

TẠP CHÍ KHOA HỌC TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI
SCIENTIFIC JOURNAL OF HANOI METROPOLITAN UNIVERSITY

Tổng Biên tập

Đặng Văn Soa

Phó Tổng biên tập

Vũ Công Hào

HỘI ĐỒNG BIÊN TẬP

Bùi Văn Quân

Đặng Thanh Hưng

Nguyễn Mạnh Hùng

Đặng Văn Soa

Nguyễn Anh Tuấn

Châu Văn Minh

Nguyễn Văn Mã

Đỗ Hồng Cường

Nguyễn Văn Cư

Lê Huy Bắc

Vũ Công Hào

Phạm Quốc Sử

Nguyễn Huy Kỳ

Đặng Ngọc Quang

Nguyễn Thị Bích Hà

Nguyễn Ái Việt

Phạm Văn Hoan

Lê Huy Hoàng

Thư ký tòa soạn

Nguyễn Huyền Chang

Biên tập kỹ thuật

Trần Quốc Toàn

Editor-in-Chief

Dang Van Soa

Associate Editor-in-Chief

Vu Cong Hao

EDITORIAL BOARD

Bui Van Quan

Dang Thanh Hung

Nguyen Manh Hung

Dang Van Soa

Nguyen Anh Tuan

Chau Van Minh

Nguyen Van Ma

Do Hong Cuong

Nguyen Van Cu

Le Huy Bac

Vu Cong Hao

Pham Quoc Su

Nguyen Huy Ky

Dang Ngoc Quang

Nguyen Thi Bich Ha

Nguyen Ai Viet

Pham Van Hoan

Le Huy Hoang

Secretary of the Journal

Nguyen Huyen Chang

Technical Editor

Tran Quoc Toan

*Giấy phép hoạt động báo chí số 571/GP-BTTTT cấp ngày 26/10/2015
In 200 cuốn tại Trường ĐH Thủ đô Hà Nội. In xong và nộp lưu chiểu tháng 12/2015*

MỤC LỤC

Trang

1. DẠY HỌC TỪ HÁN VIỆT TRONG THỜI KỲ HỘI NHẬP TOÀN CẦU HÓA
(TEACHING SINO-VIETNAMESE WORDS IN THE INTERGRATING AND
GLOBALIZING PERIOD)
Trịnh Ngọc Ánh.....
2. MẶC ĐỊNH KÝ HIỆU HỌC
(DEFAULTICS OF SEMIOTICS)
Lê Huy Bắc.....
3. QUAN NIỆM VỀ NHÂN VẬT NỮ TRONG *CHÙM NHO PHẦN NỘ* CỦA JOHN
STEINBECK
(THE CONCEPTION OF FEMALE CHARACTERSIN *THE GRAPES OF WRATH*
BY JOHN STEINBECK)
Nguyễn Thị Thu Hằng.....
4. “DIỄN NGÔN”: XUNG QUANH CHUYỆN TỪ DÙNG VÀ THUẬT NGỮ ĐỐI
ỨNG
(“DISCOURSE”: A STORY ABOUT WORD CHOICE AND CORRESPONDING
TERMS)
Lê Thời Tân
5. CHÍNH SÁCH CỦA QUÂN PHIỆT NHẬT BẢN VỚI TRIỀU ĐÌNH HUẾ
NHỮNG NĂM 1940 – 1945
(THE JAPANESE MILITARISM’S POLICY TO HUE IMPERIAL COURT IN
THE YEARS 1940 - 1945)
Trần Văn Anh.....
6. ĐỔI MỚI MÔ HÌNH ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN GẮN VỚI THỰC TIỄN GIÁO
DỤC TRONG NHÀ TRƯỜNG PHỔ THÔNG HIỆN NAY
(UPGRADING THE TEACHER TRAINING CURRICULUM WHICH IS
CONNECTED TO THE EDUCATING WORKS ON GENERAL SCHOOLS
NOWADAYS)
Đinh Quang Báo
7. MỘT SỐ KINH NGHIỆM PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC NGHỀ NGHIỆP GIÁO
VIÊN QUA QUY TRÌNH TUYỂN CHỌN, ĐÀO TẠO, BỒI DƯỠNG GIÁO
VIÊN CỦA VIỆN GIÁO DỤC QUỐC GIA SINGAPORE (NIE)
(SOME EXPERIENCE OF PROFESSIONAL CAPACITY DEVELOPMENT FOR
TEACHERS BY SELECTING, TRAINING, FOSTERING PROCESS OF
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION IN SINGAPORE)
Nguyễn Huyền Chang.....
8. HOẠT ĐỘNG CỔ VẤN HỌC TẬP TẠI HOA KỲ VÀ NHỮNG GỢI MỞ CHO
GIÁO DỤC ĐẠI HỌC Ở VIỆT NAM

(AMERICAN SYSTEM OF ACADEMIC ADVISING AND SUGGESTIONS
FOR VIETNAMESE HIGHER EDUCATION)

Ngô Hải Chi.....

9. KHÔNG TỬ - “VẠN THỂ SƯ BIỂU
(CONFUCIUS - THE GREAT EDUCATORS)

Trương Công Chính, Nguyễn Thị Xiêm.....

10. MÔ HÌNH ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN CỦA ĐẠI HỌC TEXAS TECH (HOA KỲ)
– MỘT GÓC NHÌN THAM CHIẾU
(THE TEACHER TRAINING MODEL IN TEXAS TECH UNIVERSITY, USA –
A REFERENT VIEW)

Bùi Minh Đức, Phạm Thị Tuyết Nhung.....

11. ĐỔI MỚI ĐÁNH GIÁ THEO ĐỊNH HƯỚNG PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC
TRONG DẠY HỌC ĐỊA LÍ Ở TIỂU HỌC
(RENOVATING ASSESSMENT TOWARDS LEARNERS’ COMPETENCY
DEVELOPMENT IN TEACHING GEOGRAPHY AT PRIMARY LEVEL)

Trần Thị Hà Giang.....

12. PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC NGHỀ NGHIỆP GIÁO VIÊN TRUNG HỌC CƠ SỞ
THEO HƯỚNG TIẾP CẬN VAI TRÒ - CHỨC NĂNG
(DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE FOR LOWER
SECONDARY SCHOOL TEACHERS BY USING ROLE-FUNCTION
APPROACH)

Trịnh Thị Hồng Hà.....

13. ỨNG DỤNG KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU KHOA HỌC VÀ KINH NGHIỆM
DẠY HỌC TOÁN HỌC PHỔ THÔNG TRONG ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN TOÁN
TRUNG HỌC CƠ SỞ Ở TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI
(APPLYING RESULTS OF SCIENTIFIC RESEARCH AND TEACHING
EXPERIENCE IN SECONDARY MATHEMATICS FOR TEACHER TRAINING
IN JUNIOR HIGH SCHOOL MATHEMATICS AT THE HANOI
METROPOLITAN UNIVERSITY)

Lê Văn Hồng, Hoàng Ngọc Tuyền, Nguyễn Thị Thúy Vinh.....

14. QUAN NIỆM VÀ CHIẾN LƯỢC PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC NGHỀ NGHIỆP
CỦA GIÁO VIÊN TRUNG HỌC CƠ SỞ
(CONCEPTION AND STRATEGY IN DEVELOPING OF JOB’S ABILITIES
FOR SECONDARY SCHOOL TEACHERS)

Đặng Thành Hưng.....

15. TÁC ĐỘNG CỦA FDI ĐẾN TĂNG TRƯỞNG KINH TẾ CỦA VIỆT NAM
(THE IMPACT OF FDI ON THE GROWTH OF VIETNAM ECONOMY)

Nguyễn Thị Hồng Nhâm, Nguyễn Văn Tuấn.....

16. MỘT SỐ VẤN ĐỀ LÝ LUẬN DẠY HỌC TRONG XÂY DỰNG CHƯƠNG
TRÌNH VÀ BIÊN SOẠN SÁCH GIÁO KHOA PHỔ THÔNG

(SOME ISSUES RELATED TO TEACHING IN THE PROCESS OF DEVELOPING PROGRAMS AND COMPILING TEXTBOOKS FOR HIGH SCHOOL LEVEL)

Bùi Văn Quân.....

17. QUAN ĐIỂM CỦA CHỦ NGHĨA MÁC-LÊNIN, TƯ TƯỞNG HỒ CHÍ MINH VỀ NGUỒN GỐC, BẢN CHẤT, CHỨC NĂNG, VAI TRÒ CỦA VĂN HÓA TRONG ĐỜI SỐNG VÀ TIẾN BỘ XÃ HỘI
(OPINIONS OF MARXIST-LENINIST AND HO CHI MINH IDEOLOGY ABOUT THE ROOT, ESSENCE, FUNCTION AND ROLE OF CULTURE IN LIFE AND SOCIAL DEVELOPMENT)

Trịnh Thanh Trà.....

18. JOHN STUART MILL VÀ VẤN ĐỀ GIÁO DỤC
(JOHN STUART MILL WITH EDUCATION)

Nguyễn Thị Xiêm, Trương Công Chính.....

DẠY HỌC TỪ HÁN VIỆT TRONG THỜI KỲ HỘI NHẬP TOÀN CẦU HÓA

Trịnh Ngọc Ánh¹

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Từ Hán Việt chiếm số lượng lớn trong vốn từ tiếng Việt, nhất là trong những văn bản khoa học, chính luận, báo chí... Trong thời kỳ hội nhập toàn cầu hóa, bên cạnh tình trạng lạm dụng ngôn ngữ mạng ở lớp trẻ, lạm dụng tiếng nước ngoài khi không cần thiết, dùng từ tục tĩu, thiếu văn hóa..., thì dùng sai và lạm dụng từ Hán Việt hiện cũng là tình trạng đáng báo động. Ở bài viết này, chúng tôi trình bày các vấn đề chính: thực trạng dùng sai từ Hán Việt, lạm dụng từ Hán Việt và giải pháp dạy học từ Hán Việt đạt hiệu quả cao trong thời kỳ hội nhập toàn cầu hóa.

Từ khóa: Từ Hán Việt, dùng sai từ, lạm dụng từ, giải pháp...

1. MỞ ĐẦU

Trong kho từ ngữ tiếng Việt có một số lượng lớn từ Hán Việt. Từ Hán Việt chiếm tỉ lệ bao nhiêu trong vốn từ tiếng Việt, cho đến nay, chưa có con số thống kê chính xác và thống nhất. 60% là tỉ lệ Maspéro đã thống kê được vào năm 1912. Giáo sư Nguyễn Ngọc San thống kê được tỉ lệ 70% trong phong cách chính luận, khoa học. Trong cuốn *Từ điển tiếng Việt* do Hoàng Phê chủ biên gồm 2000 mục từ, thì từ Hán Việt chỉ chiếm khoảng 40%. Dù với con số thống kê nào đi chăng nữa, điều không thể phủ nhận, đó là từ Hán Việt được sử dụng với tần suất cao, nhất là trong những văn bản khoa học, chính luận, báo chí...

Trong thời kỳ hội nhập toàn cầu hóa, bên cạnh tình trạng lạm dụng ngôn ngữ mạng ở lớp trẻ, lạm dụng tiếng nước ngoài khi không cần thiết, dùng từ tục tĩu, thiếu văn hóa,... thì dùng sai và lạm dụng từ Hán Việt hiện cũng là tình trạng đáng báo động.

2. NỘI DUNG

2.1. Thực trạng dùng sai từ Hán Việt

Lỗi dùng sai từ Hán Việt không chỉ có trong các cuộc giao tiếp hàng ngày mà còn trên các phương tiện thông tin đại chúng, trong các bài phát biểu, bài nghiên cứu; không chỉ xảy ra ở người ít chữ mà còn xảy ra ở ngay cả giáo viên, nhà báo, thậm chí những người có học hàm, học vị cao.

Trong bài *Bí quyết “bách niên giai lão”* đăng trên trang *Sức khỏe và Đời sống* (suckhoedoisong.vn), ngày 14/4/2013, tác giả giải thích về “bách niên giai lão”: “Bách niên giai lão” nghĩa là sống tròn tuổi 100, song cũng có những trường hợp siêu cao tuổi khi mà tuổi thọ của họ có thể đạt đến ngưỡng 110 tuổi hoặc cao hơn”. Bài báo dẫn chứng 5

¹ Nhận bài ngày 26.11.2015, gửi phản biện và duyệt đăng ngày 09.12.2015.

trường hợp các cụ ông, cụ bà ở Nhật Bản, Pháp, Canada, Anh, Mỹ có tuổi thọ trên 110 cùng với bí quyết trường thọ của các cụ mà không hề nhắc đến chồng hoặc vợ của các cụ.

Hiện nay còn nhiều người dùng từ “yếu điểm” với nghĩa là “điểm yếu”, từ “khiêm tốn” với nghĩa là “ít ỏi”, “chưa nhiều”, “chưa cao”,... Có nhà lãnh đạo đã phát biểu: Tiềm năng hợp tác kinh tế giữa hai nước Việt – Nga là rất to lớn, nhưng những năm qua, chúng ta thực hiện còn quá khiêm tốn. Trang *Người lao động* (nld.com.vn) ngày 09/6/2014 giật tít bài *Đầu tư cho ĐH quá khiêm tốn*. Trên trang *Dân trí* (dantri.com.vn) ngày 21/11/2013 cũng có bài với tiêu đề *Dân lại bàn về "công chức cấp ô": Con số 30% còn... khiêm tốn*.

Dùng sai từ Hán Việt chủ yếu do những nguyên nhân sau đây:

Thứ nhất, sai do không hiểu đúng nghĩa của các yếu tố trong từ. Chính vì thế, lâu nay nhiều người cứ dùng từ “khuyến mại”, trong khi chính xác phải là “khuyến mãi” (khuyến: khích lệ; mại: bán; mãi: mua; khuyến mãi: khích lệ mua); cứ dùng từ “mãn tính”, trong khi từ đúng phải là “mạn tính” (mãn: đầy, thừa; mạn: chậm chạp, thông thả; tính: tính chất; mạn tính: bệnh phát triển chậm, thời gian lâu, khó chữa); cứ dùng từ “hợp chủng quốc”, trong khi từ dùng chính xác phải là “hợp chúng quốc” (hợp: gộp; chủng: giống (người); chúng: đông, nhiều; hợp chúng quốc: nước lớn do nhiều nước nhỏ hợp lại),...

Việc không hiểu hết nghĩa của từ Hán Việt nhiều khi còn dẫn đến tình trạng trùng lặp từ ngữ ngay trong cụm từ có chứa từ Hán Việt. Trong bài phát biểu về tình trạng giao thông hiện nay, có vị quan chức đã dùng cụm từ “giảm thiểu đến mức tối đa tai nạn giao thông”, trong khi đó “giảm thiểu” tức là “làm cho ít đi cho đến mức ít nhất”. Trong nội hàm ý nghĩa của từ Hán Việt “nghĩa cử” tại thông điệp “Hiến máu cứu người - Một nghĩa cử cao đẹp” đã hàm chứa ý nghĩa “cao đẹp”. Chính vì thế, khi dùng cụm từ “nghĩa cử cao đẹp” sẽ khiến cho người đọc, người nghe dễ có suy diễn: có “nghĩa cử cao đẹp” tức là có “nghĩa cử không cao đẹp”. Trong chương trình Phim tài liệu về Đại thi hào Nguyễn Du nhân dịp kỉ niệm 250 năm ngày sinh Nguyễn Du phát sóng tối ngày 28/11/2015 trên kênh VTV2, Đài truyền hình Việt Nam, có học giả đã dùng cụm từ “tiên hiền ngày xưa”. Không khó gì để nhận ra rằng, ý nghĩa “ngày xưa” đã sẵn có trong nội hàm từ Hán Việt “tiên hiền” (bậc tài đức thời xưa).

Thứ hai, sai do không phân biệt văn phạm Hán Việt với văn phạm tiếng Việt, từ đó dẫn đến tình trạng người Việt cố tình tạo ra những từ ghép một yếu tố Hán Việt với một yếu tố thuần Việt một cách khiên cưỡng. Từ năm 2007, khi Chính phủ Việt Nam quy định ngày 10 tháng 3 âm lịch là ngày giỗ tổ Hùng Vương, nhiều phương tiện thông tin đại chúng thi nhau dùng từ “quốc giỗ”. “Giỗ” là yếu tố thuần Việt, không thể đặt sau yếu tố Hán Việt “quốc” trong một từ Hán Việt ghép chính phụ có yếu tố chính đứng phía sau.

Từ ghép “thấp điểm” cũng được nhiều người dùng với tư cách là từ đối sánh với từ “cao điểm” trong các cụm từ “giao thông giờ cao điểm” và “giao thông giờ thấp điểm” hay

“dùng điện giờ cao điểm” và “dùng điện giờ thấp điểm”,... “Cao” là yếu tố Hán Việt độc lập, được Việt hóa cao độ, nên nó vừa là một yếu tố Hán Việt, vừa là một từ đơn thuần Việt, có thể dùng theo cả văn phạm Hán Việt lẫn văn phạm tiếng Việt, và đều có nghĩa là “ở phía bên trên”. Trong khi đó, “thấp” lại có hai nghĩa khác nhau, tùy theo nó là yếu tố Hán Việt hay thuần Việt. Khi là yếu tố Hán Việt, “thấp” có nghĩa là “ấm ướt”. Khi là thuần Việt, “thấp” có nghĩa là “ở phía bên dưới” (ngược nghĩa với “cao”). Vì thế, khi nói “điểm thấp” thì có nghĩa là “chỗ ở bên dưới”, “chỗ thấp”, còn khi dùng trong kết hợp “thấp điểm” thì có nghĩa là “chỗ ẩm ướt”, “nơi ẩm ướt”. Chính vì thế dùng “thấp điểm” trong các trường hợp “giao thông giờ thấp điểm” và “dùng điện giờ thấp điểm”,... là hoàn toàn không thỏa đáng.

Gần đây, trong chuyên mục “Dự báo thời tiết” trên Truyền hình Việt Nam, các biên tập viên của chuyên mục này rất thích dùng từ “ẩm độ” (trong mối liên hệ với từ “nhiệt độ” (độ nóng) để chỉ “độ ẩm trong không khí”. Trong tiếng Việt, có nhiều yếu tố Hán Việt có thể kết hợp với yếu tố Hán Việt “độ” để tạo thành một từ Hán Việt, như “nhiệt độ” (độ nóng), “cường độ” (độ mạnh), nồng/nùng độ (độ đậm đặc), “cao độ” (độ cao), “tốc độ” (độ nhanh), ... nhưng đó đều là những từ kết hợp bởi hai yếu tố Hán Việt và theo chuẩn văn phạm Hán Việt. Còn như để chỉ nghĩa “độ ẩm trong không khí”, thì trong vốn từ Hán Việt đã sẵn có từ Hán Việt “thấp độ” (“thấp” có nghĩa là “ấm ướt”). Vậy nên chẳng hãy trở lại dùng từ thuần Việt “độ ẩm” như trước đây để tránh sự khiên cưỡng không đáng có.

2.2. Thực trạng lạm dụng từ Hán Việt

Ngoài lỗi dùng sai từ Hán Việt, nhiều người còn lạm dụng từ Hán Việt. Hiện nay nhiều người thích dùng các từ Hán Việt “mãn nhãn”, “hi hữu”, “tận mịch”, “hải ngoại”, “phi trường”, “hỏa tiễn”, “hàng không mẫu hạm”, “bích ngung”, ... chứ không thích dùng các từ thuần Việt tương ứng như “no mắt”, “hiếm có”, “tận mắt”, “nước ngoài”, “sân bay”, “tên lửa”, “tàu sân bay”, “góc tường”, ... Gần đây, trên đường Điện Biên Phủ, ngay gần cổng Bảo tàng Quân sự có một tấm biển đề hàng chữ: “Di sản văn hóa thế giới: Di tích Kỳ đài”. Có lẽ du khách và người dân Hà Nội đi qua đây đã rất ngỡ ngàng với câu hỏi: “Tại sao lại là “Kỳ đài” mà không phải là “Cột cờ Hà Nội” đã rất đời thân quen trong lòng người dân Việt?

Nguyên nhân chủ yếu của việc lạm dụng từ Hán Việt chủ yếu là do người Việt mắc bệnh sính dùng từ Hán Việt. Một số người cho rằng phải dùng nhiều Hán Việt thì bài viết, câu nói mới sang, mới thanh tao, mới thể hiện trình độ học vấn cao, ... Có lẽ cũng bởi “quá ý thức” về sắc thái sang trọng của từ Hán Việt, nên một số người còn không ngần ngại tạo ra những từ Hán Việt lạ lẫm, khiến người đọc, người nghe phải ngỡ ngàng, lúng túng. Đó là các từ: “bỉ tiện” (quê mùa, thô lỗ và hèn mọn), “bí nhiệm” (huyền bí và màu nhiệm),

“đào bồi” (đào tạo và bồi dưỡng), “căn cốt” (căn bản và cốt yếu), “ngã nhân” (bản thân mình), “tái tục” (tiếp nối lại lần nữa), “thụ thác” (nhận ủy thác), ...

2.3. Giải pháp nâng cao hiệu quả dạy học từ Hán Việt

2.3.1. Trang bị cho người học những khái niệm cơ bản, thiết yếu về *từ Hán Việt* và những vấn đề liên quan, như *cách đọc Hán Việt, từ gốc Hán, yếu tố Hán Việt*.

Cách đọc Hán Việt là cách đọc chữ Hán có hệ thống của người Việt Nam. Cách đọc này bắt nguồn từ hệ thống ngữ âm tiếng Hán thời Đường ở Giao Châu và chịu sự chi phối của hệ thống ngữ âm tiếng Việt.

Ở khái niệm này cần nhấn mạnh:

Thứ nhất, cách đọc Hán Việt là cách đọc chữ Hán của riêng người Việt Nam (để phân biệt với cách đọc chữ Hán của một số nước khác như Nhật Bản, Triều Tiên và cách đọc chữ Hán của các địa phương khác nhau ở Trung Quốc).

Thứ hai, cách đọc Hán Việt là cách đọc có hệ thống (để phân biệt với cách đọc tiền Hán Việt, như: (buồng (phòng), buồm (phàm), búa (phủ), bùa (phù), buồn (phiên), buộc (phộc), mùa (vụ), múa (vũ), muộn (vãn), đục (trọc), đuốc (chúc), đũa (trợ), nôm (nam), khoe (khoa), chua (chú),... cách đọc Hán Việt Việt hoá như: gan (can), gần (cận), gương (kính), giấy (chỉ), giống (chủng), giếng (chính),... hay cách đọc theo phát âm phương ngữ vùng biên của Trung Quốc, như mì chính (vị tinh), vắn thẩn (vân thôn), xì dầu (thị du), sủi cảo (thủy giao), xá xiu (xoa thiêu), xiu mai (thiêu mai), hủ tiếu (quả điều), lạp xưởng (lạp trường), mặt chược (ma tước), xí muối (toan mai), tàu hũ (đậu phụ), húng lủi (huong liệu)... Các cách đọc này chỉ đọc được một số chữ Hán chứ không đọc được toàn bộ kho tàng chữ Hán như cách đọc Hán Việt.

Thứ ba, cách đọc Hán Việt là cách đọc bắt nguồn từ hệ thống ngữ âm tiếng Hán thời Đường ở Giao Châu (Việt Nam) những thế kỉ cuối, tức các thế kỉ VII, VIII, IX. Tiếng Hán ở Giao Châu những thế kỉ này được coi là một phương ngữ của tiếng Hán, nó một mặt vẫn gần bó mật thiết với tiếng Hán ở Trung Quốc, mặt khác, chịu sự chi phối mạnh mẽ của tiếng Việt.

Thứ tư, cách đọc Hán Việt chịu sự chi phối của hệ thống ngữ âm tiếng Việt. Sau khi nước nhà giành độc lập, cách đọc chữ Hán ở Việt Nam (cách đọc Hán Việt) gần như đã thành một hệ thống hoàn chỉnh, nó tách rời hẳn cách đọc chữ Hán của người Trung Quốc cùng thời và “diễn biến trong phạm vi, trong quỹ đạo của quy luật ngữ âm và ngữ âm lịch sử tiếng Việt” (Nguyễn Tài Cẩn).

Từ gốc Hán là những từ mượn từ tiếng Hán qua sự tiếp xúc ngôn ngữ Hán và Việt.

Ở khái niệm này cần nhấn mạnh:

Thứ nhất, là những từ thuộc lớp từ vay mượn (để phân biệt với lớp từ thuần Việt).

Thứ hai, là những từ vay mượn từ tiếng Hán (để phân biệt với những từ mượn từ các thứ tiếng khác như phương Tây, Ấn Độ...)

Thứ ba, xác định nội hàm khái niệm "từ gốc Hán" bao gồm: từ gốc Hán đọc theo âm Hán Việt và từ gốc Hán đọc theo âm phi Hán Việt (âm Tiên Hán Việt hoặc Hán Việt Việt hoá).

Yếu tố Hán Việt (còn gọi là Hình tiết Hán Việt) là yếu tố gốc Hán, một âm tiết, phát âm theo cách đọc Hán Việt, dùng để cấu tạo từ.

Ở khái niệm này cần nhấn mạnh:

Thứ nhất, là yếu tố gốc Hán, tức là yếu tố mượn từ tiếng Hán (để phân biệt với yếu tố thuần Việt và các yếu tố mượn từ các nước khác).

Thứ hai, một âm tiết (bởi vì đơn vị cấu tạo nên tiếng Việt là âm tiết, hay còn gọi là chữ và mỗi âm tiết tương ứng với một chữ).

Thứ ba, phát âm theo cách đọc Hán Việt (để phân biệt với yếu tố gốc Hán không phát âm theo cách đọc Hán Việt, không phải là yếu tố Hán Việt).

Thứ tư, dùng để cấu tạo từ. Nhấn mạnh là dùng để cấu tạo từ nói chung, chứ không nhất thiết là cấu tạo từ Hán Việt. Bởi trong tiếng Việt có rất nhiều những từ được cấu tạo bởi một yếu tố Hán Việt và một yếu tố phi Hán Việt như: *kí gửi, hao mòn, ca hát, hiểm nghèo, thanh vắng, ca ngợi, cướp đoạt, đói khổ, nhà giáo, thâm sâu, tàu hoả, tàu thuỷ, kẻ địch, người bệnh*,... Chúng ta tạm thời xếp những từ đó vào từ thuần Việt, bởi chúng được cấu tạo bằng các phương thức cấu tạo từ của tiếng Việt.

Thứ năm, phân chia yếu tố Hán Việt thành hai loại: yếu tố Hán Việt độc lập (mỗi yếu tố là một từ trong tiếng Việt) và yếu tố Hán Việt không độc lập (chỉ là một thành tố cấu tạo từ).

Từ Hán Việt là từ gốc Hán đọc theo cách đọc Hán Việt.

Ở khái niệm này cần nhấn mạnh:

Thứ nhất, là từ gốc Hán, tức là những từ mượn từ tiếng Hán.

Thứ hai, đọc theo cách đọc Hán Việt (để phân biệt với những từ gốc Hán không đọc theo âm Hán Việt. Những từ gốc Hán không đọc theo âm Hán Việt thì không phải là từ Hán Việt).

Sau khi đã trang bị cho người học các khái niệm và phân tích các khái niệm trên, cần phải giúp người học tự trả lời câu hỏi “Từ Hán Việt khác với từ gốc Hán như thế nào?”. Xưa nay, nhiều người đã đồng nhất từ Hán Việt với từ gốc Hán và cho rằng từ gốc Hán thường được gọi là từ Hán Việt. Chúng tôi không tán thành quan điểm này. Căn cứ vào các khái niệm và nội hàm các khái niệm đã trình bày ở trên, có thể thấy rõ sự không đồng nhất

giữa từ gốc Hán và từ Hán Việt. Những từ gốc Hán được phát âm theo cách đọc Hán Việt thì được gọi là từ Hán Việt. Còn những từ gốc Hán không được phát âm theo cách đọc Hán Việt (mà được phát âm theo cách đọc tiền Hán Việt hoặc Hán Việt Việt hoá) thì không phải là từ Hán Việt. Loại từ gốc Hán thứ hai này, do đã thâm nhập quá sâu vào đời sống người Việt hoặc đã được Việt hoá nên chúng ta vẫn nghĩ rằng đó là từ thuần Việt và xếp chúng vào từ thuần Việt. Như vậy, từ Hán Việt chắc chắn phải là từ gốc Hán, còn từ gốc Hán chưa hẳn đã là từ Hán Việt và nội hàm từ gốc Hán rộng hơn nội hàm từ Hán Việt rất nhiều.

2.3.2. Đưa ra cho người học những tiêu chí nhận diện từ Hán Việt để phân biệt từ Hán Việt với từ thuần Việt

- *Về ngữ âm*, từ Hán Việt có một số điểm riêng như sau:

Âm đầu: các yếu tố cấu thành từ Hán Việt không có âm đầu g và r; các âm tắc họng chỉ đứng trước các vần mang thanh điệu bổng (ngang, sắc, hỏi), như: a, á, ả, âm, ầm, ẳm, ân, ần, ản...; các âm ch, gi, kh, x luôn đứng trước các vần mang thanh điệu bổng (trừ xa, xạ), như: chi, chí, chỉ, khô, khó, khổ, xa, xá, xả...; các âm đầu l, m, n, nh, ng, d luôn đứng trước các vần mang thanh điệu ngã, nặng (có một số ngoại lệ như mùi, nhất...), như: lô, lổ, lộ, nô, nổ, nộ...

Phần vần, từ Hán Việt không chứa các vần o (trừ do, nho, ngo, phó), vần ong, óc (trừ long, trọng, phóng, phỏng, vong, vọng, song, sóc, trọc, học, phọc), vần oe (trừ từ hòe), oen, oét, vần âng, âc, vần e, et, em, en, ep, eng, ec, vần ên, êt, êm, ép, uên, uét, uyên, uyêch (trừ từ “khuyết”), vần ă, ăt, ăm, ăp, ố, ố, ay, vần in, it, im, ip (trừ từ kim), vần un, ut, um, up, uin, uit, vần ưn, ưm, ưp; vần ia (trừ nghĩa, địa), vần ua.

- *Về ý nghĩa*, từ Hán Việt thường khó hiểu, cho nên phải giải nghĩa thì mới hiểu chúng một cách thấu đáo, từ đó mới có thể dùng đúng và dùng hay. Ví dụ, từ Hán Việt “đồng bào” là *người ruột thịt với nhau, người cùng giống nòi, cùng một nước* (đồng: cùng; bào: bọc; đồng bào: cùng một bọc). Có hiểu như vậy thì mới thấy hết sự thiêng liêng, xúc động khi Bác cất tiếng hỏi hàng ngàn vạn người dân nước Việt đang dự buổi công bố Tuyên ngôn độc lập “Tôi nói đồng bào nghe rõ không?”.

- *Về cấu tạo từ*, theo văn phạm Hán Việt, đặc điểm cấu tạo danh từ Hán Việt là yếu tố phụ đứng trước, yếu tố chính đứng sau, ngược lại với trật tự cấu tạo từ tiếng Việt. Ví dụ, từ Hán Việt “mỹ nhân” có yếu tố “mỹ” (đẹp) là yếu tố phụ đứng trước, “nhân” (người) là yếu tố phụ đứng sau.

- *Về ngữ cảm*, từ Hán Việt tạo sắc thái trang trọng, sắc thái cổ, sắc thái tao nhã, sắc thái khái quát và trừu tượng. Người học có thể nhận thấy rõ giá trị phong cách của chúng

khi sử dụng các từ Hán Việt “phu nhân” (vợ, bà xã), “khâm thủ” (kính cẩn vâng theo), “tử thi” (xác chết), “thổ huyết” (hộc máu), “tổ nga” (người con gái xinh đẹp, trinh trắng),...

2.3.3. Mở rộng vốn yếu tố Hán Việt

Mặc dù dạy và mở rộng vốn yếu tố Hán Việt cho người học không phải là việc dễ dàng, vì để hiểu nghĩa của các yếu tố một cách thấu đáo, người học cần phải được trang bị vốn kiến thức Hán văn cơ bản, nhưng các yếu tố Hán Việt, các từ Hán Việt từ lâu đã là một bộ phận hữu cơ của vốn từ tiếng Việt, cho nên học từ Hán Việt, yếu tố Hán Việt chính là học từ ngữ tiếng mẹ đẻ. Để dạy và mở rộng vốn yếu tố Hán Việt đạt được hiệu quả tốt nhất, người dạy nên quan tâm đến tính hệ thống, đến trường liên tưởng giữa các yếu tố Hán Việt. Người dạy có thể triển khai mở rộng vốn yếu tố Hán Việt theo các hướng sau:

Thứ nhất, mở rộng yếu tố Hán Việt đa nghĩa (trong đó bao giờ cũng có một nghĩa gốc và các nghĩa phái sinh dựa trên cơ sở nghĩa gốc). Ví dụ: yếu tố Hán Việt “bảo” có nghĩa gốc là “chăm sóc trẻ em” (bảo mẫu), các nghĩa phái sinh lần lượt là “chăm sóc, giữ gìn” nói chung (bảo vệ, bảo hộ, bảo lưu...) và “nhận trách nhiệm” (bảo đảm, bảo hiểm, bảo hành,...)

Thứ hai, mở rộng các yếu tố Hán Việt đồng âm. Hiện tượng đồng âm trong nội bộ các yếu tố Hán Việt là hiện tượng phổ biến và cũng là nguyên nhân đáng kể dẫn đến tình trạng hiểu không đúng các từ Hán Việt. Ví dụ, cùng âm đọc “thiên” có 4 yếu tố Hán Việt “thiên” (được thể hiện ra bằng 4 chữ Hán khác nhau, ý nghĩa khác nhau. Thiên 1: trời (thiên nhiên, thiên tạo, thiên bẩm,...). Thiên 2: một nghìn (thiên thu vĩnh biệt, thiên biến vạn hóa,...). Thiên 3: nghiêng lệch (thiên vị, thiên kiến, ...). Thiên 4: dòi dôi (biến thiên). Thiên 5: sách, bài (đoản thiên, trường thiên).

Thứ ba, mở rộng các yếu tố Hán Việt trái nghĩa, như “viễn” >< “cận”, “tiểu” >< “đại”, “phú” >< “bần”, “đà” >< “thiếu”, “cường” >< “nhược”, “thâm” >< “thiển”, “hậu” >< “bạc”,...

Thứ tư, mở rộng các yếu tố Hán Việt đồng nghĩa. Hiện tượng đồng nghĩa cũng không phải là hiện tượng hiếm gặp trong các yếu tố Hán Việt. Cùng để chỉ ý nghĩa “giết”, có các yếu tố “sát” (giết chết), “thích” (giết một cách bí mật), “thí” (bê tôi giết vua, kẻ dưới giết người trên), “tru” (giết kẻ có tội).

3. KẾT LUẬN

Trên đây là trình bày của chúng tôi về thực trạng dùng sai từ Hán Việt, lạm dụng từ Hán Việt và lí giải nguyên nhân dẫn đến tình trạng đó ở người Việt Nam hiện nay. Chúng tôi cũng mạnh dạn đề xuất một vài giải pháp nhằm nâng cao hiệu quả cho việc dạy học từ Hán Việt trong thời kỳ hội nhập toàn cầu hóa. Chúng tôi nghĩ rằng dạy học từ Hán Việt

trong thời kỳ hội nhập toàn cầu hóa là việc làm rất thiết thực để cùng góp phần giữ gìn sự trong sáng của tiếng Việt và làm cho tiếng Việt ngày càng giàu đẹp hơn.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Tài Cẩn, *Nguồn gốc và quá trình hình thành cách đọc Hán Việt*, Nxb Khoa học xã hội, 1979
2. Hoàng Văn Hành chủ biên, *Từ điển yếu tố Hán Việt thông dụng*, Nxb Khoa học xã hội, 1991
3. Nguyễn Văn Khang, *Từ ngoại lai trong tiếng Việt*, Nxb Giáo dục, 2007
4. Phan Ngọc, *Mẹo giải nghĩa từ Hán Việt*, Nxb Đà Nẵng, 1991
5. Đặng Đức Siêu, *Dạy học từ Hán Việt ở trường phổ thông*, Nxb Giáo dục, 1999
6. Lê Xuân Thai, *Từ Hán Việt và việc dạy từ Hán Việt trong sách giáo khoa ngữ văn Trung học*, Nxb Giáo dục, 2005
7. Trung tâm từ điển học, *Từ điển tiếng Việt*, Nxb Đà Nẵng, 1997
8. Viện Ngôn ngữ học (Hoàng Phê chủ biên), *Từ điển tiếng Việt*, Nxb Đà Nẵng - Trung tâm từ điển học, 2000

TEACHING SINO-VIETNAMESE WORDS IN THE INTERGRATING AND GLOBALIZING PERIOD

Abstract: Sino-Vietnamese words make up a big amount of Vietnamese vocabularies, especially in scientific documents, political commentaries and newspapers. In the intergrating and globalizing period, beside abusing Internet languages, using foreign languages in unnecessary situation and using bad languages, misunderstanding and abusing Sino-Vietnamese words is also a big problem. In this report, we will discuss 2 main issues: The problem of misusing and abusing Sino-Vietnamese words; The solution for effectively teaching Sino-Vietnamese words in the intergrating and globalizing period.

Keywords: Sino-Vietnamese words, misusing Sino-Vietnamese words, abusing Sino-Vietnamese words, solution.

MẶC ĐỊNH HỌC KÍ HIỆU

Lê Huy Bắc¹

Trường Đại học Sư phạm Hà Nội

Tóm tắt: Kí hiệu là một sự vật, hiện tượng hoặc một thuộc tính vật chất - tinh thần nào đó tồn tại bên ngoài, tác động đến giác quan của con người, để tri nhận, lí giải, suy đoán được “nghĩa” của nó. Kí hiệu muốn tồn tại thì cần phải có sự mặc định. Bài viết này xây dựng và xác định khái niệm “mặc định học”. Đó là khoa học nghiên cứu về sự mặc định “nghĩa”, “vô vật chất”, “sự tương thích” và “sự hợp thức hoá” kí hiệu của ngôn ngữ giao tiếp.

Từ khóa: Kí hiệu, mặc định, ngôn ngữ giao tiếp...

1. MỞ ĐẦU

Kí hiệu (sign: còn gọi là *tín hiệu*) là lĩnh vực quan tâm của cả các ngành khoa học tự nhiên và xã hội. Trong lĩnh vực khoa học tự nhiên, kí hiệu được nghiên cứu bởi *lí thuyết thông tin* (Information theory), một liên ngành của toán ứng dụng và kĩ thuật điện/điện tử của vật lí. Theo đó, kí hiệu được xác định là một “đại lượng vật lí”, “mang thông tin” hay “dữ liệu” mà có thể “truyền đi”. Tại lĩnh vực này, đa số kí hiệu được quan tâm là ở các phạm vi như “hàm số” hay các “quá trình thay đổi ngẫu nhiên”... của nó trong “thời gian” hoặc “không gian”.

Từ cái nhìn của khoa học xã hội, *kí hiệu là một sự vật, hiện tượng hoặc một thuộc tính vật chất-tinh thần nào đó tồn tại bên ngoài, tác động đến giác quan của con người, để tri nhận, lí giải, suy đoán được “nghĩa” của nó*. Kí hiệu được hình thành trong giao tiếp, được “mã hoá” “nghĩa” từ một hệ thống, ngữ cảnh nhất định. “Nghĩa” của kí hiệu hướng ra “ngoài” kí hiệu, được “giải mã” nhờ quy chiếu đến sự vật hiện tượng mà kí hiệu đó mặc định, biểu đạt, ngụ ý và phụ thuộc vào khả năng tri giác, suy đoán, liên tưởng của người tri nhận.

2. NỘI DUNG

Vạn vật trên đời, khi hiện diện trong tri nhận hoặc giao tiếp của con người, đều ở dạng **kí hiệu**. Mỗi kí hiệu đều phải mang ít nhất một **nghĩa** (meaning). Không có “nghĩa”, kí hiệu không tồn tại. Mọi dạng kí hiệu đều mang tính văn hoá, là sản phẩm của một nhóm người hay một cộng đồng nhất định. Kí hiệu chủ yếu thuộc lĩnh vực ý thức. Khi một xã hội

¹ Nhận bài ngày 02.12.2015, gửi phản biện và duyệt đăng ngày 10.12.2015.

phát triển đến mức nào đó thì kí hiệu mới ra đời.

Kí hiệu đương nhiên không bao hàm duy nhất **ngôn ngữ** (language) nhưng nhờ những nghiên cứu **ngôn ngữ tự nhiên** (natural language), tức ngôn ngữ con người dùng trong giao tiếp thường nhật mà mới có kí hiệu học. Kí hiệu nói chung và kí hiệu ngôn ngữ nói riêng đều bắt đầu từ những **mặc định** (default). Không có mặc định thì không thể có kí hiệu lần giao tiếp. Do vậy, từ đây chúng tôi đề xuất khái niệm **mặc định học** (defaultics), với nội hàm, là *khoa học nghiên cứu về sự mặc định “nghĩa”, “vô vật chất”, “sự tương thích” và “sự hợp thức hoá” kí hiệu của ngôn ngữ giao tiếp.*

Đương nhiên, mọi mặc định, tự thân nó là miễn bàn (vì thế mới được gọi là mặc định). Một khi đã mặc định thì ta chẳng thể nghiên cứu được gì nữa về “cái hiện diện ban đầu” ngoài việc thừa nhận và xem xét nó được sử dụng trong giao tiếp hoặc diễn giải, truyền bá tri thức, kinh nghiệm về sau như thế nào mà thôi. Nhưng vẫn còn chỗ cho sự nghiên cứu: đó là *cách thức* “cái mặc định” được mặc định, *khả năng tương tác tạo nghĩa* của “cái mặc định” và cần thiết phải mặc định bao nhiêu *cấp độ* thì “cái mặc định” mới có thể hiện diện trong đời sống con người. Trong phạm vi nghiên cứu này, chúng tôi hướng đến mục tiêu: sự mặc định kí hiệu ngôn ngữ giao tiếp, hẹp hơn là kí hiệu ngôn ngữ văn chương.

Kí hiệu nào cũng phải có “nghĩa” (meaning). Chữ “a” nghĩa là “a” – một chữ cái được mặc định để ghép thành các từ mang “nghĩa” khác (chẳng hạn như “ba”, “bạn”) hoặc tự thân nó mang nghĩa trong những ngữ cảnh nhất định (chẳng hạn cảm thán từ “a”: biểu đạt *sự bất ngờ* (vui hoặc *buồn*... nào đó).

Giống như “nghĩa”, kí hiệu cũng được mặc định “vô vật chất”, tức *cái biểu đạt* (theo cách nói của Ferdinand de Saussure) mang “tính vật chất” (materiality). Vô vật chất này rất phong phú và đa dạng, có thể là *ngôn ngữ* (nói hoặc viết, kí âm hoặc tượng hình), là *cử chỉ hình thể* (của tay, mắt, nét mặt) hoặc của bất kì một *dấu hiệu* nào khác mà có thể truyền “nghĩa” (như tín hiệu đèn giao thông, biển quảng cáo, tượng đài...).

“Sự tương thích” (compatibility) là một trong những mặc định quan trọng để kí hiệu tồn tại. Đặc tính này chủ yếu quy định *tính tương thích nội tại trong hệ thống*. Có nghĩa kí hiệu “cừu” thì khác với kí hiệu “cọp”; và khi nói đến “cọp” thì phải là “chúa sơn lâm” chứ không thể nào “cừu” là “chúa sơn lâm”. Thêm nữa, mỗi một kí hiệu trong mặc định, phải có *tính lịch sử* và *tính dân tộc* của nó. Kí hiệu được hình thành, phát triển và được sử dụng bởi một cộng đồng nhất định. Mỗi một kí hiệu ra đời thì đều xuất phát từ sự thống nhất trong nhu cầu giao tiếp của một quần thể người. Từ đó, kí hiệu mới được lan toả ra các cộng đồng khác, nếu người ta cảm thấy nó hữu ích.

Cuối cùng, một kí hiệu muốn tồn tại thì luôn phải được “hợp thức hoá” (legalization). Phạm trù này cũng đòi hỏi sự mặc định. Hợp thức hoá là quy trình mà một kí hiệu bất kì được tạo sinh từ một cá nhân hay từ cộng đồng được những người khác trong cộng đồng chấp nhận để đưa vào sử dụng trong giao tiếp. Đặc tính này quy định *tính thích ứng ngoại tại* của kí hiệu trong đời sống xã hội. Nó khẳng định mối quan hệ “ngoại tại”

của kí hiệu. Không có quan hệ này, kí hiệu không thể tồn tại. Một khi đã thích ứng, kí hiệu sẽ hiện diện, tạo nghĩa và góp phần vào tiến trình giao tiếp của con người.

Ứng với các phạm vi mặc định trên, mỗi kí hiệu đều mang trong nó những thuộc tính văn hoá. Thuộc tính này quy định *tính dân tộc* của kí hiệu. Mỗi một dân tộc có một hệ thống kí hiệu riêng phù hợp với tín ngưỡng, năng lực khoa học, kinh tế, giáo dục, chính trị... của nó. Không có bất cứ một kí hiệu nào là phi văn hoá. Tách khỏi môi trường văn hoá, kí hiệu không thể tồn tại. Nhưng điều này không hề ngăn kí hiệu trở thành công cụ giao tiếp mang *tính nhân loại*. Trong xu thế hội nhập toàn cầu hoá ngày nay, các dân tộc khác nhau đều cố tìm hiểu nhau để có thể có sự tương tác tích cực hơn, nhằm xây dựng một cuộc sống hạnh phúc, ổn định và bền vững. Vậy nên, việc tương tác kí hiệu ở quy mô toàn cầu là khó tránh. Chỉ có điều, các dân tộc khác nhau đó lại phải tìm cách hiểu các mặc định “nghĩa” từ hệ thống kí hiệu khác biệt về văn hoá thì mới hòng giao tiếp với nhau.

Cũng cần phân biệt mặc định với **quy ước** (conventional) tuy ranh giới giữa chúng rất mơ hồ. Hai khái niệm này có điểm chung là những thoả thuận nào đó về “nghĩa” về hình thức,... của kí hiệu được sử dụng trong giao tiếp. Nhưng chúng khác nhau ở chỗ “mặc định” là những quy ước bất di dịch và có tính khởi nguyên, bắt đầu đã như thế thì sau này vẫn như thế, nó tách li khỏi tính lịch sử; mặc định mang tính triết học và hướng đến những vấn đề có tính khái quát cao (chẳng hạn như mặt trời mọc ở phương Đông và lặn ở phương Tây, trong khi đó, trước khi được mặc định, khởi nguyên của sự xuất hiện và biến mất trong ngày của mặt trời thì đâu có cái gọi là “phương Đông”, “phương Tây”).

“Quy ước” thì trái lại, không có tính nghiêm ngặt ban đầu, có tính nhất thời, tính cá nhân và tính chuyển dịch,... trong từng mục đích giao tiếp (chẳng hạn như các quy ước về nghĩa của thuật ngữ, của biểu tượng, của một từ, một lời thoại...). Sự khác biệt lớn nhất là tính quy ước dễ thay đổi tùy vào ngữ cảnh giao tiếp của các bên tham gia. “Con bò” đối với giao tiếp từ khía cạnh *sinh vật* thì đó là loại *động vật*, có thể dùng kéo cày hay cung cấp thịt, sữa, da... nhưng trong giao tiếp xã hội thì đó có thể là một *thái độ* (bò xuống để cầu xin cái gì đó), một trạng thái vận động (chậm như bò) hoặc dùng để chỉ *tính chất* miệt thị (ngu như bò)... Tất cả những điều đó đều là quy ước. Tóm lại, mặc định là những quy ước vượt ra khỏi tính nhất thời, tính cá biệt cá nhân để hướng đến sự bền vững mang tính cộng đồng cao. Ban đầu, mọi tương tác “nghĩa” có thể là những quy ước, nhưng sau đó chúng là những mặc định.

Mặc định học có thể được dùng để nghiên cứu các lĩnh vực khoa học khác nhau và liên quan đến nhiều khái niệm khác (như trong toán học hay vi tính học...). Riêng đối với lĩnh vực **nghĩa** trong kí hiệu ngôn ngữ thì ngoài “quy ước”, vẫn còn một khái niệm nữa có quan hệ gần gũi đến mặc định. Đó là **mã** (code). Mọi mặc định đều phải thông qua “mã”, bao gồm “một hệ thống quy tắc (rule) hoặc quy ước mà nhờ đó, kí hiệu có thể được kết hợp để cho phép một thông điệp được giao tiếp giữa người với người; nó có thể bao gồm ngôn ngữ hiểu theo nghĩa thông thường (như tiếng Anh, tiếng Urdu) hay “ngôn ngữ” ở cấp

độ thấp hơn như hệ thống kí hiệu bằng tay, âm thanh và, nét mặt, đèn nhấp nháy của những người đi mô tô. Mã là một trong sáu thành tố cơ bản trong lí thuyết nổi tiếng của Roman Jakobson về giao tiếp và đóng một vai trò quan trọng trong thuyết cấu trúc luận, thuyết này nhấn mạnh một phạm vi mà theo đó thông điệp (bao gồm cả tác phẩm văn học) đánh thức những nghĩa được mã hoá sẵn hơn là khám phá mới từ thực tiễn”¹.

Âm (hoặc chữ viết) a,b,c,... các kí hiệu tượng hình trong ngôn ngữ Trung Quốc hay Ả Rập... ắt hẳn là những mặc định kí hiệu đầu tiên. Chẳng hạn như để diễn tả người đàn bà đẻ ra mình thì người Việt mặc định đây là “mẹ” (hoặc “mạ”, “má”, “bà”, “mợ”,... tùy theo vùng miền). Chữ “mẹ” này bản thân nó là một mặc định và nó chịu sự mặc định khác về ngữ âm: gồm âm “m”, âm “e” và dấu “.”. Có thể xem những âm này (hoặc chữ viết này) là những mặc định kí hiệu đầu tiên để tạo thành hệ thống kí hiệu mang nghĩa. Như thế, ta có các cấp độ mặc định kí hiệu ngôn ngữ: từ mặc định ngữ âm, mặc định từ vựng, mặc định câu, đến mặc định mệnh đề, mặc định diễn ngôn, mặc định văn bản... và trên tất cả là mặc định giao tiếp.

Ngôn ngữ (nói và viết) cũng như con người đều do ai đó sinh ra, “được đặt tên” và phát triển trong quá trình tương tác xã hội. Ngôn ngữ là một dạng kí hiệu. Nói đến kí hiệu là còn nói tới một trường giao tiếp nào đó. Kí hiệu chỉ có thể tồn tại trong giao tiếp, không giao tiếp thì không có kí hiệu. Có nhiều loại giao tiếp cả trong tự nhiên lẫn xã hội. Trong đó, **giao tiếp người**, tức giao tiếp của chủ thể ý thức về giao tiếp là tâm điểm và quan trọng nhất.

Như đã đề cập, có những quy tắc “nghĩa” nhất định để các đối tượng tham gia giao tiếp hiểu nhau. Những quy tắc khởi sinh đó được chúng tôi gọi là mặc định. *Mặc định, trước hết, là khởi nguyên nội hàm nghĩa của kí hiệu*, nhưng không có nghĩa kí hiệu sẽ “đứng yên” về “nghĩa” mà nó luôn vận động “nghĩa” theo cách *liên tục mặc định* hoặc thậm chí trong nhiều trường hợp là *mặc định của mặc định*. Có nghĩa, trong cuộc sống, nhiều kí hiệu mới, nhiều cách sử dụng kí hiệu mới ra đời và thế là cần phải xuất hiện mặc định mới để con người thực hiện giao tiếp. Vì lẽ đó, mặc định luôn mang tính võ đoán và phi cá nhân hoá. Mặc định, nhìn từ cấp độ này, chính là “sản phẩm” của cộng đồng.

Kí hiệu là một dạng kiến tạo. Mọi kiến tạo của nhân loại, thông thường là *kiến tạo của kiến tạo*, tức là dựa vào cái đã được kiến tạo để kiến tạo cái khác. Vật được kiến tạo đầu tiên được xem là **vật tạo tác** (artifact). *Vật tạo tác là một mặc định*.

Theo tiến hoá luận của Darwin, thế hệ sau ưu trội hơn thế hệ trước và quá trình tiến hoá ngầm ẩn trong nó những mốc nhảy vọt. Cơ sở của những nhảy vọt và cả chính sự nhảy vọt đó, hiện tại, với tri thức nhân loại, thì đa phần vẫn chỉ là phỏng đoán. Vậy nên, xét riêng ở lĩnh vực kí hiệu thì vẫn sẽ có điểm “mù”, điểm bất khả tri trong ý thức của con người, đặc biệt là ngôn từ.

Từ cái nhìn triết học, quá trình mặc định kí hiệu thực chất là sự “chiếm hữu” từ hư vô, tiếp đến (hoặc cùng lúc) là *xác định “nghĩa”* và *định “danh”*. Quá trình này ban đầu

bộc lộ cái tôi chủ quan của con người. Không có cái tôi đó thì sẽ chẳng thể có bất cứ mặc định nào. Nhưng sau đó, để xác thực “cái được chiếm hữu” thì cần đến sự hợp thức hoá tri thức và kinh nghiệm từ phía cộng đồng. Lúc này, sự tiếp nhận của cộng đồng đóng vai trò vô cùng quan trọng và nguyên tắc trò chơi luôn được vận dụng để bảo tồn “cái được chiếm hữu” kia. Đến đây, *cái chủ quan cá nhân* nhanh chóng biến mất và nhường chỗ cho *cái khách quan cộng đồng*.

Nietzsche trong *Zarathustra đã nói như thế* (Thus Spoke Zarathustra) đã luận giải bản chất của hiện tồn mang đầy tính chủ quan hiện sinh này: “bởi tôi muốn nó” (thus, I willed it), nên tôi mới, “trở thành tôi” (becoming what one is). Từ lập luận này, ta có thể triển khai tiếp rằng nhờ “cái sự muốn tự chủ của cá nhân” đó mà sự vật mới trở nên là chính chúng trong “khát vọng cá nhân” của ta và cộng đồng. Tư tưởng này ghi nhận sự tự do và ý thức của cá nhân về chính nó trước những ràng buộc nhất định với thế giới xung quanh mà ý thức đó không thể tránh. Theo đó, mọi vật chỉ thực sự là nó khi được con người ý thức. Và chỉ khi *có* (hay *được*) ý thức, thì mọi vật riêng lẻ, phân mảnh, rời rạc, vô hồn, mới trở thành chỉnh thể, mới có *văn hoá*, mới mang *nghĩa*. Sự sống cũng là *một nghĩa* trong sự tri nhận của cộng đồng.

Về cơ bản, có hai loại kí hiệu chính trong ngôn ngữ giao tiếp của con người: **kí hiệu ngôn ngữ thường nhật** với những mặc định “nghĩa” thông thường mà ta có thể tra cứu trong từ điển và **kí hiệu ngôn ngữ văn chương**, có thể gọi ngắn gọn là **kí hiệu ngôn từ** với những mặc định kí hiệu đặc thù, mang tính hình tượng, thẩm mỹ, độc đáo và tính tư tưởng. Việc xác định “nghĩa” của loại kí hiệu này vô cùng khó khăn bởi cơ chế tạo “nghĩa” của chúng rất phức tạp, có thể nói tùy thuộc vào sự sáng tạo của nhà văn mà “nghĩa” sẽ được hiện diện theo cách nào đó. Khi Xuân Diệu viết: “Đã nghe rét mướt luồn trong gió” (*Đây mùa thu tới*), thì cái kí hiệu “rét mướt” không còn mang nghĩa của một sự vật trừu tượng nữa mà đã chuyển đổi thành một dạng vật chất tựa sợi chỉ “luồn” qua kim hoặc qua áo quần... Kí hiệu “luồn” (động từ) này được đặt trong sự liên kết với “rét mướt” và “gió” đã khiến cho “sắc thái nghĩa” của chúng trở nên mới lạ, khiến người đọc ngất ngây trước sự khám phá ngôn từ kì diệu của nghệ sĩ.

Mọi kí hiệu giao tiếp ngoài nghệ thuật nói chung, văn chương nói riêng được mặc định là những *kí hiệu phi cảm xúc*, và cho dù có thể chúng mang *tính hình tượng* nhất định thì tính hình tượng đó chưa phải là “tính hình tượng văn học”, thêm nữa kí hiệu văn chương mang *tính cá nhân độc đáo, tính tư tưởng* và tồn tại theo nguyên tắc của *cái đẹp*. Để có được cảm xúc, hình tượng, tư tưởng và độc đáo,... thì kí hiệu đó phải là sản phẩm của hư cấu, của trí tưởng tượng mà hư cấu thì luôn thuộc về một trường giao tiếp văn hoá nhất định. Chẳng có sự hư cấu có “nghĩa” nào mà lại phi giao tiếp. Có nghĩa, kí hiệu đó luôn được bao bọc trong một khung văn hoá cụ thể. Một khi đã liên quan đến văn hoá thì tất yếu chúng luôn là **liên kí hiệu** (intersignality) tự thân và cả “nguồn phát” (sự sáng tạo) lẫn “đích nhận” (sự tiếp nhận).

Liên kí hiệu về bản chất chính là những *mặc định văn hoá rõ ràng hoặc ngầm ẩn của kí hiệu*. Mỗi kí hiệu tồn tại vừa với tư cách là “cá thể tự nó”, vừa với tư cách là một “tổ hợp ngoài nó” về “nghĩa” cả trong thực tại, quá khứ hay tương lai. Trong hệ thống văn hoá đó, cổ mẫu (archetype) là một dạng siêu liên kí hiệu. Cổ mẫu luôn gắn với mặc định như hình với bóng. **Cái mặc định** (defaultic) chính là “cú hích định vị” cổ mẫu nguyên thủy – cội nguồn của tư duy, tưởng tượng và biểu hiện văn học... Như đã nói, một khi “cái mặc định” được cộng đồng thừa nhận thì lập tức nó biến thành “cái hiện hữu” và được hợp thức hoá “nghĩa” trong giao tiếp.

Trong thơ, “hoàng hôn” là cổ mẫu thời gian được mặc định để chỉ nỗi buồn chia xa, một nỗi sầu thiên cổ, nên khi người nghệ sĩ sử dụng “hoàng hôn” hay người đọc tiếp nhận “hoàng hôn” thì chỉ ít sẽ có cùng chút tâm trạng “buồn” nào đó. Tương tự, nhằm góp phần mặc định “cái hư vô” (nothingness), nhà văn Mỹ Donald Barthelme sáng tác truyện ngắn có nhan đề *Nothing: A Preliminary Account* (1987), có thể dịch là *Hư vô: một tài khoản sơ bộ*. Trong truyện này, Barthelme đưa ra nhiều bằng chứng (tài khoản) để cho thấy chẳng có hư vô như quan niệm thông thường, nhưng rốt cuộc thì những điều ông nói lại cực kì hư vô. Đây là lối “mặc định cá nhân” của Barthelme về “cách chơi kí hiệu” của trò chơi ngôn ngữ. Nhưng sâu xa, có lẽ nhà văn muốn “mặc định” sự tri nhận của con người bằng cảnh báo rằng càng cố biện giải hay chứng thực cho một cái biểu đạt nào đó thì con người dễ rơi vào sự không-thể-biểu-đạt. Ngay cái tên nhan đề cũng hàm chứa trong nó một chuỗi những sự không-thể-biểu-đạt của trò chơi kí hiệu ngôn từ. “Nothing” ngoài nghĩa *hư vô*, ta có thể hiểu theo nghĩa đen là *cái không có, vật không có*, nhưng sau dấu hai chấm nhà văn lại dùng cụm từ *Preliminary Account*, có nghĩa *tài khoản (lợi ích, giải thích,...) sơ bộ*. Như vậy, tuy đặt vấn đề trưng ra bằng được cái được xem là *không có*, nhưng trong suốt quá trình diễn giải ngầm là *có* của Barthelme, người đọc mới hiểu ra rằng rốt cuộc *cái không có* vẫn chỉ là *không có*. Vậy ý nghĩa của sự tìm kiếm ở đây là gì? Đương nhiên, nó không nằm ở chỗ *cái không có* mà chính là *quá trình tìm kiếm “cái không có”*.

Đây dường như cũng là triết lí cho sự tồn tại của chúng ta. Đích của bất kì sự sống nào là gì ngoài cái chết? Nhưng sẽ rất phi lí khi nói ta sống là để chết, bởi cái đích sống trong suy nghĩ của bao người không phải là “chết”, tuy chẳng ai có thể thoát khỏi cái kết quái gở đó. Đa phần nhân loại luôn “hướng lên cao”, về phía “cái cao cả”, “cái lí tưởng”... Vậy nên, “sống” luôn được loài người diễn đạt theo lối lạc quan và cao thượng là “cống hiến”, “hi sinh”, “dựng xây”,... nhưng rồi liệu có ai thoát được cái chết? Nên chăng, ắt hẳn ý nghĩa của “sống” chính là “quá trình sống” hay chính là “sống”, bởi sau đó, cái chết – hiện hữu của “hư vô” – hiển nhiên sẽ đến và sẽ chẳng có chút giá trị gì.

Tất cả những điều trên cốt để hướng đến **thuyết mặc định** (defaulticism) như chúng ta đang bàn. Theo đó, *mặc định là những quy ước nguyên thủy miễn bàn*. Đây là luật chơi cố định mà bất kì trò chơi nào cũng cần phải có. Người chơi phải chấp nhận “luật” bất di dịch và ngay từ đầu của nó. Như thế, thoát tiên, nhân loại đưa ra những mặc định hoàn

toàn ngẫu nhiên, tùy tiện và rõ là mọi thứ đều xuất phát từ hư vô, từ cõi vô minh của vũ trụ và cả sự vô minh trong những chặng đường tri thức nhất định của con người. Hành trình sống và tri nhận của con người là tìm hiểu, nghiên cứu và dùng ngôn ngữ để “đoạt” từ hư vô ra những “hiện hữu” (ý của Martin Heidegger). Bằng cách mặc định “nghĩa” và dựng “hình hài” của những kinh nghiệm vừa được khai phóng đó, con người đã biến “cái không” thành “cái có” để sử dụng làm phương tiện giao tiếp, để nâng tầm đời sống vật chất, tinh thần. Như thế, nhìn nhận một cách khái quát nhất, *mặc định kí hiệu chính là mặc định giao tiếp*.

