



TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI
HANOI METROPOLITAN UNIVERSITY

TẠP CHÍ KHOA HỌC

SCIENCE JOURNAL OF HANOI METROPOLITAN UNIVERSITY

ISSN 2354-1512

SỐ 34 – KHOA HỌC XÃ HỘI VÀ GIÁO DỤC

THÁNG 10 – 2019

TẠP CHÍ KHOA HỌC TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI

SCIENTIFIC JOURNAL OF HANOI METROPOLITAN UNIVERSITY

(Tập chí xuất bản định kì 1 tháng/số)

Tổng Biên tập

Đặng Văn Soa

Editor-in-Chief

Dang Van Soa

Phó Tổng biên tập

Vũ Công Hào

Associate Editor-in-Chief

Vu Cong Hao

Hội đồng Biên tập

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

Editorial Board

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

Thư kí tòa soạn

Lê Thị Hiền

Secretary of the Journal

Le Thi Hien

Biên tập kĩ thuật

Phạm Thị Thanh

Technical Editor

Pham Thi Thanh

MỤC LỤC

Trang

1. BIỂU TƯỢNG ÁNH SÁNG VÀ BÓNG TỐI TRONG TẬP THƠ *TỪ ẤY* CỦA TÔ HỮU.....5
Light and darkness imagery in “The first” poetry book of To Huu
Phạm Đức Cường
2. GÓC NHÌN TRẺ THƠ QUA TẬP THƠ *RA VƯỜN NHẬT NẮNG* CỦA NGUYỄN THẾ HOÀNG LINH.....14
Children’s view through the “Visit garden, collect sunshine” poetry collection of Nguyen The Hoang Linh
Lê Thị Hiền
3. HỆ THỐNG BIỂU TƯỢNG ĐẶC SẮC TRONG THƠ TƯỢNG TRƯNG BÍCH KHÊ22
The specific system in Bích Khe’s symbolic Poetry
Nguyễn Thị Mỹ Hiền
4. KẾT CẤU TRUYỆN NGẮN CỦA TÔ HOÀI DƯỚI GÓC NHÌN TỰ SỰ HỌC.....31
Structure of To Hoai’s short story from the perspective of narratology
Tạ Diễm My
5. ĐIỀN CỔ VÀ ĐIỀN TÍCH TRONG THƠ CỦA TÁC GIẢ NHÀ NHO ẦN DẬT VIỆT NAM THỜI TRUNG ĐẠI42
The classic in the poetry of the Vietnamese reclusive authors of the middle ages
Lê Văn Tấn, Hồ Thu Giang
6. CHÂN DUNG MỘT SỐ NHÂN VẬT TRONG HỒI KÍ CỦA TÔ HOÀI.....53
Portrait of some characters through the memoir by To Hoai
Vũ Thị Thương
7. BI CẢM AWARE TRONG HÌNH TƯỢNG NHÂN VẬT TIỂU THUYẾT *BIÊN NIÊN KÍ CHIM VẠN DÂY CỐT* CỦA HARUKI MURAKAMI63
Aware in the character’s image of the wind-up bird of chronicle of Haruki Murakami
Lương Hải Vân
8. NHỮNG LỖI SAI THƯỜNG GẶP CỦA SINH VIÊN CHUYÊN NGÀNH TIẾNG TRUNG QUỐC TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM HÀ NỘI 2 TRONG SỬ DỤNG BỐ NGỮ KẾT QUẢ74
A study on Vietnamese students’ result complement errors
Trần Linh Chi
9. CHUẨN BỊ CHO SINH VIÊN NGÀNH GIÁO DỤC TIỂU HỌC TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI THỰC HIỆN CHƯƠNG TRÌNH MÔN TOÁN TIỂU HỌC TRONG CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG 201884
Preparation for primary education’s students at Ha noi Metropolitan University practicing primary maths program of general Education program in 2018
Trịnh Thị Hiệp
10. NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG CÔNG TÁC GIÁO DỤC LÝ LUẬN CHÍNH TRỊ CHO CÁN BỘ, ĐẢNG VIÊN ĐÁP ỨNG YÊU CẦU SỰ NGHIỆP ĐỔI MỚI CỦA ĐẢNG TA HIỆN NAY.....93
Improving quality of education work on political theory for individuals and participants to meet the party’s requested career requirements
Vũ Thị Duyên
11. MỘT SỐ GIẢI PHÁP NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG ĐỘI NGŨ GIẢNG VIÊN ĐẠI HỌC VIỆT NAM TRONG GIAI ĐOẠN HIỆN NAY101
Some proposals to enhance Vietnamese lecturers’ qualification nowadays
Hứa Thị Khuyên, Hoàng Minh Thúy

12. ĐẶC SẮC PHONG CÁCH ỨNG XỬ HỒ CHÍ MINH110
Characteristic of Ho Chi Minh's behavior
Vũ Thị Huyền Trang
13. XÂY DỰNG MÔ HÌNH LÀNG VĂN HÓA PHỤC VỤ DU LỊCH118
Building a cultural village to serve tourism
Phùng Thị Hạnh
14. GIÁO DỤC Ý THỨC ĐẠO ĐỨC CỘNG ĐỒNG TỪ VIỆC KẾT NỐI CÁC CHÙA LIÊN QUAN ĐẾN MỘT TRUYỀN THUYẾT PHẬT GIÁO126
Buddhism and communal perception of ethics - studying a buddhist myth
Bùi Ngọc Kính
15. NGHIÊN CỨU ĐỀ XUẤT TIÊU CHÍ LỰA CHỌN DỮ LIỆU TRUYỆN THẦN THOẠI PHỤC VỤ XÂY DỰNG KHO DỮ LIỆU VĂN HỌC THIẾU NHI BẰNG TIẾNG ANH133
Research about criteria of choosing myths in creating data warehouse site of children's literature in English
Ngô Thị Kim Hoàn, Trần Thị Mai Loan
16. VÀI ĐIỂM BẤT CẬP TRONG BÀI “TỪ NGỮ ĐỊA PHƯƠNG VÀ BIỆT NGỮ XÃ HỘI” (SÁCH GIÁO KHOA NGỮ VĂN 8 HIỆN HÀNH).....144
Some oversights in “local words and slang words” (in the textbook Literature grade 8)
Nguyễn Thị Hương Lan
17. NGHIÊN CỨU SỬ DỤNG MÔ HÌNH NHÓM GIÁO VIÊN TÍCH CỰC TRONG PHÁT TRIỂN CHUYÊN MÔN CỦA GIÁO VIÊN152
A research on using critical friends group in teachers' professional development
Đào Thị Bích Nguyễn
18. NGHIÊN CỨU, KHẢO SÁT VIỆC ĐỌC CỦA TRẺ EM VIỆT NAM TRONG THỜI ĐẠI CÔNG NGHỆ161
Study on the reading of vietnamese's children in technological age
Diêu Thị Lan Phương
19. XÂY DỰNG MÔ HÌNH CUNG CẤP DỊCH VỤ CÔNG TÁC XÃ HỘI TRONG TRƯỜNG HỌC ĐÁP ỨNG NHU CẦU XÃ HỘI.....170
Developing models on social work services at school
Đặng Lộc Thọ
20. NGHIÊN CỨU ĐỘNG CƠ HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN KHOA CÔNG NGHỆ Ô TÔ, TRƯỜNG CAO ĐẲNG NGHỀ ĐÀ NẴNG.....185
Studying the learning motivation of students of automotive technology department, Danang vocational training College
Lê Đức Thọ
21. VẤN ĐỀ CẤP THIẾT CỦA GIÁO DỤC GIỚI TÍNH CHO HỌC SINH KHUYẾT TẬT TRÍ TUỆ Ở TRƯỜNG TIỂU HỌC.....194
Urgent issue of sex education for intellectual disability students at Elementary school
Nguyễn Thị Thanh
22. MỘT SỐ LÝ THUYẾT TƯ DUY VỀ DẠY SÁNG TẠO VÀ GIẢI QUYẾT VẤN ĐỀ SÁNG TẠO TRONG DẠY HỌC CÁC MÔN KHOA HỌC TỰ NHIÊN.....202
Some theoretical theories on creative teaching and creative problem solving in teaching science
Lưu Ngọc Sinh

BIỂU TƯỢNG ÁNH SÁNG VÀ BÓNG TỐI TRONG TẬP THƠ *TỪ ẤY* CỦA TỔ HỮU

Phạm Đức Cường

Trường Đại học Hải Phòng

Tóm tắt: Giải mã biểu tượng là một trong những cách thức tiếp cận độc đáo, thú vị để hiểu được tư tưởng, tình cảm và quan niệm thẩm mỹ của nhà thơ trong quá trình sáng tạo nghệ thuật. Cùng với phong trào thơ ca lãng mạn, thơ ca cách mạng những năm 1930-1945 cũng đã xây dựng được những hệ thống biểu tượng rất đa dạng, phong phú của riêng mình. Ánh sáng và bóng tối là cặp biểu tượng tiêu biểu trong tập thơ *Từ ấy* của Tố Hữu, một gương mặt xuất sắc của thơ ca cách mạng thời bấy giờ.

Từ khóa: Biểu tượng ánh sáng và bóng tối, Tố Hữu, tập thơ *đầu lòng*, thơ ca cách mạng

Nhận bài ngày 18.9.2019; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 20.10.2019

Liên hệ tác giả: Phạm Đức Cường; Email: phamduccuong.thp@gmail.com

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Có thể thấy trong những năm gần đây, từ góc độ lý thuyết, nhiều nhà nghiên cứu đã tiếp cận biểu tượng với nhiều góc độ khác nhau, tiêu biểu là ngôn ngữ học, ký hiệu học, nhân học, phân tâm học, xã hội học, văn hóa học... Biểu tượng được soi chiếu, phân tích và đánh giá theo chiều sâu của mỗi hướng tiếp cận, khẳng định giá trị to lớn của nó trong việc biểu đạt thế giới tinh thần vô cùng tinh vi, phong phú và phức tạp của con người. Đồng thời, với mỗi hướng tiếp cận, lại có những cách hiểu và khái niệm khác nhau, chưa đồng nhất về biểu tượng. Nói như Jean Chevalier và Alain Gheerbrant - tác giả công trình *Từ điển biểu tượng văn hóa thế giới* thì “Không cách gì định nghĩa được biểu tượng. Tự bản chất của nó, nó phá vỡ các khuôn khổ định sẵn và tập hợp các thái cực lại trong một ý niệm. Nó giống như một mũi tên bay mà không bay, đứng im mà biến ảo, hiển nhiên mà lại không nắm bắt được” [1, tr.14].

Để diễn đạt một ý niệm trừu tượng nào đó người ta thường dùng một hình ảnh cụ thể và điều đó đã làm xuất hiện biểu tượng. Trong quá trình sáng tạo nghệ thuật, biểu tượng không chỉ thay thế cái được diễn đạt mà còn thể hiện tư tưởng, tình cảm, quan niệm thẩm mỹ của nhà thơ. Theo đó, một sự vật, hiện tượng sẽ có khả năng biểu hiện tinh tế, phong phú những cảm nhận của con người về cuộc sống, về xã hội. “Văn học phản ánh cuộc sống

bằng hình tượng nghệ thuật... Nhưng hình tượng nghệ thuật cũng là hiện tượng đầy tính ước lệ. Bằng hình tượng, nghệ thuật sáng tạo ra một thế giới hoàn toàn mang tính biểu tượng. Cho nên, trong nghĩa rộng, biểu tượng là đặc trưng phản ánh cuộc sống bằng hình tượng của văn học nghệ thuật” [2, tr.24]. Biểu tượng nghệ thuật được coi là kí hiệu thẩm mĩ đa nghĩa bao gồm cái biểu đạt và cái được biểu đạt (biểu tượng = cái biểu đạt + cái được biểu đạt), nó ở mức độ cao hơn một dấu hiệu hay một ký hiệu đơn thuần, vì nó luôn có xu hướng và khả năng tái sinh ý nghĩa (cái biểu hiện) phụ thuộc vào nhiều yếu tố (thời đại, hoàn cảnh, sự tiếp nhận của độc giả...).

Có thể khẳng định, thơ ca cách mạng là một bộ phận quan trọng của dòng văn học cách mạng thời kỳ 1930-1945. Được sáng tác trên cơ sở thế giới quan của giai cấp vô sản và xác định chức năng đầu tiên, lớn nhất là tuyên truyền, giáo dục, thơ ca cách mạng thời kỳ này đã thật sự đồng hành, xông pha cùng quần chúng nhân dân trong quá trình đấu tranh quật khởi. Cùng với thơ văn yêu nước, thơ ca cách mạng đã thật sự trở thành một vũ khí chiến đấu sắc bén của nhân dân. Các tác giả tiêu biểu thời kỳ này có thể kể đến là Hồ Chí Minh, Sóng Hồng, Lê Đức Thọ, Tố Hữu, Xuân Thủy, Trần Huy Liệu... Trong đó, Tố Hữu được đánh giá là “ngôi sao ngời sáng, là người mở đầu và dẫn đầu tiêu biểu của nền thơ ca cách mạng” [3, tr.11]. Tình cảm cũng như các sáng tác thơ của Tố Hữu đều mang “tính Đảng” sâu sắc, là vũ khí đấu tranh cách mạng sắc bén. Và theo cách nói của Đặng Thai Mai, đây cũng chính là nét đặc sắc và bí quyết của Tố Hữu trong đời thơ của mình.

Trong thơ Tố Hữu, hệ thống biểu tượng được nhà thơ sử dụng khá phong phú, có thể kể đến như: con đường, mặt trời, con thuyền, ngọn cờ, mùa xuân... Trong khuôn khổ bài viết, chúng tôi khảo sát và phân tích cặp biểu tượng “ánh sáng” và “bóng tối” trong *Từ ấy* - tập thơ đầu tiên đánh dấu bước ngoặt trong cuộc đời hoạt động cách mạng của Tố Hữu.

2. NỘI DUNG

2.1. Biểu tượng “ánh sáng”

Ánh sáng và bóng tối hai phạm trù đối lập

Trong cuốn *Từ điển biểu tượng văn hóa thế giới*, Jean Chevalier và Alain Gheerbrant đã chỉ ra nhiều nét nghĩa của “ánh sáng” và “bóng tối”. Theo đó, có thể thấy, đây là cặp biểu tượng thường đi đôi với nhau trong thế đối xứng và đều là những biểu tượng có tính đa nghĩa, mang nhiều sắc thái với chiều liên tưởng đa dạng, thú vị.

Bóng tối một mặt là cái đối lập với ánh sáng, một mặt khác nó chính là hình ảnh của những hiện tượng, sự vật thoáng qua, mang đặc điểm hư ảo và thất thường. “Bóng là mặt âm, đối lập với mặt dương” [1, tr.96]. Với nhiều dân tộc ở châu Phi, họ coi bóng tối thường gắn liền với sự chết hay thần chết. Và theo cách suy luận ấy, có thể thấy bóng tối thường là

biểu tượng của điều ác, của bất hạnh, của mờ ám và cái chết (địa ngục, linh hồn, thầy ma). Trong khi đó, “ánh sáng được liên hệ với bóng tối, để tượng trưng cho những giá trị bổ sung hoặc thay phiên nhau trong một quá trình biến đổi. Ý nghĩa của nó là, một thời đại đen tối sẽ được nối tiếp, trên mọi bình diện vũ trụ, bằng một thời đại sáng láng, trong sạch được phục hưng” [1, tr.11]. Jean Chevalier và Alain Gheerbrant cũng chỉ ra những cụm thành ngữ như ánh sáng thần thánh, ánh sáng tinh thần có nội hàm biểu hiện rất phong phú ở phương Đông.

Tập thơ *Từ ấy* được sáng tác từ năm 1937 đến 1946, gồm 72 bài, được coi là tiếng thơ, tiếng lòng của một thanh niên giàu nhiệt huyết, giác ngộ cách mạng và nhận ra con đường thực hiện lý tưởng của mình, một con đường đầy gian lao, đầy thử thách, hy sinh nhưng vô cùng cao đẹp. Biểu tượng “ánh sáng” và “bóng tối” cũng những biến thể của nó được xuất hiện với tần suất khá lớn, trải tương đối đều trong các sáng tác giai đoạn này.

Trong tập thơ *Từ ấy*, biểu tượng “ánh sáng” xuất hiện rất phong phú, có thể được “gọi tên” một cách trực tiếp như: *đầy ánh sáng, tìm ánh sáng, ánh sáng, ánh sáng bao la* và *ánh trời*; có thể xuất hiện bằng những hình ảnh mang ý nghĩa biểu trưng, như: *không gian hồng, trời hồng, trời xanh, chân trời hồng, nắng đào, nắng mới, nắng hạ, nắng xuân...* Đặc biệt, biểu tượng “ánh sáng” trong tập thơ này được xuất hiện nhiều với tín hiệu thẩm mĩ “mặt trời” (07 lần), “mùa xuân” (13 lần) và thể hiện nhiều tầng ý nghĩa rất thú vị.

Ánh sáng của lý tưởng cách mạng

Năm 1939, chiến tranh thế giới thứ hai bùng nổ cũng là thời điểm cách mạng Việt Nam chuyển sang một thời kỳ đấu tranh vũ trang và đấu tranh chính trị chuẩn bị giành chính quyền. Đúng lúc này, “một nền văn hóa cách mạng có tính chất dân tộc và dân chủ của Đảng Cộng sản Đông Dương và của Mặt trận Việt Minh đã phát triển trong bóng tối và chiếu rọi ánh sáng ra ngoài” [4, tr.19]. Thứ ánh sáng phát ra hào quang đó chính là chủ nghĩa Mác - Lênin, là kim chỉ nam cho mọi hành động cách mạng Việt Nam, và cũng là khát khao chiếm lĩnh của thế hệ thanh niên chân chính. Qua bao nhiêu trăn trở suy tư, người thanh niên trẻ tuổi đang băn khoăn đi kiếm lẽ yêu đời, đang băng khuông giữa những ngã đời vô định, đang muốn thoát khỏi cuộc sống tù túng, ngột ngạt mà chưa tìm được lối ra bỗng bắt gặp ánh sáng của lý tưởng cộng sản: “*Từ ấy trong tôi bừng nắng hạ/ Mặt trời chân lý chói qua tim/ Hồn tôi là một vườn hoa lá/ Rất đậm hương và rộn tiếng chim* (*Từ ấy*).

Mặt trời được coi là biểu tượng của sự sống và sự bất tử, là trí tuệ của vũ trụ, là trái tim của thế giới, cũng như trái tim là trung khu của năng lực nhận thức trong con người. Ánh sáng từ mặt trời - mặt trời chân lý - vì thế mà trở nên rực rỡ, đầy sức sống. Nó khiến cho nhà thơ sung sướng reo lên, khẳng định chắc chắn: “*Ta bước tới. Chỉ một đường: Cách mạng*” (*Như những con tàu*). Và con đường cách mạng ấy, mùi hương chân lý ấy có chất

men say diệu kỳ, khiến người chiến sĩ phấn khởi, vững tin lựa chọn, phấn đấu, hy sinh suốt cuộc đời mình: *“Khi ta đã say mùi hương chân lý/ Đời đắng cay không một chút ngọt bùi/ Đời đau buồn không một tiếng cười vui/ Đời đen tối phải đi tìm ánh sáng”* (Như những con tàu).

Giác ngộ lý tưởng cách mạng và quyết tâm đi theo lá cờ của Đảng tiên phong, bước chân tranh đấu của người chiến sĩ trở nên khoáng đạt, bao la cùng thời đại. Niềm tin yêu chân lý một cách mãnh liệt làm cho tâm trạng của nhà thơ cảm thấy vô cùng vui vẻ, yêu đời trong không gian hồng tươi sức sống: *“Cũng như tôi, tất cả tuổi đương xuân/ Chen bước nhẹ trong gió đầy ánh sáng/ Tay hái sắc giàu như trăm bóng ráng/ Đường thơm tho như mật bồng trua hè/ Không gian hồng như giấc mộng mê/ Tim bồng bột hát những lời âu yếm”* (Như những con tàu).

Văn học cách mạng ngay từ đầu đã xây dựng những nét phác thảo về một mẫu người của thời đại mới. Qua thực tế cách mạng, con người ấy càng trở nên rõ nét, đại diện tiêu biểu cho những phẩm chất tốt đẹp nhất mà mọi người có thể cần và vươn tới, nhất là tầng lớp thanh niên, tri thức, tiểu tư sản. Đó phải là những người có “linh hồn thép”, phải có lòng yêu nước thiết tha, sâu sắc, phải say mê hoài bão cách mạng và lý tưởng cộng sản, phải tinh thần chiến đấu bất khuất, anh hùng, quyết tâm hy sinh vì nghĩa lớn và phải có tinh thần vô sản quốc tế cao cả: *“Quyết chiến đấu! Nào, ta liên hiệp lại/ Hỡi tù nhân khốn nạn của bản cùng!/ Ngày mai đây, tất cả sẽ là chung/ Tất cả sẽ là vui và ánh sáng!”* (Liên hiệp lại). Tiến hành đấu tranh giải phóng giai cấp, giải phóng dân tộc, qua đó góp phần thực hiện nhiệm vụ quốc tế cao cả của giai cấp vô sản, đó là nấc thang cao nhất của lý tưởng cách mạng đã soi đường. Đây có lẽ cũng chính là nét nổi bật nhất của thơ ca cách mạng, đó là đề cập đến sức mạnh vươn tới lý tưởng tiên tiến của thời đại, với những viễn cảnh tươi đẹp của ngày mai, của xã hội cộng sản chủ nghĩa.

Ánh sáng là niềm tin chiến thắng, niềm hy vọng tương lai

Trong tác phẩm *Làm gì?* Lê-nin có dẫn một đoạn văn của Pissarev nói về sức mạnh của mơ ước: “... Nếu con người ta hoàn toàn không có chút khả năng nào để mơ ước như vậy, nếu thỉnh thoảng nó không có thể vượt lên trước thực tại để chiêm ngưỡng trong trí tưởng tượng bức tranh đã hoàn thành của sự nghiệp mới được phác họa trong tay thì chắc chắn tôi không thể hiểu được động cơ nào đã thúc đẩy con người trù tính và hoàn thành tốt đẹp những công trình to lớn và tốn nhiều công sức trong nghệ thuật, khoa học và đời sống thực tiễn...” [4, tr.60]. Đúng như vậy, thơ ca cách mạng nói chung và thơ Tố Hữu nói riêng đã làm nhiều hơn mong đợi, đã gieo vào lòng quần chúng nhân dân những khát khao, ước mơ cháy bỏng và nhất là những niềm tin bất diệt vào ngày mai thắng lợi.

Trong nét nghĩa này, biểu tượng “ánh sáng” trong tập thơ *Từ ấy* được gắn liền với hình ảnh của *mặt trời, bầu trời, ánh nắng* và đặc biệt là *mùa xuân* với rất nhiều cung bậc tình cảm, nhiều nét nghĩa biểu trưng độc đáo.

Nhà thơ - người chiến sĩ trẻ tuổi đang mang trong mình bầu nhiệt huyết, lòng say mê lý tưởng cộng sản chảy rần rạt trong huyết quản, nhìn đâu cũng thấy ánh sáng tương lai rạng rỡ. Nhà thơ hân hoan cất lời kêu gọi thanh niên, bằng tình yêu thương đất nước, gia đình, bằng niềm tự hào của thế hệ trẻ hãy đứng lên tranh đấu, hãy xóa đi những đêm trường u tối để đón chào bình minh chói lọi: *“Cờ tự do bay rợp chiến đài/Bốn phương trời đỏ rực tương lai/Dậy lên, hỡi những linh hồn trẻ/ Máu của con yêu nhuộm thắm đời!”* (Dậy lên thanh niên).

Trong cảm thức tin tưởng vào tương lai mãnh liệt như vậy, nhất là trong những khoảnh khắc đất trời vào xuân, trong mắt của nhà thơ, ánh sáng của đất trở nên vô cùng tươi đẹp: *“Nắng xuân tưới trên thân dừa xanh dịu/Tàu cau non lấp lánh muôn girom xanh/Ánh nhơn như đùa quả non trắng phếu/Và cháy tan qua kẽ lá vườn chanh”* (Xuân lòng) hay: *“Xuân bước nhẹ trên nhành non lá mới/ Bạn đời ơi, vui chút với trời hồng!/ Thì vui chút cho hồn thêm nhựa mạnh/ Gần thêm sắn và máu hận thêm nồng!”* (Ý xuân).

Thơ ca cách mạng sinh ta trong cuộc sống ngục tù vậy mà vẫn phơi phới tinh thần lạc quan và rực rỡ những ước mơ cao đẹp. Nhà thơ, cũng như bao người chiến sĩ khác, mặc dù đang sống trong cang tù đầy, chân tay đang bị xiềng xích, chịu bao hình thức tra tấn dã man của kẻ thù, nhưng những vần thơ vẫn vút lên cao, với tư thế “trên đầu thù”. Những vần thơ thép khẳng định quyết tâm và tin tưởng ngày mai thắng lợi của cách mạng: *“Trời hôm nay dầu xám ngắt màu đông/ Ai cản được màu xuân xanh tươi sáng/ Ai cản được những đoàn chim chiến thắng/ Sắp về đây tắm nắng xuân hồng?”* (Xuân đến). Bài thơ ra đời vào năm 1945, giữa cảnh đồng bào chết đói, chết rét đầy đường, nhưng niềm tin của người chiến sĩ thì vô cùng quả quyết và sắt đá.

Và mặc dù trong quá trình hoạt động cách mạng bị bắt và tù đầy, người chiến sĩ cách mạng vẫn nhớ về giai đoạn bần khổ trước bao ngã rẽ cuộc đời, vẫn nhớ về niềm say mê lý tưởng, và mong muốn khát khao cống hiến, tự do hành động: *“Ta muốn bay ra ánh sáng bao la”* (14 tháng 7), *“Nhớ những mắt thơ ngây nhìn bờ ngỗ/ Dưới hàng mi mở rộng chân trời hồng”* (Nhớ người).

Một dân tộc đã ào ào đứng dậy, cách mạng tháng Tám thành công với khí thế mạnh hơn bão táp. Trong không gian rực rỡ cờ sao và đoàn người kết thành dòng thác chảy, ánh sáng mặt trời tươi mới, ngập tràn trong tim nhà thơ: *“Ngực lép bốn nghìn năm, trưa nay con gió mạnh/ Thổi phồng lên. Tim bỗng hóa mặt trời”* (Huế tháng Tám). Niềm vui của ngày chiến thắng lan tỏa khắp đất trời, biến từ niềm vui của một dân tộc thành niềm vui của cả nhân loại. Đó chính là tinh thần quốc tế vô sản rọi chiếu đậm đà trong lý tưởng cách mạng, được hiện thực hóa trong thực tế đấu tranh của cách mạng Việt Nam. Nhà thơ hân hoan, vui sướng trong mùa xuân của cả nhân loại: *“Lâu rồi, khao khát lắm, xuân ơi/ Nhân loại vươn lên ánh mặt trời/ Nhân loại trườn lên trên biển máu/ Đang nghe xuân tới nở môi*

cười” (Xuân nhân loại). Biểu tượng “ánh sáng” được gắn liền với hình ảnh mùa xuân tươi sáng, cùng ánh mặt trời chói chang, rực rỡ cùng sức sống mãnh liệt, vĩnh cửu. Hình ảnh đó được lặp lại trong bài *Vui bất tuyệt*: “Mặt trời đỏ huyền diệu mọc lên, ôi náo nức/Nhạc nhân gian cuộn cuộn bốc hồng trần”.

2.2. Biểu tượng “bóng tối”

Trong thể đối xứng tầng ngữ nghĩa với “ánh sáng”, biểu tượng “bóng tối” trong tập thơ *Từ ấy* cũng xuất hiện rất ấn tượng với nhiều dạng thức. Với ý nghĩa gốc, “bóng tối” xuất hiện 08 lần, nhưng với nghĩa biểu trưng thì thật phong phú, như: *đêm trường, đời đen tối, ngục tối, dày bóng nặng, sương đêm...* Đặc biệt, biểu tượng “bóng tối” được hiện diện trong hình ảnh của: *mồ đêm, mồ lạnh, nắm mồ, linh hồn, mả loạn...* (11 lần).

Bóng tối, nỗi thống khổ và làm than của dân tộc

Thời kỳ 1930-1945 là thời kỳ đấu tranh dân tộc và đấu tranh giai cấp diễn ra hết sức gay gắt. Những cuộc khủng bố trắng do đế quốc Pháp thực hiện liên tiếp diễn ra, nhắm thẳng vào những “mầm mống” của Đảng Cộng sản Đông Dương. Nhân dân Việt Nam chịu cảnh “một cổ hai tròng”, khôn khổ vì cả phong kiến lẫn thực dân. Cuộc sống của dân tộc như chìm vào bóng tối, vào màn đêm của thống khổ và làm than.

Thơ ca cách mạng có tính Đảng sâu sắc đã phản ánh hết sức trung thực cuộc sống khổ cực của quần chúng, phản ánh các phong trào đấu tranh sôi nổi, đời sống gian khổ và tinh thần bất khuất của các chiến sĩ trong nhà tù, vạch rõ bộ mặt tàn bạo của đế quốc, quan lại. Điều đặc biệt trong giai đoạn này, thơ ca cách mạng đã thể hiện rõ chủ nghĩa nhân đạo mới trên tinh thần vô sản. Trong tập thơ *Từ ấy*, xuất hiện nhiều số phận con người nhỏ bé, tội nghiệp đến mong manh. Đó là em bé bán rong, lão đầy tớ, vú em, em bé mồ côi, người hành khất, cô gái giang hồ... Cuộc sống khổ cực của họ đã được nhà thơ ghi lại một cách chân thực và xúc động. Vì cuộc sống mưu sinh, người vú em đành phải gửi con nường ở xóm cũ để lên thành phố nuôi con người khác. Ôm con người khác trong tay, chị vú em không khỏi chạnh lòng khi nghĩ đến cảnh con mình không chăn, không nệm, không màn. Khi màn đêm buông xuống, nỗi nhớ ấy lại cời lên đau đáu trong tâm can: “*Rời từ hôm ấy dưới đêm sâu/ Hồi hộp nàng ra vịn cửa lầu/ Nhìn xuống ven trời dày bóng nặng/ Tìm nghe trong gió tiếng con đâu*” (Vú em). Màn đêm đặc quánh, mênh mông như nuốt chửng lấy hình bóng cô quạnh của người mẹ đau khổ.

Trong màn đêm tĩnh lặng chốn xà lim Quy Nhơn, nhà thơ lắng nghe thấy tiếng rao bán hàng rong của một em bé gái. Bằng tất cả lòng yêu thương triu mến nhất, tinh tế nhất, nhà thơ cảm nhận rõ tiếng rao còn “thơm mùi sữa mẹ”, và yếu dần theo những bước chân liêu xiêu, cảm giác như con gió có thổi nghiêng cơ thể đi được: “*Rao đi em, kéo nữa quá khuya rồi/ Anh nằm nghe qua cửa khám xa xôi/ Tiếng em bước trên đường đêm nho nhỏ*” (Một

tiếng rao đêm). Bóng tối trong xà lim, bóng tối ngoài đường đời, hay cũng là bóng tối của cuộc đời thơ bé, vẫn còn “non tơ” mà đã phải ngược xuôi mưu sinh. Cũng đáng thương như hình ảnh của một cậu bé ru em trong nhà tranh rách rưới: “*Đây là góc buồng xưa trong bóng tối/ Có tiếng khóc nghe sao buồn nhứt/ Một đứa con ghé mụn bám đen ruồi/ Đang chao mình tập tễnh đẩy tao nôi/ Để ru ngủ một thằng em quận đỏi*” (Đời thơ).

Cũng trong màn đêm buồn bã ấy, hình ảnh cô gái trên dòng sông Hương hiện lên thật chên vênh, đáng thương. Cô gái giang hồ trên chiếc thuyền nan xuôi dòng “dâm ô”, với tâm hồn “rách nát”. Từ sự cảm thương, lòng nhân ái bao la, nhà thơ đã gieo cho cô một niềm tin vào ngày mai tươi sáng hơn: “*Ngày mai trong giá trắng ngần/ Cô thôi sống kiếp đầy thân giang hồ/ Ngày mai bao lớp đời dơ/ Sẽ tan như đám mây mờ đêm nay*” (Tiếng hát sông Hương).

Chẳng phải chỉ là những người phụ nữ, bé gái yếm thế, mà ngay cả những người đàn ông “sức dài vai rộng” cũng chịu cảnh khổ cực, lầm than. Họ phải chui xuống hầm sâu đào than, nơi bóng tối bao phủ cả một khối người, nơi bầu không khí uất nặng với hài cốt, xương trắng, xác chết bao quanh. Và nhà thơ đã kêu gọi, thúc giục họ tranh đấu: “*Nào phá dơ ta! Này ta phá/ Dơ ta! Cho mở cửa hầm sâu/ Đó nghe không bạn, hầm đang rã/ Bởi khối người kia đã ngổn ngang*” (Hầm người). Quả là Tố Hữu đã phản ánh rất chân thật, sâu sắc những đau khổ, cực nhục của kiếp sống lầm than.

Bóng tối, nơi giam hãm và rèn luyện ý chí cách mạng

Biểu tượng “bóng tối” theo nét nghĩa này đã được mở rộng ngoại diên, liên kết trong một chuỗi các hình ảnh về *ngục tối* và *địa ngục, mồ đêm, mồ lạnh, ngàn thây, linh hồn*...

Như trên đã đề cập, thơ ca cách mạng đã xây dựng cho mình một hình mẫu lý tưởng của thời đại. Một trong những đặc điểm của họ là ý thức rất sâu sắc trách nhiệm lịch sử của giai cấp, của bản thân trong sứ mệnh giải phóng chung của giai cấp và dân tộc. Họ luôn xác định, đi theo cách mạng, có nghĩa là tự nguyện chấp nhận cuộc sống hiểm nguy, coi sự sống và cái chết “nhẹ tựa lông hồng”. Họ là những con người hành động, và chỉ thấy cuộc đời có ý nghĩa nhất khi trên chiến tuyến chống quân thù. Chính vì vậy, việc bị địch bắt, giam cầm và tra tấn không phải là vấn đề lo sợ của những người chiến sĩ cách mạng. Vấn đề ở chỗ, họ không được tự do chiến đấu: “*Ta muốn bay ra ánh sáng bao la/ Mà thật vẫn nằm trong ngục tối*” (14 tháng 7). Ánh sáng của cuộc đời tranh đấu và tự do hoạt động, ánh sáng của tâm hồn người chiến sĩ luôn khát khao chiến đấu và chiến thắng. Nó hoàn toàn đối lập với hình ảnh bóng tối chốn ngục tù.

Người chiến sĩ cảm thấy vô cùng bí bách, cùng quẫn trong chốn lao tù: “*Mỗi khi người lãnh về vào toa/ Là cảm thấy mình sa vào địa ngục*” (Quần quanh). Vòng thời gian khép kín, quay vòng một cách cứng nhắc và nhàm chán, ngày và đêm diễn ra như trong vô thức. Không được dấn thân trên con đường tranh đấu, đó là nỗi đau khổ lớn nhất của người cách

mạng. Trong bài thơ *Nhớ người*, Tố Hữu đã lấy hình ảnh con hổ thên thang trong rừng rậm bỗng mắc cạm ví với cảnh người chiến sĩ bị tù đầy: “*Cũng như nó sa chân trong ngục tối/ Sao mà ta tha thiết nhớ rừng người*”.

Càng trong tình thế khó khăn, càng trong đọa đầy giam hãm, tinh thần người chiến sĩ cách mạng càng thêm bền bỉ, gan dạ. Không gian lạnh lẽo nơi nhà giam Lao Bảo, đồng thời cũng là chốn pháp trường khiến cho nhà thơ thêm uất hận trong lòng: “*Là nơi đây, nắm mồ bao khối não/ Là nơi đây, huyết ứ dưới lời than!/ Nhắm mí mắt: chồn vờn trong đêm tối/ Nhánh xương khô khua rộn cả lòng tôi/ Tim không khóc, nhưng sôi lên, dữ dội/ Sóng máu hờn trào uất khí tanh hôi* (Lao Bảo).

Con người thời đại mới có một tình cảm mới, rất sâu đậm. Đó là tình cảm đặc thù của thời đại vô sản - tình đồng chí. Nó vượt ra khuôn khổ của quốc gia, trở thành tình cảm quốc tế, rất trong sáng và cao đẹp. Tình đồng chí góp phần xây dựng thế giới đại đồng trong đó không có áp bức bóc lột, chỉ có tình yêu thương và hạnh phúc. Viễn cảnh tốt đẹp ấy đã giúp họ có thêm lạc quan, tin tưởng, phần chần và quyết tâm: “*Cái bàn tay linh riết lấy tay tù/ Đôi cơ thể ôi tưởng hòa trộn máu/ Với tất cả bao nhiêu tình ngọc báu/ Cửa đôi linh hồn khổ tối hôm nay*” (Đôi bạn). Với niềm tin sắt đá ở tương lai, trong ngục tối họ mơ ngày giải phóng, ngày được xây dựng một “thiên đường” thay cho “địa ngục” ở chốn trần gian.

3. KẾT LUẬN

Tập thơ *Từ ấy* có thể coi là tiếng lòng trong sáng, chân tình của một người thanh niên giàu tình yêu quê hương, đất nước và say mê lý tưởng cộng sản. Một trong những giá trị nghệ thuật đặc sắc của tập thơ là tác giả đã sử dụng nhiều biểu tượng nghệ thuật, trong đó có cặp biểu tượng “ánh sáng” và “bóng tối” trong thể song hành, vừa đối xứng vừa bổ sung ý nghĩa lẫn nhau; trong đó, chúng tôi nhận thấy có xu hướng vận động từ “bóng tối” ra “ánh sáng”, từ “địa ngục” tới “thiên đường”. Khám phá và giải mã những lớp nghĩa ẩn sâu trong cặp đôi biểu tượng này, chúng ta hiểu hơn về tư tưởng, tình cảm và tài năng “thuộc về nhân dân và dân tộc” của Tố Hữu - nhà thơ, người chiến sĩ cách mạng chân chính.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Jean Chevalier, Alain Gheerbrant, *Từ điển biểu tượng văn hóa thế giới*, - Nxb Đà Nẵng, 2015.
2. Lê Bá Hán, Trần Đình Sử, Nguyễn Khắc Phi (đồng chủ biên) (2004), *Từ điển thuật ngữ văn học*, - Nxb Giáo dục.
3. Phong Lan (tuyển chọn và giới thiệu) (2003), *Tố Hữu về tác gia và tác phẩm*, - Nxb Giáo dục.
4. *Thơ ca cách mạng 1925-1945*, - Nxb Khoa học Xã hội, Hà Nội, 1973.
5. *Tố Hữu toàn tập*, - Nxb Văn học, 2011.

LIGHT AND DARKNESS IMAGERY IN *THE FIRST* POETRY BOOK OF TO HUU

Abstract: *Decoding symbols is one of the unique, interesting approaches to understanding poets' thoughts, feelings and aesthetic conception in the process of artistic creation. Along with the movement of romantic poetry, revolutionary poetry from 1930-1945 has also built its very diverse and rich symbolic systems. Light and darkness are the typical symbolic pairs in To Huu's collection of "Từ ấy" poems, an outstanding face of revolutionary poetry at that time.*

Keywords: *Light and Darkness Imagery, poetry of revolution, The first poetry book of To Huu*

GÓC NHÌN TRẺ THƠ QUA TẬP THƠ *RA VƯỜN NHẬT NẮNG* CỦA NGUYỄN THẾ HOÀNG LINH

Lê Thị Hiền

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: “Ra vườn nhật nắng” thật sự là một tập thơ dành cho trẻ em, viết cho trẻ em và viết về trẻ em. Những vần thơ giản dị của Nguyễn Thế Hoàng Linh đã mở ra một không gian rộng, đầy màu sắc để trí tưởng tượng thỏa sức bay nhảy với một ý vị rất riêng. Tinh tế là khi tác giả dùng góc nhìn của đứa trẻ để quan sát cuộc sống, nghe hơi thở cuộc sống. Dưới lăng kính đó, thế giới muôn màu đâu chỉ có những bài ca giáo dục khô khan mà trở nên lung linh và kỳ diệu hơn.

Từ khóa: Ra vườn nhật nắng, Nguyễn Thế Hoàng Linh, trẻ thơ.

Nhận bài ngày 15.9.2019; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 20.10.2019.

Liên hệ tác giả: Lê Thị Hiền; Email: lthien@hnmu.edu.vn

1. MỞ ĐẦU

Nguyễn Thế Hoàng Linh làm thơ từ rất sớm, tố chất văn chương ở anh khiến có người từng nhận định, anh làm thơ theo kiểu thiên tài. Lạ cái, độc giả không hề thấy ở đó sự màu mè phù phiếm, cố vắn cho ra câu ra chữ hay kiểu khệnh khạng giống cụ non. Đọc thơ anh người ta sẽ thấy sững sờ bởi một hồn thơ trong trẻo, mộc mạc đầy ý vị. Nguyễn Thế Hoàng Linh viết cả nghìn bài thơ theo đúng tinh thần thơ ca là nguồn sống không thể thiếu được của một nhà thơ thời đại internet. Anh gây chú ý cho người đọc với hơn 30 bài thơ viết cho trẻ con, đặc biệt hơn trong tập thơ này là sự kết hợp cùng những bức tranh ngộ nghĩnh được vẽ bởi Lá Studio. Thử nghiệm này của anh khiến người đọc thấy trân quý biết bao khi mà thị trường tràn đầy sách dạy trẻ theo các phương pháp từ Âu đến Á nhưng sách dành cho thiếu nhi quả là rất hiếm hoi. Có lẽ ít ai nghĩ rằng việc dạy con biết làm gì qua thơ cũng quan trọng nhưng quan trọng hơn là thơ ca giúp giàu thêm cho trí tưởng tượng, tâm hồn của trẻ nhỏ. *Ra vườn nhật nắng* đã tưới mát tâm hồn trẻ thơ và làm tươi mát cuộc sống muôn màu. Nguyễn Thế Hoàng Linh đã phá bỏ hoàn toàn nguyên tắc thơ cho trẻ em là cứ phải giáo huấn, giáo điều. Bỏ qua tất cả các yếu tố mà người ta cứ nhắm nhăm nhét vào thơ trẻ con, ở thơ anh chỉ còn sự vui tươi, dí dỏm cùng chơi với trẻ mà thôi. Đúng như nhan đề của tập thơ ấy, một cuộc dạo chơi của trẻ bắt đầu với “Ra vườn nhật nắng”.

2. NỘI DUNG

2.1. Cuộc chơi trẻ thơ

Thơ của Nguyễn Thế Hoàng Linh gợi cho tôi nhớ đến những bài đồng dao của trẻ trong dân gian. Cuộc chơi trong đồng dao là cuộc chơi bất tận, hát để chơi và bày trò ra để mà chơi. Ở thơ Linh không phải là lời thơ gắn liền với một trò chơi nào đó theo kiểu của đồng dao, nhưng rõ ràng có một điểm tương đồng. Thơ anh cũng bám vào từ “chơi”, xem đó là mạch nguồn tạo nên sức sống cho thơ ca thiếu nhi. Làm thơ để răn dạy trẻ thì dễ chứ làm thơ để chơi cùng trẻ mới thật là khó. Nếu ngày xưa, văn học Việt có rất nhiều tác phẩm thơ cho thiếu nhi của các nhà thơ Xuân Quỳnh, Phạm Hồ, Trần Đăng Khoa, Định Hải, Phan Thị Vàng Anh... thì trong suốt một quãng hơn 20 năm qua, thơ cho thiếu nhi dường như cũng chỉ dừng ở đó. Chỉ cần tìm kiếm “thơ cho con”, “thơ thiếu nhi” trên mạng, sẽ thấy vô vàn các kiểu thơ nhưng chủ yếu là thơ có... mục đích. Tôi chắc hẳn người đọc phục Linh lắm vì anh làm thơ mà chơi, mà trẻ con đơn giản chúng nó ưa chỗ chơi chứ đâu thích những giáo điều khô khan. Ba mươi bài thơ, mỗi bài thơ là một sân chơi với những câu chữ nhảy nhót vui đùa cùng những bức vẽ không toan tính hay âu lo; chỉ là chơi đùa với nắng, thiên nhiên đúng kiểu trẻ con. Anh cũng chia sẻ tâm tình này trong đề từ: “Tập thơ này là một sân chơi nho nhỏ, mỗi bài thơ là một trò chơi. Dù có trò chơi không dễ nhưng chúng ta còn cần tập luyện để lớn lên mạnh mẽ hơn mà”.

Ấn tượng được tạo nên ngay từ bài thơ đầu tiên của tập thơ:

“Ông ra vườn nhặt nắng
Tha thân suốt buổi chiều
Ông không còn trí nhớ
Ông chỉ còn tình yêu

Bé khẽ mang chiếc lá
Đặt vào vệt nắng vàng
Ông nhặt lên chiếc nắng
Quầy nhẹ mùa thu sang”

(Ra vườn nhặt nắng)

Những vần thơ mộc mạc nhưng đẹp và trong trẻo, cuộc dạo chơi này có nắng có gió và có cả tình yêu. Người đọc cảm thấy dễ chịu, nhẹ nhàng như đưa tay mở một cánh cửa gỗ, chậm chậm bước chân vào khu vườn làm bạn với tuổi thơ. Vốn dĩ, trò chơi của trẻ con đơn giản lắm: chỉ là lang thang ngoài vườn với cây lá, với nắng gió như bài thơ mở đầu trên. Mãi mê với những cuộc chơi trong tập thơ này, ta sẽ còn bắt gặp những trò chơi, cách chơi của những đứa trẻ như: trêu trọc nhau trong lớp học, thả cá, thả thuyền, nghịch nước... có

khí là những trò chơi bắt chước người lớn: tra google, nhảy hiphop... Nguyễn Thế Hoàng Linh đã đem một thứ gọi là ngây ngô vào thơ nhưng không phải kiểu ngô nghê cưa sừng làm nghệ. Giọng điệu thơ chỉ toát lên chất vô tư của trẻ nhưng đầy ý vị. Anh đặt mình vào tâm thế ấu nhi đủ để người đọc hình dung và cảm nhận được ở đó là góc nhìn trẻ thơ chứ không còn là góc nhìn của người lớn nhìn về trẻ thơ. Nếu không nhìn bằng góc nhìn đó khó có thể gần và cảm được trẻ, khó có thể thấy “chiếc nắng” đang gọi thu sang. Chơi được, hòa được với trẻ thì ắt hẳn mùa thu sẽ vỗ cánh bay lên.

Ra vườn nhặt nắng là một cuộc chơi đúng nghĩa chứ không phải giả vờ giọng trẻ để mà lân la làm quen. Lời đề từ cho tập thơ như một minh chứng cho cuộc chơi trẻ thơ bắt đầu: “Giờ tôi sẽ tắt điều hòa và ra ngoài đá bóng đây”... Rõ là có dạy dỗ nhưng qua lời thơ thỏ thẻ như tâm tình của một đứa trẻ ta không còn thấy đó là sự nhồi nhét các giáo lý mà nó bật ra rất tự nhiên: “*Một hôm ông cho bé/ Đi xe bus màu vàng/ Điều hòa phả hơi mát/ Trong cái nắng chang chang/ Có một anh đứng dậy/ Nhường chỗ cho hai người/ Ông cảm ơn anh ấy/ Còn anh ấy chỉ cười*” (Xe bus).

Hay như: “*Bắt nạt là xấu lắm/ Đừng bắt nạt bạn ơi/ Bất cứ ai trên đời/ Đều không cần bắt nạt/... Đừng bắt nạt người lớn/ Đừng bắt nạt trẻ con/ Đừng bắt nạt nước khác/ Trên khắp trái đất tròn*” (Bắt nạt).

Hiểu đúng từ “dạy trẻ” của Nguyễn Thế Hoàng Linh đó là chơi cùng trẻ để mà dạy trẻ. Người lớn tạo ra cho trẻ những trò chơi để trẻ có thể vừa học vừa chơi như: trò chơi tập đếm, trò chơi đóng vai: “*Ai đã từng 9 tuổi/ Thì xin mời giờ tay/ Ai đã từng 6 tuổi/ Giờ tay cũng được này/ Ai chưa từng 6 tuổi/ Cũng xin mời giờ tay/ Giờ tay là thể dục/ Như với cánh chim bay*”. Biến cả thế giới thành trò chơi nên cả tập thơ rộn ràng chỉ thấy vui tươi.

Phiêu lưu trong tưởng tượng cũng là chơi: “*Cô giáo giao bài tập/ Em muốn làm nghề gì/ Bé viết không cần nghĩ/ Em muốn lái taxi/ Em sẽ giống như bố/ Chờ tất cả mọi người/ Rồi hôm nào xin nghỉ/ Em chờ bố đi chơi/ Em sẽ nhớ hết phố/ Nhớ cả đường về quê/ Rồi lái sang nước Pháp/ Để thăm bạn Việt Khuê/ Em sẽ được nghe khách/ Nói mọi chuyện trên đời/ Rồi em viết thành sách/ Để có tiền đi bơi*”. Suy nghĩ đậm chất ấu nhi, đó là cách tác giả đang chơi cùng trẻ. Giọng thơ thỏ thẻ bật ra một cách tự nhiên, không gượng ép. Người đọc từ chỗ thấy thân thương bởi một ước mơ rất bình dị “lái taxi”, bất chợt ngạc nhiên bởi suy nghĩ lạ lùng “lái xe sang nước Pháp” rồi phì cười trước suy nghĩ trong trẻo, sau tất cả lại trở về lối suy nghĩ ấu nhi “có tiền đi bơi”. Cách diễn giải tưởng ngô nghê mà lại đáng yêu. Lời thơ của Linh khiến tôi chợt nhớ về tuổi thơ của mình, đã từng là một đứa trẻ ai cũng có một tuổi thơ với những khung trời mơ ước riêng “lớn lên em làm nghề gì?”. Giờ ngẫm ra, đứa trẻ nào lúc nhỏ cũng có ước mơ và chúng rất thích bắt chước giống người lớn. Lối suy nghĩ thiện lương bắt đầu từ những ước mơ rất đẹp đó.

Lông bông trong liên tưởng cũng là chơi: “*Ngồi trước xe của bố/ Đi vào đoạn tắc đường/ Các xe đằng sau bé/ Đi chậm lại trong gương/ Hàng cây không bị tắc/ Và trên kia,*

mây trời/ Biển hiệu đầy màu sắc/ Lá vẫn thoải mái rơi/ Ở nhà mẹ đang đợi/ Chắc sốt ruột lắm đây/ Bé nghĩ những lúc đó/Mẹ nên ngắm hàng cây”. Có những kiểu liên tưởng rất ngộ nghĩnh: “Yêu thương là đốm nắng vàng/ Trên lưng chú chó lang thang chiều hè” (Êm). Sự liên tưởng của trẻ con trong ngôn ngữ thơ anh khiến tôi cảm thấy rất thích thú: “Sáng trên đường mẹ bảo/ “Ông mặt trời ốm rồi”/ Nhìn lên trời em thấy/ Toàn màu đen và mây/ Chiều cơn mưa dần ngớt/ “Mặt trời khỏi ốm rồi!”/ Em nói với các bạn/ Các bạn bảo: “Dở hơi”/ “Cậu dở hơi thì có!” / “Cậu mới là dở hơi!” / Đó là câu hót nhất/ Ở trong giờ ra chơi/ Ông mặt trời thấy vậy/ Cười vang với đánh rơi/ Bao nhiêu là tia nắng/ Làm nên ông mặt trời” (Ông mặt trời bị ốm). Có lần tôi từng chia sẻ bài thơ “Ông mặt trời bị ốm” của anh trên trang face cá nhân của mình, mọi người đều trầm trồ: Thơ của ai thế, trẻ con hay người lớn mà thú vị thế, mình chắc chắn sẽ tìm đọc tập thơ này. Hóa ra, Linh viết thơ đâu chỉ riêng cho trẻ con, bởi ngay cả người lớn cũng muốn tìm về tuổi thơ, tìm về kí ức thân thương thuở nào.

Phải công nhận, tác giả tinh tường khi nhìn ra sự sáng tạo độc đáo của trẻ. Linh không cầu kỳ gọt câu gọt chữ cho trau chuốt nhưng lại rất dụng tâm trong việc thấu cảm trẻ. Đối nghịch với sự hối hả của cuộc sống là một tâm thế rất bình tâm. Cuộc chơi của trẻ không có chỗ cho những bận rộn, tất bật mà là một cuộc chơi vô lo vô nghĩ... Tinh thần của đứa trẻ nằm ở đó... Nếu người lớn đọc thơ anh hẳn sẽ tấm tắc rằng: “Cuộc đời sẽ đơn giản bao nhiêu nếu chúng ta suy nghĩ như một đứa trẻ”.

Cuộc chơi trẻ thơ dẫn dắt người đọc đến những điều kỳ diệu. Trong khu vườn nắng của Nguyễn Thế Hoàng Linh, có ông và có em bé. Bạn có thể là chú bé nhưng bạn cũng có thể là người ông, nhưng dù sao đi nữa điều đó không còn quan trọng vì với nắng, tất cả đều là em bé. Với “Ra vườn nhật nắng”, nó đã khiến những người không còn là trẻ con rất lâu rồi cảm thấy bản thân cần một chút thanh thoi để ra vườn, để thấy thế giới ngoài kia không chỉ có những điều bon chen hối hả hàng ngày mà còn có những khoảng không thật rộng cho trí tưởng tượng và lòng bình yên. Muốn cảm được tập thơ này hãy bình yên và háo hức như trái tim của một đứa trẻ.

2.2. Thế giới muôn màu

Tuổi thơ trong “Ra vườn nhật nắng” là tuổi thơ của đô thị, của cuộc sống gắn liền với sự phát triển xã hội ngày nay. Cuộc sống ấy được nhìn dưới con mắt của một em bé lên sáu. Tư duy trẻ con không giống người lớn, hồn nhiên, trong trẻo, mọi sự vật trên đời đều rất gần gũi và là bè bạn. Ất hẳn như thế thì dưới con mắt trẻ thơ, thế giới ngoài kia sẽ vui tươi và ấm áp lắm.

Thế giới của bé lạ kì vô cùng, chiếc chậu nhỏ bé có thể là cả một thế giới: *Hàng sáng đổ đầy nước/ Châm chậm nhúng mặt vào/ Thở từng chùm bong bóng/ Không gian thành*

chiếc ao/ Ban đầu hãy nhắm mắt/ Rồi mở mắt từ từ/Bao hình ảnh dưới nước/ Theo làn nước lắt lư/ Hôm nào thả vào chậu/ Một chú cá màu cam/ Bé thành người thợ lặn/ Trong đại dương tự làm/ Rồi bé có thể nói/ “A”, “B”, “C”, “Xin chào”.../ Nước lắng nghe mọi chuyện/ Và đâu trách câu nào (Boi). Thế nên bạn đọc đừng ngỡ ngàng với thế giới trong con mắt của bé. Nhìn thế giới qua lăng kính trẻ con thì phải thật sự am hiểu trẻ con. Nguyễn Thế Hoàng Linh dường như sống lại những giây phút trẻ thơ của anh hơn 30 năm trước để xây dựng những hành tinh của riêng mình. Ở đó có bầu trời, mặt đất, khu vườn, ông mặt trời, đồng ruộng, cây cối... Có những người bạn trẻ thơ: chú chó, con bọ dừa, chú cá nhỏ, bạn Mưa, anh gà trống..., là những cảnh bé thấy hàng ngày: tắc đường, đi xe buýt, cả nhà lướt facebook, sự trêu trọc của bạn bè, bắt nạt trong lớp học... Chạm ngõ hành tinh ấy tưởng là lạ kì nhưng lại thân thương và quen thuộc, dường như dưới góc nhìn trẻ thơ sự vật muôn màu trở nên “trong” hơn, lung linh hơn:

“Giọt sương đầu chiếc lá
Ai cũng thấy lung linh
Nhưng chỉ trong mắt bé
Mới có cả hành tinh”.

Thân thuộc là thế, nhưng Nguyễn Thế Hoàng Linh đã làm thế giới ấy mới lại, đáng yêu hơn. Anh nhờ lối liên tưởng, tưởng tượng tạo ra một thế giới ngộ nghĩnh, nào là que kem khóc nhe, ông mặt trời bị ốm, khủng long lót đệm vào chân, gõ kiến đeo cao su vào mỏ, chú gián bị sâu răng, cây bàng đứng tè, cái chậu đẹp trai... Người đọc cảm thấy được thênh thang trong hành tinh ngộ nghĩnh đó. Đáng yêu lắm bởi chất ấu nhi cứ lan tỏa trong từng câu từng chữ. Có khi, đọc thơ Linh ta vừa đọc lại vừa tủm tỉm cười, đình ninh bụng bảo dạ sao thơ ngộ nghê mà cứ đi vào lòng ta vậy: *Bánh mỳ làm từ hạt gạo/ Gạo từ bông lúa trên đồng/ Có bao giờ qua ruộng lúa/ Em dừng lại ngắm tầng không*. Hay như: *“Đôi khi thế giới này/ Cần để yên bé ngủ/ Tiếng úp mì của ta/ Cũng bớt phần thô lỗ/ Con khủng long qua phố/ Cũng lót đệm vào chân/ Chim gõ kiến ăn đêm/ Đeo cao su vào mỏ/ Cây vượn nhỏ tiếng gió/ Để ngừng rock nhỏ nhăng/ Con gián bị sâu răng/ Chạy ra xa rên rĩ/ Máy tính cũng té nhị/ Nhắc quạt vỗ cánh êm/ Miếng trắng trâu vừa tằm/ Bâu trời nhai rón rén/ Cái tên con nhái bén/ Vốn đã đường vang xa/ Gọi là “nhà bè” nha/ Cho âm vang nhỏ lại (Thế giới ru).*

Tác giả dùng góc nhìn của đứa trẻ để quan sát và dưới lăng kính đó, thế giới càng thêm lung linh. Các bài thơ không đặt nặng mục đích dạy bảo, khuyên nhủ mà là tạo cảm giác gần gũi, giúp trẻ mừng rỡ tưởng tượng những điều giản dị trong cuộc sống bên gia đình, bạn bè, cây cỏ, con vật... Từng câu thơ như là câu nói có thể bật ra từ bất cứ một em bé nào nhưng lại không hề kém thi vị. Trẻ con quan sát cuộc sống từ những chi tiết rất thực: *“Một hôm ông cho bé/ Đi xe bus màu vàng/ Điều hòa phà hơi mát/ Trong cái nắng chang chang/*

Có một anh đứng dậy/ Nhường chỗ cho hai người/ Ông cảm ơn anh ấy/ Còn anh ấy chỉ cười...”. Chắc hẳn sự quan sát này sẽ giúp bé nhận ra được những điều hay, lẽ phải trong cuộc sống đa sắc màu.

Tập thơ mang tên “Ra vườn nhật nắng”, đọng lại trong ta nhiều suy nghĩ. Ta dạo một vòng sân chơi với 33 bài thơ đầy nắng, ta hiểu ra rằng, Linh muốn góp nắng lại tạo nên một hành tinh tràn ngập ánh sáng và sắc màu, thế giới đó giành cho trẻ thơ, thuộc về trẻ thơ. Phải thú nhận rằng, sự thành công của tập thơ do chất thơ thì không có gì phải bàn cãi nhưng để hấp dẫn và tạo một hiệu ứng mạnh mẽ cho “Ra vườn nhật nắng” thì những hình vẽ minh họa cộng hưởng với những nét chữ viết tay nguệch ngoạc đã góp công không hề nhỏ. Lật giở tập thơ, người đọc được bước vào một thế giới màu sắc tươi tắn, tạo hình đáng yêu. Mỗi bài thơ được nhóm Toa tàu và nhóm họa sĩ Lá đặt vào một vệt nắng vàng, tạo ra một hành tinh thơ không chỉ hay bởi chất liệu ngôn từ mà còn đẹp về hình thức thể hiện. Thú vị thêm là thơ anh không chỉ nên đọc mà phải xem và ngắm nữa.

2.3. Yêu thương vô sớ

Với trẻ con, yêu thương đơn giản lắm. Nó không cần phải quá phân biệt rạch ròi Yêu - Ghét, Tốt - Xấu mà chỉ là Ngoan - Hư. Nguyễn Thế Hoàng Linh mang đến cho chúng ta cảm nhận những yêu thương rất nhẹ nhàng, để trẻ thấy cái đáng yêu thương và cái cần chê trách mà thôi. Trẻ con cần được nâng niu hơn là đá kích, có chê đấy nhưng mà đừng quá nặng lời. Người đọc thích thế giới yêu thương trong thơ Linh bởi nó lan tỏa cái đáng yêu, hẹp dần cái đáng chê trách. Vốn dĩ trẻ con sinh ra là để được yêu thương và yêu thương một cách vô điều kiện.

Trong thơ Nguyễn Thế Hoàng Linh, tình yêu được mở rộng thành thang để yêu thương được vô sớ. Dường như, ở đó có chút khoan dung, độ lượng. Yêu thương cái đáng yêu thì thật đơn thuần nhưng mở lòng khoan dung để mà yêu thương những cái khó yêu mới thật sự là khó. Thế mà Linh làm được. Yêu mùa hè với cái nóng tưởng chừng khó chịu: *“Bạn có biết mùa hè/ Thích nhất là cái nóng/ Nó làm đổ mồ hôi/ Và làn da căng bóng/ Mùa hè làm cho sớ/ Dát vàng giữa biển xanh/ Mùa hè làm cho canh/ Ăn mát ời là mát/ Mùa hè làm tiếng hát/ Hào hứng khỏe mạnh hơn/ Mùa hè sẽ cô đơn/ Nếu như ta sợ nó / Mùa hè như chó nhỏ/ Tung tăng ở quanh ta/ Bạn là mùa hè à ?/ Quệt mồ hôi, chào bạn”*. Yêu cả cái cảnh tắc đường vì ngồi trước xe của bố, tha hồ, thỏa thuê mà ngắm mây trời, đường phố: *“Ngồi trước xe của bố/ Đi vào đoạn tắc đường/ Các xe đằng sau bé/ Đi chậm lại trong gương/ Hàng cây không bị tắc/ Và trên kia, mây trời/ Biển hiệu đầy màu sắc/ Lá vẫn thoải mái rơi”*. Yêu cả những người lạ hoặc bé gặp trên xe buýt, ngoài phố phường vì ai cũng dễ thương... Thi thoảng, bạn sẽ bắt gặp sự khoan dung rất ngô nghê trong triết lý của trẻ:

“Ngón cái thì thoải công sai
Nhưng các ngón khác không ai trách gì”.

Tôi trân trọng thơ Linh bởi sự tiếp cận những nét đáng yêu của trẻ và muốn lan tỏa những điều đáng yêu, nói như cách hiểu của trẻ đó là “Ngoan”. Anh cũng đâu dễ dãi với những cái “Hur” mà chỉ muốn yêu thương trẻ bằng sự khoan dung chứ không phải những giáo điều cứng nhắc.

Thơ văn sẽ chẳng là gì, nếu không phải là sự cất tiếng của yêu thương để bồi đắp cái gốc yêu thương cho con người. Với trẻ, dường như chả có gì để mà không yêu. Khi bé ngủ, cả thế giới phải lặng im để yên giấc nồng cho bé: Tiếng úp mì bớt thô lỗ, khủng long lóat đêm, cây vượn nhỏ tiếng gió, để ngừng rock...

“Cái tên con nhái bèn
Vẫn đã từng vang xa
Gọi là “nhà bèn” nha
Cho âm thanh nhỏ lại
Đang rơi bông hoa đại
Gọi là hoa tiều ngay
Để tiếng kêu bớt dày”

(*Thế giới ru*)

Đọc bài thơ, chúng ta thấy đáng yêu vô cùng, bởi sự nâng niu và yêu mến trẻ con qua từng câu chữ. Có lúc bé cảm thấy chạnh lòng khi mọi người bỏ rơi mình: “*Bà hay vào Facebook/ Bố mẹ cũng hay vào/ Cô chú và các bác/ Cũng chả thiếu người nào / Em giận mọi người lắm/ Ít thời gian cho em/ Mà lại yêu Facebook/ Hơn trẻ nhỏ yêu kem*!”. Nguyễn Thế Hoàng Linh đưa ra một thực tế ở xã hội hiện đại, chân thực và rõ nét. Tôi cứ rằng anh phê phán người lớn cơ, nhưng không, sự khoan dung lại một lần nữa lại lên tiếng, vì me facebook trong trường hợp này không phải là dở:

“Nhưng bé ơi đâu biết/
Mình được mọi người yêu/
Hàng ngày ảnh của bé/
Thu về like rất nhiều”.

Nguyễn Thế Hoàng Linh đã ra vườn nhặt nắng với tâm thế của tuổi lên sáu. Viết cho trẻ, không chỉ đơn thuần là cho vui, có dạy, có dỗ dấy, nhưng cứ nhẹ nhàng, ý nhị, thoải mái như không. Anh tâm sự: “Mỗi đứa trẻ là một tính cách, một thế giới nhưng hầu như chúng ta bắt bọn trẻ phải làm mọi việc giống nhau. Tôi nghĩ, việc giống nhau duy nhất người lớn nên làm cho trẻ con là: Yêu thương. Muốn được yêu thương là bản năng của tất cả mọi người nhưng biết yêu thương người khác lại không phải, chúng ta phải học. Tôi cũng không rõ lắm yêu thương là gì nhưng tôi nghĩ kết quả của nó là việc làm người khác cảm thấy hạnh phúc” (*Lời đề từ tập thơ*).

3. KẾT LUẬN

Ra vườn nhặt nắng là món quà dành cho trẻ con; nhưng nó cũng là món quà dành cho người lớn - cho mình, cho bạn và cho tất cả những ai đã từng đi qua thơ đại. Mỗi bài thơ được kể lại bằng giọng thơ trong veo, qua lăng kính của một đứa trẻ lên sáu đầy ngô nghê mà thú vị. Nguyễn Thế Hoàng Linh đã nhặt nắng thành công, đúng như anh mong đợi: Thơ cho trẻ con phải thực sự được trẻ con yêu thích. Với những gì anh làm được, tôi tin rằng tiếp bước từ đây ta sẽ có nhiều ấn phẩm thú vị cho thiếu nhi. Tại sao không, chúng ta có quyền hy vọng vào những người viết trẻ như anh./.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Chu Văn Sơn, *Ra vườn nhặt nắng và giọt sương thơ*, facebook Sonchu
2. Minh Trang, “Thơ Nguyễn Thế Hoàng Linh: Ra vườn nhặt nắng”, - <https://tuoitre.vn>
3. Thanh Hoa, “Ra vườn nhặt nắng” của Nguyễn Thế Hoàng Linh tái bản dạng thơ tranh, - <https://vnexpress.net>

CHILDREN’S VIEW THROUGH THE “VISIT GARDEN, COLLECT SUNSHINE” POETRY COLLECTION OF NGUYEN THE HOANG LINH

Abstract: *“Visit garden, collect sunshine” is really a collection of poetry for children, written for children and written about children. The simple verses of Nguyễn Thế Hoàng Linh have opened up a wide, colorful space for imagination to fly freely with a very personal taste. It is so subtlety when the author uses the children’s perspective to observe life, to listen to the breath of life. Under that lens, the colorful world not only has tough educational songs, but becomes more sparkling and magical.*

Keywords: *Visit garden, collect sunshine, Nguyen The Hoang Linh, children.*

HỆ THỐNG BIỂU TƯỢNG ĐẶC SẮC TRONG THƠ TƯỢNG TRUNG BÍCH KHÊ

Nguyễn Thị Mỹ Hiền

Học viện Khoa học Xã hội – Viện Hàn lâm Khoa học Xã hội Việt Nam

Tóm tắt: Bích Khê (1916-1946) là một trong những gương mặt tiêu biểu của phong trào Thơ mới, là đại biểu của thơ tượng trưng Việt Nam, là nhà thơ thành công trong việc xây dựng hệ thống biểu tượng. Trên cơ sở khảo sát hai tập thơ “Tình huyết” và “Tình hoa” (gồm 75 bài), tác giả nhận thấy biểu tượng xuất hiện dày đặc và có tính hệ thống. Bài viết đề cập đến các hệ thống biểu tượng: hệ thống biểu tượng màu sắc; hệ thống biểu tượng “sáng loáng tợ trên châu”; hệ thống biểu tượng nhục thể; hệ thống biểu tượng kinh dị.

Từ khóa: Thơ tượng trưng; Biểu tượng đặc sắc; Bích Khê.

Nhận bài ngày 14.9.2019; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 15.10.201

Liên hệ tác giả: Nguyễn Thị Mỹ Hiền; Email: myhien0811@gmail.com

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Thơ Bích Khê rất giàu biểu tượng, là thứ thơ của biểu tượng. Những xúc cảm về cuộc đời, về sự nổi trôi phù phiếm của kiếp người giữa cõi trần gian đầy thanh sắc đã khiến các hình tượng trong thơ ông, và không chỉ trong thơ ông, trở thành các biểu tượng có sức lay động, ám ảnh lạ thường. Trong số các biểu tượng hết sức đa dạng ấy, có lẽ màu sắc, ánh sáng và đường nét thân thể là đáng kể và đặc sắc hơn cả.

2. NỘI DUNG

2.1. Hệ thống biểu tượng về màu sắc (màu lưng chừng trời, màu phơi nơi nơi, màu ôm vai gầy, màu trắng)

Mỗi nhà thơ cảm nhận và phản ánh thế giới theo cách riêng của mình, Bích Khê cũng vậy. Với một tư duy nghệ thuật hiện đại, ông đã làm cho thế giới trong thơ mình hiện lên vừa gần gũi lại vừa bí ẩn. Trong đó, một phần không nhỏ ông dành cho thế giới từ phía sắc màu; chính vì lẽ đó, ông đã xây dựng hệ thống biểu tượng với các màu sắc đa dạng, phong phú và lạ hóa. Qua hai tập thơ *Tình hoa* và *Tình huyết*, tác giả thống kê được, ngoài các màu sắc truyền thống như: màu vàng được sử dụng 41 lần, màu xanh được sử dụng 46 lần,

màu trắng 32 lần, màu hồng 23 lần, thì còn các mảng màu sắc lạ như: *màu lưng chừng trời, màu phơ nơi nơi, màu ôm vai gầy, màu trụy lạc đến xanh tợ ngọc, xanh ô nhung, yên nhung, lam ô nhung, trắng gầy vàng, vàng gầy sắc trắng, nguyệt vàng xanh, xanh lọt, sương lam; trắng thủy tinh, khung trắng, trắng muốt, trắng như ngà, lệ vàng, vàng rơi, vàng phai, vàng thom, vàng sao, vàng lay, vàng đượm...* tất cả hợp thành một mảng màu đầy ám thị đối với người đọc; từ đó, gợi ra những liên tưởng thú vị về thế giới tự nhiên mang tính biểu tượng: *màu lưng chừng trời, màu phơ nơi nơi, màu ôm vai gầy: Mây nhung pha màu thu trên trời/ Sương lam pha màu thu muôn nơi/ Vàng sau nằm im trên hoa gầy; Vàng rơi! Vàng rơi! Thu mệnh mông...* (Tỳ bà) với những mảng màu: *Nắng vàng thom; chảy lệ vàng; trắng thủy tinh; trắng vàng rơi; đêm vàng rơi; sao vàng rơi...* Rõ ràng, trong thế giới màu sắc, Bích Khê không có ý xây dựng dạng màu sắc cụ thể, đơn thuần (xanh, vàng, trắng) mà là *màu lam kiểu lưng chừng trời, màu xanh kiểu phơ nơi nơi, màu vàng kiểu ôm vai gầy* chứ không phải kiểu *Vườn ai mướt quá, xanh như ngọc* (Hàn Mặc Tử) hay là *in như chiếc lá hết thì tươi xanh* (Xuân Diệu). Bích Khê có ý đồ xây dựng một hệ thống màu sắc tượng trưng thật sự, một loại màu không thể vẽ lại bằng hội họa. Bích Khê không cố ý miêu tả lại những sắc màu vốn có của thiên nhiên, những sắc màu ấy thường bật ra từ cõi vô thức khi ông chìm đắm miên man trong cõi mộng: *Trăng gầy vàng, vàng gầy lên sắc trắng/ Cửa guơm hồ im lặng tợ bài thơ.../... Trăng gầy vàng, vàng gầy lên sắc trắng/ Cửa hồn thu đi lạc ở trong mơ... Ô vung lên... cắt mạch nguyệt vàng xanh (Mộng cầm ca); Ô nắng vàng thơ rung rinh ngọc (Nhạc)...* Ý đồ sử dụng các màu sắc như là cách để Bích Khê dón vào đó những ý nghĩ không thể diễn đạt được. Và trong những bài thơ ông viết, khi mà cảm xúc bị đẩy đến tận cùng thì bật ra màu sắc. Màu sắc xuất hiện đột ngột và đem đến nhiều bất ngờ và thú vị: *Ô hay! Buồn vương cây ngô đồng/ Vàng rơi! Vàng rơi! Thu mệnh mông...* (Tỳ bà). Khi mà nỗi buồn đang mài miết tìm nơi trú ngụ, bỗng dung màu vàng toả ra phủ tràn không gian, khiến thu bỗng trở nên mệnh mông, diệu vợi, chúng không còn là những hình ảnh cụ thể nữa mà trở nên mơ hồ, ảo mộng. Cái còn lại duy nhất chỉ là một màu vàng đầy ám ảnh, nó làm tan chảy mọi nỗi ưu phiền, lòng người bỗng nhẹ tênh trong miên man hoài nhớ.

Thơ Bích Khê không chỉ có sắc màu của thiên nhiên, màu sắc của tượng trưng ông còn sáng tạo ra vô số những màu sắc nhiệm màu mà người thường không tạo ra được. Những màu sắc ấy gắn liền với những huyền thoại và những vật liệu cao quý: *Lam nhung ô! Màu lưng chừng trời/ Xanh nhung ô! Màu xanh nơi nơi (Hoàng Hoa); Lầu ai ánh gì như lưu ly/ Nụ cười ai trắng như hoa lê (Nghê thường); Chao ôi, thế giới ánh bao la/ Màu trụy lạc vờn trong không khí mộ (Cô gái ngây thơ).*

Có thể nói, nhờ việc xây dựng hệ thống biểu tượng màu sắc độc đáo, thế giới màu sắc đó không chỉ là thế giới nhìn thấy được mà còn là thế giới cảm nhận được, bởi một thế giới nội tâm sâu thẳm, bí ẩn. Việc xây dựng hệ thống biểu tượng màu sắc đặc biệt đó đã giúp

khải thị về một thế giới chưa từng biết, thế giới tinh thần huyền diệu và linh động. Từ đó, thơ Bích Khê đã mở ra những khả năng to lớn về việc đổi mới tư duy thơ ca theo hướng hiện đại, thực hiện công cuộc cách tân mạnh mẽ phong trào Thơ mới đương thời.

2.2. Nhóm biểu tượng “sáng loáng tợ trân châu” (châu/ trân châu, ngọc/ ngọc thạch)

Châu là một khái niệm khá đa nghĩa, có thể được hiểu là hạt ngọc trai, là dòng nước mắt, là màu xanh... ngoài ý nghĩa đó, *Châu* trong thơ Bích Khê, còn có nghĩa là một tinh chất quý báu, một chất thể biến hoá: *Cặp mắt say thơ mộng có thể dần biến ra châu trắng mịn mà; đôi mắt đẹp trên pho tượng mỹ nhân có thể biến ra châu nguyên vẹn cốt thiên đàng...* Cho đến bóng hình của người phụ nữ không rõ hình hài mà nhà thơ yêu mến đến *Em đã là châu lệ cũng châu/ Tôi chết rồi tiếng nói như châu; vừa lưu luyến giữa dòng châu, vừa có thể được tượng hình bằng châu bằng lệ...* Bên cạnh đó, *Châu* còn như chất thể đã tiết xuất ra, đã ứa trào ra, từ những đồ gãy, từ những rạn vỡ: *Châu vỡ Thiên Tài lai lảng cả/ Chết rồi! khí phách của tôi đâu?; Say mức say mơ say mắt mây; Thần châu tôi xuất phút này đây; Mau lên! Tinh túy ngàn muôn triệu; Thế giới - hư linh - hiệp lại này (Châu, III).*

Theo thống kê của tác giả, trong tập *Tinh hoa* và *Tinh huyết* có tới 35 lần Bích Khê nhắc tới *trân châu/ châu*; 65 lần nhắc đến *ngọc thạch/ ngọc/ ngọc ngà*; 7 lần nhắc đến *kim cương* và 11 lần nhắc đến *báu*: *Ồ là đại diện ánh trân châu (Mộng); Những đôi mắt, kho tàng muôn châu báu (Sắc đẹp); Mát làm sao! Mát rợn cả châu thân (Bàn chân); Dàn biến ra châu trắng mịn màn (Châu, I); Biến ra châu nguyên vẹn cốt thiên đàng (Châu, III); Thơ tôi lưu luyến giữa dòng châu (Châu, III); Châu vỡ Thiên Tài lai lảng cả (Châu, III); Châu báu có gì không động đậy (Châu, III), Ta là CHÁU! Thi sĩ! Ta là CHÁU! (Châu, III).* Qua việc sử dụng hệ thống biểu tượng với các lớp từ “sáng loáng tợ trân châu”, có thể thấy hồn thơ tác giả như một nhân vật chu du trong thế giới ảo cảnh, đổi theo một đối tượng khi ẩn, khi hiện, tha thiết muốn trò chuyện, mà đối tượng của châu chính là đôi mắt, là nước mắt: *Bồng đôi mắt ngọc hiện xanh mờ ((Châu, III); ở trong cặp mắt như châu ấy (Châu, III); Bồng đôi mắt ngọc hiện xanh mờ (Châu, III); là đôi mắt biếc của mơ màng (Châu, III)...* *Châu* cũng là tựa đề của một bài thơ, hiểu là nước mắt, là châu báu đều được cả. Bởi lẽ, Bích Khê đã kể về những giọt nước mắt mà ở đó hàm chứa tất cả những vẻ đẹp mà ông cảm nhận được từ cuộc sống: vẻ đẹp của đau thương, vẻ đẹp của nhan sắc, vẻ đẹp của lòng mê say - yêu đắm, vẻ đẹp của khoái lạc, vẻ đẹp của thơ, của cái chết... và đến cả khi *Tôi chết rồi! Tiếng nói cũng như châu*. Thật không dễ dàng gì để biến biểu tượng của sự bi lụy - nước mắt thành châu báu, vậy mà Bích Khê đã làm được: *Hỡi đôi mắt! Nơi người là ngọc thạch; Người là ai? Người hỡi! Người là ai?*

Ngọc trong thơ Bích Khê là cái đẹp của giai nhân được miêu tả đầy vẻ sáng láng như *ngọc thạch, trân châu*; thanh khiết, trong và êm như *mã não, hổ phách*: *Ồ là ngọc thạch hay trân châu?; Mã não hay là hổ phách đây? (Nghê thường)*. Người đọc chỉ có thể cảm nhận được hình như có cái gì đó quay cuồng, se sắt trong tâm trạng của thi nhân, khi mường tượng về một hình bóng tiên nương đã khuất: *Ôi! Cặp mắt của người trong tợ ngọc/ Sáng như gươm và chớp choá kim cương! Bỗng đôi mắt ngọc hiện xanh mờ/ Nức nở tan thành vạn giọt thơ (Cặp mắt)*. Ngọc châu, một hình ảnh được dùng đến trăm lần như là chuẩn mực của những gì tinh túy nhất, đẹp đẽ nhất của thế giới, con người và nghệ thuật: *nàng là ngọc, thi sĩ là ngọc, người yêu là ngọc, mộng ngọc, hồn ngọc, tiếng như vàng ngọc reo...* Trong bài thơ *Đồ mi hoa* cũng vậy, bóng dáng giai nhân gợi lên qua một đóa đồ mi, thi nhân ngây ngất bề sâu thương, song sắc đẹp đã làm cho *cả không gian là bề sáng tràn lan* nên chỉ còn lại một cõi lòng *uy nghi* với vợi. Hay những ám ảnh đến cuồng si của *Cặp mắt*, của bóng *Nàng bước tới...* đều *sáng như gươm và chớp choá kim cương* hoặc như thể *hào quang khiêu vũ với hào quang*.

Ngọc trong thơ Bích Khê không những là một sự vật cụ thể có thể nắm bắt được mà còn là thân phận, số phận riêng, có linh hồn và muôn sắc: *Lúc trăng lên vừa có ngọc ra đời/ Ngọc thơm tho như là hương trinh nữ/ Ngọc cao quý ánh muôn màu cảm tú (Ngọc)*. Ngọc còn là sự nhiệm màu và có quyền năng: *Ngọc màu nhiệm nên pháp danh như ý; Ngọc chơn nhơn cho phật tử cúng dường; Ngọc là chúa của kim cương thất thảo (Ngọc)*.

Ngọc trong thơ Bích Khê còn hóa thân vào những gì cao quý nhất, thanh khiết nhất, trong sáng nhất, đó là *Đôi mắt mùa thu xanh tợ ngọc (Mộng cảm ca)*; là *Nắng vàng thơm... rung rinh điệu ngọc (Nhạc)*; *Ngọc trắng xây vàng trên muôn cảnh (Nghê thường)*; *Xuân Hương! Người ngọc, máu say ngà (Mộng)*; *Mùi trắng sao như ngọc (Quả măng cụt)*; *Nàng bước tới như sông trắng chảy (Nàng bước tới)*; *Một nhành mai trắng rung rinh ngọc (Gửi Liên Tâm)*. Nhưng cũng có lúc, ngọc nhập thế, ngọc là đời, là nắng, là trăng, là nhạc, là một nhành mai, một trái măng cụt. Và cũng có lúc là con người bằng xương bằng thịt *Trời ôi trời! Nàng là ngọc hay sao?/ Tôi ôm nàng trong giấc chiêm bao/ Nàng là ngọc?- hào quang nóng hổi/ chắt da thịt sáng rần qua tim tôi (Ngọc)*. Ngọc còn là người tình, là con khoái lạc *Ta muốn uống cho nư cơn khoái lạc/ cho mê mà lên cung trụy lạc (Ngọc)*.

Thông qua hệ thống biểu tượng “sáng loáng tợ trân châu”, có thể thấy hồn thơ tác giả như một nhân vật chu du trong thế giới ảo cảnh, dỗi theo một đối tượng khi ẩn khi hiện, tha thiết muốn trò chuyện với nó, ấy vậy nhưng hàm nghĩa *châu, ngọc* đã không nhờ đó mà trở nên dễ hiểu hơn. *Châu, ngọc* như ý niệm chất thể, như ý niệm giá trị, vẫn mờ nhoè trong những liên hội mà trực giác chỉ soi rọi từng lúc ít ỏi. Tuy vậy, hiệu quả gây ám ảnh của nghệ thuật thơ không vì thế mà suy giảm. *Châu, ngọc* chính là biểu tượng của cái đẹp được lấy đi lấy lại như mô-típ chủ đạo tạo thành một hệ thống biểu tượng tượng trưng với hàm nghĩa nhân bản phổ quát.

2.3. Hệ thống biểu tượng thân thể (mắt, vú, ngực, làn da, môi)

Trong thơ Bích Khê, thân thể của người phụ nữ là cội nguồn của cái đẹp, cảm dỗ, khoái lạc và cảm xúc. Có thể nói, điều này như một nét đặc sắc của thơ Bích Khê và dường như khó có nhà thơ mới nào vượt nổi ông, đối với ông, đó là một phạm trù thơ, một loại thơ. Bích Khê không chỉ viết về vẻ đẹp phụ nữ, không chỉ dùng thơ vẽ ra “tranh loã thể” mà ông là nhà thơ ca tụng vẻ đẹp thân thể của người phụ nữ. Những vần thơ trong bài *Nàng bước tới*, *Tranh loã thể* đã phô bày một bức tranh toàn bích về thân thể của người phụ nữ. Thân thể của người phụ nữ được ông đề cập đến rất cụ thể, từ: cặp mắt, làn môi, làn da, cặp đùi, cặp vú... Theo thống kê của tác giả, trong tập *Tinh hoa* và *Tinh huyết* có 70 lần nhắc đến *mắt/ cặp mắt*; 17 lần nhắc đến *môi/ đôi môi*; 22 lần nhắc đến *da/ da thịt*; 9 lần nhắc đến *vú/ vú non/ vú nõn*...

Một trong những bộ phận cơ thể biết nói nhất, ám ảnh nhất hồn thơ Bích Khê chính là *đôi mắt*. Có tới 70 lần Bích Khê nhắc tới *mắt/ cặp mắt*. Mắt vốn là cơ quan thị giác, giúp con người nhận biết thế giới xung quanh. Trong thơ ca xưa nay, mắt là nơi giao tiếp tâm hồn, tình cảm giữa con người với nhau, giữa con người và thế giới, bao giờ đôi mắt cũng cất giấu một bầu tâm tư của con người. Nhưng trong thơ cổ, đôi mắt thường được ghi nhận từ một góc nhìn nghiêng với những cái *liếc*, với sự *nghe* theo nhiều hơn. Trong Thơ mới, *đôi mắt* được miêu tả một cách trực diện và hiện diện một cách tự tin: *Trong mắt em anh trông thấy thiên đường* (Xuân Diệu). Còn khi đi vào trong thơ Bích Khê, nó mang một vẻ đẹp *xanh như ngọc*, mang màu *biếc của mùa thu*, *đá tình ngời kiêu sắc*, *kho tàng muôn châu báu*... *Cặp mắt* đó vừa có màu sắc, vừa có mùi hương, lại vừa lung linh, nó không chỉ đẹp, nó còn là biểu tượng cho vẻ đẹp say đắm, khát khao, vừa là ánh sáng soi đường nhà thơ: *Hỡi đôi mắt! Nơi ngươi là ngọc thạch (Châu); Ôi! Cặp mắt của người trong tợ ngọc/ Sáng như gương và chấp choá kim cương..../ Dẫn ta vào thế giới của thiêng liêng (Cặp mắt)*.

Một bộ phận thân thể khác cũng được nhà thơ hay nhắc đến bằng những tên gọi khác nhau, đó chính là *bầu vú*. Có 9 lần nhắc đến *vú/ vú non/ vú nõn*. Bầu vú là một hình ảnh ám ảnh trong thơ Bích Khê, tác giả hay nhắc đến bộ phận này bằng những tên gọi khác nhau như *đôi hồng đào*, *một vú (Ngũ Hành Sơn)*, *đôi vú (Xác thịt)*, *vú non non (Mộng cầm ca)*, *núm vú đôi (Xuân tượng trưng)*, *cặp tuyết lê (Châu)*, *cặp thu ba (Trái tim)*, *đôi tuyết lê (Cô gái ngây thơ)*, *vú nõn (Sắc đẹp)*... Bầu vú trong cái nhìn của thi sĩ được miêu tả một cách cụ thể, trực tiếp và táo bạo: *Những vú nõn: đôi cong thon nhỏ nhỏ/ Với đôi dòng sữa trắng như tinh (Sắc đẹp)*; *Hai vú nàng! hai vú nàng! chao ôi/ Cho tôi nức một dòng sâm ngọt lộng (Tranh loã thể)*. Quả thật, Bích Khê đã xây dựng hệ thống biểu tượng đôi vú của người phụ nữ, của Nàng thơ rất đa dạng và gợi... Với ông, đó là nguồn thơ. Ông làm thơ tức là ông “nức” vú, “nức” tinh chất của người nữ, của Nàng thơ, là *tìm chất quý*

thơm tinh mùi khoái lạc. Ngay cả với cảnh vật mùa xuân, Bích Khê cũng “vú hoá”: *Nâng lên núm vú đồi/ Sữa trắng nhi nhĩ giọt (Xuân tượng trưng)*.

Bích Khê xây dựng hệ thống biểu tượng thân thể của người phụ nữ không chỉ nằm ở đôi mắt, là bầu vú, mà còn đẹp ở da thịt. Có tới 25 lần Bích Khê nhắc đến da/ da thịt: *Cho ta xin trong một tối du dương/ Muôn thớ đàn run trên da thịt tuyết (Ấn mây); Thơm tho mùi thịt bắt say ngà; Da thịt phô bày tuyết ý băng (Hiện hình; Có ai biết trên cao/ Da trời màu thịt sữa/ Da trời se chất sữa/ Truyền cảm hứng mệnh mông (Ngũ Hành Sơn - hậu)*. Da thịt là thứ hương thơm rất đời, rất người, vừa trần tục lại vừa thánh thiện. Ông thực sự bị hấp dẫn bởi hương thơm của da thịt *Hương da thịt còn thơm hơn chất xạ* và như bị say trước nó *Thơm tho mùi thịt bắt say ngà*. Do đó không phải ngẫu nhiên mà ông ví hương vị của trái măng cụt “*múi mát tợ thịt thơm*” và cả: *Có cặp lông mày phớt ráng đêm/Dây như men rượu gọi mơ thêm/ Có gì uể chuyển trên da thịt/Nức một đường thơm, một điệu êm (Châu)*. Cái mùi hương quyến rũ này không chỉ được cảm nhận bằng khứu giác (*nức, thơm tho*) mà bằng cả thị giác (*đường thơm*), thính giác (*điệu êm*). Hương thơm như chất keo, kết những tầng bậc cảm xúc vốn rất giàu có nơi ông.

