ISSN: 1859 - 4603

TẠP CHÍ
KHOA HỌC XÃ HỘI, NHÂN VĂN VÀ GIÁO DỤC

UED Journal of
Social Sciences, Humanities and Education

11(01)
2021

TẠP CHÍ KHOA HỌC XÃ HỘI, NHÂN VĂN VÀ GIÁO DỤC

Tập 11, Số 01 - 2021

HỘI ĐỒNG BIÊN TẬP

Tổng biên tập: **Lưu Trang**
Trường Đại học Sư phạm - Đại học Đà Nẵng

Phó Tổng biên tập: **Lê Quang Sơn**
Đại học Đà Nẵng

Thư kí Hội đồng biên tập: **Nguyễn Văn Sang**
Trường Đại học Sư phạm - Đại học Đà Nẵng

CÁC ỦY VIÊN

Lê Huy Bắc
Trường Đại học Sư phạm Hà Nội

Kosharnaya Galina Borisovna
Đại học Liên bang Penza, Liên bang Nga

Nguyễn Hồng Cổn
Trường Đại học KHXH&NV - ĐHQG HN

Jolanta A. Daszysnka
Trường Đại học Lodz, Ba Lan

Phạm Văn Đức
Học viện Khoa học Xã hội Việt Nam

Bùi Bích Hạnh
Trường Đại học Sư phạm - ĐH Đà Nẵng

Nguyễn Văn Hiệp
Viện Ngôn ngữ học - Viện Hàn lâm KHXH VN

Shih-Tseng Tina Huang
Trường ĐHQG Chung Cheng, Đài Loan

Kevin Burden
Trường Đại học Hull, Vương quốc Anh

Michael Leslie
Đại học Florida, Hoa Kỳ

Phạm Quý Long
Viện NC Đông Bắc Á - Viện KHXH VN

Nguyễn Thị Mỹ Lộc
Trường Đại học Giáo dục - ĐHQG HN

Nikolay Pavlovich Medvedev
Đại học Tổng hợp các dân tộc Nga

Nguyễn Hữu Minh
Viện NC Gia đình và Giới - Viện KHXH VN

Alfonso Infante Moro
Đại học Huelva, Tây Ban Nha

Nguyễn Quang Ngọc
Viện Việt Nam học và KHPT - ĐHQG HN

Phạm Hồng Quang
Đại học Thái Nguyên

Võ Văn Sen
Trường ĐH KHXH&NV - ĐHQG TP HCM

Huỳnh Văn Sơn
Trường Đại học Sư phạm TP HCM

Li Tana
Đại học Quốc gia Úc

Bùi Quang Thanh
Viện NCVHNT Quốc gia VN

Trần Ngọc Thêm
Trường ĐH KHXH&NV - ĐHQG TP HCM

Nguyễn Chí Thuật
Đại học Adama Mickiewicz, Ba Lan

Len Unsworth
Đại học Công giáo Úc

Fursova Valentina Vladimirovna
Đại học Liên bang Kazan, Liên bang Nga

ISSN: 1859 - 4603

Giấy phép hoạt động báo chí in số 1282/GP-BTTTT, do Bộ trưởng Bộ Thông tin và Truyền thông cấp ngày 15/8/2011.
In tại Công ty TNHH In ấn – QC&TM Thành Tín.
In xong và nộp lưu chiểu tháng 6/2021.
Trụ sở trị sự:
Tạp chí Khoa học Xã hội, Nhân văn và Giáo dục
459 Tôn Đức Thắng, thành phố Đà Nẵng. Điện thoại: (0236) 6 569 179; Fax: (0236) 3 842 953
Email: editor@ued.udn.vn

CHỈ MỤC TRONG CÁC CƠ SỞ DỮ LIỆU
INDEXED IN DATABASES

1. Google Scholar

2. Crossref (DOI)

3. BASE

4. WorldCat

5. JournalTOCs

6. PKP Index

7. Index Copernicus

8. Eurasian Scientific Journal Index

9. PlumX Metrics (NXB Elsevier)

© Copyright by Authors, Da Nang, 2021
© Copyright for this edition by The University of Danang - University of Science and Education, 2021

MỤC LỤC

Nguyễn Ngọc Nhật Minh 1
NGHIÊN CỨU MỐI LIÊN QUAN GIỮA NHÌN NHẬN CỦA GIÁO VIÊN VỀ THIÊN VỊ TRONG ĐÁNH GIÁ VỚI NỀN TẢNG CHUYÊN MÔN VÀ KINH NGHIỆM CỦA HỌ

Trần Thị Tuyết 12
THÔNG TIN BỔ TRỢ Ở BOX VÀ ẢNH TRONG TÁC PHẨM PHỎNG VẤN TRÊN BÁO ĐÀ NẴNG

Lê Quốc Hiếu 22
KIỀU THANH QUẾ VỚI CHUYÊN KHẢO PHÊ BÌNH VĂN HỌC

Nguyễn Quốc Thắng 28
KÍ HIỆU HỌC DỊCH THUẬT: KÍ HIỆU VÀ HỆ HÌNH TRONG BỐI CẢNH SỐ HOÁ

Bùi Trọng Ngoãn 36
Ý TƯỞNG TRIẾT LUẬN VÀ SÁNG TẠO NGHỆ THUẬT CỦA LƯU QUANG VŨ TRONG KỊCH BẢN "HỒN TRƯƠNG BA DA HÀNG THỊT"

Lê Thanh Sơn 47
XU HƯỚNG CÁCH TÂN TRONG VĂN CHƯƠNG TẢN ĐÀ – NHÌN TỪ PHƯƠNG DIỆN THỂ LOẠI

Walters Ncham Yong, Emmerencia Sih Beh 56
NGHỊCH LÝ CỦA SỰ PHỤC VỤ: TÁC PHẨM NGHỊ VIỆN CỦA NHỮNG CON KỀN KỀN (A PARLIAMENT OF VULTURES) CỦA EMEKA NWABUEZE TỪ GÓC NHÌN CHÍNH TRỊ XÃ HỘI

Nguyễn Thị Hải Yến 63
QUI TRÌNH RÈN LUYỆN KĨ NĂNG ĐÁNH GIÁ QUÁ TRÌNH CHO SINH VIÊN NGÀNH SƯ PHẠM SINH HỌC TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM, ĐẠI HỌC ĐÀ NẴNG

Phùng Việt Hải, Nguyễn Văn 72
CHẾ TẠO BỘ THÍ NGHIỆM KHẢO SÁT CÁC ĐỊNH LUẬT CHẤT KHÍ SỬ DỤNG TRONG DẠY HỌC CHỦ ĐỀ "KHÍ LÍ TƯỞNG"– VẬT LÍ 12, CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG 2018

Võ Phú Toàn 79
MỐI LIÊN HỆ GIỮA KHÍ CHẤT VÀ NGUY CƠ TRẦM CẢM CỦA SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH

Phùng Nam Phương, Bùi Huỳnh Nguyên 85
THÁCH THỨC HẬU ĐẠI DỊCH: SỰ PHÁT TRIỂN CÁC CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC XUYÊN QUỐC GIA TẠI VIỆT NAM

Trịnh Đông Thư 96
SỬ DỤNG THÍ NGHIỆM ĐỂ TỔ CHỨC DẠY HỌC CHỦ ĐỀ "CHUYỂN HÓA NĂNG LƯỢNG", SINH HỌC TRUNG HỌC PHỔ THÔNG

Đinh Thị Hồng Vân, Hoàng Quốc Việt, Phạm Thị Hạnh 104
SINH HOẠT CHUYÊN MÔN THEO NGHIÊN CỨU BÀI HỌC Ở CÁC TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG HUYỆN EA H'LEO, TỈNH ĐẮK LẮK TRONG BỐI CẢNH ĐỔI MỚI GIÁO DỤC: MỐI QUAN HỆ VỚI PHÁT TRIỂN NGHỀ NGHIỆP CỦA GIÁO VIÊN

Hồ Thị Trúc Quỳnh, Hoàng Thế Hải 113
LÒNG TỰ TRỌNG VÀ TRẦM CẢM Ở SINH VIÊN ĐẠI HỌC VIỆT NAM

Bùi Huỳnh Nguyên, Phùng Nam Phương 122
ẢNH HƯỞNG CỦA NHẬN THỨC RỦI RO VỀ ĐẠI DỊCH COVID-19 ĐẾN Ý ĐỊNH HÀNH VI TRỞ VỀ NƯỚC ĐỂ HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN

Nguyễn Phương Khánh 137
ĐỀ TÀI "PHẢN ĐỊA ĐÀNG" TRONG VĂN HỌC VÀ ĐIỆN ẢNH HÀN QUỐC

Nguyễn Thị Hoài Thu 147
NHÂN VẬT HOẠT KÊ TRONG TIỂU THUYẾT DƯ HOA VÀ CUỘC ĐỐI THOẠI VỚI TRUYỀN THỐNG VĂN HÓA TRUNG QUỐC

Võ Văn Ngọc Huy, Kiều Thị Thanh Trà 157
MỐI LIÊN HỆ GIỮA NĂNG LỰC CẢM XÚC - XÃ HỘI VÀ NGUY CƠ RỐI LOẠN TÂM THẦN Ở SINH VIÊN

Đỗ Thị Hường 163
NHỮNG KHÁT VỌNG NHÂN VĂN TRONG TẬP ĐOÀN QUÂN KỴ BINH CỦA ISAAC BABEL

Lê Thị Hường 172
LIÊN KÍ HIỆU TRONG TIỂU THUYẾT HỒ ANH THÁI

Đỗ Thị Mỹ Phương 179
THẾ GIỚI NHÂN VẬT TRONG TRUYỆN TRUYỀN KÌ TRUNG ĐẠI VIỆT NAM

TABLES OF CONTENTS

Nguyen Ngoc Nhat Minh 1

AN INVESTIGATION INTO THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' PERCEPTIONS OF TEST BIAS AND THEIR WORKING AND TRAINING BACKGROUND

Tran Thi Tuyet 12

ADDITIONAL INFORMATION IN BOXES AND PHOTOS IN INTERVIEW ARTICLES IN DA NANG NEWSPAPER

Le Quoc Hieu 22

KIEU THANH QUE AND HIS MONOGRAPH "LITERARY CRITICISM"

Nguyen Quoc Thang 28

SEMIOTICS OF TRANSLATION: SIGN AND PARADIGM IN CONTEXT OF DIGITALIZATION

Bui Trong Ngoan 36

LUU QUANG VU'S PHILOSOPHICAL ARGUMENTATION AND ARTISTIC CREATIVITY IN THE PLAY "TRUONG BA'S SOUL IN THE BUTCHER'S BODY"

Le Thanh Son 47

THE TENDENCY OF MODERNIZATION IN TAN DA'S LITERATURE - VIEWED FROM A GENRE PERSPECTIVE

Walters Ncham Yong, Emmerencia Sih Beh 56

THE PARADOX OF SERVITUDE: A SOCIO-POLITICAL READING OF EMEKA NWABUEZE'S A PARLIAMENT OF VULTURES

Nguyen Thi Hai Yen 63

TRAINING PROCESS OF FORMATIVE ASSESSMENT SKILLS FOR PRE-SERVICE BIOLOGY TEACHERS AT UNIVERSITY OF SCIENCE AND EDUCATION, THE UNIVERSITY OF DANANG

Phung Viet Hai, Nguyen Van 72

FABRICATING EXPERIMENTAL EQUIPMENT FOR TESTING GAS LAWS FOR TEACHING AND LEARNING "IDEAL GAS" - GRADE 12 PHYSICS, NATIONAL HIGH SCHOOL PROGRAM 2018

Vo Phu Toan 79

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEMPERAMENTS AND RISK OF DEPRESSION OF STUDENTS AT HO CHI MINH CITY UNIVERSITY OF EDUCATION

Phung Nam Phuong, Bui Huynh Nguyen 85
THE POST-PANDEMIC CHALLENGE: DEVELOPMENT OF TRANSNATIONAL EDUCATION PROGRAMME IN VIETNAM

Trinh Dong Thu 96
USING EXPERIMENT IN TEACHING TOPIC "ENERGY TRANSFORMATION" IN BIOLOGY FOR HIGH SCHOOL STUDENTS

Dinh Thi Hong Van, Hoang Quoc Viet, Pham Thi Hanh 104
LESSON STUDY IN HIGH SCHOOLS IN EA H'LEO DISTRICT, DAK LAK PROVINCE WITHIN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL INNOVATION: THE RELATIONSHIP WITH TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Ho Thi Truc Quynh, Hoang The Hai 113
SELF-ESTEEM AND DEPRESSION AMONG VIETNAMESE UNIVERSITY STUDENTS

Bui Huynh Nguyen, Phung Nam Phuong 122
THE EFFECT OF THE COVID-19 PANDEMIC RISK PERCEPTION ON STUDENTS' BEHAVIOURAL INTENTION TOWARDS RETURNING HOME FOR STUDYING

Nguyen Phuong Khanh 137
DYSTOPIAN THEME IN SOUTH KOREAN LITERATURE AND FILM

Nguyen Thi Hoai Thu 147
COMIC CHARACTERS IN YU HUA'S NOVELS AND THE CONVERSATION WITH CHINESE TRADITIONAL CULTURE

Vo Van Ngoc Huy, Kieu Thi Thanh Tra 157
THE RELATIONSHIP BETWEEN SOCIAL EMOTIONAL COMPETENCE AND RISK OF MENTAL DISORDER AMONG STUDENTS

Do Thi Huong 163
THE HUMANE ASPIRATIONS IN ISAAC BABEL'S RED CAVALRY

Le Thi Huong 172
INTER-SYMBOL IN HO ANH THAI'S NOVELS

Do Thi My Phuong 179
THE WORLD OF CHARACTERS IN VIETNAMESE MEDIEVAL CHUANQI GENRE

UED Journal of Social Sciences, Humanities & Education, ISSN: 1859 - 4603
https://doi.org/10.47393/jshe.v11i1.857

TẠP CHÍ KHOA HỌC XÃ HỘI, NHÂN VĂN VÀ GIÁO DỤC

AN INVESTIGATION INTO THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' PERCEPTIONS OF TEST BIAS AND THEIR WORKING AND TRAINING BACKGROUND

Nguyen Ngoc Nhat Minh
The University of Danang - University of Foreign Language Studies, Vietnam
Author corresponding: Nguyen Ngoc Nhat Minh - Email: nnnminh@ufl.udn.vn
Article History: Received on 17th August 2020; Revised on 02nd April 2021; Published on 17th June 2021

Abstract: This paper aims to explore the relationship between how language teachers perceive test bias and where they are working, how long they have been working, and where they were professionally trained. The data were collected from 19 in-service English teachers from Eastern and Western settings. They completed a questionnaire in which they were asked to respond to test bias stimuli and answer questions related to their teaching background and training. The stimuli contained either of two forms of bias, unfair penalization and offensiveness. Qualitative and quantitative analysis showed teachers were not fully informed of possible forms of test bias and possible ways potential biases unfairly penalize or offend students. They were better able to recognize biases of unfair penalization than offensiveness. Statistical analyses revealed teachers with over 10 years of experience were better able to recognize potential test bias than those with less experience (at 90% confidence level). The findings contribute to the current limited literature on bias in classroom language testing and assessment, leading to implications for bias review in teacher-developed assessments and teacher training.

Key words: test bias; unfair penalization; offensiveness; teachers' perceptions; training background; teaching context; work experience.

1. Introduction

Test bias has received increasing attention from educators in several last decades. As bias threatens the quality of assessments, commercial test-makers strive to eliminate bias in their testing instruments, but bias in subtler forms still persists (Wright, 2015). Despite more attention given to test bias in language classroom contexts, a careful literature review shows there is scant research both on bias in classroom assessments and on what teachers think about bias when reviewing their tests. This study helps fill a research gap by offering a better understanding of how language teachers perceive bias in testing and assessment, and thus making recommendations for teachers' test review for their own classroom.

Cite this article as: Nguyen, N. N. M. (2021). An investigation into the relationship between teachers' perceptions of test bias and their working and training background. *UED Journal of Social Sciences, Humanities and Education, 11*(1), 1-11.

Prior studies on how teachers perceive language assessment show that training in assessment helps teachers properly understand assessment-related issues (Mendoza & Arandia, 2009), and that teachers' work experience might be irrelevant to their perceptions of assessment (Jannati, 2015). Such results prompt a question of the relationship between teachers' perceptions of test bias and their professional training and experience. To explore the issues mentioned above, the current study surveyed in-service English teachers working in Eastern and Western environment to address the following research questions:

1) How do teachers perceive bias in testing and assessment? and

2) How do teachers' training context, teaching context, and work experience influence their perceptions of bias?

2. Literature Review

Test bias refers to systematic error penalizing a test-taker group's performance (Shephard, Camilli, & Averil, 1981). Such bias emerges from internal components of an assessment procedure (Elder, 2012), such as invalid test elements, which systematically leads to better and worse results for certain groups of examinees (Standards for Educational and Psychological Testing, 1999, as cited in Educational Testing Service's Smarter balanced assessment consortium: Bias and Sensitivity Guidelines, 2012).

One useful approach to understanding assessment bias is that bias can come in two forms: *offensiveness* and *unfair penalization* (Popham, 2014). The former results from stereotypes of a group of test takers for whom the assessment is intended, which may cause them to take offense, getting distracted from the question and fail to perform well. The latter stems from an element disadvantaging one student group over others, because that group lacks the information necessary to answer the question. This distinction of the two forms shaped the operationalized construct of test bias in the current study.

In regard to sources of assessment bias, researchers state bias might offend or penalize some groups of test takers based on their ethnicity, gender, socioeconomic status (Elder, 2013), first language background, and their background knowledge (Reynolds & Suzuki, 2003). The Bias and sensitivity guidelines (Educational Testing Service, 2012) provides a specific list of topics that might cause people to feel offended and upset (for example, abuse of people or animals, killings of animals for sport, sexual behavior, torture, stereotypes, group labels, and so on) and those that have become increasingly controversial (for instance, euthanasia, gun control, or ethnic conflicts), which should be avoided in designing assessments. The guidelines also suggest some topics that demand caution in stimulus design, such as antisocial or inappropriate behaviors (bullying, cheating, etc.), family problems, or descriptions of luxury, and many others.

Most of the studies conducted on assessment bias have examined the issue in large-scale, standardized tests, and only in the interpretation and evaluation of test-takers' scores (Educational Testing Service, 2012; Elder, 2012; Mellenbergh, 1989; Wright, 2015). Few published works consider bias in small-scale classroom assessment. Those few sources mostly suggest techniques for teachers to avoid biases in informal classroom assessments. These techniques include carefully selecting assessment methods and materials; avoiding assignments that are potentially biased towards students who have higher academic investment; using scoring rubrics; and consulting with a colleague who comes from the same subgroup as that of the students before a test is used (Blankenship, Hubbard, & Johnson, 2009; Popham, 2014).

There are also few studies examining language teachers' perceptions of classroom assessment which are mostly concerned with what teachers think about types of assessment and about their uses in the classroom (Jannati, 2015; Mendoza & Arandia, 2009; Shim, 2009; Sikka, Nath, & Cohen, 2007). None specifically mention bias, except briefly discussing teachers' criteria to maintain clear assessment procedures. However, understanding teachers' perceptions of test bias and raising their awareness of potential biases in teacher-made assessments are important to our effort to create tests with absence-of-bias (Popham, 2014) because perceptions and attitudes greatly affect their assessment practices (Davison, 2004).

Reporting that test bias has been less prevalent than it was some decades ago due to measurement specialists' attempts to mitigate bias, Popham (2014) nonetheless points out "systematic attention to bias eradication" is not common in "teacher-developed assessment procedures" (p. 146). He adds that if teachers, as test developers, can realize forms of potential assessment bias which affects learner performances, they can monitor and reduce bias in their own classroom tests. Exploring teachers' ability to monitor bias in this way is precisely the aim of the current study.

3. Methodology

3.1. Participants

The participants were nineteen English language teachers currently teaching English (either in ESL or EFL contexts) and having developed tests and assessments for their students by the time they answered

the research questionnaire. Most of them received training in language assessment with little coverage of test bias. Among those reporting where they learned those skills and knowledge, eight were trained in western contexts (the US, England, Australia), and four in eastern contexts (Vietnam and China).

3.2. Materials

The questionnaire was created online with Google Forms, then piloted with two teachers who were members of the target research population before reaching potential participants via email on Google Form and a TESOL Facebook page. Nineteen teachers submitted complete responses within two weeks.

To clarify how teachers understand test bias, the questionnaire was designed with two parts. The first part of the survey explored background information about the teachers, including their experience, working and training context. The second part examined participants' perceptions of test bias by exposing them to testing situations and test items (which were referred to as *stimuli* in this research). These stimuli (see *Appendix*) were concerned with two presented forms of assessment bias, *unfair penalization* and *offensiveness*.

There were more stimuli containing bias of offensiveness than of unfair penalization. A potential bias of the latter form might unfairly penalize test-takers in terms of the assessed content to which they were not exposed, which is often the case. An offensive test bias, however, might offend people in different ways. Therefore, the designed offensive biases fall into certain categories adapted from the Educational Testing Service's Smarter balanced assessment consortium: Bias and Sensitivity Guidelines (2012). Although there are many other categories, seven were chosen for offensive bias stimuli in this study, namely, children abuse, description of luxury, stereotype, (offensive) group labelling, gender, gruesome detail, and animal abuse.

The stimuli included four test situations and six test items taken directly or paraphrased from the Educational Testing Service's Guidelines for Fairness Review of Assessments (2009*),* the Educational Testing Service's Smarter balanced assessment consortium: Bias and Sensitivity Guidelines (2012), and Popham's (2014) book "Classroom assessment: What teachers need to know." Each stimulus represented an *intended bias* (intentionally selected). In several stimuli, the intended biases were considered *acceptable* or *unacceptable*, indicating they were reasonably or unreasonably biased in some circumstances. Each intended bias comprises two aspects measuring participants' perceptions, i.e., ability to recognize the bias and ability to explain the bias. These terms are illustrated as follows (for full explanation, see *Appendix*):

Table 1. *Examples of Intended Bias*

Stimulus	**Intended bias**	
	Form of bias	**Content**
[testing situation] A reading test contains complex language structures and is intended to measure students' ability to read challenging materials.	Unfair penalization	The potential bias is considered *acceptable*: Although the complex structures used in the test might disadvantage certain student groups, it can be considered not biased or the potential bias, if any, is not severe at all because the difficulty level correlates with the test purpose.

3.3. Analysis

Concerning how the teachers perceived the stimuli, each stimulus was given a name code. For example, the example mentioned above was coded as "complex structures" (see *Appendix*). The raw data were color-coded to see if the teachers' perceptions (which can be specified as teachers' ability to recognize and to explain the bias) matched the intended biases and were considered *correct* responses if they did. Next, the data were organized into tables like the one as follows:

Table 2. *Example of Correct/Incorrect Participants' Perceptions to a Stimulus*

Stimulus code name	Response	Interpretation	Correct?
Complex structures	"This does not really have any bias. It clearly shows the objective of the test."	This participant saw the bias but understood the test purpose should be prioritized although some tested knowledge is unknown to some test-takers, which helps ensure test validity.	Yes
	"There are many ways to measure students' ability to read challenging materials… it may not be fair to include complex language structures…"	This participant did not recognize the bias, saying complex structures should not be used.	No

The number of correct/incorrect responses are the main data source to verify whether the participants were able to perceive potential biases. The higher percentage shown in their answers to the stimuli, the more able they were considered to recognize and/or explain potential biases. The percentages of correct responses also indicate which intended biases teachers might be more able to recognize and become aware of.

To explore the relationship between teachers' three background factors (independent variable), which include training context (eastern versus western), teaching context (ESL versus EFL) and work experience, and their perceptions towards the intended biases, two inferential statistics - Wilcoxon Rank Sum and Kruskal Wallis - were used. The statistics could show any significant difference in the number of correct responses (dependent variable) given by the participants if they gain language assessment training in an eastern or western context, if they are teaching in an ESL or EFL setting, and if their experience is limited (< 4 years), moderate (4 – 10 years), or rich (> 10 years). Alpha was set as 0.1 (90% certainty) for all analyses to not miss any possible differences between the variables. If the results are smaller than 0.1, there is a significant difference between different groups of teachers.

4. Results and Discussion

4.1. Teachers' perceptions towards test bias

Towards bias of unfair penalization

Table 3 shows within each stimulus, the participants were more able to identify the intended biases of unfair penalization than able to explain them. Regarding the stimulus about technical knowledge and the one about complex structure, more than half of the teachers recognized the intended biases (78.95% for the former and 63.16% for the latter), but fewer could explain the biases seen (47.37% and 26.31%, respectively). The stimulus "opera" witnessed an equal percentage of teachers (36.84%) in both being able to identify and explain the bias.

Table 3. *Percentage of Participants Giving Correct Responses to Unfair Penalization Intended Biases*

	Stimulus		
	Complex structure	Technical knowledge	Cultural knowledge/Opera
	%	%	%
Ability to recognize bias (N = 19; mean = 11.3)	63.16 (n = 12)	78.95 (n = 15)	36.84 (n = 7)
Ability to explain bias (N = 19; mean = 7)	26.31 (n = 5)	47.37 (n = 9)	36.84 (n = 7)

Across all three stimuli, the teachers were most able to recognize the bias concerning technical knowledge (78.95%) and least able in cultural knowledge (36.84%). They were also most able to explain the issue of technical knowledge (47.37%), but least able in that of complex structure (26.31%). Generally, the technical knowledge stimulus showed the highest percentages for the teachers' ability to perceive the intended bias as they assumed technical content might be too specialized for students to understand.

The stimuli about complex structures and cultural knowledge were less visible to the teachers since whether these items are potentially biased actually depends on contexts in which the test is used. Specifically, the complex structure stimulus which is potentially biased is designed to match the test purpose, i.e., measuring learner ability to read challenging materials. The "opera" stimulus might be biased or not depending on whether the cultural knowledge of opera was provided.

Towards bias of offensiveness

According to Table 4, almost all stimuli of offensive bias witnessed equal proportions between teachers' ability to recognize the intended bias and their ability to explain it. For example, around 42% of the teachers could both see the bias on spanking children and explain how the stimulus might be biased. Only the "wheelchair" stimulus showed somewhat difference between the participants' ability to identify and ability to explain the bias (15.79% versus 26.32%, respectively). This difference probably means the respondents saw the negative connotation in portraying people with disabilities but were not bothered about such negative group labelling, and therefore did not see how the item could be biased.

Table 4. *Percentage of Participants Giving Correct Responses to Offensive Intended Biases*

Categories of offensiveness	Children abuse	Description of luxury	Stereotype	Group labelling	Gender	Gruesome detail	Animal abuse
Stimulus	Spanking children	Expensive tech	French arrogance	Wheelchair/ "restricted"	Girl winning	Slavery	Animal experiment
	%	%	%	%	%	%	%
Ability to recognize bias (N = 19; mean = 5.29)	42.11 (n = 8)	5.26 (n = 1)	31.58 (n = 6)	15.79 (n = 3)	57.89 (n = 11)	21.05 (n = 4)	21.05 (n = 4)
Ability to explain bias (N = 19; mean = 5.57)	42.11 (n = 8)	5.26 (n = 1)	31.58 (n = 6)	26.32 (n = 5)	57.89 (n = 11)	21.05 (n = 4)	21.05 (n = 4)

The results also show the highest percentage of teachers recognizing the intended bias (57.89%) for the "girl winning" stimulus and much lower percentages for the stimuli of "wheelchair" (21.05%), "slavery" (21.05%), "animal experiment" (15.79%), and especially "expensive tech" (5.26%). A similar pattern also repeated for teachers' ability to explain the biases (with approximate percentages): Teachers were most able to explain the bias "girl winning" and much less able concerning those of "slavery," "animal experiment," and "expensive tech."

Generally, the respondents were most likely to recognize offensive bias regarding *gender*, but least likely related to *group labelling, gruesome detail, animal abuse,* and *description of luxury*. The pattern can be interpreted by considering the participants' social and cultural background. Probably in some cultures where the teachers come from, such topics of group

labelling, gruesome detail, animal abuse, and description of luxury are simply factual incidents, and therefore these teachers did not feel bothered about them. Gender bias, compared to other categories of offensiveness, might be most visible and a familiar bias type to teachers as gender equality is discussed very often these days.

4.2. The Relationship Between Teachers' Background Factors and Their Perceptions

Both descriptive and inferential statistical analyses (see Tables 5, 6, and 7) were conducted to examine relationships between the teachers' background factors and their perceptions of bias (based on the participants' correct responses to the bias stimuli).

- There is no statistically significant difference between the number of the teachers' correct responses and the context (eastern or western) where they received training in language assessment ($W = 8$, $p = .14$, alpha = .1). There is no relationship between the teachers' training context and their ability to perceive potential test bias.

Table 5. *Descriptive Statistics of two Group Trained in an Eastern or Western Context*

Descriptive statistics	min	max	median	mean	sd
east.trained (n = 4)	0	12	3.5	4.75	5.25
west.trained (n = 9)	0	16	11	10.22	4.68

- There is no statistically significant difference between the number of the teachers' correct responses and the context (ESL or EFL) where they are teaching ($W = 35.5$, $p = .22$, alpha = .1). There is no relationship between the teachers' working context and their ability to perceive potential test bias.

Table 6. *Descriptive Statistics of two Group Working in an ESL or EFL Context:*

Descriptive statistics	min	max	median	mean	sd
esl.teach (n = 3)	5	14	12	10.33	4.73
efl.teach (n = 16)	0	16	6.5	6.438	5.37

- Although Kruskal-Wallis analysis did not show any significant differences between the three groups of people who have limited, moderate, and rich work experience (*Kruskal-Wallis chi-squared* = 2.95, *df* = 2, $p = 0.23$, alpha = .1), post-hoc analyses with Wilcoxon Rank Sum reported a 90% certainty of a significant difference between the number of the teachers' correct responses and work experience of more than 10 years ($W = 11$, $p = .07$, alpha = .1). It was concluded that teachers with more than 10 years of experience might be more able to recognize potential test bias than the other two groups, which can be observed clearly in Figure 1.

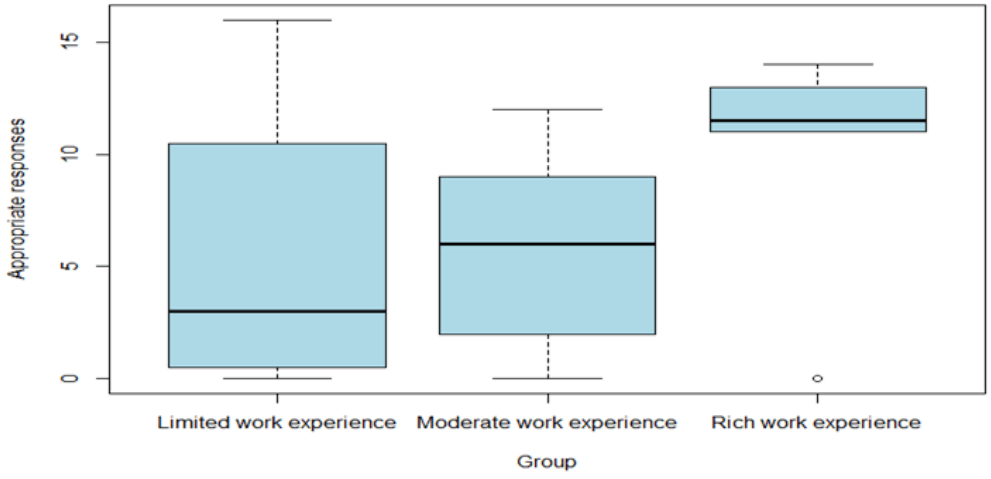


Figure 1. *Plot of the three groups and their numbers of correct responses*

Table 7. *Descriptive Statistics of the Groups Whose Work Experience are Limited, Moderate and Rich*

Descriptive statistics	min	max	median	mean	sd
limited.experience n = 4	0	16	3	5.5	7.33
mod.experience n = 9	0	12	6	5.67	4.15
rich.experience n = 6	0	14	11.5	10.17	5.12

5. Conclusion

The current study began with the interest in how language teachers perceive bias in testing and assessment, and the relationship between their perceptions with their professional background (training context, teaching environment, and work experience). The findings indicated the teachers were not fully informed of possible forms in which test bias could come and possible ways potential biases might have penalized or offended students.

In order to improve their own understanding of test bias, teachers first need to be aware that bias should be reviewed after test items have been written and before the test is officially used. They also need being informed of the two forms from which test bias might come, which are, *unfair penalization* and *offensiveness*. In addition, teachers should be aware of ways helping mitigate biases. Those techniques include using scoring criteria, sharing with students the test format and possible topics and skills, having tests peer-reviewed, planning test accommodations, and seeking student feedback to test design. Informed of such aspects of the "absence-of-bias" and bias mitigation, teachers can "routinely … judge their own assessments and those educational assessments developed by others" (Popham, 2014, p. 146). The result discussion revealed substantial work experience (more than 10 years) might enable teachers to be more able to detect potential test bias, which suggests substantial practice (including teaching and assessment practices) can help. Therefore, regular practice in reviewing their own assessments for bias can empower teachers in increasing the quality of their classroom assessment.

The pedagogical implications discussed above can be more impactful if shared with other professionals, who look forward to improving their test review, through teacher training workshops or seminars with the topic of test bias and bias mitigation included in the Language Assessment component of teacher education programs, and professional conferences in the field. The implications, although drawn from the research on English language teachers, are applicable to teachers developing and reviewing tests of other subjects delivered in the English language (e.g. math tests in English) and even tests of other languages.

Although conducted with a relatively small sample size, this study has made certain contributions to the current limited research on test bias within classroom setting. As mentioned in the literature review, there is little research on bias in classroom assessment, on teachers' perceptions towards the issue, as well as on the relationship between their perceptions and their training or experience. Therefore, the findings presented above have supported the current literature in those aspects.

References

Blankenship, J., Hubbard, B., & Johnson, D. (2009, April 27). *Bias in classroom assessment*. Retrieved from https://goo.gl/gldL0T

Davison, C. (2004). The contradictory culture of teacher-based assessment: ESL teacher assessment practices in Australian and Hong Kong secondary schools. *Language Testing*, *21*(3), 305-334. https://doi.org/10.1191/0265532204lt286oa

Educational Testing Service. (2009). *ETS guidelines for ets review of assessments*. Retrieved from https://www.ets.org/Media/About_ETS/pdf/overview.pdf

Educational Testing Service. (2012). *Smarter balanced assessment consortium: Bias and sensitivity guidelines*. Retrieved from https://portal.smarterbalanced.org/library/en/bias-and-sensitivity-guidelines.pdf

Elder, C. (2012). Bias in language assessment. In C. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 406–412). Oxford: Wiley-Blackwell.

https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal1198

Jannati, S. (2015). ELT teachers' language assessment literacy: Perceptions and practices. *The International Journal of Research in Teacher Education*, *6*(2), 26-37.

Mellenbergh, G. J. (1989). Item bias and item response theory. *International Journal of Educational Research*, *13*(2), 127-143. https://doi.org/10.1016/0883-0355(89)90002-5

Mendoza, A.A.L., & Arandia, R.B. (2009). Language testing in Colombia: A call for more teacher education and teacher training in language assessment. *Profile, 11*(2), 55-70. Retrieved from http://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/11442/36795

Popham, W. J. (2014). *Classroom assessment: What teachers need to know* (7th ed.). Boston, MA: Pearson.

Reynolds, C. R., & Suzuki, L. A. (2003). Bias in psychological assessment: An empirical review and recommendations. In I. B. Weiner, J. R. Graham, & J. A. Naglieri (Eds.), *Handbook of Psychology* (Vol. 10, pp. 82-113). Wiley Online Library. https://doi.org/10.1002/0471264385.wei1004

Shepard, L., Camilli, G., & Averil, M. (1981). Comparison of procedures for detecting test-item

bias with both internal and external ability criteria. *Journal of Educational and Behavioral Statistics, 6*(4), 317–75. https://doi.org/10.3102/10769986006004317

Shim, K. N. (2009). *An investigation into teachers' perceptions of classroom-based assessment of English as a foreign language in Korean primary education*. (Doctoral dissertation). Retrieved from the database of University of Exeter.

Sikka, A., Nath, J., & Cohen, M. (2007). Practicing teachers' beliefs and uses of assessment. *International Journal of Case Method Research & Application*, *10*(3), 239-253.

Wright, W. E. (2015). *Foundations for teaching English language learners*: *Research, theory, policy, and practice* (2nd ed.). Philadelphia, PA: Caslon.

NGHIÊN CỨU MỐI LIÊN QUAN GIỮA NHÌN NHẬN CỦA GIÁO VIÊN VỀ THIÊN VỊ TRONG ĐÁNH GIÁ VỚI NỀN TẢNG CHUYÊN MÔN VÀ KINH NGHIỆM CỦA HỌ

Nguyễn Ngọc Nhật Minh

Trường Đại học Ngoại Ngữ - Đại học Đà Nẵng, Việt Nam

Tác giả liên hệ: Nguyễn Ngọc Nhật Minh - Email: nnnminh@ufl.udn.vn

Ngày nhận bài: 17-8-2020; ngày nhận bài sửa: 02-4-2021; ngày duyệt đăng: 17-6-2021

Tóm tắt: Bài báo này nhằm trình bày mối liên quan giữa cách nhìn nhận thiên vị trong đánh giá của giáo viên và các yếu tố về nền tảng chuyên môn và kinh nghiệm của họ. Dữ liệu nghiên cứu được thu từ 19 giáo viên đã và đang giảng dạy tiếng Anh ở môi trường phương Đông và phương Tây. Các giáo viên này tham gia trả lời một khảo sát về các thông tin liên quan đến chuyên môn và kinh nghiệm giảng dạy của họ, và được yêu cầu phản hồi lại các câu hỏi có chứa thành tố thiên vị trong đánh giá. Các câu hỏi này chứa các dạng thiên vị thuộc hai thể loại: bài trừ, và xúc phạm. Dữ liệu nghiên cứu được phân tích định tính và định lượng. Kết quả cho thấy các giáo viên chưa hiểu hết về các loại hình thiên vị, và cũng chưa nhìn nhận được hết những tác động của thiên vị lên người học trong kiểm tra đánh giá. Tuy vậy, các giáo viên nhận ra loại hình thiên vị "bài trừ" tốt hơn loại hình thiên vị "xúc phạm". Các bước phân tích định lượng cho thấy giáo viên với hơn 10 năm kinh nghiệm làm việc có khả năng nhận ra thiên vị trong đánh giá tốt hơn (ở mức 90% chắc chắn). Kết quả nghiên cứu có ý nghĩa đóng góp vào tổng quan lý thuyết còn hạn chế hiện tại về kiểm tra đánh giá trong lớp học, và có những đề xuất cho quy trình kiểm duyệt đề thi của giáo viên và cho việc tập huấn giáo viên trong lĩnh vực này.

Từ khóa: thiên vị trong đánh giá; thiên vị "bài trừ"; thiên vị "xúc phạm"; nhận thức của giáo viên; đào tạo chuyên môn; môi trường dạy; kinh nghiệm.

Appendix

Intended use of the survey testing situations and test items

Test component	***Stimulus name codes***	***Form of potential bias***	***Intended use***
Testing situations			
An argumentative writing topic asks students to determine the degree to which they agree with a controversial issue, like spanking children as a way to teach them about right and wrong.	Spanking children	Offensiveness	The potential bias is considered *unacceptable* because: Spanking children is an unacceptable ethical issue in some societies or cultures, so forcing the supporting view of this issue on test takers might upset members coming from those cultures. In other words, the item might offend certain groups of test takers and contain bias in the form of offensiveness, accordingly.
A reading test contains complex language structures and is intended to measure students' ability to read challenging materials.	Complex structure	Unfair penalization	The potential bias is considered *acceptable* because: Although the high complexity of the structures used in the reading test might disadvantage certain groups of students, it can be considered not biased or the potential bias, if any, is not severe at all because the level of difficulty correlates with the test purpose.
A writing task requires some knowledge about how tools and machines work or are assembled in a process of how a product is made.	Technical knowledge	Unfair penalization	The potential bias is considered *unacceptable* because: The test requires students to have some specialization knowledge of how certain machines work to accomplish the task. In this situation, the test might unfairly penalize certain subgroup of test takers.
An assessment procedure requires students to first read a text about how students in a private middle school use expensive, cutting-edge technologies in their daily life and then to write a short paragraph about the benefits of owning such a technology.	Expensive tech	Offensiveness	The potential bias is considered *unacceptable* because: Although the students can gain some background knowledge of how to use expensive technologies in daily life to start their writing, descriptions of luxuries like "private school," "expensive, cutting-edge ...in daily life" can upset students with limited financial conditions or low-quality living standards.

Written test items			
The character delivering the monologue attributes the arrogance of French people to which of the following?	French arrogance	Offensiveness	The potential bias is considered *unacceptable* because: Describing all of the people in a nation as "arrogant" is a clear case of offensive stereotyping. In other words, the item might offend certain groups of test takers and contain bias in the form of offensiveness, accordingly.
In the play, Luz was restricted to a wheelchair for what reason?	Wheelchair	Offensiveness	The potential bias is considered *unacceptable* because: The phrase "was restricted to a wheelchair" should be replaced with more objective terminology such as "began using a wheelchair." In other words, the item might offend certain groups of test takers (who support or have membership with people with physical disabilities) and contain bias in the form of offensiveness, accordingly.
Surprisingly, a girl won the math contest.	Girl winning	Offensiveness	The potential bias is considered *unacceptable* because: By expressing surprise that a girl won the math contest, the excerpt reinforces the stereotype that girls have less quantitative ability than boys. In other words, the item might offend certain groups of test takers and contain bias in the form of offensiveness, accordingly.
Wagner used the orchestra to achieve certain effects in much the same way that other composers of operas used the singers.	Opera	Unfair penalization	The item might contain potential bias, depending on the specific content provided in the reading passage: - Bias might exist if the knowledge needed to answer the questions was included in the passage. - Bias might not exist (or the potential bias, if any, is slightly severe) if understanding the passage required knowledge of opera and how composers "used" the orchestra or singers. The potential bias might therefore unfairly penalize some test takers depending on the context.
Read the excerpt from the diary of a ship captain engaged in transporting slaves and watch the	Slavery	Offensiveness	The potential bias is considered *unacceptable* because: Mention of slavery as a topic is acceptable but forcing test takers to imagine that they personally experienced the

video dealing with the history of slavery in the United States. Imagine that you are a newly captured slave. Describe your experiences on land and on the sea during your journey from Africa to the United States. Use information from both the diary and the video in your description.			transatlantic journey, during which many captives are known to have suffered and died, will be upsetting to some students. In other words, the item might offend some groups of test takers and contain bias in the form of offensiveness, accordingly.
Harlow was best known for the experiment in which he separated infant monkeys from their mothers shortly after the infants were born.	Animal experiment	Offensiveness	The potential bias is considered *unacceptable* (in language and arts assessment) because: The excerpt includes painful experimentation, which might upset people who are for animal rights. This, however, would be acceptable in a psychology test.

UED Journal of Social Sciences, Humanities & Education, ISSN: 1859 - 4603
https://doi.org/10.47393/jshe.v11i1.926

TẠP CHÍ KHOA HỌC XÃ HỘI, NHÂN VĂN VÀ GIÁO DỤC

THÔNG TIN BỔ TRỢ Ở BOX VÀ ẢNH TRONG TÁC PHẨM PHỎNG VẤN TRÊN BÁO ĐÀ NẴNG

Trần Thị Tuyết
Trường Đại học Sư phạm - Đại học Đà Nẵng, Việt Nam
Tác giả liên hệ: Trần Thị Tuyết - Email: tttuyet@ued.udn.vn
Ngày nhận bài: 30-3-2021; ngày nhận bài sửa: 27-4-2021; ngày duyệt đăng: 17-6-2021

Tóm tắt: Tác phẩm phỏng vấn là cuộc đối thoại giữa nhà báo và người trả lời phỏng vấn về sự kiện, vấn đề thời sự hoặc nhân vật mà công chúng quan tâm. Tác phẩm phỏng vấn được cấu thành bởi các thông tin chính (đề tài, đối tượng trả lời phỏng vấn, câu hỏi, câu trả lời, tít, lời mở đầu) và thông tin bổ trợ (hộp dữ liệu – box và ảnh). Thông tin bổ trợ này có tác dụng bổ sung, minh họa làm nổi bật thông tin chính. Trong nhiều trường hợp, thông tin bổ trợ còn là yếu tố "bắt mắt", "níu giữ" độc giả khiến họ tìm hiểu nội dung hỏi – đáp trong bài. Bài viết này tập trung nghiên cứu thực trạng sử dụng thông tin bổ trợ là box và ảnh trong tác phẩm phỏng vấn báo in trên Báo Đà Nẵng năm 2017, 2018, 2019 và đưa ra một số gợi ý về việc sử dụng box và ảnh nhằm nâng cao chất lượng tác phẩm phỏng vấn đáp ứng nhu cầu thông tin ngày càng cao của độc giả.

Từ khóa: thông tin bổ trợ; hộp dữ liệu; box; ảnh; tác phẩm phỏng vấn; Báo Đà Nẵng.

1. Mở đầu

Một tác phẩm phỏng vấn thành công bên cạnh việc mời đúng, trúng đối tượng trả lời; việc đề xuất hệ thống câu hỏi nhằm khai thác được chiều sâu thông tin từ người trả lời cũng đóng vai trò quan trọng (Trần, 2019). Bên cạnh đó, hệ thống thông tin bổ trợ là box và ảnh cũng góp phần quan trọng giúp bài phỏng vấn tăng khả năng tiếp cận nhiều đối tượng bạn đọc. Nếu trước khi thực cuộc phỏng vấn, việc chuẩn bị sẵn các câu hỏi để khai thác chiều sâu thông tin là bước căn bản quan trọng thì sau khi hoàn thành bài phỏng vấn, việc thể hiện thông tin bổ trợ để làm nổi bật, nhấn mạnh chủ đề cũng là điều được phóng viên luôn lưu tâm. Thông tin bổ trợ trong tác phẩm phỏng vấn bao gồm hộp dữ liệu - box và ảnh.

Theo Lê Thị Nhã, có 5 dạng box thường xuất hiện trong tác phẩm phỏng vấn là: box chứa thông tin, số liệu liên quan đến sự kiện, vấn đề, nhân vật; box chứa văn bản, quy định pháp luật; box trích dẫn câu nói ấn tượng của người trả lời; box nêu ý kiến của một hoặc nhiều người khác liên quan; box nêu tiểu sử, thành tích của người được phỏng vấn (Lê, 2015, 148). Tác phẩm phỏng vấn cũng thường xuất 3 dạng ảnh chính: ảnh chân dung người trả lời phỏng vấn; ảnh sự kiện, vấn đề, bối cảnh liên quan đến chủ đề cuộc phỏng vấn; ảnh nhân vật trả lời kết hợp bối cảnh liên quan.

Bài viết này nghiên cứu việc sử dụng box và ảnh trong tác phẩm phỏng vấn báo in trên Báo Đà Nẵng năm 2017, 2018 & 2019. Qua việc phân tích một số ưu điểm, hạn chế của box và ảnh, chúng tôi đề xuất một số biện pháp nhằm nâng cao chất lượng của việc sử dụng box và ảnh trong tác phẩm phỏng vấn trên Báo Đà Nẵng nhằm phục vụ tốt hơn nhu cầu tiếp nhận thông tin của độc giả.

2. Cơ sở lý thuyết và phương pháp nghiên cứu

2.1. Cơ sở lý thuyết

2.1.1. Lý thuyết truyền thông của C. Shannon

Theo Lê Ngọc Hùng (2019), lý thuyết này được đưa ra năm 1949, nhấn mạnh quá trình truyền thông được thực hiện qua các bước: thông tin được bắt đầu từ nguồn phát (chủ thể truyền thông), sau khi thông điệp được mã hóa sẽ truyền tải các kênh truyền thông, thông điệp sẽ được giải mã và đến với người tiếp nhận thông điệp.

Cite this article as: Tran, T. T. (2021). Additional information boxes and photos in interview articles in Da Nang Newspaper. *UED Journal of Social Sciences, Humanities and Education*, *11*(1), 12-22. https://doi.org/10.47393/jshe.v11i1.926

Ngoài những đặc điểm chung kế thừa từ lý thuyết truyền thông một chiều của Lasswell (người gửi – thông điệp – kênh – người nhận), lý thuyết truyền thông Shannon còn bổ sung thêm yếu tố "nhiễu" có thể gây ảnh hưởng tới tính rõ ràng, sự chính xác của thông điệp hay làm giảm khả năng tiếp nhận thông điệp của người nhận và yếu tố "phản hồi" giữa người nhận với nguồn phát. Điều này khẳng định truyền thông là một quá trình trao đổi thông tin hai chiều, luôn diễn ra trong bối cảnh của các mối quan hệ tương tác giữa các cá nhân. Lý thuyết này thừa nhận: công chúng tiếp nhận thông điệp đóng vai trò quan trọng trong quá trình truyền thông, trở thành nguồn phát thông tin và giúp truyền thông trở thành quy trình khép kín.

Lý thuyết này cho phép chúng tôi làm sáng tỏ chất lượng thông điệp là sự sống còn của tác phẩm báo chí. Thông tin có chất lượng làm nên giá trị tác phẩm, là bước quyết định đầu tiên khiến công chúng tìm đến báo chí. Chất lượng thông điệp cũng làm gia tăng uy tín của cơ quan báo chí, tạo được niềm tin của bạn đọc đối với tòa soạn. Và để có tác phẩm phỏng vấn thành công cần phản ánh đúng vấn đề thời sự; chọn đúng, trúng đối tượng trả lời; đặt ra hệ thống câu hỏi sắc đáng. Ngoài ra, việc sử dụng tốt các thông tin bổ trợ như box và ảnh cũng góp phần quan trọng trong việc giúp độc giả nắm bắt nhanh thông tin về vấn đề và người trả lời phỏng vấn. Trong nhiều trường hợp, độc giả quyết định đọc toàn văn bài phỏng vấn nhờ sự độc đáo, thú vị từ thông tin của box và hình ảnh được thiết kế một cách "bắt mắt", ấn tượng cả về nội dung lẫn hình thức trình bày.

2.1.2. Lý thuyết "người gác cổng"

Theo Nguyễn Thành Lợi (2016), khái niệm "người gác cổng" được nhà xã hội học người Mỹ Kurt Lewin đưa ra lần đầu tiên khi ông nghiên cứu vai trò "gác cổng" của các bà nội trợ đối với nguồn thực phẩm của gia đình. Năm 1947, trong cuốn sách *Frontiers in Group Dynamics: II. Channels of Group Life*, Kurt Lewin một lần nữa bàn về vấn đề này và chỉ ra rằng, trong hoạt động truyền thông, các nhóm luôn tồn tại một số "người gác cổng", trong đó chỉ có những nội dung thông tin phù hợp với quy định của nhóm hoặc tiêu chuẩn giá trị của "người gác cổng" mới được đưa vào kênh truyền thông. Đến năm 1950, chuyên gia nghiên cứu truyền thông người Mỹ D. M. White đã đưa khái niệm này vào trong lĩnh vực nghiên cứu báo chí và đề xuất mô hình "gác cổng" trong quá trình sàng lọc tin tức. D. M. White chỉ ra rằng, trong xã hội tồn tại rất nhiều thông tin, đầu mối thông tin và hoạt động sản xuất, đưa tin của các hãng truyền thông cũng không thể "có tin là đưa", mà phải là một quá trình lựa chọn, sàng lọc.

Lý thuyết này cho phép chúng tôi làm sáng tỏ việc lựa chọn thông tin đưa vào box cũng như việc lựa chọn và sử dụng hình ảnh để làm nổi bật tác phẩm phỏng vấn. Việc sử dụng box và ảnh cũng như các yếu tố khác trong bài phỏng vấn chịu sự ảnh hưởng của mục đích, tôn chỉ, lập trường, quan điểm của cơ quan báo chí truyền thông và trình độ chuyên môn nghiệp vụ, bản lĩnh chính trị của nhà báo. Chỉ những nội dung thông tin nào họ cho là cần thiết và muốn nhấn mạnh thì mới được thiết kế riêng thành hộp dữ liệu box riêng để làm nổi bật nội dung và được thiết kế hình thức khác biệt với các kích thước, mẫu mã, màu sắc khác nhau. Và để làm rõ bối cảnh cuộc phỏng vấn, phóng viên có thể sử dụng các ảnh liên quan đến hoạt động được trình bày trong bài phỏng vấn bên cạnh ảnh nhân vật trả lời. Cơ quan báo chí hình thành một "cổng", những thông tin được đưa qua "cổng" (box) này và chuyển cho công chúng chỉ chiếm số ít trong nguồn tài liệu, đầu mối thông tin khổng lồ mà họ có. Những thông tin trong box thường được sàng lọc kỹ lưỡng: không trùng lặp nội dung phần tít, sapo, câu hỏi. Phần lớn thông tin trong box được rút ra từ phần đặc sắc của câu trả lời của các đối tượng phỏng vấn và thông tin này giải thích, bổ sung thêm những điều bài phỏng chưa làm rõ. Nếu thông tin và hình ảnh không hỗ trợ nội dung toàn bài phỏng vấn và không đáp ứng được nhu cầu muốn biết của công chúng sẽ bị "gác" lại. Trình độ, chuyên môn nghiệp vụ của đội ngũ phóng viên, ban biên tập tòa soạn sẽ quyết định việc sàng lọc thông tin, xử lý hình ảnh cũng như cách thiết kế thông điệp qua box và ảnh trong bài phỏng vấn.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

2.2.1. Phương pháp thống kê

Để thực hiện việc nghiên cứu, tác giả sử dụng phương pháp thống kê: thống kê số lượng box và ảnh xuất hiện trong tác phẩm phỏng vấn báo in trên Báo Đà Nẵng và phụ san *Đà Nẵng cuối tuần* năm 2017, 2018 &2019. Sử dụng phần mềm thống kê SPSS, phiên bản 20 để xử lý số liệu.

2.2.1. Phương pháp phân tích thông điệp

Phương pháp phân tích thông điệp được biểu hiện qua việc phân tích hàm lượng thông tin được sử dụng trong box, ảnh và việc chú thích ảnh trong tác phẩm phỏng vấn. Việc phân tích các ưu điểm, hạn chế của việc sử dụng box và ảnh trong tác phẩm phỏng vấn giúp đưa ra những nhận định khách quan trong việc đề xuất biện pháp nâng cao chất lượng tác phẩm phỏng vấn báo in trên Báo Đà Nẵng.

2.2.3. Phương pháp phân tích ký hiệu

Phương pháp phân tích ký hiệu học áp dụng vào việc phân tích các thành phần cấu tạo nên tác phẩm phỏng vấn, cụ thể là phân tích các dạng hình ảnh được minh họa cho bài phỏng vấn trên các khía cạnh: các dạng hình ảnh được sử dụng, nội dung hình ảnh và các chú thích ảnh liên quan đến bài viết.

3. Nội dung

3.1. Sử dụng box

Box là những hộp thông tin, dữ liệu… thường được đóng khung, in đậm hoặc in nghiêng đặt trong ngoặc kép, đứng riêng trong bài. Đó có thể là những con số, câu nói ngắn gọn, ấn tượng, quan trọng được thiết kế độc lập với phần hỏi – đáp của bài phỏng vấn. Box bổ sung thông tin, chi tiết bổ trợ, tạo điểm nhấn cho bài phỏng vấn. Vị trí của box được sắp xếp khá linh hoạt. Nếu sapo thường giữ vị trí ổn định ngay sau tít thì box có thể nằm ở phần đầu, ở giữa hay cuối bài. Thông thường box được xuất hiện ở giữa hoặc cuối bài. Cũng như các tít xen, box làm cho người đọc được giãn mắt, giúp họ theo dõi bài báo dễ dàng hơn. Sử dụng box là cách bố trí thông tin tiện lợi, sinh động (nhất là trong các bài viết dài mà không có tít xen).

Chúng tôi thống kê việc sử dụng box theo 2 mức độ: bài phỏng vấn sử dụng box và bài phỏng vấn không sử dụng box.

Khảo sát 223 tác phẩm phỏng vấn, chúng tôi nhận thấy số lượng tác phẩm có sử dụng box chỉ chiếm 38% (năm 2017); 28,8% (năm 2018) và 18% (năm 2019). Nhìn chung, việc sử dụng box trong tác phẩm phỏng vấn báo in trên Báo Đà Nẵng chiếm tỉ lệ thấp và có xu hướng giảm. Số lượng các box được sử dụng trong bài: trung bình chỉ 1 box/bài.

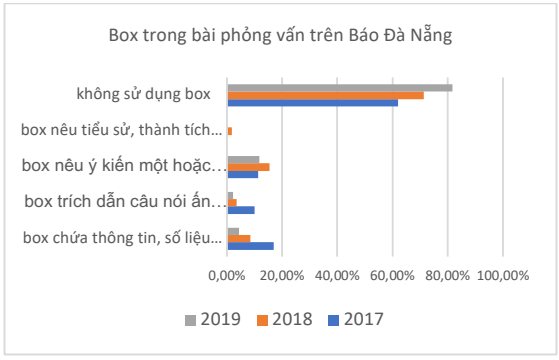
Trong bài phỏng vấn, box là một cửa thông tin tiện lợi, linh hoạt, làm tăng tính sinh động trong hình thức trình bày bài báo. Box giúp người đọc "nghỉ mắt", thư giãn để chuẩn bị cho việc tiếp cận thông tin được trình bày trong phần hỏi - đáp.

3.1.1. Một số dạng box

Một số dạng box thường xuất hiện trong bài phỏng vấn như: box chứa tin tức, số liệu và các văn bản pháp luật liên quan đến sự kiện, vấn đề; box trích dẫn câu nói ấn tượng của người trả lời; box nêu tiểu sử, thành tích hoặc tính cách nhân vật; box trích dẫn ý kiến của một hoặc nhiều người khác về vấn đề mà cuộc phỏng vấn đang bàn luận.

Hơn 2/3 lượng bài phỏng vấn không sử dụng box.

Biểu đồ 1. *Các dạng box trong bài PV trên Báo Đà Nẵng năm 2017, 2018 & 2019*



Nguồn: Kết quả khảo sát 223 bài phỏng vấn trên Báo Đà Nẵng năm 2017, 2018, 2019

Được sử dụng phổ biến nhất là dạng box chứa thông tin, số liệu và các văn bản pháp luật liên quan đến sự kiện, vấn đề, nhân vật được nêu trong bài, chiếm tỉ lệ lần lượt là 16,9% (năm 2017); 8,5% (năm 2018) và 4,3% (năm 2019). Số liệu, văn bản, chỉ thị được sử dụng trong box nhằm bổ sung thông tin, tạo căn cứ pháp lý, tăng sức thuyết phục cho nội dung thông tin được đối tượng trả lời phỏng vấn (cán bộ quản lý, chuyên gia, người dân) trình bày trong bài.

3.1.2. Tổ chức nội dung trong box

Bên cạnh việc sử dụng đa dạng các dạng box, tác phẩm phỏng vấn trên Báo Đà Nẵng từ năm 2017 – 2019 còn có sự đa dạng về nội dung thông tin trong box. Nội dung thông tin trong box được trình bày linh hoạt, trọng tâm và cơ bản là nhằm bổ trợ thông tin cho bài phỏng vấn.

Ví dụ: Sau khi Ban Bí thư Trung ương Đảng ban hành Chỉ thị số 16-CT/TW ngày 22-12-2017 về việc tổ chức Tết năm 2018, phóng viên đã có cuộc trao đổi với PGS.TS. Hồ Tấn Sáng, Học viện Chính trị Khu vực 3 về việc làm thế nào để kiểm soát tặng, nhận quà tết sai quy định. Trong phần trả lời của mình, PGS.TS. Hồ Tấn Sáng có nhắc đến việc: quy định cấm việc biếu, tặng quà Tết cho lãnh đạo cấp trên chỉ thực sự hiệu quả khi lãnh đạo, thủ trưởng, người đứng đầu các cơ quan, đơn vị nêu cao lòng tự trọng và gương mẫu thực hiện trước.

Trong phần trả lời của mình, PGS.TS. Hồ Tấn Sáng khẳng định: cả hai bên - bên đưa và bên nhận quà tết, đều tìm cách lách luật, lách quy định để đạt được mục đích. Ông hy vọng Chỉ thị số 25-CT/TU (được nhắc lại trong box) tạo nên một quyết tâm chính trị mới, tạo được sự chuyển biến tích cực trong thực hiện.

Để làm rõ nội dung này, phóng viên đã trích dẫn thông tin về Chỉ thị số 25-CT/TU của Ban Thường vụ Thành ủy Đà Nẵng về công tác tổ chức Tết Nguyên đán trong phần box.

> Thực hiện Chỉ thị số 16-CT/TW ngày 22-12-2017 của Ban Bí thư Trung ương Đảng, Ban Thường vụ Thành ủy Đà Nẵng ban hành Chỉ thị số 25-CT/TU về công tác tổ chức Tết Nguyên đán Mậu Tuất 2018. Trong đó, yêu cầu các cấp ủy, tổ chức Đảng, chính quyền, Mặt trận và các đoàn thể tập trung tổ chức, vận động nhân dân đón xuân, vui Tết trên tinh thần lành mạnh, an toàn, tiết kiệm. Chỉ thị yêu cầu nghiêm cấm việc biếu tặng quà Tết cho lãnh đạo cấp trên, cấp trên "tranh thủ" cấp dưới với mọi hình thức.

(KIỂM SOÁT TẶNG, NHẬN QUÀ TẾT SAI QUY ĐỊNH: **Lòng tự trọng và gương mẫu của người đứng đầu**, BĐN số 6344 ngày 29-1-2018)

Box thông tin trên trình bày bối cảnh xuất hiện chỉ thị số 16-CT/TW và nội dung cốt lõi của chỉ thị. Phần bổ trợ thông tin này một lần nữa nhấn mạnh việc lãnh đạo cần gương mẫu trong việc thực hiện tinh thần đón tết an toàn, tiết kiệm: Chỉ thị yêu cầu nghiêm cấm việc biếu tặng quà Tết cho lãnh đạo cấp trên và nghiêm cấm cấp trên "tranh thủ" cấp dưới với mọi hình thức

Box thông tin còn xuất hiện dưới dạng lược trích số liệu một cách ngắn gọn nội dung thông tin về cái gì và như thế nào. Các thông tin trong box được biểu hiện bằng những con số ấn tượng.

> **Hỗ trợ kinh phí từ 80 – 200 lần mức lương cơ sở**
>
> Chính sách đối với đối tượng thu hút đến làm việc lâu dài tại Đà Nẵng theo NQ 107/2017/NQ-HĐND như sau:
>
> Hỗ trợ về kinh phí: Đào tạo tại các cơ sở đào tạo uy tín trong nước Trình độ Đại học: 80 lần mức lương cơ sở; trình độ thạc sĩ: 120 lần mức lương cơ sở; trình độ tiến sĩ: 200 lần mức lương cơ sở (…).

(**Nhiều điểm mới trong chính sách phát triển nguồn nhân lực**, BĐN số 6176 ngày 14-8-2017)

Tại cuộc trao đổi với phóng viên Báo Đà Nẵng, Giám đốc Sở Nội vụ Võ Ngọc Đồng cho biết chính sách phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao khu vực công TP Đà Nẵng đến năm 2020 vừa được HĐND thành phố ban hành nhằm cụ thể hóa Nghị quyết Đại hội Đảng bộ thành phố lần thứ XXI (nhiệm kỳ 2015-2020). Theo đó, đối với đối tượng thu hút về làm việc lâu dài: trước đây, mức hỗ trợ 1 lần đối với nhóm đối tượng này được áp dụng chung dựa trên bằng cấp, trình độ đào tạo. Trong Nghị quyết lần này, mức hỗ trợ được quy định phù hợp với từng nhóm đối tượng và theo từng trình độ đào tạo, cơ sở đào tạo. Thông tin này được làm rõ bằng box với từng mức hỗ trợ với các số liệu cụ thể 80, 120 và 200 lần mức lương cơ sở. Trong cuộc phỏng vấn này, Giám đốc Sở Nội vụ còn cho biết thêm về chính sách ưu đãi đối với chuyên gia. Đối với đối tượng thu hút là chuyên gia về làm việc bán thời gian hoặc ngắn hạn: Chế độ ưu đãi được quy định linh hoạt tùy theo lĩnh vực công việc để thỏa thuận mức hợp đồng thuê chuyên gia (bao gồm lương, nhà ở, đi lại…); được thể hiện thông qua hợp đồng thuê khoán chuyên gia.

Box dữ liệu còn được thiết kế dưới dạng một tin ngắn trả lời nhanh các câu hỏi ai, cái gì, như thế nào nhằm bổ trợ thông tin cho phần hỏi – đáp trong bài phỏng vấn.

Thời gian qua, trên mạng xã hội xuất hiện khá nhiều thông tin giả, bịa đặt, đặc biệt là giả các văn bản hành chính Nhà nước nhằm thông tin sai sự thật việc quy hoạch dự án, xây cầu, tách, nhập đơn vị hành chính để "thổi" giá đất, gây ảnh hưởng không nhỏ đến tình hình kinh tế-xã hội của thành phố. Trong phần trao đổi với phóng viên Báo Đà Nẵng, bà Nguyễn Thị Phượng,

Phó Giám đốc Sở Thông tin và Truyền thông thành phố đã phân tích một số nguyên nhân, biện pháp xử lý và một số khuyến cáo liên quan đến thông tin giả mạo trên mạng xã hội.

Ngoài việc trích dẫn văn bản, số liệu, nhấn mạnh thông tin trọng tâm, box trong bài phỏng vấn còn được trình bày dưới dạng thể loại tin: một tin ngắn. Ví dụ:

> Thiếu tướng Vũ Xuân Viên, Giám đốc Công an thành phố cho biết, trước thông tin các vụ việc giả mạo công văn Chủ tịch UBND thành phố cũng như các vụ việc tung tin giả mạo trên mạng xã hội gần đây, Công an thành phố đã chỉ đạo các phòng nghiệp vụ vào cuộc xác minh, làm rõ. Trong đó, vụ giả mạo công văn của Chủ tịch UBND thành phố về việc phê duyệt hình thức đầu tư xây dựng đối với công trình cầu nối từ đường Bùi Tá Hán qua Khu đô thị sinh thái Hòa Xuân, đối tượng đã được Công an thành phố Đà Nẵng xác minh. Theo điều tra của Công an, người tung văn bản giả mạo nói trên có tên là Huế (làm việc tại một ngân hàng ở Quảng Bình). Huế có lô đất tại đường Bùi Tá Hán. Theo đó, Huế lên mạng tìm các văn bản liên quan do Chủ tịch UBND thành phố Huỳnh Đức Thơ ký rồi cắt, lắp ghép thành một văn bản giả mạo có nội dung như trên. Khi đưa lên mạng, có 7 người chia sẻ. Riêng nội dung thông tin giả đăng trên facebook vào đầu tháng 3-2019 về việc thành phố Đà Nẵng chuẩn bị có quận mới được thành lập mang tên quận Hiếu Đức, bao gồm 4 xã: Hòa Khương, Hòa Nhơn, Hòa Phong, Hòa Tiến, Sở Nội vụ cũng đã có văn bản bác bỏ thông tin và cho rằng thông tin tách quận là không chính xác.

(**Cần tỉnh táo khi tiếp nhận thông tin từ mạng xã hội**, BĐN số 6743 ngày 18-3-2019)

Bên cạnh việc trích dẫn văn bản, số liệu, việc sử dụng box lấy ý kiến của một hoặc nhiều người liên quan đến chủ đề cuộc phỏng vấn cũng được sử dụng nhiều trong tác phẩm phỏng vấn trên Báo Đà Nẵng.

Từ năm 2014, lãnh đạo thành phố Đà Nẵng có chủ trương ưu tiên tuyển dụng đối với giáo viên trình độ đại học nhằm nâng cao chất lượng giảng dạy. Tuy nhiên, trong kỳ thi tuyển viên chức giáo viên năm học 2018 – 2019, vị trí tuyển dụng giáo viên mầm non gặp khó khăn tại một vài hội đồng thi tuyển (huyện Hòa Vang, quận Ngũ Hành Sơn), số thí sinh tham gia thi tuyển không đủ số chỉ tiêu thông báo tuyển dụng.

Để làm rõ thông tin này, bài báo đã tạo box tổng hợp ý kiến của những cán bộ, giáo viên để có cơ sở tham mưu UBND thành phố chính sách phù hợp, vừa bảo đảm việc tuyển dụng được giáo viên mầm non tham gia giảng dạy, nuôi dưỡng trẻ vừa bảo đảm việc nâng cao chất lượng giáo dục trên địa bàn thành phố.

> Ông NGUYỄN ĐÌNH VĨNH, Giám đốc Sở GD&ĐT: (…) Sở GD&ĐT dự kiến sẽ phối hợp với Trường Đại học Sư phạm (ĐH Đà Nẵng) tổ chức những lớp đào tạo nâng chuẩn cho số giáo viên mầm non tại các trường mầm non công lập có trình độ trung cấp.
>
> Cô PHAN THỊ THU BA, Hiệu trưởng Trường tiểu học Ông Ích Khiêm (quận Hải Châu): Hiện đội ngũ giáo viên của trường đa phần có trình độ ĐH, một vài trường hợp trình độ cao đẳng rơi vào những giáo viên đã lớn tuổi, sắp hết tuổi lao động. Có thể nói, trình độ giáo viên cao đáp ứng yêu cầu giảng dạy, nhất là trong bối cảnh cải tiến, đổi mới phương pháp dạy và học.
>
> Cô VƯƠNG THỊ NGUYỆT, Hiệu trưởng Trường mầm non chất lượng cao Hồng Nhung (quận Thanh Khê): Theo tôi, với giáo viên cấp bậc mầm non, ngoài trình độ cần phải trau dồi kỹ năng chăm sóc trẻ, đặc biệt yếu tố tình thương với con trẻ mới là điều quan trọng nhất.

(NÂNG CHUẨN GIÁO VIÊN BẬC MẦM NON, TIỂU HỌC: **Chất lượng giáo viên tăng**, BĐN số 6645 ngày 3-12-2018)

Bài báo đã sử dụng box thông tin với việc trích dẫn ý kiến của 3 cán bộ quản lý trình bày các giải pháp nâng cao chất lượng giáo dục thành phố như đề xuất xem xét, điều chỉnh tiêu chí tuyển dụng giáo viên và ý kiến cần duy trì tiêu chí tuyển dụng giáo viên để đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục. Đối với cơ sở giáo dục bậc mầm non, ngoài trình độ, yếu tố tình thương cần được ưu tiên.

Những ý kiến đóng góp của những người có trách nhiệm trong lĩnh vực giáo dục là căn cứ để lãnh đạo ngành có những điều chỉnh, thay đổi hợp lý phù hợp với yêu cầu thực tiễn.

Ít dùng nhất là dạng box trích dẫn trực tiếp câu nói của người trả lời phỏng vấn. Tỉ lệ này lần lượt là 9,9% (2017), 3,4% (2018) và 5% (2019). Dạng box này trình

bày ngắn gọn và cô đọng lời phát biểu của đối tượng trả lời phỏng vấn.

Nhân sự kiện quận Hải Châu vừa được công nhận đơn vị hành chính loại 1, Chủ tịch UBND quận Lê Anh có cuộc trao đổi với phóng viên Báo Đà Nẵng. Ông chia sẻ, đây là niềm tự hào về kết quả nỗ lực phấn đấu của Đảng bộ, chính quyền, Mặt trận và nhân dân quận Hải Châu trong suốt 20 năm qua. Bàn về chiến lược phát triển phát triển, Chủ tịch UBND quận Hải Châu cho rằng: phải có giải pháp căn cơ lâu dài để xây dựng đô thị văn minh, hiện đại theo nguyên tắc có con người văn minh mới xây dựng được đô thị văn minh. Vì vậy, ngay từ bây giờ, quận cần xây dựng một lớp cư dân đô thị có trình độ dân trí cao, có ý thức tự giác tốt đối với việc gìn giữ nếp sống văn hóa cũng như ứng xử văn minh, có trách nhiệm.

> "Tôi vẫn tâm đắc là phải có giải pháp căn cơ lâu dài để xây dựng đô thị văn minh, hiện đại theo nguyên tắc có con người văn minh mới xây dựng được đô thị văn minh", Chủ tịch UBND quận Hải Châu Lê Anh

(**Xây dựng Hải Châu thành đô thị văn minh kiểu mẫu**, BĐN số 6190 ngày 28-8-2017)

Bàn về hiện trạng giáo viên bị phụ huynh hành hung ngay trong khuôn viên trường học - nơi từ trước đến nay được xem là một môi trường an toàn, văn hóa - như là giọt nước tràn ly về lễ nghĩa trong mối quan hệ giữa giáo viên và phụ huynh, một số ý kiến dư luận cho rằng do giáo viên "non" về nghiệp vụ sư phạm, và cách ứng xử tình huống… Tuy nhiên, người đứng đầu ngành giáo dục chia sẻ rằng: do giáo viên chịu nhiều áp lực từ nhiều phía, từ cách thức quản lý của nhà trường, quá nhiều cuộc thi được các cơ quan, đoàn thể đưa vào nhà trường, áp lực từ chính "bệnh thành tích" từ gia đình, nhà trường, xã hội và cả chính bản thân giáo viên tạo ra.

Để nhấn mạnh nội dung này, bài báo đã trích dẫn ý kiến của chính nhân vật trả lời phỏng vấn làm box tông tin.

> "Ngoài giảm tải hồ sơ sổ sách, hội họp, loại bỏ những cuộc thi không cần thiết, Đà Nẵng đã triển khai cho giáo viên được chọn nhiệm sở theo năng lực của mình dựa trên kết quả kỳ thi tuyển viên chức. Đây là sự kỳ vọng để bản thân giáo viên khi được lựa chọn trường phù hợp với năng lực, điều kiện ăn ở, đi lại sẽ khuyến khích họ cống hiến, tạo được niềm tin về sự công bằng nơi môi trường mà mình công tác".
>
> Ông Nguyễn Đình Vĩnh, Giám đốc Sở GD&ĐT thành phố Đà Nẵng

(**Giảm áp lực cho giáo viên – trách nhiệm của cán bộ quản lý**, BĐN cuối tuần ngày 21-10-2018)

Các box này thường đặt ở vị trí giữa bài hoặc cuối bài nhằm bổ sung thông tin về nhân vật, gợi cho người đọc nhiều điều thú vị để tìm hiểu thông tin trong bài.

Những bài không sử dụng box chủ yếu là bài thuộc dạng phỏng vấn anket. Đó dạng bài thường được sử dụng khi muốn thăm dò phản ứng của dư luận xã hội trước những sự kiện, vấn đề có ảnh hưởng, tác động tới các nhóm đối tượng rộng rãi trong xã hội, đang gây ra nhiều ý kiến khác nhau (Le, 2015, 52). Dạng bài này tập hợp ý kiến của nhiều người có thể là cán bộ quản lý, chuyên gia hoặc người dân bàn luận về một vấn đề đang được dư luận quan tâm về chính sách phát triển của thành phố.

3.2. Sử dụng ảnh

Ảnh được coi là một kênh thông tin giúp độc giả chú ý trước khi tiếp cận nội dung bài phỏng vấn. Ảnh được sử dụng với nhiều kích thước khác nhau tùy vào dạng bài phỏng vấn thời sự, phỏng vấn điều tra hay phỏng vấn chân dung. Ảnh được bố trí theo chiều ngang hay chiều dọc dựa vào vị trí đặt bài phỏng trong trang báo. Có thể kết hợp một cách linh hoạt giữa ảnh chân dung nhân vật và ảnh bối cảnh sự kiện, vấn đề tạo hiệu quả thông tin, thẩm mĩ.

3.2.1. Các dạng ảnh được sử dụng

Qua khảo sát, chúng tôi nhận thấy: số bài phỏng vấn không sử dụng ảnh là không đáng kể, chỉ chiếm khoảng 3%. Đa số, tác phẩm phỏng vấn không có ảnh thuộc dạng bài phỏng vấn anket (Tran, 2019, 72).

Còn lại, ảnh xuất hiện ở hầu hết các tác phẩm phỏng vấn trên BĐN với tỉ lệ 93% (năm 2017), 98% (năm 2018) và 96,7% (năm 2019). Số ảnh được sử dụng trong bài trung bình từ 1 – 3 ảnh.

Các dạng ảnh được sử dụng trong bài phỏng vấn gồm có: dạng 1: ảnh bối cảnh liên quan đến cuộc phỏng vấn (số lượng từ 1-2 ảnh); dạng 2: ảnh kết hợp giữa ảnh chân dung người trả lời và ảnh sự kiện, vấn

đề, bối cảnh liên quan đến chủ đề cuộc phỏng vấn (số lượng từ 2-3 ảnh).

3.2.2. Tổ chức nội dung ảnh

Tỉ lệ ảnh chân dung nhân vật chiếm khoảng một nửa số ảnh được sử dụng trong bài. Việc giới thiệu diện mạo người trả lời một cách trực diện thông qua ảnh chân dung làm tăng sự chú ý và tạo sức thuyết phục đối với độc giả. Ví dụ:

Trong bài **Tối ưu hóa công tác quản lý, điều hành giao thông đô thị** (BĐN cuối tuần 03-03-2019), trao đổi với phóng viên, ông Lê Văn Trung, Giám đốc Sở Giao thông vận tải đã chia sẻ những nỗ lực trong công tác quy hoạch, quản lý, điều hành giao thông đô thị thời gian qua. Ông cũng cho biết, so với yêu cầu mới, hạ tầng giao thông ở Đà Nẵng còn rất nhiều việc phải làm. Đặc biệt, hiện trạng quy hoạch thành phố với nhiều khu vực phân lô, tạo nên nhiều nút giao thông với mật độ lớn và khoảng cách gần, vừa giảm khả năng thông hành vừa dễ gây xung đột, tiềm ẩn nguy cơ gây tai nạn giao thông.



4 | ĐÀ NẴNG CHỦ NHẬT 3-3-2019

Hướng đến đô thị hiện đại

Tối ưu hóa công tác quản lý, điều hành giao thông đô thị

Trao đổi với Báo Đà Nẵng ông **Lê Văn Trung** (ảnh), Giám đốc Sở Giao thông vận tải (GTVT) thành phố cho rằng, mặc dù thời gian qua, ngành GTVT thành phố đã nỗ lực trong công tác quy hoạch, quản lý, điều hành giao thông đô thị, tuy nhiên, so với yêu cầu mới, hạ tầng giao thông ở Đà Nẵng còn rất nhiều việc phải làm. Đặc biệt, hiện trạng quy hoạch thành phố với nhiều khu vực phân lô, tạo nên nhiều nút giao thông với mật độ lớn và khoảng cách gần, vừa giảm khả năng thông hành vừa dễ gây xung đột, tiềm ẩn nguy cơ gây tai nạn giao thông (TNGT).

Việc sử dụng ảnh ông Lê Văn Trung, Giám đốc Sở Giao thông vận tải TP Đà Nẵng trong bài phỏng vấn đã giúp độc giả có thêm "cửa" thông tin qua thần thái nhân vật mà hình ảnh thể hiện.

Việc đăng kèm hình ảnh trong bài phỏng vấn còn là kênh giao tiếp giúp độc giả có cơ hội đối thoại nhân vật như ngoài đời thực. Bài phỏng vấn lúc này không chỉ đăng tải cuộc trò chuyện giữa phóng viên với nhân vật mà còn giúp độc giả tham gia vào câu chuyện khi họ vừa được đọc thông tin qua phần câu hỏi và phần trả lời vừa được thấy diện mạo, sắc thái của người trả lời qua ảnh.

Các bài phỏng vấn thời sự, phỏng vấn chuyên gia đều có ảnh đính kèm. Thường là ảnh người trả lời phỏng vấn và ảnh liên quan đến chủ đề cuộc phỏng vấn.



Doanh nghiệp - Doanh nhân ĐÀ NẴNG 3

Cần "cú hích" cho khởi nghiệp

Bài **"Cần "cú hích" cho khởi nghiệp"** (BĐN số 6710 ngày 13-2-2019) phỏng vấn và đăng ảnh chuyên gia kinh tế Võ Duy Khương. Sự xuất hiện hình ảnh chuyên gia giúp bài phỏng sinh động hơn. Bởi hình ảnh nhân vật đăng kèm có thể mang lại cảm giác thư thái cho độc giả, giúp họ tiếp nhận thông tin cách linh hoạt, nhẹ nhàng hơn.

Dạng bài phỏng vấn anket chủ yếu sử dụng 1 ảnh sự kiện, vấn đề, bối cảnh liên quan đến nội dung chủ đề bài. Ví dụ: bàn về vấn đề làm gì để hạn chế ùn tắc giao thông, phóng viên sử dụng ảnh người dân lưu thông trên đường phố với nhiều phương tiện cá nhân, trong giờ cao điểm ùn tắc ở một số nút giao thông quan trọng.



DIỄN ĐÀN "LÀM GÌ, LÀM THẾ NÀO HẠN CHẾ XE MÁY NỘI THỊ"

Nhiều ý kiến đề nghị giảm phương tiện cá nhân

Bên cạnh những ưu điểm như trên, ảnh trong bài phỏng vấn trên Báo Đà Nẵng thời gian qua còn có những hạn chế nhất định. Nhiều ảnh nhân vật trả lời phỏng vấn còn được chụp theo môtip nghiêm trang, ngay ngắn, ít biểu hiện sắc thái biểu cảm. Ảnh được chụp theo góc máy ngang, chính diện theo kiểu chứng minh thư nhân dân.


Tăng cường quản lý bữa ăn

Theo bà Lê Thị Bích Thuận (ảnh), Phó Giám đốc Sở Giáo dục và Đào tạo (GD-ĐT), qua công tác phối hợp với các sở, ngành liên quan kiểm tra việc bảo đảm an toàn vệ sinh thực phẩm (ATVSTP) tại các trường học trên địa bàn thành phố, Sở GD-ĐT nhận thấy sự cần thiết đường bữa ăn cho trẻ ở một số nơi chưa bảo đảm. Nhiều nơi chưa xây dựng bếp ăn một chiều đúng tiêu chuẩn. Người đảm nhận công việc ở nhà bếp chủ yếu là nhân viên hợp đồng ngắn hạn và

Với mức đóng góp kinh phí còn thấp, nhiều trường tự làm bữa sơ để bảo đảm dinh dưỡng cho trẻ. TRỌNG ÁNH

Ngoài góc máy cơ bản là ngang, chính diện, những góc máy khác ít được sử dụng nên chưa phát huy được chiều sâu thông tin đằng sau khuôn hình. Sự sinh động, hấp dẫn của hình ảnh nhân vật chưa được chú ý đúng mức, theo đó hiệu quả tương tác thông qua hình ảnh chưa được phát huy tối ưu.

Hiện tượng sử dụng lặp lại ảnh trong các bài phỏng vấn vẫn còn tồn tại. Ví dụ: **Bài Phát huy hiệu quả nhiều mô hình tiêu biểu** phỏng vấn Đại tá Nguyễn Hải, Bí thư Đảng ủy, Chính ủy BĐBP thành phố (BĐN số 6526 ngày 6-8-2018) và Bài **Đẩy mạnh phong trào Thi đua quyết thắng để hoàn thành tốt nhiệm vụ** phỏng vấn Đại tá Nguyễn Hải, Bí thư Đảng ủy, Chính ủy BĐBP thành phố (BĐN số 6618 ngày 6-11-2018) sử dụng chung một ảnh đại tá.


Phát huy hiệu quả nhiều mô hình tiêu biểu

Trong nội dung triển khai tuyên truyền kỷ niệm 60 năm Ngày truyền thống Bộ đội Biên phòng (3-3-1959 - 3-3-2019) cùng 30 năm Ngày Biên phòng toàn dân (3-3-1989 - 3-3-2019), Đại tá NGUYỄN HẢI (ảnh), Bí thư Đảng ủy, Chính ủy BĐBP thành phố nhấn mạnh về kết quả thực hiện những mô hình phát triển kinh tế, văn hóa, xã hội kết hợp bảo vệ chủ quyền an ninh trên địa bàn biên giới biển của thành phố; công thức cho biết:

Trong 10 năm qua, Bộ Chỉ huy BĐBP thành phố đã chỉ đạo, hướng dẫn các đơn vị triển khai thực hiện có hiệu quả các mô hình, phong trào quần chúng tham gia bảo vệ chủ quyền an ninh biển

hoạt động tốt và phát huy hiệu quả với 98 tổ tàu thuyền đoàn kết có hơn 500 phương tiện tham gia, hỗ trợ, giúp đỡ lẫn nhau khi đánh bắt hải sản trên


Đẩy mạnh phong trào Thi đua quyết thắng để hoàn thành tốt nhiệm vụ

Những năm qua, Đảng ủy, Bộ Chỉ huy Bộ đội Biên phòng (BĐBP) thành phố Đà Nẵng đã tập trung lãnh đạo, chỉ đạo, tiến hành công tác thi đua khen thưởng (TĐKT) và tổ chức phong trào Thi đua quyết thắng (TĐQT) ở các cơ quan, đơn vị (CQĐV) phát triển thường, đạt hiệu quả thiết thực, góp phần xây dựng Đảng bộ trong sạch, vững mạnh, CQĐV vững mạnh toàn diện.

Nhân dịp Đại hội TĐQT BĐBP thành phố, Đại tá Nguyễn Hải (ảnh), Bí thư Đảng ủy, Chính ủy BĐBP thành phố Đà Nẵng trao đổi về việc triển khai và kết

đơn vị đã tăng cường công tác kiểm tra, giám sát, lấy kết quả thi đua làm căn cứ để đánh giá mức độ hoàn thành nhiệm vụ của tập thể và cá nhân.

Trong quá trình tổ chức phong trào thi đua quyết thắng, BĐBP thành phố đã kết hợp chặt chẽ giữa việc thực hiện nội dung thi đua

Bộ đội Biên phòng thành phố làm công tác dân vận tại thôn Nam Yên, xã Hòa Bắc, huyện Hòa Vang. Ảnh: BÁ VĨNH

Hơn nữa, số lượng ảnh "động" thể hiện thần thái của người trả lời còn hạn chế. Tỉ lệ ảnh nhân vật "thị sát" tại các sự kiện, vấn đề, bối cảnh liên quan còn quá khiêm tốn. Có một bài phỏng vấn sử dụng hình ảnh Nguyên Bí thư Thành ủy Nguyễn Xuân Anh trao đổi về đề án quy hoạch cán bộ trẻ dưới 35 tuổi tiến cử vào đội ngũ lãnh đạo của chính quyền thành phố với tiêu đề: **Đừng lo cán bộ trẻ làm "hư bột hư hồ"** sử dụng ảnh nhân vật đi thị sát nhà máy cấp nước Đà Nẵng. Tuy nhiên, ảnh này lại không phải do phóng viên Báo Đà Nẵng chụp. Toàn bộ nội dung cuộc phỏng vấn và hình ảnh được chụp là của phóng viên Tuổi trẻ. Báo Đà Nẵng đăng lại bài này.


Đừng lo cán bộ trẻ làm "hư bộ

(TIẾP THEO TRANG 11)

Hàm nhiều người còn tâm lý "Trẻ thì biết gì làm, đưa họ làm lãnh đạo thì hư bột hư đường hết". Nghĩ như vậy là không phải đâu. Quan điểm của tôi là tạo điều kiện tối đa để anh em phát huy đi cơ sở. Hàm đã ngỏ các bộ trẻ của TP Đà Nẵng, nhất là đội ngũ được đào tạo ở nước ngoài, giỏi làm. Mình làm Bí thư Thành ủy nhưng chưa chắc đã giỏi hơn các cán bộ trẻ.

Mình làm Bí thư thì tập hợp, sử dụng, phát huy tối đa năng lực của anh em là chính, đồng thời đưa ra chủ trương, chính sách trên tinh thần lắng nghe ý kiến của họ. Chứ về chuyên môn, anh em cán bộ trẻ hiện nay rất giỏi và trăn đầy sức, lực, nhiệt huyết cống hiến.

Có nhiều bạn trẻ được đào tạo bài bản ở nước ngoài về, vậy tại sao thành phố không cho họ cơ hội? Cho thành họ hay là tại bản thân họ chủ. Nếu thành phố không tạo điều kiện cho họ phấn đấu, trường hành thì chúc chắn họ sẽ trách sao lãnh đạo không cho họ cơ hội. Tôi tin họ làm rất tốt khi được giao việc.

Theo đề án vừa được Thành ủy Đà Nẵng thông qua, nhiều cán bộ trẻ dưới 35 tuổi sẽ được quy hoạch, tiến cử vào đội ngũ lãnh đạo của chính quyền TP. Đà Nẵng trong nhiệm kỳ tới. TRỌNG ÁNH. Mới kỳ sự tới, giải chuyện nước bước công tác tại Công ty Cấp nước Đà Nẵng giới thiệu với Bí thư Thành ủy Đà Nẵng Nguyễn Xuân Anh (thứ) về tình hình giảm sát nguồn nước ngọt sẽ cấp cho 1 triệu dân của Đà Nẵng. Người: TUỔI TRẺ

Một số bài phỏng vấn đăng ảnh của người trả lời quá nhỏ, khó "bắt mắt" độc giả. Ảnh chân dung nhân vật trả lời phỏng vấn cùng một môtip, gây sự đơn điệu, nhàm chán.

4. Kết luận

Tác phẩm phỏng vấn được xem như cuộc đấu trí giữa phóng viên với nhân vật đối thoại. Trong tác phẩm phỏng vấn, câu hỏi và câu trả lời có vai trò quan trọng, quyết định đến hàm lượng thông tin mà bài báo muốn truyền tải cho công chúng. Để thông tin trong phần hỏi – đáp phát huy được hiệu quả cần có sự linh hoạt trong việc thiết kế và sử dụng box, ảnh, tít và sapo.

Sử dụng box tốt nhằm bổ trợ thông tin theo chiều sâu mà dung lượng bài phỏng vấn không cho phép hoặc việc bố trí thông tin trong box ở một vị trí khác có thể không làm nổi bật thông tin cần thiết của bài phỏng vấn. Thông tin trong box và ảnh minh họa trong bài là những điểm nhấn quan trọng "thu hút", "níu kéo" bạn đọc dành thời gian đọc những phần khác trong bài phỏng vấn. Box và ảnh cũng là cách thể hiện nghệ thuật của người

phỏng vấn trong việc lựa chọn, thiết kế thông tin và kỹ năng chụp ảnh báo chí.

Trong 223 tác phẩm phỏng vấn được khảo sát trên Báo Đà Nẵng năm 2017, 2018 và 2019, các dạng box và ảnh được sử dụng một cách linh hoạt và tỏ ra có hiệu quả. Mỗi loại box, ảnh được sử dụng đều có những ưu thế riêng và khi kết hợp với tít, sapo đã làm nổi bật chủ đề bài phỏng vấn.

Tuy nhiên, kết quả nghiên cứu cho thấy vẫn còn xuất hiện nhiều box có thông tin chưa được chọn lọc, ít có tính độc đáo; hình thức box còn rập khuôn, đóng khung, ít có tính sinh động, gây khó khăn cho việc tiếp nhận thông tin của bạn đọc. Ảnh đi kèm chủ yếu là ảnh chân dung theo kiểu chứng minh thư nhân dân, đơn điệu, ít thể hiện thần thái nhân vật. Điều này chưa chứng minh được lao động sáng tạo của phóng viên trong nghiệp vụ "săn ảnh". Hơn nữa, việc thiếu dạng bài phỏng vấn chân dung trên Báo Đà Nẵng thời gian qua cũng là lý do của sự vắng bóng các loại ảnh mang tính nghệ thuật về nhân vật điển hình. Để nâng cao hiệu quả việc sử dụng box và ảnh trong tác phẩm phỏng vấn trên Báo Đà Nẵng, chúng tôi đưa ra một số gợi ý sau:

Một là, phóng viên cần rèn luyện kỹ năng "lấy thông tin" làm box trong quá trình sáng tạo tác phẩm phỏng vấn. Kỹ năng này cần sự phối hợp với các kỹ năng tìm kiếm đề tài, lựa chọn đối tượng phỏng vấn và kỹ năng đặt câu hỏi. Khi có được góc tiếp cận độc đáo, mới, lạ, phóng viên có đủ thông tin đưa ra câu hỏi sắc bén. Câu hỏi sắc bén sẽ cho câu trả lời có hàm lượng thông tin cao. Từ đó, phóng viên có thể rút một thông tin trong câu trả lời làm box độc lập nhằm nhấn mạnh, tạo ấn tượng với độc giả. Bên cạnh đó, từ một thông tin, quan điểm mà người trả lời phỏng vấn nêu trong bài, phóng viên có thể mở rộng bằng việc tổng hợp ý kiến của các đối tượng liên quan đến vấn đề mà công chúng đang quan tâm.

Hai là, tòa soạn chú trọng kênh thông tin đồ họa như là một "cửa" thông tin quan trọng. Khi chú ý "cửa" thông tin này, box và ảnh sẽ được đầu tư về mặt nội dung và hình thức để tạo sự thu hút đối với độc giả. Tòa soạn cũng cần nâng cao khả năng chụp hình cho các phóng viên, khuyến khích phóng viên có ý tưởng thiết đồ họa phục vụ cho bài phỏng vấn nói riêng và các dạng bài khác nói chung. Ngoài việc cho nội dung gì xuất hiện trong box, phóng viên có thể đề xuất vị trí đặt box, màu sắc, cỡ chữ và đường viền để box luôn tạo được điểm nhấn của bài báo, trang báo. Tòa soạn cần có đội ngũ thiết kế đồ họa đủ mạnh (về số lượng, chất lượng) để đảm bảo luôn đáp ứng tối đa nhu cầu tiếp nhận thông tin và thị hiếu thẩm mĩ của mọi đối tượng bạn đọc.

Ba là, tòa soạn cần chú trọng công tác đào tạo, bồi dưỡng nghiệp vụ cho phóng viên về nghiệp vụ "săn ảnh". Muốn thực hiện được một tác phẩm phỏng vấn có chất lượng, với hình ảnh có sắc thái biểu cảm, mang tính "hoạt động", "thị sát", phóng viên cần biết kết hợp việc hỏi thông tin và biết nắm thời cơ bắt được khoảnh khắc đặc biệt của nhân vật… Do vậy, các cơ quan báo chí nên kết hợp với các cơ sở đào tạo báo chí để tổ chức các khóa bồi dưỡng ngắn hạn cho đội ngũ phóng viên về nghiệp vụ nhiếp ảnh. Trong số báo đặc biệt (tết nguyên đán, quốc khánh…), cần có phóng viên ảnh đi cùng phóng viên viết bài.

Bốn là, tòa soạn cũng cần bổ sung dạng bài phỏng vấn điều tra và phỏng vấn chân dung (trong 223 bài được khảo sát, không có hai dạng bài này). Đây là các dạng bài tạo "đất diễn" cho việc đăng tải những bức ảnh sinh động. Hơn nữa, việc đổi mới trang báo về mặt hình thức (dàn trang, đồ họa, màu sắc…) cũng cần được tòa soạn quan tâm nhằm tận dụng tối đa khả năng tiếp cận của độc giả, qua mọi "cửa" thông tin mà họ đọc lướt.

Tài liệu tham khảo

Ba, V. (2018). Promoting the campaign Competing positively to accomplish goals (Đẩy mạnh phong trào Thi đua quyết thắng để hoàn thành tốt nhiệm vụ). *Da Nang Newspape*r. 5.

Dinh, V. H. (2011). *Genres of newspapers (Các thể loại báo chí thông tấn).* Vietnamese Education.

Doan, S. (2017). Developing Hai Chau as a model civilized city (Xây dựng Hải Châu thành đô thị văn minh kiểu mẫu). *Da Nang Newspaper*. 5.

Duyen, A. (2019). "Impetus" is in need for starting up a business (Cần cú "hích" cho khởi nghiệp). *Da Nang Newspaper*. 3.

Ha, T. (2018). Relieving stress for teachers - Responsibility of managerial staff (Giảm áp lực cho giáo viên – trách nhiệm của cán bộ quản lí). *Da Nang Newspaper*. 2.

Hoang, H. (2018). Promoting the impact of typical models (Phát huy hiệu quả nhiều mô hình tiêu biểu). *Da Nang Newspaper*. 5.

Huu, T. (1997). *Journalistic work (Công việc của người viết báo)*. Education.

Le. (2015). *Textbook: Journalistic interview (Giáo trình Phỏng vấn báo ch)*. News agency.

Ngoc, H. (2018). Raising standards of teachers at kindergartens and primary schools: A rise in teacher quality (Nâng chuẩn giáo viên bậc mầm non, tiểu học: Chất lượng giáo viên tăng). *Da Nang Newspaper*. 3.

Ngoc, P. (2019). Staying alert to news on social networks (Cần tỉnh táo khi tiếp nhận thông tin từ mạng xã hội). *Da Nang Newspaper*. 7.

Nguyen, T. L. (2016). Leaving Press to take control of Internet news (Để báo chí làm chủ thông tin trong không gian internet). *The News Writers*. http://nguoilambao.vn/de-bao-chi-lam-chu-thong-tin-trong-khong-gian-internet-n2278.html

Nguyen, T. T. (2011). *Textbook: Journalistic works (Giáo trình Tác phẩm báo chí)*. Education.

Phuong, T. (2017). Management of pupils' meals are tightened in boarding schools (Tăng cường quản lý bữa ăn bán trú cho học sinh). *Da Nang Newspaper*. 5.

Phuong, U. (2017). Many suggest a decrease in personal vehicle use (Nhiều ý kiến đề nghị giảm phương tiện cá nhân). *Da Nang Newspaper*. 3.

Quynh, Quynh, T. (2019). Optimization in monitoring and operating city traffic (Tối ưu hóa công tác quản lý, điều hành giao thông đô thị). *Da Nang Newspaper - Weekend edition*, 4.

Son, T. (2017). New points in human resource development policy (Nhiều điểm mới trong chính sách phát triển nguồn nhân lực). *Da Nang Newspaper*. 3.

Son, T. (2018). Monitoring improper gift giving and taking during Tet holiday: Self-respect and exemplary behaviors of a leader (Kiểm soát tặng, nhận quà tết sai quy định: Lòng tự trọng và gương mẫu của người đứng đầu). *Da Nang Newspaper*. 3.

The National Assembly. (2016). *Laws on Journalism (Luật Báo chí)*. Hanoi.

Tran, T. T. (2019). Interview work in Da Nang newspaper-from the perspective of the interviewee. *UED Journal of Social Sciences, Humanities and Education*, *9*(4), 70-76. https://doi.org/10.47393/jshe.v9i4.116

Tran, T. T. (2019). SAPO in interview articles on Da Nang Newspaper. *UED Journal of Social Sciences, Humanities and Education*, *10*(Special), 181-187. https://doi.org/10.47393/jshe.v10iSpecial.836

Tran, T. T. (2019). Question in the interview work in Da Nang Newspaper. *UED Journal of Social Sciences, Humanities and Education*, *37*(01), 68-77. https://doi.org/10.47393/jshe.v10i1.27

ADDITIONAL INFORMATION IN BOXES AND PHOTOS IN INTERVIEW ARTICLES IN DA NANG NEWSPAPER

Tran Thi Tuyet

The University of Danang - University of Science and Education, Vietnam

Author corresponding: Tran Thi Tuyet - Email: tttuyet@ued.udn.vn

Article History: Received on 30th March 2021; Revised on 27th April 2021; Published on 17th June 2021

Abstract: An interview article is considered a dialogue between a journalist and an interviewee about an event, a current issue or a figure of public interest. Interview articles consist of key information (topic, interviewee, questions, answers, title, and lead-in) and additional information (data boxes and photos). The additional information is used to support, illustrate, and highlight the key information. In many cases, the additional information has to be "eye-catching" and hold readers' attention, urging them to explore the article. This paper is aimed to study the current status of using additional information, provided in boxes and photos, in interview articles in printed Da Nang Newspaper during 2017, 2018, and 2019, and then to make recommendations on the use of boxes and photos to improve article quality for readers' increasing need of information.

Key words: additional information; data box; photo; interview article; Da Nang Newspaper.

UED Journal of Social Sciences, Humanities & Education, ISSN: 1859 - 4603
https://doi.org/10.47393/jshe.v11i1.919

TẠP CHÍ KHOA HỌC XÃ HỘI, NHÂN VĂN VÀ GIÁO DỤC

KIỀU THANH QUẾ VỚI CHUYÊN KHẢO *PHÊ BÌNH VĂN HỌC*

Lê Quốc Hiếu
Viện Văn học, Viện Hàn lâm Khoa học Xã hội Việt Nam, Việt Nam
Tác giả liên hệ: Lê Quốc Hiếu - Email: hieulequoc@gmail.com
Ngày nhận bài: 15-01-2021; ngày nhận bài sửa: 26-3-2021; ngày duyệt đăng: 14-6-2021

Tóm tắt: Di sản của Kiều Thanh Quế tựa như một "mảnh đất màu mỡ", một "kết cấu vẫy gọi", nơi mở ra/ đòi hỏi rất nhiều khả thể diễn giải và nhận định. Việc làm rõ những đóng góp quan trọng của Kiều Thanh Quế ở việc hình thành những cơ sở lí luận về phê bình văn học nhằm đánh giá lại vai trò và vị trí của ông trong văn học Việt Nam nửa đầu thế kỉ XX, nhất là ở "sinh thể" phê bình văn học, phạm vi hoạt động năng nổ và tích cực nhất của Kiều Thanh Quế. Bài viết này 1, giới thiệu chuyên khảo *Phê bình văn học* của Kiều Thanh Quế; 2, chỉ ra một số đặc điểm về tư duy lí luận, phê bình của Kiều Thanh Quế; 3. từ đó, làm rõ những đóng góp của Kiều Thanh Quế đối với phê bình văn học Việt Nam giai đoạn 1932-1945. Đặt chuyên khảo *Phê bình văn học* trong bối cảnh của lí luận, phê bình văn học hiện đại còn khá non trẻ thời bấy giờ mới thấy rõ được những đóng góp của ông ở khả năng nhận diện và trình hiện một số vấn đề có tính lý luận và thời sự về phê bình văn học.

Từ khóa: Phê bình văn học; Kiều Thanh Quế; phê bình; 1932-1945; văn hóa Á Đông.

1. Mở đầu

Những nỗ lực của giới nghiên cứu phê bình trong khoảng hai thập niên gần đây[1] đang lấp dần những khoảng trống tiếp nhận về nhà phê bình, dịch giả, nhà văn, nhà chiến sĩ cách mạng Kiều Thanh Quế (1914-1947). Di sản của Kiều Thanh Quế tựa như một "mảnh đất màu mỡ", một "kết cấu vẫy gọi", nơi mở ra/ đòi hỏi rất nhiều khả thể diễn giải và nhận định. Phải chăng đó là lí do vì sao mà Bằng Giang, trong công trình *Mảnh vụn văn học sử* đã từng xác quyết về sự thiếu vắng những nghiên cứu, nhận định, đánh giá xứng đáng về sự nghiệp văn chương cũng như hồ sơ cách mạng của Kiều Thanh Quế: "Trong lịch sử văn học Việt Nam, chắc không thiếu những trường hợp một bút hiệu nào đó rất quen thuộc từ trước "những ngày binh lửa cháy quê hương" lại biến mất như Kiều Thanh Quế" (Bang, 1974, 178). Với những đóng góp quan trọng, nhất là từ phương diện lí luận, phê bình, Kiều Thanh Quế được đánh giá như là người có công đầu trong việc xây dựng nền văn học Việt Nam hiện đại nhất là ở "sinh thể" phê

[1]Một số bài viết bàn luận trực diện về di sản văn học của Kiều Thanh Quế như: "Kiều Thanh Quế - nhà phê bình sớm quan tâm đến mảng văn học dịch", *Văn*, Tp. Hồ Chí Minh, số 5, tháng 5+6, 2002: 127-129; "Kiều Thanh Quế - một nỗi oan khuất", *Văn nghệ trẻ*, số 8, ra ngày 20-3-2003: 5,11,15 của Nguyễn Mẫn; "Kiều Thanh Quế - trăng buồn lại sáng", *Văn nghệ trẻ*, số 9, ra ngày 27-3-2003: 5,13,15, mục từ "Kiều Thanh Quế" (Nguyễn Huệ Chi biên soạn), *Từ điển văn học* (bộ mới), Nxb. Thế giới, H.,2004: 747-749; "Kiều Thanh Quế - nhà phê bình văn học hiếm có của Nam Bộ" của Hoài Anh, in trong *Chân dung văn học*, Nxb. Hội nhà văn, Hà Nội, 2001: 923-939; "Kiều Thanh Quế - nhà nghiên cứu, phê bình văn học", *Nghiên cứu văn học*, số 3-2007: 62-67 của Phan Mạnh Hùng; "Kiều Thanh Quế với các trường phái phê bình văn học phương Tây", *Khoa học*, Đại học Sư phạm Hồ Chí Minh tập 15, số 11 (2018): 89-98 và "Phong cách nghiên cứu, phê bình văn học của Kiều Thanh Quế", *Khoa học*, Đại học Sư phạm Hồ Chí Minh, tập 17, số 4 (2020): 743-754 của Trần Thị Mỹ Hiền… Điển hình nhất phải kể đến công trình sưu tập, giới thiệu phần lớn di sản văn chương của Kiều Thanh Quế: *Cuộc tiến hóa văn học Việt Nam - Tuyển tập khảo cứu phê bình*, Nxb. Thanh niên, 2009, Nguyễn Hữu Sơn và Phan Mạnh Hùng biên soạn. (Các thống kê trên đều được chúng tôi tái trích dẫn từ công trình này).

Cite this article as: Le, Q. H. (2021). Kieu Thanh Que and his monograph "Literary Criticism". *UED Journal of Social Sciences, Humanities and Education*, *11*(1). 22-27. https://doi.org/10.47393/jshe.v11i1.919

bình văn học bởi đây có lẽ là phạm vi hoạt động năng nổ, tích cực nhất và cũng để lại nhiều đóng góp nhất của Kiều Thanh Quế. Bên cạnh các bài tiểu luận phê bình đăng trên nhiều tờ báo, tạp chí khắp trong Nam ngoài Bắc như: *Mai*, *Tin điện Sài Gòn*, *Văn Lang tuần báo*, *Nam Kỳ tuần báo*, *Đông Dương tuần báo*, *Tiểu thuyết thứ bảy*, *Tri Tân*, *Độc lập*…, Kiều Thanh Quế còn đóng góp cho nền văn học Việt Nam hiện đại những công trình phê bình văn học giá trị: *Ba mươi năm văn học* (1942), *Phê bình văn học* (1942), *Cuộc tiến hóa văn học Việt Nam* (1943), *Đàn bà và nhà văn* (1943), *Thi hào Tagore* (1943), *Học thuyết Freud* (1943), *Vũ Trọng Phụng và chủ nghĩa tả thiệt xã hội* (1945)…

2. Nội dung

2.1. Giới thiệu chuyên khảo *Phê bình văn học*

Phê bình văn học (Kieu, 1942) cùng với những đóng góp khác của Kiều Thanh Quế trong hai thập niên 1930, 1940 đã góp phần củng cố và xác lập sự trưởng thành của nền lí luận, phê bình giai đoạn thứ hai 1932-1945 trong tiến trình lí luận, phê bình văn học Việt Nam hiện đại (1900-1945).

Chuyên khảo *Phê bình văn học* được cấu trúc thành ba phần: *Văn tâm*, *Triết lí* và *Bổ di, phụ lục*. Phần thứ nhất gồm 5 tiểu mục: "Chủ nghĩa nghệ thuật", "Cái lối văn chương rườm rà mà trống rỗng đang nhiễu hại xứ này", "Bàn về lối đoản thiên tiểu thuyết", "Nhân tuần và văn chương", "Nhờ sách". Phần thứ hai gồm 4 tiểu mục: "Cần phải định nghĩa", "Phát vấn đề phải cho trúng cách", "Điều kiện thêm, vấn đề đổi", "Muốn hiểu rành mọi sự". Cuối cùng là "Phần Phụ: Bổ di, phụ lục", gồm một loạt bài phê bình của các tác giả như Phan Văn Hùm (P.V.H, Huynh U Mai), Hoài Nam Nguyễn Hiền, Đông Hồ, Nguyễn Minh Khai… về kiệt tác của văn học dân tộc: *Truyện Kiều*, về vũ trụ luận của Khổng Tử, về thế giới quan trong triết học Tống Nho... Ngoài ra, để "đọc vị" rõ hơn tư tưởng, ý hướng về phê bình của Kiều Thanh Quế, chúng tôi còn liên hệ, bàn luận mở rộng đến một công trình có liên quan khác của ông: *Phê bình văn học trong tủ sách phê bình Tân Việt*[2]. Chuyên khảo này gồm hai thiên: Thiên thứ nhất gồm 5 mục: "Nghệ thuật và phê bình", "Phê bình với văn hóa", "Phê bình với văn học", "Phê bình văn học", "Các nhà phê bình văn học ở nước ta"; Thiên thứ hai gồm một phụ đề được viết dưới dạng tiểu luận văn học: "Chủ nghĩa tả thiệt xã hội và một xã hội tiểu thuyết của Zola Việt Nam".

Chuyên khảo này tập hợp những bài luận của Kiều Thanh Quế và một số tác giả khác (Phan Văn Hùm - P.V.H - Huỳnh U Mai; Hoài Nam Nguyễn Hiền…) vốn được đăng rải rác trên các mặt báo ở Bắc Kỳ, Trung Kỳ và nhất là ở Sài Gòn. Điều này cho thấy một đặc điểm chung của đội ngũ các nhà phê bình giai đoạn này. Họ hiện diện vừa như một nhà báo vừa như một nhà phê bình/nhà văn/dịch giả, hoạt động văn học của họ gắn liền với đời sống báo chí đương thời, bởi đây là kênh thông tin nhanh nhất, linh hoạt nhất cho phép các nhà phê bình cập nhật, hồi đáp tình hình văn học. Một số gương mặt phê bình của nền lí luận phê bình văn học miền Nam gắn liền với các diễn đàn báo chí như: Thiếu Sơn viết trên *Phụ nữ tân văn*, Thái Phỉ viết trên *Ngọ báo* và *Tân văn*, Hoài Thanh viết trên *Tràng An*, Lê Tràng Kiều viết trên *Hà Nội báo* và *Tiểu thuyết thứ Năm*,... còn Kiều Thanh Quế thì viết trên *Mai* và *Tri tân*. Có thể thấy, sự hình thành của nền lí luận phê bình văn học Việt Nam hiện đại luôn song hành cùng thực tiễn báo chí đương thời: "Báo chí chính là cơ sở đầu tiên nuôi dưỡng và tác động đến sự hình thành những công trình dài hơi hơn về lí luận phê bình đầu thế kỉ" (Trinh, 2016, 61).

