



TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI
HANOI METROPOLITAN UNIVERSITY

TẠP CHÍ KHOA HỌC

SCIENCE JOURNAL OF HANOI METROPOLITAN UNIVERSITY

ISSN 2354-1512

SỐ 30 – KHOA HỌC XÃ HỘI VÀ GIÁO DỤC

THÁNG 4 – 2019

TẠP CHÍ KHOA HỌC TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI

SCIENTIFIC JOURNAL OF HANOI METROPOLITAN UNIVERSITY

(Tập chí xuất bản định kì 1 tháng/số)

Tổng Biên tập

Đặng Văn Soa

Editor-in-Chief

Dang Van Soa

Phó Tổng biên tập

Vũ Công Hào

Associate Editor-in-Chief

Vu Cong Hao

Hội đồng Biên tập

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

Editorial Board

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

Thư kí tòa soạn

Lê Thị Hiền

Secretary of the Journal

Le Thi Hien

Biên tập kĩ thuật

Phạm Thị Thanh

Technical Editor

Pham Thi Thanh

*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 4/2019*

MỤC LỤC

Trang

1. HÀNH TRÌNH ĐẾN VỚI GIẢI NOBEL CỦA TÁC GIA HOA NGỮ CAO HÀNH KIẾN..... 5
Gao Xingjian's journey to the Nobel prize
Lê Thời Tân
2. NHÂN VẬT TRẺ THƠ TRONG TIỂU THUYẾT *TỘI ÁC VÀ HÌNH PHẠT* CỦA F. DOSTOEVSKY 16
The childhood characters in the novel Crime and Punishment of Dostoevsky
Nguyễn Thị Thúy
3. CUỘC VẬN ĐỘNG VÌ TỰ DO DÂN CHỦ TRÊN “*LA CLOCHE FÊLÉE*” VÀ “*ĐÔNG PHÁP THỜI BÁO*” GIAI ĐOẠN 1923 - 1926..... 32
The campaign for freedom and democracy in the newspapers “La Cloche Feleee” and “Le Courier Indochinois” in the period 1923 - 1926
Nguyễn Thị Thanh Thủy
4. GIÁ TRỊ THẨM MỸ CỦA CÁI HÀI TRONG NGHỆ THUẬT CHÈO CỔ VIỆT NAM..... 46
The aesthetic value of the humor in the art of Vietnamese ancient Cheo
Bùi Ngọc Mai
5. NÂNG CAO HIỆU QUẢ DẠY HỌC TIẾNG VIỆT Ở TIỂU HỌC THÔNG QUA HOẠT ĐỘNG SÂN KHẤU HÓA TÁC PHẨM VĂN HỌC..... 55
Improving the effectiveness of teaching Vietnamese in elementary schools through the performance art of some literature works
Vũ Thị Thương, Ngọc Thị Thu Giang
6. QUAN ĐIỂM CỦA CHỦ TỊCH HỒ CHÍ MINH VỀ ĐẠO ĐỨC CÔNG VỤ VÀ ĐẠO ĐỨC NGHỀ NGHIỆP..... 63
View of the Ho Chi Minh chairman of the public ethics and career ethics
Vũ Thị Hà
7. TĂNG CƯỜNG SỰ THỐNG NHẤT GIỮA LÝ LUẬN VÀ THỰC TIỄN TRONG GIẢNG DẠY CÁC MÔN KHOA HỌC XÃ HỘI Ở CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC 70
Strengthening the unique between the theory and practice in teaching social sciences in universities
Phạm Ngọc Thạch
8. ĐỊNH HƯỚNG BỒI DƯỠNG KỸ NĂNG MỀM CHO SINH VIÊN TRONG CUỘC CÁCH MẠNG CÔNG NGHIỆP 4.0 TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC HÀ NỘI..... 77
Industrial Revolution 4.0 and teaching soft skills, a research at Ha Noi University
Nguyễn Thị Thủy, Nguyễn Thị Ngọc Anh
9. ĐỔI MỚI QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG KHOA HỌC CÔNG NGHỆ THEO HƯỚNG TỰ CHỦ Ở TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI 86
Innovating the technology and science management based on the autonomy orientation at Hanoi Metropolitan University
Đỗ Kim Cương, Nguyễn Thị Phương Anh
10. ỨNG DỤNG PHẦN MỀM IATA ĐỂ PHÂN TÍCH, ĐÁNH GIÁ CÂU HỎI TRẮC NGHIỆM Ở TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI 97
The IATA software for analyzing, evaluation of multiple-choice questions at Hanoi Metropolitan University
Phạm Thị Minh, Bùi Đức Nhân

11. GIẢI PHÁP VIỆC LÀM CHO SINH VIÊN TỪ HƯỚNG ĐI LIÊN KẾT GIỮA TRƯỜNG ĐẠI HỌC VÀ DOANH NGHIỆP TRONG GIAI ĐOẠN HIỆN NAY 109
Solutions on employment for students through the linkage between universities and enterprises in the current period
Chu Thị Phương, Phùng Thị Thu Thủy
12. THIẾT KẾ BÀI TẬP THÍ NGHIỆM PHẦN *GIẢI PHẪU - SINH LÝ NGƯỜI* NHẪM PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC NGHIÊN CỨU KHOA HỌC CHO SINH VIÊN NGÀNH SINH HỌC 116
Designing experimental exercises anatomy – physiology to develop students' capacity for science research of Biology major
Nguyễn Thị Bình
13. THỰC TRẠNG HỨNG THÚ HỌC TẬP MÔN *GIÁO DỤC CÔNG DÂN* CỦA HỌC SINH TRUNG HỌC CƠ SỞ HÀ NỘI..... 126
The interest in learning Civic Education at the Secondary school in Hanoi
Nguyễn Thị Toan, Quách Thu Hà, Đoàn Thị Lan Hương
14. HẬU QUẢ CỦA BẠO LỰC HỌC ĐƯỜNG QUA TRẢI NGHIỆM, ĐÁNH GIÁ CỦA HỌC SINH, GIÁO VIÊN VÀ PHỤ HUYNH..... 137
Experiences and evaluations by students, teachers and parents about consequences of school violence
Phạm Thị Huyền Trang
15. PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC TƯ DUY SÁNG TẠO CHO HỌC SINH TIỂU HỌC 149
Developing creative thinking for Primary school students
Vũ Thu Hằng
16. BỒI DƯỠNG NĂNG LỰC KHOA HỌC CHO HỌC SINH TRUNG HỌC CƠ SỞ THÔNG QUA SỬ DỤNG BÀI TẬP TIẾP CẬN PISA..... 164
Nurturing scientific ability for Middle school through PISA approaching exercises
Nguyễn Thị Thuần, Phan Thị Hồng The, Nguyễn Hồng Chiến
17. MỘT SỐ BIỆN PHÁP TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM CHO HỌC SINH TRONG DẠY HỌC LỊCH SỬ BÀI NỘI KHÓA TRÊN LỚP 174
Organizing experience activities for students in teaching history at schools
Nguyễn Thị Thanh Thúy
18. CÔNG TÁC GIÁO DỤC THỂ CHẤT Ở TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI TRONG BỐI CẢNH ĐỔI MỚI GIÁO DỤC HIỆN NAY 187
Physical education at Ha Noi Metropolitan University in the context of innovation education
Huỳnh Thị Tuyền, Phạm Hải Yến
19. MỘT SỐ GIẢI PHÁP THU HÚT, HUY ĐỘNG VỐN ĐỀ PHÁT TRIỂN KẾT CẤU HẠ TẦNG NÔNG THÔN TỈNH BẮC NINH 198
Some solutions to receive and mobilize capital for developing rural infrastructure in Bac Ninh province
Lương Tuấn Đức
20. VẤN ĐỀ HẠT NHÂN NGUYÊN TỬ CỦA TRIỀU TIÊN - LỊCH SỬ, HIỆN TRẠNG VÀ TRIỂN VỌNG 206
North Korea's nuclear issues: History, current status and prospect
Phạm Thị Thanh

HÀNH TRÌNH ĐẾN VỚI GIẢI NOBEL CỦA TÁC GIA HOA NGỮ CAO HÀNH KIẾN

Lê Thời Tân

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Giải Nobel văn chương năm 2000 trao cho nhà văn Pháp gốc Hoa Cao Hành Kiện để biểu dương “sự mẫn nhuệ của ngôn ngữ, cái nhìn đáng chất thấu triệt, giá trị phổ quát của trước tác, mở đường mới cho kịch nghệ và tiểu thuyết Hoa ngữ”. Thông qua việc điểm thuật hành trình đến với Giải Nobel của Cao, bài viết đồng thời cố gắng phác họa lại chân dung văn học tác gia này.

Từ khóa: Cao Hành Kiện, giải Nobel văn chương, Hoa ngữ, chân dung văn học

Nhận bài ngày 31.1.2019; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 10.4.2019

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

1. MỞ ĐẦU

Cao Hành Kiện (高行健, 1940 -) tiểu thuyết gia, kịch tác gia, họa sĩ, dịch giả, đạo diễn, nhà nghiên cứu văn học người Trung Quốc, nhập quốc tịch Pháp từ năm 1997. Giải Nobel văn chương năm 2000 được trao cho Cao Hành Kiện để biểu dương “sự mẫn nhuệ của ngôn ngữ, cái nhìn đáng chất thấu triệt, giá trị phổ quát của trước tác, mở đường mới cho kịch nghệ và tiểu thuyết Hoa ngữ” (Thông cáo của Viện Hàn lâm Thụy Điển)¹ [1]. Từ sau khi nhận giải, Cao cũng đã nhận bằng Tiến sĩ danh dự từ nhiều trường đại học lớn tại Đài Loan và Hương Cảng². Bài viết này cố gắng phác họa lại con đường từ Trung Quốc qua Pháp đến với giải Nobel văn chương của tác giả Hoa ngữ này.

¹ Thông cáo của Viện Hàn lâm Thụy Điển bốn thứ tiếng: tiếng Thụy Điển, Hoa ngữ, tiếng Anh, tiếng Pháp, tiếng Đức. Đoạn trên dịch từ bản Hoa ngữ.

² Tiến sĩ danh dự của Đại học Trung Sơn (Đài Loan 國立中山大學 National Sun Yat-sen University), Đại học Trung văn Hương Cảng (Chinese University of Hong Kong) năm 2001, Đại học Giao thông Đài Loan (國立交通大學 National Chiao Tung University) năm 2002, Đại học Đài Loan (國立臺灣大學 National Taiwan University) năm 2005, Tiến sĩ danh dự Đại học Sư phạm Đài Loan (國立臺灣師範大學 National Taiwan Normal University) năm 2017.

2. NỘI DUNG

2.1. Từ Bắc Kinh đến Paris - một quốc tịch mới

Cao Hành Kiện quê gốc Thái Châu, tỉnh Giang Tô. Ông sinh ra ở Công Châu, tỉnh Giang Tây. Bố là nhân viên ngân hàng. Mẹ là thành viên Hội thanh niên Cơ Đốc giáo, trong kháng chiến chống Nhật từng là diễn viên tham gia các đoàn kịch. Thiên hướng sân khấu cũng như văn chương của nhà văn bắt đầu từ thời thơ ấu dưới ảnh hưởng trực tiếp của mẹ ông. Cao Hành Kiện sinh trưởng trong một gia đình khá giả, tiếp xúc sớm với cảm kì thi họa. Như ông nhớ lại, gia đình trong những năm sơ tán thời kháng chiến chống Nhật vẫn còn mang theo được đàn piano. Năm 1950, cả nhà ông dời lên Nam Kinh. Năm 1952, Cao Hành Kiện vào học Trường trung học số 15 thành phố Nam Kinh. Vốn là một trường do giáo hội quản lý (tòng thuộc Kim Lăng Đại học trước đó) nên nguồn sách dịch rất dồi dào. Cao Hành Kiện vì vậy có điều kiện tiếp xúc với văn hóa phương Tây thông qua thư viện trường. Cũng trong những năm học trung học, ông theo học hội họa và tượng đất nặn với họa gia Vận Tông Doanh (鄧宗羸). Cao Hành Kiện cho rằng “Nền tảng của bản thân đắp xây từ những năm tháng trung học”. Năm 1957, ông tốt nghiệp trung học. Nghe lời mẹ, ông không thi vào Học viện Mỹ thuật Trung ương mà chuyển qua Đại học Ngoại ngữ Bắc Kinh (北京外国语学院 - Beijing Foreign Studies University). Năm 1962 ông tốt nghiệp khoa Tiếng Pháp, ra trường làm phiên dịch tại Nhà sách Quốc tế Trung Quốc (Trung Quốc Quốc tế Thư điểm 中國國際書店 - Chinese International Bookstore). Năm 1970, trong phong trào chung của Đại Cách mạng Văn hóa, ông bị đưa về nông thôn lao động. Cao vào Đảng cộng sản Trung Quốc trong thời gian này. Năm 1975, Cao trở về Bắc Kinh, phụ trách bộ phận dịch Pháp ngữ cho Tòa soạn tạp chí *Trung Quốc Kiến thiết* (*China Reconstructs*). Năm 1977, ông công tác trong Ủy ban Liên lạc Đối ngoại trực thuộc Hội liên hiệp Văn học Nghệ thuật Trung Quốc (中国作家协会 - China Writers Association). Tháng 5 năm 1979 ông là phiên dịch cho phái đoàn nhà văn Trung Quốc do Ba Kim dẫn đầu đi thăm Pháp¹. Năm 1980, ông làm công tác biên tập tại Nhà hát Nghệ thuật kịch Nhân dân Bắc Kinh (Bắc Kinh Nhân dân Nghệ thuật Kịch viện 北京人民艺术剧院 - Beijing People's Art Theatre). Chính từ đây Cao Hành Kiện bước chân vào con đường nghệ thuật. Hai vở kịch *Tuyệt đối tín hiệu* (*Báo động “絕對信號”*, 1982, soạn chung với Lưu Hội Nguyên - kịch tác gia, nhà hoạt động sân khấu, con trai của Cốc Mục - một nguyên lão của Đảng Cộng sản Trung Quốc) và *Xa trạm* (*Bến xe buýt - 車站 - Chezhan* 1983)² đưa ông lên

¹ Ba Kim (巴金 1904-2005), nhà văn, dịch giả Trung Quốc hiện đại.

² Như Hạnh dịch *Trạm xe* đăng trên Tienve.org.

hàng đại biểu của kịch hiện đại Trung Quốc, tác gia tiên phong của kịch phi lý (absurdist drama) tại Trung Quốc. Việc công diễn các tác phẩm đó gây chấn động lớn trong dư luận tại Trung Quốc. Năm 1983, vở *Xa trạm* công diễn lần đầu tại Nhà hát Nghệ thuật kịch Nhân dân Bắc Kinh. Vở kịch chỉ trích chính sách của nhà nước và nó đã bị cấm. Năm 1985, cùng với điêu khắc gia Doãn Quang Trung ông mở triển lãm tranh tượng tại Bắc Kinh gây chú ý đối với giới văn nghệ trong ngoài nước. Đây cũng là triển lãm duy nhất của ông tại Đại lục tính đến thời điểm hiện tại. Sau triển lãm này, ông đi thăm một vòng năm nước châu Âu Đức, Pháp, Anh, Áo, Đan Mạch trong vòng 8 tháng. Tại Đức, ông mở triển lãm hội họa ở Berlin thu được thành công ngoài dự tính. Số tiền bán tranh lên đến 40 ngàn Mác Đức. Từ đó ông đã có thể “lấy tranh nuôi văn”, có được nhiều hơn tự do cho ngòi bút. Năm 1986, ông cho công diễn vở *Bỉ ngạn* (彼岸 - Bi an) lên án áp lực tập thể đối cá nhân¹. Ngay lập tức vở kịch bị cấm. Bản dịch Anh ngữ xuất bản lần đầu năm 1997². Trước đó Cao Hành Kiện đã dàn dựng vở này tại Đài Loan (國立臺灣戲曲學院, 1990) và Hồng Công (香港演藝學院, 1995).

Năm 1987, mặc dù vấp phải rất nhiều cản trở từ nhà đương cục nhưng rốt cuộc ông đã có thể nhận lời sang Đức theo đuổi hội họa. Năm 1988, Cao định cư tại Paris. Năm 1989, ông trở thành thành viên của Sa-lông trường phái phê bình cụ tượng Pháp. Liên tục mấy năm liền ông tham gia triển lãm của trường phái này tại Galeries nationales du Grand Palais (Bảo tàng mỹ thuật đại hoàng cung Paris). Sau sự kiện Thiên An Môn năm 1989, Cao Hành Kiện ra khỏi Đảng Cộng sản Trung Quốc. Năm 1990, vở *Đào vong* (“Trốn chạy” - 逃亡-, bản dịch Anh ngữ *Fugitives*) đăng trên tạp chí *Ngày nay* (今天, kì I), cùng năm công diễn lần đầu tại Nhà hát kịch Hoàng gia Thụy Điển³. Sự việc dẫn đến việc chính phủ Trung Quốc tước quyền công chức và đảng tịch, khám và niêm phong chỗ ở của Cao Hành Kiện tại Bắc Kinh. Cao Hành Kiện tuyên bố không trở về Trung Quốc đại lục. Năm 1992 chính phủ Pháp tặng Cao Hành Kiện *Huân chương kị sĩ văn học và nghệ thuật*

¹ Như Hạnh dịch *Bờ bên kia* đăng trên Tienve.org.

² Bản dịch Josephine Riley: *The Other Side: A Contemporary Drama Without Acts* (trong Martha P.Y. Cheung & Jane C. C. Lai biên tập, *An Oxford Anthology of Contemporary Chinese Drama*, tr. 149-184, Hong Kong & New York: Oxford University Press, September 1997; Bản dịch của Gilbert Chee Fun Fong xem *The Other Shore: Plays by Gao Xingjian*, transl. by Gilbert C.F. Fong. Hong Kong: The Chinese University Press, 1999.

³ Công diễn tại Đức, Ba Lan 1992, 1994 công diễn tại Pháp, 1997 công diễn tại Nhật Bản. Bản dịch tiếng Anh của Gregory B. Lee (xem Lee, Gregory B., *Chinese Writing and Exile*. Central Chinese Studies of the University of Chicago, 1993). Tổng cộng 10 vở kịch của Cao viết trong hai thập niên cuối của thế kỉ đã được Nhà xuất bản Liên hiệp Văn học 聯合文學 – Đài Bắc in tập trung thành bộ *Cao Hành Kiện Hí Kịch* năm 2001 (《高行健戲劇集》, 台北: 聯合文學, 2001). Một nhà xuất bản khác tại Đài Bắc - Liên Kinh cũng đã xuất bản các kịch bản ba vở khác *Bỉ ngạn*, *Chu mặt tứ trùng tẩu*, *Bát nguyệt tuyết* cùng năm.

(Chevalier de l'Ordre des Arts et des Lettres). Năm 1997, Cao Hành Kiện nhập quốc tịch Pháp. Năm 1999, Cao Hành Kiện mang các tác phẩm hội họa tham gia triển lãm quốc tế đồ cổ và nghệ thuật tổ chức hai năm một lần tại Bảo tàng Louvre (Musée du Louvre). Tiểu thuyết *Linh sơn* (靈山) và *Nhất cá nhân đích thánh kinh* (“Thánh kinh của một người” - 一個人的聖經) đưa Cao Hành Kiện vào danh sách các tác gia hàng đầu đề cử giải Nobel. Ngày 12/10/2000, Cao Hành Kiện trở thành tác gia Hoa ngữ đầu tiên nhận giải Nobel văn chương. Ngày 25 tháng 2 năm 2002, đích thân tổng thống Pháp Jacques Chirac trao tặng Huân chương cao quý Légion d'honneur cho Cao Hành Kiện.

2.2. Phòng tranh và sân khấu kịch - Khởi đầu sự nghiệp nghệ thuật

Cao Hành Kiện khởi đầu sự nghiệp văn nghệ của mình từ triển lãm tranh và nhà hát kịch. Ông được xem là tác gia tiên phong của kịch hiện đại Trung Quốc. Kịch và hoạt động sân khấu cùng trung bày tranh đưa lại danh tiếng bước đầu cho ông trước khi thực sự sáng chói trên văn đàn nhờ giải Nobel văn chương. vở kịch đầu tiên công diễn ở phương Tây của Cao Hành Kiện có lẽ là vở “Tránh mưa” (躲雨, một kiểu opera highlights, diễn tại Thụy Điển năm 1987). Các thử nghiệm mới về kịch như *Tuyệt đối tín hiệu* (1982, soạn chung với Lưu Hội Nguyên), *Xa trạm* (1983) lần lượt công diễn lần đầu tại Bắc Kinh Nhân dân Nghệ thuật Kịch viện rồi được dàn dựng trên các sân khấu ở châu Âu, Đài Loan, Nhật Bản đem lại danh tiếng trong làng kịch hiện đại cho Cao Hành Kiện. Một đoạn giới thiệu bản dịch “Về một kỉ niệm khó quên” - hồi ức của dịch giả Hungari Polonyi Péter của Nguyễn Hoàng Linh cho ta biết thêm câu chuyện tên tuổi Cao Hành Kiện đã đến với sân khấu châu Âu như thế nào “từ một bến đợi xe bus” ở Bắc Kinh nửa đầu thập niên 1980: “*“Trạm xe buýt” là vở kịch của Cao Hành Kiện được trình diễn nhiều nhất trên thế giới. Một chi tiết đáng để ý: ấn bản đầu tiên ở nước ngoài của tác phẩm này lại không phải là bản dịch theo các ngôn ngữ chính như Anh, Pháp, Tây Ban Nha..., mà là bản Hung ngữ của dịch giả, nhà nghiên cứu văn học Trung Quốc Polonyi Péter, được thực hiện ngay sau khi “Trạm xe buýt” xuất hiện và đạt thành công lớn trên sân khấu Nhà hát Nghệ thuật Nhân dân Bắc Kinh. Chính nhờ bản dịch này mà công chúng các nước Đông Âu (Hung, Romania, Nam Tư...) đã có dịp làm quen với tên tuổi và nghệ thuật cầm bút của Cao Hành Kiện từ năm 1984*” [2]. Bằng việc công bố kịch phẩm này, Cao đã gián tiếp nêu rõ sự phân biệt giữa nghệ thuật và tuyên truyền. Giới quan phương tại Trung Quốc ngay lập tức xem Cao là kẻ theo đòi Tây phương, làm ô nhiễm tinh thần xã hội và chỉ thị cấm diễn (bắt đầu từ 10/1983 Trung Quốc đã triển khai toàn quốc “Cuộc vận động Thanh trừ ô nhiễm tinh thần”). Năm 1985 ông soạn vở kịch lớn *Dã nhân* (野人), vở kịch được công diễn tại Bắc Kinh. Ba năm sau *Dã nhân* xuất hiện trên sân khấu ở Đức (Hamburg, 1988) rồi Hương

Cảng. Cao Hành Kiện vẫn không ngừng tìm lối đi mới cho kịch nghệ. Năm 1986, ông cho đăng kịch bản vở kịch *Bỉ ngân* - một thể nghiệm mới cho sân khấu kịch hiện đại trên tạp san *Thập nguyệt* (十月). Nhà hát kịch Hoàng gia Thụy Điển đã xuất bản bản dịch *Bỉ ngân* (Bản dịch tiếng Thụy Điển của Nils Göran David Malmqvist - nhà Hán học, Viện sĩ Viện Hàn lâm Thụy Điển) năm 1994. Một năm sau, đích thân Cao Hành Kiện đạo diễn dàn dựng vở kịch này trên sân khấu nhà hát Học viện Diễn nghệ Hương Cảng (香港演藝學院 - Hong Kong Academy for Performing Arts). Từ sau khi định cư tại Pháp, Cao Hành Kiện ngày càng quan tâm hơn đến sân khấu kịch. Liên tục trong hai năm 1990, 1991 ông soạn hai vở nổi tiếng *Đào vong* và *Sinh tử giới* (生死界). Cả hai tác phẩm sân khấu này đều được công bố kịch bản trên tạp chí tại Trung Quốc trước khi dàn diễn tại các sân khấu lớn ở một số nước châu Âu nhân các dịp liên hoan kịch nghệ. *Sinh tử giới* công diễn lần đầu tại Paris năm 1992 với sự tài trợ của Bộ văn hóa Pháp. Vở *Đào vong* đề cập tới sự kiện Thiên An Môn (1989) dẫn tới việc cấm chỉ công diễn kịch Cao Hành Kiện tại Trung Quốc. Thông cáo của Viện Hàn lâm Thụy Điển có đoạn “Kịch phẩm *Đào vong* của Cao không chỉ làm nhà cầm quyền tức giận, nó cũng khơi dậy những chỉ trích đến từ phong trào dân chủ tại Trung Quốc” (dịch từ bản Hoa ngữ) [1]. Riêng *Sinh tử giới* khi diễn tại Úc và Mỹ được chính tác giả đạo diễn. Vở này cũng lần lượt xuất hiện trên sân khấu Ý, Ba Lan. Năm 1992, ông đến Viên chỉ đạo dàn diễn lần đầu vở *Đối thoại dữ phản cật* (對話與反詰) - vở kịch đã công bố kịch bản trên tạp chí ở Trung Quốc đồng thời với bản dịch tiếng Pháp. Ba năm sau (1995) ông dựng lại vở này trên sân khấu Nhà hát Molière tại Paris. Vở kịch được biểu diễn lại cũng tại Paris một năm sau đó. Cao Hành Kiện cũng là tác giả vũ kịch và nhạc kịch. Các tác phẩm tiêu biểu cho các thể loại này là *Minh thành* (冥城), công diễn tại Hương Cảng 1988) *Thanh thanh mạn biến tấu* (聲聲慢變奏, công diễn tại Mỹ 1989). Riêng *Bát nguyệt tuyết* (八月雪) được xem là tác phẩm sân khấu kết hợp Kinh kịch với Thiên kịch (diễn tại Đài Bắc năm 2002). Thông cáo của Viện Hàn lâm Thụy Điển nhận xét khái quát về hoạt động kịch nghệ của nhà văn: “Cao Hành Kiện nhấn mạnh vào ảnh hưởng quan trọng của phong trào phản tự nhiên chủ nghĩa từ sân khấu phương Tây đến kịch nghệ của ông. Ông trích dẫn Artaud, Brecht, Beckett và Kantor. Tuy nhiên, ông cũng đồng thời xem trọng việc khơi nguồn sân khấu dân gian. Trong khi sáng tác kịch nói bằng Trung ngữ, ông đã tiếp nối truyền thống lâu đời, sử dụng mặt nạ, kịch bóng, múa hát và nhạc trống. Ông quy nạp kỹ thuật di chuyển tự do trong không gian, thời gian sân khấu, bằng một điệu bộ, hay một từ ngữ, như trong tuồng cổ. Sự hoá thân phóng túng của mộng ảo và ngôn ngữ biểu tượng thô tháp của nó, đột nhập vào thế giới hình ảnh xác thực của con người hiện đại” (Đăng Tiến dịch từ bản tiếng Pháp) [3].

2.3. Bước tới đỉnh cao vinh quang - Giải Nobel cho tiểu thuyết

Cao Hành Kiện đến với nghệ thuật từ hội họa và sân khấu. Thế nhưng đỉnh cao sự nghiệp của ông thuộc về văn chương. Hai tiểu thuyết góp phần đắc lực trong việc đề cử giải Nobel của Cao Hành Kiện chính là *Linh sơn* và *Kinh thánh cho một người*. *Linh sơn* do Liên Kinh xuất bản xã (联经出版社, Đài Loan) xuất bản năm 1990. Hai năm sau Nils Göran David Malmqvist dịch ra tiếng Thụy Điển và xuất bản tại Thụy Điển. Bản dịch tiếng Pháp *La Montagne de l'âme* của Noël Dutrait và phu nhân Liliane Dutrait xuất bản năm 1995. Bản dịch tiếng Anh *Soul Mountain* của nữ dịch giả Mabell Lee xuất bản năm 2000. Tại Việt Nam, tiểu thuyết nổi tiếng này có tới ba ấn bản: bản của Nxb Phụ nữ, 2002 (Trần Đĩnh dịch từ bản tiếng Pháp của Nxb Aube), bản của Nxb Văn học, 2003 (Hồ Quang Du dịch từ bản tiếng Trung của Liên Kinh - Đài Loan) và bản của Nxb Văn nghệ TP. HCM, 2003 (Ông Văn Tùng dịch từ nguyên bản tiếng Trung). Hai bản đầu dùng nhan đề “phiên âm” Hán Việt “*Linh Sơn*”, bản sau nhan đề *Núi thiêng*. “Tác phẩm tầm cỡ nhất của Cao Hành Kiện, tiểu thuyết *Linh Sơn* là một trong những sáng tạo văn học hiếm hoi tự lấy mình làm tham chiếu, chứ không thể đem so sánh với một tác phẩm nào khác. [...] *Linh Sơn* là xâu chuỗi nhiều chuyện kể, với nhiều nhân vật chính, phản chiếu vào nhau như một mặt kính, gợi ra nhiều diện mạo khác nhau của cùng một cái tôi thống nhất. Tác giả sử dụng linh động đại danh từ, tạo ra được nhiều biến chuyển linh hoạt trong cách nhìn, buộc độc giả phải thường xuyên lật ngược lật xuôi các lời tâm sự. Phương pháp tiếp cận này bắt nguồn từ những vở tuồng buộc diễn viên, một mặt phải nhập vai, mặt khác phải miêu tả từ ngoại cảnh. Đại từ *mày, tao, nó* biến thành danh từ, được ném vào nội tâm trong những cách ly không ngừng co giãn” (Đặng Tiến dịch từ bản tiếng Pháp) [3].

Tiểu thuyết tiếp nối *Linh Sơn* là *Kinh thánh cho một người* (bản dịch tiếng Việt in trong *Cao Hành Kiện Tác phẩm*, nhiều người dịch, Nxb Công an Nhân dân - Trung tâm Văn hoá Ngôn ngữ Đông Tây, 2005) xuất bản lần đầu tại Đài Loan năm 1999 (台湾联经出版事业公司出版). Một năm sau tiểu thuyết này có bản dịch tiếng Pháp *Le Livre d'un homme seul* (Noël và Liliane Dutrait dịch). Bản dịch tiếng Anh *One Man's Bible* của Mabel Lee (University of Sydney) xuất bản tại Úc. Thông cáo của Viện Hàn lâm Thụy Điển có đoạn đề cập tới tác phẩm này: “Tiểu thuyết thứ hai của Cao hành Kiện, *Nhất cá nhân đích Thánh kinh* (*Kinh Thánh của một người*), vẫn đeo đuổi chủ đề của *Linh Sơn*, trong lối tiếp cận dễ cảm nhận hơn. Trung tâm tác phẩm là cuộc thanh toán oán thù với những cuồng điên khủng khiếp đã trải qua, dưới bóng hiệu Cách Mạng Văn Hoá tại Trung Quốc. Thành thật, không khoan nhượng, nhà văn đã lần lượt kể lại kinh nghiệm bản thân, trong tư thế một tác nhân chính trị, nạn nhân thời cuộc và chứng nhân ngoại cảnh. Câu chuyện có thể kết luận bằng mô hình đạo lý của kẻ phản kháng, nhưng tác giả đã gạt bỏ

quan điểm này và không nhận cứu rỗi bất cứ một ai. Tác phẩm họ Cao tự do, không quy lụy quyền lực mà cũng không phục tùng một thiện chí nào” (Đặng Tiến dịch từ bản tiếng Pháp) [3].

Trước khi thành công vang dội với tiểu thuyết, Cao Hành Kiện đã xuất bản tập truyện vừa nhan đề *Có con bồ câu môi hồng* (有只鸽子叫红唇儿, Bắc Kinh Thập nguyệt Văn nghệ Xuất bản xã xuất bản, 1984) gồm truyện cùng tên và một truyện nữa nhan đề *Sao đêm lạnh* (寒夜的星辰). Tiếp nối tập truyện này là tập truyện ngắn *Mua cần câu cho ông* (給我老爺買魚竿) tập hợp những truyện viết từ 1983, xuất bản năm 1989 tại Đài Loan (台灣聯合文學出版社). *Mua cần câu cho ông* là tựa bản dịch tiếng Việt của Nguyễn Hồi Thủ in trong *Truyện dịch Đông Tây*, Nxb Lao động - Trung tâm Văn hóa Ngôn ngữ Đông Tây, 2004. Tập truyện này cũng đã được Mabel Lee dịch ra Anh ngữ *Buying a Fishing Rod for my Grandfather* xuất bản tại Mỹ (New York) và Anh (London) cùng năm 2004.

Cao Hành Kiện cũng là dịch giả Hán ngữ các tác phẩm của Samuel Beckett và Eugene Ionesco. S.Beckett (1906-1989), nhà văn, kịch tác gia Pháp gốc Ireland, nhận giải Nobel văn chương năm 1969 vì sự biểu hiện cao cả nỗi thống khổ của nhân loại bằng những hình thức kịch nghệ và tiểu thuyết mới; E.Ionesco (1909-1994), nhà văn, kịch tác gia Pháp gốc Rumani. Cả hai được xem là đại biểu hàng đầu của kịch phi lý (Theatre of the Absurd). Cao chịu ảnh hưởng trực tiếp bút pháp dòng ý thức cũng như ý thức lưu vong từ các tác gia này. Cũng như các văn hào này, Cao là một tác gia song ngữ (Hoa ngữ và Pháp ngữ). Từ thập niên 90 ông chủ yếu soạn kịch bằng tiếng Pháp, chỉ có viết văn là vẫn dùng Hoa ngữ. Tác phẩm Pháp ngữ đầu tiên của Cao là vở *Au bord de la vie* (“Bên lề đời”, 1993). Tiếp nối là vở *Le somnambule* (“Kẻ mộng du”, 1995). Cả hai đều được công diễn lần đầu trong các Liên hoan sân khấu thường niên Avignon (Festival d'Avignon). Ngoài ra còn có thể kể đến các tác phẩm viết bằng Pháp ngữ khác của Cao như *Quatre quatuors pour un week-end* (Lansman xuất bản 2002), *Le Quêteur de la mort* (Seuil xuất bản 2004), *Ballade nocturne* (2010), *Chroniques du classique des mers et des monts* (Seuil xuất bản 2012).

2.4. Tuyên ngôn nghệ thuật cá nhân

Ngoài sáng tác, Cao Hành Kiện còn là nhà lý luận và phê bình. Cao bộc lộ bản lĩnh học thuật lý luận phê bình của mình trong các chuyên luận về văn nghệ. Ý thức lý luận văn học ở ông thậm chí đi trước sáng tác văn chương. Năm 1981 ông công bố chuyên luận *Hiện đại tiểu thuyết kĩ xảo sơ thám* (現代小說技巧初探 - “Tìm hiểu bước đầu về kĩ xảo tiểu thuyết hiện đại”, Hoa Thành xuất bản xã). Chuyên luận này châm ngòi cho tranh luận đầu tiên tại Trung Quốc đại lục về tiểu thuyết hiện đại. Một phần trong cuốn này, phần áp chót nhan đề “Tiểu thuyết - Kĩ xảo hiện đại và tinh thần dân tộc” (现代技巧与民族精神)

đã được dịch sang tiếng Anh (xem Ng.Mau-sang dịch, “Contemporary Technique and National Character in Fiction” đăng trên *Renditions*, số 19 và 20, 1983, tr. 55-58). Rất có thể đây là thông tin sớm nhất về cuốn sách đến với phương Tây. Dưới đây là một đoạn mở đầu tiết thứ 2 trong phần này - đoạn dường như đã ứng với số phận lưu vong mười năm sau của chính tác giả: “Đặc sắc văn học của một dân tộc lấy gì làm tiêu chí? I.Turgenev có câu nói rất hay: “Tổ quốc của anh ta chính là ngôn ngữ Nga”. Đối với một nhà nghệ thuật ngôn từ mà nói, đặc sắc dân tộc đầu tiên là ở chỗ tác gia vận dụng đặc sắc nghệ thuật của ngôn ngữ dân tộc” [4, tr.123].

Về lí luận sân khấu kịch ông có cuốn *Đối nhất chủng hiện đại hí kịch đích truy cầu* (对一种现代戏剧的追求, “Theo đuổi một chủng loại kịch hiện đại”, 中国戏剧出版社出版 - Trung Quốc Hí kịch Xuất bản xã xuất bản năm 1988).

Tập luận văn nổi tiếng nhất của ông chính là cuốn *Một hữu chủ nghĩa* (沒有主義) 香港天地图地公司 - “Không chủ nghĩa”, Hương Cảng Thiên địa Công ti xuất bản năm 1996, nhan đề tiếng Anh *Without -isms*, trên *Journal of the Oriental Society of Australia*). Cuốn sách ngoài lời tựa tựa và lời bạt cả thấy 5 chương, tên chương mở đầu được lấy làm tên sách, chương 2 nhan đề “Trí thức Trung Quốc và Văn học đương đại”, hai chương tiếp theo bàn về sáng tác và biểu diễn kịch, chương cuối bàn về hội họa hiện đại). Một đoạn trong lời bạt đề ngày 19/7/1995 cuối sách một lần nữa lấy lại tinh thần đã tuyên bố từ đầu trong lời tựa đầu sách: “Tôi không phải là nhà lý luận, cuốn sách này cũng không giống sách lý luận, chỉ là một ít cảm tưởng, ý kiến và quan điểm cá nhân. Trong thời đại coi trọng phân công xã hội, mọi việc đều chuyên môn hóa này, chẳng may tôi lại người hứng thú quá rộng - từ viết lách đến vẽ vờ, đạo diễn đến thiết kế sân khấu đều đụng tay. Thành ra cũng có chút kiến giải riêng. Sách này sưu tập các bài viết về văn học, kịch nghệ và nghệ thuật trong khoảng tám năm lại đây, đại thể chung một mạch suy nghĩ - ấy là “không chủ nghĩa”. Tinh thần “không chủ nghĩa” (nhưng không có nghĩa là hư vô chủ nghĩa) đó thấy phảng phất trong các tuyên ngôn khác - *Quan điểm sáng tác của tôi, Tôi chủ trương một thứ văn học lạnh, Đáp từ nhận giải Nobel* mà chúng tôi sẽ trích dẫn tiếp sau đây.

Thông báo của Viện Hàn lâm Thụy Điển đánh giá *Linh sơn* là một kiệt tác văn chương hiếm thấy (長篇巨著《靈山》是一部無與倫比的罕見的文學傑作/ great novel *Soul Mountain* is one of those singular literary creations that seem impossible to compare with anything but themselves). Lưu Tái Phục (劉再復) tác giả của *Luận Cao Hành Kiện trạng thái* (Minh Báo xuất bản xã, 2000 劉再復, “論高行健狀態”, 明報出版社有限公司 2000) thì cho rằng tiểu thuyết này “bày tỏ một phương diện ít người biết đến trong văn hóa Trung Quốc”. Cũng như ở phương Tây, nhìn chung dư luận Hồng Kông và Đài Loan đánh giá

cao tiểu thuyết của Cao Hành Kiện. Trong lúc Đại lục giữ quan điểm cho rằng giả Nobel cho Cao Hành Kiện bộc lộ rõ ràng dụng ý chính trị. Một số còn lại nhận xét Cao Hành Kiện gặp may. Cũng có không ít người tỏ ra bất mãn với trình độ nghệ thuật của *Linh sơn*. Giáo sư Mã Thâm trong bài tựa cho tiểu thuyết này nói: “Một cuốn tiểu thuyết đã không nhằm phản ánh xã hội và nhân sinh cũng không chú trọng kết cấu tình tiết và khắc họa nhân vật thì tiểu thuyết đó còn lại những gì?”. Câu trả lời cho tất cả dường như có thể tìm thấy ở bài phát biểu *Quan điểm sáng tác của tôi* (我的創作觀 - Ngã đích sáng tác quan) của Cao Hành Kiện: “Tôi coi sáng tác văn học là phương thức tự cứu mình, hoặc là nói cũng là một phương thức sống của bản thân. Tôi viết vì mình, không hề làm vui người khác, cũng không hề cải tạo thế giới hay người khác. Bởi vì đến tôi cũng chẳng thay đổi nổi mình. Đối với tôi điều quan trọng là tôi đã nói, đã viết - chỉ vậy mà thôi” [5 tr.13].

Phải chăng đó là một cách biểu đạt khác cho cái sự thể mà Horace Engdahl, Thư kí thường trực Ủy ban giải Nobel, người giới thiệu Cao Hành Kiện trong lễ trao giải cùng diễn tả: “Khi một nhà văn viết, trong tâm trí của anh ta đã có trước những độc giả. Anh ta viết vì nhu cầu và thị hiếu của độc giả. Những nhà văn như vậy không phải là nhà văn thực sự ưu tú; Chỉ những nhà văn viết cho chính mình, hoàn toàn không bị lung lạc bởi độc giả mới tạo ra giá trị độc đáo. Độc giả ban đầu có thể không hiểu anh ta và lập tức bài xích tác phẩm của anh ta. Nhưng nếu có người đọc có con mắt xanh phát hiện ra ý nghĩa thực sự từ tác phẩm và bắt đầu nhận ra anh ta, chấp nhận anh ta, thậm chí bị chinh phục bởi anh ta thì những nhà văn “không nhìn trước người đọc” như vậy sẽ sáng tạo ra quần thể độc giả của mình, như thế mới có thể thể hiện được giá trị nội tại của văn chương”. (chuyển dẫn từ 諾貝爾文學獎頒獎觀禮, đăng trên <http://www.epochtimes.com/b5/1/1/2/n29150.htm>). Trong “Diễn từ đọc trong lễ trao giải Nobel” (nhan đề bản tiếng Anh *The Case for Literature*, bản Hoa ngữ 文學的理由 - “Lý do của văn chương”), Cao cũng nói: “Văn học vượt lên trên hình thái ý thức, vượt lên trên biên giới quốc gia, cũng vượt lên trên ý thức dân tộc. Điều đó giống như sự tồn tại của cá nhân vốn là vượt lên trên chủ nghĩa này hay chủ nghĩa kia. Cũng giống như trạng thái sinh tồn của con người vốn vẫn là rộng lớn hơn tư biện và luận thuyết về sinh tồn. Văn học là sự quan tâm phổ biến, không gì cấm kị đối với cái khôn cảnh sinh tồn của nhân loại. Những hạn định đối với văn học vẫn thường đến từ bên ngoài văn học - đến từ chính trị, xã hội, luân lý và tập tục. Tất cả đều hòng bó gọn văn học vào trong đủ thứ khuôn khung để dễ bề làm trang sức”. “Căn bản của văn học vẫn là sự xác nhận giá trị của con người, thực chất khi ta đặt bút viết là đã có được một sự khẳng định. Văn học đầu tiên sản sinh từ nhu cầu tự thỏa mãn của tác giả, còn như có hay không cái hiệu ứng xã hội đó là chuyện sau khi hoàn thành. Thêm nữa, hiệu ứng đó ra sao cũng không quyết định ở ý nguyện của bản thân tác giả” [6]. Ngay từ 1990,

trong bài viết “Tôi chủ trương một thứ văn học lạnh” (我主張一種冷的文學), Cao nêu quan điểm: “Sáng tác văn chương bản thân nó là một sự nghiệp cô độc, một sự nghiệp mà chẳng phong trào nào, đoàn thể nào giúp đỡ cho được; Giúp đỡ của phong trào, đoàn thể ngược lại làm cho văn học vấp phải kìm kẹp. Chỉ khi tác gia là một cá nhân độc lập, không lệ thuộc vào một phong trào và tập đoàn chính kiến nào mới có thể có được tự do hoàn toàn” [5 tr.17].

3. KẾT LUẬN

Cao Hành Kiện khiến ta liên tưởng đến những giải Nobel văn chương từng trao cho các nhà văn I.Bunin, S.Beckett, Kazuo Ishiguro. Cao giống Bunin ở việc phải xa rời đất nước sống đời lưu vong và việc nhận giải Nobel dù muốn dù không dường như càng làm nổi bật hơn cảnh ngộ cuộc đời của họ. Về lý do trao giải, Cao có phần giống với Beckett (“vì sự biểu hiện cao cả nổi thống khổ của nhân loại bằng những hình thức kịch nghệ và tiểu thuyết mới”¹). Cũng như Beckett, Cao là tác gia song ngữ: ngôn ngữ thứ nhất là tiếng Hoa, ngôn ngữ thứ hai là tiếng Pháp. Kazuo Ishiguro nhận Nobel văn chương 2017 chỉ sáng tác bằng tiếng Anh, còn Cao Hành Kiện có thể khiến cho người giới thiệu ông vấp bối rối khi phải lựa chọn lấy một từ vài ba cách nói - “Nhà văn (người) Trung Quốc quốc tịch Pháp”, “Nhà văn Pháp gốc Hoa”, “Nhà văn người Hoa công dân Pháp”. Đó là điều khác với - chẳng hạn Kazuo Ishiguro. Với Kazuo Ishiguro, dường như cả hai cách gọi “nhà văn Anh gốc Nhật” hay “nhà văn Nhật quốc tịch Anh” trong phần lớn trường hợp dường như đều không thành vấn đề. Nhiều nhà phê bình chọn cách gọi “Kazuo Ishiguro - tác gia xuất sắc nhất trong thế giới Anh ngữ đương đại”. Để cho giản tiện, ta cũng có thể gọi Cao Hành Kiện là “tác gia lớn trong thế giới Hoa ngữ”. Từ “Hoa ngữ” hiểu theo nghĩa chỉ chung các cộng đồng dân chúng sử dụng Hán văn bất kể quốc gia hay vùng lãnh thổ. Theo nghĩa đó nó bao gồm cả nghĩa “tiếng Trung”, “Hán ngữ”, “Trung văn” - những thuật ngữ được dùng chung bởi từ “Chinese” trong tiếng Anh². Đó cũng là lý do vì sao mà bài viết này lại dùng nhan đề “Hành trình đến với giải Nobel của tác gia Hoa ngữ Cao Hành Kiện”. Như trên đã

¹ "The Nobel Prize in Literature 1969", <https://www.nobelprize.org/prizes/literature/1969/summary/>

² Dĩ nhiên cũng có người dùng cả hai từ “Hán ngữ” và “Hoa ngữ” ngay trong một câu nói. Ví dụ thủ tướng Trung Quốc Chu Dung Cơ (朱鎔基 Zhu Rongji) trả lời phỏng vấn nhân chuyến đi Nhật Bản (tường thuật trên *Đông phương Nhật báo*, Hongkong, 東方日報 - *Oriental Daily News* 15/10/2000). Câu hỏi “Ngài có bình luận gì về Giải Nobel Cao Hành Kiện?”. Trả lời: “Tôi rất vui mừng tác phẩm văn chương viết bằng Hán ngữ được giải Nobel. Chữ Hán có lịch sử mấy nghìn năm, Hán ngữ có sức hấp dẫn vô cùng. Tôi tin tương lai còn có tác phẩm Hán ngữ hoặc Hoa ngữ đoạt giải. Rất tiếc người được giải lần này là người Pháp mà không phải người Trung Quốc, nhưng tôi vẫn muốn chúc mừng người được giải và Bộ Văn hóa Pháp.” [chuyển dẫn từ 朱鎔基談高行健獲諾貝爾獎, <http://www.renminbao.com/rmb/articles/2000/10/14/4458p.html/>].

dẫn, trong tiểu luận công bố từ rất sớm (“Hiện đại tiểu thuyết kỹ xảo sơ thám” - 1981), tại chương bàn về đặc trưng dân tộc của văn chương, Cao có dẫn lời văn hào Nga I.Turgenev (cũng là một người sống cuộc sống kiều cư) - “Tổ quốc của anh ta chính là ngôn ngữ Nga”. Vận câu đó vào trường hợp Cao Hành Kiện, ta cũng có thể nói “Tổ quốc của Cao chính là tiếng Hoa”. Từ “hành trình” trong nhan đề bài viết này dùng chỉ nghĩa “con đường” - con đường Hoa ngữ mà Cao đã đi. Chẳng phải là Cao đã đến với giải Nobel văn chương với những cuốn tiểu thuyết và kịch phẩm viết ra bằng thứ tiếng đó và thực tế là vào hôm nhận giải ông cũng đã đọc diễn từ bằng thứ tiếng đó! Với tiếng nói đó, Cao đã vượt lên những phân cách “bản thổ” và “hải ngoại”, “cổ hương” và “tha phương”, “công dân bản địa” và “ngoại kiều” để góp lời vào cuộc biểu hiện sinh tồn của nhân loại - một sự biểu hiện “mang dấu ấn đáng cay trong nhận thức và nét tinh tế của ngôn từ” (Đặng Tiễn dịch từ bản tiếng Pháp) [3].

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. The Nobel Prize in Literature 2000 - Gao Xingjian, <https://www.Nobelprize.org/prizes/literature/2000/summary/>, truy cập ngày 15/12/2019.
2. Polonyi Péter, “Về một kỉ niệm khó quên” (Nguyễn Hoàng Linh dịch), <http://nhipcauthegioi.hu/Van-hoa/VE-MOT-KY-NIEM-KHO-QUEN-VOI-CAO-HANH-KIEN-237.html>, truy cập 17/12/2019.
3. Thông cáo của Viện Hàn lâm Thụy Điển, Đặng Tiễn dịch từ bản tiếng Pháp, <https://vietnamnet.vn/vanhoe/tacpham/2006/01/529560/>, truy cập ngày 15/2/2019.
4. 高行健《现代小说技巧初探》花城出版社出版, 1981.
5. 高行健《沒有主義》, 台湾联经出版社出版, 2001.
6. *Diễn từ đọc trong lễ trao giải Nobel* của Cao Hành Kiện - Gao Xingjian - Nobel Lecture, <https://www.nobelprize.org/prizes/literature/2000/gao/25522-gao-xingjian-nobel-lecture-2000/>, truy cập ngày 15/2/2019.

GAO XINGJIAN’S JOURNEY TO THE NOBEL PRIZE

Abstract: Gao Xingjian is a Chinese immigration novelist, playwright, and critic who in 2000 was awarded the Nobel Prize for Literature “for an oeuvre of universal validity, bitter insights and linguistic ingenuity.” The article is a portrait sketch of this literary author.

Keywords: Gao Xingjian, The Nobel Prize in Literature 2000, Standard Chinese, The portrait of writer

NHÂN VẬT TRẺ THƠ TRONG TIỂU THUYẾT *TỘI ÁC VÀ HÌNH PHẠT* CỦA F.DOSTOEVSKY

Nguyễn Thị Thúy

Trường THPT Việt Trì - Phú Thọ

Tóm tắt: *Fyodor Mikhailovich Dostoevsky là nhà văn Nga vĩ đại nửa sau thế kỉ XIX. “Tội ác và hình phạt” là một trong số những cuốn tiểu thuyết nổi tiếng nhất của ông. Trong tác phẩm, bên cạnh những nhân vật bất hủ như Raskolnikov, Marmeladova, Sonya... thì thế giới nhân vật trẻ thơ cũng góp phần quan trọng làm nên thành công của tiểu thuyết này. Bài viết tập trung phân tích hình tượng các nhân vật trẻ thơ trong tiểu thuyết này.*

Từ khóa: *Dostoevsky, Tội ác và hình phạt, nhân vật trẻ thơ.*

Nhận bài ngày 14.3.2019; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 10.4.2019

Liên hệ tác giả: Nguyễn Thị Thúy; Email: nguyenthuypt198@gmail.com

1. MỞ ĐẦU

Văn học Nga thế kỉ XIX xứng đáng là tấm gương mẫu mực trong lịch sử văn học thế giới bởi sự nở rộ của hàng loạt tài năng lớn cùng vô số kiệt tác cho đến nay vẫn là những hiện tượng vô tiền khoáng hậu. Trong hàng ngũ các đại văn gia của thế kỉ này, bên cạnh A. Pushkin, N. Gogol, L. Tolstoy, I. Turghenev, A. Chekhov... nhất định không thể không kể đến người khổng lồ F.M. Dostoevsky (1821-1881). “Sáng tác của Dostoevsky xác lập một loại hình tư duy nghệ thuật mới mang tính nhân văn sâu sắc tạo tiền đề cho nhiều khuynh hướng văn chương và tư tưởng đặc biệt phát triển trong thế kỉ XX” [10, tr.51]. Thiên tài độc đáo của Dostoevsky được kết tinh qua bộ “ngũ kinh”, trong đó *Tội ác và hình phạt* là cuốn tiểu thuyết xuất sắc được bạn đọc biết đến rộng rãi nhất.

Tội ác và hình phạt đặt ra vấn đề trọng yếu bậc nhất của xã hội loài người: liệu có thể thay đổi thế giới bằng bạo lực hay không? Góp mặt vào thế giới nhân vật phong phú của cuốn tiểu thuyết, bên cạnh những nhân vật trung tâm nổi bật như Raskolnikov, Marmeladova, Sonya, Dunia, Svidrigailov... thì hình tượng các nhân vật trẻ thơ cũng có vị trí và những ý nghĩa nhất định trong việc biểu hiện chủ đề, tư tưởng của toàn bộ tác phẩm. Nghiên cứu hình tượng nhân vật trẻ thơ trong *Tội ác và hình phạt* là một vấn đề khá lí thú, mới mẻ và nhiều hữu ích.

2. NỘI DUNG

Tiến hành khảo sát toàn bộ tác phẩm, chúng tôi đã thống kê số lượng và sự xuất hiện cụ thể của nhân vật trẻ thơ như sau:

Bảng hệ thống các nhân vật trẻ thơ

TT	Nhân vật	Trang xuất hiện
1	Hai đứa bé bung đồ ăn nhắm rượu cho khách	16
2	Đứa bé hát rong trong quán rượu gần nhà Aliona	28
3	Cô bé rách rưới Raskolnikov gặp trên đường	63, 64, 65, 66, 67
4	Cậu bé Raskonikov khi nhỏ	75, 76, 77, 78, 79, 80
5	Cô bé hát rong gần quảng trường Chợ Hàng Rom	203
6	Ba đứa con riêng của Katerina	26, 35, 36, 231, 232, 233, 235, 237, 239, 244, 245, 528, 558, 559, 560, 561, 562, 564, 568, 569, 573, 655
7	Thằng bé phục vụ phòng nơi mẹ con Dunia thuê trọ	277
8	Cháu gái mụ REXXlikh	388
9	Thằng bé hát rong ở Lâu đài Pha Lê	609, 655
10	Vị hôn phu của Svidrigailov	629, 630, 631
11	Cô bé trong buổi dạ hội khiêu vũ	632, 633
12	Cô bé nằm trong quan tài	667, 668
13	Đứa bé 5 tuổi trong giấc mơ của Svidrigailov	669, 670
14	Hai đứa trẻ được Raskolnikov cứu khỏi đám cháy	704

* Nhân vật con gái bà chủ nhà Raskolnikov thuê trọ không được giới thiệu về độ tuổi; nhân vật Sonya là một cô gái đã mười tám tuổi [6, tr.310] nên không thuộc phạm vi khảo sát.

2.1. Chân dung nhân vật trẻ thơ

“Nhu một nhà văn hiện thực, Dostoevsky tỉ mỉ, chính xác trong việc miêu tả các chi tiết” [10, tr.57]. Thực hiện nhất quán nguyên tắc này, các nhân vật trẻ thơ trong *Tội ác và hình phạt* tuy không giữ vị trí trung tâm nhưng luôn được Dostoevsky miêu tả hết sức tỉ

mi, chăm chút, chính xác trong từng chi tiết nhỏ. Qua đó, chân dung các nhân vật trẻ thơ hiện lên “đầy cá tính và sự sinh động” [4, tr.474].

2.1.1. Độ tuổi

Trước hết, chân dung các nhân vật trẻ thơ mang tính cụ thể hóa về độ tuổi. Nhà văn tránh lối giới thiệu chung chung mà dựng công thể hiện nhân vật ngay từ những yếu tố tưởng như vặt vãnh nhất. Tính xác định về độ tuổi giúp chân dung mỗi nhân vật trẻ thơ hiện lên sắc nét, độc lập, cá biệt. Nhỏ nhất là đứa con gái lên năm đang chạy trốn vì sợ mẹ đánh trong giấc mơ của Svidrigailov. Lớn nhất là cô bé Raskolnikov gặp trên đường đi “mười lăm, mười sáu tuổi là cùng” [6, tr.63]. Ngoài ra còn có Lidotrea - con gái út của Katerina lên sáu, “thằng anh, lớn hơn một tuổi” [6, tr.35], Polenca “đứa con gái lớn lên mười [6, tr.231]. Vị hôn phu của Svidrigailov “một tháng nữa mới tròn mười sáu tuổi” [6, tr.609]. Tại buổi dạ hội của đám thanh niên trác táng thành Perterburg, Svidrigailov chơi trò đạo đức giả với mẹ con một cô bé nông thôn mới “độ mười ba tuổi” [6, tr.630]... Có những nhân vật trẻ thơ tuy chỉ thoáng qua chốc lát nhưng vẫn được người kể chuyện giới thiệu chi tiết về độ tuổi: thằng bé bụng đói ăn ở quán rượu Raskolnikov gặp Marmeladov “mười lăm tuổi tuổi” [6, tr.16], cạnh ra vào là “giọng hát yếu ớt của một đứa bé lên bảy vang lên trong điệu Khutorok [6, tr.28]... Đường như độ tuổi đã trở thành định ngữ bắt buộc khi Dostoevsky nói tới những đứa trẻ. Sự dụng công thiết tưởng thừa thãi lại chính là chỗ để nhà văn xác tín, khắc sâu thêm với người đọc tính chất trẻ thơ ở các nhân vật để từ đó, tác giả thêm vững vàng trong lời định tội: tội ác với trẻ thơ là “tội ác khủng khiếp nhất không thể được tha thứ”. Nói như Nguyễn Hải Hà thì tài năng khai thác ý nghĩa độ tuổi nhân vật của Dostoevsky chính là tài năng “đặt vấn đề một cách cụ thể” nhưng bao giờ cũng “vươn tới những khái quát triết lí vô cùng sâu sắc” [5, tr.125-128].

2.1.2. Ngoại hình

Ngoại hình nhân vật ở đây được hiểu là “hình dáng, diện mạo, trang phục, cử chỉ, tác phong... tóm lại là toàn bộ những biểu hiện tạo nên dáng vẻ bề ngoài của nhân vật” [3, tr.134]. Khi thể hiện ngoại hình các nhân vật trẻ thơ, Dostoevsky rất chú ý đến biểu cảm, đường nét trên gương mặt và trang phục riêng của chúng. Ngoại hình nhân vật khi được quan sát, mô tả từ điểm nhìn của người kể chuyện, khi được hiện lên thông qua cái nhìn của các nhân vật khác.

Rất dễ nhận ra trong *Tội ác và hình phạt*, *gương mặt trẻ thơ* thường mang những nét xinh xắn, hài hòa, đầy thiện cảm, in đậm vẻ ngây thơ đặc trưng của lứa tuổi. Đây là gương mặt đáng yêu của Polenca trong cái nhìn của Raskolnikov “khuôn mặt gầy gò nhưng rất dễ thương của con bé đang mỉm cười với chàng” [6, tr.244], “khuôn mặt nhỏ nhắn nhích lại gần chàng và đôi môi mồm mồm ngây thơ chìa ra hôn chàng” [6, tr.244]. Vị hôn phu mười

sáu tuổi của Svigailov qua lời hân mô tả cũng rất ưa nhìn “mặt đỏ bừng lên như trời rạng đông”, “mái tóc vàng nhạt uốn thành từng búp nhỏ, đôi môi mọng, đỏ thắm [6, tr.630]. Đặc biệt là vẻ thẹn thùng nữ tính rất tiêu biểu ở những thiếu nữ mới lớn khi được Svidrigailov ôm hôn: cô bé lại “đỏ mặt tía tai lên” [6, tr.630], “đỏ bừng mặt lên, trào cả nước mắt” [6, tr.631]. Trên đường đến đảo Vaxili, Raskolnikov có gặp một cô gái say rượu rách rưới. Ấn tượng của chàng là cô gái có “một khuôn mặt thanh thanh, trẻ măng (...) xung quanh lò xo mấy món tóc vàng, một khuôn mặt xinh xắn” [6, tr.64]. Có thể thấy, vẻ thánh thiện, hồn nhiên, trong sáng vô ngần, phảng phất bóng dáng gương mặt của Chúa chính là đặc điểm nổi bật của nhiều khuôn mặt trẻ thơ trong tác phẩm. Qua đây, độc giả đã nhận ra niềm trân quý đặc biệt của Dostoevsky với thế giới trẻ thơ mà ông hằng yêu thương.

Tuy nhiên, trong tác phẩm, nhiều khi gương mặt trẻ thơ cũng mang những nét u ám, những dấu hiệu bất thường so với vẻ tươi sáng thường có ở lứa tuổi. Những dấu hiệu này đều là vết tích của bao thảm kịch nhân thế, bao cảnh đời tối tăm đã và đang dày dụa chính các nhân vật. Nó phản ánh thái độ, ý thức của nhân vật trẻ thơ trước hiện thực vô đạo, rồi ren diễn ra hàng ngày. Chứng kiến cảnh người mẹ ho lao miệng gào thét, tay túm tóc người cha say xỉn lôi xềnh xệch vào nhà trong cơn điên cuồng vì túng quẫn, gương mặt vốn “dễ thương”, “nhỏ nhắn” của Polenca bỗng “gầy choắt và sợ hãi”, “mặt sợt sệt theo dõi từng bước đi của mẹ nó” [6, tr.36]. Gương mặt ấy toát lên nỗi kinh hãi của cô bé Polenca trước cơn bão táp ghê gớm đang nổi lên trong chính gia đình mình, trước cảnh tượng bạo lực vượt quá sự hình dung của nó. Cũng như thế, kí ức về một cuộc hãm hiếp khiến cho tâm hồn trong trắng như thiên thần của cô gái mười bốn tuổi phải chịu nỗi sỉ nhục lớn lao. Nó in hằn ở “những đường nét nghiêm khắc và đã cứng lại trên mặt cô bé” [6, tr. 667], ở “nụ cười trên đôi môi nhợt nhạt của cô chan chứa một niềm tủi hổ không bờ bến và như chứa đựng một lời than thở thống thiết không phù hợp với tuổi thơ” [6, tr.667] khi cô bé nằm trong quan tài. Cô bé ấy chính là nạn nhân đã trầm mình tự vẫn vì kẻ trộm lạc, dâm dục Svidrigailov. Khuôn mặt “đỏ bừng và trông như sung phị” [6, tr.64] là một trong những căn cứ để Raskolnikov tuy mới thoáng nhìn qua cô gái trẻ trên đường nhưng dám quả quyết ngay “điều rõ nhất là cô ta đã bị phục rượu và bị lợi dụng... lần đầu tiên” [6, tr.65]. Chân dung gương mặt các nhân vật trẻ thơ của Dostoevsky sinh động chính bởi ở sự gần bó biện chứng với hoàn cảnh hiện thực. Nó không tĩnh tại, đẹp lí tưởng một chiều mà nhiều khi do sự tác động nghiệt ngã của số phận nên các chân dung ấy cũng thâm nảo vô cùng. Những nét biểu cảm đáng thương trên gương mặt trẻ thơ đã nói cho ta biết bao đau khổ mà chúng vô cơ phải chịu, là sự biểu hiện ra bên ngoài của những nội tâm vốn lành mạnh, trong sáng nhưng đang rớm máu, trầy xước vì thế giới khôn cùng, đầy tội lỗi.

Bên cạnh *khuôn mặt thì trang phục* cũng là một thành tố quan trọng giúp Dostoevsky khắc họa ngoại hình của các nhân vật trẻ thơ. Trong *Chiến tranh và hòa bình*, thế giới trẻ

thor của Lev Tolstoy như Natasha năm 13 tuổi, Sonya khi 16 tuổi hay cậu bé Petia - em trai Natasha... đều có xuất thân quý tộc nên xiêm y, trang sức lộng lẫy, quý phái, đắt tiền. Ngược lại, hầu hết các nhân vật trẻ thơ ở *Tội ác và hình phạt* đều giống nhau ở lối ăn vận tồi tàn, cũ nát. “Rách”, “cũ”, “rách rưới” trở thành từ, cụm từ thường xuyên xuất hiện khi Dostoevsky nói tới trang phục của những đứa trẻ. Polenca “mặc chiếc áo sơ mi đã *rách mướp*, cái áo choàng bằng dạ *cũ*, có lẽ may cách đây đã hai năm vì bây giờ con bé mặc ngắn cũn cỡn lên đến quá đầu gối, choàng lên đôi vai nhỏ bé” [6, tr.35]. Thằng bé phục vụ phòng nơi mẹ con bà Pulkheria Aleksandrovna ở thì “bẩn thỉu, *rách rưới* (...) luộm thuộm” [6, tr.277]. Người con gái hát rong gần quảng trường Chợ Hàng Rơm tuy ăn mặc như một tiểu thư với váy, áo khoác, găng tay, mũ lật cắm lông chim nhưng “tất cả các thứ đó đều đã *cũ và sờn*” [6, tr.203].

Dostoevsky không ít lần ví trang phục của những đứa trẻ nhà Katerina là giẻ rách “đứa con gái út mặc toàn *giẻ rách*” [6, tr.231]. Ngay cả khi người mẹ cố tô điểm, làm diêm dúa cho váy áo của lũ con thì bộ trang phục trên người chúng cũng không khác gì một mớ giẻ rách gồm toàn những thứ hồ lớn, tạp nham đã được ki cốp, tần tiện lại từng chút lại từ tổ tiên đời trước. Chân dung nhân vật hiện lên như những chú hề trong lối phục trang kì quái khiến độc giả phải bật cười “Bà ta đã cố gắng trang phục cho lũ trẻ theo kiểu những người đi hát rong. Bà cho đứa con trai đội một chiếc khăn làm bằng thứ vải gì đỏ và trắng để làm một người Thổ Nhĩ Kỳ. Nhà không còn đủ *giẻ* để trang phục cho Lenia; nó chỉ đội chiếc mũ chụp đỏ bằng lông lạc đà của mỗ ma ông Xemion Zakharovitr, có cắm một mảnh lông đà điều trắng từ đời bà nội Katerina Ivanovna để lại và lâu nay vẫn cất trong rương, coi là bảo vật của gia đình” [6, tr.559]. Trang phục rách rưới của các nhân vật trẻ thơ báo hiệu một cuộc sống nghèo nàn, khốn cùng. Chưa hết, nó còn báo hiệu một hiện thực tội lỗi, nhớp nhúa mà các em phải chịu đựng. Chúng ta hẳn không quên dấu ấn tội ác ghê gớm còn để lại trên trang phục xộc xệch, rách rưới của cô bé Raskolnikov bắt gặp, chắc chắn “không phải do cô ta tự mặc lấy mà do người khác mặc vào, do những bàn tay vụng về của một người đàn ông” [6, tr.65]: “Cô ta mặc chiếc áo dài bằng hàng mỏng, mà ngay chiếc áo cũng xộc xệch lạ thường, cúc chỉ gài hờ, thân sau thì bị rách ở ngay dưới thắt lưng: cả một mảnh áo bị xé toạc còn dính lũng lảng. Một chiếc khăn trùm nhỏ tụt xuống cái cổ để trần, những cũng xô lệch hẳn ra một bên” [6, tr.65]. Trang phục là nhân tố không chỉ thể hiện diện mạo mà còn khắc họa cả hoàn cảnh sống và những tổn thương tinh thần của trẻ thơ.

2.1.3. Hành động

L.Grozman từng nhận xét về nghệ thuật miêu tả nhân vật trong *Tội ác và hình phạt* “Nếu như không phải những ngôn từ mà là hành động thay lời nói thì hệ thống ngữ điệu của nhân vật cũng được viết trong cuốn tiểu thuyết với một tính cách độc đáo, sâu sắc” [4,

tr.474]. Điều này khá xác đáng với chân dung hành động của các nhân vật trẻ thơ, khi mà hầu hết nhân vật đều kiệm lời, nói rất ít, thay vào đó là nhiều cử chỉ, điệu bộ sinh động - thứ ngôn ngữ không lời đã góp phần biểu đạt sâu sắc thế giới nội tâm của từng đứa trẻ. Trong tác phẩm, theo quan sát của chúng tôi, hành động nổi bật, xuất hiện nhiều lần, liên tục lặp lại ở các nhân vật trẻ thơ là *khóc thét* hay *gào khóc*. Kèm theo đó là trạng thái *run rẩy* của thân thể.

Đây là phản ứng của ba đứa trẻ nhà Katerina khi chứng kiến cảnh người mẹ tru tréo, giận dữ, túm đầu người cha đang say xỉn vào nhà:

- Thăng anh (Colia), lớn hơn một tuổi, đang đứng *khóc* trong xó, người *run bắn lên* [6, tr.35].

- Con bé (Lidotrea) ngủ dưới đất thức giấc và *khóc thét* lên, thằng bé đứng trong góc sợ hãi *run bắn bật, kêu rú lên* và ôm quắp lấy chị nó như lên cơn động kinh [6, tr.36].

- Đứa con gái lớn (Polenca) còn ngái ngủ cũng *run cầm cập* [6, tr.36].

Khi đám đông nhốn nháo khiêng tấm thân bê bết máu me vì bị ngựa xéo của Marmeladov về nhà:

- Con bé Lidotrea *thét* lên một tiếng chạy đến ôm chầm lấy Polenca và *run bắn lên* [6, tr.233].

- Mắt ông ta bắt gặp con bé Lidotrea (đứa con ông ta quý nhất) đang *run lấy bầy* trong xó nhà, như lên cơn kinh phong [6, tr.237].

Lúc đứng trước người mẹ đang hấp hối:

- Hai đứa bé (Colia và Lidotrea) *run cầm cập* và *khóc thút thít* [6, tr.565].

- Polenca sụp xuống hôn chân mẹ, *khóc nức nở* [6, tr.568].

- Colia và Lidotrea bỗng nhiên cùng một lúc há miệng ra và cùng cất tiếng *hét* lên [6, tr.569].

Khóc thét, kêu rú lên, khóc thút thít, khóc nức nở, run bắn bật, run lấy bầy như lên cơn kinh phong... trở thành kiểu hành động đặc trưng, một phản xạ có điều kiện thường xuyên tái diễn ở những đứa trẻ nhà Marmeladov. Nó biểu hiện cho tâm trạng hoảng hốt, sợ sệt, những đau đớn tức tưởi vỡ òa của tâm hồn trẻ thơ khi phải đón nhận những điều nghiệt ngã đã vượt quá ngưỡng chịu đựng. Bi kịch gia đình dội liên tiếp xuống đầu Polenca, Colia, Lidotrea khiến nội tâm chúng bị tổn thương sâu sắc. Sự chênh vênh, chao đảo trong đời sống tinh thần trẻ thơ đã khúc xạ thành những phản ứng tức thời rất mạnh mẽ và tội nghiệp. Trong *Tội ác và hình phạt*, tiếng khóc, tiếng thét trở thành ngôn ngữ giao tiếp thông dụng của trẻ thơ. Qua đó người đọc thấy hiện lên tất cả sự khốn cùng của đời sống con người.

Nhân vật trẻ thơ cũng có khi rơi vào trạng thái vô thức. Mọi hành động lúc này đều đã vượt khỏi tầm kiểm soát của lý trí. Ấy là khi một cô bé sau khi bị bắt phục vụ rượu thơ thẩn trên phố “đi bước thấp bước cao, chân nam đá chân chiêu, thậm chí cả người còn ngã nghiêng đủ bốn phía nữa là khác” [6, tr.63]. Cô bé cứ lang thang rồi bỗng dưng “buông người rơi phịch xuống một đầu ghế, đầu ngã vào lưng tựa và nhắm mắt lại”, “cô ta ngồi vắt chéo chân một cách hờ hênh” [6, tr.64]. Nhân vật hết như một cái xác không hồn. Những hành động vô thức, bản năng đã diễn đạt thành thật một nội tâm do quá đau đớn mà trở nên lơ lửng, trống rỗng, mất hết cảm xúc.

Tựu trung, chân dung các nhân vật trẻ thơ trong *Tội ác và hình phạt* hiện lên khá sinh động, ấn tượng. Nhân vật được cụ thể hóa về độ tuổi, cá biệt trong những nét vẽ khuôn mặt, phục trang, điệu bộ, cử chỉ. Gương mặt trẻ thơ vừa tươi sáng, trong trẻo lại vừa có những nét u ám. Đặc điểm nổi bật của trang phục là sự rách rưới, cũ nát. Nhân vật trẻ thơ rất hay khóc lóc, run rẩy. Tất cả những nét ngoại hiện đáng thương đều góp sức biểu lộ hoàn cảnh sống đa khổ và những tâm hồn đầy thương tích của thế giới trẻ thơ, gióng lên hồi chuông cảnh báo hiện thực cần phải được thay đổi.

2.2. Nhân vật trẻ thơ và kết cấu cốt truyện

2.2.1. Khái quát chung

Theo *Từ điển thuật ngữ văn học*, cốt truyện là “hệ thống sự kiện cụ thể, được tổ chức theo yêu cầu tư tưởng và nghệ thuật nhất định, tạo thành bộ phận cơ bản, quan trọng nhất trong hình thức động của tác phẩm văn học thuộc các loại tự sự và kịch” [7, tr.99]. Như vậy cốt truyện chính là một tập hợp, một chuỗi các sự kiện và cách tổ chức, sắp xếp, kiến trúc các sự kiện ấy sao cho đạt được hiệu quả nghệ thuật nhất định. Mà sự kiện văn học thì bao giờ cũng liên quan đến nhân vật. Sự kiện chính là “môi trường” để nhân vật sống, hành động, suy nghĩ, nói năng, cảm xúc, bộc lộ tính cách của mình. Nhân vật không tách rời sự kiện, bởi thế cũng không thể tách rời cốt truyện. Nguyễn Minh Châu cho rằng “Bất cứ một tác phẩm nào cũng là điểm hội tụ giữa chủ đề, cốt truyện và nhân vật” [2, tr.41]. Mối quan hệ thiết thân giữa nhân vật và kết cấu cốt truyện còn được Gorki khẳng định thêm “cốt truyện là hệ thống các quan hệ qua lại của các nhân vật, là “lịch sử của sự phát triển và tổ chức một tính cách nào đó” [7, tr.324].

Nhân vật là một yếu tố thuộc cốt truyện và thông qua cốt truyện, toàn bộ diện mạo, cá tính sinh động của nhân vật mới được bộc lộ rõ. Do đó, nghiên cứu nhân vật tất yếu phải đặt nó trong mối quan hệ với kết cấu cốt truyện. Việc xem xét hình tượng các nhân vật trẻ thơ trong *Tội ác và hình phạt* cũng không nằm ngoài nguyên tắc này.

Về vị trí của nhân vật trẻ thơ trong hệ thống nhân vật của tác phẩm, có thể thấy trẻ thơ không phải tuyến nhân vật trung tâm. Điều này được thể hiện qua dung lượng trang viết kể,

tả về đối tượng trẻ thơ. Toàn bộ cuốn tiểu thuyết có 7 phần (sáu phần và phần vĩ thanh) với 41 chương (chúng tôi thống kê theo các kí tự La Mã đánh dấu ở đầu mỗi phần), trong đó nhân vật trẻ thơ chỉ xuất hiện ở 12/41 chương, khá ít ỏi so với dung lượng của tổng thể tác phẩm. Do đó, tuyến cốt truyện về trẻ thơ cũng nằm ở vị trí phụ so với ba tuyến cốt truyện chính xuyên suốt chiều dài cuốn tiểu thuyết là: tuyến cốt truyện về Raskolnikov, tuyến cốt truyện về gia đình Marmeladov và tuyến cốt truyện về Dunia cùng những kẻ cầu hôn.

Tuyến nhân vật trẻ thơ tuy không giữ vai trò chủ chốt, trung tâm trong tác phẩm nhưng nó có sự can thiệp, phát triển xen kẽ và tác động vào ba tuyến cốt truyện chính, đặc biệt là tuyến cốt truyện trung tâm về Raskolnikov. Mười sáu nhân vật trẻ thơ theo thống kê của chúng tôi nếu phân chia, sắp xếp thì đều có liên quan tới cả ba tuyến cốt truyện quan trọng. Cụ thể:

- Tuyến cốt truyện về Raskolnikov (đứa bé hát rong trong quán rượu Raskolnikov và Marmeladov nói chuyện, cô bé Raskolnikov gặp trên đường, cô gái hát rong gần quảng trường Chợ Hàng Rơm, thằng bé phục vụ phòng nơi mẹ con Dunia thuê trọ, cậu bé Raskolnikov lúc nhỏ...).

- Tuyến cốt truyện về gia đình Marmeladov (ba đứa con riêng của Katerina).

- Tuyến cốt truyện về Dunia và những kẻ cầu hôn (vị hôn phu của Svidrigailov, cháu gái mù REXXLIK, hai đứa bé trong giấc mơ của Svidrigailov...).

Trong đó, có những nhân vật trẻ thơ đồng thời có quan hệ với nhiều tuyến cốt truyện cùng một lúc (chẳng hạn như ba đứa trẻ nhà Katerina vừa thuộc tuyến cốt truyện gia đình Marmeladov nhưng cũng vừa có liên đới mạnh mẽ với tuyến cốt truyện về chàng sinh viên Raskolnikov...).

2.2.2. Tác động của tuyến nhân vật trẻ thơ với các tuyến cốt truyện chính

Tuyến nhân vật trẻ thơ phát triển không liên mạch mà xen kẽ vào ba tuyến cốt truyện chính. Những sự kiện về trẻ thơ xuất hiện như những cột mốc sự kiện trong vô vàn liên tiếp các biến cố, sự kiện mà nhân vật chính phải trải qua trên hành trình sống. Chúng tuy nhiều khi chưa hẳn là những cột mốc sự kiện quan trọng bậc nhất đối với ý thức của tuyến nhân vật chính nhưng bao giờ cũng có những tác động trực tiếp, nhất định tới tâm trạng, nhận thức, hành vi, cách cư xử của hệ thống nhân vật này, từ đó góp phần bộc lộ chủ đề tư tưởng của tác phẩm.

Ta hãy thử xét vai trò của tuyến nhân vật trẻ thơ đối với tuyến cốt truyện trung tâm về Raskolnikov. Bước vào tác phẩm, Raskolnikov được giới thiệu là chàng sinh viên Luật do nghèo đói nên phải bỏ học. Điểm nổi bật ở chàng là khát vọng muốn thay đổi thế giới ngay lập tức, muốn lập lại trật tự xã hội, phục hồi công lí, công bằng, đem lại hạnh phúc cho

những thân phận tôi đòi bị áp bức. Tư tưởng của Raskolnikov là sự phản ứng với thế giới hiện hành đang khốn cùng, đầy tội lỗi. Nó xuất phát từ trái tim vị tha, yêu thương đồng loại nhưng do được nuôi dưỡng trong căn buồng như cái quan tài yếm khí thiếu tính người, lại thêm quyền tự cho phép bản thân được tùy ý sử dụng sức lực, sinh mạng của phần đông nhân loại - “đám vật liệu”, lũ “sâu bọ run rẩy” làm công cụ đổi thay thế giới nên hệ tư tưởng này đầy tính vị kỉ. Raskolnikov nung nấu dự định thực hiện một tội ác để thử nghiệm hệ tư tưởng. Nhưng ngay từ khi bắt đầu kế hoạch giết người, trong con người Raskolnikov đã diễn ra cuộc giằng xé căng thẳng giữa trái tim vị tha và tư tưởng vị kỉ, giữa yêu thương và bạo lực, giữa hiền từ và tàn nhẫn. Sự giằng xé này bắt nguồn từ chính hệ tư tưởng vốn đã chất chứa mâu thuẫn, đồng thời có nguyên nhân và được biểu hiện chân thực qua câu chuyện về những đứa trẻ mà Raskolnikov tận mắt chứng kiến. Sự kiện về trẻ thơ một mặt khơi dậy phẩm chất vị tha ở Raskolnikov, mặt khác mài sắc thêm trong chàng những nhận thức vị kỉ, khinh miệt con người. Raskolnikov đến nhà Marmeladov. Thăm cảnh nhếch nhác, đói rách của đám trẻ nơi đây khiến chàng dù đang trong cảnh cùng quẫn vẫn sẵn sàng thọc tay vào túi rút ra những đồng tiền cuối cùng đặt lên bậu cửa. Nhưng ngay khi vừa quay đi, hành động vị tha đã nhường chỗ cho một nhận thức vị kỉ. Với Raskolnikov, “con người thật đê tiện” [6, tr.37] khi một người cha dù áy náy vẫn sẵn sàng chìa tay xin xỏ những đồng tiền bán thân của cô con gái để uống rượu. Người cha tự sỉ vả tội lỗi của mình xong lại tiếp tục lợi dụng đức hi sinh của cô bé. Gặp cô gái trên đường đi, chỉ thoáng qua, Raskolnikov đã biết ngay cô bé vừa bị người ta lợi dụng. Chàng suýt nữa thì lao vào ẩu đả với gã bánh bao đang tìm cách làm hại cô bé nếu không có sự ngăn cản của viên cảnh sát. Raskolnikov cho viên cảnh sát tiền để hấn bảo vệ cô trước nguy cơ bị lợi dụng thêm lần nữa. Nhưng ngay tại lúc đó, trong đầu Raskolnikov lại lóe lên ý nghĩ quý quái “Cứ để cho hấn giải trí một tí đã sao?”, “Thiên hạ cứ ăn tươi nuốt sống nhau đi” [6, tr.68]. Nếu như cảnh sống khốn cùng của những đứa trẻ nhà Marmeladov hay bị kịch bị lãng nhục của cô bé nọ thôi thúc Raskolnikov quyết tâm phải thay đổi thế giới ngay lập tức bằng máu, bằng bạo lực thì trong giấc mơ về cảnh ngược sát con ngựa già, Raskolnikov đã gặp lại chính mình hồi còn nhỏ - một cậu bé mồ đạo, khảng khái, nghĩa hiệp, giàu tình yêu thương. Hình ảnh con ngựa còm chết trên vũng máu và nỗi đau đớn của cậu bé Raskolnikov hồi nhỏ khi đứng trước thảm cảnh ấy khiến chàng trai Raskolnikov trưởng thành phải bàng hoàng. Chàng tự kinh hãi, lợm mửa cái kế hoạch dùng riu để bữa sọ mù già Aliona mặc dù mới hôm qua thôi chàng còn duyệt thử nó rất kĩ càng. Raskolnikov hoảng hốt kêu lên “Trời ơi! Dù có thể chăng nữa thì mình cũng không thể làm được! Mình không chịu nổi, không sao chịu nổi” [6, tr.82].

Rõ ràng, những sự kiện về trẻ thơ chính là giao điểm diễn ra cuộc tranh chấp kịch tính giữa phần ánh sáng với bóng tối, sự vị tha và thói vị kỉ, tình thương và bạo lực ở nhà tư

tướng Raskolnikov. Đó là lăng kính soi chiếu rất rõ cuộc khủng hoảng tinh thần ghê gớm bên trong nhân vật vì ý thức phân mảnh, sự lưỡng hóa nhân cách. Đây cũng chính là hình phạt đầu tiên cho con người tha thiết muốn xóa bỏ tội ác nhưng lại bằng cách gây ra tội ác, hướng về công lí nhưng hành động lại ngang ngược bất chấp đạo đức, công lí.

M.Bakhtin đã nhận diện kiểu cốt truyện phiêu lưu đặc trưng ở tiểu thuyết của Dostoevsky, cụ thể hơn là kiểu cốt truyện nhân vật phiêu lưu để thử nghiệm tư tưởng “ông (Dostoevsky) đặt con người vào những hoàn cảnh khác thường, những hoàn cảnh sẽ khiêu khích nó, bắt nó tự bộc lộ, ông dẫn dắt và xô đẩy nó vào với những người khác trong những cảnh ngộ không bình thường và đây bất ngờ chính là với mục đích thử nghiệm tư tưởng và con người tư tưởng, tức là “con người trong con người” [1, tr.100]. Điều này hoàn toàn đúng với đặc trưng kiểu cốt truyện trung tâm ở *Tội ác và hình phạt*. Trong đó, Raskolnikov đóng vai trò của kẻ phiêu lưu thử nghiệm tư tưởng còn những sự kiện liên quan trực tiếp đến nhân vật trẻ thơ như đã minh họa ở trên trở thành “hoàn cảnh phiêu lưu” (Bakhtin) để qua đó, kẻ phiêu lưu tư tưởng bộc lộ rõ nét bản chất của hệ tư tưởng hằn thai nghén cũng như bản chất con người hằn. Tương tự, giấc mơ gặp hai cô bé nạn nhân từng bị mình cưỡng hiếp là hoàn cảnh phiêu lưu đối với Svdrigailov đầu đây không phải kiểu nhân vật tư tưởng. Trong hoàn cảnh này, nhân vật được diện kiến hậu quả tội ác do mình gây ra để từ đó thôi thúc ý định đền tội.

Tuyến nhân vật trẻ thơ tuy không nằm ở vị trí trung tâm của *Tội ác và hình phạt* song là một nhân tố không thể thiếu đối với sự phát triển của các tuyến cốt truyện chính. Nó tác động tới ý thức, hành động của những nhân vật thuộc các tuyến cốt truyện trung tâm, là môi trường hoàn cảnh để hiện thực bề sâu tâm lí bi kịch của các nhân vật trung tâm được thể hiện rõ, rất đúng với điều tâm niệm của Dostoevsky “đi tìm con người ở trong con người”.

2.3. Nhân vật trẻ thơ và ý niệm của nhà văn

2.3.1. Nhân vật trẻ thơ - ý niệm về thế giới khốn cùng

Tội ác và hình phạt là cuốn tiểu thuyết giàu giá trị hiện thực. Trong đó, nhân vật trẻ thơ chính là những bằng chứng sinh động đã giúp nhà văn thể hiện ý niệm về một hiện thực bất ổn, phi nhân tính “cả trái đất, từ vỏ đến ruột đều thấm đẫm nước mắt” [5, tr.126], “trẻ con không được làm trẻ con”.

Sự khốn cùng của thân phận trẻ thơ thể hiện trên nhiều bình diện: không gian sống, nghề nghiệp, hoàn cảnh cá nhân hay kết thúc của mỗi nhân vật.

Cũng như nhiều nhân vật khác trong *Tội ác và hình phạt*, nhân vật trẻ thơ được đặt trong bối cảnh của thành phố Peterburg nói riêng và nước Nga cuối thế kỉ XIX nói chung.

Không còn thấy ở đây không gian những phòng khách sang trọng, những bữa tiệc thịnh soạn, những vũ hội náo nhiệt thâu đêm suốt sáng như trong *Chiến tranh và hòa bình*, Peterburg của Dostoevsky là “hội chợ” của những người dân nghèo, những thân phận tội đời, không khí ngột ngạt, bức bối “bẩn thỉu, xú uế và đủ mùi kinh tởm”. Mỗi nhân vật trẻ thơ có một không gian sống cụ thể, song tất cả đều tối tăm, chật chội, nhớp nhúa. Những đứa trẻ nhà Marmeladov cùng bố mẹ sống trong một căn buồng thuê nhỏ hẹp với kích thước chỉ “độ mười bước” [6, tr.34]. Trong buồng, mọi thứ đều tồi tàn, cũ kĩ: quần áo rách la liệt, tấm vải giường bị thủng, chiếc đi văng lót vải sơn đã tróc gần hết, mẫu nền leo lét sắp tàn... Ngoài không gian căn buồng ảm thấp, tù mù thì không gian quán rượu cũng gắn liền với những đứa trẻ. Đó là nơi mưu sinh của những đứa trẻ chuyên phục vụ bàn hay đi hát rong mà Raskolnikov từng gặp. Không gian quán rượu vốn cấm kỵ với trẻ thơ bởi sự bát nháo, ô hợp, “không khí ngột ngạt không sao chịu nổi và nồng nặc hơi rượu, đến nỗi tưởng chừng như chỉ thở trong năm phút cũng có thể say được” [6, tr.16]. Nơi ấy có “những người lái buôn công chức và cả một lũ người ô hợp ngồi uống trà trong tiếng hát của một tốp ca đang đồng thanh rống thực mạng” [6, tr.608-609], vậy mà những đứa trẻ vẫn phải tồn tại ở đó hàng ngày để mong kiếm được vài đồng lương ít ỏi hay vài cô pécch ban ơn của những vị khách hàng. Không gian hầm rượu, quán rượu cho thấy sự khốn cùng của thân phận trẻ thơ. Và nếu như không xuất hiện ở những căn hộ chật chội như quan tài hay quán rượu nặng mùi xú uế thì độc giả lại bắt gặp trẻ thơ trên những đường phố hôi hám, bụi bặm, oi bức trong cái nắng chang chang của tháng bảy như cô bé hát rong hay người thiếu nữ trên chiếc ghế nghỉ ở đại lộ K. Không gian đường phố tuy dễ thở hơn nhưng không vì thế mà bớt đi bao nguy hiểm luôn rình rập, bằng chứng là việc leo đèo theo đuôi của gã bánh bao để tìm cơ hội lợi dụng cô bé mới mười lăm, mười sáu tuổi.

Tái hiện những không gian sống đầy bức bối, ô trọc, tiềm ẩn bao bất trắc là cách để Dostoevsky phơi bày số phận đắm nước mắt của trẻ thơ, khi mà thế giới khốn cùng đã đẩy chúng ra xa khỏi những không gian sống êm ấm, đầy ắp hạnh phúc và yêu thương.