Từ mặc định kí hiệu, tư duy logic được hình thành. Không có mặc định sẽ chẳng có tư duy. Tư duy này sinh trên nền mặc định “hư vô” rồi phát triển mãi, đến lúc nào đó lại quay về hư vô. Nhưng hành trình đó, điểm đầu cuối, chúng ta sẽ chẳng thể nào biết, bởi kiếp đời của giống người quá ngắn để có thể đong đếm mọi chuyện.

Có lẽ nhận thức được điều này nên trong tâm lí con người luôn nảy sinh sự sợ hãi. Và để giảm thiểu nó, con người cần đến các cổ mẫu như những điểm tựa tinh thần. Ở khía cạnh này, Chúa, Phật,... là những cổ mẫu. Điều này giải thích tại sao khi đọc một tác phẩm văn chương, con người ta như được sống một hoặc nhiều mảng đời khác. Chính hệ thống cổ mẫu đã “chống lưng” cho những khoái cảm thẩm mĩ. Trên nền cổ mẫu, *không khó* (hoặc không muốn nói là *ngay tức khắc*), con người gần như có thể hiểu được điều nhà văn muốn nói và cái bản thân anh ta cần.

Nghiên cứu kí hiệu văn chương thực chất là *đi tìm nghĩa của ngữ pháp văn bản đặc thù* – văn bản nghệ thuật. Nghĩa của ngôn ngữ không chỉ xuất phát từ những quy ước nội tại thông qua cấu trúc quan hệ giữa các thành tố với nhau trong văn bản mà quan trọng không kém, thậm chí có phần ưu trội hơn là các nguyên tắc tạo nghĩa ngoài văn bản, ngoài những kiến tạo nội tại. Đương nhiên, ngay đến cả cấu trúc “nội tại” lẫn “ngoại tại” của văn bản thì cũng đều chịu sự chi phối của một quyền lực bên ngoài. Đây là diễn ngôn tư tưởng chính trị của thời đại mà người phát lẫn kí hiệu và cả người nhận đều lệ thuộc.

Cấu trúc ngữ nghĩa nội tại là phạm vi gần như là độc quyền của ngôn ngữ học và nó đã được nhiều nhà ngôn ngữ học khai thác hiệu quả. Nghĩa ngoại tại của ngôn ngữ liên quan đến triết học, tâm lí học và văn hoá nói chung; cũng cần kể đến *linh giác ngôn ngữ* như Immanuel Kant từng đề cập. Theo quan niệm này, con người khi sinh ra đã được thừa hưởng một năng lực ngôn ngữ thần bí mà chưa cần học cũng đã có được khả năng tri nhận kí hiệu nhất định.

Đối với kí hiệu văn chương thì sự mặc định phức tạp hơn nhiều. Ta biết ngôn ngữ nghệ thuật được khởi phát từ sự hư cấu với đặc điểm là mang tính ẩn dụ, biểu trưng và chất chứa nhiều khả năng liên tưởng, hướng tới những tư tưởng nhất định. Vậy nên, không thể và không bao giờ con người lại nắm bắt hết “nghĩa” cũng như các “loại” ngôn ngữ nghệ thuật, cả về phía người sáng tạo lẫn người tiếp nhận. Trong trường hợp này, sự mặc định có lẽ được diễn ra liên tục và chủ yếu phụ thuộc vào năng lực cá nhân giữa “kênh phát” và

“kênh nhận”. Những mặc định như thế sẽ tạo nên cái gọi là “sáng tạo nghệ thuật” được đề xuất giữa nghệ sĩ về “cái mới” hay sự “lạ hoá” kí hiệu văn chương mà người tiếp nhận có khả năng “đọc” và hiểu “nghĩa” của “cái mới”. Chẳng hạn như kịch phi lí của Samuel Beckett, khi mới được đưa lên sân khấu trình diễn, vì nó là một “cái mới” nên ban đầu khán giả chẳng thể hiểu điều vở kịch muốn nói (như thế ở đây chưa có mặc định “nghĩa”, mặc định “hợp thức hoá”,... trong giao tiếp). Phải về sau, các nhà nghiên cứu cho biết loại kịch này “hay” như thế nào, vì sao lại “hay”, và “cách hiểu” ngôn từ kịch như thế nào và cần hiểu như thế mới là người thông tuệ... thì khán giả dần biết được “lỗi vào” giá trị của nó. Cho đến nay, kịch phi lí đã “khai sinh” một dạng kí hiệu ngôn từ mới, một thể hệ khán giả mới, những người chấp nhận sự mặc định “diễn ngôn phi lí” để có thể tiệm cận được tính thẩm mỹ và giá trị tư tưởng trác tuyệt theo cách phi lí đó.

Ở Việt Nam cũng có hiện tượng tương tự. Đây là phong trào thơ Mới. Cần nhớ là trước đó, người Việt đã quen với mặc định thơ rằng, thơ hay cần phải có niêm luật. Theo đó, những thể thơ được “trói chặt” bởi “luật” bao nhiêu thì càng có giá trị bấy nhiêu. Đương nhiên, ta không thể phủ nhận những thành tựu độc đáo của thơ mặc định “luật” dấu rằng sự cực đoan văn hoá suốt ngàn năm đó không khó để nhận thấy. Vậy nên, thể thơ “tự do” lúc đó là không thể được chấp nhận đối với tuyệt đại tri thức vốn là Nho học. Nhưng, một khi “mặc định thơ Mới” được thiết lập trong giao tiếp, khi những “tiêu chí thẩm mỹ” được “hợp thức hoá”, thì “cái mới” đó được ghi nhận và giới có học thời công kích mà chuyển sang hưởng ứng và ngợi ca.

Các “mã” văn chương đều được hình thành từ nhiều “nền tảng” và theo những “luật” nhất định. Bản thân các “nền tảng” và “luật” đó cũng có tính chất chung và phổ quát đối với một cộng đồng văn hoá nào đó. Không có “sự phổ quát” nhất định này thì không thể nào các “mã” đó được “giải mã”. Như thế ngay từ khi đặt bút viết, nhà văn đã được “nhúng” trong các “mã văn hoá” cụ thể và nhiệm vụ của hần ta là sáng tạo trên nền các “mã kí hiệu” hầu như đã được định hình từ trước. Do vậy, tác phẩm văn chương là một hệ thống kí hiệu được “mã hoá” theo quy luật thẩm mỹ và hệ thống kí hiệu đó luôn ở trong trạng thái “liên kí hiệu”, sẵn sàng giao tiếp và tương tác với người đọc để được “giải mã”, giải phóng “nghĩa”, để con người đến gần và hiểu nhau hơn.

3. KẾT LUẬN

Như thế, xã hội hầu như được khởi sinh từ mặc định kí hiệu giao tiếp. Không có mặc định giao tiếp ắt hẳn con người không thể trở thành người. Nhờ giao tiếp, con người mới có thể phát triển năng lực tư duy và cảm xúc. Càng nhiều mặc định giao tiếp, con người càng tiến xa hơn vào địa hạt hư vô, nơi không ngừng thách thức những nỗ lực khai phá và trải nghiệm của quyền năng trí tuệ. Những mặc định kí hiệu giao tiếp nối tiếp nhau ra đời, tự chúng có thể hình thành nên một lịch sử về sự phát triển của nhân loại. Chúng tôi hi vọng lí thuyết mặc định này sẽ được hợp thức hoá để ghi nhận những nỗ lực của cá nhân trên hành trình đẩy lùi thêm nữa hư vô và khẳng định tri thức chung của loài người.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Chris Baldick, *The Concise Oxford Dictionary of Literary Terms*, Oxford University Press, New York, 2001, p. 43.
2. Donald Barthelme, *Sixty Stories*, Putnam, 1981.
3. Friedrich Nietzsche, *Thus Spoke Zarathustra*, trans: Adrian del Caro, Cambridge University Press, Cambridge, 2006.

DEFAULTICS OF SEMIOTICS

Abstract: Sign is an object, phenomenon or a material-spirit attribute that exists outside and affects human senses, to cognize, reason and speculate its “meaning”. Sign is to survive, it must have the default. This article builds and determinesthe concept “defaultics”. It is a science which researches on the default of “meanings”, “materialities”, “compatibilities” and “legalizations” of signs in communicative language.

Keywords: sign, default, communicative language.

**QUAN NIỆM VỀ NHÂN VẬT NỮ
TRONG CHÙM NHO PHẢN NỘ CỦA JOHN STEINBECK**

Nguyễn Thị Thu Hằng¹

Trường Đại học Sư phạm - Đại học Huế

Tóm tắt: Bài viết này xác định và phân tích quan niệm về nhân vật nữ của John Steinbeck ở kiệt tác Chùm nho phần nọ. Nhân vật nữ trong tác phẩm phải chịu đựng nhiều bi kịch. Trong hành trình đến với miền đất hứa, họ đã mất đi chồng và con của mình. Tuy nhiên, những người phụ nữ trong tác phẩm vẫn vượt qua nỗi đau của bản thân để giành lấy vai trò trụ cột trong gia đình. John Steinbeck nói rõ người phụ nữ dễ thích nghi hơn đàn ông, đặc biệt là khi người đàn ông bất lực trước sự khủng hoảng của nền kinh tế. Steinbeck chọn những người phụ nữ thất học biểu tượng cho sức mạnh của niềm tin, tình yêu và sự tái sinh.

Từ khóa: Quan niệm, nhân vật nữ, John Steinbeck, Chùm nho phần nọ...

1. MỞ ĐẦU

Chùm nho phần nọ là thiên tiểu thuyết nổi tiếng gắn với tên tuổi của John Steinbeck, nhà văn Hoa Kỳ đoạt giải Nobel văn chương năm 1962. Tác phẩm đã khái quát lại một thời kì bi đát, đầy đau đớn trong lịch sử dân tộc Mỹ. Xen kẽ giữa những chương miêu tả thiên nhiên thấm đẫm chất thơ, sự nhùng lọa của chủ đồn điền, “con quái vật” ngân hàng và sự phần uất ngày một lớn trong đám dân di cư thất nghiệp, Steinbeck đã khéo léo tái hiện lại hành trình thống khổ của gia đình Joad từ Oklahoma đến “miền đất hứa” California.

Theo Steinbeck “Tối hậu là ngôi Lời và ngôi Lời là Con Người - và ngôi Lời mãi mãi đi cùng mọi Con Người” [3], quan niệm sùng kính con người được ông thể hiện xuyên suốt hành trình sáng tạo văn chương. Là nhà văn luôn bên vực những giá trị nhân văn, ông đặc biệt dành sự ưu ái cho những con người nghèo khổ, đặc biệt là những người phụ nữ. Ở *Chùm nho phần nọ*, Steinbeck đã đem đến một quan niệm mới về người phụ nữ và sẽ không ngoa khi cho rằng *Chùm nho phần nọ* đã góp phần xác lập lại vị trí của nhân vật nữ trong lịch sử văn học Hoa Kỳ. Nhà văn không chỉ cảm thông với những bi kịch, những nỗi thống khổ của người phụ nữ. Đi đến tận cùng sự thấu hiểu, Steinbeck còn nhận ra sự đổi thay về vai trò trụ cột trong gia đình khi thời thế thay đổi, ở đó, người đàn ông mất đi tiếng nói và người phụ nữ đứng lên nắm quyền chỉ huy. Và vượt lên trên sự thấu hiểu là sự ngợi ca, *Chùm nho phần nọ* còn là một thiên anh hùng ca về sức mạnh của người phụ nữ và

¹ Nhận bài ngày 28.11.2015, gửi phản biện và duyệt đăng ngày 10.12.2015

thiên chức của riêng họ, đó là sự tái sinh.

2. NỘI DUNG

2.1 Bi kịch trong thời đại khủng hoảng

Tiểu thuyết *Chùm nho phần nọ* lấy bối cảnh xã hội Mỹ cuối những năm 20 đến đầu những năm 30 của thế kỉ XX. Đó là thời kì nền kinh tế Mỹ rơi vào khủng hoảng, kéo theo đó là sự thất nghiệp của công nhân thành thị. Ở nông thôn, thực tế còn bi đát hơn khi người nông dân mất đi ruộng đất. Thiên tai, mất mùa khiến họ trở thành con nợ của các chủ đồn điền; sự phát triển của máy móc, sự mở rộng của ngân hàng, của các điền chủ cướp hết đất đai, nhà cửa của người nông dân, biến họ trở thành kẻ vô gia cư. Số phận trớ trêu đã đẩy những con người nghèo khổ bước vào hành trình đến với “miền đất hứa” xa vời.

Cũng như bao gia đình khác, gia đình Joad buộc phải từ bỏ mảnh đất tổ tiên họ để lại, “một nơi chẳng còn tốt đẹp gì, nhưng là quê hương” [1, tr.234] của họ. Hành trình gia đình Joad đến California là một hành trình đầy bi kịch. Cả gia đình chen chúc trên một chiếc xe Ford cũ kĩ, số tiền ít ỏi buộc họ phải chi tiêu dè sẻn để duy trì sự sống cho đến lúc đặt chân xuống California, trong lúc cái đói, cái chết luôn rình rập, đe dọa bủa vây. Gia đình khôn khổ ấy những tưởng vượt bao gian khó sẽ được đến một vùng đất tươi đẹp, nơi sẽ cho họ một công việc ổn định, “một căn nhà nho nhỏ”, một cuộc sống tốt đẹp hơn nhưng thực tế lại bi đát gấp bội lần, tiền công nhận được rẻ mạt và họ vẫn phải chui rúc trong những xó lều lụp xụp. California có những trang trại tươi tốt, nhưng người làm thuê vẫn đói, vẫn nghèo. “Một triệu người đói khát cần đến những quả cây, thế mà người ta lại tưới dầu hỏa lên các núi cam vàng rực. Mùi thối rữa tràn ngập cả vùng” [2, tr.254]. Thế nhưng bi kịch vỡ mộng ấy mới chỉ là một phần nhỏ, bi kịch mất người thân mới là nỗi đau gấp ngàn lần, nhất là với người phụ nữ, những người sống vì gia đình và luôn mang trong mình nỗi khát khao gia đình được toàn vẹn.

Diễn hình cho bi kịch mất người thân là ba nhân vật nữ: Mẹ, Rosasharn và bà Nội. Cùng với nhân vật Tom, bà Mẹ là một nhân vật trung tâm của câu chuyện về gia đình Joad. Trên hành trình đến “miền đất hứa”, Mẹ đã lần lượt mất đi bố chồng, mẹ chồng, con trai cả (Noah), con rể (Connie) và đứa con trai bà yêu quý nhất (Tom). Ông Nội chết vì trúng phong, vì không có tiền để làm đám ma nên cả gia đình đã tự tay chôn cất cụ. Cái chết của ông Nội khiến bà Nội suy sụp, sức khỏe của bà yếu dần, bà chết khi cả nhà đang vượt qua sa mạc, chính Mẹ là người đã ở bên bà suốt đêm và giấu chuyện bà chết khi có sự kiểm tra của cảnh sát, để cả gia đình vượt qua sa mạc an toàn. Sáng hôm sau, khi cả nhà đã tới đất California, Mẹ mới phân trần: “Tôi đã nói với bà là chúng ta không thể làm gì được cho bà... Ta không thể dừng lại ngay giữa sa mạc. Còn có lũ nhỏ... và đứa bé trong bụng Rosasharn” [1, tr.484-485]. Sức chịu đựng của bà Mẹ khiến cả gia đình phải hoảng hốt, họ nhìn bà với nỗi sợ hãi kinh sợ. Tấm lòng của Mẹ cũng khiến mục sư Jim Casy cũng

sờ: “Suốt cả đêm, mà một mình, John ạ, trước mặt ông là một người phụ nữ quá đỗi giàu tình yêu thương khiến tôi phải sợ. Bên cạnh bà ta tôi cảm thấy mình bé nhỏ đến thế, xấu xa đến thế” [1, tr.486-487]. Ông Nội, bà Nội lần lượt qua đời, Noah rời bỏ gia đình, đi dọc con sông. Mẹ đau đớn: “Gia đình ta tan tác hết” [1, tr.458]. Đứa con rể, Connie, cũng bỏ đi không một lời từ biệt. Thế nhưng nỗi đau mất Tom mới là mất mát lớn nhất của Mẹ, bởi Tom là đứa con trai bà yêu mến, tin tưởng nhất. Tom từng bị kết án tù vì hành động tự vệ, thấu hiểu nỗi oan của con trai nhưng Mẹ vẫn luôn lo sợ Tom trở lại con đường cũ. Trên hành trình thống khổ, chỗ dựa duy nhất của Mẹ không phải là Bố mà là Tom. Vì trả thù cho mục sư, Tom đã giết người và bị thương nặng, Mẹ tìm mọi cách để che chở cho Tom, nhưng sự việc vỡ lở, Tom buộc phải bỏ trốn, cuộc chia tay giữa Tom và Mẹ diễn ra đầy xót xa: “Mẹ muốn nhớ lại mặt con, ngay đầu chỉ nhớ bằng những ngón tay này. Con phải đi thôi, Tom ạ” [2, tr.398]; khuyên con bỏ trốn nhưng lòng Mẹ lại quặn thắt: “Làm thế nào để biết tin tức con? Chúng có thể giết con rồi mà mẹ không biết gì. Chúng có thể làm hại con. Làm thế nào mẹ biết được” [2, tr.402]. Không còn lựa chọn nào cả, Mẹ buộc phải để Tom rời khỏi gia đình: “Mất bà ướt và cay sè, nhưng bà không khóc. Bà nặng nề bước qua các bụi bờ... Bà dừng lại đứng im bất động trong lòng bụi rậm dưới mưa. Bà quay ngoắt... đi ba bước về phía bụi cây gai dày đặc và tối sẫm, nhưng thỉnh thoảng bà quay lại và bước đi về phía các toa...” [2, tr.404]. Người mẹ ấy đã cố nén nỗi đau vì con trai và gia đình. Phút giây “bà quay ngoắt... đi ba bước về phía bụi cây gai” (nơi Tom đang ẩn nấp) là phút giây trái tim người mẹ trĩu nặng vì tình yêu con vô bờ, nhưng chỉ thoáng chốc thôi, lí trí lại mách bảo với bà... còn cả đại gia đình, bà không thể để họ cũng bị liên lụy, bởi đó là sự lựa chọn duy nhất cho Tom và cho gia đình Joad.

Rosasharn, người thiếu phụ vừa mang thai lần đầu nên hành trình đến California của cô gian truân hơn so với những người khác. Hoàn cảnh thiếu thốn, tai họa liên tiếp ập tới khiến Rosasharn luôn lo lắng cho sự an nguy của đứa trẻ. Connie, chồng cô, người đã bao lần vẽ ra lâu đài ảo tưởng trong tâm trí cô: Connie sẽ kiếm được việc làm thêm, tới tới họ cùng nhau đi xem phim, bác sĩ sẽ đến khi nào cô sinh em bé; ảo tưởng vỡ tan khi chính Connie là người đã trốn chạy, không ai biết anh ta đi đâu, Rosasharn đau đớn, niềm hi vọng duy nhất với cô bây giờ chỉ còn là đứa trẻ. Thế nhưng, đứa bé cô mang nặng, cùng trải qua bao tủi cực với người mẹ trẻ xấu số, đã chết trước khi ra đời vì thiếu tháng, chỉ còn là “một xác chết khô đét xanh xao và thâm tím” [2, tr.451]. Thử hỏi đối với người phụ nữ, có nỗi đau nào lớn hơn nỗi đau không chồng, mất con...

Bà Nội, người phụ nữ lớn tuổi và giàu kinh nghiệm nhất cũng chịu đựng bi kịch mất chồng. Cái chết của ông Nội khiến bà thay đổi hoàn toàn, không còn đáng về trẻ con, thích đùa giỡn như trước: “Bà Nội bước đi đàng hoàng, đầu ngẩng cao. Bà bước đi vì gia đình và ngẩng cao đầu vì gia đình... Bà Nội nhìn thẳng phía trước mặt, tràn trề niềm kiêu hãnh” [1, tr.290]. Sau giờ phút vừng vàng, vượt qua nỗi đau bà Nội trở nên lú lẫn và yếu dần, bà chết

khi chưa kịp nhìn thấy đất California.

Khám phá nhân vật nữ từ những mất mát tinh thần lớn lao, Steinbeck đã chạm đến chỗ sâu kín nhất trong trái tim con người. Những vết thương lòng của họ có thể sẽ phai nhạt theo thời gian nhưng vẫn không thể mất đi những vết sẹo. Nhân vật nữ của Steinbeck là những con người mang bi kịch. Nhưng điều khiến họ trở nên khác biệt so với nhân vật nữ trong văn học Hoa Kỳ trước đó là ở cách họ ứng phó với bi kịch. Không bi lụy, sầu não, phó mặc cho số phận, Steinbeck đã để nhân vật nữ của mình mạnh mẽ vươn lên thay thế người đàn ông để giữ lấy vai trò trụ cột trong gia đình. Ông xem đó là sự đổi thay tất yếu của thời đại.

2.2 Vai trò trụ cột gia đình

Hành trình đến “miền đất hứa” của gia đình Joad không chỉ trải qua những bi kịch nghiệt ngã mà còn chứng kiến sự thay đổi về vai trò trụ cột trong gia đình. Dưới chế độ gia trưởng, người đàn ông là trụ cột, phụ nữ là người bị lệ thuộc, họ không có quyền quyết định bất cứ việc lớn, nhỏ nào. Nhưng khi thời đại đổi thay, nền kinh tế lâm vào khủng hoảng, người đàn ông bị mắc kẹt trong sự hụt hẫng, nuối tiếc một thời huy hoàng đã qua, họ không thôi hoài niệm xưa cũ và cũng không dám đối diện với thực tại bi đát. Chính lúc đó, người phụ nữ, vốn được coi là mỏng manh, yếu đuối, lại là người đứng lên nắm lấy quyền chỉ huy, trở thành “bức thành lũy của gia đình”. Sự thay đổi về vai trò trụ cột trong gia đình thể hiện rõ nhất ở nhân vật người Mẹ.

Daise Lillian Fonseca cho rằng: người Mẹ “không giành được vị trí lãnh đạo, tuy nhiên từng bước một, bà đã chiếm được cái vị trí vẫn đang còn khuyết thiếu này” [5]. Sự thay đổi này xuất phát từ nhiều nguyên do khác nhau, trong đó, chủ yếu là vì người đàn ông đã tự đánh mất địa vị của họ. Có thể thấy phần lớn nhân vật nam trong *Chùm nho phần nọ* đều biểu hiện sự bất lực của mình nhưng theo những kiểu khác nhau: Bố trở thành kẻ vô tích sự, chú John tìm đến men rượu, Noah và Connie bỏ đi. Chính nhân vật Bố đã bày tỏ nỗi chua xót trước sự thay đổi của cuộc sống, ông nhận ra sự thay đổi ấy và miễn cưỡng chấp nhận nó: “Hình như chuyện đời đã đổi thay. Ngày trước đàn ông quyết định. Xem ra ngày nay đàn bà giành hết quyền ăn nói” [1, tr.260-261]; “Tao có ý kiến là đàn ông trong nhà đến quyền ăn nói cũng chả còn nữa” [1, tr.362]; “Tôi chẳng còn được tích sự gì nữa” [2, tr.410]. Đánh mất niềm tin vào cuộc sống, không giữ được vai trò của mình, khi đó, gia đình chỉ còn là nơi nương tựa của người đàn ông. Bi kịch của họ là bi kịch tự đánh mất vai trò trụ cột của mình.

Nhưng sự đời vốn vậy, có sinh có tử, có thăng có trầm, người phụ nữ tất phải đứng lên nắm lấy quyền chỉ huy để giữ lấy sự bình ổn. Tiêu biểu cho mẫu phụ nữ này là nhân vật người Mẹ. Trước hết, đó là nhân vật ý thức rõ địa vị “lớn lao và hèn mọn trong gia đình” của mình. Vậy nên, “bà có ý thức rằng nếu bà chao đảo, thì cả gia đình sẽ rung chuyển, và nếu một ngày nào đó bà suy yếu hoặc tuyệt vọng thật sự, cả gia đình sẽ sụp đổ, toàn bộ ý

chỉ hoạt động của họ sẽ tan biến” [1, tr.159]. Mẹ cũng là người nhận thức được mình đang sống dưới chế độ gia trưởng, do đó, quyền quyết định trước hết thuộc về người đàn ông. Khi mục sư Casy ngỏ ý muốn cùng gia đình Joad đến miền Tây, Mẹ chờ Tom sử dụng quyền của anh, vì anh là đàn ông, nhưng Tom không lên tiếng, khi ấy bà mới cất tiếng nói: “Ồ, sao ông lại hỏi thế, có ông đi với chúng tôi, đấy là một vinh dự” [1, tr.198]. Đây cũng là lần đầu tiên trong cuộc đời người phụ nữ này được cất lên tiếng nói của riêng mình, bởi vì kể từ đây, bà bắt đầu ý thức rõ mình là trụ cột của gia đình.

Vai trò trụ cột của Mẹ thể hiện rõ trong các cuộc họp gia đình. Đêm trước ngày lên đường đến miền Tây, gia đình Joad cùng nhau bàn bạc, chuẩn bị chu tất cho chuyến đi. Trong lúc mọi người đang trù tính có nên để mục sư Casy cùng đi hay không, chính Mẹ là người đưa ra tiếng nói quyết định: “Không nên nói có thể hay không mà phải nói muốn hay không muốn - bà nói cương quyết” [1, tr.216]. Tiếng nói của bà có trọng lượng ghê gớm, nó chỉ ra mâu chốt của vấn đề là mọi người có muốn Casy cùng đi hay không, bởi khi đã muốn thì không có việc gì là không thể. Lần thứ hai, Mẹ không chỉ dùng tiếng nói mà còn dùng các vũ lực. Ấy là lúc nhà Joad và nhà Wilson bị hỏng xe, Tom ngỏ ý để cả hai gia đình lên đường trước, anh và Casy ở lại sửa xe xong sẽ đuổi theo. Bố đồng ý “nếu chỉ còn cách đó thì chẳng thà lên đường ngay thôi” [1, tr.359]. Ngay lập tức, Mẹ phản ứng dữ dội, đột ngột. Mẹ “bồng bước lên đứng ngay phía trước ông (trước đây chỉ đứng ở phía sau) “Tôi, tôi không đi đâu hết”... Bà lôi ra một cái chuôi kích rồi thông thả đu đưa trong tay... miệng bà bậm lại. Bà nói lầu bầu: ‘Muốn cho tôi đi, chỉ có cách là ông cứ đánh tôi xem - một lần nữa, bà lại nhẹ nhàng lúc lắc chuôi kích - Rồi ông sẽ phải xấu hổ với tôi, Bố nó ạ’” [1, tr.359-360]. Hành động của Mẹ không những cương quyết mà còn dũng cảm, dám chống lại người chồng, người mà bà phải tôn thờ. Vì với bà, điều quan trọng nhất là giữ lấy sự gắn kết của gia đình, bởi lẽ họ chẳng còn gì hết ngoài gia đình. Trong cuộc chiến với số phận, chính Mẹ là người nhận ra gia đình có ý nghĩa lớn lao đối với mỗi con người và với cả loài người. Mẹ dần dần giữ lấy vai trò trụ cột của gia đình, là người có uy lực nhất trong nhóm. Vì vậy, bà được xem là “người chữa bệnh”, “trọng tài”, “thần nữ” và là “nơi nương tựa bất khả xâm phạm”.

Trên hành trình thống khổ dài vô tận, không ít lần gia đình Joad dừng chân và lại tiếp tục lên đường. Vào những thời khắc quyết định, Mẹ luôn là người chỉ huy, sắp xếp công việc cho từng thành viên. Dừng chân ở Trại Chính phủ, đó là nơi duy nhất mà cả gia đình đều thấy họ được đối xử như con người, có nước nóng để tắm, có nhà vệ sinh sạch sẽ, tối thứ bảy lại có cả khiêu vũ. Mẹ tất bật chuẩn bị mọi thứ để đón tiếp Ủy ban Phụ nữ khi biết họ sẽ tới thăm lều nhà bà, bà “giục”, “nói như ra lệnh” với cả nhà đang còn ngái ngủ: “Đến rửa mặt ở nhà đằng kia kia” [2, tr.154]; với Bố: “Ông dẫn Ruthie và Winfeild đi tắm rửa cho chúng” [2, tr.156]. Sự hồi hã của Mẹ khiến Bố sửng sốt: “Chưa bao giờ tôi thấy mẹ mày tất tả như vậy” [2, tr.156]. Bởi lẽ, bà biết rằng đây là lúc gia đình bà phải tỏ ra tề

chính; bà không muốn người khác chê cười nhà mình. Với người phụ nữ “thép” ấy, niềm kiêu hãnh, lòng tự trọng của gia đình cũng quan trọng không kém cái ăn, cái mặc của gia đình bà.

Không chỉ chăm lo cái ăn, cái mặc cho cả nhà, nhân vật nữ trong *Chùm nho phần nộ* còn góp sức vào việc kiếm thêm thu nhập cho gia đình. Ở đây, Steinbeck đã sớm nhận thấy vai trò về đời sống kinh tế của người phụ nữ trong thời đại khủng hoảng. Sau mỗi lần tắt bếp dọn dẹp, chuẩn bị cơm nước, Mẹ lại hối hả ra phụ giúp cả nhà đang hái quả. Rosasharn bụng mang dạ chửa vẫn nằng nặc đòi đi hái bông cùng gia đình. Ruthie đang tuổi ăn tuổi chơi cũng biết hái quả, hái bông. Rõ ràng, người phụ nữ đã ý thức rõ vị trí mới của mình trong thời kì biến động của xã hội.

Khắc họa những nhân vật nữ thông minh, quyết đoán, mạnh mẽ, Steinbeck đã góp thêm một cách nhìn mới về người phụ nữ. Với ông, phụ nữ dễ thích nghi với những biến động xã hội hơn đàn ông. Và mỗi khi người đàn ông chao đảo, không ai khác, chính phụ nữ là người sẽ nắm lấy vai trò trước đây của người đàn ông, là trụ cột của gia đình.

2.3. Sức mạnh của niềm tin và sự tái sinh

Đến đây, chúng ta tự hỏi làm thế nào mà nhân vật nữ trong tiểu thuyết của John Steinbeck có thể vượt qua mọi nỗi đau để đứng lên nắm lấy vai trò mới của mình? Câu trả lời là ở sức mạnh của niềm tin. Nhưng trước khi chỉ cho người đọc thấy sức mạnh nội lực mạnh mẽ của người phụ nữ Mỹ, nhà văn đã khắc họa chân dung người phụ nữ đậm chất Mỹ với vẻ đẹp khỏe khoắn, nhanh nhẹn, trầm tĩnh. Chân dung người Mẹ trong tác phẩm tiêu biểu cho vẻ đẹp ấy: “Mẹ đẩy người, nặng nề sau bao lần chữa đẻ và lao động, nhưng không xò xề... Đôi mắt màu hạt dẻ hình như đã trải qua tất cả những tấn tuồng bi đát và cũng leo lên bấy nhiêu bậc thang của những nỗi nhọc nhằn xót xa tới những vùng cao vợi của sự trầm tĩnh và sự thấu hiểu siêu phàm” [1, tr.158]. Có thể nói, vóc dáng, trang phục, mái tóc, cánh tay, khuôn mặt và đôi mắt của Mẹ đều toát lên vẻ đẹp khỏe khoắn, mạnh mẽ của người phụ nữ Mỹ. Vẻ đẹp ấy lại bao chứa ở bên trong một nội lực mạnh mẽ không kém, một tinh thần thép, đó là sức mạnh của niềm tin, tình yêu ở những người phụ nữ. Vậy nên, khi giới thiệu các nhân vật trong tác phẩm, Harold Bloom đã khẳng định người Mẹ là “nhân vật mạnh mẽ nhất trong tiểu thuyết”.

Với tác giả, người phụ nữ Mỹ không dễ bị thực tế bi đát quật ngã như người đàn ông là bởi vì họ mang trong mình một niềm tin mãnh liệt vào cái gọi là “hôm nay”. Đây cũng là một đặc điểm nổi bật của dân tộc Mỹ, một dân tộc được xem là “thực dụng”. Khi người đàn ông bất lực trước cuộc đời, không còn nơi bầu vú, niềm tin đối với họ là cái gì đó quá xa vời thì người phụ nữ lại là người có cái nhìn thấu thị nhất. Phụ nữ biết rằng: “Ở người đàn ông, họ sống chung với bước nhảy - một đứa bé ra đời, một người đàn ông mất, đó là mỗi bước nhảy. Đàn ông lấy vợ, rồi vợ mất, một bước nhảy khác. Ở người đàn bà, sự việc cứ trôi chảy như con sông, có những xoáy nước nhỏ, có những thác nước nhỏ, nhưng sông

vẫn chảy, chảy hoài. Đàn bà họ nhìn sự đời thế đấy. Chúng ta sẽ không chết đâu, Bố nó ạ. Người gia đình ta vẫn sẽ còn sống, có thể là thay đổi là thay đổi tí chút, nhưng vẫn tiếp tục sống không ngừng” [2, tr.411].

Cái nhìn tích cực, lạc quan, đầy hi vọng vào cuộc đời chính là bệ phóng giúp người phụ nữ dễ dàng vượt qua bi kịch hơn người đàn ông. Thật vậy, trên hành trình thống khổ đến “miền đất hứa”, chính phụ nữ là những người không bao giờ từ bỏ ước mơ, những lúc xảy ra bất trắc, họ là người đầu tiên đứng lên chống chọi. Mẹ vẫn luôn mơ ước về một ngôi nhà nho nhỏ màu trắng. Rosasharn mất chồng nhưng vẫn kiên cường vượt qua nỗi đau. Bà Sairy Wilson thâm lặng chịu đựng sự giày vò của bệnh tật. Nguồn sức mạnh vô biên ấy là điểm tựa vững chắc để người phụ nữ dễ thay đổi và thích nghi với cuộc sống. Họ là người giữ và truyền ngọn lửa tin yêu cho gia đình và xã hội.

Sức mạnh của niềm tin ở những người phụ nữ chính là chốn nương tựa vững chắc nhất của cả gia đình, là sợi chỉ bền vững nhất gắn kết gia đình thành một khối thống nhất. Sức mạnh ấy bắt nguồn từ “khát khao giữ lấy sự đoàn kết và thống nhất trong gia đình” [5]. Điều đó giúp họ vượt lên trên mọi nỗi thống khổ để “nhằm thẳng mà đi tới”, bởi lẽ “Có những người mất đi, nhưng những người khác lại bền bỉ hơn. Đơn giản là chỉ nên sống ngày hôm nay, cố gắng sống qua ngày hôm nay” [2, tr.412] và nỗi đau có thể khiến trái tim họ đau nhói nhưng không thể cướp đi cái nhìn lạc quan hi vọng của người phụ nữ. Từ nơi sâu thẳm của tâm hồn, họ luôn tin tưởng: “Mọi việc sẽ ổn thỏa. Sẽ có những thay đổi. Khắp nơi” [2, tr.453]. Niềm tin ấy cũng tựa như cây phong lữ thảo đại đã khô quắt nhưng vẫn còn một bông hoa lướt thướt trong mưa. Cái “đốm đỏ” mà cô bé Ruthie phát hiện ra sau trận mưa lũ ấy chính là một biểu tượng của niềm hi vọng vào tương lai.

Khẳng định sức mạnh của người phụ nữ trong thời đại mới không có nghĩa là John Steinbeck chỉ đơn thuần ngợi ca, tán tụng. Đôi mắt tinh anh của nhà văn còn thấy ở họ những giây phút yếu lòng. Đó là những lúc người phụ nữ không kìm nén được niềm hạnh phúc ngập tràn. “Mẹ gục đầu xuống và cố nén tiếng khóc thổn thức muốn bật ra” [2, tr.160] khi gia đình Joad đến Trại Chính phủ, qua bao nhiêu ngày tháng rong ruổi trên đường, lần đầu tiên họ được đối xử như những con người. Nhưng những giây phút ấy chỉ đến trong thoáng chốc, bởi trên hành trình thống khổ dài vô tận, bản năng bảo vệ và tình yêu đối với gia đình khiến người phụ nữ trở nên mạnh mẽ hơn bao giờ hết. Sức mạnh của họ bắt nguồn từ chính bản thân họ và phần nào xuất phát từ hoàn cảnh xã hội lúc bấy giờ.

John Steinbeck không chỉ ngợi ca sức mạnh của người phụ nữ trong thời kì biến động của lịch sử, ông còn khẳng định thiên chức của riêng họ, đó là sự tái sinh. Cuối tác phẩm, Rosasharn mất con, đưa bé tội nghiệp chết trước lúc ra đời. Nếu tác giả kết thúc ở đó thì chúng ta chỉ mới thấy được hiện thực bi đát của những con người khốn khổ. Không dừng lại ở đó, Steinbeck để nhân vật nữ của ông thực hiện thiên chức cao cả ở đoạn kết. Gia đình Joad tìm đến một kho thóc để tránh mưa lũ, họ gặp một cậu thanh niên và một

ông già sắp chết vì đói. Mẹ nhìn Rosasharn, ánh mắt họ gặp nhau và không cần một lời nào, Rosasharn hiểu được tính cấp thiết của tình huống và chỉ có cô mới cứu được người đàn ông sắp chết kia bằng dòng sữa của mình. Món quà của Rosasharn là biểu tượng của sự tái sinh, của tình yêu thương đồng loại. Cảnh cuối của tiểu thuyết toát lên vẻ thiêng liêng, bí ẩn của thiên chức ấy: “Cô ngược mắt lên, rồi cúi mắt xuống và nhìn khắp chung quanh qua bóng tối của kho thóc, và môi cô khép lại với một nụ cười huyền bí” [2, tr.474]. Bàn về cảnh tượng này, J.Paul Hunter cho rằng đoạn kết chứa đựng cả sự hài hước lẫn hi vọng [4], còn Daise Lílian Fonseca nhận xét cảnh này là “một biểu tượng của sự sống còn và tình mẫu tử dành cho cả nhân loại” [5].

Có thể nói, dẫu cận kề bên vực thẳm của đói khát, khốn khổ và những mất mát tinh thần không gì bù đắp được, nhưng người phụ nữ trong tác phẩm của Steinbeck vẫn nuôi dưỡng một niềm tin bất diệt vào cuộc sống, đó là cội nguồn sức mạnh ở họ. Và chính họ là những người mang thiên chức tái sinh cho thế giới. Vậy nên sự sống của con người không thể bị hủy diệt, nó có thể thay đổi phần nào đó nhưng vẫn không ngừng tiếp diễn.

3. KẾT LUẬN

Chùm nho phần nộ là một kiệt tác của John Steinbeck, phản ánh một thời kì bi thương của xã hội Mỹ. Tài năng và tấm lòng nhân ái của nhà văn thể hiện ở chỗ, ông không những khắc họa một hiện thực bi đát mà còn thể hiện một quan niệm mới về nhân vật nữ. Họ là những người phụ nữ chịu nhiều đau thương, mất mát, mang trong mình nhiều bi kịch đau đớn, mất chồng, mất con. Nhưng chính họ lại là những người giữ lấy vai trò trụ cột của gia đình khi người đàn ông chao đảo trước biến động của xã hội. Và đẹp thay ở những người phụ nữ thất học đó là sức mạnh của niềm tin, tình yêu thương và sự tái sinh. Quan niệm trên về nhân vật nữ đã giúp John Steinbeck làm đẹp hơn cho hình tượng người phụ nữ trong văn học và trong cuộc sống.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. John Steinbeck *Chùm nho phần nộ* (Phạm Thủy Ba dịch, tập 1), NXB Hội Nhà văn, H., 1994.
2. John Steinbeck, *Chùm nho phần nộ* (Phạm Thủy Ba dịch, tập 2), NXB Hội Nhà văn, H., 1994.
3. <http://www.vietbao.vn>, Phạm Toàn dịch, Trần Tiễn Cao Đăng hiệu đính, *John Steinbeck – Dẫn từ nhận giải Nobel*.
4. Bloom, Harold, *Bloom's guides: John Steinbeck's The Grapes of Wrath*, New York: Chelsea House, 2005.
5. <http://www.biblionline.ufpb.br>, Daise Lílian Fonseca DIAS, *Gender relations in*

Steinbeck's The Grapes of Wrath.

**THE CONCEPTION OF FEMALE CHARACTERS
IN *THE GRAPES OF WRATH* BY JOHN STEINBECK**

Abstract: This article defines and analyses the conception of female characters of John Steinbeck in masterpiece The Grapes of Wrath. The female characters in the work had to endure a lot of tragedies in which they lost their children and husband on the way to a promising land. However, they overcame and stood firm as a solid foundation for the whole family. John Steinbeck showed clearly that women could adapt better than men, especially through hardship of the Great Depression. On the other side, Steinbeck selected non-educated women as a symbol of the power of belief, love and revival.

Keywords: conception, female characters, John Steinbeck, The Grapes of Wrath, ...

“DIỄN NGÔN”: XUNG QUANH CHUYỆN TỪ DÙNG VÀ THUẬT NGỮ ĐỐI ỨNG

Lê Thời Tân¹

Trường Đại học Giáo dục – Đại học Quốc gia Hà Nội

Tóm tắt: Lý thuyết diễn ngôn đã được dẫn dụng tại Việt Nam. Mặc dù thế, việc chuyển dịch thuật ngữ ra tiếng Việt vẫn còn là một đề tài thu hút sự quan tâm của nhiều học giả. Bằng cách điểm qua xuất xứ từ nguyên và phân tích hàm nghĩa một số từ đối ứng, bài viết mạnh dạn bày tỏ một vài quan điểm thuần túy cá nhân.

Từ khóa: diễn ngôn, từ nguyên, chuyển dịch thuật ngữ, từ đối ứng.

1. MỞ ĐẦU

Thông báo Hội thảo “Lý thuyết diễn ngôn và những ứng dụng vào nghiên cứu văn học sử Việt Nam” và các bài viết tập hợp theo từ khóa “diễn ngôn” trên <http://phebinhvanhoc.com.vn> tạo cơ hội cho chúng tôi lưu tâm tìm hiểu học hỏi về lý thuyết này. Trong quá trình đọc hiểu một số bài viết của các tác giả chúng tôi có chú ý riêng đến hai bài viết “MICHEL FOUCAULT: Thuật ngữ DIỄN NGÔN và các QUY TẮC liên quan quyền lực trong diễn ngôn”² (Diệp Quang Ban) và “Ba cách tiếp cận khái niệm diễn ngôn”³ (Nguyễn Thị Ngọc Minh). Ý tưởng góp lời làm bàn câu chuyện “từ dùng và thuật ngữ đối ứng trong nghiên cứu diễn ngôn” này chính là đã nảy sinh ngay khi chúng tôi đọc phần đầu tiên của hai công trình vừa kể.

2. NỘI DUNG

Xin được đề cập đến bài viết của giáo sư Diệp Quang Ban. Chúng tôi đặc biệt chú ý đến đoạn sau trong bài viết “Từ *diễn ngôn* ở Việt Nam được dùng để dịch từ *discourse* xuất hiện khá vững chắc vào khoảng hơn mười lăm năm trở lại đây, chủ yếu ứng với giai đoạn kết thúc của cái gọi là *Ngữ pháp văn bản* (*Text Grammar*) thời ấy. Trong *diễn ngôn*, như đã rõ, tiếng “văn” đã được đổi thành tiếng “ngôn” cũng do ở Việt Nam ngành quan tâm đến nó từ thuở ấy là ngôn ngữ học (không phải văn học).” Đoạn văn này có kèm một chú thích như sau: “Năm 1997, khi dịch quyển *Discourse Analysis* của David Nunan, tôi (với tư cách người hiệu đính, và là người cùng dịch dưới hiệu Trúc Thanh) đã dùng *Phân tích Diễn ngôn*, thay cho từ *Diễn văn*, vì nghĩ rằng ở đây bàn về ngôn ngữ học hơn là văn học. Tuy nhiên chúng tôi không biết được rằng trước đó đã có ai dùng từ *diễn ngôn* để dịch

¹ Nhận bài ngày 02.12.2015, gửi phản biện và duyệt đăng ngày 10.12.2015.

² Xem trên nguavan.hnue.edu.vn

³ Xem trên phebinhvanhoc.com.vn

discourse hay chưa. Chúng tôi rất cảm ơn ai mách hộ cho việc này!” Nếu quả thực trước đó chưa từng có ai “dùng từ *diễn ngôn* để dịch *discourse*” thì tương lai khi soạn bộ sách kiểu “tri thức khảo cổ học”¹ rất có thể phải ghi nhận công lao định danh thuật ngữ cho ông. Xin lưu ý, đoạn dẫn trên chính là phần kết cho mục “1.2 Các từ *diễn văn*/*diễn từ* và *diễn ngôn* ở Việt Nam” của bài viết. Trước đó tại phần mở đầu cho mục này giáo sư viết: [Tại Việt Nam, từ nửa đầu thế kỉ 20 trở về trước, từ *discours* của tiếng Pháp (thịnh hành thời ấy), hay *discourse* của tiếng Anh (được dùng nhiều hiện nay) được giới trí thức dịch theo từ Hán Việt bằng *diễn văn* hay *diễn từ*. Hai từ này đều có trong *Từ điển Hán Việt* (in lại 2003) của Đào Duy Anh 1931 và *Từ điển Tiếng Việt 2000* do Hoàng Phê chủ biên. Và trong quyển *Từ điển Hán Việt* có phụ ghi chữ Hán và ‘diễn từ’ được chuyển nghĩa bằng “Lời diễn thuyết”, ‘diễn văn’ bằng “Bài diễn thuyết (*discours* - tiếng Pháp)”; như vậy có thể thấy sự khác nhau giữa hai từ này là “nói” và “viết”].

Ý rút ra từ câu đầu tiên của đoạn trên dường như là - hai từ Hán Việt *diễn văn* hay *diễn từ* trong nửa đầu thế kỉ 20 đã được dùng để dịch từ *discours* của tiếng Pháp hay *discourse* của tiếng Anh. Tình hình chuyển dịch từ ngữ có thể là như thế. Nhưng tiếp theo liệu ta có nên hiểu việc dẫn dụng *Từ điển Hán Việt* và *Từ điển Tiếng Việt* kể đó của ông là đang tiếp tục thuyết minh cho quan sát dịch thuật trên hay không? Có lẽ là không! Vì từ điển được dẫn không phải là từ điển từ ngữ đối chiếu từ ngữ hai thứ tiếng. Nói rõ ra đó không phải là “Từ điển Trung Việt” hay “Từ điển Pháp (Anh) Việt”.² Thực tế thì Đào Duy Anh hay tác giả Từ điển Tiếng Việt chỉ là nhân tiện chưa thêm từ tiếng Pháp (ở mục từ “diễn thuyết” cũng chưa từ tiếng Pháp). Mà từ “diễn thuyết” cách hiểu thông thường vẫn nghiêng về nghĩa “nói”. Chẳng hạn nghe câu “Ông đã diễn thuyết về vấn đề tự do báo chí” chắc không mấy ai có hiểu thành “ông viết diễn thuyết về tự do báo chí”. Thường thì đề tài diễn thuyết dù có được viết thành (bài) văn thì cũng là để trình bày bằng nói. Vì vậy, chỉ dẫn xong Đào Duy Anh mà kết luận ngay “như vậy có thể thấy sự khác nhau giữa hai từ này là ‘nói’ và ‘viết’” sợ là hơi vội vàng. Phải chăng kết luận về sự khác biệt đó là căn cứ vào chữ “lời” và “bài” trong giải thích của Đào Duy Anh? Thực tế thì chú nghĩa các từ *diễn văn* hay *diễn từ* này ở từ điển Đào Duy Anh không thể hiện thật rõ ràng ý phân biệt

¹ Michel Foucault có cuốn *L'Archéologie du Savoir* (1969). Tác phẩm “Khảo cổ học Tri thức” này viết để hồi đáp lại phản ứng của giới chuyên môn trước cuốn *Les Mots et les choses: une archéologie des sciences humaines* (Từ và Vật) mà ông công bố trước đó vài ba năm (1966).

² Nhân tiện nói thêm – chắc không ai hiểu nhầm “Hán Việt” trong nhan đề cuốn “Từ điển Hán Việt” của Đào Duy Anh là chỉ hai thứ tiếng (như trong nhan đề “Từ điển Trung Việt” chẳng hạn) nhưng không hiểu sao đương thời Đào Duy Anh lại không đặt nhan đề là “Từ điển từ Hán Việt” (trong “Phạm Lệ” và “Vì sao có sách này” in đầu sách, tác giả còn dùng cách viết “Hán Việt từ điển” để gọi công trình của mình). Liên quan đến vấn đề tên sách cũng xin nhắc rằng trình bày bìa cuốn từ điển (các dòng/hàng chữ Hán nhan đề cuốn từ điển) của Đào Duy Anh (tái bản 2003) của Nxb.Văn hóa Thông tin chắc sẽ gây ra “ấn tượng” tiêu cực đối với bộ phận độc giả nhất định. Chú thích này như tưởng hơi xa đề, kì thực nó vẫn liên quan câu chuyện “diễn-ngôn”.

nói/viết [1].¹ Rất khó để khẳng định dứt khoát rằng chú giải của Đào Duy Anh cho từ “diễn thuyết” có nói rõ ra diễn thuyết là nói hay viết. Dù gì đi nữa thì nét nghĩa *nói* trong từ “diễn thuyết” vẫn rất nổi trội. Một bài “bài diễn thuyết” hoàn toàn có thể là “bài nói chuyện” cũng như “bài diễn thuyết” cũng có thể được đọc (“Ông ta đã đăng đàn đọc bài diễn thuyết”/“Ông đã viết bài diễn thuyết”). Cũng vậy “Lời diễn thuyết” hay “Lời phát biểu” đều có thể được đọc (“Ông đã đọc lời diễn thuyết tại buổi mít tinh”). Đào Duy Anh trong *Từ điển Hán Việt* chắc muốn hiểu từ trong *diễn từ* là chỉ *lời nói* (nói; ngôn từ) còn *văn* trong *diễn văn* là *lời viết* (thành bài thành thiên). Từ đây ông phân biệt *diễn từ* = “Lời diễn thuyết” // *diễn văn* = “Bài diễn thuyết”. Và “Bài diễn thuyết” = discours - tiếng Pháp. Có điều, nếu quả ông có phân biệt *diễn từ* và *diễn văn* như là phân biệt giữa “lời - nói” và “bài - viết” thì như ta thấy cả hai bên đều được giải thích bằng từ “diễn thuyết”. Vậy trong văn cảnh mục từ này ở *Từ điển Hán Việt* có thể hiểu rộng ra rằng “diễn thuyết” có thể được trình bày theo hai hình thức “viết thành bài để phát biểu” hoặc “phát biểu bằng lời nói (khẩu ngữ gọi là *nói bo*) trực tiếp” (hình thức thứ hai này cũng là nghĩa phổ biến của từ “diễn thuyết”. Ví dụ nói “Ông ta đăng đàn diễn thuyết về vấn đề tăng lương” phân biệt với “Đề mở đầu hội nghị *Tiền lương và Giá cả*, ông ta đăng đàn đọc bài diễn văn khai mạc nhan đề *Thực tế trả lương hiện nay*”). Tóm lại, “diễn thuyết” là một hình thức phát biểu trước đông đảo người nghe. Chú nghĩa của Đào Duy Anh đối với từ “diễn thuyết” hỗ trợ cách hiểu rộng này. Vậy mà theo chúng tôi trong trường hợp này tác giả các mục từ trên cả hai cuốn từ điển (cả *Từ điển Hán Việt* lẫn *Từ điển Tiếng Việt*) không quá đặt nặng chuyện phân biệt nói/viết. Cần phải hiểu chuyện nói/viết – văn/lời trong một bối cảnh rộng hơn! “Văn” bên cạnh văn viết có văn nói. “Nói” có thể trau chuốt tới độ như văn. Một bài văn viết ra có thể đọc nhưng một phát biểu viên có thể vờ cầm tờ giấy để “đọc lời không viết ra”!² Một nhà diễn thuyết chuẩn bị sẵn một *text of a speech* để có thể khi lên bục cứ thể đọc (manuscript speech) nhưng ông ta cũng có thể phát huy thêm bớt (impromptu speech).

¹ Xin dẫn lại các từ bắt đầu bằng chữ “diễn” trong cuốn từ điển của Đào Duy Anh có liên quan đến chủ đề đang đề cập: [**Diễn đàn** 演壇 Chỗ đứng để diễn thuyết trước công chúng (tribune); **Diễn giả** 演者 Người đứng diễn thuyết (orateur, conférencier); **Diễn thuyết** 演說 Diễn thuật ý kiến của mình với công chúng (discourir); **Diễn từ** 演辭 Lời diễn thuyết; **Diễn văn** 演文 Bài diễn thuyết (discours - tiếng Pháp)]

Nhân tiện cũng xin nói rõ, trong 《现代汉语词典》*Hiện đại Hán ngữ Từ điển* (1998, Thương vụ Ấn thư quán xuất bản) không thấy có các “từ” diễn đàn, diễn giả, diễn từ, diễn văn. Riêng từ 演說 (diễn thuyết) có nghĩa giống với từ Hán Việt tương đương. Chỉ dám nói là “tương đương”. Vì chúng tôi nghĩ rằng, gọi từ “Hán Việt” hàm ý trước hết là nêu nguồn gốc, không phải vì chúng có thể viết ra bằng chữ Hán mà cho rằng nghĩa của nó cũng giống như trong tiếng Hán hiện đại. Từ vựng Hán ngữ xưa một khi đã nói viết trong ngôn quyền bản ngữ Việt thì nó đã sống đời sống diễn - ngôn mới.

² Chúng tôi không bàn đến sự thể “vốn không cần phải viết ra” nhưng nghi thức trang trọng nên phải phát biểu kèm “văn bản” hay ngược lại trường hợp “có thể nói trực tiếp” nhưng lại “không thuộc bài” nên phải nhìn “tờ giấy”.

Một học giả nói như viết ngược lại một nông dân viết như nói. Việc chú ý phân biệt *nói* và *viết* quả thật đã tạo hệ quả quan trọng đối với tiếp cận diễn ngôn.

Quay lại với các trích dẫn hai ngữ đoạn từ mục “1.2 Các từ *diễn văn*/*diễn từ* và *diễn ngôn* ở Việt Nam” trong bài viết của GS Diệp Quang Ban. Có thể nói, trên thực tế việc trích dẫn mà chúng tôi vừa thực hiện đã diễn ra theo trật tự “ngược” lại *ngữ trình* toàn mục ở bài viết – đoạn ở phần kết thúc mục dẫn trước, đoạn mở đầu mục dẫn sau.¹ Không ngại khôi phục lại nguyên ngữ trình này để nhìn nhận sâu sắc hơn vấn đề. Nguyên ngữ trình dẫn vấn đề theo dòng thời gian năm mươi năm thế kỉ trước cho đến mười lăm năm gần đây là để giúp độc giả hình dung một cách nhanh chóng và bao quát về mấy từ ngữ liên quan đến thuật ngữ diễn ngôn. Đó là một cách chấm phá khơi gợi để mở màn cho công việc quan trọng - giới dẫn (diễn ngôn) Foucault mà giáo sư thực hiện ở phần tiếp theo của bài viết. Vì thế chúng tôi nghĩ rằng nếu đọc tuần tự mục 1.2 này rồi tổng kết thẳng ra rằng tác giả chỉ muốn nói ở Việt Nam trong nửa đầu thế kỉ 20 từ *discours* của tiếng Pháp hay *discourse* của tiếng Anh được dịch theo từ Hán Việt bằng *diễn văn* hay *diễn từ* rồi vào khoảng hơn mười lăm năm trở lại đây đã được dịch là *diễn ngôn* thì có lẽ là đã đơn giản hóa mất vấn đề. Liên quan đến câu chuyện bàn về thuật ngữ “diễn ngôn” còn có một bài viết rất đáng đọc của TS. Nguyễn Thị Ngọc Minh nhan đề “Ba cách tiếp cận khái niệm diễn ngôn”. Chúng tôi xin trích nguyên một đoạn trong mục “1. Sự phức tạp của khái niệm và những khó khăn trong chuyển ngữ” của bài viết:

“Một khó khăn khác đối với giới học giả Việt Nam là sự bất đồng trong chuyển dịch thuật ngữ discourse ra tiếng Việt. Có thể thấy sự hỗn tạp và mâu thuẫn này qua bảng tóm tắt sau đây:

Tên tác giả/ dịch giả	Tên tài liệu	Địa chỉ	Cách chuyển dịch thuật ngữ discourse
George Yule	<i>Dụng học (một số dẫn luyện nghiên cứu ngôn ngữ)</i>	Nxb ĐHQGHN, 2003	Diễn ngôn
M.Halliday (Hoàng Văn Vân dịch)	<i>Dẫn luận ngữ pháp chức năng</i>	Nxb ĐHQG Hà Nội	Ngôn bản
Diệp Quang Ban	<i>Giao tiếp, diễn ngôn và cấu tạo văn bản</i>	Nxb Giáo dục, 2009	Diễn ngôn

¹ Trang web <http://phebinhvanhoc.com.vn> lấy dòng sau đây của R.Barthes làm “đề từ”: “Phê bình là diễn ngôn về một diễn ngôn. Đó là ngôn ngữ thứ sinh hoặc siêu ngôn ngữ, nó hành nghề trên ngôn ngữ nguyên sinh (hay ngôn ngữ – đối tượng)” – Chúng tôi dùng chữ “ngữ trình” và dẫn Barthes với những từ “thứ sinh” “nguyên sinh” ở đây không phải là vì sinh thuật ngữ hay sùng từ Hán Việt sang trọng. Trong trường hợp ngược lại, khi chúng tôi muốn dùng các từ như “nói leo” “ăn theo” để chỉ cái diễn ngôn mà chúng tôi vừa tạo ra nhờ vào việc bình thuật Diệp Quang Ban thì cũng mong độc giả không cho đó là đang dung tục hóa.

R.Barthes (Tôn Quang Cường dịch)	<i>Nhập môn phân tích cấu trúc truyện kể - Sự đồng đánh của phương pháp</i>	Nxb VHNT-Tạp chí VHNT, Hà Nội, 2004	Ngôn bản
--	---	--	----------

Những bất đồng trong chuyển ngữ nêu trên, một mặt xuất phát từ bản chất phức tạp, đa nghĩa của thuật ngữ, mặt khác, cho thấy sự lúng túng của giới học giả Việt Nam khi tiếp xúc với những thuật ngữ mang tính chất lý luận của nước ngoài, khi nền tảng kiến thức và tư duy lý luận trong các ngành khoa học xã hội Việt Nam vẫn còn có những khoảng cách nhất định với thế giới”.

Người xem bảng này thấy rằng thuật ngữ gốc dẫn trong bảng là tiếng Anh nhưng trong các dẫn chứng nguyên bản lại có tài liệu bản gốc là tiếng Pháp (nói đúng hơn là bản dịch từ nguyên văn tiếng Pháp sang tiếng Nga và bản dịch tiếng Việt là dịch từ tiếng Nga - *Nhập môn phân tích cấu trúc truyện kể*). Thiển ý của chúng tôi là không thể mặc nhiên cho rằng R.Barthes cũng dùng thuật ngữ này như cách của G.Yule hay M.Halliday. Ngoài ra, nếu bảng này chỉ để minh họa cho vấn đề “*bất đồng trong chuyển dịch thuật ngữ discourse ra tiếng Việt*” thì có lẽ không nên dẫn cuốn sách của Diệp Quang Ban vốn không phải là sách dịch. Ngược lại, cần ghi tên dịch giả Trúc Thanh (bút hiệu Diệp Quang Ban) ra bên cạnh tác giả cuốn đầu tiên trong bảng này. Chúng tôi cho rằng, không thể dùng một “bảng tóm tắt” với ba bốn trường hợp này để minh họa cho ý có tính chất khái quát tổng kết “*sự bất đồng trong chuyển dịch thuật ngữ discourse ra tiếng Việt*”. Nhất là khi trước đó chính tác giả đã mô tả khá sắc sảo tình hình phức tạp của việc sử dụng thuật ngữ “*diễn ngôn*” trong học thuật phương Tây. Thực ra, để cũng chứng minh cho ý “*sự bất đồng trong chuyển dịch thuật ngữ...*” ta cần một bảng thống kê càng đầy đủ càng tốt. Thực tế, mức độ liệt kê ba cặp tác-dịch giả trong bảng là không đủ để chứng minh cho cái gọi là “*sự hỗn tạp và mâu thuẫn*” hay “*bất đồng*” trong chuyển dịch thuật ngữ này. Ngoài ra cách nói các dịch giả “*bất đồng trong chuyển ngữ*” dường như cũng sẽ dễ khiến cho người đọc bài này nhận nhầm rằng trong các sách nguyên ngữ dẫn ra thuật ngữ này được tác giả các sách đó dùng thống nhất. Cứ cho là Yule và Halliday chung dùng cùng một thuật ngữ thì việc dịch thành “*ngôn bản*” và “*diễn ngôn*” cũng không đến nỗi bị xem là “*bất đồng*”. Nhất là khi trong tiếng Việt vào thời điểm chuyển dịch, “*ngôn bản*” và “*diễn ngôn*” chưa từng được khái niệm hóa một cách dứt khoát và quyết liệt. Chúng ta cần tách bạch hai chuyện phiên dịch từ ngữ và xây dựng thuật ngữ. Thật khó mà bàn về các từ trên giấy, trong từ điển trong lúc sự thể tự nhiên (thực tế) chưa được hình dung trên đại thể. Về chuyện này tưởng đọc lại đoạn sau của F.de Saussure cũng không thừa: “Cần chú ý thấy rằng chúng tôi đã định nghĩa những sự vật chứ không phải những từ; cho nên những sự phân biệt trên đây (*phân biệt ngôn ngữ và lời nói - LTT*) không việc gì phải sợ tình trạng lập lờ do sự không tương đương hoàn toàn về từ ngữ giữa thứ tiếng này và thứ tiếng khác. Chẳng hạn trong tiếng Đức *sprache* có nghĩa là “*langue*” và “*langage*”; *rede* gần tương ứng với “*parole*” nhưng

lại có thêm một nghĩa riêng là “discours”. Trong tiếng Latinh, *sermo* có nghĩa là “langage” và “parole” nhiều hơn, còn *lingua* chỉ “langue” và vân vân. Không có một từ nào tương ứng hoàn toàn với một trong những khái niệm được xác định ở trên; cho nên mọi cách định nghĩa từ đều vô bổ; xuất phát từ những từ để định nghĩa những sự vật là một phương pháp không hay” [2 tr.51].