Những bài tiểu luận của Kiều Thanh Quế trong chuyên khảo *Phê bình văn học* được đều được viết trong giai đoạn từ 1933-1936. Như vậy, chúng được viết khi Kiều Thanh Quế còn đương ở độ tuổi rất trẻ, những năm đầu của độ tuổi hai mươi. Ở tuổi tam thập (1944), Kiều Thanh Quế đã có một di sản văn học đáng ngưỡng mộ với rất nhiều chuyên khảo lí luận phê bình (đều được xuất bản trong giai đoạn 1942-1943), các công trình dịch (*Nam Mô A Di Đà Phật* - 1941, *Một ngày của Tolstoi* - 1942), truyện ngắn và tiểu thuyết… Đáng chú ý nhất trong di sản văn học của Kiều Thanh Quế là lĩnh vực lí luận phê bình văn học. Ở lĩnh vực này, nhà phê bình trẻ Kiều Thanh Quế cho thấy một bút lực dồi dào, cũng như khả năng bao quát thời sự văn học, khả năng nhận diện và mổ xẻ vấn đề. Từ đây, chuyên khảo này là hiện thân sinh động cho những đóng góp của Kiều Thanh Quế cho lí luận phê

[2]Có thể đọc công trình này trong cuốn *Cuộc tiến hóa văn học Việt Nam - Tuyển tập khảo cứu phê bình*, Nxb. Thanh niên, 2009, Nguyễn Hữu Sơn và Phan Mạnh Hùng biên soạn.

bình văn học nghệ thuật giai đoạn 1932-1945, như được trình bày dưới đây.

2.2. Luận bàn về phê bình

Chiếm một phần lớn trong chuyên khảo *Phê bình văn học* là các bài bàn luận trực tiếp về phê bình văn học, có giá trị đóng góp to lớn trong việc củng cố nền tảng lí luận về phê bình ở Việt Nam giai đoạn 1932-1945.

Về nghệ thuật nói chung: Kiều Thanh Quế phân tách, làm rõ nội hàm khái niệm "nghệ thuật" (art). Nghệ thuật là lĩnh vực "sáng chế cái đẹp" song "tùy nơi, tùy thời, tùy xã hội, tùy hạng người, tùy bao nhiêu sự vật, mà cái đẹp có khác nhau" (Kieu, 1942, 11). Như vậy, với Kiều Thanh Quế, cái đẹp và nghệ thuật là những thuật ngữ có nội hàm ngữ nghĩa rộng mở và liên tục biến đổi nghĩa theo những bối cảnh tri nhận khác nhau. Kiều Thanh Quế còn chỉ ra hai mục đích khác nhau của nghệ thuật: "Vị nhu yếu" và "Để thưởng thức". Từ việc làm rõ nội hàm khái niệm "nghệ thuật", Kiều Thanh Quế hướng đến việc nhấn mạnh phê bình cũng là một "lối nghệ thuật dùng nghệ thuật làm tài liệu" (Kieu et al., 2009, 262).

Về khái niệm "phê bình": Kiều Thanh Quế bàn luận nhiều vấn đề xung quanh thực thể "phê bình" nhất là phê bình văn học. Có lẽ đây là một trong những công trình sớm nhất bàn luận, bóc tách nội hàm khái niệm phê bình đồng thời đưa ra những nhận định mới về các kiểu phê bình. Đặt "phê bình" như là một hành vi/ thực hành có tính văn hóa, Kiều Thanh Quế quan niệm, phê bình "tức là truyền bá văn hóa" (Kieu et al., 2009, 262). Vậy nên, phê bình văn học là một cách thế truyền bá văn hóa thông qua việc phân tích, mổ xẻ và luận bàn văn học. Với quan điểm phê bình cũng là sáng tạo, ông cho rằng, phê bình là "một phát minh và một sáng tạo vĩnh viễn" (Kieu et al., 2009, 263). Để chứng minh cho luận điểm này, Kiều Thanh Quế đã đưa ra những dẫn chứng xác đáng về phê bình văn học (truyện ngắn *Kép Tư Bền* của Nguyễn Công Hoan, thi phẩm *Thời gian* của Xuân Diệu) nhằm lí giải tính "phát minh" và "sáng tạo" trong phê bình văn học. Với "con mắt phê bình" nhạy bén, tư duy logic và lối nghị luận khúc chiết, ở luận điểm này Kiều Thanh Quế đã chứng tỏ được sức thuyết phục của một cây bút lí luận phê bình tuy trẻ tuổi nhưng đầy bản lĩnh.

Về các kiểu phê bình: Chưa dừng lại ở đó, Kiều Thanh Quế còn mạnh dạn xếp hạng, phân loại năm kiểu phê bình "không sáng tạo": Phê bình quảng cáo ("chỉ giá trị bằng những lời rao của bọn trẻ bán báo"); Phê bình "mỗi mỗi đều chỉ trích"; Phê bình vì hiềm riêng (ví dụ Voltaire, Sainte Beuve ở Pháp; ở Việt Nam có Trương Tửu đối với Tự lực Văn đoàn); Phê bình "giễu cợt trò hề"; phê bình "bình giả dung hòa", không khen hẳn, cũng không chê hẳn. Cụ thể, chẳng hạn, Kiều Thanh Quế cho rằng, khi thiếu vắng sáng tạo, phê bình trở thành thứ quảng cáo rẻ tiền. Ông chỉ trích không khoan nhượng lối phê bình quảng cáo hay vì hiềm khích/ cảm mến riêng đang làm "nhiễu hại" nền văn chương xứ này: "Lối phê bình quảng cáo của nhiều nhà báo ở nước ta (và ở cả nước Pháp nữa!) chỉ giá trị bằng những lời rao của bọn trẻ bán báo… không hơn không kém! Hoặc nhận tiền của nhà xuất bản, hoặc bởi cảm tình riêng của tác giả, những nhà phê bình quảng cáo đem đánh đĩ ngòi bút, viết lên mặt báo những lời ca ngợi quá đáng, xem hớ hênh đến buồn cười" (Kieu et al., 2009, 266). Táo bạo và thẳng thắn hơn nữa, Kiều Thanh Quế không ngần ngại đưa ra những dẫn chứng thực tế về lối phê bình vì hiềm riêng không chỉ là "chuyện của bọn bình giả vô danh" mà ngay cả "đến những các nhà phê bình có tiếng như Voltaire, Sainte Beuve ở Pháp và Trương Tửu ở nước ta chẳng hạn, đôi khi cũng nhúng bút làm chuyện ấy" (Kieu et al., 2009, 267). Ở mỗi kiểu phê bình, Kiều Thanh Quế đều đưa ra những đặc điểm nhận diện từng lối phê bình với những dẫn chứng, nhận định có phần táo bạo, thẳng thắn. Lối nghị luận của Kiều Thanh Quế cho ta thấy tác giả có một nguồn kiến văn sâu rộng, bao quát không chỉ văn học truyền thống và đương thời của dân tộc mà còn cả Hoa văn, Pháp văn.

Về các nhà phê bình: Sinh thể "phê bình" còn được luận bàn ở khía cạnh "chủ thể sáng tạo" của nó - các nhà phê bình. Kiều Thanh Quế còn đánh giá cao vai trò của phê bình và các nhà phê bình trong nền văn học quốc gia. Ông đòi hỏi ở mỗi nhà phê bình phải có "cặp mắt của Boileau" (Nicolas Boileau Despreaux là một nhà thơ và nhà phê bình người Pháp) (Kieu et al., 2009, 263) để có được một tinh thần khoa học "nghiêm khắc với các cây bút hữu danh" (Kieu et al., 2009, 263). Trong phần "Phê bình với văn học", Kiều Thanh Quế còn luận bàn chi tiết về vai trò của nhà phê bình chân chính. Ông viết: "Nhà phê bình chân chính là một người có lực lượng, quyền hạn, điều kiện để không phải làm việc quảng cáo như bọn con buôn, trả thù như đàn bà hay tiểu nhân; mà để chính đáng giới thiệu những nhân tài không may bị đắm chìm trong bóng tối, cộng tác với các nhà văn hữu danh cốt làm sao cho nền văn học nước nhà những áng văn chương toàn bích, và đàn hặc, sửa trị,

đánh bẹp, giết chết bọn vô tài, dọn trống đường tiếp đón những bực siêu quần" (Kieu et al., 2009, 269). Với mỗi vai trò cụ thể của nhà phê bình chân chính (giới thiệu, cộng tác và đàn hặc) Kiều Thanh Quế đều đưa ra những luận điểm, luận chứng sinh động, thú vị và thích đáng. Chính Kiều Thanh Quế và một loạt các cây bút khác như Thiếu Sơn (với *Phê bình và cảo luận*, 1933), Nguyễn Văn Hạnh (với công trình *Hồ Xuân Hương, tác phẩm, thân thế và văn tài*, 1936), Trần Thanh Mại (với *Hàn Mặc Tử*, 1941), Hoài Thanh (với *Thi nhân Việt Nam*, 1942), Trương Tửu (với *Nguyễn Du và Truyện Kiều*, 1942; *Tâm lí và tư tưởng Nguyễn Công Trứ*, 1945)… đã trở thành những nhà lí luận phê bình văn học chuyên nghiệp của giai đoạn 1932-1945.

Về các lối phê bình: Kiều Thanh Quế tỏ ra am hiểu các lối phê bình văn học của phương Tây (Lối phê bình thi pháp học mô phỏng của Boileau, Lối phê bình lịch sử, tiểu sử của Villemain và Sainte Beuve, Lối phê bình văn hóa - lịch sử của Taine…) thông qua việc miêu thuật lại và chỉ ra những ưu khuyết của từng lối phê bình. Riêng khuynh hướng phê bình xã hội học Marxist, Kiều Thanh Quế dành hẳn một thiên để giới thiệu về chủ nghĩa tả thiệt xã hội với điển hình là tiểu thuyết của Zola Việt Nam - Vũ Trọng Phụng. Thái độ tiếp nhận "khá thận trọng" (Tran, 2018, 97) của Kiều Thanh Quế khi giới thiệu các trường phái về bình văn học phương Tây đã cho thấy bản lĩnh của một nhà phê bình, "đặc biệt là trong thời đoạn mà các trường phái phê bình phương Tây đang chứng tỏ sức hấp dẫn đặc biệt của nó". Từ đây, phải đặt công trình *Phê bình văn học* (1942) của Kiều Thanh Quế trong phối cảnh phê bình văn học 1932-1945 mới thấy rõ được đóng góp của ông đối với sự trưởng thành của nền phê bình văn học hiện đại. Cùng với sự triển nở ngày càng sinh động của các hướng phê bình với tiềm năng ứng dụng của nó, chẳng hạn, phê bình theo lối tiểu sử học (Trần Thanh Mại với *Trông dòng sông Vị và Hàn Mặc Tử*; Đào Duy Anh với *Khảo luận về Kim Vân Kiều*,...), phê bình theo lối ấn tượng chủ quan (các tác phẩm phê bình của Hoài Thanh, Lê Tràng Kiều, Thạch Lam, Trương Chính, Thiếu Sơn…), phê bình theo lối khoa học (Nguyễn Bách Khoa với *Nguyễn Du và Truyện Kiều*), những đóng góp về lí luận phê bình của Kiều Thanh Quế đã góp phần làm phong phú nền lí luận phê bình văn học còn khá non trẻ lúc bấy giờ.

Về phương pháp luận phê bình: Trong chuyên khảo *Phê bình văn học*, Kiều Thanh Quế còn luận bàn một số vấn đề về phương pháp luận để phê bình văn học, chẳng hạn như các bài viết trong phần *Triết lý*: "Cần phải định nghĩa"; "Phát vấn đề phải cho trúng cách"; "Điều kiện thêm, vấn đề đổi"; "Muốn hiểu rành mọi sự". Thiết nghĩ những vấn đề được bàn luận đều thuộc về những kĩ năng, phương pháp cơ bản nhất để phê bình văn học sao đúng, cho trúng. Cách đặt vấn đề nghị luận của Kiều Thanh Quế có phần dí dỏm và tự nhiên bởi ông thường dẫn dắt vấn đề thông qua những câu chuyện đời thường có liên quan. Bàn về tầm quan trọng của việc phải định nghĩa đối tượng phê bình, ông viết: "Người làm văn cần phải thấu đáo các nghĩa của tiếng mình dùng mới có thể lợi dụng được nó cho trúng tình trúng tiết. Có tiếng thanh nhã thâm trầm mà nói trong một tình cảnh riêng nào đó, thời lại vô vị hoặc sai cách. Trái trở lại, có tiếng tục thoại thường đàm, mà nói trong một tình cảnh thích hiệp nó, thời lại hóa ra "có duyên" và diễn được hết tình ý" (Kieu, 1942, 48). Chính việc định nghĩa, giải nghĩa hay nói cách khác, hiểu thấu đáo ngữ nghĩa văn cảnh của đối tượng phê bình (một từ, một hình ảnh…) sẽ mang đến những hiệu quả trong việc tri nhận giá trị chân thiện mĩ của tác phẩm, tư tưởng của tác giả, từ đó phê bình có thể lan tỏa được giá trị cũng như vai trò "truyền bá văn hóa" (Kieu et al., 2009, 262) của nó. Kiều Thanh Quế dẫn chứng từ "mà" trong *Truyện Kiều* để minh họa tầm quan trọng của việc dùng từ đích đáng: "Như tiếng "mà" là nột tiếng người làm văn hay tránh. Song trong câu: "Người mà đến thế thì thôi, Đời phồn hoa cũng là đời bỏ đi". Thời tiếng "mà" mà người ta tránh ấy, lại hàm súc ý nghĩa sâu sắc dưới ngòi viết của Nguyễn Du. Có cần gì phải mượn đến những chữ "lớn lối" mà xếp vào văn chương nếu mượn mà nghĩa dùng sái chỗ thời cũng chẳng thành văn, mà lại thành "vằn" có khi" (Kieu, 1942, 48). Kiều Thanh Quế còn nghị luận về việc phải đặt vấn đề sao cho trúng, tức là khi phê bình một vấn đề nào đó, nhà phê bình phải đặt nó vào trong bối cảnh văn hóa xã hội thời đại mà vấn đề đó được khởi sinh và diễn tiến. Thiết nghĩ, các vấn đề nghị luận mà Kiều Thanh Quế đặt ra đều là những kĩ năng phê bình cơ bản nhất mà bất cứ một nhà phê bình nào cũng phải trau dồi, rèn luyện.

Khả năng bao quát, cập nhật đời sống văn học của Kiều Thanh Quế còn được thể hiện qua công trình *Ba mươi năm văn học* (bút danh Mộc Khuê, Nxb Tân Việt, Hà Nội, 1942, 128). Ông thống kê, khảo cứu những văn phẩm, nghiên cứu đáng chú ý trên các phương diện thể

loại và các lĩnh vực của khoa học văn học trong 30 năm đầu thế kỉ (1900-1930). Cần lưu ý rằng, cùng với cuốn *Phê bình văn học*, công trình này là một trong những đóng góp quan trọng nhất của Kiều Thanh Quế đối với khoa học văn học, nhất là văn học sử khi ông phác thảo lại diện mạo của cả một giai đoạn văn học (giai đoạn đầu trong tiến trình lí luận, phê bình hiện đại 1900-1945) trên các bình diện như: Báo chí, Thơ ca, Tiểu thuyết, Phóng sự, Kịch bản, Lịch sử, địa lí, Khảo cứu, nghị luận, Phê bình, Dịch thuật. Việc quan tâm đến "Kịch bản" - một thể loại văn học vốn bị giới học thuật thời đó "lạnh nhạt" và ngay cả thời nay cũng vậy - cho thấy ở Kiều Thanh Quế tính khách quan, nghiêm túc của một tinh thần khoa học cầu toàn. Hiện nay lí luận về thể loại kịch bản văn học chưa được giới hàn lâm quan tâm đúng mực, cũng như nó gần như thiếu vắng trong các giáo trình giảng dạy về lí luận văn học.

2.3. Tinh thần phê bình hướng về văn hóa Á Đông

"Theo cách hiểu hiện nay, có thể nhận thấy Kiều Thanh Quế đã "bao sân" các vấn đề văn hóa - văn học dân tộc từ truyền thống đến hiện đại, từ quá khứ mở rộng về tương lai, thực hiện "ôn cũ biết mới", lấy xưa vì nay, phục vụ cho hiện tại" - (Nguyen, 2020, 103). Thực vậy, đáng chú ý trong chuyên khảo *Phê bình văn học* nói riêng và sự nghiệp của Kiều Thanh Quế nói chung đó là tinh thần hướng về văn hóa dân tộc, văn hóa Á Đông. Trong bối cảnh thực dân và giai đoạn "chuyển mình" của văn học và thời đại, việc tìm về và say sưa về/với "của cải" dân tộc là một trong những cách thức để phục dựng bản sắc, lịch sử của dân tộc, đồng thời khẳng định lòng tự tôn dân tộc. Hòa chung xu hướng tinh thần "ôn cố tri tân", "bảo tồn cổ học" của lí luận phê bình văn giai đoạn trước (1900-1932) và giai đoạn này (1932-1945), chuyên khảo *Phê bình văn học* của Kiều Thanh Quế cũng dành nhiều trang sách để tái in ấn một số bài viết của các tác giả khác như Phan Văn Hùm - P.V.H - Huỳnh U Mai ("Vũ Trụ luận của họ Khổng"; "Đáp lời ông Nguyễn Hiền về Kinh Dịch"; "Thảo luận về nguồn thi cảm mới", "Một câu thơ trong *Truyện Kiều*"; "Trở lại câu Kiều"), Hoài Nam Nguyễn Hiền ("Vũ trụ quan trong triết học Tống Nho"), Xuân Giang tức Đông Hồ ("Thảo luận về thơ - Đáp lời ông P.V.H"), "vô danh" ("Nói chuyện với ông H.U.M về bài ba sao giữa trời"), Nguyễn Minh Khai ("Ba sao giữa trời"). Bản thân ông cũng nhiều lần phân tích, phê bình *Truyện Kiều* hoặc trích dẫn các bài phê bình về *Truyện Kiều* như là những luận chứng để minh họa cho các luận điểm nghị luận của mình. Điều này cho thấy tinh thần "hướng về nguồn cội", lòng tự hào về di sản văn hóa tinh thần của dân tộc của Kiều Thanh Quế cũng như của một đội ngũ các nhà phê bình khác. Cần lưu ý rằng, ngoài các cuộc tranh luận sôi nổi của giai đoạn này (Tranh luận về *Truyện Kiều*, Thơ mới - Thơ cũ…), phần lớn các công trình được xuất bản trong giai đoạn 1900-1945 đều gắn với khuôn khổ văn học cổ điển, chẳng hạn: *Việt Hán văn khảo* (1918) của Phan Kế Bính, *Văn chương thi phú An Nam* (1923) của Hà Ngọc Cẩn, *Nam thi hợp tuyển* (1927) của Nguyễn Văn Ngọc, *Việt văn hợp tuyển giảng nghĩa* (1925) của Lê Thành Ý, *Quốc văn trích diễm* (1925) của Dương Quảng Hàm, *Sự nghiệp và thi văn của Uy Viễn tướng công Nguyễn Công Trứ* (1928) của Lê Thước, *Văn đàn bảo giám* (1928) của Trần Trung Viên, *Quốc văn cụ thể* (1932) của Bùi Kỉ, *Hồ Xuân Hương, tác phẩm, thân thế và văn tài* (1936) của Nguyễn Văn Hanh, *Nguyễn Du với Truyện Kiều* (1942) của Hoài Thanh, *Khảo luận về Kim Vân Kiều* (1943) của Đào Duy Anh…

Kiều Thanh Quế còn chú đến việc nhận diện các tái trình hiện văn hóa đầy mới mẻ về giai cấp thợ thuyền, lao động trong dòng văn học tả thiệt xã hội mà đại diện của dòng văn này không ai khác chính là Phụng. Kiều Thanh Quế dành hẳn một Thiên có tên: "Chủ nghĩa tả thiệt xã hội và một số tiểu thuyết của Zola Việt Nam" trong *Phê bình văn học trong tủ sách phê bình Tân Việt* để phê bình nhà văn đương thời Vũ Trọng Phụng. Cách định danh Vũ Trọng Phụng như là một "Zola Việt Nam" cho thấy thái độ đề cao, trân trọng tác phẩm của họ Vũ. Kiều Thanh Quế phân tích và chỉ ra mối tương đồng giữa Việt Nam thời kì 1935-1936 và Pháp năm 1850 trên bình diện đời sống xã hội và đời sống nghệ thuật. Dễ nhận thấy trong lối phê bình của mình, Kiều Thanh Quế đã vận dụng các phương pháp phê bình khác nhau (tuy còn hạn chế) như: phê bình tiểu sử, phê bình văn hóa xã hội và phê bình phân tâm học đối với tiểu thuyết *Giông tố* của Vũ Trọng Phụng. Từ đây, Kiều Thanh Quế đưa ra những nhận định, phê bình thẳng thắn, chẳng hạn: "*Giông tố* của Vũ Trọng Phụng về lượng ngang ngửa với *Trường đời* của Lê Văn Trương nhưng về phẩm thì vượt cao hẳn lên một cách trông thấy" - (Kieu et al., 2009, 297). Tuy vậy, phần viết này cũng bộc lộ nhiều thiếu sót. Tiểu mục "Nghệ thuật và xã hội chủ nghĩa" rườm rà, lan man, chưa đạt được sự cô đọng, logic trong hành văn và biểu ý. Phần phê bình tiểu thuyết *Giông tố* lại sa đà vào trích dẫn quá nhiều khiến cho cả chất và lượng của phê bình giảm đi đáng kể. Phần

viết này cũng chỉ dừng lại ở việc phê bình trường hợp *Giông tố*, chưa bao quát được đối tượng phê bình như trong tiêu đề.

Tinh thần hướng về văn hóa Á Đông còn được thể hiện rõ ràng và xuyên suốt trong công trình *Thi hào Tagore* của Kiều Thanh Quế. Nhìn chung, công trình này kiến giải tư tưởng Tagore - "Nhà đại biểu văn hóa Á Đông" (Kieu et al., 2009, 23) từ các điểm tham chiếu, lăng kính văn hóa đa dạng: văn hóa truyền thống phương Đông, văn minh phương Tây, và những giao thoa văn hóa Đông Tây. Thông qua sự kiến giải này mà bản sắc Á Đông được minh định trong mối tương quan với bản sắc phương Tây.

3. Kết luận

Nhìn chung, chuyên khảo *Phê bình văn học* của Kiều Thanh Quế thiên về luận bàn các vấn đề chung của phê bình văn học. Các bài nghị luận về văn học, về phê bình đã chứng tỏ Kiều Thanh Quế là một cây bút bản lĩnh, xông xáo. Lối nghị luận của Kiều Thanh Quế không khô khan cứng nhắc, ngược lại có tính thuyết phục và sinh động nhờ những liên hệ, đối chiếu, phân tích ngữ liệu Đông - Tây của ông. Đóng góp của Kiều Thanh Quế cho việc xây dựng và củng cố nền tảng lí luận phê bình hiện đại được thể hiện rõ nét qua những gì ông đã làm: luận bàn cụ thể về các phạm trù của phê bình, mối quan hệ giữa phê bình với văn hóa và văn học, đặc trưng của phê bình văn học, các kiểu nhà phê bình, vai trò của nhà phê bình, các lối phê bình… Đặt chuyên khảo *Phê bình văn học* trong bối cảnh của nền lí luận phê bình văn học hiện đại còn khá non trẻ thời bấy giờ mới thấy hết được những đóng góp của Kiều Thanh Quế ở khả năng nhận diện và trình hiện một số vấn đề chung có tính thời sự của phê bình văn học. Từ đây, các công trình của Kiều Thanh Quế góp phần vào sự hình thành của nền lí luận phê bình hiện đại.

Tài liệu tham khảo

Bang, G. (1974). *Pieces of historical literature (Mảnh vụn văn học sử)*. Chan Luu.

Kieu, T. Q. (1942). *Literary criticism (Phê bình văn học)*. Tan Viet.

Kieu, T. Q., Nguyen, H. S., & Phan, M. H. (2009). *The evolution of Vietnamese literature - The collection of literary critiques (Cuộc tiến hóa văn học Việt Nam - Tuyển tập khảo cứu phê bình)]*. Thanh nien.

Nguyen, P. T. (2020). Kieu Thanh Que and traditional culture and literature (Kiều Thanh Quế với văn hóa - Văn học truyền thống dân tộc). *Journal of Social Sciences*, *1+2* (257+258), 102-112.

Tran, T. M. H. (2018). Kieu Thanh Que and Western schools of literary criticism (Kiều Thanh Quế với các trường phái phê bình văn học phương Tây). *Ho Chi Minh City University of Education Journal of Science*. *15*(11), 89-98.

Trinh, B. D. (2016). *History of Vietnamese literary criticism theories (Lịch sử lý luận phê bình văn học Việt Nam)*. Vietnam National University, Hanoi.

KIEU THANH QUE AND HIS MONOGRAPH "LITERARY CRITICISM"

Le Quoc Hieu

Vietnam Institute of Literature, Vietnam Academy of Social Sciences, Vietnam

Author corresponding: Le Quoc Hieu - Email: hieulequoc@gmail.com

Article History: Received on 15th January 2021; Revised on 26th March 2021; Published on 14th June 2021

Abstract: The literary legacy of the writer Kiều Thanh Quế can be considered a "fertile land" and an "opening structure" which suggest/require numerous interpretations and judgments. Understanding Kieu Thanh Que's essential contributions to the formation of theoretical fundamentals of literary criticism helps re-evaluate his role and position in Vietnamese literature of the first half 20th century, especially in literary criticism - Kieu Thanh Que's most dynamic and productive area of work. This article aims to: 1, introduce his monograph Literary Criticism; 2, point out several features of Kieu Thanh Que's reasoning and critical thinking; and then 3. highlight his contributions to literary criticism of Vietnamese literature over the period 1932-1945. Contextualizing his book Literary Criticism in such early stage of literary criticism allows us to see clearly how he contributed with his ability to recognize and represent some theoretical and current issues in the field of literary criticism.

Key words: Literary Criticism; Kieu Thanh Que; criticism; 1932-1945; Oriental culture.

UED Journal of Social Sciences, Humanities & Education, ISSN: 1859 - 4603
https://doi.org/10.47393/jshe.v10i1.913

TẠP CHÍ KHOA HỌC XÃ HỘI, NHÂN VĂN VÀ GIÁO DỤC

KÍ HIỆU HỌC DỊCH THUẬT: KÍ HIỆU VÀ HỆ HÌNH TRONG BỐI CẢNH SỐ HOÁ

Nguyễn Quốc Thắng
Trường Đại học Văn Lang, Việt Nam
Tác giả liên hệ: Nguyễn Quốc Thắng - Email: thang.nq@vlu.edu.vn
Ngày nhận bài: 04-01-2021; ngày nhận bài sửa: 15-5-2021; ngày duyệt đăng: 17-6-2021

Tóm tắt: Nghiên cứu này thông qua hai góc độ tiếp cận ký hiệu học, đặt ra vấn đề dịch thuật từ cách tiếp cận ký hiệu học và bản thân vấn đề hệ hình ký hiệu học dịch thuật. Bởi, vấn đề ký hiệu học dịch thuật và điều kiện để hình thành tri thức về nó trong bối cảnh số hóa không tách khỏi nguồn gốc lý thuyết về ký hiệu. Vì vậy, cách triển khai của tác giả, một mặt, cho phép đặt ra những vấn đề về lý thuyết, mặt khác, gợi mở một số khía cạnh về phương pháp.

Từ khóa: hệ hình; ký hiệu; ký hiệu học; ký hiệu học dịch thuật; số hóa.

1. Mở đầu

Được hình thành trên lý thuyết về logic - kí hiệu học của Peirce và ký hiệu học cấu trúc của Saussure, kí hiệu học dịch thuật sử dụng phương pháp tư duy tìm kiếm và phân tích kí hiệu để hình thành các cách giải thích và xác định sự phân cấp kí hiệu đối với một đối tượng văn bản. Từ cách tiếp cận kí hiệu học, dịch thuật được xem là sự dịch chuyển từ một mô hình ý nghĩa và quá trình biểu đạt trong khuôn khổ các thuật ngữ logic, được tập hợp dưới hai dạng: thuật ngữ có tính liên hệ và không có tính liên hệ trong văn bản nguồn và văn bản đích. Trong khuôn khổ này, dựa trên lý thuyết của Peirce, kí hiệu được phân chia thành kí hiệu đại diện (representamen), kí hiệu được giải thích (interpretant) và kí hiệu đối tượng (object). Quá trình biểu đạt của dịch thuật có thể được phân tích dưới các cặp nhị phân: cái biểu đạt và cái được biểu đạt, ngôn ngữ và lời nói, nghĩa sở thị và và nghĩa liên tưởng (dựa trên lý thuyết của Saussure, Barthes) (Roland, 2020, 26). Cho đến nay, ở Việt Nam, chưa có nghiên cứu nào đặt vấn đề một cách trực tiếp về kí hiệu học dịch thuật. Các công trình về kí hiệu ngôn ngữ, thi pháp dịch thuật tuy có nhắc đến một số khái niệm liên quan đến kí hiệu học (vì ta biết rằng ngôn ngữ học là ngành nền tảng của kí hiệu học) nhưng chưa triển khai vấn đề kí hiệu học dịch thuật (Mai, 2008; T. G. Nguyen, 1997; D. B. Nguyen, 2016). Tuy nhiên, trên thế giới, mối quan hệ giữa ký hiệu học và dịch thuật, phân tích dịch thuật dưới góc nhìn ký hiệu đã được bàn đến từ lâu. Thuật ngữ semiotranslation (sémiotraduction) không chỉ được phân tích trong các nghiên cứu ký hiệu học mà cả trong các nghiên cứu dịch thuật học (Chesterman, 1997; Deledalle-Rhodes, 1988; Gambier, 2016; Lawendowski, 1978; Ludskanov, 1975). Vấn đề hệ hình và dịch thuật đa phương tiện từng được Rovena Troqe (2015), Dinda L. Gorlee (2016) và Antonino Velez (2012) kiến giải. Dựa trên mô hình hình vuông kí hiệu học của Greimas, Rovena Troqe đưa ra các hệ hình khác biệt, tương đương và đối lập mà theo chúng tôi là ít có triển vọng vì tính đơn giản hóa trong cách triển khai của Greimas. Dinda L. Gorlée tập trung phân tích vấn đề thuật ngữ để đưa ra phạm vi lý thuyết. Antonino Velez chỉ ra vấn đề dịch thuật đa phương tiện bằng việc phân tích tác phẩm điện ảnh Respiro của Emanuele Crialese. Hai hướng đi này đều có những đóng góp trong việc định hình vấn đề ký hiệu học dịch thuật về lý thuyết và phân tích các thể loại văn bản, hình ảnh trong một bối cảnh mới. Tuy nhiên, theo chúng tôi, với tính chất liên ngành của vấn đề và với tình hình nghiên cứu về lĩnh vực này như ở Việt Nam hiện nay,

Cite this article as: Nguyen, Q. T. (2021). Semiotics of translation: sign and paradigm in context of digitalization. *UED Journal of Social Sciences, Humanities and Education*, *11*(1), 28-35. https://doi.org/10.47393/jshe.v11i1.913

việc xem xét các khả năng lý thuyết trở nên cần thiết hơn ứng dụng vấn đề trong các trường hợp cụ thể. Từ việc phân tích hệ hình dịch thuật, xác định các yếu tố kí hiệu trong khuôn khổ của thao tác dịch, bài viết bàn về tri thức nền tảng của kí hiệu học dịch thuật và các vấn đề của hệ hình trong bối cảnh số hóa.

2. Nội dung

2.1. Dịch thuật và kí hiệu: nền tảng lý thuyết

Nói một cách ngắn gọn, mục đích lý tưởng của dịch thuậtlà sự thay thế hoàn hảo văn bản trong ngôn ngữ nguồn bằng một văn bản tương đương của một ngôn ngữ khác. Đây không đơn thuần là quá trình chuyển dịch ngôn ngữ mà là sự sáng tạo lại trong một ngôn ngữ khác được thực hiện bởi nhân tố chủ thể (dịch giả) để cải biên (tưởng tượng lại, tái mô hình, tái dựng lại) chủ đề, không gian của văn bản nguồn trong một văn bản đích. Nguồn gốc của quá trình dịch thuật là sự khả dịch, tưởng tượng bởi cái tôi của dịch giả, được gợi cảm hứng từ bản gốc. Sau đó, dịch giả phải chú ý đến bối cảnh văn hóa của thông điệp, văn bản, bao hàm sự tương đương ngôn ngữ - văn hóa trong hai ngôn ngữ. Những khái niệm về ngôn ngữ và văn hóa buộc phải tương tự trong phiên bản dịch hoàn chỉnh. Các nhân tố bên ngoài (người đọc, phê bình) giúp dịch giả phân biệt và tối ưu hóa các giải pháp. Xem xét dịch thuật từ điểm nhìn kí hiệu học là cách tiếp cận có tính hai mặt của kí hiệu và đối tượng[1]. Điểm nhìn này có xu hướng bị chi phối bởi truyền thống của chủ nghĩa cấu trúc, đặc biệt là phương pháp phân tích nhị nguyên luận[2] như tính tương phản giữa kí hiệu và đối tượng kí hiệu, việc sử dụng một cách hệ thống các mô thức trong thao tác dịch. *Comparative Stylistics of French and English: A Method for Translation* (1995) của Vinay và Darbelnet (Vinay & Darbelnet, 1995) là công trình tiêu biểu cho xu hướng phân tích phương pháp dịch thuật phổ biến này. Đặt công trình này trong hệ thống thuật ngữ ngôn ngữ học cấu trúc, ta thấy, phương pháp dịch thuật của Vinay et Darbelnet dựa trên tính hai mặt của các thuật ngữ đối lập trong *Giáo trình ngôn ngữ học đại cương* của Saussure (Saussure, 2005, 28-35, 12-19). Lý thuyết về hoạt động ngôn ngữ của Saussure được ứng dụng trong dịch thuật học về tính tương phản giữa hai phạm trù: cái biểu đạt và cái được biểu đạt (signifier / signified), ngôn ngữ và lời nói (language / speech), nghĩa sở thị và nghĩa liên tưởng (denotation / connotation), chất liệu và hình thức (substance / form), âm thanh và ý nghĩa (sound and meaning), đồng đại và lịch đại (synchrony / diachrony). Trong lịch sử nghiên cứu dịch thuật, lý thuyết hoạt động ngôn ngữ về quá trình nhân đôi của dịch thuật gắn liền với hệ thống thuật ngữ nhị phân của Saussure, đặc biệt là trong các chương trình giảng dạy, thực hành biên, phiên dịch. Mô thức tư duy tự động trong các thao tác thực hành về ký hiệu và đối tượng của dịch thuật đã trở thành công cụ hữu hiệu trong việc kích hoạt các kỹ năng của người dịch. Viễn cảnh này của dịch thuật đã được nhiều công trình nghiên cứu ứng dụng phân tích. Tiêu biểu như *Vocabulaire européen des philosophes: Dictionnaire des intraduisibles* cho rằng: Với quan hệ ngữ đoạn tương thuộc (« interdépendance syntagmatique ») Saussure đã quy chiếu đến một thực tế rằng trong mọi sự xếp đặt của ký hiệu, sự kết hợp các yếu tố vận hành như một « sản phẩm » của toán học trong chiều kích sự kết hợp này tạo dựng ý nghĩa độc lập so với nghĩa gốc ở các yếu tố tạo thành. Saussure bàn về « sự kết hợp của các yếu tố độc lập, mà giá trị đến duy nhất từ sự đóng góp cùng nhau với tư cách là một đơn vị lớn hơn » [Dẫn theo Dinda L. Gorlee, 2016].

Như vậy, từ lý thuyết của Saussure, dịch thuật mang lại một số lượng lớn các khái niệm bằng việc tạo dựng các hình ảnh có tính võ đoán tuyệt đối trong quan hệ nội tại của các kiểu từ phức[3]. Tuy nhiên, quan điểm của Saussure dựa trên ngữ pháp « toán học » lấy cứ liệu tiếng Pháp làm minh chứng chứ không phải cấu trúc của tiếng Đức (các yếu tố tương đồng bởi tiểu từ và tiền tố động từ) chẳng hạn. Tuy ông đã lưu ý tính phức tạp và đa dạng về mặt địa lý trong *Giáo trình ngôn ngữ học đại cương*:

"Tuy nhiên ở đây, chúng tôi sẽ gạt sang một bên tất cả những gì làm rối mắt trước quang cảnh đa dạng địa lý tự nhiên, để xét đến hiện tượng căn bản, vượt ra ngoài

[1] Theo thuật ngữ của Saussure là cái biểu đạt (signfier) và cái được biểu đạt (signfied).

[2] Xem (Roland, 1964).

[3] Ví dụ mà Saussure đưa ra được Cassin dẫn lại là sự hình thành *désireux* từ *désir* trong tiếng Pháp.

mọi sự du nhập của ngoại ngữ và mọi sự hình thành của ngôn ngữ văn học. Lối đơn giản hóa có tính chất lược đồ này có vẻ như phương hại đến tính hiện thực, nhưng một sự kiện tự nhiên trước hết phải được nghiên cứu trong bản thân nó đã" (Saussure, 2005, 370).

Có thể nói, cấu trúc ngữ pháp hai mặt được phát triển từ tư tưởng của Saussure không hoàn toàn thích hợp ứng dụng lý thuyết cho việc chuyển ngữ từ ngôn ngữ này sang ngôn ngữ khác vì hành động chuyển ngữ làm nảy sinh nhiều thay đổi về mô thức, biến thể. Tuy nhiên, theo Morris, quan niệm dịch thuật "giữa hai ngôn ngữ" đi từ tư tưởng của Saussure lại gợi mở và cho phép làm sáng tỏ các yếu tố về cú pháp, ngữ nghĩa và ngữ dụng từ tư tưởng ký hiệu học của Peirce (Morris, 1964, 217-220). Tính tương đương hai mặt trong cấu trúc cố định của văn bản nguồn và văn bản đích có vai trò đối với dịch thuật ở chỗ cho phép sáp nhập cách phân loại tương phản để nắm bắt bằng phương pháp phân biệt ký hiệu và đối tượng trong hai ngôn ngữ. Vì theo Saussure, "[…] *trong ngôn ngữ chỉ có những sự phân biệt mà thôi*. Hơn nữa, một sự phân biệt nói chung thường là phân biệt giữa những yếu tố tích cực: nhưng trong ngôn ngữ thì chỉ có những sự phân biệt thuần túy, *không có một cái gì làm thành về tích cực*. Dù xét tới cái được biểu đạt hay cái biểu đạt[4], trong ngôn ngữ vẫn không có sẵn những khái niệm hay những âm thanh, trước khi có hệ thống ngôn ngữ, mà chỉ có những sự phân biệt về khái niệm và những sự phân biệt về âm thanh nảy sinh ra từ hệ thống đó. Những gì thuộc về khái niệm hay chất liệu âm thanh trong kí hiệu không quan trọng bằng những cái gì tồn tại ở xung quanh nó, trong các kí hiệu khác. Chứng cứ là giá trị của một yếu tố, mặc dầu người ta không động chạm gì đến ý nghĩa hay âm thanh của nó, vẫn có thể thay đổi, mà như vậy chỉ vì một yếu tố khác ở bên ngoài đã thay đổi" (Saussure, 2005, 231).

Theo đó, tính hai mặt còn có thể được xem xét ở vai trò của dịch thuật trong việc sáng tạo hành vi xã hội giữa hoạt động ngôn ngữ và văn hóa, kết nối giữa hai ngôn ngữ và hai nền văn hóa. Tư tưởng về khả năng tương đương giữa hai phạm vi còn hướng nghiên cứu dịch thuật đến với mô hình của Peirce: điểm nhìn (bình diện thứ nhất), kí ức (bình diện thứ hai) và kinh nghiệm (bình diện thứ ba) của dịch giả là các thành tố để tái dựng lại sự tương đương tổng thể của cho thông điệp đích. Thiết hiệu (semiose) và tương tác giữa kí hiệu (sign), đối tượng (object) và cái nhận hiểu (interpretant) của Peirce mang lại sự tinh tế cho hệ thống văn hóa trong tự sự của văn bản nguồn và văn bản đích.

Theo quan điểm của chúng tôi và từ các nghiên cứu trước đây về ký hiệu học dịch thuật, có ba chiều kích của vấn đề cần được làm rõ:

Thứ nhất, không nên quy chiếu lý thuyết kí hiệu học cấu trúc của Saussure để hiểu logic trong tư duy của dịch giả là sự đại diện cho các thao tác kỹ thuật đối xứng hay hợp nhất một đơn vị văn bản gốc và văn bản nguồn trong một kí hiệu để phân ra hai thành phần cái biểu đạt và cái được biểu đạt. Trong quan niệm của Saussure, kí hiệu có tính đại diện và là mẫu hình tiêu biểu cho sự tương tác giữa các ký hiệu nội tại và sự phụ thuộc đồng thời giữa khía cạnh vật chất của ký hiệu (cái biểu đạt) và đối tượng (cái được biểu đạt). Vậy nên, dịch thuật không đơn thuần thuộc phạm vi của cái biểu đạt, cái được biểu đạt cố định hay là sự hợp nhất giữa chúng mà bao hàm sự đọc có tính chất nước đôi của văn bản nguồn và văn bản đích, là cầu nối giữa dấu ấn của tác giả và dịch giả. Trong dịch thuật, dịch giả được xem như là tác giả thứ hai, siêu tác giả hoặc là đồng tác giả. Độc giả của văn bản dịch có thể tạo dựng một đồng - hình ảnh (pseudo-image) của văn bản gốc (Roland, 1964).

Sự dịch chuyển của ký hiệu ngoại tại (external sign) chứng minh một cách rõ nét các yếu tố ngôn ngữ học của thông điệp nguồn (từ, câu, phân đoạn) của Peirce – và sự lựa chọn cho thông điệp đích. Khi ta quyết định một sự lựa chọn trong quá trình dịch từ văn bản nguồn tới văn bản đích, hệ thống thuật ngữ của các thao tác chính là cái nhận hiểu (diễn giải - interpretant) của quá trình biểu đạt của ký hiệu, tuân theo một siêu - khái niệm diễn giải, tái tạo để chống lại các ký hiệu chuyển đổi và cân bằng mức độ chuyển đổi giữa văn bản nguồn và văn bản đích. Tiến trình này vừa mang tính chất ngôn ngữ học và bên ngoài ngôn ngữ học. Kinh nghiệm dịch thuật, vì thế, không chỉ là các thao tác kỹ thuật, thực hiện sự dịch chuyển từ ngôn ngữ này sang ngôn ngữ khác, mà còn là một quá trình mang tính nghệ thuật và mỹ học đặt ngôn ngữ này trong một hệ thống ký hiệu

[4] Nhà nghiên cứu Cao Xuân Hạo dịch là *năng biểu* và *sở biểu*, chúng tôi dùng cách gọi tên phổ biến hiện nay: *cái được biểu đạt* và *cái biểu đạt.*

khác lớn hơn, có cả yếu tố bên ngoài ngôn ngữ. Tiến trình này cần được xem xét trong một tổng thể ký hiệu quyển (semiosphere – khái niệm của Yuri Lotman).

Thứ hai, sự chuyển đổi môi trường của các ký hiệu (môi trường của văn bản nguồn và văn bản đích) trong dịch thuật cần được xem xét ở phạm vi của phong cách học, cụ thể là vấn đề phong cách của chủ thể dịch thuật. Ở đây, khái niệm cá ngữ (idiolect) là trung tâm của các thao tác. Thoạt tiên, ta thấy, khái niệm này không có lợi ích trong vấn đề phong cách. Vì, đúng như Jakobson đã đặt vấn đề nghi ngờ về lợi ích của khái niệm này bởi hoạt động ngôn ngữ thì luôn được xã hội hóa, ngay cả ở phạm vi cá nhân (Roland, 1964, 36). Nhưng nếu chúng ta lật ngược lại công thức của khái niệm cá ngữ thì trong kí hiệu học dịch thuật, đây là một khái niệm rất hữu ích. Mô thức của hai ngôn ngữ trong một tình huống chuyển ngữ quy định toàn bộ phong cách dịch của bản thân dịch giả. Những cố gắng của chủ thể dịch (để chuyển tải được văn bản gốc, để tạo ra sự khác biệt với bản dịch trước, …) không vượt qua được các yếu tố khách quan của thao tác dịch. Điều này tương tự với việc phong cách của một nhà văn, dù sao đi nữa, cũng xuất phát từ mô hình ngôn ngữ của cộng đồng. Tuy nhiên, sự chuyển hóa trong dịch thuật và sáng tạo của nhà văn khác nhau ở cấp độ của tính tự do. Phân tích dịch thuật dưới góc nhìn kí hiệu học bị quy định bởi một loạt các yếu tố khác nhau trong môi trường ký hiệu: chủ thể dịch, chủ thể văn bản gốc, kí hiệu văn hóa của văn bản nguồn và văn bản đích, sự dịch chuyển của các mô thức ngôn ngữ và kí hiệu, …

Thứ ba là vấn đề tính tương đương giữa mô thức kí hiệu của văn bản gốc và mô thức kí hiệu trong văn bản nguồn. Ta sẽ thấy, tính tương đương của kí hiệu trong thao tác dịch không đơn thuần là sự chuyển dịch của một cái biểu đạt của cái được biểu đạt này bằng một cái biểu đạt khác. Xét trong lý thuyết của Saussure thì, cái cái biểu đạt trong văn bản đích là sự gợi nên hình ảnh âm (image acoustique) về cái được biểu đạt vốn cố hữu trong tư tưởng của người tiếp nhận (kể cả văn bản nguồn và văn bản đích). Vì là "hình ảnh âm" nên quá trình này bị chi phối bởi cả hai thành phần: kinh nghiệm của cá nhân tính đặc thù của mỗi nền văn hóa. Xét trong lý thuyết kí hiệu tam phân của Peirce thì thao tác dịch được đặt trong thành phần diễn giải (interpretant). Có vô số sự diễn giải và quá trình diễn giải diễn ra không kết thúc. Và như vậy, theo Peirce, tính đối thoại có thể được kí hiệu hóa và tái kí hiệu hóa bởi một đối tượng diễn giải mới, cho nên, sự suy biến của kí hiệu (khi ở trong văn bản nguồn) là một quá trình tất yếu. Qúa trình này, một mặt, tạo ra tính năng động của kí hiệu ngôn ngữ (trong thích ứng với các mô thức ngôn ngữ, văn hóa mới), mặt khác, lại giúp cho chủ thể dịch có thể thể hiện được phong cách và tư duy cá nhân trong thao tác của mình.

Như vậy, kí hiệu học dịch thuật cho phép làm sáng tỏ nhiều khía cạnh khác nhau của thao tác chuyển ngữ. Chúng ta có thể liệt kê một số kết quả trong cách thức phân tích như: tính đa nghĩa, sự vận hành năng động của kí hiệu, phong cách cá nhân của chủ thể dịch thuật và các sợi dây đan chéo nhau của các khía cạnh mô thức ngôn ngữ và văn hóa. Phân tích dịch thuật từ góc nhìn kí hiệu học cho phép "bảo toàn" sự tự do và lí giải một cách thấu đáo những ràng buộc dành cho chủ thể trong quá trình dịch.

2.2. Hệ hình mới trong bối cảnh số hóa và vấn đề dịch thuật đa phương tiện

Sự phát triển nhanh chóng của quốc tế hóa và công nghệ hóa buộc chúng ta phải định giá lại cấu trúc cơ bản của các lĩnh vực, trong đó có vấn đề dịch thuật. Mô thức, quan hệ, các thực hành liên quan xã hội và văn hóa của dịch thuật sẽ biến đổi. Bối cảnh đó cho phép ta hình dung về quá trình dịch chuyển của các ca chuyển tiếp, thay đổi về công nghệ: từ nói đến viết, từ in ấn truyền thống đến công nghệ số. Sự xung đột của các hệ hình đang diễn ra: từ truyền thống (được hình thành dựa trên các văn bản cổ, văn bản tôn giáo và in ấn) đến văn hóa số ngày nay làm cho chủ thể không khỏi cân nhắc trong các thao tác dịch thuật khi biên, phiên dịch, phỏng dịch. Việc phân chia các văn bản "văn học" và "phi văn học" (công nghệ, thương mại, y học, luật pháp) trong bối cảnh số hóa chỉ là một giải pháp tình thế. Vì bản thân mọi loại hình văn bản đều tồn tại nghĩa sở thị và nghĩa liên tưởng. Và hành động biên dịch, một lần nữa, đã tạo dựng "*cấu trúc nhân đôi*" (duplex structures) cho văn bản. Phỏng dịch là trường hợp tiêu biểu của sự tạo dựng này ở các tình huống như: phỏng dịch thực chất là mô hình của thể gián tiếp: lời nói gián tiếp hoặc là những thông điệp ở bên trong một thông điệp; trường hợp tự nghĩa (autonymie) khi chủ thể giải thích một từ của ngôn ngữ nguồn trong ngôn ngữ đích (từ được dùng với tư cách là sự chỉ định của chính bản thân chúng).

Cấu trúc nhân đôi được minh chứng một cách cụ thể trong dịch thuật ở thao tác giải thích ngôn ngữ nguồn, ngữ giải thích, từ đồng nghĩa, thực chất là việc chuyển dịch ngữ từ một mô thức ngôn ngữ này sang một mô thức ngôn ngữ khác.

Tính hai mặt của hệ hình dịch thuật mới đang hình thành. Một mặt, khái niệm, thuật ngữ trở nên các phạm trù mang tính quy ước của dịch thuật được hình thành trên nền tảng của hệ hình tương đương đã phát triển theo khái niệm định hướng cho người tiếp nhận văn bản đích: tức là bước ngoặt của hệ hình có tính văn hóa. Mặt thứ nhất của hệ hình này tồn tại song song với một hệ hình khác đang chuyển đổi, phản ánh các công cụ hỗ trợ và phương tiện truyền thông vượt quá giới hạn của dịch thuật. Hệ hình in ấn truyền thống đã chuyển đổi thành hệ hình số và web (nơi mà văn bản dịch trở thành đa mô thức). Bối cảnh thay đổi này giải thích sự hình thành của các thuật ngữ mới để xác định những gì đã được gọi là « biên, phiên dịch » và tính nước đôi của cách gọi « văn bản » trong sáng tạo và tiếp nhận.

Văn hóa đa phương tiện và internet phát triển trên nền tảng công nghệ số cho phép tạo dựng các không gian ảo, đặc biệt là văn bản, đồ hình, âm thanh và hình ảnh tĩnh hoặc động bằng các công cụ hỗ trợ mới của siêu văn bản. Công cụ số đang thay đổi quan hệ dịch thuật với các phạm trù văn bản mới. Với siêu văn bản, các khía cạnh thuộc thị giác trong văn bản và chiều kích hình ảnh đã dần trở nên phổ biến. Không gian số mới với các nền tảng của cận văn bản (paratext) đòi hỏi một hình thức mới của biên, phiên dịch: cận dịch (paratranslation). Hiện tượng tiêu biểu của bối cảnh này là dịch thuật đa phương tiện[5]. Dịch thuật đa phương tiện đặt nhiệm vụ của mình trước một đối tượng hàm chứa các yếu tố phức tạp trong cấu thành nội tại và các tương quan. Ví dụ tiêu biểu là trường hợp dịch văn bản một bộ phim từ một hệ thống văn hóa gốc sang một hệ thống văn hóa khác. Ở đây, chủ thể dịch phải lưu ý đến sự tương tác giữa các kênh (thính giác và thị giác) và các mã (bao gồm các biến thể) ngôn ngữ học. Bởi vì, tính đa mã (multi-codes) là đặc trưng nổi bật của loại hình dịch thuật này: từ sự kết hợp của âm thanh (bao hàm cả các hội thoại, tiếng động), hình ảnh và các kỹ thuật điện ảnh (cận cảnh, tóm lược, hồi ức, điểm xuyết) đặt ra nhiều vấn đề khi xem xét từ lý thuyết kí hiệu học. Việc phân tích tính phức hợp của văn bản được tạo nên bởi các ngôn ngữ khác nhau hoặc các hệ thống ký hiệu học khác nhau cũng như các thực tế ngữ nghĩa mà chúng tạo ra là nhiệm vụ căn bản của kí hiệu học dịch thuật đa phương tiện. Tuy nhiên, dù hoạt động ngôn ngữ điện ảnh dựa trên mối liên-quan hệ giữa các mã khác nhau: hình ảnh, ngôn ngữ viết và âm thanh thì mã ngôn ngữ phân tiết vẫn là yếu tố cơ bản để xem xét. Vì các mã khác được hình thành dựa vào kinh nghiệm của chủ thể tiếp nhận hơn là vai trò của dịch thuật văn bản đối thoại. Trong phạm vi này, mối tương quan giữa các kí hiệu trong văn bản, âm thanh và hình ảnh trở nên quan trọng. Cả ba đều có tính đại diện cho một đối tượng vắng mặt, nhưng chúng hình thành kí hiệu dựa trên các nguyên tắc khác nhau quy định tính khác biệt của tiếp nhận. Cách nói của nhân vật, tiếng động, âm nhạc, cảnh sắc, … cùng lúc phát huy khả năng để làm sáng tỏ chủ đề. Dịch hội thoại cần chú ý đến thời điểm xuất hiện trong mối tương quan với âm thanh, hình ảnh và bối cảnh của chủ thể phát ngôn.

Mục đích của dịch thuật nói chung là tạo ra kết quả giống với nguyên bản, bao hàm cả việc sử dụng từ ngữ khác trong trường hợp cần thiết hoặc nhờ đến các yếu tố văn hóa cho sự nhận hiểu của công chúng trong ngôn ngữ đích. Trong trường hợp của dịch thuật đa phương tiện, ý kiến của Herbst:

"Mô thức gốc không quan trọng, quan trọng là trong mỗi cảnh, mọi yếu tố liên quan trong tiến trình phát triển của cốt truyện phải được dịch và sự tương đương về đặc điểm của nhân vật phải được chuyển tải trên màn hình"[6] (Herbst, 1996, 105). làm cho chúng ta cần xem xét đến mức độ tuân thủ của các mô hình kí hiệu. Đối với phạm vi ngôn ngữ phân tiết, tiêu chuẩn phương tiện, so sánh này cần được tính đến các yếu tố tương quan như chúng tôi đã nói đến trên đây. Do vậy, đánh giá có thể đặt vào việc so sánh mô hình gốc và mô hình dịch. Nhưng trong trường hợp dịch thuật đa việc

[5] Dịch thuật đa phương tiện bao gồm nhiều lĩnh vực và sản phẩm đa phương tiện khác nhau như: dịch phụ đề phim, dịch phần mềm, dịch dữ liệu, dịch trang web, …

[6] "The wording of the original does not matter, what matters is that all plot-carrying elements of a scene should be translated and that some kind of equivalence of the characters' personality on screen should be maintained".

quan tâm đến ngữ dụng học trong dịch thuật đa phương tiện là hết sức cần thiết[7]. Nó cho phép dịch giả đưa ra các giải pháp có căn cứ để chuyển tải các ý nghĩa của bản gốc. Như vậy, sự chuyển đổi của bối cảnh và đa dạng hóa hình thức của đối tượng đặt ra cho kí hiệu học dịch thuật các nhiệm vụ mới trong việc mở rộng khả năng phân tích. Tiềm năng của lý thuyết nhị phân về kí hiệu của Saussure và tam phân của Peirce đã được chứng minh với những đối tượng phức hợp trước đây (Roland, 1964) . Xem xét bối cảnh số hóa, dịch thuật đa phương tiện từ góc nhìn kí hiệu học góp phần lượng hóa và thúc đẩy khả năng thành công của dịch thuật – một lĩnh vực phát triển tất yếu và rất cần thiết trong thời đại toàn cầu hóa đa dạng ngày nay.

3. Kết luận

Kí hiệu học là ngành nghiên cứu về kí hiệu. Nghiên cứu về quá trình biểu đạt không đặt ra vấn đề những gì mà ký hiệu biểu đạt mà là việc chúng biểu đạt bằng cách nào, từ đối tượng quy chiếu đến kí hiệu. Lý thuyết của Saussure đặt ra vấn đề liên quan ký hiệu nội tại, trong lúc đó, ký hiệu – diễn giải ngoại tại của Peirce đặt ra vấn đề môi trường xung quanh ký hiệu và đối tượng. Tính nhị nguyên, sự phân biệt đối lập của hai mặt là công cụ cơ bản để phân tích các khía cạnh biểu đạt của hoạt động ngôn ngữ và văn hóa, sự khác biệt trong thời gian và không gian, giữa ký hiệu và những gì nó đại diện cho, đối tượng và tiềm năng về tư tưởng của ký hiệu nhận hiểu bởi chủ thể. Kí hiệu và đối tượng trong dịch thuật được nhận dạng và xác định rõ hơn trong ký hiệu diễn giải của Peirce. Hoạt động của ký hiệu học dịch thuật, như đã phân tích trên đây, chính là sự phân biệt các trật tự quan hệ của diễn giải (bản thân nó là ký hiệu) trên nền tảng của ký hiệu và đối tượng. Tư tưởng của Peirce và Saussure về ký hiệu học ứng dụng trong trường hợp dịch thuật đã làm đảo lộn cách tiếp cận truyền thống của dịch thuật học. Nó cho phép giải đáp một cách cụ thể ranh giới giữa khả dịch và bất khả dịch, khả năng tương đương và không tương đương, trung thành và phản, vai trò và chức năng của các thao tác dịch. Triển vọng của ứng dụng này là có thể cho phép xác định các khái niệm dịch và dịch lại, số phận một văn bản nguồn, văn bản gốc và các vấn đề kí hiệu học khác về dịch thuật như hiện tượng mã hóa và không mã hóa trong phạm trù liên-thiết hiệu (intersémiose) của Peirce.

Ký hiệu học dịch thuật là một khái niệm năng động, có thể thích ứng với các bối cảnh và phạm vi khác nhau. Khi hệ hình và bối cảnh thay đổi, những yếu tố nội tại và ngoại tại của nó buộc phải mở rộng hoặc thay đổi chiều hướng phân tích và ứng dụng như trong trường hợp bối cảnh số hóa mà chúng tôi đã phân tích trên đây. Tuy nhiên, mọi sự thay đổi đều phải được quy về ở các dạng khác nhau của tính hai mặt (tư tưởng của Saussure) hoặc sự năng động của ký hiệu (tư tưởng của Peirce). Chính nguyên tắc này giúp nhà nghiên cứu không đi chệch ra ngoài quỹ đạo của ngành khoa học.

[7] Peirce là người đầu tiên dành sự quan tâm đến mối liên hệ giữa kí hiệu với người sử dụng. Ba bình diện của kí hiệu học trong phân tích cần được xem xét là: bình diện kết học (nghiên cứu mối quan hệ giữa ký hiệu với ký hiệu, tức mối quan hệ hình thức giữa các ký hiệu trong cấu trúc), bình diện nghĩa học (nghiên cứu mối quan hệ giữa ký hiệu và hiện thực) và bình diện dụng học (nghiên cứu mối quan hệ giữa ký hiệu với người sử dụng trong ngữ cảnh) (T. Q. Nguyen, 2017).

Tài liệu tham khảo

Barbara, C. (2014). *European vocabulary of philosophies (Dictionary of untranslatable) [Vocabulaire européen des philosophies (Dictionnaire des intraduisibles)]*. Le Seuil/Le Robert.

Catford, J. C. (1965). *A Linguistic Theory of Translation: An Essay in Applied Linguistics*. 6th ed. Oxford University Press.

Chesterman, A. (1997). *Memes of Translation: The Spread of Ideas in Translation Theory*. John Benjamins.

Delabastita, D. (1989). Translation and mass-communication: Film and TV. Translation as evidence of cultural dynamics. *Babel*, *4*(35), 193–218.

Deledalle-Rhodes, J. (1988). Translation in semiotic systems (La traduction dans les systèmes sémiotiques). *Literary Studies*, *3*(21), 211–221.

Di Giovanni, E. (2014). Audio description and textuality. *Paralleles*, *26*, 69–83.

Gambier, Y. (2016). Translation and text: towards a new double paradigm (Traduction et texte: Vers un nouveau double paradigme). *Signata, 7*, 175-197.

Gorlee, D. L. (1990). Degeneracy: A Reading of Peirce's Writing. *Semiotica*, *81*(1/2), 71–92.

Gorlee, D. L. (1994). *Semiotics and the Problem of Translation: With Special Reference to the Semiotics of Charles S. Peirce*. (Approaches to Translation Studies 12). Brill.

Gorlee, D. L. (2016). From translation to semiotranslation (De la traduction à la sémiotraduction). *Signata*, *7*, 57-59.

Gottlieb, H. (2015). *Multidimensional translation: Semantics turned semiotics.* In MuTra 2005 – Challenges of Multidimensional Translation: Conference Proceedings, Heidrun Gerzymisch-Arbogast & Sandra Nauert (eds).

Herbst, T. (1996). *Why dubbing is impossible*. Multimedia translation for cinema, television and stage, Christine Heiss and Rosa Maria Bollettieri Bosinelli (eds.), Bologna.

Jakobson, R. (1959). *On Linguistic Aspects of Translation*. Brower (ed.). Oxford University Press.

Lancien, T. (2000). Multimedia: changes in the text (Multimédias: Les mutations du texte). *Contemporary French Newspaper*, *6*, May, 2000.

Lawendowski, B. (1978). *On semiotic aspects of translation*. Sight, Sound and Sense, Thomas A. Sebeok (ed.). Indiana University Press.

Ludskanov, A. (1975). A semiotic approach to the theory of translation. *Language Sciences*, *35*, 5–8.

Mai, N. C. (2008). *An introduction to linguistics (Nhập môn ngôn ngữ học)*. Education.

Morris, C. (1946). *Signs, Language, and Behavior*. George Braziller.

Nguyen, D. B. (2016). Poetic translation (through some poems translated from French to Vietnamese) [Thi pháp dịch thuật (qua một số bản dịch thơ Pháp – Việt)]. *Journal of Literature Studie*s, *2*, 42-54.

Nguyen, Q. T. (2017). Semiosis in some literary theory categories. *UED Journal of Social Sciences, Humanities and Education*, *7*(5), 53–59. https://doi.org/10.47393/jshe.v7i5.828

Nguyen, T. G. (1997). *An introduction to linguistics (Dẫn luận ngôn ngữ học)*. Education.

Paolinelli Mario, D. F. E. (2005). *Translate for dubbing. Linguistic transposition of the audiovisual: theory and practice of an imperfect art (Tradurre per il doppiaggio. Trasposizione linguistica dell'audiovisivo: Teoria e pratica di un'arte imperfetta)*. Hoepli, Milano.

Peirce, C. S. (n.d.). *Collected Papers of Charles S. Peirce, Charles HARTSHORNE, Paul WEISS, and Arthur W. BURKS (eds.). 8 vols*. Belknap Press of Harvard University Press.

Roland, B. (1964). *Elements of Semiology (Cơ sở ký hiệu học)* (T. Q. Nguyen, Trans.). Tong hop.

Roland, B. (2020). *The death of the author (Cái chết của tác giả)* (T. Q. Nguyen, Trans.) http://www.vanhoanghean.com.vn.

Rovena, T. (2015). *On the concept of translation: A perspective based on Greimassian semiotics*. Semiotica.

Saussure, F. D. (2005). *Coursebook: General linguistics (Giáo trình ngôn ngữ học đại cương)* (H. X. Cao, Trans.). Social Sciences.

Toury, G. (1980). *In Search of a Theory of Translation*. The Porter Institute for Poetics and Semiotics, Tel Aviv University.

Velez, A. (2012). Multimedia translation and regional voices: the French version of the film Respiro by Emanuele Crialese (Traduction multimédia et voix régionales: La version française du film Respiro d'Emanuele Crialese). *Translate*, *227*, 101-116.

Vinay, J.-P., & Darbelnet, J. (1995). *Comparative Stylistics of French and English: A Method for Translation*. John Benjamins.

Wellek, R., & Warren, Austin. (1963). *Style and Stylistics.* Wellek & Warren, Theory of Literature: A Seminal Study of the Nature and Function of Literature in All Its Contexts, 3rd Ed. Penguin, 174–185.

ISSN: 1859 - 4603, UED Journal of Social Sciences, Humanities and Education, Vol. 11, No. 1 (2021), 28-35

SEMIOTICS OF TRANSLATION: SIGN AND PARADIGM IN CONTEXT OF DIGITALIZATION

Nguyen Quoc Thang
Van Lang University, Vietnam
Author corresponding: Nguyen Quoc Thang - Email: thang.nq@vlu.edu.vn
Article History: Received on 04th January 2021; Revised on 15th May 2021; Published on 17th June 2021

Abstract: Through the two angles of the semiotic approach, this study investigates translation from the perspective of semiotics and the paradigm of the semiotics of translation. Semiotics of translation and how to build up our knowledge of this area in the context of digitalization cannot be separated from the theoretical origin of signs. Therefore, the current study, on the one hand, raises several theoretical issues for discussion, and on the other hand, makes some methodological recommendations.

Key words: paradigm; sign; semiotics; semiotics of translation; digitalization.

UED Journal of Social Sciences, Humanities & Education, ISSN: 1859 - 4603
https://doi.org/10.47393/jshe.v10i1.924

TẠP CHÍ KHOA HỌC XÃ HỘI, NHÂN VĂN VÀ GIÁO DỤC

Ý TƯỞNG TRIẾT LUẬN VÀ SÁNG TẠO NGHỆ THUẬT CỦA LƯU QUANG VŨ TRONG KỊCH BẢN "HỒN TRƯƠNG BA DA HÀNG THỊT"

Bùi Trọng Ngoãn
Trường Đại học Sư phạm - Đại học Đà Nẵng, Việt Nam
Tác giả liên hệ: Bùi Trọng Ngoãn - Email: btngoan@ued.udn.vn
Ngày nhận bài: 29-3-2021; ngày nhận bài sửa: 17-5-2021; ngày duyệt đăng: 17-6-2021

Tóm tắt: Cùng với hiệu ứng tích cực của vở diễn "Hồn Trương Ba da hàng thịt" trên sân khấu trong và ngoài nước, số lượng suất diễn và thời gian "sáng đèn" của vở diễn trong một thời đoạn khá dài, kịch bản "Hồn Trương Ba da hàng thịt" càng được giới nghiên cứu và phê bình văn học thẩm bình. Trên cơ sở nhắc lại những ý kiến đã có về kịch bản "Hồn Trương Ba da hàng thịt", người viết hướng đến "cách đọc" của riêng mình đối với kịch bản này. Tập trung vào khía cạnh tư duy triết luận và kết quả sáng tạo của Lưu Quang Vũ, bài viết của chúng tôi hướng đến năng lực phát hiện vấn đề - bi kịch cá nhân của nhân vật Hồn Trương Ba - và ưu thế của ngôn ngữ kịch; sự tiếp biến từ triết lí dân gian đến triết lí Lưu Quang Vũ; góc nhìn phân tâm học của Lưu Quang Vũ về sự hòa hợp "cái Nó" (id) – "cái Tôi" (ego) – "cái Siêu Tôi" (superego), trong con người Hồn Trương Ba; quan niệm về con người trong các mối quan hệ đa diện và những tấm gương soi giúp Hồn Trương Ba quyết tâm giải thoát bi kịch.

Từ khóa: bi kịch cá nhân; triết luận; cái Nó; cái Tôi; cái Siêu Tôi.

1. Mở đầu

Tuyển tập năm kịch bản tiêu biểu nhất của Lưu Quang Vũ được xuất bản lần đầu (2013), 25 năm sau ngày Lưu Quang Vũ mất (1988), được gia đình ông chọn một nhan đề chung là "Hồn Trương Ba da hàng thịt" và kịch bản "Hồn Trương Ba da hàng thịt" cũng được đặt vào vị trí đầu sách. Nhan đề của tuyển tập và vị trí đó của kịch bản "Hồn Trương Ba da hàng thịt" đã phản ánh thái độ đánh giá của người đọc về giá trị văn chương của kịch bản này. Sau tiếng vang của vở kịch trên sân khấu trong và ngoài nước, từ những năm cuối thập niên 1980 đến nay, kịch bản "Hồn Trương Ba da hàng thịt" đã được nhiều nhà phê bình văn học, nghệ thuật học phân tích, bình giá. Tựu trung các ý kiến đó xoay quanh các khía cạnh:

(1) Vay mượn và làm mới truyện cổ dân gian. Đây là sự ghi nhận của hầu hết các cây bút khi đề cập về kịch bản này. Chẳng hạn, Ngô Thảo bình luận "…Tác giả biết làm mới lại, biết phát hiện ra những vỉa quặng tư tưởng mới chứa trong câu chuyện dân gian quen thuộc" (Ly & Luu, 2007, 254).

(2) Tính chất bi kịch của vở kịch. Phạm Vĩnh Cư nhận xét: "(…) Lưu Quang Vũ đổ rượu mới vào bình cũ, kể lại chuyện hài cổ như một bi kịch triết lí thời nay với hai chiều kích đan thoa: chiều kích nhân sinh - xã hội và chiều kích bản thể - siêu hình" (Ly & Luu, 2007, 272).

(3) Tính triết lí của vở kịch. Ngô Thảo phát hiện: "Sự định hướng tư tưởng cơ bản của tác giả là: cuộc đời con người là một chỉnh thể" (Ly & Luu, 2007, 255); Lưu Khánh Thơ chỉ ra: "Vở kịch không chỉ nói đến sự hòa hợp và ý thức đạo lí về phần hồn và phần xác con người mà còn đề cao cuộc đấu tranh cho sự hoàn thiện nhân cách con người" (Ly & Luu, 2007, 280); Phan Trọng Thưởng khẳng định: "Anh khai thác vào sự kiện người chết mượn xác người khác để sống lại nhằm chứng minh cho một luận đề: người ta sống không phải bằng thân xác" (Ly & Luu, 2007, 294). Đặng Hiển đã phát hiện vấn đề nổi trội của vở kịch là tính triết học qua nhan đề bài viết "Hồn Trương Ba da hàng thịt" từ truyện cổ dân gian đến kịch của Lưu Quang Vũ, xét về

Cite this article as: Bui, T. N. (2021). Luu Quang Vu's philosophical argumentation and artistic creativity in the play "Truong Ba's soul in the butcher's body". *UED Journal of Social Sciences, Humanities and Education*, *11*(1), 36-46. https://doi.org/10.47393/jshe.v10i1.924

mặt tư tưởng triết học" (Ly & Luu, 2007, 340-343); nhưng tiếc rằng, trong bài viết, ông chỉ phân tích mối quan hệ linh hồn và thể xác theo kí ức cộng đồng hơn là những kiến giải triết học.

(4) Tính đa nghĩa trong thông điệp của vở kịch. Đó là sự phát hiện của Phan Ngọc và Ngô Thảo. Phan Ngọc cho rằng phía sau văn bản tường minh là một "văn bản phụ mang tính toàn nhân loại" (Ly & Luu, 2007, 266). Ngô Thảo nhận xét: "(…) Vở kịch đã tạo nên trong lòng công chúng một không khí đối thoại hết sức thoải mái và thú vị. Chỉ riêng điều đó đã chứng tỏ tác giả biết làm mới lại, biết phát hiện những vỉa quặng tư tưởng mới chứa trong câu chuyện dân gian quen thuộc" (Ly & Luu, 2007, 254).

Vì vậy, trong bài viết này, chúng tôi chỉ đề cập thêm một số khía cạnh vẫn còn để ngỏ hoặc chưa được phân tích chi tiết. Theo đó, bài viết lần lượt kiến giải về một số sáng tạo của Lưu Quang Vũ trong việc chọn lựa thể loại kịch, sự phát hiện của nhà văn về bi kịch của ông Trương Ba sau khi vay mượn sự sống, về bi kịch không kiểm soát được thân xác vay mượn của Hồn Trương Ba và nghệ thuật sử dụng các nhân vật bổ sung như những tấm gương soi chiếu bi kịch Hồn Trương Ba. Trong đó, vì chủ đề trung tâm của kịch bản là bi kịch Hồn Trương Ba nên chúng tôi ưu tiên phân tích quan hệ hướng nội của bản thân nhân vật trước, quan hệ hướng ngoại được đưa ra sau.

2. Nội dung

2.1. Năng lực phát hiện vấn đề và ưu thế của ngôn ngữ kịch

Điểm xuất phát của vở kịch "Hồn Trương Ba da hàng thịt" là một tích truyện dân gian nhưng không phải là một dạng chuyển thể bởi sự sáng tạo của Lưu Quang Vũ trong phần lớn cốt truyện. Điểm kết thúc của truyện dân gian là cuộc xử kiện của quan huyện mà phần thắng thuộc về Hồn Trương Ba, và tác giả dân gian yên lòng cho hồn Trương Ba trú ngụ trong xác hàng thịt. Trái lại, đối với Lưu Quang Vũ, đó mới là điểm mở đầu của bi kịch ở nhân vật và chuyện kịch của nhà văn hiện đại này sẽ được triển khai từ những mâu thuẫn ngay trong dạng tồn tại mới - Hồn Trương Ba da hàng thịt của ông Trương Ba. Nếu không vì mục đích triết luận Lưu Quang Vũ sẽ không tự tin vay mượn chiếc áo nhan đề của tích truyện cũ! Trong tư cách một người đọc, Lưu Quang Vũ đã có một "cách đọc mới" đối với một tác phẩm xưa cũ và trong tư cách một người cầm bút, chuyện cũ chỉ là điểm khởi đầu cho tác phẩm của ông. Ngay cả trường hợp vay mượn cốt truyện thì ý kiến của G. N. Pospelov cũng giúp chúng ta gạt bỏ mọi sự băn khoăn: "Cũng giống như trong các sáng tác hoàn toàn từ nguyên mẫu, trong khi vay mượn, cái đóng vai trò quyết định là quan điểm và niềm tin của tác giả đang sáng tạo ra một tác phẩm mới" (Pospelop, 1985, 47). Đồng thời, thể loại cũng thay đổi, từ tự sự đến kịch và như Phan Ngọc khẳng định: "Kịch là loại hình nghệ thuật mà chỉ một xã hội có ý thức cá nhân mới chấp nhận" (Ly & Luu, 2007, 264). Mỗi một thể loại đều có đặc trưng và các ưu thế riêng của nó. Những đặc trưng và ưu thế đó sẽ làm nên lí do tồn tại, hay tư cách không thể thay thế được của nó trong hệ thống thể loại. N. A. Gulaiep khẳng định: "Sự phù hợp của hình thức với tư tưởng thường được xem như là tiêu chuẩn cơ bản của tính nghệ thuật. Người ta cho rằng việc thể hiện tư tưởng càng phù hợp với chủ định bao nhiêu thì tác phẩm càng thành công về mặt nghệ thuật bấy nhiêu" (Gulaiep, 1982, 142). Theo đó, việc lựa chọn thể loại thích ứng nhất với mục đích nghệ thuật là vấn đề tài năng của người cầm bút. Điều đó thể hiện qua các khía cạnh như dưới đây.

(1) Khi tập trung phân tích về bi kịch của Trương Ba sau khi phải kí sinh trong thân xác kẻ khác, Lưu Quang Vũ phải hướng chuyện kịch vào những mâu thuẫn nội hướng và mâu thuẫn ngoại hướng của nhân vật này. Với mục đích thể hiện đó, lựa chọn thể loại kịch là một quyết định sáng suốt của Lưu Quang Vũ. Bởi lẽ, đặc trưng cốt lõi của kịch là xung đột và chính nó làm nên cái gọi là kịch tính ở thể loại này.

(2) Ngôn ngữ kịch là ngôn ngữ hành động nên bao giờ cũng có khả năng tiếp cận và thể hiện được những sự kiện khách thể có diễn tiến nhanh. Từ một truyện kể dân gian, khi kế thừa và sáng tạo, theo khuôn khổ tự sự đã có, nhà văn có thể triển khai tác phẩm của mình theo mạch tự sự đó và lúc này mạch truyện có thể tiến triển theo trình tự vốn có của vụ việc, tiết tấu có thể là một sự hòa điệu giữa kể chuyện, miêu tả, đối thoại, biểu cảm, trữ tình ngoại đề... nên nhà văn không bị gò bó bởi tiết điệu, tốc độ của tình tiết truyện. Trái lại, khi dùng ngôn ngữ kịch, ngôn ngữ hành động với sự vận động trực tiếp

của các tình huống, nhà văn có thể đẩy tốc độ truyện kịch theo một tiết điệu nhanh chóng, đưa người đọc, người xem đến với từng "xen" đầy kịch tính.

(3) Mặt khác, nếu dùng hình thức tiểu thuyết, thông qua nhân vật người kể chuyện "toàn thông, toàn tri, toàn năng", nhà văn có thể "nói" thay cho nhân vật, diễn tả tâm lí nhân vật, trong khi đó, nhờ tính đối thoại của ngôn ngữ kịch mà nhà văn có thể "cho" nhân vật tự bộc lộ lấy bằng lời lẽ của mình (tất nhiên cũng là lời tác giả đặt vào người phát ngôn là một nhân vật nào đó). Cụ thể hơn, nếu dùng ngôn ngữ tiểu thuyết, "lời lẽ" của phần xác người hàng thịt được hồn Trương Ba mượn lấy chỉ có thể được nhà văn tái hiện bằng hình thức độc thoại nội tâm, thì nay nhờ đặc trưng của kịch bản văn chương mà Xác và Hồn thành hai nhân vật đối thoại gay gắt, nhằm giành quyền kiểm soát cái gọi là Hồn Trương Ba da hàng thịt. Với quan niệm thể xác có "tiếng nói" riêng, bản năng có sức mạnh riêng của nó, tác giả có thể xây dựng phần xác như một nhân vật và lúc này tính chất đối thoại giữa các chủ thể phát ngôn của ngôn ngữ kịch là sự lựa chọn hiệu quả của nhà văn. Bên cạnh đó, khi xây dựng Hồn và Xác thành hai nhân vật có tiếng nói riêng, nhà viết kịch đã hữu hình hóa, hữu thể hóa một đối tượng vô hình là hồn và nhân cách hóa một đối tượng vật chất là xác. Trên bình diện khái quát hóa, đó cũng là khi nhà văn đã nâng tầm bi kịch của một cá nhân thành những vấn đề triết học qua các khía cạnh bản năng, bản ngã, siêu ngã hay là vấn đề "cái Nó", "cái Tôi" và "cái Siêu Tôi" của phân tâm học.

(4) Các cuộc đối thoại giữa Hồn và Xác, giữa Trương Ba với người thân chính là cao trào của xung đột kịch. Khi biết rằng càng ngày mình càng không thể kiểm soát được phần xác thịt, không thể kiềm chế được những ham muốn bản năng, càng kéo dài tình cảnh hồn này xác nọ thì nguy cơ đánh mất mình càng ngày càng trở nên rõ rệt, Hồn Trương Ba buộc phải chọn giải pháp đầy nghịch lí là thà "chết" để được "sống", thà chết hẳn để giữ gìn nhân cách, phẩm giá. Như vậy, khi dùng ngôn ngữ kịch vốn là ngôn ngữ hành động, ngôn ngữ của tình huống giao tiếp trực tiếp, Lưu Quang Vũ đã đưa đến người đọc một quan niệm về nhân cách, phẩm giá một cách trực tiếp, trực diện, đi thẳng vào tầm đón đợi của người đọc.

2.2. Từ triết lí dân gian đến triết lí Lưu Quang Vũ

Có thể tóm tắt truyện dân gian "Hồn Trương Ba da hàng thịt" như sau:

Trương Ba cao cờ nổi tiếng khắp nước Nam. Tiếng đồn vang sang Trung Quốc khiến một người cao cờ là Kị Như phải tìm sang ti thí. Khi Kị Như đang bí thì Trương Ba kiêu hãnh nói "Nước cờ này dù có Đế Thích xuống đây cũng đừng có hòng gỡ nổi!". Nghe vậy, tiên cờ Đế Thích giả dạng người hạ giới bày nước cho Kị Như. Quý thái độ cầu thị của Trương Ba, Đế Thích để lại thẻ nhang để Trương Ba và Đế Thích hẹn nhau chơi cờ. Nhưng rồi Trương Ba đột tử. Vợ Trương Ba tình cờ rút nhang của Đế Thích để lại thắp cho chồng, nên Đế Thích xuất hiện và biết Trương Ba đã mất cách đó một tháng. Chỉ vì thân xác Trương Ba được chôn cất một tháng trước, không hồi sinh được nên Đế Thích cho nhập hồn vào xác hàng thịt mới chết hôm qua. Hồn Trương Ba da hàng thịt đứng dậy đi về nhà mình! Hai người đàn bà tranh nhau một người chồng nên vụ việc được đưa lên quan trên. Trước mặt quan nha, Hồn Trương Ba da hàng thịt mổ lợn lúng túng nhưng đánh cờ thắng hết mọi người, quan bèn cho ông về nhà Trương Ba (Tóm tắt theo "Kho tàng truyện cổ tích việt Nam" của Nguyễn Đổng Chi, bản in năm 1957, trên trang https://www.sachhayonline.com).

Những vấn đề được đặt ra từ truyện cổ dân gian này: i) Sự tồn tại của Hồn Trương Ba trong thể xác gã hàng thịt vẫn là một sự hòa hợp tự nhiên, ii) hai người vợ tranh giành một người chồng (Hồn Trương Ba da hàng thịt) khi ai cũng thấy ở nhân vật này các biểu hiện quen thuộc, iii) cuộc xử kiện của quan huyện thể hiện một quan niệm là hồn vía chi phối thân xác, phần hồn quan trọng hơn phần xác. Ông Trương Ba mới (hồn Trương Ba xác hàng thịt) sống yên ổn giữa hồn cũ và xác mới!

Chuyện kịch của Lưu Quang Vũ:

Bằng cảm quan triết học hiện đại, vẫn mượn yếu tố hạt nhân của truyện cổ là hồn này xác nọ nhưng Lưu Quang Vũ đã "đọc" thấy ở Hồn Trương Ba da hàng thịt một sự vênh lệch không thể hòa hợp giữa hồn và xác, là bi kịch nảy sinh từ một sự sống vay mượn, bi kịch không kiểm soát được thể xác không phải của mình. Nếu Trương Ba của truyện cổ là người trẻ tuổi thì Trương Ba của Lưu Quang Vũ là một lão nông, ngoài năm mươi tuổi, một người làm ruộng, làm vườn nâng

niu từng mầm cây, hoa trái, ưa một lối sống thuần hậu, chân tình với bạn bè, yêu vợ, thương con, quý cháu. Trương Ba không hài lòng việc con trai bỏ ruộng bỏ đồng chạy chợ kiếm sống, tiêm nhiễm lối sống xô bồ chợ búa. Đồng thời, cho nhân vật của mình ở độ tuổi "ngũ thập tri thiên mệnh" cũng phải được xem là một chủ ý tinh tế của nhà văn.

Do thái độ làm việc tắc trách của Nam Tào, Bắc Đẩu trên Thiên đình mà Trương Ba đột tử sau buổi được hầu cờ Đế Thích. Hai tuần sau, tình cờ thấy thẻ hương bên cột, bà vợ rút lấy, thắp cho chồng và người đàn bà nông dân làng Thượng tỉnh Đông đã đến được cửa Trời, náo loạn Thiên đình. Các vị tiên ông sửa sai bằng cách cho hồn Trương Ba nhập vào xác anh hàng thịt, tên là Tạ Văn Hợi, người làng Hạ vừa mới chết.

Gần một tháng sau, vượt qua niềm hạnh phúc tái sinh ban đầu, những hệ lụy của tình cảnh vay mượn thân xác vây lấy Hồn Trương Ba da hàng thịt: Hồn Trương Ba chưa quen với thân xác mới; người trong gia đình và bạn hữu của ông chưa dễ chấp nhận Trương Ba qua hình ảnh gã hàng thịt hình hài thô kệch, tính cách thô thiển ấy được. Lí trưởng chiếu theo lệ nước phép quan, sổ sách, không để yên cho sự tồn tại của kẻ gọi là Hồn Trương Ba da hàng thịt, anh con trai phải lo lót mới tạm yên: Ban ngày ở nhà Trương Ba, ban đêm ở nhà hàng thịt. Nhưng những hệ lụy không rời Hồn Trương Ba da hàng thịt nửa bước: Khi ở nhà người hàng thịt, dù ông đã cố nghiêm ngắn nhưng con người xác thịt của ông vẫn ôm lấy vợ người hàng thịt. Về nhà, ông phải theo lời con trai lụi cụi buôn bán ở cửa hàng thịt. Cuộc đối thoại giữa Hồn và Xác và sự lấn lướt của phần xác thịt càng khiến Hồn Trương Ba tuyệt vọng. Người trong gia đình càng thất vọng về con người hiện hữu của ông. Bế tắc trước thực tại, Hồn Trương Ba quyết định xin Đế Thích cho anh hàng thịt và cho cu Tỵ (bạn cháu mình) được sống lại, còn mình thì chết hẳn, không nhập vào thân xác của ai nữa.

Như vậy, về phương diện nội dung kịch bản "Hồn Trương Ba da hàng thịt", có thể nhận xét:

(1) Lưu Quang Vũ vẫn dùng đến một mô-tip của truyện cổ là yếu tố thần kì, sự sống và cái chết của con người trần thế là do sự sắp đặt của Nhà trời, hay tạm gọi là con người mệnh số. Nhưng tình tiết đó chỉ là nơi nhà văn vay mượn nhằm tái hiện tình cảnh oái oăm của Trương Ba, làm điểm xuất phát của bi kịch; đến phần kết, khi nhân vật lựa chọn giải pháp chết hẳn để được là mình thì vấn đề mệnh số không còn có ý nghĩa nữa!

(2) Ngoài yếu tố con người mệnh số ấy, một chi tiết không thể không lặp lại là con người pháp lí của nhân vật Hồn Trương Ba da hàng thịt. Nhân vật của truyện cổ và nhân vật của Lưu Quang Vũ đều phải đối mặt với công quyền. Bằng cách này hay cách khác, hai nhân vật ấy vẫn được tồn tại giữa cộng đồng. Sự khác biệt của Lưu Quang Vũ là ở "phần sau đó" của nhân vật. Dưới góc nhìn triết học, của lối tư duy phân tích tính, nhà viết kịch đã chú tâm vào những mâu thuẫn ngay trong bản thân nhân vật của mình.

(3) Bên cạnh quan niệm về con người sinh học - tự nhiên với hai nửa hồn – xác, thể chất – tinh thần, nhân vật của Lưu Quang Vũ còn được phân tích dưới góc độ quan hệ xã hội qua người bạn cờ, bạn tri kỉ là Trưởng Hoạt và anh con trai trong tư cách một kẻ chạy chợ đầy hãnh tiến. Bản chất nhân vật Trương Ba được soi chiếu cận cảnh qua tư cách con người gia đình: yêu vợ, thương con, quý cháu.

(4) Mâu thuẫn, xung đột ở tất cả các mối quan hệ, dẫn đến bi kịch không thể hóa giải theo cách thông thường. Bi kịch của Hồn Trương Ba không phải là xung đột giữa con người cá nhân với hoàn cảnh xã hội, như dạng bi kịch của nhân vật Hộ trong "Đời thừa" (Nam Cao) mà lại là những mâu thuẫn ngay trong hai phần "con" và "người".

(5) Bi kịch của Hồn Trương Ba được hóa giải bằng một nghịch lí "Chết để được sống". Nghịch ngữ ấy chứng minh rằng sự sống không dừng lại ở trạng thái tồn tại mà, quan trọng hơn, là vấn đề cách sống, sống như thế nào.

(6) Thực chất cái gọi là bi kịch của Hồn Trương Ba chỉ là phương tiện để nhà viết kịch triết lí về bản thể của nhân cách: con người trong sự tác động thích nghi hoàn cảnh. Trong cuộc đối thoại giữa hồn và xác, Xác Hàng Thịt đã nói một cách trắng trợn "Tôi là cái hoàn cảnh mà ông buộc phải quy phục", "Tôi là cái bình để chứa đựng linh hồn." nhưng đó là một sự thực không ai có thể bác bỏ. Ở tầm cao hơn, bi kịch Hồn Trương Ba đã được Lưu Quang Vũ phân tích dưới góc nhìn triết học hiện đại: con người trong các mối quan hệ xã hội và quan hệ nội tại: i) cá thể - quần thể, bản thân – tha nhân, ii) hồn - xác và sự hòa hợp bản năng - bản ngã.

2.3. Sự hòa hợp bản năng – bản ngã – siêu ngã hay "cái Nó" – "cái Tôi" – "cái Siêu Tôi"

Tác giả truyện dân gian đã "yên lòng" để cho ông Trương Ba sống hết cuộc đời bằng thân xác của gã hàng thịt theo quan niệm truyền thống linh hồn làm chủ thể xác: "Chết là thể phách, còn là tinh anh" (Nguyễn Du), nhưng Lưu Quang Vũ bằng con mắt triết học đã nhận ra sự bất thường ở "cái vật quái gở mang tên Hồn Trương Ba da hàng thịt" (Luu, 2013, 74). Cái vỏ hồn này xác nọ chỉ là phương tiện để Lưu Quang Vũ phân tích về "cái Tôi", "cái Nó" và "cái Siêu Tôi", (các từ này đều được S. Freud viết hoa – Tác giả chú thích), hay là về bản ngã, bản năng và siêu ngã.

Các khái niệm này là của S. Freud trong lí thuyết phân tâm học của ông. Trong công trình "*Cái Tôi và cái Nó*", S. Freud giải thích khái niệm "cái Tôi" như sau: "Chúng tôi hiểu các quá trình tâm trí của một người như là một tổ chức gắn bó chặt chẽ, và chúng tôi nói rằng chính cái tổ chức gắn kết đó tạo nên *cái Tôi* của người đó. Đúng như chúng tôi nghĩ, chính với *cái Tôi* này mà ý thức gắn kết, chính *cái Tôi* kiểm tra và giám sát việc tham gia vào năng lực vận động, tức là thể hiện các kích thích ra bên ngoài" (Freud, 2018, 39). "Sự dồn nén cũng xuất phát từ chính *cái Tôi* này" (Freud, 2018, 39). "Chúng tôi thấy *cái Tôi* được hình thành xuất phát từ hệ thống *P (tri giác)*, hệ thống này làm thành một dạng hạt nhân của *cái Tôi*" (Freud, 2018, 52).

Theo S. Freud, "cái Nó" gắn liền với nhục thể, với sự ham muốn, nhu cầu: "Vì *cái Nó*, các xu hướng tính dục tạo nên các nhu cầu" (Freud, 2018, 63). Ông kiến giải: "Cái *Tôi* đại diện cho những gì người ta gọi là lí trí và sự khôn ngoan, ngược lại, cái *Nó* bị thống trị bởi sự đam mê" (Freud, 2018, 55); "Tri giác là đặc điểm của *cái Tôi*, cũng như bản năng hay xung động mang tính bản năng là đặc điểm của *cái Nó*" (Freud, 2018, 55).

Khái niệm thứ ba, "cái Siêu Tôi", được nhà triết học này minh định: "Chúng tôi từng trình bày những lí do thuyết phục chúng tôi chấp nhận một sự thay đổi *cái Tôi*, sự thay đổi mà chúng tôi gọi tên là *lí tưởng của cái Tôi* hoặc *cái Siêu Tôi*" (Freud, 2018, 59). Như lời người dịch trong phần chú giải, có thể hiểu *cái Siêu Tôi* là "*cấp phê phán cái Tôi*" (Freud, 2018, 61). Mở rộng vấn đề, S. Freud khẳng định: "Chứng minh rằng *cái Tôi lí tưởng* thỏa mãn mọi điều kiện mà cái tinh túy cao thượng của con người đòi hỏi là điều dễ dàng" (Freud, 2018, 78). Ở phần sau ông cũng cho rằng cái tinh túy cao thượng đó gắn liền với tôn giáo, đạo đức, tình cảm xã hội (Freud, 2018, 79).

Ở đây, chúng tôi bị chú:

(1) Các yếu tố được tam phân ấy là lí thuyết S. Freud đối với một cá thể nhất thể, hoàn toàn trọn vẹn từ lúc sinh ra đến lúc trưởng thành, trong khi Hồn Trương Ba da hàng thịt, nhân vật của Lưu Quang Vũ, là một sự cấu thành dở chừng sau khi đã định hình nhân cách, phần "con" của nhân vật Hồn Trương Ba da hàng thịt là một sự lắp ghép ngoại lai! Tuy nhiên, chúng tôi cho rằng Lưu Quang Vũ có lí lẽ riêng của ông khi sử dụng nhãn quan phân tâm học để tái hiện bi kịch của nhân vật, bởi lẽ, kể từ khi mượn xác hàng thịt, Hồn Trương Ba đã hiện hữu như một cá - thể - người giữa lòng cuộc đời. Mặt khác, vì sự lắp ghép yếu tố ngoại lai mà ở Hồn Trương Ba da hàng thịt "cái Tôi" và "cái Nó" có đường ranh rõ rệt, ít khả năng chồng lấn.

(2) Qua các sáng tác khác của Lưu Quang Vũ, chúng ta có thể nghĩ rằng Lưu Quang Vũ không hề có ý định dùng văn chương để làm triết học, mà ngược lại ông huy động tri thức triết học như một phương tiện để phân tích về các vấn đề xã hội – nhân sinh. Do đó, chúng tôi không phân tích ảnh hưởng của triết học S. Freud trong hình tượng nhân vật Hồn Trương Ba da hàng thịt mà chỉ mượn các khái niệm này để thử nhận diện về các mâu thuẫn nảy sinh bi kịch Trương Ba.

Chúng ta tạm hiểu "cái Tôi" (bản ngã) đó là phần hồn, trong mối quan hệ với hình xác, "cái Tôi" cũng là phạm trù ý thức của con người; "cái Siêu Tôi" (siêu ngã) là phần tiềm thức, chính "anh" không nắm bắt được nó, nhưng nó lại là tinh thần chi phối "cái Tôi" - bản ngã của "anh"; "cái Nó" là con người bản năng với mọi nhu cầu, ham muốn vốn có để tồn tại. Do đó, đứng ở góc nhìn này, nếu tách biệt rạch ròi, ta có hai nhân vật, nông dân Trương Ba và người hàng thịt Tạ Văn Hợi, mỗi một nhân vật đều được đặc trưng bởi "cái Tôi", "cái Siêu Tôi" và "cái Nó" (Tạm gọi cái Tôi 1, cái Siêu Tôi 1, cái Nó 1 là của Trương Ba; cái Tôi 2, cái Siêu Tôi 2, cái Nó 2 là của anh Hợi, người hàng thịt). Như vậy ở nhân vật Hồn Trương Ba da hàng thịt ta có "cái Tôi 1", "cái Siêu Tôi 1", "cái Nó 2". Trong "cái Nó 2" ấy, hoàn toàn vô hình là "cái Tôi 2" thâm căn cố đế vốn đã định hình của người hàng thịt. (Khi Xác Hàng Thịt tranh luận với Hồn Trương Ba thì đó cũng là khi "cái Nó 2" này và "cái Tôi 2" kèm theo của nó được

hữu thể hóa). "Cái Nó 1" - "cái Nó" (bản năng) ban đầu - gắn liền với con người nhục thể Trương Ba, ("cái Nó" ưa uống nước chè xanh hãm đặc, sinh hoạt đạm bạc); "cái Nó 2", "cái Nó" mà Hồn Trương Ba lưu trú ("cái Nó" ưa rượu thịt, ăn không biết no, hành xử thô bạo), cũng là cái bản năng nhục thể. Một "cái Tôi" nông dân lấy sự cần cù, vun xới để đổi lấy miếng cơm, manh áo không thể dung nạp, không thể hòa hợp được với "cái Nó" cắm mặt vào phản thịt và ăn chia với bọn lái lợn! Một "cái Siêu Tôi" là lẽ sống ngay thẳng, đạo đức, trung hậu, điềm đạm nhẹ nhàng, vun trồng sự sống, nâng niu từng mầm cây, cái rễ không thể nào tương thích với "cái Siêu Tôi" chợ búa, không ngay thật, bất chấp đạo đức, hủy diệt sự sống (bằng nghề đồ tể), lỗ mãng, thô phũ!

Ý thức sâu sắc về điều đó, bắt đầu từ cảnh V, khi tái hiện Trương Ba trong thân xác hàng thịt, Lưu Quang Vũ luôn luôn chú ý mối quan hệ giữa "cái Tôi" và "cái Nó", một "cái Nó" ngoại lai, khác biệt "cái Tôi" của ông. Nói một cách khái quát nhất, trong ba tháng sống nhờ vào xác người hàng thịt, cái Tôi Trương Ba với cái Nó ngoại lai ấy diễn ra theo quá trình: song hành – vênh lệch - đối lập - loại trừ**.**

(1) Thời gian đầu, như một sự lắp ghép thử nghiệm, "cái Tôi" Trương Ba và "cái Nó" đó nương nhau song hành tồn tại. Khi vợ Trương Ba nhắc lại lời cháu nội - cái Gái: "*Nó bảo: Thế có hai ông Trương Ba à?*" (Lưu, 2013, 42), cũng là khi Lưu Quang Vũ gợi dẫn về "cái Nó" thứ hai ở Trương Ba da hàng thịt và "cái Nó" này khác hẳn những gì người khác đã định hình ông trong tâm trí của họ. Ngay sau đó là lời Hồn Trương Ba da hàng thịt: "*Đừng la rầy tội nghiệp nó. Tâm trí trẻ nhỏ làm sao hiểu được hình vóc bên ngoài khác, con người thực bên trong khác*" (Luu, 2013, 42). Nghĩa là chính ông đã nhận diện, đã thấm thía về sự khác biệt giữa "cái Tôi" và "cái Nó" ở con người ông trong tao đoạn này. Nhưng khi người vợ "*thương cho cái người đã nằm dưới đất ấy…*" (tức là thương cho thân xác cũ của ông Trương Ba mà bà đã gắn bó) thì ông phản ứng: "*Người nào? Dưới đất chỉ là cái xác…Thế mà bà bảo: Chỉ có cái hồn mới là đáng kể! Thân xác kẻ khác, nhưng hồn vẫn là mình cơ mà!*" (Luu, 2013, 41). Nghĩa là đâu đó trong thâm tâm, phần hồn của ông chấp nhận sự cộng sinh giữa "cái Tôi 1" với "cái Nó 2".

(2) Tuy nhiên, chính Trương Ba cũng sớm nhận ra độ vênh lệch giữa "cái Tôi 1" với "cái Nó 2" đó. Ngộ giác ấy xuất phát từ ý thức gìn giữ nhân cách hay nhờ vào "cái Siêu Tôi" tinh anh của ông. Sau một tháng từ ngày được tái sinh, trong cuộc chuyện trò giữa hai vợ chồng, trả lời câu hỏi của người vợ "Từ hôm mang thân anh hàng thịt, mình thấy trong người thế nào…?", Hồn Trương Ba thành thực "Tôi khỏi hẳn cái chứng đau lưng và bệnh hen suyễn. Người thấy khỏe mạnh lắm! Anh hàng thịt là người lực lưỡng to béo nhất chợ mà!" (Luu, 2013, 43). Đó là một "cái Nó" khác hẳn "cái Nó" Trương Ba. Hoặc khi người vợ nhận xét về sự thay đổi trong lối ăn uống của chồng, ông Trương Ba "*ngượng ngùng*" (chữ của Lưu Quang Vũ) thú nhận: "Chẳng hiểu tại sao. Chắc vì anh hàng thịt nghiện rượu. Xưa tôi ghét nhất cái thứ đó! Bây giờ tôi vẫn ghét, nhưng cái thân xác tôi mang thì đã quen với thói cũ của nó" (Luu, 2013, 41). Đọc những lời thoại như vậy càng thấy chủ đích phân tích nhân vật dưới góc độ phân tâm học của Lưu Quang Vũ. "Tôi" trong các mệnh đề "*Xưa tôi ghét nhất cái thứ đó! Bây giờ tôi vẫn ghét*" vẫn là "cái Tôi" bản ngã không thay đổi của "cái Siêu Tôi" Trương Ba và "cái thân xác tôi mang" dù đã thuộc về "tôi" nhưng nó "đã quen với thói cũ của nó" tức là "cái Nó" của kẻ khác!

Ngay cả khi tái hiện cảnh hai người đàn bà tranh giành Hồn Trương Ba da hàng thịt, Lưu Quang Vũ cũng gửi vào lời lẽ của họ sự khập khiễng giữa "cái Tôi" và "cái Nó" của hai cá thể khác biệt: "Vợ Trương Ba*:* Phải ở trong cái thân phàm phu tục tử của chồng bà, cũng chẳng thích thú gì đâu! – Vợ người hàng thịt*:* Vâng, chỉ có hồn chồng bà là quý! Tôi cần gì biết đến hồn vía chồng bà!" (Luu, 2013, 46). Thậm chí vợ người hàng thịt vẫn nghĩ rằng Hồn Trương Ba da hàng thịt vẫn còn căn tính chồng mình, tức là "cái Tôi" người hàng thịt vẫn song tồn với "cái Nó" người hàng thịt ngày trước: "Hôm kia tim gan bầu dục, hôm qua cháo lòng tiết canh, lần nào ông ấy cũng tấm tắc khen ngon!" (Luu, 2013, 46).

(3) Cùng với cách phát triển tình huống kịch, Lưu Quang Vũ nâng dần mức độ xa cách giữa "cái Nó" gán ghép gượng ép với "cái Tôi" Trương Ba. Nếu như lúc đầu chỉ là sự khác biệt, vênh lệch thì càng về sau "cái Nó" ngoại lai này đối lập với "cái Tôi" bản ngã Trương Ba, thâm nhập vào tính cách Trương Ba, đẩy Trương Ba

vào bi kịch. Hồn Trương Ba độc thoại lần thứ nhất: "…Núp trong hình vóc người khác, thực chẳng dễ dàng gì. (…) Mà mình cũng chẳng hiểu ra sao nữa, khi ở trong cái nhà này, bên vườn tược cây cối thân thiết, mình thấy tâm hồn thật thanh khiết, vui sướng. Còn mỗi lúc sang nhà anh hàng thịt, lòng mình ngỡ ngàng, nhưng chân tay mình lại bỗng lanh lợi hoạt bát hẳn lên. Nhất là hôm qua, lúc đứng gần chị vợ anh hàng thịt, chân tay mình bỗng nóng ran cả lên…Mình…Nhưng mình nghĩ gì thế này? Đâu phải chân tay mình, chân tay người hàng thịt đấy chứ! (Sợ hãi đứng đậy đi đi lại lại)" (Luu, 2013, 47). Trong đó, có cả ba yếu tố "cái Tôi", "cái Nó" và "cái Siêu Tôi". Thông qua lời "tự bạch" của nhân vật, Lưu Quang Vũ đã trực tiếp chỉ ra bi kịch của Trương Ba là ở sự chắp vá "cái Tôi" này với "cái Nó" kia. "Cái Siêu Tôi" của Trương Ba đã giúp ông giữ được "cái Tôi" trong sạch của mình.

Nếu như lúc đầu "cái Nó" vốn không phải của ông Trương Ba đã làm cho Hồn Trương Ba da hàng thịt tha hóa trong cách ăn cách ở, hay "cái Nó" tha hóa này dần dần tìm được vị trí của nó thì hơn một tháng sau "cái Nó" vay mượn đó hiện nguyên hình thành một sức mạnh bản năng. Ở cảnh VI, tại nhà người hàng thịt, một đêm muộn, vợ người hàng thịt ra sức chèo kéo Hồn Trương Ba da hàng thịt. Đối với người phụ nữ chưa đến ba mươi này, người đàn ông lực lưỡng, khỏe mạnh vốn là hình vóc của chồng cũ lại mang tâm tính Trương Ba với "những lời thanh tao hiền hậu, những cử chỉ nhã nhặn ăn cần" là người chồng lí tưởng: "Lần đầu tiên em thấy mình được quý trọng" (Lưu, 2013, 56), "Em không ao ước gì hơn nữa! Người chồng toàn vẹn của em đây!" (Luu, 2013, 57). Dù Hồn Trương Ba da hàng thịt vẫn giữ khoảng cách, nhưng đến một lúc, "Như bị một sức mạnh ghê gớm nào kéo đi. Hồn Trương Ba cũng ôm lấy vợ người hàng thịt, vuốt ve đôi vai và cánh tay mạnh mẽ của chị ta" (Luu, 2013, 57). Đoạn văn trên là lời dẫn của tác giả. Dẫu mang hồn Trương Ba nhưng hành động đó là của "cái Nó" người hàng thịt; "cái Nó" này đang lấn át "cái Tôi" Trương Ba. Lẽ thường, vợ chồng quen hơi bén tiếng! Vợ người hàng thịt vuốt tóc Hồn Trương Ba da hàng thịt và xui ông cùng trốn đi "*…băng qua mấy cánh đồng là sẽ tới bến Tầm, ta sẽ xuống đò xuôi ở đó*". Bến Tầm là nơi chàng trai Trương Ba gặp vợ, đã hằn sâu trong tâm trí ông, vì thế hai tiếng "bến Tầm" đã chạm vào "cái Siêu Tôi" Trương Ba, "cái Siêu Tôi" đó đánh thức bản ngã, đánh thức "cái Tôi" Hồn Trương Ba da hàng thịt trước đó mụ mị đi và khiến ông đứng bật dậy, thảng thốt: "Cái đốm sáng nào trong ta vừa vụt lóe lên? Với linh hồn yếu ớt của ta, hãy trở lại với ta, Trương Ba! Ta là Trương Ba…Mình ơi! Tôi đã làm gì? (Ôm mặt) – Bà nó ơi!" (Luu, 2013, 57). (Hình ảnh *cái đốm sáng nào trong ta vừa vụt lóe lên* đó chính là cách biểu đạt của nhà văn về "cái Siêu Tôi" của Hồn Trương Ba)

Hầu như từng ngày Hồn Trương Ba da hàng thịt bị "cái Nó" thân xác bản năng tha hóa nhân cách. Ở cảnh VII, trong cuộc chuyện trò với Trương Ba, Trưởng Hoạt bức bối "kể tội" bạn: nát rượu, đòi hỏi ăn ngon, hay cau có, vợ chồng dằn vặt cãi cọ nhau. Trương Ba chống chế bằng lời thú nhận: "*Tôi… tôi cũng không hiểu. Tự nhiên cứ thèm. Cái thân xác tôi ấy!*". Nhờ "cái Siêu Tôi" đạo đức, thuần phác, không màu mè của một người dân quê sống bằng đạo lí truyền thống và "cái Tôi" trung thực, nghiêm ngắn mà Hồn Trương Ba da hàng thịt nhận biết mọi tội lỗi bắt nguồn từ cái xác phàm của ông, cái nhục thể gán ghép ngoài ý muốn của ông. "Cái Nó" đó hoàn toàn khác với cái tạng người ông, khác hẳn "cái Siêu Tôi" của ông và vì thế "cái Tôi" Trương Ba không thể chế ngự được bản năng tự nhiên của nó. "Cái Nó" nhục thể mang tính nhân loại, nhưng khi tồn tại bên cạnh "cái Tôi" và "cái Siêu Tôi" của một cá nhân, đã định hình tập tính thì "cái Nó" đó đã được cá thể hóa, trở thành cái bản năng bền vững. Không những thế, "cái Nó" ngoại lai, "cái Nó" vốn của gã con buôn sinh hoạt buông tuồng dần dần thâm nhiễm vào tính cách của Trương Ba đã khiến ông tha hóa. Nước cờ của Trương Ba cũng trở nên "vụn vặt, tủn mủn, thô phũ, bần tiện".

(4) Sau ba tháng, đỉnh điểm ung nhọt bất hòa bùng vỡ, "cái Tôi" mâu thuẫn gay gắt với "cái Nó" dẫn đến cuộc đối thoại Hồn và Xác (Lưu, 2013, 63-65). Trong cuộc đối thoại này, dù không thiếu lời, nhưng Hồn Trương Ba lúng túng trước lí lẽ Xác Hàng Thịt. Khi Xác Hàng Thịt bóc trần sự thật chứng minh rằng "cái Tôi" Trương Ba cũng có phần trong hành động thụ hưởng của "cái Nó": "*Để thỏa mãn tôi, chẳng lẽ ông không tham dự vào chút đỉnh gì? Nào, hãy thành thật trả lời!*", Hồn Trương Ba không thể chống chế mà chỉ có thể át lời: "*Ta…ta…đã bảo mày im đi!*". Được thể, Xác Hàng Thịt cao giọng: "*Rõ là ông không dám trả lời. Giấu ai chứ không thể giấu tôi được! Hai ta đã*

hòa với nhau làm một rồi!", Hồn Trương Ba vẫn khẳng định "cái Tôi" của ông tồn tại độc lập với "cái Nó" vốn của người hàng thịt: "*Không! Ta vẫn có một đời sống riêng: nguyên vẹn, trong sạch, thẳng thắn*". Xác Hàng Thịt được nước mỉa mai: "*Nực cười thật! Khi ông phải tồn tại nhờ tôi, chiều theo những đòi hỏi của tôi, mà còn nhận là nguyên vẹn, trong sạch, thẳng thắn!*". Một lần nữa, Hồn Trương Ba khước từ đối thoại: "*(Bịt tai lại) Ta không muốn nghe mày nữa!*". Thái độ đó của Hồn Trương Ba càng chứng minh rằng "cái Tôi" của ông không thể chế ngự được "cái Nó"! Sau khi hồn đã nhập lại vào xác, Hồn Trương Ba một lần nữa độc thoại: "*Mày đã thắng thế rồi đấy, cái thân xác không phải của ta ạ, mày đã tìm đủ mọi cách để lấn át ta (...). Không cần đến cái đời sống do mày mang lại! Không cần!*". Khi "cái Tôi" Hồn Trương Ba không còn khả năng kiềm chế "cái Nó" thân xác thì sự tỉnh táo và quyết liệt ấy chính là tiếng nói của "cái Siêu Tôi" của Hồn Trương Ba. Như một cách xác định đây là tiếng nói của "cái Siêu Tôi", Lưu Quang Vũ để cho nhân vật bộc lộ bằng độc thoại. "Cái Tôi" Trương Ba đau đớn nhận ra: càng kéo dài sự sống càng vô ích, ông quyết tìm cái chết, chết để được là mình. Vì vậy, ông thắp hương xin gặp Đế Thích. Dù vị tiên cho ông hai giải pháp mà nhân thế ai cũng mong mỏi là được hưởng lộc trời thêm một kiếp người (nhập vào xác cu Tỵ), hoặc bất tử (đổi cho Đế Thích), nhưng Hồn Trương Ba ("cái Siêu Tôi" và "cái Tôi" Trương Ba) vẫn quyết lìa khỏi xác hàng thịt, bỏ hẳn "cái Nó" gán ghép kia để được là mình!