Ở *Tội ác và hình phạt*, bi kịch bị đánh cắp tuổi thơ xảy đến với tất cả các nhân vật trẻ thơ. Trong cõi hiện sinh bi đát khi con người ta sẵn sàng ăn thịt nhau, làm hại nhau thì trẻ thơ với khả năng kháng cự yếu ớt dễ trở thành nạn nhân của bao trò thú tính, dâm dục, hãm hiếp, lừa phỉnh, bạo hành, mua bán hôn nhân... Cháu gái mù Rerxlikh vốn đã chịu nhiều thiệt thòi vì bị câm điếc, lại càng đáng thương hơn khi em bị chính người bà con ruột rà này đánh đập thường xuyên “mụ căm ghét đứa bé ấy vô cùng và luôn mồm chửi mắng nó là đồ ăn hại” [6, tr.388]. Rồi một hôm “người ta thấy nó treo cổ chết trong một gian nhà kho” [6, tr.388]. Mọi kết quả điều tra đều được dẫn tới kết luận cuối cùng là đứa bé tự sát song thực chất qua lời Lujin, chính kẻ thủ ác Svidrigailov đã hãm hiếp và gián tiếp gây nên

cái chết cho đứa bé. Nỗi tủi hổ vì tâm hồn bị lãng nhục có lẽ đã khiến cô bé tự kết liễu cuộc đời mình. Bị kịch bị hãm hiếp còn xảy ra với cô bé mười lăm, mười sáu tuổi toàn thân rách rưới Raskolnikov gặp trên đường đi. Bộ áo quần cô đang mặc xộc xệch chính là dấu vết không thể chối cãi về một vụ cưỡng bức vừa mới diễn ra. Dostoevsky lo lắng trẻ em bất cứ lúc nào cũng có thể bị làm nhục. Một cô bé mười ba tuổi mới chân ướt chân ráo lên thành phố đã bị sa ngay vào tổ quỷ của đám thanh niên ăn chơi trác táng, giữa buổi dạ hội khiêu vũ với điệu căng - căng điên loạn. “Con bé then thùng đỏ mặt, cuối cùng cảm thấy nhục và bắt đầu khóc” [6, tr.632]. Cô bị biến thành món đồ mua vui, giải trí “Tay sành nhảy kia ôm lấy nó mà quay cuồng và làm bộ làm tịch trước mặt nó, xung quanh mọi người đều cười phá lên” [6, tr.632]. Kí ức kinh hoàng của Dostoevsky về cô bạn láng giềng hồi nhỏ bị hãm hiếp và băng huyết đến chết luôn ám ảnh nhà văn, nó khiến ông dù đau đớn vẫn phải dùng cảm đưa lên trang viết bao cảnh đời trẻ thơ bị lãng nhục để tố cáo, tranh đấu và mong xóa bỏ hiện tồn phi nhân. Thế giới với Dostoevsky khốn cùng, tội lỗi chính là ở chỗ đã cư xử thô bạo với những tâm hồn trẻ thơ trong trắng như thiên thần. Trẻ thơ không chỉ bị làm nhục mà còn bị buôn bán như một món hàng bởi chính người sinh ra chúng. Cô bé mười sáu tuổi bị mẹ ruột cùng mẹ già buôn người chuyên nghiệp Rextlikh sắp xếp để kết hôn với Svidrigailov - một gã đàn ông ngoài năm mươi, dâm dục, đều cáng nhưng lại là địa chủ có tiền. Đồng tiền là lí do để bản hợp đồng hôn nhân được kí kết rất nhanh giữa một bên là bà mẹ sẽ được món tiền hồi lớn với một bên là gã địa chủ được thỏa mãn thú tính trụy lạc. Bọn trẻ con nhà Katerina lớn lên trong đói khát và bạo lực. Chúng liên tục khóc vì đói, lúc nào cũng nhếch nhác, bẩn thỉu trong những bộ quần áo rách rưới. Con bé Lidotrea còn đi chân không. Chúng tuy có gia đình nhưng lại không được hưởng bầu không khí gia đình đúng nghĩa. Người bố suốt ngày chìm đắm trong hơi men, bà mẹ ho lao lúc nào cũng tru tréo, day nghiêng, chỉ chiết thói vô tích sự của chồng. Đến lúc cùng quần nhất, chúng còn bị bà mẹ bắt ra đường hát rong kiếm tiền trong những bộ trang phục lôi thôi hết như một phường trò. Trong thế giới khốn cùng, nhóp nhúa đầy tội ác ấy, *kết cục bi thảm* đến với trẻ thơ như một điều tất nhiên: hoặc chết hoặc phải vào cô nhi viện, nếu không thì tiếp tục lang thang ngoài hè phố hay trong những quán rượu dưới tầng hầm.

Thể hiện chân thực bao thảm kịch nhân thế mà nhân vật trẻ thơ phải vô cơ gánh chịu, Dostoevsky đã lập luận một cách sinh động, hùng hồn về bản chất thế giới khốn cùng, đầy tội lỗi - cái thế giới ông từng sống và cả nước Nga cũng từng trải qua ở cuối thế kỉ XIX. Tội ác và hình phạt vì thế đã trở thành “bản cáo trạng ngàn ngút căm hờn chống lại cái xã hội kim tiền” [6, tr.726], là “lời buộc tội đầy cay đắng cái thế giới tư hữu” [9, tr.459] xuất phát từ trái tim nhân đạo mệnh mông của tác giả.

2.3.2. Nhân vật trẻ thơ - ý niệm về sự cứu rỗi

Dostoevsky cho rằng, trẻ thơ mang gương mặt của Chúa. Chính thiện tâm hồn nhiên, trong trắng và tình yêu thương của trẻ thơ đã mang tới cho thế giới này những gam màu sáng để đẩy lùi bóng tối của đói nghèo, bạo lực và những thói tật đê hèn đáng nguyên rủa. Dostoevsky trao cho trẻ thơ sứ mệnh cứu rỗi thế giới, kéo con người, đặc biệt là những tâm hồn tội lỗi trở về với sự vị tha, lòng nhân ái. Nhân vật trẻ thơ giữ vai trò hướng đạo dẫn dắt con người vươn tới giấc mơ về thế giới đại đồng.

Trong *Tội ác và hình phạt*, chức năng cứu rỗi của trẻ thơ thể hiện qua những giấc mơ ám ảnh các nhân vật. Đó là giấc mơ hoài niệm về thời thơ ấu của chính mình ở Raskolnikov hay còn là giấc mơ khủng khiếp về quá khứ từng ác độc với trẻ thơ ở kẻ trộm lạc Svidrigailov. Kết thúc mỗi giấc mơ này, tâm hồn các nhân vật người lớn vốn đang bị cái ác ngự trị đã lóe lên ánh sáng của nhân tính, lương tri, của sự ăn năn thú tội và khát khao hướng thiện. “Tôn sùng sự trong trắng của tuổi thơ mà mỗi người nhất định phải gìn giữ trong tâm hồn, bất kể khi lớn lên anh ta trở thành người như thế nào, đây là điều tâm niệm của Đôxtôiépki” [8, tr.24].

Đang sống trong niềm căm phẫn với cái xã hội ăn thịt người, trong nỗi đau đớn về cảnh sống khốn cùng của những thân phận khốn cùng và sự thúc bách của một kế hoạch giải cứu nhân loại bằng tội ác, Raskolnikov bỗng chợt nằm mơ thấy hồi chàng mới chỉ là đứa trẻ độ lên bảy, lên tám, được bố cầm tay dắt đi ngang quán rượu ở thị trấn quê nhà. Tại đây, cậu bé vốn mộ đạo đã phải tận mắt chứng kiến một cảnh tượng vô đạo: con ngựa già bị ngược sát giữa niềm khoái trá phi nhân tính của những kẻ say rượu điên cuồng. Chú ngựa lang bé choắt, gầy đét không kéo nổi cỗ xe nặng đã bị ông chủ Mikolka dùng roi quật vào mồm, vào mắt. Con ngựa vẫn không nhúc nhích. Gã chủ xe càng ra sức quất roi mỗi lúc một dồn dập. Con ngựa già kiệt sức, thở hổn hển, nhiều lúc “loạng choạng suýt ngã” [6, tr.78]. Mikolka nổi cáu dùng vỏ giáng liên tiếp bốn lần lên lưng chú ngựa còm nhưng con ngựa vẫn dai sức. Con điên đại bốc ngùn ngụt lại được khích thêm bằng lời hò reo cổ vũ ngày càng ầm ĩ của đám đông phi nhân “Lấy rìu mà bỏ chú” [6, tr.80] khiến Mikolka hăng tiết rút từ dưới gầm xe một thanh sắt và đánh chết tươi con ngựa khốn khổ. Ngay từ đầu chứng kiến thảm cảnh, cậu bé Raskolnikov đã “vò đầu bứt tai”, “nước mắt trào ra” [6, tr.79] đến giờ không còn giữ được tự chủ nữa. Cậu bé ôm lấy cái mồm rớm máu của con ngựa và hôn lên mắt, lên môi nó rồi bắt chợt xông vào nện hai quả đấm vào thắt lưng người đánh xe tàn ác. Giấc mơ ấy cho thấy tinh thần hào hiệp, lòng nhân ái, quả cảm ở cậu bé Raskolnikov. Nó đã khiến cho lúc tỉnh dậy, Raskolnikov tự cảm thấy thấy hãi hùng về kế hoạch dùng rìu giết cụ già của chính mình: “Lẽ nào, lẽ nào ta sẽ lấy một cái rìu thật, sẽ bỏ lên đầu cụ già, sẽ bửa đôi sọ cụ già ra (...) Trời ơi, có thể thế được chăng?” [6, tr.81].

Viễn cảnh mù già bị giết chết có gì đó tương đồng với cảnh con ngựa bị ngược sát làm chàng thấy đau đớn. Raskolnikov chần chừ, rùng mình với kế hoạch tội ác và trong khi bước lên cầu, sau một hồi trầm trở, chàng đã làm rằm cầu nguyện “hãy chỉ đường cho tôi, tôi sẽ từ bỏ cái... mơ ước đáng nguyên rửa ấy” [6, tr.82]. Khoảnh khắc Raskolnikov tự nhủ từ bỏ mơ ước đáng nguyên rửa - kế hoạch giết người chính là khoảnh khắc chàng tạm thoát ra khỏi vòng tay quỷ Satan để trở lại sống vị tha như đúng bản chất con người chàng. Công lao hướng đạo ấy thuộc về những ẩn tượng, hoài niệm tuổi thơ được nhân vật lưu giữ và hiện hữu trong giấc mơ của chính nhân vật. Cũng giống như nhân vật Zoxima trong *Anh em nhà Karamazov* đặc biệt ghi sâu những kỷ niệm êm đẹp trong căn nhà cha mẹ lúc lên chín tuổi, Raskolnikov đã nhờ tới kí ức tuổi thơ để tâm hồn được thanh lọc trong khoảnh khắc.

Tương tự, suốt toàn bộ tác phẩm, Svidrigailov được biết đến như một tay dâm dục xảo trá nhưng cuối cùng, hắn lại chĩa súng vào đầu tự vẫn. Cái chết này giống như một hình thức tự đền tội, tự trả giá của nhân vật cho những tội lỗi đồi bại hắn từng gây ra. Nguyên nhân nào dẫn nhân vật đến sự thức tỉnh, hoàn lương vào phút cuối đời ấy? Ngoài sự cự tuyệt đầy khảng khái, kiên trinh của cô gái bản lĩnh Dunia thì giấc mơ về hai cô bé bị hắn làm nhục khiến Svidrigailov có dịp được tự đối diện, tự ghê tởm tội ác của chính mình, hắn tỉnh ngộ và quyết định đền tội. Giữa căn phòng khách sạn tối om, bần thiêu, trong trạng thái chập chờn khi thức khi ngủ, khuôn mặt, hình hài của hai cô bé vừa trong sáng, vừa đáng thương như oán trách, như kết tội đã gây cho Svidrigailov nỗi kinh hoàng thực sự. Lời kết tội của cô bé với Svidrigailov trong cơn mơ “À, đồ khốn kiếp” thực ra là lời hắn tự thú tội, tự nguyên rửa mình được vọng lên từ trong cõi vô thức. Giấc mơ về hai cô bé chính là cuộc phản tư, tự kiểm điểm sâu sắc đang diễn ra trong con người Svidrigailov để sau đó, ăn năn vì tội lỗi, hắn quyết định tự vẫn.

Dostoevsky có niềm tin mãnh liệt vào khả năng cứu chuộc thế giới tội lỗi của những đứa trẻ. Trong *Tội ác và hình phạt*, nhân vật trẻ thơ trở thành hiện thân của Chúa. Chúng mang dáng dấp của Chúa ở khuôn mặt trong sáng, thánh thiện, hiền lành. Nói chuyện với Raskolnikov, Svidrigailov so sánh gương mặt của vị hôn phu với kiểu mặt Đức Bà Xikxtin “Mà cậu ạ, mặt cô ta như kiểu mặt Đức Bà của Raphael ấy” [6, tr.631]. Chính gương mặt ngây thơ của cô bé là nguyên nhân khiến Svidrigailov vốn ban đầu chỉ coi cuộc hôn nhân này như một trò tiêu khiển giải trí nhưng về sau, hắn lại thấy có một chút quyến luyến, thương cảm cho thân phận cô gái bị mẹ ruột biến thành công cụ kiếm chác. Ngay phút sau khi biểu cô một vụn rượu rúp và nói lời từ biệt, trong thâm tâm Svidrigailov dấy lên một tình cảm rất nhân văn. Hắn “chợt thấy bức mình một cách thành thật khi nghĩ rằng món quà kia sẽ lập tức được đem khóa kĩ vào chiếc rương của bà mẹ khôn ngoan nhất đời” [6,

tr.660]. Trẻ thơ mang gương mặt của Chúa đã soi rọi phần nhân tính, lòng trắc ẩn vẫn còn tồn tại trong tâm hồn kẻ tội lỗi Svidrigailov. Dostoevsky nhiều lần khắc họa nhân vật trẻ thơ mang nét mặt ngây dại, khờ dại. Đứa bé năm tuổi đưa đôi mắt to, đen láy nhìn Svidrigailov “với một vẻ ngạc nhiên ngây dại” [6, tr.669]. Cô bé Raskolnikov gặp trên đường đi có “đôi mắt mệt mỏi, ngây dại” [6, tr.66]. Bà Katertina gọi hai con Colia và Lidotrea là “lũ trẻ khờ dại này” [6, tr.564]. *Phạm trù ngây dại* có vị trí rất quan trọng trong cả sự nghiệp sáng tác của Dostoevsky nói chung. Nó bắt nguồn từ những kí ức tuổi thơ đau đớn của nhà văn về người phụ nữ Agrafena bị hãm hiếp rồi trở thành người đàn bà ngây dại, lang thang trong thôn nhỏ Darovoye. Sau cùng, ngây dại không nhằm chỉ một trạng thái bệnh lí mà đã trở thành phạm trù nghệ thuật của riêng Dostoevsky để nói về tình yêu thương cùng sự cứu rỗi vị tha. Những đứa trẻ mang nét mặt ngây dại chính là hiện thân cho Đức tin cùng tâm hồn cao thượng của Đức Chúa trời.

Trong *Tội ác và hình phạt*, trẻ thơ được vây bọc xung quanh bởi Kinh Thánh. Chúng đều là những đứa bé mộ đạo. Raskolnikov ngay từ nhỏ đã được cha bế lên lòng, bập bẹ những câu cầu nguyện đầu tiên. Ba đứa con của Katerina cũng hay đọc Kinh Thánh và cầu nguyện “Lạy Chúa tha tội và ban phước cho chị Xonia, rồi đến Lạy Chúa tha tội và ban phước cho ba này của chúng con vì ba trước kia của chúng em chết rồi, còn ba này là ba khác nhưng chúng em cũng cầu nguyện cho cả ba kia nữa” [6, tr.245]. Lời cầu nguyện của Polenca cho thấy cô bé đã thấm nhuần đạo lí ưu ái từ bi của Đức Chúa trời, không chỉ về mặt nhận thức mà còn biết chuyển hóa thành hành động sống cao đẹp. Cô cầu nguyện cho cả những người cha tội lỗi, người ba đã mất và người ba bây giờ bằng thái độ ân cần yêu thương. Trẻ thơ chính là hiện thân cho ước mơ của Dostoevsky về tình yêu thương không toan tính, không biên giới, rộng mở với tất cả mọi số phận. Chúng truyền đi bức thông điệp yêu thương của Chúa, đem tới bầu không khí trong lành để thanh tẩy thế giới ô hợp và nuôi dưỡng cho con người Đức tin cùng khát vọng sống tận thiện tận mỹ.

3. KẾT LUẬN

Xây dựng hình tượng nhân vật trẻ thơ, Dostoevsky rất quan tâm đến việc khắc họa độ tuổi, chân dung ngoại hình và chân dung hành động. Các chi tiết này đều góp phần soi sáng hiện thực tâm lí phức tạp, mâu thuẫn bên trong nhân vật, cũng là cách để người đọc tri nhận về bức tranh hiện thực đời sống được phản ánh. Tuyến nhân vật trẻ thơ thuộc tuyến nhân vật phụ, có tác dụng hỗ trợ cho ba tuyến cốt truyện chính ở sự tác động, can thiệp trực tiếp của nó vào những sự kiện trung tâm diễn ra trong tác phẩm, tạo nên hoàn cảnh để đẩy nhân vật đến những căng thẳng, xung đột kịch tính của tâm hồn, khiến nhân vật hối hận, ăn năn, bừng ngộ, vị tha hay vị kỉ, yêu thương hay tàn ác... Đồng thời, nhân vật trẻ

thơ cũng là lập luận vững chắc, sống động của Dostoevsky về cõi hiện sinh khốn cùng, đầy tội lỗi, gửi gắm niềm hi vọng về khả năng cứu chuộc thế giới và con người, truyền cho mỗi cá nhân nguồn cảm hứng bất tận đối với cuộc sống. Tuyến nhân vật này đã soi sáng giá trị hiện thực, giá trị nhân đạo của tác phẩm cùng những tài năng nghệ thuật không thể phủ nhận của ông.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bakhtin M. (1993), *Những vấn đề thi pháp Đôxtôiépki*, - Nxb Giáo dục.
2. Nguyễn Minh Châu (1993), *Trang giấy trước đèn*, - Nxb Văn học.
3. Hà Minh Đức chủ biên (1996), *Lý luận văn học*, - Nxb Giáo dục.
4. Grôxman L. (1998), *Đôxtôiépki cuộc đời và sự nghiệp*, - Nxb Văn hóa.
5. Nguyễn Hải Hà (2002), *Văn học Nga sự thật và cái đẹp*, - Nxb Giáo dục.
6. Cao Xuân Hạo, Cao Xuân Phổ (2012), *Tội ác và hình phạt*, - Nxb Văn học.
7. Lê Bá Hán, Trần Đình Sử, Nguyễn Khắc Phi (2007), *Từ điển thuật ngữ văn học*, - Nxb Giáo dục.
8. F.Dostoevsky (2000), *Anh em nhà Karamazov* (2 tập) (Phạm Mạnh Hùng dịch), - Nxb Văn học.
9. Krapchenko M.B (1978), *Cá tính sáng tạo của nhà văn và sự phát triển của văn học*, - Nxb Tác phẩm mới.
10. Đỗ Hải Phong, Hà Thị Hòa (2012), *Giáo trình văn học Nga*, - Nxb Giáo dục Việt Nam.

THE CHILDHOOD CHARACTERS IN THE NOVEL *CRIME AND PUNISHMENT* OF DOSTOEVSKY

Abstract: *Fyodor Mikhailovich Dostoevsky is a great Russian writer in the nineteenth century. "Crime and Punishment" is one of his most famous novels. In this work, besides the characters immortalized like Raskolnikov, Marmeladov, Sonya the world of childhood characters also contributes a lot to the success of this novel. The following article focuses on the image of the childhood characters in the work "Crime and Punishment" of Dostoevsky.*

Keywords: *Dostoevsky, "Crime and Punishment", childhood characters*

CUỘC VẬN ĐỘNG VÌ TỰ DO DÂN CHỦ TRÊN “*LA CLOCHE FÊLÉE*” VÀ “*ĐÔNG PHÁP THỜI BÁO*” GIAI ĐOẠN 1923 - 1926

Nguyễn Thị Thanh Thủy

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Sau Chiến tranh thế giới lần thứ nhất, cuộc vận động của các trí thức Tây học vì tự do dân chủ trên địa hạt báo chí công khai ở Việt Nam có bước phát triển mới. Chủ nghĩa yêu nước và tinh thần dân tộc vẫn là một yếu tố cơ bản trong cuộc vận động dân chủ, tự do mà các trí thức cấp tiến có vai trò dẫn đường. Sử dụng công cụ báo chí để tuyên truyền các quyền tự do dân chủ, hướng tới văn minh tiến bộ nhằm đi tới giành độc lập tự do cho dân tộc đã được phản ánh rõ nét trên hai tờ báo công khai có tác động mạnh mẽ đến đời sống xã hội Việt Nam những năm 1923 - 1926 là “*La clochefêlée*” và “*Đông Pháp thời báo*” do Nguyễn An Ninh và Trần Huy Liệu làm chủ bút.

Từ khóa: chủ nghĩa yêu nước, tự do dân chủ, báo chí công khai.

Nhận bài ngày 01.3.2019; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 10.4.2019.

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

1. MỞ ĐẦU

Sau Chiến tranh thế giới lần thứ nhất, báo chí ở Việt Nam đã có những bước phát triển nhanh chóng sau một thời gian được người Pháp truyền bá và sử dụng như một công cụ để tuyên truyền chính sách cai trị và văn hóa Pháp. Do chính sách báo chí riêng thực dân Pháp dành cho Nam Kỳ (xứ thuộc địa) nên nơi đây báo chí đã có vị trí tiên phong mà trung tâm là Sài Gòn. Báo chí đã tạo nên một không gian tương đối dân chủ cho sự giao lưu văn hóa và truyền bá những tư tưởng mới, là diễn đàn trao đổi các vấn đề chính trị, xã hội ở Việt Nam.

Sự phát triển của báo chí tiếng Pháp và Quốc ngữ được khơi nguồn từ Nam Kỳ và lan tỏa ra cả nước đã là công cụ để tuyên truyền những trào lưu tư tưởng mới và có ảnh hưởng đến toàn xã hội. Nổi bật trong giai đoạn 1923 - 1926, khi mà phong trào đấu tranh vì tự do dân chủ ở Nam Kỳ lên cao, báo chí tại đô thị Sài Gòn phát triển rất mạnh, trong đó nổi lên dấu ấn của hai tờ báo công khai *La clochefêlée* (Tiếng chuông rền) và *Đông Pháp thời báo* gắn liền với hai nhà báo nổi tiếng là Nguyễn An Ninh và Trần Huy Liệu.

Hai tờ *La clochefêlée* và *Đông Pháp thời báo* đã được đề cập đến trong một số công trình nghiên cứu, chẳng hạn như: *Lịch sử báo chí Việt Nam 1865-1945* (Đỗ Quang Hưng (chủ biên), - Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội, 2000), *Báo chí Việt Nam từ khởi thủy đến 1945* (Huỳnh Văn Tòng, - Nxb TP. Hồ Chí Minh, 2000), *Lược sử báo chí Việt Nam* (Nguyễn Việt Chúc, - Nam Sơn, Sài Gòn, 1974), *Làng báo Sài Gòn (1916 -1930)*, (Philippe M.F. Peycam - dịch giả Trần Đức Tài, - Nxb Trẻ, 2015). Tuy nhiên, do nghiên cứu về diễn trình của cả một giai đoạn với nhiều xu hướng, biến động, thay đổi... nên phần đánh giá, bàn luận về hai tờ *La clochefêlée* và *Đông Pháp thời báo* trong các công trình trên còn ít ỏi. Chính vì vậy, nghiên cứu, đánh giá một cách khách quan vai trò và những đóng góp của hai tờ *La clochefêlée* và *Đông Pháp thời báo* trong cuộc vận động tuyên truyền đấu tranh cho tự do dân chủ giai đoạn thập niên 20 thế kỷ trước trên mặt trận báo chí là rất cần thiết.

2. NỘI DUNG

2.1. Vài nét về tình hình báo chí Việt Nam sau Chiến tranh thế giới lần thứ nhất và sự ra đời của hai tờ báo “*La clochefêlée*” và “*Đông Pháp thời báo*”

Sau Chiến tranh thế giới lần thứ nhất, tư tưởng dân chủ Pháp đã có ảnh hưởng nhất định đối với trí thức Tây học ở Việt Nam.

Báo chí là một trong những công cụ mà người Pháp sử dụng để tuyên truyền tư tưởng và văn hóa Pháp. Tuy nhiên, đặc thù của báo chí là có thể tạo ra một không gian văn hóa tư tưởng giúp người dân thảo luận các vấn đề của đất nước, xã hội và kể cả cá nhân... với một tinh thần dân chủ nhất định. Đây cũng chính là bước khởi đầu cho sự tồn tại độc lập và sự tác động trực tiếp đến thực tiễn xã hội của nhà báo. Đầu thế kỷ XX đã xuất hiện thế hệ những nhà báo đầu tiên như Trương Vĩnh Ký, Huỳnh Tịnh Của, Trần Chánh Chiếu ở Nam Kỳ, Nguyễn Văn Vĩnh và nhóm Đông Dương tạp chí ở Bắc Kỳ (tờ Đông Dương tạp chí hoạt động từ năm 1913). Tuy làm việc cho các tờ báo chịu sự bảo trợ của người Pháp, nhưng các nhà báo đã đi đầu trong vận động và tuyên truyền tư tưởng dân chủ phương Tây với mục tiêu nâng cao dân trí và xây dựng nền văn hóa mới cho người dân Việt. Trong điều kiện có một không gian thuận lợi cho sự phát triển của báo chí và văn học, các trí thức Tây học đã nhanh chóng thâm hoá những quan điểm cũng như phương pháp sáng tác của phương Tây để tạo ra một sự phát triển có tính chất bước ngoặt của báo chí và văn học Việt Nam.

Bên cạnh báo chí tiếng Pháp, báo chí tiếng Việt cũng khởi sắc. Sự phát triển liên tục của các loại hình, các dòng báo chí được khởi đầu từ năm 1865 với sự ra đời của tờ báo

chữ Quốc ngữ đầu tiên ở Sài Gòn - tờ *Gia Định báo*¹. Trải qua hơn nửa thế kỷ, các loại ấn phẩm hiện đại nói chung và báo chí nói riêng và đã ra đời và phát triển ở khắp Việt Nam theo xu hướng ngày càng đa dạng, phong phú.

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

Chi phối sự phát triển của báo chí ở Việt Nam thời Pháp thuộc là những chính sách, luật pháp về báo chí và xuất bản do chính quyền thuộc địa ban hành. Ngày 29 tháng 7 năm 1881, Quyền Thống đốc Nam Kỳ Alexandre de Trentinian ban bố *Luật tự do báo chí (Loi du 29 Juillet 1881 sur la liberté de la presse)*². Sau đó hơn 17 năm, ngày 30 tháng 12 năm 1898, Tổng thống Pháp Félix Faure đã ban hành Sắc lệnh về chế độ báo chí ở Đông Dương³. Đây chính là những văn bản đầu tiên xác lập chế độ báo chí, truyền thông và xuất bản các ấn phẩm định kỳ ở Đông Dương và Việt Nam. Trong đó, chỉ có Nam Kỳ là được hưởng những chính sách của Luật báo chí 1881 của Pháp với tư cách là thuộc địa, việc xuất bản báo chí được tự do, không phải xin phép, chỉ cần báo cho chính quyền thuộc địa trước 24 giờ.

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

Sự phát triển của nền giáo dục Pháp - Việt sau Chiến tranh thế giới thứ nhất đã tạo nên một tầng lớp trí thức mới chịu ảnh hưởng của văn hóa phương Tây. Phong trào Tân học và

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

² Đạo Luật này gồm 70 điều được Tổng thống Pháp Jules Gerévy ký ban hành. Quyền Thống đốc Nam Kỳ chỉ ký cho phép ban bố và áp dụng ở Nam Kỳ với tính cách là một thuộc địa của nước Cộng hòa Pháp.

³ Sắc lệnh này được Toàn quyền Đông Dương Paul Doumer công bố chính thức vào ngày 30 tháng 1 năm 1899.

việc học chữ Quốc ngữ đã lan truyền sâu rộng trong dân chúng. Sự ra đời của trí thức Tây học trong đó có đội ngũ nhà văn, nhà báo đóng vai trò chủ đạo đối với sự phát triển của báo chí vì chính họ cũng đóng vai trò độc giả hạt nhân.

Là đô thị lớn nhất và là thành phố chịu ảnh hưởng Tây phương nhiều nhất, Sài Gòn là trung tâm văn hóa, thủ phủ Nam Kỳ với tư cách thuộc địa được điều hành trực tiếp theo các luật lệ của nước Pháp (trong đó có Luật Báo chí). Do đó Sài Gòn là môi trường công khai về xã hội và văn hóa, một điều kiện thuận lợi cho báo chí phát triển. Vào những năm 1920, phong trào dân chủ yêu nước với mục tiêu giải phóng dân tộc ở Việt Nam tiến lên bước phát triển mới và điểm bùng phát chính là Nam Kỳ. *Cuộc đấu tranh vì sự nghiệp giải phóng con người, tiến bộ xã hội và giải phóng dân tộc* của dân tộc Việt Nam trong đó tầng lớp trí thức tiên bộ đóng vai trò tiên phong, đã thúc đẩy vai trò của báo chí.

Cuối những năm 1920, Sài Gòn đã chứng kiến một nền báo chí độc lập năng động nhất Việt Nam và cả Đông Dương với cuộc vận động cho nền dân chủ tự do mới. Nổi bật lên là sự xuất hiện của hai tờ báo *La clochefêlée* và *Đông Pháp thời báo* (1923 -1926) gắn với tên tuổi của hai nhà báo Nguyễn An Ninh và Trần Huy Liệu.

2.1.1. Sự xuất hiện của tờ “La clochefêlée” và “hiện tượng” Nguyễn An Ninh

Tờ *La clochefêlée* ra đời trong bối cảnh chính trị khi giai cấp tư sản Việt Nam đã bước lên vũ đài chính trị, có tiếng nói riêng. Khi xuất hiện tờ *La clochefêlée* cũng là lúc xuất hiện một tiếng nói chính trị mới, đòi quyền tự do dân chủ của thanh niên trí thức Tây học chống lại ách thực dân, gắn liền với “hiện tượng” Nguyễn An Ninh.

Nguyễn An Ninh sinh ra trong một gia đình có truyền thống yêu nước tại Long An. Cha ông là Nguyễn An Khương, là một thành viên tích cực của phong trào Duy Tân ở Sài Gòn đầu thế kỷ XX. Năm 1918, Nguyễn An Ninh đã đạt học bổng toàn phần vào khoa Luật trường Đại học Sorbonne (Paris). Năm 1923, Nguyễn An Ninh lấy bằng Cử nhân Luật về nước, nhưng đã lựa chọn con đường đi cho mình không phải tham gia vào chính quyền thuộc địa, hợp tác với người Pháp mà bước vào con đường đấu tranh cho quyền lợi của dân tộc Việt Nam.

Trong chuyến đến Sài Gòn ngày 25.1.1923, Nguyễn An Ninh đã bắt đầu tạo dựng danh tiếng bằng một bài diễn thuyết bằng tiếng Pháp tại Hội Khuyến học Nam Kỳ với chủ đề “*Une culture pour les Annamites*” (*Chung đúc nền học thức cho người An Nam*). Bài diễn thuyết này của Nguyễn An Ninh có thể được coi là quan điểm đầu tiên của ông đối với chính sách “khai hóa” của thực dân Pháp, làm thức tỉnh tư tưởng học tập vì Tổ quốc của người dân Việt Nam.

Lần thứ hai, cũng tại Hội Khuyến học Nam Kỳ (đêm 15/10/1923), Nguyễn An Ninh tiếp tục diễn thuyết về “*Idéal de la Jeunesse Annamite*” (*Lý tưởng của thanh niên An*

Nam), gây một tiếng vang lớn trong giới trí thức tiến bộ Nam Kỳ. Ông đã đề cập đến vấn đề dân trí và văn hóa, tuyên truyền cho văn hóa và tư tưởng cách mạng tư sản Pháp. Nền văn hóa Pháp mà Nguyễn An Ninh đề cao là văn hóa Pháp cách mạng, văn hóa Pháp với tư tưởng Khai sáng thế kỷ XVIII với khẩu hiệu “Tự do - Bình đẳng - Bác ái” chứ không phải nền văn hóa thực dân mà chính phủ Pháp tuyên truyền là “khai hóa” cho dân tộc Việt Nam. Nguyễn An Ninh đã nhìn nhận đúng đắn về vấn đề văn hóa khi khẳng định xây dựng một nền văn hóa cao cho dân tộc chính là yếu tố quyết định để giải cứu giống nòi ra khỏi vòng nô lệ và đảm bảo sự vững bền của nền độc lập của một quốc gia. Ông nêu bật định hướng của dân tộc Việt là xây dựng một nền văn hóa tinh thần mới, lấy chủ nghĩa nhân văn Pháp làm cơ sở, học tư tưởng tiến bộ của phương Tây trên nền tảng giữ gìn truyền thống tốt đẹp của phương Đông.

Quan điểm “*có học thức và lý tưởng mới có tư tưởng dân chủ*” của Nguyễn An Ninh đã soi sáng cho tầm nhìn của lớp thanh niên Việt Nam một tư duy biện chứng rằng: Học thức và lý tưởng phụng sự dân tộc là hai điều kiện tiên quyết để có tư tưởng dân chủ, không thể thiếu điều kiện nào. Tự do là nền tảng căn bản của dân chủ và quyền cơ bản nhất của con người là quyền tự do, phải có tự do mới có dân chủ. Tuyên truyền cho tự do, dân chủ trong buổi diễn thuyết thứ hai và hệ quả của nó là cuộc chạm trán với thống đốc Nam Kỳ đã thu hút công chúng chú ý tới Nguyễn An Ninh. Thống đốc Nam Kỳ - Maurice Cognacq¹ tuyên bố: “*Xứ này không cần trí thức*”² và đe dọa cũng như ra lệnh cấm ông diễn thuyết. Báo giới nhận ra ý nghĩa của cuộc chạm trán này và tin tức đã loan truyền về một trí thức trẻ Việt Nam dám đối đầu với Thống đốc Nam Kỳ đã khiến quần chúng nhân dân ngưỡng mộ. Việc khẳng định vai trò tiên phong của thanh niên trong cuộc vận động cho tự do dân chủ để tiến tới độc lập đã khiến Nguyễn An Ninh trở thành “thần tượng” của giới trẻ Nam Kỳ.

Sự đe dọa của giới cầm quyền không ngăn cản được Nguyễn An Ninh quyết tâm đi theo con đường ông đã chọn là đấu tranh công khai, hợp pháp để tuyên truyền cho tự do dân chủ. Một vũ khí quan trọng cần thiết mà Nguyễn An Ninh xác định phương Tây đem đến Việt Nam chính là báo chí và ông quyết định sử dụng báo chí để đấu tranh cho tự do dân chủ. Tờ *La clochefêlée*³ đã ra đời trong hoàn cảnh đó, là một sự kiện trong báo giới của thập niên 1920.

¹ Thống đốc Nam Kỳ từ tháng 3.1922

² Sau khi diễn thuyết lần hai, Nguyễn An Ninh đã bị Thống đốc Maurice Cognacq gọi lên đe dọa và nói câu này trong cuộc gặp trực tiếp.

³ Nguyễn An Ninh thuê một người có quốc tịch Pháp là Eugène Dejean de la Bâtie làm quản lý theo Luật Báo chí 1881.

2.1.2. Trần Huy Liệu và “Đông Pháp thời báo”

Bên cạnh báo Pháp ngữ, vốn được ưu ái và có sự phát triển sau Chiến tranh thế giới thứ nhất, báo quốc ngữ cùng lúc đó cũng tăng vọt sức ảnh hưởng trong môi trường công khai ở Sài Gòn. Báo chí tiếng Việt dần bị kiểm duyệt chặt chẽ và khống chế để người Việt khó có thể nắm quyền sở hữu, một số tờ báo quốc ngữ vẫn ra đời trong nhiệm kỳ của Albert Sarraut¹, chiếm lĩnh khoảng trống chật hẹp mà chính sách của Sarraut cho phép và quang cảnh của báo chí quốc ngữ dần có thay đổi. Sau những tờ báo quốc ngữ quan trọng như *Nông cổ mín đàm*, *Công Luận báo*, vì thiết tha muốn lập một tờ báo riêng, Nguyễn Kim Đính² với sự hậu thuẫn của Lucien Héloury³ đã thành công trong việc xin phép cho ra tờ *Đông Pháp thời báo* vào tháng 5.1923 dù cho chỉ có công dân Pháp mới được quyền thành lập và điều hành một tờ báo. Suốt một thời gian dài, Nguyễn Kim Đính là một “thuộc dân bản xứ” đầu tiên được chính thức cho phép làm chủ một tờ báo quốc ngữ. Là thương gia và cũng là ký giả, ông là chủ nhà in⁴, đồng thời quản lý tờ báo và ông có tài phát hiện ra những cây bút giỏi có sức hấp dẫn với các đối tượng độc giả khác nhau. Dù cho *Đông Pháp thời báo* duy trì tính độc lập, chứng minh thành công với chất lượng tốt và không hề bị đình chỉ một số báo nào từ khi phát hành, nhưng chủ báo Nguyễn Kim Đính vẫn điều chỉnh Ban biên tập và thay quyền chủ bút ban đầu là Hồ Văn Trung⁵ (5.1923 - 12.1924) bằng Trần Huy Liệu⁶ - một cây bút từ miền Bắc vào lập nghiệp giữa Sài Gòn.

Trần Huy Liệu là một nhà báo chịu ảnh hưởng của Tân thư, Tân văn và trưởng thành bằng con đường tự học trong quá trình làm báo tại Nam Kỳ. Về quan điểm chính trị, ông tự cho mình là “*cái đuôi của các cụ ngày trước và là lớp người đầu của đám thanh niên tiểu tư sản sau này*” [6; tr.25]. Những bài báo của Trần Huy Liệu trên các tờ báo như *Nông cổ mín đàm* (1924), *Đông Pháp thời báo* (1925 - 1926) đều cổ động cho phong trào “*mưa Âu gió Mỹ*” nhằm chống lại tư tưởng Nho giáo đã lỗi thời.

Dưới sự điều hành của Trần Huy Liệu, *Đông Pháp thời báo* đã đưa báo quốc ngữ lên một tầm cao chất lượng mới, nhất là khi tận dụng được sự nổi lòng chính sách báo chí của

¹ Toàn quyền Đông Dương (lần 2) từ 1.1917 - 5.1919.

² Nguyễn Kim Đính sinh tại Gia Định, xuất phát từ một công chức bậc thấp tại Sở Công chánh Sài Gòn, năm 1913 bước vào báo giới với cương vị chủ nhiệm của các tờ như *Nông cổ mín đàm*, *Công Luận báo* và *L'Escho Annamitte* và *La Tribune Indochinoise*

³ Lucien Héloury: là chủ tờ báo *L'Opinion*, *Công Luận báo* ở Sài Gòn

⁴ Vợ Nguyễn Kim Đính (Bà Thanh Thị Mậu) giúp chồng quản lý nhà in ở đường Reims - Sài Gòn (nay là đường Lê Công Kiều - Quận 1 - TP Hồ Chí Minh)

⁵ Bút danh là Hồ Biểu Chánh

⁶ Trần Huy Liệu (1901-1969) sinh tại Nam Định, bé theo Nho học, lớn vào Sài Gòn lập nghiệp, đọc sách Tân thư và trưởng thành trong nghề làm báo tại Sài Gòn, tham gia hoạt động chống thực dân, thành lập Đảng Thanh niên.

Varenne (Đảng viên Đảng Xã hội được coi như một nhân vật theo khuynh hướng tự do) khi ông ta được bổ nhiệm làm Toàn quyền Đông Dương vào tháng 5.1925. Những sự kiện chính trị như nhà cầm quyền bắt giam Phan Bội Châu năm 1925, Bùi Quang Chiêu đi Pháp đòi quyền tự do dân chủ và về nước được nhân dân nghênh đón năm 1926, Phan Châu Trinh mất năm 1926... đã đẩy *Đông Pháp thời báo* lên tuyền đầu của hoạt động đấu tranh vì dân chủ và phản đối chính sách của nhà cầm quyền thuộc địa. *Đông Pháp thời báo* nổi bật cũng vì cuộc vận động tự do dân chủ trên báo chí đã có tác động đến thực tế xã hội bằng số lượng phát hành lớn “nếu giai đoạn này, các báo tại Sài Gòn phát hành 3.000 tờ mỗi kỳ thì tờ *Đông Pháp thời báo* trong vòng một năm Trần Huy Liệu làm chủ bút đã tăng lên 10.000 tờ” [5; tr.229].

2.2. Cuộc vận động vì tự do dân chủ phản ánh trên “*La clochefêlée*” và “*Đông Pháp thời báo*” (1923 -1926)

2.2.1. Cuộc vận động vì tự do dân chủ trên “*La clochefêlée*”

Ngày 10.12.1923, số báo đầu tiên của tờ *La clochefêlée*¹ đã được các ký giả đồng nghiệp và tầng lớp trí thức nhiệt tình chào đón (500 tờ bán hết trong hai ngày) [5; tr.191]. Nguyễn An Ninh đã trở thành một tên tuổi nổi tiếng trong dân chúng và *La clochefêlée* là một tờ tuần báo cán mốc 2.000 tờ mỗi kỳ [5; tr.191]. Con số phát hành này rất đáng kể với một tờ báo tiếng Pháp và công khai đối lập, đấu tranh cho dân chủ tự do. Bản thân việc chọn tên tờ báo *La clochefêlée* với nghĩa “*Tiếng chuông rền*” cũng là một hành động chính trị sử dụng yếu tố hài hước, với trang nhất của *La clochefêlée* chạy một khẩu hiệu có tính châm biếm: “*Chúng ta là người Pháp, tất cả những gì vĩ đại, hào phóng đều là của ta*” [5; tr.195].

Với con đường đấu tranh công khai, hợp pháp trên báo chí vì mục tiêu tự do dân chủ, Nguyễn An Ninh đã noi gương M.Gandhi của Ấn Độ dùng sức mạnh tinh thần để tranh đấu, chú ý đến giáo dục quốc dân, nâng cao dân trí, đòi dân chủ, dân quyền theo tư tưởng “Tự do- Bình đẳng- Bác ái” của Cách mạng Pháp làm cơ sở để tiến tới độc lập dân tộc. Ông khẳng định: “*Châu Âu tràn sang các dân tộc khác và làm họ nghẹt thở, nhưng đồng thời châu Âu cũng mang sang cho họ những vũ khí cần thiết để bài trừ ngoại xâm*” [4; tr.165]. Theo quan điểm “*Tự do là nền tảng căn bản của dân chủ*”, Nguyễn An Ninh nhận thức sâu sắc tư tưởng của J.J. Rousseau là: “*Trong xã hội, tự do là một cái quyền pháp quan trọng nhất, gốc của các cái quyền pháp khác*” [4; tr.93]. Ông muốn giành lại cái

¹ Tòa soạn báo đặt tại số 29 phố Pierre Flandin, Sài Gòn, (nay là 56 - đường Bà Huyện Thanh Quan, TP. Hồ Chí Minh). Báo ra mỗi tuần một số vào ngày thứ hai, mỗi số có 4 trang khổ 63 cm x 45 cm. Giá một tờ báo là 1 cắc, vào loại giá cao nhất thời bấy giờ.

quyền tối quan trọng của con người cho nhân dân Việt Nam nhưng trong tình thế lịch sử của thập niên 20 thế kỷ XX, dân tộc Việt Nam đang bị cai trị và ở thế yếu, vậy dùng biện pháp gì để đòi lại quyền tự do trong xã hội? Trước hết, Nguyễn An Ninh phải lựa chọn con đường đấu tranh hợp pháp và đấu tranh trên lĩnh vực báo chí để đòi tự do ngôn luận.

Thực tế cho thấy, một tờ báo đấu tranh cho dân chủ rất quyết liệt và có tính cách mạng cao phải đương đầu trước nhà cầm quyền thực dân là một việc làm không đơn giản. Trong quá trình hoạt động do sức ép của nhà cầm quyền thực dân, báo *La clochefêlée* đã phải đình bản một lần vào ngày 14/7/1924 khi mới ra được 19 số. Trong giai đoạn đầu này, Nguyễn An Ninh đã phải một mình làm giám đốc chỉ đạo nội dung, viết nhiều bài với nhiều bút danh khác nhau, làm cả thợ sắp chữ, sửa mo-rat. Để đàn áp tờ báo, chính quyền thực dân Pháp đã cấm các nhà in nhận in và phát hành vận chuyển *La clochefêlée*. Nguyễn An Ninh quyết tâm theo đuổi lý tưởng làm báo để tuyên truyền xã hội nên không chịu lùi bước đã bán hết gia sản để lập xưởng in riêng và thậm chí mặc đồ bà ba, để xõa tóc, đi guốc gỗ, ôm báo bán rong ngay giữa Sài Gòn. Một con người như Nguyễn An Ninh, “ở Tây về” nhưng trút bộ trang phục trí thức Pa-ri để mặc bộ quần áo nông dân kiểu cổ truyền, để tóc dài, đi chân đất. Với thái độ và vẻ bề ngoài này, Nguyễn An Ninh đã làm say mê cả một thế hệ người Việt. Tinh thần yêu nước bất khuất của ông được nhân dân Sài Gòn và Nam Kỳ ngưỡng mộ và ủng hộ nhiệt tình với việc mua báo và tài chính. Sau một thời gian đình bản, báo *La clochefêlée* tiếp tục tái bản tiếp từ ngày 26/11/1925 đến 3/5/1926 với sự cộng tác của luật sư Phan Văn Trường, một nhà cách mạng yêu nước đã có bề dày hoạt động tại Pháp.

Với quan điểm cơ quan tuyên truyền là cơ quan chuẩn bị cho tương lai, tờ *La clochefêlée* ra đời với hai mục đích: “Một là: tuyên truyền cho những tư tưởng Pháp, tức là cơ quan chuẩn bị cho tương lai một nước An Nam “Tự do - Bình đẳng - Bác ái. Hai là: tuyên truyền cho dân chủ, tức chuẩn bị cho tương lai của một nước An Nam dân chủ”; “Với tinh thần Tự do - Bình đẳng - Bác ái, nhằm xây dựng Việt Nam trở thành một nước Pháp - Á” [4; tr.97], *La clochefêlée* là một trong những tờ báo đầu tiên thuộc dòng báo chí công khai đề cập đến những nội dung chủ yếu sau:

Khơi gợi lòng căm thù với kẻ xâm lược, nâng cao lòng yêu nước, cổ vũ cho sự nghiệp giải phóng dân tộc, giải phóng con người trong xã hội Việt Nam. Chú trọng nhất và trước hết là thanh niên, phụ nữ, xây dựng đội ngũ trí thức, coi đây là lực lượng làm cách mạng và giữ gìn thành quả cách mạng.

Chú trọng xây dựng nền văn hóa mới của dân tộc trên cơ sở kết hợp truyền thống tốt đẹp của văn hóa phương Đông với tinh hoa văn hóa phương Tây mà ở đây là văn hóa Pháp.

Xây dựng những quan điểm tư tưởng đúng đắn: chủ nghĩa yêu nước chân chính, chống tư tưởng dân tộc hẹp hòi và tư tưởng bài ngoại; đưa ra quan điểm đúng đắn về chủ nghĩa quốc gia và chủ nghĩa quốc tế. Tuyên truyền tư tưởng nhân văn và đấu tranh thường xuyên cho các quyền tự do cơ bản của con người, các vấn đề dân chủ, dân sinh.

Trực tiếp phê phán mạnh mẽ chính quyền thực dân Pháp, đồng thời giới thiệu quảng bá cho các tư tưởng cách mạng, đặc biệt là tư tưởng cách mạng Pháp, Ấn Độ và chủ nghĩa Mác (đăng lại trên *La clochefêlée* một số bài của Nguyễn Ái Quốc đã đăng trên báo *Le Paria*).

Hướng dẫn những phương pháp cách mạng: Khẳng định phải tiến hành một cuộc cách mạng nhưng trước hết phải *chuẩn bị một đội ngũ trí thức cách mạng gồm đủ các ngành nghề trong xã hội để đủ sức lãnh đạo* và giữ vững thành quả cách mạng.

Với mục tiêu đấu tranh đòi tự do dân chủ cho nhân dân Việt Nam, phản đối chính sách cai trị thực dân, *La clochefêlée* đã đăng tải tác phẩm “*Nước Pháp ở Đông Dương*” của Nguyễn An Ninh. Tác phẩm này của Nguyễn An Ninh được xuất bản tại Paris năm 1925, in 2.000 cuốn, đưa về nước 150 cuốn để tuyên truyền [4; tr.33]. Trên số 20, ngày 26/11/1925 của *La clochefêlée*, Nguyễn An Ninh đã tố cáo chính sách thuộc địa của Pháp ở Đông Dương đi ngược lại nền dân chủ tự do của chính nước Pháp. Đó là: “*Nước Pháp ở Đông Dương không những không áp dụng những nguyên tắc lớn mà họ đã tuyên bố, mà lại còn phá hủy ý thức dân chủ của xã hội Việt Nam... Họ đã áp đặt ở Đông Dương một chế độ nô lệ cho một dân tộc tự do*” [4, tr.142]. Về chính sách cai trị, thực dân Pháp đã đàn áp và tước đoạt các quyền tự do dân chủ của người Việt như tự do chính trị, tự do tư tưởng, tự do báo chí, tự do ngôn luận, tự do hội họp... Nam Kỳ là xứ “*trực trị*”, do đó báo chí khá phát triển nhưng chính phủ Pháp vẫn tìm cách đàn áp những tờ báo tiến bộ đấu tranh cho quyền lợi của người Việt (cả báo tiếng Pháp và tiếng Việt), trong đó báo chí tiếng Việt bị kiểm duyệt gắt gao. Những tác phẩm của *Rousseau*, *Montesquieu* mà Trung Quốc đã dịch ra chữ Hán cũng phải nhập lậu và không được dịch ra tiếng Việt. Phản đối chính sách của Pháp, trên *La clochefêlée*, Nguyễn An Ninh đã đòi nhà cầm quyền thực dân phải sửa đổi chính sách cai trị, trao lại các quyền tự do cá nhân cho người dân như tự do học hành, tự do đi lại trong nước (việc đi lại giữa ba kỳ của Việt Nam bị thực dân Pháp phân biệt kiểm soát), tự do ngôn luận, tự do báo chí, đảm bảo quyền bầu cử và ứng cử. Ngoài ra, các quyền tự do dân chủ khác cũng được *La clochefêlée* yêu cầu chính quyền trao cho nhân dân như: “*tự do lập hội, tự do xuất ngoại và du lịch, tự do xuất bản báo chí bằng tiếng Việt, chủ không được bắt giam người lao động bản xứ không có lý do...*” [4; tr.167].

Một quan điểm quan trọng mà Nguyễn An Ninh nêu ra là: Muốn thực hiện thắng lợi cuộc cách mạng dân chủ, cần phải có sự lãnh đạo của một chính đảng. Trong bài báo:

“Người ta không ăn mày tự do” (Số 21, ngày 30/11/1925), Nguyễn An Ninh tuyên bố: “Tự do được giành lấy, chứ Tự do không được ban cho. Để giành lấy Tự do từ một thế lực có tổ chức, phải đương đầu với nó bằng sức mạnh có tổ chức” [4; tr.169]. Với tuyên bố đánh thép này, Nguyễn An Ninh đã vạch rõ: Muốn giành lấy tự do trong tay thế lực cầm quyền, nhân dân Việt Nam không có con đường nào khác là phải hợp nhau lại trong một tổ chức cách mạng, mới có sức mạnh đương đầu với cường quyền. Đây chính là quan điểm dẫn đến việc Nguyễn An Ninh đã thành lập Đảng Cao vọng (một Đảng bí mật) sau đó.

Trong quá trình đấu tranh cho dân chủ trên mặt trận báo chí, Nguyễn An Ninh đã lợi dụng kẽ hở của thực dân Pháp trong việc quản lý báo tiếng Pháp không bị kiểm duyệt gắt gao như báo tiếng Việt để sử dụng công cụ lợi hại này tấn công trực diện chính quyền thực dân, đòi những quyền tự do dân chủ, tuyên truyền cổ động quần chúng cùng đấu tranh cho dân chủ. Thực tế, do thực dân Pháp thực hiện chế độ giáo dục Pháp - Việt (học sinh vào trường là bắt đầu học tiếng Pháp) nên độc giả của báo *La clochefêlée* là trí thức biết tiếng Pháp nên ảnh hưởng tuyên truyền của tờ báo với các tầng lớp trí thức rất mạnh mẽ. Vì mục tiêu dân chủ, *La clochefêlée* còn dành một mục để đăng tải các danh ngôn và tư tưởng của các vĩ nhân trên thế giới nhằm truyền bá tư tưởng dân chủ một cách tích cực hơn mà không bị luật pháp ràng buộc.

La clochefêlée cũng dùng những lời hứa tốt đẹp của những quan chức thực dân Pháp (như các Toàn quyền Đông Dương) để vạch rõ tính chất mỉa mai của nhà cầm quyền bằng sách lược “gây ông lại đập lưng ông”. Khi đưa tin về việc xử án Phan Bội Châu của chính quyền thuộc địa, tờ *La clochefêlée* đã thể hiện sự tôn kính với Phan Bội Châu, ca ngợi tấm gương yêu nước và sự hi sinh trọn đời vì sự nghiệp cứu nước, khẳng định ông không có tội vì yêu nước không có tội và là “là một danh vị vô cùng vinh quang trong sáng” (*La clochefêlée*, số 30, ngày 31.12.1925).

Quan tâm chính yếu của Nguyễn An Ninh là tìm phương cách tốt nhất để giải phóng dân tộc (bắt đầu từ xây dựng một nền văn hóa mới dựa trên tinh thần dân chủ, tự do. Ông coi việc sử dụng bạo lực là phương sách cuối cùng và vận động quần chúng là mục tiêu đầu tiên của giới trí thức tiên phong. Nguyễn An Ninh kêu gọi các nhà hoạt động xã hội trước hết phải biết sử dụng luật lệ của người Pháp. Đây là một vị thế chiến thuật cần có. Trong bài báo “Người An Nam và lý thuyết Gandhi”, ký giả Nguyễn An Ninh đã trích dẫn tư tưởng Gandhi, nhà tư tưởng đã công nhận: “Khi bất bạo động đã tỏ ra không thể giải quyết bế tắc chính trị thì nên bạo động hơn là cam chịu” (*La clochefêlée*, số 25, ngày 14.12.1925).

Với nội dung tuyên truyền dân chủ và hướng dẫn các phương pháp đấu tranh công khai, *La clochefêlée* đã đi đúng và kịp thời vào tâm tư nguyện vọng của các tầng lớp trong

xã hội và trở thành tờ báo có tiếng vang trong quần chúng. Tuy bị cấm và khủng bố đối với ai đọc báo *La clochefêlée*, nhưng độc giả vẫn cứ tìm mua và bí mật đọc báo rồi truyền tay nhau bởi sức hút của nó. Những tư tưởng của *La clochefêlée* trở nên càng có ảnh hưởng rộng rãi trong quần chúng. Đặc biệt, báo *La clochefêlée* cũng đã trích đăng nhiều bài rút ra từ báo chí Pháp (từ *L'Humanité* - Nhân đạo của Đảng Cộng sản Pháp).

Từ tháng 3.1926, luật sư Phan Văn Trường (Chủ nhiệm *La clochefêlée*) cũng đã bắt đầu đăng trọn vẹn tác phẩm *Tuyên ngôn Đảng Cộng sản* của Mác và Ăngghen, công khai bày tỏ thái độ cảm tình với Cách mạng tháng Mười Nga.

Trong tháng 3.1926, sự kiện Phan Châu Trinh mất đã khiến kế hoạch làm lễ tang ông trở thành vấn đề có tầm quan trọng quốc gia. Ủng hộ của quần chúng thể hiện qua lượng người đông đảo đưa tang Phan Châu Trinh và đón Bùi Quang Chiêu về nước, cùng với các cuộc bãi khóa bãi công của công nhân và học sinh đã khẳng định là những hoạt động này chính là sự phản ánh quan điểm đích thực của dân chúng Việt Nam, có tầm quan trọng lớn cho tương lai đất nước.

Trong những năm 1923 - 1926, với sự có mặt của *La clochefêlée* trên diễn đàn báo chí Nam Kỳ, tờ báo đã xứng đáng là một cơ quan tuyên truyền giác ngộ ý thức dân chủ, tư tưởng dân chủ và các nội dung của dân chủ cho tầng lớp trí thức và mở rộng ra đó là cho các tầng lớp xã hội Việt Nam nhận rõ bộ mặt thật tàn bạo của thực dân Pháp, kẻ đã bóp nghẹt mọi quyền tự do dân chủ của nhân dân Việt Nam. Từ đó, tờ báo đã kêu gọi nhân dân đứng lên đòi các quyền tự do chính đáng của mình.

Việc tuyên truyền và cổ động cho dân chủ và đòi tự do dân chủ của *La clochefêlée* là có chủ đích đi đến chỗ tập hợp và tổ chức quần chúng yêu nước và giác ngộ thành một đảng cách mạng. Tờ *La clochefêlée*, tờ báo bằng tiếng Pháp phát hành công khai tại Sài Gòn, với sự cố gắng của Nguyễn An Ninh hoạt động được gần 3 năm, đến tháng 5.1926 thì đình bản. Dù tồn tại không dài, nhưng *La clochefêlée* đã để lại dấu ấn của một tờ báo công khai đấu tranh đòi quyền tự do dân chủ một cách trực diện với chính quyền cai trị, dẫn bước cho quần chúng nhân dân đi theo con đường mới, khẳng định sự sinh tồn của dân tộc Việt phải dựa trên cơ sở tái khẳng định về văn hóa. Nguyễn An Ninh đã đề xuất việc con người Việt Nam (mà quan trọng là vai trò của thanh niên) lấy cơ sở cá nhân làm trọng, khẳng định sự tương quan giữa việc phát triển bản thân và trách nhiệm xã hội của một cá nhân.

Sau sự kiện đề tang Phan Châu Trinh năm 1926, là các phong trào bãi khóa và lớp thanh niên tiên phong tại các trường Pháp - Việt đã rời bỏ học đường, đi tìm kiếm những con đường mới cho dân tộc bằng việc hướng ra bên ngoài biên giới. Những hành động có tính tổ chức của các cá nhân cùng chí hướng đã dẫn đến sự xuất hiện những tổ chức cách mạng mới như Việt Nam Quốc dân Đảng (1927), Tân Việt Cách mạng Đảng (1928)...

2.2.2. Cuộc vận động vì tự do dân chủ trên “*Đông Pháp thời báo*”

Bước đột phá quan trọng thứ hai hơn một năm sau đó đã được thực hiện bởi một tờ báo Quốc ngữ - tờ *Đông Pháp thời báo* khi được đặt dưới quyền của chủ bút Trần Huy Liệu (1.1925). Dưới quyền của Trần Huy Liệu cùng những biến cố chính trị nổi bật những năm 1925 -1926, *Đông Pháp thời báo* đã được đưa lên tuyến đầu của hoạt động chính trị. Trước các sự kiện dồn dập xảy ra (Bùi Quang Chiêu về nước, Phan Châu Trinh mất, Nguyễn An Ninh bị bắt đều vào mùa xuân năm 1926), Trần Huy Liệu với văn phong báo chí bậc thầy đã trình bày một loạt tuyên ngôn thể hiện tầm nhìn chính trị nhất quán.

Trần Huy Liệu ủng hộ việc cách tân văn hóa và coi vai trò của ký giả và văn sĩ là cần thiết trong việc cách tân văn hóa. Ông ủng hộ việc cải cách văn học, tăng cường dùng chữ quốc ngữ và xây dựng một vốn từ vựng phong phú hơn. Về quan điểm tự do, Trần Huy Liệu đã khẳng định: “*Tự do có hai nghĩa tương phản, một cái gọi là “ma tự do” sẽ thu hút thói ích kỷ và nhu cầu thỏa mãn bản thân thường gây lầm lạc, nó sẽ xui khiến con người rời bỏ tự do đích thực tức “thần tự do”. “Thần tự do” chỉ có thể đạt được qua một hành động có tính đạo lý là cá nhân đảm đương trách nhiệm xã hội*” (“*Bàn về tự do*” (Nam Kiêu)¹ - *Đông Pháp thời báo*, ngày 4/01/1925) [5; tr.222].

Trong sự kiện Phan Châu Trinh mất ngày 24.3.1926 tại Sài Gòn, Trần Huy Liệu và nhóm của ông đã tích cực tham gia vào hoạt động truy điệu và để tang nhà chí sĩ ái quốc như một quốc tang. *Đông Pháp thời báo* đã đăng nhiều tin bài cổ vũ tinh thần yêu nước và tư tưởng dân chủ của cụ Phan Châu Trinh và nhiều thơ ca, câu đối của nhân dân gửi điệu nhà chí sĩ, gây ảnh hưởng rộng lớn trong nhân dân cả nước.

Phong trào để tang Phan Chu Trinh được đăng tải và tuyên truyền trên tờ *Đông Pháp thời báo* đã trở thành cuộc biểu dương lòng ái quốc vĩ đại của nhân dân và khẳng định quyền tự do dân chủ của người dân. Đó là quyền tự do cá nhân của mỗi người dân để tang một nhà yêu nước đáng được coi như một vị hào kiệt của đất nước. Và cũng trong giai đoạn này, *Đông Pháp thời báo* đã tăng số lượng in đến 10.000 tờ một kỳ xuất bản, được bạn đọc không chỉ trí thức mà cả giới bình dân chào đón, hưởng ứng. Đây chính là một sự kiện tiếp theo chứng minh sự qui tụ của các tư tưởng khác nhau trong xã hội Việt Nam, dù chịu ảnh hưởng của nhiều xu hướng chính trị nhưng vẫn hoà chung vào làm một vì mục đích yêu nước và đổi mới tư duy để giải cứu giống nòi.

Nửa đầu năm 1926, nhiều sự kiện chính trị lớn đã có tác động mạnh mẽ đến đường hướng nội dung của *Đông Pháp thời báo*. Việc Trần Huy Liệu nằm trong nhóm thanh niên trí thức cấp tiến, bí mật tập hợp, liên kết lại để sáng lập ra một tổ chức với tên gọi *Đảng Thanh niên* vào khoảng 20.3.1926 cũng là một sự kiện đưa *Đông Pháp thời báo* lên tuyến

¹ Bút danh của Trần Huy Liệu

đầu của cuộc đấu tranh dân chủ. Trần Huy Liệu đã đưa ra những yêu cầu về việc bãi bỏ việc kiểm duyệt báo chí với Toàn quyền Đông Dương Varenne trên cơ sở dựa vào quan điểm của Varenne (ông ta được cho là một Toàn quyền Đông Dương có khuynh hướng cải cách). Trần Huy Liệu cũng khởi xướng ra thông lệ đăng tiểu sử các nhân vật chính trị danh tiếng. *Đông Pháp thời báo* đã cho đăng đầy đủ tiểu sử của bác sĩ Tôn Dật Tiên, ví ông như Phật và Khổng tử. Một bài báo viết về cuộc đời của Phan Bội Châu vào tháng 9.1925 khi nhà chí sĩ đang bị xử án. Sau khi Phan Châu Trinh qua đời (3.1926), Trần Huy Liệu đã viết một bài dài trên *Đông Pháp thời báo* về tiểu sử của ông [5; tr.225].

Ngày 24/3/1926 là sự kiện Bùi Quang Chiêu sang Pháp đưa yêu sách “*đòi tự do dân chủ*” trong chính giới Pháp trở về cũng gây ảnh hưởng tới dư luận xã hội Việt Nam mà mạnh mẽ nhất là ở Sài Gòn và khu vực Nam Kỳ. *Đảng Thanh niên* chủ trương biểu dương lực lượng của quần chúng, thể hiện rõ sự ủng hộ tinh thần dân chủ, chữa mũi nhọn vào chính quyền thực dân Pháp nên đã tích cực tuyên truyền, rải truyền đơn khắp đường phố Sài Gòn kêu gọi quần chúng đi đón Bùi Quang Chiêu (bên cạnh đó có sự tham gia của Đảng Lập hiến). *Đông Pháp thời báo* dưới quyền chủ bút của Trần Huy Liệu ngày 17.3.1926 đã viết lời kêu gọi đến “*Trí thức, thanh niên, phụ nữ, công nhân và nhà tư sản, hãy vượt qua mọi ngờ vực riêng tư và nắm lấy cơ hội đi đón rước Bùi Quang Chiêu, giới bán hàng hãy đóng cửa tiệm như một dấu hiệu của tình đoàn kết...*” [5; tr.226].

Cuộc đón Bùi Quang Chiêu chiều 24/3/1926 đã thu hút 60.000 người tham dự tại *cảng Nhà Rồng* [6; tr.68], trong đó có sự kêu gọi tuyên truyền trên *Đông Pháp thời báo*. Tuy nhiên, sau đó Bùi Quang Chiêu đã tuyên bố đi theo chủ nghĩa Pháp - Việt đề huề và sau sự kiện này quần chúng phản đối, tẩy chay ông ta.

Các cuộc đấu tranh vì dân chủ những năm 1925 - 1926 cũng đã tác động mạnh đến nhóm thanh niên trí thức cấp tiến mà Trần Huy Liệu là đại diện, thúc đẩy họ lao vào cuộc đấu tranh và liên kết lại trong một tổ chức. Vào lúc đó, thanh danh của *Đảng Thanh niên* bốc lên rất mạnh và truyền đi rất xa, gây được ảnh hưởng với quần chúng nhân dân.

Có thể nói, các sự kiện trong mùa xuân năm 1926 đã đẩy *Đông Pháp thời báo* lên tuyến đầu của hoạt động đấu tranh vì dân chủ và phản đối chính sách của nhà cầm quyền thuộc địa. Sau Nguyễn An Ninh, Trần Huy Liệu cũng là một hình mẫu chính trị của phong trào đấu tranh vì tự do dân chủ những năm 20 của thế kỷ trước.

3. KẾT LUẬN

Những nội dung được đề cập trên tờ *La clochefêlée* và tờ *Đông Pháp thời báo* trong những năm 1923 - 1926 là cuộc đấu tranh trực diện chống lại các chính sách của chính quyền thực dân, đòi quyền tự do dân chủ mà nổi bật là tự do cá nhân, tự do chính trị và tự do báo chí, chống lại sự kiểm duyệt ngặt nghèo để tạo ra một sự cách tân văn hóa.

Hoạt động của Nguyễn An Ninh với tờ *La clochefêlée* và Trần Huy Liệu với tờ *Đông Pháp thời báo* bám sát các diễn biến chính trị của giai đoạn 1923 - 1926, đã góp phần thúc đẩy phong trào dân chủ phát triển thành một cao trào rộng lớn trong xã hội, cổ động và lôi cuốn đông đảo nhân dân vào cuộc đấu tranh vì quyền tự do dân chủ, thức tỉnh lòng yêu nước, chuẩn bị cho sự phát triển của phong trào cách mạng ở giai đoạn sau. Do sự gắn kết chặt chẽ giữa mục tiêu đấu tranh vì dân chủ và độc lập dân tộc, hai tờ *La clochefêlée* và *Đông Pháp thời báo* đã có một vị thế xứng đáng trong diễn đàn báo chí Việt Nam đầu thế kỷ XX.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Việt Chúc (1974), *Lược sử báo chí Việt Nam*, - Nam Sơn, Sài Gòn.
2. Đỗ Quang Hưng (2000), *Lịch sử báo chí Việt Nam 1865 - 1945*, - Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội.
3. Huỳnh Văn Tòng (2000), *Báo chí Việt Nam từ khởi thủy đến 1945*, - Nxb TP. Hồ Chí Minh.
4. Nguyễn An Tịnh (1996), *Nguyễn An Ninh*, - Nxb Trẻ (in các số quan trọng của *La clochefêlée* từ 1923 - 1926).
5. Philippe M.F. Peycam (2015), (Trần Đức Tài dịch), *Làng báo Sài Gòn (1916 - 1930)*, - Nxb Trẻ.
6. Nguyễn Văn Thơm (1991), *Hồi ký Trần Huy Liệu*, - Nxb Khoa học Xã hội.
7. *Đông Pháp thời báo*, số tháng 1.1925 - 3.1926.

THE CAMPAIGN FOR FREEDOM AND DEMOCRACY IN THE NEWSPAPERS “LA CLOCHE FELEEE” AND “LE COURRIER INDOCHINOIS” IN THE PERIOD 1923 - 1926

Abstract: After World War I, the movement of Western intellectuals who learned for democracy and freedom in the public journalism in Vietnam had a new development. Patriotism and nationalism are still a fundamental element in the movement of democracy and freedom that radical intellectuals play a leading role. Using journalism tools to propagate democratic freedoms, towards progressive civilization in order to gain independence and freedom for the nation has been clearly reflected in two powerful public newspapers to the Vietnamese social life of 1923 - 1926 as “La cloche felee” and “Le Courrier Indochinois” by Nguyen An Ninh and Tran Huy Lieu as editors.

Keywords: Patriotism, democratic and freedom, public journalism.

GIÁ TRỊ THẨM MỸ CỦA CÁI HÀI TRONG NGHỆ THUẬT CHÈO CỔ VIỆT NAM

Bùi Ngọc Mai

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Chèo là một loại hình nghệ thuật dân gian chứa đựng những ý nghĩa sâu sắc, phản ánh đời sống tinh thần của người Việt Nam xưa. Thông qua tiếng cười “hài”, nghệ thuật Chèo cổ đem lại những giá trị thẩm mỹ, làm nên nét đặc trưng vốn có không thể trộn lẫn với bất cứ loại hình nghệ thuật diễn xướng dân gian nào. Tìm hiểu giá trị thẩm mỹ của cái hài trong nghệ thuật chèo cổ Việt Nam là cơ sở, điều kiện để bảo tồn và phát triển các giá trị văn hóa của Chèo nói riêng và các hình thức văn hóa dân gian nói chung trong giai đoạn hiện nay.

Từ khóa: Cái hài, giá trị thẩm mỹ, nghệ thuật Chèo cổ, tiếng cười.

Nhận bài ngày 12.3.2019; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 10.4.2019

Liên hệ tác giả: Bùi Ngọc Mai; Email: bnmai@hnmu.edu.vn

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Văn hóa dân gian được coi là cái nôi của tâm hồn dân tộc, phản ánh đời sống tinh thần của người Việt Nam xưa. Chèo cổ là một loại hình diễn xướng dân gian đặc sắc, phổ biến, gắn liền với nếp sống, nếp nghĩ, lời ăn tiếng nói của người dân Bắc Bộ từ ngàn đời nay. Nhắc đến nghệ thuật Chèo, không thể thiếu hình ảnh những vai Hề trên sân khấu để giao lưu, phụ trợ, biểu diễn những “miếng trò” khiến người xem phải bật cười, những tiếng cười vừa hài hước sáng khoái, vừa thâm thúy, sâu cay. Có thể coi Chèo là vốn quý mang những nét đặc trưng riêng người xưa để lại, không thể trộn lẫn với bất cứ loại hình nghệ thuật diễn xướng nào.

Cái hài, với tư cách là một phạm trù mỹ học có vai trò nhận thức và đánh giá một loại hiện tượng trong đời sống; có ý nghĩa phê phán, phủ định cái xấu, lỗi thời, lạc hậu nhân danh cái đẹp. Tiếng cười biểu hiện giá trị của cái hài, biểu thị năng lực tư duy của chủ thể thẩm mỹ trong việc phát hiện ra những vấn đề trái quy luật, vi phạm chuẩn mực của cái đẹp, biểu hiện sự chiến thắng của cái đẹp đối với cái xấu. Cái hài, tiếng cười hài hước trong Chèo cổ có nhiều phương thức, cung bậc thể hiện và ý nghĩa, giá trị, “sức nặng”

châm biếm, phê phán khác nhau. Sử dụng cái hài, do đó, vừa là đặc trưng tư tưởng thẩm mỹ, vừa là phương thức biểu đạt, phản ánh đời sống đặc thù của Chèo cổ.

2. NỘI DUNG

2.1. Bản chất của tiếng cười hài hước trong Chèo cổ

Đối với nghệ thuật Chèo cổ, cái hài biểu hiện trong cách xây dựng nhân vật Hề (Hề gậy, Hề mồi, Hề tính cách, tiếng đế). Hệ thống nhân vật này vừa đóng vai trò chỉ ra những mâu thuẫn gây cười (Hề gậy, Hề mồi), vừa tự bộc lộ mâu thuẫn với tư cách là đối tượng của cái hài (Hề tính cách), đứng dưới góc độ của chủ thể thẩm mỹ (tiếng đế) còn đại diện cho cái đẹp, tiến bộ trong xã hội, phủ nhận cái xấu, lỗi thời, lạc hậu. Cái hài trong nghệ thuật Chèo cổ được biểu hiện thông qua việc khai thác mâu thuẫn giữa cái đẹp và cái xấu tưởng mình là đẹp, cái xấu đội lốt cái đẹp. Trong đó, việc xây dựng yếu tố bất ngờ và sử dụng ngôn ngữ một cách linh hoạt đã làm nên những đặc sắc của Chèo cổ.

Trong quan niệm mỹ học, tiếng cười thuộc về chủ thể thẩm mỹ, là kết quả do cái hài tạo nên, cũng có khi nó là thành tố của chính cái hài vì cái hài nảy sinh từ quan hệ giữa chủ thể và khách thể. Tiếng cười, với tư cách là “vũ khí của kẻ mạnh”, đứng về phía chính nghĩa, về phía cái đẹp, lý tưởng thẩm mỹ tiến bộ..., một mặt trở thành dư luận xã hội, tố cáo giai cấp thống trị bóc lột nhân dân; mặt khác, là tiếng nói chân thành bảo vệ đạo đức, nhân phẩm của những người lao động lương thiện, phê phán những hiện tượng cô hủ, lạc hậu, những thói hư tật xấu trong tư tưởng, quan điểm, quan niệm thẩm mỹ của quần chúng lao động. Chất hài được xem là chất liệu chủ yếu của hệ thống diễn xướng dân gian, cái gần tới yếu tố sân khấu, chất hài càng đậm hơn ở các hình thức và nghệ thuật biểu hiện diễn xướng dân gian như nhận định của nhà nghiên cứu Đặng Quốc Nhật trong cuốn *“Tiếng cười trên sân khấu truyền thống”*. Với sân khấu dân gian, trong đó có nghệ thuật Chèo cổ, tiếng cười của đời sống và tiếng cười của nghệ thuật hòa làm một, bởi nghệ thuật là nơi phản ánh hiện thực cuộc sống một cách rõ nét và hoàn chỉnh nhất.

Tiếng cười là một nhu cầu của cuộc sống chiến đấu, xây dựng, làm nên tình yêu và lòng tin, sự phấn nộ và căm thù, sức mạnh đoàn kết của dân tộc ta. Đối với nghệ thuật Chèo cổ, tiếng cười cũng được tiếp thu một cách sâu sắc, bởi: “Chèo là một trong những hình thức nghệ thuật dân tộc cổ truyền, ra đời sớm và có quá trình phát triển đặc biệt phong phú. Một đặc điểm đáng chú ý của sân khấu Chèo là nghệ thuật trào lộng. Tiếng cười và nhân vật Hề chèo bao trùm các tối diễn với nhiều cung bậc khác nhau, từ tiểu lâm, trào lộng đến châm biếm, đả kích” [4; tr.113]. Cùng với sự ra đời của Chèo là vai trò của tiếng cười hề, “tiếng cười vừa làm nhiệm vụ đẹp đám, giáo đầu, dẫn chuyện, mà gốc gác của nó,

vốn đã có từ lâu, được chọn lọc, được phát triển một cách tài tình hơn trong sự tích lũy và tài năng của mỗi một diễn viên phường” [5; tr.114]. Nghệ thuật gây cười trong Chèo cổ thường được biểu hiện trong các vai Hề. Vai Hề gây cười mang tính sáng tạo, trong xảo thuật nhà nghề người ta gọi là *nói bông* hay *bông lon* (bao gồm *bông sổ* và *bông chín*). Tiếng cười trong Chèo cổ chủ yếu là dạng bông chín - kín đáo và tế nhị hơn, người đọc, người xem phải phát hiện ra mâu thuẫn của cái hài. Ở nghệ thuật bông lon, cái cười với sự châm biếm, đả kích, trào phúng mang tính giai cấp và dân tộc. Đó là trong các trích đoạn Hề chèo đả phá quan phường chèo, lấy quan trên sân khấu để nói quan ngoài đời. Nhiều trường hợp, Hề chèo với những lời bông đánh thẳng vào bọn cường hào, chức dịch.

Như thế, tiếng cười mang giá trị thẩm mỹ của cái hài trong nghệ thuật Chèo cổ Việt Nam biểu hiện trên các phương diện như sau: *Một là*, tiếng cười nhằm mục đích mua vui, giải trí, phản ánh tinh thần lạc quan của nhân dân lao động. *Hai là*, tiếng cười nhằm mỉa mai, chế giễu những thói hư, tật xấu trong xã hội. *Ba là*, tiếng cười nhằm mục đích phê phán, đả kích các thế lực thống trị chà đạp lên cuộc sống, nhân phẩm của người lao động.

2.2. Các dạng thức của tiếng cười hài hước trong Chèo cổ

2.2.1. Tiếng cười mua vui, giải trí, phản ánh tinh thần lạc quan của người lao động

Tiếng cười hài hước (hay còn gọi là khôi hài) là một sắc thái của cái hài mà đối tượng của nó là những thiếu sót, điểm yếu của con người xuất phát từ những mâu thuẫn bề ngoài có thể khắc phục và sửa chữa được, “do yếu tố ngẫu nhiên, vô ý hay sự vụng về thô lậu mà ra, mang tính chất mua vui, giải trí, thường gọi là cái cười thông tục” [3; tr.12].

Giá trị của tiếng cười hài hước trong Chèo cổ thể hiện trước hết ở việc vạch ra cái xấu thuộc về nếp sống, tính cách, thị hiếu thẩm mỹ của con người. Đây là những cái xấu “không làm ai phải đau khổ và cũng không tổn hại đến ai” [6; tr.127], “không có ý chế giễu ai” [3; tr.12]. Ở đây, tiếng cười mang tính chất nhẹ nhàng, đùa vui, khéo léo vạch ra mâu thuẫn thông qua sự bất ngờ của tình huống. Mức độ biểu hiện này của tiếng cười hài hước trong Chèo cổ chưa bộc lộ ý nghĩa xã hội một cách sâu sắc, “cười xòa xong thôi”, nhằm chủ yếu vào mục đích mua vui, giải trí, đem lại tiếng cười sảng khoái cho nhân dân lao động sau những ngày làm việc vất vả.

Trong xã hội phong kiến xưa, nhân dân lao động bị bóc lột một cách nhẫn tâm, phải chịu cuộc sống bất công, cực nhọc. Tuy vậy, họ vẫn có lúc đùa vui tếu táo, nhằm giải tỏa về mặt tinh thần. Với cách sử dụng ngôn ngữ linh hoạt, người nghệ sĩ nhân dân đã xây dựng những hình ảnh tưởng như bình dị trở nên sinh động, tạo tiếng cười hài hóm hỉnh trên sân khấu. Trong mẩu trò *Ông Mãng* tâm sự: “Nhà tôi giàu giàu giàu giàu/ Kém mười trâu đầy một chục. Lợn thì nhưng nhúc/ Kém mười chục thì đầy một trăm/ Gà chạy lăng xăng/

Kém mười lăm con đầy chục rưỡi” [1; tr.150]; hay như Lão Mốc tâm tình: “... Rung trổng lên cho lão hóa ra rông, hóa ra rần/ Lão hóa ra kỳ lân cấn quái/ Bao nhiêu con gái/ Hóa ra đàn bà/ Bao nhiêu cụ già/ Hóa ra móm mém” [1; tr.152]; “Chẳng giấu gì Lão Mốc là tôi/ Ngày thông thả ra hàng uống nước/ Tối trở về công cháu đi rong/ Vẳng tai nghe nhạc ngựa nhong nhong/ Thầy tớ bác đạo tầm chi đó” [1; tr.153]... Còn anh Hề giải thích sự vật một cách đặc biệt, tuy có phần ngô nghê, cảm tính nhưng nhiều chỗ vẫn có sự hợp lý trong nếp sống bình dị của nhân dân đem lại tiếng cười hài hước trên sân khấu như đoạn: “Câu thứ nhất: Con ve nó kêu ở đâu?/ Con ve có cái ve mới kêu/ Con ba ba cũng có cái ve sao nó không kêu?/ Vì nó ở dưới nước nên nó không kêu được/ Thế tại sao con ếch nó cũng ở dưới nước mà nó vẫn kêu được?/ Ếch có da nên ếch mới kêu/ Cái dép bằng da sao dép không kêu?/ Dép bằng da nhưng người ta đóng đinh nên dép không kêu/ Sao trổng cũng bằng da đóng đinh mà lại kêu được?/ Nó kêu vì nó có mặt/ Sao cái sàng có mặt mà lại không kêu?/ Sàng không kêu vì sàng có lỗ/ Sao cái kèn có lỗ mà lại kêu?/ Cái kèn có loa nên mới kêu... [1; tr.135-136].

Tiếng cười hài hước đặt con người đối mặt trực diện với bản thân mình, với những thói xấu của đời thường; qua đó, củng cố trong họ những giá trị tốt đẹp: ở hiền gặp lành, ác giả ác báo, tin tưởng vào sự tất thắng của quan niệm và đạo đức nhân dân trong cuộc đấu tranh với giai cấp thống trị, kêu gọi con người phải sống kiên cường, mạnh mẽ chứ không phải chịu khuất phục, cúi đầu trước những kẻ bạo hành, bạo ngược. Bản thân tiếng cười trong nghệ thuật Chèo cổ Việt Nam, biểu hiện đặc biệt ở Hề chèo cũng là minh chứng cho sự suy tàn của giai cấp thống trị ngay khi chúng đang nắm quyền trong xã hội.

Qua những câu Hề, đoạn Hề, người đọc, người xem luôn tìm thấy được sự lạc quan, yêu đời, niềm tin vào tương lai của nhân dân lao động. Họ tạo tiếng cười trên sân khấu để thỏa mãn nhu cầu, nguyện vọng trong đời sống hiện thực họ không có được. Đó cũng là bản chất của nhân dân ta, đặc biệt là người lao động nghèo khổ ngay khi họ phải chịu thiệt thòi, cực nhọc. Những mảng trò Hề chèo có giá trị tích cực, trước hết biểu hiện ở tiếng cười mua vui, giải trí, mang tính chất thoải mái, nhẹ nhàng, không căng thẳng: “đòn Chèo sâu sắc, quyết liệt mà không thâm độc, chân thực thẳng thắn mà không quát quéo, đánh vào cái phản động, cái xấu xa có tính chất nguyên tắc mà không soi mói bêu riếu cá nhân” [3; tr.65].

2.2.2. Tiếng cười mỉa mai, chế giễu những thói hư, tật xấu

Những thói hư, tật xấu trong đời sống xã hội được phơi bày trên sân khấu Chèo đi ngược lại với lý tưởng cao đẹp của nhân dân. Hề chèo hướng tiếng cười mỉa mai châm biếm vào những trò nhố nhăng trong xã hội, góc khuất của cảnh bình yên của làng quê, thôn xóm. Cái xấu trong bản chất của các đối tượng được che đậy bằng cái vỏ tưởng chừng

như cao cả, tốt đẹp. Tiếng cười ở đây không dừng ở mức độ mua vui, giải trí khôi hài mà mang ý nghĩa sâu sắc hơn: phê phán những thói xấu tồn tại trong đời sống, tâm thức cộng đồng và trong chính bản thân mỗi người.

Đọc và xem Chèo cổ, đặc biệt ở các trích đoạn Hề chèo, chúng ta thấy một lớp các thầy “ròm” được đặc biệt chú ý khai thác. Họ là những người “thầy” được ít nhiều sự kính trọng nhưng thực chất lại dốt nát, tham lam, khoác lác và hay nguy biện. Đó là thầy phù thủy sợ ma xưng danh: “Làm thầy từ năm mười một/ Đến năm nay là sáu mươi mốt/ Mới có một người mời/ Ấy thế mới gọi là thỉnh thoảng” [1; tr.192]; hay ông thầy lang băm học lỏm được một vài thứ thuốc cũng đã tự xưng có thể “cứu nhân độ thế”: “Tôi ăn lộc thánh mát tay, cứu bệnh người khắp mặt. Nếu tôi chữa khỏi bệnh cụ thì cô tính sao?” [3; tr.248], “nào cô hậu tạ tôi đi” [2; tr.249], “... - Một chén sẽ đỡ, hai chén khỏi hẳn. Chưa khỏi thì chén nữa/ Vài chén có khỏi không thầy?/ Vài chén không khỏi thì mười chén/ Thế mười chén mà vẫn không khỏi thì sao?/ Mười chén chưa khỏi ấy à? Thì nghĩa địa, nghĩa địa, nghĩa địa.” [3; tr.249]... Bên cạnh đó, các nhân vật Hề chèo hướng sự phê phán, công kích của mình vào những hủ tục, thói hư tật xấu tồn tại dai dẳng khác, chẳng hạn như cờ bạc: “Làm trai không thiếu gì nghề chơi/ Cờ bạc đa mang mất giá người/ Được dăm quan kẻ vay người mượn/ Thua vào năm chục rấp tìm nơi” [1; tr.63]. Thế cho nên mới phải chịu cảnh lang thang, trốn tránh: “Anh em theo đuổi rình cho kịp/ Tìm đường trốn tránh lánh nơi xa/ Chạy lên núi sơn lâm cùng cốc/ Giở ra về bắt được nó không tha” [1; tr.63]; hay thói đa thê: “Thưa bác, con vất vả cái đặng vợ con. Trước kia con đã lấy chị hàng gà, tưởng rằng bói chải ra làm ăn, không ngờ chị ấy ở ra lòng nọ, mỏ kia. Con bỏ chị hàng gà, con lấy chị hàng nón. Tưởng rằng lá lành đùm lá rách nuôi nhau, không ai ngờ chị ấy lại ở ra vành nọ cạp kia. Con bỏ chị hàng nón con lấy chị hàng sơn, tưởng rằng vợ chồng gắn bó nuôi nhau, không ngờ chị ấy ra lòng ở bôi bác...” [1; tr.95] và tư tưởng gia trưởng độc đoán “cha mẹ đặt đâu con ngồi đó” của xã hội xưa... Đây là sự lời nhức nhối, đúng hơn là bảo ban đưa em gái sắp bị ép gả chồng của nhân vật Cả Sút: “... Cha mẹ đặt đâu con xin ngồi đấy. Đặt vào chỗ êm đẹp thì chớ, nhờ ông ấy đặt mày vào đóng chồng, đóng gai mày cũng ngồi thì liệu có thùng ruột mày ra không?” [7; tr.215]. Lời của Cả Sút tưởng thô kệch, cái bữ môi, dài giọng của Cả Sút có phần ngớ ngẩn, khôi hài, nhưng kì thực lại hết sức thực tế, sâu sắc.

Như thế, qua ngôn từ, lời lẽ tếu táo và điệu bộ tức cười, gây cười của các nhân vật Hề chèo, xã hội phong kiến bất công, thói nát cùng muôn mặt của đời sống tâm hồn, tình cảm và sinh hoạt đời thường của người lao động xưa được phản ánh, phơi bày cụ thể. Phàm trừ cái hài được biểu hiện, khai thác không chỉ qua tiếng cười hài hước bất giác bật lên khi người đọc, người xem chứng kiến, nghe, xem các lời lẽ, điệu bộ ấy; mà còn qua cái cách mà tác giả dân gian bài trí sân khấu chèo, xây dựng các nhân vật Hề chèo.

2.2.3. Tiếng cười đã kích, phê phán tầng lớp thống trị

Với tư cách là đại diện cho nhân dân, Hề chèo xuất hiện trên sân khấu Chèo cổ với nhiều vai trò, “sứ mệnh” khác nhau. Tự bản thân mỗi nhân vật Hề chèo đã là hiện thân của cả một khối mâu thuẫn, đối lập lớn đang xung khắc, đấu tranh với nhau. Chưa nói đến trang phục nhỏ nhặt một cách có chủ ý, sự nhanh nhẹn và chậm chạp, hóm hỉnh và khờ khạo, dí dỏm và áp úng, kiệm lời... của các nhân vật Hề chèo đã gây sự chú ý, đã tạo nên sự tức cười, gây cười. Ngoa ngôn của các nhân vật Hề chèo mới nghe qua tưởng vô thưởng vô phạt, đôi khi “xác láo”, mạo phạm đến người khác. Điều bộ vừa trịnh thượng, vừa khúm núm hèn yếu của Hề chèo khi tán dương, nịnh bợ bọn quan lại thực chất là cố ý “phỏng nhại” thái độ, nhân cách đốn mạt của chính các “bề trên” đó. Hề chèo, do đó, là các nhân vật có ý nghĩa “phản thân”. Tiếng cười đã kích, phê phán bọn thống trị qua sự thể hiện của các nhân vật Hề chèo có ý nghĩa kép.