Như ta đọc thấy, F.de Saussure lấy ví dụ từ ngữ các thứ tiếng châu Âu. Không ngại quay về tiếng Hán và tiếng Việt – hai thứ tiếng có những gian đáu về từ vựng để thấy cũng có chuyện tương tự. Trong tiếng Hán 語言 (âm Hán Việt “ngữ ngôn”) với tư cách thuật ngữ ngôn ngữ học được dùng để dịch khái niệm “langue” dù trong thực tiễn nói nó cũng gồm cả nghĩa “ngôn từ” thậm chí cả nghĩa “hoạt động ngôn ngữ” - “langage”; Đảo ngược lại 言語 (âm Hán Việt “ngôn ngữ”) có nghĩa “lời nói” tương ứng “parole”. Dịch giả Hán ngữ sách F.de Saussure trong đoạn trên đã dùng từ 談話 (âm Hán Việt “đàm thoại” chưa thêm bên cạnh chữ “discours” (Bản dịch tiếng Việt sách F.de Saussure không chưa từ tiếng Việt tương đương). Trong lúc phần lớn trường hợp các học giả Trung Quốc ngày nay chủ yếu dùng 話語 (âm Hán Việt “thoại ngữ”) để dịch “discourse”. Cũng như chuyện tiếng Hán không dùng từ “cấu trúc” (để biểu thị khái niệm “cấu trúc” Hán ngữ dùng từ 結構 - âm Hán Việt “kết cấu”), trong lúc Việt ngữ dùng cả hai từ Hán Việt “kết cấu” và “cấu trúc” để xây dựng những khái niệm riêng. Có thể coi là “bất đồng” hay không khi chẳng hạn như ở Cao Xuân Hạo một loạt từ “dấu hiệu” “phủ hiệu” “kí hiệu” “tín mã” (rải rác trong bản dịch F.de Saussure và sách Tiếng Việt - Sơ thảo ngữ pháp chức năng) đã được dùng để chỉ cùng một khái niệm?

Không có gì là đáng ngại nếu các học giả của ta tạo từ Hán Việt “ngôn bản” hay “ngữ trình” để chuyển dịch hay biểu đạt thuật ngữ discourse. Cá nhân chúng tôi thấy “ngôn bản” có yếu tố “ngôn” biểu thị tính động của nói, “bản” hàm ý căn cứ định đối tượng lại để nghiên cứu. Từ “thoại ngữ” hay ở chỗ nó vừa biểu đạt tính động xuyên ngôn – liên nhân (thoại) trong lúc vẫn giữ chữ “ngữ” chỉ ý lí luận về “ngôn” (và chẳng dường như về lí thuyết “ngữ” có thể bao hàm “ngôn”, ngữ cũng là ngôn khi nói “ngữ lục”). Bản thân chúng tôi cũng đã dùng từ “thoại ngữ” đây đó trong các bài viết hoặc bài dịch. Tập trung nhất ở bài “Tự sự học: tên gọi, lược sử và một số vấn đề lí thuyết” (Hội thảo Tự sự học lần II) [3 tr.12]. Hoặc mới đây hơn ở “Tự sự học lịch sử và tự sự học văn chương – vài suy nghĩ nhân một tình tiết bình chú Tam Quốc diễn nghĩa của Nhân dân Văn học Xuất bản Xã” [4 tr.94]. Vậy mà sau cùng chúng tôi đã dùng từ “diễn ngôn” vì tự cho rằng chữ “diễn” lại càng biểu thị sinh động hơn tính động của “ngôn” (phồn diễn, diễn giải, diễn biến, diễn Nôm, diễn nghĩa, diễn ca, diễn xướng... Xưa kia Aristote đề xướng thuyết nghệ thuật bắt chước bằng lời - nói gọn một chút cũng chính là chuyện “diễn”).

3. KẾT LUẬN

Dịch cụ thể là dịch một thuật ngữ - khái niệm nhiều khi sẽ tạo câu chuyện mà sau đó rất lâu đồng bào của người dịch sẽ gọi là chuyện “từ nguyên” của từ dùng để dịch trong ngữ đích. Thế nhưng đó là chuyện tương lai – cái tương lai rồi cũng sẽ đi vào trong phạm trù lịch đại của ngôn ngữ học cấu trúc. Còn hiện tại của người dịch thì dù ngôn ngữ đến mấy anh ta cũng phải cố gắng đặt được thuật ngữ-khái niệm chuyển dịch vào trong hệ thống thuật ngữ mà nó sở thuộc và không ngừng quy chiếu xem nó đang ứng với “sự vật” nào trong hiện thực (tư tưởng hay ngoại giới). Phải chăng là có thể tạm hiểu như thế cho đến ngày còn chưa phải đối đầu với “Diễn Ngôn”? Trong trường hợp cá nhân chúng tôi mà nói, bài viết gọi là “Diễn Ngôn - *Xung quanh chuyện từ dùng và thuật ngữ đối ứng*” này thực ra cũng chẳng thực hiện được thật nghiêm túc hành động “đi vòng quanh một lượt” thực tế sử dụng thuật ngữ đối ứng với *discourse/discours* trong Việt ngữ. Lí do nằm trong nỗi lúng túng mà chúng tôi tự mình mắc kẹt trong đó – nỗi lúng túng của tự vấn: “Diễn Ngôn” - ta đang nói về *từ* hay về *vật*, nói về cái khái niệm mà giờ đây qua nghiên cứu và dịch thuật đã sơ bộ gọi tên bằng hai chữ “diễn ngôn” hay là nói về cái sự-thể mà oái ăm thiên định ta mãi ở trong “nó” dùng “nó” nói về “nó”? [6]¹.

Dù thế, không có lí do gì để không tin tưởng rằng sớm muộn các bậc thức giả cũng sẽ bao quát lại được toàn thể thực tiễn nghiên cứu và có một sự sắp xếp bố trí toàn cục để giúp những người *thầy bói* chúng tôi cười được lên lưng đại tượng, giúp những người *tiều phu* chúng tôi không còn cứ mãi loay hoay bên cây giữa đại ngàn. “Voi lớn Đại Tượng” và “Rừng sâu Đại Ngàn”² ở đây được dùng làm ẩn dụ cho “Diễn-Ngôn” không biết có ổn không?

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Đào Duy Anh, *Từ điển Hán Việt*, Nxb. Văn hóa Thông tin, 2005.
2. Cao Xuân Hạo dịch, *Giáo trình Ngôn ngữ học Đại cương*, Nxb. KHXH, 2005.

¹ Vài suy tưởng nhỏ về đề tài này được chúng tôi trình bày trong “Đại Đạo Vô Ngôn của Lão Trang và Logos Ngữ Âm Trung tâm của Phương Tây (Liên hệ Lão Trang và J.Derida - Vài suy nghĩ về triết học ngôn ngữ học giải cấu trúc)”, *Tạp chí Ngôn Ngữ*, số 3 (274), 3/2012.

² Hán ngữ cũng có thành ngữ “Người mù sờ voi” (盲人摸象). Trong Hán ngữ “*tượng*” chỉ voi và “*tượng*” chỉ *hình dạng* hoặc *sự mô phỏng*, tượng trưng là *đồng âm đồng tự*. Từ “*đại tượng*” 大象 chỉ voi viết và đọc như từ “*đại tượng*” trong vốn ngữ vựng cổ triết Trung Hoa (Kinh Dịch và Lão-Trang). Đạo Đức Kinh có câu 大音希聲大象無形 (Đại âm hy thanh, Đại tượng vô hình). “*Lâm*” 林 trong Hán ngữ chỉ rừng và cũng dùng để kết hợp với danh từ khác cấu tạo thành từ ghép chỉ một sự tập hợp rộng rãi người vật cùng loại. Nhân thể cũng xin chú ý, tác phẩm “*Đường trong rừng*” (Holzweg) của M.Heidegger có bản dịch tiếng Trung “*林中道*” (“*Lâm Trung Đạo*”).

3. Lê Thời Tân, “Tự sự học: tên gọi, lược sử và một số vấn đề lí thuyết”, Tạp chí *Nghiên cứu Văn học*, số 10, tháng 10/2008. Nhiều tác giả, *Truyện ngắn bốn cây bút nữ*, Nxb Văn học, H., 2001.
4. Lê Thời Tân, “Tự sự học lịch sử và tự sự học văn chương – vài suy nghĩ nhân một tình tiết bình chú *Tam Quốc Diễn Nghĩa* của Nhân dân Văn học Xuất bản Xã”, Tạp chí *Nghiên cứu Văn học*, số 3, tháng 3/2013.
5. Lê Thời Tân, “Đại Đạo Vô Ngôn của Lão Trang và Logos Ngữ Âm Trung Tâm của Phương Tây (Liên hệ Lão Trang và J.Derida - Vài suy nghĩ về triết học ngôn ngữ học giải cấu trúc)”, *Tạp chí Ngôn Ngữ*, số 3 (274), 3/2012.

“DISCOURSE”: A STORY ABOUT WORD CHOICE AND CORRESPONDING TERMS

Abstract: Discourse theory has been in use in Vietnam. However, the translation of the term discourse into Vietnamese remains a promising topic appealing to various scholars. Through overviewing word origin and analyzing implying meaning of a few corresponding terms, this article attempts to make a bold effort in expressing some purely personal viewpoints.

Keywords: discourse, word origin, implying meaning, corresponding terms.

CHÍNH SÁCH CỦA QUÂN PHIỆT NHẬT BẢN VỚI TRIỀU ĐÌNH HUẾ NHỮNG NĂM 1940 – 1945

Trần Văn Anh¹

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Một năm sau khi chiến tranh thế giới II bùng nổ, tháng 9 năm 1940, quân đội Nhật Bản tiến vào Việt Nam. Lúc này, Việt Nam đang là thuộc địa của Pháp, nhưng triều đình phong kiến nhà Nguyễn vẫn được duy trì. Trong thời gian chiếm đóng ở Việt Nam, quân đội Nhật Bản đã có những chính sách đối với các lực lượng chính trị khác nhau. Đối với triều đình Huế, ban đầu, Nhật thực hiện chính sách “duy trì hiện trạng” chính quyền thực dân – phong kiến như trước; sau đó, do tình hình biến động, Nhật Bản đã chuyển sang chính sách “trao trả độc lập”. Cho dù có khác nhau, bản chất của chính sách mà Nhật Bản thực hiện với nhà Nguyễn cũng vẫn là chính sách thực dân xâm lược, phục vụ cho mục tiêu làm chủ khu vực Đông Á.

Từ khóa: quân phiệt Nhật Bản, triều đình Huế, chính sách, thực dân, xâm lược.

1. MỞ ĐẦU

Từ một nước phong kiến lạc hậu, cuối thế kỷ XIX, Nhật Bản đã vươn mình thành một “đế quốc da vàng” sánh ngang với các nước đế quốc phương Tây. Tháng 9 năm 1940, quân Nhật đã tiến vào Việt Nam và chiếm đóng cho đến tháng 8 năm 1945, khi Việt Minh giành chính quyền từ tay Nhật. Trong phạm vi bài viết này, tác giả chỉ đề cập đến chính sách của quân phiệt Nhật Bản đối với triều đình Huế trong thời gian Chiến tranh thế giới II. Bài viết xuất phát từ việc giải đáp các câu hỏi: Quân đội Nhật Bản đã thi hành chính sách gì đối với triều đình Huế? Những diễn biến của Chiến tranh thế giới II có tác động gì đến chính sách đó? Triều đình Huế, đứng đầu là vua Bảo Đại đã phản ứng ra sao trước chính sách của người Nhật? Qua việc trả lời các câu hỏi đó, góp phần lý giải bản chất sự có mặt của quân đội Nhật Bản trên lãnh thổ Việt Nam trong những năm 1940 - 1945.

2. NỘI DUNG

2.1. Chính sách của quân phiệt Nhật Bản với triều đình Huế những năm 1940 - 1945

¹ Nhận bài ngày 02.12.2015, gửi phản biện và duyệt đăng ngày 10.12.2015.

Năm 1939, Nhật có đã thể hiện mưu đồ “Nam tiến” và có hành động cụ thể uy hiếp nền cai trị của Pháp ở Đông Dương. Ngày 31-3- 1939, phát xít Nhật chiếm đảo Trường Sa, Hoàng Sa. Đây là lãnh thổ đầu tiên của Việt Nam bị Nhật xâm chiếm¹. Ngày 22-9- 1940, quân Nhật từ Quảng Tây bắt đầu vượt qua biên giới, bằng nhiều ngả bao vây và tấn công quân Pháp ở Lạng Sơn². Mặc dù, quân Pháp ở Đông Dương đã có phòng bị, nhưng không ngăn được cuộc tiến quân của Nhật. Kể từ đây, bên cạnh việc đối phó với người Pháp ở Đông Dương (chủ nhân thực quyền), quân Nhật đã thực thi những mưu đồ của mình một cách khôn khéo đối với triều đình Huế (chủ nhân danh nghĩa) ở Việt Nam.

2.1.1. Chính sách “duy trì hiện trạng”

Khi quân Nhật vào Đông Dương, xứ An Nam vẫn còn tồn tại triều đình phong kiến, đóng đô tại Huế, dưới thời kỳ cai trị của Bảo Đại, ông vua thứ mười ba của triều Nguyễn. Tuy nhiên, triều đình đó chỉ tồn tại một cách hình thức, vì cả ba xứ thuộc lãnh thổ Việt Nam đã là bộ phận của Liên bang Đông Dương thuộc Pháp. Người Pháp đã thiết lập hệ thống chính quyền chặt chẽ từ cấp liên bang đến cấp làng, bằng cách kết hợp bộ máy do các quan Pháp cai trị với chính quyền phong kiến của triều đình Huế, được nhiều nhà nghiên cứu gọi là chính quyền thực dân – phong kiến³. Bộ máy công kênh này, đối với nhà cầm quyền, tuy rằng “tốn kém” nhưng cũng có mặt chấp nhận được. Người Pháp thu tóm mọi quyền hành chính trị, giữ vai trò ông chủ; vua quan phong kiến nhà Nguyễn trở thành người thực thi chính sách và lệ thuộc vào nền cai trị của thực dân Pháp.

Người Nhật khi vào Đông Dương, đã tận dụng ưu điểm và “duy trì nguyên trạng” chính quyền thực dân – phong kiến. Mặc cho quân Pháp và Nhật tranh giành quyền hành ở Đông Dương, triều đình Huế vẫn “êm đềm” tồn tại trong chính sách “duy trì hiện trạng” của Nhật từ tháng 9 năm 1940 cho đến ngày 9 tháng 3 năm 1945. “Người Nhật vẫn kín đáo. Họ đóng quân xa trung tâm các thành phố, dân chúng ít trông thấy họ. Quân đội của nước Mặt trời mọc còn nhiều việc phải làm ở những nơi khác”⁴. “Quân đội Thiên hoàng không chiếm đóng Trung kì. Sự có mặt của họ chỉ được chứng thực bằng một hiệp định mơ hồ về phòng thủ chung, nói theo một cách khác là họ đến để bảo vệ Đông Dương”⁵.

Vì sao quân phiệt Nhật lại duy trì nguyên trạng nền chính trị ở Đông Dương trong một thời gian dài? Vì sao người Nhật đã tính tới việc “quét sạch” người Pháp ở Đông

¹ Dương Trung Quốc, *Việt Nam – Những sự kiện lịch sử (1919-1945)*, Nxb Giáo dục, 2001, tr.294.

² Dương Trung Quốc, *Sđđ*, tr.318.

³ Xem Trần Thị Thu Hoài, *Sự biến đổi chính trị ở Việt Nam từ năm 1858 đến 1945*, Nxb Chính trị Quốc gia, 2015.

⁴ Daniel GrandClément, *Bảo Đại – hay những ngày cuối cùng của vương quốc An Nam* (người dịch Nguyễn Văn Sự), Nxb Phụ nữ, 1997, tr. 143.

⁵ Daniel Grand Clément, *Sđđ*, 1997, tr.144.

Dương và thay bằng một hoàng thân (Cường Đế) được Tokyo bảo trợ, mà khi vào Đông Dương lại “duy trì hiện trạng” với triều đình Huế?

Nguyên do của việc này chính là ở sự “được việc” của chính quyền Pháp trong phục vụ quân đội Nhật và duy trì sự ổn định cần thiết để Nhật mở rộng chiến tranh châu Á – Thái Bình Dương. Trong khi đó, ở Paris, Pháp đã đầu hàng phát xít Đức, và chính phủ Pétain thân phát xít không phải là mối lo ngại của Nhật. Hơn nữa, chính quyền Decoux ở Đông Dương đã bị Nhật Bản dùng chính sách “tách khỏi mẫu quốc”, buộc nó phải “tận tụy” với phát xít Nhật trước khi nhà cầm quyền ở Pháp đồng ý¹. Đối với triều đình Huế, ít người nhắc đến vì vai trò “cai trị” chỉ là hư danh, thực quyền nằm cả trong tay người Pháp. Việc Nhật Bản “duy trì hiện trạng” triều đình Huế trong gần 5 năm có lẽ là do người Nhật nhận thấy sự “vô hại” của ông vua – bà hoàng và đám quan đại thần đối với công cuộc xâm chiếm của Nhật ở xứ này. Triều đình Huế vẫn hoạt động bình thường như trước, dường như sự có mặt của quân Nhật ở đất nước chẳng ảnh hưởng gì đến cuộc sống hoàng gia. Daniel Grand Clément đã nhận xét: “Trong khoảng 5 năm, chế độ chiếm đóng của Nhật trên bán đảo Đông Dương chưa biết gọi tên là gì”².

Chính sách “duy trì hiện trạng” chỉ là một giải pháp trước mắt, một ván bài để đi đến ván bài sau cùng là thành lập Khu Thịnh vượng chung Đại Đông Á do Nhật lãnh đạo, cho nên, đến thời điểm thích hợp, Nhật chuyển sang dùng chiêu bài “trao trả độc lập” cho Việt Nam như đã làm với các dân tộc khác trong khu vực.

2.1.2. Chính sách “trao trả độc lập”

Để thực hiện tham vọng bá chủ vùng Đông Á, “Nhật đã phát triển một kỹ thuật tuyên truyền rất giắt gân và những khẩu hiệu như “Đông Á cho các dân tộc Đông Á”, “Một trật tự mới ở Đông Á”, “Khôi thịnh vượng chung Đại Đông Á” đều có sức hấp dẫn thực sự đối với các dân tộc châu Á khác”³. “Trao trả độc lập” là chính sách mà Nhật Bản đã thực hiện ở những nơi Nhật chiếm đóng, như thành lập Mãn Châu quốc (1932), chính phủ Quốc dân Nam Kinh ở Trung Quốc (1940), tuyên bố trao trả độc lập cho Miến Điện, Philippin (1943). Như vậy, việc áp dụng chính sách này ở Việt Nam không phải là ngoại lệ.

Ngày 9 tháng 3 năm 1945, Nhật đảo chính Pháp trên toàn cõi Đông Dương. Ngay sau đó, Nhật đề nghị tuyên bố “trao trả độc lập” cho triều đình Huế. Ngày 11 tháng 3 năm 1945, Báo Đại ra “Tuyên cáo Việt Nam độc lập” với các nội dung:

“Cứ tinh thể chung trong thiên hạ, tinh thể riêng cõi Đông Á, Chính phủ Việt Nam công nhiên tuyên bố từ ngày này điều ước bảo hộ với nước Pháp bãi bỏ và nước Nam khôi phục quyền độc lập. Nước Việt Nam sẽ gắng sức tự tiến triển cho xứng đáng một quốc gia

¹ Xem Trần Thị Thu Hoài, *Sdd*, Nxb Chính trị Quốc gia, 2015.

² Daniel GrandClément, *Sdd*, 1997, tr.150.

³ Edwin O.Reischauer, *Nhật Bản – Quá khứ và hiện tại*, Nxb Khoa học Xã hội, 1994, tr.228.

độc lập và theo như lời tuyên ngôn chung của Đại Đông Á, tự coi mình là một phần tử Đại Đông Á, đem tài lực giúp cho cuộc thịnh vượng chung. Vậy Chính phủ Việt Nam một lòng tin cậy lòng thành hợp tác với nước Nhật, đem hết tài sản trong nước để cho đạt mục đích như trên”¹. Ngày 17 tháng 4 năm 1945, Trần Trọng Kim chuyển tới Bảo Đại một danh sách nội các trước sự có mặt của cố vấn tối cao Nhật Bản Yokohama. Cùng ngày, Bảo Đại ký một đạo dụ chuẩn y thành phần nội các của chính phủ do Trần Trọng Kim là Thủ tướng².

Tuy nhiên, cuộc tổng khởi nghĩa tháng Tám của nhân dân Việt Nam dưới sự lãnh đạo của Việt Minh đã lật đổ chính phủ thân Nhật. Bảo Đại thoái vị, chấm dứt chế độ phong kiến cùng nền “nền độc lập” của Đế quốc Việt Nam vừa mới được người Nhật vẽ ra.

Để xác định bản chất chính sách “trao trả độc lập” mà Nhật Bản đã thực thi đối với triều đình Huế sau vụ đảo chính Pháp, cần làm rõ mấy vấn đề:

Thứ nhất, tại sao, mặc dù chiếm đóng từ tháng 9 năm 1940 mà mãi sau ngày 9 tháng 3 năm 1945, Nhật Bản mới vội vàng “trao trả độc lập” cho triều đình Huế?

Thứ hai, tại sao Nhật chọn Bảo Đại, mà không phải là ông hoàng Cường Để, người đã sinh sống ở Nhật Bản và chờ đợi thời cơ đã ba chục năm?

Thứ ba, vai trò của triều đình Huế trong bộ máy cai trị Đông Dương mà Nhật đưa ra như thế nào? So với bộ máy cai trị của thực dân Pháp, vai trò của triều đình Huế có thay đổi gì không?

Về thời điểm “trao trả độc lập” cho triều đình Huế: Nhật đề nghị trả độc lập ngay sau vụ đảo chính Pháp. Điều này khiến cho mục đích của cuộc đảo chính cần được xem xét, liệu có phải mục tiêu của Nhật chỉ là giành quyền lực với người Pháp ở Đông Dương? Đầu năm 1945, quân phát xít gặp thất bại trên nhiều chiến trường, ở Pháp, chính phủ Vichy sụp đổ, chính phủ kháng chiến của De Gaulle nắm quyền. Quân Nhật đang gặp khó khăn ở mặt trận Châu Á – Thái Bình Dương trước quân Đồng minh Anh – Mỹ. Ngay ở Việt Nam, quân đội Nhật cũng đứng trước hai nguy cơ nghiêm trọng, có thể “mất trắng” Đông Dương. Một là, quân Pháp theo phái De Gaulle nổi dậy đánh Nhật; hai là, lực lượng Việt Minh ngày càng lớn mạnh, đang quyết liệt chuẩn bị một cuộc vũ trang khởi nghĩa giành độc lập. Đến lúc này, chính quyền thực dân – phong kiến ở Đông Dương đã không còn “được việc”. Trong khi người Pháp và đại bộ phận người Việt Nam ở Đông Dương ráo riết chống Nhật thì triều đình Huế lại hoàn toàn “vô hại” với quân Nhật. Chính vì thế, người Nhật nhìn thấy một giải pháp để hóa giải tình thế, ra tay nhằm giành thế chủ động ở Đông Dương bằng cách chuyển sang nước cờ tiếp theo là “trao trả độc lập” cho triều đình Huế. Muốn có “độc lập” để trao, Nhật cần phải giành lấy vai trò làm chủ Đông Dương từ tay

¹ Dương Trung Quốc, *Sdd*, tr.388.

² Dương Trung Quốc, *Sdd*, tr.393.

Pháp. Chính vì vậy, mặc dù đã vào Đông Dương từ tháng 9 năm 1940, nhưng mãi đến, tháng 3 năm 1945, triều đình Huế mới được Nhật “trao trả độc lập”.

Tại sao Nhật Bản chọn Bảo Đại thay cho ông hoàng lưu vong Cường Để? Cường Để đã được nuôi dưỡng và chờ đợi ở Tokyo một cách nhẫn nại từ sau phong trào Đông Du (1905-1908), trong khi, Bảo Đại được giáo dục từ nhỏ ở Pháp và tỏ ra trung thành với “mẫu quốc”. Xét về yếu tố trung thành với nước Nhật, Bảo Đại hẳn không thể bằng Cường Để. Nhưng, Bảo Đại có những yếu tố để nhanh chóng tiếp nhận “nền độc lập” mà người Nhật “trao trả”, đó là danh nghĩa chính thức của Hoàng đế An Nam và sự dễ dãi phản bội lại “chủ cũ” để theo “chủ mới”. Về phía Bảo Đại, dễ dãi nhận một nền độc lập không mấy chắc chắn, nhưng những gì người Nhật đã làm với Pháp trong vụ đảo chính không cho Bảo Đại nhiều lựa chọn. “Bảo Đại sau này viết hồi ký: Cái đầu Pháp bị cắt lìa khỏi cơ thể Việt Nam. Chỉ cần một đêm, nước An Nam cổ xưa đã chuyển thành một nước Việt Nam mới”¹. Giả sử như Bảo Đại tuyệt đối trung thành với chính quyền Pháp, có thể Cường Để đã có một cơ hội trở về (?). Lựa chọn trao trả độc lập cho triều đình Bảo Đại, người Nhật một lần nữa lại đảm bảo chính sách của mình được thực thi một cách triệt để nhất, dựa trên sự ổn định chính trị và sự phục tùng của Quốc vương An Nam.

Về vai trò của triều đình Huế: Ngày 16 tháng 3 năm 1945, nhà cầm quyền Nhật đã thông báo về chính sách bộ máy cai trị Đông Dương. Theo đó, chính phủ Nam triều, Phnôm Pênh và Luang Prabang vẫn giữ theo hiện trạng. Còn Nam kỳ vốn là thuộc địa, Bắc kỳ và Lào là xứ bảo hộ của Pháp thì nay sẽ do các Thống đốc, Thống sứ phía Nhật cử ra tạm thời cai quản. Ngày 20 tháng 3 năm 1945, Thống sứ Nhật Nishimura ở Bắc Bộ đã tiếp các quan Tổng đốc, Tuần phủ của các tỉnh Bắc Bộ, tuyên bố duy trì nguyên vẹn bộ máy hành chính và đội ngũ quan lại cũ nhưng sẽ dưới quyền của các quan thủ hiến người Nhật và phục vụ cho một chính phủ mới do Nhật và Nam triều sẽ lập ra”². Như vậy, về cơ bản, bộ máy hành chính và quan lại cũ vẫn được duy trì, một kiểu “giữ nguyên hiện trạng nô lệ” trong cái vỏ “độc lập”. Người Nhật vẫn sử dụng triều đình Huế cho công cuộc cai trị người Việt Nam, còn chính phủ Nam triều, thực chất là một công cụ thực thi mệnh lệnh của ông chủ mới Nhật Bản, cũng giống như trước kia triều đình đã từng làm tay sai cho thực dân Pháp. Khi sụp đổ, triều đình Huế chấm dứt vai trò của mình trong lịch sử, mà ở thời kỳ cuối, chỉ còn danh nghĩa để cho các thế lực ngoại bang lợi dụng.

2.2. Bản chất sự có mặt của quân đội Nhật ở Việt Nam qua chính sách của quân phiệt Nhật đối với triều đình Huế

Dựa trên hình thức của chính sách trao trả độc lập, một số người cho rằng hành động Nhật Bản đánh các thế lực thực dân Âu – Mỹ là giúp nhân dân Đông Nam Á giành độc lập.

¹ Trích từ *Con rồng An Nam* – hồi ký của Bảo Đại. Dẫn theo Daniel Grand Clément, *Sđd*, 1997, tr.167.

² Dương Trung Quốc, *Sđd*, tr.389.

Tuy nhiên, để hiểu bản chất sự có mặt của quân đội Nhật Bản ở Việt Nam, cần phân tích mục tiêu của Nhật trong cuộc Chiến tranh thế giới II và đặt những chính sách của Nhật với triều đình nhà Nguyễn trong bối cảnh cuộc chiến. Thực chất chính sách “duy trì hiện trạng” và “trao trả độc lập” ở Việt Nam là gì?

Học giả Seizaburo Sato đã có giả định cho thấy mối quan hệ tác động ràng buộc trong cuộc tiến quân của Nhật vào khu vực Đông Nam Á với các nước lớn cuộc chiến tranh: “Nếu Đức Quốc xã đã không chiến thắng quá mạnh mẽ trong giai đoạn đầu của cuộc Chiến tranh thế giới thứ hai; nếu Hà Lan và Pháp không đầu hàng Đức để lại khoảng trống quyền lực to lớn ở Đông Nam Á; và nếu khởi đầu xung đột Đức và Liên Xô không để Nhật rảnh rang khỏi sự uy hiếp của quân đội Liên Xô, Nhật Bản đã không thể tiến quân xuống Đông Nam Á một cách dễ dàng như thế. Hơn nữa, nếu Mỹ không trả đũa bằng đình chỉ thương mại (trong đó có dầu lửa) và yêu cầu Nhật rút các lực lượng quân đội khỏi Trung Quốc, thì chiến tranh Mỹ - Nhật có thể không bùng nổ, ít nhất tại thời điểm năm 1941”¹. Mặc dù, lịch sử không chấp nhận “nếu”, nhưng rõ ràng, chính sách chính trị mà Nhật thực hiện ở Việt Nam gắn liền diễn tiến cuộc chiến. Khi Đức thắng ở châu Âu, Nhật tiến quân vào Lạng Sơn; trong khi phe Phát xít thắng thế, Nhật duy trì nguyên trạng chính quyền thực dân – phong kiến ở Đông Dương; khi phe Đồng minh thắng thế, Nhật loại bỏ thực dân Pháp để sử dụng triều đình phong kiến với chiêu bài trao trả độc lập cho chính phủ Nam triều. Như vậy, mỗi “bước đi chính trị” của Nhật ở Việt Nam đều được đặt trong bối cảnh Chiến tranh thế giới thứ hai.

Mục tiêu xuyên suốt của phát xít Nhật trong chiến tranh thế giới II đối với Đông Dương là chiếm vùng đất chiến lược này, biến nó thành một bộ phận của Khu Thịnh vượng chung Đại Đông Á. Chính vì thế, bản chất của chính sách “duy trì hiện trạng” và “trao trả độc lập” mà Nhật thi hành với triều đình Huế vẫn chỉ là chính sách xâm lược của thực dân, cho dù nó được ngụy trang bằng những mỹ từ. Nếu phát xít Nhật “thực lòng” giúp nhân dân Việt Nam giải phóng, như khẩu hiệu “Giải phóng Đông Á”, “Đông Á của người Đông Á”, tại sao không trao độc lập ngay trong tháng 9 năm 1940? Nếu phát xít Nhật có thiện chí với dân tộc Việt Nam, có thể trao trả độc lập cho nhân dân Việt Nam thông qua các lực lượng chính trị có sức mạnh thực sự, như Việt Minh. Việc Nhật thông qua chính quyền thực dân phong kiến bóc lột nhân dân Việt Nam, gây ra những tội ác đối với nhân dân Việt Nam, trong đó có nạn đói năm 1945 là bằng chứng không thể chối cãi về hành động xâm lược và cai trị của phát xít Nhật. Rõ ràng, cái gọi là chính sách “trao trả độc lập” cho triều

¹ Robert A. Scalapino, *Foreign Policy of Modern Japan*, University of California Press Berkeley, Los Angeles, London, 1977, tr.380.

đình Huế, cũng như tương lai phồn thịnh của Đại Đông Á mà phát xít Nhật đưa ra chỉ là thứ lừa bịp, để ẩn giấu tham vọng làm chủ trật tự mới ở Á Đông.

3. KẾT LUẬN

Cuộc Cách mạng tháng Tám năm 1945 của nhân dân Việt Nam đã lật đổ ngai vàng phong kiến triều Nguyễn, giành được độc lập dân tộc từ lực lượng quân phiệt Nhật Bản và chính quyền thân Nhật. Một giai đoạn đen tối giữa Nhật Bản và Việt Nam đã trôi qua bảy mươi năm. Ngày 21 tháng 9 năm 1973, quan hệ ngoại giao Nhật Bản và Việt Nam (Việt Nam Dân chủ Cộng hòa) chính thức được thiết lập. Trải qua thăng trầm, hai bên đã nâng lên tầm quan hệ đối tác chiến lược từ 2007 đến nay. Bối cảnh quốc tế và khu vực hiện nay, nhất là tranh chấp trên biển Đông có xu hướng làm gần hơn mối quan hệ Nhật Bản và Việt Nam. Không chỉ quan hệ chính trị, sự hợp tác Nhật Bản – Việt Nam được mở rộng và đi vào chiều sâu trên các lĩnh vực kinh tế, văn hóa, giáo dục, khoa học kỹ thuật, đã thắt chặt sự gắn bó giữa chính phủ và nhân dân hai nước. Những di sản quan hệ giao lưu lâu đời giữa Nhật Bản – Việt Nam trong lịch sử, ngay cả quan hệ đen tối trong một giai đoạn xung đột trực tiếp, cũng giúp tăng cường sự thấu hiểu lẫn nhau để phát triển quan hệ toàn diện, bền vững trong hiện tại và tương lai.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Daniel Grand Clément, *Bảo Đại – hay những ngày cuối cùng của vương quốc An Nam* (người dịch Nguyễn Văn Sự), Nxb Phụ nữ, 1997.
2. Trần Thị Thu Hoài, *Sự biến đổi chính trị ở Việt Nam từ năm 1858 đến 1945*, Nxb Chính trị Quốc gia, 2015.
3. Lê Kim, *Đạo quân Nhật Bản ở Việt Nam (1940-1945)*, Nxb Quân đội Nhân dân, 1996.
4. R.H.P. Mason; J.G.Caiger, *Lịch sử Nhật Bản*, Nxb Lao động, 2003.
5. Vũ Dương Ninh, *Lịch sử quan hệ đối ngoại Việt Nam 1940-2010*, Nxb Chính trị Quốc gia, 2015.
6. Edwin O.Reischauer, *Nhật Bản – Quá khứ và hiện tại*, Nxb Khoa học Xã hội.
7. Dương Trung Quốc, 2001, *Việt Nam – Những sự kiện lịch sử (1919-1945)*, Nxb Giáo dục, 1994
8. Robert A. Scalapin, *Foreign Policy of Modern Japan*, University of California Press Berkeley, Los Angeles, London, 1977.
9. Văn Tạo – Furuta Moto, *Nạn đói năm 1945 ở Việt Nam, những chứng tích lịch sử*, Viện Sử học Việt Nam xuất bản, 1995.

**THE JAPANESE MILITARISM'S POLICY TO HUE IMPERIAL COURT
IN THE YEARS 1940 - 1945**

Abstract: In 9 /1940, one year after starting The Second World War, Japanese troop occupied Vietnam. In that time, Vietnam was one of French colonies, but Nguyen dynasty was remained. Japanese army has different policies for political powers in Vietnam. To Hue government, firstly, Japan implemented policy of “maintaining present condition”, then moved “returning independent”. Anyway, nature of policies that Japan carried out was an argressive and colonial policy for her purpose of dominating East Asia.

Keywords: the Japanese stratocracy, the Hue dynasty, the policy, the colonial, the invasion.

ĐỔI MỚI MÔ HÌNH ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN GẮN VỚI THỰC TIỄN GIÁO DỤC TRONG NHÀ TRƯỜNG PHỔ THÔNG HIỆN NAY

Đinh Quang Báo¹

Trường Đại học Sư phạm Hà Nội

Tóm tắt: Bài báo đề xuất mô hình đào tạo giáo viên phổ thông (tiểu học, phổ thông trung học) có tính chất một hệ thống được cấu trúc bởi các yếu tố để khi vận hành tạo thành một quá trình đào tạo tích hợp chặt chẽ giữa các lĩnh vực nội dung các hoạt động đào tạo; giữa đào tạo lý thuyết với thực tiễn giáo dục ở nhà trường phổ thông; giữa kiến thức và kỹ năng và giá trị nghề nghiệp bằng phương “thức trái nghiệm lâm sàng”; giữa đào tạo ban đầu và phát triển nghề nghiệp liên tục. Giáo viên được đào tạo theo mô hình đó sẽ có năng lực được cấu thành bởi sự tích hợp kiến thức, kỹ năng, thái độ, giá trị, động lực và niềm tin nghề nghiệp.

Từ khóa: trường phổ thông, đội ngũ giáo viên, mô hình đào tạo.

1. MỞ ĐẦU

Đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục là quá trình phức tạp, dài lâu, cần sự chuẩn bị kỹ lưỡng và phối hợp đồng bộ, trong đó, khâu đột phá phải là đổi mới đội ngũ giáo viên. Mặc dù khi bắt đầu thực hiện chủ trương đổi mới giáo dục, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã chú ý đến vấn đề này, đã giao cho các trường đại học, cao đẳng sư phạm nhiệm vụ đổi mới chương trình, phương thức đào tạo giáo viên gắn với yêu cầu của xã hội và thực tiễn giáo dục ở nhà trường phổ thông hiện nay. Song, một mặt, quá trình đào tạo mới cần thời gian, mặt khác, bản thân các cơ sở đào tạo giáo viên hiện nay vẫn đang khá lúng túng trong việc xác định mô hình, giải pháp đào tạo nào là cụ thể, phù hợp, hiệu quả nhất.

2. NỘI DUNG

2.1. Xác định mô hình tổng quát đào tạo giáo viên

“Mô hình là hình thức diễn đạt ngắn gọn theo một ngôn ngữ nào đó các đặc trưng chủ yếu của một đối tượng, để nghiên cứu đối tượng ấy” (Từ điển Tiếng Việt; Hoàng Phê chủ biên, NXB Khoa học xã hội, 1994).

Như vậy, mô hình được dùng để làm sáng tỏ một đối tượng được cấu trúc bởi các thành tố với những mối quan hệ giữa chúng về cấu trúc và hoạt động chức năng.

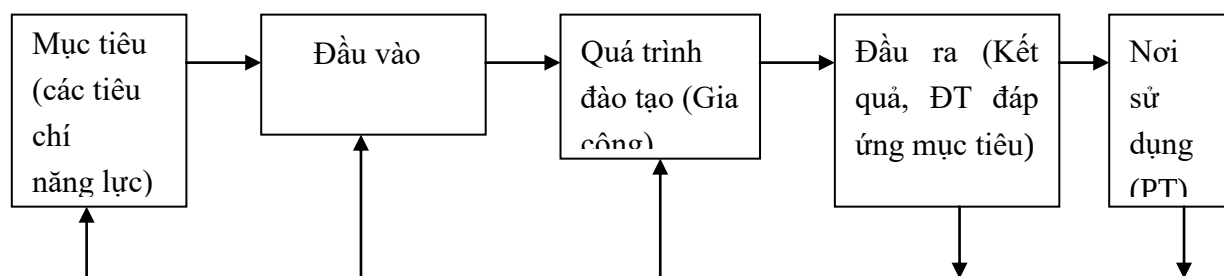
¹ Nhận bài ngày 02.12.2015, gửi phản biện và duyệt đăng ngày 11.12.2015.

Dựa vào dấu hiệu đó của mô hình để xác định mô hình đào tạo giáo viên sao cho từ mô hình đó có thể tổ chức quá trình đào tạo theo một logic chặt chẽ, chủ động, tạo được sản phẩm là người giáo viên với những phẩm chất nghề nghiệp mong đợi. Một cách khái quát, có thể diễn đạt: “Mô hình đào tạo giáo viên là một cơ cấu tổ chức phối hợp hoạt động giữa các thành tố theo một cơ chế nhất định để tạo ra sản phẩm đào tạo với những tiêu chí năng lực nghề nghiệp đã được hoạch định”.

Với tiếp cận mô hình như vậy, có thể triển khai quá trình đào tạo tránh được cách làm thử - sai để cho sản phẩm đào tạo đáp ứng yêu cầu giáo dục ở các nhà trường tiểu học và trung học phổ thông trong bối cảnh khác nhau của quá trình phát triển nền giáo dục.

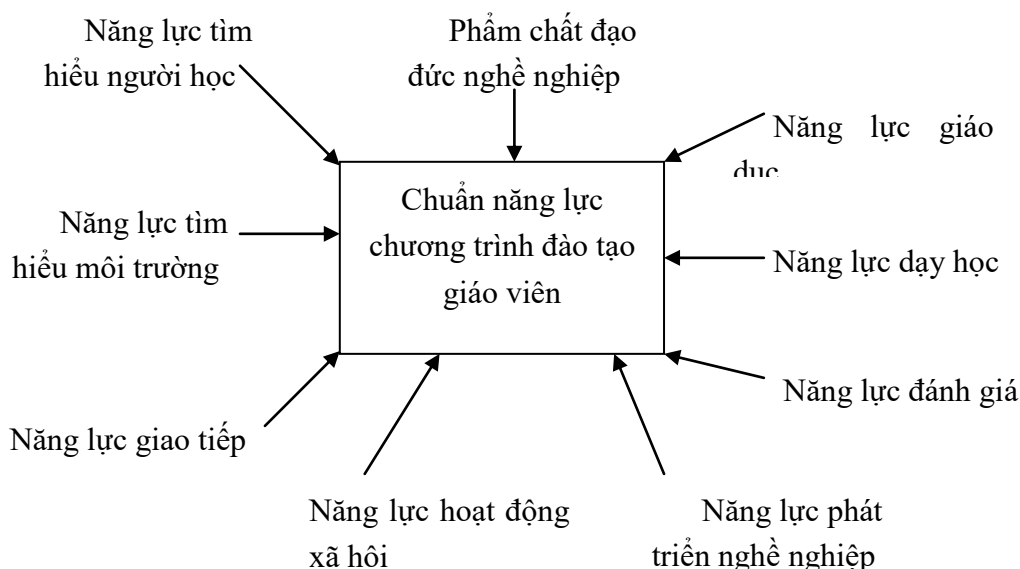
Để thiết kế mô hình đào tạo giáo viên theo tiếp cận nêu trên, có thể mô tả cấu trúc mô hình theo các mạch logic khác nhau thể hiện các kiểu quan hệ giữa các thành tố vốn có của mô hình.

- Theo tiếp cận đào tạo giáo viên là quá trình điều khiển được thì mô hình đào tạo giáo viên có thể mô tả theo sơ đồ sau:



Theo mô hình này thì các giải pháp sẽ gồm các nhóm ứng với các công đoạn cấu trúc nêu quá trình đào tạo. Điều quan trọng là thiết kế các giải pháp tạo được tác động qua lại giữa chúng để điều khiển được quá trình đào tạo thông qua quan hệ 2 kênh thông tin xuôi và ngược.

- Theo các thành phần cấu thành năng lực nghề nghiệp của giáo viên thì mô hình có sơ đồ sau:



Trong mô hình này, mỗi tiêu chuẩn (một nhóm năng lực) được cụ thể hóa bằng các tiêu chí trình bày dưới dạng một mô hình thao tác.

Từ các cách thiết kế mô hình trên, cho phép xác định các nhóm giải pháp quán triệt được tư tưởng triển khai một quá trình đào tạo giáo viên có tính đồng bộ, hệ thống, theo logic hình thành một cấu trúc quy trình nghề nghiệp có tính chuyên nghiệp.

Các mô hình trên đã thể hiện các tư tưởng đổi mới một cách căn bản có tính triết lý của các giải pháp đào tạo giáo viên. Các tư tưởng đó là:

- Dạy học, giáo dục là một nghề có tính chuyên nghiệp, cho nên đào tạo giáo viên là đào tạo nhà giáo dục phải tuân theo quy trình dạy nghề chặt chẽ, có thể điều khiển và tự điều khiển hướng đích được.

- Lấy chuẩn năng lực và logic hoạt động nghề nghiệp làm điểm xuất phát và cơ sở cho việc phát triển chương trình đào tạo bao gồm mục tiêu, nội dung, phương pháp, phương thức đào tạo.

- Lấy chuẩn và cấu trúc năng lực nghề nghiệp thay cho việc chỉ chú ý đào tạo theo logic môn học.

- Tích hợp giữa các thành phần nội dung trong một môn học, giữa các môn học trong một chuyên ngành, giữa các lĩnh vực kiến thức và các hoạt động đào tạo theo hướng cùng tác động vào người học theo các tiêu chí năng lực nghề nghiệp. Mọi yếu tố của quá trình đào tạo tác động cùng phương, cùng chiều, cùng hướng để được một vector hợp lực phản ánh giá trị phát triển năng lực nghề nghiệp theo chuẩn mực nhất định.

Tích hợp giữa đào tạo lý thuyết với thực hành nghề nghiệp thông qua phương thức liên kết trách nhiệm giữa cơ sở đào tạo giáo viên (gọi tắt là SP) với trường phổ thông (PT). Phương thức liên kết đó phải được thiết lập để có thể đào tạo giáo viên trong tư thế tác nghiệp bằng “trải nghiệm lâm sàng” (Clinical Experience), để làm cho nghề giáo dục có bản chất là “nghề thực tiễn trị liệu” (Clinical Practice Profession), khi đó dạy lý thuyết bằng tình huống thực tiễn và dạy thực hành trên cơ sở kiến thức lý thuyết.

- Đào tạo dựa vào minh chứng, đó là nguyên tắc lấy hiệu quả tác động của hành vi nghề nghiệp làm chuyển biến người học để thiết kế, đánh giá chương trình đào tạo, để đánh giá năng lực giáo viên, để thu nhận và sử dụng thông tin phản hồi phục vụ tổ chức quá trình đào tạo ở nhà trường sư phạm.

- Nhà nước trực tiếp quản lý việc sử dụng giáo viên thì cũng cần quản lý trực tiếp ở mức độ nhất định kế hoạch nhân lực và chương trình đào tạo giáo viên trên nguyên tắc bảo đảm quyền tự chủ, tự chịu trách nhiệm của cơ sở đào tạo giáo viên.

Tóm lại, các tư tưởng trên đây được coi là nguyên tắc, cách tiếp cận để xây dựng mô hình cùng các giải pháp triển khai mô hình đào tạo giáo viên theo hướng giáo dục học sinh

là một nghề đặc thù, điển hình, nghề đó phải được cấu thành bởi các tiêu chí năng lực và rèn luyện các năng lực đó được tổ chức ở môi trường diễn ra quy trình hành nghề đó theo nguyên tắc PT là mục tiêu, là nội dung, là phương pháp đào tạo của nhà trường SP.

Trên cơ sở mô hình tổng quát hay mô hình có tính nguyên tắc trên để xác định các giải pháp đào tạo giáo viên.

2.2. Xác định mục tiêu chương trình đào tạo giáo viên

Chương trình đào tạo hướng tới đào tạo giáo viên là nhà giáo dục có trình độ cử nhân SP với mục tiêu cụ thể là hình thành và phát triển các năng lực được mô tả trong chuẩn đầu ra mong đợi được xây dựng trên cơ sở chuẩn nghề nghiệp giáo viên.

Cần lưu ý khi phát triển chương trình chi tiết cho các chuyên ngành, các môn học và hoạt động giáo dục - đào tạo phải quán triệt tiếp cận năng lực bằng cách diễn đạt các hành vi nghề nghiệp mong đợi bằng các hoạt động mà sản phẩm của hoạt động đó vừa dễ quan sát, nhận biết, đánh giá được, vừa là những minh chứng về sự chuyển biến ở người học.

2.3. Xác định nội dung đào tạo

Từ mô hình khái quát đào tạo giáo viên theo tiếp cận năng lực ở trên, có thể dẫn ra các định nghĩa sau đây về năng lực để thuận tiện cho việc xác định các lĩnh vực nội dung đào tạo: “Năng lực là một hệ thống gồm kiến thức, kỹ năng và kinh nghiệm cần cho tương lai, được biểu hiện thông qua hoạt động”, hay “Năng lực bao gồm kiến thức, kỹ năng, thái độ, giá trị, động lực và niềm tin mà con người cần có để có thể thành công trong công việc”. Theo đó, có thể thấy năng lực giáo viên được cấu thành từ 3 phần chính: năng lực chuyên môn, năng lực sư phạm và năng lực văn hóa. Để có 3 phần chính cấu thành năng lực đó cần đào tạo cho sinh viên các lĩnh vực tri thức nền tảng nghề nghiệp sau đây:

- Tri thức đại cương;
- Tri thức chuyên môn;
- Tri thức sư phạm.

2.3.1. Tri thức đại cương

Tri thức đại cương phải bao gồm những nội dung trang bị cho giáo viên nền tri thức rộng, có tính đại cương về xã hội, nhân văn, về con người, môi trường tự nhiên. Tầm quan trọng của lĩnh vực tri thức này là ở triết lý “giáo viên là một học giả - nhà giáo dục”. Nhóm nội dung này hướng vào đào tạo năng lực văn hóa cho giáo viên. Cần nhấn mạnh rằng hình thành năng lực văn hóa là rất quan trọng, nhưng từ trước đến nay chưa được quan tâm đúng mức trong đào tạo ở trường sư phạm. Mặt khác, cũng cần thấy rằng hình thành năng lực này có khi còn khó khăn hơn đào tạo để giáo viên có vốn tri thức khoa học chuyên ngành. Năng lực văn hóa được hình thành trên cơ sở đào tạo nền tảng văn hóa - xã hội cho giáo viên, học sinh về các giá trị của địa phương, quốc gia và quốc tế về kỹ năng sống, kỹ

năng hoạt động nhóm và phối hợp với người khác, về giá trị ứng xử với môi trường tự nhiên... Năng lực giao tiếp cũng là một phẩm chất văn hóa của con người nói chung, và đặc biệt đối với giáo viên thì không chỉ là một phẩm chất của văn hóa mà cùng với giá trị văn hóa còn là một năng lực nghề nghiệp cốt lõi.

2.3.2. Tri thức chuyên môn

Tri thức chuyên môn tạo nên năng lực chuyên môn. Để xác định nội dung đào tạo năng lực này cần đặt ra các câu hỏi: “Nhà trường cần dạy cho học sinh cái gì?” hay “Giáo viên dạy cái gì?”. Tri thức chuyên môn đề cập đến nội dung dạy và học của giáo viên và học sinh. Năng lực chuyên môn là yếu tố chính của năng lực giáo viên, gồm kiến thức khoa học chuyên ngành (như toán, văn học, vật lý, hóa học, lịch sử,...). Năng lực chuyên môn không chỉ là vốn kiến thức môn học, mà còn là năng lực nghiên cứu (khả năng vận dụng phương pháp, kỹ thuật nghiên cứu những vấn đề thuộc lĩnh vực khoa học chuyên ngành). Năng lực nghiên cứu bảo đảm cho giáo viên nâng cao chuyên môn, phát triển nghề nghiệp, đồng thời hỗ trợ việc đào tạo giáo viên bằng hoạt động nghiên cứu và giúp giáo viên có kỹ năng nghiên cứu để dạy học sinh nghiên cứu trong các phương pháp dạy học tìm tòi, khám phá, dạy học theo dự án.

Qua tìm hiểu thực trạng phát triển chương trình đào tạo và tổ chức đào tạo giáo viên, thực tiễn dạy học các môn học chuyên ngành của giảng viên, thấy quan niệm đơn giản về năng lực chuyên môn của giảng viên sư phạm và của giáo viên phổ thông. Tri thức chuyên môn có tính sư phạm thực chất là tri thức của giáo viên về môn học khoa học chuyên ngành và tri thức về môn học được dạy ở nhà trường phổ thông. Loại tri thức sau có tác giả gọi là “kiến thức môn học trường học”. Kiến thức môn học trường học (Gardner, 1991) là kết quả của sự gia công sư phạm để chuyển đổi vốn kiến thức khoa học chuyên ngành của giáo viên mà thành. Như vậy, cơ sở kiến thức chuyên môn mà giáo viên dạy và học sinh học là giao thoa giữa nội dung kiến thức khoa học chuyên ngành và lý luận giáo dục, dạy học môn học đó. Kiến thức môn học của một giáo viên được gia công sư phạm để hình thành môn học trường học bằng sự tương tác giữa kiến thức môn học khoa học chuyên ngành, trên nền tảng tri thức khoa học giáo dục, tâm lý, lý luận dạy học, kinh nghiệm trải nghiệm của người dạy. Đặc điểm đó cho thấy nếu chỉ dạy sinh viên có vốn tri thức khoa học chuyên ngành thì họ khó khăn trở thành nhà giáo dục chuyên nghiệp. Đích hướng tới của nhà trường sư phạm là dạy sinh viên kiến thức khoa học chuyên ngành để họ có kiến thức chuyên môn có tính sư phạm.

2.3.3. Tri thức nghiệp vụ sư phạm

Nghệ vụ là công việc chuyên môn của một nghề nhất định. Nghiệp vụ sư phạm là hoạt động dạy học và giáo dục của giáo viên (là công việc dạy, công việc giáo dục của nghề sư phạm).

Để xác định tri thức nghề nghiệp, cần dựa vào:

- + Hoạt động giáo dục, dạy học ở nhà trường phổ thông;
- + Logic nghề nghiệp thay vì logic môn học;
- + Chuẩn nghề nghiệp làm khung năng lực;
- + Tích hợp hữu cơ giữa các môn học, các lĩnh vực nội dung, giữa lý thuyết và thực hành nghề nghiệp, giữa sư phạm và phổ thông.

Dựa vào cách tiếp cận đó thì khó tách bạch đâu là tri thức chuyên môn, tri thức nghiệp vụ sư phạm vì năng lực là “dung dịch hòa tan” của 3 nhóm “cơ chất”: tri thức đại cương, tri thức chuyên ngành, tri thức nghiệp vụ sư phạm, nghĩa là “3 trong 1”. Tuy nhiên, phân ra 3 lĩnh vực là để thuận lợi cho việc mô tả, đánh giá, thiết kế văn bản chương trình, lập kế hoạch đào tạo, phân công nhân sự đảm nhiệm đào tạo từng môn học, từng hoạt động đào tạo. Mặt khác, có thể phân ra 3 lĩnh vực dựa vào những đặc thù nhất định và việc tích hợp chủ yếu thực hiện trong hoạt động dạy và học. Tri thức nghiệp vụ sư phạm phân biệt một cách tương đối với 2 lĩnh vực còn lại giữa một bên là “cái dạy” với bên kia là “cái học” hay đó là quan hệ “cái và cách”. Theo đó, tri thức nghiệp vụ sư phạm dựa vào chuẩn nghề nghiệp giáo viên, gồm các nội dung chính sau:

- Tri thức về người học

Tri thức về người học cấu thành năng lực hiểu học sinh với các kiến thức và kỹ năng sau: phân tích các đặc điểm cơ bản về trí tuệ, hiểu biết xã hội, xúc cảm, phát triển tâm - sinh lý, thể chất của học sinh. Xác định các đặc điểm cơ bản của các nhóm học sinh đa dạng về tâm lý, vốn hiểu biết, tính cách, văn hóa truyền thống, hoàn cảnh, môi trường sống..., để có thể tạo các cơ hội dạy học, giáo dục thích hợp, các phương pháp dạy học và giáo dục phù hợp.

- Tri thức về bối cảnh giáo dục, dạy học

Tri thức này giúp hình thành năng lực phân tích bối cảnh, tìm hiểu môi trường sư phạm của quá trình giáo dục, dạy học với các kiến thức và kỹ năng chính như: phân tích được những vấn đề cơ bản về vai trò của môi trường giáo dục, tác động của từng yếu tố môi trường đến hoạt động giáo dục, dạy học; nêu được các phương pháp thu thập, xử lý thông tin về môi trường, sử dụng kết quả tìm hiểu môi trường vào quá trình giáo dục, dạy học.

- Tri thức về tổ chức quá trình dạy học, giáo dục

Đây là lĩnh vực tri thức làm nền tảng cho việc đào tạo năng lực dạy học, giáo dục. Dạy học và giáo dục là các năng lực cốt lõi của người giáo viên, là năng lực được hình thành bởi các tri thức và kỹ năng như: giáo dục qua dạy học bộ môn, tổ chức và phát triển tập thể lớp, tổ chức các hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp; giải quyết các tình huống

giáo dục; giáo dục học sinh có hành vi không mong đợi; đánh giá kết quả giáo dục; tư vấn, tham vấn học đường; phối hợp các lực lượng trong và ngoài nhà trường để tổ chức giáo dục học sinh... Năng lực dạy học được biểu hiện ở vốn tri thức môn học; phát triển chương trình môn học; vận dụng phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức dạy học bộ môn; dạy học thích hợp, dạy học phân hóa; quản lý lớp học; lập và thực hiện kế hoạch dạy học; đánh giá kết quả học tập của học sinh,...

- Tri thức về phát triển chương trình dạy học, giáo dục

Kiến thức và kỹ năng phát triển chương trình được đào tạo để hình thành năng lực phát triển chương trình giáo dục, dạy học. Xây dựng và phát triển chương trình là năng lực cốt lõi của người giáo viên hiện đại, vì nhờ đó giáo viên phát triển chuyên môn, nghiệp vụ của nghề giáo. Năng lực phát triển chương trình giúp giáo viên xây dựng, triển khai chương trình ở cả cấp độ vi mô và vĩ mô. Năng lực xây dựng chương trình giúp cho giáo viên chủ động tham gia một cách tích cực vào quá trình xây dựng chương trình. Điều này hết sức quan trọng để thiết lập quan hệ đối tác giữa giáo viên và nhóm chuyên gia phát triển chương trình. Đây là hai chủ thể, bên thi công và bên thiết kế, nếu phối hợp trách nhiệm với nhau trên cơ sở các hoạt động nghiên cứu giáo dục sẽ có vai trò rất quan trọng trong phát triển chương trình giáo dục, dạy học. Giáo viên tham gia nghiên cứu với hình thức cộng tác đặc lực với nhóm chuyên gia sẽ vừa tăng hiệu quả giáo dục, dạy học của giáo viên, vừa góp phần cải thiện chất lượng của hệ thống giáo dục.

Năng lực phát triển chương trình cần được hình thành ở giáo viên trên cơ sở trang bị cho họ cả lý luận về phát triển chương trình, cả phương pháp xây dựng chương trình.

- Tri thức đánh giá kết quả của giáo dục, dạy học

Năng lực đánh giá trong giáo dục được hình thành trên cơ sở đào tạo các kiến thức và kỹ năng về đo lường và đánh giá trong giáo dục về chất lượng giáo dục, động lực của giáo dục, dạy học; về quy trình, phương pháp, hình thức, mục tiêu đánh giá; công cụ đánh giá; về thiết kế cuộc đánh giá; soạn công cụ đánh giá; thu thập và xử lý thông tin và sử dụng kết quả thu được từ kiểm tra, đánh giá...

Đào tạo nội dung kiến thức, kỹ năng đánh giá kết quả giáo dục có giá trị như là một yếu tố đổi mới đào tạo giáo viên chỉ khi quán triệt tư tưởng kiểm tra - đánh giá là phương thức thu nhận thông tin phản hồi để người dạy và người học tiếp cận đến mục tiêu đã xác định. Như vậy, kiểm tra - đánh giá phải tích hợp ở đó nội dung, mục tiêu, phương pháp, động lực của quá trình dạy học. Theo đó đánh giá quá trình (đánh giá phát triển), đánh giá tổng kết (đánh giá kết quả đầu ra) phải được kết hợp chặt chẽ.

- Đào tạo năng lực phát triển nghề nghiệp

Phát triển nghề nghiệp thường xuyên, liên tục là yêu cầu có tính đặc thù của nghề giáo dục vì nhân lực cho phát triển xã hội là sản phẩm của giáo dục. Cùng với sự phát triển khoa học - công nghệ (với gia tốc hiện nay, khoảng 4 năm, chu kỳ tri thức của nhân loại tăng gấp đôi), là sự phát triển kinh tế - xã hội của quốc gia, tất yếu mục tiêu giáo dục, đào tạo phải biến đổi cùng pha. Như vậy, đào tạo giáo viên là một quá trình động được kết nối từ đào tạo ban đầu đến đào tạo liên tục trong cả cuộc đời tác nghiệp của người giáo viên. Trong hai giai đoạn đó, đào tạo ban đầu là cơ sở, đặt nền móng bền vững cho giai đoạn sau. Muốn vậy giai đoạn đầu các trường sư phạm phải hình thành được năng lực tự học. Tự học trong quá trình hành nghề chủ yếu phải bằng học trải nghiệm bao gồm quá trình phát triển, nhận ra những điều bản thân cần cho nghề nghiệp và kế đến là chọn và áp dụng được phương pháp học thích hợp. Vai trò chính của giáo viên là chuyển giao những thay đổi vào hệ thống giáo dục nên họ cần và luôn phải đổi mới với những thay đổi đó một cách hiệu quả. Tương lai khác xa quá khứ và hiện tại, do vậy đội ngũ giáo viên cần được trang bị những năng lực mới để đương đầu với những thay đổi đó. Dạy sinh viên quy trình tự học, phương pháp học, các lý thuyết học tập, kỹ năng nghiên cứu khoa học... là những nội dung quan trọng của chương trình đào tạo giáo viên hiện đại. Năng lực tự học được tích hợp hiệu quả nhất khi ở trường sư phạm sinh viên được dạy quy trình nghiên cứu khoa học. Năng lực nghiên cứu khoa học bao gồm phương pháp, kỹ thuật xây dựng đề cương, tổ chức quy trình nghiên cứu một đề tài khoa học, viết tường trình, báo cáo kết quả nghiên cứu... Nghiên cứu khoa học giúp cải thiện tất cả các năng lực khác của giáo viên. Tóm lại, dạy sinh viên tự đánh giá, cách tự học, biết nghiên cứu khoa học... là những lĩnh vực cấu thành năng lực phát triển nghề nghiệp suốt đời của giáo viên.

- Tri thức tư vấn, tham vấn học đường

Tham vấn học đường đã trở thành một năng lực nghề nghiệp của người giáo viên nhà trường hiện đại. Tính dân chủ của nền giáo dục, tính đa dạng của nhu cầu xã hội kéo theo sự đa dạng nhu cầu người học, khi chuyển từ dạy học truyền thụ tri thức một chiều sang tổ chức học sinh tự học, khi dạy học phân hóa yêu cầu tác động sư phạm phù hợp với từng cá nhân học sinh..., thì chức năng tư vấn, tham vấn của người giáo viên càng quan trọng và cần thiết. Để giáo viên có năng lực đó, cần đào tạo sinh viên để họ trình bày được mục tiêu, nguyên tắc, phương pháp tham vấn, tư vấn cho học sinh ứng với từng lĩnh vực, xây dựng được quan hệ tin cậy với học sinh, biết làm cho học sinh biết tự ra quyết định và giải quyết vấn đề một cách tích cực, tự giác, tự tin...

