



TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI
HANOI METROPOLITAN UNIVERSITY

TẠP CHÍ KHOA HỌC

SCIENCE JOURNAL OF HANOI METROPOLITAN UNIVERSITY

ISSN 2354-1512

SỐ 15 – KHOA HỌC XÃ HỘI VÀ GIÁO DỤC

THÁNG 4 – 2017

TẠP CHÍ KHOA HỌC TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI

SCIENTIFIC JOURNAL OF HANOI METROPOLITAN UNIVERSITY

(Tập chí xuất bản định kì 1 tháng/số)

Tổng Biên tập

Đặng Văn Soa

Editor-in-Chief

Dang Van Soa

Phó Tổng biên tập

Vũ Công Hảo

Associate Editor-in-Chief

Vu Cong Hao

Hội đồng Biên tập

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

Editorial Board

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

Thư kí tòa soạn

Lê Thị Hiền

Secretary of the Journal

Le Thi Hien

Biên tập kỹ thuật

Phạm Thị Thanh

Technical Editor

Pham Thi Thanh

*Giấy phép hoạt động báo chí số 571/GP-BTTTT cấp ngày 26/10/2015
In 200 cuốn tại Trường ĐH Thủ đô Hà Nội. In xong và nộp lưu chiểu tháng 4/2017*

MỤC LỤC

Trang

1. CÁC ĐIỂM NHÌN THAM CHIẾU XÁC LẬP HỆ GIÁ TRỊ VĂN HÓA CỦA TÁC PHẨM VĂN CHƯƠNG.....	5
<i>Reference views create a system of cultural value of literary works</i>	
Lê Nguyên Cẩn	
2. SỞ CHỈ VÀ QUY CHIẾU CỦA NGÔN NGỮ VÀ VĂN CHƯƠNG – TRƯỜNG HỢP CON "TRA" TRONG TRUYỆN <i>CỔ HƯƠNG</i> CỦA LỖ TẤN.....	16
<i>Denotation and reference of language and literature – The case of the animal name "Zha" in the work "My old home" by Lu Hsun</i>	
Lê Thời Tân	
3. GIÁ TRỊ CỦA VĂN VẦN DÂN GIAN VỚI HỌC SINH TIỂU HỌC	23
<i>The value of folk-verses to elementary pupils</i>	
Phùng Thị Thu Thủy	
4. NGHỆ THUẬT VIẾT TRUYỆN ĐỒNG THOẠI CỦA TÔ HOÀI TRONG <i>ĐỂ MÈN PHIÊU LƯU KÍ</i>	32
<i>The art of writing voice transmission story of To Hoai</i>	
Vũ Thị Thương	
5. VÀI NÉT VỀ HOÀNG ĐẠO THÚY - NGƯỜI SÁNG LẬP PHONG TRÀO HƯỚNG ĐẠO SINH VIỆT NAM.....	38
<i>Hoang Dao Thuy – The founder of Vietnam's scouts</i>	
Nguyễn Thị Phương Anh	
6. XÂY DỰNG QUY TRÌNH KIỂM TRA ĐÁNH GIÁ THEO ĐỊNH HƯỚNG PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC NGƯỜI HỌC TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI	45
<i>Developing the theoretical framework for competency-based assessment at Hanoi Metropolitan University</i>	
Phạm Lan Anh, Ngô Hải Chi, Bùi Đức Nhân	
7. TRÁCH NHIỆM GIẢI TRÌNH CỦA CHÍNH PHỦ TRƯỚC QUỐC HỘI Ở VIỆT NAM HIỆN NAY.....	55
<i>Accountability of the Government to the National Assembly in Viet Nam today</i>	
Bùi Thị Cẩn	
8. THẾ GIỚI QUAN TÔN GIÁO TRONG DÂN CA NGHĨ LỄ CỦA NGƯỜI DAO TUYÊN.....	65
<i>Views of religion in ritual folk-songs of Dao Tuyen people</i>	
Bàn Thị Quỳnh Giao	
9. MỘT SỐ RÀO CẢN ĐỐI VỚI PHỤ NỮ VIỆT NAM KHI THAM GIA CÁC HOẠT ĐỘNG CHÍNH TRỊ.....	76
<i>Some obstacles to Vietnamese women's political participation</i>	
Nguyễn Thị Thu Hà	
10. CẤU TRÚC ĐỜI SỐNG VĂN HÓA TÌNH THẦN VÀ THỰC TRẠNG NHU CẦU VĂN HÓA TÌNH THẦN CỦA SINH VIÊN CÁC TRƯỜNG CAO ĐẲNG, ĐẠI HỌC HÀ NỘI.....	84
<i>Structure of spiritual & cultural life and reality of student's spiritual & cultural needs in the Hanoi's College & University students</i>	
Lê Thị Hiền	
11. <i>MỖI NGÀY MỘT CUỐN SÁCH</i> - MÔ HÌNH PHÁT TRIỂN VĂN HÓA ĐỌC CHO SINH VIÊN NGÀNH GIÁO DỤC TIỂU HỌC TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI.....	94
<i>"Reading a book everyday" – The model of reading for students of primary education at Hanoi Metropolitan University</i>	
Ngô Thị Kim Hoàn, Trịnh Cam Ly	

12. DẠY HỌC DỰ ÁN (PROJECT LEARNING) – MỘT PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC NGỮ VĂN TRONG CHƯƠNG TRÌNH TRUNG HỌC CƠ SỞ THEO HƯỚNG TÍCH HỢP103
Project teaching - a Literature teaching method of secondary schools' program using integrated approach
Nguyễn Thị Thu Nga
13. THỰC TRẠNG PHÒNG CHỐNG TÌNH TRẠNG THỪA CÂN CHO TRẺ 5 - 6 TUỔI Ở THÀNH PHỐ HÒA BÌNH112
Situation of overweight prevention for children aged from 5 to 6 in Hoa Binh city
Trần Thị Nhung, Đào Thị Trang
14. BIỆN PHÁP PHÒNG CHỐNG SUY DINH DƯỠNG CHO TRẺ 3 – 5 TUỔI Ở TRƯỜNG MẦM NON VÂN DU (ĐOAN HÙNG, PHÚ THỌ)123
Preventing malnutrition for children aged from 3 to 5 at Van Du preschool, Doan Hung district, Phu Tho province
Nguyễn Thị Oanh, Đào Thị Trang
15. DẠY HỌC PHÂN HÓA - ĐỊNH HƯỚNG PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC NGƯỜI HỌC132
Distributed teaching – Developing learners' capacity
Chu Thị Phương
16. PHÁT HUY TÍNH TÍCH CỰC NHẬN THỨC CHO TRẺ MẦM NON TRONG HOẠT ĐỘNG KHÁM PHÁ KHOA HỌC140
Developing the positive cognition of pre-school children in exploring science activities
Đặng Út Phương
17. VẬN DỤNG MỘT SỐ KỸ THUẬT DẠY HỌC TÍCH CỰC TRONG DẠY HỌC HỌC PHẦN SINH LÝ TRẺ LÚA TUỔI TIỂU HỌC CHO SINH VIÊN150
Applying some teaching techniques into module of physiology of elementary children for students
Phạm Việt Quỳnh
18. THĂNG LONG – HÀ NỘI: NHỮNG THÀNH QUẢ NGHIÊN CỨU DƯỚI GÓC NHÌN HÀ NỘI HỌC159
Thang Long – Ha Noi: Research achievements with the perspective of Hanoian studies
Phạm Quốc Sử
19. ĐẦU TƯ TRỰC TIẾP NƯỚC NGOÀI CỦA TRUNG QUỐC TẠI THÁI LAN165
Chinese foreign direct investment in Thailand
Ngô Tuấn Thắng
20. MỘT SỐ PHƯƠNG PHÁP TIẾP CẬN GIÁO DỤC HIỆN ĐẠI TRONG NHÀ TRƯỜNG MẦM NON HIỆN NAY174
Some methods to approach modern education at nursery schools nowadays
Trần Thị Thảo
21. TƯ TƯỞNG CHÍNH TRỊ CỦA HÀN PHI TỬ TRONG TÁC PHẨM CÙNG TÊN182
The author's political thought in his work "Han Fei Zi"
Trần Thị Thơm
22. VAI TRÒ CỦA HOẠT ĐỘNG CÔNG TÁC XÃ HỘI TRONG ĐỜI SỐNG XÃ HỘI VIỆT NAM TRƯỚC ĐÂY VÀ HIỆN NAY191
The role of social work of Vietnamese society in the past and nowadays
Phạm Thị Huyền Trang

CÁC ĐIỂM NHÌN THAM CHIẾU XÁC LẬP HỆ GIÁ TRỊ VĂN HÓA CỦA TÁC PHẨM VĂN CHƯƠNG

Lê Nguyên Cẩn¹

Trường Đại học Sư phạm Hà Nội

Tóm tắt: Việc tạo dựng các điểm nhìn tham chiếu liên quan tới việc xác lập hệ giá trị của tác phẩm văn chương được triển khai từ hai hướng: tiếp cận lịch sử văn hóa và thi pháp cấu trúc kí hiệu học. Mỗi cách tiếp cận đều làm lộ diện những giá trị của tác phẩm văn chương và đều được đồng qui về một phẩm chất chung, đó là tính văn hóa trong tác phẩm văn học. Nói cách khác, tính văn hóa trong tác phẩm văn học là hệ giá trị của một tác phẩm văn học đích thực, đã và đang đòi hỏi những nỗ lực nghiên cứu mới nhằm bổ sung và hoàn thiện hệ giá trị tinh thần và vật chất trong các di sản văn hóa của dân tộc

Từ khóa: hệ giá trị, văn hóa, điểm nhìn tham chiếu, tác phẩm văn chương

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

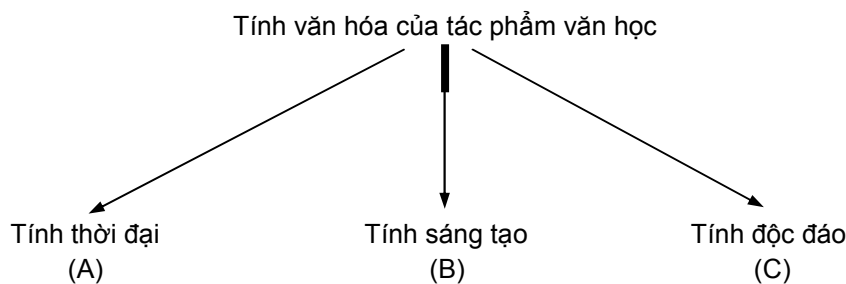
Việc tìm hiểu và xác lập "hệ giá trị Việt Nam trong thời kì công nghiệp hóa, hiện đại hóa và hội nhập quốc tế" là một đòi hỏi cấp bách và mang tính thực tiễn cao. Tuy nhiên, bản thân khái niệm "hệ giá trị" tự thân nó là một khái niệm có tính phạm trù rộng lớn, mang tính khái quát cao và bao hàm trong nó không ít các hệ giá trị khác, và bản thân khái niệm mang tính phạm trù này, do đó, cũng được tạo ra từ các góc nhìn, từ những cách tiếp nhận hay được xây dựng theo những quan điểm và màu sắc khác nhau mà theo chúng tôi để đi tới việc xây dựng một hệ giá trị đa nguyên, đa chiều như vậy cần thiết phải xác lập một hệ các điểm nhìn qui chiếu để từ đó nối kết lại tạo ra cái nhìn tổng thể hoàn chỉnh về một vấn đề, một phạm vi hay một lĩnh vực cần nghiên cứu. Trong phạm vi bài viết này, chúng tôi chỉ xin bàn tới những điểm nhìn qui chiếu hay tham chiếu để xác lập và để hiểu, để nắm bắt các giá trị của một tác phẩm văn chương nói chung.

2. NỘI DUNG

Trước hết, chúng tôi quan niệm tác phẩm văn học đích thực, là sản phẩm tinh thần kết tinh cao nhất của một nền văn hóa. Do đó, khi nghiên cứu hay xác lập các giá trị của văn

¹ Nhận bài ngày 15.3.2017; chỉnh sửa, gửi phản biện và duyệt đăng ngày 20.4.2017
Liên hệ tác giả: Lê Nguyên Cẩn; Email: lenguyencan@yahoo.com

chương không thể đặt văn chương ra ngoài văn hóa dân tộc, văn hóa cộng đồng, cũng như đặt tác phẩm văn học ra ngoài văn hóa của thời đại lịch sử nơi tác phẩm ấy ra đời được. Vì thế, giá trị đầu tiên xuyên suốt mọi tác phẩm văn học chân chính chính là giá trị văn hóa mà tác phẩm đó mang lại hay là tính văn hóa (la culturalité) mà tác phẩm đó tạo ra, và tính văn hóa này trở thành nền tảng của hệ giá trị tác phẩm văn chương và ta có thể gọi đó là hệ giá trị văn hóa của tác phẩm văn học mà qua hệ giá trị này ta không chỉ tiếp nhận được văn hóa của một thời đại mà còn thấy được cách thức tồn tại, cách thức nhận thức của thời đại ấy. Tính văn hóa trong tác phẩm văn học trở thành điểm qui chiếu các điểm nhìn khác, ở mức độ chung nhất, đó là tính thời đại, tính sáng tạo và tính độc đáo, đã tạo ra tác phẩm văn chương ấy và về tính văn hóa trong tác phẩm văn học, chúng tôi đã trình bày trong các chuyên luận *Tiếp cận Truyện Kiều từ góc nhìn văn hóa* và *Tiếp cận văn học từ góc nhìn văn hóa* của chúng tôi [1]. Để dễ dàng nhận diện, ta xác lập sơ đồ như sau theo góc nhìn lịch sử - văn hóa:



Theo sơ đồ này ta có:

Giá trị của một tác phẩm văn chương được tạo thành từ ba góc nhìn (A), (B), và (C). Ba góc nhìn này cho thấy, bản thân mỗi một tác phẩm văn học vừa là kết quả sáng tạo tinh thần của một thời đại (mà ta có thể gọi là kết tinh của khách thể), vừa là kết tinh tài năng của một cá thể (mà ta có thể gọi là tài năng của chủ thể sáng tạo), theo đó (A) là phương diện khách thể, (B) là phương diện chủ thể sáng tạo, còn (C) là sự kết hợp vừa chủ thể vừa khách thể. Hệ giá trị của tác phẩm văn học phụ thuộc vào trường văn hóa của thời đại khi tác phẩm ra đời và trường văn hóa mà tác giả tiếp nhận và xử lý trong tác phẩm của mình, đồng thời liên quan tới trường văn hóa của độc giả thời đại đó hay độc giả của các thời đại kế tiếp. Nói như vậy là vì, khi nói đến tính thời đại (A), ta phải đề cập tới các giá trị văn hóa của thời đại gắn liền hay toát lên từ tác phẩm đó mà trước hết là lối nói cách nói hay gọi chung là kiểu diễn ngôn của thời đại. Mỗi tác phẩm văn học đều gắn với một thời kì lịch sử và được ra đời trong một thời kì lịch sử nhất định và phải thể hiện trong nó tiếng nói của thời đại, phải thể hiện qua nó âm vang của thời đại, phải tái hiện hay thể hiện phẩm chất của thời đại, nghĩa là qua tác phẩm đó thời đại mà tác phẩm được sinh ra phải hiện hình trong đó. Điều này qui định giá trị lịch sử cụ thể cho tác phẩm văn học.

Nói đến tính lịch sử - cụ thể của tác phẩm văn học, tức là nói tới vấn đề không gian và thời gian nghệ thuật cấu thành tác phẩm, theo đó thời gian nghệ thuật tạo ra tính lịch sử, còn không gian nghệ thuật tạo ra tính cụ thể - tính địa phương cho tác phẩm văn học. Chẳng hạn, ta có thể thấy rõ đặc trưng lịch sử cụ thể trong đoạn mở đầu của tác phẩm *Miếng da lừa* của H.de Balzac: "Khoảng cuối tháng mười năm ngoài một chàng thanh niên bước tới khu Hoàng cung vào lúc các sông bạc mở cửa, theo đúng như pháp luật vẫn che chở một đục vọng vốn dĩ đánh thuế được. Chẳng ngập ngừng cho lắm, anh ta leo cầu thang lên cái sông tên là sông số 36" [2, tr.11]. Theo đoạn trích này, ta có thời gian là vào "khoảng cuối tháng mười năm ngoài", vậy "năm ngoài" ở đây là năm ngoài nào? Có thể hiểu theo hai cấp độ, một là "năm ngoài" được đặt trong tương quan với năm mà tác phẩm này được xuất bản – tức là năm 1830; hai là "năm ngoài" được đặt trong quan hệ liên tưởng với thời gian mà cuốn tiểu thuyết đang được đọc. Cả hai cách hiểu này đều gợi mở tính lịch sử cụ thể của câu chuyện được kể, hơn nữa nếu hiểu theo cách thứ hai thì thời gian nghệ thuật trong tác phẩm này tạo ra sự xê dịch của dòng thời gian cảm niệm, tạo ra sự liên tưởng về quan hệ thời gian và vì thế, khi mở rộng sự phân tích tiếp tục thì ta sẽ thấy cách xây dựng kiểu thời gian nghệ thuật như thế còn góp phần tạo ra giá trị hiện đại cho tác phẩm. Như vậy, tính thời đại là một điểm nhìn qui chiếu tạo nên hệ giá trị của tác phẩm văn chương, nhưng bản thân nó cũng đã là một hợp thể của sự qui chiếu các điểm nhìn: diễn ngôn thời đại, thời gian-không gian nghệ thuật, khả năng tái hiện-phản ánh hiện thực và tính hiện đại mà tác phẩm tạo ra hoặc gợi mở trong liên tưởng của độc giả.

Từ điểm nhìn mang tên *tính sáng tạo (B)*, ta sẽ thấy giá trị của tác phẩm văn học không tách rời tài năng sáng tạo của tác giả, thể hiện qua khả năng tìm tòi, khám phá bản chất của thời đại để tạo dựng nên hình tượng điển hình hay chuẩn mực của thời đại ấy. Ở đây, giữa diễn ngôn của thời đại và hình tượng tiêu biểu cho thời đại có sự gắn bó chặt chẽ và qui định ràng buộc lẫn nhau, tạo ra giá trị cho nhau. Tính điển hình của hình tượng phải hàm chứa trong nó qui luật vận động của cuộc sống, phải góp phần làm cho chân lí của nghệ thuật sát hợp với chân lí đời sống, để từ đó nó tạo ra sự khái quát cao nhất về cuộc sống. Tuy nhiên, mỗi tác phẩm văn học, khi ra đời đều phụ thuộc vào trường văn hóa của thời đại, của tác giả, nên bản thân mỗi tác phẩm văn học như vậy, trong tính chất chung của tác phẩm nghệ thuật là hư cấu theo khả năng tưởng tượng, đều là một khả biến của cuộc sống. Tác phẩm văn học là sự phản ánh cái nhìn thấy, cái nghe thấy hoặc cái cảm thấy và phải tuân thủ nguyên tắc "mô phỏng – mimesis" của Aristote, hoặc theo cách hiện thực hoặc theo cách lãng mạn, vốn là một mắt xích trong mạng lưới tạo ra giá trị cho tác phẩm văn chương, cho dù sang thế kỉ XX, nhiều văn nhân dứt bỏ hay rời bỏ nguyên tắc phản ánh "mô phỏng - bắt chước" này như một nỗ lực tìm tòi sáng tạo trong tính bí ẩn của chính sự tìm tòi ấy. Bởi lẽ, tác phẩm văn học là sản phẩm cao nhất của văn hóa một thời đại, mà văn

hóa là của con người, là do con người và được sáng tạo ra vì con người, cho nên, sự sáng tạo trong tác phẩm văn chương, xét cho cùng là hình thức đối thoại giữa tác giả, về các khả biến của cuộc sống mà nhà văn đưa ra trong tác phẩm của mình, với độc giả cùng thời đại. Sự đối thoại càng sâu rộng bao nhiêu, tác phẩm càng trở nên thu hút độc giả bấy nhiêu, nhưng không phải là mang lại cho tác phẩm giá trị bấy nhiêu mà có khi ngược lại là dễ phủ nhận nhưng điều mà tác giả trình bày trong tác phẩm đó.

Tác phẩm văn thể hiện tính sáng tạo của nó qua cái mới mà nó mang lại cho độc giả, nhưng cái mới này gắn liền với nguyên tắc văn hóa "vô kì bất truyền", đã được xác lập, của một tác phẩm văn học nghệ thuật nói chung. Cái "kì" ở trong tác phẩm văn học là cái mới lạ, cái siêu nhiên, khác lạ, phi thường... có khả năng hấp dẫn, lôi cuốn độc giả, phải có "kì" thì mới tạo thành văn chương đích thực. Cái mới ở đây, trong tư cách là một mắt xích xác lập giá trị cho tác phẩm văn học, phải là cái mới có tính văn hóa, phải mang tính văn hóa, nghĩa là phải vì con người, phải phục vụ cho con người. Cái mới thể hiện qua hình tượng mang tính chất khuôn mẫu, mực thước, có tính khái quát điển hình mà tác giả tạo ra trong tác phẩm của mình. Qua hình tượng chưa từng có này, tác giả đưa ra cách nhận diện và đánh giá thời đại, tạo ra giá trị để độc giả cũng suy ngẫm và góp phần gia tăng số lượng hình tượng nhân vật văn học điển hình, bởi vì xét cho cùng giá trị của một nền văn học là tổng số các hình tượng nghệ thuật được sáng tạo ra trong chiều dài lịch sử của dân tộc hay cộng đồng văn hóa ấy. Nói như vậy cũng có nghĩa là không phải đánh giá tác giả qua việc tác giả ấy đã viết ra bao nhiêu tác phẩm mà cái quan trọng để làm nên diện mạo một tác gia chính là các hình tượng văn học mà tác giả ấy sáng tạo ra, vì thế nói đến Tô Hoài là nói đến *Đế mèn phiêu lưu kí*, nói đến Nam Cao là nói đến *Chí Phèo*, nói đến L.Tolstoy là nói đến *Chiến tranh và hòa bình*, nói đến V.Hugo là nói đến *Những người khốn khổ*,... Bản thân việc sáng tạo ra hình tượng tiêu biểu không chỉ là sáng tạo ra một kiểu nhân vật, cho dù kiểu nhân vật ấy có thể đại diện cho các tầng lớp loại hạng người trong xã hội, mà còn và là điều quan trọng nhất, là sáng tạo và khẳng định giá trị người – hay giá trị nhân tính, giá trị nhân văn – qua hình tượng hay kiểu mẫu nhân vật ấy. Một tác phẩm văn học lớn phải là tác phẩm mang trong nó và thể hiện trong nó giá trị nhân tính - nhân văn, giá trị người cao nhất. Như vậy, một hệ thống các giá trị nhỏ hơn, bao gồm khả năng khám phá, khả năng tạo dựng hình tượng, khả năng xây dựng cái mới, được đưa ra để xác lập hệ giá trị của tính sáng tạo trong tác phẩm văn chương.

Tính độc đáo trong tác phẩm văn học bản thân nó cũng là một hệ giá trị, được tạo ra từ sự đánh giá của độc giả đối với tác phẩm, từ chính khả năng của tác giả mà trước hết là tính không trùng lặp, thể hiện qua hình tượng hay cách thức miêu tả, cách thức sử dụng ngôn từ, cách thức sáng tạo ngôn từ của từng tác giả. Việc sử dụng tần số các từ trong một

văn bản hay trong cả toàn bộ quá trình sáng tạo của một nhà văn cũng cho thấy cái mới, cái sáng tạo và khẳng định năng lực thực sự của nhà văn ấy. Chẳng hạn, theo *Từ điển Puskin*, thì "toàn bộ tác phẩm của Puskin gồm hơn 500.000 từ, trong đó có 21.200 từ khác nhau và chỉ có 720 từ là dùng lại hơn 100 lần, 6.400 từ chỉ xuất hiện một lần, 2.800 từ chỉ xuất hiện hai lần và 1.800 từ xuất hiện ba lần", hay bi kịch *Phèdre* của J.Racine có 1.609 từ khác nhau, trong đó có 612 danh từ, trong tổng số 13.057 từ trong toàn vở kịch", "*Le Cid*" của P.Corneille chỉ có hơn 15.000 từ thì có 1.488 từ khác nhau, và có 585 danh từ" [3, tr.214-215]. Việc sử dụng từ ngữ hay sáng tạo cốt truyện, cách thức kể chuyện nói chung đều mang đậm bản sắc cá nhân nghĩa là tác phẩm có cá tính, mang lại cho độc giả cái nhìn độc đáo vô song với ý nghĩa nhân văn sâu sắc. Cái nhìn mang đậm cá tính của tác giả trong một tác phẩm cụ thể cũng bao hàm trong nó cái nhìn dân tộc, góp phần tô đậm bản sắc dân tộc, tạo nên giá trị cho tác phẩm được nói tới. Cái độc đáo ở đây còn được thể hiện trong việc tạo ra những giá trị mới cho một cốt truyện hay một đề tài vốn đã quen thuộc, cấp cho hình tượng những phẩm chất mới mà hình tượng trước đó chưa có. Chẳng hạn, khi tiếp thu cốt truyện và đề tài từ Thanh Tâm Tài nhân, Nguyễn Du đã cấp cho nhân vật Kim Vân Kiều một sắc diện mới, một phẩm chất mới thuần Việt và mang đậm bản sắc tâm hồn Việt, có khả năng tái hiện sâu sắc tâm hồn Việt qua bức tranh của muôn vàn tâm trạng và qua những đặc điểm văn hóa thuần Việt. Cũng như vậy, khi tiếp tục đề tài Faustus từ truyền thống, Goethe đã đưa ra cách xử lý mới về hình tượng này, tạo cho hình tượng Faustus một phẩm chất mới của chính thời đại mà tác giả đang sống. Cũng tương tự như vậy ta có thể so sánh một con số được G.Delattre đưa ra trong *Opinions littéraires de Balzac*, khi ông chỉ ra rằng trong bộ *Tấn trò đời*, Balzac đã nhắc tới 209 tên tác giả cổ kim, trong đó có 7 tác giả được nhắc tới trên một trăm lần mà đứng đầu là Molière với 204 lần, tiếp đó là Voltaire, W.Scott, V.Hugo, Byron, J.Rousseau và F.Rabelais [4, tr.24]. Con số này cho thấy, bộ *Tấn trò đời* vĩ đại được khơi nguồn và cảm rỗi trong văn hóa phương Tây nói chung và văn hóa Pháp nói riêng. Nói cách khác là tính độc đáo của tác phẩm văn học chính là tác phẩm kết tinh rực rỡ của một nền văn hóa nhất định trong sự giao thoa tiếp biến đa chiều với các nền văn hóa khác như ta đã thấy ở *Truyện Kiều* của Nguyễn Du, như cách diễn đạt của Goncourt: "trong văn chương, người ta khởi đầu một cách gian nan việc tìm kiếm cái độc đáo từ những người khác" [5, tr.1324], mà xét về bản chất đây là sự kế thừa từ truyền thống, từ thời đại, từ các nền văn hóa đã có để xây dựng tác phẩm với chất lượng văn hóa mới. Như vậy, các vấn đề về tính không lặp lại, về tính kế thừa, về khả năng sáng tạo ngôn từ chính là những cái sẽ cung cấp giá trị cho tính độc đáo trong tác phẩm văn chương.

Nếu xem xét tác phẩm văn chương từ góc độ thi pháp - cấu trúc- kí hiệu học thì ta sẽ thấy thêm khả năng mở rộng một số vấn đề liên quan tới việc xác lập hệ qui chiếu để khai

thác giá trị cho một tác phẩm văn học. Trên bình diện giao tiếp - thông báo, một tác phẩm văn học nói chung sẽ phải trả lời các câu hỏi: *Ai (who)* - *ở đâu (where)* – *cái gì (what)* – *bao giờ (when)* - *tại sao (why)* và *như thế nào (how)*; mà *ai* sẽ gắn liền với chủ thể, với nhân vật, với đối tượng mà tác phẩm hướng tới, còn *ở đâu* và *bao giờ* liên quan đến không gian – thời gian của câu chuyện được kể; *cái gì* sẽ gắn với sự kiện, hành động; *tại sao* sẽ giải thích câu chuyện đó là tất nhiên hay ngẫu nhiên; và còn *như thế nào* sẽ chỉ ra tính đột biến của sự kiện, của hành động, tạo ra khớp nối của câu chuyện được kể. Trên bình diện thi pháp học, hiểu một cách khái quát nhất, là tác phẩm nói về *cái gì* và tác giả *làm thế nào* để nói về cái đó; cách tạo ra tác phẩm sẽ là vấn đề được quan tâm nhiều ở bình diện này. Còn trên bình diện cấu trúc – kí hiệu học ta có mô hình quen thuộc: tác giả/ người phát → tác phẩm/thông điệp → độc giả/ người nhận. Tác giả với tư cách là người sáng tạo ra tác phẩm hay người phát đi thông điệp sẽ *mã hóa (encoder)* các thông tin các dự phóng mang tính khả biến của hiện thực đời sống cài đặt vào trong tác phẩm, dồn nén thông tin vào tác phẩm; còn độc giả, hay người tiếp nhận sẽ tiếp nhận các giá trị của tác phẩm (có thể các giá trị này tương đồng với các giá trị mà tác giả gửi gắm trong tác phẩm ấy, có thể là các giá trị phải sinh vượt ra ngoài dự tính của tác giả), bằng cách *giải mã (decoder)* tác phẩm hay thông điệp được tạo ra từ tác phẩm. Như vậy, sẽ xảy ra quá trình tiếp nhận – phản hồi giá trị ban đầu. R. Barthes đã đưa ra năm mã để phân tích một tác phẩm văn chương trong tác phẩm *S/Z* của ông [6, tr.25-26]. Đó là:

1. *Mã của các hành động và của các cách ứng xử (la code proaïrétique)*: gồm những yếu tố tự sự truyền thống. Mã này cung cấp thông tin về những sự kiện xảy ra trong thực tế, thúc đẩy diễn trình câu chuyện. Đồng thời cũng cho thấy trạng thái của nhân vật, hoàn cảnh, không gian - thời gian. Mã này gồm những từ, đoạn văn có tính chất miêu tả, tường thuật, báo hiệu những sự kiện, hoạt động xảy ra.

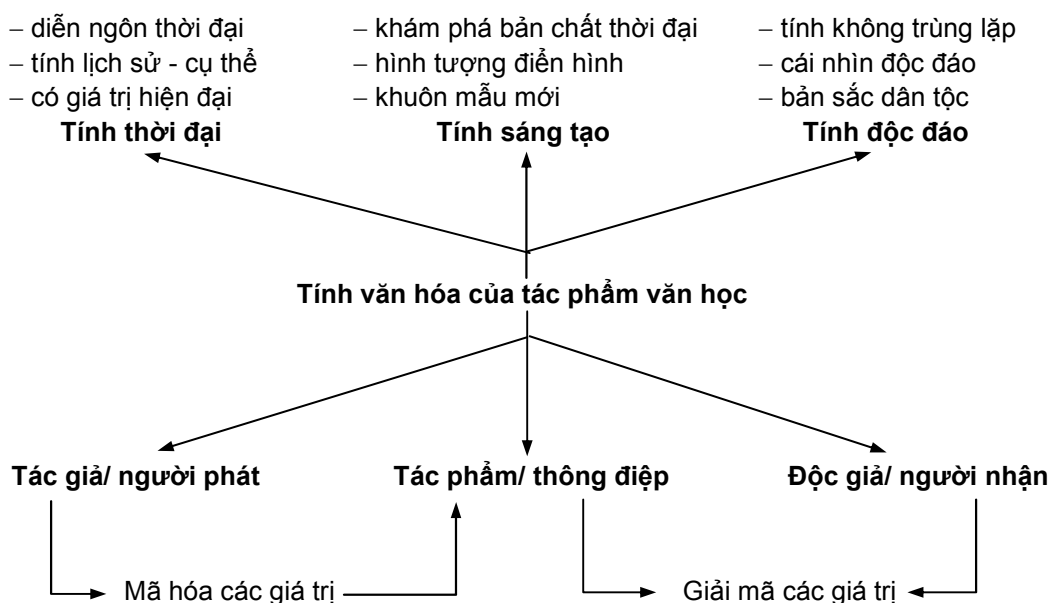
2. *Mã thuyết minh - giải thích (la code herméneutique)*: bao hàm các yếu tố chưa được bộc lộ trong câu chuyện, tạo ra sự che giấu thông tin, tạo ra sự đề xuất vấn đề, cách hiểu vấn đề ấy, tạo ra sự kéo dài sự kiện. Gồm toàn bộ các đơn vị thực hiện chức năng khớp nối, hay các cách thức khác nhau, hay một câu hỏi, một cách trả lời, hay để hình thành một ẩn ngữ, một điều bí mật dẫn tới sự giải mã sau này. Thực chất, mã thuyết minh là những từ, đoạn văn góp phần tạo ra những bí ẩn, uẩn khúc hoặc làm sáng tỏ những bí ẩn, uẩn khúc đó trong truyện. *Hai mã hành động và giải thích nằm chung trong tình tiết của câu chuyện.*

3. *Mã nội hàm (la code connotative)*: chỉ những hàm nghĩa bên trong của nhân vật, địa điểm, sự kiện..., còn gọi là mã ngữ nghĩa (sème) là những từ, đoạn văn chứa đựng những yếu tố tạo nghĩa vô hình ở bên trong làm cho những từ và đoạn văn ấy có tính chất hàm nghĩa.

4. *Mã tượng trưng (code symbolique)* : gồm những từ, những đoạn văn mang một ý nghĩa xa xôi, thường là những vấn đề tâm lí phức tạp, có khi liên quan đến tính dục, là những từ, đoạn văn, ngoài nghĩa trực tiếp còn mang nghĩa báo hiệu trước một cái gì.

5. *Mã văn hóa (la code culturel)*: gồm toàn bộ dung lượng tri thức xã hội mà tác phẩm đã hấp thụ và vận dụng, kể cả các điển tích điển cố, những lối nói, cách nói, những thuật ngữ trong kho tàng văn hóa cổ. Trong mã văn hóa nói chung, có một mã được gọi là *mã cách ngôn (la code gnomique)*: bao gồm các lối nói dân gian, các châm ngôn, cách ngôn, các giọng tập thể, các phát ngôn vô nhân xưng..., chứa đựng trong nó hiểu biết về văn hóa truyền thống, ngoài ra còn có *mã tri thức* hay thông tuệ, bao gồm các triết lí, minh triết hay tập hợp tri thức văn hóa các thời đại. Mã văn hóa cho phép diễn ngôn dựa vào một quyền lực khoa học hay đạo đức, các mã của các đồng quy. Là những từ, đoạn văn dùng lại hay gọi lại những tích, điển cố, những lối nói, hay thuật ngữ có sẵn trong kho tàng văn hóa.

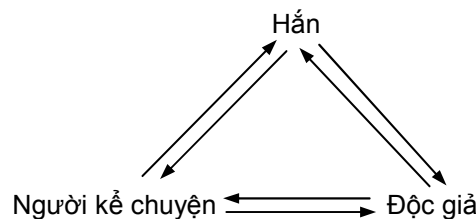
Việc nghiên cứu phân tích tác phẩm văn học như vậy đã có thêm những công cụ mới nhằm làm rõ hơn hệ giá trị của tác phẩm văn chương, nhưng đều qui tụ về một phẩm chất chung, đó là tính văn hóa trong tác phẩm văn học. Ta có thể tạo ra một sơ đồ liên kết như sau:



Việc xem xét tác phẩm văn chương từ các điểm nhìn tham chiếu như lược đồ trên đây cho thấy tính chất phức hợp trong việc xác lập hệ giá trị của một tác phẩm văn học ở một mức độ chung nhất, bởi vì cái mà chúng tôi đạt được ở đây là qui chiếu về thước đo văn hóa mà từ thước đo văn hóa này có thể phân tách thành các hệ thống giá trị khác, tùy thuộc quan điểm nghiên cứu và lí giải. Chẳng hạn, có thể rút ra từ đây các giá trị đạo đức, giá trị về lối sống lẽ sống, về lí tưởng nhân văn, về giá trị xã hội học (liên quan đến phong tục, tập

quán, đến các biểu tượng văn hóa, các truyền thống văn hóa...), cách dùng từ ngữ, cách nói, lối nói, nghệ thuật tu từ trong tác phẩm v.v..., tức là các giá trị được bao hàm và phản ánh trong tác phẩm văn chương. Một tác phẩm văn chương đích thực là một đa hệ các giá trị, vì thế, việc xác lập các điểm nhìn tham chiếu là sự cần thiết để tạo ra cách thức tiếp cận và khai thác các giá trị này trong một tác phẩm cụ thể. Điều này góp phần mở rộng nhận thức cho độc giả cũng như tạo ra cách học tác phẩm văn chương khả dĩ góp phần hiểu sâu bản chất văn chương. Để làm rõ hơn chúng tôi đưa ra dẫn chứng minh họa sau trong tác phẩm *Chí Phèo* của Nam Cao.

Câu mở đầu tác phẩm *Chí Phèo* của Nam Cao là "*hắn vừa đi vừa chửi*". Nếu đọc lướt đi thì chắc cũng không sao, nhưng không thấy được cái chiều sâu ngữ nghĩa ẩn chứa trong đó. Trước hết, câu này xác lập cho ta một quan hệ cặp ba rất quan trọng: đầu tiên là giới thiệu cho ta một nhân vật – nhân vật "hắn". Ở đây có một thủ thuật đánh lừa, buộc ta phải đặt ra câu hỏi: hắn là ai? Chắc chắn là nam rồi nhưng ở độ tuổi nào, dân tộc nào? v.v... Thứ hai, người nói cho ta về "hắn" ấy là nhân vật người kể chuyện. Nhân vật này không hiện ra cụ thể có hình có dạng trước mắt ta nhưng không phải vô hình; người đó nằm trong tâm thức chúng ta; đó là người đang nói với chúng ta - độc giả, trong việc đọc - suy tư của chúng ta, đang bắt đầu hoạt động kể cho chúng ta. Thứ ba, là chúng ta, người đang đọc câu đó hay người đang được nhân vật người kể chuyện kể cho nghe về "hắn". Quan hệ cặp ba xuất hiện: nhân vật "hắn" được người kể chuyện nắm bắt và kể lại cho chúng ta, còn chúng ta tiếp nhận nhân vật "hắn" ấy, đương nhiên là qua người kể chuyện, nhưng đồng thời chúng ta cũng xác lập quan hệ giữa chúng ta và người kể chuyện nằm ngoài văn bản nhưng lại có mặt trong diễn ngôn truyện kể ấy. Ta có:



Nhân vật người kể chuyện nắm bắt nhân vật "hắn" không phải ngẫu nhiên, bởi vì nhân vật "hắn" ấy đáp ứng sự tò mò của độc giả - tức là chúng ta, nói cách khác việc lựa chọn nhân vật để kể, thông qua nhân vật người kể chuyện là sự lựa chọn có tính mục đích, thể hiện ý đồ sáng tác của nhà văn. Sự lựa chọn này không mang tính chất ngẫu nhiên, tùy tiện mà có chủ đích rõ ràng, gắn chặt với trường sáng tạo, với trường văn hóa của nhà văn, tuân thủ ý đồ của nhà văn. Sự lựa chọn nhân vật để kể, hay việc lựa chọn câu chuyện để kể nằm trong quan hệ chặt chẽ với diễn ngôn của thời đại, chịu sự ràng buộc và qui định của diễn ngôn thời đại. Diễn ngôn ấy đi vào văn bản, trở thành diễn ngôn văn bản và được phân chia

thành diễn ngôn của nhân vật, diễn ngôn của người kể chuyện để đi tới khi độc giả đọc xong thì sẽ có thêm diễn ngôn của độc giả.

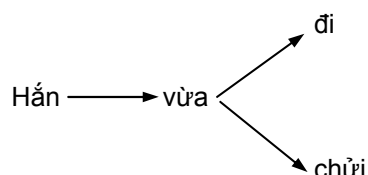
Nhân vật "hắn", ở đây, xuất hiện bằng đại từ nhân xưng ngôi thứ ba số ít, nhưng nội hàm của tên gọi ấy gợi mở tính chất mà ta có thể gọi là đặc điểm tính cách của nhân vật này. Trước hết, là "hắn" chứ không phải *anh, ông, cụ... ấy*, lại càng không phải "thằng ấy", bởi khi gọi "thằng" đã hàm ý hạ thấp, khinh miệt, đã bộc lộ thái độ của người sáng tác và mang đậm tính chất tâm lý học. Ở đây, Nam Cao gọi là "hắn". Đại từ này trước hết biểu thị chủng loại bởi tính chất bí ẩn hàm chứa trong đó, "hắn" vừa là cái đã biết đồng thời lại là cái chưa biết, một thủ thuật đánh lừa, mà nếu liên hệ với câu chuyện được kể trong *Vi hành* của Nguyễn Ái Quốc thì ta cũng thấy tính chất này của đại từ "hắn", tạo ra sự mơ hồ lưỡng phân, mập mờ nước đôi. "Hắn" trở thành đối tượng buộc ta phải theo dõi, bởi nó vừa lạ vừa quen, gần nhưng lại được đặt vào một khoảng cách rất xa. "Hắn" ở đây là một mã của phạm trù xã hội. "Hắn" ở đây còn biểu lộ một tính cách, một bản lĩnh.

"Hắn" xuất hiện trong một không gian bất định với hành động "vừa đi vừa chửi". Đương nhiên, không gian mà ta có thể nghĩ tới là không gian con đường, nhưng con đường này là con đường nào? Nhà văn dấu chúng ta điều này và đây là một kĩ thuật nghi binh cần thiết trong lĩnh vực sáng tác. Cũng như vậy, không gian con đường là không gian vô định; con đường đó không có đầu cũng chẳng có cuối, nhưng ta biết "hắn" đang hướng về chúng ta. Vậy thì chúng ta đang ở đâu thì "hắn" cũng ở đấy.

Nếu gắn "hắn" với tên của tác phẩm, cái tên không phải do tác giả đặt ra, là *Chí Phèo*, thì ta sẽ thấy có một mối quan hệ nào đó góp phần minh định nhân vật "hắn" này. Trước hết, "phèo" nên hiểu là "bị trào ra ngoài", chứ chẳng phải ruột gà ruột lợn gì cả, bởi vì *Phèo* sẽ cặp đôi với *Nở*, mà ở đây có lẽ do nói ngọng mà thành, vì "lở", gắn với cội nguồn mả hủi của nhân vật nữ này, thường bị đọc ngọng thành "nở" (kiểu "l" trên, "l" dưới theo cách nói ngọng của nhiều miền quê). Cũng bởi thế nên các tiêu đề đầu tiên của tác phẩm này: *Cái lò gạch cũ; Đôi lứa xứng đôi* không phải là không có ý nghĩa mà thậm chí còn giàu ảnh hưởng hơn. Đây là chỗ thú vị của văn chương, chỗ không thay thế được; cho nên tác phẩm văn chương càng hay, câu mở đầu càng hay thì nó càng có sức sống mãnh liệt. Sức sống của *Truyện Kiều* được khẳng định ngay trong hai câu mở đầu: "*Trăm năm trong cõi người ta/ Chữ tài chữ mệnh khéo là ghét nhau*" cũng minh chứng điều vừa nói.

Trên con đường không gian bất định đó, "hắn" chỉ có một mình, đơn độc "*tiền bất kiến cổ nhân/ Hậu bất kiến lai giả*". Đó là sự cô độc của định mệnh phũ phàng gắn với số phận của "hắn" mà ta sẽ được kể sau này. Như vậy, nhân vật "hắn" là kiểu nhân vật có vấn đề - có bản lĩnh, có tính cách nhưng đơn độc, đón đau và lấp lánh một tia sáng: khát vọng -, là kiểu nhân vật hiện thực điều kiện hóa. Trục kể của câu chuyện, cách thức qui định sự dẫn dắt cốt truyện được hé lộ ở đây. Vậy thì giá trị của câu mở đầu này là không nhỏ, tại

sao ta lại cứ bỏ qua nó? Nhân vật "hắn" được đặt ngay vào mã hành động "vừa đi vừa chửi". Mã hành động này có chức năng cá biệt hóa nhân vật hay nói cách khác là điển hình hóa nhân vật. "Hắn không đứng một chỗ để "chửi" mà "vừa đi vừa chửi", "hắn" thực hiện đồng thời một lúc hai hành động, bắt nguồn từ chính chủ thể của "hắn": "hắn - đi" và "hắn - chửi":



Từ "vừa" cùng lúc thực hiện hai chức năng: nối kết và tạo nhịp và vì thế lời chửi sẽ mang nhịp điệu riêng, mang tính chất bài bản, trật tự lớp lang, có trước có sau, có trên có dưới, có xa có gần, tạo ra sự kinh động của không gian nơi "hắn" đang đi. Không gian trở thành không gian của hoạt động. Hai hành động này gắn với nhau, cái này sinh ra cái kia, cái kia dựa vào cái này. Là hai hành động đồng thời nhưng xét về bản chất thì chỉ là một, tạo thành mã hành động. Mã hành động này cho thấy tâm trạng, làm nổi bật tính cách "bản lĩnh" của nhân vật, bởi hành động "vừa đi vừa chửi" này là một sự tuyên chiến. "Hắn" chửi chứ không la hét, cũng không ca hát, cũng không lảm nhảm. "Chửi" là một hoạt động khác thường, một cách thức bày tỏ thái độ bất bình, phản kháng, gắn với một người khi không còn giữ được sự bình tĩnh cần thiết nữa. Vì "chửi" có một giá trị đặc biệt khi gắn liền với nhịp điệu, lại gắn với đặc trưng âm tiết và các dấu giọng của ngôn ngữ Việt, nên nó mang theo chức năng văn hóa, nó là một mã văn hóa. Đồng thời, cũng có giá trị tượng trưng. Như vậy, chỉ ít trong câu mở đầu này ta cũng xác định được ba mã gắn liền với việc tạo lập giá trị cho tác phẩm.

3. KẾT LUẬN

Tóm lại, việc tạo dựng các điểm nhìn tham chiếu để xác lập hệ giá trị của tác phẩm văn học, do đó, cũng là một đòi hỏi cấp bách, bởi vì nó cũng nằm trong sự đòi hỏi chung của việc xác lập các hệ giá trị của dân tộc. Bài viết là sự suy nghĩ bước đầu trên con đường học hỏi của chúng tôi.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Lê Nguyên Cẩn (2008), *Tiếp cận Truyện Kiều từ góc nhìn văn hóa*, Nxb Giáo dục, H., 2008, tái bản Nxb Văn hóa Thông tin, H., 2011); *Tiếp cận văn học từ góc nhìn văn hóa* (Nxb Đại học Quốc gia, H., 2014).
2. Balzac, *Tấn trò đời*, tập 15, Nxb Thế giới, H., 2001.

3. Hoàng Trinh (1990), "Tiếp cận văn học dưới góc độ thông tin", trong *Các vấn đề của khoa học văn học*, công trình tập thể của Viện Văn học, Nxb Khoa học Xã hội, Hà Nội.
4. Đỗ Đức Dục (2002), *Hônôré đơ Bandắc: Một bậc thầy của chủ nghĩa hiện thực*, Nxb Hải Phòng.
5. Dẫn lại theo *Le Petit Robert*, Paris, 1980.
6. R. Barthes: *S/Z*, Esd. du Seuil, Paris, 1970.

REFERENCE VIEWS CREATE A SYSTEM OF CULTURAL VALUE OF LITERARY WORKS

Abstract: *The creation of reference views is related to the system of cultural value of literary works, which is carried out in two ways: the approach of cultural history and the semiotics of structuralism. Each way reveals the values of literary works and brings to a common quality considering as the culture of a literary work. In other words, the culture of a literary work is a system of value of a true literary work, which has been waiting for a new research effort to complement the spiritual and material values to cultural heritage of the nation*

Keywords: *value system, culture, reference points, literary work*

SỞ CHỈ VÀ QUY CHIẾU CỦA NGÔN NGỮ VÀ VĂN CHƯƠNG – TRƯỜNG HỢP CON "TRA" TRONG TRUYỆN *CỐ HƯƠNG* CỦA LỖ TẤN

Lê Thời Tân¹

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Hiện đại Hán ngữ Từ điển (1960) thu thập chữ "獐" chủ âm "chá" kèm thích nghĩa: "Thú hoang, giống con lửng, thích ăn dưa hấu (thấy ở tác phẩm *Cố hương* của Lỗ Tấn)". Một người đọc kĩ truyện này và từng tra qua chữ "獐" từ vài ba cuốn từ điển Trung Quốc có thể sẽ phải tự hỏi "獐" - đó là chữ, là âm, là từ, là một con vật được nói đến nhưng chẳng bao giờ còn được chỉ ra? Phân biệt "ý nghĩa"/ "nghĩa" với "ngữ nghĩa", đồng thời chú ý tới đặc điểm quy chiếu thế giới của văn chương, bài viết này trình bày một cách hiểu riêng về trường hợp "từ" 獐 này.

Từ khóa: *Cố hương*, con tra, sở chỉ, quy chiếu

1. MỞ ĐẦU

Đọc *Cố hương*, thấy kể chuyện nhân vật Nhuận Thổ bầy chim bắt được "sẻ đồng, chào mào, "bột cô", sẻ xanh lưng" (bản dịch của Trương Chính), độc giả có người nghĩ Trung Quốc chim chóc có loài cũng giống bên Việt Nam⁽¹⁾. *Cố hương* trước bản dịch của Trương Chính đã có bản dịch của Phan Khôi lấy nhan đề là *Làng quê*. Cụ Phan Khôi cũng có nhắc chuyện dịch tên các loại chim vừa nói: "Lại có những danh từ tra tự điển không có, không biết hỏi ai, dịch liều cho qua việc, như bốn thứ chim "đạo kê, giác kê, bột cô, lam bối" mà dịch là "sáo, cuồng, chim gâu, chim sá", may ra chỉ trúng được hai thứ sau. Sự dịch liều ấy là một cái lỗi lớn, mong về sau tìm biết được sẽ chữa lại cho đúng" (Lời người dịch, dẫn lại theo Phan Khôi – *Viết và Dịch*, Lại Nguyên Ân sưu tầm và biên soạn) [1]⁽²⁾.

Nhưng ám ảnh lớn nhất đối với các nhà phiên dịch *Cố hương* có lẽ không phải là ở mấy con chim mà phải là ở con thú "lông da nó trơn như mỡ", đêm trắng ra phá dưa hấu mà Nhuận Thổ gọi là con "tra". Thực vậy! Từ những năm 30 của thế kỉ trước, đã có người tính chuyện dịch *Cố hương* ra tiếng Nga. Dịch giả tiếng Nga S.A. Polevoy vì chuyện "con

¹ Nhận bài ngày 12.3.2017; chỉnh sửa, gửi phản biện và duyệt đăng ngày 20.4.2017
Liên hệ tác giả: Lê Thời Tân; Email: lttan@daihocthudo.edu.vn

tra" này mà phải viết thư hỏi đến cả Chương Y Bình - một học giả và cũng là bạn thân của Lỗ Tấn. Thư trả lời của Chương: "Tiên sinh gửi thư bảo tôi tiện thể hỏi Lỗ Tấn "獠" trong *Cố hương* là con gì (vì tìm trong tự điển không thấy có chữ này). Mấy ngày trước tôi có gặp Lỗ Tấn, đem chuyện ra hỏi ông. Lỗ Tấn nói "獠" là ông đặt ra. *Thế rốt cuộc nó là gì, có phải là con nhím?* – Tôi hỏi. Lỗ Tấn đáp *Không phải, nó to hơn nhím*. Tôi gắng hỏi nó là như thế nào, Lỗ Tấn bảo *Ấy là người dưới quê gọi thế, tôi cũng không rõ. Có lẽ là một loại lửng* (nguyên văn 獠) *thì phải*. Liên quan đến chuyện con "獠", tôi chỉ có thể nói với tiên sinh được có vậy. Tôi nghĩ tiên sinh dịch chữ này sang tiếng Nga thì chọn cách dịch âm vậy" (Thư của Chương đề ngày 5/5/1930) [2, tr.193].

2. NỘI DUNG

Cách dịch âm cũng chính là cách mà bản dịch Anh ngữ truyện *Cố hương* chọn dùng. Hai dịch giả lừng danh Yang Hsien-i và Gladys Yang đã nhất loạt dịch âm "zha" trong suốt bản dịch *Cố hương* sang tiếng Anh *My Old Home* [3]. Không biết dịch như thế, Dương Hiến Ích và phu nhân đã làm vừa lòng những nhà ngữ văn học yêu chuộng sinh vật học đồng thời còn cả nghiệm khảo cứu hay chưa? Chỉ biết rằng ngay từ năm 1929, Thư Tân Thành (舒新城) - chủ biên bộ từ điển ngôn ngữ lòng bách khoa thư nổi tiếng của Trung Hoa *Từ Hải* đã từng viết thư hỏi Lỗ Tấn về chữ "獠" trong truyện *Cố hương*. Thư đáp Thư Tân Thành ngày 4/5/1929 của Lỗ Tấn nội dung tương tự lần nói chuyện với Chương Y Bình: "Chữ "獠" là do tôi căn cứ **tiếng người dưới quê nói** mà tạo ra, đọc như chữ "查". Bản thân tôi cũng không biết rốt cuộc thì con vật đó hình dạng ra sao. Bởi vì **ấy cũng là Nhuận Thổ nói ra**, không ai biết rõ ràng. Giờ nghĩ lại, đó chắc cũng là một loại lửng (nguyên văn 獠; in đậm do người dẫn)" [4]. Chúng tôi tạm dịch 獠 là "lửng". Có hai loại lửng: lửng chó và lửng lợn. Thế nên cũng chả biết con tra này giống loại lửng nào. Chú thích trong SGK *Ngữ văn 9*: "Tra: tên một loài thú thuộc loài lợn rừng" [5] (trong truyện *Cố hương* có chỗ cũng đã nói đến lợn rừng rồi)⁽³⁾. Cứ như miêu tả trong chính thiên truyện ("tôi cứ tưởng tượng hình thù nó như con chó con nhưng dữ tợn", "tinh khôn") thì biết đâu đó là một loại lửng chó? Một chuyện con "tra" sinh phiền phức như này là vì như ta biết Hán tự không phải là văn tự "ghi âm", thành ra khi *Cố hương* xuất bản, lẽ tự nhiên là độc giả cần biết 獠 - chữ mới này sẽ được đọc hoặc nói cách khác được phiên âm ra sao? Độc giả Trung Quốc gọi chuyện con 獠 của Lỗ Tấn là chuyện "văn nhân tạo chữ". Nói thế chả có gì là sai. Vậy mà cứ như những gì mà người bạn họ Chương của nhà văn kể ra trong thư gửi dịch giả người Nga nói trên thì câu chuyện dường như cũng phải được hiểu là Lỗ Tấn buộc phải tạo ra một chữ Hán mới để "ghi" lại một từ nói bởi người địa phương (quê nhân vật Nhuận Thổ). Và dường như việc "tạo chữ" của bậc văn hào xem ra cũng là theo một

trong sáu cách tạo chữ truyền thống - phép "hình thanh". Chữ 獐 của Lỗ Tấn sẽ được hiểu là gồm bộ vật bên trái biểu ý cộng với chữ 查 (âm Hán Việt "tra"/"già") bên phải biểu thị âm đọc. Không may là chữ bên phải này trong Hán ngữ lại có hai âm đọc, thành ra con "tra" của Lỗ Tấn mới làm khổ các nhà nghiên cứu mãi thế. Nghiên cứu thì phải chi li, không biết Lỗ Tấn khi giải thích chuyện con "tra" với Chương Y Bình thì có nói tiếng địa phương quê ông không? Nói thẳng ra, Lỗ Tấn có "mô phỏng" lại cái âm gọi con "tra" của người dưới quê ra cho Chương Y Bình nghe không? Nên nhớ đương thời có người từng nhận xét về giọng nói của Lỗ Tấn. Nhân nói chuyện giọng quê (cũng là một cái "căn cước cổ hương" của từng người) tưởng cũng nên biết chuyện đương thời trên báo từng có bài của một nhà văn nói chuyện Lỗ Tấn khẩu âm (giọng nói) pha tạp, có chút nói lắp nhưng lại thích diễn thuyết⁽⁴⁾.

Lỗ Tấn bảo chữ 獐 đọc như âm đọc chữ "查". Thế nhưng ông dường như lại không để ý tới việc chữ "查" lại là một chữ có hai âm phiên âm (*pinyin*) "chá" và "zhā". Thành ra nói "獐" "đọc như chữ "查" là đọc theo âm nào? Rốt cuộc thì như ta thấy bộ *Từ Hải* tới lúc xuất bản (1936) đã không thu thập chữ "獐". Nước Trung Quốc mới thành lập, *Từ Hải* được hiệu đính tái bản. Chỉ đến khi đó, con "獐" ăn dưa hấu của Lỗ Tấn mới bơi vào "Biển Từ" (nghĩa đen nhan đề bộ từ điển). Giờ đây tra chữ/từ "獐" trong *Từ Hải* thấy chú "Một loại thú hoang họ lửng" [6]. *Hiện đại Hán ngữ Từ điển* (1960) thu thập chữ "獐" chú âm "chá" kèm thích nghĩa: "Thú hoang, giống con lửng, thích ăn dưa (thấy ở truyện *Cổ hương* của Lỗ Tấn)" [7]. Đến *Tân Hoa Từ điển* (1980) các nhà từ thư học Trung Quốc bỏ luôn ghi chú xuất xứ "thấy ở truyện *Cổ hương* của Lỗ Tấn" chỉ giải nghĩa gọn ghẽ: "Một loại thú hoang giống lửng, thích ăn dưa" [8]. Cho tới khi *Cổ hương* được đưa vào chương trình dạy học Ngữ văn, con "獐" của Lỗ Tấn lại vẫn khiến cho các nhà soạn sách giáo khoa Trung Quốc một phen vất vả vì chuyện "chú âm"! Tất nhiên, sách giáo khoa thì phải theo từ điển! Vậy mà cũng đã có người phê từ điển: "獐 vốn là hư cấu, hoàn toàn không quy chiếu tới vật thực, xưa nay hữu danh vô thực" "Từ điển nên theo thực tế chỉ ra 獐 là chữ được tạo ra trong truyện ngắn *Cổ hương* của Lỗ Tấn; phần giải nghĩa tạm để trống khuyết chứ không nên chứng thực thành: *Thú hoang, giống con lửng, thích ăn dưa hấu*" (Tôn Quảng Thịnh, bài "Cũng xin nói chuyện con "tra", đăng trên tạp chí *Từ thư Nghiên cứu*, kì 2/2007) [9]. Một người đọc kĩ *Cổ hương* và từng tra qua chữ "獐" từ vài ba cuốn từ điển Trung Quốc nói trên có thể sẽ tới hồi hoang mang tự hỏi "獐 - đó là chữ, là âm, là từ, là một con vật được nói đến nhưng chẳng bao giờ còn được chỉ ra?"⁽⁵⁾

Vậy mà ta không ngại nghĩ một cách giản dị rằng - có quan trọng đến thế không khi "獐-tra" ấy như đọc thấy trong truyện - trước sau cũng chỉ ở trong lời kể của một cậu bé mười một mười hai tuổi đầu. Và cũng như ta đọc thấy ở bản thân thiên truyện - lời kể này

của cậu bé cũng là lời kể từ hai mươi năm trước giờ đây nhớ lại. Ta hãy quay về với ruộng dưa xanh bên biển bạc dưới trăng vàng *Cố hương* trước lúc bị các nhà khảo cứu lôi vào mịt mù của từ nguyên "con tra".

Chẳng phải là con tra xuất hiện lần đầu tiên trong truyện như là kết quả của một sự nhắc nhủ hiện tại làm sống dậy một kí ức? "Tôi" về cố hương nghe mẫu thân nhắc Nhuận Thổ - bạn hồi thơ ấu thường vẫn hỏi thăm khiến cho *"Lúc bấy giờ trong ký ức tôi, bỗng hiện ra một cảnh tượng thần tiên, kỳ dị: Một vòng trăng tròn vàng thắm treo lủng lẳng trên nền trời xanh đậm, dưới là một bãi cát bên bờ biển, trông toàn dưa hấu, bát ngát một màu xanh rờn. Giữa ruộng dưa, một đứa bé trạc mười một, mười hai tuổi, cổ đeo vòng bạc, tay lăm lăm cầm chiếc đinh ba, đang cố sức đâm theo một con "tra". Con vật bỗng quay lại, luôn luôn qua háng đứa bé, chạy mất."* [5 tr.209] (dẫn từ *Ngữ văn 9*, Nxb. Giáo dục, 2012, tr.209). Chất liệu bức tranh kí ức này chắc chắn được xây dựng lên từ cuộc trò chuyện giữa hai đứa trẻ hai mươi năm về trước. "Tôi" tiếp tục hỏi tường lại chuyện trò ngày xưa: *"Này nhé! Sáng trăng. Có tiếng sột soạt. Tra đang ngón dưa đấy! Thế là cầm đinh ba khe khẽ tiến lên... Hồi đó và cho cả đến bây giờ nữa - tôi vẫn chưa biết con tra là con gì. Chẳng cần cứ vào đâu, tôi cứ tưởng tượng hình thù nó như con chó con nhưng dữ hơn. - Nó không cắn à? - Đã có đinh ba rồi. Tiến lên gần, thấy tra là đâm ngay. Giống ấy tinh khôn lắm. Nó quay lại, đâm thẳng về phía mình rồi luôn luôn qua háng mình, biến mất. Lông, da nó trơn như mỡ"* [5 tr.210].

Nhuận Thổ chắc là có được bố đem trăng cho đi theo ra ruộng dưa canh tra thật. Và câu chuyện đâm tra nhưng giống ấy *tinh khôn* lại thêm *lông da trơn như mỡ* quay ngắt lại *luôn qua chân biến mất* (rõ đáng tiếc!) mà Nhuận Thổ kể lại đó nghe ra cũng sinh động ra phết. Nhưng nghe kĩ lời cậu kể thì cũng có thể thấy đó không phải là cách kể lại một lần đâm tra kiểu "đêm ấy chính tay em thực hiện"⁽⁶⁾. Nói rõ ra, Nhuận Thổ kể lại câu chuyện canh tra như là kể lại một sự việc từng là như thế, thường là như thế, đâu đó ngoài một ruộng dưa (cũng giống như khi kể chuyện bẫy chim - không phải *"Thứ nào cũng có: sẻ đồng, chào mào, "bột cô", sẻ xanh lưng"* tức là nói một lần bẫy đã bắt được bốn loại chim). Đến hè nếu anh Tấn có được một chuyện về nhà Nhuận Thổ mà đi canh dưa thì cũng sẽ đâm tra như thế! Chà, giá như hai đứa - anh Tấn và Nhuận Thổ đâm được lấy một con tra!

Vậy thì ta có cần phải quá băn khoăn về việc làm sao mà nhân vật "tôi" rút cuộc đã quy nạp các thông tin "đêm trăng canh dưa đâm tra" từ tản mạn chuyện trò thành một bức tranh "cậu bé đâm tra trên ruộng dưa" xác định đến thế? Có chắc là Nhuận Thổ cho tới thời điểm trò chuyện canh dưa với anh Tấn từng đâm (kể cả đâm hụt đi nữa) lấy một con tra? Thực khó mà trả lời mà cũng chẳng cần trả lời câu hỏi kiểu thế! Tác giả của bức tranh kí ức và là người kể chuyện xưng "tôi" chẳng phải là đã nói rõ từ đầu rằng đó là một bức tranh "thần tiên, kỳ dị". Chả trách tự sự đến đoạn Nhuận Thổ kể chuyện canh dưa đâm tra bỗng dừng lại có một chèn ngang lời thuật - *"Hồi đó và cho cả đến bây giờ nữa - tôi vẫn*

chưa biết con tra là con gì. Chẳng căn cứ vào đâu, tôi cứ tưởng tượng hình thù nó như con chó con nhưng dữ tợn hơn" [5 tr. 210].

Có thể nói - tản mạn những hình ảnh chi tiết canh tra ruộng dưa đêm trắng nghe từ Nhuận Thổ buổi ấu thơ theo một cách nào đó đã vạch ra những đường nét hằn sâu trong tâm tư nhân vật "tôi". Ấy bởi vì kí ức cũng như *đường đi trên mặt đất...* Kí niệm đi đi về về in hằn lên tâm tư những nẻo đường tâm tưởng. Chả phải là trong tâm khảm mỗi chúng ta đều có bao bức tranh "*thần tiên, kỳ dị*" – những bức tranh vẽ lên bao nhiêu thứ "*chẳng căn cứ vào đâu*". Những bức tranh rồi sẽ nhòa hồng đi trước phản quang gay gắt của thực tại. Thành ra thay vì cứ loay hoay với việc đuổi bắt con tra, điều quan trọng hơn là hãy xem bức tranh kí ức của Lỗ Tấn đó đã mờ khuyết dần đi như thế nào trong dòng tự sự thiên truyện⁽⁷⁾. Vào cuối thiên truyện, nhân vật "tôi" nói rõ: "*Hình ảnh đứa bé oai hùng, cổ đeo vòng bạc, đứng giữa ruộng dưa hấu, tôi vốn nhớ rõ lắm, nhưng bây giờ bỗng nhiên cũng mờ nhạt đi*". Và tới lúc truyện kết thúc, bức tranh đó chỉ còn lại mỗi phong cảnh suông, chẳng còn cậu bé cũng chẳng còn con tra – "*Tôi đang mơ màng, thì trước mắt tôi hiện ra cảnh tượng một cánh đồng cát, màu xanh biếc, cạnh bờ biển; trên vòm trời xanh đậm, treo lửng lơ một vầng trăng tròn vàng thắm. Tôi nghĩ bụng: đã gọi là hy vọng thì không thể nói đâu là thực, đâu là hư. Cũng giống như những con đường trên mặt đất; kỳ thực, trên mặt đất vốn làm gì có đường. Người ta đi mãi thì thành đường thôi.*" [5 tr.216]⁽⁸⁾. Sự điệp lập hình tượng cánh đồng dưa bãi biển trắng soi cuối truyện này trong thoáng chốc gợi lên một sự hoang vắng nào nề. Trăng soi cảnh đó người đâu?

3. KẾT LUẬN

Người ta dường như vẫn rất xa lạ với ý nghĩ cho rằng văn chương chỉ đang dựng lên một thế giới bên cạnh hay bên trên thế giới này. Cũng như điều mà tác giả *Cố hương* gọi là "hi vọng", trong cái thế giới đó "*không thể nói đâu là thực, đâu là hư*" [5 tr.216]⁽⁹⁾. Mà thực ra cái thế giới dựng lên bởi những tự sự bản ngữ đó có khi cũng chẳng phải là ở bên cạnh (để phản ánh - lưu tồn) hay ở bên trên (cho là lãng mạn - huyền ảo) cuộc sống này mà chính là đang lồng ghép và hòa trộn vào giữa thế giới này – thế giới của những con đường từng đi, sẽ đi hay từng không còn đi nữa trên mặt đất mệnh mông... Trong số muôn nẻo đường đi đó, hẳn luôn có đường về cố hương và đường về của kí ức. Kí ức thực hay hư... kí ức rồi có vút đi như cánh chim mùa đông tuyết trắng, biến mất như bóng tra dưới mệnh mông ánh trăng nương dưa bờ biển xanh? *Cố hương* với chuyện con tra mà chúng tôi lan man ở đây dường như không chỉ còn gói gọn trong phạm vi dịch thuật, chuyển ngữ. Chuyện hẳn còn phải liên quan tới cái gọi là "sự phản ánh hiện thực của văn học", "chức năng nhận thức của văn học", "sở chỉ" và sự "quy chiếu" của trần thuật đối lời nói và hiện thực... Nhận dạng con "tra" trong thiên truyện nổi tiếng của văn hào Trung Hoa từ một bối cảnh suy tư mới như vậy cũng là một cách đọc hiểu sâu hơn tác phẩm này.

Ghi chú:

- (1) "故鄉" Phan Khôi dịch *Làng quê*, Giản Chi dịch *Quê nhà*, Trương Chính dịch *Cố hương*, Mai Kim Ngọc dịch (từ bản tiếng Anh *My Old Home* của Yang Hsien-i và Gladys Yang) *Quê cũ*. Tất cả các đoạn dẫn *Cố hương* trong bài này đều dẫn từ bản dịch Trương Chính.
- (2) Những lời của cụ Phan Khôi lại cũng có thể khiến độc giả liên hệ tới chẳng hạn chuyện tranh cãi *cào cào* hay *châu chấu*, *tôm* hay *tép* diễn ra giữa những người đến từ những miền quê khác nhau.
- (3) *Cố hương* cùng với nhiều tác phẩm khác của Lỗ Tấn có mặt từ lâu trong sách giáo khoa Ngữ văn bậc trung học tại Trung Quốc. *Cố hương* thậm chí còn có thêm một trích đoạn học trước ở tiểu học. Tranh minh họa cho đoạn trích về Nhuận Thổ học trong chương trình ngữ văn tiểu học Trung Quốc vẽ cảnh Nhuận Thổ tay cầm đinh ba đứng giữa ruộng dưa. Trong tranh, con tra trông giống như một loài chồn. *Cố hương* cũng đã có mặt trong một bộ sách giáo khoa Ngữ văn trung học Nhật từ 1952, (Nhật Bản giữ một cảm tình đặc biệt đối Lỗ Tấn). Đặc biệt từ sau khi hai nước bình thường hóa quan hệ (1972), hầu như tất cả sách giáo khoa trung học Nhật (của khoảng 5 nhà xuất bản) đều tuyển chọn tác phẩm này. *Cố hương* bản dịch tiếng Nhật dùng Hán tự (kanji) 土竜 dịch con 獾 tra.
- (4) Lỗ Tấn đáp lại rằng "*Tôi không biết nói giọng Tô Châu mềm mại, không biết thành thót giọng Bắc Kinh, tôi chẳng ra thuần giọng vùng nào, ăn nhập giọng miền nào. Thực là chêm cha pha tiếng, giọng Nam đá giọng Bắc.*" Nhan đề "Nam xoang bắc điệu" (南腔北調集) đặt cho tập tạp văn xuất bản tháng 3 năm 1934 chính là một cách tự trào mà cũng là một cách đáp trả bài báo của tác giả Mĩ Từ (đăng trên tờ *Xuất bản Tin tức* ra tại Thượng Hải tháng 1/1933) nhân chuyện nhà văn này bàn chuyện giọng nói của ông.
- (5) Giới nghiên cứu Trung Quốc khảo ra nguyên mẫu của Nhuận Thổ là một người nông dân tên gọi Chương Vận Thủy. Lại có tài liệu chép là Chương Nhuận Thủy! Chả rõ đó là vì nghe âm gần nhau (*Vận* và *Nhuận* gần vận) mà ghi thành chữ không thống nhất hay vì ở quê đặt tên cho con, người ta cũng chả nghĩ chuyện chữ-nghĩa giấy tờ gì, kêu nôm thế là được. Từng có nhà nghiên cứu thậm chí đã tìm đến tận quê của Chương Vận Thủy để tra tầm về con "tra"!
- (6) Bản dịch của Phan Khôi: "*Dưới ánh sáng, anh nghe thấy tiếng sần sạt, đó là con tra đang ăn dưa. Anh hãy xách cái chia ba, đi khe khẽ... (...) Đi đến rồi, thấy con tra rồi, anh cứ đâm. Con vật ấy rất nhanh nhẹn, nó xông tới anh, trở rúc qua háng anh mà chạy trốn. Lông da của nó mượt như mỡ...*". Đại từ nhân xưng ngôi thứ hai mà Phan Khôi dịch là "*anh*" ở đây trong nguyên tác thực ra phiếm chỉ (giả định người lâm cuộc đâm tra) chứ không thực chỉ người mà Nhuận Thổ trò chuyện cùng. Tương tự "*mình*" trong câu "*Nó quay lại, đâm thẳng về phía mình rồi luôn qua háng mình, biến mất*" ở bản dịch của Trương Chính cũng nên được hiểu là chỉ chung chứ không chắc nịch chỉ Nhuận Thổ.
- (7) Tình huống có gì đó tương tự như việc xem một bức họa chân dung nhưng cứ loay hoay với câu hỏi "kẻ vẽ ở đây là ai?" vậy.
- (8) *Cố hương* có đoạn Nhuận Thổ kể chuyện cuộc sống dưới quê: "*Chỗ nào cũng hỏi tiền, chẳng có luật lệ gì cả. Mùa lại mất. Trồng được gì là gánh đi bán tất. Chỉ đóng thuế chợ là đã cụt vốn rồi. Không đem bán thì lại thối mục hết*". Đền nước nào đó gánh đi cũng chả bán được vì quá ế thì cũng chả trồng làm gì. Mà sưu vẫn thu thuế vẫn phải nộp, chịu hết nổi thì rồi cũng đến nước bỏ cố hương... Nương dưa (bãi bẽ có chỗ trồng dẫu – thương hải tang điền) kia rồi cũng biến mất!
- (9) Bản dịch Trương Chính; Bản dịch Phan Khôi "không gì gọi là có, không gì gọi là không"; Bản tiếng Anh "cannot be said to exist, nor can it be said not to exist". Nguyên văn Lỗ Tấn 本是無所謂有, 無所謂無的 (vô sở vị hữu, vô sở vị vô).

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. *Tuyển tập Tiểu thuyết Lỗ Tấn*, Nxb Văn nghệ, Hà Nội, 1955.
2. 章衣萍 《青年集·关于"獐"》 光华书局1932年版
3. Yang Xianyi & Gladys Yang (2007), *Lu Xun Selected Works*, Foreign Languages Press (Beijing).
4. 《鲁迅书信集》 人民文学出版社出版, 1976.
5. *Ngữ văn 9* (tập 1), Nxb Giáo dục Việt Nam, 2013.
6. 《辞海》 上海辞书出版社出版, 1979.
7. 《现代汉语词典》 商务印书馆, 1996.
8. 《新华字典》 人民教育出版社, 1980.
9. 孙广盛, 也说"獐", 《辞书研究》 2007年第2期

DENOTATION AND REFERENCE OF LANGUAGE AND LITERATURE – THE CASE OF THE ANIMAL NAME "ZHA" IN THE WORK "MY OLD HOME" BY LU HSUN

Abstract: *Contemporary Chinese Dictionary (1960) introduces the word 獐 pronounced (romanization) "chá" with the meaning: "a wild animal, looking like a brock, which likes to eat water melon (as seen in My Old Home by Lu Hsun)". An avid reader of My Old Home after seeing "獐" in several Chinese Dictionaries may wonder whether "獐" refers to an animal existing in that story only, not in real life. This paper distinguishes the difference between meaning and sense of the word, pays attention to the reference of life as seen in literature and at the same time introduces its own way of understanding this word.*

Keywords: *My Old Home, "zha", denotation, reference*

GIÁ TRỊ CỦA VĂN VẦN DÂN GIAN VỚI HỌC SINH TIỂU HỌC

Phùng Thị Thu Thủy¹

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Trong chương trình Tiểu học, các tác phẩm thuộc thể loại văn vần dân gian (như ca dao, tục ngữ, câu đố) chiếm số lượng khá lớn, là ngữ liệu để tiến hành dạy học đọc hiểu trong giờ Tập đọc và là ngữ liệu thiết kế các bài tập để dạy trong giờ Tập viết, Chính tả, Luyện từ và câu. Bài viết phân tích một số giá trị cơ bản của văn vần dân gian đối với học sinh Tiểu học, qua đó đưa ra cách hướng dẫn học sinh đọc các thể loại này hiệu quả.

Từ khóa: văn vần dân gian, học sinh Tiểu học, giá trị, cách đọc

1. MỞ ĐẦU

Văn học dân gian được coi là bách khoa toàn thư của nhân loại. Trong đó, văn vần dân gian bao gồm những thể loại ngắn gọn, hàm súc, thể hiện rõ tâm tình, ước nguyện của quần chúng lao động trong xã hội cũ. Văn vần dân gian gắn bó và cần thiết với mọi lứa tuổi, đặc biệt, phù hợp và cần thiết cho sự phát triển tâm hồn, trí tuệ của trẻ thơ. Các thể loại văn vần dân gian (ca dao, tục ngữ, câu đố) được đưa vào chương trình Tiểu học khá nhiều, tích hợp trong các giờ *Tập đọc*, *Luyện từ và câu*, *Kể chuyện*... Vì vậy, nhấn mạnh các giá trị tốt đẹp cũng như hướng dẫn học sinh tiếp nhận cho đúng các văn bản này là việc làm cần được quan tâm đầy đủ, đúng mức, nhằm phát hiện, khai thác, phát huy hiệu quả giáo dục sâu rộng của văn học dân gian nói chung, văn vần dân gian nói riêng trong chương trình giáo dục chính khóa và ngoại khóa ở Tiểu học.

2. NỘI DUNG

2.1. Giá trị của văn vần dân gian với học sinh Tiểu học

Nhắc tới giá trị của văn vần dân gian đối với học sinh Tiểu học, có thể kể ra ba giá trị cơ bản là: giá trị nhận thức, giá trị giáo dục và giá trị thẩm mỹ. Học sinh Tiểu học là lứa

¹ Nhận bài ngày 3.3.2017; chỉnh sửa, gửi phản biện và duyệt đăng ngày 20.4.2017
Liên hệ tác giả: Phùng Thị Thu Thủy; Email: ptthuy@daihocthudo.edu.vn

tuổi rất hồn nhiên, trong sáng, ưa thích sự khám phá, tìm hiểu những cái mới, nên các văn bản văn vần dân gian được lựa chọn trong chương trình Tiểu học đều ngắn gọn, gần gũi, thân thuộc, dễ đọc, dễ nhớ, dễ hiểu, dễ thấm sâu vào tâm hồn con trẻ.