Có thể nói, Bích Khê là người đầu tiên và hiếm có và ca ngợi vẻ đẹp thân thể của người phụ nữ trong sự toàn vẹn, say sưa và nồng nhiệt nhất thơ Việt, ông đã phơi mở và đề cao thân thể phụ nữ. “Bích Khê là người đã sống, đã đụng chạm thái cực: tội lỗi và thanh cao, vật dục và tinh thần. Tiếng thơ Bích Khê là tổng hợp của tất cả những xao xuyến thắc mắc giữa linh hồn và thể xác” [11, tr.323]. Ông say sưa ca ngợi vẻ đẹp thể chất, không ngần ngại nói đến nhiều vẻ đẹp khoả thân của con người, nhất là người phụ nữ. Những vẻ đẹp ấy đi vào thơ đã được khoác lên những ý vị nên thơ của hương, của hoa, của nhạc, của trăng, của tuyết, khiến nó mất đi vẻ trần trụi dâm dăng, làm cho người đọc không hề cảm thấy cảm giác gớm ghiếc, nhục dục, mà ngược lại rung cảm đến tận tâm hồn, bị cuốn theo những câu thơ chứa đựng những xúc cảm bản năng đầy hấp lực. Và tội lỗi nói ấy đã bộc lộ một tư duy nghệ thuật độc đáo, bản lĩnh của người thi sĩ đa tài này.

2.4. Hệ thống biểu tượng kinh dị (xác chết, nấm mộ, sọ người, xương, tử, đầu lâu)

Trong thế giới nghệ thuật của Bích Khê còn có một hệ thống biểu tượng đặc sắc, đó là hệ thống biểu tượng kinh dị với đầu lâu, sọ người, xương tủy, nấm mộ, xác chết... Những hình ảnh đó vốn quen thuộc của văn hoá Đông - Tây, nó tượng trưng cho con người lúc còn sống và là biểu hiện của sự chết chóc, hồn ma khi con người về với thế giới bên kia. Thế nhưng, khi xuất hiện trong thơ Bích Khê, nó trở thành một thứ khoái cảm, một cuộc đổi mới, nó mang lại những tưởng tượng thú vị, gợi ra một tương lai khác, một thế giới khác, rất thi vị và cao sang: *Nhạc khiêu vũ đầu đây lan sóng múa/ Tôi tưởng chừng... da*

thịt biến ra thơm/ Những đầu lâu đã hết khí xanh dòn/ Những xiêm áo bay rờn trong cảnh mộng/ Cả địa ngục đi vào trăm lỗ hồng/ Bẩn tinh ra trộn trạo giữa nguồn hương (Châu III); Ôi! Sợ người! Sợ người! - Gương phép tắc (Sợ người); Ừ, tội chi ta không vào địa ngục (Ấn mây); Anh đừng khiếp!- Lòng tôi mang địa ngục/ Trong phút lạ!- mơ hồ xương sợ vỡ (Một cõi trời); Anh đừng run! Đừng dại! Cũng đừng điên! Lẹ làm sao! Địa ngục hiện ra liền... (Một cõi trời); Ta những muốn màn đêm về cõi mộ (Đỏ mi hoa).

Quả thật, bước vào thế giới của địa ngục, chết chóc gồm những đầu lâu, xương tủy, hồn ma, mà ngỡ như bước vào thế giới lung linh, huyền bí. Không những nó là *âm nhạc thơm tho* với chiếc *miệng yêu kiều* mà còn là nụ, là mầm trinh nguyên làm tươi mới cuộc sống, là bầu sữa ngọt ngào và xua tan cả vạ sâu lo. *Cái sợ người* còn gọi lên cả một không gian tuyệt vời với *đêm vàng, xanh mịt ngàn phi lau, biển ngọc bích, hoa thần bí, động đảo nguyên...* Rồi còn là *gương phép tắc, luật thiên nhiên*, là dung nhan trong tương lai của Ngọc Kiều, là nơi ẩn chứa bao đau khổ tuyệt vọng *Ngọc Kiều ơi, hơi độc sắp tràn lan...* Thủ pháp huyền ảo hoá đã làm nhoè đi ý nghĩa thật của sự vật, nhấn chìm nó vào cái mông lung, hư ảo, làm mờ đi tính kinh dị, gớm ghiếc, do đó rất nhiều liên tưởng được gọi lên từ *Sợ người* của Bích Khê. *Sợ người* đã đưa tư duy ta trượt khỏi những rãnh thông thường, đi theo một hướng mới, đọc rồi, suy nghĩ mãi mà vẫn thấy mỗi ngôn từ ẩn chứa điều bí ẩn mới. Bích Khê đã mở rộng “biên độ” của cái đẹp so với thơ ca truyền thống. Có thể nói, Bích Khê là một trong những người tiên phong đưa yếu tố kinh dị vào trong phạm trù cái đẹp của nghệ thuật. Bích Khê thực sự đã thi vị hoá cái tội lỗi, nhuốc nhơ, rùng rợn thành cái cao siêu, thơm tho, khoái lạc... *Cái Sợ người* rùng rợn với Bích Khê lại là một *khối mộng* cho *hồn thơ chênh choáng, một buổi xuân hơ hớ, một bình vàng, chén ngọc đầy hương*, cả một hồ trắng lấp lánh và chứa ở đó cả một sự sống đầy tình thương *người chứa một trời thương: Người yên tịnh nhưng người đi muôn dặm/ Máy thu thanh hoà âm nhạc thơm tho!/ Miệng yêu kiều mơn ánh sáng say no!/ Nguồn trinh tiết gây hồng tươi xanh thắm!/ Bầu sữa người êm mát vạ sâu lo (Sợ người).*

Như vậy, rõ ràng quan niệm của Bích Khê, cái chết, địa ngục không phải là điều đáng sợ nhất đối với con người, nó nhẹ nhõm và thú vị biết bao, nó có thể mang lại cho con người những tưởng tượng đẹp đẽ về một tương lai khác, ở một thế giới khác. Các từ: *Xác chết, chết khô, chết lòng...* được xuất hiện với tần số dày đặc, chứng tỏ rằng, cái chết đối với Bích Khê không còn đáng sợ nữa, bởi một lẽ giản đơn, nó luôn là phần không thể thiếu của cuộc đời này. Đứng trước bệnh tật, cái chết, địa ngục... Bích Khê có thái độ bình tĩnh, thanh thản: *Ồ đừng có góp! Mời anh hãy bước; Anh đừng run, đừng dại, cũng đừng điên (Một cõi trời).* Vì thế, trong bài *Cặp mắt*, Bích Khê đã thực sự thanh thản khi nói về cái chết, bởi “cõi chết” là nơi ông vẫn tìm ra “thi vị cao sang”, tìm ra những ý vị sâu xa của thế giới bên kia: *Hơn một bận ta đi vào cõi chết/ Cạy nắp hòm tìm thi vị cao sang (Cặp mắt).* Với Bích Khê, *đau, chôn, sâu hóm, huyết, mồ người...*, không còn là sự đau thương mà tất

cả đã trở thành mơ ước, tình yêu, “xuân mười bốn”, quấn quýt với nhau trong tình yêu vĩnh cửu: *Hãy để trong đau để ước mơ/ để yêu lơ lửng trong trang thơ/ Để chôn tất cả hồn vô hạn/ Sâu hóm trong đây huyết chữ mờ (Tấm bia trước mộ thơ)*. Ngôi mộ là biểu tượng cho cái chết, cho sự chấm dứt sự sống của một cuộc đời, một con người, nhưng trong thơ Bích Khê, biểu tượng đó trở thành biểu tượng của nơi dừng chân và kết thúc của cuộc hành trình, là biểu tượng của sự an toàn, yên nghỉ vĩnh hằng, nơi chứa đựng và bắt đầu của một mầm sống, là nơi diễn ra cuộc thụ thai vạn vật khi bước sang một đời sống mới. Bởi cái chết khiến cho ông được đoàn tụ với người trong mộng: *Thơ bay về suối mát âm ty/ Xác tôi chết lạnh trôi đi/ Lấy ai siêu độ từ bi/ Hồn xiêu hồn đến quy y bên nàng (Thơ bay)*. Những hình ảnh về xác chết, đầu lâu, xương tủy, máu mủ, sọ người, dưới cái nhìn của Bích Khê đã trở thành biểu tượng sắc màu rực rỡ và tràn ngập hương thơm *đầy nhựa thơm, hương ngọt ngào*. Hay là dự cảm cuộc ra đi của mình về thế giới bên kia, trong bài *Nắm mộ*, Bích Khê xem cái chết - tức giây phút *hồn tôi đã thoát để tiêu dao* là cuộc *trở về* giữa một không gian bát ngát hương: *Rồi những mùa thu vô hạn thương/ Trở về dưới biếc chập chờn hương...*

Phải chăng, với việc xây dựng hệ thống biểu tượng kinh dị, Bích Khê muốn chuyển tải, cái đẹp của thơ ca đã bao hàm cái kinh dị, song đằng sau cái kinh dị đó là cả một thế giới mơ ước của tác giả đang hiện hình để mà chiêm ngưỡng, để mà hưởng thụ, thỏa mãn những khát khao. Tình yêu cuộc sống và nghệ thuật đã giúp người nghệ sĩ tài hoa khám phá ra bao điều kì thú và một trong những điều kì thú ấy chính là việc ông phát hiện ra màu vị của sự chết chóc, nó cũng ngọt ngào, quyến rũ như bao thứ hương thơm khác và góp phần làm đẹp cho đời.

3. KẾT LUẬN

Tóm lại, hệ thống biểu tượng trong thơ Bích Khê phong phú, đa dạng và độc đáo. Chính sự phong phú, đa dạng và độc đáo đó đã làm nên một thế giới nghệ thuật thơ Bích Khê với những đặc điểm rất riêng, cuốn hút người đọc. Đó là một thế giới của ảo mộng, thăng hoa tâm hồn, của sự tương ứng, giao hoà giữa vạn vật, sự tương giao giữa hương thơm, âm thanh, ánh sáng và màu sắc; đó còn là một thế giới của cái đẹp và cái nên thơ, được tạo nên bởi những biểu tượng thiên nhiên thơ mộng, những vẻ đẹp của Giai nhân; đó là một thế giới của thanh khiết “sáng loáng tợ trần châu”. Đặc biệt, ở đó còn được tạo nên bởi những biểu tượng thân thể của con người khá toàn vẹn dưới cái nhìn của sự nâng niu hoàn mỹ; và hơn cả là những biểu tượng của kinh dị... Những biểu tượng đó vừa phong phú đa dạng, vừa độc đáo ấy đã làm cho thơ thi nhân luôn mới lạ, là những “mã hóa” mà chìa khóa giải mã nhà thơ đã cố tình mang theo về bên kia thế giới. Có thể thấy rằng, với những tìm tòi sáng tạo trong cách xây dựng thế giới biểu tượng, Bích Khê đã tìm ra được con

đường riêng, một bản sắc riêng, độc đáo, mới lạ so với các nhà thơ cùng thời. Cùng với thời gian, thơ Bích Khê vẫn mãi là “đoá hoa thần dị” càng đọc càng thấy hay, càng ngắm càng hấp dẫn./.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Võ Tấn Cường (2008), *Bích Khê con chim yến của thời gian*, - Nguồn [www: vanhoc.trongnghia.info](http://www.vanhoc.trongnghia.info)
2. Jean Chevalier, Alain Gheerbrant (2002), *Từ điển biểu tượng văn hoá thế giới*, - Nxb Đà Nẵng - Trường viết văn Nguyễn Du.
3. Hoài Chi (2008), *Bích Khê: Cây đàn muôn điệu*, - Nguồn [www: thinhhanquangngai.wordpress.com](http://www.thinhhanquangngai.wordpress.com)
4. Trần Đăng (2006), *Bích Khê: trong bóng nguyệt soi*, - Nguồn [www: baobinhdinhh.com.vn](http://www.baobinhdinhh.com.vn)
5. Phan Cự Đệ (1982), *Phong trào Thơ mới (1932 – 1945)*, - Nxb Khoa học xã hội, Hà Nội.
6. Trần Thị Thu Hà (2007), *Bích Khê: Từ Tinh huyết thần dị đến Tinh hoa thần linh*, - Nguồn [www: Bichkhe.org](http://www.Bichkhe.org)
7. Trần Thị Thu Hà (2007), *Tư duy nghệ thuật thơ Bích Khê - nhìn từ các cấp độ hình tượng thơ*, - Nguồn [www: Bichkhe.org](http://www.Bichkhe.org)
8. Hoàng Thị Huế (2006), “Bích Khê và cách đánh giá của Hoài Thanh”, - Tạp chí *Nghiên cứu văn học*, (4), tr 96-103.
9. Cao Huy Khanh (1997), *Thơ bệnh Bích Khê*, - Nguồn [www: vanvietloc.googlepages.com](http://www.vanvietloc.googlepages.com)
10. Thụy Khê (2009), *Nhạc và hoạ trong thơ Bích Khê*, - Nguồn [www: thuykhe.free.fr](http://www.thuykhe.free.fr)
11. Tấn Long, Phan Canh (1962), *Khuynh hướng thi ca tiền chiến*, - Nxb Sống mới, Sài Gòn.

THE SPECIFIC SYSTEM IN BICH KHE'S SYMBOLIC POETRY

Abstract: *Bich Khe (1916-1946) was one of the typical faces of The New Poetry Movement, a representative of Vietnamese symbolic poetry, and a poet who succeeded in building the symbolic system. Based on the survey of two collections of Tinh huyết and Tinh hoa (including 75 poems), the researcher finds that the symbol appears densely and systematically. The article refers to the symbol systems: the color symbol system; "sáng loáng tợ trên châu" symbol system; the physical symbol system; the horror symbol system.*

Keywords: *The specific system; symbolic poetry; Bich Khe*

KẾT CẤU TRUYỆN NGẮN CỦA TÔ HOÀI DƯỚI GÓC NHÌN TỰ SỰ HỌC

Tạ Diễm My

Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn – Đại học Quốc gia Hà Nội

Tóm tắt: Kết cấu là một trong những vấn đề nghiên cứu trung tâm của Tự sự học. Nếu chủ đề, đề tài là chất liệu tạo nên tác phẩm thì kết cấu chính là cách nhà văn bố trí, sắp xếp các chất liệu ấy để tạo thành một chỉnh thể thẩm mỹ thống nhất. Có thể nói, kết cấu của một tác phẩm văn học thường là một “kênh” biểu hiện rõ nét các ý đồ nghệ thuật của tác giả, và thông qua đó nhà nghiên cứu có thể khám phá những đặc trưng về phong cách, nghệ thuật tự sự của nhà văn. Bài viết tìm hiểu những mô hình kết cấu phổ biến trong các sáng tác truyện ngắn của nhà văn Tô Hoài dưới góc nhìn tự sự học.

Từ khóa: Tô Hoài; truyện ngắn, kết cấu, tự sự học

Nhận bài ngày 20.9.2019; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 20.10.2019.

Liên hệ tác giả: Tạ Diễm My; Email: diemmy28@gmail.com

1. MỞ ĐẦU

Narratology (Tự sự học) là một bộ môn nghiên cứu quan trọng và lâu đời của khoa nghiên cứu văn học ở nhiều nước phương Tây, được xem như một nhánh của thi pháp học cấu trúc. Cơ sở ban đầu của lý thuyết về tự sự học được đặt nền móng bởi Trường phái hình thức Nga, với một số tên tuổi tiêu biểu như V.Shklovski, B. Eikhenbaum, B.Tomasevski... Những công trình nghiên cứu của họ bước đầu đã đề cập đến một số phương diện cơ bản của lý thuyết tự sự học (văn bản, truyện kể, cốt truyện), dù chưa có chủ đích tìm hiểu về “nghệ thuật tự sự” dựa trên một hệ thống lý thuyết, phương pháp cụ thể. Phải đến khi chủ nghĩa cấu trúc có những bước phát triển mạnh mẽ, sự ra đời của tự sự học mới chính thức được xác lập. Và ở giai đoạn đầu, sự ảnh hưởng của chủ nghĩa cấu trúc đã khiến những định nghĩa về “tự sự học” bị rút gọn lại trong sự phân tích mang tính cấu trúc (theo xu hướng cấu trúc chủ nghĩa về trần thuật). Chỉ đến khi chủ nghĩa hậu cấu trúc/ giải cấu trúc ra đời, tự sự học mới được mở rộng một cách toàn diện, từ hệ hình lý thuyết đến đối tượng nghiên cứu, mở ra những hướng tiếp cận liên ngành mới mẻ. Nếu chủ nghĩa cấu trúc lấy ngôn ngữ của tác phẩm văn học làm trung tâm nghiên cứu thì chủ nghĩa hậu cấu trúc/ giải cấu trúc hướng đến “giải mã kí hiệu” đằng sau những mô hình ngôn ngữ nghệ thuật, lấy người kể chuyện và điểm nhìn trần thuật làm vấn đề nghiên cứu trung tâm. Dựa trên cơ sở

lý thuyết tự sự học, bài viết này tìm hiểu một số kiểu tổ chức kết cấu cốt truyện trong truyện ngắn của Tô Hoài.

2. NỘI DUNG

2.1. Một số kiểu kết cấu truyện ngắn của Tô Hoài dưới góc nhìn tự sự học

2.1.1. Kết cấu dồn nén cốt truyện, chi tiết

Tô Hoài từng trăn trở về “truyện ngắn hay nhất, làm thế nào để viết ngắn rút ngắn, rút ngắn nữa. Cho chặt, cho chắc, cho tinh tế” [1, tr.100]. Như vậy, theo nhà văn Tô Hoài, truyện ngắn trước hết phải súc tích, ngắn gọn nhưng vẫn dồn nén được các tình tiết, sự kiện sao cho tạo được ấn tượng mạnh mẽ, khơi gợi sự liên tưởng. Qua khảo sát, có thể thấy các truyện ngắn của Tô Hoài (đặc biệt là giai đoạn trước Cách mạng) có xu hướng dồn nén nội dung nhiều lớp nội dung cốt truyện, chi tiết trong một dung lượng truyện có thời gian cốt truyện hạn chế.

TT	Tác phẩm	Số trang	Thời gian cốt truyện	Dồn nén cốt truyện
1	Nhà nghèo	7	Vài tiếng đồng hồ	Số phận của một gia đình
2	O Chuột	7	Một chiều thu	Số phận của một giống loài
3	Ngày cuối năm	5	Chiều Ba mươi	Kiếp người nghèo khổ
4	Ông giảng không biết nói	5	Một đêm trăng sáng	Một câu chuyện bí ẩn
5	Ông Dỗi	5	Hai ngày	Chuyện cuộc đời một con người
6	Đôi ri đá	9	Đầu mùa đông, Tết Nguyên đán	Số phận của gia đình chim ri đá
7	Cu Lặc	8	Nhiều năm	Số phận của một kiếp người
8	Khách nợ	7	Ba ngày Tết	Số phận của nhiều kiếp người
9	Đám cưới chuột	15	Nhiều tháng	Số phận của một giống loài
10	Vỡ tỉnh	17	Vài ngày	Bức tranh thời đại, số phận của nhiều kiếp người Dồn nén cốt truyện

Đặc điểm của truyện ngắn nằm ở chỗ xây dựng tình huống truyện, đó có thể là một khoảnh khắc hoặc một biến cố xảy ra trong một khoảng thời gian nhất định, được gọi nút thắt của cả câu chuyện. Paul Bourget, nhà văn và nhà phê bình Pháp thế kỉ XX từng viết:

“Tiểu thuyết tiến hành thông qua các triển khai, còn truyện ngắn thông qua sự tập trung” [13]. Tô Hoài đi sâu hơn vào các cảnh ngộ và theo dõi dài hơn những cuộc hành trình của các nhân vật thay vì chỉ xoáy vào một tình huống duy nhất. Tác giả sử dụng nhiều cụm từ: *Một hôm nữa, một ngày kia, một buổi chiều nọ, thắm thoát chẳng bao lâu, một ngày tốt lành kia, thuở ấy...* để dồn nén các lớp truyện, bổ sung thêm cho cốt truyện chính, xây dựng một “phông”, bức tranh rộng lớn hơn cho tác phẩm. *Nhà nghèo* bắt đầu từ một tình huống truyện xảy ra thường nhật, “Họ thường cãi nhau vì những cố rất nhỏ nhen” [2, tr.3; kể từ đây các trích dẫn truyện ngắn của Tô Hoài đều lấy từ cuốn này]. Câu chuyện rắc rối bắt đầu từ lời nói khó nghe của chị Duyệt trong một ngày chồng rồi việc, “Năm chồng lên đây, hát với hồng, được cái tích sự gì!”, ấy thế mà thành chuyện cãi nhau. Chỉ trong vòng vài tiếng ngắn ngủi mà bao nhiêu sự kiện liên tiếp xảy ra: hai vợ chồng cãi nhau, đàn con nheo nhóc khóc lóc, anh Duyệt dọa giết con, giết vợ, đốt nhát, chị Duyệt chạy ra ăn vạ, anh Duyệt chạy đi xin lửa, trời mưa đổ, mặt đất sôi bong bóng, đám đông kéo nhau đi bắt nhái, bắt chẫu, hai vợ chồng anh Duyệt làm hòa trong niềm vui bé mọn cơn mưa chiều mang lại, cái Gái bị rắn cắn chết... Các sự kiện, hành động liên hoàn nối tiếp nhau như trong một vở kịch: anh Duyệt “dậm hai chân bạch bạch, anh quát” - “những của nợ khiếp vía, búa nhau, chạy miết” - “chị Duyệt lật đất trở dây, ôm váy lạch đạch ra ngõ” - “Duyệt quay vào bếp, tìm được con dao phay hồng học chạy ra, thì cái sân đã không còn ai”... Các sự kiện diễn ra nhanh, liên tiếp, xoay quanh ba tình huống chính: Tình huống mở màn (cảnh cãi nhau của hai vợ chồng Duyệt); Tình huống phát triển (trời đổ mưa - tình huống đánh lạc hướng câu chuyện); Cái kết bất ngờ, tình huống cái Gái chết và những diễn biến nội tâm của Duyệt. Bên cạnh chuỗi ba tình huống được dồn nén lại với nhau ấy, người ta đã kịp biết thêm về cuộc đời của anh chị Duyệt, những người dân đến ngụ cư, “Chị Duyệt vốn có tật ở chân bên phải từ thuở lọt lòng. Không bước được ngay ngắn chị đi tập tễnh, tập tễnh như con vịt què. Đã mang tật lại là con nhà nghèo, nên ngót ba mươi tuổi chị mới lấy chồng”; “Anh Duyệt nguyên là người ở đâu đến ngụ cư ở đây. Ngụ cư đi làm mướn, chứ cũng chẳng danh giá gì, lại thêm lưng có cái bướu. Bướu đi thực ưỡn ngực mà nom vẫn như đeo thè lè chiếc nậm rượu giữa lưng. Khi anh gặp chị, thì đôi bên đã là cảnh xế muộn chợ chiều cả rồi, cũng dư dãi mà lấy nhau tự nhiên. Và họ sinh con đẻ cái với nhau cũng thực là dư dãi và tự nhiên. Hai năm một, ba năm đôi thắm thoát có mấy lứa mà đã riu rít được những ba đứa”... Và tất cả những điều ấy càng tô thêm cái vẻ khốn khổ, bi kịch cho câu chuyện của một nhà nghèo đông con, trong một buổi chiều mưa, những tưởng cơn mưa có thể mang đến bữa cơm vui vẻ hiếm hoi, cuối cùng lại chỉ còn là bi kịch. Trong *Ngày cuối năm*, thời gian diễn ra vào chiều Ba mươi Tết, khi chòm xóm đã tạm ngơi việc đồng áng để lo sắm Tết, nhà ai nghèo cũng cố ra phiên chợ vét kiểng cút rượu, thề hương về cúng tổ tiên, duy chỉ có nhân vật Lão vẫn đang cuộc ruộng, không lo sắm Tết là vì lão không có tiền. Rồi tiếp đó là một chuỗi sự kiện: Lão hốt nhiên nghĩ, “Ờ thì cũng phải đi

chợ một cái xem làng nước họ chợ búa ra sao. Cái phiên chợ chửi nhau, đánh nhau, cướp giật của nhau cũng vui mắt đấy”. Thế là lão ra chợ Tết, xem hàng lá dong, hàng bán tranh tiền, bãi bán trâu bò, xin được “bốn cái móng bò đen gồ ghề nổi lơ lửng trên mặt nước”, rồi lão lại tình cờ nhặt được cái bong bóng trâu trên luống đất cày ải, tìm được một ổ chuột chỉ dưới lớp gạch vỡ, đem tất cả “chiến lợi phẩm” ấy về xóm ngụ cư nghèo nàn, ngủ quên đến khi tỉnh dậy thấy những món đồ phải vất vả lắm mới có được ấy đã “không cánh mà bay”, “đứa nào đã thốn mất. Hay con cây, con cáo tha rồi”.

Thoạt nhìn có thể thấy đây là một cốt truyện đơn giản với một tình huống kết thúc bất ngờ, sự phát triển cốt truyện theo trật tự thời gian tuyến tính, nhưng đó không phải là tất cả. Chỉ trong vài khoảnh khắc ngắn ngủi của một chiều cuối năm, Tô Hoài đã khắc họa được bức tranh về cuộc đời và số phận khắc khổ của nhân vật Lão, một người ngụ cư không có tên sống ở cồn đất hoang gần bãi tha ma. Không chỉ là một người nghèo khốn khổ, Lão còn là một người cô độc không có ai thân thích, sống bằng việc làm thuê cuộc mưu sinh. *Ngày cuối năm* là một bức tranh xám xịt về cuộc đời của nhân vật Lão, và cái sự u tối, xám xịt, đói khổ, nghèo túng, cô độc càng được khắc họa đến mức điển hình trong cái giá buốt của chiều cuối năm. Trên bức tranh xám xịt ấy có những mảng màu đi như những nét chấm phá: màu đỏ của giấy tranh tiền một năm nào đó Lão có đủ tiền mua về treo dán trong nhà, màu đen của bốn đôi móng bò, màu nhờ nhờ của bong bóng trâu, màu leo lét của mấy thanh củi cháy sười ầm trong xóm ngụ cư, rồi tiếng chuột chí, tiếng pháo nổ. Những sự kiện liên tiếp nhau, những chi tiết dồn nén chặt cứng trong một cốt truyện tưởng chừng như đơn giản, trong một khoảng thời gian như đếm ngược của một năm sắp tàn, tất cả tạo nên sự vội vã, đối lập giữa cái lững thững, ơ hờ của kiếp người với sự tàn nhẫn của thời gian và cuộc đời. Hay truyện *Cu Lặc* chỉ với 8 trang ngắn ngủi, nhưng đã dồn nén được bức tranh về cuộc đời của anh cu Thành đi ở thợ thuê. Từ khi còn là một thằng nhỏ với cái bụng trương phình, chơi đùa cùng đám trẻ, đến khi lấy vợ, nhà cháy, bỏ đi biệt xứ theo bọn phu mộ. Cả một cuộc đời chìm nổi, dở khóc dở cười, thân phận éo le... được dồn nén lại chỉ trong vài trang truyện ngắn ngủi.

2.1.2. Kết cấu tâm lí

Bên cạnh các tác phẩm có kết cấu theo trật tự thời gian tuyến tính, một số truyện ngắn của Tô Hoài có kết cấu tâm lí với sự đảo lộn, xáo trộn thời gian hiện tại - quá khứ, như: *Một chuyến định đi xa*; *Một người đi xa về*; *Chớp bể mưa nguồn*. Câu chuyện có diễn biến theo dòng hồi tưởng của nhân vật với nhiều mạch kể đan xen. *Một chuyến định đi xa* bắt đầu từ sự việc nhân vật “gã” định sẽ đi Sài Gòn bởi gã thấy cuộc sống hiện tại “tạp nhạp đã nhai như nhai lại một cách uể oải như thế, mất bao thì giờ”. Khi ở giữa thành phố rục rờ ánh đèn, hối hả nhưng cũng nhiều hỗn độn và sóng gió, gã lại nhớ đến người yêu và những kỉ ức xưa. Gã nhớ lại trước kia khi còn hai mươi tuổi gã đã có một mối tình quê. Hai

người đã định bỏ đi vì cha mẹ ngăn cấm không cho lấy nhau. Ông đổi vợ chỉ vì chuyện bát com, nhưng chừng ấy cũng đủ để ông nhớ lại cả một thời quá khứ trai trẻ, khi ông còn đi lính đã gửi biết bao tiền về cho vợ, bà Múi đã tiêu hết số tiền của ông để khi ông trở về vẫn hai bàn tay trắng, phải ăn nhờ ở vợ. *Một người đi xa về* mở đầu bằng việc anh Tại xa quê đã nhiều năm mới trở về làng. Câu chuyện theo dòng hồi tưởng của nhân vật Tại trở về những ngày tháng xa xưa, về chuyện tình buồn bị phụ bạc của anh và cô Pha vào mùa đông năm ấy. Đối lập với đó là cảnh sống nghèo túng, neo nhóc của cô Pha của thời hiện tại. Các nhân vật hồi tưởng lại quá khứ, dùng quá khứ để lí giải thực tại ngậm ngùi. “Chóng thực. Chốc là tám năm trời. Đổi thay. Đổi thay. Thương ôi! Dưới gót năm tháng, cái gì không xê lệch đi. Hai bên má anh Tại đã mờ mờ hai vết lõm. Khi anh nhếch mép cười, để lộ ra hai chiếc răng vàng chóc”.

Quá khứ tràn ngập trong tâm trí khiến họ luyến tiếc khôn nguôi. Cách viết này khiến người ta liên tưởng đến những tác phẩm của Thạch Lam, Thanh Tịnh có kết cấu truyện theo dòng ý thức. Có lúc nhân vật hồi tưởng về quá khứ, có lúc lại cảm giác về hiện tại. Nhà văn chủ yếu khai thác thế giới nội tâm nhân vật, những điều họ “cảm thấy”, “nhận thấy”, “rung động”. Truyện ngắn *Chớp bể mưa nguồn* đề cập đến những hủ tục lạc hậu của người nông dân ở vùng quê. Khi các bậc cha mẹ chịu ảnh hưởng nặng nề từ nền giáo huấn nho phong, còn con cái họ sinh ra và lớn lên trong xã hội đã có nhiều đổi thay, họ cũng có những tư tưởng tiến bộ hơn nhiều so với thế hệ đi trước. Đoạn miêu tả tâm lí của nhân vật bà Móm và những điều bà ghét ở con dâu đã thể hiện rõ nếp suy nghĩ bảo thủ và đầy lạc hậu, “Bà ghét cái áo cánh của nó mặc. Áo đâu mà áo hồ lơ xanh lè. Chỉ có nhà thổ, chỉ có nhà trò, mới hồ lơ cái áo chường mắt như thế... Áo đâu mà lại may chèn vào người, xung quanh gấu tròn xoe, không xoe không chiết. Thực là dơ dáy. Bà đây đã già đời cầm kéo, cầm kim cũng chưa thấy ai mặc cái áo lỗ lãng như nó mặc...”. Mẹ con bất đồng quan điểm, trong nhà nảy sinh lắm chuyện ửng ửng, com không lành, canh không ngọt. Bà luôn tìm mọi cơ để gây sự với vợ chồng anh cả Mí. Sự quá đáng của bà Móm đã làm cho cô con dâu không chịu nổi và phải bỏ nhà ra đi. Vợ anh cả Mí đi rồi, anh buồn bã cũng bỏ đi nốt. Trong nhà giờ chỉ có bà lão Móm. Bà cũng chẳng sung sướng gì mà giờ mới thấm thía sự trống trải, cô đơn. Lựa chọn cách kết cấu tâm lí, để câu chuyện vận động theo dòng hồi tưởng, cảm xúc của nhân vật sẽ giúp câu chuyện trở nên lắng đọng, giúp khắc họa nhân vật trên phương diện chiều sâu tâm hồn. Cách đi sâu khắc họa những diễn biến trong tâm lí, cảm xúc của nhân vật có sự phân biệt rõ nét với lối tiếp cận theo hướng dồn nén sự kiện, chi tiết. Trong *Những ngày đầu*, Tô Hoài đã làm sống lại không khí hồ hởi, hồn nhiên của những năm đầu kháng chiến ở làng, khi sau một đêm những chàng trai, cô gái đã trở thành dân quân tự vệ, hăng say trong cuộc sống mới có biết bao sự kiện đổi thay, “cuộc đời họ cuốn vào những điều xưa kia không bao giờ biết. Cũng như không ai có thể hiểu tại sao. Khung cửi, guồng tơ, chuyện làng chuyện xóm hôm qua, vứt đi hết”, “Làng nào cũng chạy

loạn hết, không còn ai tiếp tế, tự vệ phải đi kiếm ăn để có sức gác. Bữa đói bữa no thất thường. Tuy nhiên, lúc nào tụ lại chỉ toàn tán gẫu chuyện Tết sắp đến”. Truyện *Khiêng máy* kể việc công nhân nhà in báo Cứu quốc Việt Bắc chuyển cả xưởng in lên rừng trong không khí khẩn trương, sôi nổi, “Một ngày cật lực khiêng máy, vác giấy, tải gạo, tải muối. Rồi mai lại cật lực khiêng... Tưởng như mỗi lần ngã lưng xuống thì thiếp đi đến chết. Tiếng moóc-chi-ê ình oàng vào sương đêm, không biết từ phía nào. Nhưng chẳng có ai có thể chợp mắt. Từ chập tối đến khuya, người nằm cứ rào rào kháo đủ các thứ chuyện. Chẳng chuyện nào vào chuyện nào, nhưng thú vị, hả hê. Họ đổ nhau ăn uống cái gì ngon nhất, rồi lấy quần áo ra đổi chác. Quanh quẩn chỉ vài cái cứ đổi đi đổi lại lẫn lộn, như bọn đánh bạc. Lúc thì ồn ào như đương chè chén ở hiệu cao lầu. Lúc thì tranh nhau giá cả, bót xén như ở nhà cầm đồ Vạn Bảo. Lúc lại bắt chước vợ chồng ớn ớn, nũng nịu...”.

2.1.3. Kết cấu tạo yếu tố bất ngờ

Tạo tình huống bất ngờ cho truyện ngắn là một trong những thủ pháp giúp truyện ngắn ghi được ấn tượng sâu đậm trong lòng độc giả. Trong nhiều truyện ngắn, Tô Hoài “chuộng” dùng lối kết cấu này, dù đó là cái kết bi kịch, cái kết bỏ lửng, cái kết đa nghĩa... thì trước hết với ông đó phải là một cái kết tạo yếu tố bất ngờ. Điểm khác biệt giữa chi tiết gây bất ngờ và kết cấu bất ngờ nằm ở chỗ, kết cấu bất ngờ thường có sự tương hỗ, “dự báo” của các chi tiết phía trước nó, nối kết tạo đòn bẩy, “đánh lừa” cảm xúc của người đọc trước khi “hạ màn”, “vỡ lẽ”. Trong *Nhà nghèo*, câu nói “Cha đẻ mẹ con chết giẫm, ngã xuống ao chuôm rồi!” của chị Duyệt khi đọc lướt qua có thể xem như vô tình, và nhìn kỹ cũng có thể coi là lời “nói gở” dự báo cho một cái kết bi kịch của gia đình chị. Trong *Ngày cuối năm*, giấc ngủ chập chờn kéo đến của nhân vật Lão cũng mơ hồ để ngỏ, dự báo cho một kết thúc bất ngờ phía trước. Chi tiết lái Khế trong *Khách nợ* bị chó cắn, con chó có miệng sùi bọt mép trắng, đột nhiên hoá dại, tựa hồ như “báo trước” cho kết cục của một tay đòi nợ thuê khét tiếng đã làm đủ trò ma cô hành hạ những khách nợ khôn cùng. Nhưng dù những chi tiết dự báo có phát ra những tín hiệu rõ nét đến đâu, thì kết thúc của những câu chuyện trong *Nhà nghèo*, *Lựa*, *Đêm gác rừng*, *Lá thư tình đầu tiên*, *Khách nợ*, *Truyện gã chuột bạch*... vẫn khiến người đọc phải ngỡ ngàng, xúc động và thương cảm cho những thân phận, kiếp người. Máy ai quên được hình ảnh dấu vết “trên lớp bùn phẳng mới nguyên có một lốt rấn bờ dài như cái sào nửa còn hằn lại” trong *Nhà nghèo* - một chi tiết như xoáy sâu, khắc sâu vào nỗi đau mất mát của cảnh nhà anh chị Duyệt nghèo thê lương vừa mất đi đứa con gái lớn.

Những câu chuyện kết thúc bất ngờ thường gợi trong lòng người đọc nhiều suy nghĩ. Truyện đã hết nhưng mạch kể dường như vẫn còn tiếp tục, miên man trong tâm tưởng của độc giả với những câu hỏi về cuộc đời, số phận của các nhân vật. Cái Gái chết, vợ chồng anh Duyệt và những đứa con của anh chị rồi sẽ sống ra sao? Kết cục của Lái Khế cũng bi

thảm. Kẻ hống hách ấy cũng nào có sợ gì. Hắn làm kẻ đòi nợ thuê cho người ta. Khi hắn chết, người ta cũng chỉ cho vợ con hắn một cái quan tài gỗ tạp. Đứa con của hắn cũng thật tội nghiệp, bơ vơ, lếch thếch, “gầy đét như chiếc que tăm”. Đằng sau lũy tre làng là biết bao bi kịch, biết bao nỗi buồn, bao lo toan, bao mất mát, dang dở. Trong *Ngày cuối năm*, chỉ sau một giấc ngủ vùi trong ổ rơm cùng hi vọng “chén tuý lúy thẳng thừng rồi”, nhân vật Lão tỉnh dậy, ngỡ ngàng khi thấy, “Bốn cái móng bò, cái bong bóng trâu thì treo trên. Nhưng chẳng thấy các thứ ấy đâu cả. Đứa nào đã thốn mất. Hay con cày, con cáo tha rồi. Lão nhìn quanh xem như còn có cái gì rơi xuống đất. Không thấy. Lão đứng tần ngần, cũng chẳng nghĩ ngợi ra sao”. Và rồi giấc mộng của kẻ nghèo cô độc trong chiều cuối năm cũng tan biến vào hư vô, một giấc mộng quá đổi bình thường nhưng nhân vật Lão lại chẳng thể chạm tới. Trong *Lựa*, một tình yêu tưởng chừng như không có gì chia cắt nổi lại có một cái kết lỡ dở có thể khiến nhiều người đọc ngỡ ngàng, trăn trở. Việc họ lia xa vì không hợp tuổi liệu có phải là lí do duy nhất? Tình yêu say đắm một thời cũng chỉ hời hợt, nông cạn như thế thôi sao? Và rồi họ cũng vội vã đến với người mới, để lại một tình yêu dang dở. Phải chăng sự ấu trĩ trong nhận thức chứ không phải cái nghèo mới là nguyên nhân chính khiến những cuộc tình như Nguyên và Lựa, như Công và Mi. Với lối kể chuyện nhẵn nhụi, khách quan, dồn nén chi tiết cùng với cách kết thúc bất ngờ, truyện ngắn Tô Hoài đã tái hiện được bức tranh hiện thực bề bộn, tối tăm, những bi kịch cuộc sống của bao người dân quê. Mặc dù truyện đã kết thúc nhưng số phận cuộc đời của các nhân vật vẫn khiến cho độc giả day dứt, suy nghĩ và trăn trở.

2.2. Kết cấu truyện ngắn viết cho thiếu nhi

Ở mảng truyện ngắn viết cho thiếu nhi của Tô Hoài, Vũ Ngọc Phan từng nhận xét, “Truyện thiếu nhi của Tô Hoài không những đặc biệt về lời văn, về cách quan sát, về lối kết cấu, mà còn đặc biệt cả về những đầu đề do ông lựa chọn nữa” [12, tr.5]. Nhà phê bình Văn Thanh từng viết, “Nhìn chung trong truyện ngắn viết cho thiếu nhi, Tô Hoài đã nắm bắt được đặc điểm tâm lí của thiếu nhi ở các lứa tuổi khác nhau. Với lứa tuổi trưởng thành (...). Tô Hoài đã khiêu gợi đúng lòng mong ước có một cuộc sống anh hùng ở các em. Còn các em nhỏ, do chưa có khả năng nhìn nhận (...), nhà văn đã thông qua những chi tiết cụ thể, dễ hiểu để giáo dục các em” [4, tr.445]. Trần Hữu Tá đặc biệt đánh giá cao những truyện ngắn viết cho thiếu nhi của Tô Hoài, “Ở những truyện thiếu nhi thành công nhất, ông đã kích thích trí tưởng tượng, lòng ham muốn vươn tới cái đẹp, cái thiện cho trẻ nhỏ, bồi dưỡng cho các em lòng yêu văn chương, học được cách miêu tả, kể chuyện tự nhiên, duyên dáng và một vốn ngôn ngữ phong phú” [4, tr.143].

Tô Hoài là một trong số ít nhà văn viết đều tay nhất cho thiếu nhi, đặc biệt là ở thể loại truyện ngắn. Điểm độc đáo trong những truyện ngắn viết cho thiếu nhi của Tô Hoài trước hết nằm ở nghệ thuật xây dựng kết cấu hình tượng nhân vật, một thế giới loài vật được

nhân cách hoá đầy phong phú, sống động và mới mẻ hiện lên qua mỗi trang văn. Hàng trăm loài vật đã bước vào trang văn của Tô Hoài, trở thành những ấn tượng không thể nào quên đối với tuổi thơ của biết bao thế hệ: Hình ảnh chàng Dế Mèn có đôi càng “mẫm bóng” với ước mơ phiêu lưu bốn bể, Dế Trũi nhút nhát, chị Nhà Trò “khóc tí tê”, chàng Vỗ sĩ Bọ Ngựa “khệnh khạng” trên cành hồng, họ nhà Chuột Nhắt yếu thế, vợ chồng ri đá chằm xây tổ ấm, “Ồ con chim ri, có bóng hình một người cù rù nhưng nhẩn nại, lam lũ và luôn luôn chân lấm tay bùn - người cần lao của đồng ruộng”, đàn cá đi ăn thề mỗi mùa mưa mùa trắng nước... tất cả đều hiện lên thật rõ nét, sống động. Mỗi loài vật đều có hình dáng, hành động, tính cách không nhòe lẫn, “Tính Vện vốn nhẹ dạ. Chẳng bao lâu, vì bận bịu nhiều việc khác, sự thù ghét đối với Mèo cũng nhẹ bớt. Đen thì thâm hiểm, căm cốt hơn”, “Gã mèo có cái vẻ đạo mạo như một ông đứng tuổi, đương bắt đầu dễ râu. Hấn hiên hiên mà lại ang ác. Nghĩa là trông hấn thì không tài nào đoán được trong óc hấn nghĩ ngợi gì”, “tính thẳng cha Chuột Nhắt gian. Cứ trông cái mắt lăm lét của nó thì đủ hiểu”. Cùng với đó là những suy tư, trăn trở và cả những ước mơ, hoài bão, xung đột nội tâm. Chú Dế Mèn với những phút giây lặng nghĩ về cuộc đời “Mới biết đời này hồ dễ ai bắt nạt nổi ai. Ta đánh kẻ yếu hơn ta thì kẻ khác mạnh hơn ta đánh ta” [3, tr.155], chàng Bọ Ngựa không nghe lời mẹ năn nỉ trên hành trình phiêu bạt, “Bọ Ngựa mỗi chân quá, mỗi chân quá. Anh ta chỉ hào hứng trong lúc tưởng tượng mà thôi. Bây giờ có vào sự thực mới biết thế nào là rong ruổi chân trời không phải dễ”.

Nói đến những truyện ngắn viết cho thiếu nhi của Tô Hoài là nói đến nghệ thuật xây dựng kết cấu chi tiết. Tô Hoài chủ yếu sử dụng lối văn tả, dụng công trong từng chi tiết - bởi nghệ thuật tạo ấn tượng với độc giả thiếu nhi cũng là nghệ thuật tạo chi tiết vậy, trẻ em thường ghi nhớ bằng màu sắc, hình khối. Trong đoạn văn tả quang cảnh làng mạc ngày mùa, người ta đếm được có đến mười một màu vàng khác nhau, “Nắng nhạt ngả màu vàng hoe. Trong vườn lác lác những chùm quả xoan vàng lịm không trông thấy cuống, như những chuỗi tràng hạt treo lơ lửng. Từng chiếc lá mít vàng ối. Tàu đu đủ, chiếc lá sắn héo lại mở ra cánh vàng tươi. Buồng chuối đốm quả chín vàng. Những tàu lá chuối vàng ối xoã xuống như những đuôi áo, vạt áo. Nắng vườn chuối đang có gió lẫn với lá vàng như những vạt áo nắng. Dưới sắn, rơm và thóc vàng giòn. Quanh đó, con gà, con chó cũng vàng mượt. Mái nhà phủ một màu rơm vàng mới. Tất cả đượm một màu vàng trù phú, đầm ấm lạ lùng”. Những chi tiết miêu tả vóc dáng của Dế Mèn hấn vẫn còn in sâu trong trí nhớ của nhiều bạn nhỏ, “Bởi tôi ăn uống điều độ và làm việc có chừng mực nên tôi chóng lớn lắm. Chẳng bao lâu tôi đã trở thành một chàng dế thanh niên cường tráng. Đôi càng tôi mẫm bóng. Những cái vuốt ở chân, ở khoeo cứ cứng dần và nhọn hoắt. Thỉnh thoảng, muốn thử sự lợi hại của những chiếc vuốt, tôi co cẳng lên, đập phanh phách vào các ngọn cỏ. Những ngọn cỏ gãy rạp, y như có nhát dao vừa lia qua. Đôi cánh tôi, trước kia ngắn hùn hoản bây giờ thành cái áo dài kín xuống tận chấm đuôi. Mỗi khi tôi vũ lên, đã nghe tiếng phành

phạch giòn giã. Lúc tôi đi bách bộ thì cả người tôi rung rinh một màu nâu bóng mỡ soi gương được và rất ưa nhìn. Hai cái răng đen nhánh lúc nào cũng nhai ngoàm ngoạp như hai lưỡi liềm máy làm việc. Sợi râu tôi dài và uốn cong một vẻ rất đỗi hùng dũng” [3, tr.3]. Đặc biệt là các chi tiết miêu tả hành động trong truyện đồng thoại Tô Hoài luôn rất sống động, tràn đầy thanh âm, màu sắc với tiết tấu nhanh như những thước phim hoạt hình, “Mỗi câu “chối này” chị Cốc lại giáng một mỏ xuống. Mỏ Cốc như cái dùi sắt, chọc xuyên cả đất. Rúc trong hang mà bị trúng hai mỏ, Choắt queo xương sống lẫn ra kêu vẳng. Núp tận đáy đất mà tôi cũng khiếp, nằm im thít”, Bọ Ngựa bỏ liền cho Châu Châu Ma mấy guom, Châu Châu Ma kêu làng nước rầm rĩ lên. Bọ Ngựa khoái chí, không ngờ mình vừa mới tấn công mà đã thắng lợi nhiều như thế. Anh càng huơ guom lên tợn. anh đánh bằng guom, lại cắn cả bằng răng, đá cả bằng chân. Anh nhảy lên mà đánh” [3, tr.27]... Không chỉ đặc tả những cảnh hành động ở góc nhìn “cận cảnh”, Tô Hoài còn miêu tả cả những khung tranh rộng lớn, mấy ai quên được hình ảnh đám rước cậu cử tân khoa Chuột Nhắt rình rang trên cánh đồng, nhưng chỉ vì tiếng Mèo hát mà bát nháo, tan tành, “Trước hết, một chú Chuột mặc áo nẹp đỏ thối loa te te. Đến hai lá cờ kì lớn, trên lá cờ nào cũng viết hai chữ “Thái Bình”. Mấy cái biển sơn son thếp vàng, vác ngổ ngang. Những chữ “Vinh Quy” vàng chói khắc lên gỗ. Lại có hai chú Chuột khiêng một chiếc trống cái. Trống nặng quá, to phè phè, mỗi khi anh Chuột đi bên cạnh múa chiếc dùi lên, nện xuống một dùi, hai chú Chuột phu khiêng lại loạng choạng hai chân chực ngã xiêu đi. Tất cả đám rước, Chuột nào cũng mặc áo the thâm, thắt lưng điều bỏ giọt, chân đi đất, mặc quần lụa nâu. Anh nào cũng chít khăn kín cái đầu dài ngoẵng, lòi đôi tai lên trên. Có anh trai kiêu chơi chua, lại đội vành vang chiếc nón dứa mới. Trong cái mồm nhọn, chuột chồm chím nhai trầu. Chấm hết cho đám rước, một lũ chừng mười lăm phu chuột xúm xít khiêng một cái kiệu. Ở trong kiệu, chú tân khoa Chuột Nhắt ngồi chễm choẹ. Cái điệu chú oai ghê. Đầu chú đội chiếc mũ xanh, có hai cánh chuồn. Mình chú mặc áo thụng lam. Chú ngồi vắt chân chữ ngũ. Một tay cầm cái quạt tàu phe phẩy. Một tay cầm điều thuốc lá quẩn. Chốc chốc, lại đưa lên miệng, hút phập phèo. Đôi mắt chú lúng liếng liếc sang hai bên đường, ra vẻ ta đây. Mà hai bên đường thì chật ních những họ hàng nhà Chuột đứng xem”. Một đoạn miêu tả thực dài với mười mấy chi tiết lớn nhỏ, cụ thể từ đồ vật, màu sắc, trang phục, dáng ngồi, hành động đều được nhân cách hóa sao cho thấy được cái vẻ trịnh trọng, rình rang của đám rước nhà Chuột Nhắt lúc nào cũng yếu thế, nay mới có dịp mở mày mở mặt. Tác giả sử dụng ngôi trần thuật khách quan, che giấu một nụ cười vừa hóm hỉnh, vừa thương cảm cho họ nhà Chuột Nhắt.

Truyện viết cho thiếu nhi của Tô Hoài luôn có sự gần gũi, gần bó với lời ăn tiếng nói và cuộc sống của trẻ em vùng thôn quê dân dã, và cách miêu tả tâm lí, cảm xúc cũng rất tương đồng, gần gũi với tâm lí của trẻ thơ. Chuyện chàng Võ sĩ Bọ Ngựa không nghe lời mẹ, “Nhưng con Bọ Ngựa nhỏ không phải là một đứa trẻ ăn lời. Bà lão đi khỏi được một

lát thì nó mỉm cười một mình mà nghĩ: Ta đã lớn bằng ngần này, mà mẹ ta vẫn còn coi ta như trẻ con. Thực là buồn cười và không hợp thời”. Hay lời kể của một chú bê mới nhú sừng chẳng khác gì lời kể nũng nịu của một chú bé - cô bé hay vùi vãnh mẹ mà không được, “Không hiểu sao, từ hôm qua em đeo cái gạc thì mẹ sợ lắm. Em cứ nghiêng đầu đòi bú thì mẹ em lại chạy thật xa”. Chính chi tiết đã tạo nên sự đa sắc của thế giới tưởng tượng trong các truyện ngắn của Tô Hoài viết cho thiếu nhi, tạo ra một bức tranh cảnh vật - loài vật khiến trẻ em say mê, yêu thích và cảm thấy gần gũi.

3. KẾT LUẬN

Là một trong những nhà văn Việt Nam hiện đại tiêu biểu và nổi bật nhất, Tô Hoài sáng tác nhiều thể loại văn học, từ truyện ngắn, tiểu thuyết đến hồi kí, với hàng trăm tác phẩm lớn nhỏ, và hầu như ở mảng nào ông cũng đạt được những thành tựu nhất định. Có thể nói, truyện ngắn là một trong những mảng sáng tác nổi bật trong sự nghiệp cầm bút của Tô Hoài. Truyện ngắn của ông hướng đến những cảnh đời, cảnh vật chân thực và gần gũi, những cốt truyện không quá phức tạp, nhiều tầng lớp, nhưng lại cuốn hút người đọc bởi kết cấu chi tiết ấn tượng, sự dồn nén cốt truyện và cách tạo yếu tố bất ngờ. Đó chính là một trong những đặc sắc nghệ thuật truyện ngắn Tô Hoài khiến tác phẩm của ông luôn hấp dẫn nhiều thế hệ bạn đọc từ trước đến nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Tô Hoài (1997), *Nghệ thuật và phương pháp viết văn*, - Nxb Văn học.
2. Tô Hoài (2011), *Truyện ngắn chọn lọc*, - Nxb Lao động.
3. Tô Hoài (2016), *Dế Mèn phiêu lưu ký*, - Nxb Kim Đồng.
4. Tô Hoài - *Về tác gia và tác phẩm*, (Phong Lê giới thiệu, Văn Thanh tuyển chọn) (2000), Tái bản lần 1, - Nxb Giáo dục Việt Nam.
5. Phan Cự Đệ (1984), *Tác phẩm và chân dung*, - Nxb Văn học, Hà Nội.
6. Lê Bá Hán - Trần Đình Sử - Nguyễn Khắc Phi (1992), *Từ điển thuật ngữ văn học*, - Nxb Giáo dục.
7. Trần Đình Sử (chủ biên) - Trần Đăng Suyền - Lê Lưu Oanh (2003), *Tự sự học - Một số vấn đề lí luận và lịch sử*, - Nxb Đại học Sư phạm Hà Nội.
8. Nguyễn Văn Dân (2004), *Phương pháp luận nghiên cứu khoa học*, - Nxb Khoa học xã hội, Hà Nội.
9. Lê Huy Bắc (2008), “Cốt truyện trong tự sự”, - Tạp chí *Nghiên cứu văn học*, số 7.
10. Hà Minh Đức (chủ biên) - Phạm Thành Hưng - Đỗ Văn Khang - Phạm Quang Long - Nguyễn Văn Nam - Đoàn Đức Phương - Trần Khánh Thành - Lý Hoài Thu (2008), *Lý luận văn học*, - Nxb Giáo dục, Hà Nội.

11. Mai Thị Nhung (2005), *Phong cách nghệ thuật Tô Hoài*, - Luận án Tiến sĩ Ngữ Văn, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.
12. Tạ Minh Thủy (2016), *Nghệ thuật tự sự trong truyện thiếu nhi của Tô Hoài*, - Luận văn Thạc sĩ Ngữ Văn, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn – Đại học Quốc gia Hà Nội.
13. Website: https://vi.wikipedia.org/wiki/Truyện_ngắn

STRUCTURE OF TO HOAI'S SHORT STORY FROM THE PERSPECTIVE OF NARRATOLOGY

Abstract: *Structure is one of the central research issues of Narratology. If the subject and the theme are the materials of the work, the structure is the way the writer arranges these materials to form a unified text. It can be said that the structure of a literary work is 'a channel' that clearly expresses the author's artistic intentions, and through which the researcher can discover the writer's writing style and art of narrative. Through this research, we initially explore the common structure of To Hoai's short story.*

Keywords: *To Hoai; short story; structure; narratology.*

ĐIỂN CỔ VÀ ĐIỂN TÍCH TRONG THƠ CỦA TÁC GIẢ NHÀ NHO ẨN DẬT VIỆT NAM THỜI TRUNG ĐẠI

Lê Văn Tấn¹, Hồ Thu Giang²

¹ Học viện Khoa học xã hội - Viện Hàn lâm KHXH Việt Nam

² Học viện Chính trị Khu vực I, Hà Nội

Tóm tắt: Tác giả nhà nho ẩn dật là một trong những loại hình tác giả độc đáo, hình thành, vận động và phát triển gần như song song với tác giả nhà nho hành đạo trong suốt lịch sử văn học trung đại Việt Nam. Với sự lựa chọn con đường thoái lui về lâm tuyền, sơn khê, nhà nho ẩn dật đã để lại một số lượng sáng tác lớn, có giá trị trên cả hai phương diện nội dung tư tưởng và nghệ thuật. Xét ở đặc điểm loại hình ngôn ngữ thơ ca, ngoài việc sử dụng hệ thống từ ngữ đặc thù mà chúng tôi đã có dịp bàn đến trước đây như “ẩn/ ẩn dật”, “duỡng”, “di duỡng”, “lánh”, “náu”, “lui”, “thoát”... thì nhà nho ẩn dật còn sử dụng thành công các “điển cổ, điển tích gắn với tên người ẩn dật” và “điển cổ, điển tích gắn với không gian ẩn dật”. Đây là nội dung chính được chúng tôi đặt ra và giải quyết trong bài báo này.

Từ khóa: Tác giả nhà nho, điển cổ điển tích, không gian ẩn dật, người ẩn dật.

Nhận bài ngày 10.10.2019; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 25.11.2019

Liên hệ tác giả: Lê Văn Tấn; Email: tanlv0105@gmail.com

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Tác giả nhà nho ẩn dật (trong tương quan một cách tương đối với tác giả nhà nho hành đạo và tác giả nhà nho tài tử) là một trong những loại hình tác giả độc đáo của lịch sử văn học trung đại Việt Nam. Họ, trước hết trên tư cách của nhà nho, đã từng ôm ấp lý tưởng quan trường, khát vọng hoạn lộ và nhiều người trong số đó đã từng đỗ đạt, từng giữ những cương vị, trọng trách trong bộ máy quan liêu đương thời. Song do những “va đập” của thời thế, những bất đắc chí (trong quan niệm của họ), các nhà nho đó đã lựa chọn con đường thoái lui, li tâm khỏi hệ thống chính trị quan phương, tìm về với sơn tuyền hay làng quê sống cuộc đời của một ẩn sĩ. Những tên tuổi tiêu biểu có thể nhắc đến là Chu Văn An, Trần Nguyên Đán, Nguyễn Húc, Nguyễn Trãi, Nguyễn Công Hãng, Nguyễn Dữ, Nguyễn Bình Khiêm, Ngô Thế Lân, Nguyễn Thiếp, Lê Hữu Trác, Nguyễn Huy Vinh, Chu Doãn Trí, Nguyễn Khuyến... Từ sự lựa chọn con đường thoái lui, các giả nhà nho ẩn dật đã có những đóng góp rất lớn đối với quá trình vận động và phát triển của văn học trung đại Việt

Nam trên cả hai phương diện nội dung và nghệ thuật. Trên cơ sở khảo sát những tác phẩm tiêu biểu, bài viết tập trung làm rõ nghệ thuật sử dụng điển cố điển tích trong thơ ca của tác giả nhà nho ẩn dật.

2. NỘI DUNG

2.1. Khái niệm điển cố và điển tích

Khái niệm điển cố

Hầu hết các nhà nghiên cứu đều cho rằng, điển cố là sự việc câu chữ được lấy trong sách vở kinh truyện đời trước để đưa vào tác phẩm phục vụ ý đồ sáng tạo của người đời sau. Chúng tôi quan niệm về điển cố như sau: *điển cố là những sự việc, những câu văn, câu thơ trong kinh, sách đời trước mà người đọc cũng biết đến (nhờ vốn tri thức của mình), được rút gọn thành một chữ, một ngữ hoặc một câu tùy theo tình hình sử dụng nhằm biểu đạt được ý đồ của người sáng tác, làm tăng thêm tính hàm súc và tính biểu đạt của tác phẩm.*

Khái niệm điển tích

Tác giả Mai Thục và Đỗ Đức Hiểu cho rằng: “Điển tích lấy trong văn hoá cổ kim của Trung Quốc, phương Tây, Việt Nam, thường là những tên người, tên đất, những hình tượng văn học trong kho tàng thần thoại, truyền thuyết, văn học, lịch sử... đầy tính thơ ca và chứa đựng biết bao ý nghĩa sâu xa” [1, tr.5]. Tác giả Phạm Minh Thảo cũng cho rằng: “Điển tích được khai thác trong kho tàng thần thoại, cổ tích, trong sách vở khởi nguyên, trong ngôn ngữ sáng tạo của nhà văn có danh tiếng, trong cuộc sống hằng ngày được đúc kết thành hiện tượng và trong thành tựu của văn học nhân loại” [2, tr.283].

Với hai gợi ý trên, chúng tôi cho rằng: điển tích là việc mà người sáng tác đời sau dùng lại những câu chuyện có trong thần thoại, truyền thuyết, văn học, văn hoá, lịch sử hay trong sách vở kinh truyện của đời trước để đưa vào tác phẩm của mình. Khi đưa vào tác phẩm, những điển tích này được tinh giản đi, có khi chỉ còn một chữ hay cũng có thể chỉ là một câu nhưng vẫn đảm bảo được việc biểu đạt một nội dung nhờ thông qua vốn tri thức và khả năng liên tưởng của người đọc, từ đó có thể hiểu được hơn sự kỳ thác tâm sự của người sáng tác.

Như vậy, điển cố và điển tích có ý nghĩa gần tương đương nhau tuy vẫn có ranh giới giữa chúng. Ở đây, chúng tôi không đặt ra vấn đề phân biệt này mà tạm thời gộp điển cố và điển tích thành một cách gọi chung là *điển cố, điển tích*. Với đặc thù của sáng tác văn học thời trung đại, việc sử dụng điển cố, điển tích tuy có những hạn chế nhất định, song rõ ràng là với việc sử dụng nó, hiệu quả thẩm mỹ của tác phẩm được nâng cao hơn. Đó là lí do khiến chúng tôi dừng lại khảo sát và tìm hiểu về việc sử dụng *điển cố, điển tích nói đến cuộc sống, tư tưởng ẩn dật của tác giả nhà nho ẩn dật.*

2.2. Hệ thống điển cố, điển tích nói đến cuộc sống và tư tưởng ẩn dật

Đây là một đặc điểm có tính khu biệt rất rõ về mặt ngôn ngữ giữa văn chương của tác giả nhà nho ẩn dật với nhà nho hành đạo và nhà nho tài tử. Các điển cố, điển tích ở đây tập trung vào ba loại chính: tên người ẩn dật (ẩn sĩ); tên đất, không gian ẩn dật; tên các con vật, sự vật có ý nghĩa biểu tượng cho đời sống và khí tiết của người ẩn dật. Nhìn chung, tình hình sử dụng điển cố, điển tích trong sáng tác của nho sĩ ẩn dật khá phong phú, đa dạng cả về nội dung và chất lượng nghệ thuật. Tuy nhiên, có sự khác biệt ở mỗi tác giả. Chu Văn An và Nguyễn Húc là hai tác giả hầu như không sử dụng điển cố, điển tích. Các tác giả khác là Trần Nguyên Đán, Nguyễn Hãng, Nguyễn Huy Vinh và Nguyễn Khuyến thì sử dụng ít. Hai tác giả sử dụng nhiều và phong phú nhất là Nguyễn Trãi và Nguyễn Bỉnh Khiêm.

2.2.1. Điển cố, điển tích gắn với tên người ẩn dật

Tiến hành khảo sát 1085 bài thơ/ phú của 8 tác giả là Chu Văn An, Trần Nguyên Đán, Nguyễn Húc, Nguyễn Trãi, Nguyễn Công Hãng, Nguyễn Huy Vinh và Nguyễn Khuyến, chúng tôi có được tổng số là 123 bài thơ có sử dụng điển gắn với tên người ẩn dật, chiếm tỷ lệ là 11,33%; nhắc đến 58 ẩn sĩ khác nhau. Trong khi đó, tiến hành khảo sát so sánh với 1622 bài thơ của 10 tác giả nhà nho hành đạo và tác giả nhà nho tài tử là Phạm Sư Phạm, Phùng Khắc Khoan, Ninh Tôn, Ngô Thi Nhậm, Đoàn Nguyễn Tuấn, Phan Huy Ích, Phạm Quý Thích, Nguyễn Du, Nguyễn Công Trứ và Cao Bá Quát, chúng tôi thu được kết quả là 72 bài thơ có sử dụng loại hình điển này, chiếm tỷ lệ 4,43%, nhắc đến 19 ẩn sĩ. Hơn thế, trong khá nhiều trường hợp khi nhắc đến ẩn sĩ nhưng người hành đạo và tài tử lại dường như ít chia sẻ, đồng cảm và hướng đến sự lựa chọn lối sống như ẩn sĩ đó, khác khá nhiều so với cảm hứng tư tưởng ở tác giả nhà nho ẩn dật. Vì vậy mà chúng tôi cho rằng, *việc sử dụng điển gắn với tên người ẩn dật là một đặc điểm riêng biệt về mặt ngôn ngữ nghệ thuật trong sáng tác của nho sĩ ẩn dật Việt Nam thời trung đại.*

Về cách thức dẫn điển, có những nhân vật ẩn sĩ được các tác giả nhắc đến một cách trực tiếp, tức là gọi tên ẩn sĩ đó ra. Ví dụ: Trần Nguyên Đán nhắc đến Bành Trạch, tức Đào Tiềm:

Bành Trạch tửu hương quỳnh giả phẩm. (Hồng cú hoa)

(Rượu thơm Bành Trạch rót vào chén ngọc quỳnh - *Hoa cú đỏ*).

Hay tên tuổi của ẩn sĩ Nghiêm Quang trong thơ Nôm của Nguyễn Trãi chẳng hạn:

Kham hạ Nghiêm Quang từ chẳng đến. (Bảo kính cảnh giới, số 26)

Ẩn sĩ Lã Vọng Khương Tử Nha và Nghiêm Quang được đồng thời nhắc đến trong thơ Nôm của Nguyễn Bỉnh Khiêm:

Kìa kìa Lữ Vọng câu Bàn Thạch,

Nọ nọ Nghiêm Quang nấu Phú Xuân. (Thơ Nôm, số 133)

Tuy nhiên, số lượng những bài thơ nhắc trực tiếp đến tên tuổi của các ẩn sĩ ít hơn nhiều so với những bài thơ nhắc đến các ẩn sĩ một cách gián tiếp. Trong trường hợp này, ẩn sĩ được nhắc đến thường gắn với một đặc điểm nào đó, có thể là *gắn với không gian ẩn dật* (chúng tôi sẽ bàn cụ thể ở phần sau); hoặc có thể là gắn với một hành động, lối sống, đặc điểm nào đó về nhân cách của vị ẩn sĩ đó. Đây chính là cách dẫn điển cố, điển tích phổ biến trong sáng tác của các nho sĩ ẩn dật. Ví dụ: Để nhắc đến ẩn sĩ Nghiêm Quang và Khương Tử Nha, Nguyễn Trãi gọi đến không gian ẩn dật của nhân vật này là non Phú Xuân và sông Vị Thủy:

Non Phú Xuân cao, nước Vị thanh. (Ngôn chí, số 20)

Còn để nhắc đến ẩn sĩ Lâm Bô, Nguyễn Bình Khiêm nhắc đến không gian Hồ Tây:

Hồ Tây thuyền nổi, hoa mai bạc. (Thơ Nôm, số 15)

Ở chỗ khác, để nhắc đến ẩn sĩ Hứa Do, Sào Phủ, Nguyễn Trãi gọi ra đặc điểm lối sống của họ: *Lâm tuyền thanh vắng bạn Sào Hứa*. (Ngôn chí, số 14). Nguyễn Bình Khiêm thì nhắc đến hành động đi tìm nơi để ẩn dật của Trương Lương: *Cốc Thành nấu ản Xích tùng chơi*. (Thơ Nôm, số 21)...

Nguyễn Khuyến là tác giả ít nhắc đến tên các ẩn sĩ. Trong số 20 bài thơ có điển, ông chỉ nhắc đến 9 nhân vật. Trong đó, ông thể hiện thái độ khá thân mật, gần gũi và đồng thời chia sẻ, gửi gắm tâm sự của mình nhiều nhất là với Đào Tiềm (10/20 bài). Ví dụ: *Nghĩ ra lại thẹn với ông Đào*. (Thu vịnh), hoặc: *Bành Trạch tương tri chỉ tổ cầm*. (Xuân nhật) (Ông Bành Trạch xưa chỉ thân với một cây đàn không dây - Ngày xuân, bài 2).

Ngoài ra, khi nhắc đến tên tuổi của các ẩn sĩ, các tác giả cũng hay dẫn một ý, hoặc một câu thơ trong một sáng tác nổi tiếng nào đó của họ. Thường thì ý thơ, câu thơ đó có nói đến hành động, cuộc sống hoặc tư tưởng ẩn dật, nơi mà nho sĩ của Việt Nam tìm được một nỗi niềm đồng cảm nào đó. Ví dụ, khi nhắc đến ẩn sĩ Đào Tiềm trong câu thơ của Nguyễn Bình Khiêm mà chúng tôi đã dẫn phía trên: *Song Bắc cầm xoang, vầng nguyệt thanh*, ở đây liên quan đến điển *Song Bắc*: Đào Tiềm (365 - 427) người đời Tấn làm chức Huyện lệnh ở Bành Trạch được 80 ngày thì bỏ quan về ở ẩn có làm bài *Quy khứ lai từ*, trong đó có câu: *Tam kính cự hoang, tùng cúc do tồn* (Ba luống đất bỏ hoang, chỉ có cây thông, cây cúc vẫn còn). Ý câu thơ nói đến việc ở nơi quê nhà vẫn còn chỗ cho Đào Tiềm vui thú và *tam kính cúc, tùng cúc*, “*Thái cúc đông li hạ*” ở đây đều đã trở thành điển và đồng thời là *biểu tượng khí tiết của ẩn sĩ*. Ở chỗ khác, Nguyễn Bình Khiêm viết:

Cày mây, cuốc nguyệt, gánh yên hà,

Nào của nào chẳng phải của ta. (Thơ Nôm, số 17)

Câu thơ nhắc đến ý *cày mây, cuốc nguyệt*. Ý này là dịch từ chữ *nậu nguyệt cạnh yên* trong thơ của Từ Di. Nội dung là: cày đám nương mới đốt cỏ, hãy còn nghi ngút khói như

sắc mây, và nhờ ánh trăng để cuộc ruộng. Dẫn từ một ý trong thơ của Từ Di, Nguyễn Bình Khiêm muốn ngợi ca những thú vui với cuộc sống thôn dã của nho sĩ ẩn dật. Đây là một câu thơ được viết khá công phu vì có sự kết hợp giữa: một bên là chữ *yên hà* chỉ *khói rắng*, nơi thâm u vắng vẻ (chỗ ở của người ẩn dật) và một bên là những từ ngữ chỉ việc làm của người nông phu (*cày, cuốc, gánh*) và cả những chữ chỉ hứng thú tao nhã của nho sĩ ẩn dật (*mây, khói, yên hà*). Tất cả những điều đó đều là của cái, cung cấp vô vàn niềm vui và sự sáng khoái cho thi nhân.

Về đặc điểm loại hình nhân cách của các ẩn sĩ có thể thấy qua sáu loại cơ bản sau đây: *những người khí tiết, không màng công danh* (như Đào Tiềm, Trương Hủ, Hứa Do, Sào Phủ, Từ Di...); *những người sau khi làm xong nghiệp lớn thì tìm đường lui về ẩn dật* (như Phạm Lãi, Trương Lương, Ngu Khanh, Tô Đông Pha...); *những người được chính thể đương thời trọng dụng nhưng không tham gia chính sự* (như Vũ Tử, Nghiêm Quang, Đông Viên Công, Ý Lý Quý, Hạ Hoàng Công, Giốc Lý, Bá Di, Thúc Tề, Ngu Trọng, Di Dật, Chu Trương, Liễu Hạ Huệ, Thiệu Liên...); *những người vốn có tư chất ẩn dật* (như Dương Hựu, Lâm Bô...); *những người thích đạo cầu tiên* (như Vương Chất, Trương Lương...); *những người lấy ẩn dật để chờ thời* (như Khương Tử Nha, Khổng Minh Gia Cát Lượng, Tạ Phò, Y Doãn...). Tất nhiên, việc phân chia ở đây cũng chỉ mang tính tương đối.

Các nho sĩ ẩn dật nói đến tên tuổi của các ẩn sĩ ở đây với mục đích nêu gương về một lối sống để họ có thể học tập theo. Đồng thời, các tác giả cũng tìm thấy ở đây nỗi niềm đồng cảm, chia sẻ, sự tương đồng với hoàn cảnh và suy tư của mình. Ví như đối với nho sĩ ẩn dật, lựa chọn ngả rẽ về phía ẩn dật là một thời điểm có ý nghĩa quan trọng trong cuộc đời của họ. Nho sĩ ẩn dật muốn bộc lộ tâm sự này qua cách hành xử không chịu luồn cúi nơi cửa quyền, danh lợi. Vì thế mà họ đã tìm thấy sự đồng cảm ở ẩn sĩ Đào Tiềm qua sáng tác nổi tiếng *Quy khứ lai từ*, về với gia sơn núi cũ, về với làng mạc, đồng quê, thôn xóm:

Lan còn chín khúc cúc ba đường,

Quê cũ chẳng về nữa để hoang. (Tự thán, số 6 - Nguyễn Trãi)

Hoặc: *Lan chín khúc, cúc ba hàng; dỗi hôm sớm bù chì, nầy của bấu gãi Đào Bành Trạch...* (Tịch cư ninh thể phú - Nguyễn Hăng)

Tám gương Đào Tiềm nổi tiếng đến mức, tên tuổi của ông được nhắc đến trong tác phẩm của cả 10 tác giả nhà nho ẩn dật. Đặc biệt nhất là Nguyễn Khuyến, trong 20 bài thơ có dẫn điển cố, điển tích thì có đến 10 bài ông nhắc đến nhân vật này (với cách gọi thân mật, trìu mến “ông Đào”). Với Nguyễn Khuyến, Đào Uyên Minh là tấm gương về phẩm tiết thanh cao đến mức so với mình, thi nhân làng quê Yên Đỗ phải “*thẹn*”: “*Nhân hứng cũng vừa toan cất bút/ Nghĩ ra lại thẹn với ông Đào*” (*Vịnh mùa thu*). Trong khi đó, Nguyễn Trãi lại là người nhắc đến Đào Tiềm khá dè dặt. Nguyên nhân có lẽ là do cách lựa chọn hành xử của Đào Bành Trạch không phải là khát vọng hướng đến mạnh mẽ của Úc Trai.

Những ẩn sĩ có thái độ lánh đục về trong, lánh mình khỏi đời sống xã hội, bảo vệ phẩm cách của ẩn sĩ Tường Hủ, Hứa Do, Sào Phủ... cũng phù hợp với tâm sự của nhiều nho sĩ ẩn dật. Ý tưởng “*trúc rợp hiên mai quét tục trần*” (*Ngôn chí*, số 11) và “*cối trần có trúc đứng ngăn*” (*Tự thán*, số 40) trong thơ của Nguyễn Trãi được gọi hứng từ *ba đường trúc* của nhân vật Tường Hủ.

Nho sĩ ẩn dật cũng đồng thời bày tỏ sự ngưỡng mộ những nhân cách vốn được chính thể đương thời trọng vọng nhưng vẫn không cầu địa vị cao sang mà lại tìm đường thoái lui về sơn khê, lâm tuyền như Bá Di, Thúc Tề, Ngu Trọng, Di Dật, Nghiêm Quang... Đây là hình ảnh của họ trong thơ Nguyễn Trãi:

Nguyên tài hồ tiêu bát bách học?

Hựu bất kiến Bá Di dữ Thúc Tề, (Côn Sơn ca)

(Nguyên tài hồ tiêu tám trăm học?/

Lại chẳng thấy Bá Di và Thúc Tề - *Bài ca Côn Sơn*).

Trong thơ của Nguyễn Bình Khiêm:

Nọ nọ Nghiêm Quang nấu Phú Xuân. (Thơ Nôm, số 133)

Một loại nhân cách ẩn dật nữa được nhắc tới nhiều là loại *ẩn dật để chờ thời* như Khổng Minh, Khương Tử Nha, Tạ Phó, Y Doãn... Qua đây, chúng ta có dịp hiểu thêm về khát vọng công danh, sự nghiệp của nho sĩ ẩn dật Việt Nam. Một nội dung mà theo cách phân tích của PGS.TS. Trần Ngọc Vương là sự gặp gỡ giữa nho sĩ ẩn dật và nho sĩ hành đạo, là sự “đồng vọng lí lẽ của hai bên” [3, tr.40]: *Tám trận không hay chước Khổng Minh*. (*Bảo kính cảnh giới*, số 29 - Nguyễn Trãi), hoặc:

Nhân nhân vọng thuộc đầu can nhật,

Nguyên thánh công cao thích lỗi thì. (Ký hữu nhân)

(Người nhân được người ta trông vào ngay từ lúc ném cần câu/ Công tích bậc đại thánh cao vợi từ khi buông cày - *Gửi bạn*) - Nguyễn Bình Khiêm.

Khổng Minh từ già lều cỏ để giúp Lưu Bị lập nên nghiệp vương bá; còn Khương Tử Nha câu cá ở sông Vị, năm 80 tuổi mới “ném cần câu” đi ra giúp Chu Văn Vương, Chu Vũ Vương diệt vua Trụ nhà Ân, lập nên nhà Chu, được khen là người có lòng nhân cao cả; Y Doãn thì buông cày ở đất Nội Sằn giúp Thành Thang diệt vua Kiệt nhà Hạ, lập nên nhà Thương và được tôn xưng là “nguyên thánh”. Qua việc nhắc đến điển tích, điển cố về Khổng Minh, Lã Vọng Khương Tử Nha, Y Doãn..., có thể nói Nguyễn Trãi và Nguyễn Bình Khiêm có ý ngầm so sánh với chính sự nghiệp của mình. Đó quả thực là một ý thức rất lớn về tài năng cũng như những đóng góp của họ cho chính thể đương thời mà họ muốn được ghi nhận. Đặc biệt, ở Nguyễn Trãi, ông nhắc đến Khổng Minh và Y Doãn với một tâm sự rất ngổn ngang: vừa như tha thiết mong sao triều đình sử dụng được những người

tài năng (không chỉ là bản thân ông) để xây dựng triều đại, quốc gia; vừa như còn chứa đựng một nỗi thất vọng, chán nản về một thực tế không thể cứu vãn được. Vì lúc nói đến điều này là lúc ông đã về trí sĩ:

*Đời Thương thánh biết câu Y Doãn,
Nhà Hán ai ngờ được Tử Khanh. (Tức sự, số 4)*

Ngoài một số loại nhân cách như trên, trong sáng tác của các nho sĩ Việt Nam còn nhắc đến một số nhân vật khác vốn không phải là ẩn sĩ nhưng các tác giả tìm thấy ở đó một triết lý, một lối sống lánh đục về trong, một tấm gương về tiết tháo. Đó là các nhân vật như Nhan Hối, Khuất Nguyên, Phạm Trọng Yêm, Quán Ninh... Ví dụ Nguyễn Trãi nhắc đến Nhan Tử và Quán Ninh: *Bá Di người rằng thanh là thú,*

*Nhan Tử ta xem ngất ấy lẽ. (Thuật hứng, số 3)
Thương lang hà xứ thị,
Ngư điều hảo vi đồ. (Giang hành)*

(Thương lang nơi nào nhi?/ Chài cá bạn ta đưa - *Đi thuyền*).

Nguyễn Huy Vinh nhắc đến Khuất Nguyên qua khúc *Ly tao*:

*Phóng tình vịnh Ly tao,
Tẩu mao thành chương cú. (Hữu cảm)*

(Thả tình ngâm ngợi Ly tao/ Khua bút thành câu thành văn - *Có cảm xúc*).

Trong số 58 nhân vật được nhắc đến qua các điển cố, điển tích ở đây, xét về hệ tư tưởng thì họ thuộc về nhiều hệ tư tưởng khác nhau. Một số là đệ tử của Lão - Trang như Trương Lương, Vương Chất... Số đông còn lại thuộc môn đồ của Nho gia. Điều lí thú là khi nhắc đến họ, nho sĩ ẩn dật Việt Nam thường không phân biệt điều này mà chỉ quan tâm xem có thể tìm thấy ở họ sự gần gũi nào đó đối với bản thân mình hay không. Một lần nữa, qua việc sử dụng điển cố, điển tích gắn với tên nhân vật ẩn sĩ sẽ thấy được trí tuệ uyên bác, sự ảnh hưởng của hệ tư tưởng Lão - Trang, sự gặp gỡ của tam giáo trong ý thức hệ tư tưởng của nho sĩ ẩn dật Việt Nam.

2.2.2. Điển cố, điển tích gắn với không gian ẩn dật

Số lượng điển cố, điển tích chỉ không gian ẩn dật trong sáng tác của nho sĩ ẩn dật Việt Nam khá phong phú. Phần lớn, không gian ẩn dật gắn với nhân vật ẩn sĩ. Đây tiếp tục là một đặc điểm riêng biệt của văn chương tác giả nhà nho ẩn dật so với tác giả hành đạo và tác giả tài tử. Kết quả khảo sát như sau: trong sáng tác của nhà nho ẩn dật có 98/1085 bài thơ có điển, tỷ lệ là 9, 03%; trong sáng tác của nhà nho hành đạo và nhà nho tài tử có 31/1622 bài thơ có điển, tỷ lệ là 1,91%. Có thể thấy rằng, nho sĩ ẩn dật là loại hình tác giả hứng thú mạnh mẽ với không gian ẩn dật. Vì với họ, một không gian ẩn dật như thế cũng đang trở nên hết sức cấp bách. Nho sĩ ẩn dật nhắc đến những không gian này bằng một thái

độ hết sức tha thiết và trân trọng, coi đó như một nơi để hướng đến. Không gian ẩn dật ở đây, vì thế giúp nho sĩ có được những câu thơ hay:

Non Phú Xuân cao, nước Vị thanh,
Mây quen nguyệt khách vô tình. (Thuật hứng, số 20 - Nguyễn Trãi)

Hay: Kìa kìa Lữ vọng câu Bàn Thạch,
Nọ nọ Nghiêm Quang nấu Phú Xuân.
(Thơ Nôm, số 133 - Nguyễn Bình Khiêm)

Nho sĩ hành đạo và nho sĩ tài tử cũng có nhắc đến một số điển cố, điển tích gắn với không gian ẩn dật, song số lần nhắc đến ít. Hơn nữa, cảm xúc của hai loại hình nho sĩ này khi nhắc đến không gian ấy cũng không có được niềm sáng khoái, thiết tha như nho sĩ ẩn dật. Đây là một thực tế dễ hiểu. Ví dụ: *Thiên tương Cơ Đình cận Đường Nghiêu*. (*Tổng khế hữu Bắc sứ*) (Trời đem người Cơ Đình lại để châu vua Đường Nghiêu, *Tiến bạn đi sứ phương Bắc*, - Ngô Thì Nhậm [4, tr.65]; *Hạp tải Ngũ hồ song Phạm Lãi/ Khước lưu tam kiệt độc Trương Lương* (*Hàn Tín*) (Sao chẳng sớm theo gương Phạm Lãi đi chơi Ngũ hồ/ Lại để cho tam kiệt chỉ còn riêng mình Trương Lương, *Hàn Tín*, - Nguyễn Công Trứ [5, tr.247].

Hoặc có khi họ lấy không gian ẩn dật để nói về một nội dung khác chứ không phải bản thân họ muốn có được cái không gian ấy. Đây chính là điểm khác biệt cơ bản nhất khi sử dụng điển cố, điển tích chỉ không gian ẩn dật giữa nho sĩ ẩn dật và hai loại hình nho sĩ còn lại. Ví dụ: *Xuất sư Bát trận đồ dư tích/ Kính bài Nam Dương Gia Cát hầu*. (*Họa Đại Minh sứ Dur Quý*) (Còn dấu vết của Bát trận đồ xuất quân/ Kính vái Gia Cát vũ hầu ở quận Nam Dương, *Họa thơ Dur Quý sứ Đại Minh*, - Phạm Sư Mạnh [6, tập 3, tr.117].

Về cách dẫn điển cố, điển tích gắn với không gian ẩn dật của nho sĩ ẩn dật: thông thường các không gian đều gọi cho người đọc nhớ tới nhân vật từng ẩn dật tại đó. Đây là những không gian được nhắc tới nhiều lần: *không gian Đài Tử Lăng*, *Đồng Giang*, *non Phú Xuân* (gắn với nhân vật Nghiêm Quang); *không gian sông Vị*, *đất Sầm*, *ngòi Đông* (gắn với nhân vật Lữ Vọng Khương Tử Nha); *không gian núi Thiên Thai* (gắn với nhân vật Lưu Thần và Nguyễn Triệu); *không gian vườn độc lạc* (gắn với nhân vật Tư Mã Quang); *không gian lều cỏ Nam Dương* (gắn với nhân vật Khổng Minh); *không gian Ngũ Hồ* (gắn với nhân vật Phạm Lãi); *không gian núi Đông* (gắn với nhân vật Tạ Phò); *không gian núi Thương Sơn* (gắn với các nhân vật Đông Viên Công, Ý Lý Quý, Hạ Hoàng Công, Giốc Lý); *không gian Thái Thạch*, *Tiêu Tương*, *Non Bồng* (gắn với nhân vật Lý Bạch); *không gian sông Xích Bích* (gắn với nhân vật Tô Đông Pha)... Một số câu thơ tiêu biểu: “*Đồng Giang được nắn một đài câu*” (Nguyễn Trãi); “*Nọ khách ngòi Đông tay rủ câu*” (Thơ Nôm, số 9 - Nguyễn Bình Khiêm); “*Thiên Thai hái thuốc duyên gặp*” (Thuật hứng, số 9 - Nguyễn Trãi); “*Tréo chân nằm vườn độc lạc*” (Tức sự, số 3 - Nguyễn Trãi); “*Phóng lãng*

tam sinh phong nguyệt khách” (Phạm Lãi du Ngũ hồ - Nguyễn Khuyên); “*Kìa ai từ tước ắt Thương Sơn*” (Bảo kính cảnh giới, số 58 - Nguyễn Trãi); “*Bói ở lần tìm non Tạ Phở*” (Bảo kính cảnh giới, số 42 - Nguyễn Trãi); “*Ngàn nọ so miền Thái Thạch*” (Trần tình, số 6 - Nguyễn Trãi); “*Làng kia mở cánh Tiêu Tương*” (Trần tình, số 6 - Nguyễn Trãi); “*Cảnh thanh nọ ước cảnh non Bồng*” (Thuật hứng, số 17 - Nguyễn Trãi)... Cũng giống như cách dẫn điển gắn với tên người ẩn dật, cách dẫn điển gắn với không gian ẩn dật cũng thường đi theo hai hướng: *dẫn điển trực tiếp* (những câu thơ xuất hiện tên không gian cụ thể) và *dẫn điển gián tiếp* (những câu thơ không xuất hiện tên không gian mà chỉ gọi đến một đặc điểm nào đó của không gian buộc người đọc phải liên tưởng để nhớ đến không gian đó).

Dẫn trực tiếp: *Đài Tử Lăng cao thu mát* (Ngôn chí, số 8 - Nguyễn Trãi); *Lánh chôn Nam Dương một lều* (Thơ Nôm, số 25 - Nguyễn Bình Khiêm)

Dẫn gián tiếp: *Câu quanh cày nhàn dưỡng mỡ thân* (Mạn thuật, số 7 - Nguyễn Trãi); *Thuyền nổi dòng thu khách nổi thuyền* (Tự thán, số 20 - Nguyễn Trãi)...

Qua đây, có thể thấy rằng, nghệ thuật dẫn điển cổ, điển tích gắn với không gian ẩn dật của các tác giả nhà nho ẩn dật khá linh hoạt. Hơn thế, điều đó cho phép chúng tôi đi tới nhận định: mức độ am hiểu và cảm nhận về điển được dẫn ở các tác giả là rất sâu sắc. Đó chính là vốn sống, vốn văn hoá, tri thức rộng và một tâm hồn nhạy cảm, tha thiết với tiền nhân. Còn xét về mặt nội dung ý nghĩa của các không gian vừa nêu ở phía trên, về cơ bản chúng tôi thấy tồn tại hai loại ý nghĩa sau đây:

Thứ nhất là không gian ẩn dật để chờ thời. Đây là loại hình không gian được các nhân vật mượn để làm nơi tạm ở, nương náu qua ngày, với mục đích chính là chờ đợi đáng minh quân, kẻ có mưu lược lớn biết họ là người tài tìm đến và chủ động sử dụng đến họ. Nhân vật ẩn sĩ lúc đó sẽ tùy vào từng tình hình cụ thể mà có thể tham gia chính sự và lập nên sự nghiệp hiển hách. Những nhân vật này không lấy ẩn dật làm lí tưởng sống trọn đời của họ. Trong sáng tác của các tác giả nhà nho ẩn dật mà chúng tôi khảo sát thì loại hình không gian này được nhắc đến nhiều lần là không gian sông Vị (gắn với nhân vật Khương Tử Nha) và không gian lều cỏ đất Nam Dương (gắn với nhân vật Khổng Minh). Ví dụ: “*Vị thủy gieo câu tuổi già*” (Thuật hứng, số 9 - Nguyễn Trãi); “*Non Phú Xuân cao, nước Vị thanh*” (Thơ Nôm, số 140 - Nguyễn Bình Khiêm); “*Ba gian lều cỏ đất Nam Dương*” (Bảo kính cảnh giới, số 30 - Nguyễn Trãi); “*Chùm lều ở đất Nam Dương*” (Tức sự, số 3 - Nguyễn Trãi).

Thứ hai là không gian biệt lập, tách biệt, một kiểu “pháo đài bất khả xâm phạm”. Đây là loại hình không gian cách xa với không gian trần tục. Nơi đây xa vắng triều chính, cửa quyền, không thị phi, không ồn ào. Không gian này gắn bó chặt chẽ với cuộc sống hằng ngày của người ẩn dật. Đó có thể là một không gian thu hẹp lại với núi sâu, đồng quê nhỏ bé; hoặc cũng có thể là không gian mở rộng với núi sông, vũ trụ bao la... Những không

gian như: *ba gian nhà cỏ Nam Dương, vườn độc lạc, núi Thiên Thai...* thuộc dạng thứ nhất. *Hầu hết những không gian còn lại thuộc dạng thứ hai này.* Theo khảo sát thì số lượng không gian thứ hai xuất hiện nhiều hơn vì nó gắn liền với khát vọng tự do, khát vọng vươn tới không gian bao la của thiên nhiên, núi sông vũ trụ... của nhân vật ẩn dật. Còn không gian thứ nhất nhiều khi mang lại cho họ cảm giác về sự giam hãm, bí bách, quần quanh... Đó không phải là không gian sống được hướng đến mạnh mẽ của nho sĩ ẩn dật.