Cái chết của Hồn Trương Ba còn kèm thêm hai cuộc tái sinh. Người làm vườn ấy đã nhờ Đế Thích giúp cho người hàng thịt trở lại nhân thế, giúp cho cu Tỵ thoát khỏi lưới trời, sống lại. Chết không phải là hết khi tiếp ngay đó là hai cuộc tái sinh và một linh hồn nhẹ nhõm giữa hoa trái vườn nhà. Hành động vị tha ấy chỉ có thể là biểu hiện của "cái Siêu Tôi" Trương Ba. Nhà triết học Edward O. Wilson đã coi lòng vị tha là một căn tính của con người và ông kiến giải: "Bản tính người đích thực trong lòng vị tha, hiểu theo nghĩa là bổ sung thêm sự minh triết và yếu tố thức nhận vào khế ước xã hội, chỉ có thể xảy ra thông qua xem xét tính đạo đức một cách khoa học và sâu sắc hơn" (Wilson, 2014, 285). Theo đó, hành động nhờ Đế Thích giúp cho hai người được sống lại hoàn toàn không phải là một hành vi đột hiện mà là một việc có chủ ý của Hồn Trương Ba và vì vậy phải coi nó là một sản phẩm của lòng thương người, căn tính đạo đức của ông Trương Ba.

Như lời anh con trai "Thôi thầy đi, nhân gian bây giờ khác rồi, mà thầy thì vẫn nghĩ theo lối xưa!" (Luu, 2013, 15), "cái Tôi" của Trương Ba là "cái Tôi" của lề thói cũ, là "cái Tôi" của một nền văn minh nông nghiệp ảnh hưởng đạo đức kiêm ái, nhân nghĩa, hỉ xả truyền thống, một "cái Tôi" tiểu nông ưa sự ổn định, căn cơ, một mặt nó sẽ không ưa sự thay đổi (không chấp nhận việc anh con trai chạy chợ, xa lánh ruộng vườn), không ưa sự khác biệt (không chấp nhận xác anh hàng thịt); một mặt vì tính ổn định, nó là căn nguyên giữ gìn chuẩn mực đạo đức xã hội. Nhờ "cái Siêu Tôi" hay là cái siêu ngã bền vững mà cái bản năng thân xác hàng thịt ("cái Nó" của hồn Trương Ba da hàng thịt) không thể xô ngã được "cái Tôi" tốt đẹp của Trương Ba. May cho nhân vật Trương Ba, nhờ vào căn nguyên thuần hậu mà "cái Siêu Tôi" vẫn còn là điểm tựa cho "cái Tôi". Hành động lựa chọn cái chết của ông và hai cuộc tái sinh của hai số phận khác đều xuất phát từ "cái Siêu Tôi" ấy.

2.4. Con người trong các mối quan hệ đa diện và những tấm gương soi

Mâu thuẫn kịch trong kịch bản "Hồn Trương Ba da hàng thịt" không phải là mâu thuẫn xã hội, mâu thuẫn cá nhân với xã hội, cá nhân với cá nhân…mà là mâu thuẫn ngay trong thế giới nội tại của một cá nhân. Điều đó đòi hỏi tác giả phải phân tích thế giới nội tâm nhân vật, và một trong những đường hướng người viết có thể lựa chọn sẽ là một tập hợp nhỏ các nhân vật kịch và tập trung xây dựng kiểu nhân vật độc thoại nội tâm. Ngược lại thế giới sân khấu trong vở kịch của Lưu Quang Vũ đa dạng từ người cõi trời đến người cõi đời, nghề nghiệp, lứa tuổi, giới tính, thể xác, linh hồn. Huy động một hệ thống nhân vật như vậy, Lưu Quang Vũ đã đặt nhân vật trung tâm của vở kịch trong hai bình diện quan hệ: quan hệ hướng ngoại và quan hệ hướng nội. Mỗi một phạm trù như vậy cũng là những góc nhìn đa chiều phóng chiếu bi kịch của Hồn Trương Ba.

2.4.1. Bi kịch Trương Ba được soi chiếu từ nhiều phía, nhiều mối quan hệ

Dù cuối cùng thì bi kịch đó xoay quanh tình cảnh "không được là mình" của một cá nhân, nhưng

điều mấu chốt đó được soi chiếu từ nhiều góc độ, nhiều hướng.

a. Quan hệ công dân: Không được thừa nhận về mặt pháp lí. Lời Lí trưởng: "Lệ nước, phép quan, sổ sách không có mục ghi chép về hồn nào cả! Anh lấy gì làm bằng cớ? Cái hồn của anh nó hình thù ra sao, vuông hay tròn, hả?" (Luu, 2013, 49).

b. Quan hệ tha nhân:

(1) Không được thừa nhận về mặt nhân loại. Tại nhà người hàng thịt, khi hồn Trương Ba mới mượn xác, Trưởng Hoạt đã gọi hỏi: "Này con người quái lạ kia…" (Luu, 2013, 37). Vợ Trương Ba nhắc lại lời cháu nội: "Thế có hai ông Trương Ba à?" (Luu, 2013, 42).

(2) Không được thừa nhận về mặt nhân cách. Anh con trai trắng trợn vạch ra sự thật: "… Đến cái thân thầy mang cũng không phải của thầy, chẳng qua thầy núp nhờ vào đó thôi…So với việc ấy, việc gian lận lừa đảo một vài món hàng của tôi ngoài chợ, nào có nghĩa lí gì!", "Bản thân con người thầy đứng kia đã là một cái gì…một cái gì…không ngay thật rồi!" (Luu, 2013, 44-45). Trưởng Hoạt chỉ ra sự tha hóa của Trương Ba: "Bác thay tâm đổi tính thật rồi…" (Luu, 2013, 61).

(3) Không được thừa nhận về mặt tư cách. Người con trai tuyên bố: "Ông không phải bố tôi, ông không còn là bố tôi nữa!" (Luu, 2013, 45). Lời cháu nội: "Ông giả vờ làm ông nội, về chiếm chỗ của ông nội trong nhà" (Luu, 2013, 52).

(4) Không được thừa nhận về mặt đạo nghĩa. Lời lí trưởng: "Thật là một việc động trời, đâu đâu người ta cũng bàn tán có mỗi một chuyện: gã hàng thịt ngang nhiên bỏ nhà, bỏ vợ, tới ở nhà mụ vợ lão Trương Ba mới góa chồng, tự nhận mình chính là lão Trương Ba." (Luu, 2013, 48). Người vợ Trương Ba phàn nàn: "Ông bây giờ còn biết đến ai nữa!" (Luu, 2013, 66).

c. Quan hệ nội tại: Từ khi mượn xác, sau niềm vui được tái sinh ban đầu, con người Hồn Trương Ba lúc đó là một khối mâu thuẫn không thể giải quyết bằng giải pháp dung hòa, phải chọn cái chết như một cách loại trừ hẳn. Khi xin được chết hẳn Hồn Trương Ba đã khẩn cầu cho người hàng thịt được sống lại, nghĩa là hồn Trương Ba không ghét bỏ gì con người này, mà chỉ có "cái Tôi" Trương Ba không dung hòa được "cái Nó" (vốn là "cái Nó" của người hàng thịt).

2.4.2. Tha nhân - những tấm gương soi

Theo Gustave Le Bon, "Tuy khoa tâm lí cá nhân đặt căn bản trên việc quan sát các cá nhân riêng lẻ, nó nghiên cứu các phương thức mà cá nhân theo nhằm đáp ứng các dục vọng của mình; nhưng thực ra chỉ trong những trường hợp hãn hữu, trong những điều kiện đặc biệt nào đó nó mới có thể bỏ qua được quan hệ của cá nhân với tha nhân. Trong tâm trí của một cá nhân thì một cá nhân khác luôn luôn hoặc là thần tượng, hoặc là một đối tượng, một người hỗ trợ hay kẻ thù…" (Gustave, 2014, 313).

Hãy đặt một giả định, nếu như không có tha nhân, không có gia đình và người chung quanh, liệu Hồn Trương Ba có nhận ra được một cách đầy đủ quá trình tha hóa của mình không? Thay cho những lời biện giải, bằng ưu thế của nghệ thuật, Lưu Quang Vũ đã giúp cho Hồn Trương Ba soi chiếu toàn bộ hình ảnh của "gã" "Hồn Trương Ba da hàng thịt" trong mắt của mọi người. Cao trào và mở nút đều nằm trong cảnh VII; hầu như tất cả các nhân vật xuất hiện ở các phần trước đều lần lượt có mặt ở cảnh kịch này. Nếu ban đầu họ không chấp nhận nhân cách Hồn Trương Ba da hàng thịt thì lúc này họ chỉ rõ sự tha hóa của ông kể từ khi mang thể xác người khác. Vì vậy, thái độ của các nhân vật đó đều như những tấm gương soi của nhân vật Hồn Trương Ba.

(1) Cuộc đối thoại với Trưởng Hoạt giúp cho Hồn Trương Ba nhận ra ông tha hóa như thế nào: nát rượu, trái tính, không cưỡng chống lại đòi hỏi của thân xác, tính cách trở nên hèn kém, tủn mủn, thô phũ, bần tiện.

(2) Cuộc đối thoại Hồn Trương Ba với Xác Hàng Thịt, một mặt là cuộc đối thoại giữa hai cá thể độc lập, bản thân và tha nhân, một mặt lại là cuộc giải phẫu mối tương hợp và sự đối nghịch giữa hai mặt trong con người. Nhờ quả cảm đối mặt với cái phiền toái ấy mà ông nhận diện được thực tế tha hóa kinh khủng nhất: Phần "người" rơi vào nguy cơ bị phần "con" lấn át, phần lí tính đuối lí trước phần vật tính!

(3) Cuộc đối thoại với người vợ là phần nước tràn li: Người vợ muốn bỏ đi, bởi "*Ông đâu còn là ông*" (Lưu, 2013, 66). Không còn là một lời cảnh tỉnh mà đã

là một sự thất vọng hoàn toàn dẫn đến thái độ cự tuyệt hẳn cuộc sống vợ chồng!

(4) Lời của Cái Gái, cháu nội của ông: "Ông nội tôi chết rồi". "Ông nội đời nào thô lỗ, phũ phàng như vậy" (Luu, 2013, 67) thể hiện thái độ: Hồn Trương Ba dù có hiện hữu trước mắt mọi người cũng không được thừa nhận.

(5) Chị con dâu chỉ ra sự tha hóa toàn diện ở bố chồng bằng những lời thật bụng: "Mỗi ngày thấy một đổi khác dần, mất mát dần, tất cả cứ như lệch lạc mờ nhòa dần đi, đến nỗi có lúc chính con cũng không nhận ra thầy nữa" (Luu, 2013, 68).

Có thể nhận ra sự tinh tế của Lưu Quang Vũ khi xây dựng các cuộc thoại này. Ba người phụ nữ, ba ý kiến chấn động tâm trí Hồn Trương Ba. Người vợ, một ngày nên nghĩa huống hồ đã gắn bó một đời, kiên quyết ra đi, nghĩa là không còn khả năng cứu vãn; lời đứa cháu gái, lời con trẻ là lời trung thực nhất; cô con dâu là người nhà để hiểu bố chồng, và lại là người ngoài để nói ra một cách thành thực điều không dễ nói về người khác!

Cả ba mối quan hệ, giữa cá nhân mình với bạn hữu, với gia đình, với thân xác của chính mình đều chứng minh một thực tế nghiệt ngã là Trương Ba, chỉ sau ba tháng sống nhờ thân xác kẻ khác, đã vong thân hoàn toàn!

2.4.3. Từ chối lộc trời hay "phép thử bi kịch"

Từ sự trải nghiệm bằng chính sự sống bất ổn, thường xuyên dằn vặt, Hồn Trương Ba thấm thía: "*Không thể bên trong một* đằng, bên ngoài một nẻo được. Tôi muốn được là tôi toàn vẹn" (Luu, 2013, 69), và giải pháp tốt nhất với ông là tuân theo quy luật tự nhiên: chết hẳn. Lúc ấy xảy ra tình tiết mới là thằng cu Tỵ vừa chết, Đế Thích đề xuất giải pháp thứ hai là cho Hồn Trương Ba nhập vào xác cu Tỵ nhưng Trương Ba Từ chối, Đế Thích lại đề xuất cho nhập vào hình hài của mình, Trương Ba vẫn từ chối! Các giải pháp đó đều có sức hấp dẫn, khác nào được hưởng lộc trời thêm một kiếp người, thậm chí bất tử! Do đã đau đớn trải nghiệm, Hồn Trương Ba hiểu rằng dù mượn xác của ai thì bản chất bi kịch không thay đổi, cái sai này thay thế cho cái sai kia mà thôi. Nói cách khác, các giải pháp của Đế Thích chính là phép thử Lưu Quang Vũ đặt ra cho nhân vật của mình. Không chấp nhận hai giải pháp ấy nghĩa là bi kịch của Hồn Trương Ba đã đạt đến đỉnh điểm, đến thời khắc bùng vỡ và chết hẳn là sự lựa chọn duy nhất!

3. Kết luận

Qua việc lựa chọn thể loại kịch, qua sự phát hiện bi kịch Hồn Trương Ba, qua cách phân tích tính cách nhân vật dưới góc nhìn triết học – tâm lí học, người đọc dù khó tính đến mức nào cũng phải thừa nhận tài năng nghệ thuật vượt trội của Lưu Quang Vũ.

Điều đáng ghi nhận hơn nữa là trình độ tư duy triết luận sâu sắc của ông. Vở kịch đề cập bi kịch của một con người cá nhân nhưng đã chạm đến cả chiều sâu lẫn bề rộng nhân sinh, nhân tình thế thái, cái nhất thời và cái muôn đời, tính thời sự và tính nhân loại.

Vượt lên trên tất cả là tâm hồn cao đẹp của nhà văn thể hiện qua niềm tin vào bản ngã, siêu ngã của con người. Ca ngợi một lẽ sống đẹp cũng là lời đề xuất của tác giả về một cách sống.

Tài liệu tham khảo

Brown, G., & Yule, G. (2002). *Discourse analysis (Phân tích diễn ngôn)*. Vietnam National University, Hanoi.

Freud, S. (2018). *The Ego and the Id (Cái tôi và cái nó)* Tri thuc.

Freud, S., & Jung, C. G. (2004). *Psychoanalysis, culture and arts (Phân tâm học và văn hóa nghệ thuật)*. Culture and Information.

Freud, S. (1970). *A general introduction to psychoanalysis* (*Phân tâm học nhập môn).* Khai tri.

Gulaiep, N. A. (1982). *Literary theories (Lí luận văn học)*. Universities and Vocational Schools.

Gustave, L. B. (2014). *Psychology of crowds (Tâm lí học đám đông)*. Tri thuc.

Ha, M. D. (2008). *Literary theories (Lí luận văn học).* Education.

Luu, Q. V. (2013). *Truong Ba's soul in the butcher's body: Collected works (Hồn Trương Ba da hàng thịt: Tuyển tập)*. The Writers' Association.

Ly, H. T., & Luu, K. T. (2007). *Luu Quang Vu, about the writer and his works (Lưu Quang Vũ, về tác gia và tác phẩm).* Education.

Pierre, T. D. C. (2017). *The phenomenon of man (Le phénomène humain).* Tri thuc.

Pospelop, G. N. (1985). *An introduction to literature studies: Part 2 (Dẫn luận nghiên cứu văn học: Tập 2).* Education.

Wilson, E. O. (2014). *The meaning of human existence (Về bản tính Người).* The Gioi.

LUU QUANG VU'S PHILOSOPHICAL ARGUMENTATION AND ARTISTIC CREATIVITY IN THE PLAY "TRUONG BA'S SOUL IN THE BUTCHER'S BODY"

Bui Trong Ngoan

The University of Danang - University of Science and Education, Vietnam

Author corresponding: Bui Trong Ngoan - Email: btngoan@ued.udn.vn

Article History: Received on 29th March 2021; Revised on 17th May 2021; Published on 17th June 2021

Abstract: Thanks to the positive impacts brought by the show "Hồn Trương Ba da hàng thịt" ("Truong Ba's Soul in the Butcher's body"), together with its increasing numbers of performances and showing hours on domestic and international stages, the play has attracted increasing reviews from researchers and literary critics. Upon discussing the established criticism and opinions, the author shares his own approach of understanding the play. Investigating Luu Quang Vu's philosophical argumentation and creativity, this article focuses on problem detection capability – Truong Ba Soul's personal tragedies - and the advantages of the drama language; the transition from folk philosophy to Luu Quang Vu's; Luu Quang Vu's psychoanalytic perspectives on the harmony of the "Id" - "the "Ego" - "the SuperEgo" coexisting in Truong Ba's Soul; the concept of humans in multifaceted relationships and the reflections that helped Truong Ba's Soul resolve his tragedies.

Key words: personal tragedy; philosophy argumentation; the Id; the Ego; the SuperEgo.

UED Journal of Social Sciences, Humanities & Education, ISSN: 1859 - 4603
https://doi.org/10.47393/jshe.v11i1.911

TẠP CHÍ KHOA HỌC XÃ HỘI, NHÂN VĂN VÀ GIÁO DỤC

XU HƯỚNG CÁCH TÂN TRONG VĂN CHƯƠNG TẢN ĐÀ – NHÌN TỪ PHƯƠNG DIỆN THỂ LOẠI

Lê Thanh Sơn
Trường Đại học Sư phạm - Đại học Đà Nẵng, Việt Nam
Tác giả liên hệ: Lê Thanh Sơn - Email: lethanhson1881989@gmail.com
Ngày nhận bài: 24-12-2020; ngày nhận bài sửa: 18-5-2021; ngày duyệt đăng: 17-6-2021

Tóm tắt: Trong khoảng 30 năm đầu của thế kỉ XX, nền văn học Việt Nam bắt đầu bước vào giai đoạn tái cấu trúc theo hướng hiện đại hóa. Quá trình này được tiến hành trong sự "dùng dằng" giữa hai khuynh hướng: nếu tầng lớp cựu học cố gắng giữ gìn những khuôn thước mẫu mực của văn chương cổ điển, thì thế hệ tân học lại ra sức học tập văn học hiện đại phương Tây và từng bước hướng đến một nền văn chương mới. Đứng trước những thách thức và cơ hội của thời đại, một nhà Nho như Tản Đà đã mạnh dạn tháo dỡ "cái cũ" trong trục dẫn của "cái mới", lấy tư tưởng hiện đại phương Tây hòa nhập với minh triết phương Đông để chuyển hóa, kết tinh thành thứ văn chương độc đáo, mới lạ. Nếu dấu ấn Á Đông làm cho văn chương Tản Đà thâm sâu, đượm đà, thì những hơi hướng hiện đại phương Tây làm cho thứ văn chương ấy thêm lấp lánh, nhiều sắc màu. Trong xu hướng cách tân nghệ thuật ấy, *nỗ lực tiệm cận với tiểu thuyết hiện đại* và *xu hướng tự do hóa thi ca* là hai trong số những đóng góp quan trọng của Tản Đà. Được kiểm nghiệm bằng sự thành công vượt bậc trên văn đàn, những cách tân sáng tạo của Tản Đà đã gợi mở những hướng đi tiềm năng cho thế hệ văn sĩ kế tiếp và góp phần đẩy nhanh tiến trình hiện đại hóa văn học dân tộc.

Từ khóa: Tản Đà; văn học giao thời; cách tân nghệ thuật; tiểu thuyết hiện đại; thơ tự do.

1. Mở đầu

Có thể thấy, Tản Đà là một hiện tượng văn học khá phức tạp, xuất hiện và tồn tại trong khoảng trên dưới 30 năm đầu của thế kỉ XX. Đây là khoảng thời gian chứng kiến sự xáo động mạnh mẽ trong cơ tầng xã hội và nền tảng văn hóa dân tộc. Khi nghiên cứu, định dạng và phân loại các vấn đề về chính trị, kinh tế, văn hóa, xã hội… phần lớn các học giả đều thống nhất gọi khoảng thời gian này là "giai đoạn giao thời". Tính chất "giao thời" thực chất là trạng huống "lưỡng lự" của quá trình tiếp xúc văn hóa, được biểu hiện bằng sự tranh chấp giữa các vấn đề *cũ - mới, truyền thống - hiện đại, bản địa - ngoại lai, phương Đông - phương Tây*. Trong cái *chạng vạng*, *chông chênh* của sinh quyển văn hoá, nền văn học Việt Nam bước vào giai đoạn tái cấu trúc theo hướng hiện đại, mà chủ yếu là việc học tập văn học hiện đại phương Tây trên phương diện tư duy sáng tác và hệ thống thể loại. Đứng trước những thử thách và cơ hội của thời đại mới, Tản Đà đã mạnh dạn tháo dỡ "cái cũ" trong trục dẫn của "cái mới", lấy tư tưởng hiện đại phương Tây hòa nhập với văn hóa minh triết phương Đông để chuyển hóa thành một thứ văn chương độc đáo, mới lạ. Đặc tính *liên văn hóa* ấy trong văn chương Tản Đà vừa là một đặc trưng mang tính thời đại - một hệ quả của quá trình tiếp xúc và "cưỡng bức" về văn hóa - nhưng mặt khác, đó vừa là minh chứng cho sự dấn thân táo bạo và một bản năng nghệ thuật thiên phú của ông. Từ một "nhà Nho thất thời", Tản Đà đã biết cách "chuyển họa vi phúc", biến một cơn khủng hoảng về văn hóa thành trữ lượng thẩm mĩ, biến thách thức thành cơ hội để bản thân phát tiết sáng tạo, từ đó chế tác ra những tác phẩm văn chương mang dư ấn truyền thống nhưng vẫn lấp lánh thứ ánh sáng mới mẻ, tân thời.

Cite this article as: Le, T. S. (2021). The tendency of modernization in Tan Da's literature - viewed from a genre perspective. *UED Journal of Social Sciences, Humanities and Education*, *11*(1), 47-55.
https://doi.org/10.47393/jshe.v11i1.911

2. Nội dung

2.1. Tản Đà và nỗ lực tiệm cận với tiểu thuyết hiện đại

Trong sự chuyển dịch của hệ hình văn học, hệ thống thể loại bắt đầu có sự đa dạng và xáo trộn mạnh mẽ. Nếu như trước đây, lực lượng sáng tác và đối tượng thưởng thức của văn học là các quan lại, Nho sĩ, nên chủ yếu sáng tác bằng các thể loại trữ tình xoay quanh các phương thức *phú, tỉ, hứng*, vốn đã trở thành thói quen thẩm mĩ trong văn hóa cổ điển phương Đông. Ngược lại, văn học trong thời đoạn mới chủ yếu hướng đến môi trường đô thị để đáp ứng nhu cầu thưởng thức của tầng lớp thị dân. Các văn sĩ tự do du nhập những thể loại văn học mới từ phương Tây, thông qua con đường báo chí, dịch thuật… Trong trào lưu của không gian văn học mới, *tiểu thuyết* là một trong những thể loại được chú ý đến sớm nhất và có những bước chuyển mình đáng kể trong tiến trình hiện đại hóa văn học. Những cái tên mở đường như Nguyễn Trọng Quản (*Thầy Lazaro Phiền*, 1887), Trần Chánh Chiếu (*Hoàng Tố Anh hàm oan*, 1910) Trương Duy Toản (*Phan Yên ngoại sử*, 1910), Hồ Biểu Chánh (Ai làm được, 1912)… đã ít nhiều gây được sự chú ý trong độc giả đô thị. Tuy nhiên, nếu chúng ta hình dung: "Tiểu thuyết là hình thức tự sự cỡ lớn đặc biệt phổ biến trong thời cận đại và hiện đại. Với những giới hạn rộng rãi trong hình thức trần thuật, tiểu thuyết có thể chứa đựng lịch sử của nhiều cuộc đời, những bức tranh phong tục của xã hội miêu tả cụ thể các điều kiện sinh hoạt giai cấp tái hiện lại nhiều tính cách đa dạng" (Phuong Luu, 2006, 387), thì rõ ràng, ở thời điểm này, văn học dân tộc chưa có được một *tiểu thuyết hiện đại* đúng nghĩa.

Ngược dòng thời gian, có thể thấy rằng, văn học cổ điển các nước phương Đông thường quan tâm đến văn vần nhiều hơn văn xuôi, cho nên thành tựu về thi ca cổ điển rất phong phú và đạt đến đỉnh cao, nhưng khi nói về nghệ thuật văn xuôi thì tương đối hạn chế. Về đại thể, thuật ngữ *tiểu thuyết*[1] trong tư duy sáng tác và tiếp nhận của người Việt là mượn từ Trung Hoa mà mục đích của nó là nhằm phân biệt với hai thể loại cơ bản khác là *đại thuyết* (kinh sách của các thánh nhân) và *trung thuyết* (sách do các hiền sư, sử gia thực hiện). Hơn nữa, tình trạng phân loại luôn nhập nhằng, lẫn lộn giữa những thể loại có hình thức tương tự như *truyền kì, kí sự, tuỳ bút, liệt truyện, truyện văn xuôi*…, khiến cho khái niệm *tiểu thuyết* còn tương đối mờ nhạt trong văn hóa tiếp nhận của người Việt: "Nước ta trước kia vốn chỉ có *tiểu thuyết* bằng Hán văn, lạ gì *tiểu thuyết* mà mượn chữ nước ngoài thì làm sao cho được thông tục, vì vậy mà cái ảnh hưởng của *tiểu thuyết* đối với toàn thể xã hội chưa đáng là bao" (Vuong, 2003, 36). Trượt theo quán tính tiếp nhận đó, Phạm Quỳnh từng giảng luận về *tiểu thuyết* với phạm vi rất rộng: "Tiểu thuyết là một truyện viết bằng văn xuôi đặt ra để tả tình tự người ta, phong tục xã hội, hay là những sự lạ tích kì, đủ làm cho người đọc có hứng thú" (Pham, 2006, 659), còn Thanh Lãng khi viết *Bảng lược đồ văn học Việt Nam* vẫn xếp những tác phẩm như: *Cung oán ngâm khúc, Chinh phụ ngâm, Truyện Kiều, Lục Vân Tiên*… vào thể loại *tiểu thuyết* (Thanh, 1967, 441). Học giả nghiên cứu đã vậy, cho nên, không quá khó hiểu khi những người sáng tác như Nhất Linh từng quan niệm rằng: "Ở nước ta thịnh hành nhất là lối *tiểu thuyết* bằng thơ như *Đoạn trường tân thanh, Phan Trần, Hoa tiên, Bích Câu kì ngộ*,… hay những truyện rất nôm na như *Thạch Sanh, Phạm Công Cúc Hoa*" (Nhat Linh, 1961, 88). Sự nhập nhằng trong sáng tác lẫn tiếp nhận như vậy là hệ quả của một quá trình lâu dài nền văn học Việt Nam phụ thuộc vào hệ thống thể loại của văn học Trung Quốc, thành ra, khi phương Tây đã làm quen với *tiểu thuyết* từ thời Phục hưng, thì ở các nước phương Đông nói chung, Việt Nam nói riêng, *đại thuyết, trung thuyết* hay *tiểu thuyết* vẫn chỉ là một khái niệm mang tính chất phân bậc văn chương. Trong hệ quy chiếu của văn hóa cổ điển, *đại thuyết* và *trung thuyết* là những tác phẩm dành cho đấng quân vương, tri thức, còn *tiểu thuyết* thì xuất phát từ "đám bái quan", "với những câu chuyện ngồi lê đôi mách nơi đầu đường xó chợ" (N. Tran, 1998, 486). Quan điểm này chi phối đến sự phát triển và quá trình tiếp nhận của thể loại *tiểu thuyết* trong cộng đồng người Việt, gắn liền với nền văn học cổ điển. Bởi vậy, chúng ta có thể hiểu được vì sao Trần Chánh Chiếu trong lời tựa cuốn *Hoàng Tố Anh hàm oan* đã dè chừng rào đón: "Nay tôi ngụ ý soạn một bổn nói về chuyện trong xứ mình, dùng tiếng tầm thường cho mọi người dễ hiểu đặng. Ấy là làm thử, nên chỗ nào có sơ siểng, xin chư quý vị khán quan dung túng" (Vuong, 2003, 26). Nhìn lại bối cảnh sáng tác và tiếp nhận ấy để chúng ta có thể

[1]Xem thêm (N. Tran, 1998, 485 - 495).

hiểu rằng, *tiểu thuyết* là một thể loại tưởng chừng như rất cũ trong văn học cổ điển nước ta nhưng thực tế thì lại là một thể loại mới mẻ, và ít nhiều còn xa lạ đối với công chúng và người sáng tác. Bước sang những năm đầu thế kỉ XX, khi cư dân đô thị bắt đầu tiếp xúc nhiều hơn với văn học phương Tây, những thể loại văn xuôi lãng mạn và *kịch* nhanh chóng chiếm được cảm tình của quần chúng, với những cái tên mở màn như Vũ Đình Long, Vi Huyền Đắc, Nam Xương,… Tuy nhiên, trong xu hướng tiếp nhận mới, *tiểu thuyết* vẫn là thể loại thu hút được quần chúng đô thị nhiều hơn cả. Một mặt, *tiểu thuyết* dễ dàng tiếp cận hơn, bởi không phải ai cũng có khả năng về kinh tế để đến xem diễn kịch trên sân khấu, mặt khác, về khung thẩm mĩ thì *tiểu thuyết* có phần cơi nới, rộng mở hơn cả: "Phạm vi của *tiểu thuyết* nói chung rộng hơn sân khấu. Nó tạo ra một chân dung tiếp nhận được và thỏa mãn về xã hội đương thời. Trong khi miêu tả tính cá thể trong các vở kịch bị giới hạn bởi sự phụ thuộc của nó vào yêu cầu thị giác và thính giác thì *tiểu thuyết*, nhờ giao tiếp với tâm trí và khuấy động sức tưởng tượng của độc giả, lại có một diện giao tiếp rộng hơn rất nhiều" (Tsubouchi, 2013, 89*)*. Giữa bối cảnh tiếp nhận đó, Tản Đà - trong vị thế của một văn sĩ chuyên nghiệp - đã nhận ra và thích nghi với nó một cách nhanh chóng, thay vì những bỡ ngỡ, choáng ngợp như tầng lớp cựu học. Ở thời điểm ấy, hơn ai hết, Tản Đà hiểu rõ "cái giá" của văn chương được đong đếm bằng sự say sưa, hào hứng của độc giả, chứ không hẳn là ở những giá trị đạo đức hay thẩm mĩ thuần túy. Khi mà độc giả trong Nam, ngoài Bắc đổ xô đọc các tiểu thuyết Tàu được dịch qua chữ quốc ngữ (ví như *Ngũ hổ bình Tây, Ngũ hổ bình Nam*… ở trong Nam, *Song phượng kì duyên, Lục mẫu đơn*… ở ngoài Bắc), thì một vài cuốn tiểu thuyết quốc ngữ ở dạng sơ khởi của Nguyễn Trọng Quản, Trần Chánh Chiếu, Trương Duy Toản… dường như là không đủ để kéo độc giả về với văn học thuần chính An Nam. Nắm bắt cơ hội này, Tản Đà đã sáng tác một loạt các tác phẩm như: *Giấc mộng con* (1917), *Thần tiền* (1919), *Giấc mộng lớn* (1929), *Thề non nước* (1932), mang đến những luồng gió tươi mới, độc đáo ở nội dung, tư tưởng và cách thức thể hiện. Nếu *Giấc mộng lớn* được viết theo lối "tự truyện", thì *Thần tiền* là cuốn tiểu thuyết được viết theo kiểu "đối thoại" tương đối mới lạ. Dĩ nhiên, hai tác phẩm này mang ý nghĩa về mặt *thể nghiệm* nhiều hơn, còn thành công trong văn xuôi của Tản Đà thì phải kể đến những cuốn như *Giấc mộng con và Thề non nước.* Nhìn nhận một cách công bằng, cho đến đầu thế kỉ XX, khi văn xuôi quốc ngữ đang còn trong giai đoạn "chuyển mình" để thoát khỏi hình thức của những câu văn biền ngẫu, thì việc cho ra đời cuốn *Giấc mộng con* là nỗ lực vượt bậc của một nhà Nho như Nguyễn Khắc Hiếu. Thanh Lãng từng nhận định: "*Giấc mộng con* như là kết thai tinh thần của giai đoạn nhất này, nó thoát thai do ba dòng ảnh hưởng: sách dịch Trung Hoa, sách dịch Tây phương, và truyền thống huyền truyện dân gian như các huyền truyện của Huỳnh Tịnh Của hay Trương Vĩnh Ký" (Thanh, 1967, 454). Nhưng trên thực tế, Tản Đà đã làm được nhiều hơn thế. Bằng việc *hóa thân* vào chính câu chuyện đang kể, Tản Đà đã bước đầu phá vỡ khoảng cách giữa người kể chuyện và nhân vật, dùng những trải nghiệm và cảm xúc của chính bản thân để tái hiện lại những mô thức tự sự, từ đó bộc lộ một phần tính cách và số phận của nhân vật một cách tự nhiên, sinh động, khác xa với những khuôn thước trường quy trong *tiểu thuyết chương hồi* trước đây. Nếu như "nhân vật tiểu thuyết khác với nhân vật sử thi, nhân vật truyện trung đại là ở nhân vật tiểu thuyết là con người nếm trải trong khi các nhân vật kia thường là nhân vật hành động, nhân vật đạo đức" (D. S. Tran, 2014, 299), thì trong hai cuốn tiểu thuyết trên, Tản Đà đã để cho nhân vật của mình được xê dịch, ngao du và trải nghiệm một cuộc sống với nhiều cung bậc cảm xúc chân thực. Nhân vật Nguyễn Khắc Hiếu từng phiêu diêu từ Châu Á qua châu Âu, châu Mỹ, Bắc Cực, thậm chí là vùng đất "cõi đời mới" như chốn Thiên thai ở đỉnh địa cầu. Tản Đà còn đưa nhân vật của mình "lên chơi" thiên đình để gặp gỡ với những người đẹp như Hằng Nga, Quý Phi, Tây Thi…, rồi trở về nhân gian phàm tục để cùng thưởng trà, làm thơ với cố nhân trong mộng. Tất cả đều được thêu dệt qua trí tưởng tượng phong phú và tinh thần lãng mạn mang đậm màu sắc cá nhân của Tản Đà. Chỉ riêng về trữ lượng văn hóa và chất liệu văn chương trong *Giấc mộng con* đã khiến người đọc phải trầm trồ. Phan Khôi - nhà học phiệt nổi tiếng khó tính đã phải thừa nhận: "Trước kia đọc *Đông Dương tạp chí*, tôi đã thấy những bài như *Cái chứa trong bụng người* của ông, lần ấy đến Hà Nội lại vừa gặp *Giấc mộng con* của ông xuất bản, tôi không thể nào không phục ông là tay đại tài" (Trinh & Nguyen, 2007, 55). Nếu *Giấc mộng con* là cuốn tiểu thuyết mang nhiều nét đổi mới trong nghệ thuật tự sự, thì *Thề non nước* lại mang đến những bước

ngoặt trong nội dung tư tưởng. Tản Đà đã khai mở và dẫn dắt cho độc giả một câu chuyện về tình yêu cá nhân, mang màu sắc tư sản mới mẻ. Thoạt nhìn, câu chuyện giữa vị khách giang hồ và cô đào Vân Anh trong một đêm mưa gió tại xóm bình khang dễ khiến chúng ta liên tưởng tới những hình mẫu cổ điển như "tài tử - giai nhân", "kẻ chốn Chương Đài - người lữ thứ" gặp nhau rồi quyến luyến, sinh tình. Nhưng, đằng sau cái dáng dấp tưởng chừng như quen thuộc ấy, Tản Đà đã chủ động thể hiện quan niệm mới về một thứ tình cảm ngắn ngủi, "chốc nhát" nhưng đủ sức vượt lên hoàn cảnh ngặt nghèo của cuộc sống. Bỏ qua những ranh giới của lễ giáo phong kiến, tình yêu ấy được nảy nở, dưỡng nuôi bằng những cảm xúc tự do, tự nguyện giữa khách má đào và kẻ du tử, chứ không phải rập khuôn như những motif trong văn chương cổ điển. Dẫu cho, tình cảm ấy về sau cũng không có được cái kết viên mãn, mỗi người một nơi, kẻ ngóng người trông, nhưng "cuộc tình duyên chốc nhát trong cuộc đời bèo trôi nước chảy, không ràng buộc, không trách nhiệm như vậy, đối với ông, hình như đã thành cái gì rất đáng quyến rũ" (Tran & Le, 1988, 269). Với những cảm xúc tự nhiên và sôi nổi, trong thiên tiểu thuyết này, Tản Đà đã thai nghén ra thi phẩm mang tên *Thề non nước*, vang danh khắp thi đàn về sau. Quan niệm về một thứ tình cảm tự do, hiện đại như thế, hẳn nhiên, phải xuất phát từ lăng kính của một *cái tôi cá nhân* trong xã hội *thế tục*, chứ không chỉ trên cương vị của một *nhà Nho tài tử* để bàn về chữ *Tình* trong chốn nhân gian. Với cách thể hiện có phần táo bạo như thế, những tác phẩm của Tản Đà đã nhanh chóng tạo nên cơn sốt trong tiếp nhận. Bằng chứng là có những thời điểm, văn chương của Tản Đà đã xuất hiện trên rất nhiều tờ báo, tạp chí và thâm nhập rộng rãi trong cộng đồng độc giả đô thị lẫn giới học thuật. Phải thấy rằng, việc thành công ngoài sức tưởng tượng này không phải vì Tản Đà đã trình diễn một thứ văn phong quá mới mẻ hay hiện đại, mà là ở việc ông đã tinh tế đánh trúng tâm lí của thế hệ độc giả mới ở xã hội đô thị. Xác định việc theo đuổi nghiệp văn một cách chuyên nghiệp và thành tâm, cho nên, Tản Đà không cố chấp theo đuổi đường khoa cử, cũng không "bẻ bút" theo chính quyền bảo hộ, mà chọn cho mình một con đường làm văn chương độc lập, tự chủ: "Đứng trước những thách thức cực hạn, Tản Đà chọn cho mình một "khoảng chân không nghệ thuật" đủ để ông luôn đứng yên trong vòng hợp pháp và giữ được một trữ lượng thẩm mĩ sáng tạo cần thiết để trụ vững trên văn đàn" (Le, 2020, 156). Sự thành công của Tản Đà ngay trong những năm đầu bước vào làng văn là minh chứng xác quyết cho sự thích ứng nhạy bén của một nhà Nho chuyển sang làm văn sĩ chuyên nghiệp. Chính trong vị thế này, Tản Đà đã tìm thấy sự đồng điệu với những con người cá thể, mơ ước về một thứ tự do, bình đẳng và chuẩn bị cho một cuộc "vượt rào" thực sự trong tư tưởng cũng như giới hạn tiếp nhận. Nếu như trước đây, trong văn học, con người chỉ được nhận thức như là "một bộ phận của đẳng cấp, gia tộc, bị đồng nhất trực tiếp vào cộng đồng, tự cảm thấy các thuộc tính của cộng đồng ấy như là thuộc tính tự nhiên của chính mình" (H. S. Nguyen et al., 2010, 175), thì giờ đây, Tản Đà đã bước đầu nhận diện con người ít nhiều gắn với sự phức tạp trong đời sống nội tâm và những tình cảm được "nuôi dưỡng" theo cách riêng của mình. Hẳn nhiên, ở những cuốn tiểu thuyết này, độc giả vẫn dễ dàng tìm thấy dấu vết "biền ngẫu", "chương, hồi" cùng thứ hiện thực được phản ánh còn khá phiến diện, giản đơn, nhưng bằng "khúc dạo đầu" rất thành công từ *Giấc mộng con* đến *Thề non nước,* Tản Đà đã từng bước khơi gợi một nguồn cảm hứng mạnh mẽ cho các thế hệ nhà văn về sau tiếp tục phát triển trên hướng lộ tiềm năng này. Hơn nữa, phóng chiếu trong tương quan sinh quyển văn hóa Việt Nam thời điểm đó, những gợi mở, cơi nới trong tư duy sáng tác của Tản Đà thực sự là những tiền đề tư tưởng rất cần thiết để giải phóng khung thẩm mĩ của người tiếp nhận, nhất là ở một xã hội đã có hơn ngàn năm sống trong lề thói Nho giáo và chịu sự chi phối triệt để của "chủ nghĩa khắc kỉ". Ngoài ra, chính từ những thể nghiệm có phần táo bạo trong thể loại *tiểu thuyết* này, Tản Đà đã tạo ra một động lượng mạnh mẽ, góp phần đẩy nhanh tiến trình hiện đại hóa nền văn xuôi nước nhà.

2.2. Tản Đà trong xu hướng "tự do hóa" thi ca

Có thể nói, bước sang thế kỉ XX, những thay đổi trong sinh quyển văn hóa và sự ảnh hưởng mạnh mẽ của văn học Pháp [qua con đường báo chí, dịch thuật] đã trở thành một xung lực mạnh mẽ, một cơ hội hiếm có cho nền văn hóa xứ An Nam được tiếp xúc với tư tưởng hiện đại - Tây phương sau hơn ngàn năm bị "phong ấn" bởi văn hóa Trung Hoa. Tồn tại như một vấn đề lịch sử phức tạp trong sự đối kháng giữa "chủ nghĩa dân tộc" và nhu cầu "khai hóa văn minh", nhưng dù đứng trên lập trường chính trị hay văn hóa, dưới góc độ *cá thể tính* hay *dân tộc tính*, chúng ta cũng phải thừa nhận rằng,

công cuộc "canh tân thuộc địa" của thực dân Pháp, bằng nhiều cách khách nhau, đã kéo theo sự xuyên thấm của tư tưởng "khai sáng" và đặc biệt là ảnh hưởng văn học Pháp với hai trường phái mẫu mực là *chủ nghĩa lãng mạn* và *chủ nghĩa hiện thực* vào sinh quyển văn hóa trên dải đất An Nam. Lần đầu tiên, tác phẩm văn chương của những tác gia văn học lỗi lạc của Pháp như A. Dumas, H. de Balzac, V. Hugo, Charles Baudelaire, A. Daudet, Paul Bourget... xuất hiện trong cơ tầng văn hóa và đời sống sinh hoạt của người dân đô thị, chính điều này đã mang đến những thay đổi đáng kể trong nhận thức và cảm quan thẩm mĩ của người tiếp nhận lẫn chủ thể sáng tác. Thứ nhất, trên phương diện tư tưởng, *chủ nghĩa hiện thực* đã cung cấp một phương pháp khám phá hiện thực cuộc sống với tất cả sự phức tạp vốn có của nó, còn *chủ nghĩa lãng mạn* thì mang đến nguồn sức mạnh tinh thần "tăng cường ý chí con người đối với cuộc sống, thức tỉnh lòng bất phục tùng đối với thực tại, đối với mọi đè nén áp bức" (Phuong Luu, 2006, 512). Thứ hai, về phương diện hình thức, luồng văn học này đã trình diễn những thể loại văn học mới mẻ, phá cách - điều mà trước đây độc giả An Nam chưa từng biết đến, ngoài những khuôn thước trường quy của văn chương cổ điển: "Mãi đến thế kỉ XX, người Việt Nam mới được đọc các tác phẩm viết từ thế kỉ XVII, XVI ở phương Tây nhưng cũng cùng lúc đó họ đọc cả những tác phẩm vừa in chưa ráo mực. Họ làm quen chậm nhưng cùng một lúc với cả Xecvăngtéc, Môlie, Cornây, Victo Huygô, Rimbô, Đôđê, AnđrêGít…" (Tran & Le, 1988, 35). Những tác phẩm dịch này là "con đường tắt" nhanh nhất để lực lượng sáng tác trong nước được tiếp xúc và học hỏi với cái mới lạ trong hình thức nghệ thuật, đặc biệt là ở lĩnh vực thi ca. Hơn một ngàn năm chịu ảnh hưởng của thi học Trung Quốc, nền thơ ca dân tộc không có những bài thơ vượt ra khỏi khuôn thước của "niêm, luật, vận, đối". Tuy nhiên, đến đầu thế kỉ XX, tình hình sáng tác văn chương đã có những thay đổi. Nếu không kể đến bài *Con ve và Cái kiến* (1907) của Nguyễn Văn Vĩnh dịch từ tác phẩm *La Cigale et la Fourmi* của La Fontaine bắt đầu xuất hiện những dấu hiệu lệch chuẩn trong hình thức thơ, thì ngay từ những năm 1916 - 1930 (tức là trước khi có phong trào Thơ mới), Tản Đà đã sáng tác những thi phẩm với niêm luật tự do và số chữ, số câu đa dạng, linh hoạt kiểu như: *Tống biệt, Mỵ Châu - Trọng Thủy, Tâm sự nàng Mỵ Ê, Bài hát của Tây Thi*… Tản Đà đã từng bước biến thi ca, từ chỗ là một mô thức thẩm mĩ được đóng khung trong những lề lối khô cứng, mẫu mực, trở thành một cấu trúc ngôn ngữ linh hoạt, đa biến. Cần phải nhấn mạnh rằng, dù xuất thân là một nhà Nho tài tử, chịu sự chi phối mạnh mẽ của quan niệm sáng tác theo lề lối trường quy, nhưng Tản Đà cũng là người đầu tiên mạnh dạn tìm đến đến sự đổi mới. Khi phong trào Thơ mới còn "dùng dằng" trước hấp lực của thơ cũ, thì Tản Đà đã từng khẳng định:

Nếu không phá cách vứt điệu luật
Khó cho thiên hạ đến bao giờ?

(Nguyen K. X., 2002a, 396)

Điều này khiến Tản Đà khác với những kiểu tác giả như Đông Hồ, Tương Phố, Vân Đài, Đông Xuyên, Ngân Giang… mặc dầu thoạt nhìn, họ có vẻ khá giống nhau trong xu hướng cách tân thi ca. Một mặt, họ cố gắng phô diễn những tình cảm mới, tư duy mới, nỗi buồn mới của cuộc sống nơi thị thành xô bồ, nhưng bên cạnh đó, họ gần như vẫn trung thành với những hình thức văn chương cũ. Còn Tản Đà thì khác! Thi nhân của chúng bước trên thi đàn với tham vọng "làm mới" cả nội dung và hình thức thơ ca. Trong quan niệm cổ điển, thể loại thơ (hay rộng hơn là *vận văn*) chủ yếu để ngâm, vịnh, nên cố nhiên phải có tiết điệu nhịp nhàng, có giai âm hài hòa, du dương, chính điều này đã đưa thơ vào một quỹ đạo niêm luật chặt chẽ, tề chỉnh và cân đối. Nhưng với khả năng dụng ngôn xuất thuần, Tản Đà đã từng bước biến những niêm luật của thơ ca cổ điển thành những khái niệm xơ cứng và khiên cưỡng. Trước hết, ở thể loại thơ *trường thiên chia khổ*, Tản Đà đã có những đóng góp đặc biệt quan trọng. Phải nói rằng, hình thức "tứ tuyệt" trở thành những *khổ thơ* trong một bài thơ *trường thiên* đã manh nha xuất hiện ở Tú Xương (*Năm mới chúc nhau*), nhưng đến Tản Đà mới phát triển để trở thành một thể loại mới đúng nghĩa. Về mặt dung lượng, trong 18 bài thơ viết theo thể *trường thiên*, bài ngắn nhất là *Nhớ ông Lư Thoa* với 16 câu thơ liên tục, còn bài dài nhất là *Hầu trời,* có tới 25 khổ thơ, có những khổ dài tới 22 câu thơ. Đó là sự thay đổi mạnh mẽ trong dung lượng một bài thơ, thoát hẳn cái lề lối tứ tuyệt hoặc thất ngôn tứ tuyệt của văn chương cổ điển. Về mặt cấu trúc, những bài thơ *trường thiên* của Tản Đà đã phá vỡ cái khuôn mẫu *đề - thực - luận - kết*, biến bài thơ thành một *cấu trúc mở*, với khả năng liên tưởng và diễn dịch những nội dung đa dạng, phong phú. Đặc biệt, về mặt niêm luật, vần nhịp, Tản Đà đã có một bước cải

biến rõ nét. Với khả năng sáng tạo tài tình và sự thính nhạy nghệ thuật, Tản Đà đã từng bước tháo dỡ những ràng buộc trong mô hình niêm luật của thơ cũ, tạo ra những cách gieo vần độc đáo:

Ai đã hay đâu tớ chán đời
Đời chưa chán tớ, tớ còn chơi
Chơi cho thật chán, cho đời chán
Đời chán nhau thời tớ sẽ thôi

(Nguyen K. X., 2002a, 160)

Cả bài thơ là một chuỗi khổ thơ được kết nối với nhau qua sự "tung hứng" giữa ba chữ *đời, chơi, thôi* (cũng là vần được điệp lại một cách liên hoàn), giống như trò chơi "lộng hoàn"[2] trong dân gian. Cái "sự chơi" từ nội dung tư tưởng tràn sang hình thức nghệ thuật đó của Tản Đà thực là một điển hình trong việc dụng ngôn tinh tế. Trong bài *Thăm mả cũ bên đường*, Tản Đà đã tạo ra hai câu thơ tuyệt hay với một lối điệp thanh hoàn toàn mới:

Tài cao, phận thấp, chí khí uất
Giang hồ mê chơi quên quê hương

(Nguyen K. X., 2002a, 175)

Thanh điệu bằng - trắc trong hai câu cuối được thi nhân phối hợp một cách rất tinh tế. Vượt ra khỏi lề lối *hài thanh* trong thơ cũ, Tản Đà để cho dòng cảm xúc được vẫy vùng trong vũ điệu của thanh âm: nếu câu trên là cái trúc trắc, cao vút, thì câu dưới là cái êm ả, yên bình; nếu câu trên là cái *phẫn uất* của một người tài tử, thì câu dưới là sự *rong chơi* của một kẻ du tử. Điều thanh một cách tinh tế, xảo diệu như vậy, thực là xưa nay hiếm có! Chính từ những cải biến trong hình thức này, mà những cũng bậc cảm xúc của thi nhân cũng được bay bổng, tự do, đa dạng hơn. Thi nhân có thể phiêu diêu từ trần gian lên thiên giới (*Hầu trời*), có thể chuyện trò với người thiên cổ (*Thăm mả cũ bên đường*), có thể lang thang "dan díu" với đời (*Còn chơi*), có thể trực tiếp giãi bày nỗi lòng chông chênh nơi tục lụy (*Lo văn ế, Hủ nho lo đời, Khuyên người giúp dân lụt*…).

Như vậy, có thể thấy, quá trình phát triển của thể loại thơ *trường thiên chia khổ* này được manh nha từ Tú Xương, hoàn chỉnh bởi Tản Đà, và đạt đến đỉnh cao trong Thơ mới với những thi sĩ tài hoa như Xuân Diệu, Bích Khê, Hàn Mặc Tử…

Không chỉ nỗ lực tháo dỡ các quy cũ, niêm luật của các thể loại thơ ca cổ điển, Tản Đà còn dấn thân thể nghiệm ở thể loại hoàn toàn mới - *thơ tự do*. Về cơ bản, *thơ tự do* là một hình thức phân biệt với *thơ cách luật*, và không bị ràng buộc vào các quy tắc nhất định về số câu, số chữ, niêm đối… Nhưng nội hàm của khái niệm này còn diễn tả sự vận động "bất quy tắc" trong dòng chảy cảm xúc [của chủ thể trữ tình] và sự biến thiên nhạc tính một cách tự do, linh hoạt theo nhịp điệu của ngôn ngữ, như R. Jakobson đã từng khẳng định: "Thơ không phải lĩnh vực duy nhất mà biểu tượng âm thanh có thể cảm thụ được, đó còn là lĩnh vực mà quan hệ bên trong giữa âm thanh và ngữ nghĩa từ chỗ là dạng tiềm năng trở thành hiện hữu nhờ được thể hiện một cách tập trung và mãnh liệt hơn cả [...]"[3]. Tuy nhiên, hình thức *thơ tự do* là một vấn đề lịch sử trước khi định hình về mặt cấu trúc, bởi vậy, nếu trở lại thời điểm những năm đầu thế kỉ XX, phóng chiếu với quá trình chuyển đổi hệ hình trong văn học, thì Tản Đà thuộc thế hệ thi nhân đầu tiên ở Việt Nam dám tháo dỡ những quan niệm về "niêm, luật" để sáng tác thơ theo xu hướng tự do, phá cách. Trong bài *Tống biệt*, Tản Đà đã để cho dòng chảy của thời gian hòa nhịp cùng giai điệu trong tâm hồn thi nhân với cách gieo vần, ngắt nhịp hoàn toàn mới lạ. Cả bài thơ vừa bảng lảng nét hoài cổ của điển tích "Lưu - Nguyễn", vừa đằm thắm trong cái dịu dàng, tha thiết của cảm xúc hiện kim. Với cách ngắt nhịp linh hoạt, thật khó để để xác định đâu mới là nhịp chính của bài thơ. Ví dụ ở ngay câu đầu: *Lá đào rơi rắc lối thiên thai,* có thể nghĩ ngay đến cách ngắt nhịp 4/3 như truyền thống *Lá đào rơi rắc/ lối thiên thai,* như vậy câu dưới cũng có thể ngắt 4/3 để cân xứng: *Suối tiễn oanh đưa/ luống ngậm ngùi!.* Nhưng nếu ta thử ngắt câu đầu với nhịp 2/2/3: *Lá đào/ rơi rắc/ lối thiên thai* và câu dưới cũng có thể ngắt 2/2/3/: *Suối tiễn/ oanh đưa/ luống ngậm ngùi*!

[2]*Lộng hoàn* là trò chơi dân gian với hình thức tung cầu trên tay. Người chơi dùng hai tay tung hứng cùng lúc ba quả cầu, tung lên rơi xuống sao cho vẫn còn ba quả cầu trong tay, bởi vậy nó đòi hỏi sự khéo léo, phối hợp nhịp nhàng của tay và mắt.

[3]Nguyên văn: "Poetry is not the only area where sound symbolism makes itself felt, but it is a province where the internal nexus between sound and mean-ing changes from latent into patent and manifests itself most palpably and intensely" (Jakobson, 1987, 87)

Như vậy với cách ngắt nhịp sau, câu thơ bị xé nhỏ ra, vương vãi từng tiếng trên dòng ngữ lưu, va vào nhau như những tiếng nấc nghẹn ngào của tài tử - giai nhân trong khoảnh khắc biệt li. Trên cơ sở ngắt nhịp như vậy, ta cũng hiểu vì sao những câu sau, cách vận ngôn của Tản Đà lại cố tình để dòng thơ như bị chia nhỏ và đứt gãy: *Đá mòn/ rêu nhạt/ Nước chảy/ huê trôi - Cửa động/ Đầu non/ Đường lối cũ*, tựa như bước chân dùng dằng, lưu luyến, tựa như tiếng lòng xao xuyến, bâng khuâng của kẻ ở - người đi. Kế tiếp, sự sắp xếp của những *âm tiết mở* ở cuối mỗi dòng thơ (*ai, ui, ôi, ơi*) tuy không hiệp vần như thơ cũ, nhưng được lặp đi lặp lại tạo ra độ ngân nga, vang vọng kéo dài về mặt âm thanh, như lời thở dài luyến tiếc của chủ thể trữ tình. Cùng với đó, sự vận ngôn thiên về thanh bằng dường như biến cả bài thơ trở thành một bức tranh bình đạm, nhẹ nhàng, tan dần trong cái không cái mênh mang, hư huyễn của một khung trời viễn mộng. Rồi bỗng nhiên, giữa cái mơ màng, bảng lảng ấy, thi nhân chen vào một câu thơ cao vút với 4 thanh trắc: "*Cái hạc/ bay lên/ vút/ tận trời*!". Nhịp thơ thay đổi đột ngột thành 2/2/1/2 khiến chữ "vút" trở thành tiêu điểm của cả cảnh thơ lẫn tình thơ. Một chữ "vút" nhanh như ánh chớp mà nặng tựa thái sơn! Có thể nói, sự tinh anh, xuất thần của Tản Đà trong *Tống biệt* là đã mang cái *Khoảnh khắc* để đối chọi với *Vĩnh cữu*, lấy cảnh *thiên thai* để diễn dịch *trần thế*, từ chỗ *tồn tại* hóa chốn *hư vô*, tưởng gần ngay trước mắt mà xa tận chân mây. Kẻ ngậm ngùi, người ngơ ngác, ngỡ lạc vào bồng lai tiên cảnh, rồi phút chốc chỉ còn lại đoái trông, thẩn thơ… "Thơ tự do không vần, câu thơ dài ngắn khác nhau, co duỗi linh hoạt không có nghĩa là thiếu sự liên kết nội tại giữa các yếu tố cấu thành bài thơ. Chính cảm xúc, năng lượng tâm linh và logic nội tại của sự vật sẽ kết dính các hình ảnh, chi tiết và ngôn ngữ thi ca" (T. P. T. Nguyen, 2014, 38), cho nên, khi đọc *Tống biệt*, chúng ta không thấy "độc vận", không còn "hài thanh", cũng không có niêm luật cân chỉnh, nhưng *cả bài thơ lại trở thành một khối thống nhất với nhạc điệu mới lạ, linh hoạt, biến tấu theo dòng cảm xúc ẩn sâu trong chủ thể trữ tình*. Có thể hình dung, *Tống biệt* là một "bức tranh toàn bích" bằng ngôn từ, với lấm tấm chút hồng phớt của cánh đào phai, với tí tách những tiếng nước chảy trong nguồn, với cái mờ mờ, bàng bạc của "bóng trăng chơi", tất cả như đặt vào cái "hư không" nơi cánh hạc bay vút, rồi cơ hồ gieo vào lòng người những xao xuyến, bâng khuâng. Lời thơ lúc trầm bổng, u hoài, lúc dập dìu, nổi sôi, khi nhẹ nhàng như "lưu thủy hành vân", khi gấp gáp như "ô vân đạp tuyết", như xé tan cả không gian thần tiên, hư huyễn, để lại sau con chữ là cái trơ trọi của trời đất, cái thơ thẩn của bóng trăng, và hằn in đâu đó là sự lưu lạc của lòng người giữa chốn nhân gian…. Học giả Thạch Trung Giả đã có những lời bình tuyệt đẹp về *Tống biệt*: "Cửa động đầu non đường lối cũ, mấy chữ khô lặng như vô tình nhưng rất gợi cảm. Thơ thẩn bóng trăng chơi khiến người đọc nhận thấy vầng trăng được nhân cách hóa như một linh hồn trầm tư cúi xuống nơi đã ghi vết một cuộc tình duyên đẹp nhất nhưng cũng bi thương nhất trên đời" (Thach, 1973, 511). Quả thực, không phải dễ dàng để có thể diễn dịch, bình phẩm cho hết cái xuất thần trong cách dụng ngôn ấy của thi sĩ, bởi ẩn tàng trong đó là cả những điều mơ hồ, những vẻ đẹp hư huyễn mà con mắt của người thường không dễ chân thấu. Lấy thi pháp của "hoàng hạc" để gợi đến chuyện *trần ai*, mượn cảnh Lưu - Nguyễn tạ từ thiên thai để vẽ ra cái tình tha thiết của khách du tử thời hiện kim, rồi trình diễn trong một hình thức thơ cách tân, độc đáo, với trục dẫn cảm xúc là cái tôi lãng mạn [trữ tình], vừa hư huyễn, bay bổng, vừa tinh tế, sâu lắng, Tản Đà đã làm ngỡ ngàng tất cả thi đàn thời điểm ấy.

Tiêu biểu cho xu hướng "tự do hóa" thi ca, ngoài thi phẩm *Tống biệt,* thì *Bài hát của Tây Thi* cũng xứng đáng là một bản hợp âm ma thuật, vượt ra khỏi giới hạn của "tư thiên trầm nghĩa" chốn nhân gian. Chẳng phải "ngẫu khúc" hay "lãng ca", cũng không mang theo vẻ đẹp mơ màng, huyễn hoặc, *Bài hát của Tây Thi* gây ấn tượng mạnh mẽ bằng sự réo rắt trong âm điệu, dồn nén trong cảm xúc:

Non xanh xanh [1/2]
Nước xanh xanh [1/2]
Nước non như vẽ bức tranh tình! [4/3]
Non nước tan tành [2/2]
Giọt luỵ tràn năm canh! [3/2]
Đêm năm canh [1/2]
Luỵ năm canh [1/2]
Nỗi niềm non nước [2/2]
Đố ai quên cho đành! [2/1/2]
Quên sao đành [1/2]
Nhớ sao đành [1/2]
Trần hoàn xa cách [2/2]

Bồng Lai non nước xanh xanh! [2/2/2]

(Nguyen K. X., 2002a, 394)

Mỗi câu thơ ngắt nhịp linh hoạt, nhưng đều có quy luật để lặp lại, giống như đoạn điệp khúc của một khúc hát. Đặc biệt ở chỗ, những dòng thơ ngắn với nhịp ½ đúng ra là một câu thơ dài, nhưng Tản Đà đã cố tình cắt đi, rồi cấp cho nó một nhịp điệu ổn định, nhịp nhàng, như hiện ra trước mắt độc giả những bước đi duyên dáng, uyển chuyển trong điệu múa của Tây Thi, khi còn hầu hạ Ngô vương Phù Sai. Nhưng để ý cấu trúc cả bài thơ, việc tác giả để cho dòng thơ ngắn lại, vỡ ra cùng con chữ trên trang giấy, tựa như những giọt nước mắt ẩn chứa trong tâm can của người thiếu nữ vốn đang chất chứa quá nhiều ưu phiền. Ngoài ra, mỗi khổ thơ đều kết thúc bằng một dấu chấm than (!), điều này, một mặt đưa cao độ âm thanh lên đỉnh, nhưng mặt khác, nó cũng là dấu hiệu cho sự đứt gãy về mặt trường độ, đó chẳng khác gì những tiếng nấc nghẹn trên khóe môi của người con gái hồng nhan bạc mệnh kia. Với giai âm mới lạ, Tản Đà đã vẽ ra trước mắt người đọc cái duyên dáng, uyển chuyển của điệu múa Tây Thi, nhưng sau khung hình mĩ lệ ấy, thấp thoáng cả cuộc đời cay đắng, hờn tủi của người con gái hồng nhan mang số phận hẩm hiu, trở thành một món đồ trong trò chơi vương quyền của hai nước Việt - Ngô, để rồi chịu cái chết tang thương nơi đất khách quê người mà lòng vẫn còn vấn vương, đau đáu mối tình cùng Phạm Lãi thủa hàn vi. Không khóc mà lệ, không sầu mà đau, đó chính là cái tài tình của Tản Đà trong phép vận ngôn, để vừa có thể tháo dỡ cái khuôn thước khô cứng của thi ca cổ điển, mà vừa họa theo được cái thổn thức của cảm xúc, cái rưng rưng của lòng người. Rong chơi chốn Thiên thai với *Tống biệt,* ngạo nghễ trên tiên giới với *Khúc hát của Tây Thi,* Tản Đà đã từng bước chạm tới cái tinh hoa của vũ điệu ngôn từ, với "những cuộc ca vũ nhịp nhàng của âm điệu", "những mãnh lực thần kì của chữ", và cả "hội bay linh diệu của hình tượng" (Trinh & Nguyen, 2007, 184).

Vậy là, không chỉ đóng góp vào sự phát triển của thể loại tiểu thuyết hiện đại, *Tản Đà còn là thế hệ thi nhân đầu tiên ở Việt Nam dám tháo dỡ những quan niệm về "niêm, luật" để sáng tác thơ theo xu hướng tự do, phá cách*. Không phải ngẫu nhiên, tác giả Nguyễn Đăng Điệp, khi nghiên cứu tiến trình hiện đại hóa thơ ca đã nhận định: "Nhân vật sáng chói nhất trên thi đàn hai mươi lăm năm đầu thế kỉ thuộc về Tản Đà" (Nguyen, 2016, 111). Những thể nghiệm thành công của Tản Đà đã để lại nhiều dư ấn tích cực trong cộng đồng tiếp nhận, đồng thời cũng hé mở những ánh bình minh đầu tiên cho phong trào Thơ mới. Quá trình tái cấu trúc trong văn học theo hướng cổ điển đến hiện đại, thực chất đều nằm trong dãy hệ thống *liên văn bản* (*intertextuality*) với sự chồng ghép và đối thoại liên tục giữa hệ hình văn học cũ và mới. Cho nên, chúng ta có thể thấy, cái âm hưởng mơ hồ, vô hình mà ám ảnh, da diết ở *Tống biệt* sẽ còn bắt gặp ít nhiều trong Hàn Mặc Tử, còn cái sắc điệu dập dìu, réo rắt, nhưng ma mị, lôi cuốn trong *Bài hát của Tây Thi* cũng không khó để tìm thấy ở Bích Khê sau này. Như vậy, sự xáo trộn và cả những xung đột gay gắt giữa *cái mới* và *cái cũ*, giữa *truyền thống* và *hiện đại*, cơ hồ đã trở thành một không gian thẩm mĩ vô cùng độc đáo, một cơ hội hiếm có, một sân khấu để "diễn viên" tài ba như Tản Đà tiên sinh "chuyển họa vi phúc" và dấn thân vào con đường sáng tạo nghệ thuật.

3. Kết luận

Có thể nói, khác với sự ổn định của thời kì văn học cổ điển, đặc trưng nổi bật của khuôn diện văn học giao thời là sự đa dạng, phong phú trong hệ thống thể loại, với hình thức "lệch chuẩn" và những thể nghiệm nghệ thuật sơ khởi, chứ chưa phải là sự kết tinh của những mô thức thẩm mĩ đã thành kinh điển, mẫu mực. Xét trên tiêu chí đó, Tản Đà xứng đáng là một tác giả giao thời có nhiều đóng góp quan trọng cho quá trình hiện đại hóa văn học dân tộc. Nhìn nhận lại toàn bộ văn nghiệp của Tản Đà, chúng ta thấy rằng, việc duy trì những thể loại văn học cổ điển như *Đường thi, hát nói, lục bát*… là minh chứng hùng hồn cho dấu ấn văn hóa truyền thống, nhưng bên cạnh đó, Tản Đà còn dấn thân vào một cuộc chơi văn chương đầy táo bạo, với những cách tân nghệ thuật độc đáo, tinh tế. Trong *nỗ lực tiệm cận với tiểu thuyết hiện đại*, Tản Đà đã từng bước phá vỡ lằn ranh của tiểu thuyết chương hồi và hướng đến sự mới mẻ, tân thời ở tư tưởng thẩm mĩ. Đặc biệt, trong *xu hướng tự do hóa thi ca*, Tản Đà đã dám "phá chấp" tháo dỡ những "khuôn vàng thước ngọc" cổ điển, để chạm tới sự thăng hoa của "thi nhãn" trong lãnh giới của cái Đẹp và ngôn từ. Một mặt, những cách tân nghệ thuật đó là minh chứng hùng hồn về một nội lực văn hóa thâm tàng cùng nguồn "bá khí ngạo nghễ" giúp thi nhân "làm chủ" trên thi đàn dân tộc trong chừng ba mươi năm "bão táp" đầu thế kỉ XX; mặt khác, chính những tìm tòi, sáng tạo này của Tản Đà đã gợi mở những hướng đi tiềm năng cho

các thế hệ văn sĩ về sau. Trong cái chạng vạng giữa *cũ* và *mới*, cái chênh chao giữa "Tây" và "Ta", Tản Đà đã biết cách chuyển hóa và kết tinh những luồng thẩm mĩ tưởng chừng như đối nghịch ấy. Bởi vậy, thưởng lãm văn chương của Tản Đà cần có con mắt tinh tường và một tâm hồn nhạy cảm, đủ để nhận ra những nét *mới* trong cái *cũ*, những *cách tân* trong *truyền thống*, mà đúng hơn là những *cốt cách bản địa* trong *hương sắc ngoại lai*. Chính sự cộng hưởng, giao thoa những nguồn thẩm mĩ ấy trở thành điểm ưu trội thể hiện dấu ấn liên văn hóa, là thành tựu điển hình của văn chương Tản Đà.

Tài liệu tham khảo

Jakobson, R. (1987). *Language in Literature*. Harvard University Press.

Le, T. S. (2020). The concept of conveying the dao through literature and core expression in Tan Da's poetry. *UED Journal of Social Sciences, Humanities and Education, 10* (Special), 152–158. https://doi.org/10.47393/jshe.v10iSpecial.835

Nguyen, D. D. (2016). *Some issues of modern Vietnamese literature (Một số vấn đề văn học Việt Nam hiện đại)*. Social Sciences.

Nguyen, H. S., Tran, D. S., Huyen, G., Tran, N. V., Tran, N. T., & Doan, T. T. V. (2010). *The individual in ancient Vietnamese literature (Về con người cá nhân trong văn học cổ Việt Nam)*. Education.

Nguyen, K. X. (2002a). *The complete works of Tan Da (Book 1) [Tản Đà toàn tập (Tập 1)]*. Literature.

Nguyen, K. X. (2002b). *T The complete works of Tan Da (Book 2) (Tản Đà toàn tập) (Tập 2)*. Literature.

Nguyen, T. P. T. (2014). *The tendency to liberalize language in Vietnamese poetry in the 20th century (Xu hướng tự do hóa ngôn ngữ thơ Việt Nam thế kỷ XX)*. National Politicics.

Nhat, L. (1961). *Writing and reading a novel (Viết và đọc tiểu thuyết)*. Doi Nay.

Pham, Q. (2006). *Thuong Chi collection of literary works (Thượng Chi văn tập)*. Literature.

Phuong, L. (2006). *Literary theories (Lý luận văn học)*. Education.

Thach, T. G. (1973). *Encyclopaedia of analytic literature (Văn học phân tích toàn thư)*. La boi.

Thanh, L. (1967). *The diagram of Vietnamese literature (the final book) (Bảng lược đồ văn học Việt Nam) (quyển hạ)]*. Trinh bay.

Tran, D. H., & Le, C. D. (1988). *Vietnamese literature in the transitional period, 1900-1930 (Văn học Việt Nam giai đoạn giao thời, 1900-1930)*. Universities and Vocational Schools.

Tran, D. S. (2014). *Literary theories (Book 2) (Lí luận văn học) (Tập 2)*. Hanoi National University of Education.

Tran, N. (1998). Vietnam's Han language novels - Categorization and classification (Tiểu thuyết chữ Hán Việt Nam - Danh mục và phân loại). *Proceedings of the 1st International Conference on Vietnamese Studies (Part 1)*, 485–495.

Trinh, B. D., & Nguyen, D. M. (2007). *Tan Da - About the author and his works (Tản Đà - Về tác gia và tác phẩm)*. Education.

Tsubouchi, S. (2013). *The essence of the novel (Chân tủy của tiểu thuyết)* (Tran, H. Y., Trans.). The gioi.

Vuong, T. N. (2003). *A discussion of Vietnamese novels from the early 20th century to 1945 (Những lời bàn về tiểu thuyết trong văn học Việt Nam từ đầu thế kỷ XX cho đến 1945)*. The Writers' Association.

THE TENDENCY OF MODERNIZATION IN TAN DA'S LITERATURE - VIEWED FROM A GENRE PERSPECTIVE

Le Thanh Son

The University of Danang - University of Science and Education, Vietnam

Author corresponding: Le Thanh Son - Email: lethanhson1881989@gmail.com

Article History: Received on 24th December 2020; Revised on 18th May 2021; Published on 17th June 2021

Abstract: During the first 30 years of the twentieth century, Vietnamese literature began to enter the period of restructuring in the direction of modernization. This process occurred in the conflicting existence between two tendencies: the former educated class tried to preserve the traditional values of the classical literature whereas the younger scholars actively absorbed the modern Western literature and gradually moved towards the new literature. Faced with the challenges and opportunities of the time, a Confucian like Tan Da boldly removed the "olds" in the pursuit of the "news", integrating the Western thoughts into the Eastern wisdom to crystallize a unique and brand new form of literature. His works embraced the depth brought by the Oriental culture and adopted more colors with the Western breaths. Within this modernization process, his efforts to approach modern novels and his tendency to liberalize poetry are two among the most important contributions of Tan Da, opening up possibilities for the next generation of writers as well as helping accelerate modernization in national literature.

Key words: Tan Da; transitional literature; artistic modernization; modern novels; free verse poems.

UED Journal of Social Sciences, Humanities & Education, ISSN: 1859 - 4603
https://doi.org/10.47393/jshe.v11i1.951

TẠP CHÍ KHOA HỌC XÃ HỘI, NHÂN VĂN VÀ GIÁO DỤC

THE PARADOX OF SERVITUDE: A SOCIO-POLITICAL READING OF EMEKA NWABUEZE'S *A PARLIAMENT OF VULTURES*

Walters Ncham Yong, Emmerencia Sih Beh
The University of Bamenda, Cameroon
Author corresponding: Emmerencia Sih Beh - Email: emme.brava@yahoo.com
Article History: Received on 04th May 2021; Revised on 13th June 2021; Published on 17th June 2021

Abstract: This paper seeks to illustrate that African politicians are not motivated by the call to serve, but are rather interested in amassing wealth, power and positions for themselves. Patterns of bad governance which have sunk into the marrow of political vultures causing countries to wallow in socio-political and economic degradation are equally identified. The paper further contends that the socio-political perspective can be transformed if the masses choose to rise against "political vultures" who desecrate the servant-leadership policy. Consequently, this paper advocates a servant-leadership approach as a major prerequisite for leadership scramble for the socio-political and economic buoyancy of the society. Adopting contextual analysis as its analytical standpoint, the paper, through the lens of servant-leadership theory, elaborates the fact that *A Parliament of Vultures* exhibits common realities in Nigeria's political landscape as well as the projection of drama as a channel of raising awareness and conscientizing the people, hence, the place of theatre of conscientization in Nigerian dramaturgy.

Key words: paradox; servant-leadership; socio-political; vultures; conscientization.

1. Introduction

A Parliament of Vultures mirrors the realities of party politics in Nigeria and Africa in general as it unveils parliamentary misconduct and leadership failure. This stems from concerns such as greed, corruption, incompetence, favoritism, illiteracy and pride. The word "parliamentarian" brings to focus the idea of an elected representative of a group of people. For an elected representative, the goodwill, wellbeing and aspirations of the people should be considered first. This expounds on the readiness to serve the people whom the parliamentarian is representing, and the people expect their voices to be heard through their elected representative. This builds trust which from the outset is sacrificed by the people with high hopes of enjoying good governance and leadership. However, Emeka Nwabueze, in *A Parliament of Vultures*, paints a satirical picture of parliamentarians such as Habamero, Rev. Jossy, Madam Omeaku and Mr. Brown, who fidget their way into the political arena seeking to devour the country's resources and economically incapacitate the nation with reckless abandon.

As a people's representative, the call to serve is eminent; a call to serve the people through leadership, guidance and selflessness. Even though a member of parliament's position is esteemed and revered, with the concerned stepping into the shoes of the "master", in real essence, he is a "servant" of the people. What a paradox! Considering the quest for a utopic and flawless society, a classless society of conscience-driven politicians and leaders should be encouraged in a bid to deconstruct what Emeka Aniago in "Political Culture as a Product of Social Constructs in Nwabueze's A Parliament of Vultures" refers to as "the concept of gutter politics" (Nwabueze, 2011, 68). The term 'gutter' metaphorically suggests filth, dirt, refuse and a non-accommodating object or phenomenon, and if it features in a political circle like the parliament, then the essence

Cite this article as: Walters, N. Y. & Emmerencia, S. B (2021). The paradox of Servitude: A socio-political reading of Emeka Nwabueze's A Parliament of Vultures. *UED Journal of Social Sciences, Humanities and Education, 11*(1), 56-62. https://doi.org/10.47393/jshe.v11i1.951

of good governance, patriotism and servitude is thwarted. Rather, *A Parliament of Vultures* depicts power-hungry, greedy, corrupt, senseless and callous parliamentarians who have chosen to sit on their consciences and plunge the nation and its people into abject poverty and misery. They are vultures in the true sense of the word and would spare no iota of their muscle to see that the few opposing ones (Otobo and Dr. Parkers) are wiped out. It is, however, important to note that the play's major preoccupations are not only peculiar to Nigeria, but Africa and the world.

Servant-leadership theory is the theoretical orientation of this paper. Larry Spears, in "Reflections on Robert K. Greenleaf and Servant-Leadership", defines servant-leadership as "a new kind of leadership model – a model which puts serving others as the number one priority. Servant-leadership emphasizes increased service to others; a holistic approach to work; promoting a sense of community; and the sharing of power in decision-making (Spears, 1996, 33). Servant-leadership theory emerged following the proposition of Robert K. Greenleaf in 1970. This theory submits that a leader's primary role is to render service to others. It points out that a great leader is seen as servant first. According to Greenleaf in *The Servant as Leader,* "the great leader is seen as servant first, and that simple fact is the key to his greatness" (Greenleaf, 1970, 2). Thus, the motivation to lead must arise from the desire to serve others. It is important to note that the call to serve is so strong, stronger than a profession which one chooses because of the need to work and earn money to enjoy the finer things of life. This, unfortunately, is the course which the "vultures" in Nwabueze's Parliament have chosen to follow with unlimited determination and greed.

2. The Reality Behind the Play

Nwabueze's *A Parliament of Vultures* unravels the dubious and speedy rise of Mrs. Omeaku, the lone lady member of parliament, from an illiterate roadside food and liquor seller to a parliamentarian. Her journey into the House of Assembly provokes Nwabueze's satirical ink to flow and rebuke her and other villainous political actors who dubiously secure their seats in the Parliament. Mrs. Omeaku's low pedigree does not qualify her as a suitable candidate for the post she occupies in Parliament, but she and her accomplices used the tools of blackmail and corruption to rig the election. Declared winner, she proudly introduces her daughter, Nkechi, to her flirtatious lifestyle in a bid to groom her into her kind of prosperity.

Mrs. Omeaku's new way of life sparks domestic squabbles and imbalance between her and her husband. She makes a mockery of her husband, reminding him that he has worked for over thirty years in the civil service, yet cannot boast of a house for himself. She uses her position as a parliamentarian to challenge Mr. Omeaku that she has acquired wealth and property just within a year. She boasts of houses in and out of the country as well as fleet of cars, not to talk of providing one to her "car less" husband, all acquired through unorthodox means.

Nwabueze presents Mrs. Omeaku as a glaring example of corruption, avariciousness and callousness, a cankerworm which has eaten deep into the Nigerian political space. He also reminds his audience that amidst such political bad eggs are a few ideal, trustworthy and patriotic ones like Otobo and Dr. Parkers who are always sidelined, relegated, silenced, eschewed, threatened and even embarrassed because they have chosen not to compromise and condescend to their gimmicks and maneuverings. This goes to confirm Wole Soyinka's statement in *The Trials of Brother Jero* that "In fact, there are eggs and there are eggs" (Soyinka, 1964, 9), which, in the context of *A Parliament of Vultures*, means there are good parliamentarians as well as bad ones. The play ends with the youths' revolt against the parliamentarians who attempt to escape.

3. The Paradox of Servitude in *A Parliament of Vultures*

Nwabueze in *A Parliament of Vultures* paints a vivid picture of the Nigerian parliament where members of the National Assembly are deeply involved in corruption, financial squandermania and self-aggrandizement to the detriment of the entire nation whom they owe the duty to serve. Madam Omeaku, an illiterate food and liquor seller and wife of Mr. Omeaku, a retired school teacher, manipulates her way to power and is voted to render service to the country through the

House of Assembly. However, she, like other members, openly and shamelessly decides to empty state coffers to satisfy their selfish desires. This brings to focus the notion of political realism which confirms the need to satisfy one's needs first, a sharp contrast to servant-leadership values which preach against self-aggrandizement. It is clear that Madam Omeaku and her accomplices, who occupy the parliamentary bench, are absolutely not willing to serve as required, but to aspire to the top, to siphon and squander state funds with reckless endangerment:

Madam: *...Imagine the likeness! A whole honourable member of the House of Assembly! A future aspirant to the senate, et cetera. What will my political colleagues say if they find out that I have a daughter who dresses like this? How can I ...* (Nwabueze, 2011, 7).

The spirit of servitude is completely absent in the character of Madam Omeaku. She is not out to serve, but to get to the top where she is sure her financial security would be guaranteed, and that is why she indulges in financial misappropriation. She is only worried about what others will say concerning her daughter, and not what she considers to be right. She is disturbed about her daughter's dress manner not because of ethical training, but because her political position maybe threatened.

Madam Omeaku's actions and utterances aptly describe her intentions of joining the parliamentary race. Despite her poor level of education, she applies tact and deceit to position herself and her daughter, Nkechi, in parliament. Instead of concentrating on building the nation and serving her people, she cares less about her colleagues and stops at nothing to use her daughter to remove Mr. Otobo, the secretary, so that she (Madam Omeaku) occupies the same position in the Parliament. Nwabueze's satirical lens do not spare Mr. Brown, a corrupt and immoral parliamentarian like Madam Omeaku. Mr. Brown is guilty of rigging elections for Dr. Parkers and proudly explains how he achieved it:

Brown: *... After all, what was the worth of his campaign? He could've crashed like a park of cards if I hadn't stepped in to rescue him. Fortunately, the Returning Officer was my classmate. It wasn't difficult for me to negotiate the right figures for him as I did in your own case* (Nwabueze, 2011, 10).

Mr. Brown's success in rigging elections in favour of Madam Omeaku and Dr. Parkers confirms the fact that electoral misconduct is a common practice in Africa, especially in Nigeria. The electoral system is fragile and the leaders have chosen not to fine-tune it because of selfish motives and lack of will to demonstrate servant-leadership qualities; the call to serve the ruled.

The manipulation of votes is a cankerworm driving countries in Africa into socio-political and economic inferno. Dr. Parkers was rigged into the House of Assembly in order to ease the siphoning of state funds without the USA government getting informed of their intention because he had lived there for many years. The "vultures" seek bogus titles like Dr., Reverend, Professor, Chief, Alhaji, Big Boy, Madam Ho-ha, etc. in order to instill confidence in the people. Brown calls Madam Omeaku's attention to the fact that Reverend Jossy took the title of Reverend during the campaigns because some credibility from voters was required:

Brown: *... Forget about him. We called him reverend during the campaigns because we thought that the title would purchase us some credibility from the voters. And it worked!* (Nwabueze, 2011, 11).

Brown is proud to refer to himself as a "political juggernaut" (Nwabueze, 2011, 11), considering himself an expert in political maneuvering; a tool he uses for selfish motives. His actions prove that he is not willing to serve the people. He rather cooperates with Madam Omeaku who only surrounds herself with people who are willing to dance to the rhythm of the music she plays.

It is important to note that the Parliament is an arm of the government of a country charged with the daunting responsibility of assessing bills and putting them to law for the interest of the people and the country. Nwabueze's "vultures", however, have abused their tasks and are more interested in carving financial niches for themselves. They embark on gluttonous missions and are ready to leave the coffers dry. Wasteful entertainment has become the order of the day and Bob Brown is quite sure Chief Nathaniel Habamero, the House Speaker will "have to put the expenses into the entertainment vote" (Nwabueze, 2011, 22). It can be seen that the leadership of Nwabueze's "vultures" is morally rotten at the top as the House

Speaker is the one who masterminds corrupt and greedy practices. Instead of instituting sanity, his words and actions testify that he encourages his subordinates in the House of Assembly to deviate from their responsibility of serving the nation selflessly and wholeheartedly embrace the act of feeding fat on state funds. According to Philip Peter Akoje, "the vultures are more concerned about eating and drinking and cooling off. The leadership of the Parliamentarians is based on greed and debauchery" (Akoje, 2018, 91).

When Parliamentarians meet in his house, instead of making plans on how to execute economic policies that would benefit the nation, Habamero reveals what would be of interest to himself and his henchmen:

Habamero: *This is only to kick-start the day. We shall move from here to the Hilton. My special assistant has already made reservations for us. We shall eat and drink until we're saturated. Then we shall check into a presidential suite to cool off before returning to our homes* (Nwabueze, 2011, 26).

The gluttonous habit of the Parliamentarians is a reality which Emeka Nwabueze seeks to lampoon. Habamero and his cohorts are more concerned with the policy of self-aggrandizement. They have buried their consciences and go ahead to "approve the sum of two million naira for each member as inconvenience allowance" (Nwabueze, 2011, 27). This amount could go a long way to solve a social or economic preoccupation, which would benefit the people, but they choose to satisfy their greed without giving a thought of how it would ruin the nation and drive it into economic recession. Quoting Ini Ekott, Akoje reveals that:

The Nigerian Assembly is regarded as one of the world's most experience when measured against the standard of living of an average Nigerian, and the government's total revenue and spending. The assembly spends a total of N150 billion annually which is three percent of the entire federal budget as at 2013 (Ekott, 2014).

The submission above highlights that political leaders in Nigeria and other parts of Africa are more concerned with spending fabulous sums of money on luxuries whenever they deem it necessary, not bothering about the pain and misery suffered by the masses. They no longer bother about criticisms because they are confident that they would defend themselves by engaging in more spending and distribution of "brown envelopes". Habamero is absolutely assertive that he would manipulate the Press to report positively on Parliamentary projects:

Habamero: *We shall organize a party for Pressmen. Call it press conference if you like and follow it up with refreshments and appropriate brown envelopes. That will be at Hilton. Tell them they can sleep overnight if they like. After all, we can book the whole rooms in the Hilton in case of eventuality. Nkechi can come with her young friends and chat up the journalists. Then, everything will be reported as we deem fit* (Nwabueze, 2011, 29).

This shows the high level of corruption that takes place in parliament. The parliamentarians have what it takes to manipulate the people's consciences to their favour. This reveals the gullibility of the masses as a result of their desperate conditions that have reduced them to be manipulated, bribed and corrupted because of the dire need for material gains.

Bate Besong, a Cameroonian prolific playwright and poet, is venomous with leadership practice in Africa. In his poem "Their Champagne Party will End", he lampoons the corrupt leadership of whites and politicians who exploit the country and feed fat on its resources rendering the masses helpless. He is, however, optimistic that the atrocities caused by the so-called leaders will end one day. He submits that:

Indeed, they have sworn fealty to their masonic lodges & to each other to bankrupt our national coffers. The curse on the heads of the corrupt banditti. There is evidence that evil still survives absolutely and the only good is a cripple, chained to a dungeon of Mockery and dust. But their champagne party will end (Besong, 1986, 12).

Besong bemoans the socio-political landscape, and like Nwabueze, is conscious of his art and the need to serve his country in particular and Africa in general through social and political satire. Besong underlines this view when he posits that "mine has been a vision of writing as a vibrant social institution that… protests against injustices committed against the marginalized and bruised in the name of politics" (Ashuntantang & Tande, 2008, 55).

The call to serve, which is subsumed in leadership potentials, is laid bare by Daryl Hoobs and Ronald Power, who posit that "leadership is to democracy as water is to plant growth" (Hoobs & Powers, 1976, 1). This brings to the limelight, the complementarity between the ruler and the ruled, stressing on the necessity for servant-leadership disposition. In *A Parliament of Vultures*, the President expounds on political realism, but the political ambition of African leaders is geared towards accumulation of wealth. The President sounds as a political realist when he says:

President**:** Thank you very much… A good leader finds time to be with his subjects to discuss some very pressing issues which may sound confusing to his subjects, but which he, as the President of this great nation, has the right answers to. The President is the servant of the people and the people he rules are his masters. But the Master-Servant relationship is more of a verbal thing than actual reality (*laughs*) (Nwabueze, 2011, 93).

Nwabueze helps his audience to understand the political realities in a so-called political system. Even the award of public contracts is void of meritocracy, but to a greater extent based on favoritism. Novices have flooded the field to execute contracts simply because they have a social bond with leaders who do not consider the welfare of the nation. The President puts it categorically and rhetorically:

President: ... *My government believes in the preservation of culture. In our culture you have to haggle with the seller in order to get a good deal. As for the second question, would you award a contract to a person who is not your friend? I ask you, would you? (sighs). Next question, please* (Nwabueze, 2011, 96).

Every democratic nation brandishes a well-articulated constitution which is geared towards good governance. However, the democratic leadership in Nigeria focuses more on political realism with very little or no consideration of the needs of the population. In this society, like in most African societies, it is not what you know but who you know that counts. This implies that, your know-how does not count when the employer has someone in mind to employ. This equally disrupts the quality of products fashioned, given that inexperienced people are given opportunities that they know nothing about, whereas, experts in the field without "godfathers" languish in poverty. Akoje observes that:

Though democracy is a working system of governance; because its practices and ideological application differ from countries to countries, but democratic leadership in Nigeria is more politically realistic types that centre on selfish interest on the side of the leaders to the detriment of the masses. The Parliamentarians are supposed to be servant first; a principle advocated by servant-leadership theorists (Akoje, 2018, 94).

Glaringly, the objective of most political aspirants in the African political turf is not to contribute to the building to the nation, but for egocentric purposes, to amass wealth and make a name for themselves to the detriment of the masses. That is why the political turf is flooded with amateurs, novices and illiterates whose prime motive is to stuff their mouths with the national cake. Madam Omeaku experienced poverty and misery when she was growing up as a child and would do everything possible to catch up with what she thinks every African political aspirant, except the few ideal ones like Otobo and Dr. Parkers, who are the servant-leaders, does. Madam Omeaku has acquired wealth through dubious means and is proud to say that:

Madam**:** I now live in my own fifty-hectre estate, completed three buildings in Commercial Avenue, and set up an import and export business for my husband to manage… So far I've been able to purchase only three different models of the Mercedes, one model of BMW, and a Lexus, and sent my children to study in America (Nwabueze, 2011, 102-103).

Here, Madam Omeaku seems to be counting her blessings and naming them one after the other, although she sounds unsatisfied. Her greed and gluttonous drive come as a result of her fear of ever revisiting the ugly side of poverty. A glimpse of her past saddens her heart and motivates her to accumulate superfluous wealth. She says firmly that:

Madam: *When a child is bitten by a snake he fears the earth worm. I've had my own share of poverty in the past. Now that God has buttered my bread, I'll never allow myself to be poor again. Not in this world, or even*

in the world to come. I'll make enough money to last me two lifetimes (Nwabueze, 2011, 101).

Madam Omeaku is just a microcosm of the class of politicians who focus on wealth and power rather than the call to serve in leadership. This satirical bullet does not miss Rahman Taslim Lejoka Brown in Ola Rotimi's *Our Husband Has Gone Mad Again*. Lejoka Brown retires as a major in the army and joins politics because of greed, quest for wealth, fame and power. He discloses his mission to Okonkwo, his friend:

Lejoka-Brown: *Politics is a thing now in Nigeria, mate. You want to be famous? Politics. You want to chop life? ...you want to chop a big slice of the National cake? – Na Politics… Once we get elected to the top, wallahi, we shall stuff ourselves with huge mouthfuls of the National Chin-chin… something you'll eat and eat brothers, and you know you've eaten something* (Rotimi, 2008, 4).

This implies that Lejoka-Brown, like Madam Omeaku, wants to do what he thinks every African politician does. Rotimi and Nwabueze decry the desecration of politics in Nigeria and Africa as a whole through the portrait of Lejoka-Brown and Madam Omeaku, respectively. Thus, the servant-leadership phenomenon is far-fetched and does not feature in the agenda of these two characters.

Nwabueze's satirical concern in *A Parliament of Vultures* is to expose political buffoonery in Africa, conscientize the masses and provoke change in the habits of political vultures. The action of the youths at the end of the play suggests that the masses have been conscientized and have chosen to rise against the dilapidating political system that has plunged the economy into chaos. Through the following stage direction, the audience is informed that the youths have staged a fight against the Members of Parliament:

More harsh songs pierce the walls of the parliamentary building. The agitators are now singing solidarity songs. Shouts of "Down with oppressors!" "Death to Anarchy", "No more squandermania" are now distinct (Nwabueze, 2011, 112).

The action of the youths suggests that their expectations have been thwarted by the so-called leaders, and they now demonstrate their frustrations through a revolution in a bid to decry the injustices of the oppressors.

4. Conclusion

In retrospect, this paper demonstrates that the precarious socio-political and economic problem in Africa has occured as a result of poor leadership. Selflessness, in particular, is absent in the political agenda of a majority of African leaders whose shoulders lie the responsibility of developing their nations socially, economically and politically. A careful analysis of Nwabueze's *A Parliament of Vultures* underscores the selfishness, unpatriotic and villainous behaviours of political leaders who think that they can get away with their excesses simply because they are at the helm. Another close examination of the play dwells on the fact that there are no stiff measures put in place to check the excesses of the leaders in some African countries. If stringent measures were taken, corruption, gluttony, siphoning of public funds would be eradicated and enough money would remain available to improve the economy. This can be achieved through radical means in a bid to purge selfish leaders and pave the way for servant-leadership, thereby instituting sanity in governance and reducing misery in the masses. In a nutshell, the place of drama is clearly defined as a tool for promoting public awareness, as explored in Emeka Nwabueze's art.

References

Akoje, P. (2018). Interrogating the Leadership Question in Nigeria: A Discourse on Emeka Nwabueze's A Parliament of Vultures. *A Journal of the Society of Nigeria Theatre Artists (SONTA)*, *18*(1), 86–98.

Aniago, E. (2017). Political Culture as Product of Social Constructs in Emeka Nwabueze's A Parliament of Vultures. *Ikenga International Journal of Institute of African Studies UNN*, *17*(1), 68–76.

Ashuntantang, J., & Tande, D. (Eds.). (2008). *Their Champagne Party Will End! Poems in Honor of Bate Besong*. Langaa RPCIG.

Besong, B. (1986). *The grain of Bobe Ngom Jua: (Poems)*. A Drapoe.

Ekott, I. (2014). *Exclusive Nigerian Federal Lawmakers to Spend N1.2 Trillion on Selves in Six Years as*

Poverty Mounts in Country. Premium Times. www.premiumtimesng.com/news

Greenleaf, R. K. (1970). *The Servant as Leader*. The Greenleaf Center for Servant Leadership.

Hoobs, D., & Powers, R. (1976). *Leadership. What is it? It's Dimensions*. Cooperative Extension Service.

Nwabueze, E. (2011). *A Parliament of vultures*. ABIC Books.

Rotimi, O. (2008). *Our Husband Has Gone Mad Again*. University Press PLC Nigeria.

Soyinka, W. (1964). *The Trials of Brother Jero*. Oxford University Press.

Spears, L. (1996). Reflections on Robert K. Greenleaf and Servant-Leadership. *Leadership and Organization Development Journal*, *17*(7), 33–35.

Ugonna, C. (2014). *Blocked APC Lawmakers jump gate into National Assembly*. https://www.premiumtimesng.com/news/top-news/171557-video-blocked-apc-lawmakers-jump-gate-national-assembly.html.

NGHỊCH LÝ CỦA SỰ PHỤC VỤ: TÁC PHẨM *NGHỊ VIỆN CỦA NHỮNG CON KỀN KỀN (A PARLIAMENT OF VULTURES)* CỦA EMEKA NWABUEZE TỪ GÓC NHÌN CHÍNH TRỊ XÃ HỘI

Walters Ncham Yong, Emmerencia Sih Beh

The University of Bamenda, Cameroon

Tác giả liên hệ: Emmerencia Sih Beh - Email: emme.brava@yahoo.com

Ngày nhận bài: 04-5-2021; ngày nhận bài sửa: 13-6-2021; ngày duyệt đăng: 17-6-2021

Tóm tắt: Bài báo này cho thấy các chính trị gia châu Phi không bị thúc đẩy bởi lời kêu gọi phục vụ nhân dân, mà bởi mối quan tâm đến việc tích lũy của cải, quyền lực, và vị thế cho bản thân. Các mô hình quản trị kém cỏi hiện đang tồn tại vốn đã ăn sâu vào xương tủy của những con "kền kền chính trị" khiến quốc gia chìm trong suy thoái kinh tế và chính trị-xã hội. Bài báo cũng khẳng định quan điểm chính trị-xã hội có thể thay đổi nếu quần chúng lựa chọn chống lại những con "kền kền", những kẻ vốn xem thường đường lối lãnh đạo phục vụ. Do đó, bài báo này ủng hộ đường hướng lãnh đạo phục vụ như một điều kiện tiên quyết để nắm được quyền lãnh đạo đối với sự phát triển kinh tế và chính trị-xã hội của đất nước. Sử dụng phương pháp phân tích bối cảnh, bài báo thông qua lăng kính của thuyết lãnh đạo phục vụ chỉ ra rằng tác phẩm Nghị viện của những con kền kền phô diễn thực trạng phổ biến của bối cảnh chính trị Nigeria, đồng thời cho thấy khả năng sử dụng kịch như một kênh thức tỉnh và nâng cao nhận thức chính trị xã hội cho người dân, từ đó, thể hiện vai trò thức tỉnh của kịch trong nền kịch học Nigeria..

Từ khóa: nghịch lý; lãnh đạo phục vụ; chính trị-xã hội; kền kền; sự thức tỉnh.

UED Journal of Social Sciences, Humanities & Education, ISSN: 1859 - 4603
https://doi.org/10.47393/jshe.v11i1.932

TẠP CHÍ KHOA HỌC XÃ HỘI, NHÂN VĂN VÀ GIÁO DỤC

QUI TRÌNH RÈN LUYỆN KĨ NĂNG ĐÁNH GIÁ QUÁ TRÌNH CHO SINH VIÊN NGÀNH SƯ PHẠM SINH HỌC TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM, ĐẠI HỌC ĐÀ NẴNG

Nguyễn Thị Hải Yến
Trường Đại học Sư phạm - Đại học Đà Nẵng, Việt Nam
Tác giả liên hệ: Nguyễn Thị Hải Yến - Email: nthyen_smt@ued.udn.vn
Ngày nhận bài: 22-04-2021; ngày nhận bài sửa: 01-6-2021; ngày duyệt đăng: 17-6-2021

Tóm tắt: Đánh giá quá trình là một phần quan trọng, không thể thiếu của quá trình dạy học, bởi vì loại hình đánh giá này có ảnh hưởng tích cực đến chất lượng dạy - học của giáo viên và học sinh. Chú trọng hình thành và phát triển kĩ năng thực hiện đánh giá quá trình cho sinh viên sư phạm là cần thiết trong bối cảnh đổi mới dạy học theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực hiện nay. Bài báo trình bày qui trình nhằm rèn luyện kĩ năng thực hiện đánh giá quá trình cho sinh viên ngành sư phạm Sinh học tại Trường Đại học Sư phạm, Đại học Đà Nẵng. Qui trình được xây dựng dựa trên nghiên cứu tài liệu về lí thuyết đánh giá quá trình cũng như nội dung chương trình đào tạo ngành sư phạm Sinh học, đồng thời tiến hành tham vấn ý kiến của chuyên gia để điều chỉnh tăng tính khả thi của qui trình. Qui trình rèn luyện gồm 03 giai đoạn được thực hiện chủ yếu trong học phần Kiểm tra, đánh giá trong dạy học Sinh học, và một phần được thực hiện trong học phần Thực tập sư phạm.

Từ khóa: đánh giá quá trình; kĩ năng đánh giá quá trình; quy trình rèn luyện; sinh viên sư phạm; Sinh học.

1. Mở đầu

Đánh giá quá trình là một phần không thể tách rời của quá trình dạy học, có vai trò cung cấp thông tin phản hồi nhằm cải thiện chất lượng dạy học (Bell & Cowie, 2001; Black & Wiliam, 1998; Popham, 2008; Sadler, 1989). Thông qua đánh giá quá trình, giáo viên và học sinh xác định được các bằng chứng về kết quả học tập cũng như sự tiến bộ của HS từ đó có những quyết định để cải thiện chất lượng (Black & Wiliam, 1998; Shepard, 1995). Mặc dù đánh giá quá trình có những vai trò đặc biệt quan trọng như vậy nhưng việc thực hiện đánh giá quá trình có hiệu quả trong thực tiễn là thách thức lớn đối với giảng viên (Cisterna & Gotwals, 2018; Heritage et al., 2009). Một trong những nguyên nhân cản trở việc thực hiện đánh giá quá trình trong thực tế là nhận thức và kĩ năng của giảng viên về loại hình này còn hạn chế (Black & Wiliam, 1998). Chính vì thế, nhiều nghiên cứu về đào tạo kĩ năng này cho sinh viên ngay trên ghế nhà trường sư phạm, đặc biệt là chú trọng đến phát triển nhận thức và niềm tin của sinh viên đối với đánh giá quá trình (Buck et al., 2010; Graham, 2005; Sluijsmans et al., 2002; R. J. Stiggins, 1999).

Ở Việt Nam, sự thay đổi chương trình phổ thông theo định hướng phát triển phẩm chất, năng lực dẫn đến những cách tiếp cận mới trong thực hiện hoạt động đánh giá người học. đánh giá quá trình với mục đích đảm bảo sự tiến bộ của người học được chú trọng nhiều hơn, thể hiện trong chương trình tổng thể ban hành năm 2018 (Vietnam Ministry of Education and Training, 2018) và Thông tư số 26/2020/BGDĐT Ban hành Quy chế đánh giá, xếp loại học sinh THCS và học sinh THPT Vietnam Ministry of Education and Training, 2020). Sự thay đổi cách thức dạy học, đánh giá của chương trình mới đòi hỏi các trường sư phạm phải trang bị cho sinh viên sư phạm không chỉ về nhận thức mà còn là kĩ năng thực hiện đánh giá quá trình để có thể đáp ứng được nhu

Cite this article as: Nguyen, T. H. Y. (2021). Training process of formative assessment skills for pre-service biology teachers at University of Science and Education, The University of Danang. *UED Journal of Social Sciences, Humanities and Education*, *11*(1), 63-71. https://doi.org/10.47393/jshe.v11i1.932

cầu của chương trình. Vì vậy, nâng cao nhận thức và kĩ năng thực hiện đánh giá quá trình cho sinh viên là hết sức cần thiết trong bối cảnh giáo dục hiện nay.

Trong chương trình đào tạo ngành sư phạm Sinh học hiện hành tại Trường Đại học Sư phạm, Đại học Đà Nẵng, những kiến thức về đánh giá được thể hiện trong học phần bắt buộc *Kiểm tra, đánh giá trong dạy học Sinh học* với thời lượng 2 tín chỉ lý thuyết. Học phần này được học vào kì 6, sau khi sinh viên đã được trang bị kiến thức đại cương về lý luận dạy học đại cương và bộ môn. Ngoài ra, nội dung về đánh giá còn được tích hợp trong các học phần khác như *Lý luận dạy học Sinh học, Phương pháp dạy học Sinh học, Thực hành dạy học Sinh học*. Nội dung đánh giá được giảng dạy trong học phần riêng biệt hoặc tích hợp đều đề cập đến những kiến thức cơ bản về đánh giá như đặc điểm, vai trò, quy trình, các phương pháp và công cụ đánh giá trong đó đặc biệt chú trọng đến cách thức xây dựng các công cụ đánh giá kết quả học tập của người học (câu hỏi tự luận, câu hỏi trắc nghiệm, bài tập), cách lập ma trận bài kiểm tra. Những khía cạnh của đánh giá quá trình như khái niệm, ý nghĩa, cách sử dụng công cụ để thu thập thông tin (phiếu quan sát, bảng kiểm, rubric…), cách sử dụng thông tin phản hồi đều được đề cập nhưng không mang tính hệ thống và không được cấu trúc thành chương bài cụ thể trong tài liệu. Mặt khác, học phần kiểm tra, đánh giá không có tín chỉ thực hành cũng cản trở việc hình thành kĩ năng đánh giá quá trình cho sinh viên. Vì vậy, việc xây dựng quy trình rèn luyện kĩ năng đánh giá quá trình phù hợp với bối cảnh dạy học tại Trường Đại học Sư phạm, Đại học Đà Nẵng là rất cần thiết.

2. Cơ sở lý thuyết

Đánh giá quá trình là loại hình đánh giá diễn ra trong suốt quá trình dạy học, trong đó các bằng chứng về kết quả học tập của người học được gợi ra, giải thích và sử dụng bởi cả giáo viên và học sinh để cải thiện chất lượng dạy học (Black & Wiliam, 2009; Cowie & Bell, 1999; Popham, 2008). Yếu tố bản chất, quan trọng nhất của đánh giá quá trình là hệ thống thông tin phản hồi. Thông tin phản hồi được hiểu là thông tin thể hiện khoảng cách giữa trình độ hiện tại của người học so với mục tiêu, chuẩn đầu ra giáo dục và được sử dụng để rút ngắn khoảng cách đó (Sadler, 1989). Thông tin phản hồi phải được người học tiếp nhận và tạo động lực bên trong để điều chỉnh việc học, cách chuyển tải phù hợp với đặc điểm tâm lý của từng người học, thời gian phản hồi sau nhiệm vụ học tập càng gần càng có hiệu quả (Black & Wiliam, 1998; Brinko, 1993; Govaerts, 2015). Mô hình thực hiện đánh giá quá trình được Wiliam và Thompson (2007) đề xuất gồm 03 quá trình cơ bản: (i) Thiết lập điểm đích của quá trình dạy học; (ii) Xác định người học đang ở đâu trong quá trình dạy học (so với điểm đích) và (iii) Xây dựng cách thức, con đường để giúp người học đạt tới điểm đích. Trong đó, giáo viên có vai trò thiết kế và thiết lập môi trường dạy học hiệu quả, đồng thời, người học cũng có trách nhiệm trong việc tham gia tích cực trong môi trường đó. Mối quan hệ giữa người dạy và người học là những người liên đới cùng chịu trách nhiệm và điều chỉnh lẫn nhau cho việc học tập hiệu quả.

Kĩ năng đánh giá của giáo viên là phức hợp gồm nhiều kĩ năng thành phần khác nhau (Christoforidou et al., 2014; Schafer, 1991; R. Stiggins, 2010). Dựa trên những nghiên cứu này và khái niệm, đặc điểm, chiến lược thực hiện đánh giá quá trình, Nguyễn Thị Hải Yến (2020) đã phân tích cấu trúc kĩ năng đánh giá quá trình gồm 06 kĩ năng thành phần, bao gồm: kĩ năng xác định mục đích đánh giá, kĩ năng xác định mục tiêu đánh giá, kĩ năng lựa chọn phương pháp đánh giá và thiết kế công cụ đánh giá, kĩ năng thu nhận và xử lý thông tin phản hồi, kĩ năng sử dụng thông tin phản hồi và kĩ năng tạo mối liên kết giữa học sinh với hoạt động đánh giá. Các kĩ năng thành phần này được phân loại thành 02 nhóm dựa dựa trên sự xuất hiện của từng kĩ năng theo các giai đoạn thực hiện của hoạt động đánh giá. Nhóm thứ nhất là các kĩ năng liên quan đến việc lập kế hoạch đánh giá quá trình, bao gồm: kĩ năng xác định mục đích đánh giá, kĩ năng xác định mục tiêu đánh giá, kĩ năng lựa chọn phương pháp đánh giá và thiết kế công cụ đánh giá. Nhóm thứ hai là các kĩ năng liên quan đến việc thực hiện hoạt động đánh giá quá trình, bao gồm: kĩ năng thu nhận và xử lý thông tin phản hồi, kĩ năng sử dụng thông tin phản hồi và kĩ năng tạo mối liên kết giữa HS với hoạt động đánh giá. Rubric đánh giá mức độ đạt được của các kĩ năng thành phần được xây dựng với 3 mức độ từ thấp đến cao tương ứng với mức Sơ khởi, Có kĩ năng và Thành thạo trong thang đo kĩ năng đánh giá quá

trình, khi sinh viên bắt đầu có những biểu hiện đáp ứng các chỉ báo của kĩ năng (Nguyen, 2020).

3. Phương pháp nghiên cứu

- Nghiên cứu tài liệu thứ cấp để phân tích đặc điểm bản chất, chiến lược thực hiện, vai trò của đánh giá quá trình cũng như các kĩ năng cần thiết để thực hiện loại hình đánh giá này trong dạy học. Nghiên cứu tài liệu sơ cấp là khung chương trình đào tạo ngành sư phạm Sinh học, đề cương chi tiết học phần liên quan để xác định nội dung đào tạo có liên quan đánh giá quá trình, từ đó định hướng thiết kế qui trình phù hợp với bối cảnh đào tạo.

- Qui trình đề xuất được tiến hành tham vấn ý kiến của 05 chuyên gia về tính khả thi và khả năng đáp ứng mục tiêu của các giai đoạn trong qui trình rèn luyện. Các chuyên gia là các giảng viên có kinh nghiệm lâu năm trong đào tạo giáo viên Sinh học. Trên cơ sở phân tích những ý kiến nhận xét, góp ý của chuyên gia, qui trình được chỉnh sửa phù hợp. Qui trình sau khi chỉnh sửa được trao đổi với các chuyên gia cho đến khi có sự thống nhất chung.

4. Kết quả

4.1. Nguyên tắc rèn luyện kĩ năng đánh giá quá trình

Dựa trên cơ sở lý luận về rèn luyện kĩ năng và bối cảnh thực tế của quá trình đào tạo, chúng tôi đưa ra những nguyên tắc sau để định hướng cho việc xây dựng qui trình rèn luyện:

- Sự phát triển kĩ năng đánh giá quá trình phải song hành với việc trang bị cho sinh viên những hiểu biết cơ bản về đánh giá quá trình. Bởi vì kĩ năng đánh giá quá trình mang tính phức tạp, cần được phát triển trên nền tảng kiến thức sâu rộng, tư duy sáng tạo và tình cảm của người dạy (Wragg, 2005).

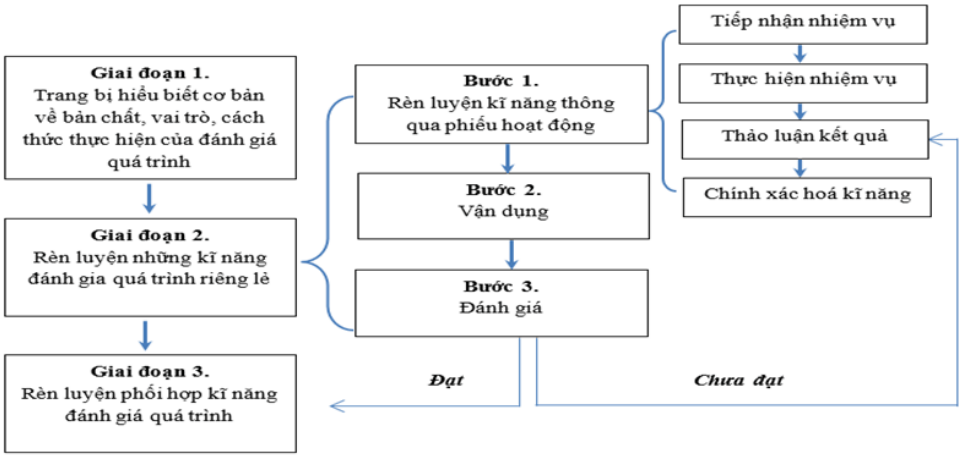
- Quá trình rèn luyện nhấn mạnh sự quan sát, sự tập trung chú ý của người học, phản hồi tích cực và tự luyện tập bởi các yếu tố này sẽ ảnh hưởng rất lớn đến chất lượng kĩ năng được rèn luyện (Wulf et al., 2010).

