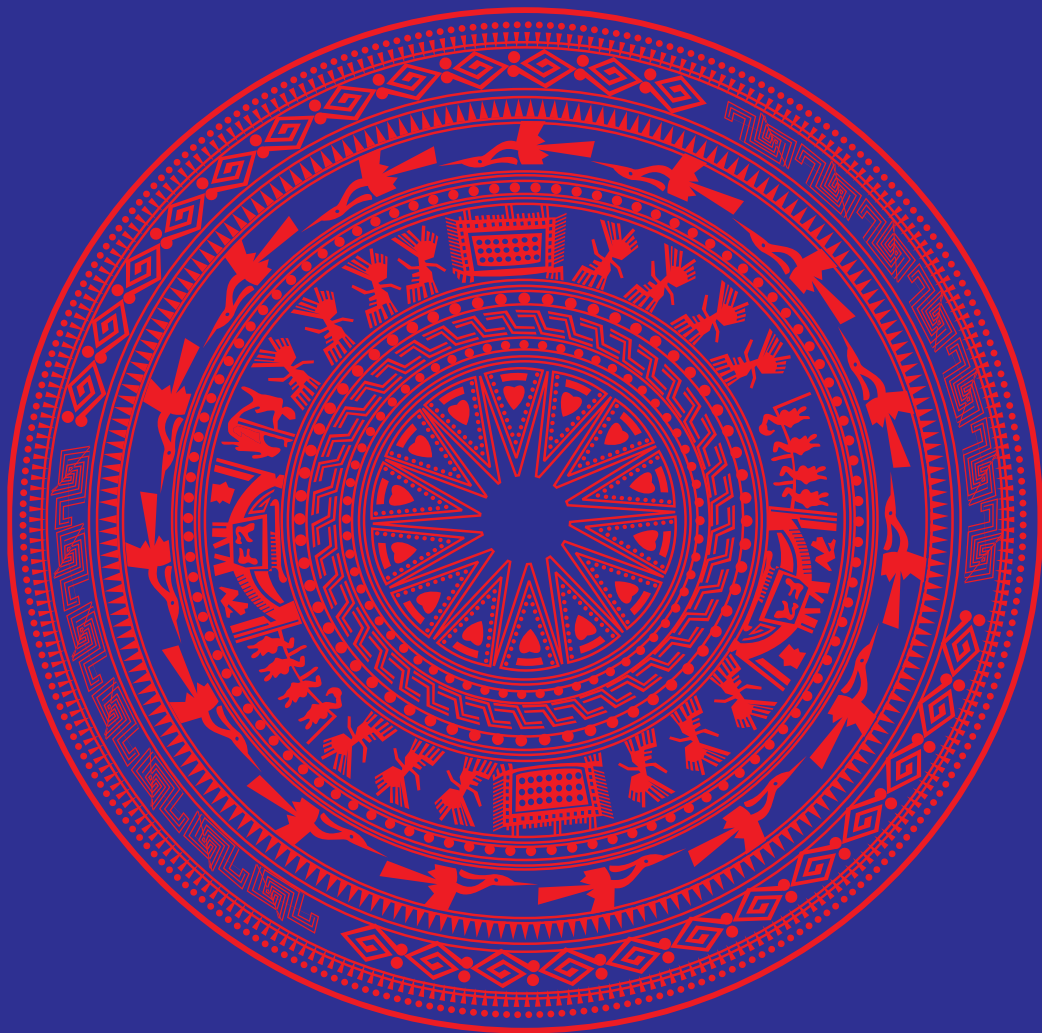




ISSN 2525 - 2429

TẠP CHÍ KHOA HỌC
ĐẠI HỌC VĂN LANG

Van Lang University Journal of Scientific



TRƯỜNG ĐẠI HỌC VĂN LANG
VAN LANG UNIVERSITY

Tập 7 (41)
Số 05 (2023)



ISSN 2525 - 2429

TẠP CHÍ KHOA HỌC

ĐẠI HỌC VĂN LANG

MỤC LỤC

**HỌC TẬP, LÀM THEO TƯ TƯỞNG, ĐẠO ĐỨC
PHONG CÁCH HỒ CHÍ MINH**

**KỶ NIỆM 75 NĂM CÔNG AN NHÂN DÂN HỌC TẬP
THỰC HIỆN SÁU ĐIỀU BÁC HỒ DẠY**

NGUYỄN XUÂN TẾ: Tư tưởng Hồ Chí Minh về đạo đức và tư cách người Công an nhân dân Việt Nam..... 1

HÀ TRỌNG THÀ: Ý nghĩa Sáu điều Bác Hồ dạy Công an nhân dân và giải pháp đặt ra trong giai đoạn hiện nay 6

NGHIÊN CỨU – TRAO ĐỔI

AN THỊ NGỌC TRINH: Trí thức nữ khoa học công nghệ – nguồn lực quan trọng đảm bảo thực hiện thành công mục tiêu phát triển đất nước theo Nghị quyết Đại hội lần thứ XIII của Đảng 23

NGUYỄN NGỌC VÕ KHOA: Thực trạng thực hiện Pháp lệnh dân chủ ở xã, phường, thị trấn vùng dân tộc thiểu số tỉnh Quảng Nam hiện nay 32

HUỶNH NGỌC BÍCH: Thế giới quan trong tư tưởng triết học Nguyễn Bình Khiêm..... 39

NGUYỄN THỊ NHÂN - NGUYỄN TẤN HƯNG: Tư tưởng triết học của Minh Mệnh - giá trị và hạn chế 40

TRẦN THỊ TƯƠI: Khái quát nội dung, đặc điểm của triết học chính trị Thomas Hobbes trong tác phẩm “Leviathan” và những vấn đề đặt ra 46

CÔNG NGHỆ SINH HỌC

CHÂU TẤN PHÁT - NGUYỄN PHÚC TÂN - NGUYỄN THỊ TRUNG HẢI: Lúa công nghệ sinh học và một số ứng dụng thực tiễn trong nông nghiệp..... 63

TRƯƠNG THẾ QUANG: Đa dạng di truyền chi Pangasius dựa trên gene coi 111

KHOA HỌC GIÁO DỤC

TRẦN THANH DŨ – PHẠM THỊ MỸ CHI: Huck and his runaway journey in the adventures of Huckleberry finn by Mark twain..... 117

NGUYỄN VĂN PHƯƠNG – KHUC THỦY TIÊN: So sánh và đối chiếu một số từ “muốn, cần, nên, phải” của tiếng Việt với tiếng Anh 130

Tòa soạn: Số 69/68 Đặng Thùy Trâm
P. 13, Q. Bình Thạnh, TP. Hồ Chí Minh
ĐT: 02871.099.216 - 0899.87.45.77
Email: tapchi@vanlanguni.edu.vn

TẠP CHÍ XUẤT BẢN
HAI THÁNG MỘT LẦN

**Tập 7 (41)
Số 05 (2023)**

TỔNG BIÊN TẬP

PGS. TS. NGUYỄN XUÂN TẾ

HỘI ĐỒNG BIÊN TẬP

- PGS. TS. PHẠM MẠNH HÙNG
- PGS. TS. NGUYỄN VĂN CƯỜNG
- GS. TS. PHẠM VĂN ĐỨC
- GS. TS. NGUYỄN LỘC
- GS. TS. NGUYỄN THỊ MỸ LỘC
- GS.TS. TRẦN THỌ ĐẠT
- GS.TSKH. ĐÀO TRÍ ÚC
- PGS. TS. NGÔ ANH TUẤN
- GS. TS. NGUYỄN KỶ PHÙNG
- PGS. TS. LÊ MINH THÔNG
- PGS. TS. TRẦN THỊ MỸ DIỆU
- PGS. TS. NGUYỄN VĂN Y
- PGS.TS. LÊ THỊ KIM OANH
- PGS.TS. BÙI ANH THỦY
- TS. VÕ VĂN TUẤN
- TS. NGUYỄN THỊ THU HÀ
- TS. HỒ QUỐC HÙNG
- TS. TRẦN DUY NAM
- ThS. HOÀNG ĐÌNH THÁI

Giấy phép xuất bản:
Số 547/GP-BTTTT
ngày 05/12/2016

KHÔNG GIAN VĂN HÓA HỒ CHÍ MINH: THIẾT CHẾ VĂN HÓA SÁNG TẠO ĐỂ XÂY DỰNG, GIỮ GÌN VÀ PHÁT HUY ĐẶC TRƯNG VĂN HÓA TẠI THÀNH PHỐ THỦ ĐỨC, THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH

HO CHI MINH CULTURAL SPACE: BUILDING CREATIVE CULTURAL INSTITUTIONS TO CREATE, PRESERVE AND PROMOTE CULTURAL CHARACTERISTICS IN THU DUC CITY, HO CHI MINH CITY

NGUYỄN XUÂN TÊ(*) và NGUYỄN HỒNG ĐIỆP(**)

THÔNG TIN	TÓM TẮT
<p>Ngày nhận bài: 05-9-2023 Ngày biên tập xong: 10-9-2023 Ngày duyệt đăng: 30-9-2023 Mã số: TCKH41-20-2023 ISSN: 2525 – 2429</p> <p>Từ khóa: Hồ Chí Minh; không gian văn hóa; không gian văn hóa Hồ Chí Minh; thành phố Thủ Đức. Key words: Ho Chi Minh; cultural space; Ho Chi Minh cultural space; Thu Duc city.</p>	<p>Nghị quyết Đại hội Đảng bộ Thành phố Hồ Chí Minh lần thứ XI, nhiệm kỳ 2020-2025 đã xác định: “Xây dựng Thành phố Hồ Chí Minh trở thành một không gian văn hóa Hồ Chí Minh, nơi tư tưởng, đạo đức, phong cách và sự nghiệp của Chủ tịch Hồ Chí Minh luôn hiện hữu thường xuyên, trở thành tài sản tinh thần, giá trị văn hóa đặc trưng của người dân, cán bộ, đảng viên của thành phố mang tên Bác”. Bài viết phác họa toàn cảnh bức tranh không gian văn hóa Hồ Chí Minh tại thành phố Thủ Đức theo tinh thần Nghị quyết Đại hội Đảng nói trên.</p> <p>ABSTRACT: Resolution of the 11th Congress of Ho Chi Minh City Party Organisation for the 2020-2025 tenure determined: “Building Ho Chi Minh City into a Ho Chi Minh cultural space, where the ideology, morality, style and career of President Ho Chi Minh are always present, becoming a spiritual asset, typical cultural values of the people, cadres and party members of the city named after Uncle Ho”. The article outlines the panorama of Ho Chi Minh cultural space in Thu Duc City in the spirit of the aforementioned Party Congress.</p>

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trong bối cảnh xây dựng và phát triển kinh tế, văn hóa Thành phố Hồ Chí Minh theo hướng hội nhập quốc tế và tranh thủ thời cơ, điều kiện thuận lợi từ cơ chế, chính sách đặc thù phát triển Thành phố Hồ Chí Minh và thành phố Thủ Đức theo Nghị quyết số 98/2023/QH15 của Quốc hội, để tiếp tục có sự

lan tỏa và thấm sâu hơn nữa tư tưởng, đạo đức, phong cách Hồ Chí Minh trong đời sống nhân dân, đội ngũ cán bộ lãnh đạo quản lý, đảng viên, công chức, viên chức, hệ thống chính trị các cấp, các ngành của thành phố Thủ Đức cần có sự đổi mới, sáng tạo hơn nữa trong cách nghĩ, cách làm, thực sự dám nghĩ, dám làm, dám chịu trách nhiệm gắn với chức trách,

(*)PGS.TS. Tổng Biên tập Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Văn Lang, te.nx@vlu.edu.vn

(**) ThS. Ủy ban nhân dân thành phố Thủ Đức

nhệm vụ chính trị được giao, đồng thời đẩy mạnh thực hiện học tập và làm theo Chủ tịch Hồ Chí Minh với tinh thần 3 Xây – tư tưởng, đạo đức và phong cách 3 Chống (Xây tác phong quần chúng – Chống quan liêu cửa quyền; Xây tinh thần trách nhiệm – Chống tham ô, nhũng nhiễu; Xây ý thức cần kiệm – Chống lãng phí xa hoa) theo Nghị quyết số 22-NQ/TU ngày 15-7-2023 của Thành ủy Thủ Đức [11, tr.4]. Vì thế, việc xây dựng không gian văn hóa Hồ Chí Minh trong bối cảnh hiện nay có ý nghĩa rất đặc biệt với thành phố Thủ Đức, gắn với nhiệm vụ chính trị truyền tải giá trị văn hóa Hồ Chí Minh thấm sâu vào đời sống xã hội mà vẫn giữ gìn và phát huy nét đặc trưng văn hóa, con người Thủ Đức, góp phần định hướng, tạo ra động lực mạnh mẽ để hình thành và phát huy các giá trị văn hóa tốt đẹp, xây dựng và phát triển con người toàn diện, đáp ứng yêu cầu về nguồn lực con người để tổ chức, hành động và thực hiện mục tiêu xây dựng, phát triển thành phố Thủ Đức trở thành cực tăng trưởng mới của Thành phố Hồ Chí Minh như quan điểm chỉ đạo của Thành ủy Thành phố Hồ Chí Minh gắn với thực hiện Nghị quyết số 24-NQ/TW của Ban chấp hành Trung ương Đảng khóa XIII về phát triển kinh tế - xã hội và bảo đảm quốc phòng, an ninh vùng Đông Nam Bộ đến năm 2030, tầm nhìn đến năm 2045.

2. NỘI DUNG

2.1. Một số vấn đề lý luận và định hướng xây dựng không gian văn hóa Hồ Chí Minh trong không gian văn hóa Thành phố Hồ Chí Minh

Văn hóa Hồ Chí Minh: Phản ánh nhiều khía cạnh khác nhau liên quan tới tư tưởng, đạo đức, cuộc đời, sự nghiệp cách mạng vĩ đại của Chủ tịch Hồ Chí Minh, tạo thành giá trị văn hóa Hồ Chí Minh – tức những nét tinh hoa văn hóa toả sáng từ con người Hồ Chí Minh và mang dấu ấn Hồ Chí Minh trong hiện tại và tương lai. Văn hóa Hồ Chí Minh tiêu biểu cho văn hóa và con người Việt Nam thời hiện đại, trở thành di

sản to lớn của toàn Đảng và dân tộc với hệ thống giá trị: 1) Giá trị nhận thức (khoa học Hồ Chí Minh); 2) Giá trị nhân bản (đạo đức) Hồ Chí Minh; 3) Giá trị thẩm mỹ (nghệ thuật) Hồ Chí Minh [8, tr.9-15].

Xây dựng không gian văn hóa Hồ Chí Minh tại địa phương, đơn vị cụ thể: Nhằm làm cho hệ thống giá trị văn hóa Hồ Chí Minh tái hiện trong không gian thực tế một cách sinh động, với các phương thức: 1) Không gian văn hóa “thực” (trưng bày hiện vật và tư liệu) nhằm tạo môi trường tham quan, nghiên cứu văn hóa Hồ Chí Minh; 2) Không gian văn hóa “ảo” (sử dụng công nghệ 3D và kỹ thuật số) nhằm thể hiện sâu các giá trị văn hóa Hồ Chí Minh; 3) Không gian văn hóa “sống” thông qua trải nghiệm môi trường sống, lao động, học tập... của cộng đồng và các cá nhân với các giá trị văn hóa Hồ Chí Minh.

Xây dựng không gian văn hóa Thành phố Hồ Chí Minh: Là việc kiến tạo những giá trị mang bản chất vừa là thực thể vừa là cái “hồn” của môi trường sống (vật chất, tinh thần, xã hội) tạo thành “không gian sống” với môi trường – điều kiện sống của cộng đồng trong chính không gian đó, cụ thể: 1) Xây dựng chủ thể văn hóa và đời sống văn hóa tổng thể (con người, giao tiếp ứng xử, lối sống, nếp sống, môi trường sinh thái tự nhiên và xã hội...); 2) Xây dựng những lĩnh vực văn hóa trọng tâm (văn học – nghệ thuật, bảo tồn phát huy giá trị di sản văn hóa, khoa học – công nghệ...); 3) Xây dựng, phát huy các thiết chế văn hóa – xã hội (truyền thống dân tộc, văn hóa hiện đại, văn hóa gia đình...) [9, tr.483-495].

Định hướng xây dựng không gian văn hóa Hồ Chí Minh trong không gian văn hóa Thành phố Hồ Chí Minh

1) Xác lập mối quan hệ hữu cơ giữa cái riêng “Xây dựng không gian văn hóa Hồ Chí Minh” với cái chung “Xây dựng không gian văn hóa Thành phố Hồ Chí Minh”. Tuy nội dung của không gian văn hóa Hồ Chí Minh ở

mỗi địa phương, đơn vị khác nhau vẫn phải cùng dựa vào những giá trị văn hóa Hồ Chí Minh mang tính chung nhất nhưng vẫn là “cái riêng” theo không gian cụ thể về điều kiện vật chất, hình thức tổ chức, đối tượng tham gia... Trong khi đó, nội dung của không gian văn hóa Thành phố Hồ Chí Minh được triển khai đa dạng đến các cơ quan, đơn vị, địa phương với nhiều hình thức khác nhau nhưng phải luôn mang tính xã hội rộng rãi và có tính thống nhất trên địa bàn Thành phố Hồ Chí Minh, do đó phải là “cái chung”. Vì vậy, giữa “cái riêng” và “cái chung” nhất thiết phải là sự thống nhất về tính định hướng nội dung, mục tiêu..., trước hết là văn hóa tư tưởng để đem lại hiệu quả cao nhất cho quá trình xây dựng và phát triển Thành phố Hồ Chí Minh [10, tr.2].

2) Xác định tính chất chủ quan của “Xây dựng không gian văn hóa Hồ Chí Minh” với tính chất khách quan của “Xây dựng không gian văn hóa Thành phố Hồ Chí Minh”. Về bản chất, “Xây dựng không gian văn hóa Hồ Chí Minh” vẫn phải trực tiếp liên quan tính “định hướng xã hội chủ nghĩa” theo quan điểm lập trường chính trị - xã hội hiện nay dưới sự lãnh đạo của Đảng Cộng sản Việt Nam, do vậy, mỗi không gian văn hóa cụ thể là công cụ quan trọng về chính trị tư tưởng, văn hóa của tổ chức Đảng, chính quyền và hệ thống chính trị - xã hội tại địa phương, đơn vị cụ thể. “Xây dựng không gian văn hóa Thành phố Hồ Chí Minh” là việc chung mang tính hệ quả tất yếu của toàn bộ quá trình xây dựng, phát triển kinh tế, văn hóa, xã hội, đảm bảo an sinh xã hội, giữ vững quốc phòng – an ninh của Thành phố Hồ Chí Minh [10, tr.2].

2.2. Thực tiễn triển khai xây dựng không gian văn hóa Hồ Chí Minh tại Thành phố Hồ Chí Minh và thành phố Thủ Đức

a) Nghị quyết Đại hội đại biểu Đảng bộ Thành phố Hồ Chí Minh lần thứ XI, nhiệm kỳ 2020-2025 xác định “*Không gian văn hóa Hồ Chí Minh là nơi tư tưởng, đạo đức, phong cách*

và sự nghiệp của Chủ tịch Hồ Chí Minh luôn hiện hữu thường xuyên, trở thành tài sản tinh thần, giá trị văn hóa đặc trưng của người dân, cán bộ, đảng viên của Thành phố mang tên Bác” [7, tr.168]. Như vậy, xây dựng một không gian văn hóa nói chung thì phải hướng đến xây dựng hạnh phúc cho người dân, đó phải là nơi mọi người dân, được thụ hưởng những giá trị tinh hoa của dân tộc, của loài người. Không gian văn hóa Hồ Chí Minh, luôn phải là không gian chứa đựng, nuôi dưỡng lối sống đẹp, phải là nơi mà tư tưởng, đạo đức, phong cách Hồ Chí Minh được lan tỏa, thấm sâu vào tình cảm, tâm tư và hành động của mỗi người dân.

Mục đích và mục tiêu cụ thể là Thành phố Hồ Chí Minh sẽ dần hình thành một không gian văn hóa mang tên Hồ Chí Minh với đặc điểm riêng, được xây dựng trên nền tảng giá trị văn hóa Hồ Chí Minh, giá trị lịch sử, văn hóa gắn với sự nghiệp cách mạng của Chủ tịch Hồ Chí Minh trên vùng đất Sài Gòn – Thành phố Hồ Chí Minh và của chính người dân sống, học tập, lao động tại thành phố mang tên Bác. Theo đó, không gian văn hóa Hồ Chí Minh một mặt là nơi tái hiện lại di sản văn hóa của Hồ Chí Minh, là nơi truyền bá, tiếp thu, thực hành, làm cho mọi người hiểu biết sâu sắc về cuộc đời, sự nghiệp cách mạng của Chủ tịch Hồ Chí Minh, vừa khẳng định sức mạnh của văn hóa Việt Nam, vừa làm cho di sản văn hóa của Chủ tịch Hồ Chí Minh trở nên gần gũi, hiện hữu thường xuyên và được người dân Thành phố Hồ Chí Minh gìn giữ, ra sức học tập, làm theo Bác. Phát huy các giá trị văn hóa Hồ Chí Minh gắn với Sài Gòn – Gia Định – Chợ Lớn - Thành phố Hồ Chí Minh, xác định yêu cầu xây dựng không gian văn hóa Hồ Chí Minh là nhiệm vụ quan trọng, không chỉ là việc quy hoạch phát triển các công trình, thiết chế văn hóa mà còn phải đảm bảo hài hòa sự phát triển kinh tế - văn hóa – xã hội, đảm bảo quốc phòng – an ninh, hoạt động sáng tác văn học – nghệ thuật mang tính tư tưởng, thẩm mỹ, phong phú gắn với

cuộc đời, sự nghiệp cách mạng của Chủ tịch Hồ Chí Minh – Anh hùng giải phóng dân tộc, nhà văn hóa kiệt xuất của dân tộc.

Thời gian qua, Thành phố Hồ Chí Minh đã xây dựng, phát triển nhiều mô hình không gian văn hóa Hồ Chí Minh đa dạng, phong phú về phương thức, nội dung, góp phần lan tỏa sâu rộng, bồi đắp tư tưởng, đạo đức, phong cách Hồ Chí Minh cho đội ngũ cán bộ, đảng viên, đoàn viên, hội viên, nhân dân trên địa bàn và tập trung các loại hình:

1) Không gian văn hóa chú trọng hoạt động trưng bày: Các đơn vị, địa phương, doanh nghiệp, cơ sở tôn giáo... triển khai thông qua hình thức triển lãm hình ảnh về cuộc đời và sự nghiệp hoạt động cách mạng của Bác, sưu tầm và truyền tải tác phẩm văn học, thơ nhạc, phim tài liệu, mẫu chuyện về Bác, xây dựng khu tưởng niệm Chủ tịch Hồ Chí Minh... trở thành nơi sinh hoạt, rèn luyện, tu dưỡng của cán bộ, đảng viên, người lao động, sinh viên, học sinh và thu hút người dân đến tham quan, tìm hiểu.

2) Không gian văn hóa trên không gian mạng: Sử dụng công nghệ 3D và kỹ thuật số để xây dựng các chuyên trang, chuyên mục “Không gian văn hóa Hồ Chí Minh” trên trang thông tin điện tử, trang mạng xã hội, bản tin nội bộ và đăng tin, bài, hình ảnh, phim tư liệu về Bác, giới thiệu, chia sẻ mô hình, cách làm hay, nhân rộng điển hình trong việc đẩy mạnh học tập, làm theo Bác, đồng thời xây dựng giải pháp, hiến kế nhằm lan tỏa những giá trị văn hóa Hồ Chí Minh đến cộng đồng.

3) Không gian văn hóa trong môi trường đời sống hàng ngày: Các tập thể, cá nhân tổ chức, thực hiện các phong trào thi đua yêu nước, các cuộc vận động gắn với xây dựng đời sống văn hóa cơ sở, các hoạt động thi đua lao động, sản xuất, học tập, nghiên cứu, sáng tạo... tại địa phương, cơ quan, đơn vị, nơi ở của chính bản thân mình gắn với các giá trị văn hóa Hồ Chí Minh.

Một bộ phận hợp thành “Không gian văn hóa Thành phố Hồ Chí Minh” gắn với thực hiện nhiệm vụ chính trị, xây dựng văn hóa, con người và phát triển kinh tế, văn hóa, xã hội Thành phố Hồ Chí Minh. Thông qua đó, tiếp tục phát huy lối sống nghĩa tình – một giá trị đặc trưng của con người Thành phố Hồ Chí Minh, đồng thời từng bước hình thành và phát huy những nét mới trong giá trị văn hóa và chuẩn mực đạo đức gắn với “*Tinh cách năng động, sáng tạo, đi đầu, dám chấp nhận thử thách, nhân ái, nghĩa tình*” của người dân Thành phố Hồ Chí Minh, thực hành lối sống văn minh, hiện đại, tác phong công nghiệp, nếp sống đô thị, phát huy hiệu quả giá trị văn hóa tốt đẹp của người dân thành phố mang tên Bác.

b) Với dấu ấn riêng về lịch sử, địa lý, văn hóa, tôn giáo, có nhiều di tích lịch sử văn hóa, kiến trúc nghệ thuật, cơ sở tín ngưỡng, tôn giáo, công trình truyền thống cách mạng được xếp hạng di tích cấp Quốc gia và cấp Thành phố Hồ Chí Minh, thành phố Thủ Đức sở hữu nhiều giá trị văn hóa vật chất, tinh thần truyền thống gắn với sự hình thành và phát triển lâu đời của vùng đất Thủ Đức nói riêng, Sài Gòn – Gia Định - Thành phố Hồ Chí Minh nói chung.

Mỗi địa phương, khi xây dựng và hình thành không gian văn hóa Hồ Chí Minh, ngoài cái chung, cái phổ biến thì cần chú ý đến tính đặc thù, tạo nên đặc trưng riêng của địa phương. Trên cơ sở định hướng xây dựng không gian văn hóa Hồ Chí Minh trong không gian văn hóa Thành phố Hồ Chí Minh, thành phố Thủ Đức đã triển khai nhiệm vụ, giải pháp xây dựng không gian văn hóa Hồ Chí Minh gắn với giữ gìn và phát huy đặc trưng văn hóa riêng (bao gồm không gian vật thể, không gian phi vật thể, không gian mạng, cùng với các hoạt động thực hành các giá trị văn hóa Hồ Chí Minh trong tư tưởng, đạo đức và phong cách của Bác), thực hành và chuyển tải giá trị văn hóa Hồ Chí Minh thông qua các không gian cụ thể: Trưng bày tượng, hình ảnh của Chủ tịch

Hồ Chí Minh; trưng bày, triển lãm và quét mã QR về những hình ảnh, tư liệu, hiện vật về cuộc đời hoạt động cách mạng của Bác Hồ; giới thiệu các loại sách báo, các tác phẩm của Chủ tịch Hồ Chí Minh, những sản phẩm văn hóa, văn học, nghệ thuật (sách, thơ, tranh ảnh...); biểu dương gương điển hình trong học tập và làm theo Bác; giới thiệu các tư liệu, bài viết, cảm tưởng đối với Bác Hồ, các di sản văn hóa, di tích lịch sử - cách mạng... đến cán bộ, đảng viên, nhân dân, sinh viên, học sinh đang công tác, sinh sống, học tập tại địa phương và đơn vị. Tổ chức hoạt động về nguồn tìm hiểu di tích lịch sử - văn hóa và truyền thống cách mạng của vùng đất, con người Thủ Đức gắn với sinh hoạt chuyên đề học tập, làm theo Bác và rèn luyện, bồi dưỡng nếp sống đẹp, lành mạnh, có lý tưởng cho thế hệ trẻ [13, tr.7].

Các hoạt động đẩy mạnh việc học tập và làm theo đã trở thành việc làm thường xuyên của các tổ chức cơ quan, đơn vị, địa phương, tạo không khí tích cực thi đua học tập, lao động, sản xuất trong cán bộ, đảng viên, hội viên, đoàn viên và có sức lan tỏa sâu rộng đến các tầng lớp nhân dân. Các mô hình, cách làm mới và có ý nghĩa tốt đẹp, các tập thể và cá nhân điển hình tiên tiến xuất hiện ngày càng nhiều trên các lĩnh vực của đời sống xã hội, góp phần xây dựng, hình thành chuẩn giá trị văn hóa tốt đẹp và từng bước xây dựng, hình thành không gian văn hóa Hồ Chí Minh phù hợp với tình hình thực tiễn, lồng ghép chặt chẽ với phong trào “Toàn dân đoàn kết xây dựng đời sống văn hóa”, tạo sự lan tỏa phong trào “Thủ Đức nghĩa tình – Vì dân phục vụ”, góp phần xây dựng thành phố Thủ Đức trở thành “*Đô thị thông minh, sáng tạo, có chất lượng sống tốt; văn minh - hiện đại - nghĩa tình; phát triển nhanh, bền vững*” [13, tr.9].

Bên cạnh việc tổ chức không gian văn hóa thông qua các loại hình trưng bày, hoạt động trên không gian mạng và trong đời sống thực tiễn gắn với phong trào thi đua yêu nước, thành

phố Thủ Đức tổ chức sưu tầm các câu nói, lời dạy, bài thơ hay, ý nghĩa của Chủ tịch Hồ Chí Minh, thiết kế thành danh mục và triển khai đến cơ sở để tuyên truyền, sử dụng trong quá trình xây dựng không gian văn hóa Hồ Chí Minh trên địa bàn thành phố Thủ Đức, đồng thời tham khảo, chủ động sử dụng phù hợp, tuyên truyền bằng nhiều hình thức; quan tâm nghiên cứu, sử dụng những câu nói, lời dạy, bài thơ... của Chủ tịch Hồ Chí Minh để khắc trên đá (hoặc các chất liệu phù hợp) phục vụ xây dựng không gian văn hóa Hồ Chí Minh tại các công viên, trên địa bàn 34 phường, nhằm tạo sự lan tỏa những giá trị tư tưởng, đạo đức, phong cách Hồ Chí Minh đến các tầng lớp nhân dân theo tình hình thực tế của địa phương, cơ quan, đơn vị; từ đó khơi dậy giá trị tư tưởng, đạo đức, phong cách và sự nghiệp của Chủ tịch Hồ Chí Minh thấm sâu vào lòng người dân thành phố [13, tr.13]. Theo định hướng phát triển không gian văn hóa Hồ Chí Minh, bên cạnh các công trình, thiết chế theo kế hoạch của thành phố Thủ Đức, còn có các công trình văn hóa, các thiết chế văn hóa tiêu biểu do Thành phố Hồ Chí Minh quy hoạch, đầu tư trên địa bàn thành phố Thủ Đức sẽ dần được hình thành, đưa vào sử dụng, phát huy công năng, phục vụ nhiệm vụ chính trị và chuyển tải được giá trị văn hóa, tư tưởng của Bác đến với cộng đồng dân cư; đồng thời, đẩy mạnh hoạt động sáng tác văn học nghệ thuật, phối hợp xây dựng các chương trình nghệ thuật chuyên nghiệp và không chuyên nghiệp, gắn với cuộc đời, sự nghiệp của Chủ tịch Hồ Chí Minh để có thể tổ chức biểu diễn thường niên và thường xuyên thông qua các thiết chế văn hóa và hoạt động ở các không gian công cộng trên địa bàn.

Đến nay trên địa bàn thành phố Thủ Đức đã xây dựng và ra mắt 284 không gian văn hóa Hồ Chí Minh, trong đó có 10 công ty, 10 chung cư, 05 cơ sở tôn giáo, tín ngưỡng dân gian, 14 nhà trọ văn hóa, 148 trường học, 16 tổ chức Hội - Đoàn thể; tại trung tâm văn hóa thể thao,

Công viên, Diễm sáng văn hóa, trong khu dân cư, nhà bia ghi danh liệt sĩ là 14 và 68 cơ quan, đơn vị, Đảng bộ, chi bộ [13, tr.13]. Qua đó, đã xuất hiện nhiều mô hình, gương tập thể, cá nhân điển hình tiêu biểu trong học tập và làm theo Bác, phát huy hiệu quả công tác tuyên truyền, tạo được sức lan tỏa trong cộng đồng, góp phần khơi dậy mạnh mẽ hơn nữa ý chí, niềm tin, lòng tự hào của mỗi cán bộ, đảng viên, đoàn viên, giới trí thức, văn nghệ sĩ và nhân dân thành phố về Bác, gắn với việc giữ gìn, bảo tồn, phát huy giá trị lịch sử - văn hóa và truyền thống cách mạng của vùng đất, con người Thủ Đức.

2.3. Tiếp tục xây dựng và phát triển không gian văn hóa Hồ Chí Minh tại thành phố Thủ Đức trong thời gian tới

Phát biểu tại Lễ Khai mạc Hội nghị Văn hóa toàn quốc năm 1946, Chủ tịch Hồ Chí Minh đã nêu lên mong muốn “nền văn hóa mới của nước nhà lấy hạnh phúc của đồng bào, của dân tộc làm cơ sở”; “văn hóa phải làm thế nào cho quốc dân có tinh thần vì nước quên mình, vì lợi ích chung mà quên lợi ích mình”; “văn hóa phải làm thế nào cho mỗi người dân Việt Nam từ già đến trẻ, cả đàn ông và đàn bà, ai cũng hiểu cái nhiệm vụ của mình và biết hưởng cái hạnh phúc của mình nên được hưởng”, văn hóa phải soi đường cho quốc dân đi.

Nghị quyết Đại hội IX của Đảng nhấn mạnh “*Xây dựng nền văn hóa tiên tiến, đậm đà bản sắc dân tộc vừa là mục tiêu vừa là động lực thúc đẩy sự phát triển kinh tế - xã hội*” [1, tr.114]. Văn kiện Đại hội X của Đảng chủ trương “*tiếp tục phát triển sâu rộng và nâng cao chất lượng nền văn hóa tiên tiến, đậm đà bản sắc dân tộc, gắn kết chặt chẽ và đồng bộ hơn với phát triển kinh tế - xã hội*” [2, tr.33]. Cương lĩnh xây dựng đất nước trong thời kỳ quá độ lên chủ nghĩa xã hội (bổ sung, phát triển năm 2011) khẳng định: “*Mục tiêu tổng quát khi kết thúc thời kỳ quá độ ở nước ta là xây dựng được về cơ bản nền tảng kinh tế của chủ nghĩa*

xã hội với kiến trúc thượng tầng về chính trị, tư tưởng, văn hóa phù hợp, tạo cơ sở để nước ta xây dựng được về cơ bản nền tảng kinh tế của chủ nghĩa xã hội với kiến trúc thượng tầng về chính trị, tư tưởng, văn hóa phù hợp, tạo cơ sở để nước ta trở thành một nước xã hội chủ nghĩa ngày càng phồn vinh, hạnh phúc”. Nghị quyết Hội nghị Trung ương 9 khóa XI “*Về xây dựng và phát triển văn hóa, con người Việt Nam đáp ứng yêu cầu phát triển bền vững đất nước*” nhấn mạnh, văn hóa phải được đặt ngang hàng với chính trị, kinh tế và xã hội: “*Xây dựng nền văn hóa Việt Nam tiên tiến, đậm đà bản sắc dân tộc, phát triển toàn diện, thống nhất đa dạng, thấm nhuần sâu sắc tinh thần nhân văn, dân chủ, tiến bộ; làm cho văn hóa gắn kết chặt chẽ và thấm sâu vào toàn bộ đời sống xã hội, trở thành nền tảng tinh thần vững chắc, sức mạnh nội sinh quan trọng của phát triển*” [3, tr.75-76]. Đại hội lần thứ XII của Đảng cũng xác định: “*Phát triển kinh tế - xã hội là trung tâm; xây dựng Đảng là then chốt; xây dựng văn hóa, con người là nền tảng tinh thần*” [4, tr.17]. Đặc biệt, trong bối cảnh thế giới biến đổi nhanh và mạnh mẽ, những nhận thức mới về giá trị văn hóa dân tộc càng trở nên quan trọng cho phát triển bền vững ngày càng được định hình rõ nét, Nghị quyết Đại hội XIII của Đảng khẳng định: “*Kiên quyết, kiên trì thực hiện Nghị quyết Hội nghị Trung ương 4 khóa XI, Nghị quyết Hội nghị Trung ương 4 khóa XII về xây dựng Đảng gắn với đẩy mạnh học tập và làm theo tư tưởng, đạo đức, phong cách Hồ Chí Minh bằng các giải pháp mạnh mẽ, quyết liệt, đồng bộ để ngăn chặn, đẩy lùi sự suy thoái về tư tưởng chính trị, đạo đức, lối sống, những biểu hiện “tự diễn biến”, “tự chuyển hóa” trong nội bộ...*”, “*Lấy giá trị văn hóa, con người Việt Nam là nền tảng, sức mạnh nội sinh quan trọng bảo đảm sự phát triển bền vững*” [5, tr.215, 236].

Trong bối cảnh cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ tư đang diễn ra mạnh mẽ, việc

xây dựng không gian văn hóa Hồ Chí Minh, đề tư tưởng, đạo đức, phong cách Hồ Chí Minh thấm sâu hơn vào mỗi người dân, là “kim chỉ nam” cho mọi hành động của cán bộ, đảng viên và toàn thể nhân dân càng trở nên có ý nghĩa to lớn, càng đặc biệt có ý nghĩa và nêu cao quyết tâm chính trị tổ chức thực hiện hiệu quả các cơ chế, chính sách đặc thù phát triển Thành phố Hồ Chí Minh và thành phố Thủ Đức theo Nghị quyết số 98/2023/QH15 của Quốc hội. Bởi, xét ở một góc độ nào đó, không gian văn hóa Hồ Chí Minh chính là một trong những động lực thúc đẩy phát triển kinh tế - xã hội, đảm bảo sự ổn định chính trị, xây dựng và phát triển văn hóa, con người... đáp ứng yêu cầu phát triển bền vững của Thành phố Hồ Chí Minh nói chung, thành phố Thủ Đức nói riêng.

Văn hóa nói chung, không gian văn hóa Hồ Chí Minh nói riêng không nằm ngoài đời sống kinh tế - xã hội của các chủ thể mà các giá trị của không gian văn hóa đó luôn ẩn chứa trong kinh tế, là một trong những động lực thúc đẩy sự phát triển kinh tế - xã hội của thành phố theo hướng bền vững. Phát triển kinh tế gắn với không gian văn hóa Hồ Chí Minh phải vừa là mục tiêu, vừa là nhiệm vụ trong xây dựng kinh tế - xã hội. Theo Tư tưởng Hồ Chí Minh, văn hóa là động lực của sự phát triển kinh tế - xã hội, văn hóa ở trong kinh tế và văn hóa - tư tưởng phải đi trước một bước để thúc đẩy cho kinh tế, xã hội phát triển. Do vậy, với nền tảng văn hóa tiên tiến vững chắc trên cơ sở thực hành thường xuyên và hiệu quả các giá trị về tư tưởng, đạo đức, phong cách Hồ Chí Minh, các chủ thể trong không gian văn hóa Hồ Chí Minh sẽ có đời sống kinh tế phát triển ở mức cao, chất lượng sống của người dân phải được bảo đảm.

Với nền văn hóa được xây dựng trên nền tảng các giá trị về tư tưởng, đạo đức và phong cách của Chủ tịch Hồ Chí Minh, không gian văn hóa Hồ Chí Minh sẽ là nơi góp phần xây dựng con người có những phẩm chất cơ bản, tiêu biểu của con người mới xã hội chủ nghĩa

luôn suy nghĩ, hành động vì những giá trị tốt đẹp. Không gian văn hóa Hồ Chí Minh chính là nơi bồi đắp và khơi dậy “*Tinh thần yêu nước, ý chí tự lực, tự cường xây dựng và bảo vệ Tổ quốc*” [6, tr.114], đóng góp cho sự phát triển bền vững của thành phố. Không gian văn hóa Hồ Chí Minh là môi trường sản sinh ra những phẩm chất tốt đẹp của con người, có tác động đến sự hình thành nhân cách con người và con người lại là chủ thể tác động trở lại đối với không gian văn hóa; trong mối quan hệ này phải đặc biệt chú ý để giá trị văn hóa Hồ Chí Minh luôn tác động tích cực đến sự phát triển con người, hướng con người đến hành động có trách nhiệm với xã hội. Thực chất, xây dựng không gian văn hóa Hồ Chí Minh trước hết là xây dựng văn hóa trong lãnh đạo, quản lý, xây dựng đạo đức công vụ của công chức, sát dân, gần dân và kịp thời đáp ứng các nguyện vọng chính đáng của người dân; là xây dựng con người có những phẩm chất cơ bản, tiêu biểu cho con người mới xã hội chủ nghĩa, làm gương, lối cuốn xã hội. Đây là một quá trình lâu dài, phải không ngừng hoàn thiện, nâng cao, không chỉ là trách nhiệm của Đảng, chính quyền, mà còn là của gia đình và của chính bản thân mỗi người [14].

Có thể thấy, với những đặc tính gắn với các hoạt động kinh tế, văn hóa, xã hội và chính trị của chủ thể, không gian văn hóa Hồ Chí Minh thể hiện sự gắn kết chặt chẽ với xã hội, bởi đây là không gian tổng thể và bao trùm, chi phối và ảnh hưởng đến cuộc sống của các chủ thể. Sự hiện diện của không gian văn hóa Hồ Chí Minh và hệ thống giá trị văn hóa Hồ Chí Minh sẽ góp phần định hướng, tạo ra các động lực mạnh mẽ để hình thành và phát huy các giá trị văn hóa tốt đẹp, góp phần hình thành và phát triển con người toàn diện, từ đó có những đóng góp sáng tạo cho sự phát triển bền vững của thành phố nói riêng và cả nước nói chung.

Xây dựng không gian văn hóa Hồ Chí Minh ở Thành phố Hồ Chí Minh nói chung,

thành phố Thủ Đức nói riêng, là nhiệm vụ phải được thực hiện thường xuyên, lâu dài, cần sự quyết tâm và kiên trì của cả hệ thống chính trị, thông qua xây dựng không gian văn hóa Hồ Chí Minh góp phần tích cực làm cho việc học tập và làm theo Bác trở thành nếp sống, đặc trưng văn hóa của đảng viên và nhân dân thành phố, hướng đến hình thành lối sống cao đẹp, đầy nhân nghĩa nơi con người thành phố, mang đậm chất văn hóa Hồ Chí Minh.

Để phát huy hơn nữa giá trị văn hóa Hồ Chí Minh, để không gian văn hóa Hồ Chí Minh là một trong những động lực quan trọng, góp phần thúc đẩy phát triển kinh tế - xã hội, xây dựng, phát triển văn hóa và con người Thành phố Hồ Chí Minh, trong đó có thành phố Thủ Đức, đáp ứng yêu cầu phát triển bền vững, ở góc nhìn của địa phương, xin được đề xuất một số vấn đề sau:

Một là, xây dựng không gian văn hóa Hồ Chí Minh phải song song với công tác bảo vệ nền tảng tư tưởng của Đảng, đấu tranh phản bác lại các luận điệu xuyên tạc, bôi nhọ hình ảnh về Bác, những lập luận không đúng với tư tưởng của Người; mạnh mẽ, quyết liệt trong xử lý đối với những trường hợp vi phạm, nhất là trên không gian mạng. Đồng thời, đẩy mạnh công tác tuyên truyền, giáo dục để khơi dậy niềm tự hào của cán bộ, đảng viên, đoàn viên, hội viên, lực lượng vũ trang và các tầng lớp nhân dân Thành phố Hồ Chí Minh đối với Bác Hồ - địa phương duy nhất được vinh dự mang tên vị lãnh tụ kính yêu của dân tộc.

Hai là, xây dựng không gian văn hóa Hồ Chí Minh phải được tập trung và làm trước trong hệ thống các cơ quan Đảng, Nhà nước, đoàn thể. Trong đó xác định vai trò của các đoàn thể đại diện cho các giới, thành phần trong xã hội đối với việc học tập và làm theo tư tưởng, đạo đức, phong cách Hồ Chí Minh, cụ thể cần xây dựng không gian Bác Hồ với giai cấp công nhân, Bác Hồ với giai cấp nông dân, Bác Hồ với phụ nữ, thanh niên, thiếu nhi, Bác

Hồ với lực lượng vũ trang... để việc học tập và làm theo Bác ngày càng sâu rộng hơn nữa và để thấy được tình yêu thương bao la của Bác Hồ dành cho các tầng lớp nhân dân, nuôi dưỡng tình cảm đó và trao truyền cho thế hệ sau của từng giới, từng ngành, để các giá trị về tư tưởng, đạo đức, phong cách Hồ Chí Minh thấm sâu vào lòng người dân thành phố.

Ba là, đẩy mạnh xây dựng không gian văn hóa Hồ Chí Minh trên không gian mạng, truyền thông, báo chí. Xây dựng không gian truyền thông, mở chuyên mục, chuyên đề, tọa đàm, viết bài có các nội dung liên quan về giá trị văn hóa Hồ Chí Minh gắn với văn hóa thành phố mang tên Bác. Khuyến khích, tạo điều kiện để các văn nghệ sĩ nghiên cứu, sáng tác nhiều tác phẩm văn học, nghệ thuật có giá trị về tư tưởng, đạo đức, phong cách Hồ Chí Minh để tiếp tục tuyên truyền, cổ vũ, khẳng định mục đích, ý nghĩa, tác dụng to lớn của việc học tập, làm theo tư tưởng, đạo đức, phong cách Hồ Chí Minh đối với sự nghiệp xây dựng và bảo vệ Tổ quốc; sự nghiệp xây dựng và phát triển thành phố Hồ Chí Minh. Tăng cường giáo dục, bồi đắp nền tảng đạo đức, văn hóa trong cán bộ, đảng viên và nhân dân, làm cho hệ thống giá trị văn hóa Hồ Chí Minh thấm sâu trong mỗi người dân thành phố thông qua tác phẩm văn học, nghệ thuật.

Bốn là, hoàn thành quy hoạch hệ thống không gian văn hóa Hồ Chí Minh trên địa bàn Thành phố Hồ Chí Minh và thành phố Thủ Đức. Trong quá trình quy hoạch này, cần phải có những điểm nhấn quan trọng trong diện mạo phát triển chung của thành phố, có quy hoạch tổng thể, quy hoạch chi tiết không gian văn hóa Hồ Chí Minh, quy hoạch, đầu tư các công trình tượng đài, quảng trường, các thiết chế văn hóa, công viên văn hóa gắn với Bác, quê hương và cuộc đời hoạt động cách mạng của Chủ tịch Hồ Chí Minh tạo ra một tổng thể các công trình kiến trúc đặc trưng về không gian văn hóa Hồ Chí Minh; phát huy vai trò của các thiết chế

văn hóa trong không gian văn hóa Hồ Chí Minh là nơi sinh hoạt thường xuyên phục vụ nhu cầu sinh hoạt, vui chơi, giải trí, các hoạt động văn hóa, văn nghệ.

Năm là, rà soát, bổ sung, hoàn thiện các thiết chế văn hóa, các không gian mở ở nhiều khu vực/lĩnh vực khác nhau trên địa bàn thành phố làm cơ sở cho việc kiến tạo không gian văn hóa Hồ Chí Minh tại Thành phố Hồ Chí Minh và thành phố Thủ Đức trong tương lai. Quy hoạch và xây dựng các công trình văn hóa tiêu biểu của thành phố gắn với tôn vinh sự nghiệp của Chủ tịch Hồ Chí Minh, gắn kết với phát huy giá trị của di sản văn hóa ở thành phố để hình thành một tài sản tinh thần mang giá trị văn hóa đặc trưng của người dân, cán bộ, đảng viên thành phố mang tên Bác và nhằm phục vụ đời sống tinh thần của nhân dân, góp phần phát triển thành phố trên nhiều lĩnh vực.

Sáu là, cấp ủy Đảng, chính quyền, đoàn thể các cấp tiếp tục nêu cao tinh thần trách nhiệm, tính tiên phong gương mẫu của người đứng đầu, thực hành nguyên tắc 3 Xây – 3 Chống; cụ thể hóa việc thực hiện lan tỏa mạnh mẽ những giá trị tốt đẹp của việc học tập và làm theo tư tưởng, đạo đức, phong cách Hồ Chí Minh, triển khai hiệu quả nhiệm vụ xây dựng không gian văn hóa Hồ Chí Minh tại địa phương, cơ quan, đơn vị đồng thời với nâng cao chất lượng phong trào xây dựng đời sống văn hóa cơ sở, xây dựng khu phố đạt chuẩn văn hóa, gia đình đạt chuẩn văn hóa, xây dựng lối sống văn hóa, nếp sống văn minh đô thị ở từng cộng đồng dân cư, góp phần tạo sự chuyển biến sâu sắc về nhận thức và hành động của toàn thể cán bộ, đảng viên, công chức, viên chức, đoàn viên, hội viên và mỗi người dân trong việc cùng nhau hưởng ứng và tích cực tham gia vào quá trình xây dựng không gian văn hóa Hồ Chí Minh; tranh thủ cơ hội, phát huy tối đa tiềm năng và thế mạnh góp phần thực hiện hiệu quả

các cơ chế, chính sách thí điểm tạo động lực phát triển Thành phố Hồ Chí Minh và thành phố Thủ Đức, chung sức chung lòng xây dựng, phát triển Thành phố Hồ Chí Minh trở thành “*Đô thị thông minh, thành phố có chất lượng sống tốt, văn minh, hiện đại, nghĩa tình*” và tạo mọi điều kiện thuận lợi để thực hiện hiệu quả mục tiêu xây dựng thành phố Thủ Đức trở thành “*Thành phố xanh, thông minh, hạ tầng kỹ thuật và quản lý xã hội hiện đại, hội nhập quốc tế, là nơi đào tạo và thu hút nguồn nhân lực chất lượng cao, là hạt nhân thúc đẩy phát triển kinh tế của Thành phố Hồ Chí Minh và khu vực Đông Nam Bộ*” như quan điểm chỉ đạo của Thành ủy Thành phố Hồ Chí Minh tại Nghị quyết 08-NQ/TU về phương hướng, nhiệm vụ và một số cơ chế phát triển thành phố Thủ Đức giai đoạn 2021-2025, định hướng đến năm 2030, gắn với thực hiện Nghị quyết số 24-NQ/TW của Ban Chấp hành Trung ương Đảng khóa XIII về phát triển kinh tế - xã hội và bảo đảm quốc phòng, an ninh vùng Đông Nam Bộ đến năm 2030, tầm nhìn đến năm 2045.

3. KẾT LUẬN

Các giá trị văn hóa đặc trưng được xây dựng trên nền tảng tư tưởng, đạo đức và phong cách của Chủ tịch Hồ Chí Minh sẽ góp phần tạo ra những con người có đầy đủ phẩm chất để thực thi các vai trò và nhiệm vụ xã hội hướng đến một xã hội tốt đẹp, một thành phố văn minh, hiện đại, nhân ái, nghĩa tình. Văn hóa được lan tỏa, được tiếp tục kiến tạo trong không gian văn hóa Hồ Chí Minh sẽ là nguồn lực nội sinh quan trọng của thành phố. Việc xây dựng không gian văn hóa Hồ Chí Minh tại Thành phố Hồ Chí Minh nói chung và thành phố Thủ Đức nói riêng, là một thiết chế văn hóa sáng tạo để xây dựng, phát triển văn hóa và con người toàn diện, đáp ứng nhu cầu phát triển bền vững của thành phố thông minh, hiện đại, nghĩa tình.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Đảng Cộng sản Việt Nam (2003), *Văn kiện đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ IX của Đảng*, Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội.
- [2] Đảng Cộng sản Việt Nam (2006), *Văn kiện đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ X của Đảng*, Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội.
- [3] Đảng Cộng sản Việt Nam (2011), *Văn kiện đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XI của Đảng*, Nxb Chính trị Quốc gia Sự thật, Hà Nội.
- [4] Đảng Cộng sản Việt Nam (2016), *Văn kiện đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XII của Đảng*, Nxb Chính trị Quốc gia Sự thật, Hà Nội.
- [5] Đảng Cộng sản Việt Nam (2021), *Văn kiện đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XIII của Đảng*, Nxb Chính trị Quốc gia Sự thật, Hà Nội.
- [6] Đảng Cộng sản Việt Nam (2003), *Văn kiện đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ IX của Đảng*, Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội.
- [7] Đảng bộ Thành phố Hồ Chí Minh (2020), *Văn kiện Đại hội đại biểu Đảng bộ lần thứ XI, nhiệm kỳ 2020-2025*, Nxb Tổng hợp Thành phố Hồ Chí Minh.
- [8] Huỳnh Quốc Thắng (2006), *Giá trị văn hóa Hồ Chí Minh – Nguồn gốc, nội dung và vai trò lịch sử, trong sách Văn hóa Hồ Chí Minh và việc xây dựng văn hóa Đảng hiện nay*, Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội.
- [9] Huỳnh Quốc Thắng (2021), *Phác thảo định hướng xây dựng không gian văn hóa Hồ Chí Minh (giai đoạn 2021-2030, tầm nhìn 2045)*, Kỷ yếu Hội thảo “Định hướng phát triển Thành phố Hồ Chí Minh thời kỳ 2021-2030, tầm nhìn đến năm 2045”, 22-4-2021, Ủy ban nhân dân Thành phố Hồ Chí Minh, *Tạp chí Văn hóa và Nguồn lực*, số 4 (28).
- [10] Huỳnh Quốc Thắng (2021), *Cơ sở nhận thức và định hướng xây dựng không gian văn hóa Hồ Chí Minh trong không gian văn hóa Thành phố Hồ Chí Minh*, Thành phố Hồ Chí Minh.
- [11] Thành ủy Thủ Đức (2023), *Nghị quyết số 22-NQ/TU về lãnh đạo, chỉ đạo và tổ chức thực hiện Nghị quyết 98/2023/QH15 ngày 24-6-2023 của Quốc hội về thí điểm một số cơ chế, chính sách đặc thù phát triển Thành phố Hồ Chí Minh*.
- [12] Thành ủy Thủ Đức (2023), *Báo cáo số 364-BC/TU về kết quả thực hiện Kết luận số 01-KL/TW của Bộ Chính trị và kết quả xây dựng “Không gian văn hóa Hồ Chí Minh” trên địa bàn thành phố Thủ Đức*.
- [13] Ủy ban nhân dân thành phố Thủ Đức (2022), *Chương trình số 557/CTr-UBND ngày 30-12-2022 về phát triển ngành văn hóa thành phố Thủ Đức giai đoạn 2022 – 2025, tầm nhìn đến năm 2030*.
- [14] “*Xây dựng không gian văn hóa Hồ Chí Minh trên hai mặt Di sản văn hóa*”, <https://voh.com.vn>, ngày truy cập: 19-6-2022.

QUAN NIỆM CỦA KARL MARX VỀ PHỤ NỮ

KARL MARX'S VIEW OF WOMEN

CÙ NGỌC PHƯƠNG(*)

THÔNG TIN	TÓM TẮT
<p>Ngày nhận bài: 11-7-2023 Ngày biên tập xong: 12-8-2023 Ngày duyệt đăng: 30-9-2023 Mã số: TCKH41-04-2023 ISSN: 2525 – 2429</p> <p>Từ khóa: phụ nữ; thân phận của người phụ nữ; giải phóng phụ nữ. Key words: women; woman condition; women's liberation.</p>	<p><i>Vấn đề thân phận của người phụ nữ và sứ mệnh giải phóng phụ nữ đã luôn là chủ đề quan trọng và nổi bật trong lịch sử nhân loại. Với tư cách là một trong những nhà tư tưởng quan trọng nhất trong lịch sử nhân loại, Karl Marx (1818-1883) đã đóng góp một quan điểm độc đáo về thân phận của người phụ nữ trong xã hội tư bản chủ nghĩa. Ông không chỉ nghiên cứu vấn đề giai cấp và quan hệ sản xuất mà còn nhìn nhận sự mâu thuẫn giữa các giới tính trong cách thức tổ chức xã hội. Bài viết này tập trung nghiên cứu quan niệm của Marx về phụ nữ, đặc biệt là thân phận người phụ nữ và sứ mệnh giải phóng phụ nữ.</i></p> <p>ABSTRACT: <i>The question of woman condition and women's liberation mission has always been an important and prominent subject in human history. As one of the most important thinkers in human history, Karl Marx (1818-1883) contributed a unique perspective on the status of women in capitalist society. He not only studied the problem of class and production relations, but also recognized the contradiction between the sexes in the way of social organization. This article focuses on understanding Karl Marx's concept of women, especially the condition of women and the women's liberation mission according.</i></p>

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trong lĩnh vực triết học chính trị xã hội, Karl Marx là một nhân vật lỗi lạc. Di sản của ông đã để lại dấu ấn không thể phai mờ trong quan niệm về con người và trong các diễn ngôn xung quanh đấu tranh giai cấp và bất bình đẳng xã hội. Trong cái chung đó, ông không chỉ phân tích mâu thuẫn giai cấp trong xã hội tư bản mà còn đặt ra vấn đề quan trọng về địa vị của

người phụ nữ trong xã hội ấy và hướng tới sự giải phóng họ. Thân phận người phụ nữ trong xã hội tư bản không chỉ thể hiện ở địa vị của họ trong gia đình so với nam giới mà còn thể hiện với tư cách là nữ công nhân trong phương thức sản xuất tư bản chủ nghĩa. Karl Marx đã làm sáng tỏ bản chất hệ thống của bất bình đẳng giới trong xã hội này và nhấn mạnh sự thiết yếu phải thay đổi xã hội để đạt được bình đẳng giới.

(*)NCS. Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh, cungocphuong208@gmail.com

Chính tư tưởng tiến bộ này đã góp phần làm nổi bật xu thế chuyển đổi vị thế của phụ nữ theo hướng bình đẳng giữa nam và nữ trong xã hội để thực hiện sứ mệnh giải phóng phụ nữ trong xã hội hiện đại.

2. NỘI DUNG

2.1. Địa vị của người phụ nữ trong xã hội tư bản chủ nghĩa

Thứ nhất, người phụ nữ được xem như là thực thể loài. Trong tác phẩm Bản thảo kinh tế triết học năm 1844, Karl Marx quan niệm rằng địa vị của phụ nữ trong xã hội có thể xem là thước đo cho sự phát triển của toàn xã hội. Ông cho rằng sự phát triển của xã hội có thể được đánh giá trên cơ sở mối quan hệ giữa đàn ông và đàn bà: *“Quan hệ trực tiếp, tự nhiên, tất nhiên của con người với con người là quan hệ của đàn ông với đàn bà. Trong quan hệ có tính loài tự nhiên ấy, quan hệ của con người với tự nhiên trực tiếp là quan hệ của con người với con người, còn quan hệ của con người với con người trực tiếp là quan hệ của con người với tự nhiên, là thiên chức tự nhiên của bản thân con người... Do đó, căn cứ vào quan hệ đó có thể xét đoán về trình độ văn hóa chung của con người. Từ tính chất của quan hệ đó, thấy rõ con người đã trở thành thực thể tộc loại đối với mình đến mức độ nào, đã trở thành con người đến mức độ nào đối với mình và quan niệm mình như vậy đến mức độ nào”* [4, tr.165-166].

Karl Marx đã chỉ ra rằng mối quan hệ giữa đàn ông và đàn bà bộc lộ ra mức độ phổ biến của sự tha hóa trong xã hội tư bản. Định nghĩa của Karl Marx về bản chất “tự nhiên” của con người trong tác phẩm Bản thảo kinh tế triết học năm 1844 và trong tác phẩm Hệ tư tưởng Đức không đề cập đến bản chất được cố định về mặt sinh học của con người. Nghĩa là, một mặt Marx muốn quy chiếu tới trạng thái sinh học của con người: Đàn ông và đàn bà sống cùng nhau và đều có chức năng tái sản xuất giống loài. Mặt khác, Marx muốn chỉ ra bản tính xã hội của con người. Nói về bản tính xã hội, con

người không đơn thuần là các cá nhân mà họ là thực thể loài hay thực thể tộc loại. Con người không chỉ tồn tại với ý nghĩa là anh ta biến cộng đồng của anh ta thành đối tượng của chính mình cả về mặt lý luận lẫn thực tiễn, mà còn theo nghĩa là anh ta coi mình là loài đang sống và đang hiện diện, là thực thể phổ quát và do đó là thực thể tự do.

Marx cho rằng những người cộng sản chủ nghĩa thô lỗ đã không thấy sự cần thiết phải cải thiện địa vị của người phụ nữ: *“Trong quan hệ với đàn bà với tính cách là chiến lợi phẩm và nữ tỳ của khoai lạc xã hội biểu lộ sự thoái hóa vô tận của con người đối với bản thân mình, vì bí mật của quan hệ đó biểu hiện một cách rõ ràng, kiên quyết, công nhiên, lộ liễu trong quan hệ của đàn ông đối với đàn bà và cả trong cách quan niệm quan hệ có tính loài trực tiếp, tự nhiên”* [4, tr.165-166]. Theo quan điểm này, phụ nữ là sở hữu tập thể chứ không phải sở hữu tư nhân, nhưng cả hoàn cảnh của họ cũng như hoàn cảnh của đàn ông trong xã hội này đều không được cải thiện. Phụ nữ vẫn chỉ tồn tại cho sự hưởng dụng của đàn ông, theo cách giống với tài sản tư nhân là để cho sự hưởng dụng độc quyền của một cá nhân. Rõ ràng các quan hệ giữa con người vẫn còn đậm tính cá nhân và vị kỷ, trái ngược với hoàn cảnh ở đó các cá nhân có thể vượt lên trên chủ nghĩa vị kỷ này và coi người khác trong xã hội là có giá trị chứ không phải như là những kẻ cung cấp hàng hóa và dịch vụ.

Thông qua việc bàn mối quan hệ đàn ông và đàn bà trong tác phẩm, Marx đã minh họa cho bản tính nghèo nàn của xã hội xét như là một cái toàn bộ. Ông đã chỉ ra những phương thức chủ nghĩa tư bản dùng để giới hạn mọi cảm giác của con người vào sự chiếm hữu đơn thuần. Tất cả đều là hàng hóa để sở hữu và sử dụng, con người chỉ quan tâm tới sự hưởng thụ cá nhân của mình và chỉ coi người khác như là sự thực hiện tiềm năng các nhu cầu của họ, chứ không phải như là con người toàn diện với

những nhu cầu của chính họ. Theo ông, giai cấp tư sản chỉ xem phụ nữ như là hàng hóa, nghĩa rằng phụ nữ sẽ trở thành tài sản của toàn thể đàn ông. Các quan hệ xã hội tư bản chủ nghĩa biến mọi thứ, kể cả sức lao động thành hàng hóa. Cũng như mục đích của cuộc cách mạng xã hội chủ nghĩa là xóa bỏ sự bóc lột và sự tha hóa của người công nhân nam cũng như nữ.

Đồng thời, Marx chỉ ra tính tất yếu của sự giải phóng phụ nữ và đặt được sự bình đẳng với đàn ông như là tiền đề tiên quyết cho một xã hội chân chính trong tương lai. Theo ông, sự thay thế chế độ sở hữu tập thể trong hình thức thô lỗ hay sở hữu tư nhân đều không mang lại sự bình đẳng giữa đàn ông và đàn bà. Tuy nhiên, Marx cho rằng đàn bà là những thực thể loài cũng như đàn ông, vì “*Quan hệ của đàn ông với đàn bà là quan hệ tự nhiên nhất của con người với con người*” [4, tr.166]. Vì thế, trong xã hội đã hoàn toàn phát triển, hình thức quan hệ với nhau này ắt cũng sẽ áp dụng cho cả đàn ông lẫn đàn bà. Một nửa nhân loại sẽ luôn chịu trách nhiệm sinh con đẻ cái, nhưng điều này không có nghĩa là tránh được sự bất bình đẳng giữa người nam và người nữ. Người nữ không phải chỉ tồn tại trong trạng thái tự nhiên và ở bên ngoài lĩnh vực xã hội. Thay vào đó, để nhân loại phát triển toàn bộ tiềm năng của mình, nhân tố sinh học này phải được vượt bỏ. Thể thống nhất mới giữa con người và tự nhiên phải được đạt tới. Đối với Marx, điều này chỉ có thể có được nếu những sự bất bình đẳng giới do các tổ chức xã hội tạo ra phải được khắc phục. Điều này diễn ra trong lịch sử qua sự phát triển của khoa học kỹ thuật và sự thay đổi phương thức sản xuất.

Thứ hai, người phụ nữ trong gia đình bị phụ thuộc vào kinh tế của đàn ông. Marx nhận thấy rằng trong xã hội tư bản, gia đình có chức năng quan trọng trong việc chuyển giao lực lượng lao động từ thế hệ này sang thế hệ khác. Người phụ nữ trong gia đình đảm nhận vai trò chính trong việc chăm sóc và giáo dục trẻ em,

đồng thời duy trì và bảo vệ các giá trị và quy tắc xã hội. Theo quan niệm của Marx, vị trí của phụ nữ trong gia đình được xem như một hình thức lao động gia đình trong xã hội tư bản chủ nghĩa. Người phụ nữ gắn liền với sự phụ thuộc kinh tế của họ vào nam giới, vì thường phụ thuộc vào chồng hoặc cha để được hỗ trợ tài chính. Chính vị trí này mang đến những hạn chế và áp đặt đối với phụ nữ. Phụ nữ thường phải chịu trách nhiệm trông nom gia đình, chăm sóc con cái và thực hiện các công việc nội trợ khác trong gia đình. Mặc dù công việc này rất quan trọng và đóng góp lớn cho sự phát triển của gia đình nhưng đó lại là một hình thức lao động không được công nhận và không được trả công như lao động bên ngoài gia đình; họ bị cô lập khỏi xã hội rộng lớn và bị giới hạn quyền lực và quyết định, tạo ra sự bất bình đẳng giữa nam và nữ trong xã hội.

Người phụ nữ thường gặp rào cản và hạn chế trong việc tiếp cận các nguồn tài chính. Chẳng hạn, họ có thể gặp khó khăn trong việc vay vốn, mở ra doanh nghiệp hoặc sở hữu tài sản riêng. Điều này làm tăng sự phụ thuộc vào kinh tế của đàn ông, người thường có quyền kiểm soát và quyết định về tài chính trong gia đình. Trong hệ thống kinh tế tư bản, người phụ nữ thường không có quyền kiểm soát tài chính nói chung, cũng như không có quyền tham gia vào các quyết định quan trọng trong gia đình và xã hội. Điều này dẫn đến việc người phụ nữ bị kỳ thị và bị hạn chế trong việc tiếp cận với cơ hội kinh tế và phát triển cá nhân.

2.2. Sự tha hóa của người phụ nữ trong nền sản xuất tư bản chủ nghĩa

Theo báo cáo của Liên Hiệp quốc, phụ nữ “*Thực hiện 66% lao động của thế giới, tạo ra 50% lương thực thực phẩm, nhưng chỉ kiếm được 10% thu nhập và có 1% tài sản riêng*” [7, tr.176]. Trong các tác phẩm của mình, Karl Marx không chỉ nhấn mạnh tình trạng áp bức phụ nữ mà còn cho thấy phụ nữ là nhân tố quan trọng của cuộc đấu tranh giai cấp nói chung,

đấu tranh về sự bất bình đẳng giới nói riêng. Theo quan niệm này, đàn ông và phụ nữ, với tư cách là chủ thể của lực lượng lao động sẽ phải cùng nhau trên cơ sở bình đẳng để xây dựng những mối quan hệ thực sự mang tính người. Marx cho rằng xã hội tư bản tạo ra sự bất bình đẳng giữa các giai cấp trong xã hội và cũng tạo ra sự bất bình đẳng giữa nam và nữ. Phụ nữ bị khai thác trong quá trình sản xuất và cũng bị áp đặt các quy tắc và giới hạn xã hội đối với vai trò của mình. Chính chủ nghĩa tư bản đã tạo ra điều kiện để bóc lột toàn bộ giới lao động qua sự phát triển của các máy móc hiện đại: *“Lao động thủ công càng ít cần đến sự khéo léo và sức lực chừng nào, nghĩa là công nghiệp hiện đại càng tiến triển thì lao động của đàn ông càng được thay thế của đàn bà và trẻ em. Những sự phân biệt về lứa tuổi và giới tính không còn có ý nghĩa xã hội gì nữa đối với giai cấp công nhân. Tất cả đều là công cụ lao động mà chi phí thì thay đổi theo lứa tuổi và giới tính”* [2, tr.606].

Chủ nghĩa tư bản kéo đàn bà và trẻ em ra khỏi lĩnh vực gia đình và biến họ thành người công nhân, và thường làm công việc mà quan niệm truyền thống cho rằng đó là phần việc của đàn ông. Điều này chủ yếu là do việc vận hành máy móc ít cần đến sức lực hơn. Lao động của phụ nữ và trẻ em tạo ra giá trị tương đương với lao động của đàn ông, nhưng lại được trả với giá thấp hơn. Họ thường làm việc trong môi trường công nghiệp khắc nghiệt và không an toàn, với mức lương thấp hơn so với nam công nhân. Sự khai thác này không chỉ góp phần vào việc gia tăng lợi nhuận của tầng lớp tư sản, mà còn tạo ra một sự chia rẽ giữa nam và nữ công nhân, làm gia tăng sự bất bình đẳng giới trong xã hội. Ngoài ra, Marx cũng nhận thấy rằng xã hội tư bản chủ nghĩa tách biệt công việc sản xuất trong gia đình và công việc sản xuất trong xã hội. Trong khi nam giới thường tham gia vào hoạt động sản xuất trong xã hội, thì phụ nữ thường phải đảm nhận trách nhiệm chăm sóc

gia đình và nuôi dạy con cái. Điều này tạo ra một phân chia rõ rệt giữa công việc của nam và nữ, tăng thêm gánh nặng cho phụ nữ và góp phần vào việc gia tăng sự bất bình đẳng giữa các giới tính.

Trong tác phẩm Gia đình thần thánh, có bàn luận quan trọng về sự tha hóa người phụ nữ, Marx đã thể hiện tính phê phán của mình trong sự phân tích của Szeliga về tác phẩm tiểu thuyết của Eugène Sue, Les mystères de Paris. Trong tác phẩm này, Sue kể những câu chuyện của một số các nhân vật từ các tầng lớp, giai cấp khác nhau ở Paris trong những năm 1840. Mục đích của ông là lôi kéo các tầng lớp giàu có hơn tham gia vào các hoạt động nhân ái giống như những hoạt động của nhân vật chính của ông là Rudolph. Trả lời cho văn bản này, Marx bàn về nhân vật Fleur de Marie - cô gái mại dâm ở Paris, và Louise Morel - một tôi tớ bị bóc lột tình dục bởi một nhà tư sản. Marx minh họa cho chủ nghĩa nhân bản của ông cũng như sự căm ghét của ông đối với xã hội tư sản. Bất chấp hoàn cảnh của nàng, Marx không coi nàng chỉ đơn thuần là nạn nhân không có quyền lực, mà là một cô gái biết bảo vệ quyền lợi của mình và có thể kiên trì đấu tranh. Theo Marx, Fleur de Marie biểu hiện tính chủ thể của nàng theo hai cách: Nàng có thể giữ được tình yêu của nàng đối với cuộc sống và hy vọng vào tương lai, bất chấp hoàn cảnh kinh tế và xã hội bị áp bức của mình. Nàng đủ mạnh mẽ cả về thể chất lẫn tinh thần để tự bảo vệ mình. Thân phận gái điếm của nàng là kết quả của các nhân tố kinh tế-xã hội, chứ không phải là tính cách xấu của bản thân nàng. Marx cũng rất ấn tượng với thể giới quan của nàng và nàng ít chịu sự tác động của ý thức hệ của xã hội tư sản. Fleur de Marie phán xét hành động của mình không phải bằng những tiêu chí đạo đức trừu tượng của thời đại, mà bằng cách nàng sống với chính mình và với người khác. Đối với Marx, nàng là một ví dụ về sự khao khát được là con người đích thực. Hoàn cảnh vật chất của nàng hạn chế

năng lực của nàng vượt qua những trở ngại và khẳng định tính cá nhân của nàng một cách trực tiếp hơn. Trong khi ông linh mục kết án nàng là đã sa ngã và không gắn với đạo đức Kitô, Marx chỉ ra lý do thực sự tại sao Fleur de Marie buộc phải làm kẻ mại dâm. Marx chỉ ra hoàn cảnh khó khăn mà trẻ em gái và phụ nữ giai cấp công nhân phải đối mặt. Với tư cách là thành viên của giai cấp vô sản, họ không có gì để bán ngoài sức lao động của họ, và khi không đủ sức lao động nữa, phụ nữ bị đẩy vào tình cảnh phải bán thân xác mình để sống sót.

Rõ ràng, trong các đoạn văn này của tác phẩm Gia đình thần thánh, Marx phê phán khá mạnh mẽ về tình trạng áp bức phụ nữ trong xã hội tư bản chủ nghĩa. Trong trường hợp Fleur de Marie, Marx lưu ý đến những hoàn cảnh kinh tế khó khăn mà nàng đối mặt và điều này đã hạn chế các cơ hội của nàng như thế nào. Trong khi Rudolph cứu vớt nàng ra khỏi sự ô nhục về thân xác, thì cảnh ngộ của nàng cũng chẳng có gì tốt hơn trong tu viện. Nàng cũng bị tha hóa, vì các giá trị Kitô của nàng buộc nàng phải hoàn toàn không biết tới thân xác của nàng và chỉ chú trọng tới những tội lỗi được giả định là nàng đã phạm phải, cho dù đối với nàng chúng chẳng có gì là sai trái.