➤ **Giá trị nhận thức:**

Văn học dân gian là những bài học đạo lý, kết tinh trí tuệ, tâm hồn và kinh nghiệm của người xưa. Ngoài cung cấp các thông tin về sự vật, hiện tượng, con người trong lao động, sản xuất, sinh hoạt thường ngày; tục ngữ, ca dao, dân ca, câu đố... còn giúp chúng ta hiểu được thái độ, tình cảm, cách đối nhân xử thế của cha ông trước nhiều vấn đề phức tạp nảy sinh trong cuộc sống. Tuy những câu ca dao, tục ngữ về lao động sản xuất được đưa vào chương trình không nhiều, nhưng cũng đủ để các em hiểu về công việc trồng trọt của người xưa, hiểu về tính mùa vụ cũng như làm thế nào để có được vụ mùa bội thu:

*Tháng chạp là tháng trồng khoai
Tháng giêng trồng đậu, tháng hai trồng cà
Tháng ba cày vỡ ruộng ra
Tháng tư làm mạ, mưa sa đầy đồng*

(Ca dao)

*Muốn cho lúa nảy bông to
Cày sâu, bừa kĩ, phân gio cho nhiều*

(Tục ngữ)

Nền nông nghiệp ở nước ta phụ thuộc rất nhiều vào thời tiết. Vì vậy, một số câu tục ngữ dự đoán thời tiết đã được lựa chọn đưa vào sách giáo khoa Tiểu học, giúp học sinh có thể vận dụng vào thực tiễn:

- *Đêm tháng năm chưa nằm đã sáng/ Ngày tháng mười chưa cười đã tối.*
- *Đông sao thì nắng, vắng sao thì mưa.*
- *Sáo tắm thì mưa.*
- *Kiến cánh vỡ tổ bay ra/ Bão táp mưa sa tới gần.*
- *Nắng chóng trưa, mưa chóng tối.*

Bên cạnh đó, những câu ca dao thể hiện tình yêu quê hương đất nước cũng được đưa vào với tỉ lệ khá nhiều. Bằng việc giới thiệu các địa danh, những câu ca dao này đã giúp các em biết tới các vùng miền khác nhau của đất nước, thêm tự hào về cảnh đẹp non sông và những giá trị văn hóa tinh thần mà bao đời cha ông ta đã gây dựng:

- *Đồng Đăng có phố Kỳ Lừa/ Có nàng Tô Thị, có chùa Tam Thanh*
- *Đường vô xứ Nghệ quanh quanh/ Non xanh nước biếc như tranh họa đồ*

- *Hải Vân bát ngát nghìn trùng/ Hòn Hồng sừng sững đứng trong vịnh Hàn*
- *Nhà Bè nước chảy chia hai/ Ai về Gia Định, Đồng Nai thì về*
- *Đồng Tháp Mười cò bay thẳng cánh/ Nước Tháp Mười lóng lánh cá tôm*
- *Dù ai đi ngược về xuôi/ Nhớ ngày giỗ Tổ mừng mười tháng ba.*

Trong số này, những câu ca dao giới thiệu về vẻ đẹp cổ kính, bình yên của Hà Nội xuất hiện nhiều hơn cả. Đó là những câu ca cung cấp cái nhìn đa chiều về đất kinh kỳ, Thủ đô ngàn năm văn hiến:

- *Làng tôi có lũy tre xanh/ Có sông Tô Lịch, chạy quanh xóm làng*
- *Gió đưa cành trúc la đà/ Tiếng chuông Trấn Vũ, canh gà Thọ Xương...*
- *Ai về đến huyện Đông Anh/ Ghé xem phong cảnh Loa Thành Thục Vương*
- *Ồi Quảng Bá, cá hồ Tây/ Hàng Đào tơ lụa làm say lòng người.*

Nói tới giá trị nhận thức của văn bản dân gian thì không thể không kể tới giá trị nhận thức do câu đố mang lại. Có thể nhận thấy, phép lạ hóa của câu đố đã kích thích học sinh tìm ra câu trả lời về các sự vật hiện tượng được đề cập tới. Nội dung của các câu đố được lựa chọn trong chương trình Tiểu học khá đa dạng. Các con vật, loài cây, đồ vật, hiện tượng thiên nhiên vũ trụ được đưa ra để đố đều rất gần gũi, quen thuộc với các em. Thông qua việc giải đố, các em vừa được cung cấp một cái nhìn mới đầy thú vị, vừa hiểu sâu, nắm chắc về các con vật, sự vật, hiện tượng này:

- *Vừa bằng hạt đỗ, ăn giỗ cả làng.*
- *Con gì nhảy nhót leo trèo/ Mình đầy lông lá, nhăn nhéo làm trò?*
- *Chim gì liệng tựa con thoi/ Báo mùa xuân đẹp giữa trời say sưa?*

(Câu đố về con vật)

- *Tên em không thiếu, chẳng thừa/ Chín vàng ngon ngọt rất vừa lòng anh.*

- *Cây gì gai mọc đầy mình
Tên gọi như thể bông bênh bay lên
Vừa thanh, vừa dẻo, lại bền
Làm ra bàn ghế, đẹp duyên bao người?*

(Câu đố về thực vật)

- *Chân gì ở tí tấp xa/ Gọi là chân đấy nhưng mà không chân?*

- *Thuở bé em có hai sừng
Đến tuổi nửa chừng mất đẹp như hoa
Ngoài hai mươi tuổi sắp già
Gần ba mươi tuổi mọc ra hai sừng.*

–

*Đúng là một cặp trời sinh
 Anh thì lóe sáng, anh thời âm vang
 Anh làm rung động không gian
 Anh xẹt một cái rạch ngang bầu trời.*

(Câu đố về các hiện tượng thiên nhiên vũ trụ)

Trong các câu đố được đưa vào sách giáo khoa Tiểu học, các câu đố về đồ vật chiếm số lượng nhiều nhất. Những đồ vật được lựa chọn cũng khá đa dạng, có thể là dụng cụ học tập (*Ruột dài từ mũi đến chân/ Mũi mòn ruột cũng dần dần mòn theo; Vừa dài mà lại vừa vuông/ Giúp nhau kẻ chỉ, vạch đường thẳng băng...*), đồ vật thường dùng ở nhà (*Cái gì cao lớn lênh khênh/ Đứng mà không tựa ngã kênh ngay ra?; Trong nhà có bà hay quét...*). Thậm chí, cùng đố về một sự vật, nhưng sách giáo khoa đưa ra nhiều dạng thức, cách hỏi khác nhau, giúp kích thích sự tò mò và khả năng phán đoán, suy đoán của các em:

- *Trên trời có giếng nước trong/ Con kiến chẳng lọt, con ong chẳng vào.*
- *Sông không đến, bến không vào/ Lơ lửng giữa trời làm sao có nước?*

(Cùng đố về Quả dừa)

➤ Giá trị giáo dục:

Văn học dân gian nói chung và văn vần dân gian nói riêng là món quà đầy yêu thương của người xưa dành cho thiếu nhi. Văn vần dân gian đã khái quát các bài học nhận thức, giáo dục các em từ những hình ảnh, tình huống trong đời sống thực tiễn. Đó là những lời nhắn nhủ rất ý nghĩa và sâu sắc về lòng biết ơn, trân trọng đối với những con vật hàng ngày gắn bó và có ích với con người; biết ơn, trân trọng thành quả lao động cũng như những người tạo ra thành quả lao động:

–

*Trâu ơi ta bảo trâu này
 Trâu ra ngoài ruộng trâu cày với ta
 Cây cày vốn nghiệp nông gia
 Ta đây trâu đây ai mà quản công
 Bao giờ cây lúa còn bông
 Thì còn ngọn cỏ ngoài đồng trâu ăn.*

- *Ai ơi chớ bỏ ruộng hoang/ Bao nhiêu tấc đất, tấc vàng bấy nhiêu.*
- *Ai ơi bưng bát cơm đầy/ Dẻo thơm một hạt, đắng cay muôn phần.*

(Ca dao)

- *Ăn quả nhớ kẻ trồng cây/ Ăn khoai nhớ kẻ cho dây mà trồng*

(Tục ngữ)

Hơn tất cả, tình cảm gia đình luôn là thứ tình cảm thiêng liêng nhất đối với mỗi con người. Thông qua các hình ảnh và ngôn từ đầy tình yêu thương, các câu ca dao và tục ngữ giáo dục thiếu nhi biết trân trọng tình cảm gia đình, biết quan tâm và yêu thương những người thân yêu bên cạnh các em :

- *Lên non mới biết non cao/ Nuôi con mới biết công lao mẹ thầy.*
- *Cá không ăn muối cá ươn/ Con cãi cha mẹ, trăm đường con hư.*
- *Em thuận anh hòa là nhà có phúc.*

Ca dao đã đưa ra các hình ảnh so sánh và ẩn dụ gần gũi, dễ liên tưởng, giúp các em hình dung cụ thể, rõ ràng hơn về công lao của cha mẹ cũng như sự gắn kết của anh chị em trong nhà :

- *Công cha như núi Thái Sơn/ Nghĩa mẹ như nước trong nguồn chảy ra.*
- *Anh em như thể tay chân/ Rách lành đùm bọc dở hay đỡ đần.*
- *Khôn ngoan đối đáp người ngoài/ Gà cùng một mẹ chớ hoài đá nhau.*

Nhân cách của học sinh Tiểu học đang trong giai đoạn phát triển và chịu sự chi phối tác động của nhiều yếu tố. Các em dễ bắt chước và ảnh hưởng bởi những thứ xung quanh. Việc in những "dấu hằn" đầu tiên về thái độ, cách ứng xử vào tâm trí các em có ý nghĩa rất lớn đến việc hình thành nhân cách của các em sau này. Những câu tục ngữ giáo dục về tinh thần đoàn kết, đùm bọc, yêu thương lẫn nhau (*Thương người như thể thương thân; Lá lành đùm lá rách; Một cây làm chẳng lên non/ Ba cây chụm lại nên hòn núi cao; Bầu ơi thương lấy bí cùng/ Tuy rằng khác giống nhưng chung một giàn...*); lòng tự trọng, ý thức về nhân phẩm (*Giấy rách phải giữ lấy lề; Cây ngay không sợ chết đứng*); lòng kiên trì (*Có chí thì nên; Thua keo này, bày keo khác; Chớ thấy sóng cả mà ngã tay chèo; Thất bại là mẹ thành công; Lửa thử vàng, gian nan thử sức; Nước lã mà vã nên hồ/ Tay không mà nổi cơ đồ mới ngoan...*) đã giáo dục các em sống có ý thức và trách nhiệm hơn. Chính lẽ những đó mà văn vần dân gian đã trở thành một phương tiện giáo dục rất hiệu nghiệm đối với trẻ thơ, dẫn dắt các em từng bước trưởng thành, phát triển toàn diện nhân cách. Các bài học giáo dục đạo đức, nhân cách được đúc kết trong văn vần dân gian chưa bao giờ cũ so với mọi thời đại, vì chúng được khái quát từ triết lý của tình yêu thương. Mặc dù cuộc sống luôn thay đổi thì cái đọng lại cuối cùng vẫn là lòng nhân ái, sự yêu thương giữa con người với con người.

➤ **Giá trị thẩm mỹ:**

Con người luôn có nhu cầu cảm thụ và thưởng thức cái đẹp và trong sự tồn tại của mình, con người không những muốn cuộc sống tốt hơn mà còn đẹp hơn. Do vậy, giá trị thẩm mỹ là khả năng của văn học có thể phát hiện và miêu tả nhiều vẻ đẹp của cuộc sống một cách sinh động, giúp con người cảm nhận được và biết rung động một cách tinh tế sâu sắc trước vẻ đẹp đó.

Văn vần dân gian cung cấp, bồi dưỡng cho học sinh quan niệm về cái đẹp. Đó là những vẻ đẹp của thiên nhiên, vẻ đẹp của cuộc sống muôn màu. Đặc biệt, vẻ đẹp của con người với những phẩm chất tốt đẹp về nhân cách, về thái độ đối nhân xử thế được chú ý thể hiện. Từ đó, văn học giúp học sinh phân biệt cái xấu và cái đẹp, cái thiện và cái ác, có quan hệ tốt đẹp với mọi người xung quanh, góp phần hình thành nhân cách và tâm hồn trong sáng, cao thượng.

Giá trị thẩm mỹ của văn vần dân gian còn được biểu hiện trong hình thức thể hiện. Đó là việc sử dụng ngôn ngữ mộc mạc, giản dị, hình ảnh quen thuộc, từ ngữ được chắt lọc từ đời sống hàng ngày, các biện pháp nghệ thuật như so sánh, nhân hóa, ẩn dụ... đều được sử dụng rất dễ hiểu. Qua việc đọc, tìm hiểu các câu ca dao, tục ngữ, câu đố, học sinh cảm nhận được cái hay, cái đẹp của ngôn từ, cao hơn là các em biết áp dụng những câu ca dao, tục ngữ này khi viết văn, có khả năng viết văn giàu hình ảnh, giàu cảm xúc...

Như vậy, văn vần dân gian đã dẫn dắt trẻ thơ, mở đường cho những bước đi chập chững của các em vào một thế giới văn học muôn màu muôn vẻ với nhiều giá trị to lớn về nhận thức, giáo dục và thẩm mỹ. Những giá trị này đan cài, hòa quyện với nhau một cách hài hòa và cứ thế "thấm nhuần" tự nhiên vào học sinh Tiểu học, đóng góp rất lớn vào sự hình thành và phát triển toàn diện nhân cách cho các em.

2.2. Hướng dẫn học sinh Tiểu học đọc văn vần dân gian

Hiện nay, các văn bản văn vần dân gian được đưa vào chương trình Tiểu học là ngữ liệu để dạy đọc hiểu trong phân môn *Tập đọc* hoặc là ngữ liệu để thiết kế bài tập trong các phân môn *Tập viết*, *Chính tả* và *Luyện từ và câu*. Vì vậy, ngoài giờ *Tập đọc*, trong các phân môn khác thì việc hướng dẫn học sinh đọc đúng dẫn tới đọc hay các thể loại này dường như đang bị coi nhẹ.

Mỗi thể loại văn vần dân gian đều có những đặc trưng riêng. Để hướng dẫn học sinh Tiểu học đọc các văn bản văn vần dân gian, giáo viên cần bám sát vào đặc trưng của từng thể loại.

Ca dao là tiếng nói của tình cảm, dùng để miêu tả, tự sự, ngụ ý, diễn đạt tình cảm. Vì vậy, khi hướng dẫn học sinh đọc, giáo viên cần lưu ý cho học sinh xác định sắc thái giọng đọc phù hợp dựa vào nhịp cảm xúc của từng bài. Có bài cần đọc với giọng thiết tha, tình cảm (ví dụ như bài ca dao "*Ơn trời mưa nắng phải thì/ Nơi thì bừa cạn, nơi thì cày sâu/ Công lành chẳng quản bao lâu/ Ngày nay nước bạc, ngày sau cơm vàng/ Ai ơi, chớ bỏ ruộng hoang/ Bao nhiêu tấc đất, tấc vàng bấy nhiêu*"); có bài đọc với giọng buồn thương (ví dụ bài "*Chiều chiều ngó ngược ngó xuôi/ Ngó không thấy mẹ ngồi ngồi nhớ thương*"); có bài lại đọc với giọng trách cứ (ví dụ bài "*Tò vò mà nuôi con nhện/ Đến khi nó lớn, nó*

quện nhau đi/ Tò vò ngồi khóc tỉ tê/ Nhện ơi nhện hỡi, nhện đi chăng nào?")... Đặc biệt, một số bài đồng dao được đưa vào chương trình cần đọc với giọng vui tươi, trong sáng, nhịp nhanh, gắn với các trò chơi của thiếu nhi (ví dụ như bài "Xia cá mè/ Đè cá chép" hay bài "Dung dăng dung dẻ").

Khi đọc ca dao, giáo viên cũng cần lưu ý học sinh các yếu tố khác như: ngắt giọng, nhấn giọng, cao giọng, thấp giọng... Ca dao thường được sáng tác bằng thể lục bát truyền thống nên cách ngắt nhịp thường là ngắt nhịp chẵn, nhấn giọng ở những tiếng mang vần và những từ ngữ, hình ảnh quan trọng của bài, cao giọng ở cuối các câu hỏi. Dưới đây là một số ví dụ minh họa.

- *Cái Bống/ là cái bống bang
Khéo sảy/ , khéo sàng/ cho mẹ nấu cơm//
Mẹ Bống/ đi chợ đường tron
Bống ra gánh đỡ/ chạy con mưa ròn//*
- *Trăng khoe/ trăng tỏ hơn đèn
Cớ sao trăng lại/ chịu luôn đám mây?
Đèn khoe/ đèn tỏ hơn trăng
Đèn ra trước gió/ còn chẳng hời đèn?*
- *Con cò/ mà đi ăn đêm
Đâu phải cành mềm/ lộn cổ xuống ao.//
Ông ơi/ ông vớt tôi nao
Tôi có lòng nào/ ông hãy xáo măng/
Có xáo/ thì xáo nước trong
Đừng xáo nước đục/ đau lòng cò con.//*

Khác với ca dao, câu đố là thể loại sử dụng khá nhiều thể văn vần khác nhau. Đa số câu đố được đưa vào chương trình Tiểu học được sáng tác bằng thể lục bát truyền thống. Với những câu đố này, học sinh đọc gần giống như các câu ca dao ở trên, chỉ khác là phải thể hiện được sắc thái "đánh đố" :

- *Con gì/ nhảy nhót leo trèo
Mình đầy lông lá/, nhăn nheo làm trò?*
- *Mặt tròn/, mặt lại đỏ gay
Ai nhìn cũng phải/ nhíu mày vì sao
Suốt ngày/ lơ lửng trên cao
Đêm về đi ngủ/, chui vào nơi đâu?*

Bên cạnh đó, có một số câu sáng tác bằng các thể văn vần khác (4, 5, 6, 7, 8 chữ...), cần ngắt nhịp nhanh hơn, có câu ngắt nhịp cân đối giống như tục ngữ:

- *Mình tròn/ mũi nhon
Chẳng phải/ bò, trâu//
Uống nước/ ao sâu
Lên cày/ ruộng can..//*
- *Trong nhà/ có bà hay quét.
Vừa bằng hạt đỗ, ăn giỗ cả làng.
Lung trước/, bụng sau
Con mắt ở dưới/, cái đầu ở trên*

Tục ngữ là những câu nói ngắn gọn, thường được chia thành các vế cân xứng, thường gieo vần. Với những câu tục ngữ có cấu trúc là một câu khẳng định, cần đọc rõ ràng, ngắt giọng để làm rõ ý của câu:

- *Thương người/ như thể thương thân.*
- *Em thuận anh hòa/ là nhà có phúc.*
- *Lá lành/ đùm lá rách.*
- *Cây ngay/ không sợ chết đứng.*

Với những câu tục ngữ có cấu trúc là các vế câu ghép lại với nhau, khi đọc cần ngắt nhịp cân đối ở giữa các vế câu, nhấn giọng ở những tiếng mang vần:

- *Nhà sạch thì mát/, bát sạch ngon cơm.*
- *Dao có mài mới sắc/, người có học mới khôn.*
- *Yêu trẻ/, trẻ hay đến nhà//*
- *Kính già/, già để tuổi cho.//*
- *Thua keo này/, bày keo khác.*
- *Mùa hè cá sông/, mùa đông cá bể...*

3. KẾT LUẬN

Văn vần dân gian có rất nhiều giá trị với học sinh Tiểu học. Chúng cung cấp thông tin về thế giới xung quanh; giáo dục cách đối nhân xử thế; bồi dưỡng, trau dồi quan niệm về cái đẹp cho thiếu nhi. Các giá trị này đan cài với nhau và thấm dần học sinh Tiểu học một cách tự nhiên, góp phần hình thành và phát triển toàn diện nhân cách cho các em. Bởi vậy, khi tiến hành dạy các thể loại văn vần dân gian, giáo viên cần xuất phát từ đặc trưng của mỗi thể loại để hướng dẫn các em đọc đúng, đọc hay và tiến tới biết sử dụng linh hoạt các câu ca dao, tục ngữ, câu đố không chỉ trong học tập mà còn trong cả đời sống sinh hoạt hàng ngày.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Sách giáo khoa Tiếng Việt từ lớp 1 đến lớp 5, Nxb Giáo dục.
2. Đinh Gia Khánh (chủ biên), Chu Xuân Diên, Võ Quang Nhơn (2009), Giáo trình *Văn học dân gian Việt Nam* (tái bản), Nxb Giáo dục.
3. Cao Đức Tiến (chủ biên), Dương Thị Hương (2007), Giáo trình *Văn học*, Nxb Giáo dục.
4. Vũ Anh Tuấn (chủ biên), Phạm Thu Yến, Nguyễn Việt Hùng, Phạm Đăng Xuân Hương (2012), Giáo trình *Văn học dân gian*, Nxb Giáo dục Việt Nam.
5. Vụ Giáo viên (1998), Giáo trình *Văn học*, Nxb Giáo dục (dùng đào tạo giáo viên Tiểu học hệ CĐSP và SP 12+2).

THE VALUE OF FOLK-VERSES TO ELEMENTARY PUPILS

Abstract: *To the elementary program, the works of folk-verses (such as folk, proverb, riddle) have a huge number, are the corpus which are applied to teach reading comprehension in the Reading subject and to design the exercises in the Writing, Spell and Word Practicing and Sentence. The post concentrates on analyzing some basic value of folk-verses to elementary pupils aiming to guide them reading these types effectively.*

Keywords: *folk-verses, elementary student, value, reading way*

NGHỆ THUẬT VIẾT TRUYỆN ĐỒNG THOẠI CỦA TÔ HOÀI TRONG *ĐẾ MÈN PHIÊU LƯU KÍ*

Vũ Thị Thương¹

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Tô Hoài là một tấm gương sáng về lao động nghệ thuật, có nhiều đóng góp lớn cho văn học hiện đại Việt Nam thế kỉ XX. Ông viết nhiều thể loại và thể loại nào cũng thành công, trong đó, mảng truyện đồng thoại không chỉ được các em thiếu nhi mà cả người lớn yêu thích. Trong phạm vi bài viết này, chúng tôi chỉ đi sâu tìm hiểu nghệ thuật viết truyện đồng thoại của Tô Hoài thông qua tác phẩm *Đế Mèn phiêu lưu kí*.

Từ khóa: truyện đồng thoại, Tô Hoài

1. MỞ ĐẦU

Tô Hoài là nhà văn đa tài, một tấm gương sáng về lao động nghệ thuật. Ông có nhiều đóng góp lớn cho văn học Việt Nam hiện đại thế kỉ XX. Tác phẩm của ông rất phong phú, gồm nhiều thể loại: Truyện ngắn, truyện dài, hồi kí, bút kí, tiểu thuyết, truyện viết cho thiếu nhi, truyện viết cho người lớn... Dường như ở thể loại nào, Tô Hoài cũng có những tác phẩm nổi bật, xứng đáng được coi là dấu mốc phát triển của văn học nước nhà. Văn học thiếu nhi là một bộ phận của văn học Việt Nam hiện đại, qua nhiều năm phát triển, trưởng thành, đã đạt được những thành tựu to lớn. Tô Hoài là cây bút quen thuộc của bạn đọc nhỏ tuổi, được xem như người tiên phong cho bộ phận văn học này. *Tuyển tập văn học thiếu nhi* (Nxb Hà Nội, 2001) là tuyển tập gồm nhiều truyện đồng thoại hấp dẫn, trong đó, phải kể đến tác phẩm *Đế Mèn phiêu lưu kí* - truyện đồng thoại tiêu biểu của ông.

2. NỘI DUNG

2.1. Khái niệm truyện đồng thoại

Cách đây nhiều năm, trên *Tạp chí Văn học*, số 4/1974, nhà nghiên cứu Vân Thanh có viết rằng: Lâu nay đọc đồng thoại, viết đồng thoại, nhưng vẫn chưa có lúc nào bàn bạc cho

¹ Nhận bài ngày 24.2.2017; chỉnh sửa, gửi phản biện và duyệt đăng ngày 20.4.2017
Liên hệ tác giả: Vũ Thị Thương; Email: thuongnt@daihocthudo.edu.vn

cận kề với nhau: đồng thoại là gì? Không phải chỉ ở ta, mà ngay ở các nước bạn nhiều khi cũng chưa thật có sự thống nhất hoàn toàn trong quan niệm về đồng thoại. Bởi vậy, trước khi tìm hiểu về nghệ thuật viết truyện đồng thoại của Tô Hoài, nhất thiết phải đề cập đến quan niệm về thể loại này.

Khái niệm truyện đồng thoại trong văn học Việt Nam vốn vay mượn từ Trung Hoa. Ban đầu, đồng thoại được hiểu theo nghĩa rộng, gồm tất cả các tác phẩm có tính kể chuyện cho trẻ em. Đến thời Ngũ Tứ, người ta mới xem *đồng thoại là văn học huyền tưởng có tính đặc thù, trở thành một thể loại độc lập* có địa vị quan trọng trong văn học thiếu nhi. Cách hiểu này được duy trì từ đó đến nay. *Đồng thoại* nảy sinh từ dân gian và được tiếp nối trong thời hiện đại. Kho tàng đồng thoại Trung Hoa gồm có *đồng thoại dân gian* (là những sáng tác của quần chúng nhân dân, phản ánh những yêu cầu bức thiết của nhân dân trong xã hội cũ và nguyện vọng thoát khỏi ách áp bức bóc lột, mưu cầu tự do hạnh phúc) và *đồng thoại hiện đại* (là những sáng tác của các nhà văn dựa trên cơ sở của đồng thoại dân gian, hoặc là chất liệu, hoặc là nguyên tắc nghệ thuật). Loại hình tác phẩm đồng thoại ở Trung Hoa khá đa dạng: siêu nhân, nghĩa nhân, thường nhân. Có thể nhận thấy, *truyện đồng thoại* trong cách hiểu của người Trung Hoa khá gần gũi với *truyện cổ tích*.

Khác với Trung Hoa, chúng ta dùng khái niệm truyện đồng thoại để chỉ một thể loại tự sự hiện đại dành cho trẻ em, sử dụng hình thức nhân cách hóa loài vật, kể chuyện vật mà gọi chuyện người... nhằm đưa đến cho các em những bài học về đạo đức, nhận thức và thẩm mỹ... *Đồng thoại* theo Đào Duy Anh là *Truyện chép cho trẻ em*. Trong nghĩa thông thường lâu nay vẫn dùng, đồng thoại có nghĩa hẹp hơn: *Truyện loài vật được nhân cách hóa*. Cách hiểu về truyện đồng thoại như vậy đã tồn tại ở Việt Nam gần nửa thế kỷ nay, mang dấu ấn riêng của cộng đồng văn chương Việt Nam. Gần đây, hai tác giả Cao Đức Tiến và Dương Thị Hương trong *Giáo trình văn học* (biên soạn theo Dự án phát triển giáo viên Tiểu học của Bộ Giáo dục và Đào tạo) đã xem truyện đồng thoại là một thể loại hiện đại, có đặc trưng nổi bật là hệ thống nhân vật loài vật. *Truyện đồng thoại là sáng tác của các nhà văn hiện đại, sử dụng nghệ thuật nhân hóa loài vật để kể chuyện về con người, đặc biệt là trẻ em, vì vậy nhân vật chủ yếu là loài vật*. Trong định nghĩa này, Cao Đức Tiến và Dương Thị Hương đã nhấn mạnh đến tính hiện đại của thể loại truyện đồng thoại. Tương tự như thế, trên báo Văn nghệ số 14/1986, nhà văn Nguyễn Kiên có bài viết *Về sức tưởng tượng của đồng thoại*, trong đó, giới thuyết ngắn gọn về truyện đồng thoại như sau: *Theo tôi hiểu thì đồng thoại, như ta gọi một cách quy ước với nhau như vậy, là một thể tài hiện đại, nảy sinh trên cơ sở kế thừa và phát triển trực tiếp từ một số thể loại văn học dân gian như truyện cổ tích, ngụ ngôn, truyền thuyết, chuyện vui dân gian...*

Như thế, nội hàm khái niệm *truyện đồng thoại* đã được mở rộng, song chung quy, theo chúng tôi, *truyện đồng thoại là thể loại truyện dành cho thiếu nhi, sử dụng phương thức*

nhân hóa loài vật, đồ vật... để phản ánh thế giới con người thực tại, nhằm tạo nên một thế giới thần kì, thích hợp với trí tưởng tượng của các em.

2.2. Nghệ thuật viết truyện đồng thoại của Tô Hoài

2.2.1. Nghệ thuật xây dựng nhân vật

Nói về nhân vật, trong *Sổ tay truyện ngắn*, Tô Hoài cho rằng: *Nhân vật là nơi duy nhất tập trung hết thấy, giải quyết hết thấy trong một sáng tác.* Đúng vậy, nhân vật không chỉ là phương tiện để nhà văn khái quát hiện thực cuộc sống một cách hình tượng mà còn là nơi tập trung các giá trị nghệ thuật của tác phẩm. Thông qua nhân vật, nhà văn thể hiện quan niệm nghệ thuật và lí tưởng thẩm mĩ về con người. Với tư cách là một chất liệu có mối quan hệ nội tại và thống nhất sâu sắc với cấu trúc của tác phẩm, nhân vật được thừa nhận là một thành phần quan trọng, không thể vắng mặt trong loại hình văn chương tự sự.

Thế giới nhân vật truyện đồng thoại của Tô Hoài rất đông đúc, đa dạng. Có thể nói, đó là một thế giới đa chủng, bao gồm loài vật, đồ vật và những vật vô tri khác. Các nhân vật hoặc được khai thác từ nguồn truyện kể truyền thống, hoặc và chủ yếu từ các nguyên mẫu có sẵn trong thực tế đời sống. Trước hết, muông thú là loại nhân vật phổ biến trong truyện đồng thoại. Từ những loài sống dưới nước cho đến những loài bay trên trời; từ những con vật nuôi đến những loài thú hoang dã... hầu hết đều được khai thác, xây dựng thành nhân vật của truyện đồng thoại. Về thú, có: mèo, trâu, thỏ, hổ, rùa...; về chim, có: gà, vịt, sáo sậu...; về cá, có giếc, nòng nọc... Tô Hoài đã rất thành công khi xây dựng hệ thống nhân vật đó. Trước hết là nghệ thuật miêu tả nhân vật. Tác giả dùng những chi tiết được quan sát tinh tế để miêu tả ngoại hình và dùng ngoại hình để gợi tả nội tâm, miêu tả hành động để thể hiện tính cách nhân vật. Thể hiện tính kiêu căng, ngỗ ngáo của Dế Mèn, tác giả miêu tả: "Tôi tợn lắm, dám cả khịa với tất cả bà con trong xóm. Khi tôi to tiếng thì ai cũng nhin... Tôi đã quát với mấy chị Cào Cào ngụ ngoài đầu bờ... Thỉnh thoảng, tôi ngứa chân đá một cái, ghẹo anh Gọng Vó lấp lúp vừa ngơ ngợ dưới đầm lên...". Mỗi một con vật trong truyện đồng thoại của Tô Hoài đều mang tính chất là biểu tượng kép. Dế Mèn trong *Dế Mèn phiêu lưu kí* được hiện ra rất ấn tượng với đôi càng mẫm bóng, những cái vuốt ở chân, ở khoeo nhọn hoắt, cái đầu to nổi từng tảng, đáng đi hùng dũng... là hình bóng của một chàng thanh niên khỏe mạnh, có bản lĩnh và hiếu động. Con Dế Choắt với dáng người gày gò, dài lêu nghêu, cánh ngắn cùn, râu ria cụt lùn, mặt mũi ngẩn ngơ... lại hiện ra như một anh chàng yếu đuối, bệnh tật v.v...

2.2.2. Nghệ thuật miêu tả thiên nhiên

➤ Thiên nhiên nông thôn với vẻ đẹp trong sáng

Tô Hoài đi nhiều hiểu rộng, đặt chân tới nhiều vùng miền trên mọi miền Tổ quốc và một vài vùng miền trên thế giới. Cảnh tả thiên nhiên trên những trang văn của ông luôn

thấm đẫm bản sắc vùng miền và có một thứ gì đó rất đặc biệt. Trong tác phẩm *Dế Mèn phiêu lưu kí*, một thiên nhiên vùng quê rất đẹp hiện ra rất sống động. Đó là những "ngọn cỏ ầu non sắc" trên nền "trời trong xanh". Dưới mặt đất, "Cỏ non xanh ròn, nước bạc men mang. Nắng vàng rải trên lá cây, vàng một màu vàng tươi lạ lùng". Cảnh hoàng hôn xuống, vùng quê như một lần thay áo, vẫn quyến rũ lạ thường "Mặt nước phương trời bỗng sáng lên trong giây lát, đượm vẻ bao la, kêu gọi, vô hạn lòng giang hồ". Ngôn ngữ miêu tả của Tô Hoài khiến cho người đọc không thể rời mắt khỏi những trang văn của ông. Vẫn là những cảnh miền quê thân thuộc đẹp dân dã nhưng lại thấy đôi chút lạ lẫm, tự hào vì bấy lâu nay mãi quên mà không nhìn ra cảnh thiên nhiên nơi mình lớn khôn đẹp và thơ mộng đến nhường nào. Phải chăng một tâm hồn bay bổng, tinh tế của Tô Hoài đã vẽ lại cái vốn có thành một thứ lung linh mà không hề mất đi chính bản chất thực từ bấy lâu.

➤ Vẻ đẹp thiên nhiên theo từng mùa

Mở những trang văn về cuộc phiêu lưu của Dế Mèn – cuộc phiêu lưu tưởng chừng dài quên lẫn cả thời gian, ấy vậy mà Tô Hoài đã khéo léo quan sát và mở ra cho người đọc không gian thiên nhiên bốn mùa như một tín hiệu thời gian, như một điểm nhấn thêm về thiên nhiên vùng quê, mỗi mùa mỗi vẻ, ảm đạm rồi muôn màu rực rỡ. Như một khối xám trong bức tranh thiên nhiên muôn màu, mùa đông qua con mắt của Tô Hoài chân thực đến lạ kì. Thế là mùa rét đã tới. Cả cánh đồng vùng quê, bầu trời, mặt đất đều khóa trên mình một màu xám xịt, một màu xám đặc trưng cho cái rét cắt thịt của mùa đông, khi tia sáng mặt trời đã khuất đi, chỉ còn tiếng gió rét. Ấy là "Cánh đồng vắng ngắt, màu xám trên trời và màu xám dưới đất đã liền vào nhau và ở giữa có gió suốt đêm ngày...Ngoài đồng mây đen cuộn cuộn gió thổi tan tác, mặt đất và gió lùa cái giá buốt vào tận ruột gan. Thế rồi khi tàn mùa hoa may, "trên đồng bãi và bờ ruộng chỉ còn xám mờ những gốc rạ và gốc cỏ của trẻ chăn trâu đã nhỏ lên, chất đông, dễ đốt sưởi. Đám cỏ xanh ngắt trong vòm trời gió buốt, càng đượm vẻ thê lương". Chỉ vài câu văn miêu tả, ông vẽ lên một bức tranh miền quê với sắc xám riêng biệt. Tô Hoài quả thật có đôi mắt tinh tế và sâu sắc, từng tín hiệu của mùa đông đến cây cỏ đều được ông nắm trọn.

Thấm thoát lại hết mùa đông, tiết trời sang xuân, Tô Hoài mang cảnh xuân đến bằng vô vàn những giác quan: "Chim hót ới ới đầu cành. Ánh nắng lùa nồn phủ trên chòm cây. Những vạt cỏ trở lại non tươi, xanh mơn khắp mặt đất, cỏ xuân nhấm ngọt như đường phèn...", "...Gió nhẹ. Thỉnh không cao cao". Đến những ngày hè sáng trong, mặt đất mịt mờ hoa cỏ may, trong suốt bốn phía chân trời đâu đâu cũng phát lên một màu trắng bàng bạc, xám xám những bông hoa may. Những đêm hè xanh trong, trăng sao vắng vặc. Rồi mùa hạ qua đi, "hoa sen trong đầm cũng đã tàn, lá ngàn xanh bây giờ ủa đỏ. Trời đã ngả sang thu...". Bốn mùa qua ngòi bút của Tô Hoài cứ lần lượt luân chuyển qua nhau như một

vòng nối tiếp không đứt quãng. Cảnh thiên nhiên trong truyện được Tô Hoài miêu tả sinh động và hấp dẫn. Đây là cảnh thiên nhiên nông thôn vùng quê rất gần gũi với bạn đọc cũng như xuất hiện rất nhiều trong những trang văn của các tác giả viết về thiếu nhi miền quê, vậy mà Tô Hoài vẫn tạo nên nét hấp dẫn đặc biệt trong những trang văn của mình.

2.2.3. Nghệ thuật sử dụng ngôn ngữ

Nói đến nghệ thuật sử dụng ngôn ngữ trong truyện đồng thoại của Tô Hoài, phải kể đến ngôn ngữ miêu tả. Không chỉ quan sát tỉ mỉ, công phu, ông còn chịu khó sưu tầm, ghi chép, lựa chọn những từ ngữ thật điển hình. Trước hết là hệ thống ngôn ngữ so sánh đầy ấn tượng. "Người Dế Choắt gầy gò và dài lêu nghêu *như một gã nghiện thuốc phiện*", "Óc bác Xiển Tóc dễ đã *mủn ra thành miếng bột, không gợn một nếp nhăn*", "Đã thanh niên rồi mà cánh chỉ ngắn cùn đến giữa lưng, hở cả mạng sườn *như người cởi trần mặc áo gi lê*". Thứ hai là ngôn ngữ miêu tả dí dỏm làm cho nhân vật thêm sinh động "Già mà hay *làm đom trái mùa*", "Đã *hóp má* rồi còn hay tỏ vẻ *hơ hớ trai tơ*".

Ý thức rõ sức mạnh của ngôn ngữ, nhà văn Tô Hoài luôn cố gắng trau dồi và phát huy giá trị tinh hoa của lời ăn tiếng nói dân gian. Văn phong của ông đầy ắp thứ ngôn ngữ của đời sống sinh hoạt thường ngày. Sự sáng tạo câu, chữ, từ lời ăn tiếng nói bình thường đã trở thành mạch văn riêng: hay, mới, sắc sảo của tác giả. Đoạn văn sau đây là một ví dụ: "Máu nóng trong người tôi sôi sùng sục, tưởng nghe tiếng được. Biết quân này không phải quân ăn lời, tôi bèn nhảy phắt đến. Chúng tôi bắt đầu đánh nhau giữa tiếng cười reo, vỗ tay của ba đứa trẻ". Ta vẫn thường nghe những người lớn tuổi trách mắng trẻ nhỏ khi chúng không ngoan là "hư", "không vâng lời", nhưng nói "không ăn lời" như Tô Hoài thì quả thật mới mẻ. Đó là lời nói Dế Mèn dành cho chú Dế đối thủ của mình. Tuy bằng vai phải lứa, nhưng Dế Mèn nghĩ mình tài giỏi, mạnh mẽ hơn nên lên giọng kẻ cả, răn bảo chú Dế kia. Không ăn lời cũng có nghĩa là không nghe lời nhưng mạnh hơn, dẫu có nói thế nào thì cũng không vào được tai, không thực hiện. Tiếp thu và sử dụng vốn từ trong kho tàng đời sống tuy dễ mà khó, không phải ai cũng nghĩ, cũng viết được như Tô Hoài. Trong *Dế Mèn phiêu lưu ký*, ông đã sáng tạo nhiều từ theo cách riêng của mình như: "Thế là, cả xóm lô nhô kéo ra. Trông những cái bụng lép kẹp và nét mặt vêu vao, tôi đoán biết họ kéo ra làm gì. Họ xem chúng tôi có gì ăn hoặc chúng tôi có phải thức ăn được không. Nhưng thấy chúng tôi sùng bướng, đầu mình bọc giáp sắt, chân mang khí giới nhọn hoắt thì lại lờ vờ lảng dẩn": "Ếch Cốm gọi cả xóm lại bàn cách nện chúng tôi. Nhưng buồn cười thay, xóm này mới chỉ rỉ tai bàn bí mật mà đi tận xa xa cũng nghe rõ từng lời uôm oạp. Nói thế này, nói thế nọ, cứ ầm ĩ rồi xòe". Mỗi từ *vêu vao*, *lờ vờ*, *rối xòe* đặt trong câu đều có giá trị riêng của nó. Chúng làm cả đoạn văn sống động như đang mở mắt nhìn đời. Với khả năng sử dụng ngôn từ độc đáo, tác giả đã làm nổi được hình ảnh, hoạt động của con vật, ghi được âm thanh, nhịp điệu của đời sống tự nhiên.

Truyện đồng thoại của Tô Hoài còn sử dụng ngôn ngữ đối thoại. Tô Hoài đã mang đến cho các em hệ thống ngôn ngữ giao tiếp trong đời sống hàng ngày. Đó là những ngôn ngữ rất cụ thể, súc tích và linh hoạt trong mọi tình huống. Đọc những lời đối thoại này, các em thấy cuộc sống như đang hiện hữu trước mắt, quen thuộc và gần gũi, các em dễ nhập thân vào mỗi nhân vật trong tác phẩm. Đây cũng là môi trường cho các em trau dồi ngôn ngữ giao tiếp, góp phần nâng cao khả năng giao tiếp của mình trong cuộc sống.

3. KẾT LUẬN

Một đời cầm bút non hai phần ba thế kỷ, nhà văn Tô Hoài như con ong cần mẫn hút mật cho đời. Các sáng tác về loài vật của Tô Hoài mãi mãi là những trang viết đẹp đẽ, trong sáng, là món quà vô giá ông dành tặng trẻ em, đưa tên tuổi của ông lên hàng đầu trong số các nhà văn chuyên viết đồng thoại. Người lớn, trẻ em, đọc truyện của Tô Hoài đều tìm được những gì cần tìm: "Tôi không viết đồng thoại vì quá bận quơ, vì tếu, muốn làm cho lạ, hoặc không vì lẽ gì hết (lỗi nghĩ lập dị của một số người viết thời ấy), bao giờ tôi cũng muốn đem vào đồng thoại một nội dung xã hội". Năm tháng đi qua, bụi thời gian dẫu có làm phai mờ tất cả, thì những gì Tô Hoài đã và đang để lại cho đời vẫn còn nguyên đó, tinh khôi, giá trị.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Cao Minh Hằng (2000), *Nhà văn Tô Hoài với mảng truyện loài vật* (Luận án Thạc sĩ khoa học Ngữ Văn), Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh.
2. Lê Thị Bắc Lý (2009), *Giáo trình Văn học trẻ em*, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
3. Trần Thị Kế (2014), *Giá trị nội dung và nghệ thuật truyện đồng thoại của Tô Hoài* (Khóa luận tốt nghiệp), Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2.

THE ART OF WRITING VOICE TRANSMISSION STORY OF TO HOAI

Abstract: *To Hoai is a good example of art working, making great contributions to modern Vietnamese literature in the twentieth century. He wrote many successful genres, in which the comedy series was not only liked by children but also by adults. Within the scope of this paper, we only delve into the art of co-writing To Hoai's novels through the book "The Mystical Worlds".*

Keywords: *voice transmission story, To Hoai*

VÀI NÉT VỀ HOÀNG ĐẠO THÚY - NGƯỜI SÁNG LẬP PHONG TRÀO HƯỚNG ĐẠO SINH VIỆT NAM

Nguyễn Thị Phương Anh¹

Sở Giáo dục và Đào tạo Hà Nội

Tóm tắt: Hoàng Đạo Thúy (1900-1994) nguyên là học sinh trường Bưởi, Hà Nội. Trở thành giáo viên, ông tiếp thu phương pháp giáo dục thanh thiếu niên của tổ chức Hướng đạo Thế giới và sáng lập ra phong trào Hướng đạo Việt Nam. Tổ chức này đã giáo dục, đào tạo được một lớp người nhanh nhẹn, tháo vát, thích ứng được với mọi hoàn cảnh sống. Và trên hết, họ là những người yêu nước, những người luôn trung thành với Tổ quốc, sẵn sàng phụng sự Tổ quốc. Ông không chỉ là thủ lĩnh của phong trào Hướng đạo sinh Việt Nam, mà còn là nhà giáo dục, nhà hoạt động văn hóa giáo dục. Và như ông tự nhận xét: "Làm gì cũng vì yêu nước".

Từ khóa: Hoàng Đạo Thúy, hướng đạo sinh, yêu nước

1. MỞ ĐẦU

Hoàng Đạo Thúy sinh năm 1900 tại số nhà 7 phố Hàng Đào, Hoàn Kiếm, Hà Nội. Tổ tiên ông vốn gốc họ Cung ở làng Kim Lũ, xã Đại Kim, huyện Thanh Trì, phủ Thường Tín, tỉnh Hà Đông (nay thuộc quận Hoàng Mai, Hà Nội). Cha ông là nhà nho Hoàng Đạo Thành, từng đỗ Cử nhân ở trường thi Thanh Hóa năm Giáp Thân (1884) và từng chủ trì biên soạn hai tác phẩm "Việt sử tân ước toàn biên" và "Đại Nam hành nghĩa liệt nữ truyện". Thưở nhỏ, Hoàng Đạo Thúy theo học tại trường Bưởi (nay là trường Chu Văn An, Hà Nội). Sau khi học xong, ông cư trú tại làng Đại Yên (nay thuộc phường Ngọc Hà, quận Ba Đình, Hà Nội), làm giáo viên Tiểu học tại Trường Sinh Từ từ những năm 1920. Trong thời gian dạy học, ông bắt đầu nghiên cứu, tìm hiểu sâu về xã hội, lịch sử dân tộc, đồng thời tìm hiểu các tài liệu về Hướng đạo của Liên đoàn Hướng đạo Pháp và cho rằng đây có thể là một cách để chấn hưng và truyền bá phong hóa của người Việt Nam đương thời. Tiếp nối tư chất và truyền thống của gia đình, đặc biệt người cha, Hoàng Đạo Thúy đã tham gia nhiều hoạt động và có nhiều đóng góp lớn cho sự nghiệp cách mạng của Thủ đô và đất nước. Cho đến nay, tên hai cha con ông, Hoàng Đạo Thành và Hoàng Đạo Thúy, đã được đặt cho hai đường phố lớn và mới ở Thủ đô Hà Nội.

¹ Nhận bài ngày 14.3.2017; chỉnh sửa, gửi phản biện và duyệt đăng ngày 20.4.2017
Liên hệ tác giả: Nguyễn Thị Phương Anh; Email: ntphanh1979@gmail.com

2. NỘI DUNG

2.1. Vài nét về quá trình tham gia cách mạng

Hoàng Đạo Thúy làm thầy từ năm 1920 và nổi tiếng là một nhà giáo mẫu mực, luôn tha thiết với sự nghiệp "trồng người". Ông là người đầu tiên áp dụng phương pháp giáo dục hướng đạo và trở thành huynh trưởng của phong trào hướng đạo Việt Nam. Sau Cách mạng Tháng Tám, ông đảm nhiệm nhiều cương vị quan trọng: Giám đốc Trường võ bị Trần Quốc Tuấn, Cục trưởng Cục Công binh, Cục trưởng Cục Quân huấn, Tổng thư ký Ban thi đua Trung ương... Ông có công đầu trong việc tạo dựng và phát triển ngành thông tin liên lạc quân sự và được coi là người anh cả của bộ đội Thông tin...

Với trình độ sư phạm, kiến thức lịch sử cùng kinh nghiệm tổ chức hướng đạo, Hoàng Đạo Thúy đã cùng Chính trị viên Trần Tử Bình và các ông Vương Thừa Vũ, Vũ Lập, các cán bộ, giáo viên kết thúc đào tạo khóa huấn luyện dài hạn đầu tiên một cách xuất sắc. Ngày 8/12/1946, gần 300 học viên ra trường đã bổ sung ngay cho các đơn vị, hưởng ứng lời kêu gọi "Toàn quốc kháng chiến" của Hồ Chủ tịch. Khóa 1 Trường Võ bị Trần Quốc Tuấn là một trong các lớp cán bộ quân sự đầu tiên được đào tạo cơ bản nhất, tuyệt đại đa số học viên tốt nghiệp khóa này đều trở thành những cán bộ ưu tú của quân đội; nhiều đồng chí hy sinh anh dũng, một số đã trở thành tướng lĩnh. Không chỉ lãnh đạo, quản lý và giảng dạy, Hoàng Đạo Thúy còn trực tiếp tổ chức chỉ huy học sinh quân chiến đấu anh dũng ở Đầm Hồng, Bản Ty, chặn hai binh đoàn Bô-phờ-rê và Com-muy-nan hợp quân, góp phần bẻ gãy cuộc tiến công Việt Bắc của giặc Pháp. Ngày 1/5/1947, ông vinh dự được kết nạp vào Đảng Cộng sản Việt Nam, lễ kết nạp được tổ chức tại cơ quan Tỉnh ủy Bắc Cạn, ngay trong rừng.

Theo yêu cầu của Bác Hồ, một thời gian Hoàng Đạo Thúy chuyển sang lĩnh vực công tác quan trọng khác. Cuối năm 1949 ông trở lại quân đội tiếp tục làm thông tin, lần này gọi là Cục Thông tin. Trước yêu cầu của tình hình mới, ông cùng lãnh đạo Cục đặc biệt quan tâm đến việc đào tạo cán bộ, huấn luyện nhân lực làm kỹ thuật vô tuyến, hữu tuyến; tự tay ông viết tài liệu về nguyên tắc tổ chức Thông tin liên lạc trong chiến đấu, đem ra giảng dạy, thu thập ý kiến của học viên từ chiến trường về học để chỉnh lý cho phù hợp. Chỉ sau nửa năm, hoạt động của Cục đã có hình hài, nền nếp... Ba ngày trước Chiến dịch Biên giới (năm 1950), cấp trên lệnh cho Cục thông tin lên đường phục vụ chiến đấu. Trong thời gian rất gấp, Cục trưởng Thúy đã triệu tập một số cán bộ về giao nhiệm vụ tổ chức bảo đảm thông tin liên lạc ở hậu phương Bộ với chiến dịch, với các chiến trường phối hợp. Ông cũng quyết định rút ở mỗi ngành một số cán bộ, nhân viên kỹ thuật và điều thêm một số chiến sĩ mới của Tiểu đoàn 36 để thành lập các đội cùng Cục trưởng trực tiếp đi chiến dịch.

Lần ra quân đó, ta đã thắng to, mở toang biên giới, phá thế "cả nước một mình chiến đấu giữa vòng vây của địch". Thông tin liên lạc cũng đã có bước trưởng thành về mọi mặt; vận dụng thành công cả ba phương tiện thông tin để bảo đảm chỉ đạo, chỉ huy một chiến dịch lớn đầu tiên có sự phối hợp trong cả nước, cả vùng sau lưng địch. Từ thực tiễn chiến đấu trong Chiến dịch Biên giới, Cục trưởng Thúy tiếp tục đem quân tham gia một loạt chiến dịch do Bộ Tổng tư lệnh mở. Thế là hình thành các đơn vị thông tin ở Sở chỉ huy cơ bản, Sở chỉ huy tiền phương của Bộ và Sở chỉ huy hậu phương chiến dịch.

Sau chiến thắng Điện Biên Phủ, Cục trưởng Thúy đầu tư xây dựng hệ thống Thông tin liên lạc quân sự trước yêu cầu nhiệm vụ của cuộc độ đầu lịch sử với quân đội Mỹ. Lực lượng trực thuộc từ quy mô đại đội, tiểu đoàn đã phát triển đến trung đoàn cho cả chuyển đạt hữu tuyến, vô tuyến. Ông luôn quan niệm, làm liên lạc phải đoàn kết, làm thông tin phải biết nhận phần việc khó về mình, nhường việc dễ cho bạn. Quản lý cán bộ, nhân viên, ông lấy tri thức và tình cảm yêu quý con người để đổi đãi, biết phân biệt sức già, công trẻ giao việc đúng người, truyền sự tin cậy, tạo hưng phấn cho họ. Thiếu tướng Nguyễn Diệp, nguyên Tư lệnh Binh chủng thông tin liên lạc, người nhiều năm được làm việc trực tiếp với Cục trưởng Hoàng Đạo Thúy, khẳng định: "Đó là một người có tri thức rộng, tầm nhìn xa về nhiều lĩnh vực, đặc biệt là thông tin liên lạc quân sự. Ông sống giản dị, gần gũi, thân tình, được cán bộ, chiến sĩ rất yêu mến". Vượt qua nhiều khó khăn, gian khổ, bằng uy tín và khả năng của mình, Hoàng Đạo Thúy đã xây dựng nền móng cho hệ thống thông tin liên lạc quân sự. Ông là người thầy, người anh cả của các thế hệ cán bộ, chiến sĩ thông tin.

Là nhà giáo nổi tiếng, một cán bộ giữ nhiều cương vị quan trọng, nhưng Hoàng Đạo Thúy luôn sống giản dị, khiêm tốn, hết mực thương yêu con người, nhất là học trò nghèo, người tàn tật. Ông thường mặc quần kaki, áo vải bông, chiếc thắt lưng da thường dùng bị đứt, ông tự tay khâu nối bằng chỉ gai. Tiền nhuận bút viết báo, viết sách ông góp cho làng làm đèn đường, gửi tặng Hội người mù. Ông bảo: "Trong các người thương tật, khổ nhất là người mù". Bữa cơm của Hoàng Đạo Thúy thường rất đơn sơ, chỉ rau dưa, đậu phụ. Đại tướng Võ Nguyên Giáp dành nhiều yêu thương khi nói về ông: "Anh đã dành những năm tháng trong cuộc đời trong sáng và thanh đạm của mình cho sự nghiệp cách mạng của quân đội, của nhân dân, của Đảng. Thương yêu đồng chí và đồng đội, gần gũi bạn bè, hết lòng dìu dắt thế hệ trẻ, anh đã hoàn thành sứ mạng trên mọi cương vị..."

2.2. Hoàng Đạo Thúy - Người sáng lập và lãnh đạo phong trào Hướng đạo Việt Nam

Phong trào Hướng đạo ở Việt Nam chính thức ra đời từ năm 1930. Do nhiều lý do và nguyên nhân cùng với sự vận động khéo léo mà chính quyền Pháp ở Đông Dương đã cho phép thành lập Hội Hướng đạo [1] cho từng miền (Bắc, Trung, Nam) cùng với Hướng đạo

Lào, Cao Miên và đến năm 1937 chính thức thành lập Liên hội Hướng đạo Đông Dương. Hội có phương châm "Sắp sẵn (Luôn sẵn sàng)", lời thề có 3 nội dung: "Trung thành với Tổ quốc"; "Giúp ích mọi người bất cứ lúc nào" và "Tuân theo luật Hướng đạo" (gồm 10 điều) [2].

Dưới chế độ thuộc Pháp, có thể đây là "Hội" duy nhất hợp pháp được tổ chức chặt chẽ trong thanh niên, có tính kỷ luật cao, được giáo dục tốt, được nói về lòng yêu nước.

Trong quá trình vận động Cách mạng tháng Tám, các Hướng đạo sinh Việt Nam đã thực hiện lời hứa *Trung thành với Tổ quốc* của mình (tham gia cướp chính quyền ở Hà Nội và các nơi khác trong toàn quốc). Ngày độc lập 02/9/1945 là dấu ấn lịch sử trọng đại với mọi người dân Việt Nam, trong đó có Hướng đạo sinh Việt Nam. Việc xây dựng lễ đài được giao cho hướng đạo sinh Nguyễn Hữu Đang và hệ thống loa đài là phần việc của hướng đạo sinh Nguyễn Dực. Trong một thời gian hết sức cấp bách, chỉ có vồn vẹn 4 ngày, dựa vào sự cộng tác của các hướng đạo sinh, cả hai người nói trên đều đã hoàn thành nhiệm vụ. Cách mạng tháng Tám thành công, chiều 20/11/1945, Bác đã gặp đoàn đại biểu Hướng đạo Nghệ Tĩnh. Hướng Đạo "quê nhà" đã yêu cầu Hồ Chủ tịch cho Hướng đạo "giúp vào công cuộc cứu quốc", Bác vỗ vai anh em Hướng Đạo, tỏ lời khuyến khích và viết tặng anh em dòng chữ "Tặng anh em Hướng đạo Nghệ Tĩnh ra sức giữ gìn nền độc lập nước nhà. Hồ Chí Minh" [1].

Cuối năm 1945, Hoàng Đạo Thúy và các anh em Hướng đạo sinh tổ chức trại Độc lập tại khu học xá Đông Dương (nay là trường đại học Bách Khoa Hà Nội). Hồ Chủ tịch đã đến thăm trại. Theo chương trình, Bác chỉ đi thăm 15 phút, nhưng quá vui, Người bịn rịn mãi, hơn một giờ sau mới ra về. Ngày 31/5/1946, trước khi lên đường sang Pháp, Người đã gửi thư đến ông Hội trưởng Hội Hướng đạo Việt Nam (Hoàng Đạo Thúy) "vui lòng nhận làm Danh dự Hội trưởng và xin chúc anh em trong Hội luôn luôn sẵn sàng phụng sự Tổ quốc".

Tháng 12/1946, thực dân Pháp cố tình gây hấn làm bùng nổ chiến tranh, toàn dân Việt Nam nhất tề đứng lên theo lời kêu gọi toàn quốc kháng chiến của Hồ Chủ tịch: "Thà hy sinh tất cả chứ không chịu mất nước, không chịu làm nô lệ" Cũng từ đây, phong trào Hướng đạo coi như tạm ngừng hoạt động trong vùng kháng chiến, còn những nơi khác phong trào dần hồi phục từ những năm 50. Trong vùng kháng chiến, Hoàng Đạo Thúy cùng nhiều hướng đạo sinh khác tham gia ở nhiều lĩnh vực khác nhau và ở bất kì lĩnh vực nào họ vẫn tỏ rõ những phẩm chất tốt đẹp và kỹ năng sống của hướng đạo sinh góp phần vào công cuộc kháng chiến chống Pháp của toàn dân tộc. Còn ở các vùng tạm chiến, những hướng đạo sinh khác đã khôi phục được phong trào và điều quan trọng nhất khi tuyên hứa họ vẫn giữ lời thề trung thành với Tổ quốc như điều lệ của Hội. Thời kỳ này bài hát của

một tráng sinh của đoàn Lam Sơn là Lưu Hữu Phước mà lời hát bắt đầu như sau: "Nâng cao lá cờ Hướng đạo nhuộm oai hùng, sáng ngời ta cùng đi cùng xây đời mới..." trở thành hành khúc chính thức của Hướng đạo Việt Nam. Từ đó cho đến nay vẫn còn được sử dụng chính thức trong các sinh hoạt và nghi lễ với tên gọi là "Hành khúc Hướng đạo" [4].

Các Hướng đạo sinh ngày nào đã tham gia vào hầu hết các hoạt động chính trị, đảm nhiệm nhiều trọng trách lớn trong bộ máy Chính phủ lúc bấy giờ. Các anh Tôn Thất Tùng, Phạm Ngọc Thạch, Hoàng Đình Cầu, Trương Công Trung, Trần Duy Hưng... được "biên chế" vào lĩnh vực công tác xã hội, y tế; Nghiêm Hoàng, Đặng Văn Việt, Nguyễn Thương, Đoàn Chương, Hồ Mai, Mai Xuân Tàn, Nguyễn Hiếu... vào Bộ Quốc phòng. Một số hướng đạo sinh nhập ngũ tại các đơn vị Vệ quốc đoàn, Tiếp phòng quân, có người đã trưởng thành, giữ vị trí cấp cao như Nguyễn Thế Lâm, Dũng Mã, Cao Văn Khánh, Hà Văn Lâu, Cao Pha, Tôn Thất Hoàng, Hoàng Đình Phú, Lê Liêm, Ngọc Dũng, Phan Tử Quang. Một số anh em khác yêu nghề "trình thám", được gọi vào các đội biệt động, công an như Dương Thông, Lê Thành, Trần Quốc Hương, Hoàng Đạo; một anh em khác hoạt động trong lĩnh vực khoa học kỹ thuật như Lê Khắc, Nguyễn Tạo, Nguyễn Như Kim; chuyển sang văn hóa, giáo dục như Nguyễn Văn Huyền, Nguyễn Lâm, Văn Cao, Lưu Hữu Phước, Hồ Trúc, Thế Lữ v.v...

Trong kháng chiến chống Pháp, Bác thường hay bảo "đồng chí già" Hoàng Đạo Thúy đốt lửa trại "feu de camp". Có lần có cả các vị trong Hội đồng Chính phủ dự, chúa lửa Hoàng Đạo Thúy đã chỉ định Bác phải hát một bài. Bác đứng lên đơn ca bài "Anh hùng xưa, nhớ hồi là hồi niên thiếu...". Mọi người ngạc nhiên hỏi Bác: "Ai dạy Cụ thế?". Bác trả lời "Hướng đạo đấy" [1]. Sau này khi phát động phong trào thi đua ái quốc, Hồ Chủ tịch đã cử đồng chí Thúy làm "Chủ tịch Hội đồng thi đua ái quốc", Bác dặn: lấy Hướng đạo mà làm.

Sau khi Hiệp định Genève được ký kết tháng 7 năm 1954, Việt Nam tạm thời bị chia lãnh làm hai miền. Ở miền Bắc phong trào Hướng đạo Việt Nam được sát nhập vào Hội Liên hiệp thanh niên Việt Nam. Còn ở miền Nam phong trào vẫn tiếp tục hoạt động cho đến năm 1975. Từ 1993, Ban liên lạc Hội cựu hướng đạo sinh Việt Nam được thành lập, lấy ngày 31/5 là ngày truyền thống, định kỳ tổ chức gặp mặt mỗi năm một lần. Vai trò của Hoàng Đạo Thúy, người tổ chức, sáng lập và lãnh đạo phong trào này tiếp tục được khẳng định cho đến khi ông mất một năm sau đó.

2.3. Hoàng Đạo Thúy - Nhà văn hóa lớn

Hoàng Đạo Thúy đã viết trong sổ tay của mình: "không dám có ý làm "nhà văn"; không nghĩ đến nghiệp "văn", chỉ dùng văn làm nhiệm vụ của cả đời là khuyến khích lòng yêu nước"

Trong đời dạy học, Hoàng Đạo Thúy đã viết những tác phẩm: *Nghề thầy; Trò chơi rèn luyện; Công dân giáo dục...*

Ở thời kỳ là huynh trưởng hướng đạo sinh, Hoàng Đạo Thúy đã viết: *Đội của chúng tôi, Hướng đạo sinh...*

Tham gia phong trào truyền bá quốc ngữ mà Hoàng Đạo Thúy là một thành viên tích cực, Hoàng Đạo Thúy viết: *Bác Hai Bền và Bác Tư Bốn* - những quyển sách được coi như sách vỡ lòng của các lớp học viên vừa thoát nạn mù chữ.

Khi vào cách mạng, những năm đầu, ở mỗi việc Hoàng Đạo Thúy đều viết nên những quyển sách chẳng khác nhật ký về những công tác ấy. Làm Tổng thư ký Ủy ban vận động thi đua ái quốc Trung ương, ông viết: *Thi đua ái quốc* và quyển *Cán bộ thi đua*.

Cũng như ở mọi công tác, việc viết lúc nào cũng là một thôi thúc đối với ông, chỉ khi viết được ra mới là xong nhiệm vụ. Hoàng Đạo Thúy đã viết *Thông tin liên lạc* và những tập truyện ngắn có tính giáo dục, chẳng hạn *Báo cáo liên lạc vững*, truyện *Vượt suốt băng rừng bảo vệ đường dây...*

Ở giai đoạn này, Hoàng Đạo Thúy đã tự nhiên và tất nhiên trở thành nhà Hà Nội học. Các tác phẩm về phố phường Hà Nội được ông viết theo trí nhớ và tình cảm nồng nàn yêu thương của một đứa con của Hà Nội. Không ai có thể cứ nhần nha và tỉ mỉ đến như thế khi kể, tả về phố Hàng Gai hay các ngõ ngách đầu phố cuối phố xưa - nơi ông đã ra đời và cả tuổi ấu thơ ở đường phố ấy. *Thăng Long - Đông Đô - Hà Nội, Phố phường Hà Nội xưa...* cho đến bây giờ vẫn là các cuốn tư liệu quý về Hà Nội ngàn năm văn hiến.

Nhưng công phu hơn cả, một công trình đáng lẽ là việc của một tập thể mới làm nổi, mà một mình Hoàng Đạo Thúy đã cáng đáng đảm đương đến chữ sau cùng. Đó là tác phẩm *Đi thăm đất nước*. *Đi thăm đất nước* là một tập sách biên niên, là một dư địa chí về tất cả các địa phương, từ mũi Cà Mau nhô ra biển Đông lên đến cao nguyên Đồng Văn tỉnh Hà Giang ở biên giới phía Bắc. Ở mỗi địa phương, người đọc có thể tra cứu được dân số, dân tộc, thổ cư, thổ nhưỡng, phong tục tập quán, đường sá, sông ngòi, di tích lịch sử và truyền thống cách mạng. Đó có thể coi là bộ *Dư địa chí* thời nay của Hoàng Đạo Thúy. Và cũng vẫn con người ấy - nhà văn hóa lão thành - đã cặm cụi chỉnh sửa, hiệu đính, bổ sung, viết lại bộ sách, được trình bày trên 700 trang khổ lớn và được đặt lại với cái tên thật khoáng đạt và thân thương: *Đất nước ta*.

3. KẾT LUẬN

Cả cuộc đời của Hoàng Đạo Thúy là một tấm gương về lòng yêu nước và đến cuối cuộc đời ông đã thanh thản ra đi khi chuẩn bị xong xuôi mọi việc. Bài thơ "Ngủ quên" ông

viết tay, để dưới gối, thể hiện sự thanh thản kì lạ, và có vẻ như ông mơ hồ đoán định được năm ra đi của mình (1900-1994). Khó có thể nói hết về những đóng góp của ông, chỉ xin trích lại những điều mà chính ông, lúc còn sống, đã đúc kết: "Dạy học 28 năm, làm Hướng đạo 15 năm, vào bộ đội 20 năm... Cả đời yêu nước. Làm gì cũng nghĩ yêu nước. Từ dạy học, làm Hướng đạo, vào bộ đội, làm trường Dân tộc, vì yêu nước. Đến cầm bút viết cũng vì mục đích ấy".

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Hoàng Đạo Thuý (1993), *Hồi kí về Hội Hướng đạo Việt Nam*, Tài liệu lưu hành nội bộ của ban liên lạc Hướng đạo sinh Việt Nam, Hà Nội.
2. *Quy trình Hội Hướng đạo Việt Nam*, Văn bản được Chính phủ nước Việt Nam dân chủ Cộng hòa phê chuẩn ngày 7-2-1946.
3. Đinh Hữu Quyển (2012), *Lưu Hữu Phước - Nhạc sĩ hướng đạo*, Thành phố Hồ Chí Minh (Lưu hành nội bộ).
4. Nguyễn Khắc Kỳ (1999), *Tập tư liệu về hướng đạo Việt Nam*, Hà Nội, (Lưu hành nội bộ).

HOANG DAO THUY – THE FOUNDER OF VIETNAM’S SCOUTS

Abstract: *Hoang Dao Thuy (1900 – 1994) used to be a student of Pomelo School, Hanoi. He later became a teacher and had a chance to access the education methods of the International Scout Association. Vietnam’s Scouts was then founded by Thuy to train dynamic young people who were able to adapt to various living conditions, loyal to their country and willing to devote themselves. Thuy was not only the leader of Vietnam’s Scouts but also a patriotic educator and activist, as he once said "Everything I do is for my beloved country."*

Keywords: *Hoang Dao Thuy, scouts, patriot*

XÂY DỰNG QUY TRÌNH KIỂM TRA ĐÁNH GIÁ THEO ĐỊNH HƯỚNG PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC NGƯỜI HỌC TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI

Phạm Lan Anh¹, Ngô Hải Chi, Bùi Đức Nhân

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Thế kỷ 21 đòi hỏi giáo dục đại học đào tạo một đội ngũ lao động có khả năng thích ứng với thị trường lao động. Dạy học và kiểm tra đánh giá theo định hướng phát triển năng lực là một giải pháp hữu hiệu nhằm chuẩn bị cho người học những năng lực cần thiết cho nghề nghiệp tương lai. Bài viết đề cập đến các khái niệm và nguyên tắc của kiểm tra đánh giá theo định hướng phát triển năng lực, từ đó thảo luận bốn bước chính trong quy trình kiểm tra đánh giá theo định hướng phát triển năng lực tại trường Đại học Thủ đô Hà Nội.

Từ khóa: Kiểm tra đánh giá ở bậc đại học, kiểm tra đánh giá theo định hướng phát triển năng lực người học

1. MỞ ĐẦU

Trong thập kỷ qua, giáo dục đại học Việt Nam đã có nhiều chuyển biến đáng kể. Đã từng có một thời kỳ dài giáo dục đại học chưa xác định đúng tư tưởng, triết lý giáo dục cũng như mục tiêu đào tạo; do đó chương trình đào tạo còn mang tính hàn lâm, các hình thức dạy học và kiểm tra đánh giá (KTĐG) chủ yếu tập trung vào khả năng ghi nhớ máy móc các kiến thức rời rạc, khó áp dụng vào thực tế cuộc sống. Nhờ đổi mới giáo dục đại học, đặc biệt thể hiện ở việc đổi mới triết lý giáo dục chú trọng đến việc phát triển các năng lực tiềm tàng của người học nhằm phục vụ một xã hội không ngừng thay đổi, giáo dục đại học dần xác định được mục tiêu là đào tạo người học có đầy đủ phẩm chất, kiến thức và năng lực thực hành nghề nghiệp tương lai theo nhu cầu xã hội. Trên cơ sở xác định đúng mục tiêu, các trường đại học đã phần nào cụ thể hóa các năng lực cần thiết hay chuẩn đầu ra bậc học, từ đó xác định hình thức, phương pháp và quy trình giảng dạy cũng như kiểm tra đánh giá trong suốt quá trình đào tạo nhằm mục đích phát hiện, bồi dưỡng và định hình các năng lực tiềm tàng của người học, đáp ứng nhu cầu của thị trường lao động.

¹ Nhận bài ngày 15.3.2017; chỉnh sửa, gửi phản biện và duyệt đăng ngày 20.4.2017
Liên hệ tác giả: Phạm Lan Anh; Email: planh@daihocthudo.edu.vn

Trong một xã hội không ngừng biến động, rất nhiều nghề nghiệp của ngày hôm nay sẽ không tồn tại sau một thời gian rất ngắn trong tương lai. Trong những năm gần đây, xu hướng thất nghiệp đang ngày một gia tăng, đặc biệt là đối với những lao động có trình độ đại học. Trước thực tế này, trường Đại học Thủ đô Hà Nội (ĐHTĐHN) đang trăn trở tìm con đường đi cho riêng mình. Làm thế nào để người học có đủ năng lực thích ứng với thị trường lao động luôn biến động khi họ chỉ được trang bị một số kiến thức, kỹ năng, năng lực nhất định cho một chuyên môn hẹp? Câu hỏi này đòi hỏi nhà trường phải xem xét lại mục tiêu đào tạo cũng như toàn bộ các khâu trong quá trình đào tạo, trong đó việc xác định các năng lực cần đào tạo và thiết kế dạy học, KTĐG để phát hiện, bồi dưỡng và phát triển các năng lực đó là các khâu quan trọng nhất.

Vì dạy học và KTĐG là hai mặt trong một khâu của quá trình đào tạo nên mặc dù bài viết trao đổi về việc xây dựng quy trình kiểm tra đánh giá theo định hướng phát triển năng lực (KTĐGTĐHPTNL) tại trường ĐHTĐHN, các nội dung về thiết kế chương trình dạy học và các khâu khác có liên quan đến quá trình đào tạo cũng được đề cập đến.

2. NỘI DUNG

2.1. Kiểm tra đánh giá theo định hướng phát triển năng lực người học

2.1.1. Một số khái niệm

➤ Năng lực, năng lực chung, và năng lực chuyên biệt

Khái niệm *năng lực* (Richard & Rodgers, 2001) chỉ sự tổng hòa các kiến thức và kỹ năng đơn lẻ cần vận dụng để thực hiện một nhiệm vụ trong một bối cảnh cụ thể. Như vậy, bản thân kiến thức, kỹ năng và thái độ chưa phải là năng lực. Chỉ khi người học được tạo điều kiện sử dụng kiến thức, kỹ năng và thái độ học tập để giải quyết các vấn đề trong các tình huống cụ thể thì khi ấy giáo dục mới góp phần xây dựng và phát triển năng lực của người học.

Các nghiên cứu trong giáo dục (VD: Spencer & Spencer, 1993) đã nêu hai nhóm năng lực cần hình thành và phát triển là nhóm năng lực chung (general competencies) và nhóm năng lực chuyên biệt (specific competencies).

Theo báo cáo của UNESCO (1996), thế kỷ 21 đòi hỏi giáo dục chuyển từ tập trung xây dựng từng kỹ năng, kiến thức riêng lẻ sang phát triển các năng lực chung sử dụng trong tất cả các lĩnh vực cũng như các năng lực chuyên biệt cho các lĩnh vực, môn học cụ thể để đáp ứng nhu cầu của một xã hội đầy biến động.

Năng lực chung bao gồm năng lực tự học, năng lực giải quyết vấn đề, năng lực sáng tạo, năng lực tự quản lý, năng lực giao tiếp, năng lực hợp tác, năng lực sử dụng công nghệ

thông tin và truyền thông, năng lực trau dồi hoàn thiện bản thân, năng lực tự đào tạo, năng lực tự đánh giá...

Năng lực chuyên biệt là năng lực riêng được hình thành và phát triển ở một lĩnh vực hoặc là năng lực môn học cụ thể. Trong bối cảnh giáo dục đại học, năng lực chuyên biệt bao gồm tất cả các năng lực tiềm năng ảnh hưởng trực tiếp hoặc gián tiếp đến việc thực hành nghề nghiệp trong các hoàn cảnh cụ thể. Các năng lực này được thể hiện thông qua các hành vi lao động trong đó ba yếu tố cấu thành chính là kiến thức (thực hành, lý luận, quy trình gắn liền với công việc cụ thể), kỹ năng (nghề nghiệp, các công việc, nhiệm vụ cụ thể) và thái độ, tư chất cá nhân, đạo đức nghề nghiệp hay cách ứng xử trong công việc.

➤ Kiểm tra đánh giá theo định hướng phát triển năng lực người học (KTĐGTDHPTNL)

Khái niệm *KTĐGTDHPTNL* dùng để chỉ việc kiểm tra đánh giá các hình thức biểu hiện của các năng lực kể trên (bao gồm năng lực chung và năng lực chuyên biệt) để đưa ra những nhận định về giá trị của người học, từ đó giúp họ phát triển các năng lực tiềm ẩn trong các bối cảnh cụ thể, gắn liền với thực tiễn và/hoặc môi trường làm việc nhất định. *KTĐGTDHPTNL* chú trọng đến việc khả năng người học áp dụng các kiến thức, kỹ năng, thái độ, cách hành xử và vốn kinh nghiệm sẵn có vào các tình huống thực tiễn của cuộc sống hàng ngày, chứ không chỉ đánh giá từng đơn vị kiến thức, kỹ năng riêng rẽ. Để đưa ra nhận định người học có năng lực ở một mức độ nào đó, cần cho họ cơ hội được giải quyết vấn đề trong tình huống, bối cảnh mang tính thực tiễn đó.

Trong bối cảnh giáo dục đại học, *KTĐGTDHPTNL* là một quá trình kiểm tra đánh giá thường xuyên và định kỳ, trong đó người đánh giá tương tác với người học thông qua các công cụ đánh giá đa dạng để thu thập các biểu hiện, các minh chứng về năng lực của người học, sử dụng các chuẩn đánh giá đã được thống nhất để theo dõi phát triển năng lực người học, và/hoặc đưa ra nhận định về mức độ đạt hay không đạt về năng lực nào đó của người học, từ đó có kế hoạch điều chỉnh cách dạy cũng như cách học để đào tạo và bồi dưỡng năng lực đầu ra cho người học đáp ứng nhu cầu của xã hội

2.1.2. Nguyên tắc kiểm tra đánh giá theo định hướng phát triển năng lực người học

Theo cách tiếp cận năng lực, kiểm tra đánh giá có một số điểm khác so với các phương pháp truyền thống, thể hiện ở ba nguyên tắc cơ bản sau:

Nguyên tắc 1 (Mục đích): *KTĐGTDHPTNL* hướng tới việc phát hiện, bồi dưỡng và phát triển năng lực người học hay đánh giá vì sự tiến bộ của người học trong suốt quá trình đào tạo, từ đó người dạy và người học có thể điều chỉnh và cải thiện hoạt động dạy-học để phát huy tối đa năng lực của người học. Như vậy *KTĐG* không nhằm mục đích loại bỏ

người học khỏi việc học mà tôn vinh những gì họ biết và làm, tôn trọng tính cá thể của người học và sự phát triển năng lực một cách khác nhau ở họ. Triết lý giáo dục ở đây là bất cứ người học nào cũng có thể đạt được các năng lực nhất định nếu họ có đủ thời gian (nhu cầu về thời gian hoàn toàn khác nhau giữa các đối tượng người học) và được hướng dẫn. Người học phải được tạo nhiều cơ hội khác nhau để thể hiện các năng lực của mình một cách tốt nhất (phù hợp nhất với họ), khi họ sẵn sàng.

Nguyên tắc 2 (Nội dung KTĐG): KTĐGTDHPTNL quan tâm đến việc người học vận dụng những kiến thức, kỹ năng đã được học ở nhà trường kết hợp với vốn kinh nghiệm sẵn có của người học từ những trải nghiệm trong và ngoài nhà trường (trong gia đình, cộng đồng và xã hội). Như vậy nội dung KTĐGTDHPTNL là các biểu hiện của khả năng nhận thức, kỹ năng thực hiện và những giá trị, tình cảm của người học trong các tình huống cụ thể, gắn liền với thực tiễn và môi trường lao động. Thay vì chỉ đánh giá kiến thức, kỹ năng mà người học nắm được như KTĐG truyền thống, trong KTĐGTDHPTNL người đánh giá phải thu thập thông tin, minh chứng về quá trình hình thành, bồi dưỡng và phát triển năng lực, phẩm chất của người học từ vốn kiến thức, kỹ năng và kinh nghiệm, giá trị, tình cảm sẵn có của họ.

Nguyên tắc 3 (Phương pháp và loại hình KTĐG): Để người đánh giá có thể thu thập thông tin và đưa ra nhận định về mức độ người học ghi nhớ, tái hiện và vận dụng các hiểu biết chung, các kiến thức kỹ năng chuyên biệt trong các tình huống gắn liền với thực tế và bản thân người học, phương pháp và loại hình kiểm tra đánh giá cần phải rất đa dạng, từ đánh giá qua bài kiểm tra (test) đến các hình thức đánh giá phi-kiểm tra (non-test) như quan sát, phát vấn, hồ sơ học tập, dự án học tập..., kết hợp chặt chẽ kết quả đánh giá thường xuyên và định kì của người dạy với việc tự đánh giá của người học, đánh giá của nhà trường và đánh giá của xã hội dựa trên các chuẩn năng lực đã được công nhận.

2.2. Kiểm tra đánh giá theo định hướng phát triển năng lực người học

KTĐGTDHPTNL có nhiều điểm khác biệt so với KTĐG truyền thống về triết lý giáo dục, mục tiêu, nội dung và phương pháp đánh giá, do đó quy trình KTĐGTDHPTNL cũng có nhiều điểm khác biệt, được thể hiện qua bốn bước căn bản sau: xác định chuẩn năng lực cần đạt, xây dựng chương trình đáp ứng việc phát triển các năng lực đó, xác định bộ công cụ KTĐG đo các năng lực cần đạt, và triển khai và đánh giá toàn bộ quá trình KTĐGTDHPTNL.

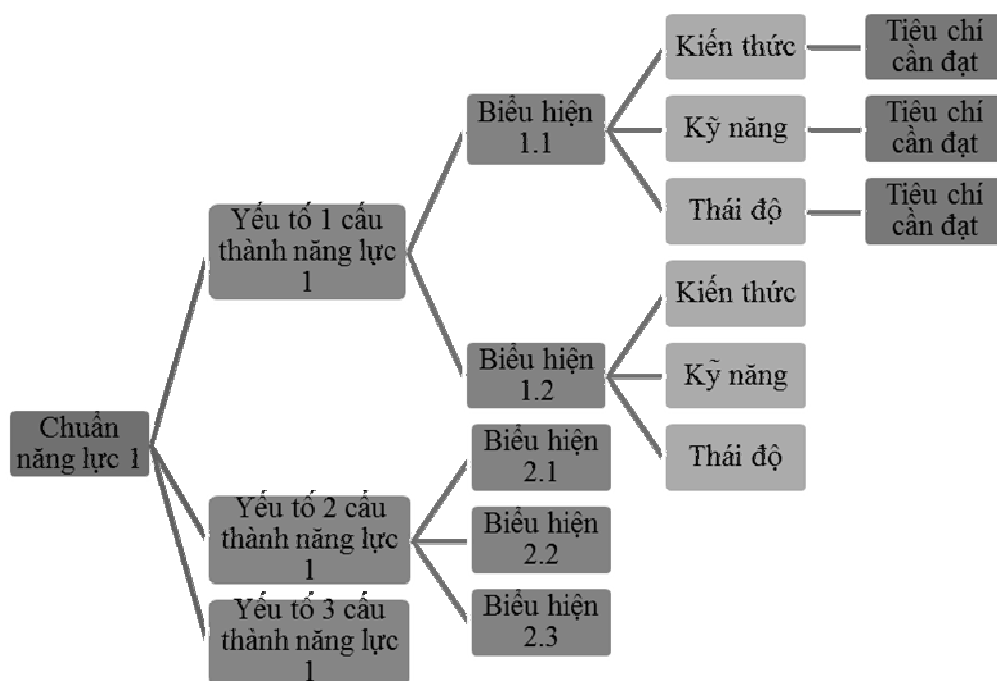
2.2.1. Xác định chuẩn đầu ra bao gồm các năng lực cần đạt

Để đảm bảo tính giá trị (validity) – tức kiểm tra đánh giá đúng những năng lực, phẩm chất mà xã hội và thị trường lao động đòi hỏi, việc đầu tiên cần quan tâm là xây dựng một

bộ chuẩn đầu ra bao gồm các năng lực chung và các năng lực chuyên biệt mà một người lao động ở một số vị trí công việc nhất định trong lĩnh vực được đào tạo cần phải có. Bộ chuẩn năng lực này vừa phải thể hiện tính cụ thể vừa thể hiện được tính linh hoạt phục vụ cho tầm nhìn dài hạn. Mỗi năng lực cần phải được miêu tả thông qua các chuẩn đi kèm các biểu hiện cụ thể trong các công việc, nhiệm vụ, trách nhiệm, cách ứng xử và các thuộc tính khác cần thiết cho các vị trí lao động đó. Bộ chuẩn năng lực đầu ra cũng cần tham khảo tiêu chí tuyển dụng của thị trường lao động kết hợp với nhu cầu trau dồi đào tạo năng lực của người học và khả năng đáp ứng và định hướng của cơ sở đào tạo.

2.2.2. Thiết kế nội dung dạy - học theo chuẩn đầu ra

Chương trình dạy-học phải được xây dựng dựa trên khung năng lực chuẩn đầu ra sao cho các nội dung dạy-học từng bước giúp người học xác định được các tiêu chí cần thiết, các biểu hiện cụ thể cũng như các điều kiện để thành công trong các tình huống liên quan đến các công việc nhất định trong nghề nghiệp tương lai. Sơ đồ 1 minh họa các bước xây dựng nội dung môn học dựa trên chuẩn năng lực.



Sơ đồ 1. Xây dựng nội dung dạy-học dựa trên chuẩn năng lực đầu ra

Như vậy mỗi nội dung giảng dạy đều được dựa trên các mục tiêu hành động cụ thể của chuẩn năng lực giúp người học xác định rõ họ cần lĩnh hội những kiến thức, kỹ năng, thái độ gì trong các điều kiện hoàn cảnh nhất định để thể hiện họ đã phát triển được năng lực cần bồi dưỡng.

Tài liệu học tập trong suốt quá trình bồi dưỡng năng lực cũng cần chỉ ra lộ trình người học cần trải qua thông qua các tiêu chí, mục tiêu học tập và kiểm tra đánh giá cụ thể trong từng đơn vị bài học cũng như các tiêu chí mục tiêu tổng quát cho toàn bộ môn học, khóa học. Có như vậy, người học mới kịp thời điều chỉnh hành vi học tập và định hướng của bản thân.

Tóm lại, chương trình dạy học theo ĐHPTNL cần phải được xây dựng từng bước theo một lộ trình thông qua bảng mô tả chi tiết các biểu hiện của năng lực về mặt kiến thức, kỹ năng, thái độ với những điều kiện và hoàn cảnh nhất định, trong đó có tính đến các yếu tố khác biệt giữa người học về mặt định hướng cá nhân và khả năng tiếp thu.