Ngoài ra, trong các điển cố, điển tích mà chúng tôi khảo sát được, có rất nhiều không gian mà trên thực tế là không gắn với việc ẩn dật như: *dòng Xích Bích, núi Thái Thạch, quán khách...* nhưng vẫn được các tác giả sử dụng. Vì đây chính là những không gian phù hợp với cuộc sống ẩn dật của nho sĩ: gắn với thú vui như ngao du sơn thủy, thưởng ngoạn vẻ đẹp của thiên nhiên thuần khiết, của vũ trụ cao rộng...; hoặc là gắn với lối sống đạm bạc, giản dị, hoà nhập cùng thiên nhiên...

Ngoài những điển gắn với nhân vật ẩn dật và không gian ẩn dật như đã nói ở hai phần trên, trong phần khảo sát, chúng tôi nhận thấy các tác giả còn sử dụng khá nhiều điển cố, điển tích gắn với một số hình ảnh mang tính biểu tượng hoặc biểu trưng cho cuộc sống ẩn dật nói chung. Số lượng biểu tượng này cũng xuất hiện nhiều và tần số lặp lại khá cao, gồm hai nhóm: điển cố điển tích gắn với biểu tượng là *con vật (vượn, hạc, hươu, nai, điển dạng này có số lượng không nhiều)* và điển cố, điển tích gắn với biểu tượng là *các loài cây hoa (cúc, lan, trúc, mai, tùng...)* (loại điển này nhiều hơn). Tuy nhiên, nội dung này xin trình bày trong một bài báo khoa học khác.

3. KẾT LUẬN

Trở lên có thể thấy, hệ thống điển cố, điển tích trong sáng tác của tác giả nhà nho ẩn dật là vô cùng phong phú, cả về số lượng và nguồn gốc của ý nghĩa. Trong số này, nhóm biểu tượng chỉ con vật và các loài cây hoa nhanh chóng chuyển từ ý nghĩa của điển cố, điển tích để được sử dụng như một biểu tượng thuần túy mang tính định danh. Còn lại, hầu hết các điển về không gian có sự gắn bó rất chặt chẽ với điển về tên người ẩn dật. Và loại điển cố, điển tích này bộc lộ, thể hiện rõ nhất nhưng cũng sâu kín nhất tâm sự ngổn ngang của các nho sĩ ẩn dật Việt Nam, nhất là nhóm nho sĩ ẩn dật do bất đắc chí (tiêu biểu là Trần Nguyên Đán, Nguyễn Trãi và Nguyễn Khuyến). Từ một tên người ẩn dật, từ một không gian ẩn dật đã cho phép người đọc hiểu hơn về hoàn cảnh, tâm sự, khát vọng ở các nho sĩ. Điều đó khiến cho sáng tác của họ có sức nặng hơn về tư tưởng. Việc sử dụng điển cố, điển tích đã thể hiện ở các tác giả có vốn tri thức và kinh nghiệm sống sâu sắc. Điển cố, điển tích vốn rất hàm súc, cô đọng về ý nghĩa, là những giá trị, những biểu tượng mang tính mẫu mực cho đời sau nên khi vận dụng nó trong sáng tác, các tác giả đã đạt được hiệu quả nghệ thuật cao mà ở đây, nó đã thể hiện sáng rõ về cuộc sống và tư tưởng ẩn dật của nho sĩ./.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Mai Thục, Đỗ Đức Hiểu (1998), *Diễn tích văn học*, - Nxb Văn học, Hà Nội.
2. Phạm Minh Thảo (2000), *Diễn tích Đông Tây*, - Nxb Văn hóa Thông tin, Hà Nội.
3. Trần Ngọc Vương (1995), *Loại hình học tác giả văn học - nhà nho tài tử và văn học Việt Nam*, - Nxb Giáo dục, Hà Nội; tái bản tại Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội, 1999.
4. Xuân Huy, Thạch Can chủ biên (1978), *Tuyển tập thơ văn Ngô Thì Nhậm*, quyển 1, - Nxb Khoa học xã hội, Hà Nội.
5. Lê Thuốc, Hoàng Ngọc Phách, Trương Chính giới thiệu, hiệu đính và chú thích (1958), *Thơ văn Nguyễn Công Trứ*, - Nxb Văn hoá, Hà Nội.
6. Đào Phương Bình, Phạm Đức Duật, Trần Nghĩa, Trần Lê Sáng, Đào Thái Tôn, Nguyễn Đức Vân, Nguyễn Đức Vỹ biên soạn (1978), *Thơ văn Lý Trần*, - Nxb Khoa học xã hội, Hà Nội.
7. Lê Văn Tấn (2013), *Tác giả nhà nho ẩn dật và văn học trung đại Việt Nam* (Chuyên khảo), - Nxb Khoa học xã hội, Hà Nội.
8. Lê Văn Tấn (2015), “Loại hình tác giả nhà nho hành đạo trong văn học trung đại Việt Nam”, - Tạp chí *Khoa học Xã hội*, Viện Phát triển bền vững vùng Nam Bộ, Viện Hàn lâm KHXH Việt Nam, tr.28-40.
9. Lã Nhâm Thìn (1997), *Thơ Nôm Đường luật*, - Nxb Giáo dục, Hà Nội.
10. Lã Nhâm Thìn (2000), “Ảnh hưởng Đạo gia trong thơ Nguyễn Trãi”, - Tạp chí *Văn học*, (6), tr. 69-74.

THE CLASSIC IN THE POETRY OF THE VIETNAMESE RECLUSIVE AUTHORS OF THE MIDDLE AGES

Abstract: *The author of the recluse is one of the most unique authors in the history of Vietnamese literature. With the choice of a retrograde way of return, painters and returnees left behind a large number of works, both in terms of ideological and artistic content. In terms of the poetic language, in addition to using the specific vocabulary we have discussed previously, such as hidden/reclusive, nourishment, refuge, escape, escape, escape. The recluse has also successfully used the classic, classic associated with the name of the recluse and classic, with a space associated with hidden space. This is the main content we set out and dealt with in this report.*

Keywords: *Scholars, the classic, the hidden space, the recluse.*

CHÂN DUNG MỘT SỐ NHÂN VẬT TRONG HỒI KÍ CỦA TÔ HOÀI

Vũ Thị Thương

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Tô Hoài là nhà văn xuất sắc của nền văn xuôi Việt Nam hiện đại. Sáng tác của ông phong phú về thể loại, đa dạng về đề tài. Hồi kí là thể loại in đậm dấu ấn phong cách của nhà văn. Hồi kí Tô Hoài đặc sắc, hé mở những kỉ niệm, dấu ấn cuộc đời ông, đặc biệt, những con người, cuộc đời, số phận... ông từng gặp, từng chứng kiến và chia sẻ. Bài viết tìm hiểu chân dung tự họa, chân dung các văn nghệ sĩ cùng thời, chân dung con người nhỏ bé, đời thường qua hai tập hồi kí: *Cát bụi chân ai* (1992), *Chiều chiều* (1999).

Từ khóa: chân dung nhân vật, hồi kí, Tô Hoài

Nhận bài ngày 10.8.2019; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 10.9.2019

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

1. MỞ ĐẦU

Lịch sử văn học Việt Nam ghi dấu nhiều tên tuổi lớn, trong số đó không thể thiếu Tô Hoài - nhà văn xuất sắc của văn học Việt Nam hiện đại. Trong suốt thời gian cầm bút, ông đã sáng tác trên 150 tác phẩm với nhiều thể loại gồm tiểu thuyết, truyện ngắn, truyện dài, truyện vừa, kí, kịch bản phim, tản văn... cùng sự đa dạng về đề tài: sáng tác cho thiếu nhi, sáng tác về đời sống chiến tranh và hòa bình, về miền núi và miền xuôi. Ở lĩnh vực nào, ông cũng tạo được dấu ấn và gặt hái được thành công. Với khối lượng tác phẩm đồ sộ và sáng tác đa dạng, phong phú về thể loại, Tô Hoài đã hiện diện như một nhà văn giàu tài năng và sức sáng tạo. Trong “ngôi nhà” thể loại đó, các nhà nghiên cứu, phê bình đều nhận ra hồi kí là thể loại sở trường kết tinh tài năng, tâm huyết nghệ thuật của ông. Với hai tác phẩm tiêu biểu: *Cát bụi chân ai* (hồi kí - 1992), *Chiều chiều* (hồi kí - 1999), Tô Hoài thực sự đã trở thành cây bút viết hồi kí độc đáo và hấp dẫn. Trong bài viết, tác giả muốn tập trung nghiên cứu một số kiểu loại nhân vật: *chân dung tự họa của cái tôi chủ thể, chân dung các văn nghệ sĩ cùng thời, chân dung con người nhỏ bé, đời thường* qua một số hồi kí của Tô Hoài.

2. NỘI DUNG

2.1. Hành trình sáng tác hồi kí của Tô Hoài

Hồi kí là một thể loại mang đậm phong cách của Tô Hoài. Tô Hoài có các tập hồi kí gắn liền với bao nỗi vui buồn và mơ ước của tuổi thơ, bao kỉ niệm về những bạn văn, đời văn của ông như *Cỏ dại* (1944), *Tự truyện* (1978), *Cát bụi chân ai* (1992), *Chiều chiều* (1999)...

Cỏ dại (1944) là hồi kí đầu tay của Tô Hoài, được sáng tác khi nhà văn mới ngoài hai mươi tuổi. *Cỏ dại* đã tái hiện rõ nét thời thơ ấu thấm đẫm nỗi buồn của nhà văn thông qua nhân vật chính là Cu Bưởi. Cu Bưởi chủ yếu ở gia đình ông bà ngoại trong ngôi nhà gạch cũ ở vùng Nghĩa Đô. Trong *Cỏ dại*, nhà văn không chỉ kể về kỉ ức tuổi thơ đau buồn và lặng lẽ của Cu Bưởi mà còn vẽ nên một bức tranh chân thực và sống động của những cảnh đời, tính cách, số phận con người khác nhau trong những ngày xưa cũ. Với giọng văn thân tình, tự nhiên, câu chuyện buồn của những cuộc đời cũ thỉnh thoảng vẫn “lóe lên những nét sống vui ngộ, tình nghịch, do được nhìn qua con mắt trẻ thơ”. *Cỏ dại* giúp ta hiểu một cách sinh động những gì đã tạo nên tâm hồn cũng như những nét đặc sắc trong phong cách Tô Hoài.

Tự truyện (1978) là sự tiếp nối của *Cỏ dại*. *Tự truyện* được bắt đầu từ ngày đi học trường Yên Phụ. Ở đó có biết bao kỉ niệm vui - buồn của bản thân, của đám học trò nghèo và của thầy giáo với cuộc sống đạm bạc, tẻ nhạt. *Tự truyện* còn là kỉ ức vui - buồn về những người bạn thơ cù. Đáng chú ý nhất là “một quãng đời” đầy ý nghĩa mà tác giả được gặp các đồng chí hoạt động cách mạng cùng nhau hoạt động phong trào.

Cát bụi chân ai (1992) phác họa chân dung các nhà văn tầm cỡ trong làng văn học Việt Nam hiện đại. Ở đó, chúng ta được tiếp xúc với Xuân Diệu, Nguyễn Tuân, Nguyên Hồng, Tú Mỡ, Ngô Tất Tố... từ góc độ con người bình thường.

Trong cuốn *Chiều chiều* (1999), Tô Hoài làm sống dậy những năm nhà văn đi thực tế ở xóm Đồng - Thái Ninh, Thái Bình với những kỉ niệm vui - buồn một thời, được tiếp xúc với người nông dân điển hình - ông Ngải, những năm đi học chính trị với bao bạn bè mọi người “một mảnh một tật”, những năm bao cấp “mỗi huyện, mỗi tỉnh đều thổi lên những cái bong bóng hợp tác xã điển hình”, những năm “ăn gian nói dối tràn lan”...

Hành trình viết hồi kí của Tô Hoài là hành trình xuyên suốt trong quá trình sáng tác của ông. Mỗi tác phẩm hồi kí là một sự chiêm nghiệm về cuộc sống, về con người, về lịch sử và trên hết đó là sự thật. Tô Hoài quan niệm: “Sự thật đã là đẹp rồi”, và đã là đẹp rồi thì cần gì phải thêm bớt, tô vẽ làm gì sự thật ấy. Viết lên chính mình để trung thành với sự thật, Tô Hoài đã tạo ra được một tiếng nói riêng ở thể hồi kí, không thể lẫn với bất kì nhà văn nào.

2.2. Chân dung nhân vật trong hồi kí Tô Hoài

2.2.1. Tự họa của cái tôi chủ thể

Hồi kí là hồi ức nói về chính cái tôi. Hồi kí là nơi tự thú, nơi giải bày những tâm sự của nhà văn với bạn đọc. Viết hồi kí là một cuộc đấu tranh tư tưởng. Tô Hoài đã đấu tranh với chính bản thân mình để dựng lên chân dung tinh thần của chính con người mình với một tâm thế nhẹ nhàng, thanh thản. Tuy nhiên, cái tôi ở ngoài đời và cái tôi trong nghệ thuật có sự đối lập nhau. Có những cuộc đời rất sôi nổi, rục rờ nhưng khi vào văn lại tẻ nhạt và dễ quên. Có những cuộc đời tưởng chẳng có gì đáng nói mà lại gợi bao cảm xúc và suy ngẫm. Tô Hoài khi viết hồi kí cũng là để quay trở về với thơ ấu, tuổi trẻ và những ấn tượng của nghề viết văn và để ôn lại những vui - buồn, được - mất trong cuộc đời mình, để tìm ra những kinh nghiệm trong cuộc sống.

Cái tôi tự họa của Tô Hoài hiện lên trong các trang hồi kí thật bình dị, chất phác, đời thường. Nhà văn tập trung tự họa chân dung của mình trong mối quan hệ với người khác, trong mỗi quan hệ với các sự kiện lịch sử xã hội. Ở đó, những cá tính, suy nghĩ, tình cảm và thói tật trong con người Tô Hoài được bày ra trang viết. Điều đặc biệt ở chỗ, ông dám nhìn thẳng vào con người mình, tự mổ xẻ, tự kiểm điểm bản thân mình. Tô Hoài dùng những nhận xét của người khác để nhận xét về mình một cách thẳng thắn, khách quan. Một cái tôi chân thành không né tránh. Nhà văn đã không ngần ngại kể lại câu chuyện của mình khi bị Như Phong nhận xét: “Thằng ngoại ô láu cá, văn chương thì dẻo gọt”; hay Nguyễn Tuân nhận xét: “Chó biết thằng này thế nào là thật! Tao ghét cái cười mồm mím hiên lảnh, không hiên lảnh của mày” [2; tr.159]. Ngay cả việc đã từng bị Nguyễn Hồng chửi thẳng vào mặt ông cũng không hề che giấu: “Tiên sư mày, thằng Câu Tiên!...”. Và Tô Hoài cũng nhìn nhận về chính bản thân mình: “Có thể thế. Tôi sinh ra nơi thành phố và làng mạc lẫn lộn, thế lực chánh lí không khắc ra lửa như trời đất làng Đại Hoàng của Nam Cao, ở quê tôi túi bạc đâm toạc tờ giấy, có tiền là có cả, bấy lâu tôi lăn lóc trong khóe đời ấy” [2; tr.234]. Nhờ đó, người đọc hình dung ra bức chân dung Tô Hoài được phác thảo không giống như bất cứ bức chân dung nào khác, không thiên vị, không né tránh. Tô Hoài là con người tài hoa, tinh tường trong cách nhìn nhận, phản ánh và đánh giá.

Tô Hoài đã không ngần ngại thú nhận những phút giây ngập tràn bản năng tính dục vừa đáng thương vừa buồn cười với nhà thơ Xuân Diệu. Căn bệnh đồng tính luyến ái là một cái gì rất ghê rợn, ai cũng né tránh. Nhưng Tô Hoài không hề giấu giếm, ông đã dựng lại những cảm xúc phần khích, say đắm, đầy chân thật “Tôi chuôi ra rên ư ừ như con đỉm mê tôi không nhớ nổi người thứ mấy, mấy thứ nữa”. Sau những giây phút mê muội đó, nhà văn sực tỉnh rồi day dứt “Cho đến khi thấy thật rạng sáng mới rờn rợn ghê tởm”. Sự tự thú không phải là để bào chữa cho mình mà để trân trọng, bênh vực cho Xuân Diệu - một người bạn lớn, một người bạn tài năng mà cuộc đời lại lắm trở trêu.

Tô Hoài đã từng thú nhận về cái bản tính lười biếng của mình khi đi cải cách ruộng đất “ngại ra đồng thì mở lấy túi sổ vở nghiên cứu, đói thì bảo cô Đăng con rể trưởng xóm ra chợ mua bánh ngô kẹo bột về ăn, có người đứng dậy cầm cái chổi đưa mấy nhát quét nhà”. Vốn sinh ra và lớn lên ở Hà Nội nên Tô Hoài không hiểu biết nhiều về đồng ruộng, “không ước lượng được một miếng, một sào, một mẫu rộng hẹp thế nào. Thế mà ông đã dạy cho nông dân kẻ khổ, đầu địa chủ, rồi thống kê sào, mẫu rồi cấm thè chia ruộng” [2; tr.32]. Ông đã không ngần ngại phơi bày những hiểu biết hạn chế của mình, đó là những lời từ đáy lòng của một nhà văn luôn thành thật với chính mình và với bạn đọc.

Tô Hoài cứ khơi ra mọi chuyện, ai thích nghe thì nghe, ai tin thì tin... Thế mà người đọc lại cứ tin một cách tuyệt đối và chưa xót cho những vĩ nhân, những nghệ sĩ nổi tiếng, những “chiến sĩ” trên mặt trận “văn nghệ” lại trở thành “chiến sĩ” trên mặt trận “gấp phân trâu”. Họ tự biến mình thành giẻ rách, rác rưởi nhưng lại cảm thấy hào hứng, phấn khởi về những việc mình làm. Tô Hoài kể những chuyện nhỏ nhặt, tèm nhèm tưởng như không có gì đáng nói vậy mà lại có ý nghĩa lớn lao. Rồi xóm Đồng vào học trường Nguyễn Ái Quốc, Tô Hoài xác định “vinh dự và nhiệm vụ” nhưng ông cũng không giấu giếm ý nghĩ đơn giản rằng đây là dịp ông sắp xếp lại mọi cái biết lõm bõm chẳng ra đâu vào đâu. Ông còn đề nghị cấp trên cho đi học Trường viết văn Gorki ở Matxcova với hi vọng bỏ vài năm ăn chắc một ngoại ngữ lại đưa hiểu biết và nhận thức của mình lên một bước tiến mới. Nhưng cuối cùng thất vọng tràn trề vì một lí do: “Người sáng tác thì nắm thực tế đời sống đất nước là cần hơn”. Những ý nghĩ ngây thơ trẻ con của chính nhà văn hiện lên trong trang viết khiến người đọc không khỏi ngỡ ngàng và bật cười. Những ngày tháng làm trưởng ban khu phố, Tô Hoài đã kể tường tận mọi chi tiết công việc của mình từ những việc vụn vặt như đi giải quyết “người lấy phân trộm xe thồ cút thối khắp xóm”, chuyện cụ Vi Văn Định tè bậy ở ngoài hè bị lũ trẻ con trêu đùa, chuyện trẻ con nghịch bấm cái chuông cửa mấy nhà đến chuyện những đôi vợ chồng đánh, chửi, cãi nhau. Tô Hoài còn làm công tác chống mê tín dị đoan, cấm nuôi lợn trên gác, chống tội hủ hóa, rồi “đi mai phục bắt gái điếm và những người giặt xi líp thuê cho gái điếm, bắt những anh Hà Nội, buổi trưa thuê phòng chơi gái, thậm chí làm cả việc trông nom hơn hai trăm cái hố xí hai ngấn của thành phố”. Dù bất kể công việc gì, Tô Hoài vẫn cần mẫn như thế, giải quyết mọi việc êm đẹp và chu đáo.

Bức chân dung tự họa của nhà văn Tô Hoài không chỉ là những tháng ngày đi cải cách ruộng đất ở Thái Bình hay làm trưởng ban khu phố mà còn được thể hiện ở hoạt động nghề nghiệp của chính mình. Ma Văn Kháng quan niệm “văn chương gắn liền với sự từng trải”, ông luôn ý thức được trách nhiệm, thiên chức của người cầm bút, luôn trăn trở với nghề. Tô Hoài quan niệm viết là không đơn giản, viết là phải tạo nên những trang văn độc đáo, có tính dư ba, giàu chất lãng mạn. Những cuộc tranh luận giữa các trường phái về sáng tác tác phẩm *Mười năm* của Tô Hoài “*Mười năm của tôi* - một trong những ấn phẩm cuối cùng

của nhà xuất bản Hội Nhà Văn. Lập tức, các báo mổ xẻ phê bình. Một đòn đánh mạnh và lý lẽ nhất, bài của Như Phong trong ban biên uỷ báo Nhân Dân in trên báo ấy và bài của Trần Độ trên tạp chí Văn nghệ Quân đội. Đây cũng là một quyển sách còn sót lại thúc đẩy phải đóng cửa nhanh nhà xuất bản này” [2; tr.178]. Nhưng cuối cùng, Tô Hoài vẫn đứng vững trên lập trường của nhà văn chân chính để sáng tác những tác phẩm có giá trị hơn thế nữa.

Đọc những trang hồi kí Tô Hoài tự họa về chân dung của mình, người đọc được tiếp xúc với đầy rẫy những cái bất ngờ thú vị, những cái “à ra thế” trong đời tư của các nhà văn từ đó người đọc càng hiểu rõ cuộc sống và con người đời thường của nhà văn. Những góc khuất trong con người cá nhân được nhà văn phơi bày một cách trần trụi, một bức họa chì, không hề tô màu, tia tốt. Đồng thời, người đọc cũng hiểu được nhân cách, phẩm chất cao đẹp của người nghệ sĩ chân chính luôn ý thức vươn lên hoàn thiện mình, vươn tới sự trung thực.

2.2.2. Chân dung các văn nghệ sĩ cùng thời

Trong cảm quan về hiện thực của nhà văn còn có chân dung những người nghệ sĩ mà ta rất yêu mến. Với cái nhìn nhân bản đời thường, nhà văn đã rút ngắn đến mức thấp nhất khoảng cách giữa người đọc với người kể, giúp chúng ta được tiếp cận, được bước vào một thế giới đời thường phía sau thế giới nghệ thuật lung linh, huyền ảo mà người đọc vẫn thường biết đến qua tác phẩm của những nhà văn. Điều đáng nói ở đây là ngay cả khi viết về những thói tật của những người nghệ sĩ lớn, Tô Hoài vẫn viết bằng tất cả tấm lòng chân thành của một nghệ sĩ chân chính, bằng cái nhìn cảm thông chân tình nên chúng ta không cảm thấy nhà văn hạ thấp họ hay cố tình “đập vỡ” những thân tượng của bạn đọc. Trái lại, càng hiểu về cuộc đời riêng của họ, ta càng cảm thấy cần phải cảm thông, chia sẻ, hiểu người để từ đó hiểu văn của họ nhiều hơn, như Nguyễn Tuân, Nguyên Hồng, Xuân Diệu, Nguyễn Bính...

Chân dung văn nghệ sĩ đã được thể hiện rõ nét qua tập hồi kí *Cát bụi chân ai*. Tô Hoài đã khắc họa những người bạn văn chương của mình bằng những nét bút tả thực sống động trên một hậu cảnh sáng rõ của hồi ức. Tô Hoài đã viết về Nguyễn Tuân, Nguyên Hồng, Xuân Diệu, Nguyễn Bính, Nguyễn Huy Tưởng..., - những tên tuổi lớn của nền văn hiện đại Việt Nam. Tô Hoài đã đi vào những “ngõ ngách” của đời sống văn chương và những “khúc đoạn” gập ghềnh của các số phận nghệ sĩ.

Nhân vật được Tô Hoài nhắc đến nhiều nhất là Nguyễn Tuân từ trước năm 45 đến khi mất. Nguyễn Tuân rất khác đời từ cách ăn mặc đến cách ăn uống. Văn chương đầy triết lý khác người. Không chỉ có vậy về Nguyễn Tuân mà Tô Hoài còn kể đến những thú vui trong cuộc đời của Nguyễn Tuân. Xây dựng hình ảnh Nguyễn Tuân qua hồi tưởng, Tô Hoài đã phác họa rất đậm nét về những kỉ niệm giữa đời thường với Nguyễn Tuân, những

chuyện vụn vặt của cuộc sống, song không phải vì thế mà người đọc bớt đi lòng kính trọng và cảm phục Nguyễn Tuân.

Tô Hoài còn tiết lộ cho bạn đọc biết về một Xuân Diệu với những tính cách kì lạ. Xuân Diệu tính cẩn thận, từ chi tiêu đến sáng tác nhưng Xuân Diệu cẩn thận một cách lờ khờ, có khi Xuân Diệu làm gì tưởng kín bung, kỹ tính nhưng ai cũng đoán biết được. Tô Hoài còn tiết lộ cho bạn đọc những “mối tình trai” lập dị của Xuân Diệu. Ở đâu Xuân Diệu cũng đào hoa mối tình trai”. Và lạ kì hơn nữa con gái đi ngang mặt dừng dừng như không, nhưng con trai xoắn xuýt vòng trong vòng ngoài. Hay một Nguyên Hồng với món nem đặc biệt “nem Sà Gòong” làm từ nhân rau đàn bà để đã xin hay mua được ở nhà hộ sinh nào đấy, sốt sắng đãi Tô Hoài. Ngoài ra ta còn thấy một Nguyên Hồng ở cửa hàng bia phố Huế, xăng xái giúp bà béo trưởng quầy khuân các thùng bia trên xe xuống. Một Nguyên Hồng với hành trình Nhã Nam - Hà Nội trên yên chiếc xe đạp thiếu nhi Liên Xô không phanh, màu xanh rờ cùng bộ râu xum xuê một cách khác thường ở tuổi 50. Một Nguyên Hồng tăng tịu với cô hàng xén ở chợ Đức Thắng, Bắc Giang bị vợ đến tận nơi đánh ghen. Những cuộc Nguyên Hồng bị phê bình trong đó Tô Hoài nhớ nhất là thời kì báo Văn đã hừu khuynh, bị lũng đoạn.

Tính nết Nguyễn Bính thì chẳng khác xưa “Đời là một cuộc chơi dài, mà thiên hạ cung phụng nhà thơ”. Hứng làm thơ thì vứt hết công việc, thích đi chơi thì vay tiền “cơ quan lúc nào chẳng có tiền. Vài ba đồng là bao”. Nguyễn Bính say khướt tối ngày. Rồi chuyện Nguyễn Bính yêu cô thư kí đánh máy cùng cơ quan sau này trở thành vợ của Nguyễn Bính. Thỉnh thoảng Tô Hoài lâu lâu không gặp Nguyễn Bính, lại thấy Nguyễn Bính nhả nhỏ, rầu rĩ “Những cùng quần tự chuốc, những thương đau vợ vào, mà lại đầy ải mình, thân làm tội đời, cả những ngày còn lại mà vẫn không nguôi”.

Đến *Chiều chiều*, không ít những chân dung văn nghệ sĩ cùng thời xuất hiện trên trang hồi kí Tô Hoài. Nhưng cách xây dựng nhân vật ở đây không giống với hồi kí *Cát bụi chân ai*. Tô Hoài không khắc họa, tỉ mỉ chi tiết cuộc đời, số phận của các văn nghệ sĩ như *Cát bụi chân ai* mà chỉ phác họa, điểm qua dăm ba nét đời thường của mỗi người, mỗi nhân vật mà thôi.

Ấn tượng của Tô Hoài về Trần Đức Thảo là người rất vụng về, đi chăn bò làm mất mấy con, con bị hổ vồ, con bị trộm dất mất. Thảo ở Pháp từ Hà Nội lên Việt Bắc, ông đã nhanh chóng hòa đồng với cuộc sống kháng chiến. Thảo đi công tác ở Bắc Âu, trở về, ông khoe với bạn bè không phải những vấn đề triết học hàn lâm, không phải những cuộc tranh luận với văn hào nổi tiếng Giăng Pôn sác, ông khoe ông mua được cái chăn lông ngỗng hay lông chim gì đó, nhẹ chỉ một cân, đi công tác rất tiện. Tô Hoài gặp lại Trần Đức Thảo ngoài cổng viện Hữu Nghị bằng dấu hiệu “ông đi đôi guốc mộc”; “gày gù, mặt và mắt vàng nghệ màu bệnh gan”. Từ con người nổi danh một thời nay trở thành một người tàn tạ

như thế. Đặng Đình Hưng cũng được Tô Hoài khắc họa song hành cùng Trần Đức Thảo. Đặng Đình Hưng vướng vào Nhân văn. Ở hội nhạc, ông đã bị ra khỏi biên chế, mất cả đảng tịch. Tô Hoài thấy Hưng đi cất rượu quê đem ra bán các quán. Cuối cùng Hưng ốm ở cái gác trong hũ. Hôm đưa ma, Tô Hoài trông thấy mặt Hưng trong khung kính quan tài, thấy đội cái mũ dạ to vành, chắc Hưng đã dặn mọi người đội cho cái mũ ấy. Đây là hai con người mà theo nhà văn Tô Hoài tâm sự “Họ đã gặp nhau trong tôi, rồi cuộc đời hai người dài dài phí hoài mà tôi chứng kiến”.

Họa sĩ Nguyễn Sáng không đi thực tế với lí lẽ: “Về là lao động rồi. Tôi bận vẽ”. Nguyễn Sáng tích đến ăn kem Hiệu Tiến Đạt phố Yết Kiêu vì thích mấy cô gái mười ba, mười bảy hay mắt. Nguyễn Sáng hay để ý đến những cô gái mới lớn. Lí luận của anh ta rằng “Tình yêu không có tuổi”. Nguyễn Sáng từng có một đời vợ, cô gái là người Pháp lai Đức. Nhưng do Nguyễn Sáng công tác ở nhà in Bộ Tài chính mà không thể cơ quan tài chính quan trọng lại có con đầm mũi lõ mắt xanh đi theo nên Nguyễn Sáng và Jennen chia tay. Ít lâu sau, Sáng lại theo đuổi Thủy, một cô ngồi mẫu trường Mỹ thuật. Đám cưới Nguyễn Sáng vừa buồn cười vừa thương, không nghe tiếng cắn hạt bí ti tách, không có ai to nhỏ trò chuyện. Đáng thương hơn khi Nguyễn Sáng không đón được cô dâu vì lí do cô dâu bị mệt. Trải qua bao đau thương, Nguyễn Sáng từ con người “hung hăng cách mạng, lung tung kì cùng” thành con người “lặng lẽ, nghiêm nghị”, “tu tỉnh và biết mình” [2; tr.19].

Phùng Quán là người đi thực tế với Tô Hoài ở xóm Đồng - Thái Bình. Đi thực tế ở nông thôn, Phùng Quán nhanh nhẹn và xốc vác, nhanh chóng làm quen với công việc. Nhưng sự nghiệp văn chương lại không thuận lợi. Phùng Quán từng “bị kỉ luật ba năm không hội viên Hội Nhà văn nhưng rồi ba mươi năm mới có lời làm lễ giải hạn. Không cầm sáng tác nhưng viết thì không đâu in”. Nhưng Phùng Quán vẫn khát khao sáng tác. Bạn bè của Phùng Quán tổng kết sáu chữ cho cái gia đình bi đát: “câu chui, rượu chui, viết chui”. Vào tuổi năm mươi, Phùng Quán “Thân hình bơ phờ mảnh khảnh, lại ăn mặc kiểu các cụ áo năm thân rộng nhuộm cây màu hoa hiên, bộ râu chuột lưa thưa”. Đáng buồn, đáng thương cho một con người cả đời không may mắn, cứ lặng lẽ rồi chìm dần.

Bên cạnh đó, một loạt các bạn bè, đồng nghiệp của Tô Hoài được khắc họa như Đào Vũ, Nguyễn Hoạt, Nguyễn Khắc Dực, Mộng Sơn, Hồ Dzếnh, Hoàng Văn Tiến... Họ chỉ xuất hiện loáng thoáng qua trang viết, đan xen vào câu chuyện của các nhà văn khác nhưng ở họ cũng neo lại trong lòng người đọc một ấn tượng không thể nào quên.

Tô Hoài đã vén màn hào quang lấp lánh xung quanh các văn nghệ sĩ vốn được thêu dệt từ các giai thoại, chuyện phiếm. Ông đã rút ngắn “khoảng cách sử thi”, tiếp cận họ từ góc độ đời tư, từ cuộc sống riêng tư, đặt họ trong sự “tổng hòa các mối quan hệ xã hội” và giàu nhân tính nhất. Họ hiện lên rất đời thường và chân thật như bao con người bình thường

khác. Con mắt tinh đời của Tô Hoài đã đi từ lớp vỏ bề ngoài, lớp bề mặt để đến với cái giản dị, cốt lõi, tuy giản đơn mà lại sâu sắc, ẩn sâu bên trong mỗi con người. Tô Hoài đã cho người đọc hình dung về một lớp các nhà văn có tên tuổi và vị thế trên văn đàn dân tộc. Họ ở đó, giữa những “nhếch nhác trần ai”, những chi li, tính toán, từ chuyện nhà cửa, chuyện ăn mặc đến những mối quan hệ đời sống đều được soi rọi dưới lăng kính sự thật của nhà văn. Họ là những con người mà cuộc đời và số phận cũng như tâm hồn rất đa dạng, phong phú và đầy trái ngang xen lẫn vị đắng cay. Điều đó càng làm cho người đọc hiểu và trân quý những gì họ đã đóng góp cho sự nghiệp văn chương nước nhà.

2.2.3. Chân dung con người nhỏ bé, đời thường

Không chỉ khắc họa chân dung các văn nghệ sĩ cùng thời, những tên tuổi lớn của nền văn xuôi Việt Nam hiện đại, Tô Hoài còn thành công khi xây dựng chân dung, khắc họa số phận tầng lớp quần chúng nhân dân trong những thời đoạn khốc liệt nhất của lịch sử. Trở về quá khứ, theo dòng hồi tưởng của nhà văn, người đọc bắt gặp vô số hình ảnh các nhân vật “nhỏ bé”, đời thường trong xã hội. Họ chỉ lướt qua một vài trang viết nhưng họ đã để lại ấn tượng và dư vị cảm xúc thật sự lâu dài, thấm thía. Những dòng chữ “chân thực dưới đáy” tràn đầy yêu thương, trân trọng của Tô Hoài đã để lại cho người đọc niềm cảm xúc sâu xa về từng con người cụ thể, từng số phận cụ thể. Đó là số phận của những người nông dân, người phụ nữ trong những cơn biến thiên lịch sử (*Cát bụi chân ai*). Đó là số phận của những con người, những gia đình trong cơn lốc của cơ chế thị trường (*Chiều chiều*).

Trong *Cát bụi chân ai*, Tô Hoài đã xây dựng chân dung những con người bình thường. Đó là những người lao động mưu sinh kiếm ăn trong đêm nhưng lại là những con người có nhiều duyên nợ với Tô Hoài và các bạn văn của ông. Bác Chữ bán cháo ban đêm thật khó khăn và vất vả “Mặt nhăn nhó đăm đăm, chẳng biết đương phớn hay buồn nỗi hóng khách” [2; tr.10]. Đó là ông hàng cà phê “bít tất” với dáng người “lom khom, mặt bóng loáng nắng gió đồng chiêm trong bộ quần áo nâu non nhờ nhếch”. Đó là ông chủ Tiểu Lạc Viện “đôi mắt kính lấp lánh” với câu cửa miệng “có ngay” luôn thường trực trên môi. Họ chính là hiện thân cho vẻ đẹp và một phong cách ẩm thực rất Hà Nội.

Trong kí ức của nhà văn, hình ảnh các cô gái như Ly Chờ, Thảo Mỹ, Chúng Thị Phà... nơi mảnh đất xa xôi của Tổ quốc cũng được Tô Hoài nói đến. Tô Hoài đã dành tình cảm cho những người phụ nữ dân tộc tài năng, xinh đẹp, cá tính với cái nhìn cảm thông sâu sắc về số phận, cuộc đời của họ. Mỗi người phụ nữ xuất hiện trong hồi kí Tô Hoài có một hoàn cảnh, một tình duyên khác nhau nhưng nhìn chung họ là những người phụ nữ bất hạnh trong hôn nhân gia đình. Họ không có được tình yêu trọn vẹn và tình duyên gặp nhiều éo le, trắc trở. Cuộc đời họ tưởng như sẽ được sống trong một cuộc hôn nhân hạnh phúc nhưng tất cả đều tan biến trong vòng quay của số phận. Dường như, không có ai có thể đoán định trước được số phận và tương lai của họ.

Trong *Chiều chiều*, Tô Hoài đã dành nhiều tâm huyết và dụng công khi xây dựng ông Ngải, người nông dân nghèo, người đã cưu mang Tô Hoài, Phùng Quán thời cải cách ruộng đất năm 1958.

Trong dòng hồi tưởng của nhà văn, ấn tượng về ông Ngải khi lần đầu tiên gặp ông: “Mặt ông Ngải mai má, không trắng, không sạm. Người suốt đời ở ngoài đồng áng mà da không bắt nắng. Cái nước da nhờn nhọt ấy thì có giống ông Phan Khôi” [4; tr.36]. Ông chăm chỉ lao động, một đời người chỉ cần cuộc, dần dà lên được cái nhà tươm tất. Ông không theo Việt Minh vì chẳng muốn “ôm rơm nặng bụng”. Lúc cải cách, cả làng nháo nhào, ông đứng yên “Cái ruộng nó trần trần ra đấy, làm thì ra thóc chứ ra gạch à? Có ruộng thì ra thóc, hợp tác cũng là ta cả thôi” [4; tr.76]. Ông Ngải hay làm, tham công tiếc việc “có lần ông Ngải lên con sốt rét mà nhà còn sào ruộng chưa bừa, ông dậy dùng dùng vác bừa đi”. Cả một đời cần mẫn với công việc đồng áng. Một con người vạm vỡ tưởng chừng không gì tàn phá nổi vậy mà bốn mươi năm sau, hình ảnh ông Ngải khiến chúng ta không khỏi ngậm ngùi, xót xa trước sự tàn phá của thời gian. Bốn mươi năm trước ông “ngủ giữa bụi tre”, bốn mươi năm sau ông vẫn “ngủ giữa bụi tre”, trong khi làng xóm thời kinh tế thị trường “cứ đua nhau nhà nhà tầng ba gác”. Chỉ có khác ông ngày càng già nua, chậm chạp, cũ kĩ hơn. Tô Hoài đã xây dựng được chân dung người nông dân có số phận, có đời sống, có cách ứng xử, tâm trạng riêng nhưng cũng giống như người lao động bình dị ở xóm Đồng. Ông Ngải là hình ảnh tiêu biểu của người nông dân thật thà, chất phác, hiện thân của tình nghĩa nhưng lại thiệt thòi, không may mắn và cuộc sống quanh quẩn, không được hưởng cuộc sống vật chất sung sướng và khá giả. Chân dung ông Ngải là một sự ngậm ngùi về dòng thời gian trong cuộc đời mỗi người, quy luật đời người không ai có thể tránh khỏi lúc tuổi xế chiều. Cùng với các nhân vật nông dân khác, chân dung ông Ngải đã đem đến cho người đọc hình ảnh khá đậm nét về con người của làng quê trên đất nước ta.

Bên cạnh đó, Tô Hoài còn cho người đọc tiếp xúc với bao con người bình thường khác. Đó là Dương, anh bảo vệ của tổ dân phố. Bề ngoài, Dương tỏ ra là một người nhiệt tình, trách nhiệm trong công việc mặc dù việc của Dương không được hưởng lương. Nhưng bên trong, thực chất Dương là một kẻ khôn khéo, thực dụng, luôn xuất hiện đúng lúc, đúng chỗ để chuộc lợi, kiếm trác, làm tiền. Đó là anh công an Mùi thật thà, chất phác, không chơi bời. Anh ít chữ nhưng được cái “chịu khó, không lên điệu vừa khoe vừa giấu dốt”. Đó là ông Đại, tổ phó tổ dân phố. Ông sống giản dị, xuề xòa: “Một thân cặm cùi, quanh mình chỉ có một rổ bát, cái dây vắt quần áo và cái xe đạp treo ngược”.

Những trang hồi kí của Tô Hoài đã tái hiện lại biết bao số phận của con người trước thời cuộc. Họ chỉ xuất hiện thoáng qua trong vài nét phác họa nhưng những con người bình dị, đời thường, nhỏ bé ấy lại làm nên sự đậm nhạt trong bức tranh cuộc sống muôn hình vạn trạng. Mỗi người một vẻ nhưng tựu trung, buồn nhiều hơn vui. Là người trong cuộc, nhà văn đã tái hiện những cảnh đời ngang trái của tầng lớp quần chúng nhân dân giúp cho người đọc hiểu hơn về một giai đoạn lịch sử.

3. KẾT LUẬN

Tô Hoài đã thành công khi khắc họa chân dung tự họa của bản thân mình, của các văn nghệ sĩ cùng thời, của những con người lao động bình dị đến từ mọi miền quê. Thế giới nhân vật trong hồi kí của Tô Hoài hiện lên với tất cả những gì “nhếch nhác, gai góc, xù xì, bụi bặm”, thậm chí khó coi; song phảng qua lớp bụi thời gian xưa cũ, ấn tượng về họ, về cuộc sống thuở ấy, ngày ấy càng chân thực, sâu đậm. Sức hấp dẫn của hồi kí Tô Hoài, phong cách Tô Hoài chính là ở chỗ ấy.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Tô Hoài (1944), *Cỏ dại*, - Nxb Trẻ
2. Tô Hoài (1992), *Cát bụi chân ai*, - Nxb Hội Nhà văn
3. Tô Hoài (1978), *Tự truyện*, - Nxb Văn học
4. Tô Hoài (1999), *Chiều chiều*, - Nxb Hội Nhà văn
5. Mai Thị Nhung (2005), *Phong cách nghệ thuật Tô Hoài*, - Luận án Tiến sĩ Ngữ Văn, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội
6. Nguyễn Thị Ái Vân (2011), *Đặc điểm nghệ thuật tự truyện và hồi kí của Tô Hoài*, - Luận văn Thạc sĩ, Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh.

PORTRAIT OF SOME CHARACTERS THROUGH THE MEMOIR BY TO HOAI

Abstract: *To Hoai is an excellent writer of modern Vietnamese prose. He composed a variety of genres and diverse topics. The memoir is a genre bold in the writer's style. To Hoai's memoir is very unique, revealing memories, imprints of his life, especially, people, life, fate he met, witnessed and shared. The article explores some specific types of characters, such as self-portraits of self-subjects, family members, workers, portraits of contemporary artists through two memoirs: Cat bụi chân ai (1992), Chiều chiều (1999).*

Keywords: *portrait of character, memoir, To Hoai*

BI CẢM AWARE TRONG HÌNH TƯỢNG NHÂN VẬT TIỂU THUYẾT *BIÊN NIÊN KÍ CHIM VẠN DÂY CÓT* CỦA HARUKI MURAKAMI

Lương Hải Vân

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Bài viết đặt tác phẩm của nhà văn đương đại Haruki Murakami trong dòng chảy văn học dân tộc, từ đó khẳng định cốt lõi vấn đề “không nợ nần” văn chương Nhật Bản của nhà văn này. Đến với *Biên niên ký chim vạn dây cốt*, chúng ta vẫn thấy một tâm hồn Nhật trân trọng những mỹ cảm văn hóa dân tộc. Qua hình tượng nhân vật, niềm bi cảm “aware” tiếp tục rung lên từng hồi âm sắc. Từng giọt mực thấm lên trang viết của Haruki Murakami là kết quả của sự dung hợp văn hóa Đông Tây, đưa tác phẩm của tác giả này “vượt biên” hướng ra thế giới nhân sinh rộng lớn.

Từ khóa: Aware, nhân vật, tiểu thuyết, “*Biên niên ký chim vạn dây cốt*”, Haruki Murakami

Nhận bài ngày 17.9.2019; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 20.10.2019

Liên hệ tác giả: Lương Hải Vân; Email: lhvan@hnmu.edu.vn

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

“Mỹ” - cái đẹp trong tâm thức người Nhật - là cái kích thích tình cảm, cảm giác, cũng như tri giác, gọi lên cho con người những khoái cảm. Những “khoái cảm” này không phải là thứ “khoái lạc” chủ quan, vị kỷ. Cái đẹp phải là những thứ được “giải phóng” khỏi những lợi ích cá nhân, đạt tới sự giao hòa với cả thiên nhiên, con người... Trong đó, “ưu nhã” và “ngắn ngủi, phù du” là hai yếu tố song hành chặt chẽ trong quan niệm người Nhật về cuộc sống cũng như nghệ thuật. Cái đẹp hình thành là đã chứa trong nó sự diệt vong. Chính bởi vậy, đó mới là cái đẹp chân thực, xứng đáng được quý trọng gìn giữ. Cái đẹp ấy như những cánh hoa anh đào mong manh “sớm nở, chóng tàn”, con người sớm nhận thức được sự “vô thường” trong cõi đời nhỏ bé, giữa vụ trụ mệnh mông mà hình thành nên những rung cảm đặc biệt sâu lắng. *Aware* từ đây được sinh ra và trở thành một mỹ cảm đặc trưng trong tâm thức xứ sở. *Aware* thấm sâu trong tâm hồn nhà văn Nhật Haruki Murakami, nỗi buồn cõi đời phù thế hằn in trong thế giới nhân vật cuốn *Biên niên ký chim vạn dây cốt*.

2. NỘI DUNG

2.1. Giới thuyết khái niệm

Aware - là một phạm trù mỹ học được xuất hiện khá sớm, thể hiện quan niệm chủ đạo của tâm hồn người Nhật về cái Đẹp. Khái niệm *aware* được diễn tả đầy đủ là *mono no aware*. Đây cũng là một khái niệm xuất phát từ quan niệm vô thường của Phật giáo, được thể hiện như một quan niệm thiết yếu trong văn chương truyền thống Nhật.

Đối với người Nhật, sự tàn héo của những chiếc lá, những cánh hoa, hay những vầng trăng khuyết... tạo nên những “rung chấn” tình cảm sâu độ hơn sự viên mãn, tròn đầy, vĩnh cửu. Đó là những sầu cảm, nỗi buồn bi ai trước sự hữu hạn, vô thường của vạn vật. *Aware* nhìn chung được biểu thị cho tình cảm ấy. *Aware* (bi ai) là niềm bi cảm, xao xuyến trước mọi vẻ đẹp nào lòng của sự vật. Nó như một thứ thanh âm nhắc nhở con người về những gì đã qua và sẽ qua, vạn vật không dừng lại ở hiện tại mà đến một lúc nào đó sẽ phải lui tàn theo quy luật thời gian. Niềm bi cảm này đã được thể hiện bằng bạc trong những tác phẩm cổ đại nhất.

Bản chất của *aware* là nỗi buồn. Đó có khi là nỗi buồn chia ly mất mát, có khi là niềm bi cảm đặc biệt với thời gian và không gian. Như Nhật Chiêu đã nhận định: “*Thường được gọi tên đầy đủ là mono no aware dùng để chỉ “nỗi buồn sự vật” “gợi vẻ đẹp tao nhã, nỗi buồn dịu dàng pha lẫn cảm thức vô thường của đạo Phật”* [1, tr.121]. Con người Nhật hiểu thấu quy luật của cõi thế gian mà luôn mang trong mình niềm mặc sầu, bi cảm man mác. Những tác phẩm văn chương truyền thống Nhật ra đời như là những suy ngẫm, đề triết lý chiêm nghiệm về cõi đời phù thế, phù du, nơi cái đẹp được sinh ra và tan biến trong cõi vô thường.

2.2. Vẻ đẹp aware trong hình tượng nhân vật *Biên niên kí chim vượn dây cót*

2.2.1. Nỗi buồn của con người cô độc trong cõi nhân gian

Có người đã nói: con người từ khi sinh ra đã phải cô đơn. Nagasawa trong *Rừng Nauy* tuyên bố: “*Bản ngã và tha nhân là cách biệt*” [4, tr.384]. Bước vào tác phẩm, ta như bước hành trình của nỗi đơn độc từ sâu thẳm tâm thức con người. Nỗi cô đơn đó dường như không dừng lại ở quan điểm hiện sinh chủ nghĩa mà còn thể hiện trong một cõi buồn bằng bạc hồi khứ. Đó là nỗi cô đơn của những con người lạc lõng trong cõi nhân gian, là sự đơn côi của những yêu thương không vẹn tròn. Đó là nỗi cô đơn của những trái tim đang chờ được lấp đầy và luôn khao khát được thấu hiểu, cứu rỗi. Nỗi cô đơn ấy hình thành nên niềm bi cảm như hạt cát trôi theo gió giữa sa mạc mênh mông, như hạt bụi khuấy động trong không khí, như con người thấy kiếp mình nhỏ bé giữa vũ trụ vĩnh hằng. Trong *Biên niên kí chim vượn dây cót*, ta thấy dường như có một vòng tuần hoàn của nỗi cô đơn. Nó có

tính tiếp nối, từ quá khứ đến hiện tại, từ người này sang người kia, như một cuộc hành trình dài kiếm tìm cái đích của “giao cảm”. Thế nhưng, những yêu thương dường như chẳng bao giờ là đủ và muôn vàn tình yêu cũng chẳng khi nào trọn vẹn đến cùng. Hạnh phúc thì quá mong manh nên chúng ta càng nhận thức được sự khao khát tự đáy lòng thì dường như lại càng hụt hẫng. Tất cả các nhân vật trong tác phẩm đều sống cô độc trong cuộc đời của mình như một ám ảnh. Nỗi cô độc ấy như bao bọc lấy câu trả lời cho: Hạnh phúc là gì? Bạn có hạnh phúc không? Từ đây ta thấy hai từ “hạnh phúc” sao quý giá mà khó với tới biết chừng nào.

Okada Toru những tưởng mình có một gia đình hạnh phúc, nhưng lại không chắc chắn về hạnh phúc đó. Thực chất giữa anh và vợ vẫn có những khoảng cách “không bao giờ chạm đến”. Qua những va chạm thường ngày, càng ngày anh càng nhận thấy mình và vợ càng trở nên xa cách. Để sau này, khi Toru chấp nhận “dấn thân” đi vào cuộc hành trình cuộc đời, anh mới thấy được cái “cốt lõi của vấn đề” là gì. Nhân vật của Murakami luôn vô thức đi tìm cách được giao hòa, tương thông trong các mối quan hệ. Trong các tác phẩm của mình, Murakami để cho các nhân vật bước vào những hành trình mong tìm thấy ý nghĩa của cuộc đời dù chỉ là những khoảnh khắc ngắn ngủi nhất. *Rừng Nauy, Người tình Sputnik, Kafka bên bờ biển...* và cả *Biên niên ký chim vặn dây cót* cũng vậy. Khi xuống đáy giếng cạn, Toru đã tự đối diện với chính mình. Chính lúc đó, anh mới nhận ra thật sự nỗi cô đơn chất chứa bấy lâu nay. Từ đó, Toru vô thức mong muốn sự giao cảm, khao khát được trò chuyện, giao tiếp với bất kỳ ai để có thể lấp được chỗ trống tâm hồn. Hơn một lần, Okada Toru đã khẳng định điều đó. Thậm chí khẳng định trong niềm thống thiết, bi ai: “*Ai đó gọi tôi đi nào, làm ơn hãy gọi tôi, ai cũng được, kể cả người đàn bà bí ẩn trên điện thoại kia cũng được; ai tôi cũng sẵn lòng nghe. Dù cho là cuộc nói chuyện bản thủ và vô nghĩa nhất, cuộc đối thoại độc địa và ghê tởm nhất. Không sao hết. Tôi chỉ cần một người đó hãy nói chuyện với tôi*” [2, tr.389-390].

Cái cô độc giữa cõi thế gian cũng mãi đeo đẳng trung úy Mamiya như một lời nguyên hiện hữu. Ông dường như thấy được sự cô đơn, hạn hữu của kiếp người từ khi một mình canh gác đêm giữa chốn sa mạc Mông Cổ hoang vu, lạ lẫm. Chính từ sự cô đơn ấy mà ông bất giác nhớ đến những gì thân quen nơi quê nhà, những con người gần gũi, thân thương như để lãng tránh khỏi lạnh lẽo, cô độc của hoàn cảnh hiện tại. Không chỉ vậy, từ khi nhận được lời “tiên tri” của ông Honda, chứng kiến cái chết của những người đồng hành, rồi bị đẩy xuống nơi đáy giếng giữa chốn sa mạc hoang vu, Mamiya trở lại với cuộc sống như một cái “xác sống” không hồn. Khi biết được mình sẽ không chết mà phải chứng kiến những mất mát, khổ đau, dường như con người lại càng mất đi ý nghĩa cuộc sống. Trung úy Mamiya cô độc đến hết cuộc đời mình. Trở về với nước Nhật, ông không còn gia đình, nhìn thấy mộ của chính mình ở nghĩa trang, thậm chí ông không còn được hưởng hương vị tình yêu của cuộc đời con người. Cả cuộc đời còn lại của trung úy Mamiya là một nỗi buồn

dai dẳng, ám ảnh, thê lương. Ông sống “*như một cái vỏ rỗng*” [2, tr.201]. Ta dường như có thể thấy niềm khao khát duy nhất của Mamiya giữa cõi cuộc đời. Đó là lấp đầy chỗ trống của sự cô độc linh hồn. Mamiya không còn băn khoăn, sợ hãi trước cái chết như chàng thiếu úy trẻ năm nào nữa. Trong tâm thức của vị trung úy già Mamiya là niềm tiếc nuối không nguôi “cái đẹp” của cuộc đời mà ông không thể có. Thế nên, ông muốn lấy cái chết để đánh đổi cho sự “tồn tại” của kiếp người. Có lẽ vì thế mà Mamiya kể lại câu chuyện của mình cho Toru, hằng mong anh sẽ nhận được bài học từ mình và giúp ông tiếp tục hành trình kiếm tìm được cái cốt lõi nhân sinh. Lúc này, con người mới thấy được bản chất giá trị thực sự của sự sống.

Các nhân vật còn lại trong *Biên niên ký chim vặn dây cót* cũng chìm đắm trong nỗi bi ai đơn độc, lạc lõng trong kiếp đời. Kumiko, Kano Malta, Kano Creta, Kasahara May, Nhục đậu khấu, Quế và cả Wataya Noboru... đều là những con người phải gánh chịu nỗi cô đơn cùng nhân loại. Cô bé mới mười sáu tuổi Kasahara May đã phải im lặng trước câu hỏi “... vì em không hạnh phúc à?” [2, tr.225]. Họ đơn độc ngay trong gia đình và cuộc sống của mình, mỗi một nhân vật là một phản ứng của con người trước sự đơn độc đó. Kumiko bỏ trốn trong sự hoang mang, ghê sợ; Kano Malta không tìm thấy sự đồng cảm khi có những khả năng kỳ lạ mà quyết định ra đi; Kano Creta thì phải trải qua những cung bậc đón đau không có ai chia sẻ mà quyết định tìm đến cái chết; Quế từ bỏ giọng nói của mình... Và có lẽ xuất phát từ sự đơn độc đó mà nhân vật nào cũng có thiên hướng tìm đến sự giao cảm. Nói như vậy là có cơ sở khi mà Kumiko mặc dù trốn chạy Toru nhưng vẫn hóa thân thành người đàn bà bí ẩn trong điện thoại; Kano Malta và Nhục đậu khấu sử dụng khả năng của mình để giúp đỡ người khác; Kano Creta từ những nỗi tội cùng mà thể xác gánh chịu mà làm “*điểm thể xác*” sau là “*điểm tinh thần*”; Quế viết lên những trang *Biên niên ký chim vặn dây cót* có lẽ chỉ Toru là người đọc được... Tất cả đều muốn tìm đến sợi dây kết nối giữa người với người. Thế nhưng, về thực chất, cô đơn vẫn hoàn cô đơn. Nỗi cô đơn có thể được mờ nhạt đi nhưng không bao giờ được lấp đầy. Từ đây, hành trình của con người là hành trình không ngừng nghỉ để kiếm tìm hạnh phúc cho cuộc sống.

2.2.2. Niềm bi cảm về sự sống và cái chết

Tư tưởng người dân xứ Phù Tang chịu ảnh hưởng sâu sắc Thần đạo và Phật giáo, họ tôn thờ cái “*hư không*” và “*vô thường*”. Từ lâu, người Nhật đã cho rằng sinh – tử là lẽ thường trong mọi sự sống, đó là quy luật của sự phát triển. Từ đó, họ quan niệm: biết chết sẽ biết sống. Con người càng ý thức được về sự phù du, ngắn ngủi của cuộc đời thì họ càng nâng niu, tận hưởng từng khoảnh khắc cuộc sống. Thế nên, những ý thức về cái chết và sự sống cũng đẩy lên những niềm bi cảm nhân sinh sâu sắc trong tâm hồn người Nhật.

Biên niên ký chim vặn dây cót đem lại cho người đọc một cảm thức như thế khi miêu tả những ám ảnh về cái chết trong sự sống, cũng như sự sống trong cái chết. Nhà văn đã để

cho nhân vật của mình luôn phải dằn vặt, ám ảnh, chiêm nghiệm về cái chết ở những con người và hoàn cảnh đặc biệt. Trung úy Mamiya đã phải chứng kiến cái chết của người khác và đối diện với cái chết của chính mình; cái chết của chị gái luôn ám ảnh Kumiko; Kumiko đi phá thai; cái chết luôn thường trực trong tâm trí cô bé Kasahara May; cái chết kinh hoàng của chồng Nhục đậu khấu; cái chết của những con vật và những thanh niên đào ngũ trong vườn thú... Trong tác phẩm, vấn đề cái chết như được trở đi trở lại. Tất cả các nhân vật trong tác phẩm đều phải đối mặt trực tiếp hay gián tiếp với cái chết. Nó trở thành một thứ luôn đeo bám dai dẳng. Mỗi cái chết đều mang những một ý nghĩa khác nhau, nhưng ý nghĩa chung nhất có lẽ đều hướng tới cái “sống” thực sự. Mỗi nhân vật trong *Biên niên ký chim vặn dây cót* đều mang trong mình những nỗi niềm bi thiết về sinh - tử mà cũng đầy ảm ý, triết lý nhân sinh.

Thật đặc biệt khi Murakami để cho một cô bé mới mười sáu tuổi như Kasahara May đã phải chiêm nghiệm những ý nghĩ phức tạp của đời người. Tuổi mười sáu - độ tuổi như bao cô bé bình thường khác mới chỉ biết ăn, biết chơi và học hành. Nhưng, Kasahara May thì khác. Cô bỏ học, không muốn tiếp xúc với ai và luôn nghĩ về cái chết. Thậm chí, cô luôn muốn đẩy mọi thứ đến ngưỡng ranh giới của sự sống và cái chết để thỏa mãn những tò mò nội tâm của mình. Việc bị mất người bạn trai, cũng như rút dây thang bỏ mặc Toru dưới đáy giếng sâu cũng vì điều đó.

Chính Kasahara May là người giúp cho Okada Toru có được “cảm thức” rõ ràng hơn về cái chết và cái quý giá thực sự của sự sống khi để mặc anh chết đói dưới nơi đáy giếng. Vì thế, khi thoát khỏi cái giếng cạn, Toru phải “hốt hoảng” vớ lấy cái khí trời, cái mùi cỏ ẩm ướt vào lồng ngực mà “ngấu nghiến” sự sống. Những trăn trở về cái chết từ một cô bé, khiến vấn đề cái chết ấy dấy lên một niềm xúc cảm đặc biệt, người đọc càng không thể không băn khoăn về cõi đời phù thế. Từ đó ta thấy rằng quy luật sinh tử là lẽ ở đời, cuộc sống mong manh như cánh hoa mỏng, như bình pha lê dễ vỡ. Vì thế, ta hãy sống thế nào để không uổng một kiếp người...

Trái với ông Honda bình thản đón nhận cái chết, ông Mamiya đối diện với cái chết trong nỗi niềm đau khổ. Trung úy Mamiya đã phải chứng kiến cái chết của hai người đồng đội của mình trong nỗi kinh hoàng: người bị cắt cổ, người bị lột da sống. Lúc ấy, cái chết vẫn là một cái gì đó xa xôi, ghê rợn khiến cho nhân vật phải sợ hãi. Thế nhưng, khi xuống dưới giếng cạn, qua những đau đớn thể xác, cô đơn, tuyệt vọng về tinh thần, Mamiya đón nhận những tia sáng mặt trời ngấm ngấm mà nhìn nhận cái chết một cách hoàn toàn khác. Vị trung úy lúc này sẵn sàng đón nhận cái chết với niềm khát khao hòa mình với vẻ đẹp khải hoàn của sự sống trong vũ trụ bao la. Đó không còn là “chết” về sinh lý, vật lý, mà là khát khao, tự nguyện giao hòa với cái đẹp. Thế nhưng, Mamiya không thể chết như ông muốn. Sau này thoát khỏi cái giếng, ông đã phải mang theo nỗi đau của một kẻ không thể

chết, không còn ý nghĩa, không còn cảm xúc. Chính vì thế, Mamiya rơi vào bi kịch của con người phải sống trong sự cô đơn. Cả chuỗi ngày còn lại, Mamiya không thể thoát khỏi nỗi thống khổ đằng đẳng không nguôi. Lúc nào, ông cũng phải mang theo những ám ảnh ghê rợn trong quá khứ... Trở về quê hương, Mamiya không còn được hưởng cái cảm giác yêu thương bình thường trong cuộc sống. Ông nhìn thấy bia mộ của chính mình ngoài nghĩa trang. Và bia mộ ấy cũng chính là bia mộ tinh thần mà ông đã để lại nơi sa mạc Mông Cổ ngày nào. Bao nhiêu “*ân huệ*” mà trời ban cho ông ở nơi đáy giếng sâu thẳm “*đã mất cả rồi*”... Lời tiên tri trước kia của Honda trở nên khủng khiếp hơn cả án tử. Trở về nước Nhật, Mamiya phải sống như một cái “vỏ rỗng”.

Ta còn thấy được những niềm bi cảm dấy lên từ những cái chết ám ảnh tâm thức con người. Nhục đậu khấu dường như chẳng bao giờ thoát ra khỏi những ám ảnh về cái chết. Cái chết đặc quánh trong không gian vườn thú trong câu chuyện hồi tưởng của bà. Và chẳng bao giờ Nhục đậu khấu có thể thoát khỏi những ám ảnh về cái chết khủng khiếp của người chồng. Bà mãi mãi chẳng bao giờ thoát khỏi “cái gì đấy” luôn hiện hữu ở trong bà. Nó trở thành mặc cảm không lối thoát sâu thẳm trong tâm hồn Nhục đậu khấu.

Chị gái của Kumiko hay Kano Creta cùng tìm đến cái chết từ khi còn rất sớm. Họ xem cái chết như là sự giải thoát ra khỏi mọi nỗi khổ đau mà họ phải trải qua. Thế nhưng, Kano Creta tìm đến cái chết không thành. Cô tìm tới cái chết để thoát khỏi nỗi đau đớn tột cùng về thể xác. Nhưng sau đó, cô lại mất đi tất cả cảm giác, hay nói đúng hơn là trở nên vô cảm với mọi thứ xung quanh. Kano Creta dường như đã đánh mất chính mình và không còn đủ sức giết mình nữa. Cái chết và sự sống có còn ý nghĩa gì khi mọi cảm giác đã biến mất. Sự tê liệt cảm xúc khiến nhân vật như rơi vào một lỗ đen vũ trụ, chẳng bao giờ thấy đáy, chẳng biết mình có còn tồn tại hay không nữa. Nếu như còn biết đau, cô sẽ còn biết cảm nhận mọi thứ xung quanh, còn biết cái chết nó cảm giác như thế nào. Nhưng khi vô cảm, mọi thứ ý nghĩa của cuộc đời cô sẽ chẳng cảm nhận được. Cô mất đi cái đau đớn thể xác, cũng là lúc cô mất đi những tri nhận của tinh thần. Cô không hề cảm thấy đau đớn, nhưng thực chất, cô đang phải hứng chịu một nỗi đau đớn khôn cùng mà chính cô không thể cảm nhận. Kano Creta rơi vào trạng thái vô xác định. Cô rơi vào bi kịch nhưng cô cũng không thể cảm nhận được điều đó. Còn chúng ta thì khác, khi đọc những giải bày nội tâm của cô, ta có thể cảm nhận được một cách sâu sắc. Đó mới là “bản chất của cái đau”. Niềm tiếc nuối, xót thương dấy lên trong lòng người đọc.

2.2.3. Niềm bi cảm trước số phận mong manh của những người phụ nữ

Những nhân vật nữ trong *Biên niên ký chim vặn dây cót* nói riêng và trong các tác phẩm của Haruki Murakami mang đậm chất “nữ tính”. Mặc dù không được tác giả miêu tả chi tiết về ngoại hình, nhưng bằng những khắc họa điển hình họ vẫn đủ sức đại diện cho “phái đẹp”. Họ có đủ tố chất để thể hiện cho “cái đẹp” hiện hữu trong thế giới loài người.

Tuy nhiên, những nhân vật này thường bị rơi vào những hoàn cảnh đặc biệt. Hầu hết các nhân vật nữ trong tác phẩm đều phải chịu những đau đớn, mất mát. Họ phải mang những “khuyết khuyết” về mặt thể xác cũng như tinh thần. Trong tác phẩm, Murakami đã để cho nhân vật của mình tự bộc lộ những dằn vặt, đau đớn của bản thân. Từ họ, những nỗi buồn được bộc lộ một cách tự nhiên nhất. Niềm bi cảm được đẩy lên khi những người phụ nữ phải chịu những mất mát, thiệt thòi và đầy dẫy đau khổ tinh thần và thể xác.

Trong gia đình Wataya, chị gái của Kumiko là một người con gái hoàn hảo. Mới mười một tuổi, chị gái của Kumiko đã trở thành trụ cột tinh thần cho cả gia đình. Thế nhưng, cô lại phải lìa xa cuộc đời từ rất sớm. Có thể cô ra đi vì bạo bệnh, cũng có thể chính cô quyết định tìm đến cái chết để chấm dứt cuộc sống bất hạnh của mình. Một cuộc sống mà dường như “cái đẹp” không được trân trọng mà còn phải mang gánh nặng của cuộc đời... Chị gái của Kumiko khiến ta liên tưởng đến nhân vật chị gái của Yaxuco – mối tình đầu thời niên thiếu của ông Singo trong *Tiếng rên của núi* của nhà văn Y. Kawabata. Cuộc đời của hai người phụ nữ xinh đẹp, dịu dàng đều sớm kết thúc “như một giấc mơ ngắn ngủi”. Sự ra đi của những người phụ nữ ấy khiến ta liên tưởng đến cái đẹp mong manh của nhân thế. Bởi vì, thế gian vẫn còn đầy ô trọc, khổ lụy và nhơ bẩn nên cái đẹp không thể tồn tại dài lâu... Họ sớm ra đi để hòa mình với cái vĩnh cửu của vũ trụ mà lìa bỏ trần gian còn lắm bụi bặm, đau đớn. Như nàng công chúa Ánh trăng Kaguya Hime cũng sớm dứt bỏ trần gian đầy lọc lừa, dối trá để về với vĩnh cửu, thiên thu. Như những nữ nhân đoan mệnh trong *Truyện Genji* chỉ sống như những đóa hoa đẹp đẽ nhất trên thế gian rồi cũng sớm lụi tàn trong khoảnh khắc. Thân xác họ tan biến, nhưng cái đẹp thì còn mãi trường tồn. Họ ra đi để lại bao niềm tiếc nuối cho những người ở lại.

Sau cái chết của chị gái, Kumiko tiếp tục phải thay chị gánh vác những áp lực nặng nề. Dưới cái bóng của người chị, cô không được làm những điều mình muốn. Cô bé Kumiko phải gồng mình lên hứng chịu những dày vò, ép buộc. Từ thuở ấu thơ què quặt, cô gái nhỏ bé, mỏng manh Kumiko phải trưởng thành trong nỗi cô độc và ám ảnh về tinh thần. Đó cũng chính là lý do Kumiko kể lại cuộc đời mình trong dòng nước mắt, điều đó khiến Toru vô cùng phần nộ, anh muốn nâng niu và bảo vệ cô hơn bao giờ: “*Nàng vừa kể vừa khóc thút thít. Tôi hiểu tại sao nàng cần phải khóc. Tôi ôm nàng trong vòng tay, vuốt tóc nàng*” [2, tr.88]. Sáu năm hôn nhân với người mình yêu là Okada Toru những tưởng sẽ khiến cho cô hạnh phúc, nhưng không, “một cái gì ấy” vẫn cứ lớn dần lên bên trong cô, nó vốn có trong cô như một thứ di truyền “kinh tởm”. Trong vẻ bề ngoài trầm mặc, ít nói của Kumiko, ta có thể thấy một cuộc đấu tranh nội tâm dằn vặt, đau đớn không ngừng nghỉ. Kumiko quyết định bỏ đi cái thai của mình vì lo sợ một ngày nào đó “cái gì ấy” lại di truyền lên đứa con của mình, rồi cô quyết định rời bỏ Toru... Thực chất, thứ cô muốn rời bỏ chính là “cái gì đó”. Cô muốn trốn tránh hiện thực mà tự mình vướng lộn đấu tranh với “cái gì đó” trong sự vô vọng, bất lực. Kumiko luôn mang một nỗi niềm không thể nào san

sẽ hết. Thế nên ngay cả khi nằm bên cạnh vợ mình, Toru luôn cảm nhận thấy một dự cảm mong manh, xa cách. Tự những đấu tranh của nàng thoát ra một niềm xúc cảm bi ai khiến ta phải rung động.

Không chỉ Kumiko, mà cả Kano Malta và Kano Creta cũng là những người phụ nữ phải trải qua những đầy đọa, đón đau, cô độc của cuộc đời. Kano Malta được ban cho khả năng ngoại cảm khác người và cũng vì thế cô phải chịu cô độc. Không có được hạnh phúc trong chính gia đình của mình, Kano Malta quyết định rời bỏ nơi tưởng như là chốn yêu thương nhất của con người để tìm tới một nơi thích hợp với mình. Còn Kano Creta cũng phải chịu cô đơn khi chỉ có chị gái làm chỗ dựa duy nhất thì chị lại không có ở bên cạnh trong đau đớn. Khi để Toru chiêm ngưỡng thân hình Creta, Murakami như khiến ta quay trở về với những mỹ cảm sáng trong, bi sầu của ông già Eguchi trong *Người đẹp say ngủ* (của Y. Kawabata): “*Kano Creta hoàn toàn khóa thân. Cô nằm quay mặt về phía tôi mà ngủ ngon lành, không mảnh vải che thân, lồ lộ cặp nhũ hoa đẹp đẽ, đôi núm vú nhỏ hồng hồng, dưới cái bụng phẳng lì là mảng lông âm hộ hình tam giác đen nhánh trông như khoảng tối trên một bức tranh. Da cô trắng phau, ánh lên như thể vừa mới đúc. Dù bản khoán không hiểu làm cách nào cô có mặt ở đây được, tôi vẫn không sao rời mắt khỏi tấm thân tuyệt đẹp của cô. Hai đầu gối cô khép chặt vào nhau, hơi gập lại, hai chân xếp đều tằm tắp. Tóc cô xõa về phía trước che nửa mặt khiến tôi không nhìn thấy mắt cô, nhưng rõ là cô đang ngủ rất say: tôi bật đèn ngủ cũng không hề làm cô cực cự, hơi thở của cô nhẹ và đều...*” [2, tr.339]. “Người đẹp say ngủ” Kano Creta như đang thôn thức mộng mị để mặc Toru được chiêm ngưỡng những vẻ đẹp tạo hóa ban tặng cho người phụ nữ. Thế nhưng, cô cũng là nhân vật phải hứng chịu sự “hành xác” kinh khủng nhất. Khi đau, Creta phải chịu cái đau đến tột đỉnh, khi mất đi cảm giác, cô cũng phải hứng chịu sự vô cảm đến tột cùng. Cái chết không mang lại cho cô sự giải thoát, mà trái lại, cô phải tiếp tục hứng chịu những đầy đọa thân hình. Kano Creta rơi vào trạng thái mất phương hướng, lạc lõng như rơi vào cõi vô định hun hút. Điều đó, khiến cô trở nên tách biệt với thế giới xung quanh. Cô những tưởng thoát khỏi cái đau dai dẳng trước kia là điều kỳ diệu mà không ngờ rằng sự “vô cảm” mới là điều kinh khủng nhất. Chính vì sự mất phương hướng mà Creta không chỉ trở thành “con điểm thể xác” mà còn trở thành “con điểm tinh thần”. Suốt chiều dài của tác phẩm, Kano Creta dường như cứ phải mãi miết kiếm tìm những ý nghĩa thực sự cho bản thân mình.

Giống như Kano Malta, Nhục đậu khấu cũng có khả năng ngoại cảm. Bà dùng khả năng đó để tạm thời xoa dịu những “cái gì đó” ngày càng lớn lên từ phía trong của những bậc mệnh phụ phu nhân giàu có, quyền lực. Thế nhưng, chính bà cũng không thể thoát khỏi “cái gì đó” như một khối u ác tính. Cái chết của chồng và mẹ của bà trở thành một nỗi ám ảnh đi theo suốt cuộc đời bà không thể nào dứt nổi. Cuộc đời của bà có lẽ không bao giờ tìm lại được nụ cười khi còn thời thơ ấu bên cha, ở nơi vườn thú ngày nào. Tuy không

phải chịu những áp lực về vật chất, nhưng niềm vui tinh thần và hạnh phúc vẹn tròn có lẽ là thứ mà Nhục đậu khấu mãi mãi chẳng thể tìm lại được nữa...

Giữa những người phụ nữ trưởng thành, sự xuất hiện của cô bé đương tuổi dậy thì như Kasahara May như một điểm nét đặc biệt. Không mang những đường cong gợi cảm, Kasahara May mang một vẻ đẹp chưa hoàn thiện nhưng trinh nguyên và trong sáng của thiếu nữ tuổi trăng tròn. Thế nhưng, cô bé đã sớm phải mang những mặc cảm nội tâm khác biệt với bạn bè cùng trang lứa. Cô bé rơi vào lạc lõng, chán chường, cô độc, bế tắc với chính gia đình của mình. Cái đầu nhỏ bé cùng trái tim mỏng manh của cô bị giam cầm trong những chuỗi suy tư phức tạp về “cái chết”. Khi chiêm nghiệm về cõi sinh – tử, Kasahara May trở thành một “bà cụ non” mà mất đi những trẻ trung, tươi sáng, trong veo của đời người. Những lời triết lý nhân sinh thốt ra từ cô bé mặc dù đều có lý cả nhưng lại khiến cho ta không khỏi chạnh lòng, chua xót. Kasahara May đã phải mang trong mình nỗi niềm dường như quá sức với cô. Cô gái nhỏ bé phải một mình gánh gồng lấy những tranh đấu nội tâm trong sợ hãi và cô độc. Trái tim của người phụ nữ vốn đã mong manh, mà trái tim của người con gái mới mười sáu tuổi ấy lại dễ vỡ hơn tất thảy. Trái tim đó sao có thể đủ sức chống chọi lại tất cả những phức tạp, sâu nặng ở đời. Vì thế, đến phút không kiểm soát nổi mình, tâm can của cô bé như vỡ òa dưới ánh trăng: *“Em không biết vì đâu mình khóc, nên cũng chẳng biết làm sao dừng lại cả. Nước mắt cứ thế tuôn ra, như máu tuôn từ một vết thương rộng hoác. Em không thể tin mình lại có thể khóc ra nhiều nước mắt đến vậy”* [2, tr.693]. Có lẽ giọt nước mắt của cô bé luôn thường trực trong chính cô, chỉ chờ đến lúc nó được “hiện hình”. Những giọt nước mắt ấy long lanh như những “tinh thể pha lê” trong ánh trăng vắng vặc. Nó sáng trong, mỏng manh mà mang nỗi niềm sâu bi nhay cảm như chính tâm hồn người thiếu nữ. Dường như thấy được những sầu muộn đã sớm vương trên khuôn mặt còn non dại, Okada Toru đã không tránh khỏi ưu tư: *“Quan sát cô, tôi thấy như dòng chảy thời gian đang dần dần chậm lại, như thể dây cót của thời gian đang bắt đầu chùng xuống”* [2, tr.374]. Tuổi mười sáu của cô bé còn cả một tương lai trải dài phía trước, gương mặt của cô bé đáng nhẽ phải luôn thường trực nụ cười như nắng mai mùa xuân tươi mát. Trên khuôn mặt ấy, chỉ một chút gọn nhẹ suy tư cũng đã khiến lòng người phải xôn xang, xúc động. Thế mà Kasahara May đã phải mang nặng cả một khối ưu phiền, day dứt khôn nguôi. Thế nên, khi động chạm vào cơ thể của người con gái ấy, lòng Toru không hề có chút nhục dục tầm thường của thể xác, mà sống dậy những rung cảm tinh khiết tự đáy lòng. Vượt ra ngoài tầm thể xác vật chất, trong Toru vang lên âm thanh “tinh tế” của niềm “ham muốn”. “Ham muốn” ấy là khát khao được giao cảm, được đón nhận lấy cái đẹp tinh khôi, cao cả từ tâm hồn người con gái trong sáng, trinh nguyên. Toru muốn được giang cánh tay bảo vệ lấy cái đẹp mong manh ấy, nhưng lại thấy mình không đủ phẩm chất. Anh chỉ biết trân trọng và nâng niu cái đẹp ấy trong tâm trí của mình. Anh ước mong có một ai đó xứng đáng hơn anh. Một ai đó đủ khả năng níu giữ, bảo vệ cái đẹp

ấy trong cõi trần gian này... Tự trong đáy lòng Toru, một niềm bi cảm sáng trong thồn thức không ngừng. Sau cuộc hành trình của mình, ở chốn núi non giữa mùa đông tuyết trắng, Toru đã tìm mọi cách gặp lại Kasahara như một điểm kết thúc tinh tế cho cuốn biên niên ký. Hơi thở lẫn với màu tuyết cùng đôi má ửng đỏ vì lạnh của cô bé khiến trái tim Toru cất lên niềm hoan lạc tuyệt vời. Nắm lấy bàn tay bé nhỏ của cô gái, Toru cảm thấy như nắm lấy một “*linh hồn ẩn dật*”. Điều đó giống như khi ta đỡ trên tay một bông tuyết trắng chẳng? Bông tuyết tuyết đẹp nhưng có thể bị hơi ấm của bàn tay ta làm tan chảy bất cứ lúc nào... Phải chăng, hơi ấm yếu ớt tỏa ra từ đôi bàn tay của Kasahara May khiến Toru ý thức được cái mong manh, hữu hạn có thể tan biến trong khoảnh khắc của một sinh linh đẹp đẽ. Phải chăng cũng chính vì thế mà khi giã biệt, lòng Toru không thể nào xóa đi hình ảnh của một cô bé đội mũ len màu xanh dương “*đang ngồi một mình trên xe buýt quay về nhà máy ở trên đồi*”... Để một lần nữa, Toru phải khắc khoải nguyện cầu: “*Cầu chúc cho luôn luôn có một cái gì đó trông chừng bảo vệ em*” [2, tr.707]. Một cái gì đó xứng đáng, có thể mang lại ấm áp cho tâm hồn mỏng manh của người con gái, bảo vệ cô bé khỏi những vấy bẩn, khổ đau và tổn thương trên đường đời... Để cô bé mãi trinh nguyên, tinh khiết như tuyết mùa đông như thế... Nhưng việc đó có lẽ thật khó trong cõi đời chảy trôi, vô thường và hỗn độn này...

3. KẾT LUẬN

Nói tóm lại, để làm nên tầm ảnh hưởng rộng lớn trên thế giới, ngòi bút Haruki Murakami đã thiết lập một phong cách văn chương đặc trưng với những triết lý tư tưởng đặc biệt sâu sắc hòa trong cảm thức thời đại của nhân loại sinh thời. Hơn hết, ông không vì cái chung đó mà quên đi cái riêng của dòng máu, linh hồn xứ sở. *Biên niên ký chim vặn dây cót* vẫn thể hiện niềm bi cảm về nhân thế, về cái đẹp - “aware” của nhà văn thông qua hệ thống nhân vật trong cuộc hành trình của mình. Những mặc cảm về nỗi cô đơn, về cái chết và cái đẹp mong manh khiến cho con người như “trưởng thành” hơn về tâm thức để biết trân quý, yêu thương, giữ gìn những điều đẹp đẽ dù chỉ là nhỏ nhất. Một phần từ đây, *Biên niên ký chim vặn dây cót* trở thành tác phẩm đánh dấu sự thành công về khả năng tích hợp truyền thống và hiện đại, phương Đông và Phương Tây, đặc biệt là giữ được hồn cốt xứ sở anh đào trong văn chương Haruki Murakami.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nhật Chiêu (2013), *Văn học Nhật Bản từ khởi thủy đến 1868*, - Nxb Giáo dục, Hà Nội.
2. Haruki Murakami (2014), *Biên niên ký chim vặn dây cót* (Trần Tiễn Cao Đăng dịch), -Nxb Hội Nhà văn, Hà Nội.
3. Haruki Murakami (2012), *Người tình Sputnik* (Ngân Xuyên dịch), - Nxb Hội Nhà văn, Hà Nội.
4. Haruki Murakami (2005), *Rừng Nanuy* (Trịnh Lữ dịch), - Nxb Hội Nhà văn, Hà Nội.
5. Haruki Murakami (2012), *1Q84* (Lục Hương dịch), - Nxb Hội Nhà văn, Hà Nội.
6. Interviewed by John Wray, *Haruki Murakami, the Art of Fiction No. 182*
<http://www.theparisreview.org/interviews/2/the-art-of-fiction-no-182-haruki-murakami>
7. Suzuki Setsuko, *Những khái niệm then chốt của mỹ học Nhật Bản*, bản dịch của Hoàng Long,
<http://www.tienve.org/home/literature/viewLiterature.do?action=viewArtwork&artworkId=11970>

AWARE IN THE CHARACTER'S IMAGE OF *THE WIND-UP BIRD OF CHRONICLE* OF HARUKI MURAKAMI

Abstract: *This article puts the works of contemporary writer Haruki Murakami in the flow of national literature, thereby confirming the core of the issue of "no debt" to Japanese literature of this writer. (When we come) Coming to The Wind-up Bird of Chronicle, we still see a Japanese soul that cherishes the national cultural's sense of beauty. "Aware" continues to vibrate with each timbre in the character's image. Each drop of ink absorbed on the pages of Haruki Murakami is the result of the fusion of East-West culture, bringing the author's work "across the border" towards the vast (human) world of humanity/mankind.*

Keywords: *Aware, characters, novel, The Wind-up Bird of Chronicle, Haruki Murakami*

NHỮNG LỖI SAI THƯỜNG GẶP CỦA SINH VIÊN CHUYÊN NGÀNH TIẾNG TRUNG QUỐC TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM HÀ NỘI 2 TRONG SỬ DỤNG BỔ NGỮ KẾT QUẢ

Trần Linh Chi

Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2

Tóm tắt: *Bổ ngữ kết quả là một hiện tượng ngữ pháp quan trọng và khó trong giảng dạy tiếng Trung. Nghiên cứu tình hình sử dụng bổ ngữ kết quả của 149 sinh viên chuyên ngành tiếng Trung Quốc, trường ĐH Sư phạm Hà Nội 2, thấy có 4 lỗi sai thường gặp là: bỏ sót, thay thế nhầm, thêm sai, sai thứ tự; trong đó, lỗi sai xuất hiện nhiều nhất là sai thứ tự. Nguyên nhân chính dẫn đến các lỗi sai đó là do ảnh hưởng của tiếng mẹ đẻ. Các lỗi sai tồn tại một cách có hệ thống, có quy luật, từ trình độ sơ cấp đến cao cấp. Trên cơ sở nhận diện, phân tích các lỗi sai trên, bài viết đề xuất một số phương án nâng cao hiệu quả việc dạy và học bổ ngữ.*

Từ khóa: *Giảng dạy tiếng Hán tại Việt Nam; bổ ngữ kết quả; lỗi sai.*

Nhận bài ngày 01.10.2019; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 20.10.2019

Liên hệ tác giả: Trần Linh Chi; Email: tranlinhchi181@gmail.com

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Các học giả Trung Quốc, chẳng hạn Shen Hong Hong (2006), Liang Xue Gen (2008), Chen Guang (2007), Hu Fa Xuan (2008), Liu Yong Jun (2008)... đã có rất nhiều nghiên cứu về việc sử dụng bổ ngữ kết quả của lưu học sinh nước ngoài. Từ 3 góc độ là thụ đắc kết cấu, thụ đắc ngữ nghĩa và thụ đắc ngữ dụng..., các nhà nghiên cứu đã phát hiện ra các lỗi sai mang tính quy luật trong sử dụng bổ ngữ kết quả của lưu học sinh chủ yếu ở 3 dạng sau: lỗi sai mang tính né tránh, lỗi sai hỗn loạn giữa thức động kết với các hình thức ngữ pháp khác và lỗi sai nội bộ trong thức động kết.

Từ thực tế điều tra và phân tích việc mắc lỗi sai thường gặp, mang tính quy luật trong việc sử dụng bổ ngữ kết quả của sinh viên chuyên ngành tiếng Trung Quốc ở trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2 (ĐHSP Hà Nội 2), chúng tôi tiến hành tìm hiểu một số đặc điểm, sự khác biệt về loại hình lỗi sai của sinh viên Việt Nam so với sinh viên các nước khác, từ đó tìm ra nguyên nhân dẫn đến những lỗi sai đó và đề xuất các phương pháp giảng dạy thích hợp.

2. NỘI DUNG

Như đã nói, nghiên cứu được thực hiện trên 149 sinh viên, trong đó có 58 sinh viên năm nhất, 49 sinh viên năm hai và 42 sinh viên năm ba bằng hình thức phiếu điều tra. Nội dung điều tra nằm ở việc sử dụng bổ ngữ kết quả trong 04 bài tập. Các bảng biểu dựa trên cơ sở các bảng biểu có liên quan của Wang Qiao Qiao (2010). Giáo trình được sử dụng của trường: 《汉语教程》Yang Qi Zhou chủ biên, gồm 6 quyển. Sinh viên năm thứ nhất bắt đầu học tiếng Trung, trình độ tương đương sơ cấp. Sinh viên năm thứ hai tương đương trình độ trung cấp, và sinh viên năm thứ ba trình độ tương đương cao cấp. Bổ ngữ kết quả (结果补语) lần đầu tiên xuất hiện ở bài 34 《我们都做完》, quyển 2 nên khi tiến hành điều tra sinh viên năm nhất đã học được 8 tháng và đã tiếp xúc với bổ ngữ kết quả hơn 1 tháng. Sinh viên năm hai đã học được 1,5 năm và sinh viên năm ba đã học được 2,5 năm.

2.1. Thực trạng sử dụng sai bổ ngữ kết quả

2.1.2. Loại hình lỗi sai điển hình về bổ ngữ kết quả của sinh viên theo từng năm

Chúng tôi sử dụng phần mềm thống kê xã hội học SPSS 17.0 tiến hành mã hóa các đối tượng điều tra. Sinh viên năm nhất đánh số từ 101-158. Sinh viên năm thứ hai đánh số từ 201 đến 249. Sinh viên năm thứ ba đánh số từ 301 đến 342. Trước tiên, tiến hành thống kê số lượng lỗi sai mang tính quy luật trong mỗi bài tập, vì mỗi một câu chỉ khảo sát một bổ ngữ kết quả nên khi tính toán cơ sở tỉ lệ lỗi sai của mỗi câu thì sẽ là tích số của số câu nhân với số người mắc lỗi.