Bọn quan lại, chức dịch ở nông thôn thường tự coi mình có vị trí và phẩm chất cao quý, sánh ngang với Trời, Tiên, Phật; nhưng trên chiếu Chèo, nhân dân lao động đã thắng tay hạ bệ chúng. Từng lời, từng chữ của Hề chèo nghe tưởng nhẹ nhàng, bông lơn nhưng ẩn sâu trong đó là nỗi căm phẫn, sự đả phá sâu sắc. Trong *Hề theo Từ Thức* có đoạn: “- Trong đây có nhiều tiên lắm thầy ạ! Tiên mẹ công tiên con đang chí chóc cắn đuôi nhau” [1; tr.77]. Hình ảnh “tiên mẹ công tiên con chí chóc cắn đuôi nhau” là hình ảnh mang tính hài hước, độc đáo đem lại những tràng cười sảng khoái, nhưng trong cái cười ấy, người ta thấy hiện lên bức tranh xã hội phong kiến - xã hội “cá lớn nuốt cá bé”. Ở đó, bọn quan lại thống trị dùng mọi thủ đoạn để tranh giành quyền lực, lợi ích về mình, nhưng lại trốn tránh trách nhiệm. Trích đoạn *Chuyện cây cối* có đoạn bầu bán “cá nhân” mà “xã hội”, “cây cối” mà “con người” qua giọng điệu “ve ve ve ve” thế này: “... Bầu anh khán thị/ Bảo chó có thị thường/ Vốn thị nay to lực thị xương/ Thị ra làng đây thì tha hồ dân bóp nặn/ Thị dặn để cho anh Quýt/ Quýt không nhận bảo để anh Hồng/ Hồng giận lên đỏ mặt tía tai/ Hồng làm khán cho làng được Cây/ Còn anh Dừa thì chỉ nói gai/ Lương lính hôm nay cho đến ngày mai/ Đóng góp nặng, anh Mít xơ ra cả/ Anh Ổi thì sành, anh Dừa thì cùi/ Anh Bứa thì nói ngang/ Anh Cau thì trẻ nãi/ Anh Chuối thì sẵn tiền làng, chuối lấy chuối tiêu/ Quýt với cam túi múi ít nhiều/ Làng tính sổ Quýt làm Cam chịu/ Anh Khế thì ra điều đầu dụ/ Cả làng cây có anh Sung khỏi điều vát vả/ Cửa nhà sung túc không lo/ Làng được Cây, lắm kẻ được nhờ/ Lắm bông lộc anh Sung lại sướng” [1; tr.117, 118].

Trong nghệ thuật Chèo cổ Việt Nam, nhân dân lao động đã phản ánh nguyện vọng, mong ước của mình, biến những cái tiêu cực thành hành động tích cực, sử dụng Hề chèo là vũ khí chống lại cái xấu, cái ác, tạo điều kiện cho cái thiện, cái chính nghĩa tồn tại. Tuy nhiên, ta phải thấy được rằng, Hề chèo cũng như Chèo đề cập không nhiều đến vua chúa,

đặc biệt trong thời kì đầu vì “bởi lẽ cái kiểu ra đòn có liều lượng, tùy đối tượng, vì căm ghét sự áp bức bóc lột hơn là nhằm vào những cá nhân tay sai, nên mũi nhọn thường chĩa vào những thủ đoạn tàn bạo, những tư tưởng xấu xa, những hành động đê tiện của bè lũ phong kiến” [3; tr.51].

Một trong những vở chèo cổ tiêu biểu phơi bày, đả kích sâu cay bọn quan lại, chức dịch hống hách, cửa quyền và dốt nát là *Quan Âm Thị Kính*. Trong, *Quan Âm Thị Kính*, chúng ta gặp cả một hệ thống tầng lớp thống trị mục ruỗng, thối tha ở nơi làng quê, đứng đầu trong số chúng là tên Xã trưởng hách dịch, dâm ô vô độ: “Tốt nái gớm, này nhà Đốp! Hôm nào mát trời cho tao sang gửi một đứa nhé” [2; tr.156]. Trước bản chất đê tiện, bản thiêu, nói năng hàm hồ của hắn, người nghệ sĩ dân gian xưa đã xây dựng lên nhân vật mẹ Đốp chua ngoa, đánh đá, luôn biết cách làm bề mặt tên Xã trưởng một cách khôn khéo: “Áy chết, thầy là người trên sao ăn nói sàm sỡ, hồ đồ. Bố cháu mà nghe thấy thì mặt thầy còn ra mặt gì?” [3; tr.156]; “Nhà cháu sáng dạ nhưng phải cái hôn tâm. Thầy làm một mạch thế thì nhà cháu nhớ sao được. Hay là thế này: nhà cháu đi trước đánh mõ, thầy theo sau thầy rao hộ” [3; tr.157]...

Ngoài Xã trưởng, đích đả kích phê phán của cái hài trong vở chèo này còn nhắm vào hàng loạt những kẻ tha hoá, đục khoét khác. Đó là tên Trương tuần chỉ chăm chăm tính toán làm sao vơ vét kiếm chác, không quan tâm đến việc canh phòng trị an, là cụ Hương “câm” chỉ lo việc vai vế lấy phần, là cụ Chánh “mù” nhưng dâm tục, cụ Đồ “điếc” nghe câu được câu chẳng... Chúng như một mớ hỗn độn đề lên nhau mà sống, tranh giành xâu xé lẫn nhau, có khi chỉ vì một chỗ ngồi ở đình làng trong lúc đợi ngả vạ; còn đối với công việc của dân thì không lo tính tới. Bản chất vô trách nhiệm, nhố nhăng của bọn này được phơi bày dưới sự thông minh, ứng đối sắc sảo của nhân vật Hề. Sự chua xót, cay đắng hiện lên trên từng câu chữ tưởng chừng để mua vui ấy với hình ảnh người dân lao động chịu kiếp đọa đầy cả về mặt tinh thần lẫn thể xác.

Có thể nói rằng, thế giới “châm chọc” của Hề chèo nói riêng và nghệ thuật Chèo cổ nói chung là những người nông dân, những người lao động, bọn lý dịch cường hào, bọn địa chủ ác bá. Trong vai Hề chèo, người nông dân có cách nhìn độc đáo, riêng đối với bọn quan lại, vua chúa đương thời, họ đưa những câu trào lộng, đặc biệt là việc khai thác cái hài vào thân kịch để miếnng đòn trò trở nên thấu đáo và sâu sắc hơn.

2.2.4. “Tiếng cười ra nước mắt” trong Chèo cổ

Theo đánh giá của các nhà nghiên cứu, Chèo cổ Việt Nam mang những đặc sắc riêng, là sự kết hợp giữa hai yếu tố bi - hài trong các vở diễn, biểu hiện ở các lớp, tình tiết, nhân vật. Xét về mặt giá trị, cái hài không chỉ dùng tiếng cười để châm biếm, đả kích, phê phán những cái xấu, những hiện tượng “chướng tai, gai mắt” mà còn là công cụ, yếu tố giúp

nhấn thêm cho cái bi “sâu hơn”, là “tiếng cười ra nước mắt” trong nghệ thuật Chèo cổ. Chúng ta có thể kể đến các trích đoạn như: Lão Sùng “đùa” ông Mãng, lớp “giết chồng” của chèo Quan Âm Thị Kính, đoạn Hề mời hát bài *Cu lớn cu bé*, lớp Lưu Bình gặp Trù Phòng khi sang nhờ bạn...

Cái hài trong Chèo cổ phản ánh tinh thần lạc quan của nhân dân lao động trước hiện thực cuộc sống bằng cách đan xen các lớp Hề trong các vở diễn. Ví như trong không khí thương cảm xót xa trước cái điên dại nửa giả nửa thật của Xúy Vân là hình ảnh nhân vật thầy phù thủy “sợ ma” xen vào; trong trích đoạn *Quan Âm Thị Kính*, bên cạnh số phận hẩm hiu của Thị Kính là sự lồng ghép những yếu tố gây cười, mang bản chất của cái hài nhằm giảm bớt căng thẳng trong tích trò. Đó là hình ảnh một Thị Mầu lẳng lơ không biết xấu hổ; là màn bắt khoán nhỏ nhắn, hỗn độn của bọn quan lại lí dịch; là sự đối đáp dí dỏm, thông minh, ngoa ngoắt của mẹ Đốp với tay Xã trưởng ngu dốt, hách dịch, dâm ô nhưng thích thể hiện.

Khi cười cái xấu, nghĩa là chúng ta đứng trên quan điểm của cái đẹp để nhìn nhận, đánh giá các sự kiện, sự việc, hiện tượng của đời sống để nhận rõ bản chất của các giá trị, để hoàn thiện chính mình. Sự đan xen cái bi - hài, đúng ra là pha trộn cái hài vào cái bi trong Chèo cổ, có tác dụng làm giảm nhẹ sự tọc lụy, nhốn nháo, bi thương của kiếp người; là sự an ủi, vỗ về, giải thoát con người khỏi những vướng bận về tư tưởng, tinh thần. Tuy nhiên, cái hài cũng trong Chèo cổ làm khắc sâu cái bi trong hiện thực, những nỗi cơ cực mà người dân phải gánh chịu trước những thế lực bề trên, những cái xấu bao trùm lên cuộc sống của họ. Chèo cổ nói riêng và các loại hình nghệ thuật nói chung phản ánh hiện thực nhưng đồng thời cũng nói lên khát vọng, mong muốn hướng đến một cuộc sống tốt đẹp mà hiện tại họ chưa có được. Việc đan xen, kết hợp hai yếu tố bi - hài là nét đặc sắc của Chèo, trong đó cái hài đóng vai trò không thể thiếu, là sản phẩm sáng tạo của nhân dân, mang bản chất tâm hồn, trí tuệ, mong ước bình dị mà thiết thực, sâu sắc của họ.

3. KẾT LUẬN

Trong cái hài, các cung bậc và mức độ của tiếng cười biểu thị cho những giá trị của nghệ thuật Chèo cổ Việt Nam. Ở mức độ thứ nhất: Tiếng cười mang tính chất hài hước, giải trí, mua vui, phản ánh tinh thần lạc quan trong đời sống của nhân dân lao động còn nhiều khó khăn, cực khổ. Ở mức độ thứ hai, tiếng cười mang ý nghĩa xã hội sâu sắc hơn: đó là sự chế giễu, mỉa mai những thói hư tật xấu trong đời sống. Ở mức độ thứ ba, đây cũng là giá trị cao nhất, tiếng cười nhằm mục đích đả kích giai cấp thống trị chà đạp lên cuộc sống của con người. Ngoài ra, Chèo cổ còn bao chứa những “tiếng cười ra nước mắt”. Những biểu hiện và giá trị của cái hài trong nghệ thuật Chèo cổ Việt Nam mang tính chất và đặc trưng nét tư duy của nhân dân lao động tuy bình dị nhưng giàu ý nghĩa.

Dĩ nhiên phạm trù cái hài, tiếng cười hài hước trong Chèo cổ không phải không có hạn chế. Việc sử dụng các yếu tố tục, thô thiển, diễn tả thiếu tế nhị, nhiều mảng trò xây dựng chưa có sự chuẩn bị kỹ lưỡng về mặt nội dung, không đánh trúng vấn đề, còn hời hợt, chỉ giải phóng con người về mặt tinh thần, chưa có những hành động để cải tạo hiện thực... phần nào cũng làm giảm giá trị nghệ thuật, giá trị tư tưởng của loại hình diễn xướng dân gian rất được ưa thích này. Tuy nhiên, với những nét đẹp và giá trị vốn có, nghệ thuật Chèo cổ nói chung và Hề chèo nói riêng luôn là vốn quý trong kho tàng văn hóa dân tộc.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Hà Văn Cầu (1972), *Hề Chèo*, - Nxb Trẻ, Hà Nội.
2. Trần Việt Ngữ, Hoàng Kiều (1964), *Bước đầu tìm hiểu sân khấu Chèo*, - Nxb Văn hóa nghệ thuật.
3. Trần Việt Ngữ, Hoàng Kiều (1967), *Bước đầu tìm hiểu tiếng cười trong Chèo cổ*, - Nxb Khoa học xã hội, Hà Nội.
4. Trần Việt Ngữ (2012), *Kim Nham: Chèo cổ*, - Nxb Văn hóa Thông tin, Hà Nội.
5. Đặng Quốc Nhật (1974), *Tiếng cười trên sân khấu truyền thống*, - Nxb Khoa học xã hội, Hà Nội.
6. Nhiều tác giả (2003), *Giáo trình mỹ học đại cương*, - Nxb Giáo dục, Hà Nội
7. *Tuyển tập Chèo cổ* (1976), - Nxb Văn hóa, Hà Nội.

THE AESTHETIC VALUE OF THE HUMOR IN THE ART OF VIETNAMESE ANCIENT CHEO

Abstract: Cheo is a folk art form that contains deep meanings, reflecting the spiritual life of the ancient Vietnamese. Through the "comedy" laughter, ancient Cheo art brings aesthetic value, making it inherently unmixed in any types of folk opera. Understanding the aesthetic value of comedy in ancient Cheo art in Vietnam is the basis and conditions to preserve and develop the cultural values of Cheo in particular and folklore forms in general in the current period.

Keywords: Ancient Cheo, aesthetic value, humor, laughing.

NÂNG CAO HIỆU QUẢ DẠY HỌC TIẾNG VIỆT Ở TIỂU HỌC THÔNG QUA HOẠT ĐỘNG SÂN KHẤU HÓA TÁC PHẨM VĂN HỌC

Vũ Thị Thương, Ngọc Thị Thu Giang

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: *Tiểu học là cấp học nền tảng cho việc hình thành, phát triển nhân cách con người, phân môn Tiếng Việt là một trong những môn học quan trọng và cần thiết nhất. Tuy nhiên, chương trình sách giáo khoa hiện nay đang là chương trình năm 2000, dạy học theo hướng chú trọng nội dung: giáo viên là người truyền đạt tri thức và học sinh tiếp thu thụ động những tri thức đó. Vì thế, khi học tiếng Việt, hầu như các em chưa thực sự hứng thú với môn học, kiến thức tích lũy được khó khắc sâu. Sân khấu hóa là một hình thức tổ chức dạy học mới, là sân chơi để học sinh có cơ hội trau dồi, phát triển các kỹ năng như hát, múa, kể chuyện, diễn kịch..., giúp các em thêm sự tự tin và bộc lộ trí tưởng tượng, tư duy sáng tạo; khơi dậy tình yêu tiếng Việt, yêu văn học. Bài viết tập trung vào việc tổ chức hoạt động sân khấu hóa một số tác phẩm văn học trong phân môn Tập đọc ở Tiểu học.*

Từ khóa: *Dạy học Tiếng Việt, sân khấu hóa, tác phẩm văn học.*

Nhận bài ngày 18.3.2019; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 10.4.2019.

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

1. MỞ ĐẦU

Tiểu học là cấp học nền tảng trong việc hình thành, phát triển nhân cách con người. Ở bậc học này, tiếng Việt là một trong những môn học quan trọng và cần thiết. Việc học tiếng Việt sẽ giúp các em hình thành và phát triển tư duy ngôn ngữ, trang bị cho các em kỹ năng giao tiếp (nghe, nói, đọc, viết). Trong thời đại xã hội ngày càng phát triển, trẻ em không chỉ tiếp thu kiến thức thông qua các văn bản được học trong sách giáo khoa mà còn tiếp thu lượng kiến thức lớn từ những nguồn khác như đài báo, Internet, các phương tiện thông tin đại chúng... Chương trình sách giáo khoa hiện nay đang là chương trình năm 2000, dạy học theo hướng nội dung: giáo viên là người truyền đạt tri thức và học sinh tiếp thu thụ động những tri thức đó. Với một số văn bản khó, các em mới chỉ dừng lại ở mức độ nhận diện và hiểu nghĩa đơn giản của từ, câu, chưa rút ra được nội dung, ý nghĩa của bài học. Do đó, môn học chưa thực sự kích thích được tư duy, sáng tạo của các em. Hơn nữa

đối với một số học sinh, khi học tiếng Việt, đặc biệt là các tác phẩm văn học, các em thường cảm thấy khô khan, khó ghi nhớ nội dung kiến thức, dẫn đến tình trạng cảm thấy chán nản, không có hứng thú học tập.

Những năm gần đây, nhiều giáo viên đã rất chú trọng đến việc đổi mới phương pháp dạy, nhằm phát triển năng lực học sinh cũng như khơi dậy tình yêu đối với môn tiếng Việt. Sân khấu hóa là một hình thức tổ chức dạy học mới, là sân chơi để học sinh có cơ hội trau dồi, phát triển các kỹ năng như hát, múa, kể chuyện, diễn kịch..., giúp các em thêm sự tự tin và bộc lộ trí tưởng tượng, tư duy sáng tạo của các em để tác phẩm trở nên hấp dẫn, lôi cuốn hơn. Từ đó khơi dậy tình yêu tiếng Việt, yêu văn học của các em. Với hình thức dạy học này, tôi tin rằng sẽ kích thích sự hứng thú, tìm tòi, khám phá của học sinh trong các giờ học tiếng Việt tưởng như không có gì hấp dẫn. Bài viết tập trung vào việc tổ chức hoạt động sân khấu hóa một số tác phẩm văn học trong phân môn Tập đọc ở Tiểu học.

2. NỘI DUNG

2.1. Những đặc trưng của tác phẩm văn học và hình thức sân khấu hóa

Tác phẩm văn học là công trình nghệ thuật ngôn từ, kết quả của tiến trình lao động nghệ thuật (hoạt động sáng tác) của cá nhân nhà văn hoặc kết quả của nỗ lực sáng tác tập thể.

Về nội dung, tác phẩm văn học là một bức tranh sống động về cuộc sống con người. Qua bức tranh đó, người viết muốn gửi gắm những tình cảm, tư tưởng và thái độ của mình trước cuộc sống. Bằng những ngôn từ được viết nên, người đọc hiểu được cuộc sống con người và đồng thời cũng hiểu được tâm hồn, tư tưởng, tình cảm, thái độ của tác giả. Tác phẩm văn học có nhiều nội dung khác nhau, từ những câu chuyện đời thường của cuộc sống cho đến cả những câu chuyện mang tính chất “khác thường” như những vị thần, ông bụt, bà tiên..., nhưng đằng sau mỗi câu chuyện đều ẩn chứa giá trị sống, những quan điểm về vũ trụ, nhân sinh. Về hình thức, tác phẩm văn học là nghệ thuật của ngôn từ. Ngôn từ nghệ thuật tồn tại dưới hai dạng: dạng nói - truyền miệng (văn học dân gian) và dạng viết - ghi lại văn tự (văn học viết). Về qui mô loại hình, thể loại văn học rất đa dạng... tất cả đều tồn tại với quy cách một tác phẩm văn học, độ dày, mỏng, ngắn, dài không quyết định giá trị của chúng. Tác phẩm văn học được chia thành ba thể loại chính: tự sự, trữ tình và kịch.

Nhìn chung, tác phẩm văn học là những sáng tạo tập thể của các tầng lớp dân chúng trong các xã hội, thể hiện đời sống văn hóa, tinh thần của các cộng đồng dân tộc trên thế giới. Chúng mang những đặc trưng khác biệt và những giá trị to lớn như giá trị nhận thức, giá trị nghệ thuật và giá trị giáo dục.

Sân khấu là loại hình nghệ thuật tổng hợp. Nó mang trong mình những nội dung phong phú, đa dạng về cuộc sống, từ triết học, mỹ học, sử học, dân tộc học, xã hội học đến chính trị, đạo đức, tôn giáo... với bao niềm vui, nỗi buồn, thương, yêu, hờn, giận, khát vọng, ước mơ và hi vọng của con người... Nghệ thuật sân khấu là toàn bộ thế giới tinh thần và vật chất của con người, được thể hiện bằng sáng tạo, diễn xuất của nghệ sĩ ở trên sân khấu. Thông qua nghệ thuật sân khấu, người ta hiểu hơn về cái đẹp, cái xấu, cái thiện, cái ác... giúp con người có sức mạnh, niềm tin để vươn lên cái cao cả, hoàn thiện cuộc đời. Nghệ thuật sân khấu mở cho ta thấy cuộc sống tinh thần và cảm xúc phong phú của con người, khiến con người giao cảm với cái đẹp, hòa mình vào những cảm xúc thăng hoa của vở diễn.

Sân khấu hóa là những hoạt động đại chúng (chính trị, văn hóa, giáo dục...) được tiến hành theo đặc trưng của nghệ thuật sân khấu. Các nội dung sinh hoạt (có chủ đề) được chuyển tải liên tục, chặt chẽ bằng nghệ dựng cảnh và biểu diễn. Sân khấu hóa tác phẩm văn học tức là vận dụng hình thức nghệ thuật sân khấu để tái hiện lại các nhân vật, sự kiện hay nội dung của một đoạn trích hoặc cả một tác phẩm văn học.

Hiện ở nhiều trường phổ thông ở các tỉnh thành, nhất là các trường trên địa bàn Hà Nội, ngoài việc thường xuyên mời các diễn giả, nhà văn, nhà thơ, nhà nghiên cứu phê bình nghệ thuật về nói chuyện, tổ chức các câu lạc bộ học sinh với văn thơ, học sinh với nghệ thuật dân gian..., hoạt động “sân khấu hóa trường học” đang ngày càng phổ biến, trở thành một hình thức dạy học hiệu quả, vừa nâng cao nhận thức, mức độ thụ cảm, vừa phát huy khả năng, kỹ năng diễn xuất của học sinh. Các hoạt động “sân khấu hóa trường học” ở trường THPT Chuyên ngữ Hà Nội do TS. Nguyễn Quang Trung gây dựng, thực hiện từ nhiều năm qua đã trở thành phong trào, nhận được sự hưởng ứng rộng rãi cả từ phía giáo viên lẫn học sinh.

Sân khấu hóa tác phẩm văn học ở bậc Tiểu học, do đặc thù lứa tuổi và mức độ, yêu cầu giáo dục, nên không quá coi trọng các quy định chặt chẽ, có tính “chuyên nghiệp hóa” về trang phục, khả năng diễn xuất hay dựng cảnh, bài trí sân khấu... Mục đích lớn nhất của sân khấu hóa tác phẩm văn học ở trường Tiểu học là thay đổi cách dạy, cách học; tạo không khí để học sinh tiếp cận, làm quen, thể hiện các năng lực của mình, trong đó có năng lực thụ cảm tác phẩm. Một số hình thức sân khấu hóa tác phẩm văn học tiêu biểu có thể vận dụng tại Tiểu học như:

- *Đóng kịch*: Giáo viên lựa chọn một số văn bản hay tác phẩm tiêu biểu, phù hợp với học sinh. Học sinh dựa trên nội dung câu chuyện, đóng vai, hóa thân thành các nhân vật trong câu chuyện và tái hiện lại câu chuyện đó.

- *Hát múa*: Học sinh lựa chọn, tìm hiểu các bài hát có nội dung liên quan đến nhân vật hoặc nội dung câu chuyện để thể hiện

- *Kể chuyện*: Hình thức tương tự với đóng kịch. Tuy nhiên với hình thức này, người kể chuyện là một người độc lập, kể câu chuyện xuyên suốt từ đầu đến cuối. Học sinh khác đóng vai các nhân vật và đóng hoạt cảnh để giúp người kể chuyện tái hiện lại văn bản

2.2. Vai trò của sân khấu hóa tác phẩm văn học ở Tiểu học

2.2.1. Sự cần thiết của việc đọc - hiểu nội dung văn bản trong phân môn Tập đọc

Đọc hiểu là hoạt động đọc và giải mã các tầng ý nghĩa của văn bản thông qua khả năng tiếp nhận của học sinh. Đọc hiểu là tiếp xúc với văn bản, hiểu được nghĩa hiển ngôn, nghĩa hàm ẩn, các biện pháp nghệ thuật, thông hiểu các thông điệp tư tưởng, tình cảm của người viết và giá trị tự thân của hình tượng nghệ thuật. Đối với học sinh tiểu học, đọc trở thành một đòi hỏi cơ bản, đầu tiên đối với người đi học. Trước hết là trẻ phải học đọc, sau đó trẻ phải đọc để học. Đọc giúp trẻ chiếm lĩnh ngôn ngữ và học tập. Nó tạo điều kiện để cho học sinh có khả năng tự học và học tập suốt đời. Nó là một năng lực không thể thiếu trong xã hội hiện đại. Trong quá trình học các môn học khác, đọc hiểu là phương tiện, là chìa khóa nhưng cũng đồng thời là mục tiêu của môn học. Trả lời câu hỏi sau một thông tin, một bài học là một hành động rèn kỹ năng đọc hiểu. Nói cách khác, việc thực hiện nhiệm vụ của chương trình Tiểu học thực chất là rèn kỹ năng đọc hiểu cho học sinh. Học sinh tiếp nhận và tìm tòi tri thức cũng đều thông qua quá trình trả lời các câu hỏi. Hệ thống câu hỏi đó nếu học sinh không có các kỹ năng cơ bản của đọc hiểu sẽ không thể hoàn thành. Do đó, đọc hiểu là một trong những năng lực cần được chú trọng nhiều hơn trong dạy học. Như vậy, trong thời đại ngày nay, năng lực đọc hiểu đóng vai trò quan trọng trong mọi lĩnh vực của cuộc sống, đặc biệt là đối với học sinh Tiểu học.

2.2.2. Sân khấu hóa tác phẩm văn học - Hình thức dạy học mới lạ, hấp dẫn cho tiết học Tập đọc và Kể chuyện

Mỗi bài *Tập đọc* có thể là một câu chuyện, một mẩu chuyện nhỏ, cũng có thể là một trích đoạn trong một tác phẩm văn học nào đó. Nhưng chung quy lại, mỗi bài đọc đều có một thông điệp, ý nghĩa riêng mà học sinh cần lĩnh hội. Thực tế hiện nay, khi dạy phân môn *Tập đọc*, hầu như các em chưa thực sự hứng thú với tiết học. Với một số văn bản khó, các em mới chỉ dừng lại ở mức độ nhận diện và hiểu nghĩa đơn giản của từ, câu, chưa rút ra được nội dung, ý nghĩa của bài đọc. Hệ thống câu hỏi của các bài đọc trong sách giáo khoa đã bám sát nội dung bài nhưng lại chưa thực sự kích thích được tư duy, sáng tạo của các em, từ đó dẫn đến việc chưa phát triển được năng lực đọc hiểu cho học sinh. Bên cạnh đó, phương pháp và hình thức dạy học còn khô khan, không có sự sáng tạo khiến học sinh

cảm thấy nhàm chán, khó hiểu sâu, hiểu kĩ văn bản. Vì vậy, hình thức sân khấu hóa là cầu nối giữa học sinh với tác phẩm văn học, giúp khơi dậy sự hứng thú, sự đam mê, tìm tòi ở học sinh.

Theo PGS.TS. Trần Thị Tuyết Oanh “*Đóng kịch là phương pháp dạy học, trong đó giáo viên tổ chức quá trình dạy học bằng cách xây dựng kịch bản và thực hiện kịch bản đó nhằm giúp học sinh hiểu sâu sắc nội dung học tập*” [4; tr.173].

Trong cuốn *Dạy học và phương pháp dạy học trong nhà trường*, tác giả Phan Trọng Ngọ đã đề cập đến phương pháp đóng kịch: “*Phương pháp kịch trong dạy học là giáo viên cung cấp kịch bản và đạo diễn học viên hành động theo các vai diễn. Qua đó họ học được cách suy nghĩ, thể hiện thái độ và hành động cũng như các kĩ năng ứng xử khác của nhân vật trong kịch bản*” [2; tr.283].

Đối với môn *Tiếng Việt* nói chung và phân môn *Tập đọc* cũng như *Kể chuyện* nói riêng, “sân khấu hóa” tức là học sinh được tham gia đóng vai, hóa thân vào các nhân vật trong câu chuyện hay trong các tác phẩm văn học. Người giáo viên khi đó vai trò đảm nhiệm phụ trách phần kịch bản hoặc hướng dẫn học sinh viết kịch bản. Bằng việc nhập vai vào các nhân vật, học sinh có cơ hội chủ động tìm hiểu, lĩnh hội kiến thức và được hoạt động trực tiếp trong suốt hoạt động hóa thân vào nhân vật của mình; từ đó giúp học sinh liên hệ đến các vấn đề liên quan một cách cụ thể để phát huy vốn kinh nghiệm sống của bản thân thông qua việc phân tích, tranh luận các tình huống; giúp các em phát triển được các năng lực của bản thân như năng lực phân tích, sáng tạo, kĩ năng hợp tác, làm việc nhóm...

2.3. Vận dụng hình thức sân khấu hóa vào phân môn *Tập đọc* ở Tiểu học

Trong khuôn khổ của bài viết, chúng tôi xin trình bày một ví dụ mẫu về việc áp dụng hình thức sân khấu hóa vào phân môn *Tập đọc* lớp 5, bài *Một vụ đắm tàu* (A-mi-xi)

Bước 1: Giáo viên xác định nội dung, mục tiêu của bài học để lựa chọn văn bản, xây dựng kịch bản hoặc hướng dẫn học sinh tự xây dựng kịch bản

Để HS có thể đọc hiểu tốt một văn bản thì GV cần xác định được nội dung, mục tiêu bài học:

a. Kiến thức

- HS hiểu được ý nghĩa câu chuyện: Ca ngợi tình bạn giữa Ma-ri-ô và Giu-li-ét-ta; sự ân cần, dịu dàng của Giu-li-ét-ta và đức hi sinh cao thượng của cậu bé Ma-ri-ô.

b. Kĩ năng

- Kĩ năng làm việc nhóm.

- Kỹ năng tìm kiếm, khai thác thông tin.
- Kỹ năng giải quyết vấn đề, kỹ năng giao tiếp.

c. Thái độ

- Tinh thần ham học hỏi, khám phá kiến thức.
- Bồi dưỡng tình cảm, lòng tốt bụng, yêu thương con người.
- HS hào hứng với tiết học.

GV cần hướng dẫn, yêu cầu HS đọc và tìm hiểu trước về văn bản đó. Với sự chuẩn bị bài kỹ trước đó, khi lên lớp, dưới sự dẫn dắt của GV, HS có khả năng xây dựng kịch bản dựa trên nội dung bài đọc và sự chuẩn bị của bản thân.

Bước 2: Giáo viên chia nhóm yêu cầu tái hiện nội dung tác phẩm bằng hình thức tùy chọn (diễn kịch, kể chuyện...), xây dựng kịch bản

GV phân chia lớp học thành các nhóm tùy vào số lượng các nhân vật, hoạt cảnh liên quan đến tác phẩm.

Trong bài *Một vụ đắm tàu* có hai nhân vật chính là Ma-ri-ô và Giu-li-ét-ta, cùng một số nhân vật quần chúng trên tàu. Vì thế, GV có thể chia nhóm 8 người (gồm cả những người phụ trách sau hậu trường).

GV hướng dẫn HS xác định mục đích, nhiệm vụ, cách tiến hành, những công việc cần làm, dự kiến thời gian, trang phục, đạo cụ, kinh phí...

Bước 3: Các nhóm thảo luận, xây dựng kịch bản, thông qua kịch bản với giáo viên

- Các nhóm triển khai, thảo luận để lên kịch bản hoàn chỉnh.
- Các nhóm thông qua nội dung kịch bản đã xây dựng với GV. Kịch bản cho phép có sự sáng tạo tuy nhiên vẫn phải dựa trên nội dung, mạch chính của câu chuyện.
- GV chỉnh sửa, bổ sung để hoàn thiện kịch bản.

Bước 4: Các nhóm hoàn thiện kịch bản, phân công vai diễn và luyện tập. Giáo viên có nhiệm vụ giám sát, kiểm soát nội dung sao cho đúng với nội dung tác phẩm

- Các nhóm hoàn thiện kịch bản, phân công, chia vai diễn. GV có thể gợi ý cho các nhóm tổ chức buổi lựa chọn vai diễn để tìm ra điểm mạnh, năng khiếu của mỗi thành viên trong nhóm.

- Các nhóm phân chia công việc công bằng, mang tính tập thể, hợp tác.
- GV giám sát quá trình thực hiện của các nhóm, hỗ trợ các nhóm khi cần thiết.

Bước 5: Các nhóm được phân công lên thể hiện, tái hiện lại nội dung văn bản, tác phẩm văn học

Sau một thời gian luyện tập, GV tổ chức buổi gala sân khấu hóa. Các nhóm dựa trên sự chuẩn bị, luyện tập của mình, thể hiện phân trình diễn của nhóm.

Bước 6: Đánh giá, rút kinh nghiệm

- GV và HS đánh giá quá trình thực hiện và kết quả dựa trên các phương diện: kịch bản, sự chuẩn bị, phân trình bày của các nhóm đồng thời quan tâm đến kĩ năng hợp tác, khả năng làm việc nhóm.

- GV hướng dẫn HS rút ra nội dung bài học, ý nghĩa của câu chuyện.

- GV nhận xét, rút kinh nghiệm cho các nhóm để những hoạt động sân khấu hóa tiếp theo tốt hơn.

Để hoạt động sân khấu hoá tác phẩm văn học trong dạy học Tiếng Việt ở Tiểu học đạt hiệu quả, quy trình 6 bước này nhất thiết phải thực hiện tuần tự. Trong đó việc xây dựng ý tưởng, kịch bản, sự chuẩn bị (bao gồm cả việc hình dung điều bộ diễn xuất, phân công đóng vai, trang phục, đạo cụ tối thiểu...) đặc biệt quan trọng. GV là người chủ động, sáng tạo trong việc lựa chọn tác phẩm nào, trích đoạn nào có thể chuyển hoá; đồng thời cũng là người vất vả nhất trong việc thiết kế, tổ chức để học sinh thực hiện. Năng lực tổ chức sân khấu hóa tác phẩm, do đó, cũng cần xem là một trong những năng lực nghề nghiệp cần được phát huy, trân trọng của GV.

3. KẾT LUẬN

Sân khấu hóa là hình thức dạy học mới lạ, hiện đại, góp phần giúp cho tiết học tiếng Việt thậm chí là nhiều môn học khác trở nên thú vị, hấp dẫn hơn. Trong nghiên cứu, chúng tôi đã tìm hiểu về những đặc điểm của tác phẩm văn học và hình thức sân khấu hoá, đồng thời khảo sát, tìm hiểu về các khả năng sân khấu hoá tác phẩm trong phân môn Tập đọc, đưa ra quy trình mẫu thực hiện dạy học 1 tiết *Tập đọc* bằng hình thức sân khấu hóa. Đây có thể là một ví dụ tham khảo cho sinh viên cũng như giáo viên Tiểu học nhằm hiểu hơn về hình thức dạy học này.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Lê Phương Nga, Đặng Kim Nga (2007), Giáo trình *Phương pháp dạy học tiếng Việt ở Tiểu học*, - Nxb Giáo dục.
2. Phan Trọng Ngọ (2005), *Dạy học và phương pháp dạy học trong nhà trường*, - Nxb Đại học Sư phạm.
3. Trần Thị Tuyết Oanh (Chủ biên) (2011), Giáo trình *Giáo dục học, tập 1*, - Nxb Đại học Sư phạm.

4. Nguyễn Minh Thuyết (Chủ biên) (2018), SGK *Tiếng Việt 5*, - Nxb Bộ Giáo dục và Đào tạo, Hà Nội.
5. <https://loga.vn/bai-viet/chuyen-de-nhung-hieu-biet-co-ban-ve-tac-pham-van-hoc-4157>
6. <http://vhnthcm.edu.vn/tim-hieu-ve-nghe-thuat-san-khau/>

IMPROVING THE EFFECTIVENESS OF TEACHING VIETNAMESE IN ELEMENTARY SCHOOLS THROUGH THE PERFORMANCE ART OF SOME LITERATURE WORKS

Abstract: *Primary school is the foundation level for the formation and development of human personality. And Vietnamese is one of the most important and necessary subjects. However, the textbook program now is still a program in 2000, teaching content-oriented: The teacher is the one who teaches knowledge and students passively acquire this knowledge. Therefore, when learning Vietnamese, most of them are not really interested in the subject. Performance art is a new form of teaching organization, a playground for students to have the opportunity to cultivate and develop skills such as singing, dancing, storytelling, drama... It helps them gain confidence and express their imagination and creative thinking to make the work more attractive. And then it arouses the love of Vietnamese language. The article focuses on organizing the performance art of some literature works in the subject of Reading in Primary schools*

Keywords: *Teaching Vietnamese, performance art, literature works.*

QUAN ĐIỂM CỦA CHỦ TỊCH HỒ CHÍ MINH VỀ ĐẠO ĐỨC CÔNG VỤ VÀ ĐẠO ĐỨC NGHỀ NGHIỆP

Vũ Thị Hà

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Đạo đức công vụ và đạo đức nghề nghiệp thuộc phạm trù đạo đức cách mạng mà Chủ tịch Hồ Chí Minh thường xuyên rèn dạy đội ngũ cán bộ, công chức dưới chế độ mới. Bài viết phân tích những quan điểm của Người về các chuẩn mực đạo đức và yêu cầu về tiêu chuẩn đối với cán bộ, công chức viên chức, đồng thời nêu ra ý nghĩa của nó đối với việc rèn luyện, tu dưỡng đạo đức nghề nghiệp của giảng viên trong giai đoạn hiện nay.

Từ khoá: Chủ tịch Hồ Chí Minh; đạo đức công vụ, đạo đức nghề nghiệp.

Nhận bài ngày 11.3.2019; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 10.4.2019.

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

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Theo quan điểm của các nhà kinh điển, con người muốn sống, tồn tại và phát triển được thì cần phải lao động. Kết quả lao động như thế nào phụ thuộc rất nhiều vào đạo đức nghề nghiệp. Chủ tịch Hồ Chí Minh đã từng nhấn mạnh: Đạo đức là gốc của người cách mạng, là ngọn nguồn của sông núi... Mỗi ngành nghề trong xã hội có vị trí, vai trò và những chuẩn mực đạo đức nghề nghiệp riêng. Tuy mỗi một nghề có một chuẩn mực đạo đức riêng biệt, nhưng người hành nghề trong bất cứ lĩnh vực nào cũng phải tuân thủ đạo đức nghề nghiệp cơ bản. Đối với người giảng viên, đạo đức nghề nghiệp càng phải được coi trọng, bởi đây là nghề đặc biệt cao quý, tham gia trực tiếp vào sự nghiệp “trồng người”.

Xuất phát từ nhận định như vậy, bài viết *Quan điểm của Hồ Chí Minh về đạo đức công vụ và đạo đức nghề nghiệp* nhằm giúp mỗi người chúng ta, nhất là đội ngũ cán bộ, viên chức thấy rõ hơn tầm quan trọng của đạo đức nghề nghiệp. Từ đó hãy sống và rèn luyện đạo đức nghề nghiệp theo tư tưởng Hồ Chí Minh.

2. NỘI DUNG

2.1. Quan điểm của Chủ tịch Hồ Chí Minh về đạo đức công vụ và đạo đức nghề nghiệp

Đạo đức, xét một cách tổng quát, là những tiêu chuẩn, quy chuẩn, nguyên tắc được xã hội thừa nhận, quy định hành vi, quan hệ của con người đối với nhau và đối với xã hội.

Theo đó, có thể nói, đạo đức công vụ là những giá trị đạo đức và chuẩn mực pháp lý được áp dụng cho những đối tượng cụ thể - công chức, viên chức trong hoạt động công vụ. Người công chức có đạo đức công vụ là thể hiện lương tâm và trách nhiệm của mình vì lợi ích chung và lợi ích của người khác, ý thức rõ về cái cần phải làm và mong muốn được làm vì những lợi ích đó.

Đạo đức nghề nghiệp là những quy tắc để hướng dẫn cho các thành viên ứng xử và hoạt động một cách trung thực, phục vụ cho lợi ích của nghề nghiệp và xã hội. Đạo đức nghề nghiệp là một yếu tố quan trọng để phát triển sự nghiệp. Nó quyết định khả năng tồn tại của người lao động trong thị trường lao động. Đạo đức nghề nghiệp thể hiện ngay trong cách bạn phản ứng trước những tình huống trong cuộc sống công sở hàng ngày. Cái nhìn của mỗi người về hạnh phúc sẽ quyết định mục đích sống của họ và đó sẽ là kim chỉ nam cho hành động của mỗi người trong cuộc sống cũng như trong nghề nghiệp. Sai lầm từ hành động xuất phát từ sai lầm về nhận thức. Đạo đức nghề nghiệp chỉ có ở những con người xác định đúng mục đích nghề nghiệp của mình.

Nói đến đạo đức công vụ và đạo đức nghề nghiệp ở đây chính là nói đến đạo đức của đội ngũ cán bộ, công chức viên chức. Ngay từ khi thành lập Nhà nước Việt Nam dân chủ cộng hòa, Chủ tịch Hồ Chí Minh đã đặt vấn đề phải làm sao cho tất cả cán bộ, công chức từ Chính phủ đến làng xã đều là công bộc của nhân dân, đều phải tận tụy phục vụ nhân dân. Người luôn nhấn mạnh và khẳng định, đạo đức là cái gốc của người cách mạng, của cán bộ, công chức; và đòi hỏi mỗi người, nhất là người cán bộ cách mạng, phải có đạo đức cách mạng, phải kết hợp chặt chẽ phẩm chất và năng lực, hồng và chuyên, đức và tài, trong đó đức là gốc: “Cũng như sông thì có nguồn mới có nước, không có nguồn thì sông cạn. Cây phải có gốc, không có gốc thì cây héo. Người cách mạng phải có đạo đức, không có đạo đức thì dù tài giỏi mấy cũng không lãnh đạo được nhân dân” [1, tr.252-253].

Chuẩn mực đạo đức công vụ của cán bộ, công chức Việt Nam được Chủ tịch Hồ Chí Minh, Nhà nước và nền công vụ nước ta coi là “cái nền”, “cái gốc” của đội ngũ cán bộ, công chức, bao gồm những phẩm chất sau: trung với nước, hiếu với dân; yêu thương con người; cần, kiệm, liêm, chính, chí công vô tư; tinh thần quốc tế trong sáng. Những phẩm chất đó có mối quan hệ tác động qua lại biện chứng với nhau, thiếu một phẩm chất thì người cán bộ, đảng viên không thể làm tròn nhiệm vụ do Đảng, nhân dân và cách mạng giao phó. Trong những phẩm chất đạo đức ấy, phẩm chất “*cần, kiệm, liêm, chính, chí công vô tư*” là một phẩm chất đặc biệt quan trọng, gắn liền với hoạt động hàng ngày của mọi cán bộ đảng viên.

Theo Hồ Chí Minh, *cần* là cần cù, siêng năng, chăm chỉ, ham lao động, ham học hỏi, cầu tiến bộ. Trong mọi công việc phải luôn cố gắng tìm tòi, sáng tạo, làm cho bằng được;

lao động với tinh thần độc lập, tự lực, khoa học và có kế hoạch, làm việc với tinh thần luôn đặt lợi ích của dân tộc, của Đảng lên trên lợi ích cá nhân. Người khẳng định: “Bất kỳ bao giờ, bất kỳ việc gì đều phải tính đến lợi ích chung của Đảng, phải đặt lợi ích của Đảng lên trên hết, lên trước hết, việc của cá nhân và lợi ích của cá nhân phải để lại sau” [1, tr.291]. Đối với mỗi người, khi có đức tính *cần* thì làm việc gì dù khó khăn đến mấy cũng xong, cũng hoàn thành. Đồng thời, Bác chỉ rõ, kẻ địch của *cần* là lười biếng, người lười biếng thì công việc dù dễ dàng đến mấy cũng không hoàn thành. Người cán bộ, đảng viên ham chơi, lười biếng không thu hút, lười cuốn, tập hợp được quần chúng, không lãnh đạo được nhân dân dẫn đến không làm tròn được nhiệm vụ cách mạng giao cho.

Kiệm là tiết kiệm trong lao động, tiết kiệm thì giờ, tiền của. Phải tiết kiệm từ cái to đến cái nhỏ, “không xa xỉ, không hoang phí, không bừa bãi, không phô trương hình thức, tránh chèn chén lu bù” [1, tr.636].

Liêm là luôn tôn trọng giữ gìn của công, “không xâm phạm một đồng xu, hạt thóc của Nhà nước, của nhân dân”. Phải “trong sạch, không tham lam, không tham địa vị, không tham tiền tài, không tham sung sướng. Không ham người tặng bốc mình. Vì vậy mà quang minh chính đại, không bao giờ hủ hóa”. Người chỉ ra những hành vi trái với *liêm* như cậy quyền thế mà đục khoét của nhân dân, ăn của dút, hoặc trộm của công làm của tư.

Về *chí công vô tư*, Người chỉ rõ: Khi làm bất cứ việc gì cũng đừng nghĩ đến mình trước, khi hưởng thụ thì mình nên sau, phải lo trước thiên hạ, vui sau thiên hạ. Đối lập với chí công vô tư là dĩ công vi tư, đó là điều phải đấu tranh, chống lại. Người giải thích: “Trước nhất là cán bộ các cơ quan, các đoàn thể, cấp cao thì quyền to, cấp thấp thì quyền nhỏ. Dù to hay nhỏ, có quyền mà thiếu lương tâm là có dịp đục khoét, có dịp ăn của dút, có dịp dĩ công vi tư”.

Cần, kiệm, liêm, chính, chí công vô tư có quan hệ mật thiết với nhau. Hồ Chí Minh coi *cần, kiệm* như hai chân của con người, phải đi đôi với nhau. *Cần* mà không *kiệm* chẳng khác nào “gió thổi vào nhà trống”, “nước đổ vào cái thùng không đáy”, “làm chùng nào xào chùng ấy” rốt cuộc “không lại hoàn không”. Còn *kiệm* mà không *cần* thì sản xuất được ít, không đủ dùng, không có tăng thêm, không có phát triển. *Cần, kiệm, liêm, chính* là bốn đức của con người, thiếu một đức thì không thành người; cũng như trời có bốn mùa, đất có bốn phương, thiếu một mùa thì không thành trời, thiếu một phương thì không thành đất.

Những yêu cầu cụ thể về tiêu chuẩn của người cán bộ, công chức, đặc biệt là công chức lãnh đạo, theo quan điểm Hồ Chí Minh là những chỉ dẫn vô cùng quý báu và cần thiết cho chúng ta trong giai đoạn hiện nay, nhất là trong việc phát triển nguồn nhân lực lãnh đạo, gắn với công cuộc cải cách hành chính và đổi mới tổ chức, hoạt động của bộ máy nhà nước. Đó là:

Phải tuyệt đối trung thành với sự nghiệp cách mạng. Đây là đội ngũ những người ăn lương nhà nước, là người của bộ máy nhà nước, mà Nhà nước ta là Nhà nước của nhân dân, do nhân dân, vì nhân dân. Trong bài “Đạo đức cách mạng” năm 1958, Hồ Chí Minh viết: “nói tóm tắt thì đạo đức cách mạng là: quyết tâm suốt đời đấu tranh cho Đảng, cho cách mạng, đó là điều chủ chốt nhất. Ra sức làm việc cho Đảng, giữ vững kỷ luật của Đảng, thực hiện tốt đường lối, chính sách của Đảng. Đặt lợi ích của Đảng và của nhân dân lao động lên trên, lên trước lợi ích riêng của cá nhân mình. Hết lòng hết sức phục vụ nhân dân. Vì Đảng, vì dân mà đấu tranh quên mình, gương mẫu trong mọi việc. Ra sức học tập chủ nghĩa Mác - Lênin, luôn dùng tự phê bình và phê bình để nâng cao tư tưởng và cải tiến công tác của mình và cùng đồng chí mình tiến bộ” [2, tr.285].

Thành thạo công việc. Làm bất cứ việc gì, làm bất cứ ở đâu mà không thành thạo sẽ gây ra tác hại lớn. Đặc biệt, trong bộ máy nhà nước với hoạt động liên quan đến toàn bộ đời sống xã hội, sự không thạo việc sẽ dẫn đến tác hại khôn lường. Hồ Chí Minh nói: “cần tiếp tục học tập nâng cao giác ngộ xã hội chủ nghĩa. Có nâng cao giác ngộ xã hội chủ nghĩa thì sau này mới tránh được nhiều sai lầm khác... Kỹ thuật hiện nay càng ngày càng tiến, không gắng học tập thì sẽ lạc hậu” [2, tr.390].

Phải có mối liên hệ mật thiết với nhân dân. Đây là yêu cầu tất yếu, là hệ quả của toàn bộ tư tưởng Hồ Chí Minh về xây dựng một Nhà nước của dân, do dân, vì dân. Hồ Chí Minh viết: “Đạo đức cách mạng là hoà mình với quần chúng thành một khối, tin quần chúng, hiểu quần chúng, lắng nghe ý kiến của quần chúng. Do lời nói và việc làm, đảng viên, đoàn viên và cán bộ làm cho dân tin, dân phục, dân yêu” [2, tr.291].

Cán bộ, công chức nhà nước phải dám phụ trách, dám quyết đoán, dám chịu trách nhiệm, nhất là trong những tình huống khó khăn; thất bại không hoang mang, thắng lợi không kiêu ngạo. Hồ Chí Minh viết: “Cán bộ và đảng viên cần nâng cao tinh thần phụ trách trước Đảng và trước quần chúng, hết lòng, hết sức phục vụ nhân dân”; phải “chí công vô tư”; “lo trước thiên hạ, vui sau thiên hạ” [4, tr.311-312].

Chủ tịch Hồ Chí Minh là một tấm gương mẫu mực về đạo đức cách mạng của người cán bộ, là một nhân cách thanh cao, tận tụy vì dân vì nước. Theo Người, đạo đức của người cách mạng không phải là những giáo điều nói suông mà phải là đạo đức của hành động: “Đạo đức cách mạng không phải từ trên trời sa xuống. Nó do đấu tranh rèn luyện bền bỉ hàng ngày mà phát triển và củng cố. Cũng như ngọc càng mài càng sáng, vàng càng luyện càng trong” [3, tr.293].

Có thể thấy rất rõ trong quan điểm của Người sự tương đồng giữa đạo đức cách mạng, đạo đức công vụ và đạo đức nghề nghiệp; bởi lẽ, cán bộ, đảng viên theo Người, là “công bộc của nhân dân”. Người cán bộ, đảng viên, trong vai trò, chức trách, nghề nghiệp của

mình luôn phải là những người thành thạo công việc. Làm bất cứ việc gì, làm bất cứ ở đâu mà không thành thạo sẽ gây ra tác hại lớn. Đặc biệt, trong bộ máy nhà nước với hoạt động liên quan đến toàn bộ đời sống xã hội, sự không thạo việc sẽ dẫn đến tác hại khôn lường. *Hai là*, phải có tinh thần trách nhiệm cao với công việc: “bất kỳ ai, ở địa vị nào, làm công tác gì, gặp hoàn cảnh nào, đều phải có tinh thần trách nhiệm”. Người giải thích: “Tinh thần trách nhiệm là gì? Là khi Đảng, Chính phủ hoặc cấp trên giao cho ta việc gì, bất kỳ to hay nhỏ, khó hay dễ, ta cũng phải đưa cả tinh thần, lực lượng ra làm cho đến nơi đến chốn, vượt mọi khó khăn, làm cho thành công. Làm một cách cầu thả, làm cho có chuyện, dễ làm khó bỏ, đánh trống bỏ dùi, gặp sao làm vậy... là không có tinh thần trách nhiệm” [5, tr.345], “đã phụ trách việc gì thì quyết làm cho kỳ được, cho đến nơi đến chốn, không sợ khó nhọc, không sợ nguy hiểm”. *Ba là*, chấp hành nghiêm kỷ luật và có tinh thần sáng tạo trong thi hành công vụ. *Bốn là*, có ý chí cầu tiến bộ, luôn luôn phấn đấu trong công việc. *Năm là*, có tinh thần thân ái, hợp tác với đồng nghiệp trong thực hiện công việc, bởi nếu ghen ghét đố kỵ, hiếu danh, hiếu vị, coi thường đồng nghiệp sẽ tạo ra sự mất đoàn kết nội bộ, thủ tiêu sự phấn đấu của từng cá nhân và ảnh hưởng sâu sắc tới cả tập thể. Hiển nhiên cả sự “trịch thượng, bề trên” lẫn sự “nhún nhường, xu nịnh, bợ đỡ” đều không phải là phẩm chất đích thực của con người, hướng chỉ là cán bộ, công chức, người đang thực hiện công việc, nghề nghiệp theo chức trách, nhiệm vụ, chuyên môn được giao phó.

Như thế, quan điểm của Hồ Chí Minh về đạo đức cách mạng, đạo đức công vụ của người cán bộ, đảng viên cũng gắn liền với ý thức, trách nhiệm chuyên môn, nghề nghiệp của mỗi người. Làm công tác quản lý hay chuyên môn cũng là một thứ nghề nghiệp đòi hỏi trách nhiệm và sự gương mẫu, do vậy, quan điểm của Bác vẫn luôn có ý nghĩa cho mỗi người, mỗi trách nhiệm, mỗi công việc hiện nay.

2.2. Ý nghĩa của việc rèn luyện đạo đức công vụ, đạo đức nghề nghiệp đối với giảng viên

Tuy mỗi một nghề có một chuẩn mực đạo đức riêng, nhưng người hành nghề trong bất cứ lĩnh vực nào cũng phải tuân thủ đạo đức nghề nghiệp cơ bản. Đối với người giảng viên, đạo đức nghề nghiệp càng phải được coi trọng, bởi đây là nghề đặc biệt cao quý, tham gia trực tiếp vào sự nghiệp “trồng người”. Từ xưa, Khổng Tử đã nói: người thầy không chỉ dạy chữ cho trò mà còn dạy cả đạo lý, nhân tâm. Học trò không chỉ học chữ mà còn học cả cách sống, cách đối nhân xử thế của thầy. Đặc trưng của nghề dạy học là nghĩa vụ gắn với tình thương, trách nhiệm. Dạy học là nghề đào tạo con người, là nghề lao động nghiêm túc và vô cùng gian nan. Nhân cách của người học là “hình ảnh” phản chiếu nhân cách của người thầy. Nó đòi hỏi người thầy không chỉ thuyết giảng về đạo đức mà phải thực hành về đạo đức.

Đối với cán bộ giảng viên, phải cần mẫn trong việc sưu tầm tư liệu, say mê nghiên cứu khoa học, luôn tìm tòi và kiến giải một cách khoa học và thuyết phục về những nội dung chuyên môn do mình đảm nhiệm, phải học tập tấm gương của Bác về thực hành tiết kiệm: tiết kiệm từ giấy, bút, điện, nước... đến thời gian, tiền bạc. Đặc biệt, về thời gian làm việc, Bác từng căn dặn: “Mỗi phút đều quý báu” cho nên mỗi cán bộ giảng viên không được lãng phí thời gian, phải bố trí thời gian hợp lý cho việc nghiên cứu, giảng dạy và học tập, phải nghiêm chỉnh chấp hành kỷ luật lao động, không đi muộn về sớm v.v... Cần kiên quyết đấu tranh chống chủ nghĩa cá nhân, chống lại những biểu hiện tham nhũng, hối lộ, tiêu cực trong công tác đào tạo, giáo dục. Do những tác động từ mặt trái của kinh tế thị trường, vẫn còn những người học chạy theo bằng cấp, muốn có những “điểm số đẹp” trong khi không nỗ lực phấn đấu. Nếu người cán bộ giảng viên không trong sáng, vô tư, vụ lợi chạy theo đồng tiền hoặc những lợi ích vật chất tầm thường để “phóng điểm” cho người học thì chắc chắn sau này những người học đó cũng có hành vi tương tự với các thế hệ người học sau này. Khi đó, mỗi giảng viên lại trở thành “tấm gương xấu”, suy thoái về tư tưởng chính trị, đạo đức, lối sống... sa vào chủ nghĩa cá nhân, ích kỷ, cơ hội, thực dụng, chạy theo danh lợi, tiền tài..., tham nhũng, lãng phí, tùy tiện, vô nguyên tắc.

Theo Hồ Chí Minh, đạo đức là linh hồn còn chuyên môn là thể xác của người cán bộ; có kiến thức chuyên môn mà không có lập trường tư tưởng và đạo đức cách mạng thì chỉ là cái xác không hồn. Cán bộ giảng viên phải có phẩm chất đạo đức trong sáng, “phải gương mẫu về mọi mặt: tư tưởng, đạo đức, lối làm việc”. Mỗi cán bộ giảng viên phải vươn lên xứng đáng là một tấm gương về cần, kiệm, liêm, chính, chí công vô tư; giản dị và mẫu mực trong cuộc sống hàng ngày, sống với nhau trung thực, thẳng thắn, thương yêu giúp đỡ lẫn nhau như lời dạy của Người: Con người ta trước hết phải có đạo đức, sống với nhau phải có tình có nghĩa. Nếu đọc bao nhiêu sách chủ nghĩa Mác- Lênin mà sống với nhau không có tình, có nghĩa, thì chỉ là giáo điều, sách vở.

Nói tóm lại, việc tu dưỡng, rèn luyện đạo đức nghề nghiệp của người giảng viên chính là việc học tập, phấn đấu, tu dưỡng để trở thành người thầy, người cán bộ vừa “hồng” vừa “chuyên”. Mỗi giảng viên cần tiếp tục đẩy mạnh việc học tập và làm theo tư tưởng, tấm gương đạo đức Hồ Chí Minh, hoàn thành tốt nhiệm vụ trong giai đoạn hiện nay.

3. KẾT LUẬN

Đạo đức có vai trò quan trọng trong mọi xã hội. Đạo đức với những chuẩn mực giá trị đúng đắn, là một bộ phận quan trọng của nền tảng tinh thần của xã hội. Đạo đức góp phần giữ vững ổn định chính trị xã hội, qua đó thúc đẩy sự phát triển của kinh tế - xã hội, xây dựng xã hội dân giàu, nước mạnh, dân chủ, công bằng, văn minh.

Đạo đức nghề nghiệp có vai trò vô cùng quan trọng, nó quyết định sự tồn vong và phát triển của ngành nghề đó và sự phồn vinh của cả xã hội. Vì vậy, chúng ta đang làm ở bất cứ ngành nghề nào hãy cố gắng làm hết với tâm huyết và sự say mê của mình. Đất nước Việt Nam đi về đâu là do thành quả lao động của mỗi người dân Việt Nam. Chúng ta hãy sống, học tập và làm theo tư tưởng, phong cách của Hồ Chí Minh để góp phần nhỏ bé của mình vào sự nghiệp bảo vệ và xây dựng đất nước Việt Nam hùng mạnh.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Hồ Chí Minh - *Toàn tập*, Tập 5 - Nxb Chính trị Quốc gia Hà Nội, 2011.
2. Hồ Chí Minh - *Toàn tập*, Tập 9, - Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội, 2011.
3. Hồ Chí Minh - *Toàn tập*, Tập 10, - Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội, 2011.
4. Hồ Chí Minh - *Toàn tập*, Tập 12, - Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội, 2011.
5. Hồ Chí Minh - *Toàn tập*, Tập 6, - Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội, 2000.

VIEW OF THE HO CHI MINH CHAIRMAN OF THE PUBLIC ETHICS AND CAREER ETHICS

Abstract: *Public morality and professional ethics under the revolutionary morality that President Ho Chi Minh regularly teaches cadres and civil servants under new regime. The article analyzes his views on ethical standards and requirements for officials and civil servants, and the article also points out its significance for training and cultivation. Professional ethics of lecturers in the current period.*

Keywords: *President Ho Chi Minh; public service ethics, professional ethics.*

TĂNG CƯỜNG SỰ THỐNG NHẤT GIỮA LÝ LUẬN VÀ THỰC TIỄN TRONG GIẢNG DẠY CÁC MÔN KHOA HỌC XÃ HỘI Ở CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC

Phạm Ngọc Thạch

Trường Đại học Y Hà Nội

Tóm tắt: Một trong những nguyên tắc quan trọng nhằm nâng cao hiệu quả của đổi mới giáo dục và đào tạo là kết hợp chặt chẽ giữa lý luận và thực tiễn. Nhất là, việc giảng dạy các môn khoa học xã hội ở các trường đại học ở nước ta, việc tăng cường sự thống nhất của mối quan hệ này càng trở thành yếu tố quyết định đến chất lượng giảng dạy. Bài viết chỉ ra thực chất sự thống nhất giữa lý luận và thực tiễn, đồng thời luận chứng một số giải pháp nhằm tăng cường mối quan hệ này trong việc giảng dạy các môn khoa học xã hội tại các trường đại học ở Việt Nam hiện nay.

Từ khóa: lý luận, thực tiễn, khoa học xã hội

Nhận bài ngày 05.3.2019; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 05.4.2019

Liên hệ tác giả: Phạm Ngọc Thạch; Email: phamngocthach@gmail.com

1. MỞ ĐẦU

Sự thống nhất giữa lý luận và thực tiễn trong giảng dạy các môn khoa học xã hội là sự kết hợp chặt chẽ giữa nội dung và phương pháp giảng dạy của giảng viên trong quá trình truyền thụ tri thức nhằm đảm bảo sự nhuần nhuyễn giữa lý luận và thực tiễn trong từng nội dung giảng dạy giúp người học phát triển năng lực tư duy và năng lực thực tiễn, đáp ứng yêu cầu, nhiệm vụ được giao sau khi ra trường. Quá trình truyền thụ tri thức các môn khoa học xã hội cần bám sát và gắn với tình hình thực tiễn xây dựng đất nước, bảo vệ Tổ quốc để minh chứng cho lý luận được trình bày. Thực tiễn và lý luận luôn có sự thống nhất trong mối quan hệ chặt chẽ, biện chứng. Thực tiễn là cơ sở, nguồn gốc, là động lực và có vai trò quyết định lý luận. Bởi vậy, trong giảng dạy ở các trường đại học, người giảng viên cần thường xuyên cập nhật thực tiễn, bổ sung, phát triển lý luận. Đây chính là yêu cầu bắt buộc đối với mỗi giảng viên. Không làm được điều này, bài giảng sẽ xa rời thực tiễn, lạc hậu, không theo kịp sự phát triển của thực tiễn.

2. NỘI DUNG

2.1. Thực chất của việc tăng cường sự thống nhất giữa lý luận và thực tiễn trong giảng dạy các môn khoa học xã hội ở các trường đại học

Giảng viên giảng dạy các môn khoa học xã hội trong các trường đại học phải luôn bám sát nội dung và chương trình, đồng thời, phải hướng tới sự vận động của thực tiễn. Những tri thức mới cần được bắt nguồn, khái quát từ thực tiễn phát triển của xã hội, của đất nước, của nhân loại để bổ sung, đưa vào giảng dạy các môn khoa học xã hội. Do đó, trong quá trình giảng dạy lý luận các môn khoa học xã hội, giảng viên cần phải bám sát sự thay đổi của thực tiễn để có tri thức thực tiễn vận dụng vào quá trình giảng dạy. Một số nghiên cứu cho thấy, sinh viên không hứng thú với một số môn khoa học xã hội, chẳng hạn như các môn lý luận chính trị: Triết học, môn Tư tưởng Hồ Chí Minh, môn Đường lối cách mạng của Đảng Cộng sản Việt Nam... Trong đề tài NCKH cấp Bộ “Thực trạng dạy và học các môn khoa học xã hội - Khảo sát ở trường Đại học Cần Thơ, Đại học Đồng Tháp và Đại học An Giang”, Trần Văn Hiếu và cộng sự khẳng định, nhìn chung mức độ áp dụng phương pháp truyền thống thiên về lý luận ở các trường này trong giảng dạy các môn khoa học xã hội vẫn còn cao. Một số giáo viên ở các trường được khảo sát trong đề tài bước đầu đã có vận dụng phương pháp giảng dạy tích cực, bước đầu gắn với thực tiễn nhưng chưa nhiều và kết quả thu được còn thấp: 25,7% sinh viên hứng thú với môn học; 20,7% sinh viên học đối phó; 8,3% sinh viên chán nản; 45,3% sinh viên trả lời phân vân khi được hỏi [1, tr.10]. Nguyên nhân của thực trạng trên là do giảng viên chỉ giảng lý luận mà ít liên hệ, gắn với thực tiễn làm cho sinh viên cảm giác không thực tế, thậm chí không biết “học để làm gì”, “vô bổ”. Do vậy, nhận thức đúng thực chất, xác định nội dung và tăng cường liên hệ với thực tiễn trong giảng dạy các môn khoa học xã hội là cần thiết.

Giảng viên giảng dạy các môn khoa học xã hội trong các trường đại học phải luôn bám sát nội dung và chương trình, đồng thời, phải hướng tới sự vận động của thực tiễn. Những tri thức mới cần được bắt nguồn, khái quát từ thực tiễn phát triển của xã hội, của đất nước, của nhân loại để bổ sung, đưa vào giảng dạy các môn khoa học xã hội. Do đó, trong quá trình giảng dạy lý luận các môn khoa học xã hội, giảng viên cần phải bám sát sự thay đổi của thực tiễn để có tri thức thực tiễn vận dụng vào quá trình giảng dạy.

Sự thống nhất giữa lý luận và thực tiễn trong giảng dạy các môn khoa học xã hội là hướng đến nhu cầu của thực tiễn của người học sau khi tốt nghiệp ra trường. Việc phản ánh đúng nhu cầu của thực tiễn về phẩm chất, năng lực cần thiết của người học sau khi tốt nghiệp ra trường là điều kiện cơ bản nhất để giảng viên quán triệt nguyên tắc nhằm thực hiện sự thống nhất giữa lý luận và thực tiễn trong giảng dạy. Đó là yêu cầu thực tiễn trong

công tác đào tạo của các trường đại học ở nước ta hiện nay. Trên cơ sở nghiên cứu thực trạng giảng dạy các môn Lý luận chính trị ở nước ta hiện nay, tác giả Vũ Minh Hùng (Bộ môn Lý luận chính trị, Khoa Khoa học cơ bản - Trường Đại học Bà Rịa - Vũng Tàu) nhận thấy phương pháp mà các giảng viên sử dụng chủ yếu là phương pháp thuyết trình hết sức đơn điệu, “thầy đọc, trò chép”, thiên về lý luận, thiếu thực tiễn trong cuộc sống hiện tại và sau khi ra trường - dẫn đến bài giảng thiếu sức sống, sức hấp dẫn, thiếu sức thuyết phục, không sinh động, không tạo cảm hứng trong giờ học cho sinh viên đang là hiện tượng khá phổ biến tại các trường đại học, cao đẳng, các cơ sở đào tạo ở nước ta hiện nay [2].

Thực chất tăng cường sự thống nhất giữa lý luận và thực tiễn trong giảng dạy các môn khoa học xã hội ở các trường đại học là hoạt động tích cực, chủ động, sáng tạo của giảng viên trong quá trình truyền thụ tri thức và bảo đảm sự thống nhất giữa lý luận và thực tiễn ngày càng nhuần nhuyễn, đáp ứng ngày càng tốt hơn yêu cầu đào tạo của nhà trường. Đòi hỏi người giảng viên trong quá trình truyền thụ tri thức cần giải thích lý luận bằng các hiện tượng thực tiễn của sự phát triển của đất nước, đồng thời, cần hướng người học biết vận dụng lý luận vào thực tiễn công việc của mình trong tương lai. Quá trình này đặt ra những yêu cầu cao về cả trình độ, kỹ năng và phương pháp đối với người giảng viên giảng dạy các môn khoa học xã hội trong các trường đại học ở nước ta hiện nay. Tác giả Nguyễn Hữu Tín trong Hội thảo khoa học “Đổi mới phương pháp giảng dạy và học tập các môn Lý luận chính trị” (Trường Đại học Tôn Đức Thắng tổ chức) đã nhấn mạnh sự cần thiết phải đổi mới phương pháp giảng dạy và học tập các môn Lý luận chính trị; đồng thời với việc cung cấp các tri thức khoa học chuyên ngành, cần trang bị cho sinh viên thế giới quan, nhân sinh quan, phương pháp luận, ý thức hệ, hình thành được tính độc lập trong tư duy và sử dụng được lý luận, tri thức, kinh nghiệm để ứng dụng và giải quyết các vấn đề đặt ra trong thực tiễn. Theo đó, tác giả cho rằng, cần lấy người học làm trung tâm; đa dạng hóa các phương pháp giảng dạy (sử dụng phương pháp đối thoại trực tiếp giữa người học và người dạy, kết hợp thuyết trình, thảo luận, kết hợp truyền thống và hiện đại; tổ chức và hướng dẫn sinh viên tự học [3].

Có thể nói, ý kiến của rất nhiều tác giả trong các hội thảo khoa học về giảng dạy các môn khoa học xã hội, trong đó có các môn Lý luận chính trị, đều thống nhất rằng, đã đến lúc cần phải đổi mới phương pháp giảng dạy, kết hợp chặt chẽ giữa lý luận và thực tiễn. Đây không chỉ là quan điểm có tính phương pháp luận, mà còn là vấn đề cốt lõi của việc đổi mới, nâng cao chất lượng đào tạo hiện nay. Không chỉ với các môn Lý luận chính trị, mà với các môn khoa học xã hội khác như Xã hội học, Đạo đức học, Giáo dục công dân..., điều này càng cần thiết.

2.2. Một số yêu cầu mang tính giải pháp trong việc tăng cường sự thống nhất giữa lý luận và thực tiễn trong giảng dạy các môn khoa học xã hội ở các trường đại học

Một là, xuất phát từ quan điểm: thực tiễn là tiêu chuẩn của chân lý [4, tr.167]. Theo đó, tăng cường sự thống nhất giữa lý luận và thực tiễn trong giảng dạy các môn khoa học xã hội ở các trường đại học phải được thể hiện rõ ràng thông qua việc giảng viên cần phải nghiên cứu và lựa chọn thông tin từ thực tiễn vào bài giảng một cách khoa học, phù hợp với nội dung từng bài giảng, từng chuyên đề và đối tượng người học. Điều này đòi hỏi, giảng viên cần có trình độ tri thức sâu rộng về nội dung mình đảm nhiệm giảng dạy và kiến thức liên ngành. Bởi, trong giảng dạy, một vấn đề lý luận có thể sử dụng nhiều nội dung, lĩnh vực thực tiễn để liên hệ. Do đó, để phân liên hệ thực tiễn đảm bảo tính khoa học, giảng viên không những cần nắm vững kiến thức lý luận của toàn bộ nội dung bài giảng, mà còn phải lựa chọn và sắp xếp để đưa thông tin, tư liệu thực tiễn vào bài giảng phù hợp với từng vấn đề cụ thể trong chuyên đề, phù hợp với đối tượng sinh viên. Đặc biệt, tư liệu thực tiễn đưa vào bài giảng cần mang tính điển hình, mang tính thời sự, tránh tình trạng lạm dụng, thậm chí “hư cấu” thực tiễn.

Hai là, lý luận cần xuất phát từ thực tiễn, những nếu thực tiễn mà không có lý luận luận thì sẽ trở thành “thực tiễn mù quáng”. Do vậy, trong giảng dạy, giảng viên cần khắc phục các biểu hiện của bệnh “kinh nghiệm”, “bệnh kém lý luận”, bệnh “khinh lý luận”. Trong việc giảng dạy các môn khoa học xã hội ở các trường đại học, người giảng viên cần sử dụng những kiến thức lý luận để hướng vào việc lý giải và làm sáng tỏ những vấn đề của thực tiễn, nhất là những vấn đề mới, bức xúc mà thực tiễn cuộc sống của những người học đang đặt ra. Thông qua từng bài giảng, giảng viên cần cung cấp những kiến thức thuộc lĩnh vực chuyên môn mà người học đang thiếu, đang cần, không được né tránh hoặc phân tích, giải thích một cách qua loa, thiếu tính thuyết phục những vấn đề bức xúc đang đặt ra trong thực tế. Do vậy, giảng viên giảng dạy các môn khoa học xã hội phải tìm tòi, không ngừng làm giàu vốn tri thức của mình để có năng lực tư duy lý luận tương xứng, kịp thời cập nhật những thông tin thực tiễn, chủ động phân tích, lý giải một cách khoa học những vấn đề thực tiễn, khái quát thành lý luận, tạo niềm tin khoa học cho sinh viên và sự thống nhất cao về tư tưởng, góp phần tạo sự đồng thuận xã hội trước những vấn đề mà thực tiễn cuộc sống đặt ra.

Ba là, kết hợp giữa lý luận và thực tiễn trong giảng dạy, đòi hỏi giảng viên cần thường xuyên tìm hiểu, nghiên cứu, cập nhật, làm mới kiến thức lý luận. Bởi thực tiễn luôn luôn vận động, biến đổi hàng ngày, thậm chí hàng giờ, nên những sản phẩm lý luận khoa học xã hội, đôi khi, ngay từ khi ra đời đã bộc lộ những yếu tố “tụt hậu” ở mức độ nhất định so với

sự vận động nhanh chóng và biến đổi của thực tiễn. Do đó, người giảng viên phải thường xuyên nắm bắt thông tin, khai thác những nguồn tư liệu mới phục vụ công tác giảng dạy, nhất là việc tiếp cận những công trình khoa học, những phát minh mới được công bố, đồng thời cần tích cực tham gia các diễn đàn, hội thảo khoa học nhằm nâng cao trình độ và cập nhật kịp thời những thay đổi, phát triển của nhân loại. Giảng viên giảng dạy môn khoa học xã hội không những phải sâu sát, nắm chắc tình hình thực tiễn mà còn phải biết hệ thống hóa các vấn đề thực tiễn đã và đang diễn ra để minh chứng cho nội dung lý luận mà mình đang giảng dạy, nghiên cứu. Giảng viên cần có năng lực nghiên cứu, tổng kết thực tiễn, trên cơ sở tiếp thu thông tin từ thực tiễn nhằm đúc rút thành lý luận; chủ động trong nghiên cứu thực tế, đặc biệt là các mô hình, điển hình trên các lĩnh vực của đời sống xã hội ở các địa phương, đơn vị để có sự tổng kết, kịp thời phát triển lý luận, áp dụng sáng tạo vào hoạt động giảng dạy.

Bốn là, giảng viên cần tích cực đổi mới nội dung và phương pháp giảng dạy. Tăng cường đổi mới phương pháp giảng dạy theo hướng lấy người học làm trung tâm, phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo của người học; học phải đi đôi với hành. Những thay đổi to lớn về mặt xã hội dưới sự tác động của khoa học kỹ thuật và công nghệ, xu thế toàn cầu đã và đang đặt ra cho công tác đào tạo những yêu cầu mới. Ngày nay, đào tạo không chỉ dừng lại ở mục đích cung cấp cho sinh viên những tri thức, mà quan trọng hơn là trang bị cho sinh viên phương pháp học tập, phát triển tư duy, sáng tạo, biết suy nghĩ độc lập, biết phát hiện và giải quyết vấn đề, phát triển các kỹ năng... Để đạt được mục tiêu này, công tác đào tạo ở các trường đại học phải đổi mới toàn diện, trong đó, chú trọng cách dạy và cách học theo hướng trang bị kiến thức và trang bị kỹ năng nhận biết và giải quyết vấn đề.

Đổi mới nội dung và phương pháp giảng dạy phải dựa trên cơ sở xác định rõ ràng, chính xác mục tiêu, nhiệm vụ của từng môn học trong từng thời điểm lịch sử cụ thể, trong từng giai đoạn cụ thể, từng đối tượng sinh viên cụ thể. Đổi mới nội dung và phương pháp trong giảng dạy các môn khoa học xã hội nhằm hình thành thế giới quan và phương pháp luận khoa học, trang bị cho người học hệ thống các nguyên lý, tạo cho họ khả năng xem xét và xử lý các vấn đề chính trị, xã hội phức tạp. Yêu cầu này đòi hỏi người giảng viên làm công tác giảng dạy các môn khoa học xã hội phải nghiên cứu, lựa chọn nội dung sát với nhu cầu người học, phù hợp với yêu cầu của thực tiễn công tác, đồng thời phải đảm bảo chất lượng đào tạo. Việc sử dụng các phương pháp cần đi vào thực chất nội dung lý luận và luận chứng được những vấn đề thực tiễn kinh tế - xã hội gắn với lĩnh vực, ngành nghề của sinh viên sau khi ra trường, nhằm khơi dậy ở sinh viên sự chủ động tìm tòi lý luận để luận chứng cho những vấn đề thực tiễn mà họ gặp phải và ngược lại

Năm là, quan triết tính khoa học với tính cách mạng trong việc tăng cường thống nhất giữa lý luận và thực tiễn trong giảng dạy các môn khoa học xã hội. Bên cạnh yêu cầu phải

gắn lý luận với thực tiễn, nghiên cứu vấn đề một cách toàn diện, vạch rõ bản chất, quy luật vận động và hình thức biểu hiện của nó, trình bày một cách cụ thể, sử dụng tốt các phương tiện dạy học hiện đại, đánh giá các sự kiện, hiện tượng một cách khách quan, người giảng viên cần quán triệt đường lối, quan điểm, chính sách của Đảng và Nhà nước. Việc giảng dạy cần quán triệt Nghị quyết số 29 của Ban Chấp hành Trung ương Đảng (khóa XI) [5], theo đó, dạy học hiện nay không chỉ dừng lại ở việc trang bị cho sinh viên kiến thức, kỹ năng, kỹ xảo cần thiết, mà còn phải giúp họ phát triển tư duy lý luận, hình thành thế giới quan, phương pháp luận cách mạng, khoa học, đáp ứng yêu cầu của nghề nghiệp, sự phát triển của xã hội. Cái khó nhất của người giảng viên là làm sao để thông qua việc trang bị kiến thức của các môn khoa học xã hội để tạo lập cho sinh viên khả năng tư duy trực quan (thực tiễn) tiến lên tư duy lý tính (lý luận) để giúp họ có thể vận dụng một cách sáng tạo những tri thức đã lĩnh hội vào thực tiễn nghề nghiệp, vào cuộc đấu tranh giai cấp trên lĩnh vực chính trị - tư tưởng dưới góc độ chuyên môn của mình, đúng với đường lối, chính sách của Đảng và Nhà nước.

3. KẾT LUẬN

Sự phân tích trên cho thấy, quán triệt sự thống nhất giữa lý luận và thực tiễn trong công tác giảng dạy các môn khoa học xã hội là cách mà giảng viên bám sát chương trình, mục tiêu giảng dạy một cách khách quan, không khiên cưỡng và có tác dụng nâng cao hiệu quả của công tác đào tạo. Hiệu quả của việc vận dụng nguyên tắc này không những trang bị cho người học những kiến thức, khả năng cần thiết, mà còn giúp chính người giảng viên tự nâng cao trình độ của mình trên cơ sở liên tục cập nhật thực tiễn. Từ đó, tạo thành xã hội học tập, đáp ứng yêu cầu, đòi hỏi của sự vận động và phát triển của đất nước trong xu thế hội nhập và phát triển.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Trần Văn Hiếu (2011), “Thực trạng dạy và học các môn Lý luận chính trị- Khảo sát ở trường Đại học Cần Thơ, Đại học Đồng Tháp và Đại học An Giang”, - *Tạp chí Khoa học - Trường Đại học Cần Thơ*.
2. Võ Minh Hùng (2015), “Một số giải pháp nhằm nâng cao chất lượng giảng dạy các môn Lý luận chính trị của các trường Đại học, Cao đẳng ở nước ta hiện nay”, *Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc gia “Nâng cao chất lượng giảng dạy, học tập các môn lý luận chính trị trong các trường ĐH-CD”* - Đại học Quốc gia TP. Hồ Chí Minh phối hợp với Bộ Giáo dục & Đào tạo tổ chức.
3. Nguyễn Hữu Tín (2012), “Đổi mới phương pháp giảng dạy và học tập các môn Lý luận chính trị”, - *Tạp chí Khoa học và ứng dụng* - Trường Đại học Tôn Đức Thắng.

4. Lênin (1995), *Toàn tập, tập 18*, - Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội.
5. Đảng Cộng sản Việt Nam (2013), *Nghị quyết số 29 của Ban Chấp hành Trung ương Đảng (khóa XI) về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo*, ngày 04/11/2013.

STRENGTHENING THE UNIQUE BETWEEN THE THEORY AND PRACTICE IN TEACHING SOCIAL SCIENCES IN UNIVERSITIES

Abstract: *One of the important principles to improve the effectiveness of education and training innovation is a close combination of theory and practice. Especially, in teaching social sciences at universities in our country, strengthening the unity of this relationship has become a decisive factor for the quality of teaching. The paper points out the essence of unity between theory and practice, and justifies some solutions to strengthen this relationship in the teaching of social sciences at Vietnamese universities currently.*

Keywords: *Theory, practice, social science.*

ĐỊNH HƯỚNG BỒI DƯỠNG KỸ NĂNG MỀM CHO SINH VIÊN TRONG CUỘC CÁCH MẠNG CÔNG NGHIỆP 4.0 TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC HÀ NỘI

Nguyễn Thị Thủy¹, Nguyễn Thị Ngọc Anh²

¹Trường Đại học Hà Nội

²Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Bài báo nghiên cứu thực trạng kỹ năng mềm của sinh viên trường Đại học Hà Nội - từ vấn đề nhận thức, mức độ hiểu biết, sự đánh giá về các nhóm kỹ năng mềm hiện tại của sinh viên, với thực trạng đánh giá trung bình là 54% ở mức độ “chưa tốt”; từ đó đưa ra một số giải pháp giúp sinh viên học tập rèn luyện kỹ năng mềm phục vụ học tập, tự tin đáp ứng nhu cầu nhân lực mới trong cuộc cách mạng công nghiệp 4.0.

Từ khóa: Kỹ năng mềm, Cách mạng công nghiệp 4.0

Nhận bài ngày 05.3.2019; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 10.4.2019

Liên hệ tác giả: Nguyễn Thị Thủy; Email: thuyrnt@hanu.edu.vn

1. MỞ ĐẦU

Cách mạng công nghiệp 4.0 (CMCN 4.0) một thách thức lớn đối với thị trường lao động xuất hiện từ giữa thế kỷ XX đã và sẽ hình thành những công nghệ xóa nhòa ranh giới giữa các lĩnh vực vật lý, số hóa và sinh học cả trong đời sống, sản xuất, cũng như trong lĩnh vực giáo dục - đào tạo. Tác động của cuộc cách mạng này dẫn tới sự phân hóa mạnh mẽ giữa nhóm lao động có kỹ năng thấp và nhóm lao động có kỹ năng cao. Do vậy, nó không chỉ đe dọa việc làm của lao động trình độ thấp mà ngay cả lao động có kỹ năng bậc trung cũng sẽ bị ảnh hưởng, nếu không được trang bị những kỹ năng mới - kỹ năng sáng tạo cho nền kinh tế 4.0.

Sinh viên là lực lượng trí thức, nhân tố quan trọng trong việc phát triển đất nước, là yếu tố then chốt quyết định sự thành bại của hợp tác, cạnh tranh trong thị trường lao động quốc tế. Đứng trước thách thức to lớn của sự phát triển kỷ nguyên số hóa, sinh viên phải được trang bị những kỹ năng giải quyết vấn đề, tư duy sáng tạo và tiếp cận thông tin mới, có đầu óc mở, phê phán độc lập, hợp tác và cộng tác tích cực. Đây là những kỹ năng “mềm” đặc biệt quan trọng, không thể thiếu.

Hiện nay, tại các trường đại học trong cả nước nói chung, trường Đại học Hà Nội (ĐHHN) nói riêng, việc đào tạo kỹ năng mềm cho sinh viên nhằm giúp họ tự tin khởi nghiệp, tự tin tiếp cận với công việc sau khi ra trường đã được chú trọng, nhưng vì nhiều nguyên nhân khách quan và chủ quan, kết quả thực tế chưa như mong muốn. Do vậy, tìm hiểu thực trạng kỹ năng mềm của sinh viên nói chung, sinh viên ĐHHN nói riêng là cần thiết để đưa ra một số giải pháp định hướng nhằm rèn luyện, nâng cao trình độ, khả năng thích ứng, đáp ứng yêu cầu về chất lượng nguồn nhân lực trong bối cảnh mới.

2. NỘI DUNG

2.1. Giới thiệu mẫu và công cụ nghiên cứu

Đối tượng khảo sát, nghiên cứu được chọn gồm 593 sinh viên trường ĐHHN thuộc các khoa/chuyên ngành khác nhau, thời gian khảo sát tháng 11 năm 2018, sử dụng phiếu điều tra Anket. Nội dung các câu hỏi khảo sát tập trung 3 vấn đề chính là: 1) Nhận thức của sinh viên ĐHHN về kỹ năng mềm; 2) Đánh giá của sinh viên về một số nhóm kỹ năng mềm hiện nay; 3) Nhu cầu học tập kỹ năng mềm, hình thức, nội dung, thời gian đào tạo...

Kết quả khảo sát được xử lý bằng phần mềm SPSS 22 (Statistical Product and Services Solutions 22).

2.2. Kết quả khảo sát

Mức độ hiểu biết của sinh viên về kỹ năng mềm: Trong câu hỏi dành cho sinh viên về mức độ hiểu biết về kỹ năng mềm là gì, thì đánh giá ở mức độ “Biết rõ” thì có 72 sinh viên lựa chọn với tỉ lệ là 12.2%. Ở mức độ “Biết ở mức độ vừa phải” thì có 424 sinh viên lựa chọn và tỉ lệ là 71.9%, tiếp đến ở mức độ “Biết rất ít” thì chỉ có 91 sinh viên lựa chọn với tỉ lệ là 15.4% và cuối cùng ở mức độ “Không biết gì” thì chỉ có 3 sinh viên lựa chọn và tỉ lệ là 0.5%

Yếu tố cần thiết của kỹ năng mềm đối với sinh viên: Trong những phương án đưa ra thì tới 80.5% sinh viên lựa chọn “Rất cần thiết” và chỉ có 19.5% là “Cần thiết nhưng không phải yếu tố tốt quyết định”.

Mục đích của việc rèn luyện kỹ năng mềm: Đa số chiếm tới 85.3% cho rằng việc rèn luyện kỹ năng mềm của sinh viên phục vụ cho việc học tập có kết quả tốt, xử lý nhanh chóng hiệu quả công việc và ứng dụng trong cuộc sống để phát triển năng lực bản thân. Như vậy từ việc hiểu biết cũng như sự cần thiết của việc học tập cũng như rèn luyện kỹ năng mềm phục vụ cho việc học tập, giải quyết công việc cũng như hỗ trợ cho việc phát triển năng lực cá nhân có tỉ lệ khá cao, xét dưới góc độ tỉ lệ % trả lời của sinh viên thì đây

là một dấu hiệu tích cực trong việc đánh giá cũng như định hướng đào tạo kỹ năng cho sinh viên. Tuy nhiên khi đánh giá cụ thể từng nhóm kỹ năng mềm của sinh viên thì có những vấn đề trong việc rèn luyện kỹ năng mềm cho bản thân, kỹ năng nào quan trọng đối với cơ hội việc làm và nghề nghiệp... và phải học tập và rèn luyện như thế nào? Để có thể phát triển và đáp ứng nhu cầu nhân lực cao trong cuộc cách mạng công nghiệp 4.0.

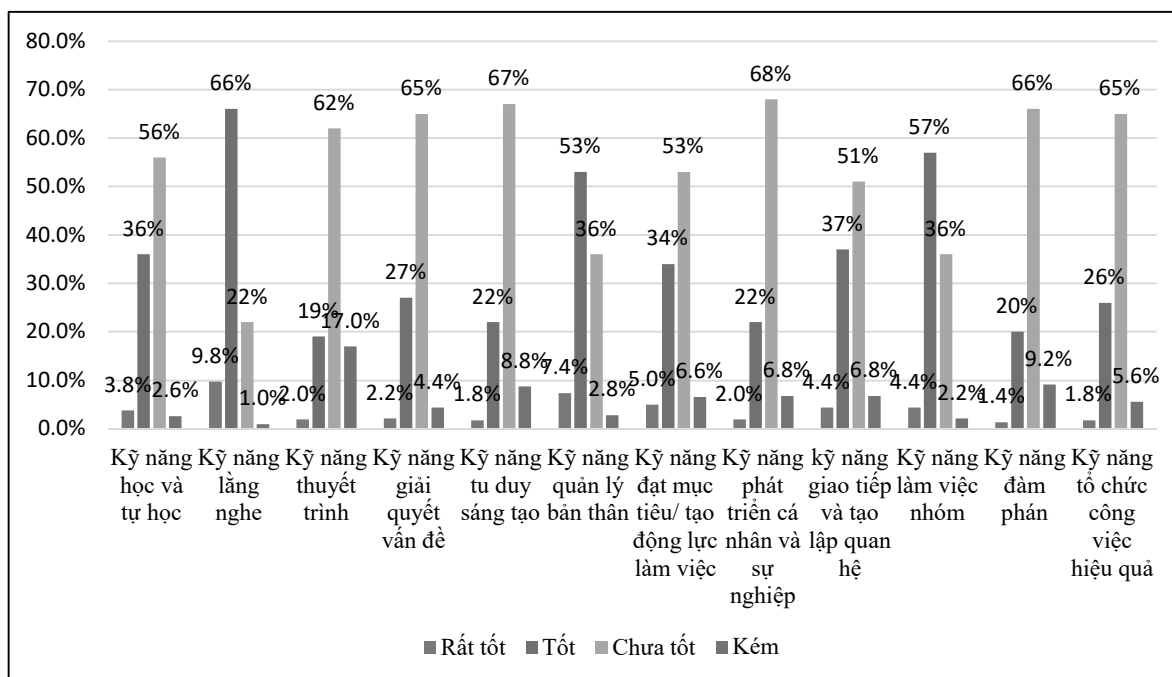
Đánh giá về kỹ năng mềm: Trong 12 kỹ năng mềm đưa ra, mức độ đạt được của sinh viên hiện nay được thể hiện tại bảng dưới đây:

Bảng 1: Tự đánh giá về mức độ một số kỹ năng mềm của sinh viên

Nội dung	Rất tốt	Tốt	Chưa tốt	Kém
Kỹ năng học và tự học	3.8%	36%	56%	2.6%
Kỹ năng lắng nghe	9.8%	66%	22%	1.0%
Kỹ năng thuyết trình	2.0%	19%	62%	17%
Kỹ năng giải quyết vấn đề	2.2%	27%	65%	4.4%
Kỹ năng tư duy sáng tạo	1.8%	22%	67%	8.8%
Kỹ năng quản lý bản thân	7.4%	53%	36%	2.8%
Kỹ năng đạt mục tiêu/ tạo động lực làm việc	5.0%	34%	53%	6.6%
Kỹ năng phát triển cá nhân và sự nghiệp	2.0%	22%	68%	6.8%
Kỹ năng giao tiếp và tạo lập quan hệ	4.4%	37%	51%	6.8%
Kỹ năng làm việc nhóm	4.4%	57%	36%	2.2%
Kỹ năng đàm phán	1.4%	20%	66%	9.2%
Kỹ năng tổ chức công việc hiệu quả	1.8%	26%	65%	5.6%
Đánh giá chung	4%	35%	54%	6%

Sinh viên cho rằng mình có khả năng tốt nhất ở các kỹ năng lắng nghe, quản lý bản thân, làm việc nhóm... có tỉ lệ trả lời ở mức độ “tốt” ở kỹ năng “lắng nghe” là 66%; kỹ năng “quản lý bản thân” là 53% và “làm việc nhóm” là 57%. Ngoài ra các nhóm kỹ năng khác hầu như có tỉ lệ “chưa tốt” khá cao như đối với kỹ năng phát triển cá nhân thì có tỉ lệ “chưa tốt” là 68% và “tốt” chỉ có 22%, hoặc kỹ năng tổ chức công việc hiệu quả có tỉ lệ “chưa tốt” là 65%, mức “tốt” cũng chỉ là 26%, kỹ năng học và tự học cũng như vậy “chưa tốt” là 56%. Tỉ lệ trung bình của các nhóm kỹ năng ở mức độ “Rất tốt” là 4% và ở mức độ đánh giá “tốt” thì có tỉ lệ là 35% và mức độ “chưa tốt” thì có tỉ lệ là 54% và mức độ “kém” là 6%. Như vậy, hầu hết các kỹ năng của sinh viên hiện nay mới chỉ dừng lại ở mức độ

nhận biết và ý thức trong việc rèn luyện kỹ năng mềm, nhưng để thật sự hiệu quả thì cần phải có một định hướng cụ thể và quá trình tham gia rèn luyện nâng cao năng lực thường xuyên.



