



TẠP CHÍ

NGHIÊN CỨU NƯỚC NGOÀI

VNU JOURNAL OF FOREIGN STUDIES

TRƯỜNG ĐẠI HỌC NGOẠI NGỮ - ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI
VNU UNIVERSITY OF LANGUAGES AND INTERNATIONAL STUDIES

ISSN 2525-2445

CHÀO MỪNG KỶ NIỆM 70 NĂM THÀNH LẬP
KHOA NGÔN NGỮ VÀ VĂN HÓA TRUNG QUỐC (1955-2025)

Vol. 41 - No. 5
2025

TẠP CHÍ NGHIÊN CỨU NƯỚC NGOÀI

Vol. 41 - No. 5

Giá: 125.000đ

TẠP CHÍ NGHIÊN CỨU NƯỚC NGOÀI

VNU JOURNAL OF FOREIGN STUDIES

ISSN 2525-2445

Xuất bản 01 kỳ/02 tháng

Ấn phẩm của **Tạp chí Nghiên cứu Nước ngoài**, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội. Bản quyền đã được bảo hộ. Nghiêm cấm mọi hình thức sao chép, lưu trữ, phổ biến thông tin nếu chưa được **Tạp chí Nghiên cứu Nước ngoài** cho phép bằng văn bản. Tuy nhiên, việc sao chép độc bản các bài báo nhằm mục đích học tập hoặc nghiên cứu có thể không cần xin phép. Việc sao chép các hình ảnh minh họa và trích đoạn bài báo phải được sự đồng ý của tác giả và phải dẫn nguồn đầy đủ. Việc sao chép số lượng lớn bất kỳ nội dung nào của tạp chí đều phải được **Tạp chí Nghiên cứu Nước ngoài** cho phép theo đúng qui định của pháp luật Việt Nam.

Published by the **VNU Journal of Foreign Studies**, University of Languages and International Studies, Vietnam National University, Hanoi. All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system or transmitted in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise without the written permission of the **VNU Journal of Foreign Studies**. However, single photocopies of single articles may be made for private study or research. Illustrations and short extracts from the text of individual contributions may be copied provided that the source is acknowledged, the permission of the authors is obtained and the **VNU Journal of Foreign Studies** is notified. Multiple copying is permitted by the **VNU Journal of Foreign Studies** in accordance with the Vietnamese Laws.

*Giấy phép hoạt động báo chí in
Số 550/GP-BTTTT ngày 09/12/2016
của Bộ Thông tin và Truyền thông*

Phó Tổng biên tập/ Vice Editor-in-Chief
Huỳnh Anh Tuấn

Hội đồng biên tập/Editorial Council
Lâm Quang Đông (*Chủ tịch/Chairman*)

Huỳnh Anh Tuấn

Walter Bisang

Mai Ngọc Chừ

Nguyễn Văn Hiệp

Nguyễn Hòa

Nguyễn Văn Khang

Rosemary Orlando

Jonathan Newton

Ngô Minh Thủy

Nguyễn Lân Trung

Hoàng Văn Vân

Nguyễn Ngọc Vũ

Cầm Tú Tài

Len Unsworth

Tôn Nữ Mỹ Nhật

Nguyễn Thị Quỳnh Hoa

Sun-Young Shin

Nguyễn Ngọc Anh

Lê Hương Hoa

Raqib Chowdhury

Eunice M Aclan

Ban Trị sự/Administration Board

Ngô Việt Tuấn

(*Thư ký Tòa soạn/Secretary*)

Nguyễn Thị Kim Dung

Tạp chí *Nghiên cứu Nước ngoài*, Tầng 3, Nhà A1, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội,
Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam

* ĐT.: (84-24) 66886972

* Email: tapchincnn@gmail.com / tapchincnn@vnu.edu.vn

* Website: <https://jfs.ulis.vnu.edu.vn/>

MỤC LỤC

NGHIÊN CỨU

- Phạm Minh Tiến**, Phân tích lỗi phiên dịch của sinh viên chuyên ngành Ngôn ngữ Trung Quốc tại Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội 1
- Nguyễn Thị Minh, Chu Phong Lan, Đỗ Thị Hương Trà**, Vai trò của ngữ cảnh trong việc chuyển ngữ: Trường hợp từ 主任 (Zhǔrèn) (Chủ nhiệm) của tiếng Trung chuyên dịch sang tiếng Việt 13
- Ngô Minh Nguyệt**, Đặc điểm tên gọi gia vị món ăn trong tiếng Hán và tiếng Việt 27
- Phạm Ngọc Hàm**, Các chữ 仁 Nhân, 義 Nghĩa, 禮 Lễ, 智 Trí, 信 Tín với quan niệm đạo đức truyền thống của Việt Nam và Trung Quốc 47
- Nguyễn Thị Hảo**, Sử dụng sơ đồ tư duy trong các môn học tiếng Trung Quốc chuyên ngành kinh tế: Thử nghiệm, kết quả và thảo luận 57
- Nguyễn Thị Ngọc Hiền**, Nghiên cứu ứng dụng phương pháp học tập qua dự án trong giảng dạy các môn học tiếng Trung Quốc chuyên ngành kinh tế 71
- Đình Thu Hoài**, Khảo sát chương trình môn học “Giao tiếp liên văn hóa” tại một số trường đại học ở Việt Nam 91
- Nguyễn Quang Hưng**, Tác động của các ứng dụng trí tuệ nhân tạo (AI) đến động lực, phương pháp và kết quả học ngoại ngữ của sinh viên 102
- Lê Xuân Khai**, Nghiên cứu địa danh lịch sử văn hóa Trung Quốc trong tập thơ đi sứ *Bắc hành tạp lục* của Nguyễn Du 117
- Trần Thu Minh, Chu Thanh Vân**, Những nỗ lực của Trung Quốc trong việc thúc đẩy vai trò đối với an ninh toàn cầu 127
- Nguyễn Thị Bảo Ngân**, Áp dụng thành ngữ ngụ ngôn trong giảng dạy tiếng Trung Quốc 140
- Cầm Tú Tài, Vũ Phương Thảo**, Nhu cầu và tình hình học tập tiếng Trung Quốc chuyên ngành của sinh viên ngành Ngôn ngữ Trung Quốc tại Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội 160
- Hoàng Thị Băng Tâm**, Đánh giá giáo trình *Tiếng Hán luật: Luật thương mại* và định hướng điều chỉnh trong giảng dạy tiếng Hán chuyên ngành luật 175

CONTENTS

RESEARCH

- | | | |
|-----------|--|-----|
| 1 | Pham Minh Tien , An Analysis of Interpreting Mistakes Among Chinese Language Majors at VNU University of Languages and International Studies | 1 |
| 2 | Nguyen Thi Minh, Chu Phong Lan, Do Thi Huong Tra , The Role of Context in Translation: The Case of the Chinese Word 主任 (Zhǔrèn) Translated Into Vietnamese | 13 |
| 3 | Ngo Minh Nguyet , Characteristics of Food Ingredient Terminology in Chinese and Vietnamese | 27 |
| 4 | Pham Ngoc Ham , 仁 (Humanity), 義 (Righteousness), 禮 (Propriety), 智 (Wisdom), 信 (Trustworthiness) From the Perspective of Traditional Morality | 47 |
| 5 | Nguyen Thi Hao , Using Mind Maps in Chinese for Economics Courses: Experiment, Results and Discussion | 57 |
| 6 | Nguyen Thi Ngoc Hien , Exploring the Application of Project-Based Learning in Chinese for Economics Courses | 71 |
| 7 | Dinh Thu Hoai , A Study of “Intercultural Communication” Syllabi at Some Universities in Vietnam | 91 |
| 8 | Nguyen Quang Hung , The Impact of Artificial Intelligence (AI) Applications on Students’ Motivation, Learning Methods, and Outcomes in Foreign Language Acquisition | 102 |
| 9 | Le Xuan Khai , Chinese Historical and Cultural Places in Nguyen Du's Poetry Collection <i>Travels to the North</i> | 117 |
| 10 | Tran Thu Minh, Chu Thanh Van , China’s Efforts in Enhancing Its Role in Global Security | 127 |
| 11 | Nguyen Thi Bao Ngan , The Application of Fable-Based Idioms in Teaching Chinese as a Foreign Language | 140 |
| 12 | Cam Tu Tai, Vu Phuong Thao , The Needs and Learning Situation of Chinese for Specific Purposes of Chinese Language Students at Hanoi University of Industry | 160 |
| 13 | Hoang Thi Bang Tam , Evaluation of <i>Legal Chinese: Commercial Law</i> Textbook and Suggestions for Adjustment in Teaching Legal Chinese | 175 |



VNU Journal of Foreign Studies

Journal homepage: <https://jfs.ulis.vnu.edu.vn/>



AN ANALYSIS OF INTERPRETING MISTAKES AMONG CHINESE LANGUAGE MAJORS AT VNU UNIVERSITY OF LANGUAGES AND INTERNATIONAL STUDIES

Pham Minh Tien*

*Faculty of Chinese Language and Culture, VNU University of Languages and International Studies,
No.2 Pham Van Dong, Cau Giay, Hanoi, Vietnam*

Received 08 July 2025

Revised 12 September 2025; Accepted 17 October 2025

Abstract: Interpreting is a pivotal skill in the undergraduate training program for Chinese Language majors, particularly within the current context of increasingly profound China-Vietnam economic and cultural exchange. However, students often encounter numerous difficulties in the interpreting process, stemming from disparities in encyclopedic knowledge, linguistic skills, and the ability to apply interpreting techniques in practical work situations. To obtain objective data for assessing students' interpreting competence, this study collected and surveyed audio recordings of mid-term exams taken by Chinese Language majors at the University of Languages and International Studies, Vietnam National University, Hanoi. Based on an analysis of common mistakes in both Chinese - Vietnamese and Vietnamese - Chinese interpreting, we identified significant students' limitations in conveying information accurately, fluently, and promptly. The prevalent mistakes are categorized into linguistic mistakes and interpreting skill deficiencies. Consequently, the paper proposes several recommendations for learning and teaching methodologies aimed at enhancing instructional effectiveness and improving the quality of interpreter training.

Keywords: mistake, skill, interpreting, Chinese language

* Corresponding author.

Email address: phamminhtien2@yahoo.com

<https://doi.org/10.63023/2525-2445/jfs.ulis.5572>

PHÂN TÍCH LỖI PHIÊN DỊCH CỦA SINH VIÊN CHUYÊN NGÀNH NGÔN NGỮ TRUNG QUỐC TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC NGOẠI NGỮ, ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI

Phạm Minh Tiến

*Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Trung Quốc, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội,
Số 2 Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam*

Nhận bài ngày 08 tháng 7 năm 2025

Chỉnh sửa ngày 12 tháng 9 năm 2025; Chấp nhận đăng ngày 17 tháng 10 năm 2025

Tóm tắt: Phiên dịch (dịch nói) là một kỹ năng then chốt trong đào tạo cử nhân ngành Ngôn ngữ Trung Quốc, đặc biệt trong bối cảnh giao lưu kinh tế, văn hóa Trung - Việt ngày càng sâu rộng như hiện nay. Tuy nhiên, sinh viên thường gặp nhiều khó khăn trong quá trình phiên dịch, xuất phát từ sự khác biệt về kiến thức, kỹ năng ngôn ngữ, cũng như khả năng vận dụng kỹ năng phiên dịch trong quá trình làm việc. Nhằm có nguồn dữ liệu khách quan đánh giá năng lực phiên dịch của sinh viên, nghiên cứu này đã tiến hành thu thập và khảo sát các bản ghi âm bài thi giữa kỳ của sinh viên ngành Ngôn ngữ Trung Quốc tại Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội. Trên cơ sở phân tích các lỗi phổ biến trong quá trình phiên dịch Trung - Việt và Việt - Trung, chúng tôi nhận thấy sinh viên còn nhiều hạn chế trong việc truyền tải thông tin một cách chuẩn xác, lưu loát và nhanh chóng. Các lỗi phổ biến bao gồm các lỗi ngôn ngữ và lỗi kỹ năng. Từ đó, bài viết đưa ra một số kiến nghị về phương pháp học tập và giảng dạy, nhằm nâng cao hiệu quả dạy học và chất lượng phiên dịch.

Từ khóa: lỗi sai, kỹ năng, phiên dịch, ngôn ngữ Trung Quốc

1. Đặt vấn đề

Dịch thuật đang trở thành một trong những trọng tâm đào tạo trong các chương trình đào tạo chuyên ngành ngoại ngữ ở bậc cao đẳng, đại học trong những năm gần đây tại Việt Nam. Từ góc độ phương thức triển khai hoạt động, dịch thuật thường bao gồm hai loại hình cơ bản là phiên dịch (dịch nói) và biên dịch (dịch viết). Trong bối cảnh giao lưu kinh tế, văn hoá giữa hai quốc gia, phiên dịch Trung - Việt đang phát triển mạnh mẽ như hiện nay, việc đào tạo sinh viên có kiến thức, kỹ năng phiên dịch tốt là một nhu cầu cấp thiết. Vì vậy, bộ môn Phiên dịch đang trở thành nội dung quan trọng trong việc đào tạo chuyên ngành ngôn ngữ tiếng Trung Quốc tại Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội nói riêng và các trường đại học, cao đẳng tại Việt Nam nói chung.

Mặc dù phiên dịch và biên dịch là hai loại hình cơ bản nhất, cần có những kỹ năng chung trong quá trình triển khai công việc, tuy nhiên, mỗi loại lại có yêu cầu kiến thức, kỹ năng và tiêu chí đánh giá kết quả quá trình chuyển dịch ngôn ngữ riêng biệt. Những sản phẩm của biên dịch thường được lưu lại định hình cụ thể, thuận lợi cho việc khảo sát và phân tích lỗi sai của người học dễ dàng hơn. Vì vậy, các công trình nghiên cứu về lĩnh vực biên dịch có số lượng lớn và mang lại kết quả có giá trị thực tiễn cao. Có thể liệt kê một số tác giả và công trình nghiên cứu như: Đỗ Thúy Hằng (2018) nghiên cứu về lỗi sai biên dịch của sinh viên tiếng Hàn; nhóm tác giả Nguyễn Hải Hà, Chu Thị Huyền Mi và Trần Thị Bích Ngọc (2015) nghiên cứu lỗi sai thường gặp trong bài dịch của sinh viên Khoa Sư phạm tiếng Anh, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội, v.v.

Trong khi đó, do kết quả của quá trình phiên dịch là lời nói, âm thanh, không định hình và thông thường nhanh chóng lướt qua, vì vậy, để khảo sát và phân tích lỗi sai của sinh viên trong phiên dịch gặp nhiều thách thức và thiếu hụt nguồn dữ liệu khách quan. Những nghiên cứu trong những năm gần đây của các chuyên gia, các nhà nghiên cứu về phiên dịch không dựa theo những tiêu chí đánh giá hoạt động phiên dịch. Thông thường, những nghiên cứu thiếu thuyết phục và có phần trùng lặp kết quả nghiên cứu của biên dịch, ví dụ như: nhóm tác giả Đặng Thụy Liên, Nguyễn Phước Tâm (2023) nghiên cứu lỗi sai thường gặp của sinh viên ngành ngôn ngữ Trung Quốc khi học môn phiên dịch. Mặc dù có đề cập về lỗi phiên dịch của sinh viên, nhưng kết quả nghiên cứu của hai tác giả vẫn dựa trên tiêu chí đánh giá biên dịch, do đó chưa phản ánh đúng thực chất các lỗi phiên dịch của sinh viên chuyên ngành Ngôn ngữ Trung Quốc.

Bộ môn phiên dịch ngành Ngôn ngữ Trung Quốc hệ cử nhân chính quy của Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Trung Quốc, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội được xây dựng thành ba học phần, gồm: Phiên dịch cơ bản, Phiên dịch nâng cao và Phiên dịch chuyên ngành. Mỗi học phần gồm 03 tín chỉ (45 giờ tín chỉ). Nội dung và tài liệu giảng dạy được xây dựng có mối quan hệ hữu cơ, theo cấu trúc từ thấp đến cao, chủ đề liên quan đến các lĩnh vực kinh tế, chính trị, văn hoá, ngoại giao, giáo dục, môi trường và công nghệ, v.v. Nhiệm vụ trọng tâm của mỗi học phần tuy có khác nhau, song cùng nhằm tới một mục tiêu là đào tạo sinh viên nắm vững kiến thức, kỹ năng ngôn ngữ và kỹ năng phiên dịch Trung - Việt. Các học phần được sắp xếp từ học kì V đến học kì VII. Đối tượng khảo sát của nghiên cứu này là sinh viên năm thứ ba đã hoàn thành học phần Phiên dịch cơ bản và đang theo học học phần Phiên dịch nâng cao. Phần kiểm tra đánh giá trong học phần đều quy định sinh viên sẽ tham gia kì thi phiên dịch giữa kì và cuối kì. Bài thi giữa kì sẽ do giảng viên chuẩn bị tệp nghe âm thanh, sinh viên nghe và ghi âm tại phòng thi. Giảng viên đánh giá kết quả học tập trên các bản ghi âm của sinh viên. Đây cũng chính là nguồn ngữ liệu mà chúng tôi sử dụng để triển khai đề tài nghiên cứu này. Việc lựa chọn đối tượng này là nhằm đảm bảo rằng họ đã được trang bị những kiến thức nền tảng về lý thuyết và kỹ năng phiên dịch, đồng thời đang ở giai đoạn phát triển và hoàn thiện kỹ năng này, do đó, các lỗi sai được ghi nhận sẽ có tính chất điển hình và mang lại giá trị phân tích cao. Trên cơ sở kết quả phân tích, chúng tôi đưa ra những kiến nghị dạy và học, giúp nâng cao hiệu quả dạy và học môn phiên dịch.

2. Định nghĩa về phiên dịch

Thời gian gần đây, các nhà nghiên cứu Trung Quốc đã khá quan tâm nghiên cứu phiên dịch. Họ thường tách chúng ra khỏi biên dịch để tiến hành đi sâu nghiên cứu và nhận diện rõ nét hơn về phiên dịch. Dưới đây là một số định nghĩa về phiên dịch của các học giả Trung Quốc.

Mai Đức Minh (梅德明, 2010) định nghĩa về phiên dịch: “口译是一种通过口头表达形式, 将所感知和理解的信息准确而又快速地由一种语言形式转换成另一种语言形式, 进而达到完整并即时传递与交流信息之目的的交际行为, 是现代跨文化、跨民族交往的一种基本沟通方式。” (Dịch nghĩa: *Phiên dịch là hoạt động giao tiếp thông qua lời nói, qua đó, các thông tin được tiếp nhận và lí giải sẽ được chuyển đổi nhanh chóng và chính xác từ ngôn ngữ này sang dạng ngôn ngữ khác thông qua lời nói, nhằm đạt được mục đích truyền tải và trao đổi thông tin một cách trọn vẹn và tức thời. Đây là một phương thức giao tiếp cơ bản trong bối cảnh giao tiếp liên văn hóa và xuyên quốc gia của xã hội hiện đại.*)

Tác giả La Nhân Gia (罗仁家, 2014) cho rằng: “口译是指将一种语言所表述的内容用另一种语言即时准确地用口头表达出来。” (Dịch nghĩa: *Phiên dịch là để chỉ sự truyền tải nội dung cần biểu đạt của một ngôn ngữ sang một ngôn ngữ khác chính xác và tức thì bằng lời nói.*)

Tác giả Tần Tiểu Nhã (秦小雅, 2010) nhận định: “口译并不是逐字逐句的口头翻译, 它是指用目标语言为听者准确地解释和说明讲话者的意思。” (Dịch nghĩa: *Phiên dịch không phải là cách chuyển dịch từng câu, từng chữ bằng lời nói, mà để chỉ hoạt động giải thích hoặc thuyết minh ý nghĩa chính xác của người nói cho người nghe của ngôn ngữ đích.*)

Theo ba tác giả trên nhận định, phiên dịch là một hoạt động chuyển dịch ngôn ngữ, để truyền tải thông tin bằng lời nói một cách chính xác, tức thì từ ngôn ngữ nguồn sang ngôn ngữ đích, nhằm đảm bảo sự giao tiếp thuận lợi của hai đối tượng không cùng ngôn ngữ.

3. Tiêu chí đánh giá

Đề cập đến các tiêu chuẩn đánh giá kỹ năng dịch nói, tác giả Lí Việt Nhiên (李越然) trích theo Tần Tiểu Nhã (秦小雅) (2010) cho rằng ba tiêu chuẩn cho kỹ năng dịch nói đó là: “chuẩn”, “thuận” và “khoái” (nhanh). Tác giả Tôn Văn Bưu (孙万彪) cho rằng tiêu chí đánh giá kỹ năng dịch nói là: “trung thực” và “lưu loát”. Nhóm tác giả Vĩ Trường Phúc, Lâm Lợi và Lương Mậu Hoa (韦长福、林莉、梁茂华, 2017) nhận định rằng: “độ chuẩn xác”, “độ lưu loát” và “độ nhanh chóng” là ba tiêu chuẩn cơ bản để đánh giá chất lượng quá trình phiên dịch. Tổng hợp những nghiên cứu của các tác giả trên, chúng tôi cho rằng “chuẩn xác”, “lưu loát” và “nhanh chóng” là những tiêu chí cơ bản để đánh giá quá trình phiên dịch. Tuy nhiên, nếu chỉ nói chung chung như vậy thì các tiêu chí ấy sẽ khá mơ hồ, khó có thể trở thành thước đo chính xác khi đánh giá sản phẩm dịch nói. Ở đây, chúng ta sẽ tiến hành đi sâu vào phân tích từng cụ thể tiêu chí như sau:

“Chuẩn xác” được coi là tiêu chí cốt lõi cho cả biên dịch và phiên dịch. Tuy nhiên, trong phiên dịch, người dịch cần chú trọng truyền tải trung thực, đầy đủ và chuẩn xác những thông tin nội dung, ý nghĩa thông tin mà mình nghe thấy từ ngôn ngữ nguồn, chuyển dịch sang một ngôn ngữ đích bằng âm thanh, lời nói nhằm đạt được mục đích của giao tiếp. Trong phiên dịch không chú trọng đến chuyển dịch từng từ, từng câu, từng ý như biên dịch. Cũng chính vì lẽ đó, người dịch không được phép thay đổi, bổ sung, cắt bớt nội dung thông tin của ngôn ngữ nguồn khi truyền tải sang ngôn ngữ đích và đảm bảo các nguyên tắc sau:

- Phải đảm bảo nguyên tắc truyền tải thông tin để các bên hiểu nhau, có nghĩa người dịch phải truyền tải được nghĩa nội hàm, dụng ý, sắc thái tình cảm của người nói, chứ không phải truyền tải nghĩa mặt chữ của lời nói đó. Ví dụ, “你慢吃” nghĩa thực tế là: *ông/bà cứ dùng tự nhiên* (nghĩa mặt chữ là: “*ông/bà ăn chậm thôi*”), biểu thị sự phép lịch sự trong khi mời khách; hay “她是我的菜” nghĩa thực tế là: *Cô ấy là kiểu người tôi thích* (nghĩa mặt chữ là: “*Cô ấy là món ăn của tôi*”).

- Bản địa hoá ngôn ngữ, nghĩa là trong quá trình phiên dịch khiến cho người nghe không cảm thấy những sự ảnh hưởng của ngôn ngữ nguồn còn tồn tại trong ngôn ngữ đích. Ví dụ: Giám đốc Đại học Quốc gia (国家大学总校长), thứ trưởng (副部长), chính quyền địa phương (地方政府) .v.v.

- Lượng thông tin cần truyền tải từ ngôn ngữ nguồn sang ngôn ngữ đích phải có giá trị tương đương, đảm bảo từ ngữ chính xác, ý nghĩa rõ ràng, không tự động giảm bớt cũng như không tự tăng thêm nội dung thông tin.

“Lưu loát” là khi phiên dịch, đòi hỏi người dịch phải biểu đạt ngôn ngữ lưu loát, trôi chảy, rõ ràng và đúng trật tự ngữ pháp, giúp người nghe có cảm giác tự nhiên, dễ tiếp thu. Trong quá trình làm việc, việc người dịch diễn đạt lúng túng, thiếu mạch lạc, lời nói ngắt ngứ, cú pháp lủng củng hoặc lặp lại nhiều lần thông tin hoặc tự thêm nhiều từ đệm, câu chữ rỗng hoặc ngừng

nghe nhiều sẽ làm ảnh hưởng đến hiệu quả của việc giao tiếp.

Tiêu chí “nhanh chóng” trong phiên dịch cần được hiểu như sau:

- Người dịch có thể nghe hiểu, lí giải và phản ứng nhanh. Người dịch cần tập trung lắng nghe tiếp nhận, lí giải ý nghĩa nội dung thông tin cần biểu đạt thực tế của lời nói, từ đó chuyển dịch thông tin một cách chính xác. Ở đây, nghe hiểu sẽ là khâu quan trọng quyết định đến việc phiên dịch có thể triển khai thuận lợi hay không, việc tốc độ nghe và hiểu quá chậm, sẽ ảnh hưởng rất lớn đến quá trình phiên dịch.

- Ghi tốc kí: thông thường để bảo đảm sự liền mạch của một đoạn phát biểu hoặc một ý kiến, người nói thường sẽ nói liên tục trong vài phút hoặc hơn mới ngừng lại, tạo áp lực lớn lên độ ghi nhớ ngắn hạn của người dịch. Vì vậy, đòi hỏi người dịch phải ghi chép lại thông tin của đoạn phát biểu hoặc đoạn ý kiến trên một cách nhanh gọn, cốt lõi nhất có thể, tránh ghi chép đầy đủ từng từ, từng câu.

- Liên kết dịch nhanh: Tức là sự kết nối giữa người phát biểu và người dịch phải thật nhanh chóng, nếu người nói đã dừng lại một quãng thời gian, mà phiên dịch chưa triển khai sẽ làm cho sự giao tiếp hai bên bị đứt gãy, khiến người nói, người nghe đều cảm thấy gượng gạo, áp lực lên người dịch sẽ càng tăng lên. Thời gian phù hợp nhất để nói tiếp lời của phiên dịch viên là sau khi người nói dừng lời trong vòng từ 3 đến 5 giây.

- Thời gian phiên dịch nhanh: Người dịch cần đảm bảo thời lượng phiên dịch ngắn hơn hoặc tương đương với thời lượng mà người nói sử dụng, nếu thời lượng phiên dịch vượt quá thời lượng của người nói, sẽ chiếm dụng thời gian làm việc của các bên, tiếp đến sẽ khiến người nói và người nghe nghi ngờ thông tin truyền tải và năng lực dịch thuật của người dịch.

4. Thu thập và phân tích dữ liệu

Trên cơ sở các tiêu chí đánh giá quá trình phiên dịch đã được xác lập ở trên, nghiên cứu tiến hành phân tích các lỗi sai của sinh viên dựa trên nguồn dữ liệu thực tế là bài thi giữa kì. Việc phân tích sẽ tập trung vào ba phương diện then chốt: độ chuẩn xác về mặt thông tin và ngôn ngữ, độ lưu loát trong diễn đạt, và tốc độ phản ứng và xử lý thông tin. Các lỗi được xác định và phân loại sẽ phản ánh mức độ đáp ứng của người học đối với từng tiêu chí cụ thể, từ đó chỉ ra những điểm mạnh, điểm yếu và hướng cải thiện trong quá trình đào tạo.

4.1. Thu thập dữ liệu

Để có được phần dữ liệu nghiên cứu sát với thực tế và khách quan nhất, đồng thời để đáp ứng những tiêu chí phiên dịch cần đánh giá, chúng tôi đã tiến hành thu thập 153 bản ghi âm nội dung thi giữa kì học kì VI, môn học Phiên dịch nâng cao của sinh viên năm thứ ba, hai khoá học gần nhất là QH2021 và QH2022, thuộc chuyên ngành ngôn ngữ Trung Quốc theo định hướng Biên phiên dịch. Những sinh viên này đã được làm quen với môn học Phiên dịch cơ bản, Biên dịch cơ bản ở học kì V, đồng thời cũng được học một số nội dung kiến thức biên phiên dịch của môn học kỹ năng Nghiệp vụ Biên phiên dịch. Như vậy, khoá sinh viên này đã nắm bắt được kỹ năng thực hành và kiến thức lí thuyết cho môn Phiên dịch nâng cao. Kì thi giữa kì được tổ chức ở tuần thứ 8 trong chương trình giảng dạy.

Dữ liệu nghiên cứu được thu thập từ bài thi giữa kì được thiết kế với các đoạn audio có chủ đề quen thuộc nhưng thông tin hoàn toàn mới, nhằm đánh giá khả năng ứng dụng kỹ năng chứ không chỉ là khả năng ghi nhớ. Mỗi đoạn audio chứa 5-6 đơn vị thông tin, phù hợp với giới hạn của trí nhớ ngắn hạn. Tốc độ và phong cách nói được mô phỏng theo các tình huống phát biểu tự nhiên, đảm bảo tính thực tiễn và độ giá trị của bài đánh giá. Việc tổ chức thi và ghi âm được thực hiện trong điều kiện phòng thi tiêu chuẩn, nhằm đảm bảo tính khách quan và độ tin

cây của dữ liệu thu được.

4.2. Phân tích dữ liệu

Trong phần nghiên cứu này, chúng tôi căn cứ vào các tiêu chí đánh giá quá trình hoạt động phiên dịch đã nêu phía trên để tiến hành phân tích lỗi của sinh viên. Tuy nhiên, do khuôn khổ của một bài báo, cũng như các điều kiện khách quan, chưa có khả năng thu thập một số dữ liệu nên chúng tôi sẽ không thể tiến hành phân tích từng tiêu chí cụ thể, mà sẽ lựa chọn một số lỗi mang tính điển hình để nghiên cứu.

4.2.1. Phân tích lỗi “chuẩn xác” và “lưu loát”

Theo các định nghĩa học thuật, phiên dịch được xác định là hoạt động truyền tải thông tin thông qua hành vi ngôn ngữ. Trong thực tế giao tiếp, các bên tham gia thường không biểu đạt tư tưởng thông qua các từ ngữ hoặc câu rời rạc, mà thông qua các đơn vị ngôn ngữ lớn hơn như đoạn văn để truyền đạt một nhóm thông tin có cấu trúc. Nhóm thông tin này bao gồm: thông tin chủ đề, chủ đạo và các thông tin bổ trợ có quan hệ chặt chẽ với nhau. Các mối quan hệ giữa chúng có thể là quan hệ giải thích, nguyên nhân - kết quả, mục đích - phương tiện, hoặc điều kiện - hệ quả.

Việc truyền tải chính xác một cấu trúc thông tin phức tạp như vậy đặt ra yêu cầu then chốt đối với người phiên dịch. Do đó, phân tích từ góc độ định lượng và định tính của thông tin trở nên hết sức cần thiết. Vai trò của phiên dịch là truyền tải chuẩn xác thông điệp từ ngôn ngữ nguồn sang ngôn ngữ đích, đảm bảo sự giao tiếp thành công giữa các bên. Sự chuẩn xác ở đây cần được hiểu là việc bảo toàn cả về khối lượng lẫn nội dung thông tin cần truyền tải.

Ví dụ:

(1) 随着经济全球化的进展和中国加入WTO, 中国将在更大范围、更广领域、更高层次上参与国际竞争和技术合作。面对充满机遇和挑战的21世纪, 中国政府充分认识到提高国民整体教育水平是我国参与国际竞争、应对经济全球化挑战的前提条件。未来20年, 中国政府将致力于全面建设小康社会, 继续实施科教兴国战略优先发展教育, 大力开发教育与人力资源, 把人口大国负担转变为人力资源优势, 使全民族的思想道德素质、科学文化素质明显提高, 形成比较完善的现代国民教育体系。

Trong ví dụ (1), sinh viên cần xác định thông tin trung tâm và quan hệ của nó với 6 thông tin bổ trợ dưới đây:

Thông tin trung tâm: Trung Quốc ưu tiên phát triển giáo dục và khai thác nguồn nhân lực để ứng phó với tình hình mới.

1. Bước vào thế kỉ 21, Trung Quốc sẽ tham gia cạnh tranh quốc tế và hợp tác công nghệ ở quy mô, lĩnh vực, cấp độ lớn hơn. (Nguyên nhân)
2. Trung Quốc nhận thức nâng cao giáo dục quốc gia nhằm ứng phó cạnh tranh quốc tế và thách thức toàn cầu hoá. (Động cơ)
3. 20 năm tới, Trung Quốc cam kết xây dựng xã hội khá giả. (Mục tiêu)
4. Trung Quốc tiếp tục thực hiện quốc gia khoa học giáo dục mới, ưu tiên giáo dục, nhằm nâng cao nguồn nhân lực, cải thiện tư tưởng, đạo đức, chất lượng khoa học và văn hoá toàn dân tộc. (Chiến lược)
5. Trung Quốc biến áp lực dân số thành lợi thế nguồn nhân lực. (Mục đích)
6. Trung Quốc xây dựng hệ thống giáo dục quốc gia hoàn chỉnh. (Kì vọng)

Ở ví dụ (1) trong số 15 bản ghi âm của sinh viên, kết quả khảo sát như sau: phiên dịch

đầy đủ 6 nội dung thông tin là 2 sinh viên, chiếm 13,33%; phiên dịch được từ 4 đến 5 nội dung thông tin là 6 sinh viên, chiếm 40%; được 2 đến 3 nội dung thông tin là 5 sinh viên, chiếm 33,3%; phiên dịch được 1 nội dung thông tin là 2 sinh viên, chiếm 13,33%.

(2) *Kinh tế Việt Nam đang ở trong giai đoạn khó khăn. Như chúng ta đã biết, GDP của Việt Nam năm 2022 tăng trưởng là 8,02%, nhưng đến hết quý I năm 2023, GDP của Việt Nam mới chỉ đạt 3,23%, rất là thấp. Để ứng phó với tình trạng kinh tế hiện nay, Chính phủ cũng đã đưa ra nhiều giải pháp, nhiều chính sách. Hiện nay, như chúng tôi được biết, trong kì họp quốc hội đang diễn ra, Quốc hội đã nêu ra một số giải pháp nhằm tháo gỡ khó khăn kinh tế và đặt mục tiêu kinh tế năm nay sẽ tăng trưởng 6,5%, đồng thời lạm phát vẫn giữ ở mức 4% đến 5%.*

Trong ví dụ (2), sinh viên cần xác định thông tin trung tâm và quan hệ của nó với 5 thông tin hỗ trợ dưới đây:

Thông tin trung tâm: Kinh tế Việt Nam trong giai đoạn khó khăn, các biện pháp tháo gỡ và mục tiêu phục hồi.

1. 越南经济正处于困难状况。(giải thích)
2. GDP增长率: 2022年8.02%, 今年第一季度3.23%, 特别低。(Dẫn chứng)
3. 国会与政府推出若干应付措施 (Hành động)
4. 国会制定今年GDP增长率为6.5% (Mục tiêu 1)
5. 通膨率控制在4至5%。(Mục tiêu 2)

Trong ví dụ (2), kết quả thống kê 15 đoạn ghi âm là: phiên dịch đầy đủ 5 nội dung thông tin là 3 sinh viên, chiếm 20%; được từ 3 đến 4 nội dung thông tin là 7 sinh viên, chiếm 46,67%; được 1 đến 2 nội dung thông tin là 4 sinh viên, chiếm 33,3%; không dịch được nội dung thông tin là 1 sinh viên, chiếm 6%.

Theo khảo sát về độ chuẩn xác cho 153 bài thi giữa kì của sinh viên, kết quả như sau:

Bảng 1

Kết quả khảo sát dịch Trung - Việt:

Lượng thông tin	Số lượng bài	Tỉ lệ %	Đánh giá ¹
6 thông tin	39	25,49	Đạt chuẩn
4 - 5 thông tin	50	32,68	Đạt chuẩn
2 - 3 thông tin	41	26,79	Tiếp cận chuẩn
1 thông tin	16	10,46	Chưa đạt
0 thông tin	5	3,26	Chưa đạt
Thông tin sai lệch ²	02	1,3	Chưa đạt
Tổng	153	100	

¹ Tiêu chí đánh giá số lượng thông tin hoàn thành: đạt chuẩn >60%; tiếp cận chuẩn >30%; chưa đạt <30%.

² Thông tin hoàn toàn không có trong bản tin.

Bảng 2

Kết quả khảo sát dịch Việt – Trung:

Lượng thông tin	Số lượng bài	Tỉ lệ %	Đánh giá
5 thông tin	34	22,22	đạt chuẩn
4 thông tin	47	30,71	Đạt chuẩn
2 - 3 thông tin	58	37,9	Tiếp cận chuẩn
1 thông tin	14	9,15	Chưa đạt
Tổng	153	100	

4.2.1. Lỗi ngôn ngữ

a. Lỗi từ vựng

Có thể nói, lỗi từ ngữ chiếm tỉ lệ cao nhất trong lỗi ngôn ngữ, thường gặp những loại lỗi cụ thể dưới đây:

- Lỗi phiên dịch từ ngữ:

(3) *Thế hệ GenZ khác với thế hệ đi trước đây là họ đồng thời có hai phiên bản: **một phiên bản sống trên mạng** và một phiên bản sống ngoài đời thực.*

*Sinh viên dịch là: 00后的与前一代人不同, 因为他们现在同时拥有**网络上生活**和实际生活的两个版本。(Đáp án tham khảo: **虚拟世界生活**)*

(4) *Có rất nhiều sinh viên sau khi tốt nghiệp đại học lại không muốn trở về quê hương phát triển sự nghiệp, họ lựa chọn cách ở lại **sống dật dờ** nơi phố thị.*

*Sinh viên dịch là: 很多大学生毕业后不想返回家乡发展事业, 而选择留在城市**漂流地**过日子。(Đáp án tham khảo: **糊涂(毫无目的)地混日子**)*

Trong ví dụ (3) và (4), do sinh viên chỉ chú ý vào nghĩa mặt chữ của từ ngữ trong tiếng Việt, không tìm được từ ngữ biểu thị nghĩa tương ứng, nên đã chuyển dịch khá máy móc tạo nên lỗi trên.

- Lỗi phiên dịch các từ viết tắt tiếng Anh: Một số thuật ngữ chuyên ngành tiếng Anh phổ biến luôn được giữ lại nguyên bản khi đưa vào văn bản tiếng Trung Quốc. Điều này gây rất nhiều khó khăn cho sinh viên, ví dụ:

GDP: Sinh viên dịch là 国民生产总值 (đáp án: 国内生产总值)

NDP : Sinh viên dịch là 国内生产总值 (đáp án: 国民生产总值)

WTO : Sinh viên dịch là 世界卫生组织 (đáp án: 世界贸易组织)

WHO: Sinh viên dịch là 世界贸易组织 (đáp án: 世界卫生组织)

FDI : Sinh viên dịch là 消费物价指数 (đáp án: 外商直接投资)

CPI : Sinh viên dịch là 外商直接投资 (đáp án: 消费物价指数)

Các lỗi trên, chủ yếu là do các từ trên có âm đọc khá tương đồng, nên một số sinh viên nghe nhầm hoặc quên nghĩa những từ ngữ đó, gây ra lỗi trong quá trình phiên dịch.

- Lỗi phiên dịch con số: Do sự biểu đạt của tiếng Việt và tiếng Trung Quốc khác nhau, nên sinh viên thường nhầm lẫn khi phiên dịch nội dung này.

(5) *Dự trữ ngoại hối của Việt Nam đạt **130 tỷ USD**, tương đương 12 tháng nhập khẩu.*

Sinh viên dịch là: 越南外汇储备达130亿美元, 相当于12个月的进口额。(đáp án tham khảo: 1300亿美元)

Trong tiếng Trung Quốc, đơn vị tính cơ bản là vạn (10000), nên khi biểu đạt có sự khác biệt lớn so với tiếng Việt, đặc biệt là các số tính từ hàng chục nghìn trong tiếng Việt và tiếng Trung Quốc. Vì thế, ví dụ (5), do sinh viên chưa nắm được quy tắc nên đã chuyển dịch sai.

(6) 如果股市继续这样上涨, 我的投资将翻两番。

Sinh viên dịch là: Nếu thị trường cổ phiếu tiếp tục tăng như vậy, khoản đầu tư của chúng ta sẽ tăng gấp 2 lần. (Đáp án tham khảo: tăng gấp 4 lần)

Dùng 番 biểu đạt bội số theo mũ lũy thừa của 2 trong tiếng Trung Quốc, có nghĩa là $2 \times 2 = 4$. Do không nắm bắt được cách biểu đạt này, sinh viên chuyển dịch sai nghĩa của ví dụ (6).

- Lỗi sử dụng sắc thái tình cảm của từ ngữ:

(7) Giữa một thị trường đầy rẫy hàng giả, hàng nhái, lòng tin của người tiêu dùng dễ bị lung lay.

Sinh viên dịch là: 在充满着假冒伪劣商品的市场中, 消费者信心很容易受到动摇。(đáp án tham khảo: 充斥着假冒伪劣商品)

(8) 这是李克强总理首次以总理身份出席世界经济论坛年会, 是中国领导人时隔5年再次与会。

Sinh viên dịch là: Đây là lần đầu tiên Thủ tướng Lý Khắc Cường tham dự diễn đàn kinh tế thế giới thường niên với thân phận là thủ tướng. (đáp án tham khảo: trên cương vị thủ tướng)

Trong ví dụ (7) và (8), sinh viên đã nhầm lẫn giữa sử dụng các từ ngữ có nghĩa tích cực trong các ngữ cảnh tiêu cực.

b. Lỗi ngữ pháp và biểu đạt

Trong phần khảo sát của chúng tôi, các hiện tượng chuyển dịch mắc lỗi về cấu trúc ngữ pháp hoặc cách biểu đạt không phù hợp với cả tiếng Trung Quốc và tiếng Việt còn tồn tại khá nhiều. Ví dụ:

(9) 七国集团峰会于2024年6月13日至15日在意大利法萨诺市举行。

Sinh viên dịch là: Từ ngày 13 đến ngày 15 tháng 6 năm 2024, tại thành phố Fasano của Italia, Hội nghị thượng đỉnh G7 đã được tổ chức. (Đáp án tham khảo: Từ ngày 13 đến ngày 15 tháng 6 năm 2024, Hội nghị thượng đỉnh G7 đã được tổ chức tại thành phố Fasano của Italia.)

(10) Tự chủ đại học có 5 điểm có tính nguyên tắc toàn thế giới và 1 điểm cũng có tính nguyên tắc nhưng mà cho Việt Nam và một số nước có mô hình kinh tế chuyển đổi tương tự.

Sinh viên dịch là: 大学自治拥有五项全球通用原则和一项适合越南和一些经济转型国家的特殊原则。(đáp án tham khảo: 大学自治拥有五项全球通用原则和一项针对越南等转型国家的特殊原则。)

Ngoài ra, số lỗi trong biểu đạt lưu loát, không ngắt ngữ, đứt đoạn, âm thanh biểu đạt không tự nhiên trong quá trình còn tồn tại khá nhiều. Trong số liệu khảo sát mà chúng tôi đã phân tích, chỉ có 39/153 (25,5%) sinh viên đạt chuẩn cơ bản của tiêu chí này.

Bảng 3*Lỗi ngôn ngữ và biểu đạt*

Lỗi ngôn ngữ và biểu đạt		Số lượng	Tỉ lệ %
Lỗi từ ngữ	lỗi phiên dịch từ ngữ	574	46,25
	lỗi phiên dịch từ viết tắt tiếng Anh	96	7,7
	lỗi phiên dịch số từ	105	8,46
	lỗi sử dụng sắc thái tình cảm từ ngữ	63	5,07
Lỗi ngữ pháp và biểu đạt	lỗi ngữ pháp	287	23,12
	lỗi biểu đạt	125	10,07
Tổng số		1241	100

4.2.2. Phân tích lỗi kỹ năng thuộc tiêu chí “nhanh chóng”

Ở phần này, trước tiên, chúng tôi khảo sát thời gian bắt đầu dịch tiếp nối của sinh viên sau khi tệp âm thanh kết thúc, kết quả cụ thể như sau:

- Sau từ 3 đến 5 giây có 41 sinh viên chiếm 26,79% (đạt chuẩn);
- Sau 6 đến 10 giây có 66 sinh viên, chiếm 43,13 % (tiếp cận chuẩn);
- Sau 10 giây có 46 sinh viên, chiếm 30,06% (chưa đạt chuẩn).

Tiếp đến, chúng tôi khảo sát thời lượng phiên dịch của sinh viên với thời lượng của bản âm thanh, kết quả cụ thể như sau:

- Đảm bảo thời lượng tương đương có 52 sinh viên, chiếm 33,98 %;
- Vượt thời lượng từ 20 - 50% thời lượng có 59 sinh viên, chiếm 38,56%;
- Vượt thời lượng 60% trở lên có 42 sinh viên, chiếm 27,45%;

5. Kiến nghị về dạy học môn phiên dịch**5.1. Đối với sinh viên**

Từ những kết quả khảo sát trên, chúng tôi đưa ra một số kiến nghị giúp sinh viên có thể tự nâng cao năng lực và phát triển kỹ năng phiên dịch của bản thân:

- Để khắc phục tình trạng nghe hiểu chậm và thiếu thông tin (được thể hiện qua tỷ lệ đạt thông tin thấp và thời gian phản ứng chậm), sinh viên cần tăng cường luyện nghe từ các nguồn audio đa dạng như: bản tin thời sự, podcast tiếng Trung Quốc, các kênh thông tin âm thanh... với tốc độ nói tự nhiên, qua đó, rèn luyện khả năng nghe - hiểu, phản ứng nhanh, một yếu tố cốt lõi của phiên dịch.

- Nhằm giảm thiểu lỗi từ vựng và thuật ngữ (chiếm tỉ lệ cao nhất là 46,25%), việc học từ cần được đặt trong ngữ cảnh. Sinh viên cần chủ động xây dựng và ôn luyện các bộ từ vựng theo chủ đề, đặc biệt chú trọng đến các từ viết tắt thông dụng (GDP, WTO...) và cách diễn đạt có sắc thái văn hoá như: thành ngữ, yết hậu ngữ hay quán ngữ.

- Tập dịch tóm tắt: Để có thể mô phỏng hoặc phiên dịch đúng ngữ điệu, phong cách và tốc độ của người nói, sinh viên cần phải tập dượt nghe và lặp lại ý chính trước khi dịch chi tiết.

- Thực hành nhóm: Sinh viên tạo nhóm dịch nói cùng nhau, cố gắng sử dụng các tình huống giả định. Sinh viên cần áp dụng các tiêu chí kỹ năng đã được học trong quá trình luyện tập phiên dịch.

5.2. Đối với giảng viên

Chúng tôi có một số kiến nghị với giảng viên như sau:

- Để giải quyết các lỗi mang tính hệ thống và lặp lại về ngữ pháp, từ vựng và kỹ năng, giảng viên cần cung cấp phản hồi kịp thời và mang tính xây dựng cho từng bài tập của sinh viên. Việc chỉ rõ nguyên nhân mắc lỗi sẽ giúp người học nhận thức được vấn đề và chủ động khắc phục.

- Sử dụng công nghệ: Ngày nay, có rất nhiều phần mềm phiên dịch có thể giúp giảng viên chuẩn bị các tệp âm thanh có nội dung gắn sát với thực tế và đáp ứng mong muốn khác nhau theo ý tưởng kiểm tra đánh giá, hoặc sử dụng trí tuệ nhân tạo để mô phỏng tình huống thực tế.

- Rèn luyện kỹ năng ghi chú: Hướng dẫn sinh viên cách ghi chép các từ khoá then chốt thay vì ghi lại nguyên câu.

- Tích hợp văn hóa vào giảng dạy: Giải thích các yếu tố văn hóa ảnh hưởng đến ngôn ngữ.

5.3. Đánh giá

Để đánh giá chính xác kỹ năng và kiến thức sinh viên nắm bắt được trong quá trình học môn phiên dịch, chúng ta cần phải tiến hành một số bước đánh giá sau:

- Đánh giá qua các tình huống thực tế: Tổ chức cho sinh viên tham gia phiên dịch thực tế có sự hướng dẫn tại các buổi họp gặp mặt, tọa đàm hoặc hội thảo quốc tế do trường và khoa tổ chức hoặc tiến hành các buổi thi phiên dịch mô phỏng hội nghị, phỏng vấn.

- Khuyến khích tự đánh giá: Khuyến khích sinh viên ghi âm lại các bài dịch của bản thân và cùng nhóm tiến hành phân tích lỗi sai và đưa ra phương án sửa lỗi.

- Đánh giá theo rubric có cấu trúc: Sử dụng bảng tiêu chí đánh giá (rubric) chi tiết, định lượng rõ ràng các mức độ đạt được của từng tiêu chí (độ chuẩn xác, lưu loát, tốc độ) để đảm bảo tính khách quan và cung cấp phản hồi có cấu trúc cho người học.

- Đánh giá thông qua bài tập dịch có ghi âm và phân tích lỗi: Thiết kế bài tập yêu cầu sinh viên không chỉ thực hiện và ghi âm bài dịch mà còn phải tự nghe lại, phân tích lỗi dựa trên rubric và viết báo cáo phản hồi, qua đó nâng cao năng lực tự phản biện và tự điều chỉnh.

6. Kết luận

Phiên dịch Trung - Việt đòi hỏi sinh viên không chỉ thành thạo kiến thức và kỹ năng của cả hai ngôn ngữ tiếng Trung Quốc và tiếng Việt, mà cần nắm bắt tốt các kỹ năng phiên dịch. Qua khảo sát các bài kiểm tra giữa kỳ môn Phiên dịch nâng cao của sinh viên năm thứ ba, Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Trung Quốc, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội, đồng thời căn cứ vào tiêu chí đánh giá quá trình phiên dịch, chúng tôi nhận thấy rằng:

Số lượng đạt chuẩn về tiêu chí truyền tải số lượng nội dung thông tin trong phiên dịch Trung - Việt và Việt - Trung lần lượt là 58,17% và 52,93%, chưa đạt chuẩn là 41,83% và 47,07%. Tiêu chí đảm bảo thời lượng truyền tải thông tin đạt chuẩn lần lượt là 69,91% và 72,54%, chưa đạt chuẩn là 30,09% và 27,46%. Kết quả cho thấy mặc dù tỷ lệ nắm bắt được lượng thông tin là tương đối khả quan, sinh viên vẫn gặp phải thách thức lớn trong việc đảm bảo độ chuẩn xác ngôn ngữ, tốc độ phản ứng. Điều này chỉ ra rằng học mới chỉ đáp ứng được phần nào yêu cầu về mặt thông tin, nhưng chưa thực sự làm chủ được kỹ năng ngôn ngữ và xử lý tình huống dưới áp lực thời gian - những yếu tố then chốt của phiên dịch chuyên nghiệp.

Tỷ lệ mắc lỗi từ vựng, ngữ pháp và diễn đạt còn cao, với trung bình 8 lỗi/bài. Điều này

phản ánh thực tế rằng bên cạnh kỹ năng phiên dịch, năng lực ngôn ngữ nền tảng của sinh viên vẫn còn hạn chế, đặc biệt trong việc lựa chọn từ, vận dụng cấu trúc ngữ pháp và diễn đạt tự nhiên. Do đó, việc xác định các lỗi sai điển hình và áp dụng các phương pháp giảng dạy, học tập tập trung vào những điểm yếu này là hết sức cần thiết nhằm nâng cao chất lượng đào tạo, từ đó đáp ứng tốt hơn yêu cầu của thực tiễn nghề nghiệp sau này.

Tài liệu tham khảo

- Dang, T. L., & Nguyen, P. T. (2023). Common mistakes of Chinese-majored students in learning Translation. *DTU Journal of Science and Technology*, 1(56), 89-101. <https://byvn.net/HI8h>
- Do, T. H. (2018). A survey on the third-year students' translation mistakes at the University of Languages and International Studies, Vietnam National University, Hanoi. *VNU Journal of Foreign Studies*, 34(1), 80-90. <https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4229>
- Dinh, Q. H. (Ed.). (2022). *Land border relations between China and neighboring countries*. Social Sciences Publishing House.
- Liu, H. P. (2005). *Interpreting theory and teaching*. China Translation & Publishing Corporation.
- Luo, R. J. (2014). *A new coursebook for fundamental English interpreting*. Chongqing Shengguang Electric Power Printing Co., Ltd.
- Mei, D. M. (2010). *Intermediate interpreting course*. Shanghai Foreign Language Education Press.
- Nguyen, H. H., Chu, T. H. M., & Tran, T. B. N. (2015). Common mistakes in translation practices by students: A case study in FELTE, ULIS, VNU. *Journal of Language & Life*, 7(237), 52-58. <http://vci.vnu.edu.vn/upload/15022/pdf/57639f8c7f8b9aa7b58b4583.pdf>
- Qin, X. Y. (2010). *A coursebook in interpreting theory and practice*. China Water & Power Press.
- Sun, W. B., & Wang, E. M. (2000). *Advanced translation course*. Shanghai Foreign Language Education Press.
- Wei, C. F., Lin, L., & Liang, M. H. (2017). *Sino-Vietnamese interpreting: Theory and practice*. Chongqing University Press.



VNU Journal of Foreign Studies

Journal homepage: <https://jfs.ulis.vnu.edu.vn/>

THE ROLE OF CONTEXT IN TRANSLATION: THE CASE OF THE CHINESE WORD 主任 (ZHǚRÈN) TRANSLATED INTO VIETNAMESE

Nguyen Thi Minh^{1,*}, Chu Phong Lan¹, Do Thi Huong Tra²

¹VNU University of Languages and International Studies, No.2 Pham Van Dong, Cau Giay, Hanoi, Vietnam

²Nanjing Normal University, Nanjing, China

Received 04 June 2025

Revised 06 September 2025; Accepted 20 October 2025

Abstract: Understanding the meaning of a word requires specific context. The context of a word refers to the surrounding words that clarify its meaning and ensure coherent comprehension. Therefore, the role of context in understanding word meaning is crucial, particularly in translation activities. This is especially significant when translating a phenomenon from language A to language B, particularly when a phenomenon in one language is expressed through various forms in another. Through the case of the Chinese word 主任 (zhǚrèn) and its equivalent translation into Vietnamese, this article clarifies the equivalent terms translated into Vietnamese for 主任 (zhǚrèn), comparing the correlations between human translation and machine translation. Then, the important role of context in translation activities is recognized, aiming to utilize context for accurate translation.

Keywords: context, word meaning, translation, meaning of “zhǚrèn”

* Corresponding author.

Email address: nguyenminhchn@yahoo.com.vn

<https://doi.org/10.63023/2525-2445/jfs.ulis.5539>

VAI TRÒ CỦA NGỮ CẢNH TRONG VIỆC CHUYỂN NGỮ: TRƯỜNG HỢP TỪ 主任 (ZHǔRÈN) (CHỦ NHIỆM) CỦA TIẾNG TRUNG CHUYỂN DỊCH SANG TIẾNG VIỆT

Nguyễn Thị Minh¹, Chu Phong Lan¹, Đỗ Thị Hương Trà²

¹Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội, Số 2 Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam

²Đại học Sư phạm Nam Kinh, Trung Quốc

Nhận bài ngày 04 tháng 6 năm 2025

Chỉnh sửa ngày 06 tháng 9 năm 2025; Chấp nhận đăng ngày 20 tháng 10 năm 2025

Tóm tắt: Để hiểu nghĩa của một từ thì cần phải có ngữ cảnh cụ thể. Ngữ cảnh của từ được hiểu là những từ xung quanh một từ đang được nói tới, làm cho từ đó trở nên rõ ràng về nghĩa và được hiểu một cách chính xác. Vai trò của ngữ cảnh trong việc hiểu nghĩa của từ vì thế rất quan trọng và càng trở nên cần thiết hơn trong hoạt động chuyển ngữ. Đặc biệt, khi cần chuyển ngữ một hiện tượng ở ngôn ngữ A sang ngôn ngữ B, vai trò này lại càng có ý nghĩa hơn bao giờ hết nhất là khi một hiện tượng của ngôn ngữ này được biểu đạt bằng nhiều hình thức khác nhau ở ngôn ngữ kia. Qua trường hợp từ 主任 (zhǔrèn) (chủ nhiệm) của tiếng Trung khi chuyển ngữ tương đương sang tiếng Việt, bài viết làm rõ các từ ngữ tương đương được chuyển dịch sang tiếng Việt của 主任 (zhǔrèn), so sánh tương quan giữa người dịch và máy dịch; từ đó, nhìn nhận vai trò quan trọng của ngữ cảnh trong hoạt động dịch thuật, hướng tới vận dụng ngữ cảnh để chuyển ngữ chính xác.

Từ khóa: ngữ cảnh, nghĩa của từ, chuyển ngữ, dịch nghĩa “chủ nhiệm”

1. Dẫn nhập

Trong giao tiếp, để hiểu nghĩa của từ hay câu cần phải dựa vào ngữ cảnh. Ngữ cảnh có thể là những từ ngữ kết hợp cùng với từ đang được nói đến, cũng có thể là ngữ cảnh xã hội liên quan đến từ ngữ ấy. Những điều này sẽ giúp từ ngữ đang được đề cập trở nên rõ ràng về nghĩa, tránh bị mơ hồ, thậm chí hiểu sai lệch.

Trong hoạt động dịch thuật, ngữ cảnh càng thể hiện vai trò quan trọng của mình khi cần dịch một nội dung ở ngôn ngữ A sang ngôn ngữ B. Nếu thiếu ngữ cảnh, việc dịch có thể trở nên vô nghĩa, đơn thuần chỉ là dịch từ sang từ mà không truyền tải đúng thông điệp của tác giả bản gốc. Thông qua việc khảo cứu chuyển ngữ nghĩa của từ 主任 (zhǔrèn) tiếng Trung sang tiếng Việt, bài viết muốn làm rõ hơn vai trò của ngữ cảnh trong chuyển ngữ cũng như thấy được một cách sơ lược tương quan giữa dịch máy và người dịch trong bối cảnh ứng dụng AI vào hoạt động này ngày càng phổ biến hơn.

2. Các vấn đề về nghĩa của từ và ngữ cảnh

2.1. Nghĩa của từ

2.1.1. Các quan điểm về nghĩa của từ

Từ là một đơn vị cơ bản của ngôn ngữ gồm có hai mặt là hình thức và nội dung, có mối quan hệ chặt chẽ với nhau. Chính vì thế, biết một từ chỉ qua mặt cấu trúc, hình thức thì chưa đủ vì hiểu được ý nghĩa của từ là điều cần thiết hơn, trên cơ sở đó mới sử dụng đúng từ đó. Theo Hoàng Trọng Canh (2021), nghĩa của từ tồn tại trong ngôn ngữ, trong bản thân từ và trong lời

nói khi từ thực hiện chức năng tương ứng. Do đó, mỗi thành phần nghĩa của từ¹ bao giờ cũng tương ứng với chức năng mà từ thực hiện. Nghĩa của từ còn chịu sự tác động của nhiều nhân tố khác, trong đó có nhân tố con người, sự biến đổi của xã hội dẫn đến việc nó luôn không bất biến mà có sự phát triển, thay đổi. Vì thế, trong quá trình sử dụng, nghĩa của từ có thể bị mất nghĩa nào đó hoặc được bổ sung, nảy sinh các nghĩa mới.

Nói về nghĩa của từ, Mai Ngọc Chừ và cộng sự (2009) cho rằng đó là những liên hệ được xác lập trong nhận thức của chúng ta giữa từ với những cái mà từ chỉ đến hay chính là cái mà từ làm tín hiệu cho. Từ đó Mai Ngọc Chừ cũng khẳng định mỗi liên hệ này không phải là những liên hệ logic - thực tại mà là liên hệ - phản ánh, có tính quy ước, được xây dựng trong cộng đồng của người bản ngữ. Đây là sự phản ánh những đặc điểm đặc trưng của sự vật vào nhận thức của con người, những đặc trưng này đủ để giúp phân biệt được các sự vật với nhau. Từ góc độ logic, Hoàng Phê (2003) chỉ ra rằng nghĩa của từ cần được nghiên cứu trong mối quan hệ nhiều mặt, không chỉ trong quan hệ với nhận thức và với hiện thực mà còn trong quan hệ cấu trúc nội tại cũng như trong quan hệ hệ thống và quan hệ tổ hợp với những nghĩa từ khác nhau, trong ngữ, trong câu và trong lời.

2.1.2. Nghĩa của từ chỉ chức vụ

Chức vụ là một thuật ngữ được sử dụng phổ biến trong đời sống thường nhật, trong khoa học pháp lý, khoa học hành chính và cả trong một số văn bản pháp luật; là vị trí, địa vị của một cá nhân gắn với việc quản lý, lãnh đạo trong một công ty, cơ quan nhà nước, tổ chức xã hội... thông qua bầu cử, bổ nhiệm hoặc tuyển dụng.

Về đặc điểm ngữ nghĩa, từ chỉ chức vụ có tính phân cấp. Ví dụ ở trường đại học, hiệu trưởng có vị trí cao hơn trường khoa. Tương tự ở công ty, vị trí từ cao xuống là chủ tịch, giám đốc, trưởng phòng... Từ chỉ chức vụ có thể dùng để xưng hô trực tiếp, ghi trong văn bản, thể hiện chức năng giao tiếp, quyền lực hoặc đôi khi phản ánh sự tôn trọng, lịch sự trong giao tiếp.

Về cấu trúc ngữ pháp, từ chỉ chức vụ thường là danh từ, nên đảm nhiệm chức năng của danh từ, có thể làm chủ ngữ, vị ngữ, định ngữ. Các từ hoặc thành phần câu đứng trước hoặc sau từ chỉ chức vụ trong câu có thể được xem là các yếu tố ngữ cảnh giúp xác định nghĩa chính xác của từ chỉ chức vụ đó. Những thành phần này giúp làm rõ và cụ thể hóa nghĩa của một danh từ chỉ chức vụ, giúp người nghe dễ dàng nhận diện được công việc, vai trò, cấp bậc hoặc lĩnh vực liên quan.

2.2. Ngữ cảnh trong phân tích nghĩa của từ

2.2.1. Khái quát về ngữ cảnh

Định nghĩa về từ “ngữ cảnh” (语境) trong “Từ điển tiếng Hán hiện đại” (“现在汉语词典”) (第 7 版) (2016) như sau: “Ngữ cảnh: hoàn cảnh sử dụng ngôn ngữ. Ngữ cảnh bên trong chỉ quan hệ giữa nội dung cụ thể phía trước, sau với đoạn ngôn ngữ cụ thể. Ngữ cảnh bên ngoài chỉ môi trường xã hội tồn tại bên ngoài đoạn ngôn ngữ.” (语境: 使用语言的环境。内部语境指一定的言语片段和一定的上下文之间的关系, 外部语境指存在于言语片段之外的语言的社会环境). Ngữ cảnh sẽ giúp hiểu các nghĩa đặc trưng của từ, ngữ. Trong giao tiếp nói chung, ngữ cảnh đóng vai trò rất quan trọng. Nếu phát ngôn không được gắn với một ngữ cảnh

¹ Từ có liên hệ với nhiều nhân tố, do đó, nghĩa của từ không phải chỉ có một thành phần, một kiểu loại mà thường được phân biệt thành các thành tố nghĩa như sau: nghĩa biểu vật, nghĩa biểu niệm, nghĩa biểu thái (ngữ dụng), nghĩa cấu trúc (liên tưởng) (Nguyễn Thị Ly Kha, 2007; Mai Ngọc Chừ và cộng sự, 2009; Hoàng Trọng Canh, 2021).

cụ thể sẽ khiến cho thông tin cần truyền đạt có thể bị hiểu sai lệch. Chẳng hạn với một phát ngôn: “主任好!” (chào chủ nhiệm!), câu này là lời chào một người có chức vụ là 主任 (zhǔrèn), nhưng nếu không có ngữ cảnh, người dịch không biết nên dịch từ chỉ chức vụ này là “giám đốc”, “trưởng khoa”, “chủ tịch” hay “chủ nhiệm”... Nhưng nếu phía trước có từ chỉ đơn vị làm việc, ví dụ như “中文系 (Khoa Trung) 主任” thì dễ dàng xác định được là chức vụ người đứng đầu “Khoa Trung”, có thể chuyển ngữ từ chỉ chức vụ này thành “Trưởng khoa”.

Trong giao tiếp, người ta sử dụng ngôn ngữ để tạo ra các câu, phát ngôn chứ không phải là những từ rời rạc để giúp người tiếp nhận hiểu thông điệp đang được nói đến là gì. Do đó, cần phải đặt câu, phát ngôn trong các trường hợp cụ thể nhằm giúp hiểu từ trong phát ngôn đó có ý nghĩa gì. Theo Mai Ngọc Chừ và cộng sự (2009, tr. 178), ngữ cảnh của một từ “là chuỗi từ kết hợp với nó hoặc bao xung quanh nó, đủ để làm cho nó được cụ thể hóa và hoàn toàn xác định về nghĩa”. Như vậy, ngữ cảnh có thể tối thiểu là một từ, nhưng có thể là một chuỗi lớn hơn, có khả năng ứng với một câu, một phát ngôn.

Nguyễn Thiện Giáp (2014) cho rằng ngữ cảnh của phát ngôn được chia thành: ngữ cảnh ngôn ngữ, ngữ cảnh tình huống và ngữ cảnh xã hội. Ngữ cảnh ngôn ngữ của phát ngôn sẽ đề cập đến điều mà người nói đã nói trước đó. Nhờ sự dẫn dắt này mà chúng ta có thể hiểu được thông điệp phát ngôn muốn truyền tải. Ngữ cảnh tình huống của phát ngôn lại cung cấp thông tin về tình huống mà câu được nói đến. Điều này cho phép người nghe quy chiếu vào sự vật tồn tại trong thế giới khách quan ngay cả khi chúng chưa được nói đến trước đó ở diễn ngôn. Đối với ngữ cảnh xã hội, cho phép người tiếp nhận biết được các thông tin về quan hệ giữa những người được nói đến và vai trò của chúng.