Bảng 1. Thống kê số lỗi sai của sinh viên các năm

	Bài tập 1		Bài tập 2		Bài tập 3		Bài tập 4		Tổng	
	Số lỗi	Tỷ lệ (%)	Số lỗi	Tỷ lệ (%)	Số lỗi	Tỷ lệ (%)	Số lỗi	Tỷ lệ (%)	Số lỗi	Tỷ lệ (%)
Năm 1	273	47.07	226	77.93	378	46.55	304	87.36	1181	58.18
Năm 2	171	34.90	154	62.86	192	27.99	171	58.16	688	40.12
Năm 3	43	10.24	104	49.52	117	19.90	118	46.83	382	25.99

Kết quả cho thấy tỉ lệ mắc lỗi sai mang tính quy luật của sinh viên năm nhất là nhiều nhất. Sinh viên năm hai và năm ba mặc dù cùng mắc một loại hình lỗi sai nhưng tỉ lệ thấp hơn rất nhiều. Tiến hành phân tích loại hình lỗi sai và số lượng lỗi sai của sinh viên qua các năm, chúng tôi thu được kết quả như sau:

Bảng 2. Tỷ lệ lỗi sai của sinh viên năm 1

Loại lỗi sai	Né tránh thành 2 phân câu	Bỏ sót bỏ ngữ kết quả	Bỏ sót động từ	Bỏ sót tân ngữ	Thêm sai động từ	Thêm sai bỏ ngữ kết quả	Thay thế sai bỏ ngữ kết quả
Số lượng	35	112	55	8	13	16	196
Tỷ lệ	2.96	9.48	4.66	0.68	1.10	1.35	16.60
Loại lỗi sai	Thay thế sai phó từ phủ định	Sai thứ tự tân ngữ	Sai trật tự động từ và bỏ ngữ kết quả	Nhầm sang bỏ ngữ trạng thái	Nhầm sang bỏ ngữ khả năng	Thiếu trợ từ “了”	Không trả lời
Số lượng	74	278	12	5	61	25	291
Tỷ lệ	6.27	23.54	1.02	0.42	5.17	2.12	24.64

Bảng 3. Tỷ lệ lỗi sai của sinh viên năm 2

Loại lỗi sai	Né tránh thành 2 phân câu	Bỏ sót bỏ ngữ kết quả	Bỏ sót động từ	Bỏ sót tân ngữ	Thêm sai động từ	Thêm sai bỏ ngữ kết quả	Thay thế sai bỏ ngữ kết quả
Số lượng	32	92	25	16	17	13	116
Tỷ lệ	4.65	13.37	3.63	2.33	2.47	1.89	16.86
Loại lỗi sai	Thay thế sai phó từ phủ định	Sai thứ tự tân ngữ	Sai trật tự động từ và bỏ ngữ kết quả	Nhầm sang bỏ ngữ trạng thái	Nhầm sang bỏ ngữ khả năng	Thiếu trợ từ “了”	Không trả lời
Số lượng	74	177	11	19	48	25	23
Tỷ lệ	10.76	25.73	1.60	2.76	6.98	3.63	3.34

Bảng 4. Tỷ lệ lỗi sai của sinh viên năm 3

Loại lỗi sai	Né tránh thành 2 phân câu	Bỏ sót bỏ ngữ kết quả	Bỏ sót động từ	Bỏ sót tân ngữ	Thêm sai động từ	Thêm sai bỏ ngữ kết quả	Thay thế sai bỏ ngữ kết quả
Số lượng	15	56	20	8	7	8	50
Tỷ lệ	3.93	14.66	5.24	2.09	1.83	2.09	13.09
Loại lỗi sai	Thay thế sai phó từ phủ định	Sai thứ tự tân ngữ	Sai trật tự động từ và bỏ ngữ kết quả	Nhầm sang bỏ ngữ trạng thái	Nhầm sang bỏ ngữ khả năng	Thiếu trợ từ “了”	Không trả lời
Số lượng	8	95	7	24	48	25	11
Tỷ lệ	2.09	24.87	1.83	6.28	12.57	6.54	2.88

Kết quả cho thấy loại hình lỗi sai mang tính quy luật qua các năm bao gồm: Né tránh sử dụng bổ ngữ kết quả, tách ra làm 2 phân câu khác nhau; Bỏ sót bổ ngữ kết quả; Bỏ sót động từ; Bỏ sót tân ngữ; Thêm sai bổ ngữ kết quả; Thêm sai động từ; Thay thế sai bổ ngữ kết quả; Thay thế sai phó từ phủ định; Sai trật tự tân ngữ; Sai trật tự động từ và bổ ngữ kết quả; Nhầm sang bổ ngữ trạng thái; Nhầm sang bổ ngữ khả năng; Thiếu trợ từ “了”. Trong đó lỗi sai điển hình nhất là sai trật tự.

2.1.3. So sánh tình hình mắc lỗi sai mang tính quy luật của sinh viên theo từng năm

Bảng 5. Thực trạng điểm số của sinh viên các năm

	Năm	Số người	Điểm trung bình	Sai số chuẩn	Chỉ số lệch cơ bản	95% khoảng tin cậy		Giá trị nhỏ nhất	Giá trị lớn nhất
						Cận dưới	Cận trên		
Bài tập 1	1	58	5.29	2.616	.343	4.61	5.98	0	10
	2	49	6.51	.960	.137	6.23	6.79	4	8
	3	42	8.98	.749	.116	8.74	9.21	8	10
	Tổng	149	6.73	2.312	.189	6.36	7.11	0	10
Bài tập 2	1	58	1.10	1.071	.141	.82	1.39	0	4
	2	49	1.86	.500	.071	1.71	2.00	1	3
	3	42	2.52	.594	.092	2.34	2.71	2	4
	Tổng	149	1.75	.979	.080	1.59	1.91	0	4
Bài tập 3	1	58	7.48	2.296	.301	6.88	8.09	4	12
	2	49	10.08	.786	.112	9.86	10.31	9	12
	3	42	11.21	.750	.116	10.98	11.45	10	13
	Tổng	149	9.39	2.217	.182	9.03	9.75	4	13
Bài tập 4	1	58	.76	.979	.129	.50	1.02	0	3
	2	49	2.51	.711	.102	2.31	2.71	1	4
	3	42	3.19	.634	.098	2.99	3.39	2	4
	Tổng	149	2.02	1.318	.108	1.81	2.23	0	4
Phần 3	1	58	14.64	4.86	0.64	13.36	15.92	5	25
	2	49	20.96	1.79	0.26	20.44	21.47	16	24
	3	42	25.90	1.54	0.24	25.42	26.39	23	29
	Tổng	149	19.89	5.68	0.47	18.97	20.81	5	29

Nhằm kiểm nghiệm tính khác biệt của việc chấm điểm từng câu trong các bài tập mà sinh viên đã làm, chúng tôi tiến hành phân tích việc chấm điểm trong phần 3, bài tập của sinh viên. Mỗi tiêu đề được tính điểm theo hệ nhị phân 0,1, trong đó điểm tối đa của bài 1 là 10 điểm. Tối đa của bài 2 là 5 điểm. Tối đa của bài 3 là 14 điểm. Tối đa của bài 4 là 6 điểm. Tổng điểm của phần 3 là 35 điểm.

Từ giá trị trung bình của bảng 5 cho thấy, sinh viên năm ba đạt điểm cao nhất, tiếp theo là sinh viên năm hai và cuối cùng là sinh viên năm nhất. Để kiểm nghiệm về độ tin cậy, tác giả phân tích phương sai đơn nhân tổ và thu được kết quả như sau:

Bảng 6. Phương sai đơn nhân tổ về điểm của sinh viên qua các năm

		Phương sai	Độ tự do	Giá trị F	Giá trị P
Bài tập 1	Giữa tổ 组间	334.023	2	53.328	.000
	Trong tổ 组内	457.238	146		
	Tổng	791.262	148		
Bài tập 2	Giữa tổ 组间	49.957	2	39.702	.000
	Trong tổ 组内	91.856	146		
	Tổng	141.812	148		
Bài tập 3	Giữa tổ 组间	374.195	2	77.333	.000
	Trong tổ 组内	353.228	146		
	Tổng	727.423	148		
Bài tập 4	Giữa tổ 组间	161.598	2	123.730	.000
	Trong tổ 组内	95.342	146		
	Tổng	256.940	148		
Phần 3	Giữa tổ 组间	3175.348	2	144.972	.000
	Trong tổ 组内	1598.934	146		
	Tổng	4774.282	148		

Kết quả cho thấy, điểm số của sinh viên ba năm cho 4 bài tập của phần 3 đều đạt được mức độ tin cậy ($p < 0.05$); vì thế có thể kết hợp với giá trị trung bình và rút ra kết luận như

sau: Kết quả điểm của sinh viên năm ba tốt hơn năm thứ hai, kết quả của sinh viên năm thứ hai tốt hơn năm thứ nhất. Kết quả này hoàn toàn phù hợp với giả thuyết ban đầu của tác giả, tức là thời gian học tập bổ ngữ kết quả càng dài sẽ giúp thành tích học tập càng tốt do được tiếp xúc nhiều với bổ ngữ kết quả.

Trong phần 2 của phiếu điều tra, tác giả đi tìm hiểu tình hình sử dụng sách lược học tập, thái độ học tập, sách lược giao tiếp, và tiến hành chấm điểm theo thang 5 mức độ của Likert. Sau đó tác giả lại tiếp tục tiến hành phân tích tính tương quan giữa sách lược học tập và kết quả học tập để kiểm nghiệm mối tương quan giữa kết quả học tập và sách lược học tập, trong đó số liệu của phần 2 là giá trị điểm trung bình của mỗi câu hỏi. Kết quả như sau:

Bảng 7. *Tương quan giữa phần 2 và phần 3 của Phiếu điều tra*

		Phần 2	Phần 3
Phần 2	Pearson Correlation	1	.454**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	149	149
Phần 3	Pearson Correlation	.454**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	149	149

(** Biểu thị chỉ số tương quan đạt độ tin cậy 0.01)

Kết quả cho thấy, hệ số tương quan giữa phần 2 và phần 3 là 0,454- đạt được mức độ tin cậy 0,01. Điều này nói lên rằng thành tích học tập, thái độ học tập và sách lược học tập có mối tương quan tỉ lệ thuận. Những sinh viên có thái độ học tập, sách lược học tập và sách lược giao tiếp càng tốt thì kết quả học tập càng tốt.

2.2. Các nguyên nhân mắc lỗi sai

2.2.1. Nguyên nhân chủ quan

– Ảnh hưởng của tiếng mẹ đẻ

Ảnh hưởng của kiến thức có từ trước là một khái niệm của tâm lý học, chỉ những kiến thức, kỹ năng phương pháp và trạng thái đã có ảnh hưởng đến những kiến thức mới, kỹ năng mới học. Ảnh hưởng này chia ra làm hai loại: Ảnh hưởng mang tính tích cực và ảnh hưởng mang tính tiêu cực. Do sinh viên Việt Nam khi bắt đầu học tiếng Trung thì vốn ngôn

ngữ tiếng Việt đã vững và thành thạo, do đó theo thói quen, sinh viên sẽ mang những kiến thức mà mình đã có áp dụng vào việc học tiếng Trung. Tuy nhiên, tiếng Trung và tiếng Việt có quy tắc cấu tạo và sử dụng ngôn ngữ khác nhau, vì vậy gây ra các lỗi trong khi học.

Trước tiên, tiếng Việt cũng có bổ ngữ, thế nhưng nội hàm lại không giống nhau. Bổ ngữ của tiếng Việt gần giống như tân ngữ của tiếng Trung. Điều đáng chú ý là trong trường hợp biểu thị kết quả động tác thì tiếng Việt dùng bổ ngữ kết quả tất nhiên để biểu đạt kết quả đó. Trong trường hợp động từ không mang tân ngữ, tiếng Trung và tiếng Việt đều sử dụng cụm từ “động từ + từ chỉ kết quả”, tuy tên gọi không giống nhau nhưng cách thức thì giống nhau. Trong trường hợp động từ mang tân ngữ, tiếng Trung sử dụng kết cấu “động từ + bổ ngữ kết quả + tân ngữ” hoặc câu chữ “把” đưa tân ngữ lên trước tức là “把 + tân ngữ + động từ + bổ ngữ kết quả”. Còn trong tiếng Việt lại sử dụng hai hình thức câu tương đương với hai hình thức câu trong tiếng Trung như sau: “động từ + tân ngữ + bổ ngữ kết quả” và “động từ + bổ ngữ kết quả + tân ngữ”. Tuy nhiên, cấu trúc “động từ + tân ngữ + bổ ngữ kết quả” được sử dụng phổ biến hơn và sử dụng như một thói quen ngôn ngữ hàng ngày.

Bảng 8. So sánh câu không mang tân ngữ trong tiếng Trung và tiếng Việt

Câu tiếng Trung	Câu tiếng Việt
我们听完了。	Tác giả nghe xong rồi. 我们 听 完 了
他寄走了。	Anh ấy gửi đi rồi. 他 寄 走 了
我们商量好了。	Tác giả bàn bạc xong rồi. 我们 商量 好 了

Bảng 9. So sánh câu mang tân ngữ trong tiếng Trung và tiếng Việt

Câu tiếng Trung	Câu tiếng Việt
我们听完今天的课文了。 或（我们把今天的课文听完了）	Tác giả nghe xong bài khóa hôm nay rồi 我们 听 完 今天的课文 了 Tác giả nghe bài khóa ngày hôm nay xong rồi 我们 听 今天的课文 完 了
他寄走妈妈给我的钱了。 或（他把妈妈给我的钱寄走了）	Anh ấy gửi đi tiền mà mẹ cho tôi rồi 他 寄 走 妈妈给我的钱 了 Anh ấy gửi tiền mà mẹ cho tôi đi rồi 他 寄 妈妈给我的钱 走 了
我们商量好这件事情了。 或（我们把这件事情商量好了）	Tác giả bàn bạc xong chuyện này rồi 我们 商量 好 这件事情 了 Tác giả bàn bạc chuyện này xong rồi 我们 商量 这件事情 好 了

– Ảnh hưởng của kiến thức ngôn ngữ đích

Sinh viên Việt Nam trước khi tiếp xúc với bồ ngữ kết quả tiếng Trung đã được học bồ ngữ trạng thái và bồ ngữ khả năng, những kiến thức này khiến cho sinh viên dễ nhầm lẫn khi học và áp dụng bồ ngữ kết quả. Kết quả phiếu điều tra cho thấy rất nhiều sinh viên Việt Nam đều cho rằng “小王没吃完饭就跑出去了” là đúng, còn câu “小王不吃晚饭就不可出去” là sai. Hiện tượng này nói lên rằng sinh viên đã nắm được hình thức phủ định của bồ ngữ kết quả là “没+ động từ+ bồ ngữ kết quả”, nhưng không để ý tới câu “小王不吃晚饭就不可出去” là câu điều kiện giả thiết và trong câu điều kiện giả thiết thì dùng “不” để phủ định bồ ngữ kết quả. Từ đó dẫn đến việc sử dụng nhầm lẫn bồ ngữ kết quả trong tiếng Trung tạo nên lỗi sai: dùng thay thế sai phó từ phủ định.

Một số động từ trong tiếng Trung khi làm bồ ngữ kết quả thì ý nghĩa từ vựng thay đổi, ví dụ như chữ “见”, ý nghĩa cơ bản là “nhìn và thấy kết quả”. Khi từ “见” làm bồ ngữ kết quả dùng sau các động từ cảm quan “看, 瞧, 望, 听, 闻” biểu thị “động tác có kết quả”, có lúc lại dùng sau “遇, 碰, 梦”. Hoặc như từ “住”, ý nghĩa cơ bản là “ở” nhưng khi làm bồ ngữ kết quả thì biểu thị ý nghĩa “cố định vị trí của người và vật thông qua động tác”.

2.2.2. Nguyên nhân khác quan

– Biên soạn giáo trình

Giáo trình là tài liệu quan trọng để giáo viên giảng dạy và sinh viên học tập. Giáo trình đang được sử dụng để dạy tiếng Trung ở trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2 là 《汉语教程》, phần giải thích về đặc điểm và cách dùng của bồ ngữ kết quả chưa đầy đủ. Trong giáo trình, phần Hình thức phủ định của bồ ngữ kết quả là “没+ động từ+ bồ ngữ kết quả” và đằng sau bồ ngữ kết quả bỏ chữ “了”. Như thế rất dễ làm cho sinh viên hiểu lầm rằng trong tất cả các trường hợp thì hình thức phủ định của bồ ngữ kết quả đều phải dùng “没”, nhưng trên thực tế có thể dùng “不” để biểu thị ý phủ định trong câu điều kiện giả thiết. Ví dụ, “你不做完不可出去”.

Ngoài ra hình thức bài tập có phần đơn điệu khi chủ yếu là các dạng bài điền từ vào chỗ trống và thay thế. Các loại bài tập này có tác dụng giúp sinh viên làm quen với bồ ngữ kết quả, nhưng chỉ sử dụng hình thức bài tập như thế sẽ khiến sinh viên thấy khô khan, không có lợi cho việc nắm bắt quan hệ ý nghĩa giữa bồ ngữ kết quả và động từ, bồ ngữ kết quả và hình dung từ, động từ và hình dung từ + bồ ngữ kết quả.

Đối với vài bồ ngữ kết quả trừu tượng như “住”, trong giáo trình chỉ giải thích ý nghĩa ngữ pháp cụ thể của động từ làm tân ngữ mà bỏ qua ý nghĩa trừu tượng của nó. Cụ thể, trong phần giải thích về ý nghĩa ngữ pháp của từ “住”, giáo trình chỉ giải thích là biểu thị ý

nghĩa “cố định vị trí của người và vật thông qua động tác”, nhưng từ “住” còn có thể biểu thị “sự tạm dừng, dừng lại, hoặc tĩnh lại của tư duy cảm xúc của con người”. Ví dụ “一句话, 把他问住了, 当时他就愣住了”, phân giải thích như vậy khiến sinh viên khi sử dụng trong thực tế có xu hướng tránh sử dụng từ “住” mà sẽ tìm một bổ ngữ khác để thay thế. Và đương nhiên ý nghĩa sẽ không tương đương.

– Phương pháp giảng dạy

Khi dạy về bổ ngữ kết quả, giáo viên cần phải so sánh bổ ngữ kết quả với hình thức biểu đạt tương đương trong tiếng Việt, tìm ra các điểm giống và khác nhau, nhấn mạnh cho sinh viên những điểm cần lưu ý. Để làm được điều đó, giáo viên cần nắm vững kiến thức tiếng Việt, hiểu được động cơ và trình độ của sinh viên, đặc biệt cần phải nắm được quy luật học tập của sinh viên. Chỉ như vậy mới có thể đảm bảo được tính hiệu quả của việc dạy học.

Áp dụng phương pháp giảng dạy “tinh giảng đa luyện”, có nghĩa là giảng viên sẽ chỉ giảng dạy những điều sinh viên có thể hiểu được và để cho sinh viên có nhiều cơ hội luyện tập, vì kỹ năng ngôn ngữ không phải dạy là biết được, mà phải luyện mới nắm bắt được. Giảng viên cần đưa ra các nhiệm vụ cụ thể cho sinh viên, yêu cầu sinh viên hoàn thành các bài tập liên quan tới bổ ngữ kết quả như: điền vào chỗ trống, ghép hai câu đơn thành câu ghép có sử dụng bổ ngữ kết quả, phán đoán đúng sai, dịch sang tiếng Việt/Trung. Ngoài ra còn cần yêu cầu sinh viên sử dụng các bổ ngữ kết quả đã học vào giao tiếp thực tế.

3. KẾT LUẬN

Kết quả phiếu điều tra cho thấy lỗi sai mang tính quy luật của sinh viên năm nhất mang tính điển hình nhất. Loại hình sai phức tạp nhất bao gồm: Né tránh sử dụng bổ ngữ kết quả, tách ra làm 2 phân câu khác nhau; Bỏ sót bổ ngữ kết quả; Bỏ sót động từ; Bỏ sót tân ngữ; Thêm sai bổ ngữ kết quả; Thêm sai động từ; Thay thế sai bổ ngữ kết quả; Thay thế sai phó từ phủ định; Sai trật tự tân ngữ; Sai trật tự động từ và bổ ngữ kết quả; Nhầm sang bổ ngữ trạng thái; Nhầm sang bổ ngữ khả năng; Thiếu trợ từ “了”.

(Nghiên cứu này được tài trợ từ nguồn kinh phí Khoa học Công nghệ của trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2 cho Đề tài Khoa học cấp trường, mã số C.2018.40)

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Huang Xiao Ying (2008), *Nghệ thuật dạy học tiếng Hán đối ngoại trên lớp*, - Nxb Đại học Ngôn ngữ Bắc Kinh, Bắc Kinh.
2. Liu Xun (2002), *Dẫn luận giảng dạy tiếng Hán đối ngoại*, - Nxb Đại học Ngôn ngữ Bắc Kinh, Bắc Kinh.

3. Liu Yue Hua (2010), *Ngữ pháp tiếng Hán hiện đại thực dụng*, - Nxb Thương vụ, Bắc Kinh.
4. Lu Shu Xiang (1977), “Nghiên cứu ngữ pháp bằng cách so sánh”, *Tạp chí “Dạy học và nghiên cứu ngôn ngữ”*, tập 2, - Nxb Đại học Ngôn ngữ Bắc Kinh, Bắc Kinh.
5. Lu Jian Ji (1999), *Tuyển tập những suy nghĩ về giảng dạy tiếng Hán đối ngoại*, - Nxb Đại học Ngôn ngữ Bắc Kinh, Bắc Kinh.
6. Wang Li (1985), “Tuyển chọn các báo cáo tại Hội thảo giảng dạy tiếng Hán quốc tế lần thứ 1”, *Tạp chí “Dạy học và nghiên cứu ngôn ngữ”*, tập 4, - Nxb Đại học Ngôn ngữ Bắc Kinh, Bắc Kinh.
7. Xu Zi Liang (2002), *Nghiên cứu lý luận tri nhận về giảng dạy tiếng Hán là một môn ngoại ngữ*, - Nxb Dạy học Hoa ngữ, Bắc Kinh.
8. Ban Biên tập từ điển Viện Nghiên cứu Ngôn ngữ - Viện Khoa học xã hội Trung Quốc (2005), *Từ điển tiếng Hán hiện đại*, (tái bản lần thứ 5), - Nxb Thương vụ, Bắc Kinh.

A STUDY ON VIETNAMESE STUDENTS’ RESULT COMPLEMENT ERRORS

Abstract: *Complement of Result is an important and difficult grammar aspect in teaching and learning Chinese. This research used documentary analysis, questionnaire to investigate the current situation of using result complement among 149 students majoring in Chinese Language at Hanoi Pedagogical University No.2. The result showed that standard errors made by the students fell mainly into 4 categories that are “omission”, “wrong replacement”, “wrong adding”, and “wrong order”. Among those, the most common one is “wrong order”, resulting from the negative impact of mother tongue. The frequency of errors is also increased from the advance students to the beginners. Finally, the pedagogical implications for teaching and learning complement of result for both teachers and students were suggested.*

Keywords: *Teaching Chinese in Viet Nam, result complemen, error.*

CHUẨN BỊ CHO SINH VIÊN NGÀNH GIÁO DỤC TIỂU HỌC TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI THỰC HIỆN CHƯƠNG TRÌNH MÔN TOÁN TIỂU HỌC TRONG CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG 2018

Trịnh Thị Hiệp

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Bài báo trình bày nội dung, cách thức chuẩn bị về kiến thức, năng lực chuyên môn, nghiệp vụ cho sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học, trường Đại học Thủ đô Hà Nội thực hiện chương trình môn Toán Tiểu học trong chương trình giáo dục phổ thông 2018. Đây là sự chuẩn bị rất cần thiết, giúp sinh viên tự tin, có khả năng thích ứng nghề nghiệp trong giai đoạn đổi mới giáo dục, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo, nâng cao chất lượng dạy học môn toán ở Tiểu học nói riêng.

Từ khóa: Chuẩn bị kiến thức, năng lực chuyên môn, nghiệp vụ; bồi dưỡng sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học; thực hiện chương trình môn toán Tiểu học năm 2018.

Nhận bài ngày 10.10.2019; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 21.11.2019

Liên hệ tác giả: Trịnh Thị Hiệp; Email: tthiep@hnmu.edu.vn

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trong quá trình đào tạo ở các trường sư phạm nói chung và trường Đại học Thủ đô Hà Nội nói riêng, sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học được hình thành, rèn luyện và phát triển phẩm chất, năng lực để đạt *Chuẩn đầu ra* của chương trình đào tạo, trong đó có năng lực về chuyên môn, nghiệp vụ. Đây là năng lực cốt lõi, không thể thiếu trong cấu trúc năng lực của người giáo viên. Năng lực chuyên môn, nghiệp vụ được hình thành và rèn luyện trong quá trình đào tạo và hành nghề. Giảng viên đóng vai trò quan trọng trong việc hình thành tri thức chuyên môn, nghiệp vụ cho sinh viên và là người đào tạo, rèn luyện sinh viên trở thành những giáo viên tương lai có năng lực dạy học ở trường phổ thông.

Quá trình hình thành kiến thức, rèn luyện năng lực chuyên môn, nghiệp vụ cho sinh viên được thực hiện theo kế hoạch đào tạo, được tổ chức một cách khoa học và hệ thống; qua đó, giúp sinh viên hình thành và phát triển khả năng thực hiện các nhiệm vụ chuyên môn cũng như đánh giá kết quả một cách độc lập, có phương pháp và chính xác về mặt chuyên môn. Năng lực chuyên môn, nghiệp vụ bao gồm cả khả năng tư duy logic, phân

tích, tổng hợp và trừu tượng; khả năng nhận biết các mối quan hệ có tính hệ thống và quá trình thuộc lĩnh vực chuyên môn liên quan; giúp sinh viên nắm chắc mục tiêu, nội dung, phương pháp và hình thức tổ chức dạy học/giáo dục; kiểm tra, đánh giá ở phổ thông; cách sử dụng hiệu quả phương tiện, đồ dùng dạy học... nhằm giúp họ trở thành những người giáo viên có “tay nghề” trong tương lai.

Năm học 2020-2021 là năm học mang dấu ấn về sự đổi mới chương trình giáo dục phổ thông các cấp, đặc biệt là các lớp đầu cấp. Theo đó, những giáo viên phổ thông, sinh viên sư phạm cần có sự nhìn nhận và chuẩn bị tốt mọi điều kiện cho sự thay đổi này. Bài báo trình bày nội dung, cách thức chuẩn bị về kiến thức, năng lực chuyên môn, nghiệp vụ cho sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học, trường Đại học Thủ đô Hà Nội thực hiện chương trình môn Toán Tiểu học trong chương trình giáo dục phổ thông 2018. Hoạt động chuẩn bị được thực hiện lồng ghép trong quá trình giảng dạy các học phần phương pháp dạy học môn toán Tiểu học và thực hiện thêm ngoài thời lượng chương trình đào tạo. Đây có thể là một hướng dẫn giúp sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học dễ dàng hơn trong tiếp cận và thực hiện chương trình môn Toán cấp Tiểu học nói riêng và chương trình các môn học khác trong chương trình giáo dục phổ thông 2018 nói chung. Qua đó, sinh viên được bồi dưỡng kiến thức; phát triển năng lực chuyên môn, nghiệp vụ; vững tin thực hiện chương trình trong năm học 2020 – 2021 và các năm học tiếp theo. Các khoa sư phạm, nhà trường sư phạm khác cũng có thể quan tâm vận dụng trong công tác đào tạo giáo viên Tiểu học đáp ứng yêu cầu đổi mới chương trình giáo dục phổ thông giai đoạn hiện nay.

2. NỘI DUNG

2.1. Sự cần thiết phải chuẩn bị cho sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học điều kiện để thực hiện chương trình giáo dục phổ thông 2018

Chương trình giáo dục phổ thông 2018, trong đó có chương trình cấp Tiểu học, sẽ chính thức được đưa vào thực hiện từ năm học 2020 – 2021. Bộ Giáo dục Đào tạo đã có hướng dẫn các Sở Giáo dục Đào tạo thực hiện nhiệm vụ ngay từ năm học 2019 - 2020 đối với cấp Tiểu học như sau: “*Thứ nhất*, Thực hiện rà soát, quy hoạch, phát triển mạng lưới trường lớp; tăng cường cơ sở vật chất các trường Tiểu học đáp ứng điều kiện thực hiện chương trình giáo dục phổ thông 2018. *Thứ hai*, nâng cao chất lượng đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục. Thực hiện bồi dưỡng giáo viên, cán bộ quản lý giáo dục để chuẩn bị sẵn sàng cho việc triển khai chương trình giáo dục phổ thông mới; bồi dưỡng nâng cao năng lực triển khai các nhiệm vụ cho giáo viên đáp ứng yêu cầu của vị trí việc làm. *Thứ ba*, chuẩn bị sách giáo khoa theo chương trình giáo dục phổ thông mới ở cấp Tiểu học. *Thứ tư*, chú trọng đổi mới công tác quản lý, quản trị trường học theo hướng đẩy mạnh phân cấp quản lý, tăng cường quyền tự chủ của nhà trường trong việc thực hiện kế hoạch giáo dục đi

đòi với việc nâng cao năng lực quản trị nhà trường, gắn với trách nhiệm của người đứng đầu cơ sở giáo dục. *Thứ năm*, đẩy mạnh công tác truyền thông về giáo dục Tiểu học” [3].

Như vậy, trong năm học 2019 – 2020, cấp Tiểu học cũng như các cấp học khác đã phải tích cực đổi mới trong thực hiện nhiệm vụ. Nhiệm vụ trọng tâm của cấp Tiểu học trong năm học này là: Quan tâm phát triển mạng lưới trường lớp, tăng cường cơ sở vật chất, nâng cao chất lượng đội ngũ, chuẩn bị sách giáo khoa, đổi mới công tác quản lý/quản trị nhà trường... Đây vừa là nhiệm vụ cấp bách của năm học, đồng thời là sự chuẩn bị mọi điều kiện, sẵn sàng cho việc thực hiện chương trình giáo dục phổ thông mới vào năm học 2020 – 2021.

Không đứng ngoài cuộc của sự chuẩn bị này, năm học 2019 – 2020, các nhà trường sư phạm, khoa sư phạm cũng tích cực đổi mới trong công tác đào tạo giáo viên, trong đó có giáo viên Tiểu học. Các nhà trường sư phạm, khoa sư phạm, cần căn cứ vào những nhiệm vụ của giáo viên giai đoạn hiện nay để có sự chuẩn bị tốt cho sinh viên. Đảm bảo sinh viên khi ra trường công tác có đủ điều kiện để thực hiện nhiệm vụ, thực hiện chương trình theo yêu cầu đổi mới. Theo đó, với yêu cầu thực hiện nhiệm vụ mà Bộ Giáo dục và Đào tạo đã đề ra đối với cấp Tiểu học, các nhà trường sư phạm, khoa sư phạm, cần chuẩn bị cho sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học, cũng như sinh viên sư phạm nói chung, hành trang về kiến thức và năng lực chuyên môn, nghiệp vụ đáp ứng yêu cầu của vị trí việc làm. Sinh viên cần có nền tảng kiến thức chuyên môn vững chắc; am hiểu kiến chương trình dạy học của bậc học; kiến thức về phương pháp dạy học; kiến thức về kiểm tra, đánh giá học sinh; kiến thức xã hội..., và song song với đó, sinh viên phải được rèn luyện kỹ năng, năng lực thực hiện nhiệm vụ chuyên môn của người giáo viên, như: Năng lực xây dựng kế hoạch dạy học; Năng lực giảng dạy/giáo dục đảm bảo chất lượng, đạt mục tiêu; Năng lực kiểm tra, đánh giá, xếp loại học sinh; Năng lực quản lý học sinh; Năng lực tham gia các hoạt động chuyên môn... Đây là các năng lực thành phần tạo thành năng lực dạy học - năng lực cốt lõi trong cấu trúc năng lực của người giáo viên. Chính vì vậy, công tác chuẩn bị cho sinh viên sư phạm nói chung, sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học nói riêng về kiến thức, năng lực chuyên môn, nghiệp vụ để thực hiện chương trình các môn học trong chương trình giáo dục phổ thông 2018 là rất quan trọng và cần thiết.

2.2. Nội dung, cách thức chuẩn bị cho sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học thực hiện chương trình môn Toán Tiểu học trong chương trình giáo dục phổ thông 2018 ở trường Đại học Thủ đô Hà Nội

2.2.1. Nội dung

Năm học 2019 – 2020, cùng với xu thế của toàn ngành Giáo dục, khoa Sư phạm trường Đại học Thủ đô Hà Nội đang tích cực chuẩn bị mọi điều kiện cho sinh viên sư phạm

đáp ứng yêu cầu thực hiện chương trình giáo dục phổ thông mới. Các nội dung khoa chú trọng chuẩn bị cho sinh viên trong giai đoạn này là sự chuẩn bị về kiến thức, năng lực chuyên môn, nghiệp vụ để dạy học theo định hướng phát triển năng lực học sinh.

Theo sự chỉ đạo chung của khoa, các bộ môn sẽ tiến hành chuẩn bị cho sinh viên kiến thức, năng lực chuyên môn, nghiệp vụ để thực hiện chương trình từng môn học mà bộ môn đảm nhiệm. Đối với bộ môn Toán, nội dung chuẩn bị về kiến thức, năng lực chuyên môn, nghiệp vụ cho sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học được cụ thể như sau:

+) Nắm vững đặc điểm, quan điểm xây dựng chương trình, mục tiêu chương trình, yêu cầu cần đạt môn Toán. Đặc biệt là mục tiêu môn Toán cấp Tiểu học;

+) Am hiểu nội dung giáo dục môn Toán của cấp Tiểu học; nội dung giáo dục môn Toán từ lớp 1 đến lớp 5; nội dung các chủ đề dạy học ở từng lớp;

+) Nắm vững định hướng phương pháp giáo dục môn Toán trong chương trình giáo dục phổ thông 2018;

+) Nắm vững định hướng về mục tiêu, nội dung, phương pháp, hình thức kiểm tra, đánh giá trong dạy học môn Toán ở Tiểu học.

+) Rèn luyện và phát triển năng lực thiết kế kế hoạch dạy học, năng lực thực hành dạy học môn Toán ở Tiểu học theo định hướng phát triển năng lực học sinh;

+) Rèn luyện và phát triển năng lực kiểm tra, đánh giá trong dạy học Toán ở Tiểu học.

Những nội dung trên được lựa chọn căn cứ vào mục tiêu đào tạo giáo viên và giáo viên Tiểu học; mục tiêu các học phần trong chương trình đào tạo ngành Giáo dục Tiểu học; căn cứ yêu cầu thực hiện chương trình giáo dục phổ thông 2018; căn cứ yêu cầu về kỹ năng của người giáo viên Tiểu học trong giai đoạn đổi mới giáo dục phổ thông hiện nay. Việc xác định nội dung chuẩn bị cho sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học được lấy ý kiến từ nhiều giảng viên có kinh nghiệm trong đào tạo giáo viên Tiểu học, của giáo viên phổ thông, của sinh viên và đã được xây dựng, thống nhất trong bộ môn, trong khoa đào tạo. Nội dung chuẩn bị về kiến thức, năng lực chuyên môn, nghiệp vụ cho sinh viên cũng như sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học được thực hiện ngay từ đầu năm học 2019 – 2020 và sẽ được bổ sung, triển khai phù hợp trong quá trình thực hiện.

2.2.2. Cách thức thực hiện

Khoa Sư phạm và bộ môn Toán đã tiến hành chuẩn bị cho sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học thực hiện chương trình môn Toán Tiểu học trong chương trình giáo dục phổ thông 2018 theo các bước như sau:

Bước thứ nhất: Xây dựng kế hoạch.

Kế hoạch chuẩn bị các nội dung về kiến thức, năng lực chuyên môn, nghiệp vụ cho sinh viên được bộ môn xây dựng căn cứ vào kế hoạch hoạt động chuyên môn của khoa đào

tạo, căn cứ vào tiến trình học tập của sinh viên và thời lượng chương trình, điều kiện thời gian của các khối lớp sinh viên trong khoa. Bản kế hoạch được khoa đào tạo phê duyệt, đưa vào kế hoạch hoạt động chung của khoa và được triển khai tới toàn thể giảng viên, sinh viên trong khoa để thực hiện. Trong bản kế hoạch thể hiện rõ: với từng khối lớp sinh viên ưu tiên thời lượng cho chuẩn bị nội dung gì, thời gian, cách thức thực hiện như thế nào. Chẳng hạn: Đối với sinh viên năm cuối (ra trường vào năm 2020), nội dung chuẩn bị sẽ tập trung vào rèn luyện năng lực xây dựng kế hoạch giáo dục và năng lực thực hiện kế hoạch giáo dục theo chương trình mới... Mặt khác, do sinh viên năm cuối đã học xong các học phần *Phương pháp dạy học môn Toán ở Tiểu học* từ học kì 1 năm học 2018 – 2019 (khi đó, chương trình giáo dục phổ thông mới cũng như chương trình giáo dục môn Toán Tiểu học chưa ban hành), nên thời gian tổ chức bồi dưỡng kiến thức chuyên môn cho đối tượng này chủ yếu thực hiện ngoài thời lượng chương trình đào tạo. Hình thức thường là: tổ chức seminar cho sinh viên; tổ chức cho sinh viên dự giờ ở các trường Tiểu học; tổ chức các cuộc thi về tìm hiểu chương trình giáo dục phổ thông mới, thi thiết kế kế hoạch dạy học, thi giảng dạy theo định hướng phát triển năng lực học sinh Tiểu học... Đối với các khối sinh viên bắt đầu học phương pháp dạy học Toán ở Tiểu học, nội dung chuẩn bị được thực hiện lồng ghép khi dạy học mỗi học phần phương pháp. Ngoài ra, sinh viên cũng được sắp xếp cùng tham gia seminar, tham gia cuộc thi, dự giờ giảng viên Tiểu học như khối sinh viên năm cuối. Còn đối với sinh viên chưa học học phần *Phương pháp dạy học Toán ở Tiểu học* trong năm học này, họ có thể tham gia cuộc thi tìm hiểu về chương trình giáo dục phổ thông mới. Đây là bước chuẩn bị để sinh viên học tốt hơn các học phần phương pháp dạy học môn Toán ở Tiểu học vào thời gian tiếp theo.

Như vậy, kế hoạch thể hiện bốn hình thức chủ yếu trong chuẩn bị kiến thức, năng lực chuyên môn, nghiệp vụ cho sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học thực hiện chương trình môn Toán Tiểu học trong chương trình Giáo dục phổ thông 2018, đó là: tổ chức seminar, tổ chức các cuộc thi, tổ chức học tập bộ môn và tổ chức cho sinh viên dự giờ ở trường Tiểu học.

Bước thứ hai: Tổ chức thực hiện kế hoạch.

Đối với hình thức tổ chức seminar cho sinh viên, giảng viên chủ trì seminar sẽ giao nhiệm vụ nghiên cứu cho sinh viên trước buổi seminar. Trong buổi seminar, giảng viên chủ trì, người tham dự và sinh viên cùng trao đổi, hoạt động thực hành... và thống nhất những vấn đề liên quan đến kiến thức, năng lực chuyên môn, nghiệp vụ để thực hiện chương trình môn Toán ở Tiểu học từ năm học 2020 - 2021.

Đối với hình thức tổ chức thi tìm hiểu chương trình giáo dục phổ thông mới, thi thiết kế kế hoạch dạy học, thi giảng dạy môn Toán ở Tiểu học theo hướng phát triển năng lực học sinh..., bộ môn phân công người ra đề phù hợp với từng đối tượng sinh viên; thông báo thời gian thi và hình thức thi cho sinh viên trước buổi thi; tổ chức thi và đánh giá các

bài dự thi. Sau mỗi cuộc thi, bộ môn tổ chức rút kinh nghiệm cho sinh viên và tổ chức trao thưởng cho các bài thi đạt kết quả cao.

Đối với hình thức tổ chức học tập bộ môn, giảng viên giảng dạy phải xác định rõ mục tiêu về kiến thức, năng lực chuyên môn, nghiệp vụ mà sinh viên phải đạt được thông qua học tập các học phần *Phương pháp dạy học Toán ở Tiểu học*. Giảng viên cần chú trọng đổi mới phương pháp, cách tổ chức dạy học, chú ý đến năng lực người học, hướng dẫn cách tự học cho sinh viên... Việc giao nhiệm vụ học tập cho sinh viên cần quan tâm nhiệm vụ làm rõ những điểm mới, điểm kế thừa và phát triển của chương trình giáo dục phổ thông 2018 so với chương trình hiện hành... Khi rèn kỹ năng cho sinh viên, nên hướng tới phát triển năng lực chuyên môn, nghiệp vụ của người giáo viên Tiểu học thực hiện chương trình giáo dục phổ thông mới, hướng tới phát triển phẩm chất, năng lực người giáo viên thế kỷ XXI... để giúp sinh viên, sau khi học tập bộ môn, có nền tảng kiến thức chuyên môn vững chắc; có kỹ năng dạy học Toán ở Tiểu học; giúp sinh viên vững tin khi đi thực hành nghề ở trường phổ thông.

Đối với hình thức tổ chức cho sinh viên dự giờ ở các trường Tiểu học, bộ môn Toán phối hợp với bộ môn Nghiệp vụ, trung tâm nghiên cứu và phát triển sư phạm của khoa đào tạo để tổ chức cho sinh viên dự giờ ở một số trường Tiểu học trên địa bàn Hà Nội. Nội dung, thời gian, địa điểm dự giờ đã được đưa vào kế hoạch từ đầu năm học. Đến trước thời điểm thực hiện, bộ môn thông báo cho sinh viên đăng ký trường dự giờ căn cứ vào lịch học tập của sinh viên. Đảm bảo, mỗi sinh viên năm cuối dự ít nhất 5 tiết Toán trong học kì 1, năm học 2019 – 2020. Các đối tượng sinh viên còn lại dự 1 đến 2 tiết. Trước khi dự giờ, sinh viên phải tìm hiểu tên bài dạy để thiết kế kế hoạch dạy học theo hướng phát triển năng lực học sinh Tiểu học. Kế hoạch dạy học này được giáo viên Tiểu học nhận xét, góp ý vào cuối buổi dự giờ. Đồng thời, sau khi dự giờ, sinh viên phải có bản thu hoạch những nội dung học tập được về kiến thức chuyên môn, nghiệp vụ; phương pháp/hình thức dạy học, hình thức kiểm tra đánh giá học sinh trong tiết dạy học Toán. Tiếp theo, bộ môn Toán phối hợp bộ môn Nghiệp vụ đánh giá bài thu hoạch của sinh viên. Kết hợp việc xem xét các nhận xét, góp ý của giáo viên Tiểu học, bộ môn sẽ điều chỉnh cho sinh viên nội dung học tập, cách thức học tập đạt mục tiêu, đáp ứng thực hiện nhiệm vụ thực tế ở trường phổ thông. Ngoài ra, sinh viên còn được dự giờ ở các trường Tiểu học trong quá trình thực tập sư phạm theo kế hoạch đào tạo của nhà trường. Căn cứ kết quả thực tập sư phạm của sinh viên, trong đó có kết quả giảng dạy, bộ môn và khoa có những lưu ý và nhắc nhở về rèn luyện năng lực chuyên môn/nghề nghiệp đối với những sinh viên đạt kết quả chưa cao.

2.3. Đánh giá bước đầu một số kết quả đạt được

Về kế hoạch và nội dung chuẩn bị: Được thống nhất cao trong bộ môn và khoa đào tạo; được các giảng viên có kinh nghiệm, có năng lực tốt về chuyên môn, nghiệp vụ góp ý

xây dựng; được sự đồng tình, tham gia của giáo viên Tiểu học – những người có kinh nghiệm thực tế về thực hiện chương trình cấp học; được sự ủng hộ, mong muốn thực hiện của sinh viên trong khoa,...nên có thể khẳng định: kế hoạch và nội dung chuẩn bị mà bộ môn Toán đã xây dựng là cần thiết, phù hợp và khả thi;

Về một số hoạt động và kết quả bước đầu: Ngày 4 tháng 9 năm 2019, theo kế hoạch, bộ môn Toán đã tổ chức seminar “*Một số vấn đề về chương trình môn Toán Tiểu học và sách giáo khoa Toán lớp 1*” cho sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học. Trong buổi seminar, giảng viên và sinh viên đã cùng trao đổi, thảo luận và phân tích làm sáng tỏ mục tiêu dạy học môn Toán cấp Tiểu học; cấu trúc các chủ đề dạy học môn Toán cấp Tiểu học và lớp 1; Định hướng phương pháp giáo dục, đánh giá trong môn Toán cấp Tiểu học. Đồng thời, sinh viên được trải nghiệm, phân tích một số kế hoạch dạy học môn Toán lớp 1 theo định hướng phát triển năng lực học sinh... Thông qua các hoạt động này, sinh viên rất nhanh chóng nắm bắt được những điểm mấu chốt trong chương trình giáo dục môn Toán cấp Tiểu học. Sinh viên được đặt câu hỏi, được phân tích rồi tự trả lời câu hỏi của mình; từ đó, hiểu thấu đáo hơn về tư tưởng, định hướng trong thực hiện chương trình giáo dục môn Toán, đặc biệt là chương trình môn Toán cấp Tiểu học. Qua trải nghiệm phân tích kế hoạch dạy học, sinh viên được bồi dưỡng thêm về năng lực xác định mục tiêu bài học; năng lực thiết kế nhiệm vụ học tập cho học sinh trong tiết học; năng lực thiết kế các hoạt động dạy học, trong đó có sự vận dụng linh hoạt các phương pháp và hình thức dạy học môn Toán ở Tiểu học; năng lực vận dụng phương pháp, hình thức đánh giá trong dạy học Toán Tiểu học... Kết thúc buổi seminar, 100% sinh viên tham dự đều có phản hồi về nội dung seminar là cần thiết và thiết thực với đối tượng sinh viên. Tiếp nữa, từ ngày 04 đến ngày 10 tháng 10 năm 2019, bộ môn Toán tổ chức cho sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học cuộc thi “*Giải toán Tiểu học*”. Cuộc thi đã được nhiều sinh viên hào hứng tham gia. Qua cuộc thi, sinh viên được rèn luyện thêm năng lực giải các bài toán cấp Tiểu học, từ đó góp phần nâng cao năng lực chuyên môn, nghiệp vụ của người giáo viên Tiểu học trong tương lai... Đây là những hoạt động thực hiện ngoài chương trình đào tạo. Tuy nhiên, chúng tôi tự đánh giá kết quả thực hiện và tác dụng của các hoạt động này là khá tốt cho việc chuẩn bị năng lực chuyên môn, nghiệp vụ cho sinh viên. Đây cũng là cơ sở bước đầu giúp chúng tôi tự tin các hoạt động còn lại trong kế hoạch chuẩn bị của bộ môn Toán sẽ đạt được kết quả khả quan. Qua đó, sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học được trang bị hành trang vững chắc và hoàn toàn có thể tự tin trong thực hiện chương trình môn Toán Tiểu học cũng như chương trình các môn học khác trong chương trình giáo dục phổ thông 2018 nếu được sự hướng dẫn chuẩn bị chu đáo.

Về sự lan tỏa, vận dụng: Thông qua hoạt động hướng dẫn chuẩn bị cho sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học thực hiện chương trình môn Toán Tiểu học trong chương trình giáo dục phổ thông 2018 của bộ môn Toán, sinh viên có thể vận dụng cách thức để tiếp cận

chương trình và phát triển năng lực dạy học đối với các môn học khác. Các giảng viên trong khoa đào tạo cũng có thể vận dụng định hướng cho sinh viên trong chuẩn bị các điều kiện thực hiện chương trình các môn học của cấp Tiểu học hoặc cấp Trung học cơ sở.

Kết quả bước đầu đạt được như trên là cơ sở để các giảng viên bộ môn Toán cũng như các giảng viên trong khoa Sư phạm phấn đấu hoàn thành kế hoạch hoạt động chuyên môn của bộ môn và khoa đã đề ra. Với trách nhiệm và lòng nhiệt huyết nghề nghiệp của các giảng viên, sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học nói riêng và sinh viên sư phạm nói chung sẽ được chuẩn bị điều kiện tốt nhất để trở thành những giáo viên tương lai vững về kiến thức, chắc về năng lực chuyên môn, nghiệp vụ; tự tin thực hiện chương trình giáo dục khi ra trường công tác, thực hiện tốt nhiệm vụ của người giáo viên đáp ứng yêu cầu đổi mới và phát triển giáo dục hiện nay.

3. KẾT LUẬN

Hoạt động chuẩn bị kiến thức, năng lực chuyên môn, nghiệp vụ cho sinh viên sư phạm nói chung là hoạt động bắt buộc trong thực hiện chương trình đào tạo; là trách nhiệm của giảng viên giảng dạy từng ngành học. Để hoạt động chuẩn bị điều kiện cho sinh viên thực hiện chương trình mới đạt hiệu quả, trước hết, mỗi giảng viên giảng dạy cần nhận thức đúng đắn về ý nghĩa, vai trò của hoạt động này. Giảng viên cần nêu cao tinh thần trách nhiệm trong tham gia, tổ chức các hoạt động chuẩn bị kiến thức, năng lực chuyên môn, nghiệp vụ cho sinh viên. Khoa đào tạo cần quan tâm định hướng nội dung hoạt động, đa dạng hóa các loại hình hoạt động phù hợp với yêu cầu đổi mới giáo dục, đáp ứng chương trình phổ thông hiện đại. Nhà trường cần tăng cường hơn nữa sự hợp tác đào tạo với các trường phổ thông trong và ngoài nước, để giảng viên và sinh viên có cơ hội trang bị kiến thức thực tế nhiều hơn; đầu tư thêm kinh phí để tập huấn, bồi dưỡng chuyên môn, nghiệp vụ cho cán bộ, giảng viên và sinh viên. Hoạt động chuẩn bị điều kiện cho sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học thực hiện chương trình môn Toán cấp Tiểu học, cũng như việc chuẩn bị cho sinh viên sư phạm nói chung điều kiện thực hiện chương trình giáo dục phổ thông 2018 cần được quan tâm và nâng cao chất lượng. Để làm sao sản phẩm đào tạo của khoa và nhà trường là những sinh viên - giáo viên tương lai thực sự vững vàng, tự tin thực hiện tốt nhiệm vụ của người giáo viên ở các trường phổ thông trong giai đoạn đổi mới giáo dục hiện nay./.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình giáo dục phổ thông môn Toán (ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018)*.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Thông tư số 20/2018/TT-BGDĐT ngày 22 tháng 8 năm 2018 về việc ban hành Quy định chuẩn nghề nghiệp giáo viên cơ sở giáo dục phổ thông*.

3. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2019), *Công văn số 3869/BGDĐT-GDTH ngày 26 tháng 8 năm 2019 về việc hướng dẫn nhiệm vụ Giáo dục Tiểu học năm học 2019 – 2020*.
4. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2019), *Kế hoạch số 212/KH-BGDĐT ngày 20 tháng 3 năm 2019 về tổ chức triển khai thực hiện chương trình giáo dục phổ thông mới*.
5. Nguyễn Văn Thái Bình - Đỗ Thị Trinh - Nguyễn Tiến Trung (2014), “Năng lực giáo viên trong bối cảnh mới và một số biện pháp góp phần nâng cao chất lượng đào tạo, bồi dưỡng giáo viên”, - *Tạp chí khoa học*, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, ISSN 0868-3719, Vol. 59, No 2A, tr. 151-156.
6. Phan Trọng Ngọ (2015), “Giải pháp đào tạo giáo viên đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông”, - *Tạp chí khoa học*, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, ISSN 0868-3719, Vol. 60, No 8B, tr. 32-40.

PREPARATION FOR PRIMARY EDUCATION’S STUDENTS AT HA NOI METROPOLITAN UNIVERSITY PRACTICING PRIMARY MATHS PROGRAM OF GENERAL EDUCATION PROGRAM IN 2018

Abstract: *This paper presents the content, how to prepare knowledge, professional capacity for elementary education students, Hanoi Metropolitan University to implement the program of Primary Maths in the program. general education 2018. This is a very necessary preparation, helping students to be confident, able to adapt to careers in the period of educational innovation, contributing to improving the quality of training, improving the quality of teaching study math in Primary school in particular.*

Keywords: *Preparing knowledge, professional capacity; fostering students of Primary Education; Implementing the program of Primary Math in 2018.*

NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG CÔNG TÁC GIÁO DỤC LÝ LUẬN CHÍNH TRỊ CHO CÁN BỘ, ĐẢNG VIÊN ĐÁP ỨNG YÊU CẦU SỰ NGHIỆP ĐỔI MỚI CỦA ĐẢNG TA HIỆN NAY

Vũ Thị Duyên

Học viện Báo chí và Tuyên truyền – Học viện Chính trị Quốc gia Hồ Chí Minh

Tóm tắt: *Sinh thời, Chủ tịch Hồ Chí Minh luôn chỉ rõ tầm quan trọng của công tác giáo dục lý luận chính trị trong mọi giai đoạn phát triển của cách mạng Việt Nam. Người nhấn mạnh: “Đảng ta tổ chức trường học lý luận cho cán bộ là để nâng cao trình độ lý luận của Đảng ta để giải quyết sự đòi hỏi của nhiệm vụ cách mạng và tình hình thực tế của Đảng ta, để Đảng ta có thể làm tốt hơn công tác của mình, hoàn thành tốt hơn nhiệm vụ cách mạng vĩ đại của mình”. Do vậy, để nâng cao chất lượng công tác giáo dục lý luận chính trị cho cán bộ, đảng viên đáp ứng yêu cầu sự nghiệp đổi mới của Đảng ta hiện nay cần phải thường xuyên làm tốt công tác giáo dục nâng cao nhận thức cho mọi lực lượng về vị trí, vai trò của công tác giáo dục lý luận chính trị; tích cực đổi mới nội dung; không ngừng đổi mới phương pháp giáo dục theo hướng phát huy tính độc lập, sáng tạo của mỗi cán bộ, đảng viên; đề cao trách nhiệm trong quá trình tự học, tự nghiên cứu, rèn luyện của đội ngũ cán bộ, đảng viên.*

Từ khóa: *Chất lượng; giáo dục; chính trị; đảng viên; hiện nay.*

Nhận bài ngày 10.9.2019; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 12.10.2019.

Liên hệ tác giả: Vũ Thị Duyên; Email: duyenvulsd@gmail.com

1. MỞ ĐẦU

Trong mọi giai đoạn cách mạng, Đảng ta và Chủ tịch Hồ Chí Minh luôn quan tâm đến công tác giáo dục lý luận chính trị nhằm nâng cao nhận thức, thống nhất ý chí và hành động cho cán bộ, đảng viên để thực hiện thắng lợi mọi nhiệm vụ. Việc học tập lý luận chính trị là công việc thường xuyên đối với mỗi cán bộ, đảng viên nhằm hình thành thế giới quan, phương pháp luận khoa học, từ đó vận dụng vào thực hiện chức trách, nhiệm vụ được giao. Chính vì vậy, nâng cao chất lượng công tác giáo dục lý luận chính trị cho cán bộ, đảng viên đáp ứng yêu cầu, sự nghiệp đổi mới của Đảng hiện nay là vấn đề rất quan trọng và cấp thiết, góp phần nâng cao năng lực lãnh đạo và sức chiến đấu của Đảng. Đại hội Đảng toàn quốc lần thứ XII yêu cầu: “Đổi mới mạnh mẽ công tác giáo dục lý luận chính trị, học tập nghị quyết của Đảng. Thực hiện nền nếp việc bồi dưỡng lý luận, cập nhật

kiến thức mới cho cán bộ, đảng viên, nhất là cán bộ lãnh đạo, quản lý các cấp, đặc biệt là cấp Trung ương. Tiếp tục đổi mới hệ thống chương trình đào tạo, bồi dưỡng lý luận chính trị theo hướng nâng cao chất lượng, chú trọng tính hiệu quả và phù hợp với từng đối tượng” [1, tr.201-202].

2. NỘI DUNG

2.1. Tầm quan trọng của việc học tập lý luận chính trị đối với cán bộ, đảng viên

Vai trò của lý luận chính trị là vô cùng quan trọng đối với công tác xây dựng Đảng, cũng như việc giáo dục, rèn luyện cán bộ, đảng viên. V.I.Lênin chỉ rõ: Không có lý luận cách mạng thì cũng không thể có phong trào cách mạng, chỉ Đảng nào được một lý luận tiên phong hướng dẫn thì mới có khả năng làm tròn vai trò chiến sĩ tiên phong. Kế thừa và phát triển quan điểm đó, Hồ Chí Minh đặc biệt coi trọng vai trò của lý luận. Người yêu cầu “Phải sửa đổi lề lối làm việc của Đảng”, thông qua việc mỗi đảng viên phải sửa chữa những khuyết điểm của mình và của đồng chí mình. Người cũng chỉ rõ, các khuyết điểm của cán bộ, đảng viên có nhiều thứ nhưng đầu tiên và nguy hiểm nhất là khuyết điểm về tư tưởng, tức là bệnh chủ quan. Nếu không chữa ngay, để nó lây ra, thì có hại vô cùng. Vậy bệnh chủ quan do đâu mà có? Nguyên nhân gây ra bệnh chủ quan được chỉ rõ, đó là do kém lý luận, hoặc khinh lý luận, hoặc lý luận suông.

Theo Hồ Chí Minh, lý luận là sự tổng kết những kinh nghiệm của loài người, là tổng hợp những tri thức về tự nhiên và xã hội tích trữ lại trong quá trình lịch sử. Lý luận của chủ nghĩa Mác - Lênin là sự tổng kết kinh nghiệm của phong trào công nhân từ trước đến nay của tất cả các nước, đó là “Khoa học về các quy luật phát triển của tự nhiên và xã hội; khoa học về cách mạng của quần chúng bị áp bức và bị bóc lột; khoa học về thắng lợi của chủ nghĩa xã hội” [2, Tập 11, tr.96]. Hồ Chí Minh luôn đề cao vai trò của lý luận chính trị. Theo Người, lý luận là đem thực tế trong lịch sử, trong kinh nghiệm, trong các cuộc đấu tranh, xem xét, so sánh thật kỹ lưỡng, rõ ràng, làm thành kết luận, rồi lại đem nó chứng minh với thực tế. Lý luận soi đường cho thực tiễn, như cái kim chỉ nam chỉ phương hướng cho chúng ta trong công việc thực tế. Không có lý luận thì lúng túng như nhắm mắt mà đi. Nếu không chú tâm nghiên cứu, nắm vững lý luận sẽ dẫn đến suy thoái về tư tưởng chính trị.

Hồ Chí Minh cho rằng, việc học tập lý luận chính trị có vai trò hết sức quan trọng, cần thiết, thường xuyên và lâu dài đối với mỗi cán bộ, đảng viên. Vì vậy, Đảng ta cần phải có kế hoạch và giải pháp nâng cao chất lượng giáo dục lý luận chính trị bắt buộc hàng năm đối với cán bộ, đảng viên gắn với việc cung cấp thông tin, cập nhật kiến thức mới phù hợp với từng đối tượng.

Việc học tập lý luận chính trị của cán bộ, đảng viên có vai trò rất quan trọng, góp phần nâng cao năng lực lãnh đạo và sức chiến đấu của Đảng. Thực hiện có hiệu quả công tác này là cơ sở trực tiếp nhằm nâng cao bản lĩnh, trình độ, trí tuệ của toàn đảng và mỗi cán bộ, đảng viên. Trong đó, cần chú trọng việc quán triệt và vận dụng sáng tạo lý luận chủ nghĩa Mác - Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh, tránh giáo điều, dập khuôn máy móc.

2.2. Thực trạng công tác giáo dục lý luận chính trị cho cán bộ, đảng viên thời gian qua

• Ưu điểm

Công tác giáo dục lý luận chính trị cho cán bộ, đảng viên có ý nghĩa quan trọng trong mọi thời kỳ của cách mạng. Trước yêu cầu của sự nghiệp đổi mới, đẩy mạnh công nghiệp hóa, hiện đại hóa và hội nhập quốc tế, công tác này càng có ý nghĩa hơn bao giờ hết. Hiện việc sinh hoạt Đảng, tổ chức học tập quán triệt các chủ trương, chính sách mới của Đảng và Nhà nước được thực hiện thường xuyên tại các tổ chức Đảng, cơ quan Nhà nước từ Trung ương đến địa phương. Công tác bồi dưỡng lý luận chính trị cho các cán bộ cốt cán, đảm nhiệm các chức vụ quan trọng trong bộ máy chính quyền từ thôn xã, quận huyện đến các cấp cao hơn cũng được chú trọng. Vai trò của các trường chính trị ở Trung ương và các địa phương được nâng cao. Nhờ thực hiện tốt công tác này mà về cơ bản, đội ngũ cán bộ, đảng viên của Đảng đã phát huy tốt vai trò, trách nhiệm của mình trong tình hình mới; góp phần xây dựng Đảng vững mạnh cả về chính trị, tư tưởng lẫn tổ chức quản lý và phẩm chất, đạo đức cách mạng.

• Hạn chế

Bên cạnh những chuyển biến tích cực trên, Nghị quyết Trung ương 4 (khóa XII) của Đảng cũng thẳng thắn đánh chỉ rõ một số hạn chế của công tác bồi dưỡng lý luận chính trị cho cán bộ, đảng viên thời gian qua; trong đó, nhấn mạnh đến yếu tố ý thức của chính một bộ phận cán bộ, đảng viên được giáo dục, bồi dưỡng đó: Nhận thức sai lệch về ý nghĩa tầm quan trọng của lý luận và học tập lý luận chính trị; lười học tập Chủ nghĩa Mác - Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh, chủ trương, đường lối, Nghị quyết của Đảng, chính sách, pháp luật của Nhà nước.

Đặc biệt, công tác giáo dục lý luận chính trị cho cán bộ, đảng viên còn chưa cập nhật kịp thời những vấn đề mới mà thực tiễn đang đặt ra: “Hệ thống, chương trình đào tạo, bồi dưỡng lý luận chính trị còn nhiều bất hợp lý. Phương pháp giảng dạy, học tập chính trị còn lạc hậu” [1, tr.193]. Một bộ phận cán bộ, đảng viên nhận thức chưa đúng vai trò, thiếu cố gắng học tập. Cá biệt có đồng chí không nắm được các nguyên lý xây dựng Đảng, không chịu học tập nghị quyết, chỉ thị của Đảng và pháp luật của Nhà nước. Đây là một trong những nguyên nhân của tình trạng chủ trương, đường lối của Đảng thì đúng, nhưng không

thấm đượm vào thực tiễn cuộc sống. Chương trình giáo dục lý luận chính trị còn nặng về lý thuyết, chưa đáp ứng nhu cầu của thực tiễn đặt ra. Đội ngũ giảng viên, báo cáo viên thiếu sự trải nghiệm, kiến thức thực tiễn còn hạn chế. Tất cả những điều này đặt ra thách thức lớn cho công tác xây dựng Đảng hiện nay.

2.3. Một số giải pháp cơ bản nâng cao chất lượng công tác giáo dục lý luận chính trị cho cán bộ, đảng viên trong bối cảnh mới

Để nâng cao chất lượng công tác giáo dục lý luận chính trị cho cán bộ, đảng viên hiện nay, cần tập trung thực hiện tốt các giải pháp sau:

Một là, thường xuyên làm tốt công tác giáo dục nâng cao nhận thức cho mọi lực lượng về vị trí, vai trò của công tác giáo dục lý luận chính trị cho cán bộ, đảng viên.

Xác định đúng vị trí, vai trò, tầm quan trọng của công tác giáo dục lý luận chính trị có ý nghĩa rất quan trọng. Do đó, phải làm tốt việc giáo dục, quán triệt và tổ chức thực hiện có hiệu quả các chỉ thị, nghị quyết của Đảng về công tác giáo dục lý luận chính trị cho cán bộ, đảng viên. Chú trọng việc quán triệt và thực hiện tốt Nghị quyết Đại hội XII; Nghị quyết Trung ương 4 (khóa XII) của Đảng về tăng cường xây dựng, chỉnh đốn Đảng; ngăn chặn đẩy lùi sự suy thoái về tư tưởng chính trị, đạo đức, lối sống, những biểu hiện “tự diễn biến”, “tự chuyển hóa” trong nội bộ. Theo đó, quy định việc học tập lý luận chính trị là nghĩa vụ và phải được quy định thành chế độ để mỗi cán bộ, đảng viên tự giác thực hiện. Có kế hoạch giáo dục nâng cao trình độ lý luận bắt buộc hằng năm đối với cán bộ, đảng viên gắn với chức danh, nghề nghiệp, nhiệm vụ cụ thể.

Đổi mới hình thức giáo dục lý luận chính trị phù hợp với trình độ, khả năng của mỗi cán bộ, đảng viên. Tùy thuộc vào điều kiện, yêu cầu nhiệm vụ cụ thể của cán bộ, đảng viên, phải gắn với trình độ, công việc được giao để tổ chức các loại hình học tập cho phù hợp, thiết thực và hiệu quả. Luôn thống nhất cao trong nhận thức về tầm quan trọng của việc học tập lý luận chính trị thì công tác này mới đạt hiệu quả cao, nếu không thì sẽ không có kết quả tốt. Trong đó, cán bộ là khâu then chốt, nhân tố quyết định sự thành công của sự nghiệp cách mạng. Cán bộ và công tác cán bộ có vị trí, vai trò đặc biệt quan trọng trong công tác xây dựng đảng, xây dựng hệ thống chính trị. Mỗi giai đoạn cách mạng cần có đội ngũ cán bộ phù hợp, đáp ứng yêu cầu và đòi hỏi của giai đoạn cách mạng đó.

Trong quá trình lãnh đạo cách mạng, Đảng ta không ngừng hoàn thiện mô hình chủ nghĩa xã hội ở nước ta. Đại hội XII của Đảng nhấn mạnh: “Tiếp tục đổi mới tư duy lý luận, làm rõ cơ sở lý luận, thực tiễn, hoàn thiện hệ thống các quan điểm về chủ nghĩa xã hội và con đường đi lên chủ nghĩa xã hội ở Việt Nam, đẩy mạnh công tác tổng kết thực tiễn, nghiên cứu lý luận, cung cấp các luận cứ khoa học, lý luận cho việc hoạch định, phát triển đường lối, chủ trương của Đảng, chính sách, pháp luật của Nhà nước” [1, tr.201].

Hiện nay, tình hình quốc tế và khu vực ngày càng diễn biến phức tạp, nhiệm vụ cách mạng nước ta bên cạnh những thuận lợi cũng còn không ít khó khăn, đòi hỏi đội ngũ cán bộ, đảng viên phải có bản lĩnh chính trị, phẩm chất đạo đức, năng lực công tác mới đáp ứng được yêu cầu, nhiệm vụ được giao. Đặc biệt, đội ngũ cán bộ chủ chốt các cấp là người trực tiếp đưa chủ trương, chính sách, nghị quyết của Đảng đến cán bộ, đảng viên và quần chúng nhân dân, càng đòi hỏi phải có trình độ cao về mọi mặt, nhất là trình độ lý luận chính trị. Do đó, phải thường xuyên “Nâng cao bản lĩnh chính trị, trình độ trí tuệ, tính chiến đấu của toàn Đảng và của mỗi cán bộ, đảng viên, trước hết là cán bộ lãnh đạo, quản lý chủ chốt các cấp; không dao động trong bất kỳ tình huống nào. Giữ vững bản chất giai cấp công nhân của Đảng, vai trò tiên phong, gương mẫu của cán bộ, đảng viên” [1, tr.199].

Hai là, tích cực đổi mới nội dung giáo dục lý luận chính trị cho cán bộ, đảng viên đáp ứng yêu cầu, nhiệm vụ trong mỗi giai đoạn của cách mạng.

Đổi mới nội dung, chương trình giáo dục có ý nghĩa quyết định đến việc nâng cao chất lượng giáo dục lý luận chính trị cho cán bộ, đảng viên. Đại hội XII của Đảng nhấn mạnh: “Tiếp tục đổi mới nội dung, phương thức, nâng cao hơn nữa tính chiến đấu, tính thuyết phục, hiệu quả của công tác tư tưởng phục vụ yêu cầu thực hiện nhiệm vụ chính trị, phù hợp với từng giai đoạn, tạo sự thống nhất trong toàn Đảng, đồng thuận trong xã hội” [1, tr.200]. Nội dung giáo dục phải đảm bảo tính thiết thực, nâng cao trình độ, khả năng lãnh đạo, quản lý, đáp ứng nhu cầu công tác của đội ngũ cán bộ, đảng viên. Những kiến thức trong chương trình góp phần hình thành thế giới quan, phương pháp luận, niềm tin, rèn luyện phẩm chất đạo đức, lối sống, nâng cao hiểu biết về nghiệp vụ, phương pháp công tác. Đây là một trong những yêu cầu cần được coi trọng và thể hiện trong nội dung chương trình giáo dục lý luận chính trị cho cán bộ, đảng viên.

Nội dung giáo dục lý luận chính trị cần tập trung vào việc đổi mới và nâng cao chất lượng nghiên cứu, vận dụng sáng tạo chủ nghĩa Mác - Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh, kịp thời cập nhật những thông tin mới, kiến thức mới nhất là những thành tựu về lý luận và thực tiễn qua hơn 30 năm đổi mới đất nước. Nghiên cứu, làm sáng rõ hơn các thành tựu trên mọi lĩnh vực của đời sống kinh tế xã hội, những nhận thức, vấn đề mới nảy sinh về chủ nghĩa xã hội và con đường đi lên chủ nghĩa xã hội. Phát triển nền kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa, xây dựng nhà nước pháp quyền xã hội chủ nghĩa, phát huy quyền làm chủ của nhân dân. Qua đó, góp phần xây dựng đội ngũ cán bộ, đảng viên có bản lĩnh chính trị vững vàng, ngăn chặn, đẩy lùi sự suy thoái về tư tưởng chính trị, đạo đức lối sống, nguy cơ “tự diễn biến”, “tự chuyển hóa” trong nội bộ, củng cố niềm tin vào con đường cách mạng mà Đảng, Bác Hồ và nhân dân ta đã lựa chọn.

Quán triệt và thực hiện có hiệu quả các quan điểm trong Đại hội XII của Đảng, “đẩy mạnh tuyên truyền, học tập chủ nghĩa Mác - Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh, quan điểm,

đường lối của Đảng, chính sách, pháp luật của Nhà nước phù hợp với từng đối tượng theo hướng cụ thể, thiết thực, hiệu quả” [1, tr.200]. Sinh thời, Hồ Chí Minh luôn nhất quán quan điểm lý luận phải gắn liền với thực tiễn. Người nêu rõ: dạy chính trị thì mệnh mông mà không thiết thực, học rồi không dùng được..., lý luận và thực tế không ăn khớp với nhau. Người đặc biệt phê phán bệnh nói suông, lan man, thiếu thực tế: Nói mệnh mông trời đất. Nói gì cũng có. Nhưng chỉ chừa một điều không nói đến là những việc thiết thực cho địa phương đó, những việc mà dân chúng ở đó cần biết, cần hiểu, cần làm, thì không nói đến.

Đây cũng là hạn chế rất lớn trong giáo dục lý luận chính trị hiện nay. Nội dung thường nặng về lý luận và những kiến thức tổng quát, vĩ mô. Phần nói về thực tiễn, các kỹ năng giải quyết công việc thực tế thường chiếm dung lượng nhỏ, sơ sài, cứng nhắc, không phù hợp. Đại hội XII của Đảng chỉ rõ: “Công tác tổng kết thực tiễn, nghiên cứu lý luận chưa đáp ứng yêu cầu của công cuộc đổi mới. Hệ thống, chương trình đào tạo, bồi dưỡng lý luận chính trị còn nhiều bất hợp lý. Phương pháp giảng dạy, học tập lý luận chính trị còn lạc hậu” [1, tr.193]. Giảng viên vì hạn chế về kiến thức thực tiễn nên cũng chỉ giảng sâu phần lý luận mà không đi sâu phân áp dụng thực tiễn. Để khắc phục hạn chế này, Người yêu cầu: “Học cốt để mà làm. Học mà không làm được, học mấy cũng vô ích. Vì vậy huấn luyện phải thiết thực, sao cho những người đến học, học rồi, về địa phương họ có thể thực hành ngay”. Đại hội XII của Đảng yêu cầu phải “đầu tư thích đáng cho việc xây dựng, phát triển đội ngũ cán bộ cán bộ lý luận, nhất là những chuyên gia đầu ngành; nâng cao chất lượng tổng kết thực tiễn, nghiên cứu lý luận, đáp ứng yêu cầu mới” [1, tr.201].

Từ đây, công tác giáo dục lý luận chính trị cho cán bộ, đảng viên cần phải đổi mới về nội dung theo hướng gắn lý luận với thực tiễn, phù hợp với trình độ và nhu cầu của người học. Xây dựng các chương trình giáo dục lý luận chính trị cần gắn với tình hình, nhiệm vụ cụ thể; bổ sung các kỹ năng giải quyết vấn đề thực tế trong các lĩnh vực công tác; giảm bớt phần lý luận chung, trừu tượng, trùng lặp.

Ba là, không ngừng đổi mới phương pháp giáo dục theo hướng phát huy tính độc lập, sáng tạo của mỗi cán bộ, đảng viên.

Nói về phương pháp giáo dục lý luận chính trị, Hồ Chí Minh phê phán cách học một chiều, áp đặt, “nhồi sọ”, khô khan mà không hướng dẫn cách tổ chức thực hiện trên thực tế. Hồ Chí Minh đòi hỏi cán bộ, đảng viên tránh lối học thuộc lòng từng câu chữ, hiểu một cách máy móc lý luận Mác - Lênin. Theo Người, cách giáo dục đúng đắn là trong lúc học lý luận, phải nghiên cứu công việc thực tế, kinh nghiệm thực tế. Trong cách học tập, phải lấy tự học làm cốt.

Mỗi cán bộ, đảng viên không ngừng học tập, nâng cao trình độ; rèn luyện bản lĩnh chính trị, trau dồi phẩm chất đạo đức cách mạng, thực hiện cần, kiệm, liêm, chính, chí công vô tư. Gắn việc học tập lý luận chính trị với thực tiễn công tác hằng ngày. Trong công tác,

gắn đẩy mạnh học tập và làm theo tư tưởng, đạo đức, phong cách Hồ Chí Minh theo Chỉ thị 05- CT/TW của Bộ Chính trị (khóa XII) với việc tự học, tự nghiên cứu của mỗi cán bộ, đảng viên. Tích cực, chủ động đấu tranh, phê phán với các quan điểm sai trái làm thất bại mọi âm mưu, thủ đoạn hoạt động chống phá của các thế lực thù địch, phản tử cơ hội và bất mãn chính trị, bệnh “công thần và kiêu ngạo cộng sản”; “Tăng cường đấu tranh làm thất bại mọi âm mưu, hoạt động “diễn biến hòa bình” của các thế lực thù địch; chủ động ngăn chặn, phản bác các thông tin, quan điểm xuyên tạc, sai trái, thù địch” [1, tr.201].

Thường xuyên, chú trọng nâng cao chất lượng học tập lý luận chính trị của mỗi cán bộ, đảng viên. Điều đó được thể hiện ở sự chuyển biến về nhận thức, quyết tâm học tập của mỗi cán bộ, đảng viên khi học. Cán bộ, đảng viên phải là người nhận thức sâu sắc vai trò và tầm quan trọng của việc học tập lý luận chính trị. Chủ động, tích cực, sáng tạo trong học tập, nghiên cứu sâu để đạt chất lượng và kết quả cao nhất. Mỗi cán bộ, đảng viên cần nhận thức việc học tập lý luận chính trị là trách nhiệm, nghĩa vụ và quyền lợi của mình. Kiên quyết khắc phục lối dạy “độc thoại”, thông tin một chiều, nặng về lý thuyết, áp đặt thụ động, máy móc, lý luận xa rời thực tiễn, không phát huy được tính tích cực, chủ động, sáng tạo của mỗi cán bộ, đảng viên, góp phần nâng cao chất lượng giáo dục lý luận chính trị, đáp ứng yêu cầu ngày càng cao của sự nghiệp đổi mới toàn diện đất nước.

Bốn là, đề cao trách nhiệm trong quá trình tự học, tự nghiên cứu, rèn luyện của đội ngũ cán bộ, đảng viên.

Bên cạnh việc học theo trường lớp, phải đặc biệt đề cao vai trò tự học, tự nghiên cứu, rèn luyện lý luận chính trị của cán bộ, đảng viên. Kết quả học tập lý luận chính trị của cán bộ, đảng viên viên phải được xem xét như là những căn cứ quan trọng cho việc bố trí, sắp xếp vị trí công tác sau khi được đào tạo, bồi dưỡng lý luận chính trị. Nâng cao tính tự giác rèn luyện, học tập lý luận chính trị của đội ngũ cán bộ, đảng viên. Nhu cầu học tập lý luận chính trị phải trở thành đòi hỏi tự thân, thúc đẩy người học thường xuyên tự nghiên cứu, học tập lý luận chính trị, học tập chuyên môn nghiệp vụ, không tự bằng lòng với kết quả học tập và phấn đấu của bản thân. Vì vậy, phải “Xây dựng đội ngũ đảng viên thật sự tiên phong, gương mẫu... có trách nhiệm cao trong công việc, có bản lĩnh chính trị, phẩm chất đạo đức cách mạng, ý thức tổ chức kỷ luật và năng lực hoàn thành nhiệm vụ, vững vàng trước mọi khó khăn, thách thức, phấn đấu cho mục tiêu, lý tưởng của Đảng” [1, tr.205].

Học lý luận chính trị để vận dụng vào thực tiễn; kiểm tra, tổng kết lại những kinh nghiệm thực tiễn phục vụ cho nhiệm vụ công tác. Kết hợp việc giáo dục nâng cao trình độ lý luận chính trị với công tác tổng kết thực tiễn. Từ việc rút ra những vấn đề có tính quy luật của sự phát triển, phát hiện bản chất của sự vật, hiện tượng..., cần đưa ra được những quyết sách phù hợp, dự báo đúng đắn về xu hướng vận động và phát triển của hiện thực, thấy được sự biểu hiện sinh động của lý luận trong cuộc sống. Tổng kết thực tiễn để khái quát những kinh nghiệm thực tiễn thành lý luận, sau đó dùng lý luận đó soi sáng cho hoạt động thực tiễn tiếp theo.

3. KẾT LUẬN

Trên đây là những vấn đề cơ bản góp phần nâng cao chất lượng công tác giáo dục lý luận chính trị cho đội ngũ cán bộ, đảng viên đáp ứng yêu cầu đổi mới của Đảng hiện nay. Để thực hiện có hiệu quả công tác xây dựng, chỉnh đốn Đảng; ngăn chặn, đẩy lùi sự suy thoái về tư tưởng chính trị, đạo đức, lối sống, những biểu hiện “tự diễn biến”, “tự chuyển hóa” trong nội bộ”, nhất là trong việc ngăn chặn hiện tượng lười học tập lý luận chính trị... của một bộ phận không nhỏ cán bộ, đảng viên, cần quán triệt và thực hiện đầy đủ, đồng bộ các giải pháp trên. Có như vậy mới thực sự “... nâng cao bản lĩnh chính trị, năng lực trí tuệ, phẩm chất và đạo đức cách mạng, làm cho Đảng ta thật sự trong sạch, vững mạnh, củng cố vững chắc niềm tin của nhân dân đối với Đảng” [1, tr.440].

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Đảng Cộng sản Việt Nam, *Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XII*, - Văn phòng Trung ương Đảng, Hà Nội, 2016.
2. Hồ Chí Minh, *Toàn tập*, - Nxb Chính trị quốc gia, Hà Nội, 2011.
3. Đỗ Thị Phụng, “Nâng cao chất lượng công tác giáo dục lý luận chính trị cho cán bộ, đảng viên”, - *Báo điện tử Đảng Cộng sản Việt Nam*, ngày 20/01/2018.
4. V.I.Lênin, *Toàn tập*, - Nxb Chính trị quốc gia, Hà Nội, 2005.
5. Nguyễn Văn Vương (2018), “Nâng cao chất lượng công tác giáo dục lý luận chính trị”, - *Tạp chí Tuyên giáo*, ngày 27/12/2018.

IMPROVING QUALITY OF EDUCATION WORK ON POLITICAL THEORY FOR INDIVIDUALS AND PARTICIPANTS TO MEET THE PARTY'S REQUESTED CAREER REQUIREMENTS

Abstract: During his lifetime, President Ho Chi Minh always pointed out the importance of educating political theory in all stages of development of the Vietnamese revolution. He emphasized: “Our Party organized a theory school for officials to improve the Party's reasoning level in order to address the demands of the Party's revolutionary mission and the actual situation, so that our Party can do it. able to do better his work, better fulfill his great revolutionary task ”[2, Episode 11, p.90]. Therefore, in order to improve the quality of political theory education for cadres and party members who meet the requirements of our Party's renewal cause, it is necessary to regularly perform well the work of raising awareness. all forces on the position and role of political theoretical education; Active content innovation; constantly innovating educational methods towards promoting the independence and creativity of each cadre and party member; uphold the responsibility in the process of self-study, self-study and training of officials and party members.

Keywords: Quality; education; politic; party members; the current.

MỘT SỐ GIẢI PHÁP NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG ĐỘI NGŨ GIẢNG VIÊN ĐẠI HỌC VIỆT NAM TRONG GIAI ĐOẠN HIỆN NAY

Hứa Thị Khuyên, Hoàng Minh Thúy
Trường Cao đẳng Sư phạm Lạng Sơn

Tóm tắt: Để bắt kịp xu thế phát triển trên thế giới, các trường đại học ở Việt Nam cần đổi mới, không ngừng nâng cao chất lượng đào tạo, trong đó, nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên được coi là một nhiệm vụ quan trọng. Xuất phát từ thực tế giáo dục đại học Việt Nam, chúng tôi đưa ra một số đề xuất nhằm nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên trong giai đoạn hiện nay: Một là, xây dựng, thống nhất và ban hành bộ quy định về tiêu chuẩn giảng viên trong bối cảnh mới. Hai là, thực hiện những phương pháp linh hoạt nhằm tạo động lực cho giảng viên. Ba là, tạo sự chuyển biến tích cực trong toàn xã hội khi bàn về vị trí của người thầy.

Từ khóa: Giải pháp, nâng cao, chất lượng, giảng viên, Việt Nam

Nhận bài ngày 05.7.2019, gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 20.10.2019

Liên hệ tác giả: Hứa Thị Khuyên; Email: huakhuyen1974ls@gmail.com

1. MỞ ĐẦU

Cách mạng công nghệ 4.0 đã và đang tác động mạnh mẽ đến mọi lĩnh vực của đời sống xã hội toàn thế giới, đặc biệt đến kinh tế, chính trị, văn hóa, khoa học kỹ thuật... Để phát triển bền vững, lâu dài, mọi quốc gia đều phải điều chỉnh chiến lược của mình cho phù hợp tình hình, xu thế chung. Giáo dục, trong vai trò là “quốc sách hàng đầu”, là lĩnh vực trước hết cần quan tâm, đổi mới. Ý thức rõ điều này, ngày 4 tháng 11 năm 2013, tại Hội nghị Trung ương 8 khóa XI, Trung ương Đảng đã ban hành Nghị quyết 29/NQ-TW, về “đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế”. Có thể nói, giáo dục nước nhà, trong đó có giáo dục đại học, đang đứng trước nhiều cơ hội, thách thức mới. Để đáp ứng yêu cầu “Thực hiện phân tầng cơ sở giáo dục đại học theo định hướng nghiên cứu và ứng dụng, thực hành. Hoàn thiện mô hình đại học quốc gia, đại học vùng; củng cố và phát triển một số cơ sở giáo dục đại học và giáo dục nghề nghiệp chất lượng cao đạt trình độ tiên tiến của khu vực và thế giới” như Nghị quyết đặt ra, giáo

dục đại học phải nhanh chóng đổi mới chương trình, mục tiêu, phương thức đào tạo; phải “nâng cấp” đội ngũ giảng viên. Đã có nhiều nội dung được thảo luận tại các hội nghị, hội thảo quốc gia; nhiều chủ trương, chính sách được đưa ra nhằm phát triển đội ngũ giảng viên và giáo dục đại học. Trong bài viết, chúng tôi xin được trao đổi thêm về vấn đề này.

2. NỘI DUNG

2.1. Thực trạng đội ngũ giảng viên đại học hiện nay

Tính đến năm 2017, cả nước ta hiện có 219 trường đại học, 217 trường cao đẳng, trong đó có 60 trường đại học và 28 trường cao đẳng ngoài công lập; có 118 cơ sở đào tạo tiến sĩ, 120 cơ sở đào tạo thạc sĩ. Tổng số giảng viên là 91.183 người, tỷ lệ giảng viên có trình độ thạc sĩ trở lên là 53,62%, tỷ lệ giảng viên có trình độ tiến sĩ là 12,06%, số giảng viên có chức danh Giáo sư, Phó Giáo sư mới chỉ đạt 4,6%. Quy mô sinh viên đại học là 1.824.328, sinh viên cao đẳng là 539.614, trong đó sinh viên chính quy đại học là 1.348.937, sinh viên chính quy cao đẳng là 519.722 [4]. Tổng số sinh viên vừa làm vừa học so với chính quy chỉ còn khoảng hơn 20%.

Tính chung, tỉ lệ sinh viên/giảng viên hiện nay trung bình là 26/1. Với nhiều trường ngoài công lập, con số này chắc chắn còn cao hơn nhiều, đó là chưa kể sự sai lệch bởi những con số ảo trong các báo cáo hoặc thuyết minh xin thành lập trường mới, ngành mới... Ở những trường đại học hàng đầu thế giới, chẳng hạn như Đại học Harvard, tỉ lệ sinh viên/giáo sư là 3,5/1; sinh viên/giảng viên là 23/2. Ở các nước có nền giáo dục đại học tiên tiến khác, tỉ lệ sinh viên/giảng viên thường nằm trong khoảng 15-20/1 [5]. Đối chiếu với chuẩn trung bình quốc tế trên đây thì hiện ngành giáo dục đại học nước ta đang thiếu khoảng 30.000 - 40.000 giảng viên, tương ứng với thông tin mà lãnh đạo Giáo dục và Đào tạo đưa ra: “Số giảng viên của ngành đại học nước ta chỉ đáp ứng được 60% nhu cầu”. Thêm nữa, chính Bộ Giáo dục và Đào tạo cũng thừa nhận: do giảng viên lên lớp quá nhiều giờ, không có thời gian đầu tư cho hoạt động nghiên cứu khoa học, biên soạn giáo trình, bài giảng... nên việc nâng cao chất lượng chuyên môn còn nhiều hạn chế. Một trong những thước đo chính xác chất lượng giảng viên, bên cạnh việc hoàn thành nghĩa vụ giảng dạy, chính là thành tích nghiên cứu khoa học của họ. Điều này thì còn tồi tệ hơn nữa. Hiện các công bố quốc tế về nghiên cứu khoa học của các nhà khoa học là cán bộ, giảng viên của các trường đại học trong nước còn hết sức khiêm tốn, đó là chưa đánh giá về thực trạng chất lượng của các công trình đó. Bảng thống kê số lượng bài báo KH công bố quốc tế cùng mức độ trích dẫn của một số trường đại học ở Việt Nam và Thái Lan năm 2016 dưới đây đã cho thấy rõ điều này:

Tên các đại học	Số bài	Trung bình trích dẫn	Tác giả đầu ngành trong nước		Tác giả đầu ngành ngoài nước	
			Số bài	Trung bình trích dẫn	Số bài	Trung bình trích dẫn
ĐHBK Hà Nội	13	6,7	4	2,5	9	8,6
ĐHQG Hà Nội	28	6,9	7	5,3	21	7,4
ĐHQG TP. HCM	26	4,2	19	4,1	7	4,4
ĐH Chulalongkorn	416	9,4	295	7,1	121	15,3
ĐH Mahidol	465	11	320	8,3	145	16,9

Nguồn tư liệu gốc: ISIKOWLEDGE

Rõ ràng, từ bảng so sánh ở trên, có thể thấy chất lượng đội ngũ giảng viên ở các đại học hàng đầu của Việt Nam và Thái Lan cách nhau một khoảng quá lớn, riêng về số bài báo khoa học công bố quốc tế đã chênh nhau nhiều chục lần! Cũng là công bằng nếu bổ sung thêm rằng, về phương diện bài báo khoa học công bố quốc tế, Singapore đứng đầu khu vực Đông Nam Á chứ không phải Thái Lan, và Việt Nam trong vài năm qua đã vượt lên trên Indonesia và Philippines, còn Lào, Campuchia và Mianma chưa có mặt trong danh sách so sánh.

Sự thiếu hụt nghiêm trọng đội ngũ giảng viên có trình độ bắt kịp khu vực và quốc tế trong bối cảnh phát triển vũ bão của khoa học tự nhiên, khoa học kỹ thuật và ngay cả các ngành khoa học xã hội và nhân văn khác đặt ra yêu cầu bức thiết cần bổ sung. Nhưng bổ sung như thế nào mới là vấn đề. Trước đây chúng ta đã có chủ trương, kế hoạch đào tạo cấp tốc 20.000 tiến sĩ cả ở trong và ngoài nước, nhưng với cách thức và chất lượng đào tạo nghiên cứu sinh như ở một số cơ sở đào tạo vừa qua, dự án này xem như đổ bể. Việc tiếp nhận các giảng viên mới thay cho đội ngũ về hưu hàng năm đều được tiến hành, song những người thực sự có năng lực và kinh nghiệm nghiên cứu, giảng dạy thì không mấy mặn mà bởi lương bổng thấp và chế độ làm việc gò bó. Số lượng và chất lượng giảng viên không tương ứng với sự tăng nhanh, mở mới các trường, các ngành nghề. Rốt cuộc, đội ngũ giảng viên đại học vẫn vừa yếu vừa thiếu, không đáp ứng được yêu cầu đổi mới cấp thiết giáo dục đại học, chưa nói gì đến cập nhật, nắm bắt và hòa nhịp với những yêu cầu, đòi hỏi của kỷ nguyên công nghệ 4.0.

2.2. Một số giải pháp nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên

Để có thể thực hiện đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo nước nhà theo tinh thần Nghị quyết số 29/NQ-TW ngày 4 tháng 11 năm 2013 của Ban chấp hành Trung ương

Đảng tại Hội nghị Trung ương 8 (khóa XI), cần đổi mới trước hết đội ngũ cán bộ làm công tác giáo dục và đào tạo. Trong hệ thống giáo dục quốc dân, giáo dục đại học là bậc cao nhất, nơi đào tạo “máy cái”, cung cấp nguồn nhân lực có chất lượng cao đáp ứng nhu cầu xã hội. Muốn vậy, chất lượng của đội ngũ giảng viên cần được coi trọng hàng đầu. Để khắc phục những tồn tại, từng bước nâng cao hơn nữa chất lượng đội ngũ giảng viên hiện nay, theo chúng tôi, cần thực hiện đồng bộ các giải pháp sau:

– *Xây dựng và ban hành Bộ tiêu chuẩn chức danh nghề nghiệp giảng viên thống nhất, phù hợp bối cảnh mới*

Trước đây, Thông tư liên tịch số 36/2014/TTLT-BGDĐT-BNV của Bộ Giáo dục và Đào tạo quy định mã số và tiêu chuẩn chức danh nghề nghiệp viên chức giảng dạy trong các cơ sở giáo dục công lập được soạn thảo năm 2014 và có hiệu lực thi hành từ ngày 1 tháng 2 năm 2015 [2]. Song như đã nói, số lượng các cơ sở đào tạo ngoài công lập đã ngày càng tăng, hơn nữa, thực tế đã và đang có sự cạnh tranh gay gắt về chất lượng giữa các cơ sở đào tạo công lập và ngoài công lập. Vì vậy, bản thân các tiêu chuẩn chức danh nghề nghiệp giảng viên quy định chỉ với các viên chức làm việc trong các cơ sở giáo dục công lập này đã là không có tính bao quát; cần được điều chỉnh, bổ sung, đặt ra các yêu cầu, nhiệm vụ phù hợp với hoàn cảnh mới.