- Áp dụng các chiến lược thực hiện đánh giá quá trình của William (Black & Wiliam, 2009) vào quá trình rèn luyện để làm tăng tính trải nghiệm của sinh viên.

- Việc rèn luyện các kĩ năng thành phần được chia thành nhiều giai đoạn tùy thuộc vào tính chất của các kĩ năng. Đối với nhóm kĩ năng lập kế hoạch đánh giá quá trình có thể rèn luyện tách rời bối cảnh thực, do đó chúng tôi chủ yếu tiến hành rèn luyện các kĩ năng này trong học phần Kiểm tra, đánh giá trong dạy học Sinh học. Quá trình rèn luyện nhóm kĩ năng thực hiện đánh giá quá trình cần gắn với bối cảnh dạy học thực tế, do đó, bên cạnh học phần riêng về đánh giá, chúng tôi tích hợp việc luyện tập các kĩ năng này trong học phần Thực tập sư phạm khi sinh viên có thể tổ chức dạy học các bài dạy trong chương trình Sinh học phổ thông.

4.2. Qui trình rèn luyện kĩ năng đánh giá quá trình

Từ những nguyên tắc trên và bối cảnh đào tạo tại Trường Đại học Sư phạm, Đại học Đà Nẵng, chúng tôi đề xuất quy trình rèn luyện gồm 3 giai đoạn như Hình 1.



Hình 1. *Quy trình rèn luyện kĩ năng đánh giá quá trình cho sinh viên*

4.2.1. Giai đoạn 1. Trang bị hiểu biết cơ bản về bản chất, vai trò, cách thức thực hiện của đánh giá quá trình

Việc thực hiện đánh giá quá trình thành công bị chi phối bởi nhận thức và niềm tin của giáo viên (Widiastuti et al., 2020). Do vậy, mục đích của giai đoạn 1 trong quy trình rèn luyện kĩ năng đánh giá quá trình là trang bị cho sinh viên những kiến thức cơ bản về đánh giá quá trình như khái niệm, bản chất, chiến lược thực hiện và ý nghĩa của đánh giá quá trình trong dạy học. Ngoài ra, sinh viên cũng được giới thiệu hệ kĩ năng đánh giá quá trình và ý nghĩa của việc rèn luyện những kĩ năng này trong dạy học Sinh học. Từ đó, sinh viên có thể hình thành được nhu cầu và sẵn sàng tâm thế cho việc rèn luyện kĩ năng về sau. Giai đoạn 1 được tích hợp trong học phần Kiểm tra, đánh giá trong dạy học Sinh học sau khi sinh viên đã được học về các phương pháp và công cụ đánh giá. Kế hoạch thực hiện giai đoạn 1 được cụ thể như sau:

a. Mục tiêu: Sau giai đoạn này, sinh viên có thể

- Trình bày được các đặc điểm cơ bản, ý nghĩa của đánh giá quá trình.

- Mô tả được các chiến lược thực hiện đánh giá quá trình trong dạy học.

- Xác định được những kĩ năng đánh giá quá trình cần rèn luyện của bản thân.

b. Cách thức tổ chức:

<table>
<tr><th>Hoạt động</th><th>Phương pháp, kĩ thuật dạy học</th><th>Sản phẩm</th></tr>
<tr><td>1. Xác định những hiểu biết đã có của sinh viên về đánh giá
- Chia sinh viên thành các nhóm (5sinh viên/nhóm)
- Nhiệm vụ của nhóm: Chia sẻ những hiểu biết của bản thân về đánh giá trong dạy học và ghi kết quả trên giấy A1 (8 phút). Sau đó, chuyền kết quả cho nhóm khác để góp ý bổ sung (2 vòng chuyền – mỗi vòng 3 phút)
- Chia sẻ, thảo luận toàn lớp
- Nhận diện đánh giá quá trình:
+ Những hoạt động đánh giá từ kết quả thảo luận nào có tính mục đích cải thiện, điều chỉnh quá trình dạy học?
+ Yêu cầu sinh viên thảo luận và làm bài tập nhận diện.</td><td>Sử dụng kĩ thuật Băng chuyền
Hoạt động theo nhóm</td><td>- Sản phẩm thảo luận thể hiện hiểu biết của sinh viên về đánh giá, đánh giá quá trình trong dạy học
- Kết quả bài tập nhận diện đánh giá quá trình của nhóm sinh viên</td></tr>
<tr><td>2. Tìm hiểu đặc trưng, chiến lược thực hiện và ý nghĩa của đánh giá quá trình
- giảng viên trình bày nội dung
- Thảo luận những thắc mắc của sinh viên</td><td>- Thuyết trình
- Thảo luận toàn lớp</td><td>- Những hiểu biết cơ bản về đặc điểm, chiến lược thực hiện và ý nghĩa của đánh giá quá trình</td></tr>
<tr><td>3. Xác định các kĩ năng cần phát triển của bản thân
- sinh viên hoạt động cá nhân để hoàn thành phiếu KWL
- giảng viên định hình hệ thống kĩ năng đánh giá quá trình sẽ rèn luyện cho sinh viên
<table>
<tr><th>K
(Đã biết)</th><th>W
(Muốn biết)</th><th>L
(Đã học)</th></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td></tr>
</table></td><td>- Kĩ thuật KWL</td><td>- Phiếu KWL: những vấn đề sinh viên đã lĩnh hội và nhận thức của sinh viên về những kĩ năng cần rèn luyện của bản thân</td></tr>
</table>

PHIẾU HOẠT ĐỘNG SỐ 2

Rèn luyện kĩ năng xác định phương pháp, thiết kế công cụ đánh giá

1. Mục tiêu

- Xác định được phương pháp phù hợp với mục đích đánh giá, bối cảnh đánh giá.
- Thiết kế được công cụ đánh giá phù hợp để thu thập được toàn bộ thông tin cần thiết (câu hỏi, bài tập, phiếu tiêu chí đánh giá rubric)

2. Tiêu chí đánh giá (rubric)

Kĩ năng	Mức độ đạt được kĩ năng		
	Mức 1 (Sơ khởi)	Mức 2 (Kĩ năng)	Mức 3 (Thành thạo)
C. Xác định phương pháp và thiết kế công cụ đánh giá quá trình	**C1.1**. Xác định được phương pháp đánh giá nhưng chưa phù hợp với mục đích đánh giá. **C2.1.** Thiết kế được công cụ đánh giá tuy nhiên công cụ vẫn chưa thu thập được tất cả thông tin cần thiết. **C3.1.** Xây dựng được hệ thông tiêu chí đánh giá nhưng còn nhiều sai sót, chưa biết cách trình bày dưới dạng phiếu đánh giá.	**C1.2.** Xác định được phương pháp ĐG để thu thập thông tin cần thiết, tuy nhiên phương pháp lựa chọn có thể chưa phù hợp với bối cảnh thực hiện đánh giá. **C2.2.** Thiết kế được công cụ đánh giá để thu thập thông tin cần thiết nhưng chưa toàn diện **C3.2.** Xây dựng được hệ thống tiêu chí đánh giá nhưng còn sai sót, chưa toàn diện.	**C1.3.** Xác định được phương pháp phù hợp với mục đích đánh giá, bối cảnh đánh giá. **C2.3.** Thiết kế được công cụ đánh giá phù hợp, sáng tạo có thể thu thập được toàn bộ thông tin cần thiết **C3.3.** Xây dựng hệ thống tiêu chí đánh giá đầy đủ, toàn diện, trình bày dưới dạng phiếu phù hợp.

3. Nhiệm vụ

Khi dạy về nội dung bệnh truyền nhiễm do virus gây ra ở chương trình Sinh học lớp 10, một giáo viên đã lập kế hoạch cho học sinh thực hiện poster tuyên truyền về bệnh sốt xuất huyết ở địa phương như sau:

Kế hoạch tổ chức dạy học dự án: Thiết kế poster tuyên truyền về dịch bệnh sốt xuất huyết ở địa phương:

- Mục tiêu:

+ Lập được kế hoạch tìm hiểu tình hình dịch bệnh do virus gây ra tại địa phương

+ Phối hợp và hỗ trợ các thành viên trong nhóm để hoàn thành nhiệm vụ học tập

+ Theo dõi và điều chỉnh hoạt động của các thành viên trong nhóm

+ Thiết kế poster tuyên truyền về tình hình dịch bệnh sốt xuất huyết ở địa phương

- Cách thức tổ chức:

+ Chia nhóm 7 học sinh theo từng khu vực sinh sống

+ Giao nhiệm vụ: Tìm hiểu dịch bệnh sốt xuất huyết ở địa phương. Nội dung tìm hiểu cụ thể: tác nhân, đặc điểm bệnh, cách phòng tránh, tác hại dịch bệnh gây ra cho địa phương, ý thức người dân địa phương đối với dịch bệnh. Định hướng cách thức để thu thập thông tin từ các nguồn: tài liệu từ phương tiện truyền thông, internet, số liệu sở y tế địa phương, trạm y tế phường…

+ Hướng dẫn lập kế hoạch và phân công nhiệm vụ thành viên

+ Hướng dẫn thiết kế poster

1. Từ kế hoạch trên, em hãy xác định các phương pháp và công cụ mà giảng viên cần để thực hiện hoạt động đánh giá.
2. Hãy thiết kế nội dung công cụ đánh giá mà em đã xác định ở bước 1 và đề xuất cách thức sử dụng công cụ đó

4. Kết quả

(*Kết quả thực hiện nhiệm vụ của nhóm học sinh đính kèm)*

5. Kết luận

(*Kết luận của sinh viên về kĩ năng, kinh nghiệm bản thân rút ra sau khi thực hiện nhiệm vụ và thảo luận với giảng viên và bạn học đính kèm)*

Hình 2. *Phiếu hoạt động rèn luyện kĩ năng xác định phương pháp và thiết kế công cụ đánh giá*

4.2.2. Giai đoạn 2. Rèn luyện các kĩ năng đánh giá quá trình riêng lẻ

Việc rèn luyện các kĩ năng đánh giá quá trình thành phần được thực hiện theo cùng quy trình (hình 1), được thực hiện trong phạm vi học phần Kiểm tra, đánh giá trong dạy học Sinh học.

Cụ thể các bước trong giai đoạn rèn luyện kĩ năng riêng lẻ như sau:

Bước 1. Rèn luyện kĩ năng thông qua phiếu hoạt động

Nhiệm vụ được chuyển giao cho người học thông qua phiếu hoạt động. Mỗi kĩ năng rèn luyện khác nhau thì nội dung phiếu khác nhau nhưng cơ bản đều thống nhất về mặt cấu trúc của phiếu. Hình 2 là ví dụ về phiếu hoạt động rèn luyện kĩ năng lựa chọn phương pháp đánh giá và thiết kế công cụ đánh giá cho sinh viên.

Bước rèn luyện kĩ năng thông qua phiếu hoạt động được tổ chức gồm những hoạt động nhỏ sau:

- Tiếp nhận nhiệm vụ: giảng viên cần giúp sinh viên tiếp nhận nhiệm vụ bằng cách trao đổi, thảo luận để giúp sinh viên hiểu rõ mục tiêu đạt được từng hoạt động rèn luyện.

- Thực hiện nhiệm vụ: Sau khi tiếp nhận nhiệm vụ, sinh viên thực hiện nhiệm vụ trong phiếu hoạt động. Tất cả các nhiệm vụ đều được thực hiện theo hình thức làm việc nhóm 3 - 5 người để tận dụng các ý kiến trao đổi của sinh viên, từ đó kết quả thực hiện nhiệm vụ có chất lượng hơn.

- Thảo luận kết quả: sinh viên trình bày kết quả thực hiện nhiệm vụ. Thảo luận với bạn học và giảng viên về kết quả. Giảng viên cần khuyến khích để các nhóm sinh viên đưa ra nhận xét về kết quả của các nhóm, và đánh giá mức độ đạt được của các nhóm so với bảng tiêu chí đánh giá

- Chính xác hoá kĩ năng: Giảng viên dựa trên kết quả thảo luận của sinh viên để đưa ra các nhận xét, bổ sung, hợp lý hóa và chính xác hóa kiến thức về kĩ năng cần rèn luyện, bao gồm vai trò của kĩ năng cần rèn luyện trong đánh giá, hệ thống và trình tự logic của các thao tác kĩ năng. Đồng thời làm rõ ý nghĩa của việc thực hiện đúng trình tự logic đối với hiệu quả dạy học.

Bước 2. Vận dụng

Đối với nhóm kĩ năng lập kế hoạch, sinh viên được yêu cầu thực hiện bài tập – xây dựng kế hoạch đánh giá khi dạy học một nội dung kiến thức nào đó trong chương trình môn Sinh học.

Đối với nhóm kĩ năng thực hiện đánh giá quá trình: giảng viên chia các nhóm sinh viên lập kế hoạch và tổ chức hoạt động đánh giá trên lớp giả định. Mỗi nhóm đảm nhận việc thực hiện cho 1 kĩ năng. Sau khi thực hiện giả định, sinh viên và giảng viên góp ý chỉnh sửa.

Các nhiệm vụ sử dụng trong bước này được thiết kế dưới dạng các bài tập tình huống để giúp HS hình dung rõ hơn nhiệm vụ trong các bối cảnh dạy học giả định hoặc thực tế, từ đó đạt được hiệu quả rèn luyện cao hơn.

Bước 3. Đánh giá

Giảng viên đánh giá mức độ đáp ứng kĩ năng trong quá trình sinh viên thực hiện các yêu cầu ở bước 2 theo bảng hệ thống tiêu chí Rubric. Bên cạnh đó, sinh viên cũng được yêu cầu tự đánh giá và đánh giá bạn học của mình. Kết quả đánh giá kĩ năng của sinh viên là tổng hợp kết quả của giảng viên (trọng số 0.5), bạn học (trọng số 0.3) và chính bản thân sinh viên tự đánh giá (trọng số 0.2). sinh viên ở mức Đạt khi các kĩ năng thành phần đạt ít nhất mức 2 (có kĩ năng) trong bảng tiêu chí đánh giá Rubric kĩ năng đánh giá quá trình.

Đối với những sinh viên chưa đạt, sinh viên sẽ quay lại bước 1 (hoạt động thảo luận kết quả phiếu hoạt động rèn luyện kĩ năng). Sinh viên tự xem lại kết quả thảo luận phiếu hoạt động của nhóm và kết quả bài đánh giá (bước 2), trao đổi với bạn cùng nhóm và giảng viên về những vấn đề còn thắc mắc để làm rõ những vấn đề bản thân còn thiếu cho đến khi hiểu vấn đề. Sinh viên tiếp tục làm bài tập vận dụng khác và thực hiện đánh giá cho đến khi đạt yêu cầu.

4.2.3. Giai đoạn 3. Rèn luyện phối hợp kĩ năng đánh giá quá trình

Trong thực tiễn dạy học, các kĩ năng đánh giá quá trình không tồn tại riêng rẻ mà luôn là một tổ hợp song hành cùng nhau. Chính vì thế, sau khi đã rèn luyện các kĩ năng đánh giá quá trình đơn lẻ, sinh viên được tạo điều kiện để thể hiện sự tổng hòa đó thông qua các nhiệm vụ thực tế. Mặt khác, hoạt động đánh giá quá trình không thể tách biệt với quá trình dạy học trên lớp. Do đó, việc rèn luyện tổng hợp các kĩ năng đánh giá quá

trình cho sinh viên được tiến hành trong học phần mà HS được thực hành Thực tập sư phạm tại trường phổ thông. Sinh viên được yêu cầu trong quá trình soạn bài giảng và tổ chức dạy học trên lớp có thực hiện những tổ hợp kĩ năng đánh giá quá trình sau:

- Nhóm kĩ năng lập kế hoạch.
- Nhóm kĩ năng thực hiện đánh giá quá trình.

Dưới đây là ví dụ về nhiệm vụ rèn luyện nhóm kĩ năng thực hiện đánh giá quá trình:

NHIỆM VỤ RÈN LUYỆN PHỐI HỢP

Nhóm kĩ năng thực hiện đánh giá quá trình

Lựa chọn một bài học trong chương trình Sinh học lớp 10 hoặc11 để soạn kế hoạch bài dạy và tiến hành giảng dạy trên lớp cho nội dung đó (Học phần thực tập sư phạm). Trong quá trình lập kế hoạch và giảng dạy, hãy thể hiện các vấn đề sau:

- Chia sẻ mục tiêu dạy học trước khi bắt đầu một hoạt động dạy học bất kì trong bài dạy
- Ghi nhận thông tin phản hồi từ HS liên quan đến một hoạt động dạy học bất kì trong bài dạy.
- Điều chỉnh cách dạy của bản thân hoặc điều chỉnh quá trình học tập của HS dựa trên những thông tin thu thập được.
- Tổ chức/khuyến khích HS tự đánh giá, đánh giá chéo bằng nhận xét hoặc phiếu đánh giá.

Sau tiết học, em hãy hoàn thành bảng thông tin dưới đây.

Nội dung hoạt động	*Thông tin phản hồi thu nhận được và ý nghĩa*	*Điều chỉnh của giáo viên và học sinh trong tiết học*	*Rút kinh nghiệm*

Để tăng tính hiệu quả của giai đoạn rèn luyện phối hợp, giảng viên cần có sự trao đổi, thống nhất với giáo viên hướng dẫn thực tập ở phổ thông để tạo điều kiện cho sinh viên được thực hiện nhiệm vụ trong kế hoạch bài dạy và bài lên lớp. Mặt khác, những phản hồi về chuyên môn của giáo viên phổ thông sẽ giúp sinh viên phát triển nhận thức và kĩ năng thực hiện đánh giá quá trình phù hợp với bối cảnh dạy học thực tiễn.

5. Kết luận

Thực hiện đánh giá quá trình trong dạy học là một trong những kĩ năng quan trọng cần có của người giảng viên (Brookhart, 2011). Do đó, nâng cao nhận thức và kĩ năng cho sinh viên về loại hình đánh giá này cần được tiến hành một cách có hệ thống tại các trường sư phạm. Quy trình rèn luyện kĩ năng đánh giá quá trình cho sinh viên được đề xuất dựa trên những phân tích về đặc điểm, cách thức thực hiện và cấu trúc thành phần của kĩ năng sẽ góp phần giúp rèn luyện hiệu quả kĩ năng đánh giá quá trình trong quá trình đào tạo cũng như tự đào tạo của sinh viên. Phát triển kĩ năng đánh giá quá trình cho sinh viên là một quá trình lâu dài, thực hiện trong suốt quá trình đào tạo, do đó, cần có sự phối hợp giữa các giảng viên giảng dạy các học phần liên quan khác nhau để thống nhất về nội dung và các bước rèn luyện, đảm bảo hiệu quả tối ưu nhất.

Tài liệu tham khảo

Bell, B., & Cowie, B. (2001). The characteristics of formative assessment in science education. *Science Education*, *85*(5), 536–553.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *5*(1), 7–74. https://doi.org/10.1080/0969595980050102

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory

of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability(Formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, *21*(1), 5. https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5

Brinko, K. T. (1993). The Practice of Giving Feedback to Improve Teaching. *The Journal of Higher Education*, *64*(5), 574–593. https://doi.org/10.1080/00221546.1993.11778449

Brookhart, S. M. (2011). Educational assessment knowledge and skills for teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, *30*(1), 3–12.

Buck, G. A., Trauth-Nare, A., & Kaftan, J. (2010). Making formative assessment discernable to pre-service teachers of science. *Journal of Research in Science Teaching*, *47*(4), 402–421.

Christoforidou, M., Kyriakides, L., Antoniou, P., & Creemers, B. P. M. (2014). Searching for stages of teacher's skills in assessment. *Studies in Educational Evaluation*, *40*, 1–11. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.11.006

Cisterna, D., & Gotwals, A. W. (2018). Enactment of Ongoing Formative Assessment: Challenges and Opportunities for Professional Development and Practice. *Journal of Science Teacher Education*, *29*(3), 200–222. https://doi.org/10.1080/1046560X.2018.1432227

Cowie, B., & Bell, B. (1999). A Model of Formative Assessment in Science Education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *6*(1), 101–116. https://doi.org/10.1080/09695949993026

Govaerts, M. (2015). Workplace-Based Assessment and Assessment for Learning: Threats to Validity. *J Grad Med Educ*, *7*(2), 265–267.

Graham, P. (2005). Classroom-based assessment: Changing knowledge and practice through preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education*, *21*(6), 607–621.

Heritage, M., Kim, J., Vendlinski, T., & Herman, J. (2009). From evidence to action: A seamless process in formative assessment? *Educational Measurement: Issues and Practice*, *28*(3), 24–31. https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2009.00151.x

Nguyen, T. H. Y, Ngo, H. V & P. D. D. (2020). Writing the rubric for measuring formative assessment skills of pre-service Biology teachers (Xây dựng bộ tiêu chí để đo lường kỹ năng đánh giá quá trình cho sinh viên ngành sư phạm Sinh học). *T Hue University Journal of Science: Social Sciences and Humanities*, *129*(6D), 119–129.

Popham, W. J. (2008). *Transformative Assessment*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, *18*(2), 119–144.

Schafer, W. D. (1991). Essential assessment skills in professional education of teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, *10*(1), 3–6.

Shepard, L. A. (1995). Using Assessment to Improve Learning. *Educational Leadership*, *52*(5), 38–43.

Sluijsmans, D. M. A., Brand-Gruwel, S., & van Merriënboer, J. J. G. (2002). Peer Assessment Training in Teacher Education: Effects on performance and perceptions. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *27*(5), 443–454. https://doi.org/10.1080/0260293022000009311

Stiggins, R. (2010). Essential formative assessment competencies for teachers and school leaders. *Handbook of Formative Assessment*, 233–250.

Stiggins, R. J. (1999). Evaluating classroom assessment training in teacher education programs. *Educational Measurement: Issues and Practice*, *18*(1), 23–27.

Vietnam Ministry of Education and Training. (2018). *The overall program* (*Chương trình tổng thể*).

Vietnam Ministry of Education and Training. (2020). *Circular No. 26/2020/BGDDT Changes and complements to Regulations of assessing and classifying secondary school students, which are issued with Circular No.58/2011/TT-BGDĐT on 12/12/2011 by the Minister* (*Thông tư 26/2020/BGDDT Sửa đổi, bổ sung một số điều của Quy chế đánh giá, xếp loại học sinh trung học cơ sở và học sinh trung học phổ thông ban hành kèm theo Thông tư số 58/2011/TT-BGDĐT ngày 12 tháng 12 năm 2011 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo)*.

Widiastuti, I. A. M. S., Mukminatien, N., Prayogo, J. A., & Irawati, E. (2020). Dissonances between teachers' beliefs and practices of formative assessment in EFL classes. *International Journal of Instruction*, *13*(1), 71–84.

https://doi.org/10.29333/iji.2020.1315a

Wragg, E. C. (2005). *The art and science of teaching and learning: The selected works of Ted Wragg*. Routledge.

Wulf, G., Shea, C., & Lewthwaite, R. (2010). Motor skill learning and performance: a review of influential factors. *Medical Education*, *44*(1), 75–84.

TRAINING PROCESS OF FORMATIVE ASSESSMENT SKILLS FOR PRE-SERVICE BIOLOGY TEACHERS AT UNIVERSITY OF SCIENCE AND EDUCATION, THE UNIVERSITY OF DANANG

Nguyen Thi Hai Yen

The University of Danang - University of Science and Education, Vietnam

Author corresponding: Nguyen Thi Hai Yen - Email: nthyen_smt@ued.udn.vn

Article History: Received on 22nd April 2021; Revised on 1st June 2021; Published on 17th June 2021

Abstract: Formative assessment can be seen as an integral part of teaching and learning since this type of assessment has a positive impact on teaching and learning quality. A focus on forming and developing formative assessment skills for pre-service teachers is highly necessary in the context of innovating teaching towards capacity and quality development. This article presents the training process to foster awareness and skills of formative assessment for pre-service Biology teachers at University of Science and Education, the University of Danang. This process is formed based on the analysis of the literature on formative assessment and the curriculum of the Biology Teacher Education program at the university, and also on the consultation with educational experts for higher feasibility. The training process consists of three stages, which are mainly carried out in the Testing and Evaluation in Teaching Biology module and partly incorporated in the Teaching Practicum module.

Key words: formative assessment; formative assessment skill; training process; pre-service teachers; Biology.

UED Journal of Social Sciences, Humanities & Education, ISSN: 1859 - 4603
https://doi.org/10.47393/jshe.v11i1.841

TẠP CHÍ KHOA HỌC XÃ HỘI, NHÂN VĂN VÀ GIÁO DỤC

CHẾ TẠO BỘ THÍ NGHIỆM KHẢO SÁT CÁC ĐỊNH LUẬT CHẤT KHÍ SỬ DỤNG TRONG DẠY HỌC CHỦ ĐỀ "KHÍ LÍ TƯỞNG"– VẬT LÍ 12, CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG 2018

Phùng Việt Hải, Nguyễn Văn
Trường Đại học Sư phạm - Đại học Đà Nẵng, Việt Nam
Tác giả liên hệ: Phùng Việt Hải - Email: pvhai@ued.udn.vn
Ngày nhận bài: 11-8-2020; ngày nhận bài sửa: 01-6-2021; ngày duyệt đăng: 17-6-2021

Tóm tắt: Bài báo trình bày kết quả nghiên cứu, chế tạo bộ thí nghiệm khảo sát các định luật chất khí theo hướng tự tạo, sử dụng vật liệu dễ kiếm, thân thiện môi trường. Với độ chính xác khá cao (sai số dưới 1%), bộ thí nghiệm đã khảo sát được 3 định luật chất khí và minh họa phương trình trạng thái khí lí tưởng. Các thí nghiệm trên có thể sử dụng làm thí nghiệm biểu diễn của giáo viên, thí nghiệm của học sinh hoặc hướng dẫn học sinh chế tạo bộ thí nghiệm theo hướng trải nghiệm STEM nhằm phát triển năng lực Vật lí của học sinh trong dạy học chủ đề Khí lí tưởng - Vật lí lớp 12, thuộc chương trình giáo dục phổ thông 2018 ở nước ta.

Từ khóa: chế tạo; thí nghiệm khảo sát; các định luật chất khí; vật lí 12; chương trình giáo dục phổ thông 2018.

1. Mở đầu

Trong chương trình giáo dục phổ thông môn Vật lí 2018 được ban hành ở nước ta, chủ đề Khí lí tưởng được dạy ở lớp 12 với thời lượng là 12 tiết (Ministry of Education and Training, 2018). Nội dung trọng tâm của phần này là các định luật thực nghiệm của chất khí. Theo đó, chương trình quy định phải thực hiện tối thiểu hai thí nghiệm là: Thí nghiệm khảo sát mối quan hệ áp suất và thể tích khi giữ nguyên nhiệt độ (khảo sát định luật Boyle) và thí nghiệm minh họa mối quan hệ thể tích và nhiệt độ khi giữ nguyên áp suất (minh họa định luật Charles). Mặt khác, để phát triển phẩm chất và năng lực HS, trong tài liệu hướng dẫn dạy học môn Vật lí (V. K. Nguyen, 2019), các tác giả biên soạn chương trình nhấn mạnh việc giáo viên cần tăng cường các thí nghiệm của học sinh (học sinh trực tiếp thực hiện thí nghiệm) và đẩy mạnh xây dựng các thí nghiệm tự làm theo hướng đơn giản, dễ thực hiện để bổ sung kịp thời vào danh mục các thiết bị thí nghiệm tối thiểu của chương trình.

Trong danh mục thiết bị thí nghiệm tối thiểu của môn Vật lí hiện hành mà Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành, hiện tại có 2 thí nghiệm được trang bị ở các trường trung học phổ thông là thí nghiệm khảo sát định luật Boyle và thí nghiệm khảo sát mối quan hệ áp suất và nhiệt độ khi giữ nguyên thể tích. Bộ thí nghiệm sử dụng xi lanh thủy tinh để chứa khí và áp kế có độ chia lớn để đo áp suất khí (độ chia nhỏ nhất là 5.10^3Pa) nên độ chính xác chưa cao, tốn thời gian thực hiện. Như vậy các thí nghiệm hiện hành chưa minh họa được định luật Charles cũng như chưa kiểm chứng được phương trình trạng thái khí lí tưởng để thực hiện chương trình phổ thông mới.

Nghiên cứu, chế tạo các thí nghiệm về các định luật thực nghiệm của chất khí ở nước ngoài hiện nay có các hãng chuyên sản xuất về các thiết bị thí nghiệm trong dạy học như Phywe (*Kinetic gas theory and gas laws*, n.d.), Leybold (*Pressure-Dependency of the Volume of a Gas at a Constant Temperature (Boyle-Mariotte's Law)*, n.d.). Các bộ thí nghiệm của các hãng đều khảo sát được các định luật thực nghiệm của chất khí với độ chính xác cao. Tuy nhiên, các thí nghiệm đều phải kết nối cảm biến và máy tính hoặc các thiết bị cầm tay nên

Cite this article as: Phung, V. H. & Nguyen, V. (2021). Fabricating experimental equipment for testing gas laws for teaching and learning "Ideal gas" - grade 12 Physics, National High School Program 2018. *UED Journal of Social Sciences, Humanities and Education*, *11*(1), 72-78. https://doi.org/10.47393/jshe.v11i1.841

giá thành rất cao, cũng như chưa phát triển được tối đa các thành tố năng lực Vật lí mà chương trình đặt ra.

Các nghiên cứu ở trong nước thời gian qua cũng có nhiều công bố như: Bộ môn Vật lí (T. D. Nguyen, 2016), Trường Trung học Phổ thông chuyên Lê Quý Đôn, Tỉnh Khánh Hòa, Lê Minh Văn (Le, 2014), Phan Minh Tiến (Phan, 2012),… Các nghiên cứu trên đã xây dựng được các thí nghiệm khảo sát hoặc minh họa các định luật chất khí và phương trình trạng thái khí lí tưởng theo các hướng: kết nối cảm biến Arduino và ngôn ngữ lập trình bằng phần mềm Visual Studio 2008 (T. D. Nguyen, 2016) hoặc cải tiến, tận dụng các thiết bị hiện hành (Phan, 2012) hoặc thí nghiệm tự làm từ các thiết bị có sẵn trong thực tế (Le, 2014). Hướng nghiên cứu của các tác giả Phan Minh Tiến và Lê Minh Văn là rất có ý nghĩa với thực tiễn dạy học ở nước ta hiện nay. Tác giả Phan Minh Tiến đã khảo sát được định luật Boyle và định luật Charles, còn tác giả Lê Minh Văn chưa trình bày cụ thể số liệu khảo sát các định luật của chất khí và phương trình trạng thái khí lí tưởng. Hơn nữa, các bộ thí nghiệm trên chủ yếu là đơn chức năng (nghĩa là một thí nghiệm chỉ khảo sát/minh họa một định luật).

Từ các phân tích trên, việc nghiên cứu, chế tạo bộ thí nghiệm khảo sát các định luật chất khí theo hướng tự tạo, sử dụng vật liệu dễ kiếm thân thiện môi trường sử dụng trong dạy học chủ đề Khí lí tưởng, Vật lí lớp 12 – thuộc chương trình giáo dục phổ thông mới rất có ý nghĩa về khoa học và thực tiễn ở nước ta.

2. Nội dung

2.1. Mục tiêu của nghiên cứu

Nghiên cứu, chế tạo bộ thí nghiệm khảo sát các định luật chất khí theo hướng tự tạo, sử dụng vật liệu dễ kiếm, thân thiện môi trường, sử dụng trong dạy học chủ đề Khí lí tưởng, Vật lí lớp 12, thuộc chương trình giáo dục phổ thông mới.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

Phương pháp thực nghiệm, thể hiện cụ thể qua các bước sau: Xác định mục tiêu, đề xuất phương án chế tạo thí nghiệm, chế tạo lắp ráp bộ thí nghiệm, khảo sát các định luật của chất khí, xử lí kết quả và đánh giá, định hướng cách thức sử dụng thí nghiệm trong dạy học.

2.3. Kết quả nghiên cứu

2.3.1. Chế tạo bộ thí nghiệm khảo sát các định luật chất khí

a. Thiết bị thí nghiệm

Bộ thí nghiệm gồm các thiết bị như Hình 1:



Nhiệt kế



Vỏ lon



Ống dây nhựa trong



Các tấm gỗ



Hộp keo dán Apollo silicon –A300



Ấm đun siêu tốc



Giấy mô hình





Bút không xóa, các đai nhựa giữ ống



Giá thí nghiệm

Hình 1. *Danh mục các thiết bị dùng chế tạo bộ thí nghiệm*

b. Các bước chế tạo và lắp ráp bộ thí nghiệm

Quá trình chế tạo và lắp ráp bộ thí nghiệm thể hiện qua các bước:

Bước 1. Tạo giá thí nghiệm: Dùng cưa để cắt các thanh gỗ với với các kích thước (gồm 2 thanh làm giá rộng 5 cm, dài 60 cm; 1 bản làm đế rộng 15 cm, dài 30 cm, 1 đoạn tạo liên kết rộng 5 cm dài 10 cm), dùng khoan bắt vít để ráp thành giá thí nghiệm.

Bước 2. Tạo vạch chia thể tích đến ml trên ống nhựa: Bơm một lượng nước đã biết thể tích từ xi lanh vào ống nhựa (giả sử 20 ml), sau đó dùng thước chia thành 20 khoảng đều nhau trên ống nhựa, khi đó mỗi khoảng trên ống nhựa tương ứng 1 ml).

Bước 3. Dùng dao rọc giấy cắt giấy mô hình (fomex độ dày 3 mm) thành 2 dải mỏng, dùng thước để tạo các vạch chia tương ứng với từng ml thể tích của ống nhựa, dùng keo dán 2 dải giấy mô hình lên 2 thanh gỗ làm giá thí nghiệm.

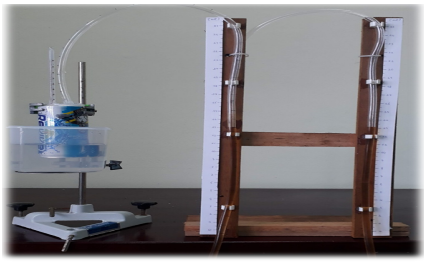
Bước 4. Gắn ống nhựa đã có nước pha màu lên giá thí nghiệm thông qua các đai giữ ống.

Bước 5. Dùng khoan, khoan 2 lỗ ở đáy lon để cắm nhiệt kế và ống nhựa.

Bước 6. Đánh dấu vị trí cắm nhiệt kế (giới hạn đo 110^0C, độ chia nhỏ nhất $0,5^0$C) và đoạn ống kim loại (hoặc ống thủy tinh, đường kính trong 0,6 cm, chiều dài 5 cm) có đường kính trong bằng đường kính ống nhựa (đường kính trong 0,6 cm, chiều dài khoảng 2 m; có thể thay thế bằng ống dịch truyền y tế) vào trong vỏ lon (nước giải khát, nước yến…), dùng ống đong thủy tinh để đo thể tích của phần nhiệt kế và phần ống cắm vào lon.

Bước 7. Dùng keo Apollo silicone để gắn nhiệt kế và ống thủy tinh/kim loại vào vỏ lon. Lắp ống dây nhựa vào đầu trên của ống thủy tinh/kim loại sao cho không khí không thoát ra ngoài.

Bước 8. Lắp ráp hoàn chỉnh bộ thí nghiệm (Hình 2)



Hình 2. *Bộ thí nghiệm hoàn chỉnh*

2.3.2. Nguyên lý hoạt động của bộ thí nghiệm và nguyên tắc đo các đại lượng

a. Nguyên lý hoạt động của bộ thí nghiệm

Thí nghiệm dựa trên nguyên tắc bình thông nhau và sự cân cân bằng áp suất thông qua sử dụng áp kế nước. Lượng khí khảo sát nằm trong lon và phần ống nhựa bên trái bị chắn bởi dung dịch màu. Chính điều này làm lượng khí luôn đảm bảo là không đổi. Việc dùng chất lỏng để "nhốt khí" làm thí nghiệm trở nên rất nhạy (nhiệt độ thay đổi vài độ đã quan sát được sự thay đổi của thể tích/áp suất) – điều mà các bộ thí nghiệm hiện nay ở các trường phổ thông không thể thực hiện được. Đây là điểm quan trọng nhất để thực hiện được thí nghiệm minh hoạ định luật Charles và phương trình trạng thái khí lý tưởng.

b. Nguyên tắc đo các đại lượng của khí

- *Đo nhiệt độ:* Thông qua đọc số liệu trên nhiệt kế.

- *Đo thể tích khí:* $\mathbf{V = 328 + V_x\ (ml),}$ (1)

trong đó: 328 ml là phần thể tích khí trong lon, V_x là thể tích khí trong ống nhựa nhánh bên trái.

- *Đo áp suất*: Khi cân bằng, áp suất của khí bằng áp suất của một điểm ngay trên bề mặt chất lỏng nhánh trái và bằng áp suất điểm ngang bằng trong chất lỏng bên nhánh phải.

Khi đó: $\mathbf{p = p_0 + \rho gh}$ (Pa), (2)

trong đó: p_0 là áp suất khí quyển.

ρ là khối lượng riêng của nước màu (ρ = 1000 kg/m^3); h là chênh lệch độ cao của chất lỏng bên phải so với bên trái (h > 0 nếu mực nước nhánh phải cao hơn và ngược lại), mốc là vạch chất lỏng bên trái).

2.3.3. Khảo sát các định luật chất khí và bình luận

a. Thí nghiệm 1. Khảo sát mối quan hệ áp suất và thể tích khi giữ nguyên nhiệt độ (khảo sát định luật Boyle).

Kéo ống nhựa bên phải lên (hoặc xuống) để thay đổi thể tích khí, đọc thể tích và áp suất tương ứng các lần đo, kết quả thể hiện qua Bảng 1.

Sai số tỉ đối cực đại:

$$\delta A_{\max} = \frac{\Delta A_{\max}}{\overline{A}} \text{ với } \overline{A} = \frac{A_1 + A_2 + \ldots + A_n}{n}, \quad (3)$$

$$\delta\left(p.V\right)_{\max} = \frac{\Delta\left(p.V\right)_{\max}}{\overline{\left(p.V\right)}}.100\% = \frac{0,05.100}{36,07} = 0,14\ (\%)$$

Bảng 1. *Khảo sát mối quan hệ áp suất và thể tích khi giữ nguyên nhiệt độ*

Lần đo	Δp (pa)	p (pa)	V_x (m^3)	V (m^3)	p.V	Δ (pV)
1	0	101325,0	28.10^{-6}	356.10^{-6}	36,07	0
2	431,2	101756,2	27.10^{-6}	355.10^{-6}	36,12	0,05
3	470,4	101795,4	26.10^{-6}	354.10^{-6}	36,04	0,03
4	813,4	102138,4	25.10^{-6}	353.10^{-6}	36,06	0,01
5	1078,0	102403,0	24.10^{-6}	352.10^{-6}	36,05	0,02
Trị TB					**36,07**	

Kết luận: Với sai số 0,14%, khi giữ nguyên nhiệt độ, áp suất của một lượng khí không đổi tỉ lệ nghịch với thể tích của nó (định luật Boyle).

b. Thí nghiệm 2. Khảo sát mối quan hệ thể tích và nhiệt độ khi giữ nguyên áp suất (khảo sát định luật Charles).

Bảng 2. *Khảo sát mối quan hệ thể tích và nhiệt độ khi giữ nguyên áp suất*

Lần đo	T (°K)	V_x (ml)	V(ml)	$\frac{V}{T}$	$\Delta(\frac{V}{T})$
1	300,0	30,0	358,0	1,19	0,01
2	303,0	34,5	362,5	1,20	0,00
3	306,0	37,5	365,5	1,19	0,01
4	309,0	46,0	374,0	1,21	0,01
Trị TB				**1,20**	

Thay đổi (tăng) nhiệt độ của không khí trong lon (bằng cách nhúng lon vào nước nóng), khuấy đều nước trong khoảng 10s để ổn định nhiệt độ, kéo ống nhựa nhánh bên phải (lên hoặc xuống) để mực chất lỏng 2 nhánh bằng nhau (khi đó áp suất khí bằng áp suất trạng thái đầu). Ghi nhiệt độ và thể tích khi đó. Lặp lại thí nghiệm với các nhiệt độ khác nhau, kết quả thể hiện qua Bảng 2.

Sai số tương đối cực đại:

$$\delta\left(\frac{V}{T}\right)_{max} = \frac{\Delta\left(\frac{V}{T}\right)_{max}}{\overline{\left(\frac{V}{T}\right)}}.100\% = 0,8\%$$

Kết luận: Với sai số 0,8%, khi giữ nguyên áp suất, thể tích của một lượng khí không đổi tỉ lệ với nhiệt độ tuyệt đối (định luật Charles).

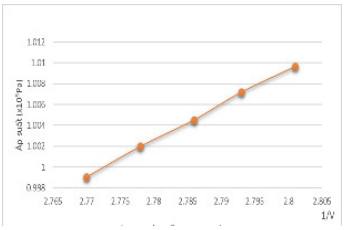
c. Thí nghiệm 3. Khảo sát mối quan hệ áp suất và nhiệt độ khi giữ nguyên thể tích.

Đồ thị ứng với các đẳng quá trình thể hiện qua Hình 3.

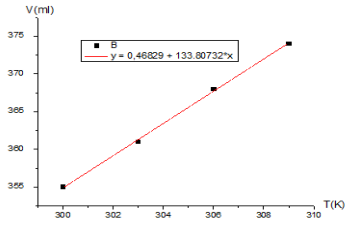
Đánh dấu mực chất lỏng ở nhánh bên trái (giả sử điểm O trên thước trái), thay đổi nhiệt độ của không khí trong lon (bằng cách nhúng lon vào nước nóng), khuấy đều nước trong khoảng 10s, dịch chuyển ống nhựa nhánh bên phải để mực chất lỏng nhánh trái về điểm đánh dấu O (đẳng tích). Ghi nhiệt độ và áp suất khi đó. Lặp lại thí nghiệm với các nhiệt độ khác nhau, kết quả thể hiện qua Bảng 3.

Bảng 3. *Khảo sát mối quan hệ áp suất và nhiệt độ khi giữ nguyên thể tích*

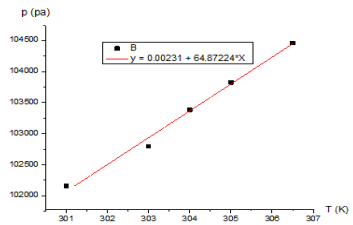
Lần đo	T(K) = t (°C) + 273	Δp (pa)	p (pa)	$\frac{p}{T}$	$\Delta(\frac{p}{T})$
1	301,0	833	102158	339,40	0,59
2	303,0	1470	102795	339,26	0,73
3	304,0	2058	103383	340,08	0,09
4	305,0	2499	103824	340,41	0,42
5	306,5	3136	104461	340,82	0,83
Trị TB				**339,99**	



Đồ thị đường đẳng nhiệt



Đồ thị đường đẳng áp



Đồ thị đường đẳng tích

Hình 3*. Đồ thị các đẳng quá trình*

Sai số tỉ đối cực đại:

$$\delta\left(\frac{p}{T}\right)_{max} = \frac{\Delta\left(\frac{p}{T}\right)_{max}}{\overline{\left(\frac{p}{T}\right)}}.100\% = 0{,}24\ \%$$

Kết luận: Với sai số 0,24%, khi giữ nguyên thể tích, áp suất của một lượng khí không đổi tỉ lệ với nhiệt độ tuyệt đối.

d. Thí nghiệm 4. Minh hoạ phương trình trạng thái khí lí tưởng

Thay đổi nhiệt độ của khí, khuấy nước khoảng 10s, đọc thể tích và áp suất tương ứng, điền số liệu vào Bảng 4, lặp lại thí nghiệm với các nhiệt độ khác nhau.

Bảng 4. *Minh hoạ phương trình trạng thái khí lí tưởng*

Lần đo	T (°K)	V (l)	Δp (pa)	p (pa)	$\frac{pV}{T}$	$\Delta(\frac{pV}{T})$
1	304	0,358	0	101325	119,32	0,98
2	305	0,360	686	102011	120,41	0,11
3	307	0,361	1078	102403	120,42	0,12
4	309	0,363	1568	102893	120,87	0,57
Trị TB					**120,30**	

Sai số tỉ đối cực đại: $\delta\left(\frac{p.V}{T}\right)_{max} = 0{,}8\%$

Kết luận: Với sai số 0,8 %, khi biến đổi trạng thái của một lượng khí không đổi, tỉ số $\frac{pV}{T}$ là một hằng số.

Bình luận: Có thể thấy rằng, bộ thí nghiệm cho phép khảo sát được 3 định luật chất khí và phương trình trạng thái khí lí tưởng với độ chính xác rất cao. Bên cạnh đó, bộ thí nghiệm còn có các ưu điểm như: độ nhạy khá tốt, thao tác thí nghiệm đơn giản, thời gian thực hiện thí nghiệm ngắn, có độ ổn định, đặc biệt là chế tạo từ vật liệu tái chế. Tuy nhiên, bộ thí nghiệm còn có hạn chế là lớp keo dán gắn ống nhựa với đáy lon dễ bị bong (do làm thí nghiệm quá nhiều lần hoặc cho thay đổi nhiệt độ quá lớn), làm khí bị rò ra ngoài. Hạn chế này sẽ được chúng tôi khắc phục khi tìm được keo có khả năng chịu nhiệt tốt hơn.

Chú ý: Với bộ thí nghiệm này, khi nghiên cứu quá trình đẳng tích, đẳng áp nên khảo sát quá trình tăng nhiệt độ (mỗi lần thay đổi không quá 3^0C) để mực nước màu nhánh bên trái không bị dâng lên có thể trào vào trong lon.

2.3.4. Định hướng sử dụng bộ thí nghiệm trong dạy học chủ đề "Khí lí tưởng" – Vật lí lớp 12

Để phát triển năng lực vật lí (thành tố tìm hiểu tự nhiên dưới góc độ vật lí) của học sinh trong dạy học chủ đề "Khí lí tưởng" – lớp 12 chương trình giáo dục môn Vật lí năm 2018, giáo viên có thể chia lớp thành các nhóm, áp dụng phương pháp dạy học theo Trạm (với 3 trạm: Trạm khảo sát quá trình đẳng nhiệt; Trạm khảo sát quá trình đẳng áp; Trạm khảo sát quá trình đẳng tích), các nhóm sử dụng bộ thí nghiệm để tìm tòi, khám phá ra các định luật chất khí. Nhiệm vụ cụ thể của mỗi trạm thể hiện qua phiếu học tập số 1.

Ngoài ra, theo yêu cầu cần đạt của chương trình, có thể minh họa định luật Charles từ thí nghiệm 2 như sau: Trên cơ sở số liệu lần thí nghiệm 1, vận dụng biểu thức định luật ($\frac{V}{T}$ = const) để lần lượt tính thể tích $V_2, V_3, \ldots$ khi thay đổi (tăng) nhiệt độ lên T_2, T_3… Sau đó thực hiện thí nghiệm kiểm chứng đo các thể tích tương ứng, từ đó rút ra kết luận.

Do vật liệu chế tạo thí nghiệm dễ kiếm, sử dụng vật liệu tái chế, thân thiện môi trường nên giáo viên có thể dạy học theo hướng STEM trải nghiệm thông qua yêu cầu học sinh thực hiện theo nhóm chế tạo bộ thí nghiệm dưới hình thức câu lạc bộ.

3. Kết luận

So với mục tiêu đề ra, trong nghiên cứu này, chúng tôi đã chế tạo thành công bộ thí nghiệm khảo sát các định luật chất khí theo hướng tự tạo, sử dụng vật liệu dễ kiếm, thân thiện môi trường. Với độ chính xác khá cao (sai số dưới 1%), thời gian thực hiện thí nghiệm ngắn, có độ ổn định, bộ thí nghiệm đã khảo sát được 3 định luật chất khí và minh họa phương trình trạng thái khí lí tưởng, đồng thời khắc phục được một số hạn chế của bộ thí nghiệm hiện hành theo danh mục thiết bị thí nghiệm tối thiểu của môn Vật lí mà Bộ giáo dục và Đào tạo trang bị cho các trường Trung học phổ thông. Các thí nghiệm trên có thể sử dụng làm thí nghiệm biểu diễn của giáo viên hoặc làm thí nghiệm của học sinh (khi giáo viên chế tạo được nhiều bộ), đáp ứng tốt mục tiêu dạy hoc phát triển năng lực học sinh trong dạy học chủ đề Khí lí tưởng - Vật lí lớp 12, thuộc chương trình giáo dục phổ thông 2018 ở nước ta.

PHIẾU HỌC TẬP SỐ 1

Xây dựng định luật Boyle (25 phút)

Nhóm:.....

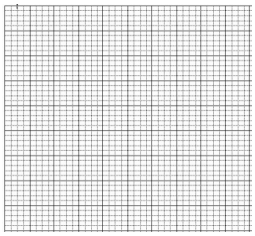


NV1: *Tìm mối quan hệ p – V trong quá trình đẳng nhiệt.*

- Kéo ống nhựa bên phải lên, xuống để thay đổi thể tích khí, đọc thể tích và áp suất tương ứng các lần đo, kết quả thể hiện qua bảng

Lần đo	Δp (pa)	p (pa)	V_x (m^3)	V(m^3)	Biểu thức dự đoán (p.V = const)
1	0	101325,0	28.10^{-6}	356.10^{-6}	
2	431,2	101756,2	27.10^{-6}	355.10^{-6}	
3	470,4	101795,4	26.10^{-6}	354.10^{-6}	
4	813,4	102138,4	25.10^{-6}	353.10^{-6}	
5	1078,0	102403,0	24.10^{-6}	352.10^{-6}	

- Tính biểu thức dự đoán về p và V, điền kết quả vào cột 6, từ đó rút ra nhận xét đúng về mối quan hệ đó (định luật Boyle).



…….

NV2: *Vẽ đồ thị trong quá trình đẳng nhiệt trong hệ tọa độ p-V*

- Vẽ đồ thị p – V từ số liệu thí nghiệm thu được (nhiệt độ T_1).

- Vẽ đồ thị đường đẳng nhiệt với nhiệt độ cao hơn (T_2)

- Giải thích vị trí 2 đường đẳng nhiệt ($T_2 > T_1$) dựa vào thuyết động học phân tử chất khí.

(Gợi ý: Kẻ đường thẳng song song với trục p, cắt 2 đường đẳng nhiệt, tương ứng ta có p_1 và p_2)

Tài liệu tham khảo

Kinetic gas theory and gas laws. (n.d.). PHYWE Systeme GmbH & Co. KG. https://www.phywe.com/de/physik/waermelehre-thermodynamik/kinetische-gastheorie-und-gasgesetze/

Le, M. V. (2014). *Designing experimental equipment for gas laws from waste materials (Thiết kế bộ thí nghiệm chất khí bằng những vật liệu phế thải)*. https://123docz.net/document/2656054-skkn-thiet-ke-bo-thi-nghiem-chat-khi-bang-nhung-vat-lieu-phe-thai.htm

Ministry of Education and Training. (2018). *The High School Physics Program (Issued in Circular No. 32/2018/TT-BGDĐT on 26/12/2018)*. Hanoi.

Nguyen, T. D. (2016). *The equipment set to test the empirical law of gase* (*Bộ thí nghiệm kiểm chứng định luật thực nghiệm của chất khí)*. http://arduino.vn/bai-viet/608-bo-thi-nghiem-kiem-chung-dinh-luat-thuc-nghiem-cua-chat-khi

Nguyen, V. (2019). *Fabricating and using the experimental equipment for testing gas laws – Grade 10 Physics (Chế tạo và sử dụng bộ thí nghiệm khảo sát các định luật chất khí – Vật lí 10)* [Graduation thesis]. University of Science and Education - The University of Danang.

Nguyen, V. K. (2019). *A guide to teaching Physics, the New National High School Program (Hướng dẫn dạy học môn Vật lí theo chương trình giáo dục phổ thông mới)*. University of Education.

Phan, M. T. (2012). *Designing some experiments to support the instruction on "Gases" and "Fundamentals of thermodynamics" (Xây dựng và*

sử dụng một số thí nghiệm hỗ trợ quá trình dạy học các chương "Chất khí" và "Cơ sở của nhiệt động lực học") [Master's thesis]. Ho Chi Minh City University of Education.

Pressure-dependency of the volume of a gas at a constant temperature (Boyle-Mariotte's law). (n.d.). https://www.leybold-shop.com/vp2-5-2-1.html

FABRICATING EXPERIMENTAL EQUIPMENT FOR TESTING GAS LAWS FOR TEACHING AND LEARNING "IDEAL GAS" - GRADE 12 PHYSICS, NATIONAL HIGH SCHOOL PROGRAM 2018

Phung Viet Hai, Nguyen Van

The University of Danang - University of Science and Education, Vietnam

Author corresponding: Phung Viet Hai - Email: pvhai@ued.udn.vn

Article History: Received on 11th August 2020; Revised on 1st June 2021; Published on 17th June 2021

Abstract: In this study, we fabricated the experimental equipment for testing gas laws, using eco-friendly and easy-to-find materials. The equipment was able to test, with relatively high accuracy (error less than 1%), the gas laws and demonstrate the state equation of ideal gases. The findings reveal that the equipment and similar experiments can be adopted for teachers' modeling activities as well as students' experiments, or teachers can guide their students to fabricate their own equipment as a STEM experience while teaching the topic "Ideal Gas" – Grade 12 Physics, the national high school program 2018.

Key words: fabricate; testing experiment; gas laws; grade 12 Physics; national high school program 2018.

UED Journal of Social Sciences, Humanities & Education, ISSN: 1859 - 4603
https://doi.org/10.47393/jshe.v11i1.938

TẠP CHÍ KHOA HỌC XÃ HỘI, NHÂN VĂN VÀ GIÁO DỤC

MỐI LIÊN HỆ GIỮA KHÍ CHẤT VÀ NGUY CƠ TRẦM CẢM CỦA SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH

Võ Phú Toàn
Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam
Tác giả liên hệ: Võ Phú Toàn - Email: vophutoantlhgd@gmail.com
Ngày nhận bài: 11-5-2021; ngày nhận bài sửa: 05-6-2021; ngày duyệt đăng: 17-6-2021

Tóm tắt: Nghiên cứu nhằm mục đích xác định mối liên hệ giữa khí chất và nguy cơ trầm cảm của sinh viên Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh. Nghiên cứu sử dụng thiết kế mô tả cắt ngang trên 404 sinh viên chính quy Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh. Nghiên cứu sử dụng thang đánh giá trầm cảm của Trung tâm nghiên cứu Dịch tễ học Hoa Kì (CES-D) để đánh giá nguy cơ trầm cảm và bảng kiểm kê nhân cách của Hans Eysenck (EPI) để phân loại khí chất của người tham gia nghiên cứu. Kết quả nghiên cứu cho thấy, có mối liên hệ giữa kiểu khí chất và nguy cơ trầm cảm ở sinh viên Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh.

Từ khóa: khí chất; nguy cơ trầm cảm; trầm cảm; mối liên hệ; sinh viên.

1. Mở đầu

Ở Việt Nam, theo thống kê của Bộ Y Tế vào năm 2017, có khoảng 15% dân số mắc các rối loạn tâm thần phổ biến liên quan tới stress, 3 triệu người bị rối loạn tâm thần nặng (Nguyen, 2015). Còn thông báo tại Viện Sức khỏe tâm thần cho thấy có 30% dân số Việt Nam mắc các bệnh rối loạn tâm thần, trong đó tỷ lệ trầm cảm chiếm 25% (World Health Organization, 2017). Theo nghiên cứu của Ahmed K. Ibrahim và cộng sự năm 2012 thì tỷ lệ trầm cảm trong sinh viên nói chung dao động từ 10 - 85%, trong đó tỷ lệ trung bình là 30,6% (Ibrahim et al., 2013). Tỷ lệ trầm cảm ở sinh viên là một con số đáng lưu tâm, trầm cảm gây những ảnh hưởng tiêu cực đến đời sống tinh thần và sinh hoạt hằng ngày của sinh viên, dẫn đến các chức năng xã hội bị giảm sút.

Thực tế cho thấy, lứa tuổi thanh niên – sinh viên là giai đoạn mỗi cá nhân chịu sự tác động, chi phối bởi nhiều yếu tố khác nhau. Có thể thấy khá nhiều khó khăn xuất hiện trong giai đoạn này như việc thích nghi với môi trường học tập, môi trường sống, các khó khăn về vật chất lẫn tinh thần bắt đầu xuất hiện khi đa phần sinh viên đều rời xa gia đình. Bên cạnh đó, để hoạt động học nghề đạt hiệu quả tốt, mỗi cá nhân cần đảm bảo về sức khỏe thể chất và sức khỏe tinh thần, bởi cá nhân đạt được sự khỏe mạnh toàn diện thì hiệu quả học tập sẽ được nâng cao. Mặt khác, khi không vượt qua tình trạng khó khăn sinh viên có nguy cơ gặp phải các vấn đề về sức khỏe tâm thần từ đó gây những ảnh hưởng không tốt đến đời sống cá nhân và hoạt động học tập.

Có nhiều yếu tố liên quan đến trầm cảm ở sinh viên như di truyền, các chất dẫn truyền thần kinh, hoàn cảnh gia đình, môi trường sống, đặc điểm nhân cách. Trên thế giới có nhiều nghiên cứu đã chỉ ra được mối liên hệ giữa đặc điểm nhân cách và trầm cảm (Klein et al., 2011). Các nghiên cứu trước đó đã chỉ ra được mối liên hệ giữa đặc điểm nhân cách nói chung với trầm cảm, cụ thể là mối liên hệ giữa kiểu khí chất với rối loạn trầm cảm (Tran & Ha, 2018). Ở Việt Nam, những nghiên cứu về mối liện hệ giữa đặc điểm nhân cách và trầm cảm cũng từng thực hiện trên sinh viên Y dược (Tran & Ha, 2018). Tuy nhiên các nghiên cứu hiện tại chỉ nghiên cứu

Cite this article as: Vo, P. T. (2021). The relationship between temperaments and risk of depression of students at Ho Chi Minh City University of Education. *UED Journal of Social Sciences, Humanities and Education*, *11*(1), 79-84. https://doi.org/10.47393/jshe.v11i1.938

ở một số nhóm khách thể nhất định, vì vậy vẫn cần thêm các nghiên cứu thực hiện trên những nhóm khách thể khác. Đồng thời, việc nghiên cứu mối liên hệ giữa khí chất và nguy cơ trầm cảm làm cơ sở góp phần dự báo nguy cơ trầm cảm của sinh viên Sư phạm.

2. Khách thể và phương pháp nghiên cứu

2.1. Khách thể nghiên cứu

Mẫu nghiên cứu được lựa chọn thuận tiện trên 404 sinh viên Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng thiết kế mô tả cắt ngang trên 404 sinh viên Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh. Mẫu nghiên cứu được lựa chọn thuận tiện từ sinh viên chính quy Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh.

Nghiên cứu sử dụng phương pháp điều tra bằng bảng hỏi là phương pháp nghiên cứu chính. Cụ thể người tham gia nghiên cứu thực hiện trả lời bảng câu hỏi có sẵn gồm: Bảng kiểm kê nhân cách của Eysenck (Eysenck personality Inventory – EPI) và Thang đánh giá trầm cảm Trung tâm nghiên cứu dịch tễ học (The Centre for Epidemiological Studies Depression Scale - CES-D).

2.2.1. Công cụ nghiên cứu

Bảng kiểm kê nhân cách của Eysenck (Eysenck personality Inventory – EPI) được sử dụng để đo lường hai chiều kích trực giao của nhân cách, kết hợp với nhau, tạo thành bốn loại khí chất: hướng nội thần kinh, hướng ngoại thần kinh, hướng nội ổn định và hướng ngoại ổn định, tương ứng với ưu tư, nóng nảy, bình thản, và linh hoạt. Eysenck đã cung cấp rất nhiều nghiên cứu chứng minh rằng bốn khí chất này khác nhau trên nhiều biến số khác nhau. Những người ở khía cạnh hướng nội/hướng ngoại khác nhau tùy theo mức độ kích thích của hệ thần kinh trung ương, trong khi chiều kích thần kinh ổn định/không ổn định liên quan đến mức độ mất khả năng kiểm soát (Dao, 2007).

Nguy cơ trầm cảm của người tham gia nghiên cứu được xác định thông qua CES-D. CES-D được phát triển bởi Radloff (1977). Thang đo được thiết kế chủ yếu để sử dụng trong các nghiên cứu về dịch tễ học về triệu chứng trầm cảm của dân số nói chung. Mục đích của nó khác với các thang đo được thiết kế để chẩn đoán khi nhập lâm sàng và đánh giá mức độ nghiêm trọng của bệnh trong quá trình điều trị (Crawford et al., 2011). CES-D được thiết kế để đo lường mức độ triệu chứng trầm cảm hiện nay, nhấn mạnh vào các phần: trầm cảm tâm trạng, cảm giác tội lỗi và vô dụng, cảm giác bất lực và tuyệt vọng, chậm phát triển tâm thần, mất cảm giác ngon miệng và rối loạn giấc ngủ. Thang đo bao gồm 20 câu hỏi, điểm số ở mỗi câu được đánh giá từ 0 đến 3. Phạm vi điểm số từ 0 đến 60, với mức điểm cao hơn cho thấy nguy cơ trầm cảm càng cao, Radloff sử dụng điểm cắt 16 để phân loại giữa có nguy cơ và không có nguy cơ trầm cảm (Radloff, 1977). Độ tin cậy Cronbach's Alpha = 0,857 cho thấy thang đo lường rất tốt.

2.2.2. Kỹ thuật xử lý số liệu

Tác giả sử dụng phần mềm SPSS 20.0 để xử lý và phân tích dữ liệu. Cụ thể, mối liên hệ giữa khí chất và nguy cơ trầm cảm được xác định thông qua tương quan Pearson.

3. Kết quả nghiên cứu và bàn luận

3.1. Khí chất của sinh viên Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh theo EPI

3.1.1. Cơ sở xác định khí chất của sinh viên Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh theo EPI

Dưới đây là kết quả khảo sát phân bố hai chiều kích nhân cách của sinh viên Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh:

Bảng 1. *Tỷ lệ sinh viên xét theo hai chiều kích nhân cách*

Trị số	Hướng ngoại – hướng nội		Tính thần kinh	
	Hướng nội	Hướng ngoại	Ổn định	Không ổn định
Số lượng	296	108	94	310
Tỷ lệ (%)	73,3	26,7	23,3	76,7

Kết quả khảo sát cho thấy, sinh viên hướng nội chiếm 73,3% trên toàn mẫu, hướng ngoại chiếm 26,7%. Đồng thời, phần lớn mẫu nghiên cứu có tính thần kinh không ổn định (76,7%), tính thần kinh ổn định chiếm tỷ lệ thấp hơn (23,3%).

Kết quả này tương tự kết quả nghiên cứu của tác giả Trần Thơ Nhị và cộng sự năm 2018 trên sinh viên

Đại học Y Hà Nội với tỷ lệ sinh viên hướng nội chiếm 61,99%, hướng ngoại chiếm 39,01%, thần kinh không ổn định chiếm 68,90%, ổn định chiếm 32,10%.

So sánh kết quả nghiên cứu của hai công trình cùng sử dụng EPI có thể thấy, tỷ lệ sinh viên hướng nội và tính thần kinh không ổn định của mẫu nghiên cứu tại trường ĐHSP năm 2019 cao hơn mẫu nghiên cứu tại trường Đại học Y Hà Nội năm 2018.

3.1.2. Kiểu khí chất của sinh viên Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh theo EPI

Kết quả khảo sát khí chất của 404 sinh viên Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh được phân bố như Bảng 2.

Bảng 2. *Phân bố kiểu khí chất sinh viên Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh theo EPI*

Trị số	Kiểu khí chất				Tổng
	Bình thản	Ưu tư	Nóng nảy	Linh hoạt	
Số lượng	73	223	87	21	404
Tỷ lệ (%)	18,1	55,2	21,5	5,2	100

Kết quả khảo sát kiểu khí chất của 404 sinh viên Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh cho thấy, phần lớn sinh viên có kiểu khí chất ưu tư (chiếm 55,2%). Kiểu khí chất nóng nảy chiếm 21,5%, bình thản chiếm 18,1%, kiểu khí chất linh hoạt chiếm tỷ lệ ít nhất (5,2%). Từ kết quả thu được, có thể thấy có sự chênh lệch rõ rệt về tỷ lệ phân bố giữa các loại khí chất.

Kết quả này cũng được tìm thấy ở nghiên cứu của tác giả Trần Thơ Nhị và cộng sự (ưu tư 56,3%, nóng nảy 21,54%, bình thản 14,43%, linh hoạt 7,72%). Đồng thời có hai nghiên cứu khí chất ở học sinh trung học phổ thông của tác giả Nguyễn Thị Huệ và tác giả Đồng Thị Yến cũng cho kết quả khí chất ưu tư chiếm tỷ lệ cao nhất. Từ những kết quả trên, dễ dàng nhận thấy rằng khí chất ưu tư chiếm tỷ lệ cao trong khá nhiều các công trình nghiên cứu về khí chất. Tỷ lệ hướng nội, tính thần kinh không ổn định có thể là điều kiện dẫn đến phân bố khí chất tập trung cao ở khí chất ưu tư.

Mặt khác, kết quả nghiên cứu cho thấy khí chất linh hoạt chiếm tỷ lệ thấp nhất (5,2%), kết quả này cũng tương đồng với nghiên cứu của các tác giả Trần Thơ Nhị, Nguyễn Thị Huệ, Đồng Thị Yến với tỷ lệ kiểu khí chất linh hoạt lần lượt là: 7,72%, 14,1%, 10%.

Như vậy, khí chất sinh viên Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh phân bố không đồng đều, hơn 75% sinh viên có khí chất ưu tư, nóng nảy. Phần ít sinh viên thuộc 2 kiểu khí chất còn lại, trong đó khí chất linh hoạt chiếm tỷ lệ thấp nhất (5,2%) dù là khí chất mang nhiều đặc điểm thuận lợi.

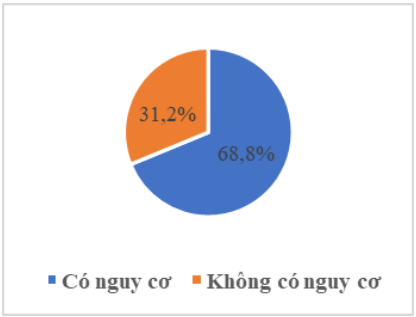
3.2. Nguy cơ trầm cảm của sinh viên Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh theo CES-D

Bảng 3*. Mức độ nguy cơ trầm cảm của sinh viên Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh theo CES-D*

	N	Giá trị nhỏ nhất	Giá trị lớn nhất	ĐTB	ĐLC
Nguy cơ trầm cảm	404	0,00	58,00	20,57	9,29

Bảng 3 cho thấy điểm trung bình (ĐTB) nguy cơ trầm cảm của sinh viên Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh là 20,57, độ lệch chuẩn (ĐLC) là 9,29.

Kết quả khảo sát thực trạng nguy cơ trầm cảm của sinh viên Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh dựa trên điểm cắt 16 điểm cho thấy 68,8% mẫu nghiên cứu có nguy cơ trầm cảm, 31,2% không có nguy cơ trầm cảm.



Biểu đồ 1*. Tỷ lệ nguy cơ trầm cảm của sinh viên Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh dựa trên điểm cắt 16*

So sánh kết quả nghiên cứu của đề tài với kết quả nghiên cứu của các công trình sử dụng điểm cắt 16 điểm cho thấy, kết quả này cao hơn tỷ lệ nguy cơ trầm cảm

của mẫu nghiên cứu tại Đại học Trà Vinh được nghiên cứu năm 2018 (52,3%). So sánh với nghiên cứu cùng nhóm khách thể, kết quả này tiếp tục cao hơn kết quả nghiên cứu nguy cơ trầm cảm sinh viên Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh của tác giả Miêu Thị Xuân Linh nghiên cứu năm 2018 (nguy cơ trầm cảm chiếm 50%).

3.3. Mối liên hệ giữa khí chất và nguy cơ trầm cảm ở sinh viên Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh

3.3.1. Mối liên hệ giữa hai chiều kích nhân cách và nguy cơ trầm cảm

3.3.1.1. Mối liên hệ giữa tính hướng nội – hướng ngoại và nguy cơ trầm cảm

Bảng 4. *Hệ số tương quan giữa tính hướng nội – hướng ngoại và nguy cơ trầm cảm*

	Nguy cơ trầm cảm
Tính hướng nội – hướng ngoại	r = -0,165**

(**) có ý nghĩa với α=0,01.

Phân tích tương quan Pearson cho thấy tính hướng nội – hướng ngoại và nguy cơ trầm cảm có tương quan nghịch mức yếu (r = -0,165, α = 0,01). Có nghĩa là sinh viên càng hướng nội thì có nguy cơ trầm cảm càng cao, sinh viên càng hướng ngoại thì có nguy cơ trầm cảm càng thấp và ngược lại.

3.3.1.2. Mối liên hệ giữa tính thần kinh và nguy cơ trầm cảm

Bảng 5. *Hệ số tương quan giữa tính thần kinh và nguy cơ trầm cảm*

	Nguy cơ trầm cảm
Tính thần kinh	r = 0,506**

(**) có ý nghĩa với α=0,01.

Phân tích tương quan Pearson cho thấy tính thần kinh và nguy cơ trầm cảm có tương quan thuận ở mức khá (α =0,01, r = 0,506). Có nghĩa là sinh viên có tính thần kinh càng ổn định thì nguy cơ trầm cảm càng thấp, sinh viên có tính thần kinh càng không ổn định thì nguy cơ trầm cảm càng cao.

3.3.2. Mối liên hệ giữa kiểu khí chất và nguy cơ trầm cảm

Bảng 6*. Điểm trung bình nguy cơ trầm cảm xét trên từng kiểu khí chất*

Khí chất	ĐTB	ĐLC	Sig.
Ưu tư	23,69	9,01	0,00
Nóng nảy	20,11	7,77	
Bình thản	14,31	7,36	
Linh hoạt	11,00	5,65	

Bảng 6 cho thấy, nhóm sinh viên thuộc kiểu khí chất ưu tư có ĐTB nguy cơ trầm cảm cao nhất, kế tiếp là khí chất nóng nảy, bình thản và thấp nhất là khí chất linh hoạt.

Kết quả này tương tự trong nghiên cứu của tác giả Trần Thơ Nhị và cộng sự thực hiện trên sinh viên Y khoa. So sánh với thực tế, nhận thấy rằng cá nhân có đặc điểm kiểu khí chất ưu tư (nhạy cảm, dễ buồn phiền, lòng tự trọng thấp, thích nghi kém), đặc điểm kiểu khí chất nóng nảy (nóng tính, dễ kích động), đây là những đặc điểm bất lợi trong quá trình học tập và sinh hoạt, vì vậy khí chất này có nguy cơ trầm cảm cao là điều dễ hiểu.

Với Sig.= 0,00, kiểm nghiệm Welch cho thấy, có sự khác biệt ý nghĩa nguy cơ trầm cảm giữa các loại khí chất khác nhau. Hậu kiểm Tamhane`s T2 cho thấy, có sự khác biệt ý nghĩa về nguy cơ trầm cảm ở tất cả các cặp khí chất, trừ cặp khí chất bình thản – linh hoạt. Có nghĩa là người có khí chất linh hoạt và bình thản thì có nguy cơ trầm cảm như nhau.

4. Kết luận

Qua việc khảo sát và xác định mối liên hệ giữa kiểu khí chất và nguy cơ trầm cảm của 404 sinh viên Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh, có thể kết luận có mối liên hệ giữa hai chiều kích nhân cách, kiểu khí chất và nguy cơ trầm cảm. Cụ thể có mối liên hệ giữa tính hướng nội, hướng ngoại, tính thần kinh với nguy cơ trầm cảm. Khí chất ưu tư có nguy cơ trầm cảm cao nhất, khí chất linh hoạt có nguy cơ trầm cảm thấp nhất.

Từ kết quả nghiên cứu về mối liên hệ giữa khí chất và nguy cơ trầm cảm, có thể dựa vào kiểu khí chất của

sinh viên để dự đoán mức độ nguy cơ trầm cảm từ đó có những biện pháp phòng ngừa và hỗ trợ kịp thời. Đặc biệt trong công tác phòng ngừa cần lưu ý đến những sinh viên có khí chất ưu tư, nóng nảy. Việc thiết kế, xây dựng chương trình phòng ngừa cần phù hợp với từng đặc điểm của các loại khí chất. Đối với nhóm có nguy cơ trầm cảm cao cần được trang bị cách thức ứng phó với trầm cảm nhằm giảm các biểu hiện trầm cảm hiện tại đồng thời có thể ứng phó nếu các biểu hiện trầm cảm tái diễn.

Tài liệu tham khảo

Crawford, J., Cayley, C., Lovibond, P. F., Wilson, P. H., & Hartley, C. (2011). Percentile Norms and Accompanying Interval Estimates from an Australian General Adult Population Sample for Self-Report Mood Scales (BAI, BDI, CRSD, CES-D, DASS, DASS-21, STAI-X, STAI-Y, SRDS, and SRAS). *Australian Psychologist*, *46*(1), 3–14. https://doi.org/10.1111/j.1742-9544.2010.00003.x

Cruise, R. J., Blitchington, W. P., & Futcher, W. G. A. (1980). Temperament Inventory: An Instrument to Empirically Verify the Four-Factor Hypothesis. *Educational and Psychological Measurement*, *40*(4), 943–954. https://doi.org/10.1177/001316448004000418

Dao, T. O. (2007). *The Personality issue in current psychology (Vấn đề nhân cách trong Tâm lý học ngày nay)*. Education.

Ghazali, S., Elklit, A., Balang, R., Sultan, M., & Chen, Y. Y. (2014). Determining The cut-off score for a Malay language version of the Centre for Epidemiologic Studies Depression scale (CESD). *ASEAN Journal of Psychiatry*, *15*(2), 146–152. https://doi.org/10.1037/t61488-000

Ibrahim, A. K., Kelly, S. J., Adams, C. E., & Glazebrook, C. (2013). A systematic review of studies of depression prevalence in university students. *Journal of Psychiatric Research*, *47*(3), 391–400. https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2012.11.015

Klein, D. N., Kotov, R., & Bufferd, S. J. (2011). Personality and depression: Explanatory models and review of the evidence. *Annual Review of Clinical Psychology*, *7*, 269–295. https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032210-104540

Mieu, T. X. L. (2018). *Mental health realities of students at HCMC University of Education (Thực trạng sức khỏe tâm thần của sinh viên Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh)* [Department of Pyschology's Scientific Research]. Ho Chi Minh City University of Education.

Nguyen, T. B. L. (2012). *Risk of depression in some General medicine student cohorts at Hanoi Medical University academic year 2010-2011 and some related factors (Nguy cơ trầm cảm ở một số khối sinh viên đa khoa Trường Đại học Y Hà Nội năm học 2010-2011 và một số yếu tố liên quan)* [Graduation thesis]. Hanoi Medical University.

Nguyen, T. H. (2014). Health behaviours and risk of depression (Thực trạng hành vi sức khỏe và nguy cơ trầm cảm). *Journal of Practical Medicine*, *914*(4), 101–105.

Nguyen, T. H. N. (2015). Applying cognitive behavioural therapy to the treatment of patients with depression at Danang family research and psychological consultation company. *UED Journal of Social Sciences, Humanities and Education*, *5*(2), 67–74. https://doi.org/10.47393/jshe.v5i2.554

Nguyen, T. M. T., Truong, Q. D., & Huynh, T. H. N. (2019). Rate of showing depressive symptoms and relevant factors in students at Tra Vinh University, Vietnam in 2018 (Tỷ lệ mắc các triệu chứng trầm cảm và các yếu tố liên quan của nó trong sinh viên tại Đại học Trà Vinh, Việt Nam năm 2018). *Public health AIMS*, *6*(3), 307–319.

Radloff, L. S. (1977). The CES-D Scale: A Self-Report Depression Scale for Research in the General Population. *Applied Psychological Measurement*, *1*(3), 385–401. https://doi.org/10.1177/014662167700100306

Tran, Q. A. (2016). Signs of depression among Preventive medicine students at Hanoi Medical University and some related factors (Dấu hiệu trầm của của sinh viên Y học dự phòng Trường Đại học Y học Hà Nội và một số yếu tố liên quan). *Journal of Medical Research*, *104*(6), 9–16.

Tran, T. N., & Ha, T. H. (2018). Personality traits and depression in second-year students of Bachelor of Medicine program at Hanoi Medical University, academic year 2016 – 2017 (Đặc điểm nhân cách và trầm cảm ở sinh viên năm thứ hai hệ bác sĩ của Trường Đại học Y Hà Nội, năm học 2016-2017). *Journal of Medical Research*, *113*(4), 158–165.

Vermeulen, E., Brouwer, I. A., Stronks, K., Bandinelli, S., Ferrucci, L., Visser, M., & Nicolaou, M. (2018). Inflammatory dietary patterns and depressive symptoms in Italian older adults. *Brain, Behavior, and Immunity*, *67*, 290–298. https://doi.org/10.1016/j.bbi.2017.09.005

World Health Organization. (2017). *Depression and other common mental disorders*.

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEMPERAMENTS AND RISK OF DEPRESSION OF STUDENTS AT HO CHI MINH CITY UNIVERSITY OF EDUCATION

Vo Phu Toan

Ho Chi Minh City University of Education, Vietnam

Author corresponding: Vo Phu Toan - Email: vophutoantlhgd@gmail.com

Article History: Received on 11th May 2021; Revised on 05th June 2021; Published on 17th June 2021

Abstract: The study aims to determine the relationship between temperaments and risk of depression of students at Ho Chi Minh City University of Education. A cross-sectional survey was implemented with the participation of 404 full-time students. The Center for Epidemiologic Studies Depression Scale (CES-D) was used to identify the participants' risk of depression, and the Eysenck Personality Inventory (EPI) to categorize their temperaments. The findings show that there is a relationship between the students' temperaments and their risk of being depressed.

Key words: temperaments, risk of depression, depression, relationship, student.

UED Journal of Social Sciences, Humanities & Education, ISSN: 1859 - 4603
https://doi.org/10.47393/jshe.v11i1.940

TẠP CHÍ KHOA HỌC XÃ HỘI, NHÂN VĂN VÀ GIÁO DỤC

THE POST-PANDEMIC CHALLENGE: DEVELOPMENT OF TRANSNATIONAL EDUCATION PROGRAMME IN VIETNAM

Phung Nam Phuong, Bui Huynh Nguyen
The University of Danang - University of Economics, Vietnam
Author corresponding: Bui Huynh Nguyen - Email: nguyenbh@due.edu.vn
Article History: Received on 09th May 2021; Revised on 06th June 2021; Published on 17th June 2021

Abstract: The world is facing a severe pandemic that has made millions of students who are experiencing depression and anxiety with their study abroad search for alternatives. One possible solution lies in transnational education programmes that provide high-quality education for students who would like to receive a foreign qualification without leaving their hometown. Transnational education, albeit quite popular all over the world, has been much less known in Vietnam. Therefore, this paper aims to provide a better understanding of transnational education programmes and suggests further research possibilities for the development of transnational education in Vietnam in the post-pandemic period of COVID-19. In theory, this study proposes future research orientation of development trends of transnational education programmes in Vietnam before and after the pandemic. In practice, the research provides measures to be taken for high-rank managers of transnational education providers regarding how to deal with this challenging situation.

Key words: COVID-19 pandemic; student mobility; study abroad; transnational education programme; Vietnam higher education system.

1. Introduction

COVID-19 has been the game-changer in many life aspects, and education is not an exception. Millions of university students have been significantly influenced, especially international students who suffered heavily from a unique set of challenges (Beckstein, 2020). They lost sleep due to the restriction of their visa and graduation status. Their practical training opportunities have been cancelled or hard to secure. They found no love or support around as living far from home. It would be an absolute nightmare that their dormitories are shut down and their financial access might even be restricted or cut off. These difficulties have come all of a sudden and escalate with the worry and stress resulting from the pandemic and other concerns like prejudice, xenophobia and racism that might adversely affect the mental health of international students (Beckstein, 2020).

Since March 2020, Studyportals has carried out an online questionnaire for international students to determine their perceptions towards COVID-19 and how it may impact their study abroad plans. Most of 600 the students asked were pessimistic about how COVID-19 would impact their livings and were likely to consider deferring their studies. To deal with this situation, in March 2020, many universities in Vietnam started receiving applications from returning students who decided to retain their academic results and go back to Vietnam to avoid the pandemic and those who need to change their study abroad plans due to COVID-19. These students have viewed universities in Vietnam as a mean to ensure their studies not to be nterrupted (Mai Lan, 2020).

Specifically, a representative of University of Science and Technology of Hanoi (USTH) revealed that since March 2020, the school received over 20 applications, and this number would further increase.

Cite this article as: Phung, P. N. & Bui, H. N (2021). The post-pandemic challenge: Development of transnational education programme in Vietnam. *UED Journal of Social Sciences, Humanities and Education*, *11*(1), 85-95. https://doi.org/10.47393/jshe.v11i1.940

These students, who sought training programmes in accordance with international standards, were those who could not implement their study abroad plans due to the pandemic (Mai Lan, 2020). Similarly, RMIT University has allowed its global campuses to provide flexible options and support services to students whose study plans have been influenced by COVID-19. The RMIT's International Senior Manager, Nguyen Tuong Oanh, shared that the primary purpose of this policy is to minimise disruptions to the student's academic plans and motivate them to keep studying without worrying too much about the pandemic (Ngoc Hoang, 2020).

Another interesting finding of the Studyportals' survey was that when asked about the prospective students' perception change over time, there was a rising share of more than 800 students who said that they changed their plans due to the virus outbreak (Gutterer, 2020). This comes from not only the worries of the students but those of their parents. One parent has stated in a newspaper that the biggest fear she has faced is worrying about her two children who are living in other places with little hope of seeing one another anytime soon due to the suspension of flights. Her family is split over three countries, and that makes her anxious and concerned every day when reading news of all three places" (Beckstein, 2020). Her situation is common, which emphasises that many parents are not willing to take the risk of sending their children back to school.

Although there is an exponential growth in both provisions and enrolments in Vietnam higher education, there are still many untapped areas of demand (Ministry of Education and Training, 2008). Moreover, graduates of Vietnamese universities were believed to be insufficient in both quantity and quality. As a result, a vast number of Vietnamese students still wish to pursue their high education abroad. However, for now, according to BMI - a leading firm specialising in international education (2020), many students have been forced to return and decide to attend universities in Vietnam. This means although international qualifications from reputed universities can give graduates a considerable advantage in terms of employability, the decision of studying abroad when the deadly virus is still not under control will need to be reviewed thoroughly as living in a new country is such an unwanted and dangerous challenge.

Transnational education programmes in which students study towards a foreign qualification without leaving their home country suggest, therefore, a feasible solution to students who seek top-quality higher education during the pandemic. When the students choose transnational education programmes over studying abroad, undoubtedly, they also help to boost the economy of Vietnam, which is at risk of sliding into recession, by re-allocating their fund to domestic consumption. As no previous study has investigated transnational education programmes in Vietnam in relation to COVID-19, this study aims to bridge the theoretical and practical gap in the field of transnational education. Therefore, the study specifies two main ojbectives. Firstly, based on the overview of both theoretical and practical background, it aims to provide a better understanding of transnational education programmes. Secondly, the study suggests further research with specific research objectives, methodology, and possible results to identify the development of transnational education in Vietnam post COVID-19.

2. Theoretical background

2.1. Definitions of transnational higher education

Higher education debaters have been kept busy for over twenty years since transnational education became the focal point of their conversations. They have not agreed on the definitions of transnational education as many have been created by international and national organisations, especially those from the English-speaking countries that lead the world in the export of transnational education programmes (Altbach & Knight, 2007; Bannier, 2016; Gu, 2009; Yang, 2008).

In "Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education", it is agreed that cross-border higher education "*takes place in situations where the teachers, student, programme, institution/provider or course materials cross the national jurisdictional border*" (The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) & Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), 2005, 5). Also, according to the Council of Europe, transnational education refers to "*all types of higher education study*

programmes, or sets of courses of study, or educational services (including those of distance education) in which the learners are located in a country different from the one where the awarding institution is based. Such programmes may belong to the education system of a State different from the State in which it operates, or may operate independently of any national education system" (Council of Europe, 2002, 28).

Moreover, British Council believed that the transnational education term could be used when "*students study towards a foreign qualification without leaving their home country*" (British Council, 2013, 6). This definition is in line with those in some reports of UK higher education internationalisation policy and education export strategy, such as one that refers to "*The provision of education for students based in a country other than the one in which the awarding institution is located*" (Department of Business Innovation & Skills, 2014, 10).

The key concept in all the above definitions of higher education is the movement of higher education insitutions, programmes, and academic staff across borders. The UNESCO/OECD approach is, however, slightly different when concentrating on the cross-border higher education instead of directly paying attention to transnational education. The discussed definitions show that the main difference between the cross-border higher education and transnational education lies in students' movement. Specifically, transnational education can be considered educational activities or programmes that are provided in an attempt to meet the demand of learners domiciling and studying in a country while getting the award in the other (Jean-François et al., 2016). That is to say, from students' perspectives, transnational education is higher education programmes that allow students to obtain complete (or some part of) foreign education without going abroad.

United Kingdom universities have long been at the top of the world in higher education in general and in transnational education in particular (Ramos & Wake, 2019; The Quality Assurance Agency, 2021). With some "the best of the best" universities, the United Kingdom is believed to be an ideal destination for foreign students. In fact, the number of international students looking to study in the United Kingdom has been exponentially increased over the years. The rise is about six per cent a year recently (Pitman, 2016). However, the United Kingdom government starts to set strict restrictions on international students to achieve its net migration target (the target of net migration is tens of thousands). Hence, the number of international students may decrease, and thus the United Kingdom is likely to lag behind in the global race of high education (Migration Advisory Committee, 2018). The negative effect on the United Kingdom's economy could be, moreover, a serious problem. A practical solution for this situation is, therefore, said to be the growth of transnational education. On the one hand, transnational education institutions offer more opportunities for international students to pursue a well-known higher education qualification without physically coming to the United Kingdom. On the other hand, transnational education has become a lucrative source of income for those transnational education providers (Sanderson, 2019).

However, the notion of whether students have to come to a foreign country has been loosely understood. As mentioned above, definitions of transnational education emphasised the non-movement of students during their learning process. In reality, nonetheless, more and more transnational education providers have been diversified their offerings by combining the study in both home country and host country. For example, education programmes provided by the cooperation between a foreign higher education institution and a local university, including 3+1 (three years' studies in the host country and a final year in the home country) and 2+2 (two years' studies in the host country and two years in the home country) have been unofficially considered transnational education programmes. As British Council stated in their transnational education report that transnational education was specifically defined not merely "as an export activity" but also included "collaborative arrangements such as joint and double degrees" (British Council, 2013, 12). Technically, these programmes still meet the needed requirements of transnational education programmes, such as whilst limiting the possibility of international students coming and living permanently in host countries, they allow transnational education providers and host country to expand their educational market

globally and thus reap enormous benefits. Therefore, in this study, these programmes are considered parts of transnational education programmes.

2.2. Modes of transnational education

Alam and his colleagues (2013) argued that there are five modes widely mentioned in transnational education. They are: (a) branch campus, (b) franchising or partnership, (c) articulation or twinning, (d) distance or virtual education and (e) double/joint degree.

2.2.1. Branch campus

A branch campus is a form of international higher education whereby an educational institution (home country) establishes a physical presence in a foreign location (host country) to deliver courses and programmes to students in that country (Alam et al., 2013). Under this mode of transnational education, it is believed that the offering institution has more control over its educational activities compared to other modes, such as its ability to attract high-quality academic staff from both home and host country. On the contrary, the institution has to set the tuition fee very high as their initial investment and financial maintenance are huge. Consequently, only 5% of courses and programmes are currently considered branch campuses. This mode of delivery is said to be suitable for restrictive countries like India and Pakistan, or moderately restrictive countries like China and Bangladesh, or liberal countries like Singapore, Malaysia, Hong Kong, United Arab Emirates, and Qatar (Alam et al., 2013).

2.2.2. Franchising or partnership

Before delivering courses and programmes, an educational institution in the host country must become the approved provider or partner under the franchising/partnership arrangement (Alam et al., 2013). The institution in the home country then plays the role of providing the qualification for students. Besides, it also controls the courses and programmes in terms of management, teaching, and assessment to ensure its partner complies with all requirements of the home country's regulations/policies. For example, the offering institution would send their well-trained academic staff to deliver essential and intensive lectures with the purpose of quality assurance. It is said that, in reality, this mode of delivery accounts for over 90% of all transnational education due to its merit of cost-effectiveness and quality assurance (Alam et al., 2013). However, one problem of this mode is that the institution from the home country may lose its money and reputation if its partner/franchise is not a good one.

2.2.3. Articulation

The articulation refers to a system in which the offering institution accept the reliability of a particular course or programme provided by an institution in the host country (Alam et al., 2013). Therefore, the credits students earn in the host institution can be transferred if they wish to continue studying at the offering institution later. In other words, as long as the students collect enough credits through course work in the host country's institution, they would get awarded the qualification by the institution in the source country under this mode of delivery.

2.2.4. Distance/virtual education

As can be easily understood through the name of this arrangement, courses and programmes are delivered via distance/virtual means such as televisions, radios, computers, or other methods within or beyond the countries' borders. There are no physical boundaries to restrict access of the students; they can enrol and study from all over the world (Alam et al., 2013). Along with online delivery, face-to-face intensive lectures/ workshops and other supports from the offering institution can sometimes be witnessed.

2.2.5. Double/joint degree

The last and newest mode of delivery is offering double degree or joint degree (Alam et al., 2013). This scheme is quite common in several regions such as Europe, North America, and Australia. It allows educational institutions in different countries co-provide a single degree programme or double degree programme. Therefore, students can be awarded qualifications from both institutions or a joint one from the collaborating partners under this arrangement.

3. Practical background

3.1. The development of transnational education programmes in Vietnam

According to The Law on Higher Education issued in 2012, after reviewing whether a joint training programme at an undergraduate or higher level is listed on the Vietnam International Education Development

(VIED), the Minister of Education would approve it (Ministry of Education and Training, 2012). Thuy Linh (2017) revealed that the Vietnamese government encouraged transnational programmes by softening the relevant regulations. As a result, the number of transnational education programmes in Vietnam has been rising recently but remains relatively low compared to its immediate neighbours, such as China, Singapore and Malaysia (Altbach & Knight, 2007). There exist two typical models of transnational education programmes in Vietnam. The first one is Western-offshore campuses or branch campuses like RMIT-Vietnam, Latrobe-Vietnam, British University Vietnam. These focus on providing modern teaching and learning equipment approved by Western standards in local cities of Vietnam. Thus, local Vietnamese students learn courses and programmes based on Western-imported curriculum with English textbooks and obtain degrees internationally recognised by Western institutions. The degrees are believed to meet the requirement of similar courses in the home countries regarding both appearance and quality. The second model of the transnational education programme is the franchised or joint-degree programmes like VNUK. Under these joint-degree programmes, Vietnamese students study for the first two or three years in Vietnam and then either transfer to Western universities for the remaining years to obtain the Western degree or continue in Vietnam for Vietnamese qualifications only. One benefit of these franchise programmes over the off-campus programmes is their lower tuition fees and study-related expenses.

Exploring the scale and scope of transnational education enrolment in Vietnam, however, is challenging because only two transnational education home countries, the United Kingdom and Australia, frequently publish enrolment data. Vietnam, unfortunately, does not regularly collect data on students enrolled in transnational education programmes. One rare piece of information is that 246 transnational education programmes registered in 2014, compared to 173 in 2012 and 119 in 2010 (McNamara & Knight, 2015; EduWorld & AFG Venture Group, 2013) (see Figure 1).

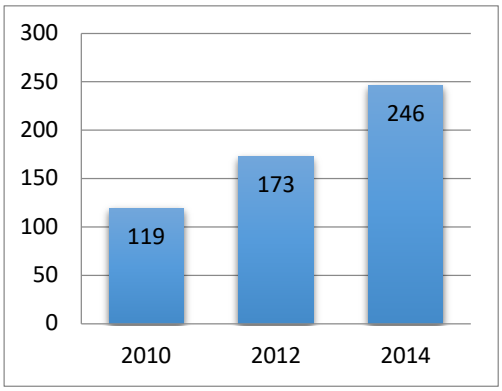


Figure 1. *Transnational education programmes in Vietnam*

(Sources: EduWorld & AFG Venture Group, 2013; McNamara & Knight, 2015)

More specially, according to Universities UK International (UUKI), Vietnam showed impressive growth in the number of students studying United Kingdom transnational education programmes and belonged to the top 10 Asian countries hosting the most students in 2017−18 (Ramos & Wake, 2019) (see Table 1).

Table 1. *Top 10 host countries in Asia for United Kingdom transnational education students, 2017-2018*

Rank	Host Countries	Number of Students	Percentage of students
1	Malaysia	46,490	26.8%
2	China	36,940	21.3%
3	Sri Lanka	22,350	12.9%
4	Singapore	20,875	12.0%
5	Hong Kong	18,730	10.8%
6	India	7,485	4.3%
7	Uzbekistan	5,625	3.2%
8	Nepal	2,645	1.5%
9	Vietnam	2,270	1.3%
10	Myanmar	2,005	1.2%

(Source: Ramos & Wake, 2019)

3.2. The reasons for the development of transnational education programmes in Vietnam

3.2.1. The support from Vietnamese government

From only 87 Vietnamese academic institutions providing higher education (McNamara Economic Research (MCER), 2014), the number of universities and institutions in Vietnam rose to 235 (including 170 state-funded, 60 sixth-form and private, five universities with 100% foreign investment). Besides, 37 research institutions were responsible for running PhD programmes, 33 teacher training colleges, and two teacher training vocational colleges (Thuy Linh, 2017). This significant increase stemmed from the enactment of the "Comprehensive Reform of Higher Education Act" in 2005. The law successfully strengthened the healthy relationship between higher education and economic development, and thus the higher education system was expected to be completed with full accessibility and top overall quality in 2020 (Chen, 2015).

Ex-president Truong Tan Sang claimed in 2013 that education and training play a vital role in the sustainable development of any country, especially in the growing trend of globalisation and the knowledge economy development. Vietnam was then ready and willing to catch this global trend in education and play a more active role in providing graduate placement to the global workforce. Besides, notably, in 2006, the Vietnamese Ministry of Education and Training announced a transnational education project named "Training the English-medium Advanced Programs in some selected Vietnamese institutions, period 2008-2015", which aims to bring the quality of domestic education to an international level with the focus on increasing the national capacity for higher education (Ministry of Education and Training, 2008).

Furthermore, Vietnam has become a hub for foreign investment in Southeast Asia. The demand for high-quality education is reaching new heights, showing golden opportunities for foreign educational investors. Decree No. 86/2018/ND-CP ("Decree 86"), introduced in August 2018 to regulate foreign investment in the education sector in Vietnam, is said to ease regulations, and thus more students would be able to enrol in foreign-funded schools. Vietnamese regulation of transnational education is adopting a moderately liberal model and is actively taking part in licensing and accrediting transnational providers at many levels, and hence, supporting more and more transnational education programmes running in Vietnam (Pham & Le, 2020).

3.2.3. The development of Vietnam's economy

One root for the rapid growth of demand for education in Vietnam is the emergence of the middle class (Pham & Le, 2020). A report from Boston Consulting Group (BCG) in 2013 claimed that Vietnam possessed the fastest-increasing middle class in Southeast Asia (Pham & Le, 2020). According to the report, the middle and affluent classes in Vietnam in 2020 may be up to 33 million. Along with the growth, the confidence of these classes about their future is reasonably high. Ninety per cent of the middle and affluent classes' respondents believe their living conditions are higher than that of their parents, and things will only get better for their children (Pham & Le, 2020).

A similar conclusion has been drawn after witnessing the exponential increase in the Gross Domestic Product per capita in Vietnam. It last recorded at 8041.20 US dollars in 2019 when adjusted by purchasing power parity (PPP) (Figure 2). This GDP per capita is said to be equivalent to 45 per cent of the world's average (Trading Economics, 2020). The increasing affluence leads to the rise in people who are willing and able to pay for their education. This is easy to explain in Vietnam, where educational achievement is still among the top priorities in identifying success in life. For instance, over 90% of Vietnamese students studying abroad are self-funded, and the total amount spend on overseas education accounted for roughly 1.71 billion USD in 2013 (International Consultants for Education and Fairs (ICEF) Monitor, 2014).

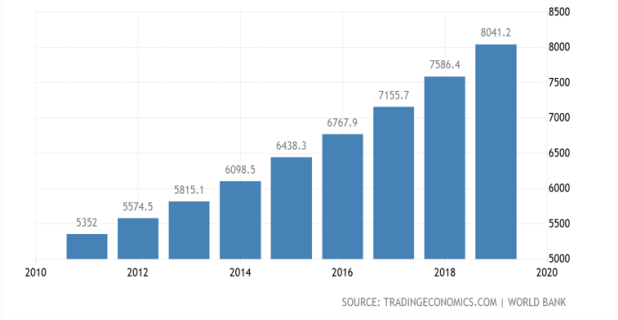


Figure 2. *The Gross Domestic Product per capita in Vietnam*

(Source: Trading Economics, 2020)

3.2.3. High demand for higher education from Vietnamese students

The number of Vietnamese students pursuing education abroad has drastically risen. It reached 190,000 in 2020, revealed by the Ministry of Education and Training (2008). This number in previous years were 110,000, 130,000, and 170,000 in 2014, 2016, and 2018, respectively (BMI, 2020). At the tertiary level, a report from UNESCO showed the number of Vietnamese in 2017 increased by 30%, compared to that in 2013, up to 82,160. Although domestic providers have improved their capabilities recently, it is believed that there are still many untapped areas in education when the number of Vietnamese students keeps growing as shown above.

Moreover, in 2016, the Ministry of Education and Training supported and provided financial aid to 5,519 of the overseas Vietnamese students studying in 44 countries worldwide. This number accounted for less than 10% while the rest were self-funded. It included 2,501 doctoral students, 580 master's degree students, 63 interns, and 2,375 undergraduate students. The financial aid came from various funds such as Project 911, Project 599, Pharmaceutical Chemistry Project of the Ministry of Industry and Trade, Biotech and Agriculture Project of the Ministry of Agriculture and Rural Development, and, last but not least, scholarships from diplomatic agreements with 20 countries (Ha Phuong, 2016).

4. Suggestions for further research

This study has so far provided helpful information to predict that COVID-19 could create growth opportunities for transnational education programmes in Vietnam. In order to gain a deeper understanding of this trend, further research is needed. In other words, the next session in this paper introduces suggestions for an in-depth research conducted in the future. The research objectives, research methods intended to use, and the results expected to receive in the future study are presented in the following paragraphs.

4.1. Further research's objectives

The future study will be conducted in 2021 with its objectives are defined as follows: (1) to indicate changes in transnational education trends in the past year and identify key trends in transnational education management during COVID-19, (2) to highlight any additions to the extant transnational education literature and policy, both theoretically and practically, (3) to provide evidence for local and international universities' leaders in designing transnational education development strategy in Vietnam and (4) to generate future discussion about how transnational education providers could maintain and increase their presence and maximise the value of higher education transnational education.

4.2. Further research's methodology

A qualitative approach will be selected for the future study. According to Creswell (1994), a qualitative approach refers to "an inquiry process of understanding a social or human problem, based on building a complex, holistic picture, formed with words, reporting detailed views of informants, and conducted in a natural setting" (p.15). Thus, a qualitative approach is suitable for the future study because its primary purpose is to offer an in-depth understanding of life through individuals' perception (Lincoln & Guba, 2000). It is expected that a better understanding of how transnational education programmes develop in Vietnam after the health-related crisis will be gained through truthful reports and quotations of actual conversations with transnational education's participants.

In order to meet the research objectives, three case studies with foreign higher education transnational education providers will be conducted. Two academic managers of each higher education institution/university will be invited to participate in an interview. The purpose of the interviews is providing opportunities for academic managers to share their perceptions, opinions and experiences regarding the development of transnational education programmes before and after the pandemic. They are also able to update changes in their viewpoints on the same matters amid the COVID-19 outbreak. Furthermore, development orientations of transnational education programmes of these higher education institutions will be explored.

Therefore, the research can be carried out at at least three universities in three different areas: Hanoi City (capital), Danang City, and Ho Chi Minh City. These are three major cities located in the North, Central and

South, with the highest economic growth rates in Vietnam. These are also considered attractive markets for the development of transnational education programmes. Gathering opinions from people from three different economic and cultural regions can provide highly interesting and diverse information. Along with the above-mentioned objectives, this study is expected to show whether differences in economic development between different regions affect development orientations of transnational education programmes for each university.

Interviewing is suitable for the future study because it is helpful to investigate issues in an in-depth way (Johnson, 2001), such as how candidates perceive the effects of COVID-19 on the development of transnational education, how they predict the students' choices on transnational education programmes after the pandemic, and why they hold those opinions. In interviews, respondents can share their perceptions in detail as much as possible; thus, a much richer narrative for the researcher will be collected (Creswell, 1994). Additionally, interviewers can ask any question if they are still in doubt.

Furthermore, one-on-one interviews allow individuals to feel more comfortable discussing sensitive topics. For example, participants can be asked in a focus group about the government's control of foreign education providers, the governance models in monitoring activities and assessing higher education institutions, the collaboration between higher education institutions of the host and those of home countries or the culture shock. In that case, they may feel painful to express truly their experiences and feelings. However, everything seems easier if there are only one researcher and one candidate in the conversation.

Among three common forms of interviews, including structured, semi-structured and unstructured interviews, it could be argued that a semi-structured interview is pretty flexible for both interviewers and interviewees. On the one hand, this type of interviews provides researchers with a chance to prepare for competency during the interview because questions can be arranged ahead of time. Furthermore, interviewers still have considerable freedom because they can decide on the sequencing of questions and topics and ask unplanned questions to get more information (Robson, 2011). On the other hand, using semi-structured interviews also allows informants to feel comfortable expressing their views in their own terms and autonomous in steering the content (Weiss, 1995).

4.3. Further research's expected results

This paper provides an idea for the future research to identify the development of transnational education programmes in Vietnam after the COVID-19 pandemic. A qualitative interview will be conducted in that study. Six academic managers from three universities providing transnational education programmes in Vietnam will be invited for interviews and the research's results can be predicted as follows.

Firstly, awareness about the lack of transnational education data, a field that is both growing and changing rapidly, will be raised. There is the fact that the Vietnamese government has not paid attention to data collection on transnational education providers, transnational education programmes and enrolments in Vietnam. Therefore, it is difficult to explain the development trend of transnational education programmes in this country. This intended result enables the Vietnamese government to have a better perception of the importance of the task of data collection regarding transnational education programmes.

Secondly, academic managers' perceptions of the development of transnational education programmes in Vietnam after the pandemic will be identified. Thirdly, key trends in transnational education management after COVID-19 will be explored. With many management experiences in developing transnational education programmes in Vietnam and many other countries, academic managers will be able to provide enough useful information regarding how transnational education programmes develop before and after the Covid-19 pandemic. Last but not least, several suggestions for developing transnational education programmes in Vietnam will be provided. Transnational education programmes are predicted to expand significantly in Vietnam after the pandemic. This is due to the fact that as the COVID-19 pandemic develops, many Vietnamese students may consider not going abroad but enrolling in a domestic university. This seems an excellent opportunity for transnational

education providers. Hence, some recommendations from the future research will help transnational education providers in Vietnam improve their performance and enhance their competitiveness.

5. Conclusion

Vietnam has recently introduced many open policies in education in order to provide foreign higher education institutions/ universities opportunities to develop with the mode of transnational education programmes. At the same time, COVID-19 has prompted worries for many overseas students and their parents and those who intend to study abroad. In fact, there have been a large number of students deciding to defer their study overseas and register for transnational education programmes to keep their learning process rolling. Therefore, COVID-19 seems to generate many golden opportunities for educational institutions to develop transnational education programmes in Vietnam. As a result, this study has proposed a further research orientation to examine the development trend of transnational education programmes in Vietnam before and after the pandemic. By doing so, the research also provides methods for high-rank managers of transnational education providers to deal with this challenging situation.

References

Alam, F., Alam, Q., Chowdhury, H., & Steiner, T. (2013). Transnational education: Benefits, threats and challenges. *Procedia Engineering*, *56*, 870–874. https://doi.org/10.1016/j.proeng.2013.03.209

Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, *11*(3–4), 290–305. https://doi.org/10.1177/1028315307303542

Bannier, B. J. (2016). Global trends in transnational education. *International Journal of Information and Education Technology*, *6*(1), 80–84. https://doi.org/10.7763/IJIET.2016.V6.663

Beckstein, A. (2020). *How are international students coping with the Covid-19 pandemic?* Student. https://www.timeshighereducation.com/student/blogs/how-are-international-students-coping-covid-19-pandemic

BMI. (2020). *Market report – vietnam – education*. https://bmiglobaled.com/Market-Reports/Vietnam/education, https://bmiglobaled.com/product-page-vietnam-event-description/

British Council. (2013). *The Shape of Things to Come: The Evolution of Transnational Education: Data, Definitions, Opportunities and Impacts Analysis*.

Chen, P.-Y. (2015). University's transnational expansion: Its meaning, rationales and implications. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *171*, 1420–1427. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.263

Council of Europe. (2002). *Code of good practice in the provision of transnational education. Strasbourg: Council of Europe*.

Creswell, J. W. (1994). *Research design: Qualitative & quantitative approaches*. Sage Publications.

Department for Business, Innovation & Skills. (2014). *National strategy for access and student success in higher education*.

EduWorld & AFG Venture Group. (2013). *International Development Research Project*.

Gu, J. (2009). Transnational education: Current developments and policy implications. *Frontiers of Education in China*, *4*(4), 624–649. https://doi.org/10.1007/s11516-009-0033-y

Gutterer, J. (2020). *The impact of covid-19 on international students perceptions*. Studyportals. https://studyportals.com/intelligence/the-impact-of-covid-19-on-international-students-perceptions/

Huang, F. (2003). Transnational higher education: A perspective from china. *Higher Education Research & Development*, *22*(2), 193–203. https://doi.org/10.1080/07294360304114

Ha Phuong. (2016). *Du học sinh Việt Nam ở Nhật đông nhất*. VietNamNet. https://vietnamnet.vn/vn/giao-duc/du-hoc/du-hoc-nhat-ban-du-hoc-my-du-hoc-sinh-viet-nam-dong-nhat-o-nhat-337144.html

International Consultants for Education and Fairs (ICEF) Monitor. (2014). *Number of Vietnamese Students Abroad Up 15% in 2013*. http://monitor.icef.com/2014/11/number-vietnamese-students-abroad-15-2013/

Jean-François, E., Avoseh, M. B. M., & Griswold, W. (2016). *Perspectives in transnational higher education*.

Johnson, J. M. (2001). In-depth interviewing. In J. Gubrium & J. Holstein, *Handbook of Interview Research* (pp. 103–119). SAGE Publications, Inc. https://doi.org/10.4135/9781412973588.n8

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2000). *The only generalization is: There is no generalization - Sage research methods*. http://methods.sagepub.com/book/case-study-method/d6.xml

Mai Lan. (2020). *Many returning students want to study at domestic schools*. VietNamNet. https://vietnamnet.vn/en/society/many-returning-students-want-to-study-at-domestic-schools-659987.html

McNamara Economic Research (MCER). (2014). *Exploring the impacts of transnational education on host countries: A pilot study*.

McNamara, J., & Knight, D. J. (2015). *Transnational Education Data Collection Systems: Awareness, Analysis, Action*.

Migration Advisory Committee. (2018). *Impact of international students in the UK: Call for evidence responses (2 of 3)*. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/739093/Impact_intl_students_CfE_2of3.pdf

Ministry of Education and Training. (2012). *Decree No. 73/2012/ND-CP, 2012*. http://vbqppl.mpi.gov.vn/en-us/Pages/default.aspx?itemId=555fcf71-a271-4b80-aaec-0a38b21bfe19&list=documentDetail

Ministry of Education and Training. (2008). *Phê duyệt đề án "Đào tạo chương trình tiên tiến tại một số trường đại học Việt Nam, giai đoạn 2008-2015"*.

Ngoc Hoang. (2020). *RMIT helps students continue overseas degrees amid COVID-19*. https://www.rmit.edu.vn/news/all-news/2020/aug/rmit-helps-students-continue-overseas-degrees-amid-COVID-19

Pham, C., & Le, T. (2020). *Education in vietnam: Opportunities and challenges*. Vietnam Briefing News. https://www.vietnam-briefing.com/news/education-in-vietnam-opportunities-and-challenges.html/

Phung, N. P., Higson, H., & Bartholomew, P. (2016). The Importance of Innovation in the Development of Transnational Education (TNE) From The UK to Vietnam. *Discussion, Insight and the Latest Thinking in Innovation*. UK-ASEAN Innovation Conference (UAIC), Vientiane, Laos.

Pitman, J. (2016). *International student numbers have been plummeting for years. Now what?* http://www.theguardian.com/higher-education-network/2016/jul/14/international-student-numbers-have-been-plummeting-for-years-now-what?

Ramos, E., & Wake, D. (2019). *The scale of UK higher education transnational education 2017-18*.

Robson, C. (2011). *Real world research: A resource for users of social research methods in applied settings* (3. ed). Wiley.

Sanderson, P. (2019). *Transnational education: Growth, innovation and development—Ahua*. https://www.ahua.ac.uk/transnational-education-growth-innovation-and-development/

Thuy Linh. (2017). *Bức tranh toàn cảnh về nền giáo dục đại học ở Việt Nam những năm qua*. https://giaoduc.net.vn/giao-duc-24h/buc-tranh-toan-canh-ve-nen-giao-duc-dai-hoc-o-viet-nam-nhung-nam-qua-post178936.gd

The Quality Assurance Agency (QAA). (2021). *The Quality Evaluation and Enhancement of UK Transnational Higher Education (TNE) Provision 2021–22 To 2025–26*. https://www.qaa.ac.uk/international/transnational-education?fbclid=IwAR2BWpePTNlxBKWOB3OtLiU8vp54lt5nQFOTdwhtRltLMx0ziYCarMCaVQ

The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), & Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2005). *Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education*.