2.2.3. Xây dựng quy trình kiểm tra đánh giá theo định hướng phát triển năng lực

Như đã trình bày ở mục 2.1.2, KTĐGĐHPTNL hướng tới việc phát hiện, bồi dưỡng và phát triển năng lực người học. Hình thành một năng lực mới đòi hỏi phải có quá trình, và quá trình đó dài hay ngắn còn tùy vào khả năng nhận thức và tiềm năng của từng người học. Như vậy, không thể đánh giá năng lực người học tại một thời điểm duy nhất với các nội dung và hình thức kiểm tra đánh giá giống nhau cho các đối tượng người học khác nhau. Ngược lại, KTĐGĐHPTNL cần phải linh hoạt về mặt thời gian, địa điểm, phương thức, loại hình, người đánh giá, công cụ đánh giá, phương thức diễn giải và công bố kết quả đánh giá. Vì chỉ khi xác định được phương thức KTĐG, xây dựng được bộ công cụ và các bước có liên quan một cách linh hoạt thì mới có thể thu thập được các thông tin chính xác nhất về các biểu hiện năng lực của người học.

Như vậy, để phát triển năng lực người học một cách tối đa, KTĐG cần được thực hiện ở bất cứ đâu, do bất cứ ai, tại bất cứ thời điểm nào và bằng bất cứ hình thức nào.

Ví dụ sau (bảng 2) mô tả sự linh hoạt trong việc xác định phương thức KTĐG và quy trình xây dựng bộ công cụ đo năng lực *Nói tương tác* (là một trong số nhiều năng lực *Nói tiếng Anh*) của sinh viên ngành Tiếng Anh tại trường Đại học Thủ đô Hà Nội trong các bối cảnh giao tiếp hàng ngày.

Bảng 2. Quy trình kiểm tra đánh giá năng lực *Nói tương tác* cho sinh viên ngành Tiếng Anh – trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Các bước trong quy trình	Các nội dung cần quan tâm
Xác định mục đích, cấp độ/phạm vi đánh giá	<i>Mục đích:</i> - Đánh giá để theo dõi, bồi dưỡng phát triển năng lực (đánh giá thường xuyên, đánh giá để chẩn đoán, đánh giá trong quá trình dạy - học, v.v) - Đánh giá để xác định người học đã đạt được các năng lực cần thiết hay chưa (để lựa chọn, tuyển chọn, trao bằng v.v...) <i>Cấp độ/phạm vi:</i> Kết hợp KTĐG trên lớp, ở nhà và trong cộng đồng

Các bước trong quy trình	Các nội dung cần quan tâm
Xác định thời điểm đánh giá	- KTĐG cần được tiến hành ngay khi bắt đầu môn học, trong quá trình học tập, hoặc/và cuối một quá trình dạy học. - Thời điểm thu thông tin KTĐG với mục đích theo dõi, bồi dưỡng phát triển năng lực người học có thể do người học tự quyết định khi họ sẵn sàng (vì mỗi người học có tố chất và khả năng giao tiếp khác nhau; VD: những người rụt rè, thiếu tự tin cần nhiều thời gian hơn). Ngoài ra người học nên được tạo cơ hội để có thể thực hiện các nhiệm vụ giao tiếp nhiều lần cho đến khi họ thấy hài lòng với kết quả của mình (VD: giáo viên giao dự án cho người học tự quay video clip họ giao tiếp trong một số tình huống nhất định bằng tiếng Anh; thời hạn 1 tuần. Người học sẽ chủ động về số lần họ thực hiện các đoạn quay)
Xác định nội dung đánh giá	- KTĐG năng lực thực hiện (sự vận dụng kiến thức, kỹ năng, thái độ để giao tiếp bằng Tiếng Anh trong các bối cảnh hàng ngày – everyday conversations) - KTĐG năng lực chuyên môn (sự vận dụng kiến thức về ngữ âm, ngữ pháp, từ vựng, ngữ dụng, diễn ngôn, kỹ năng nghe-nói, kỹ năng giao tiếp, kỹ năng tương tác, thái độ nói chuyện... để giải quyết các tình huống giao tiếp) - KTĐG năng lực chung (sự vận dụng kiến thức chung về các chủ đề, hiểu biết văn hóa..., kỹ năng mềm, kỹ năng cơ bản, thái độ để giải quyết các tình huống chung khi giao tiếp)
Xác định phương pháp, hình thức đánh giá, loại thông tin cần thu thập	<i>Phương pháp:</i> - Chọn lựa các phương pháp KTĐG trực tiếp các biểu hiện của năng lực Nói tương tác. Cân đối giữa việc KTĐG từng yếu tố riêng rẽ cấu thành năng lực và tổng thể các biểu hiện của năng lực. - KTĐG bằng cách quan sát người học giao tiếp trên lớp hoặc ngoài lớp (do người học tự quay video các tình huống giao tiếp) - KTĐG bằng phỏng vấn, vấn đáp và hội thảo, thảo luận (trên lớp hoặc ngoài lớp)... <i>Hình thức:</i> - KTĐG bằng cách thực hành giao tiếp Tiếng Anh trực tiếp, thực hiện nhiệm vụ giao tiếp bằng Tiếng Anh (VD: yêu cầu gặp người nước ngoài và giao tiếp theo các chủ đề nhất định), thực hiện dự án (VD: khảo sát thói quen ăn sáng của 10 khách nước ngoài đến Hà Nội), thực hiện các hoạt động mô phỏng các tình huống giao tiếp trong thực tế, hoặc/và thực hiện bài kiểm tra vấn đáp nói đôi do giáo viên soạn v.v... <i>Loại thông tin:</i> Nhận xét về biểu hiện năng lực thông qua các tiêu chí độ lưu loát, độ chính xác, nội dung, chiến lược giao tiếp...

Các bước trong quy trình	Các nội dung cần quan tâm
Sử dụng các công cụ đo lường năng lực trong KTĐG	Tùy điều kiện, hoàn cảnh, sử dụng một hoặc một số công cụ sau: - Bản ghi nhớ diễn biến hình thành và phát triển năng lực (anecdotal record) - Bản ghi quan sát theo dõi sự phát triển các biểu hiện của năng lực nói tương tác (observation sheet) - Bản tự nhận xét về các biểu hiện của năng lực (self-assessment record) do người học thực hiện - Bản ghi tần suất các biểu hiện của năng lực (time sampling record/event frequency record) - Nhật ký học tập mô tả quá trình hình thành năng lực (learning journal) do người học thực hiện - Thang đánh giá (rubrics: holistic tổng quát hoặc analytic phân tích) về mức độ biểu hiện của năng lực, hoặc theo tiêu chí cho từng biểu hiện của năng lực v.v... để theo dõi sự hình thành và phát triển các biểu hiện của năng lực nói tương tác như sử dụng đúng chức năng lời nói, chuyển tải nội dung cần diễn đạt và tiếp thu thông tin cần nghe (negotiating meaning), làm người nghe hiểu được mình (phát âm, từ vựng, ngữ pháp, nội dung), tuân thủ các quy tắc giao tiếp ứng xử, thái độ, tác phong phù hợp khi giao tiếp, độ lưu loát v.v...
Xác định người thực hiện KTĐG, thu thập thông tin KTĐG	Tùy theo các biểu hiện của năng lực, cần kết hợp: - Đánh giá bởi giáo viên - Tự đánh giá - Đánh giá đồng đẳng: Bạn học nhận xét - Cộng đồng đánh giá: VD: người học đăng tải video clip tình huống giao tiếp bằng tiếng Anh của mình lên mạng xã hội để mọi người nhận xét hoặc bình chọn
Xác định phương thức phân tích số liệu KTĐG để đảm bảo đã KTĐG đúng các năng lực cần đo	Sử dụng phương pháp định tính, đối chiếu các bảng mô tả các yếu tố cấu thành năng lực <i>Nói tương tác</i> theo khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc của Việt Nam theo từng cấp độ.
Xác định phương thức giải thích kết quả đánh giá để đưa ra các nhận định về năng lực cần đo	- Nhận định dựa theo chuẩn năng lực theo khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc của Việt Nam theo từng cấp độ - Nhận định dựa theo tiêu chuẩn đầu ra cho ngành học
Xác định phương thức công bố và phản hồi kết quả cho người học	Đưa ra nhận định, nhận xét và phương hướng bồi dưỡng cho người học, giúp người học tự đánh giá, rút kinh nghiệm, chủ động với kế hoạch học tập của mình để phát triển năng lực cần bồi dưỡng. VD: Khi phát hiện người học phát âm sai một số âm nhất định dẫn đến người nghe hiểu nhầm thông tin khi giao tiếp, giáo viên có thể hướng dẫn hoặc giới thiệu các tài liệu để người học tự sửa âm, sau đó giáo viên yêu cầu người học ghi âm lại cách họ thực hành: bắt đầu bằng cách phát âm các âm đó một cách riêng biệt, tiến tới phát âm trong cụm từ, trong câu và trong một đoạn giao tiếp...

Như vậy, khi xây dựng bộ công cụ đo các năng lực cần đạt, bước quan trọng nhất là xác định các công cụ KTĐG trực tiếp và phù hợp để đo lường/theo dõi các biểu hiện cụ thể của năng lực đó. Để đảm bảo tính nhất quán trong việc diễn giải và đưa ra nhận định về năng lực người học, việc đưa ra các tiêu chí hoặc các bảng mô tả các cấp độ của các biểu hiện của năng lực cũng cần được quan tâm.

2.2.4. Đánh giá toàn bộ quá trình KTĐGTDHPTNL

Sau khi triển khai bộ công cụ đánh giá năng lực, giáo viên và các nhà thiết kế chương trình cần đánh giá xem các phương pháp và công cụ đánh giá có phản ánh đúng sự hình thành và phát triển của các năng lực chuẩn đầu ra theo nhu cầu xã hội hay không. Để làm được điều này, trước tiên cần xem xét lại các mục tiêu phát triển năng lực đã xác định chưa, các công cụ đánh giá có phản ánh đúng các biểu hiện của năng lực không, các tiêu chí về mức độ cần đạt đối với yếu tố cấu thành năng lực đã rõ ràng và có sự phân biệt giữa các mức đạt và chưa đạt hay chưa. Ngoài ra cũng cần tham khảo ý kiến chuyên gia cũng như ý kiến của các nhà tuyển dụng về việc điều chỉnh hoặc bổ sung các năng lực mới, về mức độ cần đạt cho mỗi năng lực sao cho sự điều chỉnh này đáp ứng được sự linh hoạt và biến động của thị trường lao động.

Tuy nhiên, khi đánh giá lại toàn bộ quy trình này, sẽ rất khó có độ tương thích cao giữa mục tiêu kiểm tra đánh giá năng lực theo chuẩn đầu ra dự kiến với kết quả nhận định về năng lực đầu ra thực tế, đặc biệt khi các năng lực này được đánh giá bởi các nhà tuyển dụng. Đây là một thực tế mà chúng ta phải chấp nhận. Việc chúng ta có thể làm là giảm thiểu tối đa sự chênh lệch đó. Một trong những giải pháp để hạn chế sự chênh lệch này là ưu tiên các công cụ đánh giá theo dõi được các biểu hiện của năng lực một cách trực tiếp, gần với bối cảnh thực tế, phản ánh đúng những biểu hiện của năng lực mà thị trường lao động cần ở người lao động trong các công việc nhất định.

3. KẾT LUẬN

Bài báo này đã giới thiệu khung lý thuyết cho việc xây dựng quy trình KTĐGTDHPTNL tại trường Đại học Thủ đô Hà Nội. Để triển khai quy trình này đòi hỏi một số điều kiện cần thiết, trong đó sự thay đổi nhận thức về triết lý giáo dục trong kiểm tra đánh giá là quan trọng nhất. Chỉ khi có sự nhất quán từ triết lý giáo dục đến mục tiêu đào tạo, việc xây dựng khung năng lực chuẩn đầu ra theo nhu cầu xã hội và quy trình KTĐGTDHPTNL mới phát huy được tính ưu việt của mình.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Richard.J & Rodgers.T (2001), *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge: CUP, p.159.
2. Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993), *Competence at work: Models for superior performance*, New York: Wiley, pp.13-25
3. UNESCO (1996), "Learning: The treasure within", *UNESCO Publishing*.
4. Đặng Thành Hưng (2012), "Năng lực và giáo dục theo tiếp cận năng lực", *Tạp chí Quản lý Giáo dục*, số 43, tháng 12/2012.
5. Nguyễn Công Khanh (chủ biên), Đào Thị Oanh, Lê Mỹ Dung (2014), *Kiểm tra đánh giá trong giáo dục*, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
6. Nguyễn Lan Phương (2015), "Đánh giá năng lực người học", *Báo cáo Khoa học tại Trung tâm Nghiên cứu Giáo dục phát triển Việt Nam*, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, tháng 1/2015.

DEVELOPING THE THEORETICAL FRAMEWORK FOR COMPETENCY-BASED ASSESSMENT AT HANOI METROPOLITAN UNIVERSITY

Abstract: *The 21st century requires that tertiary education provides labour force who are compatible with labour market. Competency-based teaching and assessment are thought to be the key to success in developing learners' necessary competencies for their future jobs. This article refers to the concepts and principles of competency-based assessment. It, then, proposes four steps involved in the procedures of developing competency-based assessment at Hanoi Metropolitan University.*

Keywords: *tertiary education, tertiary assessment, competency-based assessment*

TRÁCH NHIỆM GIẢI TRÌNH CỦA CHÍNH PHỦ TRƯỚC QUỐC HỘI Ở VIỆT NAM HIỆN NAY

Bùi Thị Cần¹

Trường Đại học Vinh

Tóm tắt: Trách nhiệm giải trình (accountability) là vấn đề được đặc biệt quan tâm trong nỗ lực xây dựng Chính phủ minh bạch và hiệu quả. Theo cơ chế quyền lực ủy quyền, Chính phủ thực hiện trách nhiệm giải trình trước Quốc hội - cơ quan quyền lực cao nhất của người dân; trực tiếp trước người dân và trước xã hội cả về phương diện giải trình chủ động và bị động. Bài viết này tập trung làm sáng tỏ trách nhiệm giải trình của Chính phủ trước Quốc hội từ quan điểm, thực trạng và đề xuất một số kiến nghị nhằm tăng cường hiệu quả của công tác này ở Việt Nam hiện nay.

Từ khóa: Trách nhiệm giải trình, Chính phủ, Quốc hội

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Theo nguyên lý căn bản về quyền lực ủy quyền, đối tượng được trao quyền phải có trách nhiệm đối với chủ thể trao quyền, trong đó có trách nhiệm giải trình (TNGT). Điều này là căn cứ đảm bảo cho chủ thể trao quyền kiểm soát được những hành vi lạm quyền có thể xảy ra của đối tượng được trao quyền, đồng thời góp phần thúc đẩy việc sử dụng hiệu quả quyền lực được trao. Ở Việt Nam, nhân dân - người chủ quyền lực đã ủy quyền cho Quốc hội, đến lượt mình, Quốc hội lại ủy quyền cho Chính phủ. Theo Hiến pháp Việt Nam sửa đổi năm 2013, Điều 94 quy định: "*Chính phủ là cơ quan hành chính nhà nước cao nhất của nước Cộng hòa xã hội chủ nghĩa Việt Nam, thực hiện quyền hành pháp, là cơ quan chấp hành của Quốc hội*"; "*Chính phủ chịu trách nhiệm trước Quốc hội và báo cáo công tác trước Quốc hội, Ủy ban thường vụ Quốc hội, Chủ tịch nước*". Vậy, TNGT của Chính phủ trước Quốc hội ở Việt Nam thời gian qua được thực hiện như thế nào và để tăng cường hơn nữa TNGT của Chính phủ trước Quốc hội cần có những giải pháp gì?

¹ Nhận bài ngày 12.3.2017; chỉnh sửa, gửi phản biện và duyệt đăng ngày 20.4.2017
Liên hệ tác giả: Bùi Thị Cần; Email: thanhcan.miss@gmail.com

2. NỘI DUNG

2.1. Quan niệm về trách nhiệm giải trình của Chính phủ

Tùy theo góc độ nghiên cứu, có thể thấy quan niệm về TNGT cũng có sự thay đổi theo hệ giá trị, thời gian, theo quy định, yêu cầu của từng quốc gia khác nhau và do cách tiếp cận của người nghiên cứu. Các công trình nghiên cứu trong và ngoài nước đều có điểm chung khi nhìn nhận TNGT là trách nhiệm gắn liền với yêu cầu, mong đợi của người ủy quyền, của người dân... về khả năng chịu trách nhiệm của người được ủy quyền. Mọi sự ủy quyền đều kèm theo, đi đôi với TNGT.

TNGT là danh từ mô tả việc nhận trách nhiệm, có thể được thực hiện hoặc công khai thực hiện như: Chính phủ phải chịu trách nhiệm về các quyết định, các hoạt động tác động đến công dân của mình; cá nhân công chức phải có trách nhiệm về hành động và hành vi thực thi pháp luật của mình. Việc nhận trách nhiệm còn có nghĩa là thừa nhận việc làm sai và có thể dẫn đến hình phạt [5]. "Trách nhiệm giải trình trong nền hành chính công là một thuộc tính của người được ủy quyền thực thi công vụ, phải có nghĩa vụ giải thích và phải chịu trách nhiệm về những việc mình làm trước người ủy quyền và các bên có liên quan [6, tr.6]; "Trách nhiệm giải trình sẽ đúng đắn và đầy đủ nhất khi hệ thống tổ chức quyền lực nhà nước bảo đảm được sự kiểm tra, kiểm soát quyền lực" [7, tr.58]... Theo đó, kiểm soát quyền lực là điều kiện để thực hiện TNGT và đến lượt mình, thực hiện TNGT sẽ góp phần kiểm soát được quyền lực. Vì vậy, thuật ngữ "accountability" cần được hiểu ở phương diện là "khả quy trách nhiệm" - nghĩa là có gì xảy ra thì phải quy được trách nhiệm cho ai đó, tổ chức, đơn vị nào đó, và từ đó, chủ thể của quyền lực mới có thể thưởng hoặc phạt người được ủy quyền. Mục đích của khái niệm TNGT với nghĩa "khả quy trách nhiệm" là nhằm phòng ngừa, hạn chế sự lạm dụng quyền lực được ủy nhiệm, thúc đẩy người được ủy quyền sử dụng hiệu quả hơn quyền lực đó và góp phần thúc đẩy, nâng cao sự "chính danh" hay là tính chính đáng (legitimacy) của sự cầm quyền đại diện (ở đây nói đến Chính phủ) đối với người chủ quyền lực là nhân dân mà đại diện là Quốc hội.

Dựa trên tinh thần Hiến pháp Việt Nam sửa đổi năm 2013, tác giả Hà Thị Mai Hiền cho rằng: TNGT đó là nghĩa vụ của cơ quan nhà nước ở tầm hiến pháp có trách nhiệm phải báo cáo, giải thích rõ ràng về những nội dung sự việc và các quyết định thuộc thẩm quyền công vụ của mình trước nhân dân và trước các chủ thể có thẩm quyền giám sát theo hiến định [3, tr.25].

Kế thừa các ý kiến, quan điểm trên, từ cách tiếp cận chính trị học, chúng tôi quan niệm về TNGT của Chính phủ như sau:

- TNGT là quyền và nghĩa vụ của Chính phủ có thể chủ động hoặc theo yêu cầu thực hiện đối với người dân - mà đại diện là Quốc hội (người ủy quyền, cơ quan cấp trên) và với

xã hội (các cơ quan, tổ chức, cá nhân có liên quan) trong việc cung cấp thông tin đầy đủ và chính xác về các công việc, các hành động của mình được tiến hành tuân theo các nguyên tắc, tiêu chuẩn đã được đề xuất, thống nhất với chức năng, nhiệm vụ của Chính phủ;

– TNGT là trách nhiệm, nghĩa vụ của Chính phủ báo cáo, giải thích, chứng minh đối với người dân mà đại diện là Quốc hội (người ủy quyền, cơ quan cấp trên) và với xã hội (các cơ quan, tổ chức, cá nhân có liên quan) một cách rõ ràng về kết quả thực hiện qua vai trò, chức năng, nhiệm vụ hoặc kế hoạch được giao;

– TNGT là sự chịu trách nhiệm của Chính phủ đối với người dân mà đại diện là Quốc hội (người ủy quyền, cơ quan cấp trên) và với xã hội (các cơ quan, tổ chức, cá nhân có liên quan) về kết quả thực hiện chức năng, nhiệm vụ (bao gồm sự chịu hậu quả chính trị - pháp lý khi để xảy ra hậu quả tiêu cực trong các công việc, các hành động của Chính phủ) nhằm hướng đến sự bảo đảm quyền dân chủ trong quá trình quản lý nhà nước và bảo đảm để Quốc hội, người dân, xã hội thực hiện quyền giám sát đối với Chính phủ.

2.2. Thực trạng trách nhiệm giải trình của Chính phủ trước Quốc hội ở Việt Nam

Ở Việt Nam, quy định về TNGT của Chính phủ trước Quốc hội - cơ quan quyền lực cao nhất của nhân dân - được thể hiện trong Hiến pháp và trong nhiều văn bản quy phạm pháp luật khác nhau như: Luật tổ chức Quốc hội, Luật tổ chức Chính phủ, Luật ban hành văn bản quy phạm pháp luật, Luật Phòng chống tham nhũng, Luật hoạt động giám sát của Quốc hội, Luật báo chí, Luật Quyền tiếp cận thông tin, Luật Quyền công dân...

Trách nhiệm của Chính phủ phải báo cáo công tác trước Quốc hội, Ủy ban thường vụ Quốc hội, Chủ tịch nước là thực hiện TNGT trước Quốc hội, Ủy ban thường vụ Quốc hội và Chủ tịch nước. Thông qua báo cáo công tác của Chính phủ, Quốc hội, Ủy ban thường vụ Quốc hội và Chủ tịch nước thực hiện việc giám sát, kiểm tra việc thực hiện các nhiệm vụ, quyền hạn và trách nhiệm quản lý điều hành của Chính phủ. Đây cũng là yêu cầu bảo đảm công khai, minh bạch hoạt động quản lý điều hành của Chính phủ. Điều 85 Hiến pháp Việt Nam sửa đổi năm 2013 quy định: "... Đại biểu Quốc hội có quyền chất vấn Chủ tịch nước, Chủ tịch Quốc hội, Thủ tướng Chính phủ, Bộ trưởng và các thành viên khác của Chính phủ, Chánh án Tòa án nhân dân tối cao, Viện trưởng Viện kiểm sát nhân dân tối cao, Tổng kiểm toán Nhà nước. Người bị chất vấn phải trả lời trước Quốc hội tại kỳ họp hoặc tại phiên họp Ủy ban thường vụ Quốc hội trong thời gian giữa hai kỳ họp Quốc hội; trong trường hợp cần thiết Quốc hội, Ủy ban thường vụ Quốc hội cho trả lời bằng văn bản. Đại biểu Quốc hội có quyền yêu cầu cơ quan, tổ chức, cá nhân cung cấp thông tin, tài liệu liên quan đến nhiệm vụ của cơ quan, tổ chức, cá nhân. Người đứng đầu cơ quan, tổ chức hoặc cá nhân có trách nhiệm trả lời những vấn đề mà đại biểu Quốc hội yêu cầu trong thời hạn luật định".

Hiến pháp khẳng định nguyên tắc Chính phủ làm việc theo chế độ tập thể, quyết định theo đa số, đồng thời xác lập mối quan hệ trách nhiệm giữa Chính phủ, Thủ tướng Chính phủ với Bộ trưởng, Thủ trưởng cơ quan ngang bộ. Thủ tướng Chính phủ là người đứng đầu Chính phủ, chịu trách nhiệm trước Quốc hội về hoạt động của Chính phủ và những nhiệm vụ được giao; báo cáo công tác của Chính phủ, Thủ tướng Chính phủ trước Quốc hội, Ủy ban thường vụ Quốc hội, Chủ tịch nước (khoản 2 Điều 95, Điều 100).

Về chế độ báo cáo, giải trình của Bộ trưởng, Thủ trưởng cơ quan ngang bộ, Hiến pháp năm 2013 quy định Bộ trưởng, Thủ trưởng cơ quan ngang bộ có trách nhiệm báo cáo công tác trước Chính phủ, Thủ tướng Chính phủ, đồng thời thực hiện chế độ báo cáo trước nhân dân về những vấn đề quan trọng thuộc trách nhiệm quản lý (khoản 2, Điều 99)...

Trách nhiệm chính trị của Chính phủ chính là trách nhiệm trước cử tri. Hoạt động giám sát của Quốc hội mà quan trọng nhất là chất vấn, nghe báo cáo và bỏ phiếu tín nhiệm chính là công cụ để bảo đảm TNGT về mặt chính trị (Ngày 28 tháng 11 năm 2014, Quốc hội ban hành Nghị quyết số 85/2014/QH 13 về việc lấy phiếu tín nhiệm, bỏ phiếu tín nhiệm đối với người giữ chức vụ do Quốc hội, Hội đồng nhân dân bầu hoặc phê chuẩn). TNGT của Chính phủ trước Quốc hội ở nước ta hiện nay được thực hiện dưới hai hình thức chủ yếu là thông qua báo cáo và hoạt động chất vấn. Báo cáo công tác hoặc chuyên đề của Chính phủ được cơ quan dân cử xem xét; thành viên của Chính phủ phải trả lời chất vấn của đại biểu cơ quan dân cử. Ngoài ra, Chính phủ còn chịu TNGT các kiến nghị, phản ánh của cử tri gửi đến các kỳ họp Quốc hội.

Nghiên cứu thực trạng thực hiện TNGT của Chính phủ trước Quốc hội không chỉ dừng ở việc nghiên cứu, đánh giá chủ thể thực hiện TNGT mà cần phân tích đối tượng tiếp nhận giải trình là Quốc hội đã có những hoạt động giám sát như thế nào để tăng cường việc thực hiện TNGT của Chính phủ.

Từ các quy định trong Hiến pháp và các văn bản quy phạm pháp luật, qua nghiên cứu thực trạng thực hiện TNGT của Chính phủ, có thể thấy việc thực hiện TNGT của Chính phủ trước Quốc hội thời gian qua được thực hiện tương đối nghiêm túc, có chất lượng và hiệu quả. Tuy vậy, vẫn còn một số hạn chế sau:

Thứ nhất, về hoạt động báo cáo. Chính phủ thông qua báo cáo cần làm rõ được các khía cạnh quan trọng về TNGT của Chính phủ đối với Quốc hội trên ba phương diện: cung cấp thông tin rõ ràng; giải thích, chứng minh công việc của mình theo đúng chức năng, nhiệm vụ; chịu trách nhiệm chính trị - pháp lý nếu để xảy ra hậu quả tiêu cực trong thực thi quyền lực.

Xét trên cả ba phương diện đó của TNGT, Chính phủ đã thực hiện tương đối tốt. Đặc biệt ở hai khía cạnh cung cấp thông tin và giải thích. Chính phủ thực hiện TNGT trước

Quốc hội thông qua việc báo cáo, đã đảm bảo được về số lượng và có sự chuyển biến gia tăng về chất lượng. Các báo cáo của Chính phủ được chuẩn bị tương đối đầy đủ, cụ thể. Thông qua các báo cáo, Chính phủ trình bày trước Quốc hội về tình hình hoạt động, công tác, các kết quả đạt được, những tồn tại, hạn chế và nguyên nhân, phương hướng khắc phục.

Thông qua việc xem xét các báo cáo của Chính phủ, Quốc hội thực hiện trách nhiệm giám sát các hoạt động của Chính phủ trên nhiều mặt, trong đó tập trung vào những vấn đề quan trọng nhất; Quốc hội thảo luận, xem xét các báo cáo một cách khẩn trương, nghiêm túc, dân chủ, thẳng thắn, đảm bảo đúng quy định; đưa ra những nhận định đúng đắn, kịp thời, sát thực tế; góp phần quan trọng vào việc hoàn thiện tổ chức, hoạt động của các cơ quan và kết quả thực hiện kế hoạch phát triển kinh tế - xã hội của đất nước. Từ đó, Quốc hội có cơ sở thực tiễn để tiếp tục đề ra các chiến lược, định hướng mới để Chính phủ tổ chức thực hiện; điều chỉnh kịp thời các chủ trương, chính sách, biện pháp chưa phù hợp và uốn nắn các sai sót trong tổ chức thực hiện của Chính phủ. Qua hoạt động này, Chính phủ nhận được những ý kiến góp ý, đề nghị để nâng cao hiệu lực, hiệu quả của công tác quản lý, điều hành; sớm khắc phục những hạn chế, yếu kém, gắn với trách nhiệm người đứng đầu trong việc hoàn thành mục tiêu tổng quát và các chỉ tiêu chủ yếu đặt ra trong các Nghị quyết của Quốc hội.

Tuy nhiên, thời gian gửi báo cáo đến đại biểu Quốc hội còn chậm (chẳng hạn, tại kỳ họp thứ 8, đến ngày 20/10/2014 (ngày khai mạc kỳ họp), Văn phòng QH mới nhận được 62/75 báo cáo theo yêu cầu); một số báo cáo còn chung chung, số liệu chưa đầy đủ [1], chưa rõ nguyên nhân, trách nhiệm về những hạn chế, yếu kém; nhiều giải pháp còn chưa thật cụ thể, khả thi; một số báo cáo còn chưa được bố trí thời gian thỏa đáng để đại biểu Quốc hội thảo luận, cho ý kiến, đặc biệt là các báo cáo liên quan hoặc giải trình về dự án xây dựng sân bay Long Thành, đường sắt cao tốc Bắc - Nam... gần đây.

Thứ hai, hoạt động chất vấn ngày càng đi vào thực chất, nội dung chất vấn, yêu cầu giải trình tập trung vào nhóm những vấn đề bức xúc được đại biểu và cử tri quan tâm. Các phiên chất vấn được phát thanh, truyền hình trực tiếp; không khí chất vấn thẳng thắn, dân chủ, nghiêm túc, xây dựng, tăng tính đối thoại; việc thường xuyên ban hành nghị quyết sau chất vấn và yêu cầu báo cáo việc thực hiện tại các kỳ họp đã bước đầu tạo cơ chế ràng buộc trách nhiệm thực hiện cao hơn các cam kết của người trả lời chất vấn; hoạt động chất vấn có tác động lớn đến hiệu quả hoạt động, điều hành của các cơ quan nhà nước, nâng cao hơn trách nhiệm của người đứng đầu cơ quan hành chính trước nhân dân. Các vị Bộ trưởng nêu cao tinh thần trách nhiệm, sớm khắc phục những tồn tại, hạn chế, yếu kém, một số Bộ trưởng đưa ra những cam kết mạnh mẽ nhằm tạo sự chuyển biến thực sự trong các lĩnh vực do mình quản lý như Bộ Giao thông Vận tải, Bộ Giáo dục và Đào tạo...

Ngoài chất vấn tại các Kỳ họp của Quốc hội, gần đây Ủy ban thường vụ Quốc hội đã tổ chức các phiên chất vấn đối với các thành viên Chính phủ về những vấn đề cử tri quan tâm. Tiếp tục phát huy hiệu quả từ những cuộc chất vấn, trả lời chất vấn trên diễn đàn Quốc hội, những cuộc chất vấn, trả lời chất vấn tại các phiên họp của Ủy ban thường vụ Quốc hội cũng đã có những tác dụng tích cực, thậm chí đi sâu giải quyết những vấn đề mà ở diễn đàn Quốc hội ít có điều kiện hơn. Theo báo cáo kết quả giám sát việc thực hiện giải quyết kiến nghị của cử tri gửi đến kỳ họp thứ 7 Quốc hội khóa XIII, cử tri cả nước đã gửi đến Quốc hội 2.216 kiến nghị liên quan đến các lĩnh vực của đời sống kinh tế - xã hội, quốc phòng, an ninh, đối ngoại của đất nước. Ủy ban thường vụ Quốc hội đã chỉ đạo tổng hợp, phân loại và sau khi rà soát đã chuyển 1.795 kiến nghị đến các cơ quan có thẩm quyền xem xét, giải quyết, trả lời cử tri và báo cáo Ủy ban thường vụ Quốc hội để tổng hợp trình Quốc hội. Đến trước kỳ họp thứ 8, Quốc hội khóa XIII, các cơ quan của Quốc hội, Chính phủ, các bộ, cơ quan ngang bộ, Tòa án nhân dân tối cao, Viện kiểm sát nhân dân tối cao, các cơ quan, tổ chức khác ở Trung ương đã xem xét, giải quyết, trả lời 1.795/1.795 kiến nghị, đạt 100%, cụ thể là: Chính phủ, các bộ, cơ quan ngang bộ 1.607/1.607 kiến nghị. Theo đó, Chính phủ, các bộ, ngành đã nghiên cứu, tiếp thu, giải quyết 617/1.662 kiến nghị, chiếm 37,12%; 153/1.662 kiến nghị, chiếm 9,2% số đang được nghiên cứu, tiếp thu giải quyết; 79/1.662 kiến nghị, chiếm 4,75% đã được ghi nhận, sẽ tiếp tục nghiên cứu, tiếp thu trong quá trình ban hành chính sách, pháp luật; 811/1.662 kiến nghị, chiếm 48,79% đã được giải trình, cung cấp thông tin với cử tri và 2/1.662 kiến nghị, chiếm 0,12% cần có sự phối hợp giữa các bộ, ngành Trung ương với chính quyền địa phương để giải quyết [4, tr.94].

Sau chất vấn, Chính phủ đã nghiêm túc tiếp thu, tập trung chỉ đạo sửa chữa, khắc phục trong toàn quốc, có nhiều tiến bộ (như khắc phục tình trạng lấn chiếm vỉa hè, bảo đảm an toàn giao thông...); nhiều Bộ trưởng, Trưởng ngành đã chủ động thông tin công khai những giải pháp đã triển khai để khắc phục thiếu sót, khuyết điểm, được cử tri chia sẻ, thông cảm, giải tỏa nhiều vấn đề bức xúc trong nhân dân. Việc gắn kết giữa xem xét các báo cáo về kinh tế - xã hội, báo cáo kết quả giải quyết kiến nghị của cử tri với hoạt động chất vấn đã mang lại hiệu ứng tích cực.

Tuy nhiên, "hoạt động chất vấn vẫn còn tồn tại tính hình thức" [8, tr.116], việc trả lời chất vấn đôi khi còn chung chung, dài dòng, chưa đầy đủ; tính tranh luận, phản biện vấn đề trong hoạt động chất vấn chưa cao; người đứng đầu bộ ngành này đùn đẩy trách nhiệm cho người đứng đầu bộ ngành khác hoặc né tránh trách nhiệm, giải trình thiếu thuyết phục; thời gian dành cho việc chất vấn về một số nội dung phức tạp, bức xúc còn chưa thỏa đáng; việc theo dõi, giám sát các vấn đề đã chất vấn chưa được thực hiện triệt để như *Bộ trưởng*

còn "tránh" khi trả lời chất vấn [2], Bộ trưởng chưa đi thẳng vào vấn đề... liên quan đến các chính sách như Bauxite ở Tây Nguyên, Formosa Hà Tĩnh, Vinasin...

Thứ ba, về việc giải quyết các kiến nghị của cử tri gửi đến các kỳ họp Quốc hội. Qua kết quả việc giải quyết kiến nghị của cử tri cho thấy, Chính phủ, các bộ trưởng, trưởng ngành với trách nhiệm của mình, ngay sau khi nhận được kiến nghị của cử tri đã kịp thời chỉ đạo, khẩn trương tổ chức nghiên cứu, tiếp thu, giải quyết, trả lời cơ bản đầy đủ, rõ ràng về những vấn đề cử tri kiến nghị; trực tiếp ký văn bản trả lời, bảo đảm thời gian theo quy định của pháp luật; chất lượng văn bản giải quyết, trả lời được nâng lên, đáp ứng tốt hơn yêu cầu của cử tri và nhân dân cả nước. Công tác thanh tra, kiểm tra, giám sát được tăng cường; đã đề ra các giải pháp giải quyết những vấn đề bất cập, vướng mắc trong thực tiễn mà cử tri kiến nghị như vệ sinh an toàn thực phẩm, buôn lậu qua biên giới, giá sữa, giá thuốc chữa bệnh... Trong quá trình giải quyết những vấn đề liên quan đến nhiều lĩnh vực đã có sự phối hợp chặt chẽ hơn giữa các bộ, ngành và địa phương. Tuy nhiên, vẫn còn một số tồn tại, hạn chế như: Việc phân định giữa vấn đề cần phải nghiên cứu, giải quyết với việc giải trình thông tin đến cử tri còn chưa rõ ràng, cụ thể; một số bộ, ngành trả lời kiến nghị của cử tri còn chậm, còn để tồn đọng; giải quyết không dứt điểm các kiến nghị tại các kỳ họp trước. Một số văn bản trả lời còn chưa đúng với nội dung cử tri kiến nghị hoặc chưa giải trình, cung cấp đầy đủ thông tin để cử tri hiểu, chia sẻ nên chưa nhận được sự đồng tình của cử tri... Chất lượng báo cáo kết quả giải quyết kiến nghị của cử tri gửi đến kỳ họp Quốc hội còn có những hạn chế nhất định, chưa nêu đầy đủ thông tin cần thiết làm cơ sở cho việc đánh giá kết quả giải quyết; chưa đưa ra được lộ trình, phương hướng giải quyết những vấn đề cử tri kiến nghị như liên quan đến chính sách "đối với cán bộ, công chức, viên chức và người hưởng lương trong lực lượng vũ trang công tác tại vùng có điều kiện kinh tế - xã hội đặc biệt khó khăn" theo Nghị định số 116 năm 2010 của Chính phủ...

Thứ tư, việc lấy phiếu tín nhiệm đối với các chức vụ trong Chính phủ đã tạo ra ràng buộc trách nhiệm chính trị cao hơn đối với hiệu quả hoạt động quản lý, điều hành, tạo ra áp lực để người đứng đầu cơ quan hành chính hoàn thành tốt hơn nhiệm vụ được giao và thực hiện tốt hơn TNGT về việc thực hiện nhiệm vụ trước Quốc hội để nhận được sự tín nhiệm của Đại biểu Quốc hội. Việc lấy phiếu tín nhiệm về cơ bản đạt mục đích, yêu cầu đề ra, phản ánh sát thực tình hình thực tế, bước đầu phát huy tác dụng tốt, được cử tri và nhân dân hoan nghênh, đồng tình, tin tưởng. Tuy nhiên, đối tượng đưa ra lấy phiếu tín nhiệm còn rộng; tiêu chí đánh giá cán bộ còn chưa thật cụ thể; quy định về tỷ lệ (%) *tín nhiệm thấp* để đưa ra *bỏ phiếu tín nhiệm* còn chưa hợp lý; một số quy định về đối tượng, quy trình, thủ tục bỏ phiếu tín nhiệm còn chưa phù hợp... Đây là vấn đề cần được tiếp tục hoàn thiện để nâng cao tác dụng trong thời gian tới [4, tr.99].

Tất nhiên, những tồn tại, hạn chế nêu trên có nhiều nguyên nhân. Nguyên nhân khách quan trước tiên phải nói đến là quy định của pháp luật hiện hành về TNGT của Chính phủ chưa được xây dựng một cách có hệ thống, đầy đủ và cụ thể; nhiều kiến nghị của cử tri liên quan đến sửa đổi, bổ sung, ban hành mới cơ chế, chính sách, văn bản pháp luật cần có quá trình nghiên cứu, tổng kết thực tiễn, thực hiện theo quy trình mới có thể trả lời đầy đủ, thấu đáo; các kiến nghị cần quan tâm đầu tư nhiều hơn nữa các công trình phúc lợi cho địa phương, thực hiện chính sách an sinh xã hội, xóa đói, giảm nghèo, cải cách chế độ công vụ... là những vấn đề liên quan đến nhiều chủ thể, đối tượng thực hiện nhưng chưa thể giải quyết được ngay. Nguyên nhân chủ quan phải nói đến bản thân Chính phủ và Quốc hội. Hoạt động giám sát của Quốc hội, qua đó để tăng cường việc thực hiện TNGT của Chính phủ thực chất và hiệu quả... lại đang tồn tại những hạn chế. Ví dụ, các kiến nghị, thắc mắc liên quan đến nhiều bộ, ngành... chưa được giao cho một cơ quan chủ trì nào là đầu mối, chịu trách nhiệm chính trong việc phối hợp giải quyết và trả lời. Công tác chỉ đạo, điều hành, tổng hợp, giải quyết kiến nghị của cử tri trên thực tiễn còn chưa thống nhất; đội ngũ làm công tác này còn chưa có chuyên môn sâu, lực lượng còn mỏng. Cùng với đó, việc tập hợp, tổng hợp kiến nghị của cử tri qua hoạt động tiếp xúc cử tri của đại biểu Quốc hội, Đoàn đại biểu Quốc hội cũng còn hạn chế; nhiều kiến nghị còn chung chung, thiếu cụ thể, rõ ràng, chưa nêu rõ trách nhiệm cụ thể của người trả lời chất vấn; tính ràng buộc trách nhiệm chưa chặt chẽ đối với người thực hiện TNGT.... Việc phân công nhiệm vụ trong bộ máy Chính phủ trên thực tế còn thiếu rõ ràng, cụ thể; đồng thời Chính phủ, Quốc hội cũng chưa thực sự chú trọng, chủ động công khai thông tin để đại biểu Quốc hội có thể tiếp cận sớm, đầy đủ, từ đó có thể tăng cường hiệu quả giám sát, thực hiện TNGT.

Từ thực tế này, chúng tôi đề xuất một số kiến nghị sau:

Thứ nhất, bổ sung, sửa đổi quy định về TNGT của Chính phủ; tiếp tục hoàn thiện, thay đổi các quy định về hoạt động của Quốc hội, sự giám sát của Quốc hội đối với Chính phủ; cụ thể hóa khung pháp luật về quyền tiếp cận thông tin, công khai, minh bạch thông tin; xây dựng, tăng cường các quy định giám sát và đánh giá TNGT của Chính phủ theo kết quả; tăng cường khuôn khổ pháp luật chi tiết, tạo cơ sở để đổi mới bộ máy của Chính phủ theo hướng hiện đại.

Thứ hai, tăng cường nâng cao nhận thức về TNGT và vai trò, ý nghĩa việc thực hiện TNGT của Chính phủ, đặc biệt trong bối cảnh hiện nay, khi có sự chuyển dịch từ nhà nước cai trị và kiểm soát sang nhà nước phúc lợi, nhà nước kiến tạo; khi sự phát triển, thúc đẩy tăng trưởng và phân bổ phúc lợi một cách hài hòa đang là xu hướng vận động cơ bản trong các cải cách về chính trị.

Thứ ba, nâng cao hiệu quả việc thực hiện TNGT và áp dụng thực chất các chế tài nếu không giải trình được hoặc giải trình không thỏa đáng khi gây ra hậu quả tiêu cực trong thực thi công vụ của tập thể và cá nhân; hậu quả pháp lý của phiên giải trình.

Thứ tư, tăng cường hiệu quả giám sát của Quốc hội đối với việc thực hiện TNGT của Chính phủ. Nâng cao chất lượng, hiệu quả sử dụng các công cụ giám sát như xét báo cáo, giám sát theo chuyên đề, phiên điều trần, chất vấn, các ủy ban điều tra của Quốc hội, bỏ phiếu tín nhiệm... Xây dựng tiêu chí cụ thể về đánh giá việc thực hiện TNGT của Chính phủ; đặc biệt, chú trọng đánh giá cả trong quá trình thực hiện chức năng, nhiệm vụ và kết quả thực hiện chức năng, nhiệm vụ nhằm phát hiện sớm những khiếm khuyết, điều chỉnh kịp thời và dự báo được cả những tình huống, vấn đề có thể xảy ra trong sử dụng quyền lực ủy quyền, đảm bảo quyền lực được sử dụng đúng, hiệu quả và góp phần phòng, chống tham nhũng.

Thứ năm, phát huy thế mạnh của các phiên giải trình. Cách thức tiến hành phiên giải trình cần thể hiện rõ tính chất, chuyên sâu, nhằm thu thập thông tin cụ thể, chi tiết, đa chiều về những vấn đề được đưa ra giải trình. Đặc biệt, cần chú trọng sự có mặt của các bên liên quan đến vấn đề được đưa ra giải trình; thời gian, cách thức hỏi, trình tự, quyền chủ tọa... Hơn nữa, cần có cơ chế huy động một số nguồn lực của chính Quốc hội, các Ủy ban của Quốc hội để tăng cường việc thực hiện TNGT và các nguồn lực khác như vai trò của cơ quan truyền thông, tham vấn ý kiến của các chuyên gia trong và ngoài nước về kinh nghiệm, giải pháp nâng cao hơn nữa TNGT, việc thực hiện TNGT.

3. KẾT LUẬN

Trước yêu cầu, thách thức ngày càng cao của sự phát triển đất nước trong bối cảnh hội nhập, toàn cầu hóa, quản trị quốc gia hiệu quả là chìa khóa để đạt được sự phát triển kinh tế bền vững. Những thách thức mà Chính phủ hiện nay phải đối diện là không nhỏ, từ "nền kinh tế toàn cầu, công nghệ và thông tin mới" cũng như từ các đòi hỏi dân chủ, sự tham gia rộng rãi hơn của người dân... Thực hiện TNGT của Chính phủ một cách thực chất sẽ góp phần nâng cao hiệu quả thực thi quyền lực ủy quyền, tạo niềm tin, sự đồng thuận trong quản lý xã hội, trong nhân dân, hướng tới xây dựng thành công một nhà nước quản trị tốt, minh bạch và dân chủ.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Báo cáo tóm tắt Kết quả giám sát việc giải quyết kiến nghị của cử tri gửi kỳ họp thứ 7, Quốc hội khóa XIII của Ủy ban Thường vụ Quốc hội ngày 4 tháng 11 năm 2014.
2. Báo VnEconomy ngày 13/6/2012.
3. Hà Thị Mai Hiền (2014), "Những nội dung cơ bản của Hiến pháp sửa đổi năm 2013 về trách nhiệm giải trình của các cơ quan hiến định và định hướng triển khai", *Tạp chí Nhà nước và pháp luật*, số 6/2014.

4. Nguyễn Quốc Hiệp (2015), "Thực hiện trách nhiệm giải trình trong thực thi công vụ nhằm phòng ngừa tham nhũng ở Việt Nam hiện nay", *Đề tài KHCN cấp Bộ*, Viện Khoa học Thanh tra.
5. <http://www.vocabulary.com/dictionary/accountability>.
6. Phạm Duy Nghĩa (2015), *Quan niệm về trách nhiệm giải trình trong thực thi công vụ, Chuyên đề thuộc đề tài cấp Bộ* (Quyết định 161/QĐ-TTTP của Tổng Thanh tra Chính phủ), Viện Khoa học Thanh tra.
7. Đào Trí Úc, "Vấn đề trách nhiệm giải trình trong cơ chế thực hiện quyền lực nhà nước ở Việt Nam", *Chuyên đề thuộc đề tài cấp Bộ*, Viện Khoa học Thanh tra.
8. Văn phòng Quốc hội, Viện Chính sách công và pháp luật (2015), *Hoạt động giám sát của cơ quan dân cử ở Việt Nam - vấn đề và giải pháp*, Nxb Hồng Đức.

ACCOUNTABILITY OF THE GOVERNMENT TO THE NATIONAL ASSEMBLY IN VIET NAM TODAY

Abstract: *Accountability is a concept that is more and more interested in efforts to build a transparent and effective government. With mechanism of authorized power, the Government implemented accountability to the National Assembly - the highest power organ of the people; directly representative of the people and society in both the active and passive accountability. The article focuses on clarifying accountability of the Government to the National Assembly from the perspective, current situation and some recommendations to enhance the implementation of governmental policies in Viet Nam today.*

Keywords: *Accountability, accountability of the government, the National Assembly*

THẾ GIỚI QUAN TÔN GIÁO TRONG DÂN CA NGHI LỄ CỦA NGƯỜI DAO TUYỂN

Bàn Thị Quỳnh Giao¹

Viện Văn học

Tóm tắt: Việt Nam là quốc gia đa dân tộc, mỗi dân tộc có hệ ý thức, tôn giáo, tín ngưỡng khác nhau. Thế giới quan tôn giáo vừa là vấn đề thuộc tín ngưỡng, tâm linh, vừa phản ánh nét đời sống văn hóa tinh thần của dân tộc ấy. Trong các hình thức, nghi lễ dân gian, dân ca nghi lễ là loại hình thể hiện chân thực và sống động nhất điều này. Bài viết nghiên cứu sâu về thế giới quan tôn giáo được thể hiện qua dân ca nghi lễ của người Dao Tuyển, một dân tộc thiểu số ở khu vực miền núi phía Bắc Việt Nam.

Từ khóa: Thế giới quan tôn giáo, người Dao Tuyển, dân ca nghi lễ

1. MỞ ĐẦU

"Thế giới quan bao gồm những hiểu biết rộng lớn nhất về sự vận hành của thế giới, con người có khuynh hướng xem xét những gì họ đã biết và dựa trên hiểu biết này mà tìm ra những manh mối giúp họ hiểu được phần nào những điều họ còn băn khoăn, ngỡ ngàng" [1, tr.235-236]. Các nghi lễ cấp sắc, đám cưới, tang ma của người Dao Tuyển được duy trì cho đến ngày nay là nhờ sự gắn kết giữa các bài dân ca với thực hành nghi lễ, mà nội dung các bài dân ca nghi lễ ấy đã phần nào phản ánh được dấu ấn Đạo giáo, dấu ấn tâm lý tộc người thông qua thời gian, không gian văn hóa, cũng như giá trị "giáo dục nhất định, hướng người thanh niên làm điều ngay thẳng, dũng cảm, không mê sắc, không vụ lợi và sẵn sàng giúp đỡ người" [2, tr.215]. Đó cũng chính là "những manh mối" giúp chúng ta giải mã được thế giới quan tôn giáo của người Dao Tuyển từ dân ca nghi lễ.

2. NỘI DUNG

2.1. Ảnh hưởng của Đạo giáo đến tín ngưỡng của tộc người Dao Tuyển

Đối với người Dao nói chung và người Dao Tuyển nói riêng, Đạo giáo được coi là tôn giáo có ảnh hưởng sâu sắc nhất đến tín ngưỡng của họ. Đặc biệt, "Đạo giáo cũng góp phần

¹ Nhận bài ngày 12.3.2017; chỉnh sửa, gửi phản biện và duyệt đăng ngày 20.4.2017
Liên hệ tác giả: Bàn Thị Quỳnh Giao; Email: quynhgioa.ban40@gmail.com

cũng cố thêm ý thức tự giác tộc người của người Dao nói chung hay từng bộ phận người Dao nói riêng. Đạo giáo ra đời từ Trung Quốc, ảnh hưởng đến người Dao đã từ lâu, chí ít là trước thời Minh, Thanh" [3, tr.130]. Đạo giáo tác động mạnh mẽ đến quan niệm của người Dao Tuyền về thế giới xung quanh, đặc biệt là vũ trụ quan dân gian, họ quan niệm như sau: *"Thiên binh từ trên con đường trời/ Cưỡi mây theo sương qua ngang trời/ Trong triều trăm họ trên đường đất/ Trăm họ Thủy tiên (chỉ các loài sống dưới nước) đắm trong hồ/ Sử sách chẳng ngừng năm tháng nào? Thiên triều sáng sớm tu muôn điều/ Vì người xuân đẹp mong mưa xuống/ Nhật nguyệt sáng tỏ, lửa hóa khói/ Mưa rơi mặt đất, trăng bùng sáng"* [4, tr.401]. Theo như lời ca trên thì vũ trụ quan của người Dao Tuyền có ba tầng khác nhau, được phân bố theo một trục dọc, tầng cao nhất là Ngọc Hoàng, các vị thần thánh và tổ tiên, tầng thứ hai là thế giới của con người đang sống, phía dưới đáy các con sông là tầng thứ ba của thế giới. Ở tầng thứ ba được chia ra làm hai cõi, cõi của thủy thần và cõi của *"Trăm họ Thủy Tiên"* sinh sống. Ba tầng của vũ trụ có mối quan hệ qua lại không tách rời nhau.

Xuất phát từ quan niệm về ba tầng vũ trụ trong Đạo giáo, người Dao Tuyền cho rằng những con người "nhỏ bé ở dưới đất" nếu như không được cấp sắc "thì dù chết già cũng không được về với tổ tiên và lúc sống không được cúng bái cha mẹ... Lại thêm, điều quan trọng nhất của Đạo giáo đặt ra là: ai không làm lễ cấp sắc không được công nhận là con cháu Bàn Vương... không gia nhập Đạo giáo, tự nhiên người đó bị cộng đồng Dao khai trừ" [3, tr.132]. Chính điều đó đã khiến nghi lễ cấp sắc của người Dao Tuyền mang nặng tính Đạo giáo, bởi ở nghi lễ ấy luôn gắn với màu sắc tín ngưỡng, tôn giáo của phép thuật, bùa chú cúng tế. Đặc biệt do ảnh hưởng của Đạo giáo, nên người Dao nói chung và người Dao Tuyền nói riêng quan niệm Ngọc Hoàng là người "hóa cách" giúp người Dao Tuyền vượt qua mọi khó khăn nên trong nghi lễ cấp sắc nếu như không mời được Ngọc Hoàng về trợ giúp thì nghi lễ cấp sắc sẽ không thể thực hiện.

Cũng do ảnh hưởng của Đạo giáo, nên người Dao Tuyền coi vị thần Bàn Vương (hay còn gọi là Bàn Cổ) là người sinh ra vạn vật và con người trong thế giới tự nhiên. Bàn Cổ, Ngọc Hoàng và các vị Thánh, Sư sinh sống ở tầng thứ nhất (tầng trời), con người sinh sống ở tầng thứ hai và người chết linh hồn chưa được luân hồi sẽ sinh sống ở tầng thứ ba của vũ trụ. Người Dao Tuyền quan niệm khi họ chết đi, nếu không được trở về tầng trời để hầu hạ Ngọc Hoàng, Bàn Vương... thì họ là người "vong ân bội nghĩa", bởi hai vị thần tối cao ấy đã trợ giúp họ suốt thời gian họ tồn tại ở cõi trần. Sau khi trả hết nợ ở cõi trần họ phải được trở về cõi trời để báo đáp hiếu nghĩa với Ngọc Hoàng, Bàn Vương, khi họ đã báo đáp tròn ân nghĩa Ngọc Hoàng, Bàn Vương sẽ lại giúp họ đầu thai trở về cõi trần. Quan niệm ấy được dân ca nghi lễ phản ánh như sau: *"Thái cực tiên sinh, sinh Bàn cổ/ Khai bảo nguyên niên vua ra đời/ Chưa có trời mà đã có đất,/ Trước có Ngọc hoàng với Bàn cổ,/ Tôi ra cùng lửa với Ngọc Hoàng, Ngọc Hoàng ba trăm sáu hóa cách,/ Bàn cổ ba trăm sáu hóa*

thân./ Mắt trái biến thành mặt trời đỏ,/ Mắt phải biến thành mặt trăng tròn,/ Cỏ tranh trên đồi là tóc biển,/ Cá nước dưới biển là tim gan,/ Răng biến thành vàng với bạc, Xương cốt biến thành đá thành tro,/ Thịt biến thành đất trồng trọt lúa,/ Máu chảy thành sông ra biển khơi,/ Gân cốt biến thành cây trên núi,/ Móng tay chân biến thành ngôi sao,/ Chín khúc mình chu với lục tạng,/ Ruộng đồng cày cấy là chân ông,/ Ruộng đồng là vết chân của bố..." [2, tr.298-299]. Do vậy, Bàn Vương được người Dao Tuyển coi như một tiểu vũ trụ mệnh mông, huyền bí "*Tạo được châu thành rộng bao la/ .../ Rong vàng dưới biển được yên tâm/ Rong vàng dưới biển sống vui vẻ/ Nhìn thấy mặt trời chiếu khắp nơi*" [6, tr.33-34]; đồng thời cũng là ông tổ của người Dao Tuyển có sức mạnh siêu nhiên hộ mệnh, chi phối mọi duyên số, công danh, sức khỏe, đường đời của vạn vật trong tự nhiên cũng như con người.

Đạo giáo đã phát huy được ảnh hưởng mạnh mẽ của mình trong tín ngưỡng thờ thần của người Dao Tuyển, bởi "Nó xuất phát từ lòng tin là xung quanh người sống, cùng với thế giới hiện hữu của chúng ta, có một thế giới vô hình, ở đó các vị thần linh ở khắp nơi theo dõi và phù trợ cho thế giới của người sống" [7, tr.21]. Với lòng tin đó nên trong các nghi lễ cấp sắc, đám cưới, tang ma các thầy cúng phải thực hiện nghi lễ mời thần về trợ giúp. Các vị thần được mời về trợ giúp trong suốt quá trình thực hành của ba nghi lễ là: Ngọc Hoàng, Bàn Vương, Tam Thanh, Tam Nguyên, Bà Mụ... Vì thế, khi mở đầu các nghi lễ, thầy cúng chính hát bài *Mời thần*, bài hát có đoạn mở đầu như sau: "*Hỡi...Ngọc Hoàng ở trên trời cao/ Về đây chứng giám cho xa đường/ Đại giới chúng con đường chưa mở/ Nhờ thần mở lối chúng con qua/ Hỡi ... thần Bàn Vương hãy về đây/ Chứng giám cho xa đường đại giới/ Thần Bà Mụ ở trên núi cao/ Về đây bảo hộ đệ tử nhỏ/ Chứng giám cho thầy mở xa đường...*" [Ghi theo lời ông Hoàng Văn Tờ, sinh năm 1938 ở Bản Cầm, Bảo Thắng, Lào Cai - Tư liệu điền dã ngày 8/1/ 2014].

"Trong tôn giáo tín ngưỡng, việc con người, tức thế giới trần tục thông quan với thế giới thần linh là một trong những nhân tố cơ bản. Việc thông quan đó cần tới nhiều điều kiện, trong đó ngôn ngữ, tức tiếng nói của con người giữ vai trò chủ yếu. Tiếng nói đó có thể là lời cầu khẩn, niệm chú, lời hát cầu..." [7, tr.323]. Như vậy, khi các thầy cúng hát mời các vị thần về trợ giúp trong các nghi lễ, đây cũng là một cách để con người "thông quan" với thế giới thần linh. Và theo quan niệm của người Dao Tuyển thì việc "thông quan" với thế giới thần linh là một việc làm vô cùng quan trọng và có ý nghĩa. Bởi nếu như không có thế giới thần linh phù trợ, giúp sức thì người thụ lễ sẽ không thể đến được Mai Sơn để nhận sắc phong, ấn tín: "*Ngẫu nhứt hồ phản thái si sang/ Thĩm thấy luôn thao de làn tằm/ Gu nhột hò phản thái pèng chây/ Dấp truân thấy can loi sông thau*" (dịch lời: *Hào quang trên đường soi dẫn đường/ Đi đến Mai Sơn chẳng sợ chìm/ Chúc cho phúc mới khi*

thụ giới/ Đẹp tựa trăng rằm tết đoàn viên) [5, các lời Nôm Dao và phiên âm tiếng Việt đều trích trong cuốn này]. Cũng như vậy, cô dâu chú rể không vượt qua được các quan ải để đến được bến bờ hạnh phúc: "*Ban gây trảng rành quán chhen ai/ Hô cánh quẩn động tọng péng hèng*" (dịch lời: *Vạn lý trường thành trấn ải quan/ Nơi đây quân dừng động binh hành*), và người chết sẽ không thoát được 18 tầng địa ngục, hương hồn sẽ bị "chìm ở án" không được trở về Dương Châu: "*Hương hồn không bị chìm ở án/ Thăng lên thiên đường nơi tiên cảnh*".

Người Dao Tuyển có một niềm tin thiêng liêng vào thế giới thần linh, chính vì vậy trong tâm thức họ hình thành những không gian thiêng liêng. Họ coi đó là nơi sinh tồn của Thần, của ma tổ tiên, bởi vậy không gian ấy tập trung những gì quý nhất, đẹp nhất, hay nhất. Đặc biệt người Dao Tuyển luôn mơ ước mình sẽ được đặt chân vào không gian thiêng Mai Sơn. Để thực hiện được mơ ước này, những người đàn ông Dao Tuyển phải trải qua nghi lễ cấp sắc, khi đó họ sẽ được các thầy công nhận là đệ tử của Đạo giáo, cũng có nghĩa khi đó họ sẽ được đặt chân vào không gian thiêng ấy. Được như vậy, thì khi họ lấy vợ, sinh con đẻ cái, khi già chết đi... mới được các vị thần linh ở Mai Sơn về trợ giúp: "*Tòng tin thấy cán rằm pẩy gây/ Tòng nhót hồ phản long gây kêu/ Ting tử nhót tàu thanh xang tin/ Lạp nhót hồ phản tan tàu toi/ Châu xống rập hạc toi toòng sống*" (dịch lời: *Cửa tử hoàn sinh mọi xứ truyền/ Hương hỏa đều đặt trên Mai Sơn/ Thầy truyền khuôn vàng như Đồng Nhi/ Ban cho ân mới được trường thọ/ Văn võ giỏi giang như rồng bay*). Không gian thiêng Mai Sơn là nơi trú ngụ của Mai Sơn pháp chủ (có tên niệm là Chu Ứng Lượng) và các thầy dạy đạo. Khi người được cấp sắc được đặt chân vào không gian thiêng ấy đồng nghĩa với việc họ sẽ được dạy phép trừ ma diệt tà và trở thành đứa con chính thức của Mai Sơn pháp chủ. Ở không gian thiêng ấy người được cấp sắc "mới được nhận là tín đồ của Đạo giáo, được thánh thần công nhận, được cấp âm binh, tu luyện pháp thuật, khi sống làm ăn, sinh hoạt mới được may mắn; lúc chết mới được về với tổ tiên nơi Dương Châu không phải sa xuống địa ngục" [3, tr.131]. Khi trở thành tín đồ của Đạo giáo, người được cấp sắc sẽ múa điệu *Múa rùa* (điệu múa thiêng của người Dao Tuyển) và hát bài *Cảm tạ thần* để cảm ơn các thần: "*Sớm nay Tân ân thụ giới mãi/ Sớm mai trăm họ đã đến nhờ/ Sớm mai trăm họ đã đến nhờ/ Bất kể đại chay hay tiểu hội/ Bốn phương đều đạt tới âm cung/ Tiếng thom truyền đi khắp tứ xứ/ Cứu nhân độ vật thật công danh*" [Ghi theo lời thầy cúng Lý Văn Sầu, sinh năm 1945 tại Bản Lầu, Mường Khương, Lào Cai - Tư liệu điền dã ngày 24/11/2014]. Lời bài hát vừa là lời cảm ơn, đồng thời cũng là lời báo cáo với các thần và tổ tiên họ đã "*thụ giới*", nên họ sẽ sống có trách nhiệm với bản thân, cộng đồng, luôn thay mặt các thần cứu nhân độ thế.

Không gian thiêng trong lễ cấp sắc, đám cưới, tang ma của người Dao Tuyển không chỉ bó hẹp ở Mai Sơn mà có khi còn được trải dài tới tận cửa biển. Ở không gian đó, người

Dao Tuyền đã lưu giữ lại ký ức vượt biển trong quá trình di cư của tộc người: "*Cách biển mời thần phải có thuyền/ Bắc được cầu rồng qua biển rộng*" [6, tr.35]. Cũng như các nhóm Dao khác, người Dao Tuyền luôn ghi nhớ công lao của Bàn Hồ, người đã được Bình Vương cấp cho *Quá sơn băng văn*, để tìm nơi đất mới sinh sống, từ đó người Dao Tuyền mới tìm được mảnh đất màu mỡ để sinh sống ở Việt Nam. Trong nghi thức mở đầu của lễ cấp sắc, đám cưới, tang ma..., bao giờ các thầy cúng cũng hát bài *Phiêu dương quá hải ca*. Bài ca *Phiêu dương quá hải ca* là bài dân ca nghi lễ được tất cả các nhóm Dao trong đó có nhóm Dao Tuyền sử dụng trong các nghi lễ vòng đời của mình. Bài ca này đã được tác giả Tần Kim Phu sưu tầm và giới thiệu tới người đọc trong cuốn *Truyện thơ người Dao Khâu ở Sìn Hồ - Lai Châu*, mà theo khảo sát, nghiên cứu của chúng tôi, người Dao Khâu thực chất là Dao Đỏ. Bài ca nghi lễ *Phiêu dương quá hải ca* được người Dao nói chung và người Dao Tuyền nói riêng sử dụng trong thực hành nghi lễ đưa người được cấp sắc và linh hồn người chết đến với không gian cửa biển, nơi mà những người Dao Tuyền đầu tiên bước chân lên chiếc bè gỗ để đi tìm nơi đất mới: "*Chiệp nhể phính Yiu chẳng bài khiểu/ Chiệp nhể có tải bài hành کیا cong/ Tẩu کیا "Tàng Cong" yiem tháo ngản/ Puồng chụ tải puông xín lủn hành/ Chia chiu chia yế yiem tháo ngản/ Tải bài biêu pịa khoaiz yieung tuông/ Nài chỏi khoaiz tuông pham nhut chiêuz/ Bài xiên mây tổng yeek dào yieuh/ Yieet nhân yieuh vỏa luối xinh hengz/ Nhể nhân yieuh tài to nhìn vỏa/ Chuống nhân dào lủn luối xong liêuh*" (dịch lời: *Tìm đến cửa sông bến Trường Giang/ Vào rừng chặt gỗ kết thành bè/ Mười hai họ Dao lên bè đi/ Mười hai cái bè chèo qua sông/ Bè chèo qua sông chẳng cập bến/ Gặp phải gió to muốn lật bè/ Bao ngày bao đêm chẳng đến bờ/ Bè liền trôi dạt giữa biển khơi/ Ba tháng lênh đênh trên mặt biển/ Nhìn lên thấy trời, dưới nước sâu/ Sóng biển dâng cao tiếng gào thét/ Mọi người vô kể chỉ lo âu*) [8, tr.84].

Ở không gian thiêng nơi cửa biển, các thầy cúng phù phép cho người đàn ông Dao Tuyền đã được cấp sắc có phép thuật quá giang, quá hải (qua sông qua biển), để họ có thiên binh vạn mã nhập thân, bất kể đi xa gần, đi sông hay đi biển sẽ không bị ma quỷ xức phạm, làm hại. Khi có phép thuật quá giang trong cuộc sống hàng ngày, họ bảo vệ được những người bên cạnh mình được bình an, không gặp những điều tai ương. Đặc điểm chung của không gian thiêng trong dân ca nghi lễ của người Dao Tuyền là mô hình ba giới, ba tầng, ba cõi: Thượng giới, trần giới và địa giới, tương ứng với ba tầng, ba cõi của thần linh, người, ma quỷ. Ở không gian thiêng đó, con người có thể tự do đi lại trong ba tầng, ba cõi mà ít gặp trở ngại nào. Hiển nhiên, để có thể đi lại tự do được như vậy, những người đàn ông Dao Tuyền phải được cấp sắc, phải học đạo, tu luyện thành thạo cả Đạo giáo thần tiên, Đạo giáo phù thủy ở bên Đạo và bên Sư. Đó chính là tính chất tôn giáo của không gian nghệ thuật trong dân ca nghi lễ của người Dao Tuyền. Không gian trong dân ca nghi lễ dù được cảm nhận ở phương diện nào, khía cạnh nào thì đó cũng là những không gian

gắn gũi thân thuộc và bình dị nhất của tộc người Dao Tuyển, qua đó cho thấy sự gắn bó với quê hương, với cội nguồn dân tộc mình.

Từ không gian thiêng nơi cửa biển ấy, chúng ta cũng thấy thấp thoáng hiện ra thời gian lịch sử của tộc người Dao Tuyển. Trong dân ca nghi lễ của người Dao Tuyển, thời gian lịch sử được nhìn từ phía hiện thực phản ánh, là sự đồng hiện của ba mảng lớn: lịch sử tộc người, quá trình di cư và quá trình định cư tại vùng đất mới. Trong bài dân ca sau, thời gian lịch sử của tộc người được tái hiện với những dấu tích cụ thể như: "*Chiêu chiêu, Chán cuak, Shân chiêu tôi/ Hán chiêu, Pham cuak, Fbuz chiêu tình/ Yiu nhân chỏi lọ Shuz cuak tấy/ Chiêm xây Hù Nàm, Hù Pak chiêu/ Xeng chang, Mù chang, Yien chang ngán/ Tổng Tình hù ngán phiếu shun shieu/ Chỏi lọ lêng hù lựa chiêu tôi/ Yiet shin nhẻ pek lựa chiệp nhẻ nin*" (dịch lời: *Người đời truyền miệng từ ngàn xưa/ Xứ sở phương bắc có người Dao/ Thời Chu, Chiến quốc, thời Tần đại/ Thời Hán, Tam quốc, Phổ triều đình/ Người Dao đang ở đất nước Sở/ Nay là tỉnh Hồ Bắc, Hồ Nam/ Ở dọc sông Mâu, sông Nguyên/ Cạnh hồ Động Đình cuộc sống yên*) [8, tr.77-78]. Thời gian lịch sử trong bài dân ca *Phiêu dương quá hải ca* là thời gian quá khứ xác định, thông qua những lời ca, người nghe nhận biết được những mốc lịch sử cụ thể của cả tộc người. Người Dao nói chung, trong đó có người Dao Tuyển, di chuyển từ "phương Bắc" sang phía Đông Tây: "*Thời ấy triều đình là Nam Bắc/ Tùy, Đường, Tống triều lần lượt qua/ Đất trời phương Bắc đều để ở/ Chẳng phải di dịch sang Đông Tây*" [8, tr.79]; rồi đến đời Minh, Thanh... họ bắt đầu di cư đến Giao Chỉ "*Triều Minh, triều Thanh, Dân Quốc thế/ Có số người Dao ra nước ngoài/ Được nghe người đồn đất Giao Chỉ/ Núi rừng còn rộng để làm ăn/ Một số dời sang đất Giao Chỉ/ Tọa lạc nơi đây hàng trăm năm*" [8, tr.92]. Như vậy, thời gian lịch sử xuất hiện trong dân ca nghi lễ của người Dao Tuyển không tách biệt với thời gian diễn xướng; thời gian lịch sử và thời gian diễn xướng hòa lẫn trong bối cảnh diễn xướng. Dân ca nghi lễ được chủ thể diễn xướng và người tham dự nghi lễ hát lên như chính mình là người đang sống trong giai đoạn lịch sử đó. Kết cấu phổ biến nhất trong dân ca nghi lễ là kết cấu theo chặng đoạn của nghi lễ, bởi vậy, thời gian lịch sử trong dân ca nghi lễ chính là thời gian diễn xướng.

2.2. Vai trò trao truyền tín ngưỡng và giáo dục đạo lý của Đạo giáo trong cộng đồng

Các bài dân ca nghi lễ của người Dao Tuyển không chỉ cho người đọc nhận biết được những dấu ấn văn hóa của tộc người trong đó mà nó còn có vai trò trao truyền tín ngưỡng và giáo dục đạo lý trong cộng đồng. Do đó, các gia đình người Dao Tuyển đều mong muốn con trai mình được cấp sắc để học được nhiều chữ, hiểu được đạo lý để trở thành thầy cúng giỏi, trở thành một người tốt, sống có ích cho cộng đồng, xã hội. Họ sẽ có một tương lai tươi sáng, để rồi khi trưởng thành lấy vợ họ sẽ được làm chủ gia đình, được cúng tổ tiên

trong lễ đặt tên cho con, đến khi già chết đi họ được con cháu làm ma và làm chay để về Mai Sơn sinh sống tiếp với tiên tổ: *"Hác ray pát xét rành chanh cao/ Thám thấy chanh thì khô dòng nhàn/ Rành chạch thám nhồn hêng hoả lâu/ Lạnh thấy đen kêm một rẻ thánh/ Pou dau thấn ắn tràng thêng rau/ Tánh bành páp cao nhăm tống hêng/ Xôi chang ly pánh tràng ong hu/ Đều rần thay quay đạt đồn póng"*, (dịch lời: *Quý tử Tam Sư thật đẹp thay/ Thừa chức Tam Nguyên được hành hóa/ Lĩnh ấn, lĩnh kiếm diệt tà tinh/ Chúc mừng ấn mới được thọ lâu/ Thanh bình học phép để thông hành/ Tướng soái kiển binh thường ủng hộ/ Điều thần tế quý đạt huyền phương*). Lời bài hát thể hiện khát vọng của tất cả những người làm cha, làm mẹ. Sinh con ra dù vất vả, khó khăn đến đâu họ cũng muốn con trai mình được làm đệ tử của Tam Sư, được cấp sắc, cấp ấn tín, học phép thuật, học đạo lý để có thể điều binh khiển tướng, biết quý trọng giá trị cuộc sống, biết chia sẻ và giúp đỡ mọi người trong cộng đồng. Việc răn dạy đạo lý cho các đệ tử với mục đích mong muốn cho đệ tử được khỏe mạnh, thành danh, chăm chỉ lao động và sống đúng đạo, cụ thể như sau:

Lời dạy đầu tiên là: *"Mới hện dạy con kinh trong nhà/ Bản kinh trong nhà để dạy con/ Luru truyền từ xưa cho đến nay/ Nếu là người thân cho một bản/ Nếu là khách đến người thêm người/ Từng trang từng trang mong con tốt/ Trong lúc chuyện trò lời chân thật/ Có kinh dùng dạy cho con cháu"*, răn dạy đệ tử của mình hãy sống thật tốt trong mọi hoàn cảnh. Trong lễ dạy kinh cho người được cấp sắc (đệ tử), người thân hoặc những người đến tham dự buổi lễ đều có thể ngồi nghe thầy cúng chính dạy kinh bởi những lời kinh răn dạy không chỉ dành riêng cho người được cấp sắc mà còn hướng nội dung răn dạy đến tất cả mọi người trong cộng đồng: hãy sống khỏe mạnh, chăm chỉ học hành, biết kính trên nhường dưới: *"Khi nhỏ mạnh khỏe sẽ thành danh/ Đừng nói tuổi nhỏ chẳng hiểu việc/ Ngày ngày chăm chỉ trong nhà sách/ Mong được đọc sách, mong viết chữ/ Nghiêm túc chăm chỉ học tự văn/ Học cùng bạn bè đừng chậm trễ/ Hành lễ phải có bậc trước sau/ Với việc học hành đừng chạy trốn/ Đánh mất lời thầy dạy bên tai"*.

Lời dạy thứ hai là: Mong người được cấp sắc và tất cả mọi người trong cộng đồng sống *"mạnh khỏe"*, có sức khỏe thì mới *"thành danh"*. Người đàn ông Dao Tuyển muốn *"thành danh"* - trở thành thầy cúng giỏi, thì từ nhỏ phải chuyên tâm học sách và viết chữ Nôm Dao; bởi theo quan niệm của người Dao Tuyển, những người học giỏi chữ Nôm Dao là những người tốt, không làm tổn thương tới người khác, không làm hại đến loài vật, không phạm đến trời đất.

Lời dạy thứ ba là: Dạy mọi người phải chăm chỉ lao động sản xuất để tạo ra của cải vật chất làm giàu cho gia đình và cộng đồng: *"Cấy ruộng muốn giỏi phải dùng tâm/ Năm qua năm lại cấy cấy/ Đừng để hết năm khóc cầu người... Ruộng mạ trải ra một dải dài/ Kính xin gia thần xuống thóc giống/ Khi xuống vùng tay gieo thật đều/ Mạ phơi trên nước thật*

cẩn thận/ Nhanh để cấy xuống được xanh trời". Muốn lao động sản xuất giỏi, tất cả các thành viên trong cộng đồng phải học cách làm, cách chăm sóc sao cho đúng thời vụ, đúng kỹ thuật. Trong lời bài hát, chúng ta thấy người Dao Tuyển đã giáo dục những người đàn ông - người chủ gia đình biết rằng mọi việc muốn làm được tốt đều phải học, kể cả việc "*Cấy ruộng muốn giỏi phải dùng tâm*". "Tâm" ở đây là chuyên tâm vào công việc mình làm, cho dù đó là công việc khó khăn như học chữ thánh hiền hay là những công việc thường nhật trong gia đình, trong lao động sản xuất. Bên cạnh việc chuyên tâm thì người Dao Tuyển cũng tin rằng nếu con người có "tâm" - cũng có nghĩa là tâm hồn - trong sáng thì mọi việc đều được các thần linh và các ma tốt giúp đỡ.

Lời dạy thứ tư là: Phải biết sống đúng đạo làm con, đạo vợ chồng, không được sa vào các tệ nạn xã hội như cờ bạc, nghiện hút... trái ngược với đạo lí tộc người. Chẳng hạn như khuyên đệ tử và các thành viên trong cộng đồng sống phải có hiếu với cha mẹ, thầy cúng chính sẽ hát: "*Nuôi con để cấy lúc về già/ Cha kêu chân yếu lại thêm chân/ Mẹ than hoa mắt, đầu thời đau/ Chẳng phải cha mẹ vờ bệnh tật/ Người khi về già trăm thứ sinh/ Tinh thần khí huyết đều giảm sút/ Động tác sao sánh bằng thanh niên/ Mùa hạ sợ nóng, đông sợ lạnh/ Gió độc, sương sa một thân hình/ Ốm đau bệnh tật nhan sắc đổi/ Khi ngủ nước mắt ướt áo quần/ Ít nhiều đời sau khó đến già/ Cha mẹ về già quý ngàn vàng/ Khuyên người trong nhà con hiếu thuận*". Lời bài hát cũng chính là mong muốn của thầy cúng với người được cấp sắc và các thành viên trong cộng đồng. Sau khi được cấp sắc, được học những điều hay lẽ phải, mọi người phải biết đặt chữ hiếu lên đầu, có hiếu thuận với cha mẹ, biết kính trên nhường dưới... Có như thế, sau này mới tiếp tục truyền dạy cho thế hệ sau (đệ tử của mình) những lời kinh răn dạy được.

Khi đưa bé trai lên 10 tuổi gia đình phải làm lễ cấp pháp danh cho đứa trẻ, đây là một nghi lễ rất đặc biệt với người Dao nói chung và người Dao Tuyển nói riêng. Nghi lễ này được tổ chức khá cầu kỳ và trang nghiêm, bởi nếu người đàn ông Dao không trải qua lễ cấp sắc, không có pháp danh thì không được coi là một người đàn ông trưởng thành về mặt thể chất cũng như tâm linh, họ không được tham gia bất kỳ nghi lễ quan trọng nào của cộng đồng. Nếu có tham dự thì chỉ được tham dự với tư cách là người phục vụ. Nhà thơ Bàn Tài Đoàn là một trí thức người Dao Tiền và cũng là một minh chứng sống, đã thốt lên trong bài thơ *Cuộc đời sao khổ thế*, về việc không có pháp danh, không được coi là đàn ông trưởng thành: "*Văn chương cũng học được một ít/ Không có pháp danh đành chịu theo*" [9, tr.456]. Mặc dù là một trí thức, đi theo Cách mạng từ rất sớm, song do nhà nghèo không có tiền làm lễ cấp sắc, nên ông không lấy được vợ, chỉ đến khi có chút tiền, mới "*Cậy nhờ ông chú lo liệu giúp/ Lo cho tôi được lập pháp danh*". Song lập được pháp danh rồi, tuổi đã lớn: "*Lập được pháp danh bị họ mắng/ Ông ngoại chửi cho chẳng để giành/ Nam chiếu chửi cho đau đớn quá/ Khắc ở khổ nghèo b... mọc rêu*" [9, tr.456], nên ông phải

lấy người đàn bà góa và chịu phận ở rể bên nhà vợ. Hay nhà thơ Triệu Kim Văn - một người Dao Đỏ cũng đã thốt lên rằng: *"Ngày xưa mồ côi đi bán củi/ Cả ngày chỉ đổi được chén hạt kê/ Hạt kê nấu cháo mẹ con cùng húp/ Một đời không vượt nổi suối khe/.../ Đeo lưng lẳng với hội đèn điệu múa/ Găm vào tâm thức con cháu Bàn Dao/ Tôi về đêm quá tăng cấp sắc/ Bạc tóc đầu làm đứa trẻ con"* [10]. Điều đó cho thấy nếu như người đàn ông Dao không được cấp sắc thì ngay cả đến con gái cũng không muốn đặt tình cảm yêu thương, chứ không nói đến những việc trọng đại khác trong gia đình và cộng đồng. Chính vì vậy mà các bài dân ca trong nghi lễ cấp sắc được các gia đình người Dao nói chung và người Dao Tuyển nói riêng có ý thức dạy cho con em mình từ rất sớm. Bởi có tiền mà không thuộc dân ca nghi lễ, họ cũng không thể làm lễ cấp sắc, đồng nghĩa với việc cha mẹ chưa làm tròn trách nhiệm của mình với con cái.

Người Dao Tuyển quy định chỉ những người được cấp sắc tên tuổi mới được ghi vào cuốn gia phả của dòng họ. Con gái mới yêu và chấp nhận lấy làm chồng, gia đình mới có "phúc lộc đầy": *"Xấp nhựt xong trà choỏng chây mình/ Xấp dết nhựt dập tóng xa hung cô/ Xấp nhây nhựt cúng chén toi tóng hủ/ Lỏ chén tì đòi dấm kèm xang/ Dập tóng xong lung xi ma xằng"* (dịch lời: Niềm vui lớn ghi tên dòng họ/ Tất cả anh em mang tiền đến/ Mừng cho con cháu có tên mới/ Phúc lộc đầy khi cháu khôn lớn/ Làm gì được đầy như ý muốn). Khi người cấp sắc được cấp sắc, cấp âm binh, ấn tín sẽ được các thầy đặt cho một tên âm (tên để sau này làm thầy cúng, tên để khi chết đi con cháu dùng tên đó để làm ma). Chẳng hạn, trong lễ cấp sắc của cháu Tần Văn Đường mà chúng tôi tham dự thì tên cấp sắc của cháu là Tần Đạo Lộc, cái tên này sẽ gắn với tất cả các nghi thức cúng bên âm của cháu, sau này nếu cháu trở thành thầy cúng thì cũng sử dụng tên đó. Khi chết đi, tên Tần Đạo Lộc là tên để cúng cơm, còn tên Tần Văn Đường chỉ được sử dụng trong cuộc sống hàng ngày và các văn bản hành chính.