Một nhân vật khác Marx bàn đến trong Gia đình thần thánh là Louis Morel, một cô gái trẻ bị buộc phải làm tôi tớ cho một tay công chúng viên để đỡ đàn cho cha mẹ ốm yếu và mấy đứa em. Trong khi cô làm việc trong nhà này, cô bị ông chủ hiếp dâm và mang thai. Sau đó, khi đứa trẻ chết trong lúc sinh, viên công chúng cáo buộc cô gái tội giết con để loại bỏ cô. Marx phê phán những lời nghị luận của Rudolph về cảnh ngộ này. Trong khi Rudolph thấy cần phải có luật trừng phạt người chủ vì đã bóc lột người tớ, đối với Marx điều đó vẫn chưa đủ. “*Những nghị luận của Rô-đôn-phơ thậm chí cũng không thể mở rộng đến mức đặt bản thân quan hệ chủ tớ trước sự phê phán anh minh của mình. Là một kẻ thống trị nhỏ, Rô-*

đôn-phơ là một đại vệ sĩ của quan hệ đó. Ông ta càng không hiểu được cái không có tính người của tình trạng chung của phụ nữ trong xã hội hiện đại” [1, tr.294]. Cần phải có luật trừng phạt kẻ phạm tội là chưa đủ. Vì tình trạng chung của phụ nữ trong xã hội hiện đại là tình trạng không có tính người nên sự lập pháp là chưa đủ: Địa vị của người phụ nữ cần phải được cải thiện. Marx phê phán khá mạnh mẽ về tình trạng áp bức phụ nữ trong xã hội tư bản chủ nghĩa, không chỉ hứng chịu sự ô nhục về thân xác mà còn phải gánh lấy sự nghèo nàn về kinh tế. Theo ông, cần phải thay đổi hoàn cảnh cơ bản của người phụ nữ trong xã hội hiện đại.

Bên cạnh đó, theo Marx, chủ nghĩa tư bản đã tạo ra điều kiện để bóc lột toàn bộ giới lao động qua sự phát triển của các máy móc hiện đại. Khi đề cập đến lớp người yếu thế, chịu nhiều bất công, thiệt thòi trong xã hội, tác giả của Tuyên ngôn dành nhiều cảm tình và lời lẽ bênh vực cho phụ nữ và trẻ em. Trong tình cảnh “*giai cấp tư sản đã xé toang tấm màn tình cảm bao phủ những quan hệ gia đình và làm cho những quan hệ ấy chỉ còn là những quan hệ tiền nong đơn thuần*” [4, tr.600], đẩy số phận của phụ nữ và trẻ em vào những tình thế khốn cùng. Họ bị bóc lột, trở thành “*những công cụ lao động*”. Tuyên ngôn nêu một thực cảnh: “*Lao động thủ công càng ít cần đến sự khéo léo và sức lực chừng nào, nghĩa là công nghiệp hiện đại càng tiến triển thì lao động của đàn ông càng được thay thế của đàn bà và trẻ em. Những sự phân biệt về lứa tuổi và giới tính không còn có ý nghĩa xã hội gì nữa đối với giai cấp công nhân. Tất cả đều là công cụ lao động mà chi phí thì thay đổi theo lứa tuổi và giới tính*” [4, tr.606]. Chủ nghĩa tư bản kéo đàn bà và trẻ em ra khỏi lĩnh vực gia đình và biến họ thành người công nhân, và thường làm công việc mà quan niệm truyền thống cho rằng đó là phần việc của đàn ông. Điều này chủ yếu là do việc vận hành máy móc ít cần đến sức lực hơn. Lao động của phụ nữ và trẻ em tạo ra giá trị

tương đương với lao động của đàn ông, nhưng lại được trả với giá thấp hơn.

Cơ khí hóa nền sản xuất đã tác động sâu sắc đến nhiều quan hệ xã hội, cả trong lĩnh vực công cộng lẫn trong lĩnh vực tư nhân. Điều này đặc biệt đúng vì máy móc cho phép đưa phụ nữ và trẻ em vào nền công nghiệp. Rõ ràng theo quan niệm của Marx, chính nền sản xuất cơ khí hóa đã xé đi những rào chắn quan trọng ngăn người phụ nữ tham gia vào lực lượng lao động. Người phụ nữ theo lẽ đương nhiên là không còn bị buộc phải chôn chân trong lĩnh vực gia đình nữa. Bên cạnh việc lao động ở các công xưởng hiện đại, phụ nữ và trẻ em còn lao động trong “*nền công nghiệp gia đình nữa*” [3, tr.176]. Các công nghiệp này, thường không được cơ giới hóa, đang cạnh tranh với công nghiệp hiện đại quy mô lớn và bóc lột công nhân của nó còn thậm tệ hơn để có sức cạnh tranh.

Trong tác phẩm *Tư bản*, Marx đã mô tả những khó khăn mà lao động, bao gồm cả phụ nữ và trẻ em gặp phải trong thời đại công nghiệp hóa. Ông cho rằng công nhân, trong đó có công nhân nữ, bị bóc lột qua việc họ chỉ nhận được một phần nhỏ của giá trị mà họ tạo ra thông qua lao động của mình. Sự bóc lột này được thực hiện qua việc tăng thời gian làm việc, làm giảm mức lương, và tăng mức độ khó khăn của công việc. Marx cũng đã chỉ ra rằng việc sử dụng lao động phụ nữ và trẻ em là một chiến lược của chủ sở hữu tư bản để đẩy giá trị lao động xuống và tăng lợi nhuận cho họ. Ông đã nhấn mạnh rằng việc này không chỉ làm giảm mức lương của lao động nam giới mà còn đưa đến sự suy yếu của gia đình công nhân do thời gian dành cho gia đình và việc chăm sóc con cái bị giảm sút. Marx đã nhận ra sự phân biệt giới tính trong việc phân phối công việc và sự phân biệt giới trong việc chi trả lao động. Ông đã chỉ ra rằng công việc nhà, mà thường được gán cho phụ nữ, không được đánh giá xứng đáng với giá trị thực sự của nó trong xã hội: “*Sự bóc lột những sức lao động rẻ tiền và*

chưa đến tuổi trưởng thành trong các công trường thủ công hiện đại, lại còn trắng trợn hơn là trong công xưởng chính cống, bởi vì những cơ sở kỹ thuật trong công xưởng, việc thay thế sức bắp thịt bằng máy móc và tính chất nhẹ nhàng của lao động, thì phần lớn lại không có ở công trường thủ công hiện đại, đồng thời cơ thể của phụ nữ hoặc cơ thể chưa phát triển đầy đủ của trẻ em đã bị phó mặc một cách vô lương tâm cho ảnh hưởng của các chất độc...” [6, tr.599-660].

Người phụ nữ phải lao động trong môi trường khắc nghiệt, với thời gian làm việc kéo dài và công việc vất vả đến kiệt sức, điều này có thể bao gồm việc làm, việc thêm giờ mà không được trả thêm, hoặc phải chịu đựng sự quấy rối tình dục tại nơi làm việc. Họ thường làm việc trong điều kiện kém an toàn và không được bảo vệ đầy đủ. Marx cũng lưu ý rằng người phụ nữ lao động có xu hướng bị kỷ luật nghiêm ngặt hơn và không được công nhận công lao và giá trị lao động của mình. Họ thường bị coi là lao động rẻ mạt và thường phải chịu sự kỳ thị và phân biệt đối xử. “*Lao động quá mức của người lớn và thiếu niên trong những xưởng in sách báo ở Luân Đôn đã làm cho những nơi đó nổi danh là “lò sát sinh”.* Tình trạng lao động quá mức như vậy, mà những nạn nhân ở đây là phụ nữ, thiếu nữ và trẻ em, cũng diễn ra trong các xưởng đóng sách [6, tr.599]. Tuy nhiên, Marx còn nhận biết rõ vị trí của phụ nữ trong xã hội cấp tiến, nơi công việc gia đình và chăm sóc con cái không còn là trách nhiệm duy nhất của phụ nữ. Ông nhấn mạnh rằng sự cần thiết phải giảm bớt thời gian làm việc và phân chia công việc gia đình một cách công bằng hơn, nhằm giảm bớt áp lực và bất công mà phụ nữ phải gánh chịu.

2.3. Vấn đề giải phóng phụ nữ trong xã hội tư bản chủ nghĩa

Trong lĩnh vực triết học xã hội, Karl Marx vốn rất nổi tiếng vì những hiểu biết sâu sắc về sự phức tạp của đấu tranh giai cấp và theo đuổi

sự giải phóng xã hội. Những quan điểm của ông về giải phóng phụ nữ thường bị bỏ qua hoặc có phần lu mờ. Mặc dù ông không viết một cuốn sách cụ thể về vấn đề áp bức và giải phóng phụ nữ, nhưng những quan điểm của Marx về địa vị của phụ nữ trong mối quan hệ với người đàn ông, trong gia đình và thân phận của người phụ nữ trong nền sản xuất tư bản chủ nghĩa trong nhiều cuốn sách viết riêng và viết chung với Engels có ý nghĩa to lớn cho việc đấu tranh chống lại sự bất bình đẳng giới.

Marx cho rằng sự bất bình đẳng giới tính là kết quả của cấu trúc lớp học của xã hội tư bản. Ông cho rằng bằng cách tiến hành cách mạng xã hội, xây dựng xã hội mới, vượt qua chế độ tư bản chủ nghĩa và thay thế nó bằng một chế độ xã hội mới, trong đó tất cả mọi người đều có quyền lợi và trách nhiệm như nhau, phụ nữ sẽ được giải phóng. Marx cũng có quan niệm rằng quá trình công nghiệp hóa không đủ điều kiện để đảm bảo sự bình đẳng giới tính. Ông nhận thấy rằng phụ nữ vẫn bị khai thác trong xã hội tư bản, không chỉ trong việc lao động mà còn trong những mối quan hệ gia đình và cá nhân. Sự giải phóng hoàn toàn của phụ nữ, theo Marx, chỉ có thể đạt được thông qua sự cải cách xã hội toàn diện và chấm dứt chế độ tư bản chủ nghĩa.

Trong học thuyết của Marx, giải phóng phụ nữ là một yếu tố không thể tách rời từ việc xây dựng xã hội bình đẳng và công bằng. Karl Marx cùng với Friedrich Engels, đã phân tích rằng xã hội tư bản dựa trên sự phân hóa giai cấp: tư sản - những người sở hữu và kiểm soát các lực lượng sản xuất, và giai cấp vô sản - những người phải bán sức lao động của mình để sinh sống. Trong quá trình này, giai cấp vô sản bị bóc lột bởi giai cấp tư sản thông qua việc chiếm đoạt giá trị thặng dư mà giai cấp vô sản tạo ra trong quá trình lao động. Theo quan điểm của Marx, phụ nữ là một phần của giai cấp vô sản và bị bóc lột gấp đôi trong xã hội tư bản. Họ bị khai thác như những người lao động

thông thường trong quá trình sản xuất. Họ còn bị khai thác trong bối cảnh gia đình, nơi họ phải thực hiện những công việc không lương như chăm sóc con cái, làm việc nhà, nấu ăn, và nhiều việc khác. Marx và Engels khẳng định rằng sự bất bình đẳng giới và sự bóc lột phụ nữ có nguồn gốc từ chế độ chiếm hữu tư nhân tư bản chủ nghĩa về tư liệu sản xuất. Ông tin rằng sự giải phóng phụ nữ chỉ có thể thực hiện được khi chế độ tư bản bị đánh bại và thay thế bằng xã hội chủ nghĩa, nơi mọi người đều có quyền lợi và trách nhiệm như nhau.

Marx nhìn nhận rằng phụ nữ bị bóc lột và bất công trong hệ thống kinh tế tư bản, và ông cho rằng giải phóng phụ nữ sẽ chỉ xảy ra khi xã hội được giải phóng. Giải phóng phụ nữ trước hết phải xóa bỏ chế độ bóc lột tư bản chủ nghĩa, tức là phải xóa bỏ chế độ tư hữu về tư liệu sản xuất, từng bước xác lập chế độ sở hữu công cộng về tư liệu sản xuất. Đây là điều kiện đầu tiên để xóa bỏ sự phụ thuộc kinh tế của phụ nữ vào người đàn ông. Đây sẽ là cơ sở quan trọng nhất để đạt được bình đẳng giới. Nghĩa là, Marx cho rằng việc giải phóng phụ nữ không chỉ là việc cải thiện địa vị của họ trong xã hội mà còn là một phần không thể thiếu của việc tiến tới xây dựng xã hội mới văn minh, tiến bộ hơn. Sự thay đổi này không chỉ đòi hỏi sự thay đổi về kinh tế mà còn ở tất cả các lĩnh vực trong đời sống xã hội. Cũng theo quan điểm này, theo ông, trên cơ sở của xã hội cộng sản, mọi người sẽ được coi trọng và công nhận đúng mức cho đóng góp của mình, không có sự phân biệt đối xử dựa trên giới tính. Phụ nữ sẽ có quyền tham gia vào quyết định và kiểm soát quyền lực, không bị áp bức và cô lập trong vai trò gia đình, và có cơ hội phát triển cá nhân và tham gia vào hoạt động xã hội rộng hơn.

Theo Marx phụ nữ đang chịu sự bất công và phân biệt đối xử trong lĩnh vực lao động. Ông đề xuất đảm bảo quyền lợi và điều kiện lao động công bằng cho cả nam và nữ, bao gồm tiền lương công bằng, giờ làm việc hợp lý và

bảo vệ pháp luật cho công nhân. Đồng thời, ông nhấn mạnh việc công nhận đóng góp và giá trị lao động của phụ nữ. Ông tuyên bố rằng việc đảm bảo bình đẳng giới tính là một phần quan trọng của cuộc cách mạng xã hội. Marx cũng nhấn mạnh tầm quan trọng của sự chia sẻ trách nhiệm gia đình để giảm bớt gánh nặng đặc biệt đè nặng lên phụ nữ. Ông nhận thấy rằng trong gia đình phụ nữ bị áp đặt những vai trò và nhiệm vụ chưa được công nhận và không được trả công xứng đáng. Họ thường bị giam cầm trong việc chăm sóc gia đình và chịu trách nhiệm chăm sóc con cái, trong khi không có cơ hội tham gia vào quyết định và kiểm soát quyền lực trong xã hội.

Marx khuyến khích phụ nữ tham gia vào cuộc cách mạng công nhân và hoạt động cách mạng. Ông coi phụ nữ là một lực lượng quan trọng trong cuộc cách mạng xã hội. Tham gia vào cách mạng công nhân, phụ nữ có thể xây dựng sự đoàn kết và được tổ chức để đấu tranh cho quyền lợi và bình đẳng giới của mình. Marx coi giáo dục và nhận thức là một phần quan trọng trong việc giải phóng phụ nữ. Ông khuyến khích việc nâng cao nhận thức và ý thức của phụ nữ về bình đẳng giới và quyền lợi của mình. Giáo dục cần tạo điều kiện cho phụ nữ tiếp cận các ngành nghề, học tập và phát triển kỹ năng, từ đó mở ra nhiều cơ hội lao động và thúc đẩy bình đẳng giới trong môi trường lao động. Và một điều quan trọng nữa, Marx lưu ý với chúng ta rằng công cuộc giải phóng phụ nữ không thể thực hiện được một cách triệt để trong khuôn khổ trật tự xã hội tư bản chủ nghĩa, bởi lẽ trong cái trật tự xã hội ấy, cái cơ sở tồn tại của xã hội ấy là chế độ tư hữu tư nhân về tư liệu sản xuất. Công cuộc giải

phóng phụ nữ chỉ thực sự thành công khi sự nghiệp cách mạng của giai cấp công nhân thủ tiêu được chế độ tư hữu tư nhân về tư liệu sản xuất ấy. Chỉ có hình thái kinh tế - xã hội cộng sản chủ nghĩa mới thực sự là không gian xã hội của những con người tự do, nơi đó người phụ nữ có mọi quyền tự quyết về số phận của chính mình và làm chủ nó.

Marx nhìn thấy giải phóng phụ nữ không chỉ là một mục tiêu đơn thuần về bình đẳng giới tính, mà còn là một phần của quá trình giải phóng toàn bộ tầng lớp công nhân và xây dựng một xã hội không có sự chia rẽ và áp bức. Quan điểm của Marx về giải phóng phụ nữ đã góp phần quan trọng trong việc hình thành và phát triển phong trào nữ quyền và đưa ra những thách thức cho xã hội hiện tại trong việc đạt được bình đẳng giới tính và sự công bằng xã hội.

3. KẾT LUẬN

Quan niệm của Karl Marx về phụ nữ đóng vai trò quan trọng trong lĩnh vực triết học xã hội. Marx nhìn nhận rằng phụ nữ là một tầng lớp bị áp bức trong xã hội giai cấp, và họ chịu sự áp bức trong chế độ gia đình và bị hạn chế trong vai trò của mình trong môi trường lao động. Một trong những cách thức quan trọng để giải phóng phụ nữ theo quan niệm của Marx là giải phóng giai cấp lao động. Marx cũng nhấn mạnh về bình đẳng giới trong môi trường lao động. Marx nhìn thấy vai trò quan trọng của giáo dục và nhận thức trong việc thay đổi xã hội. Tuy không phải là vấn đề trọng tâm trong tư tưởng của mình, nhưng những quan niệm của Marx về phụ nữ góp phần quan trọng trong việc đấu tranh cho bình đẳng giới và giải phóng phụ nữ trong xã hội hiện đại.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] C. Mác và Ph. Ăngghen (2004), *Toàn tập*, tập 2, Nxb Chính trị Quốc gia Sự thật, Hà Nội.
- [2] C. Mác và Ph. Ăngghen (2004), *Toàn tập*, tập 4, Nxb Chính trị Quốc gia Sự thật, Hà Nội.
- [3] C. Mác và Ph. Ăngghen (2004), *Toàn tập*, tập 9, Nxb Chính trị Quốc gia Sự thật, Hà Nội.
- [4] C. Mác và Ph. Ăngghen (2004), *Toàn tập*, tập 21, Nxb Chính trị Quốc gia Sự thật, Hà Nội.
- [5] C. Mác và Ph. Ăngghen (2004), *Toàn tập*, tập 42, Nxb Chính trị Quốc gia Sự thật, Hà Nội.
- [6] C. Mác (1976), *Tư bản*, tập 1, Nxb Sự thật, Hà Nội.
- [7] OECD (2011), *Women's economic empowerment*, <https://www.oecd.org/dac/gender-development/47561694.pdf>. ngày truy cập: 20-6-2023.

XÂY DỰNG VÀ PHÁT TRIỂN ĐỘI NGŨ TRÍ THỨC – YẾU TỐ THEN CHỐT TRONG CHIẾN LƯỢC PHÁT TRIỂN BỀN VỮNG THỜI KỲ ĐỔI MỚI ĐẤT NƯỚC

*BUILDING AND DEVELOPING THE INTELLECTUAL TEAM – THE KEY FACTOR IN
SUSTAINABLE DEVELOPMENT STRATEGY IN INNOVATION PERIOD AT VIETNAM*

AN THỊ NGỌC TRINH() và NGUYỄN NGỌC DŨNG(**)*

THÔNG TIN	TÓM TẮT
<p>Ngày nhận bài: 25-8-2023 Ngày biên tập xong: 10-9-2023 Ngày duyệt đăng: 30-9-2023 Mã số: TCKH41-17-2023 ISSN: 2525 – 2429</p> <p>Từ khóa: trí thức; đội ngũ trí thức; đổi mới; bền vững. Key words: intellectual; intellectual team; renovation; enduring.</p>	<p><i>Trí thức luôn có vai trò quan trọng trong tiến trình phát triển của mỗi quốc gia. Ở Việt Nam, công cuộc đổi mới được Đảng Cộng sản Việt Nam khởi xướng và lãnh đạo đã mang lại những thành tựu to lớn, làm biến đổi sâu sắc đất nước trên mọi lĩnh vực. Vai trò của đội ngũ trí thức càng thể hiện rõ trong việc góp phần thực hiện công bằng, tiến bộ xã hội và phát triển bền vững. Qua hơn 35 năm đổi mới, quan điểm về phát triển bền vững được Đảng Cộng sản Việt Nam nhấn mạnh, không ngừng bổ sung và hoàn thiện qua các Đại hội Đảng. Trong bối cảnh hội nhập quốc tế hiện nay, xây dựng và phát triển đội ngũ trí thức mang tính quyết định trong thực hiện chiến lược phát triển bền vững của đất nước.</i></p> <p>ABSTRACT: Intellectual has always played an important role in development progress of each country. In Vietnam, the renovation process initiated and led by the Communist Party of Vietnam has brought about great achievements, profoundly transform the country in all fields. The role of intellectuals is shown more strongly in contribute to the realization of equity, social progress and sustainable development. Through over 35 years of innovation, the view on sustainable development is emphasized by the Communist Party of Vietnam, constantly adding and perfecting through Party Congresses. In the process of of international, building and developing the intellectual team has decisived character of the country's sustainable development strategy.</p>

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trí thức là một bộ phận của nguồn nhân lực, là nguồn lực khoa học, kỹ thuật, trực tiếp

tham gia vào việc nâng cao dân trí, đào tạo nhân tài cho đất nước. Nổi tiếp truyền thống của dân tộc, vận dụng những quan điểm của

(*)TS. Trường Đại học Bách Khoa, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh, antrinh38@hcmut.edu.vn

(**) TS. Trường Đại học Tài chính – Marketing

Chủ nghĩa Mác – Lê-nin, Tư tưởng Hồ Chí Minh về trí thức, trong sự nghiệp đổi mới đất nước, Đảng Cộng sản Việt Nam luôn luôn đặc biệt quan tâm đến công tác vận động, tập hợp và phát triển trí thức. Qua các giai đoạn phát triển đất nước, Đảng đã ban hành nhiều nghị quyết, chỉ thị để lãnh đạo công tác vận động đội ngũ trí thức bởi vì xây dựng đội ngũ trí thức vững mạnh là trực tiếp nâng tầm trí tuệ của dân tộc, sức mạnh của đất nước; nâng cao năng lực lãnh đạo của Đảng và chất lượng hoạt động của hệ thống chính trị. Việc phát huy vai trò đội ngũ trí thức chính là lan tỏa những điểm tốt, nhân lên hiệu quả hoạt động của đội ngũ trí thức, qua đó đóng góp ngày càng nhiều, tích cực và chủ động vào tiến trình xây dựng và phát triển đất nước. Trong giai đoạn phát triển hiện nay, đầu tư cho xây dựng đội ngũ trí thức là đầu tư cho phát triển bền vững.

2. NỘI DUNG

2.1. Chiến lược phát triển bền vững của Việt Nam trong thời kỳ đổi mới đất nước

Thuật ngữ “phát triển bền vững” xuất hiện lần đầu tiên vào năm 1980 trong ấn phẩm Chiến lược bảo tồn Thế giới (công bố bởi Hiệp hội Bảo tồn Thiên nhiên và Tài nguyên Thiên nhiên Quốc tế - IUCN) với nội dung rất đơn giản: “*Sự phát triển của nhân loại không thể chỉ chú trọng tới phát triển kinh tế mà còn phải tôn trọng những nhu cầu tất yếu của xã hội và sự tác động đến môi trường sinh thái học*” [8, tr.3]. Khái niệm này được phổ biến rộng rãi vào năm 1987 nhờ Báo cáo Brundtland (còn gọi là Báo cáo Our Common Future) của Ủy ban Môi trường và Phát triển Thế giới - WCED (nay là Ủy ban Brundtland). Báo cáo này ghi rõ: Phát triển bền vững là “*Sự phát triển có thể đáp ứng được những nhu cầu hiện tại mà không ảnh hưởng, tổn hại đến những khả năng đáp ứng nhu cầu của các thế hệ tương lai...*” [8, tr.5]. Nói cách khác, phát triển bền vững phải bảo đảm có sự phát triển kinh tế hiệu quả, xã hội công bằng và môi trường được bảo vệ, gìn giữ.

Quan niệm về phát triển bền vững dần được hình thành từ thực tiễn đời sống xã hội và có tính tất yếu. Tư duy về phát triển bền vững bắt đầu từ việc nhìn nhận tầm quan trọng của bảo vệ môi trường và tiếp đó là nhận ra sự cần thiết phải giải quyết những bất ổn trong xã hội. Năm 1992, Hội nghị thượng đỉnh về Môi trường và Phát triển của Liên Hợp quốc được tổ chức ở Rio de Janeiro đề ra Chương trình nghị sự toàn cầu cho thế kỷ XXI, theo đó, phát triển bền vững được xác định là: Một sự phát triển thỏa mãn những nhu cầu của thế hệ hiện tại mà không làm hại đến khả năng đáp ứng những nhu cầu của thế hệ tương lai.

Về nguyên tắc, phát triển bền vững là quá trình vận hành đồng thời ba bình diện phát triển: Kinh tế tăng trưởng bền vững, xã hội thịnh vượng, công bằng, ổn định, văn hóa đa dạng và môi trường được trong lành, tài nguyên được duy trì bền vững. Hệ thống hoàn chỉnh các nguyên tắc đạo đức cho phát triển bền vững bao gồm các nguyên tắc phát triển bền vững trong cả “ba thế chân kiềng” kinh tế, xã hội, môi trường. Cho tới nay, quan niệm về phát triển bền vững trên bình diện quốc tế có được sự thống nhất chung và mục tiêu để thực hiện phát triển bền vững trở thành mục tiêu thiên niên kỷ.

Trong xu thế hội nhập, đổi mới, phát triển mạnh mẽ Việt Nam đã lựa chọn chiến lược phát triển đất nước theo hướng nhanh và bền vững để thực hiện mục tiêu “Dân giàu, nước mạnh, công bằng, dân chủ, văn minh”. Trong quá trình hội nhập, phát triển, chủ trương, quan điểm về phát triển công bằng, bền vững được Việt Nam không ngừng bổ sung và hoàn thiện. Năm 2019, Chính phủ ban hành Quyết định số 681/QĐ-TTg “*Về việc ban hành lộ trình thực hiện mục tiêu phát triển bền vững Việt Nam đến năm 2030*” [11]. Tiếp đến, nhằm tiếp tục thực hiện mục tiêu tăng trưởng bền vững, có hiệu quả, kết hợp chặt chẽ, hợp lý và hài hòa giữa phát triển kinh tế với phát triển xã hội, công

bằng xã hội, bảo vệ tài nguyên và môi trường, giữ vững ổn định chính trị - xã hội, bảo vệ vững chắc độc lập, chủ quyền, thống nhất và toàn vẹn lãnh thổ quốc gia, Chính phủ ban hành Nghị quyết số 136/NQ-CP về phát triển bền vững [10]. Nghị quyết được ban hành trong bối cảnh đại dịch COVID-19 và tác động đa diện của nó trên toàn cầu, nhằm thúc đẩy việc thực hiện các mục tiêu phát triển bền vững của Việt Nam trong các ngành, các cấp và các địa phương từ nay đến năm 2030. Đây là yêu cầu xuyên suốt trong quá trình phát triển đất nước. Việc xây dựng, thực hiện các chiến lược, chính sách, kế hoạch, chương trình, dự án phát triển kinh tế - xã hội phải đảm bảo yêu cầu phát triển bền vững.

Việt Nam xác định phát triển bền vững là sự nghiệp của toàn Đảng, toàn dân, các cấp chính quyền, các bộ, ngành và địa phương; của các cơ quan, doanh nghiệp, đoàn thể xã hội, các cộng đồng dân cư và mỗi người dân [16]. Do đó, cần huy động mọi nguồn lực xã hội; tăng cường sự phối hợp giữa các bộ, ngành, địa phương, các cơ quan, tổ chức, đoàn thể, doanh nghiệp và các bên liên quan nhằm đảm bảo thực hiện thành công các mục tiêu phát triển bền vững đến năm 2030. Trong quá trình đó, đặc biệt chú trọng lấy con người, phát huy tối đa nhân tố con người với vai trò là chủ thể, nguồn lực chủ yếu và là mục tiêu của phát triển bền vững. Trong Nghị quyết số 136/NQ-CP của Chính phủ “Về phát triển bền vững”, Chính phủ đã đặt ra mục tiêu tổng quát cho quá trình phát triển bền vững là: Duy trì tăng trưởng kinh tế bền vững đi đôi với thực hiện tiến bộ, công bằng xã hội và bảo vệ môi trường sinh thái, quản lý và sử dụng hiệu quả tài nguyên, chủ động ứng phó với biến đổi khí hậu; bảo đảm mọi người dân được phát huy mọi tiềm năng, tham gia và thụ hưởng bình đẳng thành quả của phát triển; xây dựng một xã hội Việt Nam hòa bình, thịnh vượng, bao trùm, công bằng, dân

chủ, văn minh và bền vững với 17 mục tiêu cụ thể phát triển bền vững [10].

Trong bối cảnh quốc tế, khu vực có nhiều biến động khó khăn, Việt Nam vẫn cam kết thực hiện các mục tiêu phát triển bền vững. Cụ thể:

Về kinh tế: Việt Nam phấn đấu, trong giai đoạn 2020-2030, tốc độ tăng trưởng GDP trung bình tăng từ 5-6%/năm, GDP bình quân đầu người duy trì mức 4-4,45%/ năm; tốc độ tăng năng suất lao động duy trì mức tăng 5% hằng năm. Mục tiêu đến năm 2030, tăng gấp 1,5 lần năng suất lao động trong nông nghiệp và thu nhập của lao động nông nghiệp với lộ trình đặt ra là thu nhập bình quân đầu người khu vực nông thôn đạt 43 triệu (2020); 60 triệu (2025) và 90 triệu (2030)... Tỷ lệ đô thị hóa đến năm 2020 đạt 38 - 40% [13];

Về xã hội: Tỷ lệ lao động nông nghiệp trong tổng lao động xã hội khoảng 35-40% (2020). Tỷ lệ lao động qua đào tạo khoảng 65-70%, trong đó có bằng cấp, chứng chỉ đạt 25-26%. Tỷ lệ thất nghiệp ở khu vực thành thị dưới 4%. Tỷ lệ bao phủ bảo hiểm y tế đạt trên 80% dân số. Tỷ lệ hộ nghèo giảm bình quân khoảng 1,3-1,5%/năm. Đến năm 2020 sẽ không còn hộ nghèo với mức thu nhập dưới 2 USD/ngày. Năm 2025 sẽ không còn tình trạng đói nghèo, chấm dứt nghèo đói ở mọi nơi;

Về môi trường: Xây dựng một nền kinh tế phi phát thải; Giảm phát thải khí nhà kính: 5% năm 2020; 25% năm 2030 và 45% năm 2050. Năm 2030 có thể đạt được các mục tiêu phát triển bền vững về tài nguyên, môi trường và ứng phó với biến đổi khí hậu. Chống sa mạc hóa, phục hồi các vùng đất và đất bị thoái hóa... [13].

Để thực hiện mục tiêu phát triển bền vững, những cam kết đặt ra, Việt Nam đã đưa ra nhiều nhiệm vụ và giải pháp thực hiện các mục tiêu, chỉ tiêu đã đề ra; quán triệt đến từng bộ, ngành, cơ quan có liên quan để thực hiện. Chính phủ thường xuyên theo dõi, giám sát thực hiện, kịp thời xử lý các vấn đề phát sinh

trong quá trình thực hiện các mục tiêu phát triển bền vững. Việt Nam xác định rõ phát huy cao nhất yếu tố con người trong mỗi chiến lược phát triển, trong đó nhấn mạnh vai trò then chốt của trí thức đối với việc thực hiện thành công các mục tiêu đề ra.

2.2. Quan điểm của Đảng về xây dựng và phát huy vai trò đội ngũ trí thức

Trọng trí thức luôn là vấn đề mang tính quy luật đối với sự hưng thịnh của mỗi quốc gia. Hiền tài là nguyên khí của quốc gia, nguyên khí thịnh thì đất nước mạnh và càng lớn lao, nguyên khí suy thì thế nước yếu mà càng xuống thấp. Bởi vậy các bậc vua tài giỏi đời xưa, luôn chăm lo nuôi dưỡng và đào tạo nhân tài bồi đắp thêm nguyên khí. Tiếp nối truyền thống trọng trí thức của dân tộc, Chủ tịch Hồ Chí Minh luôn nhấn mạnh vai trò quan trọng của đội ngũ trí thức đối với sự nghiệp cách mạng của dân tộc. Sinh thời, Hồ Chí Minh dùng khái niệm “lao động trí óc” để nói về trí thức. Người xem họ thuộc tầng lớp nhân dân lao động, là một bộ phận quan trọng của các mạng Việt Nam. Khi đất nước giành độc lập năm 1945, Người nhấn mạnh: “*Lao động trí óc có nhiệm vụ rất quan trọng trong sự nghiệp kháng chiến kiến quốc, trong công cuộc hoàn thành dân chủ mới để tiến đến chủ nghĩa xã hội*” [7, tr.39]. Người xác định, trí thức chính là những người có tầm hiểu biết cao hơn so với mặt bằng chung của các tầng lớp, giai cấp khác của dân tộc; cho nên trí thức phải có trách nhiệm đối với việc kiến thiết và xây dựng đất nước. Với Người, trí thức có vai trò quan trọng trong việc xây dựng nước nhà: “*Nước nhà cần phải kiến thiết. Kiến thiết cần phải có nhân tài*” [6, tr.504]. Trong bài viết “*Nhân tài và kiến quốc*” ngày 14-11-1945, Hồ Chủ tịch khẳng định: “*Đất nước ta cần phải kiến thiết ngoại giao, kinh tế, quân sự, giáo dục... muốn như thế phải mời trí thức ra giúp nước nhà. Người nhấn mạnh: Nhân tài nước ta dù chưa có nhiều lắm nhưng nếu chúng ta khéo lựa chọn, khéo*

phân phối, khéo dùng thì nhân tài ngày càng phát triển, càng thêm nhiều” [6, tr.114]. Qua đây có thể thấy, trí thức và vai trò của trí thức đối với vận mệnh dân tộc luôn được Hồ Chí Minh quan tâm.

Kế thừa truyền thống văn hiến của dân tộc, vận dụng quan điểm của Chủ nghĩa Mác – Lênin và Tư tưởng Hồ Chí Minh về trí thức, ngay từ khi thành lập, Đảng đã chủ trương đoàn kết, tập hợp lực lượng trí thức trong khối đại đoàn kết dân tộc để phục vụ sự nghiệp cách mạng. Đội ngũ trí thức nước ta xuất thân từ nhiều giai cấp, tầng lớp xã hội, nhất là từ công nhân và nông dân; trong đó có bộ phận trí thức người Việt Nam sinh sống và làm việc ở nước ngoài, có tinh thần yêu nước, có lòng tự hào, tự tôn dân tộc sâu sắc, luôn gắn bó và cống hiến hết sức mình cho sự nghiệp cách mạng do Đảng lãnh đạo. Trong mỗi giai đoạn phát triển của đất nước, xây dựng phát triển đội ngũ trí thức luôn được Đảng ta đặc biệt quan tâm. Khi đất nước bước vào thời kỳ xây dựng chủ nghĩa xã hội ở miền Bắc và đấu tranh giải phóng miền Nam, Đảng ta đã công bố “*Chính sách của Đảng Lao động Việt Nam đối với trí thức*” đăng trên Báo Nhân dân, ngày 29-8-1957, trong đó khẳng định: “*Trí thức là một vốn quý của dân tộc. Không có trí thức hợp tác với công nông thì cách mạng không thể thành công và sự nghiệp xây dựng một nước Việt Nam mới sẽ không hoàn thành được...*” [5].

Sau khi thống nhất đất nước, Đảng ta tiếp tục khẳng định tầm quan trọng của trí thức trên mọi lĩnh vực, coi xây dựng đội ngũ trí thức là phát triển nguồn lực nội sinh, là điều kiện để bảo đảm giữ vững độc lập, tự chủ và mở rộng hợp tác bình đẳng với các nước. Nghị quyết Đại hội VI (1986) của Đảng khẳng định: “*Đối với trí thức, điều quan trọng nhất là đảm bảo quyền tự do sáng tạo. Đánh giá đúng năng lực và tạo điều kiện cho năng lực được sử dụng đúng và phát triển*” [1, tr.115]. Cương lĩnh năm 1991 xác định: “*Xây dựng nhà nước xã hội chủ*

nghĩa, Nhà nước của nhân dân, do nhân dân vì nhân dân lấy liên minh giai cấp công nhân với giai cấp nông dân và tầng lớp trí thức làm nền tảng, do Đảng Cộng sản lãnh đạo” [2, tr.135]. Trí thức không chỉ là một bộ phận hợp thành liên minh công - nông - trí, mà còn được xác định ở vị trí xung kích trong nguồn nhân lực thực hiện công cuộc đổi mới. Đại hội VII nêu chủ trương: “Đối với trí thức, phát huy trí tuệ và năng lực, mở rộng thông tin, phát huy dân chủ, trọng dụng nhân tài. Khuyến khích các trí thức, các nhà khoa học phát minh, sáng tạo. Bảo vệ quyền sở hữu trí tuệ, đãi ngộ xứng đáng những cống hiến của trí thức cho công cuộc phát triển đất nước” [2, tr.141]. Xác định cơ chế, chính sách với trí thức không phải là chính sách xã hội mà là đầu tư phát triển nguồn lực con người, tiềm năng trí tuệ của dân tộc, làm giàu nội lực để phát triển bền vững đất nước.

Trong tình hình mới, Nghị quyết số 27-NQ/TW, ngày 6-8-2008, Hội nghị lần thứ bảy, Ban Chấp hành Trung ương khóa X “Về xây dựng đội ngũ trí thức trong thời kỳ đẩy mạnh công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước”, lần đầu tiên Đảng ta đưa ra định nghĩa về trí thức: “*Trí thức là những người lao động trí óc có trình độ học vấn cao về lĩnh vực chuyên môn nhất định, có năng lực tư duy độc lập, sáng tạo, truyền bá và làm giàu trí thức tạo ra những sản phẩm tinh thần và vật chất có giá trị đối với xã hội” [9, tr.39].* Hiện nay, cơ cấu xã hội ở Việt Nam đa dạng, với số lượng đông đảo, lượng trí thức thu thập ngày càng nhiều, trí thức nước ta từng bước trưởng thành trong thực tiễn đổi mới, cống hiến sức mình cho sự nghiệp xây dựng và bảo vệ Tổ quốc xã hội chủ nghĩa.

Trải qua hơn 30 năm tiến hành công cuộc đổi mới, năm năm thực hiện Cương lĩnh xây dựng đất nước trong thời kỳ quá độ lên chủ nghĩa xã hội (bổ sung, phát triển năm 2011) và Chiến lược phát triển kinh tế - xã hội 2011 - 2020, toàn Đảng, toàn dân và quân ta đã thực hiện thắng lợi nhiều chủ trương, mục tiêu và nhiệm vụ được xác định trong

Nghị quyết Đại hội XI của Đảng [3, tr.5]. Thắng lợi trên có phần đóng góp rất lớn của đội ngũ trí thức. Họ là những chuyên gia đầu ngành, có trình độ chuyên môn cao, năng lực sáng tạo, tinh thần cách mạng và ý thức khoa học sâu sắc, không ngừng nỗ lực, cống hiến những công trình, những sản phẩm khoa học có giá trị trên mọi lĩnh vực, đặc biệt là các hoạt động liên quan đến môi trường sinh thái, hỗ trợ phát triển cộng đồng. Những thành tựu khoa học có ý nghĩa quan trọng trong việc thực hiện chiến lược phát triển bền vững của đất nước. Đại hội XII (2016) khẳng định: “*Xây dựng đội ngũ trí thức ngày càng lớn mạnh, có chất lượng cao, đáp ứng yêu cầu phát triển đất nước. Tôn trọng và phát huy tự do tư tưởng trong hoạt động nghiên cứu, sáng tạo. Trọng dụng trí thức trên cơ sở đánh giá đúng phẩm chất, năng lực và kết quả cống hiến” [3, tr.161-162].* Đại hội XIII (2021) của Đảng tiếp tục dành sự quan tâm đặc biệt đến xây dựng đội ngũ trí thức và thu hút nhân tài. Văn kiện Đại hội XIII chỉ rõ: “*Xây dựng đội ngũ trí thức ngày càng lớn mạnh, có chất lượng cao, đáp ứng yêu cầu phát triển đất nước trong tình hình mới. Trọng dụng, đãi ngộ thỏa đáng đối với nhân tài, các nhà khoa học và công nghệ Việt Nam có trình độ chuyên môn cao ở trong nước và nước ngoài...” [4, tr.167].*

Trong quá trình xây dựng và bảo vệ Tổ quốc, các nghị quyết của Trung ương về chiến lược phát triển đất nước: Phát triển kinh tế, ổn định chính trị, xây dựng nền văn hóa tiên tiến đậm đà bản sắc dân tộc... đều liên quan trực tiếp đến đội ngũ trí thức. Điều này cho thấy Đảng ta luôn đánh giá cao vai trò quan trọng của đội ngũ trí thức cũng như trách nhiệm vẻ vang của trí thức trước yêu cầu phát triển bền vững và hiện đại hóa đất nước.

2.3. Phát triển đội ngũ trí thức – nội dung quan trọng góp phần thành công chiến lược phát triển bền vững của đất nước

Hiện nay, phát triển bền vững đang là xu thế bao trùm trên thế giới. Khoa học, công nghệ

phát triển, yêu cầu đổi mới sáng tạo đang diễn ra rất nhanh, đột phá, tác động đa chiều trên phạm vi toàn cầu. Bối cảnh quốc tế và tình hình trong nước yêu cầu mỗi quốc gia phải đặc biệt chú trọng hơn nữa công tác phát triển đội ngũ trí thức Việt Nam. Đảng ta luôn đặc biệt nhấn mạnh yêu cầu đổi mới mô hình tăng trưởng, thực hiện chiến lược phát triển bền vững, tích cực chủ động hội nhập quốc tế để hiện đại hóa đất nước Đại hội XIII xác định: “*Đổi mới mạnh mẽ mô hình tăng trưởng*”, “*chuyển mạnh*” *nền kinh tế sang mô hình tăng trưởng mới*, “*tạo bút phá*” *trong việc nâng cao năng suất, chất lượng, hiệu quả, sức cạnh tranh của nền kinh tế*” [4, tr.112]. Việt Nam tiếp thu kinh nghiệm của thế giới về phát triển bền vững trên cơ sở bảo đảm sự phát triển hài hòa dựa trên ba trụ cột: Kinh tế, xã hội và môi trường, thực hiện triết lý phát triển nhân văn, lấy phát triển con người làm mục tiêu và động lực của phát triển bền vững. Trong thời kỳ đổi mới đất nước, công tác xây dựng và phát triển đội ngũ trí thức của Đảng có nhiều đổi mới tích cực, đạt nhiều bước tiến mới, góp phần quan trọng đảm bảo thực hiện thắng lợi mục tiêu phát triển bền vững và mục tiêu phát triển đất nước.

Xây dựng và từng bước hoàn thiện các cơ chế, chính sách phát triển đội ngũ trí thức. Quán triệt quan điểm, chủ trương của Đảng về trí thức và công tác trí thức, các cấp, các ngành cụ thể hóa, ban hành các cơ chế, chính sách và giải pháp thực hiện phù hợp. Chính sách, pháp luật từng bước được hoàn thiện, bảo đảm lợi ích và tạo điều kiện để trí thức phát huy tài năng trí tuệ, năng lực sáng tạo. Các chủ trương, chính sách được ban hành, góp phần phát huy dân chủ, khuyến khích phát minh, sáng tạo; bảo vệ quyền sở hữu trí tuệ, đãi ngộ xứng đáng những cống hiến cho phát triển đất nước.

Tạo thành môi trường dân chủ và đồng thuận xã hội cho phát triển của trí thức Việt Nam hoạt động, tự do sáng tạo [12]. Các tổ chức khoa học có cơ chế hoạt động rõ ràng, tổ

chức nhiều diễn đàn để khuyến khích và bảo đảm quyền lợi, trách nhiệm của trí thức khi tham gia các hoạt động tư vấn, phản biện và giám định các chủ trương, chính sách, các dự án phát triển kinh tế - xã hội. Ban hành các văn bản tăng cường thực thi việc bảo hộ quyền sở hữu trí tuệ, nhằm bảo đảm lợi ích của trí thức khi chuyển giao phát minh, sáng chế; thực hiện quy chế dân chủ trong khoa học xã hội.

Công tác đào tạo, phát triển đội ngũ trí thức. Thực hiện tốt chủ trương, chính sách của Đảng và Nhà nước nên đội ngũ trí thức Việt Nam có bước phát triển nhanh về số lượng và chất lượng. Tầng lớp trí thức được tạo điều kiện nâng cao trình độ, năng lực, thể hiện rõ nét vai trò của mình trên tất cả các lĩnh vực đời sống xã hội. Đảng và Nhà nước ta đã có nhiều cố gắng đào tạo đội ngũ trí thức là các cán bộ khoa học, công nghệ, lãnh đạo, quản lý. Trong thời gian gần đây, mỗi năm hàng trăm sinh viên, học viên cao học và nghiên cứu sinh được gửi ra nước ngoài học tập theo các chương trình, các học bổng do các Chính phủ hoặc tổ chức nước ngoài tài trợ. Năm 2000, Chính phủ đã phê duyệt Đề án 322 “*Đề án Đào tạo cán bộ khoa học - kỹ thuật tại các cơ sở nước ngoài bằng ngân sách Nhà nước*” đã tuyển và cử hơn 5.000 – 2013 . Bên cạnh đó, Đề án 165 “*Đào tạo, bồi dưỡng cán bộ lãnh đạo, quản lý ở nước ngoài bằng ngân sách Nhà nước*” của Ban Tổ chức Trung ương đã dành hàng trăm tỷ đồng mỗi năm để gửi nghiên cứu sinh, học viên cao học và sinh viên đại học đi đào tạo ở nước ngoài. Sau hơn 13 năm thực hiện “*Quy hoạch mạng lưới trường đại học, cao đẳng giai đoạn 2006 - 2020*”, tỷ lệ giảng viên đại học có trình độ thạc sĩ, tiến sĩ đã tăng gấp hơn 2 lần, trong đó 28,8% giảng viên có bằng tiến sĩ, hàng nghìn cán bộ nghiên cứu, đạt tỷ lệ 7 người/1 vạn dân, trong đó nhiều nhà khoa học có uy tín đã được thế giới công nhận [21]. Điều này cho thấy, hệ thống các tổ chức khoa học công nghệ phát triển mạnh mẽ, góp phần to lớn vào thành quả của đất nước.

Công tác quy tụ, tập hợp đội ngũ trí thức Việt Nam ở ngoài nước. Hiện nay, Việt Nam có khoảng hơn 300 nghìn chuyên gia, trí thức người Việt Nam đang học tập và làm việc ở nước ngoài, chủ yếu tại các nước công nghiệp phát triển. Số chuyên gia, trí thức kiều bào tham gia hoạt động khoa học và công nghệ ở Việt Nam duy trì ở mức khoảng 300 đến 500 lượt người/năm [14]. Họ có những đóng góp hết sức thực chất và hiệu quả cho đất nước trên hai lĩnh vực tài lực và trí lực. Đây là nguồn tài nguyên trí tuệ quý báu của dân tộc, giàu tiềm năng; là kênh chuyển giao tri thức về Việt Nam quan trọng, giúp chúng ta tiến nhanh trên bản đồ đổi mới sáng tạo của thế giới. Với sự tham gia của lực lượng trí thức ở nước ngoài trong các lĩnh vực như: Hợp tác và chuyển giao công nghệ; đào tạo, bồi dưỡng; tư vấn chính sách; nghiên cứu - triển khai... đã mang lại những giá trị to lớn đất nước. Bên cạnh đó, họ còn làm cầu nối hợp tác trong nghiên cứu khoa học, giúp tiếp cận các quỹ đầu tư tài chính, tiếp cận và mở rộng thị trường cho sản phẩm trong nước tới các quốc gia nơi họ đang sinh sống. Việc tạo điều kiện để trí thức Việt kiều về nước tham gia giảng dạy, nghiên cứu, chuyển giao công nghệ còn góp phần tạo môi trường và điều kiện cạnh tranh lành mạnh giữa cán bộ khoa học, kỹ thuật trong nước với trí thức Việt kiều nhằm nâng cao chất lượng và hiệu quả hoạt động khoa học, công nghệ.

Công tác phát triển đội ngũ trí thức của Đảng ta trong thời gian qua đã góp phần đặc biệt quan trọng vào việc nâng cao tầm trí tuệ và năng lực lãnh đạo của Đảng, tạo sự đồng thuận lớn trong toàn xã hội và phát huy sức mạnh đại đoàn kết toàn dân tộc để thực hiện thắng lợi công cuộc đổi mới, tăng cường quốc phòng an ninh, giữ vững ổn định chính trị, cải thiện đời sống vật chất và tinh thần của nhân dân trên các lĩnh vực đời sống xã hội, từng bước thể hiện rõ vai trò quan trọng của công tác này đối với chiến lược phát triển bền vững của đất nước.

** Một số vấn đề đặt ra đối với việc xây dựng và phát triển đội ngũ trí thức trong giai đoạn hiện nay*

Thực tế hiện nay, so với yêu cầu đẩy mạnh sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa và hội nhập quốc tế, với mục tiêu phát triển bền vững đất nước đặt ra đến năm 2030 theo Nghị quyết số 136/NQ-CP về phát triển bền vững thì công tác trí thức ở nước ta còn tồn tại một số vấn đề cần giải quyết. Về mặt chủ trương, tuy nội dung về công tác phát triển đội ngũ trí thức đã được đề cập ở những mức độ, phạm vi khác nhau trong nhiều văn kiện của Đảng và Nhà nước, nhưng cho đến nay chúng ta chưa có một văn bản có tính hệ thống như một Nghị quyết hoặc một chiến lược riêng về công tác này. “Chiến lược quốc gia về phát triển đội ngũ trí thức giai đoạn 2021-2030” chưa được Chính phủ ban hành; phương thức hoạt động của các liên hiệp hội, hội trí thức chậm kiện toàn, chậm đổi mới theo hướng tinh gọn, hiệu lực, hiệu quả, nên khó đáp ứng yêu cầu của sự nghiệp xây dựng, phát triển đất nước và bảo vệ Tổ quốc trong tình hình mới [19].

Chính sách thu hút trí thức có trình độ cao chưa thật sự hấp dẫn, chưa có nhiều chính sách hỗ trợ, phát triển đội ngũ trí thức hoạt động trong các doanh nghiệp. Một số bộ, ngành, địa phương chưa cụ thể hóa các chính sách của Nhà nước về cơ chế xây dựng và phát triển các tổ chức hoạt động của trí thức [18]. Thực tiễn có một số địa phương, một số ngành có chủ trương ưu đãi nhân tài nhưng mỗi nơi thực hiện một cách khác nhau, chưa có một quy trình, hướng dẫn chuẩn. Một số địa phương chưa có kế hoạch cụ thể về rà soát, thống kê số lượng trí thức nên việc đánh giá hiệu quả thực hiện Nghị quyết số 27-NQ/TW chưa thật sự toàn diện; một số địa phương chưa xây dựng được chiến lược phát triển đội ngũ trí thức đến năm 2030 [17]. Bên cạnh đó, cơ cấu đội ngũ trí thức còn nhiều bất hợp lý về khu vực, vùng miền, ngành nghề, độ tuổi... Đội ngũ kế cận có dấu hiệu hụt

hăng; chưa có nhiều tập thể khoa học, giáo dục - đào tạo, văn hóa, kinh tế mạnh, có uy tín ở khu vực và quốc tế [15]. Đội ngũ trí thức tài năng, chất lượng cao còn tương đối ít, chưa thực sự đáp ứng được yêu cầu của sự nghiệp đổi mới đất nước. Trí thức tinh hoa và hiền tài còn ít, chuyên gia đầu ngành, đặc biệt các ngành công nghiệp mới, công nghệ số, trí tuệ nhân tạo, chuỗi khối, Internet kết nối vạn vật và các chức danh tương đương còn thiếu [19]. Tình trạng thiếu hụt cán bộ tài năng trong khoa học, công nghệ, kinh doanh và lãnh đạo, quản lý đang trở thành nguy cơ làm suy giảm khả năng cạnh tranh và kìm hãm nhịp độ phát triển kinh tế - xã hội đất nước [17].

2.4. Một số giải pháp phát huy công tác trí thức đáp ứng yêu cầu của chiến lược phát triển bền vững

Lịch sử đã chứng minh chế độ xã hội nào thu hút được đông đảo trí thức tham gia lãnh đạo, quản lý và điều hành xã hội thì xã hội đó phát triển một cách ổn định, hợp quy luật, văn minh [20]. Chính mức độ, cách thức sử dụng trí thức là một trong những tiêu chí quan trọng đánh giá tính chất tiến bộ của các chế độ xã hội, các chế độ chính trị. Trước những vấn đề cấp thiết đặt ra đối với việc xây dựng và phát triển đội ngũ trí thức trong tình hình mới đòi hỏi hoàn thiện cơ chế, chính sách đào tạo, bồi dưỡng trí thức Việt Nam đến năm 2030, tầm nhìn đến năm 2045 trên cơ sở rà soát những văn bản liên quan. Công tác phát triển đội ngũ trí thức Việt Nam trong thời gian tới nhằm phục vụ phát triển bền vững đất nước với những mục tiêu, nhiệm vụ cụ thể cần bám sát các nội dung đã được nêu trong Văn kiện Đại hội Đảng toàn quốc lần thứ XIII như: Khơi dậy khát vọng phát triển đất nước phồn vinh, hạnh phúc; đẩy mạnh toàn diện, đồng bộ công cuộc đổi mới, công nghiệp hóa, hiện đại hóa; xây dựng và bảo vệ vững chắc Tổ quốc [4, tr.114].

Trước những yêu cầu, nhiệm vụ sự nghiệp đổi mới đất nước, vai trò của trí thức, của các nhà khoa học luôn đóng vai trò động lực, đi đầu trong việc thực hiện thắng lợi các mục tiêu phát triển đất nước thông qua việc tập trung xây dựng nhiệm vụ khoa học và công nghệ có quy mô lớn, theo cụm nhiệm vụ để giải quyết những vấn đề cấp thiết, trọng tâm, trọng điểm. Vì vậy, vận dụng sáng tạo Tư tưởng Hồ Chí Minh về công tác trí thức đáp ứng mục tiêu của chiến lược phát triển bền vững, của sự nghiệp đổi mới cần kết hợp nhiều giải pháp vừa mang tính tổng thể, vừa mang tính đột phá đối với đội ngũ nòng cốt này.

Thứ nhất, thay đổi nhận thức của các cấp ủy, chính quyền, Mặt trận Tổ quốc và các tổ chức đoàn thể về vai trò, vị trí, tầm quan trọng của đội ngũ trí thức trong phát triển bền vững, bảo đảm quốc phòng - an ninh đất nước. Các tổ chức hội trí thức cần chủ động nghiên cứu, đề xuất với các cơ quan chức năng để đổi mới mạnh mẽ nội dung và phương thức hoạt động, tập hợp sức mạnh và trí tuệ của đội ngũ trí thức, phát huy vai trò của đội ngũ trí thức trong tình hình mới. Tăng cường các hoạt động nghiên cứu, tư vấn, phản biện và giám định xã hội... Chủ động phát hiện, thu hút, tập hợp, trí thức trẻ, trí thức trong các doanh nghiệp vào các tổ chức hội.

Thứ hai, xây dựng các bộ tiêu chuẩn, tiêu chí và điều kiện tuyển dụng, thu hút trí thức có trình độ chuyên môn, thuộc lĩnh vực, ngành đang thiếu; đổi mới chính sách, phương thức tuyển dụng, thu hút trí thức: Xét tuyển đặc cách đối với những người tốt nghiệp thủ khoa tại các cơ sở đào tạo trình độ đại học ở trong nước, hoặc du học sinh, sinh viên tốt nghiệp thạc sĩ, tiến sĩ xuất sắc tại các trường đại học có thứ hạng cao trên thế giới, có khả năng đáp ứng được ngay yêu cầu của vị trí việc làm cần tuyển dụng.

Thứ ba, rà soát, hoàn thiện chế độ, chính sách đãi ngộ, trọng dụng trí thức, tạo môi trường và điều kiện thuận lợi cho đội ngũ trí

thức làm việc và sinh hoạt, như phương tiện đi lại, làm việc, nhà công vụ; chế độ đãi ngộ cho gia đình đối với những nhà khoa học đầu ngành... đồng thời có sự quan tâm đặc biệt tới đội ngũ trí thức đang công tác ở miền núi, vùng có điều kiện khó khăn. Đổi mới cơ chế trả lương theo chế độ khoán sản phẩm; giao quyền tự chủ cho các tổ chức, cơ quan trong việc chi trả lương, thưởng và các chính sách đãi ngộ đối với đội ngũ trí thức được thu hút về làm việc, đồng thời hạn chế, khắc phục tối đa tình trạng “chảy máu chất xám” ở các đơn vị thuộc Nhà nước quản lý. Đổi mới công tác cán bộ, quy định rõ trách nhiệm của các cơ quan quản lý trong việc tiến cử và sử dụng cán bộ là trí thức. Bên cạnh đó, cần xây dựng các quy định, quy chế về tôn vinh trí thức. Đánh giá năng lực theo kết quả và sản phẩm đầu ra để có những hình thức tôn vinh, khen thưởng tương xứng. Các hình thức tôn vinh phải thể hiện được văn hóa coi trọng hiền tài, tránh tôn vinh một cách hình thức, cào bằng, không dân chủ... cải tiến hệ thống giải thưởng khoa học và công nghệ, các danh hiệu tôn vinh tránh sự trùng lặp, chồng chéo giữa các cơ quan, tổ chức... đề trí thức tự khẳng định, nhận thức rõ vai trò của bản thân từ đó cống hiến cho sự phát triển của đất nước. Có cơ chế đột phá để thu hút, trọng dụng trí thức có trình độ cao, có năng lực, thúc đẩy đổi mới sáng tạo, ứng dụng mạnh mẽ khoa học và công nghệ, nhất là những thành tựu của cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ 4.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Đảng Cộng sản Việt Nam (1987), *Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ VI*, Nxb Sự Thật, Hà Nội.
- [2] Đảng Cộng sản Việt Nam (2007), *Văn kiện Đảng toàn tập*, tập 51, Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội.
- [3] Đảng Cộng sản Việt Nam (2016), *Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XII*, Nxb Chính trị Quốc gia – Sự thật, Hà Nội.
- [4] Đảng Cộng sản Việt Nam (2021), *Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XIII*, Nxb Chính trị Quốc gia – Sự thật, Hà Nội.
- [5] Hồ Chí Minh (2011), *Toàn tập*, tập 4, Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội.

Thứ tư, xây dựng chính sách thu hút các trí thức giỏi, xuất sắc ở nước ngoài, các nhà khoa học nước ngoài, có tầm nhìn và năng lực sáng tạo cao, có phẩm chất chính trị vững vàng; đáp ứng được yêu cầu, mục tiêu phát triển ngành/chuyên ngành đào tạo, khoa học và công nghệ mới về nước làm việc, cống hiến. Tập hợp trí thức Việt Nam ở trong và ngoài nước tích cực tham gia hiến kế, hợp tác đào tạo, nghiên cứu khoa học, chuyển giao công nghệ mới...

3. KẾT LUẬN

Trí thức là nòng cốt trong đào tạo nguồn nhân lực, là lực lượng sáng tạo đặc biệt. Công tác trí thức tốt sẽ góp phần nâng cao dân trí, bồi dưỡng nhân tài, góp phần xây dựng thành công các mục tiêu đặt ra, từng bước làm sáng tỏ con đường đi lên chủ nghĩa xã hội của đất nước. Học tập tư tưởng của Bác “*Dân vận khéo thì việc gì cũng thành công*” [7, tr.234], đặc biệt công tác dân vận đối với đội ngũ trí thức tốt, đạt hiệu quả sẽ góp phần xây dựng đất nước Việt Nam giàu đẹp. Nhận thức, quan điểm đúng của người lãnh đạo, chủ trương, chính sách phù hợp với thực tiễn; môi trường, điều kiện để phát huy sáng tạo; sự nỗ lực vươn lên với ý thức trách nhiệm cao của trí thức vào sự nghiệp đổi mới đất nước trong bối cảnh hội nhập quốc tế. Trong tất cả những việc cần làm để đổi mới sáng tạo thì việc đầu tiên phải làm là đổi mới sáng tạo cách trọng dụng con người. Có như thế, Việt Nam mới có thể thực hiện thành công, mục tiêu trong chiến lược phát triển bền vững đất nước đến năm 2030.

- [6] Hồ Chí Minh (2011), *Toàn tập*, tập 5, Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội.
- [7] Hồ Chí Minh (1995), *Toàn tập*, tập 6, Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội.
- [8] Trần Ngọc Ngoạn (2007), *Một số vấn đề lý thuyết và kinh nghiệm quốc tế trong phát triển bền vững nông thôn*, Tạp chí Nghiên cứu Phát triển bền vững.
- [9] Nghị quyết số 27-NQ/TW ngày 25-7-2008 của Ban Chấp hành Trung ương Đảng *Về xây dựng đội ngũ trí thức trong thời kỳ đẩy mạnh công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước*, Hà Nội.
- [10] Nghị quyết số 136/NQ-CP ngày 25-9-2020 của Chính phủ *Về phát triển bền vững*, Hà Nội.
- [11] Quyết định số 681/QĐ-TTg Về việc ban hành lộ trình thực hiện mục tiêu phát triển bền vững Việt Nam đến năm 2030 của Thủ tướng Chính phủ ban hành ngày 04-6-2019, Hà Nội..
- [12] Cổng thông tin điện tử Chính phủ (2019), *Thủ tướng: Việc đầu tiên phải làm là đổi mới sáng tạo cách trọng dụng con người*, <https://hhpd.vn/bai-viet/thu-tuong-viec-dau-tiep-hai-lam-la-doi-moi-sang-tao-cach-trong-dung-con-nguoi/>, ngày truy cập: 20-11-2019.
- [13] Phạm Thị Thanh Bình (2023), *Phát triển bền vững: Nhận thức, kết quả và vấn đề đặt ra*, Hội đồng Lý luận Trung ương, <https://hdll.vn/vi/nguyen-cuu---trao-doi/phot-trien-ben-vung-nhan-thuc-ket-qua-va-van-de-dat-ra.html>, ngày truy cập: 10-4-2023.
- [14] Phạm Việt Dũng (2023), *Phát huy nguồn lực trí thức người Việt Nam ở nước ngoài*, Tạp chí của Ban Tuyên giáo Trung ương, <https://tuyengiao.vn/khoa-giao/phot-huy-nguon-luc-tri-thuc-nguoi-viet-nam-o-nuoc-ngoai-144086>, ngày truy cập: 10-4 -2023.
- [15] Trọng Đạt (2023), *Thảo luận về công tác phát triển đội ngũ trí thức Việt Nam*, Tạp chí Ban Tuyên giáo Trung ương, <https://tuyengiao.vn/nhip-cau-tuyen-giao/thao-luan-ve-cong-tac-phot-trien-doi-ngu-tri-thuc-viet-nam-143235>, ngày truy cập: 01-02 -2023.
- [16] Việt Liễu (2022), *Quan điểm, chiến lược phát triển bền vững của Việt Nam*, Tạp chí Tài chính, <https://tapchitaichinh.vn/quan-diem-chien-luoc-phot-trien-ben-vung-cua-viet-nam.html>, ngày truy cập: 26-7-2022.
- [17] Phạm Ngọc Linh (2018), *Xây dựng và phát triển đội ngũ trí thức - Mười năm nhìn lại*, Tạp chí Tổ chức Nhà nước, https://tcnn.vn/news/detail/40865/Xay_dung_va_phat_trien_doi_ngu_tu_thuc_Muoi_nam_nhin_lai.html, ngày truy cập: 24-8-2018.
- [18] Trần Thị Minh (2022), *Xây dựng cơ chế, chính sách đột phá từ thực tiễn phát hiện, thu hút, trọng dụng nhân tài*, Tạp chí Cộng sản, https://tapchicongsan.org.vn/media-story/-/asset_publisher/V8hhp4dK31Gf/content/phot-hien-thu-hut-va-trong-dung-nhan-tai-can-dot-pha-toan-dien-tu-chinh-sach-toi-thuc-tien-ky-ii-, ngày truy cập: 30-12- 2022.
- [19] Phạm Trọng Quý (2022), *Cần có chiến lược phát triển đội ngũ trí thức và chính sách đối với nhân tài*, Tạp chí của Ban Tuyên giáo Trung ương, <https://tuyengiao.vn/khoa-giao/khoa-hoc/can-co-chien-luoc-phot-trien-doi-ngu-tri-thuc-va-chinh-sach-doi-voi-nhan-tai-143498>, ngày truy cập: 21-2-2023.
- [20] Tạ Ngọc Tấn (2021), *Đổi mới công tác vận động trí thức trong tình hình hiện nay*, Tạp chí Lý luận chính trị và truyền thông, <https://lyluanchinhtrivatruyenthong.vn/doi-moi-cong-tac-van-dong-tri-thuc-trong-tinh-hinh-hien-nay-p24727.html>, ngày truy cập: 6-9-2021.
- [21] Vietnam net (2021), *Hơn 28% giảng viên đại học có trình độ tiến sĩ*, <https://vietnamnet.vn/vn/giao-duc/ty-le-giang-vien-co-trinh-do-thac-si-tien-si-tang-manh-702471.html>, ngày truy cập: 3-01-2021.

MỘT SỐ THỰC TRẠNG ĐỘI NGŨ TRÍ THỨC ĐỒNG NAI TRONG THỜI KỲ ĐẨY MẠNH SỰ NGHIỆP CÔNG NGHIỆP HÓA, HIỆN ĐẠI HÓA HIỆN NAY

*THE REALITY OF DONG NAI'S WHITE-COLLAR WORKERS IN TODAY'S
PROCESS OF INDUSTRIALIZING AND MODERNIZING*

TRẦN THỊ MAI(*)

THÔNG TIN	TÓM TẮT
<p>Ngày nhận bài: 03-7-2023 Ngày biên tập xong: 20-7-2023 Ngày duyệt đăng: 30-9-2023 Mã số: TCKH41-10-2023 ISSN: 2525 – 2429</p> <p>Từ khóa: nguồn nhân lực; công nghiệp hóa, hiện đại hóa; đội ngũ trí thức Đồng Nai; phát triển đội ngũ trí thức Đồng Nai.</p> <p>Key words: human resources; industrialization, modernization; the intelligentsia of Dong Nai; developing the intelligentsia of Dong Nai.</p>	<p><i>Trong những năm qua, cùng với sự phát triển nhanh chóng của cách mạng khoa học và công nghệ hiện đại, đội ngũ trí thức Đồng Nai trở thành nguồn lực quan trọng trong sự hình thành và phát triển của kinh tế tri thức phục vụ phát triển kinh tế - xã hội. Bài viết này trình bày một số thực trạng đội ngũ trí thức tỉnh Đồng Nai trong thời kỳ đẩy mạnh sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa hiện nay.</i></p> <p>ABSTRACT: <i>Over the years, along with the rapid development of the modern scientific and technological revolution, Dong Nai intellectuals have become an important resource in the formation and development of the knowledge economy for socio-economic development. This article presents some current situation of intellectuals in Dong Nai province in the current period of promoting industrialization and modernization.</i></p>

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Với vai trò là lực lượng lao động trí tuệ, tham mưu hoạch định chính sách, nghiên cứu khoa học, sáng tạo trong lao động, ứng dụng các kết quả nghiên cứu vào sản xuất đời sống, đội ngũ trí thức đã góp phần đẩy nhanh tốc độ phát triển kinh tế - xã hội của Đồng Nai. Nhằm đẩy mạnh tiến trình thực hiện mục tiêu đến năm 2025, Đồng Nai cơ bản trở thành tỉnh công nghiệp hóa đòi hỏi phải lựa chọn con đường phát triển rút ngắn, phát huy đến mức cao nhất mọi nguồn lực, tiềm năng trí tuệ của toàn Đảng

bộ và các tầng lớp nhân dân trong tỉnh. Bài viết tập trung phân tích, làm rõ một số thực trạng phát triển đội ngũ trí thức Đồng Nai trên các phương diện: Số lượng, cơ cấu và chất lượng. Kết quả phân tích này có thể trở thành cơ sở cho việc nghiên cứu đề xuất phương hướng các giải pháp nhằm xây dựng và phát triển đội ngũ trí thức Đồng Nai sau này.

2. NỘI DUNG

2.1 Phương pháp nghiên cứu

Để làm rõ một số thực trạng đội ngũ trí thức Đồng Nai trên các phương diện: Số lượng,

(*) NCS. Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh, tranthimai@dnpu.edu.vn

cơ cấu, chất lượng trong thời kỳ đẩy mạnh công nghiệp hóa, hiện đại hóa hiện nay chúng tôi đã sử dụng một số phương pháp nghiệp cứu khoa học trong đó có có phương pháp điều tra bằng phiếu khảo sát. Quy trình thực hiện theo 3 bước: 1) Thực hiện nghiên cứu tổng quan tài liệu để xây dựng cơ sở lý luận bao gồm: Các công trình uy tín đã công bố trong và ngoài nước; tìm kiếm, phân tích, tổng hợp các kết quả từ sách chuyên khảo, bài viết tạp chí chuyên ngành liên quan trực tiếp đến vấn đề nghiên cứu; 2) Thực hiện điều tra bằng bảng hỏi những thông tin về nội dung phát triển đội ngũ trí thức Đồng Nai trong thời kỳ đẩy mạnh công nghiệp hóa, hiện đại hóa. Tổng số phiếu điều tra 386 phiếu dành cho đội ngũ trí thức trên địa bàn Đồng Nai. Áp dụng công thức xác định cỡ mẫu [3, tr.81].

$$\text{Cỡ mẫu} = \frac{X^2 NP (1 - P)}{C^2 (N - 1) + X^2 P (1 - P)}$$

Trong đó:

- X^2 là giá trị kiểm định Chi – bình phương với một bậc tự do ở một vài mức xác suất mong đợi ($X^2 = 3,841$).

- N là quy mô tổng thể.

- P là tham số tổng thể của một biến nào đó ($P = 0,5$)

- C là khoảng tin cậy ($C = 0,05$)

Với tổng số lao động có trình độ từ đại học trở lên ở Đồng Nai khoảng trên 50.000 người, áp dụng theo công thức trên, ta có:

$$\text{Cỡ mẫu} = \frac{3,841 * 500000 * 0,5 * 0,5}{(0,05)^2 * 499999 + (3,841)^2 * 0,5 * 0,5} = 384$$

Bài viết thực hiện trên cỡ mẫu khảo sát sẽ là 386 trí thức. Bảng hỏi gồm 30 tiêu chí; khảo sát trong đội ngũ trí thức ở Đồng Nai đang làm việc trong các lĩnh vực: Khoa học - công nghệ, y tế, giáo dục, quản lý. Sau khi lấy ý kiến,

chúng tôi sử dụng phần mềm thống kê xã hội học (phần mềm SPSS) để xử lý và phân tích các dữ liệu thu thập được từ phiếu khảo sát, trong đó có sự phân tích mối tương quan giữa các câu trả lời để làm cơ sở cho việc đánh giá thực trạng đội ngũ trí thức cũng như thực trạng thực hiện vai trò của đội ngũ này trong quá trình phát triển kinh tế - xã hội ở tỉnh Đồng Nai hiện nay; 3) Từ kết quả xử lý chúng tôi phân tích, so sánh, đối chiếu với tổng quan về cơ sở lý luận, từ đó đưa ra những đánh giá dựa trên các cơ sở khoa học.

2.2. Thực trạng đội ngũ trí thức Đồng Nai trong thời kỳ đẩy mạnh công nghiệp hóa, hiện đại hóa và hội nhập quốc tế

2.2.1. Thực trạng đội ngũ trí thức Đồng Nai về số lượng

“Trí thức là những người lao động trí óc có trình độ học vấn cao về lĩnh vực chuyên môn nhất định, có năng lực tư duy độc lập, sáng tạo, truyền bá và làm giàu tri thức, tạo những sản phẩm tinh thần và vật chất có giá trị đối với xã hội” [2, tr.81]. Trí thức Đồng Nai có trình độ từ đại học trở lên khoảng hơn 50.000 [5], tập trung chủ yếu trong các cơ quan quản lý Nhà nước, các ngành kinh tế thuộc thành phần kinh tế Nhà nước, đơn vị sự nghiệp trong toàn tỉnh.

Theo kết quả phân tích bảng 1, đội ngũ trí thức Nhà nước, cán bộ khoa học, công chức, viên chức trong bộ máy chính quyền địa phương chiếm đa số trong những người được coi là trí thức Đồng Nai. Ở đây chúng tôi không tính bộ phận trí thức của tỉnh tham gia trong các lực lượng vũ trang như quân đội, công an, hay một số tổ chức thuộc ngành dọc của Trung ương đóng trên địa bàn và một số lãnh đạo cấp tỉnh nằm trong Thường vụ Tỉnh uỷ do Trung ương quản lý.