Trading Economics. (2020). *Vietnam GDP per capita PPP*. https://tradingeconomics.com/vietnam/gdp-per-capita-ppp

Weiss, R. S. (1995). *Learning from strangers: The art and method of qualitative interview studies* (First Free Press paperback ed). Free Press.

Yang, R. (2008). Transnational higher education in china: Contexts, characteristics and concerns. *Australian*

Journal of Education, *52*(3), 272–286. https://doi.org/10.1177/000494410805200305

THÁCH THỨC HẬU ĐẠI DỊCH: SỰ PHÁT TRIỂN CÁC CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC XUYÊN QUỐC GIA TẠI VIỆT NAM

Phùng Nam Phương, Bùi Huỳnh Nguyên
Trường Đại học Kinh tế - Đại học Đà Nẵng, Việt Nam
Tác giả liên hệ: Bùi Huỳnh Nguyên - Email: nguyenbh@due.edu.vn
Ngày nhận bài: 09-5-2021; Ngày nhận bài sửa: 06-6-2021; Ngày duyệt đăng: 17-6-2021

Tóm tắt: Thế giới đang phải đối mặt với một cuộc khủng hoảng đại dịch nghiêm trọng, khiến cho hàng triệu du học sinh cảm thấy lo lắng và bất an về việc học hành của bản thân cũng như phải đi tìm những giải pháp thay thế phù hợp. Một trong những giải pháp đó chính là các chương trình giáo dục xuyên quốc gia với khả năng cung cấp dịch vụ giáo dục chất lượng cao và quan trọng hơn là giúp người học có được bằng cấp của nước ngoài ngay trên chính quê hương mình. Các chương trình xuyên quốc gia hiện khá phổ biến trên thế giới nhưng sự phát triển ở Việt Nam vẫn chưa đáng kể. Vì vậy, bài viết này cung cấp những hiểu biết thấu đáo hơn về các chương trình giáo dục xuyên quốc gia, đồng thời cũng đưa ra hướng nghiên cứu trong tương lai nhằm phát triển hơn nữa các chương trình này trong giai đoạn hậu đại dịch COVID-19. Về mặt lí thuyết, nghiên cứu này đưa ra những định hướng và xu thế phát triển của các chương trình giáo dục xuyên quốc gia trước và sau đại dịch. Về mặt ứng dụng, nghiên cứu cũng cung cấp cho những nhà quản lí giáo dục cấp cao của các chương trình giáo dục xuyên quốc gia những cách thức ứng phó đối với tình huống cực kì phức tạp như hiện nay.

Từ khoá: đại dịch COVID-19; sự dịch chuyển của sinh viên; du học; chương trình giáo dục xuyên quốc gia; hệ thống giáo dục Việt Nam.

UED Journal of Social Sciences, Humanities & Education, ISSN: 1859 - 4603
https://doi.org/10.47393/jshe.v11i1.936

TẠP CHÍ KHOA HỌC XÃ HỘI, NHÂN VĂN VÀ GIÁO DỤC

SỬ DỤNG THÍ NGHIỆM ĐỂ TỔ CHỨC DẠY HỌC CHỦ ĐỀ "CHUYỂN HÓA NĂNG LƯỢNG", SINH HỌC TRUNG HỌC PHỔ THÔNG

Trịnh Đông Thư
Trường Đại học Sư phạm, Đại học Huế, Việt Nam
Tác giả liên hệ: Trịnh Đông Thư – Email: trinhdongthu@gmail.com
Ngày nhận bài: 06-5-2021; ngày nhận bài sửa: 06-6-2021; ngày duyệt đăng: 17-6-2021

Tóm tắt: Sử dụng thí nghiệm để thiết kế hoạt động trong dạy học Sinh học là con đường chuyển hóa nhận thức cho người học, từ tiếp cận nội dung thành năng lực hành động. Bên cạnh đó, việc dạy học theo chủ đề vừa là yêu cầu và xu hướng tất yếu trong giai đoạn hiện nay. Cho nên, sử dụng thí nghiệm để tổ chức dạy học chủ đề theo hướng tiếp cận năng lực là một biện pháp tối ưu. Bài viết này nhằm cụ thể hóa các hoạt động sử dụng thí nghiệm để thiết kế chủ đề "Chuyển hóa năng lượng" trong dạy học Sinh học.

Từ khóa: chủ đề; chủ đề dạy học; hoạt động; thí nghiệm; dạy học Sinh học.

1. Mở đầu

Dạy học theo chủ đề đã được vận dụng từ rất lâu ở các trường đại học của các nước trên thế giới có bề dày trong lĩnh vực giáo dục như: Đức, Anh, Mỹ, Na Uy, Phần Lan… Và ở Việt Nam, việc triển khai dạy học theo chủ đề cũng là một xu hướng tất yếu. Với định hướng chuyển đổi từ tiếp cận nội dung sang tiếp cận năng lực sẽ là một đòn bẩy có tác động rõ rệt đến chủ thể nhận thức. Đối với môn Sinh học, thí nghiệm là công cụ đặc thù vừa mang thông điệp khoa học có tính biện chứng nhưng cũng vừa là sản phẩm khoa học giải quyết được bài toán khoa học gắn liền với thực tiễn (Trinh, 2020). Hoạt động hóa người học bằng cách sử dụng thí nghiệm là kích hoạt tư duy đến hành động vào thực tiễn cuộc sống (Garner, 2015; Hotaman, 2010; *Importance of Science Education in Schools*, 2017; *Science Education*, n.d.; Watters, n.d.; Trinh, 2020; Trinh, 2017; Trinh, 2000).

Cite this article as: Trinh, D. T. (2021). Using experiment in teaching topic "Energy transformation" in Biology for high school students, Biology for high school students. *UED Journal of Social Sciences, Humanities and Education, 11*(1), 96-103. https://doi.org/10.47393/jshe.v11i1.936

2. Nội dung

2.1. Vai trò của chủ đề trong dạy học

Có rất nhiều nghiên cứu đã chỉ ra rằng, chủ đề môn học có một vị trí quan trọng và đóng vai trò quyết định đến chất lượng dạy học (Gutierrez, 2016; Heggart, 2016; Kamamia & Thinguri, 2014; Rollnick & Mavhunga, 2016). Cụ thể:

- Dạy học theo chủ đề góp phần nâng cao hiệu quả học tập đối với người học. Việc sắp xếp nội dung học tập thành các chủ đề kiến thức của môn học theo một trình tự hợp lý sẽ giúp người học tiếp cận kiến thức khoa học có tính hệ thống. Bằng cách làm phong phú thêm các chủ đề của môn học hoặc vạch ra những vấn đề mấu chốt từ chủ đề cũng có thể tăng cường chất lượng dạy học. Kiến thức chủ đề có vai trò cải thiện việc giảng dạy. Giữ vị trí then chốt trong vấn đề này không ngoài ai khác là giáo viên.

- Dạy học theo chủ đề là hướng người học tiếp cận, tư duy và nhận thức vấn đề khoa học một cách trọn vẹn. Có thể nói rằng, tư duy khoa học đúng hướng chính là xuất phát điểm cho cách giải quyết vấn đề và những vận dụng phù hợp trong thực tiễn cuộc sống. Thông qua chủ đề, các phẩm chất và năng lực dần dần được ươm mầm trong quá trình dạy học.

- Đối với những giáo viên có khả năng xây dựng các chủ đề môn học sẽ có ưu thế hơn trong việc quyết định sự thành công của vấn đề học tập ở học sinh.

Từ đó có thể thấy rằng, môn Sinh học cũng không ngoại lệ. Nghiên cứu các chủ đề của môn Sinh học cho thấy, người dạy có thể tác động một cách mềm dẻo và linh hoạt. Các chủ đề kiến thức cũng có thể kết hợp một cách khoa học hợp lý và mang tầm khái quát cao hơn dành cho các bậc học từ trung học trở lên. Nhưng cũng có thể làm đơn giản hóa chủ đề theo từng vấn đề nhỏ, dễ hiểu dành cho các cấp học Tiểu học hoặc Trung học cơ sở.

2.2. Vai trò của thí nghiệm trong dạy học

- Trong dạy học, thí nghiệm là mô hình đại diện cho hiện thực khách quan, là cơ sở cho quá trình học tập, nhận thức của học sinh. Đồng thời, cũng là điểm xuất phát của quá trình nhận thức cảm tính của người học, để rồi diễn ra sự trừu tượng hóa và sự tiến lên từ trừu tượng đến cụ thể trong tư duy.

- Thí nghiệm còn là cầu nối giữa lý thuyết và thực tiễn, là tiêu chuẩn để đánh giá tính chân thực của kiến thức và là phương tiện duy nhất hình thành ở học sinh kỹ năng, kỹ xảo. Trong dạy học Sinh học, thông qua thí nghiệm sẽ hình thành kiến thức bộ môn, phát triển năng lực sinh học và là nền tảng cho sự phát triển năng lực và phẩm chất ở người học.

- Thí nghiệm có thể được sử dụng trong cả ba khâu của quá trình dạy học, đó là: Nghiên cứu tài liệu mới; Hoàn thiện kiến thức và kiểm tra đánh giá. Trong dạy học chủ đề, thí nghiệm có thể sử dụng trong các hoạt động dạy học như: Khởi động; Hình thành kiến thức; Luyện tập; Tìm tòi, vận dụng và mở rộng; Kiểm tra đánh giá.

2.3. Ý nghĩa của việc tiếp cận chủ đề trong dạy học Sinh học

- Thông điệp khoa học của chủ đề có tính hệ thống và khái quát nên giúp người học tư duy dễ dàng.

- Dạy học thông qua chủ đề sẽ giúp người học xâu chuỗi các vấn đề khoa học có tính trọn vẹn. Từ đó làm cơ sở cho việc vận dụng vào các vấn đề có tính thực tiễn trong cuộc sống hàng ngày.

- Thông qua dạy học bằng chủ đề, cả người dạy lẫn người học đều có cơ hội vận dụng tối đa các phương pháp dạy học tích cực.

- Mỗi chủ đề dạy học mang một ý nghĩa khoa học trọn vẹn. Vì vậy, tiếp cận nội dung theo chủ đề là hướng người học nhận thức và giải quyết một vấn đề khoa học, hệ thống mà không xa rời thực tiễn. Từ đó, dạy học thông qua chủ đề giải quyết được cả giá trị khoa học và tính vận dụng.

- Các chủ đề dạy học có thể xâu chuỗi để trở thành một chủ đề rộng và có tính khái quát cao hơn. Nên chủ thể nhận thức có cơ hội tiếp cận vấn đề ở tầm vĩ mô trong khoa học. Đây cũng là một ưu điểm thể hiện tính mềm dẻo của hệ thống các chủ đề trong dạy học.

2.4. Các bước thiết kế chủ đề

Theo công văn 5555 BGDĐT/GDTrH, chủ đề dạy học được thiết kế bao gồm các bước sau (Ministry of Education and Training, 2014):

1. Mạch kiến thức của chủ đề

Xác định vị trí và logic kiến thức của chủ đề nằm trong chương trình chung của từng lớp hoặc từng cấp học.

2. Mục tiêu

Xác định được mục tiêu của chủ đề thể hiện qua các vấn đề cụ thể như sau: Kiến thức; Kỹ năng; Thái độ; Định hướng phát triển năng lực.

3. Kế hoạch thực hiện

Kế hoạch được lên một cách chi tiết bao gồm các thông tin về nội dung dạy học, hình thức tổ chức, phân bổ thời gian, phương pháp dạy học, thiết bị dạy học,...

4. Thiết kế hoạt động dạy học chủ đề:

4.1. Hoạt động khởi động

a. Mục tiêu: Tạo tình huống học tập

b. Nhiệm vụ học tập của học sinh: Quan sát, nhận xét và trả lời câu hỏi của giáo viên…

c. Cách thức tiến hành hoạt động: Tổ chức trò chơi, biểu diễn thí nghiệm…

4.2. Hoạt động hình thành kiến thức

a. Mục tiêu: Tạo tình huống học tập

b. Nhiệm vụ học tập của học sinh

c. Sản phẩm học tập

d. Cách thức tiến hành hoạt động

e. Đánh giá

4.3. Hoạt động luyện tập

4.4. Hoạt động tìm tòi, vận dụng và mở rộng

(Các bước của mục 4.3 và 4.4 tương tự với mục 4.2)

4.5. Kiểm tra đánh giá

Đánh giá từng phần và đánh giá quá trình.

2.5. Ví dụ minh họa

Sau đây là phần minh họa cho bước 4 với hoạt động hình thành kiến thức theo tiến trình nêu trên.

CHỦ ĐỀ: CHUYỂN HÓA NĂNG LƯỢNG

Chủ đề: "Chuyển hóa năng lượng" thuộc mạch kiến thức nội dung của phần Sinh học tế bào, một trong ba phần chính của chương trình Sinh học lớp 10. Chủ đề này gồm các nội dung: Các loại năng lượng; Khái niệm trao đổi chất và chuyển hoá năng lượng trong tế bào; Enzim, Tổng hợp các chất và tích luỹ năng lượng trong tế bào; Hô hấp tế bào (Phân giải các chất và giải phóng năng lượng) (Ministry of Education and Training, 2018).

Phần minh họa cho hoạt động hình thành kiến thức của bước 4 đối với chủ đề "Chuyển hóa năng lượng" sẽ được trình bày các nội dung tương ứng như sau: (1) Khái niệm trao đổi chất và chuyển hoá năng lượng trong tế bào; (2) Enzim; (3) Tổng hợp các chất và tích luỹ năng lượng trong tế bào; (4) Hô hấp tế bào (Phân giải các chất và giải phóng năng lượng).

Hoạt động hình thành kiến thức

Nội dung 1: *Khái niệm trao đổi chất và chuyển hoá năng lượng trong tế bào*

a. Mục tiêu:

- Tạo tình huống học tập bằng cách tiến hành thí nghiệm kết hợp với quan sát tranh vẽ và đưa ra câu hỏi định hướng. Với mục đích tạo hứng khởi trong quá trình khám phá kiến thức mới của chủ đề.

- Xác định được giá trị năng lượng của thức ăn hàng ngày.

b. Nhiệm vụ học tập của học sinh:

- Hoạt động cá nhân: Tiến hành thí nghiệm, quan sát và phân tích thí nghiệm kết hợp với hình ảnh minh họa.

- Hoạt động nhóm: Thảo luận diễn biến và kết quả của thí nghiệm. Trình bày kết quả thảo luận.

c. Sản phẩm học tập:

- Lựa chọn được thực phẩm phù hợp để cung cấp nguồn năng lượng mà cơ thể cần.

d. Cách thức tiến hành hoạt động:

Hoạt động của giáo viên:

Chia lớp thành 4 nhóm và phân công nhiệm vụ cho các nhóm như sau:

- Mỗi nhóm chuẩn bị các mẫu thực phẩm giàu năng lượng và có thành phần chủ yếu là cacbohydrat, protein và lipit như: Đường, các loại hạt, pho mát và một số loại củ quả.

- Giáo viên phân chia dụng cụ thí nghiệm cho từng nhóm bao gồm: Ống nghiệm, giá ống nghiệm, kẹp gỗ, kẹp sắt, đèn cồn và đồng hồ đo thời gian.

- Giáo viên hướng dẫn học sinh tiến hành thí nghiệm như sau (Xem hình ảnh minh họa - Hình 2):

Cho một ít đường vào đáy ống nghiệm khô, dùng kẹp gỗ cố định ống nghiệm rồi đun phần đáy ống nghiệm trên ngọn lửa đèn cồn. Khi khói bắt đầu thoát ra khỏi ống, tiếp tục đun mạnh cho đến khi khói không còn xuất hiện nữa. Tiến hành tương tự đối với các mẫu thực phẩm còn lại (Mackean, n.d.). Lưu ý các mẫu đưa vào làm thí nghiệm có cùng một thể tích tương đương.

Giáo viên nêu và kết luận vấn đề:

+ Quá trình chuyển hóa các chất trong cơ thể cũng tương tự như các thí nghiệm trên.

+ Thí nghiệm nào có ngọn lửa lớn và tồn tại trong thời gian dài cho thấy mẫu thí nghiệm giàu năng lượng.

Giáo viên yêu cầu các nhóm tổ chức thảo luận và hoàn thành phiếu học tập số 1 như sau:

PHIẾU HỌC TẬP SỐ 1

1. Liệt kê các thực phẩm có trong hình vào từng nhóm hợp chất tương ứng: Cacbohydrat, lipit và protein.



Hình 1. *Một số thực phẩm thiết yếu*

Nguồn: (CTCA, 2019)



Hình 2. *Học sinh đang làm thí nghiệm nghiên cứu năng lượng trong thực phẩm*

Nguồn: (Limited, 2001)

2. Ghi lại kết quả thí nghiệm theo nội dung của Bảng 1.

Bảng 1. *So sánh giá trị năng lượng của thức ăn*

Thức ăn	*Lượng hơi nước thoát ra hay ngưng tụ*	*Lượng khói bốc hơi*	*Ngọn lửa bốc cháy mạnh hay chỉ trong thời gian ngắn hoặc không có hiện tượng*
Đường			
Táo			
Phô mai			
Cà chua			
Hạt hạnh nhân			
Khoai tây chiên			

3. Giải thích hiện tượng xảy ra đối với từng mẫu thí nghiệm. Từ đó cho biết giá trị năng lượng của từng mẫu thực phẩm.

Hoạt động của học sinh:

- Hoạt động nhóm: Phân công nhiệm vụ, thảo luận và trình bày kết quả.

- Hoạt động cá nhân: Thực hiện thí nghiệm, phân tích hiện tượng, nhận xét và giải thích các câu hỏi định hướng của giáo viên.

- Học sinh nhận xét và kết luận vấn đề theo định hướng của giáo viên như sau:

+ Năng lượng được giải phóng chủ yếu dưới dạng nhiệt và ánh sáng (ngọn lửa).

+ Ngọn lửa lớn tồn tại trong một thời gian dài cho thấy nguồn năng lượng dồi dào.

+ Thí nghiệm từ mẩu phô mai và các loại hạt chứa nguồn năng lượng lớn.

+ Thực phẩm giàu năng lượng chứa nhiều nước có thể tạo ra nhiều hơi nước khi đốt cháy.

+ Thực phẩm có ít năng lượng thường có hương vị và hàm lượng vitamine cao.

Nội dung 2: *Enzyme*

a. Mục tiêu:

- Tạo tình huống học tập bằng thí nghiệm nhằm tạo cho học sinh có một khởi đầu hào hứng để khám phá kiến thức mới của chủ đề.

- Xác định được tác nhân xúc tác sinh học. Nhận biết ảnh hưởng của nhiệt độ đến hoạt động của enzyme.

b. Nhiệm vụ học tập của học sinh:

- Hoạt động cá nhân: Quan sát và phân tích thí nghiệm.

- Hoạt động nhóm: Điều khiển, thảo luận và trình bày kết quả thảo luận.

c. Sản phẩm học tập:

- Chọn lựa được các thức ăn đa dạng để bổ sung vào khẩu phần ăn hàng ngày theo hướng có lợi cho sức khỏe.

d. Cách thức tiến hành hoạt động:

Hoạt động của giáo viên:



Hình 3. *Thí nghiệm với enzym catalase*

Nguồn: (Procedure, n.d.)

Chia lớp thành các nhóm, mỗi nhóm từ 4-6 học sinh và phân công nhiệm vụ cho các nhóm như sau:

- Mỗi nhóm chuẩn bị mẫu vật, dụng cụ và hóa chất bao gồm: 3 phần khoai tây sống (mỗi phần 5 gram), 3 phần khoai tây luộc (mỗi phần 5 gram), 3 phần khoai tây đông lạnh (mỗi phần 5 gram), 10 cốc (mỗi cốc 50 ml), 1 chai hydrogen peroxide (ít nhất 150 ml) và đồng hồ bấm giờ.

- Giáo viên hướng dẫn học sinh tiến hành thí nghiệm như sau (Xem hình ảnh minh họa - Hình 3):

+ Cho một phần khoai tây thô, luộc và đông lạnh lần lượt vào ba cốc riêng biệt.

+ Đổ 20 ml hydrogen peroxide vào một cốc khác.

+ Đổ hydrogen peroxide vào cốc đựng khoai tây thô.

+ Bấm giờ và bắt đầu tính thời gian. Ghi lại thời gian hình thành các bong bóng từ mẩu khoai tây.

+ Lặp lại trình tự các bước đối với cốc khoai tây luộc và đông lạnh.

- Giáo viên yêu cầu học sinh hoàn thành phiếu học tập số 2:

PHIẾU HỌC TẬP SỐ 2

1.Tiến hành thí nghiệm và hoàn thành nội dung của Bảng 2:

Bảng 2. *Thí nghiệm với enzyme catalase*

Cốc khoai tây	*Thời gian xuất hiện bọt khí*	*Thời gian bọt khí tồn tại*
Thô		
Luộc chín		
Đông lạnh		

2. Giải thích hiện tượng xảy ra ở phần khoai tây luộc chín và phần khoai tây đông lạnh.

Hoạt động của học sinh:

- Hoạt động nhóm: Phân công nhiệm vụ, tiến hành thí nghiệm và phân tích kết quả của từng thí nghiệm.

- Hoạt động cá nhân: Thực hiện thí nghiệm, phân tích các biểu hiện và giải thích kết quả thí nghiệm.

- Học sinh nhận xét và kết luận vấn đề theo định hướng của giáo viên như sau:

+ Tác nhân xúc tác sinh học - enzyme tồn tại trong tế bào sống.

+ Enzyme chỉ tiến hành xúc tác cho phản ứng trong điều kiện nhiệt độ bình thường, dao động từ 37-40^{0}C. Trong điều kiện nhiệt độ thấp, hoạt tính của enzyme giảm.

+ Chế độ ăn uống khoa học sẽ là nguồn bổ sung enzyme thông qua rau xanh, trái cây...

Nội dung 3: *Tổng hợp các chất và tích luỹ năng lượng trong tế bào*

a. Mục tiêu:

- Thiết kế thí nghiệm để tạo sự hứng khởi trong học tập, qua đó khám phá kiến thức mới của chủ đề.

- Xác định được chất hữu cơ được tạo thành thông qua quá trình tổng hợp.

b. Nhiệm vụ học tập của học sinh:

- Hoạt động cá nhân: Nghiên cứu, quan sát và phân tích thí nghiệm.

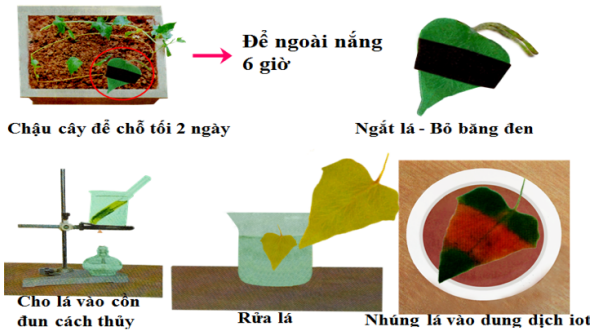
- Hoạt động nhóm: Điều khiển, thảo luận và trình bày kết quả thảo luận.

c. Sản phẩm học tập:

- Phân biệt được các dạng thức ăn chứa thành phần hợp chất hữu cơ khác nhau để bổ sung vào khẩu phần thức ăn nhằm cung cấp nguồn năng lượng cho cơ thể hoạt động.

d. Cách thức tiến hành hoạt động:

Hoạt động của giáo viên:



Hình 4. *Thí nghiệm cây xanh tổng hợp tinh bột ngoài ánh sáng*

Nguồn: (Grade 6 Biology, n.d.)

Chia lớp thành các nhóm, mỗi nhóm từ 4-6 học sinh và phân công nhiệm vụ cho các nhóm như sau:

- Mỗi nhóm chuẩn bị chậu cây. Giáo viên cung cấp dụng cụ cho từng nhóm: Đèn cồn, cốc thủy tinh, ống nghiệm, kẹp gỗ, dải băng đen, đĩa petri.

- Giáo viên hướng dẫn tiến hành thí nghiệm theo các bước như Hình 4. Mỗi nhóm ngắt hai chiếc lá, trong đó một chiếc có bịt dải băng đen và một chiếc để trong điều kiện tự nhiên. Tiến hành đun cách thủy trong dung dịch cồn và rửa lại bằng nước. Tìm tinh bột bằng dung dịch iodine.

- Giáo viên yêu cầu học sinh hoàn thành phiếu học tập số 3:

PHIẾU HỌC TẬP SỐ 3

1. Mục đích của thí nghiệm là gì?

2. Mô tả cách tiến hành thí nghiệm và hoàn thành nội dung của Bảng 3:

Bảng 3. *Thí nghiệm lá cây tổng hợp tinh bột ngoài ánh sáng*

Mẫu lá	*Hiện tượng*	*Giải thích*
Lá có bịt dải đen		
Lá để trong điều kiện bình thường		

3. Vai trò của ánh sáng trong quá trình quang hợp.

Hoạt động của học sinh:

- Hoạt động nhóm: Phân công nhiệm vụ, tiến hành thí nghiệm và phân tích kết quả.

- Hoạt động cá nhân: Thực hiện thí nghiệm, quan sát và giải thích kết quả thí nghiệm.

- Học sinh nhận xét và kết luận vấn đề theo định hướng của giáo viên như sau:

+ Vùng không nhận được ánh sáng không thể tổng hợp được tinh bột.

+ Ánh sáng cung cấp năng lượng dưới dạng photon và cần thiết cho quá trình quang hợp.

+ Tinh bột là sản phẩm của quá trình quang hợp.

Nội dung 4: *Hô hấp tế bào (Phân giải các chất và giải phóng năng lượng)*

a. Mục tiêu:

- Tạo tình huống học tập bằng cách tiến hành thí nghiệm do chính học sinh tự thiết kế hoặc trên cơ sở gợi ý của giáo viên. Từ đó, giúp học sinh tìm tòi để khám phá bản chất khoa học của kiến thức mới trong chủ đề.

- Xác định được các biểu hiện của quá trình hô hấp tế bào.

b. Nhiệm vụ học tập của học sinh:

- Hoạt động cá nhân: Đọc và nghiên cứu tài liệu để thiết kế thí nghiệm.

- Hoạt động nhóm: Thảo luận, thống nhất ý tưởng và trình bày sản phẩm khoa học.

c. Sản phẩm học tập:

- Có chế độ ăn uống hợp lý, đúng cách nhằm đảm bảo nguồn năng lượng cho cơ thể hoạt động.

d. Cách thức tiến hành hoạt động:

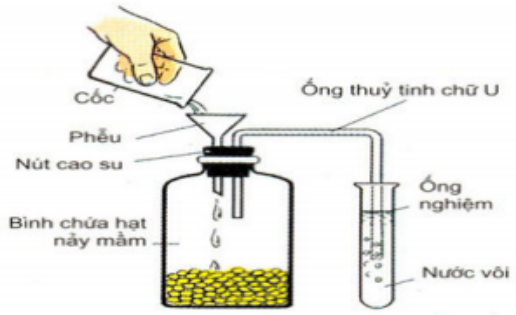
Hoạt động của giáo viên:

- Phân công học sinh chuẩn bị thí nghiệm ở nhà theo nhóm, từ 4-6 học sinh.

- Có thể gợi ý cho học sinh về cách thiết kế thí nghiệm (Xem hình ảnh minh họa - Hình 5).

- Yêu cầu học sinh trình bày kết quả của thí nghiệm đã thực hiện.

- Từng nhóm lần lượt hoàn thành yêu cầu của phiếu học tập.



Hình 5. *Thí nghiệm hô hấp của hạt nảy mầm*

(Nguồn: Grade 6 Biology, n.d)

PHIẾU HỌC TẬP SỐ 4

1. Trình bày thí nghiệm nghiên cứu quá trình hô hấp ở hạt nảy mầm mà nhóm đã thiết kế. Vẽ lại mô hình thí nghiệm.

2. Từ thực tế tiến hành thí nghiệm, hãy hoàn thành bảng nội dung sau:

Bảng 4. *Thí nghiệm hô hấp của hạt nảy mầm*

Thí nghiệm hô hấp của hạt nảy mầm				
Cách tiến hành thí nghiệm	Biểu hiện của hạt nảy mầm			
	Sau 1 ngày	Sau 2 ngày	Sau 3 ngày	Sau 5 ngày

Hoạt động của học sinh:

- Hoạt động nhóm: Phân công nhiệm vụ, tiến hành thí nghiệm và phân tích kết quả của từng thí nghiệm.

- Hoạt động cá nhân: Thực hiện thí nghiệm, phân tích các biểu hiện của quá trình hô hấp và giải thích kết quả thí nghiệm hô hấp ở hạt nảy mầm.

- Học sinh nhận xét và kết luận vấn đề theo định hướng của giáo viên như sau:

+ Điều kiện tối ưu để hạt nảy mầm.

+ Biểu hiện bên ngoài của quá trình hô hấp.

+ Liên hệ thực tế bản thân để quá trình hô hấp diễn ra một cách tối ưu và đem lại giá trị năng lượng hiệu quả nhất cho cơ thể hoạt động.

+ Bài học thực tiễn rút ra từ quá trình hô hấp tế bào.

3. Kết luận

Sử dụng thí nghiệm để thiết kế hoạt động trong dạy học theo chủ đề là hình thức tiếp cận vấn đề khoa học một cách trực quan. Thông qua thí nghiệm, học sinh có thể tư duy về kiến thức khoa học một cách sâu sắc và đi vào bản chất của vấn đề. Bên cạnh đó, hoạt động sử dụng thí nghiệm là con đường giúp người học dễ dàng liên hệ vào thực tiễn cuộc sống để vận dụng. Với ý nghĩa đó, việc tổ chức dạy học bằng hoạt động sử dụng thí nghiệm sẽ tạo nên các sản phẩm khoa học thiết thực, đây còn là biện pháp tích cực trong việc chuyển đổi từ tiếp cận nội dung sang tiếp cận năng lực cho người học.

Tài liệu tham khảo

CTCA. (2019, June 11). *The 'good, better, best' list of healthy foods*. Cancer Treatment Centers of America. https://cdn.cancercenter.com/community/blog/2019/06/good-better-best-list-of-healthy-foods.

Garner, R. (2015). *Finland's 'teaching by topic' instead of 'teaching by subject' policy actually started in Norway 40 years ago*. The Independent. https://www.independent.co.uk/news/education/education-news/finland-s-teaching-topic-instead-teaching-subject-policy-actually-started-norway-40-years-ago-10213317.html.

Grade 6 Biology - Unit 21: Photosynthesis. (n.d.). Elib. https://www.elib.vn/hoc-tap/bai-21-quang-hop-3579.html.

Gutierrez, F. J. M. (2016, November 10). *Subject Content Teaching* [Text]. University of Chichester. https://www.chi.ac.uk/institute-education/international-teacher-education/international-programmes/subject-content-teaching.

Heggart, K. (2016). *How Important is Subject Matter Knowledge for a Teacher?* Edutopia. https://www.edutopia.org/discussion/how-important-subject-matter-knowledge-teacher.

Hotaman, D. (2010). The teaching profession: Knowledge of subject matter, teaching skills and personality traits. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *2*, 1416–1420. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.211.

Importance of Science Education in Schools. (2017). University of Texas Arlington. https://academicpartnerships.uta.edu/articles/education/importance-of-science-education.aspx.

Kamamia, N. T. N., & Thinguri, R. W. (2014). To establish the extent to which the subject mastery enhances quality teaching to student-teachers during teaching practice. *International Journal of Education and Research*, *2*(7), 641–648.

Limited, A. (2001). *Stock Photo-Year 10 pupils conduct a science experiment measuring energy in food in classroom of Welsh comprehensive school Wales UK*. Alamy. https://www.alamy.com/stock-photo-year-10-pupils-conduct-a-science-experiment-measuring-energy-in-food-28475065.html.

Mackean, D. G. (n.d.). *Biology Experiments 2: Supplementary Experiments*. http://www.biology-resources.com/biology-experiments-sup.html.

Ministry of Education and Training. (2014). *A guide on implementing professional activities regarding reforming methods of teaching, learning, testing and assessment; organizing and managing professional activities of high schools/centers of continuing education periodically online (V/v hướng dẫn sinh hoạt chuyên môn về đổi mới phương pháp dạy học và kiểm tra, đánh giá; tổ chức và quản lý các hoạt động chuyên môn của trường trung học/trung tâm giáo dục thường xuyên qua mạng)*, 5555/BGDDT-GDTrH.

Ministry of Education and Training. (2018). *The High School Biology Program (Issued with Circular No. 32/2018/TT-BGDDT on 26/12/2018)* [*Chương trình Giáo dục Phổ thông môn Sinh học (Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ Giáo dục & Đào tạo)*].

Procedure. (n.d.). How Will Changing the State of the Potato in Hydrogen Peroxide Effect the Reaction Speed of Catalase? http://potatocatalasemoncka1aarc.weebly.com/procedure.html.

Rollnick, M., & Mavhunga, E. (2016). The Place of Subject Matter Knowledge in Teacher Education. In J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education: Volume 1* (pp. 423–452). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0_11.

Science Education. (n.d.). Linkoping University. https://liu.se/en/research/subject-based-teaching-in-the-natural-sciences.

Trinh, D. T. (2020). Using the simulation experiment in teaching organism biology for high school. *UED Journal of Social Sciences, Humanities and Education*, *10*(1), 95–101. https://doi.org/10.47393/jshe.v10i1.876.

Trinh, D. T. (2020). Designing topics towards capacity development in teaching Biology for high school students (Thiết kế chủ đề theo định hướng phát triển năng lực trong dạy học Sinh học Trung học Phổ thông). *Journal of Sciences - Hue University of Education*, *2*(54), 77-87.

Trinh, D. T.& Hoang, T. M. L. (2017). Using the simulation experiment in teaching cell biology for high school students (Sử dụng thí nghiệm mô phỏng để tổ chức dạy học phần Sinh học tế bào, Trung học phổ thông). *Journal of Education, 420*(2), 36-39.

Watters, J. (n.d.). *The Role of Subject-Matter Knowledge in Teaching Science and Mathematics: Practices of Teachers with advanced Qualifications in the sciences*. Research Data Australia. https://researchdata.edu.au/role-subject-matter-qualifications-sciences/14185.

USING EXPERIMENT IN TEACHING TOPIC "ENERGY TRANSFORMATION" IN BIOLOGY FOR HIGH SCHOOL STUDENTS

Trinh Dong Thu

Hue University of Education, Hue University, Vietnam

Author corresponding: Trinh Dong Thu - Email: trinhdongthu@gmail.com

Article History: Received on 06th May 2021; Revised on 06th June 2021; Published on 17th June 2021

Abstract: Using experiments in organizing teaching activities in/for Biology class is a way to transform learners' awareness - from accessing content to taking actions. Besides, teaching by topic is both a requirement and an inevitable trend nowadays. Therefore, the use of experiments to organize teaching by topic can be considered an optimal solution. This article aims to elaborate on the instructional activities in which experiments can be used to deliver the topic "Energy transformation" in teaching Biology.

Key words: topic; teaching topic; activity; experiment; teaching Biology.

UED Journal of Social Sciences, Humanities & Education, ISSN: 1859 - 4603
https://doi.org/10.47393/jshe.v11i1.959

TẠP CHÍ KHOA HỌC XÃ HỘI, NHÂN VĂN VÀ GIÁO DỤC

SINH HOẠT CHUYÊN MÔN THEO NGHIÊN CỨU BÀI HỌC Ở CÁC TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG HUYỆN EA H'LEO, TỈNH ĐẮK LẮK TRONG BỐI CẢNH ĐỔI MỚI GIÁO DỤC: MỐI QUAN HỆ VỚI PHÁT TRIỂN NGHỀ NGHIỆP CỦA GIÁO VIÊN

Đinh Thị Hồng Vân[1], Hoàng Quốc Việt[2], Phạm Thị Hạnh[3]
[1]Trường Đại học Sư phạm, Đại học Huế, Việt Nam
[2]Trường THPT Trường Chinh, Huyện Ea H'Leo, tỉnh Đắk Lắk, Việt Nam
[3] Trường Cao đẳng Kỹ thuật Công Nông nghiệp Quảng Bình, Việt Nam
Tác giả liên hệ: Đinh Thị Hồng Vân - Email: dthvan@hueuni.edu.vn
Ngày nhận bài: 21-05-2021; ngày nhận bài sửa: 07-6-2021; ngày duyệt đăng: 17-6-2021

Tóm tắt: Sinh hoạt chuyên môn theo nghiên cứu bài học là một mô hình bồi dưỡng giáo viên, đã và đang được ứng dụng rộng rãi trong các trường trung học phổ thông trong những năm gần đây. Nghiên cứu này làm rõ thực hành sinh hoạt chuyên môn theo nghiên cứu bài học và vai trò của nó trong việc phát triển nghề nghiệp của giáo viên nhằm đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục. Khách thể nghiên cứu là 217 cán bộ quản lý và giáo viên trung học phổ thông ở huyện Ea H'Leo, tỉnh Đắk Lắk. Phương pháp nghiên cứu là khảo sát bằng bảng hỏi và phỏng vấn. Kết quả nghiên cứu cho thấy nhìn chung thực hành nghiên cứu bài học đã được thực hiện khá tốt ở các trường trung học phổ thông huyện Ea H'Leo, tỉnh Đắk Lắk. Các yêu cầu trong từng bước về cơ bản được đáp ứng tốt. Tuy nhiên, bên cạnh đó, những thói quen trong sinh hoạt chuyên môn truyền thống vẫn còn tồn tại trong sinh hoạt chuyên môn theo nghiên cứu bài học. Ngoài ra, kết quả nghiên cứu cũng đã cho thấy sự tác động tích cực của sinh hoạt chuyên môn theo nghiên cứu bài học đến sự phát triển nghề nghiệp của giáo viên trung học phổ thông. Xuất phát từ thực trạng này, các trường trung học phổ thông cần tăng cường triển khai sinh hoạt chuyên môn theo nghiên cứu bài học và chỉ đạo đảm bảo các yêu cầu khi thực hành nghiên cứu bài học.

Từ khóa: học tập; nghiên cứu bài học; phát triển nghề nghiệp giáo viên; sinh hoạt chuyên môn; trường trung học phổ thông.

1. Đặt vấn đề

Việt Nam đang trong quá trình đổi mới mạnh mẽ giáo dục và đào tạo. Quá trình đổi mới giáo dục và đào tạo được bắt đầu bằng Nghị quyết số 29/NQ-TW ngày 4 tháng 11 năm 2013 về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo đáp ứng yêu cầu công nghiệp hoá, hiện đại hoá trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế của Hội nghị lần thứ 8 Ban Chấp hành Trung ương Đảng Cộng sản Việt Nam (khoá XI) (Vietnam Central Executive Committee, 2013). Dưới sự lãnh đạo của Đảng, Quốc hội và Chính phủ, tháng 12 năm 2018, chương trình Giáo dục phổ thông mới đã được ban hành (còn được gọi là Chương trình Giáo dục phổ thông 2018). Chương trình Giáo dục phổ thông mới với những định hướng, chỉ dẫn cơ bản là: "Chương trình giáo dục phổ thông bảo đảm phát triển phẩm chất và năng lực người học thông qua nội dung giáo dục với những kiến thức, kĩ năng cơ bản, thiết thực, hiện đại; hài hoà đức, trí, thể, mĩ; chú trọng thực hành, vận dụng kiến thức, kĩ năng đã học để giải quyết vấn đề trong học tập và đời sống; tích hợp cao ở các lớp học dưới, phân hoá dần ở các lớp học trên; thông qua các phương pháp, hình thức tổ chức giáo dục phát huy tính chủ động và tiềm năng của mỗi học sinh, các phương pháp đánh giá phù hợp với mục tiêu giáo dục và phương pháp giáo dục để đạt được mục tiêu đó" (Vietnam Ministry of Education and Training, 2018).

Để đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục và đào tạo, người giáo viên phải học tập phát triển nghề nghiệp. Những nghiên cứu và thực hành về học tập phát triển

Cite this article as: Dinh, T. H. V., Hoang, Q. V. and Pham, T. H. (2021). Lesson study in high schools in Ea H'leo District, Dak Lak province within the context of educational innovation: the relationship with teachers' professional development. *UED Journal of Social Sciences, Humanities and Education*, *11*(1), 104-112.
https://doi.org/10.47393/jshe.v11i1.959

nghề nghiệp của giáo viên trong thời gian gần đây đã chuyển sang học tập dựa trên công việc, bối cảnh hoá và được tiến hành liên tục, lâu dài (British Council, 2015; Kwakman, 2003; Lawrence, 2005; Liu et al., 2016; OECD, 2009; Villegas-Reimers, 2003). Mục tiêu của quá trình học tập là nhằm cải thiện hoạt động dạy của giáo viên theo hướng đổi mới. Muốn vậy, cách tốt nhất là học tập ngay trong chính trong quá trình tham gia vào hoạt động dạy học. Một trong những mô hình phát triển nghề nghiệp của giáo viên theo tiếp cận này được nhiều nước trên thế giới ứng dụng là sinh hoạt chuyên môn theo nghiên cứu bài học (gọi tắt là nghiên cứu bài học). Đây cũng chính là mô hình được Bộ Giáo dục và Đào tạo yêu cầu các trường phổ thông ở Việt Nam triển khai trong thời gian qua để nhằm đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục (Vietnam Ministry of Education and Training, 2014, 2017).

Nhiều nghiên cứu trên thế giới đã cho thấy vai trò của sinh hoạt chuyên môn theo nghiên cứu bài học trong việc thúc đẩy phát triển nghề nghiệp của giáo viên, cụ thể là cải thiện cách giảng dạy của giáo viên và mang đến cho họ cơ hội học hỏi (Lewis et al., 2006; Rock & Wilson, 2005); cải thiện việc giảng dạy là thông qua việc xây dựng các cộng đồng học tập (Fang & Lee, 2010; Lee, 2008; Lieberman, 2009).

Tiếp tục các nghiên cứu trên, bài báo này làm rõ sinh hoạt chuyên môn theo nghiên cứu bài học ở các trung học phổ thông huyện Ea H'leo, tỉnh Đắk Lắk trong bối cảnh đổi mới giáo dục ở Việt Nam và vai trò của nói đối với việc phát triển nghề nghiệp của giáo viên.

2. Cơ sở lý thuyết

2.1. Sinh hoạt chuyên môn theo nghiên cứu bài học

Sinh hoạt chuyên môn theo nghiên cứu bài học được xem là một tiếp cận học tập nghề nghiệp của giáo viên. Nó được bắt nguồn từ Nhật Bản, phổ biến ở Nhật Bản từ những năm 1960 và đặc biệt là ở trong các trường tiểu học (C. Fernandez & Yoshida, 2004). Trong ngôn ngữ Nhật Bản, nghiên cứu bài học được gọi là "*jugyoukenkyuu*", theo đó "jugyou" có nghĩa là "bài học" hoặc "giảng dạy" trong khi "*kenkyuu*" có nghĩa là "nghiên cứu" hoặc "điều tra". Vì vậy, nghiên cứu bài học có nghĩa là một nghiên cứu hoặc điều tra liên quan đến việc quan sát việc giảng dạy của giáo viên trong lớp học (M. L. Fernandez, 2005). Nghiên cứu bài học là một tiếp cận học tập nghề nghiệp của giáo viên diễn ra trong thực hành giảng dạy và quá trình học tập này mang tính hợp tác (C. Fernandez & Yoshida, 2004; Isoda, 2007; Lee, 2008; Lewis, 2009). Trong sinh hoạt chuyên môn theo nghiên cứu bài học, các giáo viên hợp tác lên kế hoạch bài học, quan sát giờ dạy minh họa, thu thập các minh chứng về hoạt động học của học sinh, sau đó cùng nhau thảo luận về giờ học có thúc đẩy việc học của học sinh không (Vietnam Ministry of Education and Training, 2020; C. Fernandez & Chokshi, 2002; M. L. Fernandez, 2005). Một đặc trưng nữa của việc học tập của giáo viên thông qua hình thức này là dựa trên mô hình từ dưới lên, theo đó việc thực hiện dựa trên các sáng kiến của giáo viên chứ không phải tuân theo chỉ thị của cấp trên (Ansawi & Pang, 2017). Do vậy, hình thức học tập này đáp ứng được nhu cầu học tập của giáo viên.

Thực hành sinh hoạt chuyên môn theo nghiên cứu bài học được tiến hành trong các nhà trương thông qua 4 bước sau: Xây dựng bài học minh hoạ; Tổ chức dạy học minh họa và dự giờ; Suy ngẫm và thảo luận về giờ học; Vận dụng kết quả sinh hoạt chuyên môn vào bài học hàng ngày (Vietnam Ministry of Education and Training, 2019).

2.2. Sinh hoạt chuyên môn theo nghiên cứu bài học và sự phát triển nghề nghiệp của giáo viên

Các nghiên cứu đã chỉ ra rằng sinh hoạt chuyên môn theo nghiên cứu bài học cải thiện việc giảng dạy là thông qua việc xây dựng các cộng đồng học tập. Lieberman (2009) đã báo cáo một nghiên cứu điển hình về một tổ toán ở trường trung học cơ sở, bao gồm bảy giáo viên đã tham gia nghiên cứu bài học trong bảy năm và phát hiện ra rằng một "con đường mà nghiên cứu bài học dẫn đến cải thiện giảng dạy là sự gia tăng cộng đồng giáo viên... Các giáo viên cho rằng trở thành một giáo viên có nghĩa là mở đầu thực hành của họ để xem xét kỹ lưỡng và suy nghĩ chín chắn về các kế hoạch bài học của họ". Nghiên cứu về các giáo viên toán học từ 9 khu học chánh độc lập ở Texas, những người đã tham gia 3 nghiên cứu bài học liên tiếp, cho thấy rằng các hoạt động nghiên cứu bài học "thúc đẩy sự tương tác giữa các thành viên trong cộng đồng các nhà toán học, tạo cơ hội cho giáo viên suy nghĩ rõ ràng về quan điểm của họ, ảnh hưởng đến việc giảng dạy những lựa chọn,

và những thay đổi có thể có trong thực tế" (Yarema, 2010). Tại Hồng Kông, nơi nghiên cứu bài học có sự tham gia của các giáo viên dạy tiếng Anh trung học, Lee (2008) đã báo cáo rằng nghiên cứu bài học "tạo ra một nền văn hóa học tập đồng đẳng và học tập từ thực tiễn lớp học thực tế.... và cung cấp cơ hội thảo luận miễn phí về các ý tưởng, với những người tham gia có thể để thách thức người khác và cách suy nghĩ của chính họ, đồng thời nhìn nhận việc học từ quan điểm của học sinh". Trong một nghiên cứu can thiệp kéo dài hai năm đối với sáu giáo viên ở một trường tiểu học ở Singapore, Fang & Lee (2010) đã báo cáo rằng "nghiên cứu bài học là một công cụ mạnh mẽ để tập hợp kiến thức từ các cộng đồng đa dạng". Như vậy, sinh hoạt chuyên môn theo nghiên cứu bài học thúc đẩy sự phát triển nghề nghiệp của giáo viên thông qua việc tạo dựng một cộng đồng giáo viên cùng nhau hợp tác học tập.

3. Phương pháp nghiên cứu

3.1. Phương pháp nghiên cứu định lượng

Khách thể nghiên cứu

Nghiên cứu đã tiến hành khảo sát trên 217 cán bộ quản lý và giáo viên trung học phổ thông ở huyện Ea H'Leo, tỉnh Đắk Lắk. Trong mẫu khảo sát có 10.6% là cán bộ quản lý, 89.4% là giáo viên, với trình độ đại học chiếm chủ yếu (89.4%).

Công cụ nghiên cứu

Nghiên cứu đã sử dụng 2 bảng hỏi dưới đây để làm rõ vấn đề nghiên cứu:

Bảng hỏi thực hành sinh hoạt chuyên môn theo nghiên cứu bài học

Bảng hỏi bao gồm 20 item (nhận định) về việc đảm bảo các yêu cầu trong từng bước sinh hoạt chuyên môn theo nghiên cứu bài học. Các câu trả lời được thiết kế theo thang likert 5 bậc: 1. Không đồng ý; 2. Nghiêng về không đồng ý; 3. Phân vân; 4. Nghiêng về đồng ý; 5. Đồng ý. Trong 20 item có 3 item nghịch. Những item nghịch được cho điểm ngược lại: 5. Không đồng ý; 4. Nghiêng về không đồng ý; 3. Phân vân; 2. Nghiêng về đồng ý; 1. Đồng ý. Hệ số Cronbach's apha của bảng hỏi trong nghiên cứu này là 0.85 Như vậy, bảng hỏi cho phép thu thập được thông tin khách quan về vấn đề nghiên cứu.

Bảng hỏi phát triển nghề nghiệp của giáo viên

Bảng hỏi bao gồm 11 item về tác động của sinh hoạt chuyên môn theo nghiên cứu bài học đến phát triển nghề nghiệp của giáo viên trung học phổ thông. Các câu trả lời cũng được thiết kế theo thang likert 5 bậc như bảng hỏi thực hành sinh hoạt chuyên môn theo nghiên cứu bài học. Bảng hỏi có 2 item nghịch. Hệ số Cronbach' apha của bảng hỏi trong nghiên cứu này là 0.75. Điều này cho phép bảng hỏi có thể sử dụng được trong nghiên cứu.

Phân tích thống kê

Nghiên cứu sử dụng các phân tích thống kê sau:

- Thống kê mô tả với điểm trung bình, độ lệch chuẩn, phần trăm.

- Thông kê suy luận với phân tích tương quan pearson.

3.2. Phương pháp nghiên cứu định tính

Nghiên cứu tiến hành phỏng vấn sâu 2 cán bộ quản lý và 5 giáo viên trung học phổ thông huyện Ea H'Leo, tỉnh Đắk Lắk. Nội dung phỏng vấn là những khó khăn, thuận lợi khi thực hành sinh hoạt chuyên môn theo nghiên cứu bài học và sự tác động của sinh hoạt chuyên môn theo nghiên cứu bài học đến sự phát triển nghề nghiệp của giáo viên. Phân tích số liệu định tính được thực hiện với phương pháp phân tích nội dung thông qua việc tổng hợp các nội dung chính của từng ca phỏng vấn.

4. Kết quả nghiên cứu và bàn luận

4.1. Thực hành sinh hoạt chuyên môn theo nghiên cứu bài học ở các trường trung học phổ thông Ea H'leo, tỉnh Đắk Lắk

4.1.1. Bước 1: Xây dựng bài học minh hoạ

Xây dựng bài học minh hoạ là bước đầu tiên trong sinh hoạt chuyên môn theo nghiên cứu bài học. Đặc trưng của bước này đó là: Tổ chuyên môn thảo luận, thống nhất lựa chọn bài học minh họa; Khuyến khích giáo viên tự nguyện đăng ký dạy học minh họa; Giáo viên dạy học minh họa phối hợp với các giáo viên khác trong tổ chuyên môn để xây dựng bài học minh họa; Giáo viên chủ động, linh hoạt điều chỉnh nội dung, thời lượng, đồ dùng dạy học, phương pháp và kỹ thuật dạy học, đánh giá quá trình học tập của học sinh,... cho phù hợp với đối tượng học sinh và điều kiện dạy học, phù hợp với việc hình thành và phát triển phẩm chất, năng lực học sinh (Vietnam Ministry of Education and Training, 2020).

Bảng 1. *Đánh giá của cán bộ quản lý, giáo viên về thực hành bước Xây dựng bài học minh họa*

Nội dung	Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn
1. Các giáo viên cùng nhau trao đổi về các vấn đề học sinh thường gặp khó khăn trong học tập, từ đó quyết định lựa chọn chủ đề/bài dạy.	4.49	0.79
2. Các giáo viên cùng thảo luận về kế hoạch bài học minh hoạ.	4.52	0.78
3. Các phương pháp, kỹ thuật dạy học tích cực theo tiếp cận lấy học sinh làm trung tâm được áp dụng trong triển khai các hoạt động dạy học.	4.53	0.77
4. Nội dung, phương pháp, kỹ thuật dạy học được lựa chọn. dựa vào khả năng, kinh nghiệm và vốn kiến thức của học sinh.	4.46	0.84
5. Các giáo viên trong tổ đều hiểu rõ về ý tưởng cũng như các hoạt động dạy học tiến hành.	4.47	0.86
6*. Giáo viên xuất sắc nhất tổ sẽ chuẩn bị bài dạy minh hoạ.	1.66	1.03

*Ghi chú: 1≤ Điểm trung bình ≤ 5; *: Item nghịch đã được đổi điểm*

Bảng 2. *Đánh giá của cán bộ quản lý, giáo viên về thực hành bước Tổ chức dạy minh họa và dự giờ*

Nội dung	Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn
1*. Giáo viên dạy minh hoạ trao đổi với học sinh trước về ý tưởng các hoạt động trong giờ dạy.	1.70	1.03
2. Giáo viên quan tâm đến mọi học sinh trong lớp, đặc biệt là học sinh gặp khó khăn trong học tập.	4.21	0.70
3. Giáo viên dự giờ ngồi/đứng 2 bên hoặc trước lớp.	4.08	1.28
4. Giáo viên dự giờ tập trung quan sát hoạt động học của học sinh, tìm nguyên nhân và các giải pháp cho các vấn đề khó khăn về học của học sinh.	4.51	0.77
5. Người dự giờ quan sát những biểu hiện qua nét mặt, thái độ, hành vi của học sinh, mối quan hệ tương tác giữa học sinh - giáo viên, học sinh - học sinh.	4.11	0.83
6. Người dự giờ ghi chép, chụp ảnh, quay phim những biểu hiện của học sinh trong lớp học.	4.22	1.14

Ghi chú: 1≤ Điểm trung bình ≤ 5

Kết quả khảo sát ở Bảng 1 cho thấy các cán bộ quản lý và giáo viên có mức độ đồng ý cao với hầu hết nhận định đưa ra. Điều này có nghĩa những yêu cầu yêu cầu cơ bản của bước Xây dựng bài học minh hoạ đã được các trường thực hiện tốt.

Tuy nhiên, dữ liệu Bảng 1 cũng cho thấy vẫn còn tồn tại thực trạng "*Giáo viên xuất sắc nhất tổ sẽ chuẩn bị bài dạy minh hoạ*". Điều này chưa đúng với tinh thần nghiên cứu bài học. Trong nghiên cứu bài học, các giáo viên trong tổ sẽ lần lượt tham gia. Ngoài ra, kết quả phỏng vấn cho thấy, bước Xây dựng kế hoạch bài học còn tồn tại những hạn chế sau:

- Một số giáo viên trong tổ vẫn còn tư tưởng ỉ lại cho giáo viên dạy minh hoạ.

- Một số phương pháp, kỹ thuật dạy học được sử dụng dựa vào thế mạnh của giáo viên hơn là phù hợp với học sinh.

4.1.2. Bước 2: Tổ chức dạy học minh họa và dự giờ

Trên cơ sở bài học minh họa đã được xây dựng, giáo viên thực hiện dạy học để tổ chuyên môn dự giờ, phân tích bài học. Khi dự giờ, cần tập trung quan sát hoạt động học của học sinh kết hợp với việc quan sát hoạt động tổ chức, hướng dẫn học của giáo viên (Vietnam Ministry of Education and Training, 2020).

Kết quả khảo sát ở Bảng 2 cho thấy phần lớn những yêu cầu trong bước Tổ chức dạy học minh họa và dự giờ được các tổ chuyên môn thực hiện tốt. Như vậy, mục tiêu quan sát trong sinh hoạt chuyên môn theo nghiên cứu bài học hoàn toàn khác với sinh hoạt chuyên môn truyền thống. Ở đây không tập trung quan sát hoạt động dạy của giáo viên và mà tập trung quan sát hoạt động học của học sinh, bởi lẽ kế hoạch bài học được xây dựng là sản phẩm trí tuệ tập thể tổ chuyên môn, chứ không phải riêng cá nhân giáo viên dạy. Giáo viên dạy chỉ đại diện tổ lên dạy minh hoạ.

Tuy nhiên, kết quả kháo sát ở Bảng 2 và phỏng vấn cho thấy bước Tổ chức dạy minh hoạ và dự giờ còn những hạn chế cơ bản, đó là:

- Giáo viên dạy minh hoạ vẫn trao đổi với học sinh trước về ý tưởng các hoạt động trong giờ dạy. Một số giáo viên chia sẻ: Đây là thói quen bấy lâu này của giáo các viên các trường khi tổ chức dự giờ. Dù sinh hoạt chuyên môn theo nghiên cứu bài học không đánh giá giáo viên dạy nhưng tâm lý của giáo viên vẫn e ngại. Xuất phát từ điều này, các nhà trường cần nâng cao nhận thức cho giáo viên.

- Một bộ phận giáo viên vẫn còn ngồi phía sau để dự giờ. Họ cho rằng việc đứng sau lớp để tạo thoải mái cho học sinh, song thực chất với vị trí này, họ không thể quan sát được hoạt động học của học sinh. Vị trí đó chỉ phù hợp để quan sát hoạt động dạy của giáo viên.

- Người dự giờ vẫn thiên về ghi chép nhiều hơn là sử dụng các yếu tố công nghệ để thu thập các minh chứng về hoạt động học của học sinh. Việc ghi chép khó có thể diễn tả được một cách sinh động trực quan về những gì diễn ra trên nét mặt, hành vi của học sinh trong quá trình học tập.

4.1.3. Bước 3: Suy ngẫm và thảo luận về giờ học

Bước Suy ngẫm và thảo luận về giờ học tập trung vào việc thảo luận, chia sẻ về hoạt động học của học sinh, tổ chức hoạt động học cho học sinh và một số nguyên nhân tác động đến hoạt động học cho học sinh (Vietnam Ministry of Education and Training, 2020).

Kết quả ở Bảng 3 cho thấy nhìn chung các trường đã thực hiện khá tốt các yêu cầu trong bước này. Tuy nhiên, không ít giáo viên vẫn thảo luận về hoạt động dạy của người dạy minh hoạ. Đây là thói quen của sinh hoạt chuyên môn truyền thống. Do đó, các trường cần quán triệt tinh thần không đánh giá giáo viên khi dự giờ.

Bảng 3. *Đánh giá của cán bộ quản lý, giáo viên về thực hành bước Suy ngẫm và thảo luận về giờ học*

Nội dung	Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn
1*. Các giáo viên tập trung thảo luận về hoạt động dạy của giáo viên.	1.73	1.09
2. Giáo viên chia sẻ những quan sát, suy nghĩ, cảm nhận của mình về giờ học, những thông tin thu được về học sinh trong quá trình quan sát.	4.21	0.67
3. Giáo viên cùng phát hiện các vấn đề của học sinh trong giờ học, tìm nguyên nhân, giải pháp khắc phục.	4.58	0.73
4. Người chủ trì tóm tắt vấn đề, tìm nguyên nhân và giải pháp. Mỗi giáo viên tự rút ra bài học.	4.21	0.69

Ghi chú: 1≤ Điểm trung bình ≤ 5

4.1.4. Bước 4: Vận dụng kết quả sinh hoạt chuyên môn vào bài học hàng ngày

Dựa trên kết quả thảo luận, chia sẻ về bài học và những điều đã quan sát, học tập được qua dự giờ, các giáo viên chủ động, sáng tạo áp dụng vào các bài học hàng ngày (Vietnam Ministry of Education and Training, 2020).

Kết quả ở Bảng 4 cho thấy các trường đã thực hiện tốt hầu hết các yêu cầu, song vẫn còn tình trạng đó là "*Tổ chuyên môn thống nhất các bài học rút kinh nghiệm trong sinh hoạt chuyên môn theo hướng nghiên cứu bài học là bài học cho giáo viên dạy minh hoạ*". Thực chất bài học kinh nghiệm rút là cho tất cả các giáo viên trong tổ.

Bảng 4. *Đánh giá của cán bộ quản lý, giáo viên về thực hành bước Vận dụng kết quả sinh hoạt chuyên môn vào bài học hàng ngày*

Nội dung	Độ trung bình	Độ lệch chuẩn
1. Giáo viên tiếp tục nghiên cứu, vận dụng, kiểm nghiệm những gì đã học để nghiên cứu bài học (dạy lại bài đó, chuẩn bị bài dạy minh hoạ tiếp theo).	4.47	0.80
2. Giáo viên trao đổi những vấn đề thắc mắc, băn khoăn trong dạy học.	4.56	0.71
3. Giáo viên vận dụng kết quả nghiên cứu bài học để đảm bảo nâng cao chất lượng giảng dạy.	4.20	0.68
4*. Tổ chuyên môn thống nhất các bài học rút kinh nghiệm trong sinh hoạt chuyên môn theo hướng nghiên cứu bài học là bài học cho giáo viên dạy minh hoạ.	1.44	0.75

Ghi chú: 1≤ Điểm trung bình ≤ 5

Bảng 5. *Sự tác động của sinh hoạt chuyên môn theo hướng nghiên cứu bài học đến phát triển nghề nghiệp của giáo viên trung học phổ thông*

Nội dung	Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn
1. Tôi học được nhiều ý tưởng mới từ sinh hoạt tổ chuyên môn theo hướng nghiên cứu bài học.	4.20	0.66
2. Những kiến thức tôi có được từ sinh hoạt tổ chuyên môn theo hướng nghiên cứu bài học giúp tôi cải thiện các kỹ năng dạy học.	4.56	0.74
3. Tôi mong muốn được thử ý tưởng giảng dạy mới của mình trong sinh hoạt tổ chuyên môn theo hướng nghiên cứu bài học.	4.18	0.66
4. Sinh hoạt tổ chuyên môn theo hướng nghiên cứu bài học làm gia tăng sự nhiệt tình của tôi trong giảng dạy	4.53	0.73
5*. Tôi không tự tin giảng dạy khi có đồng nghiệp dự giờ.	2.25	1.58
6. Hình thức sinh hoạt tổ chuyên môn theo hướng nghiên cứu bài học khuyến khích tôi chia sẻ những cái tôi học được với đồng nghiệp.	4.57	0.73
7. Sinh hoạt tổ chuyên môn theo hướng nghiên cứu bài học giúp tôi đối chiếu và suy ngẫm về những khía cạnh trong công việc giảng dạy của mình.	4.22	0.66
8. Sinh hoạt tổ chuyên môn theo hướng nghiên cứu bài học giúp tôi có những ý tưởng hữu ích để cải thiện kết quả học tập của học sinh.	4.57	0.75
9. Sinh hoạt tổ chuyên môn theo hướng nghiên cứu bài học nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ của tôi thông qua việc trao đổi kế hoạch dạy học minh hoạ và thảo luận sau tiết dạy minh hoạ.	4.23	0.65
10*. Tôi gặp khó khăn trong việc chuẩn bị kế hoạch dạy học minh hoạ trong nghiên cứu bài học.	1.85	1.20
11. Lớp học của tôi tiến bộ hơn nhờ những gì tôi học được từ sinh hoạt tổ chuyên môn theo hướng nghiên cứu bài học.	4.46	0.80

Ghi chú: 1≤ Điểm trung bình ≤ 5

4.2. Tác động của sinh hoạt chuyên môn theo nghiên cứu bài học tới sự phát triển nghề nghiệp của giáo viên các trường trung học phổ thông Ea H'leo, tỉnh Đắk Lắk

Bảng 5 trình bày những tác động của sinh hoạt chuyên môn theo nghiên cứu bài học đến phát triển nghề nghiệp của giáo viên trung học phổ thông. Kết quả khảo sát cho thấy hình thức sinh hoạt chuyên môn này đem lại nhiều cơ hội phát triển nghề nghiệp cho giáo viên.

Có thể nói sinh hoạt chuyên môn theo nghiên cứu bài học giúp các giáo viên học hỏi thêm nhiều kiến thức mới về chuyên môn, nghiệp vụ; nâng cao kỹ năng giảng dạy; tích cực, nhiệt tình trong giảng dạy và đổi mới; qua đó, thành tích học tập của học sinh được tăng cao.

Nghiên cứu cũng đã tiến hành tìm hiểu mối tương quan giữa thực hành sinh hoạt chuyên môn theo nghiên cứu bài học và phát triển nghề nghiệp của giáo viên trung học phổ thông. Kết quả ở Bảng 6 cho thấy 2 biến số này có mối tương quan thuận khá mạnh với nhau. Điều này có nghĩa càng đảm bảo những yêu cầu trong thực hành sinh hoạt chuyên môn theo nghiên cứu bài học thì giáo viên càng phát triển nghề nghiệp.

Bảng 6. *Hệ số tương quan giữa thực hành sinh hoạt chuyên chuyên môn theo nghiên cứu bài học và phát triển nghề nghiệp của giáo viên trung học phổ thông*

	Thực hành nghiên cứu bài học	Phát triển nghề nghiệp
Thực hành nghiên cứu bài học	1	
Phát triển nghề nghiệp	0.75**	1

Ghi chú: ***: p<0.01*

Kết quả nghiên cứu trên khá thống nhất với các nghiên cứu trước đây (Fang & Lee, 2010; Lee, 2008; Lewis et al., 2006; Lieberman, 2009; Rock & Wilson, 2005) và góp phần khẳng định vai trò của sinh hoạt chuyên môn theo nghiên cứu bài học. Trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay ở Việt Nam, hình thức sinh hoạt chuyên môn này sẽ giúp giáo viên phát triển được chuyên môn, nghiệp vụ để đáp ứng được yêu cầu đổi mới.

5. Kết luận

Sinh hoạt chuyên môn theo nghiên cứu bài học là mô hình học tập tích cực của giáo viên trong bối cảnh đổi mới giáo dục ở Việt Nam. Kết quả nghiên cứu cho thấy nhìn chung thực hành nghiên cứu bài học đã được thực hiện khá tốt ở các trường trung học phổ thông huyện Ea H'Leo, tỉnh Đắk Lắk. Các yêu cầu trong từng bước về cơ bản được đáp ứng tốt. Tuy nhiên, bên cạnh đó, những thói quen trong sinh hoạt chuyên môn truyền thống vẫn còn tồn tại trong sinh hoạt chuyên môn theo nghiên cứu bài học như: cử giáo viên xuất sắc của tổ dạy minh hoạ; trao đổi bài dạy trước với học sinh; đánh giá người dạy… Từ thực trạng này, các trường trung học phổ thông huyện Ea H'Leo, tỉnh Đắk Lắk cần đề xuất các biện pháp để nâng cao nhận thức về sinh hoạt chuyên môn theo nghiên cứu bài học cho giáo viên và quán triệt tinh thần và yêu cầu khi triển khai các bước.

Ngoài ra, kết quả nghiên cứu cũng đã khẳng định sự tác động của sinh hoạt chuyên môn theo nghiên cứu bài học đến sự phát triển nghề nghiệp của giáo viên trung học phổ thông; giúp giáo viên nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ; tích cực, mạnh dạn trong đổi mới; theo đó, thành tích học tập của học sinh được nâng cao.

Tài liệu tham khảo

Ansawi, B., & Pang, V. (2017). The Relationship between Professional Learning Community and Lesson Study: A Case Study in Low Performing Schools in Sabah, Malaysia. *Sains Humanika*, *9*(1–3). https://doi.org/10.11113/sh.v9n1-3.1144

British Council. (2015). *Continuing Professional Development (CPD) Framework for teachers*.

Fang, Y., & Lee, C. (2010). *Lesson Study and Instructional Improvement in Singapore*. National Institute of Education.

Fernandez, C., & Chokshi, S. (2002). A Practical Guide to Translating Lesson Study for a U.S. Setting. *Phi Delta Kappan*, *84*(2), 128–134. https://doi.org/10.1177/003172170208400208

Fernandez, C., & Yoshida, M. (2004). *Lesson study: A Japanese approach to improving mathematics teaching and learning*. Lawrence Erlbaum Associates.

Fernandez, M. L. (2005). Exploring "Lesson Study" in Teacher Preparation. In H. L. Chick & J. L. Vincent (Eds.), *Proceedings of the 29th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 2, pp. 305–312).

Isoda, M. (2007). Where did Lesson Study Begin, and How Far Has It Come? In M. Isoda, M. Stephens, Y. Ohara, & T. Miyakawa, *Japanese Lesson Study in Mathematics*. World Scientific.

Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, *19*(2), 149–170. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00101-4

Lawrence, I. (2005). Getting professional development right. In Australian Council for Educational Research (ACER), *Using Data to Support Learning (Conference Proceedings)* (pp. 63–71).

Lee, J. F. K. (2008). A Hong Kong case of lesson study-Benefits and concerns. *Teaching and Teacher Education*, *24*(5), 1115–1124. https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.10.007

Lewis, C. (2009). What is the nature of knowledge development in lesson study? *Educational Action Research*, *17*(1), 95–110. https://doi.org/10.1080/09650790802667477

Lewis, C., Perry, R., Hurd, J., & O'Connell, M. P. (2006). Lesson Study Comes of Age in North America. *Phi Delta Kappan*, *88*(4), 273–281. https://doi.org/10.1177/003172170608800406

Lieberman, J. (2009). Reinventing teacher professional norms and identities: The role of lesson study and learning communities. *Professional Development in Education*, *35*(1), 83–99. https://doi.org/10.1080/13674580802264688

Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2016). Learning-centered leadership and teacher learning in China: Does trust matter? *Journal of Educational Administration*, *54*(6), 661–682. https://doi.org/10.1108/JEA-02-2016-0015

OECD. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*.

Rock, T. C., & Wilson, C. (2005). Improving Teaching through Lesson Study. *Teacher Education Quarterly*, *32*(1), 77–92.

Vietnam Central Executive Committee. (2013). *Resolution No. 29/NQ - Fundamental and comprehensive innovation of education and training to meet the requirements of industrialization and modernization in the condition of socialist-oriented market economy and international integration (Nghị quyết số 29/NQ- về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo đáp ứng yêu cầu công nghiệp hoá, hiện đại hoá trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế)*.

Vietnam Ministry of Education and Training. (2014). *Official dispatch No.5555/BGDĐT-GDTrH on holding professional activities about reforming methods of teaching, learning, testing and assessment; organizing and managing regularly professional activities of high schools/centers of continuing education online (Công văn 5555/BGDĐT-GDTrH về việc hướng dẫn sinh hoạt chuyên môn về đổi mới phương pháp dạy học và kiểm tra, đánh giá; tổ chức và quản lý các hoạt động chuyên môn của trường trung học/trung tâm giáo dục thường xuyên qua mạng)*.

Vietnam Ministry of Education and Training. (2017). *Official dispatch No. 4612/BGDĐT-GDTrH on guiding the implementation of the current high school program towards capacity and quality development since academic year 2017-2018 (Công văn 4612/BGDĐT-GDTrH về việc hướng dẫn thực hiện chương trình giáo dục phổ thông hiện hành theo định hướng phát triển phẩm chất và năng lực học sinh từ năm 2017-2018)*.

Vietnam Ministry of Education and Training. (2018). *The High school program - The overall program (Chương trình Giáo dục phổ thông – Chương trình tổng thể)*.

Vietnam Ministry of Education and Training. (2019). *Training materials for key managerial staff at high schools - Module: Administration of teaching,*

learning, and educational activities in high schools (*Tài liệu bồi dưỡng cán bộ quản lý cơ sở giáo dục phổ thông cốt cán mô đun: Quản trị hoạt động dạy học, giáo dục trong trường THPT)*.

Vietnam Ministry of Education and Training. (2020). *Official dispatch No. 1315/BGDĐT/GDTH on guiding the implementation of professional activities for the General education program, primary level on 16/4/2020 (Công văn 1315/BGDĐT/GDTH về việc hướng dẫn sinh hoạt chuyên môn thực hiện Chương trình giáo dục phổ thông cấp Tiểu học ngày 16/4/2020)*.

Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: An International Review of the Literature*. UNESCO International Institute for Educational Planning.

Yarema, C. H. (2010). Mathematics Teachers' Views of Accountability Testing Revealed through Lesson Study. *Mathematics Teacher Education and Development*, *12*(1), 3–18.

LESSON STUDY IN HIGH SCHOOLS IN EA H'LEO DISTRICT, DAK LAK PROVINCE WITHIN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL INNOVATION: THE RELATIONSHIP WITH TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Dinh Thi Hong Van[1], Hoang Quoc Viet[2], Pham Thi Hanh[3]

[1]Hue University of Education, Hue University, Vietnam

[2]Truong Chinh High School, Ea H'Leo District, Daklak, Vietnam

[3]Quang Binh Industrial – Agricultural Technical College, Vietnam

Author corresponding: Dinh Thi Hong Van - Email: dthvan@hueuni.edu.vn

Article History: Received on 21st May 2021; Revised on 07th June 2021; Published on 17th June 2021

Abstract: Lesson study is a model of teacher training which has been widely applied in high schools in recent years. This study aimed to investigate the practice of lesson study and its role to teachers' professional development in meeting the requirements of educational innovation. A survey was conducted with a group of 217 high school managers and teachers in Ea H'Leo district, Dak Lak province. The research methods in use were questionnaires and interviews. The findings revealed that lesson study, in general, was implemented effectively in high schools in Ea H'Leo district, Dak Lak. The requirements in each step were basically well-met. However, there still existed some elements of traditional professional activities in the current practice of lesson study. The research results also showed the positive impact of lesson study on high school teachers' professional development. The findings lead to the fact that high schools need to promote the implementation of lesson study and ensure the conditions required for conducting lesson study.

Key words: learning; lesson study; teachers' professional development; professional activities; high school.

UED Journal of Social Sciences, Humanities & Education, ISSN: 1859 - 4603
https://doi.org/10.47393/jshe.v11i1.927

TẠP CHÍ KHOA HỌC XÃ HỘI, NHÂN VĂN VÀ GIÁO DỤC

SELF-ESTEEM AND DEPRESSION AMONG VIETNAMESE UNIVERSITY STUDENTS

Ho Thi Truc Quynh[1], Hoang The Hai[2]
[1]School of Psychology, Central China Normal University, China
[1] Hue University of Education, Hue University, Viet Nam.
[2]The University of Danang - University of Science and Education, Vietnam
Corresponding author: The Hai Hoang - Email: hthai@ued.udn.vn
Article History: Received on 01st April 2021; Revised on 10th June 2021; Published on 17th June 2021

Abstract: Research and theories on gender differences in self-esteem and depression as well as the relationship between self-esteem and depression play an important role in the field of psychology. In the current study, we explore these two issues with Vietnamese university students. The levels of self-esteem and depression were assessed with a sample of 859 university students drawn from three universities in central Vietnam. The results showed that Vietnamese university students have moderate self-esteem and most do not suffer from depression. As expected, the male students reported significantly higher self-esteem than their female fellows; however, the female students reported higher levels of depression than the male ones. The results also revealed that self-esteem was negatively correlated with depression. The research contributes to the understanding of the gender differences between the two mental health factors and the relationship between them among Vietnamese university students. These findings are important to the development of intervention strategies that help improve self-esteem and prevent depression in university students.

Key words: self-esteem; depression; Vietnamese university students; gender differences.

1. Introduction

College is a period in which most students develop their sense of identity (Maheswari & Maheswari, 2016). For many students, this is also the first time away from parents and relatives to explore university life and discover themselves. Living in a new environment, students try to make friends and need to be accepted by peers. Social support and self-esteem are essential at this time. It is a common observation that individuals with lower self-esteem often report higher risk of depression (Klein et al., 2011; Lim & You, 2017; Orth & Robins, 2013). Around the world, the prevalence of depression among college students ranged from 10% to 85% (Thi Hong Tuyen et al., 2019). In samples of Vietnamese university students, the prevalence of depression ranges from 51.6% (Quynh et al., 2020) to 52.3% (Thi Hong Tuyen et al., 2019). These data show that the prevalence of depression among Vietnamese university students is relatively high. On the other hand, previous studies have shown that depressed college students may be associated with suicidal ideation and suicidal behavior (Mustaffa et al., 2014). It is therefore important to have specific depression prevention programs for Vietnamese university students.

Previous studies have found gender differences in self-esteem (Al Khatib, 2012; Arshad et al., 2015; Dar & Amin Wani, 2017; Haq, 2016; Malik and Sadia, 2013); gender differences in depression (Armstrong & Oomen-Early, 2009; Bayram & Bilgel, 2008; Ghaedi & Mohd Kosnin, 2014; Özdemir & Rezaki, 2007) and a negative correlation between self-esteem and depression (Mu et al., 2019). Understanding gender differences in self-esteem and depression as well as the relationship between self-esteem and depression among Vietnamese university students are important in the development of

Cite this article as: Ho, T. T. Q. & Hoang, T. H. (2021). Self-esteem and depression among Vietnamese university students. *UED Journal of Social Sciences, Humanities and Education*, *11*(1), 113-121.
https://doi.org/10.47393/jshe.v11i1.927

intervention strategies that improve self-esteem and prevent depression for Vietnamese university students. However, in Vietnam, we have not found investigative studies on gender differences in self-esteem, gender differences in depression and the link between self-esteem and depression among Vietnamese university students. To fill this gap, our study aimed to investigate gender differences in self-esteem and depression among Vietnamese university students and the relationship between their self-esteem and depression. The findings of this study can serve as a good basis for developing intervention strategies to improve self-esteem and prevent depression in Vietnamese university students.

1.1. Gender differences in self-esteem

Self-esteem is "a favorable or unfavorable attitude toward the self" (Winch & Rosenberg, 1965). According to Orth and Robins (2013), self-esteem is considered a subjective assessment of an individual's self-worth. Self-esteem is related to a number of important psychological phenomena, both negative and positive. Individuals with high self-esteem tend to cope effectively when facing difficulties, experience positive emotional states, and feel satisfied with life. In contrast, individuals with low self-esteem tend to experience emotional and behavioral disorders, such as anxiety, lack of motivation, suicidal behavior, eating disorders, delinquency, and depression (Quatman & Watson, 2001).

Psychological research has examined gender differences in self-esteem for the past two decades. According to Kling et al. (1999), the relationship between self-esteem and gender is very complex. Although the literature is somewhat inconsistent, most previous studies have reported that men tend to have higher self-esteem than women (Kling et al., 1999; Major et al., 2004; Orth et al., 2010; Rentzsch et al., 2016; Robins et al., 2002). Consistent with previous findings, in samples of university students, several studies reported that women have lower self-esteem than men (Al Khatib, 2012; Arshad et al., 2015; Dar & Amin Wani, 2017; Haq, 2016; Malik & Sadia, 2013; Marron & Kayson, 1984). Different explanations have been proposed about why men report higher self-esteem than women. For example, several studies have shown that genetic-based mechanisms can also play a role in the normative development of male and female self-esteem (Kling et al., 1999). Other studies have shown that masculine attributes have a positive correlation with both male and female self-esteem, while the relationship between feminine attributes and self-esteem was weaker and less consistent (Gebauer et al., 2013; Wojciszke et al., 2011). In addition, low social support, socio-economic status and other psychological factors (i.e., emotional stability, depression) are also considered as other causes of low self-esteem (Ikiz & Cakar, 2010; Mu et al., 2019; Poudel et al., 2020; Shahar & Davidson, 2003; Veselska et al., 2010).

1.2. Gender differences in depression

Depression is considered to be the most common mental health disorder among social groups at different ages (Zhao & Gao, 2018). It not only affects individuals' perceptions, thoughts, and behaviors, but can also lead to physical and emotional problems. Therefore, depression is also considered a major risk factor with serious personal and social consequences (Zhao & Gao, 2018).

Gender differences in depression have long been a focus of psychiatric and epidemiological research. According to Nolen-Hoeksema (2001), in many countries, ethnicities, and cultures, women are nearly twice as likely to suffer from depression than men. Kessler et al. (1993) reported that the *prevalence of depression* among women is 21.3%, and only 12.7% among men. Similarly, Ferrari et al. (2013) reported that the global prevalence of major depressive disorders over 12 months was 5.8% for women and 3.5% for men. In a sample of university students, Armstrong and Oomen-Early (2009), Bayram and Bilgel (2008), Ghaedi and Mohd Kosnin (2014), Özdemir and Rezaki (2007), Soet and Sevig (2006) found that the prevalence of depression was higher in females than in males. According to Ghaedi and Mohd Kosnin (2014), female college students have higher levels of depression than males because fatigue and lack of energy are more frequent in females. Avison and McAlpine (1992) revealed that the level of depression in females is higher because they have greater stress levels. In addition, factors such as pessimism, sadness, low self-esteem, and low social support were mentioned as other reasons for depression in college students (Ghaedi & Mohd Kosnin, 2014; Ho et al., 2020), so these factors can also be seen as causes of gender differences in depression.

1.3. Relationship between self-esteem and depression in youth

Various studies have shown that there is a strong link between self-esteem and depression (Sowislo & Orth, 2013). Two common models that explain this relationship are the vulnerability model and the scar model. According to the vulnerability model, self-esteem can be regarded as an important predictor of personal and social health (Orth et al., 2016). Low self-esteem is a trigger and maintenance factor for depression (Orth et al., 2008) because low self-esteem relates to vulnerability and has been linked to depression (Orth et al., 2016). The vulnerability model reveals that individuals with low self-esteem are more likely to have increased risk of depression (Mu et al., 2019). Negative self-beliefs is not only a symptom of depression, but it also causes the development of depression (Beck, 1967). According to Ottenbreit and Dobson (2004), low self-esteem leads to social avoidance, loneliness, social isolation and reduced social support which can contribute to the development of depression. In contrast, the scar model revealed that experiences of depression can lead to "scars" in an individual's perception. In other words, depression erases an individual's self-esteem. Therefore, low self-esteem is seen as a consequence of depression (Shahar & Davidson, 2003). However, the majority of studies support the vulnerability model (Sowislo & Orth, 2013). In this study, we expect that low self-esteem can increase an individual's risk of depression.

1.4. The present study

Based on previous studies, this study proposed the following hypotheses:

Hypothesis 1. Male Vietnamese university students would have higher levels of self-esteem than female students.

Hypothesis 2. Female Vietnamese university students would have higher levels of depression than male students.

Hypothesis 3. Self-esteem would be negatively correlated with depression among Vietnamese university students.

2. Method

2.1. Participants

Research data were collected in mid-2019. Convenience sampling method was used to recruit participants who volunteered to help the researchers and answer the questionnaire. The sample size was determined according to Slovin's formula (N= 40,000, e = 5%, n ≥ 396). With the help of academic advisors, the researchers held meetings with the students. At the meeting, the researcher asked the students for help. Students who agreed to engage in the study would complete a questionnaire which was then distributed and collected at each classroom. After the researcher explained the purpose of the study, all the students agreed to participate and signed the "Participant Consent Form". 859 university students from Hue City returned their complete answers. To enhance the participants' sense of responsibility, the researchers gave each a small gift before they answered the questionnaire.

Vietnamese university students (N = 859) aged 17–25 years (M = 20.742; SD = 1.121) were recruited from universities in central Vietnam. This sample included 351 men and 508 women; 272 Sophomores, 311 Juniors, and 276 Seniors, among whom 78.8% reported average socio-economic status, 6.9% low socio-economic status, and 14.4% high socio-economic status.

2.2. Materials

Using paper and pen, participants completed the Vietnamese version of the Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES) and the depression subscale of the Depression, Anxiety and Stress Scales 21 (DASS 21). Higher scores indicated higher levels of self-esteem and depression.

The Vietnamese version of the Rosenberg Self-Esteem Scale (Nguyen et al., 2019), developed from the Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES) (Winch & Rosenberg, 1965), was used to measure the self-esteem of Vietnamese university students. The RSES has been identified as the most commonly used self-esteem measure in psychological research (Jordan, 2020). It is used to measure global self-esteem, one's overall sense of being a worthy and valuable person (Rosenberg, 1965). The RSES includes 10 items (five negative and five positive items) related to overall feelings, self-acceptance, and self-worth, to measure global self-esteem.

Participants responded to statements such as "I feel that I am a person of worth, at least on an equal plane with others" and "At times I think I am no good at all" on a four-point Likert scale ranging from Strongly Agree to Strongly Disagree (0 – 3). Before calculating the total score, scores of the negative items were reversed. Self-esteem scores ranged from 0 to 30, where an overall score below 15 was considered low-esteem and above 25 was considered high-esteem. RSES showed well-established psychometric characteristics in our study (α = .723).

The Vietnamese version of the Depression, Anxiety and Stress Scales 21 (Van Nguyen et al., 2015), developed from the Depression, Anxiety and Stress Scales 21- DASS 21 (Lovibond & Lovibond, 1995), was used to measure the level of depression among Vietnamese university students**.** The DASS 21 consists of 21 items representing three dimensions of stress, anxiety, and depression. DASS 21 is one of the commonly used scales to detect mental health problems such as stress, anxiety and depression. DASS-21 has good reliability and validity among clinical and non-clinical adult samples(Le et al., 2017). This study only used the seven depression items of the DASS 21 to measure the depression level of Vietnamese university students. Participants responded to items such as "I was unable to become enthusiastic about anything" and "I found it is difficult to work up the initiative to do things" on a four-point Likert scale ranging from "did not apply to me at all" to "applied to me very much or most of the time" (0 – 3). Total scores ranged from 0 to 42, with total scores between 0 and 9 considered normal and above 9 considered depression (of which, mild depression = 10 to 13, moderate depression = 14 to 20, severe depression = 21 to 27, and extremely severe depression = 28 to 42). Previous research in Vietnam has demonstrated the reliability of depression subscale among adolescents α = .0.74 (Le et al., 2017) and university students α = .0.80 (Ho & Gu, 2021). Depression subscale showed well-established psychometric characteristics in our study (α = .797).

Information on gender, age, grade and socio-economic status was collected at the end of the questionnaire. Regarding socio-economic status, the participants were asked to rate their socio-economic status when compared to others on a five-point Likert scale (1 = "very bad compared to most of the others" to 5 = "Very good compared to most the others"). The socio-economic status was aggregated into three categories: low, average, and high.

2.3. Statistical analysis

To perform this study, we used SPSS software version 20.0 to perform statistical analysis. The analyses included descriptive statistics and independent *t*-tests. Descriptive statistics were used to determine the mean and standard deviation of self-esteem and depression. Independent *t*-tests were used to identify the differences in self-esteem and depression between male and female students. Effect size was described using Cohen's *d*, where .20 constituted a small effect. 50 a medium effect, and.80 a large effect (Cohen, 1988).

To explore the relationship between self-esteem and depression in Vietnamese university students, correlation analysis was performed with self-esteem as the independent variable and depression as the dependent variable.

3. Results

3.1. Gender differences in self-esteem

Regarding the total sample, the self-esteem score of Vietnamese students was 20.32, SD = 5.52 (Table 1), of whom 13.2% had low self-esteem, 56.6% had average self-esteem, and 30.3% had high self-esteem (Figure 1).

To test Hypothesis 1, an independent *t*-test was used. The self-esteem scores of male and female students were 23.07 (*SD* = 5.69) and 18.41 (*SD* = 4.52), respectively; male students had higher self-esteem than female students ($t_{(857)}$ = 12.81, p <.001, Cohen's d =.93 – a large effect size) (see Table 1). This indicates that the difference in self-esteem between male and female students was statistically significant.

3.2. Gender differences in depression symptoms

As shown in Table 2, the depression score for Vietnamese students was 7.94 (*SD* = 6.43); 64.3% of the sample did not suffer from depression, 18.2% experienced mild depression, 13.0% experienced moderate depression, 3.4% suffered from severe depression, 1.2% from extremely severe depression (Figure 2).

To test Hypothesis 2, an independent *t*-test was used. The depression scores of male and female students were 6.67 (*SD* = 5.86) and 8.83 (*SD* = 6.66),

respectively; female students had higher depression scores than male students ($t_{(857)} = 5.02$, $p < .001$, Cohen's $d = .34$ – a medium effect size) (see Table 2).

3.3. The relationship between self-esteem and depression among Vietnamese university students

To test Hypothesis 3, correlation analysis was performed. Table 3 indicates that self-esteem was significantly negatively correlated with depression ($r = -.238$, $p < .01$).

4. Discussion

Regarding the total sample, the Vietnamese university students had moderate self-esteem. The majority of students had high and moderate self-esteem, while a few had low self-esteem. This finding is consistent with other studies (Deepu Abraham, 2010; Na et al., 2015). Moderate self-esteem of Vietnamese university students is probably related to their socio-economic status (r =.079, p <.05). This study revealed that more than 80.0% of the college students reported their socio-economic status as low or average. According to Veselska et al. (2010), individuals with lower socio-economic status report lower self-esteem than those with higher socio-economic status.

In line with the findings of Al Khatib (2012), Arshad et al. (2015), Dar and Amin Wani (2017), Haq (2016), Malik and Sadia (2013), the results showed that male Vietnamese university students had higher self-esteem than the female ones, which confirms Hypothesis 1. This result can be explained as follows: male students have higher self-esteem because their perception and attitude toward themselves are more positive than women (Brack et al., 1988; Rosenberg & Simmons, 1975). On the other hand, gender inequality is a normal and prevalent fact in Vietnam since the early years of the 20th century, because Vietnam is a country strongly influenced by feudalism and Confucianism. Today, with the socio-economic development, Vietnamese women are more independent than before. However, male chauvinism still deeply influences Vietnamese thinking (Cao, 2017). Male chauvinism can influence men's and women's self-esteem. Accordingly, women can increase negative self-assessment, whereas men can increase positive self-assessment. This may be another reason why male Vietnamese university students have higher self-esteem than females.

Consistent with the findings of Taouk et al. (2001) and Wong et al. (2006), Table 2 and Figure 2 show that the majority of Vietnamese university students did not suffer from depression, and a small number of students had mild and moderate depression (31.2%), while very few students had severe or extremely severe depression (4.6%). Compared with the study of Ahmed et al., (2020), the percentage of Vietnamese university students with mild, moderate and severe depression is higher than that of Jimma university students. This situation can negatively impact academic performance, mental health and quality of life of Vietnamese university students. This result may be related to the level of self-esteem of Vietnamese students. The current research reveals that self-esteem was negatively correlated with depression levels (r= -.294, p <.01). Thus, it is the moderate self-esteem that helps most Vietnamese university students escape the risk of depression.

In line with the findings of Armstrong and Oomen-Early (2009), Bayram and Bilgel (2008), Ghaedi and Mohd Kosnin (2014), Özdemir and Rezaki (2007), Soet and Sevig (2006). Table 2 shows that female Vietnamese university students had higher levels of depression than male Vietnamese university students, which supports Hypothesis 3. This difference may be explained by the existing gender difference in self-esteem among Vietnamese university students. The present study revealed that female Vietnamese university students had lower levels of self-esteem than male Vietnamese university students.

Sharing similar results with previous studies (Bajaj et al., 2016; Creemers et al, 2013; Klein et al., 2011; Lim & You, 2017; Na et al., 2015; Orth & Robins, 2013), Table 3 shows that students with low self-esteem have a higher risk of experiencing symptoms of depression. The relationship between self-esteem and depression in Vietnamese university students can be explained as follows: Students with low self-esteem may feel miserable, anxious, underconfident, and have a negative self-assessment, which will contribute to the development of depression (Beck, 1967; Orth et al., 2016). Additionally, individuals with low self-esteem

tend to reduce positive affect and feel that they are not achieving positive results, which increases the individual's possibility of experiencing depression (Wood et al., 2003).

5. Contributions, limitations, and future research

An important contribution of this study is the discovery of gender differences in self-esteem and depression as well as the relationship between self-esteem and depression among Vietnamese university students. These findings are important in the development of intervention strategies to increase self-esteem and prevent depression in Vietnamese university students. It also confirms that when developing interventions aimed to increase self-esteem and preventing depression, researchers need to pay attention to gender differences.

The current research is limited for a number of reasons. The findings of the current study depended heavily on a self-reporting method that required participants to recall their experiences; therefore, the answers may be inaccurate because they may be subject to recall biases. Future studies should use other assessment methods that do not rely on participants' recall such as experience sampling. Moreover, this sample included university students in central Vietnam, so caution should be applied when generalizing the results of this study to students in the North and South of Vietnam. Therefore, future research should include research participants from throughout Vietnam. In addition, this study used convenience sampling method to recruit participants, so sampling error could not be determined and no conclusions could be drawn for the target population from the sample results. Therefore, inferences based on the convenience sampling should be made only about the sample itself.

References

Ahmed, G., Negash, A., Kerebih, H., Alemu, D., & Tesfaye, Y. (2020). Prevalence and associated factors of depression among Jimma University students. A cross-sectional study. *International Journal of Mental Health Systems*, *14*(1), 52. https://doi.org/10.1186/s13033-020-00384-5

Al Khatib, S. A. (2012). Exploring the Relationship among Loneliness, Self-esteem, Self-efficacy and Gender in United Arab Emirates College Students. *Europe's Journal of Psychology*, *8*(1).

Armstrong, S., & Oomen-Early, J. (2009). Social Connectedness, Self-Esteem, and Depression Symptomatology Among Collegiate Athletes Versus Nonathletes. *Journal of American College Health*, *57*(5), 521–526.

Arshad, M., Muhammad, S., & Mahmood, K. (2015). Self-Esteem & Academic Performance Among University students. *Journal of Education and Practice*, *6*(1), 156–162.

Avison, W. R., & McAlpine, D. D. (1992). Gender Differences in Symptoms of Depression Among Adolescents. *Journal of Health and Social Behavior*, *33*(2), 77.

Bajaj, B., Robins, R. W., & Pande, N. (2016). Mediating role of self-esteem on the relationship between mindfulness, anxiety, and depression. *Personality and Individual Differences*, *96*, 127–131.

Bayram, N., & Bilgel, N. (2008). The prevalence and socio-demographic correlations of depression, anxiety and stress among a group of university students. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, *43*(8), 667–672.

Beck, A. T. (1967). *Depression Clinical, experimental and theoretical aspects.* Harper and Row.

Brack, C. J., Orr, D. P., & Ingersoll, G. (1988). Pubertal maturation and adolescent self-esteem. *Journal of Adolescent Health Care*, *9*(4), 280–285.

Cohen J. (1988). *Statistical power analysis for the behavior sciences (2nd ed)*. Routledge.

Creemers, D. H. M., Scholte, R. H. J., Engels, R. C. M. E., Prinstein, M. J., & Wiers, R. W. (2013). Damaged Self-Esteem is Associated with Internalizing Problems. *Frontiers in Psychology*, *4*, 152.

Dar, A. A., & Amin Wani, M. (2017). Optimism , happiness , and self-esteem among university students. *Indian Journal of Positive Psychology*, *8*(3), 275–279.

Deepu Abraham K. (2010). *A study on the self-esteem and social relations of adolescents with learning disability* (Issue 0934503). Christ University.

Ferrari, A. J., Somerville, A. J., Baxter, A. J., Norman, R., Patten, S. B., Vos, T., & Whiteford, H. A. (2013). Global variation in the prevalence and incidence of major depressive disorder: a systematic

review of the epidemiological literature. *Psychological Medicine*, *43*(3), 471–481.

Gebauer, J. E., Wagner, J., Sedikides, C., & Neberich, W. (2013). Agency-Communion and Self-Esteem Relations Are Moderated by Culture, Religiosity, Age, and Sex: Evidence for the "Self-Centrality Breeds Self-Enhancement" Principle. *Journal of Personality*, *81*(3), 261–275.

Ghaedi, L., & Mohd Kosnin, A. B. (2014). Prevalence of depression among undergraduate students: gender and age differences. *International Journal of Psychological Research*, *7*(2), 38–50.

Haq, M. A. ul. (2016). Association Between Socio-Demographic Background and Self-Esteem of University Students. *Psychiatric Quarterly*, *87*(4), 755–762.

Ho, MA, T. T. Q., & Gu, PhD, C. (2021). Cyberbullying victimization and depression: self-esteem as a mediator and approach coping strategies as moderators. *Journal of American College Health*, 1–8. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07448481.2021.1877718

Ho, T. T. Q., Li, C., & Gu, C. (2020). Cyberbullying victimization and depressive symptoms in Vietnamese university students: Examining social support as a mediator. *International Journal of Law, Crime and Justice*, *63*, 100422.

Ikiz, F. E., & Cakar, F. S. (2010). Perceived social support and self-esteem in adolescence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *5*, 2338–2342.

Jordan, C. H. (2020). Rosenberg Self-Esteem Scale. In *Encyclopedia of Personality and Individual Differences* (pp. 4518–4520). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-24612-3_1155

Kessler, R. C., McGonagle, K. A., Swartz, M., Blazer, D. G., & Nelson, C. B. (1993). Sex and depression in the National Comorbidity Survey I: Lifetime prevalence, chronicity and recurrence. *Journal of Affective Disorders*, *29*(2–3), 85–96.

Kim Lan Cao. (2017). An Issue of Suicidal Woman and Feminism in Vietnam: Situations, Solutions, and It's Effects on Society. *The Asian Conference on Asian Studies 2017 Official Conference Proceedings*.

Klein, D. N., Kotov, R., & Bufferd, S. J. (2011). Personality and Depression: Explanatory Models and Review of the Evidence. *Annual Review of Clinical Psychology*, *7*(1), 269–295.

Kling, K. C., Hyde, J. S., Showers, C. J., & Buswell, B. N. (1999). Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *125*(4), 470–500.

Le, M. T. H., Tran, T. D., Holton, S., Nguyen, H. T., Wolfe, R., & Fisher, J. (2017). Reliability, convergent validity and factor structure of the DASS-21 in a sample of Vietnamese adolescents. *PLOS ONE*, *12*(7), e0180557. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0180557

Lim, S. A., & You, S. (2017). Effects of Self-Esteem and Depression on Abnormal Eating Behavior among Korean Female College Students: Mediating Role of Body Dissatisfaction. *Journal of Child and Family Studies*, *26*(1), 176–182.

Lovibond, P. F., & Lovibond, S. H. (1995). The structure of negative emotional states: Comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories. *Behaviour Research and Therapy*, *33*(3), 335–343.

Major, B., Barr, L., Zubek, J., & Babey, S. H. (2004). Gender and self-esteem: A meta-analysis. In *Sexism and stereotypes in modern society: The gender science of Janet Taylor Spence.* (pp. 223–253). American Psychological Association.

Malik and Sadia. (2013). Gender differences in self-esteem and happiness among university students. *International Journal of Development and Sustainability*, *2*(1), 445–454.

Marron, J. A., & Kayson, W. A. (1984). Effects of Living Status, Gender, and Year in College on College Students' Self-Esteem and Life-Change Experiences. *Psychological Reports*, *55*(3), 811–814.

Mu, W., Luo, J., Rieger, S., Trautwein, U., & Roberts, B. (2019). The Relationship between Self-Esteem and Depression when Controlling for Neuroticism. *Collabra: Psychology*, *5*(1), 11.

Mustaffa, S., Aziz, R., Mahmood, M. N., & Shuib, S. (2014). Depression and Suicidal Ideation among University Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *116*, 4205–4208.

Na, H., Dancy, B. L., & Park, C. (2015). College Student Engaging in Cyberbullying Victimization: Cognitive Appraisals, Coping Strategies, and Psychological Adjustments. *Archives of*

Psychiatric Nursing, *29*(3), 155–161.

Nguyen, D. T., Wright, E. P., Dedding, C., Pham, T. T., & Bunders, J. (2019). Low Self-Esteem and Its Association With Anxiety, Depression, and Suicidal Ideation in Vietnamese Secondary School Students: A Cross-Sectional Study. *Frontiers in Psychiatry*, *10*, 1–7.

Nolen-Hoeksema, S. (2001). Gender Differences in Depression. *Current Directions in Psychological Science*, *10*(5), 173–176.

Orth, U., & Robins, R. W. (2013). Understanding the Link Between Low Self-Esteem and Depression. *Current Directions in Psychological Science*, *22*(6), 455–460.

Orth, U., & Robins, R. W. (2014). The Development of Self-Esteem. *Current Directions in Psychological Science*, *23*(5), 381–387.

Orth, U., Robins, R. W., Meier, L. L., & Conger, R. D. (2016). Refining the vulnerability model of low self-esteem and depression: Disentangling the effects of genuine self-esteem and narcissism. *Journal of Personality and Social Psychology*, *110*(1), 133–149.

Orth, U., Robins, R. W., & Roberts, B. W. (2008). Low self-esteem prospectively predicts depression in adolescence and young adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, *95*(3), 695–708.

Orth, U., Trzesniewski, K. H., & Robins, R. W. (2010). Self-esteem development from young adulthood to old age: A cohort-sequential longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, *98*(4), 645–658.

Ottenbreit, N. D., & Dobson, K. S. (2004). Avoidance and depression: the construction of the Cognitive–Behavioral Avoidance Scale. *Behaviour Research and Therapy*, *42*(3), 293–313.

Özdemir, H., & Rezaki, M. (2007). General Health Questionnaire-12 for the detection of depression. *Turk Psikiyatri Dergisi*, *18*(1), 13–21.

Poudel, A., Gurung, B., & Khanal, G. P. (2020). Perceived social support and psychological wellbeing among Nepalese adolescents: the mediating role of self-esteem. *BMC Psychology*, *8*(1), 43.

Quatman, T., & Watson, C. M. (2001). Gender Differences in Adolescent Self-Esteem: An Exploration of Domains. *The Journal of Genetic Psychology*, *162*(1), 93–117.

Quynh, H. H. N., Tanasugarn, C., Kengganpanich, M., Lapvongwatana, P., Long, K. Q., & Truc, T. T. (2020). Mental Well-being, and Coping Strategies during Stress for Preclinical Medical Students in Vietnam. *Journal of Population and Social Studies*, *28*(2), 116–129. https://doi.org/10.25133/JPSSv28n2.008

R. Maheswari & K. Maheswari. (2016). A Study On Self-Esteem Among The College Students. *IOSR Journal of Humanities And Social Science*, *21*(10), 8–10.

Rentzsch, K., Wenzler, M. P., & Schütz, A. (2016). The structure of multidimensional self-esteem across age and gender. *Personality and Individual Differences*, *88*, 139–147.

Robins, R. W., Trzesniewski, K. H., Tracy, J. L., Gosling, S. D., & Potter, J. (2002). Global self-esteem across the life span. *Psychology and Aging*, *17*(3), 423–434.

Rosenberg. (1965). *Society and the adolescent self-imag*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Shahar, G., & Davidson, L. (2003). Depressive symptoms erode self-esteem in severe mental illness: A three-wave, cross-lagged study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *71*(5), 890–900.

Soet, J., & Sevig, T. (2006). Mental Health Issues Facing a Diverse Sample of College Students: Results from the College Student Mental Health Survey. *NASPA Journal*, *43*(3).

Sowislo, J. F., & Orth, U. (2013). Does low self-esteem predict depression and anxiety? A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, *139*(1), 213–240.

Taouk, M., Lovibond, P. F., & Laube, R. (2001). Psychometric Properties of a Chinese Version of the 21-Item Depression Anxiety Stress Scales (DASS21). In *Report for New South Wales Transcultural Mental Health Centre, Cumberland Hospital, Sydney.*

Thi Hong Tuyen, N., Quang Dat, T., & Thi Hong Nhung, H. (2019). Prevalence of depressive symptoms and its related factors among students at Tra Vinh University, Vietnam in 2018. *AIMS Public Health*, *6*(3), 307–319.

Van Nguyen, H., Laohasiriwong, W., Saengsuwan, J.,

Thinkhamrop, B., & Wright, P. (2015). The relationships between the use of self-regulated learning strategies and depression among medical students: An accelerated prospective cohort study. *Psychology, Health & Medicine*, *20*(1), 59–70.

Veselska, Z., Madarasova Geckova, A., Gajdosova, B., Orosova, O., van Dijk, J. P., & Reijneveld, S. A. (2010). Socio-economic differences in self-esteem of adolescents influenced by personality, mental health and social support. *The European Journal of Public Health*, *20*(6), 647–652. https://doi.org/10.1093/eurpub/ckp210

Vinet, L., & Zhedanov, A. (2011). A 'missing' family of classical orthogonal polynomials. *Journal of Physics A: Mathematical and Theoretical*, *44*(8), 085201.

Wojciszke, B., Baryla, W., Parzuchowski, M., Szymkow, A., & Abele, A. E. (2011). Self-esteem is dominated by agentic over communal information. *European Journal of Social Psychology*, *41*(5), 617–627.

Wong, J. G. W. S., Cheung, E. P. T., Chan, K. K. C., Ma, K. K. M., & Tang, S. W. (2006). Web-based survey of depression, anxiety and stress in first-year tertiary education students in Hong Kong. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, *40*(9), 777–782.

Wood, J. V., Heimpel, S. A., & Michela, J. L. (2003). Savoring Versus Dampening: Self-Esteem Differences in Regulating Positive Affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, *85*(3), 566–580.

Zhao, S., & Yiyue, G. (2018). The effects of mother's education on college student's depression level: The role of family function. *Psychiatry Research*, *269*, 108–114.

LÒNG TỰ TRỌNG VÀ TRẦM CẢM Ở SINH VIÊN ĐẠI HỌC VIỆT NAM

Hồ Thị Trúc Quỳnh[1], Hoàng Thế Hải[2]

[1]Viện Tâm lý học, Trường Đại học Sư phạm Hoa Trung, Trung Quốc

[1]Trường Đại học Sư phạm, Đại học Huế, Việt Nam

[2] Trường Đại học Sư phạm - Đại học Đà Nẵng, Việt Nam

Tác giả liên hệ: Hoàng Thế Hải - Email: hthai@ued.udn.vn

Ngày nhận bài: 01-4-2021; ngày nhận bài sửa: 10-6-2021; ngày duyệt đăng: 17-6-2021

Tóm tắt: Nghiên cứu và lý thuyết sự khác biệt giới tính về lòng tự trọng và trầm cảm cũng như mối quan hệ giữa lòng tự trọng và trầm cảm đóng một vai trò quan trọng trong tâm lý học. Trong nghiên cứu này, chúng tôi tìm hiểu sự khác biệt giới tính về lòng tự trọng, trầm cảm và điều tra mối quan hệ giữa lòng tự trọng và trầm cảm ở sinh viên đại học Việt Nam. Mức độ tự trọng và trầm cảm được đánh giá với một mẫu tương đối lớn sinh viên (n = 859) từ ba trường đại học ở miền Trung Việt Nam. Kết quả cho thấy sinh viên Việt Nam có lòng tự trọng vừa phải và hầu hết sinh viên không bị trầm cảm. Đúng như dự đoán, nam sinh viên Việt Nam có lòng tự trọng cao hơn đáng kể so với nữ sinh viên; tuy nhiên, nữ sinh viên Việt Nam có mức độ trầm cảm cao hơn nam sinh viên. Kết quả cũng cho thấy lòng tự trọng có mối tương quan tiêu cực với trầm cảm. Nghiên cứu này góp phần tìm hiểu mối quan hệ cũng như sự khác biệt giới tính về các yếu tố liên quan đến sức khỏe tâm thần ở sinh viên Việt Nam. Những phát hiện này rất quan trọng trong việc phát triển các chiến lược can thiệp nhằm cải thiện lòng tự trọng và ngăn ngừa trầm cảm ở sinh viên Việt Nam.

Từ khoá: lòng tự trọng; trầm cảm; sinh viên đại học Việt Nam; sự khác biệt giới tính.

UED Journal of Social Sciences, Humanities & Education, ISSN: 1859 - 4603
https://doi.org/10.47393/jshe.v11i1.964

TẠP CHÍ KHOA HỌC XÃ HỘI, NHÂN VĂN VÀ GIÁO DỤC

THE EFFECT OF THE COVID-19 PANDEMIC RISK PERCEPTION ON STUDENTS' BEHAVIOURAL INTENTION TOWARDS RETURNING HOME FOR STUDYING

Bui Huynh Nguyen, Phung Nam Phuong
The University of Danang – University of Economics, Vietnam
Author corresponding: Phung Nam Phuong - Email: phuongpn@due.edu.vn
Article History: Received on 23rd May 2021; Revised on 15nd June 2021; Published on 17th June 2021

Tóm tắt: Due to the COVID-19 crisis, it is more difficult for international students to complete their study abroad. There has been little discussion concerning international students' perspectives regarding their study plan during this health-related crisis. Based on the frameworks of risk perception theory and the extended Theory of Planned Behaviour, this study highlights returning home for studying as a health-protective behaviour stemming from international students' perceptions of COVID-19 risk. In other words, overseas students' behavioural intention is scrutinized through the lens of the risk perception.

An online survey with random sampling method was administered to the Vietnamese students who were studying in the UK in February and March 2021. A total of 588 responses were collected for data analysis.

The results reveal that international students' cognitive and affective risk perceptions are positively related to their attitude, subjective norms and perceived behavioural control over returning home for studying. There also exists a significant influence of both cognitive and affective risk perceptions on the students' behavioural intention. Attitude, subject norms, and perceived behavioural control are considered significant mediators between risk perception and behavioural intention.

Từ khóa: affective risk perception; xognitive risk perception; COVID-19; International students; theory of planned behaviour.

1. Introduction

The whole world is witnessing chaos and uncertainties caused by a highly contagious epidemic. The Coronavirus Disease 2019 (COVID-19), also known as the coronavirus pandemic, was first recorded in December 2019 in Wuhan, China (World Health Organization, 2020) and has since been one of the most severe pandemics hurting millions of people in terms of health and economy (Ding et al., 2020). According to World Health Organization (2020), COVID-19 becomes an unwanted winner in the race of deadliest pandemics in human history, with more than 156 million confirmed cases and more than 3.27 million deaths. Several vaccines have been developed but have yet to stop the rise in both infected cases and death rates, and no one knows when the COVID-19 crisis will come to an end.

The outbreak has exerted a significant influence on international students' education process. Many of them have decided to defer their studies as a result of the situation's uncertainty. They hope to come back to their schools next academic year, but it is said that the international student mobility, the ability to come back and forth, will be limited due to numerous restrictions and requirements for health safety (Martel & Rumbley, 2020). These negative impacts lead to the change in overseas students' perception of COVID-19 and their returning plans (Rusu, 2020). According to a recent survey of Studyportals, nearly 36% of participants consider changing their abroad study plans. 50% of them are thinking of reserving the study results and postponing their enrolment next year, while 21% are considering stopping their study at UK universities to enrol in a domestic university. There are many reasons for the

Cite this article as: Bui, H. N & Phung, N. P. (2021). The effect of the COVID-19 pandemic risk perception on students' behavioural intention towards returning home for studying. *UED Journal of Social Sciences, Humanities and Education*, *11*(1), 122-136. https://doi.org/10.47393/jshe.v11i1.964

above-mentioned decisions, such as global mobility restrictions, difficulty in financial situation, or study-related pressures during the pandemic (Rusu, 2020).

However, the need for quality degrees from universities in developed countries remains strong. For example, the number of students pursuing education internationally in Vietnam, an emerging academic market, has steadily increased. The country's Ministry of Education and Training revealed that 190,000 Vietnamese students studied a foreign higher education degree in 2020. This number in 2014, 2016, and 2018 were 110,000, 130,000, and 170,000, respectively (BMI, 2020). The increasing rate at the tertiary level in 2017 was the same that is 30%, compared to that in 2013. Several studies (Phung & Bui, 2021; Phung et al., 2015) claim that this phenomenon occurs as there are still many untapped areas in education in developing countries, although domestic sectors have improved their capabilities lately. However, the COVID-19 can be a game-changer as many overseas students from developing countries are reviewing their study plan when the deadly virus is still not fully controlled. For them, living in a new country is such a costly and dangerous challenge.