Gần đây, tháng 2.2018, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã xây dựng dự thảo Thông tư quy định về *Chuẩn chức danh nghề nghiệp giảng viên sư phạm* (dự thảo lần 2) với 5 tiêu chuẩn: Năng lực chuyên môn, nghiệp vụ; Năng lực nghiên cứu khoa học; Xây dựng môi trường giáo dục dân chủ; Năng lực phát triển quan hệ xã hội. Với những tiêu chuẩn này, người giảng viên phải là người có bản lĩnh chính trị vững vàng, có phẩm chất đạo đức trong sáng, lối sống và cách ứng xử chuẩn mực, được đồng nghiệp, người học và cộng đồng tin cậy, yêu mến, kính trọng. Tiêu chuẩn về đạo đức được đề cao và được xem là yếu tố quan trọng hàng đầu đối với một giảng viên. Giảng viên có trình độ chuyên môn, nghiệp vụ vững vàng; thường xuyên tự bồi dưỡng phát triển chuyên môn nghiệp vụ; sử dụng ngoại ngữ và ứng dụng được công nghệ thông tin trong hoạt động nghề nghiệp. Trong bối cảnh khoa học công nghệ phát triển từng ngày, giảng viên không thể không trang bị tri thức tin học, ngoại ngữ để tiếp cận với những nội dung và phương pháp giảng dạy hiện đại. Nghiên cứu khoa học cũng là một nhiệm vụ bắt buộc của giảng viên. Vì vậy, họ phải thực hiện thành công đề tài, dự án và hướng dẫn nghiên cứu khoa học; chuyển giao kết quả nghiên cứu trong đào tạo, bồi dưỡng giảng viên; đăng tải các kết quả nghiên cứu, xuất bản được nguồn học liệu phục vụ đào tạo, bồi dưỡng.

Có thể thấy, *Thông tư quy định về chuẩn nghề nghiệp giảng viên sư phạm* đã bổ sung những tiêu chuẩn, tiêu chí quan trọng và cần thiết đối với người giảng viên trong bối cảnh đa thông tin, đa phương pháp hiện nay. Nhiệm vụ của người giảng viên là phải cung cấp

cho người học cả tri thức khoa học lẫn hệ thống những năng lực cần thiết để giải quyết những vấn đề thực tiễn. Điều này đòi hỏi người giảng viên cần có đầy đủ các năng lực, phẩm chất cần thiết để thực hiện vai trò của mình. Vì vậy, khi Thông tư được ban hành và có hiệu lực, các tiêu chí này đã được cụ thể hóa hơn và có thể trở thành thước đo để đánh giá năng lực của giảng viên. Dựa trên những tiêu chí xây dựng cho giảng viên trường sư phạm, có thể bổ sung, điều chỉnh hợp lý các tiêu chuẩn, tiêu chí trở thành khung tiêu chuẩn chung cho toàn bộ đội ngũ giảng viên thuộc các ngành nghề, các cơ sở đào tạo chuyên ngành khác nhau.

– Xây dựng kế hoạch bổ sung số lượng và nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên

Thực hiện điều này không dễ vì áp lực của chính sách biên chế, yêu cầu tinh giản cơ cấu bộ máy nhân sự hiện nay. Thực tế cho thấy ở hầu hết các cơ sở giáo dục đại học, tỉ lệ cán bộ, giảng viên trực tiếp giảng dạy so với bộ phận cán bộ phòng, ban... phục vụ đào tạo gần như ngang nhau. Vậy nên, nếu tính tổng số cán bộ giảng viên, viên chức của một trường thì có thể là lớn, song số cán bộ giảng dạy, nghiên cứu lại không nhiều. Hiện các trường đại học đều vấp phải bài toán khó trong việc cân đối, điều chỉnh đội ngũ để vừa bảo đảm yêu cầu về tinh giản cán bộ, vừa bổ sung, tiếp nhận, nâng cao số lượng cán bộ giảng dạy, đặc biệt cho các ngành đào tạo mới. Do vậy, cần xây dựng kế hoạch, chiến lược dài hơi bổ sung đội ngũ bằng cách mạnh dạn đề xuất nhu cầu tiếp nhận mới thông qua thi tuyển dụng, đồng thời khuyến khích, yêu cầu các giảng viên chưa cập chuẩn tham gia/buộc tham gia bồi dưỡng, tự nâng cao năng lực, trình độ chuyên môn. Việc chuẩn hóa các cơ sở, đơn vị đào tạo sau đại học, nghiên cứu sinh cũng cần được coi trọng.

Giảng viên tại các trường đại học, cao đẳng ở nước ta nói chung đang phải chịu áp lực rất lớn về công việc. Đó là định mức nghiên cứu khoa học, chuẩn đào tạo tiến sĩ..., trong khi tiền lương còn thấp. Mức lương khởi điểm dành cho giảng viên rất thấp, học vị tiến sĩ có mức lương khởi điểm là 3.0. Áp lực về giảng dạy và nghiên cứu khoa học với giảng viên trẻ là rất lớn. Thông tư số 47 quy định: “Tổng quỹ thời gian làm việc của giảng viên trong một năm học để thực hiện nhiệm vụ giảng dạy, nghiên cứu khoa học, học tập, bồi dưỡng và các nhiệm vụ khác trong nhà trường là 1760 giờ sau khi trừ đi số ngày nghỉ theo quy định” [3]. Định mức giảng dạy của mỗi giảng viên là 270 tiết trên năm, tương đương với khoảng 900 giờ hành chính và 586 giờ còn lại là để thực hiện nhiệm vụ nghiên cứu khoa học. Song, ngay từ khi nhận nhiệm vụ thì mỗi giảng viên đã liên tục phải thực hiện các công việc như giảng dạy, thảo luận, kiểm tra giữa kỳ, ôn tập, ra đề thi, coi thi, chấm thi hết môn, ra đề thi lại, chấm thi lại, giải quyết các thắc mắc và khiếu nại của sinh viên. Thời gian dành cho nghiên cứu khoa học và tham gia vào các hoạt động nghiên cứu bị hạn chế do chưa được đầu tư thích đáng và còn có tâm lý đối phó. Từ thực tế trên, nhiều bài viết trên các báo nhận định, giảng viên cao đẳng đại học là nghề nghèo và nhiều áp lực.

Để cải thiện tình trạng này, nhiều nhà nghiên cứu đã đưa ra các giải pháp như: thường xuyên thực hiện công tác bồi dưỡng chuyên môn, nghiệp vụ cho giảng viên, nâng cao năng lực sử dụng các phương tiện kỹ thuật hiện đại phục vụ cho quá trình giảng dạy; bồi dưỡng và nâng cao năng lực nghiên cứu khoa học cho giảng viên... Vấn đề đang được giáo viên, giảng viên cả nước quan tâm và mong mỏi, đó là thay đổi chính sách tiền lương cho giáo viên. Theo chúng tôi, vấn đề này phải trở thành nội dung tiên quyết trong cải cách giáo dục. Nếu lương giáo viên, giảng viên không được thay đổi, cải thiện, thì việc thực hiện cải cách giáo dục sẽ gặp vô vàn những khó khăn, chưa kể sẽ gây ra những tổn thất về nhân sự do tiền lương hiện tại không đủ để giảng viên gắn bó và tâm huyết với nghề. Sự thay đổi và chế độ ưu tiên về tiền lương trong hệ thống tiền lương sẽ là một “cú hích” mạnh mẽ và cơ bản.

Bên cạnh đó, cần thấy rất rõ rằng, còn quá nhiều nguyên nhân chủ quan và khách quan tác động đến đời sống và quá trình thực hiện chuyên môn nghiệp vụ của giảng viên. *Thứ nhất*, một trong những hạn chế lớn của giảng viên Việt Nam trong việc giao lưu trao đổi, chia sẻ kinh nghiệm và hợp tác trong nghiên cứu, giảng dạy thời kì hội nhập chính là khả năng ngoại ngữ. Cơ hội để tiếp cận, cập nhật các thông tin, tư liệu, tri thức khoa học mới của thế giới cũng như việc công bố các bài báo, công trình khoa học ra quốc tế gặp nhiều khó khăn, còn ít... cũng vì hạn chế này. Ngoại ngữ cần được xem là một trong những yêu cầu bắt buộc với giảng viên. Muốn vậy, cần có chủ trương, chính sách đào tạo hoặc hỗ trợ kinh phí để giảng viên tự bồi dưỡng ngoại ngữ nhằm đáp ứng yêu cầu. Từ năm 2008, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã triển khai đề án bồi dưỡng ngoại ngữ (tiếng Anh) đến năm 2020, nhưng chẳng những người dạy, mà người học cả nước, sinh viên, học sinh... cũng không mấy được hưởng lợi. *Thứ hai*, cần đầu tư thích đáng và tương xứng về cơ sở vật chất, trang thiết bị phục vụ giảng dạy và nghiên cứu cho đội ngũ giảng viên. Hiện hầu hết các trường đại học, cao đẳng chỉ có các cơ sở vật chất tối thiểu để phục vụ đào tạo. Các phòng thí nghiệm, nghiên cứu chuyên ngành hầu như không có hoặc không đầy đủ. Kinh phí cho nghiên cứu khoa học hạn hẹp. Việc thực hiện đề tài nghiên cứu cho bảo đảm đủ giờ nghiên cứu bắt buộc; nghiên cứu bỏ xó, không có khả năng ứng dụng hoặc không thể ứng dụng... đang là phổ biến. Điều này vừa lãng phí chất xám, vừa làm mai một các ý tưởng sáng tạo của đội ngũ này. *Thứ ba*, cần nâng cao khả năng hội nhập quốc tế cho đội ngũ giảng viên bằng việc tạo điều kiện cho họ tham gia các lớp, khóa, chương trình đào tạo; hội nghị, hội thảo quốc tế; các chương trình hợp tác nghiên cứu, các đề tài, dự án song phương... với đối tác nước ngoài. Những kinh nghiệm, mối quan hệ, cách thức tổ chức nghiên cứu, quản lí, ứng dụng họ học tập, tích lũy được sẽ vừa phục vụ trực tiếp cho nhiệm vụ đào tạo nghiên cứu chung, vừa là động lực để họ tiếp tục sáng tạo, nâng cao trình độ của bản thân.

Tất nhiên, yêu cầu, mong muốn thì không bao giờ là đủ, còn và cần phải căn cứ vào khả năng đáp ứng của thực tế; song rõ ràng là nhận thức đúng những hạn chế, thiếu hụt thì

sẽ có phương hướng khắc phục, điều chỉnh. Việc bổ sung số lượng và nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên đại học hiện nay là quan trọng và cần thiết để đẩy nhanh quá trình đổi mới căn bản, toàn diện; kịp thời phục vụ nhiệm vụ công nghiệp hóa, hiện đại hóa và hội nhập.

– Tạo sự chuyển biến tích cực trong toàn xã hội khi bàn về vị trí của người thầy

Trong xã hội truyền thống Việt Nam, người thầy có vị trí, vai trò vô cùng quan trọng và được cả xã hội tôn vinh. Truyền thống tôn sư trọng đạo trở thành truyền thống cao đẹp của dân tộc ta. Song, trước những thay đổi nhanh chóng của tình hình thế giới và đất nước, nhiều khó khăn, thử thách đã nảy sinh và làm thay đổi vị trí, vai trò của người thầy trong xã hội. Nghề giáo trở thành một nghề nhiều áp lực và có phần nguy hiểm. Có thể nhận định như vậy, vì những năm gần đây, có nhiều những sự kiện thực tế xảy ra: giáo viên bị phụ huynh học sinh hành hung, lăng mạ; học sinh, sinh viên vô lễ, hỗn láo, thậm chí đánh các thầy cô thường được báo chí và dư luận quan tâm và dễ bị cường điệu hóa... Một tình trạng phổ biến ở các trường đại học hiện nay, đó là sự thiếu gắn kết giữa giảng viên và sinh viên, sự thay đổi trong quan niệm về dạy và học, đặc biệt là tâm lý coi người học là “khách hàng” đã làm cho vị trí của người thầy ít nhiều bị giảm sút.

Để khắc phục tình trạng trên, cần có sự nỗ lực của gia đình, nhà trường, xã hội, người học và chính bản thân người thầy. Về phía người thầy, cần phải luôn tự trau dồi đạo đức, tri thức và nhanh nhạy, nắm bắt sự biến đổi của cuộc cách mạng khoa học công nghệ. Kiến thức của người thầy không thể so sánh với từ điển, cũng không thể khai thác trên mạng internet,. Song, vai trò định hướng, dẫn dắt để người học có thể thu thập, xử lý thông tin và vận dụng vào cuộc sống thực tế thì robot, máy móc chưa thể thay thế được. Người thầy, với những trang bị về kỹ năng sư phạm, kỹ năng xử lý các tình huống, kiến thức chuyên môn... sẽ là người chủ động mang đến những phương pháp giáo dục mới và truyền cảm hứng học tập cho người học. Một vai trò hết sức quan trọng khác, đó là sự ví von người thầy như những “kỹ sư tâm hồn” cũng để khẳng định vai trò, vị trí không thể thay thế được của người thầy trong toàn xã hội. Bản thân thầy cô sẽ là những tấm gương đạo đức. giúp các em học sinh, sinh viên hình thành, tiếp nhận và thực hiện những chuẩn mực đạo đức xã hội. Vì vậy, việc đầu tiên để thay đổi quan niệm của toàn xã hội về vị trí, vai trò của người thầy chính là bản thân họ phải hiểu rõ thế mạnh của mình, từ đó, có sự tích cực, chủ động trong việc nâng cao năng lực, phẩm chất để đáp ứng đòi hỏi của thời đại mới.

Gia đình, nhà trường và xã hội cũng cần có sự chuyển biến nhận thức về vị trí, vai trò của người thầy. Gia đình cần phối hợp với thầy cô trong việc đôn đốc, dạy bảo con em mình. Sự hợp tác giữa gia đình và nhà trường phải dựa trên cơ sở tôn trọng lẫn nhau và thái độ cầu thị nhằm hướng đến mục tiêu chung là giáo dục cho con trở thành những người vừa “hồng”, vừa “chuyên”. Gia đình không nên giữ quan điểm “trăm sự nhờ thầy cô” và cũng

không nên can thiệp quá sâu vào hoạt động giảng dạy của thầy cô, can thiệp vào kết quả học tập của con em mình.

Mỗi nhà trường cần có những nội quy hoạt động, vừa dựa trên những quy định chung của Nhà nước, đồng thời có sự vận dụng linh hoạt, phù hợp với hoàn cảnh để tạo ra những điều kiện thuận lợi nhất phục vụ công tác giảng dạy. Tại tọa đàm “Đổi mới giáo dục- Nhìn từ góc độ người thầy” diễn ra ngày 11/11/2017 do báo Nhân dân tổ chức, Bà Nguyễn Thị Mai Hoa- Ủy viên Thường trực Ủy ban Văn hóa, Giáo dục, Thanh niên, Thiếu niên và Nhi đồng cho rằng: “chúng ta cần trả người thầy về đúng vị trí của người thầy, đúng tâm thế của người thầy, giúp cho người thầy có một môi trường làm việc an lành nhất”; GS.TS Đinh Quang Báo cho rằng: “cần phải trao cho giáo viên quyền lực cao nhất ở các trường học. Họ phải có quyền sáng tạo cao nhất, là người có nhu cầu đổi mới, đề xuất đổi mới và là người điều chỉnh. Làm được như vậy, thì cải cách giáo dục sẽ đi đúng bản chất, đi ra từ đời sống giáo viên và quay lại hoạt động của giáo viên của nhà trường. Để có được cái đó, giáo viên phải được thỏa sức sáng tạo” [6].

Về phía xã hội, ngoài những thay đổi về việc điều chỉnh chính sách tiền lương và chế độ đãi ngộ cho giáo viên, các Bộ, ban, ngành có liên quan cũng cần có những định hướng tích cực trong dư luận trước những vấn đề, sự việc liên quan đến vị trí của người thầy, vì không biểu hiện chưa tốt của vài cá nhân mà tạo ra dư luận không tốt cho toàn bộ đội ngũ nhà giáo. Bên cạnh đó, cũng cần có thêm những cơ chế, chính sách khuyến khích cho nhà giáo, các hoạt động, kỷ niệm, tôn vinh nghề giáo để truyền thống tôn sư trọng đạo của nhà nước ta luôn được giữ gìn và phát huy. Xét đến cùng, chất lượng của nhà giáo quyết định chất lượng của giáo dục. Vì vậy, sự đầu tư cho giáo dục, đầu tư cho nhà giáo là bước căn bản nhất để nâng cao chất lượng giáo dục, đào tạo nói chung.

Nhân tố cuối cùng nhưng không kém phần quan trọng, đó là sự thay đổi của người học về cách nhìn và thái độ của người thầy. Với những cấp học từ mầm non đến phổ thông trung học, quá trình học tập rèn luyện của học sinh còn ít nhiều đặt dưới sự kiểm soát của cha mẹ, nên những biểu hiện tiêu cực nảy sinh ít nhiều cũng có sự phối hợp giữa giáo viên, gia đình, nhà trường cùng giải quyết. Còn với sinh viên, trong điều kiện, môi trường đặc thù của sự học tập, rèn luyện “vì ngày mai lập nghiệp”, tính tự chủ, sáng tạo càng cần phát huy. Bản thân mỗi sinh viên cần xác định một cách nghiêm túc với việc học tập, tu dưỡng của mình, đặc biệt, cần có thái độ tôn trọng, trân trọng, biết ơn đối với các thầy cô đã truyền đạt tri thức, kỹ năng, những kiến thức thực tế. Điều này phải được thể hiện thông qua thái độ học tập nghiêm túc, cầu thị và thông qua thái độ trong giao tiếp với thầy cô giáo.

3. KẾT LUẬN

Việc nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên là yêu cầu cấp thiết của giáo dục đại học hiện nay, song cần căn cứ vào thực tiễn và cần có bước đi, lộ trình cụ thể để giải quyết

từng khâu, từng vấn đề. Hiệu quả thực hiện cũng không thể đạt được nếu chỉ thực hiện các giải pháp đơn lẻ, mà phải là sự phối kết hợp đồng bộ các giải pháp, tạo ra sự chuyển biến trong chính đội ngũ giảng viên và thay đổi quan niệm của toàn xã hội, bởi xét cho cùng, theo UNESCO: “Chất lượng giáo dục không vượt khỏi chất lượng nhà giáo”.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Ban chấp hành Trung ương, *Nghị quyết 29/NQ-TW, ngày 4 tháng 11 năm 2013, về “đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế”*.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo, *Thông tư liên tịch số 36/2014/ TT-BGDĐT-BNV ngày 28 tháng 11 năm 2014 quy định mã số và tiêu chuẩn chức danh nghề nghiệp viên chức giảng dạy trong các cơ sở giáo dục đại học công lập*.
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo, *Thông tư số 47/2014/TT-BGDĐT, ngày 31 tháng 12 năm 2014, quy định chế độ làm việc đối với giảng viên*.
4. Tổng cục Thống kê (2017), *Niên giám thống kê năm 2016*, - Nhà xuất bản Thống kê.
5. Lê Trung Tín (2018), “Nâng cao năng lực đội ngũ giảng viên đáp ứng nhu cầu đào tạo định hướng ứng dụng tại trường đại học Thái Bình Dương”. - [Http://pou.edu.vn/phongkh-htdn/news/nang-cao-nang-luc-doi-ngu-giang-vien--dap-ung-nhu-cau-dao-cao-dinh-huong-ung-dung--tai-truong-dai-hoc-thai-binh-duong](http://pou.edu.vn/phongkh-htdn/news/nang-cao-nang-luc-doi-ngu-giang-vien--dap-ung-nhu-cau-dao-cao-dinh-huong-ung-dung--tai-truong-dai-hoc-thai-binh-duong).
6. [Http://vietnamnet.vn/vn/giao-duc/nguoi-thay/vai-tro-cua-nguoi-thay-trong-xa-hoi-hien-dai-41-411.html](http://vietnamnet.vn/vn/giao-duc/nguoi-thay/vai-tro-cua-nguoi-thay-trong-xa-hoi-hien-dai-41-411.html).

SOME PROPOSALS TO ENHANCE VIETNAMESE LECTURERS' QUALIFICATION NOWADAYS

Abstract: *In order to keep up with the trend of development in the world, universities in Vietnam need to continuously innovate to improve the quality of training. One of the most important tasks is to improve the quality of lecturers. Starting from the reality of Vietnam's higher education, we have made some proposals to improve the quality of lecturers in the current period as follows: Firstly, to build, unify and promulgate stipulates the criteria of the lecturers in the new context. Second, implement flexible methods to motivate lecturers. Third, create a positive change in the whole society when discussing the position of the lecturers.*

Keywords: *Proposal, improve teacher quality, Vietnam*

ĐẶC SẮC PHONG CÁCH ỨNG XỬ HỒ CHÍ MINH

Vũ Thị Huyền Trang

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Phong cách Hồ Chí Minh là một bộ phận quan trọng trong toàn bộ di sản vô giá mà Người để lại cho dân tộc ta, là một chỉnh thể với nội dung nhiều tầng ý nghĩa, phát triển theo logic đi từ suy nghĩ đến nói, viết và biểu hiện qua hoạt động thực tế của cuộc sống. Trong đó, văn hóa ứng xử của Người là một phương diện độc đáo của phong cách đó. Bài viết này đề cập đến những nét đặc sắc trong văn hóa ứng xử Hồ Chí Minh. Mặc dù Người đã đi xa nhưng giá trị văn hóa ứng xử của Người luôn sống mãi trong lòng dân tộc.

Từ khóa: Phong cách, phong cách ứng xử, phong cách ứng xử Hồ Chí Minh.

Nhận bài ngày 15.9.2019; gửi phản biện và duyệt đăng ngày 25.10.2019

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

1. MỞ ĐẦU

Trong cuộc đời hoạt động cách mạng vô cùng phong phú của mình, Hồ Chí Minh đã để lại những ấn tượng hết sức sâu sắc trong tất cả những ai đã từng được gặp Người. Giao tiếp với nhiều đối tượng khác nhau, Người đã có một phong cách ứng xử ở tầm nghệ thuật gần như hoàn thiện, làm cho mọi người có thể cảm nhận thấy đầy đủ cái đẹp của cuộc sống cũng như cái cao thượng của nhân cách con người.

Ứng xử trong giao tiếp là cách quan hệ giao tiếp, đối xử giữa người với người, giữa cá nhân với cộng đồng. Ứng xử không chỉ thể hiện qua lời nói, cử chỉ, nét mặt bề ngoài mà chủ yếu là ở sự chân thành, ở tình cảm và sự coi trọng của chủ thể với đối tượng. Vì vậy, ứng xử được coi là biểu hiện tổng hợp của văn hóa - đạo đức; qua cách ứng xử có thể thẩm định được nhân cách của một con người. Phong cách ứng xử bắt nguồn từ nhân cách, từ cuộc đời của chủ thể.

Phản ánh nhân cách, trí tuệ, tâm hồn, đạo đức trong sáng của Người, nét chung tạo nên tính nhất quán trong phong cách ứng xử Hồ Chí Minh là sự chân thành, giản dị, tự nhiên. Đó không phải là một “nghệ thuật xã giao”, mà là sự phản ánh trung thực tâm hồn, đạo đức, nhân cách Hồ Chí Minh. Chính nhân cách lớn, cuộc đời lớn đã tạo nên phong cách ứng xử rất mẫu mực ở Người.

Đã có nhiều ý kiến đánh giá phong cách ứng xử Hồ Chí Minh với nhiều lời ca ngợi khác nhau, nhưng bao trùm nhất là hai chữ văn hóa. Phong cách ứng xử Hồ Chí Minh thực sự là một phong cách ứng xử văn hóa. Ở đây, văn hóa dùng như một tính từ có thể nói lên đầy đủ nhất về phong cách ứng xử Hồ Chí Minh.

2. NỘI DUNG

Ở Hồ Chí Minh, văn hóa và tư tưởng, phẩm chất và phong cách, thái độ và hành vi... hòa trộn làm một. Phong cách ứng xử văn hóa Hồ Chí Minh thể hiện ở một số khía cạnh chủ yếu là: *thành tâm, thật lòng; tôn trọng, quý mến con người, khoan dung; nghiêm khắc với bản thân; giản dị, khiêm nhường.*

2.1. Thành tâm, thật lòng

Đây là điểm nổi bật trong phong cách ứng xử Hồ Chí Minh. Với mọi người, bất kể đó là người Việt Nam hay người nước ngoài, thuộc giai tầng nào, giới nào, có chính kiến, quá khứ hay hiện tại ra sao..., Hồ Chí Minh luôn lấy sự thành tâm, thật lòng, thân thiện để ứng xử. Và như thế, cái tâm lành thiện, trong sáng đã làm tan biến những e dè, ngần ngại, mặc cảm của những người khi gặp gỡ, tiếp xúc với Hồ Chí Minh. Người thật lòng trong giao cảm, nên dễ dàng tạo được niềm tin, sức thuyết phục của mọi người đối với bản thân cũng như với Đảng và chính quyền cách mạng. Có những người lúc đầu đi theo cách mạng là do cảm phục nhân cách, nhận thấy được tấm lòng chân thật của Hồ Chí Minh chứ chưa từ sự cảm nhận, giác ngộ về lý tưởng, sự nghiệp. Những người vốn đã tích cực đi theo sự nghiệp cách mạng, khi gặp Hồ Chí Minh thì lại càng hăng hái hơn. Những người suýt sa chân sang hàng ngũ bên kia, khi được Hồ Chí Minh cảm hóa đã kịp rút lại để nhập cuộc với đoàn quân cách mạng. Những người nước ngoài cùng chí hướng thì cảm kích trước tấm lòng son sắt, kiên định với lý tưởng của Hồ Chí Minh mà ủng hộ cách mạng Việt Nam. Và lạ thay, ngay cả những người không cùng chí hướng, không cùng tuyến với cách mạng Việt Nam, khi được tiếp xúc với Người cũng bị chinh phục bởi tấm lòng chân thành, tình cảm trong sáng. Sự thật tâm và tấm lòng thành là một điểm nhấn trong phong cách ứng xử Hồ Chí Minh, là điều mà Người học được từ những bậc tiền nhân của dân tộc và cũng là nét tinh túy của văn hóa phương Đông: “kỷ sở bất dục, vật thi ư nhân”, nghĩa là điều gì mà bản thân không muốn thì đừng có làm đối với người khác.

2.2. Tôn trọng, quý mến con người, khoan dung với con người

Đây là một điểm cốt lõi tạo nên phong cách ứng xử văn hóa của Hồ Chí Minh. Các giáo lý của nhiều tôn giáo đều rất coi trọng tình thương yêu con người. *Tuyên ngôn Tôn giáo* năm 1517 do Lude (người Đức) đã viết: “Khởi nguồn chân lý là sự yêu thương và tha

thứ” [1, tr.8]. Còn Phật giáo cho rằng cuộc sống là từ bi hỷ xả, v.v... Khổng Tử khẳng định “nhân chi sơ, tính bản thiện”, nhưng Tuân Tử lại cho rằng “nhân chi sơ, tính bản ác”. Những khía cạnh bản tính muôn đời ấy tạo nên cuộc đấu tranh bên trong con người, những mâu thuẫn, xung đột phổ biến của xã hội loài người. Thời nay cũng vậy, hòa bình, ổn định và phát triển luôn là khát vọng mà loài người vươn tới.

Việt Nam là một dân tộc yêu nước, trọng nghĩa tình; vừa sẵn sàng hi sinh tất cả để chiến đấu và chiến thắng, vừa đề cao chính nghĩa, sự độ lượng và tinh thần khoan dung. Cái trực ứng xử của dân tộc Việt Nam được đặt trên nền tảng sâu sắc nhất của triết lí, đạo lí phương Đông, đó là “đem đại nghĩa để thắng hung tàn, lấy chí nhân để thay cường bạo”. Đầu những năm 20 của thế kỷ XX, ngay trong số đầu của báo *Le Paria*, Hồ Chí Minh đã đề cập giải phóng con người. Nhất quán quan điểm đó, trong *Di chúc*, Người nhấn mạnh: “Phải có tình đồng chí thương yêu lẫn nhau” [2, Tập 15, tr.611]. Người không những “để lại muôn vàn tình thân yêu cho toàn dân, toàn Đảng, cho toàn thể bộ đội, cho các cháu thanh niên và nhi đồng” và “gửi lời chào thân ái đến các đồng chí, các bầu bạn, và các cháu thanh niên nhi đồng quốc tế” [2, Tập 15, tr.613], mà còn căn dặn Đảng về những công việc cần làm sau khi đã đánh thắng giặc Mỹ xâm lược, trong đó “đầu tiên là công việc đối với *con người*” [2, Tập 15, tr.616]. Hồ Chí Minh luôn ứng xử dựa trên cơ sở của tình người, yêu thương con người; đó là lòng nhân đạo, tính nhân văn, là sự khoan dung, độ lượng trong hành xử ở cuộc sống. Với Người, giải phóng dân tộc, giải phóng xã hội - giai cấp đều phải đi đến giải phóng con người thì mới có ý nghĩa thiết thực. Ứng xử Hồ Chí Minh dựa trên tình thương yêu, quý trọng con người trước hết dành cho những người bị áp bức, bóc lột, những người cùng khổ, những người dễ bị tổn thương trong xã hội, đặc biệt, các cụ già, em nhỏ và phụ nữ. Người đã để lại vô vàn những câu chuyện cảm động về tình cảm, ứng xử văn hóa đối với nhân dân, với lớp người bị thiệt thòi do hậu quả quan niệm không đúng của xã hội thực dân, phong kiến, đặc biệt là tư tưởng trọng nam khinh nữ.

Khoan dung trong phong cách ứng xử Hồ Chí Minh không có chung bản chất với khoan dung trong tôn giáo. Khoan dung, ứng xử nhân ái của Hồ Chí Minh không có giới hạn biên giới quốc gia. Trong các bài báo, cuốn sách do Người viết, hiện lên số phận người lao động bị đế quốc đày đoạ, từ người phụ nữ châu Phi, những thủy thủ, phu khuân vác Đắc-ca, Bra-xin, Xi-ry, Li-băng... cho đến những công nhân, nông dân ở Ghi-nê, Đa-hô-mây v.v... Đến thăm bất cứ nước nào, khi ở địa vị Chủ tịch nước Việt Nam Dân chủ cộng hoà, Người dành thời gian tiếp xúc với nhân dân lao động, đặc biệt là đối với các cháu thiếu niên, nhi đồng. Điều đó cắt nghĩa tại sao Hồ Chí Minh được thiếu niên, nhi đồng Việt Nam và nhiều nước trên thế giới gọi là Bác Hồ; được nhân dân Việt Nam và rất nhiều tầng lớp nhân dân trên thế giới gọi là Bác Hồ. Không phải ngẫu nhiên mà Hồ Chí Minh trở thành một biểu tượng về tình hữu ái của con người trên trái đất. Tình nhân ái trong ứng xử Hồ Chí Minh không dừng ở lời nói mà còn được thể hiện rõ trong hành động. Người tố cáo

tội ác của chủ nghĩa thực dân, đế quốc, đấu tranh bảo vệ người bị áp bức, đấu tranh vì sự nghiệp tiến bộ, đấu tranh để mọi dân tộc bị áp bức, trong đó có dân tộc Việt Nam, được giải phóng, độc lập, tự do, ấm no, hạnh phúc. Sự nghiệp cách mạng của Người là sự nghiệp đấu tranh cho khát vọng và lý tưởng mang tầm nhân loại.

Với tư tưởng giải phóng con người, yêu thương, khoan dung, độ lượng với con người, Hồ Chí Minh đã giao tiếp, ứng xử với nhiều người trong cuộc sống, và lúc nào cũng đều để lại ấn tượng sâu đậm. Quan niệm của Hồ Chí Minh cũng giống như quan niệm đúng đắn của các tổ chức xã hội tiến bộ hiện nay trên thế giới khi cho rằng: phát triển con người là sự phát triển bao gồm tất cả các khía cạnh trong cuộc sống của mọi cá nhân, từ tình trạng sức khỏe tới đời sống chính trị, kinh tế, văn hóa của con người; phát triển con người theo những mục tiêu đó là cái đích cuối cùng, phát triển kinh tế - xã hội chỉ là một phương tiện. Mục tiêu cơ bản của phát triển là tạo ra một môi trường khuyến khích con người được hưởng cuộc sống lâu dài, khỏe mạnh, hạnh phúc, tự do và sáng tạo. Đó chính là tính toàn diện của sự phát triển. Điều này phù hợp với cách tính về chỉ số phát triển con người (HDI) của Chương trình phát triển Liên hợp quốc (UNDP) - kết hợp các chỉ số cơ bản về y tế, giáo dục, tuổi thọ, mức sống, chứ không chỉ duy nhất là sự tăng trưởng của tổng sản phẩm quốc nội (GDP). Vì thế, khi tiếp xúc với nhiều người, Hồ Chí Minh thường hay hỏi thăm về sức khỏe, hoàn cảnh gia đình... nghĩa là những điều liên quan tới đời tư. Đối với người Việt Nam, quan tâm, thăm hỏi về đời tư là bình thường, nhưng đối với người nước ngoài, điều đó chưa chắc đã phù hợp với văn hóa của họ, thậm chí có người rất kiêng kỵ và cho đó là tò mò khi giao tiếp. Song với tầm cỡ của một nhà văn hóa, chính trị xuất sắc như Hồ Chí Minh, đó là biểu hiện của một sự quan tâm, một phong cách ứng xử, một tấm lòng chân thành, bác ái bao la của người đứng đầu, đại diện cho một dân tộc. Cái mà ở những người khác cho là bất thường, vụn vặt thì đến Hồ Chí Minh trở thành điều tế nhị, nhã nhặn, lịch sự và quyền rũ. Chính một quả táo lấy từ bàn hợp về cho cháu bé, một bông hoa tặng phụ nữ, một cử chỉ phá lệ ngoại giao để rẽ đoàn người ôm hôn thăm thiết người bạn sau bao năm xa cách, một sự đồng ý nhận lời làm cha nuôi trẻ sơ sinh, một cử chỉ đập nước gàu guồng, tát nước gàu dai, xắn quần lội ruộng thăm bà con đang gặt lúa và muôn vàn cử chỉ ứng xử khác nữa đã làm nên *phong cách ứng xử lịch lãm, tự chủ, linh hoạt, ân cần, tế nhị, cởi mở, tự nhiên, bình dị, chan hòa, ấm cúng, khoan dung, khiêm nhường* của một nhân cách, cốt cách văn hóa lớn mang tên Hồ Chí Minh.

2.3. Nghiêm khắc với bản thân

Con người vừa là một cá thể độc lập, vừa là “tổng hòa của các quan hệ xã hội” (K. Mac). Nghiêm khắc, tự rèn mình đối với Hồ Chí Minh không chỉ biểu hiện cái khí chất Nho gia “tu thân, trị quốc, bình thiên hạ” của phương Đông; mà còn là phẩm chất, cốt cách, phong thái của các nhà tư tưởng, chính trị lỗi lạc phương Tây từ Aristotle đến Mac,

Ăngghen, Lênin... Thế nên, trong cuộc sống và công việc hàng ngày, Hồ Chí Minh thường xác định và chia tách rõ rệt thái độ ứng xử thành ba mảng: (1) đối với người; (2) đối với việc; (3) đối với mình. Trong đó, mối quan hệ “đối với mình” (tức là tự mình đối với bản thân mình) là khó nhất. Tự thấy, tự phê bình là đòi hỏi tự nhìn lại chính mình, đánh giá đúng, để vươn lên làm chủ bản thân mình trong sinh hoạt hằng ngày là không đơn giản. Đề cập vấn đề phong cách tự mình đối với bản thân mình là nói đến sinh hoạt cá nhân, gắn với chủ thể của con người hành động, nó bộc lộ hằng ngày, hằng giờ, không tự nhiên mà có, không phổ biến ở mọi người, mà nó chỉ có thể có được ở người qua trải nghiệm rèn luyện thực tiễn với hiểu biết, kiến thức sâu rộng cũng như tinh thần cầu thị đích thực.

Hồ Chí Minh là một người như thế, luôn làm chủ được bản thân, trong mọi điều kiện, hoàn cảnh Người “không ham muốn công danh phú quý một chút nào”, “không dính líu gì tới vòng danh lợi”. Người đã giữ được nếp sinh hoạt giản dị, lành mạnh, đến cuối đời vẫn là một con người sống trong sạch, vì nước, vì dân, không vụ lợi. Suốt mười ba tháng sống trong lao tù của chính quyền Tưởng Giới Thạch, Người thi vị hóa tất cả nỗi khổ ải của một người tù phải trải qua: ăn đói, mặc rét, bị trời và bị dân giải đi hết nhà lao này đến nhà lao khác, bị rụng răng, bị ghê lở, bị rệp cắn... và tự nhắc nhở mình: “Thân thể tại ngục trung. Tinh thần tại ngục ngoại. Dục thành đại sự nghiệp. Tinh thần cánh yếu đại”. Khi từ chiến khu Việt Bắc về tiếp quản Thủ đô, Đảng và Chính phủ đã sắp xếp Người ở ngôi nhà của Toàn quyền Đông Dương (một ngôi nhà theo lối kiến trúc Pháp, rất đẹp, trang trọng với tổng diện tích sử dụng gần 1.300 m²), nhưng Người không ở mà đề nghị dùng ngôi nhà này làm nơi tiếp khách của Nhà nước (nay là Phủ Chủ tịch), còn Người tự nguyện sống và làm việc trong một ngôi nhà cấp 4 và sau này (năm 1958) là ngôi nhà sàn được xây mới.

Khi đã trở về Thủ đô Hà Nội, bữa ăn hằng ngày của Người ăn đủ chất, thanh đạm, sạch sẽ, tiết kiệm, không bày vẽ nhiều món, lãng phí. Điều này đúng như đức tính của Người khi phục vụ bàn trong một khách sạn ở Luân Đôn năm 1915. Hồi đó, những người khác vứt hết thức ăn thừa vào sọt rác, còn Người thì gói gém một số thức ăn thừa vào một tờ giấy sạch sẽ rồi đưa ra ngoài đường phố Luân Đôn cho những người nghèo khó. Về ăn mặc, Hồ Chí Minh quan niệm: “*Cách ăn mặc* phải sạch sẽ, giản đơn, chất phác, chớ lượt lợt, xa xỉ, lòe loẹt” [2, Tập 15, tr.617]. Người đi dép lốp cao su mòn vẹt đế, gá miếng cao su vào chỗ bị vẹt chứ không thay đôi dép khác. Người đã dành dụm tiền lương và tiền nhuận bút (gửi sổ tiết kiệm) để tặng quà cho các cháu thiếu niên, nhi đồng, cho các cụ già. Có lúc, Người rút hết không còn một xu trong sổ tiết kiệm (năm 1967) ủng hộ các đội tự vệ sao vương Hà Nội trực chiến pháo trên các nóc nhà khu Ba Đình và các đơn vị trực chiến khác mua nước giải khát trong mùa hè ác liệt đạn bom của chiến tranh phá hoại v.v... Hồ Chí Minh làm những việc đó một cách tự nhiên, có ý thức rõ ràng về cuộc sống của một vị Chủ tịch Đảng, Chủ tịch nước ở một đất nước còn nghèo, đồng bào và chiến sĩ cả nước đang gian khổ chiến đấu. Những đức tính “cần, kiệm, liêm, chính, chí công vô tư” mà

Người rắn dạy mọi cán bộ cách mạng cần phải có, cần nghiêm khắc với bản thân, cùng hòa đồng với đồng bào, đồng chí ngay từ những năm tháng gian khổ này đã trở thành những bài học lớn đến nay vẫn nguyên giá trị.

Nghiêm khắc với bản thân không có nghĩa là sống gò bó, tự ép mình khổ hạnh theo kiểu tôn giáo. Hồ Chí Minh nghiêm khắc với bản thân mình nhưng vẫn luôn ung dung, thư thái, tự tại. Lúc gặp muôn vàn khó khăn, kể cả đối mặt với cái chết, Người vẫn bình tĩnh; lúc ở vào cái cao trào sự mừng vui nào đó của dân tộc và của cá nhân mình, Người không lạc quan tếu, không chủ quan, không tự kiêu, tự mãn. Người đã dồn tâm, dồn trí, dồn lực chăm lo cho nước cho dân, thoát khỏi mọi sự cám dỗ quyền lực, tiền bạc, phú quý. Hồ Chí Minh là con người chế định được cái tôi trong muôn sự biến thiên của cuộc đời. Người biết cái đủ và biết điểm dừng. Hồ Chí Minh nói nhiều đến cá nhân nhưng không sa vào chủ nghĩa cá nhân; nói nhiều đến dân tộc mà không sa vào chủ nghĩa dân tộc hẹp hòi. Đặc biệt, Người nói nhiều đến quyết tâm làm một việc gì đó nhưng không sa vào chủ quan, duy ý chí, duy tâm; nói nhiều đến đạo đức và sự nghiêm minh của pháp luật nhưng không tuyệt đối hóa một cái nào mà luôn có sự gắn kết nhuần nhuyễn giữa “đức trị” và “pháp trị”, vừa có lý vừa có tình.

2.4. Giản dị, khiêm nhường

Đây là một trong những nét nổi bật của phong cách ứng xử văn hóa mà mọi người đều thấy ở Hồ Chí Minh. Một nhà văn nào đó đã nói: Giản dị là cái khó nhất trên đời này, đó là giới hạn tốt cùng của sự từng trải và là nỗ lực cuối cùng của thiên tài. Giản dị, khiêm nhường, do đó, thực sự là một phẩm chất văn hóa, người càng có văn hóa lại càng khiêm nhường. Trong đời thường, chúng ta vẫn thấy có một nghịch lý: những kẻ dốt nát lại hay cao ngạo, còn những người tài giỏi lại thường rất khiêm nhường.

Khiêm nhường là thái độ ứng xử hướng nội, thái độ của chủ thể đối với bản thân trong quan hệ với đối tượng mà mình giao tiếp. Đó là thái độ không tự đặt mình cao hơn người khác để đòi hỏi một sự tâng bốc, suy tôn. Đó là thái độ không tỏ ra vĩ đại để đòi hỏi mọi người thừa nhận mình là vĩ đại. Đó cũng là điều mà Lão Tử thường nhấn mạnh: thánh nhân cao hơn thiên hạ vì biết đứng sau thiên hạ.

Trong sinh hoạt đời thường cũng như trong gặp gỡ, tiếp xúc với mọi tầng lớp nhân dân và bạn bè quốc tế, kể cả các nguyên thủ quốc gia, Hồ Chí Minh luôn là một vị lãnh tụ giản dị và lịch lãm, bất thiệp và ân cần, sang trọng cao quý và khiêm nhường. Còn nhớ khi đọc *Ngục trung nhật kí* của Hồ Chí Minh, nhà lý luận phê bình văn học nổi tiếng Trung Quốc là Quách Mạt Nhược khi đó đã cảm thán rằng: Mở *Ngục trung nhật kí* ra, chúng ta gặp ngay ở đó một *con người*. Giản dị lịch lãm trong cử chỉ phong thái, ân cần trong thăm hỏi trao đổi, khiêm nhường trong giao tiếp đàm luận... tất cả những điều đó gạt bỏ mọi ràng

buộc của lễ nghi khách sáo, kéo ta và bạn, chủ và khách xích lại gần nhau hơn. Tiếp xúc với Hồ Chí Minh, đồng bào chiến sĩ cả nước và bạn bè khắp năm châu luôn có những kỉ niệm và ấn tượng đặc biệt về Người. Sau chuyến thăm và hội đàm với Thủ tướng Ấn Độ J.Nê-ru, Báo *Tin nhanh Ấn Độ* ra ngày 7/2/1958 đã đánh giá: Hồ Chí Minh, con người bình dị, khiêm tốn và hiền từ, mới nhìn đã yêu mến ngay. Thật là một điều vĩ đại trên thế giới này. Một con người tầm cỡ mà có sự khiêm nhường đến như vậy, thì sự khiêm nhường ấy là sức cuốn hút tình yêu từ mọi hướng. Tổng Bí thư Đảng Cộng sản Anh Giôn Gôlăng đã có nhận xét sâu sắc: “Được gặp gỡ và nói chuyện với đồng chí Hồ Chí Minh, tôi đã ghi sâu một ấn tượng không thể nào quên được. Đây là một con người vĩ đại, nhưng không bao giờ Người tỏ ra mình là một người vĩ đại” [3]. Đánh giá thái độ khiêm nhường của Hồ Chí Minh, nhà nghiên cứu người Mỹ Gabrien Cônô đã phân tích: “Có lẽ đóng góp lớn nhất của Hồ Chí Minh là khả năng thấy rõ giới hạn của các nhân vật và các cá nhân, xác định cơ cấu làm ra quyết định của Đảng là tập thể các nhà lãnh đạo và các đảng viên cấp thấp hơn. Phong cách giấu mình đó đã làm cho Người càng được quần chúng tin nhiệm bởi vì đó là phong cách vừa hiếm có, vừa rất đáng tin” [4, tr.41].

Có thể nói sự giản dị ân cần và khiêm nhường của Hồ Chí Minh đã được thể hiện bằng rất nhiều hành vi ứng xử trong cuộc đời hoạt động của Người. Nhưng khiêm nhường đến mức mà một lãnh tụ vĩ đại được tôn vinh là “cha già dân tộc”, vẫn xưng hô mình là cháu đối với cụ Phụng Lục, một phụ lão cứu quốc ở huyện Ứng Hòa, Hà Đông thì thật đáng kính phục. Càng khiêm nhường, Hồ Chí Minh càng được mọi người kính trọng. Nhân dân đã đặt Người ở đỉnh cao nhất của sự tôn vinh, đến mức thiêng liêng nhưng hoàn toàn không phải là thần thánh hóa, bởi vì Người bao giờ cũng là con người thật gần gũi, thân thiết với mọi người.

Nhà văn hóa Hồ Chí Minh là như thế! Phong cách ứng xử Hồ Chí Minh rất cần và phải được mọi người dân, cán bộ, đảng viên, trước hết là cán bộ chủ trì, chủ chốt trong hệ thống chính trị học tập và vận dụng vào cuộc sống, nhất là trong thực hiện Chỉ thị 05-CT/TW của Bộ Chính trị (khóa XII) về đẩy mạnh việc học tập và làm theo tư tưởng, đạo đức, phong cách Hồ Chí Minh cũng như trong việc thực hiện Nghị quyết Đại hội của Đảng, gần đây là Nghị quyết Trung ương 4 (khóa XII) về tăng cường xây dựng, chỉnh đốn Đảng; ngăn chặn, đẩy lùi sự suy thoái về tư tưởng chính trị, đạo đức, lối sống, những biểu hiện “tự diễn biến”, “tự chuyển hóa” trong nội bộ.

3. KẾT LUẬN

Cùng với tư tưởng, đạo đức, phong cách ứng xử văn hóa Hồ Chí Minh là tài sản tinh thần vô giá của Đảng và Nhà nước ta; là kinh nghiệm, là bài học quý không chỉ với mỗi cán bộ, đảng viên mà còn với mọi tầng lớp nhân dân, đặc biệt thế hệ trẻ. Học tập và làm theo tư

tưởng, đạo đức, phong cách Hồ Chí Minh, do đó, không chỉ là trách nhiệm, mà còn là ý thức tự thân của mỗi người trong bối cảnh hội nhập, chuyển biến nhiều biến động, phức tạp hiện nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Văn Út, *9 bản tuyên ngôn độc lập*, - Nxb Văn hóa Thông tin, Hà Nội, 2006.
2. Hồ Chí Minh, *Toàn tập*, - Nxb Chính trị quốc gia, Hà Nội, 2011.
3. Báo *Quân đội nhân dân*, số ra ngày 15/11/1989.
4. Gabrien Cômô (1989), *Giải phẫu chiến tranh Việt Nam, Mỹ và kinh nghiệm lịch sử mới*, - Nxb Quân đội nhân dân, Hà Nội.
5. *Hồ Chí Minh - Biên niên tiểu sử*, - Nxb Chính trị quốc gia, Hà Nội, 1994.
6. GS Đặng Xuân Kỳ (chủ biên) (2013), *Phương pháp và phong cách Hồ Chí Minh*, - Nxb Chính trị - Hành chính, Hà Nội.
7. Tạp chí *Hành tinh hành động*, số ra ngày 15/3/1970.
8. *Thế giới ngợi ca và thương tiếc Hồ Chí Minh*, - Nxb Sự thật, Hà Nội, 1976.
9. E. Cômêlêp (2013), *Đồng chí Hồ Chí Minh*, - Nxb Thanh niên, Hà Nội.

CHARACTERISTIC OF HO CHI MINH'S BEHAVIOR

Abstract: *Ho Chi Minh's style is an important part of Ho Chi Minh entire priceless heritage to our people, a whole with meaningful multi-level content, logical development from failure to speaking, writing, and expression through real life activities. In particular, Ho Chi Minh's behavioral culture is a unique aspect of that style. In this article, I mention the characteristics of Ho Chi Minh's behavioral culture. Although Ho Chi Minh has gone far, Ho Chi Minh's cultural values always live forever in the hearts of the nation.*

Keywords: *Style, behavioral style, Ho Chi Minh's conduct style.*

XÂY DỰNG MÔ HÌNH LÀNG VĂN HÓA PHỤC VỤ DU LỊCH

Phùng Thị Hạnh

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Xây dựng mô hình làng văn hóa phục vụ cho du lịch là một hình thức phát triển bền vững. Muốn phát triển được mô hình này cần các yếu tố: có cảnh quan môi trường sạch đẹp, có sắc thái địa phương; có các di sản văn hóa phong phú và mang tính độc đáo; có hoạt động khai thác các tài nguyên du lịch văn hóa nhằm phục vụ các hoạt động du lịch; giao thông thuận lợi. Đồng thời, các cấp lãnh đạo của Đảng, chính quyền ở huyện và xã sở tại phải nhận thức vấn đề xây dựng làng văn hóa phục vụ du lịch là vấn đề quan trọng nhằm xóa đói giảm nghèo.

Từ khóa: làng du lịch, du lịch văn hóa, di sản văn hóa, tài nguyên du lịch, tài nguyên văn hóa

Nhận bài ngày 19.9.2019; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 22.10.2019

Liên hệ tác giả: Phùng Thị Hạnh; Email: pthanh@hnmu.edu.vn

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Hiện nay, trong chiến lược phát triển kinh tế - xã hội, nhiều tỉnh đã coi trọng vấn đề xây dựng mô hình làng văn hóa phục vụ du lịch, còn gọi là làng du lịch văn hóa, một hình thức phát triển du lịch bền vững. Điều này phản ánh xu thế chung về nhu cầu du lịch trên thế giới hiện nay. Theo số liệu điều tra của Tổ chức “Du lịch thế giới”, ngày nay có khoảng 80% số khách đi du lịch nhằm mục đích hưởng thụ các giá trị văn hóa độc đáo và khác biệt với nền văn hóa của dân tộc họ. Họ muốn được xem và hưởng thụ những giá trị văn hóa giàu bản sắc, đích thực, sống động trong cuộc sống hàng ngày của người dân. Người dân tự tổ chức các sinh hoạt văn hóa đích thực vì cuộc sống của người dân chứ không phải “đóng giả” vì du khách. Do đó, các hoạt động văn hóa sống động như các phiên chợ, cảnh làm ruộng bậc thang, lễ cưới, sinh hoạt ở từng gia đình, sản xuất đồ rèn, thêu dệt thổ cẩm... luôn thu hút du khách.

Tuy nhiên, các nguồn lực văn hóa này vẫn chỉ mang tính chất tự phát, chưa tạo thành dịch vụ, do đó chưa tăng được nguồn thu từ khách du lịch. Nguồn thu chủ yếu từ khách du lịch vẫn là dịch vụ lưu trú, ăn uống và vận chuyển đi lại (khoảng 70%), trong khi dịch vụ mua sắm hàng hóa cũng như vui chơi giải trí còn chiếm tỷ trọng thấp (khoảng 30%). Các đơn vị quản lý và kinh doanh du lịch cần đa dạng hóa các loại hình vui chơi giải trí tại

điểm du lịch hoặc các khu lưu trú gần dân cư địa phương như làng, bản... để kéo dài thời gian lưu trú của du khách, hoàn thiện hơn mô hình làng văn hóa phục vụ du lịch.

2. NỘI DUNG

2.1. Khái niệm

Làng văn hóa phục vụ du lịch hay làng du lịch văn hóa là một điểm du lịch có tài nguyên du lịch văn hóa, mà tâm điểm chính là ngôi làng truyền thống - nơi cư trú của người dân địa phương và có tổ chức khai thác các tài nguyên du lịch văn hóa phục vụ du khách, với các dịch vụ như quan sát, tham gia đời sống địa phương, trình diễn nghệ thuật, lưu trú tại làng, thưởng thức ẩm thực, mua sắm...

Làng văn hóa phục vụ du lịch được phân tích ở đây khác với mô hình làng du lịch được xây dựng với tư cách một “cơ sở lưu trú du lịch gồm tập hợp các biệt thự hoặc một số loại cơ sở lưu trú khác như căn hộ, băng - ga - lâu (bungalow) và bãi cắm trại, được xây dựng ở nơi có tài nguyên du lịch, cảnh quan thiên nhiên đẹp, có hệ thống dịch vụ gồm các nhà hàng, quầy bar, cửa hàng mua sắm, khu vui chơi giải trí, thể thao và các tiện ích khác phục vụ khách du lịch” [2].

Khi xây dựng một ngôi làng truyền thống thành mô hình làng văn hóa phục vụ du lịch phải tiến hành khảo sát các tài nguyên du lịch văn hóa, tổ chức các hoạt động phục vụ du lịch nhằm đáp ứng nhu cầu xem, nghỉ ngơi, ăn uống sinh hoạt của du khách.

2.2. Mô hình làng văn hóa phục vụ du lịch

Theo tác giả Trần Hữu Sơn [4], mô hình làng văn hóa phục vụ du lịch phải đáp ứng những điều kiện sau:

– *Có cảnh quan môi trường sạch đẹp, có sắc thái địa phương*

Cảnh quan thiên nhiên đẹp như rừng cây, suối, thác, núi, hang động, đồng ruộng, đầm phá, bờ biển..., đồng thời phải mang bản sắc đặc trưng văn hóa từng vùng, từng miền, từng dân tộc. Làng của người Mông có đặc trưng khác với làng của người Tày, người Giáy. Làng của người Việt Bắc bộ khác với làng chài lưới Trung bộ hoặc làng miệt vườn Nam bộ... Đặc trưng này phản ánh ở các cấu trúc không gian vật chất của làng gồm: đường làng, không gian ở, không gian sản xuất (nương rẫy, ruộng bậc thang, cánh đồng...), thậm chí cả cây trồng mang tính đặc hữu trong làng.

Môi trường cư trú của dân làng phải đảm bảo yếu tố sạch, hợp vệ sinh (có nguồn nước sạch, chuồng trại gia súc làm xa nhà, nhà nghỉ phải có công trình vệ sinh, đường làng sạch sẽ...); đồng thời môi trường đó cũng phải an toàn, không tiềm ẩn các nguy cơ dẫn đến các sự cố như lũ quét, cháy rừng, nhiễm xạ...

– Có các di sản văn hóa phong phú và mang tính độc đáo, hấp dẫn đối với du khách

Di sản văn hóa vật thể là sản phẩm vật chất có giá trị văn hóa khoa học lịch sử bao gồm: kiến trúc nhà cửa, các công trình kiến trúc tôn giáo, các di tích, danh lam thắng cảnh, các di vật về nghề thủ công, trang phục truyền thống...

Di sản văn hóa phi vật thể là sản phẩm tinh thần có giá trị lịch sử, văn hóa, khoa học được lưu giữ bằng trí nhớ, chữ viết... được lưu truyền bằng truyền miệng, truyền nghề [1]. Di sản văn hóa phi vật thể ở các làng văn hóa phục vụ du lịch bao gồm lễ hội, phong tục tập quán, tín ngưỡng dân gian, văn nghệ dân gian, các tri thức về bí quyết ẩm thực, chữa bệnh...

Các di sản này càng hấp dẫn với du khách hơn khi nó khác lạ với các làng du lịch xung quanh, có sắc thái riêng. Càng lạ, càng độc đáo sẽ càng thu hút du khách.

– Có hoạt động khai thác tài nguyên du lịch văn hóa phục vụ các hoạt động du lịch

Khai thác các tài nguyên, nguồn lực nhằm đáp ứng các nhu cầu xem, giải trí của du khách như tổ chức tham quan cảnh đẹp thiên nhiên, tổ chức lễ hội, sinh hoạt văn hóa, giới thiệu trình diễn văn nghệ dân gian...

Khai thác các nguồn lực, tài nguyên du lịch văn hóa đáp ứng nhu cầu nghỉ ngơi, ăn uống. Xây dựng các nhà nghỉ, phòng nghỉ mang phong cách bản địa, tổ chức các cửa hàng ăn uống, nấu ăn, phòng ăn... Theo quy định, một điểm du lịch phải có bằng không gian diện tích đủ rộng để tiếp đón ít nhất hai đoàn khách du lịch đi tập thể với số lượng 40 du khách cùng một lúc và có các vị trí đỗ xe tương ứng [3].

Tổ chức các dịch vụ phục vụ du lịch khác như dẫn đường leo núi, xây dựng quầy bán hàng lưu niệm gắn với nghề thủ công truyền thống...

Làng văn hóa phục vụ du lịch phải thực sự có năng lực và khả năng tạo ra giá trị mới về kinh tế và hiệu quả xã hội mà trước hết thông qua du lịch, tham quan, bồi dưỡng nâng cao dân trí, nhân sinh quan... cho các đối tượng khách du lịch đến tham quan.

– Đảm bảo giao thông thuận lợi và các điều kiện khác

Làng văn hóa phục vụ du lịch phải nằm trong quy hoạch, kế hoạch, định hướng sử dụng, khai thác vào mục đích du lịch của kinh tế địa phương, kinh tế Trung Ương và phải được Bộ chủ quản đối với tài nguyên chấp nhận về mặt pháp lý, được sự đồng ý và tự nguyện của cá nhân, tổ chức có quyền sở hữu, sử dụng đối với tài nguyên du lịch đó. Ở đây là các hộ dân cư trú trong làng.

Có thị trường, đối tượng du lịch trong nước và quốc tế, có không gian lưu thông, hành lang liên kết du lịch với các thị trường du lịch, các cửa khẩu quốc tế và các điểm, khu du lịch khác.

Làng phải nằm trong tuyến du lịch, có giao thông thuận tiện, có những khả năng thực tế để kết nối tạo thành những hành lang di chuyển khách thông qua các phương tiện vận chuyển một cách hợp lý nhất, chi phí thấp nhất từ các thị trường khách du lịch, các cửa khẩu, các sân bay, bến tàu, bến xe... dựa trên nền tảng của hệ thống cơ sở hạ tầng về giao thông. Yếu tố này rất quan trọng, vì một làng dù giàu tài nguyên du lịch văn hóa đến mấy nhưng không thuận tiện về giao thông cũng rất khó thu hút khách. Du khách không thể di chuyển hàng trăm cây số đường núi khó khăn chỉ đến thăm một làng. Giao thông nội bộ trong làng cũng phải thuận tiện, có lối đi sạch sẽ bảo đảm cho khách du lịch bộ hành và phương tiện đi lại dễ dàng, an toàn.

Các yếu tố khác như hệ thống điện, nước, vệ sinh, thông tin liên lạc... cũng phải đảm bảo để du khách có thể lưu trú và khám phá các tài nguyên cũng như đời sống địa phương...

Trong thực tế, làng văn hóa phục vụ du lịch được quyết định bởi ba nhóm nhân tố khác nhau:

+ *Nhóm nhân tố thứ nhất*: các nhân tố liên quan đến sức hấp dẫn của làng. Nhóm này bao gồm vị trí địa lý (gần trung tâm du lịch, nằm trên tuyến du lịch), tài nguyên du lịch văn hóa (sự độc đáo và phong phú của nguồn tài nguyên).

+ *Nhóm nhân tố thứ hai*: những nhân tố liên quan đến việc bảo đảm du khách lưu lại ở làng. Đó là cơ sở phục vụ việc nghỉ ngơi (cơ sở lưu trú như phòng ngủ, nhà nghỉ...), các cơ sở phục vụ ăn uống, phục vụ nhu cầu vui chơi giải trí (xem văn nghệ, lễ hội...), mua sắm hàng thủ công, đồ lưu niệm.

+ *Nhóm nhân tố thứ ba*: những nhân tố đảm bảo giao thông cho khách đến điểm du lịch (bao gồm những điều kiện đã có và khả năng mở các tuyến đường mới, thuận tiện...).

Nhóm nhân tố thứ nhất là tạo ra vẻ hấp dẫn của làng nhưng nhóm nhân tố thứ hai, thứ ba lại có ý nghĩa quyết định đến việc hình thành làng. Nhóm nhân tố thứ nhất đóng vai trò tiềm năng, nhóm nhân tố thứ hai, thứ ba mới biến “tiềm năng” thành khả năng hiện thực. Vì vậy, đầu tư cơ sở hạ tầng (hệ thống đường giao thông, thông tin liên lạc) và xây dựng cơ sở lưu trú, khai thác các nguồn lực văn hóa phục vụ du lịch vẫn là vấn đề cấp thiết.

- Khai thác các giá trị văn hóa địa phương tại các làng, các bản vào phục vụ du lịch có thể:

- Bảo tồn và gia tăng lợi ích của đối tượng du lịch địa phương.
- Phát triển các đối tượng du lịch mới.
- Phát triển bền vững các giá trị văn hóa địa phương.
- Phát triển nghệ thuật truyền thống.
- Phát triển nghề chế tạo, bán tại chỗ và xuất khẩu sản phẩm lưu niệm.

Tùy thuộc vào mức độ thu hút khách của các đối tượng du lịch, có thể chia ra các loại làng văn hóa phục vụ du lịch như sau:

- Làng chuyên về phong tục tập quán truyền thống.
- Làng chuyên về hoạt động thủ công mỹ nghệ.
- Làng chuyên cung cấp hoạt động của ngành thủy sản.
- Làng gắn với một di tích văn hóa.
- Làng chuyên cung cấp các dịch vụ du lịch đặc biệt.

Khi du khách đến tham quan những làng này đều không chỉ thưởng ngoạn vẻ đẹp tự nhiên, yên bình mà được cung cấp nhiều kiến thức, kỹ năng sống của cộng đồng dân cư địa phương. Tất cả các làng đều đưa văn hóa truyền thống và các hoạt động nghệ thuật vào thu hút khách du lịch. Mỗi làng đều có một nhóm nghệ sĩ truyền thống riêng. Để duy trì hoạt động, các nhóm duy trì sinh hoạt nghệ thuật thường xuyên và sẽ thực hiện biểu diễn nhiều hơn khi có du khách.

2.3. Một số khó khăn trong xây dựng mô hình làng văn hóa phục vụ du lịch hiện nay

– *Thiếu vốn*: Hầu hết các làng được phát triển bởi các cộng đồng dân cư và dựa vào số vốn tự có ít ỏi của người dân. Chính quyền thường chỉ đầu tư về cơ sở hạ tầng như đường giao thông, điện, viễn thông...

– *Hạn chế về nguồn nhân lực*: Hệ thống dịch vụ và kỹ năng phục vụ còn yếu, sớm thỏa mãn với các điều kiện hiện có, thiếu các công ty du lịch chuyên nghiệp... Những hạn chế này ảnh hưởng đến việc tổ chức và quản lý hoạt động du lịch, gây khó khăn cho việc mở rộng kinh doanh du lịch.

– *Hạn chế về hoạt động xúc tiến, giới thiệu*: Thiếu mạng lưới thông tin, thiếu các sự kiện để quảng bá, giới thiệu mô hình làng văn hóa phục vụ du lịch. Thêm nữa, không phải tất cả các làng du lịch đều có cơ hội tham gia triển lãm, quảng bá, giới thiệu sản phẩm, bởi điều này còn phụ thuộc nhiều vào người trung gian.

– *Hạn chế về cơ sở hạ tầng*: Việc thiếu thông tin về khoa học công nghệ cản trở sự phát triển cơ sở hạ tầng, hỗ trợ cho việc nâng cấp các làng văn hóa phục vụ nhu cầu du lịch.

Nhìn chung, để phát triển làng văn hóa phục vụ du lịch đòi hỏi phải có nguồn nhân lực có trình độ quản lý du lịch; tâm huyết với việc bảo tồn và phát huy giá trị, bản sắc địa phương; biết thu hút và tổ chức được hầu hết người dân trong làng tham gia làm dịch vụ, phục vụ khách du lịch. Phát triển du lịch văn hóa, du lịch cộng đồng, du lịch nông thôn là điều kiện thuận lợi để phát triển kinh tế địa phương, đặc biệt với những cộng đồng vẫn còn

lưu giữ, bảo tồn nền văn hóa, phong tục, đặc sắc riêng. Chính quyền địa phương phải phối hợp với các cơ quan chức năng có thẩm quyền thực hiện chương trình, kế hoạch đào tạo nghiệp vụ tổ chức du lịch tại cơ sở để nâng cao năng lực của các tổ chức du lịch làng. Nội dung đào tạo cơ bản là đào tạo ngoại ngữ, nghiệp vụ hướng dẫn quản lý du lịch làng nghề, xúc tiến du lịch, nghệ thuật ẩm thực, chế biến món ăn...

2.4. Giải pháp xây dựng làng văn hóa phục vụ du lịch

Về nhận thức: Các cấp lãnh đạo Đảng, chính quyền ở huyện và xã sở tại phải nhận thức vấn đề xây dựng làng văn hóa phục vụ du lịch là quan trọng nhằm góp phần phát triển kinh tế xã hội, xóa đói giảm nghèo. Nhận thức này phải được thể hiện trong Nghị quyết của Đảng bộ, Nghị quyết của Hội đồng nhân dân, các đoàn thể cũng như các chương trình công tác của chính quyền các cấp.

Về công tác tổ chức: Chính quyền xã và làng thành lập Ban chỉ đạo xây dựng làng văn hóa phục vụ du lịch trên cơ sở thống nhất với Ban chỉ đạo xây dựng đời sống văn hóa ở khu dân cư. Ban chỉ đạo bao gồm tổ trưởng Đảng, trưởng thôn, già làng và đại diện các đoàn thể. Ban chỉ đạo cần xây dựng các tiêu chí cụ thể (về bảo tồn các di sản văn hóa, tổ chức đội văn nghệ, lựa chọn gia đình tổ chức các dịch vụ ăn, nghỉ...) để định hướng và phát triển hoạt động du lịch của địa phương.

Hỗ trợ điểm đến du lịch: Cần có chiến lược thu hút du khách đến tìm hiểu về đất nước, con người và khẳng định các đặc tính của điểm đến như kiến trúc, di sản, ẩm thực, văn hóa... Cần đầu tư xây dựng điểm hoạt động văn hóa cộng đồng. Ở vùng cư dân nhà sàn, lựa chọn ngôi nhà sàn to, rộng, xây dựng thành điểm sinh hoạt văn hóa. Ở các vùng dân cư ở nhà nền đất, dựa vào kiến trúc cổ truyền, xây dựng một nhà sàn sinh hoạt văn hóa cộng đồng có quy mô thích hợp làm điểm sinh hoạt văn hóa. Phải bảo tồn ở mỗi làng từ 5 đến 10 ngôi nhà cổ gắn với phong cách kiến trúc, cảnh quan, môi trường bao quanh làng.

Lợi nhuận cho cộng đồng địa phương: Dân cư địa phương sẽ tham gia hưởng ứng tích cực nếu họ có lợi ích từ du lịch. Một số làng khi đã trở thành điểm du lịch hấp dẫn, có bán vé tăng nguồn thu thì một phần kinh phí này cần được điều tiết thành nguồn thu trực tiếp cho dân làng. Người dân tham gia phục vụ du lịch, phát triển, quảng bá văn hóa được hưởng lợi cụ thể từ hoạt động phục vụ du lịch. Do đó, trích nguồn thu từ du lịch hỗ trợ cho dân làng phát triển du lịch là một yêu cầu cấp bách nhằm khuyến khích tính chủ động sáng tạo của người dân.

Chính sách đào tạo và tuyển dụng người dân địa phương tham gia vào lao động, trực tiếp phục vụ du lịch. Cần cử cán bộ đi tham quan học hỏi kinh nghiệm một số làng trong tỉnh, ngoài tỉnh. Phối hợp với Sở Văn hóa - Thể thao - Du lịch tổ chức các lớp tập huấn cho từng đối tượng: luyện tập văn nghệ, khôi phục nghề thủ công, giao tiếp, ứng xử với du khách, học ngoại ngữ, học về kiến thức ẩm thực...

Tôn trọng văn hóa truyền thống: Hoạt động du lịch cần thu hút được du khách đến xem, học hỏi, tìm hiểu các phong tục tập quán của cộng đồng địa phương, bao gồm việc sử dụng ngôn ngữ và tôn trọng phong tục tập quán địa phương. Cư dân địa phương qua đó cũng học được cách đối đãi du khách tốt hơn, có thể tiếp đón du khách là những người đến từ nhiều nền văn hóa và truyền thống khác nhau.

Quản lý sản phẩm hợp lý: Cần lường trước áp lực của phát triển du lịch và áp dụng kỹ thuật quản lý để ngăn chặn hội chứng cám dỗ của một điểm đến du lịch. Tất cả các bên cùng phối hợp để chăm sóc, bảo vệ môi trường sống tự nhiên ở những nơi có di sản văn hóa, thắng cảnh và văn hóa địa phương. Nội dung hương ước, quy ước của làng cần bổ sung những vấn đề liên quan đến làng du lịch văn hóa như thống nhất giá cả, không chanh chấp khách, xây dựng phong cách văn hóa đối với mỗi loại hình dịch vụ.

Coi trọng chất lượng: Các hoạt động du lịch phải được đánh giá thông qua các chỉ số như thời gian lưu trú, doanh thu và đặc biệt là chất lượng phục vụ du khách. Khi xã hội đánh giá cao ngành du lịch, các hoạt động kinh tế địa phương sẽ được đầu tư nhiều hơn và điểm đến du lịch sẽ hấp dẫn hơn.

Tạo ấn tượng cho du khách: Mục tiêu của du khách khi đi du lịch là để có được sự thanh thản, sáng khoái và hài lòng. Do đó, những người làm du lịch phải đảm bảo cung cấp cho du khách cơ sở hạ tầng và các sản phẩm du lịch gây ấn tượng tốt cho du khách.

Tranh thủ các nguồn vốn, nhất là vốn Chương trình 135 để xây dựng cơ sở hạ tầng. Cần dựa vào sự đóng góp công sức của các hộ gia đình tại chỗ để xây dựng đường làng, ngõ xóm sạch đẹp. Ngân sách cấp huyện hoặc Ngân hàng chính sách lựa chọn một số hộ cho vay theo dự án nhỏ để xây dựng phòng nghỉ, làm nhà vệ sinh, hệ thống nước sạch, khôi phục nghề thủ công..., tiến tới xây dựng quỹ hỗ trợ du lịch văn hóa của làng. Nhiệm vụ chủ yếu của quỹ là tổ chức tham quan, tập huấn, mời chuyên gia hướng dẫn, tư vấn, đầu tư cho một số hoạt động dịch vụ chung, một số công trình công nghệ của làng.

Chỉ khi nào cộng đồng người dân được hưởng lợi từ du lịch, được sự hướng dẫn của ngành Văn hóa và Du lịch, lúc đó làng văn hóa mới trở thành điểm du lịch hấp dẫn.

3. KẾT LUẬN

Xây dựng mô hình làng văn hóa phục vụ du lịch là một hướng đi phù hợp với nhu cầu đi du lịch ở nhà dân (homestay), khá phổ biến hiện nay. Tuy nhiên, muốn xây dựng được mô hình này, đòi hỏi làng văn hóa phải đáp ứng được các yếu tố sau: có tài nguyên du lịch độc đáo, hấp dẫn du khách; có cảnh môi trường sạch đẹp, có bản sắc văn hóa địa phương; giao thông đến làng thuận lợi... Đồng thời, các cấp lãnh đạo Đảng, chính quyền địa phương cần nhận thức được tầm quan trọng của việc xây dựng mô hình làng văn hóa phục vụ du lịch sẽ góp phần phát triển kinh tế xã hội, tạo công ăn việc làm, xóa đói giảm nghèo tại địa phương và phát triển bền vững.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Quốc hội (2009), *Luật di sản văn hóa*, - Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội.
2. Tổng cục Du lịch Việt Nam (2009), *Làng du lịch*, - Tiêu chuẩn Việt Nam 7797.
3. Nguyễn Thăng Long (2004), “Nghiên cứu xây dựng tiêu chí các khu, tuyến, điểm du lịch ở Việt Nam”, - *Đề tài KHCN*, Viện Nghiên cứu phát triển du lịch.
4. Trần Hữu Sơn (2008), “Xây dựng mô hình làng du lịch văn hóa”, - *Đề tài KHCN*, Sở Văn hóa Thể thao & Du lịch Lào Cai.

BUILDING A CULTURAL VILLAGE TO SERVE TOURISM

Abstract: *Building a model of cultural villages for tourism is a form of sustainable development. In order to develop this model, it is necessary to have the following factors: clean and beautiful environment, local characteristics; rich cultural heritages and unique characteristics; exploiting cultural tourism resources aiming to service tourism activities; convenient transportation. At the same time, leaders of the Party, authorities in the district and the host communes need to be aware of building a cultural village for tourism is an important issue to reduce poverty.*

Keywords: *Tourist village, cultural tourism, cultural heritage, tourism resources, cultural resources*

GIÁO DỤC Ý THỨC ĐẠO ĐỨC CỘNG ĐỒNG TỪ VIỆC KẾT NỐI CÁC CHÙA LIÊN QUAN ĐẾN MỘT TRUYỀN THUYẾT PHẬT GIÁO

Bùi Ngọc Kính

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: *Giữa đạo đức Phật giáo nói riêng, đạo đức tôn giáo nói chung và ý thức đạo đức cộng đồng cư dân tồn tại một mối liên hệ chặt chẽ. Bài viết đặt vấn đề nghiên cứu kết nối hệ thống các chùa chiền liên quan đến truyền thuyết thiền sư Từ Đạo Hạnh ở Hà Nội phục vụ phát triển du lịch văn hóa tâm linh và giáo dục ý thức đạo đức cộng đồng.*

Từ khóa: *Đạo đức cộng đồng, truyền thuyết, Từ Đạo Hạnh, giáo dục*

Nhận bài ngày 15.9.2019; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 20.10.2019

Liên hệ tác giả: Bùi Ngọc Kính; Email: bnkinh@hnmu.edu.vn

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Mọi người đều thấy “đạo đức” trước hết là vấn đề nhân cách mỗi cá nhân, là câu chuyện của con người cá thể, nhưng ta đồng thời cũng sẽ không bao giờ thấu hiểu đạo đức, thậm chí là “nhìn thấy” đạo đức như là sản phẩm của một người. Ấy là vì con người như K. Marx đã nói “là mối tổng hòa của các quan hệ xã hội” [1, tr.11]. Dừng từ của nhà Phật thì đó chính là chúng sinh. Đạo đức hoạt hiện và chứng tỏ sự tồn tại tất yếu của nó trong quan hệ chúng sinh. Nói cách khác đạo đức trước hết là cái ý thức về chủ thể sống trong quan hệ với tha nhân. Xã hội loài người từ hạt nhân tế bào là gia đình cho đến cộng đồng dân tộc - quốc gia và cao hơn là nhân loại đã bắt đầu từ ý thức đạo đức luân thường đi đến chung sống hòa bình theo hiến pháp và các công ước. Có thể nói không lúc nào, không nơi nào mà con người không tìm cách đặt tất cả các cá nhân vào trong một ý thức gọi là ý thức đạo đức cộng đồng. Do vậy trước lúc nói đến việc giáo dục ý thức đạo đức cộng đồng (thông qua tín ngưỡng và hoạt động văn hóa tâm linh) ta cũng phải nêu trước một định nghĩa khái niệm “ý thức đạo đức cộng đồng”. Một cách định nghĩa được chấp nhận phổ biến là: Ý thức đạo đức cộng đồng là toàn bộ những quan niệm, tri thức và các trạng thái xúc cảm tâm lý chung của các cộng đồng người về các giá trị thiện, ác, lương tâm, trách nhiệm, hạnh phúc, công bằng... và về những quy tắc đánh giá, điều chỉnh hành vi ứng xử giữa cá nhân với xã hội, giữa cá nhân với cá nhân trong xã hội.

Như vậy ta thấy, khi nói đến đạo đức là ta nói đến “hệ thống các quy tắc, chuẩn mực xã hội mà nhờ đó con người tự giác điều chỉnh hành vi của mình cho phù hợp với lợi

ích của cộng đồng, của xã hội”. Đã là “quy tắc, chuẩn mực” thì không thể là “quy tắc - chuẩn mực” xấu. Nói cách nói đến đạo đức là nói đến giá trị tích cực. Cách nói “đạo đức xuống cấp” thực ra là cách nói gọn “ý thức đạo đức trong một cộng đồng xuống cấp” - tức cũng nói sự tuân thủ (tự giác) các quy tắc, chuẩn mực hành xử trong quan hệ với tha nhân bị xuống cấp chứ không phải là bản thân quy tắc, chuẩn mực đạo đức xuống cấp. Cái gọi là “ý thức” trong cụm từ “ý thức đạo đức cộng đồng” suy cho cùng là trạng thái tự mình nhắc mình (tức tự giác) về việc tuân thủ luân thường đạo lý. Ở trạng thái cao hơn (trạng thái gọi là “có giáo dục” hay “có học”¹) tự giác tuân thủ biến thành phản xạ có điều kiện và trong tiếng Việt có một từ rất hay chỉ trạng thái đó là “lối sống”. Vậy thì điều rõ ràng là để có ý thức đạo đức cộng đồng tốt thì điều không thể không nói đến là “giáo dục”. Có thể là trong nghĩa phổ thông - “giáo dục” dùng để chỉ việc *dạy học, đào tạo* nhưng trong trường hợp liên quan đạo đức nói chung, ý thức đạo đức cộng đồng nói riêng, ý thức đạo đức cộng đồng trong lĩnh vực tôn giáo-tín ngưỡng-sinh hoạt văn hóa tâm linh nói hẹp nữa thì ta nên có một cách hiểu mềm và mở đối với khái niệm giáo dục. Cần phải tránh đi quan niệm “giáo dục (ý thức) đạo đức” là “dạy đạo đức”, “tổ chức cho học đạo đức”. Thử tưởng tượng cảnh một du khách (không cần bị làm phiền bởi thuyết minh viên) đứng xem bức bình phong mô tả cảnh Diêm Vương phạt tội trong tòa Tiền Đường (chùa Hạ) ở Chùa Thầy và suy ngẫm về nghiệp báo. Đó có thể là một người trẻ chưa từng có ý niệm gì về “cõi âm” mà cũng có thể là một học giả am tường triết học mà cũng có thể là nhà phê bình mỹ thuật dân gian, thậm chí một tín đồ công giáo không xa lạ với các miêu tả địa ngục trong *Kinh Thánh*. Mỗi người một phản ứng khác nhau nhưng chúng ta tin rằng sau cuộc du lãm (hay điền dã, hay hành hương, hoặc đơn giản chỉ là theo bạn đi chơi - như với người trẻ kia chẳng hạn) một xao động trong tâm hồn đã diễn ra và có thể là không trực tiếp tức khắc nhưng lay động nhẹ lối sống của người du khách. Ra khỏi chùa, tạm quên đi những hình ảnh đáng sợ trên bức bình phong kia, đứng trước mệnh mang Hồ Long Chiếu soi sắc thắm của những bông hoa gạo gần Nguyệt Tiên Kiều, người du khách như thư thái hơn - một vẻ thư thái rồi lại thoáng chút ưu sầu tiếc nuối khi nhìn lên cây gạo bị cụt ngọn... Những lay động nào đã diễn ra trong tâm linh người du khách trong lần vãng cảnh Chùa Thầy này? Điều gọi là “giáo dục ý thức đạo đức cộng đồng” mà chúng tôi muốn trình bày ở đây chính là sẽ được đặt trong một hình dung kiểu như vậy.

2. NỘI DUNG

2.1. Khái lược về hệ thống các chùa liên quan truyền thuyết Từ Đạo Hạnh

Thống kê sơ bộ cho thấy trên thực tế ta có hơn 20 di tích chùa đền liên quan đến truyền thuyết thiền sư Từ Đạo Hạnh. Các kiến trúc tín ngưỡng tâm linh này phân bố khá

¹ Là từ trái nghĩa của từ “vô học”. Hoặc ở mức độ trầm trọng hơn là từ trái nghĩa của từ đã trở thành lời mắng - “mất dạy”. Đến lượt từ này trở thành từ đồng nghĩa của “vô đạo đức” hoặc gọn hơn “thất đức”, “vô đạo”.

tập trung ở ba khu vực Hà Nội, Hoài Đức, Quốc Oai. Trên thực tế ở mỗi khu vực ta đã có thể nhìn nhận các di tích ở khu vực theo cách nhìn “kết nhóm”. Hoặc dùng cách gọi của ngành du lịch và bảo tồn-bảo tàng thì đó là “cụm di tích” hay “quần thể di tích”. Cụ thể, các chùa ở vùng Láng-Cầu Giấy (chùa Láng-chùa Nền-chùa Hoa Lãng-chùa Dâu) tạo thành nhóm chùa liên quan đến gia đình Từ Đạo Hạnh (thánh phụ, thánh mẫu và chị gái). Các chùa khu vực Sài Sơn (Quốc Oai) tự thành một quần thể nữa. Quần thể này có đặc điểm hòa kết chặt hơn với cảnh quan thiên nhiên và tập trung vào đối tượng thờ bái là Từ Đạo Hạnh giai đoạn tu trưởng định. Nhóm các chùa ở Hoài Đức (Chùa Múa, Chùa Văn, Chùa Tổng, Chùa Ngãi Cầu) dường như liên quan nhiều hơn đến “chủ đề” Từ Đạo Hạnh và đạo hữu Minh Không-Giác Hải với điểm nhấn tình tiết truyện “hóa hổ”. Trong thực tế mới chỉ có sự kết nối giữa các chùa trong vài nhóm chùa nhỏ. Và sự kết nối này có được là do phong tục truyền đời. Chúng tôi muốn nói đến lễ rước trong hội Xuân ở địa phương vùng quê. Mặc dù vậy Đó là lễ rước kiệu thánh Từ Đạo Hạnh trong Hội Láng biểu thuật câu chuyện thăm cha thăm mẹ (thánh phụ-thánh mẫu), gặp lại địch thủ (sư Đại Diên), lễ rước kiệu chùa Thầy ở nhóm chùa khu vực Sài Sơn. Việc kết nối này như thế cũng chỉ diễn ra trong sự kiện một lần như thế, xong ngày hội thì thôi. Tất nhiên điều mà chúng tôi gọi là “kết nối giữa các chùa trong hệ thống các chùa cùng cùng truyền thuyết Từ Đạo Hạnh” không chỉ bao hàm mỗi việc lễ rước ngày hội. Suy cho cùng đó cũng chỉ là sự kết nối “bên ngoài” (hiểu theo nghĩa nghi thức hành vi). Đối với một người không cảm hiểu được nội dung hàm nghĩa của cuộc rước thì chỉ là người *đi xem hiện trường* chứ chẳng có kết nối gì trong tinh thần (nhận thức tâm tư, hiểu ra được chính thể văn hóa lớn).

Vì vậy chúng tôi mạo muội nhận định rằng tuy cùng chung một truyền thuyết, chung đối tượng kính ngưỡng nhưng thực tế các chùa trong hệ thống chùa chiền liên quan Từ Đạo Hạnh nhìn chung vẫn ở cảnh đèn nhà ai nấy rạng, thậm chí là “mạnh ai nấy làm”. Kết quả là cả một nguồn tài nguyên văn hóa tinh thần và vật thể trở nên bị lãng phí, phân tán thiếu đi một sự đọc hiểu hay tường giải¹ toàn cục và hệ thống. Chúng tôi thấy là đáng tiếc khi không làm cho một khách du lịch chỉ có điều kiện thăm viếng một chùa trong hệ thống lại không biết đến những đan díu tín ngưỡng và liên hệ hành trạng một nhân vật ẩn hiện trong cả một tâm thức văn hóa đa tầng, phong phú phức tạp như truyền thuyết Từ Đạo Hạnh. Chúng tôi cũng lấy làm lo buồn khi nghe thấy những phản ứng tiêu cực bột phát từ chính một người hành hương từ miền xa đất nước tới thăm chùa Láng rồi chùa Thầy bỗng bần khoản nghĩ “Đâu đâu cũng Từ Đạo Hạnh” “Lúc thì Thánh lúc thì Phật chẳng biết đường nào mà khẩn thờ....”. Tiên trách ki hậu trách nhân. Để xảy ra tình trạng đó lỗi một phần lớn

¹ “Đọc hiểu” (reading comprehension) hay “tường giải” (hermeneutics) một tài nguyên văn hóa chấp nhận một sự khai phóng tư tưởng đặt trên nền tảng nhân bản duy linh là việc khác với khuynh hướng dị đoan và diễn giải dung tục theo thị hiếu thấp kém.

là ở việc các chùa trong hệ thống đã không thực sự kết nối lại với nhau, lan tỏa nhân rộng xung sống tâm linh chân - thiện - mỹ ra cộng đồng trên cơ sở cốt lõi nhận thức.

2.2. Kết nối hoạt động các chùa chiền liên quan truyền thuyết Từ Đạo Hạnh vì mục đích giáo dục ý thức đạo đức cộng đồng

Xuất phát từ nhận thức như thế, tiếp theo đây chúng tôi sẽ cố gắng đề đạt một số biện pháp kết nối các chùa chiền liên quan truyền thuyết Từ Đạo Hạnh vì mục đích văn hóa đạo đức cộng đồng. Đầu tiên cần thực hiện sự gắn kết và thống nhất các hoạt động và giao lưu giữa các chùa. Việc khởi đầu là tăng cường liên hệ giữa các chùa. Ví dụ tổ chức các đợt thăm viếng lẫn nhau giữa sư tăng các chùa, trao đổi trồng cây và tặng lễ vật góp phần làm đẹp thêm khuôn viên chùa cảnh cũng như làm phong phú hơn hiện vật trong chùa. Về lâu dài cần có hoạt động cụ thể để tạo liên hệ giữa các hội chùa, chẳng hạn Hội chùa Láng và Hội chùa Thầy. Ca dao lưu truyền “Nhớ ngày mùng 7 tháng Ba, Trờ vào hội Láng, trờ ra hội Thầy”. Hai hội tuy tuy tổ chức cùng ngày ở hai địa điểm không xa nhau ấy vậy mà trên thực tế chùa nào làm việc chùa ấy. Lẽ ra trong lúc hai chùa tổ chức hội như thế thì cũng nên có hoạt động thứ ba nối kết hai nơi. Hoạt động này có thể chỉ là một cuộc trao đổi lễ vật giữa hai nơi, một hành trình chung lên và xuống giữa hai đoàn đại biểu của hai chùa. Nếu làm được như vậy thì không những tăng thêm nội dung cho lễ hội mà quan trọng hơn qua đó thiết lập sự giao lưu giữa hai chùa, nâng cao nhận thức lịch sử và lan tỏa rung cảm tâm linh cho cộng đồng. Hoạt động lễ hội dù sao cũng là một dịp đặc biệt. Tính náo nhiệt đặc trưng của lễ hội dĩ nhiên gây hạn chế nhất định với hoạt động tu tập và hành hương cầu viếng đòi hỏi sự an tĩnh. Thực tế là hoạt động hành hương (theo nghĩa nguyên thủy) ngày nay không hiếm khi được đánh đồng với du lịch văn hóa, nhất là các tuyến du lịch tham quan các di tích lịch sử tôn giáo - tín ngưỡng. Nên tách biệt ở mức nhất định hoạt hành hương của nhóm nhỏ với các lễ hội nhộn nhịp. Hành hương đó là cuộc đi của tâm hồn, cuộc đi về nguồn cội. Nhà nghiên cứu văn hóa Huỳnh Ngọc Trảng trong bài viết “Hành hương - Cuộc hành trình trong chính bản thân mình” có đoạn bàn rất hay: “Hành trình đến các địa điểm đáng nhớ, không mờ phai trong ký ức của mình, như vậy không giống, không lẫn lộn với một chuyến đi nào khác. Những điểm đến đầy ắp kỷ niệm đó là thiêng liêng, nhưng lại rất riêng tư, khác biệt với ký ức của cộng đồng, ở đó, người hành hương không chỉ thủ đắc được sự gia tăng về niềm tin và chất lượng cho cuộc sống tâm linh của mình mà còn tăng cường sợi dây gắn bó, mối quan hệ trung thành của mình và cộng đồng của mình” [2]. Tác động văn hóa đạo đức của hành hương là điều rất quan trọng. Muốn vừa có lễ hội vừa có hành hương, vừa đáp ứng mùa du lịch vừa đảm bảo tính cách sinh hoạt tôn giáo thực sự thiết tưởng cần phải có sự kết nối giữa các chùa, sự kết nối dẫn đến việc trù bị thống nhất được một lịch “hoạt động đối ngoại” chung cho các chùa thì hiệu quả giáo dục văn hóa đạo đức trong cộng đồng mới cao.