Khi đã tới được không gian thiêng, người thụ lễ mới có *"người người nhờ"*, mới đi làm lễ *"mỗi phương đám hát"* và mới có phép để dẫn dắt linh hồn người chết từ *"cửa tử"* hoàn sinh về với giới tiên... Hơn nữa, với tâm lý phải trải qua lễ cấp sắc mới được coi là người trưởng thành, mới được dựng vợ, được làm chay: *"Hou đòu hàm lệu hou đòu hàm/ Đòu hàm bên trang xi đai rị/ Lị đòu tú tai quay rần mành/ De rị lan thầy thắm pắt tòng/ The tắc đòuham rì rì đòng/ Tẻ rì y hoàn tẻ rì the/ Lui rì chệt đòu kêu thóc chỏn/ Chóng rì tam trắng kêu thóc hou/ Tho thấn dết phạt ngầu nhùi mị/ Dawu thawu dết phạt trang tóu póng/ De dong bu cón lải tranh cu/ Bu cón tranh cu hợp thành póng"* (dịch lời: Có bảng tư xong không bảng tư/ Bảng tư dâng trâu các quan viên/ Bảng tư nguyên là gái nhà thổ/ Thấy trời hợp lý nhận cùng tuổi/ Cũng là Lỗ Ban nhiều sáng kiến/ Tạo thành bát quái ở trước mặt/ Lại tạo bát quái thành nước lửa/ Nhân tiễn lại tạo trời đại la/ Điều thần nếu có văn bằng treo/

Như là nhật nguyệt với tam quang/ Điều thần nếu không có bảng treo/ Như là trong biển không có rồng), nên khi họ có bản sắc, "bảng tư" (âm binh) thì họ mới tạo ra được "bát quái", mới hiểu được ý nghĩa biểu tượng của "bát quái". Thuộc các bài dân ca trong các nghi lễ mới được phép tiến hành những công việc liên quan đến phong tục tập quán của người Dao Tuyển như chuẩn bị và thực hành nghi lễ cúng trong gia đình, cộng đồng, được xem sách chọn ngày tháng tốt để xuống đồng, cưới xin, ma chay, được mời làm ông mối...

Theo quan sát của chúng tôi, trong nghi lễ cấp sắc, đám cưới, tang ma, sau khi các nghi lễ kết thúc, người được cấp sắc, cô dâu chú rể, con trai trưởng của người chết... phải quỳ trước cổng để tiễn các thầy cúng ra về. Mỗi thầy cúng trước khi về đều cho người thụ lễ một chút tiền gọi là "*mìng cho con cháu*", đồng thời tiền đó để cho người được cấp sắc, đôi vợ chồng mới cưới, gia đình có người chết được "*phúc lộc*", làm ăn sẽ được "*như ý muốn*". Họ sẽ thấy tự tin hơn, mạnh mẽ hơn, để vươn lên trong cuộc sống: "*Chu nhót hồ phản mìn thìn sâu/ Chả chả dang thai sâu mìn thìn/ Sắp nhót hồ phản thĩm thầy qua/ Tòng tin thấy cấn rằm pầy gầy*" (dịch thơ: *Ban cho ân mới, đường tiến hóa/ Hương khói chẳng ngại, người người nhờ/ Chai tiếu mỗi phương đám hát đạt/ Cửa tử hoàn sinh mọi xứ truyền*).

3. KẾT LUẬN

Có thể nói, các bài ca nghi lễ của người Dao Tuyển thể hiện rất rõ thế giới quan tôn giáo, ý thức về tín ngưỡng tâm linh. Thế giới ấy chính là hiểu biết của con người về những ảnh hưởng sâu rộng của Đạo giáo trong cuộc sống thông qua tính giáo dục (chăm chỉ học chữ Nôm Dao, chăm chỉ lao động, sản xuất để tạo ra của cải vật chất, sống đúng đạo...), tín ngưỡng thờ thần và khát vọng của con người được đặt chân vào không gian thiêng. Chỉ khi được cấp sắc, người đàn ông mới được ghi vào gia phả của dòng họ và trở thành môn đồ của Đạo giáo, mới được tổ tiên, thần linh che chở, có âm binh bảo vệ, mới được đặt chân vào không gian thiêng, mới lấy được vợ như ý muốn và khi chết mới được làm lễ chay để được sum họp với tổ tiên. Với ý nghĩa đó, các bài dân ca trong thực hành các nghi lễ này chiếm vị trí quan trọng trong đời sống văn hóa của người Dao Tuyển. Nó góp phần vào việc duy trì tín ngưỡng, phong tục, tập quán của tộc người này.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Emily A. Schultz và Robert H. Lavenda (2001), *Nhân học - một quan điểm về tình trạng nhân sinh*, (Hồ Liên Biện dịch), Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội.
2. Bé Viết Đăng, Nguyễn Khắc Tụng, Nông Trung, Nguyễn Nam Tiến (1971), *Người Dao ở Việt Nam*, Nxb Khoa học Xã hội, Hà Nội.

3. Trung tâm Khoa học Xã hội và Nhân văn Quốc gia (1998), *Sự phát triển văn hóa - xã hội của người Dao hiện tại và tương lai* (Kỷ yếu hội thảo), Nxb Khoa học Xã hội, Hà Nội.
4. Trần Hữu Sơn (chủ biên) (2009), *Những bài ca giáo lý của người Dao*, Nxb Văn hóa Dân tộc, Hà Nội.
5. Trần Hữu Sơn (chủ biên) (2011), *Thơ ca dân gian người Dao Tuyển (song ngữ Việt – Dao)*, Nxb Văn hóa Dân tộc, Hà Nội.
6. Triệu Hữu Lý (1990), *Dân ca Dao*, Nxb Văn hóa Dân tộc, Hà Nội.
7. Ngô Đức Thịnh (2012), *Tín ngưỡng và văn hóa tín ngưỡng ở Việt Nam*, Nxb Trẻ, Hà Nội.
8. Tần Kim Phu (2012), *Truyện thơ người Dao Khâu ở Sìn Hồ - Lai Châu*, Nxb Văn hóa Thông tin, Hà Nội.
9. Bàn Tài Đoàn (1992), *Tuyển tập Bàn Tài Đoàn*, Nxb Văn học, Hà Nội.
10. Triệu Kim Văn (2004), *Lối cổ*, Nxb Hội Nhà văn, Hà Nội.

VIEWS OF RELIGION IN RITUAL FOLK-SONGS OF DAO TUYEN PEOPLE

Abstract: Vietnam is a multi-ethnic nation, each ethnic group has its own ideology, religion and beliefs. The view of religion belongs to the realm of spiritual and belief while reflecting cultural life of each ethnic group. Among various forms of folklore ritual, ritual folk-song is the form that presents characteristic in the most lively and authentic way. This article deeply studies the view of religion that is presented in ritual folk-songs of Dao Tuyen people, an ethnic minority in Northern mountainous area of Vietnam.

Keywords: View of religion, Dao Tuyen people, ritual folk-song

MỘT SỐ RÀO CẢN ĐỐI VỚI PHỤ NỮ VIỆT NAM KHI THAM GIA CÁC HOẠT ĐỘNG CHÍNH TRỊ

Nguyễn Thị Thu Hà¹

Học viện Chính trị Quốc gia Hồ Chí Minh

Tóm tắt: Trong xã hội hiện đại, phụ nữ có vai trò bình đẳng và được đánh giá cao. Ở nước ngoài, số lượng phụ nữ tham gia chính trường khá nhiều và có nhiều đóng góp nổi bật cho xã hội, cộng đồng. Ở Việt Nam những năm gần đây, quan niệm và định kiến về người phụ nữ đã thay đổi, nhưng vẫn còn nhiều nguyên nhân chủ quan và khách quan cản trở lực lượng này tham gia sâu rộng vào các lĩnh vực của đời sống đất nước. Bài viết chỉ ra và phân tích một số rào cản đó của phụ nữ khi tham gia các hoạt động chính trị.

Từ khóa: phụ nữ, rào cản, hoạt động chính trị...

1. MỞ ĐẦU

Việt Nam được ghi nhận bởi những tiến bộ đáng kể trong nỗ lực nâng cao vị thế và tăng cường các cơ hội cho phụ nữ ở hầu hết các lĩnh vực của cuộc sống. Ngoài xã hội, phụ nữ đang đóng góp tích cực vào phát triển kinh tế và đảm trách những vị trí quan trọng trên chính trường bên cạnh nam giới. Trong gia đình, phụ nữ được tạo điều kiện để có sức khỏe tốt và học vấn cao hơn so với thập kỷ trước. Tuy nhiên, bất bình đẳng giới vẫn còn tồn tại, đặc biệt là trong lĩnh vực chính trị. Tỷ lệ phụ nữ giữ các vị trí lãnh đạo ở tất cả các cấp còn thấp hơn nam giới, nhất là ở các cấp địa phương; phụ nữ còn gặp nhiều rào cản về văn hoá và quan hệ trong thăng tiến sự nghiệp. Ở một đất nước mà tỷ lệ tử vong của các bà mẹ ngày càng được giảm xuống, thu nhập bình quân và trình độ học vấn của phụ nữ ngày càng được nâng cao, tại sao sự tiến bộ trong lĩnh vực chính trị lại diễn ra chậm chạp như vậy? Câu hỏi này đương nhiên không dễ trả lời, bởi vẫn tồn tại nhiều nguyên nhân khách quan và chủ quan cần khắc phục, giải quyết trong thời gian tới.

2. NỘI DUNG

Không thể phủ nhận vai trò của người phụ nữ trong đời sống xã hội và mỗi gia đình, song trong lịch sử, vai trò ấy thường không được coi trọng, thậm chí bị xem nhẹ. Người

¹ Nhận bài ngày 12.3.2017; chỉnh sửa, gửi phản biện và duyệt đăng ngày 20.4.2017
Liên hệ tác giả: Nguyễn Thị Thu Hà; Email: thuha.hcma@gmail.com

phụ nữ thường là những người yếu thế, thiệt thòi, không được phép và bị ngăn cấm làm những việc của đàn ông. Sự tham gia của họ vào các công việc lớn, đặc biệt, các hoạt động chính trị xã hội rất hạn chế, bởi vấp phải hàng loạt rào cản cơ bản sau:

Thứ nhất, tư tưởng "trọng nam khinh nữ", phân biệt đối xử theo giới tính, coi nam giới quan trọng hơn phụ nữ. Quan niệm lạc hậu này phổ biến ở nhiều nước, nhiều dân tộc trên thế giới xưa nay, đặc biệt ở một số nước có hệ tư tưởng pháp quyền, ý thức tôn giáo và định kiến cổ hủ. Trọng nam khinh nữ trong xã hội phong kiến một số nước phương Đông, như Trung Hoa, Việt Nam thể hiện qua nhiều hình thức khác nhau: sinh con trai được quý trọng hơn sinh con gái; quyền hành của anh trai trưởng trong gia đình rất lớn (quyền huynh thế phụ); người phụ nữ phải kiêm đủ "tam tòng tứ đức"; quyền thừa kế gia sản của cha mẹ dành cho con trai; việc truyền nghề tại các làng nghề thường không truyền cho con dâu hay con gái; người con trai được học hành để thi cử, tiến thân bằng theo con đường quan lộ nhưng người phụ nữ thì chỉ quanh quẩn với việc nhà...

Do ảnh hưởng nặng nề của tư tưởng phong kiến, gia trưởng còn rơi rớt lại, cho đến nay, ở nhiều vùng miền trong cả nước, trong tất cả các tầng lớp dân cư vẫn còn tồn tại dai dẳng thói quen, quan niệm "trọng nam khinh nữ", "định kiến giới". Có không ít gia đình, nếu đẻ con trai thì được ông, bà, cha, mẹ, chồng tổ chức "ăn mừng", đẻ con gái thì bị ông, bà, cha, mẹ, chồng hắt hủi; con trai được ưu tiên cho đi học, con gái chỉ cần biết đọc, biết viết "xóa mù chữ là được rồi"; con trai phải làm "việc lớn", hướng ngoại để kiếm tiền nuôi vợ, con, còn con gái thì phải lo hướng nội, làm các "việc vặt" nấu cơm, rửa bát, quét nhà...; con trai được hưởng nhiều tài sản thừa kế, con gái không được hoặc chỉ được phần nhỏ trong khối tài sản thừa kế của cha mẹ để lại... Sống trong môi trường đó, sớm muộn đứa trẻ cũng sẽ hình thành thói quen, nếp nghĩ về con trai, con gái như ông, bà, cha mẹ chúng.

Báo cáo quốc gia lần thứ 7 và lần thứ 8 của Chính phủ năm 2012 chỉ rõ: "Tư tưởng coi nam giới là "trụ cột" còn phụ nữ luôn gắn với vai trò nội trợ, chăm sóc gia đình đã gây ra cách nhìn lệch lạc về vai trò của mỗi giới, dẫn đến thiếu sự chia sẻ trách nhiệm giữa nam giới và phụ nữ trong công việc gia đình và tham gia các hoạt động xã hội. Bất bình đẳng giới trên một số lĩnh vực vẫn còn tồn tại mà sự thiệt thòi chủ yếu thuộc về phụ nữ. Định kiến giới còn tồn tại khá phổ biến trong nhân dân".

Tại Việt Nam, vẫn tồn tại nhiều định kiến liên quan đến khả năng tham chính và năng lực lãnh đạo của phái đẹp như việc cho rằng phụ nữ thiếu kiên quyết, dứt điểm trong việc ra quyết định hay quan niệm "nam trưởng, nữ phó" khiến phụ nữ ít được ủng hộ vào các vị trí lãnh đạo có tầm ảnh hưởng lớn. Bên cạnh đó, quan niệm truyền thống về vai trò giới cho rằng, phụ nữ đóng vai trò quan trọng trong việc nội trợ, bếp núc, chăm sóc con cái, gần

chặt họ với thiên chức của người mẹ, người vợ, người con, khiến vị trí lãnh đạo trên chính trường của họ thường đứng sau nam giới. Thông thường, họ phải nỗ lực làm việc gấp đôi mới được thừa nhận.

Nghiên cứu của Viện Lao động Xã hội, Bộ Lao động - Thương binh và Xã hội (2015) cho rằng mặc dù Đảng và Nhà nước đã rất quan tâm đến việc nâng cao quyền năng giáo dục cho trẻ em, đặc biệt là trẻ em gái các vùng sâu, vùng xa; việc tiếp cận các cơ hội, các chương trình giáo dục của trẻ em gái còn nhiều hạn chế. Phân tích số liệu thống kê từ Tổng điều tra Dân số và Nhà ở năm 2009 của Tổng Cục Thống kê cho thấy trẻ em gái vùng dân tộc miền núi phía Bắc có: i) tỷ lệ chưa bao giờ đi học cao hơn so với các vùng khác trong cả nước; ii) tỷ lệ biết đọc biết viết thấp nhất trong cả nước; iii) tỷ lệ biết đọc biết viết thấp hơn trẻ em trai tại tất cả các tỉnh trong cùng vùng và iv) càng học cao trẻ em gái càng bỏ học nhiều hơn so với trẻ em trai.

Thứ hai, rào cản về thể chế: Mặc dù pháp luật về quyền chính trị của phụ nữ ở nước ta hiện nay đã khá cụ thể và chi tiết, tuy nhiên, vẫn còn một số điểm hạn chế nhất định, những biểu hiện chưa bảo đảm tính toàn diện, đồng bộ, thống nhất cũng như tính khả thi và hiệu lực của các quy định trong điều kiện đã tham gia các Công ước quốc tế về quyền chính trị của phụ nữ. Những hạn chế đó được thể hiện trên những nội dung cụ thể dưới đây:

– Hiến pháp của nước Cộng hòa Xã hội chủ nghĩa Việt Nam năm 2013, Điều 25 [7] quy định: "Công dân có quyền tự do ngôn luận, tự do báo chí, tiếp cận thông tin, hội họp, lập hội, biểu tình. Việc thực hiện các quyền này do pháp luật quy định." Cách quy định này khiến cho các quyền được nêu tên có nguy cơ bị hạn chế, thu hẹp bởi các văn bản quy phạm pháp luật cấp thấp hơn (như luật, nghị định, thông tư).

– Cho đến nay, chưa có một văn bản nào của Chính phủ thể chế hóa chủ trương của Đảng về quy hoạch phát triển cán bộ nữ trong phạm vi tổng thể toàn quốc về tuyển dụng, đào tạo, bồi dưỡng, bổ nhiệm và đề bạt cán bộ nữ trên cơ sở bình đẳng với nam giới, có tính đến điều kiện về giới. Một số chính sách cán bộ nữ trước đây còn nặng về huy động và khai thác sự đóng góp của phụ nữ chứ chưa chú ý đến trách nhiệm phải bảo vệ quyền và lợi ích chính đáng của họ. Ngoài ra, hiện nay, chúng ta còn thiếu những chính sách cụ thể trong chiến lược xây dựng, quy hoạch, đào tạo, bồi dưỡng, sử dụng và đề bạt cán bộ nữ cho phù hợp với từng ngành nghề cũng như thiếu chính sách giảm gánh nặng gia đình cho phụ nữ. Hay nói cách khác, thiếu một hệ thống chính sách kinh tế - xã hội đồng bộ cho phụ nữ.

– Bộ luật Lao động năm 2012 [8] quy định về chính sách xã hội đối với người lao động, cụ thể là quy định về độ tuổi nghỉ hưu của nữ giới vẫn còn nhiều điểm chưa phù hợp, cần nghiên cứu và tiếp tục sửa đổi dưới góc độ bảo đảm bình đẳng nam nữ. Những điểm chưa phù hợp trong quy định về độ tuổi nghỉ hưu của nữ giới thể hiện ở chỗ nó chưa phù

hợp với từng ngành nghề, từng lĩnh vực. Điều này đã tạo cho một số chị em có suy nghĩ bị đánh giá là năng lực hạn chế và kém hơn nam giới nên phải nghỉ hưu sớm hơn. Chính suy nghĩ này đã tạo ra sự tự ti, an phận không muốn phấn đấu của phụ nữ. Do đó, việc bảo đảm bình đẳng nam nữ trong lĩnh vực quản lý rất khó thực hiện được.

– Một số chủ trương, chính sách đề bạt cán bộ của Đảng chưa được thể chế hóa kịp thời bằng văn bản quy phạm pháp luật của Nhà nước. Điều này dẫn đến tình trạng không thống nhất giữa chính sách và pháp luật hiện hành trên lĩnh vực này. Chẳng hạn, theo Quyết định số 51/QĐ-TW của Bộ Chính trị ngày 3/5/1999 về giới hạn tuổi đề bạt lần đầu nói chung của cán bộ cấp vụ các cơ quan Trung ương là 55 đối với nam và 50 đối với nữ. Ngược lại, cũng quy định về độ tuổi bổ nhiệm lần đầu, Quyết định số 137/TCCP-CCVC ngày 11/7/1996 của Bộ trưởng - Trưởng ban Ban Tổ chức - Cán bộ Chính phủ (nay là Bộ Nội vụ) về việc ban hành tiêu chuẩn Vụ trưởng, Phó Vụ trưởng và các chức vụ tương đương ở các Bộ, các cơ quan ngang Bộ và cơ quan thuộc Chính phủ thì giới hạn về tuổi đề bạt Vụ trưởng là không quá 50 đối với nam và 45 đối với nữ... Chính sự không đồng bộ, thống nhất giữa các văn bản này đã gây ra khó khăn trong việc áp dụng chính sách, pháp luật cũng như đối với việc thực hiện bình đẳng nam nữ về đề bạt cán bộ vào các cương vị quản lý chủ chốt trong bộ máy nhà nước, dẫn đến thiệt thòi cho một số chị em thực sự có khả năng tham gia công tác quản lý. Vì vậy, để khắc phục tình trạng này, Thủ tướng Chính phủ đã ban hành Quyết định số 27/2003/QĐ-TTg ngày 19/2/2003 về quy chế bổ nhiệm lại, luân chuyển, từ chức, miễn nhiệm cán bộ, công chức lãnh đạo nhằm bảo đảm tính thống nhất giữa chủ trương của Đảng với pháp luật của Nhà nước.

– Các văn bản quy định về quyền chính trị của phụ nữ còn rời rạc, tản mạn; chưa có bộ luật hay văn bản nào quy định riêng về quyền chính trị của phụ nữ. Điều này dẫn đến việc thực thi các văn bản pháp luật không hiệu quả hay nói cách khác, tính khả thi và hiệu lực của các văn bản pháp luật liên quan đến quyền chính trị của phụ nữ cần xem xét thêm.

– Một số công ước của Liên hợp quốc liên quan trực tiếp đến quyền chính trị của phụ nữ chưa được Việt Nam ký kết và phê chuẩn. Như chúng ta đã biết, Việt Nam là một trong những nước đầu tiên phê chuẩn *Công ước của Liên Hợp Quốc về xoá bỏ mọi hình thức phân biệt đối xử với phụ nữ* (CEDAW). Tuy nhiên, CEDAW mới chỉ là một trong những Công ước liên quan trực tiếp đến phụ nữ. Hơn nữa, nội dung của CEDAW mà Việt Nam tham gia ký kết, phê chuẩn chỉ có duy nhất Điều 7 quy định về quyền chính trị của phụ nữ. Hiện nay, Công ước liên quan trực tiếp nhất đến vấn đề này là *Công ước về Các quyền chính trị của phụ nữ năm 1952* nhưng Việt Nam chưa gia nhập. Đây là một trong những điểm hạn chế quan trọng khiến cho pháp luật về quyền chính trị của phụ nữ ở Việt Nam chưa theo kịp với pháp luật quốc tế vì *Công ước về Các quyền chính trị của phụ nữ năm 1952* quy định khá cụ thể và chi tiết về các quyền chính trị của phụ nữ cũng như các biện pháp bảo đảm thực hiện nhằm không ngừng nâng cao vị thế của phụ nữ.

– Quốc hội, Chính phủ còn nợ người dân các đạo luật quy định về quyền tự do lập hội và quyền biểu tình. Hiến pháp 2013 ra đời, theo Hiến pháp này, việc bảo vệ, bảo đảm quyền con người, quyền công dân bằng luật cũng là nhiệm vụ hàng đầu của Nhà nước. Do đó phải khẩn trương ban hành các luật để người dân được hưởng thụ các quyền tự do, dân chủ quy định tại Chương II, trong đó có hai quyền cơ bản là lập hội và biểu tình. Trước yêu cầu của thực tiễn, tại kỳ họp thứ 7, tháng 5/2014, Quốc hội ban hành Nghị quyết 70, đưa dự luật Biểu tình ra lấy ý kiến Quốc hội vào kỳ họp thứ 9 (5/2015) và thông qua tại kỳ họp thứ 10 (10/2015), đồng thời sẽ cho ý kiến dự luật về hội vào kỳ họp thứ 10. Tuy nhiên, cho đến thời điểm hiện tại, hai đạo luật liên quan trực tiếp đến hai quyền tự do, dân chủ quan trọng của con người, của công dân, đã được hiến định từ năm 1946 cho đến nay, đã được cơ quan lãnh đạo Đảng đề ra trong nghị quyết lại chưa thể hoàn thành.

Thứ ba, sự tự ti, an phận của chính phụ nữ: Đây là hậu quả của các định kiến xã hội về giới không chỉ ăn sâu, bén rễ trong nhận thức của nam giới mà còn in đậm chính ngay trong tâm tưởng của phụ nữ Việt Nam, đặc biệt là phụ nữ nông thôn và miền núi. Bản thân người phụ nữ chưa thay đổi cách suy nghĩ truyền thống về vai trò của mình trong gia đình và ngoài xã hội. Tư tưởng an phận, tự ti còn phổ biến, đặc biệt đối với phụ nữ có trình độ văn hoá thấp. Ở nhiều địa phương, trong chị em vẫn bằng lòng chấp nhận quan niệm cho rằng: phục vụ vô điều kiện cho chồng con nói riêng và nam giới nói chung là "chức năng", là "thiên hướng", là sự "hy sinh", là "nữ tính" của những người phụ nữ trong gia đình. Ở các mức độ khác nhau, thừa nhận quan niệm này tự phụ nữ đã gán cho mình những trách nhiệm chính rất nặng nề trong các công việc nội trợ, chăm sóc con cái và các thành viên trong gia đình trong khi họ là người thực hiện chính nhiệm vụ tái sản xuất sinh học ra con người và chịu trách nhiệm sản xuất như nam giới. Đồng nghĩa với việc lao động quá sức, sự hưởng thụ của phụ nữ bị coi là thứ yếu, thậm chí không được tính đến. Đây được coi là dạng bạo lực lao động mà nạn nhân chủ yếu là phụ nữ.

Do tự ti, an phận, phụ nữ chưa thật tích cực phát huy quyền dân chủ tham gia bàn bạc những vấn đề chung của cộng đồng, cũng như của gia đình. Nhiều phụ nữ thường đặt gia đình lên trên sự nghiệp. Một số chị em sẵn sàng khước từ sự thăng tiến để chăm lo cho tổ ấm gia đình, để hậu thuẫn cho sự nghiệp của chồng con. Gánh nặng gia đình càng đè nặng trên vai phụ nữ do dịch vụ công chưa được quan tâm phát triển. Hệ thống y tế cơ sở nghèo nàn, hệ thống nhà trẻ mẫu giáo, đặc biệt ở nông thôn chưa được mở rộng. Chính sự tự nguyện hy sinh này đã dẫn đến hậu quả là công việc gia đình đã ảnh hưởng đến sức khoẻ, cơ hội học tập và điều kiện tham gia công việc xã hội của phụ nữ, hạn chế chí tiến thủ của phụ nữ.

Thực tế cho thấy, đôi khi vấn đề nằm ở ngay trong chính phụ nữ mà phụ nữ chưa nhận thức được đầy đủ. Chẳng hạn, phụ nữ khi bị đối xử không công bằng thì thường đổ cho

nam giới, mà quên rằng, chính phụ nữ cũng vẫn còn có suy nghĩ an phận, cam chịu cái gọi là số phận phụ nữ, rất nhiều chị em vẫn coi việc nhà là việc của phụ nữ, không tạo cơ hội cho nam giới chia sẻ công việc, cứ lầm lẫn một mình mang trọn gánh nặng hai vai. Trong khi đó, không ít nam giới còn chịu ảnh hưởng nặng nề của thói gia trưởng, cũng thấy thế là bình thường, không hề ý thức là mình đang bất công với chính người thân yêu của mình. Hoặc trong giáo dục con cái, vẫn còn phân biệt đối xử, vẫn còn nam trọng nữ khinh... vậy thủ phạm là ai? Câu trả lời chính là định kiến giới đã thành nếp nghĩ, cách nhìn quá quen thuộc, vì thế, ngay bản thân người phụ nữ cũng không thấy có "vấn đề" trong những chuyện tưởng như bình thường đang diễn ra hàng ngày quanh họ. Hãy luôn cảnh giác với tư tưởng này vì nó quá quen thuộc đến mức chính chị em phụ nữ cũng ít khi nhận ra.

Để phá vỡ các rào cản nói trên và giải quyết các vấn đề bất bình đẳng giới ở Việt Nam cần thay đổi quan niệm truyền thống cứng nhắc về vai trò và giá trị của phụ nữ, đồng thời cần giải phóng phụ nữ khỏi nhiệm vụ triền miên là chăm sóc cho gia đình mà không làm ảnh hưởng đến hạnh phúc của gia đình. Một số giải pháp có thể áp dụng như:

Một là, tuyên truyền, phổ biến, giáo dục công chúng nhằm thay đổi những quan niệm giới truyền thống trói chặt người phụ nữ vào vai trò chăm sóc bằng quan niệm rằng chăm sóc là một thuộc tính của con người, cả nam giới và phụ nữ đều có khả năng đảm đương vai trò này. Giáo dục, tuyên truyền và vận động còn phải hướng đến đối tượng là đội ngũ cán bộ lãnh đạo, quản lý các cấp, đặc biệt ở cấp cơ sở về bình đẳng giới, về quyền của phụ nữ và xác định cơ hội học tập của cán bộ nữ là quyền cơ bản mà họ được hưởng. Xem phụ nữ là chủ thể của quyền con người. Có như thế, phụ nữ nói chung, cán bộ nữ nói riêng có nhiều cơ hội để học tập, phấn đấu và giữ những vị trí quan trọng sẽ có cơ hội đóng góp nhiều cho sự tiến bộ xã hội và bình đẳng giới cũng như sự phát triển kinh tế - xã hội nói chung.

Hai là, ngoài việc hoàn thiện các chính sách pháp luật về quyền chính trị của phụ nữ, cũng cần bổ sung thêm các chế tài xử lý vi phạm pháp luật trong việc thực thi các chính sách bình đẳng giới. Không có các chế tài này thì các quyền của phụ nữ trên lĩnh vực chính trị sẽ không bao giờ được đảm bảo một cách đầy đủ. Do đó, giải pháp ban hành chế tài đối với những vi phạm về chính sách bình đẳng giới và thực hiện pháp luật về quyền chính trị đối với phụ nữ là rất cần thiết, góp phần làm cho quá trình thực thi chính sách về giới một cách đầy đủ hơn, nhằm thúc đẩy phụ nữ tham gia ngày càng nhiều hơn trong lĩnh vực chính trị. Để làm được điều này, trước hết, cần có xây dựng quy chế thưởng - phạt một cách nghiêm túc đối với cá nhân, tổ chức thực hiện tốt chính sách bình đẳng giới. Thứ đến, xử lý kịp thời những cá nhân, tổ chức có biểu hiện định kiến giới đối với phụ nữ trong công tác đào tạo, bồi dưỡng, quy hoạch và bổ nhiệm. Có như thế, quyền tham gia chính trị của phụ nữ ở địa phương được đảm bảo một cách đầy đủ hơn.

Ba là, thúc đẩy vai trò chăm sóc của nam giới thông qua các chiến dịch nâng cao nhận thức rằng công việc nội trợ cũng là trách nhiệm của nam giới, nam giới đảm đương vai trò này cũng tốt như phụ nữ. Lòng ghép vào các chương trình tư vấn tiền hôn nhân cho nam giới và phụ nữ trẻ các hoạt động nâng cao nhận thức về việc chia sẻ bình đẳng các công việc nhà, kể cả kế hoạch hóa gia đình và chăm sóc sức khỏe sinh sản, nói không với bạo lực gia đình và tìm hiểu các luật liên quan tới gia đình. Áp dụng chế độ cho nam giới nghỉ chăm sóc vợ sinh con trong cả lĩnh vực nhà nước và lĩnh vực kinh tế tư nhân.

Bốn là, cùng với chương trình tuyên truyền, giáo dục thúc đẩy chia sẻ các công việc gia đình, một việc quan trọng khác cần làm để hỗ trợ các gia đình là cung cấp các dịch vụ đầy đủ và có chất lượng về chăm sóc trẻ em, chăm sóc sức khỏe và chăm sóc người già nhằm giảm gánh nặng chăm sóc gia đình.

Năm là, xây dựng những chương trình đặc thù dành cho phụ nữ nhằm giúp họ nhận thức được rằng giá trị cốt lõi của họ không giới hạn ở vai trò chăm sóc, thôi thúc tính tự chủ và sự quyết đoán của phụ nữ để họ tham gia tích cực hơn nữa vào đời sống kinh tế và xã hội, khuyến khích phụ nữ nắm lấy vai trò lãnh đạo, cả trong gia đình và ngoài xã hội.

3. KẾT LUẬN

Mỗi người phụ nữ cần biết chủ động đấu tranh cho quyền lợi của bản thân; tự tin vào năng lực, khả năng của chính mình; biết vượt lên chính mình để xóa bỏ suy nghĩ "tự ti", "sự an bài của số phận". Cần có thái độ tự tin trong mọi bối cảnh từ nơi làm việc cũng như trong gia đình. Để làm được điều đó, một mặt, Đảng và Nhà nước cần tuyên truyền, giáo dục để người phụ nữ nói chung, cán bộ nữ nói riêng tự nhận thấy khả năng của bản thân; mặt khác, cũng tạo điều kiện cho cán bộ nữ có cơ hội học tập, bồi dưỡng kiến thức. Có như vậy, họ mới có đủ bản lĩnh và có công cụ lý luận sắc bén để đấu tranh cho quyền của chính mình. Đồng thời, bản thân mỗi cán bộ nữ cần chủ động đề xuất, trao đổi, phối hợp, tranh thủ sự giúp đỡ của nam giới, của đồng nghiệp ở gia đình và cơ quan, trên tinh thần bình đẳng, để cùng chia sẻ, hoàn thành tốt các công việc gia đình và nhiệm vụ chính trị, xã hội được phân công.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Chính phủ (2012), *Báo cáo quốc gia lần thứ 7 và lần thứ 8 tình hình thực hiện CEDAW giai đoạn 2004-2010 của Chính phủ Việt Nam gửi Ủy ban CEDAW năm 2012*.
2. Phạm Minh Anh (2012), *Vai trò của cán bộ lãnh đạo, quản lý cấp cơ sở trong việc thực hiện mục tiêu bình đẳng giới ở Việt Nam*, Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội.
3. Jean Muro (2012), *Báo cáo Sự tham gia của phụ nữ trong vai trò lãnh đạo và quản lý ở Việt Nam*.

4. Cơ quan về Bình đẳng giới và Trao quyền cho phụ nữ của Liên hợp quốc (UN Women) tại Việt Nam phối hợp với Học viện Chính trị quốc gia Hồ Chí Minh (2016), Hội thảo công bố Báo cáo nghiên cứu với chủ đề "*Hướng tới bình đẳng giới tại Việt Nam: Để tăng trưởng bao trùm có lợi cho phụ nữ*".
5. Cơ quan phát triển quốc tế Úc (AusAID) phối hợp với WB (2012), *Đánh giá Giới tại Việt Nam* do Chương trình phát triển LHQ (UNDP).
6. Nguyễn Đức Hật (chủ biên) (2007), *Nâng cao năng lực lãnh đạo của cán bộ nữ trong hệ thống chính trị*, Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội.
7. <http://www.chinhphu.vn/portal/page/portal/chinhphu/hienphapnam2013>
8. http://vanban.chinhphu.vn/portal/page/portal/chinhphu/hethongvanban?class_id=1&mode=detail&document_id=163542

SOME OBSTACLES TO VIETNAMESE WOMEN'S POLITICAL PARTICIPATION

Abstract: *In modern society, women have equally and highly appreciated. In foreign countries, the number of female participants in politics is not less and plays significant roles to their society and communities. In Vietnam, in recent years, opinions and prejudices on woman have changed but there are still a lot of obstacles which prevent them from taking part in every field in their society. This article analyzes some obstacles to Vietnamese women's political participation.*

Keywords: *women, obstacles, political participation...*

CẤU TRÚC ĐỜI SỐNG VĂN HÓA TINH THẦN VÀ THỰC TRẠNG NHU CẦU VĂN HÓA TINH THẦN CỦA SINH VIÊN CÁC TRƯỜNG CAO ĐẲNG, ĐẠI HỌC HÀ NỘI

Lê Thị Hiền¹

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Đời sống văn hoá tinh thần bao gồm toàn bộ nhu cầu, hoạt động sáng tạo, hưởng thụ các giá trị văn hóa tinh thần của con người. Xã hội càng phát triển, nhu cầu, hoạt động sáng tạo, hưởng thụ của con người càng tăng. Bài viết này tìm hiểu cấu trúc và thực trạng nhu cầu văn hóa tinh thần của sinh viên các trường cao đẳng, đại học của Hà Nội hiện nay trong tương quan với các thế hệ trước và với tầng lớp thanh niên, sinh viên nói chung.

Từ khóa: cấu trúc, thực trạng, nhu cầu, đời sống văn hóa tinh thần, sinh viên Hà Nội.

1. MỞ ĐẦU

Những năm gần đây, nhu cầu, sở thích, lối sống, sự hưởng thụ các giá trị văn hóa tinh thần của thế hệ trẻ, thanh niên sinh viên (SV) nói chung, SV cao đẳng, đại học của Hà Nội nói riêng đã có nhiều thay đổi, hình thành các xu hướng phân hóa, biến đổi ngày càng rõ nét so với các thời kì, giai đoạn trước đó. Trong khi đó, các thiết chế, cơ chế tổ chức, quản lý, bảo đảm đáp ứng hay duy trì các hoạt động văn hóa tinh thần (VHTT) cho đối tượng này từ phía xã hội hay nhà trường vẫn chưa có nhiều thay đổi, mở rộng. Đời sống văn hóa tinh thần (ĐSVHTT) của học sinh SV, nhất là SV cao đẳng, đại học của Hà Nội, với số lượng đông đảo, trình độ nhận thức và nhu cầu cá nhân cao, tiếp cận nhanh nhạy các trào lưu, xu hướng mới... là một bộ phận quan trọng của đời sống tinh thần xã hội; vậy nên, việc xác định cấu trúc ĐSVHTT, đánh giá thực trạng nhu cầu VHTT của đối tượng này để có những đề xuất, giải pháp điều chỉnh, bổ sung, đáp ứng kịp thời là cần thiết.

2. NỘI DUNG

2.1. Cấu trúc đời sống văn hóa tinh thần của sinh viên cao đẳng, đại học Hà Nội

Khái niệm "cấu trúc", theo các tác giả *Đại từ điển tiếng Việt*, là: "Tổng thể các mối quan hệ bên trong của một chỉnh thể, một hệ thống" [1, tr.288]. Khi *Góp bàn về khái niệm*

¹ Nhận bài ngày 02.4.2017; chỉnh sửa, gửi phản biện và duyệt đăng ngày 20.4.2017
Liên hệ tác giả: Lê Thị Hiền; Email: lthien@daihocthudo.edu.vn

đời sống văn hóa và môi trường văn hóa, tác giả Lê Quý Đức đã nhấn mạnh sự cần thiết khu biệt khái niệm "văn hóa" "... chỉ đề cập đến lĩnh vực tinh thần", theo đó, nói đến đời sống văn hóa là nói đến đời sống tinh thần của con người, "Đó là toàn bộ hoạt động sáng tạo, biểu hiện, hưởng thụ, lưu giữ, quảng bá, trao đổi các sản phẩm tinh thần", như là một bộ phận, một thành tố bên cạnh đời sống kinh tế, đời sống vật chất, đời sống chính trị, đời sống pháp luật... trong toàn bộ đời sống xã hội, đời sống con người nói chung" [2, tr.25]. Về cấu trúc của đời sống văn hóa và nhu cầu bảo tồn, phát triển các giá trị văn hóa, tác giả Hoàng Vinh cho rằng, "muốn cho các sản phẩm văn hóa nảy sinh và được vận hành trong đời sống xã hội, thì phải có ba yếu tố: sản phẩm văn hóa, thể chế văn hóa, các dạng hoạt động văn hóa và những con người văn hóa. Ba yếu tố đó tạo thành cấu trúc của đời sống văn hóa" [3, tr.26]. Tuy nhiên, ba yếu tố này phù hợp với những yêu cầu về việc bảo tồn, phát triển các giá trị văn hóa nói chung vốn là trách nhiệm của tất cả mọi người, của quốc gia dân tộc chứ không phải là cấu trúc của đời sống văn hóa tinh thần.

SV các trường cao đẳng, đại học của Hà Nội nằm trong hệ thống thanh niên, SV toàn quốc. Bộ phận này có vai trò, vị thế quan trọng trong cơ cấu nguồn nhân lực xã hội nói chung và cơ cấu, phân cấp nguồn nhân lực xã hội của Thủ đô nói riêng. Nói cách khác, thanh niên SV là nguồn nhân lực trí tuệ tiềm năng, đóng vai trò quyết định trong quá trình phát triển đất nước giai đoạn công nghiệp hóa, hiện đại hóa và hội nhập quốc tế. Hàng năm có khoảng ngót nửa triệu SV tham gia học tập, đào tạo trong các trường cao đẳng, đại học với tinh thần tích lũy, học hỏi và mong muốn được cống hiến công sức nhỏ bé của mình vào việc xây dựng đất nước. Đây là lực lượng to lớn đã đủ tư cách công dân, cơ bản trưởng thành về nhận thức, tự chịu trách nhiệm về bản thân mình, tuân thủ nguyên tắc sống, học tập, làm việc theo hiến pháp và pháp luật. Các mối quan hệ mang tính ràng buộc, phụ thuộc chặt chẽ vào gia đình, nhà trường, xã hội... như học sinh phổ thông, về nguyên tắc, đã hết hiệu lực. Thay vào đó, cá nhân SV phải chủ động đối mặt với sức ép của quá trình đào tạo theo ngành nghề đã lựa chọn và tương lai sau đó; với các mối quan hệ phức tạp của đời sống thực tại đầy biến động; với sự kiên định hay đổ vỡ lý tưởng, niềm tin, khát vọng... của chính bản thân mình.

Cấu trúc đời sống văn hóa xã hội nói chung gồm bốn thành tố có quan hệ chặt chẽ: chủ thể văn hóa, hoạt động văn hóa, thể chế văn hóa, môi trường văn hóa. ĐSVHTT của SV cao đẳng, đại học Hà Nội, trong tư cách là một chủ thể, đủ tư cách công dân, đủ năng lực để thực hiện các nghĩa vụ, trách nhiệm đối với bản thân và xã hội..., không nằm ngoài sự quy định, chi phối của cấu trúc ấy. Song, SV cũng đồng thời là một đối tượng đặc thù, đang trong quá trình *học việc*, đang được đào tạo, bồi dưỡng nghề nghiệp chứ chưa phải là *làm việc* theo ngành nghề được đào tạo ở các vị trí, môi trường nhất định theo nhu cầu hay sự sắp xếp, phân công xã hội như trong thực tế. Bởi thế, cấu trúc ĐSVHTT của SV cao đẳng, đại học vẫn được xác định trong tính đặc thù này, bao gồm *toàn bộ nhu cầu văn hóa*

tinh thần; hoạt động văn hóa tinh thần (trong đó có hoạt động sáng tạo, sản phẩm sáng tạo); ý thức hưởng thụ, lưu giữ, trao đổi, quảng bá các giá trị văn hóa tinh thần, phù hợp vai trò, vị thế của SV và bối cảnh, xu hướng văn hóa - xã hội thực tại của dân tộc và thế giới. Các nhu cầu, hoạt động và ý thức đó phản ánh chân dung con người văn hóa bên trong của chủ thể; là toàn bộ nội dung, biểu hiện đời sống văn hóa tinh thần của chủ thể. Môi trường văn hóa xã hội tương ứng, bao quanh đời sống văn hóa tinh thần của chủ thể là môi trường văn hóa xã hội thời hội nhập (trong đó có cả truyền thống văn hóa dân tộc, gia đình, cộng đồng; các thiết chế văn hóa, quy chế, quy định áp dụng với SV, các trào lưu, xu hướng, trường phái văn hóa mới du nhập...).

2.2. Thực trạng nhu cầu văn hóa tinh thần của sinh viên cao đẳng, đại học Hà Nội

Theo *Từ điển Xã hội học giản lược Liên xô*, xuất bản tại Matxcova năm 1989, nhu cầu được định nghĩa như sau: "Nhu cầu là đòi hỏi điều gì đó cần thiết để đảm bảo hoạt động sống của cơ thể, của nhân cách con người, của nhóm xã hội hoặc toàn xã hội nói chung; là nguồn thôi thúc nội tại của hành động" [Dẫn theo 4, tr.20]. Còn theo *Đại từ điển tiếng Việt*, thì "nhu cầu" được hiểu một cách vắn tắt là "điều đòi hỏi, cần dùng" [1, tr.1259]. Lý thuyết về nhu cầu và mô hình Tháp nhu cầu 5 tầng của nhà tâm lý học Abraham Maslow (1908-1970), về căn bản, chia nhu cầu của con người thành hai nhóm chính: nhu cầu cơ bản (basic needs) và nhu cầu bậc cao (meta needs) [5], hiện vẫn đang được áp dụng rộng rãi trong nghiên cứu, đánh giá về bản chất và các mức độ nhu cầu, đòi hỏi của con người.

Nhu cầu của SV cao đẳng, đại học nói chung, Hà Nội nói riêng rất phong phú, đa dạng; đóng vai trò chi phối, định hướng; là động lực thúc đẩy toàn bộ hoạt động của họ trước mắt và lâu dài. Hà Nội là Thủ đô của cả nước, là trung tâm kinh tế, văn hóa, chính trị lớn. Có điều kiện sống, sinh hoạt, học tập, thể hiện năng lực tự thân tốt hơn, dễ dàng hơn SV các tỉnh thành phố khác đến học tập tại Hà Nội, nên ở một số khía cạnh, lĩnh vực cụ thể, sở thích, nhu cầu VHTT của SV cao đẳng, đại học của Thủ đô cũng có nhiều nét đặc thù, khác biệt. Tất nhiên, mọi nhu cầu đều xuất phát từ thực tiễn và các điều kiện đáp ứng nó. Xã hội càng phát triển, càng có nhiều yếu tố tác động, ảnh hưởng trực tiếp đến tư tưởng, đạo đức, lối sống, hành vi... của thanh niên sinh viên. Hơn ai hết, sinh viên cao đẳng, đại học Hà Nội là những người ý thức rõ về bản thân mình, về môi trường, điều kiện hiện tại và cả những thuận lợi, khó khăn, áp lực của đời sống kinh tế, văn hóa xã hội Thủ đô. Qua tìm hiểu, thăm dò ý kiến của 516 sinh viên tại 4 trường cao đẳng, đại học của Hà Nội, gồm trường Đại học Thủ đô, trường Cao đẳng Sư phạm Hà Tây, trường Cao đẳng Nghệ thuật, trường Cao đẳng Thương mại và Du lịch về các yếu tố tác động đến ĐSVHTT của họ, chúng tôi thu được kết quả sau đây:

Bảng 1. Các yếu tố ảnh hưởng, tác động đến đời sống văn hóa tinh thần của sinh viên cao đẳng, đại học Hà Nội

TT	Yếu tố/ Nhân tố	Đúng		Sai		Ý kiến khác	
		SL	Tỉ lệ	SL	Tỉ lệ	SL	Tỉ lệ
1	Tư tưởng cá nhân và lối sống thực dụng	440	85.3	54	10.5	22	4.2
2	Hoàn cảnh, điều kiện gia đình	429	83.1	63	12.2	23	4.5
3	Môi trường đào tạo	441	85.5	55	10.7	20	3.9
4	Bạn bè, thầy cô	410	79.5	70	13.6	36	7.0
5	Biến động, thay đổi của đời sống văn hóa, xã hội Thủ đô và đất nước	384	74.4	92	17.8	40	7.8
6	Biến động, thay đổi cơ cấu ngành nghề, nhu cầu nhân lực của Thủ đô và đất nước	372	72.1	102	19.8	42	8.1
7	Áp lực cạnh tranh, phấn đấu trong học tập, rèn luyện	373	72.3	108	20.9	35	6.8
8	Lo lắng về công việc, cuộc sống khi ra trường	431	83.5	59	11.4	26	5.0
9	Quan điểm tự do, thực dụng trong lối sống, sinh hoạt, học tập	397	76.9	83	16.1	35	6.8
10	Ảnh hưởng Internet, các phương tiện truyền thông, dư luận xã hội...	449	87.0	44	8.5	23	4.5
11	Năng lực nhận thức, hoạt động, sáng tạo	397	76.9	85	16.5	34	6.6
12	Năng lực kiểm soát, điều tiết nhu cầu, hành vi...	390	75.6	86	16.7	40	7.8

Số liệu từ bảng thống kê cho thấy, SV cao đẳng, đại học Hà Nội hiện nay nhận thức khá đầy đủ về các vấn đề xã hội và thực tiễn liên quan tới hoàn cảnh và cuộc sống thực tại của họ. Có lẽ chưa bao giờ thanh niên sinh viên nói chung và SV cao đẳng, đại học của Thủ đô nói riêng lại quan tâm, lo lắng nhiều đến các vấn đề xã hội cũng như nhiệm vụ học tập, tích lũy kiến thức, kinh nghiệm, chuẩn bị cho nghề nghiệp tương lai đến như thế. Áp lực của việc học tập, sinh hoạt, tham gia các hoạt động; việc gìn giữ phong cách, bản sắc, tinh thần Thủ đô; sự cạnh tranh và nhu cầu khẳng định bản thân trong một xã hội hiện đại đang phát triển với nhiều biến động... buộc họ phải vận động linh hoạt và phải có sự lựa chọn phù hợp. Đương nhiên, mọi tác động khách quan đều có hai mặt, nó hoặc hé mở con

đường đi tới, củng cố dự đồ tương lai, tạo động lực phấn đấu...; hoặc khiến họ buộc phải điều chỉnh mục đích, phương hướng; đôi khi nảy sinh tâm lí bi quan, chán nản, mất niềm tin vào bản thân, vào những gì mình đã xác định và kì vọng. Tuy các yếu tố này chưa phải là quyết định, song chúng đã ít nhiều làm thay đổi bộ mặt VH TT, cấu trúc ĐSVH TT của SV cao đẳng, đại học Thủ đô. Thế nên, ngay cả nhu cầu, sở thích của họ - không phải không phong phú, sôi động, hiện đại - mà thường được tiết chế, thường đặt trong các khuôn khổ, điều kiện cụ thể, thiết thực theo họ cảm thấy *cần* và *nên* như vậy.

Bảng 2. *Sở thích, nhu cầu của sinh viên cao đẳng, đại học Hà Nội*

TT	Sở thích/ Nhu cầu	Có	Tỉ lệ	Không	Tỉ lệ
1	Chơi thể thao	297	57.9	196	38.0
2	Vào bếp tự nấu nướng	325	63.0	167	32.4
3	Thưởng thức nghệ thuật (nghe nhạc, xem phim, đi lễ hội...).	460	89.1	46	8.9
4	Tham gia các hoạt động tập thể tại trường	299	57.9	179	34.7
5	Đi picnic, du lịch cùng bạn bè, gia đình...	422	81.8	70	13.6
6	Đi quán bar, vũ trường	49	9.5	440	85.3
7	Đi học thêm ngoại ngữ	277	53.7	203	39.3
8	Đi làm thêm (gia sư, tập sự nghề nghiệp...)	363	70.3	121	23.4
9	Đi chơi với người yêu	197	38.2	278	53.9
10	Giúp đỡ gia đình, bạn bè, người khác	455	88.2	39	7.6
11	Lướt web, vào facebook	439	85.1	53	10.3
12	Đi chùa, đi xem bói	177	34.3	289	56.0
13	Về thăm quê nội (ngoại)	381	73.8	108	20.9
14	Nghỉ ngơi thư giãn yên tĩnh, một mình.	417	80.8	80	15.5

Các sở thích, nhu cầu này không có gì đặc biệt, hoàn toàn là bình thường, phổ biến, thanh niên sinh viên nói chung đều có; tuy vậy, qua số lượng ý kiến xác nhận mà chúng tôi in đậm trong bảng thống kê, vẫn nhận ra những nét riêng. Hầu hết SV cao đẳng, đại học Hà Nội đều sinh ra, lớn lên và hiện đang sống cùng gia đình tại Thủ đô. Trừ một số SV ở các quận, huyện ngoại thành phải ở trong kí túc xá hoặc thuê nhà trọ cuối tuần mới về nhà, gần

60% còn lại, ngoài giờ đến trường thì đều chủ động về thời gian, hoặc ở nhà hoặc đi làm thêm; cơ sở vật chất và các điều kiện đáp ứng sở thích, nhu cầu cá nhân tương đối thuận lợi, đầy đủ. Vậy nên, ở một số ý hỏi, tỉ lệ xác nhận có rất cao, chẳng hạn, ý hỏi 2 (*vào bếp tự nấu nướng*), 3 (*thưởng thức nghệ thuật*), 5 (*đi picnic, du lịch cùng bạn bè, gia đình*), 8 (*đi làm thêm*) 14 (*ngủ ngơi thư giãn*)... Do đã thông thuộc địa bàn, không phải lo lắng về việc ăn ở, có điều kiện, khả năng, lại nắm bắt được nhiều lĩnh vực đời sống xã hội của Thủ đô, trong đó có nhu cầu về công việc, lao động, giải trí..., nên SV cao đẳng, đại học Hà Nội có nhiều cơ hội để tiếp cận, học hỏi, thể hiện, trưởng thành, được đáp ứng nhu cầu VHTT tốt hơn SV từ các tỉnh thành khác đến học tại Hà Nội.

Vui chơi giải trí, hưởng thụ các giá trị VHTT thì ai cũng muốn, nhưng trong môi trường đa sắc màu văn hóa, đa quan điểm, phong cách, lối sống của Thủ đô, lựa chọn hình thức nào vừa thỏa mãn được nhu cầu, vừa không đánh mất mình mới là quan trọng. Ở Hà Nội luôn có sự kết hợp, giao thoa của nhiều luồng, nhiều tầng, nhiều loại hình văn hóa (văn hóa phương Tây, văn hóa nông thôn tinh lễ, văn hóa đô thị, văn hóa tiêu dùng, văn hóa giải trí, văn hóa công sở, văn hóa giao tiếp, văn hóa mạng, văn hóa lành mạnh, văn hóa độc hại...). Gần đây, văn hóa hip-hop đang có xu hướng lan tràn, phổ biến ở Hà Nội và các đô thị lớn dưới các hình thức, biểu hiện như rok-rap, break dance, parkour, aerobic, hội họa đường phố... và được học sinh, sinh viên nồng nhiệt hưởng ứng. Có thể nói, biến đổi văn hóa đã và đang tạo nên những nhu cầu hưởng thụ mới cũng như những thay đổi trong ý thức, lối sống của thế hệ trẻ. Thực tế này một mặt phản ánh tính sôi động, phức tạp, tất yếu của văn hóa trong bối cảnh giao kết toàn cầu, nhưng mặt khác, cũng tiềm ẩn những nguy cơ dẫn đến xu hướng "tự diễn biến", "tự chuyển hóa" về tư tưởng, tinh thần..., nên rất cần tăng cường công tác giáo dục, định hướng, quản lý, điều chỉnh.

SV cao đẳng, đại học Hà Nội tiếp nhận rất nhanh những xu hướng mới này, song có vẻ như họ đang đi theo một đường hướng riêng, nhắm vào cái thực chất hơn là sự bắt chước, đua đòi, đòi hỏi, thể hiện thái quá... như một số SV các tỉnh thành khác dễ bị cám dỗ. Nói chung, qua ý kiến trả lời từ 13 câu hỏi khảo sát, bao trùm hầu hết các lĩnh vực VHTT của SV cao đẳng, đại học Hà Nội; chúng tôi nhận thấy nổi bật lên ba nhóm nhu cầu chính sau: nhu cầu được học tập, sáng tạo trong một môi trường giáo dục phù hợp năng lực bản thân; nhu cầu nhận thức chân giá trị cuộc sống và nhu cầu tham gia các hoạt động xã hội thường xuyên, trong đó, đặc biệt là các hoạt động từ thiện, tình nguyện vì cộng đồng. Nhu cầu được học tập, sáng tạo trong một môi trường giáo dục phù hợp được thể hiện ở sự lựa chọn trường học, ngành học phù hợp với bản thân, không bị lôi cuốn, hấp dẫn hay theo đuổi những điều viển vông, thiếu thực tế. Dưới đây là kết quả cụ thể:

Bảng 3. Lý do lựa chọn ngành nghề của sinh viên cao đẳng, đại học Hà Nội

TT	Lí do chọn trường, ngành học	Đúng	Tỉ lệ	Sai	Tỉ lệ
1	Phù hợp năng lực bản thân	268	51.9	248	48.1
2	Thích, có năng khiếu về ngành đó	176	34.1	340	65.9
3	Do cha mẹ yêu cầu	93	18.0	423	82.0
4	Ngành "hot" hiện nay	42	8.2	473	91.8
5	Ra trường dễ xin việc	59	11.4	457	88.6
6	Ra trường kiếm được nhiều tiền	37	7.2	479	92.8

Ngoài trường duy nhất là Đại học Thủ đô mới được thành lập ngày cuối cùng năm 2014, số trường cao đẳng, trung cấp chuyên nghiệp trực thuộc sự quản lý của Ủy ban Nhân dân Thành phố Hà Nội không nhiều, nếu so với hệ thống các trường đại học, cao đẳng quốc gia đóng trên địa bàn Hà Nội có bề dày kinh nghiệm, có đội ngũ chuyên gia khoa học, cán bộ giảng dạy hàng đầu. Tuy nhiên, số sinh viên dự thi, trúng tuyển và vào học tại các trường cao đẳng, đại học của Hà Nội hàng năm vẫn rất lớn. Sở dĩ có điều này là bởi ba lí do: *một là*, Thành phố ưu tiên tuyển dụng nguồn nhân lực được đào tạo bài bản (tại các trường do Thành phố là đơn vị chủ quản), có trình độ đáp ứng nhu cầu, có hộ khẩu Hà Nội...; *hai là*, Hà Nội tuy đất chật người đông, nhưng càng đông thì càng có nhiều công việc, càng cần nhiều nhân lực; *ba là*, các trường, ngành nghề được lựa chọn phù hợp năng lực hoặc các em có năng khiếu về lĩnh vực đó. Do vậy, trong các ý hỏi ngược của bảng thống kê trên, số lựa chọn *sai* với các ý hỏi 3,4,5,6 chiếm đa số. Rõ ràng là sinh viên cao đẳng, đại học Hà Nội ý thức rất rõ về thực tế và bản thân, không bị lôi cuốn bởi các ngành "hot", các công việc trước mắt sau khi ra trường... mà chấp nhận đổi mới với thách thức để theo đuổi mục tiêu, niềm yêu thích lâu dài của mình. Các em cũng có nhu cầu và thực tế số chấp nhận đi làm thêm (gia sư, tập sự nghề nghiệp) để có cơ hội cọ xát, trải nghiệm, để kiếm thêm tiền phụ trang trải học hành như ở ý 8, bảng 2 cũng khá nhiều.

Ai cũng biết hiện còn hơn 230 nghìn cử nhân, thạc sĩ thất nghiệp; các trường đại học, cao đẳng mọc ra như nấm và chất lượng thực của các trường ấy khác xa so với quảng cáo chiêu sinh; ai cũng biết để có được một "công việc" ổn định trong thời buổi những nhiều hiện nay là không hề đơn giản..., nên sự "kiên định" này là nét riêng, rất đáng ghi nhận của sinh viên cao đẳng, đại học Hà Nội. Bản lĩnh và năng lực tự thân đã giúp nhiều sinh viên tự tin, trưởng thành ngay trong quá trình học tập tại các trường. Theo kết quả khảo sát, thống kê tỉ lệ sinh viên sau tốt nghiệp những năm gần đây do phòng Đào tạo các trường công bố, số sinh viên cao đẳng, đại học của Hà Nội xin được "công ăn việc làm" đúng ngành nghề

được đào tạo nhiều hơn, khả quan hơn so với sinh viên các trường công lập, các tỉnh thành khác.

Sống, sinh hoạt và học tập ngay tại Thủ đô là một lợi thế. Tuy vậy, cần nhận thức đầy đủ sự phức tạp, đổi thay của các giá trị văn hóa tinh thần trong một xã hội hiện đại đang phát triển, hội nhập mạnh mẽ, để tiếp cận, thích ứng, hòa nhập chứ không bị hòa tan trong nó. Nhìn chung, so với các thế hệ đi trước, thanh niên sinh viên hiện nay đang hướng theo những giá trị văn hoá mới. Sinh ra và lớn lên sau chiến tranh, trong sự đan xen giữa các hệ giá trị truyền thống và hiện đại, giữa cái cũ và cái mới, hệ quy chiếu của thanh niên (đặc biệt ở các thành phố lớn như Hà Nội) đã có sự biến đổi mạnh mẽ. Các giá trị nhân bản, nhân văn mà trước đây được thế hệ trẻ đề cao như lý tưởng, ý thức chịu đựng gian khổ, sẵn sàng xả thân vì Tổ quốc, tính kỉ luật và tinh thần tập thể... đang bị lấn át bởi chủ nghĩa thực dụng, thói hưởng thụ vật chất và tư tưởng cá nhân, vị kỉ... May thay, qua khảo sát điều tra của chúng tôi, có vẻ như sinh viên các trường cao đẳng, đại học "Hà Nội gốc" không bị tác động, ảnh hưởng quá nặng bởi sự chuyển đổi định hướng giá trị này. Có được điều đó là nhờ sự tinh táo, nhận thức đúng, đánh giá đúng thực trạng, không né tránh, không phủ nhận những mặt hạn chế, tiêu cực. Xin xem bảng thống kê dưới đây:

Bảng 4. Nhận thức và biểu hiện đời sống văn hóa tinh thần của sinh viên cao đẳng, đại học Hà Nội

TT	Biểu hiện/ Lối sống	Đúng	Tỉ lệ	Sai	Tỉ lệ	Có	Tỉ lệ	Không	Tỉ lệ
1	Đời sống văn hóa tinh thần tẻ nhạt, bị ảnh hưởng cơ chế thị trường	334	64.7	182	35.3	240	46.5	276	53.5
2	Đua đòi, ăn chơi hưởng thụ để chứng tỏ mình "sành điệu"	297	57.6	219	42.4	213	41.3	303	58.7
3	Yêu đương phóng túng, không bị ràng buộc	307	59.5	209	40.5	214	41.5	302	58.5
4	Sống bất cần, thiếu mục đích, nguyên tắc	238	46.1	278	53.9	175	33.9	341	66.1
5	Sống thiếu lí tưởng, niềm tin; có quan điểm bi quan, tiêu cực	254	49.2	262	50.8	190	36.8	326	63.2
6	Sống vị kỉ, thiếu trách nhiệm, thiếu hòa đồng	258	50.0	258	50.0	200	38.8	315	61.0
7	Lệch lạc về quan điểm, nhận thức, thị hiếu thẩm mĩ, văn hóa	247	47.9	269	52.1	155	30.6	360	69.8

TT	Biểu hiện/ Lối sống	Đúng	Tỉ lệ	Sai	Tỉ lệ	Có	Tỉ lệ	Không	Tỉ lệ
8	Ảnh hưởng văn hóa nước ngoài; học đòi, lai căng, bắt chước	326	63.2	190	36.8	224	43.4	292	56.6
9	Đời sống văn hóa tinh thần phong phú, sôi động	430	83.3	86	16.7	368	71.3	147	28.5
10	Sống lành mạnh, lạc quan, yêu đời, có khát vọng, mục đích	482	93.4	34	6.6	446	86.4	70	13.6
11	Tích cực học tập, rèn luyện tốt, "Vì ngày mai lập nghiệp"	468	90.7	48	9.3	435	84.3	80	15.5
12	Tràn đầy nhiệt huyết, muốn được cống hiến hết mình cho Thủ đô	454	88.0	62	12.0	409	79.6	106	20.5
13	Muốn được tiếp cận và tham gia nhiều hơn các hoạt động văn hóa xã hội của Thủ đô và cả nước	469	90.9	47	9.1	424	82.2	90	17.4
14	Muốn góp sức nhiều hơn cho cộng đồng	468	90.7	48	9.3	430	83.3	86	16.7
15	Muốn khẳng định bản thân mình, khẳng định sức trẻ Thủ đô	474	91.9	42	8.1	432	83.7	83	16.1
16	Kết hợp hài hòa truyền thống và hiện đại	471	91.3	45	8.7	426	82.6	90	17.4

Nhu cầu nhận thức thực trạng đời sống văn hóa xã hội để nắm bắt và điều chỉnh phù hợp, do đó đã trở thành nhu cầu tự thân, thiết yếu của sinh viên cao đẳng, đại học Hà Nội. Nó là tiền đề để mỗi cá nhân xác định cho mình lập trường tư tưởng, thái độ, lối sống đúng đắn; động cơ học tập phấn đấu phù hợp; chủ động hoàn thiện nhân cách theo hướng hiện đại, lành mạnh, vừa đáp ứng được những đòi hỏi cụ thể của thực tiễn, vừa sẵn sàng trở thành "công dân toàn cầu". Nhận thức đúng sẽ dẫn đến hành động đúng, do đó, không có gì đáng ngạc nhiên khi ở các ý hỏi từ 11 đến 16, số xác nhận *đúng* nói chung và thực tế tâm nguyện, thái độ muốn được hoạt động cống hiến, có nhu cầu hoạt động, cống hiến của sinh viên tại bốn trường được khảo sát nói riêng lại cao như vậy.

3. KẾT LUẬN

Đã là nhu cầu, sở thích cá nhân thì khó có thể kiểm soát, đánh giá được mức độ của những ham muốn, đam mê, ngoại trừ sự tiết chế bản thân, tự điều chỉnh của chính cá nhân đó. Vấn đề văn hóa, đời sống văn hóa, nhu cầu VHTT, vì thế, rất khó định tính, định lượng. Trên cơ sở xác định cấu trúc ĐSVHTT và khái quát nhu cầu VHTT của sinh viên cao đẳng, đại học Hà Nội, chúng tôi sẽ tiếp tục tìm hiểu các xu hướng biến đổi và các giải pháp cải thiện, đáp ứng, từng bước nâng cao ĐSVHTT cho chủ thể này hiện nay ở các nghiên cứu tiếp theo.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Như Ý (chủ biên) (1998), *Đại từ điển tiếng Việt*, Nxb Văn hóa Thông tin, Hà Nội.
2. Lê Quý Đức, "Góp bàn về khái niệm đời sống văn hóa và môi trường văn hóa", *Kỷ yếu Hội thảo khoa học: Những vấn đề lý luận và thực tiễn về đời sống văn hóa, môi trường văn hóa*, Trường Đại học Văn hóa Hà Nội, tháng 4/2015.
3. Hoàng Vinh (1999), *Mấy vấn đề lý luận và thực tiễn xây dựng văn hóa ở nước ta*, Nxb Văn hóa Thông tin, Hà Nội.
4. Đinh Thị Vân Chi (2001), *Nhu cầu giải trí của thanh niên (Nghiên cứu khuôn mẫu giải trí của thanh niên và sự đáp ứng nhu cầu giải trí tại Hà Nội)*, Luận án Tiến sĩ Xã hội học, Bảo vệ tại ĐH Khoa học Xã hội nhân văn – ĐH Quốc gia Hà Nội.
5. <http://www.wikipedia-thap-nhu-cau-cua-Maslow>

STRUCTURE OF SPIRITUAL & CULTURAL LIFE AND REALITY OF STUDENT'S SPIRITUAL & CULTURAL NEEDS IN THE HANOI'S COLLEGE & UNIVERSITY STUDENTS

Abstract: *Spiritual & cultural life consists of all the needs, creative activities, enjoying the cultural – spiritual values of the human. The more society develops, the more all the needs of the human is increasing. This article explores the structure and reality of student's cultural needs of Hanoi's college and university students in relation to previous generations and to the general youth and students in general.*

Keywords: *structure, reality, needs, spiritual & cultural life, Hanoi students.*

MỖI NGÀY MỘT CUỐN SÁCH - MÔ HÌNH PHÁT TRIỂN VĂN HÓA ĐỌC CHO SINH VIÊN NGÀNH GIÁO DỤC TIỂU HỌC TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI

Ngô Thị Kim Hoàn¹, Trịnh Cam Ly

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: *Đọc sách và phát triển văn hóa đọc sách cho sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học rất cần được quan tâm. Bài viết giới thiệu mô hình "Mỗi ngày một cuốn sách"- một trong những mô hình đã và đang được triển khai hiệu quả ở Khoa Giáo dục Tiểu học - Trường Đại học Thủ đô Hà Nội, thể hiện ứng xử đọc và chuẩn mực đọc của cơ sở đào tạo, góp phần hình thành thói quen, sở thích và kỹ năng đọc cho sinh viên.*

Từ khóa: *phát triển văn hóa đọc, ứng xử đọc, thói quen, sở thích, kỹ năng*

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Sau Nghị quyết số 29/NQ-TW ngày 4/11/2013 của Ban chấp hành Trung ương Đảng tại Hội nghị lần thứ 8 khoá XI về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, Thủ tướng Chính phủ đã phê duyệt Đề án "Đẩy mạnh các hoạt động học tập suốt đời trong các thư viện, bảo tàng, nhà văn hóa, câu lạc bộ" với mục tiêu tăng cường hoạt động giáo dục, học tập trong các thư viện, bảo tàng, nhà văn hóa, câu lạc bộ nhằm tạo điều kiện thuận lợi và cung cấp nhiều cơ hội cho người dân được học tập thường xuyên, học tập suốt đời.

Năm 2015, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã triển khai tuần lễ học tập suốt đời với chủ đề "Chung tay xây dựng thư viện, thường xuyên đọc nhiều sách hay". Từ thông điệp này, việc đọc sách và phát triển văn hóa đọc đã có nhiều khởi sắc ở toàn bộ các cơ sở giáo dục trong cả nước. Điều này càng trở nên có ý nghĩa khi tháng 11/2015, Bộ Văn hóa, Thể thao và Du lịch đã trình lên Thủ tướng Chính phủ đề án "Phát triển văn hóa đọc trong cộng đồng giai đoạn 2016 - 2020, định hướng đến năm 2030".

Nhận thức rõ ý nghĩa, giá trị của việc phát triển văn hóa đọc trong nhà trường, đặc biệt trong nhà trường sư phạm, khoa Giáo dục Tiểu học trường Đại học Thủ đô Hà Nội đã có

¹ Nhận bài 01.4.2017; chỉnh sửa, gửi phản biện và duyệt đăng ngày 20.4.2017

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

những giải pháp cụ thể thúc đẩy văn hóa đọc trong sinh viên, với mong muốn đào tạo ra những thế hệ sinh viên có thói quen đọc, sở thích đọc và kỹ năng đọc tốt. Từ đây, sau khi tốt nghiệp, các thầy cô giáo trẻ sẽ nhân rộng và nuôi dưỡng trong tâm hồn trẻ thơ nhu cầu, hứng thú đọc, để phát triển bản thân, góp phần xây dựng xã hội ngày càng văn minh hơn.

Trong hai năm học vừa qua, chúng tôi đã triển khai nhiều mô hình hướng tới phát triển văn hóa đọc trong sinh viên như *Viết về cuốn sách tôi yêu, Sân khấu hóa tác phẩm văn học, Sách của tôi - Tri thức của bạn, Ngày hội đọc sách*,... được sinh viên trong Câu lạc bộ Sinh viên Nghiên cứu khoa học (SVNCKH) nói riêng, sinh viên toàn khoa hào hứng đón nhận. *Mỗi ngày một cuốn sách* là một mô hình như thế.

2. NỘI DUNG

Như đã trình bày trong bài viết "*Phát triển văn hóa đọc cho sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học Trường Đại học Thủ đô Hà Nội đáp ứng yêu cầu dạy học theo định hướng phát triển năng lực*" (Tạp chí Khoa học - Trường Đại học Thủ đô Hà Nội, số tháng 3/2016), có nhiều quan niệm khác nhau về đọc. Trong phạm vi bài viết, chúng tôi quan niệm *đọc là hoạt động tiếp nhận và thông hiểu các kí hiệu ngôn ngữ, những điều đã được viết ra. Trên cơ sở đó, nhận biết và hiểu nghĩa của văn bản (từ, câu, đoạn, cấu trúc, các thông điệp chính và các chi tiết quan trọng, lập dàn ý, tóm tắt của văn bản); kết nối, đánh giá thông tin (kết nối thông tin trong văn bản và bước đầu kết nối thông tin ngoài văn bản); vận dụng thông tin trong văn bản vào giải quyết một số vấn đề cụ thể trong học tập và đời sống* [1, tr.20-21].

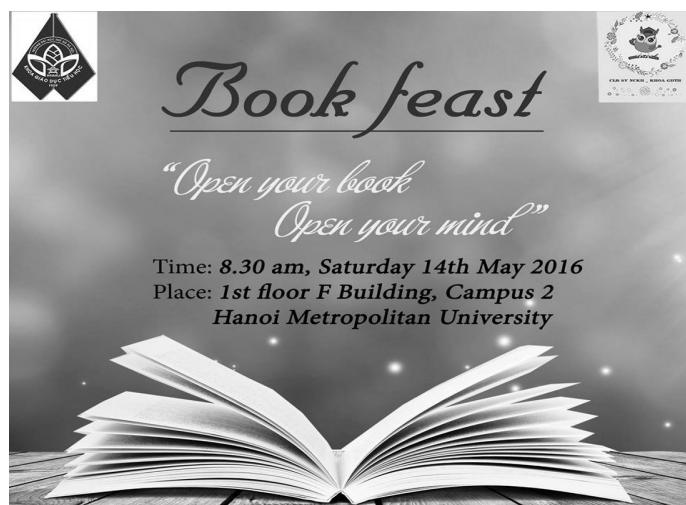
Văn hóa là tổng thể nói chung những giá trị vật chất và tinh thần do con người sáng tạo ra trong quá trình lịch sử [2, tr.1720]. Trong bất kì hoạt động nào của con người, khía cạnh văn hóa được nhìn nhận ở mức độ sáng tạo - cái thể hiện năng lực bản chất người, được kết tinh thành các giá trị và biểu hiện ra trong các chuẩn mực của hoạt động đó. Trên thế giới, "văn hóa đọc" xuất hiện sớm, nhưng ở Việt Nam thuật ngữ này mới được bàn đến những năm gần đây. Trong số ít các nghiên cứu khoa học liên quan đến "văn hóa đọc", chúng tôi quan tâm đến ý kiến của tác giả Nguyễn Hữu Viêm [4]. Theo nghĩa hẹp, đó là văn hóa đọc của mỗi cá nhân trong xã hội, được thể hiện thành thói quen đọc, sở thích đọc và kỹ năng đọc của họ. Ở mỗi góc độ, tác giả đều quan niệm văn hóa đọc gồm ba thành tố.

Trên cơ sở tiếp thu quan niệm của tác giả, chúng tôi cho rằng muốn phát triển văn hóa đọc cho sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học cần quan tâm đến hai yếu tố:

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

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

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



Các mô hình chúng tôi đã triển khai đều thu hút được đông đảo các thầy cô và các em sinh viên tham gia, song khép lại mỗi mô hình, chúng tôi vẫn trăn trở. Phải chăng, khi kết thúc mỗi hoạt động, phong trào đọc sách của các em lại lắng xuống bởi khối lượng bài vở, bởi sức hút của nhiều nguồn thông tin từ các kênh khác nhau, bởi nỗi lo cơm áo gạo tiền? Làm thế nào để nuôi dưỡng văn hóa đọc trong các em?

Năm học này, phối hợp với Ban chủ nhiệm Câu lạc bộ SVNCKH, chúng tôi đã triển khai dài hơi mô hình *Mỗi ngày một cuốn sách* để việc đọc sách trở thành hoạt động hàng ngày, nuôi dưỡng thói quen tốt cho các em.

2.1. Xây dựng kế hoạch

Ngay từ đầu năm học 2016 - 2017, Ban cố vấn đã họp với Ban chủ nhiệm Câu lạc bộ SVNCKH để xây dựng kế hoạch tổ chức hội thi: "*Mỗi ngày một cuốn sách*".

Thực tế, trên chương trình VTV2, trang "Văn học nghệ thuật" đã có chuyên mục "*Mỗi ngày một cuốn sách*", nhưng là giới thiệu các cuốn sách mới, sách hay; còn ở đây, chúng tôi chọn tên gọi này với mong muốn việc đọc sách trở thành thói quen tốt, trở thành nhu cầu không thể thiếu đối với sinh viên. Mô hình được thực hiện nhằm mục đích tạo sân chơi lành mạnh, bổ ích, khuyến khích sinh viên đọc sách mỗi ngày, mọi nơi, mọi lúc, đọc đa dạng thể loại ngoài giáo trình và tài liệu tham khảo phục vụ học tập, đồng thời cũng quan tâm đến chất lượng đọc thay vì số lượng, xây dựng những cộng đồng đọc sách nhỏ, sinh hoạt thường kì.

➤ Đối tượng tham gia

Sinh viên đang theo học tại khoa Giáo dục Tiểu học trường Đại học Thủ đô Hà Nội và các bạn sinh viên trong và ngoài trường có quan tâm. Chúng tôi muốn mở rộng đối tượng tham gia tạo cơ hội cho các em được trải nghiệm, giao lưu, học tập kinh nghiệm lẫn nhau, đồng thời đây cũng là cơ hội để các em tiếp cận với nhiều đầu sách ở thư viện và tủ sách gia đình không có.

➤ Hình thức tổ chức

– Mỗi sinh viên hoặc nhóm sinh viên (tối đa 5 sinh viên một nhóm) tham gia thi gửi bài về Ban tổ chức đúng thời hạn quy định. Số lượng bài dự thi không giới hạn.

– Yêu cầu sản phẩm dự thi: Tập hợp bài viết về những cuốn sách đã đọc, cuốn sách yêu thích. Hình thức bài dự thi có thể là tập san gồm nhiều bài viết, mỗi bài viết về một cuốn sách với hình thức thể hiện phong phú, đa dạng: chia sẻ cảm nhận, viết lời giới thiệu, vẽ bìa minh họa, sơ đồ hóa nội dung sách... Bài dự thi giới thiệu được nhiều loại sách, phù hợp với nhiều đối tượng. Chúng tôi hi vọng tính hấp dẫn của những sản phẩm này sẽ hỗ trợ đắc lực trong quá trình phát triển văn hóa đọc cho sinh viên.

➤ Tiêu chí đánh giá

Chúng tôi đã xây dựng biểu điểm và tiêu chí chấm về: *số lượng bài viết* (tác phẩm dự thi là một tập hợp bài viết về các cuốn sách mà tác giả (nhóm tác giả) đã đọc, mỗi tác phẩm dự thi là tập hợp ít nhất 7 bài viết); *nội dung bài viết* (các bài viết có chất lượng, tóm tắt được nội dung sách; thể hiện suy nghĩ, cảm xúc về cuốn sách và kích thích được hứng thú đọc của người khác), *hình thức thể hiện* (lựa chọn được hình thức thể hiện phong phú, đa dạng, sáng tạo, phù hợp với nghề nghiệp/môi trường sư phạm) và *thời gian nộp bài* (tác giả/nhóm tác giả nộp bài dự thi đúng thời hạn quy định).

➤ Cơ cấu giải thưởng

Nhằm khuyến khích sinh viên, chúng tôi xây dựng cơ cấu giải cá nhân, giải tập thể và một số giải chuyên đề.

2.2. Thực hiện kế hoạch

Để chuẩn bị cho cuộc thi, trong quá trình giảng dạy một số học phần chuyên ngành cũng như tổ chức các hoạt động Đoàn - Hội, chúng tôi luôn chú ý tới vấn đề nâng cao nhận thức cho các em. Trong các dịp sinh hoạt định kì của Câu lạc bộ SVNCKH, Ban Chủ nhiệm khoa cũng đã tuyên truyền, phát động phong trào đọc sách trong sinh viên. Hình thức triển khai từ Ban chấp hành Liên chi Đoàn - Liên chi Hội tới cán bộ lớp, cán bộ đoàn, tới từng nhóm, cá nhân sinh viên.

Đội ngũ cố vấn học tập chính là mạng lưới hỗ trợ tích cực, truyền động lực, cảm hứng cho sinh viên. Nhiều giảng viên khi lên lớp đã yêu cầu mỗi tuần một nhóm sinh viên đọc và báo cáo về những cuốn sách liên quan đến chuyên ngành nhằm tạo thói quen và phong trào đọc sách.

Ban Chủ nhiệm Câu lạc bộ là những tư vấn viên tích cực hỗ trợ sinh viên và cũng là đầu mối thu bài viết của các tác giả/nhóm tác giả.

Chúng tôi khuyến khích các em xây dựng kế hoạch đọc cá nhân - nhóm, trao đổi sách để số lượng sách đọc được phong phú, đa dạng, tiết kiệm được chi phí mua sách. Các thầy cô giáo là cán bộ giảng viên trong khoa cũng sẵn sàng chia sẻ sách với các em.

Trong thời gian diễn ra hội thi, chúng tôi đã tổ chức một số chuyên đề chia sẻ về kinh nghiệm, kĩ thuật đọc với các báo cáo viên có kinh nghiệm.

Hàng tuần, các bài viết đơn lẻ gửi về Ban tổ chức sẽ được chọn lọc, biên tập và giới thiệu trên facebook của Câu lạc bộ SVNCKH, khuyến khích các thành viên của Câu lạc bộ chia sẻ bài viết để tăng số lượng độc giả.

2.3. Kết quả bước đầu thực hiện mô hình "Mỗi ngày một cuốn sách"

Sau một thời triển khai kế hoạch, mô hình *Mỗi ngày một cuốn sách* đã thu được những kết quả đáng ghi nhận. *Mỗi ngày một cuốn sách* không chỉ thu hút sự tham gia của sinh viên trong khoa mà cán bộ giảng viên cũng nhiệt tình hưởng ứng. Điều này cho thấy nhận thức của từng cá nhân về ý nghĩa và tầm quan trọng của đọc sách đối với việc nâng cao kiến thức, kĩ năng, phát triển tư duy và giáo dục nhân cách..., từng bước góp phần hình thành "văn hóa đọc" trong khoa.

Xin được chia sẻ một số lời giới thiệu của sinh viên về các cuốn sách yêu thích mà Ban Tổ chức đã nhận được:

➤ Về tác phẩm *Tốt - tô - chan bên cửa sổ*

"Bạn có cho rằng đây là một trong những lời mời hấp dẫn với *Tốt - tô - chan bên cửa sổ*, một tác phẩm đầy triết lý giáo dục nổi tiếng của Kuroyanagi Tetsuko - tác giả người Nhật Bản và cũng là nhân vật chính trong truyện?"