Their fear is understandable because risk factors like coronavirus that can physically and mentally harm people may significantly impact their travel decisions (Chew & Jahari, 2014). The more they perceive the risk, the less likely they are willing to make any unnecessary trips. This is in line with Health Belief Model (HBM) introduced by Rosenstock in 1974. People who rated high on the risk perception scale are believed to comply with health-protective procedures to deal with the risk. For example, students who perceive a high level of risk to their health often solve their conflicting needs of studying abroad and health safety by engaging in self-protection behaviours (Brewer et al., 2004). A behaviour that can be categorised as health-protective is returning to one's hometown for enrolling in a domestic university or transnational education programmes. In that way, they can mitigate their perceived risk of COVID-19 while still fulfilling their wish of studying in another country.

Risk perception, especially concerning COVID-19, has been well documented in some fields of study like psychology, healthcare, tourism, and business (Bar & Chang, 2020; Cori, 2020; Ding et al., 2020). The previous studies are noteworthy, but each research focused on different disciplines, and the results were based on different countries and populations, so they may fail to validate and generalise to a broader milieu. Besides, far too little attention has been drawn to how Vietnamese students' risk perception of the COVID-19 pandemic has affected their behavioural intention towards returning home for studying. It is said that being aware of the risk perception could be an effective way to understand overseas students' behavioural intention. Similar to the risk perception, The Theory of Planned Behaviour (TPB) has been employed to predict individuals' behaviours in various disciplines, such as tourism (Lam & Hsu, 2004), marketing (Geogre, 2004; Maichum et al., 2016), medicine (Godin & Kok, 1996), investment (Alleyne, 2011) but seldom used in social science research related to international students' attitudes and behavioural intentions, particularly in the Vietnamese setting.

There is a lack of research in education regarding health-protective behavioural intention stemming from individual perception of the COVID-19 risk. To fill this research gap, this study, based on the extended Theory of Planned Behaviour (eTPB), is the first study dedicated to examining the effect of COVID-19 risk perception on behavioural intention towards returning home to study with the case of Vietnamese students in the UK. Therefore, the research questions of this study were articulated as below:

RQ1: Is there any relationship between risk perception and behavioural intention?

RQ2: Are there any relationships between risk perception and determinants of behavioural intention including attitude, subjective norms, and perceived behavioural control?

2. Literature review

2.1. Risk perception

Bauer first introduced risk perception in 1960. He claimed that risk perception is an individual's subjective beliefs or value judgments which stemmed from various objective dangers under uncertain circumstances. The term has long been the focal point in psychology (Ding

et al., 2020). Risk perception plays a vital role in affecting risk behaviours (Bauer, 1960; Ding et al., 2020). In general, individuals with lower risk perception are likely to take risk behaviours or reduce preventive ones (Adefuye et al., 2020). In contrast, individuals with high-risk perception are keen to take preventive behaviour (Brug et al., 2004). Risk is believed to be perceived and acted upon in many different ways, and with different emerging infectious diseases, risk perception enormously varies across people (Bauer, 1960; Ding et al., 2020).

Two major aspects of risk perception are cognitive and affective one (Bar & Chang, 2020; Bonnet, Amalric, Chevé, & Travers, 2012; Cori, 2020; Ding et al., 2020; Lee, Lemyre, & Krewski, 2010; Sjöberg, 1998; Shim et al., 2015). Cognitive risk perception, which consists of an individual's perceived susceptibility and severity of risks (Sjöberg, 1998) has drawn much attention in earlier studies (Shim & You, 2015). These dimensions are related to the probability and severity of consequences when people assess available information (Bonnet et al., 2012; Lee, Lemyre, & Krewski, 2010). However, the dimensions of affective risk perception on some specific types of behaviour are later explored based on their risk-as-feelings theory (Lowenstein et al., 2001). The perception refers to an individual's anxiety or worries about their perceived exposure to a particular risk (Sjöberg, 1998), human's instinctive and intuitive reactions under dangerous situations (Slovic & Peters, 2006). In the extant literature, there is an agreement that both the cognitive and affective dimension of risk perception are key factors to explain human behaviours when people take a highly fearful risk (Bae & Chang, 2020; Brug et al., 2004; Cori, 2020; Ding et al., 2020).

Risk perception, especially concerning COVID-19, has been well studied in some areas, such as tourism, healthcare, psychology and business (Bae & Chang, 2020; Cori, 2020; Ding et al., 2020). One of the most recent studies related to risk perception is the one conducted by Bae and Chang (2020). The authors combined the frameworks of the Health Belief Model and the extended Theory of Planned Behaviour to analyse the effect of COVID-19 risk perception on the behavioural intention of "untact" tourism (aka. non-contact tourism). The findings showed that there is a disagreement between the impact of two aspects of risk behaviour. While cognitive risk perception exerts a significantly positive influence on behavioural intention, affective risk perception negatively influenced behavioural intention (Bar & Chang, 2020). The second study that is equally noteworthy is the one implemented by Ding and his colleagues (2020). Their purpose was to examine the risk perception of COVID- 19 among college students in China during the quarantine. The results suggested that health education could boost the risk perception of the students, especially for ones with low-risk perception. The study emphasised that evaluating risk perception could enable better understanding of overseas students' behavioural intention (Ding et al., 2020).

2.2. Theory of planned behaviour (TPB)

The behavioural intention of choosing to return home for studying after the COVID-19 pandemic is a starting point that launches the decision-making process. Thus, recognising such intention is essential for understanding overseas students' decision on their study plan. TPB is constructed based on the theory of reasoned action (TRA) (Ajzen & Fishbein, 1975) to overcome limits, especially when coping with behaviours in which people possess incomplete volitional control. First of all, to understand the TPB, its ancestor, TRA, needs to be introduced. The theory was developed and refined by Fishbein and Ajzen (Ajzen & Fishbein, 1975; Fishbein & Ajzen, 1972), with behavioural intention as its focal point. Intention refers to the motivation needed to engage in a certain behaviour (Lam & Hsu, 2004). For example, one's intention to perform a particular action to a given stimulus in a given context is a function of his or her attitude and subjective norm toward the behaviour (Fishbein, 1967). Attitude can be regarded as a positive or negative feeling about achieving an objective (Salgues, 2016), subjective norm refers to the perceived social pressure of whether to perform that behaviour (Ajzen, 1991).

Like TRA, an individual's intention to perform an actual behaviour lies in the central of TPB. The intention has an additional factor: perceived behavioural control (Ajzen, 1991). The relationship between the new factor and intention was derived from two main assumptions. First of all, the

perceived behavioural control and the behavioural intention are positively related. Secondly, the control will directly impact the actual behaviour if the perceived control matches the actual control (Armitage & Conner, 2001).

The TPB keeps evolving, and risk-related factors were recently introduced to the model. For instance, Quintal et al. (2010) tested the influence of perceived risk and perceived uncertainty on the intention to visit Australia of the people who were living in Korean, Chinese, and Japanese. Similarly, Bae & Chang (2020) discussed the impact of COVID-19 risk perception on behavioural intention towards "untact" tourism. However, there is no study that has paid attention to the effect of COVID-19 risk perception on international students. Therefore, there is a research gap when the COVID-19 pandemic situation has destroyed lives physically and mentally, challenging the existing social norms about health and prosperity and pointing to the need to anticipate international students' future behavioural intentions.

In the current research, the theories of risk perception and TPB are used to build a theoretical framework. Because of the COVID-19 crisis, there is an assumption that students tend to acquire a health-protective behaviour under perceived risks. In other words, returning home for studying can be considered students' attempt to protect and promote their health under their risk perceptions towards the COVID-19 crisis. Therefore, behavioural intention towards returning home for studying was our outcome variable, and three variables (i.e., attitude, subjective norms and perceived behavioural control) were specified as antecedents based on TPB.

3. Research model and hypotheses

International students are the most vulnerable, and the least cared for by social work organisations amid COVID-19 (Firang, 2020). However, they seem to have found out their coping strategies to minimise the perceived risk. Therefore, this study aims to observe international students' behavioural intention towards returning home for studying in the COVID-19 pandemic. In this context, with an additional variable of risk perception including cognitive and affective dimensions, an extended TPB is applied to build a research model to predict international students' behavioural intention towards returning home for studying.

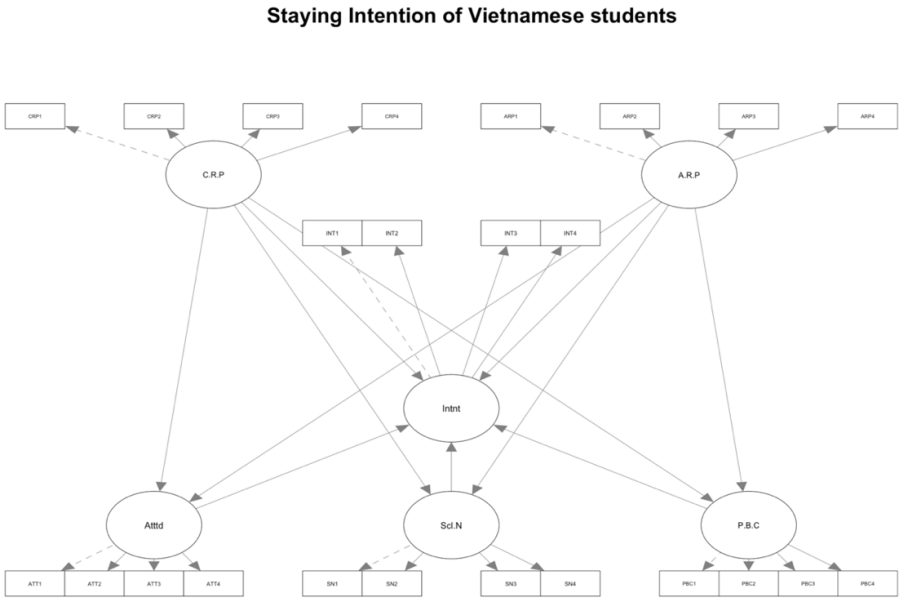


Figure 1. *The research model*

Previous studies have indicated that perceived risk influences attitude, which in turn impacts behavioural intention (Bashir & Madhavaiah, 2015; Quintal et al., 2010). Moreover, risk perception was long known as the main determinant of subjective norms and perceived behavioural controls (Bae & Chang, 2021; Lee, 2009). Hence, in this study, risk perception is hypothesised to impact the TPB factors positively as follows.

H1: Risk perception (i.e., cognitive/affective) exerts a significant positive influence on attitude.

H2: Risk perception (i.e., cognitive/affective) exerts a significant positive influence on subjective norms.

H3: Risk perception (i.e., cognitive/affective) exerts a significant positive influence on perceived behavioural control.

Moreover, several previous research pieces showed that risk perception positively impacts behavioural intention (Van den Berg et al., 2006). Thus, in this study, the relationships are hypothesized the following.

H4: Risk perception (i.e. cognitive/affective) will exert a significant positive influence on behavioural intention.

The TPB accounts for an individual's attitude, perceived behavioural control, and society's subjective norms, which all impact his or her intention and the actual behaviour (Ajzen,1991). The links between these variables and behavioural intentions, and their validity, have been confirmed in numerous past research (Alleyne & Broome, 2011; Chen & Tung, 2014; Iakovleva et al., 2011). As a result, based on previous TPB studies, the following hypotheses are provided:

H5: Attitude will exert a significant positive influence on behavioural intention.

H6: Subjective norms will exert a significant positive influence on behavioural intention.

H7: Perceived behavioural control will exert a significant positive influence on behavioural intention.

Attitude, subjective norms, and perceived behavioural control are known as established mediators between risk perception and behavioural intention. For example, a high level of risk perception impacts attitude, which, in turn, influences ones' behavioural intention (Hugson & Thul, 2013; Lee, 2009). In this context, the mediating effect of attitude, subjective norms, and perceived behavioural control between risk perceptions and behavioural intention are hypothesised as below:

H8: Attitude is a significant mediator between risk perceptions (i.e., cognitive/affective) and behavioural intention.

H9: Subjective norm is a significant mediator between risk perceptions (i.e., cognitive/affective) and behavioural intention.

H10: Perceived behavioural control is a significant mediator between risk perceptions (i.e., cognitive/affective) and behavioural intention.

4. Research method

This study applied the quantitative method to examine the effect of the COVID-19 pandemic risk perception on students' behavioural intention towards returning home for studying. The population of this study was composed of Vietnamese students studying in the UK. This country has always been a popular destination for Vietnamese students (BMI, 2020). According to UNESCO (2017), 3,480 Vietnamese students were studying HE in 2017/18. Within the HE sector, Vietnamese students study abroad showed a keen interest in undergraduate degrees, postgraduate degrees and English language studies.

An online questionnaire was distributed from February 20 to March 10, 2021, to the above group. 588 valid responses were successfully collected over the period from the online survey system. Around that time, Vietnamese students studying in the UK had experienced the COVID-19 pandemic's consequences for a while; therefore, the data collection is useful as it can be considered a benchmark for follow-up research to record long-term behavioural changes.

The questionnaire consists of six parts: risk perception, attitude, subjective norms, perceived behavioural control, behavioural intention, and demographic information. Risk perception referred to the degree of an individual's perception of COVID-19

risk and was constructed by two subscales, cognitive and affective perceptions, four items apiece (Brug et al., 2004). Next, the four variables of the TPB (i.e., attitude, subjective norms, perceived behavioural control, and behavioural intention towards returning home) were measured with four items each (Ajzen, 1991). All items were measured on a 5-point Likert scale (from Strongly Disagree to Strongly Agree). The participants were asked to provide their demographic information (i.e., age, gender, employment status and education level).

The data were analysed using R. First, to understand the relationships of each construct, a confirmatory factor analysis (CFA) was conducted. Second, after the CFA findings were gathered, structural equation modelling (SEM) was carried out to test and map the causal relationships between constructs. Next, the bootstrapping method was employed to examine mediating effects from attitude, subjective norms, and behavioural control between risk perception and behavioural intention. Last but not least, in comparing the differences by gender, education level, employment status, a multi-group invariance analysis was carried out to demonstrate the potential moderating effect of the above demographic factors.

5. Results

5.1. Demographic information

Table 1. *Demographic information*

		Total	**%**
Gender	female	295	50.17
	male	293	49.83
Employment Status	employed	272	46.26
	unemployed	316	53.74

The demographic information of the respondents was displayed in Table 1. Among 588 participants, 50.17% are females, and 49.83% are males. Regarding the study levels at universities, 52.92% of students were studying Bachelor's programs as of the survey time. 46.27% of the participants were having a part-time job with a monthly average income of 1,000 - 1,500 GBP.

5.2. Measurement model

As shown in Table 2, the goodness-of-fit indices for the measurement model were RMSEA = 0.020, CFI = 0.988, and NFI = 0.940. Firstly, the root mean square error of approximation (RMSEA) is discussed. According to MacCallum et al. (1996), the RMSEA of between 0.08 to 0.10 provides a mediocre fit and below 0.08 shows a good fit. More recently, however, a stringent upper limit of 0.07 (Steiger, 2007) seems to be the consensus amongst authorities in this area. Therefore, RMSEA in this research telling us how well the model is acceptable. Secondly, regarding the Normed-fir index (NFI), Hu and Bentler (1999) recommended that values greater than 0.90 indicate a good fit. Like the NFI, the Comparative fit index (CFI) assumes that all latent variables are uncorrelated (null/independence model) and compares the sample covariance matrix with this null model. A value greater than 0.90 of this statistic is needed to ensure that mis-specified models are not accepted (Hu & Bentler, 1999). Hence, NFI and CFI in this research are good values.

The composite reliability (CR) value was above 0.6, showing the internal consistency of the construct indicators. The average variance extracted (AVE) was greater than 0.3, confirming the latent variables' explanatory power of the measured variables. Table 2 also shows the Cronbach's alpha values in evaluating the reliability of the multi-item scales, and they ranged between 0.675~ 0.917. All alpha coefficients were above the cut-off point of 0.6, indicating adequate reliability for each construct. Discriminant validity was confirmed by the comparison between the square root of AVE and correlations between constructs. The aforementioned indices confirmed that the theoretical model of this study could be used to analyse the observed data (Table 3) thoroughly.

Table 2. *Results of Confirmatory factor analysis*

Variables	**Factor loading**	**C.R.**	**AVE**
Cognitive risk perception (α=.692)		0.692	0.362
There is a high likelihood of acquiring COVID-19 in general.	0.537		
There is a high likelihood that I will acquire COVID-19 compared to other people.	0.432		
There is a high likelihood of acquiring COVID-19 compared to other diseases.	0.450		
There is a high likelihood of dying from COVID-19.	0.440		
Affective risk perception (α=.675)		0.677	0.346
I am worried that I will contract COVID-19.	0.430		
I am worried about my family members who are living in my hometown contracting COVID-19.	0.508		
I am worried about COVID-19 occurring in the UK.	0.441		
I am worried about COVID-19 emerging as a health issue.	0.413		
Attitude (α=.748)		0.751	0.433
Returning home for studying is useful.	0.521		
Returning home for studying is valuable.	0.429		
Returning home for studying is beneficial.	0.381		
Returning home for studying is attractive.	0.478		
Subjective norms (α=.722)		0.723	0.396
Most people who are important to me think it is okay for me to return to my hometown for studying.	0.437		
Most people who are important to me support me to return to my hometown for studying.	0.421		
Most people who are important to me understand why I should return to my hometown for studying.	0.364		
Most people who are important to me agree with me about returning to my hometown for studying tourism.	0.412		
Perceived behavioural control (α=.731)		0.734	0.412
Whether or not I return to my hometown for studying is completely up to me.	0.428		
I am capable of returning to my hometown for studying.	0.302		
I am confident that if I want to, I can return to my hometown for studying.	0.388		
I have enough resources, time, and opportunities to return to my hometown for studying.	0.338		
Behavioural intention (α=.917)		0.918	0.738
I intend to return to my hometown for studying soon.	0.490		
I am planning to return to my hometown for studying soon.	0.428		
I will make an effort to return to my hometown for studying soon.	0.486		
I will certainly invest time and money to return to my hometown for studying soon.	0.438		

Table 3. *Intercorrelations of study measures*

Measure	1	2	3	4	5	6
1. Cognitive risk perception	1.000	0.159	0.254	0.151	0.411	0.141
2. Affective risk perception		1.000	0.301	0.177	0.204	0.196
3. Behaviour Intention			1.000	0.323	0.252	0.309
4. Attitude				1.000	0.187	0.224
5. Subjective norm					1.000	0.184
6. Perceived behavioural control						1.000

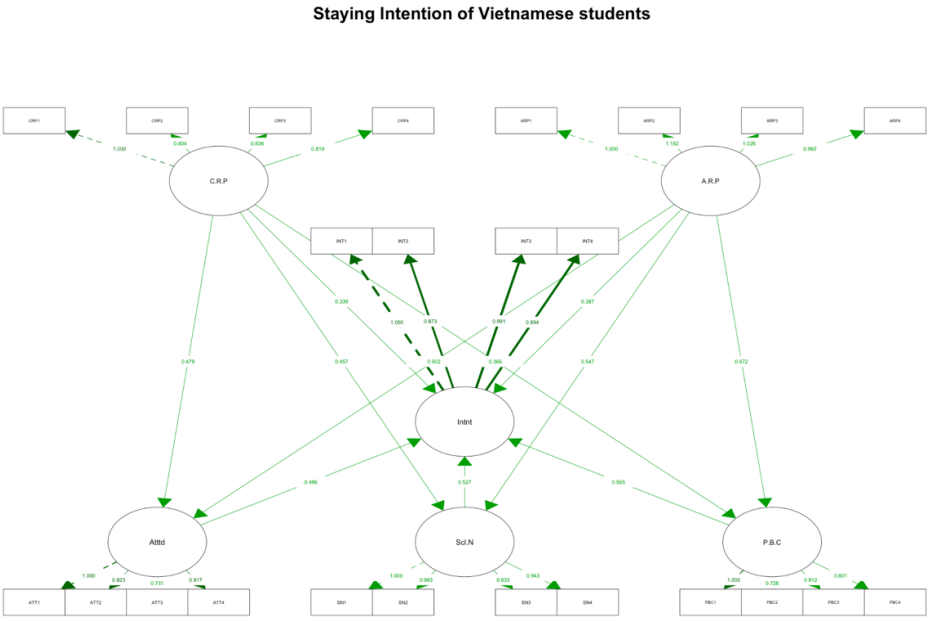


Figure 2. *Structural Equation Modelling*

5.3. Structural model

Further verification was conducted by using SEM (Figure 2). The goodness-of-fit indices for the structural model were RMSEA = 0.020, CFI = 0.988, and NFI = 0.940, demonstrating a good fit for the data.

Hypothesis 1 predicted that international students' attitude would be positively influenced by cognitive risk perception (H1a) and affective risk perception (H1b). As shown in Figure 2, H1a ($\beta = 0.479$, $p < 0.05$) and H1b ($\beta = 0.502$, $p < 0.05$) were supported.

Hypothesis 2 predicted that international students' risk perception, including cognitive dimension (H2a) and affective dimension (H2b), exerted a significant positive influence on subjective norms. The results showed that H2a ($\beta = 0.457$, $p < 0.05$) and H2b ($\beta = 0.547$, $p < 0.05$) were supported.

However, in disagreement with the risk perception-perceived behavioural control hypothesis, cognitive risk perception ($\beta = 0.366$, $p < 0.05$) and affective risk perception ($\beta = 0.672$, $p < 0.05$) performed a positive relationship with perceived behavioural control; therefore, H3a and H3b were supported.

Regarding hypothesis 4, cognitive risk perception ($\beta = 0.339$, $p < 0.05$) and affective risk perception ($\beta = 0.387$, $p < 0.05$) showed a significantly positive effect on behavioural intention, supporting H4a and H4b.

Besides, attitude had positive influences on behavioural intention ($\beta = 0.496$, $p < 0.05$), supporting H5; subjective norms did affect behavioural intention significantly ($\beta = 0.527$, $p <0.05$), accepting H6. Meanwhile, perceived behavioural control exhibited a significantly positive influence on behavioural intention ($\beta =0.565$, $p < 0.05$), hence, H7 was supported.

5.4. Mediation test

After the model was established, this study used bootstrapping to evaluate the mediating role of attitude and perceived behavioural control. Table 4 indicates that among the associations in affective risk perception, cognitive risk perception, attitude, subjective norms, perceived behavioural control, and behavioural intention, no zero existed between the lower and upper bounds of the total effect, direct effect, and an indirect effect. Additionally, estimates of the indirect effect were not zero. Therefore, attitude mediated the relationship between risk perception, including cognitive and affective dimension, and behavioural intention, supporting H8. In addition, subjective norms and perceived behavioural control also acted as significant mediator between risk perception (i.e., cognitive and affective dimension) and behavioural intention, confirming H9 and H10.

6. Discussion

This research aims to explore the influences of COVID-19 risk perception on international students' behavioural intention towards returning home for studying in times of a health-related crisis. The key results of this research are presented as follows.

Table 4. *Bootstrapping effects for the meditational model*

Model pathways	**Estimates**	**Bio-Corrected 95%CI**	
		Lower	Upper
Total effects			
Affective risk perception → Intention	.161	.055	.268
Cognitive risk perception → Intention	.176	.075	.277
Indirect effects			
Affective risk perception → Attitude → Intention	.347	.230	.445
Cognitive risk perception → Attitude → Intention	.414	.319	.503
Affective risk perception → Subjective norms → Intention	.423	.327	.519
Cognitive risk perception → Subjective norms → Intention	.442	.347	.537
Affective risk perception → Perceived behavioural control → Intention	.476	.226	.423
Cognitive risk perception → Perceived behavioural control → Intention	.324	.382	.570
Direct effects			
Attitude → Intention	.299	.218	.379
Subjective norms → Intention	.283	.192	.375
Perceived behavioural control → Intention	.332	.287	.417

First, the findings indicated that cognitive and affective risk perception were significant antecedents of attitude towards returning home for studying, which is in line with the findings from Bashir and Madhavaiah (2005), Chew and Jahari (2014) and Quintal et al. (2010). In other words, international students' favourable attitude towards returning home for studying is not only developed based on threatening numbers about the disease but based on students' anxiety about safety concerns for themselves and their families.

Compared to local peers, international students face more problems keeping their minds healthy during and after the COVID-19 outbreak. The coronavirus brings double jeopardy to international students who, even in everyday situations, are more vulnerable to mental illness, such as depression, and feel difficult to familiarise with the local medical system and less motivated to look for psychological service than their domestic friends (Alharbi & Smith, 2018; Brunsting et al., 2018). The outbreak may even have forced them into a more isolated life abroad with little access to public resources and support because of numerous barriers such as money, information, language, or culture (Alharbi & Smith, 2018). Being the minority in the society, they have been ignored or neglected by their host countries even for their essential needs. Many schools' campuses, for instance, were shut without taking into account that many international students do not have a residence available outside, nor can they access a safe way to their hometowns because of closed borders, reduced number of international flights, and massive potential of exposure to COVID-19 during their trips (Crawford et al., 2020; Sahu, 2020). Besides, international students are struggling to fulfil their psychological needs of relatedness as they are physically away from their loved ones and are ineligible for social support in the local community. Moreover, they also suffer from psychosocial problems regarding society's responses to the pandemic (Mackolil and Mackolil, 2020; Tandon, 2020).

Second, subjective norms to returning home for studying were positively related to cognitive and affective risk perception. In terms of cognitive risk perception, when a student perceives risks from factual information about the disease, including severity and susceptibility, they are likely to believe that returning home for studying is supported by their family and friends. This supports the results of Murray and Schaller's report (2012), which highlights the impact of the perceived threat of infectious disease on conformity to social norms and regulations. Indeed, during the COVID-19 outbreak, the pressure from the community to require each individual to comply with social norms like following social distance may limit health-related risks in society. Besides, some governments have imposed nationwide social distancing and a lock-down order for some high-risk areas to make sure that local transmission of coronavirus is entirely under control (Nguyen, 2020a). Another solution to reduce the infection rate of the deadly virus is to utilise contact tracing that helps medical officials map the COVID-19 network and prevent the virus from spreading further (Nguyen, 2020b). Such sociocultural and regulatory consensus in those countries builds up the subjective norms for international students, and the influence of cognitive risk perception can explain those norms following the result of this study.

Third, risk perception, including the cognitive and affective dimension, exerted a significantly positive influence on perceived behavioural control. Several studies have confirmed this result (Bae and Chang, 2020), that is if international students' risk perception toward COVID-19 in a foreign country where they are studying increases, they find it more confident of returning home for studying.

Fourth, cognitive and affective risk perception showed a significant influence on behavioural intention, which means that not only the awareness of the danger of disease but also emotional worries and fear inhibit international students from staying in a foreign country during the pandemic. This finding complemented previous studies (Stefani et al., 2008; Floyd et al., 2004; Van den Berg, 2006), which confirms the influence of perceived risk on individuals' decision making.

Next, attitude, along with subjective norms and perceived behavioural control, is a significant mediator between risk perception and behavioural intention, which supports the findings of Choi et al. (2013) and Lee (2009). Specifically, international students who perceived more affective risk and cognitive risk

reported an increased positive attitude towards returning home for studying and thus had more behavioural intention. Currently, many Vietnamese students are heavily stressed due to the pandemic, which has lasted longer than anticipated. On the one hand, Vietnamese students living in the UK recognised that the probability of them being infected with COVID-19 stays high when the number of cases and deaths in this country keeps increasing. On the other hand, many universities in Vietnam began to have some policies that assist returning students who decided to retain their academic results and go back to Vietnam to avoid the pandemic and those who need to alter their study abroad plans due to COVID-19. Therefore, this may have contributed to international students' development of a positive attitude towards returning home for study.

Finally, attitude, subjective norms and perceived behavioural control positively affect behavioural intention, which is in line with many results of past TPB research (e.g., Huang et al., 2014; Lam & Hsu, 2006). To be more specific, the more international students are aware of the severity and susceptibility of COVID-19 and the more they are concerned about the possibility of the spread of COVID-19, the more they are likely to come back to their hometown for studying. In other words, international students rely on their thoughts and feelings. Similarly, the more international students get support and understanding from their family and friends, the more likely they are to return to their home country. Compared with Western people, Vietnamese people are affected by the traditional collectivism of education. Furthermore, social pressure has a substantial impact on people's intention to act. They are more willing to follow people who are important to them. The thoughts or opinions from friends and family are essential determinants of personal choice intentions. Moreover, international students' behavioural intention of returning home for their study is also influenced by how they feel confident in their capacity to study in their hometown.

7. Conclusion

The current research aims to explore the influence of COVID-19 on behavioural changes among international students. To the best of the researchers' knowledge, there was little evidence before this research attempt to measure international students' intention of their study in this unprecedented pandemic. By filling this gap, the study has several theoretical implications. First, it contributes to the extant literature on similar topics. The findings of this study will be regarded as a vital notebook for follow-up sectional and longitudinal studies to understand international students' behavioural changes during the pandemic crisis. Second, this study confirmed the theory of planned behaviour concerning risk perception. Besides, it indicated the mediating role of attitudes, subjective norms, and perceived behavioural control between risk perception and behavioural intention. Also, the study examined the moderating effect of gender and employment status in the hypothesized structural relationships. In general, this study will provide nuanced insights concerning international students' behaviours amid the pandemic COVID-19.

Apart from those two theoretical contributions, this research also makes critical practical contributions to the field of institutional management and the operation of higher education. The development of the COVID-19 pandemic has impacted international students' study plans. According to the research findings, international students tend to return to their hometown to minimize their perceived risks and complete their study, which enhances the chance of attracting more students to Vietnamese universities. Hence, this research enables higher education institutions and universities in Vietnam make sense of the rapidly changing picture. They are therefore able to develop suitable strategies and policies.

This study can be improved if its limitations are addressed and tackled. Firstly, this study is using cross-sectional data. The behavioural intention during the pandemic is less likely to be the same after the pandemic. Researchers, therefore, would need to collect additional data during multiple periods for a longitudinal report. This improvement would also help explore the link between behavioural intention and actual behaviour. Secondly, the design of this study was only based on the population of Vietnamese international students studying in the UK, which does not fulfil the ideal purpose that the research model can be validated in various contexts.

References

Adefuye, A. S., Abiona, T. C., Balogun, J. A., & Lukobo-Durrell, M. (2009). HIV sexual risk behaviors and perception of risk among college students: Implications for planning interventions. *BMC Public Health*, *9*(1), 281. https://doi.org/10.1186/1471-2458-9-281

Alharbi, E. S., & Smith, A. P. (2018). Review of the literature on stress and wellbeing of international students in English-speaking countries. *International Education Studies*, *11*(6), 22. https://doi.org/10.5539/ies.v11n6p22

Alleyne, P. (2011). Using the theory of planned behaviour and risk propensity to measure investment intentions among future investors. *Journal of Eastern Caribbean Studies*, *36*(1), 1-21.

Ajzen, I., & Fishbein, M. (1975). A Bayesian analysis of attribution processes. *Psychological Bulletin*, *82*(2), 261–277. https://doi.org/10.1037/h0076477

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *50*(2), 179–211. https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T

Armitage, C. J., & Conner, M. (2001). Efficacy of the theory of planned behaviour: A meta-analytic review. *British Journal of Social Psychology*, *40*(4), 471–499. https://doi.org/10.1348/014466601164939

Bae, S. Y., & Chang, P.-J. (2021). The effect of coronavirus disease-19 (COVID-19) risk perception on behavioural intention towards 'untact' tourism in South Korea during the first wave of the pandemic (March 2020). *Current Issues in Tourism*, *24*(7), 1017–1035. https://doi.org/10.1080/13683500.2020.1798895

Bauer, R. A. (1960). Consumer behavior as risk taking. In *Proceedings of the 43rd National Conference of the American Marketing Association, June 15, 16, 17, Chicago, Illinois, 1960*. American Marketing Association.

Bashir, I., & Madhavaiah, C. (2015). Consumer attitude and behavioural intention towards Internet banking adoption in India. *Journal of Indian Business Research*, *7*(1), 67–102. https://doi.org/10.1108/JIBR-02-2014-0013

Bonnet, E., Amalric, M., Chevé, M., & Travers, M. (2012). Hazard and living environment: Combining industrial risk and landscape representations. *Journal of Risk Research*, *15*(10), 1281–1298. https://doi.org/10.1080/13669877.2011.646289

BMI. (2020). *Market Report Vietnam*. https://bmiglobaled.com/Market-Reports/Vietnam/education

Brewer, N. T., Weinstein, N. D., Cuite, C. L., & Herrington, J. E. (2004). Risk perceptions and their relation to risk behavior. *Annals of Behavioral Medicine*, *27*(2), 125–130. https://doi.org/10.1207/s15324796abm2702_7

Brug, J., Aro, A. R., Oenema, A., Zwart, O. de, Richardus, J. H., & Bishop, G. D. (n.d.). *Sars risk perception, knowledge, precautions, and information sources, the netherlands—Volume 10, number 8—August 2004—Emerging infectious diseases journal—Cdc*. https://doi.org/10.3201/eid1008.040283

Brunsting, N. C., Zachry, C., & Takeuchi, R. (2018). Predictors of undergraduate international student psychosocial adjustment to US universities: A systematic review from 2009-2018. *International Journal of Intercultural Relations*, *66*, 22–33. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2018.06.002

Chen, M.-F., & Tung, P.-J. (2014). Developing an extended Theory of Planned Behavior model to predict consumers' intention to visit green hotels. *International Journal of Hospitality Management*, *36*, 221–230. https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2013.09.006

Chew, E. Y. T., & Jahari, S. A. (2014). Destination image as a mediator between perceived risks and revisit intention: A case of post-disaster Japan. *Tourism Management*, *40*, 382–393. https://doi.org/10.1016/j.tourman.2013.07.008

Choi, J., Lee, A., & Ok, C. (2013). The effects of consumers' perceived risk and benefit on attitude and behavioral intention: A study of street food. Journal of Travel & Tourism Marketing, 30(3), 222–237. https://doi.org/10.1080/10548408.2013.774916

Cori, L., Bianchi, F., Cadum, E., & Anthonj, C. (2020). Risk perception and covid-19. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(9), 3114. https://doi.org/10.3390/ijerph17093114

Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, R., Magni, P. A., & Lam, S. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning and Teaching*, *3*(1), 09–28. https://doi.org/10.37074/jalt.2020.3.1.7

Ding, Y., Du, X., Li, Q., Zhang, M., Zhang, Q., Tan, X., & Liu, Q. (2020). Risk perception of coronavirus disease 2019 (COVID-19) and its related factors among college students in China during quarantine. *PLOS ONE*, *15*(8). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0237626

Fishbein, M. (Ed.). (1967). *Readings in attitude theory and measurement.* Wiley.

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1972). Attitudes and opinions. *Annual Review of Psychology*, *23*(1), 487–544. https://doi.org/10.1146/annurev.ps.23.020172.002415

Firang, D. (2020). The impact of COVID-19 pandemic on international students in Canada. *International Social Work*, *63*(6), 820–824. https://doi.org/10.1177/ 0020872820940030

George, J. F. (2004). The theory of planned behavior and Internet purchasing. *Internet Research*, *14*(3), 198–212. https://doi.org/10.1108/10662240410542634

Godin, G., & Kok, G. (1996). The theory of planned behavior: A review of its applications to health-related behaviors. *American Journal of Health Promotion*, *11*(2), 87–98. https://doi.org/10.4278/0890-1171-11.2.87

Iakovleva, T., Kolvereid, L., & Stephan, U. (2011). Entrepreneurial intentions in developing and developed countries. *Education + Training*, *53*(5), 353–370. https://doi.org/10.1108/00400911111147686

Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *6*(1), 1–55. https://doi.org/10.1080/10705519909540118

Huang, L.-F., Chiang, C.-C., & Chen, H.-C. (2014). Willingness to pay of visitors for the nature-based public park: An extension of theory of planning behavior (Tpb). *Journal of Information and Optimization Sciences*, *35*(5–6), 405–429. https://doi.org/10.1080/02522667.2014.903701

Lam, T., & Hsu, C. H. C. (2004). Theory of planned behavior: Potential travelers from china. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, *28*(4), 463–482. https://doi.org/10.1177/1096348004267515

Lee, J. E. C., Lemyre, L., & Krewski, D. (2010). A multi-method, multi-hazard approach to explore the uniqueness of terrorism risk perceptions and worry. *Journal of Applied Social Psychology*, *40*(1), 241–272. https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2009.00572.x

Lee, K. (2009). Gender differences in Hong Kong adolescent consumers' green purchasing behavior. *Journal of Consumer Marketing*, *26*(2), 87–96. https://doi.org/10.1108/07363760910940456

Loewenstein, G. F., Weber, E. U., Hsee, C. K., & Welch, N. (2001). Risk as feelings. *Psychological bulletin*, *127*(2), 267. https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.2.267

MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, *1*(2), 130–149. https://doi.org/10.1037/1082-989X.1.2.130

Mackolil, J., & Mackolil, J. (2020). Addressing psychosocial problems associated with the COVID-19 lockdown. *Asian journal of psychiatry*, *51*, 102156. https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102156

Maichum, K., Parichatnon, S., & Peng, K. C. (2016). Application of the extended theory of planned behavior model to investigate purchase intention of green products among Thai consumers. *Sustainability*, *8*(10), 1077. https://doi.org/10.3390/su8101077

Martel, M., & Rumbley, L. (2020). *Data collection is key to HE response on COVID-19 impact*. University

World News. https://www.university worldnews.com/post.php?story=20200409150034920

Murray, D. R., & Schaller, M. (2012). Threat(S) and conformity deconstructed: Perceived threat of infectious disease and its implications for conformist attitudes and behavior: Infectious disease and conformity. *European Journal of Social Psychology*, *42*(2), 180-188. https://doi.org/10.1002/ejsp.863

Nguyen, T. H. (2020a). Lifting of Social Distancing Measures: Perspectives from Vietnam. *Disaster Medicine and Public Health Preparedness*, 1-3. https://doi.org/10.1017/dmp.2020.238

Nguyen, S. (2020b). *Vietnam's Pandemic Success Is a Lesson for the World*. Global Asia. https://www.globalasia.org/v15no3/cover/vietnams-pandemic-success-is-a-lesson-for-the-world_sen-nguyen

Phung, N. P., Higson, H., & Bartholomew, P. (2016). The Importance of Innovation in the Development of Transnational Education (TNE) From The UK to Vietnam. *Discussion, Insight and the Latest Thinking in Innovation*. UK-ASEAN INNOVATION CONFERENCE (UAIC), Vientiane, Laos.

Phung, N.P., & Bui, H.N. (2021). *The Post-pandemic Challenge: Development of Transnational Education Programme in Vietnam*. Manuscript submitted for publication.

Quintal, V. A., Lee, J. A., & Soutar, G. N. (2010). Risk, uncertainty and the theory of planned behavior: A tourism example. *Tourism management*, *31*(6), 797-805. https://doi.org/10.1016/j.tourman.2009.08.006

Rosenstock, I. M. (1974). Historical origins of the health belief model. *Health education monographs*, *2*(4), 328-335. https://doi.org/10.1177%2 F109019817400200403

Rusu, O. (2020). *International Student Plans – Impact of COVID-19*. Studyportals. https://studyportals.com/intelligence/international-student-plans-impact-of-COVID-19/

Sahu, P. (2020). Closure of universities due to coronavirus disease 2019 (COVID-19): impact on education and mental health of students and academic staff. *Cureus*, *12*(4). https://doi.org/10.7759/cureus.7541

Salgues, B. (2016). *Health industrialization*. Elsevier.

Shim, H., You, K. H., Lee, J. K., & Go, E. (2015). Why do people access news with mobile devices? Exploring the role of suitability perception and motives on mobile news use. *Telematics and Informatics*, *32*(1), 108-117. https://doi.org/10.1016/j.tele.2014.05.002

Slovic, P., & Peters, E. (2006). Risk perception and affect. *Current directions in psychological science*, *15*(6), 322-325. https://doi.org/10.1111%2Fj.1467-8721.2006.00461.x

Sjöberg, L. (1998). Worry and risk perception. *Risk analysis*, *18*(1), 85-93. https://doi.org/10.1111/j.1539-6924.1998.tb00918.x

Steiger, J. H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual differences*, *42*(5), 893-898. https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.017

Stefani, G., Cavicchi, A., Romano, D., & Lobb, A. E. (2008). Determinants of intention to purchase chicken in Italy: the role of consumer risk perception and trust in different information sources. *Agribusiness: An International Journal*, *24*(4), 523-537. https://doi.org/10.1002/agr.20177

Tandon, R. (2020). The COVID-19 pandemic, personal reflections on editorial responsibility. *Asian journal of psychiatry*, *50*, 102100. https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102100

Van den Berg, H., Manstead, A. S., van der Pligt, J., & Wigboldus, D. H. (2006). The impact of affective and cognitive focus on attitude formation. *Journal of Experimental Social Psychology*, *42*(3), 373-379. https://doi.org/10.1016/j.jesp.2005.04.009

World Health Organization. (2020). *Novel Coronavirus – China*. https://www.who.int/csr/don/12-january-2020-novel-coronavirus-china/en/

ẢNH HƯỞNG CỦA NHẬN THỨC RỦI RO VỀ ĐẠI DỊCH COVID-19 ĐẾN Ý ĐỊNH HÀNH VI TRỞ VỀ NƯỚC ĐỂ HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN

Bùi Huỳnh Nguyên, Phùng Nam Phương
Trường Đại học Kinh tế - Đại học Đà Nẵng, Việt Nam
Tác giả liên hệ: Phùng Nam Phương - Email: phuongpn@due.udn.vn
Ngày nhận bài: 23-5-2020; ngày nhận bài sửa: 15-6-2021; ngày duyệt đăng: 17-6-2021

Tóm tắt: Dưới tác động của đại dịch COVID-19, sinh viên quốc tế gặp phải nhiều khó khăn để hoàn thành việc học tập của mình tại nước ngoài. Tuy nhiên, những nghiên cứu liên quan đến vấn đề học tập của sinh viên quốc tế trong cơn khủng hoảng dịch bệnh vẫn còn hạn chế. Vì vậy, dựa trên nền tảng lý thuyết nhận thức rủi ro và lý thuyết hành vi hoạch định mở rộng, nghiên cứu này tập trung khai thác hành vi trở về quê nhà để tiếp tục học tập như một hành vi bảo vệ sức khoẻ bản thân xuất phát từ nhận thức rủi ro về COVID-19 của sinh viên quốc tế. Như vậy, ý định hành vi của sinh viên quốc tế được tìm hiểu thấu đáo thông qua lăng kính của nhận thức rủi ro.

Một cuộc khảo sát định lượng trực tuyến với phương pháp chọn mẫu ngẫu nhiên được thực hiện đối với du học sinh Việt Nam tại Vương quốc Anh vào tháng 2 và tháng 3 năm 2021. Tổng số 588 bảng trả lời được sử dụng để phân tích dữ liệu. Kết quả chỉ ra rằng nhận thức rủi ro, bao gồm nhận thức rủi ro cảm tính và nhận thức rủi ro lý tính, của sinh viên quốc tế có tác động tích cực đến thái độ, chuẩn mực chủ quan và nhận thức kiểm soát hành vi trở về quê hương để học tập. Bên cạnh đó, kết quả cũng cho thấy sự ảnh hưởng đáng kể của nhận thức rủi ro lên ý định hành vi. Ngoài ra, thái độ, chuẩn mực chủ quan và nhận thức kiểm soát hành vi là những biến trung gian quan trọng trong mối quan hệ giữa nhận thức rủi ro và ý định hành vi.

Từ khóa: nhận thức rủi ro cảm tính; nhận thức rủi ro lý tính; COVID-19; sinh viên quốc tế; lý thuyết hành vi hoạch định.

UED Journal of Social Sciences, Humanities & Education, ISSN: 1859 - 4603
https://doi.org/10.47393/jshe.v11i1.944

TẠP CHÍ KHOA HỌC XÃ HỘI, NHÂN VĂN VÀ GIÁO DỤC

DYSTOPIAN THEME IN SOUTH KOREAN LITERATURE AND FILM

Nguyen Phuong Khanh
The University of Danang - University of Science and Education, Vietnam
Author corresponding: Nguyen Phuong Khanh - Email: npkhanh@ued.udn.vn
Article History: Received on 15th May 2021; Revised on 14th June 2021; Published on 17th June 2021

Abstract: The theme Dystopia began as a response to Utopian theory, which isrelated to perfect communities. A dystopia is an imaginary community or society that is dehumanized and is therefore terrifying with people who are forced to battle for survivalin a ruined environment with technological control and oppression by the governing authority. Dystopian novels or films can challenge readers to think differently about the current social and political contexts, and can even prompt positive actions for the future of human beings. Recently, not only America and Europe but also South Korea has witnessed the increasing release of a range of dystopian or post-apocalyptic films and novels. These creations reflect the harsh reality of our modern life in which human beings have to confront disasters, pandemics and problems of the modern industrialized society. Though usually set in a future scene, the dystopian theme can function as an open gate, an objection from the present, or as the "*archaeology of the Future".* The success of South Korean literature and film on this topic claims the strong rise of South Korean wave in the world's pop culture. It also shows that sci-fi works with dystopian theme can be seen as an anti-social discourse as well as their possibility of merging with the mainstream works.

Key words: dystopia; South Korean literature and film; science fiction; apocalyptic and post-apocalyptic fiction; plague fiction.

1. Introduction

Dystopia is no longer a new term in human art life, literature or film. This notion was found in many neo-modern texts, such as the speech of John Stuart Mill[1] or *Utopia* of Thomas More's[2]. The concern of a decaying and disastrous society has become an interesting subject, originating as an abstract interpreter of resisting the government and defying powerful social institutions, or as a portrait of absurd invisible sentences that tighten individual fates. Even the old stories about Gargantua and Pantagruel giants, Western European gloomy Gothic stories, absurd plays, detective stories depicting law enforcement, magical realistic novels about the dictatorship in Latin America, or sci-fi novels about the apocalypse and post-apocalypse..., all of them – to some extent - are inspired by a "dystopian" reality, a world that is not-as-dreams. But perhaps, it was not until the 20th century, which is the era of avant-garde art, technocracy, consumption and the crisis of social institutions, the invasion of technological machinary and equipment, the devastation of natural disasters and the catastrophes caused by human, that global literature and film really paid serious attention to Dystopia and has exploited the inspiration from it to the fullest, creating a new "ecosystem" that can counter the stereotypes of rank art (which see detective stories, fantasy, horror, action, etc.,

Cite this article as: Nguyen, P. K. (2021). Dystopian theme in South Korean literature and film. *UED Journal of Social Sciences, Humanities and Education*, *11*(1), 137-146. https://doi.org/10.47393/jshe.v11i1.944

[1]An English philosopher and political economist in the 19th century.

[2]The book *Utopia* by Sir Thomas Moore, published in 1516, describes a fictional society on an imaginary island in the Atlantic Ocean. The term "Utopia", from here on, is used to refer to ideal social institutions and also become a prominent theme in science fiction.

not academic literature but purely entertaining films that are often associated with sensational themes). Western literature and film are almost at the fore in building art worlds depicting a turbulent, brutal, dark society, and fantasy stories often exaggerate disasters and the world's end. In the East, the rise of South Korean entertainment industry is noteworthy when TV programs and bookshelves in many regions, including Vietnam, are filled with works from the land of kimchi. It can be seen that what marks the difference and proves the ability to quickly catch up with the global art trends of Korea are literary and cinematic pieces revolving around the topic of epidemics, disasters, apocalypse and the likes, a kind of post-modern dystopia. Obviously, this is not only the story of "timely" or "trendy" creation, but also a lead to the pursuit of various discourses, an aspiration to explain the truth of human life in the 21st century and the true nature of art works as well as the tastes of the public in the context of "masks are indispensable in Eden".

2. Results

2.1. The world of "dystopia" – from reality to fiction

Dystopian literature (and Dystopian art in general) has been crowned since the 20th century, fundamentally tied to the sci-fi, which is a genre of fiction that inherently aims to further human in their dreams of conquering the world. It, to some degree, acts as a transition from the dark Gothic art genre of the West that began from the 18th [3] century. Born when Neoclassicism and Romanticism were two different emerging art movements, Gothic literature absorbed some imprints of a spirit full of a strict framework with the desire to escape out of the norms to fully express personal ego which could not satisfy the reality. Gothic art exploits dark corners in the human mind (i.e., fears, hysteria, ghosts, the death) and tends to push human emotion to an intensive state exceeding the threshold. What is distinguished in Gothic art is its scientific feature (the characteristic of reason of the era) which is used harmoniously to make the story become an "ambivalence", which brings a hesitant but both mythical and realistic sense. In general, the Gothic works of each country still follow the typical characteristics of the genre. They also reduce some details of horror and romance as well as bring their national culture into their works. For example, French Gothic is biased towards romantic affection that is hindered by super forces. German Gothic often focuses on the strange lives of knights and their fights against dark forces. Gothic literature of the Americas brings brand new topics such as zombies, shaman or themes of apocalypse. Those mentioned above are exactly the things that have brought new colors to Gothic literature, as it enables "*the imaginative expression of the fears and forbidden desires*" (Crow, 2009), "*presents in disturbing, usually frightening ways, a skeptical, ambiguous view of human nature and of history*" such as "*the repressed, what is hidden, unspoken, deliberately forgotten, in the lives of individuals and of cultures*" (Crow, 2009). Obviously, the art world of Gothic does not describe an ideal reality, however, as Poe stated, since humans are a "defective and potentially evil", a world of corrupt and deforming people may appear as a multi-dimensional illustration and a great metaphor for issues that emerge from a background of "social anxieties" associated with traumas inside individuals. Thus, in essence, it is also a manifestation reflecting real life with civilized values that disintegrate, theoretical models of human innovation after revolutions, which is a picture of a society and individuals that are completely "enlightened" after thousands of years of building a variety of cultural values, freedom and liberation. Therefore, Frankenstein's[4] monster is the first "blasphemy" to the belief that science's ability is limitless, so that later the world of "human clones" of Kazuo Ishiguro[5] also marks a deep awakening of a dystopian world that is expressed in a different way.

[3]Gothic fiction is a genre of fiction that combines horror and romance, often vividly describing mysterious stories with horror, despair, ridicule and dark aspects. It first appeared in England in the late 18th and early 19th centuries, then spread to other countries.

[4]In a Gothic novel named *Frankenstein, The Modern Prometheus* (1818) of Mary Shelley.

[5]The novel *Never let me go* (2005) of Kazuo Ishiguro – an English – Japanese novelist. It is a dystopian science fiction novel about a society where humans are cloned to donate organs.

Dracula[6] started a series of stories about the dark world – where people drink human blood or are cannibals or the walking dead. The holy and evil sides inside a single human being like Dr. Jekyll and Mr. Hide[7] are other expressions of Gregor Samsa the bug and Joseph K.'s absurd freakish court in Franz Kafka's fiction.

In general, from the term Dystopia that originates from the dystopian world, Thomas More inspired the topics that describe social designs desiring to build perfect norms for individual existence, to bind individuals to rules (in other words, prejudices), to create maximum control over the ability of people to escape from the power of authority (for instance, this kind of dystopia can be seen in a short story entitled *I only came to use the phone* by Garcia Marquez). From this perspective, we realize that literary theories or writing trends often go together with philosophical and political doctrines, but in a contrary appearance. Inside the desire to perfect the social institutions of politics, there are forecasts of chaos and disintegration in the arts which express a strong critical attitude to human's path of innovation dominated by the ambition of the government or the delusion of infinite human power over nature, universe and other species.

However, in addition to the portrait of the gloomy reality as in American naturalism or Albert Camus' absurdist fiction, the dystopian theme in modern literature is often filled with more traits of fantasy (it should be noted that during Gothic times the theme merely involved fantastic factors; for example, Edgar Allan Poe primarily described the world of evil associated with fantastic phenomena, which is a kind of detective thriller that caused confusion by including spiritual elements – such as the appearance of Pluto cat). Common literary devices used in this type of composition are hyperbole, grotesque and parody associated with scientific and technical content or apocalyptic theories... Since the 20th century, dystopia has almost dominated in the sci-fi genre, in which mixing gothic fantasies and disasters caused by the pandemic, the risk of being occupied by the aliens, the revolt of animals and robots or the flip side of inventions that seem to bring magic to human life can be mentioned. Emerging topics in science fiction in the late 20th and early 21st century are related to environmental issues, the impact of the Internet and the expansion of information technology, questions about biotechnology, nanotechnology, and post-scarcity economy[8].

Thus, from the great fluctuations of humanity since the 20th century, art genres have also gone beyond the normal stereotypes of their responsibility to reflect reality, historical values or wise construction of Eden dreams inherently sprouted from the guilt of the original sin, the loss of Eden and the fall into the circle of birth, old age, illness and death of life. Literature and especially film have vigorously exploited the superiority of science fiction, in which sensational themes about a dark world such as *The Road (2006)* by Cormac McCarthy, post-apocalyptic world caused by ecological disasters such as *Waterworld (1995),* or another terrifying illusion as in *Fahrenheit 451 (1953)* by Ray Bradbury are emphasized. Works that follow this trend are inspired by human social reality, and are seen as a means of protesting reality, a critical and satirical voice as well as a horrifying warning for the future. The Dystopian pieces in the flow of sci-fi (SF) are gradually classified as

[6]The novel *Dracula* (1897) of Bram Stoker.

[7]The novella *Dr Jekyll and Mr. Hide* (1886) of Robert Louis Stevenson.

[8]An economic theory of a time when goods would be so abundantly produced at such a low price that it could be served without any control, sometimes for free. This theory leads to an ideal future with the automatic operation of machines, as Marx argued, the post-capitalist society will no longer exploit labor, whereas automation will allow maximum reduction of labor power in the process of producing necessary goods, and then, people can be freer and have more spare time to pursue their passions or to work for other purposes. Other scholars, such as Murray Bookchin – an American scholar (1921-2006), also outlined an economy based on social ecology, communism, and a multitude of fundamental resources that would allow a possible pursuit of a post-scarcity society. At that time, accumulated needs were no longer considered a prerequisite for liberation, while obstacles in class struggles such as state institutions, social stratification, political parties, can be debunked like a myth.

"mainstream" or a kind of "serious literature", as the American writer Gregory Benford asserted: "*SF is perhaps the defining genre of the twentieth century, although its conquering armies are still camped outside the Rome of the literary citadels."* (Benford, 1998)

Dystopia is often present in the subgenres of SF, such as apocalyptic and post-apocalyptic fiction, anthropological science fiction, etc. In the fictional branch of the apocalypse and post-apocalypse, the dystopian world boldly appears through the imagination of writers, screenwriters or directors. Its typical manifestations are usually the civilization of the Earth (or another planet – which plays as a metaphor of the Earth) that collapsed or had been destroyed; apocalyptic events caused by climate change with the destruction of life due to nuclear disasters or the shortage of natural resources; medical causes such as the pandemic; and natural or anthropogenic disasters. What is more horrifying is the complete end of human species caused by the invasion of aliens, the peculiar genetic modifications that create monsters or mutants, the rising of artificial intelligence (AI) or the sweep of zombies.

Interestingly, most of the above-mentioned dystopian art works belong to the West, where a variety of novels or films related to dystopia were produced from the early beginning. Asian literature has not been highly appreciated in terms of dystopian theme by the critics, except for Japanese science fiction and some South Korean films including *Train to Busan* – a movie related to the topic of pandemic.

In fact, the rise of Korean entertainment industry is thanks to its speedy grasp of attractively trendy topics, topicality and predictability. Dystopia appears everywhere in any forms, haunting us like an apocalypse, a curse - an *inside storm*[9] that we can never escape. Therefore, Korean literature and film is as well an attempt to create a common discourse on life, reminding us to look straight at the current reality and go beyond the usual recreation with our instinct.

[9]The word is used by Haruki Murakami in his fiction *Kafka on the shore*.

2.2. South Korean literature and film and television on the topic of Dystopia – the case of epidemic and apocalypse storylines

2.2.1. The appeal of works on the topic of epidemics and disasters in South Korean literature and film

By surveying some South Korean literary works released in Vietnam and films shown on the big screen or on online platforms (e.g., Netflix), we can immediately recognize a decent number of works on the topics of disasters, epidemics, or apocalypse which are perfect combinations between reality and fantasy. They might not be at the same level as some Western works when put together; however, in Asia, South Korea nearly pioneers this Dystopian theme. For example, some top-grossing films which rock global box offices, such as *Train to Busan, Parasite*..., or Netflix series, such as *Kingdom,* set in South Korea's Joseon Dynasty, and a recent movie named *Alive* set in a city with high buildings during a zombie apocalypse have all received great attention from the public.

Deranged (2012) is South Korea's first medical thriller on an infectious disease epidemic. The film is about a constantly changing parasite called "Yeongasi" that destroys the human body by gradually controlling the host's brain and completely kill him in the end. Kim Myeong-min plays Jae Hyuk, an employee of a pharmaceutical company trying to save his family from the pandemic.

Doomsday Book (2012) tells the story of human self-destruction in the modern high-tech era. It won the top prize at the Fantasia International Film Festival in 2012. This science-fiction anthology film consists of three stories of human deformity, including humans turning into zombies due to a viral infection, a RU-4 robot named In-myung that wants to become a Buddhist, and the meteor showers that force humans to live in underground shelters.

Flu (2013) is a South Korean disaster film written and directed by Kim Sung-su in 2013. It is about an outbreak of a deadly strain of H5N1 that kills its victims within 36-hour incubation period, causing Budang district of Seongnam City, where the population is nearly half a million, to fall into chaos. In addition to a virus-caused pandemic exaggerated by the fictional elements (as a forecast), the film also reflects the

attitudes and behaviors of people in tragic situations and the way the authority deals with the disaster.

Pandora, which premiered in December 2016, is a film about a nuclear disaster set in a fictional incident in South Korea. From a fantasy situation, the film portrays a profound picture of a struggle for survival in the disaster and the Government's response to that incident.

In 2016, a South Korean film named *Train to Busan* was introduced by Netflix and quickly became a blockbuster with "the highest domestically-grossing film of 2016 and the first Korean big hit about zombies"[10]. The film set a record with over 10 million tickets sold and grossed more than $95 million worldwide[11]. This South Korean horror sci-fi film is considered quite similar to *World War Z (2013)*[12], *The Walking Dead*[13] or *The Road*, with an addition of more terrifying chasing scenes like those in *Mad Max: Fury Road*[14]. With this movie success, South Korea successfully entered the zombie field that had been dominated by the kingdom of Western movies and novels and been an integral part of Western popular culture, proving that South Koreans come later but are able to stand on the shoulders of the Hollywood giants.

Part 2 of *Train to Busan* is called *Peninsula (2020),* following the former world's collapse due to the zombie apocalypse and also directed by Yeon Sang-ho. The film has grossed over $35[15] million worldwide.

The zombie war continues with *Rampant* directed by Kim Sung-hoon, set in a rather unique ancient setting, with the presence of many well-known actors such as Hyun Bin, Jang Dong-gun. These ancient zombie themes also appeared in a TV series called *Kingdom* produced in 2019, with 2 seasons on Netflix so far. *Kingdom* is set in the Joseon dynasty of South Korea, 3 years after the famous Battle of Unpo Wetland, where 500 South Korean soldiers led by Governor Ahn Hyeon defeated an army of 30,000 Japanese invaders by using the resurrection grass to turn sick Sumang villagers into ferocious zombies. Crown Prince Lee Chang makes a great effort to help his people fight against the zombies and at the same time tries to save his dynasty from a conspiracy to seize power in the imperial palace. Zombies in *Kingdom* and *Rampant* have one common feature - the fear of light, which means they only come out at night. After those successes in the zombie theme, South Koreans continue with their imagination to create a new kind of urban zombies which are blind in the dark but sensitive to noise and especially able to retain the abilities as when alive (for example, climbing, unlocking doors, running fast, etc.). This zombie type is featured in the film *#Alive* directed by Cho Il-hyeong in cooperation with Zip Cinema and Perspective Pictures. The film starred Yoo Ah-in and Park Shin-hye and was premiered in South Korea on June 24, 2020. Netflix later acquired exclusive rights to stream it globally on September 8, 2020; the Vietnamese title is *#Alive: Tôi còn sống*. According to *The Wall Street Journal*, *#Alive* ranked 4th out of ten most viewed foreign films on Netflix in the U.S. in 2020 (Gamerman, 2020).

In addition, the Vietnamese and the world public also know about other disaster-themed films featuring dramatic actions, dark horror of South Korea, such as *The Host (2006), Haeundae (2009), The Tower (2012), Tunnel (2016), Baekdu Mountain (2019), Exit (2019)...* Especially, *Snowpiercer (2013)*[16] also takes climate change as its topic. This series was later made into a TV series by Netflix with mostly Western actors. Boon Joon Ho's *Snowpiercer* illustrates a scene in 2031 where

[10]https://www.netflix.com/vn/title/80117824.

[11]Based on the statistic on https://www.the-numbers.com/movie/Busanhaeng-(south-korea)#tab=summary

[12]An American action thriller film set in a zombie apocalypse, directed by Marc Forster, written by Matthew Michael Carnahan, Drew Goddard and Damon Lindelof, based on the novel of the same name by Max Brooks in 2006.

[13]An American television series of horror and post-apocalyptic genres writes about groups of survivors in a world full of zombies. Season 1was aired in 2010, and there has been so far 11 seasons broadcast exclusively on AMC channel.

[14]An American film in the Mad Max series, directed and produced by George Miller in 2015, won 6 film awards in the 88th season of the Oscars. This dystopian movie takes the world as only vast deserts after the collapse of civilization, where people frantically wander in a battle for essential necessities, mainly water and gasoline.

[15]Based on the statistic on https://www.the-numbers.com/movie/Ban-do-(South-Korea)#tab=summary

[16]The first English-language film by talented South Korean director Boon Joon Ho (the director of *Parasite* that won the 2020 Oscar).

humanity is destroyed by the snow, returning to the frozen ice age, with only a train that travels a globe-spanning track carrying the last remnants of humanity around the Earth. The world in the extravagant front cars and the world in squalid tail compartments represent the class discrimination, which makes the film a bleak political parable mixed with some sense of humor, exactly as Boon Joon Ho's style.

For more than a decade, South Korean film has proved its strong rise in commerce and great improvement in technology, showing that romance and drama series for housewives are not all they have. The new kind of films shows a subtle perspective and a frank attitude towards the sensitive social issues of South Korea and the down sides of a rising wealthy capitalist society. It is also an exposed metaphor of a dystopian world – a harsh world where a poor dreamy girl in the middle of lavish urban can never meet her prince.

As for literary works, there are currently two novels exploiting the fictional world related to the epidemic, namely *City of Ash and Red (Pyun, 2017)* and *28 (Jeong, 2018)*, whose Vietnamese versions are sold in bookshops in Vietnam. Both books are based on the topic of epidemic but have different ways of designing their plots. *City of Ash and Red* by Pyun Hye-Young employs features of a whodunnit, telling the story of a nameless man sent by his company on an extended assignment in a country called C. Right after he arrives at the airport, he soon descends into chaos and paranoia due to a contagious disease. What is worse is that he is told his ex-wife was murdered while he becomes the prime suspect, which throws him into an endless escape. The story ends without any clear explanations about the case to the man. After a long period of struggling to survive in the streets of this chaotic city, he is finally saved and decides to live the rest of his life in C as a rat killer. While witnessing "the infectious disease spreading like a wildfire, then settling down and remaining soot everywhere, the man still sees green grass budding again from the dusty pieces of land" (page 255). People in C in the midst of the epidemic with the constantly increasing death rate decide to live with a calm attitude and accept their cruel fate.

28 – a novel by Jeong You-Jeong, a contemporary writer who has many years of experience in health care - illustrates a dark perspective when the red-eye disease spreads. The infectious disease is transmitted to humans by humans' best friend - dogs, causing red swollen eyes and full-body hematoma that leads to a horrific death. The pandemic breaks out and becomes a disaster when information is sealed by the authorities. The citizens, who are trapped in the city of Hwa Yang, are caged and treated no differently from animals. The book describes 28 days of fear with a variety of characters, showing a world of brutality and inhumanity in the struggle for survival, where even the isolated in crisis ruthlessly step on each other to exist. Peaceful Hwa Yang, in a short pace of time, turns into a hell on Earth when blockaded, in which people struggle with diseases and with political intrigues, and therefore reveals the depraved humanity, the brutal control of the government and the end of a world without man" (the phrase used in the ending of the novel).

2.2.2. A new discourse on socialization and internationalization in the Dystopian era

South Korean works of literature and film pursuing the theme of disasters, pandemics or apocalypse as mentioned above are clearly not unfamiliar with the world. Dystopia is a vision of the future with societies decaying in the greatest cataclysms, with individuals fighting against environmental destruction, technological control, and government oppression. Dystopian novels or movies may challenge readers or viewers to think differently about nature, society, politics and humanity in the current context. In many cases, it may even inspire further actions. A decade ago, the readers or viewers might consider it as an integral part of science fiction. However, in the last two years, works of absurd fiction seem to become prophecies, and we may acknowledge them as predictive discourses upon reality.

The typical characteristics of the Dystopia Fiction are often associated with social issues such as: [1] the attitude of the authorities, regarding their dominance to create a perfect society (Government control), [2] the destruction of the environment that leads to disasters or pandemics (Environmental destruction), [3] the loss of human power to their technological inventions (Technological control) [4] human survival instinct (Survival) and [5] the loss of individual personalities, freedom, and corruption (Loss of individualism). South Korean literature and film also focus on these issues, the

most prominent of which are themes [1], [2], [4] and [5]. A world that collapses during and after disasters and the philosophies behind anarchy or people's effort to survive after an apocalypse have haunted viewers' mind, especially during the course of the Covid-19 pandemic. Same as other western Dystopian works, South Korean creations are not simply for entertainment, they also appear as a serious dialogue with the "mainstream", simultaneously evoke a flashback to the problems of civilization, of consumer capitalism, of technocracy, of races of technology and politics, and foresee the possibilities of humanity, a blowback to their selfish ambitions and atrocities in the past.

This feature makes South Korean works of art, whether set in Korea or not, boldly "internationalized", as *Dystopian is Everywhere*. The red flames igniting everywhere to burn human corpses in the novel *City of Ash and Red* are no different than the burning pyres in India in the last days of April 2021. Quarantines in the course of the influenza pandemic (in the film *Flu*) or red-eye epidemic (in the novel *28*) have also taken place worldwide, leaving the civilized world shocked by the lockdown of all activities. And the most frightening thing human have to face, which is to be abandoned and alienated by their fellow men (as Franz Kafka tragically described through the fate of a traumatic bug named Samsa – once human, but when he turned into a bug, he was caged in his own room by his own family), once again, presents on a wide scale, with incredible brutality and insanely senseless decisions of the authorities. These are pandemics, which appear anywhere and spread rapidly. This is reminiscent of a book by Nobel Prize-winning Spanish writer José Saramago named *Blindness*. When a sudden mass epidemic of blindness afflicting the citizens, all the blinds were captured in a quarantine area and here an inhumane world, filled with trash and violence, was exposed behind the isolated door. It seems that the works of South Korea or the West all show a horrific trait in the belief of humanity, that is, people are fragile, unwise, easily "corrupted" or "metamorphosed" (words by Franz Kafka), easily trampled creatures and not hesitant to expose savage nature in the dark realm of chaos. That thing is not the prospect of Utopia theory which always visualizes perfect communities as their people are transcendental. And perhaps, compared to Japan - the earliest "Westernized country" in the Asia - Pacific, South Korea caught up with the West later but the issues behind a rapidly capitalized country that chooses entertainment industry as its path to develop globally were expressed in many different art forms, placed in an international discourse and aimed at global audiences. It is possible that those stories, either on a film or in a novel, may be witnessed in reality – or it will become a reality – anywhere on Earth. Japan addressed the dystopian problems earlier as a result of World War II, of the atomic bombs and of a country that stood up after the disaster by all means. Dystopian theme has already appeared in Japanese mangas and animes but little is seen in the works of official literature. It is possible that the journey of Shimamura in *Snow Country* of Yasunari Kawabata (the first Japanese writer to win the Nobel Prize in 1968) is also a heartsick picture of the decay of a beauty that is inherently the identity of Japanese soul, with the dazzling image of the fire burning beautiful Yoko on the immense ground covered with white snow. And the spooky glittering Milky Way flowing with fierce roars is a forecast for the loss and destruction of the whole culture, or in other words, the human soul itself. Oe Kenzaburo (the writer who won Japan's 2nd Nobel Prize) tries to describe a Japan with deep polarization and stifling grotesque by the "objectification" method (all images in his novel *A Personal Matter* are compared to animals, even the protagonist is also called *Bird*), by tragedy of corruption in appearance and humanity, which is possibly considered as an Oe-style Dystopian work. However, Korean works are more likely to deliberately exploit global issues, with a more intense and darker way of reflection. Therefore, when reading *City of Ash and Red* or *28*, the readers are knocked out by the brutal nature and the horror elements highlighted from the theme to the characters and context. In *28*, the world is a mixed combination between people and dogs, in which people and dogs, dogs and people, sick people and sick dogs cannot be categorized among the flaming red of sick eyes, of blood, of floods of dogs and human-forced in isolation, into the burial pits, into the non – human realm. With a quick collage, swift cutting and switching, many crossing points of view from different characters such as a firefighter, a nurse, a veterinarian or a dog..., Jeong You- Jeong brings dizziness and "nausea" to the readers just like when we watch similar scenes in

Parasites or *Flu*. And finally, as 28 barbaric days have passes by, the authority calmly asks everyone to "pause their daily routines and gather at the City Hall..." and the tragic pain of Hwa Yang is sunk in oblivion: "As if by burying the dead into the ground, this world buried Hwa Yang into the flow of time, and then return to its normal daily life." (Jeong, 2018). Hwa Yang becomes a dense forest full of concrete blocks and corpses. Red Eye disease has burnt Hwa Yang like the inferno, with crimes committed everywhere and machine guns brought to massacre people by their authority. All of these may eventually become remains when Hwa Yang escapes people's mind, but do the obsessions left by the book remind us of any possible futures of mankind in the context of the current epidemic?

In *City of Ash and Red*, Pyun Hye-Young does not even give her protagonist a name (or at least a letter K as Franz Kafka's character), and many unknown human beings appear only by numbers, or ones with names but never present. From the tragedy of being condemned as Joseph K. the banker, we turn to the character of Pyun Hye-Young, an unknown employee, promoted by his talent of killing rats (the theories about the rampant waves of rats appear throughout the book were, claimed by the author himself, inspired by the novella *Of Mice and Men*, a famous work by an American writer named John Steinbeck). The context of the epidemic takes place in a country marked as C (and a country marked as T where the protagonist and his wife used to travel), which could be anywhere. The story opens with a detective sense since the character is sent on a suspicious business trip to C, then is informed that his wife was killed, and he was suspected to be the murderer. While struggling to seek a shelter amid the haze in an unfamiliar country that is attacked by a fatal infectious disease, he mysteriously loses his suitcases and all his contacts before three strangers come knocking on the door of his room (which reminds us of two police officers and two executioners coming to find K. in *The Trial* by Kafka). Filled with a lot of confusion and fear, he flees by jumping from the balcony to the underneath rubbish dump and since then, he starts wandering in the filthy slum without any governance and fully filled with haze of decontamination smoke. The novel, at first thought to follow the genre of detective, turns out not to be "detective", as the story does not focus on solving the case, but let it gradually fall into oblivion with many people who have lived, died, burned alive and been dumped everywhere in this city of disease. In the midst of the haze of decontamination smoke, a variety of sewers filled with black filthy water that is full of rat corpses, the blazing ash of the areas used for burning corpses..., the main character constantly recalls his past (although he cannot fully remember all the events) and seeks to explain the breakage of relationships, especially between him and his wife (exactly his ex-wife, because they are divorced), then eventually realizes that he craves the moments of conversations - talking to each other even though it may be just a dialogue to the dead or about the death: "... She must have wished to tell him the moment she felt the death coming, how terrified she was, how much scared she was when the blade thrust into her body -...- she was so hopeless and when she realized she was on her last legs after being repeatedly hit by a knife, how much desperate she was, and when she sneezed out, used her last breath to witness the killer, who could imagine how terrified she was at that moment. Just as the man feels lonely because he cannot tell his ex-wife about his loneliness, his wife must have felt the same because she couldn't tell anyone about her death." (Pyun, 2017).

Existential loneliness and anxiety are once again portrayed partly as a thorny problem of humans – something that never gets old, never comes to an end. People live on their lonesome in the skyscrapers, among crossing roads and continual epidemics[17].

[17]Human plagues have appeared in Western literature since the Middle Ages. Boccaccio in *The Decameron, Or, Ten Day's Entertainment of Boccaccio* tells the story of 10 people who sheltered in a secluded villa outside Florence to escape the Black Death (plague), which later inspired Geoffrey Chaucer's famous British work named *Canterbury Tales* written in the 14th century. Tuberculosis appears in many Russian and English novels. *The Last Man (1826)* b Mary Shelley narrates a future of the Earth after the 21st century, ravaged by a pandemic, a mysterious disease that rapidly sweeps across the world, ultimately leading to the extinction of the Earth and most human beings. *The Plague* by Albert Camus in 1947 describes the plague from an absurd existential perspective. *The Scarlet Plague* (1912) by Jack London is a post-apocalyptic fiction, about the world in 2073, after the Red Plague wipes out the entire civilization...

Totalitarianism - a steel hand of the government - again leads to chaos, such as a place called "*Hard-Boiled Wonderland and the End of the World*[18]. Therefore, *City of Ash and Red* can be read as a discourse of globalization, debating the notion that a literary work must be the characteristic voice of gender, of nation, and the prejudice of deterritorialization. Literature will become borderless to establish its new boundaries in the era of globalization.

3. Conclusion

Recently, South Korean film is notable for its blockbuster *Parasite (2019)*, which was awarded the *Palme d'Or* prize in the *2019 Cannes Film Festival* in France and won 4 out of 6 Oscar nominations. It created a remarkable milestone in the history of South Korean film by becoming the first Asian film to win the 92nd *Academy Award for Best Picture*.

Parasite is considered as a black comedy film with a central theme of class warfare and social inequality. Obviously, we can immediately see that this is a common problem of all time. However, to some extent, we can see *Parasite* as a dystopian presentation of Bong Joon Ho's style. A world of Eden is built above the ground, with a luxurious mansion and a garden under the sun, and a dark hell lies underground, which is reminiscent of the basements filled with crimes in Edgar Allan Poe's gothic stories. Director Bong Joon Ho has made some sci-fi films (for example, *The Host, Snowpierce, Okja*), but apparently, *Parasite* proves to be a realism-oriented movie. However, after watching *Parasite*, people seem to be unable to accept the devastating and exaggerating metaphors embedded inside. Without any portraits of monsters, technology nightmares or perverted killers, *Parasite* still disturbs audiences by naked truths, too ordinary people and an unbelievable tragedy. Will Kim Ki-taek's son be able to buy the mansion to free his father from the hell underneath, or will another case continue?

But after all, a dark reality, as a post-apocalypse, is still shown at the end of the film: Ki-woo continues living with his mother in a poor semi-basement, Ki-jeong has been stabbed to death, and the father still hides himself in the old dark basement.

The film still reflects reality, and it is also a dark sarcastic shocking Dystopian picture. A Utopia is real, and so is a Dystopia. There is no need to put an end to one to lead to the beginning of the other as they co-exist. It is the portrait of our world today, looking from a perspective, and its inverted version, looking from a different perspective.

So, why do we keep spending money on films and books with a gloomy theme that frightens and depresses us? Are we also living at the end of the world surrounded with pandemics and catastrophes, with the significant waste of resources and dependence on technology, but we distract ourselves, fascinate ourselves and satisfy ourselves with the top products of entertainment; or because in some way, those works have issued a warning, an attempt to awaken humanity to act for their future?

[18]The tittle of a novel by Haruki Murakami published in 1985.

References

Benford, G. (1998). Meaning-Stuffed Dreams: Thomas Disch and the future of SF. *New York Review of Science Fiction*, *11*(121), 10–13.

Crow, C. L. (2009). *American Gothic*. University of Wales Press.

Duda, J. (2005). Archaeologies of the Future: The Desire Called Utopia and Other Science Fictions (review). *MLN*, *120*(5), 1245–1249. https://doi.org/10.1353/mln.2006.0008

Gamerman, E. (2020, December 10). What Netflix's Lists of Top Foreign Movies and TV Series Say About American Taste. *Wall Street Journal*. https://www.wsj.com/articles/what-netflixs-lists-of-top-foreign-movies-and-tv-series-say-about-american-taste-11607562001.

Jeong, Y. J. (2018). *28* (Kim Ngan, Trans.). Hà Nội.

Pyun, H. Y. (2017). *City of Ash and Red* (*Tro tàn sắc đỏ)* (Kim Ngan, Trans.). Hanoi.

Saramago, J. (2019). *Blindness* (*Mù lòa)* (Pham Van. & Bach Viet, Trans.). Literature.

ĐỀ TÀI "PHẢN ĐỊA ĐÀNG" TRONG VĂN HỌC VÀ ĐIỆN ẢNH HÀN QUỐC

Nguyễn Phương Khánh
Trường Đại học Sư phạm - Đại học Đà Nẵng, Việt Nam
Tác giả liên hệ: Nguyễn Phương Khánh - Email: npkhanh@ued.udn.vn
Ngày nhận bài: 15-5-2021; ngày nhận bài sửa: 14-6-2021; ngày duyệt đăng: 17-6-2021

Tóm tắt: Đề tài phản địa đàng (Dystopia) khởi đầu từ việc phản ứng với lý thuyết về xã hội không tưởng. Phản địa đàng chính là một cộng đồng hoặc xã hội hư cấu tàn phá nhân tính và rất u ám đáng sợ với những con người phải đấu tranh sinh tồn trong môi trường bị huỷ hoại, sự khống chế của công nghệ và sự áp bức từ thế lực thống trị. Những cuốn tiểu thuyết hoặc bộ phim kiểu phản địa đàng có thể thách thức người đọc suy nghĩ khác về tình trạng xã hội và chính trị, và từ đấy có thể thúc đẩy những hành động tích cực nào đó vì tương lai. Gần đây, không chỉ phương Tây mà cả Hàn Quốc đã chứng kiến sự ra mắt liên tục các bộ phim hay tiểu thuyết thể loại phản địa đàng hoặc hậu tận thế. Những tác phẩm kiểu này đã phản ánh tình trạng khắc nghiệt của bối cảnh đời sống nhân loại hiện đại khi phải đối diện với các thảm hoạ, dịch bệnh và những vấn đề của xã hội công nghiệp hoá hiện đại. Mặc dù thường lấy bối cảnh ở tương lai, nhưng thể loại phản địa đàng có thể xem như một cánh cửa mở, một thái độ phản kháng, từ chính thực tại, một "khảo cổ học cho tương lai". Những thành công của văn học và điện ảnh Hàn Quốc trên đề tài này khẳng định sự phát triển mạnh mẽ của làn sóng Korean trong văn hoá đại chúng thế giới. Đồng thời cũng cho thấy các tác phẩm khoa học viễn tưởng lấy đề tài phản địa đàng có thể được xem là một diễn ngôn kháng cự xã hội cũng như khả năng hợp nhất với nghệ thuật dòngchính.

Từ khóa: Phản địa đàng; văn học và điện ảnh Hàn Quốc; khoa học viễn tưởng; tiểu thuyết tận thế và hậu tận thế; tiểu thuyết dịch bệnh.

UED Journal of Social Sciences, Humanities & Education, ISSN: 1859 - 4603
https://doi.org/10.47393/jshe.v11i1.950

TẠP CHÍ KHOA HỌC XÃ HỘI, NHÂN VĂN VÀ GIÁO DỤC

NHÂN VẬT HOẠT KÊ TRONG TIỂU THUYẾT DƯ HOA VÀ CUỘC ĐỐI THOẠI VỚI TRUYỀN THỐNG VĂN HÓA TRUNG QUỐC

Nguyễn Thị Hoài Thu
Trường Đại học Vinh, Việt Nam
Tác giả liên hệ: Nguyễn Thị Hoài Thu - Email: hoaithukv@gmail.com
Ngày nhận bài: 10-5-2021; ngày nhận bài sửa: 12-6-2021; ngày duyệt đăng: 17-6-2021

Tóm tắt: Nhân vật hoạt kê trong tiểu thuyết Dư Hoa là một phương tiện nghệ thuật độc đáo để nhà văn đối thoại với các mệnh đề chính trong truyền thống văn hóa Trung Hoa. Thông qua việc phân tích các dạng thức: nhân vật châm biếm, nhân vật hài hước và nhân vật u-mua đen, bài viết tập trung làm sáng tỏ tinh thần phản tỉnh của nhà văn đối với con người và hiện thực. Từ đó, bài viết đi đến khẳng định những đóng góp mới của Dư Hoa trong tư tưởng và nghệ thuật.

Từ khóa: Dư Hoa; tiểu thuyết, nhân vật; hoạt kê; cái hài; văn học Trung Quốc hiện đại.

1. Mở đầu

Dư Hoa là nhà văn không chỉ được các nhà phê bình văn học hàng đầu Trung Quốc coi là một trong những nhà văn có thực lực nhất Trung Quốc[1] (*Moyan Ranks First in the List of Chinese Best Writers*, 2018) mà còn được thế giới đánh giá cao khi khẳng định đây là "một nhân vật có thể cho thấy con người của một thời đại, là đại diện cho linh hồn dân tộc, Dư Hoa là nhà văn Trung Quốc nổi tiếng thế giới" (Sabina, 2003). Là nhà văn có bút lực mạnh mẽ, qua gần bốn thập niên sáng tác, Dư Hoa đã để lại dấu ấn sâu đậm trên bức tranh đa màu sắc của văn học Trung Quốc đương đại. Các tác phẩm của ông không chỉ phản chiếu sinh động những biến chuyển trong đời sống tư tưởng của thời đại mà còn cho thấy diện mạo của văn học Trung Quốc từ khi đất nước này tiến hành Cải cách mở cửa. Từ những năm 90 của thế kỉ trước, những bộ tiểu thuyết của Dư Hoa lần lượt được xuất bản[2] cho thấy sự chuyển hướng sáng tạo, tìm tòi lối đi riêng của nhà văn. Trong đó, kiểu nhân vật hoạt kê thể hiện một kiểu quan hệ mới, một hình thức nhận thức và đánh giá mới của ông đối với hiện thực. Trong cái nhìn có phần ôn hòa, bớt căng thẳng hơn so với thời kì đầu, tiếng cười được Dư Hoa sử dụng ngày càng phổ biến để khai phá những bi hài của số phận, nhân sinh. Nhân vật vì thế bắt đầu cởi mở hơn, giải tỏa những căng thẳng trước đây. Đó là lí do khiến kiểu nhân vật hoạt kê ngày càng chiếm vị trí quan trọng trong tiểu thuyết của Dư Hoa. Là một nhà văn luôn kiên trì tính hiện đại trong tư tưởng và bút pháp, luôn mang ý thức tái cấu trúc nền văn hóa, Dư Hoa thông qua kiểu nhân vật hoạt kê trong tiểu thuyết đã đối thoại, thể hiện sự bất tín với những mệnh đề văn hóa trong truyền thống Trung Hoa.

Cite this article as: Nguyen, T. H. T. (2021). Comic characters in Yu Hua's novels and the conversation with Chinese traditional culture. *UED Journal of Social Sciences, Humanities and Education*, *11*(1), 147-156. https://doi.org/10.47393/jshe.v11i1.950

[1]Năm 2007, mười nhà phê bình văn học hàng đầu Trung Quốc gồm: Chu Đại Khả, Tạ Hữu Thuận, Bạch Hoa, Trương Hoằng… tham gia bình chọn các nhà văn Trung Quốc đương đại có thực lực nhất. Kết quả Mạc Ngôn đạt 9 phiếu giữ ngôi đầu bảng, Dư Hoa cùng với Sử Thiết Sinh, A Lai, Vương An Ức đạt 6 phiếu đề cử cùng xếp thứ 2 trong bảng xếp hạng.

[2]*Gào thét và mưa bụi* (về sau đổi tên thành *Gào thét trong mưa bụi*) năm 1991; *Sống* năm 1992; *Chuyện Hứa Tam Quan bán máu*, năm 1995; *Huynh đệ* (tập 1) năm 2005; *Huynh đệ* (tập 2) năm 2006; tất cả đều được đăng trên phụ san của tạp chí *Thu hoạch*. Tiểu thuyết *Ngày thứ bảy* (第七天) năm 2013, Nxb Tân Tinh.

2. Nội dung

2.1. "Hoạt kê" (滑稽) là thuật ngữ có nguồn gốc từ Hán ngữ, có lịch sử tồn tại khá lâu. Nó xuất hiện sớm nhất trong *Trang tử*, thiên *Từ vô quỷ*. Ở đây, "Hoạt Kê" là tên của một người đi theo hầu hạ hoàng đế. Việc người này được gọi tên là "Hoạt Kê" có vì đặc điểm nào đó của anh ta hay không, không có căn cứ để làm rõ. Trong *Sở từ* (Khuất Nguyên), thiên *Bốc cư*, hai chữ "hoạt kê" có xuất hiện với ý nghĩa chỉ sự mềm dẻo, linh hoạt của ngôn ngữ. Đến thời Hán, từ "hoạt kê" đã có nội hàm ý nghĩa mới. Sau khi khảo sát cách dùng từ "hoạt kê" trong *Hoạt kê liệt truyện* của *Sử kí* (Tư Mã Thiên), nhà nghiên cứu Hác Ngọc Bình đã rút ra một số kết luận đáng chú ý. Thứ nhất, "hoạt kê" vốn ban đầu có nghĩa là một dụng cụ đựng rượu, có cái bụng to như cái nồi. Từ đó, "hoạt kê" trở thành ẩn dụ cho những người giỏi ăn nói, giỏi sử dụng ngôn từ biện luận, xuất khẩu thành chương, lời lẽ giàu ẩn ý, từ ngữ không bao giờ cạn. Thứ hai, có vẻ như các biểu hiện: nói lòng vòng, đùa dí dỏm, pha trò cũng là những biểu hiện của hoạt kê. Từ đó, tác giả đề xuất cách hiểu về "hoạt kê" như sau: "Hoạt kê chính là người có tài ứng đối, là một hình thức nghệ thuật, một loại ngôn ngữ với tri thức phong phú uyên bác, tư tưởng mẫn tiệp, ví dụ xác đáng, hình thức sinh động, biểu diễn chân thực, biểu đạt một đạo lý sâu sắc bằng cách thoải mái và nhẹ nhàng của hài hước, hoặc chế giễu hoặc khuyên can, khiến mọi người trong khi ôm bụng cười lớn mà cảm ngộ, thức tỉnh sâu sắc" (Hao, 1983, 101-102).

Trong Hán ngữ hiện đại, nghĩa thứ nhất của "hoạt kê" là tính từ nhằm chỉ tính chất của những từ ngữ, hành động hoặc tình huống nào đó khiến cho người khác buồn cười. Khi chế giễu và chọc cười thì các mâu thuẫn bên trong hiện tượng được bộc lộ, vì thế đạt đến hiệu quả phê bình và châm biếm. Nghĩa thứ hai, "hoạt kê" dùng để gọi tên một loại hình kể chuyện cười rất sinh động, thú vị, lưu hành phổ biến trong vùng Ngô Việt (Thượng Hải, Hàng Châu, Tô Châu…) (*What is humor?* n.d.).

Theo *Hán Việt tự điển* của Thiều Chửu, "hoạt kê" còn có một âm đọc khác là "cốt kê", có nghĩa là "nói khôi hài" (Thiều, 1999, 320). Trong trường hợp này, "hoạt kê" là một động từ, nghĩa của nó chỉ giới hạn ở lối nói có tính chất gây cười. Theo *Hán - Việt tân từ điển* của Nguyễn Quốc Hùng, "hoạt kê" có hai nghĩa. Nghĩa thứ nhất "chỉ sự ăn nói điên đảo, lật lọng, có thể nói đen thành trắng, trắng thành đen". Nghĩa này gần gũi với cách dùng trong *Bốc cư*. Nghĩa thứ hai là "chọc cười" (Nguyen, 1975, 312). Nghĩa này chính là cách hiểu của Hán ngữ hiện đại.

Ở Việt Nam hiện nay, thuật ngữ "hoạt kê" cũng được sử dụng trên hai nghĩa. Nghĩa thứ nhất tương tự như trong Hán ngữ, dùng để chỉ tính chất khôi hài, gây cười của một lối nói, một câu chuyện, một hành động, một sự việc. Nghĩa thứ hai, "hoạt kê" nhằm chỉ một kiểu, loại đặc biệt trong sáng tác nghệ thuật, ví dụ như: tiểu thuyết hoạt kê, tranh hoạt kê. Điều kiện cần để trở thành một tác phẩm hoạt kê là nó phải được vận hành theo nguyên tắc thẩm mĩ của cái hài. Hình tượng nghệ thuật được xây dựng dựa trên sự mâu thuẫn, không tương xứng giữa hình thức và nội dung, hiện tượng và bản chất, mục đích và phương tiện, hành động và tình huống… Tác phẩm hoạt kê thường dùng để giễu cợt, chế nhạo, phê phán cái xấu, cái ác, cái lỗi thời, cái mới kệch cỡm trong xã hội. Lịch sử văn học đã từng ghi nhận những tiểu thuyết hoạt kê đặc sắc. Trên thế giới, *Don Quixote* (M. de Cervantes), *Gargantuar* (F. Rabelais) được coi là những tác phẩm vĩ đại mở đường cho tiểu thuyết hoạt kê. Đỉnh cao của tiểu thuyết hoạt kê trong văn học Việt Nam là *Số đỏ* của Vũ Trọng Phụng. Cách dùng thứ hai gần gũi với khái niệm "trào phúng".

Trong bài viết, chúng tôi sử dụng thuật ngữ "hoạt kê" trên nghĩa rộng, nhằm chỉ tính chất gây cười, khôi hài. Tất nhiên, không phải mọi thứ gây cười đều được xem là hoạt kê. Tiếng cười hoạt kê phải bao hàm một ý nghĩa xã hội, giúp con người nhận ra bản chất của đối tượng, nhận thức được chân lí. Tiếng cười vừa gắn liền với sự khẳng định lý tưởng thẩm mĩ cao cả, vừa có ý nghĩa phủ định, phá hủy, có sức công phá mãnh liệt đối với cái xấu xa, lỗi thời. Không chỉ vậy, tiếng cười ấy còn giúp ta tiếp cận với đời sống một cách dân chủ, bằng cái nhìn biện chứng, đa nguyên, phi quy phạm. Cách tiếp cận đó khiến cho đời sống trở thành chính nó chứ không phải là một hiện thực nhân tạo được tô vẽ bằng những lý tưởng, tưởng tượng của con người.

Hơn nữa, ở đây, trong lĩnh vực văn học, "hoạt kê" không chỉ được nhận diện như một dạng đặc biệt của sáng tác nghệ thuật, mà còn là một thành tố của tác phẩm. Lúc này, hoạt kê chỉ biểu hiện trên một vài phương diện nào đó của tác phẩm, chẳng hạn như cách dùng từ đặt câu, bút pháp xây dựng nhân vật… Nó

không còn là một nguyên tắc thẩm mĩ chi phối toàn bộ sáng tác mà chỉ là một thủ pháp bên trong đó mà thôi. Hoạt kê có thể có mặt ở bất cứ sáng tác nghệ thuật nào, bất kể đó có là tác phẩm hoạt kê hay không.

Như vậy, có thể khẳng định, trong văn học nghệ thuật, hoạt kê gắn bó chặt chẽ với phạm trù thẩm mĩ cái hài. Tiếng cười của nó mang nhiều cung bậc như bông đùa, hài hước, mỉa mai, đả kích, châm biếm; đồng thời, cũng mang nhiều sắc thái khác nhau như thiện cảm, khinh bỉ, nghiêm khắc, chua chát. Tinh thần hoạt kê luôn cần thiết trong văn học. Bởi nó là biểu hiện của một tinh thần lạc quan, một thái độ đứng lên trên cái xấu, cái ác để cười nhạo, của một năng lực xây dựng lí tưởng thẩm mĩ cao cả. Tiếng cười được coi là đặc quyền tinh thần của con người. Cùng với việc sở hữu trí tuệ và đời sống tâm hồn, con người đã dùng tiếng cười để tăng sức mạnh cho chính mình.

Những nhân vật được xây dựng dựa trên bút pháp hoạt kê thuộc kiểu nhân vật hoạt kê. Kiểu nhân vật này trở thành đối tượng gây cười, đối tượng bị cười trong các tác phẩm. Nhân vật hoạt kê có thể thuộc tất cả tầng lớp trong xã hội. Tuy nhiên, điều đáng nói là kiểu nhân vật này thường được miêu tả trong cuộc sống đời thường bởi chỉ có trong sinh hoạt thường ngày, tất cả những lời nói ngô nghê, các thói hư tật xấu, những dị tật, những tình huống hài hước mới được phô bày rõ ràng. Đặc điểm này giúp nhân vật hoạt kê phân biệt với những nhân vật nghiêm túc, nhân vật mang màu sắc bi kịch bởi kiểu nhân vật này thường được diễn tả trong những thời điểm đặc biệt. Nhân vật hoạt kê thường bị phóng đại lên một đặc điểm tính cách nào đó và giản lược các nét tính cách khác, khiến chúng đôi khi không giống với thực tế.

Nhân vật hoạt kê là một phương tiện quan trọng để nhà văn thể hiện một thái độ đối với cuộc đời và con người. Đó là thái độ bao dung, lạc quan, nhẹ nhõm; là sự phê phán, chế giễu những hiện tượng, hành động, thế lực đi ngược lại với sự tiến bộ của nhân loại. Kiểu nhân vật hoạt kê đã có một lịch sử phát triển lâu dài từ trong những câu chuyện trào triếu dân gian cho đến tiểu thuyết trào phúng hiện đại và bao giờ nó cũng thể hiện được tác dụng lớn lao trong việc giải thoát con người khỏi những điều ti tiện, xấu xa, hướng con người đến những lí tưởng đẹp đẽ, cao thượng.

2.2. Căn cứ vào mục đích và sắc thái tiếng cười mà nhân vật mang lại, nhân vật hoạt kê của Dư Hoa có thể chia thành các dạng: *nhân vật châm biếm*, *nhân vật hài hước* và *nhân vật u-mua đen*.

Nhân vật châm biếm trong tiểu thuyết Dư Hoa là nhân vật mà ở đó, tiếng cười cất lên nhằm phanh phui, chế nhạo những biểu hiện xấu xa, lạc hậu, kệch cỡm. Đây là dạng thức nhân vật giúp Dư Hoa lột trần căn tính xấu của con người, lật tẩy những khẩu hiệu phù phiếm trong lịch sử văn hóa Trung Hoa. Ở ý nghĩa này, Dư Hoa xứng đáng là "người kế thừa và phát triển tinh thần Lỗ Tấn tiêu biểu nhất" (Yu, 2012, 5) của nền văn học Trung Quốc hiện đại. Như nhân vật người điên trong truyện ngắn *Nhật kí người điên* của Lỗ Tấn từng bộc bạch: "Lịch sử không đề niên đại, có điều trang nào cũng đề mấy chữ 'nhân, nghĩa, đạo đức' viết lung tung tí mẹt" (Lo, 2009, 42), quả thật lịch sử văn hóa mấy nghìn năm của Trung Quốc được phủ kín bởi bao nhiêu mĩ từ: Nhân, Lễ, Nghĩa, Nhân chi sơ/Tính bản thiện, Đại cách mạng Văn hóa… Dư Hoa với dạng nhân vật châm biếm đã thể hiện một ý thức phản tỉnh sâu sắc, thấu suốt các nhược điểm của con người, thấu suốt "liệt căn tính" của dân tộc, cho thấy đó chỉ là "một khẩu hiệu", "một thứ trang trí" (Yu, 2007, 49).

Trong thế giới hoạt kê của *Huynh đệ*, Lý Trọc là nhân vật trung tâm. Hình tượng Lý Trọc là tổng hòa của các cặp mâu thuẫn: một kẻ bị người người phỉ nhổ trở thành người được xưng tụng, là kẻ hấp thụ sức mạnh của bóng đêm trong quá khứ để tỏa sáng giữa thanh thiên bạch nhật của hiện tại, một kẻ ngóc đầu dậy từ đống phân trở thành vua muôn kẻ thèm khát, một kẻ bới rác trở thành siêu tỉ phú, một kẻ dâm đãng ngủ với hàng trăm đàn bà nhưng vẫn luôn khao khát gái trinh và là biểu tượng của "tình yêu trong trắng và tràn đầy nhiệt huyết". Hình tượng nhân vật một mặt tràn trề các yếu tố vật chất - xác thịt của cuộc sống như đời sống tính dục, ăn uống, phóng uế, thân xác…, mặt khác, lại gợi nhắc đến vị lãnh tụ tinh thần của người dân Trung Quốc như các hành động vẫy tay với công chúng, vẽ tranh chân dung to bằng chân dung của Mao chủ tịch treo ở Thiên An Môn... Đặc biệt, chi tiết Lý Trọc ngồi trên chiếc bô vệ sinh mạ vàng nổi tiếng của mình, cảm khái nghĩ về cuộc sống hiện sinh xuất hiện ở đầu và cuối tác phẩm thể hiện tập trung nhất tính chất nghịch dị của nhân vật. Lý Trọc ngồi trên bô như ngồi trên ngai vàng. Đó là nơi

xú uế, bẩn thỉu nhất trên thế gian cũng là nơi trang trọng nhất mà Lý Trọc đã lựa chọn để suy nghĩ về các vấn đề triết học. Tất cả đều hướng đến thể hiện ý nghĩa biểu tượng của nhân vật về một thế giới coi trọng vật chất, thể xác được cải trang bởi tấm áo kim sa đẹp đẽ thêu dệt bởi muôn vàn mĩ từ. Đó là thế giới đã giết chết, hóa tro và đẩy những biểu tượng tinh thần thuần phác như Tống Cương trở thành "người ngoài hành tinh".

Trong thế giới kì dị của *Huynh đệ*, xung quanh hạt nhân trung tâm là Lý Trọc, đông đảo các nhân vật khác cũng kì dị, quái đản không kém. Đám đông này bộc lộ hai đặc tính: thứ nhất là tính cách nô lệ, khuất phục; thứ hai là tính cơ hội, dễ dàng thích nghi theo hoàn cảnh. Hai nét tính cách này thực chất là hai mặt thống nhất của sự thiếu năng lực phản kháng, đấu tranh để cải thiện hoàn cảnh. Điều đáng cười ở chỗ mặc dù hoàn toàn thụ động trước hoàn cảnh nhưng họ lại tự tin tưởng rằng bản thân chủ động thích nghi.

Chính vì dễ dàng khuất phục trước hoàn cảnh nên mọi hành động và lời nói của đám đông nhân vật ở thị trấn Lưu dường như đã được lập trình sẵn, rập khuôn một cách lố bịch như một cỗ máy. Ngay khi cuộc Đại cách mạng văn hóa nổ ra, trên phố lớn của thị trấn Lưu lập tức đã có đoàn người "hò hét và ca hát như những đàn chó to chó nhỏ, họ hô những khẩu hiệu cách mạng, hát những bài ca cách mạng". Trong đám đông rầm rộ ấy, mỗi người lại có một khẩu hiệu cho riêng mình. Đồng thợ rèn hùng hồn nhất, giơ cao búa sắt nói to: "Phải làm một thợ rèn cách mạng dũng cảm vì việc nghĩa, đập cho bẹp, đập cho nát đầu chó, chân chó của kẻ thù giai cấp, đập bẹp như lưỡi liềm lưỡi cuốc, đập nát như những đồ đồng nát". Tương tự, "thầy thuốc chữa răng cách mạng" - ông Dư nhổ răng cũng giơ kìm nhổ răng lên, hô to phương pháp làm cách mạng có một không hai của mình: "nhổ bỏ cái răng chắc của kẻ thù giai cấp, nhổ bỏ cái răng sâu cho anh chị em giai cấp". Thợ may Trương không chịu thua kém, cũng làm người "thợ may cách mạng" với tôn chỉ hết sức rõ ràng: "may quần áo đẹp nhất cho chị em cùng giai cấp" và "may những vải bọc xác chết rách nát nhất" cho kẻ thù giai cấp. Trong đội ngũ cách mạng này, ông Vương bán kem có lẽ là người hời nhất khi bán "những que kem cách mạng không bao giờ tan", "mỗi que kem là một giấy chứng nhận cách mạng", ai mua kem của ông là anh chị em giai cấp, ai không mua là kẻ thù giai cấp! Ngược lại, bố con họ Quan mài kéo lại tỏ ra bí nhất cho việc sáng tạo "slogan" cho riêng mình: "Phải làm một cái kéo cách mạng thật sắc bén, trông thấy kẻ thù giai cấp là phải cắt dái cắt cu của chúng"! (Yu, 2012, 76-77). Từ đó, chúng ta đã hiểu "nhiệt tình cách mạng" của những con người này như thế nào. Họ a dua chạy theo những khẩu hiệu, thể hiện sự nhiệt thành của mình nhưng chưa bao giờ quên lợi ích trước mắt của bản thân. Dù thật lòng hồ hởi, nhiệt tình hay cố tỏ ra hồ hởi, nhiệt tình thì những con người này đã được nền chính trị đương thời tập hợp lại dưới khẩu hiệu cách mạng chung. Để rồi từ các khẩu hiệu hùng hồn mà tưởng chừng vô hại ấy, họ dần bị nhấn chìm vào những cuộc đấu tố, tra tấn và đánh giết đẫm máu. Và vẫn bằng một tinh thần u mê, hào hứng, thiếu sự phân tích cần thiết như khi họ cất vang khẩu hiệu của riêng mình, những con người này ngày càng dấn sâu vào tai họa, đấu tố, hại chết người khác mà không biết rằng chính bản thân mình một mai cũng bị dìm chết trong dòng lũ cách mạng đó. Quả thật, "nhân vật trong *Huynh đệ* có một điểm chung là tất cả đều hoang đường: hành động hoang đường, ngôn ngữ hoang đường, suy nghĩ hoang đường... cùng tồn tại vô nghĩa trong một xã hội cũng đầy rẫy sự hoang đường" (Nie & Chen, 2010, 51). Dư Hoa bằng ngòi bút mạnh mẽ của mình đã phanh phui tất cả sự méo mó, kì dị trong xã hội Trung Hoa hiện đại. "Trong khi tất cả các nhà văn Trung Quốc không trực tiếp đối mặt với thực tế của Trung Quốc, thì Dư Hoa là người trực tiếp đối mặt với nó. Riêng điều này, tất cả chúng ta nên giữ thái độ tôn trọng đối với Dư Hoa" (Yan, 2014). Nói Dư Hoa là người duy nhất dám đối mặt với thực tế là một cách để Diêm Liên Khoa đề cao đồng nghiệp nhưng qua đó ta cũng thấy sự dũng cảm của nhà văn khi cất lên tiếng nói phản biện trong cơ chế kiểm duyệt khắt khe và áp lực dư luận nặng nề của Trung Quốc.

Thế kỉ XIX, nhà văn Nga N. Chernyshevsky đã khẳng định: "Cái hài luôn là sự trống rỗng và vô nghĩa bên trong được che đậy bằng một cái vỏ huênh hoang tự cho rằng có nội dung và ý nghĩa thực sự" (Le et al., 2007, 42). Nhân vật châm biếm trong tiểu thuyết của Dư Hoa chính là sự kết hợp hoàn hảo giữa bản chất vô nghĩa, phi lý và hình thức phù phiếm, khoa trương. Cảm hứng phê phán phủ định là mặt chủ yếu của kiểu nhân vật này. Bằng tiếng cười sắc sảo, Dư Hoa đã vạch rõ lỗ hổng trong văn hóa cũng như liệt căn tính của người Trung Hoa hiện đại. Đây là một hướng đi mới của nhà

văn trong cách thức thể hiện tinh thần phản tỉnh luôn thường trực trong tác phẩm của ông.

Dạng thức nhân vật hài hước chiếm số lượng đáng kể trong kiểu nhân vật hoạt kê của tiểu thuyết Dư Hoa. Đó là những nhân vật mà tiếng cười chỉ dừng lại ở mức độ bông đùa, vui vẻ, đầy thiện ý, với ý nghĩa thiên về tính tích cực. Xét về mặt thành tố, nhân vật hài hước được tạo dựng trên cơ sở kết hợp giữa tính nghiêm túc và cái đáng cười. Xét về "quy tắc trò chơi", nhân vật hài hước có "cái nghiêm trang được giấu dưới mặt nạ đáng cười", bởi thế "tính phức tạp có nội dung thực, tính nghiêm túc là thực, bản chất của nó có tính triết lý" (Lai, 1999, 134). Do mục đích đầy thiện ý của tiếng cười, nhân vật hài hước thể hiện một tinh thần lạc quan, hướng tới sự khoan dung của tác giả. Mỗi khi tiếng cười ấy chạm vào bất cứ đối tượng nào thì đối tượng đó bỗng được kéo gần lại để phân tích, để chiêm ngắm, khiến cho ranh giới giữa cao cả - thấp hèn, thiêng liêng - trần tục bị nhòe mờ. Bởi vậy, đây là tiếng cười giải thiêng mà Dư Hoa đã sử dụng để hóa giải, hạ bệ các biểu tượng văn hóa Trung Hoa.

Trẻ em với tất cả sự ngây thơ của lứa tuổi là đối tượng đặc biệt trong dạng thức nhân vật hài hước của Dư Hoa. Các nhân vật nhỏ tuổi thú vị này xuất hiện ở tất cả tiểu thuyết của ông. Trong các tình huống khác nhau, các nhân vật đều bộc lộ sự hồn nhiên của lứa tuổi. Lý Trọc và Tống Cương là cặp đôi nhân vật độc đáo của Dư Hoa trong *Huynh đệ*. Hai anh em không chung huyết thống, hai cá tính đối lập đã gắn bó thân thiết với nhau tạo nên kiểu nhân vật sóng đôi. Họ đã cùng khóc cùng cười trải qua hoạn nạn trong tuổi ấu thơ của mình. Hai anh em Tống Cương, Lý Trọc không ít lần khiến độc giả bật cười bởi những ngây thơ của mình. Đó là khi chúng trở thành diễn viên bất đắc dĩ trong màn kịch bi hài - lễ cưới kiểu diễu hành của bố mẹ chúng; là khi chúng khóc, cười với từng chiếc kẹo sữa thỏ trắng to; là khi chúng sung sướng tưởng đã nằm lòng bí kíp rê chân của bố để rồi sau đó vỡ mộng khi bị những đứa trẻ lớn hơn đá cho lộn đầu lộn cổ… Cùng với Tống Cương , Lý Trọc trong *Huynh đệ*, còn có ba anh em Nhất Lạc, Nhị Lạc, Tam Lạc, Tôn Quang Lâm, Tôn Quang Minh, Quốc Khánh… trong *Chuyện Hứa Tam Quan bán máu*, *Gào thét trong mưa bụi*. Các em đều sống trong thế giới trẻ thơ với những suy nghĩ, tưởng tượng, hành động riêng. Chúng có thể cười và khiến cho độc giả cười trong bất cứ hoàn cảnh nào, kể cả trong tình thế bi đát nhất. Tiếng cười mà các nhân vật này mang lại cho độc giả một chút nhẹ nhõm, thanh thản giữa những trường đoạn căng thẳng của câu chuyện. Tâm hồn thơ dại, vô tư, trong trẻo của các em là điểm sáng, tạo nên chất thơ trong mỗi tiểu thuyết của Dư Hoa. Đặc biệt, nhân vật trẻ em tồn tại trong thế đối lập với những toan tính, vụ lợi, độc ác của thế giới người lớn và sự đen tối của cuộc đời. Qua đôi mắt trẻ thơ, một thế giới "bạo lực, đạo đức giả, xảo quyệt, điên loạn, hỗn tạp, tiến thoái lưỡng nan" được tái hiện trong tác phẩm (Shen & Jiang, 2004, 70). Bởi vậy, tiếng cười hài hước từ các nhân vật này đồng thời là sự phủ nhận thế giới người lớn - vốn luôn tự coi mình là mẫu mực, chân lý, là "tiền nhân" mà kẻ "hậu bối" phải noi theo.

Các nhân vật hài hước còn là nơi để nhà văn thể hiện một cái nhìn khoan dung đối với hiện thực. Tinh thần khoan dung này khiến nhân vật hài hước trong tiểu thuyết Dư Hoa mang tính chất nước đôi. Nhân vật không còn là đối tượng của sự phán xét đúng - sai, phải - trái, xấu - tốt. Nếu tiếng cười gắn với nhân vật châm biếm có thể được sinh ra trong thế giới đơn trị thì tiếng cười hài hước với tính chất nước đôi chỉ có thể được sản sinh trong thế giới đa trị, nơi mà bất cứ ai, bất cứ điều gì cũng có thể trở thành đối tượng của cái cười - cái cười không chê không khen, không tán đồng cũng không phản đối. Bản năng dục tính của các nhân vật đã được Dư Hoa nhìn nhận dưới tinh thần này. Các nhân vật một khi bị/tự truy diệt phần bản năng, họ sẽ hành động rập khuôn như những con rối, đánh mất đi phần hồn nhiên nhi nhiên của con người. Thế nhưng, ngay khi được sống với đời sống bản năng của mình, họ lại trở nên sinh động lạ thường. Trong *Gào thét trong mưa bụi*, cũng như vẻ hấp dẫn của người vợ khi bị mê hoặc bởi hành động bản năng của đôi chim sẻ, khoảnh khắc sinh động nhất của người chồng chính là trong đêm tân hôn, khi nhân vật cởi bỏ cái lốt đạo mạo, trang trọng ban ngày để sống thực với con người bản năng, thực hiện những động tác "nhanh nhạy lạ lùng" (Yu, 2008, 197). Bên cạnh đó, cũng có những nhân vật trong tiểu thuyết Dư Hoa bị sức mạnh của bản năng giật dây điều khiển. Trong *Huynh đệ*, cơn thèm khát tính dục đã dúi đầu Lưu Sơn Phong, dúi cả đầu của Lý Trọc và không biết bao nhiêu gã đàn ông của thị trấn Lưu xuống hố phân của nhà vệ sinh công cộng để nhòm trộm mông đàn bà, khiến cho bố của Lý Trọc chết chìm dưới hố phân, Lý

Trọc bị đưa đi giễu phố, và khiến cho những gã đàn ông tốn không ít bát mì Tam Tiên để đổi lấy "bí mật mông Lâm Hồng". Hay hằng đêm, cậu thiếu niên Tôn Quang Lâm mặc dù sợ hãi nghĩ mình sắp chết khi có thứ gì chảy ra khỏi cơ thể nhưng nỗi sợ hãi, sự xấu hổ và lòng căm hờn với chính mình đều tỏ ra lực bất tòng tâm trước sự quyến rũ của sinh lý, ý chí của cậu vẫn hoàn toàn bị đánh gục, "không tự chủ lặp đi lặp lại nhiều lần sự run rẩy của niềm hoan lạc" (Yu, 2008, 123). Phải chăng, lí trí xơ cứng không thể kiểm soát nổi cuộc sống sinh động, hay bản năng tính dục thực chất cũng là một giá trị thuộc về bản chất người, tự nó không chịu trách nhiệm về sự phán xét xấu hay tốt về ai đó. Tính dục ở đây xuất hiện vừa như một yếu tố căn bản mà tầm thường của con người, vừa mang sức mạnh kinh khủng vừa thể hiện sự tận cùng của vô nghĩa. Dưới cái nhìn hài hước, nhân vật trong tiểu thuyết Dư Hoa không còn hay không thể "khắc kỉ phục lễ", lí trí không còn là điểm tựa đáng tin cậy để khắc chế bản thân, chế ước dục vọng. Không phán xét, không thiên kiến, ở đây chỉ có những con người tự phơi mình trần trụi với lối sống phi lý tính, đầy bản năng, hoàn toàn xa rời những chuẩn mực đạo đức được xây dựng trong hàng ngàn năm lịch sử của Trung Hoa.