Có thể thấy, việc đặt nghĩa của từ trong nội dung ngữ nghĩa của câu cần được nghiên cứu ở nhiều mặt, không đơn thuần chỉ là những liên kết ở quan hệ nội tại mà còn trong quan hệ với nhận thức đặc biệt là gắn với các yếu tố ngữ cảnh.

2.2.2. Ngữ cảnh trong xác định nghĩa của từ chỉ chức vụ, trường hợp từ “chủ nhiệm”

Như vậy, nghĩa của một từ chỉ chức vụ có thể được xác định và phân biệt dựa vào các từ vệ tinh xoay quanh nó, cụ thể là những từ ngữ phía trước, phía sau để bổ nghĩa và giới hạn nghĩa của từ. Đầu tiên là dựa vào vai trò, nhiệm vụ và trách nhiệm của người đảm nhiệm trong một tổ chức hay công việc. Ví dụ, “giám đốc” có chức năng lãnh đạo và điều hành công ty. Tiếp theo, việc xác định ý nghĩa của từ chỉ chức vụ cần dựa trên vị trí của chức vụ đó trong hệ thống tổ chức, bởi chức danh thường phản ánh rõ ràng vị trí, vai trò và phạm vi trách nhiệm của người đảm nhiệm trong cơ cấu tổ chức. Chẳng hạn, “thủ tướng” là người đứng đầu Chính phủ, có vị trí cao trong hệ thống chính trị. Ngoài ra, mỗi từ chỉ chức vụ có thể mang ý nghĩa khác nhau tùy thuộc vào ngữ cảnh và tổ chức mà nó xuất hiện. Ví dụ, “quản lý” trong một công ty có thể khác với “quản lý” trong một trường học; “giám đốc” công ty là người đứng đầu quản lý công ty, nhưng nếu công ty lớn hơn, vị trí tương quan của giám đốc này lại ở dưới “tổng giám đốc” hoặc “chủ tịch tập đoàn”. Khi có ngữ cảnh, nghĩa của từ chỉ chức vụ sẽ được khu biệt với phạm vi cụ thể hơn, nói cách khác, ngữ cảnh có thể giúp xác định nghĩa của từ chính xác hơn.

Trong ngôn ngữ học, đặc biệt là trong nghiên cứu về từ đa nghĩa, việc xác định nghĩa cụ thể của một từ thường đòi hỏi phải đặt nó vào ngữ cảnh cụ thể, nơi các “từ vệ tinh” đóng vai trò then chốt. Từ vệ tinh là những từ ngữ xuất hiện xung quanh từ trung tâm, bổ sung thông tin ngữ nghĩa và cú pháp, giúp làm rõ phạm vi sử dụng và ý nghĩa cụ thể của từ đó. Nói cách khác, nghĩa của một từ không thể được hiểu một cách trọn vẹn nếu tách rời khỏi mạng lưới quan hệ cú pháp và ngữ nghĩa của nó trong câu.

Trong tiếng Hán hiện đại, từ “主任” (zhǔrèn) là một danh từ chức vụ mang tính đa nghĩa, có thể được sử dụng trong nhiều lĩnh vực và tổ chức khác nhau để chỉ người đảm nhiệm vai trò lãnh đạo hoặc chịu trách nhiệm chính. Tuy nhiên, bản thân từ “主任” (zhǔrèn) không đủ để truyền tải đầy đủ thông tin về chức năng cụ thể, lĩnh vực hoạt động hay cấp bậc của người giữ chức vụ này. Việc xác định chính xác nghĩa của từ “主任” (zhǔrèn) trong một văn bản hay phát ngôn cụ thể phụ thuộc chặt chẽ vào các yếu tố ngôn ngữ đi kèm - “từ vệ tinh”.

Từ vệ tinh đi kèm với “主任” (zhǔrèn) có thể được chia thành hai nhóm chính theo vị trí tương đối: từ vệ tinh phía trước và từ vệ tinh phía sau. Từ vệ tinh phía trước thường bao gồm ba loại: (1) tên tổ chức hoặc đơn vị hành chính (ví dụ: “医院”, “学院”, “公司”); (2) tên phòng ban hoặc bộ phận chức năng (ví dụ: “教研室”, “项目部”, “行政处”); và (3) tên lĩnh vực chuyên môn (ví dụ: “科研”, “财务”, “人事”). Ngoài ra, còn có nhóm từ chỉ đặc điểm bổ sung hoặc giới hạn khác: đôi khi là định ngữ phụ, ít phổ biến, như “临时” (tạm thời), “常务” (thường trực). Những từ này đóng vai trò xác định không gian tổ chức, nhiệm vụ quản lý và phạm vi quyền hạn của người giữ chức vụ “主任” (zhǔrèn). Ví dụ, trong cụm danh từ “北京大学科研处主任”, từ vệ tinh “北京大学” xác định tổ chức chủ quản, “科研处” chỉ rõ lĩnh vực quản lý là nghiên cứu khoa học, từ đó cho thấy “主任” (zhǔrèn) ở đây là một chức vụ hành chính cấp phòng trong một trường đại học.

Theo cấu trúc danh ngữ trong tiếng Hán hiện đại, một danh từ như “主任” (zhǔrèn) có thể có nhiều lớp định ngữ phía trước (hay chính là các từ vệ tinh), thường tối đa từ 3 đến 4 lớp, và mỗi lớp mang chức năng ngữ nghĩa riêng biệt. Các từ vệ tinh ở nhóm trên có thể đồng thời cùng xuất hiện để bổ sung nói rõ nghĩa của từ 主任(zhǔrèn). Ví dụ như trong cụm danh từ “北京大学医学部科研项目主任”: “北京大学” (tổ chức chủ quản), “医学部” (đơn vị chuyên môn), “科研项目” (phạm vi công việc), lần lượt là ba lớp định ngữ xác định rõ chức vụ “主任” (zhǔrèn) trong một hệ thống tổ chức cụ thể.

Ngược lại, từ vệ tinh phía sau thường gặp hơn trong các tổ hợp mang tính nghề nghiệp hoặc kỹ thuật chuyên sâu, đóng vai trò chỉ rõ lĩnh vực chuyên môn hoặc bổ sung chức danh nghề nghiệp. Một ví dụ tiêu biểu là cụm từ “主任医师”, trong đó “医师” là danh từ trung tâm về chuyên môn y tế, còn “主任” (zhǔrèn) trở thành yếu tố định ngữ thể hiện cấp bậc cao trong hệ thống chức danh nghề nghiệp. Từ đó, nghĩa của “主任” (zhǔrèn) trong “主任医师” không còn là người lãnh đạo hành chính mà là bác sĩ có trình độ cao nhất trong hệ thống y tế, có thể dịch là “bác sĩ cao cấp”. Đối với người học tiếng Trung, hiểu và dịch được từ 主任 (zhǔrèn) thành “cao cấp” ở đây ngoài ngữ cảnh ngôn ngữ, cần tìm hiểu thêm ngữ cảnh xã hội.

Đây sẽ là nền tảng để chúng tôi xác định việc dịch nghĩa của từ 主任(zhǔrèn) từ tiếng Trung sang tiếng Việt và có đối sánh giữa máy dịch và người dịch.

2.3. Ngữ cảnh trong dịch thuật

Dịch thuật là một quá trình chuyển ngữ ngôn ngữ và ý nghĩa của văn bản ở ngôn ngữ nguồn sang ngôn ngữ đích. Trong quá trình này, ngữ cảnh đóng một vai trò quan trọng để tạo nên một bản dịch chất lượng. Alan Duff (1996, tr. 19) cho rằng “do mọi từ ngữ được tạo ra bằng ngữ cảnh của chính nó nên có thể khẳng định rõ ràng rằng ngữ cảnh có trước ngôn ngữ”. Cũng theo Alan Duff (1996, tr. 20), khi chúng ta dịch cần có ngữ cảnh vì phải đảm bảo được ba điểm là “điều gì” (what), “địa điểm” (where), và “hướng đến ai” (whom). Người dịch càng hiểu các yếu tố này tốt bao nhiêu thì phần dịch đạt sẽ đến mức độ chính xác bấy nhiêu. Theo Halliday (1978), nghĩa của một từ hoặc câu cần phải được hiểu dựa trên ngữ cảnh cụ thể. Trong

văn bản nguồn, người viết sẽ có chủ ý khi sắp xếp các từ, ngữ theo một trật tự nhất định nhằm diễn tả những thông điệp cần truyền tải. Vì thế, muốn hiểu chính xác nghĩa của từ, câu thì người dịch cần phải dựa vào các từ đi trước và sau phần đang được dịch. Lúc này nghĩa của từ sẽ được hiểu một cách chính xác nhất khi nó được đặt vào một ngữ cảnh cụ thể, do đó, người dịch phải hiểu bản chất ngôn ngữ của bản dịch là gì, các hình thức ngôn ngữ được dùng trong bối cảnh cụ thể này có những điểm riêng biệt nào, hướng đến ý nghĩa gì. Như vậy, dịch thuật không thể xa rời ngữ cảnh, bởi điều đó sẽ dẫn đến các hệ lụy nghiêm trọng khi sản phẩm dịch thuật được hoàn thành. Huỳnh Thị Bích Phượng (2021) cũng chỉ ra rằng ngữ cảnh hoặc bối cảnh của văn bản nguồn có vai trò thiết yếu để tạo ra văn bản đích đạt tính chính xác, tường minh, nhất là đối với câu đặc biệt.

Tiếng Việt có nhiều từ mượn từ tiếng Hán, điều này giúp người Việt dễ học tiếng Trung ở giai đoạn đầu. Tuy nhiên, khi học đến trình độ trung và cao cấp, việc âm đọc của chữ Hán trong tiếng Trung đôi khi bị nhầm lẫn hoặc đồng nhất với cách đọc tương tự trong tiếng Việt. Điều này gây khó khăn khi dịch từ tiếng Trung sang tiếng Việt, vì người dịch thường chỉ dịch theo âm tiếng Việt chứ không truyền tải được đúng nghĩa đầy đủ của từ gốc tiếng Trung. 主任 (zhǔrèn) là một ví dụ điển hình như vậy, nếu chỉ dựa vào hoặc lấy nguyên âm “chủ nhiệm” của từ này để làm bản dịch thì sẽ không phù hợp trong nhiều trường hợp. Trong dịch Trung - Việt, Nguyễn Thị Minh và Nguyễn Thị Hồng Nhân (2016) cho rằng: “đôi khi cần dùng từ Hán Việt để giữ màu sắc trang trọng, tuy nhiên không nên lạm dụng, dùng quá nhiều từ Hán Việt sẽ làm văn bản khó hiểu, mất đi sự trong sáng của tiếng Việt”, thậm chí không chính xác. Để dịch chính xác và phù hợp, người dịch cần dựa vào ngữ cảnh. Nếu không xem xét ngữ cảnh, bản dịch có thể bị sai lệch, gây hiểu nhầm hoặc thậm chí không có ý nghĩa. Ngữ cảnh trong chuyển ngữ ngôn ngữ cũng cần được hiểu rộng hơn bao gồm các yếu tố văn hóa, tâm lý dân tộc... là điều kiện tiên quyết tạo nên hiệu quả và chất lượng cho một bản dịch. Chẳng hạn cũng là “吃” (chī) trong tiếng Trung, nhưng khi chuyển ngữ sang tiếng Việt thì lại có nhiều nghĩa tương đương như “ăn, uống...” nên cần phải có ngữ cảnh cụ thể mà ở đây trực tiếp là các từ đi cùng với “吃” để xác định được nghĩa chính xác trong tiếng Việt. Ví dụ, “吃饭” thì dịch là ăn cơm, “吃药” phải dịch là “uống thuốc”. Tương tự, với từ 主任 (zhǔrèn), nếu yếu tố ngôn ngữ đi kèm là các đơn vị, tổ chức khác nhau, sẽ có những cách dịch khác nhau.

3. Ngữ liệu và phương pháp thu thập

3.1. Phương pháp thu thập

Nguồn ngữ liệu được lựa chọn là kho ngữ liệu tiếng Trung CCL (Center for Chinese Linguistics Peking University). Đầu tiên, nhập từ “主任” (zhǔrèn) vào khung tìm kiếm, chọn các thông số gồm “现代汉语” (tiếng Trung hiện đại) và “选择时间” (thời gian). Ở mục thời gian thì cả “开始时间” (thời gian bắt đầu) và “终止时间” (thời gian kết thúc) (thuộc khu vực tìm kiếm) đều lựa chọn “2020s” để xác định những ngữ liệu được lựa chọn đều là những ngữ liệu mới nhất và bắt đầu tìm kiếm bằng cách chọn mục “查询” (tìm kiếm).

Với những điều kiện tìm kiếm nêu trên, kết quả tìm được tổng cộng 49.726 ngữ liệu chứa từ 主任 (zhǔrèn). 200 ngữ liệu chứa từ 主任 (zhǔrèn) xuất hiện đầu tiên trong số 49.726 ngữ liệu trên được lựa chọn. Trong 200 ngữ liệu này xuất hiện những cặp ngữ liệu có thông tin trùng nhau hoàn toàn, chúng tôi xử lý bằng cách chọn 1, bỏ 1 theo nguyên tắc ngữ liệu xuất hiện sau sẽ bị loại bỏ. Sau khi loại bỏ những ngữ liệu bị trùng, tổng số ngữ liệu được sử dụng để phục vụ cho bài nghiên cứu này là 169.

3.2. Ngữ liệu

Bài viết nghiên cứu vai trò của ngữ cảnh trong chuyên ngữ ngôn ngữ trên cơ sở trường hợp của từ 主任 (zhǔrèn) trong tiếng Trung sang tiếng Việt. Sau khi thu thập ngữ liệu, kết quả cho ra 169 ngữ cảnh chứa từ 主任 (zhǔrèn) được dịch sang tiếng Việt với các nghĩa tương đương.

Chúng tôi cũng làm đối chứng cho phần dịch này khi đưa 169 ngữ cảnh chứa từ 主任 (zhǔrèn) tiếng Trung vào phần mềm Google translate để dịch sang tiếng Việt, từ đó chỉ ra sự tương đồng và khác biệt giữa kết quả người dịch và máy dịch.

4. Kết quả và trao đổi

Trong tiếng Trung, 主任 (zhǔrèn) là từ “tên gọi của vị trí chức vụ, người phụ trách chính của một bộ phận hoặc cơ quan đoàn thể (“职位名称, 一个部门或机构的主要负责人” (“现代汉语词典”) (第 7 版)². Với ý nghĩa này, từ 主任 (zhǔrèn) được sử dụng tương đối rộng, trải dài trên nhiều lĩnh vực, khu vực. Tuy nhiên, khi chuyển dịch sang tiếng Việt, bên cạnh sự chi phối của ngữ cảnh ngôn ngữ thì cần phải lưu ý đến bối cảnh xã hội, cấu trúc hệ thống chính trị. Điều này là quan trọng và cần thiết để việc dịch nghĩa của từ trở nên chính xác, quen thuộc và phù hợp với hiểu biết chung của người Việt.

4.1. Dịch nghĩa tương đương từ 主任 (zhǔrèn) của tiếng Trung sang tiếng Việt

4.1.1. Các nghĩa của từ 主任 (zhǔrèn) ở tiếng Trung chuyển ngữ sang tiếng Việt

“Từ điển Trung Việt” của Phan Văn Các và cộng sự chỉ liệt kê 主任 (zhǔrèn) với một nét nghĩa là “chủ nhiệm” (1997, tr. 1580). Cuốn “汉越词典 - Từ điển Hán Việt” (1997, tr. 875) nêu 主任 (zhǔrèn) có hai nét nghĩa, gồm “chủ nhiệm” và “trưởng ban”.

Kết quả khảo sát ngữ liệu trên sau khi chúng tôi tiến hành dịch 主任 (zhǔrèn) tiếng Trung khi chuyển ngữ sang tiếng Việt có các biểu hiện tương đương như sau:

Bảng 1

Các nghĩa chuyển dịch sang tiếng Việt của từ 主任 (zhǔrèn) tiếng Trung

Tiếng Trung	Tiếng Việt
Zhǔrèn	1. Chánh văn phòng
	2. Chủ nhiệm
	3. Giáo viên chủ nhiệm
	4. Chủ tịch
	5. Đội trưởng
	6. Trưởng thôn
	7. Giám đốc
	8. Tổng giám đốc
	9. Trưởng ban
	10. Trưởng khoa
	11. Trưởng phòng
	12. Trưởng trạm

² Institute of Linguistics, Chinese Academy of Social Sciences. (Ed.). (2016). 现代汉语词典 (7th ed.) [Contemporary Chinese dictionary (7th ed.)]. The Commercial Press.

- 13. Trưởng đại diện
- 14. Viện trưởng
- 15. Vụ trưởng
- 16. Quản đốc
- 17. Thư ký
- 18. Tổ trưởng
- 19. Nghiên cứu viên cao cấp/ điều tra viên cao cấp/ bác sĩ cao cấp....

Có thể thấy, trong tiếng Trung, từ 主任 (zhǔrèn) chỉ đảm nhiệm ý nghĩa “người đứng đầu một tổ chức, đơn vị hoặc có trình độ chuyên môn cao” trải rộng ở nhiều lĩnh vực, ngành nghề. Tuy nhiên, khi chuyển ngữ sang tiếng Việt, theo khảo sát có tới 19 từ ngữ khác nhau tương ứng với từng lĩnh vực cụ thể. Như vậy, về mặt nghĩa biểu niệm, 主任 (zhǔrèn) hay 19 từ ngữ trong tiếng Việt như ở bảng trên đều giống nhau nhưng nghĩa biểu vật hay tên gọi cho cùng chức vụ đó lại khác nhau. Trong tiếng Trung, với một tên gọi 主任 (zhǔrèn) nhưng tiếng Việt lại có 19 cách biểu đạt khác nhau cho “một cái được biểu hiện” là chức vụ đứng đầu của một tổ chức, đơn vị. Điều này là bằng chứng rõ ràng cho thấy tầm quan trọng của ngữ cảnh trong chuyển ngữ từ ngôn ngữ nguồn sang ngôn ngữ đích và ngược lại. Nếu người dịch không hiểu ngữ cảnh bao gồm ngữ cảnh ngôn ngữ, ngữ cảnh xã hội thì việc chuyển dịch chắc chắn sẽ có lỗi sai do không dùng đúng tên gọi tương ứng ở ngôn ngữ cần dịch.

Trong các nghĩa được dịch sang tiếng Việt, trên ngữ liệu 169 ngữ cảnh chứa từ 主任 (zhǔrèn), các nghĩa chuyển ngữ sau đây có tần số xuất hiện nhiều nhất:

Bảng 2

Tần số xuất hiện các từ ngữ ở tiếng Việt tương ứng với 主任 (zhǔrèn) của tiếng Trung

STT	Từ ngữ tương ứng với 主任 (zhǔrèn)	Số lượng
1	Giám đốc	44/169
2	Chủ nhiệm	29/169
3	Trưởng phòng	28/169
4	Chủ tịch	20/169
5	Trưởng ban	8/169
6	Chánh văn phòng	7/169

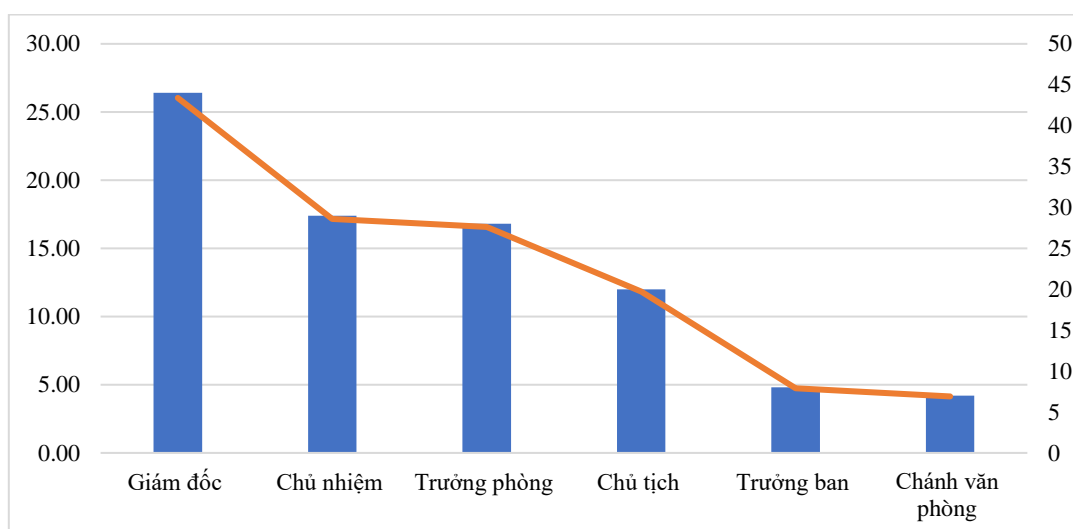
Bảng số liệu cho thấy “giám đốc” được ghi nhận là từ ngữ có tần số xuất hiện nhiều nhất trong 169 ngữ cảnh được lựa chọn, lên tới 44 lần. Điều này cho thấy từ này có mức độ phổ quát cao và dường như có mức độ bao phủ trên nhiều lĩnh vực khác nhau, chứ không đơn thuần chỉ là vị trí cao nhất của một công ty, một đơn vị kinh doanh. Tiếp đến là từ “chủ nhiệm” (29 lần), “trưởng phòng” (28 lần), “chủ tịch” (21 lần). Dễ dàng nhận thấy, đây đều là những từ có khả năng xuất hiện ở nhiều bối cảnh khác nhau, nhất là cùng với sự thay đổi của xã hội, chúng đã được dùng một cách linh hoạt và trải rộng ở nhiều hệ thống cơ quan đơn vị hành chính.

Khi tiến hành chuyển ngữ nghĩa tương đương của từ 主任 (zhǔrèn) sang tiếng Việt, nhóm nghiên cứu đã dựa vào các tiêu chí với thứ tự ưu tiên sau đây: (i) loại hình đơn vị, (ii) từ vệ tinh thứ nhất, (iii) từ vệ tinh thứ hai (thậm chí từ vệ tinh thứ ba nếu cảm thấy chưa chắc chắn về ngữ cảnh). Để có thể chuyển dịch chính xác, đặc biệt phù hợp với cách gọi tương đương trong các đơn vị hành chính ở Việt Nam, nhóm nghiên cứu thường kết hợp các tiêu chí (i) và (ii). Ví dụ, từ 主任 (zhǔrèn) được dịch thành “trưởng phòng” trong câu “公安部刑事侦查局打拐办副主任孟庆甜介绍……” (Mạnh Khánh Điền, Phó Trưởng phòng Phòng chống tội phạm mua bán người thuộc Cục điều tra hình sự, Bộ Công an, ...); dịch thành “giám đốc” trong

câu “……莒县党员干部现代远程教育中心主任、县委组织部组织科长王家宏说” (Ông Vương Gia Hồng, Giám đốc Trung tâm đào tạo từ xa cán bộ đảng viên của huyện Cử ...), nhóm phải dựa vào những tiêu chí đã nói ở trên. Theo đó, dịch là “trưởng phòng” thường là người đứng đầu một đơn vị “phòng”, “giám đốc” có thể là tên gọi người đứng đầu đơn vị “trung tâm, công ty, ...”. Nhờ những yếu tố này, việc lựa chọn từ ngữ dịch sang tiếng Việt sẽ chính xác, quan trọng hơn là phù hợp với tên gọi, chức danh thường dùng trong hệ thống của xã hội Việt Nam.

Biểu đồ 1

Tỉ lệ xuất hiện của các nghĩa chuyển dịch từ 主任 (zhǔrèn) sang tiếng Việt



Biểu đồ chỉ ra, tần số xuất hiện của nghĩa “giám đốc” đạt tỉ lệ cao nhất trong 19 nghĩa đã chỉ ra ở phần (4.1.1) đạt 26,04%, tiếp đó là chủ nhiệm 17,16%, trưởng phòng 16,57% và ít hơn như: trưởng ban 4,73%, chánh văn phòng chỉ 4,14%.

Phân tích chi tiết ngữ liệu, tỉ lệ nêu trên phù hợp thực tế khách quan. Thứ nhất, hiện nay các cơ quan, đơn vị, kể cả trong hay ngoài nhà nước đều có xu thế hiện đại hóa, cổ phần... nên tỉ lệ từ “giám đốc” xuất hiện nhiều. Ví dụ, trong trường đại học, viện nghiên cứu, cũng có những trung tâm mà người đứng đầu gọi là “giám đốc”. Thứ hai, hiện nay đã có những xu thế thay đổi cách gọi tên sao cho “mang hơi thở thời đại”. Chẳng hạn như trước đây, mô hình hợp tác xã luôn có người đứng đầu là “chủ nhiệm”, thì nay, với các hợp tác xã hiện đại, người đại diện pháp lí là “giám đốc”; trước đây, các hội, hiệp hội có thể gọi người đứng đầu là “hội trưởng”, nhưng nay, tùy qui mô, loại hình hiệp hội mà có thể gọi là “chủ tịch”.

Tỉ lệ từ được dịch thành các chức danh như “trưởng ban” hay “chánh văn phòng” tương đối thấp phản ánh đúng thực tế hiện nay về số lượng các “ban” và “văn phòng” trong các cơ quan, đơn vị, doanh nghiệp. Thông thường, mỗi cơ quan hành chính, sự nghiệp chỉ có một văn phòng, nhưng có thể có nhiều phòng. “Phòng là một đơn vị chức năng có nhiệm vụ cụ thể và chuyên môn hóa. Mỗi phòng thực hiện các công việc liên quan đến lĩnh vực của mình và báo cáo trực tiếp cho các cấp quản lý. Ban: Là một đơn vị có vai trò chỉ đạo hoặc giám sát ở phạm vi rộng hơn, có cấu trúc tổ chức phức tạp hơn và bao gồm nhiều phòng ban khác nhau”³. Như vậy, “ban” chỉ xuất hiện ở những cơ quan có bộ máy phức tạp, nhiều tầng, có nhiều

³ Bùi Đức Huy (2025), truy cập lúc 11 giờ ngày 27.4.2025 tại <https://maisoninterior.vn/kien-thuc/cac-phong-ban-trong-cong-ty>.

phòng bên dưới hoặc ở đơn vị trực thuộc. Đó cũng là lí do “trưởng phòng” chiếm 16,57%, trong khi “trưởng ban” chỉ có 4,73%.

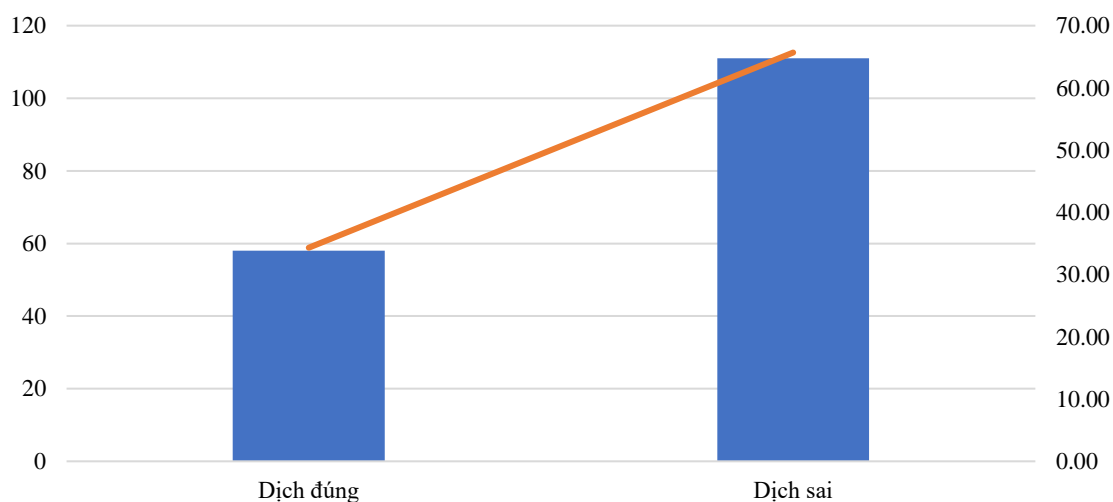
4.1.2. Các nghĩa của từ 主任 (zhǔrèn) qua dịch máy

Khi cho 169 ngữ cảnh chứa từ 主任 (zhǔrèn) vào Google translation, kết quả thu được có 14 từ ngữ tương đương được dịch là: giám đốc, chủ nhiệm, trưởng ban, trưởng ủy ban, chủ tịch, trưởng văn phòng, viện trưởng, nhà nghiên cứu cao cấp, thành viên cấp cao, thư ký trưởng, nhà nghiên cứu cao chính, trưởng khoa, giáo viên chủ nhiệm, trưởng thôn. Chưa tính đến việc các từ ngữ này đạt mức độ dịch đúng, sai ra sao thì sẽ thấy khi dịch 主任 (zhǔrèn) sang tiếng Việt, máy đã không có những cách dịch tương ứng, phù hợp như người dịch. Đó là các từ ngữ: chánh văn phòng, trưởng đại diện, đội trưởng, trưởng trạm (y tế), viện trưởng, vụ trưởng, quản đốc, các chức danh “cao cấp” gắn với nghề nghiệp (nghiên cứu viên cao cấp, điều tra viên cao cấp, kĩ sư cao cấp, bác sĩ cao cấp).

Xem xét đến chất lượng dịch máy, tỉ lệ dịch đúng sai của máy với trường hợp từ 主任 (zhǔrèn) được thể hiện trong biểu đồ sau:

Biểu đồ 2

Tỉ lệ đúng sai của máy dịch từ 主任 (zhǔrèn)



Kết quả cho thấy tỉ lệ máy dịch sai là trên 65% còn tỉ lệ dịch đúng chỉ đạt trên 34%. Điều này cho thấy rằng mặc dù công nghệ dịch máy đã đạt được nhiều tiên bộ đáng kể, song vẫn còn tồn tại những hạn chế nhất định trong việc xử lý hiện tượng đa nghĩa của từ ngữ. Cụ thể, khi một đơn vị từ vựng trong ngôn ngữ nguồn chỉ có một hình thức biểu đạt nhưng được sử dụng ở nhiều ngữ cảnh khác nhau, mà ngôn ngữ đích lại đòi hỏi các cách diễn đạt riêng biệt tương ứng với từng ngữ cảnh, hệ thống dịch máy thường không xác định được nghĩa phù hợp. Đây chính là nguyên nhân chủ yếu dẫn đến tỷ lệ sai sót vẫn ở mức cao trong kết quả dịch. Qua đó, chúng ta càng thấy được vai trò quan trọng của ngữ cảnh và việc nhận diện ngữ cảnh gắn với từ ngữ cần được chuyển ngữ để có một kết quả dịch thuật chính xác. Để có thể tìm hiểu máy dịch đã gặp những khó khăn gì trong quá trình chuyển ngữ từ 主任 (zhǔrèn) trong tiếng Trung sang tiếng Việt, cùng xem bảng sau:

Bảng 3*Bảng số lượng dịch đúng và sai của máy dịch*

	Dịch đúng	Dịch sai
Giám đốc	44	80
Chủ tịch	7	8
Chủ nhiệm	3	7
Trưởng ban	0	4
Trưởng văn phòng	0	3
Viện trưởng	0	2
Trưởng khoa	1	1
Trưởng ủy ban	0	1
Giáo viên chủ nhiệm	1	0
Trưởng thôn	2	0
Nhà nghiên cứu cao cấp	0	1
Thành viên cấp cao	0	1
Thư ký trưởng	0	1
Nhà nghiên cứu cao chính	0	1
Tổng	58	111

Với những danh từ như “giám đốc”, “chủ tịch”, “chủ nhiệm”, tỉ lệ dịch sai so với dịch đúng luôn gấp từ 1,5 lần đến gần 2,5 lần. Đối với các từ ngữ khác như “trưởng ban”, “trưởng ủy ban”, “trưởng đại diện”, “viện trưởng”, máy dịch sai 100%. Như vậy, có thể thấy, nếu không hiểu và bám sát vào ngữ cảnh xã hội thì khi chuyển ngữ sẽ chỉ dừng lại ở việc dịch ra được đúng nghĩa nhưng không phù hợp với cách sử dụng của ngôn ngữ được dịch. Điều này con người làm tốt hơn máy móc bởi con người sẽ hiểu và cập nhật được những thay đổi của bối cảnh xã hội, hệ thống hành chính chính xác hơn máy.

4.1.3. So sánh nghĩa của từ 主任 (zhǔrèn) giữa người dịch và máy dịch

Hiện nay, trong hoạt động dịch thuật, việc ứng dụng AI không phải là điều quá xa lạ. Tuy nhiên, kết quả của dịch máy thế nào, người ta sử dụng các kết quả ấy ra sao thì lại là một vấn đề. Kết quả khảo sát trường hợp từ 主任 (zhǔrèn) cho thấy dịch máy chỉ đạt 34% tỉ lệ dịch đúng. Đây là một con số quá khiêm tốn và cho thấy rằng dù hiện nay AI trong dịch thuật được cải tiến nhiều nhưng so với người dịch vẫn là một khoảng cách rất lớn, đặc biệt là dịch thuật ngữ đặc thù, ở đây là từ ngữ chỉ chức vụ.

Bài viết cũng so sánh cụ thể những từ ngữ tương ứng với nghĩa 主任 (zhǔrèn) trong tiếng Trung được nhóm dịch đúng sang tiếng Việt so với máy dịch. Kết quả cho thấy như sau:

Bảng 4*Bảng máy dịch nghĩa sai so với người dịch*

STT	Người dịch	Máy dịch	Số lượng (dịch sai)
1	Chánh văn phòng	Giám đốc	5
		Chủ nhiệm	2
2	Chủ nhiệm	Giám đốc	20
		Trưởng ban	2
		Trưởng ủy ban	1
3	Trưởng đại diện	Chủ tịch	3
		Giám đốc	3
		Trưởng văn phòng	3

4	Chủ tịch	Chủ nhiệm	5
		Giám đốc	8
		Trưởng ban	1
5	Đội trưởng	Giám đốc	1
6	Trưởng thôn	Giám đốc	1
		Chủ tịch	1
7	Tổng giám đốc	Giám đốc	1
8	Trưởng ban	Chủ tịch	2
		Giám đốc	6
9	Trưởng khoa	Giám đốc	1
10	Trưởng phòng	Giám đốc	25
		Viện trưởng	2
		Trưởng ban	1
11	Trưởng trạm	Giám đốc	1
12	Viện trưởng	Giám đốc	1
13	Vụ trưởng	Giám đốc	1
14	Quản đốc	Giám đốc	1
15	Thư ký	Giám đốc	1
16	Tổ trưởng	Giám đốc	4
17	Zhǔrèn + X Nghiên cứu viên cao cấp/ điều tra viên cao cấp/ ủy viên cao cấp/ chuyên viên cao cấp	Nhà nghiên cứu cao cấp	1
		Chủ tịch	2
		Thành viên cấp cao	1
		Thư ký trưởng	1
		Nhà nghiên cứu cao chính	2
	Trưởng khoa	1	

Bảng trên chỉ ra nếu người dịch là một từ tương ứng với 主任 (zhǔrèn) thì máy dịch thường có ít nhất 2 phiên bản khác nhau. Từ được máy dịch nhiều nhất là “giám đốc”, cho thấy máy sẽ chọn dịch những từ có mức độ phổ biến cao. Có thể so sánh để thấy tầm quan trọng của việc nhận diện ngữ cảnh sẽ quyết định việc dịch đúng hay sai.

Ví dụ 1:

安徽省委机构编制委员会办公室主任郭本纯介绍……

Máy dịch: Guo Benchun, giám đốc Văn phòng Ủy ban Tổ chức và Thành lập Tỉnh ủy An Huy, đã giới thiệu…

Người dịch: Quách Bản Thuần, Chánh Văn phòng Văn phòng Ban Tổ chức tỉnh ủy An Huy giới thiệu…

Trong ví dụ trên, thao tác nhận diện có thể căn cứ vào loại hình đơn vị: cơ quan đảng, từ vệ tinh số 1: văn phòng, từ vệ tinh số 2: ủy ban tổ chức, từ vệ tinh số 3: tỉnh ủy để có thể khu biệt hẹp dần lại các cách dịch, theo cách hẹp hơn, và cuối cùng xác định chính xác cách dịch là “chánh văn phòng”.

Ví dụ 2:

作者为原中央党史研究室副主任

Máy dịch: Tác giả là nguyên Phó giám đốc Văn phòng Nghiên cứu Lịch sử Trung ương Đảng.

Người dịch: Tác giả là nguyên Phó Viện trưởng Viện Nghiên cứu Lịch sử Trung ương Đảng.

Với ví dụ 2, từ chuyên ngữ của từ “主任” (zhǔrèn) có thể được xác định thông qua loại hình đơn vị: cơ quan nghiên cứu (trực thuộc Trung ương Đảng), ngoài ra, còn là đơn vị nghiên cứu về lịch sử Trung ương Đảng, do đó, lựa chọn cách dịch là “viện trưởng” sẽ phù hợp, chứ không phải là “giám đốc”.

Ở Việt Nam, cơ quan đại diện ngoại giao của Chính phủ thông thường là đại sứ quán, lãnh sự quán, văn phòng kinh tế văn hoá, phái đoàn. Nếu cơ quan ngoại giao của hai nước có quan hệ bình thường, người đứng đầu gọi là “đại sứ”, nếu cơ quan ở khu vực phi chính trị, thường chỉ có “văn phòng kinh tế văn hoá” (như Đài Loan), người đứng đầu gọi là “chủ nhiệm, trưởng văn phòng”, nếu là cơ quan đại diện đặt tại các tổ chức quốc tế ở nước ngoài, được gọi là “trưởng phái đoàn”.

Quan sát trong quá trình xử lý tư liệu, chúng tôi nhận thấy các trường hợp máy dịch sai là do không nhận diện được chính xác loại hình đơn vị để có thể tìm được từ phù hợp chỉ chức vụ đó. Máy chỉ xác nhận đúng nghĩa của 主任 (zhǔrèn) sang tiếng Việt là người đứng đầu lãnh đạo một đơn vị nào đó. Tuy nhiên, trong mỗi một hệ thống hành chính sẽ có những cách gọi tương ứng cho cùng một vị trí đó. Chẳng hạn, trường hợp 主任 (zhǔrèn) chuyển ngữ sang tiếng Việt là “chánh văn phòng” do dựa vào đặc điểm loại hình đơn vị (cơ quan đảng, cơ quan hành chính, cơ quan chuyên trách của tỉnh ủy, huyện ủy) cùng với từ ngữ vệ tinh thứ nhất (văn phòng tỉnh ủy, văn phòng ban đối ngoại, văn phòng huyện ủy...). Vấn đề ngữ cảnh xã hội này máy chưa phát hiện, nên có trường hợp dịch thành “giám đốc” hoặc “chủ nhiệm”.

Có thể nói, người dịch không chỉ dựa vào ngữ cảnh ngôn ngữ mà còn tìm hiểu ngữ cảnh xã hội để lựa chọn được tên gọi chức vụ cho phù hợp nhất trong từng trường hợp. Đây vẫn là một thách thức rất lớn cho máy dịch, và cũng là không gian cho các nhà nghiên cứu để nâng cao chất lượng dịch máy.

5. Kết luận

Khảo sát chuyển ngữ 主任 (zhǔrèn) của tiếng Trung sang tiếng Việt cho thấy tầm quan trọng của ngữ cảnh trong quá trình hiểu nghĩa của từ cũng như trong hoạt động dịch thuật. Nếu tách rời ngữ cảnh, nghĩa của từ có thể trở nên mơ hồ hoặc bị hiểu sai lệch. Với việc chuyển ngữ, không hiểu các ngữ cảnh cần thiết liên quan đến từ, câu cần dịch thì khó đảm bảo đúng thông điệp mà câu ở ngôn ngữ nguồn muốn truyền tải.

Cùng với sự phát triển công nghệ, ứng dụng AI vào dịch thuật không còn trở nên xa lạ. Tuy nhiên, cũng cần lưu ý trong việc sử dụng kết quả dịch thuật của AI sao cho hiệu quả để đảm bảo được sự chính xác của văn bản dịch. Kết quả nghiên cứu trường hợp dịch 主任 (zhǔrèn) sang tiếng Việt cho thấy vẫn có khoảng cách lớn giữa người dịch và máy dịch. Vậy nên, phải chăng chỉ nên coi máy dịch như một công cụ hỗ trợ để đẩy nhanh tiến độ trong hoạt động dịch thuật chứ không phụ thuộc hoặc phó mặc hoàn toàn cho máy.

Tài liệu tham khảo

- Alan, D. (1996). *Translation*. Oxford University Press.
- Do, H. C. (1999). *Từ vựng ngữ nghĩa tiếng Việt [Vietnamese semantics and vocabulary]*. Vietnam Education Publishing House.
- Dong, T. S. (2024). Giải pháp nâng cao năng lực dịch viết cho sinh viên ngành Ngôn ngữ Trung Quốc tại Trường Đại học Hải Phòng [Solutions to enhance translation writing competence for Chinese language majors at Haiphong University]. *Journal of educational equipment: Applied research*, 321(2), 174-176. https://r.search.yahoo.com/_ylt=AwrO5p4SDOlowGwDuw9XNyoA;_ylu=Y29sbwNncTEEcG9zAzEEdnRpZAMec2VjA3Ny/RV=2/RE=1761313043/RO=10/RU=https%3a%2f%2ftest.vjol.info.vn%2findex.php%2ftctbgd%2farticle%2fdownload%2f103660%2f87392%2f/RK=2/RS=AMZBw6EkzIc9d5GCofRamUT1bEU-
- Halliday, M. (1978). *Language as Social Semiotic*. Arnold.
- Hoang, P. (2003). *Logic – Ngôn ngữ học [Logic - Linguistics]*. Da Nang Publishing House.

- Hoang, T. C., & Nguyen, T. P. M. (2021). *Giáo trình từ vựng tiếng Việt [Vietnamese vocabulary textbook]*. Vinh University Publishing House.
- Hou, H. J., & Mai, W. L. (1997). *汉越词典 - Từ điển Hán Việt [Chinese-Vietnamese dictionary]*. The Commercial Press.
- Huynh, T. B. P. (2020). Bàn về việc dịch câu đặc biệt trong tiếng Việt sang tiếng Anh [On translating special sentences from Vietnamese into English]. *Vietnam Trade and Industry Review - Research Results in Scientific and Technological Applications*, 27. <https://tapchicongthuong.vn/ban-ve-viec-dich-cau-dac-biet-trong-tieng-viet-sang-tieng-anh-77952.htm#:~:text=T%C3%93M%20T%E1%BA%AET:Vi%E1%BB%87t%2C%20d%E1%BB%8Bch%20Vi%E1%BB%87t%20%2D%20Anh>
- Institute of Linguistics, Chinese Academy of Social Sciences. (Ed.). (2016). *现代汉语词典 (7th ed.) (Contemporary Chinese dictionary (7th ed.))*. The Commercial Press.
- Mai, N. C., Vu, D. N., & Hoang, T. P. (2009). *Cơ sở ngôn ngữ học và tiếng Việt [Fundamentals of linguistics and Vietnamese]*. Vietnam Education Publishing House.
- Nguyen, T. G. (2014). *Nghĩa học Việt ngữ [Vietnamese semantics]*. Vietnam Education Publishing House.
- Nguyen, T. M., & Nguyen, T. H. N. (2016). Dịch văn bản chính luận Trung Việt: Những điều cần lưu ý [Translating Chinese-Vietnamese political commentary texts: Points to note]. *VNU Journal of Science: Foreign Studies*, 32(1), 66–68. <https://jfs.ulis.vnu.edu.vn/index.php/fs/article/view/4988>
- Nguyen, T. L. K., & Vu, T. A. (2007). *Ngữ nghĩa học [Semantics]*. Vietnam Education Publishing House.
- Nguyen, T. T. T. (2014). Bối cảnh và ngữ cảnh trong việc sử dụng từ vựng khi dịch từ tiếng Pháp sang tiếng Việt [Context and co-text in choosing words in French-Vietnamese translation]. *The University of Danang - Journal of Science and Technology*, 2(75), 82-84. <https://jst-ud.vn/jst-ud/article/view/2786>
- Phan, V. C. (1997). *Từ điển Trung Việt [Chinese-Vietnamese dictionary]*. Social Sciences Publishing House.



VNU Journal of Foreign Studies

Journal homepage: <https://jfs.ulis.vnu.edu.vn/>

CHARACTERISTICS OF FOOD INGREDIENT TERMINOLOGY IN CHINESE AND VIETNAMESE

Ngo Minh Nguyet*

*Faculty of Chinese Language and Culture, VNU University of Languages and International Studies,
No.2 Pham Van Dong, Cau Giay, Hanoi, Vietnam*

Received 14 June 2025

Revised 11 September 2025; Accepted 17 October 2025

Abstract: In both Chinese and Vietnamese, there exist a large number of lexical items referring to food ingredients, among which the terms for spices reflect the linguistic and cultural characteristics of the Vietnamese and Chinese peoples. The study, through descriptive and comparative analysis of these lexemes, points out that in these two languages, spice names are primarily formed through three methods: directly naming the plant species; combining the plant name with references to plant parts or shapes; and forming compound names that include a processed spice type along with distinguishing descriptors. These naming conventions vividly reflect the natural and social characteristics of both countries. In particular, the similarities and differences in culinary preferences between Vietnamese and Chinese people are evident through the frequency of elements such as color, shape, origin of the spices, and plant parts used. The nomenclature of spices also illustrates the close integration of culinary standards - deliciousness, nutrition, safety - and philosophical concepts such as yin-yang and the five elements in Vietnamese and Chinese food cultures. The findings offer more insights of the culinary culture of both countries as reflected in their respective languages.

Keywords: cuisine, ingredients, Chinese language, Vietnamese language, lexical field

* Corresponding author.

Email address: minhnguyet15782@gmail.com

<https://doi.org/10.63023/2525-2445/jfs.ulis.5552>

ĐẶC ĐIỂM TÊN GỌI GIA VỊ MÓN ĂN TRONG TIẾNG HÁN VÀ TIẾNG VIỆT

Ngô Minh Nguyệt

*Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Trung Quốc, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội,
Số 2 Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam*

Nhận bài ngày 14 tháng 6 năm 2025

Chỉnh sửa ngày 08 tháng 9 năm 2025; Chấp nhận đăng ngày 17 tháng 10 năm 2025

Tóm tắt: Trong tiếng Hán và tiếng Việt có số lượng lớn các từ ngữ chỉ nguyên liệu món ăn, trong đó có các từ ngữ chỉ gia vị phản ánh các đặc trưng về ngôn ngữ văn hóa của hai dân tộc Việt Nam và Trung Quốc. Thông qua miêu tả và phân tích so sánh, đối chiếu nguồn ngữ liệu này, nghiên cứu cho thấy các gia vị món ăn trong hai ngôn ngữ này được định danh chủ yếu bằng 3 phương thức gồm: gọi trực tiếp tên gọi loại thực vật; kết hợp tên gọi thực vật với tên gọi bộ phận thực vật, hình dáng thực vật; tên gọi kết hợp giữa yếu tố chỉ loại gia vị được gia công tinh chế và các yếu tố khu biệt. Cách thức gọi tên của các loại gia vị món ăn đã phản ánh sâu sắc đặc điểm tự nhiên, xã hội của hai đất nước. Đặc biệt, những điểm tương đồng và khác biệt về khẩu vị ẩm thực của người Việt Nam và người Trung Quốc thể hiện qua tần suất của các yếu tố màu sắc, hình dáng, nguồn gốc gia vị, bộ phận thực vật được sử dụng,... Các tên gọi gia vị món ăn cũng phản ánh sự kết hợp chặt chẽ giữa các tiêu chuẩn: ngon, bổ, lành, quan niệm âm dương ngũ hành trong ẩm thực Việt Nam và Trung Quốc. Nghiên cứu này đóng góp hiểu biết sâu hơn về văn hóa ẩm thực của hai nước thể hiện trong từng ngôn ngữ.

Từ khóa: ẩm thực, gia vị, tiếng Hán, tiếng Việt, tên gọi

1. Đặt vấn đề

Ẩm thực đóng vai trò vô cùng quan trọng trong đời sống con người. Cùng với sự tiến bộ của xã hội, vấn đề ăn uống không chỉ là phương thức để sinh tồn mà còn là một tri thức, một loại hình nghệ thuật, từng bước hình thành nên văn hóa ẩm thực - một bộ phận hợp thành quan trọng trong tổng thể văn hóa nhân loại. Vấn đề ăn uống đã ảnh hưởng đến nhiều mặt của đời sống xã hội, trong đó có ngôn ngữ. Trong tiếng Hán cũng như tiếng Việt, hàng loạt các từ ngữ về ẩm thực xuất hiện đã làm phong phú vốn từ vựng của cả hai ngôn ngữ, trong đó có số lượng lớn các từ ngữ chỉ gia vị món ăn.

Cho đến nay, các công trình nghiên cứu dưới góc độ ngôn ngữ văn hóa của các tác giả tập trung nhiều vào tên gọi món ăn, các động từ ẩm thực mà chưa có công trình nào tìm hiểu riêng về từ ngữ chỉ gia vị món ăn. Một số công trình nghiên cứu về từ ngữ chỉ gia vị thường tập trung vào các từ ngữ đơn lẻ chứ chưa có một công trình nào nghiên cứu một cách hệ thống để chỉ ra bức tranh chung và những đặc thù riêng của các từ ngữ chỉ gia vị ẩm thực trong tiếng Hán và tiếng Việt.

Vì vậy, bài viết của chúng tôi đi sâu nghiên cứu về đặc điểm cấu trúc tên gọi các loại gia vị món ăn trong tiếng Hán và tiếng Việt. Hy vọng bài viết sẽ là tài liệu tham khảo bổ ích về văn hóa ẩm thực hai nước cũng như trong việc dạy học, sử dụng tiếng Trung Quốc và công tác biên phiên dịch Việt - Trung hiện nay.

2. Tổng quan tình hình nghiên cứu

2.1. Tổng quan tình hình nghiên cứu tại Trung Quốc

Các từ ngữ về chủ đề ẩm thực trong tiếng Hán và tiếng Việt từ lâu đã thu hút sự quan tâm nghiên cứu của các tác giả trong và ngoài nước với những thành quả đáng ghi nhận.

Ở Trung Quốc, có khá nhiều công trình nghiên cứu về các tiểu trường ẩm thực khác nhau. Trước tiên là nghiên cứu về động từ ẩm thực ở các khía cạnh nội hàm văn hóa dân tộc dưới góc độ ngôn ngữ văn hóa như: tác giả Trì Xương Hải với công trình nghiên cứu về 吃 *ngật* (ăn) cùng các biểu nghĩa khác nhau, hoặc các công trình nghiên cứu trên bình diện ngữ nghĩa cú pháp từ góc độ đồng đại, đặc biệt là nghĩa mở rộng của các động từ và cụm động từ ẩm thực như: Thường Kính Vũ, Ngụy Uy, Lục Khánh Hòa... Cũng có những tác giả tập trung vào quá trình diễn biến ngữ nghĩa của động từ ẩm thực từ góc độ lịch đại. Đại diện của hướng nghiên cứu này là Vương Thanh, Tiết Lân đã giải mã quá trình thay thế của động từ 吃 *ngật* (ăn) với động từ 食 *thực* (ăn) từ thời Lục Triều đến thời Đường, Tổng cho đến ngày nay (Wang, Xue, 2005, tr. 73-74). Tác giả La Gia Quốc đã chỉ ra quá trình diễn tiến từ 食 *thực* (ăn) được thay thế bởi 喫 *khiết* (ăn/uống) rồi đến 吃 *ngật* (ăn) (La, 2003, tr. 70-71). Ngoài ra, cũng có tác giả tập trung nghiên cứu về từ chỉ mùi vị gồm: 酸 (chua), 甜 (ngọt), 苦 (đắng), 辣 (cay), 咸 (mặn) với nghĩa mở rộng thông qua phương pháp liên tưởng hoặc ví von, tiêu biểu như Quách Cẩm Phù, Triệu Thủ Huy, Thường Kính Vũ, Vương Đông Mai... Trong đó, tác giả Vương Đông Mai khẳng định: “Trong các từ ngữ ẩm thực, việc chuyên nghĩa ẩn dụ rất phổ biến, bao gồm cả sự chuyển nghĩa của từ chỉ mùi vị, động từ ẩm thực và từ chỉ trạng thái ẩm thực” (Wang, 2003, tr. 93). Đồng thời, có không ít các công trình nghiên cứu về từ ngữ chỉ phương thức chế biến bằng cách phân tích thành tố nghĩa hoặc các nghiên cứu về từ ngữ chỉ dụng cụ ẩm thực, đặc biệt là các quán ngữ, yết hậu ngữ để tìm ra nghĩa biểu trưng của chúng.

Liên quan mật thiết đến vấn đề của bài viết là những nghiên cứu về định danh. Trong bài viết *Quan điểm biện chứng và thực tiễn của lý thuyết định danh*, Mai Đức Minh và Cao Văn Thành đã sơ lược đánh giá ưu và nhược điểm của hai lý thuyết định danh là thuyết mô tả và thuyết định danh nhân quả lịch sử. Họ chỉ ra rằng ưu điểm của thuyết định danh nhân quả lịch sử là nhấn mạnh đến việc xác định tên gọi từ góc độ lịch sử - xã hội, phá vỡ sự khép kín về ngữ nghĩa trong lý thuyết định danh trước đây. Việc đưa khái niệm “thế giới khả dĩ” vào nghiên cứu tên riêng và thuyết mô tả không những gọi ra một hướng nghiên cứu mới mà còn mở rộng phạm vi tìm hiểu (Mei & Gao, 2007, tr. 23-26).

Lý thuyết mới về tên gọi của Saul Kripke ngay sau khi được đưa ra đã lập tức thu hút sự chú ý vì hàm ý triết học sâu sắc. Trong bài *Tổng quan nghiên cứu về nhận diện thực thể định danh* (2018), Lưu Lưu và Vương Đông Ba cho rằng, nhận diện thực thể định danh từ lâu đã là một lĩnh vực nghiên cứu quan trọng trong trích xuất thông tin và xử lý ngôn ngữ tự nhiên. Bài viết này đã nghiên cứu toàn diện quá trình phát triển của nhận diện thực thể định danh từ khi bắt đầu đến nay, đồng thời đánh giá hiện trạng nghiên cứu từ các góc độ như định nghĩa về thực thể, các hội nghị đánh giá quan trọng và giá trị của những phương pháp nghiên cứu chủ đạo hiện nay (Liu & Wang, 2018, tr. 329-340).

Về định danh liên quan đến chủ đề ẩm thực, những năm gần đây ở Trung Quốc đã có nhiều công trình nghiên cứu về tên gọi món ăn với nội dung phong phú và góc tiếp cận đa dạng. Trong bài viết *Mô thức đặt tên món ăn theo cấu trúc ‘danh từ + danh từ’*, Lý Hàn Lôi đã khảo sát việc đặt tên món ăn ở năm cấp độ: ngữ âm, ngữ nghĩa, ngữ pháp, tu từ và tâm lý, phân tích các kiểu tiết tấu ngữ âm, đặc điểm cấu trúc ngữ pháp, mô hình phối hợp các yếu tố ngữ nghĩa

và cách vận dụng hợp lý các biện pháp tu từ, từ đó rút ra mô thức đặt tên món ăn một cách trực quan (Li, 2002, tr. 73-75). Trong bài viết *Bàn về ẩn dụ và tên gọi món ăn Trung Quốc*, Cung Dĩnh Phân đã trình bày việc vận dụng chức năng tu từ của ẩn dụ – mang tính uyển chuyển và tao nhã – trong việc đặt tên món ăn (Gong, 2009, tr. 140-141). Trương Duệ trong bài *Nghiên cứu lý thuyết mô phỏng về việc sử dụng thơ văn cổ, điển cố, lời chúc may mắn trong tên gọi món ăn Trung Quốc* đã áp dụng lý thuyết mô hình để phân tích hiện tượng ngôn ngữ này, cho rằng chúng là những mô hình ngôn ngữ mạnh mẽ mang tính bình dân, tính quyền lực và tính nghệ thuật, đồng thời đưa ra một số đề xuất cho cách đặt tên này (Zhang, 2009, tr. 175).

Về nghiên cứu tên gọi món ăn Trung Quốc, Lưu Phương Linh trong bài *Nghiên cứu hàm ý văn hóa trong tên món ăn Triều Châu* đã chia tên gọi món ăn theo hai phương pháp tả thực và tả ý, và chỉ ra rằng tên gọi món ăn là một tấm gương phản chiếu văn hóa Trung Hoa, thể hiện sự theo đuổi vẻ đẹp toàn diện về màu sắc, hương vị, hình dạng, dụng cụ và kỹ thuật nấu nướng của dân tộc Hán (Liu, 2005, tr. 72-76). Trong bài viết *Nhìn nhận về vẻ đẹp trung hòa trong văn hóa Hán qua tên gọi món ăn*, Đoàn Ích Dân thông qua việc tổng hợp các cấu trúc đặt tên món ăn, phát hiện một số tên gọi bỏ qua tính chỉ định ngữ nghĩa để theo đuổi tính thẩm mỹ hình thức, tác giả cho rằng, tên gọi món ăn phải là sự tổng hòa của những đặc điểm mang tính khách quan của món ăn với ý nguyện chủ quan và quan niệm thẩm mỹ của người đặt tên, trong đó, phép ẩn dụ là con đường hiệu quả để tạo nên cái đẹp trung dung trong văn hóa dân tộc Hán (Duan, 2006, tr. 7-10). Trương Na (2010) trong bài *Thưởng thức nội hàm văn hóa Trung Hoa qua góc nhìn độc đáo của tên gọi món ăn Ba Thục* đã khai thác nội hàm văn hóa đằng sau hiện tượng ngôn ngữ trong tên gọi món ăn Tứ Xuyên, cách đặt tên vừa mang truyền thống văn hóa Trung Hoa vừa mang phong vị đặc trưng vùng Ba Thục. Chung An Ni (2006) trong bài *Bàn về hàm ý văn hóa trong tên gọi món ăn Trung Quốc* chỉ ra rằng tên món ăn phản ánh yêu cầu của người bán, nguồn gốc phong cách món ăn, tâm lý khách hàng và đặc điểm nấu nướng. Tác giả cho rằng tên gọi món ăn thể hiện đặc trưng vùng miền và văn hóa, văn hóa ẩm thực ẩn chứa trong tên món ăn là một bộ phận quan trọng trong văn hóa xã hội. Thức ăn là yếu tố đầu tiên cho sự sinh tồn và phát triển của con người. Văn hóa ẩm thực là một phần rất quan trọng trong truyền thuyết dân gian Trung Quốc. Ẩm thực Trung Hoa có kỹ thuật nấu nướng vô cùng độc đáo (Zhong, 2006, tr. 79-80).

Ngoài ra, một số công trình nghiên cứu lại tập trung vào vấn đề chuẩn hóa và quy phạm ngôn ngữ của tên gọi. Tiêu biểu là tác giả Trần Kim Tiêu trên cơ sở tiến hành phân tích quá trình phát triển của tên gọi món ăn Trung Quốc, tác giả đã tổng kết một số vấn đề thiếu quy phạm trong cách đặt tên món ăn hiện nay, đồng thời nêu những nguyên nhân liên quan và đưa ra những kiến nghị về việc chuẩn hóa tên gọi (Chen, 2001, tr. 13-17). Những ý kiến của tác giả có giá trị thực tiễn nhất định. Cũng có một số tác giả đề cập đến quan điểm kinh doanh, văn hóa doanh nghiệp qua tên gọi, tiêu biểu như Trương Kiến Huy đã tiến hành phân loại các điển cố, thủ pháp tu từ được vận dụng khi đặt tên món ăn. Tuy nhiên, các công trình nghiên cứu dưới góc độ này còn thiếu lí luận tương ứng và các nghiên cứu chuyên sâu từ góc độ ngôn ngữ học.

Gần đây, vấn đề dịch thuật tên gọi món ăn và tên gọi các yếu tố liên quan cũng thu hút sự chú ý của không ít học giả, hướng nghiên cứu này đã đạt được những thành quả đáng ghi nhận. Tác giả Thượng Kiều Kiều trong bài viết *Nghiên cứu chiến lược dịch tên món ăn Trung Quốc sang tiếng Anh – trường hợp bản dịch Hồng Lâu Mộng của Hawkes và vợ chồng Dương Hiến Nghệ* đã nghiên cứu sâu về chiến lược dịch tên món ăn Trung Quốc sang tiếng Anh. Dựa trên lý thuyết tương đương chức năng của Eugene Nida, bài viết phân tích các ví dụ cụ thể, làm rõ việc vận dụng các chiến lược “dị hóa” và “quy hóa” trong dịch thuật tên món ăn, đồng thời chỉ ra rằng việc dịch tên món ăn trong tác phẩm văn học cần đồng thời đảm bảo tính trung thành với nguyên tác, thể hiện được đặc sắc văn hóa và giữ được tính nghệ thuật văn chương (Shang, 2025, tr. 626-631).

Tóm lại, các công trình nghiên cứu về định danh cũng như tên gọi về chủ đề ẩm thực Trung Quốc đã xuất phát từ nhiều góc độ khác nhau, bao gồm cả ngôn ngữ và văn hóa, đến việc dịch thuật hay chuẩn hóa tên gọi. Tuy nhiên, các công trình nghiên cứu chủ yếu hướng vào việc phân tích cấu trúc ngữ pháp của tên gọi, tư duy liên tưởng của người Trung Quốc khi định danh. Trong đó, việc lựa chọn các đặc trưng khác nhau để định danh gia vị món ăn cũng mang những hàm ý văn hóa vô cùng sâu sắc, nhưng lại chưa được các tác giả quan tâm nghiên cứu.

2.2. Tổng quan tình hình nghiên cứu tại Việt Nam

Ở Việt Nam có khá nhiều công trình nghiên cứu về tên gọi. Các tác giả thông qua bài viết của mình đã khẳng định vai trò của định danh trong giao tiếp và tư duy của con người. Tác giả Đỗ Hữu Châu (1998) đã miêu tả cụ thể quá trình định danh trong tiếng Việt với các công trình *Cơ sở ngữ nghĩa học – từ vựng* và *Từ vựng ngữ nghĩa tiếng Việt*. Tác giả Trịnh Sâm (2002) trong công trình *Đi tìm bản sắc tiếng Việt* đã đưa ra một số vấn đề liên quan đến định danh.

Dựa trên các lí thuyết định danh đã có, nhiều công trình nghiên cứu đi theo hướng lí thuyết tâm lí ngôn ngữ học tộc người, từ đó tìm ra những đặc trưng về văn hóa dân tộc của ngôn ngữ thông qua vấn đề định danh của một số trường từ vựng. Chẳng hạn công trình của Chấn phô ma vông (1999), *Đặc điểm định danh và hiện tượng chuyển nghĩa trong trường từ vựng tên gọi các bộ phận cơ thể con người tiếng Lào (có xem xét trong mối quan hệ với tiếng Việt)*, hoặc công trình nghiên cứu của Nguyễn Thúy Khanh (1996), *Đặc điểm trường từ vựng – ngữ nghĩa tên gọi động vật (trên tư liệu đối chiếu tiếng Việt với tiếng Nga)*, Đặng Thị Hào Tâm (2011), *Trường từ vựng ngữ nghĩa món ăn và ý niệm con người*. Các công trình nghiên cứu này nêu rõ các đặc trưng được sử dụng để định danh, đồng thời chỉ ra hiện tượng chuyển nghĩa của các tên gọi thông qua phép ẩn dụ, hoán dụ. Những nghiên cứu này có ý nghĩa lí luận và thực tiễn rõ rệt, khẳng định mối liên hệ chặt chẽ giữa ngôn ngữ và văn hóa thông qua tên gọi.

Chúng tôi nhận thấy có khá nhiều công trình nghiên cứu của tác giả tập trung tìm hiểu về tên gọi thức ăn miền Nam và miền Trung Việt Nam. Chẳng hạn tác giả Nguyễn Thùy Dương trong công trình *Từ ngữ chỉ món ăn Nam Bộ* đã chỉ ra rằng, con người thường chọn các đặc điểm nổi bật về hình dạng và màu sắc của sự vật, hiện tượng làm cơ sở để đặt tên nhằm phân biệt chúng với những sự vật, hiện tượng khác. Tên gọi đóng vai trò quan trọng trong tư duy của con người. Thông qua tên gọi, người ta có thể phân biệt sự vật này với sự vật khác. Nhờ vào tên gọi của các sự vật và hiện tượng, chúng ta có thể hiểu rõ những nét đặc trưng trong văn hóa của mỗi dân tộc (Nguyễn, 2012, tr. 59-63). Tác giả Mai Thanh Thắng trong bài viết *Chuyện tên bánh trái Nam Bộ* đã chỉ ra đặc điểm cấu tạo tên gọi các loại bánh dựa vào hình thức, hình dáng thành phẩm, cách thức chế biến, chất liệu... Tác giả đã đưa ra kết luận về vấn đề định danh rằng “ngôn ngữ là chuyện thói quen không chỉ là chuyện logic và ngay khi đã có quy luật thì cuộc sống vẫn chấp nhận những trường hợp ngoại lệ” (Mai, 2009, tr. 41). Tác giả Ngôn Thị Bích trong công trình *Từ ngữ chỉ lúa gạo và sản phẩm làm từ lúa gạo trong tiếng Tày (có so sánh với tiếng Việt)* đã cho rằng “người Tày ở Việt Nam có truyền thống canh tác lúa nước lâu đời. Việc nghiên cứu hệ thống tên gọi của gạo và các món ăn làm từ gạo từ góc độ ngôn ngữ và văn hóa sẽ góp phần bảo tồn ngôn ngữ dân tộc cũng như thúc đẩy bản sắc văn hóa của người Tày.” (Ngô, 2009, tr. 2). Tác giả Hồ Xuân Tuyên cũng có công trình nghiên cứu nêu rõ các yếu tố sử dụng để định danh tên gọi một số món ăn của Bạc Liêu như: nguyên liệu, cách chế biến, trình bày, cảm nhận... Tác giả Trần Thị Mai lại tìm hiểu về đặc điểm văn hóa qua cách thức định danh một số loại bánh, mứt, xôi, chè trong phương ngữ Nam Bộ và phương ngữ Bắc Bộ.