Biểu đồ 1: Cơ cấu biểu đồ Tự đánh giá về mức độ một số kỹ năng mềm của sinh viên

Hoạt động đào tạo kỹ năng mềm tại trường: Theo kết quả thu được từ sự phản hồi của sinh viên thì 368 sinh viên với tỉ lệ 62.3% trả lời là “Đã tổ chức” và 195 sinh viên với 33.3% trả lời là “chưa tổ chức” và 30 sinh viên với 3.9% đã trả lời “không biết”. Điều đó cho thấy rằng mức độ truyền thông các hoạt động đào tạo kỹ năng mềm của trường khá tốt đa số đến được với sinh viên, tuy nhiên bên cạnh đó công tác truyền thông, thông tin tới sinh viên về các hoạt động đào tạo kỹ năng mềm cần được quan tâm hơn nữa.

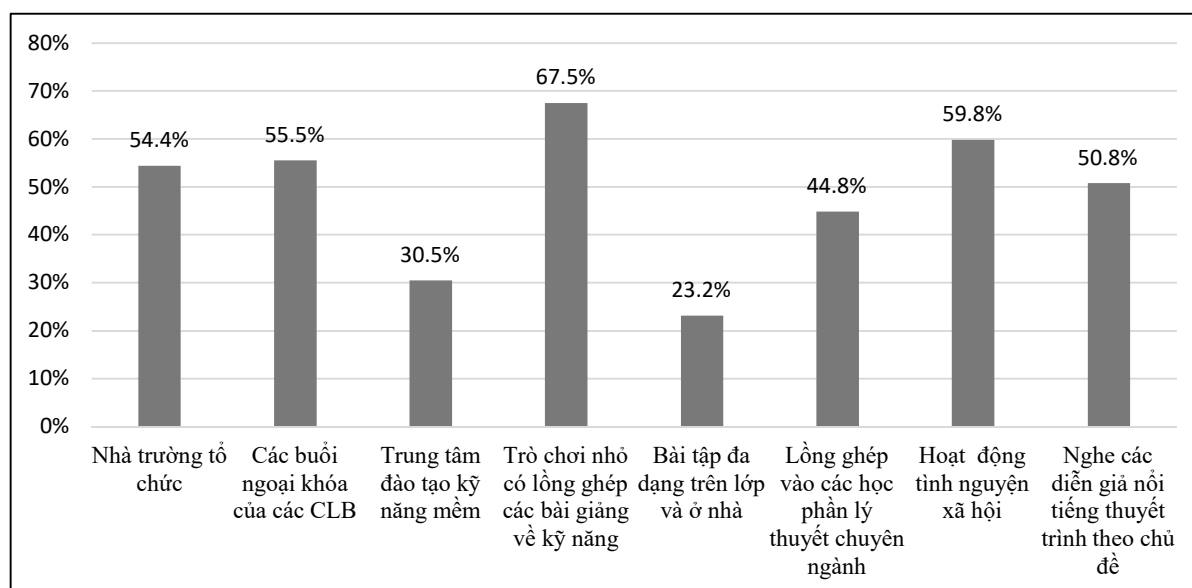
Hiệu quả của các hoạt động đào tạo nâng cao kỹ năng mềm cho sinh viên: Đánh giá chất lượng của các hoạt động đào tạo kỹ năng mềm dưới góc độ của sinh viên ở mức “chưa đáp ứng được nhu cầu” với 47 sinh viên trả lời có tỉ lệ 11% và 322 sinh viên với tỉ lệ 75.4% là “bình thường” và “tốt” ở mức độ 13.1%. và ở mức độ “rất tốt” thì chỉ có 2 sinh viên lựa chọn với tỉ lệ 0.5%. Theo số liệu khảo sát thì hiệu quả của các hoạt động đào tạo kỹ năng chưa cao, cần có sự thay đổi về phương pháp, cách tổ chức cũng như thời gian để nâng cao chất lượng các hoạt động đào tạo kỹ năng mềm.

Mong muốn của sinh viên được cải thiện về kỹ năng mềm của bản thân trong tương lai: Khi được hỏi về sự mong muốn của bản thân mỗi sinh viên về việc nâng cao năng kỹ năng mềm của bản thân trong tương lai thì có 559 sinh viên với tỉ lệ 95% trả lời là “Có” và chỉ có 20 sinh viên có tỉ lệ 3.2% trả lời “Khi nào ra trường rồi tính”, còn đối với phương án “thế này là đủ rồi” thì có 14 sinh viên với tỉ lệ 1.6% sinh viên lựa chọn.

Hình thức đào tạo và cách thức tổ chức lớp học kỹ năng mềm mà sinh viên mong muốn: Đa số sinh viên lựa chọn phương án “do nhà trường tổ chức” với tần suất 262 sinh viên với 55% tỉ lệ trả lời, ngoài ra phương án “Các buổi ngoại khóa của các CLB” cũng là một hình thức hấp dẫn đối với sinh viên và có 273 sinh viên lựa chọn chiếm tỉ lệ 57.4% và cũng có 27% với 192 sinh viên trả lời thì lại mong muốn “Khóa học do trung tâm đào tạo kỹ năng mềm”. Khi tham gia các các lớp học sinh viên mong muốn buổi học sinh động thú vị có tính áp dụng thực tiễn cao như “Thông qua các trò chơi nhỏ có lồng ghép các bài giảng về kỹ năng” hoặc thông qua các “hoạt động tình nguyện xã hội”. Kết quả của hình thức đào tạo và cách thức tổ chức được thể hiện chi tiết tại bảng dưới đây:

Bảng 2: Hình thức tổ chức đào tạo kỹ năng mềm

Nội dung	Tần suất	Tỉ lệ%
Nhà trường tổ chức	319	54.4%
Các buổi ngoại khóa của các CLB	326	55.5%
Trung tâm đào tạo kỹ năng mềm	179	30.5%
Trò chơi nhỏ có lồng ghép các bài giảng về kỹ năng	395	67.5%
Bài tập đa dạng trên lớp và ở nhà	136	23.2%
Lồng ghép vào các học phần lý thuyết chuyên ngành	262	44.8%
Hoạt động tình nguyện xã hội	350	59.8%
Nghe các diễn giả nổi tiếng thuyết trình theo chủ đề	297	50.8%



Biểu đồ 2: Cơ cấu biểu đồ về hình thức tổ chức đào tạo kỹ năng mềm

Số liệu khảo sát này là căn cứ thực tiễn góp phần hướng tới việc cần thiết đa dạng hoá các hình thức hoạt động đào tạo kỹ năng mềm cho sinh viên. Theo như số liệu thu được từ sự đánh giá của sinh viên về năng lực kỹ năng mềm hiện tại thì hiện họ đã có, đạt được một mức nhất định; tuy nhiên việc bồi dưỡng kỹ năng mềm còn nhiều hạn chế do nhiều nguyên nhân chủ quan và khách quan như đã nói. Có thể kể ra như sau: Môi trường sinh viên sống và học tập phức tạp; Nhà trường đã có chính sách về việc đào tạo kỹ năng mềm cho sinh viên, nhưng chưa thực sự làm tốt vai trò khi tổ chức các buổi tập huấn; một số giảng viên chưa ý thức được vai trò của mình trong việc hướng dẫn sinh viên học tập; số lượng trung tâm đào tạo, tư vấn còn ít, chưa có nhiều khóa học, hình thức học phù hợp, đa dạng... Về phía sinh viên, nhiều người chưa có ý thức, thái độ học tập tốt; chưa chủ động trong việc tìm hiểu thông tin và tự hoàn thiện kỹ năng mềm cho bản thân; điều kiện tài chính, sinh hoạt của họ còn khó khăn, chưa thể đáp ứng nhu cầu học tập, bồi dưỡng kỹ năng mềm.

2.3. Một số giải pháp trong việc đào tạo kỹ năng mềm cho sinh viên

Số liệu thống kê trên đã cho thấy bức tranh tổng thể về thực trạng kỹ năng mềm của sinh viên Đại học Hà Nội. Điều này rất đáng quan tâm, bởi nó đặt ra những thách thức và nhiệm vụ đối với lãnh đạo, giảng viên trong việc đẩy mạnh hoạt động này nhằm tạo cơ sở, nền tảng về kiến thức, kỹ năng ứng xử và làm việc hiệu quả trong các môi trường nhiều biến động, nhiều khó khăn thử thách sau khi ra trường. Từ yêu cầu, đòi hỏi của thực tiễn và kết quả khảo sát trên, chúng tôi mạnh dạn đưa ra một số giải pháp, kiến nghị sau:

Đối với nhà trường: Cần phải có những hoạt động nhằm nâng cao nhận thức của sinh viên và giảng viên về tầm quan trọng của kỹ năng mềm đối trong học tập, rèn luyện, tích lũy kiến thức, kỹ năng cho công việc trong tương lai. Theo khảo sát, sinh viên mong muốn tham dự các khóa học, buổi tập huấn do nhà trường trực tiếp tổ chức. Vì vậy, trong thời gian tới Nhà trường cần tiếp tục mở rộng, đa dạng hoá và nâng cao chất lượng các khóa đào tạo, bồi dưỡng này.

Nhà trường cần xây dựng đội ngũ, chương trình và bổ sung mảng kỹ năng mềm vào chương trình đào tạo thông qua các hoạt động ngoại khóa, hoạt động Đoàn - Hội - Đội và các sinh hoạt Câu lạc bộ. Các thông tin về kỹ năng mềm cần được phổ biến cho tất cả sinh viên bắt đầu học năm thứ 1. Nội dung bồi dưỡng cần tập trung vào mục tiêu: giúp sinh viên nhận thức được tầm quan trọng của kỹ năng mềm; xác định được kỹ năng mềm nào mình còn thiếu và yếu để có hướng bổ sung, hoàn thiện; trang bị cho sinh viên khả năng tự rèn luyện, tự học tập và hoàn thiện trong quá trình học đại học. Bên cạnh đó, phải xác định rằng kỹ năng mềm phải thường xuyên được rèn luyện để trở thành thói quen, phản xạ có

điều kiện hay một phần trong lối sống của sinh viên. Để đạt được điều này, Nhà trường cần đầu tư cho các hoạt động Đoàn - Hội - Đội và các Câu lạc bộ cả về số lượng và chất lượng nhằm thu hút sinh viên tham gia. Nhà trường cũng cần phải thực hiện các nghiên cứu, đánh giá nghiêm túc và xây dựng bộ tiêu chí để kiểm tra, đánh giá kỹ năng mềm của sinh viên trước và sau bồi dưỡng. Bộ tiêu chí này cần phải được xây dựng trên cơ sở thực tiễn các kỹ năng mềm cần thiết với sinh viên sau khi tốt nghiệp, thường xuyên cập nhật thực tế, và nếu có thể, được coi như là một công cụ, căn cứ đánh giá chuẩn đầu ra của sinh viên về kỹ năng mềm.

Nhà trường cũng cần thường xuyên có sự liên hệ với các doanh nghiệp để có sự thiết kế, điều chỉnh lại hoạt động đào tạo sao cho phù hợp với nhu cầu thực tế của thị trường lao động. Bên cạnh đó cũng cần tăng thời lượng các học phần thực tập, thực tế để sinh viên có nhiều trải nghiệm, cọ xát với thực tế.

Đối với giảng viên: Hiện có nhiều giảng viên yêu cầu sinh viên hoàn thành các bài tập thông qua hoạt động làm việc nhóm và thảo luận, thuyết trình trước lớp. Tuy nhiên, theo ý kiến phản hồi từ phía sinh viên, phương pháp này chưa phát huy hết hiệu quả do giảng viên chưa có sự hướng dẫn cho sinh viên thực hiện các hoạt động đó, sinh viên phải tự mày mò, tìm hiểu. Bên cạnh đó, giảng viên chưa có biện pháp để kiểm soát hoạt động làm việc nhóm, nên vẫn còn tình trạng trong một nhóm chỉ một vài thành viên thực sự làm việc. Để cải thiện kỹ năng mềm cho sinh viên, bước đầu tiên giảng viên cần giúp họ nhận thức tầm quan trọng của kỹ năng mềm và những lợi ích nó mang lại trong tương lai gần. Sinh viên cần được khuyến khích để nâng cao kỹ năng mềm bằng việc tham gia vào hoạt động học tập do giảng viên tổ chức và hướng dẫn. Giảng viên cần lồng ghép việc trang bị kỹ năng mềm thông qua việc giảng dạy các học phần kiến thức chuyên ngành - kỹ năng cứng. Bằng cách này, chương trình học sẽ không thay đổi nhưng phương pháp giảng dạy cần phải đổi mới. Ở mỗi học phần, giảng viên cần phải xác định những mục tiêu liên quan đến kỹ năng cứng và kỹ năng mềm cần thiết để trang bị cho sinh viên và hướng dẫn họ cách thức để đạt được mục tiêu đó.

Giảng viên phải thường xuyên theo dõi và đánh giá sự tiến bộ của sinh viên thông qua các hoạt động học tập để từ đó có sự động viên, khuyến khích tinh thần, giúp sinh viên có động cơ phấn đấu. Bên cạnh đó, cần chỉ ra những hạn chế, những điểm yếu mà sinh viên cần phải khắc phục, biết cách khắc phục.

Đối với sinh viên: Sinh viên cần chủ động trong việc tìm hiểu kiến thức và rèn luyện kỹ năng mềm cho bản thân. Việc cần làm đầu tiên là nâng cao nhận thức của bản thân về tầm quan trọng của kỹ năng mềm. Sinh viên cần chủ động định hướng nghề nghiệp cho bản thân và tìm kiếm những thông tin liên quan để có thể phát huy được năng lực sở trường của bản thân, sử dụng hiệu quả trong công việc và cuộc sống.

Sinh viên tự trang bị cho bản thân bằng cách tham gia các khóa học do các trung tâm đào tạo kỹ năng mềm tổ chức, đồng thời tích cực tham gia các hoạt động học tập do giảng viên yêu cầu. Bên cạnh đó, việc tham gia các Câu lạc bộ, hoạt động Đoàn - Hội - Công tác xã hội và đi làm thêm cũng giúp cho sinh viên rèn luyện và hoàn thiện kỹ năng mềm của bản thân trong thời gian học đại học. Học tập kỹ năng mềm đòi hỏi quá trình rèn luyện và dần hoàn thiện. Quá trình đó là sự tiếp nhận, thấm thấu thông qua trải nghiệm thực tế chứ không đơn thuần chỉ đọc sách báo hay tham gia các khóa học về kỹ năng mềm. Vì vậy, rèn luyện kỹ năng mềm cần phải thực hiện bằng hành động cụ thể, trong đó hoạt động quan trọng nhất của sinh viên là học tập và rèn luyện.

3. KẾT LUẬN

Trong xã hội hiện đại, việc tiếp cận và sử dụng kỹ năng mềm có vai trò thiết yếu. Thiếu kỹ năng mềm, sinh viên không chỉ hạn gặp trở ngại trong quá trình học tập, tích lũy kiến thức mà còn thiếu chủ động, tự tin trong cuộc sống và công việc sau này. Kỹ năng mềm, do đó, đã trở nên đặc biệt cần thiết trong hành trang của mỗi sinh viên khi ra trường. Tuy vậy, nhận thức và thực tiễn hoạt động học tập, bồi dưỡng kỹ năng mềm của sinh viên ở trường Đại học Hà Nội nói riêng và các trường đại học khác nói chung còn nhiều hạn chế. Việc đào tạo, bồi dưỡng kỹ năng mềm đã và đang là nhiệm vụ bức thiết song song cùng việc trang bị kiến thức, kỹ năng nghiệp vụ cho sinh viên ở hầu hết các trường đại học hiện nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Liên, P., & Đức, M. (2009), *Kỹ năng sống để làm chủ bản thân*, - Nxb Trẻ, TP. Hồ Chí Minh
2. M.T. (2017), “Cách mạng công nghiệp 4.0 sẽ tạo ra nhiều việc làm mới, ngành nghề mới”. Nguồn <http://ictnews.vn/cntt/nuoc-manh-cntt/cach-mang-cong-nghiep-4-0-se-tao-ra-nhieu-viec-lam-moi-nganh-nghe-moi-152927.ict>
3. Nguyệt, Y. (2017), “Ngành giáo dục “đón đầu” cuộc Cách mạng 4.0 ra sao?”, Nguồn <http://baoquoc.vn/nganh-giao-duc-don-dau-cuoc-cach-mang-40-ra-sao-47536.html>
4. Nhi, T. (2017), “Chương trình giáo dục tổng thể cần gắn với cuộc cách mạng công nghệ 4.0). Nguồn <http://laodong.com.vn/thoi-su-xa-hoi/chuong-trinh-giao-duc-tong-the-can-gan-voi-cuoc-cach-mang-cong-nghe-40-664499.bld>
5. Sơn, H.V. (2012), “Thực trạng một số kỹ năng mềm của sinh viên Đại học Sư phạm”, - *Tạp chí Khoa học* - Trường ĐHSP Thành phố Hồ Chí Minh, số 39.
6. Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh (2004), *Giáo trình kỹ năng mềm - tiếp cận theo hướng sư phạm tương tác*.

INDUSTRIAL REVOLUTION 4.0 AND TEACHING SOFT SKILLS, A RESEARCH AT HA NOI UNIVERSITY

Abstract: *The research is conducted on the reality of soft skills of students at Hanoi University: cognition, understanding, and evaluation of some categories. Based on the results from the study (54% of being "not good"), some solutions are suggested to help students at Hanoi University improving their soft skills so that they can well meet the demands of their study as well as from the Industrial Revolution 4.0."*

Keywords: *Soft skills, Industry Revolution 4.0.*

ĐỔI MỚI QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG KHOA HỌC CÔNG NGHỆ THEO HƯỚNG TỰ CHỦ Ở TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI

Đỗ Kim Cương, Nguyễn Thị Phương Anh

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Hoạt động nghiên cứu khoa học có tầm quan trọng đặc biệt trong giáo dục đại học vì không những góp phần nâng cao chất lượng đào tạo mà còn tạo ra những tri thức mới, sản phẩm mới phục vụ sự nghiệp công nghiệp hoá, hiện đại hoá và hội nhập. Hướng tới mục tiêu “Mỗi trường đại học là một viện nghiên cứu”, trường Đại học Thủ đô Hà Nội đã sớm nhận thức và triển khai đổi mới tổ chức, quản lý hoạt động khoa học công nghệ theo hướng tự chủ dựa trên nguồn nhân lực và cơ sở vật chất hiện có. Từ việc đánh giá thực trạng hoạt động khoa học công nghệ những năm vừa qua, bài viết đưa ra một số giải pháp đẩy mạnh hoạt động này trong thời gian sắp tới.

Từ khóa: đổi mới cơ chế quản lý, định hướng, tự chủ, hoạt động khoa học công nghệ

Nhận bài ngày 10.3.2019; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 10.4.2019

Liên hệ tác giả: Đỗ Kim Cương; Email: dkcuong@hnmu.edu.vn

1. MỞ ĐẦU

Dưới tác động của cuộc cách mạng công nghiệp 4.0, thế giới đã và đang hình thành nền kinh tế tri thức, trong đó, khoa học và công nghệ (KH&CN) giữ vai trò quyết định sự gia tăng giá trị của sản phẩm. Sự liên kết giữa các trường đại học, viện nghiên cứu với các cơ sở sản xuất, doanh nghiệp ngày càng bền chặt. Hoạt động nghiên cứu khoa học trong các trường đại học được đề cao. Nghị quyết Hội nghị lần thứ 2, Ban Chấp hành Trung ương Đảng khóa VIII cũng đã chỉ rõ: “Các trường đại học phải là các trung tâm nghiên cứu khoa học, công nghệ, chuyển giao và ứng dụng công nghệ vào sản xuất và đời sống”.

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội hiện là trường đại học đa ngành phát triển theo định hướng ứng dụng, nhưng vốn là một trường Cao đẳng Sư phạm. Các kết quả nghiên cứu trước đây của trường chủ yếu thuộc lĩnh vực khoa học giáo dục, phục vụ trực tiếp sự nghiệp đào tạo giáo viên từ Mầm non đến Trung học Cơ sở cung cấp cho Thủ đô. Đội ngũ các nhà nghiên cứu cũng như cơ sở vật chất trang thiết bị phục vụ nghiên cứu còn nhiều

hạn chế. Đứng trước nhiệm vụ và yêu cầu mới, nhà trường buộc phải tận dụng mọi nguồn lực để đổi mới, nâng cao chất lượng đào tạo và nghiên cứu; đặc biệt, đổi mới cơ chế tổ chức, quản lý hoạt động KH&CN theo hướng tự chủ để gắn kết nghiên cứu với thực tiễn, tăng cường hiệu quả và khả năng ứng dụng kết quả nghiên cứu vào việc phát triển kinh tế, văn hoá, xã hội của Thủ đô và cả nước.

2. NỘI DUNG

2.1. Các lĩnh vực của hoạt động KH&CN

Ở cấp vĩ mô, hoạt động KH&CN được hiểu là tập hợp toàn bộ các hoạt động có hệ thống và sáng tạo nhằm phát triển kho tàng kiến thức liên quan đến con người, tự nhiên và xã hội, nhằm sử dụng những kiến thức đó để tạo ra những ứng dụng mới.

Tại Việt Nam, theo quy định của Luật Khoa học và Công nghệ, hoạt động KH&CN bao gồm các hoạt động: nghiên cứu khoa học, nghiên cứu và phát triển công nghệ, dịch vụ khoa học và công nghệ, hoạt động phát huy sáng kiến, cải tiến kỹ thuật, hợp lý hóa sản xuất và các hoạt động khác nhằm phát triển KH&CN. Trong đó:

- Nghiên cứu khoa học là loại hoạt động phát hiện, tìm hiểu các hiện tượng, sự vật, quy luật của tự nhiên, xã hội và tư duy; sáng tạo các giải pháp nhằm ứng dụng vào thực tiễn. Nghiên cứu khoa học gồm nghiên cứu cơ bản, nghiên cứu ứng dụng;

- Phát triển công nghệ là hoạt động nhằm tạo ra và hoàn thiện công nghệ mới, sản phẩm mới. Phát triển công nghệ bao gồm triển khai thực nghiệm và sản xuất thử nghiệm;

- Triển khai thực nghiệm là hoạt động ứng dụng kết quả nghiên cứu khoa học để làm thực nghiệm nhằm tạo ra công nghệ mới, sản phẩm mới;

- Sản xuất thực nghiệm là hoạt động ứng dụng kết quả triển khai thực nghiệm để sản xuất thử ở quy mô nhỏ nhằm hoàn thiện công nghệ mới, sản phẩm mới trước khi đưa vào sản xuất và đời sống;

- Dịch vụ Khoa học và Công nghệ là các hoạt động phục vụ việc nghiên cứu khoa học và phát triển công nghệ; các hoạt động liên quan đến sở hữu trí tuệ, chuyển giao công nghệ; các dịch vụ về thông tin, tư vấn, đào tạo, bồi dưỡng, phổ biến, ứng dụng tri thức KH&CN vào thực tiễn.

2.2. Thực trạng hoạt động KH&CN ở trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Trước yêu cầu, đòi hỏi của sự nghiệp công nghiệp hoá, hiện đại hoá và hội nhập, giáo dục đào tạo cần đổi mới toàn diện từ định hướng, mục tiêu, chương trình lẫn cách thức, phương pháp... nhằm tạo nguồn nhân lực mới với đầy đủ phẩm chất, tri thức và kỹ năng cần

thiết, đặc biệt, các tri thức, kỹ năng nghề nghiệp. Để đạt được mục tiêu trên, các cơ sở giáo dục đào tạo nhất thiết phải gắn liền và đẩy mạnh đồng thời hai hoạt động giáo dục đào tạo và KH&CN. Giáo dục đào tạo ngoài giáo dục phẩm chất, tri thức, nhân cách..., còn phải bồi dưỡng, khuyến khích, nâng cao tiềm năng, kỹ năng sáng tạo, ứng dụng KH&CN vào thực tiễn đời sống của người học, ngược lại, KH&CN gắn bó và thông qua nguồn nhân lực được đào tạo để thâm nhập sâu vào sản xuất, kinh doanh và đời sống xã hội. Các hoạt động KH&CN của các trường đại học, do đó, phải hướng tới phát triển năng lực nghiên cứu và khả năng ứng dụng KH&CN của giảng viên, sinh viên; tạo ra các sản phẩm thiết thực phục vụ trực tiếp quá trình đào tạo và nghiên cứu, ứng dụng.

Những năm gần đây, hoạt động KH&CN của nhiều trường đại học, trong đó có trường Đại học Thủ đô Hà Nội, đã và đang có sự thay đổi nhanh chóng cả về nội dung và phương thức tổ chức thực hiện, yêu cầu chất lượng. Sở dĩ có điều này cũng là bởi yêu cầu bức thiết của thực tiễn. Các nghiên cứu lý thuyết thường có tính chuyên sâu, còn các nghiên cứu ứng dụng thì đa dạng, dễ phối hợp, dễ triển khai và nhanh chóng đánh giá được hiệu quả. Hơn nữa, sự liên kết, phối hợp giữa các ngành, các tổ chức nghiên cứu, doanh nghiệp sử dụng lao động và các cơ sở giáo dục đào tạo hiện nay cũng thông thoáng và thực chất hơn trước. Tất nhiên, như đã nói, NCKH cần có nguồn lực cả về con người và vật chất, trí tuệ và trang thiết bị, kinh nghiệm và khả năng. Công việc cũng như tổ chức của nhà khoa học, nhà nghiên cứu hiển nhiên khác nhà sư phạm, nhà quản lý. Dù vậy, NCKH là một trong hai nhiệm vụ chính yếu của giảng viên; mỗi giảng viên cần xác định nghiên cứu trước hết là để phục vụ hoạt động giảng dạy, đào tạo của mình; phải hoàn thành nghĩa vụ, giờ chuẩn NCKH. Vấn đề không phải là ý thức hay trách nhiệm, mà là cần tổ chức, quản lý, thúc đẩy hoạt động này như thế nào, theo phương thức nào để khai thác, phát huy được nội lực, khả năng sẵn có của cán bộ, giảng viên... Tất cả những điều này là tiền đề để trường Đại học Thủ đô Hà Nội đẩy mạnh đổi mới tổ chức, quản lý hoạt động KH&CN theo hướng từng bước tự chủ, tạo nền tảng cho sự phát triển bền vững.

Có thể thấy rất rõ việc phát triển và ứng dụng KH&CN là nội dung được tập trung đầu tư trong các nhiệm vụ trọng tâm của nhà trường liên tục mấy năm vừa qua. Bên cạnh việc ban hành *Quy chế tổ chức, quản lý hoạt động khoa học công nghệ* (năm 2015, chỉnh sửa bổ sung năm 2018); chú trọng chất lượng đội ngũ cán bộ có khả năng và kinh nghiệm nghiên cứu, chú ý khuyến khích, đẩy mạnh các nghiên cứu về khoa học tự nhiên, khoa học xã hội, khoa học kỹ thuật và công nghệ...; ưu tiên phát triển khoa học giáo dục nhằm phát huy thế mạnh sẵn có; nhà trường còn mạnh dạn thực hiện phân cấp kinh phí, quản lý, tổ chức hoạt động KH&CN đến từng đơn vị và cá nhân. Nhờ vậy, số lượng đề tài, công trình nghiên cứu và các hoạt động KH&CN trong trường đã có thay đổi, chuyển biến rõ rệt.

Số lượng đề tài NCKH các cấp năm 2018 so với trước năm 2015 tăng đáng kể. Điều này được thể hiện ở bảng 1 và bảng 2.

Bảng 1: Số lượng đề tài KH&CN các cấp trước năm 2015

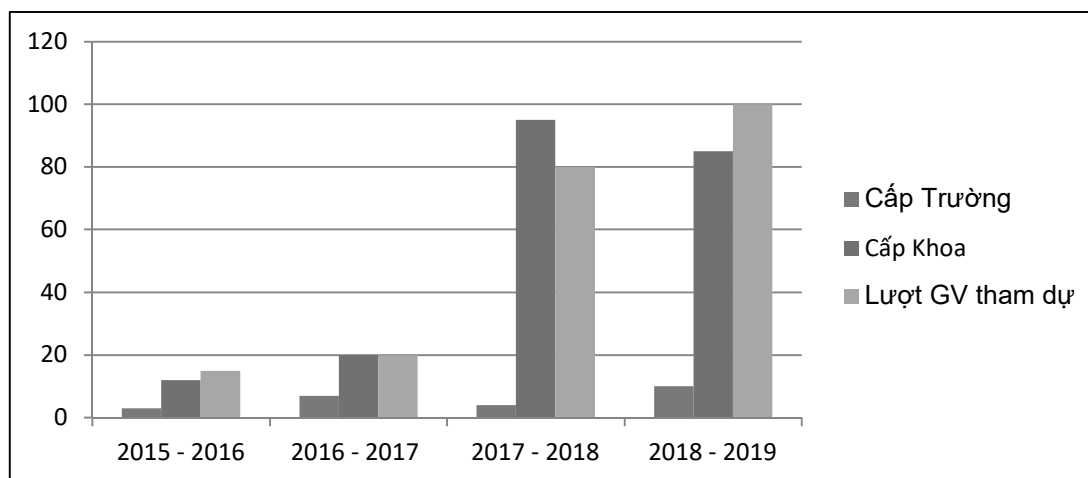
TT	Nội dung	
1	Nghiên cứu khoa học	
	Đề tài cấp Nhà nước/Đề tài, dự án giao trực tiếp	01
	Đề tài cấp Bộ/Thành phố	03
	Đề tài cấp cơ sở	15
2	Hợp tác quốc tế về nghiên cứu khoa học	0

Bảng 2: Số lượng đề tài KH&CN các cấp năm 2018

TT	Loại hình	Số lượng	Kết quả
1	Đề tài KH&CN liên kết nước ngoài	02	Đang thực hiện
2	Đề tài KH&CN cấp Nhà nước (NAFOSTED)	01	Đang thực hiện
3	Đề tài KH&CN cấp Thành phố đang triển khai (2016-2018)	02	Đang thực hiện
4	Đề tài KH&CN cấp Thành phố năm 2018	03	Đã tuyển chọn
5	Đề tài KH&CN cấp Thành phố năm 2019	10	Đăng kí
6	Đề tài KH&CN cấp Trường (trọng điểm và thông thường)	46	Đã nghiệm thu - Đạt 46/46 - Xuất sắc 16/46
7	Hợp tác quốc tế về KH&CN	02	

Sản phẩm KHCN là bài báo cũng không ngừng tăng qua từng năm. Các bài báo quốc tế (ISI/SCOPUS) năm 2015 là 7 bài, năm 2018 là 19 bài, tăng gần 3 lần. Bài báo (Procedings) năm 2015 là 65 bài thì năm 2018 là 130 bài, tăng gấp 2 lần. Qua các số liệu trên, có thể thấy cán bộ, giảng viên của trường đã có ý thức và tinh thần nghiên cứu, sáng tạo tích cực, chủ động không ngừng, bất chấp những khó khăn, hạn chế về cơ sở vật chất, điều kiện nghiên cứu.

Việc tổ chức hội thảo, hội nghị khoa học cấp khoa và cấp trường với mục đích nâng cao trình độ chuyên môn, trao đổi kinh nghiệm, tăng cường hợp tác được thực hiện nghiêm túc, có hiệu quả và tăng mạnh về số lượng cũng như chất lượng. Xin xem biểu đồ dưới đây:



Biểu đồ 1: Số lượng Hội thảo, Hội nghị khoa học

Kinh phí cho hoạt động KH&CN đảm bảo chi ngân sách thường xuyên tăng theo yêu cầu và nhiệm vụ phù hợp với mục tiêu, định hướng ứng dụng của nhà trường. Năm 2017 là 544.000.000 VNĐ, chiếm 5% tổng chi và năm 2018 là 847.350.000 VNĐ, chiếm 7% tổng chi. Kinh phí phân bổ về các đơn vị đào tạo cụ thể như sau:

Bảng 3: Kinh phí phân bổ về các khoa/đơn vị từ năm 2014 đến 2019 (đơn vị: triệu VNĐ)

Đơn vị	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Khoa CN-MT		80	18	36	38.05
Khoa CNTT	50	60		24	30
Khoa GDCT		10		30	30
Khoa GD Mầm non		30	20	24.4	30.3
Khoa GDTC&SK				20	50
Khoa GD Tiểu học	30	55	39	30	56
Khoa KH Tự nhiên	70	30	54	146.5	64
Khoa KH Xã hội	30	146	23	45	30
Khoa Kinh tế - Đô thị				30	135
Khoa Ngoại ngữ	5	10	8	32	10
Khoa Tâm lý- Giáo dục	50	76	8	20	20
Khoa VH-DL-DV				28	120
TT GD Nghề nghiệp				30	24
Các Phòng, TT	10	15	374	285.9	180

Ngoài việc cấp kinh phí trực tiếp trên, căn cứ trên tình hình triển khai và kết quả hoàn thành nhiệm vụ NCKH của cán bộ, giảng viên năm học 2017-2018, Hiệu trưởng nhà trường đã ra Quyết định 955/QĐ-DHTĐHN khen thưởng cho 92 cán bộ giảng viên với tổng số tiền là 100.178.000 đồng. Có thể nói, số tiền động viên, khen thưởng không lớn; số tiền phân bổ để các khoa/đơn vị chủ động tổ chức các hoạt động KH&CN nội bộ cũng không nhiều; song điều đó, một mặt thể hiện sự coi trọng phát triển, đẩy mạnh hoạt động KH&CN của lãnh đạo nhà trường, mặt khác, thể hiện một cách làm mới, một phương thức mới giúp cho mỗi đơn vị, cá nhân có thể chủ động đăng kí và triển khai mọi công việc liên quan đến nghiên cứu, ứng dụng. Vai trò, trách nhiệm của Hội đồng Khoa học khoa, đơn vị, do vậy cũng được nâng cao.

2.3. Định hướng đổi mới quản lý hoạt động KH&CN theo hướng tự chủ ở trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tự chủ hoạt động dưới sự quản lý của Nhà nước và pháp luật là xu thế tất yếu của mọi đơn vị, tổ chức công lập và ngoài công lập, đặc biệt các trường đại học, cơ sở giáo dục trong những năm sắp tới. Điều này buộc các trường phải chủ động đề xuất và xây dựng phương án tự chủ phù hợp với tình hình và điều kiện hiện có. Với trường Đại học Thủ đô Hà Nội, tự chủ hoạt động đã được áp dụng thí điểm ở một số lĩnh vực, đơn vị phục vụ đào tạo. Phương án tự chủ từng phần, tiến tới tự chủ hoạt động KH&CN đã và đang được tính toán, cân nhắc. Điểm căn bản và cũng là bước đi đầu tiên của việc tiến tới tự chủ hoạt động KH&CN ở trường Đại học Thủ đô Hà Nội chính là việc đổi mới cách thức tổ chức, quản lý hoạt động này bằng việc phân quyền trực tiếp cho từng đơn vị, bộ phận. Theo đó, phòng chức năng là phòng Quản lý Khoa học Công nghệ và Hợp tác phát triển (QLKHCN&HTPT) chịu trách nhiệm xây dựng kế hoạch và triển khai hoạt động KH&CN hàng năm theo định hướng, nhiệm vụ trọng tâm năm học của trường; hướng dẫn, đôn đốc, giám sát quá trình thực hiện; tổ chức đánh giá và tổng kết. Các khoa, đơn vị trực tiếp, chủ động lựa chọn các hoạt động, đề tài KH&CN do cán bộ, giảng viên của mình đăng kí, đề xuất; Hội đồng Khoa học khoa, đơn vị... chịu trách nhiệm chính trước nhà trường về chất lượng, kết quả của các hoạt động, đề tài KH&CN đó. Sự phân cấp này có hiệu quả hai mặt, vừa giảm tải công việc hành chính sự vụ cho phòng QLKHCN&HTPT, để phòng tập trung cho các công việc lớn hơn như tìm kiếm nguồn lực đầu tư cho hoạt động KH&CN; tìm kiếm đối tác liên kết, hợp tác trong nghiên cứu; xây dựng kế hoạch hoạt động trước mắt và lâu dài v.v...; vừa tăng cường tính tích cực, chủ động, sáng tạo trong tổ chức, điều hành và quản lý hoạt động KH&CN của các đơn vị theo hướng thiết thực, cụ thể. Tuy nhiên, việc giao quyền tự chủ hoạt động KH&CN cho các đơn vị cũng làm nảy sinh một số vấn đề chưa hoàn toàn hợp lý, gây thắc mắc tranh cãi, cần nghiên cứu giải quyết, chẳng hạn như

Ban Chủ nhiệm và Hội đồng Khoa học một số khoa mới còn chưa đủ kinh nghiệm và uy tín để điều hành; nhiệm vụ và hoạt động KH&CN của mỗi đơn vị khác nhau; các lĩnh vực, mảng, đề tài KH&CN khác nhau có đặc thù và đòi hỏi sự đầu tư, kinh phí khác nhau... Hiện việc giao quyền và phân bổ kinh phí hoạt động KH&CN vẫn dựa theo đầu việc và dự kiến, đề xuất đầu việc có tính chất liệt kê của các khoa, đơn vị (có đề tài nghiên cứu của cán bộ, có Hội nghị, Hội thảo khoa học...) chứ chưa tính đến các yếu tố bất hợp lý trên, ấy là chưa kể đến việc chưa có các phương án, dự trù kinh phí cho các chương trình nghiên cứu theo hướng chuyên sâu, lâu dài hay hỗ trợ cho các nghiên cứu ứng dụng, các sản phẩm nghiên cứu tiên khả thi, tiên thương mại.

Tự chủ trong hoạt động KH&CN đương nhiên cần nguồn lực con người gồm các nhà khoa học, nhà nghiên cứu có chuyên môn, kinh nghiệm, uy tín, có khả năng liên kết, tổ chức, phối hợp và triển khai nghiên cứu với các tổ chức nghiên cứu, cá nhân khác. Nhà trường, bên cạnh việc khuyến khích cán bộ, giảng viên đăng kí triển khai đề tài KH&CN các cấp, ở các mức độ khác nhau, còn ủng hộ và hỗ trợ việc thu hút, đồng phối hợp, đồng triển khai đề tài, chương trình, kế hoạch nghiên cứu giữa cán bộ trường với các tổ chức, cá nhân khác. Điểm nhấn trong việc đổi mới tổ chức, quản lý hoạt động KH&CN theo hướng tự chủ này chính là ở chỗ, vừa qua, nhà trường đã thành lập ba *nhóm nghiên cứu mạnh* về khoa học giáo dục, khoa học tự nhiên và khoa học ứng dụng do ba đồng chí trong Ban Giám hiệu trực tiếp phụ trách. Theo đó, các hướng nghiên cứu có thể tận dụng, khai thác trí tuệ và kinh nghiệm từ đội ngũ cán bộ, giảng viên hiện có của nhà trường sẽ được huy động tối đa; đồng thời, đây cũng là các bộ phận đầu mối xây dựng chương trình, kế hoạch hoạt động; nghiên cứu, tiếp nhận, đặt hàng nghiên cứu cho các đơn vị, cá nhân trong toàn trường.

Đổi mới quản lý hoạt động KH&CN ở trường Đại học Thủ đô Hà Nội theo hướng tự chủ còn được thể hiện ở việc coi trọng sự chủ động đề xuất và tổ chức các Hội nghị, Hội thảo khoa học các cấp. Nhà trường khuyến khích và hỗ trợ các khoa tổ chức Hội nghị Khoa học cán bộ định kì, các Hội nghị, Hội thảo học thuật chuyên ngành ở nhiều cấp độ, đặc biệt các Hội nghị, Hội thảo có sự tham gia của các chuyên gia đầu ngành trong nước và nước ngoài. Việc tổ chức các Hội nghị, Hội thảo Khoa học cấp quốc gia trong hai năm 2018, 2019, nhất là tổ chức thành công Hội thảo Khoa học quốc tế đầu tháng 1.2019 đã cho thấy hiệu quả bước đầu của việc đổi mới phương thức tổ chức, quản lý hoạt động KH&CN. Ý thức và tính chuyên nghiệp trong việc tổ chức, quản lý, điều hành hoạt động KH&CN đã được hình thành. Đây có thể coi là sự khác biệt cơ bản về chất của hoạt động KH&CN của trường từ khi trở thành một trường đại học và là kết quả ban đầu của sự quyết tâm đổi mới các hoạt động theo hướng tự chủ.

2.4. Giải pháp đẩy mạnh đổi mới quản lý hoạt động KH&CN ở trường Đại học Thủ đô Hà Nội theo hướng tự chủ

2.4.1. Giải pháp chung

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội hiện tại là trường đại học đa ngành, phát triển theo định hướng ứng dụng, nên hoạt động KH&CN cũng phải theo hướng ứng dụng, thiết thực. Căn cứ thực tại đội ngũ cán bộ, giảng viên có khả năng nghiên cứu của trường, cần xác định rõ các lĩnh vực, phạm vi có thể đầu tư, hỗ trợ, đẩy mạnh nghiên cứu. Trước mắt, cần tập trung vào các lĩnh vực sau:

- Ưu tiên hỗ trợ các nghiên cứu khoa học ứng dụng, tăng cường đầu tư nguồn lực cho các hoạt động nghiên cứu khoa học ứng dụng; sản phẩm nghiên cứu phải được ứng dụng để giải quyết các vấn đề cấp bách của trường. Hiện một số khoa, đơn vị đã triển khai nghiên cứu và có một số sản phẩm bước đầu, chẳng hạn Trung tâm Khoa học Công nghệ với công trình nước sạch đóng chai phục vụ nội bộ, khoa Công nghệ Môi trường với dự án trồng nấm Linh chi, sản xuất rượu Đông trùng hạ thảo... Tuy nhiên, cần nghiên cứu mở rộng quy mô, tiến hành các thủ tục cần thiết để sản phẩm được xuất hiện và có chỗ đứng, sức cạnh tranh trên thị trường.

- Phát triển nghiên cứu khoa học cơ bản, chú trọng việc công bố công trình nghiên cứu khoa học trên các tạp chí có uy tín trong nước và quốc tế, đặc biệt là các tạp chí thuộc hệ thống ISI, SCOPUS. Ưu tiên các hướng nghiên cứu liên ngành trong đó có sử dụng công nghệ thông tin, trí tuệ nhân tạo và lượng tử. Nhóm nghiên cứu mạnh về khoa học tự nhiên đã hình thành, nhưng cần tích cực hơn nữa trong việc đề xuất các ý tưởng, xây dựng các dự án, chương trình nghiên cứu... để lôi cuốn các nhà nghiên cứu cùng lĩnh vực, chuyên ngành tham gia; đặc biệt, cần thúc đẩy hoặc tìm cách tháo gỡ một số vướng mắc trong việc tiếp nhận một số trang thiết bị đã từng dự kiến được tiếp nhận; định hình một kế hoạch, chiến lược hoạt động, phát triển cụ thể, tránh việc thành lập ra rồi bỏ đấy.

- Triển khai các nghiên cứu khoa học giáo dục và quản lý, tiếp tục triển khai các hoạt động nghiên cứu thuộc các lĩnh vực là thế mạnh của Nhà trường, nhằm tìm kiếm cách đi mới, phù hợp với xu thế phát triển của xã hội, bám sát nội dung đổi mới giáo dục, tiếp cận các phương pháp giáo dục tiên tiến trên thế giới. Chú trọng đặc biệt Khoa học quản lý, trong đó có Khoa học quản lý dữ liệu, quản lý tri thức gắn liền với cách mạng 4.0.

Để làm được điều này cần có sự đổi mới về tư duy, ý thức tổ chức, lãnh đạo, quản lý các hoạt động nói chung, hoạt động KH&CN nói riêng của lãnh đạo Nhà trường. Nhà trường cần xây dựng chương trình, kế hoạch tổng thể đổi mới theo lộ trình và gắn với thực tiễn điều kiện cụ thể của trường, trong đó, cần nhanh chóng triển khai đồng bộ các vấn đề chính yếu sau:

- Xây dựng chiến lược phát triển nguồn nhân lực KH&CN. Đảng ủy và Ban Giám hiệu nhà trường cần có chính sách thu hút, trọng dụng đội ngũ cán bộ KH&CN. Phát triển, bồi dưỡng các tài năng nghiên cứu từ đội ngũ cán bộ trẻ song song với việc tiếp nhận các nhà nghiên cứu thuộc các lĩnh vực nhà trường đang quan tâm, đầu tư phát triển.

- Xây dựng và ban hành chính sách hỗ trợ đối với cán bộ KH&CN chủ trì hoặc phối hợp tham gia các chương trình, đề tài, dự án các cấp ngoài trường (ít nhất là tạo điều kiện về thời gian); chính sách đãi ngộ khen thưởng với các tác giả công trình được công bố quốc tế, các công trình khoa học có trong danh mục được Hội đồng chức danh Giáo sư Nhà nước công nhận; chính sách tiếp tục sử dụng cán bộ trình độ cao đã hết tuổi lao động có tâm huyết và đảm bảo sức khỏe làm việc phục vụ công tác NCKH.

- Điều chỉnh phân bổ ngân sách chi thường xuyên cho hoạt động KH&CN theo hướng căn cứ vào kết quả, sản phẩm thực tiễn. Đẩy mạnh thực hiện cơ chế đặt hàng đối với nhiệm vụ KH&CN; thực hiện cơ chế khoán kinh phí đến từng sản phẩm KH&CN theo đúng tinh thần của Thông tư 55/2015/TTLT-BTC-BKHCN; xây dựng cơ chế đặc thù trong quản lý, sử dụng ngân sách để thực hiện nhiệm vụ KH&CN theo hướng giao quyền tự chủ, tự chịu trách nhiệm cho từng đơn vị, tập thể, cá nhân chủ trì nhiệm vụ KH&CN.

- Thực hiện cơ chế đầu tư đặc biệt để triển khai một số dự án KH&CN quy mô lớn, phục vụ sự phát triển của Nhà trường; xây dựng và phát huy hiệu quả thực chất của các trung tâm nghiên cứu; triển khai nghiên cứu và đẩy nhanh quá trình ứng dụng sản phẩm KH&CN vào thực tiễn.

- Có cơ chế khuyến khích các thành phần kinh tế, các doanh nghiệp, các cơ quan tổ chức hợp tác trong nghiên cứu khoa học và chuyển giao công nghệ. Phát triển thị trường khoa học và công nghệ. Thực hiện hợp tác theo phương châm: chủ động tích cực hội nhập quốc tế và hợp tác trong lĩnh vực KH&CN.

2.4.2. Giải pháp cụ thể

- Tiếp tục chỉnh sửa, bổ sung, hoàn thiện *Quy chế tổ chức, quản lý hoạt động khoa học công nghệ* theo hướng phù hợp thực tiễn, khoa học, hiệu quả. Đổi mới phương thức quản lý theo phương châm “ng nghiêm túc nhưng không gò bó, thông thoáng nhưng không buông lỏng”, nhằm phát huy cao nhất tinh thần chủ động, sáng tạo và ý thức trách nhiệm của cá nhân và tập thể khoa học. Giảm tải các thủ tục, quy trình đăng kí, tuyển chọn, nghiệm thu rườm rà, bất hợp lý; tôn trọng công sức và kết quả nghiên cứu của nhà khoa học; tạo sự phối hợp đồng thuận, nhịp nhàng giữa phòng QLKHCN&HTPT với các đơn vị chức năng như phòng Đào tạo, phòng Tài chính - Kế toán trong việc tổ chức, thực hiện, thanh quyết toán các đề tài KH&CN.

- Tiếp tục cơ chế phân bổ kinh phí tự chủ hoạt động KH&CN đến các khoa, đơn vị, cá nhân trong trường, nhưng theo hướng có tính đến mục tiêu, kế hoạch, hoạt động cụ thể, thực chất để tạo sự cân đối, công bằng giữa các khoa, đơn vị. Nghiên cứu lập Quỹ hỗ trợ hoạt động KH&CN; điều chỉnh tăng mức kinh phí phân bổ hàng năm căn cứ vào thực tiễn của nhà trường và sự gia tăng, phát triển các hoạt động KH&CN.

- Xem xét, tổ chức lại cơ cấu, hoạt động của các Hội đồng Khoa học; phát huy vai trò của các nhóm nghiên cứu mạnh; vai trò phản biện và tư vấn của các Hội đồng bao gồm cả Hội đồng đánh giá, nghiệm thu các đề tài.

- Tăng cường cơ sở vật chất phục vụ nghiên cứu khoa học và đào tạo, đẩy nhanh các dự án ngắn hạn và trung hạn về đầu tư cơ sở vật chất, trang thiết bị phục vụ nghiên cứu khoa học và đào tạo; tập trung phát triển, nâng cao vai trò của Trung tâm Thí nghiệm thực nghiệm thực hành và Trung tâm Khoa học Công nghệ trong việc đẩy mạnh hoạt động KH&CN; xây dựng phương án tận dụng cơ sở vật chất hiện có (chẳng hạn khu phòng thí nghiệm, nuôi trồng ở cơ sở 2) để triển khai, hỗ trợ các nghiên cứu ứng dụng.

- Phát huy vai trò đầu mối của phòng QLKH&CN&HTPT trong việc mở rộng các mối quan hệ hợp tác trong nghiên cứu, triển khai các chương trình, đề tài, dự án KH&CN. Cần thiết lập các mối quan hệ gắn bó với các chương trình, dự án cấp quốc gia, các Bộ, ngành, các Sở KH&CN các địa phương để tạo cơ hội cho các nhà khoa học, cán bộ nghiên cứu của trường có thể chủ trì hoặc tham gia phối hợp thực hiện, ngoài các đề tài cấp trường và cấp Thành phố hiện nay. Điều này không chỉ khai thác được hết khả năng nghiên cứu chuyên sâu đa dạng, lời cuốn, tạo động lực cho đội ngũ cán bộ, mà còn làm phong phú bức tranh tổng thể hoạt động KH&CN còn khá đơn điệu của nhà trường hiện nay.

3. KẾT LUẬN

Phải thừa nhận rằng, từ khi được nâng cấp lên đại học, trường Đại học Thủ đô Hà Nội đã xác định rõ và có nhiều nỗ lực thúc đẩy hoạt động KH&CN, tuy nhiên, đầu tư cho KH&CN vẫn còn hạn chế. Kinh phí chi cho hoạt động KH&CN còn thấp và chưa xác định trọng điểm, nguồn thu từ các hoạt động KH&CN chưa có. Việc tổ chức, quản lý, điều hành các hoạt động KH&CN còn chưa khoa học, chưa hiệu quả. Thực tiễn trên đòi hỏi phải nhanh chóng đổi mới, bắt đầu từ đổi mới cơ chế, phương thức tổ chức, quản lý. Một số giải pháp đề xuất trên cũng chỉ là căn cứ từ thực tiễn hoạt động KH&CN hiện tại của nhà trường thời gian qua. Để hoạt động KH&CN phát triển, xứng đáng với vai trò, chức năng, hiệu quả của nó với một trường đại học nói chung, với mục tiêu, chiến lược phát triển bền vững của trường Đại học Thủ đô Hà Nội nói riêng, còn cần tiếp tục nghiên cứu, bổ sung và thực hiện đồng bộ, quyết liệt.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Ban Chấp hành Trung ương Đảng khoá VIII, *Nghị quyết Hội nghị lần thứ 2 về định hướng chiến lược phát triển giáo dục - đào tạo trong thời kỳ công nghiệp hoá, hiện đại hoá và nhiệm vụ đến năm 2000*.
2. Chính phủ, *Quyết định số 418/QĐ-TTg của Thủ tướng Chính phủ ngày 11 tháng 4 năm 2012 về “Chiến lược phát triển khoa học và công nghệ giai đoạn 2011- 2020”*.
3. Quốc hội nước Cộng hòa xã hội chủ nghĩa Việt Nam khóa X, *Luật Khoa học và Công nghệ*, ngày 18 tháng 06 năm 2013.
4. Bộ Tài chính - Bộ Khoa học và Công nghệ, *Thông tư liên tịch số 55/2015/TTLT-BTC-BKHCN ngày 22 tháng 4 năm 2015 về việc “Hướng dẫn định mức xây dựng, phân bổ dự toán và quyết toán kinh phí đối với nhiệm vụ khoa học và công nghệ có sử dụng ngân sách nhà nước”*.
5. Trường Đại học Thủ đô Hà Nội, *Báo cáo tổng kết việc thực hiện các nhiệm vụ KH&CN các năm 2015-2016; 2016-2017; 2017-2018*.

INNOVATING THE TECHNOLOGY AND SCIENCE MANAGEMENT BASED ON THE AUTONOMY ORIENTATION AT HANOI METROPOLITAN UNIVERSITY

Abstract: *Scientific research plays an important role at higher education because it not only contributes to enhance the quality of training but also creates new knowledge and product for the industrialization and modernization. Heading towards the target “Each university is one of the research institutes”, Ha Noi Metropolitan University is step by step implemented the autonomy to technology and science basing on the available human resource and facility. The article shows the result on the renovation of management mechanism, organizational orientation and scientific development at Ha Noi Metropolitan University in the coming time.*

Keywords: *The renovation of management mechanism, orient, autonomy, technological and science.*

ỨNG DỤNG PHẦN MỀM IATA ĐỂ PHÂN TÍCH, ĐÁNH GIÁ CÂU HỎI TRẮC NGHIỆM Ở TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI

Phạm Thị Minh, Bùi Đức Nhân

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Trong bài viết này, chúng tôi giới thiệu về phần mềm IATA, bao gồm ưu điểm của phần mềm, cách cài đặt và sử dụng phần mềm trong phân tích, đánh giá câu hỏi thi trắc nghiệm, các bước thực hiện phân tích dữ liệu câu trả lời của sinh viên bằng phần mềm. Trên cơ sở dữ liệu của kỳ thi kết thúc học phần, học kỳ 1, năm học 2018-2019, chúng tôi đã sử dụng phần mềm IATA để phân tích thực tế các câu hỏi thi trắc nghiệm học phần “Tư tưởng Hồ Chí Minh” nhằm đề xuất loại bỏ hoặc điều chỉnh những câu hỏi không phù hợp với năng lực của người học và mục đích của kỳ thi.

Từ khóa: Phân tích câu hỏi trắc nghiệm; Ứng dụng phần mềm IATA; Giới thiệu phần mềm IATA.

Nhận bài ngày 14.3.2019; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 15.4.2019

Liên hệ tác giả: Phạm Thị Minh; Email: ptminh@hnmu.edu.vn

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Thực hiện chủ trương của Bộ Giáo dục và Đào tạo (GD&ĐT) về việc đổi mới nội dung chương trình, phương pháp giảng dạy và cải tiến phương pháp thi, kiểm tra đánh giá kết quả học tập của học sinh sinh viên (HSSV), trường Đại học Thủ đô Hà Nội đã triển khai biên soạn, nghiệm thu và sử dụng hệ thống ngân hàng câu hỏi thi (NHCHT) phục vụ công tác thi kết thúc học phần. Mặc dù hệ thống NHCHT của Nhà trường đã được nghiệm thu, xem xét từ cấp Bộ môn đến cấp Trường, song chưa được phân tích, đánh giá một cách chính xác, khách quan, đặc biệt là hệ thống NHCHT trắc nghiệm. Kể từ thập niên 80 trở lại đây, lý thuyết Khảo thí hiện đại dựa trên cơ sở ứng dụng công nghệ thông tin đã và đang được áp dụng hiệu quả giúp phân tích, đánh giá đề thi, câu hỏi thi trắc nghiệm một cách nhanh chóng và chính xác. Có thể nói, đây là phương pháp định lượng cho phép đánh giá chất lượng NHCHT trắc nghiệm một cách hiệu quả, do phần mềm này có thể tính toán cho ra kết quả về độ khó, độ phân biệt của câu hỏi trắc nghiệm và của người trả lời câu hỏi trắc

nghiệm, phân tích sự phù hợp của câu hỏi trắc nghiệm và người trả lời câu hỏi trắc nghiệm; đồng thời chỉ ra kết quả bất thường của người trả lời câu hỏi trắc nghiệm (nếu có). Vì vậy, việc nghiên cứu ứng dụng phần mềm IATA (sản phẩm của Canada) để đánh giá NHCHT trắc nghiệm của Nhà trường là rất cần thiết, có ý nghĩa khoa học và thực tiễn nhằm đảm bảo chất lượng hệ thống NHCHT và phù hợp với đối tượng sinh viên của trường.

2. NỘI DUNG

2.1. Giới thiệu phần mềm IATA

2.1.1. Ưu điểm của phần mềm IATA so với một số phần mềm tương ứng khác

Trong những năm gần đây, trên thế giới cũng như ở Việt Nam, các nhà nghiên cứu đã và đang sử dụng nhiều phần mềm thống kê khác nhau để phân tích các câu hỏi trắc nghiệm khách quan (TNKQ), hầu hết các phần mềm này đều dựa trên IRT. Một số nghiên cứu như: Sudol và Studer [1] sử dụng phần mềm R để phân tích các câu hỏi TNKQ, Ayala [2] dùng phần mềm Multiblog, Trần Thị Anh Đào [3] dùng phần mềm Quest, Đặng Thị Hương [4] dùng phần mềm Vitesta, Lê Ngọc và Đào Thị Trang [5] dùng phần mềm IATA... Qua nghiên cứu, chúng tôi nhận thấy phần mềm IATA có một số ưu điểm vượt trội hơn so với các phần mềm khác như sau:

- Phần mềm IATA được cung cấp hoàn toàn miễn phí, cho nên rất tiện lợi trong việc phổ biến cho các giảng viên (GV) và không lo ngại về vấn đề bản quyền. Phần mềm R cũng là phần mềm miễn phí tuy nhiên, phần mềm R đòi hỏi thông qua một số câu lệnh, điều này sẽ gây khó khăn cho nhiều GV;
- Ngôn ngữ hiển thị là tiếng Việt (phần mềm Quest sử dụng ngôn ngữ Anh) nên dễ sử dụng;
- Các file dữ liệu đầu vào có thể được nhập bằng file excell, gửi, dễ sử dụng đối với GV (phần mềm Vitesta yêu cầu GV nhập thủ công file dữ liệu từ file text);
- Có giao diện trực quan, sử dụng bằng bảng chọn và chuột nên dễ sử dụng (phần mềm Quest yêu cầu người dùng phải viết các câu lệnh);
- Phần mềm IATA có đầy đủ các tính năng cần thiết của một phần mềm thống kê trong việc phân tích đề thi TNKQ, chẳng hạn như độ khó, độ phân biệt của mỗi câu hỏi... và đặc biệt, cho phép ước lượng được năng lực thực sự của mỗi người học, từ đó có thể đánh giá người học một cách chính xác hơn dựa vào năng lực thực sự của họ.

Từ những ưu điểm trên, phần mềm IATA được lựa chọn để giới thiệu cho GV sử dụng trong việc phân tích các câu hỏi TNKQ của một đề thi nhằm nâng cao chất lượng các câu hỏi, đồng thời cũng giúp GV có công cụ để đánh giá một cách chính xác năng lực thực sự của người học.

2.1.2. Hướng dẫn cài đặt và sử dụng phần mềm IATA

Để cài đặt phần mềm IATA chúng ta cần thực hiện các thao tác như sau:

- Truy cập vào địa chỉ: <https://polymetrika.com/Downloads> để tải file cài đặt phần mềm (IATAsetup32.exe).

- Tiến hành cài đặt ứng dụng bình thường (Next → I accept the agreement → Next → Chọn đường dẫn thư mục → Next → Next → Next → Install → Finish).

- Phần mềm IATA được tự khởi động sau khi cài đặt hoặc người dùng có thể tự khởi động phần mềm. Giao diện khởi động phần mềm như hình 1.

Để sử dụng phần mềm, người dùng không bắt buộc phải đăng ký tài khoản và có thể thay đổi ngôn ngữ sang tiếng Việt tại bảng chọn “Select language for IATA”. Để bắt đầu phân tích dữ liệu, người dùng nhấn vào Main Menu (Menu chính).

- Menu chính của phần mềm gồm các lựa chọn như hình 2.

Sau khi cài đặt phần mềm, trên màn hình Desktop sẽ tự động xuất hiện một thư mục có tên là IATA, trong đó có chứa các tập tin mẫu về Dữ liệu trả lời của thí sinh, dữ liệu câu hỏi... để chạy thử phần mềm. Người dùng có thể tải về hướng dẫn chi tiết (bằng tiếng Anh) cách sử dụng phần mềm này tại địa chỉ:

<https://polymetrika.com/Downloads/Content=IATAManual.pdf>.

2.1.3. Phân tích dữ liệu câu trả lời

Để phân tích, đánh giá NHCHT trắc nghiệm hiện tại của trường Đại học Thủ đô Hà Nội, chúng ta cần dựa trên dữ liệu của kỳ thi kết thúc học phần gần nhất, cụ thể là phân tích dữ liệu từng câu trả lời của thí sinh trong bài thi kết thúc học phần để xác định sự phù hợp của từng câu hỏi thi đối với năng lực của người học và mục tiêu đánh giá của kỳ thi. Phần mềm IATA giúp phân tích dữ liệu câu trả lời theo các bước sau đây:

Bước 1: Tại Menu chính của phần mềm, ta chọn mục “Phân tích dữ liệu câu trả lời”.

Bước 2: Nhập tập tin dữ liệu câu trả lời của thí sinh, tập tin này chứa các câu trả lời của từng SV cho từng câu hỏi. Tập tin này có thể nhập bằng Excel hoặc chỉnh sửa theo tập tin mẫu trong thư mục IATA, ví dụ như sau:

Nhấn vào nút “Mở tập tin” và chọn đường dẫn thư mục chứa tập tin “Dữ liệu câu trả lời của học sinh” (có thể đặt tên khác cho tập tin này). Sau đó nhấn OK → “Tiếp tục”.

Bước 3: Người dùng nhập tập tin “Dữ liệu câu hỏi”, tập tin này chứa đáp án của từng câu hỏi, mức độ nhận thức, nội dung kiểm tra. Tập tin này có thể được nhập bằng Excel hoặc chỉnh sửa theo tập tin mẫu như trong thư mục IATA, ví dụ như sau:

Nhấn vào nút “Mở tập tin” và chọn đường dẫn thư mục chứa tập tin “Dữ liệu câu hỏi” (có thể đặt tên khác cho tập tin này). Sau đó nhấn OK → “Tiếp tục”.

Bước 4: Mục này nhập các thông số dùng để phân tích cũng như cách chấm điểm cho từng câu hỏi, cách xử lý với những câu hỏi lỗi (không có đáp án, chọn hai đáp án, chọn đáp án khác...). Ta có thể nhấn “Tiếp tục” để bỏ qua bước này nếu điểm số cho từng câu hỏi là bằng nhau và tất cả các đáp án không đúng quy định đều được chấm là sai. Các trang còn lại là kết quả phân tích câu hỏi và bài kiểm tra, tùy vào mục đích nghiên cứu mà ta sẽ xem xét kỹ những trang tương ứng.

2.2. Kết quả phân tích, đánh giá câu hỏi trắc nghiệm bằng phần mềm IATA học phần “Tư tưởng Hồ Chí Minh” trong hệ thống NHĐT của trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Trong khuôn khổ của bài viết, chúng tôi xin giới thiệu kết quả phân tích, đánh giá thử nghiệm một số câu hỏi trắc nghiệm của học phần “Tư tưởng Hồ Chí Minh” trong hệ thống NHCHT, NHĐT của trường Đại học Thủ đô Hà Nội hiện có, thông qua kết quả của kỳ thi kết thúc học phần học kỳ 1, năm học 2018-2019. Kết quả thu được cụ thể như sau:

Theo nguyên tắc của Khảo thí hiện đại, Độ khó và Độ phân biệt của câu hỏi được quy định trong khoảng sau:

- Độ khó:

- Độ khó < 0.3 : Vận dụng cao
- $0.3 < \text{Độ khó} < 0.49$: Vận dụng thấp
- $0.5 < \text{Độ khó} < 0.7$: Thông hiểu
- Độ khó > 0.7 : Nhận biết

- Độ phân biệt:

- Độ phân biệt < 0.2 : Câu hỏi không phân loại được năng lực của HS
- $0.2 < \text{Độ phân biệt} < 0.3$: Câu hỏi có thể phân loại năng lực của HS
- $0.3 < \text{Độ phân biệt} < 0.4$: Câu hỏi phân loại tương đối tốt năng lực của HS
- Độ phân biệt ≥ 0.4 : Câu hỏi phân loại tốt năng lực của HS

2.2.1. Kết quả phân tích chi tiết từng câu hỏi trong mã đề 332

Câu 1

Reset Items

Analyze

Scale

	Use	O	Name	Discr	PVal	PBis	a	b	c
	☒	☐	c1	0.88	0.61	0.73	1.68	-0.30	0.00
	☒	☐	c2	0.93	0.72	0.93	5.59	-0.53	0.00
	☒	☒	c3	-0.04	0.07	0.10	0.13	11.54	0.00
	☒	☐	c4	0.73	0.43	0.55	0.83	0.26	0.00
	☒	☐	c5	0.91	0.66	0.81	2.76	-0.40	0.00
	☒	☐	c6	0.35	0.08	0.29	0.92	2.12	0.00
	☒	☐	c7	0.90	0.63	0.79	2.27	-0.33	0.00
	☒	☐	c8	0.95	0.72	0.93	5.51	-0.53	0.00
	☒	☐	c9	0.96	0.65	0.85	2.90	-0.37	0.00
	☒	☐	c10	0.95	0.56	0.76	1.80	-0.15	0.00
	☒	☐	c11	0.95	0.66	0.86	3.06	-0.39	0.00
	☒	☐	c12	0.88	0.72	0.91	5.09	-0.53	0.00
	☒	☐	c13	0.93	0.60	0.75	1.84	-0.27	0.00

Item Response Function: c1

Group	_X)	_A*	_B	_C	_D
High	0.0	95.0	5.0	0.0	0.0
Medium	31.6	51.9	3.8	2.5	10.1
Low	92.6	7.4	0.0	0.0	0.0
Total	25.3	60.6	4.0	2.0	8.1

Câu 3

Reset Items

Analyze

Scale

	Use	O	Name	Discr	PVal	PBis	a	b	c
	☒	☐	c1	0.88	0.61	0.73	1.68	-0.30	0.00
	☒	☐	c2	0.93	0.72	0.93	5.59	-0.53	0.00
	☒	☒	c3	-0.04	0.07	0.10	0.13	11.54	0.00
	☒	☐	c4	0.73	0.43	0.55	0.83	0.26	0.00
	☒	☐	c5	0.91	0.66	0.81	2.76	-0.40	0.00
	☒	☐	c6	0.35	0.08	0.29	0.92	2.12	0.00
	☒	☐	c7	0.90	0.63	0.79	2.27	-0.33	0.00
	☒	☐	c8	0.95	0.72	0.93	5.51	-0.53	0.00
	☒	☐	c9	0.96	0.65	0.85	2.90	-0.37	0.00
	☒	☐	c10	0.95	0.56	0.76	1.80	-0.15	0.00
	☒	☐	c11	0.95	0.66	0.86	3.06	-0.39	0.00
	☒	☐	c12	0.88	0.72	0.91	5.09	-0.53	0.00
	☒	☐	c13	0.93	0.60	0.75	1.84	-0.27	0.00

Item Response Function: c3

Group	_X)	_A	_B	_C*	_D
High	0.0	15.0	80.0	0.0	5.0
Medium	31.6	11.4	41.8	8.9	6.3
Low	92.6	0.0	3.7	3.7	0.0
Total	25.3	12.1	49.5	7.1	6.1

Câu 4

Reset Items

Analyze

Scale

	Use	O	Name	Discr	PVal	PBis	a	b	c
	☒	☐	c1	0.88	0.61	0.73	1.68	-0.30	0.00
	☒	☐	c2	0.93	0.72	0.93	5.59	-0.53	0.00
	☒	☒	c3	-0.04	0.07	0.10	0.13	11.54	0.00
	☒	☐	c4	0.73	0.43	0.55	0.83	0.26	0.00
	☒	☐	c5	0.91	0.66	0.81	2.76	-0.40	0.00
	☒	☐	c6	0.35	0.08	0.29	0.92	2.12	0.00
	☒	☐	c7	0.90	0.63	0.79	2.27	-0.33	0.00
	☒	☐	c8	0.95	0.72	0.93	5.51	-0.53	0.00
	☒	☐	c9	0.96	0.65	0.85	2.90	-0.37	0.00
	☒	☐	c10	0.95	0.56	0.76	1.80	-0.15	0.00
	☒	☐	c11	0.95	0.66	0.86	3.06	-0.39	0.00
	☒	☐	c12	0.88	0.72	0.91	5.09	-0.53	0.00
	☒	☐	c13	0.93	0.60	0.75	1.84	-0.27	0.00

Item Response Function: c4

Group	_X)	_A	_B*	_C	_D
High	0.0	15.0	80.0	0.0	5.0
Medium	31.6	8.9	34.2	11.4	13.9
Low	92.6	0.0	7.4	0.0	0.0
Total	25.3	10.1	43.4	9.1	12.1

Câu 5

Reset Items

Analyze

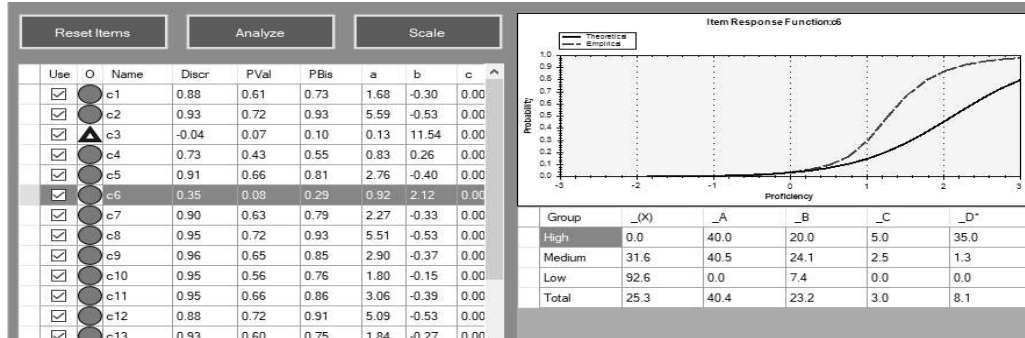
Scale

	Use	O	Name	Discr	PVal	PBis	a	b	c
	☒	☐	c1	0.88	0.61	0.73	1.68	-0.30	0.00
	☒	☐	c2	0.93	0.72	0.93	5.59	-0.53	0.00
	☒	☒	c3	-0.04	0.07	0.10	0.13	11.54	0.00
	☒	☐	c4	0.73	0.43	0.55	0.83	0.26	0.00
	☒	☐	c5	0.91	0.66	0.81	2.76	-0.40	0.00
	☒	☐	c6	0.35	0.08	0.29	0.92	2.12	0.00
	☒	☐	c7	0.90	0.63	0.79	2.27	-0.33	0.00
	☒	☐	c8	0.95	0.72	0.93	5.51	-0.53	0.00
	☒	☐	c9	0.96	0.65	0.85	2.90	-0.37	0.00
	☒	☐	c10	0.95	0.56	0.76	1.80	-0.15	0.00
	☒	☐	c11	0.95	0.66	0.86	3.06	-0.39	0.00
	☒	☐	c12	0.88	0.72	0.91	5.09	-0.53	0.00
	☒	☐	c13	0.93	0.60	0.75	1.84	-0.27	0.00

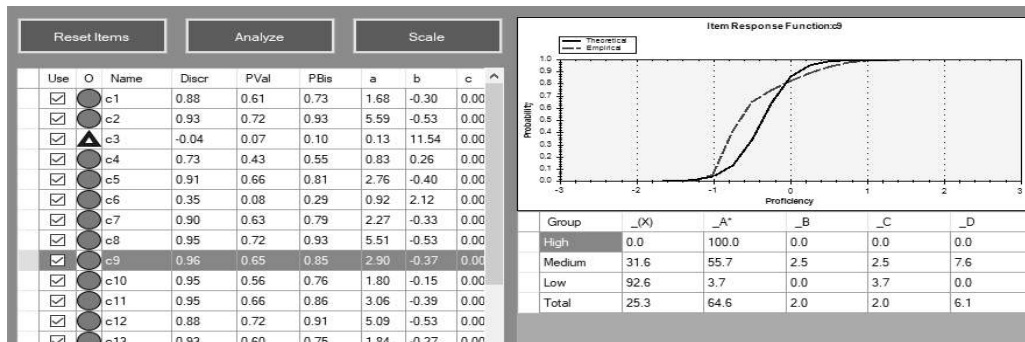
Item Response Function: c5

Group	_X)	_A	_B	_C*	_D
High	0.0	5.0	0.0	95.0	0.0
Medium	31.6	5.1	2.5	58.2	2.5
Low	92.6	0.0	0.0	3.7	3.7
Total	25.3	5.1	2.0	65.7	2.0

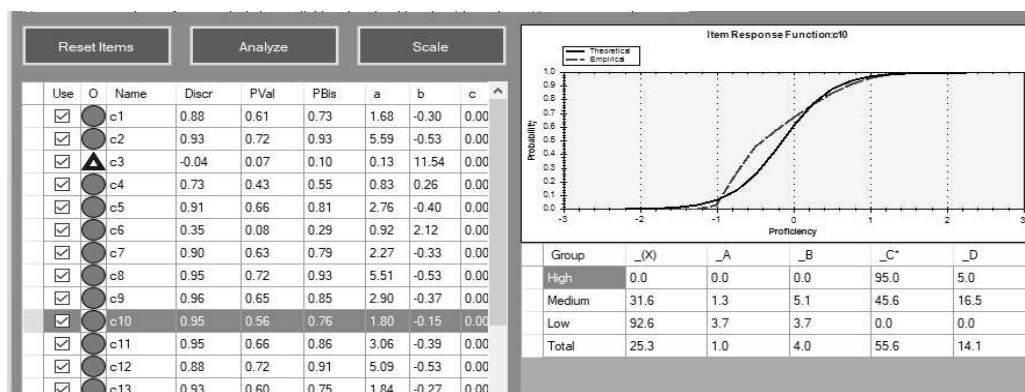
Câu 6



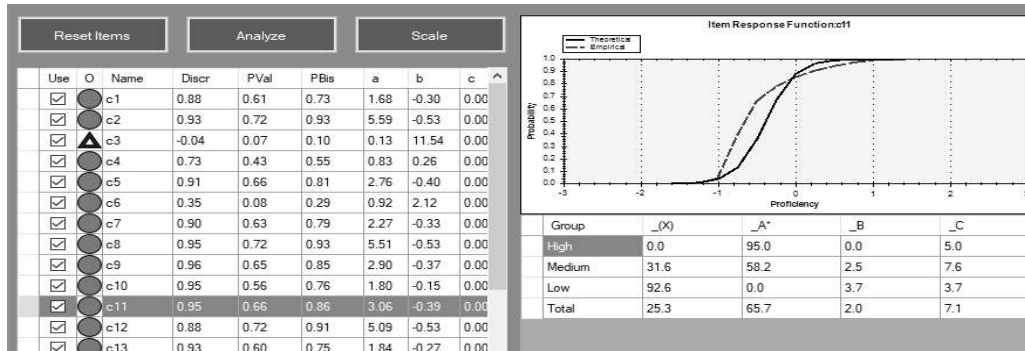
Câu 9



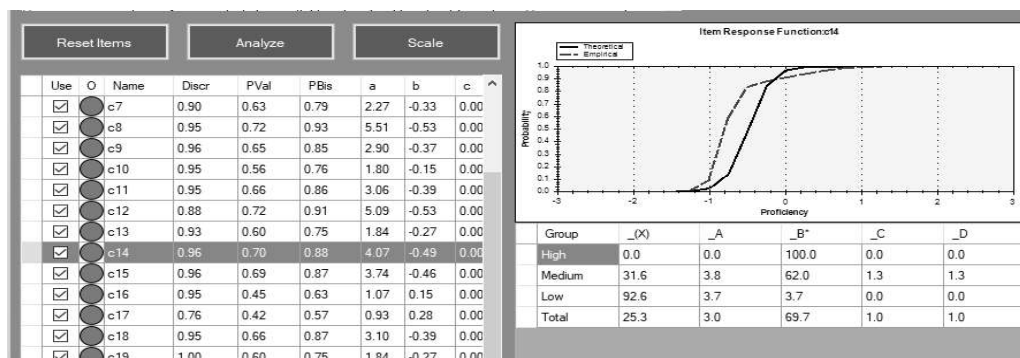
Câu 10



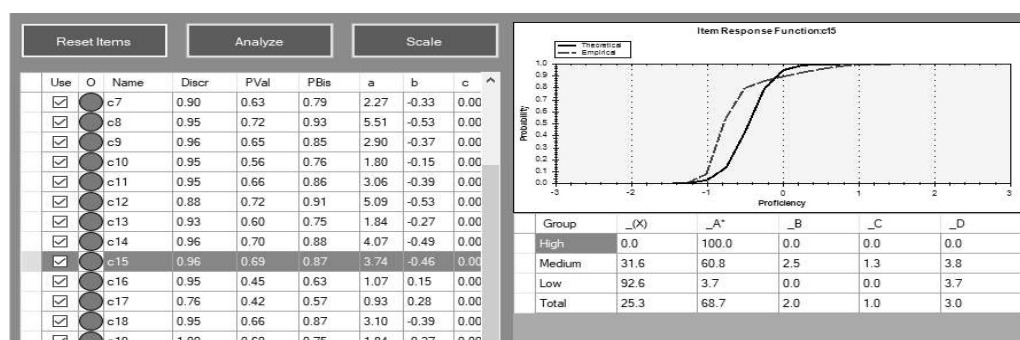
Câu 11



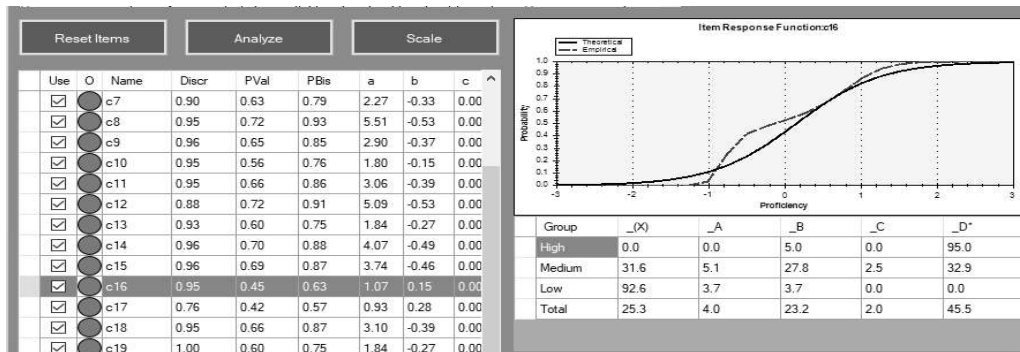
Câu 14



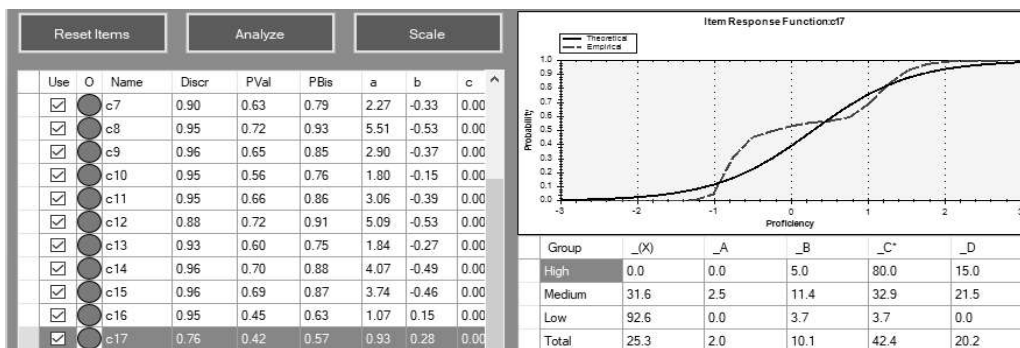
Câu 15



Câu 16



Câu 17



Reset Items

Analyze

Scale

	Use	O	Name	Discr	PVal	PBis	a	b	c
☒	☐	c7	0.90	0.63	0.79	2.27	-0.33	0.00	
☒	☐	c8	0.95	0.72	0.93	5.51	-0.53	0.00	
☒	☐	c9	0.96	0.65	0.85	2.90	-0.37	0.00	
☒	☐	c10	0.95	0.56	0.76	1.80	-0.15	0.00	
☒	☐	c11	0.95	0.66	0.86	3.06	-0.39	0.00	
☒	☐	c12	0.88	0.72	0.91	5.09	-0.53	0.00	
☒	☐	c13	0.93	0.60	0.75	1.84	-0.27	0.00	
☒	☐	c14	0.96	0.70	0.88	4.07	-0.49	0.00	
☒	☐	c15	0.96	0.69	0.87	3.74	-0.46	0.00	
☒	☐	c16	0.95	0.45	0.63	1.07	0.15	0.00	
☒	☐	c17	0.76	0.42	0.57	0.93	0.28	0.00	
☒	☐	c18	0.95	0.66	0.87	3.10	-0.39	0.00	
☒	☐	c19	1.00	0.60	0.75	1.84	-0.27	0.00	

Item Response Function: c18

Group	_(X)	_A	_B*	_C	_D
High	0.0	5.0	95.0	0.0	0.0
Medium	31.6	5.1	58.2	2.5	2.5
Low	92.6	7.4	0.0	0.0	0.0
Total	25.3	5.1	65.7	2.0	2.0

Reset Items

Analyze

Scale

	Use	O	Name	Discr	PVal	PBis	a	b	c
☒	☐	c7	0.90	0.63	0.79	2.27	-0.33	0.00	
☒	☐	c8	0.95	0.72	0.93	5.51	-0.53	0.00	
☒	☐	c9	0.96	0.65	0.85	2.90	-0.37	0.00	
☒	☐	c10	0.95	0.56	0.76	1.80	-0.15	0.00	
☒	☐	c11	0.95	0.66	0.86	3.06	-0.39	0.00	
☒	☐	c12	0.88	0.72	0.91	5.09	-0.53	0.00	
☒	☐	c13	0.93	0.60	0.75	1.84	-0.27	0.00	
☒	☐	c14	0.96	0.70	0.88	4.07	-0.49	0.00	
☒	☐	c15	0.96	0.69	0.87	3.74	-0.46	0.00	
☒	☐	c16	0.95	0.45	0.63	1.07	0.15	0.00	
☒	☐	c17	0.76	0.42	0.57	0.93	0.28	0.00	
☒	☐	c18	0.95	0.66	0.87	3.10	-0.39	0.00	
☒	☐	c19	1.00	0.60	0.75	1.84	-0.27	0.00	

Item Response Function: c19

Group	_(X)	_A*	_B	_C	_D
High	0.0	100.0	0.0	0.0	0.0
Medium	31.6	49.4	5.1	10.1	3.8
Low	92.6	0.0	0.0	3.7	3.7
Total	25.3	59.6	4.0	8.1	3.0

Reset Items

Analyze

Scale

	Use	O	Name	Discr	PVal	PBis	a	b	c
☒	☐	c7	0.89	0.63	0.79	2.22	-0.34	0.00	
☒	☐	c8	0.96	0.72	0.93	4.86	-0.53	0.00	
☒	☐	c9	0.96	0.65	0.85	2.95	-0.37	0.00	
☒	☐	c10	0.89	0.56	0.76	1.90	-0.15	0.00	
☒	☐	c11	0.96	0.66	0.85	3.00	-0.40	0.00	
☒	☐	c12	0.92	0.72	0.91	4.73	-0.54	0.00	
☒	☐	c13	0.89	0.60	0.74	1.79	-0.27	0.00	
☒	☐	c14	1.00	0.70	0.88	3.75	-0.49	0.00	
☒	☐	c15	0.96	0.69	0.87	3.56	-0.47	0.00	
☒	☐	c16	0.89	0.45	0.63	1.21	0.15	0.00	
☒	☐	c17	0.74	0.42	0.57	0.91	0.28	0.00	
☒	☐	c18	0.96	0.66	0.87	3.06	-0.39	0.00	
☒	☐	c19	0.96	0.60	0.75	1.82	-0.27	0.00	
☒	☐	c20	0.41	0.18	0.33	0.54	1.89	0.00	

Item Response Function: c20

Group	_(X)	_A	_B	_C	_D*
High	0.0	33.3	25.9	0.0	40.7
Medium	34.7	13.9	31.9	9.7	9.7
Low	96.2	0.0	0.0	3.8	0.0
Total	25.3	19.2	30.3	7.1	18.2

This item provides useful information. It provides more information about higher proficiency students. The requirements of the item may be misleading.

2.2.2. Nhận xét và đề xuất điều chỉnh NHĐT trắc nghiệm

Theo kết quả phân tích ở mục 3.1, tác giả soạn thảo NHĐT trắc nghiệm cần xem xét để điều chỉnh một số câu hỏi được đánh giá là chưa phù hợp, theo các đề xuất như sau:

Câu	Độ khó theo cấu trúc đề thi	Kết quả phân tích	Đề xuất
1	Nhận biết, Thông hiểu	Độ khó: 0.61. Đây là câu hỏi ở mức độ thông hiểu Độ phân biệt: 0.88. Câu hỏi có khả năng phân loại tốt năng lực của SV Phương án nhiễu C, D không có sự lựa chọn nào	Nên điều chỉnh các phương án nhiễu trong câu hỏi. Phương án lựa chọn quá lộ.

Câu	Độ khó theo cấu trúc đề thi	Kết quả phân tích	Đề xuất
3	Nhận biết, Thông hiểu	Độ khó: 0.07. Đây là câu hỏi ở mức độ vận dụng cao Độ phân biệt: -0.04. Câu hỏi không có khả năng phân loại được năng lực của SV	Điều chỉnh lại câu hỏi cho phù hợp với cấu trúc đề thi.
4	Nhận biết, Thông hiểu	Độ khó: 0.43. Đây là câu hỏi ở mức độ vận dụng thấp Độ phân biệt: 0.73. Câu hỏi có khả năng phân loại tốt năng lực của SV	Điều chỉnh lại câu hỏi cho phù hợp với cấu trúc đề thi. Điều chỉnh phương án nhiễu C cho phù hợp hơn.
5	Nhận biết, Thông hiểu	Độ khó: 0.66. Đây là câu hỏi ở mức độ thông hiểu -Độ phân biệt: 0.91. Câu hỏi có khả năng phân loại tốt năng lực của SV - Phương án nhiễu B, D không có sự lựa chọn nào	Điều chỉnh phương án nhiễu B, D cho phù hợp hơn.
6	Nhận biết, Thông hiểu	Độ khó: 0.08. Đây là câu hỏi ở mức độ vận dụng cao Độ phân biệt: 0.35. Câu hỏi có khả năng phân loại tương đối tốt năng lực của SV	Điều chỉnh lại câu hỏi cho phù hợp với cấu trúc đề thi.
9	Nhận biết, Thông hiểu	Độ khó: 0.65. Đây là câu hỏi ở mức độ thông hiểu Độ phân biệt: 0.96. Câu hỏi có khả năng phân loại tốt năng lực của SV Phương án nhiễu B, C, D không có sự lựa chọn nào	Điều chỉnh phương án nhiễu B, C, D cho phù hợp hơn.
10	Nhận biết, Thông hiểu	Độ khó: 0.56. Đây là câu hỏi ở mức độ thông hiểu Độ phân biệt: 0.95. Câu hỏi có khả năng phân loại tốt năng lực của SV Phương án nhiễu A, B không có sự lựa chọn nào	Điều chỉnh phương án nhiễu A, B cho phù hợp hơn.
11	Nhận biết, Thông hiểu	Độ khó: 0.66. Đây là câu hỏi ở mức độ thông hiểu Độ phân biệt: 0.95. Câu hỏi có khả năng phân loại tốt năng lực của SV Phương án nhiễu B, D không có sự lựa chọn nào	Điều chỉnh phương án nhiễu B, D cho phù hợp hơn.