3. KẾT LUẬN

Muốn có một đội ngũ giáo viên tốt, có khả năng đáp ứng được mọi thay đổi về nội dung, chương trình giáo dục theo yêu cầu, thực tiễn phát triển của thời đại thì cần phải có một mô hình đào tạo giáo viên phù hợp, linh hoạt, thường xuyên, trong đó, bên cạnh các

nguyên tắc cốt lõi cần bảo đảm, phải tập trung phát triển các năng lực thiết yếu của giáo viên. Từ việc xác định được mô hình “chuẩn”, mới xây dựng được mục tiêu, chương trình, nội dung đào tạo thích hợp, mới giải quyết được các khó khăn, hạn chế của đội ngũ giáo viên, của việc đào tạo mới và đào tạo lại đội ngũ giáo viên phổ thông hiện nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Đinh Quang Báo (chủ nhiệm), *Nâng cao năng lực của hệ thống cơ sở đào tạo giáo viên đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục Việt Nam*. Đề tài khoa học cấp Bộ. Mã số: B2008-17- 118TĐ, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, 2010.
2. Bernhard Muszynski, Nguyễn Phương Hoa, *Con đường nâng cao chất lượng cái cách các cơ sở đào tạo giáo viên*, NXB Đại học Sư phạm Hà Nội, 2010.
3. Vũ Quốc Chung (và các cộng sự), *Mô hình đào tạo giáo viên THPT và TCCN ở một số quốc gia và bài học kinh nghiệm*, NXB Giáo dục Việt Nam, 2011.

UPGRADING THE TEACHER TRAINING CURRICULUM WHICH IS CONNECTED TO THE EDUCATING WORKS ON GENERAL SCHOOLS NOWADAYS

Abstract: This article suggests a training curriculum for general schools' teachers (who are working in primary schools, secondary schools and high schools). This curriculum is like a system structured by elements so that when it works, it will become a training sequence which is deeply integrated among training activities' subject contents; between training theory and training reality in general schools; among knowledge and skills then careers' value with the "clinical experienced" method; between initial training and developing careers continuously. Teachers who are trained with that method will achieve the skills converged by the intergrowth of knowledge, skills, attitudes, value, motivation and belief in the job.

Keywords: general schools, teachers crew, training curriculum.

MỘT SỐ KINH NGHIỆM PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC NGHỀ NGHIỆP GIÁO VIÊN QUA QUY TRÌNH TUYỂN CHỌN, ĐÀO TẠO, BỒI DƯỠNG GIÁO VIÊN CỦA VIỆN GIÁO DỤC QUỐC GIA SINGAPORE (NIE)

Nguyễn Huyền Chang¹

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Mô hình giáo dục Singapore là một trong những mô hình giáo dục tiên tiến, hàng đầu của khu vực Đông Nam Á, nổi tiếng bởi chất lượng của đội ngũ giáo viên và các chương trình giáo dục linh hoạt. Bài viết thông qua việc nghiên cứu những biện pháp phát triển năng lực nghề nghiệp cho giáo viên của Viện Giáo dục Quốc gia Singapore để rút ra những kinh nghiệm cho quá trình đổi mới giáo dục Việt Nam sau 2015.

Từ khóa: mô hình giáo dục, năng lực nghề nghiệp, Viện Giáo dục Quốc gia Singapore.

1. MỞ ĐẦU

Singapore là một đất nước nhỏ bé với diện tích chỉ gần 700 km² (bằng khoảng 1/400 diện tích của Việt Nam) nhưng lại là một trong những nền kinh tế mạnh nhất châu Á – Thái Bình Dương với GDP bình quân đầu người thuộc nhóm đứng đầu thế giới. Một trong những lý do làm nên sự thần kỳ của quốc đảo Sư tử trong thế kỷ XX là sự đầu tư phát triển hệ thống giáo dục với chất lượng vượt bậc, luôn dẫn đầu trong những bảng xếp hạng uy tín. Đơn vị chịu trách nhiệm tuyển chọn và đào tạo đội ngũ giáo viên cho toàn quốc tại Singapore là Viện Giáo dục Quốc gia (National Institute of Education - NIE) trực thuộc Đại học Công nghệ Nanyang, ngôi trường được xếp hạng thứ 10 thế giới và thứ 2 châu Á [2]. NIE cung ứng tất cả các trình độ đào tạo giáo viên, từ chương trình dự bị cho đến chương trình vừa học vừa làm, các khóa bồi dưỡng, hoàn thiện kỹ năng, nâng cao trình độ, các khóa học đặc biệt cho trường khoa, phó hiệu trưởng và hiệu trưởng (tổng cộng bao gồm 15 chương trình, khóa học trình độ cử nhân, thạc sĩ và tiến sĩ). Quy trình từ đào tạo đến tuyển chọn và bồi dưỡng giáo viên của NIE được nghiên cứu xây dựng và triển khai nhằm phát triển năng lực nghề

¹ Nhận bài ngày 28.10.2015, gửi phản biện và duyệt đăng ngày 10.12.2015.

ng nghiệp của giáo viên đến mức cao nhất, thực sự là mẫu hình đem lại nhiều bài học quý báu cho giáo dục Việt Nam.

2. NỘI DUNG

2.1. Quy trình phát triển năng lực nghề nghiệp cho giáo viên của NIE

Giữa Bộ Giáo dục Singapore, Viện Giáo dục Quốc gia Singapore và các trường học đã có tầm nhìn chiến lược chung và sự phối hợp nhịp nhàng trong tất cả các khâu của quy trình đào tạo, bồi dưỡng và sử dụng giáo viên bằng cách tuyển chọn nguồn nhân lực có chất lượng cao, đem lại cho họ sự đào tạo tốt và tiếp tục hỗ trợ nghề nghiệp và thăng tiến. Các khâu của quy trình này đều nhằm phát huy tối đa năng lực cá biệt của từng giáo viên, tạo mọi cơ hội cho họ phát triển khả năng của mình.

2.1.1. Tuyển chọn sinh viên sư phạm và tuyển dụng giáo viên

Cuộc chạy đua trở thành sinh viên của trường Sư phạm ở Singapore ngay từ đầu đã giúp ngành này chọn ra những hạt nhân có chất lượng tốt. Theo lý thuyết, học sinh sau khi tốt nghiệp Trung học có thể thi tuyển để theo học các khóa đào tạo giáo viên. Tuy nhiên trên thực tế, mỗi năm chỉ có 1/3 số học sinh ưu tú nhất của các trường Trung học đã vượt qua kỳ thi A-level – một trong những kỳ thi khó khăn nhất với học sinh Trung học – được phép nộp đơn đăng ký học tại các trường Sư phạm. Muốn vượt trội hơn các ứng viên khác và nâng cao khả năng được nhận vào học, các học sinh này phải có điểm số các môn học phổ thông tương đối cao, điều không dễ đạt được ở cấp Trung học. Sở dĩ có điều này bởi mỗi năm, Singapore đều tính toán số lượng giáo viên cần sử dụng để đưa ra chỉ tiêu cụ thể cho khối ngành sư phạm. Các sinh viên sau khi trúng tuyển tiếp tục phải trải qua một bài kiểm tra, lấy điểm số làm căn cứ để chia lớp học. Quá trình đào tạo với các nhóm đối tượng sinh viên này không hề giống nhau, với thời gian đào tạo từ 2 đến 4 năm.

Tuy nhiên, không phải bất cứ sinh viên sư phạm nào tốt nghiệp cũng trở thành giáo viên vì khâu tuyển chọn giáo viên của NIE rất chặt chẽ và phức tạp. Ngoài các cử nhân tốt nghiệp ngành sư phạm chính quy, các ứng viên đã tốt nghiệp một trường đại học khác, đã học qua một khóa đào tạo kỹ năng sư phạm 1 năm, đều có quyền tham gia tuyển chọn. Muốn được tuyển, thí sinh phải đạt điểm cao trong kỳ thi tiếng Anh và vượt qua bài phỏng vấn của Hội đồng tuyển dụng. Nội dung phỏng vấn là bài kiểm tra toàn diện ứng viên về cả chuyên môn, nghiệp vụ, đạo đức... nhằm đánh giá năng lực làm việc cá nhân, làm việc nhóm cũng như những yêu cầu về phẩm chất công dân và những đóng góp cho nhà trường và cộng đồng.

2.1.2. Bồi dưỡng năng lực thường xuyên.

Sau khi được tuyển dụng, các giáo viên sẽ tiếp tục phải tham gia các khóa học, đào tạo kỹ năng, nâng cao kiến thức theo những chương trình bắt buộc của chính phủ với quan điểm “*Các giáo viên phải là những học sinh trọn đời*” theo nhiều hình thức.

Chương trình tập huấn thường xuyên được thể hiện qua 100 giờ đào tạo mỗi năm tại NIE, bao gồm nâng cao kiến thức chuyên môn, nghiệp vụ sư phạm, tập huấn về chương trình đào tạo phổ thông, giới thiệu các phương pháp học tập mới dựa trên dự án trường học hoặc có sự hỗ trợ của công nghệ thông tin. NIE cũng hướng đến việc phát triển các cộng đồng học tập nghề nghiệp (professional learning community (PLC)) mang tính hợp tác tại các trường mà theo đó các giáo viên cùng nhau nghiên cứu, lập kế hoạch, giảng dạy, quan sát và thảo luận các bài học phải dạy trên lớp học [6].

2.1.3. Định hướng phát triển năng lực nghề nghiệp chuyên môn hóa.

Có ba hướng phát triển nghề nghiệp đối với giáo viên là sư phạm, quản lý và chuyên gia giáo dục. Ở nhánh sư phạm, các giáo viên cần tập trung nâng cao trình độ chuyên môn và kỹ năng giảng dạy để có thể đảm nhiệm tốt việc truyền thụ kiến thức cho học sinh, có thể trở thành Trưởng bộ môn hoặc Hiệu trưởng sau này. Các giáo viên được định hướng ở nhánh quản lý là những người song song với giảng dạy sẽ được cử đi đào tạo các khóa học về quản lý giáo dục ở tầm vĩ mô hơn để trở thành một nhà quản lý trong Bộ Giáo dục. Ở nhánh chuyên gia, giáo viên được giao nhiệm vụ tìm hiểu, nghiên cứu để từ đó đề xuất, soạn thảo các chương trình và chính sách giáo dục cho các trường mà họ công tác hoặc cơ quan chủ quản là Bộ Giáo dục. Các định hướng này đều được căn cứ vào yêu cầu của từng trường học và năng lực cụ thể của từng cá nhân. Thông thường, mỗi giáo viên phải trải qua 3 năm thể hiện khả năng và tố chất của mình qua hoạt động giảng dạy cũng như các hoạt động ngoại khóa tại ngôi trường mình công tác để làm căn cứ cho bộ phận đào tạo của trường theo dõi, phát hiện những điểm mạnh và hạn chế của người đó. Trên cơ sở này, giáo viên sẽ được tư vấn về hướng phát triển nghề nghiệp phù hợp nhất với bản thân họ. Sau đó, giáo viên sẽ được tham gia các chương trình đào tạo riêng của 3 nhánh và tiền lương, thưởng sẽ tăng theo sau khi các giáo viên hoàn thành một giai đoạn đào tạo.

2.1.4. Hỗ trợ, khuyến khích và khen thưởng.

Trong thời gian được đào tạo tại NIE, các khoản học phí của sinh viên đều được nhà nước hỗ trợ. Ngoài ra, các học viên còn được hưởng một khoản trợ cấp hàng tháng tương đương với 60% lương của một giáo viên mới vào nghề. Sau khi hoàn thành khóa học, học viên cũng không phải hoàn trả lại các khoản tiền này mà chỉ cần làm công tác giảng dạy trong vòng 3 năm.

Lương giáo viên ở Singapore phần lớn là tương xứng với các ngành nghề khác. Mức lương tối đa cho một giáo viên trung học cơ sở là hai lần GDP bình quân đầu người. Singapore cũng có một hệ thống các khoản thưởng hào phóng cho hàng chục ngàn giáo viên trong suốt sự nghiệp của họ. Các khoản tiền thưởng này được dựa trên hệ thống thẩm định 16 tiêu chí mà giáo viên có đóng góp cho nhà trường và cộng đồng.

2.2. Các chương trình đào tạo, bồi dưỡng giáo viên chuyên sâu của NIE

Bộ Giáo dục Singapore và NIE có quan điểm rất rõ ràng, thống nhất về việc đào tạo và bồi dưỡng giáo viên. Giáo viên đạt chuẩn phải là: "...những người sáng tạo ra kiến thức chứ không chỉ hấp thụ kiến thức, những người đề xuất phương pháp học tập hiệu quả chứ không chỉ truyền đạt, những người kiến tạo môi trường học chứ không chỉ thực thi những gì yêu cầu, những người kiến tạo nên các học trò có cá tính chứ không chỉ là các thành viên đơn thuần trong lớp, những người dẫn đầu các thay đổi trong giáo dục chứ không phải chạy theo" [3].

Trên quan điểm đó, NIE đã xây dựng một hệ thống chương trình đào tạo linh hoạt, phân cấp theo từng đối tượng và trình độ sinh viên, giáo viên cũng như định hướng nghề nghiệp của họ. Chương trình này liên tục được cập nhật để phản ánh các nhu cầu thay đổi của hệ thống giáo dục của Singapore.

2.2.1. Chương trình đào tạo giáo viên bậc đại học (hay chương trình dự bị giáo viên)

Chương trình dự bị giáo viên (Initial Teacher Preparation - ITP) tại NIE trang bị cho sinh viên những điều cần thiết để có thể trở thành một giáo viên trong tương lai. Chương trình phát triển cho sinh viên các kiến thức và kỹ năng mà ngành giáo dục yêu cầu giáo viên phải thành thạo để có thể đáp ứng những thách thức trong môi trường giảng dạy năng động. Chương trình này được thiết kế như là một chỉnh thể thống nhất giữa kiến thức chuyên ngành, với một nền tảng vững chắc về giáo dục học, nói cách khác, cung cấp cho người học những kiến thức chuyên môn và kỹ năng nghề nghiệp nổi trội trong giáo dục, và những lĩnh vực có liên quan ở cấp Tiểu học hay Trung học.

Có hai hệ đào tạo thuộc chương trình dự bị giáo viên, đó là hệ đại cương và hệ đặc biệt. Hệ đại cương chuẩn bị cho sinh viên trở thành những giáo viên khoa học cơ bản trong nhà trường, trong khi hệ đặc biệt đào tạo những giáo viên chuyên môn hóa giảng dạy ngôn ngữ mẹ đẻ và giáo dục thể chất cấp Tiểu học hoặc Trung học, giảng dạy nghệ thuật, âm nhạc và kinh tế gia đình ở cấp Trung học.

Những sinh viên có nhu cầu có thể tham gia khóa học đặc biệt (DISE) trong vòng một năm để được trang bị các kỹ năng phát triển năng lực trí tuệ, thể chất, giác quan, hành vi và tâm lý cho trẻ em ở các độ tuổi.

2.2.2. Chương trình học giả (Teaching Scholars Programmes)

Đây là một chương trình đặc biệt được thiết kế cho các sinh viên sư phạm xuất sắc hoặc các nhà giáo dục có thể phát triển hoàn thiện năng lực cá nhân và được tham gia các cơ hội hợp tác đào tạo với nước ngoài. Khẩu hiệu cũng là mục tiêu chương trình đưa ra trong đào tạo giáo viên là: "*Tôi muốn truyền cảm hứng, nuôi dưỡng và dẫn dắt thế hệ tiếp theo*" [1]. Các ứng viên tham gia xét tuyển thành công chương trình này sẽ được Bộ Giáo dục cấp học bổng hay trao những giải thưởng về giảng dạy. Họ sẽ được tiếp xúc với các phương pháp sư phạm tiên tiến để việc học tập đem lại kết quả cao nhất. Họ cũng được

tham gia thực hiện một dự án nghiên cứu với các chuyên gia nổi tiếng trong khoảng thời gian 11 tháng cũng như có cơ hội trình bày kết quả nghiên cứu của mình tại các hội nghị kết nối các nhà nghiên cứu trên toàn cầu cũng như có những khóa thực tập quốc tế ngắn hạn.

2.2.3. Chương trình phát triển kỹ năng nghề nghiệp (*Professional Development Programmes*)

Chương trình phát triển kỹ năng nghề nghiệp được thiết kế riêng cho nhu cầu học tập của giáo viên đã tham gia giảng dạy nhằm đáp ứng sự phát triển năng động của giáo dục thế kỷ XXI. Có sáu lĩnh vực trọng tâm trong chương trình và các khóa học này của NIE, được cho là cung cấp những công cụ phát triển chuyên môn cho giáo viên, bao gồm:

- Nâng cấp nội dung kiến thức của giáo viên.
- Cập nhật cho giáo viên sự đổi mới sư phạm trong giảng dạy môn học.
- Trang bị cho giáo viên các năng lực mới để đáp ứng nhu cầu xã hội.
- Giúp giáo viên theo kịp sự phát triển và sáng kiến mới trong giáo dục.
- Giáo dục các kỹ năng nghiên cứu và quản lý giáo dục cho giáo viên.
- Nâng cao hiệu quả giảng dạy của giáo viên thông qua học tập suốt đời.

Các lĩnh vực trọng tâm này sẽ cho phép giáo viên làm chủ và phát triển những năng lực mà họ đã đạt được kể từ khi tốt nghiệp chương trình đào tạo giáo viên ban đầu.

2.2.4. Chương trình đào tạo trình độ cao (*Higher Degree Programmes*)

Đây là chương trình đào tạo cho các sinh viên đã tốt nghiệp trình độ đại học, muốn học lên để có được bằng cấp cao hơn, thạc sĩ, tiến sĩ cho 18 ngành học. Chương trình nhằm phát triển các kiến thức học thuật và kỹ năng chuyên môn để thúc đẩy triển vọng nghề nghiệp của học viên. Các khóa học và nhiệm vụ nghiên cứu của chương trình được thực hiện bằng nhiều nhóm nghiên cứu khác nhau. Có 3 loại chương trình đào tạo ở trình độ cao là:

- Chương trình đào tạo dành cho giáo viên giảng dạy (thạc sĩ văn chương/xã hội, khoa học tự nhiên và thạc sĩ giáo dục)
- Chương trình đào tạo dành cho các nhà nghiên cứu (tiến sĩ, thạc sĩ văn chương/xã hội, thạc sĩ khoa học tự nhiên)
- Tiến sĩ giáo dục học

2.2.5. Chương trình dành cho các nhà lãnh đạo, quản lý giáo dục (*Leadership Programmes*)

Việc đào tạo đội ngũ lãnh đạo rất được quan tâm ở Singapore với niềm tin cho rằng lãnh đạo kém chính là nguyên nhân thất bại của trường học. Vì vậy, ngành giáo dục

Singapore từ sớm đã lựa chọn các cá nhân tài năng và đầu tư cho họ để hoàn thiện khả năng lãnh đạo. Viện Giáo dục Quốc gia Singapore luôn nghiên cứu, theo dõi các xu hướng phát triển của giáo dục tại đất nước mình và trên toàn cầu, từ đó dự đoán những tác động của sự phát triển trong lĩnh vực quản lý giáo dục. Một trong những chương trình cao cấp, thu hút sự chú ý của các học giả quốc tế của NIE là chương trình dành cho các nhà lãnh đạo giáo dục (LEP). Chương trình được thiết kế để giúp các nhà quản lý đáp ứng sự đổi mới khi phải đối mặt với sự thay đổi liên tục của các chiến lược giáo dục cũng như các chương trình giáo dục. Nội dung chương trình được biên soạn gắn liền với các chủ trương của Bộ Giáo dục Singapore. Đối tượng tham gia chương trình là thủ trưởng các Vụ, giáo viên cao cấp có học hàm học vị, Hiệu trưởng, Phó Hiệu trưởng các nhà trường. Tiêu biểu cho chương trình này là khóa học “Quản lý và lãnh đạo trong nhà trường” (MLS) trong 17 tuần, dành cho các nhà lãnh đạo giáo dục cao cấp trong các trường học của Singapore. MLS tìm cách phát triển tư duy sáng tạo và trao quyền cho các nhà lãnh đạo thông qua các hình thức đối thoại với chuyên gia, tổ chức các hội thảo và tham quan các mô hình giáo dục trong khu vực và thế giới để có sự đối chiếu những quan điểm và hệ thống giáo dục khác biệt, từ đó có những đề xuất về xây dựng chương trình đào tạo tối ưu.

Có thể nói, từ quy trình tuyển sinh, đào tạo sinh viên sư phạm, tuyển chọn và bồi dưỡng giáo viên như trên, có thể nhận thấy hai phương châm chính trong việc phát triển năng lực nghề nghiệp của giáo viên qua các chương trình đào tạo của NIE chính là “*cải thiện năng lực học tập suốt đời*” và “*phát triển năng lực giáo viên theo nguyên tắc sát đối tượng*”. Bởi thế, đội ngũ giáo viên Singapore luôn có chất lượng rất cao, họ không chỉ được hưởng thụ mà còn được trực tiếp tham gia vào việc đề xuất, hoạch định, triển khai các chủ trương, chính sách, chiến lược giáo dục phù hợp và tiên tiến nhất.

3. KẾT LUẬN

Kinh nghiệm của một nền giáo dục phát triển như Singapore rất có ý nghĩa với giáo dục Việt Nam trong bối cảnh đổi mới căn bản, toàn diện hiện nay. Việc đổi mới chương trình, nội dung, phương pháp giảng dạy, sách giáo khoa phổ thông sau 2015... có thành công hay không phụ thuộc vào trước hết vào chính đội ngũ giáo viên và các nhà quản lý giáo dục. Chiến lược đổi mới giáo dục chúng ta đã đặt ra, đang thực hiện, song có lẽ vẫn thiếu các giải pháp đồng bộ và có tính then chốt. Bởi thế, việc học hỏi, chia sẻ kinh nghiệm đào tạo, tuyển chọn và sử dụng giáo viên của Viện Giáo dục Quốc gia Singapore sẽ chúng ta có thêm một căn cứ để cải cách, nâng cao chất lượng đội ngũ, giúp nền giáo dục nước nhà nhanh chóng phát triển, theo kịp các nước trong khu vực và quốc tế.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. <http://www.nie.edu.sg/>

2. Quacquarelli Symonds. May 2015. QS World University Rankings by Subject 2015 - Education".
3. Kim Thoa, *Giáo dục Singapore tốt nhờ giáo viên giỏi*.
<http://tuoitre.vn/tin/giao-duc/20150304/giao-duc-singapore-tot-nho-giao-vien-gioi/715976.html>.
4. Centre on International Education Benchmarking, *Teacher and Principal Quality*.
<http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/singapore-overview/singapore-teacher-and-principal-quality/>
5. Vivien Stewart, *How Singapore Developed a High – Quality Teacher Workforce*.
<http://asiasociety.org/how-singapore-developed-high-quality-teacher-workforce>
6. Bill Jackson, *Singapore and America: Worlds Apart*
<http://www.thedailyriff.com/articles/producing-some-of-the-best-math-teachers-in-the-world-436.php>
7. National Institute of Education, Singapore. “*A teacher education models for the 21st century*,” October 2009. http://www.nie.edu.sg/files/spcs/Te21_online_ver.pdf

SOME EXPERIENCE OF PROFESSIONAL CAPACITY DEVELOPMENT FOR TEACHERS BY SELECTING, TRAINING, FOSTERING PROCESS OF NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION IN SINGAPORE

Abstract: Model of Singapore education is one of the leading innovative educational model in the Southeast Asian which famous for the quality of teaching staff and flexible educational programs. This article through studying methods of professional capacity development for teachers of Singapore National Institute of Education to learn from experience for educational innovation process of Vietnam after 2015.

Keywords: education model, professional competence, Singapore National Institute of Education.

HOẠT ĐỘNG CỔ VẤN HỌC TẬP TẠI HOA KỲ VÀ NHỮNG GỢI MỞ CHO GIÁO DỤC ĐẠI HỌC Ở VIỆT NAM

Ngô Hải Chi¹

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Hoạt động cổ vấn học tập được biết đến sau khi học chế tín chỉ ra đời vào năm 1872 tại Trường Đại học Havard (Hoa Kỳ). Từ đó đến nay, qua gần 150 năm nghiên cứu và phát triển, hoạt động này đã dần ổn định và chặt chẽ. Đặc biệt, kể từ khi Hiệp hội Cổ vấn học tập Quốc gia Hoa Kỳ (NACADA) ra đời vào năm 1979, hệ thống cổ vấn học tập đã trở thành tổ chức chuyên nghiệp. Hàng loạt nghiên cứu lý luận và thực tiễn về hoạt động cổ vấn học tập đã đem lại hiệu quả cao, hỗ trợ tích cực cho quá trình giáo dục và đào tạo tại các trường đại học, cao đẳng Hoa Kỳ. Bài viết này cung cấp một cái nhìn tổng quát về hệ thống cổ vấn học tập tại Hoa Kỳ nhằm gợi mở những giải pháp mới và hiệu quả trong giáo dục đại học ở Việt Nam.

Từ khóa: cổ vấn học tập, hoạt động cổ vấn học tập, giáo dục đại học, giáo dục quốc tế, giáo dục Hoa Kỳ, hiệp hội cổ vấn học tập Hoa Kỳ, giáo dục Việt Nam.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Ở nước ta, hoạt động *cổ vấn học tập* (CVHT) mới chỉ được quan tâm đến từ vài năm trở lại đây khi các trường đại học, cao đẳng chuyển đổi phương thức đào tạo từ niên chế sang đào tạo theo hệ thống tín chỉ. Tuy nhiên, trong thực tế triển khai, mô hình hoạt động CVHT tại các trường chuyên nghiệp ở Việt Nam hiện nay vẫn chủ yếu chỉ được cải tiến, nâng cấp từ mô hình hoạt động chủ nhiệm lớp của phương thức đào tạo cũ nên bộc lộ nhiều hạn chế, không đáp ứng yêu cầu, thậm chí cản trở quá trình vận hành của phương thức đào tạo mới.

Hoạt động CVHT ở Hoa Kỳ, nơi khởi đầu, phát triển và hoàn thiện phương thức đào tạo theo học chế tín chỉ, qua thời gian, đã chứng tỏ sự ưu việt của nó. Nghiên cứu hoạt động này, một mặt giúp chúng ta có thêm kinh nghiệm thực tiễn để so sánh, mặt khác, hé mở những gợi ý cho việc tìm kiếm các giải pháp nhằm hoàn thiện hệ thống đào tạo theo

¹ Nhận bài ngày 02.12.2015, gửi phản biện và duyệt đăng ngày 10.12.2015.

học chế tín chỉ nói chung và nâng cao chất lượng CVHT trong các trường đại học, cao đẳng ở nước ta nói riêng.

2. NỘI DUNG

2.1. Bản chất, chức năng, nhiệm vụ của hoạt động cố vấn học tập

Quan niệm về hoạt động CVHT của lịch sử giáo dục Hoa Kỳ tồn tại 2 hướng tiếp cận chủ yếu là: Cố vấn truyền thống (cố vấn quy tắc), cố vấn phát triển (Crookston, 1972) [1]. Sự khác biệt chủ yếu của hai hướng tiếp cận này phụ thuộc vào mục tiêu của sự tương tác giữa người học và người cố vấn. Nếu như hướng tiếp cận truyền thống (quy tắc) chỉ coi hoạt động cố vấn là một dịch vụ hỗ trợ nhằm cung cấp thông tin và kí vào các giấy tờ mang tính chất thủ tục thì quan niệm về hoạt động CVHT theo hướng tiếp cận phát triển lại coi hoạt động CVHT như một hoạt động dạy học nhằm hướng tới 3 mục tiêu: phát triển năng lực, phát triển tính độc lập, tự chủ và phát triển mục đích cho các sinh viên (SV) ở đại học.

Theo hướng tiếp cận truyền thống (những năm đầu đào tạo hệ tín chỉ tại Hoa Kỳ), hoạt động CVHT tập trung chủ yếu vào việc cung cấp cho SV thông tin liên quan trực tiếp đến chính sách, chương trình học tập của họ. Phương pháp tương tác chính là “cố vấn quy tắc” (Prescriptive Advising), hoạt động cố vấn thường được khởi xướng bởi chính SV với mục tiêu là để giải quyết vấn đề trước mắt, trả lời câu hỏi ngay lập tức chứ không phải là đóng vai trò quan trọng trong việc giúp họ hình thành mục tiêu dài hạn hơn trong suốt quá trình học tập. Đây là loại hoạt động cố vấn tương đương như mô hình quan hệ bác sĩ - bệnh nhân. Cách tiếp cận kiểu thể này đang được sử dụng trong hầu hết các trường đại học, cao đẳng ở Việt Nam hiện nay.

Hướng tiếp cận hiện đại sử dụng phương pháp cố vấn phát triển. Sử dụng phương pháp này, các cố vấn khuyến khích SV tham gia vào các hoạt động học tập ở đại học, giúp họ khám phá và xác định mục tiêu học tập, sự nghiệp của bản thân, những yếu tố dẫn đến thành công và quan tâm tới quá trình học tập cũng như thành tích của từng SV, đồng thời tạo điều kiện thuận lợi cho các quá trình tương tác giữa cá nhân và môi trường hay các hoạt động nhận thức, ra quyết định, giải quyết vấn đề, quản lí bản thân... trong trường đại học. Nó vừa là một quá trình vừa là một sự định hướng. Bên cạnh đó, người cố vấn chủ động tiếp xúc với SV ở các giai đoạn quan trọng trong quá trình học tập tại trường đại học ngay cả khi không được hỏi hoặc yêu cầu, chẳng hạn trong những ngày đầu SV vào trường, trước các kì thi, thực tập, kiến tập quan trọng, trước khi tốt nghiệp... hoặc với bộ phận, nhóm SV đặc biệt như bị quản chế, đạt thành tích cao, chuyển trường, bỏ học...

Giáo dục đại học ở Việt Nam vẫn đang trong thời kỳ chuyển đổi giữa đào tạo niên chế và đào tạo theo học chế tín chỉ, nên khái niệm CVHT chưa được làm tường minh. CVHT trong các trường đại học, cao đẳng hiện nay theo quy định đang thực hiện 3 nhiệm

vụ chính: (1) Quản lý SV; (2) Cố vấn về học tập và nghiên cứu khoa học; (3) Cố vấn về tư tưởng, chính trị, đạo đức, tâm lý, tình cảm, y tế, sức khỏe, giới tính. Trên thực tế, các trường chỉ tập trung vào nhiệm vụ (1) và (3) nhiều hơn nhiệm vụ (2). Phương pháp cố vấn chủ yếu vẫn là phương pháp cố vấn quy tắc, do đó, mang tính hình thức, chiếu lệ, bên ngoài hơn là đi sâu vào thực chất, đúng với tinh thần, ý nghĩa của hoạt động này. Nhìn chung, từ quan điểm, chức năng, nhiệm vụ đến thực tiễn hoạt động CVHT đó cần phải thay đổi.

2.2. Các mô hình tổ chức hoạt động cố vấn học tập

Tại Hoa Kỳ, các nhà nghiên cứu, trên cơ sở khái quát lý luận và thực tiễn, đã phân chia thành 3 hệ thống mô hình cố vấn học tập là: phân cấp, tập trung và chia sẻ.

Mô hình phân cấp (Decentralized Models): Trong mô hình phân cấp, tất cả các dịch vụ tư vấn được cung cấp bởi các giảng viên hoặc nhân viên của khoa đào tạo. Tuy nhiên, tồn tại đồng thời hai tiểu mô hình tương đối khác nhau, đó là *mô hình Khoa đào tạo* (Faculty - Only Model) và *mô hình vệ tinh* (Satellite model)

Trong *mô hình Khoa đào tạo*, tất cả các tư vấn được thực hiện bởi các giảng viên tại văn phòng của họ hoặc trên các lớp học. Sinh viên hoặc một nhóm sinh viên được giao cho một giảng viên cố vấn trong các khoa đào tạo. Với những SV chưa phân ngành thường được giảng viên các môn chung hoặc giảng viên được chỉ định cố vấn. Mô hình này có những lợi thế là chi phí thấp và tăng cường mối quan hệ giữa giảng viên và sinh viên. Tuy vậy, mặt hạn chế của nó là sự quá tải nhiệm vụ của giảng viên và có thể bao gồm sự không nhất quán trong chất lượng cố vấn. Thông thường, giảng viên cung cấp các cố vấn trong mô hình này không được đánh giá, khen thưởng khi thực hiện tốt, do vậy họ không có động lực để quan tâm, đầu tư thích đáng cho công tác này.

Mô hình vệ tinh là mô hình cung cấp dịch vụ cố vấn thông qua các đơn vị cố vấn nằm ở các khoa hoặc các đơn vị đào tạo trong các đại học, cao đẳng lớn. Mỗi đơn vị riêng biệt hoạt động độc lập và có thể có các chính sách và thủ tục khác nhau. Tất cả các sinh viên trong khoa sẽ được cố vấn bởi đơn vị cố vấn này. Đó có thể là một văn phòng CVHT hành chính hoặc một ủy ban cố vấn học tập tại khoa. Nhược điểm của phương pháp này là chi phí và những khó khăn trong việc đáp ứng các nhu cầu của sinh viên chưa phân ngành và các sinh viên chuyển đổi chuyên ngành, do vậy, mô hình vệ tinh ít phổ biến trong các trường trên thế giới.

Dễ dàng nhận thấy khó khăn chung của cả hai mô hình phân cấp là sự nhất quán và phối hợp giữa các đơn vị với nhau. Để mô hình này hoạt động có hiệu quả, cần một điều phối viên chung trong hệ thống, song đó phải là một người có trách nhiệm và thẩm quyền để đảm bảo rằng tư vấn được thực hiện đồng bộ và nhất quán.

Mô hình tập trung (Centralized Models): Mô hình tư vấn tập trung là mô hình tổ chức dựa trên một trung tâm tư vấn được điều hành bởi một giám đốc hay cố vấn chuyên

nghiệp, cung cấp tất cả các tư vấn học tập cho sinh viên. Mô hình này có những lợi thế là có đội ngũ nhân viên chuyên nghiệp có nghiệp vụ tư vấn. Sinh viên dễ tiếp cận và thủ tục gọn nhẹ theo cơ chế một cửa.

Tuy nhiên, một bất lợi khác biệt của mô hình này là chi phí; trung tâm tư vấn với đội ngũ nhân viên đầy đủ để cung cấp tư vấn cho tất cả các học sinh sẽ tốn kém nhiều chi phí để hoạt động. Ngoài ra, mô hình này cũng đánh mất cơ hội tương tác giữa giảng viên và sinh viên ngoài giờ lên lớp. Nhân viên cố vấn có nghiệp vụ tư vấn nhưng không có chuyên môn chuyên ngành nên sẽ khó để tư vấn các vấn đề liên quan đến nội dung học tập. Ở Việt Nam, trong thời điểm nghiên cứu của chúng tôi, mô hình tập trung thuần túy, chuyên biệt này chưa được thành lập.

Mô hình chia sẻ (Share Models): Trong mô hình chia sẻ, chức năng cố vấn được phân chia giữa các cố vấn bộ phận (cố vấn khoa) và các cố vấn chuyên nghiệp. Hệ thống này lại bao gồm 3 mô hình: *Mô hình bổ sung*, *mô hình phân tách* và *mô hình kép*.

Mô hình bổ sung (Supplementary model): Mỗi sinh viên được giao cho một giảng viên cố vấn của khoa đào tạo, nhưng đồng thời cũng có một trung tâm cố vấn hoặc văn phòng cung cấp một số hỗ trợ hành chính cho hoạt động cố vấn học tập. Văn phòng này có thể cung cấp một số dịch vụ cố vấn đặc biệt, phụ trách điều phối hoặc đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ cố vấn hay phối hợp, hỗ trợ trong quá trình cố vấn. Hạn chế của mô hình này là các văn phòng không có nhiều thẩm quyền đối với các cố vấn bộ phận và do đó thường thiếu sự liên kết và tín nhiệm giữa hai bộ phận này.

Trong điều kiện hiện tại của các trường sư phạm Việt Nam, mô hình này tỏ ra là mô hình phù hợp nhất khi mà sinh viên buộc phải xác định chuyên ngành đào tạo ngay từ khi tuyển sinh. Hơn thế nữa, nó cũng giản tiện trong việc tổ chức và giảm thiểu chi phí trong các hoạt động cố vấn học tập.

Mô hình phân tách (Split model): Ngay khi nhập học, sinh viên được phân chia cho cố vấn khoa và văn phòng cố vấn. Các sinh viên đã xác định được chuyên ngành sẽ do cố vấn khoa quản lý, còn các sinh viên chưa xác định được chuyên ngành hoặc sinh viên đặc biệt thì do cố vấn tại văn phòng quản lý. Sau khi xác định chuyên ngành hoặc đạt những yêu cầu nhất định, các sinh viên do văn phòng cố vấn quản lý lại có thể được giao cho cố vấn học tập tại các khoa, hay ngược lại khi cố vấn khoa không đáp ứng được, sinh viên cũng có thể yêu cầu sự hỗ trợ của văn phòng cố vấn. Một khó khăn thường gặp trong mô hình này đó là sự không đồng đều, nhịp nhàng trong hoạt động cố vấn nếu không đảm bảo sự phối hợp hiệu quả và thông tin liên lạc giữa các trung tâm cố vấn và các khoa.

Mô hình kép (Dual Model): Sinh viên thực sự có hai cố vấn, một từ các khoa đào tạo (được giao tại thời điểm phân ngành) và một từ một văn phòng cố vấn của trung tâm (giao ngay sau khi nhập học). Hai cố vấn này phân chia nhiệm vụ và chức năng cố vấn một cách độc lập, SV gặp gỡ cả hai người cố vấn của mình. Một bất lợi của mô hình này là có khả

năng nảy sinh sự chông chéo, trùng lặp, hoặc những khoảng trống trong các dịch vụ cố vấn cung cấp cho sinh viên nếu các cố vấn thiếu sự hiểu biết về vai trò và nhiệm vụ của mình.

Mô hình chuyển giao (Total Intake Model): Ban đầu tất cả sinh viên được quản lý bởi các cố vấn chuyên nghiệp tại văn phòng cố vấn của trung tâm, sau đó được chuyển sang một cố vấn khoa khi đạt được một số tiêu chí nhất định, chẳng hạn như hoàn thành một số lượng nhất định các tín chỉ. Mô hình này cũng có thể tạo ra một số vấn đề cho sinh viên trong quá trình chuyển đổi giữa hai người cố vấn (có thể có sự không thống nhất, khó khăn trong quá trình lưu trữ hồ sơ tư vấn, theo dõi, đánh giá quá trình phấn đấu của người học...).

Thách thức lớn nhất với tất cả các mô hình chia sẻ là việc phối hợp giữa các khoa và văn phòng cố vấn của trung tâm. Ngoài ra, các điều phối viên hoặc giám đốc văn phòng cố vấn của trung tâm thường không có tiếng nói trong việc lựa chọn, giám sát, khen thưởng của cố vấn khoa (thường là giảng viên); những hoạt động đào tạo đội ngũ và hỗ trợ mà văn phòng cố vấn cung cấp thường không được sử dụng. Tuy vậy, với những lợi thế trong việc đáp ứng nhu cầu cần tư vấn phong phú của sinh viên, linh hoạt, thuận tiện trong tổ chức..., mô hình chia sẻ là mô hình tổ chức hoạt động cố vấn phổ biến nhất ở hiện tại và ngày càng có xu hướng được áp dụng rộng rãi hơn.

Như đã trình bày ở trên, theo chúng tôi, trong các mô hình nhỏ của *mô hình chia sẻ*, có lẽ “mô hình bổ sung” là mô hình phù hợp nhất với điều kiện thực tiễn của các trường đại học, cao đẳng ở Việt Nam hiện nay.

2.3. **Đội ngũ cố vấn học tập**

Hiện nay, tại các trường đại học, cao đẳng ở Việt Nam, hoạt động CVHT chủ yếu được thực hiện bởi đội ngũ giảng viên (GV) cố vấn. Tuy nhiên, trong các mô hình của Hoa Kỳ, phổ biến 3 hệ thống cố vấn: *giảng viên cố vấn*, *cố vấn chuyên nghiệp*, *cố vấn đồng đẳng*. Hoạt động cố vấn học tập sẽ đạt được hiệu quả cao nhất khi kết hợp được cả 3 hệ thống cố vấn học tập này.

Cố vấn chuyên nghiệp (Professional Advisor): Đội ngũ cố vấn chuyên nghiệp thường phổ biến trong mô hình cố vấn tập trung (Centralized Model). Đó là những người được đào tạo chuyên môn, nghiệp vụ về cố vấn, có thể được tuyển dụng như là những nhân viên làm toàn thời gian, bán thời gian hay thậm chí chỉ làm vụ việc trong những thời gian cao điểm. Đội ngũ này có thể là nhân viên của trung tâm cố vấn học tập phục vụ tất cả sinh viên trong toàn trường hoặc kiêm nhiệm công tác tại phòng Công tác học sinh, sinh viên hoặc văn phòng Đoàn trường. Họ chủ yếu chịu trách nhiệm trong việc làm rõ mục tiêu học tập và cuộc sống, định hướng lựa chọn nghề nghiệp hoặc cố vấn về phương pháp học tập chung... Chi phí cho đội ngũ cố vấn chuyên nghiệp thường cao hơn so với các đội ngũ GV cố vấn và cố vấn đồng đẳng. Cố vấn chuyên nghiệp thường không có nhiều thời gian tham

quan các lớp học hoặc tương tác với GV nên thông tin của họ khó cập nhật mà mang tính liên tục, nhưng bù lại, họ được đào tạo bài bản về nghiệp vụ tư vấn, do đó phương pháp tiếp cận SV sẽ hiệu quả hơn. Nên sử dụng đội ngũ này để tiếp xúc đầu và cuối khóa đối với sinh viên trong các tuần sinh hoạt công dân để đạt được hiệu quả giáo dục cao nhất và sử dụng cố vấn chuyên nghiệp trong việc đào tạo đội ngũ cố vấn khác.

Giảng viên cố vấn (Faculty Advisor): Là những GV kiêm nhiệm công tác CVHT. Đội ngũ này phổ biến trong mô hình cố vấn chia sẻ và cố vấn phân cấp. Sử dụng đội ngũ này có lợi thế là tiết kiệm chi phí vì họ đã được trả lương, đồng thời tăng cường sự tương tác, thúc đẩy, gắn kết mối quan hệ của GV và SV. Những hiểu biết của GV về kết quả học tập của SV trong dạy học cũng góp phần hỗ trợ hoạt động CVHT và ngược lại. GV cố vấn tuy không được đào tạo về nghiệp vụ cố vấn nhưng họ lại có những kiến thức chuyên ngành, do đó có những lợi thế đặc biệt trong việc CVHT cho SV. Tuy nhiên, do đảm nhiệm nhiều nhiệm vụ cùng lúc nên khi sử dụng đội ngũ này có khả năng dẫn đến việc quá tải hoặc chông chéo trong hoạt động của GV. Một nhược điểm nữa đó là sự không nhất quán trong chất lượng tham mưu cố vấn. Ngoài ra, GV cung cấp các cố vấn trong mô hình này không được đánh giá, khen thưởng nên ít có động cơ cho việc quan tâm đến công tác này. Ở Việt Nam, đội ngũ đang hoạt động phổ biến.

Cố vấn đồng đẳng (Peer Academic Advisors): Cố vấn đồng đẳng hiện đang là một phần của văn hóa giáo dục đại học trên thế giới, tuy nhiên, ở Việt Nam khái niệm này còn khá xa lạ. Cố vấn đồng đẳng là một chương trình giáo dục, trong đó sinh viên được kết nối với các sinh viên khác để hỗ trợ học tập một cách có chủ ý. Đó không phải là một sự thay thế mà một sự bổ sung cho giảng viên cố vấn hoặc cố vấn chuyên nghiệp. Đội ngũ cố vấn đồng đẳng có thể là SV giỏi của khóa trên hoặc là tập hợp gồm những SV tình nguyện có kết quả học tập xuất sắc hoặc giỏi trong các khóa học cụ thể. Mô hình này mang đến nhiều lợi ích cho cả những người tham gia làm cố vấn cũng như các SV được cố vấn. Đối với SV được cố vấn, cố vấn đồng đẳng sẽ gần gũi, thấu hiểu và cảm thông nhiều hơn so với các giảng viên cố vấn hoặc cố vấn chuyên nghiệp. Bởi lẽ, cố vấn đồng đẳng thường ngang bằng tuổi, có góc nhìn và những trải nghiệm tương tự, do vậy họ có thể hiểu và đưa ra được những lời khuyên phù hợp, bám sát nhu cầu của các sinh viên cần sự giúp đỡ hơn các lực lượng lớn tuổi. Trong hoạt động CVHT, đây là một cơ hội để củng cố sự hiểu biết đối với các chủ đề ở kỳ học trước. Bản thân họ sẽ phát triển kỹ năng như giao tiếp, lãnh đạo, quản lý và tổ chức, sự tự tin cá nhân. Hơn nữa, họ có cơ hội dần thân thiện hơn để làm rõ mục đích của chính mình. Mô hình này ngày càng được áp dụng rộng rãi và dần được coi như là một chiến lược hiệu quả trong hoạt động CVHT nhờ những lợi thế của nó, bao gồm: sự linh hoạt trong tổ chức, tăng cường mối quan hệ bạn học, sự phát triển của sinh viên cố vấn và lợi ích tài chính...

3. KẾT LUẬN

Trong đào tạo theo học chế tín chỉ, hoạt động CVHT là một mắt xích quan trọng, không thể thiếu, giúp phát huy tối đa quyền lợi của người học và đảm bảo thực hiện thành công phương thức đào tạo tín chỉ. Để đạt được điều đó, giáo dục đại học ở Việt Nam cần phải thay đổi nhận thức về bản chất, chức năng, nhiệm vụ của hoạt động cố vấn học tập, thiết lập hệ thống CVHT đồng bộ, phù hợp với từng mô hình trường; xây dựng đội ngũ CVHT đa dạng, từng bước tiến tới chuyên nghiệp nhằm đem lại môi trường học tập và rèn luyện thực sự hiệu quả, đáp ứng nhu cầu của người học.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Crookston, B.B., “A Developmental View of Academic Advising as Teaching”. *NACADA Journal* 29 (1), 2009.
2. Gordon, V. N., Habley, W. R., Grites, T. J., & Assoc. Academic Advising: A comprehensive handbook (2 ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2008.
3. King, M.C., *Developmental academic advising*. Retrieved July 30, 2007, from NACADA Clearinghouse of Academic Advising Resources Website: http://www.nacada.ksu.edu/Clearinghouse/AdvisingIssues/dev_adv.htm
4. King, M. C., *Organizational Models and Delivery Systems for Faculty Advising*. In G. L. Kramer (Ed.), *Faculty Advising Examined* (pp. 125-143). Bolton, MA: Anker. 2003.
5. Miller, M.A., & Alberts, B., *Developmental advising: Where teaching and learning intersect*. *National Academic Advising Association Journal*, 14 (2), 1994, 43-45 .

AMERICAN SYSTEM OF ACADEMIC ADVISING AND SUGGESTIONS FOR VIETNAMESE HIGHER EDUCATION

Abstract: Academic advising has been known after Credit System launched in 1982 at Harvard University (USA). Since then, for nearly 150 years of research and development, the model of the US academic advising is gradually settled and tighter. Especially, since the establishment of National Academic Advising Association (NACADA) in 1979, academic advising in US had begun to resemble an organized profession. Researches and best practices in academic advising has brought high efficiency, active support for the process of education and training at America colleges and universities. This paper will give

an overview of US academic advising system to suggest new and more effective solutions in Vietnamese higher education today.

Keywords: academic advisor, academic advising, higher education, international education, US education, NACADA, Vietnamese education.

KHÔNG TỬ - “VẠN THỂ SƯ BIỂU”

Trương Công Chính¹, Nguyễn Thị Xiêm

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Khổng Tử là một nhà tư tưởng, nhà triết học, nhà hoạt động chính trị và nhà giáo dục nổi tiếng của Trung Hoa. Các bài giảng và các triết lý của ông có ảnh hưởng sâu rộng đối với đời sống và tư tưởng của các nước phương Đông, trong đó có Việt Nam. Bài viết này khái quát những nét cơ bản trong sự nghiệp giáo dục và quan niệm của Khổng Tử về vấn đề giáo dục, từ đó, gợi độc giả những suy nghĩ về sự nghiệp “trồng người” ở Việt Nam.

Từ khóa: Khổng Tử, quan niệm giáo dục, sự nghiệp giáo dục.

1. GIỚI THIỆU

Khổng Tử (551 – 479 TCN) tên là Khâu, tự là Trọng Ni. Tổ tiên ông là người nước Tống rồi sang nước Lỗ. Khổng Tử được sinh ra và trưởng thành ở nước Lỗ - nơi bảo tồn nhiều di sản văn hóa nhà Chu, nay thuộc Khúc Phụ, tỉnh Sơn Đông, Trung Quốc.

Khi Khổng Tử được ba tuổi thì bố mất. Là người thông minh, lớn lên trong loạn lạc, các nước chư hầu thường gây chiến tranh liên miên khiến trăm họ lầm than, nên Khổng Tử ôm mộng kinh bang tế thế, lập trí giúp nước cứu đời. Để thực hiện hoài bão của mình, năm 30 tuổi, ông bắt đầu quy tụ học trò để giảng dạy đạo lý và xây dựng học thuyết Nho giáo. Năm 51 tuổi, ông được phong chức Trung Đô tể, một chức quan cai trị “Thủ đô” của nước Lỗ. Một năm sau, ông được thăng lên chức Tư không rồi kiêm luôn chức Đại tư khấu (như Bộ trưởng Bộ Tư pháp ngày nay) chuyên quản về hình pháp và ngoại giao. Trong thời gian này, ông đã giúp vua Lỗ chiến thắng trong âm mưu hãm hại của vua Tề ở Hiệp Cốc. Ba năm sau đó, ông giữ chức Tướng quốc (tương đương với Thủ tướng ngày nay). Trong thời gian nhiếp quyền, ông đã làm được những việc sau: khiến cho những người bán lợn, bán dê ở ngoài chợ không dám nói thách giá; trai gái đi riêng đường; của rơi ngoài đường không ai nhặt; khách tứ phương khi trở về đô ấp được chu cấp. Thời kỳ đó, nước Lỗ trở nên cường thịnh nhất trong 72 nước chư hầu. Tuy nhiên, khi vua Lỗ mãi mê tử sắc, bỏ bê triều

¹ Nhận bài ngày 28.11.2015, gửi phản biện và duyệt đăng ngày 08.12.2015.

chính, Khổng Tử can ngăn không được. Ông và học trò bỏ đi, chu du thiên hạ và mong tìm được minh quân sử dụng học thuyết của mình.

Cả cuộc đời Khổng Tử say mê nghiên cứu và xây dựng học thuyết chính trị, nhưng sự nghiệp quan trường lại rất long đong, lận đận. Ông xây dựng một học thuyết chính trị và cố tìm một vị trí trong chốn quan trường nhưng học thuyết cũng như tài năng của ông không được giai cấp thống trị đương thời trọng dụng. Những năm cuối đời, ngoài việc dạy học, ông dành thời gian san định sáu bộ sách: *Kinh Thư*, *Kinh Thi*, *Kinh Nhạc*, *Kinh Lễ*, *Kinh Dịch* và *Kinh Xuân Thu*.

Các tư tưởng của Khổng Tử đã được phát triển thành hệ thống triết học Nho giáo, có ảnh hưởng lớn không chỉ ở Trung Quốc mà còn trên cả thế giới. Người có công đưa triết học của Khổng Tử vào châu Âu là Matteo Ricci và ông cũng là người đầu tiên Latinh hóa tên Khổng Tử thành Confucius.

2. NỘI DUNG

2.1. Hạnh Đàn với “người thầy của muôn đời”

Hạnh Đàn nằm ở trong Khổng Miếu được xây dựng ở làng Khúc Phụ, Sơn Đông, Trung Quốc. Nơi đây được bao bọc bởi rất nhiều cây hạnh, phía trước có một cây tùng cổ, tương truyền được chính Khổng Tử trồng cách đây khoảng 25 thế kỷ. Đây là nơi diễn ra hoạt động dạy học của Khổng Tử khi xưa.

Có thể nói, ngoài năm năm làm việc ở chốn quan trường, Khổng Tử dành trọn một đời cho sự nghiệp giáo dục. Ông giáo dục mình, giáo dục học trò, giáo dục vua chúa, giáo dục quan lại và giáo dục tất cả mọi người có thể giáo dục. Nếu như dưới thời Thương Chu, việc học chỉ diễn ra ở trong quan phủ, nội dung chủ yếu của giáo dục do nhà nước không chế và người được giáo dục chỉ là những con em quý tộc, thì đến thời Xuân Thu, xã hội có nhiều biến động, lễ nhạc băng hoại..., văn hóa, giáo dục thoát ra khỏi sự thống trị của nhà nước, tỏa ra bốn phương. Các nước chư hầu theo nhau thiết lập “*phán cung*”, “*huương hiệu*” bồi dưỡng nhân tài. Các học giả nổi tiếng cũng tụ tập học trò để dạy học. Trong thời kỳ này đã có những trường học của Mặc Dịch, Đổng Thích, Vương Đài, Thiệu Chính Mão [5, tr.359]. Điều này cho thấy việc mở trường không phải từ Khổng Tử mới có, tuy nhiên, trường của Khổng Tử có quy mô lớn nhất, nhân tài đông nhất và có ảnh hưởng sâu sắc nhất.

Khổng Tử được học trò tất cả các nơi theo học. Họ kính cẩn gọi ông là Tiên sư. Học trò của ông có lúc lên đến 3000 người, trong đó có 72 người nổi tiếng trong lịch sử (thất thập nhị hiền). Đây là một con số hiếm thấy trong lịch sử giáo dục. Tác giả Đỗ Uy đã so sánh Hạnh Đàn của Khổng Tử với một trường Đại học ngày nay “với sức lực của một người, hoàn thành được một nhiệm vụ dạy học của trường Đại học với khóa bốn năm có

quy mô loại vừa, trong đó bồi dưỡng được bảy mươi hai nghiên cứu sinh” [5, tr.359]. Học trò của Khổng Tử từ mọi nơi tề tựu về, “sau tốt nghiệp lại phân tán đến các địa phương một cách tự nguyện, không đợi phân phối. Song những đệ tử của Khổng Tử không vì nền chính trị đương thời mà cống hiến, mà còn làm một cơ sở văn hóa truyền thống Trung Quốc là tôn trọng người thầy” [5, tr.359].

Sở dĩ Khổng Tử làm được điều “vô tiền khoáng hậu” trong giáo dục như vậy, vì ông luôn ý thức được sứ mệnh cũng như thiên chức cao quý của một người thầy. Đó là truyền bá cho người học đạo làm người hay, lẽ lối sống thế nào để cho cá nhân, gia đình, quốc gia, xã hội loài người được tốt đẹp, trật tự, hòa bình. Với những cống hiến không ngừng nghỉ, Khổng Tử được coi một nhà giáo dục chân chính, một bậc thầy vĩ đại không chỉ riêng của Trung Hoa mà còn cả thế giới loài người. Nhờ Khổng Tử, địa vị của người thầy được xã hội nâng cao, hơn cả địa vị của người cha. “Quân, Sư, Phụ”, nghĩa là vua giữ vị trí cao nhất trong xã hội, sau đó là người thầy và cuối cùng là người cha trong gia đình. Người cha có công dưỡng dục, dạy dỗ con cái, nhưng trong xã hội người dạy đứa trẻ nhiều nhất, người có công vun xới kiến thức, đạo đức của đứa trẻ, đó chính là người thầy – người mang trong mình trọng trách “hồi nhân bất quyện” (dạy người không biết mệt). Khổng Tử là người ý thức rõ sứ mệnh, thiên chức cao quý của một người thầy. Hậu thế đã tôn sùng ông như bậc thầy của muôn đời, bậc “vạn thế sư biểu”, bởi chủ trương, đường lối, mục tiêu, phương pháp giáo dục của ông chứa đựng nhiều giá trị mà người đời sau phải công nhận và học hỏi.

2.2. Tư tưởng giáo dục của Khổng Tử và giá trị với Việt Nam

Về tầm quan trọng của giáo dục

Sinh thời, Khổng Tử phải chứng kiến tình trạng chiến tranh liên miên, loạn lạc kéo dài, tôn ti trật tự bị rối ren, đảo lộn, “quân bất quân, thần bất thần, phụ bất phụ, tử bất tử” [8, tr.483] của xã hội Trung Hoa. Do sinh trưởng trong một thời đại như thế, Khổng Tử nhận thấy rằng xã hội bất ổn là do con người “vô đạo” (không đạo đức), vì vậy, ông đề ra chủ trương đưa con người trở về “hữu đạo” (có đạo đức) bằng cách “giáo hóa” (giáo dục).

Khổng Tử cho rằng bản tính con người “tính tương cận dã, tập tương viễn dã” [8, tr.614] (bản tính người ta gần giống nhau, thói quen khiến xa nhau), nên con người phải được giáo dục và ông đặc biệt coi trọng nhiệm vụ dạy dân. Theo ông, việc chính trị có ba điều hệ trọng là “thứ, phú, giáo” [7, tr.179] – nghĩa là làm cho dân đông đúc, làm cho dân giàu và phải giáo dục dân. Ông đòi hỏi nhà cầm quyền phải coi trọng việc chăm lo dạy dân như việc nuôi dân.

Ở thời kỳ này, có nhiều học thuyết cũng đã bàn luận về vấn đề giáo hóa dân. Phái Mặc gia cho rằng phải hướng người dân học những gì mà Thiên Tử cho là đúng: cái gì Thiên Tử khen thì dân khen, cái gì Thiên Tử chê thì dân chê. Phái Pháp gia thì có ý định

dạy cho dân biết pháp luật để họ không làm trái phép nước. Còn Khổng Tử cho rằng, việc dạy dân, giáo hóa dân là để dễ bề sai khiến dân, cai trị dân trong vòng cương tỏa của trật tự xã hội phong kiến, hướng đến mục tiêu cao nhất “trị quốc, bình thiên hạ”. Mục đích giáo dục của Khổng Tử là phục vụ chính trị. Việc xây dựng mẫu người hoàn thiện không phải vì chủ thể con người mà vì mục đích chính trị, một quan niệm giáo dục thể hiện lập trường giai cấp rất rõ ràng.

Về đối tượng giáo dục

Với Khổng Tử, giáo dục là cần thiết với mọi đối tượng, không phân biệt giai cấp, các hạng người trong xã hội. Khổng Tử có một niềm tin vững chắc vào sự bình đẳng, có thể dạy dỗ được của tất cả mọi người. Trong sách Luận Ngữ, ông cho rằng “Hữu giáo vô loài” [8, tr.588].

Dưới thời đại của Khổng Tử, giáo dục chỉ dành riêng cho tầng lớp quý tộc, người dân thường không được hưởng thụ giáo dục. Khổng Tử chính là người đầu tiên khởi xướng giáo dục cho dân thường. Bản thân ông cũng mở một học đường, luôn sẵn sàng mở cửa đón nhận học trò, điều kiện duy nhất để được nhập học là phải có lòng hiếu học. Trong mọi đệ tử, ông đều tìm thấy một tiềm năng học vấn và giúp họ trở thành con người toàn diện. “Hữu giáo vô loài” không chỉ biểu hiện tư tưởng thân dân mà còn làm cho dân đổi mới. Đây chính là quan niệm, là ý hướng tiến bộ, là đóng góp lớn của ông trong việc hoàn thiện và làm phong phú kho tàng lý luận giáo dục cho nhân loại. Ở phương diện này, Khổng Tử không chỉ là nhà lý luận mà còn là nhà giáo dục lớn. Ngày nay, giáo dục được phổ cập rộng rãi, không phân biệt giới tính, chủng tộc, giai cấp... Tất cả mọi người đều được hưởng thụ một nền giáo dục toàn diện. Tuy nhiên, vấn đề giáo dục ngày nay không chỉ là quyền được hưởng thụ mà còn là cơ hội được tiếp cận với giáo dục, vẫn còn nhiều trẻ em vì gia cảnh khó khăn nên không có cơ hội đến trường, nhiều thanh niên phải lo lắng kiếm sống nên sự học đành dở dang. Thực trạng đó mới thấy ước vọng cho mọi người đều được học tập của Khổng Tử thật nhân hậu.

Tuy nhiên, do hoàn cảnh lịch sử lúc bấy giờ, nên trong Khổng Tử luôn có sự phân biệt, đối lập giữa hai hạng người trong xã hội: đó là hạng “quân tử” và hạng “tiểu nhân” về tri thức, đạo đức, nhân cách, thái độ, hành động ứng xử và địa vị xã hội. Ông cho rằng “Quân tử học đạo tắc ái nhân, tiểu nhân học đạo tắc dị xử giả” [7, tr.114], nghĩa là người quân tử học đạo thì yêu người còn tiểu nhân học đạo thì dễ bề sai khiến. Trong giáo dục, Khổng Tử cũng phân biệt “quân tử nho”, “tiểu nhân nho” [7, tr.115] và cho rằng đức nhân chỉ có ở người quân tử, nên ông hướng giáo dục đến mẫu người lý tưởng, có địa vị xã hội đó. Như vậy, trong tư tưởng này của ông có chứa đựng mâu thuẫn, vẫn còn hạn chế do bị ràng buộc của lợi ích giai cấp.

Về nội dung giáo dục

Nội dung giáo dục của Khổng Tử được thể hiện qua những triết lý rất sâu sắc, thâm trầm. Đặc biệt, khi giảng dạy cho học trò, ông sử dụng những câu chuyện cách ngôn chứ không giảng giải trực tiếp. Điều này gây khó khăn cho hậu thế tiếp cận lý luận của ông. Vì vậy, khi nghiên cứu các bài giảng của ông phải đặt đúng ngữ cảnh.