Chắc hẳn các bạn cũng giống như tớ, luôn tự hào về ngôi trường của mình và mơ ước ngôi trường ấy ngày một khang trang, đẹp đẽ hơn. Đã bao giờ các bạn tưởng tượng ngôi trường của mình thật xinh xắn với lớp học là những toa tàu?

Có một ngôi trường như thế ở Nhật Bản cách đây hơn một trăm năm. Các bạn học sinh trường Tomoe của thầy hiệu trưởng Kobayashi Sosaku đến trường được học những gì mình thích, được tự do sáng tạo và thân thiện, gần gũi như anh em. Đặc biệt, các bạn ấy còn được tự mang tới trường suất cơm trưa với những món ăn vô cùng hấp dẫn đến từ núi và biển để cùng ăn với thầy hiệu trưởng. Và còn rất nhiều điều thú vị đang chờ đón các bạn trong những trang sách.

Tớ đã đọc *Tốt - tô - chan bên cửa sổ* không biết chán và muốn chia sẻ cảm xúc ấy với các bạn. Hãy mở cuốn sách ra và bắt đầu đọc nào!"

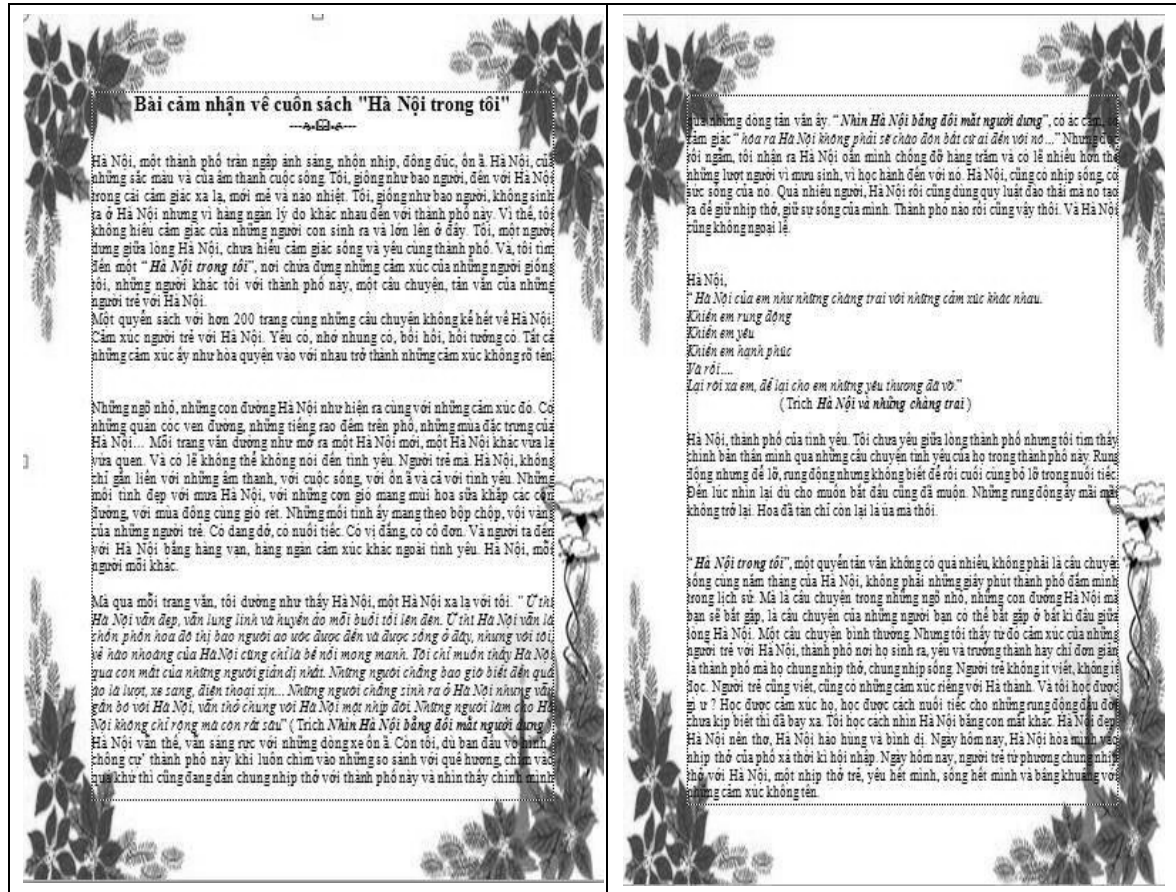
➤ Về *Khu vườn mùa hạ*

"Thế giới của người lớn có bao điều mà lũ trẻ con chẳng bao giờ hiểu được. Ai đã qua thời thơ ấu, chắc hẳn ít nhất cũng đã có một lần băn khoăn: Vì sao mặt trời lại màu đỏ? Vì sao trái đất hình tròn? Con người sinh ra từ đâu?... Và cũng không ít lần thắc mắc về cuộc sống, về những điều mà có khi sống gần trọn cuộc đời người ta vẫn chưa hiểu nổi: Chết thực ra là như thế nào và liệu có thể giới dành riêng cho người chết không?"

Truyện kể về ba cậu học sinh học lớp 6: Kiyama, Yamashita và Wakabe. Sau nhiều biến cố, cơn gió của thời gian đã đẩy ba đứa trẻ đến với một người bạn thật kì lạ - một ông cụ sống tách biệt với mọi người. Ba đứa trẻ nhiều lần phải nghe ông cụ càu nhàu, đôi khi còn quát mắng. Nhưng ông cụ đã mang đến cho Kiyama, Yamashita và Wakabe một mùa hè ý nghĩa ở khu vườn với hoa lá, những công việc vặt như quét sơn hay chăm sóc vườn hoa, phơi quần áo... Cũng từ đó, Kiyama đã trở nên mạnh mẽ hơn. Wakabe thêm tự tin khi nói về ước muốn được sống hạnh phúc với bố. Yamashita không còn mặc cảm về mong ước trở thành ông chủ tiệm cá nữa. Và ba đứa trẻ, cũng đã mang đến cho ông cụ những bài học không ngờ.

Sự ra đi của ông cụ đã ngoài tám mươi tuổi ấy dạy cho lũ trẻ bài học cuối về cái chết - điều mà chúng đã cố tìm hiểu trước đây. Giờ đây, lũ trẻ đã không còn thấy sợ hãi khi nghĩ về thế giới bên kia nữa, bởi chúng biết, trong thế giới xa xăm đó có rất nhiều người quen - những người luôn quan tâm và yêu thương chúng, ngay cả khi đã không còn sống ở trên đời."

Còn đây là cảm nhận về cuốn "*Hà Nội trong tôi*" với cách trình bày khá hấp dẫn:



Để đánh giá thành công của một mô hình có lẽ cần thêm thời gian, nhưng dựa trên kết quả thu được đến thời điểm hiện tại, chúng tôi tin tưởng mô hình *Mỗi ngày một cuốn sách* sẽ tạo động lực cho sinh viên khoa Giáo dục Tiểu học tự nguyện đến với các tác phẩm văn học, khoa học...; tạo thói quen làm việc với văn bản; phát triển kỹ năng viết, kỹ năng mềm phục vụ học tập cũng như kỹ năng chia sẻ với cộng đồng; tạo mối giao lưu cảm xúc giữa những người đọc; nâng cao năng lực đọc hiểu, tạo ra những rung động với tác phẩm và cuộc sống; kích thích niềm yêu thích sách lâu dài, trọn đời. Đồng thời, chúng tôi cũng mong muốn đây là cơ hội để các em chia sẻ với thầy cô, bạn bè những cuốn sách hay, có ý nghĩa và nhân lên trong cộng đồng nhỏ hứng thú đọc sách, góp phần nhân rộng mô hình trong sinh viên toàn trường.

Qua quá trình thực hiện mô hình này, chúng tôi cũng rút ra một số bài học kinh nghiệm và đề xuất. Đó là thành lập các cộng đồng đọc sách là quan trọng và cần thiết. Đọc sách, từ nhu cầu của cá nhân, sẽ dần tiến đến nhu cầu thành lập cộng đồng để trao đổi chia sẻ với những người cùng sở thích hoặc gần gũi. Cộng đồng đọc sách nên được hình thành

từ phạm vi tổ trong các lớp học. Đây là sẽ nền tảng cho mô hình *Mỗi ngày một cuốn sách* phổ biến trong khoa, tiến tới trong toàn trường. Việc hình thành cộng đồng đọc sách nhỏ này cũng sẽ làm cho mô hình *Mỗi ngày một cuốn sách* trở nên bền vững hơn. Bên cạnh đó, các giảng viên trong khoa, Câu lạc bộ SVNCKH, Liên chi Đoàn - Hội cần đẩy mạnh hơn nữa công tác tuyên truyền nâng cao nhận thức cho sinh viên trong khoa về vai trò, ý nghĩa của việc đọc sách, cũng như có thêm các buổi tọa đàm, chia sẻ về cách lựa chọn và cách đọc sách... Thành lập thư viện khoa cũng là điều chúng tôi mong mỏi, trong việc tạo điều kiện cho sinh viên có thêm tài liệu để đọc và học. Các buổi tọa đàm gặp mặt trực tiếp để sinh viên và giảng viên cùng trao đổi về sách cần được diễn ra thường xuyên và đều đặn hơn nữa. Hiện nay các hoạt động tọa đàm vẫn diễn ra theo hình thức offline trên trang của Câu lạc bộ SVNCKH. Tuy không phủ nhận tiện ích, sự linh hoạt về thời gian và không gian đối với hình thức tọa đàm này, nhưng tổ chức gặp gỡ để phát triển các kỹ năng thuyết trình, nghe, đọc... của sinh viên cũng có vai trò quan trọng.

3. KẾT LUẬN

Phát triển văn hóa đọc trong cộng đồng trước hết nên bắt nguồn từ các trường học. Người có thói quen đọc sách sẽ quan tâm đến ứng xử đọc, giá trị đọc và chuẩn mực đọc để tự làm giàu có hơn cho bản thân mình, đồng thời, phổ biến, lan truyền cho người khác. Thói quen đọc sách cần được gây dựng, nuôi dưỡng và định hình trong suốt cuộc đời mỗi người, ngay từ những năm Tiểu học. Ở các nước văn minh, đọc sách là một nhu cầu thiết yếu. Ở nước ta, mỗi người có thể lựa chọn các hình thức đọc, thời điểm đọc khác nhau, song kiến thức nuôi dưỡng tâm hồn, nên cố gắng theo tinh thần "mỗi ngày một cuốn sách".

TÀI LIỆU THAM KHẢO

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

**"READING A BOOK EVERYDAY" – THE MODEL OF READING
FOR STUDENTS OF PRIMARY EDUCATION AT HANOI
METROPOLITAN UNIVERSITY**

Abstract: *The development of reading habit for students of Primary Education Faculty has been especially considered. The article introduces the model "Reading a book everyday" (Moi ngày một cuốn sách) - one of the models have been implemented effectively in the Primary Education Faculty, Hanoi Metropolitan University. This model expects to contribute to the development of students' reading habits and skills.*

Keywords: *Reading culture, habit, hobby, skill.*

DẠY HỌC DỰ ÁN (PROJECT LEARNING) – MỘT PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC NGỮ VĂN TRONG CHƯƠNG TRÌNH TRUNG HỌC CƠ SỞ THEO HƯỚNG TÍCH HỢP

Nguyễn Thị Thu Nga¹

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Bài viết trình bày quy trình tổ chức dạy học theo dự án và hai Dự án học tập được triển khai trong chương trình Ngữ văn lớp 6 và lớp 9. Các dự án học tập này có thể gặp nhiều trở ngại trong việc triển khai (thời gian dành cho dự án và phân phối chương trình môn học, nguồn thông tin tư liệu với máy tính, internet không được đáp ứng, tâm lý ngại khó, ngại thay đổi của giáo viên...), nhưng không thể phủ nhận được những điểm mạnh của dạy học dự án trong việc phát huy tính cực học tập của học sinh cũng như khả năng tích hợp Ngữ văn với các môn học khác.

Từ khóa: dạy học dự án, ngữ văn, tích hợp

1. MỞ ĐẦU

Dự án học tập là một phương pháp học có ưu thế trong việc tích hợp các môn học với nhau và với thực tiễn, được triển khai dựa trên việc giao cho học sinh một nhiệm vụ học tập phức hợp, có sự kết hợp giữa lý thuyết và thực tiễn, thực hành, tạo ra các sản phẩm có thể giới thiệu. Nhiệm vụ này được học sinh thực hiện với tính tự lực cao trong toàn bộ quá trình học tập, từ việc xác định mục tiêu, lập kế hoạch, đến việc thực hiện dự án, kiểm tra, đánh giá quá trình và kết quả thực hiện. Tuy nhiên, giáo viên (GV) dạy Ngữ văn trong các trường THCS hiện nay gặp rất nhiều lúng túng, khó khăn khi sử dụng phương pháp dạy học mới mẻ này. Trong bài viết này, chúng tôi trình bày quy trình xây dựng và triển khai dự án học tập môn Ngữ văn như là những gợi ý, định hướng nhằm giúp GV có thể vận dụng có hiệu quả phương pháp này trong thực tiễn giảng dạy của mình.

2. NỘI DUNG

Để triển khai một dự án học tập, GV cần thực hiện các bước sau đây :

¹ Nhận bài ngày 02.4.2017; chỉnh sửa, gửi phản biện và duyệt đăng ngày 20.4.2017
Liên hệ tác giả: Nguyễn Thị Thu Nga; Email: nttnga@daihocthudo.edu.vn

– Xây dựng ý tưởng: Trong một dự án học tập môn Ngữ văn, GV cần xây dựng một ý tưởng sao cho đáp ứng được mục tiêu học của môn Ngữ văn đồng thời liên kết (tích hợp) với các môn học khác và thực tiễn cuộc sống.

– Xây dựng kịch bản: Kịch bản của dự án sẽ đưa học sinh vào những trải nghiệm phong phú, trong đó đặc biệt là những hoạt động tạo ra các sản phẩm thực tế như là một bản thuyết trình đa phương tiện, một sự kiện văn hóa được tổ chức trong cộng đồng hay một sản phẩm có thể sử dụng được...

– Xây dựng kế hoạch triển khai dự án: bao gồm thời gian thực hiện Dự án, hình thức hoạt động của HS (phân nhóm và nhiệm vụ của các thành viên), nguồn tài nguyên phục vụ cho hoạt động của HS (tư liệu thông tin, cơ sở vật chất..), những thuận lợi và thách thức đối với HS khi thực hiện dự án...

– Xây dựng phương án đánh giá sản phẩm của Dự án: Tiêu chí đánh giá một Dự án học tập cần bao gồm chất lượng của sản phẩm, kỹ năng làm việc nhóm, hợp tác của HS và ý kiến phản hồi của cộng đồng (GV và HS trong trường, cha mẹ HS, hoặc người dân...).

– Sau đây là hai ví dụ minh họa:

➤ **Dự án 1: Thuyết minh ý tưởng khôi phục cầu Long Biên**

"Cầu Long Biên - một chứng nhân lịch sử" là một văn bản nhật dụng trong chương trình Ngữ văn lớp 6. Phương thức biểu đạt chính được sử dụng trong văn bản này là thuyết minh. Bằng việc thực hiện Dự án này, học sinh sẽ liên kết được những vấn đề trong nhà trường với thực tiễn, các em sẽ cảm nhận, tìm hiểu một cầu Long Biên không chỉ trong lịch sử mà còn trong hiện tại. Không chỉ vậy, các em còn có những hành động thực tế để bảo vệ, tu sửa, khôi phục và gìn giữ chứng tích lịch sử này.

• *Mục tiêu*

Trong dự án này, học sinh sẽ đạt được:

- Hiểu các bước xây dựng một bài thuyết minh, những đặc điểm của văn bản thuyết minh.
- Có kỹ năng xây dựng một văn bản thuyết minh.
- Bổ sung kiến thức lịch sử, địa lí, văn hóa về Hà Nội.
- Có kỹ năng sử dụng CNTT cho những hoạt động học tập và nghiên cứu của mình.

• *Xác lập nội dung tích hợp*

- Ngữ văn: Tích hợp đọc hiểu văn bản với Tập làm văn (văn thuyết minh, thuyết trình).
- Lịch sử: Các bài học về lịch sử Hà Nội.
- Địa lí: Các bài học về địa lí Hà Nội.
- Tin học: Tìm kiếm và xử lý thông tin; Tạo bài trình bày Power Point.
- Kỹ năng sống: Kỹ năng giao tiếp, làm việc nhóm.

➤ *Bài tập dành cho học sinh*

Em và các bạn trong nhóm của em là thành viên của Ban dự án khôi phục cầu Long Biên, có nhiệm vụ khảo sát và đề xuất kế hoạch khôi phục cầu Long Biên. Những nhà lãnh đạo thành phố rất quan tâm đến các vấn đề về ngân sách, môi trường, các giá trị văn hóa - lịch sử, du lịch và đặc biệt là tính khả thi của dự án. Các em làm việc theo nhóm 4 người và hoàn thành các nhiệm vụ sau:

– Nghiên cứu hoàn cảnh ra đời, quá trình xây dựng (thiết kế, các thông số kỹ thuật...) cầu Long Biên.

– Ý nghĩa lịch sử, văn hóa, chính trị, kinh tế của cầu Long Biên.

– Hiện trạng cầu Long Biên.

– Đề xuất giải pháp khôi phục cầu Long Biên.

• *Chi tiết dự án*

Phân nhóm làm việc

Với dự án này, học sinh sẽ làm việc theo nhóm 4 người:

– Nhà nghiên cứu xã hội học.

– Nhà nghiên cứu văn hóa, lịch sử.

– Nhà khảo sát, thiết kế.

– Nhà quản lý.

Bảng dưới đây miêu tả nhiệm vụ của từng thành viên trong nhóm:

Nhà nghiên cứu văn hóa - lịch sử	• Sưu tầm các sản phẩm văn hóa có liên quan đến cầu Long Biên (tranh ảnh, bài hát, thơ, văn,...) • Sưu tầm tư liệu ghi nhận vai trò của cầu Long Biên đối với lịch sử Hà Nội và lịch sử Việt Nam. • Phân tích tư liệu, đưa ra những kết luận về phương diện văn hóa – lịch sử, và đề nghị đối với các nhà quản lý về việc khôi phục cầu Long Biên.
Nhà quản lý	• Phân tích những tác động kinh tế - xã hội của dự án khôi phục cầu Long Biên. • Dựa vào kết quả phân tích trên, lập luận để đưa ra phương án xử lý đối với cầu Long Biên (phá bỏ hẳn, sửa chữa khôi phục, xây mới). • Lập kế hoạch thực hiện phương án nêu trên (thủ tục, quy trình, nguồn kinh phí, khả năng chi trả,...).
Nhà khảo sát, thiết kế	• Sưu tầm, nghiên cứu tư liệu về lịch sử xây dựng cầu Long Biên. • Khảo sát thực trạng kỹ thuật của cầu Long Biên, xác định nhu cầu sử dụng thực tế (giao thông, du lịch,...) và lập phương án khôi phục cầu. • Dự kiến kinh phí khôi phục cầu Long Biên: Trình bày phương án tính toán và giá trị ước lượng theo phương pháp tính toán đó.

Nhà nghiên cứu xã hội học	• Lập mẫu khảo sát, điều tra ý kiến của các bạn trong lớp, trong trường (dưới dạng một bảng hỏi) về dự án khôi phục cầu Long Biên. Chú ý đến yếu tố văn hóa, lịch sử, du lịch, hiệu quả kinh tế và cả tính khả thi của dự án này. • Tiến hành điều tra và thu thập thông tin, thống kê, phân tích số liệu nhằm đánh giá nhu cầu và tính khả thi của dự án khôi phục cầu Long Biên. • Dựa trên kết quả điều tra, đưa ra những kết luận, đề nghị đối với các nhà quản lý về việc khôi phục cầu Long Biên.
----------------------------------	---

• *Triển khai dự án*

- Giáo viên giới thiệu mục tiêu của dự án
- GV cho học sinh lựa chọn nhóm theo sở thích và năng lực cá nhân. Để nhóm chỉ định vai cho mỗi thành viên. Chú ý khi phân nhóm phải đảm bảo những học sinh cần được trợ giúp thêm sẽ được nhóm với học sinh có năng lực, có khả năng hoạt động độc lập. Nhóm có thể sử dụng Bảng phân vai học sinh để giúp các em chỉ định những vai sau:

- + Người nghiên cứu xã hội học.
- + Nhà nghiên cứu văn hóa-lịch sử.
- + Nhà khảo sát, thiết kế.
- + Nhà quản lý.

- Dành cho học sinh khoảng 1 tháng để hoàn thiện nghiên cứu của mình. Sau khi nhóm đã hoàn thành công việc học sinh có thể hoàn thiện bài thuyết trình.
- Học sinh tạo ra các bài thuyết trình trong PowerPoint để thuyết trình ý tưởng của mình.
- Học sinh trình bày bài thuyết trình.

• *Ý kiến đánh giá*

Có thể sử dụng những tiêu chí đánh giá sau đây để đánh giá bài thuyết trình của học sinh:

- Quá trình hoạt động nhóm:

Mục đánh giá	Tiêu chí		Kết quả
	Chi tiết	Điểm tối đa	
Quá trình hoạt động nhóm (Tối đa 14 điểm)	Kế hoạch làm việc của nhóm	2	
	Phân công công việc hợp lý	2	
	Sự hợp tác giữa các thành viên	2	
	Có đầy đủ các biên bản thảo luận của các buổi họp nhóm	2	
	Sự phản hồi của các thành viên	2	
	Sự sắp xếp thời gian	2	
	Giải quyết xung đột trong nhóm	2	

– Quá trình thực hiện dự án

Mục đánh giá	Tiêu chí		Kết quả
	Chi tiết	Điểm tối đa	
Quá trình thực hiện dự án (Tối đa 16 điểm)	Chiến thuật tiếp cận và thu thập thông tin	4	
	Tập trung vào nguồn thông tin chính	4	
	Lựa chọn, xử lý thông tin	4	
	Kết quả đạt được	4	

– Sản phẩm dự án: Bài thuyết trình:

Mục đánh giá	Tiêu chí		Kết quả
	Chi tiết	Điểm tối đa	
Sản phẩm dự án: bài thuyết trình (Tối đa 70 điểm)	Đúng thể loại văn thuyết minh	20	
	Nội dung chính xác và phù hợp	20	
	Nghiên cứu hoàn thiện và xử lý được vấn đề	10	
	Sử dụng công nghệ thông tin hiệu quả	10	
	Bài thuyết trình hấp dẫn và được thể hiện tốt	10	

➤ Dự án 2: *Bảo tàng kỉ vật chiến tranh*

Chiếc lược ngà được dạy học trong chương trình Ngữ văn 9 là một truyện ngắn của nhà văn Nguyễn Quang Sáng, được viết năm 1966. Điều đáng chú ý là truyện ngắn này viết trong hoàn cảnh chiến tranh ác liệt nhưng lại tập trung nói về tình người - cụ thể ở đây là tình cha con trong cảnh ngộ éo le của chiến tranh và tình đồng chí của những người cán bộ cách mạng. Trong truyện ngắn, chiếc lược ngà là một kỷ vật người cha đã để lại cho con gái của mình, đó cũng là biểu tượng của tình cha con, của tình người trong hoàn cảnh ngặt nghèo và éo le của chiến tranh và trong cuộc sống nhiều gian khổ, hi sinh của người cán bộ cách mạng. Vì thế, tình cảm ấy rất đáng trân trọng và đồng thời nó cũng cho thấy những nỗi đau mà chiến tranh gây ra cho cuộc sống bình thường của mọi người. Lưu giữ những kỉ vật của chiến tranh là một trong những cách bày tỏ sự trân trọng và biết ơn với những đóng góp, những hi sinh của các thế hệ đi trước. Bảo tàng "*Kỉ vật chiến tranh*" là một dự án học tập được xây dựng từ chiếc lược ngà - một hình ảnh giản dị nhưng mang ý nghĩa nhân văn sâu sắc.

Để triển khai dự án học tập này, GV cần tiến hành các bước sau:

• *Xác định mục tiêu*

Trong dự án Bảo tàng "Kỉ vật chiến tranh", học sinh cần:

– Hiểu được và trân trọng những gian khó hi sinh và vẻ đẹp của con người Việt Nam trong kháng chiến chống Mỹ

– Hình thành và rèn luyện kỹ năng tổ chức sự kiện, xây dựng và sắp đặt không gian bảo tàng, thiết kế tờ rơi, vẽ tranh tĩnh vật, phóng tranh ảnh.

– Kỹ năng thuyết trình dưới dạng thuyết minh, tự sự kết hợp biểu cảm.

• *Xác lập nội dung tích hợp*

– Ngữ văn: Tích hợp đọc hiểu văn bản với Tập làm văn (văn thuyết minh, thuyết trình, tự sự, biểu cảm).

– Lịch sử: Các bài học về cuộc kháng chiến chống Mỹ cứu nước.

– Mỹ thuật: Vẽ tranh, phóng tranh, thiết kế tờ rơi, sắp đặt không gian ...

– Giáo dục công dân: Giáo dục lòng biết ơn, niềm tự hào

– Kỹ năng sống: Làm việc nhóm, tổ chức sự kiện, phỏng vấn...

– Tin học: Tìm kiếm và xử lý thông tin

• *Bài tập dự án*

Nhân kỷ niệm ngày giải phóng hoàn toàn miền Nam, thống nhất đất nước, trường em có kế hoạch xây dựng một Bảo tàng "*Kỉ vật chiến tranh*" nhằm trưng bày những kỷ vật của con người Việt Nam trong cuộc kháng chiến chống Mỹ, từ đó giáo dục lòng biết ơn và lòng tự hào dân tộc cho thế hệ trẻ. Em và các bạn trong nhóm của em là thành viên của Ban xây dựng Bảo tàng có những nhiệm vụ sau:

– Sưu tầm các kỷ vật, các câu chuyện, con người... trong kháng chiến chống Mỹ.

– Sưu tầm các tác phẩm văn học viết về kháng chiến chống Mỹ (đặc biệt tác phẩm "*Chiếc lược ngà*", chọn và vẽ lại một số chi tiết, nhân vật trong tác phẩm đó).

– Thiết kế không gian trưng bày của bảo tàng.

– Viết bài giới thiệu về các hiện vật trong bảo tàng và là hướng dẫn viên của Bảo tàng.

– Thiết kế tờ rơi quảng cáo cho Buổi lễ khai trương Bảo tàng.

• *Chi tiết dự án*

– Phân nhóm làm việc: Trong dự án này, các em sẽ làm việc theo bốn nhóm:

+ Nhóm nhà thiết kế mỹ thuật.

+ Nhóm nhà sưu tầm.

+ Nhóm nhà quản lý.

+ Nhóm biên tập - hướng dẫn viên.

– Bảng dưới đây miêu tả nhiệm vụ của từng thành viên trong nhóm:

Nhóm nhà thiết kế mỹ thuật	- Vẽ một số chi tiết, nhân vật trong các tác phẩm viết về chiến tranh trong chương trình ngữ văn THCS. - Thiết kế tờ rơi quảng cáo cho buổi lễ khai trương Bảo tàng. - Sắp đặt không gian trưng bày của Bảo tàng.
Nhóm nhà nghiên cứu lịch sử	- Sưu tầm các câu chuyện, các sự kiện, nhân chứng, kỉ vật về kháng chiến, chống Mĩ trong cuộc sống và trong văn học. - Phỏng vấn các nhân chứng chiến tranh.
Nhóm biên tập viên và hướng dẫn viên	- Viết bài thuyết minh về các hiện vật trong bảo tàng. - Viết lời khai mạc trong lễ khai trương Bảo tàng. - Viết bài giới thiệu và thuyết trình về Bảo tàng trong vai hướng dẫn viên.
Nhóm nhà quản lí	- Đàm phán với ban giám hiệu nhà trường về thời gian, địa điểm, kinh phí, kế hoạch xây dựng bảo tàng. - Kiểm soát và nối kết kết quả hoạt động của các nhóm.

• *Triển khai dự án*

– GV giới thiệu mục tiêu của dự án.

– GV cho học sinh lựa chọn nhóm theo sở thích và năng lực cá nhân. Để nhóm chỉ định vai cho mỗi thành viên. Chú ý khi phân nhóm phải đảm bảo những học sinh cần được trợ giúp thêm sẽ được nhóm với học sinh có năng lực, có khả năng hoạt động độc lập. Nhóm có thể sử dụng Bảng phân vai học sinh để giúp các em chỉ định những vai sau:

+ Nhóm nhà thiết kế mỹ thuật.

+ Nhóm nhà sưu tầm.

+ Nhóm biên tập - hướng dẫn viên.

+ Nhóm nhà quản lí.

– GV dành cho học sinh khoảng 1 tháng để hoàn thành nhiệm vụ của nhóm mình.

– HS tổ chức trưng bày và giới thiệu Bảo tàng Kỉ vật chiến tranh.

• *Ý kiến đánh giá dự án*

GV đánh giá kết quả dự án của nhóm HS trên các mục sau:

(1) Quá trình hoạt động nhóm (sử dụng bảng đánh giá của Dự án 1).

(2) Quá trình thực hiện dự án (sử dụng bảng đánh giá của Dự án 1).

(3) Kết quả của dự án thông qua sự phản hồi của cộng đồng (thông qua phiếu thăm dò - Tối đa là 70 điểm: *Mức độ 3 tương ứng với 7 điểm, mức độ 2 tương ứng với 5 điểm và mức độ 1 là 3 điểm*).

PHIẾU THĂM DÒ Ý KIẾN

Xin bạn cho biết ý kiến của mình về Bảo tàng Kĩ vật chiến tranh (Bằng cách đánh dấu vào ô mà bạn cho là đúng nhất)

TT	Câu hỏi	Mức độ		
		3	2	1
1	Bạn có thích bảo tàng kĩ vật chiến tranh không?			
2	Bạn đánh giá thế nào về việc tổ chức hoạt động của bảo tàng?			
3	Bạn đánh giá thế nào về không gian, thời gian tổ chức buổi lễ khai trương bảo tàng			
4	Bạn đánh giá thế nào về bài khai mạc trong buổi lễ khai trương?			
5	Bạn có hài lòng với cách sắp đặt không gian trưng bày trong viện bảo tàng không?			
6	Các hiện vật được trưng bày trong Bảo tàng có phong phú không?			
7	Bạn có hài lòng với hướng dẫn viên của bảo tàng không?			
8	Bạn có ấn tượng với tờ quảng cáo cho Bảo tàng không?			
9	Bạn có thích bức vẽ chiếc lược ngà trong bảo tàng không?			
10	Bạn có thích bài thuyết trình về tác phẩm "Chiếc lược ngà" không?			

3. KẾT LUẬN

Trên đây là quy trình và hai ví dụ minh họa cho việc tổ chức dạy học Ngữ văn bằng phương pháp dạy học dự án. Những dự án học tập này có thể gặp rất nhiều trở ngại trong việc triển khai (thời gian dành cho dự án và phân phối chương trình môn học, nguồn thông tin tư liệu với máy tính, internet không được đáp ứng, tâm lí ngại khó, ngại thay đổi của giáo viên...) nhưng không thể phủ nhận được những điểm mạnh của dạy học dự án trong việc phát huy tính cực học tập của HS cũng như khả năng tích hợp Ngữ văn với các môn học khác.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2014), *Tài liệu tập huấn "Dạy học tích hợp ở trường trung học cơ sở, trung học phổ thông"*, Nxb Đại học Sư phạm Hà Nội.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2010), *Ngữ văn 6, 7, 8, 9*, Nxb Giáo dục.
3. Nguyễn Thị Thu Nga (2008), *Ứng dụng CNTT nhằm nâng cao hiệu quả dạy học Ngữ văn THCS*, Đề tài KHCN cấp Bộ.
4. Nguyễn Thị Thu Nga, Lê Minh Nguyệt (2015), *Dạy học các tác phẩm văn học thiếu nhi theo hướng tích hợp*, Chuyên luận Văn học thiếu nhi trong nhà trường, Nxb Trẻ.

PROJECT TEACHING - A LITERATURE TEACHING METHOD OF SECONDARY SCHOOLS' PROGRAM USING INTEGRATED APPROACH

Abstract: *This paper presents process of teaching with project such as two teaching projects implemented in Literature curricula of the 6th and 9th grade. These learning projects can face many obstacles in the implementation (time spends on the project and distribution of subject curriculum, information resources on the Internet, unmet Internet, etc.), but it is deniable that strengths of teaching project in promoting the student's academic rigor as well as the ability to integrate Literature with other subjects.*

Keywords: *Project teaching, Literature, integration*

THỰC TRẠNG PHÒNG CHỐNG TÌNH TRẠNG THỪA CÂN CHO TRẺ 5 - 6 TUỔI Ở THÀNH PHỐ HÒA BÌNH

Trần Thị Nhung¹, Đào Thị Trang

Trường Đại học Sư phạm Hà Nội

Tóm tắt: Bài báo trình bày và phân tích kết quả nghiên cứu thực trạng phòng chống tình trạng thừa cân cho trẻ mẫu giáo từ 5 - 6 tuổi ở thành phố Hòa Bình và một số yếu tố có liên quan đến thực trạng này tại địa bàn nghiên cứu.

Từ khóa: Tình trạng thừa cân ở trẻ mẫu giáo 5 - 6 tuổi; phòng, chống tình trạng thừa cân cho trẻ mẫu giáo 5 - 6 tuổi.

1. MỞ ĐẦU

Dinh dưỡng ảnh hưởng trực tiếp đến sức khỏe và bệnh tật của con người, đặc biệt đối với trẻ em. Cơ thể trẻ đang phát triển và chưa hoàn thiện nên dinh dưỡng đóng vai trò quan trọng đối với trẻ. Vì vậy, chế độ dinh dưỡng làm sao để cho cơ thể khỏe mạnh, phòng tránh được bệnh tật là một vấn đề đáng lưu tâm hiện nay [2]. Trong những năm gần đây, nền kinh tế ở các nước phát triển mạnh nên đời sống người dân được nâng cao. Chất lượng bữa ăn của trẻ được đặc biệt chú trọng nhằm giảm tỉ lệ suy dinh dưỡng, góp phần bảo vệ sức khỏe trẻ.

Ngày nay nhiều nước trên thế giới và khu vực đang phải đối mặt bởi tình trạng này, đó là "gánh nặng kép" của suy dinh dưỡng. Năm 1997, *Tổ chức Y tế Thế giới* (WHO: World Health Organization) họp tại Pháp đã cảnh báo: "*Bệnh béo phì, cơn dịch của thế kỷ*" và đầu năm 2000, đã báo động các quốc gia về sự phát triển dịch đầu tiên không nhiễm khuẩn trong lịch sử nhân loại, đó là bệnh béo phì. *Cục Y tế dự phòng* khẳng định: Thừa cân, béo phì là yếu tố nguy cơ của nhiều bệnh không lây nhiễm. Béo phì là cửa ngõ của nhiều bệnh mãn tính có liên quan đến dinh dưỡng như đái tháo đường, tăng huyết áp, rối loạn chuyển hóa lipid máu, bệnh mạch vành và một số bệnh ung thư... [2]. Nguy cơ mắc bệnh và nguy cơ tử vong càng cao khi chỉ số BMI càng lớn [3]. Thừa cân – béo phì có thể phòng ngừa được những điều trị rất khó khăn, tốn kém và hầu như không có kết quả. Theo tổ chức Y tế

¹ Nhận bài ngày 14.3.2017; chỉnh sửa, gửi phản biện và duyệt đăng ngày 20.4.2017
Liên hệ tác giả: Trần Thị Nhung; Email: nhungtran.gdmn@gmail.com

Thế giới ước tính các chi phí trực tiếp cho béo phì chiếm tới 6,8% (hay 70 tỷ đô la Mỹ) trong tổng chi phí cho chăm sóc sức khỏe [5]. Theo số liệu mới nhất của *Tổ chức Y tế Thế giới*, hiện nay có khoảng 17,6 triệu trẻ em dưới 5 tuổi thừa cân, hơn 1 tỷ người lớn bị thừa cân sống ở các nước đang phát triển và ít nhất 300 triệu trong số này là béo phì [4]. Ở Việt Nam, tỷ lệ người trưởng thành bị thừa cân – béo phì cũng chiếm khoảng 25% dân số [3]. Theo số liệu giám sát dinh dưỡng của Viện dinh dưỡng năm 2007, tỉ lệ thừa cân – béo phì của trẻ em dưới 5 tuổi (chỉ số cân nặng/chiều cao $> +2SD$) ở nước ta là 6,1 %. Vì vậy, công tác phòng chống thừa cân - béo phì cho trẻ càng được chú trọng [2].

Cho đến nay, việc nghiên cứu những thông tin, số liệu về tỉ lệ thừa cân cho trẻ, và biện pháp chăm sóc, cân đối dinh dưỡng, phòng và điều trị cho trẻ ở các trường Mầm non của nước ta nói chung và ở thành phố Hòa Bình nói riêng chưa thực sự được quan tâm đúng mức. Do đó, nghiên cứu "*Một số biện pháp phòng chống tình trạng thừa cân cho trẻ 5 - 6 tuổi ở thành phố Hòa Bình*" là vấn đề có tính khoa học và thực tiễn sâu sắc.

2. NỘI DUNG

2.1. Tình trạng thừa cân của trẻ mẫu giáo 5 - 6 tuổi

Để có số liệu cụ thể về vấn đề này, trong tháng 1 năm 2017, chúng tôi đã tiến hành điều tra, khảo sát trên 276 trẻ 5 - 6 tuổi; tập trung ở trường Sao Mai, trường điểm của thành phố Hòa Bình. Kết quả nghiên cứu thu được thể hiện qua các nội dung sau:

Bảng 1. Tỷ lệ thừa cân ở trẻ mẫu giáo 5 - 6 tuổi

Tình trạng dinh dưỡng	Bình thường		Thừa cân	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
	179	64.9	97	35.1
Tổng chung: n = 276				

Từ kết quả nghiên cứu ở bảng 1 chúng ta có thể nhận thấy rằng, tỷ lệ thừa cân ở trẻ mẫu giáo 5 - 6 tuổi tại thành phố Hòa Bình ở mức rất cao.

Bảng 2. Phân bố tỷ lệ thừa cân theo độ tuổi và giới tính

Tuổi	Nam				Nữ			
	Bình thường		Thừa cân		Bình thường		Thừa cân	
	n	%	n	%	n	%	n	%
5	52	18.8	27	9.8	62	22.5	22	8.0
6	28	10.1	26	9.4	37	13.4	22	8.0
Tổng	80	28.9	53	19.2	109	35.9	44	16

Kết quả nghiên cứu ở bảng 2 cho thấy: Tỷ lệ thừa cân giữa giới tính và độ tuổi không có sự chênh lệch lớn: nam (9.8% - 9.4%), nữ (8% - 8%). Nghiên cứu cũng cho thấy, một số yếu tố có liên quan đến tình trạng thừa cân ở trẻ mẫu giáo 5 - 6 tuổi ở trường Mầm non Sao Mai và nói chung, ở thành phố Hòa Bình, gồm việc cai sữa không đúng thời điểm, nhận thức của các bậc cha mẹ, hoàn cảnh kinh tế và thói quen, sở thích của trẻ em... Sau đây là các thống kê cụ thể.

Bảng 3. *Mối liên hệ giữa sữa mẹ với tỷ lệ thừa cân*

	Bình thường		Thừa cân	
Thời gian trẻ cai sữa				
< 6 tháng	76	27.5	41	14.9
6 – 11 tháng	0	0	0	0
12 – 24 tháng	76	27.5	33	12
Trên 24 tháng	27	9.8	23	8.3
Tổng	179	64.8	97	35.2
Bổ sung thực phẩm gì cho trẻ sau khi cai sữa				
Sữa	13	4.7	17	6.2
Bột	37	13.4	7	2.5
Cháo	125	45.3	72	26.1
Cơm nhai	4	1.4	1	0.4
Tổng	179	64.8	97	35.2

Kết quả nghiên cứu ở bảng 3 cho thấy trẻ thừa cân chủ yếu bị cai sữa sớm trước 24 tháng. Trẻ bị cai sữa sớm < 6 tháng có tỷ lệ thừa cân cao hơn trẻ 12 - 24 tháng. Không có trẻ nào cai sữa ở 6 - 11 tháng. Chứng tỏ, trẻ có thể bị cai sữa từ rất sớm (< 6 tháng) hoặc cai sữa muộn (12 - 24 tháng, trên 24 tháng). Ở đây, có sự tương đồng trong các kết quả nghiên cứu về lợi ích của sữa mẹ và việc phòng chống béo phì ở trẻ.

Bảng 4. *Mối liên quan giữa nghề nghiệp của cha mẹ với thừa cân*

Nghề nghiệp	Bình thường		Thừa cân	
	n	%	n	%
Nông dân	0	0	1	0.4%
CNVC	119	43.1%	42	15.2%
Kinh doanh	36	13.0%	29	10.5%
Khác	24	8.7%	25	9.1%
Tổng	179	64.8	97	35.2

Kết quả nghiên cứu ở bảng 4 cho thấy: Nghề nghiệp của bố mẹ có liên quan đến tình trạng thừa cân của trẻ. Tỷ lệ trẻ thừa cân ở nhóm CNVC có tỷ lệ thừa cân nhất chiếm 15.2%; tỷ lệ trẻ thừa cân ở nhóm CNVC có tỷ lệ cao thứ 2 chiếm 10.5%; tỷ lệ thừa cân ở nhóm trẻ có bố mẹ làm nông dân là thấp nhất. Tuy nhiên, có sự chênh lệch ở trẻ thừa cân có bố mẹ là nông dân với trẻ bình thường: 0.4%.

Bảng 5. *Mối liên quan giữa trình độ học vấn của cha mẹ với thừa cân*

Trình độ học vấn	Bình thường		Thừa cân	
	n	%	n	%
1	3	1.1	3	1.1
2	176	63.7	94	34.1
Tổng	179	64.8	97	35.2

Kết quả nghiên cứu ở bảng 5 cho thấy: Mặc dù trình độ học vấn của bố mẹ không liên quan đến tình trạng thừa cân của con nhưng với những bố mẹ có trình độ học vấn thấp thì tỷ lệ thừa cân - béo phì của trẻ có xu hướng thấp hơn.

Bảng 6. *Mối quan hệ giữa tình trạng kinh tế gia đình với tỷ lệ thừa cân*

Tình trạng kinh tế gia đình	Thừa cân		Bình thường	
	n	%	n	%
Đủ ăn	97	35.2	175	63.4
Thiếu ăn	0	0	4	1.4
Tổng	97	35.2	179	64.8

Kết quả nghiên cứu ở bảng 6 cho thấy, tình trạng kinh tế gia đình với tỷ lệ thừa cân ở trẻ không có sự tương quan với nhau. Tỷ lệ trẻ thừa cân ở tình trạng kinh tế gia đình đủ ăn cao (35.2%).

Bảng 7. *Mối quan hệ giữa số con trong gia đình với tỷ lệ thừa cân*

Số con	Bình thường		Thừa cân	
	n	%	n	%
1 – 2 con	167	60.5	91	33.0
3 con	11	4.0	6	2.2
> 3 con	1	0.4	0	0
Tổng	179	64.8	97	35.4

Kết quả nghiên cứu cho thấy, trẻ em của những gia đình ít con có khả năng bị thừa cân cao hơn những gia đình nhiều con, tỷ lệ thừa cân càng giảm khi số con càng tăng. Tỷ lệ thừa cân của học sinh trong các gia đình có 1 - 2 con là 33%; gia đình có 3 con là 2.2% và gia đình có 3 con trở lên là 0%.

Bảng 8. Mối liên quan giữa sở thích của trẻ với tỷ lệ thừa cân

Sở thích của trẻ	Bình thường		Thừa cân	
	n	%	n	%
Đồ ngọt, thức uống có ga	52	18.8	30	10.9
Thịt, đồ ăn nhanh, chiên xào	74	26.8	45	16.3
Sữa và các sản phẩm từ sữa	45	16.3	19	6.9
Rau, củ, hoa quả	8	2.9	3	1.1
Tổng	179	64.8	97	35.2

Kết quả nghiên cứu ở bảng 8 cho thấy, có mối liên quan giữa sở thích ăn uống với tỷ lệ thừa cân. Trong đó, tỷ lệ thừa cân cao ở các trẻ thích ăn thịt, đồ ăn nhanh, chiên xào và đồ ngọt, thức uống có ga các loại (lần lượt là 16.3% và 10.9%); trong khi đó, những trẻ thích ăn rau củ, hoa quả, sữa và sản phẩm từ sữa có tỷ lệ thừa cân thấp hơn (lần lượt là 1.1% và 6.9%). Vì vậy, khi xây dựng các biện pháp dự phòng thừa cân, chúng ta cần chú ý trong việc giáo dục trẻ trong vấn đề ăn uống. Đây là yếu tố quan trọng ảnh hưởng trực tiếp tới tình trạng thừa cân.

Bảng 9. Mối liên quan giữa dự trữ thực phẩm chế biến sẵn, đồ ngọt của trẻ tại gia đình và tỷ lệ thừa cân

	Bình thường		Thừa cân	
	n	%	n	%
Thực phẩm chế biến sẵn				
Có	117	42.4	70	25.4
Không	62	22.5	27	9.8
Tổng	179	64.9	97	35.2
Đồ ngọt				
Có	157	56.9	88	31.9
Không	22	8.0	9	3.3
Tổng	179	64.9	97	35.2

Dựa vào kết quả ở bảng 9, ta thấy: Tỷ lệ trẻ bị thừa cân luôn luôn có thực phẩm chế biến sẵn và đồ ăn ngọt để ở nhà tương ứng là 25.4% - 31.9%. Như thế, nếu trong nhà luôn

có sẵn thức ăn ngọt hay thức ăn béo thì trẻ có nguy cơ bị thừa cân cao hơn so với trẻ bình thường.

Bảng 10. *Mối liên hệ giữa số bữa ăn trong ngày với tỷ lệ thừa cân*

Số bữa ăn	Bình thường		TC	
1 bữa	11	4.0	12	3.3
2 bữa	19	6.9	44	4.4
3 bữa	72	26.1	32	11.6
> 3 bữa	77	27.9	9	15.9
Tổng	179	64.8	97	35.2

Kết quả nghiên cứu ở bảng 10 cho thấy, tỷ lệ thừa cân ở những trẻ ăn trên 3 bữa/ngày là 15.9%, cao hơn có ý nghĩa so với nhóm ăn ≤ 3 bữa/ngày.

Bảng 11. *Mối liên quan giữa tham gia hoạt động thể thao với thừa cân*

Tham gia HĐ thể thao	Thừa cân		Bình thường	
	n	%	n	%
Có	86	31.2	162	58.6
Không	11	4.0	17	6.2
Tổng	97	35.2	179	64.8

Kết quả nghiên cứu ở bảng 11 cho thấy, tỷ lệ trẻ tham gia các hoạt động thể thao khá cao (31.2%). Số trẻ không tham gia hoạt động thể thao thấp hơn so với trẻ tham gia hoạt động thể thao (4%).

Bảng 12. *Mối quan hệ giữa tham gia hoạt động thể thao và các vận động thể lực khác với tỷ lệ thừa cân*

Các hoạt động thể thao	Bình thường		Thừa cân	
	n	%	n	%
Cầu lông	14	5.1	1	0.4
Nhảy dây	30	10.9	10	3.6
Bóng bàn	2	0.8	1	0.4
Bóng đá	33	12	9	3.3
Đá cầu	1	0.4	0	0
Bơi	2	0.7	3	1.1
Khác (nhảy, múa...)	97	35.1	73	26.4
Tổng	179	65	97	35

Kết quả nghiên cứu ở bảng 12 cho thấy, tỷ lệ trẻ thích các hoạt động thể dục thể thao khác nhiều nhất (26.4%). Các hoạt động khác có thể kể như: múa, nhảy, đạp xe, v.v. Nhảy dây chiếm 3.6%; bóng đá chiếm 3.3%; và các môn thể thao khác: cầu lông, bóng bàn, bơi tương ứng tỷ lệ 0.4%; 0.4%; 1.1%.

Bảng 13. *Mối liên quan giữa xem ti vi, máy tính thường xuyên với tỉ lệ thừa cân*

	Bình thường		Thừa cân	
	n	%	n	%
Trẻ có xem phim không?				
Có	152	55.1%	90	32.6%
Không	27	9.8%	7	2.5%
Tổng	179	64.9	97	35.1
Thời gian xem phim				
< 1 giờ	26	9.4	21	7.6
1 giờ	72	26.1	40	14.5
2 giờ	75	27.2	30	10.9
3 giờ	6	2.2	4	1.4
> 3 giờ	0	0	2	0.7
Tổng	179	64.9	97	35.1

Kết quả nghiên cứu ở bảng 13 cho thấy: mức độ hoạt động thường xuyên hằng ngày của nhóm thừa cân về các hoạt động tham gia các hoạt động thể thao là 5.8% thấp hơn rất nhiều so với nhóm bình thường 39.5%. Mức độ tham gia các hoạt động tĩnh của nhóm thừa cân như chơi điện tử, xem ti vi (27.9%) cao hơn so với nhóm bình thường (21%).

Bảng 14. *Kiến thức của cha mẹ về thừa cân*

	Bình thường		Thừa cân	
	n	%	n	%
Gia đình có thường xuyên theo dõi cân nặng của con				
Có, thường xuyên	110	39.9	53	19.2
Thỉnh thoảng, chỉ khi nào nhà trường cân cho trẻ	65	23.6	41	14.9
Hiếm khi	4	1.4	3	1.1
Không theo dõi	0	0	0	0
Tổng	179	64.9	97	35.1

	Bình thường		Thừa cân	
	n	%	n	%
Gia đình nhận thông tin thừa cân ở đâu?				
Đài, tivi, internet, sách, báo	138	50	79	28.6
Cán bộ y tế	7	2.5	6	2.2
Bạn bè, hàng xóm	6	2.2	0	0
Không biết	28	10.1	12	4.3
Tổng	179	64.8	97	35.2
Nguyên nhân trẻ bị thừa cân				
Ăn nhiều cơm	107	38.8	61	22.1
Ăn nhiều thịt, mỡ	9	3.3	4	1.4
Không tập thể dục	17	6.2	4	1.4
Không biết	0	0	0	0
Khác	46	16.7	28	10.2
Tổng	179	65	97	35
Tác hại của thừa cân				
Ảnh hưởng tới sức khỏe	118	42.8	70	25.4
Ảnh hưởng tới vóc dáng	50	18.1	20	7.2
Ảnh hưởng tới vận động	10	3.6	5	1.8
Không biết	1	0.4	2	0.7
Tổng	179	64.9	97	35.1
Để đề phòng thừa cân				
Cho trẻ ăn đúng bữa	9	3.3	10	3.6
Cho trẻ ăn phong phú theo thực đơn, có rau xanh. Tham gia HĐTT, theo dõi cân nặng	170	61.6	87	31.5
Cho trẻ ăn theo sở thích, bất cứ thời gian trẻ thích	0	0	0	0
Tổng	179	64.9	97	35.1

Kết quả nghiên cứu ở bảng 14 cho thấy: Mặc dù nhiều bà mẹ hiểu tác hại đến sức khỏe của trẻ khi trẻ bị thừa cân - béo phì, tuy nhiên lại không biết cho con ăn uống thế nào, thậm chí cho trẻ ăn thỏa thích.

Như vậy, kiến thức về dinh dưỡng nói chung và kiến thức về thừa cân rất cần thiết cho mọi người, có một chế độ dinh dưỡng hợp lý còn giúp ngăn ngừa, phòng chống các bệnh mạn tính do dinh dưỡng gây ra, điều này cho thấy kết quả trong nghiên cứu của chúng tôi là phù hợp với thực tế. Vì thế trong công tác truyền thông giáo dục sức khỏe cho cộng đồng chúng ta nên phổ biến kiến thức về dinh dưỡng cũng nh khuyến người dân nên điều chỉnh chế độ ăn hợp lý, giúp trẻ có thể lực và hình thành nhân cách tốt trong giai đoạn trưởng thành của trẻ.

2.2. Thực trạng phòng, chống tình trạng thừa cân ở trẻ thuộc thành phố Hòa Bình

Bảng 15. Nhận thức về tầm quan trọng của công tác phòng chống thừa cân cho trẻ mẫu giáo 5 - 6 tuổi ở các trường Mầm non

Mức độ	Cán bộ quản lý		Giáo viên		Phụ huynh		Tổng	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Quan trọng	26	100	12	66.7	186	67.4	224	70
Bình thường	0	0	6	33.3	90	32.6	96	30
Không quan trọng	0	0	0	0	0	0	0	0

Đa số cán bộ quản lý, giáo viên và các bậc phụ huynh có nhận thức đúng đắn về tầm quan trọng của công tác phòng chống béo phì cho trẻ mầm non, trong đó có 26/26 cán bộ quản lý (100%), 12/18 giáo viên (66.7%) và 186/276 phụ huynh (67.4%) đánh giá công tác phòng chống thừa cân cho trẻ mầm non có ý nghĩa "Quan trọng". Tuy nhiên, vẫn còn giáo viên (6/18 giáo viên - 33.3%) và phụ huynh trẻ (90/276 phụ huynh - 32.6%) chỉ đánh giá ý nghĩa công tác này ở mức "Bình thường". Kết quả nghiên cứu mà chúng tôi thu được là cơ sở quan trọng để các nhà quản lý giáo dục có cơ sở đề xuất các biện pháp tác động, nâng cao nhận thức cho các cán bộ quản lý, giáo viên và phụ huynh về tầm quan trọng của công tác phòng chống thừa cân cho trẻ mẫu giáo từ 5 - 6 tuổi ở trường mầm non Sao Mai. Cho nên, chỉ khi đội ngũ cán bộ quản lý, giáo viên và phụ huynh nhận thức đầy đủ, đúng đắn về vai trò và tầm quan trọng của công tác phòng chống thừa cân cho trẻ mẫu giáo từ 5 - 6 tuổi mới có thể thực hiện công tác này đạt được chất lượng và hiệu quả. Theo điều tra của chúng tôi thì 100% giáo viên có hiểu biết về tác hại của thừa cân béo phì sẽ làm các bé khó vận động, mặc cảm và dễ mắc các bệnh mạn tính như tiểu đường, mỡ máu, tim mạch, huyết áp... Qua trao đổi với Ban Giám hiệu, chúng tôi được biết hàng năm, ngoài cuộc khám sức khỏe định kỳ của Phòng Y tế của phường cho các cháu thì trường đã áp dụng một số biện pháp để phòng chống thực trạng thừa cân cho trẻ. Qua quan sát chúng tôi thấy: ngoài sân trường đã có khá nhiều bộ đồ chơi vận động dành cho trẻ; tuy nhiên, ở góc tuyên truyền dành cho phụ huynh vẫn không có tài liệu nào. Ngoài ra, thực tế là ở lớp còn đông trẻ nên việc quản lý trẻ trong giờ ăn còn khó khăn.

Bảng 16. *Hiểu biết của giáo viên về các nguyên nhân gây thừa cân ở trẻ*

Nguyên nhân gây thừa cân	Có hiểu biết		Không hiểu biết	
	n	%	n	%
Thường xuyên chơi điện tử, xem tivi	18	100	0	0
Thường xuyên uống nước ngọt, nước có ga	18	100	0	0
Thích ăn thịt mỡ, thịt, các đồ chiên xào, ăn thức ăn nhanh, chế biến sẵn	18	100	0	0

Điều tra giáo viên về các nguyên nhân gây thừa cân ở trẻ, 100% giáo viên đều biết về nguyên nhân gây thừa cân là do thích ăn thịt mỡ, thịt, các đồ chiên xào, ăn thức ăn nhanh, chế biến sẵn; thường xuyên chơi điện tử, xem tivi; thích ăn thịt mỡ, thịt, các đồ chiên xào, ăn thức ăn nhanh, chế biến sẵn.

Bảng 17. *Thực trạng về biện pháp phòng chống thừa cân cho trẻ tại trường*

Biện pháp phòng chống	Có hiểu biết		Không hiểu biết	
	n	%	n	%
Biểu đồ tăng trưởng (BMI/tuổi)	0	0	18	0
Tăng cường vận động	18	100	0	0
Xây dựng khẩu phần ăn hợp lý cho trẻ	18	100	0	0
Tuyên truyền với phụ huynh	18	100	0	0

Kết quả nghiên cứu cho thấy: 100% giáo viên có hiểu biết như xây dựng khẩu phần ăn hợp lý cho trẻ; theo dõi cân đo, chấm biểu đồ tăng trưởng cho trẻ hằng tháng; tăng cường vận động. Nhưng những hiểu biết này chưa được áp dụng tại trường Mầm non một cách triệt để, phát huy được tối đa hiệu quả phòng chống thừa cân cho trẻ.

Đánh giá chung về thực trạng

Công tác dự phòng thừa cân cho trẻ em ở các trường Mầm non hiện nay ngày càng được quan tâm từ nhiều phía. Cho đến nay, dự phòng và xử trí thừa cân - béo phì vẫn đi theo 2 hướng: Dự phòng nhằm mục đích tránh tăng quá mức cân nặng "nên có" và xử trí nhằm mục đích giảm cân ở những trường hợp thừa cân - béo phì. Hiệu quả của công tác này từng bước được nâng cao và đã có sự kết hợp rộng rãi giữa các tổ chức xã hội nhằm giảm được tỷ lệ thừa cân cho trẻ.

Tuy nhiên, một bộ phận không nhỏ cán bộ quản lý, giáo viên và phụ huynh dù nhận thức được tầm quan trọng, nguyên nhân, tác hại và cách phòng chống thừa cân. Song còn chưa nhận thức đầy đủ, đúng đắn về ý nghĩa và tầm quan trọng của công tác dự phòng thừa

cân cho trẻ em ở trường Mầm non. Trình độ chuyên môn và nghiệp vụ của đội ngũ giáo viên các trường Mầm non chưa cao nên công tác đánh giá, can thiệp còn hạn chế. Việc huy động các nguồn lực xã hội tham gia công tác dự phòng thừa cân cho trẻ Mầm non còn gặp nhiều khó khăn. Gia đình và nhà trường chưa hoàn thiện được hệ thống các biện pháp mang tính đồng bộ, khoa học, hiệu quả thực hiện công tác dự phòng thừa cân cho trẻ. Công tác kiểm tra, đánh giá kết quả thực hiện dự phòng thừa cân cho trẻ mầm non còn chưa được chú trọng đúng mức...

3. KẾT LUẬN

Phòng chống tình trạng thừa cân ở trẻ mẫu giáo 5 - 6 tuổi có vai trò và tầm quan trọng to lớn, nó ảnh hưởng không nhỏ đến sự phát triển của trẻ ở hiện tại và tương lai. Thực tiễn công tác giáo dục, chăm sóc sức khỏe cho trẻ ở các trường Mầm non tại thành phố Hòa Bình cho thấy, trong những năm trở lại đây, công tác này từng bước được quan tâm và đã đạt được một số kết quả nhất định. Tuy nhiên, công tác này còn tồn tại nhiều bất cập. Để nâng cao chất lượng và hiệu quả phòng, chống tình trạng thừa cân ở trẻ mẫu giáo trên địa bàn thành phố Hòa Bình nói riêng và các địa phương khác nói chung, cần nghiên cứu cụ thể thực trạng này và xây dựng được các biện pháp mang tính khoa học, thực tiễn và hiệu quả.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Hà Huy Khôi (1996), *Mấy vấn đề dinh dưỡng trong thời kì chuyển tiếp*, Nxb Y học, Hà Nội, tr.156-226, 146.
2. Lê Nam Trà (2003), "Nhi khoa đại cương", *Bài giảng nhi khoa*, tập I, Nxb Y học, Hà Nội, tr.5-29.
3. Phạm Văn Dũng (2002), *Nghiên cứu tình hình béo phì và các yếu tố nguy cơ ở trẻ em 6-10 tuổi tại hai trường tiểu học nội thành Thành phố Huế*, Luận văn Thạc sĩ Y học, trường Đại học Y khoa Huế.
4. WHO (1996), *Preparation and use of food – based dietary guidelines*, Report of a joint FAO/WHO consultation Nicosia, Cyprus.
5. WHO (1998), *Obesity preventing and managing the global epidemic. Report of a WHO Consultation on Obesity*, Geneva, 3-5 June 1997, 25-35, 60-61, 92-93, 107-119, 163-189, 224-226.

SITUATION OF OVERWEIGHT PREVENTION FOR CHILDREN AGED FROM 5 TO 6 IN HOA BINH CITY

Abstract: *The article shows and analyses situation of overweight prevention for kindergarteners aged from 5 to 6 in Hoa Binh city and some related factors in the area.*

Keywords: *Overweight situation of kindergarteners aged from 5 to 6; Overweight prevention for kindergarteners aged from 5 to 6*

BIỆN PHÁP PHÒNG CHỐNG SUY DINH DƯỠNG CHO TRẺ 3 – 5 TUỔI Ở TRƯỜNG MẦM NON VÂN DU (ĐOAN HÙNG, PHÚ THỌ)

Nguyễn Thị Oanh¹, Đào Thị Trang

Trường Mầm non Vân Du, Đoan Hùng, Phú Thọ

Tóm tắt: Bài báo đã hệ thống hóa một số vấn đề lý luận có liên quan, phân tích kết quả nghiên cứu thực trạng phòng, chống suy dinh dưỡng cho trẻ 3 - 5 tuổi ở trường Mầm non Vân Du, Đoan Hùng, Phú Thọ; trên cơ sở đó nghiên cứu, đề xuất các biện pháp phòng chống suy dinh dưỡng cho trẻ 3 - 5 tuổi ở trường Mầm non Vân Du, đồng thời khảo nghiệm các biện pháp đã được đề xuất.

Từ khóa: phòng chống suy dinh dưỡng; trẻ Mầm non, trường Mầm non Vân Du

1. MỞ ĐẦU

Hiện nay giáo dục đã trở thành mối quan tâm của toàn xã hội. Đặc biệt, Giáo dục mầm non (GDMN) có một vị trí rất quan trọng "Giáo dục mầm non thực hiện việc nuôi dưỡng, chăm sóc, giáo dục trẻ em từ ba tháng tuổi đến sáu tuổi. Mục tiêu của giáo dục mầm non là giúp trẻ em phát triển về thể chất, tình cảm, trí tuệ, thẩm mỹ, hình thành những yếu tố đầu tiên của nhân cách, chuẩn bị cho trẻ em vào học lớp một" [4].

Sự phát triển cơ thể của trẻ, đặc biệt là trẻ mầm non giai đoạn 3-5 tuổi phụ thuộc vào nhiều yếu tố như dinh dưỡng, gia đình, xã hội, văn hoá, giáo dục.... Trong đó, dinh dưỡng được xem là một yếu tố có tác động trực tiếp, mạnh mẽ đến sự phát triển cơ thể của trẻ nhỏ. SDD (SDD) ở trẻ em là vấn đề thời sự ở các nước nghèo và đang phát triển. Tổ chức Y tế Thế giới đã nhận định trên thế giới hiện còn 36 nước có tỷ lệ trẻ SDD thấp còi cao, trong đó có nước ta [1]; ước tính có khoảng 500 triệu trẻ em bị thiếu dinh dưỡng trên phạm vi toàn cầu, khoảng 150 triệu trẻ em dưới 5 tuổi bị SDD thể nhẹ cân và hơn 20 triệu trẻ em bị SDD nặng [5,6,7]. Theo kết quả điều tra quốc gia từ năm 1980 – 1992 của 79 nước đang phát triển cho thấy tỷ lệ trẻ em SDD thể nhẹ cân là 35,8%, tỷ lệ trẻ em còi là 42,7%, tỷ lệ trẻ em bị còi là 9,2%. Trong đó châu Á có tỷ lệ SDD cao nhất so với các châu lục khác:

¹ Nhận bài ngày 3.4.2017; chỉnh sửa, gửi phản biện và duyệt đăng ngày 20.4.2017
Liên hệ tác giả: Nguyễn Thị Oanh; Email: nguyenthioanh111986@gmail.com

42% trẻ SDD thể nhẹ cân, 47,1% trẻ em còi và 10,8% trẻ em còm [5]. Tổng kết của *Viện Nghiên cứu Chiến lược và Chính sách Dinh dưỡng quốc tế* (IFPRI) cho thấy học vấn của người phụ nữ đóng góp 43% đối với SDD, trong khi an ninh thực phẩm đóng góp 26,1% đối với SDD [6]. Các bằng chứng khoa học đã cho thấy, những năm đầu tiên của cuộc đời nếu trẻ bị SDD có thể để lại những hậu quả về thể chất và tinh thần không phục hồi được và kéo sang thế hệ sau.

Ở trường Mầm non Vân Du, tỉ lệ trẻ 3-5 tuổi SDD ở mức khá cao. Trong những năm qua, công tác phòng chống SDD cho trẻ đã được quan tâm; tuy nhiên, cho đến nay, chưa có chương trình can thiệp và biện pháp phòng chống về SDD cho trẻ 3-5 tuổi và cũng chưa có ai nghiên cứu về tình trạng và yếu tố đặc thù ảnh hưởng đến SDD của trẻ 3-5 tuổi tại miền núi. Vì vậy, để góp phần giảm tỉ lệ SDD cho trẻ 3-5 tuổi ở tỉnh Phú Thọ nói chung và trẻ 3-5 tuổi ở trường mầm non Vân Du nói riêng theo chiến lược quốc gia về dinh dưỡng giai đoạn hiện nay đòi hỏi các tác động đặc thù và sát hợp với thực tế dựa trên việc phân tích tình hình và nguyên nhân SDD cụ thể ở địa phương để từ đó đưa ra một số biện pháp phòng chống SDD cho trẻ 3-5 tuổi trường mầm non Vân Du.

2. NỘI DUNG

2.1. Một số vấn đề lí luận về phòng chống SDD cho trẻ 3 - 5 tuổi ở trường Mầm non Vân Du

Dinh dưỡng là quá trình phức hợp bao gồm việc đưa vào cơ thể những thức ăn cần thiết qua quá trình tiêu hóa và hấp thụ để bù đắp hao phí năng lượng trong quá trình hoạt động sống của cơ thể, tạo ra sự đổi mới các tế bào và mô cũng như điều tiết các chức năng sống của cơ thể [3].

SDD là một trạng thái nghèo dinh dưỡng liên quan tới việc hấp thụ không đủ hoặc quá nhiều thức ăn, hấp thụ không đúng loại thức ăn và phản ứng của cơ thể với hàng loạt các lây nhiễm dẫn tới hấp thụ không tốt hoặc không có khả năng sử dụng các chất dinh dưỡng một cách hợp lý để duy trì sức khỏe. Về mặt lâm sàng, SDD được đặc trưng bởi sự hấp thụ thừa hoặc thiếu protein, năng lượng và các vi chất như vitamin và hậu quả là sự xuất hiện của các bệnh lây nhiễm và rối loạn. Theo WHO, có các loại SDD sau: SDD thể còm (wasting), thể còi (stunting), thể nhẹ cân (underweight), thừa cân (overweight) và béo phì (obesity) [10].

SDD ở trẻ em là tình trạng thiếu hụt và không được cung cấp đầy đủ các chất dinh dưỡng cần thiết làm ảnh hưởng đến quá trình phát triển thể chất, quá trình sống và tăng trưởng sự suy giảm sức đề kháng lẫn trí tuệ của trẻ.

Bảng 1. Dấu hiệu xác định trẻ SDD

Mức độ	Dấu hiệu xác định trẻ SDD
SDD ở độ 1	Cân nặng còn 70 – 80% (-2SD đến -3SD)
SDD ở độ 2	Cân nặng còn 60 – 70% (-3SD đến -4SD).
SDD ở độ 3	- Thở teo đét (Marasmus): Cân nặng còn dưới 60% (-4SD) - Thở phù (Kwashiorkor): Cân nặng còn 60 – 80% (-2SD đến -4SD). - Thở phối hợp: Cân nặng còn dưới 60% (-4SD)

SDD ở trẻ mầm non nói chung và trẻ 3 - 5 tuổi nói riêng ảnh hưởng về nhiều mặt: Sức khỏe (Tăng gánh nặng bệnh tật và tử vong); ảnh hưởng đến vóc dáng, chiều cao khi trưởng thành; ảnh hưởng đến sự phát triển thể chất; ảnh hưởng đến tâm lý của trẻ (tình thần, phát triển trí tuệ và khả năng lao động) và ảnh hưởng đến xã hội.

Năm 1998, *Quỹ nhi đồng Liên hiệp quốc* (UNICEF) đã đưa ra mô hình nguyên nhân SDD. Mô hình này cho thấy, SDD là do tác động của nhiều yếu tố, có mối quan hệ chặt chẽ với vấn đề y tế, lương thực - thực phẩm và thực hành chăm sóc trẻ tại gia đình. Mô hình chỉ ra các nguyên nhân ở các cấp độ khác nhau: nguyên nhân trực tiếp, nguyên nhân cơ bản, nguyên nhân sâu xa và các yếu tố ở cấp độ này ảnh hưởng đến cấp độ khác. Cụ thể, các nguyên nhân cơ bản bao gồm: Yếu tố di truyền; chế độ dinh dưỡng; chế độ luyện tập; yếu tố kinh tế - xã hội; yếu tố tôn giáo; tập quán nuôi con; văn hóa của vùng miền.

2.2. Thực trạng phòng, chống SDD cho trẻ 3 - 5 tuổi ở trường Mầm non Vân Du

Để có thể khảo sát được thực trạng vấn đề này, trong tháng 12 năm 2016, chúng tôi đã tiến hành điều tra bằng phiếu trưng cầu ý kiến trên 25 cán bộ quản lý, 35 giáo viên, 450 phụ huynh và 450 trẻ từ 3 - 5 tuổi ở trường mầm non Vân Du. Kết quả nghiên cứu thu được thể hiện qua các nội dung dưới đây.

Bảng 2. Tình trạng SDD cân nặng/tuổi trong nghiên cứu

Tuổi	Tình trạng dinh dưỡng			
	SDD		Bình thường	
	n	%	n	%
3	12	2,7	136	30,2
4	5	1,1	129	28,7
5	15	3,3	153	34,0

Mặc dù tình trạng SDD cân nặng/tuổi chung trong nghiên cứu thấp hơn so với tình trạng SDD chiều cao/tuổi, cụ thể là: (SDD cân nặng/tuổi 7.1%; nhưng tỷ lệ SDD này vẫn ở

mức cao. Tỷ lệ SDD cân nặng/tuổi ở nhóm 3 tuổi: 2.7%, nhóm 4 tuổi: 1.1%; nhóm 5 tuổi: 3.3%), trong đó tỷ lệ SDD cân nặng/tuổi ở nhóm 4 tuổi: 1.1% là thấp nhất. Ở nhóm dưới 4 tuổi, tỷ lệ SDD cân nặng/tuổi của trẻ 3 - 5 trong nghiên cứu của chúng tôi (3.8%) thấp hơn trung bình trẻ em Việt Nam (14,1%). Kết quả nghiên cứu về thực trạng của vấn đề này được thể hiện ở bảng 3 sau:

Bảng 3. Tình trạng dinh dưỡng BMI/tuổi trong nghiên cứu

			Tình trạng dinh dưỡng				Tổng
			SDD	Bình thường	Nguy cơ thừa cân	Thừa cân - béo phì	
Tuổi	3	n	3	113	20	12	148
		%	0,7	25,1	4,4	2,7	32.9
	4	n	5	98	23	8	134
		%	1,1	21,8	5,1	1,8	29.8
	5	n	0,0	118	33	17	168
		%	0,0	26,2	7,3	3,8	37.3
Tổng		n	<i>n</i>	329	76	37	450
		%	%	73,1	16,9	8,2	100,0

Tình trạng SDD của trẻ trong nghiên cứu 1,8%. Tỷ lệ SDD của trẻ dưới 5 tuổi trong nghiên cứu của chúng tôi ở trường mầm non Vân Du thấp hơn so với thể còm của trẻ em Việt Nam theo điều tra của Viện dinh dưỡng Quốc gia. Bên cạnh tỷ lệ SDD cao thì gánh nặng kép mà khu vực nghiên cứu tại trường mầm non Vân Du phải gánh chịu là tỷ lệ thừa cân - béo phì của trẻ (8,2%) có xu hướng gia tăng trong thời gian gần đây. Đặc biệt tỷ lệ béo phì ở nhóm 5 tuổi rất cao (3.8%). Tỷ lệ nguy cơ thừa cân của trẻ ở trong nghiên cứu cao (16,9%) có xu hướng tăng dần nhóm tuổi, cụ thể là: nhóm 3 tuổi (4,4%), nhóm 4 tuổi (5,1%), nhóm 5 tuổi (7,3%). Kết quả nghiên cứu cho thấy, trẻ càng nhỏ thì nguy cơ thừa cân giảm, trẻ càng lớn thì nguy cơ thừa cân tăng lên. Kết quả nghiên cứu về thực trạng của vấn đề này được thể hiện ở bảng 4.

Bảng 4. Tình trạng SDD chiều cao/tuổi của trẻ trong nghiên cứu

Tuổi	Tình trạng dinh dưỡng			
	SDD		Bình thường	
	n	%	n	%
3	43	9,6	105	23,3
4	16	3,6	118	26,2
5	22	4,9	146	32,4

Kết quả nghiên cứu ở bảng 4 cho thấy, tỷ lệ phát triển bình thường chiều cao/tuổi chung của trẻ trong khu vực nghiên cứu là 81,9%, tỷ lệ SDD chiều cao/tuổi chung của trẻ trong khu vực nghiên cứu là 18,1%. Qua đó thấy được, tỷ lệ SDD trong khu vực nghiên cứu cao nhất là nhóm 3 tuổi (9.6%), thấp nhất là nhóm 4 tuổi (3.6%). Tỷ lệ SDD chiều cao/tuổi của trẻ thể hiện mức độ tăng trưởng về kinh tế - xã hội của khu vực nghiên cứu này còn rất thấp, người dân chủ yếu sống bằng nghề nông nghiệp, số hộ thiếu ăn còn nhiều không đáp ứng được các nhu cầu của trẻ trong giai đoạn phát triển này. Kết quả nghiên cứu cho thấy là trẻ càng nhỏ thì tỷ lệ SDD chiều cao/tuổi càng cao. Mức độ SDD cao ảnh hưởng rất nhiều đến thể chất cũng như trí tuệ của trẻ trong quá trình phát triển toàn diện của trẻ.

Kết quả nghiên cứu nhận thức về tầm quan trọng của công tác phòng chống SDD cho trẻ 3 - 5 tuổi ở trường Mầm non Vân Du được thể hiện ở bảng 5.

Bảng 5. Nhận thức về tầm quan trọng của công tác phòng chống SDD cho trẻ 3-5 tuổi

Mức độ	Cán bộ quản lí		Giáo viên		Phụ huynh		Chung	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Quan trọng	24	96	30	86	320	71,1	374	73.3
Bình thường	1	4	5	14	130	28,8	136	26,6
Không quan trọng	0	0	0	0	0	0	0	0

Kết quả điều tra cho thấy: Đa số cán bộ quản lí, giáo viên và các bậc phụ huynh đã nhận thức đúng đắn về tầm quan trọng của công tác phòng chống SDD cho trẻ mầm non, trong đó có 24/25 cán bộ quản lí (chiếm 96% ý kiến), 30/35 giáo viên (chiếm 86% ý kiến) và 320/450 phụ huynh (chiếm 71,1% ý kiến) đánh giá công tác phòng, chống SDD cho trẻ mầm non có ý nghĩa "*Quan trọng*". Tuy nhiên, vẫn còn một bộ phận cán bộ quản lí (1/24 cán bộ quản lí, chiếm 4% ý kiến), giáo viên (5/30 giáo viên, chiếm 14% ý kiến) và phụ huynh trẻ (130/450 phụ huynh, chiếm 26,6% ý kiến) chỉ đánh giá ý nghĩa công tác này ở mức "*Bình thường*".

Kết quả nghiên cứu cho thấy, tỷ lệ trẻ bị SDD thể nhẹ cân ở những gia đình có ít con từ (1 đến 2 con) chiếm tỷ lệ 7.1%, riêng tình trạng SDD thể nhẹ cân ở những gia đình đông con từ 3 con trở lên không có; tỷ lệ SDD thể thấp còi ở những gia đình có ít con (từ 1 đến 2 con) chiếm tỷ lệ 18,0%, riêng tình trạng SDD thể thấp còi ở những gia đình đông con từ 3 con trở lên không có. Như vậy, những gia đình có từ 3 con trở lên thì tỷ lệ trẻ bị SDD không có so những gia đình có từ 1 đến 2 con. Chứng tỏ hộ gia đình đông con, có trình độ học vấn, có điều kiện về kinh tế, có thời gian để quan tâm về vấn đề chăm sóc nuôi dưỡng trẻ tốt hơn thì tỷ lệ tình trạng SDD ở trẻ giảm.

Vì vậy, để giảm tỷ lệ SDD cho trẻ 3 - 5 tuổi ở trường mầm non Vân Du, cán bộ quản lí, giáo viên và phụ huynh trong khu vực nghiên cứu cần phải được tuyên truyền, phổ biến chương trình nuôi con khỏe dạy con ngoan, quan tâm đến chất lượng bữa ăn cho trẻ để giảm tỷ lệ SDD. Phân tích kết quả nghiên cứu ở trên cho thấy giữa số con và tình trạng SDD thể nhẹ cân và thể thấp còi có mối tương quan chặt chẽ nhau. Theo khảo sát, các gia đình có bố mẹ làm cán bộ công nhân viên chức nhà nước chiếm tỷ lệ 60,9%; nông dân, kinh doanh và các ngành khác trong khu vực nghiên cứu chiếm tỷ lệ lớn 39,1%. Tỷ lệ gia đình khá giả (68,9%), tỷ lệ gia đình đủ ăn (29,3%), còn tỷ lệ gia đình bị thiếu ăn thì rất ít (1,8%). Tình trạng thiếu ăn sẽ ảnh hưởng đến chế độ dinh dưỡng, chăm sóc trẻ, gây nên tình trạng SDD.

Kết quả nghiên cứu thực tế cho thấy những trẻ ở trong những gia đình thiếu ăn thì tỷ lệ SDD thể nhẹ cân (7,0%), trong đó tỷ lệ SDD ở gia đình thiếu ăn rất ít (0,4%), so với những trẻ ở trong gia đình khá giả (5,3%), gia đình đủ ăn (1,3%); tỷ lệ SDD thể thấp còi (18,0%) trong đó tỷ lệ ở những gia đình thiếu ăn rất ít (0,2%), so với những trẻ ở trong gia đình khá giả (13,6%), gia đình đủ ăn (4,2%). Từ kết quả nghiên cứu cho thấy, trẻ trong những gia đình khá giả thì tỷ lệ SDD càng cao, bởi gia đình khá giả thường chiều con, thời gian ăn uống của trẻ không đúng bữa, bên cạnh đó còn có cả về nguyên nhân di truyền, cơ thể của trẻ không hấp thụ được thức ăn. Do vậy, phối hợp với phụ huynh, y tế và các lực lượng giáo dục để tuyên truyền góp phần làm giảm tỷ lệ trẻ SDD cho trẻ nói chung và giảm tỉ lệ SDD ở trẻ 3 - 5 tuổi ở trường mầm non Vân Du nói riêng để góp phần cho trẻ phát triển toàn diện về nhân cách và chuẩn bị tâm thế cho trẻ vào lớp 1.

Kết quả nghiên cứu cho thấy, kết quả phân tích thời gian trẻ cai sữa mẹ từ 12 - 24 tháng tuổi chiếm tỷ lệ rất cao (62%). Bên cạnh đó, số trẻ bị cai sữa non cũng chiếm tỉ lệ đáng kể, cụ thể: < 6 tháng tuổi 24,9%; 6 - 11 tháng tuổi 1,3%.

Khi phân tích tương quan, chúng tôi thấy có mối liên quan giữa thời điểm cai sữa và tình trạng SDD thể nhẹ cân và thể còi. Những trẻ cai sữa từ < 6 tháng đến 11 tháng thì tỷ lệ SDD thấp hơn 1,3% so với trẻ cai sữa từ 12 tháng trở lên. Bảng phân tích trên cho thấy tỉ lệ trẻ bị SDD thể nhẹ cân ở khoảng thời gian cai sữa cho trẻ từ 12 - 24 tháng rất cao 4,9%, sau đó là ở thời điểm cai sữa < 6 tháng 2,0%. Trẻ cai sữa trước 24 tháng tuổi tỷ lệ SDD thể còi cao gấp 8,0 lần những trẻ cai sữa trên 24 tháng tuổi.