Câu	Độ khó theo cấu trúc đề thi	Kết quả phân tích	Đề xuất
14	Nhận biết, Thông hiểu	Độ khó: 0.70. Đây là câu hỏi ở mức độ thông hiểu Độ phân biệt: 0.96. Câu hỏi có khả năng phân loại tốt năng lực của SV Phương án nhiều A, C, D không có sự lựa chọn nào	Điều chỉnh phương án nhiều A, C, D cho phù hợp hơn.
15	Nhận biết, Thông hiểu	Độ khó: 0.69. Đây là câu hỏi ở mức độ thông hiểu Độ phân biệt: 0.96. Câu hỏi có khả năng phân loại tốt năng lực của SV Phương án nhiều B, C, D không có sự lựa chọn nào	Điều chỉnh phương án nhiều B, C, D cho phù hợp hơn.
16	Nhận biết, Thông hiểu	Độ khó: 0.45. Đây là câu hỏi ở mức độ vận dụng thấp Độ phân biệt: 0.96. Câu hỏi có khả năng phân loại tốt năng lực của SV	Điều chỉnh lại câu hỏi cho phù hợp với cấu trúc đề thi.
17	Nhận biết, Thông hiểu	Độ khó: 0.42. Đây là câu hỏi ở mức độ vận dụng thấp Độ phân biệt: 0.76. Câu hỏi có khả năng phân loại tốt năng lực của SV	Điều chỉnh lại câu hỏi cho phù hợp với cấu trúc đề thi.
18	Nhận biết, Thông hiểu	Độ khó: 0.66. Đây là câu hỏi ở mức độ thông hiểu Độ phân biệt: 0.95. Câu hỏi có khả năng phân loại tốt năng lực của SV Phương án nhiều C, D không có sự lựa chọn nào	Điều chỉnh phương án nhiều C, D cho phù hợp hơn.
19	Nhận biết, Thông hiểu	Độ khó: 0.60. Đây là câu hỏi ở mức độ thông hiểu Độ phân biệt: 1.00. Câu hỏi có khả năng phân loại tốt năng lực của SV Phương án nhiều B, C, D không có sự lựa chọn nào	Điều chỉnh lại câu hỏi cho phù hợp. Đây là câu hỏi ở mức độ thông hiểu nhưng phương án lựa chọn lại quá lộ (100% chọn A). Câu hỏi này phù hợp hơn với mức độ nhận biết
20	Nhận biết, Thông hiểu	Độ khó: 0.18. Đây là câu hỏi ở mức độ vận dụng cao Độ phân biệt: 0.41. Câu hỏi có khả năng phân loại tốt năng lực của SV	Điều chỉnh lại câu hỏi cho phù hợp với cấu trúc đề thi.

Kết quả phân tích thử nghiệm một số câu hỏi thi trắc nghiệm của học phần “Tư tưởng Hồ Chí Minh” đã khẳng định rằng, phần mềm IATA cho phép đánh giá định lượng chất lượng câu hỏi trắc nghiệm giúp tác giả soạn thảo NHĐT có cơ sở để điều chỉnh, cải tiến nâng cao chất lượng hệ thống NHĐT trắc nghiệm, đảm bảo tính chính xác, khách quan trong đánh giá kết quả học tập của người học.

3. KẾT LUẬN

Qua nghiên cứu và thực tiễn sử dụng hệ thống NHCHT, NHĐT trắc nghiệm, chúng tôi thấy rằng, để biên soạn được một bộ NHCHT trắc nghiệm chất lượng, phù hợp với các đáp án nhiều phong phú và hấp dẫn cần có một quá trình nghiên cứu và đánh giá nghiêm túc, kết hợp cả định tính và định lượng. Trong khuôn khổ bài viết, chúng tôi mới chỉ giới thiệu về ưu điểm của phần mềm IATA, hướng dẫn quy trình sử dụng phần mềm IATA trong phân tích, đánh giá đề thi trắc nghiệm khách quan. Ngoài ra, bài viết đã trình bày được kết quả phân tích câu hỏi thi trắc nghiệm của một học phần trong hệ thống NHĐT trắc nghiệm của trường Đại học Thủ đô Hà Nội; từ đó đề xuất các yêu cầu cần điều chỉnh để nâng cao chất lượng hệ thống NHCHT trắc nghiệm, đảm bảo tính chính xác, khách quan trong đánh giá kết quả học tập của sinh viên.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Sudol, L.A. and Studer, C., (2010), “Analyzing test items: using item response theory to validate assessments”, - In proceedings of the 41st ACM technical symposium on Computer science education (SIGCSE 1010), March 10-13, 2010, Milwaukee, Wisconsin, USA, pp.410-416.
2. Ayala, R., (2009), *The Theory and Practice of Item Response Theory*, - The Guilford Press. New York, USA, 448 pages.
3. Trần Thị Anh Đào, Nguyễn Bảo Hoàng Thanh (2008), “Sử dụng phần mềm QUEST để phân tích câu hỏi trắc nghiệm dùng trong kiểm tra đánh giá kết quả học tập ở học sinh lớp 10”, - *Tuyển tập Báo cáo Hội nghị SV nghiên cứu khoa học lần thứ 6*, Đại học Đà Nẵng, tr.337-341.
4. Đặng Thị Hương, Nguyễn Bảo Hoàng Thanh (2012), “Xây dựng hệ thống câu hỏi trắc nghiệm khách quan chương động học chất điểm với sự hỗ trợ của phần mềm VITESTA”, *Tuyển tập Báo cáo Hội nghị SV nghiên cứu khoa học lần thứ 8*, Đại học Đà Nẵng, tr.337-341.
5. Lê Ngọc, Đào Thị Trang (2017), “Áp dụng phần mềm IATA để phân tích, đánh giá đề thi trắc nghiệm khách quan môn Toán cao cấp A1”, - *Kỷ yếu Hội thảo Khoa học*, Đại học Sư phạm Huế, tr.33-39.

THE IATA SOFTWARE FOR ANALYZING, EVALUATION OF MULTIPLE-CHOICE QUESTIONS AT HANOI METROPOLITAN UNIVERSITY

Abstract: *In this article, we introduce the IATA software, including the advantages of the software, how to install and use this software in analyzing and evaluating multiple-choice questions, steps to analyzing answer data of student by IATA software. Based on the database of the exam, the first semester, 2018-2019 school year, we used IATA software to analyze multiple-choice questions of the "Ho Chi Minh Thought" module to suggest removing or adjusting questions that are not appropriate for learners' abilities and the purpose of the exam.*

Keywords: *Analyzing multiple-choice questions, applying IATA software, about IATA software.*

GIẢI PHÁP VIỆC LÀM CHO SINH VIÊN TỪ HƯỚNG ĐI LIÊN KẾT GIỮA TRƯỜNG ĐẠI HỌC VÀ DOANH NGHIỆP TRONG GIAI ĐOẠN HIỆN NAY

Chu Thị Phương, Phùng Thị Thu Thủy

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Sự hợp tác giữa trường đại học và doanh nghiệp là mô hình kết hợp nghiên cứu và sản xuất - bài toán cho giải pháp việc làm sinh viên, động lực phát triển nghiên cứu, giảng dạy của trường đại học và bài toán nguồn nhân lực và chi phí đào tạo lại của doanh nghiệp trong giai đoạn hiện nay. Môi trường cạnh tranh, hội nhập, tốc độ phát triển mạnh mẽ của công nghệ đã buộc các trường đại học phải có cái nhìn mới về mô hình, cơ cấu tổ chức và các hoạt động quản trị đại học hướng tới mục tiêu đáp ứng mục tiêu nhu cầu của xã hội trong mối quan hệ tương tác với doanh nghiệp.

Từ khóa: trường đại học, cơ chế, tương tác, việc làm sinh viên, giải pháp, hợp tác doanh nghiệp - đại học

Nhận bài ngày 21.3.2019; gửi phản biện, chỉnh sửa, duyệt đăng ngày 10.4.2019

Liên hệ tác giả: Chu Thị Phương; Email: ctphuong@hnmu.edu.vn

1. MỞ ĐẦU

Trường đại học là nơi đào tạo nguồn nhân lực có kỹ năng và tri thức, nơi người học có cơ hội học tập, nghiên cứu, rèn luyện nền tảng kiến thức, kỹ năng, sáng tạo, nơi phát hiện và đào tạo nhân tài; một trung tâm văn hóa, trung tâm tri thức của nhiều ngành nghề, nhiều lĩnh vực khác nhau, là địa chỉ hợp tác trong sự tương tác với các doanh nghiệp nhằm mang lại lợi ích cho cả hai bên. Đào tạo được nguồn nhân lực đáp ứng nhu cầu xã hội là yêu cầu bức thiết, là nhiệm vụ sống còn của các trường đại học, cơ sở đào tạo hiện nay. Vì vậy, giáo dục đào tạo phải gắn liền với thực tiễn, phải cập nhật những đòi hỏi ngày càng cao của xã hội. Tuy nhiên hiện nay, hệ thống đào tạo của nước ta còn nhiều bất cập, tỉ lệ sinh viên tốt nghiệp ra trường thất nghiệp hay phải làm các công việc trái với ngành nghề được đào tạo còn cao, gây ra sự lãng phí, tạo sự bức xúc trong xã hội. Do đó, cần có giải pháp tăng cơ hội việc làm, giảm thiểu tình trạng thất nghiệp cho sinh viên sau khi ra trường. Sự hợp tác giữa trường đại học và doanh nghiệp là mô hình kết hợp nghiên cứu và sản xuất - bài

toán cho giải pháp việc làm sinh viên, động lực phát triển nghiên cứu, giảng dạy của trường đại học, là bài toán về nguồn nhân lực và chi phí đào tạo lại của doanh nghiệp trong giai đoạn hiện nay. Môi trường cạnh tranh, hội nhập, tốc độ phát triển mạnh mẽ của công nghệ đã buộc các trường đại học phải có cái nhìn mới về mô hình, cơ cấu tổ chức và các hoạt động quản trị đại học hướng tới mục tiêu đáp ứng mục tiêu nhu cầu của xã hội trong mối quan hệ tương tác với doanh nghiệp.

2. NỘI DUNG

2.1. Những bất cập trong đào tạo sinh viên tại các trường đại học hiện nay

Giáo dục Đại học Việt Nam hiện nay đang tồn tại một số bất cập so với hệ thống giáo dục đại học của các nước phát triển và đang phát triển trong khu vực và trên thế giới. Thông tin này không mới nhưng vẫn là trăn trở của nhiều nhà giáo có tâm huyết với sự nghiệp giáo dục nước nhà.

Hiện nay, các trường đại học đang có phương án từng bước chuyển mình trước sự phát triển của xã hội. Trong bước chuyển đó, chúng ta đều nhận thấy những mặt còn hạn chế và thể hiện rõ nhất là các trường còn chưa tạo được môi trường để sinh viên thể hiện năng lực, phát triển năng lực và nghiên cứu. Từ đó, nảy sinh nhiều câu hỏi đặt ra: sinh viên Việt Nam có tố chất thông minh không, có ý chí, nghị lực và cần cù không, mục đích của sinh viên học trong các trường đại học là gì, tại sao sinh viên Việt Nam đi du học tại một số nước tiên tiến trên thế giới (ví dụ Anh, Mỹ, Pháp, Đức, Nhật Bản, Singapore...) lại có nhiều bạn trẻ thành đạt trong các lĩnh vực nghiên cứu khác nhau, tại sao có những học sinh, sinh viên Việt Nam học trong nước rất bình thường nhưng học ở nước ngoài lại đạt được thành tích cao, tại sao có những học sinh phổ thông từng đoạt giải cao trong các kì thi cấp tỉnh, thành phố, quốc gia nhưng lên học đại học 4 năm sau thành tích cũng chỉ bình thường như những học sinh khác?... Tất cả các câu hỏi trên muốn nói rằng *môi trường học tập* đã ảnh hưởng rất lớn đến sự hình thành và phát triển các năng lực (trong đó có năng lực sáng tạo, năng lực giải quyết vấn đề...) và sự trưởng thành của sinh viên về mọi mặt trong quá trình được đào tạo ở đại học. Vì sao sinh viên chưa thể hiện và phát triển được các năng lực? Vì sao cơ hội xin việc của sinh viên sau khi tốt nghiệp đại học còn hẹp? Nhiều sinh viên không xin được việc làm?... Có nhiều nguyên nhân, trong đó phải tính đến sự lỗi thời và cũng là mặt hạn chế của mục tiêu, chương trình, phương pháp đào tạo, kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của sinh viên và cơ chế đảm bảo cho sự liên kết giữa các trường đại học với nhau trong khu vực, sự chủ động liên kết giữa các trường đại học với doanh nghiệp và các tổ chức tuyển dụng...

Mục tiêu đào tạo của các trường vẫn chủ yếu xoay quanh về số lượng đào tạo (bao nhiêu sinh viên/1 năm) và hướng tới các con số xem bao nhiêu sinh viên đạt loại giỏi, khá... Chương trình đào tạo còn mang nặng tính lí thuyết, khép kín. Cơ sở vật chất còn thiếu thốn. Điều kiện cơ sở vật chất, trang thiết bị để sinh viên thực hành, nghiên cứu lạc hậu. Các trường đào tạo kinh tế, quản trị doanh nghiệp, sinh viên thực hành tại nhà trường bằng các con số ảo, sổ sách giấy tờ ảo thiếu tính thực tế, vì thế đến khi ra trường, sinh viên đi làm gặp nhiều khó khăn.

Phương pháp đào tạo, phương pháp kiểm tra đánh giá kết quả của sinh viên còn nhiều bất cập, chưa tạo cho sinh viên động cơ học tập và chưa phát triển ở sinh viên những năng lực cần thiết cho công việc học tập trước mắt, cho quá trình làm việc sau khi tốt nghiệp đại học, và cho cuộc sống. Có thể nhận thấy, một số các năng lực cần thiết ở sinh viên như năng lực tự học, tự nghiên cứu để nâng cao trình độ và làm mới kiến thức; năng lực giải quyết vấn đề, năng lực giao tiếp đàm phán, trao đổi... năng lực suy luận, phân tích, năng lực tổng hợp, khái quát... còn nhiều hạn chế. Kết quả khảo sát sinh viên ở một số trường trên địa bàn Hà Nội cho thấy, đa số sinh viên chưa nhận thức đúng bản chất của việc tự học, chưa chủ động tự học, tự nghiên cứu. Những yếu kém về hạ tầng cơ sở sẽ ảnh hưởng trực tiếp đến chất lượng đào tạo của các trường đại học, đặc biệt là những trường đào tạo kĩ thuật, những ngành nghề có tính ứng dụng khoa học kĩ thuật cao.

Hiện nay, sinh viên ra trường không tìm được việc làm và không có việc làm phù hợp chiếm số lượng không nhỏ. Theo số liệu của Bộ Lao động Thương binh & Xã hội, đến hết năm 2017, Việt Nam đã có hơn 200.000 sinh viên (gồm cả thạc sĩ) ra trường thất nghiệp, 125.000 sinh viên đang đi làm các công việc đơn giản không liên quan đến trình độ được đào tạo. Các tổ chức nước ngoài, liên doanh với nước ngoài hay các tổ chức tư nhân trả lương theo năng lực và đòi hỏi ở nhân lực làm việc phải có kĩ năng, có trải nghiệm thực tế, có tay nghề và đòi hỏi nhiều năng lực khác nhằm mang lại hiệu quả và sự phát triển trong công việc. Bài toán việc làm của sinh viên được nêu ra không còn mới và thực sự không khó nhưng chưa được các nhà trường phân tích nguyên nhân để tháo gỡ tận gốc rễ. Bởi vì nhà trường hầu như chỉ chịu trách nhiệm với công việc đào tạo của mình cho đến khi sinh viên nhận xong bằng tốt nghiệp. Chính vì thế nên những bất cập trong đào tạo; nội dung, phương pháp và cách kiểm tra đánh giá sinh viên trong đào tạo không được điều chỉnh, thay đổi, làm mới cho phù hợp với nhu cầu xã hội.

Báo chí vẫn nói nhiều đến việc sinh viên thất nghiệp. Có nguyên nhân thuộc về chủ quan, có nguyên nhân do khách quan, nhưng nguyên nhân chính là do chủ thể sinh viên không đủ năng lực; do đào tạo ở nhà trường không đáp ứng được thực tế nhu cầu xã hội. Hiện nay chúng ta đang trong thời kì phát triển hội nhập. Nhiều công ty lớn của nước ngoài

vào làm việc tại Việt Nam cũng như các doanh nghiệp, tổ chức trong nước đã tạo nhiều cơ hội việc làm cho người lao động, trong đó có sinh viên - nguồn nhân lực có trình độ cao. Nhưng tại sao sinh viên vẫn không xin được việc làm? Thực tế khối các doanh nghiệp tư nhân, các công ty Liên doanh với nước ngoài hoặc công ty 100% vốn nước ngoài, vẫn đang rất thiếu những người *biết làm việc và có khả năng làm việc*. Họ trả lương căn cứ theo trình độ và năng lực giải quyết công việc và hiệu quả làm việc của người lao động. Quá trình phỏng vấn và trực tiếp thử tay nghề, sinh viên không đáp ứng được những tiêu chí tuyển dụng của họ và khi vào thử việc rồi thì cũng không đáp ứng được nhu cầu của công việc và họ phải trực tiếp đào tạo lại, họ phải mất thời gian và kinh phí đào tạo cho những nhân lực mới. Lí do đào tạo lại là vì nguồn nhân lực mới tốt nghiệp tại các trường đại học không cập nhật được những đổi mới của doanh nghiệp và các tổ chức tuyển dụng. Các doanh nghiệp và tổ chức tuyển dụng cũng luôn phải đối mặt với sự cạnh tranh khốc liệt trên thương trường. Do đó, bản thân họ phải tự vận động và luôn chủ động đổi mới: thiết bị, công nghệ, năng lực nhân lực, chi phí thù lao cho nhân lực. Đầu ra của trường đại học không đáp ứng được đầu vào của các nhà tuyển dụng gây ra tình trạng thất nghiệp và lãng phí kéo dài.

2.2. Giải pháp việc làm cho sinh viên sau khi tốt nghiệp đại học

Nhằm góp phần tạo cơ hội việc làm cho sinh viên sau khi tốt nghiệp, chúng tôi đề xuất một số giải pháp sau:

Thứ nhất, xây dựng và phát triển khung chương trình, giáo trình phù hợp

Chương trình đào tạo và giáo trình đào tạo là yếu tố quan trọng. Xây dựng khung chương trình cần chú ý tìm giá trị, nhu cầu mới và luôn tái cấu trúc chương trình cho phù hợp với thực tế. Tăng tính ứng dụng nghề nghiệp trong đào tạo. Điều quan trọng nhất của việc xây dựng, chỉnh sửa chương trình, mở chương trình đào tạo... là việc nghiên cứu thị trường, nghiên cứu nhu cầu xã hội về nguồn nhân lực; xu hướng, yêu cầu về chất lượng nguồn nhân lực... Vì vậy, giáo trình phải đảm bảo hướng dẫn cho sinh viên từ kiến thức đến kĩ năng học tập, cách vận dụng kiến thức vào thực tế. Người học được trải nghiệm nghề nghiệp ở những nơi mà sau này sẽ là nơi làm việc của họ. Quá trình trải nghiệm thực tế sẽ giúp cho sinh viên yêu nghề, say mê với nghề nghiệp đã chọn hoặc đó trải nghiệm thực tế cũng là cơ hội để sinh viên có thể thay đổi nghề nếu họ thấy không phù hợp. Bổ sung vào chương trình đào tạo nội dung bắt buộc: ngoại ngữ và công nghệ thông tin. Ngoại ngữ và sử dụng công nghệ thông tin là những công cụ để người học đạt được hiệu quả và chất lượng làm việc. Vì vậy bên cạnh việc hiểu biết về nghề nghiệp, thành thạo các kĩ năng nghề nghiệp thì ngoại ngữ và công nghệ là rất cần thiết đối với người học. Không có năng

lực đọc hiểu tài liệu bằng tiếng nước ngoài, người học ít có cơ hội làm mới kiến thức. Không có kỹ năng sử dụng công nghệ thì không tìm kiếm được tài liệu hay, không xử lý được thông tin trong công việc...

Thứ hai, trường đại học có sự gắn kết chặt chẽ với các nhà tuyển dụng, doanh nghiệp

Đích cuối cùng để có thể đo được chất lượng đào tạo của các trường đại học chính là thước đo của các nhà tuyển dụng. Nhà tuyển dụng mong muốn tuyển dụng được nguồn nhân lực có trình độ và kỹ năng nghề nghiệp đáp ứng được công việc của họ. Vì thế, khi tuyển dụng nhân lực (giáo viên, kỹ sư, bác sĩ, giáo viên, nhân viên kinh doanh, kế toán...) tùy theo từng ngành nghề, họ sẽ có các tiêu chí cụ thể để tuyển dụng. Nếu gắn kết với những địa chỉ là những nơi sau này sinh viên sẽ làm việc thì nhà trường sẽ có cơ sở và căn cứ thực tiễn để xây dựng, điều chỉnh chương trình đào tạo và rèn luyện các kỹ năng nghề nghiệp cho sinh viên. Như vậy, cả cơ sở đào tạo và các nhà tuyển dụng đều có những lợi ích: nhà trường chủ động điều chỉnh chương trình, gắn kết lý thuyết và thực hành, triển khai cái mới và thử nghiệm cái mới trong nghiên cứu; xã hội (doanh nghiệp, nhà trường, bệnh viện...) được tiếp nhận và vận dụng cái mới, được tiếp nhận nguồn nhân lực lành nghề, có kỹ năng và có thể làm việc ngay sau khi tốt nghiệp đại học; sinh viên (người học) được hưởng lợi: có động cơ và mục đích học tập rõ ràng, có cơ hội tự điều chỉnh mình (tự bù đắp kiến thức nếu thấy cần, tự trải nghiệm những điều học trong nhà trường...), thường xuyên rèn luyện kỹ năng, có thêm thu nhập để phục vụ cho việc học tập..., năng động và sáng tạo, phát triển năng lực giao tiếp. Tạo động lực cho nhà trường, cho giảng viên, sinh viên là cái gốc để đảm bảo chất lượng đào tạo và đảm bảo một cách bền vững. Cơ chế này sẽ vận hành như sau: Nhà trường (kiến thức, kỹ năng) - Xã hội (doanh nghiệp, tổ chức tuyển dụng, ngành nghề... - Nhà trường). Cơ chế này vận hành đa chiều trong sự tương tác lẫn nhau, tác động qua lại.

Mặt khác, trường đại học có sự liên kết chặt chẽ với UBND Thành phố, Tỉnh, Sở GD-ĐT và với các cơ quan, doanh nghiệp đóng tại thành phố, tỉnh sẽ giúp cho nhà trường có định hướng cụ thể trong đào tạo, có mục tiêu đào tạo rõ ràng (gọi là đào tạo có địa chỉ), có phương pháp đào tạo hợp lý (nhân lực đào tạo đáp ứng được nhu cầu của người sử dụng); sinh viên ra trường có cơ hội việc làm... Gắn kết với các sở, ngành, các tổ chức xã hội, doanh nghiệp... nhà trường có thể chủ động dự tính và lên kế hoạch đào tạo để không đào tạo ồ ạt, không tạo ra tình trạng lúc thiếu, lúc thừa, lúc mạnh lúc yếu nguồn nhân lực. Người học cũng nhìn thấy rõ được tương lai nghề nghiệp của mình để lựa chọn cho phù hợp. Các cơ sở đào tạo cần tiến hành khảo sát, dự báo nguồn nhân lực, chủ động hợp tác với địa phương để nắm bắt, tổ chức đào tạo nguồn nhân lực cho chính địa phương, doanh nghiệp đó, tạo ra mối quan hệ mật thiết và lâu dài giữa trường đại học và doanh nghiệp.

Thứ ba, chủ động mở rộng mối liên kết đào tạo giữa các trường đại học trong nước và nước ngoài.

Trường đại học cần chủ động mở rộng liên kết đào tạo giữa các trường đại học trong nước và nước ngoài dưới nhiều hình thức: trao đổi sinh viên, du học tại chỗ... Hình thức đào tạo này tạo điều kiện cho sinh viên và giảng viên có cơ hội giao lưu, trao đổi, chia sẻ trong quá trình giảng dạy, học tập và nghiên cứu. Ở nước ngoài, hình thức đào tạo này tương đối phổ biến. Hình thức đào tạo này sẽ tạo cho cả giảng viên và sinh viên động cơ phấn đấu, học tập.

Thứ tư, trường đại học nên thay đổi chỉ số và tiêu chí đánh giá

Trường đại học nên thay việc đo chỉ số đầu vào (một khóa tuyển sinh bao nhiêu? Ra trường bao nhiêu? Bao nhiêu sinh viên tốt nghiệp loại giỏi, khá, trung bình, yếu kém...) bằng chỉ số đầu ra: bao nhiêu sinh viên có việc làm và việc làm ổn định? Việc làm như thế nào? có đúng ngành nghề được đào tạo không? Chất lượng làm việc ra sao? Bao nhiêu sinh viên muốn quay lại nhà trường để học nâng cao chuyên môn hoặc học thêm các kiến thức và kỹ năng khác?... Việc đo chất lượng giáo dục bằng chỉ số đầu ra sẽ giúp cho các nhà trường phải tìm mọi cách để nâng cao chất lượng đào tạo bởi nếu chất lượng đào tạo yếu kém (sinh viên không tìm được việc làm; làm việc không hiệu quả, chất lượng làm việc không đảm bảo...) thì trước mắt, sẽ không có sinh viên đăng ký theo học, không có kinh phí đào tạo, không phát triển và sẽ đóng cửa hoặc hoạt động èo ợt và bài toán tự chủ đại học của nhà trường sẽ gặp khó khăn. Tiêu chí đánh giá đầu ra của nhà trường sẽ bằng hoặc cao, rộng hơn tiêu chí đánh giá đầu vào của nhà tuyển dụng. Đó là mục tiêu của mỗi trường đại học. Khi chỉ số đánh giá đạt được mức độ phù hợp với nhu cầu của xã hội và tiêu chí đó luôn được bổ sung, làm mới thì bài toán việc làm của sinh viên sau khi tốt nghiệp đại học sẽ không còn là bài toán khó. Trong tất cả các ngành nghề, các lĩnh vực ngành nghề, nhà tuyển dụng đã công khai tiêu chí dự tuyển. Do vậy, nhà trường có thể tham khảo các tiêu chí đó để có chiến lược trong quá trình đào tạo.

3. KẾT LUẬN

Bài toán việc làm của sinh viên sau khi tốt nghiệp các trường đại học, bài toán tự chủ đại học của các trường được đặt ra không mới nhưng trong bối cảnh hiện nay ở nước ta vẫn còn là những bài toán mong muốn có lời giải hấp dẫn. Điều đó nhờ vào sự góp sức chung tay của cơ sở đào tạo, của các nhà tuyển dụng. Những giải pháp chúng tôi đưa ra trong bài viết như: xây dựng và phát triển khung chương trình, giáo trình phù hợp; trường đại học có sự gắn kết chặt chẽ với các nhà tuyển dụng, doanh nghiệp; chủ động mở rộng mối liên kết đào tạo giữa các trường đại học trong nước và nước ngoài; trường đại học nên thay đổi chỉ

số và tiêu chí đánh giá hi vọng là những giải pháp mang tính khả thi, cần được tiến hành trên diện rộng nhằm góp phần tạo cơ hội việc làm cho sinh viên sau khi tốt nghiệp trường đại học.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Hoàng Phê (chủ biên), (1997), *Từ điển Tiếng Việt*, - Nxb Đà Nẵng.
2. Đào Trọng Thi, Ngô Doãn Đãi (2004), “Các trường đại học công lập Việt Nam trước những đòi hỏi ngày càng tăng của sự phát triển kinh tế, xã hội”, *Kỷ yếu Diễn đàn quốc tế*, Hội đồng Giáo dục Quốc gia, Hà Nội, tổ chức tháng 6/2004
3. Nguyễn Lộc (2009), *Quản lý chất lượng giáo dục* (sơ thảo), - Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam.
4. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2007), *Quyết định số 65/2007/QĐ-BGDĐT ngày 01 tháng 11 năm 2007 về tiêu chuẩn đánh giá chất lượng giáo dục trường đại học*, Hà Nội.
5. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2012), *Chiến lược phát triển giáo dục đến năm 2020*.

SOLUTIONS ON EMPLOYMENT FOR STUDENTS THROUGH THE LINKAGE BETWEEN UNIVERSITIES AND ENTERPRISES IN THE CURRENT PERIOD

Abstract: *The cooperation between universities and enterprises is a model combining research and production - the solutions on employment for students, the dynamics of research development, university teaching and the human resource problem and the cost of retraining of enterprises in the current period. The competitive environment, integration, and rapid growth of technology have forced universities to take a fresh look at the model, organizational structure and governance activities aimed at meeting the target of society in the interaction with the business.*

Keywords: *University, mechanism, interaction, employment for student, solutions, business-university cooperation*

THIẾT KẾ BÀI TẬP THÍ NGHIỆM PHẦN *GIẢI PHẪU - SINH LÝ NGƯỜI* NHẪM PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC NGHIÊN CỨU KHOA HỌC CHO SINH VIÊN NGÀNH SINH HỌC

Nguyễn Thị Bình

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Năng lực nghiên cứu khoa học là một trong những năng lực quan trọng cần hình thành cho sinh viên nói chung và sinh viên các chuyên ngành Khoa học Tự nhiên nói riêng. Năng lực này không chỉ được hình thành thông qua các hoạt động mang tính nghiên cứu chuyên sâu như thực hiện các đề tài nghiên cứu khoa học, làm tiểu luận, tham gia seminar... mà còn được hình thành trong quá trình học tập các học phần trong quá trình đào tạo. Bài tập thí nghiệm được xây dựng dựa trên các thí nghiệm đã có, tương ứng với các kỹ năng nghiên cứu khoa học cần hình thành, góp phần quan trọng vào mục tiêu phát triển năng lực cho người học. Bài viết trình bày các bước thiết kế và một số bài tập thí nghiệm phần Giải phẫu - Sinh lý người nhằm phát triển năng lực nghiên cứu khoa học cho sinh viên ngành Sinh học.

Từ khóa: bài tập thí nghiệm, giải phẫu sinh lý người, năng lực nghiên cứu

Nhận bài ngày 8.3.2019; gửi phản biện và duyệt đăng ngày 15.4.2019

Liên hệ tác giả: Nguyễn Thị Bình, Email: ntbinh@hnmu.edu.vn

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trong khoa học giáo dục, chương trình giáo dục truyền thống còn được gọi là chương trình giáo dục “định hướng nội dung”. Đặc điểm cơ bản của chương trình giáo dục định hướng nội dung là chú trọng việc truyền thụ hệ thống tri thức khoa học theo các môn học đã được quy định trong chương trình dạy học. Chương trình này chưa chú trọng đầy đủ đến chủ thể người học cũng như khả năng ứng dụng các tri thức đã học trong tình huống thực tiễn. Trong khi đó, chương trình giáo dục định hướng năng lực chú trọng năng lực vận dụng tri thức trong những tình huống thực tiễn nhằm chuẩn bị cho người học năng lực giải quyết các tình huống trong cuộc sống và trong nghề nghiệp. Ngày nay, dạy học phát triển năng lực đã trở thành xu hướng giáo dục quốc tế. Đối với sinh viên các trường đại học, cao

đăng, bên cạnh các năng lực chung thì năng lực nghiên cứu khoa học (NCKH) có vai trò quan trọng, giúp hình thành cho sinh viên khả năng tự học, tự nghiên cứu, rèn kỹ năng phát hiện và giải quyết vấn đề trong cuộc sống, góp phần hình thành và bồi dưỡng những phẩm chất cần thiết của người lao động mới... Năng lực NCKH của sinh viên không chỉ được hình thành thông qua các bài tập lớn, tiểu luận, chuyên đề hay các đề tài khóa luận tốt nghiệp... mà còn có thể được hình thành thông qua quá trình học mỗi học phần khi đào tạo. Sinh học là môn khoa học thực nghiệm, các kiến thức được hình thành cơ bản thông qua quan sát và tiến hành thí nghiệm. Vì vậy, việc sử dụng các bài tập thí nghiệm (BTTN) trong dạy học từng học phần trong chương trình đào tạo ngành Sinh học có vai trò quan trọng trong việc hình thành năng lực NCKH cho sinh viên. Bài viết trình bày quy trình thiết kế và một số dạng BTTN phần *Giải phẫu - Sinh lý người* nhằm phát triển năng lực NCKH cho sinh viên chuyên ngành Sinh học.

2. NỘI DUNG

2.1. Khái niệm “năng lực”, “năng lực nghiên cứu khoa học”

Phạm trù *năng lực* thường được hiểu theo nhiều nghĩa khác nhau, và mỗi cách hiểu có những thuật ngữ tương ứng. Năng lực (Ability) hiểu theo nghĩa chung là khả năng mà cá nhân thể hiện khi tham gia một hoạt động nào đó ở một thời điểm nhất định. Năng lực (Competence) thường gọi là năng lực hành động, là khả năng thực hiện hiệu quả một nhiệm vụ nào đó, liên quan đến một lĩnh vực nhất định dựa trên cơ sở hiểu biết, kỹ năng, kỹ xảo và sự sẵn sàng hành động. Từ đó, có thể thấy năng lực là “những khả năng, kỹ xảo học được hay sẵn có của cá nhân nhằm giải quyết các tình huống xác định, cũng như sự sẵn sàng về mặt động cơ, xã hội...và khả năng vận dụng các cách giải quyết vấn đề một cách có trách nhiệm và hiệu quả trong các tình huống linh hoạt bằng những phương tiện, biện pháp, cách thức phù hợp” [1]. Cấu trúc của năng lực gồm: Năng lực = (những kỹ năng x những nội dung) x những tình huống.

Theo Vũ Cao Đàm (1999), “Nghiên cứu khoa học là một hoạt động xã hội hướng vào việc tìm kiếm những điều mà khoa học chưa biết: hoặc là phát hiện bản chất sự vật, phát triển nhận thức khoa học về thế giới; hoặc là sáng tạo phương pháp mới và phương tiện kỹ thuật mới để cải tạo thế giới” [2]. Theo đó, *năng lực nghiên cứu khoa học* (NCKH) là khả năng tìm tòi, sáng tạo ra những tri thức khoa học mới; hoặc khám phá bản chất và các quy luật vận động của tự nhiên, xã hội và tư duy. Cấu trúc của năng lực NCKH gồm 3 thành phần chủ yếu:

- *Kiến thức*: Kiến thức khoa học chuyên ngành; Kiến thức về phương pháp NCKH (nghiên cứu hàn lâm, nghiên cứu cộng đồng).

- *Kỹ năng*: Kỹ năng xây dựng đề tài nghiên cứu; Kỹ năng thiết kế nghiên cứu; Kỹ năng thu thập dữ liệu; Kỹ năng phân tích dữ liệu và sử dụng công cụ phân tích; Kỹ năng phê phán; Kỹ năng lập luận; Kỹ năng viết báo cáo khoa học.

- *Thái độ*: Nhiệt tình, say mê khoa học; Nhạy bén với sự kiện xảy ra; Khách quan, trung thực, nghiêm túc; Kiên trì, cẩn thận khi làm việc; Tinh thần hợp tác khoa học; Hoài nghi khoa học, dũng cảm bảo vệ chân lý khoa học [3].

Người học có được kiến thức, kỹ năng, thái độ cũng chưa được coi là hình thành năng lực, mà người học cần biết vận dụng cả ba thành phần trên trong các điều kiện và bối cảnh có ý nghĩa mới được coi là có năng lực NCKH.

2.2. Vai trò của bài tập thí nghiệm *Giải phẫu - Sinh lý người* trong phát triển năng lực NCKH cho sinh viên ngành Sinh học

Sinh học là môn khoa học thực nghiệm, vì vậy việc sử dụng các thí nghiệm trong dạy học chính là một trong những phương pháp để nâng cao chất lượng dạy và học. Trong chương trình đào tạo sinh viên ngành Sư phạm Sinh học trường Đại học Thủ đô Hà Nội hiện nay nói riêng và các ngành Sinh học nói chung, nội dung kiến thức *Giải phẫu - Sinh lý người* tương đối nhiều nhưng khá trừu tượng (do có nhiều cơ chế, quá trình), thời gian cho học phần ngắn, dẫn đến khó khăn cho sinh viên trong việc tiếp thu các kiến thức nội dung này. Trong điều kiện đó, bài tập thí nghiệm (BTTN) chính là phương tiện để tổ chức các hoạt động nhận thức phù hợp cho sinh viên, giúp sinh viên có cơ sở thực tiễn để giải thích các cơ chế, quá trình... rèn luyện kỹ năng, kỹ xảo thực hành và tư duy kỹ thuật. BTTN luôn đi cùng thí nghiệm. BTTN chính là thí nghiệm đã được “gia công” về mặt sư phạm để phù hợp với mục đích phát triển các kỹ năng khác nhau. Thông qua BTTN, sinh viên được tự mình quan sát, tiến hành và so sánh các thí nghiệm, phán đoán, rút ra kết luận và giải thích các hiện tượng, quá trình... Trong quá trình giải quyết nhiệm vụ học tập này, sinh viên phải vận dụng các kiến thức lý thuyết và thực tiễn đã có cũng như các kinh nghiệm cá nhân trong đời sống, để phân tích, so sánh, phán đoán, thiết kế thí nghiệm... từ đó lĩnh hội các tri thức khoa học như: khái niệm, cơ chế, quá trình. Bằng cách sử dụng BTTN trong dạy học Sinh học, sinh viên sẽ nắm vững kiến thức hơn và hiểu rõ bản chất của chúng, đặc biệt là biết rõ con đường dẫn đến tri thức theo đúng các thao tác tư duy của nhà khoa học, từ đó phát triển tư duy, kỹ năng và khả năng vận dụng các kiến thức đã học vào trong điều kiện mới cũng như trong thực tiễn cuộc sống.

2.3. Quy trình xây dựng BTTN phần *Giải phẫu - Sinh lý người*

Bước 1: Xác định kỹ năng NCKH chính cần hình thành cho sinh viên

Như chúng ta đã biết, mỗi năng lực của người học bao gồm kiến thức, nhiều kỹ năng, thái độ, liên quan đến một lĩnh vực cụ thể. Muốn phát triển năng lực của người học cần rèn luyện các kiến thức, kỹ năng trong các bối cảnh và tình huống thực tế. Năng lực NCKH

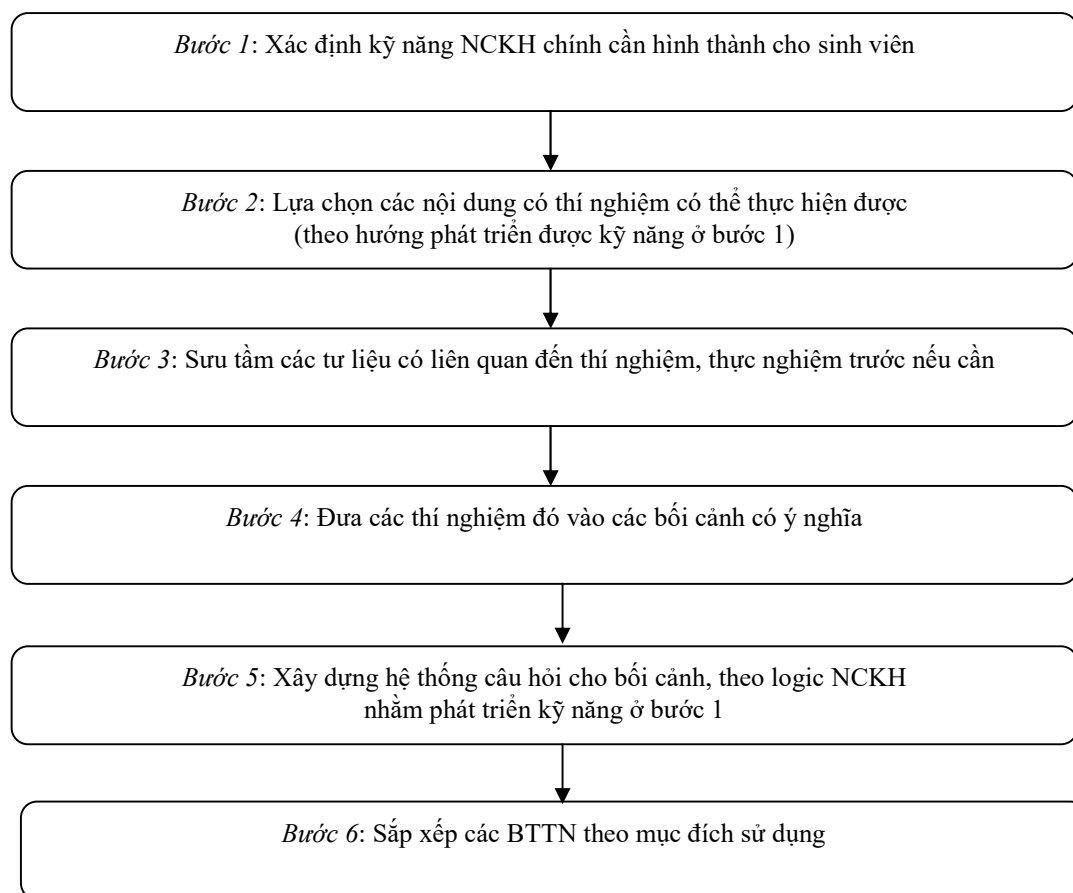
của sinh viên cũng bao gồm nhiều kỹ năng, tùy theo người dạy muốn hình thành kỹ năng nào cho sinh viên thì sẽ xây dựng BTTN theo hướng hình thành được kỹ năng đó. Vì vậy, trước hết cần xác định được kỹ năng chính sẽ hình thành cho sinh viên thông qua BTTN.

Bước 2: *Lựa chọn các nội dung có thí nghiệm có thể thực hiện được*

Do đặc trưng của sinh lý học, có những thí nghiệm trường diễn, cần thời gian theo dõi và ghi chép lâu dài, thao tác tiến hành thí nghiệm phức tạp nên cần lựa chọn các nội dung có thí nghiệm vừa sức, đảm bảo sự hứng thú của sinh viên và vẫn phát triển được năng lực của người học. Khi tiến hành các thí nghiệm sinh học, sinh viên có thể phát triển được nhiều kỹ năng khác nhau, vì vậy trong quá trình lựa chọn các nội dung có thí nghiệm, chú ý lựa chọn các thí nghiệm và BTTN có thể phát triển kỹ năng cần hình thành ở bước 1.

Bước 3: *Sưu tầm các tư liệu có liên quan đến thí nghiệm, thực nghiệm trước nếu cần*

Đây là nguyên liệu “thô” để sử dụng ở bước tiếp theo. Đối với các thí nghiệm khó và kéo dài, người dạy có thể sử dụng các nguồn tư liệu là các video, đoạn phim để rút ngắn thời gian thực nghiệm. Trong một số thí nghiệm, người dạy cần làm thực nghiệm trước để biết rõ điều kiện, cách thức làm thí nghiệm thành công, đảm bảo sự chính xác trong quá trình dạy học.



Hình 1: *Sơ đồ các bước xây dựng BTTN nhằm phát triển năng lực NCKH*

Bước 4: Đưa các thí nghiệm đó vào các bối cảnh có ý nghĩa

Các kỹ năng NCKH của sinh viên được hình thành thông qua các tình huống thực tiễn, các bối cảnh có ý nghĩa mới có khả năng trở thành năng lực NCKH, từ đó sinh viên có thể áp dụng các nguyên lý của năng lực NCKH vào giải quyết các vấn đề trong cuộc sống.

Bước 5: Xây dựng hệ thống câu hỏi cho bối cảnh, theo logic của phương pháp NCKH nhằm phát triển kỹ năng cần hình thành

Tùy theo kỹ năng cần hình thành cho người học mà người dạy sẽ xây dựng hệ thống câu hỏi theo logic của phương pháp NCKH, nhằm mục tiêu sau khi hoàn thành BTTN sinh viên được rèn luyện các kỹ năng cần thiết ban đầu.

Bước 6: Sắp xếp các BTTN theo mục đích sử dụng

Các BTTN được sắp xếp tùy theo mục đích dạy học: trong dạy học bài mới, củng cố hoặc trong kiểm tra - đánh giá. Các BTTN cũng có thể được sắp xếp theo mục đích hình thành các kỹ năng khác nhau của người học. Nhìn chung, có thể sơ đồ hoá như Hình 1.

2.4. Các dạng BTTN theo mục đích rèn kỹ năng NCKH***2.4.1. Rèn kỹ năng quan sát, phân tích hiện tượng, giải thích kết quả, rút ra kết luận***

Đây là dạng BTTN đơn giản nhất. Trong dạng BTTN này, sinh viên cần trình bày được mục tiêu và các phương tiện thí nghiệm. Các bước tiến hành của thí nghiệm đã được trình bày sẵn (hoặc có video), sinh viên tập trung quan sát các bước tiến hành thí nghiệm, nêu và phân tích các hiện tượng xảy ra, từ đó giải thích các kết quả thu được và rút ra các kết luận xác nhận hoặc phủ nhận vấn đề nghiên cứu.

Ví dụ 1: Trong đợt hiến máu tình nguyện của sinh viên, bạn Nam đã tham gia hiến máu. Sau đó, bạn được biết nhóm máu của mình là nhóm máu O. Bạn Quân cũng muốn biết nhóm máu của mình nên tiến hành thí nghiệm như sau:

- Lau sạch lam kính, đánh dấu 3 điểm và lên 3 điểm đó tương ứng là 3 giọt huyết thanh: anti A, anti B và anti AB. Để lam kính trên mặt phẳng.

- Sát trùng kim trích máu và ngón tay định trích máu là ngón tay áp út, trích máu và nhỏ một giọt máu vào từng huyết thanh (chú ý: không để ngón tay chạm vào huyết thanh).

- Để sau 3 phút thì kiểm tra kết quả, kết quả cho thấy giọt anti B và anti AB bị ngưng kết (trên giọt máu có các hạt nhỏ), giọt anti A thấy loãng.

Câu 1: Em hãy giải thích kết quả thu được và cho biết có thể kết luận nhóm máu của bạn Quân là nhóm máu gì?

Câu 2: Theo em, nếu bạn Nam thử máu thì kết quả các giọt anti A, B và AB sẽ như thế nào?

Câu 3: Em hãy cho biết yếu tố nào quyết định nhóm máu và tầm quan trọng của nhóm máu trong truyền máu?

Câu 4: Em hãy viết báo cáo thí nghiệm mà em đã làm?

Ví dụ 2: Trước buổi học về hệ tuần hoàn khoảng một giờ, giáo viên có chuẩn bị một ít máu lợn đã được chống đông bằng nước muối, đựng trong cốc có vạch chia, đặt trên mặt bàn. Đến giờ học, giáo viên lấy cốc đựng máu đã chuẩn bị ra và quan sát thì thấy dịch máu không còn đồng nhất như lúc đầu.

Câu 1: Dịch máu khi mang quan sát sẽ như thế nào? Em hãy giải thích kết quả thu được?

Câu 2: Vì sao cần đặt dịch máu vào cốc đựng có vạch chia?

Câu 3: Từ đó, em hãy cho biết mục tiêu của thí nghiệm này là gì?

Câu 4: Viết báo cáo thí nghiệm mà em đã thực hiện?

2.4.2. Rèn kỹ năng so sánh thí nghiệm, xác định biến và đối chứng

Trong dạng BTTN này, sinh viên phải phân tích được các thí nghiệm, so sánh được sự giống và khác nhau trong các thí nghiệm, sự khác nhau trong điều kiện tiến hành thí nghiệm, từ đó xác định được đối tượng thí nghiệm và đối tượng đối chứng, phân tích được sự giống và khác nhau của các kết quả thí nghiệm, giải thích kết quả và rút ra kết luận. Từ đó, trình bày được mục tiêu của thí nghiệm và hoàn thành báo cáo thí nghiệm

Ví dụ 1: Để giải thích hiện tượng trẻ em thích ngậm cơm trong khi ăn, Nam cho rằng do trong miệng có nước bọt đã làm biến đổi thức ăn. Bạn Nam đã làm thí nghiệm sau:

- Chuẩn bị 10 ống nghiệm, đặt vào giá, chuẩn bị nước bọt đã pha loãng

- Cho vào 5 ống nghiệm theo thứ tự như sau:

+ Ống 1: 5 ml nước bọt + 5 ml hồ tinh bột

+ Ống 2: 5 ml nước bọt đã đun sôi + 5 ml hồ tinh bột

+ Ống 3: 5ml nước bọt + vài giọt HCl 2% + 5 ml hồ tinh bột

+ Ống 4: 5 ml nước lã + 5 ml hồ tinh bột

+ Ống 5: 5 ml nước bọt + 5ml dung dịch tinh bột sống

- Lắc đều các ống nghiệm và đặt trong cốc thủy tinh đựng nước ấm 37°C - 38°C

- San chất đựng trong mỗi ống ra hai ống. Nhỏ vào một ống vài giọt dung dịch iod 1%, ống còn lại nhỏ vài giọt thuốc thử Tromme, đun sôi trên ngọn lửa đèn cồn

Câu 1: Em hãy so sánh các thành phần tham gia ban đầu trong 5 ống nghiệm? Từ đó cho biết ống nào là đối tượng thí nghiệm và ống nào dùng để đối chứng?

Câu 2: So sánh các thành phần có mặt trong 5 ống nghiệm sau khi đặt trong cốc nước ấm 37°C? Hai thuốc thử được dùng (iod 1% và Tromme) khác nhau như thế nào?

Câu 3: So sánh các hiện tượng ở từng cặp ống nghiệm sau khi san? Giải thích kết quả thu được?

Câu 4: Enzym trong nước bọt có vai trò gì đối với tinh bột và các enzym đó hoạt động tối ưu trong điều kiện nào?

Câu 5: Viết báo cáo thí nghiệm em đã thực hiện?

Ví dụ 2: Miền tủy tuyến thượng thận của người tiết ra hai loại hoocmon có tác dụng gần như nhau là adrenalin và noradrenalin. Các hoocmon này gây tăng nhịp tim, co mạch, tăng nhịp hô hấp, dẫn phế quản và góp phần cùng glucagon điều chỉnh lượng đường huyết khi bị hạ đường huyết. Một thí nghiệm về hoocmon adrenalin được tiến hành như sau:

- Dùng xilanh tiêm 0,5 ml adrenalin vào túi bạch huyết nằm ở lưng ếch. Ếch thứ 2 không tiêm. Gói chặt ếch trong khăn vải ẩm (trừ chân) trong 15 - 20 phút.

- Ghim ếch trên giá gỗ, căng màng bơi trên lỗ khoét của giá gỗ, quan sát trên kính hiển vi màu sắc của màng bơi

Câu 1: So sánh điều kiện tác động lên 2 ếch trong 2 thí nghiệm? Ếch nào là đối tượng thí nghiệm và ếch nào là đối chứng? So sánh màu sắc da ếch sau 15 - 20 phút khi quan sát bằng mắt thường và quan sát dưới kính hiển vi?

Câu 2: Giải thích kết quả thu được và rút ra kết luận về tác dụng của adrenalin lên màu sắc da ếch?

Câu 3: Viết báo cáo thí nghiệm em đã thực hiện?

2.4.3. Rèn kỹ năng phán đoán kết quả thí nghiệm

Đây là dạng BTTN mà sinh viên phải dựa trên các kiến thức lý thuyết đã có, các điều kiện và cách thức tiến hành thí nghiệm, để đưa ra các phán đoán về kết quả thí nghiệm (đây là các giả thuyết khoa học), các cơ sở để đưa ra dự đoán đó, từ đó tiến hành thí nghiệm để kiểm chứng giả thuyết, kết luận xác nhận hay phủ nhận kết quả đã phán đoán (đây chính các con đường của quá trình nghiên cứu khoa học)

Ví dụ 1: Nhằm giải thích về tính tự động của tim, Nam đã làm thí nghiệm như sau:

- Ếch chọc tủy, mổ lộ tim. Quan sát sự co bóp các phần của tim, đếm nhịp tim trong ba phút, lấy trung bình.

- Nút thắt thứ nhất: Lấy sợi dây dài 5 - 7cm, dùng kẹp luôn sợi dây dưới 2 nhánh động mạch chủ phải và trái, lật ngược tim ếch lên trên, kéo 2 đầu dây lùi xuống phía dưới buộc chặt lại.

- Nút thắt thứ hai: Vòng sợi chỉ buộc nút thắt ngang qua đường ranh giới giữa tâm nhĩ và tâm thất.

Câu 1: Dự đoán sự co bóp và đếm nhịp các phần của tim ngay sau khi thực hiện nút thắt thứ nhất, và sau khi thắt 5 - 6 phút? Giải thích kết quả thu được? Em hãy tiến hành thắt nút thắt thứ nhất để kiểm chứng kết quả thu được?

Câu 2: Dự đoán về sự co bóp của tâm nhĩ và tâm thất sau khi thực hiện thắt nút thắt thứ hai? Giải thích kết quả thu được? Em tiến hành thực hiện thắt nút thứ 2 để kiểm chứng kết quả thu được?

Câu 3: Thí nghiệm này chứng minh vai trò của thành phần nào trong hoạt động của tim?

Câu 4: Viết báo cáo thí nghiệm em đã thực hiện?

Ví dụ 2: Để tìm hiểu về điện sinh học, một bạn đã tiến hành thí nghiệm như sau:

- Chuẩn bị 2 chế phẩm cơ - thần kinh đặt lên khay mổ, dây thần kinh của chế phẩm 1 nằm vắt ngang bắp cơ của chế phẩm 2 (theo thứ tự: cơ 1- dây thần kinh 1 – cơ 2 - dây thần kinh 2).

- Chuẩn bị máy cảm ứng, dùng điện cực kích thích để kích thích vào dây thần kinh của chế phẩm 2 ở cường độ trên ngưỡng, sau đó kích thích vào dây thần kinh của chế phẩm 1 cũng ở cường độ trên ngưỡng.

Câu 1: Em hãy dự đoán kết quả thu được khi kích thích vào dây thần kinh của chế phẩm 2 và dây thần kinh của chế phẩm 1?

Câu 2: Cơ sở khoa học của các dự đoán trên là gì?

Câu 3: Em hãy tiến hành thí nghiệm để kiểm chứng dự đoán trên? Từ đó, em có kết luận gì về chiều đi của xung thần kinh?

Câu 4: Thí nghiệm được thiết kế nhằm giải thích sự xuất hiện của loại điện sinh học nào? Từ các điều kiện của thí nghiệm, em hãy cho biết điều kiện để xuất hiện loại điện sinh học này?

Câu 5: Viết báo cáo thí nghiệm mà em đã làm?

2.4.4. Rèn kỹ năng thiết kế thí nghiệm

Đây là dạng BTTN khó nhất và cũng yêu cầu cao nhất nhưng phát huy tốt được tính sáng tạo của sinh viên. BTTN này yêu cầu sinh viên từ các phương tiện, dụng cụ, hóa chất thí nghiệm đã cho, bằng các kiến thức lý thuyết và kỹ năng tư duy của bản thân, hãy thiết kế thí nghiệm để kiểm chứng, chứng minh một giải thuyết, một vấn đề, sau đó tiến hành thí nghiệm, rút ra kết luận. Có thể thiết kế được nhiều thí nghiệm khác nhau, và đều được chấp nhận.

Ví dụ 1: Từ các phương tiện thí nghiệm là ếch, bộ đồ mổ nhỏ, khay mổ, dung dịch sinh lý động vật biến nhiệt, HCl 2%, đèn cồn, em hãy thiết kế thí nghiệm chứng minh thành phần và tính chất của xương? Tiến hành thí nghiệm, giải thích kết quả thu được và rút ra kết luận?

Ví dụ 2: Một cung phản xạ bao gồm 3 thành phần: khâu ngoại biên, khâu dẫn truyền và trung ương thần kinh. Từ các phương tiện thí nghiệm cho sau đây: Ếch, bộ đồ mổ nhỏ, khay mổ, dung dịch sinh lý động vật biến nhiệt, H_2SO_4 0,5%, giá treo ếch, giấy thấm cắt nhỏ, bông, khăn mổ. Em hãy thiết kế thí nghiệm chứng minh vai trò của từng khâu trong cung phản xạ và tính toàn vẹn của cung phản xạ trong việc thực hiện phản xạ.

3. KẾT LUẬN

Hiện nay, dạy học phát triển năng lực cho người học là mục tiêu cao nhất và cần thiết nhất để người học có thể khẳng định được mình trong cộng đồng đa dạng, nhiều đổi thay, tạo ra thích ứng cao với mọi hoàn cảnh. Đối với sinh viên, đối tượng cần trang bị các tri thức khoa học và các kỹ năng nghề nghiệp, thì việc phát triển các năng lực để thích ứng sau khi ra trường càng trở nên cấp thiết. Để rèn luyện được các năng lực cho người học cần sự thống nhất, đồng bộ trong suốt thời gian đào tạo ở trường và trong tất cả các học phần. Năng lực NCKH là năng lực cần thiết cho sinh viên nói chung và sinh viên các ngành khoa học tự nhiên nói riêng. Bên cạnh việc tham gia các tiểu luận, đề tài NCKH, seminar... thì BTTN trong các học phần nói chung và học phần *Giải phẫu - Sinh lý người* nói riêng có vai trò quan trọng trong việc từng bước hình thành cho sinh viên năng lực NCKH. Trong thực tiễn áp dụng ở các khóa sinh viên Sư phạm Sinh K39, K40 trường Đại học Thủ đô Hà Nội, BTTN không những giúp sinh viên nắm vững về các cơ chế, quá trình sinh lý trên cơ thể người mà còn tạo nhiều hứng thú trong quá trình tìm tòi, khám phá các nội dung mang tính liệt kê như giải phẫu hay trừu tượng như sinh lý cơ thể người. Với những hiệu quả như vậy, việc thiết kế và đưa vào sử dụng hệ thống BTTN theo các mục đích rèn luyện các kỹ năng khác nhau trong giảng dạy *Giải phẫu - Sinh lý người* là một trong những cách thức nâng cao hiệu quả dạy và học cho sinh viên ngành Sinh học.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Lê Đình Trung, Phan Thị Thanh Hội (2018), *Dạy học theo định hướng hình thành và phát triển năng lực người học ở trường phổ thông*, - Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
2. Vũ Cao Đàm (1999), *Phương pháp luận nghiên cứu khoa học*, - Nxb Khoa học và Kỹ thuật, Hà Nội.

3. Trần Thanh Ái (2014), “Cần phải làm gì để phát triển năng lực nghiên cứu khoa học giáo dục”, *Tạp chí Dạy và Học ngày nay*, số 1, tr.21-25.
4. Đặng Thị Dạ Thủy (2015), “Bài tập thí nghiệm phát triển năng lực nghiên cứu khoa học của học sinh trong dạy học sinh học ở trường phổ thông”, *Tạp chí Giáo dục*, số 362, tr.52-54.
5. Tạ Thúy Lan, Trần Thị Loan (2004), *Giải phẫu - sinh lý người*, - Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
6. Tạ Thúy Lan, Trần Thị Loan (2006), *Thực hành giải phẫu - sinh lý người*, - Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.

DESIGNING EXPERIMENTAL EXERCISES ANATOMY – PHYSIOLOGY TO DEVELOP STUDENTS’ CAPACITY FOR SCIENCE RESEARCH OF BIOLOGY MAJOR

Abstract: *Scientific research capacity is one of the important capacities to form for students in general and students of Natural Sciences majors in particular. This capacity can not only be formed through intensive research activities such as implementing scientific research projects, essays, seminars... but also formed during the research process the modules in the training process. Experimental exercises are based on existing experiments, corresponding to the necessary scientific research skills to contribute significantly to the development goals force for learners. The paper presents design steps and some experimental exercises on Anatomy - human physiology to develop scientific research capacity for Biology students.*

Keywords: *Experimental exercises, physiological anatomy, research capacity.*

THỰC TRẠNG HỨNG THÚ HỌC TẬP MÔN *GIÁO DỤC CÔNG DÂN* CỦA HỌC SINH TRUNG HỌC CƠ SỞ HÀ NỘI

Nguyễn Thị Toan, Quách Thu Hà¹, Đoàn Thị Lan Hương²

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Môn Giáo dục công dân không chỉ trang bị cho học sinh những kiến thức cơ bản về thế giới quan, các giá trị và chuẩn mực đạo đức, các quy định cơ bản của pháp luật mà còn giáo dục các em trở thành người công dân tử tế, giúp ích cho xã hội. Đề tài đã cung cấp cơ sở thực tiễn về thực trạng hứng thú của học tập môn Giáo dục công dân của học sinh tại số trường Trung học Cơ sở trên địa bàn Hà Nội nói riêng cũng như hứng thú học tập môn Giáo dục công dân của học sinh Trung học Cơ sở nói chung. Từ đó, nhóm tác giả đề ra một số biện pháp hướng và giải pháp để nâng cao hứng thú học tập của học sinh Trung học Cơ sở đối với môn học này.

Từ khóa: Hứng thú, hứng thú học tập, môn Giáo dục công dân, cấp Trung học Cơ sở.

Nhận bài ngày 20.3.2019; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 15.4.2019.

Liên hệ tác giả: Nguyễn Thị Toan; Email: nttoan@hnmu.edu.vn

1. MỞ ĐẦU

Hứng thú học tập là thái độ lựa chọn đặc biệt của người học đối với đối tượng hoạt động học tập vì sự cuốn hút về mặt tình cảm và ý nghĩa thiết thực của nó trong đời sống cá nhân. Hứng thú học tập nhằm khơi gợi động cơ học tập đúng đắn, thúc đẩy học sinh (HS) tìm tòi, khám phá những kiến thức mới mẻ và áp dụng nó vào thực tế cuộc sống.

Giáo dục công dân (GD CD) giữ vai trò chủ đạo trong việc giúp HS hình thành, phát triển ý thức và hành vi của người công dân. Qua quá trình khảo sát, chúng tôi nhận thấy, giáo viên (GV) chưa chú trọng đổi mới phương pháp dạy học; nội dung học tập còn khô khan, khó hiểu. Mặt khác, phần lớn HS chưa nhận thức được vai trò của môn học này, từ đó dẫn đến tình trạng học đối phó, thụ động và chưa có hứng thú học tập. Thực trạng này

^{1,2} Sinh viên lớp GD CD 2017 - Khoa Giáo dục Chính trị

đã gợi ý cho nhóm tác giả nghiên cứu đề xuất giải pháp nhằm nâng cao hứng thú học tập của HS đối với môn GD&CD.

Nghiên cứu về hứng thú nói chung và hứng thú học tập nói riêng đã và đang ngày càng phổ biến, phát triển ở trong và ngoài nước. Trong đó không thể không kể đến những công trình nổi tiếng thế giới như: “Phát triển hứng thú ở trẻ em” của Ch.Buhler, “Tác dụng của việc giảng dạy, nêu vấn đề đối với hứng thú nhận thức của sinh viên” của A.K.Maracôva, “Vấn đề hứng thú nhận thức trong khoa học giáo dục” của G.I.Sukina... Ở Việt Nam, có một số công trình như: “Bước đầu tìm hiểu thực trạng hứng thú đối với hoạt động rèn luyện nghiệp vụ sư phạm thường xuyên tại trường của sinh viên khoa tâm lý giáo dục” của Nguyễn Khắc Mai, “Nâng cao hứng thú học toán qua việc điều khiển hoạt động tự học ở nhà của học sinh” của Trần Thị Thanh Hương; “Hứng thú học tập các môn lý luận chính trị của sinh viên hệ chính quy trường Đại học Luật Thành phố Hồ Chí Minh” của Lê Văn Bích...

Mặc dù đã có rất nhiều công trình nghiên cứu về hứng thú học tập, tuy nhiên việc nghiên cứu về hứng thú học tập môn GD&CD nói chung, hứng thú học tập môn GD&CD cấp THCS ở Hà Nội hiện nay vẫn một khoảng trống. Đó là lí do mà nhóm tác giả đã thực hiện đề tài “Thực trạng hứng thú học tập môn GD&CD của học sinh cấp THCS ở Hà Nội”.

2. NỘI DUNG

2.1. Cơ sở lý luận của hứng thú học tập môn GD&CD cấp THCS

2.1.1. Vị trí, vai trò môn GD&CD cấp THCS

Giáo dục công dân (môn Đạo đức ở cấp Tiểu học, môn GD&CD ở cấp Trung học cơ sở, môn Giáo dục kinh tế và pháp luật ở cấp Trung học phổ thông) giữ vai trò chủ đạo trong việc giúp HS hình thành, phát triển ý thức và hành vi của người công dân. Thông qua các bài học về lối sống, đạo đức, pháp luật, kinh tế, môn GD&CD góp phần bồi dưỡng cho học sinh những phẩm chất chủ yếu và năng lực cốt lõi của người công dân, đặc biệt là tình cảm, niềm tin, nhận thức, cách ứng xử phù hợp với chuẩn mực đạo đức và quy định của pháp luật, có kĩ năng sống và bản lĩnh để học tập, làm việc và sẵn sàng thực hiện trách nhiệm công dân trong sự nghiệp xây dựng, bảo vệ Tổ quốc và hội nhập quốc tế.

Nội dung chủ yếu của môn học xoay quanh 4 trụ cột giáo dục là: giáo dục đạo đức, pháp luật, kĩ năng sống và kinh tế. Những nội dung này định hướng chính vào giáo dục về giá trị bản thân, gia đình, quê hương, cộng đồng, nhằm hình thành cho HS thói quen, nề nếp cần thiết trong học tập, sinh hoạt và ý thức tự điều chỉnh bản thân theo các chuẩn mực đạo đức và quy định của pháp luật.

Môn Giáo dục công dân cấp THCS trang bị cho HS có hiểu biết về những chuẩn mực đạo đức, pháp luật cơ bản và giá trị, ý nghĩa của các chuẩn mực đó; tự hào về truyền thống gia đình, quê hương, dân tộc; tôn trọng, khoan dung, quan tâm, giúp đỡ người khác; tự giác, tích cực học tập và lao động; có thái độ đúng đắn, rõ ràng trước các hiện tượng, sự kiện trong đời sống; có trách nhiệm với bản thân, gia đình, nhà trường, xã hội, công việc và môi trường sống...

2.1.2. Khái quát đặc điểm tâm sinh lí của học sinh cấp THCS

Tuổi thiếu niên là giai đoạn phát triển của trẻ từ 11-15 tuổi, các em được vào học ở trường trung học cơ sở (từ lớp 6-9). Lứa tuổi này có một vị trí đặc biệt và tầm quan trọng trong thời kỳ phát triển của trẻ em, vì nó là thời kỳ chuyển tiếp từ tuổi thơ sang tuổi trưởng thành và được phản ánh bằng những tên gọi khác nhau như: “thời kỳ quá độ”, “tuổi khó bảo”, “tuổi khủng hoảng”, “tuổi bất trị”... Đây là thời kì quá độ từ trẻ con sang người lớn và giai đoạn này tạo nên sự phát triển đặc thù về mọi mặt: thể chất, trí lực, đạo đức...

Về sinh lí: Trong độ tuổi này, cơ thể các em đang có sự biến đổi mạnh mẽ về chiều cao, hệ xương, hệ tuần hoàn... điều đó tác động không nhỏ tới tâm lí lứa tuổi thiếu niên. Với chiều cao trung bình phát triển 4-5 cm, các em nam lớn nhanh vào khoảng 13-15 tuổi, còn đối với học sinh nữ quá trình này diễn ra sớm hơn vào khoảng 11-13 tuổi. Bên cạnh đó, trọng lượng mỗi năm tăng từ 2 đến 5 kg; hệ xương phát triển mạnh nhưng lại không đồng đều; tuyến sinh dục phát triển, sự tăng tiết các hormone giới tính lớn dần; hoạt động thần kinh cấp cao có những đặc điểm riêng, điều đó đã dẫn đến những biến đổi về tâm lí của các em.

Về tâm lí: Ở độ tuổi này các em nhận được nhiều sự kì vọng từ cha mẹ, thầy cô và xã hội, đó là những mong muốn quá mức về thành tích học tập hay sự so sánh giữa những đứa trẻ cùng trang lứa... tình trạng này đã dẫn đến sự tự tin, mặc cảm, stress của các em. Hơn thế nữa, hệ tim mạch không cân đối dẫn đến biến đổi tâm lí bất thường, học sinh có cảm giác mệt mỏi, chóng mặt, dễ xúc động và bức tức... Điều này đã dẫn đến những biểu hiện đặc trưng của khủng hoảng độ tuổi như: bướng bỉnh, lảm lì, bất cần... Hơn thế, các em dễ bị tác động từ sách báo, phim ảnh bạo lực, các văn hóa phẩm đồi trụy...

Về trí tuệ: Các em bước đầu có khả năng tư duy trừu tượng một cách độc lập. Không những vậy, HS có khả năng tiếp thu kiến thức nhanh, dễ dàng; năng lực phân tích và tổng hợp tri thức; phát triển hơn về trí nhớ, sự tập trung, tư duy phê phán, tư duy sáng tạo. Mặt khác, các em nhận thức được cái tôi của mình trong hiện tại, khao khát được khám phá, lĩnh hội tri thức mới mẻ...

Vì vậy, sự phát triển được định hướng đúng từ GV và phụ huynh thì HS sẽ phát triển và trở thành một cá nhân thành đạt, một công dân tốt, có ích. Và ngược lại, nếu định hướng

sai lệch, bị tác động bởi các yếu tố tiêu cực thì nhận thức, thái độ, hành động và nhân cách của HS sẽ phát triển một cách lệch lạc.

2.1.3. Về hứng thú, hứng thú học tập, hứng thú học tập GD CD

Hứng thú là thái độ đặc biệt của cá nhân đối với đối tượng nào đó, vừa có ý nghĩa đối với cuộc sống, vừa có khả năng đem lại khoái cảm cho cá nhân trong quá trình hoạt động. Hứng thú thể hiện ở sự tập trung cao độ, sự say mê, nhiệt huyết của chủ thể. Hứng thú làm nảy sinh động cơ, khát vọng hành động từ đó làm tăng hiệu quả của hành động, tăng năng suất, hiệu quả công việc.

Hứng thú học tập là thái độ đặc biệt của chủ thể đối với hoạt động học tập của mình, vì sự cuốn hút về mặt tình cảm và ý nghĩa thiết thực của não bộ trong quá trình nhận thức và trong đời sống cá nhân. Hứng thú có vai trò quan trọng trong quá trình nghiên cứu học tập của HS, nó thúc đẩy các em khám phá, tìm tòi những kiến thức mới và áp dụng chúng vào thực tế đời sống. Ngược lại, không có hứng thú thì kết quả học tập của các em khó đạt được kết quả cao.

Hứng thú học tập môn GD CD của HS là sự yêu thích, say mê tìm kiếm, khám phá, đặt những câu hỏi liên quan đến vấn đề thực tiễn, tham gia tích cực hoạt động trải nghiệm. Thông qua 4 nội dung giáo dục cơ bản của chương trình GD CD cấp THCS (giáo dục đạo đức, giáo dục pháp luật, giáo dục kinh tế và giáo dục kỹ năng sống), HS tự giác ý thức về mục đích của môn học, huy động cao độ các chức năng tâm lý để giải quyết các nhiệm vụ học tập.

2.2. Hứng thú học tập môn GD CD của học sinh cấp THCS ở Hà Nội - thực trạng và nguyên nhân

2.2.1. Thực trạng hứng thú học tập môn GD CD của học sinh cấp THCS ở Hà Nội

Nhóm tác giả đã thực hiện khảo sát 5 trường THCS nội thành Hà Nội, bao gồm: trường THCS Yên Hòa, trường THCS Minh Khai, trường THCS Trưng Vương, trường THCS Nguyễn Tri Phương và đặc biệt, nhóm tác giả đã có kì thực tập tại trường THCS Ngô Gia Tự, đó là một trong những thuận lợi của nhóm tác giả tiến hành nghiên cứu đề tài. Đề tài đã khảo sát 110 HS trên tổng số 5 trường ở 4 khối lớp, trong đó có 67 HS nữ, 43 HS nam.

Để có hứng thú học tập môn GD CD, HS cần nhận thức được tầm quan trọng của môn học. Qua khảo sát, nhóm tác giả nhận thấy, bên cạnh một số ý kiến cho rằng GD CD có ý nghĩa thiết thực trong cuộc sống vẫn còn một số HS chưa nhận thức đúng tầm quan trọng của môn học này. Kết quả điều tra được biểu hiện qua bảng sau:

Bảng 1: Ý kiến đánh giá của HS về tầm quan trọng của môn GD CD

Tiêu chí đánh giá	Số lượng	Tỉ lệ %
Rất quan trọng	26	23,6%
Quan trọng	29	26,4%
Bình thường	33	30%
Không quan trọng, không cần phải học	22	20%
Tổng	110	100%

Có 23,6% HS cho rằng GD CD là môn học rất quan trọng, 26,4% HS khẳng định đây là môn học quan trọng. Tuy nhiên, HS cho rằng môn học GD CD có tầm quan trọng bình thường chiếm tỉ lệ 30% và có đến 20% HS cho rằng môn học này không quan trọng, không cần phải học. Có nhiều lí do khác nhau để lí giải, nhưng chủ yếu là do HS quan niệm môn GD CD là môn “phụ”, HS thường học chỉ để có đủ điểm. Việc chưa nhận thức đúng đắn về vai trò của môn học đã dẫn đến tình trạng học bị động và học đối phó của HS.

Một trong những yếu tố tác động đến hứng thú học tập của người học không thể không kể đến việc sử dụng linh hoạt phương tiện dạy học tích cực. Vậy người GV đã sử dụng phương tiện dạy học với mức độ như thế nào? Nhóm tác giả đã khảo sát và thu thập ý kiến đánh giá của HS, cụ thể ở bảng sau:

Bảng 2: Ý kiến đánh giá của HS về mức độ sử dụng các phương tiện dạy học trong giờ GD CD

Mức độ SD Phương tiện	Thường xuyên		Thỉnh thoảng		Không bao giờ	
	SL	%	SL	%	SL	%
Tivi, video	26	23,7%	47	42,7%	37	33,6%
Máy chiếu	30	27,3%	44	40%	36	32,7%
Máy vi tính	29	26,3%	40	36,4%	41	37,3%
Internet	30	27,3%	40	36,4%	40	36,4%
Tranh ảnh	41	37,3%	37	33,6%	32	29,1%

Mức độ thường xuyên sử dụng tranh ảnh là cao nhất với tỷ lệ là 37,3%. Tivi và video được sử dụng ở mức độ thỉnh thoảng với phần trăm cao nhất so với phương tiện khác là 42,7%. Tưởng chừng đây là công cụ “đắc lực” của giáo viên dạy GD CD nhưng trên thực tế nó lại không được giáo viên trường THCS thực sự tin dùng.

Trong phiếu khảo sát, máy vi tính đứng thứ nhất với tỉ lệ 37,3% và cao hai là Internet với 36,4% với mức độ không bao giờ sử dụng. Qua đó ta nhận thấy, đối với phương tiện dạy học hiện đại, người giáo viên chưa thực sự khai thác tối đa các lợi thế của nó, làm cho

tiết dạy và học môn GD CD trở nên khô khan, không phát huy được tính tích cực và chủ động mà mục tiêu giáo dục đề ra.

Bảng 3: Ý kiến đánh giá của HS về mức độ hấp dẫn của môn GD CD

Tiêu chí đánh giá	Số lượng	Tỉ lệ %
Hay, hấp dẫn	29	26,4%
Bình thường	46	41,8%
Khô khan, thiếu sức thuyết phục	35	31,8%
Tổng	110	100%

Tỉ lệ HS đánh giá hứng thú môn học ở mức độ bình thường là cao nhất với 41,8%. Đứng thứ hai là đánh giá khô khan, thiếu sức thuyết phục với tỉ lệ không nhỏ 31,8%. Cuối cùng chỉ có 26,4% cho rằng môn học này hay, hấp dẫn.

Để có thể đánh giá khách quan hơn, hứng thú môn GD CD cần được đặt lên bàn cân so với hứng thú học những môn học khác, từ đó sẽ tìm ra nguyên nhân gây nên mất hứng thú học tập môn học này và các giải pháp nâng cao hứng thú học tập môn GD CD.

Bảng 4: Ý kiến đánh giá của HS về môn GD CD so với các môn học khác

Mức độ Môn học	Rất thích		Thích		Bình thường		Không thích		Chán học	
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
Toán	29	26,4%	29	26,4%	30	27,3%	17	15,5%	5	4,5%
Tin học	23	21%	20	18,2%	39	35,4%	14	12,7%	14	12,7%
Vật lí	16	14,5%	23	21%	39	35,4%	23	21%	9	8,2%
Sinh học	15	13,6%	15	13,6%	48	43,6%	19	17,3%	13	11,9%
Ngữ văn	23	21%	25	22,7%	32	29,1%	18	16,4%	12	10,9%
Lịch sử	15	13,6%	27	24,5%	32	29,1%	20	18,2%	16	14,5%
Địa lí	13	11,9%	20	18,2%	40	36,4%	22	20%	15	13,6%
GD CD	14	12,7%	17	15,5%	37	33,6%	21	19,1%	21	19,1%
Ngoại ngữ	17	15,5%	30	27,3%	35	31,8%	16	14,5%	12	10,9%
Công nghệ	17	15,5%	25	22,7%	34	30,9%	19	17,3%	15	13,6%
Âm nhạc	17	15,5%	21	19,1%	37	33,6%	21	19,1%	14	12,7%
Mĩ thuật	17	15,5%	24	21,8%	36	32,7%	20	18,2%	13	11,9%
Thể dục	28	25,4%	21	19,1%	30	27,3%	17	15,5%	14	12,7%

Có 6,7% HS hứng thú với môn học GD&CD, 11,7% HS cảm thấy thích đối với môn học, 45% học sinh trả lời bình thường. Tuy nhiên, tỉ lệ học sinh có cảm nhận không thích đến chán học môn GD&CD khá cao, cả hai chiếm 18,3%. So với môn khác, môn GD&CD nhận được phản hồi chán học cao hơn hẳn. Số liệu cho thấy các em vẫn chưa có những thái độ tích cực đối với môn học, tuy nhiên, đa số lựa chọn mức bình thường cũng chưa thực sự là tín hiệu xấu, việc hứng thú đến môn học là một trong những yếu tố ảnh hưởng đến hứng thú học tập của HS và để HS hứng thú với môn học thì đòi hỏi người GV phải có những phương pháp tác động đến nhận thức và thái độ học tập của HS làm cho các em yêu thích môn học.

2.2.2. Nguyên nhân gây ảnh hưởng không tốt đến sự hứng thú học tập của học sinh đối với môn học GD&CD

2.2.2.1. Về phía học sinh

Về nhận thức: Một số HS đã có nhận thức đúng đắn về tầm quan trọng và ý nghĩa thực tiễn của môn GD&CD. Đây là môn học giúp trang bị những kiến thức, hiểu biết chung về kỹ năng sống, có vai trò quan trọng trong việc hình thành ý thức pháp luật, ý thức đạo đức của HS. Tuy nhiên, có những HS chưa ý thức được tầm quan trọng của môn học GD&CD, từ đó tạo ra ảnh hưởng không tốt đến hứng thú học tập với môn học. Nhiều em còn khá mơ hồ trong việc xác định mục tiêu, yêu cầu, nội dung học tập của môn học.

Về thái độ học tập: HS tiếp thu bài còn thụ động, quen với phương pháp học tập truyền thống, chưa tích cực, chủ động trong học tập. Một số em chưa chăm chỉ học tập, đặc biệt với một số môn học bị coi là môn phụ như môn GD&CD.

Về động cơ học tập: Nhiều HS có động cơ học tập môn GD&CD chưa đúng đắn, học môn GD&CD không phải vì yêu thích thực sự mà do các yếu tố bên ngoài tác động (vì điểm số, vì sợ GV hay bố mẹ la mắng)...

2.2.2.2. Về phía giáo viên

Về nội dung kiến thức: Bên cạnh một số GV nắm vững về kiến thức chuyên môn, năng động, linh hoạt trong việc vận dụng phương pháp, kỹ thuật dạy học hiện đại phù hợp với từng nội dung bài dạy, vẫn còn một số GV có sự hạn chế nhất định về kiến thức chuyên môn. Là người GV dạy GD&CD nhưng lại không được đào tạo đúng chuyên ngành GD&CD. Qua quá trình tìm hiểu nhóm tác giả nhận thấy có một số GV từ chuyên ngành khác lại đảm nhận giảng dạy bộ môn GD&CD, từ đó dẫn đến tình trạng GV không nắm vững nội dung kiến thức

Về phương pháp dạy học: Đa phần giáo viên GD CD vẫn sử dụng phương pháp truyền thống thuyết trình là chủ yếu, bởi vậy, giờ dạy thiếu hấp dẫn đối với học sinh.

Nhận thức về tầm quan trọng của môn học: Giáo viên vẫn còn có tâm lý coi GD CD là môn học phụ nên còn hiện tượng cắt xén giờ học, lấy giờ môn GD CD để dạy môn học khác. Khi người giáo viên có cách nhìn nhận chưa đúng về tầm quan trọng của bộ môn thì đó chính là một trong những nguyên nhân gây ảnh hưởng không tốt đến hứng thú học tập của học sinh đối với môn học.

Về việc sử dụng trang thiết bị dạy học: Do coi GD CD là môn phụ nên giáo viên chưa chú trọng nhiều tới việc sử dụng trang thiết bị dạy học.

Về phía nhà trường: Nhìn chung, một số trường đã chú trọng tổ chức các buổi tập huấn về phương pháp, kỹ thuật và ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học. Tuy nhiên, việc coi GD CD là môn phụ đã hạn chế tới việc đầu tư cơ sở vật chất, trang thiết bị và chỉ đạo, quản lý giờ lên lớp chưa sát sao.

Bên cạnh đó, chương trình GD CD trước đổi mới còn hàn lâm, khô khan, nặng về kiến thức lý thuyết chính trị, thiếu hoạt động trải nghiệm thực tế. Chính vì vậy, người học chỉ dừng lại ở mức học thuộc lòng, học đối phó mà khó áp dụng kiến thức đã học vào cuộc sống, khó tìm thấy hứng thú, sự hấp dẫn trong việc học tập môn GD CD.

2.3. Đề xuất biện pháp để nâng cao hứng thú học tập môn GD CD của học sinh cấp THCS theo định hướng phát triển năng lực

Đối với học sinh: Cần xác định động cơ học tập môn GD CD một cách đúng đắn, ý thức được đây là môn học quan trọng trang bị cho các em các kỹ năng sống cần thiết, các kiến thức cơ bản về pháp luật, đạo đức để học sinh trở thành các công dân tốt trong tương lai. Trong quá trình học, khi gặp những vấn đề khó hiểu, trừu tượng mà bản thân không hiểu nên mạnh dạn bày tỏ ý kiến với bạn và thầy cô để được giải đáp. Không nên nản chí, bỏ qua những tình huống có vấn đề vì lâu dần sẽ không còn yêu thích với môn học. Cần có ý thức học tập hết các môn học trong chương trình. Không có tâm lý phân biệt môn chính, môn phụ, môn phải thi tốt nghiệp, môn không thi tốt nghiệp. Cần đầu tư nhiều thời gian, công sức để tìm tòi, nghiên cứu tài liệu nhằm mở rộng hiểu biết của bản thân để vận dụng vào việc giải quyết vấn đề trong quá trình học tập và trong cuộc sống thực tiễn.

Từ mong muốn cải thiện hiệu quả học tập của học sinh, nhóm tác giả đã tiến hành khảo sát lấy ý kiến, đưa ra một số biện pháp nhằm nâng cao chất lượng dạy học môn GD CD và kết quả khảo ý kiến của học sinh được thể hiện qua bảng sau:

Bảng 5: Đánh giá ý kiến của HS về các biện pháp nâng cao chất lượng dạy môn GDCT

TT	Biện pháp	Đồng ý		Phân vân		Không đồng ý	
		SL	%	SL	%	SL	%
1	Tăng cường hoạt động trải nghiệm	89	80,9	21	19,1	0	0
2	Sử dụng phương tiện dạy học hiện đại	77	70	30	27,3	3	2,7
3	Đổi mới nội dung dạy học	78	71	28	25,4	4	3,6
4	Đổi mới phương pháp dạy học	56	51	49	44,5	5	4,5
5	Đổi mới hình thức kiểm tra đánh giá	55	50	35	31,8	20	18,2

Kết quả khảo sát từ bảng 5 cho thấy, biện pháp mà học sinh đồng ý nhất là tăng cường hoạt động trải nghiệm chiếm tỉ lệ 80,9%; thứ hai là biện pháp đổi mới nội dung dạy học với tỉ lệ 71% HS đồng ý; thứ ba là biện pháp sử dụng phương tiện dạy học hiện đại chiếm tỉ lệ 70% HS đồng ý; tiếp theo là có 51% HS đồng ý với biện pháp đổi mới phương pháp dạy học và cuối cùng 50% HS đồng ý với biện pháp đổi mới hình thức kiểm tra đánh giá. Những con số trên cho thấy, phần lớn học sinh đồng ý với các biện pháp nhằm nâng cao chất lượng dạy học. Điều này khẳng định tầm quan trọng của người GV, đòi hỏi sự đầu tư cao độ của GV trong việc thiết kế nội dung, phương pháp, kế hoạch giảng dạy. Vậy để giúp đáp ứng được những yêu cầu của người dạy học trong thời đại mới, người giáo viên cần làm gì?

Đối với giáo viên: Bằng chính tâm huyết của mình, người dạy luôn là những người chủ động khơi gợi hứng thú học tập, là người nâng cao tinh thần, ý thức, trách nhiệm trong dạy học môn GDCT theo hướng lấy người học làm trung tâm thông qua những phương pháp dạy học hiện đại, thiết thực đặc biệt như phương pháp nêu gương; chủ động xây dựng mối quan hệ thân thiện gần gũi với học sinh, tạo cơ hội cho học sinh bày tỏ ý kiến, tương tác lẫn nhau trong quá trình học tập, để tự nâng cao kiến thức, tích hợp nhiều nội dung khác làm cho tiết học sôi nổi, hấp dẫn hơn. Bên cạnh đó người GV cần nắm vững các nội dung sau: *Thứ nhất*, về kiến thức: Giáo viên cần đánh giá đúng nội dung trọng tâm mà bài học muốn truyền tải tới người học. Thông qua kiến thức, người học rút ra được ý nghĩa bài học nhằm định hướng cho bản thân học sinh đưa ra những cách giải quyết các vấn đề diễn ra trong thực tiễn cuộc sống; *Thứ hai*, về phương pháp dạy học: Người dạy cần đổi mới theo hướng thuyết trình nêu vấn đề, đàm thoại, thảo luận nhóm, tăng cường hoạt động trải

nghiệm theo chủ đề... như đẩy mạnh tổ chức các buổi tham quan tại Viện Bảo tàng Hồ Chí Minh, Làng trẻ SOS, Viện dưỡng lão... hoặc triển khai các buổi tọa đàm theo chủ đề tình bạn, tình cảm gia đình, tình yêu quê hương đất nước... nhằm rèn luyện các kỹ năng cơ bản, xây dựng tinh thần đoàn kết, hòa nhập, yêu thương con người và môi trường xung quanh cho học sinh. Tuy nhiên, phải tùy vào nội dung bài giảng để người GV áp dụng phương pháp, kỹ thuật dạy học linh hoạt phù hợp với môn học, bài học cụ thể nhằm tạo hứng thú học tập cho học sinh. *Thứ ba*, về đổi mới cách thức kiểm tra đánh giá: Thay vì hình thức kiểm tra đánh giá truyền thống chủ yếu cho học sinh học thuộc lòng nội dung, người GV cần xây dựng ngân hàng đề thi với phương châm phát triển năng lực người học theo định hướng tiếp cận năng lực. Ví dụ: Có ý kiến cho rằng, hiện tượng có một bộ phận giới trẻ thần tượng “Khả Bảnh” là biểu hiện của sự lệch chuẩn trong giá trị sống của xã hội hiện nay. Em suy nghĩ như thế nào về ý kiến này? Bằng phương châm dạy học theo định hướng tiếp cận năng lực, học sinh có thể sử dụng sách giáo khoa nhưng phải biết liên hệ vận dụng kiến thức vào việc giải quyết tình huống thực tiễn. Từ đó, học sinh phát triển năng lực phân biệt, tư duy phê phán, đánh giá, khả năng sáng tạo trong việc nêu và giải quyết vấn đề.

Tiếp theo, trong thời kỳ ngày nay, cùng với sự phát triển vượt bậc của công nghệ 4.0, việc trang bị thiết bị học tập hiện đại như máy tính, Internet... không phải là vấn đề quá khó đối với mỗi GV và HS, nhất là ở các trường nội thành Hà Nội. Chính vì thế, người GV cần biết tận dụng tối đa hiệu quả của phương tiện dạy học hiện đại để giúp HS tìm kiếm thông tin phục vụ mục đích học tập một cách dễ dàng, từ đó người học sẽ phát triển, hoàn thiện kỹ năng tổng hợp, đánh giá, giải quyết vấn đề. Để trở thành người GV giỏi, bên cạnh có phương pháp dạy học lôi cuốn HS, người GV cần luôn phải tích cực học hỏi để nâng cao trình độ chuyên môn nghiệp vụ, biết nắm bắt đặc điểm lứa tuổi, nhu cầu của HS để có sự quan tâm giúp đỡ kịp thời, đó là điều kiện đảm bảo để hội tụ đầy đủ yếu tố của một người GV “vừa hồng vừa chuyên” trong thời đại mới.