Theo quan niệm của Khổng Tử, giáo dục làm cho mọi người hiểu và thực hiện “cương - thường”, đạo làm người: đạo vua tôi, đạo cha con, đạo chồng vợ, đạo anh em, đạo bằng hữu..., để người người “hữu đạo”, nhà nhà “hữu đạo”, thiên hạ “hữu đạo”. Với mục đích trên, nội dung giáo dục của Khổng Tử thiên về giáo dục chính trị - đạo đức.

Khổng Tử chủ trương giáo dục “Tứ giáo”: Phu Tử lấy bốn điều để dạy người, đó là văn chương, đức hạnh, lòng trung thực và lòng thành tín, “tứ dĩ tứ giáo: văn, hạnh, trung, tín” [8, tr.361]. Trong “Tứ giáo”, Khổng Tử vẫn coi trọng và lấy đức hạnh là cơ bản. Với mục đích dạy cho người học có nhân nghĩa, hình thành nên nhân cách toàn diện, Khổng Tử đề ra nội dung giáo dục là *Thi, Lễ, Nhạc, Thư, Dịch* và *Xuân Thu*: *Thi* để dạy về chí, *Thư* dạy về việc, *Lễ* dạy về đức hạnh, *Nhạc* dạy về hòa, *Dịch* để dạy về âm dương, *Xuân Thu* dạy về danh phận. Trong đó, Khổng Tử chủ yếu tập trung dạy *Thi, Lễ, Nhạc* để giúp người học thấu suốt điều nghĩa, thuần thực điều nhân. Ngoài ra, Khổng Tử còn chú trọng giáo dục *sạ* (tập bắn), *ngự* (cưỡi ngựa), *thư* (viết, vẽ), *số* (tính toán)... Điều này tuy có khác với nội dung giáo dục của chúng ta hiện nay, song, đặt vào hoàn cảnh lịch sử lúc bấy giờ, nội dung giáo dục của Khổng Tử là tiến bộ. Sự tiến bộ ấy thể hiện ở chỗ thông qua nội dung giáo dục đó, Khổng Tử muốn đào tạo ra những con người toàn diện, để ra làm quan, để góp phần cải tạo xã hội, xây dựng một xã hội có tôn ti trật tự.

Có thể nói, nội dung giáo dục trên có những giá trị lịch sử và những yếu tố hợp lý nhất định trong thời đại ngày nay. Ở bất kể một thời đại nào, nếu không chú trọng giáo dục đạo đức cho con người thì đạo đức xã hội sẽ xuống cấp. Liên hệ Việt Nam trong giai đoạn hiện nay, do nhiều nguyên nhân, tình trạng đạo đức xã hội đã và đang đặt ra nhiều vấn đề cần phải được giải quyết. Đảng ta nhận định: “Tình trạng suy thoái, xuống cấp về đạo đức, lối sống, sự gia tăng tệ nạn xã hội và tội phạm đáng lo ngại, nhất là trong giới trẻ” [4, tr.106]. Trước thực trạng này mới thấy giá trị quan niệm giáo dục đạo đức của Khổng Tử.

Mặc dù Khổng Tử đã đưa ra một hệ thống các chuẩn mực đạo đức cần có để hình thành, hoàn thiện nhân cách, chú ý đến giáo dục đạo đức..., nhưng nội dung giáo dục đó vẫn còn nặng về đạo đức ứng xử. Các vấn đề về khoa học tự nhiên, công nghệ, kỹ thuật, về lao động sản xuất... hầu như chưa được đưa vào giảng dạy. Khổng Tử đánh giá thấp các giá trị vật chất, thiên về các giá trị tinh thần, thiếu quan tâm đến việc ứng dụng tri thức vào lao động sản xuất. Hệ quả tất yếu của nội dung giáo dục ấy tạo nên những con người có tri thức thiên lệch, thiếu tính năng động, nhay bén trong cuộc sống.

Về phương pháp giáo dục

Khổng Tử có một số quan điểm tiến bộ, đi trước thời đại, đến nay vẫn còn ý nghĩa thời sự trong việc dạy học. Hệ thống và các quan điểm giáo dục ấy được thể hiện qua các nội dung, phương pháp cơ bản, có tính nguyên tắc sau:

Phương pháp nêu gương: Khổng Tử quan niệm: phải lấy bản thân mình làm gương để cảm hóa học sinh. Nhân cách của người thầy có sức thuyết phục mạnh mẽ đối với người học. Người học có thể nhìn vào tấm gương của người thầy mà tin rằng điều thầy dạy là chân lý, là những điều tốt đẹp. Tuy nhiên, để trở thành tấm gương của người học thì người thầy phải là người đi trước “mình muốn dạy người ta điều gì, trước hết mình hãy làm điều đó đi. Rồi cứ theo đó mà dạy” (tiên hành kỳ ngôn, nhi hậu tòng chi) [2, tr.21].

Trên những nguyên tắc đó, những gì Khổng Tử dạy cho người khác thì ông đã làm bằng chính cả cuộc đời và sự cố gắng vươn lên của bản thân. Tiểu sử của Khổng Tử cho thấy, ông xuất hiện không phải như một vị thánh trên trời hay như một nhà hiền triết siêu phàm mà là một người đầy nhân tính với những tham vọng, thành kiến và sai lầm, yếu đuối, nhưng ông đã khiêm khắc tự sửa mình để rồi dạy lại cho người khác: “... như bậc Thánh và Nhân thì ta há dám? Nhưng làm mà không chán, dạy người mà không mỏi, ta chỉ có thể gọi được như vậy mà thôi” (Nhược Thánh dữ Nhân, tắc ngô khởi cảm? Ưc vi chi bất yếm, hời nhân bất quyện, tắc khả vi vân nhĩ dĩ hỹ) [2, tr.116-117]. Tuy nhiên, công lao vĩ đại của Khổng Tử vẫn được người đời ghi nhận và gọi ông như bậc Thánh, bậc Nhân.

Giảng dạy phù hợp đối với đối tượng: Đối tượng giáo dục của Khổng Tử rất khác nhau: có người nhiều tuổi, có người ít tuổi, có người giàu, có người nghèo, có tính cách và xu hướng chính trị khác nhau... Ông nắm bắt rất cụ thể đặc điểm của từng học trò. Vì thế, trong quá trình dạy học, cùng một vấn đề, nhưng Khổng Tử có cách dạy khác nhau đối với những học trò khác nhau. Chẳng hạn, khi được học trò hỏi về thi hành đạo lý, Tử Lộ và Nhiễm Hữu cùng hỏi “như tôi nghe được điều phải thì nên làm chăng?”. Khổng Tử đã căn cứ vào tính cách của từng người mà dạy. Ông trả lời Tử Lộ: “Người còn cha và anh, phải hỏi lại đã, lẽ nào nghe mà làm được liền” (Hữu phụ huynh tại, như chi hà kỳ văn tư hành chi). Còn với Nhiễm Hữu, ông trả lời: “Nghe được thì nên làm” (Văn tư hành chi). Sở dĩ ông có cách trả lời khác nhau như vậy vì “Tính trò Cầu (Nhiễm Hữu) nhu nhược, ta phải đôn cho tới còn tính cho Do (Tử Lộ) thì cương thẳng nên ta phải biết thôi lại” (Cầu giả thối, cố tấn chi. Do giả khiêm nhơn, cố thối chi) [2, tr.172-173].

Tri thức gắn với thực tiễn: Khổng Tử yêu cầu học phải gắn liền với hành, tức là vận dụng kiến thức vào cuộc sống. Tri thức lý luận chỉ nêu ra những nguyên tắc định hướng, còn thực hành mới giúp con người đạt đạo. Khổng Tử rất phản đối việc học đơn thuần, tức là học để biết. Theo ông, học không chỉ để mở mang kiến thức mà học còn để sửa mình – học để biết làm người, cho nên việc học gắn liền với hành rất quan trọng.

Phát huy tính tích cực trong học tập của học trò: Theo Khổng Tử, người học phải có nhu cầu nhận thức, ham hiểu biết, khám phá cái mới, phải độc lập suy nghĩ và sáng tạo trong nhận thức. Vì thế, nhiệm vụ của người Thầy “chỉ thúc đẩy, chỉ mở lối soi đường nhưng sự không bức bách, không dẫn dắt đến cùng ấy lại làm cho học trò thư thái và biết nghĩ suy” [1, tr.74].

Khổng Tử đặt ra yêu cầu người học phải có lòng yêu thích đạo lý, biết bực bội, uất ức, tức giận vì sự kém cỏi của mình để có ý chí vươn lên. Ngoài ra, Khổng Tử đòi hỏi khả năng phân tích, tổng hợp của người học để nắm những nội dung quan trọng nhất của các vấn đề đã đặt ra. Chỉ có như vậy, người học mới có thể hiểu biết được sự vật, mới học một biết mười.

Phương pháp giáo dục của Khổng Tử có nhiều giá trị tích cực, tuy nhiên, vai trò của người thầy vẫn là chủ đạo trong quá trình dạy học. Một số phương pháp giáo dục được coi là tích cực thời bấy giờ, nhưng hiện nay nếu không biết vận dụng sáng tạo sẽ dẫn đến sai lầm, làm cho quá trình dạy học kém hiệu quả. Ví dụ, phương pháp “ôn cố tri tân” (nghĩa là học lại những điều xưa để vận dụng trong hiện tại); với nguyên tắc “thuật nhi bất tác” (người sau không được làm sai, nói sai với điều xưa) thì có thể dẫn đến lối học vẹt, thụ động, thiếu tính sáng tạo. Điều này tạo nên sự trì trệ, bảo thủ trong quá trình giáo dục và trong hoạt động tinh thần nói chung.

Tuy còn tồn tại những hạn chế, nhưng xét đến cùng, đó cũng là tất yếu của lịch sử. Với những giá trị về mặt lý luận và những đóng góp của Khổng Tử trong lĩnh vực giáo dục, ông xứng đáng là một nhà giáo dục mẫu mực của xã hội Trung Quốc thời bấy giờ và nhiều tư tưởng của ông vẫn còn giá trị thực tiễn đến ngày hôm nay.

3. KẾT LUẬN

Có thể thấy những đóng góp của Khổng Tử cho lịch sử tư tưởng giáo dục Trung Hoa nói riêng và nhân loại nói chung là vô cùng to lớn. Mặc dù còn tồn tại những hạn chế mang tính lịch sử - thời đại nhất định, nhưng đó là những bài học kinh nghiệm quý báu cho muôn đời sau. Ăngghen có nói: “Một dân tộc muốn đứng vững trên đỉnh cao của khoa học thì không thể không có tư duy lý luận... Nhưng tư duy lý luận chỉ là một đặc tính bẩm sinh dưới dạng năng lực của người ta mà có thôi. Năng lực ấy cần được phát triển hoàn thiện và muốn hoàn thiện nó thì cho tới nay, không có một cách nào khác hơn là nghiên cứu toàn bộ triết học thời trước” [6, tr.487-489]. Trên thực tế, không một dân tộc nào có thể phát triển được nếu họ không biết coi trọng truyền thống, không biết học tập, kế thừa, phát huy kinh nghiệm, thành quả sáng tạo của các dân tộc khác. Chính truyền thống của dân tộc và tinh hoa văn hóa nhân loại sẽ là tiền đề cho dân tộc đó phát triển trong tương lai. Kết hợp truyền thống và hiện đại là nét đặc trưng nổi bật tạo nên những giá trị của nền văn hóa, nền giáo dục của các quốc gia trên thế giới trong đó có Việt Nam.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Trịnh Doãn Chính, *Đại cương lịch sử triết học Trung Quốc*, NXB Chính trị Quốc gia, H., 2004.
2. Đoàn Trung Còn dịch, *Luận ngữ*, NXB Trí Đức, Thành phố Hồ Chí Minh, 1950.
3. Đảng Cộng sản Việt Nam, *Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ X*, NXB Chính trị Quốc gia, H., 2006.
4. Đảng Cộng sản Việt Nam, *Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XI*, NXB Chính trị Quốc gia, H., 2011.
5. Lý Tường Hải, *Khổng Tử*, NXB Văn hóa Thông tin, H., 2007.
6. C.Mác và Ph. Ăngghen, *Toàn tập*, Tập 20, NXB Chính trị Quốc gia, H., 2001.
7. Trần Trọng Kim, *Nho giáo*, NXB Văn hóa Thông tin, H., 2001.
8. Nguyễn Đức Lân (dịch và chú giải), *Chu Hy tứ thư tập chú*, NXB Văn hóa Thông tin, H., 1998.
9. Nguyễn Hiến Lê, *Khổng Tử*, NXB Văn hóa Thông tin, H., 2006.

CONFUCIUS - THE GREAT EDUCATORS

Abstract: Confucius was a philosopher, political theorist, and one of the most famous China educators. His lectures and philosophies have a profound impact on the lives and thoughts of the Eastern countries, including Vietnam. This article clarifies main features of Confucius' education career and his conception about the education, from which readers could raise their thinking about the Vietnamese education.

Keywords: Confucius, conception about the education, education career.

MÔ HÌNH ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN CỦA ĐẠI HỌC TEXAS TECH (HOA KỲ) – MỘT GÓC NHÌN THAM CHIẾU

Bùi Minh Đức¹

Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2

Phạm Thị Tuyết Nhung

Nghiên cứu sinh Đại học Texas Tech

Tóm tắt: Bài báo trình bày một số nét cơ bản trong mô hình đào tạo giáo viên (GV) đã và đang được áp dụng ở trường ĐH Texas Tech – Hoa Kỳ, từ đó liên hệ với thực tiễn đào tạo GV ở Việt Nam, nhất là thực tiễn về mối quan hệ giữa các cơ sở đào tạo (trường đại học) và sử dụng GV (trường phổ thông), để bước đầu đề xuất một số giải pháp góp phần nâng cao chất lượng đào tạo và bồi dưỡng đội ngũ GV, đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông sau 2015.

Từ khóa: giáo viên, ĐH Texas Tech, mối quan hệ, trường đại học, trường phổ thông, đổi mới giáo dục.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Đào tạo, bồi dưỡng để xây dựng và phát triển đội ngũ GV chất lượng luôn được xem là yếu tố then chốt trong việc quyết định sự thành công hay thất bại của một chiến lược, một cuộc đổi mới, cải cách, thậm chí một sự nghiệp giáo dục. Vì thế, công tác đào tạo và bồi dưỡng GV phải được trú trọng ngay từ khâu tuyển chọn và đào tạo trong các nhà trường hoặc khoa sư phạm. Mặc dù trong những năm vừa qua, công tác trên đã được đầu tư, cải tiến so với thời kỳ trước nhưng trên thực tế vẫn còn nhiều vấn đề bất cập. Một trong số đó là sự thiếu chặt chẽ, đồng bộ và hiệu quả trong phối hợp giữa các cơ sở đào tạo GV (các trường, khoa cao đẳng, đại học sư phạm/giáo dục) và các cơ sở sử dụng GV (các trường phổ thông). Nếu tình hình này không được giải quyết thì thành công của công cuộc đổi mới giáo dục phổ thông sau 2015 ở nước ta sắp tới sẽ khó đạt được như mong muốn.

Trong khi đó, nhìn ra các nước có nền giáo dục tiên tiến trên thế giới, nhất là Hoa Kỳ, chúng ta thấy có nhiều điểm sáng trong cách tổ chức đào tạo GV. Tuy chưa thể và không thể học tập tất cả mô hình của họ nhưng ta vẫn có thể học hỏi, vận dụng nhiều cách

¹ Nhận bài ngày 28.11.2015, gửi phản biện và duyệt đăng ngày 13.12.2015.

làm hay và khả thi trong bối cảnh Việt Nam hiện tại và những năm tiếp theo. Trong phạm vi bài báo này, chúng tôi xin giới thiệu vắn tắt một số nét nổi bật trong mô hình thực tập sư phạm (một khâu của quá trình đào tạo GV) tại trường Đại học (ĐH) Texas Tech (Hoa Kỳ) như một góc nhìn tham chiếu để đánh giá thực trạng và đề xuất giải pháp cho một số phương diện còn bất cập của công tác đào tạo GV ở nước ta hiện nay.

2. MÔ HÌNH ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN TẠI ĐH TEXAS TECH

2.1. Vài nét về ĐH Texas Tech

Đại học công nghệ Texas (Texas Tech University) được thành lập vào năm 1923 tại Lubbock, Texas. Đây là một trong những trường đại học hàng đầu của bang Texas với số lượng tuyển sinh lên tới 32,000 sinh viên mỗi năm cho 150 chương trình đào tạo đại học, hơn 100 chương trình đào tạo thạc sĩ và 50 chương trình đào tạo tiến sĩ.



Đại học Texas Tech

Texas Tech cũng được biết tới là ngôi trường đa văn hóa với sinh viên đang theo học rất đa dạng, đến từ tất cả 50 bang của nước Mỹ và hơn 90 quốc gia trên toàn thế giới. Với cơ sở vật chất hiện đại cũng như chương trình học tiên tiến bậc nhất trên thế giới, học tập tại Texas Tech chính là chìa khóa mở cánh cửa thành công cho tương lai của bạn. Texas Tech nổi tiếng với rất nhiều chương trình đào tạo: Hóa Sinh, Luật, Kỹ thuật máy tính, Phương tiện truyền thông điện tử, Thông tin liên lạc, Năng lượng, Tâm lý thực nghiệm, Giáo dục, Quản trị kinh doanh, Hệ thống sản xuất và kỹ thuật, Khoa học dinh dưỡng..., và Texas Tech cũng là ngôi trường duy nhất của Mỹ cung cấp chương trình đào tạo Tiến sĩ về Khoa học & Công nghệ về sử dụng gió

2.2. Một số nét cơ bản về đào tạo GV tại trường ĐH Texas Tech

Công tác đào tạo GV của trường ĐH Giáo dục thuộc ĐH Texas Tech có những điểm đáng chú ý sau đây:

Thứ nhất: Mô hình đào tạo GV của ĐH Texas Tech là mô hình trường chuyên ngành khoa học + trường giáo dục. Tức là sau khi đã hoàn tất các tín chỉ chuyên môn tại một trường ĐH thành viên của ĐH Texas Tech, những sinh viên học ngành sư phạm sẽ đăng kí học các môn nghiệp vụ ở trường ĐH Giáo dục.

Thứ hai: Thời gian cho việc học nghiệp vụ sư phạm tại trường Giáo dục thường kéo dài trong khoảng từ 1 - 2 năm tùy theo khả năng hoàn thành khối lượng học tập và thực tập của từng sinh viên. Nhưng thời gian tối thiểu phải học tập và thực tập là 01 năm. Thông thường, sinh viên sẽ trải qua hai giai đoạn học nghiệp vụ. Giai đoạn đầu, sinh viên sẽ học khoảng 30 tín chỉ. Trong thời gian này, sinh viên sẽ kết hợp thực tập tại trường phổ thông 1 ngày/1 tuần. Giai đoạn thứ hai, sinh viên sẽ học tiếp 15 tín chỉ và lúc này sẽ đi thực tập sư phạm 5 ngày/tuần tại trường phổ thông.

Thời gian thực tập, gắn kết với trường phổ thông cả một năm đầy đủ đã khiến cho sinh viên thực tập (SVTT) cảm thấy họ là một phần chính thống của nhà trường. Đã có người nói rằng thay vì được coi là “khách” trong lớp học, “chúng tôi bây giờ là những GV thực sự”. Một người khác thì cho biết việc có thêm thời gian trong lớp học đã cho cô một “cảm giác thoải mái hơn, như một GV trong tương lai” (Nhưng Pham, Margaret Johnson, 2013).

Thứ ba: Trong quá trình thực tập, sinh viên sẽ cùng giảng dạy với GV hướng dẫn (co-teaching), tức là cùng biên soạn bài giảng và cùng giảng dạy với GV ở trường phổ thông. Theo mô hình co-teaching, một mặt, sinh viên tiến hành các hoạt động thực tập của mình; mặt khác giúp đỡ, hỗ trợ, phối hợp với GV phổ thông trong quá trình dạy học và giáo dục HS. Lớp học có lúc luân phiên, có lúc GV và SVTT cùng tham gia giảng dạy.

Thứ tư: Trước khi sinh viên đi thực tập, GV hướng dẫn (GV phổ thông), sinh viên và giảng viên đại học (GVĐH) đều cùng tham gia một khóa huấn luyện – *TAP training*¹ – trong 4 ngày về tiêu chí đánh giá (rubric). Chi phí cho khóa huấn luyện này do trường Giáo dục trả. GV hướng dẫn và GVĐH dùng bộ tiêu chí này để thống nhất đánh giá quá trình giảng dạy của sinh viên. Còn sinh viên sẽ dùng các tiêu chí trên để biên soạn bài giảng và để tự đánh giá giờ dạy của mình.

Thứ năm: GVĐH và GV hướng dẫn ở trường phổ thông sẽ chọn 6 tiết dạy của SV để đánh giá và cho điểm. Điểm thực tập sư phạm (TTSP) của sinh viên bao gồm điểm của GV hướng dẫn và GVĐH.

Thứ sáu: Tất cả các giờ dạy của sinh viên đều được quay phim lại và đưa lên website của trường. Mục đích là:

¹TAP (*The System for Teacher and Student Advancement*) là hệ thống đánh giá sự tiến bộ của GV và HS/ sinh viên. TAP là một phần của một quá trình phát triển chuyên môn liên tục. TAP được thiết kế để phát triển một đội ngũ GV có hiệu quả cao cho các trường học của Mỹ. Các trường Giáo dục đã bắt đầu tìm đến TAP như một cách thức chuẩn bị cho các GV tương lai có năng lực trong cơ sở thực tế. Eckert và cộng sự (2009) khuyến nghị là để cải thiện thành tích HS ở các khu, trường học, lớp học, TAP có thể được sử dụng như một phương tiện để tăng hiệu quả của GV. TAP có hai mục tiêu quan trọng: sự đo lường chính xác thành tích của SVTT và sự cải thiện kỹ năng của sinh viên thông qua quá trình đánh giá.

- Giúp SVTT coi lại giờ dạy và đối chiếu với những tiêu chí đánh giá để tự rút kinh nghiệm cho bản thân.

- GV hướng dẫn có thể xem lại giờ dạy để đánh giá sinh viên một cách chính xác hơn.

- GVĐH nghiên cứu lại bằng hình để đưa ra những nhận xét cho chuẩn xác, đồng thời điều chỉnh lại giáo án, cách thức giảng dạy cho phù hợp với thực tế ở trường phổ thông.

- Những video clip này cũng được dùng làm tư liệu để GVĐH giảng dạy cho những khóa sinh viên tiếp sau.

Cùng với TAP rubric, việc quay video này rất được trường Giáo dục chú trọng. Dù phải mất thời gian đầu làm quen nhưng khi đã cảm thấy thoải mái ngắm nhìn mình giảng dạy, hầu hết sinh viên sư phạm của trường Giáo dục Texas Tech đều cho rằng quá trình này rất hữu ích. Nó giúp họ nhìn vào kết quả của mình và xem cách họ có thể cải thiện các khía cạnh của việc giảng dạy, như một sinh viên đã chia sẻ: “Nó cho thấy rằng tôi đã để quá nhiều thời gian chết giữa các bài tập hoặc các thành phần khác nhau của bài học” (Nhưng Pham, Margaret Johnson, 2013). Quay video không chỉ cho phép các sinh viên xem kết quả giảng dạy của mình mà còn cho phép họ quan sát HS và xem các phản ứng, hành vi của HS mà họ đã bỏ lỡ trong khi họ đang giảng dạy.

Thứ bảy: Cũng như nhiều trường Giáo dục khác ở Hoa Kỳ, Texas Tech có mối quan hệ khá mật thiết với các trường phổ thông. Mối quan hệ này được thiết lập và duy trì liên tục trên cơ sở lợi ích của cả hai bên. Đối với trường ĐH, các trường phổ thông là nơi góp phần hoàn tất quá trình đào tạo sư phạm; là nơi sử dụng những “sản phẩm” mà họ đào tạo ra; là địa chỉ cộng tác đặc lực cho việc triển khai các đề tài nghiên cứu về giáo dục; là nơi cung cấp thông tin phản hồi để giảng viên điều chỉnh bài giảng, nâng cao chất lượng đào tạo đại học... Đối với trường phổ thông, Texas Tech cam kết: sự góp mặt của giảng viên đại học và SVTT sẽ đem lại lợi ích – *chất lượng giáo dục* – cho các nhà trường, cho GV và HS. Các hoạt động của giảng viên và sinh viên sẽ góp phần đặc lực vào việc thúc đẩy, nâng cao chất lượng giáo dục. Đặc biệt, SVTT sẽ hỗ trợ tối đa cho GV trong quá trình lên lớp. Để chứng tỏ cam kết này, trước khi sinh viên đến thực tập, các lớp học đều được đánh giá trình độ đầu năm. Cuối năm, sẽ đánh giá lại để kiểm tra sự tiến bộ của HS và kết quả công việc (value added) mà các SVTT đã làm được.

Thứ tám: Một điều khá đặc biệt là trường Giáo dục đưa sinh viên đến thực tập không phải trả bất cứ một khoản phí nào cho trường phổ thông bởi cả hai bên đều thống nhất cho rằng trong quá trình thực tập, việc SV hỗ trợ và tham gia giảng dạy cùng GV được coi là một lợi ích cho GV phổ thông vì đã được gánh bớt công việc nặng nhọc trong quá trình giảng dạy, còn nhà trường phổ thông thì có thêm người tham gia vào công tác giáo dục mà không phải trả lương.

3. THỰC TRẠNG ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN Ở NƯỚC TA HIỆN NAY – TỪ GÓC ĐỘ MỐI QUAN HỆ GIỮA CƠ SỞ ĐÀO TẠO VÀ CƠ SỞ SỬ DỤNG GIÁO VIÊN

Là những người trong cuộc, trực tiếp tham gia đào tạo GV nhiều năm nay, đồng thời qua quan sát, theo dõi công tác đào tạo GV ở các trường khác, qua trao đổi với nhiều đồng nghiệp ở trường ĐH Sư phạm và các Sở / Phòng Giáo dục và Đào tạo, các trường phổ thông, chúng tôi nhận thấy một số vấn đề sau :

3.1. Mối quan hệ giữa các cơ sở đào tạo (ĐH Sư phạm, ĐH Giáo dục) và cơ sở sử dụng GV (trường phổ thông) chưa chặt chẽ

Mối quan hệ này chủ yếu diễn ra ở bình diện vĩ mô, chưa đi vào chiều sâu để đạt tới hiệu quả vi mô, cụ thể. Phần lớn các trường đào tạo GV đều phó mặc việc thực tập nghề cho trường phổ thông, cho GV hướng dẫn và SV sau khi đã làm xong công tác liên hệ, tiền trạm. Sự quan tâm, nếu có, chỉ là những lời hỏi thăm, những đoàn kiểm tra có tính kỳ cuộc, thoáng qua, với tính chất, nhiệm vụ nắm bắt các thông tin chung chung chứ không có kế hoạch cụ thể, với những con người, công việc cụ thể có tính thường xuyên.

Nguyên nhân ở đây phải chăng do thói quen làm việc đã tồn tại nhiều năm qua? Do thiếu sự quan tâm với tư cách là đầu mối của Bộ Giáo dục và Đào tạo để có sự phối hợp chặt chẽ giữa các Sở Giáo dục với các trường đào tạo GV? Phải chăng vì thiếu một cơ chế liên kết có tính chính quy, bắt buộc gắn với trách nhiệm: trách nhiệm của phía đào tạo và trách nhiệm của bên sử dụng GV? Phải chăng vì không có tổ chức, cơ quan nào kiểm định, đánh giá GV khi tốt nghiệp ra trường nên việc đào tạo nghiệp vụ sư phạm (NVSP) nói chung và thực tập sư phạm (TTSP) nói riêng thế nào cũng được bởi đằng nào thì SV cũng sẽ ra trường? Phải chăng vì khối kiến thức khoa học cơ bản được trang bị ở trường ĐH đã là đủ và vấn đề đào tạo kiến thức, kỹ năng NVSP không thật cần thiết, có thì tốt mà không có cũng không ảnh hưởng gì, cứ giỏi khoa học cơ bản là dạy được? Phải chăng do thiếu kinh phí chi trả cho các hoạt động đào tạo nghề?...

3.2. Mối quan hệ ba bên: nhà giáo đại học trực tiếp đào tạo GV – SV thực tập – GV hướng dẫn ở trường phổ thông khá lỏng lẻo, nhất là mối quan hệ giữa giảng viên ĐH và GV phổ thông

Hầu như không có bất cứ một sự liên hệ, làm việc, thống nhất nào giữa hai chủ thể giáo dục đại diện cho hai cơ sở đào tạo và sử dụng GV này. Ở đây, trách nhiệm của giảng viên ĐH, nhất là GV dạy các bộ môn về Giáo dục, Tâm lý, PPDH bộ môn, nói chung là các môn NVSP rất mờ nhạt. Có thể thấy, hầu như trong suốt quá trình SV thực tập tại phổ thông, các giảng viên ĐH này không có mặt, không có bất cứ một sự trao đổi nào về chuyên môn, về cách thức đánh giá SVTT. Họ cũng không phải là người tham gia và đánh giá cuối cùng (bằng điểm số) cho kết quả thực tập của SV. Theo chúng tôi biết, kết quả

thực tập của SV ở nhiều trường hiện nay chỉ là điểm đánh giá của GV hướng dẫn về chuyên môn giảng dạy và công tác GV chủ nhiệm. Và đó cũng là điểm cuối cùng.

Nguyên nhân của thực trạng này có lẽ bắt nguồn từ việc thiếu một cơ chế phối hợp và giám sát bắt buộc giữa giảng viên và GV phổ thông. Cơ chế ấy là do các trường đào tạo GV và các cơ sở sử dụng GV phối hợp xây dựng và thống nhất chỉ đạo thực hiện. Mặt khác, ngay trong chương trình đào tạo của các trường ĐH cũng không đặt ra vấn đề thực hành của SV tại các trường phổ thông gắn với trách nhiệm, với số tiết nhất định mà GV các môn NVSP phải thực hiện. Chương trình chỉ quy định số tiết giảng dạy lý thuyết và thực hành tại trường ĐH. Ngoài ra, cũng còn phải kể đến một thực tế khách quan: số lượng sinh viên trên một giảng viên nói chung ở nước ta và ở các trường ĐH Sư phạm, ĐH Giáo dục là khá cao và càng cao hơn nữa nếu xem xét tỉ lệ này trên bình diện hẹp hơn – tỉ lệ SV/giảng viên các môn NVSP. Với một tỉ lệ như thế, giảng viên các môn NVSP không đủ sức để gánh trọng trách nặng nề như thế này.

3.3. Thời gian TTSP tức là thực hành nghề dạy học tại các trường phổ thông của SV nước ta còn rất ít

Tất nhiên, không thể tỉ lệ thuận mối tương quan giữa thời gian thực tập với chất lượng đào tạo và những kĩ năng nghề nghiệp, những bài học thực tiễn của nghề dạy học không thể được hình thành trong một sớm một chiều, song những trải nghiệm từ thực tế tại trường phổ thông bao giờ cũng đem lại nhiều yếu tố tích cực và có giá trị cao với những người theo đuổi nghề giáo. Thế nhưng, hiện nay, phần lớn các trường ĐH Sư phạm đều chỉ dành khoảng 8-10 tín chỉ cho TTSP. Và theo sự thống nhất giữa trường ĐH và trường phổ thông, thời gian TTSP sẽ tập trung theo từng đợt chứ không trải đều cả năm.

Thực tế nêu trên có liên quan đến cách xây dựng *Chương trình đào tạo GV* ở nước ta nhiều năm qua. Hiện nay, dù đã chuyển sang mô hình tín chỉ nhưng chương trình vẫn nặng về kiến thức hàn lâm, khoa học cơ bản mà thiếu tính chuyên sâu về các năng lực nghề nghiệp. Mặt khác, do cách thức tổ chức TTSP của nhiều trường chưa thật khoa học, bài bản; do ý thức của SV; do những áp lực về thành tích; do e ngại sự xáo trộn trong công tác giáo dục của nhà trường..., nên các trường phổ thông còn e dè trong việc chấp thuận một thời gian lưu trú và bán lưu trú của SVTT trong suốt một học kỳ và cả năm học. Đó là chưa kể các điều kiện về cơ sở vật chất và nguồn kinh phí để các trường phổ thông, GV phổ thông tham gia sâu hơn vào công tác trên. Nhìn sang lĩnh vực Y học, có thể thấy, phần lớn các bệnh viện đều có các phòng làm việc, điều kiện cơ sở vật chất nhất định để SV đến thực tập theo một kế hoạch dài hạn, từ năm thứ nhất đến năm thứ sáu. Ngành giáo dục nói chung và công tác đào tạo GV nói riêng đang thiếu yếu tố cơ bản này.

3.4. Về phía các Sở Giáo dục và các trường phổ thông, vẫn phối hợp với các trường ĐH Sư phạm, ĐH Giáo dục trong công tác đào tạo nghề cho SVSP nhưng còn ở mức hạn chế, trong một phạm vi vừa phải và với một trách nhiệm xã hội nhất định

Điều này có nguyên nhân từ một cơ chế phối hợp đã nói trên; từ những áp lực về thành tích mà họ phải đảm nhiệm; và cả từ chất lượng đào tạo của các trường ĐH Sư phạm, ĐH Giáo dục, tức là chất lượng đáng quan ngại của một bộ phận SVTT khiến họ không thể tạo một cơ hội thực tập rộng và sâu đối với SV...

Những vấn đề này đã tồn tại nhiều năm qua và đã ảnh hưởng nhất định đến chất lượng, hiệu quả đào tạo GV của ngành Giáo dục.

4. KIẾN NGHỊ, ĐỀ XUẤT

Từ mô hình đào tạo GV của ĐH Texas Tech và thực trạng tại Việt Nam, chúng tôi đề xuất một số giải pháp cải tiến, nâng cao chất lượng, hiệu quả của công tác đào tạo và phát triển đội ngũ nhà giáo như sau:

4.1. Cần tăng cường cơ chế phối hợp có trách nhiệm từ phía các cơ sở đào tạo và sử dụng GV trong việc tổ chức TTSP cho SV. Cần lấy hiệu quả của công tác này làm một yếu tố đánh giá sự hoàn thành nhiệm vụ năm học và trách nhiệm với xã hội, với ngành... của các Sở Giáo dục & Đào tạo và các trường phổ thông.

4.2. Các trường ĐH Sư phạm và ĐH Giáo dục cần điều chỉnh lại chương trình đào tạo theo hướng giảm hàn lâm, gia tăng khối kiến thức và kỹ năng nghiệp vụ, nhất là khối lượng và thời lượng thực hành tại các trường phổ thông. Có thể học tập và vận dụng mô hình của các trường ĐH, CĐ Y dược với các bệnh viện để sinh viên sư phạm được tiếp cận về nghề ngay từ những năm đầu tiên. Căn cứ vào tiến độ, tiến trình học tập, cần tính toán các yêu cầu thực hành tương ứng để SV triển khai ở trường phổ thông.

4.3. Yêu cầu và tạo điều kiện để các giảng viên dạy các môn NVSP gắn kết chặt chẽ hơn nữa với công tác thực hành của SVTT tại trường phổ thông. Việc xuống trường phổ thông để bàn bạc, trao đổi với GV hướng dẫn, để kiểm tra, đánh giá SV của giảng viên ĐH cũng cần đưa vào quỹ thời gian làm việc chính thức, bắt buộc và có chế độ thanh toán về số tiết làm việc cho họ.

4.4. Nhà nước cần đầu tư trang thiết bị, cơ sở vật chất cho các trường phổ thông. Lấy việc tham gia và tham gia có kết quả vào công tác đào tạo GV của trường phổ thông để làm tiêu chí bổ sung ngân sách xây dựng các phòng làm việc, khu lưu trú cho các nhà trường đáp ứng nhu cầu của SV khi đi thực tập trong một thời gian dài.

4.5. Cần xây dựng một bộ tiêu chí và thống nhất đánh giá giữa giảng viên – giáo viên hướng dẫn – sinh viên thực tập để mỗi đối tượng tiến hành việc đánh giá và tự đánh giá. Đồng thời, cần sớm xây dựng các tổ chức kiểm định độc lập để đánh giá một cách công bằng, khách quan, đúng đắn những SV đã tham gia kỳ thực tập và lấy đó làm căn cứ quyết định việc tốt nghiệp hay chưa được tốt nghiệp của SV.

4.6. Việc quay băng giờ dạy của SVTT là một kinh nghiệm hay của Texas Tech mà chúng ta có thể học tập.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo, “Xây dựng cơ chế phối hợp giữa các trường, khoa sư phạm với các trường phổ thông và mầm non trong công tác đào tạo, bồi dưỡng GV chuẩn bị triển khai chương trình giáo dục sau 2015”, *Kỷ yếu Hội thảo khoa học*, 2013, Lưu hành nội bộ.
2. Đinh Quang Báo (chủ nhiệm), *Nâng cao năng lực của hệ thống cơ sở đào tạo giáo viên đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục Việt Nam*. Đề tài khoa học cấp Bộ. Mã số: B2008-17- 118TD, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, 2010.
3. Bernhard Muszynski, Nguyễn Phương Hoa, *Con đường nâng cao chất lượng cái cách các cơ sở đào tạo giáo viên*, NXB Đại học Sư phạm Hà Nội, 2010.
4. Vũ Quốc Chung (và các cộng sự), *Mô hình đào tạo giáo viên THPT và TCCN ở một số quốc gia và bài học kinh nghiệm*, NXB Giáo dục Việt Nam, 2011.
5. Nhung Pham, Margaret Johnson. *Reforming Teacher Education: Early results on TechTeach from the Candidates' Perspective*. Paper presented at the annual meeting of the Southwest Educational Research Association, San Antonio, February 2013, 6th – 9th

THE TEACHER TRAINING MODEL IN TEXAS TECH UNIVERSITY, USA – A REFERENT VIEW

Abstract: In this scientific article, we present results of researching teacher training model which has been applying in Texas Tech University, USA and the reality of teacher training in Vietnam, especially the partnership of pedagogical universities and secondary schools in training teachers. By this research, we propose some solutions for improving the quality of training and developing teacher staff corresponding the need of innovating the secondary education in Vietnam post 2015.

Keywords: Texas Tech, teacher training, model, Vietnam, partnership, pedagogical university, school, innovation, secondary education, post 2015.

ĐỔI MỚI ĐÁNH GIÁ THEO ĐỊNH HƯỚNG PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC TRONG DẠY HỌC ĐỊA LÍ Ở TIỂU HỌC

Trần Thị Hà Giang¹

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Đổi mới đánh giá trong dạy học Địa lí ở Tiểu học theo định hướng phát triển năng lực được đặt ra nhằm đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo. Việc phân biệt rõ đánh giá theo năng lực và đánh giá theo kiến thức, kỹ năng đồng thời vận dụng thực hiện trong quá trình dạy học phần Địa lí ở Tiểu học sẽ góp phần nâng cao chất lượng dạy học ở Tiểu học nói chung, nâng cao chất lượng dạy học phần Địa lí ở Tiểu học nói riêng.

Từ khóa: Đánh giá, dạy học Địa lí, phát triển năng lực, Giáo dục Tiểu học.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Sự phát triển kinh tế - xã hội trong bối cảnh quốc tế được đặc trưng bởi xã hội tri thức và toàn cầu hoá đặt ra những yêu cầu mới đối với người lao động, do đó cũng đặt ra những yêu cầu mới cho sự nghiệp giáo dục thế hệ trẻ và đào tạo nguồn nhân lực. Giáo dục cần đào tạo đội ngũ nhân lực có khả năng đáp ứng được những đòi hỏi mới của xã hội và thị trường lao động, đặc biệt là năng lực hành động, tính năng động, sáng tạo, tính tự lực và trách nhiệm cũng như năng lực cộng tác làm việc, năng lực giải quyết các vấn đề phức hợp.

Nghị quyết Hội nghị Trung ương 8 khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo đã chỉ rõ: “Tiếp tục đổi mới mạnh mẽ phương pháp dạy và học theo hướng hiện đại; phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo và vận dụng kiến thức, kỹ năng của người học; khắc phục lối truyền thụ áp đặt một chiều, ghi nhớ máy móc. Tập trung dạy cách học, cách nghĩ, khuyến khích tự học, tạo cơ sở để người học tự cập nhật và đổi mới tri thức, kỹ năng, phát triển năng lực”; “Đổi mới căn bản hình thức và phương pháp thi, kiểm tra và đánh giá kết quả giáo dục, đào tạo, bảo đảm trung thực, khách quan. Việc thi, kiểm tra và đánh giá kết quả giáo dục, đào tạo cần từng bước theo các tiêu chí tiên tiến được xã hội và cộng đồng giáo dục thế giới tin cậy và công nhận. Phối hợp sử dụng kết quả đánh giá trong

¹ Nhận bài ngày 12.12.2015, gửi phản biện và duyệt đăng ngày 18.12.2015.

quá trình học với đánh giá cuối kỳ, cuối năm học; đánh giá của người dạy với tự đánh giá của người học; đánh giá của nhà trường với đánh giá của gia đình và của xã hội”.

Một trong những định hướng cơ bản của việc đổi mới giáo dục là chuyển từ nền giáo dục mang tính hàn lâm, kinh viện, xa rời thực tiễn sang một nền giáo dục chú trọng việc hình thành năng lực hành động, phát huy tính chủ động, sáng tạo của người học. Định hướng quan trọng trong đổi mới phương pháp dạy học (PPDH) là nhằm phát huy tính tích cực, tự lực và sáng tạo, phát triển năng lực hành động, năng lực cộng tác làm việc của người học. Đó cũng là những xu hướng quốc tế trong cải cách PPDH ở nhà trường phổ thông.

Trước bối cảnh đó và để chuẩn bị cho quá trình đổi mới chương trình, sách giáo khoa giáo dục phổ thông sau năm 2015, cần thiết phải đổi mới đồng bộ phương pháp dạy học và kiểm tra đánh giá kết quả học tập của học sinh theo định hướng phát triển năng lực.

2. NỘI DUNG

2.1. Chương trình giáo dục theo định hướng phát triển năng lực

Chương trình định hướng phát triển năng lực nay còn gọi là chương trình dạy học *định hướng kết quả đầu ra* nhằm đảm bảo chất lượng đầu ra của việc dạy học, thực hiện mục tiêu phát triển toàn diện các phẩm chất nhân cách, chú trọng năng lực vận dụng tri thức trong những tình huống thực tiễn nhằm chuẩn bị cho con người năng lực giải quyết các tình huống của cuộc sống và nghề nghiệp. Chương trình này nhấn mạnh vai trò của người học với tư cách chủ thể của quá trình nhận thức. Khác với chương trình định hướng nội dung, chương trình dạy học định hướng kết quả đầu ra tập trung vào việc mô tả chất lượng đầu ra, có thể coi là “sản phẩm cuối cùng” của quá trình dạy học. Việc quản lý chất lượng dạy học chuyển từ việc điều khiển “đầu vào” sang điều khiển “đầu ra”, tức là kết quả học tập của học sinh (HS).

Chương trình dạy học định hướng kết quả đầu ra không quy định những nội dung dạy học chi tiết mà quy định những kết quả đầu ra mong muốn của quá trình đào tạo, trên cơ sở đó đưa ra những hướng dẫn chung về việc lựa chọn nội dung, phương pháp, tổ chức và đánh giá kết quả dạy học nhằm đảm bảo thực hiện được mục tiêu dạy học tức là đạt được kết quả đầu ra mong muốn.

Để hình thành và phát triển năng lực, cần xác định các thành phần và cấu trúc của chúng. Có nhiều loại năng lực khác nhau. Việc mô tả cấu trúc và các thành phần năng lực cũng khác nhau. Cấu trúc chung của năng lực hành động được mô tả là sự kết hợp của 4 năng lực thành phần: Năng lực chuyên môn, năng lực phương pháp, năng lực xã hội, năng lực cá thể.

Khái niệm năng lực

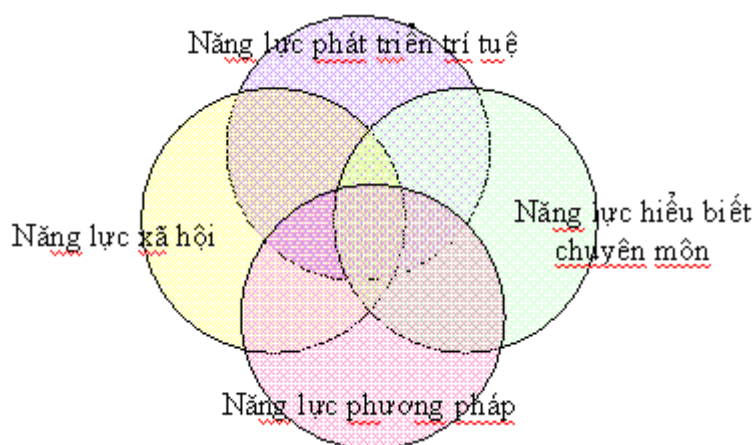
Khái niệm *năng lực* có nguồn gốc tiếng la tinh “*Competentia*”, có nghĩa là gặp gỡ. Ngày nay, khái niệm năng lực được hiểu nhiều nghĩa khác nhau:

- Năng lực là một thuộc tính tâm lí phức hợp, là điểm hội tụ của nhiều yếu tố như tri thức, kỹ năng, kỹ xảo, kinh nghiệm, sự sẵn sàng hành động và trách nhiệm đạo đức.

- Năng lực là những kỹ năng và kỹ xảo học được hoặc sẵn có của cá thể nhằm giải quyết các tình huống xác định, cũng như sự sẵn sàng về động cơ, xã hội... và khả năng vận dụng các cách giải quyết vấn đề một cách có trách nhiệm và hiệu quả trong những tình huống linh hoạt (Weinert 2001).

Có nhiều loại năng lực khác nhau: Năng lực chuyên môn; năng lực phương pháp; năng lực xã hội; năng lực cá thể. Các thành phần năng lực “*gặp*” nhau tạo thành năng lực hành động.

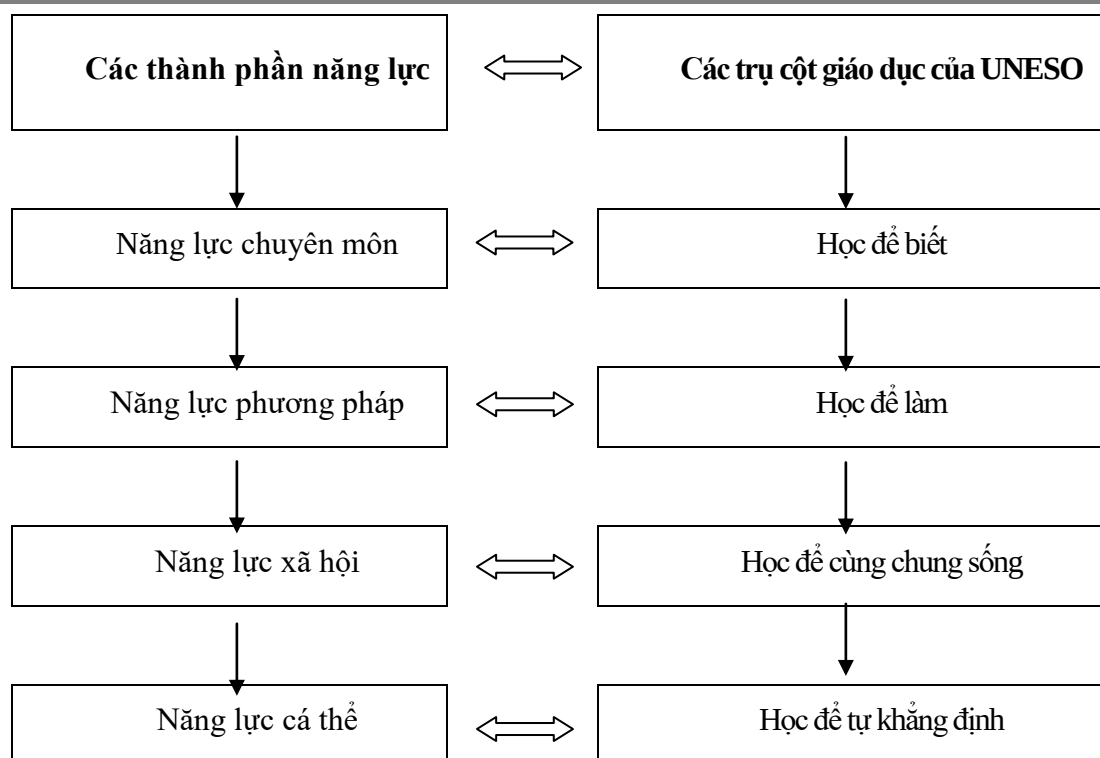
Năng lực hành động là khả năng thực hiện có hiệu quả và có trách nhiệm các hành động, giải quyết các nhiệm vụ, vấn đề thuộc các lĩnh vực nghề nghiệp, xã hội hay cá nhân trong những tình huống khác nhau trên cơ sở hiểu biết, kỹ năng, kỹ xảo và kinh nghiệm cũng như sự sẵn sàng hành động.



Hình 1: Mô hình năng lực

Từ cấu trúc của khái niệm năng lực, thấy giáo dục định hướng phát triển năng lực không chỉ nhằm mục tiêu phát triển năng lực chuyên môn bao gồm tri thức, kỹ năng chuyên môn mà còn phát triển năng lực phương pháp, năng lực xã hội và năng lực cá thể. Những năng lực này không tách rời nhau mà có mối quan hệ chặt chẽ. Năng lực hành động được hình thành trên cơ sở có sự kết hợp các năng lực này.

Thực tế cho thấy, mô hình bốn thành phần năng lực trên cũng phù hợp với *Bốn trụ cột của giáo dục thế kỉ XXI* theo UNESCO. Có thể mô tả qua sơ đồ sau:



Sơ đồ 1: Sơ đồ thành phần năng lực và các trụ cột giáo dục của UNESCO

2.2. Đổi mới kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của học sinh theo định hướng phát triển năng lực

2.2.1. Đánh giá theo năng lực

Theo quan điểm phát triển năng lực, việc đánh giá kết quả học tập không lấy việc kiểm tra khả năng tái hiện kiến thức đã học làm trung tâm của việc đánh giá. Đánh giá kết quả học tập theo năng lực cần chú trọng khả năng vận dụng sáng tạo tri thức trong những tình huống ứng dụng khác nhau. Đánh giá kết quả học tập đối với các môn học và hoạt động giáo dục ở mỗi lớp và sau cấp học là biện pháp chủ yếu nhằm xác định mức độ thực hiện mục tiêu dạy học, có vai trò quan trọng trong việc cải thiện kết quả học tập của học sinh. Hay nói cách khác, *đánh giá theo năng lực là đánh giá kiến thức, kỹ năng và thái độ trong bối cảnh có ý nghĩa* (Leen pil, 2011).

Xét về bản chất thì không có mâu thuẫn giữa đánh giá năng lực và đánh giá kiến thức kỹ năng, mà đánh giá năng lực được coi là bước phát triển cao hơn so với đánh giá kiến thức, kỹ năng. Để chứng minh học sinh có năng lực ở một mức độ nào đó, phải tạo cơ hội cho học sinh được giải quyết vấn đề trong tình huống mang tính thực tiễn. Khi đó học sinh vừa phải vận dụng những kiến thức, kỹ năng đã được học ở nhà trường, vừa phải dùng những kinh nghiệm của bản thân thu được từ những trải nghiệm bên ngoài nhà trường (gia đình, cộng đồng và xã hội). Như vậy, thông qua việc hoàn thành một nhiệm vụ trong bối cảnh thực, người ta có thể đồng thời đánh giá được cả kỹ năng nhận thức, kỹ năng thực

hiện và những giá trị, tình cảm của người học. Mặt khác, đánh giá năng lực không hoàn toàn phải dựa vào chương trình giáo dục môn học như đánh giá kiến thức, kỹ năng, bởi năng lực là tổng hòa, kết tinh kiến thức, kỹ năng, thái độ, tình cảm, giá trị, chuẩn mực đạo đức... được hình thành từ nhiều lĩnh vực học tập và từ sự phát triển tự nhiên về mặt xã hội của một con người.

Bảng 1: So sánh giữa đánh giá năng lực và đánh giá kiến thức, kỹ năng

Tiêu chí so sánh	Đánh giá năng lực	Đánh giá kiến thức, kỹ năng
1. Mục đích chủ yếu nhất	- Đánh giá khả năng học sinh vận dụng các kiến thức, kỹ năng đã học vào giải quyết vấn đề thực tiễn của cuộc sống. - Vì sự tiến bộ của người học so với chính họ.	- Xác định việc đạt kiến thức, kỹ năng theo mục tiêu của chương trình giáo dục. - Đánh giá, xếp hạng giữa những người học với nhau.
2. Ngữ cảnh đánh giá	Gắn với ngữ cảnh học tập và thực tiễn cuộc sống của học sinh.	Gắn với nội dung học tập (những kiến thức, kỹ năng, thái độ) được học trong nhà trường.
3. Nội dung đánh giá	- Những kiến thức, kỹ năng, thái độ ở nhiều môn học, nhiều hoạt động giáo dục và những trải nghiệm của bản thân học sinh trong cuộc sống xã hội (tập trung vào năng lực thực hiện). - Quy chuẩn theo các mức độ phát triển năng lực của người học.	- Những kiến thức, kỹ năng, thái độ ở một môn học. - Quy chuẩn theo việc người học có đạt được hay không một nội dung đã được học.
4. Công cụ đánh giá	Nhiệm vụ, bài tập trong tình huống, bối cảnh thực.	Câu hỏi, bài tập, nhiệm vụ trong tình huống hàn lâm hoặc tình huống thực.
5. Thời điểm đánh giá	Đánh giá mọi thời điểm của quá trình dạy học, chú trọng đến đánh giá trong khi học.	Thường diễn ra ở những thời điểm nhất định trong quá trình dạy học, đặc biệt là trước và sau khi dạy.
6. Kết quả đánh giá	- Năng lực người học phụ thuộc vào độ khó của nhiệm vụ hoặc bài tập đã hoàn thành. - Thực hiện được nhiệm vụ càng khó, càng phức tạp hơn sẽ được coi là có năng lực cao hơn.	- Năng lực người học phụ thuộc vào số lượng câu hỏi, nhiệm vụ hay bài tập đã hoàn thành. - Càng đạt được nhiều đơn vị kiến thức, kỹ năng thì càng được coi là có năng lực cao hơn.

2.2.2. Định hướng đổi mới kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của học sinh

Đánh giá kết quả giáo dục các môn học, hoạt động giáo dục ở mỗi lớp và sau cấp học cần phải:

- Dựa vào vào chuẩn kiến thức, kỹ năng (theo định hướng tiếp cận năng lực) từng môn học, hoạt động giáo dục từng môn, từng lớp; yêu cầu cơ bản cần đạt về kiến thức, kỹ năng, thái độ (theo định hướng tiếp cận năng lực) của học sinh mỗi cấp học.
- Phối hợp giữa đánh giá thường xuyên và đánh giá định kì, giữa đánh giá của giáo viên và tự đánh giá của học sinh, giữa đánh giá của nhà trường và đánh giá của gia đình, cộng đồng.
- Kết hợp giữa hình thức đánh giá bằng trắc nghiệm khách quan và tự luận nhằm phát huy những ưu điểm của mỗi hình thức đánh giá này.
- Có công cụ đánh giá thích hợp nhằm đánh giá toàn diện, công bằng, trung thực, có khả năng phân loại, giúp giáo viên và học sinh điều chỉnh kịp thời việc dạy và học.

Việc đổi mới công tác đánh giá kết quả học tập môn học của giáo viên được thể hiện qua một số đặc trưng cơ bản sau:

- a) Xác định được mục đích chủ yếu của đánh giá kết quả học tập là so sánh năng lực của học sinh với mức độ yêu cầu của chuẩn kiến thức và kỹ năng (năng lực) môn học ở từng chủ đề, từng lớp học, để từ đó cải thiện kịp thời hoạt động dạy và hoạt động học.
- b) Tiến hành đánh giá kết quả học tập môn học theo ba công đoạn cơ bản là thu thập thông tin, phân tích và xử lý thông tin, xác nhận kết quả học tập và ra quyết định điều chỉnh hoạt động dạy, hoạt động học.
- c) Trong đánh giá thành tích học tập của học sinh không chỉ đánh giá kết quả mà chú ý cả quá trình học tập. Đánh giá thành tích học tập theo quan điểm phát triển năng lực không giới hạn vào khả năng tái hiện tri thức mà chú trọng khả năng vận dụng tri thức trong việc giải quyết các nhiệm vụ phức hợp.
- d) Cần sử dụng phối hợp các hình thức, phương pháp kiểm tra, đánh giá khác nhau. Kết hợp giữa kiểm tra miệng, kiểm tra viết và bài tập thực hành. Kết hợp giữa trắc nghiệm tự luận và trắc nghiệm khách quan.

2.2.3. Định hướng xây dựng câu hỏi, bài tập đánh giá năng lực học sinh

2.2.3.1. Tiếp cận bài tập định hướng năng lực

Các nghiên cứu thực tiễn về bài tập trong dạy học đã rút ra những hạn chế của việc xây dựng bài tập truyền thống như sau:

- Tiếp cận một chiều, ít thay đổi trong việc xây dựng bài tập, thường là những bài tập đóng.
- Thiếu về tham chiếu ứng dụng, chuyển giao cái đã học sang vấn đề chưa biết cũng như các tình huống thực tiễn cuộc sống.
- Kiểm tra thành tích, chú trọng các thành tích nhớ và hiểu ngắn hạn.
- Quá ít ôn tập thường xuyên và bỏ qua sự kết nối giữa cái đã biết và cái mới.
- Tính tích lũy của việc học không được lưu ý đến một cách đầy đủ...

Còn đối với việc tiếp cận năng lực, những ưu điểm nổi bật là:

- Trọng tâm không phải là các thành phần tri thức hay kỹ năng riêng lẻ mà là sự vận dụng có phối hợp các thành tích riêng khác nhau trên cơ sở một vấn đề mới đối với người học.

- Tiếp cận năng lực không định hướng theo nội dung học trừu tượng mà luôn theo các tình huống cuộc sống của học sinh, theo “thử thách trong cuộc sống”. Nội dung học tập mang tính tình huống, tính bối cảnh và tính thực tiễn.

2.2.3.2. Phân loại bài tập định hướng năng lực

Các bài tập có nhiều hình thức khác nhau, có thể là bài tập làm miệng, bài tập viết, bài tập ngắn hạn hay dài hạn, bài tập theo nhóm hay cá nhân, bài tập trắc nghiệm đóng hay tự luận mở. Bài tập có thể đưa ra dưới hình thức một nhiệm vụ, một đề nghị, một yêu cầu hay một câu hỏi.

- *Bài tập học tập*: Bao gồm các bài tập dùng trong bài học để lĩnh hội tri thức mới, chẳng hạn các bài tập về một tình huống mới, giải quyết bài tập này để rút ra tri thức mới, hoặc các bài tập để luyện tập, củng cố, vận dụng kiến thức đã học.

- *Bài tập đánh giá*: Là các bài kiểm tra ở lớp do giáo viên ra đề hay các đề tập trung như kiểm tra chất lượng, so sánh; bài thi tốt nghiệp, thi tuyển.

Theo dạng của câu trả lời bài tập, có các dạng bài tập sau:

- *Bài tập đóng*: Là các bài tập mà người học không cần tự trình bày câu trả lời mà lựa chọn từ những câu trả lời cho trước. Như vậy trong loại bài tập này, giáo viên đã biết câu trả lời, học sinh được cho trước các phương án có thể lựa chọn.

- *Bài tập mở*: Là những bài tập mà không có lời giải cố định đối với cả giáo viên và học sinh (người ra đề và người làm bài); có nghĩa là kết quả bài tập là “mở”. Chẳng hạn giáo viên đưa ra một chủ đề, một vấn đề hoặc một tài liệu, học sinh cần tự bình luận, thảo luận về đề tài đó.

2.2.3.3. Các bậc trình độ trong bài tập định hướng năng lực

Dựa trên các bậc nhận thức và chú ý đến đặc điểm của học tập định hướng năng lực, có thể xây dựng bài tập theo các dạng:

- *Các bài tập dạng tái hiện*: Yêu cầu sự hiểu và tái hiện tri thức. Bài tập tái hiện không phải trọng tâm của bài tập định hướng năng lực.

- *Các bài tập vận dụng*: Các bài tập vận dụng những kiến thức trong các tình huống không thay đổi. Các bài tập này nhằm củng cố kiến thức và rèn luyện kỹ năng cơ bản, chưa đòi hỏi sáng tạo.

- *Các bài tập giải quyết vấn đề*: Các bài tập này đòi hỏi sự phân tích, tổng hợp, đánh giá, vận dụng kiến thức vào những tình huống thay đổi, giải quyết vấn đề. Dạng bài tập này đòi hỏi sự sáng tạo của người học.

- Các bài tập gắn với bối cảnh, tình huống thực tiễn: Các bài tập vận dụng và giải quyết vấn đề gắn các vấn đề với các bối cảnh và tình huống thực tiễn. Những bài tập này là những bài tập mở, tạo cơ hội cho nhiều cách tiếp cận, nhiều con đường giải quyết khác nhau.

2.2.4. *Hướng dẫn biên soạn câu hỏi, bài tập kiểm tra đánh giá theo định hướng phát triển năng lực*

2.2.4.1. *Quy trình biên soạn*

- *Bước 1*: Xác định chủ đề dạy học trong chương trình môn học để xây dựng câu hỏi/bài tập nhằm kiểm tra đánh giá năng lực của học sinh.

- *Bước 2*: Xác định chuẩn kiến thức kỹ năng và thái độ của mỗi chủ đề trong chương trình hiện hành trên quan điểm định hướng phát triển năng lực cho học sinh. Thể hiện các chuẩn kiến thức bằng cách động từ quan sát được.

- *Bước 3*: Xác định và mô tả các mức yêu cầu cần đạt của các loại câu hỏi/bài tập đánh giá năng lực của học sinh trong chủ đề theo hướng chú trọng đánh giá năng lực thực hiện của học sinh.

- *Bước 4*: Biên soạn bộ câu hỏi/bài tập kiểm tra đánh giá trong quá trình dạy học mỗi chủ đề đã xác định.