Đánh giá chung về thực trạng

Công tác phòng, chống SDD cho trẻ 3 - 5 tuổi ở trường Mầm non Vân Du ngày càng được quan tâm và chú trọng hơn từ nhiều phía. Hiệu quả của công tác này đã từng bước được nâng cao. Đa số các bậc phụ huynh cũng hưởng ứng và chấp hành đúng nội quy về việc tổ chức ăn bán trú cho trẻ. Tuy nhiên, không có thời gian tiến hành thực nghiệm để

kiểm định tính khả thi thực tiễn, hiệu quả của các biện pháp đã đưa ra để cải thiện tình trạng dinh dưỡng cho trẻ. Một bộ phận không nhỏ cán bộ quản lí, giáo viên và phụ huynh còn chưa nhận thức đầy đủ, đúng đắn về ý nghĩa và tầm quan trọng của công tác phòng chống SDD cho trẻ. Trình độ chuyên môn và nghiệp vụ của đội ngũ giáo viên ở trường Mầm non Vân Du chưa cao. Đội ngũ giáo viên trẻ nhiều, chế độ chính sách hỗ trợ giáo viên hợp đồng không thường xuyên. Đội ngũ nhân viên cấp dưỡng của trường còn thiếu, chưa có chứng chỉ và bằng cấp, cấp dưỡng chủ yếu là phụ huynh hoặc người trong xã. Hàng năm nhân viên cấp dưỡng chỉ được đi khám sức khỏe và tập huấn vệ sinh an toàn thực phẩm một lần. Bên cạnh đó, trang thiết bị để phục vụ cho công tác bán trú còn thiếu và những cái dùng lâu năm thì xuống cấp. Việc huy động các nguồn lực xã hội tham gia công tác phòng chống SDD cho trẻ 3 - 5 tuổi ở trường mầm non Vân Du còn gặp nhiều khó khăn. Gia đình và nhà trường chưa hoàn thiện được hệ thống các biện pháp mang tính đồng bộ, khoa học, hiệu quả thực hiện công tác phòng, chống SDD cho trẻ. Công tác kiểm tra, đánh giá kết quả phòng chống SDD cho trẻ 3 - 5 tuổi ở trường mầm non Vân Du còn chưa được chú trọng đúng mức...

2.3. Một số biện pháp phòng, chống SDD cho trẻ 3 - 5 tuổi ở trường Mầm non Vân Du

Căn cứ vào kết quả nghiên cứu lí luận và thực tiễn, chúng tôi đề xuất một số biện pháp phòng, chống SDD cho trẻ từ 3 - 5 tuổi ở trường Mầm non Vân Du như sau:

Biện pháp 1: Tăng cường nhận thức cho các lực lượng giáo dục, cán bộ quản lí, cán bộ y tế, giáo viên, phụ huynh và trẻ mầm non trong và ngoài nhà trường về tầm quan trọng của công tác phòng chống SDD.

Biện pháp 2: Đẩy mạnh công tác tuyên truyền nuôi con bằng sữa mẹ.

Biện pháp 3: Tăng cường công tác xã hội hóa giáo dục để nâng cao chất lượng các bữa ăn cho trẻ.

Biện pháp 4: Xây dựng chế độ ăn uống đảm bảo tính khoa học cho trẻ.

Biện pháp 5: Chế biến các món ăn cho trẻ phù hợp với nhu cầu và sở thích của trẻ.

Biện pháp 6: Tăng cường tổ chức các hoạt động thể dục thể thao cho trẻ ở trường mầm non.

Biện pháp 7: Bồi dưỡng chuyên môn và nghiệp vụ cho đội ngũ giáo viên Mầm non.

Biện pháp 8: Tổ chức tốt công tác khám sức khỏe định kỳ cho trẻ.

Biện pháp 9: Tăng cường công tác kiểm tra, đánh giá kết quả dự phòng SDD cho trẻ.

Để có thể kiểm chứng về mức độ cần thiết và tính khả thi của các biện pháp đã được đề xuất, chúng tôi đã tiến hành khảo sát trong tháng 1 năm 2017 trên 90 cán bộ quản lý, Phòng Giáo dục và Đào tạo, cán bộ quản lý nhà trường, các cán bộ y tế, giáo viên của trường Mầm non Vân Du. Kết quả thu nghiên cứu được thể hiện ở những nội dung dưới đây:

Bảng 6. Mức độ cần thiết và tính khả thi của các biện pháp phòng, chống SDD cho trẻ từ 3 - 5 tuổi ở trường Mầm non Vân Du

Biện pháp	Mức độ cần thiết						Tính khả thi					
	Cần thiết		Bình thường		Không cần thiết		Khả thi		Bình thường		Không khả thi	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1	90	100	0	0	0	0	90	100	0	0	0	0
2	86	95,5	4	4,6	0	0	85	94,4	12	13,3	0	0
3	85	94,4	5	5,6	0	0	80	88,8	10	11,1	0	0
4	90	100	0	0	0	0	82	91,1	8	8,8	0	0
5	90	100	0	0	0	0	90	100	0	0	0	0
6	90	100	0	0	0	0	90	100	0	0	0	0
7	87	96,6	3	3,3	0	0	90	100	0	0	0	0
8	83	92	7	7,7	0	0	82	91,1	8	8,8	0	0
9	78	86,6	12	13,3	0	0	81	90	9	9	0	0

Kết quả khảo nghiệm thu được khẳng định tính đúng đắn của các biện pháp phòng, chống SDD cho trẻ từ 3 - 5 tuổi ở trường Mầm non Vân Du mà chúng tôi đã đề xuất.

3. KẾT LUẬN

Phòng chống SDD cho trẻ 3 - 5 tuổi có vai trò và tầm quan trọng to lớn đối với việc nâng cao sức khỏe của trẻ, giảm tỉ lệ SDD ở trẻ mầm non và chất lượng chăm sóc, giáo dục trẻ ở các nhà trường. Từ thực tiễn công tác giáo dục, chăm sóc trẻ ở trường Mầm non cho thấy, đa số các lực lượng xã hội đã có nhận thức đúng đắn về tầm quan trọng của vấn đề này, tuy nhiên, cho đến nay, công tác phòng, chống SDD cho trẻ còn tồn tại nhiều bất cập. Một trong những nguyên nhân cơ bản của vấn đề này là chưa có những biện pháp mang tính khoa học, đồng bộ và hiệu quả. Việc áp dụng những biện pháp phòng, chống SDD cho trẻ 3 - 5 tuổi ở trường Mầm non Vân Du theo đề xuất của chúng tôi sẽ góp phần nâng cao hiệu quả phòng chống SDD cho trẻ 3 - 5 tuổi ở trường Mầm non Vân Du.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Trịnh Văn Bảo (1997), "Vấn đề di truyền với tăng trưởng", *Bản về đặc điểm tăng trưởng người Việt Nam*, Đề tài KX - 07 - 07, Hà Nội, tr.150-161.
2. Bộ Y tế (1990), *Một số yếu tố ảnh hưởng đến tử vong ở trẻ em SDD nặng*, Nxb Y học, Hà Nội.
3. Bộ Y tế, Viện dinh dưỡng (2014), "Dinh dưỡng trẻ em", *Dinh dưỡng và sức khỏe*, Hà Nội.
4. Quốc hội nước Cộng hòa xã hội chủ nghĩa Việt Nam (2010), *Luật Giáo dục 2005, sửa đổi năm 2009*, Nxb Giáo dục, Hà Nội.
5. Lê Nam Trà (2003), "Nhi khoa đại cương", *Bài giảng nhi khoa*, tập I, Nxb Y học, Hà Nội, tr.5-29.
6. Lê Nam Trà, Trần Đình Long (1997), "Tăng trưởng trẻ em", *Bản về đặc điểm tăng trưởng người Việt Nam*, Chương trình khoa học công nghệ cấp nhà nước KX-07, Hà Nội, tr.6-35.
7. Hồ Quang Trung (1999), *Tình trạng dinh dưỡng của trẻ em dưới 5 tuổi với các điều kiện kinh tế xã hội tại xã Văn Khúc - huyện Sông Thao - tỉnh Phú Thọ*, Luận văn Thạc sĩ Dinh dưỡng Cộng đồng, Trường Đại học Y khoa Hà Nội.
8. Lê Danh Tuyên, Nguyễn Công Khẩn, Lê Ngọc Bảo (2005), "Một số yếu tố nguy cơ của suy dinh dưỡng thấp còi ở một số xã thuộc các vùng sinh thái nước ta hiện nay", *Tạp chí Y học thực hành*, số 3/2005, Bộ Y tế, Hà Nội, tr.55-58.
9. Barker D.J.P (1993), *Fetal Nutrition and Cardiovascular Disease in Adult Life*, 341, pp.938-941.
10. World Health Organization (2006), *World Health Statistics 2006*, Geneva.

**PREVENTING MALNUTRITION FOR CHILDREN AGED FROM 3
TO 5 AT VAN DU PRESCHOOL, DOAN HUNG DISTRICT,
PHU THO PROVINCE**

Abstract: *The article overviews theoretical issues about malnutrition prevention for preschool children and shows situation of malnutrition prevention for children aged from 3 to 5 at Van Du preschool, Doan Hung district, Phu Tho province, providing methods in preventing and controlling malnutrition for children in this area. Tests were conducted to verify effectiveness of these methods.*

Keywords: *Malnutrition prevention, Malnutrition prevention for preschool children*

DẠY HỌC PHÂN HÓA - ĐỊNH HƯỚNG PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC NGƯỜI HỌC

Chu Thị Phương¹

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Hiện nay, chương trình giáo dục phổ thông tổng thể triển khai theo hướng dạy học tiếp cận năng lực. Mục tiêu chương trình nhằm hướng tới phát triển năng lực người học và thỏa mãn được tính đa dạng của các cá thể trong một lớp học. Dạy học phân hóa là định hướng dạy học phù hợp các đối tượng người học khác nhau, nhằm phát triển tối đa tiềm năng vốn có của mỗi người học dựa vào đặc điểm tâm sinh lý, khả năng, nhu cầu và hứng thú khác nhau của người học. Tổ chức dạy học phân hóa, dạy học tích hợp là hướng đi phù hợp với xu thế phát triển giáo dục theo hướng tiếp cận năng lực, là định hướng dạy học hoàn toàn phù hợp trong giai đoạn hiện nay.

Từ khóa: dạy học phân hóa, tổ chức dạy học, phát triển năng lực

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Dạy học phân hóa là phương pháp dạy học nhằm phát triển hứng thú, năng khiếu... trong một lớp học đa dạng trình độ, đảm bảo sự phù hợp cho tất cả đối tượng người học. Trong một lớp học, mỗi người học (học sinh, sinh viên) ở cùng độ tuổi, trong một lớp học bên cạnh những điểm chung thì cũng có những đặc điểm khác biệt về năng lực, nhu cầu và sở thích. Do vậy, thật khó hình dung điều gì sẽ xảy ra nếu trong một lớp học mà không có giảng dạy phân hóa đối tượng, bởi khi ấy, người ta chỉ nhìn thấy trong lớp học những điểm chung chung mà không thấy được sự khác biệt của từng cá thể. Thực tế này đang là vấn đề tồn tại trong dạy học hiện nay ở các nhà trường Việt Nam. Đó là lớp học chưa giải quyết và đáp ứng được tính đa dạng về đối tượng người học. Dạy học phân hóa là một trong những định hướng dạy học đáp ứng nhu cầu và sở thích cũng như tính phù hợp và sự phát triển năng lực tới từng cá thể người học.

¹ Nhận bài ngày 25.3.2017; chỉnh sửa, gửi phản biện và duyệt đăng ngày 20.4.2017
Liên hệ tác giả: Chu Thị Phương; Email: ctpuong@daihocthudo.edu.vn

2. NỘI DUNG

2.1. Quan niệm về dạy học phân hóa

Theo *Từ điển Tiếng Việt*, "phân hóa" là "chia ra thành nhiều bộ phận khác nhau" [1, tr.745]. Theo cách hiểu này, dạy học phân hóa là phương pháp dạy học chia các đối tượng trong một lớp thành nhiều loại (bộ phận), nhiều trình độ khác nhau. Theo *Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể*, dạy học phân hóa là định hướng dạy học phù hợp các đối tượng học sinh, nhằm phát triển tối đa tiềm năng vốn có của mỗi người học trên cơ sở dựa vào đặc điểm tâm sinh lý, khả năng, nhu cầu và hứng thú của từng học sinh. Tính phân hóa thể hiện ở sự phân biệt dựa theo các đối tượng khác nhau, đồng thời áp dụng cách thức tổ chức, vận dụng nội dung, phương pháp và hình thức hoạt động khác nhau, sao cho phù hợp nhất với từng đối tượng nhằm đạt hiệu quả cao [4].

Thực tế cho thấy, học sinh, sinh viên (HS, SV) trong một lớp học thường có nhiều điểm khác biệt về năng lực, nhu cầu và sở thích. Điều này đòi hỏi giáo viên, khi tổ chức quá trình giảng dạy và giáo dục, cần phân hóa đối tượng người học. Ở mức độ đơn giản nhất, phân hóa có thể hiểu là sự phân biệt, khác biệt, không phải là cái chung cho tất cả mọi người, là "xới tung lên, lật tung lên" những gì đang xảy ra trong lớp học để cho học sinh có nhiều lựa chọn trong việc tiếp nhận thông tin, hiểu được các ý tưởng và diễn đạt lại những gì đã tiếp nhận được. Hiện nay, trong nhà trường, giáo viên chủ yếu sử dụng một nội dung, một hình thức dùng chung cho tất cả học sinh. Cả lớp cùng giải quyết một nhiệm vụ giống nhau là hiện tượng phổ biến. Ví dụ tất cả học sinh lớp 5 cùng giải quyết một bài tập về phân số; hoặc tất cả 40 học sinh cùng phải làm chung một đề bài tập làm văn; hoặc 40 học sinh cùng nghe kể một câu chuyện và cùng vẽ một bức tranh... Cách dạy này không phải là dạy phân hóa đối tượng.

Từ những năm 70 của thế kỉ XX, các nhà sư phạm đã băn khoăn làm cách nào để có thể chuyển giảng dạy từ một hình thức sang đa dạng các hình thức, hướng tới nhiều đối tượng trong một lớp học. Trong lớp học, nếu giáo viên áp dụng hình thức giảng dạy hướng tới từng cá thể người học, đó có phải là dạy học phân hóa không? Thực tế, mỗi học sinh có những năng lực khác nhau và nhiệm vụ của giáo viên là phải xác định được mức độ năng lực của từng học sinh này để có biện pháp hỗ trợ từng em. Tuy nhiên, trong lớp có khoảng 30 học sinh thì giáo viên sẽ phải hướng tới 30 biện pháp và các kiểu bài tập khác nhau nhằm đáp ứng nhu cầu của từng cá thể giống như 30 học sinh mỗi học sinh thích đọc một bài thơ khác nhau thì phải có 30 bài thơ? Và trong tình huống này, giáo viên sẽ không thể đáp ứng được tất cả nhu cầu của các học sinh. Hoặc để phù hợp với trình độ học sinh trong lớp học thì giáo viên phải chia bài giảng thành nhiều phần khác nhau. Cách làm này đã

khuyến cho bài học bị xé nhỏ thành nhiều mảnh và mất tính liên kết, không phù hợp với tính chỉnh thể của bài học.

Thực tế, dạy học phân hóa đưa ra nhiều định hướng nhưng không giả định mỗi học sinh có một trình độ riêng biệt. Dạy học phân hóa tập trung vào sự học có ý nghĩa và có ý tưởng mạnh mẽ cho tất cả học sinh trong lớp học. Mô hình dạy học phân hóa yêu cầu giáo viên phải làm việc với lớp học, với các nhóm và cá nhân. Tổ chức dạy học phân hóa phù hợp sẽ thúc đẩy sự phát triển năng lực của người học về kiến thức, kỹ năng.

Khi tổ chức dạy học phân hóa đối tượng, nhiều giáo viên tỏ ra lo lắng vì sợ không kiểm soát được học sinh. Song kinh nghiệm của các giáo viên dạy học phân hóa cho thấy, để có được sự thành công, họ đã tạo ra sự kiểm soát nhiều hơn, dùng nhiều sự chỉ dẫn trong lớp học so với việc giáo viên chỉ đưa ra một cách học. Điều đầu tiên đối với lớp phân hóa đối tượng là thiết lập các quy định cơ bản sau đó mới đưa ra các hướng hoạt động, các chuỗi hoạt động trong quá trình trải nghiệm học tập. Như vậy, trong lớp học phân hóa, học sinh có thể di chuyển nhưng là sự di chuyển có mục đích, mọi ý kiến phát biểu có mục đích chứ không phải là lời nói, việc làm tùy tiện.

Để tổ chức hình thức lớp học phân hóa đối tượng, một số giáo viên đã cho các học sinh có đặc điểm phù hợp với nhau thì lựa chọn vào một nhóm (hình thành nhóm dựa trên các đối tượng giống nhau). Ví dụ học sinh yếu kém xếp thành một nhóm; học sinh giỏi xếp thành một nhóm và các nhóm này mang tính cố định. Giáo viên chủ động giao việc cho học sinh chứ không phải học sinh tìm việc. Đó có phải là cách chia nhóm trong dạy học phân hóa không? Chia nhóm phân hóa đối tượng như thế nào trong lớp học phân hóa? Thực tế, trong lớp học phân hóa đối tượng được coi là hiệu quả thì việc phân nhóm diễn ra rất linh hoạt. Học sinh trong một nhóm vẫn có những điểm đa dạng, vẫn có điểm mạnh yếu khác nhau. Mục đích của việc chia nhóm này nhằm giúp học sinh luôn có sự chia sẻ, giúp đỡ nhau. (Trong giáo dục, nhiều khi dạy người chính là dạy mình, giáo viên đã tận dụng hình thức chia sẻ giữa các học sinh khá giỏi với các học sinh còn yếu kém. Sự chia sẻ đó đã làm cho các đối tượng đều thu được kết quả ở mức độ khác nhau. Học sinh khá giỏi sẽ giỏi hơn và học sinh yếu kém luôn có cơ hội được tiếp nhận sự trao đổi, chia sẻ theo cách nói của bạn bè cùng lứa tuổi, có lúc dễ hiểu hơn so với cách giảng giải của giáo viên).

Giáo viên sẽ chủ động phân nhóm sao cho phù hợp với học sinh và mục đích học tập. Điều này hợp lý hơn so với việc học sinh tự nhận nhóm theo sở thích cá nhân. Nếu để học sinh tự nhận nhóm với những người mình thấy hợp về tính cách và giáo viên chấp nhận hình thức nhóm này thì đó không phải là dạy học phân hóa. Kỹ thuật chia nhóm trong lớp học phân hóa như thế nào? Thành viên của nhóm trong lớp học phân hóa luôn thay đổi linh hoạt để cá nhân học sinh được trải nghiệm với nhiều đối tượng khác nhau. Có một từ khá

phù hợp để chỉ sự linh hoạt của việc di chuyển của các thành viên trong nhóm học tập: "chất lỏng". Đó là một từ chính xác để miêu tả sự di chuyển của học sinh vào các nhóm trong một lớp học có nhiều khả năng khác nhau. Điều đó rút ra kết luận gợi ý cho giáo viên về kĩ thuật chia nhóm trong lớp học phân hóa: cần linh hoạt, dễ di chuyển, thay đổi. Ví dụ, có thể phân hóa học sinh theo ba nhóm trình độ thấp, trung bình và cao. Theo đó, cùng một nội dung bài học, cùng một lớp học, học sinh ở các trình độ khác nhau sẽ nhận được các phiếu bài tập khác nhau. Các học sinh này sẽ không cố định trong một nhóm, các em có thể di chuyển từ nhóm nọ sang nhóm kia sao cho phù hợp với khả năng của bản thân trong học tập. Ví dụ, học sinh A có quyền được lựa chọn vào bất kì nhóm nào mà em thấy phù hợp, có khả năng thu được kết quả và không nhất thiết em phải hoạt động trong nhóm đó ở tất cả các buổi học. Điều quan trọng nhất đối với học sinh A là em có hứng thú, thoải mái, hòa nhập dễ dàng và hoạt động hiệu quả đích thực.

Khi tổ chức lớp học phân hóa, một số giáo viên đã chủ động thiết kế các bài tập với độ khó dễ khác nhau sau đó tiến hành kiểm tra để đánh giá học sinh và xếp thành các đối tượng. Tức là đánh giá học sinh theo sự nỗ lực cố gắng để phân hóa đối tượng. Cách làm này có vẻ chưa phù hợp trong lớp học thực sự phân hóa. Bởi vì nếu đưa bài tập dễ cho một học sinh ở trình độ cao (10 bài dễ, 1 bài khó) thì đó không phải là sự thử thách; hoặc ra bài kiểm tra với thông tin quan trọng cho đối tượng học sinh yếu thì học sinh sẽ bỏ qua bài tập này và việc học sẽ không hiệu quả.

Thực tế cho thấy, có nhiều hình thức tổ chức lớp học dựa trên đặc điểm học sinh về các mặt để phân hóa đối tượng. Tuy nhiên, tư tưởng của dạy học phân hóa là tạo ra sự thay đổi chứ không phải phản ứng với sự thay đổi. Trong lớp học, giáo viên cần chủ động lựa chọn nhiều cách để tổ chức lớp học phân hóa với những hình thức phù hợp và có cơ sở khoa học. Do những lựa chọn và nhu cầu của học sinh khác nhau vì thế giáo viên cần quan sát và đánh giá chính xác đến từng học sinh.

Gốc rễ của phân hóa dạy học là từ kiểm tra, đánh giá. Trong dạy học phân hóa, giáo viên cần hiểu được nhu cầu của học sinh và đưa ra biện pháp phù hợp nhằm phát triển được tiềm năng và tài năng người học. Đánh giá, kiểm tra chất lượng thường xuyên ở từng thời điểm: trong bài giảng, học kì, khóa học, mở đầu đến lúc kết thúc. Trong suốt học kì, giáo viên đánh giá mức độ sẵn sàng của người học (sự hứng thú, cách học...) đồng thời thiết kế các trải nghiệm học tập dựa trên những cái đã đánh giá. Giáo viên cần đánh giá bằng nhiều hình thức khác nhau nhằm nhận biết được những nhu cầu của học sinh và khả năng đáp ứng nhu cầu của lớp học.

Theo Carol Ann Tomlinson, dạy học phân hóa (differentiated instruction) đòi hỏi phải "làm rõ mục đích học tập bắt nguồn từ các tiêu chuẩn về nội dung, nhưng được thực hiện

một cách khéo léo để đảm bảo mọi học sinh đều tham gia và hiểu bài" [3, tr.26]. Bản chất quá trình dạy học phân hóa là điều chỉnh nội dung kiến thức để đáp ứng nhu cầu, khả năng, kinh nghiệm của người học. Ứng dụng một cách khéo léo dạy học phân hóa, người dạy sẽ có nhiều cách thức khác nhau để giúp người học đạt được mục tiêu.

2.2. Tổ chức lớp học theo định hướng phân hóa đối tượng

Trong *Building Teachers: A Constructivist Approach to Introducing Education*, David và Kimberly (2007) đã chỉ ra rằng, việc đưa các phong cách học tập và các loại trí khôn khác nhau vào trong bài học là một cách hiệu quả để phân hóa phương pháp giảng dạy. Đối với mỗi đặc điểm sẽ có một số chiến lược giảng dạy giúp công nhận đặc điểm đó và có một số mẫu thức chung giúp kết nối toàn bộ hoặc hầu hết các đặc điểm khác biệt. Với hình thức dạy học phân hóa, giáo viên lên kế hoạch và bài giảng sao cho tích hợp nhiều chiến lược giảng dạy nhất có thể, nhằm công nhận các điểm khác biệt của học sinh trong lớp. Dạy học phân hóa bao gồm các việc: điều chỉnh nội dung để đáp ứng năng lực, kinh nghiệm, và mối quan tâm của học sinh; đưa ra nhiều cách thức khác nhau để đạt được mục tiêu bài học; cho phép học sinh được chứng minh hiểu biết của mình theo nhiều cách có ý nghĩa; cho phép tồn tại sự đa dạng trong môi trường học tập dựa vào nhu cầu của từng học sinh; Không đòi hỏi giáo viên phải xây dựng kế hoạch giảng dạy riêng cho từng học sinh. Thay vào đó, phương pháp này đòi hỏi giáo viên tìm kiếm các kiểu nhu cầu và sau đó phân nhóm học sinh có nhu cầu hoặc sở thích tương tự để giáo viên có thể đáp ứng nhu cầu của từng nhóm.

Vậy cần có những yếu tố cơ bản nào trong một lớp học phân hóa đối tượng? Quá trình nghiên cứu về lớp học phân hóa đối tượng, David và Kimberly (2007) đã tổng kết có bốn yếu tố chính để nhận biết một lớp học được tổ chức dạy học phân hóa, cụ thể:

➤ **Yếu tố thứ nhất**, học sinh cần làm bài tập trong nhóm nhỏ với bạn cùng lớp. Khi đó:

• *Đối với giáo viên:*

– Nhiệm vụ của giáo viên cần đảm bảo tất cả các nhóm có bài tập để tất cả học sinh đều phải học những gì cần học, cụ thể: Mỗi nhóm đều có những định hướng rõ ràng và học sinh biết phương thức làm việc để cùng nhau một cách hiệu quả

– Hướng dẫn học sinh di chuyển bàn ghế để tạo nhiều nhóm khác nhau. Nhiệm vụ của học sinh: học sinh tập trung vào những gì nhóm cần làm, thay vì để ý những gì người khác đang làm.

• *Đối với học sinh:*

– Học sinh hiểu và tuân theo chỉ dẫn của giáo viên.

– Học sinh có ý thức tự giác, chủ động đóng góp vào hiệu quả của nhóm và đề nghị được giúp đỡ khi xảy ra vấn đề mà nhóm không thể giải quyết.

- Học sinh tự kiểm soát các cuộc thảo luận để tiếng ồn không ảnh hưởng đến việc học.
- Di chuyển bàn ghế một cách nhịp nhàng để nhóm có đủ không gian làm việc.

➤ **Yếu tố thứ hai**, học sinh làm việc cùng với giáo viên theo từng cá nhân hoặc nhóm nhỏ:

• *Đối với giáo viên:*

- Giáo viên biết rõ mỗi học sinh cần học gì vào từng thời điểm nhất định để các nhóm có thể hỗ trợ việc học tập.
- Đảm bảo học sinh được chỉ dẫn một cách rõ ràng và có thể tìm kiếm sự giúp đỡ khi giáo viên bận rộn với nhóm nhỏ hoặc học sinh khác.
- Luôn theo dõi nhu cầu, bài tập và sự tiến bộ của học sinh, đồng thời giúp học sinh tự theo dõi quá trình học tập của bản thân.

• *Đối với học sinh:*

- Học sinh có thể bắt đầu hoặc kết thúc công việc của cá nhân hoặc của nhóm nhỏ một cách hiệu quả để trao đổi với giáo viên khi cần thiết.
- Không ngắt lời giáo viên khi giáo viên đang làm việc với học sinh hoặc nhóm khác.
- Biết cách tìm kiếm sự giúp đỡ khi giáo viên bận rộn với nhóm hoặc học sinh khác.
- Tự theo dõi mục đích và thành tích học tập của bản thân.

➤ **Yếu tố thứ ba:** Dành lượng thời gian khác nhau trong một nhiệm vụ để giúp học tốt.

• *Đối với giáo viên:*

- Xác định một vị trí nhất định để học sinh nộp lại bài tập đã hoàn thành và kiểm tra bài làm của học sinh nếu cần thiết.
- Đưa ra nhiều bài tập quan trọng để học sinh lựa chọn sau khi hoàn thành một nhiệm vụ nào.

• *Đối với học sinh:*

- Học sinh tuân theo chỉ dẫn của giáo viên về việc nộp lại bài làm hoặc kiểm tra sau khi hoàn thành.
- Tham gia các hoạt động ngoài lề (anchor activities) một cách nhịp nhàng và hiệu quả sau khi hoàn thành một bài tập nào đó.

➤ **Yếu tố thứ tư:** Làm việc với các tài liệu khác nhau để giúp học tốt.

• *Đối với giáo viên:*

- Cung cấp nhiều loại tài liệu khác nhau phù hợp với điểm đầu vào khác nhau của học sinh, bao gồm nhu cầu, sở thích và hình thức đọc.

– Xây dựng cách thức để đảm bảo học sinh biết sử dụng tài liệu nào vào thời điểm cụ thể và nơi lưu trữ tài liệu.

• *Đối với học sinh:*

– HS đảm bảo tài liệu được giữ gìn cẩn thận và trả lại đúng nơi quy định sau khi hoạt động kết thúc.

– Gợi ý cho giáo viên tài liệu nào (hay loại tài liệu nào) tốt nhất đối với từng cá nhân học sinh [2].

Những đặc điểm trên đây mà David và Kimberly chỉ ra vừa thể hiện rõ đặc điểm của lớp học phân hóa đối tượng, vừa định hướng về phương pháp tổ chức và những yêu cầu đặt ra đối với một lớp học phân hóa. Điểm nhìn thấy rõ nhất trong lớp học phân hóa (dạy học phân hóa) đó là giáo viên cần có cách dạy và dạy cách học cho học sinh. Thực tế, cách dạy học này hướng tới từng chủ thể vừa đáp ứng nhu cầu cá nhân vừa phát triển được năng lực người học, thỏa mãn nhu cầu, sở thích người học vừa đáp ứng được mục tiêu giáo dục theo quan điểm giáo dục chặn dưới mà không chặn trên (thấp nhất là chuẩn và đặt ra các chiến lược phát triển trên chuẩn đối với từng trường hợp cụ thể). Dạy học phân hóa đòi hỏi giáo viên bên cạnh kỹ thuật tổ chức tốt lớp học còn phải có trình độ, năng lực vững vàng, làm chủ hệ thống kiến thức và kỹ năng của chương trình vừa am hiểu đối tượng học sinh và đặc biệt phải có kỹ năng trong kỹ thuật xây dựng bài tập phân hóa.

2.3. Các bước tổ chức dạy học phân hóa trong lớp học

– Chuẩn bị của giáo viên: Sử dụng kết quả kiểm tra, đánh giá (xác định kiến thức nền) học sinh qua phiếu để nhận biết kết quả học tập của từng đối tượng và làm căn cứ xếp nhóm, điều chỉnh linh hoạt học sinh trong các nhóm sao cho mỗi học sinh đều thấy phù hợp.

– Chia nhóm học sinh: Giáo viên chủ động chia nhóm dựa trên quá trình theo dõi sự tiến bộ cũng như cần cố gắng phát huy ở từng học sinh ở buổi học trước. Học sinh được linh hoạt khi tham gia vào các nhóm học tập.

– Giáo viên giới thiệu chung về buổi học và mục tiêu bài học.

– Học sinh nhận phiếu bài tập (bài tập do giáo viên xây dựng tương ứng với các trình độ học sinh).

– Tổ chức học sinh thực hiện: Các nhóm làm việc theo yêu cầu; giáo viên quan sát và làm việc với từng nhóm; Giáo viên sử dụng nhiều hình thức để đánh giá kết quả hoạt động nhóm (ghi chép quá trình học tập của học sinh để nhận biết năng lực học sinh qua việc giải quyết vấn đề học tập, kỹ năng – cơ sở để tổ chức buổi học tiếp theo).

– Tổng kết, đánh giá.

3. KẾT LUẬN

Dự thảo Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể [4] nhấn mạnh định hướng triển khai dạy học theo hướng phát triển các năng lực của người học. Theo định hướng này, dạy học phân hóa là một trong các phương pháp dạy học đáp ứng được yêu cầu đó. Tuy nhiên, mọi phương pháp đều có mặt mạnh và những điểm cần chú ý khi vận dụng. Xung quanh dạy học phân hóa và nói chung, các phương pháp dạy học hiện đại khác, còn rất nhiều ý kiến cần trao đổi, phân tích, bởi trong dạy học, mọi chương trình, kế hoạch, phương pháp, cách thức tổ chức thực hiện, kiểm tra, đánh giá... chỉ thực sự có hiệu quả khi và chỉ khi chúng phù hợp đối tượng.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Hoàng Phê (chủ biên) (1997), *Từ điển tiếng Việt*, Nxb Đà Nẵng.
2. David và Kimberly (2007), *Building Teachers: A Constructivist Approach Introducing Education*.
3. Carol Ann Tomlinson (2008), *Differentiate Instruction Mixed – Ability Classrooms*.
4. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2017), *Dự thảo Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể*, (Công bố ngày 12/4/2017).

DISTRIBUTED TEACHING – DEVELOPING LEARNERS' CAPACITY

Abstract: *Currently, the general education curriculum is developed in the direction of teaching heading to approach students' capacity. The objective of program aims to develop learners' capacity and to satisfy the diversity of individuals in a classroom. Distributed teaching is a teaching orientation that is appropriate to different learners, in order to maximize the potential of each learner based on difference, psychology, ability, needs and interests of the learners. Organizing distributed teaching and integrated teaching are suitable with the trend of educational development heading to approach students' capacity in the current period.*

Keywords: *Teaching division, teaching organization, capacity development*

PHÁT HUY TÍNH TÍCH CỰC NHẬN THỨC CHO TRẺ MẦM NON TRONG HOẠT ĐỘNG KHÁM PHÁ KHOA HỌC

Đặng Út Phụng¹

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Khám phá khoa học là một trong những hoạt động học có ý nghĩa quan trọng trong sự phát triển nhân cách toàn diện cho trẻ nhỏ. Đẩy mạnh hoạt động khám phá khoa học ngay từ trường Mầm non chính là tạo môi trường thuận lợi để kích thích trí tò mò, ham hiểu biết và tính tích cực nhận thức của trẻ, góp phần quan trọng vào việc hình thành nền tảng nhân cách vững chắc sau này.

Từ khóa: Tính tích cực nhận thức, trẻ mầm non, khám phá khoa học

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trong hệ thống giáo dục quốc dân, giáo dục mầm non là bậc học đầu tiên đặt nền móng cho sự phát triển toàn diện nhân cách trẻ. Đặc biệt trong thời kì đất nước đang phát triển theo xu thế toàn cầu hóa như hiện nay, cần chú ý hình thành và phát triển cho trẻ các năng lực, phẩm chất cần thiết như: chủ động, thích ứng, sáng tạo, hợp tác,... Các phẩm chất, năng lực này chỉ có thể đạt khi nhà giáo dục nắm rõ được những đặc điểm tâm, sinh lý của trẻ, biết lựa chọn, sử dụng các nội dung, phương pháp, hình thức, phương tiện giáo dục một cách linh hoạt, mềm dẻo, đáp ứng được nguyên tắc "lấy trẻ làm trung tâm và phát huy tính tích cực của trẻ" trong tổ chức các hoạt động.

Khám phá khoa học (KPKH) là một trong các hoạt động nhằm phát triển khả năng nhận thức của trẻ. Khám phá khoa học hình thành, củng cố và phát triển những kiến thức sơ đẳng về sự vật, hiện tượng, thỏa mãn nhu cầu nhận thức, tầm hiểu biết về thế giới khách quan, phát triển các quá trình tâm lý nhận thức, tạo xúc cảm tình cảm tích cực cho trẻ, đặc biệt qua đó trẻ không những tích lũy được kinh nghiệm, vốn sống, vốn hiểu biết, sự ham mê, tìm tòi và khám phá. Đối với trẻ mầm non, khoa học và thế giới xung quanh rất đa dạng và phong phú, sinh động, hấp dẫn, thu hút sự chú ý của trẻ, kích thích trí tò mò, tưởng tượng sáng tạo ở trẻ, thôi thúc trẻ tìm tòi, khám phá và trải nghiệm.

¹ Nhận bài ngày 01.4.2017; chỉnh sửa, gửi phản biện và duyệt đăng ngày 20.4.2017
Liên hệ tác giả: Đặng Út Phụng; Email: duphuong@daihocthudo.edu.vn

Nhà giáo dục vĩ đại người Cộng hòa Séc J.A.Comenxki (1592-1670) đã từng viết trong cuốn "Phép giảng dạy vĩ đại": "Giáo dục có mục đích đánh thức năng lực phán đoán đúng đắn, phát triển nhân cách. Hãy tìm ra phương pháp nào giáo viên ít dạy hơn, học sinh học nhiều hơn". Với tư tưởng đó, giáo viên cần phải biết các phương pháp, cách thức; cần tạo ra các môi trường, điều kiện thuận lợi để trẻ được thể hiện sự tò mò, ham hiểu biết, được rèn luyện, phát triển tư duy và có thể chủ động giải quyết các tình huống cụ thể một cách phù hợp lứa tuổi của mình.

2. NỘI DUNG

2.1. Hãy cho trẻ được tích cực sử dụng các giác quan của mình

Một trong những cách thức có ưu thế trong việc giúp trẻ tìm tòi, khám phá, phát hiện các đặc tính của sự vật hiện tượng xung quanh với một tâm thế hứng khởi, thoải mái, sử dụng tích cực, đồng thời cả năm giác quan là thông qua trải nghiệm thực tế, để trẻ tự khám phá. Trải nghiệm là tạo cơ hội để trẻ được đứng ở vị trí của "nhà khoa học tí hon", được tận mắt chứng kiến những diễn biến, quá trình thí nghiệm, tự tay thực hành khám phá các sự vật, hiện tượng xung quanh... Trải nghiệm giúp trẻ được trải nghiệm trực tiếp, cụ thể, giúp trẻ nhận thức nhanh hơn về các tri thức tiền khoa học và hình thành ở trẻ khả năng tư duy, sáng tạo một cách rõ nét nhất.

Vậy giáo viên trong khi giảng dạy nên làm gì? Hãy dựa vào những gì mà trẻ hứng thú và muốn tìm hiểu, giúp trẻ học cách sử dụng tốt hơn tất cả các giác quan để biến trẻ trở thành người quan sát nhanh nhạy và giỏi giang. Hãy cho trẻ ra ngoài trời để trẻ được ở trong môi trường tự nhiên và dành thời gian cho trẻ khám phá bằng các giác quan của mình và đừng ngại là trẻ sẽ lấm bẩn... Hãy biết cách kích thích tất cả các giác quan của trẻ.

Kích thích *thị giác* của trẻ thông qua với những câu hỏi định hướng, con nhìn thấy điều gì? Nó có màu sắc, hình dạng, kính thước ra sao? Con có thể miêu tả về nó được không? Con có thể sử dụng kính hiển vi để nhìn rõ hơn mọi vật... Có thể nói, để trẻ yêu thích hay không yêu thích cái gì, thì một trong những yếu tố đầu tiên tri phối trẻ đó là trẻ nhìn và từ cái nhìn đó thì mới dẫn đến có thích đồ vật đó không. Chúng ta thường thấy, trong trường lớp mầm non, những đồ vật dành cho trẻ và môi trường lớp học của các trẻ thường được các cô giáo trang trí đa dạng, ngập tràn màu sắc, đó cũng là một trong những yếu tố cuốn hút trẻ. Chúng ta có câu nói rất hay "từ ánh mắt đến trái tim", nó không chỉ dành để chỉ riêng cho tình yêu đôi lứa mà còn để nói lên một sự thật rằng: chúng ta nhìn, chúng ta thấy thích thì sẽ thôi thúc chúng ta tìm hiểu về đối tượng, tri giác đối tượng đó và với trẻ cũng vậy, cái cuốn hút trẻ nó có thể là màu sắc, hình dạng, hay một đặc điểm nào

đó của sự vật hiện tượng mà trẻ thích, từ đó trẻ hoạt động với đối tượng và nắm được những đặc điểm bên ngoài của sự vật, hiện tượng.

Thính giác: Để có thể lắng nghe âm thanh của sự vật, hiện tượng, những hoạt động thường ngày của con người, cô giáo có thể yêu cầu trẻ nhắm mắt lại để có thể cảm nhận, đưa ra các câu hỏi định hướng, các con nghe thấy gì? Theo con âm thanh đó phát ra từ đâu? Làm thế nào để tạo ra âm thanh đó? Có phải có chú gà con đang kêu chiếp chiếp gọi mẹ không? Con có nghe thấy không?... Hãy hướng dẫn trẻ cảm nhận tiếng du dương của nhạc, tiếng tí tách của mưa, giúp trẻ lắng nghe, cảm nhận và khơi gợi trí tưởng tượng của trẻ.

Khứu giác: Để ngửi mùi, hương thơm của cỏ, cây, hoa, quả, lá, của thức ăn, của khói, của những loại thức ăn để lâu, mùi của đồ ăn khi đun quá lửa...

Xúc giác: Để cảm nhận nóng lạnh, sự mềm mại hay thô ráp, cứng, mềm, sần sùi... không những bằng tay mà có thể bằng cả cơ thể mình với luồng gió mát lạnh hay ấm... Cả cô và trẻ hãy cùng thu thập những đồ vật với đặc điểm bên ngoài khác nhau tạo cảm giác (lông vũ, lá cây, sỏi riềng, chôm chôm, đá lạnh, chú lươn nhỏ... và có thể cùng chơi trò chơi "Ai thế nhỉ? vật gì thế nhỉ? Để trẻ sờ và đoán một cách vui vẻ, hào hứng. Đôi khi là xoè tay ra đón lấy những giọt mưa rơi, được đùa thoải thích dưới mưa, đó cũng là một trải nghiệm thú vị với trẻ.

Vị giác: Kích thích vị giác của trẻ thông qua việc khám phá các loại đồ ăn, hoa quả với sự phong phú của vị: ngọt, mặn, chát, đắng, chua, cay... Để sau này khi chỉ nhắc đến đồ vật đó, trẻ đã có những cảm nhận về những vật mà trẻ đã từng thử. Chẳng phải là nếu bạn chưa bao giờ ăn chanh, bạn sẽ không thể nào tiết nước bọt khi người ta nhắc đến từ Chanh được đúng không nào. Không phải tự dưng khi nhắc đến thuốc là chúng ta biết nó đắng, bởi đơn giản bạn đã thử... Vậy tại sao không cho trẻ sử dụng vị giác của mình để khám phá những vật có thể sử dụng vị giác mà không ảnh hưởng gì đến sức khỏe của trẻ? Có một giai đoạn phát triển của trẻ mà đứa trẻ luôn đưa đồ vào miệng mình để mút, để thử mà tâm lý học gọi đó là giai đoạn môi miệng - trẻ khám phá mọi thứ thông qua miệng của mình, việc của người lớn, không phải là cấm đoán trẻ mà hãy tạo điều kiện cho trẻ để trẻ làm những việc mình thích bằng cách quan sát trẻ để đảm bảo những đồ vật trẻ cho vào miệng là an toàn và rửa sạch sẽ những đồ vật xung quanh trẻ, giai đoạn này thường bắt đầu khi trẻ 5,6 tháng tuổi và sẽ kết thúc nhanh chóng nếu trẻ được thỏa mãn nhu cầu của mình.

Khi khám phá các sự vật hiện tượng, hãy cho trẻ sử dụng tất cả các giác quan của mình nếu có thể, bởi từ đó trẻ sẽ nắm được rõ nét và đầy đủ đặc điểm của sự vật hiện tượng. Thật là thiếu xót nếu chúng ta cho trẻ khám phá về một loại quả nào đó mà trẻ không được trực tiếp sờ, không được ngửi, không được nhìn và không được nếm vị của loại quả đó.

2.2. Tạo môi trường phong phú, đa dạng, hấp dẫn trẻ, kích thích trẻ tìm tòi, khám phá

Môi trường hoạt động là sự chuẩn bị, trang trí hay chuẩn bị các đồ dùng, dụng cụ thí nghiệm cho trẻ. Yếu tố cốt lõi của môi trường hoạt động là các đối tượng hoạt động, là những giá trị, những kinh nghiệm được lựa chọn mà trẻ cần chiếm lĩnh trong quá trình hoạt động để hình thành và phát triển nhân cách. Môi trường hoạt động giữ một vị trí vô cùng quan trọng trong quá trình chăm sóc giáo dục trẻ mầm non. Nhiều công trình nghiên cứu khoa học đã cho thấy trẻ học tốt nhất qua sự tương tác với các đối tượng trong môi trường tự nhiên và môi trường xã hội. Do đó việc tạo ra môi trường phong phú, hấp dẫn có ý nghĩa quan trọng đối với việc phát triển tâm lý của trẻ nói chung và phát triển tính tích cực nhận thức nói riêng. Mục đích của việc xây dựng môi trường hoạt động phong phú, hấp dẫn là quá trình nhà giáo dục tạo ra những điều kiện tốt nhất để kích thích trẻ hoạt động một cách tích cực với các đối tượng, khơi gợi hứng thú của trẻ, kích thích sự sáng tạo, khuyến khích trẻ chủ động tìm kiếm, thử nghiệm, rèn luyện các kỹ năng nhận thức, góp phần phát triển toàn diện nhân cách cho trẻ.

Môi trường vật chất phong phú, hấp dẫn, không chỉ là nguồn cung cấp thông tin, mà còn là động lực thúc đẩy hoạt động tìm kiếm, khảo sát, khám phá của trẻ. Sự hứng thú, sáng tạo của trẻ phụ thuộc rất lớn vào các đối tượng của môi trường. Các đối tượng mà phong phú, luôn mới mẻ sẽ có sức hấp dẫn và duy trì hứng thú của trẻ, khơi gợi và kích thích sự sáng tạo ở trẻ, lôi cuốn trẻ vào hoạt động khám phá, thử nghiệm. Tuy nhiên, môi trường hoạt động của trẻ phải xây dựng theo hướng "mở", có nghĩa là mọi thứ được sắp xếp trong môi trường có thể thay đổi theo nội dung giáo dục, theo mức độ phát triển của trẻ, tạo điều kiện cho trẻ phát huy tiềm năng của mỗi cá nhân, đảm bảo sự giáo dục phù hợp với mọi trẻ. Xây dựng môi trường hoạt động theo hướng phát triển trong hoạt động KPKH về môi trường xung quanh chính là việc chuẩn bị các điều kiện cần thiết nhằm đáp ứng nhu cầu, khả năng khám phá khoa học ở trẻ. Tất cả những cái đó sẽ tạo ra sự hứng thú, giúp trẻ tích cực, chủ động trong quá trình khám phá cũng như sự tích cực, chủ động, sáng tạo trong cuộc sống sau này.

– Cách thực hiện

Chuẩn bị môi trường, đồ dùng, học liệu: Môi trường hoạt động: các trang thiết bị, nguyên vật liệu được chuẩn bị đáp ứng việc triển khai chủ đề, cung cấp dưới nhiều hình thức hoạt động đa dạng, linh hoạt, an toàn đối với trẻ, phù hợp với các mặt phát triển của trẻ; Đồ dùng, đồ chơi: các phương tiện nghe nhìn, các vật liệu cung cấp cơ hội cho trẻ được hoạt động thực hành, trải nghiệm và tham gia vào các trò chơi khác nhau; Môi trường gắn với thế giới tự nhiên gần gũi với trẻ, phù hợp với điều kiện địa phương, kích thích sử dụng

vật liệu thiên nhiên sẵn có để làm đồ dùng, đồ chơi phục vụ cho từng chủ đề; Trang trí môi trường và trưng bày sản phẩm, đồ dùng, đồ chơi của trẻ cần thuận tiện cho việc sử dụng của trẻ, đa dạng, đẹp, thay đổi phù hợp với việc triển khai nội dung của các chủ đề nhằm đáp ứng nhu cầu hoạt động khác nhau của trẻ; Các học liệu, đồ dùng, đồ chơi cần được chuẩn bị có tính "mở", kích thích óc tìm tòi, sáng tạo, trí tưởng tượng phong phú của trẻ cũng như luyện tập các kỹ năng vận động, thao tác khéo léo của bàn tay, phát triển ngôn ngữ, xã hội... Các học liệu và thiết bị cho trẻ hoạt động cần được đưa vào sử dụng theo các cách thức tăng dần mức độ phức tạp, thử thách đối với trẻ. Việc cung cấp các đồ dùng, học liệu cần theo trình tự phân phối kế hoạch hoạt động trong tuần, với số lượng vừa đủ và nên thay đổi sau mỗi ngày để trẻ luôn có cảm giác mới mẻ sẽ khơi gợi ở trẻ sự tập trung chú ý, kích thích hứng thú hoạt động của trẻ.

– Cách bố trí sắp xếp các đối tượng

Để môi trường phát huy được hiệu quả trong quá trình hoạt động của trẻ, chúng ta cần phải biết cách sắp xếp, bố trí các đối tượng sao cho khoa học, hợp lý, kích thích được trẻ tham gia vào các hoạt động khám phá, tìm tòi và thử nghiệm. Có thể bố trí như sau: Trang trí mảng tường phù hợp với nội dung của chủ đề, màu sắc sặc sỡ, gây được sự chú ý của trẻ. Sắp xếp đồ dùng và các nguyên vật liệu dưới dạng mở hoặc có mục đích gợi ý tường hoạt động cho trẻ. Ví dụ khi cho trẻ làm thí nghiệm về vật nổi vật chìm, chúng ta có thể bố trí, sắp xếp các đồ vật có thể nổi, có thể chìm ở các vị trí khác nhau trong lớp học... để trẻ có thể tự do khám phá theo nhu cầu và khả năng của mình nhằm phát huy tính cực hoạt động của trẻ; Bố trí, sắp xếp các đối tượng trong hoạt động chung có mục đích học tập: Giáo viên cần phải biết bố trí các đối tượng sao cho thuận tiện, đẹp mắt, kích thích được các hoạt động của trẻ và phục vụ tốt nhất cho trẻ trong quá trình hoạt động nhận thức. Khi khám phá làm thí nghiệm tạo ra gió, giáo viên có thể chuẩn bị những loại quạt điện có công suất khác nhau cho trẻ trải nghiệm, khám phá. Đối tượng trẻ khám phá cần phải để ở nơi sao cho cả lớp có thể quan sát được dễ dàng, đảm bảo an toàn cho trẻ.

Đồ dùng của cô và đồ dùng của trẻ được xác định một cách rõ ràng, sắp xếp thuận lợi cho quá trình tổ chức hoạt động và kích thích được chủ động, độc lập của trẻ.

– Xác định nguồn cung cấp vật liệu để xây dựng môi trường

Ngoài việc tự sưu tầm, tự làm đồ dùng, đồ chơi phục vụ cho các hoạt động của trẻ, giáo viên phải biết huy động các nguồn khác nhau để tạo môi trường phong phú cho trẻ hoạt động. Giáo viên cần khuyến khích trẻ cùng tham gia làm các đồ dùng, đồ chơi với cô. Khuyến khích trẻ cùng gia đình sưu tầm, ủng hộ một số đồ dùng, đồ chơi theo yêu cầu của cô. Khuyến khích phụ huynh đóng góp những đồ cũ hoặc ủng hộ bằng tiền để giáo viên có thể mua những đồ dùng, đồ chơi đảm bảo yêu cầu, phù hợp với các chủ đề và phù hợp với đặc điểm của trẻ.

– Xác định các hoạt động của trẻ khi tương tác với các đối tượng trong môi trường

Với vai trò là người tổ chức, hướng dẫn, tạo cơ hội cho trẻ trong hoạt động, giáo viên giữ vai trò là "điểm tựa", là "thang đỡ" của trẻ khi cần thiết, vì vậy giáo viên cần: khuyến khích, động viên trẻ suy nghĩ, tìm cách giải quyết nhiệm vụ nhận thức trên cơ sở các đồ dùng, học liệu có sẵn; Khuyến khích trẻ tích cực sử dụng các giác quan vào trong quá trình quan sát, so sánh, phân loại, xếp hạng... các đối tượng; Khuyến khích trẻ biết giao tiếp, chia sẻ với nhau trong quá trình thao tác, hoạt động với các đối tượng trong môi trường; Khuyến khích trẻ tích cực thực hành, thử nghiệm với các đối tượng để tự tìm tòi, phát hiện cái mới, rèn luyện kỹ năng nhận thức, tính độc lập, chủ động, sáng tạo.

2.3. Hãy cho trẻ được quan sát và trải nghiệm qua những chuyến tham quan thực tế

Các chuyến đi luôn mang lại những điều mới mẻ và thích thú đến với trẻ, ở đó trẻ được gần gũi với môi trường thiên nhiên và học hỏi được nhiều điều từ đó. Việc quan sát những con côn trùng hoạt động cũng vô cùng thú vị với trẻ, việc những chú Kiến mang thức ăn về tổ và đi theo đường đi nhất định, hay những chiếc kén của những chú bướm được treo ngược trên cành cây như thế nào... Cô giáo hãy để cho trẻ tự quan sát những gì mà trẻ phát hiện ra trong vòng 5 phút sau đó hãy hỏi trẻ về cảm nhận và suy nghĩ của trẻ về điều đó. Giáo viên cũng nên thể hiện cảm xúc của mình với trẻ về những điều bạn cảm nhận được, bạn thích thú và ngạc nhiên về điều gì với sự vật hiện tượng mà bạn quan sát được, từ đó bạn sẽ thấy được những điều mà trẻ nói với bạn trong sự hào hứng và sự ngạc nhiên thơ trẻ của bé. Thường thì, chúng ta hay cho trẻ biết tên sự vật, hiện tượng mà trẻ quan sát trước, tuy nhiên, không nhất thiết lúc nào cũng vậy, bạn có thể hoàn toàn có thể đề cập đến đặc điểm của sự vật, hiện tượng mà đang kiến trẻ chú ý tới. Điều đó quan trọng hơn. Trong quá trình cho trẻ đi quan sát và trải nghiệm tự nhiên bên ngoài, có thể, có những khi giáo viên chúng ta không thể định nghĩa chính xác, hay gọi tên chính xác, cũng như miêu tả nhiều về điều khiến trẻ thích thú, nhưng hãy chắc chắn rằng, bạn nên tỏ ra hào hứng với điều đó và khuyến khích trẻ quan sát và khám phá hơn nữa. Trong chuyến đi, trẻ sẽ có mong muốn mang một thứ nào đó về nhà làm sản phẩm của chuyến đi, nhưng có lẽ chúng ta nên nói với trẻ về sự cân bằng trong tự nhiên, tuy những vật đơn giản như là cây rụng thôi, cũng là một nguồn cung cấp dinh dưỡng cho cây khi nó bị phân hủy, hay những vỏ cây già, có thể là nơi trú ngụ của một số loài côn trùng nào đó, thế nên, các bạn nhỏ chỉ nên mang về 1 thứ gì đó mà trẻ thực sự thích thú mà thôi.

Hiện nay, các trường mầm non trên địa bàn Hà Nội cũng đã chú trọng hơn đến những chuyến tham quan này, các trường thường tổ chức cho cả trường đi tham quan các trang

trại mang hơi hướng giáo dục như trại Vạn An, trại Erahouse, trại Viet Village... hướng trẻ đến với sự hòa đồng với thiên nhiên, cho trẻ được trải nghiệm các công việc của các bác nông dân như trồng cây, thu hoạch hoa quả, bắt cá... ở đó trẻ không chỉ học được cách thức sử dụng đồ dùng, công cụ làm việc, mở mang được thêm tri thức mới mà trẻ còn học được cách trân trọng, có thái độ trân trọng cuộc sống, bảo tồn các nguồn tài nguyên và chăm sóc chúng. Một lưu ý nhỏ nhỏ là trong quá trình tham quan, trải nghiệm, giáo viên không nên tham dự quá nhiều vào hoạt động khám phá của trẻ, hãy để trẻ được tự chủ hơn trong hoạt động ngoài trời của mình, điều đó không có nghĩa là để trẻ gặp nguy hiểm, nhưng việc bị ướt chân, bẩn quần áo cũng không đáng lưu tâm lắm so với những gì trẻ được trải nghiệm.

Những chuyến thăm quan những khu di tích lịch sử, danh lam thắng cảnh để hiểu thêm về đất nước con người như Bảo tàng Dân tộc học, lăng Bác, hồ Gươm... Các chuyến đi luôn ý nghĩa. Tuy nhiên trong quá trình các trường tổ chức đi trải nghiệm xong thì có một thực tế là về trường, các cô thường không có cái gọi là "Đánh giá chuyến tham quan", nếu có cũng chỉ qua qua thay vì việc chúng ta tổ chức cả một hoạt động có mục đích củng cố lại những kiến thức, kinh nghiệm, kỹ năng, thái độ của chúng ta trong chuyến thăm quan. Chúng ta biết rằng, khi quay trở lại trường mầm non sau chuyến thăm quan, kiến thức của trẻ thu được từ những hoạt động khám phá có thể phát triển thêm, mở rộng, củng cố hơn khi trẻ chia sẻ, trò chuyện cùng nhau về những điều trẻ nhìn thấy, tìm thấy và những điều trẻ được làm trong chuyến đi đó, hoặc đơn giản hơn là chỉ cần thông qua hoạt động kể lại chuyến tham quan bằng từ ngữ của chính bản thân trẻ, hay trẻ có thể vẽ lại những gì trẻ thấy (tham quan tự nhiên có thể kích thích sự sáng tạo trong tạo hình)... Sau mỗi chuyến đi, hãy nói về cảm khám phá của chính cô giáo nữa. Chuyến đi là cơ hội trẻ trải nghiệm và có những kỹ năng cuộc sống nhưng qua đó những vốn từ mới của trẻ cũng được mở rộng hơn, kiến thức được bồi đắp.

Vậy nếu chúng ta không có những chuyến đi tham quan và dã ngoại ngoài trời, chúng ta sẽ làm gì cho trẻ? Trẻ sẽ không được tìm hiểu thiên nhiên sao? Không, giáo viên lúc này hãy là người "Mang thiên nhiên vào lớp học". Tìm hiểu về tự nhiên luôn được bắt đầu bằng những sự vật, hiện tượng gần gũi, thân thuộc nhất quanh trẻ. Ngay cả khi trẻ học ở những trường mầm non nằm giữa trung tâm thành phố, bao quanh là những khối bê tông thì trẻ vẫn có thể khám phá tự nhiên được. Các cô giáo hãy là người mang tự nhiên đến bên trẻ. Các giáo viên có thể chuẩn bị một "khu vườn nhỏ" mà chúng ta hay gọi là góc thiên nhiên ở trong lớp, cùng trẻ chuẩn bị những chiếc giỏ xinh xắn và những hạt giống của cây hoa, quả, đặc biệt là hạt hướng dương (nảy mầm nhanh) cùng trẻ gieo, một chiếc bể nhỏ với các con vật: cua, cá, tôm, hàng ngày ra quan sát, tưới nước, quét dọn, cắt những bộ

phần đã héo của cây, sử dụng các dụng cụ và rửa chúng, chăm sóc các con vật... điều này sẽ giúp trẻ vui vẻ, tự tin hơn. Có thể nói, mọi thứ mà con người chúng ta biết đều xuất phát từ tự nhiên, vì thế kiến thức về thế giới tự nhiên được xem như là kiến thức nền và vô cùng quan trọng trong bất cứ chương trình mầm non nào dành cho trẻ nhỏ. Một nhà báo của Mỹ đã từng nói "Khi bạn nhặt một chiếc lá và nghĩ về nó, bạn nhận ra rằng nó có mối liên hệ với mọi thứ trên trái đất này". Thiên nhiên luôn là một trong những động cơ quan trọng kích thích những kinh nghiệm, suy nghĩ và hứng thú của chúng ta. Rất nhiều phát minh do con người tìm ra đều có ý tưởng từ động vật và thực vật trong tự nhiên, chẳng phải chúng ta đã phát minh ra máy bay được lấy ý tưởng từ cánh chim đỏ sao? hay "dù lượn" được lấy ý tưởng từ hạt bồ công anh, rồi những "nút hút chân không" mà chúng ta thường sử dụng hàng ngày với hình ảnh chân bạch tuộc, chiếc mai rùa – hình ảnh xe tăng... Hãy dành thời gian cho con trẻ được chơi, được hòa đồng với thiên nhiên, tận hưởng những điều thú vị mà thiên nhiên mang lại. Đó là một trong những món quà quý giá nhất mà chúng ta có thể mang lại cho trẻ và cho chính chúng ta.

2.4. Sử dụng các thí nghiệm đơn giản để trẻ được trải nghiệm, khám phá

Sử dụng các thí nghiệm đơn giản trong hoạt động khám phá khoa học nhằm kích thích tính tò mò, lòng ham hiểu biết của trẻ, hướng tới phát triển nhu cầu, hứng thú nhận thức, phát triển khả năng tư duy, cách giải quyết vấn đề nhận thức một cách sáng tạo, giúp cho việc ghi nhớ của trẻ được bền lâu, rèn tính kiên trì. Hình thành ở trẻ khả năng tư duy khoa học. Cung cấp cho trẻ những kiến thức khoa học đơn giản, dễ hiểu, phù hợp với khả năng nhận thức của trẻ, giúp trẻ nhận ra mối liên hệ, nguyên nhân của các hiện tượng, biết rút ra kết luận cần thiết. Tuy nhiên cũng có *những yêu cầu* đối với việc chúng ta sử dụng các thí nghiệm đó là: Các thí nghiệm cho trẻ thực hành không quá khó, phù hợp với nội dung khám phá và khả năng nhận thức của trẻ; Những thí nghiệm thực hành phải có sự thay đổi rõ ràng để trẻ nhận biết; Các thí nghiệm không đòi hỏi chuẩn bị đồ dùng quá cầu kì, quá khó mà phải là những đồ dùng dễ làm, dễ kiểm; Đảm bảo an toàn cho trẻ trong quá trình làm thí nghiệm, khuyến khích động viên trẻ tham gia vào các thí nghiệm.

➤ Cách tiến hành một thí nghiệm

Bước 1: Lựa chọn các thí nghiệm đơn giản, phù hợp, có ý nghĩa với hoạt động khám phá của trẻ: Lựa chọn các hiện tượng dễ thực hiện, phù hợp với chủ đề, nội dung bài học và điều kiện thực tế của trường, của lớp; Có thí nghiệm nhanh, thí nghiệm kéo dài; Các thí nghiệm phải trả lời được thắc mắc của trẻ. Ví dụ: Trẻ thắc mắc là tại sao lại có mưa? Giáo viên có thể sử dụng các thí nghiệm như sự ngưng tụ, sự bay hơi của nước để giải thích thắc mắc của trẻ.

Bước 2: Xác định các điều kiện cần thiết để tổ chức thực hiện các thí nghiệm.

Bước 3: Tổ chức thực hiện các thí nghiệm: Chuẩn bị: Giáo viên phải thử làm thí nghiệm trước hoạt động học, dự phòng các tình huống có thể xảy ra; Chuẩn bị tài liệu và vật dụng (chuẩn bị trước để không mất thời gian cho việc lấy đồ dùng thí nghiệm); Đưa ra những quy ước với trẻ về nội dung cần chú ý theo từng vật liệu thí nghiệm; Xem xét những đặc điểm của thí nghiệm rồi lập kế hoạch bố trí không gian hoặc nơi hoạt động trước. Cùng với trẻ chuẩn bị các vật dụng cần thiết và cho trẻ biết từng vật dụng để làm gì.

➤ **Cách thực hiện thí nghiệm**

Đối với các thí nghiệm có kết quả ngay: Thực hiện chậm rãi từng bước làm thí nghiệm để cho trẻ quan sát. Hướng dẫn trẻ quan sát diễn biến của hiện tượng xảy ra trong quá trình thí nghiệm. Cho trẻ so sánh kết quả thí nghiệm so với trạng thái ban đầu. Đối với những thí nghiệm không có kết quả ngay: Cùng trẻ thực hiện những bước đầu thí nghiệm. Ghi lại những quan sát ban đầu. Trong quá trình thí nghiệm nên chú ý các vật liệu nhỏ và nguy hiểm và tùy từng độ tuổi mà giáo viên nên làm mẫu trước, hay chỉ hướng dẫn.

Kết luận: Cùng với trẻ tìm nguyên nhân của sự thay đổi. Khuyến khích trẻ giải thích, rút ra kết luận, cô có thể giải thích cho trẻ rõ nguyên nhân và kết quả thí nghiệm. Dọn dẹp cùng trẻ ngăn nắp sau khi xong.

Tóm lại, việc sử dụng các thí nghiệm đơn giản trong hoạt động khám phá khoa học là rất cần thiết và phù hợp với trẻ. Giáo viên cần biết tận dụng, sử dụng các thí nghiệm đơn giản để trẻ được trải nghiệm, khám phá trực tiếp.

3. KẾT LUẬN

Việc tổ chức các hoạt động phát huy tính tích cực nhận thức của trẻ trong hoạt động khám phá khoa học có ý nghĩa quan trọng đối với công tác chăm sóc – giáo dục trẻ. Nó giúp trẻ chủ động, độc lập, sáng tạo giải quyết các nhiệm vụ nhận thức với sự huy động các chức năng tâm lí, đặc biệt là chức năng tư duy, góp phần vào việc phát triển nhân cách trẻ. Do vậy, phát huy tính tích cực nhận thức cho trẻ là rất cần thiết. Trường Mầm non cần quan tâm đến việc tổ chức các hoạt động khám phá khoa học về môi trường xung quanh hơn nữa và đặc biệt là cần quan tâm tới việc triển khai các hoạt động khám phá khoa học theo hướng đổi mới giáo dục hiện nay.

Ngành học Mầm non cần có kế hoạch đầu tư phát triển tuyển tập hoạt động khám phá khoa học về môi trường xung quanh cho trẻ mẫu giáo, đặc biệt là trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi chuẩn bị vào trường phổ thông.

Có thể áp dụng các biện pháp tổ chức hoạt động khám phá khoa học về môi trường xung quanh như đã nhắc tới ở trên nhằm nâng cao TTCNT của trẻ trong hoạt động khám phá khoa học cũng như góp phần nâng cao hiệu quả nhận thức – trí tuệ cho trẻ nói riêng. Tuy nhiên, giáo viên cần chú trọng đến sự lựa chọn linh hoạt các biện pháp sao cho phù hợp với từng hoạt động khám phá, từng địa phương và thực tế giáo dục.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Thị Thu Hà (2008), "Rèn luyện kỹ năng nhận thức cho trẻ mẫu giáo", *Tạp chí giáo dục*, số 186, kì 2.
2. Nguyễn Thị Thu Hiền (2005), *Các biện pháp phát huy tính tích cực nhận thức của trẻ mẫu giáo lớn (5 – 6 tuổi) trong quá trình tìm hiểu môi trường thiên nhiên*, Luận án Tiến sĩ Giáo dục học, Viện Chiến lược và Chương trình giáo dục – Bộ Giáo dục và Đào tạo.
3. Nguyễn Thị Hòa (2003), *Biện pháp tổ chức TCHT nhằm phát huy tính tích cực nhận thức của trẻ MG 5-6 tuổi*, Luận án Tiến sĩ Giáo dục học, trường Đại học Sư phạm Hà Nội.
4. Hoàng Thị Oanh, Nguyễn Thị Xuân (2006), *Phương pháp cho trẻ làm quen môi trường xung quanh*, Nxb Giáo dục, Hà Nội.
5. Hoàng Thị Oanh, Nguyễn Thị Xuân (2011), *Giáo trình phương pháp cho trẻ mầm non khám phá khoa học về môi trường xung quanh*, Nxb Giáo dục Việt Nam.
6. Hoàng Thị Phương (2008), *Giáo trình Lí luận và phương pháp hướng dẫn trẻ làm quen với môi trường xung quanh*, Nxb Đại học Sư phạm.
7. Janet Humphryes (2005), *Khám phá khoa học với trẻ*, Phát triển chương trình giáo dục mầm non – Kinh nghiệm Singapore, Vụ giáo dục mầm non – Trường Cao đẳng Sư phạm Trung ương, Hà Nội.
8. Kethleen Conezio, Lucia French (2006), *Khoa học trong các lớp học mầm non: Tận dụng sự hứng thú của trẻ với thế giới xung quanh để thúc đẩy sự phát triển ngôn ngữ và đọc viết*, Phát triển chương trình giáo dục mầm non – Kinh nghiệm Singapore, Vụ Giáo dục Mầm non, Trường cao đẳng Sư phạm Trung ương, Hà Nội.
9. Jeong Sin (2017), *Khoa học diệu kỳ: trò chơi khoa học dành cho trẻ 3 tuổi*, Nxb Lao động.
10. Ang Woon Chuan (1997) (Thanh Hồ dịch), *Bách khoa toàn thư về khoa học dành cho trẻ em*, Nxb Văn hoá, Hà Nội.

DEVELOPING THE POSITIVE COGNITION OF PRE-SCHOOL CHILDREN IN EXPLORING SCIENCE ACTIVITIES

Abstract: *Exploring science has been one of the important learning activities in the development of holistic personality for young children. It also has created an favorable environment to stimulating curiosity, craving and positive cognition of children, contributing significantly to the formation of children's personality in the future.*

Keywords: *Positive cognition, pre-school children, exploring science*

VẬN DỤNG MỘT SỐ KỸ THUẬT DẠY HỌC TÍCH CỰC TRONG DẠY HỌC HỌC PHẦN *SINH LÝ TRẺ LỨA TUỔI TIỂU HỌC* CHO SINH VIÊN

Phạm Việt Quỳnh¹

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Việc vận dụng kết hợp các kỹ thuật dạy học tích cực vừa góp phần nâng cao chất lượng dạy học, vừa tạo cơ hội để sinh viên hoạt động tích cực, chủ động và sáng tạo. Bài viết này đề cập việc vận dụng một số kỹ thuật dạy học tích cực như kỹ thuật KLWH, kỹ thuật khăn trải bàn và sơ đồ tư duy trong quá trình dạy học học phần *Sinh lý trẻ lứa tuổi Tiểu học* cho sinh viên.

Từ khóa: Kỹ thuật dạy học tích cực, sinh viên, sinh lý trẻ lứa tuổi *Tiểu học*

1. MỞ ĐẦU

Học phần *Sinh lý trẻ lứa tuổi Tiểu học* trang bị hệ thống kiến thức cơ bản về cấu tạo, đặc điểm sinh lý của hệ thần kinh và hoạt động thần kinh cấp cao, hoạt động của các cơ quan phân tích, các tuyến nội tiết, hệ vận động, hệ tuần hoàn, hô hấp, tiêu hóa, bài tiết, trao đổi chất và năng lượng của trẻ em. Sinh viên (SV) cần biết cách vận dụng các kiến thức để tổ chức dạy học, giáo dục phù hợp với đặc điểm sinh lý của lứa tuổi *Tiểu học*, giúp trẻ giữ vệ sinh và rèn luyện cơ thể [5, tr.5-6]. Nội dung kiến thức học phần tạo cơ hội để giảng viên (GV) sử dụng đa dạng các phương pháp và kỹ thuật dạy học vào từng nội dung cụ thể cho phù hợp [1, tr.11-17]. Các phương pháp và kỹ thuật dạy học tích cực có ý nghĩa đặc biệt trong việc phát huy vai trò của người học vào quá trình dạy học, kích thích tư duy, sự sáng tạo và sự cộng tác làm việc của sinh viên [4, tr.46-53]. Trong phạm vi bài viết này, chúng tôi đề xuất vận dụng một số kỹ thuật dạy học tích cực như kỹ thuật KLWH, kỹ thuật khăn trải bàn và sơ đồ tư duy trong quá trình dạy học học phần *Sinh lý trẻ lứa tuổi Tiểu học* cho (SV).

¹ Nhận bài 12.3.2017; chỉnh sửa, gửi phản biện và duyệt đăng ngày 20.4.2017
Liên hệ tác giả: Phạm Việt Quỳnh; Email: pvquynh@daihocthudo.edu.vn

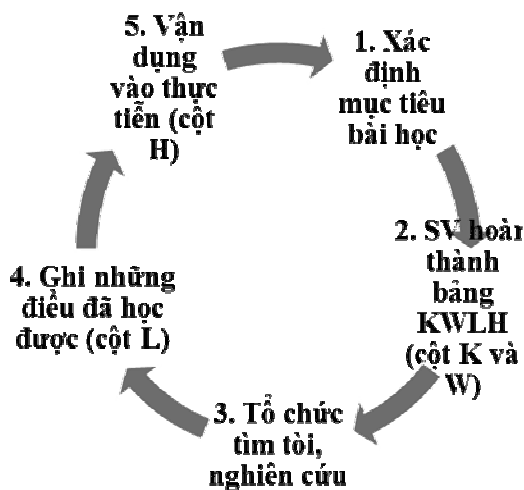
2. NỘI DUNG

2.1. Kỹ thuật KWLH

Hiện nay, kỹ thuật KWLH được sử dụng khá phổ biến trong dạy học trên thế giới và cả ở Việt Nam. Kỹ thuật dạy học này được nhà nghiên cứu Donna Ogledđề xuất vào năm 1986. Đầu tiên, kỹ thuật này được gọi là KWL, trong đó: K (Know) - Những điều đã biết, W (Want to know) - Những điều muốn biết, L (Learned) - Những điều đã học được sau bài học [2, tr.73-76]. Sau này, Ogle đã sửa đổi thành KWLH, bổ sung thêm nội dung H (How can we learn more) để khuyến khích người học định hướng nghiên cứu. Sau khi người học đã hoàn tất nội dung ở cột L, họ có thể muốn tìm hiểu thêm về một thông tin và sẽ nêu các biện pháp để tìm thông tin mở rộng và những biện pháp này sẽ được ghi nhận ở cột H.

Kỹ thuật KWLH là sơ đồ liên hệ các kiến thức đã biết liên quan đến bài học, các kiến thức muốn biết và các kiến thức học được sau bài học. Do đó, kỹ thuật này tạo hứng thú học tập cho người học khi những điều cần học có liên quan trực tiếp đến nhu cầu về kiến thức, hình thành khả năng tự định hướng học tập, nắm được cách học; đồng thời, giúp người dạy và người học tự đánh giá kết quả học tập, định hướng cho các hoạt động học tập kế tiếp [3, tr.38-40]. Với những ưu điểm trên, chúng tôi đề xuất vận dụng kỹ thuật dạy học KWLH trong dạy học học phần *Sinh lý trẻ lứa tuổi Tiểu học* cho SV ngành Sư phạm Tiểu học theo qui trình sau:

Trước khi học các chủ đề, chúng tôi cho SV ghi lại những điều đã biết và mong muốn được biết. Từ đó, GV căn cứ vào kết quả trả lời của SV để tiến hành lập kế hoạch dạy học cho phù hợp, thiết kế các hoạt động học tập phù hợp với SV ở các trình độ nhận thức khác nhau và mong muốn khác nhau. Sau đó, GV tổ chức cho SV tìm tòi nghiên cứu để phát hiện kiến thức mới. Cuối cùng, tổ chức cho SV ghi nhận những kiến thức tiếp thu được và định hướng vận dụng, mở rộng kiến thức đã học vào bảng KWLH



Hình 1. Quy trình vận dụng kỹ thuật KLWH trong dạy học

Đặc điểm chương trình của học phần *Sinh lý trẻ lứa tuổi Tiểu học* là các kiến thức gắn liền với giải phẫu và sinh lý của cơ thể người và có thể vận dụng vào trong cuộc sống. Áp

dụng kỹ thuật KWLH vào giảng dạy có thể giúp SV khai thác tốt hiểu biết của bản thân về các kiến thức có liên quan và GV cũng nắm bắt được trình độ ban đầu của người học để tổ chức dạy học cho phù hợp. Kết thúc bài học, SV tự đánh giá và ghi lại các kiến thức học được và GV đánh giá được hiệu quả hoạt động giảng dạy của mình cũng như kết quả học tập của SV.

Ví dụ: Vận dụng kỹ thuật KWLH trong quá trình tổ chức dạy học nội dung "Cấu tạo bộ xương người" như sau:

Các bước	Hoạt động của GV	Hoạt động của SV
<i>Bước 1:</i> Xác định mục tiêu bài học	- Giới thiệu mục tiêu bài học: + Nắm được các phần của bộ xương người + Chỉ được vị trí và gọi tên các xương người trên mô hình hoặc trên cơ thể. + Vận dụng kiến thức hiểu biết về cấu tạo bộ xương người trong việc chăm sóc bảo vệ bộ xương và rèn luyện để có một cơ thể khỏe mạnh	- SV nắm được hoặc xác định mục tiêu của bài học.
<i>Bước 2:</i> Tìm hiểu những điều đã biết về cấu tạo bộ xương người và những điều muốn tìm hiểu	- Phát phiếu KWLH cho SV và giới thiệu về phiếu - Yêu cầu SV hoàn thành cột K, W trong bảng đề lần lượt trả lời câu hỏi: 1. Em đã biết gì về cấu tạo bộ xương người? (Ghi vào cột K) 2. Em có muốn biết điều gì về cấu tạo bộ xương người? (Ghi vào cột W) - GV thu lại phiếu KWLH	- Nhận phiếu KWLH - SV làm việc độc lập, hoàn thành cột K và W trong bảng KWLH - Sau khi hoàn thành cột K và W, SV nộp lại phiếu cho GV
<i>Bước 3:</i> Tổ chức nghiên cứu, tìm tòi	- Yêu cầu SV, đọc tài liệu - Quan sát hình, mô hình, xem băng hình về cấu tạo bộ xương người. + Xác định được vị trí và gọi tên các xương chi trên mô hình và trình bày được chức năng các xương chi? + Xác định được vị trí và gọi tên các xương đầu trên mô hình và nêu được chức năng xương đầu? + Xác định được vị trí và gọi tên các xương cột sống trên mô hình và nêu được chức năng các xương cột sống? + Xác định được vị trí, nêu được chức năng các xương lồng ngực? - Phân tích và vận dụng: + Phân tích so sánh xương chi người thích nghi với việc cầm nắm các công cụ lao động?	- Thực hiện nhiệm vụ - Thảo luận nhóm và thực hiện nhiệm vụ - Rút ra kết luận: + Các phần của bộ xương người + Bộ xương người thích nghi với dáng đứng thẳng, đi bằng hai chân và cầm nắm công cụ lao động + Cần ăn uống đủ chất, luyện tập thể dục thể thao thường xuyên + Tự thực hiện làm mô hình bộ xương.

Các bước	Hoạt động của GV	Hoạt động của SV
	+ Phân tích rút ra kết luận bộ xương người thích nghi với dáng đứng thẳng? + So sánh về cấu tạo và hình dạng xương sọ người so với các loài động vật khác? + Cần ăn uống và luyện tập như thế nào để có bộ xương khỏe mạnh? + Làm mô hình cấu tạo bộ xương người từ giấy bìa?	
Bước 4: Hoàn thành cột L	- GV phiếu KWLH cho SV - Yêu cầu SV hoàn thành cột L: ? Những điều em đã học được về cấu tạo bộ xương người	- Ghi lại những điều đã học được về cấu tạo bộ xương người - Đối chiếu với mục tiêu bài học
Bước 5: Hoàn thành cột H	- GV: yêu cầu SV hoàn thành cột H - Vận dụng những kiến thức đã học vào việc bảo vệ, rèn luyện để có một bộ xương khỏe mạnh. - Vận dụng trong việc sơ cứu, băng bó khi bị gãy xương.	- SV làm việc cá nhân

Ví dụ: Dưới đây là minh họa phiếu KLWH của sinh viên khi tổ chức dạy học nội dung về Sinh lý máu.

PHIẾU HỌC TẬP

Tên chủ đề/bài học:

Họ tên/Nhóm:

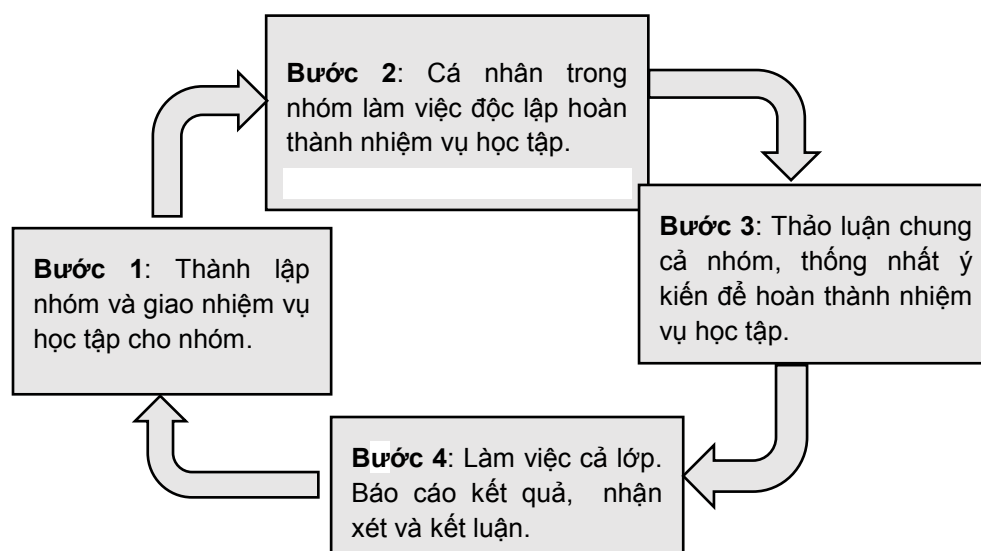
Lớp:

K (Những điều bạn biết về hệ xương)	W (Những điều bạn muốn biết về hệ xương)	L (Những điều bạn học được sau bài học kết thúc)	H (Mở rộng, vận dụng kiến thức vào thực tiễn)
- Máu có chức năng vận chuyển dinh dưỡng và CO₂ - Máu gồm huyết tương và tế bào máu - Máu có màu đỏ - Em có nhóm máu O, vậy em có thể nhận cho hoặc nhận các nhóm máu nào khi truyền máu?	- Các chức năng khác của máu? - Thành phần tính chất của huyết tương? - Các loại tế bào máu và chức năng của chúng? - Tại sao máu có màu đỏ - Tại sao khi bị đứt tay máu có thể cầm được? Đông máu là gì? - Nhóm máu? Nguyên tắc truyền máu? - Máu được sinh ra từ đâu?	- Các chức năng của máu: chức năng vận chuyển, chức năng điều hòa, chức năng bảo vệ cơ thể... - Thành phần của máu: tế bào máu, huyết tương - Cấu tạo và chức năng của hồng cầu, bạch cầu, tiểu cầu - Thành phần và chức năng của huyết tương - Hệ nhóm máu ABO và đặc điểm của từng nhóm máu. Nguyên tắc truyền máu - Cơ chế cầm máu. Ý nghĩa của cầm máu với cơ thể - Nguồn gốc của máu	- Có thể thực hiện thí nghiệm xác định nhóm máu - Có thể lập được sơ đồ di truyền nhóm máu của gia đình mình. - Biết cách cầm máu khi bị tổn thương - Vẽ sơ đồ đông máu

2.2. Kỹ thuật *Khăn trải bàn*

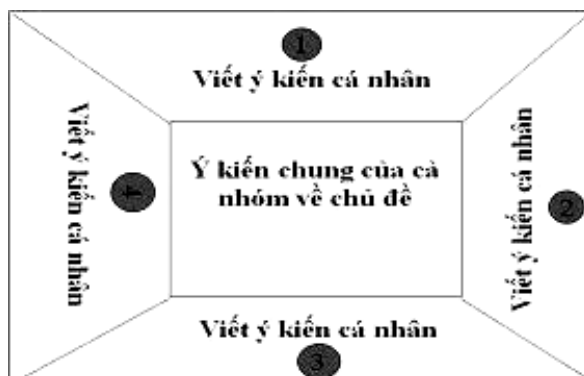
Kỹ thuật *Khăn trải bàn* là hình thức tổ chức hoạt động mang tính hợp tác, kết hợp giữa hoạt động cá nhân và hoạt động nhóm. Kỹ thuật này nhằm kích thích, thúc đẩy sự tham gia tích cực của tất cả SV trong nhóm. Đồng thời tăng cường tính độc lập, trách nhiệm của cá nhân người học và tương tác giữa người học với nhau trong nhóm [2, tr.60-62].