Trong lĩnh vực nghiên cứu về ẩm thực, các công trình liên quan đến từ ngữ chỉ món ăn miền Bắc tuy không đa dạng bằng các từ ngữ chỉ món ăn miền Nam và miền Trung nhưng đã hé mở nhiều khía cạnh giá trị. Các tác giả như Vũ Bằng trong *Miếng ngon Hà Nội* hay Nhất

Thanh trong *Đất lề quê thói* đã ghi chép lại hệ thống tên gọi món ăn đặc trưng của đất Bắc như: phở, bún thang, chả cá Lã Vọng, cốm Vòng... vừa ở góc độ văn hóa vừa ở phương diện ngôn ngữ. Bên cạnh đó, công trình *Tập quán ăn uống của người Việt vùng Kinh Bắc* của Vương Xuân Tình (2004) đã cho thấy mối liên hệ giữa điều kiện tự nhiên, tập quán sinh hoạt và sự hình thành từ ngữ ẩm thực vùng đồng bằng Bắc Bộ.

So với các công trình nghiên cứu kết hợp giữa ngôn ngữ và văn hóa, các công trình nghiên cứu từ góc độ văn hóa - văn học tại Việt Nam có thành quả vô cùng phong phú, trong đó phải kể đến công trình nghiên cứu của các nhà văn như Vũ Bằng trong *Món lạ miền Nam* đã nêu ra nhiều món ăn lạ ở miền Nam với những lời miêu tả hấp dẫn và một trình độ hành văn vô cùng độc đáo. Tác giả Xuân Huy đã sưu tầm nhiều bài viết của các tác giả trong cuốn *Văn hóa ẩm thực và món ăn Việt Nam* giới thiệu nhiều món ăn truyền thống và hiện đại của Việt Nam trên khắp các vùng miền cũng như cảm nhận của các tác giả về từng món ăn. Ngoài ra, còn có các công trình nghiên cứu về văn hóa ẩm thực thể hiện qua ca dao, tục ngữ hoặc qua phong cách nghệ thuật của các nhà văn về đề tài ẩm thực.

Nhìn chung, ở Việt Nam cũng đã có các công trình nghiên cứu về định danh dưới góc độ ngôn ngữ học hoặc ngôn ngữ văn hóa. Tuy nhiên, đối tượng nghiên cứu của các bài viết này chủ yếu là tên gọi món ăn, các loại chè bánh..., các tác giả cũng quan tâm đến việc so sánh tên gọi song phần lớn là so sánh đặc điểm định danh giữa các vùng miền của Việt Nam mà ít đề cập đến điểm tương đồng và khác biệt giữa tiếng Việt và tiếng nước ngoài. Nhiều sách và từ điển liệt kê tên các món ăn Trung Quốc, nhưng việc nghiên cứu về tên gọi nguyên liệu ẩm thực vẫn chưa được thực hiện, đặc biệt là tiểu trường tên gọi gia vị. Các thành quả nghiên cứu so sánh đối chiếu Hán - Việt về từ ngữ chỉ gia vị ẩm thực cũng chưa có. Chính vì vậy, chúng tôi nhận thấy cần thiết phải đào sâu nghiên cứu hơn nữa để rút ra những đánh giá hoàn chỉnh hơn về vấn đề này.

3. Cơ sở lý luận

3.1. Cơ sở lý thuyết về định danh

Trong cuộc sống của chúng ta, bất kỳ sự vật, hiện tượng nào cũng đều có tên gọi. Để có được tên gọi đó, con người đã phải tìm hiểu và nhận định những đặc trưng vốn có của sự vật hiện tượng, và lựa chọn một hoặc nhiều hơn một đặc trưng để gọi tên. Đó chính là quá trình định danh. Theo G.V. Conossansky, định danh “là sự cố định (hay gắn) cho một kí hiệu ngôn ngữ một khái niệm – biểu niệm phản ánh những đặc trưng nhất định của một biểu vật – các thuộc tính, phẩm chất và quan hệ của các đối tượng và quá trình thuộc phạm vi vật chất và tinh thần, nhờ đó các đơn vị ngôn ngữ tạo thành những yếu tố nội dung của giao tiếp ngôn ngữ” (dẫn theo Nguyễn, 2010, tr. 162).

Quá trình định danh được cụ thể hóa thành hai bước là: quy loại sự vật và lựa chọn đặc trưng của đối tượng làm cơ sở cho tên gọi. Để thực hiện được hai bước này, người ta phải quan sát, phân tích, nhận thức được các đặc trưng của sự vật, hiện tượng. Tuy nhiên, các sự vật, hiện tượng trong thế giới tự nhiên đều có nhiều đặc trưng. Vì vậy, khi định danh, người ta không thể lựa chọn tất cả các đặc trưng để định danh mà chỉ lựa chọn đặc trưng tiêu biểu, có chức năng khu biệt với các sự vật khác. Các đặc trưng tiêu biểu này có thể được lựa chọn khác nhau ở từng ngôn ngữ, bởi sự khác biệt về tư duy và văn hóa. Có những đặc trưng được coi là quan trọng, căn bản ở dân tộc này, nhưng lại là thứ yếu ở dân tộc khác.

Chính vì vậy, mối quan hệ giữa tên gọi và hiện thực khách quan không phải là một tuyến tính đơn giản, dẫn đến tranh cãi về tính vô đoán và tính có lý do của tên gọi. Sự xuất hiện và

thay đổi không ngừng của sự vật hiện tượng khiến hoạt động định danh được kết hợp giữa yếu tố ngẫu nhiên và tất yếu, khiến nó vừa mang tính tình cờ, vừa mang tính quy luật trong lịch sử - xã hội. Về vấn đề này, Nguyễn cho rằng “tất cả các tên gọi (hay kí hiệu ngôn ngữ) đều phải có nguyên do (hay là lí do), chỉ có điều là có những tên gọi cho thấy rõ ràng lí do qua hình thái bên trong của chúng, có những tên gọi thì lại không thấy rõ lí do” (Nguyễn, 2010, tr. 168).

Có thể thấy rằng, quá trình định danh được quyết định bởi chủ thể định danh và đối tượng định danh. Sự vật, hiện tượng được định danh phụ thuộc vào chủ thể định danh thì tên gọi của chúng mang lí do chủ quan. Ngược lại, sự vật, hiện tượng được định danh phụ thuộc vào đối tượng định danh thì tên gọi của chúng mang lí do khách quan. Những tên gọi mang lí do khách quan thường phản ánh một đặc trưng, một thuộc tính nào đó của sự vật. Ví dụ: *rau thom* được định danh dựa trên mùi vị của sự vật, *ót chuông* được đặt tên dựa trên hình dáng của sự vật. Những tên gọi mang lí do chủ quan thường liên quan đến ý chí, mong muốn, tư duy, hoàn cảnh, các mối quan tâm... của người đặt tên sự vật hiện tượng và rất nhiều trường hợp tên gọi loại này không phản ánh bản chất của sự vật. Chẳng hạn, việc đặt tên cho con là Hiền nhưng thực tế tính cách của con lại không phải “hiền lành” như mong muốn của cha mẹ lúc đặt tên. Như vậy, có những lúc việc định danh không chỉ ảnh hưởng bởi đặc điểm của đối tượng được đặt tên, mà còn bị chi phối bởi bối cảnh văn hóa của người đặt tên, các yếu tố tâm lý, và thậm chí là toàn bộ bối cảnh xã hội, lịch sử, văn hóa.

3.2. Mối quan hệ giữa ngôn ngữ và văn hóa

Xét về mặt định nghĩa, ngôn ngữ là một hệ thống mệnh lệnh bằng âm thanh (hoặc hình ảnh), được quy ước giữa các cá thể cùng loài nhằm đáp ứng nhu cầu giao tiếp, có chuẩn mã hóa và giải mã thống nhất. Về bản chất, ngôn ngữ là một hệ thống mệnh lệnh có hình thức vật chất là âm thanh, có ý nghĩa, tuân thủ theo những quy tắc từ vựng và ngữ pháp nhất định, có khả năng biểu đạt tư duy của con người.

Văn hóa, theo nghĩa rộng, là toàn bộ năng lực sản xuất vật chất và tinh thần, cùng với các sản phẩm vật chất và tinh thần mà con người tạo ra trong thực tiễn xã hội. Theo nghĩa hẹp, văn hóa bao gồm toàn bộ các hình thái ý thức xã hội như: khoa học tự nhiên, khoa học kỹ thuật, hệ tư tưởng xã hội, và đôi khi đặc biệt chỉ các lĩnh vực như: giáo dục, khoa học, nghệ thuật,...

Ngôn ngữ và văn hóa có mối quan hệ mật thiết, không thể tách rời. Nhà ngôn ngữ học người Mỹ Edward Sapir đã khẳng định: “Đằng sau ngôn ngữ của một dân tộc luôn tồn tại phong văn hoá của dân tộc ấy, hơn thế ngôn ngữ không thể tồn tại độc lập với văn hoá.” (Sapir, 2000, tr. 122). Văn hóa là tổng hòa những thói quen và niềm tin được di truyền xã hội, nó quyết định cách tổ chức đời sống của chúng ta. Văn hóa định hình các truyền thống cơ bản, hệ giá trị, cũng như cách chúng ta tương tác với những người khác trong xã hội. Thông qua văn hóa, chúng ta học được cách giao tiếp, từ đó hình thành quan điểm và đạo đức cá nhân. Ngoài ra, văn hóa còn giúp ta kết nối với những người có cùng sở thích, tạo nên sự gắn bó, giúp ta cảm thấy mình thuộc về cộng đồng xã hội.

Về mặt lý luận, ngôn ngữ là một hiện tượng văn hóa, vì nó là sản phẩm của hoạt động tinh thần con người, nên có thể xếp vào loại hình văn hóa tinh thần. Tuy nhiên, ngôn ngữ là một hiện tượng văn hóa tinh thần đã được vật chất hóa, và là một bộ phận đặc thù có tính hệ thống riêng biệt. Trên thực tế, ngôn ngữ là phương tiện để truyền tải các quan niệm văn hóa. Ngôn ngữ là công cụ tư duy trong giao tiếp giữa con người với nhau, sự ra đời và phát triển của nó song hành với sự phát triển của văn hóa nhân loại. Phong cách sống, cách tư duy và ngôn ngữ của một dân tộc đều được phản ánh đầy đủ trong ngôn ngữ. Thái độ, niềm tin và quan điểm của người nói cũng được thể hiện trong cách họ sử dụng ngôn ngữ. Ngôn ngữ giúp con người giao tiếp với nhau,

còn văn hóa dạy cho ta các quy tắc xã hội và kỹ năng giao tiếp. Có thể nói, ngôn ngữ là công cụ truyền tải văn hóa quan trọng nhất. Ngôn ngữ vừa là nền tảng, vừa là thành phần của văn hóa.

Ngôn ngữ được xem như một ký hiệu biểu trưng cho văn hóa. Người sử dụng ngôn ngữ có thể nhận diện bản thân hoặc người khác thông qua ngôn ngữ mà họ sử dụng. Vì vậy, có thể nói rằng ngôn ngữ là sự biểu hiện chân thực của văn hóa, đồng thời đóng vai trò không thể thiếu trong việc sáng tạo, truyền bá và giao tiếp liên văn hóa.

Không chỉ ngôn ngữ có ảnh hưởng sâu rộng đến văn hóa, mà ảnh hưởng của văn hóa đối với ngôn ngữ cũng vô cùng rõ ràng. Văn hóa tác động rõ nét đến các phương diện như: âm vị học, từ vựng, ngữ dụng và hoạt động giao tiếp ngôn ngữ. Văn hóa quyết định cách con người nhận thức hành vi bên ngoài, và trong quá trình giao tiếp, văn hóa đóng vai trò quan trọng trong việc định hình hành vi của con người. Sự khác biệt về dân tộc, môi trường địa lý và bối cảnh văn hóa sẽ dẫn đến những khác biệt về tập quán, truyền thống và cách tư duy. Do đó, sự khác biệt văn hóa chắc chắn sẽ ảnh hưởng đến hoạt động giao tiếp bằng ngôn ngữ.

Vì vậy, để nghiên cứu sâu về văn hóa thì bắt buộc phải nghiên cứu ngôn ngữ; ngược lại, muốn nghiên cứu ngôn ngữ một cách toàn diện thì cũng không thể bỏ qua yếu tố văn hóa. Điều này thể hiện đặc biệt rõ rệt trong quá trình nghiên cứu cách đặt tên các loại gia vị món ăn.

3.3. Đôi nét về văn hóa ẩm thực và gia vị trong ẩm thực

Nếu xét theo nghĩa rộng, văn hóa ẩm thực là một phần trong tổng thể các đặc trưng diện mạo về vật chất, tinh thần, tri thức, tình cảm..., khắc họa một số nét cơ bản, đặc sắc của một cộng đồng, gia đình, làng xóm, vùng miền, quốc gia... Nó chi phối một phần không nhỏ trong cách ứng xử, giao tiếp của một cộng đồng, tạo nên đặc thù của cộng đồng ấy. Trên bình diện văn hóa tinh thần, văn hóa ẩm thực là cách ứng xử, giao tiếp trong ăn uống và nghệ thuật chế biến thức ăn, ý nghĩa, biểu tượng tâm linh trong thức ăn đó.

Theo nghĩa hẹp, văn hóa ẩm thực là những tập quán và khẩu vị, những ứng xử, tập tục kiêng kỵ, cách bày biện trong ăn uống, phương thức chế biến và cách thưởng thức thức ăn, hiểu và sử dụng đúng các thức ăn sao cho có lợi với sức khỏe của gia đình và bản thân.

Ẩm thực Trung Quốc và Việt Nam mang những đặc điểm chung của các tộc người trên toàn thế giới, là gia vị món ăn, thức ăn, đồ uống, phương thức chế biến, đặc điểm mùi vị, cách thưởng thức... Tuy nhiên, trong cái chung lại luôn tồn tại những nét bản sắc dân tộc, mang tính vùng miền, thậm chí là tính cá nhân. Điều này thể hiện ngay trong dung lượng của tiểu trường gia vị thức ăn trong tiếng Hán và tiếng Việt với những sự khác biệt nhất định, thể hiện đặc trưng văn hóa dân tộc vô cùng độc đáo. Trên cơ sở nhận thức về trường từ vựng, văn hóa ẩm thực và nguồn ngữ liệu thu thập được, chúng tôi sẽ đi sâu khảo sát đặc điểm cấu trúc, ngữ nghĩa, nhất là các đặc trưng về văn hóa thể hiện trong các từ ngữ chỉ gia vị món ăn.

Từ điển tiếng Việt đưa ra hai nghĩa của gia vị là “thứ cho vào món ăn để tăng thêm mùi vị, như hành, ớt, hạt tiêu, mì chính, v.v...” và “hỗn hợp gồm một số gia vị như muối, mì chính, hạt tiêu, v.v..., dùng để nêm thức ăn” (Hoàng, 2010, tr. 259), trong đó có gia vị chế biến thức ăn. Chúng tôi cho rằng gia vị chính là thứ được cho vào món ăn trong lúc chế biến hoặc ăn kèm món ăn để làm tăng thêm mùi vị, kích thích thị giác, vị giác và khứu giác của người thưởng thức món ăn. Món ăn có gia vị phù hợp sẽ tạo cảm giác ngon miệng, có lợi cho hệ thống tiêu hóa và cũng có thể tạo ra những tác động tích cực về mặt dưỡng sinh.

Nghiên cứu về từ ngữ ẩm thực trong tiếng Hán và tiếng Việt được tiếp cận dưới nhiều góc độ khác nhau, trong đó thành quả nổi bật là cách tiếp cận dưới góc độ cấu trúc và ngữ nghĩa. Từ khía cạnh cấu trúc, các từ ngữ chỉ gia vị món ăn chủ yếu được xem xét thông qua mô hình tên gọi cụ thể, phân tách ra các yếu tố và mối quan hệ giữa các yếu tố cấu tạo nên tên gọi. Nói

cách khác, tìm hiểu cấu trúc của các từ ngữ chỉ gia vị món ăn chính là tìm hiểu mô hình cấu tạo để đưa ra các nguyên tắc cấu thành tên gọi vừa mang tính phổ quát, vừa mang tính khu biệt trong ngôn ngữ. Về mặt ngữ nghĩa, các tên gọi thuộc lĩnh vực ẩm thực phần lớn được xem xét cách lí giải ý nghĩa từ nguồn gốc và các đặc trưng về tính dân tộc khi định danh.

4. Phương pháp nghiên cứu

Bài viết này sử dụng các phương pháp nghiên cứu thường gặp trong nghiên cứu ngôn ngữ văn hóa, bao gồm: phương pháp thống kê, miêu tả, phân tích, đối chiếu.

4.1. Phương pháp thống kê, phân loại

Để thực hiện nghiên cứu này, trước hết chúng tôi thu thập các từ ngữ chỉ gia vị món ăn trong tiếng Hán và tiếng Việt từ các sách dạy nấu ăn. Sau đó, chúng tôi thống kê về tần suất và phân loại các từ ngữ này vào các nhóm khác nhau dựa trên nguồn gốc, tính chất, đặc điểm của chúng, chẳng hạn: theo hương vị, theo dạng tồn tại hoặc theo cấu trúc của tên gọi. Việc áp dụng phương pháp này sẽ giúp làm rõ đặc điểm hệ thống của từ ngữ chỉ gia vị trong tiếng Hán và tiếng Việt, tạo điều kiện cho việc so sánh, chỉ ra sự tương đồng và khác biệt trong văn hóa ẩm thực của người Trung Quốc và người Việt Nam.

4.2. Phương pháp mô tả

Chúng tôi sử dụng phương pháp mô tả để diễn giải, trình bày đặc điểm cấu trúc, ngữ nghĩa và các đặc trưng văn hóa của từ ngữ chỉ gia vị món ăn trong tiếng Hán và tiếng Việt dựa trên các số liệu, các mô hình cấu trúc tên gọi. Phương pháp mô tả là một phương pháp nghiên cứu đơn giản, dựa trên lý thuyết ngôn ngữ học hoặc sự hiểu biết cá nhân để diễn đạt và giải thích đối tượng nghiên cứu.

4.3. Phương pháp phân tích

Sau khi thống kê, phân loại các từ ngữ chỉ gia vị món ăn trong tiếng Hán và tiếng Việt, chúng tôi nghiên cứu và phát hiện các thuộc tính của mỗi yếu tố cấu thành tên gọi, từ đó lí giải rõ ràng và thống nhất hơn về đối tượng nghiên cứu. Nhiệm vụ phân tích là từ tính đặc thù tìm ra tính thống nhất hoặc tính phổ biến, thông qua hiện tượng phát hiện ra bản chất. Đồng thời, chúng tôi cũng liên hệ với tên gọi gia vị ẩm thực trong tiếng Việt để tiến hành phân tích đặc điểm ngữ nghĩa và đặc điểm văn hóa của chúng trong tiếng Hán và tiếng Việt.

4.4. Phương pháp đối chiếu

Thông qua việc phân loại và đối chiếu các ngữ liệu thu thập được từ nhiều góc độ khác nhau, chúng tôi tiến hành so sánh quy luật đặt tên gia vị món ăn trong tiếng Hán và tiếng Việt, chỉ ra điểm giống và khác nhau giữa từ ngữ chỉ gia vị món ăn trong tiếng Hán và tiếng Việt; đồng thời, chỉ ra ảnh hưởng của đặc điểm văn hóa xã hội, đặc biệt là văn hóa ẩm thực đến quá trình hình thành và sử dụng lớp từ ngữ này trong hai ngôn ngữ.

Để có được nguồn ngữ liệu đáng tin cậy, chúng tôi tiến hành thống kê các từ ngữ chỉ gia vị món ăn dựa trên ba cuốn sách dạy nấu ăn là: “555 món ăn Việt Nam”, “家常宴客菜 328 例” (328 món ăn tiếp khách trong gia đình) và “精选家常主食 1088 例” (1088 món ăn chính thường ngày tuyển chọn). Chúng tôi tiến hành phân tích ngữ liệu nhằm làm rõ đặc điểm cấu trúc tên gọi gia vị, tần suất của tên gọi cũng như các yếu tố được lựa chọn để định danh. Trên cơ sở đó, chúng tôi đi sâu tìm hiểu về đặc trưng văn hóa và tư duy thể hiện qua các tên gọi đó.

5. Kết quả nghiên cứu

5.1. Kết quả thu thập tên gọi gia vị món ăn tiếng Hán và tiếng Việt

Qua khảo sát, chúng tôi thấy tiêu trường gia vị món ăn trong tiếng Hán là 214 đơn vị, trong tiếng Việt là 187 đơn vị, bao gồm các loại gia vị có nguồn gốc từ thực vật, động vật và các loại gia vị vô cơ, gia vị tổng hợp, cụ thể như sau:

Bảng 1

Phân loại gia vị món ăn theo nguồn gốc trong tiếng Hán và tiếng Việt

Nguồn gốc gia vị	Loại cụ thể	Số lượng từ ngữ trong tiếng Hán		Số lượng từ ngữ trong tiếng Việt	
		Số lượng	Ví dụ	Số lượng	Ví dụ
Thực vật	Các loại lá	22	香菜 (rau thơm), 葱花 (hành hoa), 香叶 (lá nguyệt quế), 生菜叶, 斑斓叶 (lá nếp)	27	Lá chanh, lá lốt, rau diếp, lá xương sông...
	Các loại củ	14	姜片 (gừng thái lát), 蒜瓣 (tép tỏi), 葱 (hành)	17	Hành củ, gừng củ
	Các loại quả	19	红辣椒 (ớt đỏ), 川椒 (ớt Tứ Xuyên)	17	Trái thơm, ớt, chanh
	Các loại hạt, hoa	29	花椒粒 (hạt tiêu Tứ Xuyên), 胡椒粉 (tiêu bột), 菊花 (hoa cúc)	16	Tiêu xay,
	Các loại từ thân cây	17	香茅 (sả), 桂皮 (vỏ quế)	11	Nấm hương, đường
	Các loại thảo mộc	25	草果 (Thảo quả), 陈皮 (trần bì), 丁香 (đinh hương)	28	Sinh địa, quế chi, táo tàu, cam thảo
Động vật	Các loại mỡ, bơ	10	猪油 (mỡ lợn), 鸡油 (mỡ gà), 酥油 (bơ động vật)	6	Mỡ nước, mỡ gà, bơ
	Các loại tương, mắm	6	虾酱 (mắm tôm), 鱼露 (mắm cá)	10	Mắm tôm, mắm ruốc
	Các loại tinh dầu, mật	1	蜂蜜 (mật ong)	2	Tinh dầu cà cuống, mật ong
Các loại khác	Gia vị vô cơ	7	食盐 (muối ăn), 食用碱 (baking soda)	8	Muối, vôi tôi, phèn chua
	Gia vị lên men	28	酱油 (xì dầu), 麻酱 (sốt mè), 料酒 (rượu nấu ăn)	25	Dấm, rượu, mẻ
	Gia vị tổng hợp	36	火锅底料, 调料汁, 鸡精、香料包...	20	
Tổng		214		187	

Bảng thống kê nêu trên cho thấy số lượng tên gọi gia vị có nguồn gốc từ thực vật trong tiếng Hán nhiều hơn so với tiếng Việt (tiếng Việt là 116, tiếng Hán là 126); tên gọi các loại nguyên liệu từ động vật trong tiếng Hán và tiếng Việt gần như bằng nhau (tiếng Hán là 17, tiếng Việt là 18). Tuy nhiên, với tên gọi các loại gia vị lên men và các loại gia vị tổng hợp thì tiếng Hán lại nhiều hơn hẳn so với tiếng Việt. Tiếng Hán có 28 tên gọi gia vị lên men và 36 tên gọi gia vị tổng hợp, còn tiếng Việt chỉ có 25 và 20. Người Trung Quốc có rất nhiều gia vị lên men như các loại tương, còn người Việt Nam lại có đặc trưng riêng là các loại mắm, thể hiện đặc

điểm khẩu vị ẩm thực của hai dân tộc. Điều này phần nào phản ánh đặc điểm tự nhiên cũng như đặc trưng về cách sử dụng gia vị, trình độ phát triển của nền công nghiệp ẩm thực Trung Quốc và Việt Nam.

Bảng 2

Phân loại gia vị món ăn theo mùi vị trong tiếng Hán và tiếng Việt

STT	Mùi vị món ăn	Số lượng từ ngữ trong tiếng Hán	Số lượng từ ngữ trong tiếng Việt
1	Cay/tê	34	22
2	Mặn	29	22
3	Ngọt	27	20
4	Chua	9	14
5	Thơm/nồng/hăng	60	55
6	Béo	13	19
7	Tổng hợp/tạo màu	42	35
	Tổng	214	187

Bảng trên cho thấy, số lượng các loại gia vị tạo mùi (thơm/nồng/hăng) trong tiếng Hán và tiếng Việt có số lượng nhiều nhất, với 60 đơn vị từ ngữ. Các loại gia vị này thường tạo ra các mùi thơm đặc trưng như 香茅 *huong mao* (sả), 茶叶 *trà diệp* (lá trà), rau mùi, mùi tàu, thì là; hoặc mùi hăng, nồng như: 葱末 *thông mạt* (hành lá băm nhỏ), 干葱丝 *can thông ti* (hành khô thái sợi), 蒜末 *toán mạt* (tỏi băm nhỏ), 姜汁 *khương trấp* (nước gừng), hành, tỏi... Nếu xét riêng các từ ngữ chỉ gia vị tạo vị chua, cay, mặn, ngọt thì các từ ngữ chỉ vị cay đứng đầu bảng với 34 đơn vị trong tiếng Hán và 22 đơn vị trong tiếng Việt. Tất cả những điều này đều phản ánh đặc trưng về thói quen ăn uống của người Trung Quốc và người Việt Nam.

5.2. Mô hình cấu trúc tên gọi gia vị món ăn trong tiếng Hán

5.2.1. Mô hình cấu trúc tên gọi gia vị chưa qua tinh chế

Các tên gọi gia vị chưa qua tinh chế là các loại rau, củ, quả, hạt, thân chưa qua xử lý (lọc, chế biến, cô đặc để trở nên tinh khiết, cải thiện màu sắc, mùi vị hơn), mà được sử dụng trực tiếp. Trong tiếng Hán có 99 gia vị loại này với các mô hình cấu trúc sau:

Mô hình 1: Tên gọi thực vật

Ví dụ: 姜 *khương* (gừng), 葱 *thông* (hành)...

Có 19/214 tên gọi thực vật sử dụng trực tiếp làm tên gọi gia vị. Đây cũng là các tên gọi giao thoa với trường từ vựng tên gọi thực vật, chúng tôi không đi sâu phân tích cấu trúc và ngữ nghĩa những tên gọi này.

Mô hình 2: Tên gọi thực vật + Từ chỉ đặc điểm hình dáng sau khi gia công, sơ chế

Ví dụ: 葱段 *thông đoạn* (hành cắt khúc), 姜丝 *khương ti* (gừng thái sợi)...

Có 38/214 tên gọi gia vị theo mô hình cấu trúc này. Đó là những gia vị đã trải qua khâu sơ chế. Vì thế, chúng thường được định danh gắn với yêu cầu về tạo hình của gia vị hoặc trạng thái sau khi chế biến. Các từ dùng để chỉ hình dáng sau khi sơ chế của nhóm này gồm: 圈 *khuyên* (khoanh), 花 *hoa* (hoa), 段 *đoạn* (đoạn/khúc), 块 *khối* (miếng), 丁 *đinh* (cắt hạt lựu), 片 *phiến* (lát), 丝 *ti* (sợi), 泥 *nê* (băm nhỏ), 蓉 *dung* (xay nhuyễn), 粒 *lạp* (hạt), 碎 *toái* (giã nhỏ), 粉 *phấn* (bột), 末 *mạt* (băm nhỏ), 干 *can* (khô). Chẳng hạn: 姜块 *khương khối* (gừng thái miếng), 葱段 *thông đoạn* (hành thái khúc), 姜粒 *khương Lạp* (gừng thái hạt), 蒜泥 *toán nê* (tỏi xay mịn), 香菜末 *huong thái mạt* (rau thơm nghiền), 辣椒粉 *lạt tiêu phấn* (bột ớt)...

Mô hình 3: Tên gọi thực vật + Bộ phận thực vật

Ví dụ: 橙皮 *trành bì* (vỏ cam), 香叶 *huương diệp* (lá nguyệt quế)...

Có 17/214 tên gọi theo mô hình cấu trúc này. Các tên gọi bộ phận thực vật được sử dụng để định danh tên gọi gia vị gồm: 叶 *diệp* (lá), 皮 *bì* (da), 粒 *lạp* (hạt). Điều đáng chú ý là có một số loài thực vật chỉ sử dụng bộ phận của chúng để làm gia vị, nhưng trong tiếng Hán khi định danh lại không nói rõ tên bộ phận như trong tiếng Việt, chẳng hạn như: 姜 *khương* (gừng), 葱 *thông* (hành), cũng có thể do các loại thực vật này người Trung Quốc chỉ sử dụng một bộ phận của chúng nên không cần nói rõ bộ phận đó trong tên gọi gia vị.

Mô hình 4: Tên gọi các loại thuốc bắc

Theo kết quả thống kê của chúng tôi, có 25 loại thảo mộc được sử dụng độc lập làm gia vị món ăn của người Trung Quốc, chủ yếu bao gồm loại tạo hương và loại có tác dụng dưỡng sinh. Trong khi đó, lại có tới 28 loại thảo mộc được dùng làm gia vị các món ăn của Việt Nam. Tại sao Trung Quốc với nền đông y phát triển từ rất lâu đời mà các vị thuốc bắc lại ít được sử dụng làm gia vị hơn ở Việt Nam? Tuy nhiên, sau khi phân tích kỹ các loại gia vị khác, chúng tôi nhận thấy không phải các loại thảo mộc ít được sử dụng làm gia vị món ăn Trung Quốc, mà chúng đã được người Trung Quốc lựa chọn rất kỹ lưỡng, kết hợp với các nguyên liệu khác tạo thành các loại gia vị tổng hợp, hay nói đúng hơn là hỗn hợp gia vị thảo mộc được liệt kê trong sách dạy nấu ăn bằng các tên gọi mang tính khái quát. Chẳng hạn, 调味包 *điều vị bao* (gói gia vị, bao gồm ớt, tỏi, thảo quả, hạt thì là, hạt gia vị của dân tộc Duy Ngô Nhĩ, rau thơm, trần bì, gừng, hành, nhục khấu, bạch chỉ), 香料包 *huương liệu bao* (gói hương liệu, bao gồm ớt, quế chi, trần bì, thảo quả, gừng, bạch chỉ, hành, muối), 五香调料 *ngũ hương điều liệu* (ngũ vị hương, bao gồm tỏi, thì là, thảo quả, quế chi, ớt).

5.2.2. Mô hình cấu trúc tên gọi gia vị đã qua tinh chế

Ngoài các tên gọi có liên quan trực tiếp tới các loài thực vật hoặc thảo mộc nêu trên, trong tiếng Hán còn có số lượng lớn các loại gia vị có tên gọi yếu tố chỉ loại rõ rệt. Các loại gia vị này là các loại đã qua chế biến (loại bỏ tạp chất, cải thiện màu sắc, mùi vị, độ đồng đều, nâng cao chất lượng hoặc dễ dàng bảo quản) dạng vô cơ, hữu cơ hoặc loại tổng hợp. Chúng tôi đã thống kê được 14 tên gọi chỉ loại gia vị gồm: 酱 *trương* (thực phẩm được lên men), 盐 *diêm* (muối), 醋 *tố* (giấm), 芥末 *kiết mạt* (mù tạt), 油 *dầu* (dầu), 料 *liệu* (nguyên liệu), 包 *bao* (gói), 汁 (nước), 糖 *đường* (đường), 酒 *tửu* (rượu), 粉 *phấn* (bột), 精 *tinh* (bột mịn), 糊 *hồ* (xốt sánh), 豆豉 (đậu xị), 奶 *nãi* (sữa). Cho dù là các loại gia vị có tên gọi chỉ loại hay không có yếu tố chỉ loại thì cũng đều được gia công tinh chế từ nguyên liệu chính có nguồn gốc thực vật, chỉ một số được tinh chế từ nguyên liệu có nguồn gốc động vật là các loại mỡ. Với các tên gọi có yếu tố chỉ loại, chúng tôi thống kê được các mô hình cấu tạo tên gọi sau:

Mô hình 1: Tên gọi yếu tố chỉ loại

Có 6 loại gia vị trực tiếp lấy tên gọi của yếu tố chỉ loại làm tên gọi gia vị. Điều này xuất hiện ở một số món ăn không yêu cầu chặt chẽ về tiểu loại gia vị. Ví dụ: 豆豉 *đậu xị* (đậu xị), 盐 *diêm* (muối), 醋 *tố* (giấm)... Điều đáng chú ý là tên gọi một số yếu tố chỉ loại nêu trên thể hiện phương thức tạo nên nguyên liệu đó, ví dụ: 豆豉 *đậu xị* (đậu lên men), 酱 *trương* là nước xốt hoặc gia vị đặc sệt lên men, 糊 *hồ* là hỗn hợp sánh đặc như cháo loãng, bột nhào, sốt sệt...

Mô hình 2: Yếu tố khu biệt + tên gọi phương thức gia công tinh chế

Có 6 tên gọi theo mô hình cấu trúc này. Ví dụ: 老抽 *lão trưu* (xì dầu), 生抽 *sinh trưu*

(xì dầu), 琉璃苣 *lưu ly thuyên* (nước cốt bóng), Trong đó, 老抽 *láo trưu* với 老 *lǎo* (già) là nước tương đã được ủ lâu, 抽 (rút ra) lấy ra phần tinh chất sau khi ủ/lên men, là loại nước tương được ủ lâu hơn và chiết xuất phần đậm đặc hơn, thường thêm mật mía hoặc đường để tạo màu sẫm và bóng. Ngược lại, 生抽 *sinh trưu* là loại nước tương được chiết sớm hơn, nhạt màu, chủ yếu dùng để nêm nếm (tạo vị hơn là tạo màu). Ngoài ra, 芡 *thuyên* là động từ chỉ việc cho bột (thường là bột năng hoặc bột ngô) vào món ăn đang nấu để làm sánh nước. 琉璃苣 *lưu ly thuyên* là nước cốt sánh bóng như lưu ly, dùng để phủ lên các món ăn.

Mô hình 3: Yếu tố khu biệt + yếu tố chỉ loại

Số lượng tên gọi theo mô hình định danh này được tổng kết trong bảng sau:

STT	Mô hình tên gọi	Số lượng	Ví dụ
1	Yếu tố khu biệt + 油	20	植物油 (dầu thực vật)
2	Yếu tố khu biệt + 酱	25	甜面酱 (tương ngọt)
3	Yếu tố khu biệt + 汁	15	糖醋汁 (nước sốt chua ngọt)
4	Yếu tố khu biệt + 糖	8	白糖 (đường trắng)
5	Yếu tố khu biệt + 料	7	多味料 (gia vị tổng hợp)
6	Yếu tố khu biệt + 盐	6	食盐 (muối ăn)
7	Yếu tố khu biệt + 酒	6	料酒 (rượu nấu ăn)
8	Yếu tố khu biệt + 醋	3	香醋 (giấm thơm)
9	Yếu tố khu biệt + 酱油	2	辣酱油 (xì dầu cay)
10	Yếu tố khu biệt + 粉	13	麻辣粉 (bột ớt tê cay)
11	Yếu tố khu biệt + 精	3	鸡精 (bột nêm gà)
12	Yếu tố khu biệt + 包	2	香包 (gói gia vị - hòi, quế, thảo quả...)
13	Yếu tố khu biệt + 糊	2	调味糊 (hỗn hợp gia vị dạng sệt)
14	Yếu tố khu biệt + 奶	2	鲜牛奶 (sữa bò tươi)
15	Yếu tố khu biệt + 豆鼓	1	永川豆鼓 (đậu xị Vĩnh Xuyên)
Tổng		115	

Có thể thấy rằng, trong các yếu tố chỉ loại sử dụng để định danh gia vị của Trung Quốc, tên gọi các loại dầu (油) có số lượng nhiều nhất, sau đó là các loại tương (酱), một số loại gia vị tổng hợp được gia công sẵn phục vụ nhu cầu của người dùng, như các loại: 包 *bao* (gói), 粉 *phán* (bột), 糊 *hồ* (xốt sánh), 料 *liệu* (nguyên liệu), 汁 *tráp* (nước)... Trong tiếng Hán lại có số lượng lớn các gia vị tổng hợp đã gia công chế biến sẵn, ví dụ: 麻辣火锅底料 *ma lạt hỏa qua đễ liệu* (gia vị nấu lẩu), 香包 *huong bao* (túi thơm, bao gồm: hoa hòi, thì là, quế chi, trần bì, hạt hòi, ớt), 多味料 *đa vị liệu* (gia vị tổng hợp, làm từ rượu, gừng xay, muối, xì dầu, ớt, hòi, trần bì), 馅料 *hãm vị liệu* (gia vị làm nhân, bao gồm: hành xay, gừng xay, tỏi xay, bột, tiêu bột, xì dầu, muối)... Theo thống kê của chúng tôi, có tới hơn 50% món ăn có các loại hỗn hợp gia vị thảo mộc này. Điều này cho thấy sự phát triển của Trung Quốc đã khiến các thức ăn cũng phần nào chịu ảnh hưởng của tốc độ công nghiệp hơn ở Việt Nam.

Trong mô hình này, các yếu tố khu biệt được lựa chọn tương đối đa dạng. Tuy nhiên, phần lớn tên gọi chỉ sử dụng 1 yếu tố khu biệt. Chúng tôi đã tổng kết các yếu tố khu biệt được lựa chọn trong bảng sau:

STT	Yếu tố khu biệt	Số lượng tên gọi	Ví dụ
1	Tên gọi thực vật	37	植物油 (dầu thực vật), 芝麻酱 (trương vừng)
2	Mùi vị	21	香油 (dầu mè thơm), 糖醋汁 (nước sốt chua ngọt)
3	Mục đích sử dụng	14	食盐 (muối ăn), 腌汁 (nước ướp)
4	Màu sắc	12	红油 (dầu ớt đỏ), 白糖 (đường trắng)
5	Tên gọi động vật	14	猪油 (mỡ lợn), 海鲜酱 (trương hải sản)
6	Hình dáng, trạng thái vật chất	8	精盐 (muối tinh)
7	Xuất xứ/từ ngoại lai	8	永川豆豉 (đậu xị Vĩnh Xuyên)
8	Phương thức chế biến	1	饴糟汁 (nước hàng lên men)
Tổng		115	

Các yếu tố khu biệt có tác dụng phân biệt các tên gọi khác nhau, đề cập đến các phương diện của gia vị, trong đó chủ yếu là tên gọi các loại thực vật với tổng số 37/115 tên gọi, chiếm hơn 32%. Ngược lại, các loại gia vị sử dụng tên gọi động vật làm yếu tố khu biệt lại không nhiều, chỉ có 14/115 tên gọi, chiếm chưa tới 13%. Ngoài ra, còn có các yếu tố được lựa chọn để định danh khác như: màu sắc (ví dụ: 红油 *hồng du* (dầu ớt đỏ)), hình dáng (ví dụ: 精盐 *tinh diêm* (muối tinh)), mùi vị (ví dụ: 辣椒酱 *lạt tiêu trương* (trương ớt)), mục đích sử dụng (ví dụ: 调料包 *điều liệu bao* (gói gia vị, bao gồm hồi, ớt, gừng, hành, tỏi), 食盐 *thực diêm* (muối ăn))... Điều này chứng tỏ sự tận dụng tối đa nguồn nguyên liệu sẵn có trong tự nhiên, đồng thời cũng thể hiện sự sáng tạo trong quá trình chế biến, bảo quản thực phẩm của con người.

5.3. Mô hình cấu trúc tên gọi gia vị món ăn trong tiếng Việt

5.3.1. Mô hình cấu trúc tên gọi gia vị chưa qua tinh chế

Trong số 187 tên gọi gia vị món ăn trong tiếng Việt có 98/187 tên gọi gia vị chưa qua gia công tinh chế, với các mô hình cấu trúc sau:

Mô hình 1: Tên gọi thực vật

Có 36/187 tên gọi gia vị theo mô hình cấu trúc này, áp dụng với phần lớn các loại rau gia vị của Việt Nam. Trong đó, các loại thực vật ăn thân và lá thường có tên gọi là *rau + chủng loại thực vật*. Ví dụ: *rau răm, rau húng, rau ngổ*... Khi chủng loại thực vật được biểu thị bằng hai âm tiết trở lên, *rau* có thể không xuất hiện trong tên gọi, chẳng hạn: *húng chó, kinh giới, mùi tàu*... Có thể thấy, các tên gọi thuộc mô hình cấu trúc này giao thoa với trường ngữ nghĩa tên gọi thực vật. Do vậy, chúng tôi không đi sâu khảo sát cấu trúc của chúng.

Mô hình 2: Từ chỉ bộ phận thực vật + Từ chỉ chủng loại thực vật

Có 13/187 tên gọi gia vị theo mô hình cấu trúc này. Trong đó, các loại bộ phận thực vật được nhắc đến là: *lá, củ, hạt, quả*. Ví dụ: *lá gừng, quả dọ, củ sả, hạt tiêu*... Đó cũng chính là các bộ phận của thực vật được sử dụng để làm gia vị chế biến món ăn.

Mô hình 3: Từ chỉ chủng loại thực vật + Từ chỉ bộ phận thực vật

Có 6/187 tên gọi gia vị theo mô hình cấu trúc này. Trong đó, các loại bộ phận thực vật được nhắc đến là: *lá, củ, hạt, quả*. Ví dụ: *hành lá, gừng củ, tiêu hạt, chanh quả*... Đó cũng chính là các bộ phận của thực vật được sử dụng để làm gia vị chế biến món ăn. Chúng ta dễ dàng nhận thấy một điều thú vị là trong mô hình tên gọi gia vị, tên gọi các bộ phận thực vật được sử dụng tương đối linh hoạt, có thể xuất hiện trước hoặc sau từ chỉ chủng loại thực vật. Tuy nhiên,

hai cách diễn đạt này có sự khác biệt nhất định về sắc thái ngôn ngữ cũng như dụng ý của người sử dụng. Ví dụ, *củ hành* là cách gọi trực diện, bình dân, xuất hiện nhiều trong văn nói, nhấn mạnh vào bộ phận của thực vật gọi liên tưởng về hình dáng của sự vật. Còn *hành củ* là một từ mang tính chuyên biệt hơn dùng để phân loại nguyên liệu trong ẩm thực cũng gọi liên tưởng về cấu tạo của thực vật, mang sắc thái trang trọng hơn.

Mô hình 4: Tên gọi thực vật + Từ chỉ tính chất, trạng thái gia vị

Có 15/187 tên gọi gia vị theo mô hình cấu trúc này. Đây là mô hình thể hiện yêu cầu đặc biệt đối với gia vị khi sử dụng. Đó là các yêu cầu về trạng thái gia vị (như: *dừa chín tới, lá sung non, me xanh...*), mùi vị gia vị (như: *chuối chát, khế chua...*), đặc điểm sơ chế (như: *gừng xay, tỏi băm...*). Những yêu cầu về tính chất, trạng thái gia vị có vai trò quan trọng trong quá trình chế biến món ăn.

Mô hình 5: Tên gọi các loại thảo mộc

Trong tiếng Hán có 28/187 tên gọi gia vị là tên các vị thuốc bắc được dùng làm gia vị khi chế biến món ăn, ví dụ: *đại nguyên thực, trần bì, cam thảo, hoa hồi...* Tuy nhiên, tất cả tên gọi gia vị loại này đều có nguồn gốc từ tiếng Hán, sử dụng âm Hán Việt và giao thoa với trường từ vựng tên gọi các loại thuốc. Chúng tôi không phân tích cấu trúc của các từ ngữ loại này.

5.3.2. Mô hình cấu trúc tên gọi gia vị đã qua tinh chế

Ngoài các loại gia vị chưa qua tinh chế, còn 89 tên gọi các loại gia vị đã qua gia công, tinh chế. Chúng tôi đã phân loại các tên gọi gia vị loại này thành các mô hình sau:

Mô hình 1: Tên gọi yếu tố chỉ loại

Có 24/89 tên gọi chung chỉ chung loại gia vị, như: *mỡ, muối, đường, tiêu, rượu, mì chính...* được sử dụng để gọi tên gia vị mà không cần có thêm yếu tố khu biệt.

Mô hình 2: Yếu tố chỉ loại + Yếu tố khu biệt

Trong tiếng Hán có 65 tên gọi gia vị có mô hình cấu trúc này. Trong đó, các yếu tố khu biệt thể hiện đặc điểm riêng của các loại gia vị, đề cập đến các đặc trưng như: hình dáng (ví dụ: *muối tinh, muối hạt...*), màu sắc (ví dụ: *đường vàng, dấm đỏ...*), mùi vị (ví dụ: *dấm chua, tương ngọt...*), nguồn gia vị (ví dụ: *mắm tép, nước dừa...*), mục đích sử dụng (ví dụ: *hạt nêm, dầu ăn...*). Số lượng tên gọi được thống kê theo chủng loại được tổng kết trong bảng sau:

STT	Mô hình tên gọi	Số lượng	Ví dụ
1	<i>mắm</i> + yếu tố khu biệt	8	mắm tôm, mắm cá sặt
2	<i>nước</i> + yếu tố khu biệt	8	nước hàng, nước cốt chanh
3	<i>dầu</i> + yếu tố khu biệt	7	dầu mè đen, dầu hào
4	<i>rượu</i> + yếu tố khu biệt	6	rượu trắng, rượu vang
5	<i>bột</i> + yếu tố khu biệt	5	bột bò kho, bột ca-ri
6	<i>đường</i> + yếu tố khu biệt	5	đường vàng, đường kính
7	<i>tương</i> + yếu tố khu biệt	5	tương ngọt, tương ớt
8	<i>muối</i> + yếu tố khu biệt	4	muối tinh, muối bột
9	<i>mỡ</i> + yếu tố chỉ loại	4	mỡ nước, mỡ gáy lợn
10	<i>dấm</i> + yếu tố khu biệt	3	dấm bông, dấm chua
11	<i>tinh dầu</i> + yếu tố khu biệt	3	tinh dầu chuối, tinh dầu bạc hà
12	<i>xốt</i> + yếu tố khu biệt	3	xốt canh, xốt cà chua
13	<i>hạt</i> + yếu tố khu biệt	2	hạt nêm
14	<i>phẩm</i> + yếu tố khu biệt	1	phẩm hoa hiên

15	<i>men + yếu tố khu biệt</i>	1	<i>men bánh mì</i>
Tổng		65	

Có thể thấy rằng, trong các yếu tố chỉ loại sử dụng để định danh gia vị của Việt Nam, tên gọi các loại mắm và nước có số lượng nhiều nhất, sau đó là các loại dầu, rượu, bột, tương, các loại gia vị tổng hợp được gia công sẵn trong ẩm thực Việt Nam tương đối ít.

Trong mô hình này, các yếu tố khu biệt được lựa chọn tương đối đa dạng. Tuy nhiên, phần lớn tên gọi chỉ sử dụng 1 yếu tố khu biệt. Chúng tôi đã tổng kết các yếu tố khu biệt được lựa chọn trong bảng sau:

STT	Yếu tố khu biệt	Số lượng tên gọi	Ví dụ
1	Tên gọi thực vật	19	nước dừa, tương ớt
2	Tên gọi động vật	13	mắm tôm, tinh dầu cà cuống
3	Mục đích sử dụng	12	nước trộn, hạt nêm
4	Hình dáng, Trạng thái vật chất	8	muối tinh, đường cát
5	Màu sắc	5	giấm đỏ, rượu trắng
6	Mùi vị	4	tương ngọt, xốt chua ngọt
7	Xuất xứ	2	tương bản, mắm bò-hooc
8	Từ ngoại lai	2	rượu champagne, bột ca-ri
Tổng		65	

Các yếu tố khu biệt để phân biệt các tên gọi khác nhau, đề cập đến các phương diện của gia vị, trong đó chủ yếu là tên gọi các loại thực vật với tổng số 19/65 tên gọi, chiếm hơn 29%. Nếu trong tiếng Hán, các loại gia vị được đặt tên bằng tên gọi động vật không nhiều thì trong tiếng Việt lại khá nhiều gồm 13/65 tên gọi, chiếm 20%, đặc biệt là sự đa dạng của các loại mắm làm từ các loại tôm, cá. Ngoài ra, còn có các yếu tố được lựa chọn để định danh khác như: trạng thái, hình dáng (ví dụ: muối tinh, đường cát), màu sắc (ví dụ: giấm đỏ, rượu trắng), mùi vị (ví dụ: tương ngọt, xốt chua ngọt), xuất xứ (ví dụ: tương Bản, mắm Bò-hooc)... Điều này chứng tỏ sự đa dạng về việc lựa chọn các đặc trưng định danh gia vị của người Việt Nam.

Nhìn chung, có ba trường hợp gọi tên gia vị món ăn trong tiếng Hán và tiếng Việt. Đó là: (1) Gọi trực tiếp tên loài thực vật; (2) Gọi trực tiếp tên loại gia vị; (3) Kết hợp gọi tên loại gia vị với tên gọi thực vật, động vật, tính chất gia vị làm chức năng khu biệt tên gọi gia vị.

5.4. Đặc điểm địa lí và văn hóa thể hiện qua tên gọi gia vị món ăn

5.4.1. Gia vị món ăn thể hiện điều kiện tự nhiên của Trung Quốc và Việt Nam

Bức tranh ngôn ngữ về gia vị món ăn Trung Quốc và Việt Nam đã phản ánh điều kiện tự nhiên và xã hội của hai đất nước. Theo thống kê của chúng tôi, trong tiếng Việt chỉ có gần 10% (18/187) tên gọi gia vị từ động vật, còn trong tiếng Hán chỉ có khoảng 7% (17/214) tên gọi gia vị từ động vật, số còn lại đều có nguồn gốc từ thực vật. Người Việt Nam và người Trung Quốc sử dụng nhiều loại gia vị có nguồn gốc thực vật trước tiên là do đặc trưng về màu sắc, mùi vị của các loại thực vật đa dạng hơn các loài động vật. Đồng thời, điều kiện khí hậu đã khiến hai vùng đất có các loại thực vật vô cùng phong phú. Việt Nam và Trung Quốc đều có khí hậu nhiệt đới/ôn đới gió mùa, đất đai màu mỡ, rất thuận lợi cho sự phát triển của hàng ngàn loại rau thơm, củ gia vị, lá thuốc, hạt, vỏ cây. Ví dụ, Việt Nam có tía tô, rau răm, sả, riềng, gừng, lá chanh... Trung Quốc có đại hồi, quế chi, xuyên tiêu, gừng, hành, thảo quả, cam thảo... Đặc biệt, Việt Nam có đường bờ biển dài, sông ngòi chằng chịt, tạo điều kiện khai thác và nuôi cấy được rất nhiều các loại cá, tôm. Vì vậy, người Việt đã chế ra một loại nguyên liệu được coi là điển hình nhất, đặc trưng của Việt Nam, đó là *nước mắm*. Theo thống kê của chúng tôi, nước mắm luôn xuất hiện trong trên 80% món ăn Việt, đứng đầu bảng trong số các gia vị của người

Việt, còn ở Trung Quốc, nước chấm điển hình là xì dầu chế từ đậu tương. Một nguyên nhân khác là nguồn nguyên liệu từ thực vật dùng làm gia vị thường có giá thành rẻ, dễ trồng quanh nhà hoặc hái ngoài tự nhiên, dễ dàng phơi khô, muối chua, ngâm mắm để bảo quản trong thời gian dài.

Xét từ khía cạnh khác, ở Trung Quốc, đặc biệt là miền Bắc, do đặc điểm khí hậu cũng như điều kiện tự nhiên, các thức ăn ở đây sử dụng nhiều loại gia vị có tính dầu mỡ và cay, một phần để giữ ấm, tăng năng lượng cho cơ thể. Trung Quốc cũng là đất nước có lịch sử ẩm thực lâu đời, nên công nghiệp ẩm thực của Trung Quốc cũng ra đời sớm hơn Việt Nam, vì vậy, các loại gia vị tổng hợp cũng được người dân nơi đây sáng tạo vô biên, số lượng cũng nhiều hơn của Việt Nam. Nhiều loại gia vị phức tạp, kết hợp từ nhiều nguồn nguyên liệu, tạo ra gia vị tổng hợp cay, mặn, đắng, ngọt, chua... Đồng thời, cũng có rất nhiều loại nước xốt và dầu gia vị như: dầu ớt, dầu hào, dầu vừng, tương đậu..., và các loại gia vị lên men tạo vị như tương sa tế... Ở Việt Nam, do khí hậu nhiệt đới nóng ẩm, nên người Việt ưu tiên sử dụng các loại gia vị tươi, thanh mát, cân bằng, tạo ra sự hài hòa giữa các vị, trong đó sử dụng nhiều các loại nguyên liệu có sẵn trong tự nhiên, như các loại lá (lá chanh, lá sung, lá mơ, lá gừng, lá lốt, lá hẹ, lá xương sông...), hay sử dụng các loại quả tự nhiên để tạo vị cho các món canh chua làm mát cơ thể trong những ngày hè như: sấu, khế, me... mà người Trung Quốc rất ít khi sử dụng. Đồng thời, trong ẩm thực Việt Nam cũng sử dụng rất nhiều các loại rau thơm và gia vị tươi, như: rau mùi, lá chanh, sả, gừng dùng để tạo mùi thơm rất đặc trưng, vừa để khử mùi vừa tạo vị ngon. Ngoài ra, do sống trong điều kiện tự nhiên thay đổi theo mùa nên người Việt Nam và người Trung Quốc cũng rất linh hoạt và sáng tạo trong việc sử dụng thực vật. Để đảm bảo nhu cầu tích trữ sử dụng lâu dài cũng như giữ được hương vị, nhiều loại thực vật thường phơi hoặc sấy khô như các loại tỏi khô, hành khô, ớt khô... đều tạo ra những thức ăn rất lạ miệng và ngon.

5.4.2. Tên gọi gia vị phản ánh thói quen ẩm thực lâu đời của người Việt Nam và người Trung Quốc

- *Một là, gia vị ẩm thực gắn liền với dưỡng sinh và chữa bệnh.*

Người Trung Quốc và người Việt Nam đều có quan niệm “dược thực đồng nguyên” (thuốc và thực phẩm là một). Do đó, ăn uống và phòng bệnh luôn gắn bó chặt chẽ với nhau, dẫn đến việc dùng nhiều loại thực vật làm gia vị như là một vị thuốc để tăng cường sức khỏe và phòng chống bệnh tật.

Thông qua danh sách tên gọi các loại gia vị trong các món ăn, chúng tôi nhận thấy người Việt Nam và người Trung Quốc đều có sự kết hợp chặt chẽ giữa các yếu tố ngon, bổ, lành trong ẩm thực. Thứ nhất, 100% món ăn của Việt Nam và Trung Quốc đều sử dụng gia vị, có những món có trên 10 loại gia vị, thể hiện sâu sắc triết lý âm dương ngũ hành trong ẩm thực. Các nhà nghiên cứu Đông y đã đưa ra các tiêu chí để xác định tính dương hay âm của gia vị, trong đó, các gia vị có vị cay như: gừng, tỏi, ớt, quế, tiêu, hành thì thường có tính dương, các gia vị có vị chua, mặn, ngọt như: giấm, muối, đường phèn thường có tính âm. Khi trời lạnh hoặc cơ thể nhiễm hàn (lạnh bụng, tay chân lạnh), người Trung Quốc sẽ dùng gia vị tính dương như: gừng, tiêu, quế trong món ăn để làm ấm cơ thể. Ngược lại, khi nóng trong người, bị nhiệt miệng, mụn nhọt... thì sẽ tránh gia vị cay nóng, thay vào đó là dùng thực phẩm mát và gia vị tính âm hơn như: muối, giấm, rau mùi, bạc hà, hoặc đơn giản là không nêm nếm quá đậm vị.

Đồng thời, người Việt Nam và người Trung Quốc cũng đều sử dụng gia vị để khử mùi trong ẩm thực. Kết quả thống kê cho thấy có tới hơn 100% món ăn Việt Nam và Trung Quốc có mùi tanh như cá, hải sản đều có sử dụng các gia vị có giá trị khử mùi tốt như: gừng, hành, rượu nấu ăn, hạt tiêu... Một số món thịt có mùi hôi như: thịt chó, thịt dê, thịt lợn, nội tạng, thịt

bò... đều sử dụng các loại gia vị có tác dụng át mùi, tăng thơm... Điều này cho thấy người Trung Quốc và người Việt Nam đã có sự kết hợp hài hòa giữa nguyên liệu chính với các loại gia vị, làm sao tạo được sự cân bằng giữa thức ăn nhiều protein (thịt, hải sản - dương tính) và thức ăn nhiều vitamin (rau, củ, quả - âm tính) để đạt được sự cân bằng về dinh dưỡng.

Trong thuyết âm dương ngũ hành, mộc ứng với vị chua, hỏa ứng với vị đắng, thổ ứng với vị ngọt, kim ứng với vị cay, thủy ứng với vị mặn, các loại vị ngọt, cay thường dương hơn, các vị mặn, đắng, chua thường âm hơn. Do vậy, ẩm thực Trung Quốc và Việt Nam đều coi trọng sự điều hòa mặn, cay, chua, đắng, ngọt. Chính vì vậy, để tạo sự cân bằng, các thức ăn ít nhất phải có hai loại vị trở lên. Bởi, nếu thức ăn không có sự hài hòa âm dương khi đưa vào cơ thể sẽ khiến cơ thể mất đi sự cân bằng, gây tổn hại cho sức khỏe như: ăn nóng hay chua quá gây tổn hại cho tì vị, ăn mặn quá gây các bệnh tim mạch, ăn nhiều mỡ quá gây các bệnh cao huyết áp và tim mạch... Vì thế, việc sử dụng mùi vị phải mang tính đa trọng, đa biến, khiêm dung. Đó vừa là sự kế thừa lại vừa thể hiện tính sáng tạo rất lớn khi chế biến thức ăn.

Ngoài ra, nhiều món ăn Trung Quốc xuất hiện yếu tố chỉ gia vị 油 *du* (dầu/mỡ), ví dụ: 油焖大虾 *du muộn đại hà* (tôm sú om dầu), 油焖鱼 *du muộn ngư* (cá om dầu),... cũng phần nào chứng tỏ triết lý âm dương ngũ hành trong ẩm thực của người Trung Quốc. Bởi như ở trên đã trình bày, Trung Quốc là đất nước có mùa đông lạnh giá, xu hướng sử dụng nguồn gia vị từ động vật để tăng nhiệt lượng, năng lượng cho cơ thể thể hiện rất rõ rệt. Đó là một trong những lý do quan trọng giải thích vì sao người Trung Quốc sử dụng nhiều dầu, mỡ để rán, xào, xốt... Việt Nam nằm trong vùng nhiệt đới gió mùa, chủ yếu là nóng ẩm. Do vậy, người Việt Nam có nhu cầu ăn nhiều các thức ăn mang tính âm hơn là dương. Khi chế biến, người ta cũng thường luộc, nấu canh, làm nộm, làm dưa, tạo nên thức ăn có nhiều nước (âm) và có vị chua vừa để tiêu, vừa giải nhiệt. Cũng vì thế, trong các loại gia vị món ăn của Việt Nam, có nhiều loại mang vị chua như: *dưa, cà, khế, me, sấu, chanh, trám*... Người miền Trung Việt Nam sở dĩ ăn ớt (dương) nhiều là vì miền Trung có bờ biển dài với nhiều loại hải sản mang tính hàn, bình (lại vừa có mùi tanh, hôi) và người dân làm nghề biển phải ngâm mình nhiều trong nước biển lạnh.

• *Thứ hai, tên gọi các loại gia vị cũng phản ánh những yêu cầu khác nhau đối với từng loại gia vị trong ẩm thực.*

Một là yêu cầu về nguồn gốc. Ngày nay, nhiều loại thực vật làm gia vị được nhập ngoại do sự khác biệt về giống loài, điều kiện tự nhiên, kỹ thuật nuôi trồng nên hình dáng và mùi vị có sự khác biệt nhất định với các loại rau trồng trong nước. Do đó, để phân biệt các loại gia vị nguồn gốc Việt Nam và gia vị nhập ngoại, người Việt hay sử dụng sự đối lập giữa *ta* và *tàu*, *tây* trong tên gọi. Có không ít gia vị của Việt Nam (*ta*) trong sự so sánh với gia vị của Trung Quốc (*tàu*) được nhiều người Việt Nam đánh giá là tuy nhỏ nhắn, nhưng lại có vị ngon và thơm hơn, đặc biệt là các loại rau, củ, quả làm gia vị, như *tỏi ta, hành ta, gừng ta*... Trong tiếng Trung Quốc cũng có sự phân biệt về nguồn gốc của từ chỉ gia vị, ví dụ: 胡 *hồ* trong 胡椒 (*hồ tiêu*) chỉ dân tộc du mục phương Bắc hoặc phương Tây, 胡椒 (*hồ tiêu*) thường dùng trong các món có nguồn gốc ngoại lai. 番茄酱 (*xốt cà chua*) với 番 cũng là yếu tố chỉ giống loài từ nước ngoài du nhập vào Trung Quốc. Ngoài ra, cũng có một số tên gọi gia vị của người Trung Quốc thể hiện ở sự khác biệt vùng miền trong nội bộ đất nước Trung Quốc, chẳng hạn các tên gọi như: 川椒 (*tiêu Tứ Xuyên*) để phân biệt với các loại ớt ở địa phương khác như: Thiểm Tây, Sơn Tây, hoặc các tên gọi khác như: 贵州辣椒 (*ớt Quý Châu*), 云南小茴香 (*thìa là Vân Nam*)...

Hai là việc tận dụng các bộ phận khác nhau của thực vật khi sử dụng làm gia vị món ăn. Người Trung Quốc và người Việt Nam đã hết sức linh hoạt trong việc tận dụng nguồn gia vị món ăn. Chẳng hạn như các tên gọi: 香叶 (*lá thơm*), 姜黄 (*nghệ*), 红辣椒 (*ớt đỏ*), 花椒粒 (*hạt*

tiêu), 桂皮 (vỏ quế chi) trong tiếng Trung Quốc chứng tỏ người Trung Quốc dùng cả lá, củ, quả, hạt, thân của thực vật để làm gia vị. Với Việt Nam, đúng như nhà nghiên cứu Đặng Nghiêm Vạn đã nhận xét: “Người Việt biết tận dụng hầu như tất cả phần thể thực vật, động vật, đặc biệt là thủy sản, côn trùng, không bỏ qua một thứ gì mà không nghĩ cách chế biến để ăn uống...”. Đặc biệt, người Việt rất thích sử dụng các loại lá làm gia vị món ăn, nên số lượng các gia vị được định danh bằng tên gọi bộ phận “lá” của thực vật trong tiếng Việt đa dạng hơn so với tiếng Trung. Chẳng hạn như gừng, hành có thể sử dụng cả lá và củ, có những loại lá người Trung Quốc không sử dụng mà người Việt Nam thì lại coi là một gia vị vô cùng quan trọng như: *lá chanh, lá hẹ, rau ngổ, rau răm, lá mơ, lá lốt, lá xương sông*... Các loại quả *me xanh, sấu xanh, quả dọc* cũng là các loại quả đặc thù của Việt Nam dùng làm gia vị món ăn.

Người Việt tận dụng luôn các loại lá có tác dụng chữa bệnh, bồi bổ sức khỏe trong các bữa ăn chứ không phải chỉ dùng làm thuốc như ở Trung Quốc, thậm chí là phải ăn sống chứ không được nấu chín, chẳng hạn: *rau kinh giới, tía tô, bạc hà, thì là*... Trong khi đó, người Trung Quốc lại ít ăn sống các loại rau gia vị... Có lẽ bởi quan niệm cho rằng các loại gia vị này chứa mầm bệnh hoặc vi khuẩn nên gần như tất cả các loại gia vị của Trung Quốc muốn trở thành thức ăn đều phải làm chín.

Ba là yêu cầu về trạng thái gia vị. Trong đó, yêu cầu *tươi non, chín tới, xanh* đối với các loại gia vị trước khi chế biến là vô cùng quan trọng. Bởi nguyên liệu như vậy mới cho hương vị thanh, thơm, dịu, khác hẳn với phần già khô dùng làm thuốc hay gia vị khô. Đó là lí do vì sao trong tên gọi nhiều loại gia vị có xuất hiện yếu tố tươi, non, chín tới, chẳng hạn: *dứa chín tới, lá sung non, ớt tươi, 鲜百合 (bách hợp tươi), 青葱 (hành tươi, dùng phần non xanh), 姜芽 (mầm gừng)*...

Bốn là về hình dáng gia vị. Trước đây, do đời sống khó khăn, lam lũ, với nghề trồng lúa có tính thời vụ, người dân Việt Nam chỉ chú trọng đến việc ăn no, ăn ngon, không có nhiều thời gian để tra chuốt bày biện thức ăn. Nhưng ngày nay, đó là một trong những yếu tố cần đạt yêu cầu khắt khe trong ẩm thực Trung Quốc và Việt Nam. Tất cả các thực vật trước khi chế biến đều phải được thái, tía, chặt, cắt theo những hình dáng nhất định, các loại thực vật được lựa chọn làm gia vị đều được chế biến thành hình dáng nhỏ nhắn, gọn gàng bởi tính chất điểm xuyết, hòa tan với số lượng ít. Điều này thể hiện ngay trong tên gọi các loại gia vị như: *hành có hành thái sợi, hành hoa, hành cắt khúc, gừng có gừng nước, gừng xay, gừng thái lát, gừng thái sợi, củ gừng*... hoặc trong tiếng Trung Quốc có *红椒丝 (ớt đỏ thái sợi), 川椒丝 (ớt Tứ Xuyên thái sợi), 葱丝 (hành thái sợi), 葱段 (hành cắt khúc)*... Rõ ràng là, việc sơ chế, bày biện thức ăn cần đến sự khéo léo, tỉ mỉ của đôi bàn tay, cộng với cách thức sử dụng con dao thể hiện trình độ điêu luyện của những người đầu bếp.