2.2.4.2. *Câu hỏi và bài tập minh họa*

Nội dung Địa lí trong môn Tự nhiên – Xã hội lớp 3:

Bài 59: Trái Đất. Quả địa cầu (SGK trang 112)

Các bước từ 1 đến 3 được thể hiện thông qua bảng sau:

Bảng 2: Bảng mô tả mức yêu cầu cần đạt của các loại câu hỏi/bài tập đánh giá năng lực của học sinh trong chủ đề

Nội dung	Nhận biết	Thông hiểu	Vận dụng thấp	Vận dụng cao
Quả địa cầu	- Các bộ phận của quả địa cầu. - Các loại quả địa cầu thông dụng: Hành chính, tự nhiên...	Xác định được cực Bắc, cực Nam, xích đạo, Bắc bán cầu, Nam bán cầu, trục của quả địa cầu	Tìm được vị trí của Việt Nam và các nước khác trên quả địa cầu hành chính, xác định được các châu lục, các dãy núi chính, các đại dương trên quả địa cầu tự nhiên...	- Sử dụng quả địa cầu để giải thích hiện tượng ngày – đêm trên Trái Đất. - Vận dụng lí giải tính chất nhiệt đới của khí hậu Việt Nam - ...
Định hướng năng lực được hình thành - Năng lực chung: Năng lực giải quyết vấn đề, sáng tạo, giao tiếp, hợp tác nhóm,... - Năng lực chuyên biệt: Tư duy theo lãnh thổ (mức 3, 4), sử dụng số liệu thống kê (mức 2, 3, 4,)				

Bảng 3: Gợi ý câu hỏi và bài tập trong chủ đề:

Mức độ cần đạt	Gợi ý câu hỏi/bài tập	Gợi ý phương pháp/hình thức dạy học
Trình bày được các bộ phận của quả địa cầu	Câu hỏi: Hãy chỉ: cực Bắc, cực Nam, xích đạo, Bắc bán cầu, Nam bán cầu, trục, giá đỡ của quả địa cầu	- PPDH: Đàm thoại, thực hành - Hình thức tổ chức: nhóm đôi, cả lớp
Phân tích được Hướng quay của quả địa cầu	Câu hỏi: a) Hãy thực hiện chiều quay của quả địa cầu theo hướng tự quay của Trái Đất? b) Nếu nhìn từ cực Bắc xuống, quả địa cầu/ Trái Đất quay theo chiều nào xuôi hay ngược kim đồng hồ?	- PPDH: Thực hành, thảo luận nhóm, hướng dẫn học sinh khai thác tri thức từ quả địa cầu - Hình thức tổ chức: Nhóm 4, cả lớp
Xác định được khoảng vĩ độ cực Bắc và vĩ độ cực Nam của Việt Nam trên quả địa cầu	Bài tập nhóm cặp đôi: a) Xác định vị trí của Việt Nam trên Quả địa cầu b) Xác định khoảng cực Bắc của Việt Nam trên quả địa cầu c) Xác định khoảng cực Nam của Việt Nam trên quả địa cầu d) Vận dụng sang các quốc gia khác	- PPDH: Thực hành - Hình thức tổ chức: Cặp đôi, toàn lớp

3. KẾT LUẬN

Thực hiện Nghị quyết Hội nghị Trung ương 8 khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, giáo dục phổ thông nước ta đang thực hiện bước chuyển từ chương trình giáo dục tiếp cận nội dung sang tiếp cận năng lực của người học, chuyển từ nền giáo dục mang tính hàn lâm, kinh viện, xa rời thực tiễn sang một nền giáo dục chú trọng việc hình thành năng lực hành động, phát huy tính chủ động, sáng tạo của người học. Định hướng quan trọng trong đổi mới PPDH là nhằm phát huy tính tích cực, tự lực và sáng tạo, phát triển năng lực hành động, năng lực cộng tác làm việc của người học; đồng thời phải chuyển cách đánh giá kết quả giáo dục từ nặng về kiểm tra trí nhớ sang kiểm tra, đánh giá năng lực vận dụng kiến thức giải quyết vấn đề, coi trọng cả kiểm tra đánh giá kết quả học tập với kiểm tra đánh giá trong quá trình học tập để có thể tác động kịp thời nhằm nâng cao chất lượng các hoạt động dạy học và giáo dục, đáp ứng những yêu cầu của công cuộc đổi

mới căn bản và toàn diện nền giáo dục quốc dân trong thời kỳ công nghiệp hoá, hiện đại hoá và hội nhập quốc tế.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo, *Tài liệu Hội thảo Chương trình GDPT tổng thể trong chương trình GDPT mới*, Tài liệu lưu hành nội bộ, H., tháng 3/2015.
2. Đặng Thành Hưng, *Hệ thống kỹ năng học tập hiện đại*, Tạp chí Giáo dục số 2/78, 2004.
3. Đặng Thành Hưng, *Năng lực và giáo dục theo tiếp cận năng lực*. Tạp chí Quản lý giáo dục số 43, tháng 12/2012.
4. Đặng Thành Hưng, Nguyễn Khải Hoàn, *Quan niệm tiếp cận năng lực trong đánh giá học sinh Tiểu học*. Hội thảo Khoa học quốc tế Đánh giá học sinh Tiểu học theo tiếp cận năng lực, Tuyên Quang, 2015.
5. Phạm Hồng Quang. *Đào tạo giáo viên theo định hướng năng lực*, Tạp chí Giáo dục số 6/2009.

RENOVATING ASSESSMENT TOWARDS LEARNERS' COMPETENCY DEVELOPMENT IN TEACHING GEOGRAPHY AT PRIMARY LEVEL

Abstract: Renovating assessment in teaching Geography at Primary Level towards learners' competency development is set to meet the requirements of radical and comprehensive renovation of educating and training. The distinguish between competence-based assessment and knowledge, skill-based assessment simultaneously applied in the process of teaching Geography at Primary Level will enhance teaching quality at Primary Level in general, and at Teaching Geography for Primary students Module in specific.

Keywords: assessment, teaching Geography, competence-based, Primary education

PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC NGHỀ NGHIỆP GIÁO VIÊN TRUNG HỌC CƠ SỞ THEO HƯỚNG TIẾP CẬN VAI TRÒ - CHỨC NĂNG

Trịnh Thị Hồng Hà¹

Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2

Tóm tắt: Trong bài báo này, tác giả đưa ra quan niệm về năng lực nghề nghiệp của giáo viên Trung học cơ sở (GVTHCS) theo hướng tiếp cận vai trò - chức năng và một số định hướng phát triển năng lực nghề nghiệp cho giáo viên THCS nhằm đáp ứng yêu cầu của đổi mới giáo dục hiện nay.

Từ khóa: năng lực nghề nghiệp, giáo viên THCS, tiếp cận vai trò – chức năng.

1. MỞ ĐẦU

Xã hội có nhiều nghề, bất cứ nghề nào cũng đòi hỏi người làm nghề có đủ năng lực nghề nghiệp để hoàn thành tốt các công việc, nhiệm vụ của nghề đó. Dạy học là một nghề và giáo viên chính là người có trọng trách giáo dục thế hệ trẻ. Chính vì vậy, giáo viên (GV) cần có năng lực nghề nghiệp. Sau khi được đào tạo ở các cơ sở đào tạo, GV được mong đợi là có đủ năng lực ban đầu của nghề dạy học (lúc này GV mới bắt đầu tham gia dạy học và có thể coi là họ có năng lực nghề nghiệp ở bậc 1). Tuy nhiên, năng lực nghề nghiệp ban đầu đó cần phải được tiếp tục nâng cao và hoàn thiện liên tục trong suốt quá trình dạy học thì mới có thể đáp ứng yêu cầu. Do đó, phát triển năng lực nghề nghiệp GV là vô cùng quan trọng để đảm bảo chất lượng giáo dục trong các nhà trường. Có nhiều hướng phát triển năng lực nghề nghiệp GV, song trong bài viết này, chúng tôi xin đề xuất hướng phát triển cụ thể theo tiếp cận vai trò – chức năng.

2. NỘI DUNG

2.1. Quan niệm về năng lực nghề nghiệp GVTHCS theo hướng tiếp cận vai trò - chức năng

2.1.1. Quan niệm về năng lực

Khi nói một người có năng lực là nói người ấy chắc chắn sẽ làm được công việc một cách thuần thục, đảm bảo yêu cầu và tạo ra sản phẩm như mong muốn, nói cách khác, đó là người có năng lực thực hiện một cách thành thạo dạng công việc nào đó theo đúng yêu cầu

¹ Nhận bài ngày 15.11.2015, gửi phản biện và duyệt đăng ngày 13.12.2015.

hoặc chuẩn đã qui định (về kĩ thuật, tốc độ, thời gian, thao tác, sản phẩm...). Về mặt lí thuyết, khi phân tích cấu trúc năng lực, nhiều tác giả cho rằng có 3 thành phần chủ yếu đó là tri thức, kĩ năng và thái độ (giá trị hay biểu cảm). Tuy nhiên, nếu chỉ có 3 thứ đó thì chưa thể có năng lực được, đó chỉ là điều kiện cần vì có được năng lực nào đó hay không và năng lực ở mức độ nào còn phụ thuộc vào tư chất của từng cá nhân và các điều kiện khác như thể chất, tâm lí, xã hội của họ nữa. Chúng tôi đồng tình với quan niệm của Đặng Thành Hưng: “Năng lực là sự tổ hợp các thuộc tính sinh học, tâm lí và xã hội cùng với tư chất của cá nhân cho phép cá nhân đó hoàn thành dạng hoạt động nào đó theo chuẩn hay qui định” [3]. Và để có năng lực nào đó, người ta phải trải nghiệm, rèn luyện chứ không bỗng dưng mà có được, do đó, những kinh nghiệm thực tế về công việc tương ứng chiếm một phần quan trọng trong cấu trúc của năng lực. Tóm lại, muốn có năng lực nào đó, cần có các điều kiện sinh học, tâm lí, xã hội, tư chất cá nhân; phải học (có tri thức, học vấn); phải làm (có kĩ năng); phải có nhu cầu, mong muốn hoàn thành tốt công việc; đồng thời phải làm đi làm lại nhiều lần dạng công việc ấy.

2.1.2. Năng lực nghề nghiệp GVTHCS theo hướng tiếp cận vai trò - chức năng

Yêu cầu về trình độ ban đầu của GVTHCS là cử nhân bậc đại học hoặc cao đẳng sư phạm (hoặc các ngành khoa học và có chứng chỉ sư phạm) và có các năng lực được mong đợi đủ để hành nghề dạy học. Thuật ngữ *năng lực nghề nghiệp* muốn nói đến các năng lực cần thiết mà người hành nghề nào đó cần phải có để hoàn thành tốt ở vị trí công việc đã chọn. Cũng như vậy, *năng lực nghề nghiệp của GV* sẽ bao gồm những năng lực đảm bảo cho họ hoàn thành tốt nhiệm vụ dạy học, giáo dục và ngầm hiểu trong các năng lực đó đã bao hàm thái độ, đạo đức, tư tưởng đúng đắn theo yêu cầu của một nhà giáo. Bởi vì GV, ngoài vai trò dạy học, giáo dục..., họ còn là công dân, do đó, phải tuân thủ hiến pháp, pháp luật và các chuẩn mực chung của xã hội. Quan niệm một GV có năng lực (thực hiện thành công theo đúng yêu cầu, đạt kết quả mong muốn) bao hàm cả việc họ đã thực hiện đúng qui tắc chuyên môn, có tư tưởng chính trị đúng đắn, có đạo đức của nhà giáo v.v...

Công việc của GV là phức hợp, do đó chắc chắn cần phải có nhiều năng lực khác nhau mới có thể thành công. Muốn xác định các năng lực nghề nghiệp của GV, có thể sử dụng nhiều tiếp cận khác nhau, trong đó có tiếp cận vai trò - chức năng mà họ phải đảm nhiệm trong thực tế dạy học và giáo dục tại nhà trường. Như tất cả các bậc học khác, GVTHCS phải đảm nhận ít nhất các vai trò sau: vai trò *chuyên gia giảng dạy, nhà giáo dục, nhà chuyên môn* (theo môn học mà họ dạy), *nhà quản lí, nhà hoạt động xã hội, người học thường xuyên, nhà nghiên cứu khoa học*. Tương ứng mỗi vai trò này là các năng lực mà GVTHCS cần có, cụ thể là:

- Với vai trò *chuyên gia giảng dạy*, GVTHCS phải có *năng lực giảng dạy*, trong đó cần có học vấn về nội dung chương trình giáo dục, lí luận dạy học (bản chất của dạy học, lí

thuyết dạy học, phương pháp dạy học, chiến lược, mô hình dạy học, đánh giá giáo dục, bản chất của việc học, người học, ...); các kỹ năng cốt lõi như kỹ năng thiết kế quá trình dạy học, kỹ năng dạy học, giao tiếp sư phạm, ứng xử tình huống dạy học, kỹ năng đánh giá HS (kết quả học tập và sự phát triển của HS) v.v...; thẩm nhuần các quan điểm và giá trị như: tôn trọng HS, phát hiện và bồi dưỡng năng khiếu, khơi dậy tiềm năng của HS, tôn trọng sự khác biệt của HS, tin tưởng tất cả HS đều có thể học tập ...

- Với vai trò *nhà giáo dục*, GVTHCS cần phải có *năng lực giáo dục* trong đó cần phải có học vấn về tâm lý giáo dục, chính sách giáo dục, bối cảnh xã hội của giáo dục, sự phát triển của trẻ em, giáo dục giá trị,...; cần có các kỹ năng lập kế hoạch giáo dục, tổ chức hoạt động giáo dục, đánh giá kết quả giáo dục trong đó cần có định hướng giá trị cơ bản như tôn trọng học sinh, tôn trọng sự khác biệt, phát hiện và nuôi dưỡng sự phát triển của HS...

- Với vai trò *nhà chuyên môn* (theo môn học mà GV đảm nhiệm), GVTHCS cần phải có *năng lực chuyên ngành* (Toán, Vật lý, Sinh học, Văn học, Lịch sử, Nghệ thuật, Ngôn ngữ ...) họ phải có học vấn về chuyên ngành của mình, trong đó phải hiểu biết về lý thuyết khoa học cơ bản, nguyên tắc, phương pháp, các ứng dụng của khoa học đó; cần có các kỹ năng thiết kế mô hình hóa, kỹ năng sử dụng phương tiện dạy học môn học, kỹ năng thiết kế bài tập môn học, kỹ năng giải bài tập v.v...; phải có định hướng giá trị: tôn trọng khách quan, sáng tạo, những giá trị gắn liền với bản chất của khoa học đó, chẳng hạn như tính chính xác trong Toán học, tính sáng tạo nghệ thuật trong Văn học ...

- Với vai trò *nhà quản lý*, GVTHCS cần phải có *năng lực quản lý* để quản lý lớp học, quản lý hành vi học sinh, quản lý môi trường học tập của học sinh THCS, vì vậy họ phải có học vấn về khoa học quản lý giáo dục; các kỹ năng lãnh đạo, quản lý lớp học, quản lý hành vi HS, các kỹ năng đánh giá môi trường học tập...

- Với vai trò *nhà hoạt động xã hội*, GVTHCS cần có *năng lực xã hội* để làm việc, hợp tác với đồng nghiệp, làm việc có hiệu quả với phụ huynh và giải quyết các vấn đề về mối quan hệ giữa nhà trường và gia đình, xã hội, làm việc với các tổ chức xã hội khác..., cần có hiểu biết cơ bản về các vấn đề xã hội liên quan đến giáo dục, chính sách xã hội, chính sách xã hội hóa giáo dục...và các kỹ năng cộng tác, kỹ năng giao tiếp, kỹ năng giải quyết vấn đề, kỹ năng thuyết phục, động viên, tôn trọng các giá trị cơ bản như dân chủ, công bằng, công khai,...

- Với vai trò *người học thường xuyên*. Để phát triển nghề nghiệp và phát triển cá nhân, GVTHCS cần có *năng lực học tập*. Họ cần có hiểu biết chung về cách tổ chức tri thức của nhân loại, các nguồn học liệu cần thiết, phương pháp tìm kiếm thông tin; có kỹ năng nhận thức, tìm hiểu, phân tích, xử lý thông tin và sử dụng thông tin vào công việc và phát triển cá nhân; kỹ năng đánh giá học tập của bản thân...; đồng thời, cần phải có nhu

cầu và khát vọng học tập để thay đổi, phát triển và cập nhật những cái mới cho công việc và cuộc sống cá nhân.

- Với vai trò *nhà nghiên cứu khoa học*, GV phải có *năng lực nghiên cứu*. Đối với GVTHCS, năng lực nghiên cứu chỉ yêu cầu ở mức độ biết tìm hiểu những lĩnh vực liên quan đến chuyên môn dạy học và quản lí cụ thể, chẳng hạn như nghiên cứu người học, nghiên cứu môi trường học tập... ; có kĩ năng áp dụng lí luận dạy học/giáo dục vào công việc của nhà giáo; có nhu cầu và mong muốn học hỏi, sáng tạo trong công việc.

Những năng lực này trong quá trình đào tạo GV ban đầu mới chỉ đạt ở dạng tích lũy học vấn và hình thành một số kĩ năng ở mức độ cơ sở và sẽ được phát triển tiếp tục sau khi họ đã hành nghề trong các nhà trường. Việc xác định các năng lực nghề nghiệp của GVTHCS một cách đầy đủ và toàn diện như trên sẽ vừa là cơ sở cho đào tạo GV ban đầu, vừa là căn cứ để GV tiếp tục phát triển năng lực nghề nghiệp trong quá trình dạy học ở nhà trường sau này.

2.2. Phát triển năng lực nghề nghiệp cho GVTHCS theo hướng tiếp cận vai trò - chức năng

Nói đến phát triển năng lực nghề nghiệp cho GV tức là nói đến quá trình và các biện pháp hay cách thức nhằm nâng cao năng lực của GV trong quá trình hành nghề dạy học, giáo dục. Về bản chất, phát triển năng lực nghề nghiệp là phát triển các tố chất, kĩ năng, tri thức, kinh nghiệm của con người nhằm giúp họ đáp ứng vai trò, hoàn thành tốt trọng trách của nghề nghiệp họ đang làm. Với GV, đây là cả một quá trình mà mỗi người, bằng sự nỗ lực và các hoạt động khác nhau, tích cực cập nhật kiến thức, rèn luyện kĩ năng và các năng lực cần thiết khác để thực hiện thành công nghề dạy học.

Tại sao phát triển năng lực nghề nghiệp của GVTHCS là quan trọng? Trước hết khi GVTHCS được đào tạo ban đầu ở trường sư phạm, họ mới chỉ được trang bị các năng lực của nghề dạy học ở dạng học vấn nền tảng và các kĩ năng cốt lõi của nghề, lí do là thời gian đào tạo hạn chế (thông thường là 3 đến 4 năm), chủ yếu dành cho việc tích lũy học vấn cơ bản và chuyên ngành; thời gian luyện tập kĩ năng nghề và nhất là thực tập nghề còn ít, ngay cả có nhiều lên thì cũng vẫn chỉ là thực tập chứ chưa hẳn là hành nghề. Phải khẳng định rằng đối với bất cứ nghề nào chứ không chỉ nghề giáo, giai đoạn đào tạo ban đầu cũng chỉ là giai đoạn cung cấp học vấn và rèn luyện các kĩ năng cơ bản, còn năng lực nghề nghiệp đều sẽ được phát triển dần trong quá trình hành nghề. Về bản chất, các khả năng, xu hướng nội lực phải trải qua thực tế, thực hành, rèn luyện mới có thể trở thành năng lực thực sự được. Hơn thế, trong bối cảnh khoa học và công nghệ phát triển vô cùng nhanh chóng, có những kiến thức đã học trong quá trình đào tạo ban đầu đã bị lạc hậu phải thay bằng những kiến thức mới, đồng thời, các thành tựu trong lĩnh vực chuyên môn cũng luôn

phát triển, đổi mới, cần bổ sung, cập nhật kịp thời, nên việc bồi dưỡng và nâng cao năng lực nghề nghiệp trong quá trình hành nghề cho GV là vô cùng quan trọng, cần thiết

2.3. Định hướng phát triển năng lực nghề nghiệp cho GVTHCS

Muốn phát triển năng lực nghề nghiệp của GVTHCS có hiệu quả thì trước hết sinh viên sau khi tốt nghiệp (cao đẳng hoặc đại học) đã phải có nền tảng của năng lực nghề nghiệp chủ yếu (đó là các học vấn nền tảng và những kỹ năng cốt lõi của nghề). Giữa kết quả đào tạo GV ban đầu và các năng lực nghề nghiệp của GVTHCS cần có phải có sự gắn kết chặt chẽ, muốn vậy cần xây dựng chuẩn nghề nghiệp GVTHCS làm công cụ để dựa vào đó mà xây dựng chương trình đào tạo GV ban đầu và quản lý GV. Hiện nay chúng ta đã có Chuẩn nghề nghiệp GV trung học, tuy nhiên chuẩn vẫn chưa đảm bảo đầy đủ các tiêu chí và chưa thể trở thành công cụ quản lý có hiệu quả. Có thể sử dụng cách tiếp cận khác nhau để xây dựng chuẩn, tuy nhiên, cần phải đảm bảo tính kỹ thuật và công cụ quản lý của chuẩn. Khi đã có chuẩn nghề nghiệp GVTHCS mang tính chuyên nghiệp thì dựa vào đó mà xây dựng chương trình đào tạo GV ban đầu, sinh viên tốt nghiệp sẽ bắt buộc ít nhất là đạt bậc 1 của chuẩn. Và các cấp độ sau này trong quá trình hành nghề mà GV đạt được sẽ là bậc 2, 3, 4... tương tự như tay nghề của công nhân / kỹ sư. Quá trình phát triển, trưởng thành của GVTHCS sau này chính là quá trình nâng cao năng lực nghề nghiệp của họ. Chuẩn nghề nghiệp GVTHCS cũng là công cụ quản lý GV, dựa vào chuẩn để đánh giá GV, xây dựng các chương trình bồi dưỡng GV, cũng dựa vào chuẩn mà GV đặt ra các mục tiêu phát triển của cá nhân trong suốt quá trình hoạt động nghề nghiệp của mình.

Việc phát triển năng lực nghề nghiệp của GV chỉ thực sự có hiệu quả khi bản thân GV có nhu cầu và khát vọng phát triển nghề nghiệp, và mỗi người phát triển đến trình độ nào phụ thuộc vào sự nỗ lực cũng như tư chất cá nhân của họ. Bên cạnh đó, muốn phát triển tốt năng lực nghề nghiệp, GV cũng phải tính đến nhiều điều kiện khác nữa, chẳng hạn, chế độ sử dụng, đánh giá GV của các cơ quan quản lý giáo dục cũng như của nhà trường THCS nơi GV công tác, chính sách của quốc gia đối với GV (lương, điều kiện làm việc, chế độ phụ cấp...), môi trường quản lý ở địa phương, môi trường giáo dục của nhà trường, phong cách lãnh đạo của ban giám hiệu nhà trường v.v... Vì vậy, muốn phát triển năng lực nghề nghiệp của GV có hiệu quả thì ngoài những yếu tố thuộc về cá nhân GV, cần tạo các điều kiện thuận lợi để GV phát triển năng lực nghề nghiệp của họ. Một số vấn đề cơ bản sau cần được quan tâm:

- Quan tâm thích đáng đến việc bồi dưỡng GV mới bắt đầu tham gia dạy học

Như trên đã nói, sinh viên vừa tốt nghiệp tuy là đã có một số kiến thức và kỹ năng ban đầu của nghề, nhưng vì chưa trải nghiệm thực tế, nên các năng lực chưa đầy đủ và chưa hoàn thiện. Giai đoạn ban đầu GV mới cần được một GV giỏi hướng dẫn kèm cặp nghiêm túc. Tình trạng hiện nay của chúng ta là GV mới ra trường chưa được các nhà

trường đầu tư đúng mức, tình trạng chung là tuy có giáo viên hướng dẫn nhưng chưa hẳn GV đó đã đủ trình độ hướng dẫn hoặc tuy nhận hướng dẫn nhưng không dành thời gian và công sức thích đáng cho công việc này. Cần có chính sách cụ thể và rõ ràng hơn để việc bồi dưỡng GV có hiệu quả thực sự. Chẳng hạn có chế độ phụ cấp thỏa đáng, việc bồi dưỡng GV được coi là bắt buộc với những GV giỏi và có thể coi đó là một tiêu chí để đánh giá GV và gắn liền với việc nâng bậc nghề hoặc nâng lương. Tất nhiên khi có chế độ ưu đãi cho GV hướng dẫn thì cũng kèm theo các điều kiện cần đạt được cụ thể về kết quả đối với GV mới. Mỗi GV mới tự lập kế hoạch phát triển năng lực nghề nghiệp thống nhất cùng GV hướng dẫn để thực hiện và đánh giá lại những thành tựu đạt được trong từng năm và cả giai đoạn tập sự, tránh tình trạng GV hướng dẫn không làm hết trách nhiệm và GV mới không đạt được yêu cầu phát triển năng lực.

Bên cạnh việc quan tâm đầu tư và chế độ thích hợp cho GV hướng dẫn, có thể học tập kinh nghiệm của Singapore trong 3 năm đầu tiên bước vào nghề dạy học, GV mới sẽ được định hướng lựa chọn một trong 3 hướng phát triển: một là trở thành giáo viên giỏi (master teacher), hai là trở thành nhà lãnh đạo trường học (school leaders), ba là trở thành chuyên gia về chương trình hoặc nhà nghiên cứu giáo dục (specialist in curriculum or research) [8]. Với mỗi định hướng như vậy, GV mới sẽ có lựa chọn phù hợp và được tiếp tục đào tạo bồi dưỡng theo định hướng đã chọn. Trong giai đoạn ban đầu này, GV mới nào không đạt được các yêu cầu về năng lực và các điều kiện để trở thành một trong 3 loại theo định hướng trên sẽ bị loại khỏi ngành giáo dục. Cách làm như thế tạo cơ hội cho GV phát huy được sở trường của mình và theo đuổi lâu dài theo con đường chuyên nghiệp, giúp phát triển tối đa khả năng của họ. Mặt khác, định hướng này sẽ giúp cho các trường có các nhà lãnh đạo quản lý trường học chuyên nghiệp, đảm bảo lãnh đạo nhà trường hiệu quả và những người lựa chọn theo con đường GV sẽ thực sự là những người yêu nghề dạy học và có năng lực dạy học tốt sau này.

- Cung cấp cơ hội cho GVTHCS tham gia vào các hoạt động khác nhau phù hợp với nhu cầu của họ

Phát triển năng lực nghề nghiệp của GVTHCS cần phải định hướng vào GV có nghĩa là dựa vào nhu cầu và tiềm năng của họ để tạo cơ hội phù hợp cho họ phát triển. Bên cạnh đó các chương trình bồi dưỡng GVTHCS cần dựa vào năng lực đã có của họ, hỗ trợ họ phát triển năng lực còn yếu, thiếu của mình chứ không chỉ cung cấp các chương trình, các khóa học chung chung giống nhau GV nào cũng đều phải tham dự. Cách làm như vậy mất thời gian mà không mang lại hiệu quả vì nhiều người không thấy cần thiết với họ nên làm họ chán nản, từ đó sinh ra tâm lý tham dự cho có mặt nhưng lại làm việc khác, tạo nên thói quen xấu. Vì thế, ngoài một số chương trình hay khóa học bắt buộc cho tất cả GV, nên tập trung vào cập nhật những kiến thức, kĩ năng mới mà GV nào cũng cần. Các chương trình,

khóa học, hay các lớp tập huấn, hội thảo... nên để cho GV lựa chọn, phù hợp với nhu cầu và điều kiện riêng của họ.

Nên khuyến khích thực hiện các biện pháp phát triển năng lực nghề nghiệp dựa vào nhà trường. Mỗi trường cần chủ động tạo ra các hoạt động chuyên môn phù hợp để lôi cuốn GV tham gia trao đổi, chia sẻ kinh nghiệm và hỗ trợ nhau cùng phát triển. Các trường cần có nhiều biện pháp khuyến khích tinh thần tự học nâng cao trình độ, hỗ trợ cho các nghiên cứu hợp tác của GV nhà trường với các cơ sở giáo dục khác cũng như khuyến khích các nghiên cứu cá nhân độc lập, ứng dụng các lý luận mới, chiến lược mới vào cải tiến dạy học, giáo dục, tổ chức sinh hoạt chuyên môn với nhiều chủ đề khác nhau bám sát các nhu cầu thực tế của GV nhà trường v.v...

- Xây dựng chính sách và môi trường quản lý lành mạnh tạo điều kiện thuận lợi cho GV phát triển năng lực nghề nghiệp

Chính sách sử dụng và đãi ngộ GVTHCS cần thể hiện được tính công bằng, công khai, dân chủ thực sự, phù hợp với năng lực thực tế và sự cống hiến của mỗi GV tránh tình trạng nể nang, quan hệ. Lương, thưởng và sự tôn vinh đều cần được thực hiện công khai, công bằng, minh bạch dựa trên chế độ quản lý văn minh, dân chủ, hiện đại, dựa vào chuẩn. Có như vậy GV mới có động cơ học tập phấn đấu liên tục nâng cao năng lực để thực hiện tốt nhiệm vụ của mình.

Việc phát triển năng lực nghề nghiệp nhanh hay chậm, có hiệu quả hay không có hiệu quả... của GV, bên cạnh tính tích cực chủ động của chính họ, còn phụ thuộc vào cơ chế quản lý, chính sách hỗ trợ, tạo điều kiện của lãnh đạo mỗi trường. Trường nào có ban lãnh đạo có năng lực quản lý tốt, có quan điểm đúng đắn, có các biện pháp khuyến khích GV tích cực nâng cao trình độ của mình... sẽ có đội ngũ tốt, giàu kinh nghiệm, năng lực. Do đó, cần quan tâm đào tạo, bồi dưỡng, xây dựng bộ máy lãnh đạo, quản lý nhà trường THCS vững mạnh, vừa giỏi chuyên môn vừa chuyên nghiệp trong quản lý, đồng thời, cũng cần thực hiện phân cấp quản lý mạnh mẽ, tăng cường quản lý dựa vào nhà trường để phát huy tiềm năng và sức mạnh của các trường THCS trong công tác phát triển năng lực nghề nghiệp của GV.

3. KẾT LUẬN

Muốn phát triển năng lực nghề nghiệp của GVTHCS, trước hết cần xác định các năng lực nghề nghiệp cần thiết để họ thực hiện thành công nghề dạy học. Có thể sử dụng cách tiếp cận vai trò - chức năng để xác định các năng lực nghề nghiệp cần thiết. Theo cách tiếp cận này, GVTHCS cần có 8 loại năng lực, trong đó có các kiến thức cơ bản và các kỹ năng cốt lõi cũng như định hướng giá trị phù hợp với loại năng lực đó. Để phát triển năng lực nghề nghiệp của GVTHCS có hiệu quả, cần có sự nỗ lực từ nhiều phía, từ cá nhân GV, cơ quan quản lý giáo dục cũng như nhà trường THCS, sự cải cách quản lý giáo dục

theo hướng hiện đại, phân cấp quản lý mạnh mẽ, quản lý dựa vào chuẩn, quản lý dựa vào nhà trường, và sau cùng là những đổi mới về cơ chế chính sách đối với việc đào tạo, sử dụng và bồi dưỡng cũng như đãi ngộ GV.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Trịnh Hồng Hà, *Chất lượng đào tạo GV - Một yếu tố quan trọng tạo nên chất lượng giáo dục*. Tạp chí Phát triển giáo dục, số 10/2004.
2. Trịnh Thị Hồng Hà, *Chương trình dựa vào năng lực - Giải pháp đáp ứng nhu cầu xã hội trong đào tạo giáo viên*, Tạp chí Giáo dục (Số đặc biệt tháng 9/2011).
3. Đặng Thành Hưng, *Năng lực và giáo dục theo tiếp cận năng lực*, Tạp chí Quản lý Giáo dục, số 43 tháng 12/2012.
4. Đặng Thành Hưng, *Nhận diện và đánh giá kỹ năng*. Tạp chí Khoa học giáo dục, tháng 6 /2010.
5. Đặng Thành Hưng (2012), *Bản chất và điều kiện của việc tự học*, Tạp chí Khoa học Giáo dục, số 78, tháng 3 năm 2012.
6. *Building a High-Quality Teaching Profession*, OECD, 2010.
7. Harwell Sandra H, *Teacher Professional Development: It's Not an Event, It's a Process*, CORD, P.O. Box 21689, Waco, Texas, USA, 2003.
8. Vivien Stewart, *How Singapore Developed a High-Quality Teacher Workforce*.

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE FOR LOWER SECONDARY SCHOOL TEACHERS BY USING ROLE-FUNCTION APPROACH

Abstract: The article presented conception of professional competence of lower secondary school teachers by using role – function approach and proposed some orientation for professional competence development of lower secondary school teachers to meet the requirements of the current education reform.

Keywords: professional competence, lower secondary school teacher, role – function approach.

ỨNG DỤNG KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU KHOA HỌC VÀ KINH NGHIỆM DẠY HỌC TOÁN HỌC PHỔ THÔNG TRONG ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN TOÁN TRUNG HỌC CƠ SỞ Ở TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI

Lê Văn Hồng, Hoàng Ngọc Tuyền, Nguyễn Thị Thúy Vinh¹

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Bài báo đề cập việc sử dụng, khai thác các nghiên cứu, thực hành về dạy học toán ở trường phổ thông trong đổi mới đào tạo giáo viên toán trung học cơ sở (THCS). Ba biện pháp có thể thực hiện nhằm đổi mới đào tạo sinh viên sư phạm Toán THCS là: 1) Sử dụng những thành tựu trong nghiên cứu, thực hành về dạy học toán ở trường phổ thông để làm rõ thêm nội dung các giáo trình về Phương pháp dạy học bộ môn Toán; 2) Khuyến khích sinh viên tập dượt nghiên cứu các đề tài gắn với việc dạy toán ở THCS; 3) Khai thác kết quả từ các chương trình, dự án về đào tạo giáo viên trong thực hiện và phát triển chương trình đào tạo giáo viên toán THCS.

Từ khóa: toán học phổ thông, dạy học, đào tạo giáo viên.

1. MỞ ĐẦU

Dạy học Toán ở trường phổ thông và đào tạo giáo viên Toán tại các cơ sở giáo dục đại học có mối quan hệ gắn bó và tác động lẫn nhau. Những thay đổi mạnh mẽ và tích cực trong nghiên cứu, thực hành về dạy học toán ở trường phổ thông theo hướng chuẩn bị cho đổi mới chương trình và sách giáo khoa sau năm 2015 đã gọi ra những yêu cầu cấp thiết về đổi mới đào tạo giáo viên Toán, trong đó có giáo viên THCS. Thực hiện được ngay những biện pháp nêu dưới đây và có thể cần tiếp tục thực hiện chúng cùng nhiều giải pháp, biện pháp khác để phát triển năng lực nghề nghiệp của đội ngũ giáo viên Toán THCS sẽ đáp ứng được những yêu cầu của chương trình giáo dục phổ thông sau năm 2015.

2. NỘI DUNG

2.1. Thành tựu nghiên cứu, thực hành về dạy học Toán ở trường phổ thông

Những năm gần đây, việc nghiên cứu và thực hành dạy học Toán ở trường phổ thông nước ta đã có nhiều chuyển biến tích cực. Hội thảo quốc gia về giáo dục Toán học ở trường phổ thông do Dự án Phát triển giáo dục Trung học cơ sở II (PTGD THCS II), Dự án Phát

¹ Nhận bài ngày 10.11.2015, gửi phản biện và duyệt đăng ngày 10.12.2015.

triển Giáo viên Trung học phổ thông & Trung cấp chuyên nghiệp (PTGV THPT&TCCN) cùng Hội Giảng dạy Toán học phổ thông đã ghi nhận nhiều thành tựu trong nghiên cứu và thực hành đổi mới việc dạy học Toán ở trường phổ thông [1].

Để chuẩn bị cho đổi mới chương trình và sách giáo khoa cho giáo dục phổ thông sau năm 2015, nhiều nghiên cứu, thực hành về dạy học Toán theo hướng phát triển năng lực người học đã được trao đổi và công bố qua các Tạp chí khoa học, các Hội thảo khoa học, các luận văn luận án Tiến sĩ về Lý luận và phương pháp dạy học bộ môn Toán. Có thể kể tới hàng loạt các nghiên cứu thực hành ở thực tiễn dạy học Toán phổ thông qua các công việc thường xuyên của các giáo viên đứng lớp và qua các chương trình, dự án giáo dục như “Mô hình trường học mới tại Việt Nam - VNEN” ở Tiểu học và Trung học Cơ sở, “Thí điểm phát triển chương trình giáo dục nhà trường phổ thông” theo Công văn 791/HD-BGDĐT ngày 25/6/2013 của Bộ Giáo dục và Đào tạo (Bộ GD&ĐT).

Những thành tựu kể trên đã tác động trở lại và thúc đẩy các cơ sở đào tạo giáo viên phổ thông có những đổi mới cần thiết để song hành cùng thay đổi ở trường phổ thông theo mục tiêu chung về đổi mới giáo dục phổ thông. Ba biện pháp dưới đây đã được chúng tôi chú ý thực hiện trong năm học 2014-2015 tại Trường Đại học Thủ đô Hà Nội.

2.2. Ba biện pháp đổi mới đào tạo giáo viên Toán THCS

- Sử dụng những thành tựu trong nghiên cứu, thực hành về dạy học toán ở trường phổ thông để làm rõ thêm nội dung các giáo trình về Phương pháp dạy học bộ môn Toán.

Giáo trình bắt buộc mà sinh viên cần sử dụng trong học tập học phần *Phương pháp dạy học đại cương môn Toán* và học phần *Phương pháp dạy học các nội dung môn Toán* là [7] và [4]. Giáo trình [7] được công bố lần đầu vào năm 2005 và đã tái bản có chỉnh lí vào năm 2010, còn giáo trình [4] được công bố và sử dụng từ năm 2007.

Khi thực hiện hai học phần trên và học phần *Rèn luyện nghiệp vụ sư phạm và ứng dụng Công nghệ thông tin trong dạy học môn Toán*, chúng tôi không dừng ở việc sử dụng các giáo trình bắt buộc trên, sử dụng văn bản chương trình giáo dục môn Toán phổ thông, văn bản hướng dẫn thực hiện chuẩn kiến thức kỹ năng môn Toán THCS, các sách giáo khoa, sách giáo viên, sách tham khảo về dạy học Toán phổ thông mà còn cập nhật những thành tựu trong nghiên cứu thực hành về dạy học Toán phổ thông để có thêm ví dụ và sau đó là từng bước đi sâu nội dung cần cho sinh viên có sự chuẩn bị tốt hơn cho dạy học Toán ở phổ thông. Cách làm này chúng tôi đã kế thừa từ kinh nghiệm đào tạo của các thế hệ đi trước cũng như tham khảo cách làm của các nghiên cứu đã được khẳng định. Các nhà giáo dục Pháp [9] đã đưa ra logic cho việc đào tạo giáo viên là “Học → Dạy → Đào tạo giáo viên”. Với môn Toán ở Việt Nam, có thể kể một ví dụ liên quan đến “chuỗi” từ nghiên cứu và thực hành về bồi dưỡng năng lực sáng tạo cho học sinh trong dạy học môn Toán ở trường THCS, đến Luận án về “Những chuẩn bị cần thiết cho sinh viên ở trường sư phạm

để dạy toán nhằm bồi dưỡng năng lực sáng tạo cho học sinh THCS” [5]. Trong quá trình giảng dạy các học phần trên, chúng tôi đã cập nhật các thông tin về Chuẩn kiến thức kỹ năng, về Phát triển chương trình nhà trường, về Chương trình đánh giá học sinh quốc tế PISA..., và đặc biệt đã giới thiệu phần nào đó các khía cạnh về năng lực toán học mà học sinh cần chú ý trong hướng đổi mới chương trình giáo dục phổ thông Toán học từ kết quả của Trần Kiều [8] và Đỗ Đức Thái [11]. Công bố mới đây của chúng tôi [3, tr.270] về đào tạo sinh viên Sư phạm Toán, đã sử dụng kết quả [6], có thể xem là cùng xu hướng đã nêu.

- Khuyến khích sinh viên làm khóa luận, tập dượt nghiên cứu các đề tài gắn với việc dạy toán ở THCS

Sinh viên năm thứ ba cao đẳng sư phạm có thể thực hiện Khóa luận tốt nghiệp với dung lượng 5 tín chỉ. Về quy định, sinh viên có thể thực hiện Khóa luận về đề tài mà mình ưa thích và có đủ điều kiện theo quy chế của Trường. Sinh viên Sư phạm Toán có thể làm khóa luận về Giải tích, Đại số tuyến tính, Đại số đại cương, Xác suất thống kê hay Hình học cao cấp ứng với chuẩn bị đã có từ học phần đã học từ chương trình đào tạo cao đẳng ngành Sư phạm Toán do Bộ GD&ĐT quy định. Với định hướng đào tạo nghề dạy học môn Toán ở THCS, nhiều năm qua, chúng tôi đã khuyến khích sinh viên thực hiện các đề tài liên quan đến công việc dạy học toán ở THCS.

Năm học 2014-2015, đề tài các khóa luận liên quan đến dạy học toán ở trường THCS có thể phân thành các nhóm sau:

+ Với các xu hướng và phương pháp dạy học không truyền thống có các đề tài về Dạy học phát hiện và giải quyết vấn đề, Dạy học hợp tác, Dạy học phân hóa...

+ Về phát triển tư duy trong học toán có các đề tài như Phương pháp phân tích đi lên, Phát triển tư duy biện chứng...

+ Về phương tiện dạy học có các đề tài như Sử dụng bản đồ tư duy, Sử dụng phần mềm dạy học, Xây dựng học liệu công nghệ thông tin trong dạy học về Hình học, Đại số...

+ Về Toán sơ cấp dùng trong dạy học toán THCS có các đề tài liên quan tới Phương trình bậc hai và ứng dụng, Phương trình vô tỉ, Bất đẳng thức, Bài toán cực trị, Tam giác đồng dạng, Sử dụng hình phụ, Hàng điểm điều hòa, Nghiệm nguyên, Chia hết, Nguyên lý Dirichlet và ứng dụng ...

+ Về Sử dụng tiếng Anh trong dạy toán có các đề tài về Nghiên cứu dạy học bằng tiếng Anh tại các chương, các lớp theo chương trình toán THCS.

Có thể thấy, phần lớn các đề tài khóa luận trên đã phản ánh yêu cầu sinh viên nắm chắc các kiến thức, kỹ năng cơ bản từ các học phần trực tiếp gắn với nghề dạy toán THCS như Phương pháp dạy học môn Toán, Rèn luyện nghiệp vụ sư phạm và ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học toán, Đại số sơ cấp - Hình học sơ cấp và thực hành giải toán,

Chuyên đề toán cho bồi dưỡng học sinh giỏi... Nhiều đề tài khóa luận đã thể hiện sự tích hợp việc nắm vững các kiến thức, kỹ năng từ môn Toán cơ bản như Đại số đại cương, Lý thuyết số, Cơ sở số học... với ý thức soi sáng toán ở THCS và vận dụng bồi dưỡng học sinh giỏi toán THCS. Và không hiếm đề tài đã tìm hiểu sâu và ứng dụng kết quả học tập một học phần mới trong đào tạo sinh viên sư phạm Toán, sử dụng tiếng Anh trong dạy Toán.

Chúng tôi dự kiến sẽ tiếp tục phát triển các đề tài như trên trong các khóa tiếp theo và nâng cấp yêu cầu, chất lượng khóa luận và nghiên cứu đề tài tương ứng với nâng cấp chương trình đào tạo giáo viên toán THCS tại trường.

- Khai thác kết quả từ các chương trình, dự án về giáo dục giáo viên trong phát triển chương trình đào tạo giáo viên Toán THCS

Khi thực hiện và phát triển chương trình đào tạo về Toán, chúng tôi kế thừa các thành tựu đã có ở trường về đổi mới chương trình chi tiết, chương trình khung và kế hoạch dạy học hàng năm trên nền tảng Chương trình khung của Bộ ban hành năm 2004 cùng nhiều giáo trình và tài liệu giảng dạy từ dự án đào tạo giáo viên THCS. Quan điểm của Bộ GD&ĐT về tích hợp nội dung chuyên môn và nội dung nghiệp vụ trong đào tạo khi thực hiện chương trình khung giáo dục đại học trình độ cao đẳng ngành Sư phạm Toán [11, tr.25] là một định hướng quan trọng cho chúng tôi. Những luận điểm như “dạy toán cho những đối tượng sẽ là giáo viên toán phải có những sắc thái riêng khác với việc dạy toán cho những người sẽ đi làm các công việc khác như nghiên cứu, sản xuất...”, hay “các giảng viên dạy chuyên môn khi thiết kế các kế hoạch giảng dạy cần tích hợp những kiến thức và những phương pháp nghiên cứu cơ bản trong chương trình phổ thông” đã được chúng tôi thể hiện trong nhiều môn học về Toán như Đại số tuyến tính, Đại số đại cương, Hình học giải tích, Lý thuyết số và Cơ sở số học... Ngoài việc chú ý đến các ví dụ mà các giáo trình chính thức thể hiện, chúng tôi còn gọi thêm các ví dụ cập nhật từ thực tiễn dạy Toán phổ thông và có thể giao sinh viên phát triển cụ thể qua các khóa luận.

Chúng tôi cũng quan tâm sử dụng các tài liệu gần đây của các chương trình, dự án về đào tạo giáo viên bởi lý do: các tài liệu đó đã cập nhật các yêu cầu về dạy học theo hệ thống tín chỉ, dạy học theo chuẩn đầu ra, trong đó có đề cập đến các năng lực nghề nghiệp của giáo viên. Đặc biệt, với yêu cầu phát triển chương trình đại học đa ngành mà đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao giáo viên toán THCS cho Thủ đô vẫn được coi là một nhiệm vụ rất quan trọng, chúng tôi mở rộng việc nghiên cứu vận dụng nguồn tư liệu về đào tạo giáo viên Trung học có trình độ đại học. Tài liệu [2] về “Chương trình giáo dục đại học đào tạo giáo viên trung học phổ thông theo hệ thống tín chỉ ngành Sư phạm Toán học” là một căn cứ thích hợp để chúng tôi phát triển nét riêng cho đào tạo giáo viên Toán THCS có trình độ đại học. Tuy nhiên, do vấn đề phức tạp và các nội dung các tài liệu đó thường gắn với đào tạo giáo viên THPT nên việc vận dụng vẫn còn tiếp tục. Trong bối cảnh đó, chúng tôi vận

dùng chính những kết quả nghiên cứu và thực hành về đào tạo lớp chất lượng cao Sư phạm Toán tại trường từ ba năm qua như là cứ liệu thực tiễn quý giá cho thực hiện và phát triển chương trình đào tạo các học phần cho các lớp Sư phạm Toán khác.

2.3. Vấn đề nâng cao năng lực nghề nghiệp cho giáo viên Toán THCS

Phát triển năng lực nghề nghiệp cho giáo viên Toán ở trường phổ thông là chủ đề của Hội thảo khoa học được Bộ GD&ĐT chỉ đạo Chương trình Phát triển Giáo dục Trung học kết hợp với Hội Giảng dạy Toán học phổ thông tổ chức gần đây [3]. Hội thảo đã đề cập đến 6 tiêu chuẩn với 25 tiêu chí về nghề nghiệp giáo viên Trung học đã ban hành và trao đổi, đề xuất thay đổi, điều chỉnh một số tiêu chuẩn đã nêu. Đặc biệt, Hội thảo dành thời gian đáng kể cho trao đổi, tranh luận về năng lực nghề nghiệp của giáo viên Toán phổ thông, có nên có những năng lực cốt lõi mang đặc thù dạy học môn Toán ở trường phổ thông để các nhà quản lý, các cơ sở đào tạo và mỗi giáo viên Toán có thể tự mình rèn luyện và phát triển năng lực hay không? Câu trả lời vẫn chưa có sự nhất trí, nhưng nhiều ý kiến đã đề xuất là cần đưa các năng lực giải quyết vấn đề trong dạy học toán, năng lực phát triển chương trình giáo dục toán ở nhà trường vào nhóm các năng lực cốt lõi mang đặc thù cho nghề nghiệp dạy học môn Toán ở phổ thông.

Dẫu chưa có kết luận, nhưng chúng tôi đồng ý với các đề xuất trên và muốn nêu thêm vài ý kiến để cùng tiếp tục trao đổi như sau:

- Nên có những năng lực với đặc thù của giáo viên Toán trường phổ thông phù hợp với năng lực nghề nghiệp chung của giáo viên phổ thông và nếu có những nét riêng, minh chứng riêng cho giáo viên Toán THCS thì càng tốt.

- Giáo viên Toán THCS phải có những hiểu biết cơ bản về trẻ em ở lứa tuổi 11-15 sẽ học toán như thế nào và về môn Toán cho trẻ em ở lứa tuổi này sẽ được xây dựng ra sao?

- Giáo viên Toán THCS phải biết tổ chức quá trình học tập môn Toán của trẻ em.

- Sinh viên Sư phạm Toán, những giáo viên Toán THCS tiềm năng, cần được đào tạo để có những năng lực nghề nghiệp đặc thù như hai mục kể trên.

- Cần xem xét điều chỉnh tỉ lệ thời gian và chuẩn đầu ra trong tổng thể các học phần đào tạo giáo viên, dành thêm thời gian cho các học phần tự chọn để đáp ứng sự phân hóa của nhu cầu giáo viên Toán THCS và sự phân hóa về năng lực, hứng thú của sinh viên sư phạm.

3. KẾT LUẬN

Những thay đổi về nghiên cứu thực hành dạy học Toán ở trường phổ thông, trong đó có những kết quả về chuẩn bị đổi mới chương trình và sách giáo khoa môn Toán theo hướng phát triển năng lực và phẩm chất người học, đã tác động mạnh mẽ tới đào tạo sinh viên Sư phạm Toán. Ba biện pháp về sử dụng, khai thác các thành tựu nghiên cứu, thực

hành về dạy học Toán ở trường phổ thông vào đào tạo giáo viên toán THCS đã và sẽ còn được thực hiện và hoàn thiện. Chúng phản ánh một cách tiếp cận về quan hệ giữa dạy học Toán ở trường phổ thông và đào tạo giáo viên toán ở cơ sở đại học, cao đẳng. Cách tiếp cận này sẽ dẫn tới nhiều đề xuất cần tiếp tục trao đổi về những khía cạnh, thành phần nào đó trong quan niệm về năng lực nghề nghiệp toán ở trường phổ thông nói chung, THCS nói riêng và gợi ra cách thức để hình thành, phát triển những khía cạnh, thành phần đó.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Dự án PTGD THCS II, Dự án PTGVTHPT&TCCN, Hội Giảng dạy Toán học phổ thông, *Kỷ yếu Hội thảo quốc gia về giáo dục Toán học ở trường phổ thông*. NXB Giáo dục, H., 2011.
2. Dự án PTGVTHPT&TCCN- Trường Đại học Vinh, *Chương trình giáo dục đại học đào tạo giáo viên trung học phổ thông theo hệ thống tín chỉ ngành Sư phạm Toán học*. NXB Đại học Quốc gia Hà Nội, H., 2013.
3. Chương trình Phát triển Giáo dục Trung học, Hội Giảng dạy Toán học phổ thông, *Kỷ yếu Hội thảo khoa học Phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên Toán phổ thông Việt Nam*, NXB Đại học Sư phạm, H., 2015.
4. Phạm Gia Đức (chủ biên), Bùi Huy Ngọc, Phạm Đức Quang, *Giáo trình phương pháp dạy học các nội dung môn Toán*. NXB Đại học Sư phạm, H., 2007.
5. Nguyễn Quang Hòe, *Những chuẩn bị cần thiết cho sinh viên ở trường sư phạm để dạy toán nhằm bồi dưỡng năng lực sáng tạo cho học sinh THCS*. Luận án Tiến sĩ Giáo dục học - Viện KH Giáo dục Việt Nam, 2011.
6. Lê Văn Hồng, *Hỗ trợ chất lượng dạy học môn Toán ở trường phổ thông theo tiếp cận ngôn ngữ*, Tạp chí Giáo dục, số 321, năm 2013, tr.37-41.
7. Nguyễn Bá Kim (chủ biên), Bùi Huy Ngọc, *Phương pháp dạy học đại cương môn Toán* NXB Đại học Sư phạm, H., 2010.
8. Trần Kiều, *Về mục tiêu môn Toán trong trường phổ thông Việt Nam*, Tạp chí Khoa học Giáo dục, số 102, tháng 3/2014, tr.1-2.
9. Michel Develay, *Một số vấn đề về đào tạo giáo viên* (Nguyễn Kỳ, Vũ Văn Tảo, Phan Hữu Chân biên dịch tiếng Việt), NXB Giáo dục. H., 1998.
10. Đỗ Đức Thái, *Một số quan điểm cơ bản về việc xác định nội dung dạy học môn Toán trong trường phổ thông Việt Nam*, Tạp chí Khoa học Giáo dục số 104, tháng 5/2014, tr. 4-7.

11. Nguyễn Văn Tuấn (chủ biên), Nguyễn Quốc Bảo và các tác giả khác, *Thực hiện kế hoạch đào tạo ngành Toán học*, NXB Đại học Sư phạm, H., 2007.

**APPLYING RESULTS OF SCIENTIFIC RESEARCH AND TEACHING
EXPERIENCE IN SECONDARY MATHEMATICS FOR TEACHER TRAINING
IN JUNIOR HIGH SCHOOL MATHEMATICS AT THE HANOI
METROPOLITAN UNIVERSITY**

Abstract: The article mentions the use and exploitation of research and practice of teaching mathematics in schools in innovating the Mathematics secondary schools teachers' training task. The three measures can be done to reform the training curriculum for students in Mathematics education courses are: 1) Using the achievements in research, teaching practice in Mathematics in high school to further clarify the contents of the curriculum on Mathematics teaching methods; 2) Encouraging students to rehearse researching topics associated with the Mathematics in junior high school; 3) Exploiting the results from programs and projects on training teachers in the implementation and development of training teachers programs mathematics junior high school.

Keywords: school mathematics, teaching, training teachers.

QUAN NIỆM VÀ CHIẾN LƯỢC PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC NGHỀ NGHIỆP CỦA GIÁO VIÊN TRUNG HỌC CƠ SỞ

Đặng Thành Hưng¹

Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2

Tóm tắt: Việc phát triển năng lực nghề nghiệp của giáo viên THCS chỉ có hiệu quả mong muốn khi quan niệm đúng về năng lực nghề nghiệp, xác định rõ cấu trúc của nó dựa trên yêu cầu của nghề dạy học ở cấp THCS và được thực hiện bằng tư duy chiến lược từ các nhà quản lý cho đến chính nỗ lực của từng giáo viên. Quan niệm phù hợp về năng lực nghề nghiệp ngày nay cần mở rộng hơn và mang tính chất xã hội cao hơn.

Từ khóa: giáo viên THCS, năng lực nghề nghiệp, tư duy chiến lược, cấu trúc năng lực nghề nghiệp.

1. MỞ ĐẦU

Năng lực cần được hiểu không chỉ từ góc độ hàn lâm, mà chủ yếu từ góc độ thực tiễn. Đó là tổ hợp các thuộc tính sinh học, tâm lý và xã hội của cá nhân được hình thành từ tư chất, học tập và rèn luyện, cho phép cá nhân thực hiện thành công một dạng hoạt động nhất định theo yêu cầu hay chuẩn nào đó. Vì vậy, các thành phần cấu trúc của năng lực không chỉ gồm tri thức, kỹ năng, thái độ mà còn có yếu tố quan trọng nhất là kinh nghiệm thực tế trong công việc tương ứng [2, 4].

Vấn đề đối với đào tạo giáo viên phức tạp ở chỗ không thể tạo ra năng lực nghề nghiệp ngay trong quá trình đào tạo được, mà chỉ có thể giúp người học có những nền tảng học vấn để sau này rèn luyện năng lực đó trong lao động nghề nghiệp thực tế. Do yêu cầu chuyên nghiệp hóa nghề dạy học, nên cách thức đào tạo và bồi dưỡng giáo viên cần phải thay đổi để làm cho năng lực chuyên nghiệp của nhà giáo gần nhất với năng lực mà họ được đào tạo khi tốt nghiệp.

Dựa trên quan niệm đúng chưa đủ mà phải có chiến lược đào tạo, phát triển năng lực nghề nghiệp sau đào tạo (bồi dưỡng, tự học, rèn luyện, bổ nhiệm, miễn nhiệm, luân chuyển...) của giáo viên một cách rõ ràng và quyết liệt. Và điều đó bắt đầu từ nhà trường sư phạm nhưng phải được tiếp cận hệ thống từ tầm nhìn bao quát toàn bộ ngành giáo dục.

¹ Nhận bài ngày 15.11.2015, gửi phản biện và duyệt đăng ngày 10.12.2015.

Hiện nay những chuẩn có liên quan tới giáo viên (chuẩn nghề nghiệp giáo viên, chuẩn đầu ra của các trường sư phạm) được phát triển căn bản dựa vào kinh nghiệm quản lý nên chỉ nên sử dụng tạm thời vì chúng nói chung chưa đảm bảo tính năng kỹ thuật và chức năng công cụ quản lý của chuẩn. Ví dụ, trên thực tế không có tư tưởng, đạo đức, thái độ nào nằm lưng lửng hay tách biệt hoặc nằm ngoài công việc nghề nghiệp được. Chuẩn nghề nghiệp phải bao quát hết nhưng hiện nay các chuẩn vẫn tách rời những phạm trù này. Song nếu nói riêng về năng lực thì khái niệm này nên hiểu thế nào trong tổng thể tay nghề của giáo viên?

2. NỘI DUNG

2.1. Quan niệm năng lực nghề nghiệp của giáo viên THCS

Nếu thừa nhận năng lực nghề nghiệp (lao động thực tế) là có thật và phải được thực hiện đúng, có kết quả theo qui định hay chuẩn khi hành nghề, hơn nữa còn phải qua trải nghiệm mới có hình hài và đẳng cấp rõ ràng thì dĩ nhiên cũng phải thừa nhận trong năng lực đó đã có những yếu tố tình cảm, đạo đức, sức khỏe, tư tưởng, pháp luật, văn hóa v.v... tương ứng với yêu cầu của nghề. Làm đúng, làm đủ, làm được, làm có kết quả phù hợp với mong đợi thì rõ ràng giáo viên đó có đủ kỹ năng, sức khỏe, đạo đức, văn hóa nghề nghiệp và có tư tưởng cũng như phẩm chất chính trị đúng đắn. Đã làm được như vậy thì hiển nhiên không vi phạm pháp luật, qui chế, chuẩn mực đạo đức và văn hóa, không thể có tư tưởng chính trị và chuyên môn sai lầm. Nếu đã có vi phạm hay sai lầm thì lại không được xem là có năng lực.

Quan niệm năng lực nghề nghiệp cần phải rộng và thoáng như vậy thì mới tạo ra sự tập trung trong đào tạo, bồi dưỡng và tự học cũng như rèn luyện thường xuyên của giáo viên. Không nên lẫn những giá trị bên lề hoạt động nghề nghiệp với những giá trị bên trong năng lực nghề nghiệp. Những thứ bên lề nghề nghiệp đã có hiến pháp, pháp luật, chuẩn mực chung của xã hội can thiệp. Về mặt kỹ thuật cần phải xác định năng lực nghề nghiệp của giáo viên THCS gồm những gì và căn cứ để xác định như vậy là cái gì?

Theo yêu cầu của nghề thì giáo viên THCS phải có trình độ đào tạo khởi đầu là cử nhân (cao đẳng và đại học) và năng lực thỏa đáng so với bằng cấp đó. Có nhiều cách tiếp cận khác nhau để xác định những thành tố cơ bản của năng lực nghề nghiệp này, ví dụ tiếp cận vai trò - chức năng [1, 3] hoặc tiếp cận cấu trúc tương tự như cấu trúc công việc mà giáo viên phải thực hiện. Nếu theo tiếp cận thứ hai, năng lực nghề nghiệp của giáo viên THCS (xét ở hình thái lý tưởng) phải gồm những mảng sau đây:

- *Năng lực hàn lâm*, trong đó cốt lõi là học vấn và kỹ năng thuộc lĩnh vực mà mình chịu trách nhiệm giảng dạy như Toán, Tin học, Sinh học, Ngôn ngữ, Vật lý...

- *Năng lực nhận thức và nghiên cứu nghề nghiệp*, trong đó cốt lõi là học vấn và kỹ năng nghiên cứu người học, nghiên cứu việc học và việc dạy, nghiên cứu môi trường giáo dục ở phạm vi trường THCS.

- *Năng lực lãnh đạo người học và tổ chức người học* (lớp, đoàn, đội, câu lạc bộ, nhóm học sinh).

- *Năng lực quản lý hành vi học tập của người học và quản lý tổ chức người học* (lớp, nhóm, tổ, câu lạc bộ v.v... của học sinh), với toàn bộ những trạng thái có thể nảy sinh trong hoạt động nghề nghiệp như xung đột, thay đổi, tình trạng khẩn cấp, stress, khủng hoảng v.v...

- *Năng lực thiết kế dạy học và các hoạt động giáo dục ngoài môn học*, cốt lõi trong đó là học vấn và những kỹ năng áp dụng khoa học giáo dục vào thiết kế và sáng tạo những phương án hay mô hình tác nghiệp của chính mình.

- *Năng lực tác nghiệp trực tiếp* khi dạy học hoặc tác động giáo dục ngoài môn học, cốt lõi trong đó là học vấn và những kỹ năng giao tiếp sư phạm, ứng xử tình huống, giải quyết vấn đề, ra quyết định, tư vấn sư phạm, làm mẫu, tổ chức và chỉ đạo học tập, thuyết trình, thảo luận, làm thực nghiệm, đánh giá, giám sát, sử dụng học liệu và phương tiện giáo dục v.v... [7].

- *Năng lực học tập thường xuyên* để phát triển nghề nghiệp và cá nhân, trong đó cốt lõi là các kỹ năng học tập và nhu cầu, khát vọng tự học [5, 6].