Bảng 1. Lĩnh vực công tác

Tần suất	%	% hợp lệ	% cộng dồn	
Đảng	40	10,4	10,4	10,4
Chính quyền	104	26,9	26,9	37,3
Mặt trận - Đoàn thể	42	10,9	10,9	48,2
Đơn vị sự nghiệp	147	38,1	38,1	86,3
Doanh nghiệp	27	7,0	7,0	93,3
Khác	26	6,7	6,7	100,0
Tổng cộng	386	100,0	100,0	

Nguồn: khảo sát của tác giả

Kết quả phân tích bảng 2 cho thấy, đời sống của một bộ phận trí thức tương đối khó khăn nên mong muốn nâng cao trình độ nhưng không có điều kiện. Khó khăn lớn nhất cản trở quá trình này chính là mức lương quá thấp, trong khi đó đây là nguồn thu nhập chính và có thể nói là duy nhất ở một bộ phận không nhỏ đội ngũ trí thức ở tỉnh. Các chính sách khuyến khích trí thức nâng cao trình độ còn bất cập, chưa đủ bù đắp chi phí đào tạo, nhiều trí thức dừng con đường học vấn ở bậc cao học. Điều này tác động tiêu cực đến chất lượng đội ngũ trí thức, ảnh hưởng việc nâng cao số lượng trí thức trình độ sau đại học. Trong tổng số 386 trí thức được điều tra, trình độ đào tạo đại học chiếm 89,1%, trình độ thạc sĩ chiếm 10,9%, trình độ tiến sĩ 0,0% (Bảng 3).

Bảng 2. Mức độ đáp ứng chi tiêu thu nhập

	Tần suất	%	% hợp lệ	% cộng dồn
Phải vay mượn	13	3,4	3,4	3,4
Thiếu	78	20,2	20,2	23,6
Tạm đủ	195	50,5	50,5	74,1
Đủ	91	23,6	23,6	97,7
Có tích lũy	9	2,3	2,3	100,0
Tổng cộng	386	100,0	100,0	

Nguồn: khảo sát của tác giả

Bảng 3. Trình độ chuyên môn

	Tần suất	%	% hợp lệ	% cộng dồn
Đại học	344	89,1	89,1	89,1
Thạc sĩ	42	10,9	10,9	100,0
Tổng cộng	386	100,0	100,0	

Nguồn: khảo sát của tác giả

2.2.2. Thực trạng đội ngũ trí thức Đồng Nai về cơ cấu

Về cơ cấu thành phần xuất thân: Theo kết quả khảo sát, trí thức Đồng Nai có nguồn gốc xuất thân từ nhiều giai tầng khác nhau: Nông dân, công nhân và cán bộ cách mạng được tăng cường, trong tổng số trí thức có 50% xuất thân từ gia đình công nhân, nông dân; có 39,9% xuất thân từ gia đình trí thức, nhà giáo. Chỉ 10,1% xuất thân từ tầng lớp khác. Phần được hình thành từ nhiều nguồn đào tạo cả trong và ngoài nước. Từ hoàn cảnh xuất thân là người lao động nên họ luôn tự hào về dân tộc, lòng yêu nước, có phẩm chất chính trị vững vàng, có tiềm năng trí tuệ, thông minh, ham học hỏi vươn lên. Tuy nhiên, do ảnh hưởng của lối canh tác nông nghiệp lạc hậu, phong tục tập quán, truyền thống văn hóa còn nặng tàn tích của xã hội cũ nên họ cũng ngại giao lưu, hợp tác đổi mới, còn tư tưởng thụ động, bảo thủ.

Về cơ cấu giới tính và độ tuổi: Kết quả phân tích Bảng 4 cho thấy, trí thức nam là 224 người (chiếm 58%), còn lại 42% là trí thức nữ. Như vậy, không có sự chênh lệch lớn giữa nam

và nữ. Điều này phản ánh nỗ lực vượt qua khó khăn, rào cản và vươn lên không ngừng của nữ giới, nhất là trong bối cảnh xã hội vẫn còn tồn tại tư tưởng “trọng nam, khinh nữ”. Tỷ lệ trí thức nam ở trình độ đại học và sau đại học luôn cao hơn trí thức nữ. Chúng tôi vẫn còn những

Bảng 4. Giới tính của người được khảo sát

	Tần suất	Tỷ lệ %	% hợp lệ	% cộng dồn
Nam	224	58,0	58,0	58,0
Nữ	162	42,0	42,0	100,0
Tổng cộng	386	100,0	100,0	

Đội ngũ trí thức được khảo sát bao gồm nhiều nhóm tuổi khác nhau và hầu hết trong số họ được hình thành sau ngày giải phóng miền Nam và quá trình thực hiện chính sách kinh tế mới ở địa phương nên độ tuổi trung bình của trí thức tương đối trẻ. Cụ thể, nhóm trí thức Đồng Nai phổ biến trong độ tuổi dưới 45 (chiếm 91%), độ tuổi mà trí thức phát huy tốt khả năng và sự cống hiến của mình đối với sự phát triển xã hội, là yếu tố thuận lợi để trí thức vươn lên trong việc tiếp tục học tập nâng cao trình độ, phát huy khả năng sáng tạo của mình. Với độ tuổi này, họ năng động hơn trong công việc, dễ tiếp thu những tri thức mới, thành tựu mới của khoa học công nghệ trên thế giới vào quá trình hoạt động, công tác. Nhóm trí thức có độ tuổi từ 46 - 50 tuổi rất thấp (chiếm 5,7%), và trên 50 tuổi chỉ 3,4%, điều này đặt ra thách thức bảo đảm cho việc phát triển vừa liên tục vừa kế thừa của đội ngũ trí thức Đồng Nai (Bảng 5).

Về cơ cấu theo ngành nghề: Xuất phát từ yêu cầu thực tiễn, trên cơ sở kế thừa quan điểm, mục tiêu tại Hội nghị Trung ương 3 khóa VIII, Nghị quyết Trung ương 7 khóa XII đã vạch ra 08 nhiệm vụ, giải pháp chủ yếu nhằm: “*Xây dựng đội ngũ cán bộ, nhất là cán bộ cấp chiến lược, đủ phẩm chất, năng lực và uy tín, ngang*

khoảng cách không nhỏ giữa trí thức nam và nữ trong quá trình vươn lên chiếm lĩnh đỉnh cao tri thức. Đây là vấn đề đặt ra đối với Ủy ban nhân dân tỉnh Đồng Nai về chiến lược phát triển nguồn nhân lực trí thức sao cho hài hòa giữa nam và nữ.

Bảng 5. Độ tuổi của người được khảo sát

	Tần suất	%	% hợp lệ	% cộng dồn
Dưới 30 tuổi	84	21,8	21,8	21,8
Từ 30-45 tuổi	267	69,2	69,2	90,9
Từ 46-50 tuổi	22	5,7	5,7	96,6
Tiền 50 tuổi	13	3,4	3,4	100,0
Tổng cộng	386	100,0	100,0	

Nguồn: khảo sát của tác giả tâm nhiệm vụ”. Trong đó, coi nhiệm vụ thứ 3 về “*Xây dựng đội ngũ cán bộ các cấp có phẩm chất, năng lực, uy tín, đáp ứng yêu cầu nhiệm vụ trong tình hình mới*” [1] là nhiệm vụ quan trọng, do đòi hỏi của thực tiễn nên nhiều năm qua ở Đồng Nai công tác tuyển chọn và bố trí sử dụng đội ngũ cán bộ, công chức, viên chức trong đó có đội ngũ trí thức đã được chính quyền các cấp đặc biệt quan tâm. Công tác này đã chú trọng vào lựa chọn và bố trí những người có trình độ tham gia vào các lĩnh vực, các ngành nghề mà tỉnh đang cần, đang thiếu và yếu, đặc biệt là các lĩnh vực hoạt động kinh tế. Ủy ban nhân dân tỉnh trực tiếp chọn lựa cán bộ, chuyên viên, công chức, viên chức cấp tỉnh và giao quyền cho ủy ban nhân dân các huyện, thành phố được lựa chọn và bố trí sử dụng trí thức theo nhu cầu của địa phương tạo ra được những chuyển biến tích cực trong cơ cấu về nghề nghiệp của trí thức. Đội ngũ trí thức được bố trí sử dụng ngày càng hợp lý hơn theo trình độ chuyên môn nghề nghiệp và đã phần nào phát huy được một cách tích cực vai trò của mình trong vị trí được phân công, yên tâm công tác và có những đóng góp đáng kể cho cơ quan đơn vị nói riêng và cho sự phát triển của tỉnh trên mọi mặt hoạt động nói chung. Tuy nhiên, tồn tại sự

bất hợp lý, mất cân đối về tỷ lệ tham gia của trí thức giữa các ngành, các lĩnh vực.

Lĩnh vực ngành nghề của đội ngũ trí thức khá đa dạng, ở tất cả các lĩnh vực của đời sống xã hội nhưng có sự chênh lệch giữa các lĩnh vực ngành nghề. Số liệu Bảng 6 cho thấy bất

cập về tỷ lệ đào tạo giữa các ngành chưa hợp lý, đội ngũ trí thức tập trung ở khoa học xã hội và nhân văn (51,6%), khoa học tự nhiên, khoa học kỹ thuật, nông-lâm-ngư nghiệp và một số lĩnh vực khác ít và thiếu.

Bảng 6. Lĩnh vực ngành nghề của người được khảo sát

	Tần suất	%	% hợp lệ	% cộng dồn
Khoa học tự nhiên	83	21.5	21,5	21,5
Khoa học kỹ thuật	42	10.9	10,9	32,4
Khoa học xã hội nhân văn	199	51.6	51,6	83,9
Nông - lâm - ngư nghiệp	19	4,9	4,9	88,9
Khác	43	11,1	11,1	100,0
Tổng cộng	386	100,0	100,0	

Nguồn: khảo sát của tác giả

Xét đến chức vụ nghề nghiệp của trí thức, một số ít giữ chức vụ lãnh đạo, quản lý, còn lại hoạt động chuyên môn, lao động trong các ngành nghề, các lĩnh vực khác nhau. Với những chức vụ như trưởng phòng/cấp tương đương, phó trưởng phòng/cấp tương đương (tổng chiếm 14%) đều là viên chức sự nghiệp hoạt động trong các cơ quan quản lý Nhà nước, các

đơn vị sự nghiệp, đơn vị kinh tế tuy có số lượng lớn, chiếm tỷ lệ khá cao, chủ yếu hoạt động trong lĩnh vực văn hóa - xã hội, đặc biệt chiếm số lượng lớn trong ngành giáo dục - đào tạo và ngành y tế. Kể cả bộ phận trí thức có trình độ cao, chuyên môn vững từ thạc sĩ trở lên chủ yếu tập trung ở lĩnh vực giáo dục và đào tạo.

Bảng 7. Chức vụ nghề nghiệp

	Tần suất	%	% hợp lệ	% cộng dồn
Nhân viên/chuyên viên/viên chức	286	74,1	74,1	74,1
Trưởng phòng/cấp tương đương	29	7,5	7,5	81,6
Phó trưởng phòng/cấp tương đương	25	6,5	6,5	88,1
Giám đốc	9	2,3	2,3	90,4
Phó giám đốc	8	2,1	2,1	92,5
Khác	29	7,5	7,5	100,0
Tổng cộng	386	100,0	100,0	

Nguồn: khảo sát của tác giả

Kết quả phân tích Bảng 8, trong cơ cấu theo ngành nghề của đội ngũ trí thức Đồng Nai hiện nay đang thiếu sự cân đối. Đội ngũ trí thức Đồng Nai chủ yếu làm việc trong các cơ quan Nhà nước và tập trung ở khu vực hành chính sự nghiệp (86,3%). Trong các ngành kinh tế, sản

xuất kinh doanh được coi là mũi nhọn, thuộc các lĩnh vực công nghiệp, nông nghiệp, thương mại, dịch vụ và du lịch trí thức tham gia với số lượng hết sức hạn chế (7,0%). Tại các đơn vị thuộc các sở: Xây dựng, công thương, giao thông - vận tải, ban quản lý các khu công

nghiệp và nhiều đơn vị kinh tế khác số lượng trí thức có chuyên môn về khoa học, kỹ thuật, sản xuất và kinh doanh là rất ít. Trong lĩnh vực kinh tế, sản xuất, số lượng trí thức nói chung đã thấp, lực lượng trí thức tinh hoa và hiền tài sẽ lại càng ít, chuyên gia đầu ngành thiếu nghiêm

trọng, đội ngũ kế cận thiếu; chưa có nhiều tập thể khoa học mạnh, có uy tín ở địa phương. Nhìn chung, hoạt động nghiên cứu khoa học chưa xuất phát và gắn bó mật thiết với thực tiễn sản xuất, kinh doanh và đời sống của tỉnh.

Bảng 8. Lĩnh vực công tác của người được khảo sát

	Tần suất	%	% hợp lệ	% cộng dồn
Đảng	40	10,4	10,4	10,4
Chính quyền	104	26,9	26,9	37,3
Mặt trận - Đoàn thể	42	10,9	10,9	48,2
Đơn vị sự nghiệp	147	38,1	38,1	86,3
Doanh nghiệp	27	7,0	7,0	93,3
Khác	26	6,7	6,7	100,0
Tổng cộng	386	100,0	100,0	

2.2.3. Thực trạng đội ngũ trí thức Đồng Nai về chất lượng

Nguồn nhân lực luôn được xem là một yếu tố tạo nên sự thành công của mọi tổ chức, quốc gia. Đây là nguồn lực quan trọng nhất, quyết định năng suất, chất lượng, hiệu quả sử dụng các nguồn lực khác trong hệ thống các nguồn lực. Chất lượng nguồn nhân lực được đánh giá thông qua các tiêu chí về trạng thái thể lực, trí lực, đạo đức và phẩm chất. Chỉ số phát triển con người (HDI) là thước đo tổng hợp phản ánh sự phát triển của con người trên các phương diện: Sức khỏe (thể hiện qua tuổi thọ trung bình tính từ lúc sinh); tri thức (thể hiện qua chỉ số giáo dục) và thu nhập (thể hiện qua tổng thu nhập quốc gia bình quân đầu người). Chỉ số phát triển con người (HDI) Đồng Nai có sự chuyển biến tích cực, từ 0,733 năm 2016 lên 0,753 vào năm 2020 [4, tr.20-tr.24], là địa phương có chỉ số phát triển con người cao so với các tỉnh thành trong cả nước, chứng tỏ chất lượng nguồn nhân lực Đồng Nai trong đó có đội ngũ trí thức ngày càng được nâng cao.

Chất lượng của đội ngũ trí thức, không thể đánh giá dựa trên bằng cấp mà còn nhiều yếu tố

Nguồn: khảo sát của tác giả

khác, như: Kết quả họ làm ra, những đóng góp của họ cho xã hội, khả năng họ có thể đáp ứng được những yêu cầu, những đòi hỏi của xã hội, đặc biệt là yêu cầu của công nghiệp hóa, hiện đại hóa... Chất lượng của trí thức phụ thuộc vào nhiều yếu tố, như: Điều kiện và môi trường được đào tạo; thái độ của chủ thể sử dụng trí thức, hệ tư tưởng họ theo đuổi, sự quan tâm và nhu cầu của xã hội đối với họ; tâm lý và xu hướng xã hội mà họ chịu ảnh hưởng....

Trước hết, được đào tạo. Có 386 trí thức, đa số trí thức có trình độ đại học (chiếm 89,1%), trình độ thạc sĩ chiếm 10,9%, không ai có trình độ tiến sĩ trong mẫu được khảo sát (Bảng 3). Số người có trình độ thạc sĩ, tiến sĩ chiếm tỷ lệ rất thấp trong tổng số người có trình độ đại học và so với lực lượng lao động nói chung của Đồng Nai. Con số này không chỉ phản ánh nguồn lực lao động trí tuệ chất lượng cao của Đồng Nai hiện tại ít về số lượng. Xét về lĩnh vực ngành nghề (Bảng 6), đa số trí thức có chuyên môn về khoa học xã hội và nhân văn, bộ phận trí thức thuộc các chuyên môn về khoa học - kỹ thuật, khoa học - công nghệ rất ít. Chất lượng chuyên môn của đội ngũ trí thức Đồng Nai.

Thứ hai, trong giai đoạn đẩy mạnh công nghiệp hóa, hiện đại hóa cùng với việc hội nhập khu vực, thế giới ngày càng sâu rộng, cũng như sự tác động mạnh mẽ của khoa học công nghệ, nhất là công nghệ thông tin thì việc sử dụng

ngoại ngữ và tin học là một yêu cầu tất yếu đối với đội ngũ trí thức. Kết quả phân tích Bảng 9 và Bảng 10, hơn 90% ý kiến trả lời Biết và vận dụng tốt chuyên môn tin học vào công việc. Gần 75% ý kiến trả lời cho thấy Có biết ngoại ngữ.

Bảng 9. Trình độ tin học

	Tần suất	%	% hợp lệ	% cộng dồn
Không biết	5	1,3	1,3	1,3
Biết một ít	16	4,1	4,1	5,4
Biết đủ chuyên môn	180	46,6	46,6	52,1
Thực vụ tốt chuyên môn	178	46,1	46,1	98,2
Khác	7	1,8	1,8	100,0
Tổng cộng	386	100,0	100,0	

Nguồn: khảo sát của tác giả

Tuy có hơn 90% ý kiến trả lời Biết và vận dụng tốt chuyên môn tin học vào công việc nhưng nhìn chung, trình độ tin học của đội ngũ trí thức Đồng Nai chưa cao. Hiện vẫn còn gần 6,0% trí thức chưa biết hoặc biết rất ít tin học. Đây là con số không lớn, song trong bối cảnh hiện nay, cần phải được phổ cập tin học, trí thức rất khó có thể hoàn thành tốt nhiệm vụ của mình nếu không biết hoặc không thể sử dụng tin học trong quá trình hoạt động. Tương tự như trình độ tin học, về trình độ ngoại ngữ, mặc dù có gần 75,0% ý kiến trả lời cho thấy Có biết ngoại ngữ nhưng chủ yếu là trình độ A và B.

Với trình độ này, chỉ có thể giao tiếp đơn giản, rất khó có thể sử dụng trong công tác nghiên cứu cũng như trao đổi học thuật. Từ trình độ ngoại ngữ còn thấp sẽ dẫn đến mức độ sử dụng cũng còn nhiều hạn chế. 3,0% trí thức được hỏi cho rằng sử dụng thường xuyên, có tới 81,5% thỉnh thoảng mới dùng và 15,5% trí thức trả lời chưa bao giờ sử dụng ngoại ngữ trong môi trường làm việc. Hiện trạng đã ảnh hưởng đến việc giao lưu, hội nhập, tiếp thu tinh hoa, trí tuệ của nhân loại trong bối cảnh hội nhập quốc tế và công nghệ thông tin ngày càng phát triển như hiện nay.

Bảng 10. Trình độ ngoại ngữ

	Tần suất	%	% hợp lệ	% cộng dồn
Không có trình độ ngoại ngữ	98	25,4	25,4	25,4
Có biết ngoại ngữ	288	74,6	74,6	100,0
Tổng cộng	386	100,0	100,0	

Nguồn: khảo sát của tác giả

Thứ ba, được sự quan tâm của Tỉnh ủy, Ủy ban nhân dân tỉnh, nhiều cán bộ, công chức, viên chức được tạo điều kiện để học tập nâng cao trình độ lý luận chính trị, lý luận về quản lý Nhà nước thời gian qua. Về trình độ lý luận chính trị của đội ngũ trí thức Đồng Nai chưa cao. Số liệu Bảng 11 cho thấy: Cử nhân/cao cấp 6,0%; trung cấp 28,5%; sơ cấp là

57% và chưa qua đào tạo là 8,5%. Việc trang bị lý luận chính trị không chỉ giúp đội ngũ trí thức đảm bảo định hướng tư tưởng, nhận thức và hoạt động mà còn thể hiện sự trung thành, kiên định mục tiêu, lý tưởng của Đảng, quyết tâm thực hiện đường lối đổi mới đất nước do Đảng khởi xướng và lãnh đạo; giữ vững phẩm chất đạo đức, nêu cao tinh thần trách nhiệm

trong thực thi nhiệm vụ và cuộc sống. Sự quan tâm của Đảng và Nhà nước đối với việc bồi

dưỡng, phát triển ý thức chính trị cho đội ngũ trí thức cần phải được đẩy mạnh hơn.

Bảng 11. Trình độ lý luận chính trị của người được khảo sát

	Tần suất	%	% hợp lệ	% cộng dồn
Chưa qua đào tạo	33	8,5	8,5	8,5
Sơ cấp	220	57,0	57,0	65,5
Trung cấp	110	28,5	28,5	94,0
Cử nhân/cao cấp	23	6,0	6,0	100,0
Tổng cộng	386	100,0	100,0	

Nguồn: khảo sát của tác giả

Đội ngũ trí thức đã có nhiều cố gắng vươn lên hoàn thiện bản thân mình và đã đạt được một số kết quả quan trọng, tạo tiền đề, cơ sở cho sự phát triển trong các giai đoạn tiếp sau nhờ được bổ sung kịp thời về chuyên môn, nâng cao thêm nhận thức về các vấn đề chính trị, xã hội, về khả năng tiến hành công việc trong thời kỳ đẩy mạnh công nghiệp hóa, hiện đại hóa hiện nay. Bên cạnh những kết quả mà đội ngũ trí thức Đồng Nai đạt được vẫn còn một số hạn chế cần sớm khắc phục như: Cơ cấu đội ngũ trí thức hiện tại còn nhiều bất cập, chưa tương xứng với cơ cấu các ngành kinh tế - xã hội của tỉnh, tập trung nhiều vào khối hành chính sự nghiệp và được phân bổ không đều, không hợp lý; năng lực nghiên cứu, sáng tạo còn nhiều hạn chế do Đồng Nai chưa phải là nơi tập trung các trường đại học, các cơ sở nghiên cứu, các bệnh viện lớn, do đó hiện còn thiếu đội ngũ trí thức, những chuyên gia giỏi am hiểu và có khả năng nghiên cứu, giải quyết các vấn đề bức xúc của tỉnh. Bên cạnh đó, số lượng ngành, nghề chưa phong phú chưa đáp ứng được đòi hỏi thực tế

phát triển của Đồng Nai, điều này trực tiếp tác động tiêu cực tới việc đào tạo đội ngũ trí thức cả về số lượng, cơ cấu ngành nghề.

3. KẾT LUẬN

Kết quả nghiên cứu cho thấy đội ngũ trí thức Đồng Nai đã có những đóng góp to lớn vào thành tựu của Đồng Nai nói riêng và cả nước nói chung trong thời kỳ đẩy mạnh công nghiệp hóa, hiện đại hóa. Tuy nhiên, thực trạng đội ngũ này trong thời gian qua vẫn còn nhiều bất cập. Do vậy, Đồng Nai cần chú trọng công tác xây dựng đội ngũ trí thức; nâng cao nhận thức cấp ủy, chính quyền và nhân dân về vai trò quan trọng của trí thức trong thời kỳ mới; cải tiến công tác quản lý đào tạo nguồn nhân lực trình độ cao; xây dựng môi trường lành mạnh, hoàn thiện chính sách; đề cao trách nhiệm của trí thức và các hội trí thức nhằm phát huy cao độ năng lực sáng tạo của đội ngũ trí thức, đáp ứng yêu cầu đẩy mạnh công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước, hội nhập quốc tế để Đồng Nai ngày càng hiện đại, văn minh.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Ban Chấp hành Trung ương Đảng (2018), *Nghị quyết Trung ương 7 khóa XII về Xây dựng đội ngũ cán bộ, nhất là cán bộ cấp chiến lược, đủ phẩm chất, năng lực và uy tín, ngang tầm nhiệm vụ*, Hà Nội.
- [2] Đảng Cộng sản Việt Nam (2008), *Văn kiện Hội nghị lần thứ bảy Ban chấp hành Trung ương khóa X*, Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội.
- [3] H. Russel Bernard (2007), *Các phương pháp nghiên cứu trong nhân học - Tiếp cận định tính và định lượng*, Nxb Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh.
- [4] Tổng cục thống kê, *Báo cáo chỉ số phát triển con người của Việt Nam giai đoạn 2016-2020 (2021)*, Nxb Thống kê Hà Nội.
- [5] Ủy ban nhân dân tỉnh Đồng Nai (2020), *Báo cáo phục vụ xây dựng Đề án “Chiến lược Quốc gia giai đoạn 2021-2030*.

QUAN NIỆM VỀ “DÂN” THỜI LÊ SƠ VÀ Ý NGHĨA CỦA NÓ ĐỐI VỚI VIỆC PHÁT HUY QUYỀN LÀM CHỦ CỦA NHÂN DÂN VIỆT NAM NGÀY NAY

THE CONCEPT OF “THE PEOPLE” IN THE PRIMITIVE LÊ DYNASTY AND ITS MEANING FOR THE DEVELOPMENT OF THE DEMOCRATIC RIGHTS OF THE VIETNAMESE PEOPLE TODAY

NGUYỄN THỊ THU HÀ(*)

THÔNG TIN	TÓM TẮT
<p>Ngày nhận bài: 05-9-2023 Ngày biên tập xong: 20-9-2023 Ngày duyệt đăng: 30-9-2023 Mã số: TCKH41-08-2023 ISSN: 2525 – 2429</p> <p>Từ khóa: nhân dân; vai trò của dân; quyền làm chủ của nhân dân. Key words: the people; the role of the people; the mastery of the people.</p>	<p>Quan niệm về “dân” thời Lê sơ được thể hiện thông qua quan niệm của các nhà tư tưởng tiêu biểu như: Nguyễn Trãi – danh nhân văn hóa thế giới đầu tiên của Việt Nam; đại sử bút Ngô Sĩ Liên, người có công lớn trong việc biên soạn bộ Đại Việt sử ký toàn thư; Lê Thánh Tông, bậc minh quân, nhà cải cách nổi tiếng của thế kỷ XV. Nghiên cứu về “dân” thời Lê sơ có ý nghĩa quan trọng đối với việc phát huy quyền làm chủ của nhân dân Việt Nam ngày nay.</p> <p>ABSTRACT: The concept of "people" in the Le So period was expressed through the conception of typical thinkers such as: Nguyen Trai – the first world cultural celebrity of Vietnam; the great historian Ngo Sy Lien, who was instrumental in compiling the Dai Viet Chronicle Encyclopedia; Le Thanh Tong, the famous founder and reformer of the fifteenth century. The study of the "people" of the Le So period has important implications for promoting the mastery of the Vietnamese people today.</p>

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Thời kỳ Lê sơ (1428-1527) là giai đoạn đầu của nhà Hậu Lê, do Lê Lợi sáng lập sau thắng lợi cuộc khởi nghĩa Lam Sơn. Giai cấp cầm quyền buổi đầu Lê sơ đã nhận thức và phát huy được vai trò to lớn của nhân dân trong công cuộc đấu tranh giữ nước và xây dựng đất nước thời bình. Nhờ vậy, đất nước thời này phát triển cường thịnh, chế độ quân chủ chuyên

chế tập quyền đạt đến đỉnh cao. Quan niệm về “dân” thời Lê sơ được đúc kết bởi các nhà tư tưởng tiêu biểu như Nguyễn Trãi; đại sử bút Ngô Sĩ Liên; Lê Thánh Tông. Quan niệm này đã thể hiện một sự tiến bộ, nhân văn trong dòng chảy lịch sử tư tưởng dân tộc, đem lại ý nghĩa đối với công cuộc phát huy quyền làm chủ của nhân dân ngày nay.

(*) NCS. Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh, thuhatriet@ueh.edu.vn

2. NỘI DUNG

2.1. Cơ sở hình thành và nội dung cơ bản của quan niệm về “dân” trong thời Lê sơ

2.1.1. Cơ sở hình thành quan niệm về “dân” trong thời Lê sơ

Thế kỷ XV là giai đoạn lịch sử đầy biến động khi chứng kiến nhà Hồ cướp ngôi nhà Trần, cho đến sự xâm lược của nhà Minh, và cuộc khởi nghĩa Lam Sơn thắng lợi về vang đã lập nên triều đại mới – triều Lê sơ. Nhà Lê ra đời từ cuộc khởi nghĩa giải phóng dân tộc nên là một triều đại chính thống, nhận được sự ủng hộ to lớn của nhân dân. Thực tiễn đấu tranh giữ nước và dựng nước thời kỳ này thể hiện vai trò hết sức to lớn của dân, vì vậy, quan niệm về dân cũng được nhận thức lại một cách nhân văn, sâu sắc hơn.

Bên cạnh đó, quan niệm về dân thời Lê sơ có sự kế thừa từ truyền thống văn hóa của dân tộc, mà trong đó chủ nghĩa yêu nước, ý thức tự lực, tự cường dân tộc làm yếu tố cốt lõi. Đồng thời kế thừa triết lý về nhân dân thời Lý – Trần với tư tưởng nổi bật về “thân dân”, “khoan thư sức dân”; quan niệm dân bản của Nho giáo về “dân vi quý, xã tắc thứ chi, quân vi khinh”.

2.1.2. Nội dung cơ bản của quan niệm về “dân” trong thời Lê sơ

2.1.2.1. Khái niệm “dân” và vai trò của dân

Khái niệm “dân” thời Lê sơ đã có một bước tiến so với các quan niệm trước đó, và là cơ sở cho cuộc đấu tranh chống lại ách ngoại xâm. Dân là con dân của một nước, vì vậy, khái niệm “dân” (hay còn gọi là dân tộc) không tách rời với khái niệm “nước” (hay còn gọi là xã tắc, non sông, bờ cõi). Dân là lực lượng xã hội đông đảo, bao gồm người lao động trong các ngành nghề khác nhau, từ những con người vô danh, đến những “hào kiệt ẩn náu hàng binh lính”. Dân còn là tầng lớp bị bóc lột nặng nề nhất trong xã hội, nhất là trong chiến tranh loạn lạc, họ trở thành “dân đen”, “con đỏ” bị vùi dập đáng thương.

Trong Bình Ngô Đại Cáo, Nguyễn Trãi khẳng định dân tộc Đại Việt là một dân tộc độc lập, có nền văn hiến lâu đời, với phong tục tập quán mang bản sắc riêng. Trong Dư địa chí, Nguyễn Trãi phân tích bản sắc văn hóa dân tộc được thể hiện rõ nhất thông qua ngôn ngữ, cách ăn mặc; vì vậy, người nước Nam không được bắt chước ngôn ngữ và y phục của nước khác kéo làm loạn phong tục trong nước. Tương tự, Ngô Sĩ Liên cũng dựa vào địa lý, lịch sử để làm rõ tính thống nhất của Quốc gia dân tộc: “*Nước Đại Việt ở phía nam Ngũ Lĩnh, là trời đã phân chia giới hạn Nam Bắc. Thủy tổ của ta dòng dõi Thần Nông, thế là trời đã sinh ra chân chúa, có thể cùng với Bắc triều mỗi bên làm đế một phương*” [7, tr.203]. Ông dựa vào truyền thuyết, đưa thời đại mở nước từ thời Kinh Dương Vương, qua Hùng Vương, An Dương Vương vào bộ chính sử của dân tộc. Tuy đó là những truyền thuyết mang tính chất huyền thoại nhưng cũng góp phần nêu cao nguồn gốc lịch sử lâu đời của Quốc gia dân tộc. Như vậy, dưới thời Lê sơ, “dân” được hiểu là tập hợp đông đảo những người sinh sống trong một nước, dưới sự cai trị của vua, và các yếu tố cơ bản tạo thành dân tộc, đó là: Lãnh thổ, văn hóa, lịch sử hình thành.

Về vai trò của dân: Đến thế kỷ XV, vai trò của nhân dân không chỉ được nêu cao, mà “dân là gốc của nước” còn trở thành bài học lịch sử cho nhà cầm quyền. Mọi chủ trương, đường lối trị nước đều phải căn cứ vào lòng dân. Bởi lẽ dân là lực lượng đông đảo có quan hệ tới sự yên nguy của đất nước, quyết định sự ủng hộ hay phế truất một triều đại. Nhà Trần do dân chán ghét mà bị đổ, nhà Hồ do dân oán giận mà mất về tay giặc Minh, giặc Minh do dân căm hờn mà bị bại, và khởi nghĩa Lam Sơn được dân tin theo mà thắng lợi. Sử quan Ngô Sĩ Liên khẳng định mọi việc thành hay bại là ở dân. Xưa An Dương Vương mất nước vì “*Hung công đắp thành có phần không dè dặt sức dân nên rùa vàng nổi lên răn dạy “vì lời oán trách*

động dân” [2, tr.81]; nay Hồ Quý Ly làm mất nước là do mất lòng dân; ngược lại thắng lợi của Lê Thái Tổ là do hợp lòng dân, được dân ủng hộ. Vai trò “dân là gốc của nước” cũng được Nguyễn Trãi khẳng định nhiều lần: “*Chở thuyền và lật thuyền cũng là dân*”, “*chìm thuyền mới biết dân như nước*” [7, tr.77].

2.1.2.2. Quan niệm nhân nghĩa đối với nhân dân

Trong tư tưởng thời Lê sơ, quan niệm nhân nghĩa gắn với thương dân, biết tiết kiệm sức dân, làm cho dân đông, dân giàu. Nó khác biệt với chữ “nhân” trong Nho giáo, khi chỉ đề cao “đức nhân” của bậc thánh hiền, xem quần chúng lao động chỉ là kẻ tiểu nhân, không có hiểu biết về nhân, lễ, nghĩa. Các nhà tư tưởng thời Lê sơ cho rằng, giá trị của chữ “nhân” không phải để phân chia thứ bậc xã hội; mà “nhân” là “nhân nghĩa”, là hành động thực tế và nó thể hiện giá trị thực sự khi cứu dân, giúp nước. Đặc biệt, ở Nguyễn Trãi, quan niệm về nhân nghĩa đối với dân đã được nâng lên thành đường lối trong kháng chiến giữ nước và trong xây dựng đất nước thời bình. Nguyễn Trãi khẳng định: “*Việc nhân nghĩa cốt ở an dân*”; “*Đánh kẻ có tội, cứu vớt dân, là thánh nhân làm việc đại nghĩa*” [7, tr.187]. Đường lối kết thúc chiến tranh bằng nhân nghĩa của ông là để mở ra “nền thái bình muôn thuở”: “*Nghĩ kẻ nước nhà trường cửu, tha cho mười vạn hàng binh. Gây lại hòa hảo cho hai nước, dập tắt chiến tranh cho muôn đời*” [7, tr.198]. Trong việc trị nước thời bình lại càng phải đề cao nhân nghĩa: Làm vua thì phải có lòng nhân, luôn hướng về dân thì nước mới thái bình: “*lòng vua chỉ muốn dân yên nghỉ, xếp võ theo văn, nước trị bình*”; Làm quan thì phải trung với vua, hòa hiếu với dân: “*...Phàm người có chức vụ coi quân trị dân, đều phải theo phép công bằng, làm việc cẩn mẫn, thờ vua thì hết trung, đối dân thì hết hòa, đối bỏ thói tham ô, sửa trừ tệ lười biếng...*” [7, tr.203]. Ngô Sĩ Liên cũng luôn khuyến cáo với vua về sức mạnh của nhân nghĩa: “*Nhân nghĩa càng sâu*

thì ảnh hưởng càng xa rộng”. Tuy nhiên làm điều nhân không phải là yêu thương vô điều kiện mà phải có nguyên tắc. Ông nói: “*Xử mà tha tội cho bầy tôi phản nghịch thì lòng nhân ấy thành ra nhu nhược*”, “*Nếu nhất loạt tha cả thì kẻ tiểu nhân may mà được khỏi tội. Đó chẳng phải là phúc cho người quân tử*”. Vì vậy đạo trị nước cần phân biệt mức độ nặng nhẹ mà xử lý: “*Thời xưa nói về đạo trị nước, tuy nói rằng không thể không xá tội, nhưng cũng cho rằng xá tội là có hại. Tha lỗi thì được, tha tội thì không*” [2, tr.319].

Kế thừa tư tưởng nhân nghĩa truyền thống, Lê Thánh Tông - bậc minh quân nổi tiếng của thời Lê sơ, cho rằng “*Trừ khử kẻ tàn bạo là tâm lòng nhân của đế vương*”, từ đó vua chủ trương “*Để dân được no ấm, cần bớt sự trưng thuế và cung ứng*” [5, tr.267]. Đường lối “lễ trị” của ông có những yếu tố tiến bộ hơn đường lối “lễ trị”, “đức trị” của Nho giáo. Lễ nghĩa tuy vẫn là cái ràng buộc hành vi của con người, nhưng lễ nghĩa ấy phải trên cơ sở được đảm bảo về cái ăn cái mặc, ông nói: “*Áy thánh hiền những đáng anh hùng, phải cờ khát đói chỉ liêm sĩ*”, “*No nên bụt, đói nên ma*” (Hồng Đức quốc âm thi tập). Theo ông, làm quan thì phải xứng chức, và xứng chức ở đây không phải là một khái niệm trừu tượng, mà dựa trên ba tiêu chí cụ thể, đó là: Làm cho dân nhiều; làm cho dân giàu; làm cho dân biết lễ nghĩa. Bộ luật Hồng Đức được ban hành dưới thời của ông đã thể hiện giá trị nhân quyền, nhân đạo đậm nét, khi khẳng định và bảo vệ những quyền cơ bản của con người, nhất là đối với đối tượng yếu thế như: Phụ nữ, trẻ em, người cao tuổi, người khuyết tật.

2.1.2.3. Tư tưởng nâng cao dân trí, bồi dưỡng nhân tài

Câu nói nổi tiếng “*Hiền tài là nguyên khí Quốc gia*” của Thân Nhân Trung, danh sĩ dưới thời vua Lê Thánh Tông, không chỉ là tư tưởng của riêng ông mà thể hiện tư tưởng chăm lo giáo dục, bồi dưỡng nhân tài dưới thời Lê sơ.

Văn bia “*Đề danh tiến sĩ khoa Nhâm Tuất niên hiệu Đại Bảo thứ 3 năm 1442*” nêu rõ: “*Hiền tài là nguyên khí của Quốc gia, nguyên khí thịnh thì thế nước mạnh mà hưng thịnh, nguyên khí suy thì thế nước yếu mà thấp hèn. Vì thế các bậc đế vương thánh minh không đời nào không coi việc giáo dục nhân tài, kén chọn kẻ sĩ, vun trồng nguyên khí Quốc gia làm công việc cần thiết...*”. Với tư tưởng ấy, chế độ giáo dục và khoa cử triều Lê sơ có phần rộng rãi hơn các triều trước.

Về chế độ giáo dục: Giáo dục thời Lê sơ đã có bước phát triển căn bản hơn so với các triều đại trước và nó đã phần nào đáp ứng yêu cầu học tập của toàn xã hội mà ngày nay gọi là quyền giáo dục. Nội dung giáo dục lấy Nho giáo làm hệ tư tưởng giáo dục, nhưng đã có sự cải biến cho phù hợp với xã hội. Mục tiêu của giáo dục là đào tạo hiền tài ra làm quan để phò vua giúp nước. Hệ thống trường học được mở rộng do nhà nước không có sự phân biệt giữa trường công và trường tư. Ở cấp địa phương, hệ thống trường học có đến cấp phủ, huyện; các lớp học có đến cấp xã. Người dân được quyền chọn trường, chọn thầy, hoặc mời thầy về nhà dạy. Luật pháp không có quy định cấm đoán, hạn chế việc học tập, mà luôn khích lệ người dân, mọi thân dân không phân biệt xuất thân, tôn giáo, nam hay nữ, đều được quyền đi học, làm quan, dạy học. Sách giáo khoa được in ấn, phát hành với số lượng lớn, bên cạnh Tứ thư, Ngũ kinh còn có Hiếu kinh, Minh đạo gia huấn, Tam tự kinh, Ấu học ngũ ngôn thi...

Về chế độ khoa cử: Đến thời Lê sơ, khoa cử đã đi vào quy củ, nền nếp. Nhằm đảm bảo chọn đúng người có tài đức, triều Lê đặt ra lệ “bảo kết hương thi”, bắt xã trưởng phải nắm được lý lịch ba đời theo lệ “cung khai tam đại”, chịu trách nhiệm tư cách đạo đức người thi. Những hạng bất hiếu, bất nghĩa, điều toa, loạn luân... dẫu có giỏi cũng không được thi, còn lại thì những người dân biết chữ, có đạo đức tốt đều được ghi tên để đi thi. Quy chế thi cử rất

minh bạch, vi phạm bị phạt nặng, thậm chí năm 1448, dưới triều Lê Nhân Tông, các quan giám khảo còn phải uống máu ăn thề không tư tui. Theo quy định, học trò ở các lộ đến 25 tuổi trở lên mà thi không đỗ thì không được học nữa, bị cho về làm dân [3, tr.311]. Nếu đỗ thì được miễn lao dịch, bỏ vào học ở Quốc tử giám. Ai vượt qua khảo thí (thi toán, thi viết, chính tả) thì được vào dự thi Hương. Cứ 3 năm tổ chức một kỳ thi Hương, nếu đỗ thì được dự thi Hội, ai đỗ thi Hội thì được dự thi Đình để chọn ra tiến sĩ. Thời Lê sơ tổ chức được 26 khoa thi tiến sĩ, chọn được 989 tiến sĩ, 20 trạng nguyên [4, tr.150]. Việc trao chức quan cho tiến sĩ mới đỗ cũng theo quy trình khảo hạch nghiêm túc. Tân tiến sĩ có thời gian thử việc, thường được gọi là “Thí sai” trong vòng 1 năm, nếu xét đủ tư cách và năng lực đảm nhiệm mới được tiếp tục làm quan.

Quan niệm thời Lê sơ về “dân” có sự tiên bộ rõ rệt trong dòng chảy lịch sử tư tưởng dân tộc. Tuy nhiên, vì phản ánh và phục vụ cho xã hội phong kiến đương thời, nên quan niệm về “dân” thời này cũng không tránh khỏi những hạn chế: Tuy nhân dân có vai trò to lớn nhưng động lực của lịch sử cuối cùng vẫn quy về trời và thánh nhân. Lê Lợi lên ngôi “*Là vì đức của vua hợp với lẽ trời nên trời giúp, làm đẹp lòng người nên người theo*”. Thực chất đây là tư tưởng là lấy trời để “thần hóa” vương quyền. Tư tưởng dân bản không phải vì quyền lợi của dân mà trước hết vì quyền lợi lâu dài của giai cấp thống trị. Dân bản nhưng chỉ dừng lại ở việc chăn nuôi dân, ban phát cho dân, chứ chưa kết hợp được giữa nghĩa vụ và quyền lợi của dân. Nội dung giáo dục còn phiến diện, giáo điều theo luân lý Nho giáo nhằm củng cố trật tự xã hội phong kiến đương thời.

2.2. Ý nghĩa quan niệm về “dân” thời Lê sơ đối với việc phát huy quyền làm chủ của nhân dân Việt Nam ngày nay

Để phát huy quyền làm chủ của nhân dân Việt Nam ngày nay, một mặt phải biết kế thừa

yếu tố nhân văn, tích cực trong quan niệm về “dân” trong dòng chảy tư tưởng dân tộc, cụ thể ở đây là quan niệm về “dân” trong thời hoàng kim của xã hội phong kiến Việt Nam – thời Lê sơ; mặt khác phải lọc bỏ yếu tố tiêu cực, lạc hậu, bất kịp với các tư tưởng hiện đại về dân trên nền tảng của Chủ nghĩa Mác – Lê-nin và Tư tưởng Hồ Chí Minh, có thể rút ra một số ý nghĩa như sau:

2.2.1. *Khẳng định vị thế của nhân dân*

Trong thời Lê sơ, “dân” được hiểu là những người sinh sống trong một nước với bản sắc văn hóa đặc trưng. Dù vai trò của người dân thời này đã được nâng cao, nhưng thực tế trong chế độ phong kiến, vị thế của dân vẫn chỉ là “thần dân”, tầng lớp bị cai trị, là những “dân đen”, “con đò” đáng thương cần được cứu vớt. Ngày nay, “dân” thường được gọi là công dân, nhân dân, quần chúng, và có thể mở rộng ra, không chỉ là những người sinh sống trong một lãnh thổ Quốc gia, mà trong xu hướng hội nhập, quốc tế hóa ngày nay thì con người có thể sinh ra ở Quốc gia này, học ở Quốc gia khác, và làm việc ở một Quốc gia khác nữa. Bằng khả năng và sự cống hiến, con người tự quyết định họ là dân của nước nào, chính vì vậy ngày càng có thêm những khái niệm mới như: Công dân toàn cầu, công dân vũ trụ, công dân kỹ thuật số... Người dân không thể lựa chọn nơi sinh ra nhưng có thể chọn nơi họ thuộc về. Hiểu như vậy mới thấy được vị thế của người dân ngày nay. Dân không còn là tầng lớp thấp hèn bị thống trị, mà trong xã hội hiện đại, vị thế của dân chính là làm chủ đất nước, có thể quyết định vận mệnh của đất nước và của chính mình.

2.2.2. *Kế thừa và nâng cao quan điểm “dân là gốc của nước”*

Các nhà tư tưởng thời Lê sơ nhận thức được “dân là gốc của nước” không chỉ do dân là lực lượng rất đông đảo, mà chính đạo đức, tài năng, lòng yêu nước, tinh thần dân tộc làm nên “cái gốc” của nước nhà. Trong công cuộc

xây dựng, phát triển đất nước ngày nay, cần tiếp tục kế thừa và nâng cao quan điểm “dân chính là gốc của nước”, gốc có vững thì nước mới lớn mạnh. Lực lượng lãnh đạo Việt Nam trong mọi thời kỳ phải biết trọng dân, tin dân, dựa vào dân. Phải nhận thức được sức mạnh đoàn kết toàn dân có cội nguồn từ văn hóa truyền thống, mà tiêu biểu là tinh thần yêu nước, lòng tự hào dân tộc, ý chí độc lập tự cường, tinh thần tương thân tương ái “lá lành đùm lá rách”. Có hiểu như vậy mới phát huy được tinh thần cống hiến vì đất nước của nhân dân, khơi gọi tiềm năng sáng tạo vô hạn của nhân dân.

Mặt khác, quan điểm “dân là gốc của nước” trong thời Lê sơ mới chỉ ra dân là động lực trong đấu tranh giữ nước và dựng nước, chứ chưa nhận thức được dân cũng là chủ thể và là mục tiêu của sự phát triển đất nước. Tư tưởng dân bản thời Lê sơ tuy nói đến thương dân, yêu dân nhưng không thể đạt đến dân chủ thực sự. Trong tư tưởng “dân bản” thì quyền lực vẫn thuộc về vua, vua là cha mẹ dân, tấm lòng yêu thương con dân của vua là sự ban phát, tranh thủ lòng dân là để giữ nghiệp đế vương. Còn “dân chủ” là quyền lực thực sự phải thuộc về nhân dân. Thực chất của “dân chủ” là nhân dân được làm chủ trên tất cả các lĩnh vực của đời sống xã hội, từ chính trị, dân sự, kinh tế, đến văn hóa - xã hội. Trong quá trình đổi mới của Việt Nam ngày nay, vai trò “dân là gốc của nước” được Đảng nhận định ngày càng đầy đủ và chính xác hơn: *“Nhân dân là trung tâm, là chủ thể của công cuộc đổi mới, xây dựng và bảo vệ Tổ quốc; mọi chủ trương, chính sách phải thực sự xuất phát từ cuộc sống, nguyện vọng, quyền và lợi ích chính đáng của nhân dân; thắt chặt mối quan hệ mật thiết với nhân dân, dựa vào nhân dân để xây dựng Đảng; lấy hạnh phúc, ấm no của nhân dân làm mục tiêu phấn đấu; củng cố và tăng cường niềm tin của nhân dân đối với Đảng, Nhà nước, chế độ xã hội chủ nghĩa”* [1, tr.96-97]. Quan

điểm ấy thể hiện một sự tiếp nối dòng chảy tư tưởng về dân, kết hợp với tiếp thu văn hóa nhân loại trên lập trường Chủ nghĩa Mác – Lê-nin và Tư tưởng Hồ Chí Minh.

2.2.3. Phát triển giáo dục nhằm phát huy năng lực làm chủ đất nước của dân

Công cuộc nâng cao dân trí thời Lê sơ bằng giáo dục, khoa cử đã tạo nên mầm mống tư tưởng về xây dựng một xã hội học tập. Ở thời kỳ này, giai cấp cầm quyền luôn khuyến khích tinh thần học tập trong toàn dân, thể hiện qua việc mở rộng hệ thống giáo dục, thúc đẩy bình đẳng trong giáo dục. Kế thừa quan điểm giáo dục tiến bộ của cha ông, nền giáo dục Việt Nam ngày nay cũng hướng đến xây dựng một xã hội học tập, thực hiện công bằng xã hội trong giáo dục, tạo cơ hội để mọi người dân được tiếp cận giáo dục. Các tầng lớp nhân dân, nhất là đông đảo nhân dân lao động, tùy theo điều kiện, nhu cầu, năng lực có thể học tập và học tập suốt đời. Đó là những biểu hiện cơ bản nhất của dân chủ trong giáo dục. Khác với mục tiêu của giáo dục thời Lê sơ là đào tạo “hiền tài” ra phò vua, giúp nước, mục tiêu thực sự của giáo dục ngày nay là nhằm phát huy cao nhất mọi năng lực, phẩm chất vốn có của con người, đồng thời đáp ứng yêu cầu phát triển đất nước. Chính vì vậy, trong bối cảnh hội nhập quốc tế ngày nay, Đảng đã đề ra chủ trương đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, nhằm: *“Giáo dục con người Việt Nam phát triển toàn diện và phát huy tốt nhất tiềm năng, khả năng sáng tạo của mỗi cá nhân; yêu gia đình, yêu Tổ quốc, yêu đồng bào; sống tốt và*

làm việc hiệu quả. Xây dựng nền giáo dục mở, thực học, thực nghiệp, dạy tốt, học tốt, quản lý tốt; có cơ cấu và phương thức giáo dục hợp lý, gắn với xây dựng xã hội học tập; bảo đảm các điều kiện nâng cao chất lượng; chuẩn hóa, hiện đại hóa, dân chủ hóa, xã hội hóa và hội nhập quốc tế hệ thống giáo dục và đào tạo; giữ vững định hướng xã hội chủ nghĩa và bản sắc dân tộc” [6, tr.121]. Như vậy, việc xây dựng “giáo dục mở, thực học, thực nghiệp” với phương châm lý luận gắn liền với thực tiễn, chính là điều kiện cơ bản để phát huy ngày càng tốt hơn quyền làm chủ của nhân dân. Giá trị của dân chủ cần được biết và được thực hành trước hết từ trong các cơ sở giáo dục và đào tạo. Nhờ giáo dục, người dân mới có nền tảng tri thức để sống và làm việc theo pháp luật; có năng lực của công dân toàn cầu, giữ vững bản sắc dân tộc trong tiến trình hội nhập.

3. KẾT LUẬN

Các nhà tư tưởng thời Lê sơ đã hình thành khái niệm về “dân”, khẳng định vai trò “dân là gốc của nước”, kết hợp giữa quan điểm dân bản và quan điểm nhân nghĩa; luôn quan tâm đến việc nâng cao dân trí, bồi dưỡng nhân tài thông qua giáo dục, khoa cử. Vấn đề phát huy quyền làm chủ của nhân dân ta ngày nay cần có sự kế thừa, tiếp thu có chọn lọc quan niệm về “dân” trong giai đoạn Lê sơ, mà trước hết, cần khẳng định vị thế làm chủ của nhân dân, khẳng định nhân dân là mục tiêu và động lực cho sự phát triển đất nước. Đồng thời cần phát huy năng lực làm chủ của nhân dân trên nền tảng của một nền giáo dục mở, thực học và thực nghiệp.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Đảng Cộng sản Việt Nam (2021), *Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XIII*, tập I, Nxb Chính trị Quốc gia Sự thật, Hà Nội.
- [2] Ngô Sĩ Liên và các sử thần nhà Lê (1983), *Đại Việt sử ký toàn thư*, tập I, Nxb Khoa học Xã hội, Hà Nội.
- [3] Ngô Sĩ Liên và các sử thần nhà Lê (1983), *Đại Việt sử ký toàn thư*, tập II, Nxb Khoa học Xã hội, Hà Nội.
- [4] Phan Đăng Thanh - Trương Thị Hòa (2021), *Triều đại Hậu Lê và quyền con người trong bộ luật Hồng Đức*, Nxb Khoa học Xã hội, Hà Nội.
- [5] Nguyễn Tài Thư (Chủ biên, 2019), *Lịch sử tư tưởng Việt Nam*, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- [6] Văn phòng Trung ương Đảng (2013), *Văn kiện Hội nghị lần thứ 8 Ban Chấp hành Trung ương khóa XI*, Hà Nội.
- [7] Ủy ban Khoa học Xã hội Việt Nam (1976), *Nguyễn Trãi toàn tập*, Nxb Khoa học Xã hội, Hà Nội.

SỐ PHẬN NGƯỜI VIỆT XA XỨ TRONG BA TIỂU THUYẾT VÀ KHI TRO BỤI (ĐOÀN MINH PHƯƠNG), QUYÊN (NGUYỄN VĂN THỌ), CHINATOWN (THUẬN)

*THE FUTURE OF THE VIETNAM OUTSIDE IN THREE NOVORIES AND WHEN THE
WASTE (DOAN MINH PHUONG), QUYEN (NGUYEN VAN THO), CHINATOWN (THUAN)*

TRƯƠNG THỊ KIM ANH^(*)

THÔNG TIN	TÓM TẮT
<p>Ngày nhận bài: 25-8-2023 Ngày biên tập xong: 12-9-2023 Ngày duyệt đăng: 30-9-2023 Mã số: TCKH41-18-2023 ISSN: 2525 – 2429</p> <p>Từ khóa: tiểu thuyết; số phận; xa xứ; định cư; nước ngoài. Key words: novel; fate; expatriation; settlement; abroad.</p>	<p>Tiểu thuyết viết về số phận người Việt định cư ở nước ngoài khá phát triển trong những năm gần đây. Nhiều tiểu thuyết đã tạo ấn tượng mới lạ và độc đáo cho độc giả, nhất là các tác phẩm hướng đến cuộc sống người Việt định cư ở nước ngoài trong đó có ba tiểu thuyết <i>Và khi tro bụi</i> (Đoàn Minh Phương), <i>Quyên</i> (Nguyễn Văn Thọ), <i>Chinatown</i> (Thuận). Bài viết tập trung làm rõ các vấn đề về số phận người Việt xứ qua hai phương diện chính: Số phận người Việt xa xứ với cuộc sống thực tại nơi đất khách; Số phận người Việt xa xứ với những hoài niệm về quá khứ.</p> <p>ABSTRACT: Novels about the fate of Vietnamese people residing abroad have developed quite well in recent years. Many works have created new and unique impressions on readers, especially works aimed at the lives of Vietnamese people residing abroad, including three works: <i>And when ashes fall</i> (Doan Minh Phuong), <i>Quyên</i> (Nguyen Van Tho), <i>Chinatown</i> (Thuan). The article focuses on clarifying issues about the fate of Vietnamese people in two main aspects: The fate of overseas Vietnamese with real life in a foreign land; The fate of Vietnamese people living abroad with memories of the past.</p>

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Tiểu thuyết viết về cuộc sống người Việt định cư ở nước ngoài khá phát triển trong những năm gần đây. Ngày càng nhiều sáng tác của các nhà văn Việt Nam sống và viết ở hải ngoại được giới thiệu đến bạn đọc trong nước. Nhiều tác phẩm đã tạo ấn tượng mới lạ và độc đáo cho độc giả, nhất là các tác phẩm hướng đến cuộc sống

người Việt định cư ở nước ngoài như: *Paris 11 tháng 8*, *Chinatown*, *T mắt tích*, *Vân Vy* (Thuận), *Quyên* (Nguyễn Văn Thọ), *Tiếng người* (Phan Việt), *Và khi tro bụi*, *Mưa ở kiếp sau* (Đoàn Minh Phương), *Làm dâu nước Đức* (Phan Hà Anh), *Đi hết đường mưa* (Phạm Hải Anh), *Marie Sén* (Phạm Thị Hoài)... Đây là một hướng tiếp cận khá mới trong tiểu thuyết Việt Nam đương đại.

^(*) TS. Trường Đại học Đồng Nai, tka83@gmail.com

Mỗi người ra đi, rời quê hương để sang một đất nước khác sinh sống, họ có những lý do riêng, điều kiện hoàn cảnh riêng và môi trường sống cũng riêng. Nhưng tựu chung lại ai trong họ cũng mang một nỗi niềm chung, đó là nỗi niềm của người xa xứ, nỗi niềm của người di cư. Cùng là số phận xa quê hương nên các nhà văn phần nào thấu hiểu cuộc sống của những người Việt định cư ở nước ngoài như thế nào, chính vì vậy mà đề tài viết về cuộc sống người Việt xa xứ được nhiều nhà văn ở hải ngoại hướng tới, nhất là mảng tiểu thuyết. Bài viết hướng tới tìm hiểu về số phận người Việt xa xứ trong ba tiểu thuyết *Và khi tro bụi* (Đoàn Minh Phượng), *Quyên* (Nguyễn Văn Thọ), *Chinatown* (Thuận).

2. NỘI DUNG

2.1. Số phận người Việt xa xứ với cuộc sống thực tại nơi đất khách

2.1.1. Cảm thức lạc loài nơi đất khách

Cảm thức lạc loài không hẳn là một phát kiến của các nhà văn hải ngoại khi viết về số phận người Việt định cư ở nước ngoài. Nhưng khi bước vào giải tầng của sự bơ vơ, lạc lõng nơi đất khách thì cảm thức lạc loài lại được soi chiếu như soi chiếu về thân phận tha phương của con người. Cảm thức lạc loài như là thức nhận về sự bơ vơ, lạc lõng tất yếu của cá thể trong môi sinh của nó. Nghĩa là cá thể xuất phát từ nhận thức về sự khác biệt sâu sắc của bản thân với môi sinh như hoàn cảnh sống, chủng tộc, văn hóa... mà chủ động tách mình bởi cảm nhận về sự xa lạ với xung quanh. Sự chủ động này khiến nó bơ vơ, lạc lõng nhưng không rơi vào bị kịch. Nó làm nảy sinh mối hoài nghi khác khoải về ý nghĩa của sự sống và con người. Nói cách khác, cảm thức lạc loài là sản phẩm của xã hội hiện đại, gắn liền với sự phát triển của tư duy, của ý thức cá thể, trong tình cảnh đổ vỡ về ý hướng hợp thức hóa cũng như sự lên ngôi của văn hóa tiêu dùng. Số phận của người Việt xa xứ cũng nằm trong hoàn cảnh này, sự khác biệt về môi trường sống, về văn

hóa thêm vào đó là nỗi niềm của người xa quê nên trong họ luôn thấy mình cô đơn, lạc lõng nơi xứ người.

Nhân vật “tôi” trong *Chinatown* là một người phụ nữ Việt lấy chồng là người Việt gốc Hoa sang định cư ở Pháp đã được 10 năm nhưng trong 10 năm qua cuộc sống của “tôi” ở Pháp cùng với đứa con trai chẳng khác gì như ngày đầu mới qua. “Tôi” vẫn lặng lẽ đi trên những chuyến tàu vô định giữa chốn đông người không một ai quen biết. Thời gian đã 10 năm mà “tôi” chưa nhập cuộc với cuộc sống nơi đây, phải chăng thời gian không thể xóa nhòa được mặc cảm của một kẻ lạc loài nơi đất khách. Bởi vì, 10 năm rồi, cuộc sống ở Pháp vẫn trù tượng như hồi tôi mới sang, đầy bí ẩn nhưng cá nhân “tôi” chưa bao giờ nhập cuộc. Sự nhập cuộc này không phải bắt nguồn từ tư tưởng của người tha phương mà đôi khi từ chính người bản xứ có trải lòng ra với họ hay không. Sự khác nhau về văn hóa, về chuẩn tộc, về màu da là một rào cản lớn để người Việt hòa nhập vào cuộc sống nơi bản xứ. Chính vì không nhập cuộc được với người bản xứ nên ở trường nhân vật “tôi” trở thành đề tài vẽ tranh biếm họa của đồng nghiệp. “Tôi” thất bại thảm hại với lũ học trò choai choai “*huvklyk*” [5, tr.89]. “Tôi” không hòa đồng được với đồng nghiệp, không được học sinh, phụ huynh tôn trọng khi làm giáo viên nơi xứ người. Cả trường ai cũng có những đề nghị gửi lên cấp trên, riêng chỉ có “tôi” không có một lời đề nghị nào trong 10 năm để đồng nghiệp hưởng ứng vì “tôi” chẳng có gì để đề nghị. Phải chăng, sự mặc cảm của một người tha hương, sự mặc cảm của một công dân đến từ đất nước thứ 3 đã làm cho “tôi” trở nên xa lạ nơi mình đang sống, đang tồn tại hay là do cách đối xử, phân biệt của người bản xứ đối với những người đến từ một quốc gia khác. Rất có nhiều lý do khác nhau để rồi “*Mười năm rồi tôi đã qua bao nhiêu ngoại ô của Paris. Những toa tàu chỉ mình tôi ngồi ngủ gật. Những sân ga mù mịt. Những phòng vé*

chưa buồn mở cửa” [5, tr.102]. Sống giữa đám đông với những thành phố trắng lệt hàng ngày di chuyển trên những chuyến tàu với hàng trăm con người nhưng lúc nào “tôi” cũng chỉ một mình, xa lạ với thế giới thực tại. “Tôi” cũng không bao giờ biết hòa nhập với nơi cư trú nên không bao giờ biết vào rừng nhặt nấm, nấm nào làm thực phẩm, nấm nào làm thuốc độc... và cũng không lý giải nổi tại sao người bản xứ trèo tít lên đỉnh núi để lại mất công trượt xuống. Dường như có sống thêm bao nhiêu năm nữa thì “tôi” vẫn là “tôi”, “tôi” không thể nào khác hơn được như những ngày đầu mới qua Pháp.

Lạc lõng nơi đất khách, như một lẽ tự nhiên của những kiếp người xa xứ, An Mi trong *Và khi tro bụi* của Đoàn Minh Phượng cũng rơi vào hoàn cảnh này. Xuất thân của An Mi là một cô bé mồ côi đến từ đất nước có chiến tranh, lớn lên bằng tình thương của cha mẹ nuôi người ngoại quốc, sau khi lấy chồng và chồng cô bị tai nạn xe chết An Mi rơi vào cảm giác bất an, lạc loài chỉ còn cách tìm đến cái chết để bưng ngộ về lẽ sống. Cô bắt đầu cuộc sống sau ngày chồng chết trên những chuyến tàu trong ba tháng để tìm kiếm, níu giữ những gì liên quan đến chồng và định sẵn cái chết cho mình: “*Tôi sẽ sống trên những chuyến tàu... Tôi đã cần ba tháng để cất những cái chăn chồng tôi đã đắp vào trong rương. Tôi cũng cần ba tháng để nhặt nhanh, cất giữ những gì mà tôi có vào một nơi nào đó. Làn này không phải những cái rương. Những gì tôi có nó vô hình. Tôi chưa biết cất chúng ở đâu, cũng như không ai biết gió thì cất ở đâu. Xong việc tôi sẽ uống thuốc độc chết*” [3, tr.13]. Cảm thức lạc loài trong An Mi khác với nhân vật “tôi” trong *Chinatown* của Thuận, “tôi” còn có gia đình là đứa con trai, còn có cố hương là cha mẹ để quay về, để hoài niệm còn An Mi dường như là một con số không sau ngày chồng chết, không người thân nơi đất khách, không biết cha mẹ cố hương là ai, không còn việc gì trên đời

để làm, nơi chốn nào để đến: “*Tôi mồ côi, không có quá khứ, tình yêu, mơ ước, tôi không có một cái tên, chân dung hay linh hồn. Tôi là một gian nhà trống... tôi không có gì để nhớ*” [3, tr.115]. Ba tháng nữa, An Mi sẽ mua chiếc vé cuối cùng và trên đó nơi đến sẽ không còn là một thành phố. Nó sẽ là nơi nào khác để kết thúc cuộc hành trình mà cô vẽ ra cho cuộc đời còn lại của mình. Tác giả Phú Thùy Hương viết: “*Khi tất cả những mối liên kết duy nhất níu giữ một cô gái tha hương ở một xứ sở lạ lẫm, không người thân đã đứt gãy, An Mi cảm thấy mình hoàn toàn lạc lõng và trống rỗng, không biết mình là ai, đến từ đâu và mình sống để làm gì*” [2]. Sự tuyệt vọng về cuộc sống khi rơi vào cảm giác lạc loài, cô đơn đang hiện hữu trong An Mi – một người phụ nữ Việt bị lưu lạc sang trời Tây khi còn bé.

Cuộc sống của An Mi những ngày tháng trên những chuyến xe lửa khá là u ám và buồn tẻ. Ở đó, An Mi gặp rất nhiều người nhưng không muốn ai biết cô là ai và “*Tôi muốn họ mãi mãi là người lạ và mỗi khi tôi nói chuyện với ai đều không có lần thứ hai*” [3, tr.12]. Sự cự tuyệt mối quan hệ giữa con người với con người cho thấy niềm tin vào cuộc sống trong cô hoàn toàn đổ vỡ, cô không muốn họ nhớ đến cô và cô cũng không cần nhớ đến họ là ai, người như thế nào. Những đứt gãy về văn hóa, về gia đình là mạch ngầm tạo nên sự bơ vơ, lạc lõng của con người khi xa xứ. Họ không thể hòa nhập được với người bản xứ để tìm kiếm được hạnh phúc nơi mình sinh sống, An Mi bảo rằng: “*Có lẽ tôi không quen với hạnh phúc. Một thiên đường ám áp làm cho con chim chỉ quen bay dưới bầu trời tuyết thấy mình nhỏ nhoi và lạc lõng thêm*” [3, tr.83]. Dường như, hạnh phúc chỉ là nỗi sợ hãi đối với khách tha hương nói chung và An Mi trong *Và khi tro bụi* nói riêng. Họ sợ càng hạnh phúc bao nhiêu thì sẽ cảm giác lạc lõng giữa cái thiên đường ấy bấy nhiêu. Nhân vật Quyên trong *Quyên* của Nguyễn Văn Thọ cố gắng đi tìm kiếm cái hạnh

phúc mà cô và chồng đã có khi ở Việt Nam nhưng trải qua bao sóng gió khi gặp lại chồng thì trong cái thiên đường ấy cô bị vỡ mộng, tất cả không còn như xưa. Hạnh phúc đối với người xa xứ, nhất là người phụ nữ rất mong manh và dễ vỡ. Mọi thứ đến với Quyên như một giấc mộng khi cùng chồng vượt biên sang Đức để tìm kiếm một cuộc sống tốt đẹp hơn. Mong muốn một cuộc sống tốt đẹp hơn là một mong muốn chân chính nhưng cái tốt đẹp ấy đổi bằng cái giá như số phận của Quyên thì quá đắt. Trên đường vượt biên bị chồng bỏ lại lạc lõng giữa rừng sâu, bị hãm hiếp để rồi có thai với Hùng – một số phận khác cũng mang trong mình mạch ngầm nổi cô đơn nơi xứ người.

Quyên không chỉ lạc lõng với người bản xứ mà chính cả trong khu người Việt khi sang đây định cư. Vượt qua bao trắc trở trong hành trình vượt biên, mặc dù đã có thai với Hùng nhưng Quyên vẫn một lòng muốn đi tìm chồng với một hy vọng chồng sẽ hiểu và bao dung chấp nhận đứa trẻ đang mang trong bụng cô nhưng dường như mọi thứ điều vỡ mộng. Không chỉ bị chồng ruồng bỏ mà ngay chính những người Việt khi sang đây định cư thấy Quyên như vậy họ tỏ ra khinh rẻ và miệt thị không chấp nhận và thấu hiểu cho hoàn cảnh của Quyên, đám đàn ông thì nói: *“Có đứa không thèm nhìn cô bâng quơ nói: “Sướng nhỉ! Nó chơi chán rồi thả ra với cái bụng ễnh lên”* [4, tr.30]. Kẻ bậm trợn, chuyên dựng đứng, nói thân nhiên như đinh đóng cột: *“Con này, chuyên làm sa-lon di động cho các đại gia bên Nga, quen rồi”* [4, tr.30]. Còn đám đàn bà thì lại bảo: *“Tò vò mà nuôi con nhện, ngày sau nó lớn nó quên nhau đi”* [4, tr.31]. Thực ra với Quyên, khi nghe những lời như vậy, cô đau lòng lắm. Nhưng con người ta, chịu mãi sự hạ nhục, cũng phải tìm ra một lối thoát.

2.1.2. Cam chịu cuộc sống thực tại

Khi cảm giác lạc loài bủa vây những người Việt xa xứ nơi phương trời Tây từng ngày lớn dần thì sự cam chịu cuộc sống thực

tại nơi đây lại càng mạnh mẽ hơn bao giờ. Bởi vì họ không có con đường lựa chọn nào khác là phải biết chấp nhận và đối mặt với những khó khăn mà họ không lường trước được khi ra đi. Nếu Thụy một người chồng gốc Hoa của nhân vật “tôi” trong *Chinatown* chọn cách từ bỏ Hà Nội vào Chợ Lớn (Sài Gòn) để tìm sự thanh thản thì “tôi” khi sang Nga học tập, sang Pháp sinh sống sau này đã chọn cách cam chịu cuộc sống thực tại nơi đất khách. Đi qua năm tháng cuộc đời học tập ở nước Nga “tôi” nhớ lại: *“Một năm rưỡi còn lại ở nước Nga là một năm rưỡi buồn thảm nhất đời tôi”* [5, tr.39]. Khi “tôi” sang Pháp lại một sự cam chịu khác đó là thà làm giáo viên cấp hai, thà ngậm ngùi chịu đựng đối mặt với đồng nghiệp, với học sinh không thích mình còn hơn phải gia nhập đội ngũ thất nghiệp: *“Năm triệu người thất nghiệp khiến tôi lại lặn lội ba tiếng hết xe buýt đến tàu hỏa tới dạy ba lớp có vấn đề, học trò một lũ choai choai, cả giờ ngồi ngáp bàn chủ đề phim tươi mát. Chúng nó nhìn tôi chán nản”* [5, tr.92]. Vì sự mưu sinh nơi xứ người quá nghiệt ngã mà người Việt dù có trình độ học giỏi như nhân vật “tôi” vẫn phải chấp nhận đứng lớp dạy những lớp có vấn đề, giống như một sự ban ơn dành cho cô. “Tôi” chấp nhận làm một giáo viên dạy những lớp có vấn đề ở Pháp còn hơn Dững trong Quyên của Nguyễn Văn Thọ có trình độ là tiến sĩ nhưng khi sang Đức lại làm nghề rửa bát cho những quán ăn người Hoa, một công việc mà ở Việt Nam anh chưa bao giờ đụng tới, tác giả viết: *“Tiến sĩ là cục c.! Đừng có nâng học vị ở cái xứ này. Đây nhé, tao bảo cho mà biết, tất tần tật sang đây, già trẻ đều gọi là anh. Trí thức, nông dân, học giả, nhà thơ... tuốt tuần tuốt đi rửa bát, đi dọn chuồng bò, đi thu hái hoa quả, rau dưa...”* [4, tr.35].

Đối với người Việt trước khi sang một nước thứ ba sinh sống thì luôn nghĩ Paris (Pháp), Berlin (Đức), Moscow (Nga) là kinh đô của ánh sáng, là những miền đất hứa lung linh, tráng lệ.

Ở nơi đó, họ gửi gắm cả tương lai, cả những ước mơ. Cũng vì mảnh đất đầy hứa hẹn đó mà họ quyết định ra đi, quyết định ở lại. Chính quyết định ấy là nút thắt trong cuộc đời họ, là mở đầu cho những bất hạnh đeo bám họ trong suốt phần đời còn lại. Bởi không lâu sau khi đặt chân đến kinh đô tráng lệ ấy, họ cảm thức được sự thật trần trụi của đất nước tư bản. Đến Pháp, “tôi” trong *Chinatown* không sống ở thủ đô mà tìm đến vùng ngoại ô, bên lề thành phố. Đó không phải là một tòa nhà cao ốc dựng trời mà là một căn hộ chỉ chục mét vuông được ví như là thùng hàng trên biển, mùa hè không có quạt mát, mùa đông không có lò sưởi. Nhân vật “tôi” gắn liền cuộc đời ở nước Nga khi còn đi học với những mùa đông tuyết trắng lạnh tê tái người: “*Mùa đông nước Nga cây cối cũng biến thành tuyết*” [5, tr.117]. Sống lâu, nước Nga không còn là “thiên đường” lung linh nữa mà nơi đó lại gắn liền với những ngày buồn thảm, với nỗi cô đơn đến hiu quạnh của con người xa xứ. Còn nơi sinh hoạt ở Pháp hiện tại là “*Căn hộ Belleville của tôi và thằng Vĩnh chỉ rộng hơn căn hộ mười tám mét vuông khu tập thể Đê La Thành cái hành lang*” [5, tr.65]. “Tôi” cũng không lạ gì cảnh đang ăn cơm thì mất điện, đang tắm thì hết nước nóng, đang dưới âm độ thì lò sưởi nằm quay đơ. Không thể thoát khỏi thực tại, không thể cải thiện được tình hình dù cho có cố gắng hết sức, “tôi” chỉ đành cam chịu, chấp nhận cuộc sống hiện tại của mình.