Giữa mấy chục nhân vật gá ghép với nhau trong trùng điệp các mảnh kí ức đứt nối của *Gào thét trong mưa bụi*, Tôn Hữu Nguyên gây ấn tượng cho người đọc bằng những hành động kì dị, có một không hai. Ông là một người con bị đánh lừa bởi "khí phách anh hùng giả tạo của bố", cũng là người con đã phủ nhận, vượt qua bố của mình khi biến thảm họa lớn nhất trong nghề làm cầu đá của người bố thành giây phút huy hoàng lớn nhất và cũng là duy nhất của cuộc đời mình. Để rồi khi rơi vào hoàn cảnh thê thảm, ông lại vác xác bố chạy vào thành phố với "ý nghĩ hết sức kì cục định đưa xác bố vào hiệu cầm đồ"; và dù "luôn mồm xin lỗi xác chết trên vai", ông vẫn lấy xác chết làm vũ khí, đánh nhau đến nỗi xác bố bị vẹo đầu, "hí hoáy mãi mới nắn lại cho thẳng được" (Yu, 2008, 213-215). Đến lượt mình, Tôn Hữu Nguyên lại là người cha bị chính con trai mình răn dạy trong mỗi bữa ăn và coi là người thừa trong gia đình, khiến ông phải giở mọi mánh lới để kiếm thêm miếng ăn. Sau này Tôn Quảng Tài - con Tôn Hữu Nguyên - lại bị chính con trai mình cắt tai. Lịch sử gia đình họ Tôn vì thế là sự phủ nhận liên tục của thế hệ sau đối với thế hệ trước. Hình tượng người cha vốn thiêng liêng trong trật tự tôn ti của văn hóa truyền thống Trung Hoa bị cười cợt, bị giải thiêng. Hành động bất kính với cha đã lật nhào một biểu tượng của truyền thống, của uy quyền, của một sinh mệnh văn hóa hàng ngàn năm. Đó còn là hành động lật đổ những tín điều đóng băng trong tư tưởng, là hành vi tối hậu đưa đến sự giải thoát cho con người.

Từ những cậu bé ngây ngô như Tống Cương, Quốc Khánh đến ông già ma mãnh như Tôn Hữu Nguyên, từ câu chuyện về bản năng dục tính đến cách hành xử của con đối với cha …, tất cả đều hòa vào tiếng cười hài hước mà đầy ý vị từ nhân vật tiểu thuyết của Dư Hoa. Dạng thức nhân vật này đã biến biểu tượng văn hóa vốn thiêng liêng trong văn hóa Trung Hoa như biểu tượng người cha uy quyền, biểu tượng con người lí trí trở nên gần gũi, thậm chí tầm thường. Tiếng cười do nhân vật hài hước mang lại thêm một lần nữa khẳng định tính đúng đắn trong quan niệm của nhà nghiên cứu M. Bakhtin: "Tiếng cười cho thấy một tâm thế của người viết: ung dung, bình thản, tự tin, không run sợ trước bất cứ cái gì, không quá tôn kính trước bất cứ cái gì… Tiếng cười có sức mạnh kéo sự vật lại gần để dễ nhìn thấy, dễ sờ mó và phân tích. Tiếng cười chỉ có thể bật ra khi chủ thể cười bình đẳng, thậm chí đứng cao hơn đối tượng gây cười" (Bakhtin, 1992, 15-16). Nhân vật hài hước của Dư Hoa vì thế mang tiếng cười giải thiêng, hóa giải những đại tự sự trong cách nghĩ của con người, của văn hóa truyền thống Trung Hoa.

Nhân vật u-mua đen là dạng thức thứ ba của nhân vật hoạt kê trong tiểu thuyết Dư Hoa. Chúng được tạo dựng dựa trên nguyên tắc kết hợp giữa yếu tố hoạt kê và yếu tố khủng khiếp, giữa cái hài và cái bi. Nếu dạng thức nhân vật hài hước đưa đến tiếng cười nhẹ nhàng, khoan dung thì dạng thức nhân vật u-mua đen lại mang tới tiếng cười chua chát, bất lực. Mỗi hành động, lời nói gây cười của nhân vật ở đây không còn là một chiến lược tự sự nhằm giảm nhẹ mức độ nghiêm trọng của cái bi mà nhằm tô đậm cái bi, làm rõ tính chất hoang đường của tình thế, tiến thoái lưỡng nan của nhân vật. Với dạng thức này, Dư Hoa đã trình hiện ra một thế giới phi lí, hỗn loạn, không có giá trị chuẩn mực để đo lường – hoàn toàn đối nghịch với thế giới của "tôn ti trật tự", một thế giới nhị nguyên quen thuộc của ta – địch, đen – trắng, đúng – sai.

Khôi hài là cách phản ứng của các nhân vật của Dư Hoa để đối phó với cái phi lý của cuộc đời. Khi thế giới

đi vào trạng thái nhập nhằng đáng sợ, mọi giá trị đều có tính chất nước đôi, mọi tình thế đều bất khả giải, con người không thể phân biệt thiện - ác, tốt – xấu, họ chỉ còn cách duy nhất là lắng nghe tiếng nói từ bên trong bản thể, lắng nghe sự thúc giục của khát vọng sinh tồn. Hai chàng thanh niên: anh trai của Lưu Tiểu Thanh (*Gào thét trong mưa bụi*) và Xuân Sinh (*Sống*) đã đối diện với cái chết bất khả kháng bằng những cách thức hài hước. Lần cuối cùng anh trai Lưu Tiểu Thanh quay trở về với nông thôn theo phong trào "Trí thức lên núi về làng", nơi tính mạng luôn bị đe dọa, cậu vẫn cố gọi một cậu bé ghé sát mông mình xem có bị cào rách không, rồi "cười hì hì, đánh một cái rắm rất khẽ, sau đó từ từ đi vào cái chết vĩnh hằng" (Yu, 2008, 371). Cách cậu đón đợi cái chết bình thản nhất là dành chút hơi tàn của mình, tái hiện cái tếu táo, tinh nghịch của tuổi trẻ. Còn với Xuân Sinh, cậu trai trẻ bị bắt lính, hằng ngày phải chứng kiến cái chết của đồng đội, chỉ chực chờ ngày thần chết điểm tên mình đã không thôi sợ hãi. Tuy nhiên, còn sống ngày nào trên chiến trường, cậu còn tìm cách để sinh tồn. Trong lần tranh cướp thức ăn cứu trợ, Xuân Sinh đã tinh khôn không lao vào cướp bánh bao mà cướp… giày cao su của đồng đội, để vừa không bị dẫm đạp sứt đầu mẻ trán, vừa có thể thay củi nấu cơm! Cả hai nhân vật này đều phải đối diện với hoàn cảnh hết sức phi lý, đó là biết đi vào chỗ chết nhưng chẳng vì bất cứ một mục đích nào cao cả mà chỉ vì họ buộc phải thế. Họ không được thúc giục bởi lý tưởng, bởi khát vọng thể hiện mình hay cao hơn là lòng căm thù, lòng yêu nước… Họ chỉ ý thức được tình thế của mình là "chẳng ai chạy thoát". Thậm chí, Xuân Sinh tham gia quân đội mà chưa bao giờ đối đầu với quân giặc, kéo theo cỗ pháo chưa hề bắn một phát, không biết nơi mình đang bị bao vây là đâu, và cuối cùng thì anh ta chẳng hề quan tâm đến chiến tranh mà chỉ quan tâm đến cái bụng đói của chính mình. Cái phi lý đến nực cười đó khiến các nhân vật chỉ còn cách cười chua chát cùng với nó.

Theo tiến trình thời gian, các nhân vật của Dư Hoa đã ngày càng cứng cỏi hơn, phát huy sức mạnh trào tiếu của dân gian để kháng cự với cái phi lý, bất công của cuộc đời. Hứa Tam Quan (*Chuyện Hứa Tam Quan bán máu*) không còn rướn chút sức tàn lực kiệt để cười với đời hay thu mình cô độc trong sự vô nghĩa mà đã lần lượt vượt qua các cửa ải khó khăn trong cuộc sống bằng những cách thức hài hước, phi thường nhất. Trong nạn đói, cả gia đình phải húp cháo ngô loãng trong nhiều ngày, Hứa Tam Quan đã "dùng miệng" nấu cho mỗi thành viên một món ăn ngon và họ thưởng thức chúng "bằng tai" một cách thỏa mãn. Người đọc bật cười bởi sự tranh giành, tị nạnh của những đứa trẻ cũng như sự tỉ mỉ hay cằn nhằn của Hứa Tam Quan trước những món ăn tưởng tượng. Nhưng đằng sau tiếng cười đó ta thấy sự bất lực trước hoàn cảnh của gia đình họ Hứa. Không chỉ có vậy, Hứa Tam Quan còn phải đối diện với một vụ án phi lý mà ở đó, bất cứ ai cũng có thể là quan tòa, bất cứ lời nói, hành động nào của bản thân cũng trở thành bằng chứng buộc tội, và bất cứ tội nhân nào cũng không thể tự bào chữa, cũng không thể không nhận tội dù biết tội lỗi đó không phải là của mình. Trong Đại cách mạng văn hóa, Hứa Tam Quan đã chứng kiến biết bao người bỗng nhiên "treo cổ trên cây, có người bị nhốt trong chuồng bò, có người bị đánh chết tươi" giữa thời buổi "không có tòa án, cảnh sát cũng không có, thời buổi này nhiều nhất là tội danh" (Yu, 2006, 268-269). Vậy nên khi vợ là Hứa Ngọc Lan bị đấu tố, Hứa Tam Quan đã không kháng cự dù biết tội danh "làm đĩ" của vợ hết sức vô lý. Đó là nguyên nhân đưa đến màn phê đấu bi hài của gia đình đối với Hứa Ngọc Lan. Trong buổi phê đấu kì lạ này, trước phạm nhân rất mực thực thà Hứa Ngọc Lan (đã khai tường tận, chi tiết tội lỗi "làm đĩ" của mình), trước các quần chúng cách mạng hết sức ngây thơ là ba đứa con trai (lúc nghe lời khai thì mắt cứ trợn tròn, lúc cần định tội lại há nửa mồm, lắp bắp không nói được gì), Hứa Tam Quan vào vai quan tòa nghiêm khắc định tội Hứa Ngọc Lan. Thực chất, đằng sau vẻ nghiêm khắc đó của Hứa Tam Quan là nhằm mục đích vừa tuân thủ cái luật lệ của xã hội không luật, vừa nhằm để cãi tội cho vợ, để những đứa con hiểu đúng về mẹ của chúng. Cái nghiêm khắc giả tạo của Hứa Tam Quan kết hợp với cái nghiêm túc thực thà của các thành viên còn lại trong gia đình càng tô đậm tính chất hoang đường, nực cười của buổi xử án. Cứ thế, Hứa Tam Quan cùng gia đình trải qua những tai ương, phi lý của cuộc sống. Thế nhưng, một con người như Hứa Tam Quan, chưa bao giờ bất bình với cuộc sống, chỉ biết im lặng nhận chịu, dựa vào dòng chảy của cuộc đời mà trôi, cuối cùng lại rút ra một "chân lý": "lông dái mọc muộn hơn lông mày, nhưng lại dài hơn lông mày" (Yu, 2006, 414). Đó là sự hậm hực trước bất công nhưng cũng là tiếng cười chua chát của sự bất lực trước cái lẽ không công bằng. So với các nhân vật khác, Hứa Tam Quan đã có sự chủ động hơn trước cuộc sống. Nhưng nói cho cùng, đó

không phải là sự chủ động đấu tranh mà là sự chủ động chấp nhận - chấp nhận bản chất phi lý của cuộc đời. Nếu những câu chuyện giản dị trong *Chuyện Hứa Tam Quan bán máu* thể hiện sự "biến hóa biện chứng giữa nhiều và ít, nặng và nhẹ, đơn giản và phức tạp" (Zhang, 2007, 131) thì tính chất u-mua đen của nhân vật là điểm nối của các phạm trù đối lập đó.

Rõ ràng, đến Hứa Tam Quan, tiếng cười trở thành nguồn sức mạnh tinh thần to lớn không chỉ giúp nhân vật đối mặt mà còn vượt qua khổ ải trong cuộc sống. Nó trở thành chất bôi trơn mà nhân vật đã khôn ngoan tự tra vào những trắc trở trong guồng quay của cuộc đời mình. Cũng có thể coi đây là cách kháng cự khả dĩ để con người tự bảo vệ chính mình trước gánh nặng của kiếp nhân sinh. Đến đây, ta bỗng liên tưởng đến lời tâm sự đầy triết lý của nhân vật Ramon trong *Lễ hội của vô nghĩa* (Milan Kundera): "Từ lâu chúng ta đều hiểu không còn có thể lật đổ thế giới này, cũng chẳng nhào nặn nó lại được, chẳng ngăn được cuộc chạy đua về phía trước khốn khổ của nó. Chỉ có mỗi một cách kháng cự khả dĩ: đừng có xem nó là nghiêm túc" (Milan, 2015, 81). Đừng có xem nó (cuộc đời) là nghiêm túc cũng chính là cách mà các nhân vật của tiểu thuyết Dư Hoa dùng để chống lại thế giới phi lý. Đó chính là lí do khiến các nhân vật của nhà văn này dù phải đối mặt và đã vượt qua nhiều kiếp nạn nhưng không thể xếp vào kiểu "nhân vật anh hùng" mà phải là các "phản anh hùng". Bởi họ đã chiến đấu mà không có bất cứ sự hỗ trợ của lý tưởng cao cả hay mục đích cao thượng nào.

Đối với các nhân vật u-mua đen, cái hài không còn khiến cho cái bi trở nên nhẹ nhõm, dễ thở hơn nhờ sắc thái nhẹ nhàng của nó. Ngược lại, nó tước đi của nạn nhân niềm an ủi cuối cùng về cái cao cả có thể có trong tấn bi kịch. "Tạo cho ta ảo tưởng về sự cao quý của con người, cái bi đem đến cho ta một niềm an ủi. Cái hài thì ác hơn, nó tàn nhẫn phát lộ cho ta cái vô nghĩa của mọi thứ" (Milan, 2001, 136). Cái hài mà nhân vật u-mua đen của Dư Hoa đưa lại cho thấy sự phi lý đến ghê người của cuộc đời. Đúng như nhà nghiên cứu Trương Thanh Hoa đã nhận xét về tác phẩm của Dư Hoa: "Đọc tác phẩm của ông, chúng ta sẽ ngạc nhiên về cách ông thể hiện bi kịch: dùng phương thức hài kịch để viết bi kịch" (Zhang, 2007, 130). Cách làm này đã tối đa hóa số phận bi kịch của nhân vật khi họ đã hoàn toàn mất đi chỗ dựa nương tinh thần trong một thế giới hỗn loạn, không còn hệ giá trị chuẩn mực.

3. Kết luận

Tính chất hoạt kê ở các nhân vật tiểu thuyết của Dư Hoa mang nhiều sắc thái, đặc biệt phối hợp linh hoạt với tính chất bi kịch tạo nên sự biến hóa đa dạng, mới mẻ trong thế giới nhân vật. Nếu tiếng nói phê phán cất lên từ nhân vật châm biếm là sự tiếp nối truyền thống văn học trào phúng Trung Quốc khi nhà văn dùng tiếng cười để phanh phui tất cả những xấu xí của con người nhằm hướng tới những giá trị cao đẹp thì tiếng cười giải thiêng những biểu tượng văn hóa của dạng thức nhân vật hài hước, tiếng cười chua chát trước cuộc sống phi lý của nhân vật u-mua đen là một đóng góp mới của ông. Trước hết, trong tiểu thuyết Dư Hoa, tiếng cười đã mang đến sức mạnh cho các nhân vật để họ chống chọi với bản chất đau khổ của cuộc sống, khiến họ không bị những vụn vặt của đời sống thường ngày đè bẹp như các nhân vật Ấn Gia Hậu trong *Nhân sinh phiền não*, Triệu Thắng Thiên trong *Thái Dương chào đời* (《太阳出世》) của Trì Lợi, các thành viên của gia đình có chín người con trong *Phong cảnh* của Phương Phương, hay như Tiểu Lâm trong *Lông gà khắp đất* của Lưu Chấn Vân… Thế nhưng, ở đó, ta còn thấy các nhân vật của Dư Hoa không còn tìm cách thay đổi, cải tạo hoàn cảnh sống như các nhân vật trong truyện ngắn Lỗ Tấn, không còn rên xiết đau đớn hay khát vọng thay đổi số phận như các nhân vật của Lư Tân Hoa (*Vết thương*), Trương Hiền Lượng (*Một nửa đàn ông là đàn bà*) mà chỉ tìm cách thích nghi và chấp nhận tính chất phi lý, bất công như một thuộc tính của đời sống. Bởi vậy, chúng ta cảm nhận được đằng sau việc im lặng nhịn chịu của nhân vật là sự đổ vỡ niềm tin đến cực hạn của tác giả vào những hứa hẹn về một thời đại mới, là sự bất tín đến vô cùng về trật tự và văn minh của xã hội loài người.

Nhân vật hoạt kê của Dư Hoa tuy mang những nét nghịch dị, bị phóng đại, hạ bệ nhưng không biến dạng hay nhuốm màu sắc huyễn tưởng, kỳ ảo như trong sáng tác của F. Kafka, L. Pirandello hay Mạc Ngôn. Nhân vật hoạt kê của Dư Hoa vẫn ở trong tấm áo của đời thường, bị bao bọc trong cái hằng ngày. Phải chăng, xung quanh ta, những hiện tượng quái dị vẫn ẩn chìm, lẫn khuất trong đời sống hằng ngày, chỉ có điều chúng ta đã không nhận ra. Vì thế khi đối diện với

những méo mó, dị dạng trong các bức chân dung do Dư Hoa vẽ nên, ta không khỏi giật mình trước một hiện thực hỗn độn vừa giống thật vừa quái đản, kì dị. Đây cũng là một cách để người đọc hiểu được trạng thái nhân thế nực cười mà có thể chúng ta đang phải đối diện hằng ngày, hằng giờ mà vì sự quen nhàm của nó, ta đã không nhận thấy. Nếu so với truyện ngắn thập niên 80, chất nghịch dị trong tiểu thuyết Dư Hoa đã giảm bớt đi nhiều. Nhưng trước sau, ông vẫn kiên trì tính hiện đại từ trong tư tưởng, cái nhìn. Đó là cái nhìn đầy phản tỉnh, khám phá, phát hiện những trái khoáy, dị thường bị lãng quên trong cuộc sống của con người. Cái nhìn đó đã đánh bật chúng ta khỏi cái nhìn quen mòn về hiện thực, giúp ta có những nhận thức mới mẻ về con người và cuộc đời.

Khác với thế giới một màu đen tối trước đây, kiểu nhân vật hoạt kê là một bước phát triển mới trong hành trình sáng tạo của Dư Hoa. Nó thể hiện một kiểu quan hệ mới của nhà văn đối với hiện thực: sự căng thẳng giữa nhà văn và hiện thực đã giảm đi đáng kể. Dư Hoa vì thế có thể đứng giữa hiện thực để bình tĩnh quan sát, chiêm nghiệm và cười với nó. Cũng bởi vậy mà nhân vật và những câu chuyện ông kể trở nên gần gũi, cái nhìn hiện thực của ông càng trở nên sắc bén. Phẩm chất hoạt kê dần trở thành cấu trúc của nhân vật, tồn tại như một kiểu tư duy nghệ thuật trong việc tạo lập văn bản và là một thái độ thích hợp trong việc kiểm soát diễn biến các câu chuyện trong tiểu thuyết của Dư Hoa. Đây là một cách giải phóng năng lượng sáng tạo giúp nhà văn có những khái quát gần hơn với hiện thực và đạt được những thành tựu mới trong sáng tạo nghệ thuật.

Tài liệu tham khảo

Bakhtin, M. (1992). *Theory and poetics of novel (Lý luận và thi pháp tiểu thuyết)* (V. C. Pham, Trans.). Nguyen Du School of Creative Writing.

Hao, Y. (1983). A Brief Discussion on the Historical Role of Funny Figures [简论滑稽人物的历史作用]. *Journal of Northwest University for Nationalities*, *2*(2), 101-108.

Lai, N. A. (1999). *150 literary terms (150 thuật ngữ văn học)*. Hanoi National University.

Le, B. H., Tran, D. S., & Nguyen, K. P. (2007). *The dictionary of literary terms (Từ điển thuật ngữ văn học)*. Education.

Lo, T. (2009). *Short stories (Truyện ngắn)*. Literature.

Milan, K. (2001). *Testaments betrayed: An essay in nine parts (Tiểu luận: Nghệ thuật tiểu thuyết-Những di chúc bị phản bội)* (N. Nguyen, Trans.). Culture and Information.

Milan, K. (2015). *The festival of insignificance (Lễ hội của vô nghĩa)* (N. Nguyen, Trans.). Literature.

Moyan ranks first in the list of Chinese best writers (中国作家实力榜，莫言居首位！). (2018). https://www.sohu.com/a/230065303_479097

Nguyen, Q. H. (1975). *The new Han-Viet dictionary (Hán Việt tân từ điển)*. Khai tri.

Nie, H., & Chen, Y. (2010). An initial analysis on the creation of the character in Yuhua's novel Brothers (试析余华小说<兄弟>中的人物塑造). *Journal of Wenshan University*, *44*(2), 51–54.

Sabina, K. (2003, November 28). Review of Yu Hua's Chronicle of a Blood Merchant. *The Seattle Times*.

Shen, X., & Jiang, Y. (2004). The perspective of the children - Discuss the narrative strategy through children's perspective in Yuhua's novels (童心的透视-论余华小说的儿童视角叙事策略). *Journal of School of Chinese Language and Culture Nanjing Normal University*, *3*(3), 70–74.

Thieu, C. (1999). *The Han-Viet dictionary (Hán Việt tự điển)*. Culture and Information.

Yan, L. (2014). *Readers are critical of Yuhua (读者对余华过于苛刻_文化_腾讯网)*. https://cul.qq.com/a/20141020/006670.htm

Yuhua. (2007). *Hypocritical literature (虚伪的作品)*. In *Research materials on Yuhua* (pp. 47-57). Tianjin People's Publishing House.

Zhang, Q. (2007). The Subtraction in Literature—Discussion about Yuhua (文学的减法-论余华). In *Research materials on Yuhua* (pp. 121–136). Tianjin People's Publishing House.

Yu, H. (2006). *Chronicle of a blood merchant (Chuyện hứa Tam Quan bán máu)* (C. H. Vu, Trans.). People's Police.

Yu, H. (2008). *Cries in the drizzle (Gào thét trong mưa bụi)* (C. H. Vu, Trans.). People's Police.

Yu, H. (2011). *To live* (*Sống)* (C. H. Vu, Trans.). Literature.

Yu, H. (2012). *Brothers* (*Huynh đệ)* (C. H. Vu, Trans.). People's Police.

What is humor? (滑稽的意思). (n.d.). Từ điển Chazidian. https://www.chazidian.com/r_ci_bcd94fd3f6b6cfef934b944faf4f9382/

COMIC CHARACTERS IN YU HUA'S NOVELS AND THE CONVERSATION WITH CHINESE TRADITIONAL CULTURE

Nguyen Thi Hoai Thu

Vinh University, Vietnam

Author corresponding: Nguyen Thi Hoai Thu - Email: hoaithukv@gmail.com

Article History: Received on 20th May 2021; Revised on 12th June 2021; Published on 17th June 2021

Abstract: The comic character in Yu Hua's novel is a unique artistic tool for the author to converse with the main clauses in the Chinese traditional culture. Through analysing the different types - sarcastic characters, comic characters and black humor characters - the article aims to decode the writer's reflective spirit towards people. From this study, the article contributes to affirm Yu Hua's new contributions in thought and art fields.

Key words: Yu Hua; novel; character; comic; comedy; modern Chinese literature.

UED Journal of Social Sciences, Humanities & Education, ISSN: 1859 - 4603
https://doi.org/10.47393/jshe.v11i1.943

TẠP CHÍ KHOA HỌC XÃ HỘI, NHÂN VĂN VÀ GIÁO DỤC

MỐI LIÊN HỆ GIỮA NĂNG LỰC CẢM XÚC - XÃ HỘI VÀ NGUY CƠ RỐI LOẠN TÂM THẦN Ở SINH VIÊN

Võ Văn Ngọc Huy, Kiều Thị Thanh Trà
Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam
Tác giả liên hệ: Võ Văn Ngọc Huy - Email: vovanngochuydl@gmail.com
Ngày nhận bài: 12-05-2021; ngày nhận bài sửa: 14-6-2021; ngày duyệt đăng: 17-6-2021

Tóm tắt: Nghiên cứu được thực hiện nhằm xác định mối liên hệ giữa năng lực cảm xúc - xã hội và nguy cơ rối loạn tâm thần ở sinh viên. Nghiên cứu được tiến hành trên 400 sinh viên trên địa bàn Thành phố Hồ Chí Minh bằng Bảng hỏi năng lực cảm xúc - xã hội (SECQ) và Thang đánh giá sàng lọc lo âu, trầm cảm, stress –DASS 21. Kết quả cho thấy năng lực cảm xúc - xã hội có tương quan nghịch ở mức trung bình với nguy cơ rối loạn tâm thần ở sinh viên.

Từ khóa: mối liên hệ; năng lực cảm xúc - xã hội; rối loạn tâm thần; nguy cơ rối loạn tâm thần.

1. Đặt vấn đề

Rối loạn tâm thần được xem là "bệnh" của thời đại hiện nay. Có thể hiểu rối loạn tâm thần là *"*một hành vi có ý nghĩa lâm sàng hoặc một hội chứng tâm lý xuất hiện ở một cá nhân gây ra sự đau khổ, bất lực, rối loạn chức năng, làm gia tăng hành vi nguy cơ tự hủy hoại bản thân, làm cá nhân mất khả năng kiểm soát bản thân.*"* (Association, 1994). Theo ước tính, gánh nặng bệnh tật toàn cầu năm 2001 của tổ chức Y tế Thế giới (WHO) có tới 450 triệu người mắc các rối loạn tâm thần hoặc rối loạn hành vi (World Health Organization, 2003). Tại Việt Nam, sử dụng bộ công cụ sàng lọc dịch tễ học SDQ25 dành cho trẻ em và SRQ20 dành cho người lớn, tỷ lệ nghi ngờ có rối nhiễu tâm lý được báo cáo từ 14%-20% ở trẻ em và từ 20% đến 37,5% ở người lớn (Tran, 2007).

Năng lực cảm xúc - xã hội là tổ hợp các năng lực gồm: Nhận thức bản thân; Nhận thức xã hội; Làm chủ bản thân; Làm chủ các mối quan hệ; Quyết định có trách nhiệm, giúp con người biết cách ứng xử với chính mình, với người khác, với các mối quan hệ và hoạt động một cách hiệu quả.

Một số nghiên cứu cho thấy năng lực cảm xúc - xã hội tác động tích cực đến sự phát triển toàn diện của mỗi con người. Năng lực này giúp cải thiện các hành vi xã hội, giảm những vấn đề về hành vi và cảm xúc gây đau khổ (Durlak et al., 2011; Durlak & Wells, 1997). Ở sinh viên năng lực cảm xúc - xã hội giúp giảm bạo lực, tăng cường hợp tác và giải quyết vấn đề (McCuin, 2012). Năng lực cảm xúc - xã hội ảnh hưởng tích cực đến sức khỏe tâm thần và sự khỏe mạnh toàn diện của cá nhân và là yếu tố dự báo mạnh nhất cho sự khỏe mạnh toàn diện (Goodman et al., 2015). Ở Việt Nam, năng lực cảm xúc – xã hội là một hướng nghiên cứu mới, các nghiên cứu hiện tại chủ yếu tập trung thực trạng năng lực cảm xúc – xã hội và phát triển năng lực cảm xúc - xã hội.

Trong bối cảnh rối loạn tâm thần đã và đang ảnh hưởng không nhỏ đến cuộc sống của mỗi cá nhân và là gánh nặng của cộng đồng, việc nghiên cứu mối liên hệ giữa năng lực cảm xúc - xã hội và rối loạn tâm thần là cần thiết. Trên thế giới đã có một số nghiên cứu về mối liên hệ giữa năng lực cảm xúc - xã hội và nguy cơ rối loạn tâm thần của các tác giả như Alissa Goodman, Sheila T. Fitzgerald, Birgitta Kimber, Pilar Aguilar, Yehui Wang, Zhaoxi Yang, Joseph Ciarrochi… Trong

Cite this article as: Vo, V. N. H. & Kieu, T. T. T. (2021). The relationship between social emotional competence and risk of mental disorder among students. *UED Journal of Social Sciences, Humanities and Education*, *11*(1), 157-162. https://doi.org/10.47393/jshe.v11i1.943

khi đó tại Việt Nam tới thời điểm hiện tại chưa có một nghiên cứu nào về mối liên hệ giữa năng lực cảm xúc - xã hội và nguy cơ rối loạn tâm thần. Vì thế, nghiên cứu "Mối liên hệ giữa năng lực cảm xúc - xã hội và nguy cơ rối loạn tâm thần ở sinh viên" là rất cần thiết.

2. Phương pháp nghiên cứu

2.1. Mẫu nghiên cứu

Mẫu nghiên cứu gồm 400 sinh viên được lựa chọn thuận tiện từ hai trường: Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh và Đại học Khoa học tự nhiên – Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh

2.2. Phương pháp nghiên cứu

Phương pháp điều tra bằng bảng hỏi là phương pháp nghiên cứu chính của đề tài nhằm khảo sát thực trạng năng lực cảm xúc - xã hội và nguy cơ rối loạn tâm thần ở sinh viên từ đó xác định mối liên hệ giữa năng lực cảm xúc - xã hội và nguy cơ rối loạn tâm thần ở sinh viên. Bảng hỏi có 2 nội dung chính gồm phần A – Đánh giá năng lực cảm xúc - xã hội ở sinh viên bằng bảng hỏi năng lực cảm xúc - xã hội (SECQ) của Mingming Zhou & Jessie Ee. Phần B – Đánh giá nguy cơ lo âu, trầm cảm, stress bằng thang đánh giá lo âu, trầm cảm, stress – DASS 21.

- Bảng hỏi năng lực cảm xúc - xã hội SECQ

Bảng hỏi năng lực cảm xúc – xã hội (SECQ) được Mingming Zhou và Jessie Ee xây dựng gồm 25 câu để khảo sát năng lực cảm xúc – xã hội được xây dựng trên cơ sở lý thuyết của tổ chức CASEL. Bảng hỏi bao gồm 5 mặt biểu hiện: nhận thức bản thân; nhận thức xã hội; làm chủ bản thân; làm chủ các mối quan hệ; quyết định có trách nhiệm. Người trả lời chọn 1 trong 6 mức độ phù hợp với bản thân. Trong đó, có 6 mức độ phù hợp tăng dần từ ít phù hợp nhất đến hoàn toàn phù hợp. Cách đánh giá năng lực cảm xúc – xã hội: dựa vào mô hình chuỗi liên tục, mức độ năng lực cảm xúc – xã hội được phân chia thành 5 mức độ được thể hiện ở Bảng 1.

Bảng 1. *Phân loại tổng điểm năng lực cảm xúc - xã hội*

Tổng điểm 5 mặt	Mức độ
≤50	Rất thấp
51 – 75	Thấp
76 – 100	Trung bình
101 – 125	Khá
>125	Cao

Trong nghiên cứu này kiểm định Cronbach's Alpha cho kết quả α = 0,884 với điều kiện α ≥ 0,65 cũng cho thấy bảng hỏi Năng lực cảm xúc - xã hội (SECQ) có độ tin cậy cao.

- Thang đánh giá lo âu, trầm cảm, stress – DASS 21

Thang đánh giá lo âu, trầm cảm, stress – DASS 21 gồm 21 câu khảo sát nhằm sàng lọc những biểu hiện rối loạn tâm thần bao gồm biểu hiện stress, lo âu và trầm cảm trong một tuần. Người trả lời sẽ lựa chọn 1 trong 4 phương án phù hợp với tình trạng của bản than trong một tuần vừa qua. Cụ thể: *hoàn toàn không đúng*; *đúng trong một khoảng thời gian ngắn*; *đúng trong phần lớn thời gian*; *đúng trong toàn bộ thời gian*.

Điểm của trầm cảm, lo âu và stress được tính bằng cách cộng điểm các đề mục thành phần, rồi nhân hệ số 2. Cách thức đánh giá: Tính tổng điểm các câu trả lời ở từng nhóm biểu hiện và đánh giá sàng lọc dựa trên tiêu chí của thang đo.

Bảng 2. *Tiêu chí đánh giá sàng lọc nguy cơ rối loạn tâm thần dựa trên thang đo DASS-21*

Biểu hiện	Đánh giá sàng lọc	Stress	Lo âu	Trầm cảm
Bình thường	Không có rối nhiễu	0 – 14	0 – 7	0 – 9
Nhẹ	Nguy cơ thấp, cần theo dõi và hỗ trợ tâm lý khi cần	15 – 18	8 – 9	10 – 13
Trung bình	Nguy cơ trung bình, cần theo dõi và hỗ trợ tâm lý	19 – 25	10 – 14	14 – 20
Nghiêm trọng	Nguy cơ cao, cần hỗ trợ tâm lý càng sớm càng tốt	26 – 33	15 – 19	21 – 27
Rất nghiêm trọng	Nguy cơ rất cao, cần hỗ trợ tâm lý ngay lập tức	34 trở lên	20 trở lên	28 trở lên

Trong nghiên cứu này, kiểm định Cronbach Alpha cho kết quả α = 0,874 với điều kiện α ≥ 0,65 cũng cho thấy DASS 21 là một công cụ có độ tin cậy cao.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Kết quả nghiên cứu về năng lực cảm xúc - xã hội của sinh viên

Bảng 3. *Mức độ năng lực cảm xúc - xã hội của sinh viên*

		Toàn mẫu	
		Tần số	**Tỷ lệ %**
Mức độ năng lực cảm xúc - xã hội	Rất thấp	2	0,5
	Thấp	15	3,7
	Trung bình	141	35,2
	Khá	209	52,3
	Cao	33	8,3
Điểm trung bình năng lực cảm xúc - xã hội		103,34	
Độ lệch chuẩn		16,074	

Xét trên toàn mẫu khảo sát, trung bình tổng điểm năng lực cảm xúc - xã hội của SV là 103,34 điểm, mức khá. Xét trên tỷ lệ từng mức độ năng lực cảm xúc - xã hội, hơn một nửa mẫu nghiên cứu có năng lực cảm xúc - xã hội ở mức khá (209 SV - 52,3%), mức trung bình là 35,2% (141 SV), mức cao là 8,3% (33 SV). SV có năng lực cảm xúc - xã hội ở mức thấp và rất thấp chiếm tỷ lệ rất thấp lần lượt là 3,7% (15 SV) và 0,5% (2 SV). Với kết quả trên cho thấy phần lớn SV có năng lực cảm xúc - xã hội ở mức khá, SV đã biết cách cư xử với chính mình, với người khác, với các mối quan hệ và hoạt động một cách hiệu quả.

3.2. Kết quả nghiên cứu về nguy cơ rối nhiễu tâm lý của sinh viên

Từ Bảng 4 có thể thấy, điểm trung bình nguy cơ stress, lo âu và trầm cảm của sinh viên lần lượt là 16,31 (ĐLC = 7,69); 12,05 (ĐLC = 6,76); 10,04 (ĐLC = 7,37) tương ứng mẫu nghiên cứu có nguy cơ stress thấp, nguy cơ lo âu mức trung bình và nguy cơ trầm cảm ở mức thấp.

Bảng 4. *Điểm trung bình nguy cơ rối loạn tâm thần ở sinh viên*

Rối loạn tâm thần	Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn
Stress	16,31	7,69
Lo âu	12,05	6,67
Trầm cảm	10,04	7,37

3.3. Kết quả phân tích tương quan Pearson giữa năng lực cảm xúc - xã hội và nguy cơ rối loạn tâm thần ở sinh viên

Mối liên hệ gữa năng lực cảm xúc - xã hội và nguy cơ rối loạn tâm thần ở sinh viên được xác định bằng tương quan Pearson. Kết quả được thể hiện ở Bảng 5:

Bảng 5. *Hệ số tương quan Pearson giữa năng lực cảm xúc - xã hội và nguy cơ rối loạn tâm thần cở sinh viên*

	Nguy cơ Stress	**Nguy cơ lo âu**	**Nguy cơ trầm cảm**
Năng lực cảm xúc - xã hội	-0,35**	-0,38 **	-0,40**

(**) có ý nghĩa với α = 0,01

Phân tích tương quan Pearson cho thấy Năng lực cảm xúc – xã hội có tương quan nghịch với nguy cơ stress, lo âu và trầm cảm.

Cụ thể, Năng lực cảm xúc – xã hội có tương quan nghịch với nguy cơ stress ở mức trung bình (*α = 0,01; r= -0,35*). Có nghĩa là sinh viên có năng lực cảm xúc - xã hội càng cao thì nguy cơ stress càng thấp và ngược lại. Tương tự khi xét ở 2 cặp tương quan còn lại cũng cho thấy, năng lực cảm xúc – xã hội tương quan nghịch ở mức trung bình với nguy cơ lo âu (α = 0,01; r= -0,38) và nguy cơ trầm cảm (*α = 0,01; r= -0,40*). Có nghĩa là sinh viên có năng lực cảm xúc - xã hội càng cao thì nguy cơ lo âu và trầm cảm càng thấp và ngược lại.

3.4. Kết quả so sánh điểm trung bình nguy cơ rối loạn của sinh viên theo các nhóm mức độ năng lực cảm xúc - xã hội

Bảng 6 cho thấy điểm số nguy cơ rối nhiễu tâm lý có xu hướng giảm dần từ nhóm mức độ năng lực cảm

xúc - xã hội rất thấp đến nhóm có năng lực cảm xúc - xã hội cao.

Bảng 6. *Điểm số nguy cơ rối loạn tâm thần theo các nhóm mức độ năng lực cảm xúc - xã hội của sinh viên*

Mức độ năng lực cảm xúc - xã hội	Nguy cơ stress	Nguy cơ lo âu	Nguy cơ trầm cảm
Rất thấp	19,00	16,00	25,00
Thấp	19,07	16,00	16,53
Trung bình	19,52	14,85	12,68
Khá	14,47	10,46	8,03
Cao	12,79	8,42	7,58

So sánh điểm trung bình nguy cơ stress theo các nhóm mức độ năng lực cảm xúc - xã hội của sinh viên

Kết quả ở Bảng 6 cho thấy sinh viên thuộc nhóm năng lực cảm xúc - xã hội mức trung bình, mức thấp và mức rất thấp có điểm số nguy cơ stress gần như bằng nhau (~19). Trong đó, sinh viên thuộc nhóm năng lực cảm xúc - xã hội mức trung bình có điểm số nguy cơ stress cao nhất (19,52) và đây cũng là nhóm có điểm số cao nhất trong năm nhóm mức độ năng lực cảm xúc - xã hội. Sinh viên thuộc nhóm có năng lực cảm xúc - xã hội mức cao có điểm số nguy cơ stress thấp nhất (12,79), kế đến là sinh viên thuộc nhóm năng lực cảm xúc - xã hội mức khá (14,47). Đồng thời kết quả trên cho thấy sinh viên thuộc nhóm năng lực cảm xúc - xã hộI mức trung bình, thấp, và mức rất thấp có nguy cơ stress ở mức trung bình, sinh viên ở hai nhóm còn lại không có nguy cơ stress.

Kiểm nghiệm Anova cho F = 12,723; sig = 0,00 cho thấy sự chênh lệch điểm số trên có ý nghĩa về mặt thống kê. Hậu kiểm Scheffe tìm thấy sự khác biệt điểm số nguy cơ stress nằm ở hai cặp "năng lực cảm xúc - xã hội trung bình" và "năng lực cảm xúc - xã hội khá", cặp "năng lực cảm xúc - xã hội trung bình" và "năng lực cảm xúc - xã hội cao".

So sánh điểm trung bình nguy cơ lo âu theo các nhóm mức độ năng lực cảm xúc - xã hội của sinh viên

So sánh điểm trung bình nguy cơ lo âu theo các nhóm mức độ năng lực cảm xúc - xã hội của sinh viên cho thấy điểm trung bình nguy cơ lo âu giảm dần từ nhóm mức độ năng lực cảm xúc - xã hội rất thấp đến nhóm năng lực cảm xúc - xã hội cao. Điểm số trên cũng cho thấy sinh viên thuộc nhóm có năng lực cảm xúc - xã hội mức cao có nguy cơ lo âu thấp, sinh viên thuộc nhóm năng lực cảm xúc - xã hội mức trung bình và mức khá có nguy cơ lo âu mức trung bình, sinh viên có năng lực cảm xúc - xã hội mức thấp và rất thấp có nguy cơ lo âu cao.

Kiểm nghiệm Anova cho thấy xu hướng giảm dần điểm trung bình nguy cơ lo âu từ nhóm mức độ năng lực cảm xúc - xã hội rất thấp đến nhóm năng lực cảm xúc - xã hội cao có ý nghĩa về mặt thống kê với F=14,796; sig = 0,00. Hậu kiểm Scheffe cho thấy sự khác biệt trên nằm ở các cặp "năng lực cảm xúc - xã hội thấp" và "năng lực cảm xúc - xã hội khá", cặp "năng lực cảm xúc - xã hội thấp" và "năng lực cảm xúc - xã hội cao", cặp "năng lực cảm xúc - xã hội trung bình" và "năng lực cảm xúc - xã hội khá", cặp "năng lực cảm xúc - xã hội trung bình" và "năng lực cảm xúc - xã hội cao".

So sánh điểm trung bình nguy cơ trầm cảm theo các nhóm mức độ năng lực cảm xúc - xã hội của sinh viên

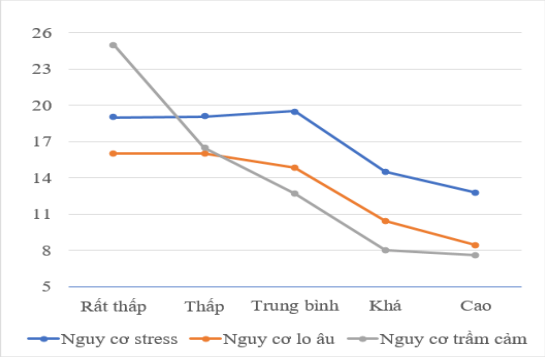
Kết quả ở Bảng 6 cho thấy điểm trung bình nguy cơ trầm cảm giảm dần từ nhóm mức độ năng lực cảm xúc - xã hội rất thấp đến nhóm mức độ năng lực cảm xúc - xã hội cao. Bên cạnh đó điểm số trên cho biết sinh viên thuộc nhóm mức độ năng lực cảm xúc - xã hội mức khá và cao không có nguy cơ trầm cảm, sinh viên có năng lực cảm xúc - xã hội mức trung bình có nguy cơ trầm cảm thấp, sinh viên có năng lực cảm xúc - xã hội mức thấp có nguy cơ trầm cảm ở mức trung bình và sinh viên thuộc nhóm năng lực cảm xúc - xã hội mức rất thấp có nguy cơ trầm cảm cao.

Kiểm định Welch cho kết quả sig = 0,004 cho thấy có sự khác biệt ý nghĩa giữa điểm trung bình nguy cơ trầm cảm ở các mức độ năng lực cảm xúc - xã hội. Hậu kiểm Scheffe thể hiện sự khác biệt ở các cặp "năng lực cảm xúc - xã hội rất thấp" và "năng lực cảm xúc - xã hội khá", cặp "năng lực cảm xúc - xã hội rất thấp" và "năng lực cảm xúc - xã hội cao", cặp "năng lực cảm xúc - xã hội thấp" và "năng lực cảm xúc - xã hội khá", cặp "năng lực cảm xúc - xã hội thấp" và "năng lực cảm xúc - xã hội cao", cặp "năng lực cảm xúc - xã hội trung bình" và

"năng lực cảm xúc - xã hội khá", cuối cùng là cặp "năng lực cảm xúc - xã hội trung bình" và "năng lực cảm xúc - xã hội cao".

Qua kết quả so sánh nguy cơ rối loạn tâm thần của sinh viên theo các nhóm mức độ năng lực cảm xúc - xã hội cho thấy điểm số nguy cơ rối loạn tâm thần có xu hướng giảm dần theo mức độ năng lực cảm xúc - xã hội từ rất thấp đến cao thể hiện mối liên hệ tương quan nghịch giữa năng lực cảm xúc - xã hội và nguy cơ rối loạn tâm thần của sinh viên.

Xu hướng đối nghịch giữa năng lực cảm xúc - xã hội và nguy cơ rối loạn tâm thần của sinh viên thể hiện rõ qua Biểu đồ 1:



Biểu đồ 1. *Mối liên hệ giữa nguy cơ rối loạn tâm thần và năng lực cảm xúc - xã hội ở sinh viên*

Quan sát Biểu đồ 1 cho thấy đường biểu diễn nguy cơ rối loạn tâm thần của sinh viên theo các nhóm mức độ năng lực cảm xúc - xã hội có dạng là những đường chéo đi từ cao đến thấp thể hiện xu hướng đối nghịch giữa nguy cơ rối loạn tâm thần và năng lực cảm xúc - xã hội của sinh viên. Sinh viên có mức độ năng lực cảm xúc - xã hội càng cao, nguy cơ rối loạn tâm thần của sinh viên càng thấp; ngược lại sinh viên có năng lực cảm xúc - xã hội càng thấp, nguy cơ rối loạn tâm thần của sinh viên càng cao. Bên cạnh đó, xu hướng đối nghịch giữa năng lực cảm xúc - xã hội và nguy cơ rối loạn tâm thần thể hiện rõ nhất qua đường biểu diễn nguy cơ trầm cảm theo các nhóm mức độ năng lực cảm xúc - xã hội. Điều này cho thấy trong ba rối nhiễu được nghiên cứu, năng lực cảm xúc - xã hội đối nghịch nhiều nhất với nguy cơ trầm cảm của sinh viên.

Tóm lại, kết quả so sánh điểm nguy cơ rối loạn tâm thần của sinh viên theo các nhóm mức độ năng lực cảm xúc - xã hội cho thấy năng lực cảm xúc - xã hội và nguy cơ rối loạn tâm thần của sinh viên có xu hướng đối nghịch nhau. Những sinh viên thuộc nhóm mức độ năng lực cảm xúc - xã hội khá và cao không có nguy cơ stress và nguy cơ trầm cảm. Đối với nguy cơ lo âu, sinh viên thuộc nhóm năng lực cảm xúc - xã hội cao có nguy cơ lo âu thấp, sinh viên có thể dễ dàng tự mình vượt qua tình huống gây lo âu mà không cần sự hỗ trợ tâm lý. Nguy cơ rối loạn tâm thần ở mức trung bình và cao xuất hiện ở những nhóm sinh viên có năng lực cảm xúc - xã hội từ mức trung bình trở xuống. Kết quả này đã được tìm thấy trong nghiên cứu về mối liên hệ giữa năng lực cảm xúc - xã hội và sức khỏe tâm thần của Joseph Ciarochi năm 2003. Ở nghiên cứu này cũng cho thấy trầm cảm, lo âu xuất hiện ở cá nhân có điểm năng lực cảm xúc - xã hội thấp (Ciarrochi et al., 2003).

4. Kết luận

Qua khảo sát và phân tích mối liên hệ giữa năng lực cảm xúc – xã hội và nguy cơ rối loạn tâm thần ở sinh viên có thể kết luận năng lực cảm xúc - xã hội và nguy cơ stress, lo âu, trầm cảm ở sinh viên tương quan nghịch mức trung bình Những sinh viên có năng lực cảm xúc xã hội mức khá và cao cho thấy không có nguy cơ stress, lo âu, trầm cảm hoặc có nguy cơ mức thấp, ngược lại những sinh viên có năng lực cảm xúc xã hội mức trung bình và thấp hơn cho thấy có nguy cơ stress, lo âu, trầm cảm từ mức trung bình cho đến nguy cơ cao.

Từ kết quả nghiên cứu trên có thể gián tiếp giảm nguy cơ rối loạn tâm thần ở sinh viên thông qua việc nâng cao năng lực cảm xúc – xã hội. Các trường đại học nên có chương trình nâng cao năng lực cảm xúc – xã hội hoặc tích hợp nội dung này vào các học phần ở giảng đường đại học. Bên cạnh đó, nhà trường và bản thân sinh viên cần chủ động trang bị cách thức ứng phó với khó khăn tâm lý nhằm giảm thiểu nguy cơ rối loạn tâm thần góp phần nâng cao sức khỏe tâm thần.

Tài liệu tham khảo

Association, A. P. (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th Edition*.

Ciarrochi, J., Scott, G., Deane, F. P., & Heaven, P. C. L. (2003). Relations between social and emotional competence and mental health: A construct validation study. *Personality and Individual*

Differences, *35*(8), 1947–1963. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00043-6

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, *82*(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Durlak, J. A., & Wells, A. M. (1997). Primary Prevention Mental Health Programs: The Future is Exciting. *American Journal of Community Psychology*, *25*(2), 233–243. https://doi.org/10.1023/A:1024674631189

Goodman, A., Joshi, H., Nasim, B., & Tyler, C. (2015). *Social and emotional skills in childhood and their long-term effects on adult life*. University College London.

McCuin, D. (2012). *Teachers working with social emotional competence: Students' perspectives on the positive effects* [Dissertation]. Colorado State University.

Tran, T. (2007). Mental disorder - Illness of the modern life (Rối nhiễu tâm trí - Bệnh thời hiện đại). *Health and Life Newspaper*, *26*.

World Health Organization. (2003). *Investing in mental health*. World Health Organization.

THE RELATIONSHIP BETWEEN SOCIAL EMOTIONAL COMPETENCE AND RISK OF MENTAL DISORDER AMONG STUDENTS

Vo Van Ngoc Huy, Kieu Thi Thanh Tra

Ho Chi Minh City University of Education, Vietnam

Author corresponding: Vo Van Ngoc Huy. Email: vovanngochuydl@gmail.com

Article History: Received on 15th May 2021; Revised on 14th June 2021; Published on 17th June 2021

Abstract: This research aims to identify the relationship between social-emotional competence and the risk of mental disorders among Students. The study was conducted with 400 students in Ho Chi Minh city, using the Social Emotional-Competence Questionnaire (SECQ) and the Depression Anxiety Stress Scale (DASS 21) as the main data collection tools. The results revealed a medium negative correlation between the social-emotional competence and the risk of mental disorder among the participating students.

Key words: correlation; social-emotional competence; mental disorder; risk of mental disorder.

UED Journal of Social Sciences, Humanities & Education, ISSN: 1859 - 4603
https://doi.org/10.47393/jshe.v11i1.971

TẠP CHÍ KHOA HỌC XÃ HỘI, NHÂN VĂN VÀ GIÁO DỤC

NHỮNG KHÁT VỌNG NHÂN VĂN TRONG *TẬP ĐOÀN QUÂN KỴ BINH* CỦA ISAAC BABEL

Đỗ Thị Hường
Viện Văn học, Viện Hàn lâm Khoa học Xã hội Việt Nam, Việt Nam
Tác giả liên hệ: Đỗ Thị Hường - Email: huongvhnnvvh@gmail.com
Ngày nhận bài: 29-5-2021; ngày nhận bài sửa: 14-6-2021; ngày duyệt đăng: 17-6-2021

Tóm tắt: Isaac Babel là một nhà văn Nga Do Thái đặc biệt trong văn học Nga. Bản thân nhà văn và tác phẩm xuất sắc nhất của ông *Tập đoàn quân Kỵ binh* đã thực sự trở thành một hiện tượng đáng kể trong văn học Nga và thế giới. Với *Tập đoàn quân Kỵ binh*, nhà văn không chỉ giúp người đọc hiểu thêm về cuộc sống, quá trình chiến đấu cũng như phẩm chất, lý tưởng của những chiến sỹ Hồng quân Codắc, mà còn giúp người đọc thấy được những giá trị nhân văn, nhân bản, những mong ước giản dị và cả những khát vọng cao cả của con người, đặc biệt những người trí thức Do Thái trong hoàn cảnh chiến tranh khốc liệt. Qua đó, người đọc thêm trân trọng một cây bút tài năng và dũng cảm, cũng như có cái nhìn toàn diện hơn về một giai đoạn đầy biến động của văn học Nga – Xô Viết. Với một góc nhìn tâm lý ít thấy khi tiếp cận các tác phẩm viết vềchiến tranh bài viết hy vọng sẽ làm nổi bật được những vấn đề trên.

Từ khóa: Isaac Babel; *Tập đoàn quân Kỵ binh*; khát vọng nhân văn; trí thức; Do Thái.

1. Mở đầu

Văn học Nga nổi tiếng là một nền văn học lớn trên thế giới với sự xuất hiện của nhiều người khổng lồ có ảnh hưởng lớn lao tới văn hóa nhân loại. Văn học Nga cũng nổi tiếng với những vụ án văn chương hết sức khốc liệt trong lịch sử văn học thế giới. Có lẽ cũng bởi văn học Nga "hưởng ứng rất nhạy bén với các vấn đề xã hội" (Nguyen, 2002) cho nên nhiều nhà văn Nga và những đứa con tinh thần của họ phải chịu những số phận đầy thăng trầm. Chính M.Gorky đã từng viết: "Đời các nhà văn Nga rất dồi dào những tấn bi kịch…" (Gorky, 1970). Có thể kể ra một danh sách dài "những người tuẫn nạn trong văn học Nga thế kỷ XX": A.Platonov, B.Pasternak, M.Bulgakov, A.Solzhenitsyn, I.Brodsky… Isaac Emmanuilovit Babel cũng là một người trong danh sách ấy. Ông là một nạn nhân của những vụ trấn áp văn chương những năm 30 - 40 của thế kỷ XX. Nói đến Babel người ta nói đến một nhà văn Nga gốc Do Thái đặc biệt và tài năng. Ngay khi mới xuất hiện trên văn đàn Babel đã được ca ngợi là "ngôi sao mới xuất hiện trong nền văn học chúng ta" (Freidin, 1990). Babel được biết đến trên văn đàn Nga và thế giới với tác phẩm *Tập đoàn quân Kỵ binh*. Ngay từ 1926, khi mới ra đời *Tập đoàn quân Kỵ binh* đã được dịch ra 20 thứ tiếng và Babel đã nổi tiếng rất xa bên ngoài biên giới Liên Xô. Nguyễn Hải Hà đã dẫn lời Erenburg trong *Chuyện làng văn*: "*Quân đoàn kỵ binh* (cách dịch của Nguyễn Hải Hà) của Babel chiếm được cảm tình của Maiacovsky, Esenin, A.Beluri, T.Mann và H.Barbusse, R.Rolland, và Bress cùng nhiều nhà văn lớn trên thế giới" (Nguyen, 2004). Giáo trình *Lịch sử văn học Nga* khen ngợi *Tập đoàn quân Kỵ binh*: "Tập truyện viết hấp dẫn, đậm đà (nồng như rượu mạnh, sặc sỡ như ngọc quý)" (Multiple authors, 2003). Với tập truyện này, tên tuổi của Babel được ca ngợi, nhưng cũng với tập truyện này, Babel bị kết án bởi nguyên soái Budionyi – Tư lệnh quân đoàn Kỵ binh số Một. *Tập đoàn quân Kỵ binh* là một tập truyện ngắn gồm 34 tác phẩm ghi lại cuộc sống và quá trình chiến đấu của những chiến sĩ kỵ binh

Cite this article as: Do, T. H. (2021). The humane aspirations in Isaac Babel's *Red Cavalry*. *UED Journal of Social Sciences, Humanities and Education*, *11*(1), 163-171. https://doi.org/10.47393/jshe.v11i1.971

Hồng quân trong cuộc chiến tranh khốc liệt giữa Liên Xô và Ba Lan 1920. Mặc dù là một tác phẩm viết về chiến tranh nhưng trong *Tập đoàn quân Kỵ binh* người đọc vẫn thấy sự xuất hiện của những nhân vật nghệ sĩ với thế giới của những tác phẩm nghệ thuật, những nhân vật tôn giáo với nhà thờ, giáo đường, những nhân vật triết gia Do Thái với những nghi lễ cổ truyền… Chính sự tái hiện chân thực cuộc sống chiến đấu của cả các chiến sỹ Hồng quân lẫn những nạn nhân chiến tranh đã khiến Babel trở thành nạn nhân của tác phẩm của mình. Nhưng Gorky đã bênh vực Babel: "Babel tô đẹp các nhân vật của ông đạt hơn, thật hơn Gogol đã làm với những con người của vùng Daporozhe (các nhân vật trong *Taras Bulba*)… Babel đã bổ xung tài tình khái niệm của tôi về chủ nghĩa anh hùng của quân đội đầu tiên trong lịch sử"… "Babel là một hy vọng lớn của văn học Nga" (Babel, 2000).

"Thời gian sẽ mài giũa những viên ngọc thật" (Nguyen, 2002), Babel đã được phục hồi danh dự và tên tuổi vào tháng 12/1954. Năm 1988, *Tuyển tập Babel* (2 tập), hồi ký của những nhà văn cùng thời viết về Babel được xuất bản ở Nga. Năm 2001, *Toàn tập Babel* (*The Complete Work of Isaak Babel*) được phổ biến rộng rãi ở phương Tây. Freidin khẳng định "*Tập đoàn quân Kỵ binh* – tác phẩm làm nên tên tuổi của Babel đã được tái bản 35 lần chỉ tính riêng ở Nga" (Freidin, 1990). "Không thể hình dung được hoàn chỉnh bức tranh văn học Nga nếu bỏ qua mảng văn học đã từng bị cấm đoán trước đây" (Dao, 2002) – nhà nghiên cứu Đào Tuấn Ảnh đã đưa ra nhận xét rất xác đáng. Ở Việt Nam, năm 2000 dịch giả Nguyễn Thụy Ứng đã cho công bố *Tuyển tập I.Babel* gồm ba tập truyện ngắn (*Tập đoàn quân Kỵ binh, Truyện ngắn Odessa, Truyện ngắn*) và hai vở kịch (*Maria* và *Hoàng hôn*). Trong số những tác phẩm của Babel được dịch và giới thiệu ở Việt Nam cho đến nay, *Tập đoàn quân Kỵ binh* là tác phẩm lớn nhất, xuất sắc nhất, thể hiện rõ nhất tài năng của nhà văn Nga Do Thái này.

Nhà văn Erenburg đã viết: "Babel không giống ai và chẳng ai có thể giống Babel. Ông khác các tác giả khác không chỉ ở phong cách viết văn độc đáo mà còn ở cách nhận thức thế giới rất đặc biệt" (Babel, 2000). Dù được coi "là một bậc thầy về truyện ngắn trong nội chiến" (Huu, 1982) nhưng trong tác phẩm xuất sắc nhất của ông, người đọc không chỉ thấy hình ảnh của những chiến sĩ Hồng quân, đặc biệt những chiến sĩ Hồng quân Codăc anh dũng, thiện chiến, mang nặng lý tưởng chiến đấu và chiến thắng, người đọc còn thấy nhiều những con người lương thiện, giản dị và đầy khát vọng. Họ là những chiến binh trí thức với khát vọng hòa nhập, những triết gia Do Thái với khát vọng gìn giữ các giá trị văn hóa, những họa sĩ với khát vọng tự do sáng tạo và những con người nhiều tầng lớp với khát vọng về một thế giới lý tưởng. Đó thực sự là những khát vọng nhân văn cao quý và đáng trân trọng trong bối cảnh chiến tranh ác liệt.

2. Nội dung

2.1. Khát vọng hòa nhập và gìn giữ

2.1.1. Chiến binh trí thức với khát vọng hài hòa

Viết về Quân đoàn kỵ binh số Một, Babel viết về những chiến binh ưu tú nhất trong quân đội Xô Viết. Không ít trong số họ là những *chiến binh xuất thân trí thức*. Họ không chỉ đóng góp một phần quan trọng vào thắng lợi của Tập đoàn quân, họ còn mang đến một nét đẹp riêng cho cuộc sống, chiến đấu của đội quân ấy – *nét đẹp văn hóa*. G.Freidin viết về họ: "Dù cho có người nói thế nào đi nữa thì phần văn hóa của cuộc Cách mạng vẫn thuộc về giới trí thức" (Freidin, 1990).

Qua 34 truyện ngắn trong *Tập đoàn quân Kỵ binh* dần dần chúng ta thấy nổi bật lên hình ảnh của chàng kỵ binh trí thức Kyril Vasilievitr Liutov. Liutov xuất hiện trong tác phẩm với tư cách là "đại diện của tầng lớp trí thức tham gia Cách mạng vô sản, tìm kiếm vị trí của mình trong đó và cố hòa nhập vào quần chúng Cách mạng" (Babel, 2000). Tuy nhiên, trong suốt hành trình khó khăn và không ít gian khổ ấy dù có cố gắng đến đâu, dù có gặt hái được những thành công thế nào chăng nữa Liutov vẫn chưa một lần trở thành một chiến binh thực thụ. Bởi trong khi khát khao gia nhập vào nhóm các chàng trai Côdăc anh vẫn không thể xa rời được bản chất vừa nhạy cảm vừa đa cảm của người trí thức trong mình. Khát vọng lớn nhất của Liutov và những người cùng xuất thân như anh là *khát vọng hài hòa*: vừa *dung hợp được chất Côdăc dũng mãnh và thiện chiến vừa gìn giữ được chất trí thức và những nét đẹp văn hóa* trong một con người. Thực tế tác phẩm đã cho thấy những khi Liutov giành được cảm tình của các đồng đội thì tâm hồn anh lại nhói đau, còn khi sống thật với bản chất của mình anh lại bị xa lánh, hắt hủi, coi thường, thù ghét, thậm chí họ gọi anh là kẻ phản bội.

Nói tới những thử thách của chiến tranh người ta thường nói tới những chặng đường hành quân gian khổ, đói rét, bệnh tật, sự chết chóc. Nhưng đối với những chiến binh trí thức, đặc biệt là với những anh chàng đeo kính làm thế nào để thực sự trở thành một thành viên trong đại gia đình kỵ binh Hồng quân có lẽ là thử thách đầu tiên và khó khăn nhất. Liutov cũng phải đương đầu với thử thách ấy. Quyết định gia nhập vào đội ngũ những người lính kỵ binh đầu tiên của quân đội, Liutov được biệt phái tới sư đoàn bộ. Tại đây trước khi được đưa xuống đơn vị của mình Liutov đã nhận một đòn phủ đầu của sư trưởng: "… lại thêm cái kính trên mũi. Thiếu tư thế quá thôi!... Người ta phái anh đi mà không hỏi, ở đây chúng nó thường xỉa cho chỉ vì cái kính thôi đấy. Anh sẽ sống được với chúng tôi chứ?" (Babel, 2000). Ngay anh chàng phụ trách trú quân cũng kể cho Liutov nghe chuyện về một người đeo kính đã bỏ mạng và khuyên Liutov*:* "Nếu như các anh làm hại đời một cô nàng, một cô nàng thật trong trắng, thì lúc ấy các anh sẽ được các chiến sĩ yêu mến…" (Babel, 2000).

Xuống nơi trú quân Liutov nhận được sự đón tiếp thô lỗ và không thiện chí của những anh chàng Côdăc khi một trong số họ vừa mỉa mai vừa ném hòm đồ của người mới tới ra cổng, còn những tay Côdăc khác thì "trêu chọc không biết mệt". Liutov quyết định thể hiện mình theo đúng cách của họ. Anh giết chết con ngỗng vô tội – tài sản cuối cùng của cụ già chủ nhà. Ngay lập tức Liutov nhận được thái độ tôn trọng và thân thiện của những kẻ vừa hắt hủi mình. Nhưng niềm hân hoan và sung sướng vì được thu nhận vào đội ngũ cũng không xua tan được ám ảnh về "tội ác" đầu tiên nơi người trí thức: "Tôi nằm mơ, có cả những người đàn bà trong giấc mơ, chỉ có trái tim tôi nhuộm đỏ vì sát sinh, cứ nhoi nhói rỉ máu" (Babel, 2000). Lần đầu tiên Liutov sát sinh vô cớ, lần đầu tiên anh vi phạm nguyên tắc của chính bản thân mình. Những tưởng có được "lễ ra mắt" suôn sẻ trái tim chàng trai sẽ chai sạn, nhưng không, từ thẳm sâu tâm hồn của mình anh vẫn *không thể thản nhiên* giết người, báng bổ nhà thờ, bạo hành đối với phụ nữ, hành hạ tù binh hay tàn sát những người Do Thái. Có những khi Liutov làm tổn thương những người phụ nữ vì họ ngoan cố cất giấu lương thực nhưng những khi ấy anh không hề cảm thấy thanh thản. Anh vẫn là con người giàu tình cảm tận trong cốt tủy.

Trong *Cái chết của Dolgushov* Liutov suýt bị Afonka Bida giết chết chỉ vì anh không đủ dũng cảm bắn một viên đạn vào người đồng đội đang bị thương nặng để giảm bớt đau đớn cho anh ta. Trong *Đại đội trưởng Trunov* anh bị coi là người gây ra cái chết của Trunov khi phán xét hành vi bạo hành đối với tù binh của đại đội trưởng. Trong *Argamak* cả anh chàng kỵ binh Chikhomolov và đại đội trưởng Baulin đều coi thường và xa lánh anh. Thậm chí Baulin còn thẳng thừng đuổi anh ra khỏi đơn vị: "Thôi cút mẹ anh ra khỏi chỗ chúng tôi đi…" (Babel, 2000). Có lần Liutov bị Ivan Akinfiev lên án là một kẻ molocan (giáo phái phủ nhận mọi nghi thức tôn giáo) vì anh không lắp đạn vào súng, anh không đủ lạnh lùng để giết người Ba Lan. Liutov đau đớn đến mức cầu xin Thượng đế ban cho mình khả năng giết người: "Tôi không còn sức lực gì nữa, cứ còng lưng dưới vành hoa nơi mộ địa, đi về phía trước và *van nài số phận ban cho mình kỹ năng đơn giản nhất là giết người*" (Babel, 2000). Mong muốn đó của Liutov không phải là mong muốn được trở thành một kẻ tàn bạo, nó chính là biến thể của khát khao được hòa nhập trong nhân dân, trong quần chúng Cách mạng. Ở đây, trong tác phẩm này, nhân dân ấy, quần chúng Cách mạng ấy chính là những chàng nông dân Côdăc như Akinfiev, Afonka Bida, Trunov, chính là những người công nhân đầy sức mạnh như Baulin, thậm chí là sư trưởng Savitsky – Phó tiến sỹ luật đại học Peterburg đầy chất thép. Nhưng dường như đối với Liutov "nhân dân" mãi mãi là một bí ẩn đối lập với anh, anh không sao hòa nhập, không sao trở thành một trong số họ. Liutov cũng giống như nhiều trí thức tham gia chiến tranh trong các tác phẩm văn học khác, không đủ can đảm để thẳng tay tàn sát đồng loại, ngay cả khi kẻ đồng loại ấy ở bên kia chiến tuyến. Bởi dù thế nào chăng nữa họ cũng là một con người, một số phận. Tình yêu thương, lòng nhân đạo nơi anh bị coi là mềm yếu. Đồng đội coi anh là kẻ mang "dòng máu của kẻ tôi đòi". Họ coi thường tình yêu thương của anh, coi thường lòng nhân đạo nơi anh, dù đối tượng của tình yêu thương ấy chính là đồng đội của họ. Afonka quát lên với anh: "*Bọn đeo kính chúng mày*, chúng mày thương anh em chúng tao như con mèo thương con chuột" (Babel, 2000). Phải chăng đó chính là sự đối lập vĩnh cửu muôn đời giữa trí thức và nhân dân Nga? Phải chăng họ sẽ mãi mãi là tầng lớp trí thức, là giai cấp tiểu tư sản mà không thể trở

thành một bộ phận hữu cơ của nhân dân Nga như N.A.Berdiaev đã từng khẳng định?

Trong *Tập đoàn quân Kỵ binh* không chỉ một mình Liutov ôm ấp khát vọng hòa nhập và gìn giữ. Ilia – con trai rapbi Do Thái Motale cũng là một nhân vật luôn bị ám ảnh bởi hai ước muốn: hòa nhập vào đoàn binh Côdăc và giữ gìn tố chất của ông hoàng cuối cùng của vương triều Trecnobưn. Gia nhập Hồng quân anh bị cha – rapbi Motale Bratslavsky, bị bõ Mockhe – người hầu của cha anh coi thường, sỉ nhục, coi là kẻ tồi tệ, đáng nguyền rủa. Thậm chí vì anh, cả mẹ anh cũng bị coi thường, hành hạ. Trở về nhà vì không thể bỏ mẹ ở lại anh héo hon, tiều tụy. Cuối cùng Ilia chết khi chưa tới được Rovno, chết khi chưa thực hiện được lý tưởng, chết mà không nhận được sự tôn trọng và thương tiếc của đồng đội. Trong hành trang ra mặt trận của Ilia có cả chân dung của Lênin và Maimonit, có cả những tờ truyền đơn cộng sản, bên cạnh những dòng thơ Do Thái. Đáng tiếc, hành trang ra mặt trận cũng là hành trang sang thế giới bên kia của anh, trong hành trang ấy giờ đây có cả nỗi đau của một kẻ bất đắc chí.

Cả Liutov, cả Ilia chính là những đại diện cho số đông tầng lớp trí thức tham gia Cách mạng trong *Tập đoàn quân Kỵ binh*. Qua Liutov, Babel đã biểu hiện được "lịch sử của tầng lớp trí thức tiểu tư sản, lịch sử các số phận và những sự trăn trở quằn quại của tầng lớp này trong những năm Cách mạng…" (Babel, 2000).

2.1.2. Triết gia Do Thái với khát vọng bảo tồn các giá trị văn hóa cũ

Chiến đấu tại Ba Lan, Liutov thường xuyên phải chứng kiến những hành động xúc phạm tình cảm tôn giáo của dân địa phương, những hành động coi thường dân Do Thái và những hành động phá hoại nhà thờ xuất phát từ chính những người đồng đội trong Tập đoàn quân của mình.

Cũng giống như những người Do Thái khác, từ thuở ấu thơ văn hóa Do Thái đã có một ý nghĩa hết sức đặc biệt đối với Liutov. Dù gia nhập Hồng quân nhưng anh không thể cho phép mình được lãng quên nguồn gốc. Những cuộc chuyện trò với triết gia Do Thái Ghedali, với rapbi Do Thái Motale, sự trân trọng những di sản văn hóa trong các nhà thờ Do Thái, những bản báo cáo kêu gọi bảo vệ các thánh địa tôn giáo… đã khẳng định *chất nhân văn Do Thái* trong con người anh. Không chỉ Liutov, trong tác phẩm của mình Babel còn miêu tả rất nhiều nhân vật như thế. Chúng ta không thể không nói tới nhân vật Ghedali chủ cửa hàng buôn bán bấc đèn, phấn, lơ bột và là một triết gia Do Thái điển hình.

Cách mạng đến, mọi người trong khu chợ đã bỏ đi hết nhưng Ghedali vẫn ở lại. Ủng hộ Cách mạng nhưng không vì thế cụ bỏ truyền thống dân tộc*:* "Cách mạng, với Cách mạng chúng ta nói ủng hộ nhưng chẳng lẽ với ngày thứ bảy chúng ta nói phản đối hay sao?" (Babel, 2000). Tuyệt đối tôn phục luật Moise, kiên quyết thực hiện ngày Sabat, tôn trọng và bảo vệ những nét văn hóa truyền thống dân tộc còn là phẩm chất của những Motale – rapbi cuối cùng của vương triều Trecnobưn, bõ Mockhe, Ilia… Ở họ, khát vọng lớn nhất chính là *khát vọng giữ gìn và bảo vệ bản sắc văn hóa đẹp đẽ của dân tộc Do Thái* khỏi những sự tàn phá của chiến tranh. Babel qua việc miêu tả những con người hoài cổ ấy muốn khẳng định một điều: chiến tranh dù có nghiệt ngã đến đâu, có sức phá hoại ghê gớm đến đâu cũng không thể tiêu diệt được chất người, đặc biệt là vẻ đẹp tâm hồn của con người. Khát vọng nhân văn sẽ mãi mãi là khát vọng cao đẹp không bao giờ chết.

2.1.3. Nhân vật tôn giáo với khát vọng bảo vệ thánh địa

Ngoài những triết gia Do Thái hoài cổ, trong tác phẩm chúng ta còn bắt gặp không ít nhân vật tôn giáo. Họ có thể là những cha cố, cha phó hay những người phục vụ trong nhà thờ. Dù là ai, họ đều gặp nhau ở mong muốn *gìn giữ nhà thờ* - thánh địa thiêng liêng trước sức mạnh phá hủy của chiến tranh. Được khắc họa sắc nét hơn cả là pan Robatsky – lão bõ nhà thờ trong *Nhà thờ Novograd* và pan Liudomiasky – người đánh chuông nhà thờ trong *Ở chỗ thánh Valangtanh*.

Pan Robatsky không thể chấp nhận được việc người ta xâm phạm hầm thiêng của nhà thờ. Phản ứng của ông rất dữ dội. Người đọc bắt gặp "cái ánh điên dại như của loài quạ trong con mắt pani Elida, tiếng cười như sấm của Romuan và tiếng gầm rú không ngớt của những quả chuông mà pan Robatsky, người đánh chuông nhà thờ phát điên dóng liên hồi" (Babel, 2000). Tiếng chuông của pan Robatsky là tiếng chuông cảnh báo về sự xúc phạm tôn giáo đang tràn lan trong chiến tranh; là tiếng chuông thức tỉnh sự tôn trọng những thánh địa thiêng liêng, tôn trọng quyền tự do tín ngưỡng; hay là tiếng chuông đánh thức tình cảm tôn giáo tốt đẹp trong mỗi con người?

Khác với Robatsky, phản ứng của pan Liudomiasky mạnh mẽ hơn. Vẫn trung thành với các nghi lễ tôn giáo "người đánh chuông phủ phục xuống những tấm đá lát sàn màu xanh da trời" (Babel, 2000) trước bàn thờ. Và "pan Liudomiasky đang đứng dưới bức tượng trong chiếc áo lễ phục màu xanh lá cây. Ông vươn bàn tay gầy khô trên đầu chúng tôi và nguyền rủa chúng tôi (…) Giọng ồm ồm như sấm, người kéo chuông nhà thờ thánh Valangtanh dùng tiếng Latinh rất thuần rút phép thông công của chúng tôi. Rồi ông quay đi, quỳ xuống, ôm lấy hai chân Chúa Cứu Thế" (Babel, 2000). Có thể có người cho rằng hành động của pan Liudomiasky là hành động của kẻ sùng tín mù quáng, sẵn sàng tử vì đạo nhưng theo chúng tôi, miêu tả pan Liudomiasky trong những hành động như vậy nhà văn bày tỏ sự kính trọng đối với những người thực sự kính Chúa, tin Chúa, thực sự tôn trọng những giá trị tín ngưỡng tốt đẹp của loài người. Đó cũng là một biểu hiện đầy tính nhân văn của con người, nhất là trong hoàn cảnh chiến tranh.

2.2. Khát vọng tự do sáng tạo

"Các truyện ngắn của Babel *sáng lóa mắt*. Cũng như một số họa sĩ thế kỷ chúng ta, ông tìm kiếm những *sắc màu rực rỡ*" (Babel, 2000). Nếu như Erenburg đã từng ngất ngây trước những tác phẩm đậm màu sắc hội họa của Babel thì nhà văn khi hóa thân thành người kể chuyện xưng tôi trong *Pan Apolech* lại bị chinh phục bởi chính *họa sĩ vẽ tranh tôn giáo người Do Thái*: "Cuộc đời tuyệt đẹp và khôn ngoan của pan Apolech đã làm đầu óc tôi ngây ngất như một thứ rượu vang lâu đời (…). Ngập trong ánh hào quang hồn nhiên tỏa ra trên đầu các tượng thánh, hồi ấy tôi đã phát nguyện sẽ noi gương pan Apolech" (Babel, 2000). Có sức quyến rũ gì từ cuộc đời "tuyệt đẹp và khôn ngoan" ấy khiến "tôi" ngất ngây, thậm chí nguyện sẽ noi gương theo? Phải chăng đó chính là sức cuốn hút tỏa ra từ các bức tranh Apolech đã vẽ? Hay đó là chất lãng tử và hài hước trong con người ông? Hai điều đó đúng, nhưng có lẽ chưa đủ. Theo chúng tôi, viết về Apolech, Babel không chỉ đơn giản ca ngợi chất lãng tử trong con người và nét tài hoa trong các bức tranh của ông, đằng sau những lời ca ngợi ấy chính là *thái độ trân trọng, lòng cảm phục và sự đồng cảm của một nghệ sĩ*. Trân trọng những *chân lí nghệ thuật* toát ra từ các bức tranh của Apolech, cảm phục con người *dũng cảm dám sống hết mình cho nỗi đam mê và đồng cảm trước khát vọng sáng tạo nghệ thuật* không ngừng ở họa sĩ Do Thái đầy tài năng.

Những bức tranh của Apolech có vẻ đẹp khác thường và sức sống diệu kỳ. Vẻ đẹp ấy, sức sống ấy tỏa ra từ chất thơ của cuộc sống lam lũ, tỏa ra từ sự chân thực của những hình ảnh hiện ra trong tranh. Nhân vật của Apolech không phải là những thần thánh chỉ thấy trong truyền thuyết với phong thái đạo mạo, cao quý và quyền uy mà là những con người thật trong cuộc sống đời thường cũng biết yêu biết ghét, cũng biết làm đẹp, cũng sinh con đẻ cái… Đứng trước họ người ta không sợ sệt, phục tùng, ngưỡng vọng, đứng trước họ người ta có thể ngắm nghía, đùa vui, bình luận, chê bai, thậm chí nguyền rủa. Ở những bức tranh của Apolech, người ta thấy lồng trong hình dáng những vị thánh là khuôn mặt của những người nông dân Nga chất phác, thật thà, những con người lao động bị tầng lớp trên coi là thấp kém. Nghệ thuật của Apolech là thứ nghệ thuật tự do được chắp cánh bởi trí tưởng tượng bay bổng, không gò bó trong bất kỳ một khuôn phép nào. Đến một vùng đất mới Apolech lại đưa những con người nơi ấy vào tranh, đặt họ trong những sinh hoạt dân giã thường ngày. Những người Palestin có thể nhận ra các vị thánh của họ là: "Các ông già vui nhộn và có phần chất phác, với những chòm râu bạc, những cặp má hồng hào được bọc trong lụa là và đặt vào những tối vui sôi nổi". Những người dân ở thành phố Novograd – Volunsco lại thấy "trong thánh Paul tay Do Thái thọt chân Ianech, bỏ đạo Do Thái theo đạo Thiên Chúa", thấy "Marie Mardalen là cô gái Do Thái Enca, không biết bố mẹ là ai và là mẹ của vô số đứa con hoang" (Babel, 2000).

Người ta "tìm thấy trong những căn nhà nông dân nghèo nàn, hôi hám nhất, những bức chân dung gia đình quái đản, những bức vẽ báng bổ tôn giáo, ngây thơ nhưng rất nghệ thuật, những thánh Joseph tóc xám chải đường ngôi giữa, những Jesus đầu bôi pommat, những Đức Bà Maria nông thôn đã sinh nở nhiều lần ngồi dạng háng, các hình thánh này đã được đặt trong góc trang trọng nhất của các căn phòng, giữa những vòng hoa giấy". Thậm chí "kẻ thù của người đặt hàng có thể bị vẽ thành tên Juda ở Kirios" (Babel, 2000).

Không phải không có lý khi cha xứ vùng Dupno và Novoconstanchin khẳng định pan Apolech đã "phong thánh" cho nhân dân ngay khi họ còn sống, khi những người dân Nga trong vùng nhận ra "phải chăng có nhiều

chân lý trong các bức tranh của pan Apolech, người thỏa mãn lòng kiêu hãnh của chúng tôi, hơn là trong những lời của cha, đầy ý mạt sát và tức tối của các ông chủ?" (Babel, 2000). Nghệ thuật chỉ có thể có sức sống lâu bền khi nó là thứ nghệ thuật chân chính được sáng tạo vì nhân dân, về nhân dân. Và chỉ có nhân dân chứ không phải tầng lớp quý tộc mới xứng đáng trở thành đối tượng của sáng tạo nghệ thuật. Nghệ thuật của Apolech chính là thứ nghệ thuật ấy.

Sau khi công bố những bức tranh "ngây thơ nhưng rất nghệ thuật" sau sáu tháng dày công sáng tạo trên các bức tường nhà thờ Apolech nhận được những lời đe dọa từ cha cả và các công dân quyền quý. Không chịu che các bức tường vẽ đầy tranh của mình, Apolech bị đuổi ra khỏi giáo đường. Dũng cảm, dám sống hết mình vì nghệ thuật đó là phẩm chất cao quý của Apolech. Trải qua 30 năm ở lại thành phố Novograd – Volưnsco, cho đến khi gặp "tôi" "họa sĩ cuồng" Apolech vẫn khát khao sáng tạo không ngừng. Câu chuyện về nàng Debora ăn nằm với Jesus ngay trên những thứ cô gái vừa nôn ra, hình ảnh "tôi" được Apolech lồng trong thánh Frăngxoa… tất cả cho thấy khát vọng cao đẹp đó. Với Apolech, được tự do sáng tạo cũng quan trọng như được sống trong cuộc đời này. Người nghệ sĩ chỉ có thể sáng tạo được những tác phẩm nghệ thuật đích thực chừng nào con người anh ta có óc tưởng tượng tự do, có trái tim say mê, đầy khát vọng và dũng khí. Hình ảnh của Apolech gợi cho chúng ta liên tưởng tới người nghệ sĩ Babel – một con người cho đến phút cuối cùng của cuộc đời vẫn khát khao được hoàn thành những tác phẩm nghệ thuật dang dở của mình. Khát vọng tự do sáng tạo nghệ thuật của Apolech cũng là khát vọng cháy bỏng của Babel. Bởi nhà văn nhận thức được sứ mệnh cao cả của mình: "Người nông dân nông trang tập thể này đã có lúa mì, anh ta có nhà ở, thậm chí có cả huân chương. Song đối với anh ta như thế vẫn chưa đủ, bây giờ *anh ta đang muốn người ta làm thơ về mình*" (Babel, 2000).

2.3. Khát vọng về một thế giới lý tưởng

Thế giới nhân vật của Babel là một thế giới của những con người *khắc khoải kiếm tìm*: những chiến binh Hồng quân kiếm tìm danh dự và chiến công; người trí thức tham gia Cách mạng Liutov và Ilia kiếm tìm vị trí của mình trong quần chúng Cách mạng; người nghệ sĩ Apolech kiếm tìm những tác phẩm nghệ thuật đích thực; còn những nhân vật như Ghedali, Sidorov, Arghev và Sashka Conhaev lại là "những người lữ khách Nga" *kiếm tìm một thành quốc tương lai - ở nơi ấy có sự bình yên tuyệt đối.*

Ghedali trong tác phẩm cùng tên là một triết gia Do Thái tiến bộ. Căm thù bọn Ba Lan độc ác tàn sát người Do Thái, cảm kích khi Cách mạng "đập chết bọn Ba Lan" nhưng cụ vẫn không hết băn khoăn về Cách mạng: "Nhưng bọn Ba Lan đã bắn vì chúng nó là phản Cách mạng. Các ngài bắn vì các ngài là Cách mạng. Nhưng Cách mạng lại là hân hoan hạnh phúc. Mà hân hoan hạnh phúc thì không thích trong nhà có trẻ mồ côi. Những việc tốt thì do con người tốt làm ra. Cách mạng là công việc tốt của những con người tốt. Song người tốt không giết người. Như vậy có nghĩa là Cách mạng đang do những con người độc ác làm. Nhưng bọn Ba Lan cũng là những con người độc ác. Vậy ai sẽ nói cho Ghedali biết đâu là Cách mạng và đâu là phản Cách mạng" (Babel, 2000).

Trong suy nghĩ đơn giản của Ghedali bọn Ba Lan là xấu, Cách mạng là tốt; bắt người Do Thái và giứt râu người Do Thái là xấu, cứu người Do Thái là tốt; bắn giết là xấu, mang lại niềm vui và hân hoan là tốt; giết người là những kẻ độc ác, việc tốt do những người tốt làm ra… Nhưng Ghedali đâu biết rằng trên cuộc đời này làm gì có cuộc Cách mạng nào là Cách mạng ngọt bùi, niềm vui và sự hân hoan có được phải đánh đổi bằng máu. Bọn Ba Lan nổ súng vì mục đích phi nghĩa còn Cách mạng nổ súng vì Cách mạng cần phải chống lại kẻ phi nghĩa bằng chính thứ vũ khí của chúng. Ngay Lênin cũng đã nói: "Những người xã hội không tưởng xưa kia tưởng tượng rằng chủ nghĩa xã hội có thể được xây dựng bởi những con người khác, rằng đầu tiên họ sẽ giáo dục những con người tốt đẹp, sạch sẽ, đã được huấn luyện thật tốt rồi mới xây dựng chủ nghĩa xã hội với những con người ấy. Chúng ta bao giờ cũng cười họ và nói rằng đó là trò chơi búp bê, là trò đùa của các thiên kim tiểu thư về chủ nghĩa xã hội chứ không là chính trị nghiêm túc" (Babel, 2000). Tuy suy nghĩ của Ghedali có phần đơn giản và lệch lạc nhưng Babel tôn trọng tấm lòng của Ghedali – một người Do Thái đã nhiệt tình ủng hộ Cách mạng, trân trọng khát khao cháy bỏng của cụ về một *thế giới đại đồng Nga* – nơi ấy không còn máu chảy, không còn chiến tranh, nơi ấy chỉ có những người tốt. "Và *chúng tôi muốn có Quốc tế của những người tốt*, tôi muốn *mỗi linh hồn đều được tính tới* và được cấp cho một khẩu phần hạng nhất" (Babel, 2000). Khát vọng của Ghedali cũng là khát vọng của

Babel và tất cả những ai tham gia Cách mạng. Có điều triết gia Do Thái chỉ dừng lại ở khát vọng, ước mơ còn Babel và các chiến sĩ Hồng quân trong *Tập đoàn quân Kỵ binh* không chỉ biết ước mơ, không chỉ tin tưởng vào tương lai, họ đã *đấu tranh cho tương lai*. Cũng bởi thế cho nên Babel gọi Quốc tế của Ghedali là Quốc tế thứ Tư – cái quốc tế không thể nào có.

Nếu như Ghedali mơ tới một *Quốc tế của những người tốt* thì anh lính Hồng quân Sidorov trong *Mặt trời nước Ý* lại khát khao được sang đất Ý. Với anh, *nước Ý chính là miền đất hứa, là nơi chốn bình an tuyệt đối, là thế giới lý tưởng.* Ở đó sẽ không có những cuộc hành binh đánh bọn phản Cách mạng, sẽ không có một Matxcơva thờ ơ với Tập đoàn quân, sẽ không có cả mặt trận, không có "Tập đoàn quân Kỵ binh và cuộc đời lính tráng nồng nặc mùi máu và xác chết" (Babel, 2000). Anh viết trong bức thư gửi cho người yêu: "Nước Ý đã thấm nhập vào tim anh như bùa yêu. Ý nghĩ về đất nước này, đất nước mà anh chưa nhìn thấy bao giờ, đối với anh nó *ngọt ngào như cái tên của một người đàn bà, như tên em, Victoria*…" (Babel, 2000).

Sidorov tự nhận mình là con người nhu nhược. Anh không chịu đựng nổi những sự thực khốc liệt của chiến tranh, nhất là sự thờ ơ của hậu phương và thái độ quan liêu của những viên chức ở Matxcova. Tuy còn nhiều dằn vặt, suy tư nhưng trong tâm hồn mệt mỏi của anh hình ảnh nước Ý cứ sáng lên, hấp dẫn anh, lôi cuốn anh, hứa hẹn với anh một *cuộc sống bình yên*. Anh muốn được sang nước Ý để trốn chạy tất cả dù không biết sẽ có điều gì chờ đón mình ở phía trước. Babel hiểu và thông cảm với khát vọng của Sidorov. Dù sao anh cũng là người dám sống thật với ước mơ của chính mình.

Trợ tế Arghev trong *Hai tay Ivan* cũng là một kẻ trốn chạy. Là người sùng tín, tôn thờ Chúa Jesus và *lý tưởng về một thế giới an lành*, lương thiện Arghev không chấp nhận nổi những sự khốc liệt của chiến tranh. Hai lần bị đưa ra mặt trận, hai lần trốn chạy. Lần thứ ba bị đưa vào trung đoàn các phần tử xấu ở Matxcova, lại giả điếc để không phải ra mặt trận, cuối cùng điếc thật. Sự hèn nhát và nhu nhược của Arghev tuy đáng lên án, nhưng số phận của Arghev lại gây ra sự thương cảm trong lòng người đọc. Muốn đạt được sự bình yên, muốn có được một thế giới an lành người ta phải đấu tranh cho nó chứ không phải trốn chạy. Hạnh phúc thực sự chỉ có được khi người ta biết đạt lấy nó bằng chính khả năng của mình. Đó chính là chân lí rút ra từ những câu chuyện của Ghedali, Sidorov, Arghev. Viết về họ Babel không hề có thái độ mỉa mai, trái lại nhà văn tỏ ra *hiểu và thông cảm* với họ. Bởi họ không thể chấp nhận những gì "tạm thời, tương đối, ước lệ" (chữ của Berdiaev) của thời kỳ quá độ, họ mong muốn đạt ngay đến một thế giới lý tưởng. Babel đồng cảm với mong ước của họ, trân trọng tinh thần hướng thiện và khát vọng lưu giữ lòng tốt của con người, một trong những giá trị đạo đức ngàn đời của nhân loại, ở họ.

Cũng ôm ấp khát vọng tình yêu thương, cũng từng mơ ước một thế giới chỉ có sự yên ả và thanh bình nhưng Sashka Conhaev không phải là người ảo tưởng như Ghedali, Sidorov hay Arghev. Sống ở bất cứ môi trường nào anh cũng sẵn sàng lắng nghe, thông cảm, chia sẻ nỗi buồn, sự tuyệt vọng của người khác; động viên, an ủi giúp đỡ họ vượt qua khó khăn. Bà con, đồng đội gọi anh là Sashka Chúa Cứu Thế. Cuộc sống lý tưởng trong mắt Sashka chính là *cuộc sống của những người chăn bò chăn ngựa ở làng quê*. Tuyệt vời làm sao khi được sống trên thảo nguyên mênh mông và tươi đẹp, chỉ có niềm vui của lao động hăng say và tình yêu cuộc sống, yêu thiên nhiên: "Đất mang *khí ẩm tháng tư*. Nước xanh *nhấp nhoáng như ngọc bích* dưới những hố đen ngòm. *Cỏ xanh rờn* nhú lên trên mặt đất thành những đường thêu rắc rối. Và từ dưới đất bốc lên cái *mùi chua chua như mùi ả vợ lính lúc trời rạng*. Trên những nấm cuốc gan, *những đàn gia súc đầu mùa* đổ xuống bên dưới. *Những con ngựa non tơ* nô rỡn trong *khoảng không mênh mông xanh lơ* ở chân trời" (Babel, 2000).

Chẳng thế mà Sashka kiên quyết từ chối công việc của một thợ mộc ở thị trấn để được sống giữa thảo nguyên yên ả, sống giữa đàn gia súc thân thuộc và bà con Côdăc yêu lao động. Ra mặt trận, tâm hồn Sashka vẫn không hề bị chai sạn đi bởi súng đạn, máu lửa, chiến tranh. Ở anh vẫn dạt dào dòng chảy của tình yêu thương. Vốn hát hay, Sashka đã dùng tiếng hát của mình để đưa sự yên bình, tình yêu, niềm thương nỗi nhớ, khát vọng, mơ ước… trở lại thế giới tình cảm của những người chiến sĩ. *Những giai điệu thắm thiết cổ xưa* trong bài hát của anh đã làm sống dậy tình người, tưới tắm cho những mảnh đất tâm hồn đang khô hạn bởi chiến tranh. Chính "tôi" đã viết: "Các bài hát của anh cần cho chúng tôi, không ai biết chiến tranh bao giờ mới chấm dứt, mà Sashka Chúa Cứu Thế, ca sĩ của đại đội

kỵ binh, còn chưa là một trái cây quá chín để rụng…" (Babel, 2000). Sashka không chờ đợi hay trốn chạy, anh hành động vì mình và vì mọi người. Bởi thế có thể nói Sashka chính là *hiện thân hoàn hảo nhất của khát vọng nhân văn nhân bản trong chiến tranh*. Cũng xuất thân nông dân Sashka của Babel gợi nhớ Platon Karataev trong *Chiến tranh và hòa bình* của Lev Tolstoy. Nếu như Platon Karataev chính là người đem lại ánh sáng chân lý cho Pie Bezukhov thì Sashka lại là người đem lại hơi ấm của tình người tới tất cả mọi nhân vật trong *Tập đoàn quân Kỵ binh.*

Tuy có những nét tính cách khác nhau nhưng cả Ghedali, cả Sidorov, cả Arghev và đặc biệt là Sashka đều là những người có tâm hồn đẹp. Họ đã dám sống, dám khát vọng, dám mơ ước dù có lúc biết rằng mơ ước của mình là không tưởng. Họ cũng là những nhân vật nói lên tiếng nói thiết tha của tác giả về tình người, về vẻ đẹp của lòng tốt, lương tâm, sự đồng cảm. Trong chiến tranh khốc liệt, giữa một thế giới những chiến binh dễ gợi ra sự khắc khổ, khô khan những nhân vật mang *khát vọng về tình yêu thương* của Babel như đem đến một luồng sinh khí mới mềm mại hơn, lãng mạn hơn, nhân văn hơn cho tác phẩm.

3. Kết luận

Như thế, Babel đã xây dựng nên trong *Tập đoàn quân Kỵ binh* một thế giới nhân vật khát vọng. Khát vọng hài hòa của Liutov, khát vọng tự do sáng tạo nghệ thuật của Apolech, khát vọng về một thế giới lý tưởng của Ghedali… là gì nếu không phải là *khát vọng đạt tới sự hoàn hảo trong con người*? Tự đốt cháy mình, sống hết mình cho bản thân và những người khác, họ giống như nhân vật lãng mạn mang đầy màu sắc huyền thoại Danko của Gorky. Có điều Babel không lý tưởng hóa, thần thánh hóa những nhân vật của mình, nhà văn chỉ lý tưởng hóa khát vọng của họ, gieo vào trong tâm hồn họ khát vọng kiếm tìm cái đẹp tuyệt đối… Bởi thế, họ thật hơn, gần gũi hơn với người đọc. "Trên đời này thật không có gì khó khăn hơn là viết những trang văn xuôi lương thiện, giản dị về con người" (Vuong, 1998), với *Tập đoàn quân Kỵ binh* và những nhân vật luôn khát khao những ước vọng nhân văn, Babel thực sự đã làm được công việc khó khăn ấy.

Tài liệu tham khảo

Babel, I. E. (2000). *The collected stories* (*Tuyển tập)* (T. U. Nguyen, Trans.). Culture and Information.

Berdiaev, A. N. (2003). The Russian soul (Tâm hồn Nga) (T. L. Tu, Trans.). *Journal of Foreign Literature*, *6*, 199–218.

Dao, T. A. (2001). *A look back at the Soviet Russian prose written about war (Nhìn lại văn xuôi Nga Xô Viết viết về chiến tranh)*. *Journal of Writer*, *5*, 124–133.

Dao, T. A. (2002). *Critic Dao Tuan Anh: 'I'm the person who knows...to quit' (Nhà phê bình Đào Tuấn Ảnh: 'Tôi là người biết... bỏ cuộc')*. Vnexpress. https://vnexpress.net/nha-phe-binh-dao-tuan-anh-toi-la-nguoi-biet-bo-cuoc-1875255.html.

Freidin, G. (1990). *Isaac Babel (1894—1940)*.

Freidin, G. (2021). *Isaac Babel*. Encyclopedia Britannica. https://www.britannica.com/biography/Isaac-Babel.

Gorky, M. (1970). *Gorky's discussions of literature (Gorky bàn về văn học)*. Literature.

Hoang, T. X. (1999). *The ten biggest religions in the world (Mười tôn giáo lớn trên thế giới)*. National Politicics.

Huu, N. (1982). *The dictionary of foreign writers and playwrights (Từ điển tác gia văn học và sân khấu nước ngoài)*. Culture.

Le, D. T. (1999). *A few characteristics of Russian-Soviet short stories (Mấy đặc điểm truyện ngắn Nga – Xô Viết)*. *Journal of Military Arts*, *4*, 110–112.

Multiple authors. (2003). *The history of Russian literature* (*Lịch sử văn học Nga)*. Education.

Nguyen, C. (1993). *The Jewish folk legends (Những truyền thuyết dân gian Do Thái)*. Culture.

Nguyen, H. D. (1963). Literature, arts and politics in the Soviet Union (Văn nghệ với chánh trị tại Liên Xô). Encyclopedia, *159+160*, 57–61 & 21–26.

Nguyen, H. H. (2002). *Russian literature, truth and beauty (Văn học Nga sự thật và cái đẹp)*. Education.

Nguyen, H. H. (2004). Tragic/Miserable life (Cuộc đời sóng gió bi thảm). Printed in *Stories of Vietnamese and world literature*. Education.

Pautovsky, K., & Phan, H. G. (2004). *Some words about Babel (Mấy lời về Babel)*. Printed in *Alone with the autumn*. Culture and Information.

Prokhorov, A. M. (n.d.). *The Soviet commander Budionyi (Будённый Семён Михайлович)* (Vol. 30). The Soviet Encyclopedia.

About the relationship between the intellectuals and ordinary people in "Red Calvary" by I. E. Babel" (Проблема взаимоотношений интеллигенции и народа в "Конармии" И.Э.Бабеля). (n.d.). https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36820773.

Vuong, T. N. (1998). *The diary of short stories (Sổ tay truyện ngắn)*. Vietnam Writers' Association.

THE HUMANE ASPIRATIONS IN ISAAC BABEL'S *RED CAVALRY*

Do Thi Huong

Vietnam Institute of Literature, Vietnam Academy of Social Sciences, Vietnam

Author corresponding: Do Thi Huong - Email: huongvhnnvvh@gmail.com

Article History: Received on 29th May 2021; Revised on 14th June 2021; Published on 17th June 2021

Abstract: Isaac Babel is an exceptional Russian-Jewish writer of Russian literature. The writer himself and his best work Red Cavalry have truly become a remarkable phenomenon in Russian and world literature. Through Red Cavalry, Babel not only helps readers understand more about the life, the fighting process as well as the virtues and the ideal of the Red Army Cossack soldiers, but also allows them to see the human values, human nature, simple wishes and noble aspirations of people, especially the Jewish intellectuals in violent war situations. His readers, therefore, pay even more respect for this talented and brave writer, and at the same time, earn a more comprehensive view of a highly turbulent period of the Russian-Soviet literature. With an uncommon psychological view used in approaching the works written about war, this article hopes to highlight the issues mentioned above.

Key words: Isaac Babel; *Red Cavalry*; humane aspiration; intellectual; Jew.

UED Journal of Social Sciences, Humanities & Education, ISSN: 1859 - 4603
https://doi.org/10.47393/jshe.v11i1.956

TẠP CHÍ KHOA HỌC XÃ HỘI, NHÂN VĂN VÀ GIÁO DỤC

LIÊN KÍ HIỆU TRONG TIỂU THUYẾT HỒ ANH THÁI

Lê Thị Hường
Trường Đại học Sư phạm - Đại học Huế, Việt Nam
Tác giả liên hệ: Lê Thị Hường - Email: lethihuongsph@gmail.com
Ngày nhận bài: 21-5-2021; ngày nhận bài sửa: 15-6-2021; ngày duyệt đăng: 17-6-2021

Tóm tắt: Liên kí hiệu là một trong những thuật ngữ liên quan đến kí hiệu học văn học. Hiện nay, lí thuyết về kí hiệu học/kí hiệu học văn hóa đã trở thành phổ biến và được vận dụng như một khung tri thức để tham chiếu, giải mã văn bản nghệ thuật. Hồ Anh Thái được xem là "một nhà văn đang viết" với hàng chục cuốn tiểu thuyết. Mỗi tác phẩm của Hồ Anh Thái đều có sự va đập, sự lặp lại chuỗi kí hiệu thẩm mỹ. Tầm khái quát trong tiểu thuyết Hồ Anh Thái cao, nhờ hệ thống liên kí hiệu. Tiếng nói bên trong văn bản nằm ở sự tương hỗ, tương tác giữa huyền thoại, cổ mẫu, biểu tượng. Sự liên kết chuỗi kí hiệu thẩm mỹ nằm trong chiến lược trần thuật của nhà văn.

Từ khóa: kí hiệu; kí hiệu học văn hóa; liên kí hiệu; Hồ Anh Thái; tiểu thuyết; huyền thoại; tôn giáo; biểu tượng; chiêm bao; thiện và ác.

1. Mở đầu

Dấu kí hiệu học hiện đại "đang trải qua giai đoạn buộc phải xét lại một số khái niệm cơ bản" (Lotman, 2015, 88), nhưng hiện nay, lí thuyết về kí hiệu học đã trở thành phổ biến và được vận dụng như một khung tri thức để tham chiếu, giải mã văn bản nghệ thuật. Các khái niệm liên quan đến kí hiệu học đã được đối thoại, giới thuyết, xác lập trong hầu hết các công trình về kí hiệu học văn học/văn hóa (lí thuyết lẫn ứng dụng). Riêng về khái niệm liên kí hiệu, cho đến nay vẫn còn là một thuật ngữ chưa thông dụng và chưa có một định nghĩa thật xác thực. Iu. M. Lotman, một trong những nhà kí hiệu học hàng đầu của thế kỉ XX, đồng thời cũng là người đặt nền tảng cho lí thuyết kí hiệu học văn hóa, khẳng định: "Không một cơ chế kí hiệu học nào có thể hoạt động như một hệ thống biệt lập, trong môi trường chân không. Điều kiện hoạt động chủ yếu của nó là đầm mình vào kí hiệu quyển- vào không gian kí hiệu học" (Lotman, 2015, 89). Sự gắn kết, tương hỗ giữa các kí hiệu (có tính lặp lại), làm nên "khí hậu quyển" của văn bản nghệ thuật. Tính lặp lại các kí hiệu này có khả năng tạo nghĩa và các lớp nghĩa phái sinh. Theo Lê Huy Bắc: "Nói liên kí hiệu thực chất là nói đến khả năng tạo nghĩa của kí hiệu trên cơ sở các quan hệ tương tác" (Le, 2018, 137).

Từ góc nhìn kí hiệu học văn hóa, nếu xem tác phẩm văn học là một "kí hiệu đa văn hóa" thì trong tiểu thuyết Hồ Anh Thái, đa văn hóa, liên văn hóa gắn liền với liên kí hiệu. Mỗi tác phẩm của Hồ Anh Thái đều có sự va đập các kí hiệu thẩm mỹ. Sự liên kết chuỗi kí hiệu nằm trong chiến lược trần thuật của nhà văn.

2. Nội dung

2.1. Liên kí hiệu – một mô thức kiến tạo văn bản

Với chủ trương lấy văn bản làm trung tâm, trong công trình *Kí hiệu học văn hóa*, Iu. M. Lotman khẳng định: "Văn bản mới bao giờ cũng gắn với các văn bản cũ bằng những quan hệ đối thoại, nó bảo tồn các văn bản ấy trong kí ức của mình"; "Các kí hiệu tạo thành văn bản, các văn bản tạo thành văn hóa, các văn bản tạo thành kí hiệu quyển" (Lotman, 2015, 59). Theo nghĩa đó, kí hiệu tồn tại trong tác phẩm văn học như một công cụ kiến tạo văn bản nghệ thuật. Mô thức kiến tạo này rõ nét trong một kiểu tác giả mà tiêu biểu là Hồ Anh Thái. Tạo mã với các chuỗi kí hiệu đặc thù (lặp lại trong một

Cite this article as: Le, T. H. (2021). Inter-symbol in Ho Anh Thai's novels. *UED Journal of Social Sciences, Humanities and Education*, *11*(1), 172-178.
https://doi.org/10.47393/jshe.v11i1.956

và nhiều tiểu thuyết) chính là một chiến lược trần thuật của Hồ Anh Thái, với lối tự sự đa thanh, nhiều gợi mở. Trong tiểu thuyết Hồ Anh Thái tính liên kí hiệu biểu hiện ở hai mối quan hệ. Một là, sự tương tác giữa các kí hiệu trong một văn bản tiểu thuyết. Hai là, chuỗi kí hiệu xuyên suốt nhiều tiểu thuyết với các nghĩa phái sinh.

Trường hợp thứ nhất, trong mỗi tác phẩm của Hồ Anh Thái luôn có một hệ thống kí hiệu chằng chịt, mỗi kí hiệu thẩm mĩ đều có sự tương tác với các kí hiệu khác để tạo nghĩa mới. Trong tiểu thuyết *Tranh Van Gogh mua để đốt* sự tương hỗ giữa các kí hiệu đã làm nên một "tổ hợp kí hiệu" mở rộng nội dung tác phẩm. Hồ Anh Thái luôn tạo lực hút từ nhan đề. Xâu chuỗi toàn bộ tiểu thuyết của nhà văn, nhan đề chính là những mã văn hóa, hình thành từ sự liên kết các kí hiệu. Tên cuốn tiểu thuyết như một kí hiệu phản đề, *Tranh Van Gogh/mua/để đốt*. Tranh nào giữa những bức tranh tuyệt mĩ đa phần được vẽ trong những cơn điên vật vã của danh họa Hà Lan? Tranh nào trong những bức tranh vô giá đã từng chịu số phận hẩm hiu, thậm chí có bức tranh còn được dùng để che chắn chuồng gà. Ai mua? Tại sao đốt? Ai đã phạm tội hủy diệt văn hóa nhân loại? Mã nhan đề gợi dẫn nhiều chủ điểm trong tác phẩm; đó là bi kịch người trí thức nghệ sĩ tài năng, là bi hài kịch hội họa (thời đại Van Gogh và rộng hơn là trong đời sống đương đại)... Ngoài tính chất gợi dẫn của nhan đề, chuỗi kí hiệu liên kết, phái sinh là Lửa (đốt/hủy) và Trắng (sương mù/vô minh). Phái sinh từ bức *Chân dung bác sĩ Gachet* của Van Gogh là vô vàn những bức tranh trắng ("Trắng tinh. Trắng xóa. Trắng bạch. Trắng muốt. Trắng hếu. Trắng nhởn. Trắng mù như sương. Trắng nhờ nhờ như khoảng sáng trước bình minh. …"; "Nhiều trắng quá. Giả sử mở một cuộc triển lãm, tên triển lãm sẽ là Trắng. Một chữ thôi. Trắng"). Những bức trắng lại phái sinh vô số những cái tên ("…tuôn ra những là *Tảng băng trôi* với *Hôn lễ trắng, Góa phụ trắng, Hai bàn tay trắng, Cuộc tình màu trắng*. Thêm *Giao hưởng trắng, Khói trắng, Những cuộc tình màu trắng*. Nhiều trắng quá"). Từ một bức tranh nhân bội lên nhiều bức tranh. Trắng hiện diện xuyên khắp, như một kí hiệu đa bội, gắn kết các mảnh, các mã văn hóa. Trắng là một ảnh tượng siêu hình về ý nghĩa cuộc đời; là phi lí, ngụy tín trong văn học nghệ thuật và những hệ lụy của nó trong đời sống con người.

Trường hợp thứ hai, nhìn một cách hệ thống, có thể thấy tính lặp lại trong tiểu thuyết Hồ Anh Thái qua chuỗi kí hiệu xuyên văn bản. Tác phẩm phái sinh có mối quan hệ với tác phẩm gốc, có khi trùng một mẫu đề, có lúc trùng lặp một phần, một chương, một nhân vật… của tác phẩm gốc. Nói cách khác, cuốn tiểu thuyết này dung chứa một phần của tiểu thuyết khác qua sự trùng lặp kí hiệu, hoặc tái hiện nguyên văn như một dụng ý nghệ thuật của tác giả. Tính phái sinh rõ nhất là ở hai tác phẩm *Đức Phật, nàng Savitri và tôi* và *Tranh Van Gogh mua để đốt*. Cả hai tiểu thuyết đều gây ấn tượng ngay từ nhan đề với sự liên kết kí hiệu. *Đức Phật, nàng Savitri và tôi* là dụng ý lạ hóa với cách sắp xếp đồng đẳng, ngang phè giữa thiêng và phàm, huyền thoại và giải huyền thoại, cổ đại và đương đại. Mở đầu tác phẩm, nhà văn/Tôi/người kể chuyện giới thiệu một Kumari- Nữ Thần Đồng Trinh gắn liền với tập quán cổ xưa ở Nepal:

"Người ta bảo cô là một Kumari.

Kumari chỉ có nghĩa là đồng trinh. Nhưng không ai gọi bất cứ một bé gái nào trước tuổi dậy thì là kumari. Đã được gọi là Kumari thì chỉ có thể hiểu đó là Nữ Thần Đồng Trinh. Chỉ có một. Không ai hiểu khác.