Đối với nhà trường: Để tăng cường hứng thú học tập của HS với môn GD&CD, nhà trường cần quan tâm nhiều hơn tới môn GD&CD, đặt môn GD&CD ở vị trí xứng đáng trong các môn học; tạo những điều kiện thuận lợi về cơ sở vật chất, trang thiết bị cần thiết hỗ trợ GV trong công tác giảng dạy; khuyến khích GV đổi mới phương pháp giảng dạy để nâng cao chất lượng chuyên môn; tổ chức thường xuyên các hoạt động ngoại khóa giúp GV và HS có cơ hội tiếp xúc, gần gũi nhau và gần gũi với các vấn đề trong cuộc sống thực tiễn.

3. KẾT LUẬN

Hứng thú học tập môn GD&CD là sự yêu thích, say mê nội dung của môn GD&CD, từ đó HS có ý thức tự giác học tập, tìm tòi những giải pháp tối ưu nhằm giải quyết các nhiệm vụ học tập của môn học do GV đề ra một cách có hiệu quả.

Nâng cao hứng thú học tập ở HS là việc làm rất cần thiết, có ích cho bản thân HS, gia đình và toàn xã hội. Chính vì vậy, thông qua công trình nghiên cứu, nhóm tác giả đã tiến hành khảo sát thực tế và chỉ ra được thực trạng, nguyên nhân tác động tới thực trạng hứng thú học tập môn học GDCD ở học sinh THCS Hà Nội hiện nay, đồng thời đề xuất một số biện pháp nhằm khắc phục nguyên nhân gây ảnh hưởng không tốt tới hứng thú học tập ở học sinh.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Lê Văn Bích (2010), “Hứng thú học tập các môn lí luận chính trị của sinh viên hệ chính quy trường Đại học Luật Thành phố Hồ Chí Minh”, - *Luận văn Thạc sĩ*.
2. Ch.Buher (1938), *Phát triển hứng thú ở trẻ em*, - Nxb Giáo dục, Hà Nội.
3. Macarencô (1967), *Tác dụng của việc giảng dạy, nêu vấn đề đối với hứng thú nhận thức của sinh viên*, - Nxb Giáo dục, Hà Nội.
4. G.I.Sukina (1972), *Vấn đề hứng thú nhận thức trong khoa học giáo dục*, - Nxb Giáo dục, Hà Nội.
5. Nguyễn Khắc Mai (1987), “Bước đầu tìm hiểu thực trạng hứng thú đối với hoạt động rèn luyện nghiệp vụ sư phạm thường xuyên tại trường của sinh viên khoa Tâm lí giáo dục”, - *Luận án Tiến sĩ*.
6. J.Piaget (1986), *Tâm lý học và giáo dục học*, - Nxb Giáo dục, Hà Nội.
7. Trần Thị Thanh Hương (1984), “Nâng cao hứng thú học toán qua việc điều khiển hoạt động tự học ở nhà của học sinh”, - *Luận văn Thạc sĩ*.
8. Lưu Thu Thủy - Lê Thị Lí - Nguyễn Thị Thanh Mai (đồng chủ biên) (2008), *Phương pháp dạy học GDCD ở Trung học cơ sở*, - Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.

THE INTEREST IN LEARNING CIVIC EDUCATION AT THE SECONDARY SCHOOL IN HANOI

Abstract: Civic Education does not only equip students with basic knowledge of worldview, moral values and standards and basic legal rules but also educates them to become kind and helpful citizens for society. This paper provides a practical basis for the current situation of interest in learning Civic Education at Secondary schools, particularly at Secondary schools in Hanoi. Thereby, the authors set out a number of measures and solutions to enhance the interest in learning this subject for students at Secondary schools.

Keywords: Interest, interest in learning, Civic Education, Secondary school.

HẬU QUẢ CỦA BẠO LỰC HỌC ĐƯỜNG QUA TRẢI NGHIỆM, ĐÁNH GIÁ CỦA HỌC SINH, GIÁO VIÊN VÀ PHỤ HUYNH

Phạm Thị Huyền Trang
Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Bài viết này bàn về các quan niệm về hậu quả của bạo lực học đường qua trải nghiệm, đánh giá của học sinh, giáo viên và phụ huynh tại trường THPT Hoàng Văn Thái, tỉnh Thái Bình. Kết quả nghiên cứu từ thực địa cho thấy có sự khác biệt trong việc nhìn nhận, đánh giá của các nhóm về hậu quả của bạo lực học đường. Nhóm học sinh mới chỉ nhận biết được những ảnh hưởng trực tiếp của hành vi bạo lực lên nạn nhân, còn những tác động tiêu cực đến những học sinh khác, đến xã hội thì hầu như các em không đề cập đến. Nhóm giáo viên có nhận thức khá đầy đủ song có xu hướng lảng tránh, phủ nhận những sự việc có hậu quả nghiêm trọng vì sợ ảnh hưởng đến tiếng tăm của nhà trường. Nhóm phụ huynh nhận thức khá sơ sài về hậu quả của bạo lực học đường, chỉ nhận diện được hậu quả từ những sự việc có để lại vết thương trên cơ thể con em họ.

Từ khóa: bạo lực, bạo lực học đường, biểu hiện của bạo lực học đường...

Nhận bài ngày 11.3.2019; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 10.4.2019
Liên hệ tác giả: Phạm Thị Huyền Trang; Email: pthtrang@hnmu.edu.vn

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Bạo lực học đường (BLHD) không phải là vấn đề mới mẻ, tuy nhiên những năm gần đây, theo thông tin từ các kênh truyền thông đại chúng thì hiện tượng này diễn ra với những tính chất vô cùng phức tạp, mức độ ngày càng nghiêm trọng và được dư luận xã hội rất quan tâm, chú ý. Chúng ta chỉ cần gõ từ khóa “Bạo lực học đường” vào trang tìm kiếm Google thì chỉ sau 0,23 giây, kết quả hiển thị là 14.000.000 kết quả. Thực trạng này thực sự đáng lo ngại, gây nhiều bức xúc, trở thành mối quan tâm của rất nhiều gia đình, các nhà trường và là nỗi trăn trở của toàn xã hội bởi hậu quả nghiêm trọng mà nó gây ra.

Việc nghiên cứu thực trạng và các nguyên nhân dẫn đến tình trạng gia tăng BLHD ngày càng trở nên cấp thiết trong bối cảnh đổi mới giáo dục và thiết tạo các giá trị, phẩm chất của con người mới hiện nay. Trên thế giới nói chung và Việt Nam nói riêng, đã có

nhiều công trình nghiên cứu về BLHĐ dưới góc độ tâm lý học, giáo dục học, xã hội học... Bài viết này cũng nằm trong hệ thống đó; tuy nhiên, chúng tôi khu biệt phạm vi nghiên cứu, thăm dò, tìm hiểu cụ thể để có thể dẫn ra được các ý kiến, minh chứng cụ thể về thái độ nhìn nhận, đánh giá của học sinh, giáo viên và phụ huynh học sinh về tình trạng lan truyền bạo lực trong học đường. Đối tượng khảo sát điều tra là các học sinh, giáo viên và phụ huynh học sinh và những trải nghiệm thực tế của họ ở trường THPT Hoàng Văn Thái, huyện Tiền Hải - một huyện ven biển ở phía Đông Nam, tỉnh Thái Bình.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

2.1. Phương pháp phân tích tài liệu

Phương pháp này được tác giả sử dụng nhằm khai thác những tài liệu sẵn có trên các bài báo, tạp chí và các công trình nghiên cứu khoa học có liên quan đến BLHĐ, “yếu tố tâm lý ảnh hưởng đến hành vi BLHĐ của học sinh THPT”, “nhận thức, thái độ và hành vi của học sinh THPT”, “hành vi bạo lực của nữ sinh trung học”... Việc phân tích tài liệu, bao gồm cả tài liệu trong nước và tài liệu nước ngoài sẽ đưa đến một cái nhìn tổng quan giúp nhận diện và phân tích sâu hơn thực trạng này.

2.2. Phương pháp quan sát

Phương pháp này nhằm ghi chép, mô tả, phân tích, đánh giá các yếu tố liên quan đến BLHĐ từ góc nhìn của học sinh, giáo viên và phụ huynh.

Quá trình quan sát được diễn ra trong suốt thời gian nghiên cứu tại thực địa, tác giả quan sát vào nhiều thời điểm trong các ngày từ thứ 2 đến thứ 7: tác giả thực hiện quan sát trước giờ vào lớp (6h30 - 7h00; 13h00 - 14h00) và sau khi tan học (10h20 - 11h45; 16h40 - 17h30) tại các điểm gần cổng trường, các ngã ba, ngã tư xã Tây Phong, xã Tây Sơn, xã Tây Tiến; quan sát trong thời gian nghỉ giải lao giữa các tiết học tại các hành lang lớp học, khuôn viên nhà trường, quan sát một số tiết sinh hoạt của các lớp. Trong quá trình này, tác giả đã quan sát cách thức giao tiếp, những hoạt động học tập, vui chơi của học sinh, các mối quan hệ, các buổi sinh hoạt lớp, các tiết giảng dạy kỹ năng sống của giáo viên... Cách thức quan sát được kết hợp giữa quan sát tham dự và quan sát không tham dự.

Ở đây, tác giả đã ghi chép lại các thông tin do người được phỏng vấn cung cấp, hoàn toàn không can thiệp vào các dữ liệu của nghiên cứu bằng cái nhìn chủ quan của bản thân.

2.3. Phương pháp thảo luận nhóm

Trong quá trình nghiên cứu, tác giả đã tiến hành thảo luận 4 nhóm: 1 nhóm giáo viên, 3 nhóm học sinh thuộc 3 khối lớp 10, lớp 11, lớp 12 được chọn để nghiên cứu. Thảo luận

nhóm với giáo viên được tiến hành từ 8h00 - 9h30 ngày 2/4/2013 với 20 thầy cô giáo hiện đang giảng dạy trực tiếp tại trường. Ba thảo luận nhóm được tiến hành từ 10h00 - 11h00 ngày 4/4/2013 với 12 học sinh khối 10; 16h30 - 17h30 ngày 4/4/2013 với 12 học sinh khối 11, 10h30 - 11h30 với 12 ngày 5/4/2013 học sinh khối 12. Hoạt động thảo luận nhóm được tiến hành trước để cho tất cả các thành viên có thể đưa ra ý kiến của mình về vấn đề BLHĐ. Sau đó, dựa trên kết quả thảo luận nhóm, tác giả chọn lọc những ý chính và tiến hành các cuộc phỏng vấn sâu.

2.4. Phương pháp phỏng vấn sâu

Tác giả sử dụng phương pháp này nhằm tìm hiểu cuộc sống, kinh nghiệm và quan niệm của học sinh, giáo viên và phụ huynh về vấn đề BLHĐ.

Trước khi tiến hành phỏng vấn sâu, tác giả đã định hướng trước những nội dung cần hỏi. Trong quá trình phỏng vấn, tác giả đã tiến hành phỏng vấn một cách linh hoạt đối với từng trường hợp theo nội dung đã được định hướng trước đó và ghi âm lại toàn bộ các cuộc phỏng vấn và sau đó tiến hành gõ băng ghi âm để có được thông tin dạng văn bản.

Trong nghiên cứu này, tác giả đã thực hiện 75 cuộc phỏng vấn sâu, trong đó có 30 học sinh: 10 học sinh lớp 10 (trong đó: 02 nữ học lực Khá, 03 nữ học lực Trung bình, 02 nam học lực Khá, 03 nam học lực Trung bình); 10 học sinh lớp 11 (trong đó: 03 nữ học lực Trung bình, 02 nữ học lực Khá, 02 nam học lực Khá, 02 nam học lực Trung bình, 01 nam học lực Yếu), 10 học sinh lớp 12 (trong đó: 02 nữ học lực Khá, 02 nữ học lực Trung bình, 02 nam học lực Khá, 03 nam học lực Trung bình, 01 nam học lực Yếu); 15 giáo viên (trong đó: 09 thầy giáo; 06 cô giáo), 30 phụ huynh học sinh (18 nữ, 12 nam) của trường THPT Hoàng Văn Thái.

Trong quá trình phỏng vấn, tác giả đã được người cung cấp thông tin cho phép ghi âm lại toàn bộ cuộc phỏng vấn với mục đích phục vụ cho nghiên cứu, đồng thời để đảm bảo tính khuyết danh, tác giả đã đổi tên và sử dụng những tên giả gán cho từng trường hợp phỏng vấn. Do đó, tên của những người trả lời phỏng vấn và những người được đề cập đến trong các phỏng vấn sâu không phải là tên thật.

3. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

3.1. Trải nghiệm, đánh giá của học sinh về hậu quả của bạo lực học đường

Kết quả nghiên cứu cho thấy, phần lớn học sinh đã nhận biết được những tác động, ảnh hưởng tiêu cực của BLHĐ và những hậu quả tệ hại mà nó để lại cả về thể chất lẫn tinh

thần. Các học sinh đề cập đến hậu quả theo từng đối tượng cụ thể là chủ thể, nạn nhân và học sinh chứng kiến BLHĐ.

Thứ nhất, đối với chủ thể gây BLHĐ. Theo ý kiến của số đông các học sinh khác được phỏng vấn, các chủ thể gây BLHĐ cũng chịu nhiều ảnh hưởng từ việc gây ra các hình thức bạo lực đối với các nạn nhân. Đối với các chủ thể là nữ, mức độ tổn thương về mặt thể chất ít và nhẹ nhàng hơn nam giới. Đối với những vụ xô xát xuất phát từ chuyện tình cảm thì những ảnh hưởng về tinh thần nhiều hơn vì sau đó dư luận của học sinh vẫn còn tồn tại và đôi khi các chủ thể còn cảm thấy xấu hổ trước những lời bình phẩm của dư luận. Đối với chủ thể là nam giới, các em bị ảnh hưởng nhiều đến mặt thể chất hơn. Ngoài ra, các em còn chịu hình thức kỷ luật của nhà trường nặng hơn các bạn nữ do tính chất nghiêm trọng của các vụ xung đột, ẩu đả, đánh nhau hoặc cũng có thể vì gây ra hành vi bạo lực mà học sinh phải nhận hình thức kỷ luật, thậm chí đuổi học từ phía nhà trường. Một số phỏng vấn sâu sau nói lên điều đó:

“Trong lúc đánh nhau thì ai mà chẳng bị thương hả chị, không nặng thì nhẹ, các bạn nam thường bị thương ở mặt mũi, tay chân nhiều hơn các bạn nữ vì các bạn ấy có sức khỏe hơn” (PVS nam sinh lớp 11, học lực Trung bình).

“Các bạn nữ mà đánh nhau chỉ thường túm tóc, tát nhau, đấm đập nhau nhưng bị thương cũng nhẹ, chỉ có mấy vụ đánh ghen thì sau đó hay bị các bạn khác dòm ngó chỉ trích, đồn thổi thêm, xem ra cũng xấu hổ chị ạ” (PVS nữ sinh lớp 11, học lực Trung bình).

Một số học sinh khác bàn luận thêm: *“Những bạn gây gổ đánh nhau thường bị nhà trường cảnh cáo hoặc kỷ luật tùy theo mức độ, có bạn bị đuổi học 1 tuần, có bạn 1 tháng hoặc có khi bị đuổi luôn”* (PVS nữ sinh lớp 12, học lực Khá); *“các bạn mà bị đình chỉ hoặc đuổi học thì kết quả học kiểu gì cũng đi xuống, thậm chí có những bạn bị gia đình mắng chửi nhiều quá lại chán nản có khi lại còn tiếp tục giao du với các thanh niên hư ngoài trường nữa”* (PVS nữ sinh lớp 11, học lực Khá).

Như vậy, ngoài việc chịu sự tổn thương về thể chất hoặc tinh thần thì các chủ thể gây ra bạo lực còn phải chịu hình phạt xử lý kỷ luật do Nhà trường quy định cụ thể trong nội quy, Điều lệ trường THPT. Điều này không những ảnh hưởng đến việc tiếp thu kiến thức, kết quả học tập của các em mà còn ảnh hưởng đến sinh hoạt cuộc sống hàng ngày của các em, nhiều em vì chán nản nên bị bạn bè xấu rủ rê, lôi kéo.

Thứ hai, đối với nạn nhân của BLHĐ: bị ảnh hưởng trực tiếp đến học tập, tâm lý của các em sẽ bị tổn thương về cả thể xác lẫn tinh thần với những chấn động nặng nề phụ thuộc vào mức độ của bạo lực. Các nạn nhân là nữ thường chịu hậu quả dai dẳng về mặt tinh thần nhiều hơn là về mặt thể chất. Các nạn nhân là học sinh nữ bị bạo lực, nhất là bạo

lực về tinh thần, bạo lực ngôn ngữ thường cảm thấy bị tổn thương, chán nản, lo âu, cô đơn, suy sụp... Xin lắng nghe một vài ý kiến sau:

“Con gái đánh nhau tuy xuất hiện nhiều nhưng vẫn phải chịu hậu quả sau này nhiều hơn con trai. Các bạn bị đánh, bị chửi mắng, xúc phạm thường cảm thấy xấu hổ hơn các bạn đánh mình” (PVS nữ sinh lớp 11, học lực Khá).

“Vừa rồi có một đứa lớp 11 bị mấy đứa lớp trên tát trước mặt mọi người vì dám yêu bạn trai của nó, chắc cũng sợ và xấu hổ với lớp lắm” (PVS nữ sinh lớp 12, học lực Trung bình).

Các nạn nhân là nam thường bị ảnh hưởng cả về mặt tâm lý cũng như thể chất. Về mặt thể chất, các em phải chịu những tổn thương như thâm tím mặt mày, chảy máu, gãy tay, thậm chí phải nhập viện như trường hợp của Huy. Về mặt tinh thần, các em thường sợ sệt, lo lắng, tìm cách trốn tránh hoặc đối phó với các chủ thể gây ra bạo lực. Với những em bị tổn thương nặng về mặt thể chất, hậu quả tinh thần còn dai dẳng hơn rất nhiều, vì em còn luôn mặc cảm tự ti với vết sẹo trên đầu. Điều này sẽ ảnh hưởng không nhỏ đến cuộc sống cũng như kết quả học tập của em trong những năm học tiếp theo. Bên cạnh đó, các em cũng phải chịu những hình phạt nhất định của nhà trường nếu bị nhà trường phát hiện có liên quan đến các hành vi bạo lực xảy ra xung quanh trường học với chính những học sinh trong trường. Còn khi bị các thanh niên ngoài trường đánh, các em thường không phải chịu hình phạt nào nếu hậu quả không gây nghiêm trọng. Nhiều phỏng vấn sâu nói lên điều đó:

“Hồi em mới đi học, cũng bị đánh liên tục, bọn nó cứ chặn đánh em ở ngã ba Tây Phong, em sợ lắm, có hôm chẳng dám đi học. Sau đó em phải nhảy ô tô đi học để tránh gặp mặt chúng nó” (PVS nam sinh lớp 10, học lực Trung bình).

“Các bạn bị đánh thường bị kỷ luật nhẹ hơn các bạn chủ động đánh nhau, còn nếu thầy cô không xác định được đâu là người gây gổ trước tiên thì xử lý như nhau” (PVS nam sinh lớp 11, học lực Khá).

“Con trai mà đánh nhau thì chảy máu mũi, thâm tím mặt mày là chuyện bình thường, có những đứa còn bị gãy tay” (PVS nam sinh lớp 12, học lực Yếu)

“Lúc mới vào lớp 10, em cũng bị đón đầu nhiều lắm, mặt mũi suốt ngày thâm tím, may sao mấy hôm sau đi cùng với 1 thằng em họ gần nhà, nó học lớp 12 và cũng góm mặt nên chúng nó không dám đánh em nữa” (PVS nam sinh lớp 11, học lực Khá). Học sinh này cũng đã từng chịu cảnh bạo lực do nhóm thanh niên ngoài trường gây ra. Tuy nhiên, cũng khá may mắn khi em tìm được một người hậu thuẫn, bảo vệ, dù người đó cũng không được “chính danh quân tử” cho lắm.

Thứ ba, đối với học sinh chứng kiến BLHĐ cũng có một phần tác động đến tâm lý. Nhiều em cảm thấy lo sợ ảnh hưởng, liên lụy đến bản thân mình nên khi chứng kiến những cảnh bạo lực giữa học sinh với nhau, các em thường có thái độ thờ ơ, bàng quan, vô cảm. Đây thực sự là tiếng chuông báo động về lối sống của con người ngày nay, là hậu quả của lối sống thực dụng, đề cao chủ nghĩa vật chất và lợi ích cá nhân theo kiểu “không phải chuyện của tôi” ngày càng bám rễ sâu vào hệ tư tưởng của con người ngày nay. Các học sinh tâm sự:

“Thấy các bạn bị đánh cũng sợ sợ, biết đâu mình cũng sẽ bị như thế” (PVS nam sinh lớp 10, học lực Trung bình); *“Em không bao giờ dám xem, không phải đâu cũng phải tai, nên tránh đi thì tốt hơn”* (PVS nam sinh lớp 11, học lực Trung bình).

Một học sinh nữ khác nói: *“Có những đứa cũng đáng bị như thế lắm, dám kiêu căng, ngông cuồng”* (PVS nữ sinh lớp 12, học lực Trung bình).

3.2. Trải nghiệm, đánh giá của giáo viên về hậu quả của bạo lực học đường

Những thông tin thu thập được cho thấy, giáo viên trường THPT Hoàng Văn Thái cho rằng BLHĐ thường để lại những tổn thương về mặt thể xác và tinh thần, có thể khái quát thành ba điểm chính.

Thứ nhất, những nạn nhân của BLHĐ đều bị tổn thương về mặt thể chất hoặc tinh thần tùy thuộc vào tính chất, mức độ của vụ việc.

Kết quả thảo luận nhóm giáo viên cho thấy, những học sinh là nạn nhân của BLHĐ thường bị thương tích về mặt thể xác nặng hơn do thể lực của các em yếu hơn và khả năng phòng vệ không tốt. Những học sinh là nạn nhân của những vụ bạo lực do nhóm thanh niên ngoài trường học gây ra còn bị ảnh hưởng rất lớn về tâm lý, nhiều em lo sợ đến mức không dám đi học nhưng chỉ khi nhà trường gửi thông báo nê nếp về các gia đình thì cha mẹ mới biết được sự việc, có nhiều gia đình thì lại chủ động sắp xếp thời gian để đưa đón con em mình đến trường. Dưới đây là ý kiến của một số thầy cô:

“Các em bị các bạn xúc phạm, hành hung thường là những em có thể lực yếu hơn và cũng bị động nên thường bị thương tích nặng hơn, nếu nhà trường phát hiện thì sẽ xử lý ngay các trường hợp để tránh tâm lý lo sợ cho các em khác và cũng hạn chế đến mức tối đa các vụ việc bằng nhiều biện pháp” (TLN giáo viên).

“Vào đầu năm học, thỉnh thoảng cũng có những vụ việc các em bị các nhóm thanh niên ngoài trường đánh chửi, một số em do sợ hãi quá nên cũng nghỉ học vài ngày, sau khi chúng tôi thông báo, gia đình mới biết được chuyện này. Cũng có những gia đình sợ con bị đánh nên đã chủ động đưa con em mình đi học trong một thời gian ngắn” (TLN giáo viên).

Nghiêm trọng hơn, có những vụ việc để lại tác động lâu dài về mặt thể chất cũng như tinh thần cho nạn nhân. Một thầy giáo chia sẻ: *“Những năm trước có những hiện tượng học sinh đánh nhau nặng, từng có học sinh phải đi viện 103. Gần đây chỉ là những xô xát nhẹ, hậu quả không lớn vì không có những bạo lực lớn, các em chỉ hơi hoảng một chút khi xô xát, đánh nhau, còn sau đó vẫn đi học bình thường vì nhà trường đã xử lý ngay các trường hợp”* (PVS, thầy giáo, 57 tuổi). Người cung cấp thông tin đã nhắc đến một vài sự việc gây hậu quả nghiêm trọng về mặt thể chất cho học sinh.

Tuy nhiên, trong quá trình thu thập thông tin thực địa, tác giả cũng nhận thấy một thực tế còn tồn tại ở ngôi trường này, đó là các vụ việc nghiêm trọng thì các thầy cô giáo rất ít đề cập đến trừ khi tác giả chủ động phỏng vấn, dẫu vậy, thông tin thu thập được không nhiều, các thầy cô giáo chỉ nói qua loa: *“trường hợp của em Huy thì đã được các bên gia đình tự thỏa thuận, dàn xếp ổn thỏa với nhau rồi, chúng tôi cũng theo đó mà xử lý nghiêm với mấy em học sinh nam kia thôi. Nhà trường cũng đã đình chỉ học tập 1 năm với các em đó để nêu gương cho những học sinh khác”* (TLN giáo viên). Từ thông tin định tính này, tác giả nhận thấy các giáo viên khi đề cập đến những vụ việc nghiêm trọng thường cung cấp thông tin một cách chung chung, không rõ ràng bởi ít nhiều các thầy cô sợ ảnh hưởng đến tiếng tăm của nhà trường.

Thứ hai, những học sinh có hành vi bạo lực với bạn ngoài việc bị tổn thương về mặt thể chất còn phải chịu trách nhiệm về hành vi của mình trước quy định của nhà trường (nếu bị phát hiện), có sự phát triển không toàn diện - đây một trong những căn nguyên gây ra các tội ác sau này.

Một thầy giáo chia sẻ: *“Quy định của trường có nêu rõ, nếu học sinh đánh nhau, gọi người khác đến trường gây rối sẽ cảnh cáo toàn trường, ghi học bạ, đình chỉ học tập tại trường từ 15 ngày đến đuổi học vĩnh viễn”* (PVS thầy giáo, 42 tuổi). Như vậy, những quy định này đã được phổ biến đầu năm học và dán công khai ở các lớp học để học sinh có thể nhận thức được hệ quả, từ đó điều chỉnh hành vi của mình cho phù hợp với môi trường học đường.

Một điều đáng chú ý hơn nữa, có những em còn lôi kéo, khuyến khích, cổ vũ cho những việc làm sai. Một cô giáo chia sẻ: *“Các em nghĩ rằng việc đánh nhau, cô lập, mắng chửi các bạn mình là đúng, thậm chí các em còn lôi kéo, khuyến khích, cổ vũ cho những việc làm sai. Một số em biết hành vi đó là sai trái nhưng lại không dám lên tiếng vì sợ trả thù, sợ bị liên lụy đến bản thân nên nhiều khi nhà trường không nắm hết được các vụ việc, chỉ có một số em tố hản thái độ không đồng tình, ngăn cản và báo cho thầy cô, nhân viên bảo vệ và bố mẹ biết”* (PVS cô giáo, 37 tuổi). Có thể thấy hầu hết các chủ thể của các vụ

BLHĐ đều khẳng định hành vi của mình là đúng. Các học sinh chứng kiến bạo lực cũng có những cách hành xử rất khác nhau, có học sinh đồng tình thì khuyến khích, cổ vũ; có học sinh không dám lên tiếng để can ngăn cũng như báo cáo với nhà trường vì sợ liên lụy đến bản thân, có rất ít học sinh dũng cảm báo cáo sự việc cho các thầy cô biết.

Thứ ba, nhà trường và xã hội cũng chịu tác động không nhỏ, BLHĐ gây ảnh hưởng đến tiếng tăm của nhà trường, phụ huynh không yên tâm khi cho con em mình đến trường, xã hội ngày càng suy thoái vì những hành vi lệch chuẩn trong học đường ngày càng nhiều. Như vậy, quan niệm này có sự khác biệt đối với của học sinh, các thầy cô giáo đã đề cập thêm tầm ảnh hưởng tiêu cực của BLHĐ ở phạm vi lớn hơn đó là nhà trường và xã hội. Những phỏng vấn sau minh họa điều đó:

“Trong trường mà xảy ra bạo lực nhiều thì cũng ảnh hưởng rất lớn đến các danh hiệu thi đua của lớp, tiếng tăm của trường, các bậc phụ huynh cũng sẽ không yên tâm khi cho con em mình đến học. Vì vậy, nhà trường cũng đã và đang cố gắng tiến hành nhiều biện pháp để giảm thiểu các vụ việc vào đầu và giữa năm học như hiện nay để phụ huynh và học sinh bớt lo lắng hơn” (PVS thầy giáo, 47 tuổi).

“Mặc dù nắm bắt được tâm lý của các em nhưng bản thân tôi cũng khó chấp nhận được nếu xảy ra các vụ xô xát, đánh nhau với bất kỳ nguyên nhân gì. Giá trị đạo đức và lòng yêu thương con người giờ giảm sút quá” (PVS cô giáo, 32 tuổi).

“Tôi thực sự lo lắng cho sự phát triển sau này của các em, mặc dù đã được gia đình và các thầy cô uốn nắn, nhưng với thực tế xã hội hiện nay, khi lớn lên các em rất dễ có xu hướng tái phạm những hành vi như đã hành xử với các bạn, học điều tốt thì khó chứ nhiệm thói xấu thì dễ lắm” (PVS cô giáo, 35 tuổi).

Như vậy, BLHĐ dưới góc nhìn của các giáo viên được coi là một lối ứng xử lệch chuẩn đi ngược lại với những giá trị văn hóa truyền thống tốt đẹp từ xưa đến nay trong nhà trường, trong xã hội. Những hành vi BLHĐ của học sinh sẽ làm ảnh hưởng đến thành tích thi đua của lớp, của trường và ảnh hưởng đến danh tiếng của nhà trường cũng như các thầy cô. Cùng với những ảnh hưởng tới văn hóa truyền thống của xã hội thì hành vi BLHĐ cũng đã là một phần không nhỏ làm mất trật tự xã hội. Những vụ BLHĐ không chỉ xảy ra trong khuôn viên nhà trường mà phần lớn còn xảy ra ở bên ngoài nhà trường, và những vụ việc này thường ít được nhà trường phát hiện. Các thông tin dưới đây làm rõ điều đó:

“Những vụ xô xát đánh nhau ngoài trường học thường thì chúng tôi không nắm được trừ khi có người báo tin. Làm sao có thể quản lý hết được cả thời gian từ nhà đến trường hoặc từ trường về nhà của các em” (PVS cô giáo, 38 tuổi).

“Những vụ việc có thể là giữa một học sinh với một học sinh, cũng có thể là cả lớp học sinh muốn dạy dỗ ai đó làm chúng không vừa lòng, phật ý, cũng có khi có sự tham gia của những người ngoài, vì thế sự mất trật tự xã hội mà nó gây ra không phải là nhỏ” (PVS thầy giáo 37 tuổi).

3.3. Trải nghiệm, đánh giá của phụ huynh về hậu quả của bạo lực học đường

Cùng chung suy nghĩ với các thầy cô giáo và học sinh, các bậc phụ huynh cũng cho rằng BLHD để lại hậu quả cả về mặt thể chất lẫn tinh thần. Tuy nhiên, quan niệm của phụ huynh có đôi chút khác biệt.

Thứ nhất, đối với chủ thể và nạn nhân của BLHD. Phần lớn các bậc phụ huynh không nắm được tình trạng BLHD diễn ra như thế nào, đối với những vụ việc có để lại những vết thương trên cơ thể con em mình thì họ mới nhận thấy được; còn với những em bị ảnh hưởng về tinh thần thì ít người có thể đủ tinh tế để nhận ra chỉ trừ khi vụ việc khá nghiêm trọng. Minh họa điều này, các phụ huynh cho biết: *“Cả những đứa trẻ hành hung và những đứa trẻ bị hành hung đều có hậu quả không hay. Nhẹ thì có những chầy xước, thâm tím ở chân tay, mặt mũi, thân thể... nặng thì chảy máu, vỡ đầu, có khi phải nằm viện”* (PVS nữ, 41 tuổi). Phụ huynh này khẳng định cả chủ thể và nạn nhân của bạo lực đều bị tổn thương về mặt thể chất, tùy thuộc vào tính chất, mức độ, phương tiện sử dụng của từng vụ việc.

Một phụ huynh có con từng là nạn nhân của bạo lực học đường chia sẻ: *“Đầu năm học, tôi lo lắng, sợ lại bị mấy đứa thanh niên nó chặn đường về để đánh hay lấy đồ. Người nó thì mảnh khảnh, thư sinh, chỉ cần đẩy cái là ngã. Thế mà cũng bị bắt nạt thật! Lúc đầu nó sợ không dám nói với tôi, mấy đứa bạn nó nói tôi mới biết ý chứ, rồi sau cũng phải cho nó đi nhờ mấy cái xe ô tô khách ở xã. Thế tôi mới yên tâm”* (PVS nữ, 43 tuổi). Người mẹ này khi cho con đến trường cũng không tránh khỏi tâm lý lo sợ khi từng nghe các thông tin về các vụ việc xảy ra ở thời điểm đầu năm học mới từ những người xung quanh. Khi biết con mình bị bắt nạt thông qua bạn bè của con, bà cũng đã chủ động tìm giải pháp để phòng tránh sự việc tiếp tục tái diễn với con mình. Tác giả thiết nghĩ, nếu gia đình nào cũng dành sự quan tâm, chú ý tới con em mình như bà mẹ này thì BLHD cũng sớm bị đẩy lùi.

Với những vụ việc nghiêm trọng như của Huy, phụ huynh và gia đình người thân còn phải dành nhiều thời gian để chăm sóc, phục hồi sức khỏe cho em. Mặc dù, sự việc đã được các bên gia đình tự hòa giải với nhau. Tuy nhiên, Huy vẫn phải chịu thêm cả những lo âu về mặt tinh thần: *“nó càng làm lì, ít nói hơn, vẫn còn ám ảnh với vết sẹo dài trên đầu”* (PVS nam, 51 tuổi).

Thứ hai, hậu quả đối với gia đình. Bàn về điều này, những phỏng vấn sâu dưới đây sẽ làm rõ: “*Nó đánh chửi bạn khác thì sao tôi biết được, chỉ khi nhà trường thông báo lên họp thì mới tá hỏa, bình thường nó cũng hiền lành, có đi gây gổ với ai bao giờ đâu. Xấu hổ với con với cái quá cô ạ*” (PVS nữ, 39 tuổi). Phụ huynh này tỏ ra rất thất vọng và xấu hổ khi đứa con của mình chủ động gây sự với các bạn khác, bà cũng rất ngạc nhiên trước cách hành xử của con trai mình khi giải quyết vấn đề với bạn. Tác giả thấy rằng, phụ huynh này không dành nhiều thời gian để quan tâm đến tâm tư, nguyện vọng của con cái, khi nhà trường thông báo về sự việc, gia đình còn tỏ ra ngỡ ngàng, khó tin.

Một phụ huynh khác tâm sự: “*Nếu con tôi mà cũng đi đánh nhau, gây gổ, bôi gio trát trấu vào mặt bố mẹ, nó chết với tôi*” (PVS nam, 49 tuổi). Theo cách nhìn của người được phỏng vấn này, nếu con em họ chủ động gây gổ, đánh nhau với người khác làm ảnh hưởng đến nề nếp gia phong, họ sẽ có những biện pháp xử phạt để giáo dục, uốn nắn con em mình. Một phụ huynh khác chia sẻ thêm: “*Con đại cái mang, biết làm sao được hả cô. Bố nó biết nhà trường gọi lên đã đánh mắng cho nó một trận, cả tôi cũng bị vạ lây đây này*” (PVS nữ, 47 tuổi).

Có thể thấy rằng, những hành vi BLHĐ của học sinh sẽ không thể làm cho các bậc phụ huynh vừa lòng. Nếu con đánh nhau với bạn, bị nhà trường xử phạt, bị cha mẹ nạn nhân lên tiếng thì cách xử lý phổ biến nhất được các bậc cha mẹ lựa chọn là chửi mắng, trách móc, thậm chí là đánh đập con mình. Điều đó đồng nghĩa với việc họ gieo thêm vào đứa con của mình nỗi bức tức và làm nảy sinh mâu thuẫn giữa cha mẹ và con cái. Không khí gia đình sẽ trở nên căng thẳng hơn nếu như cha mẹ cứ đổ lỗi cho nhau về việc quản lý và giáo dục con cái.

Một số phụ huynh còn đề cập đến chiêu trò tinh ranh của học sinh mỗi khi nhà trường hoặc giáo viên chủ nhiệm yêu cầu gặp gia đình để thông báo, trao đổi các vấn đề có liên quan đến con em họ: “*Bây giờ trẻ con tinh vi lắm, nếu nhà trường mà mời phụ huynh, nó sẵn sàng ra ngay cổng trường thuê mấy bác xe ôm hay bà lượm ve chai, đồng nát làm phụ huynh ngay. Thà mất tiền còn hơn về nhà chịu trận*” (PVS nam, 42 tuổi). Như vậy, đôi khi chính cách thức giáo dục con cái trong gia đình cũng gây tác động không nhỏ đến cách hành xử của các em, các em có thể nghĩ ra các chiêu trò để đối phó với nhà trường và gia đình vì lo sợ nếu gia đình phát hiện ra các vụ việc sẽ bị phạt hoặc đánh đòn. Điều này ảnh hưởng rất lớn đối với sự phát triển nhân cách toàn diện ở các em.

4. KẾT LUẬN

Bài viết này bàn về những trải nghiệm, đánh giá của học sinh, giáo viên và phụ huynh trường THPT Hoàng Văn Thái về hậu quả của BLHĐ. Nhìn một cách khái quát, có thể thấy một số điểm nổi bật sau đây: Trước hết, số liệu định tính chỉ ra rằng trên thực tế hiện tượng BLHĐ đã và đang xảy ra tại ngôi trường này. Tuy nhiên, việc nhìn nhận, đánh giá của 3 nhóm học sinh, phụ huynh và giáo viên có sự khác nhau.

Hầu hết những người cung cấp thông tin đều cho rằng BLHĐ để lại hậu quả cả về thể chất lẫn tinh thần. Những chủ thể gây ra bạo lực ngoài việc bị tổn thương về mặt thể chất, các em còn bị xử lý kỷ luật trước nhà trường. Những nạn nhân của bạo lực, các học sinh nam thường chịu những tổn thương về mặt thể chất nhiều hơn, còn các học sinh nữ thì chủ yếu bị tổn thương về tinh thần. Những người chứng kiến cảnh BLHĐ, đặc biệt là nhóm học sinh, nhiều em có tâm lý hoang mang, lo sợ mình cũng bị đánh như các bạn; nhiều em có thái độ bàng quan, không quan tâm vì lo bảo vệ bản thân, nhiều em đứng reo hò, cổ vũ. Tất cả những điều này đều ảnh hưởng không nhỏ đến sự phát triển và hoàn thiện nhân cách của các em. Các thầy cô giáo còn đề cập đến hệ quả của BLHĐ đối với nhà trường, gia đình và xã hội, BLHĐ gây ảnh hưởng đến tiếng tăm của nhà trường, gia đình thì không yên tâm khi cho con em mình đến trường, xã hội ngày càng suy thoái vì những hành vi lệch chuẩn trong học đường ngày càng nhiều.

Các kết quả nghiên cứu được trình bày trong bài viết này chỉ dựa trên khảo sát thực địa tại một trường THPT khu vực Bắc Bộ và vì vậy không mang tính đại diện cho toàn bộ các trường THPT khác bởi sự đa dạng của các vùng, miền. Nhưng những kết quả này có thể là cơ sở để chúng ta có những biện pháp hữu hiệu, thiết thực hơn để đưa ra những đề xuất, mô hình phòng/chống BLHĐ.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bellon Jean Pierre and Gardette Bertrand (2010), *Violence scolaire*, Edition Fabert, Paris.
2. Centers for Disease Control and Prevention (2012), *Understanding school violence*, <http://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/svfactsheet2012-a.pdf> (truy cập ngày 06 tháng 05 năm 2013).
3. J. Robert Flores (2008), *Violence by teenage girls: Trends and Context*, U.S Department of Justice, <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/ojjdp/218905.pdf> (truy cập ngày 06 tháng 05 năm 2013).
4. Liang H., Holan, Flisher, Alan J., Lombard, Carl J., (2007), *Bullying, Violence and Risk Behavior in South African School Students*, ISSN-0145-2134.
5. Hoàng Bá Thịnh (2009), “Bạo lực học đường: một vấn đề xã hội hiện nay”, Hội thảo “Nhu cầu, định hướng đào tạo tâm lý học đường tại Việt Nam”, *Hội thảo Khoa học quốc tế*, Hà Nội, tr.16-27.

EXPERIENCES AND EVALUATIONS BY STUDENTS, TEACHERS AND PARENTS ABOUT CONSEQUENCES OF SCHOOL VIOLENCE

Abstract: *This article discusses on experiences and assessments by students, teachers and parents about the consequences of school violence at Hoang Van Thai High School, Thai Binh province. The results show that there is a difference in the perception and evaluation of the consequences of school violence among three groups. The students' group only recognizes the direct effects of violence on victims, and the negative impacts on other students, the society is almost not mentioned. The teachers' group is well-informed but tends to avoid, denying serious consequences for fear of influencing the school's reputation. Parents' group only recognizing the consequences of incidents that have left wounds on their children's bodies.*

Keywords: *Violence, school violence, manifestation of school violence.*

PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC TƯ DUY SÁNG TẠO CHO HỌC SINH TIỂU HỌC

Vũ Thu Hằng

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Giáo dục thế hệ trẻ có nhân cách sáng tạo là một trong những nhiệm vụ hàng đầu của giáo dục, trong đó có giáo dục Tiểu học. Điều này được thể hiện trong mục đích của mọi hoạt động của nhà trường, đặc biệt là việc tổ chức hoạt động học tập nhằm hướng đến việc hình thành và phát triển ở học sinh các phẩm chất của một nhân cách sáng tạo. Chúng ta có thể phát triển năng lực tư duy sáng tạo ngay từ cấp Tiểu học thông qua các môn học và cho mọi học sinh (kể cả học sinh trung bình) bằng việc tạo ra một lớp học khích lệ tư duy của học sinh cũng như việc vận dụng các biện pháp chuyên biệt theo các cách thức và mức độ khác nhau phù hợp với từng nhóm đối tượng học sinh.

Từ khóa: Phát triển năng lực tư duy sáng tạo, thực trạng và giải pháp, học sinh Tiểu học

Nhận bài ngày 13.3.2019; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 10.4.2019

Liên hệ tác giả: Vũ Thu Hằng; Email: vthang@hnmu.edu.vn

1. MỞ ĐẦU

Nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện là vấn đề luôn được ngành giáo dục chú trọng và quan tâm. Đặc biệt đối với giáo dục Tiểu học lại có những đặc thù riêng. Trong đó, việc rèn luyện cho học sinh (HS) khả năng tư duy, một phương pháp học tập tích cực đòi hỏi mỗi giáo viên (GV) phải có nghệ thuật trong cách chuyển tải kiến thức. Với mỗi một tiết dạy, các GV luôn thể hiện sự sáng tạo của mình trong việc chuyển tải kiến thức tới HS. Điều quan trọng nhất mà các thầy cô chia sẻ, đó là làm sao để các em lĩnh hội kiến thức một cách chủ động và nhẹ nhàng nhất.

Mục tiêu của giáo dục là tạo ra những con người có năng lực tư duy và khả năng nhận biết vấn đề, đưa ra các giải pháp hiệu quả nhất để lựa chọn, thử nghiệm và tìm ra cách giải quyết hợp lý nhất so với nguồn lực và hoàn cảnh hiện có. Theo diễn đàn kinh tế thế giới, 65% trẻ em bước vào trường Tiểu học hôm nay sẽ làm những loại công việc còn chưa được “đặt tên”. Thế nhưng, khi nhìn vào môi trường và phương pháp giáo dục hiện tại ở Việt Nam, người ta vẫn thấy phong cách giáo dục của hàng chục năm trước. Ở đó, HS ngoan

ngoãn ngoi nghe GV giảng, GV là người kiểm soát tất cả các hoạt động, môi trường và HS trong lớp. Các chuyên gia giáo dục của UNICEF đã chỉ ra rằng: điều khó khăn nhất trong việc triển khai các chương trình giáo dục kỹ năng thế kỷ 21 tại Việt Nam là tư duy của người giảng dạy. Theo phương pháp mới của các quốc gia có nền giáo dục phát triển, GV chỉ đóng vai trò là *facilitator* - người tạo điều kiện, người kích hoạt mà thôi. Tại các nước này, sự ưu việt trong giáo dục của họ đơn giản là tập trung vào việc giúp trẻ tự mình, hoặc qua hợp tác nhóm, tìm ra cách giải quyết vấn đề. Cuối cùng, mục tiêu của giáo dục là tạo ra những con người có năng lực tư duy và khả năng nhận biết vấn đề, đưa ra các giải pháp hiệu quả nhất để lựa chọn, thử nghiệm và tìm ra cách giải quyết hợp lý nhất so với nguồn lực và hoàn cảnh hiện có.

Năng lực tư duy sáng tạo (TDST) - bậc cao nhất của hoạt động trí tuệ con người, có tầm quan trọng vô cùng đặc biệt đối với sự phát triển các nền văn minh của loài người. Có năng lực TDST không chỉ giúp con người giải quyết được các vấn đề nảy sinh trong cuộc sống một cách thích hợp mà còn đảm bảo cho việc hiện thực hóa những năng lực tiềm tàng của mỗi cá nhân. Vì vậy nó luôn là một thuộc tính nhân cách mong muốn của xã hội và được coi là mục đích giáo dục toàn cầu. Tầm quan trọng của năng lực TDST trong hoạt động học tập và hoạt động thực tiễn được nhận thức sâu sắc và đang từng bước thực hiện thành chương trình hành động cụ thể trong giáo dục và trong dạy học. Việc phát triển năng lực TDST nói riêng, hoạt động sáng tạo nói chung trong chương trình học tập của HS là việc làm hết sức cần thiết và cấp bách không chỉ bởi đòi hỏi của xã hội ngày nay: “đổi mới tư duy”, phát huy tinh thần độc lập suy nghĩ và sáng tạo của HS mà còn là yêu cầu tự thân của quá trình dạy học, quá trình đổi mới phương pháp dạy và học, đổi mới giáo dục.

2. NỘI DUNG

2.1. Năng lực tư duy sáng tạo dưới góc độ tâm lý học và giáo dục học

Năng lực sáng tạo có thể hiểu là khả năng tạo ra những giá trị mới về vật chất và tinh thần, tìm ra cái mới, vận dụng thành công những hiểu biết đã có vào hoàn cảnh mới. Năng lực sáng tạo gắn liền với kỹ năng, kỹ xảo và vốn hiểu biết của chủ thể. Trong bất cứ lĩnh vực hoạt động nào, càng thành thạo và có kiến thức sâu rộng thì càng nhạy bén trong dự đoán, đề ra được nhiều phương án để lựa chọn, càng tạo điều kiện cho trực giác phát triển. Bởi vậy không thể rèn luyện năng lực sáng tạo khi tách rời, độc lập với học tập kiến thức về một lĩnh vực nào đó.

Năng lực TDST là một trong những năng lực sáng tạo, bên cạnh các năng lực khác như năng lực tưởng tượng, liên tưởng hay năng lực tự học sáng tạo... Mục đích của việc

dạy học không chỉ dừng lại ở việc cung cấp những tri thức cụ thể cho HS mà còn phải trang bị cho HS cách thức tiếp cận và thu nạp những tri thức như thế. Cũng vì vậy, nhà trường và xã hội đòi hỏi việc dạy học phải trang bị được cho HS các thao tác tư duy và bồi dưỡng được các phẩm chất cho năng lực tư duy, đặc biệt là năng lực TDST.

Trong lĩnh vực giáo dục, thang cấp độ tư duy có thể được xem là một công cụ nền tảng để từ đó xây dựng và sắp xếp các mục tiêu giáo dục, xây dựng các chương trình, qui trình giáo dục và đào tạo, xây dựng, hệ thống hóa các câu hỏi, bài tập dùng để kiểm tra đánh giá quá trình học tập. Thang cấp độ tư duy đầu tiên được xây dựng bởi B.S.Bloom (1956) gọi là thang tư duy Bloom (*Bloom's taxonomy*) bao gồm 6 cấp độ, được nhìn nhận và miêu tả như hình một kim tự tháp, từ dưới đáy trở lên là: *Biết* (Knowledge), *Hiểu* (Comprehension), *Vận dụng* (Application), *Phân tích* (Analysis), *Tổng hợp* (Synthesis) và *Đánh giá* (Evaluation). Hai cấp độ “*Biết*” và “*Hiểu*” được coi là tư duy bậc thấp, bốn cấp độ còn lại là tư duy bậc cao. Nhận thấy thang trên chưa thật sự hoàn chỉnh, vào năm 1999, Lorin Anderson, một học trò của B.S.Bloom, đã cùng một số cộng sự đề xuất Thang Bloom tu chỉnh (*Bloom's Revised Taxonomy*). Có ba sự thay đổi đáng lưu ý trong sự điều chỉnh này so với Thang Bloom: cấp độ tư duy thấp nhất là “*Nhớ*” thay vì “*Biết*”, cấp “*Tổng hợp*” được bỏ đi và đưa thêm “*Sáng tạo*” vào mức cao nhất. Sự điều chỉnh này sau đó đã nhận được sự ủng hộ bởi đa số các cơ sở giáo dục - nơi đề cao các hoạt động giúp phát triển năng lực sáng tạo của người học.

Mức độ tư duy “*nhớ*”: có thể nhắc lại các thông tin đã được tiếp nhận trước đó. Mức độ “*hiểu*” thể hiện ở khả năng diễn dịch, diễn giải, giải thích hoặc suy diễn của HS. “*Vận dụng*” là mức độ tư duy đòi hỏi năng lực sử dụng thông tin và chuyển đổi kiến thức từ dạng này sang dạng khác, nói cách khác là sử dụng những kiến thức đã học trong hoàn cảnh mới. “*Vận dụng*” là chỗ bắt đầu của mức TDST. “*Phân tích*” là khả năng nhận biết các chi tiết, phát hiện và phân biệt các bộ phận cấu thành của thông tin, chỉ ra và giải thích mối quan hệ giữa các thành phần với tổng thể. Cao hơn phân tích là “*đánh giá*”. Đánh giá đòi hỏi khả năng phán xét giá trị của đối tượng hoặc sử dụng thông tin để biện minh, phê bình theo các tiêu chí thích hợp. Để đạt đến mức độ tư duy này, HS phải sử dụng những gì đã học để đánh giá, cho ý kiến, bình luận, tổng hợp, so sánh và biết sử dụng những lập luận để bảo vệ quan điểm của mình. Mức độ tư duy cao nhất, khó nhất đối với người học là tư duy “*sáng tạo*”. Ở mức độ tư duy này, HS phải sử dụng những gì đã học để thiết lập, tổng hợp, xây dựng, thiết kế, sáng tác, đề xuất hoặc sáng tạo một cái gì đó hoàn toàn mới. Cái mới này tất nhiên phải được xây dựng từ những cái đã có, từ những yếu tố thành phần và thể hiện rõ nhất ở hoạt động đồng sáng tạo.

Đã có nhiều quan điểm về khái niệm TDST được đưa ra. Vygotski L.X. (Nga) cho rằng: “*Hoạt động sáng tạo là bất cứ hoạt động nào của con người tạo ra được cái gì mới,*

không kể rằng cái được tạo ra ấy là một vật cụ thể hay là sản phẩm của trí tuệ hoặc tình cảm chỉ sống và biểu lộ trong bản thân con người” [3, tr.84]. Còn theo Torrance P.E.: Sáng tạo là quá trình xác định các giả thuyết, nghiên cứu chúng và tìm ra kết quả. Ông cho rằng sáng tạo “là quá trình trở nên nhạy cảm hay nhận biết nhiều vấn đề, sự thiếu hụt hay lỗ hổng trong kiến thức, sự thiếu hụt các yếu tố hay sự thiếu hòa hợp... cùng nhau đưa đến các mối quan hệ mới với những thông tin hiện tại có giá trị từ đó dẫn đến tìm kiếm những phương án giải quyết, những phỏng đoán, công thức hóa về vấn đề” [2, tr.102]. Ở Việt Nam, theo tác giả Chu Quang Tiềm, “Sáng tạo, căn cứ vào những ý tưởng đã có sẵn làm tài liệu rồi cắt xén, chọn lọc, tổng hợp lại để thành một hình tượng mới” [1, tr.295]. Quan niệm này nhấn mạnh đến những cái đã biết làm cơ sở cho sự sáng tạo. Nguyễn Đức Uy lại cho rằng: “Sáng tạo là sự đột khởi thành hành động của một sản phẩm liên hệ mới mẻ, nảy sinh từ sự độc đáo của một cá nhân và những tư liệu, biến cố, nhân sự, hay những hoàn cảnh của đời người ấy” [4, tr.9]. Quan điểm này cho rằng không có sự phân biệt về sáng tạo, nghĩa là sáng tạo dù ít, dù nhiều đều là sáng tạo. Còn tác giả Nguyễn Huy Tú (1996), trong cuốn *Đề cương bài giảng Tâm lý học sáng tạo*, định nghĩa sáng tạo như sau: “Sáng tạo thể hiện khi con người đứng trước hoàn cảnh có vấn đề. Quá trình này là tổ hợp các phẩm chất và năng lực mà nhờ đó con người trên cơ sở kinh nghiệm của mình và bằng tư duy độc lập tạo ra được ý tưởng mới, độc đáo, hợp lý trên bình diện cá nhân hay xã hội. Ở đó người sáng tạo gạt bỏ được các giải pháp truyền thống để đưa ra những giải pháp mới độc đáo và thích hợp cho vấn đề đặt ra” [5, tr.5].

Từ các quan điểm trên về khái niệm TDST, chúng ta có thể nhận thấy mặc dù sáng tạo được giải thích ở các góc độ khác nhau nhưng các tác giả đều thống nhất cho rằng: TDST là một thuộc tính, một phẩm chất trí tuệ đặc biệt của con người; hoạt động sáng tạo diễn ra ở mọi nơi, mọi lúc, mọi lĩnh vực; bản chất của sáng tạo là con người tìm ra cái mới, cái độc đáo và có giá trị xã hội. TDST là tư duy có khuynh hướng phát hiện và giải thích bản chất sự vật theo lối mới, hoặc tạo ra ý tưởng mới, cách giải quyết mới không theo tiền lệ đã có.

TDST được đặc trưng bởi các yếu tố chính (*basic components*) như tính mềm dẻo (*flexibility*), tính thuần thực (*fluency*), tính độc đáo (*originality*), tính chi tiết (*elaboration*) và tính nhạy cảm (*problemsensitivity*). Các đặc trưng trên của TDST không tách rời nhau mà chúng có liên hệ mật thiết với nhau, bổ sung cho nhau, trong đó tính độc đáo được cho là quan trọng nhất trong biểu đạt sáng tạo, tính nhạy cảm vấn đề đi liền với cơ chế xuất hiện sáng tạo. Tính mềm dẻo, thuần thực là cơ sở để có thể đạt được tính độc đáo, tính nhạy cảm, tính chi tiết và hoàn thiện.

TDST đóng vai trò quan trọng trong giáo dục. Thứ nhất, trong học tập, TDST giúp HS có khả năng đạt được điểm cao, đam mê học tập, việc học trở nên nhẹ nhàng và thoải mái

hơn. Thứ hai, trong xây dựng các mối quan hệ, kỹ năng TDST giúp HS được những người xung quanh kính trọng và yêu quý hơn, hơn thế nữa HS còn tìm được những người bạn thực sự, cũng như giữ gìn và làm cho những mối quan hệ ấy ngày càng tốt đẹp hơn. Thứ ba, khi bước chân ra khỏi nhà trường, với TDST, HS sẽ phát triển nghề nghiệp và con đường sự nghiệp một cách tốt đẹp. Thứ tư, với kỹ năng tư duy sáng tạo, HS cũng sẽ dễ dàng biết cách tồn tại và sống trong một xã hội nhiều thử thách hiện nay. Thứ năm, kỹ năng TDST chính là chìa khóa đưa thế giới không ngừng phát triển, chỉ có TDST mới có khả năng giúp con người khám phá, phát minh ra những công trình vĩ đại đóng vai trò quan trọng trong việc làm thay đổi xã hội, giúp xã hội có những bước tiến dài trong lịch sử.

2.2. Năng lực tư duy sáng tạo của học sinh Tiểu học

Thứ nhất, hoạt động của trẻ có được gọi là hoạt động sáng tạo không và TDST đã có ở trẻ hay chưa? Nếu có thì nó đã phát triển chưa hay mới chỉ là bước đầu hình thành? L.X.Vygotski, trong nghiên cứu trí tưởng tượng và sáng tạo ở lứa tuổi thiếu nhi, cho rằng *“sự sáng tạo thật ra không phải chỉ có ở nơi nó tạo ra những tác phẩm lịch sử vĩ đại, mà ở khắp nơi nào con người tưởng tượng, phối hợp, biến đổi và tạo ra một cái gì mới, cho dù cái mới ấy nhỏ bé đến đâu đi chăng nữa so với sự sáng tạo của các bậc thiên tài”* [7, tr.13]. Và ông cũng khẳng định: *“Một trong những vấn đề quan trọng nhất của tâm lý học thiếu nhi và giáo dục học là vấn đề sự sáng tạo ở thiếu nhi, sự phát triển của các năng lực sáng tạo và ý nghĩa của công việc sáng tạo đối với sự phát triển chung và sự trưởng thành của trẻ em”* [7, tr.14]. Như vậy hoàn toàn có sự tương đồng giữa quá trình sáng tạo của HS và quá trình sáng tạo của các nhà khoa học, nhà sáng chế. Chẳng hạn với nhà khoa học, khởi nguồn cho sự sáng tạo là niềm say mê với vấn đề khoa học thì với HS Tiểu học, nguồn cảm hứng, kích thích cho hoạt động sáng tạo được biểu hiện qua dấu hiệu: thích hỏi, tò mò và hay thắc mắc. Với nhà khoa học bắt đầu công việc sáng tạo từ một câu hỏi thì với HS Tiểu học, sự sáng tạo thể hiện qua việc đưa ra những câu hỏi khó và sâu về một chủ đề học tập.

Rubinstein X.L. cho rằng, có hai loại sản phẩm sáng tạo ứng với hai mức độ sáng tạo: Mức độ 1 - Sáng tạo trong một lĩnh vực nhất định mà có thể làm thay đổi tận gốc các quan điểm của hệ thống cũ. Tức sáng tạo ra tri thức mới. Ở mức độ này, người ta thường đề cập đến hoạt động sáng tạo của loài người, sáng tạo của các nhà khoa học. Mức độ 2 - Phát triển cái đã biết, mở rộng lĩnh vực ứng dụng, đào sâu lý thuyết, làm sáng tỏ phương diện lý luận, vận dụng tri thức vào tình huống mới. Ông khẳng định: sản phẩm sáng tạo của trẻ mang tính chủ quan, khác với sản phẩm sáng tạo của người lớn mang tính khách quan. Sản phẩm sáng tạo của trẻ chưa mang ý nghĩa xã hội. Cái mới, cái độc đáo trong sản phẩm sáng tạo của trẻ mới chỉ có ý nghĩa trước hết đối với bản thân trẻ. Hoạt động sáng tạo mang lại

cho trẻ niềm vui sướng, sự thích thú. Nếu được khuyến khích kịp thời sẽ tạo điều kiện thuận lợi cho trẻ bộc lộ khả năng sáng tạo của mình, khi đó sẽ càng kích thích trẻ sáng tạo. Theo ông, đưa trẻ trong phạm vi còn hạn chế của sự nhận thức, của vốn kinh nghiệm vẫn có nhiều cơ hội để bộc lộ và phát triển sáng tạo chủ quan của mình, điều quan trọng là phải biết phát hiện ra cái gì là cái mới chủ quan của nó.

Từ những nhận định của các nhà khoa học, có thể khẳng định rằng sự khác nhau giữa sáng tạo của người lớn với sự sáng tạo của trẻ em chỉ là mức độ của sản phẩm sáng tạo, mức độ giải quyết vấn đề, mức độ tự lập trong suốt quá trình sáng tạo. Còn về cơ chế, về nguyên tắc, bản chất TDST không có sự khác biệt nào giữa sáng tạo của HS Tiểu học với người lớn và với các nhà khoa học. Chẳng hạn với nhà khoa học, quá trình sáng tạo là quá trình tìm ra các giải pháp độc đáo hay nhiều cách giải quyết độc đáo cho cùng một vấn đề, hoặc tạo ra, tìm ra được những sản phẩm mới có ý nghĩa xã hội bằng những con đường, cách thức độc đáo, mới mẻ. Điều này với HS Tiểu học được biểu hiện trong quá trình học tập như đưa ra những lý do hợp lý cho những câu trả lời; tìm ra cách giải quyết vấn đề hay và độc đáo (chẳng hạn giải được các bài toán khó với cách giải hay, mới lạ và độc đáo; viết được các bài văn hay, xúc tích và giàu hình ảnh); tìm ra câu trả lời chính xác và sắc sảo cho câu hỏi hoặc yêu cầu của GV; tìm ra nhiều cách giải quyết cho cùng một vấn đề học tập (chẳng hạn tìm ra nhiều cách giải cho một bài toán, đưa ra nhiều câu trả lời khác nhau và độc đáo cho một vấn đề); biết phát hiện, giải quyết vấn đề, biết cách học và tự học... Tóm lại, có thể khẳng định HS Tiểu học đã thể hiện TDST.

Thứ hai, mức độ TDST của HS Tiểu học như thế nào? Theo Nguyễn Huy Tú [5, tr.16], việc phân biệt các mức độ sáng tạo có ý nghĩa rất quan trọng trong việc giáo dục và đào tạo con người. Ông đã phân chia sáng tạo thành năm mức độ sau: 1) Sáng tạo biểu hiện là mức sáng tạo cơ bản nhất không đòi hỏi kỹ năng quan trọng nào; 2) Sáng tạo chế tạo là mức sáng tạo cao hơn sáng tạo biểu hiện; 3) Sáng tạo phát kiến là sự đề xuất sáng kiến hay phát kiến; 4) Sáng tạo cải biến là mức sáng tạo cao, thể hiện sự hiểu biết sâu sắc các kiến thức khoa học hoặc các kiến thức chuyên môn; 5) Sáng tạo phát minh là mức độ sáng tạo cao nhất, có đặc trưng là tạo ra những sản phẩm vật chất hay tinh thần hoàn toàn mới, những cách thức hành động chưa từng có trong kinh nghiệm. Theo nhận định của ông, sáng tạo của HS Tiểu học chủ yếu ở cấp độ đầu tiên: sáng tạo biểu hiện. Đồng thời cũng có những biểu hiện của sáng tạo chế tạo và sáng tạo phát kiến. Đây là những dạng cơ bản nhất và là bậc quan trọng nhất của sáng tạo vì không có nó thì sẽ không có một sự sáng tạo nào cao hơn.

Thứ ba, biểu hiện một số yếu tố của TDST ở HS Tiểu học như thế nào? Bộ trắc nghiệm sáng tạo TSD –Z của Klaus K.Urban được ứng dụng ở Việt Nam (do nhóm nghiên

cứu, đứng đầu là Nguyễn Huy Tú thực hiện năm 2006) đã đưa ra nhiều kết luận, trong đó khẳng định mức độ sáng tạo của nam và nữ HS Tiểu học ở Việt Nam là tương đương nhau nhưng có sự khác biệt về mức độ sáng tạo ở từng nhóm đối tượng HS: khá, giỏi, trung bình, yếu (cùng độ tuổi) [6, tr.147-207]. Như vậy có thể dựa vào 4 chỉ số của TDST: mềm dẻo, thuần thực, chi tiết, độc đáo của Torrance E.P. để đánh giá biểu hiện TDST của HS Tiểu học.

Tóm lại, có thể khẳng định rằng HS Tiểu học, đặc biệt là HS cuối cấp đã có đầy đủ các điều kiện cần thiết cho hoạt động nhận thức nói chung, hoạt động sáng tạo nói riêng. Tuy nhiên, các khả năng này mới ở mức độ ban đầu, sơ đẳng nên hoạt động sáng tạo của các em cũng chỉ dừng ở mức tạo ra những cái mới đối với bản thân, kể cả tri thức, kinh nghiệm tích lũy được cũng như cách thức, con đường chiếm lĩnh những tri thức, kinh nghiệm ấy. Cùng với sự phát triển các khả năng nhận thức khác, TDST của HS Tiểu học, đặc biệt là HS các lớp cuối cấp Tiểu học tuy ở mức đầu sơ giản nhưng cũng đã mang những nét đặc trưng cơ bản nhất của TDST như tính mềm dẻo, linh hoạt, độc đáo và thể hiện ở các mức độ khác nhau giữa các nhóm đối tượng HS. Trong dạy học, việc phân biệt mức độ mức độ không phải là vấn đề quan trọng, mà quan trọng hơn, người GV phải nhận diện được những yếu tố đặc trưng của TDST thể hiện ở mỗi cá nhân HS để có tác động phù hợp làm cho nó phát triển hơn.

2.3. Thực trạng và giải pháp phát triển năng lực TDST cho học sinh Tiểu học

TDST của HS Tiểu học thường gặp một số rào cản như sau:

- *Lối mòn tư duy*: Ở mỗi giai đoạn khác nhau trong bậc Tiểu học, HS lại có thêm kiến thức, nhiều định kiến về mọi thứ. Các định kiến đó là do các lối mòn tư duy đã hình thành trong cuộc sống. Những định kiến này thường làm HS không nhìn nhận được thấu đáo những gì mà chúng ta đã biết hay tin tưởng là có thể xảy ra. Chúng ngăn cản sự thay đổi và tiến bộ. Đó là những lối nghĩ thông thường. Đó là sức ỳ của tư duy do đã quen suy nghĩ theo lối mòn.

- *Tin vào kinh nghiệm*: Khi thực hiện một kế hoạch hay quyết định một vấn đề gì đó, có thể HS Tiểu học không cần suy nghĩ, tìm giải pháp tốt nhất, ý tưởng mới, mà lại cho rằng những việc đó mình đã làm nhiều lần rồi, GV đã cho luyện tập nhiều rồi và nhất nhất chỉ nghe theo lời GV yêu cầu, không có gì phải suy nghĩ, đắn đo. Chính sự quá tin tưởng vào kinh nghiệm đó vô tình giết chết TDST của chính các em HS. Do đó, nếu muốn làm một việc gì hay quyết định vấn đề gì đó, dù rất quen thuộc, cũng đừng vội vàng tin tưởng vào những kinh nghiệm có sẵn mà hãy đặt ra những câu hỏi; tìm ra góc độ khác cho vấn đề và thử tìm cách giải quyết theo hướng khác, cách thức khác.

• *Sợ thất bại*: Đây cũng là nguyên nhân chính gây cản trở TDST. Những cách nghĩ mới, cách làm mới thường phải đối mặt với nhiều rủi ro và nguy cơ thất bại cao. Nhất là HS Tiểu học hay mang tâm lý này thường nghĩ: tôi không phải là người sáng tạo, tôi không thể giải quyết vấn đề đó, tôi sợ phải trả giá cho sự thất bại. Chúng thường cảm thấy không đủ khả năng để giải quyết vấn đề gặp phải: không đủ năng lực, trình độ, kinh nghiệm, khả năng sáng tạo... Do đó, GV hãy động viên khích lệ tinh thần đối với trẻ, đừng nên chỉ trích mỗi khi chúng làm sai mà hãy động viên chúng. Bên cạnh đó, tính lười biếng cũng khiến một số HS không suy nghĩ, mà không suy nghĩ thì không thể suy nghĩ sáng tạo... Thực chất, ai cũng có năng lực sáng tạo, chỉ cần có đủ niềm tin và sự dũng cảm, ai cũng có thể tìm ra lời giải cho những vấn đề mà mình gặp phải, ít nhất là những vấn đề liên quan đến cuộc sống cá nhân.

• *Sợ bị chê cười*: Khi tạo ra một cái gì đó mới, người có tâm lý ngại thay đổi thường quan tâm đến việc người khác sẽ nghĩ gì và lo sợ các ý tưởng của mình bị đánh giá như “trò trẻ con”. Thực tế của cuộc sống, những ý tưởng mới ra đời thường có thể bị chế nhạo, chỉ trích. Những người có sáng tạo là những người hay có những ý tưởng khác người và ít được sự chấp thuận của mọi người xung quanh. Chính vì tâm lý sợ bị chê cười nên nhiều ý tưởng chỉ được dừng lại ở suy nghĩ và không dám bộc lộ ra, lâu dần nó khiến người ta trở nên tự ti với chính những tư tưởng, sáng tạo của mình, không muốn nghĩ đến những ý tưởng được cho là điên rồ đó nữa. Do đó, cần lưu ý: những tiến bộ được thực hiện chỉ bởi những người có đủ sức mạnh để chịu đựng sự cười chê. Khi vượt qua tâm lý ngại thay đổi, mỗi cá nhân tự cởi bỏ những ràng buộc cho TDST của mình.

• *Chấp nhận sự sẵn có*: Đó là khi con người chỉ muốn đi theo một lối mòn đã được nhiều người đi trước đó hoặc chính họ là người cũng đã nhiều lần đi trên con đường đó. Họ không muốn sáng tạo ra một con đường mới vì nhiều lý do khác nhau. Hơn nữa sự có sẵn lúc nào cũng mang lại cảm giác an toàn, cho dù nó có cũ đến mức nào. Nếu có tư tưởng chấp nhận sự có sẵn như vậy, khó có thể sáng tạo. Hãy nhanh chóng thay đổi, nếu không đó sẽ là rào cản rất lớn đối với việc TDST. Đó là sức ì của tư duy do đã quen suy nghĩ theo cái có sẵn. Ngoài ra, tính lười biếng cũng khiến con người không suy nghĩ, mà không suy nghĩ thì không thể suy nghĩ sáng tạo. là xóa bỏ khỏi tâm trí cụm từ “Không thể có ý tưởng/cách/giải pháp nào hay hơn nữa!”. Đừng luôn tuân theo những cách giải quyết vấn đề đã có, đừng chấp nhận những ý tưởng mà ai cũng nghĩ ra được, đừng hài lòng với sản phẩm hiện đang có. Luôn đặt ra cho mình một đòi hỏi là hãy tìm tòi điều gì đó mới hơn, lạ hơn, “độc” hơn.

Mặc dù việc phát triển TDST cho HS Tiểu học thông qua dạy học các môn học là rất cần thiết, tuy nhiên, hầu như GV chưa quan tâm đúng mức đến dạy học phát triển TDST

cho HS cũng như chưa có biện pháp phát triển TDST cho HS một cách hiệu quả. Điều này xuất phát từ các nguyên nhân sau:

- *Thứ nhất*, nhận thức của GV, HS về dạy tư còn mơ hồ, chung chung. Mặc dù GV đã ít nhiều nhận thức được tầm quan trọng của TDST và cần thiết phải hình thành, phát triển TDST cho HS cũng như có thể rèn luyện để phát triển TDST cho HS nhưng phần lớn GV đều chưa có biện pháp cụ thể để phát triển TDST cho HS. Họ lý giải việc phát triển TDST cho HS một cách chung chung, còn rèn cái gì, phát triển những yếu tố nào... thì hầu như chưa có một quan điểm rõ ràng.

- *Thứ hai*, chưa có một môi trường sư phạm thích hợp cho việc phát triển TDST cho HS. Có thể khẳng định hầu hết GV chưa tạo ra được một môi trường lớp học “*an toàn*” và “*thân thiện*”, mọi HS được đối xử một cách tôn trọng, công bằng... và một bầu không khí lớp học vừa cởi mở vừa cạnh tranh để khuyến khích, cổ vũ cho tư duy của HS. Thật vậy, tuy GV đã nhận thức được rằng phát triển TDST cho HS là rất quan trọng nhưng thực tế họ lại không thực hiện việc này trong quá trình dạy học của mình. Nhiều GV cho rằng họ chỉ cần HS tìm ra được kết quả đúng theo đáp án đã đủ đáp ứng yêu cầu đặt ra, không yêu cầu cần phải giải thích hay lập luận cho những cách làm khác. Trong thực tế, nếu HS có đưa ra được nhiều ý kiến, quan điểm, cách làm khác nhau thì GV cũng là người nhận xét, đánh giá hoặc cũng chỉ có thể cho HS nhận xét đúng hay sai để đi đến kết luận. Chỉ khi HS đưa ra ý tưởng, kết luận như GV là được thừa nhận.

- *Thứ ba*, GV chưa chú ý đến phát triển TDST, đặc biệt là tính mềm dẻo, thuần thực và độc đáo - ba yếu tố cơ bản nhất của TDST cho HS. Trong một tiết học, có những nội dung có thể khai thác để phát triển ba yếu tố cơ bản nhất của TDST cho HS nhưng đều bị GV bỏ qua. Hơn nữa, GV cũng chưa tạo điều kiện, khuyến khích hay tổ chức để HS vận dụng linh hoạt các TTTD và các phương pháp suy luận vào giải quyết các vấn đề học tập, chưa tạo lập cho HS thói quen suy nghĩ không rập khuôn, không áp dụng một cách máy móc những tri thức, kinh nghiệm, kỹ năng đã có vào trong những điều kiện, hoàn cảnh mới trong đó có những yếu tố đã thay đổi; chưa rèn cho HS khả năng tìm nhiều cách giải quyết cho một vấn đề và luôn tìm ra cách ngắn gọn nhất, tìm được nhiều giải pháp trên nhiều góc độ và nhiều tình huống khác nhau, từ đó sàng lọc các giải pháp để chọn được giải pháp tối ưu, hoặc phát hiện ra hoặc giải thích được vấn đề mới dựa trên kiến thức của bài học, tìm ra cách giải quyết vấn đề hay và độc đáo. Ngoài ra, như một thói quen, đa số GV đã không để thời gian đủ cho HS có thể đánh giá tất cả những cách làm của mình, của bạn để từ đó chọn cách làm đúng và hay, thấy rõ được giá trị của những cái hay, nhờ đó mà HS thấy được cái sai của mình.

• *Thứ tư*, trong quá trình dạy học, GV chưa chú ý đến việc phát triển TDST cho nhiều nhóm đối tượng HS (khá, giỏi, trung bình...). Không ít GV có quan niệm sai lầm rằng tính sáng tạo, trong đó có TDST là một khả năng thiên phú, chỉ có ở một số ít người, đối với HS cũng vậy, chỉ có một số ít HS là có khả năng sáng tạo. HS nào đã học giỏi thì dù dạy thế nào chúng cũng học giỏi, và ngược lại. Vì vậy, họ không chú ý đến việc làm sao để phát triển TDST cho mọi đối tượng HS. Không những thế, kể cả những GV đã quan niệm rằng tiềm năng sáng tạo có ở mọi HS bình thường thì trong thực tế dạy học, họ cũng không chú ý đến phát triển TDST cho nhóm đối tượng HS trung bình và dưới trung bình. Thực tế trong mỗi giờ học, nếu có chú ý rèn TDST thì cũng chỉ có nhóm đối tượng HS khá giỏi được quan tâm, còn đối tượng HS trung bình thì đứng ngoài cuộc hoặc hoàn toàn bị bỏ rơi, trong khi nhóm đối tượng HS này chiếm đa số trong mỗi lớp học.

• *Thứ năm*, biểu hiện của HS trong quá trình học tập như chưa biết và chưa có thói quen tìm ra nhiều cách giải quyết cho một vấn đề; áp dụng máy móc kiến thức kĩ năng, cách giải; khi thực hiện bài giải, HS chủ yếu làm theo trình tự các bước tính, trình tự thực hiện các phép tính, HS cặm cụi tính từng bước tỉ mỉ, cẩn thận mà không biết làm gộp, làm tắt các bước tính, chưa kết hợp giữa kĩ năng tính toán và suy luận vấn đề; vận dụng các tính chất của các phép tính, các phương pháp giải điển hình vào giải quyết một cách sáng tạo; chưa biết vận dụng cách giải loại, dạng, mẫu bài toán này vào giải quyết các loại, dạng, mẫu bài; chủ yếu là viết câu, viết đoạn theo mẫu mà chưa biết phá cách, kết hợp (đảo ngữ, thêm thành phần phụ, sử dụng từ ngữ biểu cảm, độc đáo...) để làm cho câu văn, bài viết trở nên sinh động; không viết được các bài tập làm văn “phá mẫu” mà chủ yếu tuân theo trình tự chặt chẽ: mở bài, thân bài, kết luận,... hoặc thường mở bài trực tiếp mà không mở bài gián tiếp; chưa biết vận dụng kiến thức được học vào xử lý linh hoạt, sáng tạo các tình huống thực tiễn; chưa biết chia nhỏ vấn đề (bài tập, câu hỏi) để giải quyết từng phần một cách dễ dàng; chưa biết sắp xếp, bố trí công việc một cách hợp lý, linh hoạt để tránh chồng chéo, chờ đợi, mà phát huy được hiệu quả cao; chưa biết nhìn tổng thể, toàn diện đối với các vấn đề; chưa nhận thức được mọi sự vật đều có mối liên hệ với nhau, để giải quyết toàn diện, đồng bộ (linh hoạt, mềm dẻo); chưa biết giải quyết vấn đề một cách độc lập; thường bế tắc khi gặp các vấn đề khó trong học tập mà chưa biết cách giải quyết linh hoạt; chưa nhận ra được các chức năng khác của một sự vật hay vấn đề (cách giải, bài toán, câu hỏi); chưa nhận ra sự hoán đổi các chức năng giữa các sự vật, vấn đề trong học tập; chưa nhìn ra và khai thác cái hay, cái tốt, cái tích cực, cái lợi thế, cơ hội trong hoàn cảnh xấu, điều kiện khó khăn, trong thách thức...; chưa nhận ra tính hai mặt của một vấn đề để phát huy cái tốt, cái hay và hạn chế cái xấu, cái không hay... (ở mức độ đơn giản nhất). Đây là những biểu hiện tiêu biểu chứng tỏ HS chưa phát huy TDST trong quá trình học tập cũng như trong cách thức giải quyết các vấn đề.

Vậy cần phải có các giải pháp hiệu quả để phát triển năng lực TDST của HS Tiểu học.

Một là sử dụng lớp học tư duy. Một lớp học tư duy là lớp học diễn ra sự phối hợp nhịp nhàng giữa phương pháp dạy của GV và những hành vi tương ứng của HS nhằm giải quyết được các nhiệm vụ học tập một cách hiệu quả và tích cực. Trong lớp học đó, cả GV và HS đều tích cực hoạt động. GV giữ vai trò tổ chức, điều khiển lớp học còn HS chủ động và tích cực tham gia các hoạt động học tập, độc lập suy nghĩ tìm kiếm các phương án giải quyết vấn đề trong suốt quá trình học tập. Qua đó, HS không chỉ khám phá ra các tri thức mà còn khám phá, làm chủ phương pháp học, phương pháp tư duy. Nó làm cho tư duy của HS trở nên nhạy bén, phát triển hơn.

Hai là GV trong lớp học tư duy. GV trong lớp học tư duy khác gì GV trong lớp học truyền thống? Trong lớp học truyền thống, GV chủ yếu thực hiện những công việc như nói. Truyền đạt thông tin với vị trí của một tác giả, người truyền đạt. Trong “lớp học tư duy”, người GV tạo điều kiện và khuyến khích HS trao đổi, suy nghĩ, cân nhắc và hành động một cách dũng cảm. Trong lớp học này, GV vừa là người tổ chức, hướng dẫn các hoạt động vừa cộng tác, làm việc cùng các nhóm học tập nhằm giải quyết các nhiệm vụ đã đề ra. Để thúc đẩy tư duy HS, GV cần quan tâm: Tạo điều kiện để cả lớp tham gia vào quá trình học tập; Kích thích khả năng giao tiếp trao đổi hợp tác của từng HS và cả lớp; Bao quát lớp, lắng nghe ý kiến HS; Đúng mực trong góp ý biểu dương hay khiển trách HS. Bên cạnh đó, để tạo ra môi trường lớp học cổ vũ cho tư duy của HS, GV nên: Tự đặt mình vào môi trường người học để lựa chọn phương pháp phù hợp; Kích thích HS phát huy hết tiềm năng và sự sáng tạo của bản thân, hình thành năng lực tư duy, phát hiện giải quyết vấn đề; Xây dựng tính tự học và đánh giá cho HS; Giúp HS hứng thú với bài học, hiện tượng xung quanh; Liên hệ thực tiễn các kiến thức đã học. Cùng với các yếu tố thúc đẩy tư duy của HS trong lớp học tư duy, để phát triển TDST của HS cần có những yếu tố cụ thể như: Kích thích nhu cầu nhận thức, khám phá của HS; Gợi mở cho HS phương pháp suy nghĩ linh hoạt sáng tạo; Tạo thói quen phát hiện vấn đề trong quá trình học tập; Kích thích trí tưởng tượng, sáng tạo trong vấn đề học tập; Rèn các thao tác tư duy và kỹ năng suy luận; Tạo cơ hội HS hình thành thói quen xem xét dưới nhiều góc độ. Như vậy, sự thành công của việc tạo nên một lớp học tư duy phụ thuộc nhiều vào GV với vai trò chủ đạo của người tổ chức lớp học.

Ba là môi trường. Xây dựng môi trường cho tư duy là việc tạo nên một không gian kích thích khả năng tư duy của HS. Khi đó, lớp học có thể trở thành một góc học tập, trao đổi thông tin, một phòng triển lãm, một sân chơi... cho HS được tham gia và động não. Như vậy, môi trường đó phải đảm bảo có được một không khí trong lành, gây ấn tượng và cảm hứng cho tư duy. Môi trường lớp học cổ vũ cho tư duy phải là một môi trường “an

toàn” và *“thân thiện”* đối với HS. Tư duy chỉ có thể được khuyến khích, cổ vũ chỉ trong một môi trường như thế. Nói cách khác, môi trường đó, HS cảm thấy an toàn và được tự do thực hiện hành trình tự khám phá tri thức của mình. Một lớp học cổ vũ cho HS phát triển sẽ phải *“an toàn”* nhưng có một thành tố còn quan trọng hơn đó là: niềm tin rằng tư duy là cần thiết, giá trị và vô cùng thú vị. Trong thực tế dạy học, nhiều GV cũng tạo ra được môi trường lớp học *“an toàn”* nhưng lại không cổ vũ được tư duy của HS phát triển. Như vậy, để tạo lập được môi trường lớp học cổ vũ được tư duy cho HS thì việc đầu tiên là GV phải làm cho HS hiểu được tư duy là một phần vô cùng quan trọng trong quá trình học tập của mỗi HS, sau đó là tạo ra các điều kiện an toàn và thân thiện cho HS phát huy tiềm năng tư duy của họ

Sau khi đã tạo lập được môi trường sáng tạo trong lớp học cũng như kiến tạo được lớp học tư duy - cơ sở để phát triển TDST cho HS, người GV cần tiếp tục các công việc như kích thích trí tưởng tượng sáng tạo cho HS, tạo lập thói quen mò mẫm - thử sai, rèn luyện các thao tác tư duy cơ bản và tác động vào chính các yếu tố đặc trưng của TDST cho HS trong quá trình học tập. Đây là những biện pháp mang tính chuyên biệt.

(1) Kích thích trí tưởng tượng sáng tạo cho HS.

- Sử dụng câu hỏi gợi sự so sánh giữa các sự vật, hiện tượng. Trong môn Tiếng Việt, dùng với các bài tập về các biện pháp tu từ: so sánh, ẩn dụ, hoán dụ, bài tập về từ tượng thanh, tượng hình...

- Sử dụng lời nói giàu hình ảnh có tác dụng gợi mở, gợi sự liên tưởng. Trong môn Địa lý và Lịch sử, dùng lời nói giàu hình ảnh để mô phỏng, tái hiện, gợi sự liên tưởng đến một vùng miền, một trận đánh lịch sử, một câu chuyện lịch sử, một phong cảnh...

- Sử dụng hình vẽ, mô hình, sơ đồ đoạn thẳng, giản đồ tư duy đơn giản để phác họa lại, tóm tắt câu hỏi, bài tập (sử dụng nhiều trong môn Toán).

(2) Tạo thói quen mò mẫm - thử sai cho HS.

- Tạo cho học sinh ý thức chủ động học tập;
- HS tích cực tìm tòi cải tiến cách giải;
- HS đề xuất các giải pháp mới.

(3) Rèn luyện việc sử dụng linh hoạt các thao tác tư duy cơ bản.

- Thao tác phân tích - tổng hợp. Việc tìm ra lời giải cho một câu hỏi, bài tập là một chuỗi các hoạt động tổng hợp của tư duy diễn ra trong đó có thao tác phân tích - tổng hợp được tiến hành một cách phức hợp và theo một quy trình gồm các công đoạn: Tìm hiểu đề bài → Huy động vốn kiến thức, kinh nghiệm để giải quyết → Hiện thực hoá bài giải → Kiểm tra, đánh giá, kết luận hay nhận xét;

- Thao tác so sánh - tương tự. Tìm sự khác nhau và giống nhau trong phương pháp giải, giữa các sự vật hiện tượng...; Phân biệt các mẫu bài toán các thể loại văn, từ loại, mẫu câu, các hiện tượng tự nhiên, xã hội và con người...; So sánh các yếu tố cho trong các bài toán, bài văn;

- Thao tác trừu tượng hoá - khái quát hoá. Trong quá trình tư duy, thao tác trừu tượng hoá - khái quát hoá giúp gạt bỏ được sự trừu tượng trong ngôn từ, thuật ngữ, cách hỏi nhờ việc viết lại, đặt lại câu hỏi, đề văn, bài toán... Trong dạy học, GV cần giúp HS gạt bỏ tính trừu tượng bằng cách phù hợp với đặc trưng của môn học. Trong môn toán, tóm tắt bài toán bằng sơ đồ hoặc mô hình được xem là biện pháp tốt nhất gạt bỏ được tính trừu tượng cùng các yếu tố không bản chất của bài toán

(4) Phát triển một số yếu tố TDST cho HS.

- Tính mềm dẻo. GV cần giúp HS nhận thức được rằng cùng một nội dung có thể diễn đạt dưới nhiều hình thức khác nhau và ngược lại. Rèn cho HS biết vận dụng thuần thục các thao tác tư duy vào giải quyết vấn đề. Giúp HS thấy được khi phân tích một vấn đề, một sự vật, một đối tượng nhận thức, cần có cái nhìn đa chiều, toàn diện và tổng thể. Rèn cho HS biết nhận ra tính hợp lý của đáp án hoặc của quá trình suy luận, giải quyết vấn đề. Rèn cho HS khả năng di chuyển hay phối hợp, kết hợp tổng quát các thao tác tư duy, các phương pháp suy luận.

- Tính thuần thực. Thể hiện ở việc chủ thể tư duy luôn có một phản xạ tự nhiên đối với những vấn đề quen thuộc, đã từng xuất hiện trong kí ức, kinh nghiệm của họ. Trong dạy học, GV có thể phát triển tính thuần thực của tư duy thông qua rèn cho HS: Biết lập kế hoạch và chương trình thực hiện cho từng vấn đề cụ thể như lập đề cương, lập dàn bài, dàn ý, tóm tắt đề bài (nếu cần), có câu trả lời rõ ràng cho mỗi bước giải...; Phản xạ nhạy bén với những vấn đề mới, vấn đề phát sinh trong quá trình giải quyết vấn đề, nhiệm vụ; Trong quá trình hướng dẫn HS làm bài tập, rèn thói quen không chấp nhận một cách giải quen thuộc hoặc duy nhất, luôn kích thích các em tìm tòi và đề xuất nhiều cách giải khác nhau cho một vấn đề và luôn tìm ra cách ngắn gọn nhất, tối ưu, độc đáo nhất; Rèn cho HS biết hệ thống hoá kiến thức, kĩ năng trong quá trình luyện tập, ôn tập một chủ đề kiến thức cụ thể.

- Tính độc đáo. Với môn Toán: Thực hiện gộp các bước tính trong bài giải; từ bài toán suy ra được sơ đồ, tóm tắt, đặt thành đề toán khác; bài giải bằng những suy luận gián tiếp, những nhận xét sắc sảo. Với môn Tự nhiên - Xã hội: HS biết thực hiện những thí nghiệm khác với cách hướng dẫn thông thường của GV mà vẫn cho kết quả tốt; HS đưa ra được những giải pháp tốt khác với những giải pháp đã có. Với môn Tiếng Việt: HS biết cách dùng từ đặt câu đặc sắc, có giá trị biểu cảm cao; biết sử dụng các biện pháp nghệ thuật tu

từ như so sánh, nhân hóa, điệp ngữ, đảo ngữ vào trong viết các câu văn, đoạn văn, bài văn theo các chủ đề; tìm được nhiều từ ngữ có giá trị gợi tả, biểu cảm đặc sắc, đồng thời biết sử dụng những từ ngữ tìm được đó vào trong những câu văn, đoạn văn làm cho chúng trở nên độc đáo.

3. KẾT LUẬN

Phát triển năng lực TDST cho HS trong nhà trường Tiểu học là vấn đề mang tính cấp thiết và thực tiễn cao, nhất là trong bối cảnh chúng ta đang đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục nhằm vào mục tiêu đào tạo thế hệ trẻ có tri thức cao, năng động, sáng tạo. Hiện nay, phát triển năng lực TDST cho HS chưa được quan tâm đúng mức ở cấp Tiểu học. Trong những năm trở lại đây, các phương pháp dạy học mặc dù đã được đổi mới khá mạnh mẽ song kết quả thu được còn nhiều hạn chế, chưa đáp ứng kịp với yêu cầu cao của thực tiễn giáo dục. Nguyên nhân chủ yếu của vấn đề này là nhà trường hiện nay vẫn còn ảnh hưởng nhiều bởi xu hướng dạy học truyền thống, môi trường dạy học thiếu tính cởi mở, quan hệ thầy trò nặng về áp đặt mà ít có sự khơi nguồn cảm hứng và phát huy tính sáng tạo của người học. Nhiều GV chưa hiểu tường tận về năng lực TDST cũng như tầm quan trọng của việc phát triển năng lực TDST cho HS trong quá trình dạy học, chưa có ý thức và chưa biết khai thác các nội dung dạy học có thể phát triển năng lực TDST, đồng thời chưa biết cách thức, biện pháp, phương pháp để rèn luyện và phát triển năng lực TDST cho HS trong quá trình dạy học của mình. Do đó, phát triển TDST cho HS trong nhà trường Tiểu học là một cách tiếp cận khả thi trong công cuộc đổi mới phương pháp dạy học hiện nay.