Còn những người Việt xa xứ trong *Quyên* của Nguyễn Văn Thọ khi sang Đức thì phải sống ở những trại tị nạn dành cho người Việt và trong đó cũng có nhiều người đến từ các quốc gia khác nhau. Trại tị nạn Goldbeg ở Đức nằm ven khu rừng thông xanh đen phía Nam ngoại ô thành phố: “*Những người Việt trong khu trại hay ra bãi đất ấy hái rau dại về nấu. Rau hái cả mùa hè, hái trụi, thế mà tuần sau chúng lại mọc xanh um*” [4, tr.40]. Thức ăn của người Việt khi sang đây là cỏ cây, hoa lá dại còn ngôi nhà của họ là những thùng container, mỗi cái rộng hơn hai chục mét

vuông. Khi làn sóng tị nạn tràn vào nước Đức, sau khi bức tường Berlin sụp đổ, đây nhiều tiểu bang Tây Đức vào tình trạng thiếu nhà ở cho hàng chục ngàn kẻ tị nạn. Để số người đủ sắc tộc không tập trung quá đông, làm xáo trộn những khu dân cư, vốn nền nếp và yên tĩnh, sở quản lý ngoại kiều tiểu bang cho chỡ về bãi bìa rừng Goldberg, có đến trăm thùng container: “*Họ ghép, chồng container, rồi liên kết chúng lại để tạo thành năm khu nhà hai tầng. Tầng trên, có hai dãy phòng ở cho trại viên, giữa có lối đi chung. Tầng trệt, nửa để ở, một nửa số phòng làm nhà ăn, nhà bếp chung và phòng tắm giặt*” [4, tr.41]. Như vậy so với “tôi” trong *Chinatown* cuộc sống vẫn tốt hơn so với những người Việt sống ở những khu trại tị nạn, “tôi” có được cái gọi là căn hộ còn nơi đây chỉ là những thùng container tạm bợ. Tuy nhiên khu trại được phòng xã hội thành phố trả tiền điện, nước, lò sưởi, vệ sinh, tiền đồ rác, vì thế đời sống đám tị nạn tất nhiên khá hơn số người bản xứ, không công ăn việc làm, sống trong những khu chung cư, cái gì cũng phải móc tiền túi ra trả. Tuy sống trong sự thiếu thốn về vật chất nhưng những người Việt sang Đức không thể trở về quê nhà được vì muốn “*Quay lại Việt Nam cũng cần ít ra hơn ngàn USD, xấp xỉ cả ngàn Euru để mua vé máy bay, thì quả thật là: Đi mắc núi, về lại mắc sông! Nằm lại! Nhắm mắt nằm lại trong trại, dù hắt hiu chờ đợi!*” [4, tr.45].

Ngoài sự cam chịu sự thiếu thốn về đời sống vật chất một bộ phận khác người Việt xa xứ còn cam chịu sự đau khổ, nỗi mất mát về đời sống tinh thần nơi xứ người. An Mi trong *Và khi tro bụi* của Đoàn Minh Phượng luôn mang trong mình nỗi đau về tinh thần khi không còn ai trên đời. Khi chồng cô chết, cô muốn mang chiếc bình đựng tro cốt của chồng mình lên một ngọn đồi ở miền trung du, đổ mớ tro của anh xuống đám cỏ và mang chiếc bình về đặt ở thành cửa sổ để nhìn xuống con đường trước nhà, nơi ghi dấu chân chồng cô hằng ngày. Nhưng gia đình bên chồng “*Không ai cho tôi làm như vậy*” [3,

tr.7]. Chính vì không ai cho An Mi làm như vậy nên cô càng cảm thấy cô đơn và bất an khi cuộc sống chỉ còn một mình cô trên đời. Cô bảo: “*Tôi biết rõ hơn bao giờ hết là ra khỏi sân bay rồi, tôi không có một nơi nào để đi về, không có cánh cửa nào để xoay chìa khóa bước vào một nơi chốn của mình, không có một số điện thoại của một người thân nào để gọi, con đã về*” [3, tr.118]. Trong quá khứ bố nuôi của cô – người thương cô nhất đã chết khi cô 13 tuổi, mẹ nuôi cô đổ lỗi cái chết của bố nuôi là nguyên nhân sâu xa là do cô, cô càng trở nên bơ vơ hơn khi người chồng hiện tại lại mất trong một vụ tai nạn xe để lại cô một mình. Sau cái chết của chồng An Mi càng trở nên lạc lõng bơ vơ nơi đất khách. An Mi đã nghĩ đến cái chết để kết thúc cuộc đời buồn tẻ của mình nhưng: “*Nếu tôi biết được chết rồi mình sẽ đi đâu, gặp những chuyện gì, thì tôi đã chết từ lâu. Nhưng tôi không biết, vậy là cứ tiếp tục sống*” [3, tr.19]. Việc “*vậy là cứ tiếp tục sống*” của An Mi như một sự cam chịu, cam chịu một nỗi đau về tinh thần vì cô luôn cảm thấy không thể chấm dứt một thứ mà không biết nó là gì. Tác giả Phú Thùy Hương viết: “*Đọc Và khi tro bụi bao giờ cũng thấy hiện lên những hình hài cô độc. Họ khép mình trước thế giới, tự dựng lên những hàng rào tâm lý, buộc mình cách ly với cộng đồng. Dường như những chấn thương và mặc cảm đã làm cho họ thiếu một niềm tin đầy đủ và chắc chắn – một xác tín – về ý nghĩa sự tồn tại của mình*” [2].

2.2. Số phận người Việt xa xứ với những hoài niệm về quá khứ

2.2.1. Hoài niệm về quê hương, gia đình

Bất kỳ một người con xa xứ nào khi rời xa mảnh đất “*chôn nhau cắt rốn*” của mình để đến với một vùng đất mới đều rơi vào trạng thái hụt hẫng vì phải từ bỏ mảnh đất thân thuộc vốn đã đồng hành cùng họ trong suốt một khoảng thời gian dài. Ngoài ra còn hụt hẫng trước một môi trường sống hoàn toàn mới với nền văn hóa khác hoàn toàn đến cả ngôn ngữ, múi giờ. Tất cả như một quy luật tâm lý đã được định sẵn,

họ hoài niệm về quá khứ để tiếp tục sống, dựa vào những hồi ức để vui đi nỗi nhớ quê hương, để có thể nối dài khoảng cách, hơi thở của mình với đất nước, quê hương. Trong *Chinatown* Thuận không chỉ khơi những uẩn khúc sâu kín bên trong tâm hồn con người như một phản ứng mạnh mẽ trước những luân thường đạo lý, những quan niệm cổ hủ, những tập tính, thói quen đã ăn sâu trong tiềm thức và trói buộc con người mà nó còn bộc lộ những trăn trở, suy tư cùng ý thức phản ứng quyết liệt của chính tác giả với những trói buộc này. Với những mảng hồi ức đan xen của một người phụ nữ Việt Nam tha hương, Thuận đã đem đến người đọc một góc nhìn về số phận của người Việt sống tha phương nơi đất khách quê người với mảng ký ức, hoài niệm lớn về quê hương, về gia đình, về đời sống cá nhân thông qua các nhân vật trong tiểu thuyết.

Dù sống ở Nga hay ở Pháp “*tôi*” luôn nhớ về những ngày còn ở quê nhà sống cùng bố mẹ trong khu tập thể Đê La Thành ở Hà Nội. Với “*tôi*”, hồi ức về chế độ bao cấp một thời ở Hà Nội luôn tồn tại trong tâm trí. Hơn mười năm sống ở Pháp, “*tôi*” không thể nào xóa bỏ được những dấu ấn về quê hương, về gia đình. Đó là những căn nhà tập thể bé xíu giành cho các hộ gia đình; đó là những ngày tháng phải làm theo định hướng của bố mẹ, đó là những bữa cơm đậm hương vị Việt Nam... “*Tôi*” nhớ đến những món ăn quen thuộc mà bố mẹ đã làm cho mình, đó là cốc chè đậu đen mà tự tay mẹ nấu, đó là bát óc lợn hấp nồi com mà bố phải xếp hàng cả ngày mới mang về được. Món ăn thơm ngon và bổ dưỡng ấy có lẽ sẽ được liệt vào hàng xa xỉ ở thời kỳ bấy giờ bởi đó là giai đoạn mà đất nước vẫn đang hồi phục kinh tế. Tuy nhiên, “*tôi*” lại chẳng mấy hào hứng, thậm chí còn có phẫn không cảm xúc khi nhắc đến những món ăn đậm chất Việt Nam như vậy. “*Tôi*” hiểu rằng những cốc chè đỗ đen mà mẹ nấu không chỉ đơn giản là thưởng cho “*tôi*” vì đã được một điểm mười toán để tôi tiếp tục ngày hôm sau mang về một

điểm mười vật lý, một điểm mười thể dục hay một điểm mười của bất kì môn học nào khác. Mẹ “tôi” xem trọng về thành tích đã đành, đến cả bố “tôi” cũng “Xếp hàng từ sáng đến chiều mới mua được không phải để thưởng cho một điểm mười văn mà để tôi tiếp tục ngày hôm sau mang về một điểm mười lịch sử, một điểm mười tập quán sự” [5, tr.61]. Vì vậy, tương lai của “tôi” được bố mẹ vạch ra một kế hoạch rất chi tiết và hoàn hảo được đong đếm bằng những điểm mười đồ chơi, bằng tấm bằng đại học danh giá ở Liên Xô, bằng danh vị thạc sĩ được tốt nghiệp ở Paris...

Những hoài niệm về gia đình luôn đi vào tâm thức mỗi người Việt tha phương, có những hoài niệm liên quan ngôi nhà nơi mình sinh ra và lớn lên, có những hoài niệm về các món ăn gắn liền với thời thơ ấu, có những hoài niệm gắn liền với nhiệm vụ như “tôi” trong *Chinatown* của Thuận. Còn Quyên trong *Quyên* của Nguyễn Văn Thọ thì hoài niệm về quê hương gắn liền với hình ảnh người mẹ khi đặt tên mình là “Quyên”: “*Có một hôm, không hiểu sao cô nhớ tới chuyện khi còn ở Việt Nam, có một người không dung khen cái tên Quyên của cô sao đẹp thế và hỏi, vì sao cô có cái tên ấy. Cô chỉ ậm ừ cho qua chuyện, song sau bữa ấy cô đã để tâm tìm hiểu ý nghĩa cái tên của mình. Cô tra từ điển và biết đăm điều về nguồn gốc tên cô. Quyên có thể là tên một loài hoa, hoa đỗ quyên với màu huyết dụ, trắng, phớt hồng...*” [4, tr.67]. Cô nhớ lúc còn ở quê nhà mẹ cô đọc cho cô nghe một câu văn ở đâu đó về loài hoa đỗ quyên thanh cao này, còn nhìn vào thực tại khi cô phải sống trong khu trại tị nạn nơi xứ người thì có lẽ tên loài hoa ấy chẳng ứng vào thân phận cô. Những lúc như thế này cô bảo: “*Cô nhớ mẹ vô cùng. Có đêm, cô mơ thấy cái ngõ nhỏ nhà cô. Cô mơ thấy cả khu vườn của bà nội ở ngoại thành. Nhớ cái vườn nung núc, ăm ắp hương ổi chín trong những chiều sau cơn mưa mùa hạ. Cô nhớ những đám roi màu trắng và hồng. Sát tường sau là ba cây*

khế. Giời ạ, có trưa nóng tới mấy, mỗi lần ra đó, nhìn những tùm quả xanh lúc lỉu, chợt mát cả mặt, chẳng thấy khó chịu dù thời khí đang oi. Cô nhớ cả đám hoa chấu, mà sớm nào cha cô khi còn sống, cũng ra tưới tắm trên ban công” [4, tr.80]. Những hương vị mộc mạc nơi quê nhà như mùi ổi chín thơm nung núc sau cơn mưa mùa hạ, những quả roi chua chua ngọt ngọt màu trắng và hồng, những quả khế bên tường nhà đi vào giấc mơ Quyên như một nỗi nhớ quê nhà da diết trong cô nơi xứ người. Nhưng sau cơn mơ khi tỉnh giấc cô thấy buồn vô tận vì tất cả chỉ là một quá khứ xa vời giờ chỉ còn là một hoài niệm của một “thời xa vắng”. Phải chăng: “*Khi ta ở chỉ là nơi đất ở/ Khi ta đi đất bỗng hóa tâm hồn*” (*Tiếng hát con tàu* – Chế Lan Viên) là đây chẳng hay như lời bài thơ trong *Quê hương* của nhà thơ Đỗ Trung Quân: “*Quê hương là gì hở mẹ/ Mà cô giáo dạy phải yêu/ Quê hương là gì hở mẹ/ Ai đi xa cũng nhớ nhiều*”. Mặc dù tất cả chỉ còn lại là nỗi hoài niệm nhưng những ký ức về quê nhà phần nào cũng làm vơi đi nỗi cô đơn nơi xứ người đối với kẻ tha phương. Đôi khi nó còn là sức mạnh, là động lực tinh thần để người Việt xa xứ vượt qua mọi khó khăn tìm kiếm một chỗ đứng đích thực cho mình nơi phương trời Tây.

Nỗi nhớ quê hương của An Mi trong *Và khi tro bụi* rất gần gũi vì quãng đời cô sống ở Việt Nam trong những năm đất nước có chiến tranh nên những hoài niệm của cô về gia đình ở Việt Nam là những ngày tháng cô và gia đình sống trong cảnh chiến tranh. Tuy gần gũi nhưng thoáng chót một nét văn hóa Việt Nam hiện qua trang vẽ của Đoàn Minh Phượng đó là nghề trồng lát, đan chiếu có từ lâu đời. Trong hồi ức của cô bé bảy tuổi đến từ một đất nước có chiến tranh đó là “*Cha tôi đi lính đã ba năm không có nhà. Nhà chỉ có mẹ và hai đứa con gái nhỏ. Mẹ tôi trồng lát, đan chiếu, lâu lâu lại gánh ra chợ bán một lần*” [3, tr.179]. Quê hương trong hoài niệm của An Mi không chỉ hình ảnh người cha đi lính, người mẹ làm nghề

dệt chiếu, đưa em gái nhỏ lên ba mà còn là không gian sống của cô bé lên bảy tuổi trước khi sang Đức làm con nuôi cho người Đức. An Mi nhớ “*Nhà tôi ở gần một chiếc cầu bắc qua một con sông nhỏ. Cạnh nhà có một con lạch chảy ầm dưới đám cỏ hoang và lau sậy, chúng tôi chỉ nghe tiếng nước chứ ít có chỗ nhìn thấy dòng nước*” [3, tr.180]. Du âm của An Mi về một ngôi nhà ở Việt Nam nghe giống như lời trong bài hát *Chị tôi* của nhạc sĩ Trần Tiến: “*Nhà tôi trên bến sông có chiếc cầu nhỏ cong cong, hàng cau dưới nắng trong lá trầu không...*”. Cái hương vị quê nhà gắn liền với gia đình, gắn liền với hình ảnh quen thuộc một làng quê Việt Nam hiện lên từng trang viết của Đoàn Minh Phượng, một người con xa quê hương sao mà quá đỗi thân quen có trong từng lời thơ, lời hát của người Việt. Nhưng đáng tiếc cái hương vị ấy bị vùi dập bởi chiến tranh, chiến tranh đã tàn phá ngôi nhà của An Mi khi cô lên bảy tuổi: “*Một tiếng rít sát bên rồi một tiếng ầm lớn, một quả lựu đạn rơi bên cạnh tường, nhà tôi sập. Mẹ tôi nhấc tôi ra khỏi gầm bộ ván, đẩy tôi và gọi: Chạy đi An, chạy đi!*” [3, tr.180]. Từ đó, gia đình cô bé An chìm vào trong chiến tranh đi theo đó là sự tan vỡ mẹ mất, em gái bị thất lạc, còn cô bé An được đưa sang Đức làm con nuôi cho một gia đình không có con bên Đức. Nỗi hoài niệm về quê hương, gia đình của An Mi ở Việt Nam chỉ là một hoài niệm buồn và đau thương nên dường như cô chỉ muốn chôn chặt những ký ức ấy trong lòng khi sống nơi xứ người. Nhưng khi tìm ra lẽ sống cô mới phát hiện ra điều cần làm là phải về Việt Nam để tìm lại đứa em gái thất lạc cách đây 20 năm trong chiến tranh.

2.2.2. Hoài niệm về đời sống cá nhân

Ngoài những hoài niệm về quê hương, gia đình nơi mình sinh ra và lớn lên gắn liền với những biến cố của thời thơ ấu và niên thiếu, những người Việt xa xứ còn một nỗi hoài niệm khác không thể thiếu khi sang một nước khác sinh sống, đó là những hoài niệm liên quan đến

đời sống cá nhân. Thường những hoài niệm này liên quan đến tình yêu và hôn nhân gia đình của họ khi còn ở Việt Nam hoặc sang nước khác sinh sống, quá khứ đi qua để lại trong họ cả nỗi niềm hạnh phúc và đau khổ nhưng thường là mất mát và đau thương nhiều hơn. Quá khứ của “tôi” trong *Chinatown* về đời sống cá nhân là cuộc tình không trọn vẹn với Âu Phương Thụy – một thanh niên gốc Hoa, định cư ở Hà Nội. Trong hai tiếng ngồi trong tàu điện ngầm, Thụy là cái tên xuất hiện trong đầu tôi nhiều nhất với 450 lần xuất hiện. Thụy hiện hữu trong dòng chảy suy nghĩ của “tôi” với vai trò vừa là người mang lại hạnh phúc cũng vừa là người mang đến sự bất hạnh, đau khổ cho đến tận bây giờ. Câu chuyện tình yêu của “tôi” và Thụy hội tụ đầy tính chất của một tình yêu trắc trở với đầy diễn biến trong câu chuyện. Từ sự xuất hiện của Thụy với lý lịch gốc Hoa, được xem là có vấn đề trong giai đoạn xảy ra chiến tranh ở biên giới Việt – Trung, đến việc tình yêu chớm nở đã đứng trước sự ngăn cản của gia đình, các thầy cô, bạn bè... Bỏ qua những lời cảm đoán đó, “tôi” quyết định sống một lần là chính mình, nghe theo mong muốn cá nhân, “tôi” và Thụy cưới nhau, kết quả của tình yêu không ai chúc phúc đó là sự ra đời của thằng Vĩnh. Vĩnh chỉ mới vồn vện được một tháng thì Thụy bỏ Hà Nội vào Chợ Lớn sinh sống, cho đến tận khi sang Pháp định cư “tôi” vẫn chưa có một lần được gặp lại Thụy. Dòng hồi tưởng của “tôi” không ngừng chao đảo giữa hai vận động ngược chiều: Muốn gặp lại Thụy và bác bỏ Thụy. Bao năm xa cách “tôi” vẫn nhớ thương và đợi chờ: “*Mười hai năm tôi không hết nhớ Thụy; ba mươi chín tuổi tôi biết thế nào là đợi*” [5, tr.19]. Mạch cảm xúc trong “tôi” không hề bi lụy mà còn có phần hài hước với tư cách là một người khi đã rời xa gia đình, rời xa quê hương và ngẫm lại đời sống cá nhân của mình. “Tôi” nhớ lại đám cưới của mình với Thụy: “*Đám cưới Hoa - Việt của tôi và Thụy, bố mẹ tôi không đến. Bố mẹ Thụy cũng không đến.*

Đám cưới tôi và Thụy diễn ra chóng vánh. Chỉ có mấy đứa bạn học cùng tôi ở Leningrad. Chúng nó mang cả con đến dự” [5, tr.78]. Một đám cưới qua loa, chóng vánh được diễn ra không có họ hàng hai bên chúc phúc. Một nỗi niềm sâu lắng trong “tôi” về ngày cưới. Âm ảnh day dứt khôn nguôi của “tôi” khi còn ở Việt Nam đó là căn hộ tập thể chật hẹp và nghèo nàn nơi “tôi” có một năm ngắn ngủi sống bên Thụy; đó là nơi “tôi” có thằng Vĩnh; đó như là một dòng sông vô định từ đầu cho đến cuối tác phẩm vẫn không đủ rộng, nước không đủ trong để có thể giữ lấy Thụy. Tất cả khiến “tôi” phải day dứt mãi vì không đủ dũng cảm để giữ hạnh phúc của riêng mình, giữ lại người cha cho con “tôi”, để con phải sống thiếu thốn tình cảm, thiếu hơi cha ngay từ khi mới một tháng tuổi. Âm ảnh đó còn là sân bay Nội Bài nơi chúng kiến những lần “tôi” phải chấp nhận hy sinh hạnh phúc riêng ra đi để thực hiện nghĩa vụ với hai chữ tương lai mà đáng sinh thành giao phó để rồi lại trở về trong nỗi cô đơn đến tê tái. Tất cả, đổi lại là sự hiện hữu trong “tôi”, dù cho mọi thứ đều mù mịt, mơ hồ. Tác giả Thuận từng nói: *“Ngay từ khi bắt đầu cầm bút, tôi đã tự tách ra khỏi đám đông những người tìm được cách giải trí dễ dàng và ít tốn kém là đem chuyện tha hương ra tâm sự. Thách thức của tôi là làm sao để độc giả được hài hước với những gì họ từng tốn mùi xoa lau nước mắt”* [1].

Nếu “tôi” trong *Chinatown* hoài niệm về một người chồng gốc Hoa với một cuộc hôn nhân đầy đau khổ khi bị chồng bỏ rơi thì An Mi trong *Và khi tro bụi* lại mang một nỗi hoài niệm về người chồng đã mất. Khoảng thời gian An Mi sống với chồng là khoảng thời gian hạnh phúc nhất của cô gái mồ côi đến từ đất nước có chiến tranh, cô ấy luôn nâng niu từng kỷ vật để lại của chồng, sự nâng niu ấy người đọc càng cảm nhận được cô rất trân trọng những ngày tháng bên chồng: *“Tôi trút lên mặt bàn những tấm ảnh của anh và tấm ảnh anh đã chụp.*

Những thành phố và những núi rừng anh đã đi qua, một cái bông mồi nở trong chậu, một tách cà phê đang uống, một đôi dép... Tôi phân loại những tấm ảnh theo nơi chốn, theo thời gian, bỏ chúng vào các túi giấy” [3, tr.9]. Hạnh phúc về hôn nhân gia đình không dễ gì có được đối với người Việt xa xứ khi có rồi lại mất nên An Mi luôn sống trong sự tiếc nuối về những điều mà mình từng có với chồng, những ngày tháng cùng chồng đi qua nhiều nơi từ thành phố đến núi rừng. Kỷ niệm nào cũng đẹp, cũng đáng nhớ nên khi chồng mất cô trở nên bơ vơ, cô đơn với những kỷ vật của chồng. Cô nhớ *“Anh ấy hay hút một điếu thuốc đến nửa rồi dụi tắt và bỏ nó vào túi áo để dành lúc khác hút tiếp”* [3, tr.10]. Cô phải mất ba tháng mới cất dấu những kỷ vật đồ đạc của chồng: *“Mất ba tháng tôi mới cất xong đồ đạc của anh vào những cái rương. Tôi gửi đến nhà cha mẹ anh và họ giữ chúng trong cái kho dưới hầm”* [3, tr.10]. Còn đồ đạc của cô chỉ cần một ngày là đã cất xong trước khi ra đi tìm lẽ sống sau cái chết của chồng. Ba tháng, là bởi vì cô không thể quên được hình ảnh của chồng nên cô cứ lần lữa không biết cất chúng ở đâu để tách chúng ra khỏi cuộc đời mình. Cô muốn xóa bỏ đi những ký ức của quá khứ để đi tìm lẽ sống cho thực tại nhưng đốt đi những ký ức ấy thì tâm tưởng tôi chơi vơi trong một nỗi hao hụt không có gì lấp nổi. Tôi không còn gì, hồn tôi chỉ là một đám tro. Khách tha phương hoài niệm về quá khứ để thăm thía hơn về con người, về sự đời, về những gì đã trải qua trong hôn nhân và tình yêu. Những gì mà An Mi trải qua những ngày tháng bên chồng là những gì người phụ nữ nào cũng muốn có nhưng đáng tiếc thay nó quá ngắn ngủi đối với cô. Giờ chỉ còn là hoài niệm.

Khác với An Mi, Quyên trong *Quyên* của Nguyễn Văn Thọ khi bị Hùng hãm hiếp phải sống cùng anh ta trong rừng sâu những ngày tháng mà cô xem đó là tù nhục làm cho cô nhớ những ngày khi cô còn ở Việt Nam làm vợ của Dũng. Cô nhớ những ngày tháng Dũng đi sang

Nga học ngày nào cũng điện thoại về cho cô, gửi những lá thư với những lời yêu thương đầy ấm áp. Hồi ức đó làm cô luôn nhói đau trong những ngày tháng sống trong rừng sâu cùng với Hùng, ngay khi đã có thai với Hùng cô vẫn quyết tâm đi tìm chồng: “*Em phải đi tìm chồng! Em không có một chút tình cảm với bất kỳ ai, ngoài chồng. Mọi sự xảy ra anh hãy cho em sang Đức tìm chồng. Anh ấy rất yêu em. Chúng em yêu nhau đã hơn ba năm và khi xa nhau, tuần nào anh ấy cũng điện về. Thậm chí hai, ba ngày một lần, có khi chỉ để nói một câu ngắn*” [4, tr.36]. Còn Hùng một lữ khách phiêu bạt giang hồ sang Đức làm kẻ đưa đường cho những người vượt biên không phải không có những hoài niệm cá nhân về gia đình. Trước khi trở thành con người nhuộm màu phong trần, phiêu bạt giang hồ như bây giờ, Hùng có một người vợ ở Việt Nam, cô ấy là một diễn viên múa, anh bảo: “*Tôi đã có một đời vợ. Vợ tôi không đẹp được như em. Nhưng chúng tôi yêu nhau*” [4, tr.56]. Nhưng sang phương trời Tây niềm tin ấy không còn nữa khi Hùng tìm đến chỗ vợ mình bên Nga thì cô ấy vẫn tỏ thái độ yêu chồng nồng nàn nhưng đằng sau sự nồng nàn ấy là một sự dối trá mà Hùng đã phát hiện ra. Bởi vì: “*Những người đàn bà đi xír người kiếm ăn gửi tiền về cho chồng con, đa số đều phải gả vào ai đó mà sống, mà kiếm hàng, mua bán, đổi chác lấy hàng hóa. Những thứ đang được giá ở Việt Nam...*” [4, tr.75]. Hùng luôn đặt câu hỏi: “*Nhưng tại sao, những điều đó không xảy ra ở quê nhà, khi những người*

phụ nữ lên thành phố tại quê nhà chúng ta, cũng là cảnh xa quê kiếm sống, cũng là sự li quê, tha hương?” [4, tr.75]. Những hoài niệm về đời sống cá nhân của họ càng đau buồn hơn. Giá như những giá trị truyền thống ở quê nhà, những đạo lý nghĩa vợ chồng từ ngàn xưa không bị phá vỡ thì có lẽ những ký ức về những tháng sống ở Việt Nam là những ngày tháng hạnh phúc và đáng để nhớ nhất trong lòng người Việt xa xứ. Đáng tiếc thay, khi nhớ lại chỉ khơi gợi lại thêm nỗi cô đơn và đau buồn trong họ nơi xứ người.

3. KẾT LUẬN

Trong quá trình phát triển, tiểu thuyết luôn tìm kiếm những ngã rẽ mới, những đường biên mới nhằm vươn tới khả năng tự biểu hiện. Những năm cuối thế kỷ XX, đầu thế kỷ XXI, văn học Việt Nam có sự bứt phá mạnh mẽ về việc đổi mới tư duy nghệ thuật ở nhiều thể loại, trong đó có thể loại tiểu thuyết. Bên cạnh những thay đổi về tư duy nghệ thuật, việc tiếp cận nhiều kiểu hiện thực khác nhau, mở rộng khám phá ra nhiều kiểu đề tài cũng là hướng đổi mới tiểu thuyết hôm nay. Trong số những đề tài quen thuộc vẫn hiện diện trên từng trang viết như chiến tranh, nông thôn, đô thị... thì tiểu thuyết đương đại còn xuất hiện kiểu đề tài viết về cuộc sống người Việt định cư ở nước ngoài. Bài viết trên phần nào cũng vẽ nên được một phần bức tranh về số phận người Việt xa xứ qua ba tiểu thuyết *Và khi tro bụi* (Đoàn Minh Phượng), *Quyên* (Nguyễn Văn Thọ), *Chinatown* (Thuận).

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Trần Hữu Hưng (2008), *Cuộc hành trình tìm kiếm cái tôi tha hương trong Chinatown của nhà văn Thuận*, Báo cáo khoa học Khoa Ngữ văn Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, Hà Nội.
- [2] Phú Thùy Hương, (2020), *Con người hiện sinh trong tiểu thuyết Và khi tro bụi của Đoàn Minh Phượng*, Từ điển học và Bách khoa thư, số 3.
- [3] Đoàn Minh Phượng (2006), *Và khi tro bụi*, Nxb Trẻ, Thành phố Hồ Chí Minh.
- [4] Nguyễn Văn Thọ (2006), *Quyên*, Nxb Hội Nhà văn, Hà Nội.
- [5] Thuận (2004), *Chinatown*, Nxb Văn học, Hà Nội.

CÁC YẾU TỐ LIÊN QUAN ĐẾN CHUYỂN ĐỔI SỐ TRONG GIÁO DỤC TẠI CÁC CƠ SỞ GIÁO DỤC

THE FACTORS RELATED TO DIGITAL TRANSFORMATION IN EDUCATION AT EDUCATIONAL INSTITUTIONS

LÊ CHI LAN(*)

THÔNG TIN	TÓM TẮT
<p>Ngày nhận bài: 04-9-2023 Ngày biên tập xong: 15-9-2023 Ngày duyệt đăng: 30-9-2023 Mã số: TCKH41-12-2023 ISSN: 2525 – 2429</p> <p>Từ khóa: chuyển đổi số; giáo dục. Key words: digital transformation; education.</p>	<p><i>Chuyển đổi số trong giáo dục cùng với sự bùng nổ tri thức hiện nay trên thế giới, hệ thống giáo dục của các quốc gia trên thế giới luôn chuyển biến để có những thay đổi. Hơn nữa, nền kinh tế tri thức với đặc trưng cốt yếu quyết định sự thành bại của tất cả quốc gia, dân tộc, các tổ chức, và mỗi cá nhân, trong đó coi trọng đổi mới giáo dục và đào tạo. Trong chiến lược đổi mới giáo dục đào tạo nói chung, có rất nhiều điều cần làm và phải được tiến hành đồng bộ, chuyển đổi số trong giáo dục đã và đang ảnh hưởng trực tiếp, mạnh mẽ đến giáo dục đặc biệt là giáo dục đại học. Để đáp ứng nhu cầu phát triển của xã hội hiện nay đòi hỏi các cơ sở phải thực hiện việc chuyển đổi số là điều cần thiết. Bài viết nghiên cứu nêu lên các đặc trưng, mục tiêu, những thuận lợi và khó khăn trong quá trình chuyển đổi số giáo dục, từ đó, tạo tiền đề để đề xuất khuyến nghị việc thực hiện chuyển đổi số tại các cơ sở giáo dục đại học đáp ứng bối cảnh đổi mới giáo dục.</i></p> <p>ABSTRACT: Digital transformation in education along with the current explosion of knowledge in the world, the education systems of countries worldwide are always evolving to make changes. Furthermore, the knowledge economy has essential characteristics that determine the success or failure of all countries, peoples, organizations, and each individual, which attaches great importance to educational innovation and training. In the general education and training innovation strategy, there are many things that need to be done and must be carried out synchronously. Digital transformation in education has been directly and strongly affecting higher education. To meet the development needs of today's society, it is necessary for establishments to carry out digital transformation. This research article</p>

(*) PGS.TS. Trường Đại học Sài Gòn, lechilan@sgu.edu.vn

highlights the characteristics, goals, advantages and difficulties in the process of digital transformation of education. From this research will be the premise to propose recommendation for implementing digital transformation at higher education institutions to meet the context of educational innovation.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Hệ thống giáo dục của các quốc gia trên thế giới luôn chuyển biến để có những thay đổi nhằm thích ứng với sự bùng nổ tri thức hiện nay trên thế giới. Hơn nữa, nền kinh tế tri thức với đặc trưng cốt yếu quyết định sự thành bại của tất cả quốc gia, dân tộc, các tổ chức, và mỗi cá nhân. Trong chiến lược đổi mới giáo dục và đào tạo nói chung, có rất nhiều điều cần làm và phải được tiến hành đồng bộ, song phát triển cơ sở hạ tầng phù hợp với chuyển đổi số là một chiến lược được quan tâm hàng đầu. Ở Việt Nam, chương trình Chuyển đổi số Quốc gia đến năm 2025, định hướng đến năm 2030 được Thủ tướng Chính phủ phê duyệt theo Quyết định số 749/QĐ-TTg ngày 03-6-2020, trong đó giáo dục và đào tạo là một trong 8 lĩnh vực ưu tiên hàng đầu. Quá trình triển khai chương trình đã xác định rõ yêu cầu chuyển đổi số trong đào tạo đại học, trong đó có phát triển nền tảng số mang tính thúc đẩy nhanh tiến trình chuyển đổi số diễn ra một cách tự nhiên, khai mở giá trị mới, mang lại lợi ích rõ ràng cho xã hội. Nền tảng số được tích hợp sẵn các chức năng về bảo đảm an toàn, an ninh mạng ngay từ khi thiết kế, xây dựng.

Chuyển đổi số trong hoạt động của các cơ sở giáo dục nói chung và của trường đại học nói riêng hướng đến tập trung phát triển hạ tầng số phục vụ các hoạt động trong nhà trường một cách tập trung, thông suốt; tạo lập dữ liệu mở dễ dàng truy cập, sử dụng, tăng cường công khai, minh bạch, phòng, chống các tiêu cực

trong học thuật, thúc đẩy phát triển các dịch vụ số và trải nghiệm tốt nhất về dịch vụ, nhanh chóng thông qua kỹ năng số. Hiện nay, tại các cơ sở giáo dục nói chung và trường đại học nói riêng đã có những phát triển và các hoạt động thực tiễn từng bước được nâng cao về mọi mặt, góp phần tích cực vào thành công của sự nghiệp đổi mới đất nước trong giai đoạn vừa qua. Dưới sự phát triển như vũ bão của khoa học và công nghệ ảnh hưởng rất lớn đến giáo dục đặc biệt là giáo dục đại học, vì vậy đòi hỏi trường đại học cần phải có những nhận thức cần thiết thích ứng với chuyển đổi số trong giáo dục. Chính vì lý do đó, chúng tôi chọn nghiên cứu về “*Các yếu tố liên quan đến chuyển đổi số trong giáo dục tại các cơ sở giáo dục*”.

2. NỘI DUNG

2.1. Khái niệm và cơ sở lý luận chuyển đổi số trong giáo dục

2.1.1. Khái niệm chuyển đổi số trong giáo dục

Theo Quyết định số 2222/QĐ/TTg ngày 30-12-2021 của Thủ tướng Chính phủ phê duyệt chương trình chuyển đổi số trong giáo dục nghề nghiệp đến năm 2025, định hướng đến năm 2030 việc chuyển đổi số trong giáo dục chính là việc áp dụng công nghệ, dựa vào mục đích, cơ cấu của cơ sở giáo dục. Hiện tại, chuyển đổi số được ứng dụng dưới 3 hình thức chính: 1) Ứng dụng công nghệ trong phương pháp giảng dạy: Lớp học thông minh, lập trình... vào việc giảng dạy; 2) Ứng dụng công nghệ trong quản lý: Công cụ vận hành, quản lý; 3) Ứng dụng công nghệ trong lớp học: Công cụ

giảng dạy, cơ sở vật chất [1, tr.23-39]. Sự ra đời và phát triển của trí tuệ thông minh đã vận dụng vào trong giáo dục, giúp cho việc tiếp nhận tri thức nhanh chóng hơn, rút ngắn khoảng cách [8, tr.4-20].

2.1.2. Cơ sở lý luận chuyển đổi số giáo dục

Thời kỳ cách mạng công nghiệp 4.0, chuyển đổi số được nhận định là chìa khóa nâng cao hoạt động, gia tăng năng lực cạnh tranh cho các cơ sở giáo dục, tổ chức thông qua những ưu điểm nổi bật mà nó mang lại như: Tối ưu chi phí hoạt động, nâng cao năng suất chất lượng và đa dạng hóa sản phẩm dịch vụ. Đối với giáo dục nói chung, giáo dục đại học nói riêng, chuyển đổi số mang lại cơ hội áp dụng công nghệ để tạo ra những thay đổi nhanh chóng về mô hình, cách thức tổ chức và phương pháp dạy - học [6, tr.1-16]. Các lớp học truyền thống với những nhược điểm như chi phí tổ chức cao, không gian phục vụ hạn chế, thời gian cố định... sẽ được thay thế bằng các lớp học trực tuyến, từ xa, lớp học ảo. Không gian học tập đa dạng hơn, thay vì những phòng thí nghiệm hay phòng mô phỏng truyền thống thì người học có thể trải nghiệm học tập bằng không gian ảo, có thể tương tác người với người, người với máy như thật thông qua các phần mềm mô phỏng công nghệ thực tế ảo [3, tr.205-206]. Chuyển đổi số cho phép giáo dục được thực hiện toàn diện và đầy đủ mà không cần gặp mặt, giao tiếp trực tiếp, có nghĩa là phương thức chuyển tải thay đổi từ trực tiếp sang từ xa, đòi hỏi thay đổi ở nhiều khía cạnh. Chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo tập trung vào hai nội dung là chuyển đổi số trong dạy, học, kiểm tra, đánh giá, nghiên cứu khoa học và chuyển đổi số trong quản lý giáo dục [4, tr.8-13].

Chuyển đổi số là sự thay đổi về cách thức hoạt động của một tổ chức nhằm nâng cao chất lượng sản phẩm, dịch vụ bằng cách khai thác ứng dụng công nghệ và dữ liệu. Đối với giáo dục đại học, mục tiêu này chính là nâng cao

hiệu lực, hiệu quả quản trị, nâng cao chất lượng đào tạo, phục vụ cho sự phát triển của đất nước. Về bản chất, chuyển đổi số không thay đổi giá trị cốt lõi hay mô hình của một tổ chức giáo dục đại học mà là sự chuyển đổi hoạt động cốt lõi thông qua công nghệ và nền tảng số, đồng thời nắm bắt các cơ hội mà chúng mang lại. Nói cách khác, chuyển đổi số là sự giao thoa giữa công nghệ và chiến lược đào tạo [2].

Đặc trưng của chuyển đổi số trong giáo dục gồm 4 đặc trưng: Chuyển đổi số là dựa trên nền tảng công nghệ; chuyển đổi số là việc sử dụng dữ liệu và công nghệ số để thay đổi tổng thể và toàn diện cách sống; chuyển đổi số trong giáo dục là thay đổi về phương pháp giảng dạy và cải thiện các trang thiết bị hỗ trợ đáp ứng nhu cầu dạy học; xây dựng nền tảng dạy và học trực tuyến dùng chung, hệ thống bài giảng chuẩn hóa, kho học liệu điện tử chia sẻ theo hướng tạo môi trường tương tác, tăng tính thích ứng và trải nghiệm của người học.

Mục tiêu của chuyển đổi số trong giáo dục: Chất lượng giáo dục được nâng cao thông qua công nghệ thông tin; tăng tính tương tác và thực hành ứng dụng; thúc đẩy giáo dục mở theo những hình thức bình đẳng, cá nhân hóa có thời gian linh động hơn; giúp cơ sở, trường học giảm chi phí đào tạo qua trực tuyến bằng các mô hình dạy học E-Learning; vận hành các cơ sở đào tạo tốt hơn, áp dụng công nghệ vào vận hành giúp công tác quản lý và tăng hiệu suất chất lượng cao hơn.

Vì vậy, chuyển đổi số là quá trình thay đổi tổng thể và toàn diện của cá nhân, tổ chức về cách sống, cách làm việc và phương thức sản xuất dựa trên các công nghệ số. Chuyển đổi số trong dạy, học và kiểm tra, đánh giá là số hóa học liệu (sách giáo khoa điện tử, bài giảng điện tử, kho bài giảng E-Learning, ngân hàng câu hỏi trắc nghiệm), thư viện số, phòng thí nghiệm ảo, triển khai hệ thống đào tạo trực tuyến...; chuyển đổi toàn bộ cách thức, phương pháp giảng dạy, kỹ thuật quản lý lớp học, tương tác

với người học sang không gian số, khai thác công nghệ thông tin để tổ chức giảng dạy thành công [5]. Trong quá trình chuyển đổi số trong giáo dục sẽ gặp một số thuận lợi và khó khăn nhất định như:

Những thuận lợi của sự chuyển đổi số trong các trường đại học: Thay đổi là thuộc tính chung của mọi sự vật, hiện tượng; thay đổi mang tính khách quan mà mọi người theo vị trí công tác cần thích ứng và kiểm soát để tồn tại và phát triển nhà trường; có sự thống nhất trong chỉ đạo từ cấp trên; việc ứng dụng công nghệ trong phương thức giảng dạy và học mang đến cơ hội học tập linh động cho người học; chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo sẽ tăng tính tương tác và trải nghiệm thực tế; người dạy và người học được trao quyền để sử dụng công nghệ; việc chuyển đổi số ngành giáo dục giảm chi phí đào tạo [7, tr.97-109].

Những khó khăn của sự chuyển đổi số trong các trường đại học: Kỹ năng và kiến thức trong chuyển đổi số còn hạn chế; thiếu chiến lược và sự hướng dẫn cụ thể trong chuyển đổi

số; thay đổi diễn ra liên tục, phức tạp dẫn đến tính tương thích trên hệ thống chưa cao [9, tr.52]; thay đổi thường đối mặt với sự phản kháng của con người và văn hóa tổ chức; trở ngại đến từ những tiến bộ đột phá về công nghệ; triển khai các giải pháp kỹ thuật số dễ bị rủi ro về an ninh mạng.

Tóm lại, các cơ sở giáo dục đã và đang tiếp cận công nghệ số để chuyển đổi hệ thống giảng dạy và học tập truyền thống sang các hệ thống học tập hiện đại và số hóa thông qua việc thiết lập kết nối giữa các công nghệ liên quan đến máy tính, mạng Internet là rất cần thiết trong bối cảnh hiện nay.

2.1.3. Phương pháp nghiên cứu

Trong bài viết này, chúng tôi đã sử dụng kết hợp hai phương pháp nghiên cứu là phương pháp nghiên cứu định tính và định lượng (Hình 1). Bài viết đề xuất khung lý thuyết “*Các yếu tố liên quan đến chuyển đổi số trong giáo dục tại các cơ sở giáo dục*” được thực hiện với hai phương pháp nghiên cứu trong 11 giai đoạn nghiên cứu cơ bản nhất như sau:



Hình 1. Tiến trình nghiên cứu đánh giá các yếu tố liên quan đến bối cảnh chuyển đổi số giáo dục

Bài viết sử dụng phần SPSS 22 để xử lý số liệu thu được từ các phiếu điều tra với thang đo Liket đánh giá với 5 mức độ: Từ 1 điểm (Không đồng ý) đến 5 điểm (Hoàn toàn đồng ý) trong điều tra sự đáp ứng về đặc trưng, mục tiêu, những thuận lợi và khó khăn

trong chuyển đổi số giáo dục tại các trường đại học. Chúng tôi đã tiến hành kiểm tra độ tin cậy của thang đo bằng Cronbach's Alpha, kết quả thu được độ tin cậy là 0,772 với tổng số 22 mục khảo sát. Điều này chứng tỏ phiếu khảo sát có độ tin cậy cao.

2.2. Phân tích và bàn luận thực trạng các yếu tố liên quan đến chuyển đổi số giáo dục

2.2.1. Đặc trưng của chuyển đổi số trong giáo dục

Chuyển đổi số trong giáo dục là bước đi then chốt trong việc đẩy nhanh sự phát triển của hoạt động dạy và học trong tương lai. Đặc trưng của chuyển đổi số trong giáo dục gồm: Chuyển đổi số là dựa trên nền tảng công nghệ

(ĐT1); chuyển đổi số là việc sử dụng dữ liệu và công nghệ số để thay đổi tổng thể và toàn diện cách sống (ĐT2); chuyển đổi số trong giáo dục là thay đổi về phương pháp giảng dạy và cải thiện các trang thiết bị hỗ trợ đáp ứng nhu cầu dạy học (ĐT3); xây dựng nền tảng dạy và học trực tuyến dùng chung... tăng tính thích ứng và trải nghiệm của người học (ĐT4).

Bảng 1. Mức độ đồng ý về đặc trưng của sự chuyển đổi số trong giáo dục (Đơn vị tính: phần trăm (%))

Mã hóa	Hoàn toàn không đồng ý	Không đồng ý	Phân vân	Đồng ý	Hoàn toàn đồng ý	TC
ĐT1			4,9	54,8	40,3	100
ĐT2			7,8	56,7	35,5	100
ĐT3	0,7	5,6	40,3	35,1	18,3	100
ĐT4	8,6	25	31	20,8	14,6	100
TBC	4.65	15.30	21.00	41.85	27.18	100.00

Nguồn: Kết quả khảo sát của tác giả

Hiện nay, việc chuyển đổi số trong giáo dục được áp dụng trên có ba lĩnh vực chính là: Ứng dụng công nghệ trong phương thức giảng dạy; ứng dụng công nghệ trong quản lý và ứng dụng công nghệ trong lớp học. Việc ứng dụng chuyển đổi số trong giáo dục sẽ mang lại những hiệu quả thiết thực.

Dựa trên kết quả bảng 1 cho thấy mức độ đồng ý về đặc trưng của sự chuyển đổi số trong các trường đại học về: Chuyển đổi số là dựa trên nền tảng công nghệ chiếm tỷ lệ 54,8% đồng ý và 40,3% hoàn toàn đồng ý; chuyển đổi số là việc sử dụng dữ liệu và công nghệ số để thay đổi tổng thể và toàn diện cách sống chiếm tỷ lệ 56,7% đồng ý và 35,5% hoàn toàn đồng ý; chuyển đổi số trong giáo dục là thay đổi về phương pháp giảng dạy và cải thiện các trang thiết bị hỗ trợ đáp ứng nhu cầu dạy học chiếm tỷ lệ 35,1% đồng ý và 18,3% hoàn toàn đồng ý, trong đó mức độ phân vân chiếm tỷ lệ 40,3%; xây dựng nền tảng dạy và học trực tuyến dùng chung... tăng tính thích ứng và trải nghiệm của người học chiếm tỷ lệ 20,8% đồng ý và 14,6% hoàn toàn đồng ý, trong đó mức độ phân vân chiếm tỷ lệ 31,0%. Qua kết quả trên cho thấy 2

nội dung: Chuyển đổi số trong giáo dục là thay đổi về phương pháp giảng dạy và cải thiện các trang thiết bị hỗ trợ đáp ứng nhu cầu dạy học; xây dựng nền tảng dạy và học trực tuyến dùng chung... tăng tính thích ứng và trải nghiệm của người học còn chưa được nhận thức sâu sắc của đội ngũ giảng viên và cán bộ quản lý.

2.2.2. Mục tiêu của chuyển đổi số trong giáo dục

Chuyển đổi số giáo dục tại Thành phố Hồ Chí Minh định nghĩa là một sự thay đổi về tư duy, cách thức tổ chức, vận hành của một hình thái tổ chức (tư nhân hoặc Nhà nước). Sự thay đổi này được tạo điều kiện bởi công nghệ, được nuôi dưỡng và phát triển bởi sự tiếp nhận và tham gia tích cực của cộng đồng số (Nhà nước, các cơ sở giáo dục, người dân tham gia vào môi trường số) và được dẫn dắt bởi sự chuyển dịch cơ cấu kinh tế từ khai thác nguồn vốn tài chính sang khai thác nguồn vốn dữ liệu (dữ liệu mở, dữ liệu chia sẻ). Chuyển đổi số trong giáo dục phải bao gồm các mục tiêu sau: Chất lượng giáo dục được nâng cao thông qua công nghệ thông tin (MT1); tăng tính tương tác và thực hành ứng dụng (MT2); thúc đẩy giáo dục mở theo những hình thức bình đẳng, cá nhân hóa

có thời gian linh động hơn (MT3); giúp cơ sở, trường học giảm chi phí đào tạo qua trực tuyến bằng các mô hình dạy học E-Learning (MT4);

vận hành các cơ sở đào tạo tốt hơn, áp dụng công nghệ vào vận hành giúp công tác quản lý và tăng hiệu suất chất lượng cao hơn (MT5).

Bảng 2. Mức độ đồng ý về mục tiêu của sự chuyển đổi số trong giáo dục (Đơn vị tính: phần trăm (%))

Mã hóa	Hoàn toàn không đồng ý	Không đồng ý	Phân vân	Đồng ý	Hoàn toàn đồng ý	TC
MT1		10,8	39,6	31,7	17,9	100
MT2			1,5	37,3	61,2	100
MT3			2,6	47	50,4	100
MT4			4,9	51,1	44	100
MT5	0,7	3,7	13,8	68,7	13,1	100
TBC	0.70	7.25	12.48	47.16	37.32	100.00

Nguồn: Kết quả khảo sát của tác giả

Dựa trên kết quả bảng 2 cho thấy mức độ đồng ý về mục tiêu của sự chuyển đổi số trong các trường đại học về: Chất lượng giáo dục được nâng cao thông qua công nghệ thông tin (MT1) chiếm tỷ lệ 31,7% đồng ý và 17,9% hoàn toàn đồng ý trong đó mức độ phân vân chiếm tỷ lệ 39,9%; tăng tính tương tác và thực hành ứng dụng (MT2) chiếm tỷ lệ 37,3% đồng ý và 61,2% hoàn toàn đồng ý; thúc đẩy giáo dục mở theo những hình thức bình đẳng, cá nhân hóa có thời gian linh động hơn (MT3) chiếm tỷ lệ 47,0% đồng ý và 50,4% hoàn toàn đồng ý; giúp cơ sở, trường học giảm chi phí đào tạo qua trực tuyến bằng các mô hình dạy học E-Learning (MT4) chiếm tỷ lệ 51,1% đồng ý và 44,0% hoàn toàn đồng ý; vận hành các cơ sở đào tạo tốt hơn, áp dụng công nghệ vào vận hành giúp công tác quản lý và tăng hiệu suất chất lượng cao hơn (MT5) chiếm tỷ lệ 68,7% đồng ý và 13,1% hoàn toàn đồng ý. Qua kết quả trên cho thấy nội dung: Chất lượng giáo dục được nâng cao thông qua công nghệ thông tin còn có sự phân vân khá cao từ phía giảng viên, điều này cho thấy đội ngũ giảng viên và cán bộ quản lý chưa thực sự thấy được sự cần thiết của chuyển đổi số trong giáo dục.

2.2.3. Những thuận lợi và khó khăn trong chuyển đổi số trong giáo dục

Công nghệ đang phát triển rất nhanh và giảng viên cần phải thích nghi với môi trường số để giành được cơ hội trong kinh tế số. Chuyển đổi số trong giáo dục giúp người học và giảng viên trở nên thân thiện hơn với công nghệ, giúp họ sẵn sàng thích nghi với thế giới số. Quá trình chuyển đổi số trong lĩnh vực giáo dục đem lại nhiều lợi ích cho các nhà trường trong ngắn hạn, trung hạn và dài hạn. Chuyển đổi số trong giáo dục giúp tạo ra cơ hội cho tất cả mọi người học tập, bao gồm cả những người có khả năng kinh tế hạn chế hoặc sinh sống ở những vùng khó khăn.

Các nội dung liên quan đến sự thuận lợi trong chuyển đổi số trong giáo dục cụ thể: Thay đổi là thuộc tính chung của mọi sự vật, hiện tượng (TL1); Thay đổi mang tính khách quan mà mọi người theo vị trí công tác cần thích ứng và kiểm soát để tồn tại và phát triển nhà trường (TL2); Có sự thống nhất trong chỉ đạo từ cấp trên (TL3); Việc ứng dụng công nghệ trong phương thức giảng dạy và học mang đến cơ hội học tập linh động cho người học (TL4); Chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo sẽ tăng tính tương tác và trải nghiệm thực tế (TL5); Người dạy và người học được trao quyền để sử dụng công nghệ (TL6); Việc chuyển đổi số ngành giáo dục giảm chi phí đào tạo (TL7).

Bảng 3. Mức độ đồng ý về sự thuận lợi trong chuyển đổi số giáo dục (Đơn vị tính: phần trăm (%))

Mã hóa	Hoàn toàn không đồng ý	Không đồng ý	Phân vân	Đồng ý	Hoàn toàn đồng ý	TC
TL1	0,4	4,4	17,2	69,4	8,6	100
TL2	1,5	7,1	23,5	60,4	7,5	100
TL3		8,6	16	51,9	23,5	100
TL4	3	10,8	28,4	38,4	19,4	100
TL5		6,3	12,7	58,6	22,4	100
TL6	3	11,2	24,3	41	20,5	100
TL7	0,4	7,1	4,5	50,4	37,6	100
TBC	2.08	7.93	18.09	52.87	19.93	100.00

Nguồn: Kết quả khảo sát của tác giả

Dựa trên kết quả bảng 3 cho thấy mức độ đồng ý về những thuận lợi của sự chuyển đổi số trong các trường đại học về: Thay đổi là thuộc tính chung của mọi sự vật, hiện tượng (TL1) chiếm tỷ lệ 69,4% đồng ý và 8,6% hoàn toàn đồng ý trong đó mức độ phân vân chiếm tỷ lệ 17,2%; thay đổi mang tính khách quan mà mọi người theo vị trí công tác cần thích ứng và kiểm soát để tồn tại và phát triển nhà trường (TL2) chiếm tỷ lệ 60,4% đồng ý và 7,5% hoàn toàn đồng ý trong đó mức độ phân vân chiếm tỷ lệ 23,5%; có sự thống nhất trong chỉ đạo từ cấp trên (TL3) chiếm tỷ lệ 51,9% đồng ý và 23,5% hoàn toàn đồng ý trong đó mức độ phân vân chiếm tỷ lệ 16,0%; việc ứng dụng công nghệ trong phương thức giảng dạy và học mang đến cơ hội học tập linh động cho người học (TL4) chiếm tỷ lệ 38,4% đồng ý và 19,4% hoàn toàn đồng ý trong đó mức độ phân vân chiếm tỷ lệ 28,4%; chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo sẽ tăng tính tương tác và trải nghiệm thực tế (TL5) chiếm tỷ lệ 58,6% đồng ý và 22,4% hoàn toàn đồng ý trong đó mức độ phân vân chiếm tỷ lệ 12,7%; người dạy và người học được trao quyền để sử dụng công nghệ (TL6) chiếm tỷ lệ 41,0% đồng ý và 20,5% hoàn toàn đồng ý trong đó mức độ phân vân chiếm tỷ lệ 24,3%; việc chuyển đổi số ngành giáo dục giảm chi phí đào

tạo (TL7) chiếm tỷ lệ 50,4% đồng ý và 37,6% hoàn toàn đồng ý.

Một số khó khăn trong quá trình chuyển đổi số giáo dục: Kỹ năng và kiến thức trong chuyển đổi số còn hạn chế (KK1); thiếu chiến lược và sự hướng dẫn cụ thể trong chuyển đổi số (KK2); thay đổi diễn ra liên tục, phức tạp dẫn đến tính tương thích trên hệ thống chưa cao (KK3); thay đổi thường đối mặt với sự phản kháng của con người và văn hóa tổ chức (KK4); trở ngại đến từ những tiến bộ đột phá về công nghệ (KK5); triển khai các giải pháp kỹ thuật số dễ bị rủi ro về an ninh mạng (KK6).

Dựa trên kết quả bảng 4 cho thấy mức độ đồng ý về những khó khăn của sự chuyển đổi số trong các trường đại học cụ thể: Kỹ năng và kiến thức trong chuyển đổi số còn hạn chế (KK1) chiếm tỷ lệ 48,9% đồng ý và 19,4% hoàn toàn đồng ý trong đó mức độ phân vân chiếm tỷ lệ 19,4%; thiếu chiến lược và sự hướng dẫn cụ thể trong chuyển đổi số (KK2) chiếm tỷ lệ 52,2% đồng ý và 26,9% hoàn toàn đồng ý trong đó mức độ phân vân chiếm tỷ lệ 13,8%; thay đổi diễn ra liên tục, phức tạp dẫn đến tính tương thích trên hệ thống chưa cao (KK3) chiếm tỷ lệ 53,0% đồng ý và 25,7% hoàn toàn đồng ý trong đó mức độ phân vân chiếm tỷ lệ 15,3%; thay đổi thường đối mặt với sự phản kháng của con người và văn hóa

tổ chức (KK4) chiếm tỷ lệ 48,5% đồng ý và 25,8% hoàn toàn đồng ý trong đó mức độ phân vân chiếm tỷ lệ 19,4%; trở ngại đến từ những tiến bộ đột phá về công nghệ (KK5) chiếm tỷ lệ 45,5% đồng ý và 28,8% hoàn toàn

đồng ý trong đó mức độ phân vân chiếm tỷ lệ 17,9%; triển khai các giải pháp kỹ thuật số dễ bị rủi ro về an ninh mạng (KK6) chiếm tỷ lệ 27,6% đồng ý và 20,2% hoàn toàn đồng ý trong đó mức độ phân vân chiếm tỷ lệ 37,7%.

Bảng 4. Mức độ đồng ý về sự khó khăn trong chuyển đổi số giáo dục (Đơn vị tính: phần trăm (%))

Mã hóa	Hoàn toàn không đồng ý	Không đồng ý	Phân vân	Đồng ý	Hoàn toàn đồng ý	TC
KK1		12,3	19,4	48,9	19,4	100
KK2		7,1	13,8	52,2	26,9	100
KK3		6	15,3	53,0	25,7	100
KK4		6,3	19,4	48,5	25,8	100
KK5		7,8	17,9	45,5	28,8	100
KK6	1,1	13,4	37,7	27,6	20,2	100
TBC	1.10	8.82	20.58	45.95	24.47	100.00

Nguồn: Kết quả khảo sát của tác giả

Chuyển đổi số trong giáo dục đang là một xu hướng quan trọng trong thời đại hiện nay, đem lại nhiều thuận lợi và cơ hội cho các cơ sở giáo dục. Những thuận lợi thường gặp khi chuyển đổi số trong giáo dục là tăng năng suất hiệu quả công việc thông việc sử dụng công nghệ và các ứng dụng số giúp các cơ sở giáo dục tăng năng suất và hiệu quả làm việc. Các quy trình tự động giảm thiểu thời gian và công sức trong các nhiệm vụ lặp lại. Chuyển đổi số trong giáo dục còn giúp nâng cao chất lượng sản phẩm và dịch vụ. Tuy nhiên, qua kết quả phân tích ở trên cho thấy tỷ lệ giảng viên phân vân khá cao ở các nội dung như: Việc ứng dụng công nghệ trong phương thức giảng dạy và học mang đến cơ hội học tập linh động cho người học; người dạy và người học được trao quyền để sử dụng công nghệ; chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo sẽ tăng tính tương tác và trải nghiệm thực tế. Điều này chứng tỏ việc chuyển đổi trong giáo dục mang những thách thức lớn, nếu không thực hiện tốt sẽ dẫn đến sự kém hiệu quả hơn lúc chưa chuyển đổi số.

Qua các kết quả trên, để đáp ứng những thay đổi trong bối cảnh chuyển đổi số thì nhiệm

vụ của các trường đại học cần tăng cường biện pháp nâng cao, cụ thể:

Thứ nhất, thành lập ban tư vấn về kỹ năng giảng dạy cho giảng viên, thực hiện và theo dõi đánh giá định kỳ thông qua kênh phản hồi của người học về hoạt động giảng dạy của giảng viên trong môi trường số. Tăng cường cơ sở hạ tầng kỹ thuật để phù hợp với sự phát triển của công nghệ thông tin và Internet tạo điều kiện thuận lợi cho việc mở rộng giáo dục trực tuyến. Việc đầu tư vào cơ sở hạ tầng kỹ thuật, bao gồm mạng Internet nhanh và ổn định, sẽ giúp thúc đẩy giáo dục số.

Thứ hai, cử các giảng viên tham gia các khóa đào tạo liên quan đến kỹ năng số trong giảng dạy và nghiên cứu khoa học của các tổ chức có uy tín trong nước và quốc tế, tạo điều kiện cho giảng viên tiếp cận các phương pháp giảng dạy tích cực. Mở rộng tiếp cận công nghệ nhằm đảm bảo người học, người dạy và nhà trường có khả năng sử dụng công nghệ là một cơ hội lớn. Điều này giúp mọi người tận dụng các công cụ và ứng dụng kỹ thuật số để nâng cao chất lượng giáo dục.

Thứ ba, tổ chức hội thảo, chuyên đề về kỹ năng giảng dạy, mời chuyên gia bên ngoài giảng dạy và chia sẻ kinh nghiệm về việc chuyển đổi số. Chuyển đổi số trong giáo dục cần có nội dung số hóa phù hợp với nhu cầu giảng dạy và học tập hiện đại. Việc tạo ra và chia sẻ nội dung giáo dục số đa dạng và chất lượng là một cơ hội quan trọng để nâng cao hiệu quả giảng dạy và học tập.

Thứ tư, tổ chức tập huấn về kỹ năng giảng dạy trong bối cảnh chuyển đổi số lồng ghép vào chuyên môn cho giảng viên đặc biệt là đội ngũ giảng viên trẻ. Khuyến khích sử dụng công nghệ giúp nâng cao phương pháp giảng dạy, tạo ra môi trường học tập tương tác và hấp dẫn hơn. Các công cụ như bảng trắng thông minh, phần mềm giáo dục và ứng dụng di động có thể giúp tăng cường sự tương tác giữa người học, người dạy, đồng thời thúc đẩy sự sáng tạo và kỹ năng tư duy.

Thứ năm, tổ chức các khóa học kỹ năng chuyên sâu tập trung vào các kỹ năng như: xây dựng kế hoạch bài giảng, thiết kế câu hỏi và tình huống trong giảng dạy, xây dựng tiêu chí đánh giá giảng dạy trong bối cảnh chuyển đổi số. Để thành công trong chuyển đổi số giáo dục, cần đảm bảo rằng cả người học, người dạy đều có kỹ năng cần thiết để sử dụng công nghệ. Đào tạo, tập huấn về chuyển đổi số trong giáo dục và hỗ trợ liên tục giúp thầy cô và học viên làm quen và phát triển kỹ năng số của họ.

Thứ sáu, tạo cơ hội cho các giảng viên trẻ tham gia các dự án trong nước và quốc tế nhằm nâng cao năng lực chuyên môn gắn với nghiên cứu khoa học và tiếp cận phương pháp giảng dạy tích cực trên nền tảng kỹ thuật số. Sự hợp tác giữa các nhà trường, doanh nghiệp, tổ chức phi Chính phủ và Chính phủ là rất quan trọng để đạt được chuyển đổi số thành công trong giáo dục. Mối quan hệ hợp tác giữa các bên liên quan giúp tận dụng tài nguyên, chia sẻ kinh nghiệm và đưa ra các giải pháp phù hợp với từng đối tượng.

Thứ bảy, khuyến khích giảng viên tham gia vào hoạt động nghiên cứu khoa học theo hướng giải quyết các vấn đề thực tiễn chuyển đổi số đang đặt ra, các vấn đề nảy sinh đòi hỏi phải giải quyết qua quá trình giảng dạy, nghiên cứu để tạo ra sản phẩm có tính ứng dụng và khả thi. Nâng cao hiệu quả hoạt động nghiên cứu khoa học trong các trường đại học thông qua việc khen thưởng, thù lao cho các nghiên cứu khoa học có giá trị. Nghiên cứu và đổi mới trong giáo dục là cơ hội để phát triển các công cụ, phương pháp giảng dạy mới và nâng cao chất lượng giáo dục. Việc khuyến khích và hỗ trợ nghiên cứu tiểu luận, cũng như chấp nhận sự thay đổi và đổi mới, sẽ giúp tạo ra một môi trường giáo dục tiên tiến hơn.

3. KẾT LUẬN

Kết quả nghiên cứu đã xác định được đặc trưng, mục tiêu, những thuận lợi và khó khăn liên quan đến bối cảnh chuyển đổi số các trường đại học. Các vấn đề này đóng vai trò quan trọng trong quá trình nâng cao chất lượng đào tạo ở các trường đại học trong bối cảnh chuyển đổi số. Nghiên cứu này là cơ sở để đề xuất các khuyến nghị cho các nghiên cứu tiếp theo nhằm thúc đẩy các hoạt động giáo dục và đào tạo đáp ứng nhu cầu bối cảnh chuyển đổi số. Kết quả nghiên cứu cho thấy mức độ đồng ý về đặc trưng, mục tiêu, những thuận lợi và khó khăn trong bối cảnh chuyển đổi số chỉ ở mức khá đồng ý so với thực tiễn. Vì vậy, cần nâng cao ý thức hơn nữa cho đội ngũ cán bộ quản lý và giảng viên để đưa đến những hành động tích cực trong chuyển đổi số giáo dục.

Ở Việt Nam, sau nhiều năm nỗ lực cải cách và đổi mới, các hoạt động của các trường đại học đã có bước phát triển cả về số lượng và chất lượng. Trong bối cảnh cách mạng Công nghiệp 4.0 thúc đẩy mọi hoạt động của con người bằng trí tuệ nhân tạo và kết nối với Internet vạn vật, các hoạt động của trường đại học có những hạn chế nhất định khiến kết quả đạt được chưa tương xứng với mục tiêu, nhiệm

vụ đề ra. Đặc biệt, con người vẫn đóng vai trò cốt yếu trong việc quản lý và kiểm soát công việc. Bối cảnh chuyển đổi số đã và đang ảnh hưởng trực tiếp, mạnh mẽ đến giáo dục đại học. Nhà trường đóng vai trò quan trọng trong việc thúc đẩy chuyển đổi số giáo dục. Hỗ trợ tài chính, đầu tư vào đề án nghiên cứu và phát triển công nghệ giáo dục, cũng như xây dựng

các chính sách phù hợp giúp đội ngũ giảng viên và tạo ra môi trường thuận lợi cho chuyển đổi số trong giáo dục. Những cơ hội chuyển đổi số trong giáo dục đang mở ra nhiều triển vọng hấp dẫn. Để đạt được thành công trong quá trình này, cần có sự đồng lòng và phối hợp của toàn xã hội, bao gồm cả giảng viên, người học, gia đình, cộng đồng và nhà trường.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Nguyễn Tấn Đại (2018), *Năng lực công nghệ số đáp ứng nhu cầu xã hội: Các mô hình quốc tế và hướng tiếp cận tại Việt Nam*, Tạp chí Khoa học Xã hội Thành phố Hồ Chí Minh, 244(12).
- [2] Vũ Hải Quân (2021), *Chuyển đổi số trong giáo dục đại học*, Thông tin Khoa học Công nghệ Đại học Quốc gia, Thành phố Hồ Chí Minh.
- [3] Ninh Thị Kim Thoa (2022), *Khảo sát thực trạng năng lực số của giảng viên ngành khoa học xã hội và nhân văn*, Tập san Thông tin và tư liệu Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh.
- [4] Nguyễn Thị Thu Vân (2021), *Chuyển đổi số trong các cơ sở giáo dục đại học*, Tạp chí Quản lý Nhà nước, số 309 (10-2021).
- [5] Basantes-Andrade, A., Cabezas-González, M., & Casillas-Martín, S. (2020), *Digital competences relationship between gender and generation of university professors*, International Journal of Advanced Science, Engineering and Information Technology, 1, 205-201.
- [6] Chan, B. S. K., Churchill, D., & Chiu, T. K. F. (2017), *Digital Literacy Learning In Higher Education Through Digital Storytelling Approach*, In Journal of International Education Research (JIER) (Vol. 13, Issue 1, pp. 1–16).
- [7] Handley, F. J. (2018), *Developing Digital Skills and Literacies in UK Higher Education: Recent developments and a case study of the Digital Literacies Framework at the University of Brighton*, UK. Publicaciones, 48(1), 97-109.
- [8] Honga. J., Hornga. J., Lin. C., & ChanLin. L (2008), *Competency disparity between pre-service teacher education and in-service teaching requirements in Taiwan*. International Journal of Educational Development. 28S.
- [9] Rodríguez-Abitia, G., & Bribiesca-Correa, G. (2021), *Assessing Digital Transformation in Universities*, Future Internet, 13(2), 52S.

CÁC YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN SỰ HỨNG THÚ NGHIÊN CỨU KHOA HỌC CỦA SINH VIÊN HỌC VIỆN QUẢN LÝ GIÁO DỤC

FACORS AFFECTING INTERESTING SCIENTIFIC RESEARCH OF STUDENTS OF NATIONAL ACADEMY OF EDUCATION MANAGEMENT

NGUYỄN THU HẰNG() và PHẠM HOÀNG KHÁNH LINH(**)*

THÔNG TIN	TÓM TẮT
<p>Ngày nhận bài: 11-9-2023 Ngày biên tập xong: 20-9-2023 Ngày duyệt đăng: 30-9-2023 Mã số: TCKH41-19-2023 ISSN: 2525 – 2429</p> <p>Từ khóa: nghiên cứu khoa học; hứng thú nghiên cứu khoa học của sinh viên.</p> <p>Key words: scientific research; students' interest in scientific research.</p>	<p><i>Hoạt động nghiên cứu khoa học trong môi trường giáo dục và đào tạo có vai trò đặc biệt quan trọng. Tổ chức hoạt động nghiên cứu khoa học cho sinh viên là một trong các khâu quan trọng của quá trình đào tạo ở nhà trường, hoạt động nghiên cứu khoa học sẽ hình thành và phát triển năng lực tự học, tự nghiên cứu và tư duy sáng tạo của sinh viên, biến quá trình đào tạo của nhà trường thành quá trình đào tạo của sinh viên. Bài viết tập trung trình bày các yếu tố ảnh hưởng đến sự hứng thú nghiên cứu khoa học của sinh viên Học viện Quản lý giáo dục.</i></p> <p>ABSTRACT: <i>Scientific research activities in the training education environment have a particularly important role. Organizing scientific research activities for students is one of the important stages of the training process at the school, scientific research activities will form and develop students' capacity for self-study, self-research and creative thinking, turn the school training process into the training process of the students. The article focuses on presenting the factors that affect students' interest in scientific research of national academy of education management.</i></p>

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Sự phát triển không ngừng của xã hội hiện đại đòi hỏi cao về chất lượng nguồn nhân lực bên cạnh có kiến thức tốt, trình độ khoa học cao còn phải có kỹ năng thực tiễn vào cuộc sống. Chính vì vậy, hiện nay, các trường đại học chú trọng đẩy mạnh hoạt động nghiên cứu khoa học cho sinh viên nhằm khẳng định vị thế của nhà trường cũng như nâng cao chất lượng đào tạo của nhà trường trong xu thế cạnh tranh

như hiện nay. Mặt khác, nghiên cứu khoa học giúp sinh viên phát triển năng lực chuyên môn, phương pháp nghiên cứu, rèn luyện tư duy, qua đó bồi dưỡng các phẩm chất của nhà nghiên cứu, góp phần giáo dục toàn diện cho sinh viên.

Đối với Học viện Quản lý giáo dục, việc tạo hứng thú nghiên cứu khoa học cho sinh viên được nhà trường luôn quan tâm đầu tư, như: Chương trình đào tạo, chất lượng giảng dạy của giảng viên, điều kiện cơ sở vật chất hay

(*) ThS. Học viện Quản lý giáo dục, thuthuhang@gmail.com

(**) ThS. Học viện Quản lý giáo dục, phamkhanhlinh1209@gmail.com

là môi trường học tập. Tuy nhiên, qua quá trình giảng dạy và nghiên cứu, chúng tôi nhận thấy, đa số sinh viên chưa có hứng thú trong nghiên cứu khoa học, sinh viên tham gia nghiên cứu khoa học còn mang tính hình thức, đối phó theo yêu cầu của giảng viên nên chất lượng các công trình nghiên cứu chưa cao, thiếu ứng dụng vào thực tiễn. Vì vậy, việc tìm ra các yếu tố ảnh hưởng đến sự hứng thú nghiên cứu khoa học của sinh viên là tiền đề xây dựng một số biện pháp nâng cao hứng thú nghiên cứu khoa học cho sinh viên Học viện Quản lý giáo dục.

2. NỘI DUNG

2.1. Cơ sở lý luận về nghiên cứu khoa học đối với sinh viên

2.1.1. Khái niệm nghiên cứu khoa học

Theo tác giả Vũ Cao Đàm, nghiên cứu khoa học là loại hoạt động đặc biệt, là sự tìm kiếm những điều mà khoa học chưa biết; hoặc là phát hiện bản chất sự vật, phát triển nhận thức khoa học về thế giới; hoặc là sáng tạo phương pháp mới và phương tiện kỹ thuật mới để làm biến đổi sự vật phục vụ cho mục tiêu hoạt động của con người [5].

Luật Khoa học và Công nghệ: “*Nghiên cứu khoa học là hoạt động khám phá, phát hiện, tìm hiểu bản chất, quy luật của sự vật, hiện tượng tự nhiên, xã hội và tư duy; sáng tạo giải pháp nhằm ứng dụng vào thực tiễn*” [7].