Ngày nay, cùng với sự phát triển của kinh tế, nhu cầu thưởng thức các thức ăn ngon hội tụ cả bốn yếu tố: sắc, hương, vị, hình đang ngày một trở thành xu thế tất yếu. Trong thực tế, nhìn nhận một cách cảm tính, đặc trưng ẩm thực Việt Nam nổi lên trong sự đối sánh với các nền văn hóa ẩm thực khác trên thế giới: thức ăn Trung Hoa bỏ thân, thức ăn Việt Nam ngon miệng, thức ăn Nhật Bản ưa nhìn. Tuy nhiên, đặc điểm này ngày càng phai nhòa và trở nên ít bản sắc trong thời hội nhập.

6. Kết luận

Mỗi một tên gọi gia vị món ăn của Trung Quốc và Việt Nam đều có tác dụng xác định đặc trưng đối tượng sử dụng về chủng loại, bộ phận động thực vật được lựa chọn, đặc điểm sơ chế... Có lúc, tên gọi một loại gia vị không cần thiết phải có yếu tố chỉ chủng loại mà người sử dụng vẫn hiểu chính xác đối tượng được đề cập đến bởi mức độ phổ biến của chủng loại thực

vật đó, cũng như một số tác động từ mặt ngôn ngữ. Tên gọi gia vị món ăn phần nào thể hiện đặc điểm văn hóa ẩm thực của Trung Quốc và Việt Nam về cách sử dụng, lựa chọn cũng như yêu cầu cụ thể đối với từng loại gia vị. Đồng thời, tần suất của các loại gia vị món ăn khác nhau cũng phản ánh đặc điểm tự nhiên xã hội của hai đất nước. Đặc điểm về khẩu vị, lựa chọn gia vị, hương, sắc, hình hài, cách chế biến..., thể hiện sâu sắc triết lý âm dương hài hòa, nhằm mục đích dưỡng sinh và chữa bệnh của món ăn, góp phần giúp cho ẩm thực của nhân dân hai nước trở thành một môn nghệ thuật - nghệ thuật ẩm thực.

Tài liệu tham khảo

- Chen, J. B. (2001). A Study on the Naming of Chinese Dishes. *Cuisine Journal of Yangzhou University*, 18(3), 13-17. https://max.book118.com/html/2017/0528/109768526.shtm?utm_source
- Do, T. L. (2004). *Medicinal Plants and Remedies of Vietnam*. Medical Publishing House. <https://vnras.com/nhung-cay-thuoc-va-vi-thuoc-viet-nam-do-tat-loi/>
- Duan, Y. M. (2006). The Harmony of Han Culture Reflected in the Naming of Chinese Dishes. *Journal of Qiqihar University (Philosophy & Social Sciences)*, 2006(6), 7-10. http://dianda.cqvip.com/Qikan/Article/Detail?id=23259802&from=Qikan_Article_Detail
- Hoang, P. (2020). *Vietnamese Dictionary*. Da Nang Publishing House. <https://archive.org/details/tu-dien-tieng-viet-vien-ngon-hoc>
- Liu, F. L. (2005). Cultural Connotations in the Naming of Chaoshan Cuisine Dishes, *Journal of Guangdong Polytechnic Normal University*, 2005(2), 45-47. <http://www.canyin168.com/cook/csxy/chpx/200607/437.html>
- Liu, L., & Wang, D. B. (2018). A Review of Named Entity Recognition Research. *Journal of Information Science*, 37(3), 329-340. https://qbx.istic.ac.cn/CN/Y2018/V37/I3/329?utm_source
- Luo, X. W. (2008). *328 Home-Style Banquet Dishes*. Chongqing Publishing House. <https://www.amazon.com/-/es/dp/7536698291>
- Mai, T. T. (2009). The Stories behind Southern Vietnamese Pastry Names. *Journal of Language and Life*, 9(167), 38-41. <https://vjol.info.vn/index.php/NNDS/article/view/10305/9459>
- Mei, D. M., & Gao, W. Ch. (2007). Dialectical and Practical Views on Naming Theory, *Journal of Foreign Languages*, 2007(2), 25-29. https://cstj.cqvip.com/Qikan/Article/Detail?id=24404113&from=Qikan_Search_Index
- Nhat, T. (2017). *Customs of the Land, Forgotten Habits*. Literature Publishing House. <https://byvn.net/SATy>
- Ngo, M. N. (2021). Lexical Sets of Culinary Vocabulary in Chinese and Vietnamese. *VNU Journal of Foreign Studies*, 37(2), 83-97. <https://jfs.ulis.vnu.edu.vn/index.php/fs/article/view/4702>
- Nguyen, D. T. (2010). *National Cultural Characteristics of Language and Thought*. Encyclopedia Publishing House. <https://byvn.net/9AwW>
- Phan, V. H. (2006). *An Initial Study of Vietnamese Culinary Culture*. Social Sciences Publishing House. <https://byvn.net/Yox0>
- Phuong, T. (comp.) (2008). *555 Vietnamese Dishes*. Youth Publishing House. <https://byvn.net/nsg5>
- Shang, J. J. (2005). Strategies for Translating Chinese Dish Names into English: A Case Study of Hawkes' and Yang's Translations of Dream of the Red Chamber, *Journal of Modern Linguistics*, 13(2), 636-631. <https://rg.com.vn/q73ni>
- Vuong, X. T. (2004). *Dining Customs of the Vietnamese in Kinh Bac*. Social Sciences Publishing House. <https://byvn.net/nneW>
- Wang, D. M., & Zhao, Z. Q. (2003). Metaphorical Transfer of Food Vocabulary in Chinese. *Inner Mongolia Social Sciences (Chinese Edition)*, 24(5), 93-95. <https://rg.com.vn/JQabX>
- Xuan, H. (comp. & intro.) (2000). *Vietnamese Food Culture and Cuisine*. Tre Publishing House. <https://byvn.net/91C7>
- Zhang, R. (2009). A Mimetic Study of Ancient Poetry, Allusions, and Auspicious Expressions in Chinese Cuisine. *Science & Technology Information*, 28, 175-178. <https://rg.com.vn/uKzMr>
- Zhong, A. N. (2006). On the Cultural Connotations of Chinese Dish Names. *Journal of Xiamen University*, 2006(1), 79-80. <https://surl.li/dippnp>



VNU Journal of Foreign Studies

Journal homepage: <https://jfs.ulis.vnu.edu.vn/>

仁 (HUMANITY), 義 (RIGHTEOUSNESS), 禮 (PROPRIETY), 智 (WISDOM), 信 (TRUSTWORTHINESS) FROM THE PERSPECTIVE OF TRADITIONAL MORALITY

Pham Ngoc Ham*

*Faculty of Foreign Languages, Nguyen Tat Thanh University,
300A Nguyen Tat Thanh Street, Xom Chieu Ward, Ho Chi Minh City, Vietnam*

Received 04 June 2025

Revised 31 August 2025; Accepted 15 October 2025

Abstract: With over 2300 years of feudal rule in China, a series of behavioral standards for each member of the family and society were established in this country. Five traditional moral standards, generally called the Five Constants, include humanity, righteousness, propriety, wisdom, and trustworthiness. These qualities have been the educational goals from family to school and serve as measures of a person's value. Five traditional moral standards are also found in Vietnam and other countries like Japan and Korea, which are deeply influenced by Confucian thought. To this day, humanity, righteousness, propriety, wisdom, and trustworthiness remain core values. In this article, based on a semiotic perspective combined with cultural studies, an attempt is made to discuss the concepts of humanity, righteousness, propriety, wisdom, and trustworthiness embedded in Chinese characters 仁 (humanity), 義 (righteousness), 禮 (propriety), 智 (wisdom), 信 (trustworthiness) to offer a deep understanding of their semantic meanings and cultural implications. This will contribute to the education of traditional morality for the young generation.

Keywords: 仁 (humanity), 義 (righteousness), 禮 (propriety), 智 (wisdom), 信 (trustworthiness)

* Corresponding author.

Email address: phamngocham.nnvhtq@gmail.com<https://doi.org/10.63023/2525-2445/jfs.ulis.5540>

CÁC CHỮ 仁 NHÂN, 義 NGHĨA, 禮 LỄ, 智 TRÍ, 信 TÍN VỚI QUAN NIỆM ĐẠO ĐỨC TRUYỀN THỐNG CỦA VIỆT NAM VÀ TRUNG QUỐC

Phạm Ngọc Hàm

*Khoa Ngoại ngữ, Trường Đại học Nguyễn Tất Thành,
300A Nguyễn Tất Thành, Phường Xóm Chiếu, Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam*

Nhận bài ngày 04 tháng 6 năm 2025

Chỉnh sửa ngày 31 tháng 8 năm 2025; Chấp nhận đăng ngày 15 tháng 10 năm 2025

Tóm tắt: Đất nước Trung Quốc trải qua hơn 2300 năm chế độ phong kiến, đã định ra hàng loạt chuẩn mực hành vi cho từng thành viên trong gia đình và xã hội. Trong đó, 仁 nhân, 義 nghĩa, 禮 lễ, 智 trí, 信 tín là năm tiêu chuẩn đạo đức truyền thống được gọi chung là *Ngũ thường*, bao gồm: lòng yêu thương con người, sự công bằng, lễ nghi, trí tuệ, lòng trung thực. Tất cả những phẩm chất ấy luôn là mục tiêu giáo dục từ gia đình đến nhà trường, là thước đo giá trị của con người. Việt Nam và một số nước như Nhật Bản, Hàn Quốc cùng nằm trong không gian văn hóa chữ Hán đều chịu ảnh hưởng sâu sắc tư tưởng Nho giáo. *Nhân, nghĩa, lễ, trí, tín* cũng đã từng là những chuẩn mực đạo đức của người Việt Nam. Cho đến ngày nay, giá trị cốt lõi trong đó vẫn được duy trì. Trong khuôn khổ bài viết này, xuất phát từ góc nhìn văn tự học, kết hợp với văn hóa học, chúng tôi bàn về các khái niệm *nhân, nghĩa, lễ, trí, tín*, giúp bạn đọc hiểu sâu hơn về ngữ nghĩa và hàm ý văn hóa của các chữ này, nhằm góp phần vào việc giáo dục đạo đức truyền thống cho thế hệ trẻ.

Từ khóa: 仁 nhân, 義 nghĩa, 禮 lễ, 智 trí, 信 tín

1. Đặt vấn đề

Trong dòng chảy lịch sử, Trung Quốc là đất nước trải qua chế độ phong kiến dài nhất, dài tới hơn 2300 năm. Học thuyết Nho gia mà đứng đầu là Khổng Tử - người sáng lập và Mạnh Tử - người kế thừa tư tưởng Khổng Tử, hình thành nên tư tưởng nhân nghĩa, rồi từ tư tưởng nhân nghĩa tiếp tục phái sinh ra hàng loạt các chuẩn mực đạo đức khác, quy định và hướng hành vi của từng thành viên trong gia đình và xã hội vào một khuôn khổ nhất định, nhằm duy trì nền thống trị và trật tự xã hội phong kiến. *Nhân, nghĩa, lễ, trí, tín, trung, thứ, hiếu, đễ* là chín tiêu chuẩn đạo đức hạt nhân trong tư tưởng Nho gia, trong đó, năm tiêu chuẩn đầu là biểu hiện của đạo đức truyền thống gọi chung là *ngũ thường*, bao gồm lòng yêu thương con người, sự công bằng, lễ nghi, trí tuệ, lòng trung thực.

Việt Nam và một số nước như Nhật Bản, Hàn Quốc..., cùng nằm trong không gian văn hóa chữ Hán, chịu ảnh hưởng sâu sắc tư tưởng Nho giáo. Đặc biệt, Việt Nam với một ngàn năm Bắc thuộc, cũng là một ngàn năm chế độ phong kiến ngự trị, chữ Hán trở thành văn tự vay mượn chính thống, cùng với *Tứ thư, Ngũ kinh* - những bộ sách giáo khoa chủ yếu áp dụng trong giáo dục và khoa cử phong kiến, là phương tiện truyền bá tư tưởng Nho giáo ở Việt Nam. *Nhân, nghĩa, lễ, trí, tín* đã từng là những chuẩn mực đạo đức của người Việt Nam, là mục tiêu giáo dục từ gia đình đến nhà trường, cũng là thước đo giá trị của con người. Cho đến nay, tuy *Ngũ thường* chỉ được nhắc đến như một dấu ấn lịch sử, nhưng những giá trị cốt lõi trong đó vẫn được duy trì.

Ở Việt Nam, nghiên cứu về tư tưởng Nho giáo dưới góc nhìn văn hóa, văn học, lịch sử, triết học..., đã đạt được những thành tựu nhất định. Có thể dẫn ra luận án tiến sĩ của Nguyễn

Bảo Ngọc (2020) nhan đề *Nghiên cứu đại chúng hóa kinh điển Nho gia 10 năm đầu thế kỷ 21 ở Trung Quốc – Trường hợp tác phẩm Luận ngữ*. Trong khuôn khổ luận án, tác giả trước hết điểm lại tình hình nghiên cứu và khái quát các vấn đề lý luận hữu quan, sau đó tiến hành khảo sát và phân tích thực trạng hoạt động đại chúng hóa Nho giáo ở Trung Quốc, trên cơ sở đó, đánh giá hoạt động văn hóa này trong khoảng 10 năm đầu thế kỷ 21 ở chính đất nước mà Nho giáo ra đời. Về bài viết, phải nhắc đến Lý Tùng Hiếu (2015) với bài *Ảnh hưởng của Nho giáo trong văn hóa Việt Nam*. Tác giả nhìn nhận vấn đề từ hai góc độ: ảnh hưởng tích cực và ảnh hưởng tiêu cực. Nói như lời tác giả trong bài viết là “tác hại chính yếu”. Bài viết tập trung phân tích sự ảnh hưởng đó trên các phương diện xã hội như: phong tục tập quán, chính trị, giáo dục, văn học nghệ thuật, ngôn ngữ văn tự... Tác giả nhấn mạnh “trong lịch sử 844 năm khoa cử Hán học ở Việt Nam (1075 - 1919), nền giáo dục Nho giáo đã tạo ra hàng nghìn ông nghè, ông cử, ông tú mà trong số đó, nhiều người đã nổi lên thành nhà văn hóa hay nhà khoa học, như: nhà sử học Lê Văn Hưu, danh nhân văn hóa thế giới Nguyễn Trãi, nhà sử học Ngô Sĩ Liên, Trạng Lường Lương Thế Vinh, Trạng Trình Nguyễn Bình Khiêm...” (Lý, 2015). Ngoài ra, còn có khá nhiều các công trình nghiên cứu khác về Nho gia ở Việt Nam. Tuy nhiên, nghiên cứu về tư tưởng Nho gia hàm chứa trong ngôn ngữ - văn tự dưới góc độ đạo đức xã hội ở Việt Nam hiện nay chưa nhiều. Trong khuôn khổ bài viết này, xuất phát từ góc nhìn văn tự học, kết hợp với văn hóa học, chúng tôi bàn về hàm ý của các chữ Hán 仁 nhân, 義 nghĩa, 禮 lễ, 智 trí, 信 tín, giúp bạn đọc hiểu sâu hơn về ngữ nghĩa và hàm ý văn hóa của các chữ này, góp phần vào việc giáo dục đạo đức truyền thống cho thế hệ trẻ, đồng thời là tài liệu tham khảo cho công tác dạy học tiếng Trung Quốc ở Việt Nam. Nghiên cứu này là sự tiếp tục của cuốn sách *Chữ Hán - chữ và nghĩa* và một số bài viết có liên quan của chúng tôi mà tiêu biểu nhất, gắn với chủ đề tư tưởng đạo đức xã hội là: *Các chữ 尊 tôn và 道 đạo với việc giảng dạy chữ Hán và đạo làm người* (2014), *Về nghĩa của chữ 孝 hiếu với việc giáo dục đạo đức cho sinh viên* (2022) đã được đăng trên tạp chí chuyên ngành.

2. Ngữ nghĩa của các chữ 仁 nhân, 義 nghĩa, 禮 lễ, 智 trí, 信 tín

2.1. Chữ 仁 nhân

Cuốn *Hán ngữ đại tự điển* dẫn lời giải thích trong *Thuyết văn giải tự*, 仁 nhân là một chữ hội ý, gồm 人 nhân (người) và 二 nhị (hai: số nhiều) hợp thành, nghĩa là thân ái, thân thiện, đồng thời đưa ra 17 nghĩa của chữ nhân (Xu, 2010), trong đó, các nghĩa đầu là thân thiện, nhân ái và nhân chính (chính sách nhân nghĩa) là gần với nghĩa của chữ 仁 nhân trong *Ngũ thường* nhất. Nhân là một khái niệm dùng để chỉ quan niệm đạo đức mà hạt nhân của nó là tình cảm yêu thương con người. Khổng Tử (551 TCN - 479 TCN) đề xướng 仁 nhân, đó là vấn đề cốt lõi của hệ tư tưởng truyền thống Trung Quốc. Sách *Luận ngữ* đã nhắc đến chữ 仁 nhân với tổng số 109 lần. Trong đó, nổi bật nhất là câu: “志士仁人, 无求生以害仁, 有杀身以成仁 *Chí sỹ nhân nhân, vô cầu sinh dĩ hại nhân, hữu sát thân dĩ thành nhân*”, nghĩa là: Kẻ sĩ có chí, người có lòng nhân, không vì mưu cầu sự sống của cá nhân mình mà phương hại đến điều nhân nghĩa, nhưng lại dám hy sinh bản thân mình để hoàn thiện điều nhân. Cũng trong *Luận ngữ*, Khổng Tử đã cụ thể hóa biểu hiện của lòng nhân, đó là: *những gì bản thân không muốn thì không đẩy cho người khác, những gì mình mong đạt được thì cũng giúp người khác cùng đạt được* (己所不欲勿施于人, 己所欲达而达人 *kỷ sở bất dục, vật thi ư nhân, kỷ sở dục đạt nhi đạt nhân*). Nhà văn tự học đời Tống, Từ Huyền, giải thích rằng 仁者兼爱 nhân giả kiêm ái (nhân nghĩa là kiêm ái). Kiêm ái nghĩa là biết yêu thương người khác, rồi từ đó, mở rộng lòng mình, yêu quý vạn vật xung quanh. Hàn Dũ trong *Nguyên đạo* đã giải thích hai chữ 仁 nhân, 義 nghĩa bằng câu: 博爱之谓仁, 行而宜之之谓义 *Bác ái chi vị nhân, hành nhi nghi chi chi vị nghĩa*, nghĩa là nhân là

bác ái, làm điều *nhân*, khiến nó được thích nghi, hài hòa gọi là *nghĩa*. Nguyễn Trãi trong *Bình Ngô đại cáo* có viết 仁义之举, 要在安民, 吊伐之师, 莫先去暴 *nhân nghĩa chi cử, yếu tại an dân. Điều phạt chi sư, mạc tiên khử bạo*, nghĩa là điều then chốt của *nhân nghĩa* là phải làm cho dân chúng được yên vui, muốn cho dân chúng yên vui thì trước hết phải trừ khử kẻ bạo tàn. Tuy cách giải thích của mỗi nhà tư tưởng có phần khác nhau, nhưng *nhân* đều được coi là lòng yêu thương con người – một phẩm chất đạo đức mà thời đại nào cũng được coi trọng, như tinh thần Mạnh Tử đề cập trong thiên *Lương Huệ Vương thượng, sách Mạnh Tử*, 老吾老以及人之老, 幼吾幼以及人之幼 *lão ngô lão dĩ cập nhân chi lão, ấu ngô ấu dĩ cập nhân chi ấu*, nghĩa là từ lòng yêu thương cha mẹ mình mở rộng ra yêu thương cha mẹ người khác; từ lòng yêu thương con trẻ của mình lan tỏa sang yêu thương con trẻ người khác. Mạnh Tử chủ trương thi hành *nhân chính*. Tư tưởng lớn đó được thể hiện cụ thể, đầy đủ trong bài 寡人之于国也 *Quả nhân chi vu quốc dã* (Tám lòng của ta đối với nước), bao gồm: tập trung sản xuất và khai thác đúng mùa vụ, chú trọng đến đời sống vật chất, trước hết là ăn và mặc mà đỉnh cao là người cao tuổi được ăn thịt, mặc áo lụa; đồng thời, chú trọng giáo dục, giúp cho thế hệ trẻ hiểu và thực hiện đạo làm con và đạo làm em từ trong gia đình, ra ngoài xã hội biết giúp đỡ người cao tuổi. Sản xuất đi đôi với thực hành tiết kiệm. Những người đứng đầu nhà nước phải biết lãnh trách nhiệm, không đẩy lỗi cho khách quan. Đó là phương cách, cũng là cơ sở để lòng *nhân* được lan tỏa, vương đạo được thi hành và một xã hội đại đồng với đầy đủ sự bình đẳng, bác ái được hình thành và phát triển hài hòa.

Trong cuốn *Từ chữ nhân* 人, Tiêu Khởi Hồng cho rằng: “Chữ 仁 *nhân* gồm bên cạnh chữ 人 *nhân* lại có hai người (二), *nhân* ở đây là bản thân mình, bên cạnh bản thân còn có hai người trở lên, phải nghĩ đến những người ngoài bản thân mình, không phải là một người mà là hai người trở lên, là đa số, là những người dân lao động dưới gầm trời này, phải suy kỹ cập *nhân* (từ bản thân suy diễn ra người khác), bản thân mình là con người, người khác cũng là con người” (Xiao, 2004). Chúng tôi cho rằng quan điểm của Tiêu Khởi Hồng cũng hoàn toàn nhất trí với quan điểm của các học giả đi trước, có thể khái quát lại bằng câu: *nhân* là lòng yêu thương con người, đúng như cách giải thích trong *Từ điển tiếng Việt* (Hoàng, 2020). Những kẻ vị kỷ, chỉ nghĩ đến lợi ích cá nhân, đặt bản thân lên trên hết đều trái ngược với tinh thần của *nhân*, cũng trái với đạo đức xã hội.

2.2. Chữ 義 nghĩa

Sau gần 200 năm, Mạnh Tử (372 TCN - 289 TCN) đã tiếp thu và kế thừa tư tưởng *nhân* của Khổng Tử, phát triển thành *nghĩa*. Chính vì vậy, ở Trung Quốc và Việt Nam đều có lời nói đạo *nhân nghĩa* (仁义之道) hay đạo Khổng Mạnh (孔孟之道).

Theo *Thuyết văn giải tự*, chữ 義 *nghĩa* là chữ hội ý, gồm 我 *ngã* (bản ngã, bản thân mình) và 羊 *duang* (con dê) hợp thành, nghĩa là tư thế, cử chỉ, phong thái của chính bản thân (己之威仪). Trong đó, 我 *ngã* chỉ cá nhân, một con người, 羊 *duang* biểu trưng cho sự hy sinh, con vật bị giết để làm lễ phẩm cúng tế thần linh, cầu phúc cho trăm họ. Đó là hành vi cao cả, hợp lý hợp tình (Xu, 2010). Trong quan niệm của người Trung Quốc xưa, dê là con vật ăn cỏ, hiền lành, là hình ảnh biểu trưng cho điềm lành, sự may mắn. Thịt dê thơm ngon, từ biểu thị vị ngon trong tiếng Hán là 美味 *mỹ vị*. Từ *mỹ vị* cũng được du nhập vào tiếng Việt, nghĩa không đổi. Trong tiếng Hán, chữ 美 *mỹ* có chứa 羊 *duang* ban đầu dùng để chỉ vị ngon, sau mới phát triển thành đẹp về hình hài, cảnh vật, ngôn từ... Tính chất biểu ý của chữ 義 *nghĩa* cũng thể hiện rõ nét quan niệm tín ngưỡng dân gian. Chữ 義 *nghĩa* liên quan mật thiết đến chữ 人 *nhân* và chữ 仁 *nhân*. Chữ 我 *ngã* là sự phác họa con người đứng hiên ngang, chống kiếm, đối mặt với cuộc đời. Còn 羊 *duang* là loài động vật ăn cỏ hiền lành. Những chữ Hán có bộ 羊 *duang* biểu nghĩa

đều liên quan đến sự cát tường, may mắn, lương thiện. Chữ 義 *nghĩa* trên đầu của 我 *ngã* là 羊 *duong*, thể hiện sự tôn sùng, đề cao điều thiện, diệt trừ điều ác, mang lại lợi ích cho mọi người. Chữ 義 *nghĩa* trong các bộ từ điển tiếng Hán thường được giải thích là đạo lý hoặc hành vi đúng đắn, phù hợp hoàn cảnh. Hành vi giữa đường gặp sự bất bằng, sẵn sàng bạt đao tương trợ, bảo vệ chính nghĩa, chân lí được coi là nghĩa cử cao đẹp. Cũng như 仁 *nhân*, 義 *nghĩa* thể hiện đạo đức xã hội, hướng suy nghĩ, hành vi của con người theo chiều tích cực, làm hài hòa các mối quan hệ xã hội. Cuốn *Hán ngữ đại tự điển* đưa ra 21 nghĩa của chữ 義 *nghĩa*, trong đó có những nghĩa như: lễ tiết, nghi thức, dung mạo, phong độ, chuẩn mực, thích nghi, chính đáng, tốt lành... là gần với 義 *nghĩa* trong *Ngũ thường*. Khổng Tử - người sáng lập ra học thuyết Nho gia đề xướng 仁 *nhân*, gần ba trăm năm sau, Mạnh Tử kế thừa và phát huy tư tưởng Khổng Tử, đề xướng 義 *nghĩa*. Chính vì vậy, nhân nghĩa là hai điểm cốt lõi về đạo đức xã hội, hành vi ứng xử giữa người với người của học thuyết Nho gia. Mạnh Tử kế thừa tư tưởng Khổng Tử, hình thành nên tư tưởng Khổng Mạnh với nhân nghĩa là điều cốt lõi, ảnh hưởng sâu sắc đến đời sống xã hội, là hạt nhân trong ý thức hệ tư tưởng của Trung Quốc và Việt Nam. Trong *Bình Ngô đại cáo*, Nguyễn Trãi viết: 仁义之举要在安民 *Nhân nghĩa chi cử yếu tại an dân, điều phạt chi sự mạc tiên khởi bạo* (Việc nhân nghĩa cốt ở an dân, quân điều phạt trước lo trừ bạo). Hành động theo đạo nghĩa là đúng đắn, là sự lựa chọn hàng đầu của các bậc chính nhân quân tử. Khổng Tử đã thể hiện quan điểm của mình trong *Luận ngữ* 不义而富且贵, 于我如浮云 *bất nghĩa nhi phú thá quý, ư ngã như phù vân* (làm điều bất nghĩa để được giàu sang với ta như mây nổi). Ca dao Việt Nam cũng có câu *Trai mà chi, gái mà chi, Sinh ra có ngãi (nghĩa) có nghị thì thôi*. Chữ 義 *nghĩa* cùng với 仁 *nhân* trở thành chân lý cuộc sống và cũng là những mỹ từ ca ngợi truyền thống tốt đẹp của nhân dân hai nước Việt - Trung.

Từ điển tiếng Việt giải thích *nghĩa* là “điều được coi là hợp lẽ phải, làm khuôn phép cho cách xử thế của con người trong xã hội” (Hoàng, 2020). Các từ ghép Hán Việt có chứa 義 *nghĩa* trong tiếng Việt như: *nhân nghĩa, đạo nghĩa, nghĩa quân, nghĩa khí, nghĩa tình, trọng nghĩa khinh tài*... sử dụng trong đời sống hàng ngày đã thể hiện tinh thần trọng tình cảm, yêu chính nghĩa, ghét gian tà của dân tộc Việt Nam. Những hành động hy sinh vì nghĩa cả luôn được mọi thời đại tôn vinh.

2.3. Chữ 禮 *lễ*

Theo *Thuyết văn giải tự*, 禮 *lễ* dạng phồn thể 禮 *lễ* là một chữ hội ý kiêm hình thanh, do 示 *thị* (bày tỏ) kết hợp với 豊 *phong* mà thành. Trong cuốn từ điển này, Hứa Thận đã dùng chữ 履 *lí* giải thích cho 禮 *lễ* (Xu, 2010). Chữ 履 *lí* nghĩa gốc là dẫm chân lên, chuyển thành nghĩa là trải qua; từ đó chuyển thành nghĩa chỉ những phép tắc quy phạm mà mọi người trong xã hội phải tuân theo. Có điều, 禮 *lễ* thường nghiêng về những nghi thức, lễ tiết, còn 履 *lí* nghiêng về những hành động chuẩn mực, cụ thể; từ đó, chuyển thành nghĩa phụng sự thần linh để được ban phúc. Trong bài *Tào Quệ luận chiến* sách *Tả truyện* có câu 牺牲玉帛, 弗敢加也, 必以信 *Hy sinh ngọc bạch, phát cảm gia dã, tất dĩ tín* nghĩa là những đồ tế lễ thần linh, ta không dám thêm nhiều, phải giữ lòng tin. Như vậy, 禮 *lễ* bao gồm: phụng sự thần linh, đồ tế khí và ngọc lụa, trâu dê dùng làm tế phẩm. Chữ 禮 *lễ* lại gắn liền với chữ 信 *tín*. Việc cúng tế thần linh trước hết là phải thành thực. Cuốn *Hán ngữ đại tự điển* đưa ra 11 nghĩa của chữ 禮 *lễ*. Trong đó, các nghĩa như: kính thần, tế thần cầu phúc; lễ nghi, lễ mạo; những chuẩn mực, quy phạm đạo đức trong xã hội là những nghĩa gần nhất với 禮 *lễ* - một trong những tiêu chuẩn của *Ngũ thường* mà chúng tôi bàn ở đây.

Lại nói về bộ kiện 豊 *phong* cấu thành chữ 禮 *lễ*. Thời xưa, các đồ vật bằng ngọc không chỉ được dùng làm đồ trang sức, mà còn dùng làm đồ tế khí. Quan sát hình dạng chữ 豊 *phong*

trong giáp cốt văn, có thể thấy hai chuỗi ngọc được đặt trong một túi đựng đồ, bên dưới là một loại đồ tế khí chân cao. Quan sát cấu hình chữ 禮 *lễ* có thể thấy, đó là sự biểu trưng của hành động cho ngọc vào trong đồ tế, mục đích là để tỏ lòng thành kính với thần linh, mong được ban phúc lớn. Ý nghĩa của 禮 *lễ* trước tiên là sự liên hệ của người đang sống với tổ tiên và quý thần. Con người thành kính dâng chuỗi ngọc quý hiếm nhất lên thần linh, tổ tiên, bày tỏ tâm nguyện, mong cầu hạnh phúc, an lành, hy vọng các đấng tối linh giúp con người có thể chuyển họa thành phúc, chuyển nguy thành an. Từ tâm lí sùng bái ngọc, người ta thường mượn ngọc để biểu thị sự trong sáng, cao thượng và thiêng liêng như tinh thần của *lễ*, và việc dùng ngọc làm đồ trang sức càng được coi trọng. Cuốn *Hán ngữ đại tự điển* đưa ra 11 nghĩa của chữ 禮 *lễ*, trong đó có những nghĩa như: lễ tiết, lễ mạo, chuẩn mực, quy phạm đạo đức... trong xã hội phong kiến là gần với 禮 *lễ* trong *Ngũ thường*.

Mục đích cúng tế là mong được trời đất, thần linh ban phúc, lộc, thọ (福, 祿, 壽) cho đời sống được no đủ, bình yên và lâu bền. Bộ kiện 畀 *phúc* tạo nên chữ 福 *phúc* là biểu tượng của bình rượu. Người xưa cho rằng trong bối cảnh nền sản xuất nông nghiệp nghèo nàn lạc hậu, cơm chưa đủ ăn, vậy mà có người ngoài nhu cầu ăn ra còn dành được lúa gạo để chưng cất rượu, để trong nhà, vừa dâng cúng tiên tổ, thần linh, vừa để sử dụng. Đó là những người giàu có. Vì vậy, chữ 富 *phú* có nghĩa là giàu cũng bao hàm bộ kiện 畀 *phúc*. Các chữ 祿 *lộc*, 福 *phúc* cũng đều có bộ 畀 *phúc* và bộ 礻 *thị*/ *lễ* biểu nghĩa. Tính chất hội ý của hai chữ này là dâng rượu quý cầu nguyện tiên tổ, thần linh ban phúc lộc cho mình để có được cuộc sống dư dật, tiền của dồi dào (lộc: 祿), con đàn cháu đống, cửa nhà an vui (phúc: 福). Các chữ 福 *phúc* và 祿 *lộc* là những chữ được nhiều người ưa chuộng, mong cầu. Trong tục xin chữ, treo chữ trong nhà của người Việt Nam, ngoài những chữ như 心 *tâm*, 德 *đức*, 忍 *nhẫn*, 靜 *tĩnh*, 壽 *thọ*, 安 *an*, 康 *khang*..., còn có 福 *phúc* và 祿 *lộc*. Ba chữ 福 *phúc*, 祿 *lộc*, 壽 *thọ* gọi chung là *tam đa* thể hiện nguyện vọng đa phúc, đa lộc, thọ trường, cũng thể hiện một phần tín ngưỡng và nguyện vọng chính đáng của người xưa trong cuộc sống.

Nói đến 禮 *lễ* không thể không nhắc đến cuốn 礼记 *Lễ ký* còn gọi là *Kinh lễ* - một trong *Ngũ kinh*. Đây là tài liệu vô cùng quan trọng phục vụ công tác nghiên cứu tư tưởng Nho gia. Nội dung cuốn sách này chủ yếu nói về lễ chế, lễ nghi, đồng thời ghi chép lại lời đối đáp của thầy trò Khổng Tử. Có thể nói, toàn bộ những quy tắc xã hội dành cho mỗi con người trong gia đình và xã hội được quy định một cách cụ thể, coi như những khuôn phép để mỗi người tu dưỡng và thực hiện đạo làm người. Bài 相鼠 *Tướng thử* (nhìn con chuột) trong *Kinh thi* đã mượn hình ảnh con chuột để liên hệ với việc tu dưỡng đạo đức, lễ nghi của con người, trong đó có câu 人而无礼, 胡不遄死 *nhân nhi vô lễ, hồ bất suyên tử*, nghĩa là con người mà không biết giữ phép tắc, lễ nghi thì sao không chết mau đi. Bài thơ đã đề cao vai trò của lễ trong đời sống xã hội, đồng thời khẳng định lễ chính là tiêu chuẩn phân biệt con người với con vật.

Trong tiếng Việt, *lễ* là một từ Hán Việt. *Từ điển tiếng Việt* giải thích rằng, *lễ* là “những phép tắc phải theo cho đúng khi đối xử, tiếp xúc với người khác, thường là với người bậc trên” (Hoàng, 2020). Lời răn các thế hệ học trò *Tiên học lễ, hậu học văn* thường gặp trong bài phát biểu của các vị đại biểu, các thầy cô giáo trong ngày khai trường và khẩu hiệu đặt ở nơi trang trọng phía trên bục giảng mỗi lớp học như là lời nhắc nhở mỗi học sinh, sinh viên trong quá trình học tập và rèn luyện của mình. Muốn học chữ, học tri thức của nhân loại thì trước hết phải học các quy tắc xã hội, cách đối nhân xử thế, trong đó có cả những nội quy, quy chế của nhà trường. Nói một cách khái quát hơn, trước hết phải hiểu lễ nghi, học cách làm người, sau đó là học các kiến thức khoa học đến từ từng môn học. Trải qua từng thời kỳ, tên môn học trau dồi đạo làm người cho học sinh đã thay đổi từ môn *Luân lí* những năm 60 của thế kỷ trước sang môn *Đạo đức* rồi đổi thành *Giáo dục công dân*. Chúng tôi cho rằng dù môn học có thay đổi tên

gọi hay nội dung cho phù hợp với bối cảnh thời đại, nhưng trong đó, giáo dục phẩm chất đạo đức con người theo lễ nghi, phép tắc của xã hội vẫn là điều then chốt.

2.4. Chữ 智 trí

Theo *Thuyết văn giải tự*, chữ 智 trí là chữ hội ý kiêm hình thanh, gồm 知 tri (biết) và 日 nhật (mặt trời) hợp thành. Trong đó, 知 tri vừa có giá trị biểu âm, vừa có giá trị biểu nghĩa. 知 tri cũng là chữ hội ý kết cấu trái phải, gồm 矢 thí (mũi tên) và 口 khẩu (miệng) hội hợp lại biểu thị mũi tên biết tìm đến đích. 知 tri là biết, còn 智 trí là thông minh, tài trí. Nền tảng của trí thông minh là hiểu biết, nắm bắt được tri thức, quy luật của tự nhiên và quy luật của xã hội, từ đó có được phương sách ứng phó với mọi thử thách của cuộc sống. Trong văn ngôn, hai chữ 知 tri và 智 trí thường hợp nhất làm một. Khi văn ngôn chuyển hóa thành bạch thoại, hai chữ này mới tách ra. Cuốn *Hán ngữ đại tự điển* đưa ra 7 nghĩa của chữ 智 trí, trong đó có những nghĩa như: trí tuệ, thông minh, người thông minh tài trí, trí thức... là gần với 智 trí trong *Ngũ thường*.

Nhân và trí đều phải trải qua quá trình tu dưỡng mà thành. Sách *Trung dung* có đoạn viết: “好学近乎智, 力行近乎仁, 知耻近乎勇, 知斯三者则知所以修身 *Hiếu học cận hồ trí, lực hành cận hồ nhân, tri sỉ cận hồ dũng, tri tư tam giả tắc tri sở dĩ tu thân*”, nghĩa là hiếu học có thể tiếp cận được với trí, ráng sức hành động sẽ tiếp cận được với nhân, biết liêm sỉ sẽ tiếp cận được với dũng. Những người hiểu được ba điều này thì đều biết cách tu chỉnh bản thân. Ham mê học hỏi là biện pháp tốt nhất để tích lũy tri thức của nhân loại, tiếp thu lời giáo huấn của các bậc thánh hiền và kinh nghiệm đúc rút qua thực tế cuộc sống của người đi trước. Người ham học có thể chuyển hóa tri thức của người khác tích lũy được thành kiến thức của mình. Quá trình chuyển hóa ấy phải được sàng lọc, thẩm nhuần thông qua năng lực nhận thức chủ quan. Như vậy, để có thể rèn trí thông minh, con người phải ham mê học tập, thấu hiểu chân lý và từ đó tích cực vận dụng vào thực tế cuộc sống. Phương cách để rèn trí tuệ đã ghi trong *Trung dung* là 博学之, 审问之, 慎思之, 明辨之, 笃行之 *Bác học chi, thẩm vấn chi, thận tư chi, minh biện chi, đốc hành chi*, nghĩa là học rộng, hỏi kỹ, suy nghĩ thấu đáo, biện luận rõ ràng, thực hành nhiều lần. Nói cách khác, quá trình học tập rèn luyện để trở thành người thông minh tài trí là quá trình nắm bắt lí luận, quá trình phân biện và quá trình vận dụng. Điều đó hoàn toàn phù hợp với phép biện chứng của quá trình nhận thức: từ trực quan sinh động đến tư duy trừu tượng và từ tư duy trừu tượng đến thực tiễn. Người đã tôi luyện và trở thành kẻ trí phải suy nghĩ vấn đề một cách thấu đáo, tư duy mạch lạc, chặt chẽ để có tầm nhìn xa, biết cư an tư nguy (lúc an bình vẫn phải nghĩ đến khi nguy nan để đề phòng), không suy nghĩ và hành động tùy tiện. Khi đối mặt với nguy cơ phải tìm cách đối phó một cách hiệu quả nhất để có thể chuyển họa thành phúc, biến nguy thành an và không chịu ràng buộc bởi hoàn cảnh.

Cuốn *Từ điển tiếng Việt* giải thích rằng, trí (智) là “khả năng nhận thức, ghi nhớ, suy nghĩa, phán đoán, v.v. của con người” (Hoàng, 2020). Ngoài những phẩm chất như coi trọng nhân nghĩa, hành xử theo lễ và giữ chữ tín ra, thông minh tài trí cũng là một phẩm chất vô cùng quý giá. Có trí tuệ thì mới có bản lĩnh xử lý tình huống, cải tạo hoàn cảnh và vươn lên chiếm lĩnh đỉnh cao của khoa học. Trí tuệ của con người ngoài yếu tố bẩm sinh ra còn do quá trình tự rèn luyện mà có. Cũng trong *Trung dung* có đoạn viết 人一能之, 我十八之 *nhân nhất năng chi, ngã thập bát chi* nghĩa là người ta (vì thông minh) nên chỉ làm một lần/học một lượt là đạt được điều mình muốn, nhưng bản thân ta (vì kém cỏi) nên phải bỏ công sức nhiều lần để học và làm, cuối cùng mới đến đích. Chân lý đó có ý nghĩa giáo dục sâu sắc, có giá trị khuyến khích mọi người cần có chí tiến thủ. Cần cù chịu khó cũng là một phẩm chất đáng quý giúp người bình thường cũng có thể vươn tới thành công.

2.5. Chữ 信 *tín*

Chữ 信 *tín* theo *Thuyết văn giải tự* là chữ hội ý kết cấu trái phải, bao gồm 人 *nhân* (người) và 言 *ngôn* (nói, lời nói) hợp thành, nghĩa gốc là thành thực, không nói năng tùy tiện, vô căn cứ (Xu, 2010). Điều đó cũng thể hiện niềm tin của con người trong quan hệ với cộng đồng. Tính chất biểu ý của chữ 信 *tín* chính là trong đời sống xã hội, con người ta từ lời ăn tiếng nói đều phải cân nhắc, suy nghĩ kỹ trước khi nói. Nói lời phải giữ lấy lời, nhất là lời hứa hẹn cần có căn cứ và bản thân phải có trách nhiệm với những phát ngôn của mình. Sự thành thực cần được bắt đầu từ lời nói rồi đến hành động. Lời nói và hành động thiếu chuẩn mực, không thống nhất với nhau từ xưa đến nay đều bị người đời chê trách, có khi còn gây hậu quả nghiêm trọng cho bản thân và người khác. Ngạn ngữ Trung Quốc có câu 祸从口出, 病从口入 *Họa tòng khẩu xuất, bệnh tòng khẩu nhập* là lời cảnh tỉnh mỗi người trong lời ăn tiếng nói. Câu tục ngữ học ăn học nói, học gói học mở trong tiếng Việt cho thấy, bài học đầu tiên và có lẽ cần được duy trì tới cuối cuộc đời của mỗi con người chính là học ăn và học nói. Cái lẽ 三思而后言 *tam tư nhi hậu ngôn* (suy nghĩ kỹ rồi mới nói) và từ lời nói đến việc làm, 三思而后行 *tam tư nhi hậu hành* (suy nghĩ kỹ rồi mới làm) có nguồn gốc từ thiên *Công Dã Tràn* trong sách *Luận ngữ* đều chứng tỏ, giữ chữ 信 *tín* là nguyên tắc của đạo làm người. Lời nói, hành động chín chắn, có cơ sở thực tế mới khiến cho mọi người tin tưởng. Cuốn *Hán ngữ đại tự điển* đưa ra 20 nghĩa của chữ 信 *tín*, trong đó có những nghĩa như thành thực, tin tưởng... là gần với 信 *tín* trong *Ngũ thường* nhất. Cuốn *Từ điển tiếng Việt* giải thích rằng 信 *tín* là “đức tính của con người biết trọng danh dự, trọng lời hứa, khiến cho người khác tin tưởng” (Hoàng, 2020).

Trong *Luận ngữ*, chữ 信 *tín* được đánh giá rất cao, nó là then chốt của quan hệ xã hội, cũng là điều kiện tiên quyết để con người phấn đấu và vươn lên. Trong *Luận ngữ*, Khổng Tử bày tỏ lí tưởng và nguyên tắc sống của mình với đệ tử là 老者安之, 朋友心智, 幼者怀之 *Lão giả an chi, bằng hữu tín, ấu giả hoài chi* (với người già, ta mong cho họ có cuộc sống an vui tuổi già, với bạn bè ta mong sao họ tin tưởng ta, với trẻ thơ, ta nguyện vỗ về chăm chút chúng). Chúng tôi xin đưa ra một ví dụ minh họa cho vai trò của chữ 信 *tín*. Trong thiên *Công dã tràn* sách *Luận ngữ* có đoạn ghi lại sự việc một học trò tên gọi Tề Du không chăm chỉ học tập, hay ngủ lười, bị Khổng Tử phát hiện. Vì lời nói không đi đôi với việc làm, Tề Du đã mất lòng tin với thầy và với chính mình. Điều đó khiến cho Khổng Tử phải thay đổi quan niệm sống, từ chỗ *thính kì ngôn nhi tín kì hành* (nghe người ta nói, tin theo người ta làm) đến chỗ *thính kì ngôn nhi quan kì hành* (nghe người ta nói, còn phải xem người ta làm). Hơn thế nữa, chữ 信 *tín* đối với đời sống xã hội quan trọng như những linh kiện quan trọng của cỗ xe, thiếu nó, xe không thể vận hành được. Thiên *Vi chính* trong *Luận ngữ* viết: “人而无信不知其可也, 大车无輓, 小车无輓, 其何以行之哉 *Nhân nhi vô tín, bất tri kì khả dã. Đại xa vô nghệ, tiểu xa vô nghệ, kì hà dĩ hành chi tai?*”, nghĩa là làm người mà không giữ chữ tín thì không biết rằng rồi đây họ sẽ ra sao? Mất chữ tín cũng như những cỗ xe lớn, nhỏ không có linh kiện then chốt, không thể lăn bánh trên đường được. Chữ 信 *tín* cũng thể hiện một trong những phẩm giá cốt yếu được mọi người coi trọng. Thiên *Nhan Uyên* trong *Luận ngữ* có đoạn viết về thầy trò Khổng Tử bàn về chính sự như sau: 自古皆有死, 民无信不立 *Tự cổ giai hữu tử, dân vô tín bất lập*, nghĩa là từ xưa đến nay đều có cái chết (mất ngôi vị), dân không tin thì không dựng và giữ nước được. So với hai điều khác là *túc thực* (ăn no) và *túc binh* (quân mạnh) thì *dân tín* (dân tin) quan trọng vào bậc nhất, có tính chất quyết định sự thành bại của một nền chính sự. Điều đó đủ thấy rằng người xưa coi trọng và đặt vị trí chữ 信 *tín* ở mức độ nào.

Học thuyết âm dương chi phối mọi phương diện đời sống của người xưa. Ngay cả *Ngũ thường* cũng được gắn với học thuyết này. Trong đó, *Nhân* thuộc Mộc, *Lễ* thuộc Hỏa, *Nghĩa* thuộc Kim, *Trí* thuộc Thủy, *Tín* thuộc Thổ. Trên tinh thần ngũ hành tương sinh tương khắc,

Ngũ thường cũng thể hiện sự vận động của trời đất. Quy luật xã hội cũng nhất trí với quy luật tự nhiên, phù hợp với tư tưởng thiên địa nhân nhất thể (con người cùng trời đất là một thể thống nhất), trong đó, con người là trung tâm. Sự vận động của xã hội cũng như sự luân chuyển của trời đất tuy có lúc đổi thay nhưng luôn nằm trong quỹ đạo của nó. Bất kỳ một thành viên nào tách rời quỹ đạo sẽ không thể tồn tại.

Ngũ thường gắn liền với *tam cương* (ba giềng mối), chỉ ba mối quan hệ trong gia đình và xã hội, gồm: quan hệ vua tôi là quan hệ cốt lõi trong xã hội nhằm duy trì sự tồn tại nền chính sự của một quốc gia; quan hệ vợ chồng và quan hệ cha con là quan hệ cốt lõi nhằm duy trì gia đình và bảo toàn nòi giống. Cái gọi là *cương thường* chính là chuẩn mực đạo đức mà mọi người trong xã hội phong kiến đều phải tuân thủ. Đó là “cả một hệ thống chuẩn mực đạo đức của mỗi thành viên trong mỗi quan hệ với mọi người trong xã hội. Tuy Lễ mang nặng tính chất đẳng cấp, nhiều khi cực đoan, làm mất đi phần nào quyền tự do của con người, nhưng nó đã góp phần đắc lực vào việc duy trì trật tự, trị an xã hội”. Trong xã hội hiện đại “quyền tự do cá nhân được đề cao, đôi lúc dân chủ quá trớn và những nét thuần phong mỹ tục trên kính dưới nhường đã không được coi trọng. Trong bối cảnh đó, gạn đục khơi trong, tiếp thu có chọn lọc tinh hoa đạo đức truyền thống của nhân loại là vô cùng cần thiết” (Phạm, 2012). Ngày nay, tuy hai chữ *cương thường* không còn được nhắc đến như một quy phạm xã hội, nhưng những chuẩn mực tương ứng với nó là những phép tắc trong gia đình và xã hội vẫn cần được coi như tiêu chuẩn đạo đức xã hội được gìn giữ. Hơn bao giờ hết, con người ngày nay vẫn phải coi trọng tình yêu thương, niềm tin, sự tôn trọng, phép tắc, lễ độ và lòng chân thành, đúng như tinh thần của *nhân - nghĩa - lễ - trí - tín* mà xã hội xưa đã đặt ra.

Trong bối cảnh hội nhập quốc tế, thế hệ trẻ Trung Quốc cũng như Việt Nam ngày nay không còn coi trọng nhân tố gia đình, hành vi lệch chuẩn đạo đức đã và đang xảy ra ngày càng nhiều, những bài học về đạo làm người trong 弟子規 *Đệ tử quy* (những quy phạm về đạo làm con, làm em) hơn bao giờ hết lại càng khẳng định được vị trí của nó trong xã hội hiện đại. Đài truyền hình Hà Bắc, Trung Quốc gần đây thiết kế chương trình *Gia phong Trung Quốc* (中国好家风) với những chuyên đề về giáo dục gia đình thông qua một số câu chuyện có thật, nhằm nêu gương hiếu thảo và lan tỏa giá trị đạo đức truyền thống trong xã hội hiện đại, giúp điều chỉnh những hành vi lệch chuẩn trở về với quỹ đạo của nó. Những tấm gương trung hiếu, tiết nghĩa, xả thân cứu người vẫn được xã hội ngày nay tôn vinh. Câu tục ngữ *Tiên học lễ, hậu học văn* vẫn còn đó như một lời răn muôn thuở cho các thế hệ học trò.

Từ những phân tích trên đây có thể thấy, 仁 *nhân*, 義 *nghĩa*, 禮 *lễ*, 智 *trí*, 信 *tín* là 5 chuẩn mực đạo đức cơ bản mà Nho giáo định ra thuộc về *Ngũ thường* (五常: năm điều bất biến) nhằm duy trì quan hệ xã hội mà mọi người cần tuân thủ trong cuộc sống hàng ngày. Trong đó, 仁 *nhân* là lòng nhân ái, lòng từ bi và sự quan tâm, yêu thương, giúp đỡ những người khác. Tiêu chuẩn này luôn đặt ở vị trí hàng đầu, thể hiện sự sẻ chia, lá lành đùm lá rách. Chữ 義 *nghĩa* thể hiện sự công bằng, công lý, cùng với 仁 *nhân* tạo nên giá trị cốt lõi của đạo đức xã hội. Chữ 禮 *lễ* bao gồm các hành vi ứng xử, những quy tắc xã hội như: thái độ tôn trọng, biết ơn, phong thái lịch sự trong quan hệ gia đình và xã hội, nhằm duy trì sự hài hòa, đồng thuận, giúp cho xã hội phát triển lành mạnh. Chữ 智 *trí* chỉ trí tuệ, bao gồm: trí thông minh, khả năng tư duy, suy nghĩ, đánh giá và khả năng quyết đoán, xử lý tình huống một cách đúng đắn, có hiệu quả, cũng là khả năng tích lũy và vận dụng tri thức, kinh nghiệm vào đời sống, mang lại lợi ích cho bản thân và cả cộng đồng. Chữ 信 *tín* chỉ lòng trung thực, đức tin vào cuộc sống xã hội, tin tưởng những người xung quanh, cũng là những giá trị quan trọng nhằm duy trì lòng tin và sự thành thực từ lời nói và hành động của con người. Có thể nói, *Ngũ thường* là tư tưởng, cũng là chuẩn mực đạo đức, luân thường đạo lý xuyên suốt quá trình tôi luyện và phát triển nhân cách của các thế

hệ thanh thiếu niên, cũng là hạt nhân trong hệ thống giá trị của người Trung Quốc và người Việt Nam - những nước chịu ảnh hưởng sâu sắc tư tưởng Nho giáo và thể hệ trẻ ngày nay vẫn cần coi đó là một trong những tư tưởng truyền thống của dân tộc.

3. Kết luận

Các chữ 仁 *nhân*, 義 *nghĩa*, 禮 *lễ*, 智 *trí*, 信 *tín* đều là những chữ hội ý hoặc hội ý kiêm hình thanh. Tính chất biểu ý của các chữ Hán này thể hiện sinh động triết lý nhân sinh, quan niệm giá trị của con người trong đời sống xã hội. Nội hàm của chúng có một điểm chung là những tiêu chuẩn phẩm chất đạo đức của con người trong xã hội do Nho giáo mà tiêu biểu là Khổng Tử và Mạnh Tử đề xướng. Đó là đường hướng, nội dung cũng là mục tiêu phấn đấu tu dưỡng của con người, đồng thời thể hiện quan niệm về quan hệ gia đình, quan hệ xã hội của mỗi người. Các tiêu chuẩn đạo đức này tuy riêng biệt nhưng lại có mối liên hệ với nhau, tạo nên tính toàn diện trong phẩm chất của một con người, bao gồm: tình yêu thương, lễ độ, phép tắc, trí thông minh, lòng trung thực, mà mỗi con người đều phấn đấu để đạt được. Cả năm phẩm chất đó được tựu trung trong hai chữ 五常 *Ngũ thường*. Trong xã hội cũ, các quy chuẩn này mang tính nghiêm ngặt, được coi là tiêu chí phân biệt con người có tu dưỡng với loài vật. Đó cũng là cơ sở để duy trì sự bình yên, hài hòa trong các quan hệ gia đình và xã hội. Ngày nay, trong xã hội hiện đại, những nét đẹp cốt lõi trong đạo đức truyền thống vẫn cần và được duy trì và phát huy. Đề cao phẩm chất đạo đức biết yêu thương, chân thành, tuân thủ phép tắc, giữ chữ tín và trau dồi tri thức sẽ hướng con người phát triển toàn diện, đúng hướng, tự do trong khuôn khổ, giúp cho xã hội phát triển lành mạnh, hài hòa.

Tài liệu tham khảo

- Hoang, P. (2020). *Từ điển tiếng Việt (Vietnamese Dictionary)*. Da Nang Publishing House.
- Ly, T. H. (2015). Ảnh hưởng của Nho giáo trong văn hóa Việt Nam (The influence of Confucianism on Vietnamese culture). *Vietnam Social Sciences*, 4(89), 88-96.
<http://vci.vnu.edu.vn/upload/15022/pdf/576366cd7f8b9a31d08b459c.pdf>
- Nguyen, B. N. (2020). *Nghiên cứu đại chúng hóa kinh điển Nho gia 10 năm đầu thế kỷ 21 ở Trung Quốc - Trường hợp tác phẩm Luận ngữ (Study on the popularization of Confucian classics in the first 10 years of the 21st century in China - The case of Analects of Confucius)*. [Doctoral Dissertation, VNU University of Social Sciences and Humanities].
- Pham, N. H. (2012). *Chữ Hán: Chữ và nghĩa (Chinese characters: Script and Meaning)*. Vietnam National University Publishing House.
- Xiao, Q. H. (2004). *从人字说起. 新世界出版社 (Starting from the character "Human")*. New World Press.
- Xu, Z. S. (2010). *汉语大字典. 湖北长江出版集团等出版社 (Comprehensive Chinese Dictionary)*. Hubei Changjiang Publishing Group and Associated Publishers.



VNU Journal of Foreign Studies

Journal homepage: <https://jfs.ulis.vnu.edu.vn/>



USING MIND MAPS IN CHINESE FOR ECONOMICS COURSES: EXPERIMENT, RESULTS AND DISCUSSION

Nguyen Thi Hao*

*Faculty of Chinese Language and Culture, VNU University of Languages and International Studies,
No.2 Pham Van Dong, Cau Giay, Hanoi, Vietnam*

Received 27 November 2024

Revised 07 January 2025; Accepted 16 October 2025

Abstract: In the process of studying Chinese for economics courses, students often face difficulties in memorizing and organizing knowledge, as well as in understanding specialized content and terminology. These difficulties create psychological barriers that adversely affect their motivation to learn. To address this issue, the author conducted an action research that applied mind maps to design, teaching and learning activities in Chinese for economics. The study was carried out over 15 weeks with 86 students majoring in Chinese Language across four classes from the same cohort at a university specializing in foreign language education. To evaluate the effectiveness of this approach, the author compared the results of pre- and post-tests conducted at the beginning and end of the semester, respectively. Additionally, a survey was administered to investigate students' perceptions of the teaching and learning activities based on this approach. The results indicated that the challenges students faced were significantly mitigated. Most students expressed a preference for this approach and highlighted several advantages. However, some students also encountered difficulties in completing mind maps and made suggestions to overcome the disadvantages of this approach.

Keywords: mind map, teaching methodology, Chinese for economics, pedagogical improvement

* Corresponding author.

Email address: haohongdou@gmail.com

<https://doi.org/10.63023/2525-2445/jfs.ulis.5425>

SỬ DỤNG SƠ ĐỒ TƯ DUY TRONG CÁC MÔN HỌC TIẾNG TRUNG QUỐC CHUYÊN NGÀNH KINH TẾ: THỬ NGHIỆM, KẾT QUẢ VÀ THẢO LUẬN

Nguyễn Thị Hảo

*Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Trung Quốc, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội,
Số 2 Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam*

Nhận bài ngày 27 tháng 11 năm 2024

Chỉnh sửa ngày 07 tháng 01 năm 2025; Chấp nhận đăng ngày 16 tháng 10 năm 2025

Tóm tắt: Trong quá trình học các môn học tiếng Trung Quốc chuyên ngành kinh tế, sinh viên thường gặp nhiều khó khăn trong việc ghi nhớ và hệ thống kiến thức, trong việc hiểu các nội dung và thuật ngữ chuyên ngành, gây ra những trở ngại tâm lý, ảnh hưởng không nhỏ đến động lực học tập. Để giải quyết tình trạng này và cải thiện hiệu quả dạy và học, tác giả đã thực hiện một nghiên cứu hành động, trong đó sử dụng sơ đồ tư duy để thiết kế các hoạt động dạy và học. Nghiên cứu này^o được thực hiện trong vòng 15 tuần với sự tham gia của 86 sinh viên ngành Ngôn ngữ Trung Quốc trong 4 lớp cùng khóa tại một trường đại học chuyên về nghiên cứu và giảng dạy ngoại ngữ. Để đánh giá hiệu quả của phương pháp sơ đồ tư duy, tác giả đã so sánh kết quả của hai bài kiểm tra đầu vào và đầu ra, diễn ra trước và sau khi thử nghiệm. Cuối kì học, tác giả cũng thu thập ý kiến của sinh viên đối với các hoạt động dạy và học sử dụng sơ đồ tư duy thông qua một bản khảo sát. Kết quả cho thấy những khó khăn mà sinh viên gặp phải đã được cải thiện đáng kể. Đa phần sinh viên cũng khẳng định sự yêu thích của mình đối với phương pháp này và chỉ ra nhiều ưu điểm. Tuy nhiên, sinh viên cũng gặp một số khó khăn trong quá trình hoàn thiện sơ đồ tư duy và đã đưa ra một vài đề xuất để khắc phục những vấn đề này.

Từ khóa: sơ đồ tư duy, phương pháp giảng dạy, tiếng Trung Quốc chuyên ngành kinh tế, cải tiến sư phạm

1. Đặt vấn đề

Cùng với sự tăng cường về hợp tác kinh tế thương mại giữa Việt Nam và các quốc gia trong khu vực văn hóa chữ Hán, nhu cầu học tiếng Trung kinh tế tại Việt Nam ngày càng cao. Tuy nhiên, trong quá trình giảng dạy và học tập, không ít khó khăn đã nảy sinh. Thực tiễn giảng dạy và kết quả khảo sát của tác giả cho thấy: Trong 86 sinh viên (SV) tham gia khảo sát, có đến 23,5% chọn mức độ 5 (rất khó) và 58,8% chọn mức độ 4 (tương đối khó) cho các môn học này. Cụ thể, chiếm tỉ lệ cao nhất, 76,5% SV gặp khó khăn trong việc ghi nhớ và hệ thống kiến thức, 70,6% SV gặp khó khăn trong việc hiểu các nội dung và từ vựng chuyên ngành kinh tế. Hai khó khăn chính này đã gây ra trở ngại tâm lý, ảnh hưởng đến động lực học tập của người học.

Nhận thấy những ưu điểm và sự phù hợp của sử dụng sơ đồ tư duy (SĐTD) trong các môn học tiếng Trung Quốc chuyên ngành kinh tế và để giúp SV giải quyết những khó khăn và từng bước cải thiện hiệu quả học tập, tác giả đã tiến hành một nghiên cứu hành động, trong đó sử dụng SĐTD trong một học kì 15 tuần nhằm đánh giá hiệu quả của hướng tiếp cận này. Nghiên cứu này nhằm trả lời cho các câu hỏi sau:

^o Nghiên cứu này được Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội cấp kinh phí trong khuôn khổ Nhiệm vụ KHCN & ĐMST cấp trường mã số N24.02.

1. *Sử dụng SĐTD trong các học phần tiếng Trung Quốc chuyên ngành kinh tế có giúp SV cải thiện những khó khăn khi học không? Nếu có, ở mức độ nào? Khía cạnh nào?*

2. *Quan điểm của SV về việc dạy và học tiếng Trung Quốc chuyên ngành kinh tế sử dụng SĐTD là gì?*

2. Tổng quan tình hình nghiên cứu

Kể từ khi được giới thiệu đầu tiên vào cuối thập niên 60 của thế kỉ 20 bởi nhà tâm lý học người Anh Tony Buzan, đã có nhiều công trình nghiên cứu về việc áp dụng SĐTD trong giáo dục nói chung và giảng dạy ngoại ngữ nói riêng tại nhiều quốc gia với nhiều cấp học khác nhau. Đơn cử tại Trung Quốc, các nghiên cứu sớm nhất và tính đến nay cũng chiếm số lượng nhiều nhất là về ứng dụng SĐTD trong giảng dạy tiếng Anh. Trong lĩnh vực giảng dạy tiếng Trung Quốc, năm 2011, tác giả Li lần đầu tiên kết hợp phương pháp SĐTD với giảng dạy từ vựng. Mặc dù chưa có những khảo sát mang tính định lượng, nhưng công trình này đã đề xuất một cách dạy từ vựng mới mẻ so với cách dạy truyền thống. Tiếp sau đó, đặc biệt từ sau năm 2015 trở lại đây, các nghiên cứu chủ yếu tập trung vào việc sử dụng SĐTD trong các kĩ năng hoặc phân môn cụ thể, như: các công trình nghiên cứu của Liu (2018) trong môn đọc hiểu, Yuan (2021) trong tiếng Trung Quốc chuyên ngành y học, Lu (2023) trong giảng dạy từ vựng...

Ở Việt Nam, khoảng mười năm trở lại đây, những nghiên cứu về phương pháp dạy học này đã bắt đầu xuất hiện và ngày càng nhiều, từ giới thiệu chung về mặt lý luận đến những nghiên cứu ứng dụng cụ thể phương pháp này vào một môn học cụ thể tại các cấp học khác nhau. Trong lĩnh vực giảng dạy ngoại ngữ, các công trình đã công bố chủ yếu tập trung vào tiếng Anh với những kĩ năng hoặc phân môn cụ thể, ví dụ như: công trình nghiên cứu của Trần (2021) trong dạy học thành tố phát âm, Phạm (2021) trong kĩ năng viết, Nguyễn (2022) trong giảng dạy từ vựng, Lê (2023) trong kĩ năng nói... Trong lĩnh vực lý luận và phương pháp giảng dạy tiếng Hán, so với các lĩnh vực khác cũng như so với tình hình nghiên cứu ở Trung Quốc, vấn đề này chưa được nghiên cứu một cách đầy đủ, chưa xuất hiện nhiều nghiên cứu chuyên sâu. Chúng tôi mới chỉ tra cứu được sớm nhất là khóa luận tốt nghiệp của Trương (2015) về sử dụng SĐTD trong ghi chép của người học trong môn “Khái luận về Trung Quốc” hay gần đây là báo cáo của Đỗ (2022) về ứng dụng SĐTD trong giảng dạy từ vựng giai đoạn sơ cấp.

Như vậy, tuy có nhiều nghiên cứu áp dụng SĐTD vào giảng dạy ngoại ngữ, nhưng tại Việt Nam, trong lĩnh vực giảng dạy tiếng Trung Quốc, hướng nghiên cứu này còn chưa phổ biến, thiếu các công trình mang tính hệ thống, toàn diện và định lượng về mức độ hiệu quả. Với nghiên cứu của mình, tác giả hi vọng có thể góp một tiếng nói trong sự đánh giá hiệu quả của việc sử dụng SĐTD trong dạy và học tiếng Trung Quốc chuyên ngành kinh tế ở bậc đại học.