Việc phát triển năng lực TDST sẽ gắn với việc trang bị kiến thức cho HS. Nó là một quá trình lâu dài và luôn song hành trong suốt quá trình dạy học. Tất cả các nội dung dạy học đều có tác dụng phát triển năng lực TDST cho HS. Vì vậy trong quá trình dạy học, GV cần phải nắm chắc nội dung chương trình, đồng thời biết chọn lọc từng nội dung cụ thể để có kế hoạch rèn luyện phát triển năng lực TDST cho HS một cách toàn diện. Ngoài việc khai thác các nội dung trong chương trình sách giáo khoa ở các môn học, GV cần thiết kế các bài tập phong phú có tác dụng kích thích phát triển các yếu tố đặc trưng của TDST để làm phong phú chất liệu trong quá trình dạy học.

Các giải pháp phát triển năng lực TDST trên đây được xem như một “chiến lược” dạy của GV trong dạy học phát triển năng lực TDST cho HS. Vì đây là một phương châm và biện pháp thực hiện có tính chất toàn cục, được vận dụng trong suốt quá trình dạy học nhằm thực hiện mục đích phát triển TDST cho HS. Các biện pháp trên gắn bó với nhau, biện pháp sau tiếp nối biện pháp trước trong suốt mỗi giờ học và cả quá trình dạy học. Những biện pháp này sẽ giúp HS phát triển năng lực TDST của mình vì nó có tác dụng làm

cho HS phải vận dụng sáng tạo các thao tác tư duy cơ bản vào quá trình giải quyết các nhiệm vụ học tập. Mỗi biện pháp vừa có những tác dụng nhất định vừa có những tác dụng liên hoàn, tổng hợp cho việc kích thích năng lực TDST của HS trong quá trình học tập.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Chu Quang Tiềm (1991), *Tâm lý học văn nghệ*, - Nxb TP. Hồ Chí Minh.
2. Fisher R. (2005), *Teaching children to think*, - Nelson Thornes, Brazil.
3. Hội Tâm lý - Giáo dục học Việt Nam (1997), “L.X.Vygotski nhà tâm lý học kiệt xuất thế kỉ XX (1896-1934)”, - *Kỷ yếu Hội thảo khoa học*, Hà Nội.
4. Nguyễn Đức Uy (1999), *Tâm lý học sáng tạo*, - Nxb Giáo dục, Hà Nội.
5. Nguyễn Huy Tú (1997), *Đề cương bài giảng Tâm lý học sáng tạo*, - Viện Khoa học Giáo dục, Hà Nội.
6. Nguyễn Huy Tú (2006), *Bộ trắc nghiệm sáng tạo TSD-Z của Klaus K.Urban với những ứng dụng ở nước ngoài và Việt Nam*, - Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
7. Vygotski L.X. (1985), *Trí tưởng tượng và sáng tạo ở lứa tuổi thiếu nhi*, - Nxb Phụ nữ, Hà Nội.

DEVELOPING CREATIVE THINKING FOR PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Abstract: *Educating the young generation with creative personality is one of the leading tasks of education, including Primary Education. This is reflected in the purpose of all activities of the school, especially in the organization of learning activities aimed at the formation and development of students the qualities of a creative personality. We can develop creative thinking ability from the elementary level through the subjects and for all students (including students have average learning capacity) by creating a class that encourages students' thinking as well as the application of specialized measures in different ways and levels suitable for each group of students.*

Keywords: *Developing creative thinking, situation and solutions, Primary school' students.*

BỒI DƯỠNG NĂNG LỰC KHOA HỌC CHO HỌC SINH TRUNG HỌC CƠ SỞ THÔNG QUA SỬ DỤNG BÀI TẬP TIẾP CẬN PISA

Nguyễn Thị Thuần, Phan Thị Hồng The, Nguyễn Hồng Chiến

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Bài viết đã phân tích chương trình giáo dục phổ thông mới, nghiên cứu cơ sở lý luận về năng lực và cấu trúc năng lực, trong đó tập trung vào năng lực khoa học và chương trình môn Khoa học Tự nhiên. Trên cơ sở đó, bài viết thiết kế một quy trình sử dụng các bài tập tiếp cận PISA (Chương trình đánh giá học sinh quốc tế) để bồi dưỡng năng lực khoa học cho học sinh trung học cơ sở.

Từ khóa: Năng lực khoa học, Khoa học Tự nhiên, PISA.

Nhận bài ngày 08.3.2019; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 10.4.2019

Liên hệ tác giả: Nguyễn Thị Thuần; Email: ntthuan@hnmu.edu.vn

1. MỞ ĐẦU

Xu hướng chung của dạy học trên thế giới hiện nay là hình thành và phát triển năng lực (NL) cho người học chứ không chỉ đơn thuần là cung cấp kiến thức, kỹ năng và hình thành thái độ học tập. Trong sự phát triển mạnh mẽ của khoa học công nghệ và hội nhập toàn cầu, giáo dục nước ta cũng đang từng bước chuyển từ nền giáo dục truyền thụ kiến thức, kỹ năng sang phát triển phẩm chất và năng lực người học.

Ngoài các yêu cầu cần đạt về phẩm chất và các NL chung, chương trình giáo dục phổ thông mới còn hướng tới yêu cầu cần đạt về NL đặc thù của học sinh, trong đó có năng lực khoa học (NLKH). Khoa học Tự nhiên (KHTN) là môn học có ý nghĩa quan trọng đối với sự phát triển toàn diện của học sinh (HS), có vai trò nền tảng trong việc hình thành và phát triển thế giới quan khoa học của học sinh cấp trung học cơ sở (THCS) [1].

Chương trình đánh giá học sinh quốc tế (The Programme for International Student Assessment) - PISA, được xây dựng và điều phối bởi Tổ chức hợp tác và phát triển kinh tế (OECD) vào cuối thập niên 90 và hiện vẫn diễn ra đều đặn. Khảo sát PISA được thiết kế nhằm đưa ra đánh giá có chất lượng và đáng tin cậy về hiệu quả

của hệ thống giáo dục. PISA tập trung đánh giá bốn mảng năng lực chính: Khoa học; Đọc hiểu, Toán học và Năng lực giải quyết vấn đề, với đối tượng là học sinh ở độ tuổi 15, tuổi sắp kết thúc chương trình giáo dục bắt buộc ở hầu hết các nước thành viên OECD. PISA không chỉ kiểm tra kiến thức thu được tại trường học mà đưa ra cái nhìn tổng quan về năng lực thực tế của học sinh, đánh giá khả năng học sinh vận dụng kiến thức và kỹ năng đọc để hiểu nhiều tài liệu khác nhau mà họ gặp trong cuộc sống hàng ngày; khả năng vận dụng kiến thức khoa học để hiểu và giải quyết các tình huống khoa học [2].

Đến nay, có một số công trình nghiên cứu về việc bồi dưỡng NLKH cho HS, đánh giá NLKH của HS theo quan điểm PISA. Nhóm tác giả Đinh Quang Báo, Nguyễn Thị Việt Nga nghiên cứu về việc hình thành cho sinh viên kỹ năng đánh giá năng lực khoa học của học sinh theo quan điểm PISA trong dạy học Sinh học ở trường phổ thông [3]; Đỗ Hương Trà và nhóm tác giả đã nghiên cứu về dạy học tích hợp theo định hướng phát triển NL và giới thiệu chủ đề minh họa giúp giáo viên (GV) có cơ sở để rèn luyện các kỹ năng khi tiến hành dạy học môn KHTN theo chương trình giáo dục phổ thông mới [7]; Nguyễn Thị Thủy, Đỗ Hương Trà đã đề xuất biện pháp bồi dưỡng năng lực giải quyết vấn đề qua dạy học Lamap [5]...

Các công trình nghiên cứu trên đã đưa ra một số biện pháp hình thành và phát triển NLKH của HS, NLKH của HS có thể hình thành thông qua nhiều con đường khác nhau, bài viết đề cập việc bồi dưỡng NLKH cho HS THCS thông qua bài tập tiếp cận theo PISA nhằm đáp ứng chương trình giáo dục phổ thông mới.

2. NỘI DUNG

2.1. Vấn đề “năng lực” và “năng lực khoa học”

Hiện nay, khái niệm NL được định nghĩa khác nhau bởi nhiều tác giả như John Erpenbeck 1998; Xavier Roegiers 2000; Weinert 2001, Tremblay 2002... Theo Weinert thì NL là các khả năng và kỹ năng nhận thức vốn có ở cá nhân hay có thể học được để giải quyết các vấn đề đặt ra trong cuộc sống. NL hàm chứa trong nó tính sẵn sàng hoạt động, động cơ ý chí và trách nhiệm xã hội để có thể sử dụng một cách thành công và có trách nhiệm các giải pháp...trong những tình huống thay đổi (Weinert, 2001). Nhiều chương trình nghiên cứu của các nước như OECD - Pisa, chương trình GDPT của Quebec - Canada... cũng đưa ra các quan niệm khác nhau về NL. Tuy nhiên, để khu biệt hoá, nhấn mạnh yêu cầu và giúp cho việc bồi dưỡng năng lực cho HS, chúng tôi tiếp cận NL theo các dấu hiệu sau:

- Về tính chất: NL là thuộc tính tâm lý của cá nhân.

- Về cấu trúc: NL bao gồm các thành phần: tri thức (khả năng trí tuệ và kiến thức), kỹ năng, thái độ (tình cảm, ý chí, động lực...) thể hiện trong một bối cảnh cụ thể.

- Về kết quả: NL có thể giúp các cá nhân thực hiện tốt các hành động, đồng thời ứng phó linh hoạt, hiệu quả trong những điều kiện mới, không quen thuộc. NL được thể hiện trong hoạt động và gắn liền với hoạt động ở một thời điểm nhất định nào đó.

- Về sự hình thành và phát triển: NL được hình thành do nguồn gốc di truyền (bẩm sinh, năng khiếu) và do tập luyện (tác động của xã hội và môi trường giáo dục), NL của HS được hình thành và phát triển chủ yếu là do quá trình đào tạo [4].

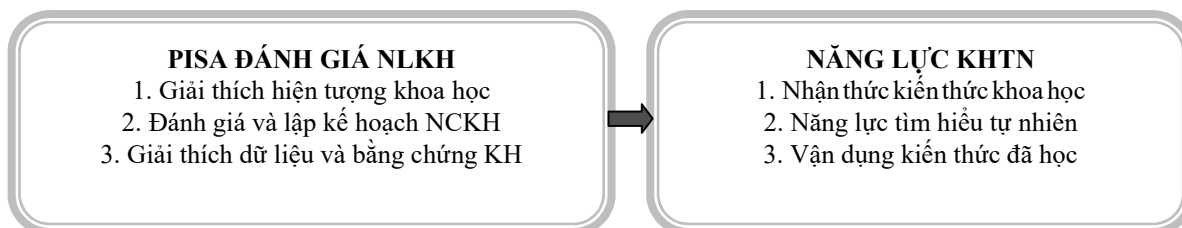
Với cách tiếp cận này, chúng tôi sử dụng định nghĩa về NL trong chương trình GDPT của Quebec - Canada như sau: *NL là khả năng huy động tổng hợp các KT, kỹ năng và các thuộc tính tâm lý cá nhân khác như hứng thú, niềm tin, ý chí... để thực hiện thành công một loạt công việc trong một bối cảnh nhất định* [1].

Năng lực khoa học là một trong những NL quan trọng mà HS cần được hình thành và phát triển ở nhà trường. Đây là NL nền tảng đòi hỏi người học phải có để sống và tồn tại trong xã hội luôn luôn đổi mới.

Chương trình đánh giá học sinh Quốc tế PISA đã định nghĩa NLKH (Scientific literacy) như sau: “Năng lực khoa học là kiến thức khoa học của một cá nhân và khả năng sử dụng kiến thức khoa học đó để nhận biết các câu hỏi, tiếp thu kiến thức mới, giải thích các hiện tượng khoa học và rút ra các kết luận có vấn đề, khả năng nhận dạng vấn đề và khả năng rút ra kết luận có cơ sở về các vấn đề liên quan đến khoa học; hiểu biết của cá nhân về đặc điểm đặc trưng của khoa học là một hình thái kiến thức và khoa học nghiên cứu của con người; nhận thức của cá nhân đó về những ảnh hưởng của khoa học và công nghệ tới đời sống, vật chất, tinh thần và văn hóa của con người. Sự sẵn sàng tham gia vào các vấn đề liên quan tới khoa học với tư cách là một công dân có hiểu biết và tư duy khoa học” [2].

Trong chương trình giáo dục phổ thông mới, đối với cấp THCS, NLKH là NL đặc thù, được hình thành và phát triển cho HS trong quá trình dạy học môn KHTN, Lịch sử và Địa lý. NL KHTN đối với HS THCS gồm 03 thành phần sau: Nhận thức kiến thức khoa học; năng lực tìm hiểu tự nhiên và vận dụng kiến thức đã học [1].

Qua phân tích, chúng tôi nhận thấy sự tương đương giữa NLKH theo quan điểm PISA và năng lực KHTN trong chương trình môn KHTN, cụ thể như sau:



Dựa trên định nghĩa về năng lực khoa học của PISA và chương trình giáo dục phổ thông mới, dựa trên đặc điểm tâm lý của HS ở THCS, chúng tôi đề xuất khái niệm NLKH như sau: “NLKH là năng lực cá nhân sử dụng hiệu quả vốn kiến thức, kỹ năng và các thuộc tính tâm lý như niềm tin, thái độ... để giải thích các hiện tượng khoa học, trình bày bảo vệ các luận điểm khoa học và vận dụng tiến trình khoa học để giải quyết các vấn đề của thực tiễn trong đời sống và kỹ thuật với tư cách là công dân có trách nhiệm với xã hội”.

Từ đó, chúng tôi đề xuất các thành tố NLKH của HS như bảng sau:

Thành tố	Chỉ số hành vi
<i>1. Giải thích các hiện tượng một cách khoa học</i>	HV1.1. Nhớ lại và vận dụng kiến thức khoa học
	HV1.2. Xác định, sử dụng và tạo ra các mô hình giải thích
	H1.3. Đưa ra và chứng minh cho các giả thuyết phù hợp
	H1.4. Lý giải ý nghĩa của KTKH đối với đời sống XH
<i>2. Đánh giá, thiết kế và thực hiện nhiệm vụ TTKP nghiên cứu khoa học</i>	HV2.1. Đặt ra những câu hỏi để khám phá một nhiệm vụ khoa học và phân biệt câu hỏi có thể điều tra bằng nhiệm vụ KPHH
	HV2.2. Đề xuất giải pháp khám phá một câu hỏi KH và lựa chọn giải pháp
	HV2.3. Lập kế hoạch TTKP
	HV2.4. Thực hiện nhiệm vụ TTKP
<i>3. Trình bày, giải thích dữ liệu và bằng chứng KH</i>	HV3.1. Chuyển đổi dữ liệu
	HV3.2. Phân tích diễn giải dữ liệu và rút ra kết luận
	HV3.3. Trình bày kết quả nghiên cứu
	HV3.4. Đánh giá và điều chỉnh giải pháp

Sự tồn tại và phát triển đòi hỏi con người phải có NLKH. Do đó, mục tiêu của GD phải hướng tới NL này. Nhiệm vụ đặt ra cho GV là cần tạo các cơ hội trải nghiệm HT để phát triển NLKH cho HS.

○ *Bồi dưỡng NLKH cho học sinh trong dạy học môn KHTN*

Để bồi dưỡng NLKH, cần phải dựa trên nguyên tắc bồi dưỡng, phát triển NL nói chung. Sự mâu thuẫn giữa những điều HS được học, được biết, được quan sát với những

điều mà HS chưa biết sẽ dẫn tới nhu cầu, động lực tìm tòi, nghiên cứu khám phá trong học tập. Việc HS thường xuyên được luyện tập phát hiện vấn đề, tìm cách thức giải quyết vấn đề sẽ giúp các em phát triển tư duy, NLKH. Đây là quá trình biến đổi tự nhiên, từ thực tế đến ý thức, từ gia tăng về lượng đến biến đổi về chất.

Từ quan điểm giáo dục học, NL và kĩ năng chỉ phát triển nếu nó gắn với HĐ và thông qua HĐ. Do đó, chỉ có thể đo được sự phát triển NL thông qua xác định mức độ thành thạo các thao tác, kĩ năng tiến hành những HĐ thành phần và kết quả của HĐ đó. Tuy nhiên, điều cốt yếu và không dễ dàng là tìm ra những thao tác tương ứng để thông qua đó, đánh giá được mức độ phát triển của NL.

Để giúp HS “thao tác hóa” hoạt động giải quyết vấn đề trong học tập, chúng ta có thể tham khảo cách tiếp cận của X. Rogiers: NL học tập được cụ thể hóa thành những “HĐ của HS trên nội dung tri thức trong một loại tình huống sư phạm có ý nghĩa với các em [8]. Để đánh giá được mức độ phát triển của NL, A.V. Pêtrôpxki viết: “Trong quá trình tư duy giải quyết vấn đề, tính chất của các thao tác, HĐ phụ thuộc vào mục đích mà các thao tác trên hướng tới và vào nội dung của vấn đề cần giải quyết” [7].

Do đó trong dạy học (DH) các môn KHTN, cần tổ chức các tình huống, vấn đề mở gắn với thực tiễn để xây dựng kiến thức cũng như để củng cố, kiểm tra đánh giá, tạo cơ hội cho HS phát triển NLKH. Có thể thiết kế hệ thống bài tập tiếp cận PISA gắn với bối cảnh thực tiễn của học sinh.

Từ góc độ tâm lí, để NLKH được phát triển thuận lợi (dưới tác động của GD chứ không phải tự phát, cần phải đảm bảo những điều kiện sau trong DH: HS có động cơ, thái độ học tập tốt; GV gây hứng thú và kích thích HS tích cực tham gia HĐ tìm tòi sáng tạo; HS được chuẩn bị tốt về kiến thức, kĩ năng; GV tổ chức cho HS được tham gia nhiều vào HĐ phát hiện và giải quyết các vấn đề thực tiễn. Có nghĩa là GV cần xây dựng tình huống nhưng phải làm cho HS tiếp nhận tình huống, thúc đẩy động cơ, tình cảm trách nhiệm để HS tự nguyện tham gia hợp tác giải quyết vấn đề.

Trong dạy học môn KHTN, cái cốt lõi của sự thành công trong việc phát triển NLKH là GV phải có chủ ý lựa chọn chủ đề học tập, rồi tổ chức tình huống đưa người học vào hay nói cách khác, sử dụng bài tập tiếp cận PISA để tạo cơ hội phát triển NLKH của HS.

2.3. Bài tập tiếp cận PISA với việc bồi dưỡng NLKH cho học sinh THCS

2.3.1. Bài tập tiếp cận PISA

Một khía cạnh quan trọng trong việc đánh giá lĩnh vực khoa học PISA là tham gia (engagement) vào khoa học ở nhiều tình huống. Khi việc giải quyết các vấn đề khoa học,

việc lựa chọn các phương pháp và phép đại diện (representation) thường phụ thuộc vào các tình huống có vấn đề được trình bày. Tình huống là một phần trong thế giới của học sinh, có các nhiệm vụ được đặt vào. Các câu hỏi đánh giá (assessment items) được bố trí đặt vào các tình huống của cuộc sống nói chung và không giới hạn trong cuộc sống ở trường. Trong phần đánh giá lĩnh vực khoa học PISA, trọng tâm của các câu hỏi là dựa trên những tình huống liên quan tới bản thân, gia đình và bạn bè (cá nhân - personal), đến cộng đồng (xã hội - social) và tới cuộc sống trên toàn thế giới (toàn cầu - global).

Đánh giá lĩnh vực khoa học PISA không phải là đánh giá các ngữ cảnh (context), mà đánh giá về các năng lực (competencies), kiến thức (knowledge) và thái độ (attitude) khi đưa vào hoặc có liên quan đến các ngữ cảnh. Khi lựa chọn ngữ cảnh, cần phải nhớ mục đích là nhằm đánh giá năng lực, sự hiểu biết và thái độ về khoa học của HS. Các câu hỏi (item) PISA được xếp theo các nhóm (đề thi - unit) dựa trên một phần dẫn chung (common stimulus) thiết lập ngữ cảnh cho câu hỏi. Các ngữ cảnh được lựa chọn dựa trên mối quan tâm (interest) và cuộc sống (life) của học sinh.

Các câu hỏi của PISA đều dựa trên tình huống thực tiễn, nhiều tình huống được lựa chọn không chỉ để HS thực hiện các thao tác về tư duy, mà còn để các em hiểu về các vấn đề xã hội (như sự nóng lên của Trái đất...). Dạng thức của câu hỏi phong phú, gồm các câu hỏi lựa chọn đáp án và yêu cầu HS tự xây dựng đáp án của mình. Chất liệu được sử dụng để xây dựng các câu hỏi này cũng rất đa dạng, có thể xây dựng trên bảng biểu đồ, tranh ảnh quảng cáo, văn bản, bài báo... [2].

Dựa trên cơ sở hiểu biết về bài tập PISA, chúng ta có thể vận dụng vào việc xây dựng các bài tập tiếp cận PISA trong dạy học nhiều môn học khác nhau, trong đó có các môn thuộc lĩnh vực KHTN.

2.3.2. Sử dụng bài tập tiếp cận PISA trong dạy học KHTN nhằm bồi dưỡng NLKH của học sinh THCS

Dựa vào chức năng lý luận dạy học, bài tập có thể bao gồm: Bài tập học và bài tập đánh giá (thi, kiểm tra).

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

- *Bài tập đánh giá*: Là các kiểm tra ở lớp do GV ra đề hay các đề tập trung như kiểm tra chất lượng, so sánh; bài thi tốt nghiệp, thi tuyển [7].

Theo phân tích, bài tập tiếp cận PISA có những ưu thế nhất định trong việc bồi dưỡng năng lực của HS, có thể sử dụng với vai trò bài tập học cũng như bài tập đánh giá. Trên cơ sở đó, để bồi dưỡng NLKH của HS THCS dựa theo hệ thống các NL thành phần ở trên, chúng tôi thiết kế và sử dụng bài tập tiếp cận PISA theo các bước như sau:

- Lựa chọn nội dung kiến thức cụ thể, liệt kê các yêu cầu cần đạt sau khi học nội dung đó.
- Xác định NLKH và mức độ NLKH phù hợp theo các yêu cầu đã đặt ra.
- Thiết kế bài tập tiếp cận PISA phù hợp với nội dung kiến thức và các mức độ biểu hiện của NLKH lựa chọn.
- Vận dụng vào một trong các giai đoạn của tiến trình dạy học như: hoạt động khởi động, hoạt động hình thành kiến thức, hoạt động củng cố, luyện tập; hoạt động vận dụng. Từ đó thiết kế tiến trình tổ chức hoạt động dạy học nhằm hướng tới NLKH đã xác định.
- Kiểm tra, đánh giá lại hiệu quả sử dụng bài tập vào quá trình dạy học, hoàn thiện bài tập và phương án sử dụng để đạt hiệu quả tối ưu.

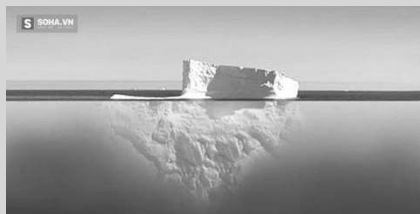
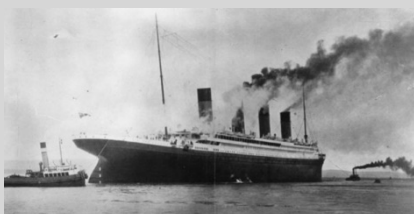
Dưới đây là một số ví dụ minh họa:

Nội dung 1. Áp suất trong lòng chất lỏng

Yêu cầu cần đạt: Thực hiện thí nghiệm khảo sát tác dụng của chất lỏng lên vật đặt trong chất lỏng, rút ra được: Điều kiện định tính về vật nổi, vật chìm; định luật Archimedes (Acsimet).

Biểu hiện cụ thể của NLKH:

- Nhận ra và đặt được câu hỏi liên quan đến hiện tượng một vật chìm, nổi trong lòng chất lỏng.
- Phân tích bối cảnh để đề xuất được vấn đề liên quan đến nhờ kết nối tri thức và kinh nghiệm đã có về vật chìm, vật nổi và dùng ngôn ngữ của mình để biểu đạt vấn đề đã đề xuất.
- Đưa ra phán đoán và xây dựng giả thuyết về lực tác dụng lên vật đặt trong lòng chất lỏng.
- Lập kế hoạch và thực hiện được thí nghiệm khảo sát tác dụng của chất lỏng lên vật đặt trong chất lỏng.
- Viết, trình bày báo cáo và thảo luận, sử dụng được ngôn ngữ, hình vẽ, sơ đồ, biểu bảng để biểu đạt quá trình lập kế hoạch, thực hiện thí nghiệm nghiên cứu và kết quả

*Thiết kế bài tập tiếp cận PISA***Bối cảnh***Huyền thoại Titanic và “tảng băng trôi”*

Hình 1.1: Tàu Titanic Hình 1.2: Tầng băng trôi

Một tảng băng khổng lồ đã tan chảy trong nhiều tháng trôi dạt trên biển. Khi mới trôi ra biển, tảng băng có kích thước lớn hơn, ước tính nặng 75 triệu tấn. Nó đã tan chảy thành những tảng băng nhỏ. Nhưng dù chỉ một phần rất nhỏ cũng đã đủ để gây ra một đại thảm họa hàng hải lúc bấy giờ.

Con tàu Titanic được mệnh danh là “không thể đắm” đã bị chìm vào ngày 14/4/1912 làm 1.517 người thiệt mạng khi đang trên đường đi từ Anh đến Mỹ, vì tàu va phải một tảng băng trôi có kích thước chỉ bằng 0,02 lần tảng băng khổng lồ 75 triệu tấn.

Câu hỏi:

- Tại sao một phần của tảng băng lại có thể nổi được trên mặt nước?
- Tại sao con tàu Titanic lại có thể nổi được trên mặt biển trong lúc một mẩu sắt thả vào nước lại bị chìm?
- Đề xuất dự đoán về lực tác dụng lên một vật trong lòng chất lỏng và phương án thí nghiệm kiểm tra.
- Lập kế hoạch và thực hiện được thí nghiệm khảo sát tác dụng của chất lỏng lên vật đặt trong chất lỏng.
- Khi tảng băng nằm cân bằng trên mặt nước, hãy ước tính có bao nhiêu phần trăm thể tích của tảng băng bị chìm dưới nước? Biết trọng lượng riêng của băng bằng 0,86 trọng lượng riêng của nước.
- Từ vị trí của người ở trên tàu Titanic chỉ có thể quan sát được phần nổi của tảng băng là bao nhiêu phần trăm so với thể tích của nó?
- Từ bài toán, em hãy rút ra ý nghĩa của câu nói “phần nổi của tảng băng trôi”?

Nội dung 2. Axit - Bazơ - pH**Yêu cầu cần đạt:**

- Nêu được khái niệm acid (tạo ra ion H^+).
- Tiến hành được thí nghiệm của hydrochloric acid (làm đổi màu chất chỉ thị; phản ứng với kim loại), nêu và giải thích được hiện tượng xảy ra trong thí nghiệm (viết phương trình hoá học) và rút ra nhận xét về tính chất của acid.

Biểu hiện cụ thể của NLKH:

- Nhận ra và đặt được câu hỏi liên quan đến hiện tượng mưa axit.
- Phân tích bối cảnh để đề xuất được vấn đề liên quan đến nhờ kết nối tri thức và kinh nghiệm đã có về vật nổi và dùng ngôn ngữ của mình để biểu đạt vấn đề đã đề xuất.
- Đưa ra phán đoán và xây dựng giả thuyết về mưa axit.
- Lập kế hoạch và thực hiện được thí nghiệm hydrochloric acid, nêu và giải thích được hiện tượng xảy ra trong thí nghiệm (viết phương trình hoá học) và rút ra nhận xét về tính chất của acid.

Thiết kế bài tập tiếp cận PISA

Bối cảnh

Mưa axit



Tượng bị mưa acid làm hỏng



Cảnh rừng trụi lá

Mưa axit là hậu quả của ô nhiễm khói, bụi, được phát hiện lần đầu tiên vào năm 1948 tại Thụy Điển. Ngay từ những năm 50 của thế kỉ 20, hiện tượng này đã bắt đầu được nghiên cứu. Phát hiện tại Đức năm 1984 cho thấy, hơn một nửa các cánh rừng của miền Tây nước này đã và đang vào thời kì bị phá hủy với các mức độ khác nhau. Hay như ở Thụy Sĩ bị thiệt hại khoảng 12 triệu cây (chiếm 14% diện tích rừng), trong khi đó ở Hà Lan diện tích rừng bị phá hủy lên đến 40%.

Câu hỏi:

- a) Hãy cho biết mưa axit là loại nước mưa như thế nào? Nguyên nhân chính nào gây ra mưa axit.
- b) Nhóm HS nghiên cứu tác động của mưa axit lên đá cẩm thạch bằng việc đặt các mảnh đá cẩm thạch vào giấm qua một đêm. Giải thích tại sao lại thực hiện bước này trong thí nghiệm. Từ đó, hãy đề xuất kế hoạch thu thập thông tin, xử lý số liệu và rút ra kết luận.
- c) Nhóm học sinh thực hiện thí nghiệm trên cũng để các mảnh đá cẩm thạch trong nước nguyên chất (nước cất) qua một đêm. Hãy giải thích vì sao các học sinh lại thực hiện bước này?
- d) Em hãy nêu các biện pháp để giảm thiểu lượng mưa axit và ngăn ngừa tác hại của nó.
- e) Mưa được hình thành do hơi nước bay lên gặp lạnh ngưng tụ thành những giọt nước lớn dần, rơi xuống bề mặt Trái đất gây mưa. Vậy, tại sao trong nước mưa lại có axit?

3. KẾT LUẬN

Bài báo nghiên cứu về chương trình giáo dục phổ thông mới trong đó tập trung nghiên cứu cấu trúc NLKH, yêu cầu cần đạt và chương trình môn Khoa học Tự nhiên cấp THCS. Từ đó, tiến hành xây dựng hệ thống bài tập tiếp cận theo chương trình đánh giá học sinh quốc tế PISA (Bài tập tiếp cận PISA) nhằm bồi dưỡng NLKH cho học sinh, đáp ứng yêu cầu đổi mới chương trình giáo dục phổ thông.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục & Đào tạo (2018), *Chương trình giáo dục phổ thông mới - Chương trình môn Khoa học Tự nhiên*.
2. Bộ Giáo dục & Đào tạo (2015), *Tài liệu tập huấn PISA 2015 và các dạng câu hỏi do OECD phát hành trong lĩnh vực khoa học*.
3. Nguyễn Thị Việt Nga (2016), “Hình thành cho sinh viên kỹ năng đánh giá năng lực khoa học của học sinh theo quan điểm PISA trong dạy học Sinh học ở trường phổ thông”, - *Luận án Tiến sĩ Khoa học giáo dục*, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.
4. Nguyễn Thị Thuần, Đỗ Hương Trà (2016), “Bồi dưỡng và phát triển năng lực khoa học cho học sinh thông qua dạy học chủ đề tích hợp: “Nước trong cuộc sống” bậc THCS”, - *Tạp chí Khoa học - Trường Đại học Sư phạm Hà Nội*, số 8B, tháng 10.
5. Nguyễn Thị Thủy (2017), “Bồi dưỡng năng lực giải quyết vấn đề của HS trong dạy học theo LAMAP phân Nhiệt học - THCS”, - *Luận án Tiến sĩ Khoa học giáo dục*, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.
6. Nguyễn Thị Thuần, Nguyễn Thị Thủy (2018), “Xây dựng bộ công cụ đánh giá năng lực khoa học học sinh THCS”, - *Tạp chí Khoa học*, Trường Đại học Sư phạm - Đại học Đà Nẵng, số đặc biệt, tháng 10/2018.
7. Đỗ Hương Trà (chủ biên) (2015), *Dạy học tích hợp phát triển năng lực học sinh* (Quyển 1 - Khoa học Tự nhiên), - Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
8. Xavier Roegiers (1996), *Khoa sư phạm tích hợp hay làm thế nào để phát triển các năng lực ở nhà trường*, (Đào Ngọc Quang, Nguyễn Ngọc Nhị dịch), - Nxb Giáo dục.

NURTURING SCIENTIFIC ABILITY FOR MIDDLE SCHOOL THROUGH PISA APPROACHING EXERCISES

Abstract: The article analyzed the new general education program, which focused on the structure of scientific literacy and the natural science curriculum. Based on that, the article design a process of using exercises to develop competence of natural sciences for secondary school students through PISA (Programme for International Student Assessment) to foster the scientific capacity of junior high school students.

Keywords: Scientific literacy, Natural Science, PISA approach.

MỘT SỐ BIỆN PHÁP TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM CHO HỌC SINH TRONG DẠY HỌC LỊCH SỬ BÀI NỘI KHÓA TRÊN LỚP

Nguyễn Thị Thanh Thúy

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Để nâng cao chất lượng giảng dạy môn Lịch sử ở trường phổ thông, giáo viên cần phải biết đa dạng hóa các hình thức tổ chức dạy học. Tổ chức hoạt động trải nghiệm chính là cơ hội để học sinh được khám phá, tìm tòi, bộc lộ khả năng huy động kiến thức, kỹ năng giải quyết các vấn đề gắn với cuộc sống. Trên cơ sở tìm hiểu khái niệm, bản chất, quy trình của hoạt động trải nghiệm và xuất phát từ đặc thù của môn Lịch sử, bài báo đề xuất một số biện pháp tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh trong dạy học lịch sử bài nội khóa trên lớp.

Từ khóa: lịch sử, tổ chức, hoạt động trải nghiệm, nội khóa.

Nhận bài ngày 10.3.2019; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 10.4.2019

Liên hệ tác giả: Nguyễn Thị Thanh Thúy; Email: thuyntt@hnmu.edu.vn

1. MỞ ĐẦU

Ngày 28/7/2017, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã công bố Chương trình giáo dục phổ thông mới. Theo đó, hoạt động trải nghiệm (HĐTN) là hoạt động giáo dục bắt buộc đối với học sinh (HS) từ cấp Tiểu học đến Trung học phổ thông, góp phần quan trọng vào thực hiện mục tiêu chương trình mới. Bên cạnh các HĐTN nói chung, ở từng môn học, HĐTN cũng được đặc biệt quan tâm, chú trọng.

Đối với môn Lịch sử, HĐTN đã và đang được vận dụng linh hoạt ở trường phổ thông với nhiều hình thức và nội dung phong phú. Tuy nhiên, do nhận thức chưa đầy đủ về HĐTN nói chung và việc tổ chức HĐTN trong môn Lịch sử nên đa số giáo viên (GV) còn lúng túng trong xác định các hình thức, nội dung và biện pháp tổ chức hoạt động. Kết quả là chưa phát huy được vai trò tích cực cũng như ưu thế vốn có của nó.

Mỗi môn học có những đặc trưng riêng về nội dung, phương pháp, nên sẽ có các hình thức tổ chức HĐTN khác nhau. Căn cứ vào lý thuyết về HĐTN, lý luận về các hình thức tổ chức dạy học Lịch sử (DHLS) ở trường phổ thông và bản chất HĐTN trong môn Lịch sử,

chúng tôi xác định có 3 hình thức tổ chức dạy học có khả năng tiến hành HĐTN trong DHLS ở trường phổ thông. Cụ thể: 1) Tổ chức HĐTN cho HS trong DHLS bài nội khóa trên lớp; 2) Tổ chức HĐTN có sự kết hợp giữa hoạt động nội khóa với hoạt động ngoại khóa; 3) Tổ chức HĐTN cho HS thông qua hoạt động ngoại khóa. Mỗi hình thức HĐTN nói trên đều tiềm tàng những khả năng và hiệu quả giáo dục nhất định. Nhờ các hình thức tổ chức đa dạng, phong phú mà việc giáo dục Lịch sử cho HS được thực hiện một cách tự nhiên, sinh động, nhẹ nhàng, hấp dẫn, không gò bó và khô cứng, phù hợp với đặc điểm tâm sinh lí cũng như nhu cầu, nguyện vọng của HS.

Trong bài viết này, chúng tôi chỉ tập trung vào các biện pháp tổ chức HĐTN cho HS Trung học cơ sở (THCS) qua bài nội khóa trên lớp.

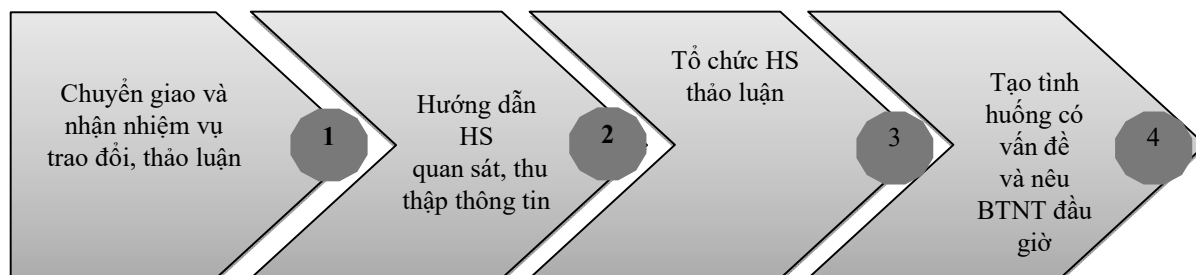
2. NỘI DUNG

2.1. Tổ chức cho HS trao đổi, thảo luận để tạo tình huống có vấn đề và nêu bài tập nhận thức đầu giờ

Tổ chức HS trao đổi, thảo luận để tạo tình huống có vấn đề và nêu bài tập nhận thức đầu giờ sẽ tạo ra sự kích thích hoạt động trí tuệ cho HS. Bởi vì HS bậc THCS có tâm lí rất hiếu kì, tò mò. Do đó, khi GV tạo tình huống có vấn đề, tức là đặt HS đứng trước tình huống khó khăn mới đòi hỏi phải vận dụng kiến thức đã có (kể cả vốn thực tế) để giải quyết vấn đề mới, HS sẽ cảm thấy vừa hồi hộp, vừa khao khát tìm hiểu. Từ đó, các em không ngừng hành động, suy nghĩ, tìm tòi, khám phá. Việc suy nghĩ tích cực đó cũng chính là HS đang được trải nghiệm trong tư duy, trong trí não. Không dừng lại trong ý nghĩ, tính tích cực của HS còn được biểu hiện cụ thể hơn khi các em tham gia vào hoạt động thảo luận. Thảo luận không chỉ mang lại cho HS những kiến thức mới, mà còn góp phần bồi dưỡng kĩ năng trình bày, lập luận, vừa rèn luyện tính linh hoạt trong cách nhìn nhận một vấn đề từ nhiều góc độ, phương diện khác nhau.

Để vận dụng biện pháp sư phạm trên hiệu quả, GV cần chú ý một số yêu cầu. Cụ thể: 1) GV cần có sự chuẩn bị chu đáo về nội dung, định hướng mục tiêu, tiến trình cuộc thảo luận. Vấn đề đưa ra trao đổi, thảo luận phải phù hợp với nội dung bài học; phù hợp với đặc điểm lứa tuổi; trình độ nhận thức và chứa đựng những yếu tố kích thích nhu cầu tư duy của HS; 2) GV cần vững lí luận về tình huống có vấn đề nói chung và tình huống có vấn đề trong DHLS nói riêng. Từ đó, GV có kĩ thuật xây dựng các tình huống có vấn đề hấp dẫn, cuốn hút HS; 3) Trong tiến trình thảo luận, GV luôn đóng vai trò là người điều khiển, định hướng, hỗ trợ HS; 4) GV cần tạo cơ hội để tất cả HS đều tham gia, khuyến khích HS tư duy sáng tạo và chủ động đưa ý kiến.

Từ những nguyên tắc cơ bản nêu trên, để đảm bảo tính sư phạm và phù hợp với nội dung, mục đích của bài học LS, chúng tôi đề xuất quy trình tổ chức HS trao đổi, thảo luận để tạo tình huống có vấn đề và nêu bài tập nhận thức đầu giờ như sau:



Ví dụ: Khi dạy bài 23: “*Tổng khởi nghĩa tháng Tám năm 1945 và sự thành lập nước Việt Nam dân chủ cộng hòa*” (Lịch sử 9), GV có thể tổ chức như sau:

Bước 1: Chuyển giao và nhận nhiệm vụ trao đổi, thảo luận

Đầu giờ, GV đưa ra vấn đề như sau khi dạy bài 23: Bàn về thắng lợi của cách mạng tháng Tám 1945 ở Việt Nam, một số sử gia tư sản cho rằng: “*Đó là một sự “ăn may” vì nó diễn ra trong điều kiện “trống vắng quyền lực”, còn các nhà sử học của chúng ta thì khẳng định: thành công của cách mạng tháng Tám không phải là sự “ăn may” mà là quá trình chuẩn bị lâu dài kết hợp với nghệ thuật chớp thời cơ của Đảng. Vậy, các em đồng ý với ý kiến nào? Tại sao?*”. HS nhận nhiệm vụ.

Bước 2: Hướng dẫn HS quan sát, thu thập thông tin

GV tổ chức để HS làm việc theo nhóm. Cụ thể, GV chia lớp thành 2 nhóm. Nhóm 1 tán đồng quan điểm cho rằng cách mạng tháng Tám là sự “ăn may”. Do đó, nhiệm vụ của nhóm là tìm kiếm những luận cứ, luận chứng để chứng minh cho quan điểm đó. Nhóm 2 đồng ý với quan điểm cho rằng thành công của Cách mạng tháng Tám là quá trình chuẩn bị lâu dài. Dưới sự hướng dẫn của GV, từng nhóm quan sát, thu thập thông tin, đối chiếu với vấn đề cần thảo luận để giải quyết nhiệm vụ trong thời gian 2 phút. GV có thể đưa ra những câu hỏi hỗ trợ HS định hướng vấn đề. Đây mới chỉ là khởi đầu cho hoạt động thảo luận, hợp tác, chia sẻ trong nhóm.

Bước 3: Tổ chức cho HS thảo luận

Trên cơ sở những thông tin thu thập được, GV tổ chức cho HS thảo luận, từng bước giải quyết vấn đề và đưa ra quan điểm đúng đắn.

Bước 4: Tạo tình huống có vấn đề và nêu bài tập nhận thức đầu giờ

Từ những ý kiến thảo luận của HS, GV tạo tình huống có vấn đề và nêu bài tập nhận thức đầu giờ: Cách mạng tháng Tám thành công chưa bao giờ là sự “ăn may”. Có lẽ những

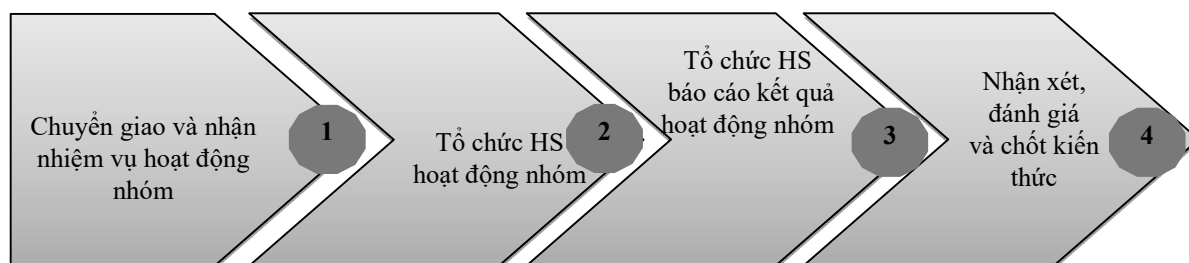
ý kiến phủ nhận giá trị của Cách mạng tháng Tám cho rằng sau khi Nhật đảo chính (9/3/1945), Việt Nam không còn là thuộc địa của Pháp, mà là thuộc địa của Nhật. Vì vậy, khi Nhật tuyên bố đầu hàng vô điều kiện thì ở Việt Nam xuất hiện một “khoảng trống quyền lực”, cho nên, theo họ, cách mạng chỉ cần nổ ra là thắng lợi. Quan điểm này thực chất là nhằm phủ nhận vai trò lãnh đạo của Đảng, sức mạnh quần chúng, từ đó phủ nhận sự nghiệp vĩ đại của nhân dân ta. Vậy đâu là sự thật? Chúng ta sẽ trả lời câu hỏi này ở nội dung bài học hôm nay.

Trên thực tế, GV có thể sử dụng biện pháp này trong các hoạt động của bài học trên lớp. Nhưng cần lưu ý, để có được những tình huống hay và hấp dẫn, kích thích tư duy HS hoạt động, GV phải có sự đầu tư, biên tập kĩ lưỡng các tình huống và thể hiện vấn đề thì mới phát huy được hết điểm mạnh của biện pháp này.

2.2. Tổ chức hoạt động nhóm để HS được trải nghiệm qua tương tác HS với HS, HS với GV

Có nhiều biện pháp để tăng cường tính tương tác giữa các đối tượng trong quá trình dạy học. Trong đó, hiệu quả nhất chính là dạng tổ chức hoạt động học tập của HS theo nhóm. Trong hoạt động nhóm, tương tác người học với người dạy được thực hiện thông qua các hoạt động như: lắng nghe ý kiến của HS, khuyến khích HS nêu ý kiến, đặt câu hỏi để cùng HS trao đổi, đàm thoại... Kiểu tương tác này tạo cơ hội tốt để người dạy tổ chức cho người học đào sâu, mở rộng và biết liên hệ kiến thức với các tình huống thực tế. Về phía người học, HS trong từng nhóm và giữa các nhóm được trao đổi, chia sẻ những kinh nghiệm, ý tưởng, cảm xúc, thậm chí cả sai lầm với nhau. Hoạt động này dễ đạt được mục đích hơn làm việc cá nhân. Mỗi quan hệ tương tác này giúp HS kết nối với nhau tốt hơn.

Vận dụng tổ chức dạy học theo nhóm vào quá trình DHLS ở trường THCS, chúng tôi xây dựng quy trình thực hiện như sau:



Ví dụ: Khi dạy Mục 2: “Cuộc khởi nghĩa Hai Bà Trưng bùng nổ” (Bài 17 - Lịch sử 6), để HS nắm chắc kiến thức, rèn luyện các kĩ năng, tích cực hoạt động, GV tổ chức cho HS thảo luận nhóm, phát hiện và lĩnh hội kiến thức như sau:

Bước 1: Chuyển giao và nhận nhiệm vụ hoạt động nhóm

GV giao nhiệm vụ học tập cho các nhóm, hướng dẫn HS thực hiện hoạt động nhóm. GV chia lớp thành 4 nhóm. Nhiệm vụ của 4 nhóm như sau:

1. Đọc SGK, em hãy tìm hiểu nguyên nhân dẫn tới khởi nghĩa?
2. Dựa vào lược đồ và nội dung mục 2 trong SGK, em hãy tường thuật diễn biến cuộc khởi nghĩa?

Bước 2: Tổ chức HS hoạt động nhóm

Nhóm trưởng điều hành hoạt động của nhóm mình. HS trong nhóm thảo luận, thống nhất kết quả, chuẩn bị nội dung báo cáo trước lớp. GV giám sát, hỗ trợ HS hoạt động thảo luận nhóm. Thời gian cho các nhóm là 2 phút.

Bước 3: Tổ chức HS báo cáo kết quả hoạt động nhóm

GV dành quyền báo cáo đầu tiên cho nhóm hoàn thành sớm nhất. Tiếp theo, các nhóm lần lượt cử đại diện lên báo cáo.

Bước 4: Đánh giá, nhận xét và chốt kiến thức

Trước tiên, GV yêu cầu HS tự đánh giá lẫn nhau. Sau đó GV đánh giá, nhận xét ưu nhược điểm của từng nhóm. Từ đó, GV chốt kiến thức: Nguyên nhân khởi nghĩa, mục tiêu khởi nghĩa, diễn biến, kết quả, ý nghĩa.

Như vậy, thông qua hoạt động nhóm, HS được thảo luận, được tranh luận, được làm việc... cũng chính là được tham gia HĐTN trong học tập Lịch sử. Dạy học theo nhóm đơn giản, dễ làm và rất có ích với công tác giảng dạy. Thế nhưng, GV cũng không nên vì thế mà lạm dụng. Thực tế, bất cứ phương pháp nào bị lạm dụng cũng có thể mất đi tính hiệu quả. Vì thế, trong quá trình dạy học, GV nên kết hợp dạy học nhóm với nhiều phương pháp học tập trong những tình huống khác nhau để đạt hiệu quả cao nhất.

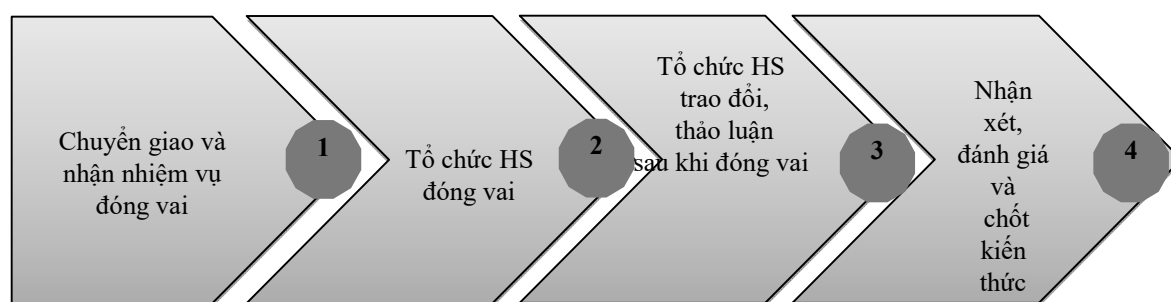
2.3. Tổ chức cho HS đóng vai để trải nghiệm không khí lịch sử

“Đóng vai là một phương pháp dạy học trong đó người học thực hiện những tình huống hành động được mô phỏng (theo các vai) về một chủ đề gắn với thực tiễn, thường mang tính chất trò chơi, trong đó các tình huống cuộc sống, các vấn đề hoặc xung đột được thể hiện. Đóng vai nhằm phát triển năng lực hành động thông qua sự trải nghiệm của chính bản thân người học và thông qua thông tin phản hồi từ những người quan sát” [1, tr.142]. Phương pháp này rất thích hợp với tâm lí HS ở bậc THCS. Tại Việt Nam, phương pháp này đang nhận được sự quan tâm của các nhà nghiên cứu và GV ở trường phổ thông. Vận dụng phương pháp này trong DHLS ở trường THCS sẽ là một giải pháp hiệu quả, góp phần nâng cao chất lượng dạy học bộ môn.

Bằng việc nhập vai vào các nhân vật, các tình huống cụ thể, HS sẽ chủ động tìm hiểu, chiếm lĩnh kiến thức và được hoạt động trực tiếp trong suốt hoạt động đóng vai. HS được trao đổi, giao lưu với GV, với bạn bè, được thể hiện tài năng của mình trước đám đông, được hòa mình vào không khí thoải mái, sôi nổi, thân thiện của lớp học. Đặc biệt, phương pháp đóng vai không chỉ giúp HS khắc sâu kiến thức mà còn có cơ hội trải nghiệm không khí lịch sử, được hòa mình vào quá khứ và hình thành những kỹ năng quan trọng (giao tiếp, thuyết trình...). Vì vậy, chúng tôi đề xuất vận dụng phương pháp đóng vai để tổ chức HĐTN cho HS trong DHLS ở trường THCS.

Phương pháp đóng vai có thể vận dụng trong dạng bài nội khóa và hoạt động ngoại khóa. Phần này, chúng tôi xin đề xuất cách vận dụng phương pháp đóng vai trong bài nội khóa (cụ thể là với bài nghiên cứu kiến thức mới và bài kiểm tra, đánh giá).

Để tổ chức HS tham gia HĐTN qua đóng vai trong DHLS, GV cần thực hiện theo quy trình như sau:



Ví dụ: Khi dạy bài 24: “Cuộc kháng chiến từ năm 1858 đến năm 1873” (Lịch sử 8), để tìm hiểu về âm mưu của Pháp trong việc chọn tấn công Đà Nẵng, chúng tôi đã tổ chức cho HS trải nghiệm bằng hình thức đóng vai như sau:

Bước 1: Chuyển giao và nhận nhiệm vụ đóng vai

Ở bước này, GV chia lớp thành 4 nhóm và giao nhiệm vụ: Đóng vai là các nhà quân sự Pháp, em hãy vạch kế hoạch xâm lược Việt Nam (trong thời gian 2 phút).

Bước 2: Tổ chức cho HS đóng vai

HS nhận nhiệm vụ thực hiện. GV hướng dẫn thông qua các câu hỏi gợi mở để HS dễ hình dung. Ví dụ: Các em hãy hình dung mình là các tướng lĩnh người Pháp trong buổi họp bàn về kế hoạch tấn công Việt Nam. Họ chọn nơi nào tấn công đầu tiên? Vì sao? cần liên minh với ai? Sử dụng quân như nào? Các nhóm thảo luận trong thời gian 1-2 phút sau đó các nhóm cử đại diện lên trình bày trước lớp.

Bước 3: Tổ chức HS trao đổi, thảo luận sau khi đóng vai

Sau phần trình bày của các nhóm, GV tổ chức để HS trao đổi, thảo luận về cách thể hiện vai diễn của mỗi nhóm.

Bước 4: Nhận xét, đánh giá và chốt kiến thức

Sau phân trao đổi, thảo luận của các nhóm HS, GV và HS cùng nhận xét, đánh giá và chốt lại lí do Pháp chọn Đà Nẵng làm điểm tấn công: Đà Nẵng nằm trên trục giao thông Bắc - Nam. Đà Nẵng có cảng biển nước sâu, thuận lợi cho những tàu thuyền cỡ lớn của quân đội pháp. Đà Nẵng lại là “cổ họng” của kinh thành Huế nên chiếm được Đà Nẵng coi như sẽ chiếm được kinh thành Huế - cơ quan đầu não của chính quyền phong kiến. Tại đây lực lượng quân ta khá mỏng. Đây là nơi mà Pháp đặt cơ sở giáo dân đầu tiên tại Việt Nam nên cũng sẽ tạo thuận lợi cho Pháp.

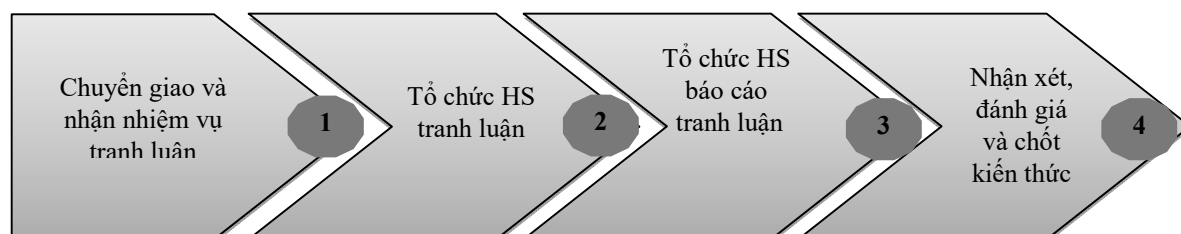
Như vậy, vận dụng phương pháp đóng vai trong tổ chức HĐTN giúp HS được tổng hợp các giác quan để tăng khả năng lưu giữ kiến thức Lịch sử, tối đa hóa được khả năng sáng tạo, tính năng động, thích ứng của các em. Đồng thời, HS được bộc lộ khả năng tự nhận thức, khả năng giao tiếp, tự giải quyết vấn đề, được rèn luyện kỹ năng thực hành và qua đó, thúc đẩy sự thay đổi nhận thức, hành vi thái độ của HS theo hướng tích cực.

2.4. Tổ chức tranh luận để HS có được trải nghiệm của nhà sử học

Một trong những phương pháp giảng dạy giúp HS tham gia và thể hiện tư duy của mình đối với các vấn đề LS là tổ chức HS tranh luận để có được trải nghiệm của nhà sử học. Nhà sử học (hay các nhà nghiên cứu Lịch sử) là những người nghiên cứu về các sự kiện, hoạt động của con người đã diễn ra trong quá khứ. Họ phải khai thác các nguồn sử liệu: di tích lịch sử, hiện vật trong bảo tàng, thư tịch cổ, các sáng tác dân gian, hồi ký, nhật ký, thư từ, báo chí, các cuộc phỏng vấn, các công trình nghiên cứu của các nhà sử học khác... để lấy thông tin, sau đó sắp xếp lại và kiểm tra tính chính xác của thông tin, từ đó đưa ra các kết luận. Ngoài ra, họ còn tham gia các cuộc khai quật khảo cổ học, các hội thảo, chương trình hợp tác nghiên cứu để làm sáng tỏ những sự kiện, nhân vật, vấn đề lịch sử đang được quan tâm. Công việc đó đòi hỏi các sử gia phải có niềm đam mê, học hỏi, ưa tìm tòi, khám phá, phân tích; đồng thời phải có cái nhìn khách quan để đưa ra những nhận định, đánh giá thuyết phục, tiếp cận gần nhất với sự thật; tác động tích cực đến sự phát triển của xã hội.

Tổ chức cho HS tranh luận để được trải nghiệm cùng nhà sử học tức là GV đang hướng dẫn HS cách tư duy, phân tích những sự kiện của quá khứ; từ đó khái quát, tranh luận các vấn đề lịch sử để rút ra kết luận. Đây chính là một cách thực hiện tích cực hóa và đa dạng hóa các hoạt động học tập của HS. Tranh luận tạo điều kiện cho HS được phát biểu suy nghĩ, nêu ra ý kiến của mình về các nhân vật, sự kiện lịch sử. Đây cũng là biện pháp để HS tự mình khám phá, có nhận thức đúng đắn về Lịch sử, có được những trải nghiệm về vai trò, công việc của nhà nghiên cứu lịch sử. Điều đó góp phần kích thích niềm say mê, hứng thú của HS với môn học.

Việc tổ chức cho HS tranh luận được chúng tôi gọi là chiến thuật tổ chức tranh luận, bao gồm việc khơi gợi các ý kiến khác nhau về một vấn đề rồi yêu cầu HS phân tích các ý kiến của mình thông qua tranh luận. Cụ thể gồm các chặng như sau:



Ví dụ: Khi dạy *Mục II “Nhà Hồ và cải cách của Hồ Quý Ly”* (Bài 16 - Lịch sử 7), GV hướng dẫn HS tranh luận về nhân vật Hồ Quý Ly. Cụ thể:

Giai đoạn 1: Chuyển giao và nhận nhiệm vụ tranh luận

GV xác định vấn đề tranh luận: Đánh giá về nhân vật Hồ Quý Ly trong lịch sử dân tộc. Sau khi xác định vấn đề tranh luận, GV lập kế hoạch tranh luận (thể hiện trong giáo án). Để định hướng cho HS tìm hiểu về vấn đề tranh luận, GV đưa một số câu hỏi gợi ý; đồng thời, GV cung cấp tài liệu tham khảo cho các nhóm chuẩn bị. Những công việc này đòi hỏi khá nhiều thời gian nên GV cần có sự chuẩn bị kỹ và có kế hoạch cho HS từ trước.

GV nêu vấn đề tranh luận: *Trong lịch sử dân tộc, Hồ Quý Ly là một nhân vật khó mà nhận xét cho đích đáng được. Nếu nhìn bằng quan điểm phong kiến, Hồ Quý Ly là kẻ nghịch thần, tiếm ngôi, đại gian đại ác; nhưng xét theo mặt khác, Hồ Quý Ly lại là nhà cải cách, nhà chính trị không tệ, mang hoài bão xây dựng đất nước thái bình. Nhận xét về ông, các sử gia bàn luận khen chê khác nhau. Vậy em đánh giá thế nào về nhân vật Hồ Quý Ly? ”.*

Giai đoạn 2: Tổ chức cho HS tranh luận

Sau khi nêu vấn đề tranh luận, GV tổ chức cho HS đưa ra những ý kiến, quan điểm của mình về vấn đề tranh luận.

Việc chia nhóm sẽ dựa vào quan điểm cá nhân của HS. Những HS có cùng quan điểm sẽ là 1 nhóm. Mục đích là tạo cơ hội cho HS rèn luyện khả năng tranh luận, khả năng tư duy để bảo vệ một quan điểm nào của mình.

GV dành cho mỗi nhóm khoảng 2 phút để làm việc và thảo luận, thống nhất ý kiến trên sự chuẩn bị từ trước. Mặc dù các nhóm đã có sự chuẩn bị từ trước về vấn đề tranh luận nhưng vẫn cần ít thời gian trên lớp để thống nhất lại với nhau. Việc thống nhất cũng là cơ hội cho các thành viên trong nhóm đưa ra ý kiến, tạo nên hệ thống các luận cứ và dẫn chứng nhằm bảo vệ quan điểm của mình và dung nạp thêm các ý tưởng để trình bày trước lớp một cách sinh động và thuyết phục. Trong quá trình các nhóm làm việc, GV đến từng nhóm quan sát, lắng nghe, trao đổi và nhắc nhở HS khai thác vấn đề một cách rõ nét...

Giai đoạn 3: Tổ chức cho HS báo cáo tranh luận

Hết thời gian làm việc nhóm, HS trình bày quan điểm của nhóm mình. Nhóm còn lại lắng nghe và thậm chí có thể bác bỏ quan điểm của nhóm đó, đưa câu hỏi phản biện yêu cầu nhóm bạn trình bày và ngược lại.

Thời gian trình bày cho mỗi đội là 1 phút. GV cần đưa ra giới hạn thời gian nhằm mục đích đảm bảo về tiến độ của tiết học, không để “cháy giáo án”, thêm nữa giúp HS hoạt động tích cực hơn, đi sâu đi trúng vấn đề. Trong cách diễn đạt, HS cũng phải tìm cho mình cách diễn đạt mạch lạc, rõ ràng, ngắn gọn và ấn tượng, hiệu quả. Qua đó, kỹ năng trình bày miệng của HS được rèn luyện. Đây cũng là biện pháp để những HS nhút nhát, ngại phát biểu cho đến những HS không nhiệt tình với cuộc tranh luận cũng phải chú ý theo dõi diễn biến và chuẩn bị tinh thần để hòa mình vào cuộc chiến.

Giai đoạn 4: Nhận xét, đánh giá và chốt kiến thức

Cuối cùng là công việc tổng kết vấn đề tranh luận. Sau khi HS tranh luận, GV chốt lại vấn đề tranh luận như sau: Đánh giá về nhân vật Hồ Quý Ly, chúng ta cần xem xét nhân vật trong bối cảnh lịch sử của nước Đại Việt cuối thế kỉ XIV. Trước những biểu hiện về sự suy sụp của nhà Trần, Hồ Quý Ly đã mạnh dạn và khởi xướng cuộc cải cách trên nhiều mặt để đưa đất nước thoát khỏi khủng hoảng. Cuộc cải cách có nhiều mặt tiến bộ, chứng tỏ ông là Hồ Quý Ly là một người yêu nước, có tài năng, có hoài bão. Ông cũng đã có những đóng góp cho xã hội nửa cuối thế kỉ XIV. Tuy nhiên, hạn chế và cũng là sai lầm lớn nhất của ông là đã để nước ta rơi vào tay giặc Minh do đường lối kháng chiến sai lầm của ông.

Như vậy, thông qua tranh luận, các em được bộc lộ mình, được rèn luyện trong tư duy, từ đó tích cực, chủ động trong tiếp nhận kiến thức, biết tìm ra quan điểm thông qua các luận chứng, luận cứ, luận điểm khoa học nhằm thuyết phục người nghe. Mặt khác, tranh luận làm cho quan hệ bạn bè, quan hệ thầy trò thêm gắn bó. Như vậy, tranh luận chính là HS đang tham gia HĐTN trong tư duy của mỗi cá nhân. Vì thế, đây là hoạt động hiệu quả trong rèn luyện tư duy HS và có thể được sử dụng trong nhiều khâu của quá trình dạy học.

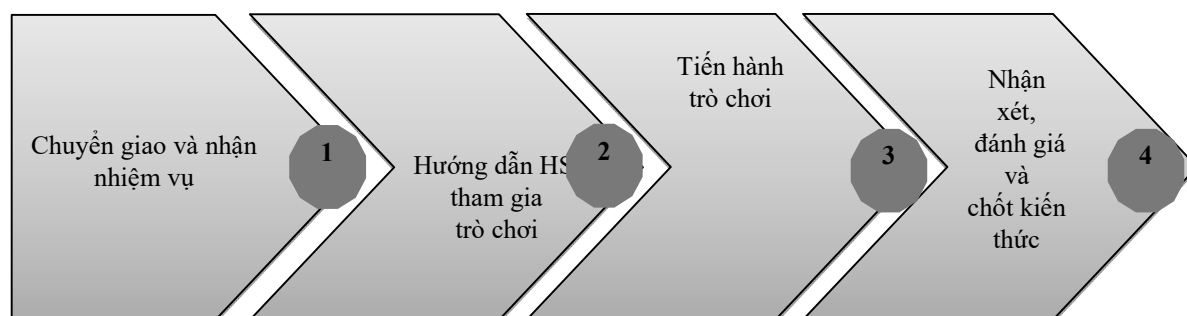
2.5. Tổ chức trò chơi lịch sử để kiểm tra hoạt động nhận thức của HS

Trò chơi là hình thức có ưu thế trong việc tổ chức các HĐTN trong dạy học. Vì vậy, trong quá trình tìm kiếm những biện pháp tổ chức HĐTN, chúng tôi đã tổ chức cho HS tham gia các trò chơi lịch sử. Tham gia vào các trò chơi trong quá trình học tập Lịch sử mang lại cho HS ý nghĩa về nhiều mặt: Thứ nhất, trò chơi lịch sử giúp HS ghi nhớ, khắc

sâu và làm phong phú thêm kiến thức. Thứ hai, trò chơi lịch sử giúp phát triển ở HS những năng lực: giao tiếp, hợp tác, giải quyết vấn đề sáng tạo và các năng lực chuyên biệt của Lịch sử, phát huy tính chủ động, tích cực ở HS. Thứ ba, trò chơi lịch sử gợi cho HS những tình cảm tốt đẹp do quá trình tương tác với thầy cô, bạn bè...

GV có thể sử dụng trò chơi trong nhiều hoạt động: khởi động, nghiên cứu kiến thức mới, củng cố, luyện tập... Trong nghiên cứu này, chúng tôi tổ chức trò chơi để kiểm tra hoạt động nhận thức của HS ở cuối giờ. Khi tổ chức trò chơi cho HS trong DHLS, GV cần chú ý đảm bảo một số yêu cầu sau: GV cần lựa chọn và thiết kế trò chơi sao cho phù hợp với nội dung bài học, với đối tượng HS; những trò chơi được lựa chọn phải dễ tổ chức và thực hiện, phù hợp với đặc điểm của HS, quỹ thời gian, điều kiện hoàn cảnh thực tế của lớp học; người chơi phải nắm được quy tắc chơi và tôn trọng luật chơi; tạo điều kiện cho HS tham gia các khâu của quá trình tổ chức trò chơi, từ chuẩn bị, tiến hành chơi, đánh giá sau khi chơi nhằm phát huy tính chủ động của HS; GV nên luân phiên thay đổi các trò chơi để tránh nhàm chán cho HS; trong quá trình tổ chức, GV phải quan sát, bao quát lớp, tạo điều kiện, khuyến khích, giúp đỡ HS khi cần thiết. Sau khi chơi, GV cần tiến hành để HS được thảo luận, trao đổi, đánh giá; dùng yếu tố thi đua để lôi cuốn HS tham gia tích cực, song không quá nhấn mạnh vào yếu tố thi đua một cách quá mức, biến thi đua thành ganh đua.

Chúng tôi xây dựng quy trình tổ chức trò chơi trong DHLS như sau:



Ví dụ: Khi dạy bài 29 “*Chính sách khai thác thuộc địa của thực dân Pháp và những chuyển biến về kinh tế, xã hội ở Việt Nam*” (Lịch sử 8), GV hướng dẫn HS tổ chức trò chơi như sau:

Ở hoạt động luyện tập, chúng tôi sử dụng trò chơi “*Ô chữ kì diệu*” giúp HS củng cố được những kiến thức cơ bản, hiểu sâu bài học, đồng thời rèn luyện cho HS sự tự tin, linh hoạt và phương pháp tự học. Thời gian cho hoạt động này khoảng 3 phút.

Bước 1: Chuyển giao và nhận nhiệm vụ

GV căn cứ vào mục tiêu bài học, mục tiêu hoạt động củng cố, luyện tập, lựa chọn trò chơi.

Bước 2: Hướng dẫn HS tham gia trò chơi

GV giới thiệu với HS trò chơi mang tên “Ô chữ kì diệu”. GV chia lớp thành 4 nhóm.

Mỗi đội có quyền 2 lần chọn ô chữ hàng ngang để trả lời. Nếu trả lời đúng được 10 điểm và hàng ngang được mở. Nếu trả lời sai sẽ phải nhường quyền cho các đội còn lại. Đội nào trả lời nhanh và đúng nhất được 5 điểm. Đội trả lời đúng ô chữ hàng dọc là đội thắng cuộc.

Câu hỏi theo thứ tự hàng ngang, tính từ trên xuống:

Hàng ngang 1: Người đứng đầu bộ máy chính quyền Pháp tại Đông Dương?

Hàng ngang 2: Bộ máy chính quyền từ Trung ương đến địa phương do ai nắm giữ?

Hàng ngang 3: Chế độ do thực dân Pháp lập nên ở Nam Kỳ?

Hàng ngang 4: Tên gọi chung ba nước Đông Dương thời Pháp thuộc?

Hàng ngang 5: Chế độ do thực dân Pháp lập nên ở Trung Kỳ?

Hàng ngang 6: Chế độ do thực dân Pháp lập nên ở Bắc Kỳ?

Hàng ngang 7: Việc làm của thực dân Pháp nhằm tăng cường bóc lột kinh tế và đàn áp các phong trào đấu tranh của nhân dân?

Hàng ngang 8: Cách thức thực dân Pháp bóc lột nông dân nước ta?

Hàng ngang 9: Việc làm của thực dân Pháp nhằm tăng quỹ đất sử dụng?

Hàng ngang 10: Hai lĩnh vực thực dân Pháp tập trung khai thác để phát triển công nghiệp?

Hàng ngang 11: Việc làm của thực dân Pháp nhằm phục vụ nhu cầu học tập của con em quan chức và đào tạo tay sai người bản xứ?

Hàng ngang 12: Môn học do thực dân Pháp thêm vào hệ thống giáo dục nước ta?

Hàng ngang 13: Chính sách của thực dân Pháp nhằm tạo điều kiện dễ dàng buôn bán hàng hóa của Pháp và hạn chế hàng hóa các nước khác vào Việt Nam?

Từ khóa: TÁC ĐỘNG HAI MẶT

Dẫn trò (lớp trưởng) lần lượt dẫn dắt các đội chơi giải ô chữ. Khi có khó khăn, dẫn trò mời GV trợ giúp.

Bước 3: Tiến hành trò chơi

Kết thúc, đội trả lời được ô chữ hàng dọc là đội thắng cuộc.

Bước 4: Nhận xét, đánh giá và chốt kiến thức

GV nhận xét, đánh giá, rút kinh nghiệm cho HS.

3. KẾT LUẬN

Bài Lịch sử nội khóa là dạng bài học có vị trí quan trọng trong các hình thức tổ chức DHLS hiện nay. Do đó, bên cạnh việc phải đáp ứng những yêu cầu truyền thống như: tính giáo dục, tính khoa học, tính hệ thống... thì phải quan tâm đến việc đổi mới phương pháp dạy học theo hướng phát huy tính tích cực của người học, làm nảy sinh và phát triển những phẩm chất vốn có của HS.

Với quan niệm nêu trên, trong bài nội khóa ở trên lớp, chúng tôi đã lựa chọn những biện pháp tổ chức HĐTN nhằm giúp HS thực sự được khám phá, tự hình thành kiến thức bài học, rèn luyện các kỹ năng và hình thành thái độ, hành vi đúng đắn. Tuy nhiên, để phát huy được tối đa việc học tập trải nghiệm tại lớp học đối với giờ nội khóa, GV phải là người có nhận thức đầy đủ về HĐTN trong DHLS ở trường phổ thông. Chính việc nhận thức đúng sẽ tạo động lực để GV tích cực trong việc xác định các nội dung, hình thức và biện pháp tổ chức các HĐTN phù hợp.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bernd Meier, Nguyễn Văn Cường (2014), *Lí luận dạy học hiện đại*, - Nxb Đại học Sư phạm Hà Nội.
2. N.G Đairi (1978), *Phương pháp dạy học lịch sử ở trường trung học*, - Nxb Giáo dục Matxcova (Tài liệu dịch, lưu giữ tại Phòng tư liệu, Khoa Lịch sử, trường Đại học Sư phạm Hà Nội).
3. Phan Ngọc Liên (chủ biên, 2009), Nguyễn Thị Côi, Trịnh Đình Tùng, *Phương pháp dạy học Lịch sử, tập 2*, - Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
4. Trần Thị Bích Liễu (2008), “Áp dụng nghiên cứu hành động vào dạy học môn Lịch sử ở Việt Nam”, - *Tạp chí Giáo dục*, số 202.
5. Nguyễn Thị Liên (2017), Nguyễn Thị Hằng, Tưởng Duy Hải, Đào Thị Ngọc Minh, *Tổ chức hoạt động trải nghiệm sáng tạo trong nhà trường phổ thông*, - Nxb Giáo dục Việt Nam.
6. Nguyễn Văn Ninh (2014), “Vận dụng phương pháp đóng vai trong dạy học lịch sử ở trường trung học phổ thông nhằm phát triển toàn diện học sinh”, - *Tạp chí Giáo dục*, số 334.
7. Nguyễn Văn Ninh (2017), “Vận dụng phương pháp thảo luận, tranh luận để phát triển tư duy phản biện cho học sinh trong dạy học lịch sử Việt Nam (giai đoạn 1802-1884) ở trường trung học phổ thông”, - *Tạp chí Giáo dục*, số Đặc biệt, tháng 7/2017.
8. Trịnh Đình Tùng (chủ biên, 2005), *Hệ thống các phương pháp dạy học lịch sử ở trường trung học cơ sở*, - Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.

ORGANIZING EXPERIENCE ACTIVITIES FOR STUDENTS IN TEACHING HISTORY AT SCHOOLS

Abstract: *In order to enhance the quality of teaching History at schools, the teachers should be diversify their lesson. Organizing experience activities brings to students the chance to explore, reveal their ability and skill to solve theoretical and practical problems. On the basis of the concept, nature and process of experience activities as well as the special feature of History, the article proposes some measures to organize experience activities for students in class.*

Keywords: *History, organization, experience activity, course.*

CÔNG TÁC GIÁO DỤC THỂ CHẤT Ở TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỦ ĐÔ HÀ NỘI TRONG BỐI CẢNH ĐỔI MỚI GIÁO DỤC HIỆN NAY

Huỳnh Thị Tuyền¹, Phạm Hải Yến²

¹Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

²Trường Đại học Nội vụ Hà Nội

Tóm tắt: Nhà nước coi trọng thể dục thể thao trường học nhằm phát triển và hoàn thiện thể chất cho tầng lớp thanh thiếu niên, nhi đồng. Giáo dục thể chất là nội dung giáo dục bắt buộc đối với học sinh, sinh viên được thực hiện trong hệ thống giáo dục quốc dân từ mầm non đến đại học. Giáo dục thể chất là một bộ phận quan trọng để thực hiện mục tiêu giáo dục toàn diện, góp phần nâng cao dân trí, đào tạo nhân lực, bồi dưỡng nhân tài, đáp ứng yêu cầu xây dựng và bảo vệ tổ quốc Việt Nam xã hội chủ nghĩa.

Từ khóa: Đổi mới giáo dục; Xu thế đổi mới; Giáo dục Thể chất; Thể dục Thể thao.

Nhận bài ngày 13.3.2019; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 13.4.2019

Liên hệ tác giả: Huỳnh Thị Tuyền; Email: httuyen@hnmv.edu.vn

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Công tác Giáo dục thể chất (GDTC) trường học có vai trò vô cùng quan trọng trong sự nghiệp đổi mới toàn diện giáo dục nước nhà, nhằm xây dựng con người mới Việt Nam phát triển đầy đủ cả đức, trí, thể, mỹ. GDTC trong trường học được xác định là bộ phận quan trọng trong việc nâng cao sức khỏe và thể lực, bồi dưỡng phẩm chất, đạo đức, ý chí, giáo dục nhân cách cho học sinh, sinh viên, góp phần đáp ứng yêu cầu công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước, “*phát triển cao trí tuệ, cường tráng về thể chất, trong sáng về đạo đức, phong phú về tinh thần*”. Với vai trò và ý nghĩa đó, công tác GDTC trong trường học luôn nhận được sự quan tâm của Đảng, Nhà nước, các cấp, ngành và toàn xã hội. Đặc biệt, trong nhiều năm qua, ngành Giáo dục & Đào tạo (GD-ĐT) và ngành Thể dục Thể thao (TDTT) đã có sự phối hợp chặt chẽ trong việc chỉ đạo, quản lý một cách toàn diện, góp phần thúc đẩy sự phát triển mạnh mẽ của công tác GDTC trong trường học. Vì vậy, công tác GDTC trong các trường học rất cần đội ngũ thầy, cô giáo có trình độ chuyên môn cao, kiến thức và phương pháp sư phạm vững vàng để đáp ứng yêu cầu của xã hội hiện nay.

2. NỘI DUNG

2.1. Quan điểm của Chủ tịch Hồ Chí Minh về việc rèn luyện thể chất

Gần 5 tháng sau ngày đọc Bản tuyên ngôn độc lập khai sinh ra nước Việt Nam dân chủ cộng hoà, ngày 30/1/1946, Chủ tịch Hồ Chí Minh đã ký Sắc lệnh số 14 về việc lập Nha Thể dục Trung ương trực thuộc Bộ Thanh niên. Sắc lệnh quy định Nha Thể dục Trung ương có nhiệm vụ cùng Bộ Y tế và Bộ Quốc gia Giáo dục nghiên cứu phương pháp, thực hành thể dục trong toàn quốc. Bộ Thanh niên sẽ ấn định những việc về tổ chức và ngân sách của Nha Thể dục Trung ương [1, tr.143]. Sau đó ít ngày, Trường thể dục ra đời và đặt cơ sở tại căn nhà ở đường Cột Cờ (Hà Nội), nơi trước đó là một khu trại học tập của sĩ quan Pháp. Đây là sự kiện, dấu mốc khai sinh ngành TDTT cách mạng Việt Nam. Tiếp đó, ngày 27/3/1946, Người ký Sắc lệnh số 38 về việc lập Nha Thanh niên và Thể dục trực thuộc Bộ Quốc gia Giáo dục với cơ cấu gồm Phòng Thanh niên và Phòng Thể dục Trung ương [1, tr.190-191]. Cũng trong ngày này, Người viết *Lời kêu gọi toàn dân tập thể dục* đăng trên báo *Cứu quốc* (số 199, ngày 27-3-1946). Theo Người: “Mỗi người dân khỏe mạnh làm cho cả nước khỏe mạnh, mỗi người dân yếu ớt làm cho cả nước yếu ớt một phần”. Tối ngày 26/5/1946, Hồ Chí Minh đã dự Lễ khai mạc Đại hội Thanh niên Hà Nội. Tại đây, *Lễ hội thanh niên vận động* đã được phát động và Ban tổ chức đã mời Người châm ngọn lửa phát động phong trào *Khỏe vì nước*. Từ Hà Nội, phong trào này đã lan tỏa ra cả nước.

Lời kêu gọi toàn dân tập thể dục của Chủ tịch Hồ Chí Minh, xét trong bối cảnh đương thời, gắn liền với quan điểm yêu nước đại bộ phận nhân dân. Người nói: “Giữ gìn dân chủ, xây dựng nước nhà, xây đời sống mới, việc gì cũng cần có sức khỏe mới thành công. Vậy nên luyện tập thể dục, bồi bổ sức khỏe là bổn phận của mỗi người dân yêu nước” [2, tr.212]. Rèn luyện sức khỏe ở đây hàm chứa cả về mặt thể chất cũng như tinh thần: “Việc đó không tốn kém, khó khăn gì, gái trai, già trẻ, ai cũng nên làm và ai cũng làm được. Mỗi người lúc ngủ dậy, tập ít phút thể dục, ngày nào cũng tập thì khí huyết lưu thông, tinh thần đầy đủ. Như vậy thì mới khỏe”. Với mong muốn đồng bào ai cũng gắng tập thể dục, Bác Hồ còn trở thành tấm gương sáng về rèn luyện: “Tự tôi ngày nào cũng tập”.

Hồ Chí Minh mong muốn nhân dân ta ai cũng đều khỏe mạnh. Con người có sức khỏe thì năng suất lao động sẽ cao hơn; năng động, hoạt bát hơn trong mọi hoạt động của đời sống xã hội; trí tuệ có điều kiện phát triển phong phú hơn. Người nhận định: “Muốn lao động, sản xuất tốt, công tác và học tập tốt thì cần phải có sức khỏe”. Sức khỏe của con người có ảnh hưởng lớn đến tinh thần và lực lượng của toàn dân: “Sức khỏe của cán bộ và nhân dân được đảm bảo thì tinh thần càng hăng hái. Tinh thần và sức khỏe đầy đủ thì kháng chiến càng nhiều thắng lợi, kiến quốc càng mau thành công”.

Tự trung, tự tưởng của Người về tầm quan trọng của công tác GDTC, chăm lo sức khỏe cho nhân dân gói gọn trong bốn chữ “dân cường, nước thịnh”. *Dân cường* chính là sức khỏe của nhân dân cả về thể chất lẫn tinh thần. *Nước thịnh* là phấn đấu vì mục tiêu dân giàu, nước mạnh, dân chủ, công bằng, văn minh. Người Việt Nam ta ai cũng muốn có sức khỏe để làm việc, cống hiến, hưởng thụ; ai cũng muốn đất nước thịnh vượng, giàu có, mọi người đều được sống yên ổn, để có điều kiện phát triển một cách toàn diện. Bởi vậy, các quan điểm khác của Hồ Chí Minh đều nhất quán sự định hướng TDTT phát triển mạnh vì sức khỏe của nhân dân. Thông qua đó, TDTT góp phần phục vụ tất cả các hoạt động phát triển kinh tế, văn hóa, xã hội, giáo dục..., cũng tức là phục vụ sự nghiệp phấn đấu cho mục tiêu dân giàu, nước mạnh. Tháng 3/1960, tại hội nghị cán bộ ngành TDTT, Người đã xác định và nhấn mạnh TDTT là một công tác cách mạng. Tư tưởng lớn đó mang tính chỉ đạo chiến lược. Là một công tác cách mạng, TDTT có vị trí quan trọng trong sự nghiệp cách mạng của Đảng, của dân tộc. Việc quan tâm đến sự phát triển TDTT nước nhà là trách nhiệm của cấp ủy Đảng, chính quyền các cấp, toàn dân, toàn xã hội.

Phát động phong trào TDTT quần chúng, Chủ tịch Hồ Chí Minh đặc biệt coi trọng công tác rèn luyện thể chất, sức khỏe của thể hệ trẻ và xác định giáo dục thể chất học đường là một bộ phận quan trọng trong nền giáo dục quốc dân: “Một nền giáo dục sẽ đào tạo các em nên những người công dân hữu ích cho nước Việt Nam, một nền giáo dục làm phát triển hoàn toàn những năng lực sẵn có của các em”. Từ quan điểm đó, sau này, Người đã chỉ ra một cách cụ thể về giáo dục nói chung và giáo dục thể chất nói riêng. Giáo dục toàn diện là: “Thể dục kết hợp với gìn giữ vệ sinh chung và riêng, trí dục, mỹ dục, đức dục”. Bốn mặt giáo dục đó có quan hệ mật thiết với nhau, trong đó thể dục là tiền đề để phát triển các mặt giáo dục khác. Kể cả với học viên trong nhà trường quân đội cũng vậy, Hồ Chí Minh đặt giáo dục thể chất lên trước hết: “Các cháu phải ra sức thi đua: luyện tập thân thể cho mạnh mẽ, nghiên cứu kỹ thuật cho thông thạo, trau dồi tinh thần cho vững chắc, hun đúc đạo đức của người quân nhân cách mạng cho vững vàng” [3, tr.308-309].

Về giáo dục thể chất cho thanh niên đang hoạt động trong mọi lĩnh vực, ngành nghề, Hồ Chí Minh nói rằng: “Thanh niên phải rèn luyện TDTT vì thanh niên là tương lai của đất nước”. Ngoài các mặt học tập và rèn luyện khác, Người yêu cầu thanh niên phải tích cực rèn luyện thể chất: “Phải giữ vững đạo đức cách mạng. Phải xung phong trong mọi công tác. Phải học tập chính trị, văn hóa, nghề nghiệp để tiến bộ mãi. Phải rèn luyện thân thể cho khỏe mạnh. Khỏe mạnh thì mới đủ sức tham gia một cách dẻo dai, bền bỉ những công việc ích nước lợi dân”.

Qua những sự kiện trên đây, có thể khẳng định, Hồ Chí Minh không chỉ là người khai sinh ra ngành TDTT cách mạng Việt Nam, mà còn là người khởi xướng phong trào thể dục

quần chúng với khẩu hiệu cách mạng *khỏe vì nước*. Tư tưởng, quan điểm của Người đến nay vẫn vẹn nguyên giá trị và càng có ý nghĩa hơn trong tình hình xây dựng, phát triển nhân cách con người mới hiện nay.

2.2. Vị trí, vai trò và thực trạng công tác GDTC trong các nhà trường hiện nay

GDTC là một hoạt động giáo dục được tiến hành dưới hình thức bắt buộc thể hiện ở hai khía cạnh là giáo dục theo chương trình quy định trong nhà trường và giáo dục theo chương trình dựa trên nhu cầu và sở thích của học sinh (thể dục thể thao nội khóa và ngoại khóa).

GDTC là một bộ phận vô cùng quan trọng không thể thay thế trong sự nghiệp giáo dục nói chung. Bởi lẽ vai trò của vận động, thể dục thể thao, vui chơi, giải trí có ý nghĩa đặc biệt to lớn trong quá trình hình thành và phát triển nhân cách, trí lực của con người.

GDTC là biện pháp quan trọng để bồi dưỡng khả năng tự tập luyện lâu dài, hình thành thói quen tập luyện trong cuộc sống, làm khơi dậy lòng ham mê đối với thể dục thể thao, xem chúng như một phương tiện để khám phá và phát triển nhân cách, nâng cao thể lực và trí lực, làm cho đời sống văn hóa tinh thần ngày càng tốt đẹp hơn. GDTC có nhiệm vụ không kém phần quan trọng là góp phần tiến hành giáo dục ý chí, xây dựng mối quan hệ giữa con người với con người, tập thể và cá nhân.

GDTC trước hết nhằm hình thành, phát triển và củng cố cho con người những kỹ năng cơ bản gắn liền với đời sống thường nhật như đi, chạy, nhảy, leo trèo, bò, thăng bằng..., đồng thời qua GDTC làm tăng khả năng thích ứng với cuộc sống sôi động của thời kỳ công nghiệp hóa, giúp con người giảm bớt sự căng thẳng của cơ thể, vượt qua những khó khăn khách quan và chủ quan do cuộc sống đưa lại, hình thành những phẩm chất đáng quý như lòng kiên trì, sự bình tĩnh, lòng tự tin, tác phong đĩnh đạc, tự xây dựng cho mình thói quen và lối sống lành mạnh.

GDTC là một trong mục tiêu giáo dục toàn diện của Đảng và nhà nước ta, nằm trong hệ thống giáo dục quốc dân. GDTC được hiểu là: “Quá trình sư phạm nhằm giúp giáo dục và đào tạo thế hệ trẻ, hoàn thiện về thể chất và nhân cách, nâng cao khả năng làm việc và kéo dài tuổi thọ của con người”.

GDTC cũng như các loại hình giáo dục khác là quá trình sư phạm với đầy đủ đặc điểm của nó, có vai trò chủ đạo của nhà sư phạm, tổ chức hoạt động của nhà sư phạm phù hợp với học sinh với nguyên tắc sư phạm. Giáo dục thể chất chia thành hai mặt tương đối độc lập: Dạy học động tác và giáo dục tổ chức thể lực. Trong hệ thống giáo dục nội dung đặc trưng của giáo dục thể chất được gắn liền với giáo dục, trí dục, đức dục, mỹ dục và giáo dục lao động.

GDTC là một lĩnh vực thể dục thể thao xã hội với nhiệm vụ là: “Phát triển toàn diện các tố chất thể lực và trên cơ sở đó phát triển các năng lực thể chất, bảo đảm hoàn thiện thể hình, củng cố sức khỏe hình thành theo hệ thống và tiến hành hoàn thiện đến mức cần thiết các kỹ năng và kỹ xảo quan trọng cho cuộc sống”. Đồng thời chương trình giáo dục thể chất trong các trường đại học, cao đẳng và trung học chuyên nghiệp nhằm giải quyết các nhiệm vụ giáo dục đó là: “Trang bị kiến thức, kỹ năng và rèn luyện thể lực cho học sinh sinh viên”.