Vận dụng kỹ thuật này trong dạy học cho sinh viên qua học phần *Sinh lý trẻ lứa tuổi Tiểu học* sẽ khắc phục được những hạn chế của dạy học theo nhóm. Vì kỹ thuật này đòi hỏi tất cả các SV phải làm việc cá nhân, đưa ra ý kiến của mình trước khi thảo luận cả lớp. Do đó, tất cả các thành viên trong nhóm đều phải tích cực làm việc, chia sẻ kinh nghiệm của mình, tự đánh giá và điều chỉnh hoạt động học tập của mình nhằm đem lại hiệu quả học tập. Dưới đây là sơ đồ sử dụng kỹ thuật này trong dạy học.



Hình 2. Quy trình sử dụng kỹ thuật *Khăn trải bàn* trong dạy học

Như sơ đồ trên, kỹ thuật *Khăn trải bàn* trong dạy học trải qua 4 bước. GV chia lớp thành các nhóm nhỏ (mỗi nhóm 4-6 SV). Mỗi nhóm sẽ có một tờ giấy A0, đã được chia thành hai phần, chính giữa và xung quanh như hình số 3. Tùy thuộc vào số thành viên của nhóm mà phần xung quanh có thể chia thành 4-6 ô. Mỗi thành viên cần độc lập suy nghĩ thực hiện các nhiệm vụ học tập và ghi vào phần giấy của mình trên tờ A0. Sau đó, nhóm sẽ tiến hành thảo luận thống nhất ý kiến để ghi vào phần chung của phiếu. Kết thúc thảo luận, các nhóm cử đại diện trình bày sản phẩm. GV tổ chức cho cả lớp thảo luận, bổ sung và kết luận nội dung của hoạt động học tập. Đồng thời, GV cần tuyên dương cá nhân và nhóm hoạt động tốt, hoàn thành sản phẩm nhanh, sáng tạo, trình bày đẹp, thuyết minh lôi cuốn và đáp án chính xác.



Hình 3. Sơ đồ giấy A0 sử dụng trong kỹ thuật Khăn trải bàn

Ví dụ: Vận dụng quy trình kỹ thuật Khăn trải bàn trong dạy học nội dung về "Cấu tạo hệ tiêu hóa" như sau:

Các bước	Hoạt động của GV	Hoạt động của SV
<i>Bước 1:</i> Thành lập nhóm và giao nhiệm vụ học tập cho nhóm (2 phút)	- GV chia Sv thành 5 nhóm bằng cách bốc thăm ngẫu nhiên (mỗi nhóm 6 SV). Yêu cầu SV đặt tên cho nhóm mình, bầu nhóm trưởng và thư ký - Yêu cầu Sv lấy phương tiện học tập - Vì số lượng SV trong một nhóm đông nên, GV phát cho SV các tờ giấy nhớ để ghi lại những thông tin và gắn vào tờ A0 - Giao nhiệm vụ cho các nhóm	- Thực hiện chia nhóm. Hình thành nhóm. Đặt tên cho nhóm. Bầu nhóm trưởng và thư ký. - Nhận giấy Ao, phiếu học tập, giấy nhớ, bút màu...Nhóm 1: Tìm hiểu cấu tạo và chức năng các bộ phận ở khoang miệng, hầu và thực quản. - Nhóm 2: Tìm hiểu cấu tạo và chức năng của dạ dày - Nhóm 3: Tìm hiểu cấu tạo và chức năng của ruột non - Nhóm 4: Tìm hiểu cấu tạo và chức năng của Ruột già - Nhóm 5: Tìm hiểu cấu tạo và chức năng của gan, mật và tụy
<i>Bước 2:</i> Làm việc các nhân và hoàn thành nhiệm vụ học tập (5 phút)	- Yêu cầu SV làm việc cá nhân hoàn thành nhiệm vụ trong phiếu học tập + Quan sát mô hình, tranh giải phẫu hệ tiêu hóa.	- Làm việc cá nhân - Ghi lại những thông tin vào giấy nhớ và dán vào 1 phần của tờ A0
<i>Bước 3:</i> Thảo luận chung cả nhóm, thống nhất ý kiến để hoàn thành nhiệm vụ học tập (5 phút)	- Yêu cầu các nhóm thảo luận để thống nhất ý kiến và ghi vào phần chung của tờ A0	- Thảo luận nhóm - Trưởng nhóm điều khiển hoạt động nhóm - Thống nhất ý kiến và hoàn thành vào phiếu A0
<i>Bước 4:</i> Làm việc cả lớp. Báo cáo kết quả và kết luận (5 phút/ một nhóm)	- Tổ chức làm việc cả lớp - Tổng kết, nhận xét và đánh giá hoạt động của các nhóm - Để tổng kết bài học giáo viên có thể yêu cầu các nhóm tổng kết bằng sơ đồ tư duy.	- Cử đại diện lên trình bày - Các nhóm bổ sung, sửa chữa - SV ghi tóm tắt nội dung bài học, thể sử dụng sơ đồ tư duy cho phần tổng kết này

2.3. Kỹ thuật sơ đồ tư duy

Sơ đồ tư duy là kỹ thuật trình bày một cách rõ ràng những ý tưởng mang tính kế hoạch hay kết quả làm việc của cá nhân hay nhóm về một chủ đề. Sơ đồ tư duy có thể được viết trên giấy, trên bảng hay thực hiện trên máy tính [2, tr.67-73].

Trong dạy học kỹ thuật này được sử dụng giúp người học phát triển tư duy logic, khả năng phân tích tổng hợp, giúp nhớ bài lâu [3, tr.41-42]. Kỹ thuật này phù hợp với tư duy, cách thức tiếp cận kiến thức của SV, đơn giản dễ hiểu thay cho việc ghi nhớ lý thuyết bằng ghi nhớ dưới dạng sơ đồ hóa kiến thức. Đồng thời, sơ đồ tư duy giúp SV được tự do phát triển các ý tưởng để giải quyết các vấn đề trong thực tiễn. Khi thiết lập các sơ đồ tư duy, SV không chỉ tiếp nhận thông tin một cách thụ động mà cần phải suy nghĩ về các thông tin đó, tổng hợp thông tin, phân tích, giải thích và kết nối các thông tin theo cách hiểu biết của mình.

Để nâng cao hiệu quả của việc sử dụng sơ đồ tư duy trong dạy học, người dạy chỉ đóng vai trò là người hướng dẫn, người học là chủ thể của hoạt động tìm kiếm và phát hiện kiến thức. GV nêu chủ đề/nội dung chính và tổ chức để người học tự tìm kiếm, phát hiện các kiến thức/ nội dung/ vấn đề liên quan. Đồng thời, để đảm bảo sơ đồ tư duy phát huy tác dụng, giúp cho người học phát triển tư duy, ghi nhớ kiến thức một cách cụ thể, chính xác, người dạy nên chuẩn bị nội dung và hệ thống câu hỏi để người học phát triển, bổ sung ý kiến. Trong quá trình phát triển ý tưởng, các ý kiến của người học đều được tôn trọng và ghi nhận, sau đó người dạy gợi ý để người học tự sắp xếp, điều chỉnh, hoàn thiện sơ đồ tư duy.

Vận dụng kỹ thuật sơ đồ tư duy trong dạy học học phần *Sinh lý trẻ lứa tuổi Tiểu học* không những giúp SV ôn tập lại kiến thức đã học mà còn tăng khả năng vận dụng chúng vào thực tế cuộc sống. Các bước cơ bản để vận dụng sơ đồ tư duy trong dạy học như sau:

– *Bước 1: GV giới thiệu cách tổ chức thông tin dưới dạng sơ đồ tư duy*

– *Bước 2: Hình thành sơ đồ tư duy*

+ GV nêu câu hỏi khái quát về nội dung/chủ đề/ vấn đề cần thực hiện

+ SV dựa trên câu hỏi để đưa ra từ khóa trung tâm cho sơ đồ tư duy

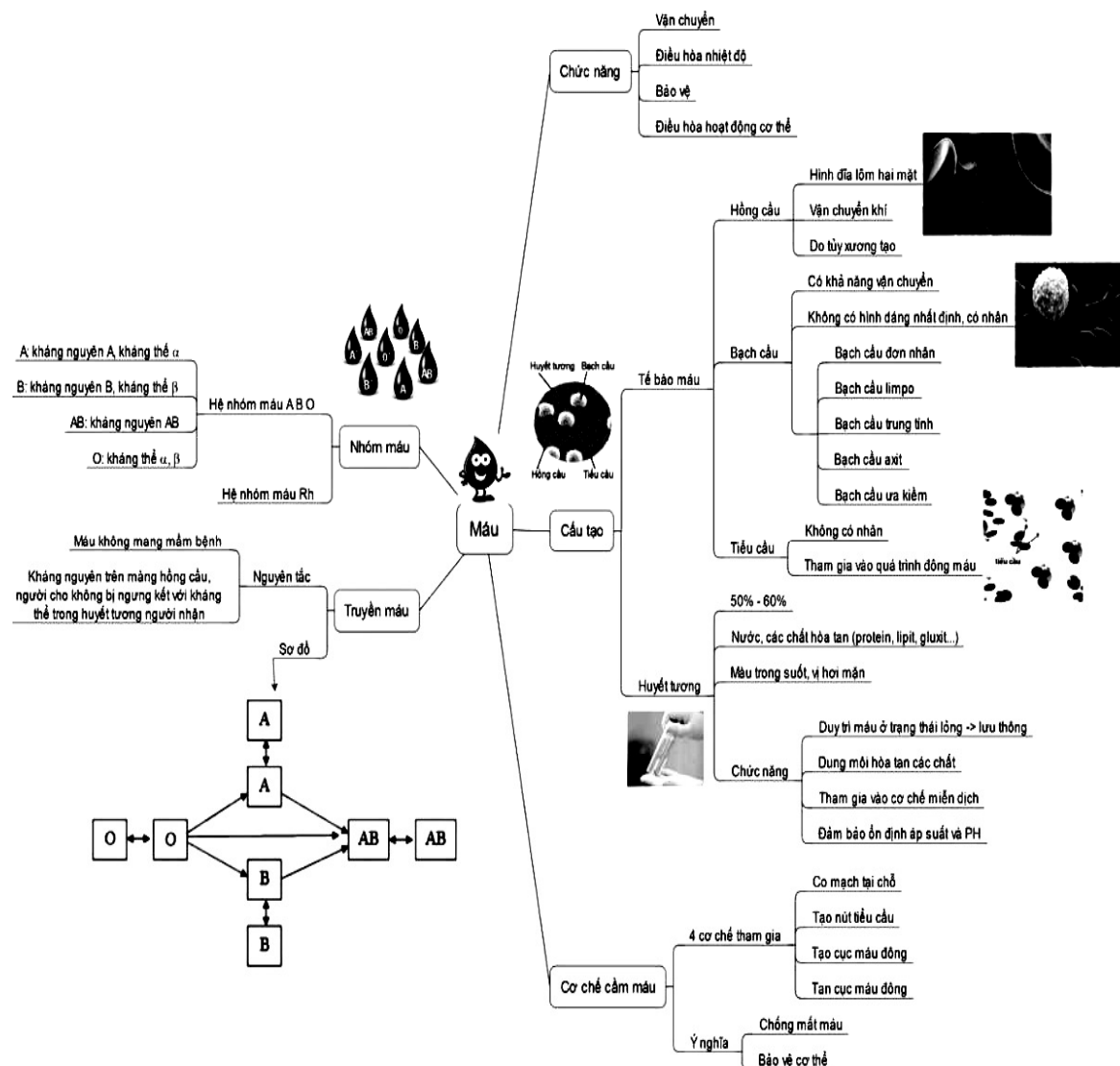
+ GV có thể đưa ra những câu hỏi khác để gợi ý để SV thấy được mối quan hệ giữa từ khóa với các từ khóa thứ cấp hay chủ đề chính với các chủ đề nhỏ. SV có khả năng tự học, tự nghiên cứu tốt hơn so với học sinh phổ thông, nên người dạy có thể chia nhóm tự thảo luận và hoàn thiện sơ đồ tư duy mà không cần thêm những câu hỏi gợi mở.

– *Bước 3: Hoàn thành sơ đồ tư duy và báo cáo sản phẩm*

GV khuyến khích SV phát triển và sắp xếp ý tưởng để hoàn thành sơ đồ tư duy

GV điều khiển SV báo cáo sản phẩm sơ đồ tư duy theo nhóm, các nhóm khác bổ sung, nhận xét.

Ví dụ: Vận dụng sơ đồ tư duy trong dạy học nội dung về "Sinh lý máu"



Hình 4. Sơ đồ tư duy nội dung về "Sinh lý máu"

3. KẾT LUẬN

Vận dụng các kỹ thuật dạy học tích cực trong quá trình dạy học học phần *Sinh lý trẻ lứa tuổi Tiểu học* giúp SV tự lực khám phá tri thức mới, tăng cường năng lực tự học, tự nghiên cứu, đồng thời nâng cao hiệu quả dạy học bộ môn. Trong quá trình vận dụng các kỹ thuật dạy học tích cực, cần giúp mỗi SV chủ động, tích cực tham gia vào các hoạt động học tập. Việc vận dụng này phải có sự hợp tác của cả người dạy và người học, sự phối hợp giữa hoạt động dạy với hoạt động học thì mới đạt được hiệu quả.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo - Dự án đào tạo giáo viên Trung học Cơ sở (2007), *Thiết kế bài giảng môn giải phẫu sinh lý người theo hướng tích cực hóa hoạt động người học*, Nxb Đại học Sư phạm.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo, dự án Việt - Bỉ (2008), *Dạy và học tích cực - một số phương pháp và kỹ thuật dạy học*, Nxb Đại học Sư phạm.
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo - Tài liệu tập huấn (2015), *Dạy học tích hợp ở trường Tiểu học*, Nxb Đại học Sư phạm Hà Nội.
4. Trần Bá Hoành (2010), *Đổi mới phương pháp dạy học, chương trình và sách giáo khoa*, Nxb Đại học Sư phạm.
5. Tạ Thúy Lan, Trần Thị Loan (2014), *Giáo trình Sinh lý học trẻ em*, Nxb Đại học Sư phạm.

APPLYING SOME TEACHING TECHNIQUES INTO MODULE OF PHYSIOLOGY OF ELEMENTARY CHILDREN FOR STUDENTS

Abstract: *Applying teaching techniques will partially improve the efficiency and the quality of teaching and brings to opportunities for students to learn in a positively, actively and creatively way. This article covers the using of some teaching techniques such as KWLH, tablecloth and mind map though teaching module "Physiology of elementary children" for students.*

Keywords: *Active teaching techniques, student, physiology of elementary school's age*

THĂNG LONG – HÀ NỘI: NHỮNG THÀNH QUẢ NGHIÊN CỨU DƯỚI GÓC NHÌN HÀ NỘI HỌC

Phạm Quốc Sử¹

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: "Hà Nội học" là lĩnh vực nghiên cứu toàn diện về Hà Nội – Thủ đô của nước Việt Nam hiện tại. Chính cái vị thế đặc biệt và những giá trị sinh thái - văn hóa - lịch sử độc đáo của Hà Nội đã hấp dẫn các nhà nghiên cứu trong và ngoài Việt Nam suốt bao thế hệ, tạo nên đội ngũ các nhà Hà Nội học với những thành quả lao động rực rỡ của họ. Đã đến lúc những kiến thức về Hà Nội cần phải được quảng bá, phổ biến một cách đầy đủ, có hệ thống, đúc kết và nâng cao như một ngành học, trước hết là đối với người Hà Nội, bắt đầu từ hệ thống nhà trường trung học cơ sở. Trên thực tế, ngành "Hà Nội học" đang từng bước hình thành, phục vụ cho sự nghiệp xây dựng và phát triển Thủ đô hiện đại.

Từ khóa: Thăng Long - Hà Nội, Thủ đô, Hà Nội học, Việt Nam học, Khu vực học, hội tụ, lan tỏa

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Thăng Long - Hà Nội là một đô thị kinh thành có bề dày thời gian và những giá trị lịch sử, văn hóa nổi tiếng. Cũng bởi những giá trị tự thân của mình, từ rất sớm, Thăng Long - Hà Nội đã trở thành đối tượng ghi chép, nghiên cứu của nhiều thế hệ những người yêu Hà Nội. Vấn đề đặt ra là, khối di sản đồ sộ và "bề bộn" ấy, vốn là thành quả nghiên cứu, ghi chép từ nhiều góc độ, rất cần được phải được hệ thống lại, dưới một góc nhìn có tính liên ngành nhưng rất đặc thù: Góc nhìn Hà Nội học.

2. NỘI DUNG

2.1. Thăng Long – Hà Nội dưới góc nhìn "Hà Nội học"

"Hà Nội học" là lĩnh vực nghiên cứu toàn diện về Hà Nội – Thủ đô của nước Việt Nam hiện tại, đồng thời cũng là một đô thị đóng vai trò trung tâm lâu đời nhất của đất

¹ Nhận bài ngày 15.3.2017; chỉnh sửa, gửi phản biện và duyệt đăng ngày 20.4.2017
Liên hệ tác giả: Phạm Quốc Sử; Email: pqsu@daihocthudo.edu.vn

nước. Chính cái vị thế đặc biệt và những giá trị sinh thái - văn hóa - lịch sử độc đáo mà Hà Nội có được đã hấp dẫn các nhà nghiên cứu trong và ngoài Việt Nam suốt bao thế hệ, tạo nên đội ngũ các nhà Hà Nội học với những thành quả lao động rực rỡ của họ. Có thể xem Hà Nội học là bộ phận tiêu biểu của "Việt Nam học" (hay Đất nước học), và là một cấp độ của "Khu vực học" (khoa học nghiên cứu khu vực), nhưng là cấp độ gần như nhỏ nhất, cấp độ nghiên cứu tiểu vùng (sub region studies) và nghiên cứu trường hợp (case studies) cụ thể là Hà Nội. Đó là một lĩnh vực khoa học liên ngành (inter disciplinary) bao gồm cả khoa học tự nhiên và khoa học xã hội & nhân văn, nhằm nghiên cứu những bình diện khác nhau, cũng như những mối liên hệ và tác động của các bình diện đó đối với sự tồn tại, phát triển của Hà Nội [6, tr.7].

Với cách hiểu như trên, đối tượng nghiên cứu của Hà Nội học bao gồm các bình diện hay lĩnh vực cụ thể như: Địa lý - môi trường sinh thái Hà Nội; lịch sử hình thành, phát triển Hà Nội; vai trò của Hà Nội như một tiểu vùng trung tâm của đất nước qua trường kỳ lịch sử; những đặc sắc của văn hoá, cảnh vật, con người Hà Nội; những đặc điểm tích cực và tiêu cực của Hà Nội truyền thống có ảnh hưởng đến sự phát triển của Hà Nội đương đại; những vấn đề của Hà Nội đương đại (quy hoạch, môi trường, quản lý đô thị, văn hoá, định hướng phát triển, hợp tác...) và giải pháp phát triển thủ đô theo hướng văn minh, hiện đại...

Hà Nội là một phần quan trọng của Việt Nam, về cơ bản nó giống như các địa phương khác trong cả nước, là một bộ phận tạo nên chỉnh thể Việt Nam. Tuy vậy cũng cần coi Hà Nội như một bộ phận tương đối độc lập, với các những đặc điểm riêng của nó, khác và đặc sắc bên cạnh các địa phương khác. Ngay cả ở tư cách một bộ phận tạo nên chỉnh thể Việt Nam, Hà Nội cũng có "sứ mệnh" đặc biệt của vùng đất trung tâm, khác các địa phương khác, đó là sứ mệnh "đầu não" trên mọi lĩnh vực của đất nước: Chính trị - kinh tế - quân sự - văn hóa..., sứ mệnh "hội tụ" và "lan tỏa" các giá trị Việt Nam. Bởi thế, nghiên cứu Hà Nội (hay Hà Nội học) là nghiên cứu một trong những trường hợp đặc biệt của Nghiên cứu Việt Nam (Việt Nam học) và nghiên cứu khu vực (Khu vực học).

Để nghiên cứu Hà Nội với tư cách là một hướng "mũi nhọn", một trường hợp ưu tiên và đặc biệt của khu vực học, cần phải nhìn nhận nó trong mối quan hệ khu vực, thì mới có thể hiểu được nó một cách tương đối đầy đủ. Sự thật, Hà Nội hình thành là do kết quả của quá trình giao lưu, tiếp biến với cả trong và ngoài khu vực, với bán kính không gian rộng - hẹp khác nhau. Với vai trò trung tâm chính trị, kinh tế, văn hóa đất nước, Hà Nội là nơi thu hút nhân tài, hội tụ những tinh hoa, chung đúc các giá trị văn hóa của cả nước. Bởi vậy, với tư cách kinh đô/thủ đô, Hà Nội vừa chi phối các địa phương khác, lại vừa chịu ảnh hưởng và tiếp nhận các yếu tố địa phương (nhân tài, vật lực, các giá trị...), biến thành của mình với một sự gan lọc, nâng cao ở mức cao hơn so với trước.

Ở không gian rộng hơn, Hà Nội còn có mối quan hệ với thủ đô các nước khác, đặc biệt là thủ đô các nước Đông Nam Á, Trung Hoa, Nhật Bản và nhiều nước khác. Hà Nội vừa giao lưu với thủ đô các nước, vừa thể hiện sự khác biệt. Không những thế, càng giao lưu với các nước, sự khác biệt và đặc sắc của Hà Nội càng trở nên nổi bật. Nghiên cứu Hà Nội trong cái nhìn đa chiều và bằng phương pháp tiếp cận khu vực học, do vậy là việc làm đúng và cần thiết.

Nghiên cứu Hà Nội trong mối quan hệ giao lưu khu vực và toàn cầu đưa đến cho ta cái nhìn toàn diện. Khu vực hóa, toàn cầu hóa đang là một xu hướng tất yếu. Bởi thế, nghiên cứu Hà Nội còn để giúp cho nó có đủ bản lĩnh và điều kiện đảm nhận sứ mệnh "đầu tàu" của đất nước trong quá trình hội nhập và phát triển. Trên thực tế, Hà Nội đang trong quá trình hội nhập khu vực và thế giới ngày càng sâu, rộng và mạnh mẽ. Hà Nội nằm trong Hiệp hội các thành phố lớn trên thế giới (Metropolis), Hiệp hội các thị trường của các thành phố có sử dụng tiếng Pháp (AIMF), Mạng lưới các thành phố lớn Châu Á thế kỉ XXI (ANMC-XXI), Hiệp hội các thành phố có lịch sử lâu đời (The league of Historical Cities)... Trong những năm gần đây, Hà Nội cũng nhận tổ chức nhiều hội nghị, nhiều sự kiện quốc tế quan trọng, như: Hội nghị các nước nói tiếng Pháp, Hội nghị các nước Asian, Sea Game XXII (Thể thao Đông Nam Á lần thứ 22), Hội nghị thường niên của diễn đàn hợp tác kinh tế Châu Á- Thái Bình Dương năm 2006 (APEC)... [6, tr.13].

Năm 1999, Hà Nội - Thủ đô của nước Việt Nam vốn trực tiếp trải qua hơn mười cuộc binh lửa ác liệt trong lịch sử chiến tranh giữ nước, trong đó có trận chiến "Điện Biên phủ trên không" chống lại cuộc tập kích chiến lược bằng máy bay B52 của Mỹ, đã được UNESCO trao tặng danh hiệu "Thành phố vì hòa bình". Năm 2010, Hoàng thành Thăng Long, quần thể di tích quan trọng nhất của Hà Nội, gắn liền với vai trò kinh đô của vương triều phong kiến Việt Nam nghìn năm, sau một "đêm trường lịch sử" "ngủ yên" trong lòng đất, bỗng được phát lộ và khai quật, đã được UNESCO công nhận là di sản văn hóa thế giới. Tất cả điều đó chứng tỏ sự ghi nhận của quốc tế trước sức sống phi thường, tầm ảnh hưởng và sự tỏa sáng rực rỡ các giá trị văn hóa, nhân sinh của Thăng Long - Hà Nội.

2.2. Những thành quả nghiên cứu

"Hà Nội học", cho đến thời điểm này, vẫn là một lĩnh vực khoa học rất mới mẻ, một ngành học đang trong quá trình hình thành. Mặc dù vậy, việc nghiên cứu về Thăng Long - Hà Nội lại diễn ra từ rất sớm, đồng hành với nghiên cứu Việt Nam.

Người Trung Quốc không có sách viết riêng về Hà Nội, nhưng một số sách viết về phần đất Việt cổ có ghi chép rải rác về Hà Nội, như các sách Thủy kinh chú, Lương thư (viết vào các thế kỷ V-VI) có chép về sông Tô Lịch, về huyện Tống Bình và về "Tô Lịch giang thành" bằng tre, gỗ của Lý Bí. Những ghi chép trong các thư tịch cổ Trung Quốc giúp ta biết được ít nhiều về Hà Nội thời kỳ tiền Thăng Long.

Người phương Tây có sách viết về Hà Nội từ thế kỉ XVII. Một phần những ghi chép về Hà Nội được thể hiện trong các sách viết chung về Việt Nam, còn những sách viết riêng về Hà Nội không nhiều. Các tác giả và công trình có ghi chép về Hà Nội cần phải kể đến là P.Baldinoti (linh mục người Ý) với cuốn "Quan hệ Vương quốc Đông Kinh" (1626); các học giả người Pháp như S. Baron với cuốn "Miêu tả vương quốc Đông Kinh" (1680), B. Robertson với "Báo cáo về Hải Phòng và Hà Nội" (1768), A. Richard với "Lịch sử tự nhiên, văn minh và chính trị Đông Kinh" (1778)...Đầu thế kỉ XX, năm 1929 Andre' Mason đã xuất bản tại Pháp cuốn "Hà Nội giai đoạn lịch sử 1873-1888", mô tả chi tiết những thay đổi của Hà Nội từ khi quân Pháp tiến đánh Hà Nội lần thứ nhất (1873) đến khi người Pháp sắp đặt ổn định bộ máy cai trị của mình ở đây (1888). Hà Nội từ một cổ đô kiểu phương Đông, dưới tác động của nền cai trị Pháp đã dần dần mang diện mạo của đô thị phương Tây. Năm 1997 hai tác giả Georges Boudarel – Nguyễn Văn Kí viết cuốn "Hà Nội 1936 – 1996" xuất bản tại Pháp, ghi lại nhiều thông tin và ấn tượng về Hà Nội thời cận đại và hiện đại, trong đó đặc biệt quan tâm đến con người và cảnh vật Hà Nội. Năm 2003, hai tác giả Pháp là Pierse clement và Nathalie Lancret đã tập hợp các bài viết của một số nhà nghiên cứu Pháp và Việt Nam viết về Hà Nội, xuất bản thành sách với nhan đề: "Hà Nội, chu kì của những thay đổi". Cuốn sách mang ý nghĩa rất lớn trong hợp tác nghiên cứu Pháp-Việt về Hà Nội [6, tr.15].

Đối với các học giả Việt Nam, việc ghi chép về Thăng Long-Hà Nội có từ thời phong kiến, thông qua các tác phẩm như "Dư địa chí" của Nguyễn Trãi (TK XV), "Đại Việt thông sử" của Lê Quý Đôn (TK XVIII), "Thượng kinh ký sự" của Lê Hữu Trác (TK XVIII), "Vũ trung tùy bút" và "Tang thương ngẫu lục" của Phạm Đình Hổ (TK XVIII), "Phương đình địa dư chí" của Nguyễn Văn Siêu (TK XIX), "Hà Nội địa dư" của Dương Bá Cung...

Công cuộc nghiên cứu, khám phá Thăng Long - Hà Nội đạt được thành tựu nhiều nhất là từ nửa sau thế kỷ XX.

Không thể không nhắc đến các nhà văn và tác phẩm như: Vũ Bằng với "Miếng ngon Hà Nội", "Thương nhớ mười hai"; Thạch Lam với "Hà Nội 36 phố phường"; Băng Sơn với "Hà Nội rong ruổi quanh", "Thú ăn chơi của người Hà Nội"; Tô Hoài với "Chuyện cũ Hà Nội"... Những ghi chép, miêu tả đầy cảm hứng của họ về muôn mặt đời sống Hà Nội đã làm nên "chất men" cho tình yêu Hà Nội suốt nhiều thế hệ, và có thể xem đó là những ghi chép vô giá "phần hồn" của Hà Nội truyền thống.

Thế nhưng, người "mở đường" đích thực cho công cuộc nghiên cứu toàn diện về Thăng Long - Hà Nội sau Cách mạng tháng Tám là Vũ Tuân Sán. Các công trình đã xuất bản thành sách của ông có thể kể đến: "Hà Nội nghìn xưa" (đồng tác giả), "Danh nhân Hà Nội" (đồng tác giả), "Hà Nội xưa và nay"... Ông cũng là tác giả của hàng trăm bài báo, mà mỗi bài viết của ông đều có những tìm tòi, khám phá về bóng dáng Hà Nội xưa. Ông đã

dày công nghiên cứu về việc định đô Thăng Long của Vua Lý Thái Tổ, về thành Thăng Long - Hà Nội cùng với một loạt địa danh lịch sử như núi Nùng, núi Khán, núi Sưa, bến Đông Bộ Đầu, mười ba làng Trại... và các di tích như miếu Đồng Cổ, chùa Hàm Long, đền Ngọc Sơn, miếu Trung Hiền... Ông cũng là tác giả của một loạt bài nghiên cứu về các sự kiện và nhân vật lịch sử Hà Nội như khởi nghĩa Hai Bà Trưng, công cuộc đại phá quân Thanh, các nhân vật Phạm Tu, Chu Văn An, Bùi Xương Trạch, Nguyễn Hữu Liêu, Nguyễn Quý Đức, Bùi Huy Bích, Phạm Đình Hổ...

Sau Vũ Tuân Sán, có thể kể đến một số nhà nghiên cứu khác gắn bó với Hà Nội, đó là Giang Quân, Doãn Kế Thiện, Hoa Bằng, Hoàng Đạo Thúy, Nguyễn Vinh Phúc, Trần Quốc Vượng... Nhà báo, nhà nghiên cứu Giang Quân có tới 30 cuốn sách in riêng về Hà Nội, trong đó nổi tiếng nhất là các công trình: "Ký sự địa chí Hà Nội", "Từ điển đường phố Hà Nội" và "Văn hóa gia đình người Hà Nội"... Nhà "Hà Nội học" Nguyễn Vinh Phúc cũng có đến hàng chục đầu sách viết về Hà Nội, nổi tiếng như các công trình: "Hà Nội qua những năm tháng"; "Hà Nội con đường, dòng sông, lịch sử"; "Phố và đường Hà Nội"; "Thần tích Hà Nội và tín ngưỡng thị dân"; "Lịch sử Thăng Long - Hà Nội"...

Nổi bật trong những người nghiên cứu về Thăng Long - Hà Nội là GS Trần Quốc Vượng. Ông là người đưa ra khái niệm "Hà Nội học" để tôn vinh những nhà khảo cứu có nhiều cống hiến cho Hà Nội. Ông không phải là người viết nhiều nhất về Hà Nội, nhưng các công trình nghiên cứu của ông về Hà Nội mang giá trị khoa học cao, đúng với nghĩa "Hà Nội học". Một số sách của ông đã xuất bản có thể kể đến như: "Hà Nội nghìn xưa" (1975, viết chung với Vũ Tuân Sán), "Hà Nội, thủ đô nước CHXHCN Việt Nam" (1984, chủ biên), "Hà Nội như tôi hiểu" (2005), "Thăng Long – Hà Nội – Tìm tòi và suy ngẫm" (2006)... Công trình xuất bản gần đây nhất của ông là cuốn "Đất thiêng ngàn năm văn vật", nhân dịp kỉ niệm Thăng Long - Hà Nội nghìn tuổi. Nghiên cứu về Thăng Long - Hà Nội, Trần Quốc Vượng có những phát hiện, đề xuất rất sắc sảo. Ông là người đầu tiên đã khái quát "Cảnh quan sông - hồ", đưa ra mô hình "Tứ giác nước" của Thăng Long - Hà Nội, đã đề xuất đặc điểm "Hội tụ - giao lưu - kết tinh - lan tỏa" và quy luật "Tam giác tính: Truyền thống - giao thoa - đổi mới" trong phát triển văn hoá Thăng Long - Hà Nội...

Trong dịp kỉ niệm 1000 năm Thăng Long – Hà Nội, người ta đã có sự tập hợp tài liệu đầy đủ nhất về Hà Nội, với số lượng công trình nghiên cứu, sáng tác về Thăng Long - Hà Nội vô cùng phong phú. Đặc biệt, bộ sách "Tổng tập nghìn năm văn hiến Thăng Long", dày 10.000 trang giấy, có sự góp công của tới 1200 tác giả.

3. KẾT LUẬN

Có thể nói, kết quả nghiên cứu đã đủ để cho ta một cái nhìn toàn diện, sâu sắc về Hà Nội trên tất cả các khía cạnh: Thiên nhiên, xã hội, lịch sử, kinh tế, chính trị, văn hóa, quân

sự. Tính hấp dẫn của Hà Nội đối với giới nghiên cứu, đó là bởi Hà Nội đã vượt ra khỏi giới hạn của một địa phương thông thường, mà đã trở thành một trung tâm hội tụ giá trị, đồng thời cũng chi phối, tỏa sáng đối với xung quanh và với cả đất nước. Một khi đã đóng vai trò vùng đất trung tâm, dẫn dắt đất nước đi qua cả nghìn năm lịch sử thì những gì là giá trị được tích lũy của Hà Nội truyền thống cần phải được khai thác để phục vụ cho nhiệm vụ mới của một thủ đô hiện đại, đứng ở tầm cao mới, thời kỳ đất nước hội nhập thế giới và phát triển. Do vậy, đã đến lúc những kiến thức về Hà Nội cần phải được quảng bá, phổ biến một cách đầy đủ, có hệ thống, đúc kết và nâng cao như một ngành học, trước hết là đối với người Hà Nội, bắt đầu từ hệ thống nhà trường trung học cơ sở. Trên thực tế, đáp ứng yêu cầu thực tiễn, ngành Hà Nội học đang từng bước hình thành như một lĩnh vực khoa học độc lập, phục vụ trực tiếp cho sự nghiệp xây dựng và phát triển Thủ đô hiện đại.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Trần Lê Bảo (2013), *Nhập môn khu vực học và Việt Nam học*, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
2. Trần Văn Bính (2004), *Văn hóa Thăng Long – Hà Nội: Hội tụ và ánh sáng*, Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội.
3. Lâm Quang Dốc, Kiều Văn Hoan (2014), *Địa lý Hà Nội*, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
4. Goergeo Boudarel, Nguyễn Văn Ký (1997), *Hà Nội 1936 – 1996*, Eesditions Autrement.
5. Phạm Tất Giông (2011), *Những phẩm chất, nhân cách đặc trưng của người Thăng Long - Hà Nội*, Nxb Hà Nội.
6. Nguyễn Thị Bích Hà (2013), *Hà Nội - Con người, lịch sử, văn hoá*, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
7. Lương Văn Kế (2010), *Nhập môn khu vực học*, Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.
8. Đinh Gia Khánh (chủ biên) (1993), *Địa chí và văn hóa Thăng Long - Hà Nội*, Nxb Văn hóa Nghệ thuật, Hà Nội.
9. Nguyễn Quang Ngọc (chủ biên) (2012), *Phát triển bền vững thủ đô Hà Nội*, Nxb Hà Nội.
10. Nguyễn Vinh Phúc (2004), *Hà Nội - con đường dòng sông và lịch sử*, Nxb Trẻ.
11. Hoàng Đạo Thuý (1969), *Thăng Long - Đông Đô - Hà Nội*, Hội Văn nghệ dân gian Hà Nội.
12. Trần Quốc Vượng, Vũ Tuấn Sán (1975), *Hà Nội nghìn xưa*, Sở Văn hóa Thông tin Hà Nội.

THANG LONG – HA NOI: RESEARCH ACHIVEMENTS WITH THE PERSPECTIVE OF HANOIAN STUDIES

Abstract: "Hanoian studies" is a comprehensive researching field on Ha Noi – the capital of Viet Nam. Being endowed with a special location and unique ecological-cultural-historical values, Ha Noi has attracted many domestic and foreign researchers, generation-to-generation who achieved excellent results on Hanoian studies. It's high time to promote fully and systematically on Hanoi Studies as well as to consider it as a special major at secondary schools in Ha Noi. In fact, the major "Hanoian studies" has been shaping gradually for the development of the modern capital.

Keywords: Thang Long – Ha Noi, capital, Hanoian studies, Vietnamese studies, Area studies converging, pervading

ĐẦU TƯ TRỰC TIẾP NƯỚC NGOÀI CỦA TRUNG QUỐC TẠI THÁI LAN

Ngô Tuấn Thắng¹

Khoa Quốc tế học, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn

Tóm tắt: Trung Quốc và Thái Lan vốn là hai nước có quan hệ truyền thống lâu đời. Ngày 1/7/1975, hai nước kí kết Tuyên bố chung, chính thức bình thường hóa quan hệ ngoại giao và từ đó đến nay, quan hệ song phương phát triển tốt đẹp trên mọi lĩnh vực, trong đó có lĩnh vực đầu tư. Thái Lan hiện đang là một trong số các nước ASEAN tiếp nhận đầu tư FDI của Trung Quốc lớn nhất với số lượng dự án và giá trị vốn đầu tư ngày càng tăng lên. Bài viết dưới đây sẽ tìm hiểu thêm về đầu tư trực tiếp ra nước ngoài của Trung Quốc và tình hình đầu tư của Trung Quốc tại Thái Lan từ năm 1975 đến nay.

Từ khóa: Đầu tư trực tiếp nước ngoài (FDI), Trung Quốc-Thái Lan, chính sách, đầu tư ra nước ngoài của Trung Quốc

1. GIỚI THIỆU

Năm 1949, nước Cộng hòa dân chủ nhân dân Trung Hoa ra đời. Hệ thống kinh tế của nước này được quản lý bởi nhà nước, do đó tốc độ phát triển tương đối chậm. Từ một nước bị cô lập về kinh tế, từ khi thực hiện chính sách cải cách và mở cửa năm 1978, nền kinh tế của Trung Quốc đã phát triển nhanh chóng và đạt được nhiều thành tựu đáng kể. Giai đoạn 1979-2014, tốc độ tăng trưởng kinh tế bình quân của Trung Quốc đạt xấp xỉ 10%/năm². Một khía cạnh quan trọng trong chiến lược phát triển và hiện đại hóa kinh tế của Trung Quốc những năm 1980, 1990 là việc thu hút đầu tư trực tiếp nước ngoài vào Trung Quốc để thúc đẩy các doanh nghiệp trong nước phát triển, đồng thời hạn chế việc đầu tư ra nước ngoài của các doanh nghiệp Trung Quốc.

Những năm 1980, FDI của Trung Quốc tập trung chủ yếu vào lĩnh vực dịch vụ vận tải, hợp đồng kĩ thuật, dịch vụ ăn uống và bảo hiểm tài chính. Có khoảng 77 dự án phi thương mại với tổng số vốn đầu tư khoảng 50 triệu USD được thông qua trong giai đoạn 1979-

¹ Nhận bài ngày 19.3.2017; chỉnh sửa, gửi phản biện và duyệt đăng ngày 20.4.2017

Liên hệ tác giả: Ngô Tuấn Thắng; Email: tuanhang2231986@gmail.com

² Wayne M. Morrison (2015), *China's Economic Rise: History, Trends, Challenges, and Implications for the United States*, p.2

1983¹. Sau năm 1984, nhiều hoạt động đầu tư ra nước ngoài mới được chính phủ Trung Quốc đẩy mạnh nhằm mục tiêu giúp cho sự phát triển và tăng trưởng của nền kinh tế trong nước.

2. NỘI DUNG

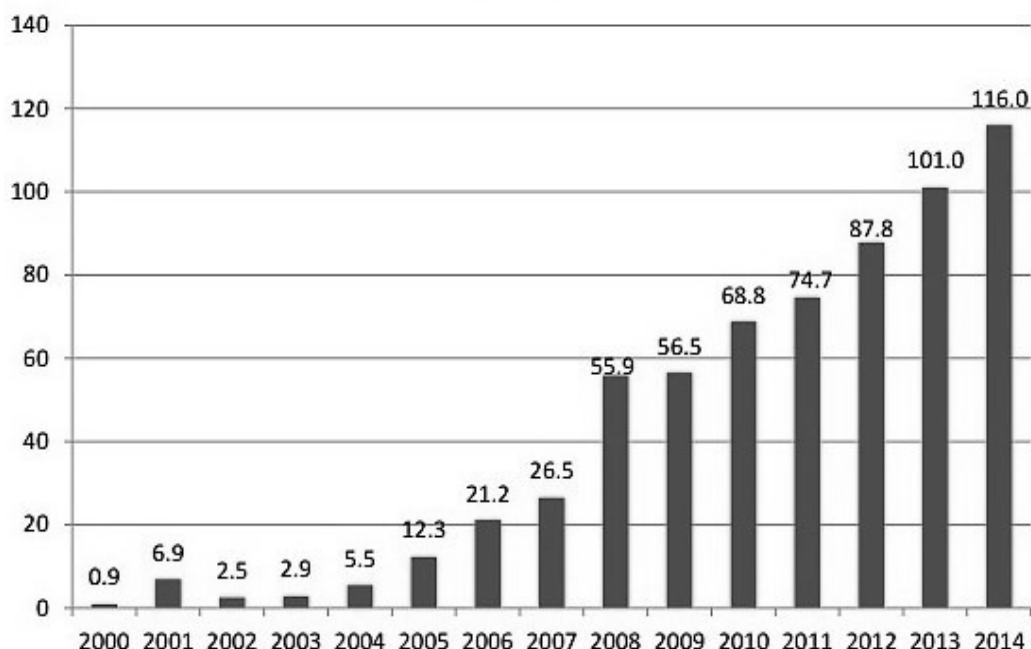
2.1. Khái quát về đầu tư ra nước ngoài của Trung Quốc

Trước khi chiến tranh lạnh kết thúc, vì lo ngại các công ty xuyên quốc gia là một công cụ của chủ nghĩa tư bản để bóc lột kinh tế cho nên Trung Quốc không quan tâm tới đầu tư ra nước ngoài. Bước vào những năm 1990, đầu tư ra nước ngoài là trở thành một xu thế tất yếu trong quá trình hội nhập và phát triển kinh tế của các nước. Trung Quốc đã có sự nhìn nhận khác về các công ty xuyên quốc gia. Năm 1998, Chính phủ Trung Quốc bắt đầu thực hiện chiến lược đưa các doanh nghiệp đầu tư ra nước ngoài nhằm mục tiêu tận dụng "hai thị trường, hai nguồn nguyên liệu" ở trong và ngoài nước, bảo đảm cho nền kinh tế đất nước phát triển bền vững. Chiến lược này đã nhanh chóng được các doanh nghiệp Trung Quốc đồng tình hưởng ứng. Với việc đầu tư ra nước ngoài, Trung Quốc đã có cơ hội để khai thác tối đa các lợi thế của thị trường nước ngoài để mở rộng sản xuất kinh doanh bên ngoài lãnh thổ, xuất khẩu hàng hóa (cả hàng hóa từ trong nước ra, xuất khẩu tại chỗ và xuất khẩu sang các nước thứ ba), bù đắp cho các thiếu hụt trong một số lĩnh vực sản xuất quan trọng của nền kinh tế, đồng thời giúp Trung Quốc nắm bắt được công nghệ, thương hiệu và bí quyết quản lí, kinh doanh từ các nước.

Năm 2001, Trung Quốc gia nhập tổ chức thương mại thế giới (WTO). Việc gia nhập WTO đòi hỏi phải dần mở cửa thị trường và đối mặt với áp lực cạnh tranh gia tăng. Do đó, Trung Quốc giảm bớt bảo hộ trong nước và các doanh nghiệp buộc phải tìm kiếm thị trường mới ở nước ngoài. Để khuyến khích các công ty Trung Quốc mở rộng đầu tư ra nước ngoài, Chính phủ Trung Quốc đã thực hiện một số chính sách, bao gồm nới lỏng hệ thống phê chuẩn đầu tư ra nước ngoài. Chính phủ Trung Quốc đã ký các hiệp định đầu tư song phương với hơn 100 nước và hiệp định tránh đánh thuế hai lần với hơn 70 nước vào cuối năm 2002 nhằm tạo thuận lợi cho đầu tư của các hãng Trung Quốc ở hải ngoại. Nếu như trước đây đó là cơ sở cho hoạt động thu hút FDI của Trung Quốc, thì nay đó là cơ sở cho hoạt động đầu tư ra nước ngoài của Trung Quốc. Ngày 1/7/2006, Chính phủ Trung Quốc đã quyết định đơn giản hóa thủ tục hành chính và khuyến khích các doanh nghiệp đầu tư ra nước ngoài. Năm 2009, Bộ Thương mại Trung Quốc ban hành Phương thức quản

¹ Changhai Wang, Yali Wen, Feng Han (2012), "Study on China's outward FDI", *Procedia Environmental Sciences* 12 (2012), p.545.

lý đầu tư nước ngoài. Theo đó, thủ tục đầu tư ra nước ngoài được đơn giản hóa hơn nữa và trao cho các công ty quyền tự chủ quyết định thông thoáng hơn.



Biểu đồ 1. Đầu tư trực tiếp ra nước ngoài của Trung Quốc (2000-2014)
(Đơn vị: tỷ USD) - Nguồn: UNCTAD Stats, 2015

Nhìn vào bảng số liệu, trong vòng một thập kỉ (2003-2013), FDI ra nước ngoài của Trung Quốc đã tăng từ 2,9 tỷ USD lên tới 101 tỷ USD, tức là tăng khoảng 36 lần. Đầu tư ra nước ngoài của Trung Quốc đang tăng lên mạnh mẽ, nhất là sau khủng hoảng tài chính toàn cầu 2008. Năm 2008, FDI ra nước ngoài của Trung Quốc lần đầu đạt mức trên 50 tỷ USD, gấp đôi so với năm trước đó. Nguồn thu từ các khoản đầu tư ra nước ngoài hiện nay Trung Quốc cộng với các khoản thặng dư thương mại giúp Trung Quốc trở thành nền kinh tế có dự trữ ngoại tệ lớn nhất thế giới.

Có thể nói, sự phát triển nhanh chóng trong hoạt động đầu tư ra nước ngoài của Trung Quốc những năm qua đã phản ánh không chỉ sự trưởng thành và hội nhập của nền kinh tế Trung Quốc mà nó còn cho thấy nhu cầu mở rộng nguồn cung ra nước ngoài của Trung Quốc với việc tăng thị trường mới, và cả việc xuất khẩu các tiến bộ công nghệ. Trung Quốc nhận thức không thể chỉ trông chờ vào dòng vốn FDI vào mà phải chuyển dần sang FDI hướng ra bên ngoài để chiếm lĩnh thị trường và cải tổ toàn diện nền kinh tế theo hướng hội nhập về lâu dài, họ sẽ tạo luật chơi theo chiều hướng có lợi cho mình. Theo đó, Trung Quốc sử dụng công cụ chính sách khá hiệu quả để tạo điều kiện cho dòng vốn của họ tới những địa điểm nằm trong dự kiến chiến lược, trong đó có Thái Lan.

2.2. Đầu tư trực tiếp nước ngoài của Trung Quốc vào Thái Lan

2.2.1. Những thuận lợi của Trung Quốc khi đầu tư vào Thái Lan

Thứ nhất, Thái Lan là quốc gia có vị trí chiến lược tại khu vực Đông Nam Á và có quan hệ ngoại giao thân thiết, lâu đời với Trung Quốc. Nhờ vào khu vực mậu dịch tự do Trung Quốc-ASEAN (ACFTA), Thái Lan có thể giữ một vị trí vô cùng quan trọng trong việc sản xuất và xuất khẩu sản phẩm hàng hóa của Trung Quốc tới các quốc gia Đông Nam Á khác. Thái Lan trở thành một quốc gia có cơ cấu công nghiệp, dịch vụ khá hiện đại trong nhiều lĩnh vực về kỹ thuật và công nghệ cao tại khu vực Đông Nam Á. Nắm giữ vai trò là quốc gia chủ lực trong khối ASEAN về công nghiệp xe hơi, lọc hóa dầu, xi măng, hóa chất, nông nghiệp kỹ thuật cao...

Thứ hai, Thái Lan từ lâu đã là điểm đến đầu tư hấp dẫn nhờ nguồn cung cấp năng lượng ổn định và chính sách kinh tế tạo điều kiện thuận lợi cho các doanh nghiệp. Theo thống kê của Hội nghị Liên hợp quốc về thương mại và phát triển (UNCTAD), từ năm 2012, Thái Lan trở thành 1 trong 8 điểm đến ưu tiên cho đầu tư nước ngoài giai đoạn 2014-2016, và là nước đứng thứ 7 trong khu vực Đông Á và Đông Nam Á về nhận vốn đầu tư nước ngoài. Thái Lan cũng có lực lượng lao động được đào tạo tốt hơn so với các nước láng giềng như Myanmar, Lào và Campuchia, trong khi quy mô của nền kinh tế Thái Lan lớn gấp 5 lần so với ba nền kinh tế này cộng lại. Thu hút FDI luôn được coi là một trong những nhân tố kích thích quan trọng đối với nền kinh tế Thái Lan. Chính phủ Thái Lan đã xây dựng một chính sách ưu đãi để cho dòng vốn này phát huy được lợi thế.

Ngay từ giai đoạn 1959-1971, Thái Lan đã thực hiện Chiến lược phát triển kinh tế thay thế hàng nhập khẩu. Quốc gia này đã có chủ trương giảm dần đầu tư từ Chính phủ và khuyến khích đầu tư tư nhân. Năm 1959, Thái Lan đã thành lập Bộ Đầu tư và đến năm 1960 đã ban hành Luật Đầu tư. Giai đoạn 1972-1996, Bộ Đầu tư Thái Lan đã ban hành chính sách thu hút các chuyên gia, lao động chất lượng cao từ bên ngoài với những ưu đãi về đất, việc làm để thực hiện Chiến lược phát triển kinh tế theo hướng xuất khẩu. Từ năm 2005, chính sách thu hút FDI của Thái Lan có sự biến chuyển theo hướng đầu tư chọn lọc với chính sách ưu tiên nhà đầu tư trong nước, hỗ trợ phát triển các loại hình dịch vụ phi sản xuất và các loại hình dịch vụ tài chính.

Thứ ba, Thái Lan có nguồn tài nguyên thiên nhiên khá phong phú và nền nông nghiệp nhiệt đới có khả năng cung cấp nguyên liệu thô hoặc sơ chế cho nền công nghiệp chế biến đang phát triển mạnh của Trung Quốc. Trong chiến lược mới được Thái Lan thông qua đầu tháng 9/2014, nước này sẽ tiếp tục ưu tiên thu hút đầu tư vào lĩnh vực nông nghiệp, chế biến và phân phối hàng nông sản, khai khoáng, công nghiệp nhẹ, chế tạo máy và thiết bị

vận tải, thiết bị điện và điện tử, hóa chất, sản xuất nhựa, giấy, dịch vụ và cơ sở hạ tầng... Đó cũng chính là những lĩnh vực mà Trung Quốc rất muốn tập trung khai thác, đầu tư.

Thứ tư ở Thái Lan có cộng đồng doanh nghiệp người Hoa hùng mạnh, dày dặn kinh nghiệm và có sự nhạy cảm trong thương trường. Về kinh tế, chính phủ Thái Lan có chính sách khá ôn hòa với cộng đồng này, giúp họ có môi trường hoạt động thuận lợi. Cộng đồng này không chỉ là những đối tác kinh doanh tiềm năng của các công ty Hoa lục mà còn có thể giúp họ tiếp cận dễ dàng hơn tới các thị trường khu vực và quốc tế khác thông qua mạng lưới kinh doanh của họ.

Cuối cùng, các công ty của Trung Quốc có tiền, tinh nhanh về chuyên môn, có kinh nghiệm và công nghệ nên họ có thể gia tăng khả năng tìm kiếm các thị trường nước ngoài. Do đó, đầu tư vào nền kinh tế Thái Lan, các công ty Trung Quốc có thể tận dụng được các Quota xuất khẩu sang các nước công nghiệp phát triển mà các công ty Thái Lan không sử dụng hết.

2.2.2. Tình hình đầu tư của Trung Quốc tại Thái Lan

Sau khi bình thường hóa quan hệ ngoại giao năm 1975, Thái Lan và Trung Quốc đã ký kết hiệp định hợp tác về đầu tư và thương mại, các công ty của Trung Quốc đã bắt đầu tìm kiếm cơ hội kinh doanh tại Thái Lan. Kể từ đó, nhờ sự phát triển quan hệ hữu nghị truyền thống mà quan hệ về kinh tế, đặc biệt là đầu tư giữa hai nước mới có các cơ hội để phát triển một cách sâu rộng. Có thể chia quá trình đầu tư của Trung Quốc ở Thái Lan thành ba giai đoạn. Giai đoạn đầu tiên từ 1978 đến 1991; giai đoạn thứ hai từ 1992-1997 và giai đoạn ba từ 1998 đến nay.

Giai đoạn từ 1978 đến 1991. Trước năm 1985, hầu hết đầu tư của Trung Quốc ở Thái Lan được thực hiện dưới hình thức thương mại chứ không phải sản xuất. Năm 1985, Thái Lan và Trung Quốc ký kết hiệp định về việc thành lập ra Ủy ban hợp tác kinh tế chung giữa Thái Lan và Trung Quốc và một hiệp định về bảo hộ đầu tư lẫn nhau bao gồm các điều kiện để hợp tác đầu tư. Tháng 10/1986, hai nước ký kết hiệp định tránh đánh thuế hai lần, giúp cho đầu tư trực tiếp của Trung Quốc bắt đầu phát triển. Ở giai đoạn này, các dòng vốn đầu tư của Trung Quốc tập trung vào lĩnh vực nông nghiệp, dần dần là đầu tư vào công nghiệp nhẹ và công nghệ thấp. Ủy ban đầu tư của Thái Lan (BOI) đã phê duyệt 41 dự án với trị giá gần 6 tỷ Bath¹.

Giai đoạn từ 1992-1997. Năm 1992, Đặng Tiểu Bình thực hiện chuyến "công du phương Nam" nhằm tìm kiếm cơ hội, thúc đẩy nền kinh tế Trung Quốc. Chính vì thế, từ

¹ <http://www.thailawforum.com/articles/chinese-foreign-investment-5.html>

1992 trở đi, một số các công ty Trung Quốc đã bắt đầu đầu tư mạnh mẽ vào Thái Lan. Các dự án bắt đầu tập trung vào ngành công nghiệp nặng như sản xuất thép nhưng giữ vai trò quan trọng vẫn là các dự án đầu tư vào sản phẩm nông nghiệp và hóa học. Ủy ban đầu tư của Thái Lan đã phê duyệt 29 dự án với trị giá 55,151 tỷ Bath¹. Giai đoạn này cũng chứng kiến lần đầu tiên, Trung Quốc đầu tư vào ngành điện tử tiêu dùng.

Giai đoạn từ 1998 đến nay. Khủng hoảng tài chính ở châu Á năm 1997 đã làm ảnh hưởng sâu sắc tới nền kinh tế của Thái Lan nên dù Trung Quốc bắt đầu thực hiện chiến lược "đi ra ngoài", đầu tư của Trung Quốc ở Thái Lan giai đoạn này cũng rất thấp. Giai đoạn 1990-1999, Trung Quốc đã đầu tư vào Thái Lan khoảng 562,5 triệu USD. Năm 2001, khi thủ tướng Thái Lan Thaksin lên cầm quyền và Trung Quốc gia nhập tổ chức thương mại thế giới, cũng là lúc hợp tác đầu tư giữa hai nước đặc biệt là đầu tư FDI của Trung Quốc sang Thái Lan được đẩy mạnh. Ủy ban đầu tư của Thái Lan đã chấp nhận 357 dự án của Trung Quốc (đạt 1,1 tỷ USD) từ năm 2001 đến 2008².

Bảng 1. Đầu tư của Trung Quốc vào Thái Lan giai đoạn 2003-2013 (Đơn vị: tỷ USD)

Năm	003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Trị giá	4,43	2,29	2,46	15,86	3,48	7,01	17,3	16,9	7,9	4,99	1,3

Năm 2013, Trung Quốc vượt qua Nhật Bản trở thành đối tác thương mại lớn nhất của Thái Lan, tuy nhiên sự hiện diện đầu tư nước ngoài của Trung Quốc ở Thái Lan vẫn còn yếu so với Nhật Bản, và đầu tư nước ngoài lại có xu hướng giảm xuống. Lí giải cho những nguyên nhân đó, các học giả Thái Lan ở viện nghiên cứu quản lý Panyapiwat đã chỉ ra 4 nguyên nhân chính: thứ nhất là do nhu cầu lương của lao động Thái Lan cao và lại thường xuyên thay đổi lao động; thứ hai, chi phí nguyên vật liệu thô tăng cao; thứ ba, thị trường trong nước của Thái Lan cũng cạnh tranh gay gắt về giá cả và thứ tư, sự liên hệ giữa các doanh nghiệp địa phương và doanh nghiệp nhà nước Thái Lan còn yếu³.

Các lĩnh vực đầu tư của Trung Quốc vào Thái Lan tập trung ở 7 lĩnh vực bao gồm sản xuất nông nghiệp, khoáng sản và gốm sứ, Công nghiệp nhẹ và dệt may, Sản phẩm kim loại và máy móc, sản phẩm điện – điện tử, hóa chất và giấy và dịch vụ. Năm 2004, Ủy ban đầu tư của Thái Lan đã kí kết biên bản ghi nhớ về hợp tác đầu tư với các chi nhánh của hội đồng xúc tiến thương mại quốc tế của Trung Quốc ở Bắc Kinh, Vân Nam, Thượng Hải, Tứ

¹ <http://www.thailawforum.com/articles/chinese-foreign-investment-5.html>

² <http://www.ssig.gov.my/blog/2009/04/02/chinese-investment-in-thailand-on-the-rise/>

³ Japan External Trade Organization (2015), "Trends in Overseas Direct Investment by Chinese Companies in 2013"

Xuyên và Giang Tô. Biên bản ghi nhớ được kí kết đã tạo ra mạng lưới hợp tác đầu tư giữa các nhà đầu tư Trung Quốc ở Thái Lan cũng như thiết lập các ngành công nghiệp mũi nhọn, có tiềm năng cho các nhà đầu tư. Thái Lan muốn thu hút đầu tư của Trung Quốc vào các lĩnh vực khác như cao su, xe ô tô và công nghiệp điện tử.

Bảng 2. Các dự án đầu tư của Trung Quốc được chấp nhận tại Thái Lan

Giai đoạn	1987-1991		1992-1997		1998-2013	
Lĩnh vực	Dự án được chấp nhận	Tỉ lệ %	Dự án được chấp nhận	Tỉ lệ %	Dự án được chấp nhận	Tỉ lệ %
Sản xuất nông nghiệp	22	53,66	8	26,67	63	19,63
Khoáng sản và gốm sứ	1	2,44	7	23,33	16	4,98
Công nghiệp nhẹ và dệt may	5	12,20	1	3,33	37	11,53
Sản phẩm kim loại và máy móc	5	12,20	4	13,33	92	28,66
Sản phẩm điện, điện tử	3	7,32	1	3,33	42	13,08
Hóa chất và giấy	3	7,32	9	30	54	16,82
Dịch vụ	2	4,88	0	0	17	5,3
Tổng cộng	41	100%	30	100%	321	100%

Nguồn: Ủy ban đầu tư (Bộ Công nghiệp Thái Lan) 2014

Có thể thấy, trải qua các giai đoạn khác nhau thì quy mô các dự án đầu tư của Trung Quốc vào Thái Lan ngày càng gia tăng. Giai đoạn 1987-1991, Trung Quốc đầu tư vào Thái Lan khoảng 62 dự án nhưng Cục đầu tư Thái Lan chỉ chấp nhận 41 dự án (chiếm khoảng 66,13%) với những lĩnh vực và dự án được liệt kê như ở trong bảng trên. Giai đoạn 1992-1997, có 30 dự án trong tổng số 45 dự án đầu tư của Trung Quốc được chấp nhận tại Thái Lan. Từ 1998 đến năm 2013, tổng số dự án được chấp nhận của Trung Quốc ở Thái Lan đã tăng lên 321 dự án. Đến năm 2014, tổng số dự án đầu tư của Trung Quốc vào Thái Lan là 378 dự án, trong đó có 13 dự án đầu tư vào nông nghiệp; 11 dự án đầu tư vào lĩnh vực khai thác mỏ; 132 dự án đầu tư vào lĩnh vực dịch vụ và 222 dự án đầu tư vào lĩnh vực sản xuất. Quy mô đầu tư vào lĩnh vực liên quan tới sản xuất đã có sự thay đổi nhanh chóng so với các giai đoạn trước khi chiếm tới 58,7% tổng số dự án đầu tư của Trung Quốc tại Thái Lan.

Các loại hình công ty đầu tư của Trung Quốc tại Thái Lan khá đa dạng. Theo hồ sơ của Đại sứ quán Trung Quốc ở Thái Lan thì các công ty Trung Quốc đăng kí kinh doanh, đầu tư ở Thái Lan theo bốn loại. **Loại 1** là trong lĩnh vực dịch vụ gồm có các dạng đầu tư:

Ngân hàng (ngân hàng Trung Quốc); đại diện các hãng hàng không Trung Quốc (Air China, China Southern Airlines, China Eastern Airlines, Xiamen Airline, Guotai Airline); Các công ty giao vận (Cosco China); Cơ quan công chứng; Các công ty du lịch (Chunqiu, Yuntai, Zhongsheng Shanghai, Guangzhiyi); Giáo dục đào tạo (College of Science and Technology Tianping); Công ty bảo hiểm (China Insurance). **Loại 2** là công ty thương mại Thái Lan - Trung Quốc. **Loại 3** là các công ty xây dựng (Công ty xây dựng Trung Quốc, Công ty Haper, SinoPec và Dầu khí Trung Quốc). **Loại 4** là trong lĩnh vực công nghiệp với các tập đoàn và công ty lớn. Tập đoàn Haier (chuyên cung cấp thiết bị gia dụng); công ty Huawei (chuyên nghiên cứu và phát triển thị trường, sản xuất và tiếp thị các thiết bị viễn thông, cung cấp các giải pháp mạng, điện thoại...); Tập đoàn Holly (chuyên cung cấp và sản xuất thiết bị đo điện); Tập đoàn Worldbest (chuyên sản xuất nguyên liệu dệt may); Công ty Zhongfali (chuyên sản xuất thép nóng chảy, máy móc và thiết bị); công ty trách nhiệm hữu hạn Zhongfu Bangkok (chuyên về bao bì đồ uống); công ty Sợi Thái Lan - Trung Quốc (chuyên sản phẩm sợi thủy tinh); Công ty Taicihu (sản xuất cao su, máy hóa chất, máy nghiền tinh bột khoai mì); Công ty Grapphy zhongwin (chuyên về thiết bị in ấn); Công ty công nghiệp cao su Xin Yuanda (chuyên về chuyển đổi cao su, sản xuất lốp xe, xuất nhập khẩu máy móc nông nghiệp và các sản phẩm nông nghiệp); Công ty thực phẩm Mungki King (chuyên sản xuất các thực phẩm lành mạnh từ cây Konjac); Công ty liên doanh Thái Lan - Trung Quốc về sản xuất nước hoa, tinh dầu chiết xuất, công nghiệp dược phẩm (TCFF). Trong đó, các công ty quan trọng nhất đầu tư ở Thái Lan gồm China Worldbest Group (công ty lớn nhất của Trung Quốc đầu tư vào lĩnh vực dệt may), Haier Group and Huawei (đầu tư vào dịch vụ công nghệ thông tin, thương mại điện tử và điện tử), Tong Ren Tang (các sản phẩm y tế) and China State Construction Engineering (công ty chuyên về xây dựng).

3. KẾT LUẬN

Tóm lại, có thể thấy rằng đầu tư của Trung Quốc tại Thái Lan đã gia tăng kể từ khi hai nước bình thường hóa quan hệ ngoại giao năm 1975, giá trị càng được tăng lên từ khi Trung Quốc gia nhập WTO năm 2001. Mục tiêu đầu tư của Trung Quốc vào Thái Lan là nhằm tìm kiếm thị trường cũng như nguồn nhân lực, các nguyên liệu thô để phục vụ cho sản xuất. Thái Lan có những điều kiện thuận lợi như vị trí địa chiến lược trong khu vực, không có tranh chấp về biên giới lãnh thổ với Trung Quốc, Chính phủ Thái Lan có các chính sách ưu tiên Trung Quốc trong thu hút đầu tư... nên việc gia tăng đầu tư của Trung Quốc tại nước này là điều dễ hiểu. Đó cũng là một nguồn lực rất tốt cho Thái Lan để thúc đẩy phát triển kinh tế - xã hội trong nước.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Hoàng Xuân Hòa, Trần Thị Thanh Nga (2006), "Đầu tư ra nước ngoài: chính sách phát triển mới của Trung Quốc", *Nghiên cứu Trung Quốc*, số 3(67), tr.20-26
2. Changhai Wang, Yali Wen, Feng Han (2012), "Study on China's outward FDI", *Procedia Environmental Sciences* 12, pp.543-549.
3. Mengying Li, Athapol Ruangkanjanases, and Chenin Chen (2014), "Chinese Foreign Direct Investment in Thailand - Current Status and Future Prospects", *International Journal of Trade, Economics and Finance*, Vol. 5, No. 4, August, pp.296-304

CHINESE FOREIGN DIRECT INVESTMENT IN THAILAND

Abstract: *China and Thailand has a traditional long-term relationships. On July 1st 1975, China and Thailand signed the joint declaration, officially established diplomatic relations. Since then, both sides have made sincere efforts to develop relations in all fields, including investment. Chinese investment in Thailand was the largest in ASEAN countries. The numbers of project and investment value of China have recently increased in Thailand. This article will review the China's outward FDI and Chinese investment in Thailand since 1975.*

Keywords: *Foreign Direct Investment (FDI), China-Thailand, policy, China's outward FDI*

MỘT SỐ PHƯƠNG PHÁP TIẾP CẬN GIÁO DỤC HIỆN ĐẠI TRONG NHÀ TRƯỜNG MẦM NON HIỆN NAY

Trần Thị Thảo¹

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Hiện nay, hầu hết các phương pháp giáo dục mầm non truyền thống vẫn chưa thực sự cập nhật được các bài học có sự đầu tư thiết kế phù hợp với tâm lý, độ tuổi cũng như hệ thống cơ sở vật chất, trang thiết bị, đồ dùng phục vụ cho việc học tập và vui chơi của trẻ. Trong khi đó, rất nhiều phương pháp hiện đại đã được áp dụng tại nhiều nước trên thế giới. Bài viết giới thiệu về năm phương pháp tiếp cận giáo dục mầm non nổi bật được áp dụng phổ biến tại những nước phát triển: trí thông minh đa diện, tiếp cận dự án, HighScope, Reggio Emilia, Montessori.

Từ khóa: Phương pháp tiếp cận hiện đại, giáo dục mầm non

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Hiện nay, mọi chiến lược phát triển của các quốc gia đều hướng vào con người, lấy con người làm trung tâm. Thực tế đã chứng minh rằng ở các nước phát triển và các nước công nghiệp mới, chính sách đầu tư phát triển con người đã mang lại hiệu quả kinh tế xã hội cao. Vì thế giáo dục đã trở thành chìa khóa cho sự giàu có thịnh vượng của mỗi quốc gia. Ở Việt Nam, giáo dục được coi là quốc sách hàng đầu, là lĩnh vực ưu tiên số một. Điều này được cụ thể hóa trong các phong trào thi đua đổi mới, sáng tạo trong dạy và học, tiếp thu các phương pháp tiếp cận giáo dục hiện đại từ các nước có nền giáo dục tiên tiến của Bộ Giáo dục và Đào tạo.

Khởi đầu của nền giáo dục là giáo dục mầm non với học sinh ở độ tuổi là 1 - 5 tuổi, nên đây là được xem là hệ thống giáo dục đầu tiên trong ngành giáo dục. Hệ thống giáo dục mầm non đặt nền móng cho việc hình thành tính cách và nhận thức, tình cảm... của trẻ em. Việc hình thành nhân cách và phát triển năng lực, trí tuệ của trẻ em trong những năm đầu đời luôn là mối quan tâm hàng đầu của bất kỳ bậc phụ huynh hay các nhà giáo dục nào. Mặc dù trẻ sinh ra đã có khả năng tiếp thu, học tập, não bộ có thể tự tiếp nhận được

¹ Nhận bài ngày 20.3.2017; chỉnh sửa, gửi phản biện và duyệt đăng ngày 20.4.2017
Liên hệ tác giả: Trần Thị Thảo; Email: ttthao@daihocthudo.edu.vn

các thông tin cảm quan và sử dụng để hiểu biết, tri nhận và giao tiếp với thế giới, nhưng thiên hướng học tập của trẻ có thể bị hạn chế bởi nhiều yếu tố như thể chất, nhận thức và tình cảm xã hội. Việc được hưởng sự chăm sóc và phát triển tốt từ lứa tuổi mầm non sẽ góp phần tạo nên nền móng vững chắc cho sự phát triển trong tương lai của trẻ. Giáo dục mầm non có thể chuẩn bị cho trẻ các kỹ năng như tự lập, sự kiên chế, khả năng diễn đạt rõ ràng, đồng thời hình thành hứng thú đối với việc đến trường tiểu học, tăng khả năng sẵn sàng để bước vào giai đoạn giáo dục phổ thông. Song giáo dục như thế nào là đúng cách, góp phần phát triển tình cảm cũng như các kỹ năng về ngôn ngữ, nhận thức và thể chất của trẻ, đánh thức được các tiềm năng ở trẻ đang là câu hỏi lớn đối với ngành giáo dục nước nhà.

Hiện nay, hầu hết các phương pháp giáo dục mầm non hiện hành vẫn chưa thực sự cập nhật được các bài học có sự đầu tư thiết kế phù hợp với tâm lý, độ tuổi cũng như hệ thống cơ sở vật chất, trang thiết bị, đồ dùng phục vụ cho việc học tập và vui chơi của trẻ. Trong khi đó, rất nhiều phương pháp hiện đại đã được áp dụng tại nhiều nước trên thế giới. Điển hình như 5 phương pháp tiếp cận giáo dục mầm non nổi bật được áp dụng phổ biến tại những nước phát triển: trí thông minh đa diện, tiếp cận dự án, HighScope, Reggio Emilia, Montessori. Điểm nổi bật trong các phương pháp tiếp cận giáo dục hiện đại này là tạo ra các kích thích tích cực tới sự phát triển toàn diện nhân cách trẻ.

2. MỘT SỐ PHƯƠNG PHÁP TIẾP CẬN GIÁO DỤC HIỆN ĐẠI

2.1. Trí thông minh đa diện

Thuyết về trí thông minh đa diện (Multiple Intelligences) do nhà tâm lý học phát triển người Mỹ Howard Gardner (1943) khởi xướng năm 1983. Ông cho rằng mỗi đứa trẻ ngay từ khi sinh ra đã có tiềm năng phát triển một hoặc nhiều loại hình trí tuệ khác nhau và chúng được gọi là trí thông minh đa diện. Tiếp thu quan điểm đó, Tiến sĩ Thomas Armstrong- một nhà tâm lý học, nhà giáo dục, đồng thời là Giám đốc điều hành *Viện Nghiên cứu các vấn đề về Học tập và Sự phát triển Con người* tại Mỹ cùng nhiều tác giả khác đã nỗ lực nghiên cứu để đưa ra các phương pháp ứng dụng thuyết *Trí thông minh đa diện* vào việc giáo dục ở nhà trường đặc biệt là các nhà trường mầm non, cũng như hướng dẫn cha mẹ cách hỗ trợ đứa con yêu của mình phát huy hết tiềm năng trí não mà tạo hóa đã ban tặng cho mỗi bé. Cho đến nay, thuyết này đã được công nhận và ứng dụng tại hơn 128 quốc gia trên thế giới như Mỹ, Úc, Canada, Thụy Sĩ và Singapore... trong đó có Việt Nam.

Thuyết trí thông minh đa diện chỉ ra rằng năng lực trí tuệ thiên bẩm của mỗi con người vốn đã bao gồm các loại trí thông minh đa diện, chúng phối hợp cùng nhau để nâng cao "tổng lực" sức mạnh trí não lẫn sức mạnh thể chất của mỗi cá nhân. Theo đó, mỗi đứa trẻ

đều có tiềm năng phát triển nhiều loại thông minh khác nhau, bằng sự hiểu biết và ứng dụng học thuyết trong giáo dục con trẻ từ sớm, cha mẹ có thể giúp trẻ phát triển đa diện để thành công và dẫn đầu. Trong đó, bẩm sinh mỗi người có sẵn 8 loại trí thông minh về logic-toán học, không gian, vận động, tương tác giao tiếp, nội tâm, thiên nhiên, ngôn ngữ, âm nhạc.

Lý thuyết về "đa thông minh" của Howard Gardner đã đặt ra nhiều chiến thuật mới về cách giảng dạy và học tập, người học nhờ đó có nhiều cơ hội khám phá các mức độ, dạng thức khác nhau về thông minh, được giúp đỡ để phát triển cả những năng khiếu còn tiềm ẩn. Việc giúp đỡ học sinh tham gia học hỏi, phát triển nhiều loại thông minh, cộng tác vào nhiều loại sinh hoạt học đường và xã hội khiến cho học sinh có khả năng nhiều mặt để sau này phục vụ xã hội theo chiều hướng xây dựng.

2.2. Tiếp cận dự án

Phương pháp *Tiếp cận dự án* (Project) được biết đến từ năm 1830. Đầu thế kỉ 20, tác giả Parker và Dewey đã nghiên cứu quá trình học tập tiếp cận Project thông qua hoạt động giảng dạy, từ đó đưa ra phương pháp mới trong quá trình giáo dục. Năm 1919, tác giả Kilpatrick đã đặt tên là phương pháp tiếp cận Project, có nghĩa là những hoạt động có chủ đề. Theo ông, bản chất của phương pháp tiếp cận Project là giúp người học tập trung tinh thần vào hoạt động có động cơ, thực hiện một vai trò cụ thể và tham gia một cách chủ động. Phương pháp tiếp cận Project được thực hiện tại một số các trường mầm non tại Anh vào năm 1960 và 1970. Hiện nay phương pháp tiếp cận Project là một trong những phương pháp đang được áp dụng tại nhiều nước trên thế giới, đặc biệt là ở Hàn Quốc.

Trong giáo dục mầm non, phương pháp tiếp cận Project nhấn mạnh vào việc giáo dục tích hợp dựa trên cơ sở lý luận của chủ nghĩa tiến bộ Dewey. Triết lý của quan điểm này là giáo dục dựa trên đặc điểm cá nhân, hứng thú, nhu cầu, nguyện vọng, năng khiếu, tính tự nguyện tích cực của trẻ. Theo cách tiếp cận này, nhiều hoạt động có chủ đề được thực hiện ở một cá nhân, một nhóm trẻ trong một lớp học mầm non hoặc tại nhà. Đầu tiên là cung cấp cho trẻ cơ hội được tập luyện trở thành "nhà nghiên cứu", sau đó thu hút trẻ, hướng dẫn trẻ cách khám phá, tìm hiểu kiến thức về những sự kiện, hiện tượng trong môi trường xung quanh. Khi "nghiên cứu", trẻ có cơ hội đưa ra những câu hỏi, dự đoán và tự mày mò tìm ra câu trả lời. Phương pháp *Tiếp cận dự án* cung cấp những tình huống khuyến khích trẻ có thể áp dụng kĩ năng xã hội và tư duy đa dạng và giúp trẻ phát triển kĩ năng diễn đạt cơ bản. Ở phần kết thúc của một Project (chủ đề) sẽ có phần triển lãm của trẻ.

Phương pháp *Tiếp cận dự án* tạo cơ hội cho trẻ diễn đạt ý kiến, cách thức cộng tác, chia sẻ trách nhiệm trong công việc thu tìm tài liệu, cách cùng nhau thảo luận, vạch ra một

số cách "nghiên cứu" khác nhau; cung cấp cho trẻ những câu hỏi về thế giới tự nhiên xung quanh gần gũi với trẻ; hướng dẫn cho trẻ cách quan sát mọi vật phát triển và thay đổi như thế nào. Trẻ được kết hợp chặt chẽ với chương trình giáo dục bình thường; môi trường và con người là nguồn tài liệu tiềm tàng cho trẻ tìm tòi; kiến thức của trẻ được mở rộng, nâng cao, kĩ năng thực hành được hình thành, củng cố, kiểm chứng. Tất cả những điều đó đã góp phần làm giàu vốn kinh nghiệm của trẻ.

2.3. HighScope

Mô hình giáo dục HighScope- được sử dụng cho trẻ tuổi nhà trẻ, mẫu giáo và tiểu học, ra đời tại Mỹ những năm 1960. Triết lý giáo dục đằng sau mô hình HighScope là dựa trên nghiên cứu và học thuyết phát triển trẻ em của hai nhà tâm lý học nổi tiếng thế giới là Jean Piaget và John Dewey. Từ đó đến nay, mô hình giáo dục HighScope đã có những nghiên cứu về sự phát triển nhận thức và não bộ. Trong thực tiễn giảng dạy, phương pháp giáo dục HighScope đúc rút kinh nghiệm từ công trình nghiên cứu của nhà tâm lý học phát triển, nhà giáo dục Lev Vygotsky, đặc biệt là chiến lược giá đỡ (scaffolding) của người lớn - hỗ trợ trẻ ở mức phát triển hiện tại và nhờ đó giúp trẻ phát triển - trong một bối cảnh được sắp xếp, qua đó trẻ có cơ hội chọn lựa vật liệu, ý tưởng và con người để tương tác trong các dự án mà trẻ thực hiện. Người lớn làm việc cùng trẻ sẽ thấy mình giống như người hỗ trợ hoặc đối tác chứ không phải là người quản lý hoặc giám sát trẻ. Đến nay phương pháp giáo dục này đã trở thành một trong bốn mô hình giáo dục mầm non nổi tiếng nhất thế giới, được sử dụng rộng rãi ở các trường mầm non quốc tế.

Mô hình giáo dục HighScope nhấn mạnh vào " cá nhân học tập chủ động". Học tập chủ động có nghĩa là học sinh có những trải nghiệm trực tiếp với con người, sự việc, sự kiện và các ý tưởng. Sự hứng thú và những chọn lựa của trẻ là trung tâm của chương trình HighScope. Trẻ xây dựng kiến thức cho riêng mình thông qua sự tương tác với thế giới và con người xung quanh. Trẻ thực hiện bước đầu tiên trong quá trình học hỏi thông qua việc đưa ra những chọn lựa và thực hiện kế hoạch và quyết định của mình. Các giáo viên, người chăm sóc trẻ và cha mẹ cung cấp cho trẻ sự hỗ trợ về tình cảm, vật chất và kiến thức. Trong quá trình học tập chủ động, người lớn gợi mở tư duy của trẻ thông qua những tương tác đa dạng về vật liệu và sự chăm sóc. Thông qua "giá đỡ", người lớn giúp trẻ thu hoạch kiến thức và phát triển những kỹ năng giải quyết vấn đề một cách sáng tạo.

Với một chương trình khung rộng, HighScope có nhiều điểm độc đáo khác biệt so với các chương trình mầm non khác. Một trong những điểm khác biệt đầu tiên phải kể đến chuỗi hoạt động hàng ngày Plan-do-review. Nghiên cứu chỉ ra rằng việc lên kế hoạch (plan) và xem lại (review) là hai thành tố chính của hoạt động học tập hằng ngày, mang ý

nghĩa tích cực và quan trọng nhất đối với điểm số khi đánh giá sự phát triển của trẻ. Phương pháp giáo dục HighScope phù hợp với tiêu chuẩn thực hành tốt nhất được khuyến nghị bởi *Hiệp hội Quốc gia Hoa Kỳ về Giáo dục trẻ em* (NAEYC), các Tiêu chuẩn thực hành của *Chương trình Head Start* (Giáo dục trẻ Mầm non) và các hướng dẫn cho các chương trình giáo dục trẻ em khác.

2.4. Cách tiếp cận Reggio Emilia

Reggio Emilia là phương pháp giáo dục được nhà tâm lý học người Italia, Loris Malaguzzi (1920-1994) phát triển từ những năm 40 của thế kỷ 20, sau khi chiến tranh thế giới lần thứ 2 vừa kết thúc và được đặt tên theo ngôi làng Reggio Emilia ở phía bắc Italia.