- *Năng lực xã hội*, cốt lõi trong đó là năng lực hợp tác nghề nghiệp và các kỹ năng cộng tác trong công tác xã hội khi giao tiếp với các cộng đồng (gia đình, đoàn thể, chính quyền...). Năng lực hợp tác vô cùng quan trọng trong phát triển nghề nghiệp vì nó tạo ra nhiều cơ hội và tiền đề để giáo viên học hỏi, tổng kết kinh nghiệm, nghiên cứu và ứng dụng khoa học - công nghệ.

2.2. Chiến lược phát triển năng lực nghề nghiệp của giáo viên THCS

Ở giai đoạn đào tạo, cần dựa vào mức tối thiểu của năng lực nghề nghiệp để phát triển chuẩn đầu ra, từ chuẩn này phát triển toàn bộ chuẩn đào tạo gồm chuẩn đầu ra, chuẩn vận hành và chuẩn đầu vào. Nên thiết kế chương trình đào tạo sao cho mỗi tín chỉ hoặc 2 - 3 tín chỉ tương ứng với một trong số 8 năng lực hoặc một nhóm kỹ năng cốt lõi của năng lực cụ thể trong số 8 năng lực. Không nên bày ra quá nhiều môn học, học phần vì vừa thiếu lại vừa trùng lặp nhau. Trong thực hành và thực tập sư phạm càng phải tập trung vào các hoạt động rèn luyện và phát triển những năng lực cụ thể này. Không nên ham quá nhiều nội dung các môn cơ bản như Toán, Vật lý, Lịch sử v.v..., đặc biệt cần cân nhắc sao cho vừa đủ với mục tiêu giáo dục THCS. Nhưng bù lại, các năng lực mà giáo viên được đào tạo và sau này rèn luyện thêm sẽ giúp họ phát triển học vấn hàn lâm theo lĩnh vực giảng dạy trong điều kiện các nguồn lực học tập ngày nay vô cùng phong phú và dễ tiếp cận.

Những nguồn này vừa giàu thông tin vừa cập nhật hơn so với chương trình đào tạo cơ bản. Đặc biệt nếu nói về tri thức thì các tài nguyên mạng hiện nay là vô tận và vô cùng đa dạng.

Ở giai đoạn đào tạo lại và bồi dưỡng, điều cần quan tâm nhất là những kỹ năng nghề nghiệp đáp ứng được các lý thuyết giáo dục hiện đại. Khi nhận thức lý luận đã ổn cần có những kỹ năng này (thiết kế dạy học, tác nghiệp dạy học trực tiếp, nghiên cứu học sinh...) thì giáo viên mới có thể biến lý luận thành thực tiễn được, và giáo dục mới đổi mới được. Không nên bồi dưỡng chỉ những bài bản kỹ thuật có sẵn do các dự án du nhập của nước ngoài vào. Người ta chỉ dạy tốt khi việc dạy do chính người đó thiết kế, và thiết kế chỉ tốt khi nó được hoàn thành bằng nhận thức lý luận, nghệ thuật sư phạm và kỹ năng nghề nghiệp của chính giáo viên đó. Thiết kế theo ý tưởng khoa học và kinh nghiệm của người khác là sai lầm nghề nghiệp. Càng sai lầm hơn nữa nếu ép người ta phải dạy theo thiết kế của người khác, thậm chí là người không hề quen biết và chưa từng chia sẻ cái gì bao giờ.

Tất cả những sinh hoạt chuyên môn chính thức hoặc không chính thức ở trường THCS đều phải được tận dụng triệt để cho phát triển năng lực, hạn chế những hiện tượng hành chính sự vụ và giấy tờ quan liêu. Bớt thời giờ và sức lực vì những báo cáo thành tích, kiểm điểm nhau, bình bầu thi đua v.v... để học hỏi nhau về rèn luyện năng lực, học kỹ năng và nhận thức mới về lý luận khoa học. Sinh hoạt chuyên môn cần diễn ra thường xuyên, không chỉ theo phong trào rồi khi hết phong trào thì bỏ qua. Nó được tổ chức ở tổ chuyên môn, ở từng khối lớp, ở các hội thảo, các cuộc giao lưu với chuyên gia, tham quan và tổng kết kinh nghiệm của trường khác.

Trong việc tự học và rèn luyện năng lực nghề nghiệp, giáo viên tùy theo điều kiện và đặc điểm của lĩnh vực học tập mà mình phụ trách cần có tầm nhìn, mục tiêu cụ thể của mình sao cho thích hợp. Ví dụ giáo viên Toán hay Vật lý, Hóa, Sinh v.v... có thể ít bận hơn giáo viên Tin học, Công nghệ, Văn, Tiếng Việt v.v... trong nghiên cứu hàn lâm vì những lĩnh vực sau nhiều biến động hơn. Tuy vậy, họ sẽ phải dành nhiều sức lực hơn để phát triển những năng lực có liên quan nhiều đến giao tiếp, ứng xử xã hội, làm việc hợp tác...

Cuối cùng, phải qua nghiên cứu cơ bản để có dữ liệu và minh chứng để xác định trình độ phát triển của 8 năng lực nghề nghiệp chung nói trên. Điều đó còn có ý nghĩa cho việc hoạch định các chương trình bồi dưỡng giáo viên chứ không chỉ có tác dụng định hướng cho cá nhân giáo viên. Chúng ta có không ít lớp bồi dưỡng giáo viên đã trình diễn thứ nội dung thấp hơn trình độ hiện có của giáo viên tham gia lớp. Năng lực nghề nghiệp của nhiều giáo viên dự lớp bồi dưỡng còn cao hơn năng lực của giảng viên các lớp bồi dưỡng giáo viên. Đã gọi là phát triển thì trình độ mong muốn phải cao hơn trình độ hiện tại, nếu không thế thì thật vô lý.

Phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên THCS là một chuỗi nỗ lực liên tục gắn kết hoạt động đào tạo giáo viên ở các trường và khoa sư phạm, các hoạt động bồi dưỡng và đào tạo lại, các biện pháp sử dụng giáo viên do các cơ quan quản lý giáo dục và các trường

THCS thực hiện, các hoạt động học tập và rèn luyện của chính giáo viên trong công việc hàng ngày. Bản thân năng lực nào cũng đòi hỏi phải rèn luyện và trải nghiệm, không có chủ thể nào bên ngoài giáo viên mang đến cho họ được. Chính vì liên tục như vậy mới gọi là phát triển.

Điều kiện tiên quyết về phương diện quản lý trong phát triển năng lực nghề nghiệp của giáo viên THCS là phải có chuẩn nghề nghiệp giáo viên THCS được phát triển đúng đắn trên cơ sở khoa học, có tính năng kỹ thuật rõ ràng. Khung năng lực có cấu trúc 8 thành tố trên có thể là một gợi ý để phát triển chuẩn này. Chúng ta nên dứt khoát về tư duy để thừa nhận rằng chuẩn như vậy đã bao hàm tất cả những tố chất cần thiết để làm nghề dạy học dựa trên bản lĩnh chung là năng lực nghề nghiệp. Hành nghề tốt và đúng tức là có năng lực, có năng lực tức là phải có những đức tính, phẩm chất khác đúng đắn. Hiện chúng ta đã ban hành Chuẩn nghề nghiệp giáo viên THPT và TCCN và một số Chuẩn nghề nghiệp dành cho các đối tượng khác, song xem ra, với một thực tiễn biến động và sự chưa thực sự “chuẩn” như đã nói, cũng đến lúc phải nghiên cứu, điều chỉnh lại, dù mới áp dụng chưa lâu.

4. KẾT LUẬN

- Năng lực nghề nghiệp giáo viên THCS là một hiện tượng phức tạp nhưng trên nguyên tắc nó có tính chất thực tiễn chứ không nên được hiểu theo nghĩa tinh thần.

- Năng lực nghề nghiệp đó có thể được xác định theo cấu trúc vĩ mô, gồm có 8 năng lực cụ thể hơn, trong đó có cái lõi là những kỹ năng phù hợp.

- Để có năng lực nghề nghiệp tốt giáo viên phải được đào tạo, bồi dưỡng và tự học, rèn luyện cả về tinh thần, thể chất lẫn xã hội, trong đó phải tập trung vào những kỹ năng nghề nghiệp.

- Điều kiện quyết định để phát triển năng lực nghề nghiệp là giáo viên phải kiên trì rèn luyện, có nhu cầu và khát vọng nghề nghiệp cao. Đào tạo chỉ cho nền tảng xuất phát, bồi dưỡng chỉ có ý nghĩa điều chỉnh, còn phát triển năng lực chỉ do chính hoạt động nghề nghiệp của giáo viên quyết định.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Trịnh Thị Hồng Hà, *Đánh giá hiệu trưởng trường tiểu học Việt Nam theo hướng chuẩn hóa*, Luận án tiến sĩ, Đại học Quốc gia Hà Nội, H., 2009.
2. Đặng Thành Hưng, *Năng lực và giáo dục theo tiếp cận năng lực*, Tạp chí Quản lý Giáo dục, số 43, tháng 12/2012.
3. Đặng Thành Hưng, *Mô hình đào tạo giáo viên dựa vào chuẩn ở các trường và khoa sư phạm*, Tạp chí Quản lý Giáo dục, số 21, tháng 2/2011.

4. Đặng Thành Hưng, *Nhận diện và đánh giá kỹ năng*, Tạp chí Khoa học giáo dục, số 64, tháng 11/2010.
5. Đặng Thành Hưng, *Hệ thống kỹ năng học tập hiện đại*, Tạp chí Giáo dục số 2/78, H., 2004.
6. Đặng Thành Hưng, *Bản chất và điều kiện của việc tự học*, Tạp chí Khoa học Giáo dục, số 78, tháng 3/2012.
7. Đặng Thành Hưng, *Kỹ năng dạy học và tiêu chí đánh giá*, Tạp chí Khoa học Giáo dục, số 88, tháng 1/ 2013, tr. 5-9.

CONCEPTION AND STRATEGY IN DEVELOPING OF JOB'S ABILITIES FOR SECONDARY SCHOOL TEACHERS

Abstract: The development of job's abilities for secondary school teachers only works as expectations when we have the right definition about job's abilities, clearly determine its structure basing on requirement of teaching task in secondary level. It then be performed by stragical thinking of adminstrators and efforts from each teacher as well. The suitable outlook about job's abilities need widening and being much more social nowadays.

Keywords: secondary school teachers, job's abilities, stragical thinking, structure of job's abilities.

TÁC ĐỘNG CỦA FDI ĐẾN TĂNG TRƯỞNG KINH TẾ CỦA VIỆT NAM

Nguyễn Thị Hồng Nhâm¹, Nguyễn Văn Tuấn

Học viện Chính sách và Phát triển

Tóm tắt: Trong những năm gần đây, dòng vốn FDI có tác động không nhỏ đến tăng trưởng kinh tế của Việt Nam. Trong bài báo này, chúng tôi nghiên cứu tác động của dòng vốn FDI tới tăng trưởng kinh tế giai đoạn từ 1991 đến 2014. Bài nghiên cứu sử dụng mô hình VAR để phân tích mối quan hệ giữa FDI và tăng trưởng kinh tế tại Việt Nam. Các kết quả cho thấy FDI có tác động rất tích cực đến tăng trưởng kinh tế tại Việt Nam và ngược lại. Nghiên cứu cũng chỉ rõ, nguồn vốn FDI đã kích thích xuất khẩu, nâng cao chất lượng nguồn nhân lực, công nghệ, là những tiền đề quan trọng cho sự tăng trưởng bền vững của kinh tế Việt Nam.

Từ khóa: FDI, tăng trưởng kinh tế, mô hình VAR.

1. GIỚI THIỆU

Kể từ năm 1988, khi Luật Đầu tư có hiệu lực, cùng với chính sách mở cửa giao lưu với quốc tế, ở Việt Nam đã xuất hiện nhiều dòng vốn đầu tư từ những nhà đầu tư nước ngoài. Sự có mặt của dòng vốn đầu tư trực tiếp nước ngoài (FDI) đã mang đến một làn gió mới cho nền kinh tế Việt Nam, bổ sung cho nguồn vốn đầu tư trong nước, cung cấp công nghệ mới, giải quyết công ăn việc làm, đào tạo nguồn nhân lực và nâng cao trình độ quản lí... Vì vậy, FDI có ảnh hưởng rất lớn đến tăng trưởng kinh tế đất nước. Tuy nhiên, có nhiều ý kiến cho rằng, bên cạnh những tác động tích cực của FDI mang lại thì ở nhiều địa phương, việc thu hút FDI bằng mọi giá có thể gây những tác động tiêu cực, ảnh hưởng không nhỏ đến sự phát triển bền vững của nền kinh tế. Cụ thể là:

Thứ nhất, có sự mất cân đối về ngành nghề, vùng lãnh thổ. Mục đích cao nhất của các nhà đầu tư là lợi nhuận. Do đó, chỉ những lĩnh vực, ngành, dự án có tỷ suất lợi nhuận cao mới được các nhà đầu tư nước ngoài quan tâm. Còn những dự án, lĩnh vực rất cần thiết cho dân sinh nhưng không đưa lại lợi nhuận thoả đáng thì không thu hút được đầu tư nước ngoài. Khi lựa chọn địa điểm để triển khai dự án, các nhà đầu tư nước ngoài thường tập trung vào những nơi có kết cấu hạ tầng kinh tế – xã hội thuận lợi. Do đó, các thành phố

¹ Nhận bài ngày 03.12.2015, gửi phản biện và duyệt đăng ngày 14.12.2015.

lớn, những địa phương có cảng biển, cảng hàng không, các tỉnh đồng bằng là nơi tập trung nhiều dự án FDI nhất. Trong khi đó, các tỉnh miền núi, vùng sâu, vùng xa, những địa phương cần được đẩy nhanh tốc độ phát triển kinh tế, mặc dù chính phủ và chính quyền địa phương có những ưu đãi cao hơn nhưng không được các nhà đầu tư quan tâm. Tình trạng này đã dẫn đến nghịch lý là những địa phương có trình độ phát triển cao thì thu hút được FDI nhiều, do đó tăng trưởng kinh tế cao hơn mức trung bình của cả nước. Trong khi đó, những vùng có trình độ kém phát triển thì có ít dự án FDI, tốc độ tăng trưởng kinh tế thấp.

Thứ hai, hiệu quả tổng thể nguồn vốn đầu tư nước ngoài chưa cao. Trong công nghiệp – xây dựng, các dự án FDI chủ yếu tập trung vào lắp ráp, giá trị gia tăng thấp; có quá ít dự án về cơ sở hạ tầng; tỷ trọng dự án trong nông – lâm – ngư nghiệp rất thấp và có xu hướng giảm dần trong khi đây là những ngành Việt Nam có thế mạnh. FDI vào các dịch vụ trung gian, dịch vụ giá trị gia tăng cao, giáo dục đào tạo, y tế, chăm sóc sức khỏe, môi trường... còn hạn chế.

Thứ ba, mục tiêu thu hút công nghệ (công nghệ cao và công nghệ nguồn), chuyển giao công nghệ chưa đạt như kỳ vọng. Nhìn chung, công nghệ được sử dụng trong các doanh nghiệp FDI thường cao hơn mặt bằng công nghệ cùng ngành và cùng loại sản phẩm tại Việt Nam. Tuy vậy, một số trường hợp các nhà đầu tư nước ngoài đã lợi dụng sơ hở của pháp luật Việt Nam cũng như sự yếu kém trong kiểm tra, giám sát tại các cửa khẩu nên đã đưa vào Việt Nam một số máy móc, thiết bị lạc hậu, thậm chí là loại phế thải của các nước khác.

Thứ tư, hiệu ứng lan toả của khu vực FDI sang khu vực khác của nền kinh tế còn hạn chế, có dấu hiệu chèn lấn. Mặc dù doanh nghiệp trong nước được hưởng lợi từ đầu tư nước ngoài chủ yếu thông qua tác động mở rộng thị trường nhưng từ năm 2007 (Việt Nam chính thức tham gia WTO) đến nay, doanh nghiệp sản xuất và dịch vụ trong nước ở một số lĩnh vực đã chịu tác động chèn lấn của doanh nghiệp đầu tư nước ngoài.

Thứ năm, một số dự án được cấp phép nhưng chưa bảo đảm tính bền vững, gây ô nhiễm môi trường, tiêu tốn năng lượng, tài nguyên. Nhiều dự án của các doanh nghiệp đầu tư nước ngoài đã tiến hành nhập khẩu máy móc, thiết bị lạc hậu, gây ô nhiễm môi trường, không được phát hiện kịp thời. Có nhiều hướng dịch chuyển dòng đầu tư nước ngoài tiêu tốn năng lượng và tài nguyên, nhân lực, không thân thiện với môi trường vào Việt Nam nhưng nhiều địa phương không có cơ chế kiểm soát về môi trường.

Thứ sáu, tác động xấu đến môi trường sinh thái. Có thể nói một trong những tác động tiêu cực nhất của FDI đối với nước nhận đầu tư là những ảnh hưởng về môi trường. Đặc biệt là tình hình xuất khẩu ô nhiễm từ các nước phát triển sang các nước đang phát triển thông qua FDI ngày càng gia tăng. Các nước đang phát triển có nguy cơ trở thành những nước có mức nhập khẩu ô nhiễm cao, nhiều nhất là Trung Quốc, Ấn Độ, Việt Nam... Hiện

nay, vấn đề xử lý nước thải tại Việt Nam chưa được chú trọng, hầu hết các xí nghiệp chưa có hệ thống xử lý chất thải. Các chương trình giám sát, xử phạt vẫn chưa được thực hiện một cách toàn diện trong khi ngày càng có nhiều dự án khai thác tài nguyên, vận chuyển dầu với hiểm họa tràn dầu có nguy cơ gia tăng trong các năm tới. Bên cạnh đó, sự mở rộng của các khu công nghiệp, khu du lịch đã ảnh hưởng đến môi trường sinh thái tự nhiên ở Việt Nam, diện tích rừng bị thu hẹp, cuộc sống, nơi cư trú của các động vật hoang dã, thực vật đã bị xáo trộn, phá hủy. Trong khi đó, vấn đề bảo vệ tốt môi trường vẫn đang là thách thức lớn đối với Việt Nam hiện nay. Điềm lại hoạt động của nguồn vốn FDI trong thời gian qua, nhận thấy một số điểm đen như sự việc Công ty Vedan phá hoại môi trường Việt Nam suốt 14 năm được lấy làm ví dụ điển hình để phân tích về trách nhiệm xã hội của các doanh nghiệp. Việc xả thải không qua xử lý xuống sông Thị Vải, việc trốn nộp phí môi trường suốt nhiều năm của Công ty Vedan được cho là một cách tiết kiệm để tăng lợi nhuận của doanh nghiệp mà bỏ qua những quy chuẩn về môi trường.

Chúng ta đều biết, FDI tác động tích cực lên GDI và tăng trưởng kinh tế khi các doanh nghiệp nước ngoài cung cấp những cơ hội đầu tư mới cho các doanh nghiệp trong nước bằng việc giới thiệu máy móc và công nghệ mới (Sun 1998), tạo ra nhiều nhu cầu nhân lực mới cho các địa phương và giới thiệu các ngành công nghiệp mới cho nền kinh tế nước chủ nhà. FDI có thể trực tiếp thúc đẩy tăng trưởng kinh tế khi việc chuyển giao công nghệ dẫn đến việc mua lại tri thức bổ sung thông qua việc đào tạo lao động, phát triển kỹ năng, phương thức quản lý mới, và phong cách tổ chức mới (De Mello 1999). Từ quan điểm này, FDI chỉ có thể làm tăng tốc độ tăng trưởng kinh tế trong ngắn hạn vì trong dài hạn các nguồn lực bị giảm dần. Trái với quan điểm đó, Barro và Sala-i-Martin (1995) đã chứng tỏ rằng FDI có tác động dài hạn đến tăng trưởng kinh tế, thông qua việc chuyển giao tri thức vĩnh viễn mà các công ty nước ngoài mang vào. Các hiệu ứng tích cực bên ngoài và hiệu ứng lan tỏa từ những tri thức mới sẽ mang lại lợi ích lớn dẫn đến tăng trưởng kinh tế trong dài hạn. Khi FDI được phân bổ trong các ngành công nghiệp tài nguyên, sẽ giúp kích thích GDI trong các ngành công nghiệp có liên quan. Nhiều nghiên cứu thực nghiệm đã ủng hộ quan điểm này. Chẳng hạn, Sun (1998) đã tìm thấy bằng chứng về tương quan cùng chiều giữa FDI và GDI thông qua phân tích dữ liệu mảng. Shan (2002) đã sử dụng mô hình tự hồi quy dạng vector (VAR) với số liệu của Trung Quốc để nghiên cứu mối quan hệ thực nghiệm giữa FDI, tốc độ tăng trưởng sản lượng công nghiệp và các biến khác. Nghiên cứu của Shan (2002) cũng cho thấy có một tác động cùng chiều của FDI đến nền kinh tế Trung Quốc.

Ở chiều ngược lại, FDI có thể có tác động tiêu cực đến GDI và sự tăng trưởng của nền kinh tế nước chủ nhà nếu các doanh nghiệp nước ngoài cạnh tranh với các doanh nghiệp trong nước trong việc sử dụng các nguồn lực trong nước và làm giảm cơ hội đầu tư

của các nhà đầu tư trong nước (Agosin và Mayer 2000). Lợi thế về quyền sở hữu của các doanh nghiệp đa quốc gia (như công nghệ tiên tiến, chi phí giao dịch thấp, kỹ năng quản lý, v.v...) có thể dẫn đến sức mạnh độc quyền và có thể dẫn đến việc kiểm soát nguồn cung đầu vào của nền kinh tế nước chủ nhà. Điều này sẽ làm tăng khả năng cạnh tranh của các doanh nghiệp nước ngoài so với các doanh nghiệp trong nước mà cuối cùng sẽ buộc các doanh nghiệp trong nước phải rời khỏi thị trường. Từ quan điểm này, một số tác giả cho rằng FDI có thể thay thế GDI trong dài hạn. FDI cũng có thể thay thế GDI khi các doanh nghiệp đa quốc gia cạnh tranh với các doanh nghiệp trong nước trong việc tìm kiếm các cơ hội đầu tư hạn hẹp và khi nó làm nhiễu loạn sự liên kết ngược thông qua việc thay thế hoạt động nhập khẩu vào vị trí của hàng hóa địa phương. Trong bối cảnh này, chúng ta nhận thấy FDI có thể lấn át GDI. FDI cũng có thể có ảnh hưởng xấu đến tăng trưởng kinh tế nếu các doanh nghiệp nước ngoài không nhận được sự nhượng bộ từ nước chủ nhà (Buckley và C. Wang 2002). Để có được lợi ích từ dòng vốn dài hạn, nước chủ nhà cần có đủ cơ sở hạ tầng, trình độ phát triển nguồn nhân lực phù hợp, một nền kinh tế ổn định và thị trường được tự do hóa (Bengoa và Sanchez-Robles 2003).

Bài báo được bố cục như sau: Mục 1 giới thiệu tổng quan về hướng nghiên cứu; Mục 2 trình bày mô hình nghiên cứu, nguồn dữ liệu, các biến, độ đo của các biến và cách tiếp cận thực nghiệm. Mục 3 trình bày các kết quả nghiên cứu và mục cuối cùng trình bày một số thảo luận và khuyến nghị.

2. MÔ HÌNH VÀ DỮ LIỆU NGHIÊN CỨU

Để làm sáng tỏ mối quan hệ giữa FDI và GDI cũng như ảnh hưởng của hai yếu tố này đến sự tăng trưởng bền vững kinh tế của Việt nam tác giả sử dụng mô hình VAR với nguồn dữ liệu thứ cấp từ năm 1991-2014, gồm 24 quan sát. Mô hình thực nghiệm như sau:

$$Y_t = C + F_1 Y_{t-1} + F_2 Y_{t-2}; \quad (t = 1, \dots, 24)$$

trong đó: $Y = (DFDI, GDP, GDI, DHDI, DEX)$.

Các biến trong mô hình này được xây dựng như sau:

GDP: đo lường hoạt động của nền kinh tế ở Việt Nam, đơn vị tính USD hiện tại.

HDI: Chỉ số phát triển con người là chỉ số so sánh, định lượng về mức thu nhập, tỷ lệ biết chữ, tuổi thọ và một số nhân tố khác của các quốc gia trên thế giới. HDI giúp tạo ra một cái nhìn tổng quát về sự phát triển của một quốc gia. HDI là một thước đo tổng quát về phát triển con người. Nó đo thành tựu trung bình của một quốc gia theo ba tiêu chí sau: Sức khỏe (đo bằng tuổi thọ trung bình); Tri thức (được đo bằng tỉ lệ số người lớn biết chữ và tỉ lệ nhập học các cấp giáo dục: tiểu học, trung học, đại học); Thu nhập (mức sống đo bằng GDP bình quân đầu người).

EX: biến này được tính là phần trăm GDP của tổng giá trị xuất khẩu hàng năm. Thương mại quốc tế có thể đẩy mạnh tính cạnh tranh và đổi mới bởi vì một nền kinh tế mở

thể hiện tính cạnh tranh nhiều hơn và từ đó ít có khả năng cho các công ty đầu tư không hiệu quả. Tất cả những điều này dẫn đến giả thuyết là xuất khẩu có tác động tích cực đến tăng trưởng kinh tế. Biến này cũng có thể được xem là nhân tố thu hút đối với FDI tìm kiếm năng suất vì nó thường hỗ trợ tạo điều kiện thuận lợi để xuất khẩu sản phẩm.

GDI: tổng tích lũy tài sản được sử dụng để đại diện cho tổng vốn đầu tư trong nước bao gồm cả đầu tư từ các nhà đầu tư trong và ngoài nước.

FDI: giá trị của dòng vốn đầu tư trực tiếp nước ngoài tại Việt Nam được sử dụng qua từng năm, đơn vị tính USD hiện tại.

Các thống kê cơ bản về các biến trên được cho trong Bảng 1 sau đây.

Bảng 1: Tóm tắt thống kê của các biến được sử dụng trong mô hình

	GDP	HDI	FDI	GDI	XK
Mean	6.43E+10	0.624458	3.88E+09	2.04E+12	55.42301
Median	4.03E+10	0.657500	1.95E+09	1.28E+12	51.73529
Maximum	1.81E+11	0.733000	1.20E+10	6.44E+12	83.87515
Minimum	9.61E+09	0.464000	3.75E+08	1.45E+11	28.72278
Std. Dev.	5.36E+10	0.091728	3.54E+09	1.76E+12	17.35542
Observations	24	24	24	24	24

3. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

Trước khi đưa các biến vào mô hình, chúng tôi tiến hành kiểm định nghiệm đơn vị (Unit Root Test) của các chuỗi số liệu bằng tiêu chuẩn kiểm định nghiệm đơn vị Augmented Dickey-Fuller (ADF), Phillip-Perron (PP) và Elliott-Rothenberg-Stock DF-GLS test statistic (DF-GLS). Kết quả kiểm định tính dừng trong Bảng 2 cho thấy các biến HDI, FDI, XK đều dừng ở sai phân bậc 1; các biến còn lại GDP, GDI dừng ở chuỗi gốc.

Bảng 2. Các kết quả của kiểm định nghiệm đơn vị ADF và PP

Tên chuỗi	Dickey Fuller	Phillip-Perron
GDP	9.69 ^{**}	9.82 ^{**}
GDI	1.65 ^{**}	1.76 ^{**}
HDI	0.16	0.21
D(HDI)	-3.21 ^{**}	-3.02 ^{**}
FDI	1.65	1.72

D(FDI)	-3.01 ^{**}	-2.84 ^{**}
EX	2.12	2.35
D(EX)	-4.36 ^{**}	-4.13 ^{**}

Nguồn: tác giả ước lượng từ số liệu

*Ghi chú: (**) có ý nghĩa thống kê ở mức 5%.*

Để chọn được độ trễ tối ưu cho mô hình VAR, chúng tôi tiến hành sử dụng công cụ Lag Structure trong Eviews. Kết quả lựa chọn độ trễ với các tiêu chuẩn lựa chọn khác nhau được cho trong Bảng 3. Với các tiêu chuẩn lựa chọn AIC, PPE, SC, HQ ta nhận thấy độ trễ 2 phù hợp với mô hình.

Bảng 3. Xác định độ trễ tối ưu

Lag	LogL	LR	FPE	AIC	SC	HQ
0	-1613.486	NA	6.03e+60	154.1416	154.3902	154.1955
1	-1513.278	143.1550	5.07e+57	146.9788	148.4710	147.3027
2	-1472.236	39.08730*	1.81e+57*	145.4511*	148.1867*	146.0448*

Tiếp theo, kiểm định tính ổn định cho thấy các nghiệm của đa thức đặc trưng (Roots of Characteristic Polynominal) đều nhỏ hơn 1 và nằm trong vòng tròn đơn vị.

Cuối cùng, tiến hành kiểm định tự tương quan trong mô hình (Bảng 4) ta nhận thấy mô hình VAR thỏa mãn giả thiết, hầu như không gặp hiện tượng tự tương quan của các sai số ngẫu nhiên trong các hồi qui.

Bảng 4. Tương quan giữa các phần dư

	D(FDI)	GDP	GDI	D(EX)	D(HDI)
D(FDI)	1.000	0.611	0.779	0.549	0.296
GDP	0.611	1.000	0.225	0.929	0.032
GDI	0.779	0.225	1.000	0.234	0.351
D(EX)	0.549	0.929	0.234	1.000	-0.031
D(HDI)	0.296	0.032	0.351	-0.031	1.000

Bây giờ, ta phân tích tác động từ hàm phản ứng nhằm đánh giá phản ứng của tất cả các biến đối với các cú sốc của mỗi biến trong mô hình. Chúng tôi thực hiện phân tích hàm phản ứng theo thứ tự các biến: GDP, D(FDI), GDI, D(EX), D(HDI). Kết quả thu được cho trong các bảng sau.

Bảng 5. Tác động của tăng trưởng đến thu hút FDI

Response of DLNGDP:					
Period	GDP	D(FDI)	GDI	D(HDI)	D(EX)
1	0.007651	0	0	0	0
2	0.004391	8.65E-05	0.001491	-0.00028	0.000333
3	0.00255	0.000861	0.002088	-0.00014	0.000595
4	0.001144	0.001205	0.0014	0.000273	-8.97E-05
5	0.001418	0.000689	-0.00057	7.67E-05	-0.00033

Bảng 6. Tác động của biến động FDI đến tăng trưởng kinh tế

Response of DLNFDI:					
Period	GDP	D(FDI)	GDI	D(HDI)	D(EX)
1	0.101232	0.103323	0	0	0
2	0.041011	0.05547	0.01421	0.005771	0.009638
3	0.068033	0.003215	-0.05921	-0.01062	-0.01654
4	-0.00679	-0.02147	-0.01603 -	-0.00902	0.008308
5	0.002489	-0.01273	0.004806	-0.0107	0.007592

Dựa vào các Bảng 5 và 6, một tác động của nhịp tăng vốn FDI (còn gọi là một cú sốc) ảnh hưởng đến nhịp tăng các chỉ tiêu kinh tế - xã hội ngay ở thời kỳ thứ 1 ngoại trừ nhịp tăng GDP. Một cú sốc FDI năm t sẽ:

- Tác động tăng nhịp tăng GDP từ năm thứ 2 và kéo dài khoảng 4 năm. Tuy nhiên, 1% tăng của FDI có tác động đến nhịp tăng của GDP không đáng kể (hệ số dương nhưng lại nhỏ). Điều đó cho thấy sự phù hợp với mục tiêu thu hút FDI của Việt Nam trong những năm qua là nhằm thúc đẩy tăng trưởng. Song, số liệu thực tế lại cho thấy FDI có ảnh hưởng nhưng chưa thực sự là đòn bẩy cho tăng trưởng GDP như mong đợi.

- Sốc FDI có tác động kích thích tích lũy vốn trong nước trong vòng từ năm thứ hai nhưng lại làm chậm quá trình tăng vốn trong nước trong các năm sau đó. Điều này cho thấy do có sự gia tăng về nguồn FDI đã gây ra sự cạnh tranh đầu tư với nguồn vốn, làm tăng tích lũy vốn trong nước để tạo đối trọng với khu vực FDI hay ít nhất là một tỷ lệ đối ứng cao hơn của vốn trong nước trong năm thứ hai khi nhịp tăng FDI cao hơn. Kết quả cũng cho thấy ở năm thứ 3 và năm thứ 4 dấu phản ứng của tích lũy vốn trong nước với sự gia tăng FDI là âm. Điều này hàm ý để quá trình tích lũy vốn trong nước được gia tăng liên

tục ở những năm sau đó thì việc duy trì nhịp tăng FDI hàng năm là cần thiết ở Việt Nam hiện nay.

- Đối với HDI, FDI có tác động tích cực đến giáo dục, y tế nhằm thúc đẩy tăng trưởng bền vững. Tuy nhiên, tác động này là không lớn và có xu thế yếu dần theo thời gian. Như vậy, nhịp tăng về HDI không có tác động tích cực đến việc thu hút FDI nhưng ngược lại FDI có vai trò như thúc đẩy nhịp tăng của HDI.

- Tạo nên một kích thích cho EX của nền kinh tế ngay năm đó. Năm thứ 3 có tác động âm và các năm tiếp theo có tác động dương nhưng giảm dần. Điều này phản ánh thực tế về mục tiêu của các nhà đầu tư nước ngoài là thông thường trong ngắn hạn họ chiếm lĩnh và cạnh tranh với doanh nghiệp trong nước và về trung và dài hạn là tận dụng lợi thế về nguồn tài nguyên và lao động rẻ tại nước tiếp nhận đầu tư để sản xuất ra hàng hóa và bán ra thị trường thế giới. Do đó, xuất khẩu của nền kinh tế từ sốc FDI làm cho hệ số ảnh hưởng từ năm thứ 4 trở đi lại có dấu dương.

Một trong những ứng dụng quan trọng của mô hình VAR là chức năng phân rã phương sai nhằm phân tích mức tác động của cú sốc mỗi biến trong việc giải thích biến động của một biến trong mô hình. Kết quả phân rã phương sai như sau:

Bảng 7. Bảng phân rã các nhân tố tác động đến biến FDI trong mô hình VAR

Period	S.E.	GDP	D(FDI)	GDI	D(HDI)	D(EX)
1	0.14465	48.97758	51.02242	0	0	0
2	0.16353	44.61013	51.42982	0.755091	0.124558	0.347346
3	0.188109	46.79466	38.89724	10.47888	0.41291	1.03531
4	0.190572	45.71942	39.16735	10.91764	0.626507	1.198791
5	0.191995	45.06129	39.02842	10.81913	0.92782	1.337475

Tăng trưởng FDI biến động do chính quá trình này sinh ra khoảng 39%-51%. Các yếu tố khác có ảnh hưởng từ 39% -61%. Trong đó, tăng trưởng kinh tế gây ra biến động cho quá trình này khoảng 45%-49%. Các yếu tố còn lại góp phần không đáng kể vào biến động của FDI.

4. KẾT LUẬN

Trong bài báo này, chúng tôi phân tích được phản ứng đồng thời của các biến qua mô hình VAR. Kết quả nghiên cứu khẳng định quan hệ tương tác hai chiều theo hướng tích cực của FDI và các chỉ tiêu tăng trưởng kinh tế. Nhịp tăng vốn FDI sẽ ảnh hưởng đến nhịp tăng các chỉ tiêu kinh tế - xã hội ngay ở thời kỳ thứ nhất ngoại trừ nhịp tăng GDP. Quá trình tăng FDI có tính quán tính với chính nó rất rõ ràng và có thể duy trì quán tính trong 2 năm, sau đó có thể tốc độ tăng giảm dần vào các năm tiếp theo. Một hệ thống chính sách

thu hút nguồn vốn FDI tốt sẽ có tác động tích cực đến tăng trưởng, tích lũy vốn, nâng cao chất lượng nguồn nhân lực, mở rộng hội nhập của Việt Nam vào nền kinh tế toàn cầu.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Agosin Manuel R. and Ricardo Mayer, *Foreign investment in developing countries: Does it crowd in domestic Investment?* UNCTAD Discussion Paper, No.146, Geneva: UNCTAD, 2000.
2. Barro, R J. and X. Sala-i-Martin, *Economic Growth*, Boston: McGraw-Hill, 1995.
3. Bengoa, M. and B.a Sanchez-Robles, *Foreign direct investment, economic freedom and growth: New evidence from Latin America*, European Journal of Political Economy 19, 2003, pp.529-545.
4. Buckley, P. J., J. Clegg and C. Wang, *The impact of inward FDI on the performance of Chinese manufacturing firms*, Journal of International Business Studies 33(4), 2002, pp.637-655.
5. De Mello, L.R. Jr., *Foreign direct investment-led growth: Evidence from panel data*, Oxford Economic Papers 5, 1999, pp.133-151.
6. Granger, C.W.J., *Causality, cointegration, and control*, Journal of Economic Dynamics and Control 12, 1988, pp.551-559.
7. Johansen, S. and K. Juselius, *Maximum likelihood estimation and inference on cointegration with applications the demand for money*, Oxford Bulletin of Economics and Statistics 52(2), 1990, pp.169-210.
8. Nguyen, P.L. and Sajid A., *Foreign direct investment and economic growth in Vietnam*, Asia Pacific Business Review 16, 2010, pp.183-202.
9. Nguyễn, T.T., FDI và đầu tư trong nước của Việt Nam, Tạp chí Kinh tế Châu Á – Thái Bình Dương, Kỳ chuyên đề tháng 5, 2015, tr.42-44.
10. Shan, J., *A VAR Approach to the economics of FDI in China*, Applied Economics 7(34), 2002, pp.885-893.
11. Sun, H., *Macroeconomic impact of direct foreign investment in China: 1979-96*, World Economy 21(5), 1998, pp. 675-694.

THE IMPACT OF FDI ON THE GROWTH OF VIETNAM ECONOMY

Abstract: In recent years, FDI flows have a significant impact on the growth of Vietnam economy. In this research, we study the impact of FDI inflows on total investment in the period from 1991 to 2014. This research uses VAR model to analyse the relation

between FDI and the growth of economy in Vietnam. The results show that FDI has positive effect on the growth of Vietnam economy and the contrary. In addition, this research also indicates that FDI flows stimulated export as well as improved human resources's quality, technology, being important premiss for firm gorwth of Vietnam economy.

Keywords: FDI, growth of economy, VAR model.

MỘT SỐ VẤN ĐỀ LÝ LUẬN DẠY HỌC TRONG XÂY DỰNG CHƯƠNG TRÌNH VÀ BIÊN SOẠN SÁCH GIÁO KHOA PHỔ THÔNG

Bùi Văn Quân¹

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Bài viết khái quát một số vấn đề lý luận có liên quan đến nội dung học vấn phổ thông – vấn đề cốt lõi trong chương trình và sách giáo khoa phổ thông góp phần tạo dựng cách nhìn đa chiều khi tiếp cận và thực hiện chương trình sách giáo khoa phổ thông sau 2015 ở nước ta. Những vấn đề lý luận nêu trên được khái quát từ phân tích một số trường phái lý thuyết về nội dung học vấn ở Phương Tây và một số nước trong hệ thống các nước Xã hội chủ nghĩa trước đây.

Từ khóa: nội dung học vấn, nội dung dạy học, hương trình giáo dục, sách giáo khoa.

1. MỞ ĐẦU

Hoạt động nghiên cứu khoa học phục vụ đổi mới chương trình, sách giáo khoa giáo dục phổ thông do Bộ Giáo dục và Đào tạo chỉ đạo đã thu được nhiều thành tựu khả quan. Ngoài những kết quả nghiên cứu được công bố trong ấn phẩm “Kinh nghiệm quốc tế về phát triển chương trình giáo dục phổ thông” (Viện KHGD Việt Nam và Dự án phát triển giáo viên THPT và TCCN) [3], những kết quả nghiên cứu do Bộ phận Thường trực Đổi mới chương trình, sách giáo khoa giáo dục phổ thông và Đào tạo, bồi dưỡng nhà giáo, cán bộ quản lý cơ sở giáo dục của Bộ GD&ĐT triển khai đã thiết lập được những cơ sở lý luận có hệ thống cho việc xây dựng chương trình, sách giáo khoa giáo dục phổ thông sau 2015 của Việt Nam [1]. Vấn đề còn lại là việc vận dụng những lý thuyết đó như thế nào cho phù hợp với thực tiễn giáo dục phổ thông cũng như trình độ phát triển của Khoa học Giáo dục nước ta nhằm thiết kế và thực thi có hiệu quả chương trình, sách giáo khoa đáp ứng các mục tiêu của đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục phổ thông những năm tiếp theo.

Với nhận thức trên, bài viết đặt ra một số vấn đề thảo luận về một số vấn đề cơ bản của lý luận giáo dục, đặc biệt là của lý luận dạy học nhằm góp phần tạo dựng cách nhìn đa chiều khi tiếp cận và thực hiện chương trình sách giáo khoa phổ thông sau 2015 ở nước ta.

2. NỘI DUNG

¹ Nhận bài ngày 22.12.2015, gửi phản biện và duyệt đăng ngày 23.12.2015.

2.1. Nội dung học vấn phổ thông - vấn đề cốt lõi của chương trình, sách giáo khoa

Nội dung học vấn (NDHV) phổ thông là vấn đề phức tạp trong lí luận dạy học truyền thống cũng như trong lí luận dạy học hiện đại.

Trong một thời gian khá dài, lí luận giáo dục nói chung, dạy học nói riêng ở Việt Nam được xây dựng và phát triển dưới ảnh hưởng của thành tựu Khoa học giáo dục các nước xã hội chủ nghĩa, đặc biệt là của Liên Xô (cũ) trước đây. Trong những thập niên đổi mới hiện nay, lí luận về giáo dục và dạy học của chúng ta đã từng bước tiếp cận với khuynh hướng của nhiều nước Phương Tây và ít nhiều tạo ra những sắc thái trong lí thuyết về NDHV, theo đó là những thay đổi trong kĩ thuật thiết kế chương trình giáo dục và biên soạn SGK. Vì vậy, những người tham gia vào quá trình giáo dục phổ thông cần thiết phải có cách nhìn mang tính hệ thống và thực hiện những so sánh bước đầu giữa hai hệ thống lí luận có ảnh hưởng đến phát triển chương trình giáo dục, biên soạn SGK ở nước ta hiện nay.

Quan niệm của Liên Xô và cộng đồng xã hội chủ nghĩa vào những thập niên cuối của thế kỷ 20 mang đậm nét triết học hàn lâm, chất văn hóa và tâm lí học với 2 trường phái: trường phái kinh viện cổ điển và trường phái triết học – văn hóa [2].

Trường phái kinh viện với đại diện là Lednhiov V.X (1989) (Viện trưởng Viện Chương trình và Phương pháp giáo dục Viện Hàn lâm Khoa học Giáo dục Liên Xô) xây dựng lí thuyết NDHV dựa trên quan niệm về cấu trúc nhân cách, cấu trúc các dạng hoạt động thực và các lĩnh vực học tập của người được giáo dục (tri thức; kỹ năng; kỹ xảo; thái độ, niềm tin). Cấu trúc nhân cách được xác định gồm tổ hợp các phẩm chất và năng lực của cá nhân được hình thành từ việc chuyển hóa kinh nghiệm xã hội lịch sử thành kinh nghiệm cá nhân; các dạng hoạt động thực tiễn (các hoạt động thực tiễn gồm: 1/ hoạt động nhận thức; 2/ hoạt động định hướng giá trị; 3/ hoạt động giao tiếp; 4/ hoạt động lao động-cải biến; 5/ hoạt động thẩm mỹ; 6/ hoạt động thể chất). Từ đó, trường phái này đã xác định tính qui luật của việc lựa chọn và xử lí hệ thống kinh nghiệm xã hội thành NDHV nhà trường là: phải tuân thủ một cơ cấu ổn định các dạng hoạt động xã hội; nhờ vậy, việc lĩnh hội nội dung này quy định cấu trúc nhân cách được hình thành sẽ đáp ứng tốt mục đích giáo dục của nhà trường [2].

Dễ dàng nhận thấy công hiến có giá trị của trường phái trên là xác lập được cơ cấu và hình thức (tổ chức nội dung) của NDHV làm cơ sở để xây dựng chương trình, kế hoạch giáo dục nhà trường. Biểu hiện cụ thể của nó là tạo dựng ra hệ thống các lĩnh vực và môn học trong nhà trường có tính hệ thống và rất bề thế, kín cạnh. Tuy nhiên, việc thiết kế chương trình giáo dục theo trường phái này lệ thuộc máy móc vào cơ cấu các ngành khoa học, kĩ thuật cũng như các lĩnh vực hoạt động thực tiễn khác đã có trong thực tiễn (bản sao về nội dung, cấu trúc và lô gic các ngành khoa học, kĩ thuật và các hoạt động động này), do

đó thiếu khả năng cơ động và thích ứng trước những biến động của kinh tế - xã hội. Điều này tất yếu sẽ dẫn đến những chương trình giáo dục phổ thông quá tải, thiếu động thái nội tại, khó chỉnh lí, bổ sung và đương nhiên sẽ trở thành trì trệ mặc dù chúng được soạn thảo công phu, đầy đủ và hệ thống.

Chương trình giáo dục ở nước ta trong thời gian vừa qua cũng nằm trong tình trạng này. Giáo dục phổ thông phải đối mặt với sự phát triển (theo khuynh hướng bành trướng) không ngừng về kế hoạch và chương trình giáo dục. Chương trình giáo dục ngày càng phình rộng và kênh càng thêm, khó bớt nội dung đi và dễ đắp thêm nội dung vào chương trình, ngay cả tính hệ thống của kế hoạch giáo dục cũng ngày càng bị vi phạm do các tài liệu bổ sung bằng cách lồng ghép.

Cũng cần nhận thấy rằng, trường phái kinh viện về NDHV chưa có sự phân biệt cụ thể giữa khái niệm NDHV và nội dung dạy học (NDDH). Rất nhiều người đồng nhất khái niệm NDHV với NDDH trong khi 2 khái niệm này là khác nhau. NDHV (tri thức, kĩ năng, chuẩn mực, giá trị...) là đối tượng, là nội dung của hoạt động học tập và các hoạt động giáo dục khác của học sinh (chứ không phải là phương tiện) khi nó được thực hiện ở cấp độ hoạt động. Như vậy, NDHV cùng với các hoạt động thực hiện chức năng giảng dạy, quản lí của giáo viên mới tạo thành NDDH trong nhà trường. Nhờ các hoạt động trong NDDH mà có sự chuyển hóa NDHV từ cấp độ mô tả lí thuyết (giả định) thành hiện thực (kết quả dạy học), từ hình thái xã hội thành hình thái cá nhân (kinh nghiệm xã hội được chuyển hóa thành kinh nghiệm cá nhân học sinh).

Trường phái thứ 2 với đại diện là các nhà sư phạm V.V. Craevsky, M.N. Scatkin, I.Ia. Lerner (1983; 1989) thuộc Viện Giáo dục học đại cương Viện Hàn lâm KHGD Liên Xô [4]; [5]. Trường phái này có nội dung triết học sâu sắc, nhấn mạnh bản chất văn hoá, khía cạnh chức năng/giá trị của NDHV dựa trên sự phân tích thành phần cấu trúc 4 yếu tố của kinh nghiệm xã hội lịch sử. Trường phái này đã xác lập cơ sở bản thể luận của NDHV từ tính ổn định trong cấu trúc của kinh nghiệm xã hội có tính lịch sử toàn nhân loại.

Từ việc phân tích cấu trúc kinh nghiệm xã hội lịch sử, các nhà sư phạm theo trường phái này đã khẳng định về thành phần ổn định 4 yếu tố của NDHV phổ thông, bao gồm: 1/ Tri thức về tự nhiên, xã hội, con người, kỹ thuật, nghệ thuật và về các phương thức hoạt động; 2/ Các phương thức hoạt động (kỹ năng, kỹ xảo) cho phép người nắm vững chúng có thể bảo toàn và tái tạo các giá trị văn hoá; 3/ Kinh nghiệm hoạt động sáng tạo; 4/ Kinh nghiệm đời sống và thái độ đánh giá (cảm xúc – giá trị).

Quan niệm về tính ổn định thành phần 4 yếu tố của NDHV có giá trị lí luận lớn lao trong việc phân tích, lựa chọn để xử lí kinh nghiệm xã hội lịch sử thành NDHV phổ thông ở tất cả các cấp độ của nó.

Nếu như nghiên cứu về NDHV của các nhà sư phạm thuộc Liên Xô và cộng đồng xã hội chủ nghĩa trước đây tạo ra nhiều lí thuyết và nguyên tắc thì nghiên cứu của các nhà sư

phạm thuộc các nước Phương Tây tạo ra nhiều mô hình kỹ thuật và các chuẩn mực. Nghiên cứu về NDHV ở Phương Tây được thực hiện một cách bộc trực, thực dụng, “mì ăn liền” nhưng có hiệu quả. Vì thế, trong giáo dục Phương Tây, phát triển đa dạng các trào lưu sư phạm. Những trào lưu sư phạm này là sự vận hành trên thực tế những tiếp cận khác nhau về NDHV.

Có nhiều cách phân loại lý thuyết về NDHV ở các nước Phương Tây. Theo nghiên cứu của tác giả Đặng Thành Hưng, có thể phân loại các lý thuyết này dựa trên lập trường triết học xã hội hoặc dựa trên tiến trình phát triển của triết học giáo dục [2]. Nếu nhìn từ lập trường triết học xã hội, trong lý thuyết NDHV ở Phương Tây có 3 cách tiếp cận chung: 1/ Cách tiếp cận hướng vào nhu cầu xã hội; 2/ Cách tiếp cận hướng vào nhu cầu cá nhân; 3/ Cách tiếp cận trung dung. Nhìn chung cách thứ ba ngày càng chiếm ưu thế và có rất nhiều phương án cụ thể khác nhau, song tính chất chung nổi bật của chúng là điều hoà, tránh cực đoan. Lịch sử phát triển chương trình ở Phương Tây trong thế kỷ 20 thực chất là sự chao đảo và điều chỉnh giữa hai cực xã hội và cá nhân nên tất yếu nảy sinh ra cách tiếp cận thứ ba. Nếu xét theo tiến trình phát triển của triết học giáo dục, có thể xác định 3 cách tiếp cận gần như đối lập nhau (tương phản nhau), nếu như không kể đến những khác biệt nhỏ. Đó là: 1/ Cách tiếp cận cổ điển hay hệ thống; 2/ Cách tiếp cận lãng mạn hay nhân văn; 3/ Cách tiếp cận cổ điển-lãng mạn hay hiện đại. Chúng không đồng nhất với những cách tiếp cận đã nêu ở phần trên và có ảnh hưởng suốt thế kỷ 20. Trước đó, ngự trị trong thế kỷ 19 là cách tiếp cận đề cao trí dục, được xem là quan niệm lý thuyết sớm nhất về NDHV và chương trình dạy học.

Phân tích trên cho thấy, phân loại các lý thuyết về NDHV ở Phương Tây tương đối phức tạp bởi tiếp cận của mỗi lý thuyết này thường không dựa trên một cơ sở triết học duy nhất mà dựa trên một số nguyên tắc triết học, mà những nguyên tắc triết học này có thể là khác nhau, thậm chí đối lập nhau. Có lẽ vì thế, một số nhà sư phạm đôi khi được xác định như là đại diện của nhiều tiếp cận về NDHV. Chẳng hạn, tiếp cận của J. Piaget vừa dựa trên cơ sở triết học duy lý Platon, vừa dựa trên những nguyên tắc của hành vi luận và hoàn cảnh luận nên J. Piaget được xem như người đại diện cho tiếp cận cổ điển đồng thời cũng hoàn toàn được xem là người đại diện của tiếp cận hiện đại về NDHV. Tương tự như vậy, J. Dewey được xem là đại biểu của cách tiếp cận hiện đại nhưng cũng được xem như người khởi xướng cách tiếp cận lãng mạn về NDHV.

Các lý thuyết về NDHV có ảnh hưởng đến thực tiễn phát triển chương trình giáo dục ở các nước Phương Tây khiến cho các kiểu, loại chương trình giáo dục ở Phương Tây rất phong phú [6].

Cách tiếp cận cổ điển (thời kỳ 1911-1962) coi trọng tính hệ thống của các môn học, đề cao các nhiệm vụ giảng dạy của giáo viên, tổ chức dạy ở quy mô lớp ... Tính chất tiêu biểu của cách tiếp cận này là nó đặt người học vào vị thế phải thích ứng với chương trình

và học chế được thực thi ở trường học. Những nhiệm vụ điển hình của quá trình giáo dục là: 1/ Phân giải chương trình thành những bộ phận; 2/ Tổng hợp những bộ phận này lại thành các đề tài trọn vẹn; 3/ Xác định các mục tiêu hành vi cho từng đề tài; 4/ Sắp xếp các đề tài thành học trình tối ưu; 5/ Xác định cách thức tốt nhất để dạy học trình này; 6/ Tiến hành dạy học trên lớp; 7/ Đánh giá kết quả học tập.

Cách tiếp cận lãng mạn (những năm 1930-1970), nhấn mạnh những khía cạnh thái độ, giá trị, mục đích, lợi ích nhân văn trong NDHV, coi người học là trung tâm, tôn trọng và khuyến khích học độc lập, quan hệ chủ động, tự do và sự tham gia của người học... Nó khẳng định, chương trình giáo dục phải hoàn toàn thích ứng với người học. Do đó chương trình cần bảo đảm được những đặc điểm và hoạt động sau: 1/ quan sát; 2/ tự thực hiện; 3/ những cơ hội học tập; 4/ các hoạt động tự phát; 5/ không can thiệp vào việc học; 6/ tự lực hoạt động theo hứng thú; 7/ bầu khí hậu hỗ trợ; 8/ giáo viên phải lựa theo trẻ mà hành động; 9/ trẻ là gốc của mọi nguyên tắc giáo dục; 10/ mỗi trẻ là một trường học; 11/ nhận thức và trải nghiệm cá nhân của trẻ; 12/ nhận cảm và hiểu biết; 13/ học để vào đời; 14/ tìm tòi, làm việc và đối thoại; 15/ chơi để vui và hài lòng.

Cách tiếp cận hiện đại quan niệm trẻ em là người ra quyết định và giải quyết vấn đề. Quá trình quan trọng hơn nội dung và phương pháp, và được xem là trọng tâm để giải thích hành vi. Nội dung phải có tính hệ thống nhưng người học phải chủ động, không bị áp đặt. Mỗi trẻ mỗi khác, mọi vấn đề đều mới mẻ. Những giá trị cơ bản của NDHV hay chương trình theo cách tiếp cận này là: 1/ ghép nhóm linh hoạt; 2/ tham gia; 3/ tự do; 4/ nhấn mạnh quá trình; 5/ lấy tìm tòi làm trọng; 6/ các nguồn học tập phong phú; 7/ trải nghiệm; 8/ sáng tạo; 9/ hợp tác; 10/ trách nhiệm; 11/ tự thực hiện.

4.1. Tích hợp các lý thuyết về nội dung học vấn để thiết kế chương trình, sách giáo khoa

Không phải là trung dung, nhưng cần thiết phải kết hợp cả trường phái (Liên Xô trước đây và Phương Tây) để chắt lọc cái tinh túy của 2 trường phái đó trong xây dựng chương trình giáo dục phổ thông. Bởi lẽ:

- Trường phái hàn lâm cho phép giải quyết tương đối thấu đáo về nguồn gốc của NDHV phổ thông và xác định rõ các cấp độ của NDHV đó trong thiết kế và vận hành quá trình giáo dục phổ thông.

- Trường phái Phương Tây cung cấp các mô hình, giải pháp kỹ thuật thiết thực để thiết kế chương trình giáo dục phổ thông

Cụ thể là:

- Cho phép xác định mối quan hệ giữa chương trình giáo dục, SGK và NDHV phổ thông.

Điều này được thực hiện bởi sự đóng góp của các nhà LLDH Liên Xô khi xác định các cấp độ của NDHV. NDHV bao gồm các cấp độ:

1/ Cấp độ mô tả lý thuyết

Kinh nghiệm xã hội lịch sử được xử lý sư phạm (dựa trên yêu cầu của xã hội về nhân cách của thế hệ trẻ và tri thức về khoa học giáo dục, về lí luận dạy học) được biểu đạt bởi mục tiêu và khung chương trình giáo dục;

2/ Cấp độ môn học và hoạt động giáo dục

NDHV được mô tả bởi các lĩnh vực giáo dục với hệ thống môn học và các hoạt động giáo dục trong nhà trường, tức là chương trình và hệ thống chuẩn chương trình giáo dục;

3/ Cấp độ sách giáo khoa, tài liệu học tập, giáo dục

NDHV được xác lập về hình thái vật chất thể hiện cụ thể ở các phương tiện và tài liệu dạy học, giáo dục cụ thể;

4/ Cấp độ thực hiện, hay cấp độ tác nghiệp dạy học và giáo dục

NDHV ở cấp độ hoạt động, tức là các hoạt động thực hiện NDHV;

5/ Cấp độ kết quả

Kết quả cuối của quá trình NDHV từ cấp độ lí thuyết thành cấp độ hiện thực; tức là kinh nghiệm xã hội lịch sử đã được chuyển hóa thành kinh nghiệm cá nhân, tạo ra chất lượng nhân cách người học.

Do mô tả được 5 cấp biểu đạt NDHV nên lý thuyết của các nhà sư phạm Liên Xô đã phân biệt rõ NDHV và NDDH. Khái niệm NDHV thuộc phạm trù giá trị/chức năng được tổ chức định chuẩn, khái niệm NDDH thuộc phạm trù hoạt động (các hoạt động được thực hiện trong thực tế (tất nhiên chúng diễn ra trên cơ sở các giá trị chuẩn). NDHV tương đối tĩnh (ổn định về thành phần) và có chức năng định hướng cho cả quá trình giáo dục. Còn NDDH bao gồm trong nó cả NDHV ở cấp độ hoạt động lẫn bản thân các hoạt động cùng những yếu tố của chúng (kinh nghiệm và tâm lý của chủ thể, công cụ, đối tượng, kết quả hoạt động, các quan hệ). Chính NDHV ở cấp độ hoạt động (tức là trở thành yếu tố của NDDH) đã có vai trò tổ chức và định hướng các hoạt động và cùng với các hoạt động thực thi quá trình giáo dục trong nhà trường. Thành tựu này của các nhà nghiên cứu LLDH Liên Xô được UNESCO thừa nhận, đánh giá cao và phổ biến trên thế giới.

- Cho phép xác định rõ 2 tham số ổn định của NDHV được thể hiện trong chương trình và SGK từ đó linh hoạt trong triển khai các mô hình thực hiện.

Hai tham số ổn định của NDHV là:

1/ Cấu trúc vĩ mô của NDHV;

2/ Bản chất và cấu trúc vi mô (4 yếu tố) của NDHV.

Chương trình giáo dục, SGK phổ thông được xây dựng dựa trên lí thuyết kết hợp trên sẽ đảm bảo được chức năng/giá trị của chương trình giáo dục của SGK và tạo khả năng thích ứng với những thay đổi của xã hội nhờ việc điều chỉnh các tham số này trong chương trình giáo dục và SGK một cách hợp lí.

5. KẾT LUẬN

Việc nắm vững bản chất của NDHV có ý nghĩa quan trọng để hoạch định những lĩnh vực giáo dục, dạy học thuộc chương trình giáo dục phổ thông. Tuy nhiên, các lý thuyết về NDHV khá đa dạng và đều có những đóng góp nhất định vào thực tiễn phát triển chương trình giáo dục, biên soạn SGK phổ thông. Vì thế, việc phân tích các lý thuyết này, sử dụng những hạt nhân hợp lý của chúng làm cơ sở để thiết kế chương trình, SGK là cần thiết./

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo, *Một số kết quả nghiên cứu kinh nghiệm quốc tế và chương trình giáo dục phổ thông*, Bộ phận Thường trực Đổi mới chương trình, sách giáo khoa giáo dục phổ thông và Đào tạo, bồi dưỡng nhà giáo, cán bộ quản lý cơ sở giáo dục của Bộ GD&ĐT, Hà Nội, 2014.
2. Đặng Thành Hưng, *Dạy học hiện đại, lý luận, biện pháp, kỹ thuật*, Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội, 2002.
3. Viện KHGD Việt Nam và Dự án phát triển giáo viên THPT và TCCN, *Kinh nghiệm quốc tế về phát triển chương trình giáo dục phổ thông*, Hà Nội, 2013.
4. V.V.Craevsky, I.Ia.Lerner, *Cơ sở lý luận của quá trình dạy học trong nhà trường Xô viết*. Bản Tiếng Nga, Giáo dục học, M., 1989.
5. V.V.Craevsky, I.Ia.Lerner, *Cơ sở lý luận của nội dung học vấn phổ thông*. Bản Tiếng Nga, Giáo dục học, M., 1983.
6. Baum, S. College financial aid. In J.M. Guthrie (Ed), *Encyclopedia of education*. New York: Macmillan Reference USA, 2003.

SOME ISSUES RELATED TO TEACHING IN THE PROCESS OF DEVELOPING PROGRAMS AND COMPILING TEXTBOOKS FOR HIGH SCHOOL LEVEL

Abstract: This article covers some theoretical issues related to the content of high school education – the core issue in programs and textbooks of high school level which helps to create a multi-dimensional vision when approaching and implementing textbooks programs in high school after 2015 in our country. The theoretical issues which mentioned above are generalised from the analysis of some school of theories about the educational content in the West and some countries in the system of socialist countries before.

Keywords: Educational content, teaching content, educational programs, textbooks.

QUAN ĐIỂM CỦA CHỦ NGHĨA MÁC-LÊNIN, TƯ TƯỞNG HỒ CHÍ MINH VỀ NGUỒN GỐC, BẢN CHẤT, CHỨC NĂNG, VAI TRÒ CỦA VĂN HÓA TRONG ĐỜI SỐNG VÀ TIẾN BỘ XÃ HỘI

Trịnh Thanh Trà¹

Học viện Chính trị Quốc gia Hồ Chí Minh

Tóm tắt: Văn hóa, bao gồm văn hóa vật chất và văn hóa tinh thần, vừa là một phạm trù thuộc kiến trúc thượng tầng, vừa là một hiện tượng lịch sử - xã hội, luôn vận động, biến đổi không ngừng. Trong số hơn 400 khái niệm, định nghĩa về văn hóa hiện nay, thật khó xác định định nghĩa nào là bao quát được đầy đủ nội hàm và bản chất của nó. Xuất phát từ các quan điểm, lập trường, lĩnh vực nghiên cứu khác nhau, nên ý kiến của các nhà nghiên cứu về văn hóa xưa nay cũng khác nhau. Bài viết này đưa ra quan điểm của chủ nghĩa Mác-Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh về bản chất, chức năng, vai trò của văn hóa trong đời sống và tiến bộ xã hội.