Theo tác giả Lưu Xuân Mới, nghiên cứu khoa học là quá trình nhận thức chân lý khoa học, một hoạt động trí tuệ đặc thù bằng những phương pháp nghiên cứu nhất định để tìm kiếm, để chỉ ra một cách chính xác và có mục đích những điều mà con người chưa biết đến (hoặc biết chưa đầy đủ) tức là tạo ra sản phẩm mới dưới dạng tri thức mới có giá trị mới về nhận thức hoặc phương pháp [3].

Theo tác giả Phạm Việt Vượng, nghiên cứu khoa học là một hoạt động đặc biệt của con người. Đây là hoạt động có mục đích, có kế hoạch, được tổ chức chặt chẽ của một đội ngũ

các nhà khoa học với những phẩm chất đặc biệt, được đào tạo ở trình độ cao [6].

Nhìn chung, các tác giả đều đưa ra những định nghĩa khác nhau về nghiên cứu khoa học tuy nhiên các định nghĩa trên đều phản ánh được các đặc điểm sau: Nghiên cứu khoa học là một hoạt động đặc biệt và là quá trình nhận thức của con người; nghiên cứu khoa học nhằm phát hiện các tri thức mới về bản chất, quy luật của thế giới khách quan; kết quả của nghiên cứu khoa học được thực tiễn chứng minh và có vai trò cải tạo thực tiễn.

2.1.2. Ý nghĩa nghiên cứu khoa học đối với sinh viên

Nghiên cứu khoa học giúp sinh viên có điều kiện tìm hiểu sâu về chuyên môn và nghiệp vụ liên quan tới công việc của mình, qua đó giúp sinh viên mở rộng và đào sâu tri thức, đồng thời tạo cơ hội để sinh viên vận dụng tri thức vào những tình huống thực tiễn, làm quen với môi trường công tác giáo dục, hình thành và phát triển các năng lực sư phạm: Năng lực vận dụng phương pháp dạy học và giáo dục; năng lực thiết kế hoạt động dạy học và giáo dục; năng lực tìm hiểu sinh viên; năng lực tham vấn sinh viên; năng lực tìm hiểu môi trường giáo dục; năng lực xử lý tình huống sư phạm.

Nghiên cứu khoa học giúp sinh viên hình thành năng lực tư duy khoa học, phát triển trí sáng tạo, năng lực phát hiện và giải quyết vấn đề, qua đó bồi dưỡng cho sinh viên những phẩm chất của người nghiên cứu khoa học: kiên trì, chịu khó, trung thực, trách nhiệm, kỷ luật. Nghiên cứu khoa học giúp sinh viên phát triển năng lực tự học, tự tìm tòi, tự nghiên cứu thường xuyên và suốt đời, đó là những năng lực quan trọng, không thể thiếu đối với mỗi người trong xu thế phát triển hiện nay.

2.1.3. Khái niệm “hứng thú” và “hứng thú nghiên cứu khoa học”

Theo tác giả Nguyễn Quang Uẩn: “*Hứng thú là thái độ đặc biệt của cá nhân với đối tượng nào đó, vừa có ý nghĩa với cuộc sống,*

vừa có khả năng đem lại khoái cảm cho cá nhân trong quá trình hoạt động” [1].

Khái niệm này vừa nêu lên được bản chất tâm lý của hứng thú, vừa gắn hứng thú với hoạt động cá nhân. Xét về mặt khái niệm thì hứng thú là một thái độ đặc biệt của cá nhân đối với đối tượng, thể hiện ở sự chú ý tới đối tượng, khao khát đi sâu nhận thức đối tượng, sự thích thú được thỏa mãn với đối tượng. Một sự vật, hiện tượng nào đó chỉ có thể trở thành đối tượng của hứng thú khi chúng thỏa mãn 2 điều kiện sau đây: 1) Có ý nghĩa đối với cuộc sống của cá nhân, điều kiện này quyết định nhận thức trong cấu trúc của hứng thú, đối tượng nào càng có ý nghĩa lớn đối với cuộc sống của cá nhân thì càng dễ tạo ra hứng thú; 2) Có khả năng mang lại khoái cảm cho cá nhân trong quá trình hoạt động với đối tượng. Điều kiện này cho thấy hứng thú có quan hệ mật thiết với nhu cầu: Khi nhu cầu được thỏa mãn sẽ tạo cho con người những xúc cảm tích cực. Đây là mặt xúc cảm, mặt thái độ trong cấu trúc của hứng thú. Muốn hình thành hứng thú với một đối tượng nào đó, cần tác động đến nhu cầu của cá nhân. Việc làm phong phú và nâng cao hệ thống các nhu cầu của cá nhân là tiền đề để giáo dục hứng thú của cá nhân. Mặt khác, khoái cảm nảy sinh trong quá trình hoạt động với đối tượng, nên biện pháp quan trọng nhất, chủ yếu nhất để gây ra hứng thú là tổ chức hoạt động, trong quá trình hoạt động và bằng hoạt động với đối tượng, mới có thể nâng cao được hứng thú của cá nhân.

Trên cơ sở khái niệm “hứng thú” của tác giả Nguyễn Quang Uẩn thì “hứng thú nghiên cứu khoa học” được hiểu như sau: Hứng thú nghiên cứu khoa học là thái độ đặc biệt của cá nhân đối với đối tượng nghiên cứu, nó có khả năng đem lại khoái cảm cho cá nhân trong quá trình khám phá bản chất, quy luật của đối tượng. Theo quan niệm này, khi con người có hứng thú với hoạt động nghiên cứu khoa học thì họ sẽ có cảm giác thoải mái, say mê khi tiến

hành khám phá đối tượng nghiên cứu, làm cho đối tượng sớm bộc lộ bản chất, đem lại kết quả cao trong nghiên cứu. Ngược lại, nếu không có hứng thú sẽ làm mất đi động cơ nghiên cứu, kết quả nghiên cứu sẽ không cao, thậm chí xuất hiện cảm xúc tiêu cực.

Hứng thú nghiên cứu khoa học của sinh viên được thể hiện qua nhận thức, thái độ, hành vi đặc biệt đối với hoạt động nghiên cứu khoa học sinh viên nhận thức được tầm quan trọng của nghiên cứu khoa học đối với học tập và cuộc sống tương lai: Đó là con đường để sinh viên nghiên cứu, làm sáng tỏ những kiến thức được học trên lớp, bước đầu biết vận dụng kiến thức vào việc giải quyết những vấn đề của thực tiễn, nâng cao kết quả học tập; rèn luyện kỹ năng phát hiện và giải quyết vấn đề. Trên cơ sở nhận thức đó, sinh viên có thái độ nghiên cứu khoa học nghiêm túc, say mê, tích cực, chủ động, sáng tạo, tập trung trí tuệ cao độ trong quá trình triển khai đề tài với những phương pháp, phương tiện phù hợp để đạt được kết quả cao nhất, nâng cao năng lực nghiên cứu khoa học.

2.1.4. Phương pháp khảo sát

Để triển khai các nội dung, chúng tôi sử dụng phối hợp các phương pháp nghiên cứu như: Sử dụng phiếu điều tra, phương pháp nghiên cứu thông qua kết quả của hoạt động nghiên cứu khoa học của sinh viên Học viện Quản lý giáo dục giai đoạn 2017-2023, phương pháp phỏng vấn trực tiếp đối với 33 cán bộ quản lý, chuyên viên, giảng viên và phỏng vấn sinh viên trong đó K13: 53 sinh viên; K14: 42 sinh viên; K15: 30 sinh viên. Việc khảo sát và phỏng vấn sâu các đối tượng đều dựa trên phiếu hỏi đã thiết kế. Chúng tôi đã tiến hành tổng hợp kết quả khảo sát bằng phiếu điều tra theo tỷ lệ % với cách tính như sau:

$$\text{Tỷ lệ phần trăm (\%)} = (X/Y) \times 100$$

Trong đó:

X: Là tổng số đối tượng trả lời các tiêu chí cụ thể.

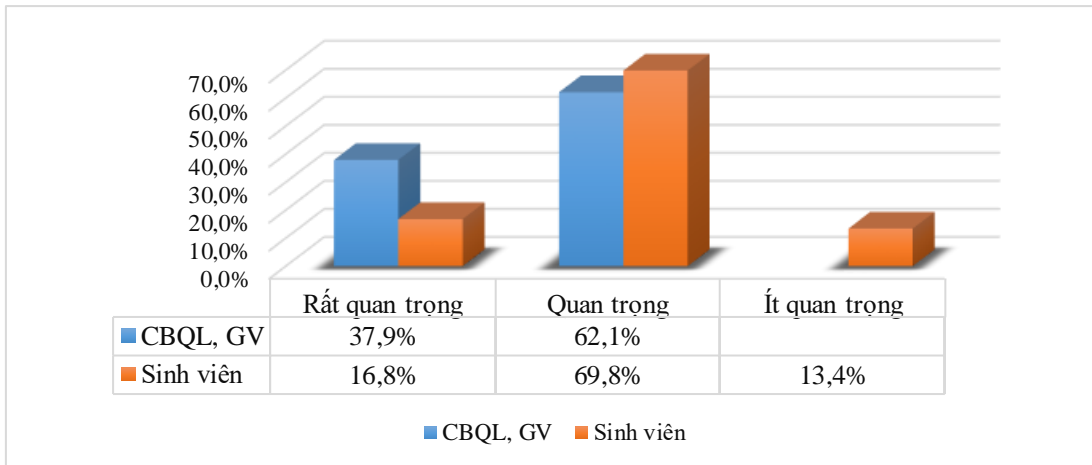
Y: Là tổng số đối tượng điều tra.

2.2. Các yếu tố ảnh hưởng đến sự hứng thú nghiên cứu khoa học của sinh viên Học viện Quản lý giáo dục

2.2.1. Thực trạng nhận thức về tầm quan trọng của hoạt động nghiên cứu khoa học của sinh viên Học viện Quản lý giáo dục

Nghiên cứu khoa học là một trong hai nhiệm vụ chính đối với mỗi sinh viên tại các trường đại học. Việc tham gia nghiên cứu khoa học có vai trò quan trọng giúp sinh viên hứng

thú và hăng say hơn trong quá trình học tập, đồng thời hỗ trợ đắc lực cho sự tìm tòi tri thức khoa học, giúp sinh viên có thể vững vàng, tự tin hơn khi tiếp cận công việc trong tương lai. Chính vì vậy để hiểu rõ thực trạng nhận thức của cán bộ quản lý, giảng viên và sinh viên Học viện Quản lý giáo dục về tầm quan trọng của hoạt động nghiên cứu khoa học của sinh viên, chúng tôi đã tiến hành khảo sát ý kiến và kết quả thu được thể hiện ở biểu đồ dưới đây:



Hình 1. Nhận thức của cán bộ quản lý, giảng viên và sinh viên về tầm quan trọng của hoạt động nghiên cứu khoa học của sinh viên Học viện Quản lý giáo dục

Nguồn: Nhóm tác giả khảo sát

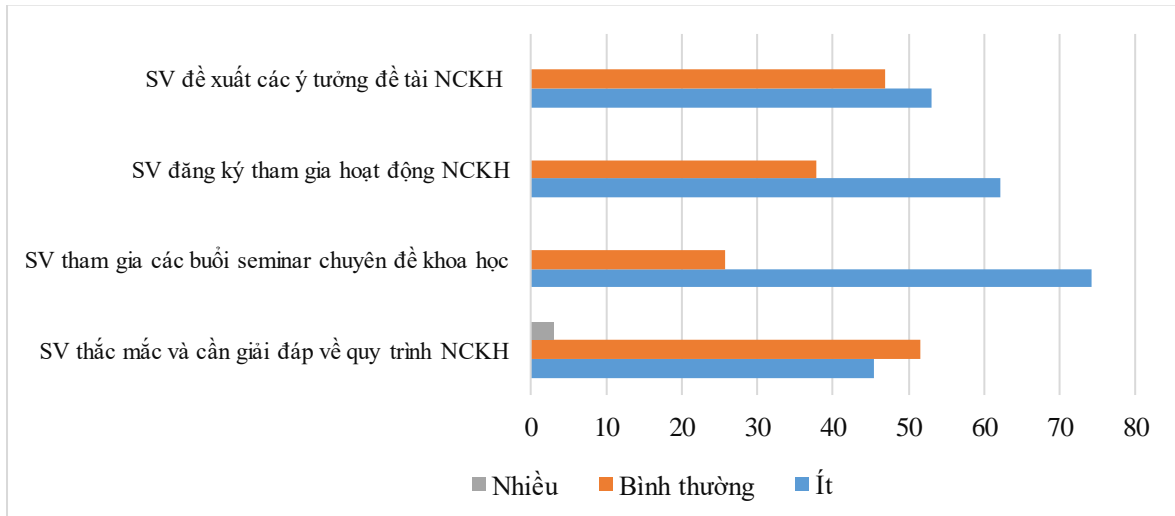
Qua hình 1, có thể thấy đa số cán bộ quản lý, giảng viên và sinh viên đã có nhận thức đầy đủ, đúng đắn về tầm quan trọng của hoạt động nghiên cứu khoa học đối với sinh viên. Trong các mức đánh giá, có 37,9% cán bộ quản lý, giảng viên và 16,8% sinh viên trả lời rất quan trọng cùng với 62,1% cán bộ quản lý, giảng viên và 69,8% sinh viên trả lời quan trọng. Nếu gộp mức đánh giá rất quan trọng với đánh giá quan trọng về hoạt động nghiên cứu của sinh viên thì tỷ lệ trả lời nhận thức về tầm quan trọng của hoạt động này đều được mọi người đánh giá rất cao với 100% cán bộ quản lý, giảng viên và 86,6% sinh viên. Nhận thức cao cũng được coi là một thuận lợi rất lớn giúp học viện thực hiện thành công hoạt động nghiên cứu của sinh viên. Khi sinh viên nhận thức rõ được vai trò thiết thực mà hoạt động nghiên

cứu mang đến từ đó giúp sinh viên có ý thức tự giác, chủ động, nghiêm túc và kiên trì thực hiện những đề tài nghiên cứu mà bản thân đã lựa chọn. Ngoài ra, nghiên cứu không chỉ giúp sinh viên củng cố, mở rộng tri thức mà còn góp phần rèn luyện một số kỹ năng cơ bản phục vụ cho việc học tập cũng như khi thực hiện công việc trong tương lai như kỹ năng thuyết trình, kỹ năng tư duy, kỹ năng thu thập và xử lý thông tin, kỹ năng làm việc nhóm,... Tuy nhiên, trên thực tế vẫn còn 13,4% sinh viên đánh giá ít quan trọng đối với hoạt động nghiên cứu của sinh viên, có thể thấy rằng một nhóm nhỏ sinh viên vẫn còn thờ ơ đến hoạt động này hoặc chưa thực sự hiểu rõ, hiểu đúng về vai trò, ý nghĩa mà hoạt động nghiên cứu mang lại đối với quá trình học tập và quá trình phát triển bản thân của sinh viên.

2.2.2. Thực trạng về mức độ tham gia hoạt động nghiên cứu khoa học của sinh viên Học viện Quản lý giáo dục

Nhu cầu tham gia hoạt động nghiên cứu khoa học của sinh viên: Để hiểu rõ hơn về nhu cầu tham gia hoạt động nghiên cứu khoa học của sinh viên Học viện Quản lý giáo dục,

chúng tôi đã tiến hành khảo sát ý kiến của cán bộ quản lý, đội ngũ giảng viên với câu hỏi: Theo thầy (cô), nhu cầu tham gia hoạt động nghiên cứu khoa học của sinh viên Học viện Quản lý giáo dục hiện nay được biểu hiện như thế nào? và kết quả thu được như sau:



Hình 2. Nhu cầu tham gia hoạt động nghiên cứu khoa học của sinh viên Học viện Quản lý giáo dục

Nguồn: Nhóm tác giả khảo sát

Hình 2 cho thấy, nhu cầu tham gia hoạt động nghiên cứu khoa học của sinh viên đa số được cán bộ quản lý, giảng viên đánh giá ở mức ít (chiếm trên 45%). Sinh viên chưa thực sự chú ý đến hoạt động nghiên cứu khoa học, vẫn còn thờ ơ trong việc đăng ký tham gia hoạt động này (62,1% đánh giá ít), sinh viên đề xuất các ý tưởng đề tài nghiên cứu khoa học (53,1% đánh giá ít) và tham gia các buổi seminar chuyên đề khoa học (74,2% đánh giá ít). Có thể thấy mặc dù đã có một bộ phận lớn sinh viên có nhận thức đúng về tầm quan trọng, vai trò của hoạt động nghiên cứu khoa học, tuy nhiên lòng say mê, mức độ quan tâm và hứng thú đăng ký tham gia nghiên cứu khoa học của sinh viên vẫn chưa cao; sinh viên vẫn còn thờ ơ, lảng tránh trong việc đề xuất đề tài hay tham gia các buổi hội thảo, hội nghị và vẫn còn nhút nhát, thiếu tự tin trong việc đăng ký tham gia nghiên cứu. Mặt khác, nội dung sinh viên thắc mắc và cần giải đáp về quy trình nghiên cứu khoa học

đã được cán bộ quản lý, giảng viên đánh giá ở mức độ nhiều với 3,1%, có một bộ phận sinh viên cơ bản quan tâm, muốn tìm hiểu những nội dung có liên quan đến quy trình nghiên cứu khoa học để có thêm thông tin phục vụ cho việc đăng ký tham gia và trong quá trình thực hiện đề tài. Do vậy, học viện cần tăng cường trong công tác phổ biến, tuyên truyền, giải đáp những thắc mắc liên quan đến nghiên cứu khoa học... bằng nhiều hình thức khác nhau, diễn ra một cách thường xuyên, kịp thời nhằm nâng cao nhận thức và thu hút sự tham gia của sinh viên.

Thái độ của sinh viên với hoạt động nghiên cứu khoa học: Để hiểu rõ hơn về thái độ khi tham gia nghiên cứu khoa học của sinh viên, chúng tôi đã tiến hành khảo sát ý kiến của đội ngũ cán bộ quản lý, giảng viên và sinh viên, kết quả thu được thể hiện ở bảng sau: Kết quả khảo sát cho thấy thái độ của sinh viên khi tham gia nghiên cứu khoa học được đánh giá ở mức độ thích chiếm trên 50% từ phía cán bộ

quản lý, giảng viên và sinh viên. Có thể thấy sinh viên cảm thấy rất hứng thú trong quá trình thực hiện đề tài nghiên cứu như chủ động tìm gặp, liên lạc với giảng viên hướng dẫn để trao đổi về nội dung, hướng nghiên cứu của đề tài; luôn đặt ra những câu hỏi để giảng viên hướng dẫn giải đáp; nộp sản phẩm cho người hướng dẫn theo đúng thời gian đã xây dựng trong kế hoạch nghiên cứu; chủ động trong việc tìm kiếm tài liệu và thu thập thông tin... và còn có sinh viên đã tham gia nghiên cứu khoa học trong 2 năm liên tiếp hay sinh viên tham gia nghiên cứu khoa học ngay từ khi còn là sinh viên năm nhất.

Bảng 1. Ý kiến đánh giá của cán bộ quản lý, giảng viên và sinh viên về thái độ của sinh viên Học viện Quản lý giáo dục khi tham gia hoạt động nghiên cứu khoa học

Đối tượng	Đánh giá (%)			
	Không thích	Bình thường	Thích	Rất thích
Cán bộ quản lý, giảng viên	9,1	36,3	51,5	3,1
Sinh viên	0	23,7	57,9	18,4

Nguồn: Nhóm tác giả khảo sát

Tuy nhiên, vẫn còn 9,1% cán bộ quản lý, giảng viên đánh giá sinh viên có thái độ không thích tham gia nghiên cứu khoa học vì một số lý do như sinh viên thụ động trong việc tìm kiếm tài liệu liên quan đến đề tài, mức độ hứng thú giảm dần trong quá trình thực hiện, ngại tiếp xúc với giảng viên hướng dẫn, vẫn còn trường hợp sinh viên bỏ giữa chừng không tiếp tục tham gia nghiên cứu khoa học...

Mức độ tham gia hoạt động nghiên cứu khoa học của sinh viên: Phong trào nghiên cứu khoa học của sinh viên ở Học viện đã trở thành hoạt động mang tính thường xuyên và cơ bản tạo một môi trường khoa học trong công tác đào tạo của nhà trường. Hằng năm, Phòng

Quản lý khoa học, Hợp tác quốc tế và Tạp chí cùng với các khoa tổ chức cho sinh viên đăng ký bài viết tham gia Hội nghị khoa học sinh viên. Trung bình hội nghị nhận được khoảng 30 bài viết từ sinh viên toàn học viện, bao gồm cả những sinh viên có đề tài nghiên cứu khoa học. Nếu đánh giá khách quan thì số lượng bài viết đã đăng ký đã đạt ở mức khá nhưng nếu so với tổng số lượng sinh viên trong Học viện thì chỉ đạt ở mức trung bình. Điều này cho thấy tinh thần đăng ký bài viết tham gia Hội nghị của sinh viên vẫn còn thấp, mặc dù đây là hình thức nghiên cứu khoa học không quá phức tạp, không đòi hỏi cao trong việc trình bày và cũng không mất nhiều thời gian thực hiện. Hình thức khóa luận, đồ án tốt nghiệp cũng được sinh viên năm cuối đăng ký thực hiện trong mỗi năm học; Học viện cũng quan tâm và chú trọng trong việc tổ chức để khuyến khích sinh viên tham gia thay vì học các học phần thay thế để xét tốt nghiệp. Tuy nhiên, vẫn còn số lượng sinh viên xin hoãn thời gian nộp khóa luận và xin rút không tham gia chiếm tỷ lệ khá cao.

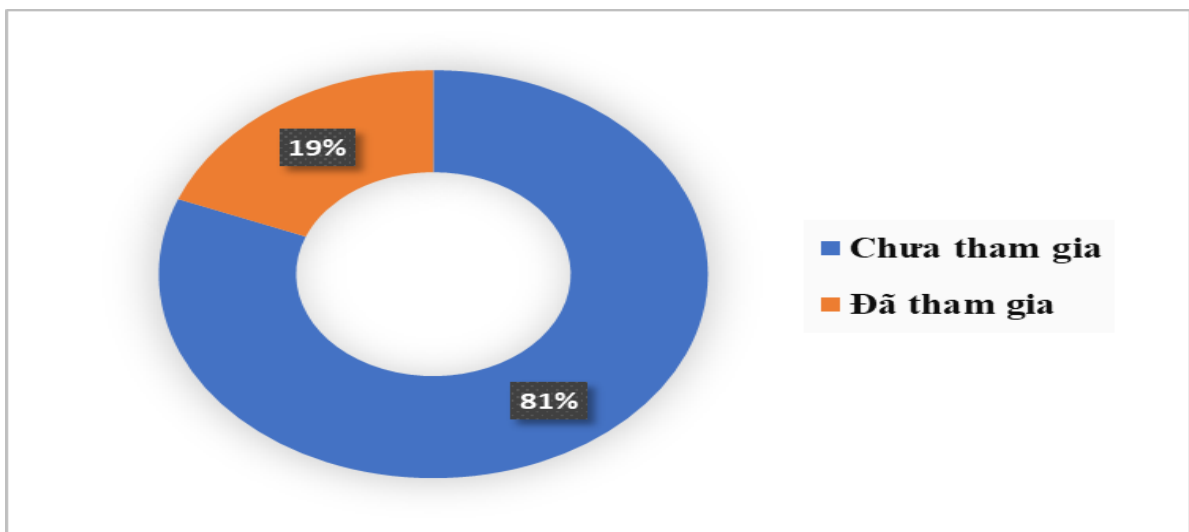
Về hình thức sinh viên đăng ký làm đề tài nghiên cứu khoa học thì trên thực tế trong những năm gần đây tỷ lệ sinh viên nghiên cứu khoa học đã có những bước chuyển cả về số lượng lẫn chất lượng.

Những số liệu bảng 2 cho thấy, số lượng đề tài nghiên cứu khoa học của sinh viên đã tăng dần qua các năm, đặc biệt là chất lượng nghiên cứu nhận được đánh giá khá cao từ phía Hội đồng chấm, rất ít đề tài đánh giá ở mức độ đạt và khá. Tuy nhiên, nếu so sánh số lượng đề tài với tổng số sinh viên của học viện trong mỗi năm học thì lại quá ít. Có thể thấy, số lượng đề tài có sự biến đổi qua các năm điều này có thể chịu ảnh hưởng của các yếu tố khách quan như: Tổng số sinh viên các khóa giảm xuống, công tác vận động và khuyến khích sinh viên tham gia chưa mang lại hiệu quả hoặc cho thấy đa số sinh viên ngày càng thờ ơ, không quan tâm đến hoạt động nghiên cứu khoa học.

Bảng 2. Số lượng, kết quả đánh giá các đề tài nghiên cứu khoa học của sinh viên Học viện Quản lý giáo dục

TT	Năm học	Tổng số đề tài	Kết quả đánh giá, nghiệm thu đề tài			
			Đạt	Khá	Tốt	Xuất sắc
1	2017 - 2018	11	2	0	6	3
2	2018 - 2019	8	0	0	6	2
3	2019 - 2020	7	0	0	5	2
4	2020 - 2021	15	0	0	9	6
5	2021 - 2022	17	0	0	11	6
6	2022 - 2023	13	0	0	6	7

Nguồn: Phòng Quản lý khoa học, Hợp tác quốc tế và Tạp chí

**Hình 3.** Mức độ sinh viên tham gia hoạt động nghiên cứu khoa học

Nguồn: Nhóm tác giả khảo sát

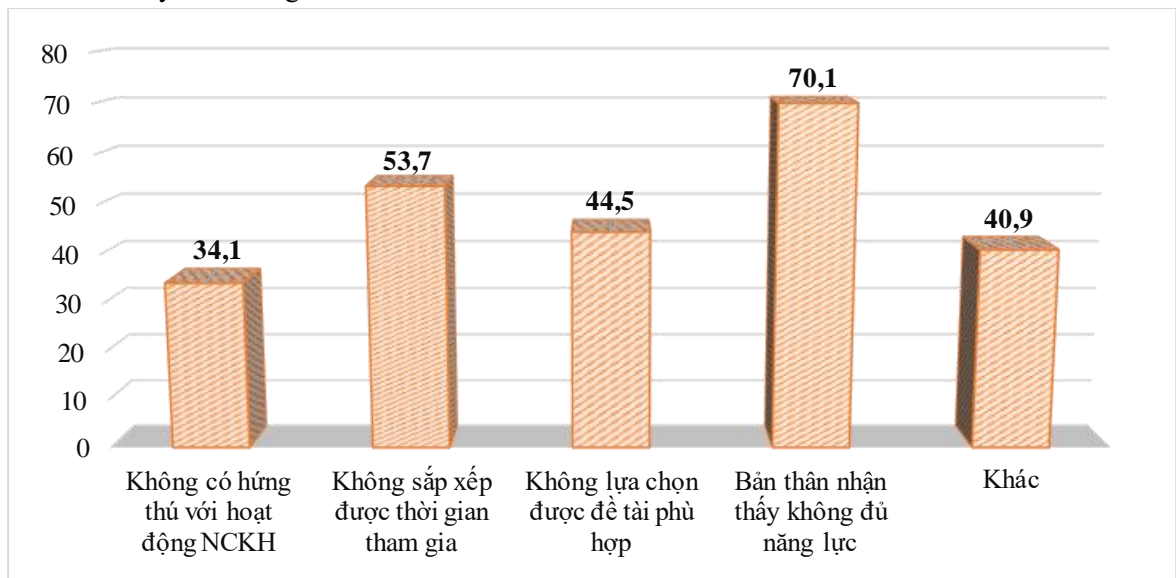
Từ số liệu trong hình 3, chỉ có 19% sinh viên đã tham gia hoạt động nghiên cứu khoa học, số sinh viên chưa tham gia chiếm 81%, gấp gần 4 lần số sinh viên tham gia. Đa số sinh viên vẫn chưa hiểu rõ về tầm quan trọng, ý nghĩa mà hoạt động nghiên cứu khoa học đem lại; một bộ phận sinh viên chỉ coi hoạt động nghiên cứu khoa học là một hoạt động bình thường, có tính chất như một phong trào nên dẫn đến mức độ quan tâm, hứng thú đối với hoạt động nghiên cứu khoa học còn thấp.

2.2.3. Các yếu tố ảnh hưởng đến sự hứng thú nghiên cứu khoa học của sinh viên Học viện Quản lý giáo dục

Chúng tôi đã tiến hành phỏng vấn với câu hỏi: Các yếu tố nào ảnh hưởng đến sự hứng thú nghiên cứu khoa học của anh (chị)?, đã thu được kết quả trong hình 4 sau: Nhìn vào biểu đồ có thể nhận thấy có rất nhiều nhân tố gây trở ngại, khó khăn cho sinh viên khi tham gia nghiên cứu khoa học, cụ thể: Với 70,1% sinh viên cho rằng bản thân nhận thấy không đủ năng lực tham gia nghiên cứu khoa học, sinh viên vẫn còn nhút nhát, thiếu tự tin, chưa dám thử thách bản thân trong môi trường khoa học và với tâm lý sợ khó, sợ bỏ cuộc giữa chừng đã dẫn đến việc tham gia nghiên cứu khoa học của sinh viên bị tác động rất nhiều. Bên cạnh đó với

53,7% sinh viên cho rằng bản thân không sắp xếp được thời gian tham gia, sinh viên vẫn còn thụ động, không biết cách phân bổ và quản lý thời gian của bản thân một cách phù hợp để đảm bảo giữa việc tham gia học tập cũng như tham gia các hoạt động khác trong học viện, đặc biệt là hoạt động nghiên cứu khoa học của sinh viên. Lý do không lựa chọn được đề tài

phù hợp đã được sinh viên đánh giá với 44,5%, điều này cho thấy phần lớn các sinh viên cũng đã tích cực trong việc tìm kiếm, phát hiện ra những đề tài, nội dung nghiên cứu mới mẻ, phù hợp với thực tiễn, tuy nhiên lại vượt quá sức đối với bản thân của sinh viên chính vì vậy đã làm ảnh hưởng đến tâm lý tham gia nghiên cứu khoa học của sinh viên.



Hình 4. Các yếu tố ảnh hưởng đến sự hứng thú nghiên cứu khoa học của sinh viên Học viện Quản lý giáo dục

Nguồn: Nhóm tác giả khảo sát

Ngoài ra, có 34,1% sinh viên đã lựa chọn nhân tố không có hứng thú với hoạt động nghiên cứu khoa học, có thể thấy sinh viên vẫn còn thờ ơ, thiếu quan tâm, chưa thực sự hiểu rõ vai trò và ý nghĩa mà nghiên cứu khoa học mang lại. Mặt khác cũng chỉ ra công tác phổ biến, vận động vẫn chưa được chú trọng, quan tâm đúng mức; công tác này vẫn chưa được diễn ra thường xuyên dẫn đến sinh viên không có nhiều thông tin liên quan đến nghiên cứu khoa học. Để hiểu rõ hơn về thực trạng của công tác này, chúng tôi đã phỏng vấn sinh viên với câu hỏi: Theo anh (chị), công tác nâng cao nhận thức và vận động, khuyến khích sinh viên tham gia nghiên cứu khoa học trong Học viện Quản lý giáo dục diễn ra như thế nào? Đa số sinh viên khi được phỏng vấn đều cho rằng công tác này đã được nhà trường, khoa và đặc

biệt là cố vấn học tập các lớp phổ biến và vận động thường xuyên qua các học kỳ của năm học. Kế hoạch về nghiên cứu khoa học được đăng công khai kịp thời trên website; các hội thảo, seminar về chuyên đề khoa học tổ chức định kỳ; có các buổi giới thiệu, tư vấn cụ thể về hoạt động nghiên cứu khoa học... Nhưng vì bản thân sinh viên chưa thực sự quan tâm và hứng thú dẫn đến việc không tham gia nghiên cứu khoa học của sinh viên chiếm tỷ lệ cao. Bên cạnh những nhân tố nêu trên, có 40,9% sinh viên đã lựa chọn nguyên nhân khác để trả lời cho việc vì sao không tham gia nghiên cứu khoa học như về mức hỗ trợ kinh phí cho mỗi đề tài còn ít, chính sách khen thưởng chưa phù hợp, sinh viên chưa tìm thấy được người bạn đồng hành phù hợp để tham gia nghiên cứu... cũng là vấn đề khiến sinh viên băn khoăn và

làm giảm bớt sự hứng thú khi tham gia nghiên cứu. Số lượng sinh viên đăng ký tham gia nghiên cứu khoa học hằng năm còn ít và thường chỉ tập trung ở nhóm sinh viên ham học, có nhận thức sâu sắc về nhiệm vụ của bản thân khi tham gia học tập ở bậc đại học, tích cực trong việc học tập, cũng như tham gia nghiên cứu và các hoạt động khác. Tình trạng sinh viên tham gia nghiên cứu khoa học nhưng phải bỏ giữa chừng vẫn còn xảy ra do nhiều nguyên nhân như sinh viên thiếu chủ động, còn quá phụ thuộc vào giảng viên hướng dẫn hoặc không nhận được sự hỗ trợ cần thiết trong quá trình thực hiện; sinh viên còn thiếu động lực, giảm sự hứng thú khi triển khai thực hiện đề tài; chưa có nhiều kiến thức, kỹ năng cần thiết để nghiên cứu khoa học; chưa thực sự hiểu rõ đề tài bản thân đã lựa chọn.

3. KẾT LUẬN

Nghiên cứu khoa học là một trong những vấn đề trọng tâm ở các trường đại học và tổ

chức cho sinh viên tham gia nghiên cứu khoa học thực sự đã trở thành nhiệm vụ bắt buộc không thể thiếu đối với các cơ sở giáo dục. Đồng thời, hoạt động nghiên cứu khoa học cũng là một trong những biện pháp quan trọng để nâng cao chất lượng đào tạo, thương hiệu của nhà trường, là sự kết hợp giữa đào tạo nhân lực và bồi dưỡng nhân tài. Từ việc xác định các yếu tố ảnh hưởng tới sự hứng thú nghiên cứu khoa học của sinh viên, cần phải có những giải pháp thiết thực bao gồm: Nâng cao nhận thức của sinh viên về tầm quan trọng của nghiên cứu khoa học; xây dựng cơ chế, chính sách, môi trường thuận lợi khuyến khích sinh viên tham gia hoạt động nghiên cứu khoa học; đổi mới phương pháp dạy học, tăng cường nghiên cứu khoa học trong sinh viên; nâng cao ý thức tự học, hứng thú nghiên cứu khoa học trong sinh viên.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Trần Văn Dàng (2018), *Quản lý hoạt động giáo dục cho học sinh trường tiểu học bán trú theo định hướng phát triển năng lực tại Thành phố Hồ Chí Minh*, Luận án Tiến sĩ Quản lý giáo dục, Học viện Quản lý giáo dục.
- [2] Vũ Cao Đàm (2006), *Phương pháp luận nghiên cứu khoa học*, Nxb Khoa học và Kỹ thuật, Hà Nội.
- [3] Lư Xuân Mới (2003), *Phương pháp luận nghiên cứu khoa học*, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- [4] Tạ Văn Mỹ (2022), *Quản lý hoạt động nghiên cứu khoa học của sinh viên tại Học viện Quản lý giáo dục*, Khóa luận tốt nghiệp ngành Quản lý giáo dục.
- [5] Dương Thiệu Tống (2005), *Phương pháp luận nghiên cứu khoa học giáo dục và tâm lý*, Nxb Khoa học Xã hội.
- [6] Phạm Việt Vượng (2001), *Phương pháp luận nghiên cứu khoa học*, Nxb Đại học Quốc gia, Hà Nội.
- [7] Quốc hội (2013), Luật Khoa học và Công nghệ ngày 18 tháng 6 năm 2013.

ĐỔI MỚI GIẢNG DẠY MÔN LÝ LUẬN CHÍNH TRỊ THEO HƯỚNG GẮN LÝ LUẬN VỚI THỰC TIỄN TẠI CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC HIỆN NAY

*REFORMS IN POLITICAL THEORY TEACHING TOWARD COMBINING THEORY
WITH PRACTICE AT UNIVERSITIES NOWADAYS*

ĐOÀN THỊ HUỆ^(*)

THÔNG TIN	TÓM TẮT
<p>Ngày nhận bài: 21-8-2023 Ngày biên tập xong: 05-9-2023 Ngày duyệt đăng: 30-9-2023 Mã số: TCKH41-09-2023 ISSN: 2525 – 2429</p> <p>Từ khóa: giảng dạy; lý luận; thực tiễn; sinh viên. Key words: teaching; theory; practice; students.</p>	<p><i>Đổi mới nội dung, chương trình và phương pháp giảng dạy các môn Lý luận chính trị theo hướng gắn lý luận với thực tiễn là một yêu cầu thực tế khách quan, nhằm khắc phục tình trạng giảng dạy kinh viện, thuần túy lý luận, “lý luận suông” không gắn với thực tiễn của cuộc sống. Từ thực tiễn giảng dạy hiện nay, thông qua bài viết này, chúng tôi làm rõ sự cần thiết hơn nữa việc gắn lý luận với thực tiễn trong giảng dạy môn Lý luận chính trị và đề ra một số giải pháp góp phần nâng cao hiệu quả trong giáo dục đại học hiện nay.</i></p> <p>ABSTRACT: <i>Renovating the contents, programs and teaching methods of political theory subjects in the direction of linking theory with practice is an objective reality, the basis for overcoming the state of scholastic teaching. Purely theoretical, "meaningless argument" is not associated with the reality of life. From the current teaching practice, this article clarifies the need to further associate theory with subject practice in teaching political theory and proposes some solutions to contribute to improving the effectiveness in teaching and learning higher education education today.</i></p>

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Xu thế hội nhập quốc tế sâu rộng, kinh tế - xã hội phát triển mở ra nhiều cơ hội học tập và việc làm tốt hơn cho mọi người, bên cạnh đó, xã hội cũng đặt ra cho giáo dục - đào tạo nói chung, giáo dục Lý luận chính trị nói riêng những yêu cầu mới, ngày càng cao và toàn diện hơn. Việc “*tiếp tục đổi mới đồng bộ mục tiêu, nội dung, chương trình, phương thức,*

phương pháp giáo dục và đào tạo theo hướng hiện đại, hội nhập quốc tế” [1, tr.136], là yêu cầu tất yếu khách quan.

Giảng dạy các môn Lý luận chính trị, nhằm mục đích trang bị thế giới quan, phương pháp luận, là nền tảng để sinh viên tiếp cận, nắm bắt tri thức khoa học và lý giải những vấn đề thực tiễn đặt ra. Nhưng nội dung của các môn Lý luận chính trị luôn trừu tượng, tính

^(*) ThS. Trường Đại học Văn Hiến, huedoan1502@gmail.com

khái quát cao, gây khó khăn cho quá trình truyền đạt, cũng như tiếp thu kiến thức từ phía người học. Gắn lý luận với thực tiễn, đổi mới nội dung, phương pháp giảng dạy là đòi hỏi tất yếu. Đây là nhiệm vụ quan trọng nhưng đầy khó khăn và thách thức với đội ngũ giảng viên hiện nay. Để làm được điều này, giảng viên phải cần sự đầu tư công phu, toàn diện hơn về nội dung và phương pháp giảng dạy, để đưa những nội dung môn học với những quan điểm và tư tưởng khá trừu tượng với những giá trị khoa học, cách mạng của các môn Lý luận chính trị có thể thâm thấu, “ăn sâu, bám rễ” trong nhận thức của sinh viên, giúp sinh viên tiếp cận môn học dễ dàng hơn, đến với môn học trong tâm thế thoải mái hơn.

2. NỘI DUNG

2.1. Tất yếu phải gắn lý luận với thực tiễn trong giảng dạy các môn Lý luận chính trị tại các trường đại học hiện nay

Thực tiễn giảng dạy các môn Lý luận chính trị trong thời gian qua, chúng ta đã đạt những thành tựu quan trọng, đáp ứng được một số yêu cầu đặt ra như tinh thần của Bộ Giáo dục và Đào tạo, trước hết thay đổi nội dung, kết cấu chương trình và phương pháp giảng dạy theo hướng gắn lý luận với thực tiễn, với thực tế đời sống chính trị - xã hội, thực chất là tăng cường hơn nữa tính thực tiễn trong giảng dạy, nhằm đưa những tư tưởng lý luận trừu tượng của các môn Lý luận chính trị gắn với thực tiễn cuộc sống, khắc phục mối liên hệ chưa chặt chẽ giữa lý luận kinh điển, trừu tượng, hàn lâm, đơn điệu và thực tiễn phong phú, sinh động.

Giảng dạy các môn Lý luận chính trị trong các trường đại học, là cả một hệ thống những phạm trù, nguyên lý, quy luật với những dẫn chứng kinh điển, các sự kiện lịch sử... là kết quả khái quát sự vận động, phát triển khách quan của tự nhiên, xã hội và tư duy con người nói chung, với tình hình thực tiễn xảy ra ở Việt Nam xưa và nay. Với từng môn học của môn Lý luận chính trị mang những nhiệm vụ, vai trò

khác nhau trong hoạt động nhận thức và hoạt động thực tiễn. Học tập các môn Lý luận chính trị là cơ sở lý luận để trang bị thế giới quan duy vật và phương pháp luận biện chứng khoa học; phát triển kỹ năng nhận thức, kỹ năng biện chứng và hoạt động thực tiễn cho sinh viên; để xây dựng niềm tin, lý tưởng cho sinh viên về con đường của đất nước chúng ta đã và đang đi. Giảng dạy các môn Lý luận chính trị hiệu quả, sẽ góp phần “*Phát triển con người toàn diện, đáp ứng những yêu cầu mới của phát triển kinh tế - xã hội, khoa học và công nghệ, thích ứng với cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ tư*” [1, tr.136]. Như vậy, tăng cường tính thực tiễn trong giảng dạy các môn Lý luận chính trị để gắn lý luận với thực tiễn là yêu cầu tất yếu khách quan vì:

Thứ nhất, xuất phát từ thực tiễn giảng dạy môn Lý luận chính trị cần quán triệt nguyên tắc thống nhất giữa lý luận và thực tiễn. Thực tiễn là toàn bộ hoạt động vật chất có mục đích mang tính lịch sử - xã hội của con người nhằm cải tạo tự nhiên, xã hội và chính con người. Lý luận là sự tổng kết kinh nghiệm thực tiễn, sự khái quát tri thức về tự nhiên, xã hội và con người đã được tích lũy trong quá trình phát triển của lịch sử. Thực tiễn có vai trò to lớn, là cơ sở, nguồn gốc, mục đích và động lực cho sự hình thành, phát triển của lý luận. Thực tiễn còn là tiêu chuẩn duy nhất để đánh giá, kiểm tra tính đúng đắn, khoa học của lý luận. Hồ Chí Minh từng chỉ rõ: “*Thống nhất giữa lý luận và thực tiễn là một nguyên tắc căn bản của Chủ nghĩa Mác – Lê-nin. Thực tiễn không có lý luận hướng dẫn thì thành thực tiễn mù quáng. Lý luận mà không có liên hệ với thực tiễn là lý luận suông*” [3, tr.496].

Trong giảng dạy các môn Lý luận chính trị là sự thống nhất chặt chẽ giữa lý luận cách mạng và thực tiễn cuộc sống là một vấn đề mang nguyên tắc phải được quán triệt và tuân thủ trong hoạt động thực tiễn. Việc vận dụng sáng tạo nguyên tắc này trong hoạt động giảng

dạy là yếu tố quan trọng quyết định chất lượng, hiệu quả khi giảng dạy môn Lý luận chính trị. Khi truyền đạt những nội dung, quan điểm lý luận hay phân tích, làm rõ những nguyên lý, quy luật, các sự kiện lịch sử... giảng viên cần cập nhật, liên hệ với tình hình kinh tế, chính trị, xã hội đang diễn ra trong nước và quốc tế. Tuân thủ nguyên tắc này trong giảng dạy, vận dụng sáng tạo những nguyên lý của Chủ nghĩa Mác – Lê-nin trong hoạch định đường lối, chính sách của Đảng và Nhà nước trong thực tiễn cách mạng, đặc biệt là thắng lợi của trong sự nghiệp đổi mới.

Thứ hai, xuất phát từ yêu cầu đổi mới nội dung, phương pháp giảng dạy môn Lý luận chính trị, gắn lý luận với thực tiễn của Bộ Giáo dục và Đào tạo. Theo kết cấu chương trình đổi mới, Công văn số 3056/BGDĐT-GD&DH của Bộ Giáo dục và Đào tạo, nội dung giáo trình các môn học Lý luận chính trị có logic chặt chẽ ngắn gọn hơn, cập nhật nhiều nội dung kiến thức, thực tiễn mới, mang hơi thở của thời đại. Cụ thể, Giáo trình Triết học Mác – Lê-nin chia làm 3 chương (không chuyên Lý luận chính trị) và 4 chương (chuyên Lý luận chính trị). Trong mỗi chương, thể hiện sự gắn kết chặt chẽ giữa lý luận và thực tiễn, ngoài trình bày nội dung lý luận cơ bản của triết học Mác - Lênin còn được cập nhật, bổ sung nhiều vấn đề thực tiễn mới. Những vấn đề thực tiễn, giáo trình đề cập như: Trí tuệ nhân tạo (phần ý thức), diễn biến đấu tranh giai cấp và cách mạng xã hội trong thời đại hiện nay (phần đấu tranh giai cấp và cách mạng xã hội), vấn đề tha hóa con người và phát triển con người Việt Nam (phần triết học về con người). Trong giáo trình Kinh tế Chính trị Mác – Lê-nin (không chuyên Lý luận chính trị), đã đề cập thêm chương 5 và chương 6 với những vấn đề hội nhập kinh tế quốc tế, các mô hình công nghiệp hóa và sự ảnh hưởng của nó tới nền kinh tế của Việt Nam những năm gần đây. Trong Giáo trình môn Chủ nghĩa Xã hội Khoa học (không chuyên Lý luận chính trị), ở

mỗi chương đều cập tới những vấn đề chính trị - xã hội đã và đang xảy ra ở Việt Nam và các nước trong thời kỳ quá độ lên chủ nghĩa xã hội. Cùng các môn học khác của Bộ môn Lý luận chính trị cũng đều trình bày lý luận gắn với những vấn đề thực tiễn hiện nay. Ngoài ra, ở mỗi tiểu tiết của các chương trong giáo trình của mỗi môn học hiện nay đề cập tới những vấn đề mang tính thực tiễn diễn ra trong nước và quốc tế. Những nội dung vận dụng thực tiễn ngoài tính định hướng về chính trị còn có giá trị thực tiễn to lớn giúp người học tiếp cận, hiểu sâu, thực chất những vấn đề lý luận, đồng thời hiểu được tính khoa học và cách mạng của Chủ nghĩa Mác – Lê-nin, Tư tưởng Hồ Chí Minh không lỗi thời, lạc hậu mà sức sống của nó vẫn được khẳng định trong thời đại ngày nay. Vì vậy, nhiệm vụ và vai trò của giảng viên phải vận dụng sáng tạo những vấn đề thực tiễn mới làm sáng tỏ nội dung lý luận của Chủ nghĩa Mác – Lê-nin, Tư tưởng Hồ Chí Minh, những quan điểm của Đảng và Nhà nước ta, giúp sinh viên hiểu được tầm quan trọng gắn kết lý luận với thực tiễn trong học tập.

Thứ ba, xuất phát từ thực tiễn năng lực, trình độ của sinh viên còn thiếu hụt nền tảng kiến thức lịch sử, văn hóa, xã hội và ít trải nghiệm thực tiễn. Nội dung kiến thức giảng dạy của môn Lý luận chính trị chứa đựng khối lượng kiến thức rộng với nhiều khái niệm, phạm trù, quy luật có tính trừu tượng cao, nhiều vấn đề lịch sử được cho là khô khan, cứng nhắc, thực tế với sinh viên. Đối tượng học môn Lý luận chính trị thường là sinh viên năm thứ nhất, năm hai khá trẻ, năng động, nhiệt tình, cầu tiến nhưng vốn kiến thức lý luận ít và việc hạn chế, lúng túng trong tìm tòi phương pháp học tập, nghiên cứu. Một bộ phận sinh viên thiếu tính tự giác, tích cực trong học tập, mất căn bản, thiếu hụt nền tảng kiến thức lịch sử, văn hóa, xã hội và ít trải nghiệm thực tiễn nên rất ngại học lý luận, hình thành thái độ tiêu cực, không hứng thú khi học, việc học chỉ nặng tâm lý đối phó. Trong giai

đoạn hiện nay, tác động tiêu cực từ thực tế cuộc sống, từ Internet và các trang mạng xã hội... thu hút, kích thích sự quan tâm nhiều hơn là hiểu biết về tình hình kinh tế, chính trị - xã hội cũng là thách thức để sinh viên có thể tiếp thu tốt kiến thức môn Lý luận chính trị. Tăng thực tiễn trong giảng dạy, nâng cao hiệu quả chất lượng giáo dục đào tạo đáp ứng yêu cầu mới của xã hội và góp phần *“Giáo dục thế hệ trẻ lý tưởng cách mạng, đạo đức, lối sống văn hóa, nâng cao lòng yêu nước, tự hào dân tộc, nuôi dưỡng ước mơ, hoài bão, khát vọng vươn lên; nêu cao tinh thần trách nhiệm đối với đất nước, với xã hội”* [2, tr.168].

2.2. Giải pháp gắn lý luận với thực tiễn trong giảng dạy môn Lý luận chính trị tại các trường đại học hiện nay

Theo chương trình mới của Bộ Giáo dục và Đào tạo năm 2019, việc giảng dạy môn Lý luận chính trị đã có những thay đổi đáng kể về kết cấu, nội dung và thời gian giảng dạy, khắc phục được những hạn chế cơ bản của chương trình cũ, giai đoạn 2009-2018. Theo tinh thần Công văn số 3056/BGDĐT- GDĐH, vấn đề đổi mới phương pháp, gắn lý luận với thực tiễn, nâng cao chất lượng dạy học những vẫn đảm bảo tính khoa học, tính Đảng và cả định hướng chính trị cho người học.

Thực tiễn cho thấy, việc đổi mới nội dung, phương pháp giảng dạy trong giáo dục và đào tạo cần có quá trình với sự nỗ lực từ người quản lý, người dạy và cả người học. Giảng dạy môn Lý luận chính trị cũng vậy, việc đổi mới nội dung, phương pháp nhằm gắn lý luận nhiều hơn với thực tiễn, đã từng được đặt ra, đề cập nhiều nhưng hiệu quả đạt được còn khiêm tốn. Quá trình thực hiện chương trình mới như hiện nay, bên cạnh ưu điểm là tính khoa học, tính logic, hệ thống của nội dung, tính chuyên sâu và tính thực tế, thời đại... trong thực tế triển khai đặt ra một số vấn đề cần được nghiên cứu, tháo gỡ dẫn đến gắn kết lý luận và thực tiễn trong giảng dạy chưa đạt được hiệu quả. Để

khắc phục những vấn đề tồn tại nêu ra, chúng tôi xin gợi mở một số giải pháp:

Một là, tiếp tục hoàn thiện kết cấu chương trình, nội dung môn học theo mục tiêu bám sát yêu cầu đào tạo và sự vận động, phát triển của thực tiễn. Đây là giải pháp đặc biệt quan trọng, đảm bảo tính khoa học và thiết thực môn học; là yếu tố căn bản, trực tiếp quyết định chất lượng, mức độ thành công của mục tiêu đổi mới giảng dạy. Kết cấu, nội dung, chương trình mới 2019 đáp ứng được yêu cầu mới của thực tiễn giảng dạy môn Lý luận chính trị nói chung, từng môn Lý luận chính trị nói riêng. Trong mỗi chương của từng môn Lý luận chính trị, đều trình bày nội dung lý luận cơ bản của Chủ nghĩa Mác – Lê-nin gắn với cập nhật, bổ sung thông tin thời sự về khoa học, kinh tế, chính trị, xã hội mới; cho thấy sự gắn kết chặt chẽ giữa lý luận trong triết học và thực tiễn cuộc sống là mục tiêu trọng tâm của việc đổi mới công tác giảng dạy hiện nay. Ở từng cơ sở đào tạo, đổi mới nội dung, chương trình môn Lý luận chính trị phải bám sát mục tiêu, yêu cầu đào tạo gắn với thực tiễn của người học, ngành học, bậc học cụ thể. Để nội dung, chương trình, giáo trình môn học này có sự ổn định và sức sống lâu dài, nên nghiên cứu hoàn thiện nội dung, chương trình môn học theo hướng: Xây dựng chương trình khung với kiến thức cơ bản, cốt lõi nhất, cập nhật hơn nữa vấn đề thực tiễn mới của đất nước và thời đại. Các trường đại học có thể xây dựng nội dung, chương trình môn học theo chương trình khung nhưng bám sát thực tiễn mục tiêu, yêu cầu đào tạo từng trường, lĩnh vực, khối ngành cụ thể để bổ sung, thêm nội dung cho phù hợp khối ngành như: Khối khoa học xã hội và nhân văn, khối khoa học tự nhiên, khối kỹ thuật, khối kinh tế - tài chính. Các trường xác định khối kiến thức cần, đủ, phù hợp để trang bị cho sinh viên, sát thực tiễn, đảm bảo tinh gọn, cô đọng, dễ tiếp thu, dễ nhớ, dễ vận dụng.

Hai là, chú trọng đào tạo, bồi dưỡng, nâng cao trình độ chuyên môn; kỹ năng nghiệp vụ, phương pháp giảng dạy và kiến thức thực tế cho đội ngũ giảng viên. Giảng viên có tư tưởng chính trị, có phẩm chất đạo đức, nhân cách tốt; có năng lực về kiến thức chuyên môn sâu, kiến thức thực tiễn rộng; có phương pháp sáng tạo, phù hợp với từng đối tượng, từng nội dung giảng dạy. Giảng viên giảng dạy các môn Lý luận chính trị nói chung, ở mỗi môn học lý luận nói riêng, phải thấm nhuần những nguyên lý của Chủ nghĩa Mác – Lê-nin, Tư tưởng Hồ Chí Minh, đường lối của Đảng, chính sách pháp luật của Nhà nước; phải có bản lĩnh chính trị kiên định, vững vàng; có đạo đức, lối sống chuẩn mực; nhân cách tốt, lời nói và hành động phải gương mẫu. Đây là điều kiện quan trọng, là nhân tố thực tiễn tiên quyết của giảng viên góp phần không nhỏ gia tăng hiệu ứng và kết quả tích cực trong quá trình giảng dạy. Giảng viên phải có năng lực chuyên môn sâu, kiến thức cơ bản phải “chắc”, “cứng”; phải hiểu được tinh thần, bản chất của những nội dung, vấn đề, nguyên lý, quy luật, phạm trù cơ bản, những sự kiện lịch sử với những minh chứng cụ thể. Qua đó, người dạy chủ động, linh hoạt, liên hệ với những ví dụ thực tiễn đúng, sát, phù hợp với trình độ và tâm lý sinh viên. Đây là kết quả của quá trình giảng viên được đào tạo bài bản, khoa học, có hệ thống và nỗ lực tự đào tạo, tự học, tự tích lũy để nâng cao trình độ chuyên môn của mình. Giảng viên phải tích cực tiếp cận, nắm bắt, tích lũy, hình thành “kho cơ sở dữ liệu” cá nhân về thực tiễn. Đây chính là chất liệu thực tiễn sinh động trong giảng dạy, dưới tác động của khoa học, kỹ thuật công nghệ như hiện nay, giảng viên có nhiều kênh để tiếp cận kiến thức, từ báo chí, Internet, truyền hình, sách, thực tế cuộc sống... Nhưng vấn đề khai thác, xử lý, lưu trữ cung cấp và vận dụng vào giảng dạy môn học phải đảm bảo tính chính xác, tính điển hình, tính thời sự và phù hợp với nội dung lý luận cần truyền đạt cho sinh viên.

Giảng viên phải tích cực tham gia nghiên cứu khoa học, tham gia đề tài các cấp, viết báo, tạp chí, bài hội thảo khoa học... Giúp giảng viên có thêm động lực, tự tin làm chủ tri thức, độc lập trong suy nghĩ, sáng tạo, linh hoạt vận dụng tri thức để tăng hiệu quả của bài giảng.

Ba là, tăng cường tính đồng bộ, hiệu quả của cơ sở vật chất đảm bảo và phương tiện phục vụ giảng dạy. Cùng với sự phát triển của khoa học công nghệ, phương tiện kỹ thuật phục vụ quá trình dạy học cũng được cải tiến đồng bộ, hiện đại và thông minh hơn. Do yêu cầu từ thực tiễn, những yếu tố vật chất này đang là tiêu chí quan trọng để đánh giá tiềm lực, thế mạnh và sự phát triển của cơ sở đào tạo. Sự phát triển mạnh mẽ của nền kinh tế tri thức hiện nay, để thu hút người học, các trường phải trú trọng hơn nữa việc đầu tư, xây dựng đồng bộ, hoàn thiện cơ sở vật chất, kỹ thuật, phương tiện, trang thiết bị phục vụ dạy và học; đẩy mạnh ứng dụng công nghệ thông tin, truyền thông trong xây dựng phòng học, thư viện, phòng phương pháp, phòng học chuyên dùng, phòng thí nghiệm... xây dựng nhà trường thông minh. Với trang thiết bị hiện đại, đồng bộ, giảng viên có nhiều cơ hội, điều kiện và công cụ phục vụ quá trình chuyển tải tri thức tới người học. Có thể cung cấp tài liệu, thảo luận, trao đổi nội dung học tập tiến hành dạy và học mọi lúc, mọi nơi với công cụ như: Google classroom, LMS, Zoom, Meet, MS Team... để có chất lượng, hiệu quả giáo dục và đào tạo sẽ tốt hơn và giảng dạy môn Lý luận chính trị cũng sẽ hiệu quả hơn nhiều. Do giảng viên và sinh viên có nhiều công cụ, phương tiện, thiết bị kỹ thuật để chuyển tải, tiếp nhận một cách thuận lợi, đầy đủ, sinh động từ nội dung lý luận đến thông tin thực tiễn thời sự cập nhật về kinh tế, chính trị, xã hội... có thể thay đổi cách học, phương pháp học, tạo sự hứng thú, mới mẻ, kích thích sự tìm tòi nghiên cứu, phát huy tính chủ động, sáng tạo trong học tập của sinh viên.

Bốn là, tăng cường những hoạt động thăm quan, thực tế, tình nguyện, hoạt động đoàn thể... để hỗ trợ cho thực tiễn dạy của giảng viên và phát huy tính tích cực, tự giác, chủ động, sáng tạo của sinh viên trong thực tiễn học tập. Nhà trường tạo điều kiện, khuyến khích cho giảng viên và sinh viên tham gia hoạt động thực tế như: Tham quan bảo tàng, di tích lịch sử, nhà máy, khu công nghiệp, ngoại khóa, tình nguyện, thực tế, hoạt động đoàn thể và các hoạt động xã hội khác. Đây là cơ hội giảng viên và sinh viên tiếp thu thêm nhiều kiến thức từ thực tiễn. Những hiểu biết, kinh nghiệm tích lũy được từ trải nghiệm thực tiễn đó là tiêu chuẩn, là thực tiễn sinh động để minh chứng, làm sáng tỏ cho những vấn đề lý luận trừu tượng; tăng tích thuyết phục và ứng dụng thực tế của lý luận mang tính hàn lâm. Tham gia những hoạt động này, người học được giảng viên hướng dẫn hoặc phải tự mình giả quyết những tình huống, vấn đề thật hoặc giả định xảy ra trong cuộc sống và công việc. Họ có nhiều cơ hội áp dụng, đưa những kiến thức, phương pháp luận của các môn đã học vào thực tiễn cuộc sống để khám phá và phát triển những kỹ năng của bản thân. Chuyển từ học lý thuyết trên giảng đường sang tổ chức hình thức học tập đa dạng, thực tế gắn với các hoạt động sống của xã hội, người học sẽ hứng thú, có cơ hội, chủ động và độc lập hơn trong quá trình áp dụng, đưa nội dung lý luận đã học được vào thực tiễn và ngược lại lấy

thực tiễn để giải thích, hiểu lý luận của Chủ nghĩa Mác - Lênin. Thông qua quan sát, xem, nghiên cứu và viết bài thu hoạch, người học tự giác khám phá ra, rèn luyện và phát triển các kỹ năng của bản thân để giải quyết yêu cầu từ thực tiễn. Như vậy, mục tiêu đổi mới nhằm gắn lý luận với thực tiễn trong giảng dạy môn Lý luận chính trị cho sinh viên trong các nhà trường đã được hiện thực hóa.

3. KẾT LUẬN

Xây dựng, phát triển con người toàn diện, có tri thức khoa học, kỹ năng làm việc hiệu quả; có đạo đức, lý tưởng, lối sống cao đẹp như Văn kiện Đại hội XIII của Đảng đã xác định, là nhiệm vụ không chỉ của riêng ngành giáo dục và đào tạo mà đòi hỏi sự tham gia và quyết tâm của toàn xã hội. Dù vậy, giáo dục và đào tạo vẫn đóng vai trò trực tiếp và quyết định trong quá trình xây dựng và tạo ra con người toàn diện. Giảng dạy môn Lý luận chính trị, góp phần đẩy nhanh quá trình nắm bắt tri thức, hình thành các kỹ năng và thao tác tư duy biện chứng, giúp hoàn thiện, xây dựng con người toàn diện cũng là một vấn đề cấp bách hiện nay. Những giải pháp nhằm tăng cường hơn nữa tính thực tiễn trong việc giảng dạy, cùng nỗ lực đẩy mạnh đổi mới nội dung, chương trình, phương pháp giảng dạy môn Lý luận chính trị gắn với mục tiêu đào tạo, sự phát triển của thực tiễn và yêu cầu từ xã hội là một hướng đi phù hợp và thực tiễn hiện nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2019), *Công văn số 3056/BGDĐT-GDDH, ngày 19 tháng 7 năm 2019 của Bộ Giáo dục và Đào tạo “Về việc hướng dẫn thực hiện chương trình, giáo trình các môn Lý luận chính trị”*, Hà Nội.
- [2] Đảng Cộng sản Việt Nam (2021), *Văn kiện Đại hội Đại biểu toàn quốc lần thứ XIII*, tập I, Nxb Chính trị Quốc gia Sự thật, Hà Nội.
- [3] Hồ Chí Minh (1995), *Toàn tập*, tập 8, Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội.

TÍNH TÍCH PHÂN XÁC ĐỊNH MỘT LỚP BẰNG CÁC PHƯƠNG PHÁP TOÁN – LẬP TRÌNH PYTHON VÀ ỨNG DỤNG

ANALYTICAL CALCULATION DETERMINATION OF A CLASS
BY MATHEMATICS – PYTHON PROGRAMMING AND APPLICATIONS

NGUYỄN VĂN LỘC(*)

THÔNG TIN	TÓM TẮT
<p>Ngày nhận bài: 20-8-2023 Ngày biên tập xong: 29-8-2023 Ngày duyệt đăng: 30-9-2023 Mã số: TCKH41-07-2023 ISSN: 2525 – 2429 Từ khóa: tích phân xác định; phương pháp lập trình. Key words: definite integral; programming method.</p>	<p>Bài viết trình bày phương pháp toán học và lập trình Python giải toán tích phân xác định một lớp và ứng dụng trong toán học, kỹ thuật và kinh tế.</p> <p>ABSTRACT: This article presents the method of Math and Python programming to solve Mathematical calculus of a defined integral class and its applications in mathematics, engineering and economics.</p>

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Từ đầu thế kỷ XVII, sự phát minh ra phép tính vi phân và tích phân của I. Newton và G. V. Leibniz đã tạo bước phát triển đột phá trong toán học, giúp cho các nhà Toán học có được công cụ mới, giải một khối lượng lớn các bài toán khó và quan trọng. Tuy nhiên, với yêu cầu của thị trường, mỗi bài toán cần khám phá nhiều cách giải để lựa chọn được phương án giải tối ưu, việc sử dụng các phương pháp Toán học đã có để giải là khó khả thi. Sự xuất hiện lập trình Python giúp cho việc khắc phục khó khăn này, đồng thời tạo điều kiện khám phá các ứng dụng đa dạng của phép tính vi phân và tích phân trong toán học, kinh tế và kỹ thuật. Trong bài viết này, chúng tôi cụ thể hóa các ý kiến trên thông qua các ví dụ cụ thể.

2. NỘI DUNG

2.1. Tích phân xác định

2.1.1. Định lý liên hệ giữa tích phân xác định và nguyên hàm [3, tr.265], [4, tr.133]

Nếu $f(x)$ liên tục trong khoảng đóng $[a, b]$ và nếu $F(x)$ là một nguyên hàm của $f(x)$ trong khoảng đó thì:

$$\int_a^b f(x)dx = F(b) - F(a) \Leftrightarrow \int_a^b f(x)dx = F(x) \Big|_a^b$$

2.1.2. Các ví dụ

Ví dụ 1: Tính $I = \int_{-\frac{1}{2}}^{\frac{1}{2}} \frac{dx}{4x^2 + 4x + 5}$

Giải: Phương pháp toán học

$$I = \int_{-\frac{1}{2}}^{\frac{1}{2}} \frac{dx}{4x^2 + 4x + 5} = \frac{1}{4} \int_{-\frac{1}{2}}^{\frac{1}{2}} \frac{dx}{x^2 + x + \frac{5}{4}} = \frac{1}{4} \int_{-\frac{1}{2}}^{\frac{1}{2}} \frac{dx}{\left(x + \frac{1}{2}\right)^2 + 1} = \frac{1}{4} \arctg \left(x + \frac{1}{2}\right) \Big|_{-\frac{1}{2}}^{\frac{1}{2}} = \frac{\pi}{16}$$

(*) PGS.TS. Trường Đại học Văn Lang, loc.nv@vlu.edu.vn

Phương pháp lập trình

In[]:	# Cach_1 import scipy.integrate import numpy as np
In[]:	f = lambda x: 1/(4*(x**2) + 4*x +5)
In[]:	i, e = scipy.integrate.quad(f, -1/2, 1/2) i
Out[]:	0.1963495408493621
In[]:	# Cach_2 from sympy import*
In[]:	x = symbols("x ")
In[]:	f = 1/(4*(x**2) + 4*x +5)
In[]:	tp = integrate(f, (x, -1/2, 1/2)) tp
Out[]:	0.196349540849362

Ví dụ 2: Tính $J = \int_0^1 (x^3 - 2x + 5)e^{-\frac{x}{2}} dx$

Đáp án: J= 3.3812170848291863

2.2. Ứng dụng tích phân xác định tính giới hạn của dãy số

2.2.1. Tổng tích phân [2, tr.283]

Cho hàm số $y = f(x)$ xác định trên đoạn $[a; b]$. Ta chia đoạn $[a; b]$ thành các đoạn nhỏ bởi n điểm chia tùy ý x_i sao cho:

$$a = x_0 < x_1 < x_2 < \dots < x_n = b.$$

$$Dat. \Delta x_i = x_i - x_{i-1}, \forall i = 1, 2, \dots, n \ \& \ \Delta_p = \max \{ \Delta x_1, \Delta x_2, \dots, \Delta x_n \}$$

Chọn điểm x_i^* tùy ý trên mỗi đoạn $[x_{i-1}; x_i], \forall i = 1, 2, \dots, n.$

Khi đó, tổng $T_n = \sum_{i=1}^n f(x_i^*) \Delta x_i$ được gọi là tổng tích phân (tổng Riemann) của $f(x)$ trên $[a; b]$.

Xét giới hạn: $I = \lim_{\Delta_p \rightarrow 0} T_n$

Nếu I tồn tại hữu hạn, không phụ thuộc phép chia đoạn $[a; b]$ và cách chọn điểm $x_i^*, I = 1, 2, 3, \dots, n$

Thì, I được gọi là tích phân xác định của hàm $F(x)$ trên $[a; b]$ và ta nói $f(x)$ là hàm khả

tích trên $[a; b]$. Ký hiệu $I = \int_a^b f(x) dx$

2.2.2. Các ví dụ

Ví dụ 1: Tính giới hạn:

$$I = \lim_{n \rightarrow \infty} \left(\frac{1}{n} + \frac{1}{n+1} + \dots + \frac{1}{2n} \right)$$

Giải: Phương pháp toán học

$$I_n = \frac{1}{n} + \frac{1}{n+1} + \dots + \frac{1}{2n} = \sum_{i=0}^n \frac{1}{i+n}$$

Ta thấy rằng: I_n là tổng tích phân ứng với

tích phân $\int_1^2 \frac{dx}{x}$ và phép chia $[1; 2]$ thành n phần

bằng nhau bởi các điểm chia:

$$1, \frac{1}{n}, \frac{2}{n}, \dots, \frac{n}{n}; \xi_i = \frac{i}{n}, \Delta x_i = \frac{1}{n} \Rightarrow I = \lim_{n \rightarrow \infty} \left(\frac{1}{n} + \frac{1}{n+1} + \dots + \frac{1}{2n} \right) = \int_1^2 \frac{dx}{x} = \ln 2$$

Phương pháp lập trình

In[]:	#Cach_1. import scipy.integrate import numpy as np
In[]:	f = lambda x: 1/x
In[]:	i, e = scipy.integrate.quad(f, 1, 2) i
Out[]:	0.6931471805599454
In[]:	#Cach_2 from sympy import*
In[]:	x = symbols(" x ")
In[]:	f = 1/x
In[]:	tp = integrate(f, (x, 1, 2)) tp
Out[]:	log(2)

Ví dụ 2: Tính giới hạn sau:

$$J = \lim_{n \rightarrow \infty} \sum_{k=1}^n \frac{1}{\sqrt{4n^2 - k^2}}$$

Đáp số:

$$J = \lim_{n \rightarrow \infty} \sum_{k=1}^n \frac{1}{\sqrt{4n^2 - k^2}} = \int_0^1 \frac{dx}{\sqrt{4 - x^2}} = \frac{\pi}{6}$$

2.3. Ứng dụng tích phân xác định tính diện tích hình phẳng

2.3.1. Các công thức

a) Diện tích hình phẳng giới hạn bởi các đường thẳng $x = a$, $x = b$ và cung đồ thị hàm số liên tục $f(x)$ là S: $S = \int_a^b |f(x)| dx$

b) Nếu hình phẳng giới hạn bởi các đường thẳng $x = a$, $x = b$, $y = f_1(x)$, $y = f_2(x)$ với f_1, f_2 là hai hàm số liên tục trong $[a, b]$ thì diện tích S được tính theo công thức:

$$S = \int_a^b |f_1(x) - f_2(x)| dx$$

2.3.2. Các ví dụ

Ví dụ 1: Tính diện tích hình phẳng giới hạn bởi: Đường parabol $y = x^2 + 4$ và đường thẳng: $x - y + 4 = 0$.

Giải: *Phương pháp toán học*

Phương trình hoành độ giao điểm:

$$x^2 + 4 = x + 4 \Leftrightarrow x^2 - x = 0 \Leftrightarrow x = 1, x = 0$$

Diện tích hình phẳng cần tìm là:

$$S = \int_0^1 (x + 4 - (x^2 + 4)) dx = \left(\frac{1}{2} x^2 - \frac{1}{3} x^3 \right) \Big|_0^1 = \frac{1}{6} \Rightarrow S = \frac{1}{6}$$

Phương pháp lập trình

In[]:	# Cách 1. import scipy.integrate import numpy as np
In[]:	f = lambda x: (x + 4 - (x**2 + 4))
In[]:	i, e = scipy.integrate.quad(f, 0, 1) i
Out[]:	0.16666666666666663
In[]:	# Cach_2 from sympy import*
In[]:	x = symbols("x ")
In[]:	f = (x + 4 - (x**2 + 4))
In[]:	tp = integrate(f, (x, 0, 1)) tp
Out[]:	$\frac{1}{6}$

Ví dụ 2: Tính diện tích hình phẳng S giới hạn bởi: Đường cong $y = x^2$ và các đường thẳng $x = 0$, $y = 4$.

Đáp án: $S = 5.333333333333333$

2.4. Ứng dụng tích phân xác định tính thể tích vật thể tròn xoay

2.4.1. Các công thức

a) Thể tích vật thể tròn xoay tạo bởi hình thang cong giới hạn bởi các đường $x = a$, $x = b$, đường $y = f(x)$, $x \in [a, b]$, $f(x)$ liên tục trong $[a, b]$, trục Ox khi quay nó quanh trục Ox là:

$$V = \pi \int_a^b f^2(x) dx$$

b) Thể tích vật thể tròn xoay tạo bởi hình thang cong giới hạn bởi các đường $y = c$, $y = d$, đường $x = \varphi(y)$, $y \in [c, d]$, $\varphi(y)$ liên tục trong $[c, d]$, trục Ox khi quay nó quanh trục Oy là:

$$V = \pi \int_c^d \varphi^2(y) dy$$

2.4.2. Các ví dụ

Ví dụ 1: Tìm thể tích của vật thể tròn xoay tạo bởi hình phẳng giới hạn bởi các đường $y^2 + x - 4 = 0; x = 0$ khi quay quanh trục Oy.