3. Cơ sở lý luận

3.1. Sơ đồ tư duy

Theo Li (2011, tr. 7), SĐTD là “một công cụ tư duy trực quan, phi tuyến tính, hỗ trợ biểu đạt tư duy theo cách tự nhiên của não bộ con người”. Đây là phương pháp giúp cải thiện khả năng tư duy phân tán, tăng cường sự mạch lạc trong quá trình tư duy và hỗ trợ người dùng nắm bắt toàn diện các ý tưởng. SĐTD có những đặc điểm nổi bật sau: (1) Trực quan và phi tuyến tính: Giúp tổ chức thông tin một cách tự nhiên; (2) Tập trung vào tiêu điểm: Thể hiện chủ đề trung tâm rõ ràng, các nhánh phát triển từ trung tâm ra xung quanh; (3) Kết hợp tư duy phân tán và tư duy cấu trúc: Đặc biệt trong môi trường học thuật, SĐTD được thiết kế theo hướng

cấu trúc hóa, phù hợp với các môn học có tính logic và yêu cầu ghi nhớ cao.

SĐTD có nhiều loại khác nhau, chủ yếu bao gồm 8 loại sau: sơ đồ hình tròn (Circle Map), sơ đồ bong bóng (Bubble Map), sơ đồ bong bóng kép (Double Bubble Map), sơ đồ hình cây (Tree Map), sơ đồ dấu ngoặc (Brace Map), sơ đồ dòng chảy (Flow Map), sơ đồ cấu trúc (Structure Map), và sơ đồ đa dòng (Multi-Flow Map).

3.2. Đặc điểm cơ bản của các môn học tiếng Trung Quốc chuyên ngành kinh tế

Theo phân loại dựa trên mục đích giảng dạy, tiếng Trung Quốc chuyên ngành kinh tế (Shangwu Hanyu) là một phân môn thuộc nhóm tiếng Trung Quốc chuyên ngành, bên cạnh tiếng Trung Quốc du lịch, tiếng Trung Quốc luật, tiếng Trung Quốc y học cổ truyền v.v... Do đó, các môn học tiếng Trung Quốc chuyên ngành kinh tế thường có mục tiêu kép, một mặt giúp người học nắm vững kiến thức và kỹ năng cơ bản về tiếng Trung, một mặt, cung cấp kiến thức nền tảng về kinh tế, thương mại, quản lý, cũng như hiểu biết cơ bản về văn hóa kinh doanh, để đáp ứng mục tiêu của đào tạo chuyên ngành.

3.3. Sự tương thích giữa SĐTD và tiếng Trung Quốc chuyên ngành kinh tế

Đặc tính trực quan và tính tăng bậc rõ ràng của SĐTD giúp người học thuận lợi hơn trong việc hệ thống lại các kiến thức, khái niệm và thuật ngữ thương mại. Thông qua SĐTD, người học có thể trình bày rõ ràng các điểm chính và mối quan hệ logic giữa các thành phần, từ đó tăng cường khả năng ghi nhớ và hiểu biết. Ngoài ra, SĐTD cũng có ưu điểm nổi bật trong các tình huống lập kế hoạch, thuyết trình và thảo luận thương mại, nâng cao hiệu quả và chất lượng giao tiếp. Tính linh hoạt của nó cho phép đáp ứng các nhu cầu học tập đa dạng của tiếng Trung Quốc chuyên ngành kinh tế, trở thành một công cụ hỗ trợ hiệu quả.

4. Cách thức sử dụng SĐTD trong các môn học tiếng Trung Quốc chuyên ngành kinh tế

Các hoạt động sử dụng SĐTD được thiết kế một cách đa dạng và linh hoạt, phù hợp với từng nội dung bài học, nhằm phát triển năng lực của người học, được lồng ghép trong các hoạt động dạy của giảng viên (GV) và hoạt động học của SV.

4.1. Sử dụng SĐTD trong các hoạt động dạy của GV

Việc sử dụng SĐTD trong các hoạt động dạy của GV đóng vai trò quan trọng trong việc trình bày nội dung bài học một cách trực quan và logic. SĐTD cần được sử dụng linh hoạt ở các khâu khác nhau trong bài giảng đảm bảo phù hợp với thời lượng và nội dung giờ học, nhằm mang lại hiệu quả dạy - học tối ưu.

4.1.1. Sử dụng SĐTD khi dẫn nhập kiến thức mới

Khi bắt đầu một chương mới hoặc một nội dung kiến thức mới, GV có thể sử dụng SĐTD để giúp sinh viên có cái nhìn tổng thể và khơi gợi hứng thú cho người học. Ví dụ, với nội dung tiến trình kinh tế Trung Quốc từ 1949 đến nay, trong phần dẫn nhập, GV sử dụng SĐTD dạng dòng chảy thể hiện một cách logic và rõ ràng quá trình phát triển của nền kinh tế Trung Quốc đương đại qua các giai đoạn khác nhau. Người học ấn tượng mạnh với các mốc thời gian, các hình ảnh tiêu biểu của từng thời kỳ cũng như sự chuyển tiếp từ giai đoạn này sang giai đoạn khác, hào hứng bước vào bài học mới.

Hình 1

SĐTD các giai đoạn phát triển của kinh tế Trung Quốc đương đại (1949-nay)

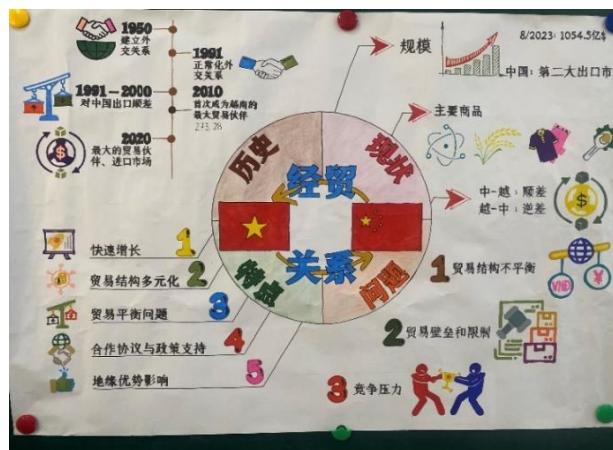


4.1.2. Sử dụng SĐTD khi trình bày nội dung bài học

SĐTD giúp người học dễ dàng nắm bắt được các khái niệm phức tạp thông qua sự phân loại và hệ thống hóa thông tin. Ví dụ như ở hình 2, nội dung mối quan hệ thương mại giữa Việt Nam và Trung Quốc được thể hiện trên 4 phương diện: lịch sử, tình hình hiện nay, đặc điểm và các vấn đề còn tồn tại. Thay vì tiếp cận kiến thức một cách rời rạc, SV có thể hình dung được mối liên hệ giữa các nhánh nội dung, ví dụ: từ lịch sử và hiện trạng sẽ khái quát được đặc điểm, từ đặc điểm sẽ suy luận ra các vấn đề còn tồn tại trong thương mại Việt - Trung. Hơn nữa, SĐTD còn hỗ trợ việc ghi nhớ thông tin hiệu quả hơn.

Hình 2

SĐTD mối quan hệ thương mại giữa Việt Nam và Trung Quốc

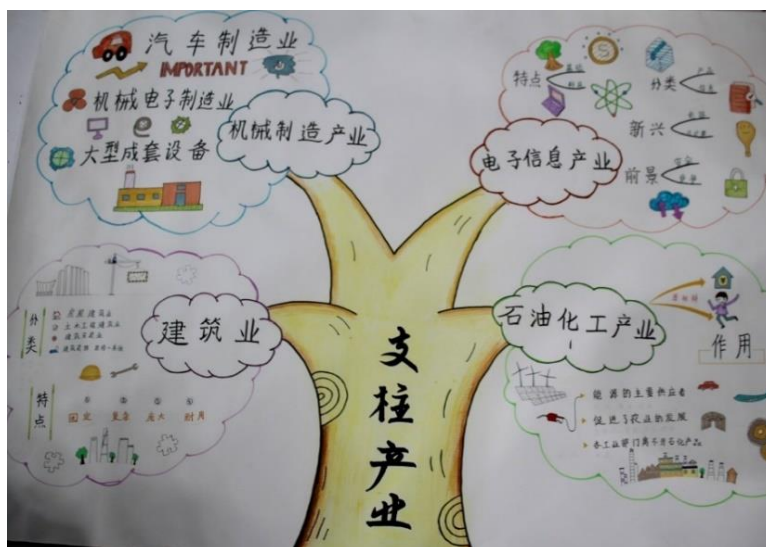


4.1.3. Sử dụng SĐTD khi tổng kết kiến thức

Các môn học tiếng Trung Quốc chuyên ngành kinh tế thường khá nặng về lý thuyết, cuối mỗi buổi học, GV cần tổng kết lại kiến thức. Đây bước quan trọng giúp SV hệ thống lại kiến thức, ghi nhớ các cụm từ trọng điểm, các thuật ngữ quan trọng. Nếu như GV có thể sơ đồ hóa kiến thức và từ trọng điểm thành SĐTD sẽ khiến kiến thức trở nên sinh động, giúp SV ghi nhớ được đầy đủ, thậm chí ghi nhớ sâu sắc nội dung đã học một cách đơn giản, nhanh chóng.

Hình 3

Sơ đồ hình cây các ngành công nghiệp trọng điểm của Trung Quốc



SĐTD hình cây trong trường hợp này giúp thể hiện một cách trực quan các ngành công nghiệp trọng điểm của Trung Quốc. Các nhánh cây đại diện cho từng ngành cụ thể như: chế tạo ô tô, điện tử, xây dựng và hóa dầu, giúp người xem dễ dàng hình dung sự phân loại và mối liên hệ giữa các ngành. Các sản phẩm tiêu biểu của mỗi ngành cũng được thể hiện bằng các hình vẽ sinh động, giúp người xem dễ dàng nắm bắt. Ngoài ra, hình ảnh cây mang tính biểu tượng cho sự phát triển và bền vững, nhấn mạnh tầm quan trọng của các ngành công nghiệp này trong nền kinh tế quốc gia. Cách bố trí này không chỉ dễ hiểu mà còn tạo ấn tượng mạnh mẽ và giúp ghi nhớ lâu hơn, trở thành tài liệu ôn tập hữu ích cho SV sau mỗi bài học.

Có thể thấy, cách sử dụng SĐTD trong giảng dạy cần được điều chỉnh linh hoạt theo từng giai đoạn với những mục tiêu và phương pháp khác nhau. Khi dẫn nhập kiến thức, SĐTD thường được sử dụng để cung cấp cái nhìn tổng thể và khơi gợi hứng thú học tập. Các sơ đồ dòng chảy hoặc sơ đồ cấu trúc đơn giản giúp sinh viên hình dung mối liên hệ chung giữa các nội dung bài học, đồng thời tạo ấn tượng ban đầu mạnh mẽ. Trong quá trình trình bày nội dung, SĐTD hỗ trợ phân loại, hệ thống hóa thông tin phức tạp bằng cách chi tiết hóa các khái niệm và chỉ rõ mối liên hệ logic giữa chúng. Các sơ đồ phân nhánh chi tiết thường được sử dụng để SV có thể tiếp cận nội dung bài học một cách sâu sắc và logic hơn. Cuối cùng, khi tổng kết kiến thức, SĐTD được áp dụng để hệ thống hóa và củng cố lại các điểm chính của bài học, giúp SV ghi nhớ dễ dàng hơn. Sơ đồ hình cây hoặc sơ đồ cấu trúc thường được sử dụng để thể hiện sự liên kết chặt chẽ và đầy đủ giữa các nội dung, đồng thời đóng vai trò như một tài liệu ôn tập hiệu quả.

4.2. Sử dụng SĐTD trong các hoạt động học của SV

4.2.1. Sử dụng SĐTD trong hoạt động thảo luận, thuyết trình

Dưới sự hướng dẫn của GV, SV thể hiện một nội dung học tập bằng SĐTD và thuyết trình thảo luận trước cả lớp hoặc một cuộc thi thiết kế SĐTD giữa các nhóm, các lớp. Sau khi các nhóm thuyết trình, GV yêu cầu các nhóm khác nhận xét, góp ý về SĐTD, từ đó giúp nhóm trình bày hoàn thiện, bổ sung, chỉnh sửa SĐTD một lần nữa, trở thành tài nguyên trong “ngân hàng SĐTD” trên hệ thống học liệu số của môn học.

Hình 4

SV sử dụng SĐTD trong phân thảo luận trên lớp và trong cuộc thi giữa các lớp



SĐTD giúp SV có thể trình bày một lượng lớn thông tin theo cấu trúc rõ ràng, thông qua các hình ảnh, màu sắc và phân vùng, giúp người nghe dễ dàng theo dõi. Trong quá trình thuyết trình, SV cũng có thể tận dụng các nhánh và cấu trúc tầng bậc để trình bày từng phần nội dung, tránh sự chồng chéo và lộn xộn thông tin. Ngoài ra, SĐTD còn hỗ trợ người thuyết trình thể hiện rõ ràng mối quan hệ giữa các yếu tố, tăng cường tính logic và sự liên kết, giúp người nghe dễ dàng hình thành sự hiểu biết tổng thể. Việc sử dụng công cụ này cũng giúp giảm sự phụ thuộc vào bản thảo văn bản, cải thiện tính trôi chảy của bài thuyết trình, đồng thời giúp SV tập trung hơn vào việc tương tác với khán giả trong khi trình bày.

4.2.2. Sử dụng SĐTD khi ôn tập kiến thức

Thông thường, sau mỗi bài học hoặc mỗi chương, GV thường yêu cầu mỗi SV tự tóm tắt nội dung đã học bằng một SĐTD. Việc làm này không chỉ giúp SV tăng cường khả năng ghi nhớ và hiểu sâu kiến thức, phát triển kỹ năng tư duy hệ thống mà còn nâng cao khả năng tự học và tự quản lý kiến thức của SV. SV học cách tự tổng hợp và sắp xếp thông tin, giúp hình thành thói quen học tập chủ động và rèn luyện kỹ năng quản lý kiến thức hiệu quả. Đây đồng thời cũng là tài liệu ôn tập hiệu quả khi kết thúc môn học.

5. Phương pháp nghiên cứu

Trong nghiên cứu này, tác giả sử dụng nghiên cứu hành động nhằm giúp SV giải quyết những khó khăn khi học tiếng Trung Quốc chuyên ngành kinh tế và qua đó từng bước cải thiện hiệu quả học tập. Nghiên cứu hành động “cho phép và hỗ trợ nhà giáo dục theo đuổi các hoạt động sư phạm hiệu quả thông qua việc chuyển những quyết định giảng dạy thành hành động, qua đó tăng hứng thú và hiệu quả học tập của người học” (dẫn theo Nguyễn, 2021). Nghiên cứu kéo dài trong 15 tuần và bao gồm các bước của một chu trình nghiên cứu hành động: Xác định vấn đề, lập kế hoạch hành động, thực hiện hành động, phản tư và đánh giá.

5.1. Đối tượng tham gia

Tham gia trong nghiên cứu này có 86 SV năm thứ tư ngành Ngôn ngữ Trung Quốc thuộc 4 lớp cùng một niên khóa, cùng học học phần Kinh tế Trung Quốc đương đại tại một trường đại học chuyên về giảng dạy và nghiên cứu ngoại ngữ. Độ tuổi của nhóm nghiên cứu từ 20-22 tuổi, đã hoàn thành ít nhất hai năm học tiếng Trung Quốc cơ sở với các kỹ năng: nghe, nói, đọc, viết, một số đã học tiếng Trung Quốc từ bậc THPT. Trong học phần này, SV học 3 tiết một tuần, mỗi tiết 50 phút, mỗi tuần học một chủ đề nội dung khác nhau.

5.2. Công cụ thu thập dữ liệu

5.2.1. Bài kiểm tra đầu vào và đầu ra

Nghiên cứu hành động sử dụng bài kiểm tra đầu vào và đầu ra để đánh giá. Dựa trên kết quả của 2 bài kiểm tra này, tác giả có thể đánh giá hiệu quả của việc sử dụng SĐTD đối với các học phần tiếng Trung Quốc chuyên ngành kinh tế. Trong các bài kiểm tra này, SV được yêu cầu làm các dạng bài tập: chọn đáp án đúng, phán đoán đúng sai để kiểm tra mức độ ghi nhớ và hệ thống kiến thức, bài tập điền chỗ trống để kiểm tra mức độ ghi nhớ các cụm từ trọng điểm, các thuật ngữ chuyên ngành. Điểm của bài kiểm tra phân thành năm cấp độ từ A đến F, tương ứng với các khoảng điểm: A (8,5-10), B (7-8,4), C (5,5-6,9), D (4-5,4), và F (<4).

5.2.2. Khảo sát trước và sau khi áp dụng phương pháp SĐTD

Sau 2 tuần được học với phương pháp giảng dạy thông thường, SV thực hiện một khảo sát gồm 7 câu hỏi trắc nghiệm về đánh giá ban đầu của mình đối với môn học và những hiểu biết về phương pháp SĐTD (Phụ lục 1). Cuối kì học, SV sẽ thực hiện thêm một khảo sát nhằm đưa ra quan điểm của mình về phương pháp sử dụng SĐTD trong dạy và học các môn học tiếng Trung Quốc kinh tế (Phụ lục 2). Một bảng hỏi với 15 câu hỏi được thiết kế gồm 13 câu hỏi trắc nghiệm và 2 câu hỏi mở dạng trả lời ngắn để SV có thể tự do trình bày ý kiến của mình. Các câu hỏi được thiết kế để đảm bảo tính khoa học và độ tin cậy cao trong việc thu thập quan điểm của SV. Khảo sát này sẽ giúp tác giả hiểu được hiệu quả của phương pháp SĐTD trong việc giải quyết các khó khăn của SV khi học, đồng thời cũng thu được những ưu và nhược điểm của phương pháp này dưới góc nhìn của SV. Qua đó, tác giả có thể điều chỉnh và cải thiện các hoạt động giảng dạy về sau, đúng với tinh thần cốt lõi của nghiên cứu hành động là tính phản tư. Dựa trên kết quả phản tư, kế hoạch hành động được điều chỉnh để cải thiện hiệu quả. Chu trình sau đó tiếp tục lặp lại, với mục tiêu không ngừng cải tiến vấn đề trong thực tiễn.

5.3. Các bước tiến hành

Tác giả đã thực hiện nghiên cứu theo các bước của một chu trình nghiên cứu hành động như đã nêu ở trên, bao gồm:

5.3.1. Xác định vấn đề

Bước này được xác định trong 2 tuần đầu tiên của kì học. SV được giới thiệu sơ qua về môn học, tài liệu, yêu cầu, quy định của lớp học và học 2 nội dung đầu tiên trong chương trình với các phương pháp giảng dạy: thuyết giảng, thảo luận, làm bài tập với công cụ hỗ trợ Power point. Kết thúc 2 nội dung học đầu tiên, SV thực hiện bài kiểm tra đầu vào và khảo sát trước khi thử nghiệm.

5.3.2. Lập kế hoạch hành động

Dựa trên kết quả khảo sát và kết quả bài kiểm tra đầu vào, tác giả thiết kế một kế hoạch hành động chi tiết, bao gồm: mục tiêu, chiến lược và các nguồn lực cần thiết. Vào tuần 3 khi bắt đầu thực hiện áp dụng phương pháp SĐTD, GV giới thiệu và hướng dẫn về cách thực hiện SĐTD cũng như giới thiệu các phần mềm hỗ trợ vẽ SĐTD.

5.3.3. Thực hiện hành động

Trong bước này, kế hoạch được triển khai trong bối cảnh thực tế với các hoạt động dạy và học đã được nêu ở phần 4. Tác giả không chỉ thực hiện mà còn liên tục quan sát phản ứng của SV và hoạt động trên lớp để kịp thời thay đổi nếu cần thiết. Bước này được thực hiện từ tuần 3 đến tuần 14 của kì học.

5.3.4. Phản tư và đánh giá

Tuần 15, SV thực hiện bài kiểm tra đầu ra và hoàn thành khảo sát số 2. Dựa trên kết quả kiểm tra và kết quả khảo sát, GV đánh giá hiệu quả của phương pháp và rút ra bài học cho chu trình tiếp theo.

6. Kết quả và thảo luận

6.1. Bài kiểm tra đầu vào và đầu ra

Để kiểm tra xem sau một kỳ học với sự áp dụng SĐTD vào dạy và học, SV có cải thiện được mức độ ghi nhớ và hệ thống kiến thức, mức độ hiểu các nội dung và từ vựng chuyên ngành, tác giả đã yêu cầu SV làm bài kiểm tra đầu vào (trước khi thử nghiệm) và kiểm tra đầu ra (sau khi thử nghiệm).

Bảng 1

Điểm của hai bài kiểm tra đầu vào và đầu ra

Cấp độ	Kiểm tra đầu vào		Kiểm tra đầu ra	
	Số lượng	Tỉ lệ (%)	Số lượng	Tỉ lệ (%)
A ((8.5-10)	19	22,1	34	39,5
B (7-8.4)	25	29,1	23	26,7
C (5.5-6.9)	18	20,9	10	11,6
D (4-5.4)	16	18,6	13	15,1
F (<4)	8	9,3	6	7,1

Kết quả thống kê từ bảng 1 cho thấy: Đối với bài kiểm tra đầu vào (trước khi thử nghiệm), trong tổng số 86 SV tham gia nghiên cứu có đến gần một nửa (48,8 %) SV đạt mức điểm dưới 7; đến bài kiểm tra đầu ra (sau khi thử nghiệm), tỉ lệ này đã giảm xuống chỉ còn 33,8%. Tỉ lệ SV đạt mức điểm A (trên 8.5) cũng tăng đáng kể từ 22,1% lên 39,5%. Sự khác biệt đáng kể giữa kết quả bài thi đầu vào và đầu ra đã thể hiện sự tiến bộ rõ rệt của SV sau khi học tiếng Trung Quốc chuyên ngành kinh tế thông qua SĐTD và cũng giúp tác giả trả lời được một phần câu hỏi nghiên cứu thứ nhất: Với phương pháp sử dụng SĐTD, SV đã có những cải thiện đáng kể về mức độ ghi nhớ và hệ thống kiến thức, mức độ hiểu và ghi nhớ các nội dung và thuật ngữ chuyên ngành.

6.2. Phản hồi của SV

Tác giả tiến hành hai khảo sát vào trước và sau khi thử nghiệm với mục đích tìm hiểu xem liệu đây có phải là phương pháp phù hợp với SV hay không, dưới góc nhìn của người học. Toàn bộ 86 SV đã tham gia trả lời câu hỏi khảo sát. Kết quả khảo sát được ghi nhận, tổng hợp và trình bày dưới đây:

6.2.1. Những lợi ích của việc sử dụng SĐTD trong các môn học tiếng Trung Quốc chuyên ngành kinh tế

Bảng 2

Quan điểm của SV về những lợi ích của việc sử dụng SĐTD trong các môn học tiếng Trung Quốc chuyên ngành kinh tế

	Hoàn toàn không đồng ý		Không đồng ý		Trung lập		Đồng ý		Hoàn toàn đồng ý	
Q1.1	0	0%	0	0%	8	9,1%	61	71,1%	17	19,8%

Q1.2	0	0%	0	0%	21	23,9%	48	55,7%	17	20,4%
Q1.3	0	0%	0	0%	13	14,8%	59	68,6%	14	16,6%
Q1.4	0	0%	0	0%	15	18,0%	56	65,1%	14	16,9%

Q1.1. SĐTD giúp tôi ghi nhớ và hệ thống kiến thức tốt hơn.

Q1.2. SĐTD giúp tôi ghi nhớ các cụm từ quan trọng, các thuật ngữ chuyên ngành tốt hơn.

Q1.3. SĐTD giúp bài thuyết trình có bố cục rõ ràng và logic hơn.

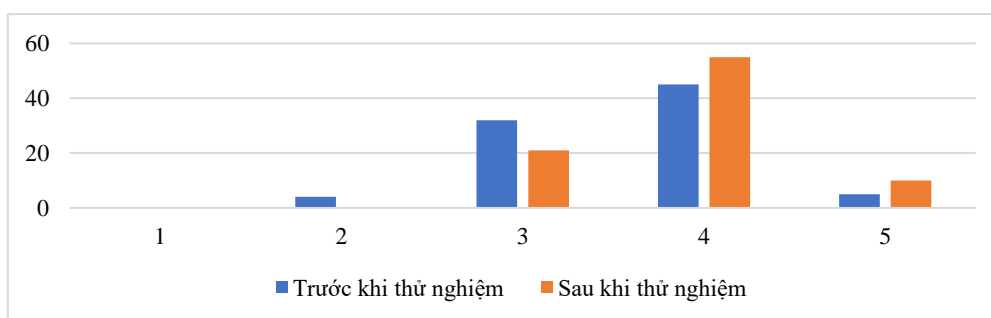
Q1.4. SĐTD giúp tôi gia tăng hứng thú và động lực học tập môn học này hơn.

Kết quả cho thấy đa số SV đồng ý hoặc hoàn toàn đồng ý với các lợi ích của SĐTD và thể hiện mức độ thích thú cao với việc áp dụng SĐTD vào các môn học tiếng Trung Quốc kinh tế (tổng tỉ lệ đồng ý và hoàn toàn đồng ý của 4 câu hỏi là từ 76,1% đến 90,9%). Mức độ đồng ý cao nhất ở nhận định SĐTD giúp người học ghi nhớ và hệ thống kiến thức tốt hơn (90,9%), tiếp theo là nhận định SĐTD giúp bài thuyết trình có bố cục rõ ràng và logic hơn (85,2%). Các hoạt động luyện tập với SĐTD thường được triển khai theo nhóm SV. Quá trình sáng tạo hình ảnh và nội dung và việc thuyết trình bằng SĐTD với các nội dung được khái quát hóa trong một hình vẽ đã đem lại hứng thú lớn cho SV so với hình thức thuyết trình truyền thống dùng nhiều slide Powerpoint và phụ thuộc nhiều vào việc đọc lại nội dung trên slide.

Đáng lưu ý, trong cả hai bảng khảo sát trước khi thử nghiệm và sau khi thử nghiệm, tác giả đều đưa ra câu hỏi: Em có hứng thú với môn học này không? Câu hỏi này được đánh giá từ 1-5 theo mức độ hứng thú; 1- Không hứng thú; 5- Rất hứng thú và thu được kết quả như sau:

Biểu đồ 1

Mức độ hứng thú của SV đối với môn học trước và sau khi thử nghiệm



Biểu đồ trên cho thấy có sự gia tăng đáng kể về mức độ yêu thích. Trước khi thử nghiệm, chỉ có 50/86 (chiếm 58,1%) SV chọn mức độ 4 và 5, có tới 32/86 (chiếm 37,2%) SV chọn mức độ trung lập. Tuy nhiên, sau khi thử nghiệm, số lượng SV chọn mức độ 4 và 5 đều gia tăng, số SV chọn mức độ 4 và 5 tăng lên thành 65/86 SV (chiếm 75,6%), tỉ lệ trung lập cũng giảm mạnh xuống chỉ còn 21/86 SV (chiếm 24,4%). Có thể thấy, nhận thức của người học đối với môn học đã thay đổi tích cực sau khi sử dụng SĐTD vào hoạt động dạy và học. Điều này càng củng cố nhận định SĐTD hiệu quả trong việc gia tăng hứng thú và động lực học tập của người học đối với môn học này.

Như vậy, dựa trên kết quả khảo sát, cùng với kết quả bài kiểm tra đã phân tích ở trên, tác giả đã có thể trả lời được hoàn chỉnh câu hỏi nghiên cứu thứ nhất. Đó là việc sử dụng SĐTD trong các môn học tiếng Trung Quốc chuyên ngành kinh tế đã góp phần giải quyết những khó khăn của SV, cụ thể là ở các khía cạnh (sắp xếp theo mức độ hiệu quả giảm dần): ghi nhớ và hệ thống kiến thức; giúp bài thuyết trình có bố cục rõ ràng và logic hơn; gia tăng hứng thú và động lực học tập; giúp ghi nhớ các cụm từ quan trọng, các thuật ngữ chuyên ngành tốt hơn.

6.2.2. Những khó khăn và đề xuất trong việc sử dụng SĐTD

Bảng 3

Quan điểm của SV về những khó khăn trong quá trình hoàn thành SĐTD khi học các môn tiếng Trung Quốc kinh tế

	Hoàn toàn không đồng ý		Không đồng ý		Trung lập		Đồng ý		Hoàn toàn đồng ý	
Q2.1	3	3,5%	10	11,6%	25	29,1%	38	44,2%	10	11,6%
Q2.2	0	0%	8	9,3%	16	18,6%	39	45,3%	23	26,7%
Q2.3	0	0%	10	11,6%	27	31,4%	30	34,9%	19	22,1%
Q2.4	4	4,7%	10	11,6%	25	29,1%	30	34,9%	17	19,8%
Q2.5	10	11,6%	9	10,5%	25	29,1%	27	31,4%	15	17,4%
Q2.6	0	0%	10	11,6%	19	22,1%	34	39,5%	23	26,7%

Q2.1. Tôi gặp khó khăn trong việc đưa ra ý tưởng xây dựng SĐTD

Q2.2. Tôi gặp khó khăn trong việc sắp xếp và liên kết các ý trong SĐTD

Q2.3. Tôi gặp khó khăn khi diễn đạt ý tưởng bằng tiếng Trung Quốc

Q2.4. Tôi không có đủ thời gian để hoàn thành SĐTD

Q2.5. Tôi gặp khó khăn trong việc sử dụng các công cụ công nghệ hỗ trợ thiết kế SĐTD

Q2.6. Tôi gặp khó khăn trong việc vẽ các hình vẽ

Kết quả cho thấy SV gặp khó khăn lớn nhất trong việc sắp xếp và liên kết các ý tưởng (tỉ lệ đồng ý và hoàn toàn đồng ý chiếm 72,1%), sau đó là khó khăn trong việc vẽ các hình vẽ (chiếm 66,3%), khó khăn khi diễn đạt ý tưởng bằng tiếng Trung Quốc (57%) và không có đủ thời gian để hoàn thành SĐTD (54%). Kết quả này có thể lý giải là do khả năng đồ họa và thể hiện ý tưởng bằng hình ảnh không phải là thế mạnh của sinh viên SV chuyên ngành ngôn ngữ. Việc hoàn thiện SĐTD đòi hỏi thời gian lên ý tưởng, thực hiện ý tưởng, nhóm SV phải thảo luận và gặp mặt để thực hiện ý tưởng, nhất là với các nhóm sử dụng hình thức SĐTD vẽ tay. SV năm thứ ba và thứ tư thường học thêm chuyên ngành thứ 2 hoặc tham gia làm thêm nhiều dẫn đến tình trạng không có đủ thời gian hoàn thành nhiệm vụ. Mặt khác, mặc dù tỉ lệ đồng ý và hoàn toàn đồng ý ở câu hỏi Q3.5 về khó khăn trong việc sử dụng các công cụ công nghệ hỗ trợ thiết kế SĐTD và đưa ra ý tưởng xây dựng SĐTD (tỉ lệ lần lượt là 48,8 % và 55,8%) không cao bằng các câu hỏi khác nhưng cũng cho thấy sự cần thiết của việc SV cần được giới thiệu và hướng dẫn bài bản về cách thực hiện SĐTD và đào tạo về sử dụng các phần mềm hỗ trợ vẽ SĐTD.

Câu hỏi mở thứ nhất dành cho 86 SV tham gia khảo sát là: Ngoài những khó khăn nêu trên, bạn còn gặp vấn đề gì trong quá trình hoàn thành SĐTD? Có 18/86 SV trả lời câu hỏi này, chủ yếu tập trung vào vấn đề hợp tác nhóm. SV gặp khó khăn trong việc sắp xếp thời gian để tất cả các thành viên trong nhóm đều có mặt. Điều này do lịch học của các thành viên trong nhóm khác nhau, một số thành viên còn tham gia học tập văn bằng thứ hai hoặc làm thêm, tham gia thực tập và các hoạt động ngoại khóa khác. Một số thành viên sống quá xa trường, khó để tìm ra thời gian chung để gặp mặt và cùng làm việc, đôi khi chỉ có thể sắp xếp vào buổi tối muộn hoặc tranh thủ khoảng thời gian ngắn ngủi trước mỗi giờ học hoặc giờ nghỉ giải lao. Thứ hai là sự phân công công việc không đồng đều giữa các thành viên cũng là một vấn đề phổ biến. Mặc dù phần lớn sinh viên đều thể hiện sự nhiệt tình và trách nhiệm cao, nhưng cũng có một số sinh viên không đủ nhiệt tình, quá hạn hoàn thành phần việc của mình dẫn đến làm chậm tiến trình của cả nhóm.

Câu hỏi mở thứ hai là bạn có kiến nghị gì để nâng cao hiệu quả của việc sử dụng SĐTD

trong các giờ học tiếng TQ chuyên ngành kinh tế, có 15/86 SV đưa ra ý kiến. Các ý kiến chủ yếu tập trung vào cải thiện hiệu quả làm việc nhóm và quản lý thời gian: Càng sớm sắp xếp thời gian và kế hoạch càng tốt, tốt nhất là ngay khi nhận được nhiệm vụ thì có kế hoạch cụ thể, đưa ra một bảng timeline rõ ràng từng đầu việc cho từng thành viên, tránh việc vội vàng trong một hai ngày cuối. Các thành viên trong nhóm cũng nên chủ động đề xuất phần mình muốn đảm nhận, không chỉ dựa vào sự phân công của trưởng nhóm. Cũng có SV đưa ra ý kiến kết thúc mỗi giờ học, nên tự mình hoàn thiện ngay một SĐTD để tổng kết những nội dung vừa học. Điều này vừa tận dụng vai trò của trí nhớ ngắn hạn, giúp ghi nhớ dễ dàng những kiến thức vừa học, vừa có thể xây dựng đề cương ôn tập cuối kì ngay trong quá trình học. Bên cạnh đó, cũng có ý kiến cho rằng, mặc dù SV đã được tích lũy và trang bị những kiến thức cơ bản về sử dụng SĐTD, các công cụ công nghệ hỗ trợ thiết kế SĐTD ngày càng phổ biến, dễ sử dụng, đồng thời SV cũng đã được tiếp xúc, luyện tập với SĐTD trong các môn học trước đó nhưng SV vẫn cần được hướng dẫn và hỗ trợ trong việc lên ý tưởng thiết kế SĐTD, cách thức sắp xếp và liên kết các ý tưởng, cũng như việc sử dụng ngôn ngữ (cấu trúc, từ vựng).

Nói tóm lại, kết quả khảo sát đã trả lời cho câu hỏi nghiên cứu thứ hai, cho thấy việc sử dụng SĐTD trong các môn học tiếng Trung Quốc chuyên ngành kinh tế đã thu được những tín hiệu tích cực từ phía SV. Đây là một phương pháp giảng dạy mang lại hiệu quả trên nhiều phương diện đối với môn học, tuy nhiên, cũng có những khó khăn trong khi triển khai các hoạt động mà GV cần nhìn nhận rõ để khắc phục và xử lý linh hoạt.

7. Thảo luận

Trên cơ sở các bước quan sát, phản tư và đánh giá của nghiên cứu hành động mà chúng tôi đã thực hiện, cùng với kết quả khảo sát đã phân tích ở trên, chúng tôi xin đưa ra một vài kiến nghị về việc sử dụng SĐTD trong các học phần tiếng Trung Quốc chuyên ngành kinh tế như sau:

Thứ nhất, hợp lý về mức độ và số lượng. Thiết kế một SĐTD phù hợp với nội dung giảng dạy là một nhiệm vụ không hề đơn giản. Do đó, trong mỗi bài học (thường là 3 tiết), chỉ nên sử dụng từ một đến hai SĐTD. Ngoài ra, SĐTD không nên quá phức tạp, cầu kì, cần phù hợp với khả năng và quỹ thời gian của SV và tiến độ giảng dạy, đồng thời, việc chọn chủ đề cũng cần thận trọng, không phải chủ đề nào cũng phù hợp để dùng SĐTD.

Thứ hai, kết hợp cả hai cách vẽ SĐTD: cách vẽ truyền thống với bút màu, giấy vẽ và cách sử dụng các phần mềm hỗ trợ vẽ. SĐTD vẽ theo cách truyền thống có ưu điểm trực quan, trực tiếp, hỗ trợ SV phát huy tối đa khả năng sáng tạo khi xây dựng và hệ thống hóa ý tưởng, cũng như tạo bầu không khí sôi nổi. Tuy nhiên, việc thay đổi kết cấu, ý tưởng, thêm nhánh hay xóa nhánh sẽ khá phiền phức và mất thời gian. Vẽ SĐTD bằng các phần mềm mindmap có ưu điểm nổi trội là thêm bớt các mối liên kết nhanh chóng, đồng thời cũng có thể dễ dàng chỉnh sửa, thay đổi, cũng như chèn các hình ảnh, âm thanh sống động. Tuy nhiên, không phải tất cả SV đều thành thục các thao tác trên phần mềm. Việc kết hợp cả hai cách vẽ SĐTD sẽ hình thành một trải nghiệm hiệu quả và linh hoạt cho cả người dạy và người học.

Thứ ba, đối với những khó khăn và ý kiến đề xuất của SV, GV nên vừa khơi dậy tính chủ động của người học, vừa đồng hành hướng dẫn SV. Việc để SV tự do suy nghĩ để hình thành nên ý tưởng, cũng như sắp xếp các ý tưởng rất hữu ích với phát triển tư duy của người học. Tuy vậy, GV cũng cần tổ chức buổi hướng dẫn sử dụng phần mềm vẽ SĐTD, gợi mở cho SV về cách xây dựng SĐTD, cách sử dụng ngôn ngữ để diễn đạt ý tưởng và cách sắp xếp, kết nối các ý tưởng cũng như cung cấp cho SV đủ thời gian để xây dựng SĐTD. Bên cạnh đó, GV tổ chức cả lớp cùng nhận xét, chấm chữa các sản phẩm SĐTD sẽ giúp SV học hỏi lẫn nhau và tự đúc rút được những kinh nghiệm cho bản thân.

8. Hạn chế của nghiên cứu

Nghiên cứu có hạn chế là thời gian thử nghiệm chỉ trong 15 tuần, thiếu đánh giá dài hạn. Bên cạnh đó, nghiên cứu mới chỉ khẳng định được hiệu quả của phương pháp sử dụng SĐTD mà chưa có sự so sánh với các phương pháp giảng dạy khác. Các nghiên cứu tiếp theo của tác giả sẽ bổ sung nghiên cứu đối chứng, 1 lớp sử dụng phương pháp truyền thống, 1 lớp sử dụng phương pháp SĐTD trong toàn bộ 15 tuần để đem lại cái nhìn khách quan hơn về hiệu quả cũng như ưu nhược điểm của phương pháp này.

9. Kết luận

Tóm lại, SĐTD đã được chứng minh là phù hợp với SV trong nghiên cứu này. Kết quả nghiên cứu cho thấy hiệu quả của việc tích hợp SĐTD trong các hoạt động dạy và học các học phần tiếng Trung Quốc chuyên ngành kinh tế. Nghiên cứu không chỉ làm nổi bật sự cải thiện đáng kể về mức độ ghi nhớ và hệ thống kiến thức, mức độ hiểu và ghi nhớ các nội dung và thuật ngữ chuyên ngành mà còn ghi nhận phản ứng tích cực của SV đối với phương pháp sáng tạo này. Những kết quả này góp phần đưa việc áp dụng SĐTD vào giảng dạy tiếng Trung Quốc chuyên ngành kinh tế nói riêng và các chuyên ngành khác, giúp GV có một công cụ giảng dạy đổi mới, sáng tạo, đáp ứng nhu cầu và sở thích của người học. Tuy nhiên, không có phương pháp hoàn hảo, mà chỉ có phương pháp phù hợp với hoàn cảnh dạy và học. Trong quá trình sử dụng phương pháp này, GV cần linh hoạt áp dụng hoặc kết hợp cùng các phương pháp khác để khắc phục những khó khăn cũng như tạo ra hiệu quả tốt nhất.

Tài liệu tham khảo

- Du, Q. L. (2022). The application of mind maps in Chinese vocabulary learning. In *International Conference on New Concepts, New Silk Roads, and New Methods in International Chinese Language Teaching* (in Chinese) (pp. 135-145). VNU Press.
- Do, T. P. M., & Nguyen, T. T. L. (2024). Hiệu quả của việc sử dụng sơ đồ tư duy trong việc giảng dạy ngữ pháp tiếng Anh cho học sinh lớp 11 tại một trường trung học ở Hà Nội (The effectiveness of using mind maps in teaching English Grammar to 11th-grades students at a High School in Hanoi). *Journal of Language*, 3, 24-31.
- Le, T. N. H., & Vu, T. M. (2023). Sử dụng sơ đồ tư duy trong hoạt động nói tiếng Anh theo chủ đề của sinh viên không chuyên ngữ (The application of mind maps in topic talk for non-English major Students). *Journal of Language*, 4, 57-67.
- Li, M. Y. (2011). *The application of mind maps in teaching Chinese vocabulary (in Chinese)* [Master's thesis, Liaoning University]. CNKI.
- Liu, K. (2018). *The application of mind maps in teaching Chinese reading comprehension in Indonesia* [Master's thesis, Quangxi Shifan University]. CNKI.
- Lu, Q. Y. (2023). *A practical study on the application of mind maps in teaching advanced Chinese vocabulary (in Chinese)*. [Master's thesis, Heilongjiang University]. CNKI.
- Nguyen, N. H. (2021). An action research on improving EFL students' essay writing skills by using the process approach. *VNU Journal of Foreign Studies*, 37(5), 45-65. <https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4671>
- Pham, T. D. L. (2021). Áp dụng sơ đồ tư duy trực tuyến (online mindmap) trong việc cải thiện viết đoạn văn (Applying online mind map in improving paragraph writing). *HNUE Journal of Science: Educational Sciences*, 66(2), 25-35. <https://vjol.info.vn/index.php/DHSP-GD/article/view/65664>
- Tran, T. T. (2021). Sơ đồ tư duy - Công cụ vạn năng và cách ứng dụng trong dạy học thành tố phát âm tiếng Anh (The mind map as a versatile tool: applications in teaching the components of English pronunciation). *Journal of Educational Equipment*, 241(2), 49-51.
- Yuan, M. M. (2021). *Research and instructional design on the application of mind maps in a medical preparatory Chinese course: A case study of the Textbook "Reading and Writing Chinese for Western Pharmacy"* (in Chinese). [Master's thesis, Shandong University]. CNKI.

PHỤ LỤC





VNU Journal of Foreign Studies

Journal homepage: <https://jfs.ulis.vnu.edu.vn/>



EXPLORING THE APPLICATION OF PROJECT-BASED LEARNING IN CHINESE FOR ECONOMICS COURSES

Nguyen Thi Ngoc Hien*

*Faculty of Chinese Language and Culture, VNU University of Languages and International Studies,
No.2 Pham Van Dong, Cau Giay, Hanoi, Vietnam*

Received 04 June 2025

Revised 10 September 2025; Accepted 17 October 2025

Abstract: Project-Based Learning (PBL) is a student-centered instructional model that fosters self-directed learning and practical skills through task-based activities. In teaching Chinese for economics, PBL is applied to enhance students' language proficiency and economic knowledge by engaging them in real-world or simulated economic projects, enabling them to use Chinese to solve practical problems. This paper develops a PBL implementation framework for Chinese for economics courses, details its operational steps, and evaluates its effectiveness through empirical surveys. Based on survey findings, the study proposes improvement strategies to optimize PBL implementation and teaching quality.

Keywords: Project-Based Learning (PBL), Chinese for economics course, Chinese Language major

* Corresponding author.

Email address: hienntn0509@gmail.com

<https://doi.org/10.63023/2525-2445/jfs.ulis.5538>

NGHIÊN CỨU ỨNG DỤNG PHƯƠNG PHÁP HỌC TẬP QUA DỰ ÁN TRONG GIẢNG DẠY CÁC MÔN HỌC TIẾNG TRUNG QUỐC CHUYÊN NGÀNH KINH TẾ

Nguyễn Thị Ngọc Hiền

*Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Trung Quốc, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội,
Số 2 Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam*

Nhận bài ngày 04 tháng 6 năm 2025

Chỉnh sửa ngày 10 tháng 9 năm 2025; Chấp nhận đăng ngày 17 tháng 10 năm 2025

Tóm tắt: Phương pháp “Học tập qua dự án” (Project-Based Learning, PBL) là một mô hình dạy học lấy người học làm trung tâm, khuyến khích khả năng tự học và thực hành thông qua nhiệm vụ. Trong giảng dạy tiếng Trung Quốc chuyên ngành kinh tế, việc áp dụng PBL nhằm giúp sinh viên nâng cao năng lực và kiến thức kinh tế bằng cách tham gia vào các dự án, từ đó có thể sử dụng tiếng Trung Quốc để giải quyết các tình huống kinh tế thực tiễn hoặc mô phỏng. Bài viết xây dựng mô hình triển khai phương pháp PBL trong các môn tiếng Trung Quốc kinh tế, mô tả cách thức triển khai cụ thể dựa trên mô hình và khảo sát đánh giá hiệu quả triển khai. Dựa trên kết quả khảo sát, bài viết đề xuất các giải pháp cải tiến nhằm nâng cao chất lượng triển khai PBL cũng như chất lượng giảng dạy môn học.

Từ khóa: Học tập qua dự án (PBL), môn tiếng Trung Quốc chuyên ngành kinh tế, ngành Ngôn ngữ Trung Quốc

1. Dẫn nhập

Việc đào tạo cử nhân ngành ngôn ngữ Trung Quốc theo định hướng kinh tế của các trường đại học hiện nay là một xu thế tất yếu, bắt kịp với yêu cầu của xã hội. Các doanh nghiệp Việt Nam và Trung Quốc hiện nay không chỉ cần những nhân viên sử dụng lưu loát và thành thạo tiếng Trung, mà quan trọng hơn, phải có kiến thức nhất định về lĩnh vực chuyên môn mà họ cần. Do đó, mục tiêu đào tạo các môn học tiếng Trung Quốc chuyên ngành kinh tế không chỉ là giúp sinh viên (SV) đạt được năng lực chung về thực hành tiếng, mà còn cung cấp cho SV những khái niệm, thuật ngữ cũng như những kiến thức nền tảng liên quan tới lĩnh vực kinh tế thương mại, trên cơ sở đó, SV có thể hiểu và vận dụng được vào giải quyết các tình huống thương mại và ứng dụng vào công việc sau khi ra trường.

Hiện nay, phương pháp “Học tập qua dự án” (Project-Based Learning, PBL) là một mô hình dạy học phổ biến trong các môn học kinh tế và quản trị kinh doanh. Phương pháp này giúp SV thực hành lập kế hoạch kinh doanh, tiếp thị... thông qua các dự án thực tế, từ đó phát triển kỹ năng tư duy phản biện và giải quyết vấn đề, nâng cao khả năng kết hợp lý thuyết với thực tiễn, giúp SV hiểu sâu hơn về môn học, tăng cường kỹ năng mềm như giao tiếp, làm việc nhóm, quản lý thời gian... Tuy nhiên, đối với SV chuyên ngành ngôn ngữ không có nền tảng kiến thức về kinh tế, việc áp dụng PBL với kết quả dự án là SV dùng tiếng Trung Quốc trình bày về một dự án kinh tế thương mại, chắc chắn quá trình triển khai sẽ gặp nhiều thách thức và khó khăn đến từ giảng viên (GV) và SV.

^o Nghiên cứu này được Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội cấp kinh phí trong khuôn khổ Nhiệm vụ KHCN & ĐMST cấp trường mã số N.25.10.

Trong và ngoài nước đã có nhiều nghiên cứu về PBL, hình thành nền tảng lý thuyết và thực tiễn vững chắc. John Dewey (1916) lần đầu nêu ra khái niệm PBL trong cuốn *Dân chủ và giáo dục*; William H. Kilpatrick (1918) và Joseph Krajcik (2006) tiếp tục phát triển phương pháp này. Viện Giáo dục Buck (BIE) cũng đề xuất “Tiêu chuẩn vàng PBL”, cung cấp khung và công cụ cụ thể cho việc dạy học theo dự án chất lượng cao.

Tại Trung Quốc và Việt Nam, PBL được áp dụng rộng rãi trong giảng dạy tiếng Anh. Theo dữ liệu từ CNKI, đã có hơn 1400 công trình nghiên cứu về PBL trong giảng dạy tiếng Anh, có thể kể đến như Dương và cộng sự (2012) chứng minh hiệu quả của PBL trong viết học thuật tiếng Anh; Lý và cộng sự (2023) phân tích các bước triển khai PBL qua giáo trình tiếng Anh quân sự; Hồng (2024) chỉ ra ưu và nhược điểm của PBL trong dạy tiếng Anh thương mại. Ở Việt Nam, Ngô (2014), Vũ (2017), Hồ (2019) và Trần (2023) cũng có nhiều công trình nghiên cứu hiệu quả và ứng dụng cụ thể của PBL trong các lớp tiếng Anh chuyên ngành như giao tiếp liên văn hóa, du lịch, dịch thuật, marketing... Tuy nhiên, các nghiên cứu chưa đi sâu giới thiệu cách thức triển khai cụ thể của phương pháp PBL, cách thức đánh giá dự án của các nghiên cứu cũng thường chỉ tập trung vào mức độ hài lòng của SV, mà chưa có nghiên cứu nào đánh giá giá trị của dự án dựa trên các tiêu chí cần có của một dự án lý tưởng như tính tự chủ của học sinh, tính phản tư vấn đề, tính phản biện và chỉnh sửa... theo bộ “Tiêu chí vàng” của BIE.

Tìm hiểu phương pháp PBL trong giảng dạy các môn học tiếng Trung Quốc, đặc biệt ở các môn tiếng Trung Quốc chuyên ngành kinh tế, hiện chỉ có một số tài liệu liên quan như: nghiên cứu của Mai và cộng sự (2017) về áp dụng PBL trong môn tiếng Trung Quốc du lịch tại Đại học Thái Nguyên, và nghiên cứu của Nguyễn (2019) về ứng dụng phương pháp giảng dạy theo nhiệm vụ trong kỹ năng nói tiếng Trung Quốc. Điều này cho thấy lĩnh vực này còn nhiều tiềm năng nghiên cứu.

Việc dạy tiếng Trung Quốc chuyên ngành kinh tế cho SV không có nền tảng kinh tế là một thách thức. Dự án yêu cầu SV trình bày một chủ đề kinh tế bằng tiếng Trung Quốc, điều này đòi hỏi GV phải có khả năng hướng dẫn hiệu quả, còn SV cần có khả năng tiếp thu, hiểu và diễn đạt chính xác các khái niệm kinh tế. Do đó, nghiên cứu việc triển khai cụ thể PBL trong giảng dạy tiếng Trung Quốc chuyên ngành kinh tế là rất cần thiết. Nó không chỉ giúp nâng cao chất lượng giảng dạy các môn học này, mà còn có thể cung cấp mô hình tham khảo thực tế cho các môn ngoại ngữ chuyên ngành khác và góp phần hoàn thiện hệ thống lý luận, thực tiễn về phương pháp PBL trong dạy học ngoại ngữ chuyên ngành.

Từ những lý do trên, đề tài “*Nghiên cứu ứng dụng phương pháp Học tập qua dự án trong giảng dạy môn tiếng Trung Quốc chuyên ngành kinh tế*” được thực hiện, với nhiệm vụ trả lời 2 câu hỏi:

(1) *Mô hình phương pháp Học tập qua dự án (PBL) trong các môn tiếng Trung Quốc chuyên ngành kinh tế là gì và cần triển khai như thế nào cho phù hợp với đối tượng SV chuyên ngành ngôn ngữ?*

(2) *Cách thức triển khai đó đã phù hợp và giúp phát huy hết được những ưu điểm vốn có của phương pháp PBL hay không?*

2. Cơ sở lý luận

2.1. Mô hình học tập qua dự án (Project-Based Learning, PBL)

2.1.1. Khái niệm Học tập qua dự án

William H. Kilpatrick lần đầu tiên hệ thống hóa khái niệm học tập qua dự án (PBL) trong tác phẩm *Phương pháp dự án* năm 1918. Ông định nghĩa đây là “hoạt động thực hành

mang tính tích hợp do người học tự khởi xướng, nhằm đạt được mục tiêu cụ thể trong bối cảnh xã hội thực tiễn”. Định nghĩa này xác lập bốn yếu tố cốt lõi của PBL: tính tự chủ của người học, định hướng mục tiêu, tính thực tiễn xã hội và tính tích hợp kiến thức.

2.1.2. Đặc điểm của phương pháp Học tập qua dự án

Dựa trên lý thuyết của William Heard Kilpatrick, Viện Giáo dục Buck (Buck Institute for Education, BIE – nay là PBLWorks) đã xác định các đặc điểm của học tập qua dự án chất lượng cao như sau: (1) Tính tự chủ: Lấy người học làm trung tâm, GV đóng vai trò hỗ trợ, giúp người học phát triển năng lực tự học thông qua thực hành; (2) Tính thực tiễn: Kết nối với các vấn đề thực tế, yêu cầu vận dụng kiến thức liên ngành để tạo ra sản phẩm cụ thể, có thể trình bày được; (3) Tính khám phá: Lấy nghiên cứu làm định hướng, người học trải qua toàn bộ quá trình từ xác lập mục tiêu, phát hiện vấn đề, tìm kiếm tài nguyên đến giải quyết vấn đề; (4) Tính hợp tác: Người học làm việc theo nhóm, phân công nhiệm vụ rõ ràng để hoàn thành các bước của dự án.

2.1.3. Các bước triển khai phương pháp Học tập qua dự án

Trong cuốn “Setting the Standard for Project Based Learning: A Proven Approach to Rigorous Classroom Instruction”, ba tác giả John Larmer, John Mergendoller và Suzie Boss đã đề xuất quy trình thiết kế một dự án học tập chất lượng gồm các bước: (1) Xác định mục tiêu học tập cốt lõi (Identify Learning Goals): Kết hợp kiến thức học thuật và kỹ năng thế kỷ 21; (2) Thiết kế câu hỏi định hướng có tính thách thức (Design a Challenging Driving Question): Câu hỏi mở, gắn với thực tế; (3) Lập kế hoạch cho cấu trúc dự án (Plan the Project Framework): Bao gồm lộ trình thời gian, các cột mốc; (4) Tích hợp tình huống thực tế (Make It Authentic): Gắn liền với các vấn đề thực tế; (5) Lòng ghép lựa chọn của người học (Incorporate Student Voice and Choice): Cho phép SV chọn đề tài, hình thức thể hiện...; (6) Thiết kế cơ chế đánh giá quá trình và phản hồi (Plan for Reflection and Feedback): Khuyến khích phản tư, điều chỉnh liên tục; (7) Xây dựng sản phẩm cuối cùng và tổ chức trình bày công khai (Develop the Final Product and Public Presentation): Hướng đến đối tượng công chúng thực sự.

2.1.4. Tiêu chuẩn vàng (Gold Standard Project Based Learning - PBL)

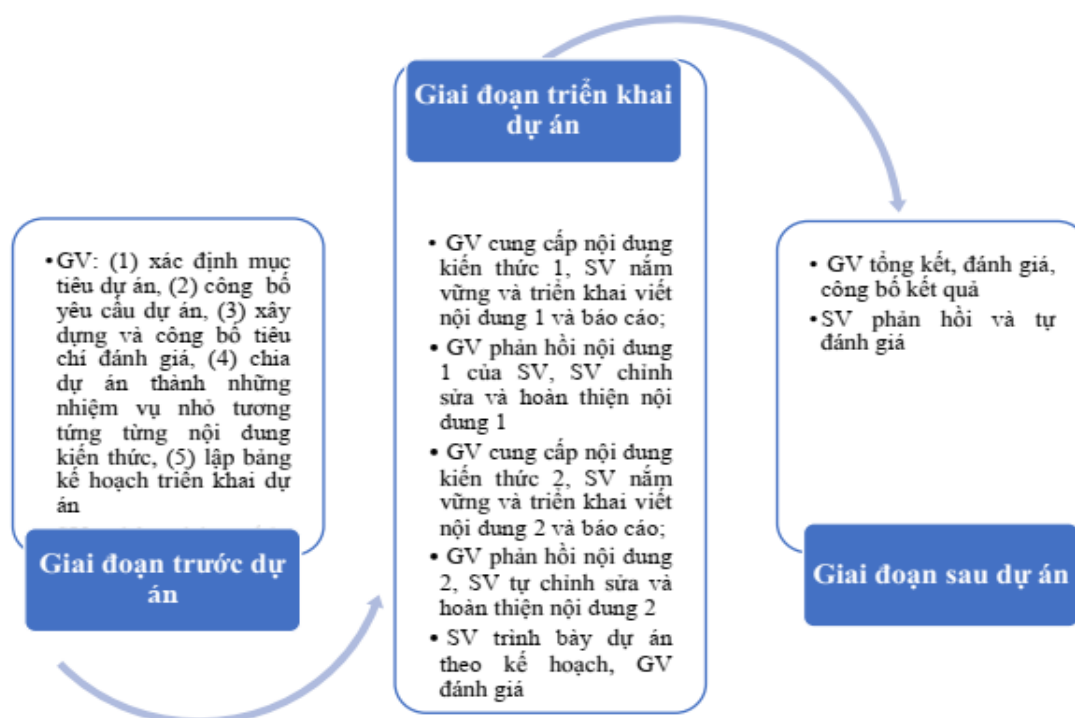
Tiêu chuẩn vàng học tập qua dự án (Gold Standard PBL) được Viện Giáo dục Buck (BIE) đưa ra nhằm hỗ trợ GV thiết kế và triển khai các dự án chất lượng cao, hiện là khung lý thuyết uy tín được ứng dụng rộng rãi trong giáo dục toàn cầu. Theo BIE, một dự án học tập hiệu quả cần đảm bảo 7 yếu tố cốt lõi: (1) Câu hỏi có tính thách thức (Challenging Problem or Question): Là câu hỏi mở kích thích tư duy và khám phá sâu; (2) Khám phá liên tục (Sustained Inquiry): Quá trình nghiên cứu chuyên sâu vượt ra ngoài hiểu biết bề mặt; (3) Tính thực tiễn (Authenticity): Gắn với đời sống thực tế hoặc nhu cầu nghề nghiệp; (4) Tiếng nói và sự lựa chọn của người học (Student Voice & Choice): Người học có quyền lựa chọn nội dung và cách thể hiện sản phẩm; (5) Phản tư (Reflection): Đánh giá thường xuyên quá trình và kết quả học tập; (6) Phản biện và chỉnh sửa (Critique & Revision): Cải tiến sản phẩm dựa trên phản hồi mang tính xây dựng; (7) Trình bày sản phẩm công khai (Public Product): Giới thiệu sản phẩm đến khán giả thực sự.

2.2. Mô hình vận dụng phương pháp Học tập qua dự án trong môn học tiếng Trung Quốc chuyên ngành kinh tế

Trên cơ sở lý thuyết của các học giả đi trước, xuất phát từ thực tế giảng dạy các môn học tiếng Trung Quốc kinh tế, chúng tôi đã đưa ra mô hình Học tập qua dự án (PBL) trong môn học phù hợp với đặc điểm của SV chuyên ngành tiếng Trung Quốc không có nền tảng kiến thức kinh tế, cụ thể như sau:

Biểu đồ 1

Mô hình triển khai dự án trong các môn học tiếng Trung quốc chuyên ngành kinh tế



3. Phương pháp nghiên cứu

Phương pháp thống kê, phân tích, miêu tả: Đề tài tổng kết và kế thừa thành quả của những nghiên cứu đi trước, dựa trên cơ sở lý luận về lý luận dạy học ngoại ngữ nói chung và lý luận về phương pháp Học tập qua dự án (PBL) nói riêng, xây dựng mô hình và miêu tả cụ thể cách thức triển khai phương pháp Học tập qua dự án trong các môn học tiếng Trung Quốc chuyên ngành kinh tế thông qua một trường hợp điển hình, đó là “Phân tích chiến lược kinh doanh của một doanh nghiệp theo lý luận 4Ps” thuộc nội dung môn học Quản trị doanh nghiệp.

Phương pháp khảo sát, phỏng vấn: Đề tài khảo sát các SV tham gia vào môn học và hoàn thành dự án. Đề tài tiến hành điều tra khảo sát và phỏng vấn lần 1 trước khi áp dụng các phương pháp PBL, nghiên cứu tìm hiểu xem SV hiểu và đánh giá về phương pháp này như thế nào? Sau khi dự án kết thúc, chúng tôi tiếp tục tiến hành khảo sát và phỏng vấn lần 2, nhằm đánh giá hiệu quả triển khai của phương pháp PBL. Dựa vào kết quả phân tích, bài viết xác định các vấn đề còn tồn tại, từ đó đề xuất hướng cải tiến nhằm tối ưu hóa việc áp dụng PBL trong giảng dạy tiếng Trung Quốc chuyên ngành kinh tế.

4. Cách thức triển khai phương pháp Học tập qua dự án trong giảng dạy tiếng Trung Quốc chuyên ngành kinh tế

Để cụ thể hóa mô hình triển khai phương pháp Học tập qua dự án (PBL), nghiên cứu đã lấy dự án “Phân tích chiến lược Marketing của 1 doanh nghiệp” trong học phần Quản trị doanh nghiệp làm ví dụ, phân tích và mô tả chi tiết cách thức triển khai dự án.

Học phần Quản trị doanh nghiệp là một trong các môn học được triển khai trong chương trình đào tạo cử nhân Ngôn ngữ tiếng Trung Quốc định hướng kinh tế tại Trường Đại học Ngoại

ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội. Môn học được giảng dạy trong 15 tuần, mỗi tuần 3 tiết, mỗi tiết 50 phút, bao gồm 9 đơn nguyên, trong đó đơn nguyên *Chiến lược Marketing* gồm 4 nội dung: chiến lược sản phẩm (Product), chiến lược định giá (Price), chiến lược phân phối (Place) và chiến lược xúc tiến (Promotion).

Chiến lược marketing của doanh nghiệp là một nội dung trọng yếu trong quản trị doanh nghiệp. Dự án bắt nguồn từ bối cảnh đời sống, cụ thể là môi trường kinh doanh và góc nhìn của người tiêu dùng. Là những người tiêu dùng thông thường, SV đã tiếp xúc với thị trường và doanh nghiệp thực tế trong đời sống hàng ngày thông qua quan sát, mua sắm, sử dụng sản phẩm hoặc dịch vụ. Những trải nghiệm này tạo nên nhận thức nhất định và trực tiếp về hoạt động marketing của doanh nghiệp, từ đó giúp SV khơi dậy hứng thú học tập và khả năng tư duy. Trong dự án, SV sẽ thay đổi góc nhìn là nhà quản trị và phân tích thị trường để phân tích chiến lược kinh doanh của doanh nghiệp, giúp dự án có tính chân thực (Authenticity) và tính liên quan (Relevance). SV phải tìm hiểu thông tin thật, viết báo cáo theo định dạng thật, có thể ứng dụng sau khi ra trường, đồng thời phù hợp với định hướng nghề nghiệp của SV như: biên phiên dịch thương mại, làm việc tại công ty Trung Quốc...

4.1. Giai đoạn trước dự án

4.1.1. Hoạt động của giáo viên

Xác định mục tiêu dự án

Mục tiêu kiến thức: (1) Hiểu bốn yếu tố trong chiến lược marketing doanh nghiệp: chiến lược sản phẩm, chiến lược định giá, chiến lược phân phối, và chiến lược xúc tiến; (2) Nắm vững các thuật ngữ liên quan trong lĩnh vực marketing; (3) Hiểu chiến lược quản lý marketing của doanh nghiệp đã lựa chọn.

Mục tiêu năng lực: (1) Nâng cao năng lực thực hành ngôn ngữ, sử dụng thành thạo tiếng Trung Quốc, đạt trình độ cấp 5 theo khung năng lực tiếng Trung Quốc; (2) Có thể phân tích và vận dụng kiến thức marketing để đánh giá chiến lược kinh doanh của doanh nghiệp đã chọn; (3) Có khả năng làm việc độc lập và khoa học; (4) Có khả năng làm việc nhóm hiệu quả; (5) Phát triển tư duy phản biện, có thể đưa ra lập luận, dẫn chứng, và bảo vệ quan điểm của mình một cách logic, khoa học và thuyết phục.

Công bố yêu cầu dự án

Các nhóm lựa chọn một doanh nghiệp, vận dụng những kiến thức về chiến lược Marketing đã học, phân tích chiến lược kinh doanh của doanh nghiệp đó theo khung lý thuyết 4Ps (viết tắt từ Product Price Place - Promotion), trình bày kết quả dự án vào tuần thứ 6, hình thức tự chọn (thuyết trình, quay video, diễn kịch...), kết quả dự án sẽ được tính là điểm giữa kỳ của môn học.

Công bố tiêu chí đánh giá dự án: bao gồm đánh giá quá trình triển khai và đánh giá kết quả dự án. Trên cơ sở nhiệm vụ của các thành viên đã được phân công trong nhóm, GV sẽ đánh giá kết quả của nhóm và từng thành viên theo các tiêu chí cụ thể sau:

Đánh giá quá trình triển khai (30%) – đánh giá nhóm: thông qua nội dung hoàn thành và báo cáo hàng tuần của các nhóm, đánh giá chéo giữa các nhóm.

Đánh giá kết quả dự án (70%) – đánh giá cá nhân: theo các tiêu chí về Ngôn ngữ trình bày (25%), Nội dung trình bày (25%), Hình thức trình bày (10%), Khả năng phản biện khi trả lời các câu hỏi của GV và các nhóm khác (10%)...của từng thành viên trong nhóm.

Chia dự án thành những nhiệm vụ nhỏ

Trong học phần Quản trị doanh nghiệp, đơn nguyên *Chiến lược marketing của doanh*

nghiệp bao gồm bốn nội dung: chiến lược sản phẩm, chiến lược định giá, chiến lược phân phối và chiến lược xúc tiến, do đó dự án cũng được chia thành bốn nhiệm vụ nhỏ tương ứng.

Lập kế hoạch triển khai dự án

Dự án được tiến hành trong thời gian 6 tuần, mỗi tuần 3 tiết học. GV lập kế hoạch cụ thể cho từng tuần.