(Đức Phật, nàng Savitri và tôi)

Trong tác phẩm sau, *Tranh Van Gogh mua để đốt*, việc lặp lại một chương của tiểu thuyết trước chính là chiến lược trần thuật xuyên văn bản. Những trang sách gốc được ghi lại ở văn bản sau với kí hiệu Thánh Nữ Đồng Trinh biểu hiện những suy ngẫm về nhân sinh- "Người ta bảo cô là một Kumari…" [2 trang nguyên văn]. Tuy vậy, ở văn bản sau, lớp cấu trúc kí hiệu Thánh nữ Đồng Trinh xuất hiện không nguyên phiến mà mang ý nghĩa phái sinh. Cô gái nửa H'Mông nửa Kinh (không tên, không lời nói, lai lịch mù mờ, từ chỗ thấy chữ là choáng váng đến chỗ đọc vanh vách những quyển sách toàn là giấy trắng) chính là phiên bản của Thánh nữ Đồng Trinh Kumari/Savitri kiếp sau. Giữa nhốn nháo cõi người, giữa giả trá vây bủa, chỉ có cô gái là tinh khiết trong trẻo. Đến nỗi Tôi bật thốt: "Liệu cô có phải là một Nữ Thần Đồng Trinh nữa, không phải bên Ấn Độ bên Nepal, mà ở ngay giữa xứ này". Đối sánh giữa hai văn bản, nếu nàng Savitri Nữ Thần Đồng Trinh có khả năng nhìn xuyên qua đêm tối và xuyên qua sương mù (trong "cái tăm tối mù lòa ngu dốt. Cả thế gian cùng lúc chìm trong vô minh", "cái vô minh quay tròn bao bọc*"*),

thì cô gái H'Mông, giữa cõi vô minh duy nhất chỉ cô là sáng. Cô gái H'Mông là thánh nữ giữa chốn xô bồ giả dối, là điểm sáng giữa cõi người đen tối. Cũng vậy, liên kí hiệu này cũng phái sinh trong một số tiểu thuyết khác của Hồ Anh Thái. Ở tác phẩm *Cõi người rung chuông tận thế*, Mai Trừng như Thánh Nữ Đồng Trinh, không chảy máu, mang sứ mệnh tiêu diệt cái ác đầy rẫy trong cõi người. Khi Mai Trừng "chảy máu", là lúc cô được về lại cuộc đời đầy biến động nhưng cũng lắm yêu thương. "Ở một nước Nam Á, người ta có tục tôn những bé gái lên làm nữ thần sống, làm nữ thần đồng trinh. Nữ thần cũng sẽ bị phế truất khi nào đến tuổi dậy thì, hoặc bị tai nạn xước da chảy máu" (*Cõi người rung chuông tận thế*). Trong *Đức Phật, nàng Savitri và tôi*, khi Savitri "đúng tuổi trở thành thiếu nữ, đúng tuổi dậy thì, chính xác là đúng ngày đầu có kinh nguyệt, Nữ Thần Đồng Trinh sẽ chấm dứt trị vì trên ngôi. Nữ Thần Sống được trở về với đời thường"; "Nữ Thần Sống sẽ thôi là nữ thần khi nào bị chảy máu". Những giọt máu trinh nữ đã đưa Kurami trở lại đời thường đầy dục lạc. Những giọt máu từ lòng thù hận dai dẳng đã đưa Mai Trừng về lại cõi người và "em sung sướng được làm một người bình thường". Cũng qua biểu tượng Thánh Nữ Đồng Trinh, triết lí nhân sinh về nỗi đau truyền kiếp, về hận thù, cởi buộc, về thiện ác được nhà văn làm rõ hơn trong *Dấu về gió xóa*: "Giống như bên Nepal, Vua và Hoàng gia không phải quì lạy trước bất cứ ai, chỉ trừ duy nhất Nữ thần Đồng Trinh, một cô bé tuổi nhi đồng được phong lên".

2.2. Liên kí hiệu từ huyền thoại, biểu tượng và sự truyền dẫn

Theo kết quả nghiên cứu của Trịnh Bá Đĩnh, có quan niệm đồng nhất kí hiệu với biểu tượng (tiêu biểu là E. Cassirer, Ch. Pierce); có quan niệm coi biểu tượng như một dạng kí hiệu đặc biệt (Lotman, Todorov, Freud, Jung); có quan niệm xem biểu tượng là "một hiện tượng thiêng liêng thần bí, một thông điệp của đấng tối cao gửi đến con người" (Trinh, 2017, 25). Từ góc nhìn kí hiệu học văn hóa, tính kí hiệu trong tiểu thuyết Hồ Anh Thái thống hợp các quan niệm trên. Sự tĩnh lược đối thoại, để cho biểu tượng lên tiếng là đặc điểm của tiểu thuyết Hồ Anh Thái. Biểu tượng vốn mang trong bản thân nó những "kinh nghiệm văn hóa cộng đồng", qua nghệ thuật sáng tạo, dụng ngôn của nhà văn, càng phái sinh nhiều ý nghĩa. Bằng liên kí hiệu, qua hệ thống huyền thoại, biểu tượng, các motif… lặp lại theo dụng ý nghệ thuật, tác giả đã tạo các mã văn học/văn hóa. Tiếng nói bên trong văn bản nằm ở sự tương hỗ, va đập giữa huyền thoại, cổ mẫu, biểu tượng.

Mã huyền thoại về trinh nữ

Theo Roland Barthes, "là ngôn từ, nên tất cả đều có thể là huyền thoại, nó liên quan đến diễn ngôn. Huyền thoại không xác định bởi đối tượng thông điệp của nó, mà bởi cách nó phát ra thông điệp ấy: có những giới hạn về hình thức đối với huyền thoại, chứ không có những giới hạn về thực thể" (Barthes, 2008, 289). Chính huyền thoại đã mở ra nhiều tầng nghĩa qua những liên tưởng phong phú. Một trong những huyền thoại lặp đi lặp lại trong văn bản tiểu thuyết Hồ Anh Thái là câu chuyện về trinh nữ với nhiều nghĩa tiềm ẩn. Dẫu không muốn đặt ra vấn đề nữ quyền, thậm chí có lúc giễu nhại những giáo điều của nữ quyền luận, tuy vậy, có thể xem Hồ Anh Thái là một trong những nhà văn sớm quan tâm đến số phận những người phụ nữ từ cái nhìn văn hóa nhân văn. Trong hệ thống biểu tượng trùng phức, trinh tiết biểu đạt đến cùng thân phận đàn bà. *Người đàn bà trên đảo* (1985) là cuốn tiểu thuyết sớm đề cập phận đời của những cô gái trong và sau chiến tranh- một chủ đề được văn học hậu chiến quan tâm. Bằng biểu tượng về dương vật ("một măng hai mít, đó là hàm ý cái dương vật, thưa chủ tướng"), nhà văn làm nổi bật ham muốn dục lạc và bản năng làm mẹ của những cô trinh-nữ-luống-tuổi trên hòn đảo gần như hoàn toàn vắng bóng đàn ông. Xoay quanh câu chuyện đã thành huyền thoại về rừng mít "quả sum suê, hương đậm đặc, ngốt ngát" và rừng vầu "măng non đâm tua tủa, sức sinh sôi nảy nở của chúng hóa thành một mãnh lực, không gì có thể kìm hãm được" là dục vọng đàn ông và khao khát đàn bà. Kìm nén và bung xả, bản năng và lí trí, ba mươi tám cô gái trên đảo chỉ thực sự là đàn bà khi tìm cách mở lối đến thung lũng Bò Vàng, ở đó có một thanh niên hai mươi bốn tuổi, buồn chán, tuyệt vọng, đêm đêm tìm về bãi cát, nơi "những người đàn bà luống tuổi vẫn đợi ở đấy". Mang tội chửa hoang, những người đàn bà nhân danh trinh tiết để nói lên tiếng nói quyền uy: "Tôi giữ thân cho ai nữa, trinh tiết cho ai, khi mà chỉ có một mình cô đơn". Những người phụ nữ như Miền, như Luyến, như Thắm…luôn lẫn lộn, dày vò giữa một bên là "mặc cảm ô nhục, tội lỗi" và một bên là "niềm mong chờ hạnh phúc". Tiếng nói đòi quyền sống (đồng nghĩa với dục lạc) sớm được khẳng định trong giai đoạn văn học vẫn còn nối dài cảm hứng sử thi.

Trở lại vấn đề đã nêu, trong tiểu thuyết Hồ Anh Thái, các mã huyền thoại về trinh nữ phái sinh từ cổ mẫu Thánh Nữ Đồng Trinh. Từ mẫu hình trong huyền thoại, trong tập tục đến những phái sinh, nhà văn đã tạo mã về dục vọng đàn bà, vấn đề không phải là không còn sức gợi. Trong *Dấu về gió xóa*, câu chuyện về Đảo Xanh gắn liền với chính trị, ngoại giao, văn hóa, tôn giáo… trở nên đa dạng nhờ đan xen chuỗi huyền thoại về trinh nữ. Là hủ tục ở vùng hồ Núi Lửa, mỗi năm phải nộp cho Thần Nước một mạng trinh nữ, "người con gái khỏa thân ướp trong hoa hồng, bị bỏ trong miếu thờ Thần Nước. Ở đó "cô sẽ gieo mình xuống nước tư thế một con chim trắng". Là truyền thuyết về Hòn Guốc (mảnh vỡ của huyền thoại về vũ trụ), Xóm Chửa Hoang, là hang cá voi "càng vào sâu trong lòng cá voi càng rạo rực như gặp người tình", giấc mơ ân ái với cá voi là "…niềm hoan lạc mãnh liệt đủ dự trữ cho họ cả một đời". Và những đứa Con Trai Cá ông ra đời, được để tang cha, được tổng thống nghiêng mình cúi chào trong đám tang. Là vô thức tập thể, huyền thoại tồn tại trong tâm thức cộng đồng, đến lượt mình, nhà văn vừa dẫn huyền thoại vừa tái cấu trúc, giải huyền thoại khiến câu chuyện cổ xưa không còn nguyên phiến mà mang chứa nhiều ý nghĩa. Huyền thoại công chúa Draupadi làm vợ chung của năm anh em nhà Pandava trong sử thi *Mahabharata* được tái cấu trúc, lấp đầy những khoảng trống, những ý nghĩa khác "bị bỏ sót", "bị ẩn giấu" trong sử thi. Nhà văn như vừa chép lại huyền thoại vừa "tiếp tục sáng tạo ra huyền thoại". Huyền thoại quần hôn được ghép thêm những mảnh ghép của năm đêm tân hôn êm ái dịu dàng ê chề rã rời hoan lạc. Mượn huyền thoại nhà văn thấu cảm nỗi đau dày vò thân xác của phụ nữ từ khoái lạc đàn ông. Từ đó, chuỗi huyền thoại trong tác phẩm Hồ Anh Thái không chỉ thuộc về cổ xưa mà là những huyền thoại về cái hiện tại, của ngày hôm nay.

Chiêm bao - một chuỗi kí hiệu đa nghĩa

Về mặt lí thuyết, chiêm bao được xem là vấn đề cốt lõi của phân tâm học. Nghiên cứu nhiều về chiêm bao, Sigmund Freud xem giấc mơ là tiếng nói của vô thức, để giải mã phải thông qua hệ kí hiệu/ngôn ngữ của giấc mơ (Freud, 2018). Carl Jung cũng chú ý đến tính biểu tượng của giấc mơ khi cho rằng "chiêm mộng là sự tự thể hiện một cách tự phát và tượng trưng cái thực trạng của vô thức" (Chevalier & Gheerbrant, 2002, 164). Theo cách nói của Frédéric Gaussen, giấc mơ/chiêm mộng là "biểu tượng của một cuộc phiêu lưu cá thể, được cất sâu trong tâm khảm đến nỗi nó vượt ra khỏi vòng cương tỏa của người sáng tạo ra nó; chiêm mộng hiện ra với chúng ta như là *biểu hiện bí mật nhất và trơ trẽn nhất* của chính chúng ta" (Chevalier & Gheerbrant, 2002, 164). Xem *chiêm bao là cửa sổ kí hiệu học*, I. Lotman cho rằng: "Đặc điểm của chiêm bao là tính đa ngữ: nó không đặt chúng ta vào những không gian riêng rẽ, mà nhấn chìm chúng ta vào sự hòa quyện của không gian thị giác, ngôn từ, âm nhạc và những không gian khác giống như thật"; "Chiêm bao là tấm gương kí hiệu học, mỗi người nhìn thấy ở đó hình ảnh ngôn ngữ của mình" (Lotman, 2015, 193). Trong tiểu thuyết Hồ Anh Thái, hai dạng giấc mơ xuất hiện xuyên văn bản là giấc mơ tính dục và cơn ác mộng về "ác giả ác báo". Giấc mơ là "kí hiệu của ham muốn", "giọng nói của ẩn ức tính dục" (Freud). Nhân vật tiểu thuyết Hồ Anh Thái thường có đời sống tính dục phong phú. Ở những hoàn cảnh đặc biệt, họ thường rơi vào trạng huống kìm nén bản năng và để lộ ra phần *bí mật nhất và trơ trẽn nhất* trong những cơn mơ phóng đãng với một chuỗi ảo ảnh ma quái. Sống ở nông trại gần như thiếu vắng bóng đàn bà, "cách dăm ngày, Hòa lại cảm thấy một cái đầu quay cuồng, vật vã trên ngực mình…" (*Người đàn bà trên đảo*). Những giấc mơ tính dục của công chúa Savitri (tiền kiếp) là tiếng nói của dục vọng giữa bể khổ trần gian. Trong giấc mơ của Savitri, người đàn bà tuổi hồi xuân, người tình Yasa hiện về, "vẻ quằn quại vật vã. Mười mấy năm theo Phật, ám ảnh dục lạc tưởng như đã dẹp bỏ, nay lại thức dậy quay cuồng (*Đức Phật, nàng Savitri và tôi*). *N*hững giấc mơ dục lạc, những thao tác, hành vi tính dục thừa mứa, đôi khi quá ngưỡng lại mang chứa quan niệm bể khổ đời người. Giấc mơ của những người đàn bà ở Xóm Chửa Hoang thấy mình ngủ với cá voi (biểu tượng đàn ông mạnh mẽ; tiếng nói của những cơn khát và hưng phấn tính dục) - "Một thứ hương đê mê. Gió dồi sóng dập. Trời đất quay cuồng đảo ngược. Núi đá vặn mình tung tóe nước non" (*Dấu về gió xóa*). Giấc mơ về tội ác và trừng phạt cũng lặp lại nhiều lần, là một mã văn hóa xuyên văn bản. Thiện ác là qui luật tự nhiên. G. Bataille, nhà triết học người Pháp, người ủng hộ cho văn học viết về cái ác, cho rằng: "Văn học là cơ sở của tồn tại hoặc không là gì cả. Nó là hình thức thể hiện rõ nét của cái Ác, một cái Ác theo tôi nghĩ, có một giá trị tối thượng. Quan điểm này không đòi hỏi sự

thiếu vắng đạo đức, nó yêu cầu một "siêu đạo đức" (Bataille, 2016). Trong văn học Việt Nam đương đại, Hồ Anh Thái là một trong những nhà văn sớm viết về cái ác với quan niệm "Cuộc sống chỉ chia ra hai màu Thiện – Ác, không hơn" (*Dấu về gió xóa*). Trong nhiều tiểu thuyết Hồ Anh Thái, cái ác chiếm lĩnh, bầy đàn, đông đúc, dai dẳng. Cái ác muôn hình vạn trạng dưới mọi hình thức tàn độc. Cái ác hủy hoại nhân tính. Trong *kí hiệu quyển* đó, có những giấc mơ thoáng qua, như những "kí hiệu vô bổ" (chữ dùng của A. Compagnon)[1] chìm khuất giữa các sự kiện xảy ra dồn dập nhưng chính là tiếng nói chất vấn của lương tri con người. Những giấc mơ thiêng hóa giải lời nguyền, hướng thiện trong cõi ác; những giấc mơ nhân quả (*Mười lẻ một đêm, Cõi người rung chuông tận thế, Năm lá quốc thư).* Khi Hồ Anh Thái viết về nhân quả, cái chết, nghiệp báo, cứu chuộc, motif tội lỗi – trừng phạt trở thành chủ đề đạo đức xuyên văn bản, cảnh báo về cái ác ngự trị dẫn đến sự suy thoái đạo đức nhân văn, đạo đức sinh thái. Quan niệm nhân quả của nhà văn dung hợp giáo lí Phật giáo, Thiên chúa giáo lẫn tín ngưỡng dân gian. Ở hiền gặp lành, ở ác đền tội (dân gian); "do cái này sanh, cái kia sanh"; "do cái này diệt, cái kia diệt"; gieo nhân nào thì gặt quả ấy (Phật giáo); "Vì chúng nó đã gieo gió và sẽ gặt bão lốc", "Tất cả những ai cầm gươm sẽ chết vì gươm" (Sách *Khải huyền*). Gắn liền với tín ngưỡng dân gian, làm ác và hành thiện đều gắn với những thế lực siêu nhiên. Tuy vậy, những yếu tố siêu nhiên trong sáng tạo của Hồ Anh Thái "không quá xúc phạm tới lí trí" (Todorov). Nó là phương tiện, là kí hiệu để nhà văn biểu đạt hiện thực thậm phồn, với các chiều kích tâm linh. Mẫu đề cõi người-cõi tạm-bể khổ lặp lại nhiều lần qua biểu tượng cái chết, hoặc những sátna vô thường. *Cõi người rung chuông tận thế* là tác phẩm thể hiện rõ quan niệm đời là cõi tạm, đời là bể khổ của Phật giáo. Làm ác, hận thù, truy đuổi, báo oán là một chuỗi khổ ải trầm luân. Nạn nhân của cái ác tồn tại dai dẳng là em bé với môi hôn của thiên thần, chết đúng vào lễ sinh nhật lần thứ hai, "đôi mắt mở to nhìn đi xa hút. Trên môi đọng một cái cười nhếch mép. Ở khóe mép là một nếp nhăn hằn sâu

[1]Trong *Bản mệnh của lí thuyết* (Compagnon, 2006), Compagnon nêu khái niệm "kí hiệu vô bổ" và giải thích đó là những chi tiết "thừa", quấy rầy bởi nó hoàn toàn vô thưởng vô phạt, không đáng kể, chẳng có chức năng gì từ điểm nhìn của phân tích cấu trúc truyện kể.

của người già. Cái cười và nếp nhăn của người đã ngộ, đã thành chính quả, đã hiểu hết và thấu suốt tất cả"; "Đến thăm cõi đời này, nó nhìn xoáy như muốn lột vỏ con người. Giã biệt cõi đời này, nó nhìn xuyên thấu và nhếch mép cười mọi trò trẻ con nhăng nhố". Và trong giấc mơ, nhân vật Đông thấy con gái hiện về trong "dáng vẻ của một thiếu phụ, tay cầm một bó hoa hồng tua tủa gai". Trong *Tranh Van Gogh mua để đốt*, cô thiếu nữ H'Mông trinh nguyên, mang dáng dấp của Nữ Thần Sống, trong một khoảnh khoắc mà như sống qua hai kiếp. Khi cô gái đọc những cuốn sách trắng cô bỗng như trải qua nhiều kiếp khổ. Những tri thức cổ kim đông tây mà cô "khai quật lên từ những trang giấy trắng mù thì không một đứa con gái hồn nhiên vô tư nào có thể mang nặng trên vai". Trong khoảnh khắc ấy "trên gương mặt cô vẻ già sọm của một bà cụ. Cô gái đã hóa thành bà lão"; "Đấy là vẻ của một người tóc bạc trắng chỉ sau một đêm vì đau thương". Tiểu thuyết Hồ Anh Thái giàu chất triết lí. Có lúc nhà văn diễn giải dài dòng qua lời trần thuật, nhưng phần lớn những suy tư chiêm nghiệm toát lên từ các chuỗi kí hiệu xuyên văn bản, thành nét chủ đạo trong phong cách nhà văn.

Liên kí hiệu biểu đạt hiệu quả tính liên văn hóa/liên tôn giáo

Nhà triết học người Áo, Ludwig Josef Johann Wittgenstein – người được xem là có đóng góp lớn đối với sự ra đời của triết học liên văn hóa, chủ trương "dung hoà *chủ nghĩa tương đối văn hóa* với *chủ nghĩa phổ quát văn hóa* và cố gắng tìm ra tính thống nhất trong sự đa dạng của các nền văn hóa, các thế giới quan và các phương thức sống khác nhau" (Nguyen, 2019). Từ góc nhìn liên văn hóa, dẫu tác phẩm Hồ Anh Thái đa dạng về đề tài, các kiểu nhân vật cũng như nghệ thuật tự sự nhưng điểm thống nhất trong tiểu thuyết của ông là luôn có sự đối thoại và thống hợp các nền văn hóa của các dân tộc có căn tính, bản sắc khác nhau. Ngay cả những tiểu thuyết về chuyện đời xô bồ nhốn nháo dục lạc và cái ác cũng đan xen những mảnh ghép giàu trữ lượng liên văn hóa. Trong các văn bản, chuỗi kí hiệu với chất kết dính của nó đã kiến tạo một thế giới nghệ thuật mang tầm khái quát cao. Đặc biệt, trong số các nhà văn chuyên viết về tôn giáo, Hồ Anh Thái là người thể hiện nhất quán quan niệm liên tôn. Nhà văn nhìn thấy sự hòa hợp giữa các tôn giáo trên nền tảng riêng

của từng giáo phái. Điểm gặp gỡ giữa các tôn giáo Đông Tây là tinh thần vì con người, hướng về cuộc sống hài hòa, ổn định của con người. Dẫu Đức tin có khác nhau, nhưng các tôn giáo lớn đều hướng đến khổ nạn kiếp người; mong mỏi cuộc sống an yên cho muôn loài.

Erich Fromm đã chỉ ra điểm chung giữa các tôn giáo với quan niệm: "Vấn đề tôn giáo không phải là vấn đề thượng đế mà là vấn đề con người; sự hình thành các tôn giáo và những biểu tượng tôn giáo là những nỗ lực nhằm diễn đạt một số dạng trải nghiệm của con người" (Fromm, 2012, 166). Xoay quanh vấn đề Con Người - Thiện Ác, Hồ Anh Thái cho rằng, tôn giáo "như một cái phanh hãm, nó có thể phanh thắng con người dừng lại bên bờ vực tội lỗi, trước vùng ranh giới thiện-ác, bóng tối-ánh sáng" (*Dấu về gió xóa*). Tư duy liên tôn giáo thể hiện một cách nhìn, một lối suy nghiệm đa chiều về thế giới và con người. Vốn tri thức phong phú từ việc tiếp nhận các luồng tư tưởng Đông Tây cộng với những thực chứng từ nhiều vùng đất thánh nhà văn đã sống, qua hệ thống liên kí hiệu đã chuyển hóa thành những khái quát mang tầm triết lí nhân sinh. *Cõi người rung chuông tận thế* đan xen những quan niệm, nghi thức của tín ngưỡng dân gian, Phật giáo và Thiên chúa giáo. *Đức Phật, nàng Savitri và tôi* không đơn thuần là Phật sử. *Năm lá quốc thư* chủ yếu viết về căn tính của người Việt nhưng bên cạnh đó là những mảnh ghép về Hồi giáo. Quan niệm liên tôn giáo có khi được biểu đạt qua hình thức liên văn bản (Kinh Phật, Thánh kinh, lời của Hindu giáo, Hồi giáo…) hoặc qua diễn ngôn người kể chuyện; có lúc qua chuỗi kí hiệu/biểu tượng về tính thiêng. Từ quan niệm liên tôn, tiếng chuông trong tiểu thuyết Hồ Anh Thái là "tiếng nói" của nhiều tôn giáo. *Dấu về gió xóa* là tác phẩm luận bàn nhiều về các tôn giáo. Nhà văn nhìn ra điểm chung của các tôn giáo là đều hướng con người đến thiện lành. Vì vậy, ở Đảo Xanh có một ngôi đền *Đa giáo, Hợp chủng giáo*; có tiếng chuông dành cho mọi tín đồ: "Chuông nhà thờ đánh suốt ngày, ban đầu là đánh chuông cho người Tin Lành người Thiên Chúa giáo. Sau rung chuông cho người Hindu, người Hồi giáo người Hỏa giáo, sau thỉnh chuông cho Phật giáo". Trong *Cõi người rung chuông tận thế*, từ tiếng chuông chùa, một biểu tượng thiêng của Phật giáo, kết thúc câu chuyện về cái ác là thông điệp mang tinh thần *Thuyết mạt thế* của Thiên chúa giáo. "Bất đồ *chuông chùa* rung thảng thốt... Sư cụ đã bị cướp mất bình yên. Chuông giận dữ đổ ập vào không gian… Cả cõi người bị nhấn chìm trong một *trận hồng thủy ngập tràn kim loại*". Trong âm thanh tiếng chuông chùa hoảng loạn là "sấm ngôn" về "thời giờ đã gần đến", về "một điều gì đó sắp phải xảy ra", trong đó có mặc khải tận thế (*Kinh Thánh*). Hồng thủy kim loại, biển lửa… là những kí hiệu thẩm mĩ mang tính cảnh báo về tình trạng phi nhân dẫn đến tận diệt. Nếu Lửa trong *Cõi người rung chuông tận thế* là lời cảnh báo về hủy diệt sinh thái trước cái Ác thì thông điệp này cũng xuất hiện ở những tiểu thuyết sau- "Cả thành phố như đang chìm trong lửa…Cơn giận dữ của Đức Chúa đang ở trên thành phố"; "Cả *một biển lửa* đang trùm lên khắp thành phố, khói làm dân chúng ngạt thở, người ta ngất đi hoặc lao vào lửa vì đã hóa điên…" (*Dấu về gió xóa*).

3. Kết luận

Hồ Anh Thái là một trong số những nhà tiểu thuyết có ý thức trong việc tạo ra những chùm tác phẩm cùng một đề tài hay nhưng không cùng một thủ pháp. Trong tiểu thuyết Hồ Anh Thái, lượng thông tin về các miền văn hóa, các cộng đồng văn hóa "phì đại" qua một hệ thống kí hiệu liên kết chặt chẽ. Tính chất liên kí hiệu khiến tác phẩm trở thành những mã thẩm mĩ, dung chứa nhiều vấn đề trong mạch ngầm văn bản. Điều này khiến các tác phẩm của Hồ Anh Thái không chỉ là những văn bản độc lập, có đời sống riêng mà còn là những văn bản luôn được phái sinh cùng với các văn bản khác. Kiến tạo văn bản từ các chuỗi kí hiệu, hàm lượng thông tin, hàm lượng văn hóa trong tiểu thuyết Hồ Anh Thái được bung nở đa chiều kích. Vừa thống nhất, vừa lạ hóa trong lối viết, qua hệ thống liên kí hiệu, có thể xem tiểu thuyết Hồ Anh Thái là "những cuốn tiểu thuyết biết suy nghĩ" (Kundera).

Tài liệu tham khảo

Barthes, R. (2008). *Mythologies (Những huyền thoại)* (V. T. Phung, Trans.). Knowledge.

Bataille, G. (2016). *Literature and evil (Văn học và cái ác)* (N. Xuyen, Trans.). The gioi.

Chevalier, J., & Gheerbrant, A. (2002). *A dictionary of world cultural symbols: Myths, dreams, customs, gestures, forms, shapes, colors, and numbers (Từ điển biểu tượng văn hóa thế giới: Huyền thoại, chiêm mộng, phong tục, cử chỉ, dạng thể, các hình, màu sắc, con số)*. Da Nang.

Compagnon, A. (2006). *Literature, theory, and common sense (Bản mệnh của lí thuyết - Văn chương và cảm nghĩ thông thường)* (H. S. Le, & A. D. Dang, Trans.). Education University.

Eliade, M. (2018). *The origin of religions (Bàn về nguồn gốc các tôn giáo*) (V. C. Doan, & L. T. Do, Trans.). Social Sciences.

Freud, S. (2018). *Dreams & The interpretation of dreams (Về giấc mơ & diễn giải giấc mơ)* (H. T. Nguy, Trans.). Thanh nien.

Fromm, E. (2012). *Psychoanalysis and Religion (Phân tâm học và Tôn giáo)* (V. H. Luu, Trans.). T Encyclopaedic Dictionary of Vietnam.

La, N. (2018). *Semiotic criticism* (*Phê bình kí hiệu học)*. Vietnam Women's Publishing House.

Le, H. B. (2018). *Sign and intersign (Ký hiệu và liên ký hiệu)*. Ho Chi Minh City General Publishing House.

Lotman, I. M. (2015). *Cultural semiotics* (*Kí hiệu học văn hóa)* (N. La, H. P. Do, & D. S. Tran, Trans.). Hanoi National University.

Nguyen, V. H. (2019). *Intercultural communication in the context of globalization: A few philosophical issues (Giao tiếp liên văn hóa trong bối cảnh toàn cầu hóa: Một số vấn đề triết học)*. Chung ta. https://www.chungta.com/nd/tu-lieu-tra-cuu/giao_tiep_lien_van_hoa_trong_boi_canh_toan_cau_hoa-2.html

Todorov, T., Le, H. S., & Dang, A. D. (2008). A*n introduction to fantastic literature (Dẫn luận về văn chương kì ảo)*. University of Education.

Trinh, B. D. (2017). *From signs to symbols (Từ kí hiệu đến biểu tượng)*. Social Sciences.

Zohar, I. E. (2014). *Polysystem Theory in culture and literature research (Lý thuyết đa hệ thống trong nghiên cứu văn hóa, văn chương)* (H. Y. Tran, & D. N. Nguyen, Trans.). The gioi.

INTER-SYMBOL IN HO ANH THAI'S NOVELS

Le Thi Huong

Hue University of Education - Hue University, Vietnam

Author corresponding: Le Thi Huong - Email: lethihuongsph@gmail.com

Article History: Received on 21st April 2021; Revised on 15th June 2021; Published on 17th June 2021

Abstract: Intersymbol is one of the terms related to literary semiotics. At present, the theory of semiotics/cultural semiotics has become popular and is used as a knowledge framework for reference, decoding artistic text. Ho Anh Thai is considered a great writer with dozens of novels. Each of Ho Anh Thai's works has impact and repetition of aesthetic symbols. Ho Anh Thai's novels are rich in generalization, thanks to the system of intersymbols. The voice inside the texts are expressed in the interactions and collisions between legends, archetypes, and symbols. The association of aesthetic symbol series is in the narrative strategy of the writer.

Key words: sign; cultural semiotics; intersignality; Ho Anh Thai; novel; legend; religion; symbol; dream; good and evil.

UED Journal of Social Sciences, Humanities & Education, ISSN: 1859 - 4603
https://doi.org/10.47393/jshe.v11i1.957

TẠP CHÍ KHOA HỌC XÃ HỘI, NHÂN VĂN VÀ GIÁO DỤC

THẾ GIỚI NHÂN VẬT TRONG TRUYỆN TRUYỀN KÌ TRUNG ĐẠI VIỆT NAM

Đỗ Thị Mỹ Phương
Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, Việt Nam
Tác giả liên hệ: Đỗ Thị Mỹ Phương - Email: domyphuong2010@gmail.com
Ngày nhận bài: 21-5-2021; ngày nhận bài sửa: 15-6-2021; ngày duyệt đăng: 17-6-2021

Tóm tắt: Nhân vật trong truyện truyền kì trung đại Việt Nam rất phong phú và đa dạng. Nhìn từ tương quan thực - ảo, có thể chia chúng thành hai nhóm: nhân vật kì ảo và nhân vật là con người đời thường. Nhân vật kì ảo đại diện cho thế giới siêu hình, thế giới gắn liền với niềm tin tâm linh và chỉ hiện hữu trong tưởng tượng. Con người đời thường là con người hiện tồn, trong cuộc sống hàng ngày với lí tưởng, hoài bão, với hạnh phúc và cả khổ đau. Sự có mặt của hai kiểu loại nhân vật này phản ánh bức tranh hiện thực đa diện, nơi thật và hư, xác tín và hoang đường,… luôn song hành, cộng hưởng. Từ chân dung của nhân vật kì ảo và con người đời thường trong truyện truyền kì, sự tiếp nối và biến đổi của thể loại qua các thế kỉ sinh thành, vận động cũng được lộ diện.

Từ khóa: văn học trung đại Việt Nam; truyện truyền kì; kiểu loại nhân vật; kì ảo; hiện thực.

1. Mở đầu

Truyện truyền kì - thể loại lớn của nền văn học dân tộc đã được tìm hiểu, đánh giá trên nhiều phương diện và cấp độ. Tuy vậy, việc khảo sát hệ thống tác phẩm, nhận diện gương mặt thể loại trong tiến trình lịch sử văn học vẫn chưa được xem xét đầy đủ. Thế giới nhân vật – một trong những phương diện xác lập diện mạo truyện truyền kì cũng chưa được hình dung một cách cụ thể và hệ thống. Đó là thế giới vô cùng phong phú, đa dạng, mang nhiều sắc thái - bức tranh tham chiếu nhận thức về con người của các nhà văn. Đời sống hiện thực (trong quan sát và tưởng tượng) có bao nhiêu kiểu loại người thì truyện truyền kì có bấy nhiêu mẫu hình nhân vật. Thần, tiên, ma, quỷ và con người cùng chia sẻ không gian tồn tại, những ưu tư, quan ngại, đan kết thành quan hệ vừa chân thực vừa huyễn ảo. Tìm hiểu truyện truyền kì, không thể không quan tâm tới các kiểu loại nhân vật, gắn liền với đó là cách tiếp cận và tạo tác chân dung con người của nhà văn.

Cite this article as: Do, T. M. P. (2021). The world of characters in Vietnamese medieval chuanqi genre. *UED Journal of Social Sciences, Humanities and Education*, *11*(1), 179-192. https://doi.org/10.47393/jshe.v11i1.957

2. Nội dung

2.1. Khái niệm truyện truyền kì trung đại Việt Nam

Truyện truyền kì - khái niệm tưởng chừng như quen thuộc nhưng được hình dung theo nhiều cách khác nhau. Theo chiết tự, *truyền* (傳) là đưa dẫn từ nơi này đến nơi khác, từ người này đến người kia, từ thế hệ trước tới thế hệ sau; *kì* (奇) là lạ lùng, khác thường; *truyền kì* (傳奇) là lưu truyền những chuyện lạ trong cõi nhân gian. Truyện truyền kì là thể loại tự sự ra đời sớm ở Trung Quốc, thuộc dòng văn học có sử dụng các yếu tố kì ảo (奇文異事). Khái niệm truyền kì lần đầu xuất hiện vào thời Đường, do Bùi Hình sử dụng để gọi tên bộ sưu tập những "tiểu thuyết" (truyện văn xuôi) viết về đề tài, chủ đề hoang đường nhưng có liên quan tới hiện thực cuộc sống con người đương thời của ông. Sang đời Tống, truyền kì dần trở thành tên gọi chung cho tiểu thuyết văn ngôn thời Đường và sau đó, nó được mở rộng để chỉ những sáng tác theo phong cách "Đường nhân tiểu thuyết". Từ thời Nam Tống cho đến Nguyên, Minh, Thanh, có nhiều hí kịch được cải biên từ các truyện truyền kì đời Đường như *Oanh Oanh truyện* của Nguyên Chẩn, *Tây Sương kí* của Vương Thực Phủ, *Liễu Nghị truyện* của Lý Triều Uy, *Trường hận ca truyện* của Trần Hồng,… Vì vậy, tới cuối đời Nguyên, truyền kì còn được dùng để gọi loại hình hí kịch khai thác chủ đề

tình cảm lãng mạn, ca tụng luyến ái và hôn nhân tự do. Tuy vậy, khái niệm truyền kì vẫn gắn liền với kiểu "đoản thiên tiểu thuyết" kể các chuyện thần kì, quái dị phổ biến thời Đường và được nối dài đến thời Thanh. Định danh truyền kì vừa để phân biệt với loại văn chương chính thống lấy tải đạo làm gốc, vừa để phân biệt với lối viết sưu tầm, chép lại của truyện chí quái thời Ngụy, Tấn. Các học giả Trung Quốc đều khẳng định truyện truyền kì đã mở đầu cho xu hướng sáng tác tiểu thuyết có ý thức. Nhưng trong thực tế nghiên cứu, truyện truyền kì dường như vẫn chưa được chính xác và cố định hóa. Về đối tượng, truyện truyền kì có thể được sử dụng để gọi những tiểu thuyết văn ngôn đời Đường, Tống, cũng có thể để chỉ chung thể loại truyện ngắn có cốt truyện được tạo dựng từ các sự kiện, biến cố mang đậm màu sắc thần dị. Truyện truyền kì có khi được xem như một giai đoạn phát triển của đoản thiên tiểu thuyết Trung Quốc, có khi bị trộn lẫn trong loại hình truyện ngắn kì ảo nói chung,...

Ở Việt Nam, truyện truyền kì có mặt trong đời sống văn học từ khá sớm. Từ thực tế sáng tác, có thể thấy các nhà văn Việt Nam đã bước đầu có ý thức định danh thể loại. Khái niệm truyền kì từng xuất hiện ở nhan đề ba tập sách: *Truyền kì mạn lục*, *Truyền kì tân phả* và *Tân truyền kì lục*. Tuy nhiên, danh xưng truyền kì ở đây không đóng vai trò chỉ dẫn lối viết mà đảm nhận chức năng thông báo phạm vi, tính chất của nội dung được phản ánh. Cùng mang tên truyền kì nhưng diện mạo các truyện kể của Nguyễn Dữ, Đoàn Thị Điểm, Phạm Quý Thích lại không đồng nhất, ở cả phạm vi hiện thực được khai thác lẫn phương cách tự sự. Không chỉ với ba trường hợp trên, độ vênh giữa nhan đề và văn bản tác phẩm là vấn đề thường gặp trong nhiều tập văn xuôi trung đại. Một tập sách thường dung hợp nhiều lối viết (tản văn, bút ký, triết luận, ngụ ngôn, truyện hư cấu,...) và không phải lúc nào, chúng cũng được nhà văn phân định rạch ròi. Người nghiên cứu văn học trung đại khi đề cập đến truyện truyền kì thường nhấn mạnh vào hai yếu tố: thể loại bắt nguồn từ Trung Quốc, chính thức được định danh và xác lập đặc trưng dưới thời Đường; loại hình sáng tác gắn liền với sự hiện diện cái kì. Bản thân nội hàm chữ "kì" lại được giải thích theo nhiều cách khác nhau. Chính bởi sự xuất nhập trong cách hiểu này mà quan niệm của các nhà nghiên cứu về truyện truyền kì và văn bản thể loại không có sự thống nhất. Có bài viết nhận định truyện truyền kì xuất hiện ngay từ giai đoạn đầu của nền văn học viết với *Việt điện u linh tập, Lĩnh Nam chích quái lục*. Có ý kiến lại cho rằng kiểu sáng tác truyền kì chỉ chính thức có mặt trong đời sống văn học dân tộc bắt đầu từ *Thánh Tông di thảo*. Muộn hơn, nhiều quan điểm hướng tới khẳng định điểm mốc đánh dấu sự hiện diện của loại hình truyện truyền kì phải đến *Truyền kì mạn lục*... Tính không thuần nhất và không đồng bộ về mặt thể loại trong một tập văn xuôi tự sự trung đại cũng là nguyên nhân dẫn đến cách hình dung khác nhau về điểm khởi đầu và diện mạo của truyện truyền kì. Chính bởi thế, khái niệm thể loại cần được xác lập để cung cấp cho người đọc những mã khóa xác định các tiêu chí cơ bản khu biệt truyền kì với các thể loại khác và nhận diện tác phẩm truyền kì giữa phức hợp sáng tác của các nhà văn trung đại. Chúng tôi cho rằng *truyện truyền kì là loại hình văn xuôi tự sự thời trung đại, có quy mô nhỏ hoặc trung bình (xét về dung lượng số trang), có cốt truyện hoàn chỉnh và nhân vật với tạo hình, dấu ấn riêng. Truyện truyền kì phản ánh những vấn đề của hiện thực cuộc sống con người bằng phương thức kì ảo, tạo nên thế giới nghệ thuật đặc thù với sự tham gia của những motip, tình tiết khác thường, nghịch dị, sự có mặt của những kiểu loại nhân vật hỗn dung hư - thực, sự hiện diện của những cõi không gian siêu thực, hoang đường. Truyện truyền kì gắn liền với hư cấu và tưởng tượng, khẳng định ý thức tự chủ, tự giác trong sáng tạo nghệ thuật của nhà văn trung đại.* Sự hiện diện cái kì (vừa là cái khác thường, hi hữu, dị biệt, vừa là cái hoang đường, siêu thực, biến huyễn; là bản chất của hiện thực, đồng thời là phương thức tái tạo hiện thực); tính chất hoàn chỉnh của truyện kể với cốt truyện trọn vẹn và thế giới nhân vật có dấu ấn riêng; tính hư cấu, tưởng tượng – yếu tố khẳng định sự tự chủ, tự giác trong sáng tạo của nhà văn là những tiêu chí cơ bản để chúng tôi lựa chọn văn bản truyện truyền kì để khảo sát[1].

[1]Chúng tôi đã khảo sát và tìm hiểu thế giới nhân vật ở 205 tác phẩm truyện truyền kì thuộc các tác phẩm, tập tác phẩm văn xuôi Việt Nam thời trung đại. Văn bản khảo sát và dẫn chứng được lấy từ các nguồn sau: 1) *Lĩnh Nam chích quái* (Đinh Gia Khánh, Nguyễn Ngọc San dịch), Nxb Trẻ, Nxb Hồng Bàng, 2013; 2) *Nam Ông mộng lục* (Ưu Đàm, La Sơn dịch), Nxb Văn học, 1999; 3) *Thánh Tông di thảo* (Nguyễn Bích Ngô dịch), Nxb Văn hóa, Viện Văn học, 1963; 4) *Truyền kì mạn lục* (Trúc Khê Ngô Văn Triện dịch), in trong *Tiễn đăng tân thoại, Truyền kì mạn lục*, Nxb Văn học, 1999; 5) *Truyền kì tân phả* (Ngô Lập Chi, Trần Văn Giáp dịch),

2.2. Kiểu loại nhân vật trong truyện truyền kì trung đại Việt Nam

Nhân vật là một trong những vấn đề cốt lõi của văn bản tự sự. Về cơ bản, truyện ngắn trung đại nói chung, truyện truyền kì nói riêng được tổ chức theo nguyên tắc "lấy nhân vật làm đối tượng trung tâm và nhân vật này bộc lộ tính cách qua một hay một vài sự kiện được chọn lọc theo một nguyên tắc nhất định" (Tran, 2006), bởi vậy, nhân vật là phạm trù có ý nghĩa đặc biệt quan trọng. Những đặc điểm của thế giới nhân vật và nghệ thuật xây dựng nhân vật cũng là phương diện chính các nhà nghiên cứu tập trung khai thác, từ đó định giá giá trị của tác phẩm truyền kì Tuy nhiên, việc nghiên cứu thường dừng lại ở quy mô truyện kể, tập truyện kể, hoặc một kiểu loại nhân vật nào đó trong một nhóm truyện truyền kì tiêu biểu (thường là *Thánh Tông di thảo, Truyền kì mạn lục, Lan Trì kiến văn lục*). Có thể coi chùm bài viết của chúng *tôi Phương thức hiện diện của nhân vật kì ảo trong truyện truyền kì trung đại Việt Nam (Do, 2014b)*, *Kiểu nhân vật mang màu sắc kì ảo trong truyện truyền kì Việt Nam thời trung đại* (Do, 2014a), *Nhân vật mang màu sắc kì ảo trong truyện truyền kì Việt Nam trung đại* (Do, 2015b), *Điểm nhìn soi chiếu nhân vật trong truyện truyền kì Việt Nam thời trung đại* (Do, 2015a),... và đề tài nghiên cứu về truyện truyền kì được thực hiện năm 2016 *Truyện truyền kì Việt Nam thời trung đại (nhìn từ phương diện tổ chức cốt truyện và xây dựng nhân vật)* (Do, 2016) là những nghiên cứu tập trung về thế giới nhân vật trong truyện truyền kì trung đại Việt Nam. Cách hình dung về các kiểu loại nhân vật trong truyện truyền kì mà chúng tôi từng đề cập đến (nhân vật kì ảo – nhân vật bình phàm) sau này được kế thừa và triển khai ở một số công trình nghiên cứu của các tác giả khác, ví như luận án *Nhân vật trong truyện kì ảo trung đại Việt Nam và Hàn Quốc dưới góc nhìn so sánh* (Kim, 2019). Công trình của Kim KiHyun đã mở rộng phạm vi khảo sát (truyện kì ảo) và định hướng nghiên cứu (đối sánh văn học), gợi mở những vấn đề thú vị về mối liên hệ giữa văn học trung đại Việt Nam và Hàn Quốc. Cũng bởi vậy, thế giới nhân vật trong truyện truyền kì trung đại Việt Nam chưa được tìm hiểu một cách đầy đủ, chuyên sâu. Đề tài này vẫn cần những nghiên cứu kĩ lưỡng và toàn diện hơn.

Từ nội hàm tư tưởng, tính cách, về đại thể, nhân vật trong truyện truyền kì có thể được chia thành hai tuyến chính diện và phản diện. Nhìn con người trong "sự đối chiếu một chiều công thức và hoàn toàn quy về một sự tương phản gay gắt" (Pospelop, 1998) thiện – ác, chính – tà, tốt – xấu, cao cả - thấp hèn,… đã trở thành mô thức quen thuộc trong các tác phẩm văn học ở những giai đoạn phát triển đầu tiên (truyện kể dân gian, truyện trung đại phương Đông, phương Tây). Điều này có cội nguồn sâu sa từ chính trải nghiệm sinh tồn được các nhà văn tích lũy trong đời thực và từ cả kí ức xa xưa của dân tộc, giống nòi. Thế giới nhân vật phân tuyến được tạo dựng như một cách thức để mô hình hóa bức tranh thực tại trong trạng thái giao tranh, vừa để rạch ròi phân định cái đáng tôn thờ - cái nên hạ bệ, cái cần bảo vệ - cái phải hủy diệt, cái muôn đời – cái nhất thời,… vừa để tìm kiếm giải pháp đạt tới trạng thái hạnh phúc vẹn toàn. Giá trị đạo đức trở thành tiêu chuẩn quan trọng nhất để nhận diện thế giới này. Tuy nhiên, với truyện truyền kì, đạo đức không là lăng kính vạn năng, cũng không được xem như tiêu chí cao nhất và duy nhất để phân loại nhân vật. Có sự hiện diện của tương đối đông đảo nhân vật phi tính cách (thường là lực lượng siêu nhiên), cùng với đó, nhiều nhân vật là con người trong cuộc sống đời thường không phải lúc nào cũng có thể quy vào nhóm chính hoặc tà. Trên những chừng mực nhất định, ở một số nhân vật đã có sự chuyển biến về mặt tính cách khiến chân dung con người không còn thuần nhất, một chiều.

Nhìn từ xuất thân và vị thế xã hội, nhân vật trong truyện truyền kì trung đại Việt Nam là cả một thế giới đông đúc, phức tạp: có vua chúa, quan lại, nho sĩ – đại diện cho tầng lớp thượng lưu, có thương nhân, binh

Nxb Giáo dục, 1962; 6) *Công dư tiệp kí* (Đoàn Thăng dịch), Nxb Văn học, 2001; 7) *Lan Trì kiến văn lục* (Hoàng Văn Lâu dịch), Nxb Thuận Hóa, Trung tâm Văn hóa - Ngôn ngữ Đông Tây, 2003; 8) *Tang thương ngẫu lục* (Trúc Khê Ngô Văn Triện dịch), Nxb Tân Dân, 1943; 9) *Vũ trung tùy bút* (Đông Châu Nguyễn Hữu Tiến dịch), Nxb Văn hóa, Viện Văn học, 1960; 10) *Sơn cư tạp thuật* (Nguyễn Thúc Linh, Kiều Thu Hoạch dịch), in trong *Tổng tập tiểu thuyết chữ Hán Việt Nam*, Tập 2, Nxb Thế giới, 1997; và *Sơn cư tạp thuật* (Lại Văn Hùng, Trần Hải Yến, Đặng Thị Hảo dịch), in trong *Truyện truyền kì Việt Nam*, Tập 2, Nxb Giáo dục, 1999; 11) *Bích Châu du tiên mạn kí* (Nguyễn Thạch Giang dịch), Tạp chí Hán Nôm, Số 1/199; 12) *Mẫn Hiên thuyết loại* (Hoàng Văn Lâu dịch), Nxb Hà Nội, 2004; 13) *Thoái thực kí văn* (Nguyễn Lợi, Nguyễn Đổng Chi dịch), Nxb Tân Việt, 1944.

lính, dân thường – tầng lớp bình dân trong xã hội, lại có cả những ca nhân, kỹ nữ, đạo tặc, tướng giặc – nhóm người vốn bị xem là hạ đẳng. Bên cạnh đó là sự hiện diện của các nhân vật thực thi những nghi lễ tâm linh như giới tu hành, tăng lữ. Họ thay nhau đảm nhiệm vai trò nhân vật chính – nhân vật phụ trong các truyện kể. Không có sự phân cấp cao – thấp, sang – hèn khi người viết truyền kì chọn đối tượng miêu tả để từ đó chiếm lĩnh hiện thực. Cũng gần như không có sự áp đặt về mặt phẩm hạnh hay quy ước thân phận, cuộc đời cho mỗi nhóm người. Các nhà văn đã trộn lẫn tốt và xấu, thánh nhân và phàm tục, cao cả và thấp hèn, chia đều may mắn và bất hạnh, hạnh phúc và bi kịch cho tất cả các kiểu loại nhân vật. So với truyện kể dân gian và các dạng thức tự sự trung đại như sử kí, tiểu truyện tôn giáo,…, con người ở truyện truyền kì đa điện, biến ảo hơn, hoàn toàn không phải là những kí hiệu mang tính mặc định.

Sự phân biệt các kiểu loại nhân vật trong truyện truyền kì được hình dung rõ nhất khi nhìn từ tương quan thực - ảo trong nguồn gốc và tư cách hiện diện. Có thể chia thế giới nhân vật truyền kì thành hai nhóm: **nhân vật kì ảo** và **nhân vật là con người đời thường**. Nhân vật kì ảo đại diện cho thế giới siêu hình, thế giới gắn liền với niềm tin tâm linh và chỉ hiện hữu trong tưởng tượng. Con người đời thường là con người hiện tồn, trong cuộc sống hàng ngày với lí tưởng, hoài bão, với hạnh phúc và cả khổ đau. Chúng tưởng chừng cách biệt nhưng lại rất gắn kết, tưởng như thuộc về hai thế giới phân lập mà lại tương thông, nhiều khi chồng khít lên nhau. Sự có mặt của hai kiểu loại nhân vật đã tái hiện rõ nét bức chân dung hiện thực trong trạng thái xâm lấn ảo và thực, mang đậm dấu ấn riêng của thể loại truyện truyền kì.

2.2.1. Nhân vật kì ảo trong truyện truyền kì

Nhân vật kì ảo là cách gọi để chỉ kiểu nhân vật siêu thực, có năng lực thần bí và mang những đặc điểm kì lạ. Từ nhãn quan duy lí, chúng hoàn toàn không tồn tại trong đời sống thật. Xét về nguồn gốc, nhân vật kì ảo trong truyện truyền kì gồm hai nhóm đối tượng: nhân vật có nguồn gốc siêu nhiên, quá khứ không có mối liên hệ với cõi trần; nhân vật vốn thuộc về nhân thế (mang thân phận con người trong quá khứ), bởi nhiều lí do, họ chủ động hóa thân hoặc gia nhập bị động vào thế giới kì ảo và có mặt ở tác phẩm với tư cách hiện thân của thế giới ảo.

Trong con mắt của người nghệ sĩ trung đại, nhân vật kì ảo không chỉ có cội nguồn từ thế giới tự nhiên, bản thân con người cũng có thể tham dự và trở thành một phần của cõi biến huyễn. Tuy vậy, trong tương quan giữa hai nhóm đối tượng, nhân vật kì ảo có nguồn gốc vũ trụ, nói cách khác, nhân vật ảo xuất thân từ thế giới ảo vẫn chiếm ưu thế, xét cả về số lượng và vai trò với diễn tiến cốt truyện. Vũ trụ trong hình dung của người phương Đông từ thuở sơ khai đã gắn liền với những nhân tố huyền bí, là cội nguồn khai sinh vô vàn điều lạ lùng, kì thú. Có lẽ bởi vậy, thế giới ảo được bồi đắp trong tâm hồn con người thường bắt đầu bằng sự hiện diện của cõi không gian siêu thực với chủ nhân là thế lực siêu nhiên.

Không gian và nhân vật kì ảo có thể là đối tượng trung tâm để các nhà văn miêu tả và luận bàn nhưng xét đến cùng, nó không phải để thỏa mãn mục đích kiến tạo thế giới không có thật - thế giới được thiết lập chỉ bằng mộng mơ, tưởng tượng. Điểm xuất phát và đích đến cuối cùng của các truyện kể luôn là con người, là cõi nhân sinh với những mảng màu lồng ghép, những thanh âm đan cài, những nỗi niềm chất chồng. Diện mạo nhân vật kì ảo chỉ trở nên sáng rõ, vai trò của chúng chỉ được xác lập khi được đặt trong mối quan hệ đối ứng với nhân quần. Theo đó, có thể chia nhân vật kì ảo thành hai nhóm: ***nhân vật kì ảo liên hệ với nhân gian***; ***nhân vật kì ảo ít liên hệ với nhân gian***.

Nhân vật kì ảo liên hệ với nhân gian là nhóm nhân vật chọn cách kết nối với cõi nhân sinh để hiện diện và tạo dựng chân dung chính mình. Mục đích và tính chất mối quan hệ giữa chúng với con người sẽ quyết định dạng thức tồn tại và vai trò của kiểu nhân vật này trong truyện kể.

Nhân vật kì ảo có thể xuất hiện với tư cách kẻ du ngoạn nhân thế, thực thi nhiệm vụ dẫn dắt người trần khai mở bức tranh thực tại còn nhiều khuất lấp theo cách báo mộng, tiết lộ thiên cơ hay tạo cơ hội cho họ trải nghiệm trước tương lai,... Người trung đại quan niệm cuộc đời mỗi cá nhân, sự thịnh - suy của một gia đình, dòng họ, vương triều, thậm chí, sự hưng - vong của lịch sử, xã hội đều được sắp đặt trước bởi thế lực thần thánh. Cuộc đời, số phận con người không chỉ thuộc về hiện tại, được quyết định chỉ bởi bản thân người đó mà chịu sự chi phối từ nhiều mối liên hệ phức tạp trong quá khứ, các hành vi tạo tác hiện thời. Vừa sợ hãi, vừa tò mò, họ mong muốn biết những gì đã diễn ra trong tiền kiếp và sắp đến trong tương lai,

họ đặt kì vọng vào sự thông tuệ của thánh thần. Nhân vật kì ảo được chờ đợi như sứ giả có thể giải mã những thông điệp bí ẩn, khai lộ những bí mật mà người trần bất lực. Chúng không thực sự có vai trò quan trọng, xét trên cả phương diện tác động vào số phận con người hay làm thay đổi tiến trình truyện kể. Kiểu nhân vật này chủ yếu xuất hiện ở nhóm truyện danh nhân giai đoạn nửa sau thế kỉ XVIII-XIX để khai thông lộ trình từ quá khứ đến hiện tại và dự báo tương lai, tiền vận của nhân vật trung tâm.

Bảng 1. *Thống kê nhân vật kì ảo trong truyện truyền kì trung đại Việt Nam*

STT	TÁC PHẨM	TỈ LỆ NHÂN VẬT KÌ ẢO/TỔNG SỐ NHÂN VẬT	NHÂN VẬT KÌ ẢO					
			Nhân vật kì ảo có nguồn gốc vũ trụ			Nhân vật kì ảo có nguồn gốc nhân gian		
			Số lượng	Vai trò với cốt truyện		Số lượng	Vai trò với cốt truyện	
				NV chính	NV phụ		NV chính	NV phụ
1	*Lĩnh Nam chích quái lục (2 truyện)*	**7/19** (37%)	**4**	0	4	**3**	0	3
2	*Nam Ông mộng lục (2 truyện)*	**2/6** (33%)	**0**	0	0	**2**	2	0
3	*Thánh Tông di thảo (13 truyện)*	**35/58** (60%)	**33**	18	15	**2**	2	0
4	*Truyền kì mạn lục (20 truyện)*	**35/103** (34%)	**19**	9	10	**16**	8	8
5	*Truyền kì tân phả (4 truyện)*	**9/29** (31%)	**9**	3	6	**0**	0	0
6	*Công dư tiệp kí (22 truyện)*	**19/95** (20%)	**15**	8	7	**4**	1	3
7	*Lan Trì kiến văn lục (33 truyện)*	**26/104** (25%)	**22**	14	8	**4**	4	0
8	*Tang thương ngẫu lục (26 truyện)*	**31/83** (37%)	**16**	8	8	**15**	5	10
9	*Vũ trung tùy bút (4 truyện)*	**2/17** (12%)	**1**	1	0	**1**	0	1
10	*Sơn cư tạp thuật (12 truyện)*	**8/46** (17%)	**3**	1	2	**5**	4	1
11	*Bích Châu du tiên mạn kí (truyện đơn)*	**2/6** (33%)	**2**	0	2	**0**	0	0
12	*Mẫn Hiên thuyết loại (1 truyện)*	**0/4** (0%)	**0**	0	0	**0**	0	0
13	*Thoái thực kí văn (15 truyện)*	**14/39** (36%)	**6**	1	5	**8**	6	2
14	*Hát Đông thư dị (16 truyện)*	**20/52** (38%)	**15**	6	9	**5**	4	1
15	*Vân nang tiểu sử (18 truyện)*	**19/54** (35%)	**12**	8	4	**7**	4	3
16	*Thính văn dị lục (16 truyện)*	**13/64** (20%)	**11**	3	8	**2**	1	1
Tổng		**242/779**	**168**	80	88	**74**	41	33

Ghi chú viết tắt: nhân vật: NV

Ở cấp độ cao hơn, nhân vật kì ảo có thể can dự vào cuộc sống của con người. Rời bỏ vị trí đứng ngoài diễn biến đời sống nhân gian, các nhân vật kì ảo có quyền tham dự và quyết định diện mạo bức tranh hiện thực. Chúng được đặt ở vị thế cao hơn và mạnh hơn con người. Xét về mức độ ảnh hưởng đến đời sống nhân sinh, sự can thiệp này diễn ra theo hai hướng đối nghịch: hoặc nó phá vỡ sự yên bình, hạnh phúc vốn có của con người; hoặc nó thiết lập một trật tự mới ổn định và công bằng trên nền hiện thực cũ vốn rối ren, nhiều bất trắc. Ở hướng thứ nhất, nhân vật kì ảo có mặt như hiện thân của tai ương, hiểm họa. Bức tranh hiện thực khi có sự tham gia của những nhân vật này không lãng mạn, tươi sáng mà tàn khốc, dữ dội. Tất cả những gì đen tối nhất được phơi bày không che giấu. Trong quan hệ với thế giới ảo, con người thật bé nhỏ, phải đối mặt với tai họa từ nhiều phía. Đó là những kẻ giả danh lường gạt dân lành, dối lừa, dâm đãng (Thần Ma La trong *Truyện Hà Ô Lôi,* Chuột tinh trong *Tinh chuột*, rắn tinh, vua khỉ trong *Đứa con của rắn, Khỉ*,…). Đó là những kẻ lợi dụng uy quyền để cướp đoạt hạnh phúc, nhũng nhiễu dân lành, tư lợi cá nhân (Thần Thuồng luồng, Hộ pháp, Thủy thần, Thôi Bách hộ trong *Truyện đối tụng ở Long cung*, *Truyện cái chùa hoang ở huyện Đông Triều*, *Chuyện chức phán sự ở đền Tản Viên*, Đô đốc Nam Hải trong *Đền thiêng ở cửa bể*; thủy thần trong *Truyện thủy thần sông Kim Tung,* Thần trong *Rắn thiêng*, *Tượng Già lam ở ngôi chùa đồng*,…). Đó là những thế lực hắc ám câu kết nhau hủy hoại cuộc sống yên ổn của con người, gieo rắc tâm lí hoang mang, sợ hãi (Giao long trong *Truyện suối rắn;* ma quỷ trong *Đánh ma, Nguyễn Danh Dược*, rắn thần, thần đền trong *Sông Độc, Ông Đỗ Uông,* Liễu Thăng trong *Thần Tản Viên,* ma quỷ trong *Ma cọp, Ma thắt cổ, Quỷ dòm nhà,* thần trong *Thần đầm Đỗ Lâm*),… Không chỉ có yêu ma nhũng nhiễu mà thần phật được thờ cúng cũng là nguồn căn gây bao tổn thương, mất mát cho con người. Có lẽ không ở loại hình sáng tác nào mà những mối đe dọa, hiểm nguy đến từ thế giới ảo lại dày đặc và thường trực như trong truyện truyền kì. Gạt bỏ lớp vỏ hoang đường, nó phơi bày một thực trạng bi đát: sự tha hóa của quyền lực, sự đổ vỡ của những điểm tựa tâm linh.

Trước diện mạo hiện thực suy đồi, cũng chính cái kì ảo được các tác giả truyền kì sử dụng như một công cụ để nâng đỡ hi vọng, vun đắp ước mơ cho con người. Họ quay trở về với mô hình truyện cổ tích, xây dựng chân dung những nhân vật kì ảo quyền năng siêu phàm, có thể cứu vớt con người khỏi bể khổ trầm luân, trừng ác, khuyến thiện, lập lại công bằng xã hội. Những Thượng đế, Diêm vương, Long vương,… trong *Truyền kì mạn lục*; Quảng Lợi vương trong *Truyền kì tân phả*; Diêm vương, Táo thần,… trong *Công dư tiệp kí*; cá thần, nghĩa hổ, thần đền Chiêu Trưng,… trong *Lan Trì kiến văn lục*; hổ thần, thủy thần,… trong *Tang thương ngẫu lục*; Thánh Tản Viên, thần nhân,… trong *Thoái thực kí văn,…* được xây dựng để cân bằng hai gam màu sáng - tối của thực tại. Họ trở thành nơi gửi gắm khát vọng công lí, khát vọng hạnh phúc của con người. Như V.Propp từng nói về mối quan hệ giữa thực tại và khát vọng trong trường cổ tích: "Con người đem theo vào thế giới cổ tích không chỉ là lối sống của vùng, con người mang theo cả quyền lợi và lí tưởng" (Propp, 2003), cái ảo trong thế giới truyền kì cũng chính là sự đồ chiếu những ẩn ức và giấc mơ của con người. Với nó, mọi trở lực xã hội có thể được gạt bỏ, những xung đột, mâu thuẫn có thể được hóa giải, những điều kiện đạt đến sự sống lí tưởng được nới lỏng. Nhân vật kì ảo được các nhà văn cấp cho quyền năng vô tận để phán xử, thiết lập lại trật tự xã hội thông qua hình thức phù trợ, ban thưởng cho người hiền và trừng phạt kẻ ác. Nhưng nếu như trong thế giới folklore, sự hiện hữu của các nhân vật kì ảo quyền năng gắn với chân lí thiện thắng ác, người tốt được báo đáp, kẻ xấu bị trừng phạt thì trong thế giới truyện truyền kì, đôi khi, nó chỉ ra thực trạng đau lòng: không còn sự tồn tại của cái kì diệu giữa hiện thực đầy bất trắc. Ở *Thánh Tông di thảo*, kiểu nhân vật này gần như vắng bóng. *Thánh Tông di thảo* được viết trong giai đoạn Nho giáo đặc biệt hưng thịnh, con người (cụ thể trong tác phẩm là "thiên tử" - kẻ thực thi mệnh trời) có niềm tin mãnh liệt vào khả năng tự giải quyết mọi vấn đề xã hội của chính mình. Những xung đột thiện - ác, sự đổ vỡ của lí tưởng, khát vọng, nhận thức về nỗi bất hạnh, bi kịch của con người ít được đặt ra. Bởi vì thế, họ cũng không cần chờ đợi sự xuất hiện của nhân vật kì ảo có vai trò cứu rỗi. Đến *Truyền kì mạn lục*, cái nhìn con người với tư cách thân phận bé nhỏ xuyên suốt các truyện kể. Hiện thực loạn li bất ổn, các giá trị bị đổ vỡ khiến con người - mọi giới, mọi tầng lớp, mọi hoàn cảnh - phải chịu nhiều oan khiên, đau khổ. Nho giáo với cái nhìn duy lí không đủ sức làm điểm tựa tinh thần cho con người giữa buổi tao loạn, Nguyễn Dữ đã phải tìm đến lực lượng siêu nhiên như

một giải pháp tìm kiếm công bằng, hạnh phúc. Nhờ "Thượng đế thương là oan" mà Từ Nhị Khanh còn có cơ hội trở lại nhân gian gặp chồng (*Truyện người nghĩa phụ ở Khoái Châu*). Nhờ Long vương anh minh mà vợ chồng Trịnh thái thú được đoàn tụ (*Truyện đối tụng ở Long cung*). Nhờ Diêm vương sáng suốt mà Ngô Tử Văn bảo toàn tính mạng (*Truyện chức phán sự ở đền Tản Viên*). Nhờ các tiên nữ chốn thủy cung mà Vũ nương thoát cảnh "chôn trong bụng cá" (*Truyện người con gái Nam Xương*),… Cái kì ảo trở thành phương tiện chuyên chở khát vọng nhân sinh. Nguyễn Dữ cần đến những gì hư ảo nhất để hiện thực hóa những ước mơ không tưởng. Bởi vậy, sự hiện diện của nhóm nhân vật này thực chất chỉ làm rõ hơn cái thất bại, bi đát của con người trong đời thực. Sự tương tranh giữa xu hướng níu kéo những giấc mơ cổ tích (ác giả ác báo, thiện giả thiện báo, ở hiền gặp lành,…) và việc chấp nhận một hiện tại bất an (loạn li, đổ vỡ giá trị,…) khiến chính người viết hoang mang. Thế kỉ XVIII-XIX đánh dấu sự nở rộ của truyện truyền kì. Đồng nghĩa với đó là sự trở lại của các nhân vật kì ảo. Các sáng tác của Vũ Phương Đề, Vũ Trinh, Phạm Đình Hổ, Phạm Đình Dục,… mặc dù được viết từ ý thức ghi lại những điều mắt thấy tai nghe, chịu sự chi phối bởi tinh thần "Thực học" nhưng vẫn ngập tràn bóng hình của thế giới siêu nhiên. Sự mở rộng biên độ không gian, xóa nhòa đường viền giới hạn cõi nhân gian khiến con người có thể xâm nhập vào thế giới kì ảo và những nhân vật từ thế giới ấy cũng có thể tự do "ghé thăm" thế gian. Nhưng sự xâm lấn đa phần dừng lại ở mức độ vượt qua ranh giới hai cõi, con người và thế lực siêu nhiên ít có sự gắn kết, ít liên đới với nhau. Truyện truyền kì từ nửa sau thế kỉ XVIII vẫn tiếp tục khai thác bức tranh hiện thực với không khí ngột ngạt, bế tắc, những xung đột chính trị gay gắt, con người mất mát niềm tin vào mọi giá trị trong thực tại. Tuy nhiên, những hiểm họa cho thế tục phần lớn không còn nhân danh thần thiêng cõi ảo, bản thân con người mới là hiện thân của nỗi thất vọng. Vai trò và vị trí của kiểu nhân vật kì ảo can hệ tới nhân sinh ở truyện truyền kì giai đoạn này bị giảm thiểu khá rõ. Sau *Truyền kì tân phả*, nơi niềm tin cổ tích vẫn còn tương đối đậm nét, bắt đầu từ *Công dư tiệp kí,* sự có mặt và vai trò của kiểu nhân vật kì ảo quyền năng đã trở nên mờ nhạt. Nói chính xác, chúng có thể vẫn giữ những năng lực thần kì nhưng những năng lực đó không có cơ hội được thể hiện. Nhân vật kì ảo bị tước quyền quyết định cuộc sống của con người.

Không chỉ đứng ngoài hay đứng trên nhân sinh, trong truyện truyền kì, nhân vật kì ảo còn đến thế gian để tìm kiếm giải pháp cho sự tồn tại của mình. Con đường đến cõi trần của họ thường gắn liền với hành trình dịch chuyển không gian (xuống thấp với các nhân vật từ thượng giới, lên cao với các nhân vật ở âm giới, lại gần với các nhân vật vốn thuộc về cõi xa xôi vạn lí). Trong thế giới quan thần thiêng folklore, chủ nhân của cõi siêu hình luôn có quyền năng và sức mạnh bất diệt khiến con người vừa sợ hãi vừa phụ thuộc, không dám hoài nghi và có thái độ bất kính. Điểm nhìn thế giới siêu hình của nhà văn truyền kì không chỉ là sự ngưỡng vọng. Nhân vật kì ảo thần thánh không phải lúc nào cũng có năng lực vô biên. Giống như con người, chúng cũng có giới hạn và nhiều khi bất lực trước những vấn đề của thế tục. Quyền năng của thế lực phi nhân mang nhiều tính hạn định. Nó chiếu ứng hai ý đồ đối lập của người viết: vừa lạc quan, viên mãn (con người thắng thế thánh thần một cách kì thú trong cuộc đấu trí tranh tài), vừa suy đồi, thất thế (con người bị tước đi mọi chỗ dựa, trần trụi trong nỗi đau và bi kịch đời thực). Truyện truyền kì cho người đọc chứng kiến sự hoán đổi vị thế giữa các nhân vật ở ngoại vi thế tục và con người trong cõi nhân vi. Hành trình đến nhân gian của nhân vật kì ảo không phải lúc nào cũng trong thế chủ động, được lựa chọn. Nhiều khi, nó gắn liền với mong mỏi được thanh minh, giải thích, với mơ ước được giao thiệp, chuyện trò, với mưu cầu được cứu trợ, giúp đỡ. Hai nữ thần chuông vàng chọn hình thức thác mộng, cầu cạnh con người hóa giải nỗi hàm oan tích tụ bao đời (*Bài kí giấc mộng*). Con trai thần nữ chốn long cung, thần núi Sơn Ngu muốn báo thù cho cha mẹ phải gia nhập thế tục, dựa sức người để rửa oán hờn (*Truyện hai gái thần*). Tôn thần hàm oan phải khuất lụy một chàng thư sinh chưa thành danh, xin chứng nhận phục chức (*Một dòng chữ lấy được gái thần*). Ma quỷ vô minh, chủ động cúi đầu mong được người uy dũng dẫn đường khỏi chốn hỗn mang (*Truyện tướng Dạ Xoa*). Ma cây "biến hóa khôn lường, hễ ai đụng tới liền bị bệnh tật hoặc chết ngay" phải sợ hãi, van xin người tài đức tha tội (*Thượng thư họ Đỗ; Ma cổ thụ*). Oan hồn không tan cũng phải tìm con người để được hóa giải (*Đền thiêng ở cửa bể, Xương cốt gái hiệp dưới gốc hồng mai*),… Motip báo mộng được lặp lại với tần suất dày đặc không mang ý

nghĩa khải huyền. Nó là hình thức nối kết với con người của thần nhân ma quỷ, truyền dẫn lời cầu cạnh được hỗ trợ đến người trần. Có những giấc mơ do nhân vật kì ảo chủ động sắp đặt, chủ động thác mộng để được tranh biện, giãi bày (*Câu chuyện ở đền Hạng vương*, *Ma cọp, Thần nữ,…*), để cầu viện, khẩn nài (*Bài kí giấc mộng*, *Tháp Báo Ân*, *Vứt dao đồ tể, Cá trắm trong giàn dưa,…*),... Những thông điệp như thần nhân hàm oan xin người trần hóa giải, thánh thần khó khăn nhờ con người tương trợ (*Cuộc hôn nhân ở âm phủ*), ma quái bất lực cầu người bảo tồn sự sống (*Truyện Vũ Khắc Kiệm, Cá trắm trong giàn dưa, Vứt dao đồ tể*),… chưa từng gặp trong truyện kể dân gian lại trở nên khá quen thuộc trong thế giới truyện truyền kì. Nó cho thấy sự đổ vỡ của mô hình thế giới ảo - thế giới diệu kì, cõi ảo - cõi hạnh phúc vẹn toàn. Chốn nương náu trong tưởng tượng của con người bị phủ nhận, bức tranh hiện thực nhân thế trở nên dữ dội, khốc liệt hơn.

Bên cạnh nhóm nhân vật chọn trần gian làm nơi hiện hữu, lấy việc kết giao với con người làm cơ hội để khẳng định quyền năng thế thượng hay kiếm tìm hạnh phúc đích thực, trong thế giới truyền kì còn có sự hiện diện của kiểu ***nhân vật kì ảo ít mối liên hệ với con người, xa lạ với nhân sinh*** (ít hoặc hoàn toàn không giao thiệp với con người). Họ là chủ nhân của những cõi siêu thực, không có tham vọng khám phá cõi không gian khác (trần thế). Họ hiện diện ngay tại địa hạt của mình, vừa mời gọi con người dấn thân, gia nhập vừa bày tỏ thái độ dửng dưng trước những biến động của nhân gian.

Trong hình dung thông thường, cõi ảo là nơi tồn tại của những điều diệu kì, nơi thời gian có thể dừng trôi, những hỗn mang, tăm tối được đẩy lùi, dành chỗ cho hương thơm và ánh sáng vĩnh hằng. Mô thức cõi ảo - nơi giải thoát từng quen thuộc trong truyện kể dân gian không được tái hiện thường xuyên trên những trang văn truyền kì. Và nhân vật kì ảo trong vai trò chủ thể tạo lập thế giới diệu kì cũng xuất hiện một cách mờ nhạt. Về số lượng, chúng chiếm một vị trí khiêm tốn. Về vai trò với diễn tiến cốt truyện, chúng chủ yếu thuộc tuyến nhân vật phụ, không có nhiều ảnh hưởng đến cuộc đời, số phận nhân vật trung tâm. Nhà văn truyền kì dường như không cố gắng phân định rạch ròi hai cõi không gian hư và thực trong sự gắn bó mặc định với hai đặc tính đối lập: tươi đẹp, huyền diệu hay hỗn độn, tăm tối. Bởi vậy, cuộc tìm kiếm hạnh phúc cho con người cũng ít gắn liền với hành trình kiến tạo thế giới ảo, tách biệt khỏi không gian hiện thực. Ở *Thánh Tông di thảo, Truyền kì mạn lục*, gương mặt cõi thiên đường cùng sự hiện diện của những nhân vật kì ảo đã đôi lần hé lộ. Đó là Hoa quốc - thế giới của loài bướm hóa thân, của chuyện tình hoa mộng (*Duyên lạ nước Hoa)*, là đảo tiên rập rờn giữa muôn trùng sóng biển, nơi có những tiên nhân ngàn năm chưa đặt chân đến cõi trần (*Chuyện lạ nhà thuyền chài),* là ngọn núi thiêng, nơi quần tiên tụ hội (*Truyện Từ Thức lấy vợ tiên),* là thủy phủ, nơi các nàng tiên vỗ về, an ủi, bù đắp cho người thiếu phụ bất hạnh (*Truyện người con gái Nam Xương)*. Và thấp thoáng trong *Truyền kì tân phả*, nhân vật kì ảo dẫn lối để người đọc mơ hồ nhận ra, vẫn có một thế giới khác đầy hư ảo tồn tại bên cạnh cuộc sống đời thường (*Truyện thần nữ ở Vân Cát, Cuộc gặp gỡ kì lạ ở Bích Câu*). Tuy vậy, sự hiện hữu của nhóm nhân vật kì ảo - chủ nhân của xứ sở thần tiên hạnh phúc khá ít ỏi. Nó phần nào cho thấy kì vọng của nhà văn truyền kì vào niềm an ủi từ chốn ảo mộng đã bị mất mát khá nhiều. Thay vì việc chăm chút cho gương mặt cõi thiên đường, các tác giả nửa sau thế kỉ XVIII-XIX chọn quan sát ngoại vi thế tục bằng cái nhìn bình thản. Từ *Công dư tiệp kí* cho đến *Thính văn dị lục*, người đọc gần như không còn có cơ hội được chiêm ngưỡng những cõi không gian mang tính đối ứng với thực tại khắc nghiệt, không còn được chứng kiến chân dung những nhân vật siêu hình, viên mãn trong thế giới của riêng mình. Trong quan sát của người viết truyền kì, sự hiện diện của kiểu nhân vật kì ảo ít mối liên hệ với nhân thế gắn liền với cảm thức về sự tồn tại của một thế giới lạ lẫm khác biệt. Nó không xâm lấn thực tại như ở *Thánh Tông di thảo*, cũng không chia cắt thực tại như ở *Truyền kì mạn lục* mà đơn lập, xa lạ với nhân sinh. Vẫn là những ngọn núi thiêng, đảo tiên, long cung, thủy phủ,…, vẫn là thần tiên tự tại nơi địa hạt riêng mình nhưng những thế giới ấy có gì, con người ở đó cảm thấy ra sao và người trần khi đối diện với họ có dấy lên niềm khao khát được dấn thân không, đó là những bí mật các nhà văn không chia sẻ.

Thuộc dòng văn học kì ảo nhưng trong truyện truyền kì, cuộc sống trần gian mới là điểm bắt đầu và đích đến. Chính bởi thế, nhân vật kì ảo ít liên hệ với nhân sinh chưa bao giờ là nhân vật trung tâm trong các truyện kể. Tuy vậy, từ nhóm nhân vật này, phần nào có thể thấy quan niệm về cái ảo trong các tập truyện truyền kì qua các giai đoạn đã có nhiều thay đổi. Quá trình chuyển dịch của hình tượng

này phản chiếu những biến đổi trong cái nhìn con người và hiện thực của nhà văn trung đại Việt Nam.

2.2.2. Nhân vật là con người đời thường trong truyện truyền kì

Không phải thần linh, ma quỷ mà con người trong đời thực mới chính là nguồn cảm hứng trung tâm khơi dậy khao khát chiếm lĩnh cả hai thế giới thực và ảo của các nhà văn truyền kì. Quan hệ giữa con người và thế giới ảo sẽ tiết lộ cho người đọc nhiều điều về bản thân con người và thế giới mà họ sống.

Bảng 2. *Thống kê nhân vật là con người đời thường trong truyện truyền kì trung đại Việt Nam*

STT	TÁC PHẨM	CON NGƯỜI ĐỜI THƯỜNG /TỔNG SỐ NHÂN VẬT	NHÂN VẬT LÀ CON NGƯỜI ĐỜI THƯỜNG								
			Nhân vật tiếp xúc, gắn bó với thế giới kì ảo			Nhân vật không tiếp xúc với thế giới kì ảo			Nhân vật môi giới hai thế giới thực và ảo		
			Số lượng	Vai trò với cốt truyện		Số lượng	Vai trò với cốt truyện		Số lượng	Vai trò với cốt truyện	
				Chính	Phụ		Chính	Phụ		Chính	Phụ
1	*Lĩnh Nam chích quái lục (2 truyện)*	**12/19** (63%)	**3**	2	1	**9**	2	7	**0**	0	0
2	*Nam Ông mộng lục (2 truyện)*	**4/6** (67%)	**3**	0	3	**1**	0	1	**0**	0	0
3	*Thánh Tông di thảo (13 truyện)*	**23/58** (40%)	**20**	11	9	**3**	0	3	**0**	0	0
4	*Truyền kì mạn lục (20 truyện)*	**68/103** (66%)	**33**	24	9	**30**	3	27	**5**	0	5
5	*Truyền kì tân phả (4 truyện)*	**20/29** (69%)	**16**	7	9	**3**	0	3	**1**	0	1
6	*Công dư tiệp kí (22 truyện)*	**76/95** (80%)	**36**	21	15	**31**	8	23	**9**	1	8
7	*Lan Trì kiến văn lục (33 truyện)*	**78/104** (75%)	**43**	31	12	**35**	12	23	**0**	0	0
8	*Tang thương ngẫu lục (26 truyện)*	**52/83** (63%)	**41**	28	13	**8**	1	7	**3**	1	2
9	*Vũ trung tùy bút (4 truyện)*	**15/17** (88%)	**5**	4	1	**10**	1	9	**0**	0	0
10	*Sơn cư tạp thuật (12 truyện)*	**38/46** (83%)	**14**	9	5	**23**	13	10	**1**	0	1
11	*Bích Châu du tiên mạn kí (truyện đơn)*	**4/6** (67%)	**3**	2	1	**1**	0	1	**0**	0	0
12	*Mẫn Hiên thuyết loại (1 truyện)*	**4/4** (100%)	**2**	1	1	**2**	1	1	**0**	0	0
13	*Thoái thực kí văn (15 truyện)*	**25/39** (64%)	**19**	17	2	**4**	0	4	**2**	1	1
14	*Hát Đông thư dị (16 truyện)*	**32/52 (**62%**)**	**18**	13	5	**13**	1	12	**1**	1	0
15	*Vân nang tiểu sử (18 truyện)*	**35/54** (65%)	**21**	17	4	**14**	5	9	**0**	0	0
16	*Thính văn dị lục (16 truyện)*	**51/64** (80%)	**28**	21	7	**21**	4	17	**2**	1	1
Tổng		**537/779**	**305**	208	97	**208**	51	157	**24**	5	19

Con người đời thường trong truyện truyền kì có thể được chia thành ba nhóm. Nhóm thứ nhất là con người tiếp xúc, gắn kết với thế giới kì ảo. Mức độ ảo - thực trong truyện truyền kì có thể biến thiên theo các giai đoạn, tăng giảm tùy thuộc vào nội dung hiện thực được phản ánh nhưng ở các tập truyện, con người luôn được đặt ở vị trí trung tâm. Tồn tại trong cõi không gian hỗn dung hư - thực nên việc tiếp kiến, giao thiệp và gắn kết với những nhân tố kì ảo đã trở thành một đặc trưng để nhận diện con người của thế giới nghệ thuật này. Theo tính chất, cách thức tiếp cận thế giới kì ảo, kiểu loại nhân vật này lại có thể được chia thành nhiều tiểu loại. *Trước hết là con người đóng vai trò chứng thực cho sự tồn tại của thế lực kì ảo giữa cõi trần*. Để khẳng định cái ảo là có thật, nhà văn truyền kì đã tạo dựng nên một hệ thống nhân vật trong cương vị chứng nhân. Không tham gia vào các biến cố chính, chúng được sắp xếp ở vị trí đứng ngoài quan sát, phụ trợ. Cuộc tranh cãi bất phân thắng bại giữa Phật đất, Phật gỗ hé lộ sự tha hóa, bất lực của thần thánh được phơi bày chính tại thời khắc con người trần thế "lén lên bờ, tựa cửa chùa dòm trộm" (*Hai Phật cãi nhau*). Tài phép diệu kì của ông sư tiên núi Nưa (*Ông sư tiên núi Nưa - "Sơn cư tạp thuật"*), của thầy địa lí Tả Ao (*Truyện thầy địa lí Tả Ao - "Thoái thực kí văn", Truyện Tả Ao họ Nguyễn - "Thính văn dị lục"*),… sẽ mãi còn khiến người đời hồ nghi nếu không có người đứng ra chứng nghiệm, xác quyết. Thân thế khác thường, sự ra đời kì lạ của các bậc danh tài (*Truyện thám hoa Quách Giai – "Công dư tiệp kí", Truyện Nguyễn Huy Oánh - "Thoái thực kí văn",...*), sự hiển đạt trong cõi ảo của con người có năng lực khác thường (*Truyện chức phán sự ở đền Tản Viên, Truyện tướng Dạ Xoa – "Truyền kì mạn lục", Truyện Nguyễn giám sinh ở La Sơn – "Công dư tiệp kí",...*) cũng sẽ là bí mật nếu không có những vai phụ ngẫu nhiên được lựa chọn làm người truyền dẫn thông điệp của thánh thần. Người chứng kiến thực chất là một hình thức nhà văn truyền kì hóa giải nỗi nghi ngại về tính chân thực của bức tranh đời sống với nhiều nét vẽ hư ảo. Con người ở vị trí quan sát với lực lượng siêu nhiên vẫn là mối quan hệ mang tính chất gián cách, chung không gian sinh tồn nhưng không can hệ đến hành trình số phận của nhau.

Tiếp theo là con người và hành trình dịch chuyển tới không gian kì ảo. Nếu từ chốn vô hạn, lực lượng siêu nhiên có thể bước vào không gian thế tục, quan sát, định đoạt hay trải nghiệm nhân sinh thì con người cũng có thể vượt qua những hạn độ hữu hình, đặt chân đến địa hạt của cõi ảo. Hành trình phiêu lưu tới những xứ sở kì lạ của họ gắn liền với quá trình tái thiết không gian bằng tưởng tượng của các nhà văn truyền kì, được con người thực hiện theo hai cách thức: trực tiếp - dịch chuyển trên những lối đi có thực như con đường, dòng sông…; gián tiếp - xóa mờ ranh giới cõi thực và siêu thực bằng sự xâm lấn của mơ mộng.

Theo cách trực tiếp, sự tiếp xúc giữa con người và thế giới siêu hình có thể được thực hiện một cách chủ ý, cũng có thể diễn ra ngẫu nhiên, tình cờ. Có chủ ý là khi thế giới ảo được tạo dựng với mục đích làm gương mặt thứ hai của thế giới thực, một ẩn dụ về lịch sử, xã hội và người ta tìm đến đó để hiểu hơn bản chất của đời thực, để kiếm tìm giải pháp cho những khủng hoảng trong đời thực. *Thánh Tông di thảo, Truyền kì mạn lục, Truyền kì tân phả* kiến tạo không gian kì ảo theo cách này. Bằng sức mạnh của sáng tạo, các nhà văn đã tạo nên sự kết nối giữa cái có thật và những điều chỉ tồn tại trong tưởng tượng. Hạt nhân của sự kết nối ấy chính là việc chuyển hóa hai phạm trù ảo và thực, chúng vừa phân biệt vừa đồng nhất với nhau. Thiên đình, thủy cung hay âm phủ chính là trần thế đã được phủ lên lớp màu hư ảo. Sự hiện diện của kiểu nhân vật kì ảo quyền năng giữa đời thực vẫn chưa đủ làm điểm tựa vững chắc, con người khao khát tìm đến cõi ảo để đi tới tận cùng khát vọng của chính mình. Bên cạnh hành trình đến thế giới kì ảo để tìm kiếm giải pháp cho đời thực, còn có những cuộc gặp hoàn toàn mang tính ngẫu nhiên khi con người vô tình đặt chân đến thế giới khác, trải nghiệm những điều lạ lẫm so với kinh nghiệm nhân sinh họ từng có. Motip "lạc chân vào thế giới kì lạ" của truyện cổ tích được các tác giả truyền kì nửa sau thế kỉ XVIII-XIX kế thừa và sử dụng như một phương thức để mở rộng biên độ không gian. Thế giới trong quan niệm của họ, ngoài những cái đã biết còn vô vàn điều kì bí, khó lí giải. Những cuộc viễn du không định trước đưa con người đến những chân trời mới mẻ nhưng đó không phải nơi chốn họ có thể thuộc về. Từ không gian dưới thấp đến không gian trên cao, từ không gian thần kì quen thuộc trong tâm thức người Việt đến không gian chưa được định danh, con người đều có mặt: núi tiên (*Ngọc nữ ở Sơn Trang, Ông sư tiên núi Nưa,...*), đảo tiên (*Tiên trên đảo, Hang núi giữa biển*), khu rừng tiên (*Sớ hặc hồ tiên*), thủy phủ (*Truyện người thợ mộc ở Nam Hoa*),

âm giới (*Truyện trạng nguyên xã Dĩnh Kế, Cuộc hôn nhân ở âm phủ*), xứ sở lạ lùng (*Người khổng lồ, Ông Sấm*),… Ý nghĩa biểu tượng của không gian kì ảo bị lược bỏ, chúng tồn tại với tư cách nơi xa lạ và bí ẩn - nơi con người thừa nhận sự tồn tại của nó nhưng không khao khát khám phá, giải mã.

Theo cách gián tiếp, cánh cửa bước vào thế giới ảo thường được mở ra cùng giấc mơ của con người. Motip giấc mơ và những biến thể của nó được lặp lại khá nhiều ở các truyện truyền kì. Mơ mộng là hình thức trung chuyển để người ta bước từ thế giới thực sang thế giới ảo một cách thuận lợi, để sự xuất hiện của những lực lượng thuộc cõi siêu nhiên bớt đi tính đường đột và cuộc giao tiếp giữa con người - thần nhân, ma quỷ trở nên dễ dàng hơn. Đạo giáo quan niệm cuộc đời giống như một giấc mộng, tất cả rồi cũng chỉ là hư vô, có đấy mà thực ra là không, tưởng còn mà hóa ra đã mất. Trừ *Duyên lạ nước Hoa* thấm đẫm tư tưởng mộng ảo của Lão - Trang, phần lớn các motip giấc mơ, giấc mộng trong truyện truyền kì đều mang tính hình thức. Chúng đóng vai trò đường dẫn chuyển dịch con người từ thế giới thực tới xứ sở kì ảo và chính tại đây, họ hiểu hơn gương mặt hiện thực mình đang tham dự. Hành trình phiêu lưu tới xứ sở kì lạ cũng đồng thời là hành trình nối kết thực - ảo, con người đại diện cho cái thực, xứ sở kì lạ là hiện thân của cái ảo. Đồng hiện thực - ảo (không gian thực được ảo hóa) và tiếp biến thực - ảo (mở rộng không gian tồn tại đến những thế giới xa lạ) có thể xem là hai xu hướng kết nối của truyện truyền kì từ *Truyền kì tân phả* trở về trước và từ *Công dư tiệp kí* trở về sau.

Nhóm thứ hai là con người không tiếp xúc với thế giới kì ảo. Bên cạnh những nhân vật được tạo dựng trên hành trình kết nối thực - ảo, còn có khá nhiều con người đại diện cho thế giới chân phương, hiển lộ, cuộc đời họ không kinh qua bất cứ trải nghiệm hư ảo nào. Chưa từng thực hiện những hành trình phiêu lưu đến xứ sở xa lạ (dù chủ động hay bị động), không có cơ hội tiếp xúc với những thế lực siêu nhiên, cũng không được chứng kiến trực tiếp những sự kiện, hiện tượng hư huyễn, họ chỉ xuất hiện trong những quan hệ đời thực. Sự có mặt của những con người không có liên hệ trực tiếp với cõi ảo và vị trí của họ trong các truyện kể cũng là một mã khóa để người đọc nhận ra những thay đổi trong cách nhìn hiện thực của nhà văn truyền kì.

Hướng đến tạo dựng một bức tranh hiện thực nhiều mộng ảo, ở *Thánh Tông di thảo*, số lượng nhân vật kì ảo có phần lấn lướt so với con người đời thường (35/23). Kiểu nhân vật hoàn toàn không giao kết với cõi siêu hình xuất hiện khiêm tốn, gần như không có vai trò với diễn tiến truyện kể và thông điệp tư tưởng nhà văn kí thác. Thế giới kì ảo được tạo dựng khiến không gian hoạt động của con người được nối dài không hạn định, quan hệ giữa con người và thần tiên, ma quỷ đạt đến sự tương thông gần như tuyệt đối. Đến *Truyền kì mạn lục, Truyền kì tân phả* cảm thức về thế tục đã định hình rõ nét hơn. Đó vẫn là nơi thần - người hội tụ, thiêng - phàm hòa hợp nhưng sự hiện hữu của cái ảo không còn được xem như một sự thật hiển nhiên mà đã mang nhiều dụng ý. Vị trí trung tâm của bức tranh thế giới được dành cho con người. Song hành với kiểu nhân vật tồn tại trong sự gắn kết hai cõi thực - ảo là những con người không biết đến và cũng không quan tâm đến sự hiện diện của thế giới siêu hình. Số lượng chúng ở *Truyền kì mạn lục* khá đông đảo, phong phú (30/103 nhân vật), tuy nhiên, đại đa số đóng vai phụ, làm nền cho sự hiện diện của nhân vật trung tâm. Chân dung trọn vẹn về con người trong hình dung của Nguyễn Dữ, Đoàn Thị Điểm vẫn cần phải có sự kết nối với thế giới siêu thực. Đến *Công dư tiệp kí,* kiểu nhân vật thuần túy thực từ vị trí thứ yếu, bên lề đã dần bước vào trung tâm truyện kể. Cái ảo vẫn là một phần thế giới trong quan niệm của Vũ Phương Đề và các nhà văn sau ông nhưng trải nghiệm kì ảo không còn nhất thiết là điều cần phải có trong cuộc đời của mỗi con người. Nhu cầu vọng chiếu từ cõi ảo những vấn đề của nhân thế đã có sự giảm sút mạnh mẽ, con người lựa chọn đứng ngoài sự soi chiếu và can thiệp của những nhân tố kì ảo. Nhiều khi, sự hiện diện của thế lực kì ảo trong mắt người trần đã bị vô hình hóa, vô hiệu hóa. Mối quan hệ hai chiều thực - ảo chỉ còn giữ lại chiều từ ảo đến thực, lực lượng siêu nhiên quan sát thế nhân trong lặng lẽ và trong cả sự bất lực. Con người cả gan xâm phạm đến không gian thiêng như đền chùa, lừa dối thánh thần mà không phải âu lo trước quyền phép siêu hình, không phải đối mặt với những hình phạt đáng sợ (*Truyện ngôi đền thiêng ở Thanh Hoa*). Con người càng vọng tưởng vào ân lộc của thánh thần càng chỉ thấy hiện thực trần trụi (*Tiên ăn mày*),… Cõi nhân sinh vẫn đầy những bất ổn nhưng có lẽ cách nhà văn nửa sau thế kỉ XVIII-XIX đối diện với những bất ổn ấy trực tiếp hơn, vì thế, việc tìm giải pháp cho những vấn

đề xã hội cũng thực tế hơn. Không phải thần nhân hay yêu ma mà chính con người mới là chủ thể gánh chịu, đồng thời giải quyết những bất cập của cõi mình. Đó là điều đọng lại từ bức chân dung của những nhân vật mà hành trạng cuộc đời không có sự tham quyết của cái kì ảo trong truyện truyền kì chặng đường sau.

Nhóm thứ ba là nhân vật môi giới hai thế giới thực, ảo. Đây là nhóm nhân vật đóng vai trò trung gian, kết nối con người với thế giới ảo. Họ là các đạo sĩ, cao tăng, thầy pháp, thầy bói, thầy địa lí, bà đồng,… có khả năng liên hệ và thấu hiểu những thông điệp của cõi linh thiêng huyền bí. Loại nhân vật này vốn có nguồn gốc từ Phật giáo, Đạo giáo, tín ngưỡng dân gian - những tôn giáo, tín ngưỡng tin vào năng lực đặc biệt của con người. Họ không phải là con người phàm trần đúng nghĩa bởi đã từ bỏ ham muốn thế tục để chọn cho mình trách nhiệm dẫn dắt người đời khai ngộ. Họ cũng chưa đạt được tới cảnh giới của tiên phật bởi chưa đủ năng lực và sức mạnh tự giải thoát cho chính mình. Khi nhân vật vươn tới được vị trí của thần tiên, có thể biến hóa linh dị thì họ gần như đã đồng nhất với thế lực kì ảo và sự xuất hiện của họ đã mang tư cách hoàn toàn khác.

Hiện diện trên trang sách truyền kì, nhân vật môi giới chủ yếu mang tính chức năng, không có cuộc sống riêng. Người trung đại luôn tin vào sự hiện diện của thế giới kì ảo nhưng lại mơ hồ về diện mạo của nó. Bằng nhiều cách khác nhau, họ cố công tưởng tượng để vẽ nên những bức tranh cõi ảo. Không chỉ tưởng tượng, người ta còn đặt niềm tin vào những nhân vật mang năng lực đặc biệt, có thể giúp mình thông suốt những điều mờ tối, hư thực. Những đạo nhân, thầy tu, thầy số, thầy tướng, thầy phong thủy,… trở thành lớp người có vai trò quan trọng về mặt tâm linh trong đời sống xã hội. Với truyện truyền kì - thể loại chọn hiện thực kì ảo làm phạm vi biểu đạt, sự có mặt của tầng lớp trung gian này được xem như tất yếu. Nhưng cũng bởi nhìn ảo - thực trong sự trộn lẫn, không phân cách mà con người trong thế giới truyền kì lại thường không cần đến kẻ môi giới, người trung chuyển. Số lượng nhân vật loại này trong các sáng tác truyền kì không nhiều (24/779 nhân vật) và cũng không thường xuyên ở tất cả các tập truyện.

Nhân vật làm cầu nối liên kết con người với thế giới ảo lần đầu tiên xuất hiện trong *Truyền kì mạn lục,* sau đó, được duy trì một cách không liền mạch qua *Công dư tiệp kí, Lan Trì kiến văn lục, Tang thương ngẫu lục*, tới *Thoái thực kí văn, Hát Đông thư dị, Thính văn dị lục.* Tuy số lượng không nhiều nhưng ở một chừng mực nhất định, chúng vẫn giúp người đọc hình dung được những khác biệt trong quan niệm của người viết truyền kì về sự kết nối hai thế giới thực - ảo qua các giai đoạn. Sự xâm lấn của cái ảo vào cuộc sống thế nhân là có thực song không phải lúc nào con người cũng nhận ra. Nguyễn Dữ cần đến nhân vật môi giới để khai thông bí ẩn cho con người trần thế. Nhờ chúng, sự có mặt và can thiệp của cái ảo được hiển thị, ma quái giả dạng người trần bị bại lộ (*Truyện nghiệp oan của Đào thị, Truyện yêu quái ở Xương Giang, Truyện cái chùa hoang ở huyện Đông Triều*), lẽ đời "ác giả ác báo, thiện giả thiện báo", "đạo trời chí công mà vô tư, lưới trời tuy thưa mà khó lọt" được hiển minh (*Truyện Lí tướng quân, Truyện chức phán sự ở đền Tản Viên*). Cũng giống như chức năng của chúng trong đời thực - kẻ môi giới, vị trí của kiểu nhân vật trung gian thường không được đặt ở trung tâm kiến tạo mạch truyện.

Đến truyện truyền kì nửa sau thế kỉ XVIII-XIX, nhân vật môi giới đóng vai trò khải thị, dự báo tương lai (đạo sĩ, thầy bói, thầy tu, thầy tướng) dần được thay thế bằng nhân vật có chức năng mở đường, dẫn dắt con người sắp đặt lại số mệnh (thầy địa lí, phong thủy). Không chấp nhận quan niệm số phận mỗi cá nhân đều được định trước, con người truyền kì bắt đầu có tham vọng thay đổi số phận chính mình. Họ cầu đến sự trợ giúp của tầng lớp trung gian có khả năng điều chỉnh tác động của cõi siêu nhiên lên cõi thực. Con người dường như ít quan tâm đến quá khứ và hiện tại mà đặt kì vọng nhiều vào tương lai. Các thầy phong thủy, địa lí bằng các thủ thuật chọn huyệt, đặt mộ, trấn yểm có thể giúp con người xoay chuyển hướng can thiệp của tự nhiên thần thánh, tạo nên những đổi thay kì diệu. Từ một học thuyết được tích lũy qua kinh nghiệm tận dụng những ưu thế tự nhiên, thuật phong thủy trong mắt các nhà văn truyền kì như Vũ Phương Đề, Phạm Đình Hổ,… được đẩy lên thành phép màu huyền bí và người chuyên trách về lĩnh vực này được nhìn như người có khả năng đảo lộn diễn tiến của những chu trình đã được sắp đặt trước. Rời bỏ vai trò kết nối, có khi nhân vật này được đặt ở vị trí trung tâm truyện kể, cuộc đời lạ lùng của chúng được kể như minh chứng sống động cho các huyền thuật, ví như chùm truyện về thầy địa lí Tả Ao trong *Tang thương ngẫu lục, Sơn cư tạp thuật, Thính văn dị lục.* Đường đời của thầy địa lí Tả Ao gắn liền với hành trình tìm cơ hội hạnh phúc cho con người. Nó vừa thực vừa kì bí, vừa đáng tin

vừa đáng ngờ. Đáng tin bởi tài điểm huyệt của nhân vật đã nổi danh và được chứng thực. Đáng ngờ bởi nhân vật cả đời đi thay hình đổi mệnh cho người mà không làm chủ được số phận của mình, không dự liệu được chung cục của mình. Dường như sau những trông đợi vào tài thuật của nhân vật môi giới, người viết truyền kì lại quay trở về với ám ảnh: giới hạn cho chủ quyết của con người thật hạn hẹp, không phải lúc nào người ta cũng có thể kiểm soát và xoay chuyển tác động của thế giới huyền bí đến cõi nhân thế. Về cơ bản, nhân vật môi giới không phải kiểu nhân vật trung tâm của truyện truyền kì. Chúng phản ánh mối liên hệ có khoảng cách giữa hai cõi thực - ảo. Nhân vật môi giới có thể xem là khởi nguồn cho kiểu loại nhân vật từ con người vươn tới vị trí thần tiên trong truyền kì nửa sau thế kỉ XVIII-XIX.

3. Kết luận

Truyện truyền kì xác lập diện mạo không chỉ bằng cấu trúc tự sự đặc thù mà còn bằng thế giới nhân vật vừa quen thuộc vừa nhiều riêng biệt. Nhân vật kì ảo và nhân vật là con người đời thường là những kiểu loại nhân vật nổi bật, gợi hình dung về mô hình hai thế giới: cõi siêu hình và cõi thực. Chúng không biệt lập mà soi chiếu nhau, kết nối với nhau, thậm chí, đan lồng vào nhau. Sự phân tách nhưng bản chất lại dường như là sự trộn lẫn. Nhân vật kì ảo tìm đến nhân gian để khẳng định sự hiện diện của mình, để khai mở những điều khuất lấp của bức tranh thực tại. Trong khi đó, con người lại hướng đến thế giới kì ảo để tìm kiếm giải pháp cho những bất cập trong đời thực. Sự kết hợp, đồng nhất ảo và thực là nhân tố cốt lõi để nhà văn truyền kì kiến tạo thế giới và khắc họa chân dung con người. Từ thế giới nhân vật, qua diện mạo và vị thế của từng kiểu loại ở mỗi giai đoạn, người đọc cũng có thể quan sát được sự vận động của thể loại, những tiếp nối và khác biệt trong cách nhà văn truyền kì định hình về bức tranh hiện thực ở hai giai đoạn: giữa thế kỷ XVIII trở về trước và giữa thế kỷ XVIII trở về sau.

Tài liệu tham khảo

Do, T. M. P. (2014a). *Fantasy characters in Vietnamese medieval Chuanqi genre (Kiểu nhân vật mang màu sắc kì ảo trong truyện truyền kì Việt Nam thời trung đại).* Scientific Research (university level), Hanoi National University of Education.

Do, T. M. P. (2014b). The representation of fantasy characters in Vietnamese medieval Chuanqi genre (Phương thức hiện diện của nhân vật kì ảo trong truyện truyền kì trung đại Việt Nam). *Journal of Science, Hanoi National University of Education, 2, 31,* 47–56.

Do, T. M. P. (2015a). The observation point of characters in Vietnamese medieval Chuanqi genre (Điểm nhìn soi chiếu nhân vật trong truyện truyền kì Việt Nam thời trung đại). *Theories and Criticism of Literature and Arts, 36,* 37–46.

Do, T. M. P. (2015b). Fantasy characters in Vietnamese medieval Chuanqi genre (Nhân vật mang màu sắc kì ảo trong truyện truyền kì Việt Nam trung đại). *Literary Studies, 1,* 82–93.

Do, T. M. P. (2016). Vietnamese medieval Chuanqi genre (from the perspective of plot organization and character building) [*Truyện truyền kì Việt Nam thời trung đại (nhìn từ phương diện tổ chức cốt truyện và xây dựng nhân vật)*] [Doctoral dissertation in Literature Studies]. Ha Noi National University of Education.

Kim, K. (2019). *Characters in the medieval fantasy fictions of Vietnam and South Korea with a comparative perspective* (*Nhân vật trong truyện kì ảo trung đại Việt Nam và Hàn Quốc dưới góc nhìn so sánh)* [Doctoral dissertation in Literature Studies]. Ha Noi National University of Education.

Pospelop, G. N. (1998). *An introduction into literary studies (Dẫn luận nghiên cứu văn học)* (D. S. Tran, N. A. Lai, & N. T. Le, Trans.). Education.

Propp, V. (2003). *The selected works of V.IA. Propp (Tuyển tập V.IA. Propp)* (V. D. Chu & K. L. Nguyen, Trans.; Vol. 1). Ethnic Cultures Publisher.

Tran, N. T. (2006). Poetics of Vietnamese medieval short stories (Thi pháp truyện ngắn trung đại Việt Nam). *Literary Studies, 9*, 66.

THE WORLD OF CHARACTERS IN VIETNAMESE MEDIEVAL CHUANQI GENRE

Do Thi My Phuong
Ha Noi National University of Education, Vietnam
Author corresponding: Do Thi My Phuong - Email: domyphuong2010@gmail.com
Article History: Received on 21st May 2021; Revised on 15th June 2021; Published on 17th June 2021

Abstract: Characters in Vietnamese medieval Chuanqi genre are rich and diverse, with a full range of components, class, caste, gender, habits, and dignity. Based on the reality-fantasy relationship, the world of chuanqi characters can be divided into two main groups: fantasy characters and earthly characters (people in the real life). They represent two realms: of unreality and of reality. Fantasy character is a surreal character with mystical capacity and strange traits. From the rational perspective, this type of character absolutely does not exist in real life. By contrast, earthly character are people who exist in daily life with ideals, ambitions, happiness and suffering. The presence of two types of characters clearly demonstrates the realistic portrait in the status of the unreal and real invasions, which deeply consists of their own imprints in the Chuanqi genre. From the world of characters in Vietnamese medieval Chuanqi genre, the evolution of this genre is also revealed.

Key words: Vietnamese medieval literature; Chuanqi genre; types of characters; fantasy; reality.

THỂ LỆ GỬI BÀI

1. **Tạp chí Khoa học Xã hội, Nhân văn và Giáo dục** (UED Journal of Social Sciences, Humanities and Education) công bố các kết quả nghiên cứu trong các lĩnh vực Khoa học Xã hội, Nhân văn và Giáo dục chưa được đăng trên bất kỳ tạp chí, ấn phẩm khoa học nào.
2. Bản thảo có độ dài tối đa 7000 từ, bao gồm cả tài liệu tham khảo và theo định dạng thống nhất: khổ A4; cỡ chữ 12; khoảng cách 1,5 dòng và đặt lề tự động.
3. Bản thảo bao gồm các nội dung cơ bản sau: tiêu đề; từ khóa; giới thiệu; kết quả; thảo luận; kết luận; lời cảm ơn và tài liệu tham khảo.
4. Bản thảo cần có phần tóm tắt bằng cả tiếng Việt và tiếng Anh, không quá 300 từ, phản ánh đầy đủ nội dung giới thiệu, mục đích, phương pháp, nội dung và những đóng góp chính của công trình nghiên cứu.
5. Các từ khóa phải bằng cả tiếng Việt và tiếng Anh và có ít nhất 5 từ hoặc cụm từ. Các từ khóa sẽ được phản ánh trong bài báo và dễ dàng tìm kiếm.
6. Các trích dẫn trong các bài báo được trình bày theo font APA 7 (Hiệp hội Tâm lý học Hoa Kì lần thứ 7).
7. **Các tài liệu tham khảo được trình bày theo font APA 7, cụ thể:**

   - Đối với các bài báo:

   Tên tác giả. (năm). Tiêu đề của bài viết. Tên Tạp chí in nghiêng, Số phát hành, Số trang.

   Ví dụ: Harris, M., Karper, E., Stacks, G., Hoffman, D., De Niro, R., Cruz, P., et al. (2001). Phòng thí nghiệm viết và kết nối Hollywood. *Tạp chí Viết phim*, 44 (3), 213–245.

   - Đối với sách:

   Tên người viết. (năm). Tên sách in nghiêng. Tên tổ chức / nhà xuất bản.

   Ví dụ: Calfee, RC & Valencia, RR (1991). *APA hướng dẫn chuẩn bị bản thảo để xuất bản tạp chí*. Hiệp hội Tâm lý Hoa Kì.

   - Đối với các trang web:

   Tên tác giả. (năm), Tên bài báo in nghiêng. Địa chỉ truy cập của bài báo.

   Ví dụ: An, N. (2019). *Tuyển sinh Đại học năm 2020 của Đại học Đà Nẵng có gì mới?*. https://giaoduc.net.vn/giao-duc-24h/tuyen-sinh-dai-hoc-nam-2020-cua-dai-hoc-da-nang-co-gi-moi-post206535.gd.

   - Đối với báo cáo:

   Tên tổ chức/định chế phát hành. (năm). Tiêu đề của báo cáo in nghiêng.

   Ví dụ: Bộ giáo dục. (2009). *Đạo đức nghiên cứu ở New Zealand: Hướng dẫn sinh viên*.
8. **Tất cả các bản thảo sẽ được nộp trực tuyến qua hệ thống nộp trực tuyến:** http://jshe.ued.udn.vn/
9. **Các bài báo đều được đăng toàn văn trên website của Tạp chí tại địa chỉ:** http://jshe.ued.udn.vn/.

Tạp chí Khoa học Xã hội, Nhân văn và Giáo dục
459 Tôn Đức Thắng, Q. Liên Chiểu, thành phố Đà Nẵng
ĐT: (0236) 6 569 179; Fax: (0236) 3 842 953
Email: editor@ued.udn.vn



Trường Đại học Sư phạm trực thuộc Đại học Đà Nẵng - Đại học vùng uy tín cả nước; là cơ sở giáo dục đại học đầu tiên được kiểm định và công nhận đạt chuẩn chất lượng giáo dục quốc gia.

Trường có nhiệm vụ đào tạo, bồi dưỡng nguồn nhân lực chất lượng cao và nghiên cứu khoa học, chuyển giao công nghệ trên các lĩnh vực khoa học giáo dục, khoa học tự nhiên và công nghệ, khoa học xã hội và nhân văn; phục vụ cộng đồng với cam kết đảm bảo chất lượng giáo dục, hội nhập quốc tế.

Đến năm 2030, Trường Đại học Sư phạm - Đại học Đà Nẵng là cơ sở giáo dục đại học tự chủ hội đủ năng lực đào tạo, nghiên cứu khoa học trên một số lĩnh vực mũi nhọn đạt chuẩn chất lượng quốc tế; được phân tầng và xếp hạng cao, có vị thế uy tín trong khu vực Đông Nam Á và trên thế giới.

ĐẠI HỌC ĐÀ NẴNG
TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM

Số 459 Tôn Đức Thắng, Q. Liên Chiểu, ĐN
Điện thoại:(+84) - 2363 841 323
Website: www.ued.udn.vn