Bên cạnh việc kết nối giữa các chùa trong dịp lễ hội và hành hương một biện pháp giúp cho giao lưu giữa các chùa nhằm mục đích nâng cao ý thức vawnhoas đạo đức cộng đồng là tổ chức hội thảo-tọa đàm khoa học thường niên và dịp đặc biệt về các đề tài liên quan. Ở mức thấp hơn, các chùa trong hệ thống chùa liên quan truyền thuyết Từ Đạo Hạnh nên chung tay biên soạn một cẩm nang hướng dẫn du lịch liên hoàn, tránh việc mạnh chùa chùa nẩy quảng cáo tràn. Muốn vậy cần tổ chức biên soạn một bộ tài liệu hệ thống hóa các văn bản nghiên cứu - thuyết minh về thiền sư Từ Đạo Hạnh và các chùa liên quan. Sau khi hệ thống hóa - nhất thể hóa được các tài liệu thuyết minh giới thiệu chung đó thì có thể tiến tới cùng nhau thể hiện vào trong hoạt động cụ thể như cùng thống nhất soạn và dựng các bia hay bảng thuyết minh tại các chùa. Các bia, bảng đó hệ thống hóa các biểu đạt thông tin và thống nhất về mẫu điều khắc kiến tạo nhằm mục đích làm cho khách thập phương, người vãng cảnh ý thức được một tổng thể văn hóa tinh thần vật chất cùng chung biểu tượng nhân vật văn hóa Từ Đạo Hạnh. Theo thiện ý của chúng tôi ở những chùa lớn và quan trọng như chùa Láng và chùa Thầy thậm chí nên có góc thông tin về chùa bạn. Hoặc giả ở chùa Thầy nên có mô hình hay sa bàn chùa Láng và ở chùa Láng thì sẽ có mô hình hay sa bàn chùa Thầy. Chúng tôi vẫn nghĩ ví dụ trong một chùa nào đó trong hệ thống các chùa liên quan đến truyền thuyết Từ Đạo Hạnh thay vì là một hòn non bộ bình thường, ta có thể tạo tác nó sao cho có thể mô phỏng hang Thánh Hóa ở núi Sài thì càng tăng tiềm năng thông tin và có tác động nhận thức và đạo đức hơn đối du khách. Khu di tích cảnh quan và sinh học của khu núi đá Sài Sơn lẽ nào lại không có điều kiện cung cấp cây cảnh trồng lưu niệm trong khuôn viên các chùa khác? Sẽ có ý nghĩa biết bao khi ta lấy giống thảo mộc ở đây di thực vào các vườn chùa khác và gắn biển xuất xứ cây để tăng cường hiệu quả tham quan!

Mở các lớp thuyết giảng phổ biến kiến thức liên quan Từ Đạo Hạnh và các chùa cho đội ngũ thuyết minh du lịch, các tăng ni phật tử quan tâm. Đặc biệt chú ý vấn đề diễn dịch các yếu tố văn tự cổ - nhất là hệ thống hoành phi, câu đối. Việc đối dùng chữ quốc ngữ đã là sự kiện lịch sử văn hóa trọng đại phản ánh xu thế mới trong lịch sử nước nhà. Điều đáng tiếc là thái độ đạo đức sai lầm khi đồng nhất chữ Nho với tàn dư phong kiến đã đem đến hậu quả “đứt gãy” trong nền văn hóa. Còn gì đáng buồn hơn khi mà con cháu ngày nay đứng trước văn tự xưa trên đỉnh chùa miếu mạo mà như đứng trước những nét vẽ vô nghĩa!

Chân - Thiện - Mĩ bao giờ cũng gắn liền nhau trong một nền văn hóa. *Chân* của tri thức lịch sử văn hóa, ngôn ngữ... *Thiện* của đạo đức kết tinh nơi phong tục tập quán tín ngưỡng... *Đẹp* của kiến trúc tôn giáo, cảnh quan thiên nhiên... Có thể nói phẩm cách văn hóa đạo đức cộng đồng không thể cao khi mà hiểu biết tri thức lịch sử không sâu. Chúng tôi thấy thật buồn khi nghe thấy một hướng dẫn viên du lịch lặp đi lặp không biết bao lần trước bao nhiêu đoàn lời thuyết minh thoát nghe tưởng như không có vấn đề gì - “Sài Sơn có tên Nôm là núi Thầy, nên chùa được gọi là chùa Thầy”. Lập luận có vẻ logic nhưng sai.

Lời thuyết minh đó gợi ý cách hiểu cho rằng nguyên do của việc gọi là “Chùa Thầy” là vì chùa dựng ở chân núi gọi là Núi Thầy - tên Nôm của Sài Sơn. Sự thực văn hóa cao đẹp lại là chính vì sự có mặt của thầy Từ Đạo Hạnh ở đó mà nhân dân mới gọi đó là chùa Thầy, núi Thầy.

Hoặc một tình tiết khác trong truyền thuyết hữu quan. Như ta biết trong chùa Thầy có tượng thiền sư ở kiếp Thánh đặt ngồi trong khám thờ. Tượng có dây cột bên trong, liên kết với cửa khám. Một người thuyết minh nói đại ý - *tương truyền xưa kia khi mở cửa khám tượng có thể đứng dậy chào và ngồi xuống khi cửa khám. Nhưng rồi sau đó có người ta cắt dây nên tượng ngồi yên*. Kết quả là khi có du khách hỏi “Ai cắt?” thì người thuyết minh này ngó người ra rồi nói lảng sang việc khác. Trong lúc có truyền thuyết thật là hay, đáng được tham khảo trình bày. Đó là giai thoại kể chuyện cụ Cao Xuân Dục (1843-1923) một quan đầu triều triều Nguyễn khi còn làm Tổng đốc Sơn Tây - Hưng Hóa - Tuyên Quang (1889) có bàn với các bậc kỳ lão trong xã rằng đã là Thánh thì không phải chào người phàm, để ngài phải đứng dậy khi mở cửa khám là thất lễ nên dây máy nối khớp kiểu kỹ thuật làm rồi nước được tháo bỏ từ đó và tượng yên tọa từ đó đến nay. Một câu chuyện hay như thế, có hàm ý văn hóa cao sâu như thế tiếc thay lại không được “phổ cập” vào bản thuyết minh du lịch kia! Một trong những biện pháp kết nối các chùa chiền liên quan truyền thuyết Từ Đạo Hạnh vì mục đích văn hóa đạo đức cộng đồng mà chúng tôi muốn đề đạt thêm nữa là các chùa trong hệ thống chùa liên quan truyền thuyết Từ Đạo Hạnh liên thủ phát hành các tập bưu thiếp, album ảnh chung, phim tài liệu, vật lưu niệm, tạp san liên quan đến các chùa. Các ấn phẩm này nên được bày bán hay phát không trước hết tại các chùa và sau đó là rộng khắp các miền, thậm chí toàn quốc.

Cuối cùng để có thể thực hiện được các biện pháp trình bày trên đây, các chùa trong hệ thống chùa liên quan truyền thuyết Từ Đạo Hạnh đã đến lúc nên thành lập một ban liên lạc chung nhằm điều phối và trị sự công việc chung này.

2.3. Kết nối du lịch tâm linh với giáo dục ý thức đạo đức cộng đồng

Du lịch tâm linh (spiritual tourism) là một loại hình du lịch trải nghiệm văn hóa đặc biệt, lấy yếu tố tâm linh là mục tiêu để thỏa mãn nhu cầu khách du lịch. Du lịch tâm linh gắn với các hoạt động khai thác giá trị văn hóa vật thể chứa đựng ý nghĩa tín ngưỡng, tôn giáo, tâm hồn. Nội dung của du lịch tâm linh là hành hương, hướng thiện. Tham dự du lịch tâm linh là để trải nghiệm môi trường chiêm bái, cầu nguyện, thực hành tu tập, di dưỡng thân và tâm, khơi gợi niềm tin, hành trình nghi thức tín ngưỡng..., qua đó mỗi người sẽ có ý thức rõ hơn về tu tâm và về sự tốt đẹp, thiện lương của đạo đức, văn hóa cộng đồng

Các chương trình du lịch tâm linh cũng giúp du khách về với thiên nhiên, chan hòa giữa đất trời. Du lịch tâm linh là cơ hội để tìm về lịch sử và cảm nhận hàm ý văn hóa của

các kiến trúc tín ngưỡng, các di tích cổ xưa. “Du lịch tâm linh khai thác những yếu tố văn hóa tâm linh trong quá trình diễn ra các hoạt động du lịch, dựa vào những giá trị văn hóa vật thể và phi vật thể gắn với lịch sử hình thành nhận thức của con người về thế giới, những giá trị về đức tin, tôn giáo, tín ngưỡng và những giá trị tinh thần đặc biệt khác” [3].

3. KẾT LUẬN

Thực tế cho thấy việc tăng trưởng mạnh của du lịch tâm linh ở Việt Nam trong thời gian qua chủ yếu là do chính sách kích thích của các nhà chức trách và mối quan tâm đặc biệt của giới kinh doanh. Dường như có thể nói đến cả một cơn lốc đầu tư xây dựng, làm mới các cơ sở thờ tự Phật giáo trên khắp cả nước. Nhiều vị nhân sĩ và các bậc thức giả đã đề cập với một thái độ tinh táo tới những công trình gọi là “siêu chùa”, tới vấn đề xây dựng để đạt “ki lục”, tới quy mô hàng ngàn héc ta đất và vốn đầu tư hàng ngàn tỉ đồng. Đặt trong bối cảnh như thế, chúng tôi mạo muội cho rằng trình bày ý tưởng kết nối các chùa liên quan truyền thuyết Từ Đạo Hạnh nhằm tới việc giáo dục ý thức đạo đức cộng đồng thành bài viết nhỏ này cũng là một đóng góp cho công cuộc xây dựng văn hóa và giáo dục ý thức cộng đồng hiện nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. C.Mác và Ph.Ăng-ghe-n, *Toàn tập*, tập 3, - Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội, 1995.
2. Huỳnh Ngọc Trảng, “Hành hương - Cuộc hành trình trong chính bản thân mình”. - Nguồn <https://giacngo.vn/PrintView.aspx?Language=vi&ID=5B4009>, truy cập ngày 15/12/2018.
3. Nguyễn Văn Tuấn, Tham luận tham dự *Hội nghị quốc tế về du lịch tâm linh vì sự phát triển bền vững* tổ chức tại Ninh Bình, 21-22/11/2013.

BUDDHISM AND COMMUNAL PERCEPTION OF ETHICS - STUDYING A BUDDHIST MYTH

Abstract: *There is a strong connection among Buddhism ethics in particular, religious ethics in general and communal awareness of ethics. The article aims to research into connecting pagodas and temples related to the myth of the Buddhist monk Tu Dao Hanh in Hanoi, which helps promote spiritual tourism and communal perception of ethics.*

Keywords: *connection, the myth of the Buddhist monk Tu Dao Hanh, communal perception of ethics*

NGHIÊN CỨU ĐỀ XUẤT TIÊU CHÍ LỰA CHỌN DỮ LIỆU TRUYỆN THẦN THOẠI PHỤC VỤ XÂY DỰNG KHO DỮ LIỆU VĂN HỌC THIẾU NHI BẰNG TIẾNG ANH

Ngô Thị Kim Hoàn¹, Trần Thị Mai Loan²

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Sự ra đời của máy tính và kết nối mạng Internet toàn cầu đã và đang mang lại một nguồn thông tin khổng lồ cần được xử lý. Đặc biệt, với sự xuất hiện của Công nghệ kho dữ liệu (Data Warehouse Technology), việc quản lý và sử dụng thông tin trở nên dễ dàng và thuận tiện hơn. Bên cạnh đó, nhu cầu dạy và học song ngữ ngày càng tăng. Việc ứng dụng công nghệ thông tin trong đào tạo và dạy học đang được quan tâm, khai thác và sử dụng dưới nhiều cách thức khác nhau mà một ví dụ điển hình là kho dữ liệu văn học. Hiện nay có nhiều kho dữ liệu ra đời với mục đích, nội dung, cách thức sử dụng khác nhau. Tuy nhiên, chưa có nhiều kho dữ liệu chuyên về truyện thần thoại hay chưa đặt ra tiêu chí lựa chọn dữ liệu truyện thần thoại chính thống. Những kho dữ liệu thông thường đều chỉ đề cập đến thần thoại Hy Lạp mà bỏ sót nhiều thần thoại giá trị khác. Vì vậy, bài báo quan tâm đến những tiêu chí lựa chọn dữ liệu với mục đích góp phần xây dựng kho dữ liệu truyện thần thoại thiếu nhi bằng tiếng Anh với đối tượng hưởng lợi là học sinh Tiểu học, giáo viên Tiểu học và sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học.

Từ khóa: Dữ liệu, Công nghệ kho dữ liệu, Văn học thiếu nhi, Truyện thần thoại, Giáo dục Tiểu học

Nhận bài ngày 19.9.2019; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 22.10.2019

Liên hệ tác giả: Ngô Thị Kim Hoàn; Email: nkhoan@hnmu.edu.vn

1. MỞ ĐẦU

Ngày nay, Công nghệ kho dữ liệu (Data Warehouse Technology) được sử dụng phổ biến và rộng rãi tại mọi quốc gia; cung cấp những cơ sở dữ liệu cần thiết phục vụ trong đời sống. Trên thế giới, một số kho dữ liệu phổ biến như *Amazon Redshift*, *Teradata*, *Oracle 12c*... Tại Việt Nam, một số kho dữ liệu như *voer.edu.vn*, *thivien.net* hay *tramdoc.vn* cũng có vai trò lưu trữ và cho phép truy cập để tra cứu, nhưng chưa có kho dữ liệu văn học thiếu nhi hay hệ thống tiêu chí lựa chọn dữ liệu truyện thần thoại bằng tiếng Anh chính thống nào được đưa vào sử dụng. Trong khi đó, các lực lượng giáo dục đặt ra nhu cầu ngày càng cao về việc giáo dục qua các tác phẩm văn học thiếu nhi bằng tiếng Anh và việc phát triển

năng lực tự học. Vì vậy, cần có kho dữ liệu riêng, tổng hợp và hệ thống hóa truyện thần thoại cho thiếu nhi bằng tiếng Anh. Bài báo hướng đến đối tượng là học sinh và giáo viên Tiểu học với mong muốn góp phần hệ thống hóa các tiêu chí lựa chọn dữ liệu truyện thần thoại; từ đó tạo nền tảng xây dựng kho dữ liệu truyện thần thoại nước ngoài bằng tiếng Anh có thể ứng dụng trong dạy và học sau này.

2. NỘI DUNG

2.1. Kho dữ liệu

2.1.1. Khái niệm “Kho dữ liệu”

Theo điều 4 Luật Giao dịch điện tử ban hành ngày 29/ 11/ 2005, Dữ liệu (Data) là *“thông tin dưới dạng ký hiệu, chữ viết, chữ số, hình ảnh, âm thanh hoặc dạng tương tự...”*.

Tập hợp liên kết các dữ liệu được gọi là kho dữ liệu (Data Wirehouse). Ngày nay, phổ biến hơn cả là Công nghệ kho dữ liệu. Theo John Hadley (*Data Governance*, 2012), Công nghệ kho dữ liệu (Data Warehouse Technology) được biết đến là *“tập các phương pháp, kỹ thuật và các công cụ có thể kết hợp, hỗ trợ nhau để cung cấp thông tin cho người sử dụng trên cơ sở tích hợp từ nhiều nguồn dữ liệu, nhiều môi trường khác nhau”*.

Trong bài báo này, chúng tôi hiểu kho dữ liệu là tập hợp thông tin về các tác phẩm truyện thần thoại được đưa vào máy tính dưới dạng văn bản, hình ảnh, video clip... Kho dữ liệu có dung lượng rất lớn, có thể tới hàng trăm GigaByte và hàng Terabyte. Kho dữ liệu được xây dựng với mục đích giúp người dùng có sự tiện lợi trong khi truy cập theo nhiều nguồn, nhiều kiểu dữ liệu khác nhau mà vẫn kết hợp giữa ứng dụng của công nghệ hiện đại và những hệ thống đã có sẵn từ trước.

Một số vai trò phổ biến của kho dữ liệu: Hỗ trợ các thành viên của tổ chức thực hiện tốt, hiệu quả công việc; giúp cho tổ chức dễ dàng quản lý và điều hành các dữ liệu, dự án...; tích hợp dữ liệu và các siêu dữ liệu từ nhiều nguồn khác nhau; tạo ra nguồn phong phú cho người sử dụng.

2.1.2. Đặc tính của kho dữ liệu

Tính tích hợp (integration): Chính dữ liệu ta có là kết quả của việc tổng hợp dữ liệu từ nhiều nguồn theo các hướng ứng dụng khác nhau với các định dạng khác nhau. Dữ liệu từ các nơi khác khi được tích hợp về kho dữ liệu luôn phải được chuyển đổi về dạng tiêu chuẩn, tạo nên sự đồng bộ trong khi thể hiện các nội dung cho người sử dụng.

Tính thời gian và tính lịch sử: Dữ liệu cần luôn được cập nhật nên dữ liệu chỉ đúng và chính xác tại một thời điểm cụ thể và khoảng thời gian nào đó. Kho dữ liệu sẽ luôn cập nhật để phát triển hơn nên khi nhìn lại cả kho dữ liệu, ta có thể hình dung những dữ liệu

được lưu trữ bên trong được thể hiện theo sự tiến triển của thời gian. Những dữ liệu cũ nhất sẽ là tiền đề, là những bước đầu tiên để ra được các dữ liệu sau

Tính ổn định (non- volatility): Do khi cập nhật các dữ liệu mới theo thời gian thực thì dữ liệu này được coi là dữ liệu bổ sung thêm, chứ không tạo ra thay đổi cho dữ liệu đã có. Vì vậy nên trong kho dữ liệu không có các thao tác nghiệp vụ theo kiểu tác nghiệp hay yêu cầu xử lý giao tác; ngoài ra kho cũng không cần cơ chế phục hồi và điều khiển trùng nhau.

Tính định hướng chủ đề (subject-oriented): Chính là tập trung vào việc mô hình hóa và phân tích dữ liệu có ích theo chủ đề; vì vậy, nó không hướng theo các ứng dụng ngoài lề. Do đó, kho dữ liệu cần cung cấp dưới mức độ đơn giản và cô đọng với một chủ đề nhất định; những dữ liệu không cần thiết cho việc đưa ra quyết định sẽ không có mặt ở đây. Ví dụ kho dữ liệu truyện ngụ ngôn song ngữ là tập các văn bản song ngữ theo thể loại truyện ngụ ngôn, những thể loại khác không được đề cập trong kho dữ liệu này.

Bốn tính chất này đặc trưng cho kho dữ liệu, đồng thời định hướng việc lựa chọn dữ liệu cũng như xây dựng kho dữ liệu truyện thần thoại, đặc biệt là tính tích hợp và tính định hướng chủ đề.

2.1.3. Yêu cầu xây dựng kho dữ liệu

Mọi kho dữ liệu cần đáp ứng đủ các yêu cầu sau:

Khả năng cân bằng (scalable): Qua thời gian, kho dữ liệu phải tiếp nhận, lưu trữ và quản lý một lượng khổng lồ các dữ liệu. Kho dữ liệu vì đó vừa phải cân bằng giữa việc có thêm dữ liệu mới và giữ lại dữ liệu cũ mà vẫn đảm bảo không bị quá tải và ổn định trong hoạt động.

Khả năng quản trị (manageable): Kho dữ liệu cần có khả năng quản lý cơ sở dữ liệu mình có; đồng thời kiểm duyệt những dữ liệu mới được thêm vào. Kỹ năng quản trị đóng vai trò quan trọng giúp kho dữ liệu luôn thể hiện tính định hướng chủ đề và tính tích hợp.

Khả năng sẵn sàng (available): Yêu cầu này thể hiện ở việc dữ liệu luôn trong chế độ sẵn sàng được sử dụng ở bất cứ địa điểm, ở bất cứ thời điểm nào. Vì vậy, phạm vi sử dụng sẽ được mở rộng và trở nên rộng rãi hơn; đồng thời tăng lượt truy cập sử dụng.

Khả năng tin cậy (reliable): Dữ liệu được tải từ nhiều nguồn khác nhau luôn cần hợp nhất, đồng bộ và chuẩn tiêu chuẩn của tính toàn vẹn dữ liệu và hợp lệ; giúp xây dựng niềm tin của người sử dụng.

2.2. Truyện thần thoại

2.2.1. Khái niệm “Truyện thần thoại”

Nói về thuật ngữ “thần thoại”, Karl Marx cho rằng đây là hình thức văn hóa đầu tiên của loài người. E.M. Mêlêtxki [7] định nghĩa: “Thần thoại có nguồn gốc từ tiếng Hy Lạp,

nghĩa đen là truyền thuyết, huyền thoại. Thường người ta hiểu đó là những truyện về các vị thần, các nhân vật được xưng bá hoặc có quan hệ nguồn gốc với các vị thần, về các thế hệ xuất hiện trong thời gian ban đầu tham gia trực tiếp hoặc gián tiếp vào việc tạo lập thế giới cũng như vào việc tạo lập nên những nhân tố của nó – thiên nhiên và văn hoá”. Tác giả Đỗ Bình Trị [8] cho rằng truyện thần thoại là những truyện do con người tưởng tượng về những vị thần, từ đó đưa ra giải thích về những hiện tượng tự nhiên và xã hội có liên quan đến cuộc sống con người.

Truyện thần thoại trong bài viết này được hiểu như một hệ thống các câu chuyện có yếu tố hoang đường kể về các vị thần, anh hùng, dũng sĩ thời cổ đại... Thần thoại nảy sinh khi có nhu cầu giải thích về nguồn gốc loài người và các hiện tượng tự nhiên - xã hội của người tiền sử. Qua những yếu tố thần thánh hóa và mỹ hóa, con người có nơi để gửi gắm khát vọng giải thích và chinh phục tự nhiên, xã hội đó.

2.2.2. Đặc trưng truyện thần thoại

Truyện thần thoại Việt Nam hay nước ngoài đều có những đặc trưng nhất định sau:

Về kết cấu và cốt truyện: Do thần thoại ra đời từ thời khởi thủy của xã hội loài người nên kết cấu và cốt truyện đơn giản hơn, ít tình tiết, ít nhánh rẽ. Điều này thể hiện cách nhìn nhận và lí giải thế giới đơn giản, không màu mè. Nó chủ yếu tập trung tả đặc điểm khái quát của diện mạo và tính cách của các vị thần. Đa số kết cấu của các cốt truyện như sau: một thần - một chức năng - một hành động. Ví dụ, thần Trụ Trời, thần Mưa, thần Sấm...

Về nhân vật: Nhân vật trung tâm của thần thoại là các vị thần có hình dạng khổng lồ, có sức mạnh to lớn, mang trong mình tính cách đơn giản, phóng khoáng. Các nhân vật này đều thực hiện một sứ mệnh, mang một chức năng, lập một chiến công nhất định nào đó. Hình ảnh các vị thần trong thần thoại là sản phẩm của trí tưởng tượng, phản ánh tư duy đa thần của con người cổ đại, đồng thời tạo thành nét đặc trưng của thần thoại.

Về thi pháp hiện thực và hư cấu trong thần thoại: Thần thoại là bức tranh toàn cảnh về thế giới cổ đại; thể hiện trí tuệ, nhận thức và quan niệm thẩm mĩ của nhân loại thuở hồng hoang. Sự hư cấu của thần thoại chủ yếu được thể hiện ở nghệ thuật phóng đại. Nghệ thuật này giúp cho thần thoại thêm hấp dẫn vì khả năng xây dựng các nhân vật có tầm cỡ và sức mạnh siêu nhiên mà con người ao ước. Bên cạnh đó, yếu tố hiện thực được thể hiện ở đây chính là hiện thực của các hiện tượng trong tự nhiên như mưa, gió, sấm, chớp... được đưa vào thần thoại để hư cấu và tưởng tượng. Nhờ sự kết hợp hiện thực và hư cấu mà các nhân vật có sức sống lâu bền và còn giá trị tới ngày nay, đặc biệt với trí tưởng tượng trẻ nhỏ.

2.3. Một số truyện thần thoại tiêu biểu trong và ngoài chương trình Tiểu học

Trong chương trình Tiểu học, truyện thần thoại nước ngoài xuất hiện không nhiều, chủ yếu ở lớp 3 và lớp 4; có thể thống kê một số tác phẩm sau: “*Điều ước của vua Mi-đát*”

(Thần thoại Hy Lạp - Lớp 4) giáo dục về hạnh phúc đích thực; “*Truyền thuyết về xứ Ba-un-lê*” (Truyện cổ Châu Phi - Lớp 3), “*Truyện kể về những bông hồng*” (Thần thoại Hy Lạp - Lớp 3) có nội dung giáo dục lòng nhân ái, tình thương yêu của những con người với nhau cảm hóa được thần linh.

Ngoài những thần thoại trên, còn có nhiều thần thoại khác mang lại giá trị tới người đọc cần được đưa vào kho dữ liệu văn học thiếu nhi bằng tiếng Anh như:

Thần thoại Hy Lạp: Có thể nói, Hy Lạp là đất nước của thần thoại. Trong số các thần thoại của các quốc gia, nổi tiếng nhất vẫn là thần thoại Hy Lạp. Thần thoại đất nước này có ảnh hưởng rõ ràng nhất tới nền văn hóa phương Tây với sự sáng tạo ra 12 vị thần trên đỉnh Olympus. Cụ thể hơn, thần thoại Hy Lạp mở đầu với sự hình thành vũ trụ từ hỗn độn (Chaos), tạo ra những vị thần nguyên thủy, những người khổng lồ Titan, quỷ một mắt Cyclop; dẫn đến các cuộc chiến tranh giữa các vị thần cho tới khi Thần Zeus (thường gọi là Thần Dớt) - cầm đầu phe thần trẻ đã giành chiến thắng và cai trị các vị thần trên đỉnh Olympus. Ngoài ra, nhiều câu chuyện và biểu tượng rút ra từ Thần thoại Hy Lạp cũng nổi tiếng và được xuất bản thành sách trên khắp thế giới như “*Gót chân Achilles*”, “*12 chiến công của Hercules*”, “*Chiến tranh thành Troie*”...

Thần thoại Ai Cập: Bên cạnh Tượng nhân sư, Kim tự tháp...; thần thoại Ai Cập là một phần không thể thiếu trong nền văn minh cổ đại Ai Cập. Các vị thần trong thần thoại Ai Cập đều tượng trưng cho tự nhiên, mang đến sự che chở, bảo hộ tới con người như các thần Amun - Vua của các vị thần), thần Ra - thần Mặt Trời, Isis - nữ thần mẹ, thần Seth - thần bão tố... Dù không phổ biến bằng thần thoại Hy Lạp nhưng thần thoại Ai Cập cũng xứng danh là thần thoại lâu đời bậc nhất trong lịch sử con người.

Thần thoại Bắc Âu: Bên cạnh Thần thoại Hy Lạp, ở châu Âu cũng có một thần thoại khác nổi tiếng không kém nhưng đến từ phương Bắc, đó là thần thoại Bắc Âu. Thần thoại này chỉ được kể truyền miệng nhưng người Bắc Âu luôn có niềm tin mãnh liệt vào các vị thần nổi tiếng như Odin (Thần chiến tranh), Njord (Thần gió, biển cả và lửa), Thor (Thần sấm), Frey (Thần thời tiết, sự sinh sôi), Loki (Thần gian xảo, lừa lọc), Hod (Thần mùa đông và bóng tối)... Thần thoại Bắc Âu phát triển mạnh ở thời Viking; khi những chiến binh Viking đi từ phương Bắc xâm lược Anh, Đức, Scotland... Ở giai đoạn này, thần thoại Bắc Âu đã từng được coi là tà đạo và đã có cuộc chiến tôn giáo và đả đọa vì sự việc này.

Thần thoại Trung Hoa: Ở phương Đông, ngoài Ấn Độ thì phổ biến nhất là thần thoại Trung Hoa. Trong thần thoại này, các vị thần sống ở trên trời. Người đứng đầu là Ngọc Hoàng thượng đế cai quản toàn cõi. Dưới Ngọc Hoàng thượng đế là các thần theo cấp bậc khác nhau. Ban đầu, thần thoại Trung Hoa bắt đầu bằng việc giải thích sự hình thành của trời đất, sự vật như *Nữ Oa và trời*, *Nàng Tinh Vệ lấp biển*... Sau đó, chúng kết hợp với nhau và Nữ Oa là người đứng đầu, đại diện cho mẫu hệ và Ngọc Hoàng đại diện cho phụ

hệ. Thần thoại Trung Hoa phức tạp hơn khi có nhiều tuyến nhân vật như nhân vật từ truyền thuyết phong thần (Na Tra, Lý Thiên Vương...) hay nhân vật từ truyện dân gian (ông Tơ, bà Nguyệt, Ngưu Lang Chức Nữ) và không thể thiếu các loại yêu tinh như Bạch Cốt tinh, Hồ ly tinh... Tóm lại, thần thoại Trung Hoa không chỉ thịnh hành, nổi tiếng ở Trung Quốc mà còn ảnh hưởng sâu sắc đến các nước trong khu vực như Nhật Bản, Việt Nam, Triều Tiên...

Dễ thấy số lượng truyện thần thoại nước ngoài trong chương trình ở cấp Tiểu học quá ít; trong khi kho tàng tác phẩm thần thoại nước ngoài khổng lồ kèm với nhu cầu cần được giáo dục qua những văn bản này cao hơn. Với một vài tác phẩm trong sách giáo khoa đã kể trên, học sinh mới làm quen với thể loại thần thoại, chưa đủ đi sâu tìm hiểu thêm các câu chuyện khác cũng giá trị không kém. Vì vậy, rất cần thiết có kho dữ liệu tập hợp các nguồn tài liệu truyện thần thoại nước ngoài.

2.4. Sự cần thiết của việc xây dựng kho dữ liệu truyện thần thoại tiếng Anh

Có thể nhấn mạnh tầm quan trọng và sự cần thiết của việc xây dựng kho dữ liệu truyện thần thoại bằng tiếng Anh với những lý do sau:

Là công cụ tra cứu hỗ trợ cần thiết; khắc phục những vấn đề còn hạn chế trong dạy và học tác phẩm văn học thiếu nhi nước ngoài: Trong chương trình môn Tiếng Việt cấp Tiểu học, học sinh được tiếp xúc với nhiều thể loại, trong đó có thể loại thần thoại. Những câu chuyện này đã được chuyển ngữ, biên dịch sang tiếng Việt và chọn lọc những nội dung tiêu biểu được đưa vào sách giáo khoa với ngôn từ phù hợp trình độ của học sinh. Tuy nhiên, đây cũng có thể là những hạn chế khi học những tác phẩm này, vì những câu chuyện thần thoại thường đi theo hệ thống các nhân vật và diễn biến nên phần chú thích trong sách giáo khoa chưa thể thể hiện hết tinh thần và thông điệp muốn truyền tải. Chính vì vậy, kho dữ liệu cần xuất hiện như một công cụ hỗ trợ để đáp ứng nhu cầu tra cứu về tác phẩm đó cũng như mở rộng hiểu biết về tác phẩm và những tác phẩm liên quan. Việc hệ thống lại các truyện thần thoại sẽ giúp các nhà giáo dục tiết kiệm thời gian, công sức; tạo điều kiện học sinh chủ động tra cứu tìm hiểu về bài học; là nguồn tài liệu tra cứu học sinh có thể dễ dàng tham khảo và sử dụng.

Đáp ứng nhu cầu phát triển năng lực tự học, nâng cao tính chủ động của học sinh cấp Tiểu học theo chương trình Giáo dục phổ thông tổng thể mới: Chương trình Giáo dục phổ thông tổng thể được đổi mới theo hướng chuyển từ trang bị kiến thức sang bồi dưỡng phẩm chất, năng lực người học, cụ thể là hướng tới 5 phẩm chất và 10 năng lực cốt lõi, trong đó có năng lực tự chủ và tự học. Tự học là khi không có sự hỗ trợ từ những lực lượng giáo dục, học sinh vẫn có thể tự chiếm lĩnh tri thức, củng cố và mở rộng hiểu biết; có ý thức tổng kết và trình bày được những điều đã học. Thế hệ trẻ cần được rèn luyện năng lực

tự học để tự mình thấy việc học có ý nghĩa, tự mình lĩnh hội kiến thức. Tính chủ động của học sinh còn được thể hiện ở sự tự khám phá những thứ mới qua nhiều con đường khác nhau, sự ham muốn được tìm hiểu và có ý thức trong việc trau dồi bản thân. Trong trường hợp này, tự học và tính chủ động được hiểu là học sinh chủ động hay mở rộng hiểu biết bằng việc tra cứu trên kho dữ liệu các tác phẩm truyện thần thoại được đề cập và ở ngoài sách giáo khoa. Ngoài ra, vì kho dữ liệu không giới hạn về các truyện khi gặp những từ, những khái niệm mới, học sinh có thể tự tìm hiểu qua hệ thống truyện cùng thể loại đã được chọn lựa kĩ càng. Như vậy, học sinh có thể tự lĩnh hội tri thức mà không cần quá nhiều sự hỗ trợ, giúp đỡ từ giáo viên hay cha mẹ các em.

Phù hợp với nhiều đối tượng, đáp ứng đa dạng mô hình trường Tiểu học; đồng thời tạo cơ hội học từ vựng và ngữ pháp tiếng Anh và đặc trưng thần thoại mỗi châu lục thông qua tiếp cận dưới dạng văn học: Kho dữ liệu truyện thần thoại hướng tới đa dạng người sử dụng; có thể kể đến những đối tượng chủ yếu sau: học sinh Tiểu học trong và ngoài nước, giáo viên Tiểu học, sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học... Trong bối cảnh đa dạng các loại hình trường học, với nền tảng là kho dữ liệu truyện thiếu nhi bằng tiếng Anh, các đối tượng hưởng lợi sẽ được mở rộng; đó có thể là học sinh trong nước hoặc nước ngoài đang sinh sống và học tập tại Việt Nam; từ đó, kho dữ liệu càng được khuyến khích sử dụng trong nhiều môi trường giáo dục khác nhau, đặc biệt là môi trường song ngữ. Hơn nữa, việc tiếp cận qua văn bản văn học sẽ gián tiếp giúp học sinh củng cố, nâng cao kĩ năng đọc hiểu tiếng Anh, tích lũy từ vựng tiếng Anh; đặc biệt, thông qua nghệ thuật của từng tác phẩm mà nêu được những nét đặc sắc về các vùng miền trên trái đất, tạo được niềm tin và sự ham mê tìm tòi về văn hóa bản sắc dân tộc năm châu.

2.5. Các yêu cầu khi lựa chọn dữ liệu trong xây dựng kho dữ liệu văn học thiếu nhi bằng tiếng Anh

2.5.1. Các dạng của dữ liệu

Dữ liệu được đưa vào trong kho được xử lí và xuất ra dưới những dạng chủ yếu:

Dạng văn bản: Là việc đưa ra những đoạn/tác phẩm văn chương trong hoặc ngoài sách giáo khoa đã được chọn lọc dưới dạng chữ cái/ chữ số để giới thiệu cho học sinh tham khảo và có thể trích dẫn khi cần thiết nhằm minh họa cho bài giảng. Ngoài ra, tài liệu tham khảo cũng được thu thập vào thư viện này. Đó là những ý kiến đánh giá, bình luận, phân tích về tác phẩm của các nhà nghiên cứu phê bình văn học hay những bài cảm thụ của học sinh để học sinh tham khảo.

Dạng tranh/ ảnh: Là tập hợp các tranh ảnh được chụp, scan từ sách giáo khoa, tài liệu tham khảo... để phục vụ cho việc phân tích tác phẩm văn chương. Đây được coi là “hình ảnh tĩnh” nhưng có tác dụng minh họa sinh động truyện thần thoại.

Dạng video clip/ phim: Gồm những đoạn phim tư liệu hay phim video giáo khoa được chuyển thể từ các tác phẩm văn học tạo điều kiện cho giáo viên và học sinh tham khảo. Đây là những “hình ảnh động” với âm thanh sinh động tăng thêm sự thích thú của học sinh. Có thể kết hợp “hình ảnh tĩnh”, “hình ảnh động” và các yếu tố khác giúp dạy học có hiệu quả hơn.

2.5.2. Tiêu chí lựa chọn dữ liệu

Dữ liệu được đưa vào kho dữ liệu cần đảm bảo các tiêu chí:

Tính chính xác: Tức là khi tìm kiếm, thu thập, lưu trữ dữ liệu trong kho phải đúng nguyên bản của truyện thần thoại đó; có thể trích đoạn phù hợp nhưng không được thay đổi nhân vật cũng như cốt truyện vốn có; đồng thời khi trích dẫn cần chú thích nguồn, tác giả hay hoàn cảnh lịch sử của đoạn tác phẩm. Tuy nhiên, đảm bảo điều này trong xây dựng kho truyện thần thoại bằng tiếng Anh đồng nghĩa với việc ta gặp hạn chế, đó là nguyên gốc của các truyện thần thoại có những từ tiếng Anh khó, mới với đối tượng sử dụng là học sinh. Chính vì vậy, người xây dựng kho cần lưu ý để thiết kế và lựa chọn dữ liệu với lượng từ mới phù hợp, hoặc có thể chêm nghĩa tiếng Việt của từ vào văn bản trích dẫn. Ví dụ, với đoạn văn giới thiệu về thần Zeus, ta có thể đưa nguyên bản đoạn văn của tác giả; ở dưới là bản dịch tiếng Việt hoặc chêm từ như sau: “*Zeus (Thần Dớt) is the “Father of Gods and men” who rules the Olympians of Mount Olympus as a father rules a family according to ancient Greek religion (Tín ngưỡng Hy Lạp cổ).*”

Tính phù hợp với đối tượng: Người tạo kho dữ liệu cần xác định rõ đối tượng hưởng lợi và mục đích tạo kho; từ đó, lựa chọn dữ liệu dựa trên đặc điểm tâm sinh lí đối tượng và trình độ nhận thức và năng lực hiện có. Với đối tượng sử dụng là học sinh Tiểu học, kho dữ liệu được khuyến khích sử dụng cho học sinh cuối cấp (lớp 4-5) khi các em đã có nền tảng nhất định về tự học và khả năng tiếp thu cao hơn học sinh đầu cấp Tiểu học. Dữ liệu được chọn cần có độ dài vừa phải, từ ngữ dễ hiểu và có ý nghĩa phù hợp trong giáo dục trẻ. Với giáo viên và trong đào tạo sinh viên khoa Giáo dục Tiểu học, kho dữ liệu có thể là nguồn tham khảo giúp minh họa cho bài giảng nên ngoài việc cung cấp dữ liệu về truyện thần thoại, kho dữ liệu cần cung cấp thêm những kiến thức mở rộng có liên quan đến tác phẩm để giáo viên đào sâu hiểu biết, vận dụng trong giảng dạy cho học sinh. Ví dụ, khi trích đoạn giới thiệu về Hạ Vũ, khi đối tượng là học sinh Tiểu học, ta chỉ cần giới thiệu một số thông tin cơ bản về vua Hạ Vũ - nhân vật nổi tiếng về trị thủy trong thần thoại Trung Hoa; còn với các giáo viên và sinh viên sư phạm thì cần nâng cao sự hiểu biết bằng việc thêm nhiều thông tin hơn về xuất thân, cuộc đời và sự nghiệp của ông.

Tính giáo dục: Truyện thần thoại nói riêng cũng như văn học dân gian nói chung có giá trị lớn trong việc truyền tải những thông điệp, mong muốn của người xưa về một xã hội tốt đẹp và về quyền làm chủ của con người trong xã hội đó. Mỗi truyện thần thoại được

đưa ra cần đảm bảo tính giáo dục, tức là mỗi câu chuyện đều phải có ý nghĩa nhất định đối với học sinh; từ đó giáo dục các em về một phẩm chất đạo đức nào đó, hướng các em đến với nhận thức và hành vi tốt đẹp hơn. Ngoài ra, truyện thần thoại bắt nguồn từ nhiều nơi trên thế giới; vì vậy, đây chính là cơ hội tốt để các em trau dồi vốn hiểu biết về các vị thần, các đất nước, và phong cách truyện thần thoại đặc trưng ở quốc gia hoặc châu lục đó. Khi khai thác truyện thần thoại trong kho dữ liệu, giáo viên (hay người hướng dẫn) cần giúp người học tìm hiểu sâu về tác phẩm và đưa ra cảm nhận của riêng bản thân cũng như rút ra ý nghĩa của câu chuyện. Có như vậy, truyện thần thoại mới thực sự có tác dụng giáo dục tới người đọc. Có thể lấy hệ thống các nhân vật trong thần thoại Trung Hoa đều mang đến những giá trị sư phạm nhất định trong việc giáo dục về tình yêu thương giữa người với người (Ông Tơ và bà Nguyệt), khát khao chinh phục thế giới (nhân vật Hạ Vũ, Hậu Nghệ)...

Tính hệ thống: Mỗi truyện thần thoại đều nằm trong một hệ thống nhất định và hệ thống đó phải có quy luật, logic chặt chẽ, vậy nên lựa chọn dữ liệu phải đảm bảo tính hệ thống. Không lạ khi các truyện thần thoại khi được xuất bản đều thành những tuyển tập; điều đó thể hiện tính hệ thống xuyên suốt của truyện. Trước tiên phải đảm bảo tính hệ thống về mặt nội dung trong toàn bộ dữ liệu truyện thần thoại. Mỗi dữ liệu được đưa vào kho phải mang giá trị riêng biệt nhưng vẫn cần có quan hệ chặt chẽ, logic về ý nghĩa với các truyện khác trong cùng một nhóm để biểu thị chủ đề của thần thoại nhóm đó. Điều này có thể biểu hiện ở sự thống nhất về hệ thống nhân vật và đặc trưng thi pháp thần thoại. Tiếp đến là đảm bảo về mặt hình thức dữ liệu, dữ liệu có thể ở nhiều định dạng khác nhau nhưng cần phải có sự thống nhất và sắp xếp khoa học; tránh gây rối mắt, khó sử dụng. Tóm lại, tính hệ thống của kho dữ liệu được thể hiện trong nội dung và hình thức của dữ liệu; từ đó, giúp các đối tượng hưởng lợi thuận tiện và dễ dàng hơn trong quá trình truy cập kho.

2.5.3. Cách phân nhóm dữ liệu

Phân nhóm theo định dạng của dữ liệu: Dữ liệu được xuất ra với những kiểu định dạng chủ yếu đã được nêu ở mục 2.5.1. Phân nhóm dữ liệu theo định dạng chính là lựa chọn và sắp xếp thành các nhóm định dạng riêng; cuối cùng trình bày theo nhóm khác nhau như: dữ liệu video, dữ liệu hình ảnh, dữ liệu văn bản... Cách phân nhóm này thể hiện sự phong phú của dữ liệu trong kho; tuy nhiên, có thể gây khó khăn trong việc theo dõi. Vì vậy, khi có dữ liệu văn bản, cần đính kèm những dữ liệu như hình ảnh, video clip có liên quan để bổ sung thêm kiến thức và tiện theo dõi hơn. Ví dụ thư viện tranh minh họa cho 12 vị thần trong thần thoại Hy Lạp là một dạng phân nhóm theo định dạng.

Phân nhóm theo không gian mà tác phẩm bắt nguồn: Không gian bắt nguồn ở đây có thể hiểu nghĩa hẹp là những vùng miền, đất nước và hiểu theo nghĩa rộng hơn là các châu lục mà thần thoại ra đời. Cách phân nhóm này tập hợp những tác phẩm thần thoại có xuất phát từ cùng một vị trí địa lý thành một nhóm làm nổi bật tính hệ thống giữa các tác phẩm

về mặt nhân vật, cốt truyện và thi pháp... Ví dụ như tuyển tập thần thoại Hy Lạp gồm nhiều truyện theo hệ thống nhất định xuất phát từ đất nước Hy Lạp cổ; giới thiệu từ nguồn gốc của thế gian và con người; rồi đến sự xuất hiện các vị thần và cuộc chiến giữa các vị thần đó; từ đó nhấn mạnh tư tưởng, quan niệm, đặc trưng triết học, mỹ học... của đất nước/khu vực văn hóa này.

Phân nhóm theo ý nghĩa giáo dục: Mỗi truyện thần thoại đều có giá trị nhất định trong việc giáo dục người đọc. Cách phân nhóm theo ý nghĩa giáo dục là tập hợp những tác phẩm thần thoại có ít nhất một ý nghĩa giáo dục chung đưa vào một nhóm. Ví dụ như cùng giáo dục về sắc đẹp, tình yêu, tình thương giữa con người với con người, có thể lựa chọn giới thiệu nhóm truyện về nữ thần Venus (Thần thoại La Mã) và nữ thần Aphrodite (Thần thoại Hy Lạp). Về điều này, thần thoại Trung Hoa cũng có nhân vật Ông Tơ, bà Nguyệt - 2 vị thần cai quản chuyện tình yêu đôi lứa. Những câu chuyện xoay quanh thông điệp về tình yêu, sự gắn kết tơ duyên sẽ được gộp chung vào một nhóm. Cách phân nhóm dựa trên sự tương đồng (đôi khi cùng bản chất, cùng sứ mệnh, chức năng, chỉ là ở đất nước này, nền văn hóa văn học kia thì mang tên này hay tên kia) đem đến sự đa dạng trong việc tham khảo; đặc biệt phù hợp cho đối tượng giáo viên muốn chọn lựa nhiều câu chuyện để giới thiệu, nhấn mạnh với các em một khía cạnh, phẩm chất nào đó của con người đã được nhân loại nhắc tới từ cổ xưa trong các truyện thần thoại.

3. KẾT LUẬN

Từ những phân tích trên, chúng tôi thấy được tầm quan trọng của kho dữ liệu truyện thần thoại bằng tiếng Anh. Chúng tôi đã đưa ra những tiêu chí cụ thể khi lựa chọn dữ liệu gồm: Đảm bảo tính chính xác, tính phù hợp với lứa tuổi, tính giáo dục, tính hệ thống. Những tiêu chí này rất cần thiết vì đó là cơ sở để đánh giá nội dung của kho dữ liệu có thực sự đạt mục tiêu hỗ trợ đối tượng hướng đến hay chưa. Ngoài ra, bài viết đề cập đến các dạng của dữ liệu và cách phân nhóm dữ liệu với mục đích nhấn mạnh người xây dựng kho dữ liệu cần luôn chú ý vào sự đa dạng dữ liệu, lựa chọn dữ liệu sao cho hợp lý và phân bố, sắp xếp bố cục kho dữ liệu khoa học hơn. Có như vậy, kho dữ liệu truyện thần thoại bằng tiếng Anh mới thực sự là công cụ phù hợp và cần thiết để hỗ trợ những đối tượng hưởng lợi như học sinh Tiểu học, giáo viên Tiểu học, sinh viên chuyên ngành Giáo dục Tiểu học, đặc biệt là học sinh nước ngoài trong các trường song ngữ.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Lã Thị Bắc Lý (2006), *Giáo trình Văn học trẻ em*, - Nxb Đại học Sư phạm.
2. E.M. Berens (2009), *The Myths & Legends of Ancient Greece & Rome*.
3. V. Guxép (1999), *Mỹ học folklor*, - Nxb Đà Nẵng.

4. John Hadley (2010), *Making EIM Work for Business: A Guide to Understanding Information as an Asset and Data Governance: How to Design, Deploy and Sustain an Effective Data Governance Program*, - Morgan Kaufmann.
5. W. H. Inmon (1995), *Tech Topic: What is a Data Warehouse*.
6. W. H. Inmon (2005), *Building the Data warehouse 4th Edition*, - Wiley computer publishing, 54.
7. E.M. Meletinsky (2004), *Thi pháp của huyền thoại*, - Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.
8. Đỗ Bình Trị (1991), *Văn học dân gian Việt Nam* (tập 1), - Nxb Giáo dục.
9. <https://voer.edu.vn/m/quan-ly-du-lieu/a3adfd1b>

RESEARCH ABOUT CRITERIA OF CHOOSING MYTHS IN CREATING DATA WAREHOUSE SITE OF CHILDREN'S LITERATURE IN ENGLISH

Abstract: *The development of the computer and the global network has been bringing a huge source of information that should be processed. In particular, with the appearance of Data Warehouse Technology, managing and using information become easier and more convenient than before. Besides, the demand for bilingual teaching and learning is increasing. The application of information technology in education is being concerned, exploited and used in many different ways; from which a typical example is Literature Data Warehouse. Currently, many data warehouses are built with different purposes, contents and users. However, there are not many data warehouses that specialize in the myth or have the official criteria of choosing the mythology data. Common data warehouses often refer to Greek mythology, which miss other value myths. Therefore, the article concerns with the criteria in selecting data for contributing to building myth data warehouses in English with beneficiaries such as primary students, primary teachers and students of primary education.*

Keywords: *Data, Data Warehouse Technology, Children's Literature, Myths, Primary Education*

VÀI ĐIỂM BẮT CẬP TRONG BÀI “TỪ NGỮ ĐỊA PHƯƠNG VÀ BIỆT NGỮ XÃ HỘI” (SÁCH GIÁO KHOA NGỮ VĂN 8 HIỆN HÀNH)

Nguyễn Thị Hương Lan
Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Bài học Từ ngữ địa phương và Biệt ngữ xã hội (SGK Ngữ văn 8) đặt mục tiêu học sinh đạt được kết quả “sử dụng từ ngữ địa phương và biệt ngữ xã hội phù hợp với tình huống giao tiếp, nhận biết được biệt ngữ xã hội dựa trên cơ sở biết rõ đó là từ vựng của các tầng lớp xã hội, từ đó tránh lạm dụng các lớp từ này”. Muốn vậy thì điều quan trọng trước hết là phải biết rõ các “tình huống giao tiếp” cũng như nhận rõ các “tầng lớp xã hội nhất định”. Đáng tiếc bài học dù đã đề cập đến các khái niệm đó nhưng lại không có giới thuyết ở mức cần thiết. Bài viết này chỉ rõ chính điều này đã gây trở ngại cho việc dạy và học bài học đáp ứng mục đích đề ra.

Từ khóa: bắt cập, tình huống giao tiếp, tầng lớp xã hội, bài học, sách giáo khoa

Nhận bài ngày 22.9.2019; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 20.10.2019.

Liên hệ tác giả: Nguyễn Thị Hương Lan; Email: nthlan@hnmu.edu.vn

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Bài Từ ngữ địa phương và Biệt ngữ xã hội trong SGK Ngữ văn 8 [1] trình bày theo cách trước tiên liệt kê ngữ liệu, tiếp đó phát vấn, hướng dẫn tiếp cận - phân tích ngữ liệu nhằm tới việc đi đến đúc kết kiến thức, rút ra bài học (để trong các khung Ghi nhớ). Bài học bố cục sáng sủa, gọn ghẽ, tạo cảm giác dễ dạy, dễ học. Những cũng chính vì cách trình bày đó mà người dạy, người học sẽ vấp phải không ít vấn đề mà nếu không có giải đáp rõ ràng thì khó lòng để có thể dạy tốt học tốt. Các vấn đề này chủ yếu nằm ở việc xác định, giới thuyết rõ ràng khái niệm - thuật ngữ cùng nội hàm, phạm vi của nó. Mục tiêu của bài học là giúp học sinh: “sử dụng từ ngữ địa phương và biệt ngữ xã hội phù hợp với tình huống giao tiếp, nhận biết được biệt ngữ xã hội dựa trên cơ sở biết rõ đó là từ vựng của các tầng lớp xã hội, từ đó tránh lạm dụng các lớp từ này”, song trên thực tế, ngoài các khái niệm chính yếu là từ ngữ địa phương, biệt ngữ xã hội, các khái niệm, thuật ngữ, cụm từ bổ trợ, nằm trong văn cảnh và quan trọng không kém khác như tình huống giao tiếp, các tầng lớp xã hội... lại không được giải thích. Do đó, việc nắm bắt và vận dụng của học sinh là không hiệu quả.

2. NỘI DUNG

2.1. Về cụm từ *tình huống giao tiếp*

Cụm từ này xuất hiện ngay từ đầu bài học, trong khung ***Kết quả cần đạt***:

Kết quả cần đạt

Hiểu rõ thế nào là từ ngữ địa phương, thế nào là biệt ngữ xã hội. Có ý thức sử dụng từ ngữ địa phương, biệt ngữ xã hội phù hợp với tình huống giao tiếp, tránh lạm dụng các lớp từ này [1, tr.56].

Nó được nhắc lại ở khung ***Ghi nhớ*** cuối bài:

Ghi nhớ

Việc sử dụng từ ngữ địa phương và biệt ngữ xã hội phải phù hợp với tình huống giao tiếp [1, tr.58].

Chúng ta biết thực tế là hầu hết học sinh đều sống tại địa phương của mình, nói tiếng địa phương quê hương. Với các em, cuộc sống ở nhà, đến trường, hòa mình vào sinh hoạt cộng đồng đồng nghĩa với việc nói tiếng vùng miền mình (thấu hiểu điều đó cũng là để thấu hiểu được câu “*từ ngữ địa phương là từ ngữ chỉ sử dụng ở một (hoặc một số) địa phương nhất định*” trong khung *Ghi nhớ* thứ nhất SGK). Việc sử dụng từ ngữ địa phương, vùng miền, gắn với tâm lí, phong tục tập quán hay thói quen là tự nhiên, đương nhiên; do vậy, không nhất thiết phải ghi chú hay nhấn mạnh. Điều đáng nói, đáng nhấn mạnh, làm rõ ở đây chính là cụm từ “*tình huống giao tiếp*”, nghĩa là văn cảnh, tình huống sử dụng từ ngữ địa phương đó. Việc ở đâu đó gọi cái “gầu” múc nước là cái “đài”; cái “thìa” là cái “muôi”... không quan trọng bằng khi nào và giao tiếp với ai thì sử dụng từ ngữ địa phương là phù hợp, là đúng, là văn hóa. Trước đây các cụ ta thường phê phán thói bắt chước, nhại ngôn ngữ, tiếng nói của một cộng đồng, vùng miền nào đó, “chém cha không bằng pha tiếng”, cũng là ít nhiều phản ánh cái nét nghĩa tình huống giao tiếp, sử dụng ngôn ngữ này. Trong bài học, không thấy cắt nghĩa, giải thích cụm từ “*tình huống giao tiếp*”, chỉ đề cập đến cái việc hiển nhiên là thế. Mà ngôn ngữ là lớp vỏ vật chất của văn hóa, của tư duy; sử dụng từ ngữ phù hợp văn cảnh (tình huống), đối tượng giao tiếp biểu hiện năng lực, phong văn hóa của người sử dụng. Do vậy, các giáo viên hẳn phải dự phòng trước các câu hỏi không thể trốn lời giải đáp - kiểu “*tình huống giao tiếp*” là gì? Làm thế nào để phân loại được *tình huống giao tiếp* để từ đó *sử dụng từ ngữ địa phương và biệt ngữ xã hội* cho phù hợp?”. Những giáo viên không có điều kiện soạn bài kĩ và mạnh dạn xem từ “trường hợp” là từ đồng nghĩa với từ “tình huống” thì dường như có thể “tìm thấy” đáp án cho câu hỏi trên từ bài số 3 - mục IV - LUYỆN TẬP:

3. Trong những trường hợp giao tiếp sau đây, trường hợp nào nên dùng từ ngữ địa phương, trường hợp nào không nên dùng từ ngữ địa phương?

- a) Người nói chuyện cùng với mình là người địa phương.
- b) Người nói chuyện với mình là người ở địa phương khác.
- c) Khi phát biểu ý kiến ở lớp.
- d) Khi làm bài tập làm văn.
- e) Khi viết đơn từ, báo cáo gửi thầy giáo, cô giáo.
- g) Khi nói chuyện với người nước ngoài biết tiếng Việt. [1, tr.59]

Như trên đã nói, ở đây chỉ là tạm xem từ “trường hợp” là từ đồng nghĩa với từ “tình huống”. Quả thực ta chỉ có thể xem chuỗi từ a) cho đến g) dẫn trên như là những trường hợp vì nếu xem đó là *tình huống giao tiếp* thì danh sách các *tình huống giao tiếp* sẽ khó lòng liệt kê cho hết. Chỉ khi dùng *tình huống giao tiếp* với tư cách thuật ngữ (với một hàm nghĩa khái quát hóa) thì mới có thể mong có được *kết quả cần đạt* chắc chắn, mới có thể giúp học sinh *ghi nhớ* được các tri thức hữu quan. Chính vì bài luyện tập chỉ là một sự liệt kê tùy ý các trường hợp giao tiếp nên lí do biện hộ cho đáp án trở nên không tất yếu, không hiếm trường hợp đáp án dù gợi ý trả lời theo hướng tích cực nhưng trả lời theo hướng tiêu cực cũng khó bắt bẻ. Ví dụ trong trường hợp b) *Người nói chuyện với mình là người ở địa phương khác*, đáp án tích cực là không nên dùng từ địa phương (của mình). Vậy mà điều phải nói tiếp là - không dùng từ địa phương (của mình) thì hàm ý khuyên tiếp chắc là nên dùng từ toàn dân (chứ cũng không nên dùng từ địa phương của người đang nói chuyện cùng). Dù câu hỏi bài tập đã cẩn thận dùng từ “nên” nhưng cứ hình dung cho đúng thực tiễn đời sống là ta đủ thấy việc đặt vấn đề (phục vụ cho bài học) như thế quả hơi nhiều khê. Hoặc như trường hợp d) *Khi làm bài tập làm văn*. Phải chăng hàm ý của bài tập là khuyên viết văn thì không nên dùng từ địa phương? Nhưng giả sử cần viết một thiên tự sự với vai kể người địa phương thì sao? Trường hợp cuối g) *Khi nói chuyện với người nước ngoài biết tiếng Việt* cũng vậy. Nhìn chung ta đều nên nói tiếng phổ thông với người nước ngoài dùng tiếng tiếng Việt. Nhưng hẳn cũng có không ít người nước ngoài vốn chỉ biết hoặc chỉ muốn nói tiếng Việt địa phương thì sao?

Có lẽ do ít nhiều nhận thấy sự thể như vừa trình bày nên người soạn gợi ý trả lời bài tập 3 này đã phải phải quy gom thành hai trường hợp - *giao tiếp bình thường* và *giao tiếp lại có tính chất chính thức* (bài tập dùng cụm từ “những trường hợp giao tiếp”, nhưng gợi ý trả lời vô tình hay hữu ý lại chuyển thành cụm “tình huống giao tiếp”). Dĩ nhiên làm rõ nghĩa thế nào là “giao tiếp lại có tính chất chính thức” cũng không phải là chuyện dễ. Đọc kĩ lời gợi ý này ta thấy dường như các trường hợp c), d), e) được coi là *giao tiếp lại có tính*

chất chính thức (khi đã liệt dẫn cụ thể c), d), e) như thế ta cũng thấy sẽ không xác đáng cho lắm nếu gọi đó là các “tình huống giao tiếp”). Ngoài ra ta cũng đã thấy người soạn lời gợi ý chỉ chọn dùng tiêu chí “người cùng địa phương”, trường hợp người giao tiếp “là người ở địa phương khác” hay “người nước ngoài biết tiếng Việt” thì tạm gác sang một bên. Dưới đây là lời gợi ý làm bài tập này:

3. Đây là bài tập có dạng trắc nghiệm. Điều cần chú ý là chỉ nên dùng từ địa phương khi người nói chuyện với mình là người cùng địa phương trong tình huống giao tiếp bình thường. Có khi đối tượng giao tiếp là người cùng địa phương nhưng tình huống giao tiếp lại có tính chất chính thức như khi phát biểu ý kiến ở lớp, khi viết đơn từ, báo cáo gửi thầy (cô) giáo thì không nên dùng từ địa phương. [2, tr.28]

2.2. Về cụm từ *tầng lớp xã hội*

Kết thúc mục II. BIỆT NGỮ XÃ HỘI, SGK đóng khung một ghi nhớ như sau:

Ghi nhớ

Khác với từ ngữ toàn dân, biệt ngữ xã hội chỉ được dùng trong một tầng lớp xã hội nhất định. [1, tr.57]

Có vẻ như đây là ghi nhớ về “kiến thức” (tồn tại của lớp từ vựng trong một thứ tiếng). Dù vậy, khi kết hợp với *ghi nhớ* cuối bài ta dường như có thể từ *ghi nhớ* này trực tiếp rút ra “bài học” là “muốn dùng biệt ngữ thì chỉ nên dùng trong tầng lớp xã hội của mình - như thế mới phù hợp với tình huống giao tiếp”. Ta thử lấy lại chính dẫn chứng *b)* của mục II. BIỆT NGỮ XÃ HỘI để thấy được tính cách hàm hồ của suy diễn trên. Dẫn chứng *b)* của mục này là hai câu dẫn dưới đây (SGK chỉ liệt kê bản thân phát ngôn mà không mô tả văn cảnh giao tiếp):

- *Chán quá, hôm nay mình phải nhận con **ngỗng** cho bài tập làm văn.*
- ***Trúng tử**, hần nghiễm nhiên đạt điểm cao nhất lớp.*

Các từ ngữ *ngỗng*, *trúng tử* có nghĩa là gì? Tầng lớp xã hội nào thường dùng các từ ngữ này? [1, tr.57]

Câu trả lời cho câu hỏi trên hẳn phải là “tầng lớp học sinh - sinh viên”. Nhưng lẽ nào học sinh viên chỉ được (để được xem là *có ý thức sử dụng từ ngữ địa phương, biệt ngữ xã hội phù hợp với tình huống giao tiếp* cũng như không bị coi là *lam dụng lớp từ này?*) sử dụng hai biệt ngữ đó với nhau?! Thực tế là bất kể người học sinh (sinh viên) nào cũng có thể nói những từ đó với bất cứ “tầng lớp xã hội” nào! Ta hoàn toàn có thể tìm thấy từ này trong *Từ điển tiếng Việt*:

Trúng tử t. [kng] ① trúng vào những gì mình đã đoán trước và đã đặc biệt học kĩ, nắm vững để đi thi ♦ *đề thi ra trúng tử* ② [id] trúng vào những điều mình giữ riêng cho mình, tưởng không ai biết và cũng không muốn cho ai biết ♦ *nói trúng tử làm nó giật mình*. [3, tr.1635]

Chú thích trình bày của từ điển:

t.: tính từ; [kng]: khẩu ngữ; [id]: ít dùng

Hàm nghĩa chung của cả từ “trúng tử” thậm chí cũng được thấy rõ nét hơn khi ta tra yếu tố cấu tạo của từ - yếu tố “tử”:

Tử: d. [kng] ① cái được cho là có giá trị nhất, có tác dụng lớn, chỉ riêng mình có và biết, khi cần mới đưa ra để giành ưu thế ♦ *bài hát tử* ♦ *giở ngón tử* ② vấn đề đoán là sẽ được hỏi đến khi thi cử, nên tập trung học và dạy vào đó để chuẩn bị ♦ *dạy tử* ♦ *học tử* ♦ *đề thi bị lệch tử*. [3, tr.1646]

Như vậy chúng ta đã đứng trước hai khả năng: hoặc **trúng tử** không phải là/không còn là *biệt ngữ xã hội*, hoặc nó vẫn là *biệt ngữ xã hội* nhưng không/không hoàn toàn *chỉ được dùng trong một tầng lớp xã hội nhất định*. Nói **trúng tử** không phải là/không còn là *biệt ngữ xã hội* là vì như đã thấy - nó đã trở thành một mục từ của từ điển tiếng Việt. Bất kể là thế nào đi nữa thì thực tế vẫn cho thấy từ này được dùng hết sức phổ biến trong nói năng của toàn xã hội (chủ yếu trong khẩu ngữ).

Dẫn giải trên đây bước đầu cho thấy tầm quan trọng của việc nên nói rõ hàm nghĩa của cụm từ quan trọng trong bài học này - cụm “tầng lớp xã hội”. Như thường thấy, hiện ta vẫn dùng cụm từ (thường kèm *các*) “tầng lớp xã hội” nhưng rất hiếm khi ta đọc thấy có tài liệu chính thức nào xác định/phân chia/định danh rõ xã hội ta hiện gồm mấy tầng lớp cũng như tên gọi tầng lớp xã hội cụ thể bây giờ.

Rất có thể đây là nguyên do dẫn đến những lúng túng trong dạy học mục II bài học *Từ ngữ địa phương và Biệt ngữ xã hội* này. Việc phân tích thêm vài dẫn chứng dưới đây cho ta thấy rõ hơn điều đó. Phần IV – LUYỆN TẬP của bài học có bài tập 2 như dưới đây:

2. Tìm một số từ ngữ của tầng lớp học sinh hoặc của tầng lớp xã hội khác mà em biết và giải thích nghĩa của các từ ngữ đó (cho ví dụ minh họa). [1, tr.59]

Về bài tập này, sách *Bài tập Ngữ văn 8* [Nguyễn Khắc Phi, Nguyễn Hoàng Khung, Nguyễn Minh Thuyết, Trần Đình Sử đồng chủ biên, *Bài tập Ngữ văn 8*, Nxb Giáo dục Việt Nam, 2010, tr.28] đã không có hướng dẫn gì ngoài một dòng vắn vắn - “Có thể tham

khảo cuốn *Tiếng lóng Việt Nam* của Nguyễn Văn Khang, NXB Khoa học xã hội, Hà Nội, 2001”. Một giáo viên phản ứng nhanh hần sẽ suy diễn rằng: bài luyện tập tuy không nói một cách hiển ngôn là “tìm ví dụ biệt ngữ” nhưng vì sử dụng cụm từ “tầng lớp học sinh hoặc của tầng lớp xã hội khác” nên hoàn toàn có thể khẳng định đó là bài luyện tập tìm dẫn chứng biệt ngữ xã hội. Nhưng vấn đề mới đã nảy sinh là – gợi ý làm bài của *Bài tập Ngữ văn 8* dù sao cũng đã gợi ý một cách hiểu cho rằng “biệt ngữ xã hội” (nếu như không phải là tất cả thì cũng phải có một bộ phận) là *tiếng lóng*. Trên thực tế như ta thấy SGK dường như có ý thức không sử dụng thuật ngữ “tiếng lóng” dù trong bài học này có dẫn chỉ ít là một ví dụ vốn vẫn được hiểu và gọi phổ biến là tiếng lóng. Ví dụ dẫn ra ở mục III - SỬ DỤNG TỪ NGỮ ĐỊA PHƯƠNG, BIỆT NGỮ XÃ HỘI:

- *Cá nó để dầm thượng áo ba đờ suy, khó mỗi lắm* (b).

(Nguyễn Hồng, *Bỉ vô*) [1, tr.58]

Chú thích chân trang SGK: (b) Các từ in đậm là biệt ngữ xã hội (*cá*: ví tiền; *dầm thượng*: túi áo trên; *mỗi*: lấy cắp).

Tạm gác lại vấn đề quan điểm xử lý mối quan hệ giữa hai thuật ngữ “biệt ngữ xã hội” và “tiếng lóng” ta hãy quay lại với cụm từ nổi bật trong hai mục II, III, IV của bài học SGK - cụm từ “tầng lớp xã hội”. Hoàn toàn có thể nói SGK nhắm mục đích giới thiệu “biệt ngữ xã hội” như một chủ đề dạy học nên đã chính thức nêu khái niệm “tầng lớp xã hội”. Thế nhưng đọc kĩ bài học này ta không khó để nhận thấy rằng - rốt cuộc thì trình bày của sách trước sau cũng chỉ: 1) xem học sinh là một *tầng lớp xã hội* (xem đề bài bài 2 - LUYỆN TẬP) 2) gợi ý có một tầng lớp xã hội - tầng lớp mà trong đó người ta gọi mẹ bằng *mợ*, gọi cha bằng *cậu* và tầng lớp này có mặt trước Cách mạng tháng Tám (không nói rõ về sau có tầng lớp đó nữa không hoặc cũng có thể nói không nói rõ về sau có gọi như thế nữa không). Cũng nên thấy là SGK không gọi rõ tên tầng lớp xã hội, thay vào đó SGK nêu thành câu hỏi cho giáo viên/học sinh: “Trước Cách mạng tháng Tám 1945, trong tầng lớp xã hội nào ở nước ta, mẹ được gọi bằng *mợ*, cha được gọi bằng *cậu*?” (xem phần *b*) mục II - BIỆT NGỮ XÃ HỘI).

Những giáo viên hay học sinh chăm chú với việc dạy, việc học hẳn sẽ tra *Từ điển Tiếng Việt*:

Cậu d. ⑥ [cũ] từ người cha dùng để tự xưng với con, người con gọi người cha [trong một số gia đình, thường là ở thành phố], hoặc người vợ gọi người chồng [gọi theo cách gọi của con cái trong gia đình] [3, tr.210]

Mợ d. ② [cũ] dùng để xưng gọi [dùng để xưng gọi trong một số gia đình trung lưu, thượng lưu thời trước] ③ [cũ] từ người chồng dùng để gọi vợ còn trẻ trong một số gia đình trung lưu thời trước [gọi theo cách gọi của con cái trong gia đình] ♦ “Người khác thì được, mà mợ, mợ là vợ tôi, thì mợ không thể tân thời như người khác được!” (Vũ Trọng Phụng). [3, tr. 1005)

Việc tra từ điển như trên dường như đã giúp giáo viên/học sinh tìm thấy câu trả lời cho câu hỏi trên - “tầng lớp trung lưu, thượng lưu (thời trước)” [*thời trước* - từ này của từ điển sẽ được hiểu ngang nghĩa với cụm từ mà SGK dùng - “Trước Cách mạng tháng Tám 1945”]. Trong liên tưởng lịch đại này, giáo viên và học sinh dường như cũng có thể hiểu như tầng lớp học sinh mà SGK dẫn trong bài học thì chính là một tầng lớp xã hội hiện tại. Trở lại với ví dụ mà SGK lấy từ tiểu thuyết của Nguyên Hồng. Ai đã đọc *Bỉ vỏ* hẳn đều biết từ lóng cá: *ví tiền*, *dầm thương*: *túi áo trên*, *môi*: *lấy cắp* trong câu SGK lấy làm dẫn chứng chính là “biệt ngữ” của những kẻ hành nghề móc túi. Một học sinh theo sát cách dẫn giải của bài học SGK sẽ đi đến những câu hỏi đại loại: “Kẻ móc túi là một tầng lớp xã hội?” Chúng ta không biết giáo viên cần trả lời câu hỏi này ra sao nhưng chắc trong câu trả lời rất có thể sẽ có thêm phần nhắc nhở: “*Bỉ vỏ* viết về giai đoạn trước Cách mạng tháng Tám 1945 các em ạ!”

3. KẾT LUẬN

Bài *Từ ngữ địa phương và Biệt ngữ xã hội* (SGK Ngữ văn 8) đặt mục tiêu học sinh đạt được kết quả *hiểu rõ thế nào là từ ngữ địa phương, thế nào là biệt ngữ xã hội. Có ý thức sử dụng từ ngữ địa phương, biệt ngữ xã hội phù hợp với tình huống giao tiếp, tránh lạm dụng các lớp từ này*. Lập luận dễ hiểu là muốn vậy thì điều quan trọng trước hết dĩ nhiên là phải biết rõ các *tình huống giao tiếp* cũng như nhận rõ các *tầng lớp xã hội nhất định*. Đáng tiếc bài học đã đề cập đến các khái niệm đó mà không có giới thuyết ở mức cần thiết. Điều rõ ràng là một khi đã không xác định cách phân chia các *tình huống giao tiếp* hay nhận diện được các *tầng lớp xã hội* thì làm sao mà có thể biết được trong giao tiếp chủ thể nói năng hay viết lách “lạm dụng” hay không hai lớp từ này?

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2015), *Ngữ văn 8*, tập 1, - Nxb Giáo dục Việt Nam.
2. Nguyễn Khắc Phi, Nguyễn Hoàng Khung, Nguyễn Minh Thuyết, Trần Đình Sử đồng chủ biên (2010), *Bài tập Ngữ văn 8*, - Nxb Giáo dục Việt Nam.
3. Trung tâm từ điển học Viet Lex (2011), *Từ điển tiếng Việt*, - Nxb Đà Nẵng – Trung tâm từ điển học.

**SOME OVERSIGHTS IN
“LOCAL WORDS AND SLANG WORDS”
(IN THE TEXTBOOK LITERATURE GRADE 8)**

Abstract: *The lesson “Local words and slang words” (Literature 8) set up the lesson objective that students know “how to use local words and slang words appropriately with the communicative situation, how to recognize slang words based on the knowledge they are part of a social class’s vocabulary, thus avoid overusing them”. To achieve the goal of the lesson, first and foremost there need to be clear definitions of “communicative situation” and “particular social classes”. Unfortunately, the lesson mentions these terms without providing detailed enough explanation. This article will point out how these shortcomings have hindered the process of teaching and learning this lesson.*

Keywords: *shortcomings, communicative situation, social class, lesson, textbook*

NGHIÊN CỨU SỬ DỤNG MÔ HÌNH NHÓM GIÁO VIÊN TÍCH CỰC TRONG PHÁT TRIỂN CHUYÊN MÔN CỦA GIÁO VIÊN

Đào Thị Bích Nguyễn

Trường Đại học Sư phạm Hà Nội

Tóm tắt: Trong hoạt động nghề nghiệp, năng lực của người giáo viên có thể được nâng lên nhờ quá trình làm việc, hợp tác với đồng nghiệp. Việc học hỏi nhau sẽ giúp phát triển chuyên môn của giáo viên thông qua mô hình nhóm giáo viên tích cực. Thu hút, nâng cao trách nhiệm của giáo viên để thực hiện hoạt động của nhóm là quan trọng, song vẫn phải dựa trên những am hiểu về mô hình có nhiều lợi ích này. Bài viết đề cập tới những vấn đề cơ bản nhất về mô hình nhóm giáo viên tích cực - mô hình đem lại hiệu quả đáng kể trong phát triển chuyên môn của giáo viên. Đồng thời, bài viết cũng đưa ra những khuyến nghị để việc thực hiện có thể mang lại hiệu quả trong quá trình tổ chức các hoạt động theo mô hình này.

Từ khóa: nhóm giáo viên tích cực, phát triển, phát triển chuyên môn

Nhận bài ngày 04.9.2019; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 10.10.2019.

Liên hệ tác giả: Đào Thị Bích Nguyễn; Email: nguyendb@hnue.edu.vn

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trong cả lý thuyết và thực tiễn, phát triển chuyên môn của giáo viên có nghĩa vô cùng quan trọng. Bản thân mỗi giáo viên đóng vai trò quản lý hoạt động học tập của bản thân họ (Dunne & Honts, 1998). Muốn vậy, họ cần có cộng đồng học tập, sinh hoạt chuyên môn một cách chuyên nghiệp. Tham gia hoạt động trong nhóm, tổ chức đó, các giáo viên có thể trao đổi, hợp tác, nghiên cứu hoặc thực hành, thực tập việc dạy học. Nhóm giáo viên tích cực khi được tổ chức khoa học sẽ góp phần tạo nên sự gắn kết giữa giáo viên và đồng nghiệp nhờ những hoạt động thiết thực trong phát triển chuyên môn của họ.

Mô hình nhóm giáo viên tích cực cơ bản được xây dựng từ ý tưởng ban đầu muốn xây dựng một môi trường cho sinh viên và giáo viên được giảng dạy, học tập tốt hơn. Nhóm giáo viên tích cực giúp cho giáo viên có thể học hỏi lẫn nhau trong quá trình hoạt động (Fahey & Ippolito, 2014). Nghiên cứu về mô hình nhóm giáo viên tích cực đã được nhiều học giả các nước đề cập và phân tích cả ở góc độ lý luận và nghiên cứu thực tiễn. Tuy nhiên, vấn đề này còn chưa được nghiên cứu cụ thể và bài bản ở nước ta. Bài viết trình bày những vấn đề cơ bản nhất về nhóm giáo viên tích cực, tập trung vào các mô hình thực

hiện đã được đề xuất từ các học giả nước ngoài. Bên cạnh đó, những đề xuất cho việc vận dụng thực hiện mô hình nhóm giáo viên tích cực được nêu ra như là tiền đề quan trọng trong việc để nó có thể phát huy tính hiệu quả trong việc phát triển chuyên môn của giáo viên.

2. NỘI DUNG

2.1. Quan niệm về nhóm giáo viên tích cực

Nhiều nghiên cứu đã chỉ ra rằng một môi trường có sự chia sẻ, cùng học tập, cộng tác một cách kiên trì và bền bỉ giữa các giáo viên có khả năng nâng cao chất lượng công tác của giáo viên và học tập của người học (A.S.Bryk và đồng sự, 2010; Sebring, Allensworth, Bryk, Easton, Luppescu, 2006). Nhóm giáo viên tích cực được tiếp cận một cách đơn giản theo hướng đây là một nhóm do giáo viên tổ chức, phản ánh xu hướng phát triển chuyên môn tại đơn vị làm việc.

Nhóm giáo viên tích cực được định nghĩa là hoạt động kiểm tra chéo do nhóm giáo viên thực hiện một tháng một lần, nội dung tập trung vào thành quả của sinh viên thông qua thực hành giảng dạy. Nhóm giáo viên tích cực được giới thiệu lần đầu tiên vào năm 1994 qua công trình nghiên cứu của Viện Annenberg (National School Reform Faculty, 2006). Khi mô hình nhóm giáo viên tích cực hoạt động đúng sẽ tạo nên quan hệ đồng nghiệp thân thiện giữa các giáo viên, phát triển tư duy thực hành dựa trên nền tảng nghiên cứu kết hợp thay đổi trong thực tế, xây dựng hiểu biết của giáo viên về nhà trường, đồng thời nâng cao năng lực truyền đạt trong quá trình giảng dạy (Curry, 2008). Nhóm giáo viên tích cực là sự kết hợp giữa làm việc và học tập lẫn nhau với cùng mục đích chung là nâng cao chất lượng nghề nghiệp (Curlette & Granville, 2014).

Nhóm giáo viên tích cực là một cộng đồng học tập chuyên nghiệp có quy tắc định sẵn, nơi mà các giáo viên có thể trao đổi, hợp tác, thực hành, nghiên cứu những giả định cơ bản trong việc dạy và học. Nhóm giáo viên tích cực giúp xây dựng cho tổ chức những chuẩn mực và giá trị chung, đồng thời tạo sự cam kết, gắn bó giữa các cá nhân tham gia. Nhóm giáo viên tích cực là hoạt động thường xuyên, tập trung vào giảng dạy chuyên môn, được hình thành từ những nhóm giáo viên đáng tin cậy và tích cực hỗ trợ lẫn nhau. Sự thu hút của nhóm giáo viên tích cực đối với những nhà giáo dục chủ yếu nằm ở sự đơn giản trong hình thành và thực hiện nó. Mô hình chung của nhóm giáo viên tích cực gồm hai hoạt động: (1) trao đổi chuyên môn có định hướng và (2) hướng dẫn phát triển người tham gia thông qua quy định được đặt ra từ trước. Mô hình đơn giản này giả định rằng mỗi giáo viên đều có những điều có thể dạy người khác, đồng thời đều có thể học hỏi được từ người khác. Việc cùng nhau học tập sẽ nâng cao kỹ năng sư phạm, tăng sự am hiểu về người học, và xây dựng được một cái nhìn chung về đào tạo tại đơn vị thực hiện mô hình.

Bên cạnh những quan niệm nêu trên về nhóm giáo viên tích cực, chúng ta cũng cần hiểu rõ về thành viên nhóm giáo viên tích cực (sau đây gọi tắt là thành viên tích cực). Theo Costa và Kallick (1993), một thành viên tích cực được định nghĩa là người đáng tin cậy, thường đưa ra những câu hỏi hóc búa, cung cấp dữ liệu cho cuộc đánh giá trong nhiều khía cạnh khác nhau, đồng thời đưa ra những ý kiến bình luận như một người bạn đồng hành. Thành viên tích cực đầu tư thời gian tìm hiểu bối cảnh, hiểu rõ yêu cầu công việc, và nỗ lực tìm kiếm thành tựu, họ thường chủ động trong vấn đề thăng tiến công việc, quan tâm và ủng hộ nhiệm vụ của tổ chức (Costa & Kallick, 1993). Nhóm giáo viên tích cực có thể họp bàn một tháng một lần với khoảng thời gian xấp xỉ 3 tiếng (NWREL, 2005). Thông thường một nhóm giáo viên tích cực có từ 6 - 10 người cùng tập trung bàn luận về một vấn đề nhất định (Costa & Kallick, 1993). Mô hình nhóm này được thực hiện dựa trên nỗ lực hợp tác với những ý kiến đánh giá được đưa ra trong môi trường không có yếu tố xung đột giữa các thành viên (Bambino, 2002, Costa & Kallick, 1993). Do đó, giáo viên ngày càng hoàn thiện, trưởng thành và có sự phát triển về chuyên môn.

2.2. Mô hình nhóm giáo viên tích cực

2.2.1. Mô hình nhóm giáo viên tích cực cơ bản

Hướng tới nâng cao chất lượng dịch vụ cung ứng cho người học, người giáo viên phải trở thành những “phiên bản” tốt hơn của chính họ, và đặc biệt chú trọng vào cải thiện khả năng giảng dạy. Họ chắc chắn không thể phát triển nếu họ bị cách ly với những người khác. Làm sao để người giáo viên cải thiện được khả năng nếu họ không nhận được phản hồi từ sinh viên và đồng nghiệp; nếu một giáo viên không bao giờ dự giờ người khác, và chưa từng được người khác dự giờ; hoặc chưa từng kết hợp cùng giáo viên khác đánh giá thành quả của người học; hay chưa từng cùng nghiên cứu chuyên môn với đồng nghiệp? (Breidenstein, Fahey, Glickman, & Hensley, 2012).

Mô hình nhóm giáo viên tích cực cơ bản phác họa hai nhân tố cần quan tâm chính là hệ thống quy tắc và kế hoạch (Fahey & Ippolito, 2014). Nhóm giáo viên tích cực là hình thức cụ thể của cộng đồng học tập được định hình bằng những nguyên tắc nghiêm ngặt nhằm tạo nên sự tập trung và tinh thần học hỏi, tạo điều kiện cho phương pháp học tập này phát huy được tốt nhất (Bambino, 2002; Curry, 2008). Hệ thống quy tắc giúp tránh khỏi việc nói chuyện xa đề, điều chiếm rất nhiều sức lực trong mỗi tổ chức (Schein, 2010). Sử dụng hệ thống quy tắc rất có ích đối với nhóm giáo viên tích cực bởi lẽ giáo viên sẽ không cần phí sức vào những cuộc tranh luận giống nhau theo cùng một phương pháp với kết quả có thể được dự kiến từ trước. Hệ thống quy tắc là cấu trúc khiến cho người giảng dạy thử tiếp cận những ý tưởng khác nhau, kiểm tra kết quả, và đặt ra những câu hỏi không được định trước, đồng thời kiểm soát sự khó chịu một cách an toàn và có tổ chức. Những bước

cần thiết trong hầu hết hệ thống quy tắc là thiết kế quy định khiến cho người giảng dạy chống lại những thói quen thường ngày trong trường học (McDonald và cộng sự, 2013). Ví dụ, thầy cô trong trường thường làm việc độc lập và tách biệt, như vậy hệ thống quy tắc cần yêu cầu họ làm việc theo nhóm cùng nhiều đồng nghiệp khác. Hệ thống quy tắc không phải là vấn đề đơn giản nên giáo viên thường gặp khó khăn trong việc xây dựng nên bộ quy định chuẩn mực. Tuy nhiên, nhóm giáo viên tích cực cơ bản cần phải chuẩn bị và lên kế hoạch kỹ lưỡng cho hoạt động của nhóm. McDonald và đồng sự (2013) nhận xét rằng cần phải “chuẩn bị và lên kế hoạch về sự tham gia, để đảm bảo công bằng và xây dựng lòng tin”.

Hầu hết mô hình nhóm giáo viên tích cực thành công không chỉ phụ thuộc vào việc lên kế hoạch bài bản mà còn phải đề cao vai trò của người hướng dẫn, huấn luyện. Người huấn luyện không cần phải chuẩn bị chi tiết từng quy tắc, nhưng cần đưa ra những câu hỏi khó, chịu trách nhiệm cho quá trình học của nhóm. Quá trình bồi dưỡng, hướng dẫn phải có tác dụng thúc đẩy nhóm tiến vào việc học tập chuyên sâu hơn. Công việc huấn luyện phức tạp và có ý nghĩa quan trọng tới kết quả hoạt động của mỗi nhóm giáo viên tích cực (Atteberry & Bryk, 2011).

2.2.2. Mô hình hoạt động phát triển chuyên môn C-POP

Theo Khoa Giáo dục chuyên nghiệp và thường xuyên (PaCE), Đại học Massey, New Zealand (2018), một dạng mô hình của nhóm giáo viên tích cực với tên gọi Quá trình Quan sát - Cộng tác ngang hàng (C-POP) được đưa ra nhằm khuyến khích văn hóa hợp tác, từ đó thúc đẩy giáo viên làm việc cùng nhau để phát triển kỹ năng giảng dạy và học hỏi được ý tưởng mới. C-POP tạo ra cơ hội biến đổi chiến lược đã tồn tại với mong muốn khuyến khích nhiều hoạt động phát triển chuyên môn hợp tác giữa các giáo viên với nhau.

Có 03 chiến lược hợp tác: (i) Đào tạo ngang hàng; (ii) Quá trình giảng dạy nhóm; và (iii) Quá trình dự giờ chéo, trong đó có 05 hoạt động cốt lõi như sau:

(1) Giáo viên học hỏi thông qua việc dự giờ đồng nghiệp.

(2) Giáo viên có mục tiêu điều chỉnh một khía cạnh cụ thể về chuyên môn sẽ nhờ đồng nghiệp dự giờ, theo dõi và góp ý.

(3) Các giáo viên làm việc theo nhóm để nghiên cứu, tổng hợp những điểm mới trong mảng chuyên môn của nhóm.

(4) Hai người cùng chuyên môn cùng chuẩn bị cho một bài giảng và phụ trách dạy một phần của bài đó, vừa theo dõi học hỏi người kia, vừa chia sẻ kiến thức, kỹ năng của mình.

(5) Hai người cùng chuyên môn cùng chuẩn bị cho một bài giảng, người được đánh giá là có kinh nghiệm hơn sẽ hỗ trợ người còn lại thông qua việc quan sát, nhận xét cho thực tế triển khai bài giảng đó.

Cụ thể nội dung triển khai ba chiến lược như sau:

(i) Đào tạo ngang hàng

Cần phải có chiến lược để khai thác năng lực của mỗi cá nhân và phát huy cao độ sự đóng góp của mỗi cá nhân trong quá trình làm việc nhóm. Căn cứ vào thực tế thay đổi không ngừng của lĩnh vực chuyên môn, để kịp thời cập nhật và thừa hưởng thành quả nghiên cứu của các chuyên gia trên thế giới, nhóm giáo viên cùng nhau chia sẻ thông tin bản thân tự tổng hợp được (theo phân công lĩnh vực trọng tâm đã thống nhất từ trước). Giáo viên độc lập thực hiện hoạt động tìm hiểu, tự phát triển năng lực tìm kiếm, nghiên cứu của cá nhân. Đồng thời, thông qua trao đổi chéo, giáo viên được nhận nhiều thông tin hơn mà lại tiết kiệm được công sức bỏ ra. Nhờ đó, mỗi người vừa rèn luyện kỹ năng của bản thân vừa tận dụng kết quả làm việc của người khác. Sự hợp tác hỗ trợ phát huy văn hóa làm việc nhóm, mở rộng hiểu biết và nâng cao chuyên môn của từng thành viên tham gia nhóm.

(ii) Quá trình giảng dạy nhóm

Giảng dạy nhóm là hoạt động các giáo viên cùng xây dựng kế hoạch giảng dạy cho một buổi học cụ thể, trong đó mỗi người sẽ phụ trách trực tiếp dạy một hoặc một vài phần thuộc thể mạnh của bản thân. Mục tiêu của hoạt động là thông qua quá trình chuẩn bị, hình thành, phát huy kỹ năng làm việc nhóm và tạo cơ hội cho mỗi giáo viên học hỏi ưu điểm của nhau. Khi thay phiên nhau giảng dạy bài cho người học, giáo viên có thể điều chỉnh bản thân dựa vào quan sát phản hồi phần làm việc của đồng nghiệp. Sau đó, hoạt động nhận xét tích cực (chú trọng vào điểm thành công của lớp học) có xu hướng xây dựng được sự tự tin về chuyên môn cho mỗi người giáo viên, đồng thời phát triển nhận thức, nâng cao kỹ năng giảng dạy.