Giải: *Phương pháp toán học*

Ta có:

$$y^2 + x - 4 = 0; x = 0 \Rightarrow y = \pm 2$$

$$\Rightarrow V = \pi \int_{-2}^2 (4 - y^2)^2 dy = 2\pi \int_0^2 (4 - y^2)^2 dy = \frac{512\pi}{15}$$

Phương pháp lập trình

In[]:	# Cach_1 import scipy.integrate import numpy as np
In[]:	f = lambda y: 3.14*(4 - y**2)**2
In[]:	i, e = scipy.integrate.quad(f, -2, 2) i
Out[]:	107.17866666666669
In[]:	# Cach_2 from sympy import*
In[]:	y = symbols(" y ")
In[]:	f = 3.14*(4 - y**2)**2
In[]:	tp = integrate(f, (y, -2, 2)) tp
Out[]:	107.1786666666667

Ví dụ 2: Tìm thể tích V của vật thể tròn xoay tạo bởi hình phẳng giới hạn bởi các đường $xy = 4, y = 0, x = 1, x = 4$ khi quay quanh trục Ox.

Đáp án: $V = 12\pi$

2.5. Ứng dụng tích phân xác định tính độ dài đường cong

2.5.1. Các công thức

Giả sử, cung AB cho bởi: $y = f(x), f(x)$ liên tục và có đạo hàm liên tục trên $[a; b]$.

Khi đó, cung AB có độ dài:

$$S = \int_a^b \sqrt{1 + f'(x)^2} dx$$

2.5.2. Các ví dụ

Ví dụ 1: Tìm độ dài đường cong $9y^2 = 4(3-x)^3$ gồm giữa các giao điểm của nó với trục Oy

Giải: *Phương pháp toán học*

$$x = 0 \Rightarrow y = \pm 2\sqrt{3}; x = 3 \Rightarrow y = 0 \Rightarrow L = 2 \int_0^3 \sqrt{1 + y'^2} dx:$$

$$9y^2 = 4(3-x)^3 \Rightarrow 18yy' = -12(3-x)^2, y' = -\frac{2}{3y}(3-x)^2$$

$$y^2 = \frac{4}{9y^2}(3-x)^4 = \frac{4(3-x)^4}{4(3-x)^3} = 3-x \Rightarrow 1 + y'^2 = 1 + 3 - x = 4 - x$$

$$\Rightarrow L = 2 \int_0^3 \sqrt{4-x} dx = \frac{28}{3} \Rightarrow L = \frac{28}{3}$$

Phương pháp lập trình

In[]:	#Cach_1 import scipy.integrate import numpy as np
In[]:	f = lambda x: 2*(4-x)**0.5
In[]:	i, e = scipy.integrate.quad(f, 0, 3) i
Out[]:	9.333333333333336
In[]:	#Cach_2 from sympy import*
In[]:	x = symbols(" x ")
In[]:	f = 2*(4-x)**0.5
In[]:	tp = integrate(f, (x, 0, 3)) tp
Out[]:	9.333333333333333

Ví dụ 2: Tìm độ dài đường cong L:

$2y = x^2 - 2$ gồm giữa các giao điểm của nó với trục Ox.

Đáp án: $L = 3.595705577563767$

2.6. Ứng dụng tích phân xác định tính thặng dư của người tiêu dùng và thặng dư của nhà sản xuất

2.6.1. Các công thức

Cho hàm cầu $Q_d = D(p)$ hoặc hàm cầu đảo $p = D^{-1}(Q_d)$ (hàm ngược của hàm cầu $Q_d = D(p)$). Giả sử điểm cân bằng của thị trường là $(p_0; Q_0)$ và hàng hóa được bán với giá p_0 .

Khi đó, thặng dư của người tiêu dùng được tính theo công thức:

$$CS = \int_0^{Q_0} D^{-1}(Q) dQ - p_0 Q_0$$

Cho hàm cung $Q_s = S(p)$ hoặc hàm cung đảo $p = S^{-1}(Q_s)$. Nếu hàng hóa được bán ở mức giá cân bằng p_0 thì thặng dư của nhà sản xuất được tính theo công thức:

$$PS = p_0 Q_0 - \int_0^{Q_0} S^{-1}(Q) dQ$$

2.6.2. Các ví dụ

Ví dụ 1: Cho các hàm cung và cầu sau: $Q_s = \sqrt{p-2} - 1, Q_d = \sqrt{43-p} - 2$. Hãy tính thặng dư của nhà sản xuất và thặng dư của người tiêu dùng.

Giải: *Phương pháp toán học*

Các hàm cầu đảo và cung đảo lần lượt là:

$$D^{-1}(Q) = 43 - (Q + 2)^2, S^{-1}(Q) = (Q + 1)^2 + 2$$

Sản lượng cân bằng Q_0 là nghiệm dương của phương trình: $D^{-1}(Q) = S^{-1}(Q) \Rightarrow Q_0 = 3$ & $p_0 = 18$

Thặng dư sản xuất được tính theo công thức: $PS = 18 \times 3 - \int_0^3 [(Q+1)^2 + 2] dQ = 27$

Thặng dư tiêu dùng được tính theo công thức: $CS = \int_0^3 [43 - (Q+2)^2] dQ - 18 \times 3 = 36$.

Phương pháp lập trình

In[]:	#Cach_1_Kinh tế thặng dư sản xuất import scipy.integrate import numpy as np
In[]:	f = lambda x: ((x + 1)**2 + 2)
In[]:	i, e = scipy.integrate.quad(f, 0, 3)
In[]:	PS = 18*3 - i PS
Out[]:	27.0
In[]:	#Cach_2_Kinh tế thặng dư sản xuất from sympy import*
In[]:	x = symbols(" x ")
In[]:	f = ((x + 1)**2 + 2)
In[]:	tp = integrate(f, (x, 0, 3))
In[]:	PS = 18*3 - tp PS
Out[]:	27

In[]:	##Cach_1_Kinh tế thặng dư tiêu dùng import scipy.integrate import numpy as np
In[]:	f = lambda x: (43- (x + 2)**2)
In[]:	i, e = scipy.integrate.quad(f, 0, 3)
In[]:	CS = i - 18*3 CS
Out[]:	35.999999999999986
In[]:	#Cach_2_Kinh tế thặng dư tiêu dùng from sympy import*
In[]:	x = symbols(" x ")
In[]:	f = (43- (x + 2)**2)
In[]:	tp = integrate(f, (x, 0, 3))
In[]:	CS = tp - 18*3 CS
Out[]:	36

Ví dụ 2: Cho các hàm cung và cầu sau:

$Q_s = \sqrt{p} - 1, Q_d = \sqrt{113-p}$. Hãy tính thặng dư PS của nhà sản xuất và thặng dư CS của người tiêu dùng.

Đáp án: PS = 277.66666666666667; CS = 228.666666666666674

2.7. Ứng dụng tích phân xác định tính hàm tổng khi biết hàm giá trị cận biên

2.7.1. Hàm tổng và giá trị cận biên

Giả sử, biến số kinh tế y mang ý nghĩa tổng giá trị (tổng chi phí, tổng doanh thu, tổng tiêu dùng...) là hàm số được xác định theo giá trị của đối số x: $y = f(x)$.

Nếu ta biết được hàm giá trị cận biên $My = f'(x)$ thì ta có thể xác định được hàm tổng $y = f(x)$ thông qua phép toán tích phân: $y = f(x) = \int f'(x) dx = \int My dx$

Hằng số C trong tích phân bất định trên được xác định nếu ta biết giá trị của y tại một điểm x_0 nào đó: $y_0 = f(x_0)$

2.7.2. Các ví dụ

Ví dụ 1: Cho biết chi phí biên MC tại mức sản lượng Q của một doanh nghiệp sản xuất là:

$$MC(Q) = 2Q + e^{kQ} + 1000... (k > 0)$$

Tính chi phí sản xuất 10.000 sản phẩm.

Giải: *Phương pháp toán học*

Theo định nghĩa, MC(0) là chi phí biên để sản xuất một sản phẩm tại mức sản lượng 0, MC(1) là chi phí để sản xuất một sản phẩm tại mức sản lượng 1. Vậy, chi phí để sản xuất 10.000 sản phẩm là: $T = MC(0) + MC(1) + \dots + MC(9999)$.

Xét hàm MC(Q) trên khoảng $I = [0; 10.000]$, của I làm 10.000 khoảng con, có độ dài bằng nhau và chọn c_i là đầu mút bên trái của khoảng con, T chính là diện tích hình bậc thang có được bởi phân hoạch. Diện tích này gần bằng với diện tích giới hạn bởi đường cong MC, đường thẳng $Q = 0$, đường thẳng $Q = 10.000$, trục hoành. Vậy:

$$T = \int_0^{10.000} (2Q + e^{kQ} + 1.000) dQ \Rightarrow T = 110.000.000 + \frac{e^{10.000k} - 1}{k}$$

Phương pháp lập trình (Tính T với $k = 5$)

In[:]	#Cách 1_Giá trị cận biên import scipy.integrate import numpy as np import sympy as sp
In[:]	f = lambda x: (2*x + sp.exp(5*x) + 1.000)
In[:]	i, e = scipy.integrate.quad(f, 0, 1.000) i
Out[:]	31.482631820515326

In[:]	#Cách2_2_ Giá trị cận biên from sympy import*
In[:]	x = symbols(" x ")
In[:]	f = (2*x + sp.exp(5*x) + 1.000)
In[:]	tp = integrate(f, (x, 0, 1.000)) tp
Out[:]	31.4826318205153

Ví dụ 2: Cho biết doanh thu biên MR tại mức sản lượng Q của một doanh nghiệp sản xuất là:

$$MR(Q) = kQ(2.000 - Q), \dots (k > 0)$$

Tính doanh thu trung bình tại mức sản lượng 1.000 sản phẩm.

$$\text{Đáp số: } AR(1.000) = \frac{2.000.000k}{3}$$

3. KẾT LUẬN

Kết quả trình bày trên cho thấy, sự kết hợp phương pháp Toán học và lập trình Python tạo nên sự đa dạng các phương pháp giải cùng một bài toán, hơn nữa Python giảm thiểu thời gian giải và tìm ra kết quả nhanh đáp ứng được yêu cầu của thị trường. Với tiềm năng phong phú thư viện hàm Python, mỗi bài toán trên có thể tăng số phép toán để được các bài toán “nhân tạo” mà với phương pháp Toán học không phải khi nào cũng giải được.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Nguyễn Huy Hoàng (2010), *Toán cao cấp - tập 2 - Giải tích toán học*, Nxb Giáo dục Việt Nam.
- [2] Nguyễn Thị Nga (2016), *Giáo trình toán cao cấp và ứng dụng trong kinh tế*, Nxb Dân Trí.
- [3] Nguyễn Đình Trí, Tạ Văn Đĩnh, Nguyễn Hồ Quỳnh (2014), *Toán cao cấp - tập 2*, Nxb Giáo dục Việt Nam.
- [4] Nguyễn Đình Trí, Tạ Văn Đĩnh, Nguyễn Hồ Quỳnh (2014), *Bài tập Toán cao cấp - tập 2*, Nxb Giáo dục Việt Nam.
- [5] Howard Anton - Irl Bivens - Stephen Davis (2012), *Calculus early transcendentals*, John Wiley&Sons, Inc.

TÁC ĐỘNG CỦA KHẢ NĂNG PHỤC HỒI VÀ SỰ TỰ TIN ĐẾN CÁC TRIỆU CHỨNG TRẦM CẢM, LO ÂU, CĂNG THẲNG CỦA SINH VIÊN TRONG BỐI CẢNH HỌC TẬP TRỰC TUYẾN

THE IMPACTS OF RESILIENCE AND SELF-EFFICACY ON DEPRESSION, ANXIETY, STRESS OF STUDENTS IN ONLINE LEARNING

NGUYỄN HỒNG MAI(*), LƯƠNG THÁI HÀ(**) và THÁI KIM NGÂN, TRẦN ĐỨC TRUNG, VÕ NGUYỄN CẨM THANH, NGUYỄN PHƯỚC QUÝ NGÂN, NGÔ ĐOÀN VIỆT THỊNH(***)

THÔNG TIN	TÓM TẮT
<p>Ngày nhận bài: 24-7-2023 Ngày biên tập xong: 20-8-2023 Ngày duyệt đăng: 30-9-2023 Mã số: TCKH41-14-2023 ISSN: 2525 – 2429</p> <p>Từ khóa: khả năng phục hồi; sự tự tin; sức khỏe tinh thần; trầm cảm; lo âu; căng thẳng; học trực tuyến.</p> <p>Key words: resilience; self-efficacy; mental health; depression; anxiety; stress; online learning.</p>	<p>Bài nghiên cứu tìm hiểu tác động của khả năng phục hồi và sự tự tin đến các triệu chứng trầm cảm, lo âu, căng thẳng của 895 sinh viên khi học trực tuyến. Kết quả, hầu hết sinh viên có các triệu chứng trầm cảm, lo âu, căng thẳng ở mức độ nhẹ. Đáng chú ý là vai trò lớn của khả năng phục hồi đến việc giảm lo âu, trầm cảm và tăng cường sự tự tin. Ngoài ra, sinh viên càng lo âu, càng có khả năng cao mắc các triệu chứng về trầm cảm.</p> <p>ABSTRACT: The study examines the impact of resilience and confidence on symptoms of depression, anxiety, and stress among 895 online students. As a result, most of the students had mild symptoms of depression, anxiety, and depression. Notably, resilience plays a crucial role in reducing anxiety and depression and boosting self-efficiency. In addition, the more anxious students are, the more likely they are to experience depressive symptom.</p>

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Một khảo sát vừa được công bố gần đây của công ty tư vấn và phân tích dữ liệu Gallup cho thấy, Việt Nam là quốc gia “buồn bã” xếp thứ ba ở Đông Nam Á sau Campuchia và Philippines [10]. Nhiều nhà nghiên cứu đã cảnh báo về những tác động tiêu cực của COVID-19 đối với sức khỏe tinh thần trên khắp thế giới, bao gồm lo lắng, trầm cảm hoặc rối loạn căng thẳng [9]. Trong đó, sinh viên là một trong những đối tượng dễ bị các vấn đề tâm lý nhất

do phải đối mặt với các rào cản học tập trực tuyến và khó khăn trong việc tìm kiếm triển vọng việc làm trong tương lai [15]. Học tập trực tuyến đang là xu thế mới ngày càng phát triển trong tương lai và nó có những tác động tích cực cũng như tiêu cực đến đời sống tinh thần của đối tượng sinh viên. Sinh viên đại học trên khắp thế giới phải đối mặt với nhiều áp lực khác nhau gây nên tần suất cao của các rối loạn sức khỏe tinh thần. Các vấn đề sức khỏe tinh thần, đặc biệt là trong bối cảnh học tập trực

(*) ThS. Trường Đại học Văn Lang, mai.nh@vlu.edu.vn

(**) TS. Trường Đại học Văn Lang

(***)SV. Trường Đại học Văn Lang

tuyển vẫn chưa thật sự được quan tâm [5]. Sức khỏe tinh thần của sinh viên có thể có tác động đến sự tham gia và kết quả học tập. Sinh viên có thể cảm thấy thiếu sự hỗ trợ từ xã hội, cảm giác bị cô lập, có thể bị lo lắng hoặc trầm cảm do hậu quả của cuộc khủng hoảng cộng đồng [14]. Mặc dù vậy, phần lớn sinh viên đang gặp khó khăn về tâm lý không nhận được hỗ trợ điều trị hoặc tư vấn [6]. Tính đến hiện tại, vẫn chưa có nhiều nghiên cứu phản ánh các vấn đề sức khỏe tinh thần của sinh viên giáo dục đại học, đặc biệt là ở các nước châu Á [13]. Mục tiêu chính của bài nghiên cứu này nhằm tìm hiểu về tác động của khả năng phục hồi và sự tự tin giúp cải thiện các triệu chứng trầm cảm, lo âu, căng thẳng của sinh viên đại học, từ đó nâng cao hiệu quả học tập trực tuyến cũng như chất lượng cuộc sống nói chung của nhóm đối tượng này.

2. NỘI DUNG

2.1. Tổng quan tài liệu

2.1.1. Trầm cảm, lo âu, căng thẳng (*depression, anxiety, stress*)

Trầm cảm (*depression*) được định nghĩa là cảm giác buồn bã hoặc mất hứng thú với các hoạt động yêu thích trước đây, có thể dẫn đến một số vấn đề về tinh thần và thể chất, cũng như cản trở khả năng của một người để thực hiện các hoạt động trong công việc hoặc gia đình. Trầm cảm không chỉ là một tâm trạng u ám. Trầm cảm thể hiện ở việc không có hứng thú và niềm vui trong các hoạt động hằng ngày, giảm hoặc tăng cân đáng kể, mất ngủ hoặc ngủ quá nhiều, mệt mỏi, không thể tập trung, cảm giác vô dụng hoặc tội lỗi quá mức và thường xuyên nghĩ đến cái chết hoặc tự tử. Lo âu (*anxiety*) là một cảm xúc phổ biến của con người được đặc trưng bởi sự sợ hãi và e ngại. Theo định nghĩa của Clark, lo âu là một trạng thái cảm xúc đau buồn thúc đẩy phản ứng của các sinh vật đối với các kích thích nguy hiểm tiềm tàng, đóng một vai trò quan trọng trong cuộc sống hằng ngày của chúng ta [7]. Theo

các nghiên cứu, lo âu được định nghĩa là một hiện tượng tâm lý mà tất cả mọi người đều cảm thấy vào một thời điểm nào đó trong cuộc sống của họ [2]. Lo âu là căn nguyên của việc chúng ta làm việc không tốt và mắc nhiều lỗi, nhưng dường như một mức độ lo âu lành mạnh là cần thiết cho sự nỗ lực và chịu trách nhiệm của cá nhân. Căng thẳng (*stress*) là tình trạng căng thẳng nói chung về tình cảm, cơ thể hoặc tinh thần [22]. Nó có thể được gây ra bởi nhiều yếu tố xã hội, môi trường hoặc tâm lý. Ramberg và Miller định nghĩa căng thẳng là bất kỳ kích thích mạnh mẽ, cực đoan hoặc bất thường nào, là một mối đe dọa gây ra một số thay đổi đáng kể trong hành vi [20], trong khi Basowitz và cộng sự định nghĩa nó là các kích thích có nhiều khả năng tạo ra rối loạn [4]. Khi một kích thích gây ra phản ứng hành vi hoặc sinh lý căng thẳng, nó được gọi là tác nhân gây căng thẳng và khi phản ứng được kích hoạt bởi nhu cầu, tác hại, đe dọa hoặc áp lực, nó được gọi là phản ứng căng thẳng.

2.1.2. Sự tự tin (*Self-efficacy*)

Sự tự tin (*Self-efficacy*) được xem như là một khía cạnh tâm lý quan trọng của sự thành công của sinh viên trong bối cảnh học trực tuyến [18]. Sự tự tin vào bản thân là một khái niệm được tạo ra bởi Bandura, một nhà tâm lý học nổi tiếng. Ông đã đưa ra nhận định rằng sự tự tin là niềm tin vào khả năng tổ chức và thực hiện các hành động cần thiết để đạt được các mục tiêu cụ thể. Khi được giao một nhiệm vụ, sự tự tin vào bản thân được định nghĩa là niềm tin mạnh mẽ của một người rằng họ sẽ thành công nhờ những nỗ lực của mình [3]. Niềm tin vào bản thân có thể có tác động đến cách họ cảm thấy, suy nghĩ và thúc đẩy bản thân, dẫn đến sự khác biệt đáng kể trong hành vi giữa các cá nhân có sự tự tin khác nhau. Sinh viên phát triển sự tự tin vào bản thân trong bối cảnh học tập trực tuyến dựa trên kinh nghiệm sử dụng công nghệ trong quá khứ và có thể cần được đào tạo và hỗ trợ thêm trong việc sử dụng các

công cụ nền tảng học tập trước khi bắt đầu một khóa học trực tuyến [12]. Vì thế, có thể nói những người có sự tự tin cao thường có cảm giác tin tưởng vào bản thân sâu sắc vì họ coi những công việc phức tạp là cơ hội để trau dồi kỹ năng của họ [1]. Hiểu được sự tự tin vào bản thân của sinh viên là điều cần thiết để tăng cường hiệu quả của giáo dục trực tuyến. Đây có thể là một thành phần chính của thành công trong học tập trực tuyến.

2.1.3. Khả năng phục hồi (Resilience)

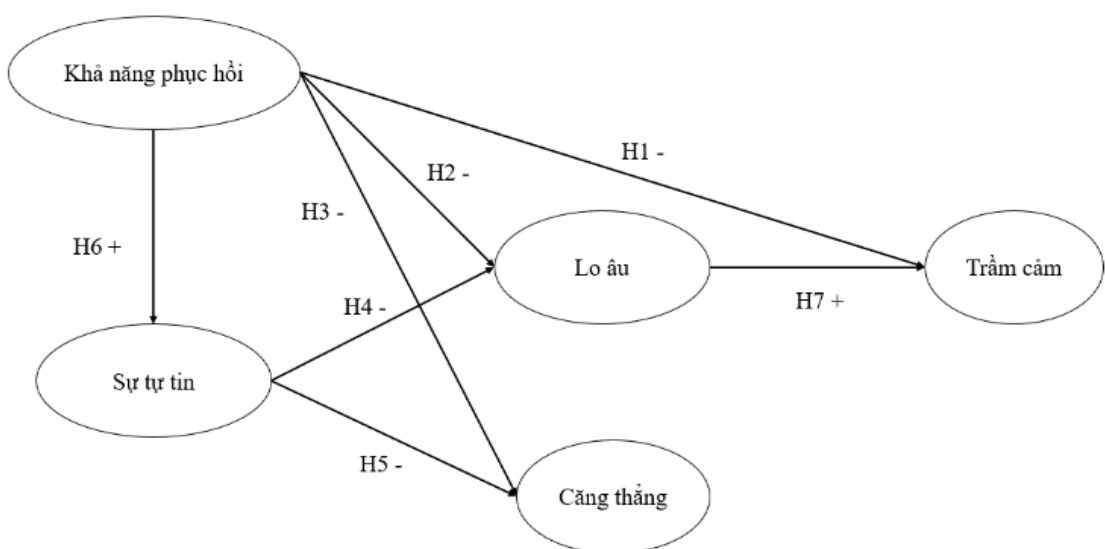
Khả năng phục hồi (resilience) là khả năng của con người khi đối mặt với những áp lực và khó khăn trong quá trình học tập, làm việc, đòi hỏi sự bền bỉ trong mọi môi trường sống khác nhau mà họ trải qua [11]. Mặt khác, khả năng phục hồi là quá trình vượt qua khó khăn, áp lực để tồn tại trong môi trường khó khăn, căng thẳng và hướng đến những điều tích cực trong môi trường học tập và làm việc [21]. Khả năng phục hồi của sinh viên trong bối cảnh học tập trực tuyến có thể biểu hiện theo một số cách tích cực và tiêu cực. Học tập trực tuyến sẽ ảnh hưởng đến sức khỏe tinh thần, cách tiếp cận phương pháp học tập và nhu cầu sử dụng các dịch vụ hỗ trợ tâm lý để giảm căng thẳng và chấn thương tâm lý [23]. Theo kết quả nghiên

cứu cứu của Di Giacomo và cộng sự, khả năng phục hồi được coi là một phương tiện để đối phó với nghịch cảnh và là một thước đo sức khỏe cộng đồng [8]. Nó được thể hiện ở khả năng phục hồi tâm lý, khả năng thích ứng và phát triển của thanh thiếu niên trong quá trình học tập và các hoạt động khác. Về mặt tích cực, nghịch cảnh và áp lực được cho là đóng một vai trò quan trọng trong việc thúc đẩy sự sáng tạo và khả năng phục hồi của sinh viên đại học. Đầu tiên, áp lực và nghịch cảnh góp phần tạo nên những phẩm chất và năng lực của con người đòi hỏi sự liên kết chặt chẽ khi đối mặt với những xáo trộn xã hội.

2.2. Mô hình nghiên cứu

Dựa trên những cơ sở lý thuyết trên, một số giả thuyết nghiên cứu, chúng tôi đề xuất như sau:

H1: Khả năng phục hồi có tác động ngược chiều đến trầm cảm; H2: Khả năng phục hồi có tác động ngược chiều đến lo âu; H3: Khả năng phục hồi có tác động ngược chiều đến căng thẳng; H4: Sự tự tin có tác động ngược chiều đến lo âu; H5: Sự tự tin có tác động ngược chiều đến căng thẳng; H6: Khả năng phục hồi có tác động cùng chiều đến sự tự tin; H7: Lo âu có tác động cùng chiều đến trầm cảm.



Hình 1. Mô hình nghiên cứu

(Nguồn: Kết quả nghiên cứu của đề tài, 2023)

2.3. Mục tiêu và phương pháp nghiên cứu

2.3.1. Mục tiêu nghiên cứu

Nghiên cứu này nhằm mục đích tìm hiểu tác động của khả năng phục hồi và sự tự tin đến các triệu chứng trầm cảm, lo âu, căng thẳng của sinh viên đối trong bối cảnh học trực tuyến. Để đạt được mục tiêu tổng quát trên, có các mục tiêu cụ thể sau: Nghiên cứu đo lường mức độ của các triệu chứng trầm cảm, lo âu, căng thẳng của sinh viên trong bối cảnh học trực tuyến; tìm hiểu mối quan hệ giữa khả năng phục hồi, sự tự tin và mức độ của các triệu chứng trầm cảm, lo âu, căng thẳng. Các biến nhân khẩu học của sinh viên (giới tính, năm đang học, nơi cư trú, tham gia hoạt động ngoại khóa, làm thêm, thời gian dành cho việc học trực tuyến) cũng được xem xét; đề xuất các biện pháp nhằm hỗ trợ nhanh chóng và kịp thời để bảo vệ và nâng cao sức khỏe tinh thần của sinh viên.

2.3.2. Phương pháp nghiên cứu

Lược khảo lý thuyết nhằm tìm hiểu, tổng hợp và phân tích những kết quả có liên quan đến nội dung nghiên cứu từ những bài báo nghiên cứu khoa học, những bài báo cáo, những thống kê, sách và các tài liệu khoa học đáng tin cậy. Xây dựng được mô hình nghiên cứu và hình thành bảng câu hỏi phỏng vấn. Bước thứ hai, thực hiện phỏng vấn định tính 37 sinh viên Trường Đại học Văn Lang, xem xét điều chỉnh thang đo từ các nghiên cứu trước nhằm đảm bảo tất cả các phát biểu đo lường là rõ ràng và dễ hiểu. Kết quả bước thứ hai là bảng hỏi gồm 40 biến quan sát dùng để thực hiện khảo sát đại trà. Thang đo Likert 5 mức độ từ 1 – Hoàn toàn không đồng ý đến 5 – Hoàn toàn đồng ý được dùng cho khả năng phục hồi và sự tự tin. Thang đo Likert 4 mức độ từ 0 – Không bao giờ đến 3 – Hầu như luôn luôn được dùng cho trầm cảm, lo âu, căng thẳng. Dựa trên kết quả từ thang đo DASS-21, các triệu chứng trầm cảm, lo âu, căng thẳng được chia thành 5 mức độ 1 – Bình thường, 2 – Nhẹ, 3 – Vừa, 4 – Nặng, 5 – Rất nặng. Bảng hỏi sau khi đã được

điều chỉnh và thống nhất được dùng để khảo sát 952 sinh viên thuộc nhiều khoa khác nhau Trường Đại học Văn Lang, Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam. Phần mềm SPSS 25 và AMOS 24 được sử dụng để kiểm định mô hình và các giả thuyết nghiên cứu. 952 bảng hỏi được phát ra và nhóm tác giả thu về được 900 bảng hỏi (94,54%). Sau khi loại 5 bảng hỏi không phù hợp, thu được cỡ mẫu chính thức là 895. Trong đó, số sinh viên nữ chiếm ưu thế hơn sinh viên nam với tỷ lệ lần lượt là 68,4% và 31,6%. Các sinh viên phần lớn hiện đang học năm 1 (43,2%) và năm 2 (31,7%), sinh viên năm 3 chiếm 22,2% và sinh viên năm 4 chiếm tỷ lệ rất nhỏ. Hầu hết sinh viên thuộc năm 1 và năm 2 do đó có 53% sinh viên trong độ tuổi từ 18 đến dưới 20 và 41% trong độ tuổi từ 20 đến dưới 22. Mẫu khảo sát bao gồm sinh viên thuộc nhiều khoa khác nhau trong đó chủ yếu là các khoa thuộc khối ngành Kinh tế - Quản trị (99%). Thời gian dành cho việc học trực tuyến hàng tuần của sinh viên bao gồm việc học với giảng viên và tự học trên trang E-learning hầu như dưới 10 tiếng/tuần (73,1%).

2.4. Kết quả và thảo luận

2.4.1. Đo lường mức độ trầm cảm, lo âu, căng thẳng của sinh viên

Kết quả thống kê ở Bảng 1, theo thang đo DASS-21 5 mức độ từ 1 – Bình thường, 2 – Nhẹ, 3 – Vừa, 4 – Nặng, 5 – Rất nặng, nhìn chung cho thấy, mức độ của các triệu chứng tinh thần tiêu cực ở sinh viên trong bối cảnh học trực tuyến là nằm ở mức nhẹ. Phân tích chi tiết hơn, giá trị trung bình của trầm cảm từ 1,66 đến 2,67; của lo âu từ 1,81 đến 2,52 và của căng thẳng từ 1,91 đến 3,07. Mức độ căng thẳng cho giá trị trung bình cao hơn trầm cảm và lo âu nhưng chủ yếu vẫn ở mức nhẹ.

2.4.2. Phân tích độ tin cậy Cronbach's Alpha

Khả năng phục hồi được đánh giá thông qua thang đo 10 biến kế thừa từ Campbell-Sills và Stein với hệ số Cronbach's Alpha là 0,804 [6]. Sự tự tin được đánh giá thông qua thang đo

gồm chín biến kế thừa từ Pintrich và De Groot [19]. Hệ số Cronbach's Alpha của sự tự tin là 0,854. Ba yếu tố còn lại là trầm cảm, lo âu, căng thẳng được đo lường thông qua thang đo DASS-21, điều chỉnh từ thang đo gốc DASS-42 của Lovibond và Lovibond, [16]. Hệ số Cronbach's Alpha của trầm cảm, lo âu và căng thẳng lần lượt là 0,841; 0,868 và 0,875. Kết quả phân tích độ tin cậy Cronbach's Alpha, tất cả các thang đo đều đạt độ tin cậy cao từ 0,804 đến 0,875 mà không cần loại bất kỳ biến quan sát nào.

2.4.3. Phân tích nhân tố khám phá (EFA)

Phân tích nhân tố khám phá EFA thực hiện bằng cách đưa tất cả các biến quan sát vào trong mô hình bằng phương pháp trích Principal Axis Factoring với phép xoay Promax. Kết quả cho thấy KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) = 0,903; mức ý nghĩa (Sig.) = 0,000 (kiểm định Bartlett's), bốn nhân tố được rút trích là khả năng phục hồi, sự tự tin, lo âu và trầm cảm tại trị riêng biệt Eigenvalues = 1,292 với tổng phương sai trích được là 51,650%. Nhân tố căng thẳng, có hệ số nhân tố tải của các biến thành phần nhỏ hơn 0,4 do đó bị loại. Trong bốn nhân tố còn lại, có sáu biến bị loại, vì nhân tố tải nhỏ hơn 0,4 bao gồm “Tôi có thể đối phó với bất kỳ điều gì xảy ra theo cách của tôi” của thang đo khả năng phục hồi, “Tôi mong đợi tôi sẽ học tập tốt so

với các sinh viên khác trong cùng khóa học trực tuyến” và “Tôi mong đợi tôi sẽ hoàn thành tốt các khóa học trực tuyến” của thang đo sự tự tin, “Tôi dường như không cảm nhận bất kỳ cảm giác tích cực nào” và “Tôi đã cảm thấy rất khó khăn để đưa ra các sáng kiến trong quá trình học tập trực tuyến” của thang đo trầm cảm và “Tôi thường cảm thấy khó thở” của thang đo lo âu. Hệ số nhân tố tải của các biến còn lại từ 0,437 đến 0,785. Do đó, bốn nhân tố với 27 biến quan sát đạt tiêu chuẩn để thực hiện phân tích nhân tố khẳng định (Confirmatory Factor Analysis – CFA).

2.4.4. Phân tích nhân tố khẳng định (CFA)

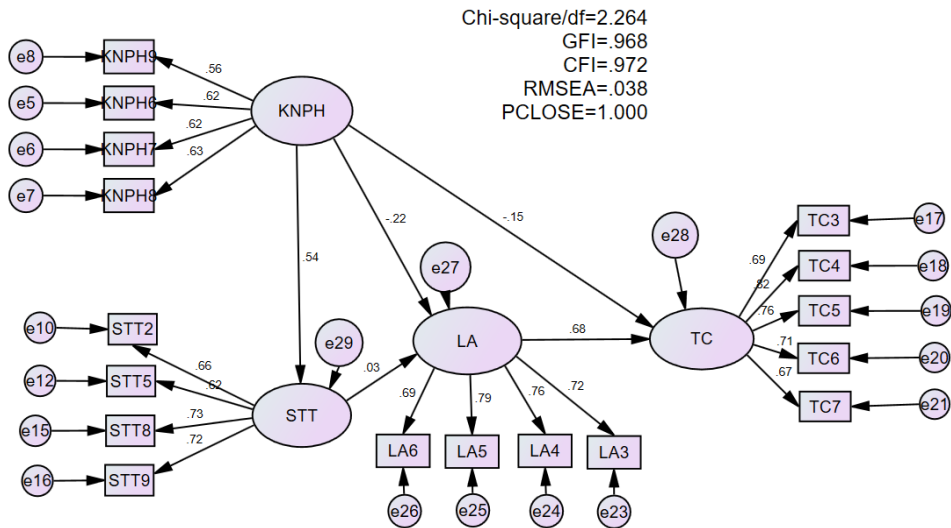
Nhìn chung, kết quả phân tích nhân tố khẳng định CFA tới hạn cho thấy mô hình phù hợp với dữ liệu (GFI = 0,968; NFI = 0,951; CFI = 0,972; RMSEA = 0,038; CMIN/DF = 2,284). Hệ số nhân tố tải của các biến quan sát trong mô hình tới hạn đều có ý nghĩa thống kê ($p < 0,001$). Từ đó, có thể thấy, thang đo của các biến tiềm ẩn trong mô hình đạt được tính đơn hướng và giá trị hội tụ của các thang đo được đảm bảo. Bảng 1 cho thấy, thang đo của các biến tiềm ẩn trong mô hình đạt được giá trị phân biệt giá trị căn bậc hai phương sai trích của các biến tiềm ẩn trong mô hình luôn lớn hơn sự tương quan giữa của biến tiềm ẩn đó với các biến tiềm ẩn khác.

2.4.5. Kiểm định mô hình và các giả thuyết

Bảng 1. Kết quả ước lượng và kiểm định giả thuyết

Giả thuyết	Mối quan hệ	β	SE	CR	P	Kết luận
H1	Khả năng phục hồi → Trầm cảm	-0,148	0,048	-4,110	0,000	Chấp nhận
H2	Khả năng phục hồi → Lo âu	-0,223	0,082	-3,815	0,000	Chấp nhận
H4	Sự tự tin → Lo âu	0,029	0,076	0,529	0,597	Bác bỏ
H6	Khả năng phục hồi → Sự tự tin	0,544	0,055	9,895	0,000	Chấp nhận
H7	Lo âu → Trầm cảm	0,679	0,044	14,557	0,000	Chấp nhận

(Nguồn: Kết quả nghiên cứu của đề tài, 2023)



Hình 2. Kết quả kiểm định mô hình cấu trúc tuyến tính SEM (chuẩn hóa)

Ghi chú: KNPH: Khả năng phục hồi; STT: Sự tự tin; LA: Lo âu; TC: Trầm cảm

(Nguồn: Kết quả nghiên cứu của đề tài, 2023)

Sau khi thực hiện kiểm định EFA và CFA, kiểm định mô hình cấu trúc tuyến tính SEM tiếp tục được thực hiện thông qua phần mềm AMOS 24, nhằm xem xét mối liên hệ của bốn yếu tố khả năng phục hồi, sự tự tin, lo âu và trầm cảm của sinh viên đại học khi học trực tuyến. Kết quả ở hình 2 cho thấy, mô hình tương thích với dữ liệu với (GFI = 0,968; NFI = 0,951; CFI = 0,972; RMSEA = 0,038; CMIN/DF = 2,264). Trong năm giả thuyết còn lại H1, H2, H4, H6, H7, có bốn giả thuyết được chấp nhận, giả thuyết H4 bị bác bỏ.

2.4.6. Thảo luận

Thứ nhất, nghiên cứu cho kết quả hầu như sinh viên có mức độ trầm cảm, lo âu, căng thẳng ở mức nhẹ trong đó mức độ căng thẳng (stress) cao hơn lo âu và trầm cảm. Điều này khẳng định nhiều kết quả nghiên cứu trước đây nhấn mạnh việc hiện nay đối tượng sinh viên đại học đang phải trải qua nhiều vấn đề về sức khỏe tinh thần [15], vấn đề này còn chưa được quan tâm đúng mức.

Thứ hai, nghiên cứu này đồng ý với kết quả của rất nhiều nghiên cứu trước với đối tượng sinh viên trong bối cảnh học trực tuyến

về vai trò tối quan trọng của khả năng phục hồi. Tuy tác động trực tiếp đến trầm cảm không quá cao (-0,148) nhưng khả năng phục hồi có thể tác động gián tiếp lo âu (-0,223) và từ đó tác động đến trầm cảm với mức tác động đáng kể. Đây là một trong những nghiên cứu đầu tiên chứng minh mối quan hệ gián tiếp nêu trên. Kết quả này nhấn mạnh vai trò của khả năng phục hồi của sinh viên trong bối cảnh học trực tuyến cần được nghiên cứu sâu hơn.

Thứ ba, sự tự tin vốn là yếu tố được đánh giá cao trong các nghiên cứu trước về tác động của nó đến các triệu chứng trầm cảm, lo âu, căng thẳng của sinh viên lại không được ủng hộ trong nghiên cứu này. Giả thuyết nghiên cứu về sự tác động của sự tự tin đến lo âu bị bác bỏ cho thấy tầm quan trọng của sự tự tin là khá thấp nếu so sánh với khả năng phục hồi khi xét đến tác động đến các triệu chứng trầm cảm, lo âu, căng thẳng của sinh viên. Điều này đi ngược với nghiên cứu trước nhấn mạnh vai trò của sự tự tin giúp chuyển hóa những khó khăn thành cơ hội [1] giúp nâng cao thành tích và đem lại sự hài lòng của sinh viên [17]. Đáng chú ý trong kết quả nghiên cứu, tác động của lo

âu đến trầm cảm mạnh nhất (0,679) và sự khác biệt của thời gian học khi xem xét mô hình. Sinh viên có thời gian học ít hơn, tác động từ khả năng phục hồi đến sự tự tin nhiều hơn và sinh viên học ít hơn, khả năng chuyển từ lo âu sang trầm cảm cũng thấp hơn.

3. KẾT LUẬN

Kết quả nghiên cứu cho thấy khả năng phục hồi là yếu tố quan trọng tác động đến sự tự tin, lo âu và trầm cảm. Trong khi đó giả thuyết H4 bị bác bỏ, tức sự tự tin không có tác động đến lo âu. Khi sinh viên có những triệu chứng lo âu sẽ có khả năng cao mắc triệu chứng về trầm cảm. Cuối cùng, khả năng phục hồi có thể tác động trực tiếp đến trầm cảm hoặc tác động gián tiếp thông qua lo âu. Về phía nhà trường nên đặt sức khỏe tinh thần của sinh viên là một trong những điều quan trọng cần được quan tâm trong tất cả các hoạt động. Vì kiến thức của sinh viên về sức khỏe tinh thần nói chung và các triệu chứng về trầm cảm, lo âu, căng thẳng còn rất hạn chế, nhà trường có thể truyền tải các nội dung này thông qua các buổi sinh hoạt, buổi workshop, các kênh thông tin truyền thông và có thể mở những lớp học nâng cao kỹ năng bảo vệ sức khỏe tinh thần bên cạnh các lớp kỹ năng mềm khác. Vai trò của khả năng phục hồi là khá quan trọng giúp giảm các triệu chứng tinh thần tiêu cực và tăng sự tự tin, do đó các lớp kỹ năng nhằm nâng cao khả năng phục hồi của sinh viên nên được tăng cường. Khả năng phục hồi còn có thể được đưa vào một trong những chuẩn đầu ra về kỹ năng của một số môn học phù hợp. Nhà trường là cầu nối giữa sinh viên, giảng viên, và gia đình, vì vậy, cần có những kênh thông tin để các đối tượng có liên quan có thể nắm bắt được tình hình về sức khỏe tinh thần của từng sinh viên để có những hỗ trợ kịp thời. Bộ phận tham vấn về sức khỏe tinh thần sinh viên trong nhà trường khá phổ biến nhưng có thể thấy hoạt động của bộ phận này chưa thật sự hiệu. Bộ phận tham vấn nên hoạt động tích cực hơn bằng nhiều hình

thức và thông qua nhiều kênh như gặp mặt trực tiếp, thông qua website, email, các phần mềm MS Team, Zoom, Google Meet và điều quan trọng là cần bảo mật thông tin cá nhân để sinh viên có thể thoải mái chia sẻ vấn đề của mình. Nhà trường cần tạo một văn hóa sẻ chia, là một nơi an toàn và sẵn sàng lắng nghe và giúp đỡ sinh viên. Điều này được thể hiện thông qua việc từ giảng viên đến cán bộ nhân viên nhà trường luôn lắng nghe, tôn trọng, sẵn sàng giúp đỡ sinh viên trong khả năng của mình. Giảng viên là đối tượng thường xuyên tiếp xúc với sinh viên. Do đó, trong các lớp học giảng viên cần tạo bầu không khí vui vẻ và thân thiện, giảm bớt áp lực không cần thiết cho sinh viên. Đồng thời, đưa ra những thách thức phù hợp trong quá trình học tập, nhằm nâng cao khả năng phục hồi của sinh viên. Bản thân sinh viên cần chủ động tìm hiểu và nâng cao nhận thức về tầm quan trọng của sức khỏe tinh thần đến việc học tập và cuộc sống. Từ đó, sinh viên thường xuyên quan tâm và cải thiện sức khỏe tinh thần thông qua cải thiện sức khỏe thể chất, sắp xếp lịch sinh hoạt hợp lý, chú trọng dinh dưỡng, thường xuyên luyện tập thể thao. Sinh viên có thể chủ động tham gia vào nhiều hoạt động ngoài giờ học với nhiều thử thách hợp lý nhằm rèn luyện khả năng phục hồi. Việc giao tiếp và chia sẻ với bạn bè, gia đình, giảng viên, nhà trường khi cảm thấy sức khỏe tinh thần không tốt cũng đóng vai trò quan trọng. Trong giới hạn của nghiên cứu này, đối tượng sinh viên hầu hết là sinh viên thuộc khối ngành Kinh tế - Quản trị, các nghiên cứu tiếp theo có thể mở rộng đối tượng sinh viên thuộc nhiều lĩnh vực khác nhau để có thể khái quát hơn kết quả. Bài nghiên cứu chưa cho thấy vai trò quan trọng của căng thẳng (Stress) trong mối quan hệ với các yếu tố còn lại, vì vậy, đây là điểm các nghiên cứu tiếp theo có thể khai thác để giải thích rõ hơn. Hướng nghiên cứu về khả năng phục hồi (Resilience) được nhấn mạnh có nhiều tiềm năng cho các nghiên cứu tiếp theo.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Alqurashi, E. (2016). Self-efficacy in online learning environments: A literature review, *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, 9(1), 45-52.
- [2] Alsaady, I., Gattan, H., Zawawi, A., Alghanmi, M., & Zakai, H. (2020), Impact of COVID-19 crisis on exam anxiety levels among bachelor level university students, *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 11(5), 33-33.
- [3] Bandura, A. (1977), Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change, *Psychological review*, 84(2), 191-215.
- [4] Basowitz, Harold, Harold Persky, Sheldon J. Korchin, and Roy R. Grinker, "Anxiety and stress." (1955).
- [5] Bolatov, A. K., Seisembekov, T. Z., Askarova, A. Z., Baikanova, R. K., Smailova, D. S., & Fabbro, E. (2021), Online-learning due to COVID-19 improved mental health among medical students, *Medical science educator*, 31(1), 183-192.
- [6] Campbell-Sills, L., & Stein, M. B. (2007), Psychometric analysis and refinement of the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC): Validation of a 10-item measure of resilience, *Journal of Traumatic Stress: Official Publication of The International Society for Traumatic Stress Studies*, 20(6), 1019-1028.
- [7] Clark, D. M. (1999), Anxiety disorders: Why they persist and how to treat them, *Behaviour research and therapy*, 37(1), S5.
- [8] Di Giacomo, D., Martelli, A., Guerra, F., Cielo, F., & Ranieri, J. (2021), Mediator effect of affinity for e-learning on mental health: Buffering strategy for the resilience of university students, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(13), 7098.
- [9] Galea, S., Merchant, R. M., & Lurie, N. (2020), The mental health consequences of COVID-19 and physical distancing: the need for prevention and early intervention, *JAMA internal medicine*, 180(6), 817-818.
- [10] Gallup 2022 Global Emotional Report, <https://www.gallup.com/analytics/349280/gallup-global-emotions-report.aspx>
- [11] Hardiansyah, H., Putri, A. P., Wibisono, M. D., Utami, D. S., & Diana, D. (2020), Penyusunan alat ukur resiliensi akademik, *Psikostudia: Jurnal Psikologi*, 9(3), 185-194.
- [12] Heckel, C., & Ringeisen, T. (2019), Pride and anxiety in online learning environments: Achievement emotions as mediators between learners' characteristics and learning outcomes, *Journal of Computer Assisted Learning*, 35(5), 667-677.
- [13] Jiang, N., Yan-Li, S., Pamanee, K., & Sriyanto, J. (2021), Depression, Anxiety, and Stress During the COVID-19 Pandemic: Comparison Among Higher Education Students in Four Countries in the Asia-Pacific Region, *Journal of Population and Social Studies [JPSS]*, 29, 370-383.
- [14] Kaup, S., Jain, R., Shivalli, S., Pandey, S., & Kaup, S. (2020), Sustaining academics during COVID-19 pandemic: the role of online teaching-learning, *Indian Journal of Ophthalmology*, 68(6), 1220.
- [15] Liu, X., Huang, Y., & Liu, Y. (2018), Prevalence, distribution, and associated factors of suicide attempts in young adolescents: School-based data from 40 low-income and middle-income countries, *PLoS one*, 13(12), e0207823.
- [16] 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.

- [17] Osman, Z., Mohamad, W., Mohamad, R. K., Mohamad, L., & Sulaiman, T. F. T. (2018), Influence of Self-Efficacy as a Mediator on Time Management and Students' Performance Relationship in Malaysian Online Distance Learning Institutions, *International Journal of Business and Management*, 2(3), 9-15.
- [18] Pajares, F. (1996), Self-efficacy beliefs in academic settings, *Review of educational research*, 66(4), 543-578.
- [19] Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990), Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance, *Journal of educational psychology*, 82(1), 33.
- [20] Ramberg, W., & Miller, J. A. (1953), Stress-Strain Relation in Shear From Twisting Test of Annulus, *Journal of Research of the National Bureau of Standards*, 50(2), 125-130.
- [21] Sari, P. K. P., & Indrawati, E. S. (2017), Hubungan antara dukungan sosial teman sebaya dengan resiliensi akademik pada mahasiswa tingkat akhir jurusan x fakultas teknik universitas diponegoro, *Jurnal Empati*, 5(2), 177-182.
- [22] Shiel, W. C. (2018), Medical definition of stress, *Medicine Net*, 11.
- [23] Thompson, G., McBride, R. B., Hosford, C. C., & Halaas, G. (2016), Resilience among medical students: the role of coping style and social support, *Teaching and learning in medicine*, 28(2), 174-182.

MÔ HÌNH OODA VÀ VIỆC PHÂN TÍCH KHẢ NĂNG THÍCH ỨNG CỦA GIẢNG VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC KHOA HỌC XÃ HỘI VÀ NHÂN VĂN, ĐẠI HỌC QUỐC GIA THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH TRONG GIẢNG DẠY TRƯỚC TÁC ĐỘNG CỦA DỊCH BỆNH COVID-19

THE OODA MODEL AND ITS APPLICATION TO ANALYZE THE ADAPTABILITY OF LECTURERS AT THE UNIVERSITY OF SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES, VIETNAM NATIONAL UNIVERSITY, HO CHI MINH CITY UNDER THE COVID-19 PANDEMIC

NGUYỄN THỊ THÙY DUYÊN^(*) và TRẦN THỊ NGỌC NHÒ^(**)

THÔNG TIN	TÓM TẮT
<p>Ngày nhận bài: 30-8-2023 Ngày biên tập xong: 15-9-2023 Ngày duyệt đăng: 30-9-2023 Mã số: TCKH41-16-2023 ISSN: 2525 – 2429</p> <p>Từ khóa: đại dịch COVID-19; khả năng thích ứng; OODA; giảng viên; thay đổi. Key words: COVID-19 pandemic; adaptability; OODA model; lecturers; change.</p>	<p>Đại dịch COVID-19 ảnh hưởng nghiêm trọng đến nhiều hoạt động khác nhau của xã hội, trong đó có giáo dục và đào tạo. Trước tác động của đại dịch, các trường đại học, các cơ sở giáo dục và đào tạo đòi hỏi phải có những chiến lược thích ứng hiệu quả, nhằm vượt qua đại dịch, đảm bảo hoạt động dạy và học không bị gián đoạn. Bài viết này tiếp cận mô hình OODA để phân tích khả năng thích ứng của giảng viên Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh. Bài viết sử dụng phương pháp tổng hợp, phân tích các tài liệu sẵn có để làm cơ sở lý luận cho mô hình thích ứng của giảng viên dưới tác động đại dịch COVID-19 cũng như giai đoạn mới hiện nay.</p> <p>ABSTRACT: The COVID-19 pandemic has seriously affected many different activities of society, including education and training. It was a threat that required universities as well as education and training institutions to have effective adaptation strategies to overcome the pandemic while ensuring uninterrupted teaching and learning activities. This current article approaches the OODA model to analyze the adaptability of lecturers at the University of Social Sciences and Humanities, Vietnam National University, Ho Chi Minh City. It is a meta-analysis that is used for synthesizing and analyzing available documents as a theoretical basis for the adaptation model of lecturers under the impact of the Covid-19 pandemic as well as the current new period.</p>

(*) TS. Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh, duyenussh@hcmussh.edu.vn

(**) ThS. Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh, ngocnho@hcmussh.edu.vn

Nghiên cứu thuộc đề tài Khoa học và Công nghệ cấp Đại học Quốc gia- Hồ Chí Minh, mã số C2022-18b-08.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Đứng trước những thay đổi, biến động không lường trước, mọi tổ chức trong xã hội đều phải có những chiến lược thích ứng đáp ứng nhu cầu tồn tại và phát triển trong môi trường mà nó thuộc về. Theo quan điểm của các nhà lý thuyết cấu trúc, chức năng, hệ thống, trong đó nổi bật là T. Parson (1902-1979), mỗi xã hội để có thể ổn định phát triển, cần phải đảm bảo bốn nhu cầu cơ bản: 1) Thích ứng (Adaptation), Đạt được mục tiêu (Goal Attainment), Hội nhập (Integration), Duy trì khuôn mẫu và giảm thiểu sự căng thẳng (Latency, (pattern maintenance and tension reduction). Lý thuyết cấu trúc, chức năng thường đề cập đến sự phát triển ổn định và tịnh tiến, tuy nhiên với cách phân tích của T. Parson, cần phân tích cả tính động và phát triển bất ổn định của một cơ quan trước những thay đổi về môi trường mà nó thuộc về [2]. Trong đại dịch COVID-19, các trường đại học nói riêng, môi trường giảng dạy nói chung có nhiều sự thay đổi, đòi hỏi những cá nhân và tổ chức phải nhận diện những khả năng thích ứng (Adaptation), đưa ra những mục tiêu cần đạt được trong bối cảnh giảng dạy mới (trực tuyến) để hội nhập với điều kiện của sự thay đổi đó. Song song đó là xây dựng công cụ, con người, chính sách cùng với những khuôn mẫu, chuẩn mực giao tiếp, tương tác (trực tuyến) trong môi trường giảng dạy giữa đồng nghiệp và cấp trên, giữa đồng nghiệp với nhau và giữa sinh viên với sinh viên để thích ứng với môi trường thay đổi này. Ngoài lý thuyết sinh thái được tiếp cận nhiều trong các phân tích về khả năng thích ứng của tổ chức, cá nhân trong bối cảnh thay đổi, mô hình hay vòng lặp OODA được nhắc đến khá phổ biến trong việc đi sâu phân tích và tìm ra mô hình cho chiến lược đối phó với những biến động mới diễn biến phức tạp, khó lường [13], [4].

Đối với vấn đề thích ứng nói chung và đại dịch COVID-19 nói riêng, các tổ chức cần có

những chiến lược thích ứng nhằm đối phó hiệu quả với những chuyên biến không lường trước của môi trường xung quanh bằng cách tiếp cận các mô hình khác nhau. Bài viết này áp dụng mô hình OODA để phân tích và đề ra mô hình thích ứng đối với giảng viên Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh trước tác động của đại dịch COVID-19 cũng như bối cảnh dạy và học mới hiện nay.

2. NỘI DUNG

2.1. Mô hình OODA và những nghiên cứu tiếp cận liên quan

Mô hình OODA được tiếp cận phân tích trong quân sự, do phi công chiến đấu John Boyd (1927-1997) trình bày trong Chiến tranh Việt Nam để tìm hiểu cách các phi công Mỹ chiến đấu vượt qua đối thủ vào năm 1968. Mô hình OODA từ khi được đề xuất đến nay đã được nhiều công trình nghiên cứu tiếp cận, theo thời gian đã có độ phủ và thay đổi nhất định, ý tưởng của John Boyd đã được xem xét và sử dụng rộng rãi trong nhiều cách. Các nghiên cứu áp dụng OODA đa dạng từ lĩnh vực quân sự trong bối cảnh thay đổi [11], xây dựng đội nhóm [13] đến bối cảnh ứng dụng công nghệ AI [5]. Nghiên cứu đầu tiên phải kể đến là của Silvester & Angelin (2019) thực hiện nghiên cứu nhằm giới thiệu cách sử dụng OODA trong quan sát, định hướng, quyết định và hành động mở rộng để nhận diện một kiến trúc phần mềm mạnh mẽ nhưng vẫn linh hoạt cho một hệ thống điều khiển theo ý định trong hoạt động của doanh nghiệp. Theo các tác giả, các phiên bản đơn giản hóa của vòng lặp OODA được tìm thấy trong các hệ thống phần mềm ngày nay. Trong khung tiếp cận OODA, giữa giai đoạn Định hướng (Orient) và giai đoạn Quyết định (Decide), Silvester & Angelin sáng tạo thêm giai đoạn mục đích, dự định (Intent phase), đây là giai đoạn cá nhân hay tổ chức đánh giá và học hỏi kiến thức và niềm tin. Giai đoạn này cũng có thể xem là kết quả của quá trình ý

thức, nhận thức của về dữ liệu thu thập được của môi trường xung quanh và tiền đề quan trọng cho giai đoạn ra quyết định ngay sau đó [14]. Mô hình với 4 giai đoạn Quan sát (Observation), Định hướng (Orientation), Quyết định (Decide), Hành động (Act) cũng được Angerman (2004) phân tích chi tiết. Cụ thể, Quan sát là một quá trình cá nhân, tổ chức thu thập tất cả những thông tin nhạy cảm (sensory) (mới lạ, thay đổi) bên ngoài môi trường, theo đó. Định hướng là quá trình bắt đầu xử lý thông tin thu thập được và đề ra chiến lược cụ thể, làm cơ sở cho bước Quyết định và sau cùng là Hành động ngay sau đó [1]. Tùy theo tính chất nghiêm trọng và năng lực riêng của từng cá nhân, tổ chức, việc thu thập, xử lý và quyết định chiến lược cho hành động hiệu quả sẽ khác nhau. Mỗi môi trường cá nhân quan sát lại không giống nhau. Hiện nay, sử dụng công nghệ AI là một bối cảnh mới, đòi hỏi người sử dụng nó phải có những Quan sát (thu thập thông tin) và Định hướng (xử lý thông tin) về AI để sau đó làm cơ sở quan trọng cho việc thích ứng (Quyết định và Hành động) phù hợp với bối cảnh mới là phải sử dụng AI một cách hiệu quả [5]. Rousseau & Breton (2004) cũng áp dụng OODA vào việc phân tích năng lực làm việc nhóm của nhân viên trong tổ chức cũng chia các giai đoạn tương ứng với bốn giai đoạn của OODA theo cách tương tự. Trong giai đoạn Quan sát (Observe) được tác giả xem xét như là giai đoạn thu thập thông tin (Data-Gathering), đến giai đoạn Định hướng (Orient) được hiểu trong cách tiếp cận làm việc nhóm (Teamwork) là thấu hiểu tình huống (Situation-Understanding). Riêng đối với hai giai đoạn còn lại của mô hình OODA là Quyết định (Decide) và Hành động (Act), đều được hiểu như là phản ứng (Action) với các dữ liệu thu thập được. Tuy nhiên Hành động chọn lọc (Action-Selection) sẽ tương ứng với giai đoạn Quyết định (Decide) còn Hành động tiếp theo

sau là Phản ứng thực thi, triển khai những cái đã chọn lọc trong phản ứng ban đầu [13].

Theo cách phân tích này, quá trình quan sát và định hướng sẽ phụ thuộc vào những yếu tố khách quan và chủ quan của người quan sát. Yếu tố khách quan là những gì thuộc về đặc trưng bên ngoài mà cá nhân hay tổ chức đó thuộc về, còn quá trình định hướng lại thuộc về yếu tố bên trong (nhận thức, thái độ), mà theo Rousseau & Breton (2004) là trạng thái được mô tả như là “Mô hình tinh thần” (Mental model) của người quan sát, còn theo Melzer (2012) thì gọi đây là trạng thái nhận thức (cognitive states) hay ý thức về tình huống (Situation Awareness). Do vậy, khả năng thích ứng là hành động ra quyết định và hành động để ứng phó với vấn đề một cách hiệu quả phụ thuộc vào cả hai yếu tố này, khách quan và chủ quan. Enck (2012) áp dụng lý thuyết OODA vào hoạt động tổ chức, doanh nghiệp bắt đầu bằng một phân tích sâu về những giai đoạn của OODA trong môi trường quân sự. Trong kinh doanh, Von Lubitz, Beakley, & Patricelli (2008) áp dụng mô hình OODA để lồng ghép phân tích mô hình quản lý cho doanh nghiệp trước những thiên tai, rủi ro. Một nghiên cứu tại Indonesia về khả năng thích ứng của các doanh nghiệp tại khu vực Banyumas Regency trong bối cảnh COVID-19, Kholifaturrohmah & Mulasiwi (2020) áp dụng khái niệm OODA để phân tích dữ liệu từ 31 doanh nghiệp bằng kỹ thuật phỏng vấn sâu. Các tác giả chia ra bốn giai đoạn trong mô hình OODA để làm rõ khả năng thích ứng của các doanh nghiệp từ giai đoạn Quan sát (Observe), Định hướng (Orient), Quyết định (Decide), đến giai đoạn Hành động (Act) của doanh nghiệp trước tác động của COVID-19 lên doanh nghiệp [7].

2.2. Mô hình OODA và việc phân tích khả năng thích ứng của giảng viên Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh trong

giảng dạy trực tuyến trước tác động của dịch bệnh COVID-19

Theo Martin A. J., Nejad, Colmar và Liem (2012) thích ứng chính là khả năng của các cá nhân trong việc đối phó với những thay đổi mới và những điều không chắc chắn thông qua việc điều chỉnh cơ chế hành vi tâm lý của họ [8]. Từ điển tiếng Việt thuộc trung tâm Từ điển học của nhà xuất bản Đà Nẵng định nghĩa, thích ứng là có những thay đổi cho phù hợp với điều kiện mới, yêu cầu mới [10]. Thích ứng chỉ xuất hiện khi con người gặp phải môi trường, hoàn cảnh sống mới. Khi môi trường sống đó xuất hiện những trở ngại, khó khăn đòi hỏi con người phải vượt qua. Khi con người thích ứng được với môi trường sống mới có nghĩa là họ đang tồn tại và phát triển được trong môi trường đó [3]. Trong bài viết này, khái niệm thích ứng đo lường sự kiên trì và biến đổi trong tâm lý, hành vi của giảng viên Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh khi có những tình huống tiêu cực xảy ra, cũng như khả năng vượt qua những thách thức khó khăn và tập trung giải quyết những tình huống không lường trước được, thể hiện khả năng thích nghi và đối phó của giảng viên trong bối cảnh dịch bệnh COVID-19 vừa qua. Đối với khả năng thích ứng của giảng viên trong công việc giảng dạy trước tác động của đại dịch COVID-19, có thể nhận diện năm yếu tố chia thành hai phạm trù khách quan và chủ quan. Các yếu tố khách quan bao gồm: 1) Sự hỗ trợ từ nhà trường; 2) Khả năng hợp tác của sinh viên trong quá trình giảng dạy. Yếu tố chủ quan được xác định 1) Yếu tố nhận thức, 2) thái độ của giảng viên đối với sự thay đổi; 3) Yếu tố khả năng, trình độ sử dụng công nghệ (của giảng viên). Các yếu tố này sẽ được đề cập trong mô hình phân tích bên dưới.

Dịch bệnh COVID-19 buộc các trường đại học trên thế giới phải chuyển sang mô hình khóa học sáng tạo, linh động hơn. Trong nghiên cứu tiếp cận mô hình đào tạo mới trong bối

cảnh COVID-19, Von Heiland II (2021) đã áp dụng nhiều mô hình trong đó đưa ra mô hình Lý thuyết học tập trải nghiệm của Kolb trình bày một chu trình gồm bốn yếu tố: (1) Trải nghiệm cụ thể (Feeling); (2) Quan sát Phản Chiếu (Watching); (3) Khái niệm hóa trừu tượng (Thinking); (4) Thử nghiệm tích cực (Doing). Von Heiland II (2021) cho rằng mô hình này giống với Vòng lặp OODA (Quan sát, Định hướng, Quyết định và Hành động) của John Boyd. Cũng theo các tác giả vòng lặp OODA hiện cũng đang được sử dụng trong một số khóa học về tư duy phản biện và trong các cuốn sách kinh doanh như một mô hình về cách đối phó với vấn đề [15].

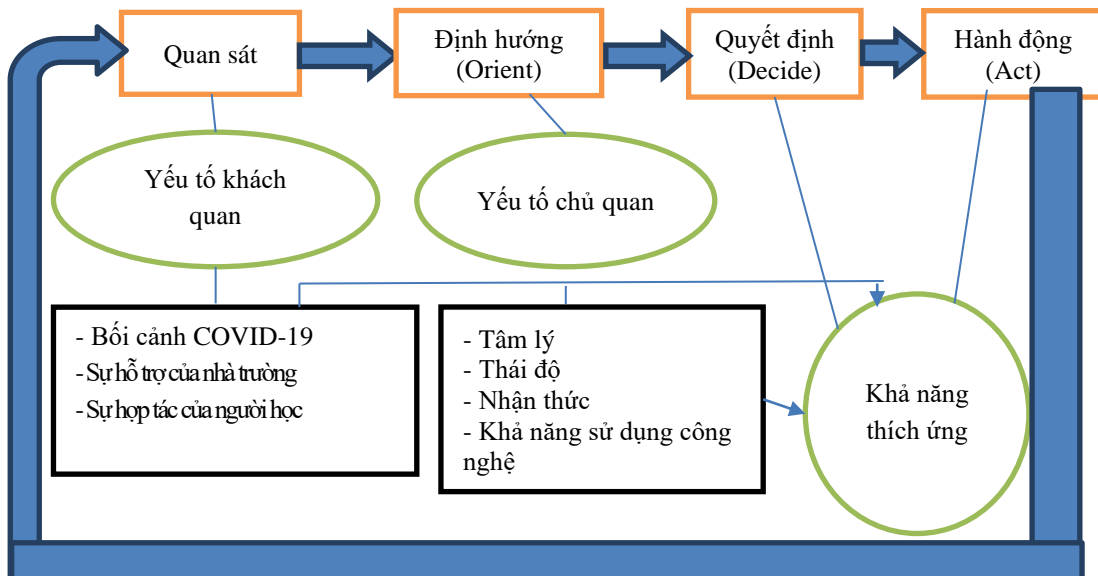
Nhiều nghiên cứu khác cũng áp dụng mô hình OODA để phân tích khả năng thích ứng của các trường đại học từ giảng dạy trực tiếp sang giảng dạy trực tuyến. Proctor (2021) cung cấp một cách tiếp cận chủ động, có chủ ý đối với việc ra quyết định, trách nhiệm giải trình, đánh giá và tiến tới tạo ra các điều kiện tốt hơn. Proctor cho rằng, trong bối cảnh dịch bệnh COVID-19, việc quản trị đại học cần phải theo mô hình phân tích này để nhận diện vấn đề và thích ứng với việc dạy và học phi truyền thống, khi mà tất cả các hình thức giao tiếp đều chuyển từ trực tiếp sang trực tuyến, các nhà quản trị đại học cần phải lắng nghe trong quá trình quan sát để hiểu rõ hơn những vấn đề xuất hiện trong quá trình giảng dạy, từ đó đề ra kế hoạch hành động phù hợp với bối cảnh mới này [9].

Cần lưu ý, Quan sát, Định hướng và Hành động là các quá trình liên tục và các quyết định đôi khi được đưa ra do kết quả của chúng, do vậy OODA không có vòng lặp theo nghĩa, những yếu tố mà chúng ta xem xét trong OODA luôn luôn mới khi bối cảnh môi trường thay đổi, việc thích ứng với môi trường mới tạo ra quyết định mới đòi hỏi mỗi cá nhân, tổ chức phải tiếp tục thay đổi để thích ứng với kịch bản mới. Có lẽ chính vì điều này đã tạo ra tính phức tạp đến mức khó, ngay cả người khai sinh ra

mô hình này cũng phải thừa nhận là rất khó khái niệm nó thành một nội hàm mang tính định nghĩa [12].

Nghiên cứu của Kang (2021) tiếp cận mô hình OODA trong bối cảnh dịch bệnh COVID-19 đòi hỏi các cơ sở giáo dục phải có hành động kịp thời để thích ứng với thảm họa chưa có tiền lệ trong những thập niên gần đây. Dịch bệnh buộc các quốc gia phải đóng cửa các cơ sở đào tạo, đồng thời vẫn cố gắng duy trì hoạt động giáo dục và đào tạo bằng mọi cách có thể. Trong tình huống như thế, giảng dạy trực tuyến dường như là phương pháp tối ưu. Hơn lúc nào

hết, công nghệ được sử dụng như phần thiết yếu cho việc tương tác giữa giảng viên và sinh viên. Để phân tích bốn giai đoạn của mô hình OODA, Kang lồng ghép tương ứng bốn giai đoạn được xem như một phương pháp hiệu quả được sử dụng trong kinh doanh để kiểm soát và cải tiến liên tục các quy trình và sản phẩm (hiện nay chu kỳ này cũng được áp vào cho các chương trình kiểm định cơ sở giáo dục) đó là: (1) Lên Kế hoạch (Plan) – (2) Thực hiện (Do) – (3) Kiểm tra (Check) và (4) Action (Hành động) [6].



Hình 1. Mô hình khả năng thích ứng của giảng viên Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh trong giảng dạy trực tuyến dựa trên mô hình OODA

Nguồn: Nhóm nghiên cứu

Trong bốn giai đoạn trên, hai giai đoạn đầu Quan sát và Định hướng có thể tách rời nhau nhưng giai đoạn Quyết định và Hành động hầu như là giai đoạn song song cùng một lúc. Hay nói cách khác, chính giai đoạn đưa ra quyết định cũng là giai đoạn phải thực hiện, hành động ngay. Theo cách phân tích này, hai giai đoạn sau cũng đồng nghĩa với khả năng thích ứng của cá nhân, tổ chức trước sự thay đổi của bối cảnh, môi trường sống xung quanh.

Áp dụng những yếu tố ảnh hưởng đến khả năng thích ứng như đã nhận diện ở trên, mô hình phân tích khả năng thích ứng của giảng viên Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh có thể được thể hiện như hình dưới đây.

Mô hình trên tiếp cận từ mô hình OODA để chỉ ra các giai đoạn các giảng viên phải trải qua trong đại dịch COVID-19 bùng phát tại Việt Nam. Bốn giai đoạn trong vòng lặp OODA được lồng ghép với các yếu tố tác động

đến khả năng thích ứng của giảng viên. Yếu tố bối cảnh COVID-19, Sự hỗ trợ của nhà trường và Sự hợp tác của sinh viên được xem như những yếu tố khách quan bên ngoài. Những yếu tố này tương ứng với giai đoạn Quan sát (Observe) của John Richard Boyd.

Quan sát (Observe): Quan sát bao gồm tất cả những thông tin tập hợp được trong quá trình ra quyết định của con người. Những thông tin đó bao gồm những yếu tố chủ quan bao gồm những yếu tố tác động đến giác quan (thị giác, xúc giác, thính giác, vị giác, khứu giác) và nhận thức (proprioception), phản ánh nhận thức bên trong. Những yếu tố thuộc về khách quan: Các thông tin, công nghệ, mạng xã hội, phương tiện truyền thông, các trạng huống môi trường bên ngoài mà cá nhân ra quyết định thuộc về [12]. Đối với giảng viên Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh trong trạng huống môi trường được xem xét trong giai đoạn quan sát này là đại dịch COVID-19. Đồng thời những thông tin bên ngoài môi trường lúc này được giảng viên quan sát còn có những yếu tố khách quan khác như sự hỗ trợ nhà trường và sự hợp tác của sinh viên.

Định hướng (Orient): Định hướng định hình tất cả các tương tác với môi trường, bao gồm các quy trình Quan sát, Quyết định và Hành động. Trạng thái Định hướng bao gồm tất cả những phản ánh nhận thức bên trong và tổng hợp thông tin mới với sự hiểu biết về trạng thái của thế giới. Định hướng bao gồm 5 thành tố: Di sản di truyền, Truyền thống văn hóa, Kinh nghiệm trước đây, Thông tin mới và Phân tích và tổng hợp [12]. Các yếu tố thuộc về yếu tố chủ quan như đã đề cập trong mô hình (hình 1) ở trên bao gồm Tâm lý; Thái độ, Nhận thức, Khả năng sử dụng công nghệ của giảng viên được xem như những trạng thái định hướng cần xem xét đến. Tâm lý, thái độ và nhận thức thuộc về những nhận thức bên trong của giảng viên, khả năng sử dụng công nghệ thuộc về

kinh nghiệm dạy học truyền thống trước đây. Đây là một giới hạn lớn vì đặc thù của ngành dạy ít sử dụng công nghệ so với các ngành khác, sự nhận diện này cũng ảnh hưởng đến khả năng thích ứng sau khi phải thích nghi với môi trường mới chỉ giảng dạy trực tuyến trong giai đoạn đại dịch COVID-19.

Quyết định (Decide) và Hành động (Act) – Khả năng thích ứng: Như đã phân tích ở trên, hai giai đoạn này được gọi chung là khả năng thích ứng của giảng viên. Nói cách khác, khả năng thích ứng là kết quả xử lý những thông tin từ quá trình quan sát và định hướng trước đó của giảng viên. Đến thời điểm này, giảng viên sẽ quyết định những loại cảm xúc, tình cảm, giải pháp để vượt qua tình huống giảng dạy trực bằng công cụ công nghệ thông tin, phải tiếp xúc với sinh viên qua những thiết bị không có cảm xúc và phải tìm mọi cách để nâng cao chất lượng bài giảng đồng thời phải không ngừng tương tác để động viên sinh viên giữ tâm lý ổn định, tập trung vào nội dung bài giảng. Đối với giảng viên không có khả năng sử dụng công nghệ, phải chủ động tìm hiểu nhiều hơn và chọn cách giảng dạy phù hợp với khả năng. Đây là giai đoạn vô cùng thách thức cho giảng viên, phải vượt qua tâm lý lo âu, bất ổn, tiếp cận với hình thức giảng dạy phi truyền thống. Trong quá trình này, đòi hỏi giảng viên quay trở lại với bước đầu tiên là tiếp tục quan sát và định hướng để kịp thời đưa ra những quyết định và hành động thích ứng hiệu quả nhất có thể [9].

Khả năng thích ứng của giảng viên là một khả năng được tiếp nối liên tục trong một chu trình quan sát, định hướng, quyết định và hành động. Khi xem xét đến khả năng thích ứng cũng là xem xét những quá trình giảng viên đi từ việc xác định tình huống và xử lý tình huống trong bối cảnh môi trường thay đổi.