Chương trình GDTC được thực hiện trong cả quá trình học tập của học sinh, sinh viên dưới hai hình thức: *Học chính khoá* và *học ngoại khoá - tự tập luyện*:

- Học chính khoá

Học chính khoá là hình thức cơ bản nhất của công tác GDTC được tiến hành trong kế hoạch của nhà trường. Vì việc đào tạo cơ bản về thể chất, thể thao cho học sinh sinh viên là nhiệm vụ cần thiết nên trước hết phải có nội dung thích hợp để phát triển các tố chất thể lực và phối hợp vận động; đồng thời giúp các em có trình độ nhất định để tiếp thu được các kỹ thuật động tác thể dục thể thao. Với mục tiêu chính của việc đào tạo cơ bản về thể chất và thể thao trong trường học là: “Xúc tiến quá trình đào tạo năng lực đạt thành tích trong thể chất và thể thao của học sinh sinh viên, phát triển các tố chất thể lực, phát triển năng lực tâm lý, tạo ý thức tập luyện thể dục thể thao thường xuyên, giáo dục được tính cơ bản và lòng nhân đạo cho học sinh”, bản thân giờ học thể dục thể thao có ý nghĩa quan trọng nhiều mặt đối với việc quản lý và giáo dục con người trong xã hội. Việc học tập các bài tập thể dục, các kỹ thuật động tác là điều kiện cần thiết để con người phát triển cơ hội một cách hài hòa, bảo vệ và củng cố sức khỏe, hình thành năng lực chung và chuyên môn.

Học ngoại khoá - tự tập luyện

Là nhu cầu và ham thích trong khi nhàn rỗi của một bộ phận học sinh, sinh viên với mục đích và nhiệm vụ là góp phần phát triển năng lực, thể chất một cách toàn diện; đồng thời góp phần nâng cao thành tích thể thao của học sinh sinh viên. Giờ học ngoại khoá nhằm củng cố và hoàn thiện các bài học chính khoá và được tiến hành vào giờ tự học của học sinh, sinh viên hay dưới sự hướng dẫn của giáo viên TDTT, hướng dẫn viên. Ngoài ra còn có các hoạt động thể thao quần chúng ngoài giờ học bao gồm: luyện tập trong các câu lạc bộ, các giải thi đấu trong và ngoài trường được tổ chức hàng năm, các bài tập thể dục chống mệt mỏi hàng ngày, giờ tự luyện tập, phong trào tự tập luyện rèn luyện thân thể... Hoạt động ngoại khoá với chức năng là động viên lôi kéo nhiều người tham gia tập luyện các môn thể thao yêu thích, góp phần nâng cao sức khỏe phục vụ học tập và sinh hoạt.

Tác dụng của GDTC và các hình thức tập luyện TDTT có chủ đích áp dụng trong các trường học là toàn diện, là phương tiện để hợp lý hóa chế độ hoạt động, nghỉ ngơi tích cực,

giữ gìn và nâng cao năng lực hoạt động, học tập của học sinh, sinh viên trong suốt thời kỳ học tập trong nhà trường cũng như đảm bảo chuẩn bị thể lực chung và chuẩn bị thể lực chuyên môn phù hợp với những điều kiện của nghề nghiệp trong tương lai.

GDTC là môn học chính khóa thuộc chương trình giáo dục nhằm cung cấp kiến thức, kỹ năng vận động cơ bản cho người học thông qua các bài tập và trò chơi vận động, góp phần thực hiện mục tiêu giáo dục toàn diện. Nhà nước có chính sách dành đất đai đầu tư xây dựng cơ sở vật chất cho giáo dục thể chất và thể thao trong nhà trường, đảm bảo đủ giáo viên, giảng viên thể dục thể thao cho các bậc học... Tuy nhiên, thực tế từ trước tới nay môn GDTC vốn không ít trường coi là môn học phụ. Chính vì vậy, sự quan tâm và đầu tư của không ít trường đối với môn học này chưa thật đầy đủ, thiết bị phục vụ giảng dạy, học tập còn thiếu thốn, không chú trọng đầu tư, thậm chí rất nhiều trường đại học, cao đẳng diện tích chật hẹp không có sân tập nên phải đi học nhờ.

Công tác GDTC cho sinh viên trong các nhà trường còn không ít khó khăn, hạn chế. Thể lực của nhiều học sinh sinh viên còn kém, trong khi ý thức rèn luyện TDTT chưa cao, điều kiện cơ sở vật chất để tổ chức tập luyện thiếu thốn, nội dung môn học chưa hấp dẫn nên học sinh, sinh viên không hứng thú, say mê học GDTC là điều khó tránh. Điều này phần nào lý giải thực trạng học “đôi phở” của không ít học sinh, sinh viên mỗi giờ học GDTC.

Nhà nước coi trọng thể dục thể thao trường học nhằm phát triển và hoàn thiện thể chất cho tầng lớp thanh thiếu niên, nhi đồng. GDTC là nội dung giáo dục bắt buộc đối với học sinh, sinh viên được thực hiện trong hệ thống giáo dục quốc dân từ mầm non đến đại học. Thể dục thể thao trường học bao gồm việc tiến hành chương trình giáo dục thể chất bắt buộc và tổ chức hoạt động thể dục thể thao ngoại khóa cho người học. Nhà nước khuyến khích và tạo điều kiện cho học sinh được tập luyện thể dục thể thao phù hợp với đặc điểm lứa tuổi và điều kiện từng nơi. GDTC là một bộ phận quan trọng để thực hiện mục tiêu giáo dục toàn diện, góp phần nâng cao dân trí, đào tạo nhân lực, bồi dưỡng nhân tài, đáp ứng yêu cầu xây dựng và bảo vệ tổ quốc Việt Nam xã hội chủ nghĩa.

Tuy nhiên, giới trẻ hiện nay chưa thực sự nhận thức được điều đó! Minh chứng là chúng ta có một thế hệ được “chăm bẵm” quá kỹ và mắc bệnh lười vận động, một thế hệ trẻ được bao bọc quá nhiều. Đi học có người đưa đón, xe đạp điện dần thay thế những chiếc xe đạp đúng nghĩa, sử dụng thang máy nhiều hơn thang bộ, sử dụng công nghệ thay vì tham gia những trò chơi vận động. Cứ thế, thói quen hình thành, tạo ra căn bệnh lười vận động ngày càng nặng.

Chúng ta có nhiều lý lẽ cho việc lười vận động của mình: không có thời gian, không có điều kiện... Có quá nhiều lý do cho một thế hệ luôn bắt kịp mọi trào lưu... trù vận động.

Tuổi trẻ có đầy sức khỏe nhưng lại chẳng dư dả thời gian, chúng ta cảm thấy mình còn sung sức, nên tập thể dục thôi cứ để người lớn tuổi. Một thế hệ Việt thích được “giải trí”, vui chơi, hưởng thụ nhiều hơn vận động là từ suy nghĩ này mà ra. Hơn thế nữa, với sự phát triển của công nghệ, chúng ta có thể chỉ ở trong nhà vẫn làm được mọi việc. Làm việc tại nhà, đồ ăn thức uống chỉ cần đặt hàng qua mạng là có người mang đến tận nơi. Tất cả các nhu cầu thiết yếu của cuộc sống đều được cung ứng đầy đủ, vì thế mà căn bệnh lười vận động càng có điều kiện để phát triển. Tâm lý hưởng thụ đang giết chết chúng ta từ bên trong. Vận động giúp rèn tinh thần và ý chí, nhưng rất ít người trẻ biết được điều này, dễ nhụt chí và chán nản cũng là do thói quen lười vận động mà ra.

2.3. Một số biện pháp nâng cao chất lượng công tác GDTC ở trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Công tác GDTC ở trường Đại học Thủ đô Hà Nội được Đảng ủy, Ban Giám hiệu rất quan tâm, thể hiện qua việc thường xuyên chỉ đạo đổi mới, nâng cao trang thiết bị cơ sở vật chất, sân bãi, dụng cụ và cả đội ngũ giáo viên phục vụ tốt cho công tác giảng dạy, phong trào hoạt động thể thao quần chúng và các giải thi đấu thể thao sinh viên... Năm học 2018-2019, Khoa Khoa học Thể thao và Sức khỏe (KHTT&SK) đã xây dựng và triển khai đề án “Giáo dục Thể chất theo nhu cầu người học”. Tuy nhiên, hiện tại vẫn tồn tại một số thuận lợi và khó khăn sau:

Về thuận lợi: Nhà trường đã xác định thay đổi hình thức giảng dạy các môn học nói chung và môn GDTC nói riêng theo nhu cầu người học là việc làm cấp bách, thiết thực đáp ứng nhu cầu luôn đổi mới về phương pháp, hình thức đào tạo trong trường, tạo điều kiện tốt nhất cho sinh viên lĩnh hội, tiếp thu kiến thức, kỹ năng môn học, phù hợp với chủ trương của các cấp Bộ ngành từng bước hướng tới tự chủ trong các đơn vị cơ sở đào tạo. Công tác đào tạo GDTC có sự phối kết hợp nhịp nhàng, hiệu quả giữa khoa KHTT&SK với các phòng, ban, đơn vị trong trường. Cán bộ, giảng viên trong khoa tích cực đăng ký tham gia đề án giảng dạy Giáo dục thể chất theo nhu cầu người học của đông đảo các em sinh viên năm thứ nhất khóa đại học D2018 và cao đẳng C2018. Đội ngũ giảng viên có năng lực và trình độ chuyên môn tốt, được đào tạo cơ bản, 100% tốt nghiệp đại học có trình độ Thạc sĩ, Tiến sĩ chuyên ngành Thể dục thể thao.

Về khó khăn: Trường Đại học Thủ đô Hà Nội nằm giữa trung tâm Quận Cầu Giấy và Quận Ba Đình (cơ sở 1 và cơ sở 3), điều kiện sân bãi chật hẹp, dụng cụ tập luyện thiếu, cơ sở vật chất còn nhiều hạn chế, nên còn rất nhiều khó khăn trong việc triển khai giảng dạy cùng lúc nhiều lớp, nhiều môn học. Nhiều sinh viên chưa thực sự chú trọng và nhận thấy hết được ý nghĩa, lợi ích và tầm quan trọng của việc thường xuyên tham gia tập luyện thể

thao nâng cao thể chất cho bản thân, chưa thấy được tầm quan trọng của sức khỏe với công việc cuộc sống của mỗi người. Nhiều sinh viên thể trạng chưa tốt, chưa hiểu về đề án nên còn ngại đăng ký tham gia tập luyện, một số em khả năng vận động kém nên khi tham gia đề án khả năng tiếp thu kỹ thuật, động tác còn hạn chế, thời tiết giao mùa mưa nhiều dẫn đến nhiều lớp bị gián đoạn. Các môn thể thao học đường được tổ chức giảng dạy không đồng đều ở phổ thông, nhiều môn không được đưa vào tự chọn.

Sinh viên trong quá trình học tập phần lớn chỉ tập trung vào các môn học có liên quan trực tiếp đến những môn họ sẽ ra công tác sau này mà thờ ơ, coi nhẹ việc học môn GDTC. Nhiều sinh viên còn coi môn GDTC là môn phụ. Hầu hết sinh viên tập trung cho việc học chuyên ngành là chính. Khi môn chuyên ngành được tập trung một cách tối đa như vậy thì đồng nghĩa với việc những môn học phụ bị xem nhẹ.

Từ thực tế trên đây, chúng tôi đề xuất một số biện pháp sau:

Về tổng thể chương trình, tổ chức đào tạo và nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên

Cần thường xuyên bồi dưỡng, tập huấn, nâng cao chuyên môn nghiệp vụ cho đội ngũ cán bộ giảng viên trong khoa KHTT&SK nhằm nắm bắt kịp thời nội dung, yêu cầu của chương trình mới; đa dạng hoá các hình thức, phương pháp giảng dạy; phân công cụ thể giảng viên biên soạn chương trình chi tiết, chuẩn bị các điều kiện cơ sở vật chất đảm bảo thực hiện các đề án bồi dưỡng, nâng cao thể lực cho sinh viên.

Trong mỗi giờ lên lớp giáo viên cần phải tăng cường giáo dục ý nghĩa mục đích môn học, thay đổi cách dạy để tạo ra không khí thi đua trong lớp học, nâng cao năng lực giảng dạy đặc biệt là phải biết sử dụng các phương pháp giảng dạy phù hợp và linh hoạt. Trong mỗi tiết học nên áp dụng phương pháp trò chơi và phương pháp thi đấu, liên tục cổ vũ, khích lệ, động viên để các em có động lực luyện tập. Đưa ra chỉ tiêu phấn đấu ở từng nội dung và toàn lớp học, cải tiến giáo trình phù hợp với nhu cầu và sở thích của học sinh, sinh viên. Đưa nội dung tiêu chuẩn rèn luyện thể thao vào nội dung buổi học và nội dung kiểm tra đánh giá môn học, kích thích chuyên cần học tập của học sinh, sinh viên. Đồng thời cũng cần phải tạo điều kiện đầu tư về sân bãi và dụng cụ để học tập tạo dựng phong trào thể dục thể thao tốt ở trong trường, đề cao vị trí môn học giáo dục thể chất như những môn học khác.

Về phía giảng viên:

Thứ nhất: Hình thành động cơ học tập cho sinh viên. Sức khỏe là vốn quý của con người. Có sức khỏe là có tất cả. Vậy làm gì để có sức khỏe? Có nhiều nguyên nhân khác nhau nhưng việc tập luyện thể thao thường xuyên là biện pháp hữu hiệu và đơn giản nhất giúp chúng ta củng cố, giữ gìn và tăng cường sức khỏe. Môn học thể dục làm được điều

đó. Nó giúp các em giảm bớt sự căng thẳng mệt mỏi trong học tập, lao động và các sinh hoạt khác: giúp các em hiểu và tập luyện đúng phương pháp, đúng kỹ thuật động tác góp phần vào việc nâng cao sức khỏe. Các em hiểu được vấn đề này sẽ hình thành động cơ học tập, và như vậy tạo được sự hưng phấn, sự hứng thú đối với môn học.

Thứ hai: Tìm hiểu đặc điểm sức khỏe, tâm sinh lý lứa tuổi để có phương pháp, hình thức bồi dưỡng, rèn luyện phù hợp. Điều này rất quan trọng trong hoạt động TDDT cũng như môn học GDTC để đạt được hiệu quả cao nhất, tránh những tác động xấu có thể xảy ra. Cần căn cứ đặc điểm phát triển tổ chất cơ thể: Sức nhanh, sức mạnh, sức bền, linh hoạt, khéo léo của học sinh, sinh viên để đưa ra các bài tập, lượng vận động phù hợp, giúp người học thay đổi nhận thức, tích cực tập luyện, hứng thú và say mê học tập; qua đó duy trì sự vận động, cải thiện và tăng cường thể lực của bản thân.

Thứ ba: Nghiên cứu kỹ nội dung, bài giảng phải súc tích, khoa học, đồng thời cải tiến phương pháp giảng dạy.

Nội dung của bài chính là sự thống nhất giữa quá trình dạy và quá trình học. Giảng viên là người cung cấp kiến thức mới và thông qua đó, thực hiện nhiệm vụ giáo dục và phát triển cho sinh viên. Đối với sinh viên, giảng viên cần phải chủ động điều khiển, tổ chức giờ học để sinh viên tiếp thu kiến thức một cách chủ động và nắm vững kiến thức một cách có hệ thống và biến những kiến thức ấy thành cái của mình, do vậy, giảng viên cần phải:

- Áp dụng triệt để và phù hợp các nguyên tắc giảng dạy TDDT: Nguyên tắc tư tưởng, nguyên tắc trực quan, nguyên tắc toàn diện, hệ thống nguyên tắc phù hợp với khả năng tiếp thu của học sinh, nguyên tắc củng cố và nâng cao.

- Sử dụng tốt các phương pháp giảng dạy thể dục, phù hợp với nội dung, động tác; phương pháp hoàn chỉnh và phân đoạn, phương pháp giảng giải và làm mẫu, phương pháp luyện tập, phương pháp sửa chữa các động tác sai...

- Có kế hoạch giảng dạy và phương pháp tiến hành giờ thể dục cụ thể và hợp lý.

- Chú trọng áp dụng công nghệ thông tin vào giảng dạy. Hiện nay không chỉ riêng nước ta mà cả các nước phát triển trên thế giới, các nước trong khu vực đều quan tâm đến việc làm gì để nâng cao khả năng tư duy, khả năng xử lý mọi tình huống của con người. Và để có được con người như thế, giáo dục đóng vai trò quan trọng và nhận phần trách nhiệm nặng nề. Nói đến giáo dục chúng ta biết có nhiều phương pháp khác nhau để nhằm đạt tới mục đích trên. phương pháp sử dụng phương tiện trực quan và ứng dụng công nghệ thông tin vào giảng dạy hiện nay đang được ngành giáo dục, cũng như giảng viên quan tâm bởi vì nó có vị trí đặc biệt trong việc nhận thức của học sinh sinh viên. Phương pháp sử dụng

phương tiện trực quan không phải là phương pháp mới nhưng ứng dụng công nghệ thông tin trong giảng dạy lại là phương pháp mới. Lâu nay, mọi người chưa có quan tâm đúng mức về nó nhất là phía giảng viên do những điều kiện chủ quan và khách quan mà họ không thể sử dụng được bằng phương tiện máy tính trong giờ dạy, mà đặc biệt là môn học thể dục, môn học không thể thiếu trong giáo dục toàn diện. Môn học chủ yếu trên sân tập, mang tính vận động nhiều hơn nhằm mục đích thực hiện yêu cầu của môn học là rèn luyện và nâng cao sức khỏe, góp phần đẩy mạnh quá trình phát triển toàn diện, cân đối của cơ thể song song đó là bồi dưỡng các đức tính tốt, ý thức kỷ luật tác phong khỏe mạnh, khăn trương, tinh thần dũng cảm, khắc phục khó khăn...

Về công tác quản lý và đảm bảo cơ sở vật chất:

Thứ nhất: Có kế hoạch thường xuyên và lâu dài bồi dưỡng chuyên môn nghiệp vụ cho giảng viên. Trên cơ sở duy trì và nâng cao chất lượng hoạt động của cơ cấu tổ chức quản lý phong trào TDTT của trường, đảm bảo phân công của các bộ phận chức năng, tăng cường hoạt động chỉ đạo của Ban Giám hiệu phối hợp chặt chẽ hoạt động của bộ môn GDTC với các tổ chức đoàn thể và phòng ban chức năng để tạo mọi điều kiện thuận lợi cho việc phát triển phong trào TDTT của nhà trường dưới nhiều hình thức.

Việc xây dựng lại chương trình chi tiết môn GDTC sẽ giúp chủ động trong việc lựa chọn đội ngũ giảng viên giảng dạy phù hợp với khả năng; qua đó vừa phát huy được năng lực sở trường của từng người, vừa phục vụ tốt các hoạt động phong trào, giáo dục sức khỏe, thể chất khác của trường. Cần tăng cường công tác giáo dục chính trị tư tưởng, nâng cao ý thức trách nhiệm của giảng viên đối với việc nâng cao chất lượng GDTC cho sinh viên và phong trào TDTT của nhà trường. Tổ chức các hoạt động sinh hoạt chuyên môn nghiệp vụ, cử cán bộ đi học các lớp bồi dưỡng chuyên môn, hoàn thiện đào tạo bậc học trên đại học cho cán bộ giảng viên nhất là giảng viên trẻ.

Thứ hai: Đảm bảo cơ sở vật chất, kinh phí phục vụ công tác GDTC. Để nâng cao chất lượng GDTC và hoạt động TDTT cho sinh viên, phải đảm bảo những điều kiện cơ sở vật chất, kinh phí phục vụ cho việc giảng dạy môn học thể dục nội khóa cũng như các hoạt động ngoại khóa và tự tập luyện thể thao của sinh viên.

- Cải tạo nâng cấp sân bãi để có thể tận dụng tối đa điều kiện của nhà trường phục vụ giảng dạy và tập luyện.

- Đảm bảo mua sắm trang thiết bị phục vụ cho giảng dạy và tập luyện đủ số lượng và đảm bảo về chất lượng.

- Mở rộng và tăng cường các hoạt động thi đấu thể thao trong sinh viên, cuốn hút sinh viên tham gia cổ vũ với số lượng ngày càng nhiều.

- Xây dựng đội tuyển thể thao của nhà trường ở những môn có thể mạnh để thi đấu giao lưu, thi đấu giành giải thưởng trong những dịp tổ chức trong và ngoài trường.

3. KẾT LUẬN

Trong Chương trình giáo dục phổ thông mới, GDTC là một nội dung quan trọng cần được triển khai thực hiện đồng bộ và tích cực. Các nhiệm vụ xây dựng, phát triển năng lực, phẩm chất, nhân cách của con người mới nhằm đáp ứng yêu cầu của giai đoạn công nghiệp hoá, hiện đại hoá và hội nhập cũng đòi hỏi công tác GDTC phải thiết thực và hiệu quả hơn nữa. Chính bởi thế, công tác GDTC cần được cụ thể hoá, tăng cường, đẩy mạnh ngay từ các cơ sở đào tạo, bồi dưỡng giáo viên. Các biện pháp mà chúng tôi đề xuất trên cũng là căn cứ vào thực trạng cụ thể ở trường Đại học Thủ đô Hà Nội, rất cần sự tham góp thêm của nhiều trường, nhiều cơ sở đào tạo trong cả nước, đặc biệt sự quan tâm của các cấp, ngành hữu quan hiện nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Hồ Chí Minh, *Biên niên tiểu sử*, tập 3, - Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội, 2006.
2. Hồ Chí Minh, *Toàn tập*, tập 4, - Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội, 1995.
4. Hồ Chí Minh, *Toàn tập*, tập 5, - Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội, 1995.
1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2000), *Quy chế giáo dục thể chất và thể thao trường học*, - Dự thảo lần 4 năm 2000.
5. Bùi Quang Hải (2007), “Nghiên cứu sự phát triển thể chất của học sinh một số tỉnh phía bắc bằng phương pháp quan sát dọc”, - *Luận án Tiến sĩ giáo dục*, Hà Nội.

PHYSICAL EDUCATION AT HA NOI METROPOLITAN UNIVERSITY IN THE CONTEXT OF INNOVATION EDUCATION

Abstract: *The Government is heavily concerned about physical development for children and the youth. Physical education is compulsory for students from Preschool to University. Physical education is an important part to implement comprehensive educational goals, contribute to improving people's intellectual standards, training human resources, fostering talents and meeting the requirements of building and defending the country.*

Keywords: *Education innovation, innovation trend, physical education, sports.*

MỘT SỐ GIẢI PHÁP THU HÚT, HUY ĐỘNG VỐN ĐỂ PHÁT TRIỂN KẾT CẤU HẠ TẦNG NÔNG THÔN TỈNH BẮC NINH

Lương Tuấn Đức

UBND Huyện Gia Bình - Tỉnh Bắc Ninh

Tóm tắt: Tỉnh Bắc Ninh phấn đấu trở thành thành phố trực thuộc Trung ương vào năm 2022 theo hướng “Hiện đại, văn hóa, sinh thái, tri thức và đô thị thông minh” theo sự đồng ý của Thủ tướng Chính phủ ngày 02/2/2017. Để mục tiêu trên trở thành hiện thực, vấn đề đẩy nhanh tiến độ phát triển các công trình kết cấu hạ tầng nông thôn theo hướng đô thị hóa là nhiệm vụ quan trọng. Bài viết đi sâu nghiên cứu các giải pháp huy động vốn để phát triển kết cấu hạ tầng nông thôn của tỉnh, góp phần thực hiện tốt mục tiêu trên.

Từ khóa: Bắc Ninh, kết cấu hạ tầng nông thôn, huy động vốn

Nhận bài ngày 14.3.2019; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 15.4.2019

Liên hệ tác giả: Lương Tuấn Đức; Email: tanamhv@gmail.com

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Bắc Ninh là tỉnh có diện tích nhỏ nhất trong số 63 tỉnh thành của cả nước. Thuộc đất Kinh Bắc xưa, Bắc Ninh có lợi thế về văn hoá du lịch do có nhiều dấu tích lịch sử tín ngưỡng, tâm linh (các chùa chiền, đền thờ) và văn hoá phi vật thể đã được ghi nhận (dân ca quan họ Bắc Ninh)...; tuy nhiên về cơ bản, Bắc Ninh vẫn là một tỉnh đồng bằng, thuần nông. Ngoài Nhà máy kính Đáp Cầu (biểu tượng của sự phát triển công nghiệp), thì không có các cơ sở, cụm, khu công nghiệp lớn, được chú trọng, đầu tư phát triển như nhiều tỉnh, thành phố khác. Lợi thế lớn nhất của Bắc Ninh chính là vị trí vệ tinh, cửa ngõ giao thương với một khu vực phát triển kinh tế xã hội đặc biệt sôi động, năng động, hiệu quả và nhiều tiềm năng phía Bắc của Thủ đô Hà Nội. Bởi thế, UBND tỉnh Bắc Ninh từ nhiều năm qua, bên cạnh nguồn lực đầu tư của Đảng và Nhà nước, đã xác định đường hướng phát triển lâu dài, bền vững, gắn với đặc thù điều kiện địa lý, địa văn hoá... của địa phương. Việc mở rộng các khu chế xuất, khu công nghiệp, xây dựng các khu vực phát triển văn hoá, du lịch, dịch vụ; tạo quỹ đất để xây dựng các “làng đại học” nhằm thu hút đầu tư, thay đổi môi trường, đẩy nhanh tốc độ hiện đại hoá được khuyến khích. Mục tiêu tổng quát đến năm

2030 của tỉnh Bắc Ninh được xác định là: “*Phát triển kinh tế theo hướng bền vững, có nền kinh tế hiện đại, năng lực cạnh tranh cao, kết cấu hạ tầng đồng bộ, hiện đại... xây dựng tỉnh trở thành thành phố trực thuộc Trung ương giàu đẹp, văn minh, hiện đại*”. Để hoàn thành mục tiêu này, giai đoạn những năm 2025- 2030, nhu cầu vốn đầu tư cho phát triển kết cấu hạ tầng nông thôn, từng bước chuyển dịch cơ cấu sản xuất, đẩy nhanh quá trình đô thị hoá nông thôn theo hướng công nghiệp hoá, hiện đại hoá... là rất lớn.

2. NỘI DUNG

2.1. Phương hướng huy động vốn để phát triển kết cấu hạ tầng nông thôn tỉnh Bắc Ninh đến năm 2025, tầm nhìn đến 2030

Để đảm bảo nguồn vốn cho phát triển kết cấu hạ tầng nông thôn, từng bước chuyển dịch cơ cấu ngành nghề, tiến tới là một tỉnh có thể mạnh phát triển kinh tế, văn hoá, xã hội, phương hướng huy động vốn của tỉnh được xác định trong những năm tới gồm:

Thứ nhất, căn cứ vào khả năng cân đối ngân sách hàng năm, tỉnh chủ động xây dựng kế hoạch, phân kỳ đầu tư phù hợp để đảm bảo vốn cho các công trình, các dự án trọng điểm, đặc biệt các công trình, dự án phát triển công nghiệp chủ chốt, công nghiệp tri thức.

Thứ hai, tạo lập môi trường thuận lợi và xây dựng cơ chế, chính sách ưu đãi để tập trung huy động mọi nguồn lực trong xã hội để đầu tư. Tập trung đầu tư các công trình quan trọng mang tính đột phá gắn với liên kết vùng, tạo hiệu ứng lan tỏa, thúc đẩy phát triển kinh tế gắn với đảm bảo quốc phòng, an ninh.

Thứ ba, vận dụng linh hoạt cơ chế chính sách nhằm huy động vốn một cách tích cực, trong đó khơi gợi và tận dụng nguồn nội lực là chủ yếu. Huy động vốn từ nhiều kênh, nhiều hình thức huy động nhưng phải đảm bảo bình đẳng, gắn bó, tạo điều kiện hỗ trợ lẫn nhau cùng phát triển giữa các nguồn vốn, không phân biệt đối xử, kỳ thị bất kỳ nguồn vốn chính đáng nào.

Thứ tư, đối với vốn doanh nghiệp nhà nước và tín dụng nhà nước, cần khuyến khích, tạo điều kiện thuận lợi cho các doanh nghiệp nhà nước mở rộng đầu tư sản xuất, kinh doanh; tăng cường bố trí vốn tín dụng nhà nước cho các dự án phát triển kết cấu hạ tầng nông thôn ưu tiên.

Thứ năm, đối với nguồn vốn đầu tư từ doanh nghiệp ngoài quốc doanh, cần ban hành và thực thi nhất quán chính sách khuyến khích, ưu đãi đầu tư trên địa bàn tỉnh.

Thứ sáu, đối với vốn đầu tư trực tiếp nước ngoài (FDI), tỉnh chủ trương cải thiện môi trường đầu tư, tạo lợi thế trong việc thu hút nguồn đầu tư trực tiếp và gián tiếp từ nước

ngoài nhằm xây dựng hệ thống kết cấu hạ tầng nông thôn, trong đó chú trọng vào hệ thống giao thông nông thôn, hệ thống thủy lợi, hệ thống xử lý nước thải, rác thải; chú trọng công tác xúc tiến đầu tư để thu hút làn sóng đầu tư mới từ Nhật Bản, Hoa Kỳ và các quốc gia khác vào Việt Nam.

Trên thực tế, Bắc Ninh hiện đang có nhiều khu, cụm công nghiệp rải đều ở các huyện, trong đó tập trung nhiều nhất ở các huyện như Yên Phong, Từ Sơn, Quế Võ. Trong tương lai, các khu, cụm công nghiệp này còn có nhu cầu mở rộng, đầu tư mới nhiều hơn nữa. Bởi vậy, bên cạnh việc quy hoạch chi tiết các khu vực dành cho mảng công nghiệp, chế xuất và văn hoá xã hội, việc huy động vốn để phát triển kết cấu hạ tầng nông thôn là vô cùng cần thiết; một mặt bảo đảm sự cân đối trong phát triển công - nông nghiệp bền vững, mặt khác, là sự chuẩn bị trước các điều kiện về cơ sở vật chất, mặt bằng... để đón nhận các cơ hội đầu tư, mở rộng, phát triển mới.

2.2. Một số giải pháp thu hút, huy động vốn để phát triển kết cấu hạ tầng nông thôn tỉnh Bắc Ninh giai đoạn 2020 - 2030

Nhằm đáp ứng mục tiêu đến năm 2020 có trên 80 xã đạt chuẩn nông thôn mới (chiếm trên 80% tổng số xã của tỉnh) và 4 đơn vị cấp huyện đạt chuẩn NTM, Bắc Ninh cần phải xây dựng chiến lược, kế hoạch huy động vốn cho phát triển kết cấu hạ tầng nông thôn, trước mắt và lâu dài, cần tập trung vào một số giải pháp then chốt sau:

- Xây dựng chiến lược, kế hoạch huy động vốn đầu tư để phát triển kết cấu hạ tầng nông thôn tỉnh Bắc Ninh đến năm 2030

Một là, xây dựng quy hoạch kết cấu hạ tầng nông thôn tỉnh Bắc Ninh theo hướng đồng bộ, hiện đại, gắn phát triển kết cấu hạ tầng của tỉnh với mạng lưới hạ tầng trong nước và liên kết với các khu vực; cần rà soát, lập quy hoạch, đề ra cơ chế, ban hành quy định các hạng mục đầu tư kết cấu hạ tầng nông thôn như hệ thống giao thông nông thôn, hệ thống thông tin, hệ thống điện, các công trình văn hóa, giáo dục - đào tạo, y tế... để thu hút các doanh nghiệp, người dân tham gia góp vốn đầu tư vào các lĩnh vực này.

Hai là, nâng cao chất lượng công tác lập quy hoạch, kế hoạch huy động vốn, bố trí nguồn lực từng bước thực hiện quy hoạch đảm bảo tính đồng bộ trong quá trình đầu tư. Thực hiện công bố, công khai các quy hoạch đã duyệt theo quy định; tăng cường kiểm tra, giám sát việc đầu tư xây dựng theo quy hoạch đã duyệt.

Ba là, tăng cường công tác quản lý nhà nước về quy hoạch huy động vốn để phát triển kết cấu hạ tầng nông thôn, đề cao trách nhiệm của người đứng đầu trong xây dựng và tổ chức thực hiện quy hoạch, bảo đảm hiệu quả và tính khả thi. Coi trọng công tác giám sát, kiểm tra, thanh tra thực hiện quy hoạch và xử lý nghiêm các vi phạm quy hoạch.

Bốn là, quy hoạch, kế hoạch huy động vốn nhằm góp phần thực hiện các mục tiêu và các định hướng phát triển nông nghiệp và xây dựng nông thôn mới nên cần phải gắn việc xây dựng kế hoạch huy động vốn cho kết cấu hạ tầng nông thôn với việc thực hiện cơ cấu lại ngành nông nghiệp, các chính sách thu hút vốn ngoài nhà nước vào nông nghiệp, nông thôn.

- Hoàn thiện chính sách và tăng cường cơ chế quản lý vốn đầu tư phát triển kết cấu hạ tầng nông thôn

Việc ban hành cơ chế chính sách đầu tư, phát triển các lĩnh vực, ngành nghề kinh tế, văn hoá, xã hội thuộc thẩm quyền của Nhà nước, thông qua các bộ, ban ngành hữu quan. Nhà nước cần phải tạo khung pháp lý thống nhất, đồng bộ; nghiên cứu, ban hành các cơ chế, chính sách tạo điều kiện thuận lợi cho việc thực hiện xã hội hoá đầu tư phát triển kết cấu hạ tầng nông thôn. Chính phủ cần ban hành Nghị định về xã hội hoá đầu tư kết cấu hạ tầng theo hướng tăng cường phân cấp cho địa phương, khu vực tư nhân, các thành phần kinh tế, các doanh nghiệp trong đầu tư, sản xuất, kinh doanh; Nhà nước chỉ đạo thực hiện chức năng quản lý, quy hoạch, kế hoạch, ban hành các, chính sách, tổ chức thực hiện kiểm tra và giám sát.

Tuy nhiên, việc trông chờ vào cơ chế, chủ trương, chính sách của Nhà nước đôi khi khiến các địa phương bỏ lỡ các cơ hội đầu tư, mở rộng liên kết, hợp tác phát triển. Chính bởi vậy các địa phương, trong đó có Bắc Ninh cần chủ động đề xuất với Nhà nước, Chính phủ để nghiên cứu, ban hành các cơ chế, chính sách đặc thù nhằm thu hút và tăng cường quản lý vốn ngân sách, tập trung phát triển kết cấu hạ tầng nông thôn. Đối với nguồn vốn từ ngân sách Nhà nước, chỉ tập trung đầu tư cho công tác quy hoạch, hỗ trợ đầu tư các công trình hạ tầng trọng yếu. Đồng thời, đẩy mạnh thu hút các nguồn vốn ngoài nhà nước với các phương thức xã hội hóa đa dạng.

- Quản lý hiệu quả nguồn vốn từ ngân sách Nhà nước cho các mục tiêu phát triển kết cấu hạ tầng nông thôn

Do nguồn vốn ngân sách còn hạn hẹp, nên để thực hiện mục tiêu phát triển đồng bộ kết cấu hạ tầng nông thôn trong thời gian tới, Bắc Ninh cần phải huy động tổng lực các nguồn thu vào ngân sách Nhà nước. Tỉnh cần chỉ đạo các cơ quan liên quan cải tiến hình thức và biện pháp tổ chức thu ngân sách, thực hiện tốt phương châm thu đúng, thu đủ, thu kịp thời, chú trọng những lĩnh vực còn thất thu lớn hoặc khó kiểm soát, chủ yếu ở các doanh nghiệp ngoài quốc doanh. Thực hiện các biện pháp quản lý, giám sát các nguồn thu; tăng cường kiểm tra, giám sát việc khai thuế của người nộp thuế, phát hiện và xử lý kịp thời những sai phạm trong kê khai, tính thuế, nộp thuế. Phân loại theo loại hình doanh nghiệp, quy mô kinh doanh để giám sát chặt chẽ việc kê khai nhằm khai thác hiệu quả, kịp

thời nguồn thu. Tăng cường kiểm tra, quản lý thu ở các cơ quan, đơn vị sự nghiệp có thu như: Các trường mẫu giáo, trung học cơ sở về thu học phí; Ban quản lý dự án đầu tư và xây dựng của các địa phương; Văn phòng cấp đăng ký quyền sử dụng đất; Các cơ quan, đơn vị có thu phí được hưởng... Qua đó, làm tăng độ chính xác, đảm bảo đúng quy định hiện hành, phân đấu giảm cấp bù từ ngân sách, giảm cân đối ngân sách cho đơn vị và từ đó có thể giao cho các đơn vị tự đảm bảo và đảm bảo một phần kinh phí, tự cân đối được kinh phí sự nghiệp của mình. Đối với các xã, thị trấn bỏ hình thức khoán chuyển sang thực hiện đấu thầu công khai cho thuê ao, hồ, mặt nước để sản xuất nông nghiệp, kinh doanh các loại hình dịch vụ.

- Đa dạng hóa các nguồn vốn đầu tư ngoài nhà nước và phương thức thu hút, huy động vốn để phát triển kết cấu hạ tầng nông thôn

Thứ nhất, thu hút vốn từ doanh nghiệp ngoài nhà nước. Khuyến khích và tạo nhiều điều kiện thuận lợi cho các doanh nghiệp nông nghiệp xây dựng trang trại, mở rộng quy mô sản xuất, tìm kiếm thị trường tiêu thụ, tìm kiếm đối tác liên doanh; mở rộng các hoạt động tín dụng, ngân hàng, cho các doanh nghiệp vay vốn ưu đãi với những cơ chế thuận lợi; tạo điều kiện cho các doanh nghiệp hoạt động sản xuất kinh doanh có hiệu quả và đảm bảo thực hiện tốt nghĩa vụ nộp ngân sách nhà nước. Tỉnh Bắc Ninh cần hoàn thiện đồng bộ những chính sách ưu đãi đối với doanh nghiệp đầu tư vào kết cấu hạ tầng nông thôn như chính sách đất đai, chính sách tài chính, thuế, tạo môi trường đầu tư ổn định, thông thoáng và bình đẳng giữa các thành phần kinh tế để các doanh nghiệp có cơ hội nhiều hơn trong kinh doanh và sản xuất.

Thứ hai, huy động nguồn lực trong dân để đẩy mạnh đầu tư phát triển kết cấu hạ tầng nông thôn. Đầu tư phát triển kết cấu hạ tầng nông thôn không chỉ trông chờ từ nguồn vốn ngân sách hay các doanh nghiệp mà cần có sự tham gia đóng góp tích cực từ phía người dân. Các hình thức huy động nguồn lực trong dân rất đa dạng, có thể huy động bằng tiền, ngày công hoặc tài sản. Tuy nhiên, để huy động được nguồn lực đó cần phải xem xét và đánh giá khả năng đóng góp của người dân, tránh huy động quá sức dân, nên tập trung vào loại công trình cần huy động nhiều nhân lực như: nạo vét kênh mương nội đồng, xây dựng giao thông nông thôn...

Thứ ba, mở rộng thị trường tín dụng cho đầu tư kết cấu hạ tầng nông thôn. Nhà nước có cơ chế để doanh nghiệp tư nhân tiếp cận nguồn vốn tín dụng thương mại như: bảo lãnh, hỗ trợ lãi suất cho doanh nghiệp đầu tư kết cấu hạ tầng nông thôn. Tỉnh Bắc Ninh cần xây dựng và triển khai kế hoạch huy động vốn từ phát hành trái phiếu chính quyền địa phương, tạo thêm một kênh huy động vốn mới phù hợp với các dự án kết cấu hạ tầng nông thôn để đảm bảo đáp ứng kịp thời nhu cầu về vốn cho đầu tư xây dựng kết cấu hạ tầng cấp bách và

trọng điểm. Phát hành trái phiếu nhiều loại kỳ hạn, đa dạng hóa về lãi suất, hình thức, phương thức thanh toán lãi và gốc nhằm đem lại các lợi ích khác nhau cho nhà đầu tư và hoạt động của thị trường tài chính. Đồng thời, triển khai huy động vốn thông qua phát hành trái phiếu địa phương từ người dân ở những khu vực được hưởng lợi từ kết cấu hạ tầng nông thôn đầu tư bằng nguồn vốn trái phiếu địa phương.

Thứ tư, triển khai mạnh mẽ các chính sách thu hút đầu tư nước ngoài vào các công trình kết cấu hạ tầng nông thôn. Hoàn thiện thủ tục hành chính trong việc đăng ký và triển khai các dự án đầu tư, cũng như đẩy mạnh minh bạch hóa thông tin đấu thầu. Thu hút vốn ODA cho lĩnh vực xây dựng và nâng cấp kết cấu hạ tầng nông nghiệp, nông thôn và nâng cao mức sống của người dân ở khu vực nông thôn gắn với bảo vệ môi trường sinh thái. Ưu tiên kêu gọi đầu tư cho các dự án về thủy lợi: như dự án nâng cấp hệ thống đê điều bảo đảm an toàn để ứng phó với biến đổi khí hậu, các dự án về hoàn chỉnh hệ thống tiêu úng, cung cấp nước cho phát triển nông nghiệp ổn định, xử lý rác thải, chất thải khu chăn nuôi, bảo vệ môi trường, xây dựng trường đào tạo nghề trong lĩnh vực nông nghiệp...

- Hình thành thị trường tài chính nông thôn và kiểm soát hoạt động huy động vốn tại khu vực nông thôn

Hình thành và kiểm soát thị trường tài chính nông thôn là giải pháp cần thiết trước mắt góp phần huy động và quản lý, sử dụng vốn cho phát triển kết cấu hạ tầng nông thôn ở tỉnh Bắc Ninh. Vì vậy, cần tăng cường vai trò quản lý của nhà nước trong các hoạt động tín dụng nông thôn như xây dựng và quản lý các quy hoạch phát triển kết cấu hạ tầng nông thôn; sử dụng đất, thực hiện chính sách giao đất và cấp chứng nhận quyền sử dụng đất tạo thuận lợi cho các hoạt động xúc tiến đầu tư và cho vay, thế chấp trong tín dụng nông thôn. Thực hiện các hỗ trợ trực tiếp tài chính - tín dụng cho các chương trình xây dựng kết cấu hạ tầng nông nghiệp trọng điểm. Để thực hiện điều này, trước mắt UBND tỉnh cần nghiên cứu và triển khai ngay một số hoạt động sau:

+ Tăng cường năng lực tài chính, quản trị rủi ro và đổi mới hoạt động của các tổ chức tín dụng nông nghiệp nông thôn, nòng cốt là Ngân hàng Nông nghiệp và Phát triển nông thôn, Quỹ tín dụng nhân dân, Ngân hàng Chính sách xã hội theo hướng tái cấu trúc và tăng vốn điều lệ, tăng năng lực tài chính cho các định chế này; cải tiến phương thức cho vay vốn của ngân hàng theo hướng giảm bớt các thủ tục phiền hà, nhằm tạo thuận lợi cho người vay dễ dàng và nhanh chóng vay được vốn với chi phí giao dịch thấp, thủ tục đơn giản...

+ Tăng cường đa dạng hóa các nguồn vốn và sản phẩm tín dụng cho phát triển nông nghiệp, nông thôn. Nhà nước cần mở rộng tự do hóa, cùng với tăng cường tiêu chuẩn hóa và các hoạt động giám sát hoạt động của các tổ chức tín dụng chính thức (hệ thống ngân

hàng, quỹ tín dụng nhân dân, các tổ chức tài chính vi mô) và phi chính thức (quan hệ vay mượn gia đình, bạn bè, người thân...) trong nước và nước ngoài để hỗ trợ các tổ chức tín dụng đa dạng hóa nguồn vốn và sản phẩm tín dụng phù hợp với điều kiện và nhu cầu phát triển kết cấu hạ tầng nông thôn. Kết hợp nhiều phương thức cho vay linh hoạt như phương thức cho vay dự án đầu tư, cho vay hạn mức tín dụng, cho vay hợp vốn... nhằm giúp cho người vay chủ động hơn trong sử dụng vốn phù hợp với chu kỳ sản xuất nông nghiệp, giảm thủ tục vay, tiết kiệm được các chi phí gián tiếp khi tiếp cận nguồn vốn của ngân hàng.

+ Cần nghiên cứu phát triển loại hình tín dụng cho thuê tài chính trong lĩnh vực nông nghiệp, nông thôn. Tỉnh cần hỗ trợ mở rộng thị trường cho thuê tài chính nông thôn nhằm khắc phục hạn chế về tài sản đảm bảo nợ vay (cho vay không cần tài sản thế chấp như vay ngân hàng); có thể cho thuê tài chính giúp các hộ sản xuất đầu tư đổi mới thiết bị, công nghệ với qui mô vốn lớn, thời gian cho thuê trung, dài hạn (5 - 10 năm) đáp ứng nhu cầu vốn, thực hiện cơ giới hóa nông nghiệp, nông thôn.

3. KẾT LUẬN

Với một tỉnh có nhiều cơ hội, tiềm năng phát triển như Bắc Ninh, để có thể đón đầu và tận dụng lợi thế, bảo đảm sự phát triển hài hoà bền vững, việc xây dựng kết cấu hạ tầng nông thôn có ý nghĩa đặc biệt quan trọng. Trong điều kiện nguồn vốn ngân sách Nhà nước còn hạn chế, chủ trương chính sách của Nhà nước còn chưa kịp thời, tỉnh cần chủ động đề xuất, kiến nghị, đưa ra các chủ trương, ban hành các cơ chế, chính sách phù hợp nhằm huy động triệt để mọi nguồn lực phục vụ phát triển. Các giải pháp chúng tôi đề xuất trên, xét về phương diện lý thuyết, vĩ mô, cần được triển khai đồng bộ, kịp thời và hiệu quả. Có như vậy, Bắc Ninh mới có thể hoàn thành các mục tiêu mà Tỉnh uỷ, UBND tỉnh đã đặt ra.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Dr. Jan Rudengre (2008), *Chính sách phát triển nông thôn mới*, - Nhóm hỗ trợ quốc tế (ISG), Ngân hàng Thế giới, Hà Nội.
2. Ban Chấp hành Đảng bộ tỉnh Bắc Ninh (2010), *Nghị quyết số 05-NQ/TU về xây dựng nông thôn mới tỉnh Bắc Ninh giai đoạn 2010- 2020*, Bắc Ninh.
3. CIEM - Trung tâm Thông tin - Tư liệu quốc gia (2008), *Chuyên đề nghiên cứu Phát triển kết cấu hạ tầng để bảo đảm và thúc đẩy phát triển bền vững*, Hà Nội.
4. Hoàng Ngọc Hòa (2008), “Hỗ trợ nông nghiệp, nông dân, nông thôn trong quá trình đẩy mạnh công nghiệp hóa, hiện đại hóa và chủ động hội nhập quốc tế”, - *Kỷ yếu Hội thảo khoa học “Chính sách của Nhà nước đối với nông dân trong việc thực hiện các cam kết của WTO”*, - UBND tỉnh Bắc Ninh và Học viện Chính trị - Hành chính Khu vực I đồng tổ chức.

5. UBND tỉnh Bắc Ninh (2013), *Sơ kết 3 năm thực hiện chương trình MTQG xây dựng NTM và mục tiêu, giải pháp thực hiện đến năm 2015*, Bắc Ninh.
6. UBND tỉnh Bắc Ninh (2014), *Quyết định số 318/2014/QĐ-UBND ngày 08 tháng 7 năm 2014 về việc ban hành “Quy định hỗ trợ phát triển sản xuất nông nghiệp và hạ tầng nông thôn, giai đoạn 2014 - 2020 trên địa bàn tỉnh Bắc Ninh”*, Bắc Ninh.

SOME SOLUTIONS TO RECEIVE AND MOBILIZE CAPITAL FOR DEVELOPING RURAL INFRASTRUCTURE IN BAC NINH PROVINCE

Abstract: *By 2020, Bac Ninh province strives to become one of the Central cities of the country basing on the direction “Modern, culture, ecology, intellectual and smart city” under the Prime Minister's approval on February 2nd, 2017. In order to achieve this goal, one of the important task of the Provincial is speeding up the development of rural infrastructure towards urbanization. The article points out some solutions to receive and mobilize capital for developing rural infrastructure of the Provincial, contributing to achieve the above goal.*

Keywords: *Bac Ninh province, rural infrastructure, capital mobilization*

VẤN ĐỀ HẠT NHÂN NGUYÊN TỬ CỦA TRIỀU TIÊN - LỊCH SỬ, HIỆN TRẠNG VÀ TRIỂN VỌNG

Phạm Thị Thanh

Trường Đại học Thủ đô Hà Nội

Tóm tắt: Vấn đề giải trừ vũ khí hạt nhân của Triều Tiên hiện tại đang là tâm điểm của tình hình chính trị Châu Á – Thái Bình Dương. Những nước có liên quan trực tiếp đến vấn đề này là Mỹ, Triều Tiên và Hàn Quốc. Sự kiện lớn mới nhất nhằm đi đến giải trừ vũ khí hạt nhân của Triều Tiên là cuộc họp thượng đỉnh Mỹ-Triều diễn ra tại Hà Nội tháng 2/2019. Cuộc họp không đạt được thỏa thuận nào và chấm dứt chóng vánh, song đó không phải kết cục bi quan, bởi nó vẫn là biểu hiện của một xu thế hòa dịu giữa Mỹ, Triều Tiên và Hàn Quốc so với tình hình trước tháng 12/2017. Mặc dù vậy, vẫn còn đầy bài toán khó chủ yếu cho vấn đề này, đó là khái niệm “phi hạt nhân” mà cả Mỹ và Triều Tiên đều không nhượng bộ để đi đến một cách hiểu chung. Tương lai không có vũ khí hạt nhân và hòa bình lâu dài cho bán đảo Triều Tiên vẫn nằm trong tay Mỹ-Triều-Hàn và các nước có vai trò trong vấn đề này.

Từ khóa: Vũ khí hạt nhân, phi hạt nhân, Mỹ - Triều, Liên Triều, Kim Jong-un, Bán đảo Triều Tiên

Nhận bài ngày 11.3.2019; gửi phản biện, chỉnh sửa và duyệt đăng ngày 15.4.2018
Liên hệ tác giả: Phạm Thị Thanh; Email: ptthanh@daihocthudo.edu.vn

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Việc Cộng hòa Dân chủ Nhân dân Triều Tiên (gọi tắt là Triều Tiên) muốn có bằng được vũ khí hạt nhân xuất phát từ việc giới lãnh đạo Bình Nhưỡng nhận thức được sức mạnh ghê gớm của thứ vũ khí này qua việc Mỹ thả hai quả bom hạt nhân xuống Nhật Bản năm 1945, khiến cho không chỉ nước Nhật, mà cả thế giới phải choáng váng.

Theo Tiến sĩ Sung-yoon Lee (tại Fletcher School, Đại học Tufts), Lãnh đạo Triều Tiên lúc đó là Chủ tịch Kim Il-sung nhận thấy thế yếu của mình trong cuộc chiến với Hàn Quốc (1950-1953) chỉ vì Mỹ có vũ khí nguyên tử, còn Triều Tiên và Trung Quốc thì không, nên phải chấp nhận ngưng chiến. Vẫn theo Sung-yoon Lee, Tổng thống Mỹ Dwight Eisenhower lúc vừa thắng cử (1952) đã bí mật đi Đại Hàn thanh sát chiến trường. Từ tình hình thực tế, D. Eisenhower đi tới kết luận trường hợp này chỉ còn cách là sử dụng vũ khí

nguyên tử như ở Hiroshima. D. Eisenhower chủ động hé lộ cho Trung Quốc, Triều Tiên biết quyết định ấy và cuộc chiến khốc liệt Nam - Bắc Triều Tiên đã dừng lại như lịch sử chứng kiến. Bí mật lịch sử trên khiến Kim Il-sung đi đến quyết định: Bất cứ chiến lược nào để thống nhất Triều Tiên thì cũng phải có vũ khí hạt nhân.

2. NỘI DUNG

2.1. Lịch sử phát triển vũ khí hạt nhân của Triều Tiên

Từ năm 1956 - dưới sự chỉ đạo của Chủ tịch Kim Il-sung, Triều Tiên bắt đầu tiến hành nghiên cứu hạt nhân. Với sự giúp đỡ của Liên Xô, một số cán bộ kỹ thuật Triều Tiên được cử sang Maxcova để học những kiến thức cơ bản về hạt nhân nguyên tử.

Năm 1958, trước việc Mỹ triển khai tên lửa Honest mang đầu đạn hạt nhân đến Hàn Quốc, Triều Tiên và Liên Xô lập tức ký một thỏa thuận hợp tác, theo đó Liên Xô giúp Triều Tiên xây dựng Trung tâm hạt nhân Yongbyon. Từ năm 1970, Triều Tiên bắt đầu khai thác quặng Uranium ở một số mỏ nằm gần tỉnh Sunchon và Pyongsan.

Giữa tháng 4/1975, khi Quân đội Nhân dân Việt Nam tiến tới Xuân Lộc, cửa ngõ của Sài Gòn, báo hiệu giờ cáo chung của chế độ thân Mỹ ở miền Nam Việt Nam thì Kim Il-sung đi Trung Quốc cầu viện. Theo ông Kim, Việt Nam đánh bại nửa triệu quân Mỹ, vậy tại sao Triều Tiên lại không đẩy được 50.000 quân Mỹ (bằng 10% số quân Mỹ ở Việt Nam) đóng ở khu phi quân sự (DMZ) ra khỏi bán đảo Triều Tiên? Ngày 18/4/1975, Kim Il-sung và phái đoàn cao cấp Triều Tiên đi Bắc Kinh gặp các lãnh đạo Trung Quốc. Theo Giáo sư Trầm Chí Hoa (Đại học Sư phạm Hoa Đông) trong cuốn “The Last Heavenly Dynasty: China and North Korea in the Age of Mao Zedong and Kim Il-sung”: Cuộc họp giữa Kim Il-sung và Mao Trạch Đông diễn ra giữa lúc “Miền Bắc Việt Nam đang chiến thắng Mỹ”. Khi bàn về những biến chuyển mới từ tình hình Việt Nam, “Ông Kim trình bày ý muốn của mình là dùng võ lực để thống nhất Triều Tiên”. Nhưng Mao nói: “Thưa đồng chí, tôi không muốn thảo luận về các vấn đề chính trị nữa”. “Cuộc đối thoại kết thúc một cách lạnh nhạt sau 30 phút”. Sở dĩ có diễn biến như vậy vì lúc ấy Mao Trạch Đông đang đi tới hòa giải và theo sát Mỹ sau chuyến thăm Bắc Kinh của Tổng thống Richard Nixon vào tháng 2/1972. Vì thế, Mao né tránh yêu cầu của Kim Il-sung.

Tư liệu trên đây cho thấy lý do Bình Nhưỡng dứt khoát bỏ qua Bắc Kinh để tự mình giải quyết vấn đề, tập trung mọi nỗ lực cho chương trình sản xuất vũ khí nguyên tử, với sự giúp đỡ của Liên Xô, nhằm hướng tới mục tiêu thống nhất Triều Tiên.

Từ năm 1980 đến năm 1985, Triều Tiên tiến hành xây dựng thêm một nhà máy ở Trung tâm hạt nhân Yongbyon để tích lũy Uranium. Năm 1985, Triều Tiên ký "Hiệp ước

không phổ biến vũ khí hạt nhân" (NPT) nhưng vẫn lặng lẽ nghiên cứu và hoàn thiện cách chế tạo loại vũ khí hủy diệt hàng loạt này, mặc cho các biện pháp ngăn cản, trừng phạt, bao vây cấm vận của Liên Hiệp Quốc và các quốc gia Mỹ, Anh, Pháp...

Dưới thời Chủ tịch Kim Jong-Il, Triều Tiên tiến một bước dài trên con đường nghiên cứu hạt nhân và chế tạo tên lửa, giúp nước này có được thế thượng phong trong đàm phán với Mỹ và Hàn Quốc. Ngày 12/10/1994, Mỹ và Triều Tiên ký một thỏa thuận trong đó Bình Nhưỡng đồng ý đóng băng chương trình sản xuất Plutonium để đổi lấy xăng, dầu, lương thực cùng 2 nhà máy điện hạt nhân nước nhẹ, phục vụ cho sinh hoạt dân sự. Triều Tiên sẽ tháo dỡ các cơ sở hạt nhân hiện có và rút các thanh nhiên liệu Uranium trong các lò phản ứng, đưa ra khỏi Triều Tiên dưới sự giám sát của Cơ quan Năng lượng Nguyên tử Quốc tế (IAEA).

Ngày 31/8/1998, Triều Tiên bắt ngờ phóng tên lửa Paektusan-1, mang theo vệ tinh thăm dò thời tiết Kwangmyongsong. Từ đó, Triều Tiên tiếp tục nghiên cứu, chế tạo vũ khí nguyên tử, cũng như phớt lờ cảnh báo của Tổng thống Mỹ George W. Bush. Ngày 5/2/2003, Triều Tiên cho biết họ đã kích hoạt lại các cơ sở hạt nhân và mọi hoạt động bắt đầu diễn ra bình thường. Tháng 6/2003, Bình Nhưỡng tuyên bố sẽ xây dựng một "lực lượng rắn đe hạt nhân" trừ khi Chính phủ Mỹ từ bỏ chính sách thù địch với họ. Năm 2004, Triều Tiên đồng ý cho một nhóm chuyên gia Mỹ - trong đó có nhà khoa học hạt nhân - Tiến sĩ Siegfried Hecker thăm cơ sở hạt nhân Yongbyon và ông này xác nhận việc Triều Tiên làm giàu Plutonium là sự thật. Ngày 26/6/2006, báo cáo của Viện Khoa học và An ninh quốc tế ước tính rằng thời điểm ấy, lượng Plutonium dự trữ của Triều Tiên đủ để chế tạo từ 4 đến 13 quả bom hoặc đầu đạn hạt nhân. Ngày 6/10/2006, vệ tinh tình báo Mỹ ghi nhận có một vụ nổ xảy ra tại khu vực thử nghiệm Hwaderi, gần thành phố Kilju. Ngày 9/10/2006, Triều Tiên tuyên bố thực hiện vụ thử hạt nhân đầu tiên. Với độ mạnh gần 1 kiloton, quả bom gần bằng 1/10 quả bom được Mỹ thả xuống Hiroshima (Nhật Bản) năm 1945. Tháng 4/2009, Tổng Giám đốc IAEA Mohamed ElBaradei cho rằng Bắc Triều Tiên đã trở thành một "cường quốc hạt nhân đầy đủ". Ngày 25/5/2009, Triều Tiên tiến hành Vụ thử hạt nhân lần thứ hai. Vụ thử này được cho là gây ra một địa chấn 4,7 độ Richter, xảy ra ở khu vực đông bắc, gần Kilju. Ngày 24/1/2013, Triều Tiên công bố đã có một vũ khí nguyên tử mới và thí nghiệm tên lửa tầm xa, với Hoa Kỳ là mục tiêu chính. Ngày 12/2/2013, Triều Tiên tiến hành vụ thử hạt nhân lần 3 có sức công phá lớn hơn 2 lần trước, nhưng vẫn nhỏ hơn sức công phá của quả bom nguyên tử Mỹ ném xuống Hiroshima Nhật Bản năm 1945. Theo các chuyên gia, Triều Tiên đã có thể sản xuất được đầu đạn hạt nhân. Với các sự kiện năm 2013, mục đích của Lãnh đạo Triều Tiên Kim Jong-un (người kế vị

Chủ tịch Kim Jong-Il, mất năm 2011) là gây áp lực để Mỹ phải điều đình và rút quân khỏi Hàn Quốc.

Tình hình trở nên căng thẳng hơn vào năm 2016 khi ngày 06/01/2016, Triều Tiên tuyên bố thử thành công vũ khí nhiệt hạch trong vụ thử hạt nhân lần 4. Chín tháng sau, Ngày 9/9/2016, Triều Tiên tiến hành vụ thử hạt nhân lần 5. Cơ quan Khảo sát Địa chất Mỹ cho biết có rung chấn mạnh 5,3 độ Richter xảy ra tại bãi thử hạt nhân Punggye-ri. Đây là vụ thử lớn hạt nhân lớn nhất của Triều Tiên tính tới thời điểm đó, có độ mạnh từ 20 đến 30 kiloton và sức công phá lớn hơn mỗi quả bom nguyên tử Mỹ từng thả xuống Hiroshima và Nagasaki. Triều Tiên cũng chính thức xác nhận vụ thử nghiệm nhằm thăm định năng lực của một đầu đạn hạt nhân mà giờ đây, có thể thu nhỏ để gắn lên những loại tên lửa tầm xa, bắn được tới nước Mỹ.

Ngày 3/9/2017, Triều Tiên tuyên bố thử thành công vũ khí nhiệt hạch trong vụ thử hạt nhân lần 6, gây chấn động 6,3 độ richter. Truyền thông Triều Tiên đưa tin nước này đã sản xuất được đầu đạn hạt nhân gắn vào tên lửa đạn đạo xuyên lục địa.

Công nghệ hạt nhân của Triều Tiên tiến bộ nhanh đến mức thần kỳ, vượt xa mức dự đoán của tất cả các chuyên gia trong lĩnh vực này. Động cơ để Triều Tiên tập trung mọi năng lực để đạt bước tiến về vũ khí hạt nhân không chỉ bởi những nguyên nhân lịch sử, mà còn do sự đe dọa của hơn hai mươi ngàn quân Mỹ đóng tại Hàn Quốc, bởi các cuộc tập trận thường xuyên của quân đội Mỹ và Hàn Quốc, bởi lực lượng hạt nhân của Mỹ tại cơ sở đồn trú của quân đội Mỹ ở Hàn Quốc và Nhật Bản. Trong khi Trung Quốc từ chối hỗ trợ Triều Tiên thống nhất bán đảo bằng vũ lực, thì sự đe dọa của Mỹ càng khiến cho quyết tâm sở hữu vũ khí hạt nhân của Triều Tiên trở nên quyết liệt hơn.

2.2. Hiện trạng tiềm lực hạt nhân của Triều Tiên

2.2.1. Những diễn biến mới nhất

Từ khi Donald Trump nhậm chức tổng thống Mỹ vào 1/2017 đến nay, chính sách của Mỹ về vấn đề hạt nhân Triều Tiên chuyển biến liên tục, từ chỗ khá mơ hồ sang có nhiều biến đổi bất ngờ.

Ngày 11/2/2017, Triều Tiên tuyên bố phóng thử thành công tên lửa đạn đạo mới Pukguksong-2. Đó là vụ thử tên lửa đầu tiên của Triều Tiên kể từ khi ông Trump trở thành tổng thống Mỹ. Từ 6/3/2017 đến 8/6/2017, Triều Tiên liên tiếp phóng hơn 10 tên lửa đạn đạo, tên lửa chống hạm vào biển Nhật Bản và cả vùng biển phía Đông của nước Mỹ. Trong khi đó, tàu sân bay USS Carl Vinson (Mỹ) đã đến vùng biển gần bán đảo Triều Tiên, chuẩn bị cho cuộc tập trận chung với quân đội Hàn Quốc.

Ngày 4/7/2017, đúng vào ngày Quốc khánh của nước Mỹ, Triều Tiên lại tuyên bố thử thành công một tên lửa đạn đạo xuyên lục địa có khả năng mang đầu đạn hạt nhân (ICBM), có thể “vươn tới bất cứ nơi nào trên thế giới”. Ngày 28/7/2017, nhà lãnh đạo Triều Tiên Kim Jong-un tuyên bố “toàn bộ lãnh thổ Mỹ” nằm trong tầm ngắm của tên lửa Triều Tiên. Theo đài CNN, Mỹ đã đáp trả bằng các cuộc tập trận bắn đạn thật với Hàn Quốc và điều hai máy bay ném bom tàng hình bay trên Triều Tiên để phô trương sức mạnh. Căng thẳng bị đẩy lên cao khi Tổng thống Donald Trump ngày 8/8/2017 cảnh báo: “Triều Tiên tốt nhất là không nên gây ra bất kỳ mối đe dọa nào đối với Mỹ nữa. Nếu không, họ sẽ ném "hỏa lực và cuồng nộ" mà thế giới chưa bao giờ chứng kiến.

Ngày 29/11/2017, Triều Tiên thử nghiệm tên lửa đạn đạo xuyên lục địa mới cực mạnh (ICBM). Nhưng ngày 13/12/2017, Ngoại trưởng Mỹ khi đó, ông Rex Tillerson bất ngờ đề nghị đàm phán với Triều Tiên mà không cần điều kiện tiên quyết. Đề nghị đó đã có tác dụng hạ nhiệt và mở đường cho khả năng đàm phán giữa Mỹ và Triều Tiên dưới thời Tổng thống Donald Trump. Quan hệ Mỹ - Triều có dấu hiệu tích cực vào tháng 3/2018, khi Chủ tịch Triều Tiên Kim Jong-un thông qua các quan chức Hàn Quốc đề nghị gặp mặt ông chủ Nhà Trắng. Ngày 8/3/2018, ông Donald Trump chấp nhận lời đề nghị gặp ông Kim.

Cuộc gặp thượng đỉnh Mỹ - Triều lần thứ nhất diễn ra tại Singapore ngày 12/6/2018. Hai nhà lãnh đạo đã ký tuyên bố chung Mỹ-Triều tại Singapore, trong đó ông Trump cam kết đảm bảo an ninh cho Triều Tiên, trong khi ông Kim tái khẳng định cam kết “dứt khoát và vững chắc” về phi hạt nhân hóa hoàn toàn trên bán đảo Triều Tiên. Sau cuộc gặp, Tổng thống Donald Trump dường như có nhượng bộ đáng kể đối với Triều Tiên khi hoãn các cuộc tập trận quân sự chung với Hàn Quốc, viện lý do tốn kém và “rất khiêu khích”. Ngày 20/7/2018, hình ảnh vệ tinh cho thấy, tại trạm phóng vệ tinh Sohae, Triều Tiên đã phá hủy một tòa nhà chuyên lắp ráp các động cơ phóng và một trạm thử nghiệm động cơ tên lửa gần đó.

Quan hệ Mỹ-Triều tiếp tục có đột phá khi bước sang năm 2019. Trong bài phát biểu mừng năm mới (1/1/2019), Chủ tịch Triều Tiên Kim Jong-un cho biết ông sẵn sàng gặp lại Tổng thống Mỹ. Tổng thống Donald Trump vào Chủ tịch Kim Jong-un đã chính thức tiến hành Hội nghị thượng đỉnh Mỹ-Triều lần thứ hai tại Hà Nội (Việt Nam) trong hai ngày 27 và 28/2/2019. Tuy nhiên, Hội nghị đã kết thúc mà không có tuyên bố chung, không đi đến một thỏa thuận nào giữa Mỹ và Triều Tiên.

Tại buổi họp báo ngay sau khi kết thúc vòng đàm phán, Tổng thống Donald Trump cho rằng việc không đồng quan điểm trong vấn đề gỡ bỏ cấm vận của Hoa Kỳ đối với

Triều Tiên là nguyên nhân chính khiến cho Hoa Kỳ phải rút khỏi vòng đàm phán. Thất bại của hội nghị thượng đỉnh Mỹ - Triều tại Hà Nội là điều khá bất ngờ.

Sau cuộc họp báo, một quan chức cấp cao Mỹ giải thích rằng Triều Tiên muốn tất cả biện pháp trừng phạt, ngoại trừ những lệnh liên quan đến bán và chuyển nhượng vũ khí, được dỡ bỏ. Ông Trump cho biết ông Kim hứa sẽ không tiến hành các vụ phóng tên lửa hoặc thử vũ khí hạt nhân. Để được dỡ bỏ trừng phạt, ông Kim sẵn sàng đóng cửa Trung tâm Nghiên cứu Hạt nhân Yongbyon, nơi đặt lò phản ứng hạt nhân chính của Triều Tiên. Bình Nhưỡng nói rằng Yongbyon là nguồn Plutonium duy nhất của nước này để chế tạo bom. Nhưng ông Trump nói rằng Mỹ nhận thấy ông Kim không đề xuất đóng cửa các cơ sở bí mật làm giàu Uranium khác. Ngoại trưởng Mỹ Mike Pompeo cho rằng kể cả khi Triều Tiên dỡ bỏ Yongbyon thì ông Kim vẫn còn tên lửa, đầu đạn và hệ thống vũ khí. Đây có thể là điều khiến Mỹ nghi ngờ về sự chân thành của Triều Tiên trong cuộc đàm phán, theo Washington Post. Điểm mấu chốt khiến cuộc đàm phán tưởng chừng suôn sẻ lại đi đến kết thúc đột ngột là quan chức hai bên chưa thống nhất về một số vấn đề trọng yếu trước khi hai lãnh đạo gặp nhau. Cựu quan chức ngoại giao Michael Fuchs cho rằng không nên có thêm hội nghị thượng đỉnh cho đến khi hai bên sẵn sàng công bố một thỏa thuận cụ thể: “Hãy để các nhà đàm phán thực sự từ cả hai bên làm việc”.

2.2.2. Tình hình giữa các bên có liên quan

Trước hết là Triều Tiên, bằng một nỗ lực phi thường, họ đã đạt được mục tiêu sở hữu vũ khí hạt nhân. Để có được “thành tựu” này, họ từng bị “dồn tới chân tường” bởi sự bao vây, cấm vận, bởi sức ép tuyên bố “đánh đòn phủ đầu” của Mỹ.

Đánh giá về Triều Tiên trong vấn đề hạt nhân, Gordon Flake, người từng cố vấn cho Obama trong vấn đề Triều Tiên cho rằng: Không nên suy xét theo lẽ thông thường là vụ thử của Bình Nhưỡng “chủ yếu là cách để gây áp lực với Washington”. Victor Cha, cố vấn hàng đầu của cựu Tổng thống Mỹ G.W. Bush về vấn đề Triều Tiên cũng nhận xét: “Triều Tiên có thể đang tìm kiếm một vị thế cường quốc vũ khí hạt nhân hoặc những bảo đảm an ninh.. Theo một số nhà phân tích, nếu cứ cố đưa ra các biện pháp ngoại giao nhằm cô lập thêm Triều Tiên thì Bình Nhưỡng thì cũng sẽ không bao giờ từ bỏ kho vũ khí hạt nhân, thứ được coi là “bảo bối” của họ.

Giới phân tích đánh giá, ông Kim có thể chưa khiến Mỹ và Liên Hợp Quốc dỡ bỏ cấm vận, nhưng cuộc gặp đã cho thấy ông Kim sẵn sàng bày tỏ sự cứng rắn, không nhún nhường đối phương, dù đó là ông Trump - một bậc thầy về nghệ thuật đàm phán. Tại hội nghị thượng đỉnh lần hai (2/2019), ông Kim cũng nêu rõ lập trường hơn, thay vì những tuyên bố chung chung của cả hai bên ở Singapore hồi năm ngoái. Sau cuộc đối thoại không

thành công, ông Trump vẫn lên tiếng ca ngợi ông Kim và mối quan hệ thân thiện và xây dựng mà hai người gây dựng được. Điều quan trọng là ông Trump vẫn đề nghị cánh cửa đàm phán và đó có thể là điều ông Kim mong muốn. Vì thế, giới phân tích cho rằng Chủ tịch Triều Tiên Kim Jong-un vẫn là người giành thắng lợi lớn trong Hội nghị thượng đỉnh Mỹ - Triều tại Hà Nội tháng 2/2019.

Cũng cần nói về Hàn Quốc, một bên của khát vọng thống nhất bán đảo Triều Tiên và chịu ảnh hưởng trực tiếp mỗi đe dọa hạt nhân của Bình Nhưỡng. Mặc dù luôn cùng với Mỹ tiến hành các cuộc tập trận răn đe Triều Tiên, nhưng từ rất sớm, Hàn Quốc đã cố gắng thúc đẩy công cuộc thống nhất với Triều Tiên bằng hòa bình. Trong quá khứ, các Tổng thống Kim Dae-jung, Roh Moo-hyun đều thiết lập được quan hệ nóng ấm với Triều Tiên dưới thời Chủ tịch Kim Jong-il với các cuộc họp thượng đỉnh Liên Triều vào các năm 2000 và 2007. Tổng thống Kim Dae-jung là người đưa ra “Chính sách Chiêu dương” (Sunshine Policy) vào năm 1998 nhằm yểm trợ kinh tế cho Bắc Triều Tiên để thúc đẩy thống nhất hai miền.

Thế nhưng, dưới thời Tổng thống Lee Myung-bak (kế nhiệm Roh Moo-hyun), quan hệ Hàn-Triều và quan hệ Mỹ - Triều lại trở nên căng thẳng bởi những tuyên bố cứng rắn của ông Lee và các cuộc tập trận chung khổng lồ của Mỹ - Hàn. Với thái độ đó, Tổng thống Lee Myung-bak trở thành người thủ tiêu “Chính sách Chiêu Dương” và đưa tiến trình hòa giải-thống nhất Triều Tiên trở về vị trí ban đầu.

Tuy nhiên, nếu như quan hệ Hàn - Triều (cùng với quan hệ Mỹ - Triều) bị đẩy tới đỉnh điểm căng thẳng vào các năm 2016-2017, thì bước sang năm 2018, tình hình lại trở nên tươi sáng. Tổng thống Hàn Quốc Moon Jae-in ngay từ khi tranh cử (năm 2017) đã đưa ra lời hứa trở lại “Chính sách Chiêu Dương” trong quan hệ thân thiện với Triều Tiên. Đáp lại, trong diễn văn chào mừng năm mới 2018, Chủ tịch Triều Tiên Kim Jong-un cũng đề xuất gửi một phái đoàn thể thao Triều Tiên đến Thế vận hội mùa Đông năm này diễn ra ở Hàn Quốc. Quan hệ Liên Triều cứ thế ấm dần lên, dẫn đến ba hội nghị thượng đỉnh Hàn - Triều dồn dập trong năm 2018, mở đường cho các hội nghị thượng đỉnh Mỹ - Triều, tất cả đều nhằm mục tiêu phi hạt nhân hóa toàn diện trên bán đảo Triều Tiên và đặt nền tảng cho thống nhất hai miền. Việc Hội nghị thượng đỉnh Mỹ - Triều tại Hà Nội (2/2019) không đi đến tuyên bố chung là một “tổn thất” đối với Hàn Quốc, làm chững lại tiến trình hòa bình trên bán đảo Triều Tiên mà Tổng thống Moon Jae-in nỗ lực thúc đẩy.

Trong các thế lực quốc tế đóng vai trò chủ yếu giải quyết vấn đề hạt nhân ở Triều Tiên (Mỹ, Trung, Nga, Nhật), rõ rệt nhất vẫn là thái độ của Mỹ. Việc Triều Tiên theo đuổi mục đích chế tạo vũ khí hạt nhân khiến cho Mỹ lo ngại nước này có thể dùng vũ khí hạt nhân

chống lại Mỹ hoặc bán vũ khí và công nghệ hạt nhân cho các đối tượng thù địch nước Mỹ. Cho đến trước 2018, cách thức hành xử cứng rắn và kẻ cả của Mỹ không chỉ khiến cho việc giải quyết vấn đề hạt nhân ở Triều Tiên gặp bế tắc, mà tiến trình thống nhất Triều Tiên cũng không đạt được sự tiến bộ đáng kể nào.

Thế nhưng, nếu như Tổng thống Mỹ Donald Trump đã khiến cho quan hệ Mỹ - Triều căng thẳng đến tột đỉnh, thì cũng chính ông lại là người dễ dàng đạt được thỏa thuận với Chủ tịch Triều Tiên Kim Jong-un để hạ nhiệt đột ngột mối quan hệ này. Mặc dù Hội nghị thượng đỉnh Mỹ - Triều tại Hà Nội (2/2019) không đạt được kết quả, quan điểm của những nhân vật hàng đầu của Nhà Trắng không cho đó là một kết cục bi quan, mà thậm chí còn là “một thành công”. Theo Channel News Asia (CNA), Cố vấn An ninh quốc gia Mỹ John Bolton (ngày 3/3/2019) đã lên tiếng bảo vệ quyết định của Tổng thống Donald Trump trong cuộc gặp thượng đỉnh với Chủ tịch Triều Tiên Kim Jong-un. Ngày 3/3/2019, Mỹ-Hàn quyết định hủy bỏ các cuộc tập trận chung lớn, và thay vào đó chỉ là các cuộc diễn tập quy mô nhỏ để ủng hộ nỗ lực ngoại giao của các bên trong quá trình phi hạt nhân hóa bán đảo Triều Tiên. Nói về quyết định này, Tổng thống Donald Trump cho biết: “Lí do tôi không muốn tổ chức các cuộc tập trận với Hàn Quốc là để tiết kiệm hàng trăm triệu USD cho nước Mỹ - số tiền không bao giờ được hoàn lại cho chúng ta. Tôi đã chủ trương như vậy từ rất lâu trước khi trở thành Tổng thống. Hơn nữa, hành động giảm căng thẳng với Triều Tiên trong lúc này cũng là điều rất tốt!”.

2.3. Những khó khăn và triển vọng giải quyết vấn đề hạt nhân của Triều Tiên

Đàm phán hòa bình là nghệ thuật, một “cuộc cờ” không chỉ là ký kết, mà để đạt được kết quả bền vững thì phải có kỹ năng đàm phán và sự hy sinh của các bên nhằm xây dựng lòng tin.

Điều đáng lưu ý trong hai cuộc gặp thượng đỉnh Mỹ - Triều, khái niệm “phi hạt nhân hóa” được nhắc đi nhắc lại nhiều lần, nhưng mỗi bên một cách hiểu và không bên nào giải thích định nghĩa, quan điểm của mình về vấn đề này. Với Mỹ, đó là Bình Nhưỡng phải dỡ bỏ hoàn toàn, chứ không chỉ đơn thuần là dừng chương trình hạt nhân. Với Triều Tiên, họ tuyên bố phải giải trừ hạt nhân trên cả bán đảo Triều Tiên, và cho rằng sự hiện diện của quân đội Mỹ tại Hàn Quốc cũng là “đe dọa hạt nhân”. Nếu hai bên không tìm được điểm chung trong khái niệm “phi hạt nhân” thì đàm phán sẽ cứ bế tắc.

Về mặt kỹ thuật, Mỹ luôn nhấn mạnh việc phi hạt nhân hóa Triều Tiên phải đảm bảo 3 yếu tố, đó là toàn diện, kiểm chứng được, và không thể đảo ngược (CVID: Complete, Verifiable and Irreversible Denuclearization). Triều Tiên đã ngó ý chấp thuận cho chuyên

gia Mỹ vào giám sát việc đóng cửa bãi thử hạt nhân là dấu hiệu hết sức tích cực. Nhưng theo cách nhìn của Mỹ, chừng đó là chưa đủ để đảm bảo cho 3 yếu tố nói trên. Ngay cả khi cuộc gặp thượng đỉnh không bàn tới các yếu tố này, thì ông Donald Trump cũng yêu cầu ông Kim Jong-un thiết lập các cơ chế cần thiết để đảm bảo triển khai CVID.

Sự việc cũng không chỉ dừng lại ở vấn đề hạt nhân, ông Trump còn phải đối diện với sức ép từ trong nước và việc Nhật Bản vận động để đưa vào thêm các điều khoản về nhân quyền, về người Nhật bị bắt cóc vào quá trình đàm phán để tiến tới gỡ bỏ cấm vận. Trong khi đó, vấn đề Triều Tiên quan tâm nhất là an ninh và lộ trình tiến tới gỡ bỏ cấm vận. Nên nếu ông Trump bỏ qua sức ép trong nước và hứa hẹn với ông Kim về vấn đề này (không kèm theo các điều khoản về nhân quyền) thì việc thực thi các điều khoản cũng sẽ rất khó thông qua với Quốc hội Mỹ. Đó là cái thế lưỡng nan của ông Trump.

Về lòng tin, mối nghi ngờ lớn nhất của Mỹ là Triều Tiên sẽ chỉ giả vờ đàm phán, thậm chí ký thỏa thuận để được gỡ bỏ cấm vận, rồi mọi chuyện đâu lại hoàn đó. Ở chiều ngược lại, Triều Tiên không hẳn vô lý khi không tin vào Mỹ. Mỹ đã đơn phương không thực hiện những cam kết hỗ trợ Triều Tiên trong thỏa thuận năm 1994, sau đó còn đưa nước này vào danh sách “trục ma quỷ”. Bình Nhưỡng cũng chứng kiến Tổng thống Donald Trump xé bỏ thỏa thuận về Kế hoạch hành động chung toàn diện (JCPOA) được ký bởi chính quyền tiền nhiệm sau khi Iran đã đồng ý dừng chương trình hạt nhân. Vũ khí hạt nhân gần như là thứ “bảo bối” duy nhất cho phép một nước nhỏ có thể có tiếng nói ngang cơ với những siêu cường trong bàn cờ quốc tế. Việc Triều Tiên từ bỏ vũ khí hạt nhân một cách dễ dàng sẽ chẳng khác nào tự đặt cược số phận của mình vào lời hứa không lấy gì đảm bảo bởi đối thủ đầy bất trắc như Mỹ. Tiến trình giải trừ vũ khí hạt nhân trên bán đảo Triều Tiên, do vậy vẫn là một con đường đầy khó khăn và không dễ đạt được kết quả một sớm một chiều.

3. KẾT LUẬN

Trên thực tế, dù cuộc gặp thượng đỉnh Mỹ-Triều lần 2 tại Hà Nội (2/2019) không đạt kết quả, nhưng khủng hoảng hạt nhân ở bán đảo Triều Tiên đang hướng tới hòa dịu, bởi nó đang đạt tới một sự cân bằng mới. Phát triển vũ khí hạt nhân đã giúp Bình Nhưỡng tái lập cân bằng về sức mạnh quân sự vốn đã ngày càng nghiêng về liên minh Mỹ - Hàn do ưu thế vượt trội về vũ khí thông thường. Mấu chốt của tình hình hiện nay là một khi Mỹ đồng ý đàm phán hòa dịu, thì sẽ mở ra cánh cửa cho tất cả những điều còn lại.

Có thể nói, cục diện bán đảo Triều Tiên đang tích tụ được những nhân tố thuận lợi. Những việc ông Donald Trump và ông Kim Jong-un làm đã kích hoạt những bước chuyển theo hiệu ứng domino về ngoại giao giữa Triều - Hàn - Trung - Nhật, dẫn tới sự hòa dịu

nh nhanh chóng như hiện nay. Về triển vọng quan hệ Mỹ-Triều và vấn đề giải trừ vũ khí hạt nhân của Triều Tiên, Ngoại trưởng Mỹ Mike Pompeo nói: Việc không đạt thỏa thuận ở Hà Nội chưa có nghĩa là việc giải trừ hạt nhân đã bế tắc. “Tôi vẫn lạc quan”, ông Pompeo nói tiếp. Ông Pompeo bày tỏ hy vọng hai phía sẽ mở lại đàm phán cấp chuyên viên “trong những ngày, tuần sắp tới”.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Giải mã vì sao thượng đỉnh Mỹ-Triều “không ký được gì” ở Hà Nội (28/2/2019), - <https://www.bbc.com/vietnamese/world-47405619>
3. *Hàn Quốc (đất nước - con người)*, - Trung tâm “Dịch vụ thông tin hải ngoại Hàn Quốc” xuất bản, Seoul, Hàn Quốc, 1993.
4. *Hàn Quốc lịch sử và văn hóa*, - Nhà xuất bản Văn hóa, 1996.
5. Han Woo-keun (1986), *The History of Korea*, - The Eul-Yoo Publishing Company, Seoul, Korea.
6. Ki-baik Lee (1984), *A New History of Korea*, - Ilchokak, Publishers, Seoul, Korea.
7. Ông Kim Jong Un thắng lớn trong hội nghị thượng đỉnh với Mỹ ở Hà Nội?, ngày 04/03/2019, - <https://www.24h.com.vn/tin-tuc-quoc-te/ong-kim-jong-un-thang-lon-trong-hoi-nghi-thuong-dinh-voi-my-o-ha-noi-c415a1032662.html>
8. “Thiên nga đen” Triều Tiên và cuộc khủng hoảng hạt nhân cuối cùng, 02/05/2018., - <http://nghiencuuquoc-te.org/2018/05/02/trieu-tien-khung-hoang-hat-nhan-cuoi-cung/>
9. Triều Tiên, Iran dội nước lạnh vào Tổng thống Mỹ (27/5/2009), - <http://dantri.com.vn>
10. Xuân Mai - Lê Duy, “Mỹ - Triều: Biến đổi bất ngờ dưới thời Tổng thống Donald Trump”, - <https://nld.com.vn/thoi-su-quoc-te/emagazine-my-trieu-bien-doi-bat-ngo-duoi-thoi-tong-thong-donald-trump-20190222151856619.htm>
11. <https://www.bbc.com/vietnamese/forum-42396839>
12. https://vi.wikipedia.org/.../Cộng_hòa_Dân_chủ_Nhân_dân_Triều_Tiên_và_vũ_khí_
13. <https://vnexpress.net/hoi-nghi-thuong-dinh-my-trieu/su-khac-biet-trong-cach-my-trieu-giai-thich-ly-do-khong-dat-thoa-thuan-3888165.html>
14. <http://soha.vn/quan-chuc-dieu-hau-tung-de-xuat-danh-bom-trieu-tien-noi-gi-ve-ket-qua-thuong-dinh-trump-kim-20190304110, 04/03/2019>

NORTH KOREA'S NUCLEAR ISSUES - HISTORY, CURRENT STATUS AND PROSPECT

Abstract: *The North Korea's denuclearisation is considered the core of the political situation in the the Asia-Pacific that directly concerns with US., North Korea and South Korea. Accordingly, the historic second Trump and Kim summit was recently held in Viet Nam on Feb. 2019 also aims to the North Korea's denuclearisation. This summit between Donald Trump and the North Korean leader Kim Jong-un ended without agreement, but it was still a good sign of a tendency of harmony between the North Korea and South Korea in the coming time. The future of the two Koreas without nuclear weapon is option to US., North Korea, South Korea and concerning countries.*

Keywords: *Nuclear weapon, denuclearisation, North Korea-US relations, Korea, Kim Jong-un, the Korean Peninsula, South Korea.*

THẺ LỆ GỬI BÀI

1. *Tạp chí Khoa học* là ấn phẩm của Trường ĐH Thủ đô Hà Nội, công bố các công trình nghiên cứu và bài viết tổng quan trong nhiều lĩnh vực khoa học. Tạp chí được xuất bản định kì, mỗi số về một lĩnh vực cụ thể: Khoa học Xã hội và Giáo dục; Khoa học Tự nhiên và Công nghệ.
2. Tác giả có thể gửi toàn văn bản thảo bài báo cho Tổng biên tập, Phó Tổng biên tập hoặc biên tập viên theo địa chỉ email ghi ở dưới. Tất cả bản thảo bài báo gửi công bố đều được thẩm định về nội dung khoa học bởi các nhà khoa học chuyên ngành có uy tín. Tạp chí không nhận đăng các bài đã công bố trên các ấn phẩm khác và không trả lại bài nếu không được duyệt đăng. Tác giả bài báo chịu hoàn toàn trách nhiệm về pháp lí đối với nội dung kết quả nghiên cứu được đăng tải.
3. Bố cục bài báo cần được viết theo trình tự sau: *tóm tắt* (nêu ý tưởng và nội dung tóm tắt của bài báo); *mở đầu* (tổng quan tình hình nghiên cứu, tính thời sự của vấn đề, đặt vấn đề); *nội dung* (phương pháp, phương tiện, nội dung nghiên cứu đã thực hiện); *kết luận* (kết quả nghiên cứu, hướng nghiên cứu tiếp theo) và *tài liệu tham khảo*.

Bài báo toàn văn không dài quá 10 trang đánh máy trên khổ giấy A4, phông chữ Times New Roman (Unicode), cỡ chữ (Size) 12 thống nhất cho toàn bài, lề trái 3 cm, lề phải 2 cm, cách trên, cách dưới 2.5 cm, giãn dòng (Multiple) 1.25. Các thuật ngữ khoa học và đơn vị đo lường viết theo quy định hiện hành của Nhà nước; các công thức, hình vẽ cần được viết theo các ký hiệu thông dụng; tên hình vẽ đặt dưới hình, tên bảng, biểu đồ đặt trên bảng. Khuyến khích các bài sử dụng chương trình LaTeX với khoa học tự nhiên, công thức hóa học có thể dùng ACD/Chem Sketch hoặc Science Helper for Word. Bài báo phải có tóm tắt bằng tiếng Việt và tiếng Anh. *Tóm tắt* viết không quá 10 dòng. *Tóm tắt tiếng Việt* đặt sau tiêu đề bài báo và tên tác giả, *tóm tắt tiếng Anh* gồm cả tiêu đề bài báo đặt sau *tài liệu tham khảo*. Các tên nước ngoài được ghi bằng kí tự Latinh. Cuối bài có ghi rõ cơ quan công tác, số điện thoại, địa chỉ email của tác giả.

4. Phần *Tài liệu tham khảo* xếp theo thứ tự xuất hiện trong bài báo và sắp xếp theo mẫu dưới đây:

1. John Steinbeck (1994), *Chùm nho phần nộ* (Phạm Thủy Ba dịch, tập 2), - Nxb Hội nhà văn, H., tr.181.
2. Bloom, Harold (2005), *Bloom's guides: John Steinbeck's The Grapes of Wrath*, New York: Chelsea House, pp.80-81.
3. W.A Farag, V.H Quintana, G Lambert-Torres (1998), "A Genetic-Based Neuro-Fuzzy Approach to modelling and Control of Dynamical Systems", *IEEE Transactions on neural Networks* Volume: 9 Issue: 5, pp.756-767.

Phòng Tạp chí - Trường Đại học Thủ đô Hà Nội
Số 98, Dương Quảng Hàm, Cầu Giấy, Hà Nội
Tel: 04.3.767.1409; Fax: 04.3. 833.5426
Email: tapchikhoahoc@hnmu.edu.vn