(iii) Hoạt động dự giờ chéo

Hoạt động dự giờ là hoạt động phổ biến nhất trong triển khai mô hình nhóm giáo viên tích cực. Mỗi thành viên tham gia đồng thời đóng vai trò là người đi dự giờ và người được dự giờ, và ở mỗi vai trò thì thành quả đạt được là khác nhau. Khi đi dự giờ đồng nghiệp, giáo viên được phát huy năng lực quan sát, nhận xét. Ở vị trí người được dự giờ, giáo viên nhận được lời khen làm tăng tự tin, các góp ý để cân nhắc thay đổi trong thực tế giảng dạy. Cũng có hoạt động dự giờ theo yêu cầu, khi mà giáo viên tự nhận thức một khía cạnh bản thân muốn được hỗ trợ phát triển, thì những người đi dự sẽ chỉ tập trung nhận xét, gợi ý phương thức điều chỉnh cho đúng khía cạnh đó. Dự giờ chéo là cơ hội cho thành viên nhóm rèn luyện kỹ năng góp ý tích cực vì sự phát triển của mọi người, và cũng là dịp để họ tự đưa ra bài học cho bản thân thông qua quan sát các giờ dạy.

Việc thực hiện dự giờ được sử dụng với hai mục đích chính: phát triển nghề nghiệp giáo viên và tự đánh giá. C-POP là chiến lược phát triển tự nhiên, mục đích ẩn tàng trong

phương pháp này là khuyến khích sự cởi mở và phát triển thông qua hợp tác, từ đó phát triển nghề nghiệp giáo viên. C-POP được tạo ra để phát triển việc đánh giá và nhận đánh giá, mở rộng cơ hội cho mọi giáo viên thể hiện hứng thú trong tiến trình phát triển của bản thân. Cần lưu ý, quá trình C-POP sẽ được thực hiện trong thời gian làm việc. Hoạt động dự kiến chiếm khoảng 5-10% khối lượng công việc được phân bổ.

Hoạt động dự giờ trong môi trường giảng dạy góp phần tạo nên một cộng đồng mang tính xây dựng góp phần vào nguồn lực giảng dạy đang tồn tại. Kiến thức và kỹ năng của chính đội ngũ giáo viên có thể sử dụng một cách chủ động, hữu ích trên những khía cạnh sau:

Đối với mỗi cá nhân:

- (i) Cải thiện ý tưởng và kỹ năng giảng dạy.
- (ii) Xây dựng sự tự tin trong kỹ năng và khả năng giảng dạy.
- (iii) Phát triển tự nhận thức về các yếu tố hình thành nên kỹ năng giảng dạy.
- (iv) Mở rộng viễn cảnh giáo dục và triết lý giảng dạy cá nhân.
- (v) Phát triển khả năng nhận xét và nhận đánh giá.

Đối với tập thể:

- (vii) Xây dựng văn hóa học tập và giảng dạy hỗ trợ lẫn nhau.
- (viii) Giữ gìn và phát huy chất lượng giảng dạy, từ đó cải thiện kinh nghiệm học tập cho sinh viên, xây dựng uy tín.
- (ix) Phát triển, củng cố lòng tin giữa đồng nghiệp với nhau.
- (x) Tạo ra cơ hội cho giáo viên học hỏi về chương trình, cách thức giảng dạy của đồng nghiệp trong tập thể.

2.3. Vận dụng mô hình giáo viên tích cực trong phát triển chuyên môn của giáo viên

Để phát triển được bản sắc chuyên môn thì đầu tiên cần nâng cao nhận thức cho đội ngũ giáo viên về phát triển chuyên môn. Mỗi giáo viên cần chủ động nghiên cứu, hiểu về các cấu thành của bản sắc chuyên môn và các yếu tố tác động tới những cấu thành đó. Đây là cơ sở nền tảng để giáo viên thực hiện xây dựng bản sắc chuyên môn qua quá trình giảng dạy và học hỏi đồng nghiệp thông qua mô hình nhóm giáo viên tích cực. Mỗi giáo viên cũng cần xác định được hướng phát triển chuyên môn của cá nhân. Hiểu rõ bản thân muốn gì, giáo viên mới có thể tập trung thỏa mãn các tiêu chí đó để thành công xây dựng được bản sắc chuyên môn của mình.

Nhằm tăng cường hiệu quả của nhóm giáo viên tích cực, chúng ta nên thực hiện điều chỉnh mô hình nhóm và bổ sung thêm hoạt động để phát huy toàn bộ những nguồn lực hiện có. Hầu hết các mô hình nhóm giáo viên tích cực thành công được nghiên cứu đều có xuất hiện yếu tố về một người chỉ huy. Người này ngoài việc là một thành viên trong nhóm còn đóng vai trò thúc đẩy, định hướng cho nhóm cũng như kiểm soát tiến trình hoạt động. Mô hình giáo viên tích cực cần chỉ rõ vai trò của người chỉ huy này. Giáo viên phụ trách không cần phải chuẩn bị chi tiết từng quy tắc, nhưng cần đưa ra những câu hỏi khó, tạo ra thử thách để thúc đẩy mỗi thành viên vượt qua giới hạn của bản thân.

Khi tham khảo mô hình C-POP, chúng ta cũng có thể cân nhắc đa dạng hóa các hoạt động của giáo viên. Ngoài dự giờ thường xuyên, các giáo viên hoàn toàn có thể triển khai thêm mô hình dự giờ theo yêu cầu hay dạy nhóm của PaCE. Thực tiễn tại PaCE đã cho thấy biến thể của hoạt động dự giờ thỏa mãn thêm được các nhu cầu đặc thù của giáo viên và từ đó, góp phần phát triển bản sắc chuyên môn của mỗi cá nhân. Ngoài ra, cần tham khảo xây dựng một bộ tiêu chí đánh giá hiệu quả của nhóm giáo viên tích cực dựa theo sáu tiêu chí của Tuckman (1965) (về Mục tiêu, Quyền lực lan tỏa, Cân bằng thành viên, Hành vi tích cực của thành viên, Xung đột tích cực, Yếu tố tích cực) để làm phương hướng điều chỉnh hoạt động. Xây dựng hệ thống đánh giá chuẩn thông tin, từ đó làm kim chỉ nam cho đội ngũ giáo viên trong quá trình nâng cao năng lực bản thân, tìm ra bản sắc chuyên môn trong việc giảng dạy. Các nhóm giáo viên cần hình thành quy trình đánh giá giáo viên thường kì. Cách thức đánh giá dựa trên việc kiểm tra chuyên môn, dự giờ giảng dạy, phỏng vấn trực tiếp, phiếu đánh giá từ người học. Từ kết quả thu được sẽ tiến hành biện pháp phù hợp cải thiện chất lượng giảng dạy.

Ở góc độ quản lý, lãnh đạo các cơ sở giáo dục đào tạo cần nắm vững tinh thần, nội dung của các tài liệu định hướng phát triển chuyên môn nghề nghiệp của giáo viên, để đưa ra chiến lược phát triển nhóm giáo viên tích cực trong nhà trường thường niên, dài hạn. Các nhà quản lý phải tạo điều kiện, môi trường thuận lợi cho giáo viên sinh hoạt trong nhóm giáo viên tích cực. Phân chia giờ dạy cụ thể, khoa học, đồng thời đưa việc sinh hoạt trong nhóm giáo viên tích cực vào định mức lao động của giảng viên. Điều này đảm bảo quyền lợi và thời gian làm việc cho giáo viên, hơn nữa tạo tâm lý cho giáo viên coi trọng hoạt động này như một phần thuộc trách nhiệm trong công việc giảng dạy tại nhà trường. Từ hệ thống đánh giá của nhóm giáo viên tích cực, tiến hành hoạt động khảo sát, đánh giá, phân loại giáo viên. Đối với những ưu điểm của giáo viên cần có phương án phát huy và củng cố đồng thời cho họ thấy được sự công nhận của nhà trường đối với thành quả này. Đối với kỹ năng nghiệp vụ còn chưa hoàn thiện, tồn tại yếu kém nhà trường cần tổ chức chương trình bồi dưỡng, đào tạo giúp giáo viên khắc phục những hạn chế hiện có.

Các nhà trường nên tạo điều kiện cho giáo viên tham gia khóa đào tạo, huấn luyện chuyên sâu mở rộng kiến thức, cập nhật đổi mới chuyên môn. Đặc biệt, có chiến lược hợp

tác với các đơn vị khác cùng lĩnh vực trong địa bàn hoạt động, hay xa hơn là những đơn vị trong khu vực và quốc tế. Người học tại mỗi đơn vị sẽ mang đặc điểm, phong cách học tập riêng, bên cạnh việc giáo viên có cơ hội trao đổi kiến thức cùng đồng nghiệp, họ còn có cơ hội theo dõi, đánh giá, đặc điểm của nhiều nhóm người học thuộc môi trường học tập khác nhau. Điều này tạo ra cho giáo viên tầm nhìn rộng mở về việc giảng dạy, tích lũy kinh nghiệm đa dạng, theo đó phát triển và cải thiện nghiệp vụ giảng dạy, giúp ích cho quá trình học tập của người học tại nhà trường.

Các cơ sở giáo dục đào tạo cần xây dựng đề án thu hút cá nhân có trình độ chuyên môn cao, chuyên gia gia nhập đơn vị giảng dạy. Các cá nhân ưu tú sẽ đóng góp nhiều cho nhóm giáo viên tích cực thông qua hoạt động chia sẻ chuyên môn. Đối với hoạt động thảo luận trong nhóm giáo viên tích cực, các chuyên gia sẽ cùng giáo viên trao đổi, cập nhật kiến thức, công trình nghiên cứu mới được công bố trong lĩnh vực chuyên môn, từ đó nâng cao năng lực nghề nghiệp của họ. Bên cạnh đó, đội ngũ chuyên gia trực tiếp dự giờ để đưa ra đánh giá cho giáo viên và họ có thể đưa ra những đề xuất nâng cao năng lực giảng dạy dựa trên kinh nghiệm làm việc tại nhiều tổ chức, tiếp xúc với nhiều mô hình tiên tiến trên thế giới.

3. KẾT LUẬN

Thực tiễn đã cho thấy việc tham gia vào nhóm giáo viên tích cực có những tác động rõ rệt tới cả khía cạnh chuyên môn lẫn phát triển cá nhân, hình thành và phát triển chuyên môn của người giáo viên. Đây là một mô hình có tính khả thi nếu triển khai tại các đơn vị giáo dục. Mô hình nhóm giáo viên tích cực có vai trò đáng kể trong phát huy tính hợp tác của các cá nhân; từ đó, đóng góp cho sự phát triển của mỗi giáo viên và sự phát triển chung về chuyên môn cho toàn bộ nhóm. Sự thấu hiểu về giá trị của tính hợp tác càng cao, hiệu quả hoạt động sẽ càng lớn. Chính sự hợp tác là giá trị cốt lõi, nền tảng cho việc thực hiện mô hình và là yếu tố tiên quyết trong áp dụng nhóm giáo viên tích cực. Tuy nhiên, để mô hình này thực sự có hiệu quả, nâng cao chuyên môn của giáo viên, cần nâng cao nhận thức, thái độ của giáo viên và tổ chức các hoạt động phải thực sự khoa học, thiết thực.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Allison Atteberry và Anthony S. Bryk (2011), “Analyzing Teacher Participation in Literacy Coaching Activities”, - *The Elementary School Journal* vol.112, N.2, p.356-382.
2. Angela Breidenstein, Kevin Fahey, Carl Glickman, Frances Hensley (2012), *Leading for Powerful Learning: A Guide for Instructional Leaders*, - Teachers College Press.
3. Bambino, D. (2002), Critical friends, - *Educational Leadership*.
4. Biancarosa, Gina; Bryk, Anthony S.; Dexter, Emily R. (2010), “Assessing the Value-Added Effects of Literacy Collaborative Professional Development on Student Learning”, - *Elementary School Journal*, v.111 n.1, p.7-34.

5. Costa, A., & Kallick, B. (1993), "Through the lens of a critical friend", - *Educational Leadership*, v.51 n.2, p.49-51.
6. Curry, M. (2008), "Critical friends groups: The possibilities and limitations embedded in teacher professional communities aimed at instructional improvement and school reform", - *Teachers College Record*, v.110 n.4, p.733-774.
7. Dunne F., Honts, F. (1998), "That Group Really Makes Me Think!" Critical Friends Groups and the Development of Reflective Practitioners, - *American Educational Research Association annual conference*. San Diego, CA.
8. Faculty, N. S. (2006), *Critical friends groups*, - <https://nsrfharmony.org/>.
9. Kevin Fahey, Jacy Ippolito (2014), "Towards a General Theory of Critical Friends Groups", - *School Reform Initiative*.
10. McDonald, M., Kazemi, E & Kavanagh, S. (2013), "Core practices and pedagogies of teacher education: A call for a common language and collective activity", - *Journal of Teacher Education*.
11. PaCE. (2018), *Collaborative Peer Observation Process C-POP*, - Massey University, New Zealand.
12. Schein, E. H. (2010), *Organizational Culture and Leadership*, 4th Edition, - Jossey-Bass.
13. Sebring, Allensworth, Bryk, Easton, Luppescu. (2006), *The Essential Supports for School Improvement*, - Consortium on Chicago School Research, University of Chicago.
14. William L. Curlette, Harley G. Granville. (2014), "The Four Crucial Cs in Critical Friends Groups", - *The Journal of Individual Psychology*, University of Texas Press, vol.70 n.1.

A RESEARCH ON USING CRITICAL FRIENDS GROUP IN TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Abstract: *In occupation activities, teachers' ability can be enhanced thanks to the process of working and coordinating with colleagues. Mutual learning will help develop teachers' specialized knowledge though the model of critical teachers group. Attracting and raising teachers' responsibility to implement activities of the group are important but this is still based on the knowledge about this advantageous model. This research will mention the most basic matters about the model of critical friends group - the model has brought considerable efficiency in teachers' professional development. At the same time, this study also proposes several recommendations so that the implementation of this model can bring about effectiveness in the process of organizing different activities according to this model.*

Keywords: *critical friends group, development, professional development*

NGHIÊN CỨU, KHẢO SÁT VIỆC ĐỌC CỦA TRẺ EM VIỆT NAM TRONG THỜI ĐẠI CÔNG NGHỆ

Diêu Thị Lan Phương

Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn - Đại học Quốc gia Hà Nội

Tóm tắt: Đọc là một trong những thói quen quan trọng nhất của học tập suốt đời. Tuy nhiên, trong thế giới truyền thông thị giác và truyền thông xã hội phát triển như vũ bão ngày nay, không chỉ các hình thái kinh tế mà nhiều thói quen của con người bị thay đổi. Đọc - như một thói quen, như một hành vi, như một nhu cầu nội tại đã thay đổi ra sao; tại sao ở Việt Nam, đọc lại là vấn đề gây nhiều băn khoăn, trăn trở của giới trí thức, các bậc phụ huynh, đặc biệt là việc đọc sách đối với thế hệ trẻ... Dựa trên suy luận và các khảo sát cần thiết về thực tế đọc sách của trẻ em hiện nay, tỷ lệ sử dụng các phương tiện nghe nhìn, thiết bị công nghệ và tỷ lệ đọc sách ở các em, bài viết sẽ lần lượt tìm hiểu, lý giải vấn đề thông qua các nội dung sau: việc đọc trong truyền thống ở Việt Nam; tình hình đọc sách của trẻ em hiện nay và một số nhận xét, bàn luận.

Từ khóa: đọc sách, thiết bị công nghệ, trẻ em.

Nhận bài 20/9/2019; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 20.10.2019

Liên hệ tác giả: Diêu Thị Lan Phương; Email: dieulanphuong@gmail.com

1. MỞ ĐẦU

Đọc là một trong những thói quen quan trọng nhất của học tập suốt đời. Văn hóa đọc có mối quan hệ mật thiết với sự phát triển của một quốc gia. Vai trò to lớn của việc đọc đối với sự phát triển nhân cách, với sự hình thành tri thức và văn hóa đã luôn luôn được khẳng định. Nói về đọc sách, sinh thời Chủ tịch Hồ Chí Minh đã từng căn dặn: “Bất luận làm công việc gì cũng cần phải đọc sách. Người mới học chữ cần đọc để không mù lại, người làm công an cần đọc để nắm tình hình. Những người làm công việc chuyên môn cần phải đọc để nâng cao trình độ. Người làm quản lý lãnh đạo cần phải đọc để quản lý, lãnh đạo tốt hơn...”. Đọc sách không chỉ lấp đầy khoảng thời gian rảnh rỗi, nó còn giúp chúng ta có thêm rất nhiều kiến thức mới, phục vụ cho cuộc sống. Chủ tịch Hồ Chí Minh là người thực hiện rất nhuần nhuyễn quan điểm này, với thời gian đọc sách của Người khiến mọi người phải nể phục. Trong thời đại truyền thông thị giác và truyền thông xã hội phát triển như vũ bão, làm thay đổi cả các hình thái kinh tế và vô số thói quen của con người, đặc biệt là con người đô thị, đọc - như một thói quen, như một hành vi, như một nhu cầu nội tại đã thay

đổi biến đổi ra sao. Tại sao ở Việt Nam, đọc luôn là vấn đề trăn trở của giới trí thức. Trong thời gian qua, các “dự án”, chương trình, các cuộc vận động của nhiều tổ chức diễn ra dưới nhiều hình thức như: Sách hóa nông thôn, Book Bees, Sách cho em, Trạm đọc, We love reading... nhưng gần như ở Việt Nam, văn hóa đọc vẫn vắng bóng.

Trẻ em Việt Nam đã từng có văn hóa đọc hay chưa; đã từng được dạy đọc hay chưa và hiện đang đọc như thế nào. Đó là những câu hỏi đặt ra cho chúng tôi khi chạm đến vấn đề có liên quan trực tiếp đến văn hóa tri thức: Làm sao để người Việt đọc sách? Nghiên cứu này sẽ lần lượt đi sâu lý giải các nội dung liên quan tới văn hóa đọc của trẻ em hiện nay dựa trên các cứ liệu khoa học, các cuộc khảo sát và thực tế việc đọc sách của các em hiện nay.

2. NỘI DUNG

2.1. Đọc trong truyền thống người Việt

Trước hết “đọc” trong bài viết này được hiểu là đọc tư liệu, sách giải trí, nghiên cứu ngoài sách vở, tài liệu trong nhà trường. Là một quốc gia bị ngoại xâm đô hộ trong suốt nhiều thế kỷ, từng phải lấy chữ Hán làm văn tự chính thống, tuy nhiên chữ Hán chỉ phổ biến trong giới Nho học - 1 bộ phận chiếm tỷ lệ rất ít trong lịch sử; cho đến trước 1945, tỷ lệ người biết chữ ở Việt Nam chưa đến 5%; trong 5% đó, tỷ lệ người đọc cũng rất ít; vì vậy, trong truyền thống người Việt nhìn chung không có văn hóa đọc. Việc xây dựng văn hóa đọc chỉ thực sự được bắt đầu đến thời hiện đại, khi tỷ lệ người biết chữ tăng lên cùng với sự ra đời của chữ quốc ngữ và ảnh hưởng nhiều từ Tây học. Sự thực là dưới chế độ phong kiến, giới Nho học Việt Nam khá coi trọng việc đọc sách: *Vạn ban giai hạ phẩm / Duy hữu độc thư cao* (Các ngành nghề khác đều thấp / Duy chỉ có đọc sách là cao quý) (*Ngũ tự kinh*). Tuy vậy, việc đọc chỉ dừng lại ở một bộ phận rất nhỏ của dân số, không phổ biến đối với tầng lớp “dân đen con đỏ”, vì đại bộ phận người dân đều không biết chữ. Vì vậy, trong lịch sử, việc đọc chỉ là món ăn tinh thần cao siêu chứ không phải là nhu cầu cơ bản của con người, điều này khác hẳn với một số nước phát triển. Chưa kể trong lịch sử hiện đại, có những giai đoạn trí thức được “liệt” vào hàng cuối cùng trong xã hội (trí, phú, địa hào đào tận gốc, trốc tận ngọn), và việc đọc sách bị xem là phù phiếm, có lúc là xa xỉ, dẫn tới tình trạng đọc sách bị đứt đoạn và bỏ quên trong nhiều giai đoạn lịch sử cam go.

2.2. Tình hình đọc sách của trẻ em hiện nay

Phân tích từ số liệu thống kê về tỷ lệ người sử dụng mạng xã hội

Theo thống kê, số người Việt Nam sử dụng các mạng xã hội, đặc biệt là Facebook tăng nhanh. Đầu năm 2018, Việt Nam xếp vị trí thứ 7 với 58 triệu người dùng Facebook,

trong đó, TP Hồ Chí Minh nằm trong top 6 thành phố có người dùng mạng này nhiều nhất với 14 triệu người. Cuối năm 2018, theo số liệu của Bộ Thông tin và Truyền thông, số tài khoản Facebook đã đạt 60 triệu trên tổng số dân (xấp xỉ 95 triệu); chiếm 60% dân số. tiếp đó là YouTube với 45 triệu người/tháng. Mạng Zalo của Việt Nam có 40 triệu người/tháng và thời gian sử dụng trung bình của người Việt khoảng 2,12 giờ [2]. Chưa kể thời gian sử dụng internet của người Việt Nam cũng rất cao. Bên cạnh đó, tỷ lệ người trẻ dùng mạng xã hội ngày càng tăng cao về số lượng và giảm về độ tuổi, thanh thiếu niên từ 12 tuổi trở lên ở các đô thị lớn đã có tài khoản trên mạng xã hội. Con người, bất cứ ai, cũng chỉ có 24 giờ/ngày, ngoài việc ngủ, ăn, làm việc thì với lượng thời gian lên mạng cao như vậy, người Việt chắc chắn khó có nhiều thời gian cho đọc sách.

Tiếp đến, là thói quen sử dụng điện thoại thông minh của người Việt. Năm 2007, Apple cho ra đời chiếc iphone đầu tiên với màn hình cảm ứng điện dung - được coi là sự định hình cho kiểu dáng thiết kế điện thoại thông minh hiện đại. Từ đó, các hãng điện thoại liên tục đưa ra các điện thoại mới tích hợp trong đó nhiều chức năng tiện ích. Con nghiện điện thoại thông minh thực sự bắt đầu từ đây, không chỉ người lớn mà cả trẻ em ở độ tuổi nhỏ cũng sử dụng điện thoại nhiều giờ trong ngày. Theo nghiên cứu của Công ty Nghiên cứu thị trường Nielsen Việt Nam, tỷ lệ sở hữu thiết bị di động thông minh ở cả thành thị và nông thôn đã tăng lên rõ rệt trong suốt 5 năm qua. Tỷ lệ người sử dụng điện thoại thông minh chiếm 84%. Ở các thành phố thứ cấp, trong số 93% người sử dụng điện thoại di động có tới 71% người dân sử dụng điện thoại thông minh. Đặc biệt, ở khu vực nông thôn, trong 89% dân số sử dụng điện thoại di động thì có đến 68% sở hữu một chiếc điện thoại thông minh. Sự tăng trưởng nhanh chóng của các thiết bị kết nối, đặc biệt là điện thoại thông minh và máy tính bảng đang trở thành điều hiển nhiên ở Việt Nam [3]. Mức độ tiêu dùng cho điện thoại ở Việt Nam ở mức rất cao so với thu nhập và trong tương quan so sánh với các nước khác [chỉ riêng doanh số các sản phẩm của Apple tại Việt Nam (iPhone, iPad, MacBook, Apple Watch) đã đạt khoảng 1 tỷ USD/năm]. Chỉ riêng năm 2017, 15 triệu chiếc smartphone được bán ra, gấp 2 lần năm 2013. Cùng với các lo ngại về an ninh và sự ra đời ồ ạt của các app ứng dụng gọi xe... (như Grab, Be, Goviet...), app quản lý học đường (ví dụ Vinschool Parent...), các phụ huynh cũng cảm thấy lo lắng và cần thiết phải cho con sử dụng điện thoại sớm hơn. Vì vậy, ở các thành phố lớn, trẻ em ở bậc THCS đã sở hữu điện thoại di động.

Phó Chủ tịch Hội Xuất bản Việt Nam Lê Hoàng đánh giá: “Thực tế cho thấy thói quen đọc của người Việt rất thấp. Ở Malaysia, trung bình mỗi người dân đọc 12 cuốn sách mỗi năm. Các quốc gia khác như Singapore, Nhật Bản... cũng có văn hóa đọc cao. Còn tại Việt Nam, nếu tính cả sách giáo khoa, giáo trình thì mỗi năm, người Việt chỉ đọc 4 cuốn sách. Còn nếu không tính SGK thì 0,8 cuốn sách/người/năm là con số rất đáng buồn” [4]. Thói quen của người lớn, đương nhiên có ảnh hưởng đến trẻ em.

Trong 3 năm trở lại đây, chúng tôi đã liên tục tiến hành các cuộc khảo sát về tình hình đọc sách của trẻ em. Có thể nói, nếu được định hướng tốt, trẻ em vẫn rất thích đọc sách, nhưng trong bối cảnh truyền thông đa phương tiện, thời gian đọc sách của trẻ em ngày càng bị rút ngắn. Cụ thể, qua khảo sát, nhóm nghiên cứu thu được một số kết quả như sau: *Về thói quen đọc sách*: 55% học sinh trả lời “thỉnh thoảng” đọc; 43,5% trả lời “thường xuyên” đọc; 1,5% trả lời “chưa bao giờ” đọc. *Về lượng thời gian dành cho đọc sách trong một ngày*, kết quả thu được là 60,5 % trẻ em đọc dưới 30 phút; 39,5% đọc trên 30 phút trong một khảo sát ở trường tiểu học năm 2017. Trong một khảo sát trên mạng năm 2019, 35% đọc trên 30 phút, và tỷ lệ trẻ em không đọc tăng so với so với cách đây 2 năm, từ 1,5% lên 8%. *Về loại truyện học sinh ưa chuộng*, 78,5% trẻ em thích truyện tranh, 21,5% trẻ em thích truyện chữ. *Về thể loại sách học sinh thích đọc*, chúng tôi thu được kết quả: 53,5% thích sách khoa học; 19% thích sách văn học và 27,5% thích sách lịch sử; *Về người hướng dẫn chọn mua sách*, 63% các em trả lời “tự mua, tự chọn”. Tỷ lệ này không có mấy thay đổi trong vài năm gần đây.

Bên cạnh đó, chúng tôi cũng làm các thống kê trên mạng xã hội về tình hình sử dụng thiết bị điện tử và sách giấy. Kết quả thu được như sau: 70% trẻ em thường xuyên dùng thiết bị điện tử; 53% trẻ dùng thiết bị điện tử nhiều hơn đọc sách. Con số này sẽ càng ngày càng tăng cao với trẻ lớn (61/129 trả lời “ít hơn” cho câu hỏi “so với thời gian đọc sách giấy, thời gian dùng thiết bị điện tử ít hơn hay nhiều hơn”). Và với câu hỏi “Con bạn sử dụng thiết bị điện tử bao nhiêu giờ mỗi ngày?”, kết quả thu được là: 37,5% (48/128) sử dụng dưới 1h; 34,3% (44/128) sử dụng 1-2 h; 17% (22/128) sử dụng trên 3h; Gần như không dùng (13/128): 10%. Còn câu hỏi: Con bạn đọc sách giấy bao nhiêu phút mỗi ngày, năm 2017 kết quả là: 1,5% không bao giờ đọc sách; năm 2019, nhóm nghiên cứu thu được kết quả là 8%.

Trong khảo sát này, chỉ có 15/129 người được hỏi trả lời thường xuyên đọc sách trên thiết bị điện tử; đa số sử dụng thiết bị điện tử để nghe nhìn, chơi game, hoàn toàn không đọc. Có thể nói, sự ra đời của điện thoại thông minh là cú hích mạnh nhất vào việc đọc truyền thống, khiến cho thời gian của trẻ bị eo hẹp lại và lượng thông tin ồ ạt ập đến với tất cả mọi người.

Vấn đề thiết bị công nghệ và sự thay đổi thói quen

Truyền thông và cơ chế thị trường làm thay đổi rất nhiều cấu trúc tinh thần của con người hiện đại. Giờ đây, người người đều sử dụng smartphone, rất nhiều app quản lý, trao đổi thông tin được tạo ra trên nền tảng smartphone khiến người ta không thể không sử dụng. Xu hướng làm sách trên nền tảng smartphone cũng bắt đầu nở rộ, đặc biệt phổ biến là các app. sách tiếng Anh (như Mokey Junior, English for kids, Abc kids...). Các công ty phần mềm, các kênh Youtube liên tục sáng tạo ra các ứng dụng mới khiến con người càng

ngày càng phụ thuộc vào công nghệ nói chung và smartphone nói riêng. Điều này dẫn đến cả người lớn và trẻ em đều có thời gian sử dụng Smartphone ngày càng nhiều, nhất là ở các thành phố lớn. Qua khảo sát thì 70% trẻ em sử dụng thiết bị điện tử và trong đó 17% là sử dụng trên 3 giờ mỗi ngày. Trong khi đó Học viện Nhi khoa Mỹ (AAP) khuyến nghị, thời gian tối đa là một giờ cho trẻ dưới 6 tuổi với điều kiện nội dung trẻ tiếp xúc nên được chuẩn bị phù hợp và cẩn thận. Bên cạnh đó, tỷ lệ tật khúc xạ ở trẻ em Việt Nam đang tăng nhanh chóng; trung bình là 40% ở trẻ em 6-15 tuổi khu vực thành thị chắc chắn có liên quan đến việc sử dụng các thiết bị điện tử. Việc các công ty công nghệ luôn sáng tạo ra các app., sách điện tử phục vụ trẻ em chắc chắn sẽ dẫn tạo nên các hành vi đọc mới trong thế giới công nghệ. Các xu hướng cụ thể đó là:

- Rất nhiều trường song ngữ, đặc biệt khu vực Hà Nội và thành phố Hồ Chí Minh ra bài tập về nhà là đọc sách trên Google Drive. Việc này, bắt buộc trẻ em sẽ sử dụng máy tính hoặc Smartphone để đọc.

- Các E-book ngày càng phong phú, hấp dẫn và tình trạng chuyển tải sách giấy sang dạng e-book đang ngày càng phổ biến khiến trẻ em và phụ huynh dễ dàng tiếp cận và cảm thấy tiện lợi khi chỉ cần mở điện thoại ra là có thể đọc. Việc sống trong biển thông tin khiến con người ngày càng vội vã và họ sẽ lựa chọn những hình thức tiết kiệm thời gian và chi phí, không để ý đến việc nó có gây ra tác hại hay không. Với 70% trẻ em có sử dụng thiết bị điện tử thì việc sáng tạo nội dung và quản lý nội dung trên các trang web cũng là điều mà nhà nước và các tổ chức cần đặc biệt phải quan tâm.

Ngoài ra, chúng ta cũng thấy có nhiều nguyên nhân dẫn đến thời gian đọc của trẻ em ngày càng ít như: 1) *Áp lực học hành ngày càng cao với trẻ em dẫn đến sự eo hẹp thời gian cho việc đọc.* Thực tế rất nhiều phụ huynh có nhận thức sai lầm về đọc. Sự thực đọc cũng là học và nó rất có ích cho sự phát triển tâm hồn, kiến thức cũng như kỹ năng xử lý thông tin. Phụ huynh thường sẽ nghiêng sang hướng bắt con làm bài tập về nhà mà không khuyến khích việc đọc. Vì vậy trẻ càng ngày càng mất thói quen này và khi lớn lên thì gặp nhiều khó khăn trong việc tự học, tự đọc và tự nghiên cứu. 2) *Hạn chế việc khuyến đọc trong chương trình học.* Trong chương trình học phổ thông ở Việt Nam, đặc biệt là chương trình Tiếng Việt ở bậc Tiểu học và Ngữ văn ở bậc THCS và THPT gần như không khuyến khích trẻ đọc như một thú vui, như một hình thức giải trí tự thân. Các bài tập đọc đều quá nhiều câu hỏi mà mang tính áp đặt. 3) *Chương trình và các cô giáo không hướng dẫn chọn sách.* Trong các thống kê, phần lớn sách học sinh đọc là do tự chọn, vai trò khuyến đọc của nhà trường là vô cùng ít ỏi. Tuy nhiên, sự tiếp xúc mang tính toàn cầu hóa cũng đã ít nhiều ảnh hưởng tích cực đến một tầng lớp phụ huynh. Các loại sách dạy con được xuất bản ồ ạt những năm gần đây như “Phương pháp giáo dục con của người Mỹ”, “Phương pháp giáo dục con của người Do Thái”... và hầu như trong các cuốn sách này cũng đều đưa ra lời

khuyến cần phải cho con đọc sách; cộng thêm sự đóng góp không nhỏ của một số chuyên gia, học giả. Tiếp đó, sự ủng hộ, tuyên truyền của nhiều phong trào, tổ chức như *We love Reading*, *Sách ơi mở ra*, *Đọc sách cùng con*..., khiến cho nhận thức của nhiều phụ huynh sống ở thành thị về việc đọc sách gia tăng rõ rệt. Theo quan sát của nhóm nghiên cứu, Smartphone ảnh hưởng đến hầu như tất cả mọi người, nhưng về việc đọc, nó ảnh hưởng nhiều nhất đến những trẻ em lớn lên mà ít được quan tâm, định hướng. Có lẽ, chưa bao giờ sự bất bình đẳng về giáo dục lại bộc lộ rõ như giai đoạn này. Trẻ em sống ở các vùng ven, vùng nông thôn, nơi thiếu vắng sách vở mà vẫn có điện thoại thì gần như thói quen đọc đã bị hủy hoại từ tấm bé.

Từ trước đến nay, ngành Xuất bản Việt Nam hoạt động một cách tự phát mà không gắn với nghiên cứu. Chỉ có sách phân loại theo độ tuổi mà không theo trình độ đọc khiến cho việc đọc của trẻ em dễ nhầm chán và gặp khó khăn vì không biết chọn sách nào cho phù hợp. Trong khi đó, với các app. sách nước ngoài, việc phân chia trình độ đọc đều chủ yếu dựa trên cấp độ và có quy chuẩn khá rõ ràng cả về số lượng từ ngữ và nội dung. Trong thời đại số hóa và cách mạng 4.0, các phương tiện nghe nhìn đặc biệt phát triển, rất khó để “đọc” vẫn là độc tôn như thời đại trước đây; do đó, việc “làm sách” ở Việt Nam cần phải sáng tạo hơn nữa mới có thể bắt kịp với thế giới cũng như mang đến “khoái cảm đọc” cho người đọc.

2.3. Một số kinh nghiệm rèn thói quen đọc sách cho trẻ

Việc đọc sách nên được bồi dưỡng, tạo thành thói quen trong gia đình

Mọi thói quen đều hình thành từ ý thức; để hình thành ý thức, thói quen đọc sách cho trẻ từ sớm một cách khoa học, theo chúng tôi, cần thực hiện từng bước như sau:

- Muốn con đọc sách đầu tiên nhà phải có sách; bố mẹ cần là tấm gương để con làm theo; hằng ngày, gia đình cố gắng dành 30 phút để đọc sách.

- Đọc sách cho con càng sớm càng tốt. Theo các nghiên cứu, thời gian mang thai đã có thể bắt đầu đọc sách cho thai nhi nghe (thai giáo). Vì thế, bắt đầu việc này càng sớm càng tốt. Lúc bé xíu sẽ có nhiều bé chỉ nghịch sách, đọc vài phút lại đi chỗ khác, hoặc chuyển cuốn khác, nhưng cái chúng ta cần đầu tiên không phải là thời gian hay kiến thức mà là hình thành thói quen, sau 1-2 năm các con sẽ có thói quen. Thói quen đọc sách càng về sau càng khó uốn nắn, nhất là trong thời đại công nghệ bị hấp dẫn bởi nhiều loại hình khác, tuy vậy, không bao giờ là quá muộn để bắt đầu. Với trẻ nhỏ, sách cũng là đồ chơi và hiện nay đã có rất nhiều dòng sách, loại sách phù hợp với trẻ nhỏ.

- Với những trẻ lớn mới bắt đầu đọc sách thì trước hết bố mẹ phải tìm hiểu xem con mình có sở thích về lĩnh vực gì, và lựa chọn sách về lĩnh vực ấy trước.

- Đọc sách là một thói quen hàng ngày. Thế nên dù đi du lịch, công tác... mỗi người trong gia đình đều mang theo ít nhất một cuốn sách. Sách nên là một hành trang không thể thiếu giống như quần áo.

- Trong các khoản chi tiêu trong gia đình, hàng năm, hãy dành ra một phần để mua sách.

- Các sách văn chương kinh điển, con đọc lúc càng nhỏ càng tốt. Ở lứa tuổi nhi đồng, đa số trẻ em các thời đại đều có nhiều điểm chung và chúng chưa bị ảnh hưởng nhiều bởi xã hội đương đại - khi các giá trị cổ điển đã bị mai một, trở nên lỗi thời hoặc bị cho là lỗi thời -, nên chúng dễ hứng thú hơn với các tác phẩm của các nhà văn nổi tiếng đông tây kim cổ...

- Hãy có đèn đọc sách ở đầu giường hay bất cứ chỗ nào mà các thành viên trong gia đình hay đọc sách. Với trẻ nhỏ, sự gọn gàng đôi khi lại là một bất tiện, hãy tạo ra trong ngôi nhà nhiều góc đọc sách nho nhỏ dễ thương, đủ ánh sáng để trẻ có thể đọc mọi lúc mọi nơi.

- Hãy cùng nhau đi hiệu sách và sách có thể cũng là phần thưởng cho trẻ khi trẻ làm được việc tốt.

Nhà trường cần hỗ trợ, khuyến khích và định hướng cho trẻ đọc sách

Để trẻ em có thời gian đọc sách, trước tiên nhà trường nên giảm lượng bài tập về nhà và mỗi tuần có ít nhất 1 tiết đọc sách trong chương trình chính khóa. Nhà trường cũng cần có một thư viện mở để trẻ dễ dàng tiếp xúc với sách. Ngoài ra, các hình thức khuyến đọc như hướng dẫn trẻ làm “Nhật ký đọc”, Bookworm, poster về sách... khiến cho việc đọc trở thành một hoạt động thú vị cũng sẽ tạo cơ hội cho trẻ tiếp xúc với sách nhiều hơn.

Nhà xuất bản nên có thang phân loại sách theo trình độ đọc

Ở Việt Nam, việc phân loại sách thường dựa trên tiêu chí lứa tuổi. Tuy nhiên, việc phân loại theo lứa tuổi trong nhiều trường hợp là không còn phù hợp. Trong khi đó, ở các nước phát triển, từ lâu các chương trình học và sách đọc đã được phân loại theo trình độ (level). Ví dụ, trong chương trình đọc của Razkid, sách được chia thành 29 cấp độ. Trên thực tế, sau khi thuyết về trí thông minh đa dạng của Howard Gardner ra đời đã có ảnh hưởng rất lớn đến giáo dục và nhận thức của mọi người về thiên hướng của trẻ. Tiếp đó là các lý thuyết về trẻ em của Jean Piaget và John Dewey đã cho thấy, mỗi đứa trẻ có thể có những thiên hướng riêng. Nhận thức của trẻ em là khác nhau và điều đó không chỉ phụ thuộc vào thiên bẩm mà còn phụ thuộc vào nhiều yếu tố. Việc phát triển nhận thức và thói quen, cần được xây dựng trên nguyên tắc từng bước (step by step), đi từ thấp lên cao, từ dễ đến khó và được căn cứ vào từng cá nhân cụ thể. Và đây cũng là nguyên tắc đã được ghi nhận từ lâu trong giáo dục. Vì vậy, việc xây dựng “quy chuẩn” để phân loại sách theo cấp

độ và thang đánh giá để có thể đo lường được mức độ/trình độ đọc của từng đứa trẻ là rất cần thiết cho sự phát triển thói quen đọc của cá nhân.

Việc đọc, khi được thiết lập trên một lộ trình phù hợp sẽ giúp trẻ có thể hình thành thói quen đọc một cách dễ dàng. Năm 2018, các nghiên cứu mới nhất đã cho thấy, ở những đứa trẻ có các kỹ năng đọc tốt nhất, xuất hiện nhiều tương tác giữa các vùng khác nhau của não hơn những đứa trẻ có kỹ năng đọc yếu. Điều này cho thấy, hoạt động đọc là một hoạt động liên vùng, huy động sự hoạt động của toàn thể não bộ, thay vì chỉ tác động tới một vùng nhất định. Từ đó, nghiên cứu cũng đưa ra kết quả rằng, kỹ năng đọc có thể được phát triển dựa trên nhiều hoạt động đa nhiệm khác (như đọc to thành tiếng, hoặc lắng nghe người khác đọc và nhìn vào từng từ trên trang giấy).

Tháng 5/2019, bác sĩ John S. Hutton - Khoa Nhi, Đại học Y khoa Cincinnati, bang Ohio (Mỹ) cùng các cộng sự [5] cũng đưa ra kết luận tương tự khi trình bày kết quả nghiên cứu của nhóm tại Diễn đàn Các Hiệp hội Hàn lâm Nhi khoa (Pediatric Academic Societies meeting - PAS) được tổ chức tại Toronto (Canada). Nghiên cứu này đã phân tích các kết nối não bộ của trẻ mầm non trong các tình huống khác nhau: khi được người lớn đọc cho các câu chuyện có hình minh họa, không có hình minh họa, và khi xem các video hoạt hình. Kết quả là các vùng não về ngôn ngữ, hình ảnh thị giác và học tập đã được kết nối nhiều nhất khi trẻ được đọc cho nghe những cuốn truyện có hình. Những cuốn truyện không có hình là quá khó đối với trẻ, và những video hoạt hình thì lại quá tải cho não bộ trẻ nhỏ.

Trong một thí nghiệm do Nagy và Herman tiến hành năm 1987 [6] về hiệu quả của hoạt động đọc, đã thu được kết quả như sau: trẻ đọc trung bình 20 phút mỗi ngày (3.600 phút/năm) thường đạt kết quả loại A ở trường học và thu nhận được khoảng 1.800.000 từ; trẻ đọc 5 phút mỗi ngày (900 phút/ năm) thu được 282.000 từ; trẻ đọc 1 phút mỗi ngày (180 phút/năm) thu nhận được 8.000 từ. Như vậy, chỉ cần duy trì thói quen đọc 20 phút mỗi ngày, trẻ đã thu nhận được một lượng từ rất lớn và có lợi cho sự phát triển tư duy ngôn ngữ cũng như sự phát triển của bộ não.

3. KẾT LUẬN

Có thể nói, sự định hướng từ gia đình, nhà trường, các bậc phụ huynh, các nhà xuất bản... rất quan trọng trong việc hình thành văn hóa đọc cho trẻ em và cả người lớn. Trong thời đại mà các thiết bị công nghệ tràn ngập, sự cân nhắc có tính bền vững với các giá trị là điều mà tất cả chúng ta cần quan tâm tạo dựng và có giải pháp phù hợp. Hình thành văn hóa đọc, tạo thói quen đọc sách là cả một quá trình, nhưng sẽ không phải là khó khăn nếu có ý thức chung tay của toàn xã hội.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Lã Thị Bắc Lý, Nguyễn Thị Thu Nga, Lê Thị Minh Nguyệt (2011), “Văn hóa đọc của trẻ em Việt Nam, thực trạng và giải pháp”, đăng trong cuốn “Đóng góp của Khoa học xã hội - nhân văn trong phát triển kinh tế-xã hội”; - Viện Xã hội học, tr.389.
2. Công ty Nghiên cứu thị trường W&S (2018), *Thói quen sử dụng mạng xã hội của người Việt Nam năm 2018*, <https://www.brandsvietnam.com/congdong/topic/10074-Thoi-Quen-Su-Dung-Mang-Xa-Hoi-Cua-Nguoi-Viet-Nam-2018>.
3. Thanh Thanh (2018), *Thị trường điện thoại di động vẫn nóng*,
- Nguồn <http://thoibaonganhang.vn/thi-truong-dien-thoai-di-dong-van-nong-77662.html>
4. Lê Hoàng (2018), *Tính cả sách giáo khoa, người Việt đọc 4 cuốn sách mỗi năm*,
- Nguồn <https://www.nguoiduatin.vn/tinh-ca-sach-giao-khoa-nguoi-viet-doc-4-cuon-sach-moi-nam-a414542.html>
5. John S. Hutton (2018), *Differences in functional brain network connectivity during stories presented in audio, illustrated, and animated format in preschool-age children*,
- Nguồn https://link.springer.com/article/10.1007/s11682-018-9985-7fbclid=IwAR2zaRyeXp-KpsJtc83pEXLYu4f8-tbUN8WE13_-8BWaupJCM9ifno93Ip
6. W. Nagy, P. Herman & R.C. Anderson (1985), “Learning word from context”, *Reading Research Quarterly*, **20**(2), pp.233-253.

STUDY ON THE READING OF VIETNAMESE’S CHILDREN
IN TECHNOLOGICAL AGE

Abstract: *Reading is one of the most important habits of lifelong learning. In the world of visual and social media, the world is growing rapidly, changing both economic forms and countless habits of people, especially urban people; reading - as a habit, as a behavior, as an intrinsic need has changed. Why reading is always a concern of the Vietnamese intellectuals? The paper explains the issues that based on inference and surveys on the actual reading practices of children today, the use of audio-visual equipment, technology equipment and reading rate; the rate of refractive errors affecting reading... Accordingly, the article has sections: reading in Vietnamese tradition; the situation of children's reading today; comments/discussions.*

Keywords: *children, reading, technology equipment.*

XÂY DỰNG MÔ HÌNH CUNG CẤP DỊCH VỤ CÔNG TÁC XÃ HỘI TRONG TRƯỜNG HỌC ĐÁP ỨNG NHU CẦU XÃ HỘI

Đặng Lộc Thọ

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Mô hình cung cấp dịch vụ công tác xã hội (CTXH) cho cộng đồng, trong đó có dịch vụ CTXH trong trường học là một trong những định hướng quan trọng trong Đề án phát triển nghề CTXH giai đoạn 2 (2016-2020). Nhu cầu dịch vụ CTXH hiện nay ở nước ta là rất lớn, song trong điều kiện khả năng đáp ứng của các cơ sở xã hội của Nhà nước với nguồn biên chế cán bộ và ngân sách Nhà nước chỉ cho các hoạt động CTXH hạn chế thì việc xây dựng một cơ chế hoạt động dịch vụ linh hoạt sẽ có ý nghĩa vô cùng quan trọng.

Bài viết đề cập đến những vấn đề sau: i) Một số vấn đề chung về CTXH; ii). Thực trạng xây dựng mô hình CTXH trường học ở nước ta hiện nay; iii). Một số biện pháp xây dựng mô hình dịch vụ CTXH trường học nhằm đem lại sự hỗ trợ tốt nhất và giúp bảo vệ cho trẻ em trong hoàn cảnh đặc biệt; góp phần vào nền an sinh của trẻ và gia đình trẻ.

Từ khóa: công tác xã hội, cung cấp dịch vụ, giáo dục, mô hình giáo dục, trẻ em.

Nhận bài ngày 19.9.2019; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 22.10.2019

Liên hệ tác giả: Đặng Lộc Thọ; Email: dltho@hnmu.edu.vn

1. MỞ ĐẦU

Công tác xã hội (CTXH) trong trường học là một bộ phận trong ngành CTXH nhằm đem lại sự hỗ trợ tốt nhất, giúp bảo vệ trẻ em trong hoàn cảnh đặc biệt, góp phần vào nền an sinh của trẻ và gia đình trẻ. CTXH trong trường học đã ra đời cách đây hàng trăm năm, nhưng ở Việt Nam mới chỉ thực sự bắt đầu triển khai những mô hình mang tính thử nghiệm và còn mơ hồ với đa số mọi người. Với tư cách là một nghề, CTXH đã và đang nhận được sự quan tâm của xã hội, phát triển thành một ngành khoa học và một nghề chuyên môn không thể thiếu trong xã hội hiện đại; góp phần quan trọng tăng cường an sinh xã hội, hỗ trợ cho sự phát triển nhanh và bền vững của đất nước.

Vấn đề CTXH trường học đã được nhiều nhà nghiên cứu ở các nước Mỹ, Úc, Trung Quốc, Malaysia, Singapor... quan tâm như: Nghiên cứu về tình trạng và sự phát triển CTXH trường học của Kelly, M. S., Berzin, S. C., Frey, A., Alvarez, M., Shaffer, G., & O'Brien, K. (2010) [14], Levine, K.A., & Zhu, K. (2010) [17], Raines, J. C., Stone, S., & Frey, A. (2010) [19], Lee, J. S. (2012) [16]; thực hành CTXH và các dịch vụ CTXH trong

trường học của Alen-Meares, P. (2010) [7], Kelly, M. S., Raines, J.C., Stone, S., & Frey, A (2010) [15], Students Care Service (SCS), Singapor (2010) [21], National Association of Social Works, NASW (2012) [18], Australian Association of Social Workers, AASW (2013) [8]; vai trò và thách thức của CTXH ở trường học của Yamano, N. (2011) [22]; năng lực và giá trị trong thực tiễn của nhóm CTXH của Joseph Lassner, Kathleen Powell, Elaine Finnegan (2013) [13]; nội dung và quy trình CTXH với gia đình của Robert Constable, Daniel B. Lee (2015) [20]; bảo vệ trẻ bị trầm cảm và sử dụng chất gây nghiện của Guibord M., Bell T., Romano E., Rouillard L. (2011); các rối loạn tâm thần ở trẻ em và thanh thiếu niên của Jozefiak T., Kaye N. S., Rimehaug T., Wormdal A. K., Brubakk A. M., Wichsstrom L. (2016) [12], Bronsard G., Alessandrini M., Fond G., Loundou A., Auquier P., Tordjman S., Boyer L. (2016) [9]...

Những năm gần đây ở Việt Nam đã có nhiều nghiên cứu về vấn đề này như: *Nhu cầu khách quan của việc nâng cao tính chuyên nghiệp trong đào tạo nghề CTXH Việt Nam của Vũ Thị Kim Dung* (2013) [4]; *Hiệu quả đạt được từ những mô hình dịch vụ Công tác xã hội* của Như Nguyệt (2016) [5]... Tuy nhiên, CTXH trường học ở Việt Nam chưa được công nhận vị trí, vai trò trong trường học theo đúng nghĩa; năng lực cung cấp dịch vụ CTXH cho cộng đồng chưa cao, nhân viên CTXH chưa có cơ chế để hành nghề thực sự. Vì vậy, việc xây dựng mô hình CTXH trong trường học nhằm tham gia có hiệu quả để bảo vệ quyền trẻ em, hỗ trợ các em trong học tập và hoà nhập cộng đồng là cần thiết. Bài viết đề cập khái quát mô hình CTXH trong trường học ở các nước, thực trạng mô hình CTXH trong trường học của Việt Nam và đề xuất một số biện pháp để xây dựng mô hình cung cấp dịch vụ CTXH trong trường học phù hợp với thực tiễn điều kiện kinh tế - xã hội ở Việt Nam, đáp ứng nền kinh tế thị trường và hội nhập quốc tế.

2. NỘI DUNG

2.1. Một số vấn đề chung

2.1.1. Sự cần thiết xây dựng mô hình cung cấp dịch vụ CTXH trong trường học

CTXH là khoa học ứng dụng nhằm tăng cường hiệu quả hoạt động của con người, tạo ra những chuyển biến xã hội và đem lại nền an sinh cho mọi người. Trên một thế kỷ qua, khoa học và nghề chuyên môn CTXH đã hình thành và phát triển đem lại những lợi ích đáng kể thông qua việc cung cấp các dịch vụ hữu ích cho con người. Đến nay, CTXH có mặt tại 80 nước trên thế giới, đã và đang hỗ trợ cho những người yếu thế, góp phần nâng cao chất lượng cuộc sống, giải quyết các vấn đề xã hội, mang lại bình đẳng và công bằng xã hội. Với ý nghĩa quan trọng đó, CTXH đã được đưa vào rất nhiều lĩnh vực khác nhau, như: Chăm sóc hỗ trợ những đối tượng thiệt thòi, yếu thế trong xã hội, trong bệnh viện, toà

án và đặc biệt là trong trường học (người nghèo, người cao tuổi, phụ nữ, trẻ em có hoàn cảnh đặc biệt, người khuyết tật...). Với sứ mệnh của mình, CTXH đã, đang và sẽ phấn đấu, đóng góp vào mục tiêu xây dựng một thế giới công bằng, bình đẳng và phát triển.

CTXH trường học là nền tảng thiết yếu của việc giảng dạy và giáo dục trong trường học, nó còn là một dịch vụ đặc biệt trong trường học hỗ trợ tất cả những ai tham gia vào cuộc sống trường học: học sinh/sinh viên, phụ huynh, giáo viên, cán bộ nhà trường và những nhà quản lý giáo dục ở tất cả các cấp học. Hiệp hội CTXH trường học Mỹ đã khẳng định: CTXH trường học là một trong những chuyên ngành quan trọng của CTXH. Với kiến thức và kỹ năng chuyên môn của mình, các nhân viên CTXH trường học tác động đến nhóm học sinh và cả hệ thống trường học. Nhân viên CTXH trường học được coi là công cụ để thúc đẩy nhà trường đạt được các mục tiêu học tập và giảng dạy. Nhân viên CTXH trường học cũng giúp cho học sinh nâng cao khả năng đáp ứng các nhiệm vụ học tập của mình thông qua sự phối kết hợp giữa gia đình, nhà trường và cộng đồng.

Như vậy, việc xây dựng mô hình dịch vụ CTXH trong trường học thực sự là một nhu cầu bức thiết. CTXH trường học sẽ là một lĩnh vực chuyên biệt của CTXH, qua đó nhân viên CTXH làm việc trực tiếp với các đối tượng có các vấn đề xã hội như trẻ và cha mẹ trẻ, cán bộ quản lý và giáo viên... nhằm cải thiện môi trường sống, học tập và làm việc trong trường học, từ đó hình thành môi trường học tập trong lành và an toàn cho sự phát triển của trẻ.

2.1.2. Mô hình dịch vụ công tác xã hội trong trường học trên thế giới

CTXH trong trường học đã xuất hiện từ rất sớm, bắt đầu ở các nước phương Tây có nền an sinh xã hội phát triển rồi lan rộng sang các nước châu Á, châu Úc. Theo các tài liệu đã được công bố năm 1871, Vương quốc Anh là nước đầu tiên trên thế giới triển khai các dịch vụ CTXH vào trong hệ thống các trường học, trong đó các nhân viên CTXH học đường có nhiệm vụ giúp đỡ học sinh vượt qua những khó khăn về tâm lý xã hội, phát huy tối đa tiềm năng và thực hiện có hiệu quả nhiệm vụ học tập. CTXH trường học ở Mỹ bắt đầu vào năm 1906 (tại New York, Boston và Hartford) với nỗ lực hỗ trợ chương trình xóa mù chữ trong các gia đình ở Mỹ. Tiếp đó là sự phát triển CTXH vào trong hệ thống các trường học với mô hình triển khai các dịch vụ CTXH nhằm giúp đỡ học sinh vượt qua những khó khăn về tâm lý xã hội, phát huy tối đa tiềm năng và thực hiện có hiệu quả nhiệm vụ học tập ở các nước Canada, Australia (vào những năm 1940); ở Thụy Điển (năm 1950), ở các nước châu Âu) như Phần Lan, Đức) vào những năm 1960... Tại châu Á, CTXH trường học đã được phát triển ở các nước New Zeland, Singapore, Trung Quốc, Đài Loan, Hồng Kong (từ thập kỉ 70 của thế kỉ 20); Nhật Bản, Hàn Quốc, Mông Cổ, Ả Rập Xê út (từ những năm 1980 và 1990)... Nhật Bản đã có những đánh giá về vai trò và thách thức của CTXH ở trường học để xây dựng mô hình với những chính sách phù hợp [22];

Singapore đã có các tiêu chuẩn cho dịch vụ chăm sóc học sinh cực trước các vấn đề mới nổi lên đối với thực tiễn CTXH trường học [21]...

Cho đến nay, ngành CTXH học đường phát triển hơn cả vẫn là ở Mỹ, có thể coi là nền móng vững chắc để phát triển mô hình CTXH học đường nói chung. Mô hình CTXH học đường ở Mỹ ban đầu chủ yếu là hỗ trợ học sinh cần bảo hộ để các em thích nghi với trường học và nâng cao thành tích học tập; cung cấp dịch vụ liên kết gia đình, trường học, cộng đồng địa phương (liên kết và quản lý các nguồn lực đa dạng trong cộng đồng), hỗ trợ để trường học có thể thực hiện chính sách giáo dục theo sự biến đổi của môi trường xã hội tùy theo sự biến đổi của môi trường xã hội, điều chỉnh chính sách trường học có ảnh hưởng tiêu cực đến trẻ em và hỗ trợ chương trình xóa mù chữ trong các gia đình ở Mỹ; sau đó có thêm vai trò của chuyên gia sức khỏe tinh thần (phòng ngừa, điều trị sức khỏe tinh thần)... Từ sau thập niên 1980, nhân viên CTXH học đường được nhấn mạnh ở vai trò người quản lý tình huống cụ thể, không chỉ cung cấp trực tiếp các dịch vụ CTXH học đường cho học sinh mà còn liên kết liên kết và điều chỉnh gia đình, trường học và cộng đồng địa phương nhằm đáp ứng nhu cầu đa dạng của học sinh như: Quản lý các nguồn lực đa dạng trong cộng đồng, can thiệp tích cực vào các dịch vụ đối với trẻ khuyết tật, giải quyết triệt để đói nghèo, lạm dụng chất độc hại, bạo lực học đường... Hiệp hội CTXH trường học Mỹ đã khẳng định: CTXH trường học là một trong những chuyên ngành quan trọng của CTXH, là công cụ để thúc đẩy nhà trường đạt được các mục tiêu học tập, giảng dạy; các nhân viên CTXH trường học với kiến thức và kỹ năng chuyên môn của mình, tác động đến nhóm trẻ và cả hệ thống trường học, giúp trẻ nâng cao khả năng đáp ứng các nhiệm vụ học tập của mình thông qua sự phối kết hợp giữa gia đình, nhà trường và cộng đồng [18].

2.2. Thực trạng CTXH trường học ở nước ta hiện nay

2.2.1. Cơ sở pháp lý phát triển CTXH trường

Luật Giáo dục quy định hệ thống giáo dục quốc dân xác định rõ mục tiêu giáo dục tại Điều 2, trong đó hướng tới đào tạo con người Việt Nam phát triển toàn diện. Điều này phù hợp với Khoản 2, Điều 61, Hiến pháp 2013: “*Nhà nước ưu tiên đầu tư và thu hút các nguồn đầu tư khác cho giáo dục...*”. Đây cũng là mục tiêu mà CTXH hướng tới trong thực hiện nhiệm vụ của mình. Ngoài ra, các quy định khác của Luật là cơ sở để triển khai CTXH trong trường học: quyền của công dân và trách nhiệm của Nhà nước trong thực hiện sự bình đẳng và công bằng trong giáo dục; trách nhiệm của gia đình, xã hội trong việc giúp đỡ để người có hoàn cảnh khó khăn thực hiện quyền và nghĩa vụ học tập của mình; mọi tổ chức, gia đình và công dân có trách nhiệm chăm lo sự nghiệp giáo dục, phối hợp với nhà trường thực hiện mục tiêu giáo dục, xây dựng môi trường giáo dục lành mạnh và an toàn... (Điều 10, Điều 12, Chương 6).

Luật Trẻ em và Luật Người khuyết tật là cơ sở pháp lý quan trọng để đưa CTXH vào trường học. Luật Trẻ em (năm 2016) đã ghi nhận: Trẻ em phải được phát triển cả về thể chất, trí tuệ, tinh thần, đạo đức và mối quan hệ xã hội; bảo đảm trẻ được hưởng lợi ích tốt nhất, không bị phân biệt đối xử, được thực hiện đầy đủ quyền và bổn phận của mình (từ Điều 12 đến Điều 36, Chương 2); ba cấp độ bảo vệ trẻ em gồm: phòng ngừa, hỗ trợ, can thiệp, các dịch vụ xã hội cung cấp cho trẻ em và trách nhiệm của các chủ thể liên quan (Chương 4). Luật Người khuyết tật cũng ghi nhận các quyền của người khuyết tật, trong đó có quyền được giáo dục hòa nhập; đồng thời ghi nhận trách nhiệm của cơ sở giáo dục, nhà giáo, cán bộ quản lý giáo dục và nhân viên hỗ trợ giáo dục trong bảo đảm quyền của người khuyết tật.

Đề án Phát triển nghề CTXH giai đoạn 2010-2020 ban hành kèm theo Quyết định 32/2010/QĐ-TTg (Đề án 32) và Quyết định số 23/2006/QĐ-BGDĐT của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo quy định về giáo dục hòa nhập cho người tàn tật, khuyết tật là cơ sở pháp lý quan trọng khẳng định các chính sách cụ thể của Nhà nước về CTXH tại các cơ sở giáo dục cũng như trách nhiệm của xã hội trong trợ giúp người khuyết tật thực hiện quyền học tập. Kế hoạch phát triển nghề CTXH trong ngành Giáo dục giai đoạn 2017-2020 ban hành kèm theo Quyết định số 327/QĐ-BGDĐT ngày 25/01/2017 là cơ sở trực tiếp để triển khai các mô hình dịch vụ. Mục tiêu của kế hoạch là từng bước hình thành và phát triển hệ thống dịch vụ CTXH chuyên nghiệp trong tất cả các nhà trường trên toàn quốc, góp phần nâng cao chất lượng giáo dục và đào tạo nhằm bảo vệ trẻ em không bị các hình thức xâm hại và bạo lực, hỗ trợ nâng cao năng lực cho trẻ em để các em tự giải quyết các vấn đề của bản thân và hoàn thành quá trình học tập tại trường. Việc thực hiện Đề án 32 cũng như Quyết định số 327/QĐ-BGDĐT là nhằm góp phần thực hiện mục tiêu về tăng cường phối hợp liên ngành giữa Bộ Giáo dục và Đào tạo với các bộ, ngành khác về công tác chăm sóc, giáo dục một cách thực chất hơn; làm rõ hơn vai trò, trách nhiệm về giáo dục của các bộ, ngành liên quan [2].

Với hệ thống các văn bản quy phạm pháp luật, văn bản quản lý nhà nước trong lĩnh vực bảo vệ trẻ em và phát triển nghề CTXH như trên, việc xây dựng và phát triển mô hình dịch vụ CTXH trường học có các cơ sở pháp lý vững chắc bảo đảm cho hệ thống được vận hành nhằm bảo vệ trẻ em không bị các hình thức xâm hại và bạo lực; hỗ trợ nâng cao năng lực để trẻ tự giải quyết các vấn đề của bản thân và hoàn thành quá trình học tập tại trường; tăng cường phối hợp liên ngành giữa Bộ Giáo dục và Đào tạo với các bộ, ngành khác.

2.2.2. Thực trạng nhu cầu xây dựng mô hình dịch vụ CTXH trường học

Môi trường nhà trường vẫn được coi là môi trường an toàn nhất cho sự phát triển một cách toàn diện. Tuy nhiên, hiện nay một số vấn đề xã hội phức tạp đã và đang nảy sinh với trẻ và chính môi trường giáo dục trẻ như: trẻ phân biệt đối xử; bị sao nhãng học tập, bị bạo

hành, bị tai nạn thương tích, bị tự kỷ, bị tổn thương do xung đột gia đình, bị xâm hại tình dục; sự kỳ vọng vượt quá khả năng của trẻ, những rào cản với cơ hội được đến trường của trẻ khuyết tật hay nhiễm HIV/AIDS... Trong thời gian gần đây, thực trạng trẻ tự kỷ không ngừng gia tăng, đặt ra những yêu cầu can thiệp và trợ giúp đặc biệt (Theo thống kê của Bệnh viện Nhi Trung ương: năm 2008 có 450 trẻ đến khám và điều trị rối loạn phổ tự kỷ tại Khoa Tâm thần, đến năm 2014 là 2468 trường hợp [5]). Để giúp trẻ tự kỷ học hòa nhập đạt kết quả tốt cần có hoạt động hỗ trợ cá nhân, có thể là giáo viên hỗ trợ cho trẻ tự kỷ ngay tại lớp hoặc giáo viên hỗ trợ đi kèm trẻ trong các hoạt động hàng ngày trong thời gian đầu trẻ ra học hòa nhập, đặc biệt là giai đoạn từ 0-5 tuổi - giai đoạn quan trọng nhất trong can thiệp sớm với trẻ. Giáo dục hòa nhập và can thiệp sớm là giải pháp hiệu quả cho trẻ, giáo viên hỗ trợ hoặc nhân viên CTXH đóng vai trò là người quản lý trường hợp, người kết nối các mối quan hệ trong nhóm trị liệu cho trẻ tự kỷ, gắn kết các mối quan hệ của các thành viên trong gia đình trẻ với nhau, giữa trẻ với cơ sở trị liệu; là người liên kết và thống nhất các quan điểm, tạo nên sự thông hiểu lẫn nhau. nhưng nếu chỉ dựa vào lực lượng giáo viên thì rất khó hỗ trợ trẻ nhanh phục hồi và đúng tiến bộ [6] [7].

Bên cạnh đó, đối tượng cần nhận sự trợ giúp còn bao gồm cả giáo viên - những người trực tiếp làm nhiệm vụ chăm sóc, giáo dục trẻ. Do môi trường đặc thù mà giáo viên luôn phải chịu nhiều áp lực từ công việc, từ áp lực của phụ huynh và xã hội. Trong khi đó, chế độ, chính sách đãi ngộ dành cho giáo viên còn hạn chế. Điều này là nguyên nhân dẫn đến tình trạng căng thẳng về tâm lý, đôi khi là sự chán nản của giáo viên. Với khối lượng công việc lớn, thời gian làm việc kéo dài, giáo viên không thể đủ khả năng giải quyết hết tất cả các nhu cầu của trẻ; khó khăn trong kết nối với gia đình và các tổ chức xã hội tại cộng đồng nhằm trợ giúp trẻ, biện hộ các quyền lợi của trẻ. Do vậy, nhân viên CTXH sẽ là người phát hiện, đánh giá nhu cầu trợ giúp của giáo viên. Từ đó thực hiện các hoạt động tư vấn, tham vấn, kết nối các nguồn lực trợ giúp thân chủ; phối hợp với giáo viên trong hoạt động gắn kết giữa gia đình và nhà trường.

Từ những vấn đề nêu trên đã và đang đặt ra yêu cầu bức thiết hiện nay cần phải có một đội ngũ nhân viên CTXH học đường trợ giúp giải quyết vấn đề của trẻ; là cầu nối kết hợp với gia đình và các thiết chế xã hội trong bảo đảm an toàn, sự phát triển về thể chất, tình cảm, xã hội, cũng như thực hiện các quyền của trẻ tại các trường học. Do CTXH ở các cấp/bậc học rất khác nhau nên khi giải quyết các vấn đề của trẻ, cần phải có mô hình phù hợp, có đủ năng lực phối kết hợp cùng với gia đình và giáo viên để nhằm đem lại hiệu quả tốt nhất [3].

2.2.3. Thực trạng việc triển khai thực hiện

Cùng với sự phát triển của CTXH nói chung, CTXH trường học cũng có những bước chuyển biến, song chưa thực sự được sự quan tâm của ngành CTXH cũng như ngành giáo

dục. Thực tế các vấn đề nảy sinh trong trường học vẫn tồn tại, nhiều vấn đề phức tạp đã xảy ra khá nghiêm trọng liên quan đến học sinh trong các trường học như: tình trạng áp lực, quá tải trong học tập; bạo lực học đường, sự khủng hoảng định hướng giá trị sống... nhưng chưa có sự giúp đỡ một cách chuyên nghiệp của các nhân viên CTXH (nhiệm vụ này hiện nay được giao cho các giáo viên và các tổ chức đoàn thể trong nhà trường nên không thể giải quyết triệt để). Bên cạnh đó, cùng với sự phát triển của xã hội, cấu trúc gia đình truyền thống Việt Nam có nhiều sự thay đổi, cha mẹ dành quá nhiều thời gian cho công việc nên mối quan hệ giữa cha mẹ và con cái trở lên lỏng lẻo hơn, dẫn đến trẻ bị xao nhãng hoặc không nhận được sự giúp đỡ kịp thời từ gia đình khi gặp phải những vấn đề khó khăn đòi hỏi cần có vai trò và trách nhiệm trực tiếp của CTXH trường học.

Thành phố Hồ Chí Minh là địa phương đi đầu trong việc quan tâm đẩy mạnh mô hình tư vấn học đường. Tuy nhiên, mô hình tư vấn học đường hay tham vấn học đường (ở một số địa phương khác trong cả nước) chỉ là biện pháp giúp học sinh về tâm lý chứ chưa thực sự là CTXH vì dịch vụ CTXH trường học phải là giải quyết các vấn đề liên quan đến trẻ em, học sinh và gia đình cũng như các thầy cô giáo trong trường học.

Tại Hà Nội, các mô hình can thiệp sớm, chăm sóc, giáo dục hoà nhập cho trẻ khuyết tật cung cấp dịch vụ cho cộng đồng đã được thành lập khá thành công, đóng góp các sản phẩm cho xã hội và phát triển khá đa dạng tại các trung tâm như: Trung tâm Hy Vọng, Trung tâm giáo dục đặc biệt Khánh Tâm, Trung tâm Sao Mai, Lớp Sáng tạo mới - Trường MNQT Hoa Trà My...; tại các trường mầm non (MN): Trường MN đặc biệt Myoko, trường MN chuyên biệt Ánh Sao; trường MN New Star, trường MN chất lượng cao Ngôi sao sáng, Trường MN tư thục Lâm Nhi... Các mô hình trên đã mang đến những lợi ích thiết thực trong công tác chăm sóc và giáo dục trẻ có nhu cầu đặc biệt. Tuy nhiên, các mô hình này mới chỉ là thực hiện các biện pháp giúp học sinh về tâm lý và can thiệp sớm, chưa thực sự là mô hình dịch vụ CTXH.

Thành phố Đà Nẵng đã triển khai thành công ba mô hình CTXH trong lĩnh vực chăm sóc sức khỏe tâm thần cho cộng đồng và đạt hiệu quả cao: *i) Mô hình “3 trong 1”* với hoạt động lồng ghép (thực hiện từ năm 2015): Đánh giá sàng lọc, phát hiện sớm trẻ có biểu hiện rối nhiễu tâm trí tại các trường MN; *ii) Mô hình câu lạc bộ sống độc lập* dành cho trẻ chậm phát triển, trẻ down; *iii) Mô hình hỗ trợ người tâm thần* hòa nhập với cộng đồng với hoạt động lồng ghép đánh giá sàng lọc và phát hiện sớm trẻ có biểu hiện rối nhiễu tâm trí tại các trường mầm non, hỗ trợ kỹ năng chăm sóc phụ huynh và trợ giúp xã hội cho gia đình trẻ có hoàn cảnh khó khăn (được thực hiện từ năm 2015); đã sàng lọc được hơn 500 trẻ và phát hiện được 50 trẻ cần can thiệp sớm [4].

Trung tâm CTXH tỉnh Thái Nguyên với chương trình “Đánh giá sự phát triển tâm vận động cho trẻ Mầm non” đã đánh giá cho gần 500 trẻ em tại Trường Mầm non 19/5 và

Trường Mầm non Hoa Trạng Nguyên nhằm phát hiện trẻ bị rối nhiễu tâm trí, tự kỷ, qua đó tư vấn về phương pháp chăm sóc, giáo dục trẻ tại nhà cho các bậc phụ huynh, đồng thời kết nối và thực hiện hoạt động trị liệu cho trẻ tại trung tâm. Thông qua chương trình, đã phát hiện trên 10% trẻ bị rối nhiễu tâm trí, tự kỷ; đã tư vấn về phương pháp chăm sóc, giáo dục trẻ tại nhà cho các bậc phụ huynh, đồng thời kết nối và thực hiện hoạt động trị liệu cho trên 30 trường hợp trẻ bị rối nhiễu tâm trí, tự kỷ. Bằng những kiến thức, kỹ năng chuyên sâu về trị liệu cùng với sự tận tình, kiên trì của cán bộ, nhân viên trị liệu, sự hợp tác tích cực của gia đình và sự vươn lên của chính bản thân các em, hoạt động trị liệu đã đạt được những bước phát triển đáng kể, trẻ đã có những chuyển biến tích cực về nhận thức, tư duy và ngôn ngữ (những ngày đầu mới đến Phòng trị liệu của Trung tâm, sự tương tác của trẻ rất kém, rối loạn cảm giác, tăng động, giảm chú ý và chưa nhận biết được thế giới xung quanh trẻ...) [1].

Một số trường cao đẳng, đại học đã có sự quan tâm triển khai mô hình dịch vụ CTXH trường học như: Câu lạc bộ Gia đình trẻ tự kỷ tại Trung tâm Đào tạo và hỗ trợ phát triển Giáo dục đặc biệt của trường Đại học Sư phạm Hà Nội, Trường Cao đẳng Sư phạm Trung ương (CĐSPTU); trung tâm CTXH của trường ĐH Lao động - Xã hội (tại cơ sở 1); xưởng thực hành ở trường ĐH Bách Khoa Hà Nội, Học viện Kỹ thuật Quân sự; mô hình cung cấp dịch vụ tư vấn pháp lý của trường ĐH Luật Hà Nội, Trung tâm hỗ trợ và Phát triển Giáo dục đặc biệt của... Các mô hình trên đã mang đến những lợi ích thiết thực trong công tác chăm sóc và giáo dục trẻ có nhu cầu đặc biệt, song đều chưa phải là mô hình dịch vụ CTXH trong trường học.

Theo báo cáo hàng năm của Trường CĐSPTU: Từ năm 2004, nhà trường đã thành lập Trung tâm Hỗ trợ phát triển Giáo dục đặc biệt, cung cấp dịch vụ can thiệp tại chỗ vừa cung cấp các dịch vụ can thiệp tại nhà cho nhiều trường hợp trẻ em sang chấn tâm lý, stress, khủng hoảng, tự kỷ, rối loạn nhận thức và hành vi; cùng với cơ quan chức năng và đoàn thể tại địa phương hỗ trợ can thiệp khẩn cấp với các trường hợp trẻ em bị bạo hành. Cho đến nay, Trung tâm đã trợ giúp cho trên 400 trường hợp trẻ em có hoàn cảnh đặc biệt; tham vấn, tư vấn và trợ giúp cho nhiều gia đình có con em có hoàn cảnh đặc biệt; giới thiệu chuyển tuyến cho gần 50 lượt các em đến với các cơ quan, tổ chức phù hợp; cung cấp dịch vụ CTXH trong trường học với hệ thống gồm 24 trường trên địa bàn Hà Nội về giáo dục hòa nhập và trợ giúp trẻ em có vấn đề về nhận thức hành vi hòa nhập học đường, thường xuyên theo dõi kết quả để trợ giúp cho các em được chuyển tuyến. Các trường mầm non thực hành trực thuộc trường CĐSPTU (Trường MNTH Hoa Sen, Trường MNTH Hoa Thủy tiên, Trường MNTH Hoa Hồng) đều triển khai thực hiện nội dung giáo dục hòa nhập cho trẻ khuyết tật. Từ năm 2015, Trường CĐSPTU xây dựng mô hình trung tâm can thiệp sớm/dịch vụ công tác xã hội tại trường Mầm non thực hành Hoa Sen (trực thuộc trường CĐSPTU). Kết quả hoạt động hai mô hình này đều đã được sự ghi nhận và đánh giá cao của Bộ Giáo dục và Đào tạo, Sở Giáo dục và Đào tạo Hà Nội và Tổ chức Unicef Việt Nam.

Tại hội thảo “Định hướng xây dựng mô hình đào tạo công tác xã hội trường học ở Việt Nam” ngày 26/12/2018 (tại Hà Nội) do Cục Bảo trợ xã hội (Bộ Lao động - Thương binh và Xã hội), Unicef, Đại học Sư phạm Hà Nội phối hợp tổ chức, Ông Nguyễn Văn Hồi, Cục trưởng Cục Bảo trợ xã hội cho biết: “Từ khi triển khai đề án 32 (Đề án phát triển nghề CTXH giai đoạn 2010-2020) từ chỗ chỉ có 1 trường trung cấp đào tạo nghề CTXH, nay đã có gần 50 trường có đào tạo về lĩnh vực này. Hằng năm, nghề CTXH đào tạo 2.500 sinh viên hệ dài hạn và 3.500 hệ tại chức. Hiện nay, cả nước có hơn 500 cơ sở chăm sóc người khuyết tật, người già, trẻ em, người nhiễm HIV... và 12.000 xã phường có chức danh nghề CTXH. Các cơ sở y tế và bảo trợ xã hội đã xây dựng hệ thống tiêu chí nghề CTXH. Đây là hành lang pháp lý quan trọng để chuẩn hóa đào tạo và trợ giúp đối tượng yếu thế... Tuy nhiên, hơn 50.000 cơ sở giáo dục các cấp học từ mẫu giáo đến đại học với nhiều vấn đề như bạo lực học đường, chăm sóc trẻ em khuyết tật, trẻ em bỏ học... thì chưa triển khai nghề CTXH”. Theo PGS.TS Nguyễn Văn Trào, Phó Hiệu trưởng trường Đại học Sư phạm Hà Nội: “Bạo lực học đường đang là vấn đề nóng xã hội hiện nay. Theo khảo sát thì chỉ có 16% học sinh nữ và 18% học sinh nam cảm thấy trường học là nơi an toàn. Đây là điều đáng báo động cần có nghiên cứu chuyên sâu về tâm lý, xã hội để có hướng giải quyết thỏa đáng”.

2.3. Xây dựng mô hình cung cấp dịch vụ CTXH trong trường học

2.3.1. Xây dựng tiêu chí phù hợp với điều kiện thực tiễn

Để mô hình CTXH có thể phát triển trong các nhà trường cần xác định nhiệm vụ, mục tiêu và cơ chế hoạt động, đảm bảo cung cấp đủ nguồn lực, con người, nguồn lực tài chính để xây dựng các tiêu chuẩn hoàn chỉnh cả về phạm vi phục vụ và năng lực đáp ứng yêu cầu xã hội, khẳng định được tầm quan trọng của CTXH trong trường học đến mọi người, đặc biệt là các bậc cha mẹ trẻ, giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục; cần có những nghiên cứu, đánh giá thực trạng về nhu cầu CTXH trong trường học theo từng góc độ khác nhau của CTXH trường học và hướng phát triển của xã hội Việt nam. Việc xây dựng tiêu chí phải căn cứ vào đặc thù, năng lực, nhu cầu và số lượng để xây dựng kế hoạch phát triển, dịch vụ phục vụ phù hợp với điều kiện thực tế của đơn vị mình. Cụ thể:

Thứ nhất, mô hình phải đáp ứng được nhu cầu cơ bản của các nhóm đối tượng phục vụ: Các dịch vụ CTXH trong trường học rất đa dạng, cung cấp cho nhiều đối tượng, không thể một cơ sở đáp ứng được tất cả nhu cầu của mọi đối tượng, mỗi cơ sở sẽ phải lựa chọn một hoặc một số nhu cầu phù hợp nhưng cơ bản thì phải phù hợp với nhu cầu của các nhóm đối tượng với mục tiêu nhằm giúp đỡ trẻ, cha mẹ trẻ, giáo viên, cán bộ quản lý; tăng cường hoặc phục hồi năng lực thực hiện chức năng xã hội của họ và tạo ra những điều kiện thích hợp để đạt được những mục tiêu trong giáo dục, chăm sóc trẻ. Các nhóm xã hội tiếp

nhận dịch vụ công tác xã hội là đa dạng. Việc lựa chọn phải căn cứ vào đặc thù, năng lực và số lượng nhu cầu để xây dựng kế hoạch phát triển, bao gồm:

(i). *Dịch vụ khẩn cấp và ngắn hạn*: Đây là những dịch vụ liên quan đến các hoạt động gồm đánh giá ban đầu (xác định tổn thương cần được can thiệp, trợ giúp); các dịch vụ chăm sóc khẩn cấp để đảm bảo an toàn và đáp ứng ngay nhu cầu thiết yếu của khách hàng (như: chỗ ở, đồ ăn, quần áo, chăn, màn, thuốc và các biện pháp can thiệp y tế khẩn cấp...); bên cạnh đó, dịch vụ này còn bao gồm các hoạt động cung cấp các thông tin về phúc lợi xã hội, luật pháp và những kiến thức chung cho sự phát triển (như: sức khỏe, các quyền lợi và nghĩa vụ, các địa chỉ cần thiết có thể liên hệ để giải quyết vấn đề...).

(ii). *Dịch vụ dài hạn*: Đây là các dịch vụ liên quan đến các hoạt động gồm đánh giá cá nhân, gia đình, nhóm xã hội và cộng đồng để xác định những vấn đề xã hội mà khách hàng đang gặp phải và lập kế hoạch can thiệp; tham vấn tâm lý xã hội, hỗ trợ và tìm các giải pháp chăm sóc phù hợp (hợp tác với những người có chuyên môn như bác sĩ, y tá, giáo viên); biện hộ nhằm bảo vệ quyền (hỗ trợ của công an để đáp ứng nhu cầu của đối tượng); kết nối các dịch vụ xã hội khác, hỗ trợ pháp lý, nghiên cứu các vấn đề phúc lợi xã hội để phát triển các chính sách có liên quan.

Thứ hai, có cơ cấu tổ chức và cách thức hoạt động phù hợp: Mỗi một mô hình dịch vụ sẽ có sự đặc trưng về cơ cấu tổ chức, hoạt động tùy phụ thuộc vào đối tượng, phạm vi và lĩnh vực dịch vụ mà cơ sở cung cấp. Tuy nhiên, cơ cấu tổ chức phải gọn nhẹ, linh hoạt, có khả năng thực hiện các dự án khác nhau; cần có sự kết nối giữa văn phòng trung tâm với các văn phòng vệ tinh để dịch vụ phục vụ được nhiều đối tượng hơn; thông tin về các dịch vụ cung cấp rộng rãi hơn. Bên cạnh đó, mô hình CTXH trường học cần xây dựng mạng lưới cộng tác viên ở cơ sở để kịp thời phát hiện và cung cấp thông tin về các đối tượng dịch vụ; có khả năng kết nối với mạng lưới các dịch vụ phúc lợi xã hội, các tổ chức xã hội, tổ chức phi Chính phủ, bệnh viện, trường học, cơ quan công an, tòa án, các cơ quan của ngành Lao động - Thương binh và Xã hội...

Bên cạnh đó, mô hình cung cấp dịch vụ cần xây dựng mạng lưới cộng tác viên ở cơ sở, có khả năng kết nối với mạng lưới các dịch vụ phúc lợi xã hội, các tổ chức xã hội và tổ chức phi Chính phủ, bệnh viện, cơ quan công an, tòa án, các tổ chức chăm sóc và bảo vệ trẻ em... để kịp thời phát hiện, cung cấp thông tin về khách hàng và tư vấn giúp đỡ như:

- *Đối với trẻ*: phát hiện và kiểm soát hành vi bất thường (như sợ hãi, rối loạn cảm xúc hoặc hành vi, hung hăng hoặc hay gây gỗ, không tham gia các hoạt động chung, chậm phát triển trí tuệ, tình cảm xã hội...); phòng ngừa và can thiệp trong trường hợp trẻ bị lạm dụng (bạo hành, sao nhãng, bỏ mặc, xâm hại tình dục...); biện hộ nhằm đảm bảo quyền của trẻ trong trường hợp bị vi phạm; kết nối nguồn lực trợ giúp trẻ có hoàn cảnh đặc biệt, phòng tránh tai nạn, thương tích...

- *Đối với giáo viên*: Trợ giúp các thầy cô giải quyết căng thẳng, tâm lý của bản thân; kết nối với phụ huynh trong việc thông tin về vấn đề của trẻ để cung cấp thông tin về gia đình cho giáo viên...

- *Đối với cán bộ quản lý*: Trợ giúp xây dựng các chính sách và các chương trình giáo dục dựa trên các quy định pháp luật; truyền thông thay đổi nhận thức của cộng đồng về giáo dục trẻ; vận động nguồn lực phát triển từ cộng đồng; tư vấn chính sách, pháp luật liên quan đến trẻ em; hỗ trợ giải quyết vấn đề dư luận xã hội...

- *Với phụ huynh học sinh*: Là cầu nối giữa gia đình và nhà trường; giúp cha mẹ tham gia vào quá trình giải quyết vấn đề của con và tiếp cận được các dịch vụ xã hội, các nguồn tài nguyên có thể trợ giúp phụ huynh học sinh; thực hiện tham vấn gia đình nhằm thay đổi nhận thức, hành vi.

Thứ ba, có đội ngũ nhân viên CTXH chuyên nghiệp: Tại các mô hình dịch vụ phải có cán bộ chuyên trách được đào tạo cơ bản về CTXH, có kỹ năng thực hành tốt có khả năng kết nối với các cộng tác viên nhằm tăng năng lực cung ứng dịch vụ nhằm tăng năng lực cung ứng dịch vụ. Tùy thuộc vào lĩnh vực hoạt động cung cấp dịch vụ mà lựa chọn đội ngũ được đào tạo các lĩnh vực chuyên sâu về CTXH phù hợp, trong đó người phụ trách chính phải được đào tạo về kiến thức, kỹ năng chuyên sâu để giải quyết các yêu cầu đặt ra trong trường học.

Thứ tư, bảo đảm tính kinh tế và hiệu quả: Một mô hình muốn triển khai được trên thực tế thì luôn phải tính đến yếu tố kinh tế và hiệu quả thực thi các hoạt động. Tính kinh tế chính là tiết kiệm về chi phí hành chính, nhân sự trong điều kiện công việc vẫn phải triển khai có hiệu quả. Hiện nay, ở nhiều trường học còn hạn chế về cơ sở vật chất, cũng như nguồn tài chính chi trả lương cho nhân sự thì việc lựa chọn mô hình phù hợp với điều kiện kinh tế, xã hội có ý nghĩa quyết định đến việc tồn tại và phát triển của nó trong thực tiễn.

Thứ năm, có cơ chế, chính sách thúc đẩy phù hợp: Trong bối cảnh hiện nay ở nước ta, để triển khai mô hình CTXH trong trường học nhất thiết phải có cơ chế, chính sách phù hợp làm cơ sở pháp lý, là tiền đề để thúc đẩy sự ra đời của mô hình. Trước hết phải kể đến chủ trương chung của Bộ Giáo dục và Đào tạo, tiếp đó là chủ trương của địa phương. Nếu không có cơ chế, chính sách thì bất cứ mô hình nào cũng khó có thể được hiện thực hóa. Chính vì lý do này, cần tiếp tục truyền thông và vận động để Bộ Giáo dục và Đào tạo có văn bản cụ thể triển khai CTXH trong trường học. Bên cạnh đó cần giúp lãnh đạo địa phương và trường học nhận thức rõ về CTXH và vai trò của CTXH trong thực hiện các hoạt động bảo vệ, chăm sóc, giáo dục trẻ em.

2.3.2. Đảm bảo những điều kiện cơ bản để mô hình hoạt động hiệu quả

Thứ nhất, xây dựng những qui định pháp lý về dịch vụ CTXH trong trường học: Cần phải có những qui định cụ thể về tự chủ huy động nguồn lực (về tài chính, biên chế trường

học, trong đó có biên chế nhân viên CTXH, cán bộ quản lý CTXH hoạt động dưới sự điều hành của Ban giám hiệu trường trường học); có những văn bản hướng dẫn cụ thể về nguyên tắc đạo đức và tiêu chuẩn thực hành nghiệp vụ CTXH trường học trên cơ sở học tập, tham khảo các qui chuẩn chung của các nước phát triển, các nước trong khu vực và có sự điều chỉnh phù hợp với tình hình cụ thể của Việt Nam; có qui định về nội dung chương trình dịch vụ CTXH dựa trên chương trình quốc gia về phát triển CTXH trong trường học và có sự điều chỉnh phù hợp với tình hình cụ thể của Việt Nam.

Xây dựng phòng CTXH trong trường học có biên chế nhân viên CTXH chuyên nghiệp, đây là mô hình lý tưởng nhất. Trong mô hình này, nhân viên CTXH chuyên nghiệp được tuyển dụng và trả lương từ ngân sách nhà nước hoặc từ nguồn kinh phí của nhà trường hoặc được trường ký hợp đồng lao động có thời hạn. Các nhân viên này hoạt động dưới sự điều hành của Ban Giám hiệu nhà trường, dựa trên chương trình quốc gia về phát triển CTXH trong trường học.

Thứ hai, về cơ sở vật chất: Tùy thuộc vào lĩnh vực cung cấp dịch vụ mà các yếu tố cơ sở vật chất cần thiết để dịch vụ CTXH có hiệu quả. Về cơ bản có thể kể đến: Văn phòng, trụ sở giao dịch (có đủ điện thoại, bàn làm việc, máy tính và kết nối mạng internet), phòng CTXH (có đủ các dụng cụ, phương tiện làm việc đặc thù để can thiệp hoặc trợ giúp thân chủ); tài liệu, sách báo, tranh ảnh có liên quan đến lĩnh vực dịch vụ...

Thứ ba, hợp pháp hóa và quảng bá thông tin về dịch vụ: Để mô hình thực hành và cung cấp dịch vụ chính thức được công nhận, đồng thời để đảm bảo tính hợp pháp trong các giao dịch, thì việc ra quyết định thành lập trung tâm dịch vụ CTXH là cần thiết. Đây cũng chính là việc tạo niềm tin cho khách hàng, góp phần vào nâng cao uy tín, vị thế của cơ sở với xã hội. Việc quảng bá thông tin về mô hình dịch vụ đến xã hội là điều cần thiết. Hình thức thực hiện việc quảng bá thông tin là đa dạng, song phải phù hợp với đặc thù của tính chất và năng lực dịch của cơ sở.