Bảng 1

Kế hoạch triển khai dự án

Tuần	Nhiệm vụ	Hoạt động của GV	Hoạt động của SV	Chú ý
1	Chiến lược sản phẩm	Cung cấp từ vựng và kiến thức về chiến lược sản phẩm	Viết nội dung 1: chiến lược sản phẩm	(1) SV viết nội dung hàng tuần trên Google Docs và nộp qua Google Classroom;
2	Chiến lược định giá	Cung cấp từ vựng và kiến thức về chiến lược định giá	Viết nội dung 2: chiến lược định giá	GV sửa bài và phản hồi trực tuyến.
3	Chiến lược phân phối	Cung cấp từ vựng và kiến thức về chiến lược phân phối	Viết nội dung 3: chiến lược phân phối	(2) Hoạt động trao đổi giữa GV và SV diễn ra qua ứng dụng Zalo, khi cần có thể sử dụng Zoom để hướng dẫn nhóm.
4	Chiến lược xúc tiến	Cung cấp từ vựng và kiến thức về chiến lược xúc tiến	Viết nội dung 4: chiến lược xúc tiến	
5	Tổng duyệt	GV tổng kết dự án, phân tích những tồn tại, chỉnh sửa và phản hồi, giúp SV hoàn thiện dự án	SV rút kinh nghiệm từ những báo cáo mẫu hàng tuần, chỉnh sửa nội dung, chuẩn bị trình bày dự án	SV sử dụng các công cụ đa phương tiện như Canvas, iMovie... để xây dựng sản phẩm
6	Trình bày dự án			

4.1.2. Hoạt động của sinh viên

SV chia thành các nhóm nhỏ, mỗi nhóm gồm 3–4 thành viên. Mỗi nhóm tự do lựa chọn một doanh nghiệp yêu thích (dựa trên sở thích hoặc nhu cầu cá nhân) để phân tích chiến lược marketing của doanh nghiệp đó. Nhằm tránh trùng lặp đề tài, mỗi nhóm cần đăng ký chủ đề dự án trước khi tiến hành triển khai. Mỗi nhóm sẽ nộp bảng kế hoạch dự án của mình cho GV trước khi chính thức triển khai dự án. Kết quả dự án sẽ bao gồm: 1 bài tổng hợp giới thiệu về doanh nghiệp, và 1 bài phân tích chiến lược marketing của doanh nghiệp trên cơ sở các thông tin được cung cấp trong bài tổng hợp. Các thông tin về doanh nghiệp mà sinh viên lựa chọn được yêu cầu ghi rõ nguồn trích dẫn (từ các báo, web chính thống và có uy tín) trong bài tổng hợp của mình.

4.2. Giai đoạn triển khai

Dự án được chính thức triển khai trong 6 tuần, hoạt động trên lớp của mỗi tuần đều bao gồm hai phần: giảng dạy lý thuyết của GV và phần báo cáo mẫu theo nhóm của SV. Với nội dung giảng dạy lý thuyết, GV áp dụng phương pháp phân tích tình huống kết hợp với phương pháp dạy học theo nhiệm vụ. Sau khi lên lớp, các nhóm sẽ tiến hành viết nội dung kiến thức tương ứng từng tuần và gửi lại cho GV. Đặc biệt, sau phần trình bày và chỉnh sửa của GV cho các báo cáo mẫu của các nhóm trên lớp hàng tuần, SV sẽ có cơ hội tập dượt trình bày nhằm nâng cao khả năng ngôn ngữ, đồng thời tự nhìn nhận và đánh giá lại bài viết của mình, từ đó tự hoàn thiện và điều chỉnh nội dung dự án. Các hoạt động cụ thể được triển khai như sau:

Bảng 2

Cách thức triển khai của dự án

Thời gian	Nhiệm vụ	Hoạt động		
		Trước khi lên lớp	Trên lớp	Sau khi lên lớp
Tuần 1	Phân tích chiến lược sản phẩm	Thông qua LMS, GV gửi các tài liệu học tập và các nội dung, yêu cầu liên quan tới dự án. SV tìm hiểu các kiến thức về marketing và chuẩn bị dự án	<ol style="list-style-type: none"> GV giới thiệu dự án và các nội dung liên quan GV cung cấp kiến thức về chiến lược sản phẩm, ứng dụng kiến thức đã học vào phân tích 《麦当劳公司——如何应对市场饱和》 trong giáo trình SV hoàn thành các bài tập liên quan, từ đó nắm kiến thức, nâng cao kỹ năng thực hành tiếng GV cử nhóm 1 thuyết trình về phân tích chiến lược sản phẩm của McDonald’s theo nội dung bài 《麦当劳公司——如何应对市场饱和》 	<ol style="list-style-type: none"> SV phân nhóm, chọn đề tài, lên kế hoạch và viết nội dung kiến thức 1: phân tích chiến lược sản phẩm của doanh nghiệp đã chọn và gửi cho GV. GV phản hồi và chỉnh sửa
Tuần 2	Phân tích chiến lược định giá	SV hoàn thành bài tập, chuẩn bị nội dung thuyết trình 1	<ol style="list-style-type: none"> GV cung cấp kiến thức về chiến lược định giá, ứng dụng kiến thức đã học vào phân tích 《宜家的奢侈“低价品”》 trong giáo trình SV hoàn thành các bài tập liên quan, từ đó nắm kiến thức, nâng cao kỹ năng thực hành tiếng Nhóm 1 thuyết trình về phân tích chiến lược sản phẩm của McDonald’s theo nội dung bài 《麦当劳公司——如何应对市场饱和》 GV đánh giá, chỉnh sửa, làm tài liệu tham khảo cho các nhóm tự điều chỉnh và hoàn thiện nội dung 1 của mình GV cử nhóm 2 thuyết trình về phân tích chiến lược định giá của IKEA theo nội dung bài 《宜家的奢侈“低价品”》 	<ol style="list-style-type: none"> SV viết nội dung kiến thức 2: phân tích chiến lược định giá của doanh nghiệp đã chọn và gửi cho GV. GV phản hồi và chỉnh sửa
Tuần 3	Phân tích chiến lược phân phối	SV hoàn thành bài tập, chuẩn bị nội dung thuyết trình 2	<ol style="list-style-type: none"> GV cung cấp kiến thức về chiến lược phân phối, ứng dụng kiến thức đã học vào phân tích 《苹果公司》 trong giáo trình SV hoàn thành các bài tập liên quan, từ đó nắm kiến thức, nâng cao kỹ năng thực hành tiếng Nhóm 2 thuyết trình về phân tích chiến lược định giá của IKEA theo nội 	<ol style="list-style-type: none"> SV viết nội dung kiến thức 3: phân tích chiến lược phân phối của doanh nghiệp đã chọn và gửi cho GV. GV phản hồi và chỉnh sửa

			<p>dung bài 《宜家的奢侈“低价品”》</p> <p>4. GV đánh giá, chỉnh sửa, làm tài liệu tham khảo cho các nhóm tự điều chỉnh và hoàn thiện nội dung 2 của mình</p> <p>5. GV cử nhóm 3 thuyết trình về phân tích chiến lược phân phối của công ty APPLE theo nội dung bài 《苹果公司》</p>	
Tuần 4	Phân tích chiến lược xúc tiến	SV hoàn thành bài tập, chuẩn bị nội dung thuyết trình 3	<p>1. GV cung cấp kiến thức về chiến lược định giá, ứng dụng kiến thức đã học vào phân tích 《小米：为发烧而生》 trong giáo trình</p> <p>2. SV hoàn thành các bài tập liên quan, từ đó nắm kiến thức, nâng cao kỹ năng thực hành tiếng</p> <p>3. Nhóm 3 thuyết trình về phân tích chiến lược sản phẩm của APPLE theo nội dung bài 《苹果公司》</p> <p>4. GV đánh giá, chỉnh sửa, làm tài liệu tham khảo cho các nhóm tự điều chỉnh và hoàn thiện nội dung 3 của mình</p> <p>5. GV cử nhóm 4 thuyết trình về phân tích chiến lược định giá của XIAOMI theo nội dung bài 《小米：为发烧而生》</p>	<p>1. SV viết nội dung kiến thức 4: phân tích chiến lược xúc tiến của doanh nghiệp đã chọn và gửi cho GV.</p> <p>2. GV phản hồi và chỉnh sửa</p>
Tuần 5	Tổng hợp chiến lược marketing	SV hoàn thành bài tập, chuẩn bị nội dung thuyết trình 4, đồng thời tổng hợp 4 nội dung nhiệm vụ nhỏ	<p>1. Nhóm 4 thuyết trình về phân tích chiến lược sản phẩm của XIAOMI theo nội dung bài 《小米：为发烧而生》</p> <p>2. GV đánh giá, chỉnh sửa, làm tài liệu tham khảo cho các nhóm tự điều chỉnh và hoàn thiện nội dung dự án</p> <p>3. Tổng kết chiến lược: GV phân tích những tồn tại, chỉnh sửa và phản hồi, giúp SV hoàn thiện dự án</p>	SV rút kinh nghiệm từ những báo cáo hàng tuần, chỉnh sửa toàn bộ nội dung, chuẩn bị trình bày dự án
Tuần 6	Trình bày dự án: Mỗi nhóm có 25 phút (10 phút báo cáo + 15 phút trả lời câu hỏi). Hình thức trình bày linh hoạt: thuyết trình, áp phích, trang web, mô hình thực tế, phóng sự hoặc video...GV đánh giá theo các tiêu chí đã công bố, các nhóm đánh giá chéo.			

Dưới đây là sản phẩm báo cáo của hai trong số các nhóm đã tham gia dự án: 2 nhóm đều chọn hình thức báo cáo kết quả dự án bằng quay video, trong đó các thành viên sẽ hóa thân thành phóng viên đưa tin về chiến lược marketing của tập đoàn văn phòng phẩm Hồng Hà và tập đoàn SHEIN.

Hình 1

Sản phẩm dự án báo cáo của SV



Trong quá trình triển khai dự án, thông qua các buổi phân tích tình huống nhóm hàng tuần, SV có thể nhận ra những vấn đề còn tồn tại trong dự án của mình để từ đó điều chỉnh và hoàn thiện. Mỗi buổi học cũng là cơ hội để SV tương tác với GV và bạn học, giúp giải đáp thắc mắc. Trên cơ sở đó, SV còn có thể tự phản tư quá trình học tập.

Toàn bộ quá trình dự án được SV chủ động quyết định, bao gồm: lựa chọn doanh nghiệp, phân nhóm trong lớp, phân công nhiệm vụ trong nhóm, thời gian và tiến độ thực hiện. SV tiến hành dự án theo kế hoạch định sẵn: nghiên cứu, tìm kiếm thông tin, thu thập dữ liệu, phân tích, đóng vai, giải quyết vấn đề và tạo sản phẩm cuối cùng. GV đóng vai trò hỗ trợ, cung cấp cơ sở lý thuyết thông qua bài giảng, tạo điều kiện cho SV thảo luận và trình bày nhóm, từ đó rèn luyện khả năng sử dụng tiếng Trung Quốc để phân tích chiến lược marketing của doanh nghiệp, nâng cao năng lực ngôn ngữ và hiểu sâu kiến thức, đặt nền móng vững chắc cho báo cáo cuối kỳ.

4.3. Giai đoạn sau dự án

GV tổng kết đánh giá dự án, cung cấp bảng khảo sát hiệu quả sau khi triển khai dự án, SV tự đánh giá và phản hồi hiệu quả dựa trên bài khảo sát GV đưa ra.

Sau phần trình bày, SV hoàn thành phiếu khảo sát đánh giá hiệu quả dự án, tự phản ánh toàn diện về quá trình thực hiện, kết quả đạt được và những khó khăn gặp phải. Những phản hồi này giúp GV nắm bắt trải nghiệm thực tế của SV và cải thiện chất lượng giảng dạy môn học.

5. Đánh giá mô hình triển khai

Nhằm đánh giá hiệu quả triển khai của mô hình phương pháp Học tập qua dự án nêu trên, chúng tôi đã tiến hành khảo sát 57 SV năm thứ 3 khóa QH2022 Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Trung Quốc, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội (Khóa QH2022 của Khoa chỉ có 57 SV ngành Ngôn ngữ Trung Quốc theo định hướng kinh tế). Sau khi khảo sát, với những câu trả lời cần làm rõ hơn hoặc giải thích cụ thể hơn, chúng tôi kết hợp phỏng vấn và gợi nhớ có kiểm soát (stimulated recall) với 10 SV. Các SV tham gia khảo sát có trình độ tiếng Trung Quốc cao cấp, ít nhất đã học tiếng Trung Quốc được 2,5 năm, một số đã học tiếng Trung Quốc từ bậc học THPT.

5.1. Triển khai khảo sát

Khảo sát được chia làm hai đợt, thực hiện qua biểu mẫu Google Form: lần 1 trước khi triển khai dự án nhằm tìm hiểu nhận thức chung của SV về phương pháp PBL và lần 2, sau khi SV trình bày kết quả dự án, nhằm đánh giá mô hình và cách thức triển khai.

Tiêu chí đánh giá mô hình xuất phát từ hai góc độ: (1) Sự đáp ứng của mô hình và cách thức triển khai trên thực tế với mô hình PBL lý tưởng dựa trên bộ “Tiêu chuẩn vàng” (Gold Standard Project Based Learning) do Viện nghiên cứu giáo dục Buck (PBLWorks) phát triển; (2) Mức độ hài lòng của người học theo thang đo Likert 5 cấp độ, điểm đánh giá từ 1-5 theo mức độ 1-Hoàn toàn không hứng thú/đồng ý, 5-Hoàn toàn hứng thú/đồng ý.

Ngoài ra, mô hình triển khai còn được đánh giá trên độ tương thích với đặc điểm của 1 dự án PBL do William Heard Kilpatrick đề xuất, gồm: tính tự chủ, tính hợp tác, tính khám phá và tính thực tiễn/xã hội.

5.2. Kết quả khảo sát và phân tích

5.2.1. Kết quả và phân tích khảo sát lần 1

Về hứng thú và kỳ vọng của SV với môn học Quản trị doanh nghiệp

Bảng 3

Hứng thú của SV với môn học Quản trị doanh nghiệp

	Hoàn toàn không hứng thú		Không hứng thú		Trung lập		Hứng thú		Hoàn toàn hứng thú	
Q1	0	0%	0	0%	8	14%	22	38,6%	27	47,4%

Q1: *Em có hứng thú với các môn học tiếng Trung Quốc chuyên ngành kinh tế không?*

86% SV trả lời có hứng thú, cho rằng môn học giúp họ tiếp cận lĩnh vực mới, khác biệt với những nội dung kiến thức đã học trước đó.

Q2: *Theo em, phương pháp giảng dạy nào là phù hợp nhất để đạt hiệu quả tối ưu trong các môn học tiếng Trung Quốc chuyên ngành kinh tế?*

Với câu hỏi mở này, 53% SV cho rằng phương pháp phù hợp nhất là giảng dạy kết hợp với phân tích tình huống, GV giảng dạy lý thuyết qua phân tích các tình huống quản trị thực tiễn; 16,7% hi vọng triển khai theo hình thức dự án học tập theo nhóm; 15,6% mong muốn tham gia tọa đàm hoặc trải nghiệm thực tế tại doanh nghiệp; số còn lại đề xuất sử dụng video, trò chơi... Có thể thấy, phần lớn SV hi vọng môn học sẽ được triển khai theo hình thức dạy học mới qua phân tích tình huống và thực hành dự án, điều này trùng khớp với mô hình học tập qua dự án mà chúng tôi triển khai.

Về nhận thức của SV tới phương pháp Học tập qua dự án (PBL)

Q3: *Em đã từng nghe nói đến phương pháp “Học tập qua dự án” (PBL) chưa?*

54,5% chưa từng nghe; 40,9% chỉ nghe nói nhưng chưa từng trải nghiệm; chỉ 4,6% đã từng thực hiện, cho thấy dù phương pháp Học tập qua dự án đã được sử dụng rộng rãi trong giảng dạy tiếng Anh, song PBL vẫn là phương pháp khá mới mẻ trong giảng dạy tiếng Trung Quốc nói chung và tiếng Trung Quốc chuyên ngành kinh tế nói riêng.

Q4: *Theo em, phương pháp Học tập qua dự án mang lại những hiệu quả cụ thể nào?*

Với câu hỏi mở này, 65% SV cho rằng nhờ thời gian học và tự nghiên cứu trong một quá trình nên PBL sẽ giúp hiểu kiến thức sâu hơn và rõ hơn, hiểu được cách áp dụng lý thuyết vào thực tế, đồng thời có thể ứng dụng kiến thức đã học vào thực tiễn công việc sau này; 15% SV hi vọng giúp phát triển khả năng làm việc nhóm; 8% cho rằng PBL giúp rèn tư duy phản biện, rèn kỹ năng tự nghiên cứu. Một số ít SV hi vọng PBL giúp SV nâng cao khả năng tổng hợp và phân tích thông tin.

Kết luận: SV còn hiểu biết hạn chế về phương pháp Học tập qua dự án (PBL), nhưng

bước đầu công nhận tính phù hợp của PBL trong các môn học tiếng Trung Quốc chuyên ngành kinh tế, đặc biệt nhấn mạnh vai trò thực hành trong việc ứng dụng kiến thức và giải quyết vấn đề thực tế, tuy nhiên, cần tăng cường hướng dẫn cụ thể hơn về hình thức và ưu thế của PBL.

5.2.2. Kết quả và phân tích khảo sát lần 2

Sau khi SV hoàn tất trình bày kết quả dự án, khảo sát lần 2 và phỏng vấn được tiến hành nhằm tìm hiểu quy trình thực hiện và đánh giá hiệu quả của mô hình phương pháp học tập qua dự án (PBL) được triển khai. Tiêu chí đánh giá dựa trên bộ “Tiêu chí vàng” của BIE.

Về tiêu chí “Vấn đề hoặc câu hỏi thách thức” (Challenging Problem or Question) và Tính thực tiễn (Authenticity)

Bảng 4

Hứng thú của SV với dự án

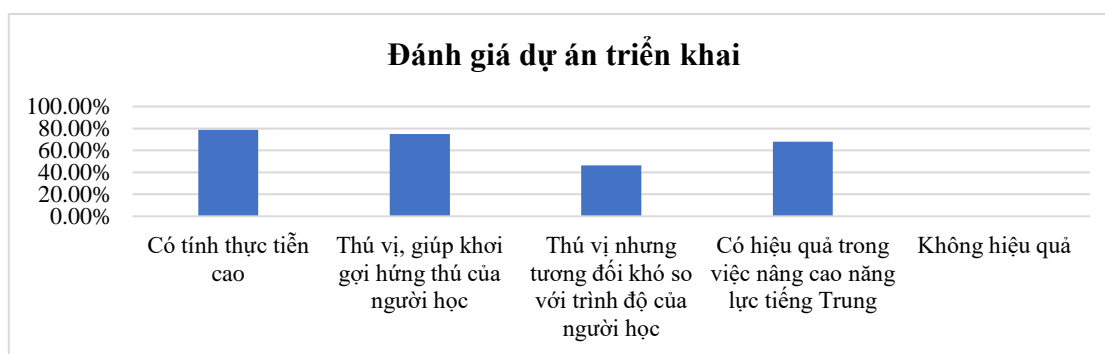
	Hoàn toàn không hứng thú		Không hứng thú		Trung lập		Hứng thú		Hoàn toàn hứng thú	
Q1	0	0%	1	1,8%	5	8,8%	22	38,6%	29	50,8%

Q1: Em có hứng thú với dự án “Phân tích chiến lược marketing của một doanh nghiệp” trong môn Quản trị doanh nghiệp không?

89,4% SV chọn hứng thú; 8,8% trung lập; 1,8% không hứng thú. Để hiểu rõ hơn lý do vì sao SV lựa chọn một doanh nghiệp cụ thể làm đối tượng nghiên cứu, chúng tôi nhận thấy rằng họ thường có xu hướng chọn các thương hiệu đại chúng quen thuộc với người tiêu dùng phổ thông, chẳng hạn các thương hiệu quốc tế như: Zara, Uniqlo, McDonald's; các thương hiệu Trung Quốc như: Li Ning, TikTok, Xiaomi; hoặc các thương hiệu nội địa Việt Nam như: Vinamilk, Hồng Hà, Trung Nguyên. Những doanh nghiệp này không chỉ gần gũi với sở thích và cuộc sống hàng ngày của SV, mà còn có nhiều tài liệu nghiên cứu sẵn có, giúp giảm bớt khó khăn trong việc tìm kiếm và tổng hợp thông tin.

Biểu đồ 2

Đánh giá của SV về dự án PBL được triển khai trong môn Quản trị doanh nghiệp



Q2: Em đánh giá như thế nào về Dự án phân tích chiến lược marketing của một doanh nghiệp?

78,6% cho rằng có giá trị thực tiễn; 75% cảm thấy thú vị và kích thích học tập; 67,9% công nhận hiệu quả nâng cao năng lực tiếng Trung Quốc. Tuy nhiên, 46,4% cho rằng dự án thú vị nhưng tương đối khó so với trình độ của SV. Để tìm hiểu nguyên nhân vì sao SV thấy đây là một dự án khó, chúng tôi đã tiến hành phỏng vấn SV, kết quả cho thấy: (1) SV thiếu kiến thức nền về kinh tế (do không học chuyên ngành kinh tế); (2) Khó hiểu thuật ngữ quản trị doanh

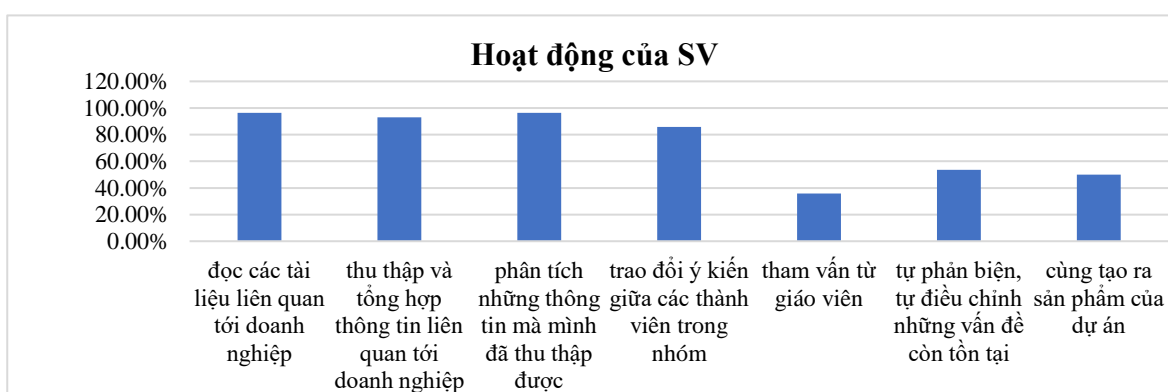
nghiệp; (3) Gặp khó khăn trong đọc và viết tài liệu tiếng Trung Quốc.

Điều này cho thấy rằng đề tài mà SV lựa chọn đều mang tính thực tiễn (Authenticity) - đây chính là yếu tố then chốt trong mô hình “Dạy học dựa trên dự án chuẩn vàng” (Gold Standard PBL) do PBLWorks đề xuất. Tuy nhiên, dù những đề tài này có tính thực tiễn, khơi gợi được hứng thú cho SV, nhưng lại khó so với trình độ hiện có của SV, do đó, cũng đặt ra thách thức lớn với GV: cần hỗ trợ và điều chỉnh cách thức triển khai, giúp giảm độ khó của quá trình thực hiện.

Về tiêu chí tính tự chủ (Student Voice and Choice/ Self-Activity) và tính nghiên cứu khám phá liên tục (Sustained Inquiry)

Biểu đồ 3

Các hoạt động của SV khi triển khai PBL



Q3: Trong quá trình thực hiện dự án, em đã tiến hành những hoạt động cụ thể nào?

Các hoạt động chính của SV trong quá trình thực hiện dự án gồm: thu thập tài liệu, phân tích thông tin, thảo luận nhóm, hỏi ý kiến GV, viết kết quả nghiên cứu, cho thấy SV hoàn toàn chủ động trong quá trình triển khai dự án. Sự chủ động này thể hiện ở việc SV tự tìm đề tài phù hợp, tự lên kế hoạch và thực hiện theo kế hoạch triển khai, đặc biệt chủ động trao đổi thông tin trong nhóm cũng như với GV để hoàn chỉnh nội dung dự án của mình. Tiêu chí tính tự chủ của SV đã được kiểm nghiệm.

Tiến hành phỏng vấn chuyên sâu với SV, chúng tôi nhận thấy SV thường chia quá trình triển khai dự án thành 3 giai đoạn: (1) tìm kiếm và quyết định doanh nghiệp sẽ phân tích, phân chia công việc trong nhóm, thu thập thông tin; (2) phân tích và viết báo cáo; (3) chuẩn bị trình bày kết quả (làm PPT, video... và tập thuyết trình). Có thể thấy quá trình hoàn thành dự án của SV là một quá trình học tập kéo dài, quá trình nghiên cứu và viết dự án cũng là quá trình SV học và nâng cao các năng lực của bản thân, điều đó cũng cho thấy tiêu chí Khám phá và học tập liên tục đã được kiểm nghiệm.

Về tiêu chí Phản tư (Reflection), phản biện và chỉnh sửa (Critique and Revision)

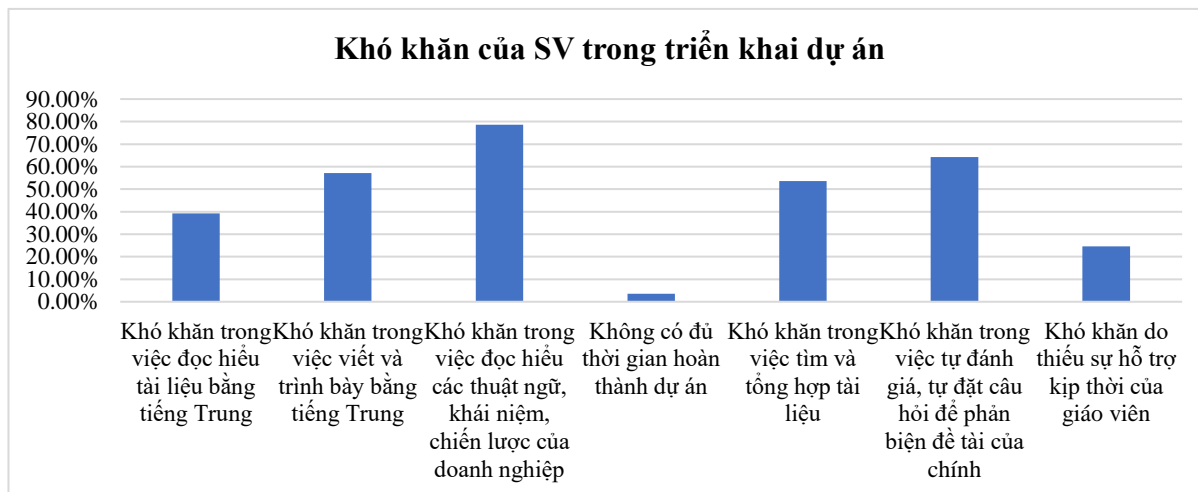
Q4: Nhóm em có tổ chức họp định kỳ để điều chỉnh nội dung không?

Với câu hỏi mở này, 100% SV trả lời có họp định kỳ hàng tuần để chỉnh sửa và hoàn thiện sản phẩm, tuy nhiên, mức độ giữa các nhóm không giống nhau: 50% lựa chọn họp 3 lần trong suốt quá trình khai triển dự án, 38% trả lời họp định kỳ sau mỗi tuần, cá biệt có những nhóm họp 2-3 lần mỗi tuần. Nội dung họp nhóm nhằm mục đích tự nhìn nhận lại kết quả, đóng góp ý kiến cho nhau và cùng chỉnh sửa hoàn thiện dự án. Nhân tố tính phản tư và tính phản biện, chỉnh sửa được kiểm nghiệm.

Q5: Em gặp khó khăn gì khi thực hiện dự án?

Biểu đồ 4

Khó khăn của SV trong triển khai dự án



Trong các khó khăn mà SV gặp phải, có 64,3% đến từ việc tự đánh giá, tự đặt câu hỏi để phân biện nội dung của mình. Tìm hiểu sâu hơn vấn đề này qua phỏng vấn, chúng tôi nhận thấy đây là hệ quả của các vấn đề trước đó: do không có nền tảng kiến thức về kinh tế, nên SV gặp khó khăn trong việc đọc hiểu các thuật ngữ, khái niệm, đặc biệt khi các thuật ngữ này còn được trình bày bằng tiếng Trung Quốc, sẽ làm tăng thêm độ khó và thách thức cho SV. Vì không hiểu bản chất nên SV gặp khó khăn trong việc tự đánh giá và tìm ra những vấn đề tồn tại trong báo cáo của mình. Thêm vào đó là sự thiếu hỗ trợ và phản hồi kịp thời từ GV cũng khiến hiệu quả của tính phản tư và tính phản biện, chỉnh sửa của SV chưa đạt được hiệu quả cao. Đây cũng là một thách thức thứ hai cho GV: tăng cường hỗ trợ cho các hoạt động của SV.

Về tiêu chí tính hợp tác (Collaboration)

Q6: Việc phân công trong nhóm được thực hiện như thế nào? Dựa trên nguyên tắc gì?

Với câu hỏi mở này, câu trả lời của SV chủ yếu tập trung vào tiêu chí thế mạnh cá nhân và đảm bảo tính công bằng. Tiến hành phỏng vấn chuyên sâu, SV chia sẻ tổ chức phân công nhiệm vụ trong nhóm dựa trên kỹ năng và sở trường của từng thành viên, đồng thời căn cứ vào các tiêu chí như: khả năng phân tích dữ liệu, kỹ năng thuyết trình và quản lý thời gian. Mỗi thành viên sẽ đảm nhiệm phân công việc phù hợp nhất với năng lực của mình để đảm bảo hiệu quả tối ưu cho dự án.

Trong quá trình triển khai, nhiều SV chia sẻ vì không có kiến thức nền tảng về kinh tế, nên các em gặp khá nhiều khó khăn trong việc hiểu một cách chính xác lý thuyết cũng như ứng dụng những lý thuyết đó vào phân tích doanh nghiệp mà mình đã lựa chọn. Do đó, các em đã chủ động kèm cặp chéo, thành viên có thể mạnh ở mảng nào sẽ hướng dẫn và chia sẻ kỹ năng cho người khác trong nhóm, ví dụ bạn giỏi tìm nguồn tài liệu sẽ chỉ cách sử dụng cơ sở dữ liệu, bạn giỏi viết tiếng Trung Quốc sẽ hỗ trợ chỉnh sửa ngôn ngữ cho cả nhóm. Ngoài ra, thông qua những buổi họp định kỳ hàng tuần, các em cùng chia sẻ những nội dung mà mình đã hoàn thành, những khó khăn trong quá trình tổng hợp và phân tích thông tin, cùng phản biện nội bộ như: đặt câu hỏi cho các thành viên khác, góp ý cho phần mình không làm chính để cùng hoàn thiện dự án. Các em cũng nhận thấy việc phải hoàn thành nội dung mình phụ trách đúng hạn, không ảnh hưởng tới tiến độ chung của cả dự án, cũng như biết chia sẻ những khó khăn mà mình gặp phải, sẵn

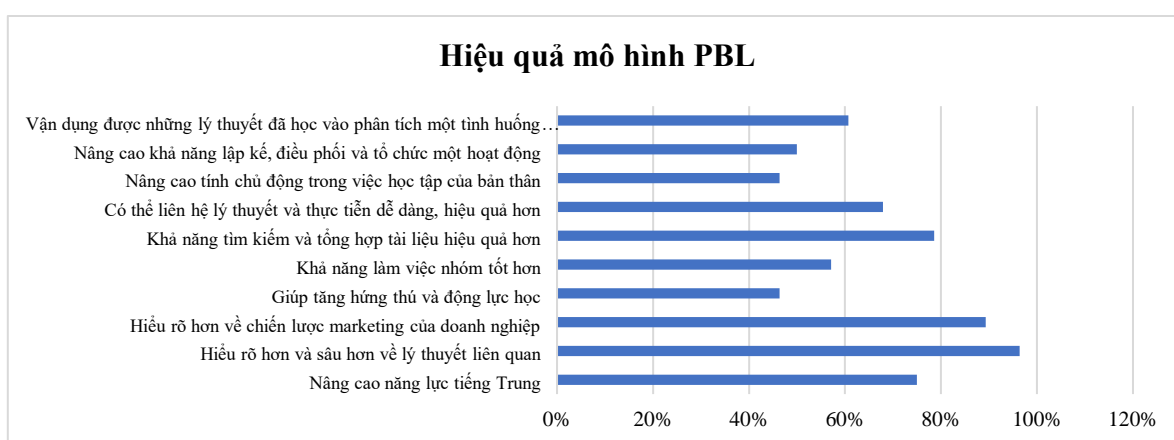
sàng lắng nghe và phối hợp, chia sẻ thông tin và hỗ trợ đồng đội... đã giúp các em nâng cao tinh thần tự giác, khả năng phối hợp hiệu quả trong nhóm, nhờ đó mà năng lực làm việc nhóm được nâng cao. Từ đó có thể thấy, sự phối hợp trong nhóm diễn ra ăn ý, đạt hiệu quả cao, tiêu chí tính hợp tác cũng được chứng thực.

Về hiệu quả triển khai mô hình

Để đánh giá hiệu quả triển khai mô hình, chúng tôi đã tổng hợp lại những phản hồi từ SV theo các tiêu chí về tính tự chủ, tính thực tiễn, tính khám phá nghiên cứu, tính hợp tác. Kết quả cho thấy mô hình PBL chúng tôi triển khai trong môn Quản trị doanh nghiệp đã giúp phát huy những ưu điểm vốn có của PBL, cụ thể như biểu dưới:

Biểu đồ 5

Hiệu quả mô hình PBL đã triển khai



Để tìm hiểu sâu hơn mức độ hài lòng của SV với những tiêu chí quan trọng của một dự án, chúng tôi đã tiến hành bảng hỏi với 5 mức độ hài lòng, cụ thể như sau:

Bảng 5

Quan điểm của SV về hiệu quả sau quá trình hoàn thành dự án trong môn QTDN

	Hoàn toàn không đồng ý		Không đồng ý		Trung lập		Đồng ý		Hoàn toàn đồng ý	
Q7	1	1,7%	0	0%	4	7,0%	25	43,9%	27	47,4%
Q8	1	1,7%	0	0%	4	7,0%	29	50,9%	23	40,4%
Q9	1	1,7%	0	0%	6	10,5%	30	52,6%	20	35,1%
Q10	1	1,7%	0	0%	6	10,5%	27	47,4%	23	40,4%
Q11	1	1,7%	0	0%	4	7,0%	30	52,7%	22	38,6%

Q7: Doanh nghiệp mà nhóm em chọn vừa là đối tượng yêu thích, vừa có giá trị thực tiễn cao.

Q8: Sau khi nghiên cứu, em hiểu sâu hơn về doanh nghiệp và lý thuyết marketing.

Q9: Sau khi hoàn thành nghiên cứu và trình bày, em thấy năng lực tiếng Trung Quốc của mình được nâng cao.

Q10: Dự án giúp em nâng cao năng lực tự học trong tương lai.

Q11: Dự án giúp em cải thiện khả năng tìm kiếm, tổng hợp và phân tích tài liệu.

Kết quả cho thấy SV hoàn toàn đồng ý với những ưu điểm vượt trội mà phương pháp PBL mang lại như giúp SV nâng cao năng lực tiếng Trung Quốc, nắm được kiến thức chắc và sâu hơn, giúp nâng cao năng lực tự học của SV, đồng thời năng lực tìm kiếm thông tin, tài liệu cũng được cải thiện rõ rệt. Trong đó, mức độ hài lòng cao nhất (91,3%) là dự án có tính thực tiễn cao, giúp hiểu sâu hơn về doanh nghiệp và lý thuyết về marketing và giúp SV nâng cao năng lực tìm kiếm tổng hợp thông tin.

Như vậy, qua 2 lần khảo sát và phỏng vấn SV, trong các nhân tố quan trọng quyết định một dự án học tập thành công như: câu hỏi mang tính thách thức, quá trình khám phá nghiên cứu lâu dài, tính thực tiễn, học sinh có tiếng nói và lựa chọn, tính hợp tác và tính phản tư, tính phản biện đều đã được chứng thực, cho thấy mô hình PBL được triển khai trong các môn học tiếng Trung Quốc kinh tế là phù hợp và giúp phát huy được cơ bản những ưu điểm vốn có của nó. Câu hỏi nghiên cứu thứ hai cũng được trả lời.

Tuy nhiên, khảo sát cũng chỉ ra SV còn gặp nhiều khó khăn trong quá trình triển khai dự án, điều này cũng tạo ra những thách thức cho GV trong việc cải thiện và nâng cao hiệu quả của giảng dạy môn học.

6. Thảo luận và đề xuất giảng dạy

Dự án “Phân tích chiến lược marketing của một doanh nghiệp” trong môn Quản trị doanh nghiệp tuy còn cần được hoàn thiện, nhưng nhìn chung đã phát huy hiệu quả trong việc khơi dậy tính chủ động, tinh thần hợp tác và khả năng tìm tòi của SV.

Kết quả khảo sát kết hợp phỏng vấn cho thấy phương pháp PBL đã phát huy được những ưu điểm vượt trội của mình, đặc biệt ở những phương diện sau: (1) Sau dự án, SV hiểu sâu hơn về doanh nghiệp và các lý thuyết về chiến lược marketing của doanh nghiệp. Nhờ việc tự tìm kiếm thông tin, áp dụng lý thuyết vào thực tiễn phân tích chiến lược marketing của một doanh nghiệp mà mình lựa chọn, SV nhận thấy kiến thức được học không còn chỉ trên lý thuyết mà được ứng dụng vào trong thực tiễn, nhờ đó, kiến thức học được cũng sâu sắc và hiệu quả hơn; (2) SV nâng cao được năng lực tìm kiếm và tổng hợp thông tin, đây cũng là một trong những năng lực quan trọng trong quá trình học tập suốt đời cũng như trong công việc sau này của các em; (3) Khả năng làm việc nhóm được nâng cao, với tần suất thảo luận nhóm ít nhất 1 tuần/lần, các thành viên trong nhóm phải thường xuyên trao đổi, tranh luận, cùng hỗ trợ lẫn nhau để hoàn thành dự án tốt nhất, và chính trong quá trình đó, khả năng giao tiếp, hỗ trợ trong nhóm của SV được cải thiện; (4) Nâng cao khả năng ngôn ngữ, đặc biệt là khả năng đọc hiểu nhờ việc tìm kiếm và tổng hợp thông tin trong một quá trình tương đối dài. Một số SV được phỏng vấn cho biết nhờ quá trình đọc và phân tích tài liệu, các em tự nhận thấy năng lực đọc hiểu, đánh giá tài liệu của mình được cải thiện rõ rệt.

Cũng thông qua đánh giá của SV sau khi hoàn thành dự án, chúng tôi tổng kết được hai vấn đề lớn: (i) mức độ khó của dự án còn tương đối cao, (ii) SV còn nhiều hạn chế trong khả năng tự phản tư và phát hiện vấn đề. Hai vấn đề này biểu hiện qua các khó khăn như: (1) hiểu biết còn hạn chế về các thuật ngữ chuyên ngành kinh tế; (2) khó khăn khi viết và trình bày kết quả nghiên cứu bằng tiếng Trung Quốc; (3) gặp thách thức trong việc thu thập, tổng hợp và phân tích tư liệu. Vì chưa nắm vững các thuật ngữ và lý thuyết liên quan đến marketing, SV thường khó xác định rõ vấn đề sau khi phân tích, dẫn đến thiếu định hướng trong việc điều chỉnh và hoàn thiện sản phẩm.

Để khắc phục những vấn đề trên, chúng tôi nhận thấy nhân tố có tính then chốt, giúp

giảm độ khó của dự án, hỗ trợ SV nâng cao khả năng tự phản tư và điều chỉnh chính là nhân tố hỗ trợ từ GV. GV với vai trò là nhà thiết kế dự án, người hướng dẫn trong quá trình triển khai cần phát huy hơn nữa vai trò hướng dẫn và cố vấn của mình, hỗ trợ kịp thời SV trong suốt quá trình thực hiện dự án.

Thứ nhất, để giúp SV không có nền tảng kiến thức về kinh tế giảm bớt khó khăn trong việc đọc hiểu các lý thuyết và khái niệm, thuật ngữ kinh tế, GV cần cung cấp hệ thống từ mới, lý thuyết song ngữ Trung - Việt trước và trong mỗi bài giảng. GV thông qua LMS yêu cầu SV ôn tập và chuẩn bị kiến thức trước khi lên lớp. Ngoài ra, với lượng kiến thức cho mỗi nội dung bài học là tương đối lớn, SV khó nắm bắt và áp dụng tất cả các lý thuyết đã học vào phân tích doanh nghiệp mà mình lựa chọn. Do đó, để giảm tải độ khó của lý thuyết, GV chỉ nên chọn một hoặc một vài kiến thức lý thuyết điển hình nhất của mỗi bài học. Ví dụ trong marketing, chiến lược sản phẩm đề cập tới các nội dung như: 3 cấp độ của sản phẩm, chiến lược thương hiệu, tổ hợp sản phẩm, chiến lược sản phẩm mới, chu kỳ sống của sản phẩm mới, chiến lược tổ hợp sản phẩm... Để giảm tải nội dung kiến thức cho SV, GV chỉ nên yêu cầu phân tích nội dung trọng tâm và dễ tiếp cận nhất bao gồm: 3 cấp độ của sản phẩm, tổ hợp sản phẩm và chiến lược thương hiệu sản phẩm.

Thứ hai, GV cần tổ chức các buổi báo cáo mẫu định kỳ ứng với từng nội dung kiến thức. Việc chia dự án lớn thành các nhiệm vụ nhỏ giúp SV chia nhỏ kiến thức, dễ dàng nắm bắt và ứng dụng kiến thức vào phân tích từng chiến lược nhỏ của doanh nghiệp. Thông qua các buổi báo cáo mẫu tương ứng với từng nội dung kiến thức, SV được rèn luyện và nâng cao khả năng biểu đạt ngôn ngữ của mình, đồng thời trình bày những vấn đề còn khúc mắc trong quá trình triển khai dự án. Hoạt động trình bày mẫu hàng tuần này đóng vai trò vô cùng quan trọng, bởi đây vừa là cơ hội giúp SV luyện tập sử dụng tiếng Trung quốc để thuyết trình, vừa giúp SV hiểu sâu lý thuyết hơn, từ đó tự nhìn nhận những vấn đề còn tồn tại trong bài viết của mình, giúp nâng cao khả năng tự phản biện và chỉnh sửa. Trong mỗi buổi trình bày mẫu này, GV sẽ nhận xét, phản biện và chỉnh sửa những vấn đề tồn tại trong bài viết của SV, các nhóm khác sẽ đóng vai “ban tư vấn doanh nghiệp”, đặt câu hỏi phản biện, nhờ đó, SV vừa được rèn kỹ năng phản biện, vừa hiểu sâu bản chất chiến lược.

Thứ ba, GV cần tăng cường hỗ trợ và giám sát quá trình thực hiện. Trong giai đoạn thu thập và phân tích tài liệu của SV, GV nên trao đổi thường xuyên và kiểm tra tiến độ định kỳ một tuần/lần qua Google Docs và Google Classroom, kịp thời đưa ra phản hồi và đề xuất điều chỉnh, đánh giá những chỉnh sửa của SV trước và sau những góp ý đánh giá của GV cũng như tự chỉnh sửa góp ý trong nhóm, đặc biệt là sau những buổi báo cáo mẫu hàng tuần. Sự hỗ trợ của GV trong quá trình hoàn thành dự án có ý nghĩa đặc biệt quan trọng, giúp SV giải đáp những vấn đề tồn tại, định hướng cho SV tìm kiếm giải pháp phù hợp, nâng cao khả năng tự phản biện và phát hiện vấn đề của SV, và đó cũng chính là một trong các mục tiêu quan trọng mà phương pháp PBL hướng tới.

Thứ tư, trong việc lựa chọn đề tài cho dự án, GV nên định hướng ngay từ đầu giúp các em tìm được hướng đi đúng và lựa chọn được một doanh nghiệp phân tích phù hợp. Thực tế cho thấy, SV ra trường phần lớn sẽ làm trong các doanh nghiệp của Việt Nam và Trung Quốc. Do đó, để gắn sát hơn với nhu cầu việc làm trong tương lai, các dự án nên tập trung vào những vị trí công việc phổ biến của SV sau khi tốt nghiệp, đồng thời kết hợp với các hướng đầu tư mới của doanh nghiệp Trung Quốc tại Việt Nam, chẳng hạn như: năng lượng tái tạo, sản xuất thông minh, chuỗi công nghiệp công nghệ cao, chuỗi công nghiệp xe điện, kinh tế số và hạ tầng tài chính... nhằm nâng cao tính thực tiễn của dự án. Dự án có tính thực tiễn cao cũng tạo ra động lực giúp SV tự tìm hiểu, đào sâu và nâng cao kiến thức của mình.

Thứ năm, với thời gian lên lớp tương đối có hạn (3 tiết học/tuần), cùng với khối lượng tài liệu mà SV cần tự tìm hiểu để hoàn thành dự án là tương đối lớn, GV cần hướng dẫn SV sử dụng các công cụ AI hỗ trợ trong quá trình học tập của mình, ví dụ: ChatGPT, Deepseek, Google Translate...

Thứ sáu, cần mở rộng kênh hỗ trợ nguồn lực. Do thời gian và sức lực của GV có hạn, cần khuyến khích SV chủ động hỏi ý kiến bạn bè có nền tảng kiến thức liên quan hoặc tham khảo GV khác, từ đó mở rộng nguồn tri thức và nâng cao khả năng giải quyết vấn đề. GV có thể mời GV có chuyên môn kinh tế, các chuyên gia kinh tế hỗ trợ qua các buổi talk show, chế độ 2 GV hướng dẫn. Ngoài ra, như đã nói ở trên, nguồn lực đến từ Internet - AI là một kênh hỗ trợ vô cùng đặc lực cho SV trong việc tìm hiểu kiến thức.

7. Mô hình áp dụng PBL cho giảng dạy các môn tiếng Trung Quốc chuyên ngành kinh tế

Để nâng cao hiệu quả và mở rộng mô hình áp dụng phương pháp PBL cho các môn học tiếng Trung Quốc chuyên ngành kinh tế nói chung, chúng tôi đề xuất điều kiện áp dụng và lộ trình triển khai như sau:

7.1. Điều kiện áp dụng

Điều kiện bài học

Nội dung môn học: Phù hợp với các chủ đề có tính ứng dụng cao như: quản trị doanh nghiệp, marketing, thương mại quốc tế, xuất nhập khẩu...

Thời lượng: Cần ít nhất một học phần từ 4–6 tuần để sinh viên có thời gian nghiên cứu, viết báo cáo và trình bày.

Hình thức đánh giá: Kết hợp đánh giá quá trình (30–40%) và sản phẩm cuối (60–70%).

Điều kiện nguồn lực

GV: Có kiến thức nền về kinh tế và khả năng định hướng, cố vấn trong suốt quá trình làm dự án.

Cơ sở vật chất: Hệ thống LMS (Google Classroom, Moodle...), phòng học có trang thiết bị trình chiếu, Internet, công cụ trực tuyến (Zalo, Zoom, Google Docs, Canva...).

Tài liệu học tập: Giáo trình, tài liệu kinh tế Trung - Việt, nguồn dữ liệu chính thống (báo cáo doanh nghiệp, website công ty...).

Điều kiện trình độ sinh viên

Trình độ tiếng Trung Quốc: Tối thiểu đạt HSK4 để có khả năng đọc hiểu thuật ngữ kinh tế.

Kỹ năng mềm: Có khả năng làm việc nhóm cơ bản, tìm kiếm và phân tích tài liệu.

Kiến thức nền: Chưa cần nền tảng kinh tế chuyên sâu, nhưng cần được GV hỗ trợ lý thuyết cơ bản trước khi triển khai dự án.

7.2. Phương pháp thao tác

Trên cơ sở Biểu đồ 1 “Mô hình triển khai dự án PBL trong các môn học tiếng Trung Quốc chuyên ngành kinh tế” đã xây dựng ở trên, GV có thể chia dự án thành 3 giai đoạn:

Giai đoạn trước dự án: (1) xác định mục tiêu dự án về ngôn ngữ, kiến thức và năng lực, (2) công bố yêu cầu dự án, (3) xây dựng và công bố tiêu chí đánh giá, (4) chia dự án thành những nhiệm vụ nhỏ tương ứng từng nội dung kiến thức, (5) lập bảng kế hoạch triển khai dự án;

Giai đoạn triển khai: GV cung cấp nội dung từng kiến thức nhỏ, SV nắm vững và triển

khai viết từng nội dung, báo cáo mẫu, chỉnh sửa và trình bày sản phẩm cuối cùng;

Giai đoạn đánh giá sau dự án: GV tổng kết, đánh giá, công bố kết quả, SV phản hồi và tự đánh giá.

7.3. Lộ trình triển khai

Đào tạo GV: Tập huấn phương pháp PBL, cung cấp tài liệu kinh tế.

Xây dựng ngân hàng dự án: Danh sách doanh nghiệp/tình huống kinh tế phù hợp với trình độ SV.

Mở rộng: Sau khi thí điểm thành công, nhân rộng ra các môn khác (dịch thương mại, kinh tế quốc tế, thương mại điện tử...).

8. Kết luận

Trên cơ sở hệ thống lý thuyết hiện có về phương pháp Học tập qua dự án (PBL), bài viết đã xây dựng mô hình giảng dạy phù hợp với đối tượng là SV chuyên ngành ngôn ngữ tiếng Trung Quốc. Tiếp đó, bài viết mô tả cách thức triển khai mô hình này trong một dự án cụ thể là “Phân tích mô hình marketing của một doanh nghiệp” trong khuôn khổ học phần Quản trị doanh nghiệp, giúp cụ thể hóa mô hình, mang lại giá trị tham khảo cho việc triển khai PBL trong các môn ngoại ngữ chuyên ngành khác. Tiếp theo, trên cơ sở mô hình triển khai, nghiên cứu đánh giá hiệu quả mô hình thông qua khảo sát 57 SV tham gia vào học phần và dự án. Kết quả khảo sát cho thấy dự án đã đáp ứng được với những tiêu chí của một dự án PBL lý tưởng, đó là tính thách thức, tính thực tiễn, tính tự chủ, tính khám phá nghiên cứu. Mô hình triển khai dự án hiệu quả, giúp SV nâng cao năng lực ngôn ngữ, hiểu kiến thức sâu hơn, gắn kết lý thuyết và thực tiễn tốt hơn, tăng cường động lực học tập, rèn luyện các kỹ năng của thế kỉ 21 như kỹ năng quản lý dự án, kỹ năng hợp tác. Khảo sát cũng chỉ ra vấn đề tồn tại của dự án, đó là câu hỏi nghiên cứu còn tương đối khó so với trình độ hiện có của SV, từ đó dẫn tới việc SV gặp khó khăn trong việc tự phản biện và chỉnh sửa nội dung dự án. Trên cơ sở khảo sát, nghiên cứu đã đưa ra một số đề xuất trong quá trình triển khai, giúp nâng cao hiệu quả dự án, đó là: nâng cao vai trò hướng dẫn và cố vấn của GV, tổ chức các buổi báo cáo mẫu hàng tuần cho SV, định hướng các đề tài dự án có tính ứng dụng cao cho công việc của SV, tận dụng sự hỗ trợ từ AI và các nguồn lực khác.

Mặc dù tiếng Trung Quốc chuyên ngành kinh tế là một môn học khó đối với SV ngôn ngữ không có kiến thức nền về kinh tế, nhưng thông qua khảo sát và đánh giá hiệu quả dự án, có thể thấy PBL đã góp phần giảm mức độ khó và nâng cao hiệu quả học tập của môn học. Những kiến thức lý thuyết khô khan không còn được giảng dạy một chiều qua hoạt động của GV, mà biến thành một quá trình tự tìm tòi nghiên cứu của SV, và chính trong quá trình đó, SV hiểu sâu kiến thức, kích thích hứng thú học tập. Do đó, học tập qua dự án là một mô hình đáng để áp dụng và nhân rộng trong giảng dạy tiếng Trung Quốc chuyên ngành kinh tế nói riêng và các môn học tiếng Trung Quốc chuyên ngành nói chung.

Tài liệu tham khảo

- Dewey, J. (2008). *Democracy and education* (Pham, A. T., Trans.). Tri Thuc Publishing. (Original work published 1916).
- Ho, S. T. K. (2019). Implementing project-based learning in a tourism English translation classroom: An experimental study. *Journal of Science and Technology, University of Danang*, 17(2), 15–20. <https://jst-ud.vn/jst-ud/article/view/1959>
- Hong, F. (2024). Xiangmushi xuexi moshi zai gaoxiao shangwu yingyu jiaoxue zhong de yingyong yanjiu [Application of project-based learning in business English teaching in universities]. *Journal of Hubei Open Vocational College*, 37(3), 179–180, 183.

- John, L. (2015). *Setting the standard for project-based learning: A proven approach to rigorous classroom instruction*. ASCD.
- Li, S. (2023). Xiangmushi xuexi zai junshi yingyu jiaoxuezhong de yingyong tansuo – yi “junshi yingyu tingshuo jiaocheng” Unit 7 Patrol weilie [Exploring the application of project-based learning in military English teaching – A case study of Unit 7 Patrol in *Military English Listening and Speaking*]. *Overseas English*, 24, 110–112, 128.
- Mai, T. N. A., Vi, T. H., & Pham, H. T. (2017). Project-based learning in teaching Chinese for tourism at the Faculty of Foreign Languages, Thai Nguyen University. *Journal of Science and Technology*, 174(14), 117–122. <https://jst.tnu.edu.vn/jst/article/view/824>
- Nguyen, V. T. (2019). *Applying the task-based language teaching method to teaching speaking skills in Chinese*. [University-level research project, University of Foreign Languages, Hue University]. https://csdlkhoahoc.hueuni.edu.vn/data/2021/8/Bai_bao_van_dung_phuong_phap_day_hoc_ngon_ngu_theo_nhiem_vu.pdf
- PBLWorks. (n.d.). *Gold standard PBL: Essential project design elements*. <https://www.pblworks.org/>
- Tran, A. C. (2023). Applying the project-based learning method in English language teaching. *Educational Equipment Magazine*, 1(298), 66–68. <https://vjol.info.vn/index.php/tctbgd/article/download/89750/76206>
- Tran, D. B. (2021). Applying the project-based learning method in foreign language teaching in Vietnam. *Journal of Science and Technology*, 174(17), 97–102. <https://jst.tnu.edu.vn/jst/issue/view/24>
- Vu, T. H. (2017). *English learning method: “Project-based learning” to enhance self-study effectiveness for students at the University of Commerce*. [University-level research project]. <https://dlib.tmu.edu.vn/entities/publication/0e7d95b9-d3c6-4e77-93bf-46c5a4590ea4>
- William, H. K. (1918). The project method. *Teachers College Record*, 19(4), 319–335. <https://www.education-uk.org/documents/kilpatrick1918/index.html>
- Yang, L. P. (2012). Jiyu xiangmushi xuexi moshide daxue yingyu xueshu xiezuo jiaoxue shizhengyanjiu [An empirical study of project-based learning in college English academic writing]. *Foreign Language World*, 5(152), 8–16.

PHỤ LỤC

Thông tin trong phụ lục xin truy cập mã QR dưới đây:





VNU Journal of Foreign Studies

Journal homepage: <https://jfs.ulis.vnu.edu.vn/>



A STUDY OF “INTERCULTURAL COMMUNICATION” SYLLABI AT SOME UNIVERSITIES IN VIETNAM

Dinh Thu Hoai*

*Faculty of Chinese Language and Culture, VNU University of Languages and International Studies,
No.2 Pham Van Dong, Cau Giay, Hanoi, Vietnam*

Received 15 June 2025

Revised 08 September 2025; Accepted 15 October 2025

Abstract: This article surveys the practical implementation of the course “Intercultural Communication” at four representative universities offering Chinese language programs in Vietnam: University of Languages and International Studies, Vietnam National University, Hanoi, Hanoi Pedagogical University 2, Hanoi Open University, and Thai Nguyen University. The study focuses on comparing and evaluating various aspects including: learning objectives, teaching materials, implementation methods, assessment and evaluation forms, teaching approaches, available resources, and feedback from instructors and students. The results reveal significant differences in how the course is implemented across universities, along with some common limitations. Based on these findings, the article proposes building a rich and diverse repository of learning resources, innovating teaching methods, and enhancing practical experiences to improve the quality of education and better meet the integration and development needs of students majoring in Chinese language studies.

Keywords: intercultural communication, Chinese language major, teaching materials repository

* Corresponding author.

Email address: dinhhoai.vcr@gmail.com

<https://doi.org/10.63023/2525-2445/jfs.ulis.5553>

KHẢO SÁT CHƯƠNG TRÌNH MÔN HỌC “GIAO TIẾP LIÊN VĂN HÓA” TẠI MỘT SỐ TRƯỜNG ĐẠI HỌC Ở VIỆT NAM

Đinh Thu Hoài

*Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Trung Quốc, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội,
Số 2 Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam*

Nhận bài ngày 15 tháng 6 năm 2025

Chỉnh sửa ngày 08 tháng 9 năm 2025; Chấp nhận đăng ngày 15 tháng 10 năm 2025

Tóm tắt: Bài viết^o khảo sát thực tiễn việc triển khai môn học Giao tiếp liên văn hoá tại bốn trường đại học tiêu biểu đào tạo tiếng Trung ở Việt Nam, gồm: Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội (ĐHQGHN), Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2, Trường Đại học Mở Hà Nội và Đại học Thái Nguyên. Nghiên cứu tập trung so sánh và đánh giá các khía cạnh: mục tiêu đào tạo, giáo trình, cách thức triển khai, hình thức kiểm tra đánh giá, phương pháp giảng dạy, các nguồn tài nguyên giảng dạy cũng như phản hồi từ người dạy và người học về môn học. Kết quả cho thấy có sự khác biệt trong cách triển khai giữa các trường, đồng thời tồn tại một số hạn chế chung. Trên cơ sở đó, bài viết đề xuất phát triển kho học liệu phong phú, đổi mới phương pháp dạy học và tăng cường các trải nghiệm thực tiễn, qua đó nâng cao chất lượng đào tạo và đáp ứng tốt hơn yêu cầu hội nhập, phát triển của sinh viên ngành tiếng Trung.

Từ khóa: giao tiếp liên văn hoá, chuyên ngành tiếng Trung, kho ngữ liệu

1. Dẫn nhập

Trong bối cảnh toàn cầu hóa, năng lực giao tiếp liên văn hoá đã trở thành một yêu cầu tất yếu đối với sinh viên ngành ngoại ngữ nói chung, đặc biệt là sinh viên chuyên ngành tiếng Trung. Cùng với sự phát triển của quan hệ hợp tác Việt - Trung trên nhiều lĩnh vực, nhu cầu đào tạo nguồn nhân lực có khả năng thích ứng và giao tiếp hiệu quả trong môi trường đa văn hoá ngày càng trở nên cấp thiết. Theo Bi (2005), mục tiêu cốt lõi của việc dạy học ngoại ngữ hai là bồi dưỡng năng lực giao tiếp liên văn hoá cho người học. Đồng quan điểm này, Xiao và Liu (2006) nhấn mạnh rằng việc nhận thức và lý giải sự khác biệt văn hoá là yếu tố quan trọng trong giảng dạy ngoại ngữ.

Tại Trung Quốc, môn Giao tiếp liên văn hoá trước đây chủ yếu được giảng dạy trong các khoa ngoại ngữ và các ngành truyền thông. Kể từ năm 2007, khi chương trình Thạc sĩ Giáo dục Hán ngữ Quốc tế được chính thức triển khai, môn học này bắt đầu được tích hợp vào chương trình đào tạo dành cho cả sinh viên Trung Quốc và lưu học sinh, chủ yếu ở bậc sau đại học.

Tại Việt Nam, Giao tiếp liên văn hoá là một môn học còn khá mới, được đưa vào chương trình đào tạo tiếng Trung tại một số cơ sở đào tạo như: Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2, Trường Đại học Mở Hà Nội và Đại học Thái Nguyên. Môn học này nhằm trang bị cho sinh viên cả kiến thức lý luận nền tảng lẫn kỹ năng thực hành cần thiết để giao tiếp hiệu quả trong môi trường đa văn hoá. Tuy nhiên, thực tiễn triển khai cho thấy

^o Nghiên cứu này được Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội cấp kinh phí trong khuôn khổ Nhiệm vụ KHCN & ĐMST cấp trường mã số: N.25.13.

vẫn tồn tại nhiều khác biệt giữa các trường về mục tiêu đào tạo, nội dung chương trình, giáo trình, phương pháp tổ chức lớp học và hình thức kiểm tra đánh giá. Bên cạnh đó, những hạn chế như thiếu tài liệu phù hợp với bối cảnh Việt Nam và nguồn học liệu đa phương tiện còn chưa phong phú cũng ảnh hưởng không nhỏ đến hiệu quả tiếp thu của người học.

Về phương diện nghiên cứu, phần lớn các bài viết về môn học này ở Trung Quốc hiện nay vẫn thiên về lý luận hoặc phân tích tình huống điển hình, trong khi các khảo sát thực chứng mang tính hệ thống về thiết kế và triển khai môn học dành riêng cho lưu học sinh vẫn còn hạn chế. Cụ thể: (1) Về lý luận, Hu (2010) chủ yếu tập trung làm rõ tầm quan trọng của môn học mà chưa giải quyết rõ ràng các câu hỏi "nên dạy gì" và "dạy như thế nào"; (2) Về nội dung và phương pháp giảng dạy, Zhang (2015) đã đề xuất nhiều phương pháp linh hoạt như: học tập kết hợp, lớp học đảo ngược, dạy học theo nhiệm vụ, phân tích tình huống và sử dụng công nghệ số...; (3) Về thực tiễn triển khai môn học tại các trường đại học, các tác giả Yan (2010), Liu (2020) khảo sát một số trường và cho thấy nhiều cơ sở đào tạo vẫn chưa xác định rõ vai trò của môn học này trong chương trình. Môn học thường được xếp vào nhóm tự chọn, nội dung thiếu hệ thống và phương pháp tổ chức lớp học chưa đáp ứng mục tiêu phát triển năng lực giao tiếp trong bối cảnh toàn cầu hoá. Trong số các công trình có tính tổng hợp, đáng chú ý là nghiên cứu của Zhang (2015), khảo sát tình hình triển khai môn Giao tiếp liên văn hoá tại 82 cơ sở đào tạo Thạc sĩ Hán ngữ Quốc tế trên toàn Trung Quốc, với dữ liệu từ 56 trường. Nội dung khảo sát bao gồm: thời lượng, tín chỉ, đối tượng giảng dạy, đội ngũ giảng viên, chuyên đề nội dung, phương pháp giảng dạy và tài nguyên học liệu.

Tại Việt Nam, số lượng công trình nghiên cứu chuyên sâu về môn học này vẫn còn khiêm tốn. Một số bài viết tiêu biểu như: Nguyễn Hoàng Anh (2015) với nghiên cứu phát triển năng lực giao tiếp liên văn hoá cho người học tiếng Trung hay Nguyễn Đại Cồ Việt (2017) với đề xuất áp dụng phương pháp dạy học theo dự án trong môn Giao tiếp liên văn hoá. Tuy nhiên, nhìn chung, vẫn còn thiếu các nghiên cứu mang tính hệ thống, đặc biệt là các khảo sát so sánh việc triển khai môn học giữa các trường hay đánh giá hiệu quả triển khai môn học trong thực tiễn tại Việt Nam.

Trong bối cảnh đó, bài viết tiến hành khảo sát thực tiễn giảng dạy môn học *Giao tiếp liên văn hoá* tại một số cơ sở đào tạo tiêu biểu nhằm cung cấp cái nhìn toàn diện, từ đó đề xuất các giải pháp nâng cao chất lượng và hiệu quả giảng dạy. Vì vậy, bài viết này tập trung vào ba nội dung chính:

- (1) *Khảo sát thực trạng triển khai môn học Giao tiếp liên văn hoá tại bốn trường đại học;*
- (2) *Phân tích và đánh giá các vấn đề còn tồn tại;*
- (3) *Đề xuất giải pháp nhằm nâng cao chất lượng và hiệu quả giảng dạy môn học trong các cơ sở đào tạo tiếng Trung tại Việt Nam.*

Bài viết tham khảo khung khảo sát của Zhang (2014) để xây dựng nội dung khảo sát phù hợp với bối cảnh giáo dục tiếng Trung tại Việt Nam, qua đó đưa ra nhận định về ưu điểm, hạn chế và đề xuất điều chỉnh cho môn học.

2. Phương pháp nghiên cứu

2.1. Phương pháp thu thập thông tin

Tác giả tiến hành thu thập thông tin bằng cách đọc và phân tích các tài liệu lý luận, sách giáo khoa, đề cương môn học Giao tiếp liên văn hoá của bốn trường đại học, bao gồm: Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN (ULIS), Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2 (HPU2), Trường Đại học Mở Hà Nội (HOU), và Đại học Thái Nguyên (TNU). Đồng thời, tác giả tra cứu, chọn

lọc và hệ thống hóa các bài viết học thuật có liên quan thông qua các cơ sở dữ liệu học thuật như CNKI, nhằm tìm hiểu lịch sử nghiên cứu và thực trạng triển khai môn học Giao tiếp liên văn hóa trong và ngoài nước.

2.2. Phương pháp điều tra bằng hỏi

Dựa trên mục tiêu nghiên cứu, tác giả xây dựng hai bộ bảng hỏi khảo sát; bảng hỏi dành cho sinh viên và bảng hỏi dành cho giảng viên giảng dạy môn học Giao tiếp liên văn hóa. Khảo sát được thực hiện bằng cả hai hình thức: trực tiếp và trực tuyến.