Từ khóa: chủ nghĩa Mác-Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh, văn hóa, tiến bộ xã hội.

1. MỞ ĐẦU

Xét ở góc độ nghiên cứu văn hóa thì lịch sử tồn tại và phát triển của xã hội loài người, từ nguyên thủy đến văn minh, cũng là lịch sử sáng tạo, bảo tồn và lưu giữ các giá trị văn hóa. Theo cách phân chia phổ biến hiện nay, phạm trù văn hóa được tách thành văn hóa vật chất và văn hóa tinh thần, nhưng dù là văn hóa vật chất hay văn hóa tinh thần thì mối quan hệ giữa chúng vẫn gắn bó chặt chẽ, bởi *thứ nhất*, các sản phẩm vật chất hay tinh thần hiện hữu đều là kết quả của sự lao động sáng tạo có ý thức, ở trình độ cao, vượt lên trên các nhu cầu thiết yếu về sinh tồn của con người; *thứ hai*, văn hóa vật chất là điều kiện, cơ sở cho sự phát triển của văn hóa tinh thần, đời sống vật chất càng đầy đủ thì nhu cầu sáng tạo, hưởng thụ các giá trị văn hóa tinh thần càng cao. Nghiên cứu văn hóa, do đó, cũng đồng thời là nghiên cứu về lịch sử, xã hội, tôn giáo, đạo đức, ý thức, về mối quan hệ giữa cơ sở hạ tầng và kiến trúc thượng tầng, về những nhu cầu tự nhiên – xã hội thiết yếu của con người và các điều kiện đáp ứng... Đối tượng nghiên cứu của văn hóa nói chung, văn hóa tinh thần nói riêng rất rộng, do vậy, trong bài viết này, chúng tôi chỉ tập trung hệ thống hóa về mặt lý luận các quan điểm của chủ nghĩa Mác-Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh về bản chất, chức năng, vai trò của văn hóa trong đời sống và tiến bộ xã hội. Các diễn giải

¹ Nhận bài ngày 23.11.2015, gửi phản biện và duyệt đăng ngày 13.12.2015.

về nguồn gốc loài người, văn hóa loài người chỉ đóng vai trò là cơ sở dẫn dắt đến các luận điểm chính.

2. NỘI DUNG

Có nhiều cách lí giải khác nhau về nguồn gốc xuất hiện của loài người và đời sống văn hóa của loài người. Có một thời kì dài, nhân loại đã bị chi phối, thống trị bởi ý niệm tôn giáo bất biến là Chúa Trời sinh ra vạn vật, trong đó có con người, theo thời gian, vạn vật và con người cứ sinh sôi, nảy nở mãi cho đến ngày nay, bản năng, nhu cầu, ý thức, hành vi, thậm chí cả kết cục số phận của loài người thế nào cũng phụ thuộc ý Chúa, do Chúa định đoạt. Sự huyền hoặc, hoang đường, ấu trĩ đến mê muội này không phải không được các nhà triết học, khoa học, thông thái thời cổ trung đại – những người có đầu óc tự nhiên duy vật, có cái nhìn biện chứng và căn cứ thực tế - phản bác. Nhưng một vài quan điểm, ý nghĩ riêng lẻ, một số bằng chứng thô sơ, lạc lõng của những kẻ “tà giáo” đầu đủ sức để chống lại hay làm thay đổi một học thuyết tôn giáo đã song hành cùng lịch sử hàng nghìn năm, cho dù học thuyết ấy không phải không có những sai lầm cần bổ khuyết. Niềm tin, sự sùng tín tôn giáo chỉ có thể thay đổi trước sự tiến bộ của khoa học, trước các chứng liệu xác thực, cụ thể. Bởi vậy, mãi đến thời kì Phục hưng và Khai sáng ở phương Tây, đặc biệt, thế kỉ XVIII, XIX, vấn đề nguồn gốc của loài người mới lại được đặt ra, nghiên cứu nghiêm túc trong các công trình của nhiều nhà khoa học, triết gia lỗi lạc như E.Kant (1724-1804), J.B.Lamarek (1744-1829), C.R.Darwin (1809-1882)...

Trong hai công trình nổi tiếng là *Nguồn gốc các loài bằng con đường chọn lọc tự nhiên* (1859) và *Nguồn gốc con người và sự lựa chọn giới tính* (1871), nhà sinh vật học người Anh Darwin, cha đẻ của “thuyết tiến hóa” đã chỉ ra rằng: Con người có nguồn gốc từ loài vượn, sự biến đổi môi trường sống buộc loài vượn phải thích nghi để tồn tại, qua quá trình tiến hóa hàng triệu năm, loài vượn biến thành người. Để tồn tại, chống lại các loài thú dữ và các mối hiểm nguy, con người cần tập hợp thành cộng đồng, cần lao động, chế tác công cụ để làm ra thức ăn, của cải tích lũy; cần ngôn ngữ để trao đổi giao tiếp; cần các thiết chế để duy trì cộng đồng. Trên cơ sở tìm hiểu, so sánh năng lực tinh thần và các quy phạm đạo lí của người nguyên thủy với con người trong xã hội văn minh, Darwin đã đi đến kết luận rằng chính quá trình chọn lọc tự nhiên đã tạo điều kiện khích lệ một số cá nhân có năng khiếu phát triển và chính những cá nhân này đóng vai trò gắn kết cộng đồng, sáng tạo ra các giá trị văn hóa của cộng đồng. Như thế, nhấn mạnh sự tương đồng giữa loài vượn và loài người về hoạt động tinh thần, tâm lí và đạo đức, Darwin đã có hai sơ suất lớn, *thứ nhất*, không phân biệt được hoạt động có tính chất bản năng (sự mô phỏng, bắt chước...) và sự sáng tạo có ý thức nhằm thỏa mãn nhu cầu giải trí tinh thần; *thứ hai*, quy hoạt động sáng tạo các giá trị văn hóa vào một số cá nhân khác biệt, xuất chúng chứ không phải là nhu cầu của số đông, mọi con người đều có và hướng tới. Để hiểu đúng bản chất các hình vẽ thô sơ về một số con vật trong hang động của người nguyên thủy buổi sơ khai, cần đặt

chúng trong các giai đoạn tiến hóa, phát triển cụ thể của loài người, dựa trên các cứ liệu của khảo cổ học và nhân trắc học, bởi từ đó mới có thể phỏng đoán, suy đoán rằng đó là sự mô phỏng, bắt chước tự nhiên hay là sự sáng tạo nhằm thỏa mãn nhu cầu giải trí, khám phá thế giới tự nhiên thực sự. Gần đây, chúng ta đang quan tâm nhiều tới nền văn hóa cổ của người Maya, tìm hiểu bí ẩn của những Kim tự tháp ở Ai Cập hay các dấu tích của nền văn minh cổ vùng châu thổ sông Lưỡng hà... Các nghiên cứu này cho thấy, chỉ ở một giai đoạn phát triển nhất định, khi đã vượt qua cái ngưỡng của sự tồn tại thuần túy, khi mối quan hệ cộng đồng đã hình thành và ổn định, bền chặt, con người mới có khả năng sáng tạo các giá trị văn hóa đích thực. Các công trình xây dựng của người Maya, các Kim tự tháp Ai Cập như đã nói, vì thế, không giản đơn chỉ là nhà ở hay lăng mộ, mà còn là các công trình văn hóa, chứa đựng trong nó những tri thức, hiểu biết lớn lao của loài người tính đến thời điểm đó cả về khoa học, kiến trúc lẫn tôn giáo, tâm linh, điều mà một người, một số người dù xuất chúng đến mấy cũng không thể làm nổi.

Văn hóa là cái duy nhất thuộc về con người, quy định sự khác biệt giữa con người và con vật, được con người sáng tạo ra trong quá trình lao động để phát triển chứ không phải để tồn tại, thích nghi như ở các động vật linh trưởng bậc cao. Điều này đã được F. Ăngghen (1820-1895) trong *Biện chứng của tự nhiên* (1873-1886) khẳng định. Trong tác phẩm kinh điển này, Ăngghen đã phân tích một cách có hệ thống vai trò của lao động trong việc sáng tạo ra bản thân con người, từ sự biến đổi hình thể, hành vi, phương thức, mục đích tồn tại đến sự phát triển của ngôn ngữ, ý thức, nhu cầu và đời sống văn hóa tinh thần của con người trong tiến trình lịch sử. Đi sâu hơn nữa, trong các tác phẩm khác như *Gia đình thần thánh* và *Hệ tư tưởng Đức*, C.Mac và F. Ăngghen cũng đồng thời phân biệt rõ hai quan niệm: Lao động như một phạm trù kinh tế và lao động như một hoạt động sáng tạo. Sự phân biệt tách bạch này có ý nghĩa đặc biệt quan trọng bởi lao động sáng tạo bản thân con người, đời sống vật chất và tinh thần của con người, nhưng *chỉ những sáng tạo nhằm thỏa mãn nhu cầu về tinh thần của con người mới tạo nên các giá trị văn hóa* (TTTr). Nhân mạnh văn hóa là phương thức sản xuất tinh thần, nó phản ánh và chịu sự qui định của sản xuất vật chất, C.Mac, F. Ăngghen và sau này là V.Lênin đã không chỉ xác định rõ nguồn gốc của văn hóa, mối quan hệ giữa văn hóa và đời sống xã hội..., mà còn chỉ ra tính chất, chức năng cụ thể của nó.

Về tính chất, văn hóa có tính giai cấp, tính nhân dân, tính dân tộc và tính nhân loại. *Thứ nhất*: “Tính chất giai cấp của văn hóa quy định quan điểm của các giai cấp trong phát triển văn hóa. Các giai cấp nắm quyền đều sử dụng văn hóa như là một vũ khí quan trọng để phục vụ và bảo vệ quyền lợi của họ. Việc phát triển văn hóa gắn với những lợi ích giai cấp thường bị quy định bởi hệ tư tưởng của giai cấp đó. Do đó, tính giai cấp của văn hóa luôn gắn liền với tính đảng” [1, tr.33]. *Thứ hai*, văn hóa có tính nhân dân, bởi quần chúng nhân dân mới là mới là lực lượng chủ chốt, đích thực sáng tạo ra các giá trị văn hóa và họ

hoàn toàn có quyền được hưởng các thành quả mà mình đã sáng tạo. Chống lại việc giai cấp tư sản “tước đoạt” các giá trị văn hóa của quần chúng lao động, V.Lênin khẳng định: “Trước kia, tất cả trí tuệ của loài người, tất cả thiên tài của con người sáng tạo ra chỉ là để đem lại cho một số người này toàn bộ lợi ích của kỹ thuật và văn hóa, và tước đoạt của những người khác những cái cần thiết như giáo dục và tiến bộ. Ngày nay, tất cả những cái kì diệu của kỹ thuật, tất cả những thành quả của văn hóa sẽ trở thành tài sản của toàn dân, và từ nay, không bao giờ trí tuệ và thiên tài của loài người sẽ bị biến thành những phương tiện bạo lực, những phương tiện bóc lột nữa” [1, tr.36]. *Thứ ba*, văn hóa có tính dân tộc, bởi mỗi dân tộc, trong các giai đoạn phát triển, gắn với các điều kiện về địa lý, văn hóa, chủng tộc khác nhau, có ý thức hệ, phong tục, tập quán, năng lực sáng tạo và hưởng thụ các giá trị văn hóa khác nhau. Văn hóa phương Đông khác văn hóa phương Tây, văn hóa của người Việt Nam khác của người Nhật Bản, đó cũng là lẽ thường. Cái gọi là bản sắc văn hóa của mỗi dân tộc quy tụ những nét riêng mà chỉ dân tộc ấy có, không thể tìm thấy ở các dân tộc khác. Các nỗ lực lưu giữ bản sắc văn hóa riêng của mỗi dân tộc đã góp phần tạo nên sự phong phú, đa dạng và đặc sắc của văn hóa nhân loại. Tuy nhiên, không có nền văn hóa của dân tộc nào lại tách biệt, không chịu ảnh hưởng hay có quan hệ qua lại, giao thoa với văn hóa của các dân tộc khác, nhất là trong môi trường “thế giới phẳng” hiện nay. *Sau cùng*, tính nhân loại của văn hóa chính là căn cứ, là thước đo trình độ phát triển, tiến bộ của loài người nói chung qua các thời kì, giai đoạn lịch sử.

Các nhà chính trị - xã hội học đã phân chia lịch sử phát triển của xã hội loài người, từ buổi sơ khai đến văn minh, thành năm giai đoạn phát triển dựa chủ yếu theo mô hình, thiết chế tổ chức của xã hội đó, tương tự như thế, xét từ phương diện nghiên cứu văn hóa, có thể chia tách lịch sử văn hóa nhân loại thành các giai đoạn phát triển như sau: *Văn hóa nguyên thủy* (gắn với việc đáp ứng nhu cầu sinh tồn); *văn hóa dân gian* (gắn với một giai đoạn nhận thức đơn giản, các ý niệm dân gian cổ xưa, mộc mạc); *văn hóa tư hữu* (gắn với sự hình thành, phát triển ý thức cá nhân); *văn hóa công cộng* (gắn với lợi ích chung của cộng đồng, dân tộc) và *văn hóa quốc tế* (gắn với các tiêu chí chung, bình đẳng, cùng sáng tạo và hưởng thụ của nhân loại hiện đại). Việc xây dựng nền móng, mô hình cho cái gọi là văn hóa công cộng, văn hóa nhân loại này, như đã nói, đã được khởi động từ C.Mac và F. Ăngghen (dù rằng hai ông không có bất cứ một công trình riêng lẻ, chuyên biệt nào bàn về điều đó), nhưng vẫn là đích hướng tới, có lẽ phải nhiều trăm năm sau mới thật sự có hình hài.

Là sản phẩm do con người sáng tạo, nên văn hóa trước hết phục vụ chính con người. Về chức năng xã hội của văn hóa, hầu hết các nhà nghiên cứu, bất kể thuộc trường phái, khuynh hướng tư tưởng nào, cũng đều thống nhất rằng: văn hóa có các chức năng chính là *giáo dục, nhận thức và thẩm mỹ*. Song, thực tế là, bất cứ phạm trù nào, lĩnh vực nào thuộc kiến trúc thượng tầng mà loài người đã kì công xây cất cũng có các chức năng trên. Triết

học, đạo đức, tôn giáo... cũng mở mang nhận thức, giáo dục con người, hướng con người tới cái đẹp theo các tiêu chí, quan niệm lịch sử - thời đại và ý nghĩa, mục đích bản thể của nó. Đến một giai đoạn nào đó, chẳng hạn như hiện nay, bên cạnh lợi ích được mở mang trí tuệ, đúc rút kinh nghiệm, giáo dục, hình thành nhân cách từ việc được hưởng thụ các giá trị văn hóa có sẵn, việc sáng tạo các giá trị văn hóa mới nhiều khi còn xuất phát từ nhu cầu giải trí. Không phải trước đây, văn hóa không có chức năng giải trí, chỉ có điều hiện nay, khi nhu cầu về vật chất, tinh thần của một bộ phận, cá nhân nào đó đã thỏa mãn, người ta đôi khi có ý thích phát minh, sáng tạo ra các sản phẩm kì quặc, không giống ai, không phục vụ ai ngoài bản thân mình. Bởi thế, hàng năm, bên cạnh việc trao tặng giải Nobel nhằm tôn vinh sự sáng tạo, cống hiến của các tài năng kiệt xuất, còn có giải Ig Nobel dành cho các công trình nghiên cứu, “sáng tạo” kì quặc này. Tất nhiên, việc có cho đó là các “giá trị văn hóa” hay không lại là chuyện khác.

Tiếp theo C.Mac và F. Ăngghen, V.Lênin là người trực tiếp xác định và cụ thể hóa các vấn đề thuộc về bản chất, nội dung, sự cần thiết phải xây dựng một nền văn hóa mới mà Người gọi là văn hóa vô sản hay văn hóa xã hội chủ nghĩa. Tiền đề để xây dựng nền văn hóa mới (về điều này, Lênin cũng thống nhất quan điểm với C.Mac và F. Ăngghen) là sự xóa bỏ tình trạng người bóc lột người, dân tộc này bóc lột dân tộc khác. Đánh giá rất cao ý nghĩa lịch sử của chủ nghĩa Mac, Lênin cũng đồng thời đề xuất nguyên tắc, yêu cầu có tính phương pháp luận cho việc xây dựng nền văn hóa mới: “không phải nghĩ ra một thứ văn hóa vô sản mới, mà là phát triển những kiểu mẫu ưu tú, những kết quả tốt nhất của nền văn hóa hiện tồn...”. Trên cơ sở đó, thậm chí, “Với một thái độ kiên quyết, V.Lênin đã yêu cầu những người cộng sản Nga “Phải tiếp thu toàn bộ nền văn hóa do chủ nghĩa tư bản để lại và dùng nền văn hóa đó để xây dựng chủ nghĩa xã hội. Phải tiếp thu toàn bộ khoa học, kĩ thuật, tất cả những kiến thức, tất cả nghệ thuật. Không có cái đó, chúng ta không thể xây dựng cuộc sống của xã hội cộng sản được” [1, tr.101].

Tư tưởng của Lênin về văn hóa vừa có tính bao quát vừa cụ thể, từ việc cải thiện đời sống kinh tế, tạo dựng môi trường văn hóa, tự hoàn thiện bản thân, xây dựng đội ngũ cán bộ làm công tác văn hóa... đến mục tiêu, vai trò của giáo dục, trách nhiệm của văn học nghệ thuật, báo chí tuyên truyền, công tác phát hành, truyền bá các sản phẩm văn hóa v.v... Theo Lênin, yếu tố quyết định, bảo đảm sự thành công, thắng lợi của công cuộc xây dựng chủ nghĩa xã hội là phải xây dựng con người có văn hóa, bao gồm cả học vấn, tri thức, kĩ năng đến đạo đức, lối sống, thái độ ứng xử... Vì con người là “... tổng hòa của các mối quan hệ xã hội”, nên để bảo đảm nhiệm vụ then chốt này, Người cũng đưa ra các yêu cầu cụ thể đối với xã hội, nhà trường, gia đình, các tổ chức xã hội, các cấp, ngành cụ thể đối với việc nâng cao trình độ văn hóa của nhân dân: “Nói nhà trường đứng ngoài cuộc sống, ngoài chính trị là nói dối và lừa bịp”; “Đảm bảo thành công nếu như ta có đủ? Cái gì? Trình độ văn hóa!!! Càng có nhanh được cái đó (tức là tri thức, học vấn, văn hóa, năng

lực quản lý, kinh doanh v.v...) thì càng có điều kiện thuận lợi để nâng cao năng suất lao động, để quản lý kinh doanh có lãi, để xây dựng xã hội xã hội chủ nghĩa, để vứt bỏ “những cái ung nhọt của xã hội cũ” là tệ quan liêu, nạn tham nhũng, thói lười biếng, lè mề, vô trách nhiệm” [1, tr.167]. Chỉ có nâng cao được trình độ văn hóa mới bảo đảm cho con người phát triển hết các khả năng của mình, mà “sự phát triển tự do của mỗi người là điều kiện cho sự phát triển tự do của mọi người”, bởi văn hóa chính là động lực cho sự phát triển, tiến bộ của xã hội.

Có thể nói, đứng trên lập trường tư tưởng Macxit, các quan điểm, đường lối, nhiệm vụ mà Lênin đặt ra đối với lĩnh vực văn hóa nói chung, các hoạt động văn hóa nói riêng có tính biện chứng, tính kế thừa và phát triển rõ ràng, vì thế, nó vẫn có ý nghĩa thời sự, cấp bách, định hướng cho mục tiêu phát triển, nâng cao đời sống văn hóa vật chất và tinh thần cho con người hiện nay.

Ở Việt Nam, người ý thức sâu sắc nhất về vai trò, giá trị của văn hóa đối với đời sống và tiến bộ xã hội, sự cần thiết, nhanh chóng xây dựng nền văn hóa mới... chính là chủ tịch Hồ Chí Minh. Theo Người: “Vì lẽ sinh tồn cũng như mục đích của cuộc sống, loài người mới sáng tạo và phát minh ra ngôn ngữ, chữ viết, đạo đức, pháp luật, khoa học, tôn giáo, văn học, nghệ thuật, những công cụ cho sinh hoạt hằng ngày về mặc, ăn, ở và các phương thức sử dụng. Toàn bộ những sáng tạo và phát minh đó tức là văn hóa. Văn hóa là sự tổng hợp của mọi phương thức sinh hoạt cùng với biểu hiện của nó mà loài người đã sản sinh ra nhằm đáp ứng những nhu cầu đời sống và đòi hỏi của sự sinh tồn” [4, tr.511].

Xác định rõ nội hàm của văn hóa, Người đồng thời phân tích và nhấn mạnh mối quan hệ biện chứng giữa văn hóa và cơ sở hạ tầng, văn hóa và kinh tế, chính trị, xã hội: “Văn hóa là một kiến trúc thượng tầng; những cơ sở hạ tầng của xã hội có kiến thiết rồi, văn hóa mới đủ điều kiện phát triển được”. Theo Người, trong công cuộc kiến thiết nước nhà, có bốn vấn đề cùng phải chú ý, coi trọng ngang nhau là *chính trị, kinh tế, văn hóa và xã hội*, trong đó chính trị và kinh tế là cơ sở, nền móng cho sự phát triển của văn hóa và văn hóa đóng vai trò là động lực của sự phát triển, tiến bộ xã hội: “Văn hóa phải soi đường cho quốc dân đi”.

Khi dân tộc bị thống trị, áp bức, văn hóa cũng bị nô dịch, vì vậy, phải tiến hành cách mạng dân tộc để giải phóng đất nước, giải phóng xã hội, từ đó, giải phóng văn hóa, mở đường cho văn hóa phát triển: “Xưa kia chính trị bị áp bức, nền văn hóa của ta vì thế không nảy sinh được”. Khi đất nước đã được giải phóng, bước vào thời kỳ xây dựng, Người đã chỉ rõ kinh tế là nền tảng của việc xây dựng văn hóa, vì vậy phải xây dựng kinh tế làm cơ sở hạ tầng cho sự phát triển văn hóa “Muốn tiến lên chủ nghĩa xã hội thì phải phát triển kinh tế và văn hóa. Vì sao không nói phát triển văn hóa và kinh tế? Tục ngữ ta có câu: Có thực mới vực được đạo; vì thế kinh tế phải đi trước. Phát triển kinh tế và văn hóa để nâng cao đời sống vật chất và văn hóa của nhân dân ta” [3, tr.13].

Cũng như V.Lênin ngay sau Cách mạng tháng Mười, Hồ Chí Minh sau Cách mạng tháng Tám năm 1945 cũng thấy rất rõ rằng, tình trạng văn hóa thấp của quần chúng cùng với nền tảng kinh tế yếu kém sẽ cản trở con đường phát triển của quốc dân đồng bào trong việc xây dựng đời sống mới, xã hội mới. Bởi vậy, tháng 4 năm 1946, Người đã ký sắc lệnh thành lập Ủy ban Trung ương vận động đời sống mới và đến tháng 3 năm 1947, Người trực tiếp viết cuốn sách *Đời sống mới* để hướng dẫn xây dựng đời sống mới trong mọi tầng lớp nhân dân và toàn xã hội. Mục tiêu, nội dung của chương trình xây dựng đời sống mới thực chất là xây dựng nền văn hóa mới, con người mới. Sở dĩ Người dùng cụm từ *đời sống mới* là bởi khi đó, trình độ nhận thức của nhân dân nói chung còn thấp, các khái niệm, thuật ngữ trừu tượng như văn hóa, cơ sở hạ tầng, kiến trúc thượng tầng... không phải ai cũng hiểu được. *Đời sống mới* tập trung vào các vấn đề cơ bản sau: *Thứ nhất*, về mục đích, mục đích của việc xây dựng đời sống mới xét đến cùng là "... làm thế nào cho đời sống của dân ta vật chất được đầy đủ hơn, tinh thần được vui mạnh hơn". *Thứ hai*, về quan điểm, xây dựng đời sống mới không có nghĩa là phá bỏ hoàn toàn, phủ nhận sạch trơn đời sống cũ, tập tục cũ: "Đời sống mới không phải cái gì cũng bỏ hết, cái gì cũng làm mới (...). Cái gì cũ mà xấu thì phải bỏ... Cái gì cũ mà không xấu nhưng phiền phức thì phải sửa đổi lại cho hợp lý... Cái cũ mà tốt thì phải phát triển thêm. Cái gì mới mà hay thì ta phải làm" [2, tr.94-95]. Sau này, trong nhiều bài viết, bài phát biểu tại các hội nghị trung ương về sự cần thiết phải giữ gìn, phát huy truyền thống và bản sắc văn hóa dân tộc, Người thường nhấn mạnh: "Tây phương hay Đông phương có cái gì tốt, ta học lấy để tạo ra một nền văn hóa Việt Nam. Nghĩa là lấy kinh nghiệm tốt của văn hóa xưa và văn hóa nay, trau dồi cho văn hóa Việt Nam thật có tinh thần thuần túy Việt Nam". Rõ ràng, trong tư tưởng Hồ Chí Minh về văn hóa, việc giữ gìn và phát huy bản sắc dân tộc không đồng nghĩa với chủ nghĩa dân tộc hẹp hòi, đóng cửa, khép kín và nó cũng xa lạ với kiểu bắt chước, học đòi, lai căng, tự đánh mất đặc thù và bản sắc riêng của mình. Có thể coi các chủ trương kế thừa, phát huy có chọn lọc những truyền thống văn hóa tốt đẹp phù hợp với những điều kiện lịch sử mới, kiên quyết phê phán và loại bỏ những tập tục lạc hậu, cổ hủ, tăng cường mở rộng giao lưu với thế giới, tiếp thu có chọn lọc những cái hay, cái tốt đẹp, tiến bộ của văn hóa nhân loại, tỉnh táo chống lại sự xâm nhập của mọi thứ văn hóa độc hại... của Đảng ta sau này chính là sự cụ thể hóa các quan điểm sâu sắc đó.

Thứ ba, về nội dung, xây dựng đời sống mới tức là xây dựng *đạo đức mới, lối sống mới, nếp nghĩ nếp sống mới*, trong đó, xây dựng đạo đức mới phải là mục tiêu quan trọng hàng đầu. Về đạo đức mới, Người nhấn mạnh đến các phẩm chất cần, kiệm, liêm, chính cần có với con người nói chung, cán bộ công chức nói riêng. Về lối sống mới, cần xây dựng thái độ, phong cách sống, lao động, làm việc chuẩn mực; phong cách, lối sống mới này sẽ trở thành thói quen mới, dần dần làm thay đổi các thói quen cũ, nếp nghĩ nếp sống cũ. *Thứ tư*, về cách thức, cán bộ cần phải tu sửa bản thân, làm gương cho dân, tuyên

truyền, hướng dẫn nhân dân cùng xây dựng đời sống mới; bên cạnh đó, cần có chế độ biểu dương, khuyến khích, khen thưởng và xử phạt kịp thời. *Thứ năm*, việc xây dựng đời sống mới phải được triển khai sâu rộng từ trung ương đến địa phương, từ thành phố đến nông thôn, từ các đô thị đến các làng xã... Mỗi người, mỗi ngành, mỗi đoàn thể cần ý thức rõ và có những việc làm cụ thể phù hợp hoàn cảnh để xây dựng đời sống mới, để đời sống mới thực sự trở thành phong trào phổ biến, rộng khắp, tạo nên những thay đổi cơ bản trong đời sống xã hội và tinh thần của nhân dân.

Có thể nói, “đời sống mới”, nền văn hóa mới, theo quan điểm của Chủ tịch Hồ Chí Minh, phải là một nền văn hóa “hợp với tinh thần dân chủ” và giàu chất nhân văn, mà trước hết là sự tôn trọng và yêu thương con người, bồi dưỡng nâng cao đời sống tinh thần của con người, góp phần vào việc phát triển, hoàn thiện nhân cách, đạo đức, lối sống mới. Phải làm thế nào để văn hóa thấm sâu vào ý thức của quốc dân, giúp mỗi người tự sửa đổi được tư tưởng vụ lợi, lối sống buông thả, hưởng lạc hay sự chây lười, ỷ lại...; văn hóa phải làm thế nào để cho mỗi người dân Việt Nam, từ trẻ đến già, từ đàn ông đến đàn bà, từ thành phố đến các làng xã, nhất là thế hệ thanh niên... đều thấm nhuần lý tưởng độc lập, tự do, phấn đấu hết sức mình để đạt được lý tưởng cao cả đó. Người kì vọng lớn vào thế hệ thanh niên. Sau này, trong thư gửi cho thanh niên, Người đã khẳng định: Thanh niên là người chủ tương lai của nước nhà... Nước nhà thịnh hay suy, yếu hay mạnh một phần lớn là do thanh niên.

Nói đến văn hóa là nói đến phẩm chất, giá trị, trình độ của con người. Nuôi dưỡng các phẩm chất, xây đắp các giá trị tinh thần, tư tưởng, tình cảm và nâng cao trình độ dân trí là những chức năng không thể tách rời của văn hóa. Xác định “Văn hóa nghệ thuật cũng là một mặt trận” [5], theo yêu cầu của từng thời kỳ của cuộc đấu tranh cách mạng, Chủ tịch Hồ Chí Minh thường xuyên nhấn mạnh: “Chúng ta phải biến một nước đốt nát, cực khổ thành một nước văn hóa cao và đời sống tươi vui hạnh phúc”. Người nhắc nhở: Phong trào văn hóa đã có bề rộng nhưng chưa có bề sâu, nặng về mặt giải trí mà còn nhẹ về mặt nâng cao tri thức của quần chúng. Chính từ quan điểm đó mà Người luôn đòi hỏi rất cao đối với đội ngũ những người làm công tác văn hóa và chất lượng của các hoạt động văn hóa.

6. KẾT LUẬN

Văn hóa là tiêu chí đánh giá trình độ phát triển của xã hội loài người, thước đo của nền văn minh nhân loại. Các nghiên cứu về văn hóa nói chung xưa nay rất đa dạng, từ nhiều khuynh hướng, trường phái khác nhau, xuất phát từ các quan điểm, góc độ tiếp cận khác nhau, song chung qui đều khẳng định: văn hóa - bao gồm văn hóa vật chất và văn hóa tinh thần - là sản phẩm của riêng loài người, do loài người sáng tạo, gìn giữ và bồi đắp trong suốt quá trình sinh tồn và phát triển. Văn hóa vật chất là điều kiện, cơ sở, động lực thúc đẩy sự phát triển văn hóa tinh thần và văn hóa tinh thần là kết quả cuối cùng của sự

phát triển ấy. Sáng tạo các giá trị văn hóa, con người cũng đồng thời hưởng thụ, không ngừng làm cho nó phong phú, giàu có và nhân văn hơn.

Quan điểm của chủ nghĩa Mac-Lênin và tư tưởng Hồ Chí Minh về văn hóa, có điểm tựa là chủ nghĩa duy vật biện chứng và duy vật lịch sử, đã và đang là chỗ dựa vững chắc cho việc xây dựng và phát triển nền văn hóa Việt Nam tiên tiến, đậm đà bản sắc dân tộc của chúng ta hiện nay. Hồ Chí Minh là nhà lý luận văn hóa, đồng thời chính Người là danh nhân văn hóa kiệt xuất. Ở Người, nói thống nhất với làm, lý luận gắn liền thực tiễn, chính vì vậy, những tư tưởng chỉ đạo của Người vừa giản dị, thiết thực, gắn với từng thời kỳ cụ thể; vừa có tầm chiến lược lâu dài, có sức thuyết phục cao. Đó cũng chính là niềm tự hào và hạnh phúc đối với sự nghiệp phát triển văn hóa cách mạng của đất nước và dân tộc ta.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. PSG.TS.Phạm Duy Đức (chủ biên), *Quan điểm của chủ nghĩa Mác-Lênin về văn hóa*, NXB Chính trị Quốc gia, H., 2008.
2. Hồ Chí Minh, *Toàn tập*, T.5, NXB Chính trị Quốc gia, H., 2004.
3. Hồ Chí Minh, *Toàn tập*, T.10, NXB Chính trị Quốc gia, H., 2004.
4. Hồ Chí Minh, *Toàn tập*, T.12, NXB Chính trị Quốc gia, H., 2004.
5. Hồ Chí Minh, *Văn hóa nghệ thuật cũng là một mặt trận*, NXB Văn học, H., 1981.

OPINIONS OF MARXIST-LENINIST AND HO CHI MINH IDEOLOGY ABOUT THE ROOT, ESSENCE, FUNCTION AND ROLE OF CULTURE IN LIFE AND SOCIAL DEVELOPMENT

Abstract: Culture, which includes physical culture and mental culture, is not only a category about upper-layer knowledge but it is also a historic-social phenomenon. It always keeps moving forward continually. Among 400 definitions and more, the definition of today's culture is hard to be choose which one could cover its full of connotation and substance. From the view, standpoints and different researching subjects; reachers' opinions then become various. This article shows the opinion of Marxist-Leninist and Ho Chi Minh ideology about the root, essence, function and role of culture in life and social development.

Keywords: Marxist-Leninist, Ho Chi Minh ideology, culture, social development.

JOHN STUART MILL VÀ VẤN ĐỀ GIÁO DỤC

Nguyễn Thị Xiêm¹, Trương Công Chính

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: John Stuart Mill (1806 - 1873) là nhà triết học Anh vĩ đại có ảnh hưởng lớn đến tư tưởng phương Tây thế kỷ XIX và cho đến hiện nay. Sinh thời ông để lại rất nhiều tác phẩm, gây được tiếng vang lớn, những tư tưởng của ông cho đến hiện nay vẫn nhận được những đánh giá tích cực. Trong bài viết này, tác giả muốn làm rõ quá trình giáo dục và tự giáo dục của J.S.Mill khi còn thơ ấu cùng với những quan điểm của ông về vấn đề giáo dục.

Từ khóa: J.S.Mill, giáo dục, tự giáo dục.

1. GIỚI THIỆU

Trong lịch sử tư tưởng phương Tây, giáo dục là một trong những đối tượng được các nhà triết học quan tâm và luận bàn. Trong *Triết học và giáo dục* (Philosophy and Education) của Benjamin Dumville có khẳng định “các nhà triết gia can thiệp vào giáo dục không phải ngẫu nhiên mà do mối liên hệ chặt chẽ giữa triết học và giáo dục”⁹. Thực tế cho thấy những thành tựu mà các nước châu Âu đạt được trong giáo dục là những giá trị đã được vun xới, chắt lọc từ những trào lưu tư tưởng và được thông qua kiểm nghiệm từ thực tiễn. Do vậy, có thể khẳng định, những quan niệm giáo dục của các nhà triết học đã góp phần tạo ra một diện mạo cho giáo dục châu Âu như ngày hôm nay. Trong số những triết gia đó, có John Stuart Mill.

J.S.Mill sinh ngày 20 tháng 5 năm 1806 tại đường Rodney, vùng Pentonville của London. Cha ông là James Mill - cũng là một nhà triết gia và là nhà hoạt động chính trị nổi tiếng của Anh quốc lúc bấy giờ. James Mill có những ý tưởng rất dứt khoát về giáo dục. Ông cho rằng giáo dục phải đào tạo con người có khả năng thực hiện được những mong muốn của họ mà vẫn đóng góp vào lợi ích và sự tiến bộ của nhân loại. Lúc bấy giờ, hệ thống giáo dục của Anh không có khả năng thực hiện chức năng trên. Đó là lý do tại sao James Mill đã đề ra cho con trai một chương trình học nghiêm khắc do chính ông là người dạy. Với chương trình giáo dục của cha, J.S.Mill gần như bị tách khỏi những đứa trẻ cùng trang lứa khác. Điều này khiến cho J.S.Mill không có những sự quan tâm đến những sở

¹ Nhận bài ngày 28.11.2015, gửi phản biện và duyệt đăng ngày 10.12.2015.

thích của trẻ con. Tuổi thơ của J.S.Mill không có những đồ chơi, những cuốn sách thiếu nhi hay những thú vui của trẻ nhỏ. Ông sớm được tiếp xúc với những kiến thức uyên bác của nhiều môn học ngay từ lúc còn nhỏ. James Mill quyết định rằng chính ông là người dạy dỗ con trai mình, cho nên ông đã từ chối cơ hội gửi J.S.Mill tới đại học Cambridge. *Tuy không theo bất kỳ trường đại học nào, nhưng nền giáo dục mà J.S.Mill thụ hưởng cũng như tâm trí tuệ của ông được xem là một huyền thoại.*

2. NỘI DUNG

2.1. Quá trình giáo dục và tự giáo dục của John Stuart Mill

Trong cuốn *Tự truyện và luận văn* (Autobiography and Literary Essays) J.S.Mill có viết học vấn của ông bắt đầu bằng tiếng Hi Lạp và môn số học từ năm ba tuổi: “Điều duy nhất ngoài tiếng Hi Lạp mà tôi được học trong chương trình học của tuổi thơ là môn số học. Điều này cũng do cha tôi dạy” [4, tr.114]. Phương thức giáo dục của James Mill đối với J.S.Mill cũng rất đặc biệt. Hàng ngày, J.S.Mill cùng cha đi tản bộ buổi sáng và kể cho cha những gì đã học từ hôm trước. Và để tốt cho trí nhớ của J.S.Mill, những điều đó đều là tự nguyện chứ không phải là những bài tập theo quy định. Ông đã ghi chú các mảnh giấy khi đọc, và từ đó, trong mỗi buổi sáng, ông đã nói những câu chuyện với cha từ những cuốn sách lịch sử là chủ yếu. Năm sáu tuổi, J.S.Mill đã biên soạn *Lịch sử La Mã* (History of Rome). Trong thời gian này, ông đặc biệt hứng thú với môn lịch sử.

Năm tám tuổi, J.S.Mill bắt đầu học tiếng Latinh và đảm nhận việc dạy học các em. Cũng trong thời gian này, J.S.Mill bắt đầu giành sự quan tâm đến văn học Hi Lạp với trường ca Iliad. Sau đó, J.S.Mill có một vài công trình nghiên cứu về trường ca Iliad cho đến khi cha đưa cho bản dịch bằng tiếng Anh. Đó trở thành một trong những tác phẩm khiến J.S.Mill say mê, hứng thú nhất trong thời thơ ấu. Cùng với đó, J.S.Mill bắt đầu tìm hiểu hình học Euclid và đại số dưới sự hướng dẫn của cha.

Lên mười tuổi, J.S.Mill đã bắt đầu đọc các tác phẩm của Plato và Demosthenes một cách dễ dàng. Bên cạnh đó, J.S.Mill cũng bắt đầu làm quen những tác phẩm của nhà viết sử Herodotus, truyện ngụ ngôn của Aesop, cuộc viễn chinh của Xenophon, tác phẩm của Lucian, Diogenes, Laertius, Isocrates. Vào thời gian rảnh rỗi, J.S.Mill thường say sưa đọc về khoa học tự nhiên và những tiểu thuyết nổi tiếng như Don Quixote và Robinson Crusoe. Không chỉ dành niềm đam mê cho lĩnh vực văn học, J.S.Mill còn say mê khoa học thực nghiệm. Ông coi khoa học thực nghiệm là một trong những niềm vui lớn nhất của mình.

Khoảng năm mười hai tuổi, J.S.Mill bắt đầu nghiên cứu kỹ lưỡng logic kinh viện và đọc các luận thuyết logic của Aristotle. *Đến năm mười ba tuổi, J.S.Mill đã có kiến thức tương đương với chương trình đại học toàn phần.* Bằng sự dìu dắt của người cha, từ năm này, J.S.Mill bắt đầu nghiên cứu các lý thuyết kinh tế của Adam Smith và David Ricardo. Là một người bạn chân tình nhất của James Mill, D.Ricardo đã dạy bảo J.S.Mill một cách

rất thân mật. Qua những buổi đi dạo trong sân nhà D.Ricardo, hai người cùng trao đổi, thảo luận những vấn đề kinh tế. J.S.Mill đã có dịp nghiên cứu sâu kinh tế chính trị cổ điển, để từ đó, tiếp cận những vấn đề chính trị - xã hội đương thời.

Đến năm 1822, khi mới mười sáu tuổi, ông đã có tác phẩm đăng trên tạp chí. Từ năm mười bảy tuổi, J.S.Mill đã làm việc để tự kiếm sống ở công ty Đông Ấn, và trong nhiều năm ông đảm nhận việc quan hệ với các bang Ấn Độ. Công việc này giúp ông có được kinh nghiệm thực tế phong phú về những vấn đề cai trị. Khi hai mươi tuổi, J.S.Mill rơi vào khủng hoảng và suy sụp tinh thần. Sự căng thẳng này có nguyên nhân bởi việc học tập và các sinh hoạt trong thời niên thiếu của ông. Trong cuốn *Tự truyện và luận văn*, J.S.Mill có viết: “Vào mùa thu năm 1826, tôi rơi vào tình trạng khủng hoảng trầm trọng mà nếu ai trong hoàn cảnh của tôi thì cũng có thể gặp phải...; một tâm trạng là những gì lẽ ra rất thoải mái thì trong khoảng thời gian này bỗng trở nên vô vị hoặc bất thường đối với tôi” [4, tr.157]. Đã có nhiều giả thuyết đặt ra để giải thích cơn khủng hoảng này. Một phần do những đòi hỏi khắt khe từ người cha, lại không được đến trường, giao thiệp với nhiều nhà tư tưởng lớn khiến ông thiếu hụt đi cảm xúc. Tuy nhiên, nó bắt đầu từ sự kiện J.S.Mill đấu tranh để xét lại các tư tưởng của cha và J.Bentham, những tư tưởng mà ông cho là còn hạn chế ở nhiều khía cạnh. Bằng niềm say mê khoa học vô bờ bến, J.S.Mill đã cố gắng thoát cơn khủng hoảng đó, trở thành những người tự do và dân chủ xã hội ở Anh trong suốt hơn 150 năm qua.

J.S.Mill luôn được ghi nhận là một nhà tư tưởng có bộ óc bách khoa. Dường như ở lĩnh vực nào, từ toán học, logic học, xã hội học đến triết học, kinh tế - chính trị, đạo đức... ông cũng để lại dấu ấn tư tưởng đặc sắc. Tuy nhiên, cần nhận thức rằng, tầm trí tuệ của ông không phải do “thiên mệnh”, bẩm sinh mà là kết quả của quá trình giáo dục đặc biệt của người cha và sự tự giáo dục nghiêm khắc của bản thân. Mặc dù cách James Mill giáo dục con quá nghiêm khắc và phiến diện nhưng không thể phủ nhận vai trò giáo dục của người cha trong việc hình thành tư tưởng của J.S.Mill. Điều đặc biệt là cách giáo dục của James Mill không phải là sự nhồi nhét mà là một phương pháp đem lại hiệu quả rất lớn, chính J.S.Mill khẳng định “Cha không bao giờ cho phép bất cứ điều gì mà tôi học được biến thành sự ghi nhớ đơn thuần của bộ nhớ. Cha đã nỗ lực làm cho sự hiểu biết không chỉ đi cùng với mỗi bước của việc giảng dạy. Bất cứ điều gì có thể tìm được bằng cách suy nghĩ, tôi không bao giờ được nói, cho đến khi tôi nỗ lực hết sức để tìm thấy nó ra cho bản thân mình” [4, tr.123]. Đó là *phương pháp hướng đến mục đích không chỉ trả lời mà còn biết hoài nghi, không chỉ nhận mà còn cho đi, không chỉ ghi nhớ mà còn khám phá* [8, tr.25].

Có thể thấy, cuộc đời và sự nghiệp của J.S.Mill là một quá trình không ngừng học tập từ năm ba tuổi cho đến tận lúc nhắm mắt xuôi tay. Thậm chí, ngay cả khi ông phải đối diện với những cơn khủng hoảng tinh thần, ông cũng chưa bao giờ từ bỏ sự say mê nghiên cứu,

học tập. Ông luôn tìm đến nguồn an ủi mới trong kho tàng tri thức của nhân loại và khát khao xây dựng một xã hội ngày càng tiến bộ. Với sự nỗ lực, khổ luyện không ngừng nghỉ, ông đã tạo nên một ảnh hưởng triết học trong và ngoài nước mà ít có tư tưởng hàng đầu nào khác có thể vượt qua được và xứng đáng trở thành “vị Thánh của thuyết duy lý”, “người phát ngôn hàng đầu của chủ nghĩa tự do trong thế kỷ XIX” [2, tr.5].

2.2. Quan điểm của J.S. Mill về giáo dục và phát huy vai trò của giáo dục

J.S.Mill là một nhân vật có sức hấp dẫn rất lớn đối với triết học phương Tây thế kỷ XIX và hiện nay. Những đánh giá tích cực là một cách khẳng định rõ ràng nhất đối với giá trị tư tưởng của ông. Có thể gọi J.S.Mill là một “giáo chủ tự do” trong các tác phẩm ông luận bàn nhiều về vấn đề tự do. *Với ông, vấn đề tự do và vấn đề xây dựng nền giáo dục có mối quan hệ mật thiết với nhau.*

Theo J.S.Mill, con người có các quyền tự do cơ bản; trong những quyền ấy, có quyền được học tập, được thụ hưởng nền giáo dục phổ thông. Ông nhấn mạnh phổ cập giáo dục mang tính tất yếu, thậm chí cả cưỡng bách “nhà nước phải quy định và bắt buộc tới một chuẩn mực nào đó cho mọi người” [6, tr.233]. Ông ủng hộ nhà nước có quyền buộc cha mẹ phải tạo điều kiện giáo dục cho con trẻ. Cha mẹ cần phải có bổn phận cho con một sự giáo dục thích hợp để đưa trẻ hiểu biết nghĩa vụ của nó đối với bản thân và người khác. Ở một độ tuổi nhất định, đứa trẻ phải trải qua kỳ thi để xác định khả năng đọc của chúng. Nếu đứa trẻ không đọc được và cha mẹ không có lý do chính đáng thì họ sẽ chịu phạt với một số tiền hợp lý. Để tạo điều kiện cho trẻ em nghèo có thể đến trường, nhà nước phải miễn toàn bộ chi phí học tập. Không chỉ đối với trẻ em, J.S.Mill muốn mở rộng giáo dục cho những người phụ nữ. Ông đánh giá điều này có ý nghĩa rất lớn trong việc giải phóng người phụ nữ, để họ có cơ hội phát triển như nam giới, được hoàn thiện và thể hiện ngang bằng nam giới. Cụ thể năm 1869, lần đầu tiên, nữ sinh của trường Đại học Griton, Cambridge được ông giảng dạy và đánh giá bài kiểm tra môn Kinh tế chính trị.

Sở dĩ J.S.Mill quan tâm đến vấn đề phổ cập giáo dục do hoàn cảnh lịch sử: ở Anh, số lượng người mù chữ chiếm tỷ lệ cao nhất ở châu Âu lúc bấy giờ. Năm 1838, ở Manchester, cứ trên 100 người đàn ông kết hôn thì có 45 ngày dùng dấu thay chữ ký vào sổ hộ tịch vì không biết viết [3, tr.339]. Ở Anh, giai cấp quý tộc và trung lưu gửi con cái của họ đến trường Công lập (Public School), còn nhân dân cho con cái đến trường của Giáo hội. Với đạo luật Giáo dục (Education Act) năm 1870 và đạo luật Forster, Anh quốc bắt đầu có mầm mống một hệ thống giáo dục quốc dân. Đạo luật Forster quy định rằng ở những làng nào chưa có một ngôi trường tự do thì tổ chức một ngôi trường Nhà nước vẫn có bản chất tôn giáo nhưng không thuộc về Giáo hội. Đến năm 1891, giáo dục ở Anh quốc là bắt buộc và đến năm 1912 thì giáo dục được miễn phí cho mọi người. Bằng cả lý luận và thực tiễn, J.S.Mill có những đóng góp lớn trong giáo dục ở Anh quốc.

Trong tác phẩm *Bàn về tự do*, J.S.Mill khẳng định “công việc của giáo dục là phải chăm lo vun trồng cả hai mặt” [6, tr.11]. Để đạt kết quả tốt, bên cạnh dạy dỗ, thuyết phục cần “áp dụng biện pháp cưỡng bách, và chỉ có thông qua phương pháp thuyết phục thì phẩm hạnh cá nhân mới bám rễ bền chắc sau thời kỳ đã qua” [6, tr.11].

Khi nghiên cứu lịch sử Hi Lạp, La Mã cổ đại, J.S.Mill nhận thức rất rõ bài học mà nền dân chủ Athen và Roma để lại. Theo ông, sự sụp đổ của nền dân chủ Athen, xuất phát từ chỗ mọi thành viên trong xã hội, kể cả người thất học đều can dự trực tiếp vào công việc của quốc gia. Aristotle cũng từng nêu cao vai trò của giáo dục trong việc xây dựng chính quyền. Theo Aristotle, quần chúng phải được giáo hóa sao cho người dân sống và hành động theo tinh thần của hiến pháp tạo dựng ra chế độ. *Vấn đề giáo dục cho người dân, không chỉ nhằm giáo dục để họ thi hành những điều tốt đẹp của chế độ mà còn để họ biết mà tránh làm những điều khiến chế độ suy vong*. Thế nên, giáo dục giữ vai trò quan trọng trong việc xây dựng thể chế dân chủ.

J.S.Mill sớm nhận thấy sự nguy hiểm của nền dân chủ xuất phát từ mặt hạn chế của cử tri thiếu hiểu biết. Khi đó, dân chủ trở nên nguy hiểm. Ông nhận thấy điều đó trong thể chế chính trị Pháp. Theo ông, nước Pháp đã cho thấy một bài học đắt giá về sự nguy hiểm khi để người dân chưa được giáo dục tham dự vào dân chủ “hàng triệu cử tri, những người trái ngược với công dân có giáo dục của một đất nước, người đã tạo nên Tổng thống Louis Napoleon, lại chủ yếu là những người nông dân nghèo, không có khả năng đọc và viết” [8, tr.119]. Ông không ủng hộ Louis Napoleon bởi lẽ L.Napoleon được tạo nên từ những con người thiếu giáo dục và chính những người đó tạo nên một chính thể độc tài. Vì vậy, ưu tiên giáo dục luôn là một chính sách mà ông theo đuổi trọn đời. Xuất phát từ sự ủng hộ và đề cao vai trò giáo dục, J.S.Mill quan niệm rằng con người không được trang bị giáo dục là một “tội ác đạo đức” [6, tr.234] vừa chống lại cá nhân, vừa chống lại xã hội. Tội ác chống lại cá nhân có nghĩa là con người được sinh ra nhưng lại không có quyền hoàn thiện bản thân, vươn lên như một thực thể tự do. Còn tội ác chống lại xã hội nghĩa là một xã hội toàn những công dân thiếu hiểu biết thì sẽ là một xã hội không thể phát triển.

Điểm độc đáo trong triết học của J.S.Mill là ông đã đưa ra “dự án” nhằm xây dựng tầng lớp công chức chuyên nghiệp. J.S.Mill từng viết “không thể tạo ra được sự tiến bộ nào hướng tới đạt được một nền dân chủ thành thực, trừ phi nền dân chủ thuận nguyện để cho công việc đòi hỏi sự thành thạo phải được làm bởi những người thành thạo” [6, tr.190]. J.S.Mill cho rằng cùng với vị Thủ trưởng, những người công chức có những đóng góp lớn để hoàn thiện bộ máy hành pháp. Với mục đích để hoạt động công quyền có hiệu quả hơn, tức là đem lại lợi ích cho dân chúng, việc tuyển dụng công chức phải được tiến hành kỹ lưỡng và cần có “một kỳ thi công khai”, minh bạch. Theo ông, những người thi tuyển đều ở tuổi mới bắt đầu trưởng thành, còn thiếu kinh nghiệm chuyên môn. Đặc điểm duy nhất để

phân biệt được những ứng cử viên tốt nhất là trình độ học vấn của họ. Vì thế, cuộc thi đó “anh ta phải bị chắt vắn trong những vấn đề mà người giáo dục tốt nào cũng phải biết, ngay cả những kiến thức ấy không liên quan đến công việc mà anh ta sẽ được bổ nhiệm”. Thêm nữa, J.S.Mill cho rằng “gần như tất cả những người không trúng tuyển đều không phải ngu dốt ở những chuyên ngành cao cấp, mà ngay cả những yếu tố tầm thường nhất – viết chính tả và làm số học” [5, tr.397]. J.S.Mill cho rằng phẩm chất và năng lực của đội ngũ viên chức là một trong những sức mạnh nội tại to lớn đem lại sự thành công cho chính thể đại diện, để chính thể đó thực sự phát huy đúng bản chất và vai trò của nó.

Có thể thấy, trong thiết kế chính thể đại diện của J.S.Mill, công chức là đội ngũ quan trọng, đóng vai trò then chốt trong thiết kế đó. Tầng lớp công chức chuyên nghiệp là “nhóm người đông đảo và quan trọng bao hàm sức mạnh thường trực của dịch vụ công” [5, tr.382]. J.S.Mill xác định cho tầng lớp công chức chuyên nghiệp một trọng trách cao cả, hướng đến xây dựng một chính thể hoàn hảo.

Trong “*Chính thể đại diện*”, chính quyền địa phương giữ vị trí quan trọng thiết yếu trong mối quan hệ với chính quyền trung ương. Vai trò của các cơ quan trong chính quyền địa phương “không mưu cầu những thứ cao xa, nhưng lại thực hiện sự giáo dục chính trị quan trọng”. J.S.Mill cho rằng việc giáo dục tinh thần cho dân chúng ở các chính quyền địa phương giữ một vai trò quan trọng hơn so với những công việc chung của nhà nước, “và nhất là trong trường hợp này, những lợi ích sống còn không phụ thuộc quá nhiều vào chất lượng của việc quản lý nên cho phép ta ưu tiên xem trọng mục đích giáo dục tinh thần hơn là chất lượng quản lý công việc chung của cả đế chế” [5, tr.397].

Có thể thấy trong các tác phẩm, J.S.Mill bàn nhiều về vấn đề tự do, dân chủ, chính thể đại diện, trong đó ông đặc biệt đề cao vai trò của giáo dục trong việc thực hiện quyền tự do cá nhân và mở rộng nền dân chủ. Những tư tưởng về giáo dục của ông luôn được các thế hệ độc giả đón nhận. Tuy nhiên, trong tư tưởng của ông thiếu sự nhất quán, nhiều chỗ còn mang tính lý tưởng. Cũng bởi đề cao vai trò của giáo dục, J.S.Mill đặc biệt coi trọng những cá nhân xuất sắc. Ông cho rằng tầng lớp trí thức ưu tú phải có trách nhiệm lãnh đạo xã hội mới thực hiện được yêu cầu cải cách và phát triển. Do cách nhìn nhận về vai trò của tầng lớp trí thức như vậy nên ông cũng có đánh giá chưa đúng về vai trò của quần chúng nhân dân. Trong các tác phẩm của mình, ông tỏ ra xem thường quần chúng nhân dân và coi họ là “một thứ tập thể đồng nhất tầm thường” [6, tr.153]. Mặc dù ông khuyến khích nền giáo dục sâu rộng cho mọi tầng lớp dân cư nhưng trong thực tế, có những bộ phận dân chúng không thể tiếp cận được nền giáo dục sâu rộng đó. Vì thế, họ trở thành đám đông thiếu hiểu biết. Điều này giải thích vì sao J.S.Mill luôn e ngại sự dốt nát của bộ phận dân chúng thất học sẽ là điểm yếu, cản trở thực hiện dân chủ. Điều e ngại này của J.S.Mill không phải là vô lý. Tuy nhiên, đời sống nghèo khổ, sự thất học của đại bộ phận dân chúng

không phải là tình trạng tự có của họ. Do hạn chế từ lập trường giai cấp, nên ông không thấy được tình cảnh đó của người lao động là kết quả của những điều kiện kinh tế - xã hội của phương thức sản xuất TBCN.

7. KẾT LUẬN

Ngày nay, trí tuệ đã trở thành yếu tố hàng đầu thể hiện quyền lực và sức mạnh của một quốc gia. Các nước trên thế giới đều ý thức được giáo dục giữ vai trò quan trọng để phát triển kinh tế - xã hội. Đặc biệt, đối với các nước có nền kinh tế đang phát triển như Việt Nam cần phải quan tâm đúng mức đến giáo dục, xác định đầu tư cho giáo dục là đầu tư cho phát triển. Chỉ có một chiến lược phát triển con người đúng đắn mới giúp các nước nhanh chóng thoát khỏi sự nghèo nàn về kinh tế, lạc hậu về công nghệ. Thiết nghĩ, những tư tưởng của J.S.Mill về giáo dục không chỉ có những ý nghĩa lịch sử mà còn có những giá trị thời đại.

J.S.Mill tin tưởng bản chất tốt đẹp của con người có thể dựa vào vai trò của giáo dục và sự tự tu dưỡng của bản thân để trau dồi đạo đức và phẩm hạnh. Bản thân cuộc đời ông là một minh chứng cho điều đó. Mặc dù tư tưởng này còn nhiều điều chưa thỏa đáng, tuy nhiên, với tinh thần cống hiến không mệt mỏi, J.S.Mill đã để lại cho đời nhiều tác phẩm chứa đựng những tư tưởng sâu sắc và truyền cảm hứng cho biết bao thế hệ độc giả. Ngày nay, trên dòng sông Thames ở London, người Anh đã dựng bức tượng chân dung nhà triết học bằng đồng để ghi nhận những đóng góp lớn lao của ông trong lĩnh vực tư tưởng, lý luận và giáo dục.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Đảng Cộng sản Việt Nam, *Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ VIII*, NXB Chính trị Quốc gia, H., 1991.
2. Nguyễn Thùy Linh, *Quan niệm của John Stuart Mill về chính thể trong tác phẩm “Chính thể đại diện*, Luận án Tiến sĩ, Trường Đại học Khoa học xã hội và nhân văn – Đại học Quốc gia Hà Nội, 2012.
3. Bùi Đức Mẫn, *Lược sử nước Anh*, NXB Thành phố Hồ Chí Minh, 2008.
4. John Stuart Mill, *The Collected Works of John Stuart Mill – 33 volumes* vol 1, University of Toronto Press (Canada), Routledge & Kegan Paul (London - England), 1981.
5. John Stuart Mill, *Chính thể và đại diện*, (Nguyễn Văn Trọng và Bùi Văn Nam Sơn dịch), NXB Tri thức, H., 2007.
6. John Stuart Mill, *Bàn về tự do*, (Nguyễn Văn Trọng dịch), NXB Tri thức, H., 2014.

7. Hồ Chí Minh toàn tập, Tập 4, NXB Chính trị Quốc gia, H., 2002.
8. Ngô Thị Như, *Triết học chính trị của John Stuart Mill – Giá trị và bài học lịch sử*, Luận án Tiến sĩ, Trường Đại học Khoa học xã hội và nhân văn - Đại học Quốc gia thành phố Hồ Chí Minh, 2012.
9. Trích dẫn theo https://www.jstor.org/stable/4543750?seq=1#page_scan_tab_contents

JOHN STUART MILL WITH EDUCATION

Abstract: J.S.Mill (1806 - 1873) was one of the most famous British philosophers, who had significant influence on Western ideology the 19th century until present. During his time, he was well-known for his writing works about philosophy. His viewpoint is still highly regarded and widely applied nowadays. In this post, I want to clarify J.S Mill's education process together with his self-education during childhood and his thoughts about education.

Keywords: J.S.Mill, education, self-education.

THẺ LỆ GỬI BÀI

1. *Tạp chí Khoa học – Trường ĐH Thủ đô Hà Nội* nhận đăng các công trình nghiên cứu mới, tổng quan hoặc chuyên sâu, có giá trị khoa học và thực tiễn, thuộc các lĩnh vực khoa học tự nhiên, khoa học giáo dục, khoa học xã hội và nhân văn... của các cán bộ giảng dạy, cán bộ nghiên cứu, các nghiên cứu sinh, học viên cao học... trong và ngoài trường. Bài nhận đăng chưa được công bố trên bất kì tạp chí nào khác.

2. Bài báo khoa học cần được viết theo trình tự sau: *tóm tắt* (nói rõ 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, kiến nghị, đề xuất) và *tài liệu tham khảo*.

Phần *tóm tắt* viết không quá 10 dòng, bài báo toàn văn không dài quá 10 trang đánh máy. Các thuật ngữ khoa học và đơn vị đo lường viết theo quy định của Nhà nước; các công thức, hình vẽ cần được viết theo các ký hiệu thông dụng; các trích dẫn, chú thích, chú giải cần ngắn gọn, chính xác. Bài báo phải có tóm tắt bằng tiếng Việt và tiếng Anh. Lưu ý, *tóm tắt tiếng Việt* đặt sau tiêu đề bài báo và tên tác giả, *tóm tắt tiếng Anh* gồm cả dịch tiêu đề bài báo đặt sau *tài liệu tham khảo*.

3. Bài báo được đánh máy rõ ràng, in 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 cm, dẫn dòng (Multiple) 1.25. Trong bài có ghi rõ họ tên, học hàm, học vị, cơ quan công tác, địa chỉ, số điện thoại của tác giả. Ban Biên tập chỉ nhận những bài có bố cục rõ ràng, cô đọng, súc tích (file mềm gửi qua email).

4. Phần *Tài liệu tham khảo* xếp theo vần a, b, c (tên đối với tác giả là người Việt, họ với tác giả là người nước ngoài), được ghi theo trình tự: số thứ tự, tên tác giả, tên tài liệu, (tập, số), nhà xuất bản, năm xuất bản, trang. Các tên nước ngoài được ghi bằng ký tự Latinh.

5. Toà soạn không trả lại bản thảo nếu bài không được đăng.

6. Địa chỉ liên hệ:

Phòng Quản lý Khoa học Công nghệ - Hợp tác phát triển

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Số 98, Dương Quảng Hàm, Cầu Giấy, Hà Nội

Tel: 04.3. 833.0708; Fax: 04.3. 833.5426

Email: khoahoc@daihocthudo.edu.vn