Triết lý Reggio Emilia bắt nguồn từ niềm tin cho rằng trong mỗi trẻ đều chứa đựng một tiềm năng lớn và tiềm năng đó sẽ được phát triển nhờ chính trí tò mò vốn có của trẻ. Trẻ cố gắng tìm hiểu thế giới xung quanh và tự đưa ra cách riêng của mình để giải thích sự vận động của thế giới đó. Xuất phát từ Italia, cách tiếp cận Reggio Emilia hiện đang được đánh giá cao và được áp dụng tại những trường mầm non ở nhiều nước trên thế giới bởi khả năng mở rộng cánh cửa cho trí tưởng tượng và sáng tạo của trẻ được bay bổng qua các hoạt động như vẽ, nặn, sáng tác tranh...

Theo Reggio Emilia, mỗi cá nhân chúng ta đều xây dựng kiến thức của mình từ những kinh nghiệm thực tế, thông qua những tương tác của mỗi người với môi trường và xã hội. Trẻ em cũng vậy, trẻ cần được nhà trường và gia đình trao cho những cơ hội để xây dựng kho kiến thức của mình dựa trên trí tò mò tự nhiên của trẻ.

Thông qua phương pháp Reggio Emilia, trẻ được tham gia tích cực trong học tập: được đặt câu hỏi, đưa ra giả thuyết và trải nghiệm chúng, được kích thích so sánh với nguồn tài liệu để tự rút ra một quan điểm mới, được chia sẻ những gì khám phá để phát triển kỹ năng làm việc nhóm. Reggio giúp trẻ nói lên được ngôn ngữ riêng của chúng, hiện thực hóa suy nghĩ của chúng bằng nhiều cách, không chỉ bằng ngôn ngữ. Khía cạnh nổi bật nhất trong phương pháp tiếp cận Reggio Emilia chính là niềm tin rằng trẻ thể hiện sự hiểu biết và diễn tả suy nghĩ cũng như sáng tạo của mình bằng rất nhiều cách khác nhau. Có hàng trăm cách suy nghĩ, khám phá và học tập. Thông qua các bức vẽ và điêu khắc hay các hoạt động nhảy múa và vận động, thông qua mỹ thuật và đóng kịch cũng như các mô hình và âm nhạc và mỗi một cách trong "hàng trăm ngôn ngữ" này đều phải được coi trọng cũng như giáo dục. Tất cả những điều này là một phần của trẻ em: học và chơi không thể tách rời. Phương pháp Reggio Emilia nhấn mạnh phát triển thực tiễn trong việc học tập bằng cách cho phép trẻ sử dụng tất cả các giác quan và ngôn ngữ của mình để học. Ở phương pháp này, môi trường là người thầy thứ ba, đồng thời cũng chính là nơi định giá quá trình

học tập của trẻ, nơi cung cấp cho trẻ những công cụ để hiện thực hóa ý tưởng của trẻ và trong phương pháp Reggio Emilia, sự hợp tác giữa các trẻ được đánh giá rất cao. Hầu hết các trường học Reggio Emilia lý tưởng đều có một "xưởng nghệ thuật" được lấp đầy với các vật liệu như đất sét, sơn và các nguyên vật liệu thiên nhiên, các tác phẩm sáng tạo của trẻ. Trẻ em sử dụng các vật liệu trong "xưởng nghệ thuật" để thể hiện những suy nghĩ và hiểu biết của trẻ về những gì trẻ suy nghĩ hay đã học được trong các dự án.

Vai trò của người lớn là quan sát trẻ, lắng nghe những câu hỏi, câu chuyện của trẻ, tìm hiểu những điều mà trẻ quan tâm; từ đó, mang đến cho trẻ các cơ hội được tìm hiểu và khám phá những điều chúng quan tâm.

2.5. Cách tiếp cận Montessori

Phương pháp giáo dục Montessori được đặt theo tên của nhà tâm lý - giáo dục học nổi tiếng thế giới Maria Montessori. Montessori bắt đầu nghiên cứu về giáo dục năm 1897, đến năm 1907, lớp học đầu tiên được giảng dạy theo phương pháp của bà vào thời kỳ cả châu Âu đang có phong trào đổi mới phương pháp sư phạm - "lấy người học làm trung tâm". Đến năm 1911, phương pháp giáo dục của bà được nhanh chóng lan truyền và nhiều sách đã được xuất bản. Ở Mỹ, phương pháp Montessori cũng được phổ biến nhanh chóng. Tuy nhiên, năm 1914, sau khi cuốn sách *Khảo sát hệ thống giáo dục Montessori* do nhà giáo dục học người Mỹ William Heard Kilpatrick phát hành, tư tưởng của bà và phương pháp Montessori đã bị lu mờ ở Mỹ, mãi tới năm 1960 mới nở rộ lại. Phương pháp Montessori đã thu được nhiều thành công và phát triển không ngừng trong hơn 100 năm qua, đến nay đã có trên 110 quốc gia áp dụng, tất cả trường học ở các nước Tây Âu đều đã tiếp cận tinh thần của phương pháp Montessori, đặc biệt có 22.000 trường đặt tên là Montessori như Mỹ (5.000 trường), Anh (700 trường), Canada, Úc, Nhật, Hàn Quốc, Nam Phi... Tại Việt Nam, một số trường mầm non đã bắt đầu đưa một số phương pháp trên vào chương trình.

Phương pháp Montessori là phương pháp giáo dục tỉ mỉ, không bỏ qua bất cứ khía cạnh nào của cuộc sống, rất chặt chẽ và toàn diện, lấy khả năng tự học là nền tảng cơ sở. Chú trọng khả năng vào việc khai thác tiềm năng sẵn có, không áp đặt trẻ, chỉ quan sát đưa ra gợi ý và hỗ trợ khả năng tự phát triển của trẻ vì bản thân mỗi trẻ từ khi sinh ra vốn đã có khả năng tự học tuyệt vời. Đây là phương pháp nuôi dưỡng tình yêu của trẻ trong học tập và khuyến khích sự độc lập bằng cách cung cấp một môi trường hoạt động và các tài liệu, để trẻ có thể sử dụng (học tập) theo cách riêng, tốc độ riêng của mình. Điều này giúp trẻ xây dựng sự tự tin, kỷ luật nội tâm, một cảm giác về giá trị bản thân và thẩm nhận hành vi xã hội tích cực, giúp các em có động lực để chủ động học tập, để phát triển đầy đủ tiềm

năng, kể cả sự nhận biết vị trí của mình trong cộng đồng, cho ngày hôm nay và tương lai. Cách tiếp cận này là cơ sở để tạo ra những con người độc lập, phát triển toàn diện và cảm nhận cuộc sống với một thái độ trân trọng và hạnh phúc, tạo ra ý thức, thói quen học tập suốt đời. Ngoài ra, phương pháp tiếp cận Montessori giúp phát triển kỹ năng học tập, kỹ năng sống và 5 giác quan của trẻ qua các bộ đồ chơi học tập có khả năng phát triển giác quan, tri giác và khả năng suy luận, dự đoán cho trẻ. Montessori đề cao việc phát triển tính tự lập cho trẻ và giúp trẻ hình thành tính kỷ luật một cách tự nguyện. Mỗi phòng Montessori có 115 bộ học cụ, giúp trẻ phát triển 5 mặt, về khả năng tri giác, toán, ngôn ngữ, kỹ năng sống và bước đầu tìm hiểu thế giới tự nhiên và văn hóa.

Với mục tiêu là hỗ trợ để trẻ trưởng thành, không phải là để truyền đạt kiến thức một chiều, cũng không phải là sự đi trước một bước trong học thuật, càng không phải vì cạnh tranh, mà là yêu cầu được sống và phát triển ở trẻ. Trẻ được rèn luyện, bồi dưỡng những thói quen tốt như: Tự giác làm việc của mình, làm việc có trình tự, hoàn thành công việc được giao; nâng cao kỹ năng thực hành, khả năng suy nghĩ, giải quyết vấn đề độc lập, khả năng giao tiếp, thuyết phục và các phẩm chất tốt như: Đam mê học tập, yêu cuộc sống; nhân hậu, sẵn sàng giúp đỡ người khác; có ý thức bảo vệ môi trường sống và yêu chuộng hòa bình.

3. KẾT LUẬN

Các phương pháp kể trên đều đã được áp dụng giảng dạy cho nhiều trẻ ở độ tuổi mầm non trên thế giới và cho những kết quả rất ấn tượng khi trẻ trở nên độc lập, tự tin và năng động hơn hẳn so với trẻ học theo cách truyền thống. Ngoài giáo dục từ nhà trường học, các bậc cha mẹ cũng cần hiểu thêm về tâm lý cũng như các nguyên lý, phương pháp giáo dục hiện đại để khuyến khích và động viên con mình phát triển về trí tuệ lẫn thể chất, mang đến cho con môi trường học tập, sinh hoạt, phát triển phù hợp.

Đối với các nhà trường mầm non, việc học tập và tiếp thu các phương pháp tiếp cận hiện đại này là rất cần thiết, song cần căn cứ vào đặc điểm tình hình học sinh, điều kiện cơ sở vật chất của nhà trường để lựa chọn những phương pháp phù hợp nhất. Đổi mới không có nghĩa là loại bỏ các phương pháp truyền thống mà cần bắt đầu bằng việc cải tiến để nâng cao hiệu quả và hạn chế nhược điểm của chúng. Mỗi nhà trường mầm non cũng cần đầu tư cho bồi dưỡng, nâng cao chất lượng đội ngũ giáo viên, giúp họ nắm vững các yêu cầu và sử dụng thành thạo các kỹ thuật dạy học tiên tiến, hiện đại, có khả năng kết hợp đa dạng các phương pháp dạy học để tạo ra hiệu quả tốt nhất.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2015), *Chương trình Giáo dục Mầm non*, Nxb Giáo dục Việt Nam.
2. Cẩm nang nghiệp vụ sư phạm (2013), *Đổi mới phương pháp dạy học hiệu quả*, Nxb Tài chính.
3. Ngô Hiếu Huy (2013), *Phương pháp Giáo dục Montessori*, Nxb Văn hóa Thông tin.
4. Nguyễn Thị Hòa (2011), *Giáo trình Giáo dục học Mầm non*, Nxb Đại học Sư phạm.

SOME METHODS TO APPROACH MODERN EDUCATION AT NURSERY SCHOOLS NOWADAYS

Abstract: Nowadays, most of the traditional nursery education methods are not genuinely updated in terms of the lesson arrangement complying with the age and psychology of learners as well as the infrastructure or teaching equipments. Meanwhile, there are many modern education methods, which were applied in many countries all over the world. The article aims to introduce 5 outstanding approaching methods of nursery education which are prominently applied in developing countries: Multi-dimensional intelligence, project approach, HighScope, Reggio Emilia, Montessori.

Keywords: modern approaching methods, nursery education

TƯ TƯỞNG CHÍNH TRỊ CỦA HÀN PHI TỬ TRONG TÁC PHẨM CÙNG TÊN

Trần Thị Thơm¹

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Bài viết đề cập đến tư tưởng chính trị trong tác phẩm *Hàn Phi Tử* của nhà triết học, nhà chính trị lỗi lạc trong lịch sử Trung Quốc - Hàn Phi Tử. Tư tưởng chính trị của ông tập trung vào một số nội dung chủ yếu như: công cụ thực hiện quyền lực chính trị, chủ nhân của quyền lực, việc dùng người, việc thực thi quyền lực, việc giữ chính quyền. Qua đó, bài viết khẳng định những đóng góp của *Hàn Phi Tử* cho lịch sử nói chung và cho khoa học chính trị nói riêng.

Từ khóa: *Hàn Phi Tử*, tư tưởng chính trị.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Hàn Phi Tử được xem là một trong những tác phẩm chính trị học đầu tiên của Trung Quốc và thế giới. Tên công trình cũng là tên tác giả – Hàn Phi Tử (khoảng 280 – 233 TCN). Ông thực sự là một thiên tài, một bộ óc lỗi lạc của Trung Quốc và của loài người. Ông chính là người đầu tiên dám nhìn thẳng vào sự thật và nói đúng sự thật với một trái tim chan chứa tình yêu thương, trân trọng con người. Tác phẩm *Hàn Phi Tử* được ông viết cách đây khoảng 2300 năm nhưng mỗi chúng ta đều thấy rõ sự nóng hổi của nó cả về tư tưởng và cách diễn đạt. Đọc *Hàn Phi Tử*, mọi khoảng cách đã được lấp đầy bởi sự thông minh, sâu sắc, tầm nhìn xa, trông rộng mà tác giả của nó đã dùng tất cả tâm lực, trí lực dồn vào đó trước khi đón nhận cái chết nghiệt ngã mà lịch sử sắp đặt.

Tác phẩm *Hàn Phi Tử* đã thể hiện nhiều tư tưởng khác nhau nhưng xuyên suốt vẫn là tư tưởng chính trị. Tư tưởng chính trị của ông đã được Tần Thủy Hoàng vận dụng triệt để và giúp Tần Thủy Hoàng trở thành ông vua đầu tiên có công thống nhất Trung Quốc. Bài viết đề cập tới tư tưởng chính trị trong *Hàn Phi Tử* tập trung vào một số nội dung chủ yếu như: công cụ thực hiện quyền lực chính trị, chủ nhân của quyền lực, việc dùng người, việc thực thi quyền lực, việc giữ chính quyền.

¹ Nhận bài ngày 3.3.2017; chỉnh sửa, gửi phản biện và duyệt đăng ngày 20.4.2017
Liên hệ tác giả: Trần Thị Thơm; Email: ttthom@daihocthudo.edu.vn

2. NỘI DUNG

2.1. Tính tất yếu phải dùng pháp luật – công cụ thực hiện quyền lực chính trị

Xã hội Trung Quốc thời Xuân Thu – Chiến Quốc với nhiều biến động phức tạp là tiền đề nảy sinh một số trường phái, học thuyết chính trị nổi tiếng như Nho gia, Mặc gia, Đạo gia, Pháp gia... Chủ soái của các học thuyết chính trị này đều có tham vọng giải quyết các vấn đề chính trị xã hội lúc đó, tuy nhiên, khi được vận dụng trong thực tế, chúng đều tỏ ra còn nhiều hạn chế.

Xuất thân là con vua, Hàn Phi Tử thấy rõ những mặt trái của chế độ quân chủ đương thời. Đối với ông, đâu đâu cũng là lừa dối, toan tính, mưu mô. Ông đã vạch trần thực trạng của chế độ quân chủ - chế độ được xây dựng trên cơ sở học thuyết "Đức trị" - một cách không không nể nang gì hết. Dưới ngòi bút của ông, các quan hệ xã hội, vua tôi, quân thần... thậm chí cả đời sống sinh hoạt trong hoàng tộc được phơi bày đến tàn nhẫn, trần trụi. Dùng đức để trị mà kẻ ở trên là vua lại không có đức, không làm tròn danh phận của mình; "vua không ra vua" nên khiến cho kẻ dưới ý thế làm loạn; "tôi không ra tôi", "cha không ra cha", "con không ra con", "vợ không ra vợ", "chồng không ra chồng"... dẫn đến cả xã hội đại loạn. Các quy phạm đạo đức bị biến đổi, xâm phạm nghiêm trọng. Chế độ "Đức trị" lúc này trở nên bất lực bởi nó không giải quyết được những vấn đề chính trị, xã hội đang đặt ra.

Hàn Phi Tử cho rằng, muốn thu phục được thiên hạ, điều cốt yếu là phải có sức mạnh áp đảo về kinh tế và quân sự, còn "nhân, lễ, nghĩa, hiếu, trung..." đều viên vông. Thật vậy, những quan điểm về đạo đức, luân lý theo quan điểm của Nho gia, Mặc gia, Đạo gia chủ yếu tác động vào kiến trúc thượng tầng xã hội, chỉ khuyến cáo chứ không có tác dụng rắn đe. Vì vậy, muốn thay đổi được xã hội tận gốc và toàn diện thì phải có được một cơ sở kinh tế và quân sự vững chắc. Có như vậy mới có thể cải biến được xã hội một cách hiệu quả và xây dựng trên đó những quan hệ xã hội mới. Do đó, nếu Nho gia chủ trương "Đức trị", Mặc gia chủ trương "Kiêm ái", Đạo gia chủ trương "Vô vi" thì "Pháp gia" của Hàn Phi Tử chủ trương dùng "Pháp trị" để ổn định và thống nhất xã hội đang hỗn loạn. Coi pháp luật là công cụ để đưa xã hội từ loạn sang trị tức là Hàn Phi Tử đã tính đến tính hiệu quả, tính hữu dụng của nó đối với tồn tại xã hội lúc bấy giờ.

Nội dung học thuyết Pháp trị của Hàn Phi Tử bao gồm ba yếu tố cơ bản gắn chặt với nhau, đó là: Pháp, Thế, Thuật. Trong đó, "Pháp" là công cụ để thực hiện mục tiêu, còn "Thế" và "Thuật" như là cách thức để thực hiện mục tiêu đó. "Pháp" theo ông là quy ước, là tiêu chuẩn, là căn cứ để định rõ danh phận, phải trái, công tội để từ đó mọi người biết rõ bổn phận, trách nhiệm của mình. Gắn liền với "Pháp" là "Thế". "Thế" là địa vị, thế lực,

quyền uy của người cầm đầu, là cái khiến cho người ta phải khiếp sợ. Có "Thế" thì "Pháp" mới mang tính cưỡng chế, mới có hiệu lực, mới được thi hành, mới khiến người khác phải phục tùng. "Thuật" là thủ thuật, phương pháp, cách thức sử dụng "Pháp", thi hành "Pháp" nhằm đáp ứng mục đích của người cầm quyền để đạt được mục đích cao nhất trong quản lí đất nước, quản lí xã hội.

Có thể nói, Pháp – Thế – Thuật có mối quan hệ hữu cơ không tách rời nhau trong học thuyết Pháp trị, làm cho học thuyết này trở nên khả thi trong thực tế. Nếu chỉ có Pháp mà không có Thế và Thuật thì pháp luật cũng khó được thi hành, hoặc có thi hành thì tính thuyết phục cũng không cao, không đạt được mục đích của người cầm quyền. Nếu chỉ có Thế mà không có Pháp - công cụ để thể hiện cái thế của mình, thì người cầm quyền dù cho thế có cường, lực có mạnh đến thế nào đi chăng nữa thì cũng trở thành vô dụng, cái Thế đó cũng dần dần suy giảm mà thôi. Còn nếu chỉ có Thuật mà không có Thế thì cái Thuật đó không có giá trị gì và không được sử dụng. Như vậy Pháp – Thế – Thuật có quan hệ bổ sung cho nhau, "Pháp" là công cụ thực hiện quyền lực, "Thế" là bản thân quyền lực và "Thuật" là cách thức sử dụng công cụ thực hiện quyền lực một cách hiệu quả nhất.

2.2. Việc xác lập cá nhân lãnh đạo, chủ nhân của quyền lực

Có thể nói, tư tưởng chính trị của Hàn Phi Tử mang dấu ấn lịch sử về một chế độ phong kiến tập quyền mà quyền lực nhà nước hoàn toàn nằm trong tay một ông vua chuyên chế. Hệ thống tư tưởng của ông thể hiện ý chí của giai cấp thống trị, xác lập và bảo vệ quyền lực của người đứng đầu nhà nước phong kiến. Trong tư tưởng chính trị của Hàn Phi Tử, vai trò của cá nhân lãnh đạo - vua - được đề cập khá toàn diện từ phẩm chất, năng lực đến vị thế để lập nghiệp bá vương, làm chủ thiên hạ.

Nếu Nho gia, Mặc gia, Lão gia đề cao, đặt lên hàng đầu hình mẫu ông vua với "đạo đức", "kiêm ái", "thánh nhân có Đạo"... , thì Hàn Phi Tử chủ trương xây dựng hình mẫu một ông vua "biết đề ra pháp luật và thực thi pháp luật" làm đầu, đồng thời ông vua đó phải "biết dùng người, tận dụng thế mạnh của bầy tôi". Chính vì vậy, ông viết: "Bậc vua sáng khiến pháp luật chọn người chứ không tiến cử; khiến pháp luật đo lường công lao chứ không tự mình tính toán. Kẻ có tài năng không bị che đậy, kẻ kém không thể tỏ vẻ... Như thế giữa vua với tôi phân biệt rõ ràng và nước dễ cai trị. Chỉ cần nhà vua theo pháp luật là có thể làm được thế" [1, tr.58]; "Nhà vua không giỏi mà làm thầy những người giỏi, không khôn ngoan nhưng làm chuẩn mực cho sự khôn ngoan. Bầy tôi phải vất vả mà nhà vua hưởng sự thành công. Cái đó gọi là nguyên lí chủ yếu của ông vua hiền" [1, tr.51].

Hàn Phi Tử đã xác định quyền lực bất khả xâm phạm của nhà vua. Ông đã chỉ ra 5 cái che lấp - cái mà nhà vua rất dễ mất kiểm soát, đó là: bầy tôi cản trở nhà vua, bầy tôi

nắm lấy của cải và lợi lộc, bấy tôi tự tiện thi hành mệnh lệnh, bấy tôi được phép thi hành việc nghĩa, bấy tôi được phép gây dựng người. Theo ông, những điều này chỉ có nhà vua mới được thực hiện chứ không phải là việc của bấy tôi. Nhà vua phải giữ cho được những quyền này trong tay mình, không được để mất kiểm soát, để những quyền này vào tay bấy tôi thì nhà vua sẽ bị mất địa vị của mình. Qua đó, chúng ta thấy, trong quan niệm của Hàn Phi Tử, những yếu tố xác định địa vị của một ông vua chuyên chế là: quyền lực tối cao thuộc về nhà vua, không ai có thể cản trở được sự xác lập quyền lực tối cao nằm trong tay nhà vua; mọi của cải và lợi lộc đều nằm trong tay nhà vua; mọi quyền hành và mệnh lệnh đều nằm trong tay nhà vua; nhà vua là người duy nhất được ban hành mệnh lệnh và ra quyết định thi hành mệnh lệnh; nhà vua là người được ban phát ân nghĩa và nhà vua là người duy nhất có nhiệm vụ phân định quyền lực và ban phát quyền lực cho người khác.

2.3. Tư tưởng của Hàn Phi Tử về bấy tôi, về việc dùng người

Hàn Phi Tử đã đề xuất cách dùng người, cách hành xử của nhà vua với bấy tôi trên cơ sở cho rằng bản chất con người là "hám lợi". Đối với ông, con người làm theo lợi ích cá nhân, bao giờ cũng hám lợi, cũng mưu mô tính toán để mưu lợi cho riêng mình. Thật vậy, "con người ích kỉ, ham lợi, ghét hại, thích thưởng, sợ trừng phạt... đó là cái lẽ tự nhiên" [1, tr.51], "thích điều lợi và tìm nó, ghét cái hại và tránh nó, đó là tình cảm của con người" [1, tr.124]. Cho nên khi xét hành động của ai, theo ông, không cần xét những tiêu chuẩn: nhân, nghĩa, lễ... của đạo đức truyền thống mà phải xét ở việc mưu cầu lợi ích của họ. Quan niệm con người luôn hám lợi, thích thưởng, sợ trừng phạt thì trong chính sách pháp trị của ông, ông đề cao việc thưởng phạt nghiêm minh, công bằng; người có công thì được thưởng, kẻ có tội thì phải chịu phạt, thậm chí phải phạt thật nặng ...

Theo ông, muốn nhân dân ủng hộ mình, đốc lòng tham gia vào cuộc chiến tranh do mình phát động thì phải quan tâm đến lợi ích của họ. Ông giải thích: "không phải binh sĩ và dân chúng không thể liều chết mà vì những người ở trên không thể cho họ liều chết. Miệng nói khen thưởng nhưng lại không cho, miệng nói trừng phạt nhưng lại không thi hành. Thưởng phạt đều không chắc như đã nói nên dân không liều chết" [1, tr.51]. Như vậy, có nghĩa là khi lợi ích của người dân không được đảm bảo thì họ sẽ không đốc lòng vì người trên. Do đó "người có công và kẻ không có công phân biệt rõ ràng thì dân sinh ra ở nơi cha bồng mẹ bế, trong đời chưa từng thấy quân giặc chỉ nghe nói đến chuyện chiến đấu đã giẫm chân nhau, xắn áo, xông vào nơi gươm giáo, giẫm lên lửa đạn, quyết tâm liều chết. Phàm chuyện quyết chết và quyết sống là khác nhau nhưng dân lại làm như thế" [1, tr.28]. Họ thấy chuyện quyết chết cũng quan trọng như chuyện quyết sống không phải gì khác mà chính là lợi ích. Vì có thưởng có phạt thỏa đáng, lợi ích của họ được đảm bảo cho nên họ sẵn sàng lăn mình vào mọi hiểm nguy. Mặc dù quan điểm này của Hàn Phi Tử có phần cực

đoan, thái quá nhưng nó đã cho thấy thực trạng khốn cùng của xã hội Trung Quốc lúc bấy giờ. Tất cả mọi người từ trên xuống dưới đều chạy theo cái lợi, thậm chí vì cái lợi mà đánh đổi mọi thứ. Đây cũng chính là cơ sở để Hàn Phi Tử xây dựng học thuyết pháp trị của mình.

Theo ông, ai cũng theo đuổi lợi ích nhưng cái lợi của mỗi người không giống nhau. "Cái lợi của vua là bổ nhiệm những người có khả năng làm quan. Cái lợi của bầy tôi là ở chỗ không có khả năng mà được làm quan. Cái lợi của nhà vua là có công lao mới có tước lộc. Cái lợi của bầy tôi là ở chỗ không có công lao mà được giàu sang. Cái lợi của ông vua là ở chỗ người hào kiệt được trở tài năng, cái lợi của bầy tôi là ở chỗ lập bè đảng làm việc mưu lợi riêng" [1, tr.111]. Chính vì vậy, phải có công cụ kiểm soát, điều chỉnh để sự mưu lợi của mỗi người không đi quá xa, không vượt quá giới hạn, đó chính là pháp luật. Theo ông, tiêu chuẩn để lựa chọn bầy tôi, đó là những người biết tôn trọng pháp luật, pháp luật là cái mà các quan phải lấy làm thầy. Bầy tôi phải làm theo pháp luật mới là bầy tôi hiền. Để chọn được người hiền như vậy thì ông vua không được dựa vào ý riêng của mình mà phải dựa vào pháp luật. Khi đã dựa vào pháp luật thì chọn người hiền không thiên vị người thân thích, không ghét bỏ kẻ xa lạ, không kể họ ở địa vị cao hay thấp, sang hay hèn mà vấn đề chính là họ có thể làm sáng tỏ pháp luật hay không.

Ngoài ra, bầy tôi hiền còn phải: Không có hai lòng, phải một lòng một dạ với nhà vua; Ở triều đình, không từ chối việc hèn kém; Ở quân đội, không từ chối việc nguy khó; Phải thuận theo việc làm của cấp trên, nghe theo phép vua, sẵn sàng chờ đợi mệnh lệnh chứ không bàn đến chuyện phải trái. Và như vậy, tôi hiền thì tuy có miệng nhưng không nói việc riêng tư, tuy có mắt nhưng không nhìn việc riêng. Tất cả mọi việc đều do bề trên sai khiến. Quan điểm trên của Hàn Phi Tử cũng có những giá trị nhất định nhưng suy cho cùng ông vẫn đứng trên lập trường của giai cấp thống trị, ra sức bảo vệ lợi ích của giai cấp thống trị mà ở đó vị trí của ông vua chuyên chế được đẩy đến tối cao.

Trong việc dùng người, theo Hàn Phi Tử, nhà vua không nên để lộ tâm ý của mình cho bầy tôi biết. Bởi "ông vua nếu thích người hiền thì bầy tôi sẽ tô vẽ hạnh kiểm của mình để làm vừa lòng nhà vua", "nhà vua để lộ cái mình ghét thì bầy tôi che giấu cái xấu của họ" [1, tr.66], "nhà vua để lộ cái mình muốn thì bầy tôi khoe khoang tài năng của mình". Như vậy, nếu nhà vua để lộ tâm ý của mình thì bầy tôi không bao giờ bộc lộ cái "tình thực" của mình. Tóm lại, nhà vua là "thánh nhân có Đạo" nhưng phải vô vi thì nhà vua mới nhìn được cái tâm thật, cái tình thật của bầy tôi. Và chỉ khi nào nhà vua nhìn rõ cái tâm, cái tình của bầy tôi thì bầy tôi mới không thể gian dối nhà vua, che mắt nhà vua, mới dốc hết lòng vì nhà vua.

Mặc dù, Hàn Phi Tử đề cao pháp luật nhưng ông cũng đề cập tới các chuẩn mực đạo đức Nho giáo theo quan điểm của mình. Ông viết: "Những kẻ coi khinh tước lộc, coi nhẹ

việc bỏ ra đi, bỏ trốn để tìm ông vua của mình, thần không gọi là liêm. Những kẻ bịa đặt lí thuyết, làm trái pháp luật, ra sức can gián trái ý nhà vua, thần không gọi là trung. Những kẻ thi hành ân huệ, phân phát cái lợi để thu phục người dưới và nổi tiếng, thần không gọi là nhân. Những kẻ rời thế tục đi ở ẩn để chê bai người trên, thần không gọi là nghĩa" [1, tr.59]. Có thể thấy, "nhân", "nghĩa", "trung" trong quan niệm của Hàn Phi Tử và trong quan niệm của Nho gia đều có một điểm chung đó là đều phục vụ lợi ích của giai cấp thống trị, lợi ích của ông vua chuyên chế. Chỉ khác là, nếu Nho gia sử dụng "nhân", "nghĩa", "trung" làm công cụ thực thi quyền lực, ổn định xã hội thì Hàn Phi Tử chỉ xem đó là những chuẩn mực mà người tôi hiền phải có và ông sẽ bằng pháp luật để uốn nắn bày tôi đạt được điều đó.

2.4. Việc thực thi quyền lực nhà nước, quyền lực của ông vua chuyên chế

Hàn Phi Tử đã kết hợp một cách khéo léo tư tưởng chính danh của Khổng tử với tư tưởng vô vi của Lão tử trong việc thực thi quyền lực nhà nước với sức mạnh tuyệt đối thuộc về một ông vua chuyên chế. Theo ông, sự vật đều có cái danh phận của nó, có chỗ thích hợp của nó, mỗi người đều có chỗ đứng của mình cho nên trên dưới vô vi. Thật vậy, nếu mọi người làm đúng danh phận của mình, đứng đúng vị trí của mình thì xã hội sẽ ngay thẳng. Tuy nhiên để giữ cho sự vật được chính danh, xã hội được ngay thẳng, trên dưới được vô vi thì phải có sự điều chỉnh, chi phối bởi luật pháp. Ông cũng cho rằng, đạo có mặt trong mọi vật nên phải theo đạo mà làm, sống và chết cũng theo đạo, theo quy luật tự nhiên. Chính vì vậy, ông chủ trương xây dựng hệ thống pháp luật cũng dựa trên những quy luật chung tất yếu của cái đạo mà ở đó vai trò của nhà vua được đặt lên hàng đầu.

Có thể nói tư tưởng chính trị của Hàn Phi Tử chịu ảnh hưởng khá rõ nét bởi tư tưởng vô vi của Lão tử. Theo ông, đạo nhà vua là đạo vô vi - không làm nhưng có thể bao quát tất cả, đoán định được tất cả, chi phối được tất cả. Tất cả việc làm suy nghĩ của nhà vua chỉ có nhà vua mới biết còn người khác không thể đoán định được: "Nó trống rỗng phẳng lặng, không làm gì, ở nơi bóng tối nhìn thấy sự sai sót. Nó thấy người ta mà người ta không thấy nó, nó nghe người ta mà người ta không biết nó. Nó biết người ta mà người ta không biết nó" [1, tr.51-52].

Công cụ để giữ chính quyền và thực thi quyền lực nhà nước, theo Hàn Phi Tử không gì mạnh hơn bằng thi hành pháp luật một cách công minh: "nếu có ông vua biết bỏ được điều riêng tư, cong queo, mà theo phép công thì dân sẽ được yên mà nước sẽ được trị". Ông lí giải tính ưu việt của pháp luật trong việc quản lí xã hội rằng: "nếu bề trên dùng mắt thì kẻ dưới tô vẽ dung mạo. Bề trên dùng tai thì kẻ dưới tô vẽ âm thanh. Bề trên dùng sự suy nghĩ thì kẻ dưới nói năng rườm rà" [1, tr.60]. Cho nên công cụ ưu việt nhất không gì

bằng thi hành pháp luật. Nhờ có pháp luật mà nhà vua có thể cai trị bốn bề mà được rảnh rỗi, không mất thì giờ.

Theo ông, pháp luật là cái để ngăn cấm việc riêng tư sai lầm vượt ra ngoài pháp luật. Pháp luật phải sử dụng những hình phạt nghiêm bằng uy quyền tuyệt đối. "Hình phạt nghiêm là để cho lệnh được thi hành và chừng trị cấp dưới. Cái uy không thể cho mượn. Cái quyền không thể cùng chung với người khác. Nếu uy quyền chung với người khác thì bọn gian tà nham nhẩn. Pháp luật không chắc thì nhà vua bị nguy, hình phạt không quyết đoán thì không thắng được kẻ gian"; "Khi đã thi hành pháp luật thì kẻ khôn cũng không thể từ, kẻ dưng cũng không dám tranh. Trừng trị cái sai không tránh kẻ đại thân, thưởng cái đúng không bỏ sót kẻ thất phu... Hình phạt nặng thì không ai dám lấy sang khinh hèn. Pháp luật rõ ràng thì người trên được tôn trọng mà không bị xâm lấn" [1, tr.62]. Quan điểm của ông về thưởng phạt cũng rất rõ ràng: "Người nào đáng thưởng thì thưởng, người nào đáng trị thì trị. Cứ dựa vào việc làm của họ, người nào cũng tự làm nên cái kết quả của mình. Việc phải việc trái đều đối xử thích đáng. Như vậy, ai dám không tin? Một khi cái quy cái củ đã xác lập thì nhìn một góc cả ba góc kia đều lộ rõ" [1, tr.71].

Có thể nói, trong một xã hội hỗn loạn, đua nhau tranh giành quyền thế thì pháp luật thực sự là công cụ hữu dụng. Nó như cái thước để uốn chỉnh xã hội cho ngay thẳng. Cái thước đó nằm trong tay vua, bảo vệ vua; vì vậy, nhà vua phải sử dụng cho hợp lý và giữ cái thước đó cho chắc, cho ngay thẳng. Có như vậy, nhà vua mới giữ được quyền lực đồng thời củng cố quyền lực tối cao, bất khả xâm phạm của mình.

2.5. Việc nắm giữ thể chế, quyền lực của nhà vua

Hàn Phi Tử đã chỉ ra *bát gian* và *thập quá* – những điều mà nhà vua, người quản lý đất nước nên tránh để khỏi rơi vào cảnh thân chết, nước mất nhằm giữ được quyền lực, giữ được giang sơn.

Tám đường gian dối (bát gian) mà ông cảnh tỉnh nhà vua phải đề phòng, xa lánh: một là cùng giường (ái nữ và quý tử); hai là ở bên cạnh (bọn kép hát, bọn hề, những người chung quanh gần gũi nhà vua); ba là cha anh (các công tử con của các bà thiếp); bốn là nuôi tai họa (thích cung thất đẹp, ao hồ, đài tạ đẹp, thích con trai con gái ăn mặc đẹp, thích chó ngựa để thỏa lòng mình); năm là bọn lưu manh (kẻ làm tôi phân tán tài sản nhà nước); sáu là du thuyết (bị lời nói dối cuốn); bảy là cưỡng ép (nhà vua lấy trăm họ và các quan làm uy lực của mình); tám là bốn phương (thờ nước lớn). Đây là tám điều khiến cho bảy tôi trở thành kẻ gian và nhà vua bị che đậy, bị cướp đoạt, mất cái mình có.

Tám đường gian dối mà Hàn Phi Tử chỉ ra có nghĩa sâu sắc. Nó không chỉ đúng với xã hội lúc bấy giờ mà còn khơi gợi nhiều điều cần suy ngẫm trong xã hội chúng ta ngày hôm

nay về những vấn nạn: tham nhũng, lãng phí; tư tưởng huyết tộc, dòng họ; lối làm việc hình thức, phù phiếm... Đó là những điều chúng ta cần xa lánh và kiên quyết đấu tranh, bài trừ bởi tất cả những điều đó đều đi ngược lại lợi ích của nhân dân, dân tộc; làm kìm hãm sự phát triển của đất nước, làm mất lòng tin của nhân dân vào sự nghiệp cách mạng.

Ngoài ra, ông còn chỉ ra mười điều quấy (thập quá): một là, làm điều trung nhỏ tức là làm hại đến điều trung lớn; hai là, ham lợi nhỏ tức là hại đến lợi lớn; ba là, làm điều sai trái theo ý riêng của mình; bốn là, làm không lo việc cai trị mà thích âm nhạc, tức là thân mình sẽ bị nguy khốn; năm là, tham lam, thích lợi, tức là cái gốc của việc thân chết, nước mất; sáu là, say mê nữ nhạc, không đoái hoài đến chính sự, tức là cái họa mất nước; bảy là, bỏ cung điện đi chơi xa không nghe lời can gián, tức là con đường làm cho thân bị nguy; tám là, đã sai rồi nhưng không nghe lời người tội trung; chín là, bên trong không lượng sức mình, bên ngoài cậy vào chư hầu; mười là, nước nhỏ mà vô lễ không nghe những vị thần can ngăn, tức là tình trạng dòng dõi bị diệt vậy.

Ông đã chỉ ra bảy thuật làm cho đất nước được yên ổn: *một là*, việc thưởng hay phạt là tùy theo chỗ làm đúng hay sai; *hai là*, họa hay phúc là tùy theo thiện hay ác; *ba là*, sống hay chết là tùy theo phép tắc và quy chế; *bốn là*, có người giỏi có người hư mà không có người yêu ghét; *năm là*, dùng thước tắc chứ không dùng ý riêng để đo lường; *sáu là*, có người ngu, người khôn mà không có người chê người khen; *bảy là*, giữ chữ tín chứ không dùng việc dối trá.

Có thể nói, Hàn Phi Tử dường như đã thấu hiểu hết lẽ đời. Ở ông vừa có sự cứng rắn, rạch ròi lại vừa có sự tế nhị, thâm thúy, mềm mại, nhân văn trong cách nghĩ và cách hành xử. Lập trường chính trị của ông thể hiện rõ tính duy vật. Đó là, trong mọi việc, phải tuân theo nhưng quy chuẩn chứ không theo ý muốn chủ quan của con người, thưởng phạt cũng không tùy tiện mà phải xét đến tính đúng sai của nó. Những điều này không chỉ có ý nghĩa to lớn đối với thời đại của ông mà còn có ý nghĩa đối với xã hội chúng ta ngày nay bởi nếu chúng ta, từ trên xuống dưới, từ cán bộ đến nhân dân đều có cách nhìn, cách nghĩ, cách làm theo 7 thuật mà Hàn Phi Tử đưa ra thì có lẽ mọi vấn đề tự nó sẽ ngay thẳng, đất nước cũng tự đó mà quy củ.

3. KẾT LUẬN

Tư tưởng chính trị của Hàn Phi Tử trong tác phẩm cùng tên thể hiện một tầm nhìn vượt thời đại. Mặc nó phục vụ trực tiếp cho chế độ phong kiến mà ở đó quyền lực tuyệt đối nằm trong tay một ông vua, nhưng không thể mà mất đi sự sâu sắc, nhân văn và những hạt nhân hợp lý. Qua bao biến động, thăng trầm của lịch sử, học thuyết "Pháp trị" của Hàn Phi Tử vẫn có tính thời sự, vẫn là một mô hình, cách thức trị nước, an dân có hiệu quả, đặc biệt

trong thời loạn lạc. Thoát thai từ ý thức phong kiến, từ tư tưởng quân chủ, học thuyết "Pháp trị" của Hàn Phi Tử không tránh khỏi những hạn chế nhất định, nhưng không thể không ghi nhận vai trò và đóng góp tích cực của ông đối với lịch sử Trung Quốc nói riêng và khoa học chính trị thế giới nói chung.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. *Hàn Phi Tử* (Phan Ngọc dịch), Nxb Văn học, Hà Nội, 2005.

THE AUTHOR'S POLITICAL THOUGHT IN HIS WORK "HAN FEI ZI"

Abstract: *This post adverts author's political thought in the work "Han Fei Zi". The author is a philosopher, politician of Chinese history. His political thought has some major contents such as: tool of implementation its political power, the owner of the power, the use of people, the exercise of power, keeping government. Thereby, the post confirmed contributions of Han Fei Zi for history in general and political science in particular.*

Keywords: *Han Fei Zi, political thought*

VAI TRÒ CỦA HOẠT ĐỘNG CÔNG TÁC XÃ HỘI TRONG ĐỜI SỐNG XÃ HỘI VIỆT NAM TRƯỚC ĐÂY VÀ HIỆN NAY

Phạm Thị Huyền Trang¹

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Công tác xã hội đã và luôn có vai trò quan trọng trong đời sống cộng đồng. Công tác xã hội đã chứng minh được tính cần thiết của mình trong việc góp phần giải quyết các vấn đề con người và xã hội nhằm đạt được sự thay đổi về mặt xã hội, giải quyết các vấn đề trong mối quan hệ với con người và nâng cao an sinh xã hội nước nhà. Bài viết điểm lại quá trình hình thành và phát triển của hoạt động công tác xã hội Việt Nam qua các thời kỳ; nhấn mạnh vai trò và tầm quan trọng của công tác xã hội trong các lĩnh vực cụ thể, đồng thời đưa ra một số kiến nghị để phát triển hiệu quả, lâu dài hoạt động này.

Từ khóa: công tác xã hội, hoạt động, vai trò, nhân viên.

1. MỞ ĐẦU

Công tác xã hội (CTXH) chuyên nghiệp (mang tính quốc tế) ra đời đến nay chưa đầy một trăm năm, song tiền đề lịch sử của sự hình thành và phát triển của CTXH - như là một khoa học, như một nghề nghiệp, đã bắt nguồn trong lòng các xã hội cổ xưa. Các nước phát triển trên thế giới xem CTXH như một phần quan trọng của sự phát triển cộng đồng, phát triển xã hội và các nhân viên xã hội là người thực hiện trực tiếp.

Xã hội càng phát triển nhanh và hiện đại càng làm xuất hiện nhiều vấn đề xã hội phức tạp, đòi hỏi CTXH cần phát triển nhanh và có tính chuyên nghiệp cao. Vì vậy, CTXH đã và đang giữ vai trò quan trọng đối với sự phát triển bình đẳng và tiến bộ của mỗi quốc gia và toàn nhân loại. CTXH đã trở thành một nghề, góp phần giải quyết các vấn đề xã hội liên quan đến đời sống của từng cá nhân, từng nhóm nhỏ và cộng đồng những người yếu thế.

Ở Việt Nam, CTXH là một nghề mới còn khá lạ lẫm. Tuy nhiên, song hành cùng sự phát triển của đất nước, CTXH đã dần khẳng định được vai trò của nó trong việc tham gia phục vụ, đáp ứng các nhu cầu xã hội. Nó có vai trò to lớn trong việc trợ giúp cá nhân, gia

¹ Nhận bài ngày 01.4.2017; chỉnh sửa, gửi phản biện và duyệt đăng ngày 20.4.2017
Liên hệ tác giả: Phạm Thị Huyền Trang; Email: pthtrang@daihocthudo.

đình, nhóm người, cộng đồng và các hệ thống xã hội nhằm đạt được sự thay đổi về mặt xã hội, giải quyết các vấn đề trong mối quan hệ giữa người với người và nâng cao an sinh xã hội nước nhà.

2. NỘI DUNG

2.1. Quá trình hình thành và phát triển của hoạt động CTXH ở Việt Nam

Người Việt Nam vốn có truyền thống cứu trợ, giúp đỡ nhau trong cộng đồng với tinh thần "*lá lành đùm lá rách*", "*tương thân tương ái*", "*bầu ơi thương lấy bí cùng*". Khi mỗi người dân trong cộng đồng gặp khó khăn, hoạn nạn họ thường nhận được sự chia sẻ giúp đỡ từ cộng đồng, làng xóm với nhiều phương thức khác nhau hoặc bằng vật chất, tiền, gạo... hoặc bằng công sức. Các hoạt động này lúc đầu diễn ra chủ yếu là giữa người dân với người dân. Thực chất, đây là những hoạt động nhân đạo, xuất phát từ tình yêu thương của con người trong cộng đồng muốn tương trợ, giúp đỡ lẫn nhau trong khó khăn, hoạn nạn... Sau này, xã hội phát triển với hàng loạt các vấn đề xã hội phức tạp nảy sinh đòi hỏi sự tương trợ, giúp đỡ có tính chuyên nghiệp hơn, xuất hiện hoạt động CTXH chuyên nghiệp và đội ngũ nhân viên CTXH chuyên nghiệp như ngày nay. Hướng đến sự trợ giúp con người trong cuộc sống, nhất là những đối tượng thuộc nhóm bất lợi hoặc dễ bị tổn thương bằng các hình thức can thiệp dựa trên góc độ tâm lý hay các mô hình can thiệp từ cá nhân đến nhóm và cộng đồng, CTXH thể hiện được vai trò quan trọng trong đời sống xã hội qua các thời kì, nhất là trong xã hội hiện đại, xã hội công nghiệp, cũng như trong xã hội lấy vấn đề phúc lợi, công bằng làm định hướng phát triển.

➤ Thời kỳ xã hội phong kiến đến trước Cách mạng tháng 8/1945

Vào thời kỳ phong kiến, hầu hết các giai cấp thống trị bấy giờ luôn tự coi mình là "thiên tử" có đặc quyền, đặc lợi, quan tâm đến thường dân rất ít ỏi, sự trợ giúp phần lớn mang tính ban ơn, bố thí mỗi khi có dịch họa hoặc thiên tai, mất mùa. Song trong thời kỳ này cũng có những ông vua hiền tài, đức độ, luôn quan tâm đến cuộc sống của muôn dân. Một trong số đó là vua Lê Thái Tổ. Từ việc thấy rõ thực trạng: "*người đi đánh giặc thì một tấc đất không có mà ở, còn những kẻ du thủ du thực thì có quá thừa ruộng đất*", nên nhà vua đã yêu cầu các đại thần bàn định cấp ruộng cho quan lại, binh lính và dân chúng.

Bộ *Luật Hồng Đức (Quốc triều hình luật)* do vua Lê Thánh Tông ban hành cũng chứa đựng các tư tưởng nhân đạo, nhân quyền sâu sắc như: quy định rằng buộc trách nhiệm của các quan lại địa phương trong việc giúp những người có hoàn cảnh khó khăn, éo le, trong đó có trẻ em tàn tật, nghèo khổ, mồ côi không nơi nương tựa; trách nhiệm của dân chúng trong bảo vệ, chăm sóc trẻ lạc, đưa ra những quy định nhằm bảo vệ phụ nữ, trẻ em, giảm hoặc hoãn thi hành án đối với phụ nữ đang mang thai nuôi con nhỏ, quy định quyền kế thừa tài sản của con nuôi... Chẳng hạn, chương *Hộ môn*, điều 11, 12 có ghi: "*Những kẻ*

không ai nuôi dưỡng, quan sở tại có nhiệm vụ dựng lều, nuôi dưỡng. Nếu ai không làm hoặc không làm tròn thì bị trừng trị bằng roi".

Triều Gia Long vào thế kỷ 18, 19 đã thành lập các "*Dương tế sở*". Tại đây, người cao tuổi, trẻ em không nơi nương tựa được nuôi dưỡng thông qua các sản phẩm thu được từ một số ruộng công và lãi tức cũng từ những ruộng công này giao cho người sở tại cày cấy. Về sau những nơi này được gọi là "*Cô nhi viện*". Có một số văn bản pháp lý quy định số lượng lúa gạo được phân phối cho các hạng người có nhu cầu khác nhau, lúa này đã được trồng ở các công thổ, công điền dành cho hoạt động phúc lợi. Tinh thần nhân văn ấy không phải lúc nào cũng được thể hiện đầy đủ trong chủ trương, chính sách của các triều đại. Thời đại nào con người cũng có tình thương và trách nhiệm với đồng loại, đó cũng là tinh thần cốt lõi của CTXH.

Trong "*Đại Nam thực lục chính biên*" (1873) đã ghi rõ lời răn của Đức vua: "*nghiêm trị việc sử dụng và mua bán thuốc phiện ở bất kỳ hạng người nào*". Nhà vua còn quan tâm xây dựng các phường, ngoài chức năng quản lý hành chính còn là một đơn vị mang tính tự quản, tương trợ giúp đỡ, xóa đói giảm nghèo, phòng chống tội phạm, xây dựng đời sống cộng đồng.

Như vậy từ lâu, ở nước ta đã có các hoạt động trợ giúp xã hội, dù mang tính chất "cứu trợ", trợ giúp đơn thuần. Tuy nhiên, hoạt động này không chỉ giới hạn giữa người dân với nhau mà đã có sự tham gia của thể chế Nhà nước phong kiến.

Những dấu hiệu đầu tiên của CTXH chuyên nghiệp ở Việt Nam có thể thấy qua sự có mặt của những nhà tu, các sư, các nhân viên CTXH là những người được đào tạo ở nước ngoài (Pháp) và đến Việt Nam, làm việc tại các cơ sở như bệnh viện hay các nhà tế bần, tuy nhiên chủ yếu phục vụ cho quân đội Pháp và những người làm việc cho chính quyền Pháp thuộc thời bấy giờ.

➤ **Giai đoạn sau Cách mạng tháng 8 năm 1945 đến trước đổi mới năm 1986**

Khi đất nước mới giành được chính quyền, chủ tịch Hồ Chí Minh luôn xác định non sông, đất nước là của dân tộc Việt Nam, phấn đấu vì độc lập, tự do, vì hạnh phúc của nhân dân. Người quan tâm đến mọi mặt của người dân từ ăn, ở, học hành, vui chơi và phát triển.

Ở miền Bắc trong giai đoạn này, các cơ quan Đảng, chính quyền tập trung giải quyết các vấn đề xã hội nóng bỏng như diệt giặc đói bằng "*thi đua tăng gia sản xuất*", "*hũ gạo kháng chiến*", diệt giặc dốt bằng "*bình dân học vụ*". Các cán bộ làm công tác bình dân học vụ và bộ đội xuống tận các làng xã xóa mù chữ cho nhân dân. Trong kháng chiến 9 năm chống thực dân Pháp, các hoạt động trợ giúp xã hội tập trung vào phục vụ tiền tuyến, giúp đỡ các gia đình bộ đội thông qua các phong trào như: "*Hội giúp binh sĩ bị nạn*", phong trào "*mùa đông binh sĩ*" vận động chị em đan áo ấm gửi tặng các chiến sĩ ngoài mặt trận,....

Ở miền Nam, CTXH chuyên nghiệp có mặt thông qua hoạt động của Hội những người trợ giúp người Pháp vào Việt Nam làm việc tại các cơ quan của Pháp khi đó. Năm 1947, *Hội Chữ thập đỏ* thành lập Trường Caritas tại Sài Gòn với các chương trình đào tạo từ vài tháng tới 2 năm. Sau khi tốt nghiệp, nhân viên CTXH làm việc cho các văn phòng xã hội của Tòa Lãnh sự, các cơ quan của Pháp, các trung tâm y tế... Những năm 1965 – 1975, cuộc chiến tranh ngày một tàn khốc dẫn đến có rất nhiều nạn nhân chiến tranh cũng như tệ nạn xã hội nảy sinh và gia tăng thời gian đó như mại dâm, ma túy, trẻ lang thang ở miền Nam. Hoạt động của nghề CTXH lại càng trở nên mạnh mẽ hơn với sự trợ giúp của Chương trình phát triển Liên Hợp quốc tham gia vào giải quyết các vấn đề xã hội và đào tạo đội ngũ nhân viên thực hiện các công việc này.

Tại miền Bắc từ sau 1954, hoạt động trợ giúp xã hội tập trung chủ yếu vào việc khắc phục hậu quả chiến tranh, xác nhận và thực hiện chính sách ưu đãi đối với những người tham gia kháng chiến bị thương, những gia đình có người hy sinh. Đồng thời với các công việc khắc phục hậu quả chiến tranh, các cấp Đảng, chính quyền còn tập trung vận động nhân dân đi vào làm ăn tập thể, chi viện cho miền Nam.

Trong thời kỳ này, các hoạt động trợ giúp xã hội trên nền tảng kinh tế tập thể đã đóng góp vào việc chăm sóc gia đình thương binh, liệt sĩ. Các gia đình có người thân tham gia chiến đấu, làm nhiệm vụ ở chiến trường đều được các hợp tác xã bán điều hòa lương thực; ở thành phố, được mua gạo theo giá cung cấp và một số mặt hàng thiết yếu khác. Công tác trợ giúp xã hội lúc này chủ yếu là tập trung xác nhận và giải quyết chế độ cho thương binh trong kháng chiến chống Pháp, chống Mỹ và các gia đình liệt sĩ. Nhà nước đã thành lập các trại điều dưỡng, nuôi dưỡng thương binh nặng, cha mẹ liệt sĩ cao tuổi già yếu cô đơn, đỡ đầu các con thương binh liệt sĩ...

Khi miền Nam được giải phóng, đất nước thống nhất, nhiệm vụ trợ giúp xã hội càng trở nên đa dạng và phức tạp hơn. Chiến tranh đã để lại rất nhiều đối tượng là người thân liệt sĩ, thương binh, bệnh binh, trẻ em mồ côi, người tàn tật, người mắc tệ nạn xã hội và các phế binh nguy. Các hoạt động trợ giúp xã hội trong thời gian này tập trung vào các công việc: hàn gắn vết thương chiến tranh, xác nhận và đãi ngộ những người đã chịu nhiều mất mát, hy sinh trong kháng chiến, chăm sóc các gia đình thương binh, liệt sĩ, đỡ đầu các con liệt sĩ mồ côi..., ngoài ra còn tập trung giải quyết các vấn đề xã hội như: nâng đỡ những người thiệt thòi, các nạn nhân chiến tranh, những người yếu thế trong xã hội...

Như vậy, hoạt động trợ giúp xã hội ở Việt Nam mang tính đặc thù, không chỉ nhằm vào các đối tượng yếu thế, các nạn nhân của các tệ nạn xã hội mà còn bao gồm một nội dung rất quan trọng là chăm sóc những người có công như các lão thành cách mạng, thân nhân liệt sĩ, thương bệnh binh,...

Để hoạt động trợ giúp xã hội có hiệu quả, để các chính sách xã hội thực sự đi vào thực tiễn, ngay từ khi mới giành được độc lập, Đảng và Nhà nước ta đã quan tâm tới việc đào

tạo các cán bộ thực hiện các chính sách xã hội cho những nhóm người được hưởng chế độ của Nhà nước. Tuy nhiên, việc đào tạo mới chỉ tập trung vào trang bị những kiến thức cơ bản về các nghị quyết của Đảng, các văn bản cụ thể của Nhà nước, các Quyết định, Nghị định, Thông tư của Chính phủ, Bộ Y tế, Bộ Lao động Thương binh và Xã hội về các lĩnh vực cứu trợ xã hội nhằm tổ chức thực hiện các đường lối, chủ trương của Đảng và Nhà nước. Sau này, đội ngũ cán bộ chuyên nghiệp được cung cấp thêm những kiến thức chuyên sâu hơn như lý luận về bảo trợ xã hội, bảo hiểm xã hội, ưu đãi xã hội, cứu trợ xã hội, tổ chức lao động sắp xếp việc làm cho các đối tượng bảo trợ xã hội còn khả năng lao động, chăm sóc đời sống vật chất, tinh thần, phục hồi chức năng, công tác hồ sơ, lưu trữ... Những kiến thức này phần nào đã giúp cho họ trợ giúp đối tượng một cách cơ bản, song vẫn mang tính cấp phát nhiều hơn là nâng cao năng lực cho cá nhân, gia đình và cộng đồng.

➤ Giai đoạn đổi mới sau 1986

Từ sau năm 1986, nền kinh tế nước chuyển dần sang vận hành theo cơ chế thị trường, có sự quản lý của Nhà nước theo định hướng xã hội chủ nghĩa. Trong bối cảnh như vậy, hầu hết các gia đình thuộc diện chính sách, các nhóm đối tượng thiệt thòi khác càng có nguy cơ trở nên "yếu thế" vì họ thiếu sức lao động, thiếu vốn sản xuất và thiếu kinh nghiệm làm ăn. Cung cách làm ăn nhỏ lẻ và sự nghèo đói là vấn đề nổi bật. Bên cạnh đó, những tệ nạn xã hội như mại dâm, ma túy... có chiều hướng gia tăng vì nhiều nguyên nhân. Trước tình hình này, Đảng và Nhà nước ta chủ trương giải quyết các vấn đề xã hội trên quan điểm: *Nhà nước, nhân dân và bản thân cá nhân đối tượng cùng thực hiện*. Điều đó có nghĩa là xã hội hóa các hoạt động trợ giúp xã hội. Giải quyết các vấn đề xã hội không chỉ thuộc phạm vi Nhà nước mà còn là trách nhiệm của cộng đồng, của gia đình và bản thân đối tượng.

Có thể nói, trong giai đoạn đổi mới, hoạt động trợ giúp xã hội đã được xã hội hóa và trở nên đa dạng hơn, phong phú hơn cả về nội dung và hình thức. Các hoạt động trợ giúp xã hội không chỉ thuộc phạm vi các cơ quan Nhà nước mà còn mở rộng tới các Hội, các tổ chức phi chính phủ và các cá nhân. Nội dung trợ giúp không chỉ là cấp phát như trợ giúp đột xuất hay trợ giúp thường xuyên mà còn bao gồm dịch vụ tăng cường năng lực giúp người dân tự giúp mình hay đề phòng những vấn đề có thể xảy ra.

2.2. Vai trò của CTXH ở Việt Nam hiện nay

Nhìn lại nền CTXH ở Việt Nam trong thời gian từ thời kì phong kiến đến sau đổi mới có thể thấy, các hoạt động trợ giúp xã hội đã có từ lâu đời và hệ thống pháp luật, chính sách an sinh xã hội của chúng ta đã dần hoàn thiện qua từng thời kỳ, bao trùm nhiều hơn nhu cầu cơ bản của đối tượng và ngày càng mang tính hội nhập. Dịch vụ xã hội từng bước được mở rộng và dễ dàng tiếp cận hơn đối với nhiều người dân. Những đổi mới này đã góp phần đáng kể cho sự ổn định và phát triển xã hội, phản ánh đúng quan điểm tăng trưởng

kinh tế phải tiến hành đồng bộ với tiến bộ và công bằng xã hội trong chiến lược phát triển của nước ta.

Theo báo cáo thống kê về bảo trợ xã hội của Cục bảo trợ xã hội, hiện nay, cả nước có 408 cơ sở trợ giúp xã hội, gồm 194 cơ sở công lập và 214 cơ sở ngoài công lập, được thành lập, hoạt động, kiện toàn theo quy định tại Nghị định số 68/2008/NĐ-CP, Nghị định số 81/2012/NĐ-CP của Chính phủ. Thực hiện Quyết định số 32/2010/QĐ-TTg ngày 25/03/2010 của Thủ tướng Chính phủ phê duyệt Đề án "*Phát triển nghề CTXH giai đoạn 2010-2020*", đến nay, cả nước có 34 tỉnh, thành phố đã thành lập, xây dựng mô hình trung tâm CTXH, trong đó có trên 20 tỉnh, thành phố xây dựng mô hình trung tâm CTXH trên cơ sở nâng cấp, chuyển đổi cơ sở bảo trợ xã hội. 100% tỉnh, thành phố đã thành lập mạng lưới cộng tác viên CTXH từ nhiều chương trình, đề án khác nhau với tổng số gần 100 nghìn cộng tác viên. Các chương trình, giáo trình đào tạo CTXH trình độ đại học, cao đẳng, trung học chuyên nghiệp đã được hoàn thiện, ban hành và triển khai đào tạo tại 55 trường cao đẳng, đại học có đào tạo CTXH trên cả nước; có 3 trường đào tạo tiến sĩ, thạc sĩ CTXH, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã phê duyệt Đề án đào tạo thạc sĩ CTXH do Tổ chức CFSI và Học viện châu Á tài trợ; 11 trường cao đẳng, đại học đã đào tạo hệ vừa học, vừa làm cho 13.000 cán bộ trình độ đại học, 1.092 cán bộ trình độ cao đẳng và 7.024 cán bộ trình độ trung cấp CTXH; các tỉnh/thành phố đào tạo, bồi dưỡng nâng cao năng lực cho 40.000 lượt cán bộ, nhân viên CTXH [3].

Như vậy, CTXH có vai trò quan trọng trong đời sống dân sinh. Có thể kể đến vai trò của CTXH trong đời sống xã hội hiện nay như sau:

– *Trong lĩnh vực trợ giúp xã hội:* Việt Nam chịu nhiều thiệt hại trong chiến tranh, đời sống người dân còn nhiều khó khăn. Đặc biệt, tỉ lệ đối tượng dễ bị tổn thương cần sự trợ giúp của các dịch vụ CTXH nhiều. Đảng và Nhà nước đã thực hiện nhiều chính sách đãi ngộ với liệt sĩ, thương binh và những người có công với đất nước, chăm sóc đời sống vật chất, tinh thần cho những người có công với đất nước như thân nhân liệt sĩ, thương bệnh binh, mẹ Việt Nam anh hùng. Bên cạnh đó là việc chăm sóc nâng đỡ những người yếu thế trong xã hội như: người nghèo, trẻ em trong hoàn cảnh khó khăn, người gặp tai nạn rủi ro thiên tai, hỏa hoạn và những người là nạn nhân của các tệ nạn xã hội như mại dâm, ma túy. Hiện nay, việc chăm sóc các đối tượng nói trên có nhiều hình thức: đưa vào các trung tâm nuôi dưỡng tập trung của Nhà nước, nuôi dưỡng tại các cộng đồng, tại các nhà bảo trợ do các tổ chức Nhà nước, tổ chức phi chính phủ lập ra. Các cơ sở bảo trợ xã hội của Nhà nước càng ngày càng hoàn thiện với nhiều hoạt động chăm sóc phong phú cả về nội dung lẫn đối tượng thụ hưởng. Một số cơ sở đang thực hiện hình thức vừa nuôi dưỡng vừa an dưỡng cho các đối tượng như thương binh nặng, người cao tuổi cô đơn, trẻ em mồ côi...

– *Trong lĩnh vực giảm nghèo:* Trong quá trình công nghiệp hóa, hiện đại hóa và hội nhập, Việt Nam đã có những bước phát triển vượt bậc về kinh tế, tạo nên những chuyển

biến tích cực trong việc huy động các nguồn lực để giải quyết các vấn đề xã hội. Tuy nhiên, cùng lúc đó, khoảng cách giữa người giàu và người nghèo cũng gia tăng đáng kể. Nhiều nghiên cứu, thống kê đã chỉ ra rằng, phần lớn các thành tựu từ tăng trưởng kinh tế chỉ đem lại lợi ích cho khoảng 20% dân số và tập trung vào những người giàu. Người nghèo hiện sống ở các khu vực địa lý, vùng miền không thuận lợi và gặp nhiều khó khăn trong phát triển sản xuất. Điều kiện và cả mức sống ở khu vực nông thôn thấp hơn ở thành thị, khu vực miền núi thấp hơn đồng bằng, và cơ sở hạ tầng của gần 5% làng xã vẫn còn rất thiếu thốn. Trong bối cảnh này, giảm nghèo gắn với công bằng trong việc tiếp nhận những lợi ích từ sự phát triển kinh tế là những thách thức chính đặt ra cho Việt Nam trong giải quyết các vấn đề xã hội. Do vậy, đội ngũ cán bộ làm CTXH đã từng bước được chuyên nghiệp hóa, công cuộc giảm nghèo đã đi vào thực chất, dần dần đã giải quyết được tận gốc căn nguyên của những vấn đề nói trên. Những thành tựu về xóa đói giảm nghèo của Việt Nam đã được xem như bài học kinh nghiệm quý báu cho nhiều nước trên thế giới. Hiện nay, Việt Nam cũng đang thúc đẩy các hoạt động cung cấp dịch vụ xã hội cho người nghèo như: dịch vụ vay vốn tín dụng, tập huấn nâng cao năng lực, tham vấn, tư vấn trực tiếp hay qua điện thoại, tham vấn bạo hành gia đình, xâm hại trẻ em, cung cấp chỗ tạm lánh cho những phụ nữ, trẻ em bị bạo hành như mô hình ngôi nhà bình yên...

– *Trong lĩnh vực chăm sóc sức khỏe*: Trên thực tế, tại các bệnh viện ở tất cả các tuyến của khu vực công lập cũng như ngoài công lập, hoạt động khám, chữa bệnh mới chỉ được thực hiện bởi các nhân viên có trình độ chuyên môn về y, các biện pháp trị liệu về xã hội chưa được quan tâm. Hiện tại, một vài bệnh viện có duy trì hoạt động xã hội, nhưng chủ yếu mang tính từ thiện. Các hoạt động này còn thiếu tính chuyên nghiệp, mang nặng tính từ thiện, chỉ hỗ trợ người bệnh giải quyết một vài nhu cầu bức thiết như: bếp ăn từ thiện, gây quỹ từ thiện... Trong khi đó, tại hầu hết các bệnh viện của cả nước, nhất là các bệnh viện tuyến tỉnh và trung ương, thường xuyên ở trong tình trạng quá tải, nhân viên y tế không có đủ thời gian và khả năng để giải quyết nhiều nhu cầu của người bệnh. Do vậy, hiện đang có nhiều mâu thuẫn nảy sinh ở các bệnh viện như sự không hài lòng của người bệnh đối với các cơ sở y tế, căng thẳng trong mối quan hệ giữa người bệnh và thầy thuốc... Có thể tất cả những vấn đề này sẽ chấm dứt nếu có sự tham gia của những người làm CTXH tại các bệnh viện. Hoạt động CTXH ở bệnh viện, không chỉ có vai trò trong hỗ trợ người bệnh mà còn có tác dụng lớn trong việc hỗ trợ thầy thuốc giảm bớt áp lực công việc cũng như nâng cao hiệu quả điều trị. Nhân viên CTXH hỗ trợ về mặt tâm lý xã hội cho các bệnh nhân và gia đình trong việc đối mặt với các tác động của bệnh tật và sự ốm đau, bao gồm việc đánh giá các khía cạnh xã hội và các dịch vụ chăm sóc. Đồng thời, nhân viên CTXH cũng đóng vai trò là cán bộ quản lý trường hợp để tìm kiếm dịch vụ cho người già cô đơn, giám sát những nhu cầu thay đổi của họ để tìm kiếm dịch vụ cần đáp ứng... Nhân viên CTXH cũng đảm nhận vai trò quản lý chăm sóc tập trung tại các trung tâm bảo trợ xã

hội và cùng hợp tác với các trung tâm để cung cấp những hỗ trợ tâm lý xã hội cho những cá nhân cần loại hình này.

Tại cộng đồng, hiện nay nhiều chương trình mục tiêu y tế quốc gia đang triển khai và rất cần có sự tham dự của nhân viên CTXH, nhất là các chương trình liên quan đến những nhóm xã hội đặc thù như: quản lý, chăm sóc, tư vấn cho người nhiễm HIV; phục hồi chức năng dựa vào cộng đồng; phòng, chống lao, tâm thần; quản lý sức khỏe hộ gia đình, sức khỏe sinh sản; phòng chống tai nạn thương tích... Tại tuyến xã, phường, các chương trình này từ trước đến nay thường do nhân viên y tế và các cán bộ đoàn thể đảm nhận theo tinh thần tự nguyện, chưa được đào tạo một cách chuyên nghiệp. Như vậy, nếu không có lực lượng cán bộ CTXH chuyên nghiệp thì hiệu quả của các chương trình, dự án phòng chống lây nhiễm sẽ rất hạn chế, đại dịch HIV/AIDS ở nước ta sẽ khó có thể kiểm soát được.

– *Trong lĩnh vực bảo vệ phụ nữ và trẻ em*: Cũng như ở hầu hết các quốc gia trên thế giới, ở Việt Nam các vấn đề xã hội mới nảy sinh cùng với sự phát triển kinh tế. Những thay đổi về cách thức làm việc đã bắt đầu ảnh hưởng tới cuộc sống gia đình, những sự di chuyển hay thời gian làm việc kéo dài làm cho thời gian để các thành viên gia đình ở bên nhau, giúp đỡ lẫn nhau, chăm sóc những đứa trẻ ngày càng hạn chế. Thêm vào đó, vấn đề nghiện rượu, ma túy, bạo lực trong gia đình và lạm dụng trẻ em cũng tăng lên. Trẻ em và phụ nữ thường có nguy cơ bị ảnh hưởng bởi đói nghèo và các tệ nạn xã hội. Trong một môi trường, thậm chí là khi gia đình bất ổn, có thể thấy ngay phụ nữ và trẻ em có nguy cơ trực tiếp hoặc là nạn nhân của bạo lực gia đình và bị lạm dụng. Họ cũng là nạn nhân của tệ nạn buôn bán người khi gia đình muốn tìm cách thoát ra khỏi đói nghèo. Phụ nữ trẻ lên thành phố thất nghiệp có thể bị sa vào con đường mại dâm. Vấn đề "trẻ em lang thang" gắn với việc các em bỏ nhà, ra thành phố kiếm tiền bằng cách bán hàng rong trên đường phố hoặc đi ăn xin dễ có nguy cơ mắc vào tệ nạn mại dâm, sử dụng, buôn bán ma túy, ăn cắp, ăn trộm, vi phạm pháp luật. Chính vì vậy, xã hội cần có những nhân viên CTXH chuyên nghiệp để giúp các gia đình có vấn đề và trẻ em có hoàn cảnh đặc biệt thoát khỏi những nguy cơ, khó khăn nêu trên. Với phương châm vì sự an toàn của trẻ em là điều quan trọng nhất nên trong một số trường hợp, người nhân viên CTXH sẽ thu xếp dịch vụ chăm sóc thay thế cho trẻ (còn gọi là dịch vụ chăm sóc ngoài gia đình). Nhân viên CTXH cũng có thể can thiệp vào đời sống gia đình và cộng đồng, sử dụng các phương pháp như tham vấn, liệu pháp gia đình và giáo dục về mặt xã hội để giúp họ hiểu được nhu cầu của con em mình và nâng cao kỹ năng làm mẹ và tăng cường khả năng ứng phó. Trong những tình huống phải can thiệp là bạo lực trong gia đình, nhân viên CTXH xác định mục tiêu là để từng thành viên của gia đình, và toàn thể gia đình có thể sống cùng nhau một cách an toàn, hòa thuận, giải quyết các bất hòa và xử lý các vấn đề của gia đình. Bên cạnh đó, nhân viên CTXH còn làm việc với các phụ nữ là nạn nhân của buôn bán người, phụ nữ hành nghề mại dâm để họ được an toàn, vượt qua khó khăn, tự mình vươn lên trong cuộc sống.

– *Trong lĩnh vực tư pháp*: Hiện nay, CTXH cũng tham gia vào một số hoạt động pháp lý nhằm đảm bảo quyền lợi, đặc biệt quyền của những đối tượng yếu thế trong các trường hợp liên quan tới pháp lý. Nhân viên CTXH có thể làm việc trong các toà án, nhà tù, cơ quan pháp luật để trợ giúp đối tượng về tinh thần cũng như vật chất, giám hộ, giới thiệu pháp lý để tăng cường năng lực trong các vụ xử lý tại toà án cũng như vấn đề liên quan tới pháp lý. Nhân viên CTXH được quyền hạn trong việc cung cấp sự hỗ trợ về tâm lý xã hội cho trẻ em và người chưa thành niên trước tòa án, cho dù trẻ là nhân chứng, nạn nhân hay bị cáo. Họ có thể đi cùng với trẻ em hoặc người chưa thành niên thay cho cha mẹ và người giám hộ. Các nhân viên CTXH cũng góp phần giáo dục định hướng, hỗ trợ tâm lý xã hội cho trẻ em và người chưa thành niên phạm tội phục hồi nhân phẩm sau khi ra khỏi trường giáo dưỡng hoặc tìm việc làm phù hợp cho các em.

– *Trong lĩnh vực học đường*: CTXH học đường có vai trò rất quan trọng trong việc giải quyết các vấn đề tâm lý, đời sống và các mối quan hệ xã hội đối với học sinh như ngăn ngừa học sinh bỏ học, trốn học; ngăn ngừa bạo lực học đường; ngăn ngừa tự tử; xây dựng trường học thân thiện; tham vấn cá nhân, nhóm và gia đình; hỗ trợ học sinh khuyết tật; hỗ trợ học sinh cuối cấp... CTXH học đường được thực hiện thông qua quá trình tác động vào 4 đối tượng chính ở trường học, đó là học sinh, phụ huynh, thầy cô giáo và cán bộ quản lý giáo dục khác. Nhân viên xã hội học đường là cầu nối giữa học sinh, gia đình, nhà trường để giúp các em có được điều kiện và phát huy khả năng học tập tốt nhất trong đời sống hiện nay. Trên thực tế, mới chỉ có một số trường thành lập mô hình tham vấn học đường và hiệu quả vẫn chưa được cao trong công tác này. Có thể thấy rằng so với mạng lưới CTXH thế giới, đặc biệt là nhìn từ mô hình CTXH Mỹ, chúng ta có thể nhận ra mô hình của Việt Nam chưa thật sự là CTXH trong trường học – Bởi chúng ta chỉ mới chú trọng mảng tư vấn hay tham vấn học đường. Trong khi đó nhân viên CTXH học đường là những người được huấn luyện đặc biệt để giải quyết các vấn đề liên quan đến trẻ em, học sinh và gia đình cũng như các thầy cô giáo của các em ở trong trường học.

Có thể nói rằng, CTXH có vai trò rất quan trọng đối với đời sống xã hội hiện nay. Khác với các lĩnh vực khác, CTXH thường đòi hỏi tập trung vào nhiều hoạt động khác nhau, ở mức độ trừu tượng cao hơn trong lý thuyết và khẳng định sứ mệnh cơ bản của mình là trực tiếp phục vụ những người cần trợ giúp, đồng thời làm cho các tổ chức xã hội đáp ứng một cách tốt nhất các nhu cầu của con người. Mục tiêu của CTXH là can thiệp vào cuộc sống của cá nhân, gia đình, nhóm người có cùng vấn đề, cộng đồng và các hệ thống xã hội nhằm hỗ trợ thân chủ đạt được sự thay đổi về mặt xã hội, giải quyết các vấn đề trong các mối quan hệ với con người và để nâng cao an sinh xã hội.

3. KẾT LUẬN

Nghề CTXH đã dần khẳng định được vị thế, vai trò của mình trong xã hội hiện đại. Tuy nhiên, ở Việt Nam, CTXH là một nghề còn khá mới mẻ nên nhìn chung nhận thức và tiếp nhận của cộng đồng, xã hội còn chưa đầy đủ, vai trò của người làm CTXH vẫn chưa được quan tâm đúng mức. Để nâng cao sự hiểu biết của cộng đồng và xã hội về nghề này, các cấp chính quyền cần chú trọng đẩy mạnh công tác truyền thông thông qua nhiều hình thức như: pano, áp phích, tờ rơi, sách tuyên truyền... để họ nhận thức được tầm quan trọng và tạo lập thói quen sử dụng dịch vụ CTXH. Bên cạnh đó, cần ban hành các văn bản tạo hành lang pháp lý đầy đủ trong quá trình triển khai nghề CTXH, tạo điều kiện thuận lợi và chế độ đãi ngộ phù hợp, xác định rõ chức năng, nhiệm vụ, quyền hạn của nhân viên CTXH; có văn bản hướng dẫn các địa phương triển khai hệ thống nhân viên CTXH tại cấp xã để nâng cao chất lượng dịch vụ ngày càng tốt hơn. Làm được những giải pháp đồng bộ như vậy mới góp phần phát triển nghề CTXH theo chủ trương lớn của Đảng, Nhà nước trong việc thực hiện quan điểm phát triển kinh tế gắn với tiến bộ, công bằng xã hội trong từng giai đoạn, giúp cho những người yếu thế trong xã hội có cuộc sống ổn định, tự vươn lên trong cuộc sống.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Cục Bảo trợ Xã hội, Bộ LĐTB&XH (2010), *Báo cáo kết quả thực hiện điều tra, rà soát nhu cầu đào tạo của cán bộ, viên chức, nhân viên và cộng tác viên CTXH năm 2010 của toàn quốc*.
2. Nguyễn Thị Thu Hà (2011), "Hoạt động đào tạo nhân lực CTXH tại Việt Nam hiện nay", *Kỷ yếu Hội thảo quốc tế "20 năm khoa xã hội học thành tựu và thách thức"*, Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.
3. Nguyễn Trọng Đàm, *Thực trạng thực hiện chính sách trợ giúp xã hội và giải pháp đổi mới giai đoạn tới*, http://bt.xh.gov.vn/thuc-trang-thuc-hien-chinh-sach-tro-giup-xa-hoi-va-giai-phap-doi-moi-giai-doan-toi_t221c151n1540tn.aspx, truy cập ngày 19/06/2016.
4. Mai Kim Thanh (2010), *Nhập môn Công tác Xã hội*, Nxb Giáo dục, Hà Nội.

THE ROLE OF SOCIAL WORK OF VIETNAMESE SOCIETY IN THE PAST AND NOWADAYS

Abstract: *Social work has an important role in communities' living. Social work has proven its necessity in contributing to solving the problems of human and society to achieve social change, as well as human relationships and the country's social provement. The article points out several features of the formation and development of social work of Vietnam through periods Vietnam. The article also emphasizes the role and importance of social work in specific fields, and suggests some recommendations for the effective development of social work in the future.*

Keywords: *social work, activity, role, staff*

THẺ LỆ GỬI BÀI

1. *Tạp chí Khoa học* là ấn phẩm của Trường ĐH Thủ đô Hà Nội, công bố các công trình nghiên cứu và bài viết tổng quan trong nhiều lĩnh vực khoa học. Tạp chí được xuất bản định kì, mỗi số về một lĩnh vực cụ thể: Khoa học Xã hội và Giáo dục; Khoa học Tự nhiên và Công nghệ.
2. Tác giả có thể gửi toàn văn bản thảo bài báo cho Tổng biên tập, Phó Tổng biên tập hoặc biên tập viên theo địa chỉ email ghi ở dưới. Tất cả bản thảo bài báo gửi công bố đều được thẩm định về nội dung khoa học bởi các nhà khoa học chuyên ngành có uy tín. Tạp chí không nhận đăng các bài đã công bố trên các ấn phẩm khác và không trả lại bài nếu không được duyệt đăng. Tác giả bài báo chịu hoàn toàn trách nhiệm về pháp lí đối với nội dung kết quả nghiên cứu được đăng tải.
3. Bố cục bài báo cần được viết theo trình tự sau: *tóm tắt* (nêu ý tưởng và nội dung tóm tắt của bài báo); *mở đầu* (tổng quan tình hình nghiên cứu, tính thời sự của vấn đề, đặt vấn đề); *nội dung* (phương pháp, phương tiện, nội dung nghiên cứu đã thực hiện); *kết luận* (kết quả nghiên cứu, hướng nghiên cứu tiếp theo) và *tài liệu tham khảo*.

Bài báo toàn văn không dài quá 10 trang đánh máy trên khổ giấy A4, phông chữ Times New Roman (Unicode), cỡ chữ (Size) 12 thống nhất cho toàn bài, lề trái 3 cm, lề phải 2 cm, cách trên, cách dưới 2.5 cm, giãn dòng (Multiple) 1.25. Các thuật ngữ khoa học và đơn vị đo lường viết theo quy định hiện hành của Nhà nước; các công thức, hình vẽ cần được viết theo các ký hiệu thông dụng; tên hình vẽ đặt dưới hình, tên bảng, biểu đồ đặt trên bảng. Khuyến khích các bài sử dụng chương trình LaTeX với khoa học tự nhiên, công thức hóa học có thể dùng ACD/Chem Sketch hoặc Science Helper for Word. Bài báo phải có tóm tắt bằng tiếng Việt và tiếng Anh. *Tóm tắt* viết không quá 10 dòng. *Tóm tắt tiếng Việt* đặt sau tiêu đề bài báo và tên tác giả, *tóm tắt tiếng Anh* gồm cả tiêu đề bài báo đặt sau *tài liệu tham khảo*. Các tên nước ngoài được ghi bằng kí tự Latinh. Cuối bài có ghi rõ cơ quan công tác, số điện thoại, địa chỉ email của tác giả.

4. Phần *Tài liệu tham khảo* xếp theo thứ tự xuất hiện trong bài báo và sắp xếp theo mẫu dưới đây:
 1. John Steinbeck (1994), *Chùm nho phần nộ* (Phạm Thủy Ba dịch, tập 2), Nxb Hội nhà văn, H., tr.181.
 2. Bloom, Harold (2005), *Bloom's guides: John Steinbeck's The Grapes of Wrath*, New York: Chelsea House, pp.80-81.
 3. W.A Farag, V.H Quintana, G Lambert-Torres (1998), "A Genetic-Based Neuro-Fuzzy Approach to odelling and Control of Dynamical Systems", *IEEE Transactions on neural Networks Volume: 9 Issue: 5*, pp.756-767.

Trung tâm Khoa học Công nghệ - Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Số 98, Dương Quảng Hàm, Cầu Giấy, Hà Nội

Tel: 04.3.767.1409; Fax: 04.3. 833.5426

Email: tapchikhoahoc@daihocthudo.edu.vn