- **Khảo sát sinh viên:** Bảng hỏi được phát cho 215 sinh viên năm thứ ba và năm thứ tư chuyên ngành tiếng Trung tại bốn trường đại học nêu trên. Nội dung khảo sát tập trung vào đánh giá của sinh viên về nội dung chương trình, phương pháp giảng dạy, cách thức tổ chức lớp học và hình thức kiểm tra, đánh giá môn học, mức độ hài lòng đối với môn học.
- **Khảo sát giảng viên:** Tác giả tiến hành phỏng vấn với 7 giảng viên đang trực tiếp giảng dạy môn Giao tiếp liên văn hóa tại các trường được khảo sát. Mục tiêu của phỏng vấn nhằm thu thập quan điểm chuyên môn, phản hồi thực tiễn và đề xuất cải tiến từ phía giảng viên.

2.3. Phương pháp định lượng và định tính

Dữ liệu khảo sát được xử lý bằng cách kết hợp phương pháp định lượng và định tính nhằm đảm bảo tính toàn diện và khách quan. Dữ liệu định lượng từ bảng hỏi được xử lý bằng phần mềm Excel thông qua thống kê mô tả để phản ánh tình hình triển khai môn học Giao tiếp liên văn hóa tại các trường được khảo sát. Đồng thời, dữ liệu định tính từ câu hỏi mở và nội dung phỏng vấn sinh viên, giảng viên được phân tích theo chủ đề, tập trung vào nội dung môn học, phương pháp giảng dạy, hình thức kiểm tra đánh giá và các đề xuất cải tiến, qua đó đối chiếu với giáo trình hiện hành để nhận diện những ưu điểm, hạn chế và đề xuất cải tiến.

3. Kết quả khảo sát

3.1. Mục tiêu đào tạo

Theo Kim (1991), năng lực giao tiếp liên văn hoá bao gồm ba thành tố chính: nhận thức (kiến thức), cảm xúc (thái độ) và hành vi (kỹ năng). Do đó, việc giảng dạy giao tiếp liên văn hoá cần tập trung phát triển đồng thời cả ba phương diện này. Kết quả phân tích đề cương môn học tại bốn trường được khảo sát được trình bày trong Bảng 1:

Bảng 1

So sánh mục tiêu giảng dạy giữa các trường

Trường	Kiến thức	Thái độ	Kỹ năng
Trường Đại học Ngoại ngữ (ULIS)	✓	✓	✓
Trường Đại học Mở Hà Nội (HOU)	✓	✓	✓
Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2 (HPU2)	✓	✓	✓
Đại học Thái Nguyên (TNU)	✓		✓

Qua bảng 1, có thể thấy ba trường (ULIS, HOU, HPU2) đều chú trọng phát triển toàn diện cả ba yếu tố. Riêng Đại học Thái Nguyên (TNU) chưa đặt rõ mục tiêu về thái độ, mà chỉ tập trung phát triển kỹ năng thực hành phục vụ trực tiếp môi trường nghề nghiệp. Ngoài ra, đề cương môn học của từng trường cũng thể hiện những đặc điểm khác biệt:

Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN (ULIS) đặc biệt chú trọng kết hợp giữa lý thuyết và thực tiễn, nhấn mạnh so sánh văn hoá Trung – Việt và kỹ năng giao tiếp phi ngôn ngữ, từ đó phát triển năng lực ứng phó với các tình huống giao tiếp đa dạng.

Trường Đại học Mở Hà Nội (HOU) đề cao khả năng tự khám phá các chủ đề văn hoá đa dạng, rèn luyện kỹ năng giao tiếp, làm việc nhóm và thuyết trình, đồng thời nhấn mạnh tính thực hành.

Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2 (HPU2) tập trung giúp sinh viên hiểu sâu về sự khác biệt văn hoá, xây dựng tầm nhìn toàn cầu và khả năng vận dụng kiến thức về sự khác biệt văn hoá trong thực tiễn.

Đại học Thái Nguyên (TNU) lại nhấn mạnh kỹ năng giao tiếp liên văn hoá trong môi trường nghề nghiệp, đặc biệt chú trọng kỹ năng lễ nghi, kỹ năng giao tiếp thương mại, nhằm chuẩn bị cho sinh viên kỹ năng làm việc trong bối cảnh đa văn hóa.

3.2. Giáo trình của môn học

Trong quá trình triển khai môn học Giao tiếp liên văn hoá, mỗi trường đại học lựa chọn giáo trình riêng, phản ánh định hướng và cách tiếp cận của từng cơ sở đào tạo.

Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN (ULIS) sử dụng giáo trình “Khái luận Giao tiếp liên văn hoá Việt-Trung” (越汉跨文化交际概论) của Chen Zhixian và các cộng sự. Giáo trình này tập trung so sánh văn hoá Trung – Việt, cung cấp các khái niệm cơ bản và kỹ năng thực hành giao tiếp, phù hợp với định hướng kết hợp lý thuyết và thực tiễn của ULIS. Đặc biệt, giáo trình được giảng viên và sinh viên đánh giá cao nhờ những nội dung sát với nhu cầu của sinh viên Việt Nam như so sánh chi tiết văn hoá Việt – Trung và các ứng dụng thực tiễn gần gũi, tạo nên sự khác biệt so với các giáo trình mà ba trường còn lại sử dụng.

Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2 (HPU2) sử dụng giáo trình “Khái luận Giao tiếp liên văn hoá” (跨文化交际概论) của Zu Xiaomei. Giáo trình này thiên về lý thuyết, tập trung cung cấp kiến thức chuyên sâu về khái niệm và các nguyên tắc cơ bản của giao tiếp liên văn hoá. Tuy nhiên, vì được biên soạn cho cả sinh viên Trung Quốc nên nội dung của giáo trình tương đối khó, chưa thật sự chú trọng đến bối cảnh và nhu cầu của sinh viên Việt Nam mà chủ yếu vẫn hướng tới các tình huống giao tiếp phương Tây. Vì vậy, sinh viên cũng gặp nhiều khó khăn trong việc tiếp cận và nắm bắt các nội dung giảng dạy.

Đại học Thái Nguyên (TNU) lựa chọn giáo trình “Nghị thức xã giao hiện đại” (现代社交礼仪) của Yuan Ping, với nội dung chú trọng các kỹ năng giao tiếp và lễ nghi trong môi trường thương mại. Giáo trình này có tính ứng dụng cao, bám sát nhu cầu của sinh viên chuẩn bị bước vào môi trường nghề nghiệp đa văn hoá. Tuy nhiên, so với hai giáo trình còn lại, giáo trình này chưa thực sự bao quát được các khía cạnh rộng hơn của giao tiếp liên văn hoá mà chỉ tập trung vào mảng ứng xử thương mại, dẫn đến thiếu hụt các kiến thức nền tảng và bối cảnh so sánh đa chiều cần thiết cho môn học Giao tiếp liên văn hoá.

Trường Đại học Mở Hà Nội (HOU) không sử dụng giáo trình cố định. Thay vào đó, giảng viên và sinh viên áp dụng phương pháp “đồng kiến tạo” (同建造课堂), cùng nhau xây dựng và chia sẻ tài liệu học tập phù hợp với nhu cầu thực tế. Cách tiếp cận này giúp tăng tính chủ động và sáng tạo của người học. Tuy nhiên, điều này đòi hỏi giảng viên phải có khả năng quản lý và điều phối lớp học tốt, đảm bảo tính nhất quán, hiệu quả của bài học và hỗ trợ sinh viên trong quá trình xây dựng, chia sẻ tài liệu.

3.3. Cách thức triển khai môn học

Bảng 2

Cách thức triển khai môn học ở các trường

Nội dung	ULIS	HOU	HPU2	TNU
Loại hình môn học	Bắt buộc	Tự chọn	Bắt buộc	Tự chọn
Đối tượng	Năm 4	Năm 2 (HK3) và năm 3 (HK1, HK3)	Năm 4	Năm 4
Học kỳ triển khai	Năm 4 – học kỳ 1	Năm 2 – HK3 (tháng 7) và Năm 3 – HK1 (tháng 12)	Năm 4 – học kỳ 1	Năm 4 – học kỳ 1
Số tín chỉ	3 tín chỉ	3 tín chỉ	2 tín chỉ	3 tín chỉ
Thời lượng	45 tiết	45 tiết	45 tiết	45 tiết
Hình thức giảng dạy	Trực tiếp	Trực tiếp	Trực tuyến	Trực tiếp
Ngôn ngữ giảng dạy	Tiếng Trung	Tiếng Trung & tiếng Việt	Tiếng Trung & tiếng Việt	Tiếng Trung & tiếng Việt

Từ bảng trên có thể thấy, về loại hình môn học, Trường Đại học Ngoại ngữ (ULIS) và Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2 (HPU2) xác định “Giao tiếp liên văn hoá” là môn bắt buộc, thể hiện sự coi trọng đối với năng lực giao tiếp liên văn hoá trong đào tạo sinh viên tiếng Trung. Ngược lại, Trường Đại học Mở Hà Nội (HOU) và Đại học Thái Nguyên (TNU) coi đây là môn tự chọn, cho thấy sự linh hoạt, phù hợp với nhu cầu và định hướng của sinh viên.

Về thời điểm triển khai, ba trường ULIS, HPU2 và TNU đều bố trí môn học vào giai đoạn cuối chương trình (năm thứ tư), khi sinh viên đã tích lũy được kiến thức ngôn ngữ và văn hoá tương đối vững chắc. Chỉ riêng HOU bắt đầu môn học từ giữa năm thứ hai và năm thứ ba, cho thấy sự chủ động trong việc rèn luyện kỹ năng giao tiếp liên văn hoá từ sớm hơn trong lộ trình học tập.

Hình thức giảng dạy cũng có sự khác biệt: Hầu hết các trường vẫn ưu tiên hình thức truyền thống là dạy trực tiếp, tạo điều kiện cho sinh viên thực hành, giao tiếp và phản hồi ngay trong lớp học. Tuy nhiên, HPU2 triển khai trực tuyến (mời giảng viên từ xa), đảm bảo linh hoạt nhưng lại đặt ra thách thức về tính tương tác và thực hành.

Về ngôn ngữ sử dụng trong giờ học, Trường Đại học Ngoại ngữ sử dụng hoàn toàn tiếng Trung trong giảng dạy, phù hợp với năng lực của sinh viên năm cuối nhưng cũng đòi hỏi trình độ tiếng Trung cao hơn so với các trường khác. Trong khi đó, ba trường HOU, HPU2 và TNU kết hợp cả tiếng Trung và tiếng Việt, nhằm hỗ trợ sinh viên hiểu sâu hơn các khái niệm, đặc biệt phù hợp với những sinh viên chưa thực sự tự tin khi học hoàn toàn bằng tiếng Trung.

3.4. Hình thức kiểm tra đánh giá

Bảng 3

Hình thức kiểm tra và đánh giá môn học

Nội dung	ULIS	HOU	HPU2	TNU
Tiêu chí và tỉ lệ chấm điểm	- Điểm chuyên cần: 10% - Thuyết trình nhóm: 30% - Tiểu luận	- Điểm chuyên cần: 10% - Thuyết trình nhóm: 20% - Tiểu luận cuối	- A1: Điểm chuyên cần: 20% (tham gia lớp, mức độ tích cực, kết quả thảo luận) - A2: báo cáo giữa kì:	- Thảo luận: 5% - Kiểm tra miệng: 10% - Thi giữa kỳ: 15% - Tiểu luận cuối kỳ:

	cuối kỳ: 60%	kỳ: 70%	30%	60%
			- A3: Thi cuối kỳ: 50%	(yêu cầu tham gia trên 80% số buổi học)
Hình thức kiểm tra giữa kì	Báo cáo nhóm	Báo cáo nhóm	Báo cáo nhóm	Báo cáo cá nhân về nội dung đã học
Hình thức kiểm tra cuối kì	Tiểu luận	Tiểu luận	Thi trắc nghiệm	Thuyết trình nhóm

Các trường đều áp dụng hình thức kiểm tra đánh giá đa dạng, kết hợp điểm chuyên cần, thuyết trình nhóm và tiểu luận cuối kỳ. Đối với kiểm tra giữa kỳ, ba trường (ULIS, HPU2 và HOU) sử dụng thuyết trình nhóm, nhằm rèn kỹ năng làm việc nhóm và thuyết trình; trong khi TNU yêu cầu báo cáo cá nhân tổng hợp, phát triển kỹ năng phân tích, tổng hợp. Về kiểm tra cuối kỳ, ULIS và HOU chọn tiểu luận cuối kỳ, kiểm tra khả năng nghiên cứu và phân tích tình huống thực tế. Đặc biệt, tại HOU, tiểu luận chiếm tới 70% tổng điểm, phản ánh sự coi trọng năng lực tự nghiên cứu và trình bày độc lập. Ngược lại, HPU2 sử dụng bài thi trắc nghiệm cuối kỳ để kiểm tra mức độ nắm vững kiến thức của sinh viên.

3.5. Phương pháp giảng dạy

Bảng 4

Phương pháp giảng dạy của các trường

Trường	Phương pháp sử dụng
Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN (ULIS)	<ul style="list-style-type: none"> - Giảng viên thuyết giảng (kết hợp bảng, PowerPoint) - Phân tích tình huống - Xem phim, clip đa phương tiện (phóng sự, quảng cáo, phim tài liệu...) - Nghiên cứu chuyên đề - Lớp học đảo ngược
Trường Đại học Mở Hà Nội (HOU)	<ul style="list-style-type: none"> - Dạy học theo hướng kiến tạo (constructivism) - Báo cáo kết quả khảo sát của sinh viên - Thảo luận nhóm - Học tập theo dự án
Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2 (HPU2)	<ul style="list-style-type: none"> - Giảng viên thuyết giảng (PowerPoint) - Phân tích tình huống, đa phương tiện, so sánh văn hoá - Lớp học đảo ngược
Đại học Thái Nguyên (TNU)	<ul style="list-style-type: none"> - Giảng viên thuyết giảng (bảng, PowerPoint) - Thảo luận nhóm - Biểu diễn nhóm nhỏ (nhập vai, đóng vai...)

Qua bảng trên, có thể thấy ULIS tiếp cận toàn diện, kết hợp nhiều phương pháp nhằm phát huy tính chủ động và khả năng phân tích của sinh viên. HOU nhấn mạnh phương pháp kiến tạo, thúc đẩy vai trò tích cực của sinh viên qua khảo sát, thảo luận và dự án. HPU2 ưu tiên đa phương tiện, so sánh văn hoá và lớp học đảo ngược, phù hợp với đặc thù học trực tuyến. TNU lồng ghép hoạt động nhập vai, đóng vai giúp sinh viên trải nghiệm và phát triển kỹ năng giao tiếp trong môi trường thực tiễn, phát triển kỹ năng giao tiếp hiệu quả hơn.

3.6. Các nguồn tài nguyên giảng dạy

Bảng 5

Các nguồn tài nguyên sử dụng cho môn học

Trường	Nguồn tài nguyên
Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN (ULIS)	Youtube, các video liên quan, phim ảnh, kinh nghiệm cá nhân của giảng viên, mối quan hệ cá nhân của giảng viên Các bộ phim: Hỷ yến (喜宴), Đẩy tay (推手), Cạo gió (刮痧), Đám cưới Hy Lạp của tôi (我的盛大希腊婚礼), Võ sĩ đạo cuối cùng (最后的武士), Thế giới phẳng (世界是平的), Va chạm (撞车), Nhà ga hạnh phúc (幸福终点站), Tháp Babel (巴别塔), Lạc lối ở Tokyo (迷失东京)...
Trường Đại học Mở Hà Nội (HOU)	Kinh nghiệm cá nhân của giảng viên
Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2 (HPU2)	Youtube, các video liên quan, kinh nghiệm cá nhân của giảng viên
Đại học Thái Nguyên (TNU)	Youtube, các video liên quan, kinh nghiệm cá nhân của giảng viên

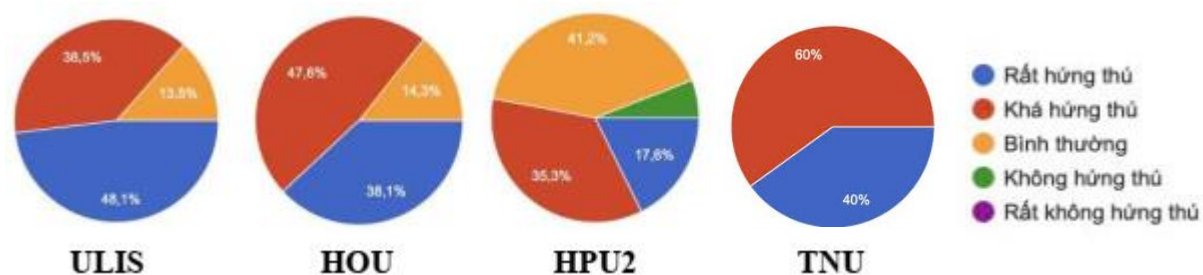
Nhìn chung, các trường đều tận dụng hai nguồn chính: kinh nghiệm cá nhân của giảng viên và tài liệu trực tuyến (Youtube, phim, video). Trong đó, ULIS nổi bật với nguồn học liệu phong phú, đa dạng, kết hợp phim ảnh và kinh nghiệm thực tiễn, góp phần khơi gợi hứng thú, phát triển tư duy phản biện. HPU2 và TNU cân đối giữa đa phương tiện (video, clip) và trải nghiệm thực tiễn, tạo môi trường học tập sinh động, thực tế. HOU tập trung vào kinh nghiệm cá nhân, giúp bài giảng trở nên gần gũi, linh hoạt nhưng đôi khi thiếu sự phong phú. Sự khác biệt này phản ánh định hướng đào tạo riêng: ULIS khai thác tối đa các nguồn lực phong phú, HOU đề cao tính cá nhân hoá, còn HPU2 và TNU cân bằng giữa phương tiện hỗ trợ và kinh nghiệm thực tiễn.

4. Phản hồi của người dạy và học về hạn chế của môn học

4.1. Khảo sát về mức độ hứng thú của sinh viên đối với môn học Giao tiếp liên văn hoá

Biểu đồ 1

Mức độ hứng thú của sinh viên các trường với môn Giao tiếp liên văn hoá



Kết quả khảo sát cho thấy, môn học Giao tiếp liên văn hoá nhìn chung nhận được sự quan tâm tích cực từ sinh viên các trường, dù là môn tự chọn (như Trường Đại học Mở Hà Nội và Đại học Thái Nguyên). Điều này phản ánh nhu cầu thực sự của sinh viên trong việc nâng

cao kỹ năng giao tiếp và thích ứng đa văn hoá, khi họ có cơ hội tự do lựa chọn môn học. Trường Đại học Ngoại ngữ (ULIS) nổi bật với tỷ lệ sinh viên “rất hứng thú” và “khá hứng thú” vượt 80%, dù đây là môn bắt buộc. Điều này phần nào cho thấy sự gắn kết giữa nội dung môn học và nhu cầu thực tiễn của sinh viên ngành tiếng Trung Quốc tại ULIS. Ngược lại, tại Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2 (HPU2), tỷ lệ hứng thú chỉ đạt trên 50%, phản ánh sự cần thiết trong việc đổi mới phương pháp giảng dạy, tạo động lực học tập và kết nối tốt hơn với nhu cầu của người học.

4.2. Phản hồi người dạy và người học về hạn chế của môn học

1) Hạn chế trong giáo trình và tài liệu

Kết quả khảo sát cho thấy phần lớn giảng viên nhận xét rằng giáo trình môn Giao tiếp liên văn hoá vẫn chủ yếu tập trung vào so sánh giữa văn hoá phương Đông và phương Tây, trong khi ví dụ và tình huống cụ thể gắn với bối cảnh Việt Nam còn rất hạn chế. Nhiều phần của giáo trình chứa các thuật ngữ và khái niệm phức tạp, đòi hỏi giảng viên phải bổ sung và giải thích kỹ hơn để đảm bảo sinh viên nắm vững kiến thức. Về phía sinh viên, phản ánh rằng giáo trình quá nặng về lý thuyết, thiếu tính thực tiễn, dẫn đến khó khăn trong quá trình tiếp thu và vận dụng.

2) Thiếu đa dạng trong phương pháp giảng dạy

Sinh viên cho biết phương pháp giảng dạy hiện nay vẫn còn thiên về thuyết giảng, ít sử dụng các hình thức hỗ trợ đa phương tiện như video, phim ảnh hay các hoạt động trải nghiệm. Lớp học chưa thực sự khuyến khích sự tham gia chủ động, khiến sinh viên còn lúng túng khi áp dụng kiến thức vào thực tiễn.

3) Bất cập trong việc sắp xếp chương trình

Một hạn chế khác được ghi nhận tại Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2 là môn học Giao tiếp liên văn hoá được bố trí học song song với môn Tình hình Trung Quốc. Theo phản hồi từ giảng viên, nên để sinh viên học Tình hình Trung Quốc trước, rồi mới tiếp cận các nội dung tiếp theo, để đảm bảo sinh viên hiểu và nắm chắc các kiến thức liên quan. Vì vậy, việc cân nhắc trình độ tiếp thu của sinh viên và sự liên quan giữa các môn học là cần thiết trong quá trình sắp xếp chương trình đào tạo.

4.3. Kỳ vọng của giảng viên và sinh viên

Kết quả khảo sát và phỏng vấn đã chỉ ra rằng cả giảng viên và sinh viên đều đặt nhiều kỳ vọng vào việc nâng cao chất lượng giảng dạy môn học Giao tiếp liên văn hoá. Cụ thể:

- 1) **Tăng cường tài liệu và học liệu phong phú:** Giảng viên mong muốn được cung cấp thêm nhiều tài liệu giảng dạy đa dạng, giàu tính ứng dụng, đặc biệt là các tài liệu có liên hệ chặt chẽ với bối cảnh văn hoá Việt Nam. Sinh viên cũng chia sẻ mong muốn được tiếp cận nhiều nguồn học liệu sinh động như: phim, video, clip, sách tham khảo... nhằm hỗ trợ việc học tập trong và ngoài lớp học.
- 2) **Tổ chức thêm hoạt động thực hành, dự án thực tế:** Sinh viên hy vọng có thể tham gia vào các dự án liên quan đến giao tiếp liên văn hoá, rèn luyện kỹ năng thực hành và áp dụng lý thuyết vào các tình huống cụ thể như: các dự án giao tiếp liên văn hoá, nhập vai hoặc các tình huống giả định,...
- 3) **Tạo cơ hội giao lưu với sinh viên Trung Quốc:** Sinh viên mong muốn có nhiều hơn cơ hội trao đổi, thảo luận và tương tác hai chiều với giảng viên trong lớp. Đặc biệt, họ cũng đề xuất tổ chức thêm các buổi giao lưu, trao đổi văn hoá với sinh viên Trung Quốc, nhằm nâng cao khả năng ứng biến và mở rộng hiểu biết về giao tiếp liên văn hoá.

- 4) **Đa dạng hoá hình thức kiểm tra - đánh giá:** Sinh viên mong muốn được trải nghiệm các hình thức kiểm tra mang tính mở, cho phép lựa chọn và triển khai các chủ đề họ yêu thích, từ đó phát triển tư duy sáng tạo và khả năng vận dụng kiến thức một cách linh hoạt.

5. Kết luận và khuyến nghị

Bài viết đã khảo sát thực tiễn triển khai môn học Giao tiếp liên văn hoá tại bốn trường đại học tiêu biểu: Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2, Trường Đại học Mở Hà Nội và Đại học Thái Nguyên. Kết quả cho thấy có sự khác biệt rõ rệt giữa các trường về mục tiêu đào tạo, lựa chọn giáo trình, cách thức tổ chức, phương pháp giảng dạy, hình thức kiểm tra đánh giá,... Trong đó, Trường Đại học Ngoại ngữ nổi bật với cách tiếp cận toàn diện và kho học liệu tương đối đa dạng; Trường Đại học Mở Hà Nội đề cao phương pháp tự chủ và kiến tạo; Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2 linh hoạt kết hợp đa phương tiện nhưng còn hạn chế tính thực hành; Đại học Thái Nguyên chú trọng kỹ năng nghề nghiệp và ứng dụng thực tiễn.

Tuy nhiên, cả bốn trường đều đối mặt với những hạn chế chung: giáo trình thiếu ví dụ và tình huống gắn với bối cảnh Việt Nam, phương pháp giảng dạy còn nặng tính lý thuyết và chưa đa dạng hoá hoạt động trải nghiệm. Đặc biệt, giảng viên và sinh viên đều kỳ vọng tăng cường tình huống thực tế, tài liệu trực quan (phim, video, clip) và cách tổ chức lớp học sáng tạo hơn để kích thích sự tham gia, nâng cao khả năng ứng dụng kiến thức.

Trên cơ sở đó, bài viết đề xuất các kiến nghị nhằm nâng cao chất lượng giảng dạy môn học:

- 1) Xây dựng, cập nhật giáo trình và kho học liệu phong phú, đa dạng, phù hợp với thực tiễn Việt Nam, đặc biệt chú trọng các tình huống giao tiếp gắn với môi trường nghề nghiệp.
- 2) Đa dạng hoá phương pháp giảng dạy, tăng tỉ trọng các phương pháp trải nghiệm, học tập qua dự án, học tập kiến tạo, phát huy vai trò chủ động và tư duy phản biện của sinh viên.
- 3) Thiết lập nền tảng giao lưu, trao đổi học tập giữa sinh viên Việt Nam và sinh viên Trung Quốc, tạo điều kiện rèn luyện kỹ năng giao tiếp trong môi trường đa văn hoá thực tiễn.
- 4) Xây dựng ngân hàng tình huống và bộ học liệu đa phương tiện, khuyến khích sự tham gia của cả giảng viên và sinh viên trong quá trình phát triển và chia sẻ tài liệu.
- 5) Đào tạo, bồi dưỡng chuyên môn cho giảng viên, nâng cao kỹ năng sư phạm và khả năng tích hợp công nghệ, phương tiện giảng dạy hiện đại.
- 6) Tăng cường công tác kiểm tra, đánh giá toàn diện, khuyến khích tinh thần tự học - tự nghiên cứu và phản ánh đúng năng lực thực hành giao tiếp của sinh viên.

Nhìn chung, nghiên cứu đã bước đầu đưa ra những phân tích, góp phần phác họa thực trạng và gợi mở hướng cải thiện chất lượng giảng dạy môn Giao tiếp liên văn hoá - một yêu cầu ngày càng quan trọng trong đào tạo sinh viên ngành tiếng Trung trước bối cảnh hội nhập quốc tế hiện nay.

Tài liệu tham khảo

- Bi, J. W. (2005). The main task of second language teaching is cultivating students' intercultural communicative competence. *Foreign Languages in China*, 12(1), 66–70.
- Chen, Z. X., Dai, J. F., Huang, C. Y., Li, N., Lin, J. J., Lin, J. S., Lu, G. Z., Ruan, H. Y., Ruan, L. Y., Xiang, L. P., Xu, H. C., Wang, J. X., Zhao, J. Y., & Zheng, Q. Y. (2019). *An introduction to Sino-Vietnamese intercultural communication* (Rev. 2nd ed.). Hanoi: Vietnam National University Press.
- Hu, W. Z. (2010). The current situation and future of intercultural communication studies in China from the perspective of disciplinary construction. *Journal of Foreign Languages*, 33(6), 2–8.

<https://wenku.baidu.com/view/15ac4eada32d7375a517802c?pcf=2&bfetype=new>

- Kim, Y. Y. (1991). Intercultural communication competence: A systems-theoretic view. In S. Ting-Toomey & F. Korzenny (Eds.), *Cross-cultural interpersonal communication* (pp. 259–275).
- Liu, H. Q. (2020). A comparative analysis of the undergraduate curriculum design in Teaching Chinese to Speakers of Other Languages: A case study of three universities in Hebei. *Higher Education Forum*, 11, 15–19.
- Nguyen, D. C. V. (2017). Giảng dạy môn giao tiếp liên văn hoá bằng phương pháp dạy học qua dự án: Trường hợp giao tiếp liên văn hoá Việt – Trung [Teaching intercultural communication through project-based learning: The case of Vietnamese–Chinese intercultural communication]. *VNU Journal of Foreign Studies*, 33(5), 164–172. <https://jfs.ulis.vnu.edu.vn/index.php/fs/article/view/4198/3917>
- Nguyen, H. A. (2015). The course Intercultural Communication and the cultivation of intercultural communicative competence in Chinese language teaching in Vietnam. In *Proceedings of the National Conference on Chinese Language Teaching and Research in Vietnam: Current Situation and Development Directions* (pp. 214–220).
- Yan, X. (2010). *An analysis of the current situation of intercultural communication courses in Chinese universities* [Master's thesis, Shandong University]. China National Knowledge Infrastructure (CNKI). <https://doi.org/10.7666/d.y1793910>
- Yuan, P. (Ed.). (2007). *Modern social etiquette (National-level planned textbook for the “11th Five-Year Plan” of general higher education)*. Beijing: Science Press.
- Zhang, C. Y. (2015). A discussion on the curriculum design of “Intercultural Communication Studies.” *Chinese International Education*, (5), 42–46.
- Zu, X. M. (2015). *Intercultural communication* (Edited by Zhao Jinming; Core course textbook of the Master's Program in Teaching Chinese to Speakers of Other Languages). Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.



VNU Journal of Foreign Studies

Journal homepage: <https://jfs.ulis.vnu.edu.vn/>



THE IMPACT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE (AI) APPLICATIONS ON STUDENTS' MOTIVATION, LEARNING METHODS, AND OUTCOMES IN FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION

Nguyen Quang Hung*

*Faculty of Chinese Language and Culture, VNU University of Languages and International Studies,
No.2 Pham Van Dong, Cau Giay, Hanoi, Vietnam*

Received 05 June 2025

Revised 26 September 2025; Accepted 27 October 2025

Abstract: The explosion of artificial intelligence (AI) tools in the digital transformation era has brought about profound changes in education, especially in foreign language learning. This study aims to assess the actual impact of AI applications on the learning process of students at the University of Languages and International Studies, Vietnam National University, Hanoi. The findings indicate that, alongside the positive aspects brought by AI tools - such as increasing learning motivation, improving self-study efficiency, diversifying approaches, and personalizing learning pathways - the use of AI also carries risks, including mechanical copying, plagiarism, reduction of independent thinking, and memory loss. Based on these insights, the article proposes solutions to raise awareness and develop proactive, creative, and well-controlled AI usage skills; at the same time, it recommends that universities establish guidelines for AI use and strengthen AI integration in curricula to maximize benefits while minimizing negative impacts on students' foreign language learning capacity.

Keywords: artificial intelligence, impact, foreign language learning, students

* Corresponding author.

Email address: hungnguyenvnu.edu@gmail.com

<https://doi.org/10.63023/2525-2445/jfs.ulis.5547>

TÁC ĐỘNG CỦA CÁC ỨNG DỤNG TRÍ TUỆ NHÂN TẠO (AI) ĐẾN ĐỘNG LỰC, PHƯƠNG PHÁP VÀ KẾT QUẢ HỌC NGOẠI NGỮ CỦA SINH VIÊN

Nguyễn Quang Hưng

*Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Trung Quốc, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội,
Số 2 Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam*

Nhận bài ngày 05 tháng 6 năm 2025

Chỉnh sửa ngày 26 tháng 9 năm 2025; Chấp nhận đăng ngày 27 tháng 10 năm 2025

Tóm tắt: Sự bùng nổ của các ứng dụng trí tuệ nhân tạo (sau đây gọi tắt là ứng dụng AI) trong kỷ nguyên chuyển đổi số đã tạo ra những thay đổi sâu sắc trong lĩnh vực giáo dục, đặc biệt là đối với việc học ngoại ngữ. Nghiên cứu nhằm đánh giá tác động của các ứng dụng AI đến quá trình học tập của sinh viên Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội. Nghiên cứu cho thấy bên cạnh những mặt tích cực mà các công cụ AI đem lại như: tăng động lực học tập, nâng cao hiệu quả tự học, đa dạng hóa phương pháp tiếp cận và cá nhân hóa lộ trình học, việc sử dụng AI cũng tiềm ẩn các rủi ro như: sao chép máy móc, đạo văn, giảm khả năng tư duy độc lập và ghi nhớ thông tin. Trên cơ sở đó, bài viết đề xuất một số giải pháp nhằm nâng cao nhận thức, phát triển kỹ năng sử dụng các ứng dụng AI một cách chủ động, có sự kiểm soát; đồng thời kiến nghị Nhà trường xây dựng quy định hướng dẫn sử dụng các ứng dụng AI, tăng cường tích hợp các ứng dụng AI vào chương trình đào tạo để phát huy tối đa lợi ích, hạn chế hệ lụy tiêu cực ảnh hưởng đến động lực và kết quả học ngoại ngữ của sinh viên.

Từ khóa: trí tuệ nhân tạo, tác động, học ngoại ngữ, sinh viên

1. Đặt vấn đề

Cuộc cách mạng công nghệ 4.0 đã mang đến sự bùng nổ của trí tuệ nhân tạo (AI) trong mọi lĩnh vực, bao gồm cả lĩnh vực giáo dục. Theo thống kê trên kho ứng dụng di động của App Store và Google Play, hiện có khoảng từ 8000 đến 12.000 ứng dụng liên quan đến học ngoại ngữ trên các nền tảng di động, trong đó có hơn 3000 ứng dụng có từ 10.000 lượt tải trở lên. Ngoài ra, còn có hàng ngàn nền tảng học ngoại ngữ qua các trang web. Những ứng dụng này có thể chia thành những ứng dụng đa năng; ứng dụng từ điển, dịch thuật; ứng dụng chuyên về luyện phát âm, giao tiếp và những ứng dụng chuyên về luyện thi chứng chỉ. Những ứng dụng công nghệ AI đã đánh dấu bước tiến lớn trong tương tác người – máy và mở ra tiềm năng ứng dụng AI rộng rãi vào hoạt động học tập và giảng dạy. Trong giáo dục đại học, việc sử dụng các ứng dụng AI được kỳ vọng sẽ góp phần nâng cao chất lượng dạy và học cũng như hỗ trợ giải quyết nhiều vấn đề còn tồn tại của phương pháp giáo dục truyền thống. Tuy nhiên, cùng với cơ hội là những thách thức mới, sự xuất hiện của những công cụ AI mạnh mẽ trên có thể làm thay đổi phương thức học tập của sinh viên, điều này khiến cho người viết trăn trở về những tác động thực sự của AI đến hiệu quả học tập của người học.

2. Mục tiêu

Bài nghiên cứu tập trung phân tích những ảnh hưởng của các ứng dụng AI đến động lực, phương pháp và kết quả học ngoại ngữ của sinh viên.

3. Cơ sở lý thuyết

Kỷ nguyên công nghệ hiện đại chứng kiến sự phát triển nhanh chóng của AI trong giáo dục. AI đang phát triển mạnh mẽ, phổ cập rộng rãi trong công tác giảng dạy và học tập, được người dùng xem như một trợ lý, một người thầy, một người đồng hành đắc lực. Các phần mềm, nền tảng, công cụ trực tuyến hoặc ứng dụng di động sử dụng AI cho mục đích hỗ trợ học ngoại ngữ, bao gồm các ứng dụng về dịch thuật tự động như: Google Dịch, DeepL...; ứng dụng Chatbot và trợ lý ảo như: ChatGPT, DeepSeek...; ứng dụng về kiểm tra ngữ pháp và viết học thuật như: Grammarly...; và các ứng dụng luyện phát âm, luyện kỹ năng tổng hợp như: Duolingo, ELSA Speak... Các công cụ này có khả năng hiểu và phản hồi ngôn ngữ tự nhiên, giúp người dùng tra cứu thông tin nhanh chóng mà không cần qua các công cụ tìm kiếm truyền thống. Trong bối cảnh giáo dục đại học, ứng dụng AI được kỳ vọng sẽ hỗ trợ cá nhân hóa việc học, giúp sinh viên học mọi lúc mọi nơi và tăng cường tính tương tác trong học tập. Một số nghiên cứu đã cho rằng việc ứng dụng AI có thể đóng vai trò quan trọng trong nâng cao chất lượng dạy và học nếu được tích hợp đúng cách vào chương trình giảng dạy.

Tại Việt Nam, ngay sau khi xuất hiện, các ứng dụng AI, đặc biệt là ChatGPT đã thu hút sự chú ý lớn của giới học thuật và giáo dục. Nhiều trường đại học đã và đang triển khai các nghiên cứu về tác động của các ứng dụng trí tuệ nhân tạo trong hoạt động dạy và học. Chẳng hạn, Trường Đại học Ngoại ngữ – Đại học Đà Nẵng đã thực hiện khảo sát về nhận thức và hiệu quả sử dụng ChatGPT làm công cụ hỗ trợ học tập cho sinh viên ngoại ngữ. Kết quả cho thấy ChatGPT đang được sinh viên đón nhận tích cực, thể hiện qua nhu cầu tìm hiểu cách tận dụng công cụ này trong học tập và nghiên cứu (Nguyễn Thị Lê Quỳnh và cộng sự, 2024). Tương tự, Trường Đại học Y Dược Huế năm 2023 đã có đề tài nghiên cứu khoa học khảo sát thực trạng sử dụng các ứng dụng AI của sinh viên trường Y nhằm tìm hiểu mức độ phổ biến và cách thức sinh viên sử dụng trong học tập. Sự tham gia nghiên cứu và chú trọng của các trường đại học thuộc nhiều lĩnh vực (ngoại ngữ, y dược, luật...) đã cho thấy chủ đề ứng dụng AI trong giáo dục nói chung và ChatGPT nói riêng đang được quan tâm sâu sắc.

Nghiên cứu của Nguyễn Thị Ái Liên và cộng sự (2024) cho thấy trong dữ liệu thu thập từ 401 sinh viên tại Hà Nội, có 389 sinh viên (chiếm 97,01%) biết và sử dụng ChatGPT trong các hoạt động học tập của mình. Nghiên cứu của Đặng Văn Em và cộng sự (2024) đã chỉ ra thực trạng sử dụng ChatGPT của sinh viên Đại học Quốc gia thành phố Hồ Chí Minh với mục đích cơ bản là tìm kiếm thông tin và dịch, giải thích từ ngữ chuyên ngành. Khảo sát cho thấy 89,2% sinh viên sử dụng ChatGPT bản miễn phí nên chưa khai thác hết công dụng và tính năng mà ChatGPT hiện có.

Những kết quả khảo sát trên cho thấy mức độ phổ cập của các ứng dụng AI nói chung và ChatGPT nói riêng trong sinh viên Việt Nam là rất lớn, hầu hết sinh viên đại học ngày nay đều ít nhiều trải nghiệm công cụ AI này trong quá trình học.

Nhiều công trình trong nước đã thảo luận ưu điểm của việc tích hợp các ứng dụng AI vào học ngoại ngữ. Nghiên cứu của Lê Thanh Thủy (2024) trên “Tạp chí Giáo dục” cũng cho rằng hiểu đúng và tận dụng AI sẽ giúp nâng cao hiệu quả dạy và học ngoại ngữ, đồng thời tránh được các rủi ro về đạo đức và chất lượng học tập.

Bên cạnh đó, việc tích hợp ChatGPT vào giảng dạy ngoại ngữ được xem là một trong ba xu hướng chính của giáo dục hiện đại, cùng với xây dựng môi trường học tương tác đa phương tiện và cá nhân hóa lộ trình học tập theo công nghệ. Những luận điểm này gợi ý rằng các ứng dụng AI có tiềm năng hỗ trợ người học ngoại ngữ nâng cao kỹ năng, đặc biệt là kỹ năng đọc và viết, tuy nhiên, cần được sử dụng một cách có định hướng để phát huy tối đa hiệu quả.

Mặt khác, một số nghiên cứu cũng chỉ ra hạn chế và rủi ro khi sinh viên lạm dụng các ứng dụng AI. Theo Agnis Stibe (2025) “các công cụ AI thường được ca ngợi vì mang lại trải nghiệm học tập cá nhân hóa và khả năng truy cập thông tin ngay lập tức. Tuy nhiên, các ứng dụng AI cũng đi kèm với thách thức lớn – việc truy cập mọi thứ dễ dàng có thể khiến người học phụ thuộc quá mức vào AI khi cần giải quyết vấn đề hay lên ý tưởng, dẫn đến kìm hãm tính sáng tạo và tư duy phản biện, do họ ít rèn luyện kỹ năng tự tìm tòi và viết lách”. Tương tự, Huo Dingsinu và Xu Jianhua (2025) cho rằng: “Những chức năng mạnh mẽ và tiến bộ vượt bậc mà ChatGPT và các công nghệ trí tuệ nhân tạo khác thể hiện đã buộc giảng viên đại học phải nhìn nhận lại những hạn chế của mô hình giảng dạy truyền thống, các công nghệ như ChatGPT đã đặt ra những yêu cầu mới đối với các yếu tố trong lĩnh vực giáo dục đồng thời các công nghệ mới này cũng góp phần thúc đẩy giảng viên đại học thay đổi quan niệm về giảng dạy. Người dạy đã có sự chuyển biến về tư duy “máy móc thay thế con người” sang “con người và máy móc cùng dạy”, từ tư duy “lấy môn học làm trung tâm” sang tư duy “lấy sinh viên làm trung tâm”. Tuy nhiên, trong quá trình thực tế, nó cũng mang lại một số rủi ro và thách thức không thể tránh khỏi, bao gồm: các nguy cơ công nghệ, hạn chế trong dạy học, ranh giới mờ giữa các vai trò, và sự phụ thuộc quá mức vào công nghệ của cả giáo viên lẫn sinh viên”.

Xing Yuanyuan và Qian Ling (2025) cho rằng: “Dù là đổi mới mô hình giảng dạy hay ứng dụng thực tiễn các công cụ AI, thì định hướng cuối cùng cũng nên tập trung vào việc phát triển tư duy nâng cao cho sinh viên. Trong quá trình này, cải cách giáo dục cần tôn trọng vai trò chủ đạo của giáo viên trong giảng dạy, đồng thời cũng cần có sự hỗ trợ trong việc ứng dụng công nghệ AI để nâng cao năng lực số, từ đó thúc đẩy đổi mới phương pháp giảng dạy”.

Tốc độ cập nhật và phát triển của công nghệ AI hiện nay không còn được tính theo năm, mà tính theo tháng, thậm chí theo ngày. Một số trường đại học hàng đầu của Hoa Kỳ đã thiết lập mối quan hệ hợp tác chiến lược với các nhà cung cấp công nghệ, xây dựng nền tảng dịch vụ AI tại chỗ nhằm tránh các vấn đề tiềm ẩn về quyền sở hữu trí tuệ có thể phát sinh trong quá trình học tập với sự hỗ trợ của AI. Chẳng hạn, Đại học Harvard đã hợp tác với nhiều nhà cung cấp dịch vụ AI để triển khai “Hộp cát AI” (AI Sandbox), nhằm cung cấp cho giảng viên và sinh viên một môi trường khám phá an toàn, giảm thiểu rủi ro về rò rỉ dữ liệu và quyền riêng tư, đồng thời đảm bảo dữ liệu đầu vào không được sử dụng để huấn luyện các mô hình ngôn ngữ lớn của bên thứ ba. Xu hướng này cho thấy Hoa Kỳ vẫn đang không ngừng thúc đẩy việc khám phá và ứng dụng AI trong cải cách giáo dục. (Xing & Qing, 2025)

Vấn đề đạo đức và liêm chính học thuật cũng được đề cập. Nếu không có hướng dẫn, sinh viên có thể sao chép nội dung do AI tạo ra mà không hiểu sâu, dẫn đến “học vẹt” và vi phạm liêm chính học thuật. Những cảnh báo này cho thấy việc đưa AI vào giáo dục đòi hỏi nghiên cứu thấu đáo và định hướng sử dụng phù hợp để tránh tác động tiêu cực.

Hu Jintai và cộng sự (2025) cho rằng: “Trí tuệ nhân tạo tạo sinh như ChatGPT có tác động tích cực đến nhận thức, hành vi và cảm xúc của sinh viên, đặc biệt rõ nét trong việc nâng cao kỹ năng giải quyết vấn đề, sáng tạo và động lực học tập. Tuy nhiên, hiệu quả trong phát triển tư duy nhận thức còn hạn chế do nhiều điều kiện khách quan như thời gian tương tác với AI chưa nhiều và thiếu cơ chế giám sát người sử dụng. Kết quả nghiên cứu về tác động của AI đến với sinh viên cũng phụ thuộc vào thời gian nghiên cứu, số lượng đối tượng và các nhóm bậc học khác nhau, trong đó kết quả thấy rõ nhất là ở các nghiên cứu trung hạn, quy mô lớn, và tại cấp phổ thông. Điều này cho thấy việc phát triển mô hình AI trong giáo dục phù hợp với từng giai đoạn học tập”.

Bo Tianyu (2021) cho rằng: “Việc tích hợp AI vào các ứng dụng học tiếng Trung Quốc góp phần thay đổi phương pháp giảng dạy truyền thống, tạo điều kiện cho người học rèn luyện

phát âm, hội thoại và ngữ cảnh sử dụng trong môi trường nhập vai.” Tuy nhiên, tác giả cũng chỉ ra rằng việc ứng dụng này vẫn còn hạn chế về mặt tính năng, độ chính xác và chưa đáp ứng đủ nhu cầu đa dạng hóa theo trình độ người học. Tác giả nhấn mạnh sự cần thiết trong việc mở rộng phạm vi tiếp cận, hoàn thiện các chức năng và kết nối sâu hơn với hệ sinh thái giảng dạy tiếng Trung Quốc.

Bai Xinjie (2024) chỉ ra: “Trí tuệ nhân tạo (áp dụng công nghệ trí tuệ nhân tạo vào xử lý và hiểu ngôn ngữ) - bao gồm xử lý ngôn ngữ tự nhiên, dịch máy, nhận diện giọng nói - đang mang đến khả năng cải tiến phương pháp giảng dạy, thúc đẩy tương tác người - máy, cá nhân hóa trải nghiệm học tập và nâng cao hiệu quả giao tiếp liên văn hóa”. Tuy nhiên, tác giả cũng đồng thời cảnh báo những rủi ro đi kèm như: hiểu sai ngữ cảnh, thiếu sự tương tác cảm xúc giữa người với người, và nguy cơ xâm phạm quyền riêng tư trong việc thu thập dữ liệu học tập. Để ứng phó, tác giả đề xuất phát triển các nền tảng giảng dạy an toàn, tối ưu thuật toán và đào tạo đội ngũ giáo viên có khả năng sử dụng công nghệ một cách nhân văn.

Theo Lin Xiaotao (2024), “AI có thể hỗ trợ phân tích nhu cầu người học, thiết kế lộ trình học tập cá nhân hóa, cung cấp phản hồi tức thì và điều chỉnh nội dung theo thời gian thực”. Nền tảng dạy học được đề xuất không chỉ giúp sinh viên học tập theo năng lực và mục tiêu riêng, mà còn cho phép giáo viên điều phối nội dung giảng dạy dựa trên dữ liệu học tập. Nghiên cứu khẳng định rằng AI, nếu được tích hợp hiệu quả, sẽ đóng vai trò trung tâm trong việc đổi mới mô hình giảng dạy tiếng Trung Quốc hiện đại.

Theo những nghiên cứu trên có thể thấy tính tích cực của các công cụ AI đem lại cho người học như: tính cá nhân hóa, phản hồi nhanh chóng thông tin, cung cấp thông tin đa dạng, hỗ trợ nhiều mặt cho người học, mở ra cơ hội học tập và cải thiện chất lượng học tập cho sinh viên, Tuy nhiên, bên cạnh lợi ích, các công cụ AI cũng đặt ra những thách thức về đạo đức học thuật, quyền riêng tư và nguy cơ phụ thuộc. Do đó, việc tích hợp AI vào giảng dạy và học tập cần có định hướng, giám sát và chiến lược phù hợp nhằm phát huy hiệu quả và hạn chế rủi ro, hướng tới một môi trường giáo dục hiện đại, sáng tạo và nhân văn. Đây chính là nền tảng để người viết tiến hành nghiên cứu thực tế nhằm đánh giá cụ thể hơn tác động của công cụ AI đến việc học tiếng Trung Quốc trong bối cảnh sinh viên Việt Nam, từ đó đưa ra khuyến nghị phù hợp.

4. Phương pháp nghiên cứu

Bài nghiên cứu sử dụng phương pháp nghiên cứu định lượng kết hợp với định tính. Trước hết, người viết xây dựng bảng hỏi gồm 5 nhóm nội dung, bao gồm: Mức độ và tần suất sử dụng AI; Mục đích sử dụng các công cụ AI; Tự đánh giá hiệu quả học tập khi sử dụng các ứng dụng AI; Nhận thức về rủi ro; Đề xuất của sinh viên khi sử dụng AI trong học tập và giảng dạy ngoại ngữ. Bảng hỏi sử dụng thang đo Likert 5 mức độ, kèm thêm một số câu hỏi mở để thu thập dữ liệu định tính.

Quy trình bảng hỏi được kiểm định sơ bộ với 30 sinh viên để đánh giá độ rõ ràng và tính khả thi. Sau đó, khảo sát chính thức được phát cho 552 sinh viên từ năm thứ nhất đến năm thứ 4, thuộc nhiều ngành ngôn ngữ khác nhau (tiếng Trung Quốc, Anh, Nhật, Hàn). Dữ liệu được xử lý bằng Excel và SPSS, sử dụng thống kê mô tả, so sánh nhóm và kiểm định Cronbach's Alpha nhằm đánh giá độ tin cậy của thang đo. Ngoài dữ liệu sơ cấp, tác giả còn tổng hợp các nghiên cứu trong và ngoài nước để đối chiếu, tăng tính toàn diện và khách quan cho kết quả.

Trong số 552 sinh viên tham gia khảo sát, có 402 nữ (72,8%), 142 nam (25,7%) và 8 sinh viên lựa chọn “khác” (1,5%). Về năm học, 27,2% là sinh viên năm thứ nhất, 24,8% năm thứ 2, 23,7% năm thứ 3 và 24,3% năm thứ 4. Các sinh viên phân bố ở nhiều khoa: Ngôn ngữ và Văn hóa Trung Quốc (36,1%), Ngôn ngữ và Văn hóa Anh (33,5%), Ngôn ngữ và Văn hóa Nhật Bản

(15,4%), và Ngôn ngữ và Văn hóa Hàn Quốc (15%). 552 sinh viên kể trên đều đang học tại Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội. Đây là đối tượng người học ngoại ngữ, đã và đang sử dụng AI cho việc học ngoại ngữ của mình.

Ngoài ra, người viết cũng tiến hành tổng hợp các công cụ AI hỗ trợ cho việc học tập, tra cứu của sinh viên Việt Nam đang được sử dụng nhiều nhất hiện nay dựa trên dữ liệu kho ứng dụng App Store, Google Play cung cấp bao gồm: bảng xếp hạng các ứng dụng được sử dụng nhiều nhất; thống kê số lượng người dùng trên các ứng dụng khác nhau và những chức năng hỗ trợ của các ứng dụng AI. Người viết tổng hợp các đánh giá của người dùng những ứng dụng trên, đồng thời thống kê và tiến hành phân tích để có được những đánh giá mang tính khách quan về các mặt mạnh và điểm còn khiếm khuyết của các công cụ này khi sinh viên sử dụng.

Bên cạnh dữ liệu khảo sát và tổng hợp thông tin, người viết cũng tiến hành tổng quan các đề tài trong nước và quốc tế liên quan đến tác động của AI tới việc học ngoại ngữ, điểm tích cực và hạn chế khi sinh viên sử dụng AI trong học ngoại ngữ và phương pháp sử dụng AI trong học tập và giảng dạy ngoại ngữ. Những tài liệu thứ cấp từ các bài báo khoa học, báo cáo trong và ngoài nước kể trên được sử dụng để đối chiếu với kết quả nghiên cứu nhằm đảm bảo tính khách quan và toàn diện giúp tăng độ tin cậy cho kết quả và tạo cơ sở để xuất những kiến nghị sát thực tế hơn.

5. Kết quả nghiên cứu

Theo khảo sát, hiện sinh viên Việt Nam đang sử dụng các ứng dụng AI để hỗ trợ việc học tập, có thể phân loại theo các nhóm như:

- *Những ứng dụng AI về dịch thuật và từ điển:* Google Dịch, DeepL, Microsoft Translator, Reverso Context, Pleco, Speak & Translate, Google Lens, SayHi Translate, Naver Papago, DeepSeek, Dict Box. Đây là nhóm ứng dụng AI hỗ trợ tra cứu, dịch văn bản, hội thoại, hình ảnh, nhận diện giọng nói, và tra cứu từ điển song ngữ hoặc đa ngữ. Google Dịch, DeepL, Papago... sử dụng công nghệ neural machine translation để cho ra bản dịch ngày càng tự nhiên hơn. Nhiều ứng dụng tích hợp thêm AI nhận diện hình ảnh (Google Lens), dịch hội thoại trực tiếp (SayHi, Microsoft Translator). Những ứng dụng như Pleco, Dict Box được sử dụng rộng rãi với các ngoại ngữ châu Á.

- *Những ứng dụng về chatbox và trợ lý ảo:* Những ứng dụng chatbot, trợ lý ảo có chức năng hỗ trợ câu trả lời, thảo luận, giúp ích khá tốt cho sinh viên trong việc tra cứu, cung cấp thông tin và luyện giao tiếp thực tế. ChatGPT và DeepSeek là đại diện hàng đầu về AI trong việc tổng hợp thông tin và đưa ra những câu trả lời mang tính khái quát. Hai ứng dụng trên giúp sinh viên luyện kỹ năng viết hoặc khi có những vấn đề gì về ngữ pháp, cần dịch nhanh, khai thác thông tin chuyên sâu. Các nền tảng như: Quora, Stack Exchange, HiNative dùng AI để đề xuất câu trả lời. Ứng dụng này có chức năng ghép cặp hỏi - đáp với người bản ngữ hoặc với những chuyên gia nên đang được sinh viên coi như một người bạn, người thầy trong việc học ngoại ngữ. Sinh viên có thể sử dụng ứng dụng này để tự học một loại ngoại ngữ, nâng cao ngữ pháp, luyện phản xạ giao tiếp, tìm hiểu văn hóa thực tiễn, luyện phỏng vấn... Nhóm ứng dụng chatbox và trợ lý ảo có thể nhắc đến như: OpenAI ChatGPT, DeepSeek, Quora, Stack Exchange Language Learning, HiNative, Bilingua, Tandem, Preply, italki, Speaky.

- *Nhóm ứng dụng chuyên sâu về các kỹ năng học ngoại ngữ:* Duolingo, Memrise, ELSA Speak, Babbel, Rosetta Stone, HelloTalk, Busuu, Quizlet, Mondly, Cake, Hello English, uTalk, Brainscape, Clozemaster, Rocket Languages, LingQ, FunEasyLearn, LyricsTraining, FluentU, Speakly, Drops, Yabla, Busuu Kids, Poro, ChineseSkill, Learn Languages with Music, Lingodeer Plus, WordUp Vocabulary, Magoosh Vocabulary, Google News, EnglishCentral,

Voxy, EnglishCentral, EnglishCentral, Mondly Kids, Bravolol Phrasebook, Simpler, Lingualia, Fluent Forever, Mindsnacks, MosaLingua. Đây là những ứng dụng tích hợp AI giúp cá nhân hóa lộ trình học, nhận diện giọng nói, tự động đánh giá phát âm, phân tích bài tập nghe, nói, đọc, viết, thiết kế flashcard một cách thông minh và luyện phản xạ giao tiếp thực tế. Duolingo, Mondly, Babbel... đều dùng AI để cá nhân hóa bài học; ELSA Speak dùng AI nhận diện, chấm điểm phát âm từng âm tiết. Quizlet, Memrise, Brainscape dùng thuật toán lặp lại ngắt quãng giúp ghi nhớ lâu dài. HelloTalk, Poro dùng AI để luyện giao tiếp tự nhiên với người thật hoặc người máy. Những ứng dụng trên giúp sinh viên được luyện kỹ năng ngoại ngữ một cách toàn diện, không những có thể luyện phát âm, phản xạ thực tế mà còn ôn luyện thi các chứng chỉ ngoại ngữ.

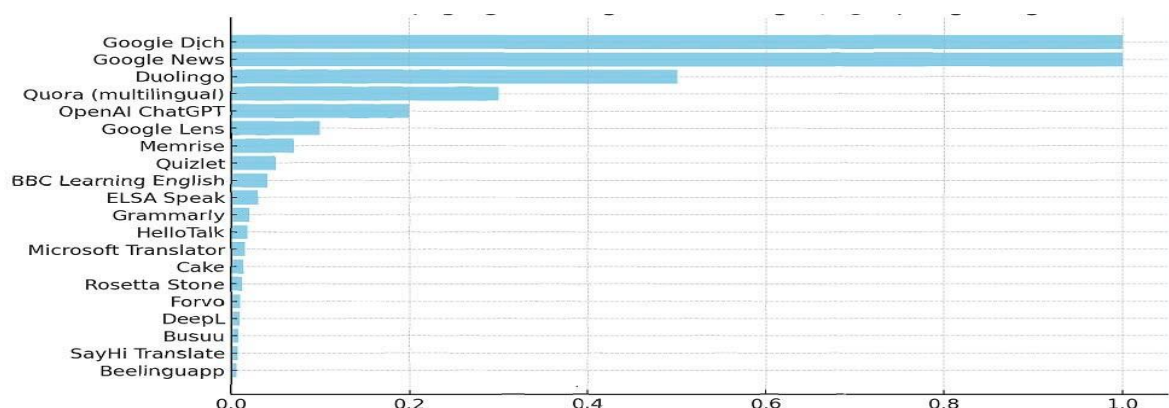
- *Nhóm ứng dụng hỗ trợ kỹ năng viết và kiểm tra ngữ pháp:* Nhóm này tập trung vào việc sửa lỗi ngữ pháp, gợi ý viết lại câu, nâng cao luận điểm, gợi ý từ vựng hoặc sửa chữa đoạn văn giúp diễn đạt tự nhiên hơn. Nhóm ứng dụng như: Grammarly, ChatGPT, HiNative, Quora còn có khả năng phát hiện đạo văn, và tối ưu hóa văn phong học thuật. Sinh viên có thể sử dụng ứng dụng Grammarly để kiểm tra ngữ pháp hoặc dùng ChatGPT khi muốn soạn luận văn, viết email, bài luận, thư xin việc.

- *Nhóm ứng dụng cuối cùng mang tính đặc thù hơn:* tập trung vào các tác vụ đặc thù như: nhận diện hình ảnh, giọng nói, trích xuất phụ đề tự động, dịch hình ảnh, tra cứu học thuật... Những ứng dụng như: Google Lens (dịch qua ảnh), OpenAI Whisper (nhận diện, chuyển đổi giọng nói sang text), Papercrowd (học tiếng Anh học thuật qua hội thảo, trích đoạn nghiên cứu), Speaky (AI ghép đôi giao tiếp toàn cầu), thường hỗ trợ tra cứu thực địa, hoặc dịch tài liệu học thuật, thậm chí có thể dùng để luyện nghe, làm phụ đề video, dịch nhanh ngoài thực tế, nghiên cứu khoa học.

Người viết thông qua thống kê đã chọn ra được 100 ứng dụng hỗ trợ học ngoại ngữ nói chung tính về số lượng người dùng từ cao xuống thấp, qua việc phân loại đã tìm ra được 61 trên tổng số 100 ứng dụng có áp dụng công nghệ AI, chiếm đến 61%. Điều này cho thấy sự tham gia của AI vào các ứng dụng học ngoại ngữ là vô cùng mạnh mẽ. Dưới đây là bảng thống kê 20 ứng dụng học ngoại ngữ có sử dụng AI đạt số lượng người dùng nhiều nhất.

Biểu 1

Top 20 ứng dụng học ngoại ngữ tính theo số lượng người dùng trong năm 2025



Theo thống kê, số lượng người dùng ứng dụng của Google là nhiều nhất trong năm 2025, tiếp theo là Duolingo, Quora và Chat GPT. Thông qua số liệu trên, chúng ta có thể thấy nhu cầu tra cứu thông tin, dịch thuật, đặc biệt dịch nhanh, dịch nhiều ngôn ngữ trong học tập vẫn là nền tảng thiết yếu với sinh viên thế giới nói chung và sinh viên Việt Nam nói riêng.

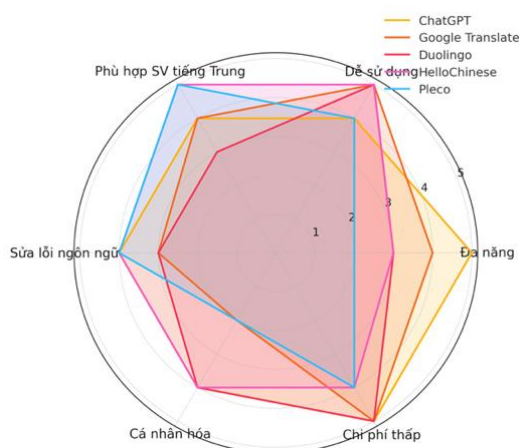
Các ứng dụng mang tính tổng hợp như: Bing AI, ChatGPT, Grammarly, HelloChinese và Pleco đánh dấu giai đoạn sinh viên Việt Nam chủ động đồng hành cùng AI, sinh viên luôn là thể hệ nhanh nhạy nhất về công nghệ và thích ứng nhanh nhất với những biến đổi của khoa học công nghệ. Các ứng dụng AI trên góp phần hỗ trợ tư duy phân biện, giúp sinh viên chủ động hơn trong học tập, cá nhân hóa lộ trình học và rèn luyện kỹ năng ngoại ngữ.

Mỗi ứng dụng đều có điểm mạnh riêng, việc phối hợp dùng sẽ giúp sinh viên phát triển toàn diện năng lực học tập và ngoại ngữ. Về chức năng của các ứng dụng AI, có thể thấy những ứng dụng có rất nhiều chức năng học ngoại ngữ tích hợp như: luyện nói, luyện viết, dịch thuật, cá nhân hóa, luyện nghe, từ điển tiếng Trung Quốc, nhận diện giọng nói... sẽ được các bạn sinh viên sử dụng nhiều và thường xuyên hơn.

Nhóm ứng dụng chuyên biệt hoặc hạn chế chức năng như: Bing AI Chat, Claude AI, Grammarly, Hanzii, Pleco tập trung vào một số chức năng chính. Bing AI Chat chủ yếu là trợ lý học tập, Claude AI thiên về tóm tắt, Grammarly về kiểm tra ngữ pháp, Hanzii và Pleco về từ điển Trung và thiếu nhiều chức năng khác. Nhóm ứng dụng này có phạm vi hỗ trợ chức năng hẹp. Hiện tại, ChatGPT đang được sinh viên sử dụng thường xuyên và được đánh giá rất cao vì có chức năng trợ lý học tập, luyện nói, luyện viết, dịch thuật, cá nhân hóa... nhưng ứng dụng này lại thiếu một số chức năng chuyên biệt như: luyện nghe, nhận diện giọng nói hoặc hỗ trợ từ điển ngoại ngữ chuyên sâu. Hiện tại, sinh viên đang sử dụng một hoặc nhiều ứng dụng AI nhưng qua thống kê có thể thấy vẫn chưa có ứng dụng nào hoàn thiện, tích hợp được tất cả các chức năng hỗ trợ mà sinh viên hiện nay đang cần. Ví dụ, sinh viên tiếng Trung Quốc có thể dùng ChatGPT để luyện viết và dịch thuật, dùng Pleco hoặc Hanzii, JUZI 汉语 để tra cứu từ điển, và dùng HelloChinese hoặc Super Chinese để luyện phát âm, giao tiếp. Việc tận dụng nhiều ứng dụng AI đồng thời giúp tối ưu hóa hiệu quả học tập, tiết kiệm thời gian và nâng cao năng lực ngoại ngữ của sinh viên.

Biểu 2

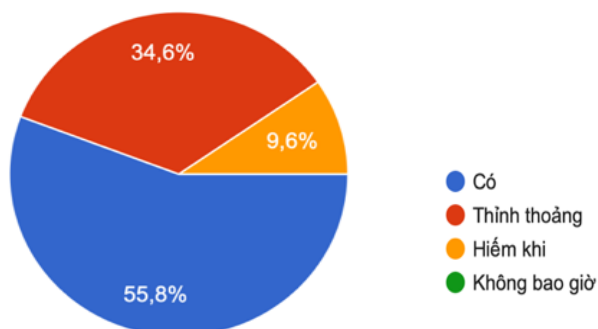
Ưu và nhược điểm của một số ứng dụng AI



Về tần suất sử dụng, thông qua kết quả khảo sát 552 sinh viên từ năm thứ nhất đến năm thứ 4, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội, có 309 sinh viên (chiếm 55,8%) thường xuyên sử dụng các ứng dụng AI trong học tập; 191 người (chiếm 34,6%) thỉnh thoảng sử dụng; 53 người (chiếm 9,6%) hiếm khi sử dụng. Như vậy, có thể thấy 100% sinh viên đều sử dụng AI trong học tập. Kết quả này phù hợp với mức độ phổ biến của các công cụ AI trong sinh viên cả nước như đã nêu. Điều đó cũng đồng nghĩa rằng AI đang dần trở thành một công cụ hỗ trợ học tập quen thuộc đối với sinh viên ngoại ngữ.