2.3.3. Thực hiện xã hội hóa CTXH trong trường học

Để mô hình dịch vụ CTXH trường học hoạt động có hiệu quả cần thực hiện tốt việc xã hội hoá, xây dựng mối quan hệ tốt với nhiều cá nhân và tổ chức. Cụ thể:

Thứ nhất, phối hợp với nguồn lực nhân viên CTXH ở địa phương: Trong sự phối hợp này, trường học sẽ trở thành một phần trong hệ thống phòng ngừa, can thiệp của nhân viên CTXH xã/phường/trung tâm ở địa phương. Theo đó, nhân viên CTXH sẽ đưa các hoạt động CTXH ở trường học vào chương trình, kế hoạch hoạt động thường xuyên của mình; thực hiện can thiệp hay phòng ngừa các vấn đề của thân chủ trên cơ sở cả ba môi trường nhà trường, xã hội và gia đình. Mô hình này xuất phát từ thuyết hệ thống, tức là nhân viên CTXH thực hiện can thiệp hay phòng ngừa các vấn đề của thân chủ phải trên cơ sở cả ba môi trường nói trên; là cầu nối để gia đình, nhà trường và cộng đồng cùng hợp tác giải

quyết vấn đề nảy sinh trong trường học. Với mô hình này sẽ chia sẻ được nguồn lực về con người, giảm chi phí; đảm bảo tính chuyên môn sâu, tính kết nối, liên thông giữa các cơ quan trong hệ thống bảo vệ trẻ em. Tuy nhiên, nguồn nhân lực CTXH ở các địa phương còn hạn chế cả về số lượng và tính chuyên nghiệp nên việc triển khai liên tục, đồng bộ trên nhiều lĩnh vực và ở nhiều nhà trường, nhiều đối tượng sẽ gặp nhiều hạn chế.

Thứ hai, huy động các lực lượng tham gia làm CTXH trong trường học theo các hình thức: (i). Hợp đồng ký kết giữa nhân viên CTXH độc lập hoặc trung tâm cung cấp dịch vụ CTXH với cha mẹ trẻ (nghĩa là, nhà trường tạo điều kiện về cơ chế cho phép nhân viên CTXH thực hiện các hoạt động chuyên môn, còn kinh phí hoạt động sẽ do cha mẹ trẻ chi trả); (ii). Khai thác sự hỗ trợ của các tổ chức xã hội, các nhà tài trợ, sự trợ giúp của các tổ chức phi chính phủ (NGO) hoạt động hợp pháp tại Việt Nam theo một bản thỏa thuận ba bên: NGO, trường học và chính quyền địa phương. Thuận lợi của các mô hình này là không cần sử dụng ngân sách nhà nước, không làm tăng biên chế, bảo đảm được tính chuyên nghiệp, dễ triển khai dựa trên nhu cầu của các bên. Tuy nhiên, hình thức này cần sự đồng thuận của cả phụ huynh, địa phương và nhà trường; tính ổn định và lâu dài không cao (thường chỉ hiệu quả trong giai đoạn đầu, giai đoạn sau sẽ phải chuyển đổi sang mô hình khác mang tính lâu dài, ổn định hơn).

Thứ ba, gắn kết với các cơ sở đào tạo ngành CTXH: Các trường học sẽ liên kết với các cơ sở đào tạo, trở thành các cơ sở thực hành thường xuyên và thực tập cho sinh viên của ngành CTXH. Mô hình này vừa là nơi sinh viên tìm hiểu thực tiễn các vấn đề nảy sinh ở trường học, vừa là nơi giới thiệu về nghề CTXH, tạo điều kiện để các hoạt động CTXH được triển khai dưới sự quản lý, hướng dẫn của giảng viên các cơ sở đào tạo. Yêu cầu để đảm bảo hiệu quả của mô hình là luôn phải có sự gắn kết và hỗ trợ giữa hoạt động thực hành thực tập của sinh viên với hoạt động cung cấp dịch vụ CTXH của trường học. Mô hình này giúp cập nhật được các thông tin về lý thuyết kỹ thuật thực hành mới trong việc cung cấp dịch vụ, dễ triển khai các hoạt động (do không cần nhiều kinh phí), tạo môi trường để sinh viên được thực hành, thực tập nghề nghiệp gắn với thực tiễn. Tuy nhiên, nếu hoạt động tổ chức thực tập của sinh viên không được tổ chức tốt, đảm bảo tính chuyên môn thì có thể ảnh hưởng đến việc thực hiện các hoạt động can thiệp, làm mất cơ hội trợ giúp sự phát triển của trẻ ở giai đoạn quan trọng nhất, ngoài ra còn làm mất uy tín của cả cơ sở đào tạo CTXH và trường học.

3. KẾT LUẬN

Công tác xã hội trường học vẫn là một lĩnh vực còn khá mới mẻ ở nước ta hiện nay, việc nghiên cứu để xây dựng mô hình này có ý nghĩa quan trọng với sự phát triển của đất nước nói chung, của ngành CTXH nói riêng nhằm góp phần giải quyết những vấn đề khó

khẩn của trẻ, thực hiện mục tiêu chăm sóc, giáo dục trẻ một cách toàn diện; thực hiện công bằng xã hội. Qua nghiên cứu lí luận và thực tiễn, có thể khẳng định việc xây dựng mô hình dịch vụ CTXH trong trường học là yêu cầu cấp thiết và phù hợp với xu thế chung hiện nay.

Để mô hình CTXH trong trường học hoạt động cần có sự phối hợp đồng bộ giữa các biện pháp, có sự lựa chọn và ưu tiên biện pháp cho phù hợp với thực tiễn của từng địa phương, từng nhà trường và từng giai đoạn lịch sử; cần dựa trên các kết quả nghiên cứu, phân tích kỹ lưỡng của các chuyên gia, nhà khoa học trong nhiều lĩnh vực. Mô hình CTXH trường học được thực hiện có hiệu quả sẽ góp phần giảm tải gánh nặng cho các cơ sở xã hội của Nhà nước, tăng tính hiệu quả, tiện ích của các dịch vụ xã hội; góp phần khẳng định sự cần thiết và đúng đắn trong định hướng phát triển CTXH thực hành ở Việt Nam.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyệt Ánh (2014), *Trung tâm CTXH Thái Nguyên triển khai hiệu quả công tác trị liệu cho trẻ tự kỷ*, - [Http://congtacxahoithainguyen.vn](http://congtacxahoithainguyen.vn), truy cập ngày 24/09/2014.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2015), Báo cáo quốc gia giáo dục cho mọi người của Việt Nam (tr.64).
3. Bộ Lao động - Thương binh và Xã hội (2013), *CTXH trong trường Mầm non và Tiểu học.*, - Giáo trình biên soạn theo chương trình của Đề án 32, tr.23.
4. Vũ Thị Kim Dung (2013), *Nhu cầu khách quan của việc nâng cao tính chuyên nghiệp trong đào tạo nghề CTXH Việt Nam*, - Kỷ yếu Hội thảo Quốc tế “Công tác xã hội trong quá trình hội nhập và phát triển của Việt Nam”.
5. Như Nguyệt (2016), *Hiệu quả đạt được từ những mô hình dịch vụ Công tác xã hội*, - [Http://congtacxahoihn.blogspot.com](http://congtacxahoihn.blogspot.com), truy cập ngày 26/12/2016.
6. Unicef (2009). *Xây dựng môi trường bảo vệ trẻ em Việt Nam*.
7. Alen-Meares, P. (2010), *Social work services in schools*, - Boston: Alyiyn & Bacon.
8. Australian Association of Social Workers (2013), *Practice standards*, - Canberra: AASW.
9. Bronsard G., Alessandrini M., Fond G., Loundou A., Auquier P., Tordjman S., Boyer L. (2016), *The Prevalence of Mental Disorders Among Children and Adolescents in the Child Welfare System: A Sustematic Review and Meta – Analysis*, - Medicine, 95 (7), e2622. Doi: 10.1097/md.0000000000002622.
10. Guibord M., Bell T., Romano E., Rouillard L. (2011), - *Risk and protective factors for depression and substance use in an adolescent child welfare sample*, - Children and Youth Services Review, 33 (11), pp. 2127-2137. Doi: 10.1016/j.childyouth.2011.06.019.
11. Harrison, K., & Harrison, R. (2009), *The Schoool Social Worker’s Role in the Tertiary Support of Functional Assessment*, - Children & Schools, 31(2), pp.119-127.
12. (Retrieved from <http://qt.summon.serialssolutions.com/2.0.0/link/o/>).
13. Jozefiak T., Kayed N. S., Rimehaug T., Wormdal A. K., Brubakk A. M., Wichsstrom L. (2016), *Prevalence and comorbidity of mental disorders among adolescents living in residential youth care*, - European Child & Adolescent Psychiatry, 25 (1), pp.33-47. Doi: 10.1007/s00787-015-0700-x.

14. Joseph Lassner, Kathleen Powell, Elaine Finnegan (2013), *Social Group Work: Competence and Values in Practice*, - Routledge.
15. Kelly, M. S., Berzin, S. C., Frey, A., Alvarez, M., Shaffer, G., & O'Brien, K. (2010), *The state of school social work: Findings from the national school social work survey*, - School Mental Health, 2(3), pp.132-141.
16. Kelly, M. S., Raines, J.C., Stone, S., & Frey, A (2010), *School Social Work: An Evidence Informed Framework for Practice*, - Oxford University Press, USA.
17. Lee, J. S. (2012), *School Social Work in Australia*, - Australian Social Work, 65(4), pp.552-570. doi: 10.1080/0312407X.2012.675343.
18. Levine, K.A., & Zhu, K. (2010), *The changing context of China: Emerging issues for school social work practice*, - International Social Work, 53(3), pp.339-352.
19. National Association of Social Workers (2012), *NASW standards for school social work services*, - Washington: National Association of Social Workers.
20. Raines, J. C., Stone, S., & Frey, A. (2010), *The Need for an Evidence-Informed Practice Approach in Schools*, - In M. S. Kelly, J. C. Raines, & A. Frey (Eds.), *School Social Work: An Evidence-Informed Framework for Practice*: Oxford University Press, USA.
21. Robert Constable, Daniel B. Lee (2015), *Social Work with Families: Content and Process*.
22. Students Care Service (2010), *Standards for school social work service*, - Students Care Service (SCS), Singapore.
23. Yamano, N. (2011), *The Role and Challenges of School Social Work: An Examination from Practice in Osaka*, - School Social Work Journal, 36(1), pp.1-15. Retrieved from <http://qut.summon.serialssolutions.com/2.0.0/link>.

DEVELOPING MODELS ON SOCIAL WORK SERVICES AT SCHOOL

Abstract: *The model of social work services provided to the community, including social work services in schools, is one of the important orientations in the development of the second phase of social work (2016- 2020). The demand for social work services in our country is very great, while the ability of the social institutions with restricted resources and provided budget is limited, the development of a flexible service operation mechanism will be very important. The paper addresses aims at i) reviewing social work patterns in the school in countries around the world; ii) reflecting the current status of social work models in Vietnam schools; iii) discussing a number of measures to develop a social work model in the school to provide the optimal support and help to protect children in special condition, which contributes to the wellbeing of children and their families.*

Keywords: *Social works, service providing, education, education model, children.*

NGHIÊN CỨU ĐỘNG CƠ HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN KHOA CÔNG NGHỆ Ô TÔ, TRƯỜNG CAO ĐẲNG NGHỀ ĐÀ NẴNG

Lê Đức Thọ

Trường Cao đẳng Nghề Đà Nẵng

Tóm tắt: Bài viết trình bày kết quả nghiên cứu về động cơ học tập của sinh viên khoa Công nghệ ô tô, Trường Cao đẳng Nghề Đà Nẵng. Kết quả khảo sát cho thấy, đa số sinh viên có động cơ học tập đúng đắn, nhưng vẫn còn tình trạng một số sinh viên chưa thật sự tích cực trong học tập. Kết quả nghiên cứu có thể làm cơ sở để giúp cho nhà trường và khoa chuyên môn có những kế hoạch, chương trình giảng dạy cũng như là những hoạt động ngoại khóa thu hút sinh viên tham gia, để trên cơ sở đó vừa nâng cao chất lượng đào tạo, lại vừa thúc đẩy sinh viên học tập nhờ xây dựng được hệ thống động cơ học tập đúng đắn.

Từ khóa: Động cơ học tập, sinh viên, Cao đẳng Nghề Đà Nẵng.

Nhận bài ngày 16.9.2019; Gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 20.10.2019

Liên hệ tác giả: Lê Đức Thọ; Email: ductho@danavtc.edu.vn

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Động cơ học tập có vai trò quan trọng trong việc kích thích hoạt động học tập của sinh viên. Trên thực tế, không phải sinh viên nào cũng xác định được động cơ học tập rõ ràng và điều này gây ra một số trở ngại cho hoạt động học tập của họ. Một số sinh viên chưa xác định rõ ràng mục đích học tập để làm gì dẫn đến khả năng học tập của họ có sự phân hóa rõ rệt. Mức độ chủ động trong học tập của sinh viên chưa đồng đều, không ít sinh viên học chỉ để đối phó với thi cử, chưa thật sự quyết tâm trong học tập và chưa thực sự chú trọng thực hành kỹ năng nghề. Điều này ảnh hưởng không tốt đến chất lượng đào tạo của nhà trường, của khoa. Chính vì vậy, việc nghiên cứu thực trạng động cơ học tập của sinh viên, qua đó, giúp cho các nhà giáo dục xác định rõ động cơ chi phối việc học tập của sinh viên và định hướng kịp thời động cơ học tập cho sinh viên nhà trường nói chung và sinh viên Khoa Công nghệ ô tô nói riêng là việc làm cần thiết. Kết quả nghiên cứu động cơ học tập của sinh viên sẽ góp phần làm sáng tỏ cơ sở lý luận và thực tiễn về động cơ học tập để tìm ra các giải pháp góp phần nâng cao chất lượng giáo dục, đào tạo sinh viên Khoa Công nghệ ô tô, Trường CĐ Nghề Đà Nẵng giai đoạn hiện nay.

2. NỘI DUNG

2.1. Khái niệm động cơ học tập

Trong Tâm lý học, động cơ giữ vị trí quan trọng trong cấu trúc nhân cách và là khái niệm trung tâm để lý giải các động lực thúc đẩy hành vi của con người. Các nghiên cứu về động cơ đều nhằm đi tìm lời giải đáp cho câu hỏi tại sao con người lại có những hành vi như họ đang có. Đối với lứa tuổi sinh viên, hoạt động học tập - nghề nghiệp chuyên môn giữ vai trò chủ đạo.

Thành tố tâm lý quan trọng nhất của hoạt động này là động cơ học tập. Động cơ học tập đúng đắn hay lệch lạc không chỉ tác động tới kết quả học tập mà còn tới hiệu quả hoạt động nghề nghiệp và chiều hướng phát triển nhân cách của mỗi cá nhân. Như vậy, động cơ học tập là yếu tố tâm lý phản ánh đối tượng có khả năng thỏa mãn nhu cầu của sinh viên, nó định hướng, thúc đẩy và duy trì hoạt động học tập của sinh viên nhằm chiếm lĩnh đối tượng đó.

Động cơ học tập của sinh viên là một dạng của động cơ hoạt động của con người nên cấu trúc của nó cũng bao gồm nhận thức, thái độ và cảm xúc, ý chí và hành động. Các thành phần trong cấu trúc động cơ học tập gắn bó chặt chẽ với hoạt động học tập của sinh viên.

Động cơ học tập là yếu tố tâm lý bên trong thúc đẩy con người hoạt động. Vì vậy, yếu tố này rất khó đánh giá hay quan sát trực tiếp. Xuất phát từ khái niệm động cơ học tập, cấu trúc động cơ học tập của sinh viên cũng như tiêu chí đánh giá động cơ hoạt động của con người, trong nghiên cứu này, chúng tôi cho rằng có thể đánh giá động cơ học tập của sinh viên qua các biểu hiện sau: Nhận thức về hoạt động học tập, thái độ và cảm xúc của sinh viên đối với hoạt động học tập, tính tích cực hay không tích cực trong việc thực hiện các hành vi học tập. Ngoài ra, kết quả học tập của sinh viên cũng được sử dụng để đánh giá động cơ học tập của sinh viên.

2.2. Thực trạng động cơ học tập của sinh viên Khoa Công nghệ ô tô, Trường CĐ Nghề Đà Nẵng

2.2.1. Mục đích học tập của sinh viên

Kết quả khảo sát của nhóm đã thu được những kết quả đáng mong đợi về mục đích học tập của sinh viên cũng như những lý do quyết định chọn trường của sinh viên Trường CĐ Nghề Đà Nẵng. Hầu hết, sinh viên Trường CĐ Nghề Đà Nẵng đã nhận thức được mục đích của việc học nghề. Đa số nhận thức được học tập là cách trang bị kiến thức, kỹ năng nghề nghiệp, hoàn thiện và khẳng định bản thân để có được thu nhập cao cũng như cơ hội thăng tiến trong tương lai. Trong đó, những yếu tố cơ bản ảnh hưởng tích cực đến hứng

thú học tập của sinh viên chính là từ ý chí bản thân của người học, từ giảng viên và từ nhà trường. Những yếu tố tích cực này là những điểm thuận lợi trong quá trình học tập tại trường, cần chú trọng để phát huy hơn nữa để có được môi trường học đường tốt nhất, tạo điều kiện tối ưu để tiếp nhận tri thức cho sinh viên, nâng cao chất lượng dạy và học.

Bảng 1. Mục đích học tập của sinh viên

TT	Nội dung khảo sát	Kết quả	
		SL	%
1	Học để khẳng định bản thân	98	89.1
2	Học để có kiến thức cho công việc trong tương lai	77	70
3	Học để tìm kiếm công việc ổn định	81	73.6
4	Học để đền đáp công ơn cha mẹ, làm gương cho các em	52	47.3
5	Học để giúp đỡ gia đình, thay đổi cuộc sống khó khăn hiện tại	65	59.1
6	Học để khẳng định mình trong xã hội, trở thành người có ích cho xã hội	102	92.7

(Nguồn: Kết quả tổng hợp do tác giả thực hiện)

2.2.2. Động cơ đăng ký học nghề của sinh viên

Hiện nay, xu hướng lựa chọn con đường học nghề của học sinh sau khi tốt nghiệp trung học phổ thông khá phổ biến. Mỗi năm Trường CĐ Nghề Đà Nẵng tiếp nhận một lượng lớn hồ sơ đăng ký học nghề của sinh viên. Trong quá trình nghiên cứu về động cơ đăng ký học nghề của sinh viên, nhất là sinh viên năm thứ nhất tại Trường CĐ Nghề Đà Nẵng, chúng tôi đặt câu hỏi về động cơ đăng ký học nghề của sinh viên và nhận được kết quả như sau: Trong 110 sinh viên được khảo sát thì có 104 sinh viên tham gia trả lời câu hỏi. Đa số sinh viên lựa chọn Trường CĐ Nghề Đà Nẵng vì cho rằng đây là một trường có chất lượng đào tạo tốt. Không chỉ là trường có chất lượng đào tạo tốt mà còn là trường dạy nghề lớn của khu vực miền Trung Tây Nguyên. Nhà trường hiện có nhiều khoa với nhiều ngành nghề đào tạo để sinh viên đăng ký học tập, có nhiều khoa đồng nghĩa với việc có nhiều cơ hội để lựa chọn và có nhiều tài liệu để tham khảo. Có sinh viên đăng ký học vì lý do này. Rất nhiều sinh viên trả lời rằng, họ đăng ký học nghề vì nhà trường có ngành nghề mà họ yêu thích. Có sinh viên cho biết, họ đăng ký học nghề vì gia đình. Khi tìm hiểu thì tác giả được biết rằng, có những gia đình sinh viên, từ anh, chị đều tốt nghiệp Trường CĐ Nghề Đà Nẵng.

Bảng 2. Động cơ đăng ký học nghề của sinh viên

TT	Lý do đăng ký học nghề	Kết quả	
		SL	%
1	Là trường có chất lượng đào tạo tốt	103	93.6
2	Có nhiều khoa, ngành nghề để lựa chọn	65	59.1
3	Là trường có truyền thống lâu năm	46	41.8
4	Có nhiều cơ hội học bổng	41	37.3
5	Những lý do từ phía gia đình, người thân	51	46.4

(Nguồn: Kết quả tổng hợp do tác giả thực hiện)

2.2.3. Động cơ lựa chọn ngành học của sinh viên

Đa số sinh viên đăng ký ngành, khoa mà mình đang theo học là vì bản thân họ muốn, vì gia đình mong muốn hay chỉ là sự ngẫu hứng của bản thân. Sau khi điều tra khảo sát, tác giả thu được kết quả dưới đây:

Bảng 3. Động cơ lựa chọn ngành học của sinh viên

TT	Lý do đăng ký học nghề	Kết quả	
		SL	%
1	Tôi thích chuyên ngành này	110	100
2	Là ngành sau khi ra trường dễ xin việc	76	69.1
3	Vì số lượng sinh viên theo học chuyên ngành này khá đông	21	19.1
4	Đã có người xin việc sau khi ra trường	35	31.8
5	Gia đình mong muốn	11	10
6	Đăng ký theo bạn bè	89	80.1

(Nguồn: Kết quả tổng hợp do tác giả thực hiện)

Điều đáng mừng là số lượng sinh viên lựa chọn chuyên ngành công nghệ ô tô vì sự yêu thích của bản thân khá lớn. Điều này sẽ tạo cho bản thân sinh viên niềm vui, lòng tự hào và cố gắng học tập vì đã lựa chọn đúng chuyên ngành mà mình yêu thích. Điều này còn tạo tâm lý ổn định cho sinh viên trong quá trình học tập. Chỉ có 11% sinh viên đăng ký học tập là do yêu cầu của cha mẹ. Tuy nhiên, đa số những sinh viên này khi được hỏi đều nói rằng thích học khoa của mình và không có ý định chuyển ngành và chuyển trường. Con số này nói lên rằng, tính độc lập của sinh viên đã cao hơn rất nhiều so với trước đây. Có

thể đây chính là một trong những mặt tích cực của kinh tế thị trường, làm cho con người phải tự có trách nhiệm với bản thân mình, tự quyết định cuộc sống của mình.

Từ kết quả nghiên cứu trên, có thể đưa ra một số nhận xét về động cơ học tập của sinh viên Khoa Công nghệ ô tô, Trường CĐ Nghề Đà Nẵng như sau:

Thứ nhất, động cơ học tập của sinh viên Khoa Công nghệ ô tô, Trường CĐ Nghề Đà Nẵng rất đa dạng, chịu sự chi phối của các yếu tố kinh tế - xã hội và điều kiện hoạt động khác nhau nhưng nhìn chung rất lành mạnh và luôn hướng tới các nhu cầu mưu sinh, lập nghiệp. Nhu cầu này luôn thích ứng với xã hội, thoả mãn được các chuẩn mực và xu thế phát triển của xã hội.

Thứ hai, động cơ học tập của sinh viên Khoa Công nghệ ô tô, Trường CĐ Nghề Đà Nẵng chủ yếu hướng vào các động cơ mang tính cá nhân như học để kiếm việc, học để nâng cao tri thức, phát triển nhân cách... còn động cơ học để phục vụ yêu cầu phát triển đất nước được sinh viên lựa chọn với tỷ lệ thấp. Điều này là do tác động của mặt trái cơ chế thị trường gây nên. Nó làm cho sinh viên hiện nay lo cho cuộc sống cá nhân nhiều hơn, thực dụng hơn. Kết quả này có thể làm cho một số người không hài lòng bởi vì bao giờ họ cũng muốn thế hệ trẻ phải hướng vào mục tiêu xã hội một cách rõ nét. Tuy nhiên, nếu sinh viên trang bị cho mình tri thức, bồi dưỡng những phẩm chất nhân cách để có nghề nghiệp chuyên môn cao giúp họ có điều kiện đảm bảo cuộc sống cá nhân thì họ càng có khả năng cống hiến cho xã hội nhiều hơn. Vì như vậy lợi ích quốc gia vẫn được đảm bảo trong khi đó lợi ích cá nhân cũng được tăng cường. Điều này cũng cho thấy giáo dục đạo đức, lý tưởng cho sinh viên trong giai đoạn hiện nay hết sức quan trọng để thanh niên nói chung, sinh viên nói riêng luôn đặt lợi ích cá nhân hài hoà với lợi ích xã hội và góp phần đắc lực trong công cuộc xây dựng Việt Nam thành một nước công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong tương lai.

Thứ ba, tỷ lệ sinh viên chọn tiêu chí *học vì không muốn thua kém bạn bè* là rất thấp. Điều này cho thấy, sinh viên ngày nay học không phải để ganh đua, mà học để có năng lực, đạo đức, có nghề nghiệp chuyên môn cao, đảm bảo vững chắc cho tương lai của mình sau khi ra trường.

Như vậy, mặc dù động cơ học tập của sinh viên rất đa dạng phong phú và có sự khác biệt nhau giữa các cá nhân, nhóm sinh viên ở điều kiện khác nhau nhưng nhìn chung những động cơ này luôn kích thích tạo hứng thú, động lực cho sinh viên học tập, rèn luyện đạt kết quả cao.

2.3. Một số đề xuất nhằm hình thành, phát triển động cơ học tập cho sinh viên Khoa Công nghệ ô tô, Trường CĐ Nghề Đà Nẵng

Trong hoạt động học tập, sinh viên sẽ chịu nhiều tác động từ nhà trường, gia đình, xã hội và hình thành nhiều loại động cơ học tập khác nhau cùng một lúc như động cơ đối

tượng (học để hiểu biết) động cơ kích thích (học để được khen thưởng), động cơ cá nhân (học để trở thành học sinh giỏi), động cơ xã hội (học để cha mẹ vui lòng, bạn bè tôn trọng)... Tự trung, trong các động cơ học tập đang tồn tại trong sinh viên, mỗi sinh viên sẽ dần hình thành, sắp xếp cho mình thứ bậc các động cơ, động cơ nào là ưu thế, cốt lõi, động cơ nào là thứ yếu, phụ thuộc. Do đặc điểm tâm lý, môi trường sống, nhận thức của mỗi sinh viên, các em sẽ có sự sắp xếp thứ bậc các động cơ khác nhau thậm chí loại bỏ các động cơ không còn tác dụng (là sự sắp xếp có ý thức hay vô thức). Các động lực có được từ các động cơ học tập khác nhau cũng có thể tạo ra các kết quả giống nhau. Điều đó là bình thường bởi vì nó mang dấu ấn của những xu hướng cá nhân khác nhau, nhân cách khác nhau với các học sinh khác nhau.

Động cơ học tập của học sinh là một yếu tố động, khi được hình thành nó tiếp tục vận động và biến đổi theo nhiều chiều hướng. Động cơ học tập của sinh viên được coi là phát triển khi các nhân tố tạo nên động cơ được gia tăng mức độ và khả năng đạt được mục đích học tập đã đề ra thí dụ như năng lực học tập ngày càng nâng cao, ý chí học tập ngày càng bền chặt... Ngược lại điều đó là động cơ học tập không phát triển hoặc không tồn tại. Tuy vậy, trong trường hợp ở một giai đoạn phát triển nào đó, sinh viên nhận thấy không thể theo đuổi tiếp tục mục đích học tập như cũ mà buộc phải chuyển đổi theo một mục đích học tập mới với những động cơ học tập mới mạnh mẽ thì điều đó cũng là phát triển động cơ học tập. Thực vậy, với một mục đích học tập mà sinh viên thấy không đủ năng lực, không còn hứng thú, không đủ ý chí theo đuổi thì việc chuyển đổi mục đích học tập là cần thiết còn hơn là theo đuổi mục đích học tập như cũ để rồi không đạt được mục đích học tập nào.

Một là, phát huy tính tích cực, tự giác của sinh viên trong quá trình tự giáo dục, tự rèn luyện; đồng thời xây dựng môi trường giáo dục thuận lợi, trong sạch, lành mạnh.

Sinh viên trong hoạt động học tập vừa là khách thể, vừa là chủ thể của quá trình giáo dục, đào tạo, là đối tượng chịu sự tác động của quá trình xây dựng động cơ học tập, đồng thời là chủ thể tự giáo dục, tự rèn luyện trong xây dựng động cơ học tập. Do vậy, muốn xây dựng động cơ học tập của sinh viên, biến quá trình đào tạo thành tự đào tạo phải phát huy được tính tích cực, tinh thần tự giác của sinh viên, kết hợp chặt chẽ giữa giáo dục, rèn luyện của các tổ chức, các lực lượng trong nhà trường, của cán bộ, giáo viên với quá trình tự giáo dục, tự rèn luyện của sinh viên.

Sinh viên cần rèn luyện tích cực hơn, chủ động học tập hơn nữa. Mạnh dạn nêu lên những đóng góp, ý kiến, thắc mắc trong quá trình học của bản thân để được kịp thời giải đáp. Áp dụng phương pháp học tập hợp lý để chiếm lĩnh tri thức một cách hiệu quả, sáng tạo, sâu sắc tạo nền tảng vững chắc cho bản thân có thể tự tin làm việc giữa môi trường ngày càng đòi hỏi những yêu cầu khắt khe hơn như hiện nay. Chủ động cải thiện những nguồn kiến thức còn thiếu, tham gia các hoạt động ngoại khóa không chỉ trong mà còn ngoài trường, tham gia/theo dõi/cập nhật các thông tin liên quan đến ngành học, giao lưu

học hỏi giữa các sinh viên trong và ngoài trường để từ đó bù đắp vào phần kiến thức còn thiếu. Bên cạnh đó, sinh viên cần chú ý trau dồi các kỹ năng làm việc nhóm, kỹ năng hội thoại, kỹ năng thuyết trình đã được giáo dục trong tất cả các học phần giảng dạy tại nhà trường; học hỏi thêm kinh nghiệm làm việc và học tập từ các khóa anh chị đi trước để có thể hiểu được cách vận hành, cách làm việc thực tế sau khi hoàn thành chương trình học ở đại

Hai là, tăng cường những tác động từ giáo dục gia đình nhằm hình thành động cơ học tập tích cực cho sinh viên.

Kết quả nghiên cứu cho thấy, yếu tố gia đình có tác động không mạnh tới động cơ học tập của sinh viên, song trên thực tế gia đình lại đóng vai trò quan trọng trong việc hình thành một số phẩm chất nhân cách có tác động mạnh tới động cơ học tập của sinh viên như tinh thần trách nhiệm, hứng thú với ngành học, niềm tin vào bản thân... Bên cạnh đó, gia đình có vai trò quan trọng trong việc giáo dục, định hướng nghề nghiệp và định hướng trong công việc tương lai. Do vậy, giải pháp tăng cường những tác động từ giáo dục gia đình nhằm hình thành động cơ học tập tích cực cho sinh viên Khoa Công nghệ ô tô.

Ba là, tiếp tục đẩy mạnh hoạt động đổi mới phương pháp dạy học nâng cao chất lượng giáo dục và đào tạo góp phần xây dựng động cơ học tập tích cực cho sinh viên.

Đây là giải pháp có vị trí rất quan trọng mang tính thực tiễn sâu sắc. Bởi lẽ, để xây dựng được động cơ học tập tích cực cho sinh viên trước hết giáo viên phải “truyền” tới người học sự hứng thú, yêu thích môn học, cao hơn nữa là sự yêu thích, hứng thú với ngành nghề mình đã chọn. Sự hứng thú, yêu thích môn học chỉ có được khi người giáo viên lựa chọn được những phương pháp dạy học tích cực. Để có được điều đó đội ngũ giáo viên cần tích cực đẩy mạnh hoạt động đổi mới phương pháp dạy học, nâng cao chất lượng giáo dục và đào tạo. Nội dung, hình thức, phương pháp, phương tiện là những yếu tố cơ bản quyết định đến chất lượng, hiệu quả của quá trình dạy học. Chính vì thế, để nâng cao chất lượng dạy học ở nhà trường phải chú trọng đổi mới những yếu tố này.

Bốn là, nhà trường cần có những hình thức tổ chức các hoạt động nhằm xây dựng, hình thành và phát triển động cơ học tập đúng đắn cho sinh viên.

Nhà trường nên có nhiều hình thức khen thưởng khác nhau chứ không nên chỉ có hình thức tặng học bổng cho những sinh viên có thành tích học tập xuất sắc. Các hình thức khen thưởng có thể đa dạng và phong phú hơn như là: tổ chức những chuyến tham quan du lịch hay những những miễn giảm học phí cho những sinh viên có có học lực giỏi hoặc thành tích hoạt động đoàn xuất sắc; tổ chức nhiều hoạt động ngoại khóa, chuyến đi thực tế, việc cân bằng giữa lý thuyết và thực hành là điều vô cùng quan trọng, giúp sinh viên có cơ hội, điều kiện áp dụng những kiến thức đã học vào đời sống thực tế để sinh viên có những điều chỉnh theo hướng tích cực nhằm thay đổi bản thân, nâng cao kết quả học tập.

Giảm các môn học không liên quan chặt chẽ đến chuyên ngành, việc rút ngắn thời gian đào tạo bằng giảm bớt các môn học không liên quan chặt chẽ đến ngành học tại đại học là phù hợp với việc hội nhập quốc tế, có thể để sinh viên tự học thêm. Công tác tư vấn hỗ trợ việc làm cho sinh viên luôn được nhà trường quan tâm, chú trọng. Tuy nhiên, Nhà trường nên thường xuyên tổ chức các buổi tư vấn hướng nghiệp nhiều hơn cho sinh viên ở cấp khoa/bộ môn; tổ chức hội chợ, hội thảo tư vấn việc làm theo chuyên ngành tạo cơ hội tiếp xúc giữa các nhà tuyển dụng với sinh viên, giúp một số sinh viên tìm được việc làm hoặc nơi thực tập hướng nghiệp.

Năm là, phát huy trách nhiệm của giáo viên chủ nhiệm, giáo viên bộ môn và các nhà quản lý trong xây dựng và phát triển động cơ học tập cho sinh viên.

Giúp sinh viên tạo động cơ và mục đích học tập bằng cách tìm hiểu nắm được đối tượng trò chuyện đặt câu hỏi kích thích để sinh viên tìm hiểu cái hay của nghề nghiệp mình đang theo học, tạo cơ hội cho sinh viên tìm hiểu thực tế. Khi xây dựng đề cương chi tiết của môn học nên nêu rõ nội dung nào sinh viên phải tự nghiên cứu, mục đích kiến thức cần đạt được, các tiêu chí và hình thức đánh giá sản phẩm tự nghiên cứu, giới thiệu giáo trình chính và tài liệu tham khảo cho nội dung tự nghiên cứu. Có kế hoạch tham gia đánh giá quá trình tự học của sinh viên dưới nhiều hình thức: trao đổi, thảo luận, bài kiểm tra, tiểu luận, động cơ thái độ học tập... Cần xác định các tiêu chí đánh giá và phổ biến đến sinh viên; sản phẩm của sinh viên giảng viên phải có ý kiến nhận xét đánh giá và kịp thời trả sản phẩm cho sinh viên để sinh viên có thể tự điều chỉnh kiến thức.

Quá trình xây dựng động cơ học tập tích cực cho sinh viên chỉ thực sự đạt hiệu quả cao khi có sự tham gia của đông đảo các tổ chức, lực lượng trong học viện hướng tới việc thực hiện thắng lợi nhiệm vụ, mục tiêu, yêu cầu đào tạo. Tăng cường hỗ trợ việc làm, kiến tập cho sinh viên. Sinh viên là lứa tuổi có sự phát triển mạnh mẽ về trí tuệ và hoàn thiện về nhân cách. Họ đang trong giai đoạn chuẩn bị để thành người lao động thực thụ và không còn phụ thuộc vào gia đình. Ở lứa tuổi này, sinh viên đã là một công dân thực thụ của đất nước với đầy đủ quyền hạn và nghĩa vụ trước pháp luật. Tất cả những điều trên làm cho sinh viên có vai trò, vị trí xã hội rõ rệt. Để có được vai trò và vị trí đó sinh viên phải khẳng định được bản thân, mà trước hết là trong hoạt động học tập - nghề nghiệp.

3. KẾT LUẬN

Động cơ học tập là yếu tố quan trọng quyết định chất lượng hiệu quả học tập của người học. Đối với học sinh, sinh viên, động cơ học tập không có sẵn, không thể áp đặt mà được hình thành trong quá trình học tập, rèn luyện. Trong quá trình đó, thầy cô, giáo là người dẫn dắt, học sinh, sinh viên phải tự hình thành mục đích, động cơ học tập cho mình. Động cơ học tập có vai trò quyết định đối với chất lượng, hiệu quả học tập của sinh viên.

Hơn thế nữa, động cơ học tập còn có những ảnh hưởng, chi phối mạnh mẽ đến việc hình thành phẩm chất năng lực và nhân cách sinh viên trong quá trình học tập. Vì thế, nhà trường, gia đình, xã hội và nhất là thầy, cô giáo trong giảng dạy, giáo dục cần có những tác động tích cực, trách nhiệm để giúp sinh viên tự hình thành và phát triển động cơ học tập cho mình phù hợp, đúng đắn

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Lê Văn Hồng-Lê Ngọc Lan-Nguyễn Văn Thành (2001), *Tâm lý học lứa tuổi và Tâm lý học Sư phạm*, - Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.
2. Dương Thị Kim Oanh (2009). *Động cơ học tập của sinh viên*, - Luận án tiến sĩ Tâm lý học, Viện Tâm lý học, Viện Khoa học Xã hội Việt Nam.
3. Vũ Đức Sửu (2014), *Tìm hiểu thực trạng động cơ học tập của học sinh trường THPT Chuyên Lê Quý Đôn, Bình Phước*, - Luận văn Thạc sĩ Tâm lý học.
4. Trung tâm từ điển tiếng Việt (1994), *Từ điển Tiếng Việt*, - Nxb Khoa học xã hội, Hà Nội.
5. Trung tâm từ điển tiếng Việt (2001), *Từ điển Bách khoa Việt Nam*, - Nxb Khoa học xã hội, Hà Nội.

STUDYING THE LEARNING MOTIVATION OF STUDENTS OF AUTOMOTIVE TECHNOLOGY DEPARTMENT, DANANG VOCATIONAL TRAINING COLLEGE

Abstract: *The paper presents the research results of the learning motives of students of the Faculty of Automotive Technology, Danang Vocational Training College. Survey results show that the majority of students have the right motivation to study, but there are still some students who are not really active in learning. The research results can serve as a basis for the university and its faculty to make plans, curriculum as well as extracurricular activities to attract students to participate, so on that basis, it has improved quality of training, while motivating students to learn by building the right system of learning motivation.*

Keywords: *Motivation for learning, student, Danang Vocational Training College.*

VẤN ĐỀ CẤP THIẾT CỦA GIÁO DỤC GIỚI TÍNH CHO HỌC SINH KHUYẾT TẬT TRÍ TUỆ Ở TRƯỜNG TIỂU HỌC

Nguyễn Thị Thanh

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Giáo dục giới tính cho học sinh từ lứa tuổi Tiểu học hiện đang được cả xã hội quan tâm. So với các học sinh bình thường khác, học sinh khuyết tật trí tuệ có nhiều hạn chế trong ý thức, nhận thức về bản thân; thiếu hụt các kỹ năng xã hội và kỹ năng sống thông thường, cần thiết... Do đó, giáo dục giới tính cho học sinh khuyết tật trí tuệ càng đáng quan tâm hơn nữa. Bài viết này trao đổi về tính cấp thiết của giáo dục giới tính cho học sinh khuyết tật trí tuệ ở trường Tiểu học.

Từ khóa: Khuyết tật trí tuệ, giáo dục giới tính

Nhận bài ngày 17.8.2019; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 17.10.2019

Liên hệ tác giả: Nguyễn Thị Thanh; Email: ntthanh4@daihocthudo.edu.vn

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Lứa tuổi Tiểu học là lứa tuổi bắt đầu bước vào đời, thể chất và nhận thức chưa phát triển, các ý niệm, khái niệm về giới tính, đặc biệt khả năng tự bảo vệ bản thân trước sự tấn công, xâm hại từ bên ngoài còn hạn chế. So với các học sinh bình thường, học sinh khuyết tật trí tuệ (KTTT) còn gặp nhiều khó khăn hơn, cả trong nhận thức lẫn các kỹ năng sống, kỹ năng tự bảo vệ mình. Đây là đối tượng dễ bị lạm dụng và tổn thương trong bối cảnh đời sống nhiều biến động, nhiều tệ nạn xã hội phức tạp, biến thái khó lường hiện nay.

Chủ trương giáo dục giới tính (GDGT) cho học sinh ngay từ lứa tuổi Tiểu học đã được đặt ra trong Chương trình giáo dục phổ thông mới từ năm 2018, song đề học sinh Tiểu học, đặc biệt, học sinh KTTT nhận thức được vấn đề và bước đầu có ý thức tự bảo vệ mình, chống lại những cám dỗ, xâm hại từ bên ngoài là điều không đơn giản. Bài viết này xin trao đổi thêm về vấn đề có tính cấp thiết trên.

2. NỘI DUNG

2.1. Thực trạng công tác GDGT cho học sinh trong trường Tiểu học

2.1.1. Khái niệm

Giới tính là những đặc điểm riêng biệt về vấn đề giải phẫu sinh lý cơ thể và những đặc trưng về tâm lý tạo nên sự khác biệt giữa nam giới và nữ giới.

Theo Từ điển Bách khoa về giáo dục thì “giáo dục giới tính” là giáo dục chức năng làm một con người có giới tính, đề cập đến vấn đề giới tính một cách công khai và đầy đủ ở lớp từ nhà trẻ đến đại học, giúp học sinh cảm thấy an toàn và tự do trong việc biểu hiện cảm xúc liên quan đến đời sống giới tính.

GDGT từ tuổi ấu thơ tới tuổi trưởng thành không chỉ trang bị kiến thức, xây dựng ý thức về giới tính mà mục tiêu là giúp trẻ sống đúng với giới tính của mình, biết trân trọng giá trị của bản thân, từ đó biết quý trọng người khác. Trẻ hiểu bản thân, giới tính của mình mới biết bảo vệ mình khỏi những cám dỗ, xâm hại bên ngoài cũng như biết tôn trọng thân thể người khác. Đó chính là quá trình giúp các em hoàn thiện nhân cách an toàn cho bản thân

GDGT cung cấp các thông tin về sự phát triển của cơ thể, giới tính, tình dục và các mối quan hệ, tạo lập, củng cố các kỹ năng giúp các bạn trẻ giao tiếp và đưa ra quyết định liên quan đến tình dục và sức khỏe tình dục của họ.

GDGT dành cho học sinh ở mọi cấp học phổ biến các kiến thức thích hợp với nền văn hóa và sự phát triển của học sinh. GDGT sẽ bao gồm thông tin về tuổi dậy thì, biện pháp tránh thai và bao cao su, các mối quan hệ, phòng chống bạo lực tình dục, hình ảnh cơ thể, giới tính và khuynh hướng tình dục. Nó cần phải được giảng dạy bởi các giáo viên được đào tạo chuyên môn. GDGT cần cho tuổi mới lớn với những bài học đầy đủ nhất về kiến thức ngăn ngừa mang thai ngoài ý muốn, các bệnh lây truyền qua đường tình dục, đồng thời cần tôn trọng các quyền lợi cơ bản của giới trẻ và cần truyền đạt một cách trung thực.

2.1.2. Thực trạng GDGT cho học sinh KTTT ở trường Tiểu học hiện nay

Chương trình GDGT được thực hiện theo từng giai đoạn phát triển của học sinh. GDGT trong trường Tiểu học ở Việt Nam là một hình thức quan trọng và hiệu quả nhằm nâng cao kiến thức, thái độ và hành vi cho học sinh. Mỗi độ tuổi khác nhau sẽ tương ứng với một giai đoạn khác nhau.

- *Từ 5-7 tuổi*: Trẻ bắt đầu tìm hiểu tên gọi các bộ phận trên cơ thể người, các em được biết rằng con người có thể mang thai và tạo ra thế hệ sau; đồng thời có thể phân biệt được sự khác nhau trên cơ thể.

- *Từ 8-10 tuổi*: Chủ yếu nắm bắt các giai đoạn chính trong chu kỳ của đời người như sinh đẻ, tăng trưởng...

- *Từ 11-13 tuổi*: Hiểu được sự thay đổi tâm sinh lý trong giai đoạn tuổi trẻ, thế nào gọi là kinh nguyệt, sự thụ tinh...

Học sinh Việt Nam bắt đầu làm quen với GDGT qua sách *Khoa học* lớp 5. Các em được học về cơ thể người, về trứng, tinh trùng, về bào thai... Việc có đưa GDGT vào chương trình sớm hay không vẫn có nhiều luồng ý kiến khác nhau, nhưng phải thừa nhận

rằng với điều kiện dinh dưỡng ngày càng tốt hơn cộng với tác động của nhiều yếu tố xã hội, tỉ lệ trẻ dậy thì sớm ngày càng tăng lên. Hơn nữa, một số phụ huynh và giáo viên vẫn còn e ngại và lúng túng khi đề cập đến vấn đề này. Nhiều bậc cha mẹ còn cho rằng đây là điều tế nhị và cần tự biết; nếu nói ra thì khác nào “vẽ đường cho hươu chạy”. Với học sinh KTTT, do ý thức, nhận thức về bản thân của các em chậm, kém hơn học sinh bình thường, nên trao đổi về vấn đề giới tính còn khó khăn hơn nữa.

Để nắm bắt cụ thể tâm lí của giáo viên và phụ huynh về vấn đề này, chúng tôi đã tiến hành khảo sát, thăm dò ý kiến của 32 giáo viên và 32 phụ huynh học sinh KTTT tại 4 trường Tiểu học trên địa bàn Hà Nội và thu được kết quả như sau:

– Về nhận thức của giáo viên và phụ huynh

100% giáo viên và phụ huynh đều cho rằng việc GDGT là điều hết sức cần thiết cho học sinh KTTT và thừa nhận rằng học sinh KTTT gặp nhiều khó khăn trong việc GDGT.

Về việc nhà trường đã tiến hành GDGT cho học sinh KTTT ở trường Tiểu học hay chưa thì có 2 ý kiến trái chiều: 29/32 giáo viên, chiếm tỉ lệ 90.6% khẳng định đã triển khai chương trình GDGT; trong khi đó có tới 55% phụ huynh cho rằng chưa triển khai. Điều này có thể do GDGT ở các trường học hiện nay chưa phải là một môn học riêng mà chủ yếu các nội dung được lồng ghép và tích hợp với các môn học chính, hơn nữa GDGT ở Tiểu học mới chỉ bắt đầu thực hiện với học sinh lớp 5, nên có thể phụ huynh chưa thể đánh giá được đúng mức độ thực hiện GDGT ở trường Tiểu học.

Dù đã triển khai thì hiệu quả GDGT cho học sinh KTTT lớp 5 vẫn là chưa cao, mức độ thực hiện mới chỉ dừng lại ở việc bắt đầu. Cụ thể, các giáo viên Tiểu học ở địa bàn Hà Nội đánh giá: 7 ý kiến ở mức độ tốt, chiếm 21,9%, 15 ý kiến ở mức độ trung bình, chiếm 46,9%, 10 ý kiến chưa tốt, chiếm 31,3%.



Biểu đồ 1. Hiệu quả GDGT cho HS ở trường Tiểu học

– Về nhận thức của học sinh KTTT lớp 5 về GDGT

KTTT là một dạng khuyết tật trong nhận thức về giới tính và kỹ năng ứng xử xã hội phù hợp với giới tính của bản thân. Có nhiều trẻ không hoặc ít có nhu cầu và khả năng

tương tác với người khác. Cũng có nhiều em có nhu cầu thiết lập các mối quan hệ xã hội nhưng lại gặp vấn đề trong cách tiếp cận và hình thành kỹ năng, trong giao tiếp, ứng xử phù hợp với giới tính..., dẫn đến cơ hội được giao lưu học hỏi cũng như hòa nhập bị hạn chế.

Sự phát triển về thể chất cũng như tâm sinh lý của học sinh KTTT ở tuổi Tiểu học có đặc điểm và khó khăn riêng so với các học sinh bình thường cùng độ tuổi, muộn và nhiều hạn chế trong các hoạt động cũng như kỹ năng xã hội, ứng xử xã hội...

100% ý kiến của giáo viên chủ nhiệm và phụ huynh học sinh KTTT đều cho rằng việc GDGT cho học sinh KTTT ở trường Tiểu học, từ thực tế trên, càng cần phải kiên trì, nên triển khai sớm và cần có giáo viên có kinh nghiệm, phương pháp giáo dục phù hợp.

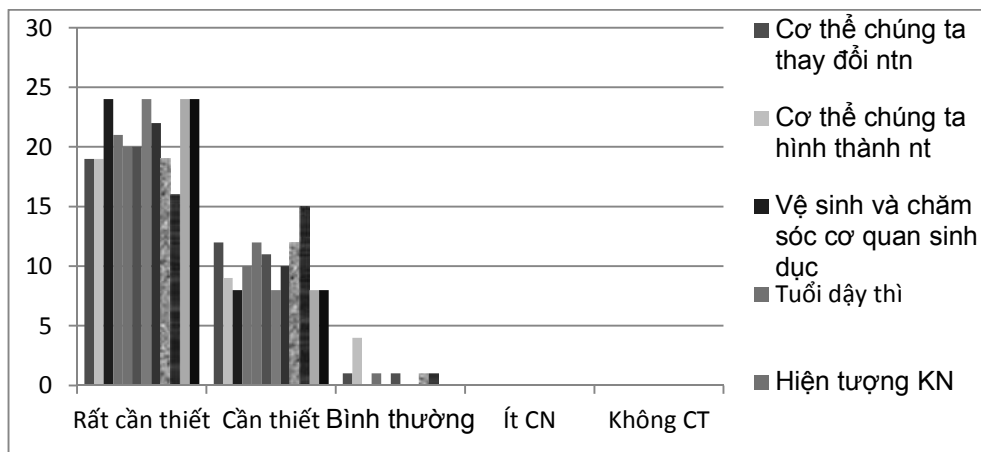
2.2. Tính cấp thiết của việc GDGT cho trẻ KTTT trong nhà trường Tiểu học

Hàng năm, theo số liệu thống kê của Cục Phòng chống tệ nạn xã hội, cả nước có gần 1000 vụ xâm hại tình dục trẻ em bị phát hiện. Nghĩa là mỗi ngày có khoảng 3 em bị xâm hại tình dục. Một số em bị tổn thương nghiêm trọng về sức khỏe, trở thành những “bà mẹ bất đắc dĩ”. Các hiện tượng này không chỉ phản ánh mặt trái của xã hội mà còn gióng lên hồi chuông cảnh tỉnh về những lỗ hổng trong công tác GDGT nói riêng và sự suy đồi đạo đức xã hội nói chung.

Tệ nạn xã hội về giới tính, đặc biệt xâm hại tình dục, thì cả trẻ em trai và trẻ em gái đều có thể là nạn nhân, nhưng thường gặp hơn là trẻ em gái. Theo số liệu của Cục Phòng chống tệ nạn xã hội: 51% trường hợp bị xâm hại tình dục ở khoảng tuổi 13-16, 40% ở khoảng tuổi 6-12, số trẻ dưới 6 tuổi bị xâm hại tình dục chiếm 9,4%... Cũng theo báo cáo trên, số trẻ em bị xâm hại tình dục nhiều lần chiếm 28,2% và số trẻ em bỏ học sống lang thang bị xâm hại tình dục chiếm 11,6%. Ngoài ra, rất nhiều em mất cảnh giác khi cho rằng việc hàng xóm, người thân trong gia đình sẽ không lạm dụng tình dục mình. Thực tế có tới 54,8% số vụ xâm hại do hàng xóm gây ra, 35,5% do người không quen biết, 9,7% là người thân trong gia đình (ông, bố, chú, bác, anh...).

Đối với trẻ KTTT, do nhận thức và ý thức về thể giới xung quanh, về các vấn đề xã hội yếu kém hơn, non nớt hơn..., để tránh được những tệ nạn về giới tính là một thách thức không hề nhỏ. Do vậy, xã hội, nhà trường và gia đình cần nhận thức được tính cấp thiết và hiểm họa dài lâu của vấn đề này để đưa ra các phương hướng nhằm hỗ trợ giáo dục, giúp các em có thể ý thức rõ về các vấn đề giới tính của bản thân, có thể nhận ra và phòng tránh được các mối hiểm nguy xung quanh.

Chúng tôi đã tiến hành khảo sát giáo viên và phụ huynh về các vấn đề liên quan đến GDGT cho trẻ KTTT. Kết quả như sau:



Biểu đồ 2. Nhận thức về tầm quan trọng của việc GDGT cho HS ở trường Tiểu học

Biểu đồ cho thấy, hầu hết giáo viên và phụ huynh đều đánh giá ở mức độ rất cần thiết (chiếm tỉ lệ đa số) và cần thiết, chỉ có rất ít ý kiến đánh giá ở mức độ trung bình, không có đánh giá nào ở mức độ không cần thiết và ít cần thiết. Điều này chứng tỏ tầm quan trọng của việc tăng cường GDGT cho học sinh KTTT ở trường Tiểu học, đặc biệt các lớp cuối cấp như lớp 4, lớp 5. Các nội dung: Vệ sinh và chăm sóc cơ quan sinh dục; vùng riêng tư; Tránh đụng chạm... là những nội dung được đánh giá ở mức độ rất cần thiết cao nhất.

GDGT cho học sinh Tiểu học - giai đoạn đầu trước tuổi dậy thì để các em có thể hiểu rõ hơn về giới tính của mình, biết cách chăm sóc, bảo vệ cơ thể nhưng không làm mất đi vẻ thơ ngây, trong sáng của lứa tuổi là điều khó, với học sinh KTTT càng khó hơn. Song đây chính là nhiệm vụ của giáo dục nước nhà, của mỗi nhà trường Tiểu học trong quá trình đổi mới, phát triển toàn diện, hướng tới xác lập một môi trường giáo dục mới, xây dựng những con người mới.

2.3. Giải pháp nâng cao hiệu quả GDGT cho học sinh KTTT ở trường Tiểu học

Thứ nhất, tăng cường giáo dục ý thức về giới tính cho học sinh

Việc giáo dục giới tính đúng cách sẽ giúp trẻ KTTT dần dần hình thành ý thức về giới tính, bởi ở tuổi dậy thì sự tò mò và khao khát khám phá những thay đổi của cơ thể là một nhu cầu tự nhiên, cho dù các em gặp nhiều hạn chế hơn những trẻ bình thường khác. Khi đã hiểu được một phần nào đó về giới tính, trẻ với sự hỗ trợ của giáo viên và phụ huynh, sẽ bước đầu có khả năng tự chăm sóc bản thân, ít nhiều biết phòng tránh hoặc đối phó với những nguy cơ xâm hại đến bản thân. GDGT kịp thời, đúng cách sẽ trẻ ý thức hơn về bản thân mình và quan trọng là tạo ra được mối quan hệ thân thiết trong gia đình, sự gần gũi, tin cậy giữa cha mẹ và con trẻ.

Trong nhà trường Tiểu học, như đã nói, học sinh mới làm quen với giới tính và GDGT từ lớp 5, nên giáo viên càng cần chú ý nhiều hơn bởi những kiến thức ban đầu này đặc biệt

quan trọng. Bên cạnh việc cung cấp các thông tin, kiến thức cần thiết, giáo viên còn phải đóng vai trò là những nhà tư vấn, hướng dẫn, giải thích, giúp các em hiểu và nắm bắt được những điều tế nhị, khó nói, liên quan đến sự phát triển của cơ thể, cơ chế tâm sinh lý, thậm chí những bệnh lý thông thường của lứa tuổi này. Cách giảng giải theo lối truyền thụ một chiều, khô khan sẽ không phù hợp và ít hiệu quả.

Thứ hai, nhấn mạnh vai trò của giáo viên

Giáo viên muốn truyền thụ kiến thức về giới tính cho học sinh thì việc đầu tiên là phải nắm vững các kiến thức về giới tính, các kỹ năng tự bảo vệ, cách thức ứng phó với các nguy cơ bị xâm hại... Khi thầy cô nắm vững các kiến thức về giới, cộng thêm sự cởi mở, thân thiện, gần gũi trong giao tiếp sẽ giúp các em tiếp cận những kiến thức về giới một cách hứng thú hơn. Các nhà trường cần có các chính sách liên kết phối hợp giữa các lực lượng trong xã hội, tổ chức tập huấn nâng cao chuyên môn, sinh hoạt chuyên đề..., để không ngừng nâng cao vai trò, trách nhiệm của giáo viên trong việc GDGT cho học sinh, nhất là học sinh KTTT.

Thứ ba, đa dạng hóa phương pháp, cách thức giảng dạy chủ điểm “Con người và sức khỏe”

Giáo viên cần nghiên cứu kỹ nội dung chủ điểm này ở lớp 5 để giảng dạy, tích hợp giảng dạy phù hợp, không quá ôm đồm khó hiểu. Tùy vào nội dung bài học mà có thể dạy toàn lớp hoặc chia lớp thành 2 đối tượng nam và nữ để thuận tiện cho việc giảng dạy. Chẳng hạn với bài *Vệ sinh tuổi dậy thì*, giáo viên có thể tách thành 2 đối tượng để các em tiếp thu nội dung bài học một cách tự nhiên, nhẹ nhàng, không có cảm giác ngượng ngùng, xấu hổ. Bài *Nam hay nữ?* cần giúp học sinh biết được những điểm khác biệt trên cơ thể giữa nam và nữ đồng thời các em biết tôn trọng các bạn cùng giới và khác giới, không phân biệt nam, nữ. Dạy bài *Sự sinh sản* và bài *Cơ thể chúng ta được hình thành như thế nào?* cần giúp học sinh biết cơ thể chúng ta được hình thành từ sự kết hợp giữa tinh trùng của bố và trứng của người mẹ. Qua bài *Cần làm gì để cả mẹ và em bé đều khỏe?* cần nhấn mạnh cho học sinh chỉ có phụ nữ mới có khả năng mang thai và sau quá trình mang thai em bé sẽ chào đời, từ đó nêu được những việc nên và không nên làm để chăm sóc phụ nữ mang thai. Bài *Từ lúc sinh ra đến tuổi dậy thì* giúp học sinh nắm được các giai đoạn phát triển của con người từ lúc mới sinh đến tuổi dậy thì, nêu được một số thay đổi về sinh học và mối quan hệ xã hội ở tuổi dậy thì và quan trọng là giúp các em biết mình đang bước đến ngưỡng cửa của tuổi dậy thì - lứa tuổi có tầm quan trọng đặc biệt đối với cuộc đời mỗi con người. Bài *Vệ sinh tuổi dậy thì* là bài học rất quan trọng đối với các em đặc biệt là các em học sinh ở vùng nông thôn bởi do điều kiện sống còn khó khăn, cha mẹ các em đi làm ăn xa phải gửi con cho ông bà, dì chú nên các em không được bố mẹ hướng dẫn cụ thể cách vệ sinh cá nhân. Có những em có bố mẹ bên cạnh nhưng vì hiểu biết còn hạn chế nên ít sự

chỉ bảo về cách thức vệ sinh cá nhân đặc biệt là vệ sinh khi đến tuổi dậy thì. Ở bài học này, giáo viên nên chia lớp thành 2 đối tượng là nam và nữ để dễ dàng trao đổi, hướng dẫn cần kẻo.

Trong chủ điểm này giáo viên cần đặc biệt lưu ý bài *Phòng tránh bị xâm hại*. Cần giúp học sinh nhận biết một số tình huống có thể dẫn đến nguy cơ bị xâm hại và những điểm cần chú ý để phòng tránh bị xâm hại; rèn luyện kỹ năng ứng phó với nguy cơ bị xâm hại; liệt kê danh sách những người có thể tin cậy, chia sẻ tâm sự, nhờ giúp đỡ bản thân khi bị xâm hại...

Khi dạy bài học này giáo viên có thể khai thác các thông tin trên mạng Internet để cung cấp thêm các biện pháp, giúp học sinh biết ứng phó với các tình huống, nguy cơ bị xâm hại. Ngoài ra giáo viên nên đưa ra những tình huống cụ thể, yêu cầu học sinh đưa ra cách xử lý của mình, phân tích và đề xuất cách ứng phó, giải quyết với từng tình huống cụ thể đó.

Thứ tư, GDGT cho học sinh thông qua các buổi trao đổi ngoại khóa thân thiện

Ở các tiết sinh hoạt ngoại khóa giáo viên có thể trao đổi cởi mở, trò chuyện tâm tình với các em, tổ chức cho các em xem các trang web về GDGT hoặc mời các chuyên viên tư vấn có kiến thức về giới tính về nói chuyện để các em bớt rụt rè, thêm mạnh dạn, cởi mở, tự tin hơn. Thông qua các buổi hoạt động ngoại khóa này thầy cô giáo, các anh chị tổng phụ trách trao đổi, hướng dẫn các em các kỹ năng sống, kỹ năng ứng phó với các tình huống nguy hiểm, kỹ năng tự bảo vệ...

Thứ năm, phối hợp chặt chẽ với phụ huynh trong việc GDGT

Qua trao đổi điện thoại, các buổi họp phụ huynh hay tranh thủ thời gian ngắn ngủi lúc phụ huynh đón con cuối buổi học giáo viên có thể trao đổi, cung cấp một số thông tin, kỹ năng để phụ huynh hiểu được tầm quan trọng của việc GDGT cho con em mình, phòng tránh nguy cơ bị xâm hại cho trẻ.

Học sinh KTTT sẽ dễ trở thành nạn nhân của nạn xâm hại tình dục hơn so với trẻ em khác do sự non kém trong kỹ năng cũng như hạn chế về nhận thức, nên cần nhiều sự quan tâm, kiên trì và hướng dẫn thường xuyên, cụ thể. Khó có một sự bảo vệ, chăm sóc và GDGT nào cho con trẻ tốt hơn là sự phối hợp đồng bộ, có trách nhiệm giữa gia đình và nhà trường, các thầy cô giáo và các bậc cha mẹ.

3. KẾT LUẬN

GDGT cho học sinh nói chung, học sinh KTTT ở trường Tiểu học là một vấn đề hết sức cần thiết, cần có những nhận thức đúng đắn cũng như cần đề xuất phương hướng GDGT cho học sinh KTTT càng sớm càng tốt.

Các trường Tiểu học đã nhận thức được tầm quan trọng của công tác GDGT cho học sinh KTTT, tuy nhiên, do điều kiện cơ sở vật chất và chương trình, nên chưa thực hiện hoặc thực hiện chưa hiệu quả. Phần lớn giáo viên chưa được tập huấn về GDGT, thiếu kiến thức và kỹ năng, thiếu tài liệu về GDGT cho học sinh KTTT. Sự phối hợp giữa gia đình và nhà trường trong GDGT cho học sinh KTTT chưa chặt chẽ. Tất cả những điều này cần nhanh chóng khắc phục trong thời gian tới vì quyền lợi của học sinh, vì bản chất của nền giáo dục mới, nhân văn và toàn diện.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Lê Văn Hồng (1997), *Tâm lý học lứa tuổi và tâm lý học sư phạm*, - Nxb Giáo dục.
2. Huỳnh Thị Thu Hằng (2006), *Giáo dục hòa nhập trẻ khuyết tật ở Tiểu học*, - Nxb Giáo dục
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2010), *Giáo dục kỹ năng sống trong các môn học ở Tiểu học (Tài liệu dành cho giáo viên lớp 1, 2, 3, 4, 5)*, - Nxb Giáo dục Việt Nam.
4. Mai Văn Hưng (2014), *Giáo dục giới tính cho học sinh trung học cơ sở Hà Nội phù hợp với đặc điểm tuổi dậy thì hiện nay*, - Đề tài KHCN, mã số 01X-12/03-2014-2.
5. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Khoa học 5*, - Nxb Giáo dục Việt Nam
6. Patsie Frawley¹, Nathan J. Wilson², *Young People with Intellectual Disability Talking About Sexuality Education and Information*, - Published online: 15 October 2016. Springer Science+Business Media New York 2016.
7. Monika Parchomiuk, *Model of Intellectual Disability and the Relationship of Attitudes Towards the Sexuality of Persons with an Intellectual Disability*, - The Author(s) 2012 (This article is published with open access at Springerlink.com).

URGENT ISSUE OF SEX EDUCATION FOR INTELLECTUAL DISABILITY STUDENTS AT ELEMENTARY SCHOOL

Abstract: Sex education for elementary school students is paid attention by all society. For the younger students cognitive characteristics remain poorly, so to sex education for the intellectual disability children to do both efficiently and just delicately is a challenge. The intellectual disability children have their own characteristics and special difficulties in the cognitive activity, limitations in social skills and life skills... So sex education for students with intellectual disability is a very difficult problem. The paper mentioned the urgent problem of sex education for intellectual disability students at elementary school.

Keywords: Intellectual disabilities, sex education.

MỘT SỐ LÝ THUYẾT TƯ DUY VỀ DẠY SÁNG TẠO VÀ GIẢI QUYẾT VẤN ĐỀ SÁNG TẠO TRONG DẠY HỌC CÁC MÔN KHOA HỌC TỰ NHIÊN

Lưu Ngọc Sinh

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Trong nhiều năm qua, các nhà giáo dục luôn luôn tìm tòi các phương pháp để thúc đẩy người học tham gia chủ động vào bài giảng, tạo sự hứng thú cao trong học tập và nghiên cứu khoa học, người học rất cần sự giúp đỡ của giáo viên để họ khám phá ra giá trị của các lý luận dựa trên cơ sở là những nhận thức cao và người học được dạy để trở thành một người giải quyết vấn đề một cách chủ động sáng tạo.

Từ khóa: Dạy học sáng tạo, dạy học tích cực, dạy học theo dự án khoa học, khoa học tự nhiên.

Nhận bài ngày 13.9.2019; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 15.10.2019

Liên hệ tác giả: Lưu Ngọc Sinh; Email: lnsinh@hnmu.edu.vn

1. MỞ ĐẦU

Dạy học sáng tạo trong khoa học tự nhiên giúp sinh viên có thể chủ động góp phần tích cực trong việc nâng cao khả năng tư duy sáng tạo. Trong nhiều năm qua, các nhà giáo dục luôn luôn tìm tòi các phương pháp để thúc đẩy người học tham gia chủ động vào bài giảng, tạo sự hứng thú cao trong học tập và nghiên cứu khoa học, người học rất cần sự giúp đỡ của giáo viên để họ khám phá ra giá trị của các lý luận dựa trên cơ sở là những nhận thức cao và người học được dạy để trở thành một người giải quyết vấn đề một cách chủ động sáng tạo.

Trước đó, phương thức để đạt được mục tiêu giúp người học sáng tạo và giải quyết các vấn đề chủ động sáng tạo trong giải quyết vấn đề khoa học không được biết đến hoặc được biết đến một cách không đầy đủ. Một trong những nghiên cứu được cho là tiêu biểu nhất là của Dunne, tác giả đã mô tả phương pháp dạy học sáng tạo ưu điểm hơn là các yếu tố ghi nhớ trong học sinh, sinh viên. Tuy nhiên, trong những năm gần đây, các mô hình thúc đẩy giải quyết vấn đề sáng tạo đã được quan tâm nghiên cứu và phát triển để ứng dụng nó trong dạy học trên lớp như nghiên cứu của Treffinger và Isaksen (Treffinger, 2005), những kỹ năng đó được dùng để sáng tạo trong khoa học tự nhiên và công nghệ cao. Để thúc đẩy tư

duy, tưởng tượng, giám đốc chương trình quảng cáo Alex F. Osborn đã phát minh ra nguyên lý động não. Osborn, một kỹ thuật đã thành công trong việc kích thích sáng tạo giữa các kỹ sư và nhà khoa học. Lý thuyết đó được chuyển hóa để trở thành một mô hình tiêu biểu cho hoạt động giảng dạy ở trường đại học (Osborn A. F., 1948; Osborn A. F., 1979).

2. NỘI DUNG

2.1. Lý thuyết sáng tạo

Tư duy sáng tạo

Sáng tạo được hiểu là khả năng của con người để tạo ra những ý tưởng mới mẻ, ý tưởng này có đóng góp lớn cho một lĩnh vực nào đó về khoa học và trí tuệ (MacKinnon, 1978). Howard Gardner cho rằng, một người sáng tạo được coi như một người thường xuyên giải quyết các vấn đề mới, các vấn đề trong khoa học và đời sống hằng ngày, và được chấp nhận trong một môi trường cụ thể nào đó. Tư duy sáng tạo là một quá trình đa thành phần, nó diễn ra qua nhiều giai đoạn trung gian thông qua nhiều mối tương tác trong xã hội, nó được hiểu như một tính linh hoạt trong nhận thức của con người. Đặc biệt, một số bằng chứng cho thấy khả năng tư duy sáng tạo có thể được nâng cao qua quá trình học.

Sáng tạo là một quá trình đa thành phần

Những nghiên cứu trước đây đã chỉ ra một hành động sáng tạo không phải là một sự kiện đơn lẻ mà là một quá trình, là sự tương tác giữa nhận thức và tình cảm. Theo đó, hành động sáng tạo bao gồm hai giai đoạn là giai đoạn phát triển suy nghĩ và giai đoạn thăm dò. Trong giai đoạn phát triển suy nghĩ thì bộ óc sáng tạo đã nảy sinh ra một tập hợp các mô hình tinh thần hoàn toàn mới lạ, đó có thể coi là một giải pháp tiềm năng cho một vấn đề. Giai đoạn thăm dò sẽ đánh giá, phân tích nhiều lựa chọn và đưa ra một phương án tốt nhất.

Sáng tạo được biết đến rộng rãi và diễn ra trong nhiều hoàn cảnh

Theo Simonton cho rằng suy nghĩ sáng tạo không phải là một đặc điểm cá nhân mà là một hiện tượng xã hội liên quan đến mối quan hệ và sự tương tác giữa người với người. Sáng tạo không chỉ là tài sản của cá nhân, nó còn là tài sản của cả một nhóm người, của xã hội (Simonton, 1975). Sawyer cho rằng sáng tạo tập thể luôn vượt trội so với sáng tạo cá nhân. Tuy nhiên trong một số trường hợp, khi xử lý một số vấn đề đơn lẻ, người giải quyết các vấn đề đơn lẻ đã tạo ra số lượng các giải pháp lớn hơn so với các nhóm tương tác và những giải pháp đó được đánh giá là hữu ích hơn. Dựa trên những thành tựu của Brophy, nhiều tác giả đã thừa nhận rằng, những khám phá sáng tạo trong thế giới thực như giải quyết các vấn đề của khoa học tiên tiến vốn phức tạp và có thể bị tác động không nhỏ bởi ý kiến của các chuyên gia (Sawyer, 2008).

Khi một sáng tạo được nảy sinh và giải quyết một cách sáng tạo thì đó là kết quả của một quá trình bao gồm nhiều yếu tố, dưới ảnh hưởng của tương tác nhóm và hoàn cảnh xã hội. Quá trình sáng tạo đó có thể được mô tả bởi 3 bước:

1. Suy nghĩ khác biệt, bao gồm sự tỉnh táo, kinh hoạt trong nhận thức là chức năng điều hành nhận thức làm cơ sở cho khả năng nhận thức để nảy sinh nhiều ý tưởng liên quan đến một vấn đề;
2. Tư duy phân tích để đánh giá ý tưởng một cách sâu sắc, khoa học và nhạy bén;
3. Tư duy tương tự là khả năng hiểu một ý tưởng mới lạ theo nghĩa đã quen thuộc.

2.2. Dạy học sáng tạo

Khả năng giảng dạy để giúp người học giải quyết các vấn đề sáng tạo đã được đề cập đến từ năm 1960. Bruner cho rằng trẻ em nên được khuyến khích để coi một nhiệm vụ học tập như một vấn đề mà có thể phát minh ra câu trả lời, thay vì tìm câu trả lời đã sẵn có trong giáo trình hay trên các phương tiện khác (Bruner, 1965). Từ đó, các nhà giáo dục học và tâm lý học trong đó có Smith 1998 đã xác định được 172 phương pháp giảng dạy đã được áp dụng trong một số trường hợp để phát triển kỹ năng tư duy khác biệt (Smith, 1998).

Thúc đẩy giải quyết vấn đề sáng tạo trên lớp học

Trong hầu hết các khóa học đại học, các giảng viên dạy khoa học chủ yếu thông qua các bài giảng và sách giáo khoa, mà các tài liệu này bị chi phối bởi các sự kiện và xử lý thuật toán thay vì các khái niệm, nguyên tắc và cách suy nghĩ dựa trên bằng chứng. Hơn nữa, phương pháp này tạo ra sự thụ động trong học tập thay vì tham gia tích cực; nhàm chán thay vì hứng thú trí tuệ; suy nghĩ tuyến tính thay vì linh hoạt nhận thức (Halpern, 2003; Hake, 2005)

Hunsaker đã nghiên cứu và cho thấy các chương trình đào tạo sáng tạo khác nhau bao gồm cả động não và giải quyết vấn đề sáng tạo đã tạo ra kết quả tốt hơn trong sinh viên, thể hiện bằng điểm số trong quá trình học tập, qua các bài kiểm tra về khả năng tư duy sáng tạo (Hunsaker, 2005). Làm thế nào để thúc đẩy sáng tạo? Ngoài việc động não, McFadzean đã thảo luận và đưa ra ý tưởng đặt ra hai khái niệm không liên quan nhau buộc người học tìm ra các mối quan hệ mới lạ trong hai khái niệm đó (McFadzean, 2002). Robert Sternberg và Wendy M. Williams đã đưa ra 24 ý tưởng cho nhà giáo dục muốn thúc đẩy sự sáng tạo trong sinh viên điển hình như:

- Xây dựng năng lực bản thân, tất cả người học đều có khả năng sáng tạo và trải nghiệm khi có những ý tưởng mới, nhưng họ cần được giúp đỡ để tin vào năng lực của chính mình để sáng tạo.

- Liên tục khuyến khích sinh viên và nhắc nhở sinh viên tạo ra các ý tưởng sáng tạo và giải pháp riêng của họ.
- Hướng dẫn và khuyến khích sinh viên tạo ra các ý tưởng liên ngành, liên môn.
- Tăng cường việc đặt câu hỏi, làm cho câu hỏi trở thành một phần của việc trao đổi trong các lớp học hằng ngày.
- Tăng cường khả năng phản biện giúp sinh viên học được các ý tưởng mới từ phản biện với các khái niệm và ý tưởng của người khác.

Làm thế nào để sáng tạo liên quan đến tư duy phê phán và các kỹ năng nhận thức bậc cao

Sawyer cho rằng không có gì là mới mẻ khi liên kết sự sáng tạo và khéo léo với các lý luận khoa học khi giáo viên áp dụng chiến lược giảng dạy dựa trên phương pháp học tập - nghiên cứu (Sawyer, 2008). Ebert-May và Hodder cho rằng khi được học tập theo phương pháp sáng tạo, các sinh viên tích cực tham gia vào suy nghĩ sáng tạo nghiêm ngặt khi giáo viên có sự liên kết chặt chẽ giữa khoa học với thực tiễn. Để có được sự sáng tạo thành công trong khoa học và kỹ thuật, sinh viên phải phát triển sự hiểu biết sâu sắc về các ý tưởng khoa học cơ bản, khả năng áp dụng rộng rãi các ý tưởng trong các bối cảnh khác nhau và sự nhìn nhận để thấy được sự liên quan hữu ích của chúng trong thực tế (Ebert-May, 2008).

Sáng tạo là một yếu tố thiết yếu để giải quyết vấn đề. Nhiều thực tiễn giảng dạy khoa học đã được nghiên cứu cho thấy, học sinh cần được làm chủ nội dung, điều đó sẽ thúc đẩy sáng tạo trong nghiên cứu. Một cách tiếp cận khác cũng thúc đẩy sự sáng tạo là sử dụng mô phỏng tương tác dựa trên máy tính trong môi trường giáo dục như vậy, học sinh sẽ được hiểu về các khái niệm, các ý tưởng khoa học thông qua tương tác với các tài liệu (thực và ảo) với nhau và với giáo viên. Theo nguyên lý của giảng dạy khoa học, sinh viên được khuyến khích đặt ra và trả lời câu hỏi của riêng mình, để hiểu ý nghĩa và xây dựng sự hiểu biết riêng của sinh viên (Perkins, 2008).

Đánh giá sự sáng tạo trong dạy học

Để dạy sáng tạo, phải có các chỉ số có thể đo lường được để đánh giá số lượng học sinh, sinh viên đã đạt được từ hướng dẫn sáng tạo. Các chương trình giáo dục nhằm dạy sáng tạo trở nên phổ biến sau khi các bài về kiểm tra tư duy sáng tạo được giới thiệu vào những năm 1960, nhưng nó đã cho thấy rất nhiều khó khăn trong việc xác định cấu trúc vì số lượng và độ phức tạp của các yếu tố làm nền tảng cho nó (Torrance, 2008). Các thử nghiệm về trí thông minh và các đặc điểm khác nhau cho thấy một loạt các đặc điểm liên quan như: lời nói lưu loát, suy nghĩ ẩn dụ, ra quyết định linh hoạt, chấp nhận sự mơ hồ, sẵn sàng chấp nhận rủi ro, tự chủ, suy nghĩ khác biệt, tự tin, tìm kiếm vấn đề, tự tin vào bản

thân (Torrance, 2008). Tuy nhiên, sự sáng tạo không phải chỉ phụ thuộc vào một hay các yếu tố trên, mà nó là sự phụ thuộc của rất nhiều các yếu tố khác nhau, phụ thuộc cả vào sự tương tác giữa các quá trình nhận thức và tình cảm làm nền tảng cho tính sáng tạo và khả năng tìm ra giải pháp mới cho một vấn đề cụ thể (Snyder, 2004). Một số nhà nghiên cứu cho rằng suy nghĩ khác biệt ban đầu không phải là thước đo đầy đủ cho sự sáng tạo. Quá trình tư duy sáng tạo đòi hỏi sự kết hợp phức tạp của các yếu tố bao gồm tính linh hoạt nhận thức, kiểm soát bộ nhớ, kiểm soát ức chế và tư duy tương tự, cho phép tâm trí trong phạm vi tự do và tương tự, cũng như tập trung và kiểm tra độ linh hoạt.

Gần đây, có nhiều biện pháp tâm lý đã được phát triển và thử nghiệm theo kinh nghiệm, nó cho phép đánh giá độ tin cậy và hợp lệ hơn về các khía cạnh cụ thể của sáng tạo (Plucker, 2004).

2.3. Thiết kế giảng dạy và đánh giá sự sáng tạo trong giảng dạy

Làm thế nào có thể tích hợp hướng dẫn sáng tạo và giảng dạy khoa học? Hướng dẫn thiết kế các đơn vị là các khóa học cụ thể về dạy sáng tạo bằng cách sử dụng các chiến lược giảng dạy khoa học hiện đã có sẵn từ các tài liệu. Ví dụ Cloud Hansen và các cộng sự đã mô tả một khóa học có tiêu đề kháng Ciprofloxacin ở *Neisseria gonorrhoeae*. Tác giả đã tổ chức để giới thiệu cho sinh viên năm thứ nhất về các khái niệm quan trọng trong Sinh học, trong bối cảnh thế giới thực để tăng nội dung kiến thức và kỹ năng tư duy phê phán. Trọng tâm là một trường hợp cụ thể trong đó có một nhóm nghiên cứu được thử thách đảm nhiệm vai trò giám đốc của một phòng khám y tế công cộng địa phương. Một trong những ủy viên quận giám sát phòng khám là một nhà dịch tễ học muốn biết về cách thức mà bạn giải quyết sự xuất hiện của tình trạng kháng Ciprofloxacin ở *Neisseria gonorrhoeae*. Trong điều kiện cắt giảm ngân sách nhà nước, hạn chế sự sẵn có của kháng sinh đắt tiền và một số xét nghiệm trong phòng thí nghiệm, các nhóm sinh viên được thử thách:

1. Xây dựng kế hoạch giải quyết các câu hỏi về y tế, kinh tế và chính trị mà một giám đốc phòng khám phải đối mặt khi đối phó với *Neisseria gonorrhoeae* kháng Ciprofloxacin.
2. Cung cấp các dữ liệu khoa học để giải quyết các vấn đề đặt ra.
3. Mô tả kế hoạch hoạt động phòng khám của nhóm bằng văn bản (1-2 trang giấy A4).

Trong thời gian 3 tuần, theo nguyên tắc làm việc dựa trên hướng dẫn của giảng viên, giảng viên hướng dẫn khóa học khuyến khích sinh viên tìm kiếm, giải thích và tổng hợp thông tin riêng của họ trong phạm vi có thể. Sinh viên được sử dụng một loạt các tài liệu và kinh nghiệm của mình để giải quyết các vấn đề đặt ra. Các hoạt động này được diễn ra xen kẽ với các hội thảo nhỏ để cung cấp cho sinh viên cơ hội ứng dụng các thông tin mới vào cơ sở kiến thức hiện có của họ. Các hoạt động học tập tích cực nhấn mạnh các khái niệm chính và trực tiếp đối mặt với những quan niệm sai lầm phổ biến về kháng kháng

sinh, biểu hiện gen và tiến hóa. Các lớp học hàng tuần sẽ có những câu hỏi, trả lời câu hỏi, thảo luận để giải quyết các quan niệm sai lầm của các sinh viên và các bài giảng nhỏ trong 20 phút về các chủ đề như kháng kháng sinh, tiến hóa và sinh học phân tử. Sinh viên sẽ thu nhận thông tin về kháng kháng sinh của *Neisseria gonorrhoeae*, dịch tễ học, bệnh lậu và các lựa chọn cho điều trị căn bệnh này, và mỗi nhóm sẽ xây dựng một kế hoạch để giải quyết tình trạng kháng kháng sinh của *Neisseria gonorrhoeae*.

Trong dự án này, các tác giả đã đánh giá mức tăng của sinh viên về nội dung kiến thức liên quan đến chủ đề như vai trò của tiến hóa trong kháng kháng sinh, cơ chế biểu hiện gen và vai trò của gen gây ung thư trong bệnh ở người. Giáo viên cũng đánh giá tư duy sáng tạo là ưu điểm trong giải quyết vấn đề theo một phiếu đánh giá khả năng tự báo cáo để truyền đạt ý tưởng một cách logic, giải quyết các vấn đề khó khăn về vi trùng học, đề xuất các giả thuyết, phân tích dữ liệu và đưa ra kết luận. So sánh trước và sau kỳ thi, sinh viên báo cáo một vấn đề có ý nghĩa về nội dung khoa học. Trong các kỹ năng tư duy, sinh viên thể hiện được những thành tựu có thể đo lường được trong khả năng giải quyết các vấn đề về vi trùng học. Một câu hỏi luôn được đặt ra là: các lớp học dạy học theo phương pháp dạy sáng tạo thì khả năng tư duy sáng tạo của sinh viên có đạt hiệu quả hơn so với lớp học truyền thống không? Để trả lời câu hỏi này, sinh viên sẽ báo cáo lợi ích lớn hơn khi giảng viên hướng dẫn nhắc nhở họ tư duy sáng tạo bằng cách tích hợp tài liệu trên các lĩnh vực chủ đề khác, xây dựng năng lực bản thân bằng cách giúp họ tin vào năng lực của bản thân để sáng tạo, giúp họ đặt câu hỏi về các giả định của chính họ và khuyến khích họ tưởng tượng các quan điểm và khả năng khác của bản thân.

3. KẾT LUẬN

Như vậy, dạy sáng tạo đã thành công trong việc tăng cường suy nghĩ khác biệt và giải quyết vấn đề, các chiến lược tương tự có hiệu quả với các khoa học về sinh thái và sinh học môi trường. Việc dạy sáng tạo được áp dụng trong giảng dạy các môn về khoa học tự nhiên giúp người học tạo ra tư duy sáng tạo giải quyết vấn đề dựa trên kiến thức và kỹ năng nền tảng cơ bản, đem lại lợi ích to lớn trong việc đào tạo các nhà kỹ thuật, nhà khoa học trong tương lai. Việc dạy sáng tạo rất cần đến sự động não, tăng cường tư duy trong mối liên hệ với hệ thống các vấn đề liên quan ít nhiều.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Hake, R. (2005), “The physics education reform effort: a possible model for higher education”, - *Natl. Teach. Learn. Forum*, pp.1-6.
2. Halpern, D. E. (2003), “Applying the science of learning to the university and beyond”, - *Change* 35, pp.36-42.

3. Hunsaker, S. L. (2005), "Outcomes of creativity training programs", - *Gifted Child Q.*, pp.292-298.
4. MacKinnon, D. W. (1978), "'What makes a person creative? In: In Search of Human Effectiveness, ed. D. W. MacKinnon, New York", - *Universe Books*, pp.178-186.
5. McFadzean, E. (2002), "Developing and supporting creative problem-solving teams: Part 1—a conceptual model", - *Manage. Decis.*, pp.463-475.
6. Perkins, K. K. (2008), "Innovative teaching to promote innovative thinking. In: Education for Innovation: Implications for India, China and America, ed. R. L. DeHaan and K.M.V. Narayan, Rotterdam, The Netherlands", - *Sense Publishers.*, pp.181-210.
7. Plucker, J. A. (2004), "Psychometric approaches to the study of human creativity. In: Handbook of Creativity, ed. R. J. Sternberg, Cambridge, United Kingdom", - *Cambridge University Press*, pp.35-61.
8. Simonton, D. K. (1975), "Sociocultural context of individual creativity: a transhistorical time-series analysis", - *J. Pers. Soc. Psychol.*, pp.1119-1133.
9. Smith, G. F. (1998), "Idea generation techniques: a formulary of active ingredients", - *J. Creative Behav.*, pp.107-134.
10. Snyder, A. M. (2004), "The creativity quotient: an objective scoring of ideational fluency", - *Creativity Res.*, pp.415-420.

SOME THEORETICAL THEORIES ON CREATIVE TEACHING AND CREATIVE PROBLEM SOLVING IN TEACHING SCIENCE

Abstract: *For years, educators have always been exploring ways to motivate learners to actively participate in lectures, create a high level of interest in learning and scientific research. Teachers help them discover the value of reasoning on the basis of high perceptions and learners are taught to become creative problem solvers in a proactive manner.*

Keywords: *Creative teaching, active teaching, teaching by science projects, natural sciences.*

THẺ LỆ GỬI BÀI

1. *Tạp chí Khoa học* là ấn phẩm của Trường ĐH Thủ đô Hà Nội, công bố các công trình nghiên cứu và bài viết tổng quan trong nhiều lĩnh vực khoa học. Tạp chí được xuất bản định kì, mỗi số về một lĩnh vực cụ thể: Khoa học Xã hội và Giáo dục; Khoa học Tự nhiên và Công nghệ.
2. Tác giả có thể gửi toàn văn bản thảo bài báo cho Tổng biên tập, Phó Tổng biên tập hoặc biên tập viên theo địa chỉ email ghi ở dưới. Tất cả bản thảo bài báo gửi công bố đều được thẩm định về nội dung khoa học bởi các nhà khoa học chuyên ngành có uy tín. Tạp chí không nhận đăng các bài đã công bố trên các ấn phẩm khác và không trả lại bài nếu không được duyệt đăng. Tác giả bài báo chịu hoàn toàn trách nhiệm về pháp lí đối với nội dung kết quả nghiên cứu được đăng tải.
3. Bố cục bài báo cần được viết theo trình tự sau: *tóm tắt* (nêu ý tưởng và nội dung tóm tắt của bài báo); *mở đầu* (tổng quan tình hình nghiên cứu, tính thời sự của vấn đề, đặt vấn đề); *nội dung* (phương pháp, phương tiện, nội dung nghiên cứu đã thực hiện); *kết luận* (kết quả nghiên cứu, hướng nghiên cứu tiếp theo) và *tài liệu tham khảo*.

Bài báo toàn văn không dài quá 10 trang đánh máy trên khổ giấy A4, phông chữ Times New Roman (Unicode), cỡ chữ (Size) 12 thống nhất cho toàn bài, lề trái 3 cm, lề phải 2 cm, cách trên, cách dưới 2.5 cm, giãn dòng (Multiple) 1.25. Các thuật ngữ khoa học và đơn vị đo lường viết theo quy định hiện hành của Nhà nước; các công thức, hình vẽ cần được viết theo các ký hiệu thông dụng; tên hình vẽ đặt dưới hình, tên bảng, biểu đồ đặt trên bảng. Khuyến khích các bài sử dụng chương trình LaTeX với khoa học tự nhiên, công thức hóa học có thể dùng ACD/Chem Sketch hoặc Science Helper for Word. Bài báo phải có tóm tắt bằng tiếng Việt và tiếng Anh. *Tóm tắt* viết không quá 10 dòng. *Tóm tắt tiếng Việt* đặt sau tiêu đề bài báo và tên tác giả, *tóm tắt tiếng Anh* gồm cả tiêu đề bài báo đặt sau *tài liệu tham khảo*. Các tên nước ngoài được ghi bằng kí tự Latinh. Cuối bài có ghi rõ cơ quan công tác, số điện thoại, địa chỉ email của tác giả.

4. Phần *Tài liệu tham khảo* xếp theo thứ tự xuất hiện trong bài báo và sắp xếp theo mẫu dưới đây:
 1. John Steinbeck (1994), *Chùm nho phần nộ* (Phạm Thủy Ba dịch, tập 2), - Nxb Hội nhà văn, H., tr.181.
 2. Bloom, Harold (2005), *Bloom's guides: John Steinbeck's The Grapes of Wrath*, New York: Chelsea House, pp.80-81.
 3. W.A Farag, V.H Quintana, G Lambert-Torres (1998), "A Genetic-Based Neuro-Fuzzy Approach to modelling and Control of Dynamical Systems", *IEEE Transactions on neural Networks Volume: 9 Issue: 5*, pp.756-767.