3. KẾT LUẬN

Tiếp cận mô hình OODA để phân tích khả năng thích ứng của giảng viên Trường Đại học

Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh trong công việc giảng dạy trực tuyến trước tác động của đại dịch COVID-19 là vấn đề có ý nghĩa. Các giai đoạn quan sát và định hướng trong mô hình OODA cũng tương ứng với các yếu tố khách quan và chủ quan được xác định trong giai đoạn đầu thu thập và xử lý những thông tin thuộc về môi trường biến động do ảnh hưởng của đại dịch COVID-19 diễn ra tại trường. Giai đoạn Quyết định và Hành động cũng là giai đoạn cho thấy khả năng thích ứng của từng giảng viên. Những hiểu biết sâu sắc thu được từ việc thu thập dữ liệu mang lại lợi ích cho giai đoạn tạo giả thuyết và sự hội tụ tiếp theo để cuối cùng, hành động nhanh chóng theo quyết định đó. Điều này có thể có tác động tích cực trong việc lựa chọn các cơ hội đổi mới trong

giảng dạy khi bản chất của môi trường xung quanh là không ổn định, nhất là tác động của dịch bệnh. Trong sự thay đổi này đòi hỏi các cá nhân phải có khả năng thích nghi một cách sáng tạo với các điều kiện. Giai đoạn đại dịch COVID-19 hay bối cảnh giảng dạy dưới tác động của công nghệ hiện đại cũng là thách thức mới đối với giảng viên Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh nói riêng và các đội ngũ giảng dạy tại các cơ sở đào tạo nói chung. Dù trong trạng huống nào, mô hình OODA cũng cho thấy tính cấp thiết của nó trong sự biến đổi và khả năng thích ứng của giảng viên trong bối cảnh hiện nay.

Nghiên cứu được tài trợ bởi Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh trong khuôn khổ Đề tài mã số C2022-18b-08.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Angerman, W. S. (2004), *Coming Full Circle with Boyd's OODA Loop Ideas: An Analysis of Innovation Diffusion and Evolution*, Theses and Dissertations. 4085.
- [2] Bailey, K. D. (1994), Talcott Parsons, social entropy theory, and living systems theory. *Behavioral Science*, 39(1), 25-45.
- [3] Dũng, V. (2012), *Thích ứng xã hội của các nhóm xã hội yếu thế ở nước ta hiện nay*, Nxb Từ điển Bách Khoa.
- [4] Enck, R. E. (2012), *The OODA Loop, Home Health Care Management & Practice*, 24(3) 123–124, © 2012 SAGE Publications.
- [5] Johnson, J. (2022), *Automating the OODA loop in the age of intelligent machines: reaffirming the role of humans in command-and control decision-making in the digital age*, *Defence Studies*, <https://doi.org/10.1080/14702436.2022.2102486>.
- [6] Kang, B. (2021), *How the COVID-19 pandemic is reshaping the education service, The Future of Service Post-COVID-19 Pandemic*. Volume 1: Rapid Adoption of Digital Service Technology, 15-36.
- [7] Kholifaturrohmah, R., & Mulasiwi, C. M. (2020), *OODA Loop Strategy for MSME Sustainability During COVID-19 Pandemic*, *Sustainable Competitive Advantage (SCA)*, 10(1).
- [8] Martin, A. J., Nejad, H., Colmar, S., & Liem, G. A. (2012), *Adaptability: Conceptual and Empirical Perspectives on Responses to Change, Novelty and Uncertainty*, *Australian Journal of Guidance and Counselling*; Volume 22 | Issue 1 | 2012 | pp. 58–81 | c The Authors 2012 | doi 10.1017/jgc.2012.8.
- [9] Proctor, K. (2021), *OODA Loops and Appreciative Administration, Journal of Appreciative Education*, Special Issue 2021.

- [10] Phê, H. (2005), *Từ điển tiếng Việt*, Viện Ngôn ngữ học, Trung tâm Từ điển học, Nxb Đà Nẵng.
- [11] Révay, M., & Líška, M. (2017), OODA Loop in Command & Control Systems, In 2017 Communication and Information Technologies (KIT) (pp. 1-4). IEEE
- [12] Richards, C. (2020), *Boyd's OODA Loop*, Necesses 2020, Vol 5, Issue 1, 142-165
- [13] Rousseau, R., & Breton, R. (2004), *The M-OODA: A Model Incorporating Control Functions And Teamwork In The OODA Loop*, In Proc. Command and Control Res, & Tech. Symp (p. 122)
- [14] Silvander, J., & Angelin, L. (2019), *Introducing intents to the OODA-loop*, Procedia Computer Science 159 (2019) 878–883.
- [15] Von Heiland II, F. A. (2021), *An Evaluation of the Impact of the COVID-19 Pandemic on the Training and Education of Air Force Intelligence Surveillance and Reconnaissance (ISR) Airmen*, Office of Academic Affairs.

TÁC ĐỘNG CỦA ĐẠI DỊCH COVID-19 ĐẾN VIỆC LÀM VÀ THU NHẬP VÀ GIẢI PHÁP ỨNG PHÓ CỦA NGƯỜI LAO ĐỘNG TẠI THÀNH PHỐ PHAN THIẾT - TỈNH BÌNH THUẬN

IMPACTS OF THE COVID-19 PANDEMIC ON EMPLOYMENTS AND INCOME AND RESPONSES OF WORKERS IN PHAN THIET CITY - BINH THUAN PROVINCE

TRẦN NGUYỄN TƯỜNG OANH(*)

THÔNG TIN	TÓM TẮT
<p>Ngày nhận bài: 31-8-2023 Ngày biên tập xong: 10-9-2023 Ngày duyệt đăng: 30-9-2023 Mã số: TCKH41-11-2023 ISSN: 2525 – 2429</p> <p>Từ khóa: đại dịch COVID-19; việc làm; thu nhập; giải pháp ứng phó. Key words: COVID-19 pandemic; employment; income; responses solution.</p>	<p><i>Bằng phương pháp phân tích định lượng dựa trên bộ dữ liệu khảo sát bản hỏi về “Tác động của đại dịch COVID-19 đến lao động – việc làm tại tỉnh Bình Thuận” với dung lượng mẫu 652 người lao động. Bài viết trình bày kết quả nghiên cứu về tác động của đại dịch COVID-19 đến việc làm và thu nhập của người lao động tại thành phố Phan Thiết, tỉnh Bình Thuận trong thời điểm đại dịch xảy ra, người lao động được xem là nhóm dân số bị tổn thương nhiều nhất vì phải ngưng làm việc nên thu nhập và chi tiêu của họ đều giảm. Để ứng phó các khó khăn trong cuộc sống do đại dịch COVID-19 gây ra, ngoài các hỗ trợ từ xã hội, người lao động đã nỗ lực thực hiện nhiều giải pháp khác nhau để vượt qua những khó khăn.</i></p> <p>ABSTRACT: <i>By quantitative analysis method based on survey data by questionnaire of the topic "Impact of the COVID-19 pandemic on labor - employment in Binh Thuan province" with a sample size of 652 employees. This paper describes the impact of the COVID-19 pandemic on employment and income of workers in Phan Thiet city, Binh Thuan province, workers are considered the most vulnerable population group both in terms of the impact of the pandemic as well as their limited resources in response. In order to cope with the difficulties in life caused by the COVID-19 pandemic, in addition to social support, workers have made efforts to implement many different solutions to overcome difficulties.</i></p>

(*) TS. Trường Đại học Khoa Học Xã hội và Nhân Văn, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh, trannguyentuongoanh@hcmussh.edu.vn

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Tại Việt Nam, đại dịch COVID-19 tác động rất lớn đến kinh tế quốc gia, trong đó tình trạng việc làm của người lao động bị ảnh hưởng nghiêm trọng nhất. Tính đến tháng 12-2020, cả nước có 32,1 triệu người từ 15 tuổi trở lên bị ảnh hưởng tiêu cực bởi dịch COVID-19, 69,2% người bị giảm thu nhập, 39,9% phải giảm giờ làm/ngỉ giãn việc/ngỉ luân phiên và khoảng 14,0% buộc phải tạm nghỉ hoặc tạm ngừng hoạt động sản xuất kinh doanh [8, tr.2]. Tỷ lệ thất nghiệp, thiếu việc làm và tỷ lệ lao động làm việc phi chính thức tăng mạnh so với xu hướng giảm của những năm gần đây [6]. Theo Tổng cục thống kê, trong năm 2021 có hơn 1,4 triệu người trong độ tuổi lao động thiếu việc làm, tăng 370,8 nghìn người so với năm 2020, mặc dù Chính phủ đã có các chính sách chủ động thích ứng linh hoạt trong phòng chống COVID-19, vừa thực hiện phục hồi, phát triển kinh tế xã hội. Tác động của đại dịch đến nền kinh tế còn kéo dài trong những năm sau đó [9]. Theo “Báo cáo tác động của đại dịch COVID-19 đến tình hình lao động, việc làm quý I năm 2022” của Tổng cục Thống kê, có hơn 16,9 triệu người từ 15 tuổi trở lên chịu tác động tiêu cực của đại dịch, trong đó có 0,9 triệu người bị mất việc; 5,1 triệu người phải tạm nghỉ/tạm ngừng sản xuất kinh doanh; 5,7 triệu người bị cắt giảm giờ làm hoặc buộc phải nghỉ giãn việc/ nghỉ luân phiên và 13,7 triệu lao động bị giảm thu nhập [10]. Thời gian của đại dịch kéo dài tác động mạnh mẽ đến đời sống của người lao động và thu nhập của người lao động sụt giảm nghiêm trọng [5].

Tại Bình Thuận, đại dịch COVID-19 làm đình trệ nhiều hoạt động sản xuất, kinh doanh, du lịch và tác động tiêu cực đến hoạt động xuất nhập khẩu, dịch vụ lưu trú, ăn uống, y tế, giáo dục, lao động, việc làm, nhiều doanh nghiệp phải tạm dừng hoạt động, thu hẹp quy mô, làm ảnh hưởng lớn đến công tác thu ngân sách Nhà nước và các chỉ tiêu phát triển kinh tế - xã hội

của tỉnh. Theo Sở Lao động - Thương binh và Xã hội tỉnh Bình Thuận, dưới áp lực của COVID-19, chỉ tính riêng năm 2021, toàn tỉnh có hơn 670 doanh nghiệp giải thể, tạm ngưng hoạt động, kéo theo khoảng 30.000 lao động phải tạm hoãn hợp đồng lao động, nghỉ việc không hưởng lương [7].

Thành phố Phan Thiết, trung tâm chính trị, kinh tế, văn hóa và khoa học kỹ thuật tỉnh Bình Thuận với thế mạnh là tài nguyên du lịch biển. Trong bối cảnh đại dịch COVID-19, nhóm ngành du lịch-dịch vụ - một trong những nhóm ngành tập trung nhiều lao động tự do là khu vực kinh tế dễ bị tổn thương nhất. Vào thời điểm trước dịch, vào năm 2019, tổng lượng khách đến tham quan, nghỉ dưỡng tại đây ước đạt 6.407.000 lượt và doanh thu từ khách du lịch 15.110 tỷ đồng [2]. Thời điểm dịch bệnh bắt đầu xảy ra, từ tháng 3-2020 các cơ sở lưu trú trên địa bàn tỉnh đã thực hiện việc tạm dừng nhận khách du lịch mới và các doanh nghiệp kinh doanh dịch vụ lữ hành cũng tạm dừng hoạt động từ giữa tháng 2-2020. Số lao động trực tiếp làm trong ngành du lịch có khoảng 26.000 người, do ảnh hưởng của dịch bệnh COVID-19, đa số các doanh nghiệp du lịch trên địa bàn tỉnh đã cắt giảm lao động, cắt giảm giờ làm, khuyến khích nhân viên nghỉ phép... Một số doanh nghiệp tạm đóng cửa, cho nhân viên nghỉ việc không hưởng lương hoặc chấm dứt hợp đồng lao động. Các doanh nghiệp kinh doanh du lịch trên địa bàn tỉnh cho biết, có khoảng 70% lao động phải nghỉ việc không hưởng lương và chấm dứt hợp đồng lao động để hưởng trợ cấp bảo hiểm thất nghiệp, số còn lại phải cắt giảm giờ làm...[4]. Năm 2021 tiếp tục là một năm ảm đạm với ngành du lịch và chỉ phục hồi trở lại vào cuối năm 2021 và những ngày đầu năm 2022. Vào thời kỳ phục hồi sau dịch, trong năm 2022, lượng khách đến tham quan, nghỉ dưỡng tại Phan Thiết đạt trên 3.800.000 lượt khách, gia tăng 2,4 lần so với năm 2021 nhưng vẫn thấp hơn so với năm 2019 - giai đoạn trước

dịch. Tương tự, doanh thu năm 2022 ước khoảng 8.500 tỷ đồng, tăng gấp 02 lần so với cùng kỳ năm 2021 nhưng chỉ bằng $\frac{1}{2}$ so với năm 2019 [3].

Theo “Đánh giá nhanh về tác động kinh tế - xã hội của đại dịch COVID-19 đối với các hộ gia đình dễ bị tổn thương ở Việt Nam” của Chương trình Phát triển của Liên hợp quốc (UNDP) tại Việt Nam (2021), những người lao động làm việc trong ngành du lịch, làm việc tại nhà hàng, khách sạn và vận tải hành khách là nhóm lao động bị ảnh hưởng nặng nề nhất [11]. Bài viết có mục tiêu phân tích tác động của đại dịch COVID-19 đến việc làm và thu nhập của người lao động tại thành phố Phan Thiết, tỉnh Bình Thuận và đồng thời nhận dạng các phương thức ứng phó của người lao động tại đây đã thực hiện để giảm thiểu các khó khăn trong cuộc sống do đại dịch gây ra.

2. NỘI DUNG

2.1. Phương pháp nghiên cứu

Phương pháp thu thập thông tin: Khách thể nghiên cứu là người lao động các hộ gia đình hiện đang cư trú tại thành phố Phan Thiết, tỉnh Bình Thuận. Dữ liệu bài viết được trích xuất từ bộ dữ liệu khảo sát chủ đề “Tác động của đại dịch COVID-19 đến lao động – việc làm tại tỉnh Bình Thuận” trong đợt thực tập thực tế khóa K24 của nhóm nghiên cứu là giảng viên và sinh viên khóa K24 thuộc Khoa Xã hội học, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh, có dung lượng mẫu là 652 người lao động được thu thập bằng bảng hỏi, tiến hành vào tháng 4-2022 tại địa bàn năm phường: Đức Long, Xuân An, Đức Nghĩa, Mũi Né, Hàm Tiến, thuộc thành phố Phan Thiết. Nội dung bảng hỏi bao gồm các chủ đề: Tác động của đại dịch COVID-19 đến lao động và việc làm; Hệ quả của đại dịch COVID-19; Chính sách và các chương trình hỗ trợ người lao động trong bối cảnh đại dịch COVID-19; Thông tin cá nhân tham gia phỏng vấn.

Phương pháp xử lý thông tin: Thông tin thu thập từ bảng hỏi được nhập và xử lý bằng phần mềm SPSS per Window version 20.0. Phương pháp phân tích thống kê được sử dụng là thống kê mô tả và kiểm định tương quan nhị biến (bao gồm: Chi-square Test, Independent Sample T-Test, Kruskal-Wallis Test và One-way Anova test).

2.2. Kết quả nghiên cứu

2.2.1. Đặc điểm nhân khẩu của người lao động

Trong nghiên cứu này, căn cứ vào khu vực làm việc, người lao động tham gia phỏng vấn được phân thành ba nhóm: 1) Người lao động làm việc trong khu vực Nhà nước (các doanh nghiệp nhà nước và cơ quan hành chính); 2) Người lao động làm việc trong khu vực doanh nghiệp tư nhân (các công ty tư nhân); 3) Người lao động làm việc trong khu vực kinh tế hộ gia đình (các cửa hàng kinh doanh của gia đình, lao động làm thuê, lao động buôn bán nhỏ và lao động tự do là thợ có tay nghề).

Người lao động tham gia phỏng vấn chủ yếu là người Kinh (98,8% số người tham gia), giới tính là nữ (58,7% số người phỏng vấn). Độ tuổi trung bình là 42,4 tuổi, người lao động trong khu vực kinh tế hộ gia đình có độ tuổi cao nhất và người lao động trong khu vực Nhà nước có độ tuổi thấp nhất (45,8 tuổi so với 34,6 tuổi, tương ứng). Tại khu vực nghiên cứu, người lao động có trung bình số năm đi học cao nhất là 8 năm (Cấp 2), trong đó, người lao động trong khu vực kinh tế hộ gia đình có trình độ học vấn thấp nhất và người lao động trong khu vực Nhà nước có trình độ học vấn cao nhất (7,2 năm so với 10,9 năm, tương ứng). Về tình trạng hôn nhân, 71,5% người lao động tham gia phỏng vấn đã kết hôn và tỷ lệ đã kết hôn cao nhất ở khu vực kinh tế hộ gia đình và thấp nhất ở khu vực Nhà nước (74,2% so với 53,8%, tương ứng). Về quy mô gia đình, người lao động trong 3 khu vực làm việc có trung bình số người trong gia đình là 4 người. Tỷ lệ người lao động đã từng mắc COVID-19 tại địa bàn nghiên cứu là 23,5% (bảng 1).

Bảng 1. Đặc điểm văn hóa và xã hội của dân số nghiên cứu phân theo khu vực làm việc

		Khu vực làm việc							
		Khu vực Nhà nước		Khu vực doanh nghiệp tư nhân		Khu vực kinh tế hộ gia đình		Tổng số	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Dân tộc	Kinh	51	98,1	180	98,9	413	98,8	644	98,8
	Hoa	0	0,0	2	1,1	4	1,0	6	0,9
	Khác	1	1,9	0	0,0	1	0,2	2	0,3
	Tổng số	52	100,0	182	100,0	418	100,0	652	100,0
Giới tính	Nam	17	32,7	87	47,8	165	39,5	269	41,3
	Nữ	35	67,3	95	52,2	253	60,5	383	58,7
	Tổng số	52	100,0	182	100,0	418	100,0	652	100,0
Độ Tuổi	18-30	23	44,2	55	30,2	48	11,5	126	19,3
	31-40	17	32,7	69	37,9	85	20,3	171	26,2
	41-50	9	17,3	38	20,9	123	29,4	170	26,1
	51-60	3	5,8	17	9,3	128	30,6	148	22,7
	Trên 60	0	0,0	3	1,6	34	8,1	37	5,7
	Tổng số	52	100,0	182	100,0	418	100,0	652	100,0
	Trung bình	34,6		36,9		45,8		42,4	
Trình độ học vấn	Mù chữ	0	,0	8	4,4	46	11,0	54	8,3
	Cấp 1	5	9,6	18	9,9	140	33,5	163	25,0
	Cấp 2	14	26,9	58	31,9	142	34,0	214	32,8
	Cấp 3	15	28,8	54	29,7	66	15,8	135	20,7
	Trung cấp	3	5,8	7	3,8	4	1,0	14	2,1
	Cao đẳng-Đại học	15	28,8	37	20,3	20	4,8	72	11,0
	Tổng số	52	100,0	182	100,0	418	100,0	652	100,0
	Trung bình	10,9		9,7		7,2		8,2	
Tình trạng hôn nhân	Độc thân	23	44,2	48	26,4	61	14,6	132	20,2
	Đã kết hôn	28	53,8	128	70,3	310	74,2	466	71,5
	Ly hôn	0	,0	3	1,6	16	3,8	19	2,9
	Ly thân	0	,0	2	1,1	3	0,7	5	0,8
	Góa	1	1,9	1	0,5	28	6,7	30	4,6
	Tổng số	52	100,0	182	100,0	418	100,0	652	100,0
Quy mô gia đình	1-4 người	33	63,5	138	75,8	263	62,9	434	66,6
	5-6 người	17	32,7	33	18,1	116	27,8	166	25,5
	Trên 7 người	2	3,8	11	6,0	39	9,3	52	8,0
	Tổng số	52	100,0	182	100,0	418	100,0	652	100,0
	Trung bình	3,8		3,9		4,3		4,1	
Từng mức COVID-19	Có	7	13,5	43	23,6	103	24,6	153	23,5
	Không	45	86,5	139	76,4	315	75,4	499	76,5
	Tổng số	52	100,0	182	100,0	418	100,0	652	100,0

Nguồn: Kết quả nghiên cứu từ dữ liệu khảo sát đề tài “Tác động của đại dịch COVID-19 đến lao động – việc làm tại tỉnh Bình Thuận” của giảng viên và sinh viên K24 thuộc Khoa Xã hội học, tháng 4-2022

So sánh giữa 3 khu vực làm việc, người lao động trong khu vực kinh tế hộ gia đình cho thấy: người lao động trong khu vực kinh tế hộ gia đình có độ tuổi trung bình cao nhất (45,8 tuổi) ($P = 0,000$), số năm đi học thấp nhất (7,2 năm) ($P = 0,000$), quy mô gia đình cao nhất (4,3 người) ($P = 0,034$) và tình trạng ly hôn, ly thân và góa cao nhất (11,2% số người phỏng vấn) ($P = 0,000$).

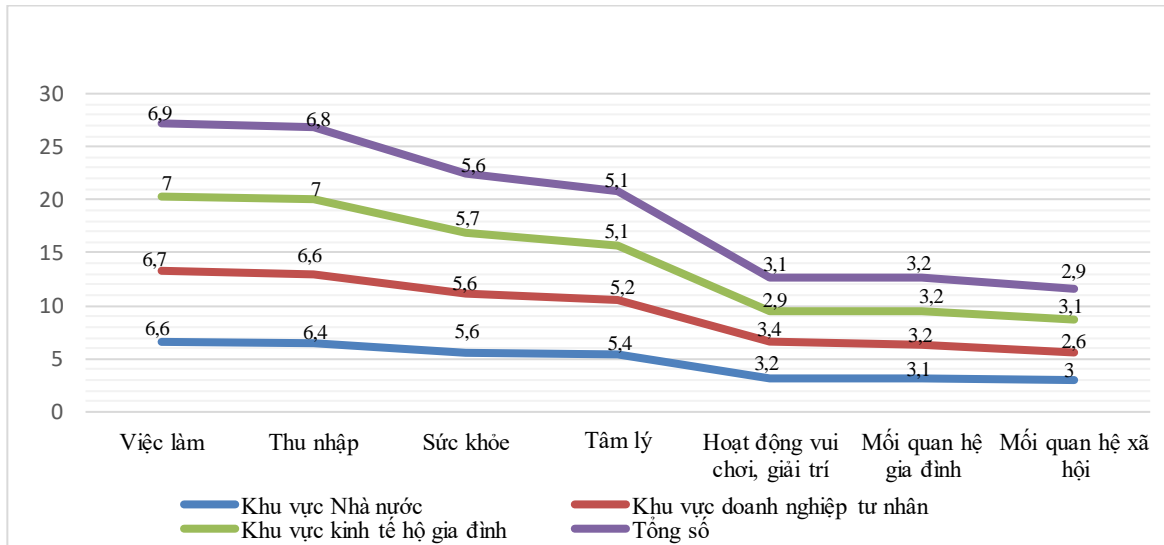
2.2.2. Tác động của đại dịch COVID-19 đến việc làm và thu nhập của người lao động

Theo ý kiến của người lao động tham gia phỏng vấn, đại dịch COVID-19 đã tác động đến tất cả các khía cạnh của cuộc sống của họ, cụ thể như sau: “Việc làm” và “Thu nhập” được

người lao động đánh giá là những vấn đề chịu tác động của đại dịch ở mức độ “Lớn nhất” (điểm trung bình đánh giá tương ứng là 6,9 điểm và 6,8 điểm). Nhận định này không có sự khác biệt đáng kể giữa những người lao động ở các khu vực làm việc khác nhau.

“Sức khỏe” và “Tâm lý” được đánh giá là chịu tác động của đại dịch ở mức độ “Trung bình” (điểm trung bình đánh giá tương ứng là 5,6 điểm và 5,1 điểm).

“Quan hệ gia đình”, “Hoạt động vui chơi giải trí” và “Quan hệ xã hội” được đánh giá là chịu tác động của đại dịch ở mức độ “Không đáng kể” (điểm trung bình đánh giá tương ứng là 3,2 điểm, 3,1 điểm và 2,9 điểm), (hình 1).



Hình 1. Vấn đề lớn nhất bản thân bị tác động bởi dịch COVID-19 phân chia theo khu vực làm việc - Trị trung bình

Ghi chú: Giá trị 1 là tác động nhỏ nhất và giá trị 8 tác động lớn nhất

Nguồn: Kết quả nghiên cứu từ dữ liệu khảo sát đề tài “Tác động của đại dịch COVID-19 đến lao động – việc làm tại tỉnh Bình Thuận” của giảng viên và sinh viên K24 thuộc Khoa Xã hội học, tháng 4-2022

Do đó, bài viết này sẽ tập trung phân tích sâu tác động của COVID-19 đến việc làm và thu nhập của người lao động. Bên cạnh đó, để làm rõ hệ quả tác động của đại dịch đến thu nhập của người lao động, thông tin về chi tiêu của người lao động trong thời gian đại dịch sẽ được trình bày.

1) *Việc làm: Tình trạng việc làm trong thời gian cao điểm của dịch COVID-19:* Trong

thời gian cao điểm của dịch COVID-19, do tác động của chính sách giãn cách xã hội, đa số người lao động phải ngừng việc tạm thời (59,7% số người phỏng vấn). Tỷ lệ người lao động khai báo ngừng việc tạm thời cao nhất ở khu vực kinh tế hộ gia đình (65,8% số người phỏng vấn) ($P=0,000$). Tỷ lệ ngừng việc tạm thời của người lao động trong khu vực này cao hơn 1,3 lần so với khu vực doanh nghiệp tư

nhân và 1,4 lần so với khu vực Nhà nước. Có 14% số người lao động tham gia phỏng vấn trả lời họ vẫn làm việc trong thời điểm giãn cách xã hội nhưng thu nhập của họ giảm. Không có sự khác biệt đáng kể về tỷ lệ làm việc trong thời điểm giãn cách xã hội giữa 3 khu vực làm việc. Ở khu vực Nhà nước, tỷ lệ người lao động làm việc là 15,4%, ở khu vực kinh tế hộ gia đình và khu vực doanh nghiệp tư nhân tỷ lệ này lần lượt là 14,6% và 12,1%.

So sánh sự khác biệt về tình trạng việc làm (bao gồm “Diễn ra bình thường và không thay đổi gì”, “Bị giãn việc/nghi việc luân phiên”, “Bị ngừng việc tạm thời”, “Vẫn làm việc nhưng giảm thu nhập” và “Thất nghiệp”) phân theo đặc điểm văn hóa-xã hội của cá nhân (bao gồm các biến số: Giới tính, học vấn và quy mô gia đình) tại các khu vực làm việc của người lao động trong thời gian xảy ra đại dịch COVID-19, kết quả kiểm định thống kê cho thấy: Về giới tính, trong khu vực Nhà nước, không có sự khác biệt thống kê về tình trạng việc làm giữa nam lao động và nữ lao động trong thời gian xảy ra đại dịch ($P=0,419$). Trong khu vực doanh nghiệp tư nhân, có sự khác biệt thống kê về tình trạng việc làm giữa nam và nữ trong thời gian xảy ra đại dịch ($P=0,036$). Trong đó,

nam lao động chiếm tỷ lệ cao nhất về tình trạng “Công việc diễn ra bình thường và không thay đổi gì” (20,7% số người phỏng vấn) và nữ lao động chiếm tỷ lệ cao nhất về tình trạng “Bị ngừng việc tạm thời” (58,9% số người phỏng vấn). Trong khu vực kinh tế hộ gia đình, có sự khác biệt thống kê về tình trạng việc làm giữa nam và nữ trong thời gian xảy ra đại dịch ($P=0,027$). Trong đó, nam chiếm tỷ lệ cao nhất về tình trạng “Bị giãn việc/nghi việc luân phiên” (10,3% số người phỏng vấn) và nữ chiếm tỷ lệ cao nhất về tình trạng “Vẫn làm việc nhưng giảm thu nhập” (18,2% số người phỏng vấn). Về học vấn, không có sự khác biệt thống kê về tình trạng việc làm giữa người lao động có trình độ học vấn cấp 1, cấp 2 và cấp 3 trở lên trong khu vực Nhà nước, doanh nghiệp tư nhân và kinh tế hộ gia đình trong thời gian xảy ra đại dịch ($P=0,614$, $P=0,399$ và $P=0,262$, tương ứng). Về quy mô gia đình, không có sự khác biệt thống kê về tình trạng việc làm giữa người lao động có quy mô gia đình 1-4 người, 5-6 người và trên 7 người trong khu vực Nhà nước, doanh nghiệp tư nhân và kinh tế hộ gia đình trong thời gian xảy ra đại dịch ($P=0,282$, $P=0,636$ và $P=0,078$, tương ứng).

Bảng 2. Ảnh hưởng của dịch COVID-19 trong thời gian cao điểm đến tình trạng làm việc của cá nhân

Stt	Nội dung công việc	Điều kiện làm việc	Chế độ đãi ngộ
1	Số lượng/khối lượng công việc giảm (76,7%)	Số giờ làm việc giảm (74,9%)	Lương giảm (74,2%)
2	Độ phức tạp của công việc không đổi (45,8%)	Diện tích không gian làm việc không đổi (64,5%)	Thưởng giảm (64,6%)
3	Áp lực công việc giảm (42,4%)	Phương tiện, công cụ làm việc không đổi (66,6%); Trang thiết bị bảo hộ phòng chống COVID-19 tăng (65,4%)	Phụ cấp/trợ cấp không đổi (39,7%)
4		Chất lượng môi trường làm việc (ánh sáng, nhiệt độ...) không đổi (73,0%)	Đóng bảo hiểm (BHYT, BHXH, BHN...) không đổi (71,7%)

Nguồn: Kết quả nghiên cứu từ dữ liệu khảo sát đề tài “Tác động của đại dịch COVID-19 đến lao động – việc làm tại tỉnh Bình Thuận” của giảng viên và sinh viên K24 thuộc Khoa Xã hội học, tháng 4-2022

Ảnh hưởng của đại dịch COVID-19 đến việc làm: Đối với người lao động làm việc trong thời gian cao điểm dịch COVID-19, ảnh

hưởng của đại dịch đến công việc của họ (bao gồm: nội dung công việc và điều kiện làm việc) và chế độ đãi ngộ có các đặc điểm như sau: Số

lượng/khối lượng công việc, áp lực công việc, lương và thưởng là “Giảm”; Độ phức tạp công việc, diện tích không gian làm việc, phương tiện và công cụ làm việc, chất lượng môi trường làm việc (ánh sáng, nhiệt độ...) phụ cấp/trợ cấp và đóng bảo hiểm (bao gồm bảo hiểm y tế, bảo hiểm xã hội, bảo hiểm tự nguyện) là “Không đổi”; Trang thiết bị bảo hộ phòng chống COVID-19 là “Tăng” (bảng 2).

Thay đổi việc làm trong thời gian cao điểm của dịch COVID-19: Trong thời gian đại dịch COVID-19 diễn ra (từ tháng 01-2020 đến tháng 3-2022), hầu hết người lao động tham gia phỏng vấn khai báo họ không thay đổi công việc của mình (91,4% số người phỏng vấn). Số người lao động khai báo có sự thay đổi công việc chiếm tỷ lệ rất nhỏ (8,6% số người phỏng vấn) và số lần thay đổi công việc là 1 lần. Khi thay đổi công việc trong thời điểm đại dịch, người lao động cho rằng ba yếu tố thuận lợi giúp họ tiếp cận việc làm mới là: Kinh nghiệm về công việc mới (42,9% số người phỏng vấn), quan hệ xã hội trong tiếp cận việc làm mới (38,8%) và có sự hỗ trợ của gia đình (32,7% số người phỏng vấn). Ngược lại, những khó khăn chính ngăn cản họ tìm được việc làm mới là: Nguồn vốn tài chính hạn hẹp (52,3% số người phỏng vấn), không có sự hỗ trợ địa phương (25% số người phỏng vấn) và không có bằng cấp/ chuyên môn (22,7% số người phỏng vấn). Như vậy, trong thời điểm dịch bệnh, người lao động có nhiều nguồn lực (như vốn tài chính, kinh nghiệm, quan hệ xã hội, hỗ trợ của gia đình, hỗ trợ của địa phương và bằng cấp/chuyên môn) sẽ thuận lợi hơn trong chuyển đổi việc làm so với người lao động có ít nguồn lực.

2) *Thu nhập:* Bối cảnh đại dịch đã ảnh hưởng khá nghiêm trọng đến mọi mặt của đời sống người dân tỉnh Bình Thuận, đặc biệt là đối với tình hình thu nhập của người lao động trên địa bàn khi mà chính sách giãn cách xã hội khiến người dân gặp khó khăn trong việc tạo ra thu nhập.

Trước khi dịch COVID-19 xảy ra, thu nhập tháng bình quân đầu người của hộ gia đình người lao động là 4.171.500 đồng. So sánh giữa 3 khu vực làm việc, thu nhập tháng bình quân đầu người giữa các hộ gia đình người lao động không có sự chênh lệch đáng kể (thu nhập tháng bình quân đầu người hộ gia đình của người lao động làm trong khu vực Nhà nước là 4.261.800 đồng, ở khu vực doanh nghiệp tư nhân là 4.248.100 đồng và ở khu vực kinh tế hộ gia đình là 4.128.361 đồng).

Khi dịch COVID-19 xảy ra, thu nhập tháng bình quân đầu người của hộ gia đình người lao động giảm đáng kể so với thời điểm trước khi có dịch, từ 4.171.500 đồng giảm xuống còn 2.841.600 đồng. Mức giảm trung bình thu nhập tháng bình quân đầu người của hộ gia đình vào thời điểm có dịch so với trước khi có dịch chiếm tỷ lệ cao nhất ở khu vực kinh tế hộ gia đình (giảm 2.281.250 đồng) và thấp nhất ở khu vực Nhà nước (giảm 1.120.810 đồng). So sánh theo giới tính người lao động, mức giảm trung bình thu nhập tháng bình quân đầu người của hộ gia đình của lao động nam cao hơn của hộ gia đình lao động nữ (mức giảm 2.377.000 đồng so với mức giảm 1.854.959 đồng, tương ứng). Tuy nhiên sức khác biệt mức giảm thu nhập này không có ý nghĩa thống kê ($P = 0,098$). Kết quả khảo sát cho thấy 86,5% số người lao động tham gia phỏng vấn cho biết thu nhập gia đình họ giảm khi dịch COVID-19 xảy ra.

Tính theo chuẩn nghèo, trong cả 3 khu vực làm việc, tỷ lệ hộ nghèo của dân số nghiên cứu vào thời điểm khi có dịch đã gia tăng so với thời điểm trước khi có dịch (49,4% so với 2,3%, tương ứng), trong đó khu vực kinh tế hộ gia đình có mức tăng tỷ lệ hộ nghèo cao nhất (51,1%), kể đến là khu vực doanh nghiệp tư nhân (41,4%) và khu vực Nhà nước (40%).

Bảng 3. Thu nhập bình quân tháng hộ gia đình trước khi và khi có dịch COVID-19 phân theo khu vực làm việc

Thu nhập bình quân tháng hộ gia đình		Khu vực làm việc							
		Khu vực Nhà nước		Khu vực doanh nghiệp tư nhân		Khu vực kinh tế hộ gia đình		Tổng số	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Trước khi có dịch (chuẩn nghèo năm 2021)	Hộ nghèo (dưới 900 ngàn)	0	0,0	4	2,2	11	2,7	15	2,3
	Hộ cận nghèo (900-1300 ngàn)	1	2,0	2	1,1	23	5,6	26	4,0
	Hộ có mức sống trung bình (1301-1950 ngàn)	1	2,0	14	7,8	39	9,4	54	8,4
	Hộ có mức sống trên trung bình (trên 1950 ngàn)	49	96,1	160	88,9	340	82,3	549	85,2
	Tổng số	51	100,0	180	100,0	413	100,0	644	100,0
	Trung bình	4,261.8		4,248.1		4,128.4		4,171.5	
Khi có dịch (chuẩn nghèo giai đoạn 2022-2025)	Hộ nghèo (dưới 2000 ngàn)	20	40,0	75	43,6	178	53,8	273	49,4
	Hộ có mức sống trung bình (2001-3000 ngàn)	10	20,0	36	20,9	63	19,0	109	19,7
	Hộ có mức sống trên trung bình (trên 3001 ngàn)	20	40,0	61	35,5	90	27,2	171	30,9
	Tổng số	50	100,0	172	100,0	331	100,0	553	100,0
	Trung bình	2,844.7		3,154.6		2,681.4		2,841.6	
Chênh lệch thu nhập bình quân đầu người sau dịch so với trước dịch	Giảm	42	82,4	144	80,0	371	89,8	557	86,5
	Không đổi	8	15,7	24	13,3	33	8,0	65	10,1
	Tăng	1	2,0	12	6,7	9	2,2	22	3,4
	Tổng số	51	100,0	180	100,0	413	100,0	644	100,0
Chênh lệch thu nhập bình quân đầu người sau dịch so với trước dịch - Trị trung bình (1000 đồng)		-1.120,8		-1,857,3		-2.281,3		-2.070,4	

Nguồn: Kết quả nghiên cứu từ dữ liệu khảo sát đề tài “Tác động của đại dịch COVID-19 đến lao động – việc làm tại tỉnh Bình Thuận” của giảng viên và sinh viên K24 thuộc Khoa Xã hội học, tháng 4-2022

So sánh sự khác biệt về mức sống hộ gia đình người lao động (hộ nghèo, hộ có mức sống trung bình và hộ có mức sống trên trung bình) vào thời gian xảy ra đại dịch COVID-19 phân theo đặc điểm văn hóa-xã hội của cá nhân (bao gồm các biến số: Giới tính, học vấn và quy mô gia đình) tại các khu vực làm việc của người lao động, kết quả kiểm định thống kê cho thấy: Về giới tính, không có sự khác biệt thống kê về mức sống hộ gia đình giữa nam lao động và nữ lao động trong khu vực Nhà nước, doanh nghiệp tư nhân và kinh tế hộ gia đình trong thời gian xảy ra đại dịch ($P=0,589$, $P=0,316$ và $P=0,404$, tương ứng).

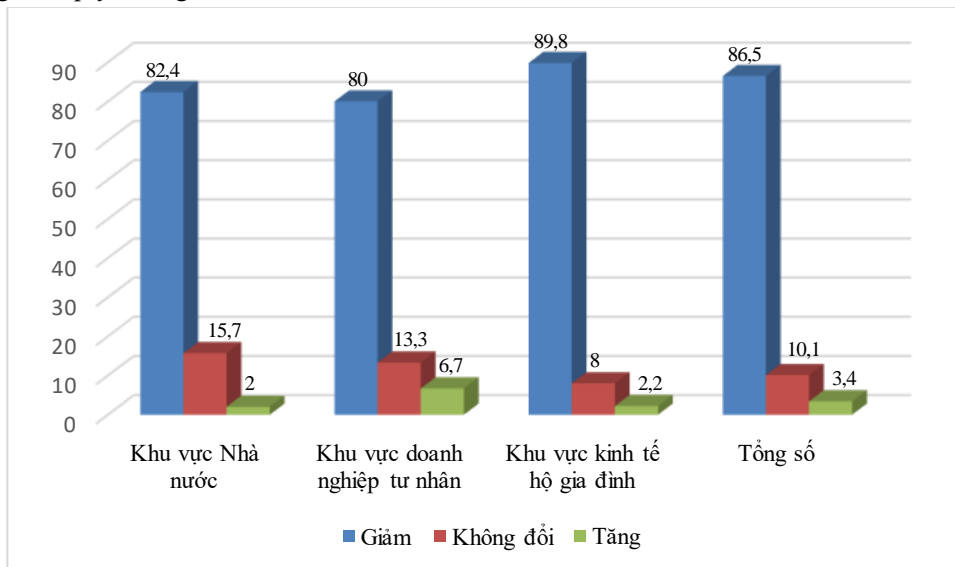
Về học vấn, không có sự khác biệt thống kê về mức sống hộ gia đình giữa người lao động có trình độ học vấn cấp 1, cấp 2 và cấp 3 trở lên trong khu vực Nhà nước và doanh nghiệp tư nhân trong thời gian xảy ra đại dịch ($P=0,371$ và $P=0,064$, tương ứng). Trong khu vực kinh tế hộ gia đình, có sự khác biệt thống kê về mức sống hộ gia đình giữa những người lao động có trình độ học vấn khác nhau trong thời gian xảy ra đại dịch ($P=0,028$), người lao động có học vấn cấp 1 trở xuống chiếm tỷ lệ cao nhất về hộ nghèo (64,4% số người phỏng vấn). Lao động có học vấn thấp là đối tượng bị

tổn thương về mức sống do tác động của đại dịch COVID-19.

Về quy mô gia đình, không có sự khác biệt thống kê về mức sống hộ gia đình giữa người lao động có quy mô gia đình 1-4 người, 5-6 người và trên 7 người trong khu vực Nhà nước, doanh nghiệp tư nhân và kinh tế hộ gia đình trong thời gian xảy ra đại dịch ($P=0,085$). Có sự khác biệt thống kê về mức sống hộ gia đình giữa những người lao động có quy mô gia đình khác nhau trong khu vực doanh nghiệp tư nhân và khu vực kinh tế hộ gia đình ($P=0,021$ và $P=0,017$, tương ứng). Trong khu vực doanh nghiệp tư nhân, lao động có quy mô gia đình lớn nhất (7 người trở lên/hộ gia đình) chiếm tỷ lệ cao nhất về hộ nghèo (72,7% số người phỏng vấn). Trong khu vực kinh tế hộ gia đình, lao động có quy mô gia đình nhỏ nhất (1-4

người/hộ gia đình) chiếm tỷ lệ cao nhất về hộ có mức sống trên trung bình (32,1% số người phỏng vấn). Hộ gia đình có quy mô càng lớn, chi tiêu càng nhiều, trong khi thu nhập trong thời kỳ dịch bệnh lại giảm nên các hộ này có nguy cơ rơi vào tình trạng nghèo đói. Lao động có quy mô gia đình lớn là đối tượng bị tổn thương về mức sống do tác động của đại dịch COVID-19.

Bên cạnh đó, biểu đồ 2 cho thấy đa số người lao động tham gia phỏng vấn nhận định thu nhập tháng bình quân đầu người của hộ gia đình khi có dịch so với trước khi có dịch (86,5%). Thu nhập tháng bình quân đầu người của hộ gia đình khi có dịch so với trước khi có dịch thuộc nhóm lao động ở khu vực kinh tế hộ gia đình có tỷ lệ giảm nhiều nhất (89,8%)



Hình 2. Thu nhập tháng bình quân đầu người của hộ gia đình khi có dịch so với trước khi có dịch phân theo khu vực làm việc (%)

Nguồn: Kết quả nghiên cứu từ dữ liệu khảo sát đề tài “Tác động của đại dịch Covid-19 đến lao động – việc làm tại tỉnh Bình Thuận” của giảng viên và sinh viên K24 thuộc Khoa Xã hội học, tháng 4-2022

3) *Chi tiêu*: Khi dịch COVID-19 xảy ra, do thu nhập người lao động giảm, chi tiêu của gia đình cũng giảm theo. Trước khi dịch COVID-19 xảy ra, chi tiêu tháng bình quân đầu người của gia đình người lao động là

2.562.300 đồng. Khi dịch COVID-19 xảy ra, chi tiêu tháng bình quân đầu người của gia đình người lao động giảm xuống còn 2.171.000 đồng (bảng 4).

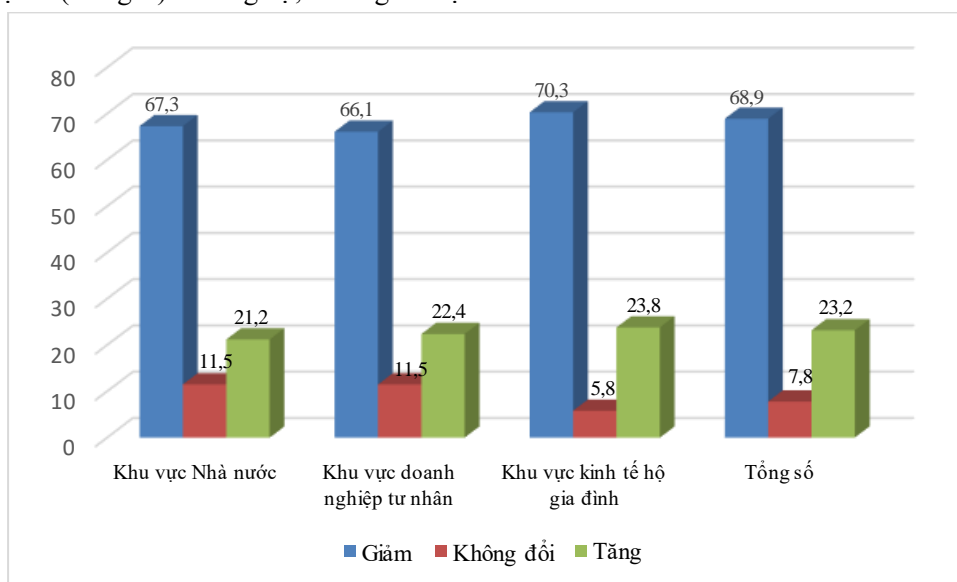
Bảng 4. Chi tiêu tháng bình quân đầu người của hộ gia đình trước và khi có dịch COVID-19 phân theo khu vực làm việc

Chi tiêu tháng bình quân đầu người của hộ gia đình khi có dịch so với trước khi có dịch	Khu vực làm việc			Tổng số
	Khu vực Nhà nước	Khu vực doanh nghiệp tư nhân	Khu vực kinh tế hộ gia đình	
Trung bình chi tiêu tháng bình quân đầu người của hộ gia đình-Trước khi có dịch COVID-19 (Đơn vị tính: 1.000đ)	2.702,9	2.579,7	2.537,3	2.562,3
Trung bình chi tiêu tháng bình quân đầu người của hộ gia đình-Khi có dịch (Đơn vị tính: 1.000đ)	2.396,1	2.222,5	2.120,6	2.171,0

Nguồn: Kết quả nghiên cứu từ dữ liệu khảo sát đề tài “Tác động của đại dịch COVID-19 đến lao động – việc làm tại tỉnh Bình Thuận” của giảng viên và sinh viên K24 thuộc Khoa Xã hội học, tháng 4-2022

Kết quả khảo sát cho thấy 68,9% người lao động tham gia phỏng vấn nhận định chi tiêu của gia đình của mình khi có dịch COVID-19 đã giảm so với thời điểm trước khi có dịch. (Bảng 5) Tương tự, không có sự

khác biệt giữa lao động nam và lao động nữ về nhận định chi tiêu gia đình vào thời điểm có dịch đã giảm so với thời điểm trước khi có dịch COVID-19 ($P = 0,722$).

**Hình 3.** Chi tiêu tháng bình quân đầu người của hộ gia đình khi có dịch so với trước khi có dịch phân theo khu vực làm việc (%)

Nguồn: Kết quả nghiên cứu từ dữ liệu khảo sát đề tài “Tác động của đại dịch COVID-19 đến lao động – việc làm tại tỉnh Bình Thuận” của giảng viên và sinh viên K24 thuộc Khoa Xã hội học, tháng 4-2022

2.2.3. Giải pháp ứng phó của người lao động với đại dịch COVID-19

Kết quả khảo sát cho các giải pháp từ phía người lao động đã thực hiện để vượt qua các khó khăn do tác động của đại dịch bao gồm:

1) *Sử dụng tiền tiết kiệm:* Đây là giải pháp phổ biến nhất với gần 1/2 số người lao động tham gia phỏng vấn (46,5% số ý kiến) đã sử

dụng tiền tiết kiệm của mình để giải quyết các khó khăn tài chính trong bối cảnh thu nhập ngày càng giảm. Tiền tiết kiệm là nguồn lực quan trọng giúp cho người lao động ứng phó với các khó khăn nảy sinh trong cuộc sống. Trước khi có dịch COVID-19, 87,2% số người lao động tham gia phỏng vấn có thực hành tiết kiệm. Kiểm định thống kê cho thấy không có

sự khác biệt có ý nghĩa thống kê về thực hiện hành vi tiết kiệm giữa các khu vực làm việc và giữa lao động nam và lao động nữ ($P = 0,253$ và $P = 0,874$, tương ứng).

2) *Giảm chi tiêu*: Giảm triệt để tất các khoản chi là giải pháp phổ biến thứ hai mà người lao động sử dụng (45,9% số ý kiến) để cân bằng thu chi của gia đình trong bối cảnh chi tiêu ngày càng tăng và thu nhập ngày càng giảm do tác động của dịch COVID-19.

3) *Vay mượn*: Để giải quyết các khó khăn, người lao động đã tiếp cận với các nguồn vay khác nhau như: Ngân hàng, người thân (24% số ý kiến) và thậm chí cả tín dụng đen (vay lãi suất cao) (3,8% số ý kiến).

4) *Chuyển đổi sinh kế*: Chuyển đổi sinh kế cũng là phương thức để giải quyết các khó khăn trong cuộc sống. 8,6% số người lao động tham gia phỏng vấn đã chuyển sang công việc mới.

5) *Khác*: Dùng đồ quyên góp, ủng hộ, tặng miễn phí (10,6% số ý kiến), xin trợ cấp của địa phương/cơ quan (5,1%) và mua đồ trả góp (0,6% số ý kiến) và khác (9,5% số ý kiến).

So sánh giữa 3 khu vực làm việc, người lao động trong khu vực kinh tế hộ gia đình chiếm tỷ lệ cao nhất trong tất cả các giải pháp nêu trên so với người lao động trong khu vực Nhà nước và khu vực doanh nghiệp tư nhân. Cụ thể, người lao động trong khu vực kinh tế hộ gia đình chiếm tỷ lệ cao nhất về: Sử dụng tiền tiết kiệm (47,6% số ý kiến), giảm chi tiêu (46,7% số ý kiến), vay mượn (33,2% số ý kiến)... Như vậy, trong ứng phó với dịch COVID-19, người lao động trong khu vực kinh tế hộ gia đình là nhóm dân số tổn thương nhất. Do nguồn lực giới hạn, họ đã tận dụng tất cả các giải pháp họ có thể tiếp cận được.

2.2.4. Ủng hộ xã hội trong ứng phó với đại dịch COVID-19

Bảng 5. Ủng hộ xã hội cho ứng phó với đại dịch COVID-19 của người lao động phân theo khu vực làm việc

Ủng hộ xã hội		Khu vực làm việc			Tổng số
		Khu vực Nhà nước	Khu vực doanh nghiệp tư nhân	Khu vực kinh tế hộ gia đình	
Gói cứu trợ của Chính phủ	n	18	64	204	286
	%	40,0	50,0	64,8	58,6
Cứu trợ từ tổ chức phi chính phủ	n	1	3	8	12
	%	2,2	2,3	2,5	2,5
Cứu trợ từ mạnh thường quân	n	6	10	69	85
	%	13,3	7,8	21,9	17,4
Hỗ trợ vốn làm ăn từ gia đình/người thân/bạn bè	n	2	6	21	29
	%	4,4	4,7	6,7	5,9
Được cơ quan/nơi làm việc hỗ trợ tài chính trong lúc khó khăn	n	15	25	5	45
	%	33,3	19,5	1,6	9,2
Được giới thiệu công việc mới	n	0	1	0	1
	%	0,0	0,8	0,0	0,2
Hỗ trợ lương thực, thực phẩm từ ủy ban nhân dân phường	n	8	38	106	152
	%	17,8	29,7	33,7	31,1
Khác: Hội Cựu Chiến binh thành phố, ngân hàng, Chi cục thuế...	n	13	21	7	41
	%	28,9	16,4	2,2	8,4
Tổng số ý kiến	n	63	168	420	651
	%	140,0	131,2	133,3	133,4

Nguồn: Kết quả nghiên cứu từ dữ liệu khảo sát đề tài “Tác động của đại dịch COVID-19 đến lao động – việc làm tại tỉnh Bình Thuận” của giảng viên và sinh viên K24 thuộc Khoa Xã hội học, tháng 4-2022

Bên cạnh các giải pháp ứng phó nêu trên, người lao động còn nhận được ủng hộ xã hội trong đối phó với đại dịch COVID-19. Ủng hộ xã hội là khái niệm đề cập đến các nguồn lực được cung cấp bởi các tác nhân xã hội [1]. Các nguồn hỗ trợ này là vật chất, tinh thần, thông tin (như lời khuyên), sự đồng hành (như cảm giác thân thuộc). Trong nghiên cứu này, người lao động nhận được sự ủng hộ xã hội từ nhiều nguồn khác nhau: Gói cứu trợ của Chính phủ; cứu trợ từ tổ chức phi chính phủ; cứu trợ từ mạnh thường quân; hỗ trợ vốn làm ăn từ gia đình/người thân/bạn bè; hỗ trợ tài chính từ cơ quan/nơi làm việc và được giới thiệu công việc mới. Trong 3 khu vực làm việc, người lao động trong khu vực kinh tế hộ gia đình chiếm tỷ lệ cao nhất về nhận được gói cứu trợ của Chính phủ (64,8% số ý kiến), cứu trợ từ tổ chức phi chính phủ (2,5% số ý kiến), cứu trợ từ mạnh thường quân (21,9% số ý kiến), hỗ trợ vốn làm ăn từ gia đình/người thân/bạn bè (6,7% số ý kiến), hỗ trợ lương thực thực phẩm từ ủy ban nhân dân phường (33,7% số ý kiến). Người lao động trong khu vực Nhà nước chiếm tỷ lệ cao nhất về nhận được sự hỗ trợ Hội Cựu Chiến binh thành phố, ngân hàng, Chi cục thuế... (28,9% số ý kiến) (bảng 5). Người lao động trong khu vực kinh tế hộ gia đình nhận được sự ủng hộ xã hội nhiều nhất so với người lao động trong khu vực Nhà nước và khu vực kinh tế hộ gia đình.

3. KẾT LUẬN

Khi đại dịch COVID-19 xảy ra, đời sống của người lao động bị xáo trộn mạnh mẽ, trong đó hai vấn đề bị tác động của dịch bệnh là công việc và thu nhập. Đa số người lao động phải ngưng làm việc và hệ quả là thu nhập và chi tiêu của họ đều giảm. Để ứng phó các khó khăn

trong cuộc sống do đại dịch gây ra, người lao động đã nỗ lực thực hiện các giải pháp có thể có được từ ủng hộ xã hội và từ bản thân người lao động. Trong bối cảnh tác động của dịch COVID-19, người lao động trong khu vực kinh tế hộ gia đình là nhóm dân số bị tổn thương nhiều nhất, thể hiện qua thu nhập của họ bị giảm nhiều nhất, tỷ lệ hộ nghèo cao nhất và nguồn lực ứng phó hạn chế nhất. Nhóm dân số này đã nhận được sự ủng hộ xã hội nhiều nhất trong ứng phó với tác động của dịch bệnh.

Để đối phó hiệu quả với các biến đổi tiêu cực của môi trường trong tương lai (như bùng phát dịch bệnh) và đồng thời bảo đảm sự phát triển bền vững của xã hội, cần thiết có sự chung tay góp sức giữa cơ quan chức năng, cộng đồng và gia đình. Đối với gia đình, tăng cường năng lực các hộ gia đình trong việc thích ứng với các nguy cơ từ môi trường là việc làm cần thiết. Từ các phát hiện trong nghiên cứu này, một số định hướng để nâng cao năng lực của hộ gia đình được đề xuất như sau: *Thứ nhất*, hướng dẫn các hộ gia đình xây dựng kế hoạch tương lai cho mình, trong đó ngoài các mục tiêu hướng đến như nâng cao chất lượng cuộc sống và đảm bảo sự gắn kết và hạnh phúc gia đình, còn phải tập trung vào các hành động chuẩn bị ứng phó với các tác động tiêu cực gây ra bởi môi trường bên ngoài; *Thứ hai*, tạo điều kiện đa dạng hóa sinh kế các thành viên trong gia đình nhằm giảm bớt các rủi ro mất việc gây ra bởi sự thay đổi của môi trường hay xuất hiện của dịch bệnh; *Thứ ba*, tham vấn các hộ gia đình thực hành chi tiêu hợp lý và thực hành tiết kiệm. Qua đó, gia đình sẽ tạo ra sự tích lũy và có được nguồn vốn tài chính cho mình, nhằm nâng cao năng lực ứng phó với các nguy cơ trong cuộc sống.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Cohen, S and S.L.Syme (Eds.) (1985), *Social Support and Health*, San Francisco: Academic Press, <https://www.cmu.edu/dietrich/psychology/stress-immunity-disease-lab/publications/books/symechap85.pdf>, ngày truy cập: 25-5-2023.
- [2] Phạm Huệ (2020), *Năm 2019: Du lịch Bình Thuận tiếp tục tăng trưởng*, Cổng thông tin điện tử tỉnh Bình Thuận: <https://binhthuan.gov.vn/>, 08/01/2020, <https://binhthuan.gov.vn/4/469/52723/566772/kinh-te-xa-hoi/nam-2019-du-lich-binh-thuan-tiep-tuc-tang-truong.aspx>, ngày truy cập: 29-8-2023.
- [3] Thanh Minh (2022), *Năm 2022, lượng khách đến Phan Thiết tham quan, nghỉ dưỡng tăng 2,4 lần so với cùng kỳ*, Trang Thông tin điện tử thành phố Phan Thiết tỉnh Bình Thuận: <https://phanthiet.binhthuan.gov.vn/>, 22/12/2022, <https://phanthiet.binhthuan.gov.vn/du-lich/nam-2022-luong-khach-den-phan-thiet-tham-quan-nghi-duong-tang-2-4-lan-so-voi-cung-ky-628215#:~:text=Trong%20n%C4%83m%202022%2C%20ho%E1%BA%A1t%20C4%91%E1%BB%99ng,v%E1%BB%9Bi%20c%C3%B9ng%20k%E1%BB%B3%20n%C4%83m%202021,> ngày truy cập: 29-8-2023.
- [4] Nguyễn Phương (2020), *Giải pháp phục hồi ngành du lịch tỉnh Bình Thuận sau đại dịch COVID-19*, Cổng thông tin điện tử tỉnh Bình Thuận: <https://binhthuan.gov.vn/>, 25/05/2020, <https://binhthuan.gov.vn/4/469/52723/573103/kinh-te-xa-hoi/giai-phap-phuc-hoi-nganh-du-lich-tinh-binh-thuan-sau-dai-dich-covid-19.aspx>, ngày truy cập: 29-8-2023.
- [5] Đỗ Thị Thanh Tâm (2022), *Ảnh hưởng của đại dịch COVID-19 đến tình hình lao động: Thực trạng và giải pháp*, <https://tapchicongthuong.vn/bai-viet/anh-huong-cua-dai-dich-COVID-19-den-tinh-hinh-lao-dong-thuc-trang-va-giai-phap-88925.htm>, ngày truy cập: 30-5-2023.
- [6] Phạm Minh Thu, Hoàng Thị Bích Thủy, Trịnh Minh Thúy, Nguyễn Phúc Thư, Nguyễn Thị Thương (2022), *Thất nghiệp tăng mạnh do tác động của COVID-19*, <https://doi.org/10.31219/osf.io/hfw78>, ngày truy cập: 30-5-2023.
- [7] Tạp chí Dân vận (2022), *Du lịch phục hồi tạo việc làm cho lao động Bình Thuận*, <http://danvan.vn/Home/Truyen-thong-va-phat-trien-ben-vung/16086/Du-lich-phuc-hoi-tao-viec-lam-cho-lao-dong-Binh-Thuan>, ngày truy cập: 2-6-2023.
- [8] Tổng cục Thống kê (2021), *Báo cáo tác động của dịch COVID-19 đến tình hình lao động, việc làm quý IV và năm 2020*, <https://www.gso.gov.vn/du-lieu-va-so-lieu-thong-ke/2021/01/>, ngày truy cập: 16-5-2023.
- [9] Tổng cục Thống kê (2022), *Thông cáo báo chí tình hình lao động việc làm quý IV năm 2021 và chỉ số phát triển con người Việt Nam*, <https://www.gso.gov.vn/du-lieu-va-so-lieu-thong-ke/2022/01/>, ngày truy cập: 16-5-2023.
- [10] Tổng cục Thống kê (2022), *Báo cáo tác động của đại dịch COVID-19 đến tình hình lao động, việc làm quý I năm 2022*, <https://www.gso.gov.vn/du-lieu-va-so-lieu-thong-ke/2022/04/>, ngày truy cập: 16-5-2023.
- [11] UNDP (2021), *Báo cáo tóm tắt “Đánh giá nhanh về tác động kinh tế - xã hội của đại dịch COVID-19 đối với các hộ gia đình dễ bị tổn thương ở Việt Nam”*, https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/migration/vn/UNDP_BaocaoCovid-RIM3_Vie_Cuong_22-9-2021_web.pdf, ngày truy cập: 20-5-2023.

HUCK AND HIS RUNAWAY JOURNEY IN THE ADVENTURES OF HUCKLEBERRY FINN BY MARK TWAIN

TRẦN THANH DŨ^(*) và PHẠM THỊ MỸ CHI^(**)

THÔNG TIN	ABSTRACT
<p>Ngày nhận bài: 29-6-2023 Ngày biên tập xong: 30-6-2023 Ngày duyệt đăng: 25-9-2023 Mã số: TCKHĐB1-...-2023 ISSN: 2525 – 2429</p> <p>Key words: Mark Twain; Huckleberry Finn; characterization; runaway journey; moral development.</p>	<p><i>The study is conducted to explore the characterization of the main protagonist Huckleberry Finn and his runaway journey in the novel The Adventures of Huckleberry Finn by Mark Twain. To achieve the aims of the study, this thesis examines Mark Twain's literary arts and themes focusing on how he depicted the characters and the moral development of Huckleberry Finn in the novel. In addition, this paper also includes the researcher's understandings and life experience as interpreting the literary work. The results show that Mark Twain's use of literary arts and messages in the novel plays an integral part in portraying the characters of Huckleberry Finn and his runaway journey, which gives deep impression of the considerable moral development of Huckleberry Finn. Consequently, from the findings, it is believed that Huckleberry Finn's characters and his moral changes deserve to be studied thoroughly because they may contribute to making the maturity of Huckleberry Finn more profound as well as enhancing the audience's artistic senses. Moreover, the outcomes may promote not only the public's awareness of literary criticism when interpreting a literary work but also the educators' understandings of the moral development of special students.</i></p>

1. INTRODUCTION

In the first lines of The Adventures of Huckleberry Finn, the protagonist Huckleberry Finn uses a humorous tone to introduce himself:

You don't know about me without you have read a book by the name of The Adventures of Tom Sawyer; but that ain't no matter. That book was made by Mr. Mark Twain, and he told the truth, mainly. There was

things which he stretched, but mainly he told the truth. (Mark Twain: 1885, p.2)

He repeatedly emphasizes that the book The Adventures of Tom Sawyer was true. This impressive beginning hints that readers will be granted an opportunity to discover passionately a very different Huckleberry Finn in The Adventures of Huckleberry Finn from that in The Adventures of Tom Sawyer. This study will expose Huck's personalities as a serious

^(*)TS. Trường Đại học Thủ Dầu Một

^(**) HVCH. Trường Đại học Thủ Dầu Một

young adult to readers so that they can explore the genuine value of a unique Huck in his own meaningful adventures. In fact, a number of scholars have been conducted various studies on the characterization of Huck and on the runaway crisis, escapes or evasions in *The Adventures of Huckleberry Finn*, and most of these papers are about negative sides. So, this study wishes to examine the bright sides of Huck's characters, his runaway journey and to reach conclusions about the adjustments and development of Huck at the end of the journey.

This study is conducted to achieve two aims. In specific, the first aim of the study is to provide a closer look at the characterization of *Huckleberry Finn* through his first-person narrative of his intriguing psychological world, emotional behaviors and dramatic changes after his meaningful adventures. Then, the second aim will be fulfilled by answering the two research questions in this chapter which analyze the runaway journey of Huck Finn and how Huck Finn becomes at the end of the journey. The results of the research will be considered to suggest the best ways for language instructors to design American literature lessons which are more suitable for Vietnamese learners. Simultaneously, the final result of this research, in the hope of stimulating language learners to pursue their learning English, is expected to aid them to be able to use reading theories effectively that help themselves understand and enjoy literature works in English.

2. LITERATURE REVIEW

2.1. Literary Theories and Literary Studies

In *Literary Theory: A Very Short Introduction* (2000), Jonathan Culler defines literary theory as “the systematic account of the nature of literature and of the methods for analyzing it” (p. 1). According to Kelly Griffith (2011), there was little literary theory before 1990. In the first half of the twentieth century,

there were just some literary theories for readers and teachers of literature to apply, and the most important theory was “Anglo-American criticism” which was elicited by French structuralism in the 1960s. In *A Reader's Guide to Contemporary Literary Theory* (2005), Raman Selden, Peter Widdowson and Peter Brooker analyzed contemporary literary theories which are New Criticism, Moral formalism: F. R. Leavis, Russian formalism, Reader-oriented theories, Structuralist Theories, Marxist theories, Feminist theories, Poststructuralist theories, Postmodernist theories, Postcolonial theories, and Gay, lesbian and queer theories. All of these theories are lenses for academic or non-academic readers to choose to apply when reading, interpreting and understanding a literary works due to their interest and purposes. The theories suggest how people should read the text, yet the results of reading the same text with usage of the same theory can be different because they definitely depend on readers' ages, viewpoints, life experiences and emotional empathy. Mentioning the relationship between literary theory and the readers' personal worldviews, Bressler (2011) quoted Louise M. Rosenblatt's text *The Reader, the Text, the Poem* (1978):

A reader brings to the text his or her past experience and present personality. Under the magnetism of the ordered symbols of the text, the reader marshals his or her resources and crystallizes out from the stuff of memory, thought, and feeling a new order, a new experience, which he/she sees as poem. This becomes part of the ongoing stream of the readers' life experience, to be reflected on from any angle important to him or her as a human being. (Bressler: 2011, p. 10).

So, people have been interpreted and re-interpreted literary texts written for centuries if these works are great and universal. For

example, a number of researchers have been used Formalism, Psychoanalytical Criticism, Ethical formalism, Reader Response Criticism, Structuralism, Critical Race Theory, Social Criticism to examine The Adventures of Huckleberry Finn as a political, philosophical or sociological novel. This fact is one of the reasons why this study analyzes The Adventures of Huckleberry Finn first published in 1884 because the researcher hopes to come to a reliable conclusion about positive sides of Huck and his runaway journey. The researcher gives the novel The Adventures of Huckleberry Finn a close reading with personal worldviews and choose appropriate theories to analyze the novel and answer the research questions.

To interpret the novel The Adventures of Huckleberry Finn and give answers to the research questions, the research applies relevant literary theories which are Literary Criticism in *Literary Criticism: An Introduction to Theory and Practice* (2011) by Charles E. Bressler, Formalism and Reader – response Criticism or Reader-oriented in the book *Theory into Practice: An Introduction to Literary Criticism* (2012) by Ann B. Dobie, Psychoanalytic / Psychological Criticism by Sigmund Freud (1856-1939), Character and Characterization Theory into the analysis of the novel.

One of the two most important elements of a literary novel is character, and the other is plot. (James: 1986, p. 174). In *An Introduction to Literature, Criticism and Theory*, Andrew Bennett and Nicholas Royle (2014) noted the role of characters in literature and to readers:

Characters are the life of literature: they are the objects of our curiosity and fascination, affection and dislike, admiration and condemnation. Indeed, so intense is our relationship with literary characters that they often cease to be simply ‘objects’. Through the power of identification, through sympathy and

antipathy, they can become part of how we conceive ourselves, a part of who we are. (Andrew Bennett and Nicholas Royle: p62).

In *Glossary of Literary Terms*, M. H. Abrams and Geoffrey Galt Harpham (2012) defined characters as follows:

Characters are the persons represented in a dramatic or narrative work, who are interpreted by the reader as possessing particular moral, intellectual, and emotional qualities by inferences from what the persons say and their distinctive ways of saying it—the dialogue - and from what they do - the action. (M. H. Abrams and Geoffrey Galt Harpham, p. 46).

In literature, characters are divided into different types from various perspectives which are protagonists and antagonists, central and subsidiary characters, flat and round characters, static and dynamic characters, major and minor characters, stock character, confidantes and foils. Because some of them similar, the researcher chooses to present the ones relevant to this study only,

Characterization in literature is a writers’ tool by which writers reveal details of characters’ values, history, background, psychology, motivations, feelings, skills, talents, goals, self-conception, etc. to readers. All these pieces of information help writers develop characters and create images of characters for the readers. In *A Glossary of Literary Terms*, M. H. Abrams and Geoffrey Galt Harpham (2012) mentioned characterization as follows:

A broad distinction is frequently made between alternative methods for characterizing (that is, establishing the distinctive characters of) the persons in a narrative: showing and telling. In showing (also called “the dramatic method”), the author simply presents the characters talking and acting, and leaves it entirely up to the reader to infer the motives and dispositions that lie behind what they say

and do. The author may show not only external speech and actions, but also a character's inner thoughts, feelings, and responsiveness to events; for a highly developed mode of such inner showing, see stream of consciousness. In telling, the author intervenes authoritatively in order to describe, and often to evaluate, the motives and dispositional qualities of the characters.

Especially since the novelistic theory and practice of Flaubert and Henry James, a critical tendency has been to consider "telling" a violation of artistry and to recommend only the technique of "showing" characters; authors, it is said, should totally efface themselves in order to write "objectively," "impersonally," or "dramatically." Such judgments, however, privilege a modern artistic limitation suited to particular novelistic effects, and decry an alternative method of characterization which a number of novelists have employed to produce masterpieces. (M. H. Abrams and Geoffrey Galt Harpham: 2012, p. 47)

This study bases on this excerpt and the writing *Characterization* of Ben Blurman (2017) to distinguish two ways of characterization which are direct characterization and indirect characterization.

2.2. The overall settings of the novel *The Adventures of Huckleberry Finn*

In *Glossary of Literary Terms*, settings are distinguished from the overall setting and the setting for a particular episode or scene. The two types of settings are defined:

The overall setting of a narrative or dramatic work is the general locale, historical time, and social circumstances in which its action occurs; the setting of a single episode or scene within the work is the particular physical location in which it takes place. (M. H. Abrams and Geoffrey Galt Harpham: 2012, p. 363)

Therefore, setting is a crucial element of a story because it sets up the mood, exposes

readers to characters, gives clues to conflicts and indicates themes. To understand the novel *The Adventures of Huckleberry Finn* thoroughly, the researcher decides to analyze the overall settings of the story.

The Adventures of Huckleberry Finn by Mark Twain is often named "the great American novel", which was first published in England in December 1884 and in America in February in 1885. It is one of the first American novels to have been written entirely in the vernacular, using the regional color of the deep South. The story is told in the first person by the protagonist, Huckleberry Finn. The novel is about a young boy name Huckleberry Finn searching freedom and adventures. Huck learns precious lessons of life through his adventures, so he eventually improves his conscience and develop humanity. This novel is listed in children's classic, and certainly the boyish adventures can make most of young readers laugh. However, readers of all ages love this great book, especially adults or young adults. This sounds unreasoning, but actually only mature people or adults can read this novel again and again to cry over the characters' painful matters like racism, slavery, dehumanization, violence and prejudice. Fortunately, Huck and Jim can help book lovers relieve and smile by showing their profound friendship, sympathy and personal morality. In addition, bookworms can laugh and then ponder when reading between the lines about superstition and social deception.

The Adventures of Huckleberry Finn happens decades before the Civil War in the American South, so the analysis of the American Society in the early-mid 1800's, the town of Study Petersburg, Missouri and The Mississippi River provides the social background of the story for readers to interpret the novel well.

2.3. The previous studies

The novel *The Adventures of Huckleberry Finn* has now been known as one of the greatest masterpieces of American Literature although it used to be banned at times and in certain education places due to the controversy and censorship of racial elements. So, critics have been presented their writings on positive and negative aspects of the novel, the main protagonist Huckleberry Finn and his journey. This study precisely summarizes the previous studies related to the views of the critics considering Huckleberry Finn as a character and the ones discussing the journey of Huckleberry Finn.

2.3.1. *Huckleberry Finn in previous studies*

To shed some light on characterization of Huckleberry Finn, the relevant previous studies are presented in five types of figures of the main protagonist Huck, in which Huck is analyzed and considered as an adventurer in the article *Huck Finn and Jim: Their Abortive Freedom Ride* (1967) by M. J. SIDNELL, a hero in the article *Society and Conscience in Huckleberry Finn* (1964), Leo B. Levy, a debatably moral character in an article *The Huck Finn Swindle* (1979) by Barry A. Marks, the article *Mark Twain and James W. C. Pennington: Huckleberry Finn's Smallpox Lie* (1981) by William L. Andrews, the thesis *Huckleberry Finn: Conduct Disordered Adolescent, Emerging Sociopath, or American Hero?* (1988) by Robert J. Golonka, and an online article "The World Loves an Underdog", or the Continuing Appeal of the Adolescent Rebel Narrative: A comparative Reading of *Vernon God Little*, *The Catcher in the Rye* and *Huckleberry Finn*. *Children's Literature in Education* by Stefania Ciocia (2016), a descendant of Tall Tree Tradition in an article *The Huck Finn Swindle* (1979) by Barry A. Marks, a child searching for comfort and peace in chapter 26 in the book *A Companion to the American Novel* (2012) by Michael J. Kiskis,

and as a primitive in the article *Two Primitives: Huck Finn and Tom Outland* (1966) by Maynard Fox.

2.3.2. *The runaway journey of Huckleberry Finn in previous studies*

In a book named *The Escape Motif in The American Novel – Mark Twain to Richard Wright* (1972), Sam Bluefarb confirms the popularity of the theme of escape in American Literature in the front flap of the book:

The presence of escape or flight in the modern American novel reflects a dominant and enduring mood in American life. It appears with astonishing frequency as a kind of obsessive accompaniment or counterpoint to the main structure of the plot, or even as a narrative component of the story itself. And though the theme can be traced back beyond the beginnings of the American nation and into the European past and the flight from the Old World to the New, it is nowhere else so pervasive as in the literature of the United States. (Sam Bluefarb: 1972).

The escape or the runaway journey of Huckleberry Finn by Mark Twain is the pioneer one in modern American Literature. So, critics have been investigated into both negative and positives sides of the journey.

2.3.2.1. *The unfavorable aspects of the journey*

The runaway journey in *The Adventures of Huckleberry Finn* is a flight of a thirteen or fourteen boy and a slave from the corruption of the society and slave hunters. So, it is absolutely a true struggle. This leads to certain views against the journey or about its negative sides. In the article *Runaway Adolescents: Today's Huckleberry Finn Crisis*, David W. Springer, PhD proves that Huck always find himself in "runaway shelters" and "in need of crisis intervention and other services". To him, family conflict and Huck's frequent suffer from his abusive alcoholic father are the main reasons for his flight. Then he links Huck's

runaway journey to that of adolescents of present time. In the last lines of the article, the author mentions a group of specialists like “shelter workers, mental health professional, school counselors and other professionals working with runaway youths” should be well-trained and encouraged in order to “help runaway youth in crisis keep sights of their hope and dreams”. This study is not a pure literary article, but a social analysis of the crisis of adolescents’ runaway journey and the treatments. However, this study points out the troubles a 14-year-old boy has to face in his runaway journey. Therefore, more readers sympathize with Huck’s journey.

2.3.2.2. *The favorable aspects of the journey*

Besides the negative sides of the runaway journey, its positive sides are also discussed by a number of critics. In a book named *The Escape Motif in The American Novel – Mark Twain to Richard Wright* (1972), Sam Bluefarb starts his examination into the evolution of the dominant escape theme in modern American Literature with the analysis of Huck’s escape in the novel *The Adventures of Huckleberry Finn* (1984) because Mark Twain is believed to be the predecessor of American modern escape novels. In specific, in chapter two *Huckleberry Finn: Escape from Conscience and the Discovery of the Heart* of the book *The Escape Motif in The American Novel – Mark Twain to Richard Wright* (pp. 12-24), the author investigates Huck’s flight thoroughly in comparison with Jim’s and The King and The Duke’s. The author points out this novel contains all ingredients of a prototypal escape novel like “violence, the difference between the uses of rhetoric and the contrasting realities, conscious and unconscious hypocrisy, gratuitous cruelty”. (p. 13), and Huck is a prototypal escaper. Initially, Huck desires to escape from his violent father who threatens to kill him. So, Huck sets up a faked murder of his

own faked death so that he can run away from his abusive father. Then, in his runaway journey with a slave Jim, he wants to get away from the shore civilization in which there are human degradations with sadistic town loafers, cold killers, slave hunters, self-serving scoundrels and inhumane civilizers. In the words, he attempts to flee from fraud, violence and hypocrisy of a so-called civilized society. Finally, his flight does not come from urgent pressures like before, but from his desire for physical and mental freedom. At the end of the story, he decides to stay away from the civilization that threatens his freedom and restricts Jim’s independent life. Apart from chronological factor, the philosophical aspect of the protagonist is also considered. Sam Bluefarb commences presenting this content as follows:

Walter Blair suggests that Huck does not rationalize or philosophize about his escape.

It is instinctive and impulsive, the threatened organism withdrawing from danger. There is no conscious philosophizing or moralizing behind Huck’s flight, and although we are occasionally treated to what appear to be interior monologues—as in Huck’s decision to “go to hell”—Huck largely depends on what an older way of life might have referred to as his “better instincts.” Thus, the impulse to escape proceeds from two motives: to get away from Pap—who threatens physical destruction—and to get away from the overcivilizing structures of the Widow Douglas and her sister (p. 19).

The author affirms that Huck’s escape results from not only the white civilization and a slavocracy but also the evils of civilization and slavery. Moreover, the hypocrisies and frauds of civilized society also contribute to the flight of Huck. He proves Huck is hardly conscious at the beginning of the escape through convincing explanations and examples.

However, he concludes that Huck eventually makes “conscious moral choices in his escapes”. He explains the moral development of Huck and its effects on his manners and decisions in the runaway journey. Gradually, Huck makes moral choices and determined humane decisions even though the shore civilization still affects Huck. The climax of Huck’s moral developing process happens during the time Huck writes the letter to Miss Watson about Jim. At that time, “Huck’s morality triumphs over the imposed morality of the shore” (p. 21). At the end of the story, his rationalizations depend on his warm heart only, which urges him to go on his meaning escapes to his free land with his true friend Jim. The author is certain that the struggle between society's conscience and Huck’s heart ends with the victory of Huck’s heart although it commences in “dim, barely conscious areas” (p. 21).

The valuable analysis and conclusions of the above chapter are used as a base for this paper to develop into one of the two major contents which is the meaningful runaway journey of Huckleberry Finn.

3. METHOD

3.1. Research design

The purpose of the study is to find out the characterization of the main protagonist Huckleberry Finn and investigate his moral development in the novel *The Adventures of Huckleberry Finn* by Mark Twain. Therefore, literary research was chosen as the primary method to examine the above factors.

In his article *The Nature and Scope of Literary Research* (2013), Khan explains that literary research is thought to be qualitative as below.

It is qualitative because it involves the exploration of “qualities” or features that define an approach used, a literary author or authors studied, literary texts explored, literary sources

identified and classified, historical facts and fictional accounts ascertained and distinguished, literary genre/s explored, and so on. (J. H. Khan: 2013, p. 4)

In addition, Khan (2013) states that this kind of research is quite subjective because literary research examines “the psyche, emotions, attitudes, dispositions etc. which symbolize a character, work, writer etc. and define behavior patterns, style etc.” (p. 4)

However, Robertson Jr. (1969) declares the importance of literary research in the conclusion of his 14-page article named *Some Observations on Method in Literary Studies*. He writes:

The task of understanding a literary text from an earlier generation as it was initially presented is formidable. We cannot, on the basis of the evidence available reconstruct completely any period in the past, and our understanding will always be impeded to a certain extent by the conventions of our own times, which change continuously, but from which no one can escape entirely. But this fact should act as a stimulus rather than as a deterrent, since it means that there will always be something more to be done. The frontiers before us have no limit. And we may be consoled by the fact that the more accurately we can describe the detritus left to us by the past, the better able we shall be to understand ourselves. And if the "humanities" - a nineteenth-century invention - can help us in this task, they will serve a useful and beneficial function in our society. Meanwhile, the realization that our own attitudes are, like those of the past, largely contingent may help to induce a certain equanimity and detachment. If literary studies are divorced from the larger concerns of cultural history they will eventually wither away. (D. W. Robertson Jr.: 1969, p. 14)

The above extract expresses that the limit of knowledge in a subject is boundless.

Moreover, Khan (2013) discusses the three types of research of Hillway (1964) which are fact-finding, critical interpretation and complete research. He confirms that every research's purposes are to "help identify facts", which "forms a part of verified information", "evaluate" and "guide future researchers on what to read and why". (p. 1). Khan (2013) also mentions the advantage of the literary research which is the request of "maturity of mind rather than irresponsible handling" (p.7). He indicates that the research is carried out with historical understanding and it is the result of "scholar's reading, experience and reflection" (p. 7).

So, this research applies literary criticism such as formalism, psychoanalytic Criticism, Reader Response and Characterization to perform characterizing Huckleberry Finn and investigating his runaway journey through the master use of lexical items and literary devices of Mark Twain and from the author's messages to the audience. It is also necessary to interpret all things including fatal events, social norms, mental reactions, moral changes, messages, etc. in that historical period. Last but not least, the research definitely contains the researcher's reading understanding and life experience as a Vietnamese educator.

3.2 Research questions

In order to have a detailed study, the paper focuses on three main research questions.

1. How was Huck's runaway journey?
2. How was Huck at the end of the journey?
3. What are the literary devices used to describe Huck's runaway journey and Huck's moral, ethical and human development?

3.3. Data collection

The researcher implements library research to gather reliable materials for this research. 42 documents such as books, articles, thesis have been chosen from trustworthy sources such as libraries and well-known

publishing houses. In other words, only three documents are from the internet. All documents and data are collected with the focus on clarifying the characters of Huckleberry Finn and his moral development through his adventurous runaway journey. The data collection is done by close reading to answer the two research questions mentioned in the previous part. The main data source is the most important document, a printed novel *The Adventures of Huckleberry Finn* by Mark Twain which consists of 45 chapters in 305 pages. The other data are the references, theories from some articles or journals relevant to this research.

3.4. Data analysis

The data analysis is based on the literary research method. The researcher carries out steps with the theories of literary criticism in order to examine the characters of the three protagonists Huckleberry Finn, Jim and Tom Sawyer and their relationships contributing to the moral development of Huckleberry Finn. The initial steps for analysis are classification and categorization. This means that the researcher reads, classifies and categorizes the documents around themes and sub-themes. The third step is noting relevant information to prepare for writing. The fourth step is applying mentioned theories to write about Huckleberry Finn's characters and his mental changes. The last steps are presenting results and making some suggestions for future researchers. reading the two main parts again and make necessary changes.

4. RESULTS AND DISCUSSION

4.1. Results and discussion related to RQ1

The runaway journey is always challenging and unpredictable, which attracts and satisfy most of the readers.

4.1.1. *Running away from Huck's father*

Traditionally, a father plays an important role in normal families and in his children's development. However, Pap, Huck's father, does nothing for his only child Huck but making Huck's life so tragic and unbearable that the teenage boy wants to run away to lead a normal life as a human.

It is undeniable that Pap considers Huck as his thing or an animal because he is totally against Huck's education and eventually succeeds in stopping Huck's study and keeps Huck in a cabin in a forest as his belonging or a poor animal. Huck is beaten and abused so often that he determines to escape from his terrible dad. Both Pap and Huck hate that society; however, is Pap who causes Huck's most significant trauma and pain. In chapters 5, 6, 7 of the novel, every word describing Huck's life with Pap and Huck's determination to escape from Pap shows that it is hopeless for Huck to stay with Pap any more. The readers can clearly see that Huck is extremely desperate when living with a drunkard, an outsider and a rebel. Then Huck plans carefully to start his runaway journey. That a thirteen or fourteen boy himself carries out his escape plan with lots of wisdom, courage and even blood is completely surprising and touching. The researcher can feel the changing beat of Huck poor heart when he has to fool his dad to be free from him. Specifically, he has to pretend to be killed in reality to be forgot by his dad and the society so that he can start a new free life. Although his death is faked, the audience still feel that a teenage boy is really dead because of his immoral dad and the so-called-civilized society. In Huck's journey, he sees his dad's

dead body in a floating house without recognizing. Huck probably thinks that his dad also dies from the day he successfully escapes from him.

Pap, a father who disapproves his child's education, locks his child in a cabin in a forest, uses a gun to threaten his child, drives his only son to leave home, search a free life and comfort out of the house It is a serious problem for both families and societies to solve immediately and completely. Huck successfully escape from his so bad dad both physically and mentally. He does not have to suffer from his dad's physical abuse and mental threats when he leaves his awful family and eventually reach the freedom for himself at the end of the story.

4.1.2. *Running away from the so-called-civilized society*

To Huck, he often thinks that he is in a wrong place or an unsuitable sophisticated society. He tries to follow the etiquettes of his society to please others. However, he never gains happiness through performing those complicated rules. Furthermore, Huck finds out the bad sides of the so-called-civilized society. First, he realizes that the standards of society are for whites but against blacks, which is totally unfair and cruel with blacks. Second, Huck himself cannot approve the immorality and inhumanity of the society toward blacks because his own standards of morality, ethics and sense of humanity do not fit those of the society. Third, Huck wishes to lead his own free life so that he can stop activities which are right with the society but commit his moral and ethical rules. All the above reasons lead to Huck's decision to run away from the fake and contrived society. He and Jim make a thrilling adventure to a free land so that they can live comfortably without social rules, racism and dangerous family members. During their runaway journey, they learn a lot to be better and develop morality, ethics and humanity. At

first, Huck supposes that he rescues Jim from slavery but Jim unexpectedly rescues Huck more times and in more ways than Huck does. The readers can see that Jim acts as Huck's dad and mom to teach, love and protect Huck. This contributes to the right development of both Huck and Jim. Huck becomes a much confident, decisive and sensitive boy than he was. Jim also gets better gradually when he is treated and cared about as a human. In sum, two miserable people come together to form a happy family which is a perfect cell for their ideal society in a dream land.

In general, Huck runs away from his abusive father and the inappropriate society to find his dream land of freedom, comfort, and especially suitable with his moral and ethical standards. This may be impossible for him or any one else since there is no ideal land for everyone. The matter is that he has to develop fully and adjusts himself to fit a good society so that he can lead a happy and meaningful life. Understanding Huck's runaway journey clearly and deeply helps educators to sympathize with their special students who also want to escape from the present society or from something they cannot stand. If every educator does his best to guide students to adapt them well with other people, surrounding environment and stressful situations, students can study better and develop themselves to the fullest.

4.2. Results and discussion related to RQ2

To answer the second question, the researcher pointed out Huck's moral development by comparing Huck's moral world at the beginning of the novel *The Adventures of Huckleberry Finn* with his moral change at the end of the story written in the novel.

4.2.1. Becoming a free child from his cruel father

Huck is a miserable child of a drunkard who always abuses him physically and

mentally. At first, he is afraid of his dad. Then his mind opposes his father. Finally, he makes a decision to run away from his abusive father to be able to lead a true life of a human. It is a such difficult task for a thirteen or fourteen boy to escape from a cruel dad at that time, but Huck does succeed and deserves to live a better life with a man really loving him like Jim.

4.2.2. Becoming a mature teenage

Huck is a conserved and passive boy in *The Adventures of Tom Sawyer* and in the beginning chapters of *The Adventures of Huckleberry Finn*. So, he usually follows Tom's ideas and actions. The readers can also meet a sensitive, loyal and honest boy in Huck in these two parts. Logically, that Huck starts his own adventures to find out freedom for his life and his mind commences his moral, ethical and human development.

First, Huck used to be a superstitious boy because he is young and lonely. He does not have a caring family member by him to give him love, encouragement, comfort and appropriate knowledge on superstition. He is threatened by the dark and magical things when he is with Tom of alone. Surprisingly, he can see the beauty of the night on the river and is not any thing from the dark anymore. This results from the happiness of enjoying a free life with a caring man named Jim.

Second, Huck turns into an active and decisive teenage although he used to be passive and obedient. Most readers are interested in this change because it seems that Huck becomes a similar character Tom Sawyer, but in fact, Huck is active, decisive in different ways compared with Tom. Huck makes his own decision carefully, fast enough and for other sakes. This is completely different from Tom's selfish, materialistic and racial actions. In other words, Huck is his right way to develop his maturity, morality, ethics and humanity.

To conclude, maturity and moral development are a natural process of a human. However, becoming mature and develop morality, humanity in special situations like Huck is always hard and touching. The readers are relieved when he gets better and better during his tough adventures. The educators can learn lots of things from his development and his struggles against hardships and social evils. Then, they should cleverly use these precious details to educate their students to help them avoid negative runaway activities or harmful activities from them to their rivals or their hated mates.

4.3. Results and discussion related to RQ3

The Adventures of Huckleberry Finn demonstrates Mark Twain's skillful usage of different literary devices such as alliteration, allusion, hyperbole, irony, metaphor, personification, and simile. Among them, irony is the most frequently used and has created a unique style of writing of Mark Twain.

Type of irony	Dramatic irony	Situational irony	Verbal irony
Times used in the novel	12	3	11
In chapters	6, 9, 10, 14, 17, 18, 19, 22 (twice), 24, 25, 28, 31	15, 16 (twice)	6, 12, 17, 18, 20, 21, 23, 26, 27, 29, 30

Table 1. Irony in the novel *The Adventures of Huckleberry Finn*

Dramatic irony is the most commonly used in this novel with thirteen times. In chapter 14, Mark Twain uses dramatic irony to show a dark picture of racial discrimination as the basic setting of the novel. He judged it was all up with him anyway it could be fixed; for if he didn't get saved he would get drowned; and

if he did get saved, whoever saved him would send him back home so as to get the reward, and then Miss Watson would sell him South, sure. Well, he was right; he was most always right; he had an uncommon level head for a nigger. (p. 76)

From the above example, it is clear that Huck believes that whites are more intelligent than blacks. So, he is surprised when realizing Jim has that "level head". This point of view influences Huck's thoughts and behaviors toward Jim at the beginning of the journey.

On the contrary, situational irony is the least used in this novel with only three times. In chapter 11, situational irony is applied to highlight the unfairness of the bias society for the whites.

'Some think old Finn done it himself... But before night they changed around and judged it was done by a runaway nigger named Jim.

The readers can conclude from the example a bitter fact that blacks were always thought to be guilty when there were crimes before whites were inquired. This unequal treatment causes lots of tragic consequences for blacks and is attributed to the runaway journey of both Huck and Jim in this novel.

The last type of irony exploited eleven times successfully in the novel is verbal irony. In chapter 26, in the conversation between Huck and Mary Jane, Mary mentions a fact that blacks or slaves are not considered humans, but animals. They were treated worse than dogs at this point of American history.

"How is servants treated in England? Do they treat 'em better 'n we treat our niggers?"

'No! A servant ain't nobody there. They treat them worse than dogs.'" (p. 173)

In general, Mark Twain uses irony in the novel to demonstrate the overwhelming power of the civilized society in favor of whites of this period of American history. In the novel, there is almost no respect for blacks or slaves except

some from Huck who is not a good citizen up to the standards of that American society. It is undeniable that racial discrimination is one of the most significant factors leading to Huck's runaway journey from a faked and unfair society. In addition, Huck develops his morality, ethical values and humanity through the funny or dangerous situations which are highlighted by the master use of irony of the great writer Mark Twain.

5. CONCLUSION

This paper explores the characterization of Huckleberry Finn and his runaway journey

with the hope that the results of the research can depict the maturity of Huck profoundly and raise the readers' awareness on artistic senses and literary criticism when reading a literary work. Furthermore, the results also provide educators with the understanding of the moral, ethic and human development of special students like Huck in order to have the practical and effective methods to educate them. The researcher supposes that further researches are needed to clarify the moral development of Huck with relevant theories on moral development.

REFERENCES

1. Abrams, M. H. & Harpham, G. G. (2012). *A Glossary of Literary Terms*. (10th ed.) Massachusetts: Wadsworth Cengage Learning.
2. Andrews, W. L. (1981). Mark Twain and James W. C. Pennington: Huckleberry Finn's Smallpox Lie. *Studies in American Fiction*, 9(1), 103-112. doi: 10.1353/saf.1981.0026
3. Bennett, A. & Royle, N. (2014). *An Introduction to Literature, Criticism and Theory*. (4th ed.) New York: Routledge.
4. Bluefarb, S. (1972). *The Escape Motif in the American Novel: Mark Twain to Richard Wright*. America: Ohio State University Press.
5. Boyer, P. S. (2012). *American History: A Very Short Introduction*. New York: Oxford University Press.
6. Bressler, C. E. (2011). *Literary Criticism: An Introduction to Theory and Practice*. (5th ed.). The USA: Pearson Education Ltd.
7. Ciocia, S. (2016). "The World Loves an Underdog", or the Continuing Appeal of the Adolescent Rebel Narrative: A comparative Reading of *Vernon God Little*, *The Catcher in the Rye* and *Huckleberry Finn*. *Children's Literature in Education*. doi:10.1007/s10583-016-9287-1
8. Culler, J. D. (1997). *Literary theory: A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
9. Dobie, A. B. (2012). *Theory into Practice: An Introduction to Literary Criticism*. (3rd ed.). Boston, Mass: Wadsworth Cengage Learning.
10. Forster, E. M. (1995). *Aspects of the novel*. New York: Harcourt, Brace Jovanovich.
11. Fox, M. (1966). Two Primitives: Huck Finn and Tom Outland. *Western American Literature*, 1(1), 26-33. doi:10.1353/wal.1966.0017.
12. Golonka, R. J., (1988). *Huckleberry Finn: Conduct Disordered Adolescent, Emerging Sociopath, or American Hero?* [Unpublished Master of Arts' thesis]. University of Nebraska at Omaha.

13. Griffith, K. (2011). *Writing essays about literature: A guide and style sheet*. Boston, Mass: Thomson Wadsworth.
14. Khan, J.H. (2013). The nature and scope of literary research. *English Studies*, Vol. L, 97-114.
15. Kiskis, M. J. (2012). Mark Twain's *Adventures of Huckleberry Finn*: A Child's Search for Comfort and Peace. In Bendixen, A. (Ed.), *A Companion to the American Novel*. (1st ed., pp. 443-453). Blackwell Publishing Ltd.
16. Levy, L. B. (1964). Society and Conscience in *Huckleberry Finn*. *Nineteenth-Century Fiction*, 18(4), 383–391. <https://doi.org/10.2307/2932732>
17. Marks, B.A. (1979). The Huck Finn Swindle. *Western American Literature*, 14(2), 115-132. doi:10.1353/wal.1979.0030.
18. Resor, C. W. (Spring 2017). *Life in Pre-Civil War America 1790-1840*. Heart Grant
19. Robertson, D. W. (1969). Some Observations on Method in Literary Studies. *New Literary History*, 1(1), 21. doi:10.2307/468369
20. Selden, R., Widdowson, P., & Brooker, P. (2005). *A reader's guide to contemporary literary theory*. Malaysia: Pearson Longman.
21. SIDNELL, M. J. (1967). Huck Finn and Jim: Their Abortive Freedom Ride. *The Cambridge Quarterly*, 2(3), 203–211. <http://www.jstor.org/stable/42965064>
22. Springer, D. W. (2001). Runaway Adolescents: Today's *Huckleberry Finn* Crisis. *Brief Treatment and Crisis Intervention*, 1(2), 131-151. doi:10.1093/brief-treatment/1.2.131
23. Twain, M. (2003). *The Adventures of Huckleberry Finn*. New York: Random House.
24. Twain, M. (2009). *Life on the Mississippi*. New York: Penguin Books.
25. Twain, M. (2011). *The Adventures of Tom Sawyer*. Ireland: Harper Collins.
26. Twain, M., In Smith, H. E., & In Griffin, B. (2010). *Autobiography of Mark Twain*. Berkeley: University of California Press.

SO SÁNH VÀ ĐỐI CHIẾU MỘT SỐ TỪ “MUỐN, CẦN, NÊN, PHẢI” CỦA TIẾNG VIỆT VỚI TIẾNG ANH

COMPARE AND CONTRAST SOME WORDS “WANT, NEED, SHOULD, MUST” IN VIETNAMESE AND IN ENGLISH

NGUYỄN VĂN PHƯƠNG(*) và KHÚC THỦY LIÊN(**)

THÔNG TIN	TÓM TẮT
<p>Ngày nhận bài: 29-6-2023 Ngày biên tập xong: 30-6-2023 Ngày duyệt đăng: 25-9-2023 Mã số: TCKHĐB1-12-2023 ISSN: 2525 – 2429</p> <p>Từ khóa: so sánh, ngôn ngữ, muốn, cần, nên, phải, đối chiếu.</p> <p>Key words: compare, language, want, need, should, have to, must, contrast.</p>	<p><i>This research aimed at comparing and constrasting some words such as “want, need, should, must” in English and in Vietnamese to find out some similarities and differences helping learners access and learn languages effectively. The researcher focusses on analyzing the meanings and the usasge of these words in the particular context to expose several specific cultural features implicated in each utterance. This leads to language learners’ interest. When learners understand and accept some differences in their cultures, they may tend to learn languages better and use it suitably in each context. This paper consists of four parts. Part 1 introduces the necessary of contrast analysis. Part 2 presents literature review. Part 3 analyses and compares the meanings of the words “want, need, should, must” as well as how they are used in different contexts. Part 4 concludes the findings which may help learners understand language deeply and apply it more exactly.</i></p> <p>ABSTRACT: Nghiên cứu này nhằm so sánh và đối chiếu một số từ như: “muốn, cần, nên, phải” trong tiếng Anh và tiếng Việt để tìm ra sự tương đồng và khác biệt giúp cho người học tiếp cận và học ngôn ngữ hiệu quả hơn. Nghiên cứu viên tập trung vào phân tích ngữ nghĩa và cách sử dụng các từ này trong ngữ cảnh cụ thể để khám phá nét văn hóa đặc biệt được hàm ý trong mỗi phát ngôn. Điều này làm người học ngôn ngữ thêm hứng thú. Khi họ hiểu và chấp nhận sự khác biệt trong ngôn ngữ thì có lẽ họ học ngôn ngữ tốt hơn và sử dụng từ ngữ phù hợp trong mỗi ngữ cảnh cụ thể. Bài báo này gồm bốn phần. Phần 1 giới thiệu sự cần thiết của phân tích đối chiếu. Phần 2 tóm tắt các nghiên cứu về lĩnh vực so sánh</p>

(*) (***)Institute of Languages and Social Sciences Ho Chi Minh City University of Transport Ho Chi Minh City, Vietnam, phuonggtvt2007@gmail.com

và đối chiếu các ngôn ngữ. Phần 3 phân tích và so sánh nghĩa của các từ “muốn, cần, nên, phải” cũng như việc các từ này được sử dụng ra sao trong các ngữ cảnh khác nhau. Phần 4 trình bày các phát hiện giúp cho học viên hiểu ngôn ngữ sâu hơn và áp dụng chính xác hơn.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Ngôn ngữ học so sánh đối chiếu là một ngành học tương đối mới. Nó được hình thành rõ nét vào cuối thế kỷ XIX và phát triển mạnh vào đầu thế kỷ XX. Có rất nhiều nguyên nhân dẫn đến sự ra đời và phát triển của loại nghiên cứu này. Đầu tiên là việc phát hiện ra nhiều vùng đất mới và các cộng đồng dân tộc thiểu số mới nói những thứ tiếng lạ mà từ trước đến nay chưa hề biết đến. Sau các cuộc chiến tranh thế giới thứ I và thứ II, nhiều nước trở thành thuộc địa phải học và sử dụng ngôn ngữ của nước thống trị. Khi các binh lính tham chiến đến vùng đất mới họ cũng buộc phải học tiếng của các nước bản xứ. Chính điều này đã dẫn đến nhu cầu thật sự cần thiết của việc học và dạy ngoại ngữ trong một thời gian ngắn nhất nhưng phải đạt kết quả cao nhất.

Nguyên nhân thứ hai phải kể đến đó là sự phát triển của khoa học kỹ thuật vào cuối thế kỷ XIX và đầu thế kỷ XX. Nhân loại không ngừng mong muốn tiếp thu những phát minh mới và trao đổi thông tin văn hóa, khoa học kỹ thuật với nhau. Để đạt được tiếng nói chung, hàng loạt ký hiệu mang tính quốc tế ở nhiều lĩnh vực như: toán, lý, hóa, ngôn ngữ học... đã ra đời. Các nước kém phát triển có xu hướng học tiếng của các nước phát triển để tiếp thu nền văn minh của họ bởi vì các văn bản quan trọng thường được viết bằng các tiếng phổ biến trên thế giới như: Anh, Pháp, Nga, Trung Quốc, Tây Ban Nha....

Ngày nay, xu hướng khu vực hóa và kinh tế hóa toàn cầu đã thúc đẩy việc học tiếng của

các nước phát triển mạnh, không phải chỉ có nước yếu học tiếng của nước mạnh mà các nước đều có nhu cầu học tiếng của nhau để tìm hiểu bản sắc văn hóa riêng của các dân tộc mà mình muốn đến sống và làm việc. Các doanh nghiệp, các nhà đầu tư, các khách du lịch ai ai cũng muốn biết ít nhiều về ngôn ngữ của quốc gia mà mình sẽ đến sống và làm việc. Điều này đã truyền cảm hứng cho các nhà ngôn ngữ học tích cực nghiên cứu để tìm ra phương pháp tốt nhất cho việc dạy và học ngoại ngữ.

Việt nam trong thời kỳ hội nhập quốc tế, càng ngày càng có nhiều doanh nghiệp nước ngoài đến Việt nam để đầu tư kinh doanh dẫn đến nhu cầu học ngoại ngữ của nguồn nhân lực tăng cao. Du học nước ngoài cũng gia tăng nhiều hơn. Ngành du lịch cũng phát triển mạnh vì an ninh ở Việt nam được đánh giá tốt, đồng thời cũng có nhiều danh lam thắng cảnh tuyệt đẹp để thu hút khách du lịch ngoại quốc. Do đó ngành ngôn ngữ học so sánh đối chiếu này là một lĩnh vực đầy triển vọng cho các nhà ngôn ngữ học nghiên cứu và phát triển. Với tư cách là một giáo viên dạy ngoại ngữ, tác giả thật sự say mê nghiên cứu lĩnh vực này vì những tác dụng tích cực của nó.

Với khả năng hạn chế, bài viết dưới đây chỉ xin trình bày hai phần chính. Phần thứ nhất sẽ trình bày sơ lược về vị trí của khuynh hướng so sánh đối chiếu trong ngôn ngữ học và tác dụng của nó đối với đời sống ngôn ngữ hiện nay. Phần thứ hai sẽ trình bày phần so sánh đối chiếu sự tương đồng và khác biệt về nghĩa và

cách dùng của các từ ‘muốn’, ‘cần’, ‘nên’, ‘phải’ giữa tiếng Việt và tiếng Anh.

2. CƠ SỞ LÝ LUẬN

2.1. Vị trí của khuynh hướng so sánh đối chiếu trong ngôn ngữ học hiện nay

2.1.1. Ngôn ngữ học đối chiếu là gì?

Theo thuật ngữ tiếng Anh, ngôn ngữ học đối chiếu là contrastive linguistics. Thuật ngữ *Đối chiếu* thường được dùng để chỉ phương pháp hoặc ngành nghiên cứu lấy đối tượng chủ yếu là hai hay nhiều ngôn ngữ để so sánh, đối chiếu với nhau nhằm tìm ra những nét giống nhau hoặc khác biệt giữa các ngôn ngữ ấy. Những kinh nghiệm tích lũy được từ việc so sánh - phân tích các sự kiện ngôn ngữ và các tài liệu ngôn ngữ là cơ sở cho việc hình thành một ngành khoa học mới. Khoa ngôn ngữ học bao gồm ba ngành học chính đó là: Ngôn ngữ học miêu tả, ngôn ngữ học so sánh và ngôn ngữ học lý luận. *Ngôn ngữ học đối chiếu* là một phân ngành riêng, có sử dụng phương pháp so sánh như là một phương thức chung của tư duy, nó có quan hệ với nghiên cứu so sánh lịch sử, ngữ vực học và gần gũi hơn cả với nghiên cứu loại hình và phổ niệm ngôn ngữ (Lê Quang Thâm, 2004).

2.1.2. Lịch sử phát triển

Ngôn ngữ học đối chiếu xuất hiện khoảng cuối thế kỷ XIX. Nó trải qua ba giai đoạn phát triển: Có lúc nó hòa vào dòng thác nghiên cứu so sánh lịch sử; có lúc nó ẩn sâu trong xu hướng nghiên cứu loại hình học; có khi nó liên kết chặt chẽ với ngôn ngữ miêu tả. Tuy nhiên trong suốt quá trình hình thành của nó, ngôn ngữ học đối chiếu không vượt ra ngoài ba lĩnh vực: lý luận ngôn ngữ học, ngôn ngữ học ứng dụng và giảng dạy học tập ngoại ngữ (Nguyễn Văn Chiến, 1962). Những năm gần đây, nghiên cứu đối chiếu phát triển mạnh ở nhiều nước trên thế giới như: Anh, Pháp, Ba Lan, Nga, Nam Tư, Tiệp Khắc, Bun ga ri... nghiên cứu này hướng tới những ứng dụng thực tiễn trong lĩnh vực của giáo học pháp ngoại ngữ, lý thuyết

phiên dịch, sự phân tích lỗi mà học viên thường gặp phải do sự khác biệt giữa các ngôn ngữ, cuối cùng đạt đến mục đích là làm sao cho quá trình dạy và học ngoại ngữ đạt kết quả cao nhất.

Ngày nay, một số trường đại học và viện nghiên cứu lớn đang triển khai một hướng nghiên cứu có quy mô lớn, đó là nghiên cứu so sánh đối chiếu tiếng Việt với các ngôn ngữ dân tộc anh em trong nước và các nước trong khu vực. Đây là một nhiệm vụ đầy triển vọng và thiết thực trong thời kỳ hội nhập quốc tế của nước ta. Nhu cầu trao đổi thông tin khoa học kỹ thuật, văn hóa và giáo dục tạo tiền đề cho lĩnh vực này phát triển mạnh nhằm tìm ra phương pháp dạy và học ngoại ngữ một cách hiệu quả và nhanh chóng, đồng thời hiểu rõ nền văn hóa riêng của các nước đối tác giúp chúng ta có quan hệ hợp tác bền vững và sâu sắc hơn.

2.1.3. Các công trình nghiên cứu đối chiếu

Các công trình nghiên cứu đối chiếu tiêu biểu như cuốn “*Từ vựng so sánh các ngôn ngữ và phương ngữ*” của Panlat xuất bản năm 1787, 1789 và 1791. Cuốn “*Thư mục về các ngôn ngữ đã biết và các nhận xét về những giống nhau và khác nhau giữa chúng*” và cuốn “*Ngôn ngữ học đại cương có thí dụ minh họa từ 500 ngôn ngữ và phương ngữ*” của hai tác giả Evăng và Păngđu. L.G. Jacôp viết cuốn “*Khái lược về ngữ pháp đại cương*” vào năm 1812. Bước vào thế kỷ XX, phải kể đến cuốn “*Thử nghiệm một ngữ pháp đối sánh đại cương tiếng Nga*” của I.I. Đavưđôp và cuốn “*Ngữ pháp tiếng Nga đối chiếu với tiếng Udobêch*” của E.Đ. Pôlivanôp xuất bản năm 1918 và 1933. Nhà ngôn ngữ học danh tiếng Saclơ Bali đã viết cuốn “*Ngôn ngữ học đại cương và một số vấn đề tiếng Pháp*” vào năm 1932. Cuốn sách này nêu lên những đặc điểm của tiếng Pháp trong đối chiếu với tiếng Đức và một số vấn đề lý luận đại cương mãi đến ngày nay vẫn còn giá trị (Lê Quang Thâm, 2004. *Nghiên cứu đối chiếu các ngôn ngữ*. Nxb Đại học quốc gia Hà Nội)

2.1.4. Mục đích của so sánh đối chiếu

Theo tác giả Trần Thủy Vịnh (2006), khi nghiên cứu so sánh các ngôn ngữ trên thế giới, các nhà ngôn ngữ học nhằm mục đích tìm ra các ngôn ngữ có cùng một nguồn gốc hoặc cùng một kiểu cấu trúc để phân loại chúng thành một kiểu ngôn ngữ nhất định. Từ đó so sánh chúng với nhau để tìm ra sự tương đồng hoặc khác biệt. Trên cơ sở những điểm giống nhau và khác nhau này người ta xây dựng phương pháp luận giúp cho những người học ngoại ngữ dễ tiếp nhận ngôn ngữ mới đồng thời tránh những lỗi giao thoa tiêu cực do ngôn ngữ mẹ đẻ tác động lệch hướng đến việc học ngôn ngữ mới.

2.2. Tác dụng của so sánh đối chiếu với đời sống ngôn ngữ hiện nay

2.2.1. Ứng dụng trong dạy và học ngoại ngữ

Nghiên cứu so sánh đối chiếu có một ý nghĩa thực tiễn đáng kể trong lĩnh vực giảng dạy và học ngoại ngữ. Việc đối chiếu tiếng mẹ đẻ với một ngoại ngữ nào đó giúp ta giải quyết được nhiều vấn đề trong lĩnh vực dạy và học ngoại ngữ như:

Giúp giáo viên dự đoán những khó khăn mà người học ngoại ngữ thường gặp phải khi học một ngoại ngữ khác với hệ thống của tiếng mẹ đẻ. Ví dụ như các âm / p^h, t[~], d2, 8, 5, 2, j, w, ` , ^/ của tiếng Anh không có trong hệ thống tiếng Việt. Tiếng Việt lại có các thanh điệu ‘sắc, huyền, hỏi, ngã, nặng’ mà tiếng Anh không có. Vậy giáo viên dạy tiếng phải lưu ý các khác biệt này và mô tả cách phát âm chúng một cách chi tiết để học viên dễ dàng tiếp thu, đồng thời phải lưu ý học viên các khác biệt này ngay từ khi bắt đầu học ngoại ngữ để họ không bị phạm phải những lỗi cơ bản mà sẽ rất khó sửa sau này.

Phát hiện và triệt tiêu giao thoa tiêu cực. Giáo viên dạy ngoại ngữ cần phải nắm được các giao thoa ngôn ngữ bất lợi để giúp học viên nắm được hệ thống phiên âm quốc tế của một ngoại ngữ nhanh nhất và tối ưu nhất.

Giúp phân tích lỗi và sửa lỗi. Ngôn ngữ học đối chiếu giúp giáo viên tìm ra nguyên nhân gây ra lỗi và cách khắc phục các lỗi ấy của học viên đang học ngoại ngữ. Ngoài ra nó còn giúp giáo viên dự báo những lỗi sai tiềm ẩn nhằm phòng ngừa. Lỗi do giao thoa ngôn ngữ đem lại thường là do những nét đặc thù, rất riêng của ngoại ngữ so với tiếng mẹ đẻ.

Giúp các giáo viên dạy ngoại ngữ tìm ra phương pháp tối ưu để truyền đạt kiến thức; giúp các chuyên viên trong lĩnh vực giáo dục song ngữ ở các quốc gia đa dân tộc, đa ngữ có chiến lược cụ thể trong định hướng giáo dục.

2.2.2. Làm phong phú thêm cho ngôn ngữ học lý thuyết

Nghiên cứu so sánh đối chiếu giúp các nhà soạn giáo trình miêu tả và sắp xếp một cách khoa học ngôn ngữ đích (Second language) có so sánh cẩn thận với ngôn ngữ nguồn (First language) để học sinh dễ tiếp thu ngoại ngữ hơn. Nghiên cứu ngôn ngữ học so sánh đối chiếu giúp ta hiểu các cấu trúc câu của ngôn ngữ, cách dùng từ hay câu tùy theo văn cảnh và văn hóa của mỗi nước.

Xác lập một trình tự nhất quán đối với các tài liệu học ngoại ngữ. Ví dụ như trình tự dạy mỗi kỹ năng; cách tổ chức một từ ghép, một ngữ, một mệnh đề hay một câu ra sao... (Nguyễn Hoàng Trung, 2006).

Xác định phân ngành của ngôn ngữ học như âm vị học, hình thái học, cú pháp học, ngữ nghĩa học tiến đến việc biên soạn tài liệu học tập và các bài tập thực hành có hệ thống và hợp khoa học để giúp học viên tiếp nhận ngôn ngữ và nắm vững ngôn ngữ mình đang nghiên cứu.

2.2.3. Ứng dụng trong dịch thuật

Phát hiện những nét văn hóa khác biệt giữa hai ngôn ngữ ẩn chứa trong lời nói và cách hành văn để dịch cho chuẩn xác. Ví dụ người Việt nam thường chào hỏi nhau khi thấy bạn mình trên đường bằng câu: “Bạn đi đâu đấy?”. Thực tế không phải người nói muốn biết đối tượng đang đi đâu, nhưng chỉ để chào hỏi xã

giao mà thôi. Nếu ta không biết nét văn hóa này, ta lại dịch là: “where do you go?” thì không phù hợp.

Khi bắt đầu học ngoại ngữ, học viên thường dịch từ tiếng mẹ đẻ sang ngoại ngữ. Ví dụ sau đây cho ta thấy sự khác biệt về trật tự từ trong tiếng Việt và tiếng Anh: người Việt nói rằng: “Tôi rất thích cô ấy”. Học sinh sẽ dịch ra tiếng Anh là: “I very like her”. Người Anh không thường nói như vậy mà phải nói là: “I like her very much”. “Hôm qua tôi mua một cái áo sơ mi mới màu trắng của Việt Tiến rất đẹp”. Ta không thể dịch là “Yesterday I bought a shirt new white of Viet Tien very beautiful.” Mà phải sắp xếp lại theo đúng trật tự từ của văn phạm Anh như sau: “I bought a new beautiful white Viet Tien shirt yesterday”. Nếu giáo viên so sánh đối chiếu hai câu ví dụ và lưu ý học sinh về sự khác biệt này thì học sinh sẽ hiểu dễ dàng và không mắc phải những lỗi cơ bản và không còn thắc mắc tại sao lại phải nói như vậy.

2.2.4. Điều chỉnh các yếu tố tâm lý ảnh hưởng tiêu cực đến quá trình tiếp thu và chuyển di ngôn ngữ

Hình thành thói quen và lý thuyết chuyển di trong học tập ngoại ngữ là rất quan trọng. Khi chúng ta học ngoại ngữ, chúng ta phải chấp nhận luật văn phạm của ngôn ngữ ấy. Thói quen sử dụng tiếng mẹ đẻ đã ảnh hưởng nhiều đến việc học ngoại ngữ cả hai chiều hướng: tích cực và tiêu cực. Những gì tương đồng thì tiếp thu nhanh, những gì khác biệt thì tiếp thu chậm, thậm chí có xu hướng biến đổi ngoại ngữ ấy theo tiếng mẹ đẻ. Học sinh nhỏ tuổi sẽ tiếp thu nhanh và dễ chấp nhận quy luật khác biệt của ngoại ngữ hơn là người trưởng thành. Nhiệm vụ của giáo viên dạy tiếng là phải so sánh để tìm ra ưu điểm giúp cho học viên dễ chấp nhận quy luật ngữ pháp.

Thái độ của người học đối với ngoại ngữ mà mình đang học cũng rất quan trọng. Khi chấp nhận học một ngoại ngữ nào đó người học nên tuân theo những quy tắc văn phạm, nét văn hóa riêng và các quy tắc xã hội của ngôn ngữ ấy. Tính tự cao, tính dân tộc hoặc kỳ thị có thể ngăn cản người học tiếp thu ngôn ngữ của một nước kém phát triển hơn mình. Nếu giáo viên tìm ra những nét văn hóa độc đáo của ngôn ngữ mà học viên đang học để so sánh với ngôn ngữ gốc thì học viên sẽ hứng thú, vượt qua được rào cản tâm lý kỳ thị để tiếp thu ngoại ngữ tốt hơn. Ví dụ người Việt nam đề cao sự tôn trọng nhau trong lời chào bằng cách xưng hô “Cháu chào ông”, “con chào mẹ”, “em chào chị ạ”... nhưng người Anh không phân biệt trật tự tôn ti bằng các đại từ nhân xưng mà bằng kiểu chào “Goodmorning” đối với người bẻ trên, còn “Hello” hay “Hi” đối với bạn bè. Ngoài ra họ còn phân biệt thời gian trong khi chào như “goodmorning”, “good afternoon” hay “good evening” tùy theo buổi trong ngày. Tuy có cách dùng hơi khác nhau nhưng cả người Anh và người Việt đều có điểm chung là thể hiện sự kính trọng của mình đối với người bẻ trên bằng các câu chào khác nhau. Điều này cho thấy so sánh đối chiếu trong dạy và học ngoại ngữ sẽ làm học sinh hứng thú và hiểu sâu sắc hơn cả về tiếng lẫn về văn hóa.

3. PHÂN TÍCH VÀ SO SÁNH

Trong phần này tác giả bài báo chỉ giới hạn nghiên cứu sự tương đồng và khác biệt giữa tiếng Việt và tiếng Anh về nghĩa và cách dùng của các từ ‘muốn’, ‘cần’, ‘nên’, ‘phải’. Ngoài ra tác giả cũng so sánh cách sử dụng của những từ này trong các thể khẳng định, phủ định và nghi vấn của hai ngôn ngữ.

3.1. Định nghĩa và chức năng văn phạm

Trong phần này chúng ta tìm hiểu nghĩa và chức năng văn phạm của các chữ ‘muốn’, ‘cần’, ‘nên’, ‘phải’ trong câu.

Bảng 1. Định nghĩa các chữ “muốn, cần, nên, phải”

STT	Tiếng Việt	Tiếng Anh
1	Muốn + làm gì + cái gì	Want + to infinitive/ Noun Would like + to infinitive/ some Noun
2	Cần + làm gì, cái gì + làm gì + phải được	Need + to infinitive/ Noun Be necessary for + Obj + to infinitive Need + Gerund
3	Nên + làm gì	Should + bare infinitive Ought to + bare infinitive Had better + bare infinitive
4	Phải + làm gì	Must + bare infinitive Have to + bare infinitive

a. Từ ‘muốn’ (want)

Theo định nghĩa của từ điển tiếng Việt của viện ngôn ngữ học do nhà xuất bản Đà Nẵng phát hành năm 2005 thì:

‘Muốn’ là cảm thấy có sự đòi hỏi, về tâm lý, tình cảm hay sinh lý, làm một việc gì hoặc có cái gì.

Ví dụ: Mẹ mình chẳng muốn ăn vì đang bị bệnh.

My mother doesn't want to eat anything because of her illness.

Cô ấy muốn sau này làm cô giáo.

She wants to become a teacher.

Nghĩa thứ hai của động từ ‘muốn’ là: Có dấu hiệu cho thấy sắp có biến chuyển sang một trạng thái khác.

Ví dụ: Trời muốn mưa.

It is going to rain.

Trong câu này, chúng ta thấy rằng chữ ‘muốn’ trong tiếng Việt chuyển tải một nghĩa hoàn toàn khác với tiếng Anh. Chúng ta không thể viết là “It wants to rain.” được, mà phải viết “It is going to rain.” để diễn tả ý “trời sắp sửa mưa”. Chữ ‘muốn’ trong câu này hàm ý dự đoán cho một sự việc sắp xảy ra ở tương lai.

Theo từ điển Anh – Anh của nhà xuất bản Oxford thì:

‘Muốn’ = want /wɒnt/ (verb, noun)

Đồng nghĩa thứ nhất của từ ‘want’ là ‘ước muốn’

Want = wish = to have a desire or a wish for sth.

Ví dụ 1: Thề khăng định

Tôi muốn uống thêm ít trà nữa.

I want to drink some more tea.

Anh ấy muốn bản báo cáo này phải được đánh máy ngay.

He wants this report to be typed at once.

Động từ liền sau từ ‘muốn’ trong tiếng Việt không phải thêm giới từ, nhưng tiếng Anh người ta yêu cầu phải có giới từ ‘to’ có nghĩa là ‘để’ đặt ngay trước động từ nguyên thể đi sau động từ ‘want’.

Ví dụ 2: Thi hiện tại đơn và quá khứ đơn

Tất cả những gì cô ấy muốn là sự thật.

All she wants is the truth.

Cảm ơn bạn về món quà – nó chính là cái mà tôi muốn.

Thank you for the present - it's just what I wanted.

Từ ‘muốn’ của tiếng Việt không thêm hậu tố khi chia thì hiện tại đơn hay quá khứ đơn. Nhưng tiếng Anh thì động từ ‘want’ phải thêm hậu tố ‘S’ khi chia với chủ từ ngôi thứ ba số ít ở thì hiện tại đơn và thêm ‘ED’ ở các ngôi của thì quá khứ đơn.

Ví dụ 3: Thề phủ định

Tôi không muốn mua cuốn sách này.

I do not want to buy this book.

Cô ấy chẳng muốn gặp bạn nữa đâu.

She doesn't want to meet you any more.

Chúng mình không hề muốn điều này xảy ra với bạn.

We did not want this to happen to you.

Trong thể phủ định, các câu tiếng Việt không mượn trợ động từ để gắn *tiếng phủ định trạng từ* (*không, chẳng, chớ, đừng, chưa, không đời nào, không bao giờ, ...*) vào giống như tiếng Anh. Chúng ta chỉ đặt tiếng phủ định trạng từ ngay trước động từ ‘muốn’ mà thôi. Tiếng Anh đòi phải mượn trợ động từ ‘do, does, did’ tùy theo ‘thì’ (tense) để gắn chữ ‘not’ vào.

Ví dụ 3: Người phụ nữ ấy chẳng muốn gì cả.

That woman wants nothing.

(hoặc là) That woman doesn't want anything.

Xin lỗi! Anh muốn gặp ai vậy?

Excuse me! Who do you want to meet?

Tôi không muốn gặp ai cả.

I want to meet nobody.

= I don't want to meet anybody.

Đây là một cấu trúc khác biệt giữa tiếng Việt và tiếng Anh. Người Anh có hai cách nói để diễn tả ý này nhưng chúng ta không thể dịch là “*Người phụ nữ ấy muốn không gì cả*”. Người Việt không nói theo kiểu như vậy. Do đó ta phải sửa lại theo cách nói của người Việt là “*Người phụ nữ ấy không muốn gì cả*”.

Ví dụ 4: Thể nghi vấn

Bạn muốn làm gì vào ngày mai?

What do you want to do tomorrow?

Bạn có muốn mình giúp em bạn hay không?

Do you want me to help your sister?

Trong tiếng Việt khi đặt câu hỏi chúng ta thêm nghi vấn từ (gì, khi nào, bao nhiêu, ở đâu, phải không ...) vào sau động từ hoặc vào cuối câu, chứ không có đảo ngữ như trong tiếng Anh. Người Anh đòi phải mượn trợ động từ

‘do, does, did’ đảo lên trước chủ ngữ để làm câu hỏi và các trạng từ nghi vấn (where, when, how ...) phải đặt ở đầu câu.

➤ Đồng nghĩa thứ hai của từ “want” là “cần cái gì đó” Want = need something

Ví dụ: Chúng ta sẽ cần thêm thiết bị cho văn phòng mới.

We'll want more furniture for the new office.

Cây cối cần được tưới nước hàng ngày.

The plants want watering daily.

= The plants want to be watered daily.

Trong câu ví dụ này chúng ta không dịch từ ‘want’ theo nghĩa nguyên thủy của nó, mà lại dịch theo nghĩa phụ là ‘cần phải’. Khi mang nghĩa bị động thì tiếng Anh có tới hai cách viết đó là ‘want watering’ hoặc ‘want to be watered’. Nếu học viên không vững văn phạm sẽ dịch sai cấu trúc “want watering” là “muốn đang tưới” thì người Việt sẽ không hiểu gì. Chúng ta phải dịch là ‘cần phải được tưới nước’.

Đồng nghĩa thứ ba của từ “want” là “nên, phải” được sử dụng khi cho ai đó một lời khuyên. Want = should / ought to: used to give advice to somebody

Ví dụ: Nếu có thể thì bạn nên tránh uống rượu đi.

If possible, you want to avoid alcohol.

Anh ấy nên cẩn thận hơn.

He wants to be more careful.

Trong các ví dụ này chúng ta phải dịch từ “want” theo nghĩa phụ của nó là “nên” nếu không thì ví dụ trên sẽ mang ý nghĩa hoàn toàn khác: “Anh ấy muốn tránh uống rượu”. Trong tình huống này anh ấy không hề muốn tránh uống rượu, anh ấy rất thích rượu, nhưng người khác khuyên anh ấy rằng: Nếu có thể thì anh ta nên bỏ uống rượu đi vì nó có hại cho sức khỏe của anh ấy.

Đồng nghĩa thứ tư của “want”. Người Anh cũng dùng “would like” để diễn tả “mong

muốn” cái gì khi hỏi xin người lớn hơn một cách lịch sự.

Ví dụ: Mẹ ơi *cho con xin* ít tiền để đóng học.

I *would like* some money to pay school fee, Mum.

Chúng ta không thể nói là: “I want some money to pay school fee, Mum”. Như vậy là vô lễ. Con cái không thể nói với mẹ bằng giọng điệu đó được. Điều này cho thấy rằng hiểu rõ ngôn ngữ và văn hóa của ngoại ngữ mình đang học là rất quan trọng. Chúng ta sẽ tránh được sự xúc phạm một cách vô tình và không bị người Anh coi là bất lịch sự hoặc ăn nói thô lỗ.

Thành ngữ với từ ‘want’
Chữ “want” có thể kết hợp với các từ khác để tạo thành một thành ngữ mang nghĩa đặc biệt (IDIOMS). Còn từ ‘muốn’ của tiếng Việt thì không có dạng kết hợp đặc biệt này.

not want to know (about sth) = không quan tâm nhiều hoặc không hứng thú về chuyện gì đó vì nó có quá nhiều rắc rối.

Ví dụ: I've tried to ask her advice, but she *doesn't want to know (about my problems)*.

Tôi đã cố hỏi cô ấy cho tôi lời khuyên, nhưng cô ấy *không muốn quan tâm đến điều đó*.

want rid of sb/sth: *muốn tránh xa thoát khỏi chuyện rắc rối*

Ví dụ: Are you trying to say you *want rid of me*?

Bạn đang cố nói là bạn *muốn tránh xa* tôi phải không?

Chúng ta biết rằng nghĩa của từ “rid of” là “*loại bỏ, diệt trừ*”. Trong tình huống này nó kết hợp với từ “want” và biến thành nghĩa “*tránh xa, rảnh rỗi khỏi ai đó*”.

Với chức năng là danh từ thì từ “want” cũng có nghĩa là “*nhu cầu, thiếu thốn, nghèo*

đói”. Trong tiếng Việt chúng ta không dùng từ “muốn” để diễn tả các tình trạng này. Chúng ta có từ riêng để diễn tả từng tình trạng chứ không phải lúc nào cũng “muốn”.

Nhận xét chung:

Qua phân tích và so sánh nghĩa và chức năng văn phạm của từ “muốn” và “want” trong tiếng Việt và tiếng Anh chúng ta có thể kết luận như sau:

Từ “want” của tiếng Anh là một từ đa nghĩa, bao hàm cả nghĩa của từ gần nghĩa như là: *cần, nên, thiếu thốn...* nó được sử dụng với chức năng động từ và danh từ. Động từ liền sau “want” phải được chia ở dạng “to infinitive” (giới từ “to” + động từ nguyên thể). Sau từ “muốn” của tiếng Việt thì không có giới từ đi kèm.

Trong câu phủ định và nghi vấn, tiếng Việt không mượn trợ động từ để gắn từ phủ định “không” và cũng không đảo ngữ như ở tiếng Anh.

Tiếng Việt dùng từ “muốn” cho một ý cụ thể rõ ràng chứ không bao hàm cả nghĩa “*cần, nên, thiếu thốn*”.

Bảng 2. So sánh nghĩa của động từ “want” và “muốn”

Tiếng Anh	Nghĩa tiếng Việt	Từ loại
Want	Muốn Cần Nên	Động từ
Want	Điều mong muốn Nhu cầu Thiếu thốn Nghèo đói	Danh từ
Would like (polite)	Muốn (lịch sự) Xin Thích	Động từ

b. Từ “cần” (need)

Theo từ điển tiếng Việt thì: ‘cần’ là: *không thể không làm, không thể không có, nếu không làm, không có thì sẽ có hại*.

Ví dụ: Anh ấy ra máu nhiều quá, mình cần phải đem anh ấy tới bệnh viện thôi.

Theo từ điển Oxford thì “cần” có nghĩa là: need /ni:d/. Nó có ba chức năng ngữ pháp là: động từ, động từ khiếm khuyết và danh từ.

➤ Chức năng động từ:

Need: *to require sth/sb because they are essential or very important, not just because you would like to have them.*

Ví dụ: Do you need any help?

Bạn có cần sự giúp đỡ gì không?

Don't go - I might need you.

Đừng đi - có lẽ tôi cần đến bạn.

She doesn't need your advice.

Chị ấy chẳng cần lời khuyên của bạn đâu.

This shirt needs washing = This shirt needs to be washed.

Chiếc áo sơ mi này cần phải được giặt.

Qua các ví dụ trên ta thấy rằng, với chức năng là một động từ thường (ordinary verb) thì động từ “need” có các tính năng văn phạm gần giống như động từ “want”.

➤ Chức năng khiếm khuyết động từ (modal verb).

Tiếng Việt động từ “cần” không có chức năng này nhưng trật tự từ trong câu lại giống như modal verb “need” của tiếng Anh.

Ví dụ: Bạn không cần phải kết thúc bản báo cáo hôm nay.

You needn't finish the report today.

Bạn đâu cần phải vội như thế. (*)

You needn't hurry.

= It is not necessary for you to hurry.

Cùng một câu tiếng Việt (*) nhưng chúng ta có hai cách nói đồng nghĩa bằng tiếng Anh. Ở cách nói thứ hai, người sử dụng chủ từ giả (unreal subject “it”) để làm chủ ngữ cho câu. Khi dạy cho học sinh chúng ta phải lưu ý cấu

trúc câu này và dịch từ chữ “you” như sau: “Bạn không nhất thiết phải vội như thế.”

Chức năng danh từ:

Trong tiếng Việt ‘cần’ với chức năng là danh từ nó có thể mang các nghĩa như: sự cần (thiết), (rau) cần, cần (câu), cần (cù), cần (kíp), cần (sa)....

Trong tiếng Anh từ ‘need’ với chức năng danh từ thì có nghĩa là ‘nhu cầu, sự cần thiết’. Nó đồng nghĩa với từ ‘necessary’.

Ví dụ: Không cần phải phô tô cuốn sách này.

There is no need to photocopy this book.

Chữ ‘need’ ở trong câu này không phải là động từ mà là danh từ. Động từ chính của câu là chữ ‘is’.

Vậy khi đối chiếu hai ngôn ngữ Việt - Anh ta thấy: kết cấu phủ định của hai ngôn ngữ có trật tự từ khác nhau. Ngoài ra tiếng Việt còn kết hợp chữ ‘cần’ với những chữ khác để tạo ra một từ mới, còn chữ ‘need’ của tiếng Anh không thể ghép theo hình thức này.

Bảng 3. Nghĩa của từ “cần” trong tiếng Việt

Tiếng Việt	Tiếng Anh
Từ phủ định + cần ...	There be + no/ not any + need ... Có + không + cần
Rau cần	Water dropwort; cress
Cần câu	Fishing-rod
Cần cù, cần mẫn	Laborious; industrious; diligent; hard-working
Cần điều khiển	Control stick
Cần kiệm	Economical
Cần kíp	Urgent, urgency
Cần sa	Marjuana

c. Từ ‘nên’ (should, ought to)

Theo từ điển tiếng Việt thì: ‘nên’ là từ biểu thị việc, điều đang nói đến là hay, có lợi, làm hoặc thực hiện được thì tốt hơn.

Theo từ điển Oxford thì ‘nên’ là chữ should /~\$d/ (modal verb):

Used to show what is right, appropriate, etc., especially when criticizing sb's actions.

E.g. You *shouldn't* drink too much beer.

Bạn *không nên* uống quá nhiều bia.

Used for giving or asking for advice: I *shouldn't* worry about it if I were you.

Tôi khuyên bạn không nên lo lắng về điều đó.

Cụm từ “I *shouldn't*...” có nghĩa là “I advise you not to let it...”

Những điểm tương đồng:

Từ ‘*nên*’ trong tiếng Việt và từ ‘*should*’ trong tiếng Anh không thể đứng một mình làm động từ chính trong câu. Nó phải đứng trước một từ chỉ hành động của chủ ngữ.

Ví dụ: Anh ấy *nên* mua ngôi nhà này.

He *should* buy this house.

Bạn *không nên* uống nhiều bia.

You *should not* drink a lot of beer.

Những điểm khác biệt:

Diễn tả một sự hối tiếc.

Ví dụ: Lẽ ra xe buýt *phải* đến trước đây 10 phút rồi chứ.

The bus *should have arrived* ten minutes ago.

Trong câu điều kiện giả định ở hiện tại hay quá khứ, tiếng Anh phải sử dụng chữ ‘*should*’ thay cho chữ ‘*shall*’. Tiếng Việt sử dụng chữ ‘*sẽ*’ cho các câu điều kiện.

Ví dụ: Nếu tôi bị bắt làm việc vào chủ nhật, tôi *sẽ* từ chối.

If I were asked to work on Sunday, I *should* refuse.

If you had worked hard last semester, you *shouldn't* have failed the exam.

Tiếng Anh có thể sử dụng chữ ‘*should*’, ‘*ought to*’ hoặc ‘*had better*’ để diễn tả nghĩa ‘*nên*’.

Ví dụ: Bạn *nên* bỏ hút thuốc đi.

You *ought to* (*should/ had better*) give up smoking.

Tiếng Việt: *không* + *nên* + làm gì đó...

Tiếng Anh: *should* + *not* + verb...

Ought + *not* + to + verb...

Had better + *not* + verb...

Chúng ta nhận thấy trật tự từ của hai ngôn ngữ khác nhau và chữ “not” trong tiếng Anh cũng được đặt ở các vị trí khác nhau mặc dù nó cùng diễn tả nghĩa phủ định trong cả ba cụm từ “*should*, *ought to* và *had better*”.

d. Từ ‘*phải*’ (*have to*, *must*)

Theo từ điển tiếng Việt thì: ‘*phải*’ là ở trong điều kiện bắt buộc không thể không làm, nhất thiết không thể khác hoặc nhất thiết cần có.

Theo định nghĩa của từ điển Oxford thì ‘*phải*’ có nghĩa là: “*have to*, *has to*, *had to*” hay “*must*”.

Have to (*has to*, *had to*) (ordinary verb)

Được dùng để diễn tả điều mà bạn phải làm.

Ví dụ: Bạn *không phải* làm việc bởi vì bạn đang ốm.

You *don't have to* work because you are ill.

Cô ấy *phải* trả tiền lại cho bạn.

She *has to* pay money back to you.

Được sử dụng để cho lời khuyên hay bình luận.

Ví dụ: Đơn giản là bạn *phải* tìm một công việc mới.

You simply *have to* get a new job.

Được dùng để nói rằng điều gì đó chắc là đúng.

Ví dụ: *Phải* có một lý do nào đó về hành vi kỳ lạ của anh ta.

There has to be a reason for his strange behaviour.

Nói lên điều người khác làm cho bạn bực mình.

Ví dụ: Anh có *cần phải* hét lên như vậy không?

Do you *have to* shout so loudly?

Must /mʌst/ (modal verb)

‘Must’ được sử dụng để nói rằng điều đó rất quan trọng và cần thiết hoặc đó là luật phải tuân theo.

Ví dụ: Tôi *phải* đến ngân hàng rút ít tiền. (vì tôi hết tiền rồi)

I *must* go to the bank and get some money.

Các xe hơi *không được* đậu trước lối đi.

Cars *must not* park in front of the entrance.

Bạn *không được* nói những điều như thế.

You *mustn't* say things like that.

Bạn *có nhất thiết phải* hỏi mọi thứ tôi nói hay không?

Must you always question everything I say?

‘Must’ diễn tả một suy đoán.

Ví dụ: *Chắc là* cô ấy đã đi rồi.

She *must* have left already.

Diễn tả một đề nghị vì bạn nghĩ đó là ý kiến hay.

Ví dụ: Chúng mình *chắc phải* tập trung lại sớm để đi ăn trưa.

We *must* get together soon for lunch.

Qua phân tích nghĩa hai từ “have to” và “must” chúng ta nhận thấy: tiếng Việt chỉ dùng một chữ “phải” để diễn tả trách nhiệm, điều phải làm. Tiếng Anh có tới hai từ “have to” và “must”.

Động từ “have to” được sử dụng như một động từ thường. Do đó nó đòi hỏi phải mượn trợ động từ để gắn chữ “not” hoặc đảo ngữ để làm câu hỏi.

“Must” là một khiếm khuyết động từ thuần túy. Nó không phải mượn trợ động từ ở thể phủ định và nghi vấn. Tuy nhiên chữ “*mustn't*” lại không được dịch là “không phải” mà phải hiểu là “*không được phép*”.

Bảng 4: Tính đa nghĩa của chữ ‘phải’ trong tiếng Việt

Thể/ loại	Tiếng Việt	Tiếng Anh	
Khẳng định	Phải	Have to	Must
	Đã phải	Has to Had to	
Thể phủ định	Không phải	Don't/doesn't have to didn't have to	Mustn't
	Đã không phải		
	Không được		
Thể nghi vấn	...có phải...hay không?	Do/ does/ did + S + have to...?	Must + S + V...?
Tính từ	Phải (đúng)	Right, correct	
Giới ngữ	Bên phải	On the right	
Trạng từ	(ngon) phải biết	Very good, very delicious	

Nhận xét chung:

Xét về số lượng ta thấy tiếng Việt ít từ hơn tiếng Anh.

Chức năng văn phạm của các từ “muốn, cần, nên, phải” của tiếng Việt đều là động từ và theo sau chúng là danh từ hoặc một động từ khác. Nhưng các từ “want, would like, need, should, ought to, have to, must” trong tiếng Anh nó vừa là động từ thường (ordinary verb) vừa là khiếm khuyết động từ (modal verb).

Theo sau chúng là một động từ nguyên thể (bare infinitive) hoặc động từ nguyên thể có giới từ “to” (to infinitive). Khi chuyển sang thể phủ định, tiếng Việt chỉ cần viết thêm chữ “không” vào trước động từ hoặc ta thêm chữ “hay không” khi chuyển sang thể nghi vấn. Chúng ta không mượn trợ động từ hoặc đảo ngữ như trong tiếng Anh.

Khi mang chức năng danh từ, các từ tiếng Việt thường hay thêm chữ “*su*” hay “*điều*” vào trước các từ “muốn, cần, nên, phải (làm)”. Trong tiếng Anh các chữ này thay đổi hình vị khi biến thành danh từ số nhiều hoặc là động từ chia với chủ từ ngôi thứ ba số ít (he, she, it...) hoặc chia ở thì quá khứ như: *wants, needs, wanted, needed*.

Bảng 5. So sánh số lượng từ diễn tả nghĩa của các chữ ‘*muốn, cần, nên, phải*’ giữa hai ngôn ngữ

Tiếng Việt	Số lượng	Tiếng Anh	Số lượng
Muốn	1	Want Would like	2
Cần	1	Need Be necessary for	2
Nên	1	Should Ought to Had better	3
Phải	1	Have to Must	2

Bảng 6. So sánh chức năng danh từ của chữ ‘*muốn, cần*’ giữa tiếng Việt và tiếng Anh

Tiếng Việt	Tiếng Anh	Từ loại
Điều mong muốn Sự cần thiết, điều cần phải (làm) Việc nên làm Điều buộc phải	Want Need / needs (không có từ) must	Danh từ

Từ “*want*” có thể bao hàm cả nghĩa của từ “*need, should, have to*”. Đây là đặc tính đa nghĩa của tiếng Anh. Trong tiếng Việt, ta thường ghép các từ với nhau để tạo ra từ mới như: *cần thiết, cần câu, cần cù, cần mẫn, cần cầu, cần sa...*

e. Đồng âm giữa hai ngôn ngữ

Khi chúng ta nghe từ ‘*want*’ /wɒnt/ ta liên tưởng đến một danh từ riêng chỉ tên gọi trong tiếng Việt ‘Oanh’ nếu đọc theo giọng của người miền nam.

Từ ‘*need*’ /ni:d/ trong tiếng Anh cũng nghe giống từ ‘nít (ranh)’, ‘(con) nít’ trong tiếng Việt.

Từ ‘*should*’ /ʃʊd/ nghe giống như từ ‘sút (vào)’ của tiếng Việt do vay mượn từ ‘*shoot*’ /ʃu: t/ (có nghĩa là đá ... vào) của tiếng Anh.

Qua kinh nghiệm dạy ngoại ngữ chúng ta thấy rằng: những âm nào có trong tiếng Việt thì học sinh sẽ tiếp thu dễ dàng và nhanh chóng hơn, nhất là kỹ năng nghe và nói vì họ đã quen những âm này. Do đó giáo viên dạy tiếng phải so sánh đối chiếu để phát hiện những tương đồng và giúp học viên liên tưởng đến ngôn ngữ mẹ đẻ để phát huy giao thoa tích cực của ngôn ngữ nhằm giúp cho người học tiếng đạt kết quả tối ưu trong quá trình học ngoại ngữ của mình.

f. Lỗi phát âm do vùng miền.

Một số người miền bắc như tỉnh Nam Định, Hải Dương, Quảng Ninh hay bị phát âm sai chữ “L” thành chữ “N” và ngược lại. Ví dụ như: Anh thương em lắm. (lắm). Người Việt nghe thì biết là sai nhưng vẫn hiểu được ý của người nói nhưng người nước ngoài khi học tiếng Việt thì họ không thể đoán được điều này. chúng ta thấy chữ ‘*lắm*’ (very much) và ‘*nắm*’ (grab, take, hold) hoàn toàn khác nghĩa. Tương tự vậy, khi các học viên này nói tiếng Anh họ cũng bị lộn hai âm ‘L’ và ‘N’ dẫn đến những hiểu lầm nghiêm trọng. Hãy xem các ví dụ sau:

Chữ ‘*need*’ /ni:d/ (*cần*) lại đọc thành chữ ‘*lead*’ /li:d/ (*dẫn dắt, lãnh đạo*).

Ví dụ: I need you. (Tôi cần có bạn.)

I lead you. (Tôi lãnh đạo bạn.)

Người ngoại quốc khi nghe chúng ta phát âm sai sẽ hiểu ra chữ khác với nghĩa hoàn toàn khác. điều này thật tệ hại vì có thể dẫn đến những hiểu lầm nghiêm trọng, nhất là trong lĩnh vực kinh tế và chính trị. Vì vậy, dù cho chúng ta bị nói ngọng hay sai một số âm nào đó thì khi mình học ngoại ngữ, mình vẫn phải tuân thủ nghiêm túc luật phát âm để tránh hiểu lầm.

4. KẾT LUẬN

Qua nghiên cứu so sánh đối chiếu chúng ta thấy biết bao điều thú vị ẩn chứa trong các ngôn ngữ. Có những điểm chung trong tư duy, cũng có những khác biệt trong trật tự cấu tạo từ và ngữ pháp. Người dạy tiếng phải biết phát hiện những giao thoa tích cực trong quá trình chuyển di ngôn ngữ để giúp học viên tiếp thu ngôn ngữ mới tốt hơn, đồng thời cũng phải biết phán đoán những lỗi sai do khác biệt giữa tiếng mẹ đẻ và ngoại ngữ để giúp học viên khắc phục. Quá trình hội nhập toàn cầu là xu thế tất yếu. Từ lĩnh vực kinh tế, chính trị, văn hóa, khoa học kỹ thuật, y tế, du lịch cho đến giáo dục, chúng ta đều nhận thấy sự hợp tác trao đổi thông tin và lao động. Các trường đại học lớn đều có khoa hợp tác quốc tế để trao đổi giáo viên và sinh viên trong quá trình giảng dạy. Nhu cầu học ngoại ngữ trở nên tất yếu đối với những ai biết cầu tiến. Vậy đâu có lý do gì mà chúng ta, những giáo viên dạy ngoại ngữ, lại không tích cực nghiên cứu ngôn ngữ và văn

hóa để truyền đạt cho học viên những kiến thức chuẩn xác và hữu ích nhất. Vì thế chúng ta cần phải hiểu sâu sắc hai ngôn ngữ thì mới có thể so sánh được.

Khi so sánh các từ vựng của hai ngôn ngữ, chúng ta cần phân biệt từ loại (danh từ, động từ, tính từ...), trật tự từ trong câu, các nghĩa chính và phụ của từ, kết cấu của từ khi ghép với một từ khác, biến cách khi hòa hợp với chủ từ, thời (thì) của động từ. Các yếu tố này phải được so sánh để giúp học viên hiểu rõ ngay từ khi mới học ngoại ngữ, nhất là người lớn tuổi. Với hạn chế về khả năng và thời gian của tác giả, những phát hiện về các tương đồng và khác biệt giữa tiếng Việt và tiếng Anh chỉ mới giới hạn trong bốn từ ‘muốn, cần, nên, phải’ mà thôi. Ước mong các nghiên cứu so sánh đối chiếu sau sẽ mở rộng phạm vi từ vựng và đào sâu ngữ nghĩa hơn nhằm giúp các học viên hiểu rõ tiếng Anh và tiếng Việt từ đó có thể phát âm và sử dụng chính xác các từ mà mình đã học.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Lê Quang Thềm, “Nghiên cứu đối chiếu các ngôn ngữ”, Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội, 2004.
- [2] Nguyễn Văn Chiến, “Ngôn ngữ học đối chiếu và đối chiếu các ngôn ngữ Đông Nam Á”, Trường Đại học Sư phạm Ngoại ngữ Hà Nội, 1992.
- [3] Trần Thủy Vịnh, “So sánh hiện tượng mơ hồ trong tiếng Việt và tiếng Anh”. Luận án tiếng sĩ-Chuyên ngành ngôn ngữ học so sánh. ĐHQG-Tp. HCM, 2006.
- [4] Nguyễn Hoàng Trung, “Thẻ trong tiếng Việt-cỏ so sánh với tiếng Pháp và tiếng Anh”. Luận án tiến sĩ - Chuyên ngành ngôn ngữ học so sánh. ĐHQG-Tp. HCM, 2006.
- [5] Hoàng Phê, “Từ điển tiếng Việt”. Nxb Đà Nẵng, 2005.
- [6] Hornby A. S., “Oxford Advanced Learner’s Dictionary”. Oxford: Oxford University Press, 2005
- [7] James C., “Contrastive Analysis”. London and New York: Longman Press, 1980.
- [8] Ringbon H., “Contrastive Analysis”. In “The Encyclopedia of Language and Linguistics”. Vol.2. R. Asher (Ed.in – chief). Oxford: Pergamon Press, 1994.
- [9] Thomson A. J., & Martinet A. V., “A Practical English Grammar”. Oxford: Oxford University Press, 1991.