Biểu 3

Tần suất sử dụng các công cụ AI trong học tập ngoại ngữ



Tỷ lệ sử dụng các công cụ AI trong học tập của sinh viên ngoại ngữ tương đối cao nhưng vẫn thấp hơn nếu so sánh với nhóm sinh viên khối kỹ thuật trong các khảo sát của các nghiên cứu khác. Nhiều sinh viên khối CNTT cho biết họ dùng các công cụ AI hỗ trợ trong việc học tập như viết mã, làm bài tập lớn gần như hàng ngày. Khảo sát “Thực trạng ứng dụng trí tuệ nhân tạo tạo sinh của sinh viên đại học” tại Đại học Chiết Giang (Li và cộng sự, 2024) cho thấy khoảng 70% sinh viên đã quen thuộc và sử dụng công cụ trí tuệ nhân tạo để tạo văn bản, lập trình và tìm kiếm thông tin. Trong nghiên cứu về “Nhận thức rủi ro khi sử dụng trí tuệ nhân tạo tạo sinh của sinh viên” do Đại học Bắc Kinh thực hiện (Chen & Jiang, 2024) chỉ ra rằng: “94,1% sinh viên được khảo sát cho biết đã từng sử dụng công cụ AI phục vụ viết bài tập, luận văn và lập trình. Sự khác biệt này có thể do đặc thù việc học ngoại ngữ đòi hỏi tương tác giao tiếp thực tế nhiều hơn mà những công cụ AI chưa có thể thay thế hoàn toàn được.

Về mục đích và cách thức sử dụng các ứng dụng AI, dữ liệu khảo sát cho thấy sinh viên dùng các ứng dụng AI khá đa dạng nhưng tập trung vào hỗ trợ bài vở và tra cứu kiến thức. Cụ thể, sinh viên chủ yếu dùng các ứng dụng AI cho những mục đích chính như:

- *Tra cứu thông tin, từ vựng và ngữ pháp*: Đây là mục đích phổ biến nhất. Có tới khoảng 90% sinh viên cho biết họ tận dụng AI như một trợ lý tra cứu hoặc biên dịch, ví dụ: dùng ChatGPT hoặc Google Dịch để dịch đoạn văn, để tra cứu từ mới, đặt câu hoặc giải thích cấu trúc ngữ pháp. ChatGPT được sinh viên xem như một công cụ tìm kiếm hữu dụng nhất, giúp sinh viên tổng hợp nhanh kiến thức phục vụ cho việc học tập và nghiên cứu bớt được khá nhiều thời gian tìm kiếm thủ công như trước kia. Tuy nhiên, khi có những thắc mắc về ngữ pháp, từ vựng thì ChatGPT lại chưa đáp ứng được những yêu cầu về kiến thức chuyên sâu của sinh viên.

- *Hỗ trợ làm bài tập và viết bài luận*: Nhiều sinh viên dùng ChatGPT để giải đáp những bài tập khó hoặc gợi ý những ý tưởng cho bài viết. Khoảng 73% sinh viên cho biết họ dùng AI để sửa lỗi ngữ pháp và câu chữ trong bài tập viết và khoảng 54% sử dụng để làm bài tập lớn, viết luận, nhờ ChatGPT gợi ý dàn ý, lập luận. Việc này giúp sinh viên tiết kiệm được rất nhiều thời gian tìm tài liệu và có thêm nhiều ý tưởng và lựa chọn. Theo một khảo sát của Maheshwari (2023) tại RMIT, khoảng 60% sinh viên từng sử dụng ChatGPT để hỗ trợ viết bài, qua đó cải thiện kỹ năng viết và tiết kiệm thời gian trong học tập. Kết quả khảo sát với đối tượng là sinh viên Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội cũng ra kết quả tương đồng, phần lớn sinh viên cảm nhận kỹ năng viết được hỗ trợ đáng kể nhờ có AI.

- *Luyện tập các kỹ năng ngoại ngữ*: Một bộ phận sinh viên sử dụng các ứng dụng AI cho mục đích luyện kỹ năng viết, thống kê cho thấy sinh viên sử dụng các ứng dụng AI để gợi ý về bài viết, hoặc những bài văn mẫu AI sáng tạo ra để tham khảo và ghi chép lại nội dung mà các ứng dụng AI cung cấp nhưng rất ít sinh viên dùng để luyện phát âm hoặc hội thoại. Nguyễn Thị

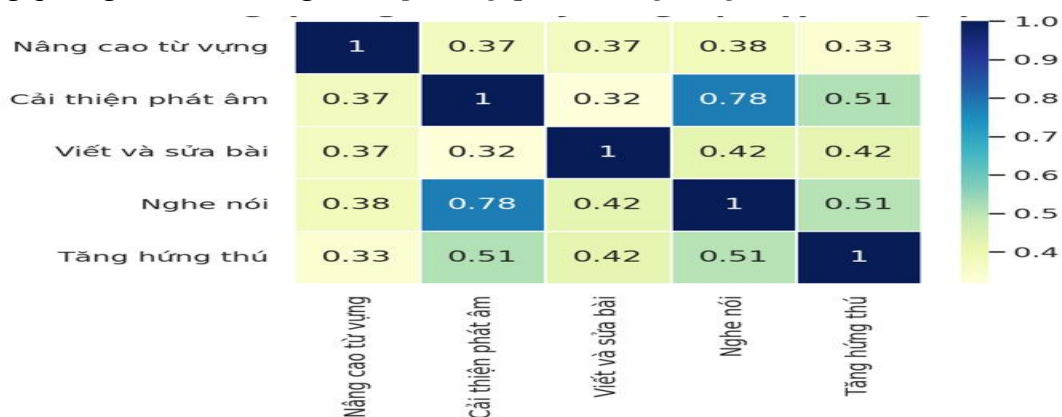
Lê Quỳnh và cộng sự (2024) cho rằng một số ứng dụng AI như Chat GPT chủ yếu phản hồi bằng văn bản, chưa thể nghe - nói trực tiếp; một số ngoại ngữ có hệ thống chữ viết phức tạp, không phải chữ Latinh như tiếng Trung Quốc, tiếng Nhật... thì các ứng dụng trên có thể chưa đưa ra được đáp án phù hợp, chính xác hoặc gặp phải những lỗi như sai chính tả. Do vậy, sinh viên vẫn phải dựa vào giảng viên và môi trường giao tiếp thực tế để rèn luyện kỹ năng nói và nghe hiểu và luyện tập chuyên sâu những kỹ năng khác.

Nhìn chung, hầu hết sinh viên khảo sát tận dụng AI như một trợ lý học tập để tra cứu và hoàn thành các nhiệm vụ học tập, còn việc dùng các ứng dụng AI như một “người thầy” để học tập và thực hành giao tiếp thì chưa phổ biến. Kết quả này cũng phản ánh đặc thù việc học ngoại ngữ của sinh viên đó là sinh viên sẽ cần sử dụng các ứng dụng AI khi cần hỗ trợ tìm kiếm thông tin, rèn luyện kỹ năng viết, dịch thuật, tra cứu từ hơn là sử dụng các ứng dụng AI để rèn luyện các kỹ năng giao tiếp thực hành hoặc tra cứu chuyên sâu.

Nguyễn Thanh Mai Thi (2020) cho rằng việc sinh viên sử dụng các công cụ AI có tác động trực tiếp đến kết quả học tập ngoại ngữ của sinh viên, kỹ năng nói tiếng Anh tăng lên 17%, kết quả nghiên cứu thông qua phỏng vấn cho thấy hầu hết sinh viên tham gia quá trình thực nghiệm đều tin rằng việc sử dụng các ứng dụng tích hợp công nghệ AI sẽ hữu ích cho việc học tiếng Anh. Khi khảo sát với đối tượng nghiên cứu là sinh viên Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội, người viết đã yêu cầu sinh viên chấm điểm từ 1 đến 5 về mức độ AI giúp cải thiện các mặt: (i) Từ vựng, (ii) Phát âm, (iii) Viết và sửa bài, (iv) Luyện nghe/nói, (v) Hứng thú học tập. Kết quả điểm trung bình cho thấy các ứng dụng AI được đánh giá hỗ trợ nhiều nhất về “nâng cao từ vựng” (điểm trung bình ~3,60/5) và “hỗ trợ viết” (~3,48/5). Ngược lại, mức độ hỗ trợ luyện kỹ năng nói và kỹ năng nghe chỉ ở mức trung bình (khoảng 3,3/5), và tác dụng tăng hứng thú học tập cũng không cao (3,21/5). Điều này phù hợp với nhận định rằng các công cụ AI hữu ích nhất trong việc cung cấp kiến thức và gợi ý viết, còn việc rèn luyện giao tiếp và động lực học tập phụ thuộc vào yếu tố khác ngoài AI.

Biểu 4

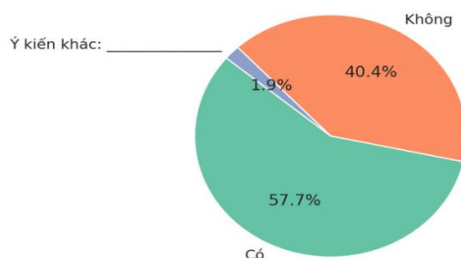
Tương quan giữa các kỹ năng học tập thông qua các ứng dụng AI



Tác động của AI lên từng kỹ năng là khác nhau, các công cụ AI giúp sinh viên ngoại ngữ cải thiện vốn từ và kỹ năng viết do cung cấp nhiều mẫu câu, từ ngữ và gợi ý sửa lỗi, nhưng chưa hỗ trợ được nhiều trong luyện phát âm, nghe hiểu, những kỹ năng cần tương tác âm thanh và phản xạ giao tiếp thực. Mặt khác, việc tăng hứng thú học tập nhờ AI cũng chưa rõ rệt, một phần có thể do việc học ngoại ngữ đòi hỏi sự nỗ lực dài hạn, không chỉ dựa vào tính mới mẻ của công nghệ.

Biểu 5

Mức độ chủ động trong học tập của sinh viên khi sử dụng các ứng dụng AI



Kết quả khảo sát đối với sinh viên Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội cho thấy:

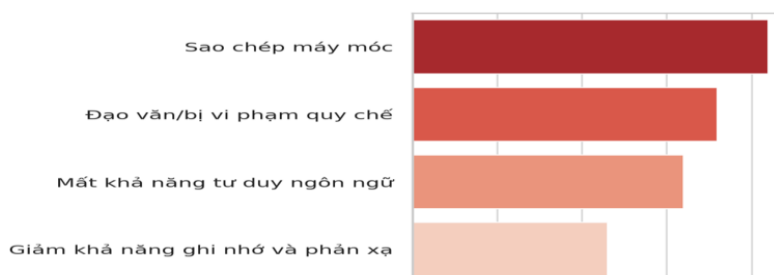
- Sự cởi mở trong việc tiếp nhận công nghệ mới của sinh viên ngoại ngữ không hề kém sinh viên các ngành khác, đây là tín hiệu tích cực cho thấy thái độ sẵn sàng ứng dụng các công cụ AI vào học tập của thế hệ trẻ. Các ứng dụng AI gần đây đều đi theo xu hướng gần gũi, dễ sử dụng, tính tương tác cao và khả năng cá nhân hóa, có thể thấy rõ điều này qua ứng dụng ChatGPT. Qua khảo sát cho thấy mức độ chính xác của các ứng dụng AI không ảnh hưởng nhiều đến quyết định sử dụng của sinh viên, nghĩa là dù biết đôi khi các ứng dụng như Hanzii, ChatGPT, Google Translate có thể chưa đưa ra được đáp án chính xác hay câu trả lời chưa được chuyên sâu nhưng sinh viên vẫn dùng vì tiện ích mà nó mang lại. Nhiều sinh viên chấp nhận kiểm chứng lại thông tin do các công cụ AI cung cấp hơn là không dùng chúng. Có thể thấy rằng, sinh viên rất “vị tha” với những hạn chế của các công cụ AI.

Khi được hỏi về những thách thức và lo ngại khi sử dụng các công cụ AI, phần lớn sinh viên đều cảm thấy lo ngại về sự phụ thuộc vào các ứng dụng này. Người viết khi giảng dạy kỹ năng viết và nói tiếng Trung Quốc cho sinh viên năm thứ nhất, Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Trung Quốc đã quan sát và thấy rằng khi giao đề bài nói hoặc viết, sinh viên sẽ sử dụng AI để hoàn thiện. Sinh viên có thể đưa ngay đề bài viết vào ứng dụng Chat GPT để có được ngay nội dung nói hoặc viết, một số sinh viên khác sử dụng Google Translate để dịch nội dung từ ngôn ngữ bản địa sang ngôn ngữ đích, tức là viết ra nội dung bằng tiếng Việt sau đó dịch sang tiếng Trung Quốc. Kết quả giảng viên nhận được đó là những bài viết hoặc những bài nói tốt hơn so với trình độ và năng lực thực tế của sinh viên.

Thống kê cho thấy có đến hơn 50% sinh viên cho biết có phụ thuộc vào các ứng dụng AI trong học tập và sinh viên cũng ý thức được những rủi ro phổ biến khi lạm dụng các ứng dụng AI như: sao chép máy móc (chiếm hơn 80%); đạo văn (chiếm đến 70%). Ngoài ra, sinh viên còn lo ngại mất đi khả năng tư duy ngôn ngữ độc lập và giảm khả năng ghi nhớ, phản xạ.

Biểu 6

Những rủi ro phổ biến khi lạm dụng các công cụ AI trong học tập



6. Thảo luận

Phần lớn sinh viên lo ngại sẽ phụ thuộc, thậm chí ỷ lại vào câu trả lời có sẵn, dẫn đến giảm thời gian rèn luyện các kỹ năng tiếng, đặc biệt là kỹ năng viết và tư duy viết. Điều này cũng cảnh báo việc lạm dụng AI có thể làm giảm chất lượng học tập về lâu dài. Theo khảo sát, gần 40% sinh viên nói rằng các công cụ AI không làm họ chủ động hơn trong học tập, một số còn cho rằng các công cụ AI khiến sinh viên thấy thụ động hơn.

Thứ hai là lo ngại về tính chính xác của thông tin mà các công cụ AI cung cấp. Ví dụ, ChatGPT đôi khi có những câu trả lời sai hoặc thiếu cập nhật, đòi hỏi người dùng phải biết kiểm chứng tính chính xác của nó. Sinh viên năm thứ nhất hoặc những người thiếu kinh nghiệm sử dụng các công cụ này có thể sẽ sao chép đáp án sai, ảnh hưởng đến nhận thức, kiến thức và xa hơn là kết quả học tập. Đây là thách thức đã được Bộ Giáo dục và Đào tạo lưu ý khi đề cập đến việc ứng dụng các công cụ AI: Khuyến cáo giảng viên rèn kỹ năng đánh giá độ tin cậy của thông tin từ các công cụ AI cung cấp cho sinh viên (Phạm, 2023).

Thứ ba là lo ngại về kỹ năng mềm và tương tác xã hội. Nhiều ý kiến nhận định tương tác quá nhiều với chatbot sẽ làm giảm tương tác người thật, từ đó ảnh hưởng đến kỹ năng giao tiếp xã hội. Sinh viên nếu chỉ học qua máy có thể đánh mất phong cách diễn đạt riêng và thiếu phản xạ giao tiếp thực tế, điều này đặc biệt đáng ngại trong học ngoại ngữ nói chung. Học ngoại ngữ vốn yêu cầu giao tiếp hai chiều, không chỉ cần có những kiến thức về chuyên ngành mà còn cần được trang bị những kiến thức về văn hóa, xã hội, lịch sử nhất định. Đây chính là những yếu tố mà các công cụ AI chưa thể truyền đạt đầy đủ.

Ngoài ra, các công cụ AI còn gây ra tâm lý lo ngại cho người sử dụng nói chung và sinh viên nói riêng khi những bản dịch thông qua các ứng dụng AI thường ra kết quả nhanh và chính xác hơn nhiều so với sinh viên. Sinh viên là những đối tượng rất nhạy cảm với những thay đổi của khoa học kỹ thuật, họ là đối tượng cập nhật liên tục và là khách hàng chính của các công cụ AI. Sinh viên đón nhận một cách hồ hởi và thuận thực khi sử dụng các công cụ này, nhưng sau quá trình sử dụng, sinh viên cũng bắt đầu có những ý thức về những vấn đề như: bảo vệ thông tin cá nhân, vấn đề ỷ lại vào ứng dụng, thui chột một số kỹ năng ngôn ngữ và cả những vấn đề liên quan đến đạo đức. Những điều này rất cần các nhà lãnh đạo, các nhà quản lý và người trực tiếp tiếp xúc với các em - các thầy cô giáo - có những định hướng đúng cho sinh viên khi sử dụng các công cụ AI, hướng dẫn sinh viên cách học tập tiến bộ nhờ sự hỗ trợ của những người bạn thông minh này.

Kết quả nghiên cứu phù hợp với xu hướng chung của các công trình quốc tế. Ví dụ, khảo sát tại Đại học Chiết Giang (Li và cộng sự, 2024) cũng cho thấy phần lớn sinh viên sử dụng ChatGPT để hỗ trợ viết và dịch thuật, nhưng ít áp dụng cho kỹ năng nói và nghe. Tương tự, nghiên cứu của Maheshwari (2023) tại Việt Nam chỉ ra rằng khoảng 60% sinh viên dùng ChatGPT để viết bài luận, nhưng vẫn tồn tại lo ngại về sự phụ thuộc vào các ứng dụng AI. So với các nghiên cứu này, bài báo hiện tại bổ sung thêm góc nhìn thực tiễn từ khối sinh viên học ngoại ngữ trong các trường đại học tại Việt Nam nói chung và sinh viên Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội nói riêng, vốn có đặc thù về nhu cầu giao tiếp và rèn luyện đầy đủ các kỹ năng ngôn ngữ. Điều này cho thấy dù AI đem lại nhiều hỗ trợ nhưng việc phát triển kỹ năng giao tiếp thực tế vẫn cần đến vai trò không thể thay thế của giảng viên và môi trường học tập truyền thống.

7. Kết luận và kiến nghị

Các công cụ AI có tác động hai mặt đối với động lực, phương pháp và cả kết quả học ngoại ngữ của sinh viên. Không thể phủ nhận các công cụ AI mang đến nhiều lợi ích thiết thực

cho người sử dụng như: hỗ trợ sinh viên tra cứu kiến thức nhanh chóng, gợi ý và sửa lỗi kỹ năng viết, cá nhân hóa việc tự học và tạo hứng thú mới trong học tập... Tuy nhiên, nguy cơ phụ thuộc vào các công cụ AI làm giảm khả năng tự học, thiếu tư duy, sáng tạo và thiếu sự tìm tòi một cách hiệu quả, đặc biệt gây tâm lý hoang mang cho sinh viên khi phải đối mặt với những công cụ AI thông minh, hữu dụng này. Đối với những người học ngoại ngữ, việc rèn luyện kỹ năng giao tiếp thực hành vô cùng quan trọng mà điều này các công cụ AI chưa làm được hiệu quả. Ngoài ra, sinh viên còn cần phải có thêm kỹ năng kiểm chứng thông tin do AI cung cấp. Bởi vậy, lợi ích của các công cụ AI đem lại phụ thuộc lớn vào cách sử dụng và sự hiểu biết về các công cụ này.

Kết quả nghiên cứu cho thấy sinh viên Việt Nam chủ yếu sử dụng ChatGPT để hỗ trợ dịch thuật, tra cứu và viết học thuật, trong khi sinh viên tại Trung Quốc hay Hoa Kỳ còn ứng dụng rộng rãi hơn cho phân tích dữ liệu và lập kế hoạch học tập. Điều này phản ánh đặc thù người học ngoại ngữ tại Việt Nam: AI được tận dụng mạnh ở kỹ năng đọc - viết, nhưng ít gắn với kỹ năng giao tiếp và tư duy phản biện. Về phương pháp học tập, AI giúp sinh viên tiết kiệm thời gian tìm kiếm tài liệu, rèn luyện kỹ năng viết và dịch, nhưng đồng thời có nguy cơ khiến các em phụ thuộc vào gợi ý sẵn có, giảm động lực tự nghiên cứu. Về kết quả học ngoại ngữ, AI hỗ trợ rõ rệt ở khía cạnh nâng cao vốn từ, khả năng viết và dịch, nhưng chưa phát huy nhiều với kỹ năng nói và tương tác thực tế. So sánh với các nghiên cứu quốc tế, có thể thấy sinh viên Việt Nam vẫn chưa khai thác toàn diện tiềm năng AI, chủ yếu do hạn chế về bản quyền phần mềm, kỹ năng số và sự định hướng sử dụng từ giảng viên.

Từ những kết luận thu được, người viết đề xuất một số kiến nghị nhằm phát huy hiệu quả tích cực và hạn chế rủi ro khi đưa các công cụ AI vào hỗ trợ học tiếng Trung Quốc nói riêng và học ngoại ngữ nói chung như sau:

- *Tích hợp các công cụ AI một cách có định hướng trong giảng dạy*: Giảng viên đóng vai trò quan trọng trong việc định hướng sinh viên sử dụng các công cụ AI. Giảng viên cần định hướng rõ những việc nên và không nên làm với các công cụ AI, ví dụ: cho phép dùng AI để tham khảo ý tưởng nhưng không được sao chép mang tính thụ động, nên khuyến khích sinh viên có sự đối chiếu, kiểm chứng thông tin do các công cụ AI cung cấp. Nếu được tích hợp hợp lý như một công cụ hỗ trợ cá nhân hóa học tập thì các công cụ AI như ChatGPT có thể giúp sinh viên tiến bộ nhanh hơn.

- *Nâng cao nhận thức và kỹ năng sử dụng AI cho sinh viên*: Nhà trường nên tổ chức các buổi hội thảo, tập huấn về kỹ năng sử dụng AI trong học tập cho cả sinh viên và giảng viên nhằm trang bị những kiến thức, kỹ năng số cần thiết trong thời đại AI. Thông qua đó, sinh viên sẽ hiểu rõ hơn giới hạn của AI, biết cách tận dụng mặt mạnh và phòng tránh những rủi ro không đáng có như: học cách phát hiện khi AI trả lời sai, hoặc không lạm dụng AI đến mức thui chột tư duy và sáng tạo độc lập.

- *Xây dựng quy định và chuẩn mực về việc sử dụng AI trong học thuật*: Nhà trường nên sớm ban hành quy định cụ thể về việc sử dụng công cụ AI trong hoạt động học tập và nghiên cứu. Chẳng hạn, yêu cầu sinh viên phải trích dẫn nguồn khi sử dụng nội dung do AI tạo ra để tránh hiện tượng đạo văn, nghiêm cấm sử dụng AI trong các bài thi, khóa luận nếu không được phép. Nhà trường cũng cần xây dựng bộ quy tắc đạo đức khi dùng các công cụ AI đặc biệt là không sử dụng AI cho mục đích gian lận. Những quy định rõ ràng sẽ giúp tạo môi trường học tập an toàn và công bằng trong kỷ nguyên số.

Công nghệ AI nói chung nên được xem là “trợ thủ đắc lực” chứ không phải “phép màu” thay thế hoàn toàn nỗ lực của người học. Việc kết hợp hài hòa giữa công nghệ AI và các phương pháp giáo dục truyền thống sẽ là chìa khóa để nâng cao năng lực học tập ngoại ngữ một cách bền vững và toàn diện. Với sự hướng dẫn phù hợp từ nhà trường và ý thức tự giác của sinh viên,

những công cụ AI hiện đại như ChatGPT chắc chắn sẽ phát huy tối đa lợi ích, trở thành người bạn đồng hành hữu ích giúp sinh viên Việt Nam chinh phục ngoại ngữ một cách hiệu quả hơn trong tương lai.

Nghiên cứu đã hệ thống hóa các khía cạnh tác động của AI đến động lực, phương pháp và kết quả học ngoại ngữ, đồng thời đề xuất khung phân tích gồm ba chiều: mức độ sử dụng AI, lợi ích và hạn chế nhận thức được, tác động của các ứng dụng AI đến từng kỹ năng học tập cụ thể. Hy vọng bài viết có thể làm cơ sở tham khảo cho các nghiên cứu tiếp theo nhằm kiểm định sâu hơn mối quan hệ giữa hành vi sử dụng AI và kết quả học tập.

Công nghệ AI có tác động tích cực đến động lực, phương pháp và kết quả học ngoại ngữ của sinh viên, nhưng hiệu quả còn phụ thuộc vào cách sử dụng và mức độ định hướng. Kiến thức ngôn ngữ, kỹ năng giao tiếp (nghe, nói, đọc, viết), tư duy học thuật và nghiên cứu bằng ngoại ngữ, và thái độ chủ động trong học tập của sinh viên cũng bị ảnh hưởng tích cực và cả chưa tích cực bởi AI. Việc tích hợp AI vào giảng dạy ngoại ngữ cần đi kèm định hướng sư phạm, nhấn mạnh vai trò chủ đạo của giảng viên, nhằm vừa phát huy ưu điểm công nghệ vừa tránh rủi ro về đạo đức và sự phụ thuộc quá mức vào AI trong thời đại hiện nay.

Tài liệu tham khảo

- Bai, X. J. (2024). Development, problems, and pathways of international Chinese education from the perspective of language intelligence. *Journal of Liaoning Normal University (Social Sciences Edition)*, 47(6), 33–39. <https://doi.org/10.16216/j.cnki.lsxwbk.202406033>
- Bao, T. Y. (2021). Analysis of AI applications in teaching Chinese as a foreign language: The cases of Microsoft Learn Chinese and SPKChinese. *Modern Communication*, 19, 139–141. https://chn.oversea.cnki.net/KCMS/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFDLAST2021&file_name=XKJJ202119047&uniplatform=OVERSEA&v=AEyJwTgYM3aEsiAZN8AWAnqcho6Fnu8fLBldvUsSLmJs_OJomIXrfhzY0b_cSoIR
- Chen, C., & Jiang, G. X. (2024). Survey on risk awareness of generative AI among college students. *China Education Network*, 9, 76–78. https://chn.oversea.cnki.net/KCMS/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFDLASN2025&file_name=JYWL202409032&uniplatform=OVERSEA&v=KB8QTUoBzjM8fSNabKPk_stsFyfRSMpMR4qeAIRYqh_ANrsZry0IYaLzEKJVK3kU
- Cui, D. S., & Xu, J. H. (2025). The value, risks, and countermeasures of integrating ChatGPT and other AI into university classroom teaching. *Journal of Heilongjiang Teacher Development College*, 44(4). https://chn.oversea.cnki.net/KCMS/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFDLAST2025&file_name=HLJB202504015&uniplatform=OVERSEA&v=JqsJ0FI9OLoVFKSzh_8_vzsfTYFhFCb3tYVZ6rVojnQbUHIvsXTk04qOye6cGw1m
- Dang, V. E., Nguyen, D. L. P., & Nguyen, T. H. (2024). Current situation of ChatGPT application in learning and research of students at Vietnam National University Ho Chi Minh City. *Journal of Education*, 24(1), 36-41. <https://scholar.dlu.edu.vn/thuvienso/bitstream/DLU123456789/240780/1/CVv216S1V242024036.pdf>
- Li, Y., Xu, J., Jia, C. Y., & Zhai, X. S. (2024). Current situation and reflections on generative AI applications among college students: A survey at Zhejiang University. *Open Education Research*, 30(1), 89-98. <https://doi.org/10.13966/j.cnki.kfjyyj.2024.01.010>
- Lin, X. T. (2024). Research on personalized strategies for Chinese language teaching based on AI. *Chinese Character Culture*, 12, 175-177. <https://doi.org/10.14014/j.cnki.cn11-2597/g2.2024.12.065>
- Maheshwari, G. (2024). Factors influencing students' intention to adopt and use ChatGPT in higher education: A study in the Vietnamese context. *Education and Information Technologies*, 29, 12167-12195. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12333-z>
- Nguyen, T. A. L., Dao, V. H., Dang, L. C., Nguyen, T. N., Vu, T. P., & Vu, T. T. T. (2024, October 22). Application of ChatGPT in students' learning activities in Hanoi. *Economy & Forecast Review Online*. <https://philarchive.org/rec/LINND>
- Nguyen, T. L. Q., Nguyen, T. N. A., Dang, T. Q. H., & Truong, T. Q. (2024). Students' perceptions of using ChatGPT as a learning and research support tool at the University of Foreign Languages – University of

- Danang. *Journal of Science and Technology - University of Danang*, 22(5B), 64–68. https://jst-ud.vn/jst-ud/article/view/9080?utm_source=chatgpt.com
- Nguyen, T. M. T. (2020, November 7). Assessing the effectiveness of mobile technology use on students' English-speaking skills. *Journal of Industry and Trade – Research and Application of Science and Technology*. <https://tapchicongthuong.vn/danh-gia-hieu-qua-su-dung-cong-nghe-di-dong-den-ky-nang-noi-tieng-anh-cua-sinh-vien-76327.htm>
- Pham, M. (2023, February 14). *More than 20 million students and 1.5 million teachers should use to better understand ChatGPT*. Giaoduc.net.vn. <https://giaoduc.net.vn/hon-20-trieu-hoc-tro-va-15-trieu-gv-hay-dung-de-hieu-hon-ve-chatgpt-post233067.gd>
- Wu, Q. T., Liang, X. X., Liu, Y. F., & Wang, S. L. (2025). How generative AI affects student development: A meta-analysis based on 31 experimental and quasi-experimental studies. *Modern Distance Education Research*, 37(2). https://chn.oversea.cnki.net/KCMS/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFDLAST2025&filename=XDYC202502009&uniplatform=OVERSEA&v=R1fk_IbO5dJp3MHdMnKqjMAAd9T2k0fTdb_fBiKmsBq7wqLNyA44YgE4sq3FnAAQX
- Xing, Y. Y., & Qian, L. (2025). Reform actions and reflections on AI applications in teaching at top U.S. universities. *Open Education Research*, 31(2). <https://chn.oversea.cnki.net/KCMS/detail/detail.aspx?dbcode=CJFD&dbname=CJFDLAST2025&filename=JFJJ202502003&uniplatform=OVERSEA&v=RaylZCpq8vCvVSraXYowsRyZAuOIEopqc805KBXhowwp9SlhBSAyVWqg0NsZbW5k>

PHỤ LỤC

Phụ lục 1: Bảng khảo sát về ảnh hưởng của các công cụ AI đến động lực, phương pháp và kết quả học ngoại ngữ của sinh viên

Phụ lục 2: Bảng xếp hạng Top 60 ứng dụng AI đang được sử dụng nhiều nhất trong năm 2025 (Số liệu dựa trên dữ liệu các kho ứng dụng App Store, Google Play)





VNU Journal of Foreign Studies

Journal homepage: <https://jfs.ulis.vnu.edu.vn/>

CHINESE HISTORICAL AND CULTURAL PLACES IN NGUYEN DU'S POETRY COLLECTION *TRAVELS TO THE NORTH*

Le Xuan Khai*

Faculty of Chinese Language and Culture, VNU University of Languages and International Studies,
No.2 Pham Van Dong, Cau Giay, Hanoi, Vietnam

Received 05 June 2025

Revised 17 September 2025; Accepted 27 October 2025

Abstract: *Travels to the North* 《北行雜錄》 is a masterpiece of Chinese poetry by the great poet Nguyen Du, composed between 1813 and 1814 when he was an envoy to China. Many of Chinese places in this poetry collection were not simply geographical markers, but also markers of cultural space, historical space and the poet's mental space. The article focuses on deeply analyzing the role and multidimensional significance of Chinese historical and cultural sites in *Travels to the North*, explaining that this is not only a narrative context but also a space for Nguyen Du to express his deep thoughts and contemplation about history, culture, and human fate in the fluctuating period of time. Besides, decoding Chinese place names that were not included in Nguyen Du's itinerary on his trip to China but appeared frequently in the poetry collection will contribute to shaping a new concept of geographical space in literature. Decoding these “codes” helps to clarify his views on history, on the rise and fall of scholars, on the fate of scholars and the tragedy of talent in the literary career. The article aims to affirm that the study of place names is an important and effective approach to more comprehensively understand the value of *Travels to the North* as well as the cultural exchange between Vietnam and China in the medieval period. Furthermore, it highlights his uniqueness and contributions to the genre of Chinese poetry in Vietnamese literature.

Keywords: poetry of the envoy, Nguyen Du, *Travels to the North*, historical and cultural places

* Corresponding author.

Email address: khailx@vnu.edu.vn

<https://doi.org/10.63023/2525-2445/jfs.ulis.5544>

NGHIÊN CỨU ĐỊA DANH LỊCH SỬ VĂN HÓA TRUNG QUỐC TRONG TẬP THƠ ĐI SỨ *BẮC HÀNH TẬP LỤC* CỦA NGUYỄN DU

Lê Xuân Khai

*Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Trung Quốc, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội,
Số 2 Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam*

Nhận bài ngày 05 tháng 6 năm 2025

Chỉnh sửa ngày 17 tháng 9 năm 2025; Chấp nhận đăng ngày 27 tháng 10 năm 2025

Tóm tắt: *Bắc hành tập lục* 《北行雜錄》 là một kiệt tác thơ chữ Hán của đại thi hào Nguyễn Du được sáng tác trong thời gian từ năm 1813 - 1814 khi ông làm chánh sứ sứ đoàn triều Nguyễn đi sứ nhà Thanh (Trung Quốc). Sự xuất hiện dày đặc của các địa danh gắn liền với lịch sử và văn hóa Trung Quốc không đơn thuần là những dấu mốc địa lý, mà còn là những dấu mốc không gian văn hóa, không gian lịch sử và không gian tâm tưởng của thi nhân. Bài viết tập trung phân tích vai trò và ý nghĩa đa chiều của các địa danh lịch sử văn hóa Trung Quốc trong *Bắc hành tập lục*, luận giải đây không chỉ là không gian địa lý mà còn là những không gian ký thác tâm sự, chiêm nghiệm sâu sắc của Nguyễn Du về lịch sử, văn hóa Trung Hoa, về lẽ hưng vong, về thân phận kẻ sĩ trước những biến động của thời cuộc. Nhìn từ góc độ địa danh lịch sử văn hóa, các địa danh Trung Quốc trong *Bắc hành tập lục* giống như những “mật mã”, việc giải mã các địa danh Trung Quốc nằm trong lộ trình đi sứ của sứ đoàn nói chung và những địa danh vốn không nằm trong lịch trình nhưng lại xuất hiện nhiều trong tập thơ sẽ góp phần định hình một khái niệm mới về không gian địa lý trong văn học. Qua đó, bài viết hướng đến việc khẳng định nghiên cứu địa danh là một hướng tiếp cận quan trọng và hiệu quả để hiểu một cách toàn diện hơn giá trị của *Bắc hành tập lục* cũng như sự giao lưu văn hóa Việt Nam và Trung Quốc ở thời trung đại.

Từ khóa: thơ đi sứ, Nguyễn Du, *Bắc hành tập lục*, địa danh lịch sử văn hóa

1. Đặt vấn đề

Nguyễn Du (1765-1820) nổi tiếng với kiệt tác *Truyện Kiều*, nhưng mảng thơ chữ Hán đồ sộ cũng khẳng định vị trí đỉnh cao của ông trong lịch sử văn học nước nhà. Mảng thơ chữ Hán của ông bao gồm ba tập chính: *Thanh Hiên thi tập* 清軒詩集 (78 bài); *Nam trung tạp ngâm* 南中雜吟 (40 bài) và đặc biệt là *Bắc hành tập lục* 北行雜錄 (132 bài), cùng một số bài thơ khác. Các tác phẩm này không chỉ phản ánh một cách chân thực và sâu sắc những biến động của thời đại mà thi nhân đang sống, những trải nghiệm cá nhân mà còn là nơi Nguyễn Du ký thác những trăn trở triết học về nhân sinh, những nỗi niềm ưu thời mẫn thế và một tấm lòng nhân đạo bao la.

Trong số các tác phẩm chữ Hán, *Bắc hành tập lục* 北行雜錄 nổi lên như một tập nhật ký thơ độc đáo, ghi lại những trải nghiệm, suy tư và cảm xúc của Nguyễn Du trong chuyến đi sứ sang Trung Quốc từ năm 1813-1814 với tư cách là chánh sứ dẫn đầu phái đoàn của triều Nguyễn sang triều Thanh (Trung Quốc). Với tổng số 132 bài thơ chữ Hán, *Bắc hành tập lục* ghi lại một cách sinh động hành trình vạn dặm qua các vùng đất Trung Hoa rộng lớn. Từ những quan sát về phong cảnh, đời sống nhân dân đến những suy tư, chiêm nghiệm sâu sắc trước các di tích lịch sử, văn hóa và số phận của các nhân vật lịch sử đều được Nguyễn Du ký thác bằng thơ.

Một trong những yếu tố nổi bật và xuyên suốt *Bắc hành tập lục* chính là sự xuất hiện và

vai trò đặc biệt của các địa danh lịch sử văn hóa Trung Quốc. Từ những dãy núi, dòng sông hùng vĩ đến những đền đài, lăng mộ cổ kính, mỗi địa danh đi qua không chỉ là một điểm dừng chân trên hành trình vạn dặm mà còn trở thành một điểm tựa để Nguyễn Du hồi tưởng quá khứ, chiêm nghiệm hiện tại và ký thác những tâm sự sâu kín. Sự phong phú của các địa danh trong tập thơ không chỉ thể hiện vốn kiến văn uyên bác của nhà thơ mà còn cho thấy một sự chủ động lựa chọn, một ý đồ nghệ thuật rõ ràng. Các địa danh như: Lầu Hoàng Hạc, sông Mịch La, mộ Đỗ Phủ, Dương Phi cổ lý... không còn là những tên gọi thuần túy mà đã được Nguyễn Du thổi vào đó những tầng sâu ý nghĩa, biến chúng thành những biểu tượng, những không gian mang tính đối thoại và chiêm nghiệm. Việc làm sáng tỏ cách Nguyễn Du đã "đọc" và "viết" lại các địa danh lịch sử văn hóa Trung Quốc sẽ góp phần quan trọng vào việc hiểu sâu hơn không chỉ giá trị của *Bắc hành tạp lục* mà còn cả tâm vóc tư tưởng và chiều sâu tâm hồn của Đại thi hào Nguyễn Du. Chính vì lẽ đó, thông qua khảo sát các địa danh lịch sử văn hóa, bài viết sẽ tập trung phân tích vai trò và ý nghĩa của các địa danh lịch sử văn hóa Trung Quốc trong *Bắc hành tạp lục*, xem chúng như một không gian ký thác tâm sự và chiêm nghiệm đặc biệt của nhà thơ, qua đó góp phần làm phong phú thêm những nghiên cứu về một trong những tác phẩm quan trọng nhất của văn học Việt Nam.

2. Tổng quan tình hình nghiên cứu về *Bắc hành tạp lục*

Trong giới học thuật Việt Nam, *Bắc hành tạp lục* thường được xem là bộ phận quan trọng trong di sản thơ chữ Hán của Nguyễn Du, cùng với *Thanh Hiên thi tập* và *Nam trung tạp ngâm*. Nhiều công trình đã tập trung vào các phương diện như: giá trị nội dung và tư tưởng; đặc điểm nghệ thuật... Ở góc độ giá trị nội dung tư tưởng của tập thơ, các học giả như Trần Đình Sử, Nguyễn Huệ Chi, Trần Nho Thìn, Nguyễn Thị Nương... đều khẳng định *Bắc hành tạp lục* là sự kết hợp giữa cái nhìn hiện thực lịch sử với tâm thức nhân đạo chủ nghĩa. Các bài viết nhấn mạnh cảm hứng trước các địa danh gắn với nhân vật lịch sử Trung Hoa, qua đó bộc lộ tâm lòng đồng cảm với những kiếp người tài hoa bạc mệnh. Tác giả Nguyễn Huệ Chi trong cuốn sách *Nguyễn Du toàn tập* đã nhận định về *Bắc hành tạp lục* như sau: "*Bắc hành tạp lục không chỉ ghi lại hành trình đi sứ, mà còn là một thiên ký sự bằng thơ*", qua đó phản ánh cái nhìn lịch sử và tâm thế thời đại của Nguyễn Du, đồng thời thể hiện tâm lòng đồng cảm rộng lớn vượt qua biên giới quốc gia" (1996, tr. 25). Trên phương diện tư tưởng, Trần Đình Sử khẳng định đây là tập thơ mà "*tư tưởng nhân đạo chủ nghĩa của Nguyễn Du đạt đến độ chín*" (2007, tr. 210), bởi việc tưởng niệm các nhân vật lịch sử đã trở thành cách ông gửi gắm niềm cảm thương cho những kiếp người tài hoa bạc mệnh. Dưới góc độ văn hóa học, Trần Nho Thìn xem *Bắc hành tạp lục* như một "*minh chứng sinh động cho sự giao lưu văn hóa Việt – Trung, trong đó Nguyễn Du không chỉ tiếp thu truyền thống thơ ca Trung Hoa mà còn khẳng định bản sắc văn hóa Việt Nam trong tương quan khu vực*" (2010, tr. 305). Ở góc nhìn giá trị nghệ thuật của tập thơ, Nguyễn Thị Nương cho rằng: "*Hệ thống thơ tự thuật ở Bắc hành tạp lục cho ta thấy có sự biến đổi sâu sắc trong tư tưởng nghệ thuật của Nguyễn Du*" (2007, tr. 39).

Có thể thấy, các công trình trên đã nhấn mạnh giá trị nhân đạo, tính giao lưu văn hóa và cảm hứng hoài cổ trong *Bắc hành tạp lục*. Tuy nhiên, phần lớn nghiên cứu vẫn thiên về khái quát, chưa khai thác toàn diện hệ thống hình tượng địa danh, cũng như chưa đặt tập thơ trong bối cảnh so sánh rộng hơn với thơ đi sứ của các sứ thần Việt Nam khác hay của khu vực Đông Á. Đây chính là khoảng trống mà những nghiên cứu tiếp theo có thể tiếp tục bổ sung.

Về tình hình nghiên cứu *Bắc hành tạp lục* ở nước ngoài, ở Trung Quốc, một số công trình trong lĩnh vực giao lưu văn hóa Việt – Trung có nhắc đến *Bắc hành tạp lục* như một minh chứng tiêu biểu cho văn học đi sứ Việt Nam thời Nguyễn. Học giả Lý Tu Chương (李修章,

1991) trong bài viết về *Cảm nhận khi đọc tập thơ Bắc hành tạp lục của thi nhân Việt Nam Nguyễn Du* cho rằng tập thơ của Nguyễn Du đã góp phần phản ánh sự ngưỡng vọng và đối thoại văn hóa của trí thức Việt với truyền thống Hán học. Ngoài ra, một số nghiên cứu ở tạp chí *Giảng dạy Hán ngữ quốc tế* (国际汉语教学) nhấn mạnh việc sử dụng *Bắc hành tạp lục* như một tài liệu tham khảo cho giảng dạy văn hóa Việt Nam trong môi trường Hán ngữ quốc tế. Ở Nhật Bản, Hàn Quốc, Mỹ... vẫn còn khá ít công trình trực tiếp nghiên cứu tập thơ này. Các học giả quốc tế khi nghiên cứu Nguyễn Du thường tập trung vào *Truyện Kiều*; thơ chữ Hán nói chung và *Bắc hành tạp lục* nói riêng mới chỉ được đề cập rải rác, chưa có chuyên khảo hệ thống.

Có thể thấy, *Bắc hành tạp lục* đã được nhiều học giả trong nước quan tâm, chủ yếu dưới góc độ nội dung tư tưởng, phong cách nghệ thuật và giá trị nhân đạo. Một số công trình ngoài nước đề cập đến tập thơ nhưng mới ở mức khái quát. Điều đó cho thấy việc nghiên cứu *Bắc hành tạp lục* vẫn còn tiềm năng lớn, vừa để bổ sung hiểu biết toàn diện hơn về Nguyễn Du, vừa để khẳng định vai trò của văn học trung đại Việt Nam trong dòng chảy khu vực và thế giới.

3. Khảo sát địa danh lịch sử văn hóa Trung Quốc trong *Bắc hành tạp lục*

3.1. Lộ trình đi sứ Trung Quốc (1813-1814) của sứ đoàn triều Nguyễn do Nguyễn Du làm chánh sứ

Vấn đề bang giao giữa Việt Nam và Trung Quốc cũng như các chuyến đi sứ Trung Quốc của các sứ đoàn Việt Nam đã được ghi chép rải rác ở nhiều tài liệu khác nhau. Trong cuốn *Đại Nam thực lục* có viết về vấn đề bang giao với Trung Quốc của các triều đại phong kiến Việt Nam. Trong cuốn *Việt Nam sử lược* của tác giả Trần Trọng Kim cũng nhắc đến quan hệ bang giao Việt - Trung và chuyến đi sứ năm 1813 do Nguyễn Du làm chánh sứ. Đặc biệt, tác giả Nguyễn Văn Hoàn trong bài viết *Giới thiệu một số tư liệu về Nguyễn Du mới sưu tầm được ở Trung Quốc* đăng trên *Tạp chí văn học*, số 11 năm 1964 đã căn cứ vào 21 tài liệu khác nhau để cập nhật lộ trình đi sứ của sứ đoàn nhà Nguyễn do Nguyễn Du làm chánh sứ như sau:

Ngày 6/2 Quý Dậu (1813): đi qua cửa Nam Quan

Ngày 8/4 Quý Dậu (1813): đến Ninh Minh Châu

Ngày 2/5 Quý Dậu (1813): đến thành phủ Ngô Châu

Ngày 5/6 Quý Dậu (1813): đến Quế Lâm, tỉnh lỵ Quảng Tây

Ngày 18/7 Quý Dậu (1813): từ Toàn Châu đến Trường Sa, tỉnh lỵ Hồ Nam

Ngày 27/7 Quý Dậu (1813): đến địa phận huyện Gia Ngự tỉnh Hồ Bắc

Ngày 30/7 Quý Dậu (1813): đến Vũ Xương, tỉnh lỵ Hồ Bắc

Ngày 9/8 Quý Dậu (1813): từ Hán Khẩu ra đi

Ngày 22/8 Quý Dậu (1813): đi khỏi địa phận huyện An Dương, tỉnh Hà Nam

Ngày 21/9 Quý Dậu (1813): đến trạm Từ Châu, tỉnh Trục Lệ, sau đó qua Bảo Định để lên Bắc Kinh

Ngày 4/10 Quý Dậu (1813): tới Bắc Kinh

Ngày 24/10 Quý Dậu (1813): từ Bắc Kinh khởi hành về nước

Ngày 2/11 Quý Dậu (1813): về đến châu thành Cảnh Châu thuộc tỉnh Trục Lệ sau đó qua Đức Châu, tỉnh Sơn Đông, rồi đi qua tỉnh An Huy mà xuống Hồ Bắc

Ngày 11/12 Quý Dậu (1813): đến Vũ Xương, tỉnh Hồ Bắc

Ngày 25/12 Quý Dậu (1813): từ huyện Gia Ngự Hồ Bắc đi đến huyện Lâm Tương tỉnh Hồ Nam

Ngày 30/1 Giáp Tuất (1814): đến huyện Kỳ Dương tỉnh Hồ Nam

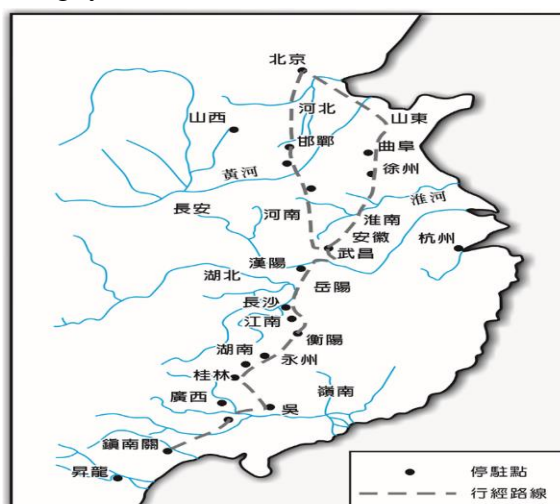
Ngày 12/2 Giáp Tuất (1814): đến Toàn Châu tỉnh Quảng Tây

Ngày 4/2 nhuận Giáp Tuất (1814): đến Quế Lâm, tỉnh Quảng Tây

Ngày 29/3 Giáp Tuất (1814): về qua Nam Quan (Lạng Sơn)

Tác giả Đào Duy Anh trong cuốn *Thơ chữ Hán Nguyễn Du* cũng nhắc đến nhiều nơi mà Nguyễn Du và sứ đoàn đi qua như sau: “*Thăng Long, Nam Quan, Quảng Tây, Quế Lâm, Toàn Châu, Hồ Nam, Lô Châu, Hành Dương, Giang Nam, Trường Sa, Tương Âm, Nhạc Dương, Hán Dương, Võ Xương, Hứa Đô, Nghiệp, Hàm Đan, Tấn Dương, Yên Kinh, Sơn Đông, Khúc Phụ, Từ Thủy, Từ Châu, Hoài Nam, An Huy, Võ Xương, Lâm An (Hàng Châu), Quế Lâm, Quảng Tây, Nam Quan*” (1988, tr. 216).

Căn cứ vào tài liệu lịch sử của nhà sử học Nguyễn Văn Hoàn và nhà nghiên cứu văn học Đào Duy Anh, căn cứ vào những địa danh được nhắc đến trong *Bắc hành tạp lục*, để có thể hình dung rõ hơn về lộ trình của Nguyễn Du cũng như làm căn cứ đối chiếu những địa danh sứ đoàn thực sự ghé qua và những địa danh tâm tưởng xuất hiện trong *Bắc hành tạp lục* mặc dù sứ đoàn không ghé thăm, người viết tự mình phác họa bản đồ lộ trình đi sứ Trung Quốc (1813-1814) của triều Nguyễn do Nguyễn Du làm chánh sứ như sau:



Từ dữ liệu trong bài báo của học giả Nguyễn Văn Hoàn và những ghi chép của nhà nghiên cứu Đào Duy Anh, căn cứ vào các địa danh xuất hiện trong tập thơ đi sứ *Bắc hành tạp lục* của Nguyễn Du, chúng tôi nhận thấy về cơ bản các địa danh được nhắc đến trong *Bắc hành tạp lục* hoàn toàn trùng khớp với lịch trình đi sứ mà sứ đoàn dừng chân ở các tỉnh thành Trung Quốc nơi có những địa danh này. Tuy nhiên, cũng có một số địa danh không nằm trong lộ trình đi sứ, ví dụ: Thiêm Tây - quê hương của Dương Quý Phi, nhưng vẫn xuất hiện nhiều trong *Bắc hành tạp lục*. Người viết tạm gọi những địa danh này là địa danh tâm tưởng. Địa danh tâm tưởng là địa danh mà nó có thể không nằm trong lộ trình các sứ thần đi qua, nhưng vì trong tâm thức các sứ thần, địa danh đó từ lâu đã trở thành một nơi mà sứ thần muốn đi qua, hoặc địa danh đó gắn liền với các nhân vật lịch sử, câu chuyện lịch sử mà sứ thần quan tâm. Do vậy, mặc dù không đi qua nhưng nó vẫn được tái hiện trong thơ một cách chân thực và sinh động. Điều đó chứng tỏ nhân vật lịch sử và địa danh lịch sử chiếm một vị trí quan trọng trong tâm thức của thi nhân họ Nguyễn. Vậy nên, chưa cần đi qua, chỉ cần có yếu tố ngoại cảnh tác động, cảnh và người cũng đi vào thơ tự nhiên như chính thi nhân đang đối diện với nó vậy.

Qua đây có thể thấy, địa danh lịch sử văn hóa trong *Bắc hành tạp lục* in dấu chân của sứ đoàn nhà Nguyễn trên mảnh đất Trung Hoa rộng lớn. Nó giúp người đọc hình dung những

gian khổ khó khăn trên hành trình đi sứ của cha ông ta ngày xưa, song cũng là nơi để Nguyễn Du bày tỏ tình cảm, đối thoại với lịch sử, với nền văn hóa đã có ảnh hưởng sâu sắc đến ông và bao lớp nhà Nho Việt Nam thời phong kiến.

3.2. Khảo sát các địa danh lịch sử văn hóa Trung Quốc trong *Bắc hành tạp lục*

Trong quá trình đọc tập thơ *Bắc hành tạp lục* của Nguyễn Du, người viết nhận thấy địa danh lịch sử văn hóa trong *Bắc hành tạp lục* về cơ bản có thể chia thành ba loại: Loại 1 là các địa danh gắn liền với các nhân vật chính trị trong lịch sử Trung Hoa; loại 2 là các địa danh gắn liền với các thi nhân, các văn nhân mặc khách; và loại 3 là các địa danh gắn liền với các nhân vật nữ trong lịch sử Việt Nam và Trung Quốc. Dưới đây là bảng thống kê về nhân danh và địa danh Trung Quốc được nhắc đến trong tập thơ *Bắc hành tạp lục* của Nguyễn Du:

Bảng 1

Địa danh lịch sử văn hóa gắn với các nhân vật trong lịch sử Trung Hoa

STT	Các địa danh gắn với các nhân vật trong lịch sử Trung Hoa			
	Địa danh	Nhân vật	Bài thơ	
1	Các địa danh gắn với nhân vật chính trị Trung Hoa	Quý Môn quan (Biên giới Việt - Trung)	Mã Viện	鬼門關
		Hồ Nam, Hồ Bắc	Tôn Quyền, Lưu Bị	楚望
		Mộ Phạm Tăng ở Từ Châu, Giang Tô	Phạm Tăng; Lưu Bang; Hạng Vũ	亞父墓
		Hứa Đô, Hà Nam	Tào Tháo	舊許都
		Đài Đồng Tước	Chu Du, Khổng Minh, Lưu Bị, Tào Tháo	銅雀臺; 周郎墓
		Thành Hàm Dương	Tần Thủy Hoàng, Kinh Kha	荊軻故里
		Trụ Đồng ¹	Mã Viện	夾城馬伏波廟
		Sông Hoài	Hàn Tín	渡淮有感淮陰侯作
		Núi Cửu Nghi, Hồ Nam	Vua Nghiêu, Vua Thuán	帝堯廟
		Phiêu Ngu tỉnh lý Quảng Tây	Triệu Vũ đế	趙武帝故境
		Quế Lâm	Thức Trĩ ²	桂林瞿閣部
		Trường Sa	Hán Văn Đế; Giả Nghị	長沙賈太傅
		Sông Tương (Sông Mịch La)	Cao Quý	反招魂
		Chiêu Lăng	Bùi Tấn Công tức Bùi Độ	裴晉公墓
		Lâm An, Hàng châu	Nhạc Phi	岳武穆墓
		Sông Hoàng Hà	Hạ Vũ	黃河
		Tượng Tần Cối	Tần Cối	秦檜像
		Quảng Tế Hồ Bắc	Tư Mã Tương Như	廣濟記勝
		Lỗi Dương	Đỗ Phủ	耒陽杜少陵墓

¹Trụ Đồng: Truyền rằng Mã Viện sau khi thắng Hai Bà Trưng, đã dựng trụ đồng ở địa phận Quảng Tây.

²Thức Trĩ: Thức Trĩ không chịu hàng phục người Mãn Châu, vẫn để tóc dài, không chịu cạo đầu để đuôi sam.

2	Các địa danh gắn với các thi nhân, văn nhân Trung Hoa	Đầm Đào Hoa tỉnh An Huy	Lý Bạch	其一 桃花潭李青蓮 舊跡
		Sông Mịch La	Khuất Nguyên	湘潭弔三閭大夫
		Lâu Hoàng Hạc	Thôi Hiệu, Lư Sinh	黃鶴樓
		Mộ Âu Dương Tu	Âu Dương Tu, Vương An Thạch, Tô Thức	歐陽文忠公墓
		Hồ Động Đình	Lã Đổng Tân	登岳陽樓
		Đền thờ Mạnh Tử	Mạnh Tử	孟子祠古柳
		Ngô Châu (Khu tự trị dân tộc Choang Quảng Tây)	Bạch Cư Dị	蒼梧卽事
		Lâu Trúc Hoàng Châu, Hồ Bắc	Vương Vũ Xung	黃州竹樓
3	Các địa danh gắn liền với các tài nữ trong lịch sử Việt Nam và Trung Quốc	Thiểm Tây	Dương Quý Phi	楊妃故里
		Trụ Đổng	Hai Bà Trưng	夾城馬伏波廟
		Thăng Long	Ca kĩ đất Long thành	龍城琴者歌
		Ngô Châu (Khu tự trị dân tộc Choang Quảng Tây)	Nga Hoàng, Nữ Anh là hai phi tần của vua Nghiêu và vua Thuần	蒼梧卽事

Từ bảng thống kê trên có thể thấy, các địa danh Trung Quốc trong *Bắc hành tạp lục* luôn gắn liền với các yếu tố, các câu chuyện lịch sử văn hóa Trung Hoa. Trong đó, các địa danh gắn liền với các nhân vật chính trị, các vị vua anh minh, các trung thần nghĩa sĩ như: Vua Nghiêu vua Thuần, Hán Vũ Đế, Tần Thủy Hoàng, Tỉ Can, Phạm Tăng, Kinh Kha, Tôn Quyền, Lưu Bị,... chiếm số lượng nhiều. Ông cũng không quên nhắc đến các nhân vật chính trị được cho là “phản diện” hoặc còn gây ý kiến trái chiều trong vấn đề luận công tội như: Mã Viện, Tào Tháo, Tần Cối, Tần Thủy Hoàng,... Đối với các thi nhân, văn nhân tài tử, Nguyễn Du cũng dành số lượng bài thơ nhất định để đối thoại với cảnh và người. Nguyễn Du viết về các thi nhân Trung Hoa với sự đồng điệu trong tâm thức cùng những chiêm nghiệm về thân phận người tài và nghiệp văn chương. Ngoài ra, mặc dù chiếm số lượng ít, song các bài thơ viết về các nhân vật nữ của cả Việt Nam và Trung Quốc như: Ca kĩ gảy đàn hát ở đất Long Thành (Thành Thăng Long), Dương Quý Phi, Văn Cơ,... đã đánh dấu sự chuyển biến về tư tưởng nghệ thuật về con người của Nguyễn Du. Việc quan tâm đến số phận những người phụ nữ, viết về bi kịch của những người phụ nữ trong xã hội phong kiến Việt Nam và Trung Quốc cho thấy thi nhân không chỉ có sự đồng cảm sâu sắc với số phận những con người nhỏ bé trong xã hội mà sự đồng cảm đó đã vượt ra khỏi ranh giới quốc gia dân tộc, hướng đến tình yêu thương con người nói chung.

4. Vai trò của các địa danh lịch sử văn hóa Trung Quốc trong việc thể hiện góc nhìn của Nguyễn Du về các nhân vật lịch sử Trung Quốc

4.1. Địa danh văn hóa lịch sử gắn liền với các nhân vật chính trị lịch sử Trung Quốc

Các địa danh lịch sử văn hóa Trung Quốc trong *Bắc hành tạp lục* không chỉ là những điểm dừng chân trên bản đồ hành trình đi sứ của Nguyễn Du mà còn thực sự trở thành những không gian đối thoại sống động, nơi nhà thơ tương tác mạnh mẽ với quá khứ, với những nhân vật lịch sử, với những trăn trở về chữ *trung*, lòng trung giữa những cuộc thay chủ đổi ngôi của sơn hà. Đến mộ Tỉ Can, một bậc trung thần thời Ân Trụ bị moi tim vì can vua, Nguyễn Du không chỉ

xót thương cho một tấm lòng trung liệt mà còn đặt ra những câu hỏi nhức nhối về giá trị của lòng trung trong một thể chế chuyên quyền tàn bạo. Địa danh “Tỉ Can mộ” trong bài thơ cùng tên trở thành không gian để Nguyễn Du đối thoại với một bi kịch điển hình của kẻ sĩ trung thần:

七竅有心安避剖， 一丘遺殖盡成人。 目中所觸能無淚， 地下同遊可有人。	<i>Phiên âm</i> <i>Dịch nghĩa</i>	Thất khiếu hữu tâm an tị phẫu, Nhất khâu di thực tận thành nhân. Mục trung sở xúc năng vô lệ, Địa hạ đồng du khả hữu nhân. Có trái tim bảy lỗ thì sao không khỏi bị mổ? (Này đây) một gò cây cỏ thành bậc nhân Trông tận mắt, có thể nào không rơi nước mắt Ở dưới đất có người có thể làm bạn đồng tâm.
--	--	---

Câu hỏi tu từ cuối bài thơ “地下同遊可有人?” (*Địa hạ đồng du khả hữu nhân?*) như một tiếng thở dài, một sự kiếm tìm đồng vọng với những người cùng cảnh ngộ, dù cách biệt ngàn năm. Nguyễn Du dường như đang tự vấn, đang đối thoại với chính những trần trở của mình về lẽ đời và sự cô đơn của người giữ tròn khí tiết. Khi đi qua Đồng Tước đài, công trình kiến trúc gắn liền với tên tuổi Tào Tháo, Nguyễn Du không chỉ nhìn thấy sự xa hoa một thời mà còn cảm nhận sâu sắc sự phù du của quyền lực và bi kịch của những tham vọng lớn lao. Địa danh này trở thành nơi nhà thơ đối thoại với một nhân vật lịch sử phức tạp, vượt lên trên những đánh giá khen chê thông thường: “人間勳業若長在，此地高臺應未傾。” (*Nhân gian huân nghiệp nhược trường tại, Thử địa cao đài ưng vị khuynh*; Dịch nghĩa: *Nghiệp lớn ở đời nếu còn mãi, Thì toà đài cao ở đất này đã chưa đổ*). Nguyễn Du không chỉ thấy một Tào Tháo gian hùng mà còn thấy một con người với những nỗi niềm riêng, những trần trở về sự hữu hạn của đời người trước sự vĩnh cửu của thời gian. Cuộc đối thoại này giúp Nguyễn Du thể hiện một cái nhìn đa chiều, sâu sắc về bản chất của quyền lực và những bi kịch không thể tránh khỏi của những kẻ theo đuổi nó.

4.2. Địa danh văn hóa lịch sử gắn liền với các thi nhân cổ Trung Hoa

Nguyễn Du, một tài năng văn chương kiệt xuất, luôn mang trong mình một sự kính trọng và đồng cảm đặc biệt với các bậc thi nhân tiền bối Trung Hoa. Đi sứ là dịp để ông viếng thăm lăng mộ đền đài, đối thoại sâu sắc về nghiệp văn, về nỗi khổ của người tài và bi kịch của kiếp tầm nhà thơ. Viếng mộ Đỗ Phủ ở Lôi Dương, Nguyễn Du không chỉ bày tỏ sự ngưỡng mộ với một "thi thánh" mà còn thấu hiểu sâu sắc những nỗi đau, sự cô đơn và những nghịch lý trong cuộc đời của bậc đại thi hào này. Địa danh "*Lôi Dương Đỗ Thiếu Lăng mộ*" trở thành nơi Nguyễn Du đối thoại với một tâm hồn lớn, một bi kịch điển hình của người làm thơ: “天古文章天古師，平生佩服未常離。” (*Thiên cổ văn chương thiên cổ si (sư), Bình sinh bệ phục vị thường ly*; Dịch nghĩa: *Văn chương lưu muôn đời, bậc thầy muôn đời; Bình sinh bái phục không lúc nào ngớt*). Nguyễn Du không chỉ khóc thương cho Đỗ Phủ mà còn như đang khóc thương cho chính mình.

Đến sông Mịch La, nơi Khuất Nguyên trầm mình, Nguyễn Du đã có những cuộc đối thoại sâu sắc với bậc đại thi hào này. Địa danh "Mịch La" trở thành không gian để Nguyễn Du thể hiện sự đồng cảm với nỗi oan khuất, sự cô đơn của một tâm hồn "độc tỉnh" và những trần trở về lẽ đời đen bạc: “千古誰人憐獨醒，四方何處托孤忠。” (*Thiên cổ thụy nhân liên độc tỉnh, Tứ phương hà xứ thác cô trung?*; Dịch nghĩa: *Ngàn năm trước ai hiểu người tỉnh một mình, Bốn phương lòng trung biết gửi nơi nào?*).

Khi đứng trước lầu Hoàng Hạc, một địa danh nổi tiếng gắn liền với thi ca, Nguyễn Du không chỉ miêu tả cảnh vật mà còn day dứt với những suy tư về sự trôi chảy của thời gian và sự hữu hạn của kiếp người:

黃鶴樓

何處神仙經幾時，猶留仙跡此江湄？
今來古往廬生夢，鶴去樓空崔顥詩。
檻外煙波終渺渺，眼中草樹尚依依。
衷情無限憑誰訴，明月清風也不知。

Phiên âm

Hoàng Hạc lầu

Hà xứ thần tiên kinh kỷ thì, Do lưu tiên tích thử giang mi?
Kim lai cổ vãng Lư sinh mộng, Hạc khứ lầu không Thôi Hiệu thi.
Hạm ngoại yên ba chung điều điều, Nhân trung thảo thụ thương y y.
Trung tình vô hạn bằng thủy tổ, Minh nguyệt thanh phong dã bất tri.

Dịch nghĩa

Thần tiên đã đi đâu từ bao đời xưa,
Mà nay vẫn còn lưu dấu ở bên sông này?
Việc mới đến, việc cũ qua như giấc mộng của chàng thư sinh họ Lư,
Hạc đã bay đi mất, lầu chỉ còn lại bài thơ của Thôi Hiệu.

Nguyễn Du như đang đối thoại với Thôi Hiệu về sự hữu hạn của kiếp người và sự vĩnh cửu của nghệ thuật. Cuộc đối thoại này thể hiện một sự kính trọng sâu sắc của Nguyễn Du đối với di sản văn chương và những trăn trở của một người cầm bút: “今來古往廬生夢，鶴去樓空崔顥詩，衷情無限憑誰訴，明月清風也不知。” (*Kim lai cổ vãng Lư sinh mộng, Hạc khứ lầu không Thôi Hiệu thi. Trung tình vô hạn bằng thủy tổ, Minh nguyệt thanh phong dã bất tri*). Sự “也不知” (đã bất tri – đâu hiểu được) của trắng trong gió mát dường như cũng là nỗi niềm của Nguyễn Du, một sự cô đơn trong hành trình sáng tạo và kiếm tìm ý nghĩa của cuộc đời.

Thông qua lầu Hoàng Hạc, Nguyễn Du đã gọi nhắc đến bao nhân vật, bao câu chuyện trong lịch sử Trung Hoa như: giấc mộng của chàng thư sinh họ Lư; Thôi Hiệu tiễn Mạnh Hạo Nhiên đi Quảng Lăng... Có thể thấy, vai trò của các địa danh vượt lên trên chức năng định vị không gian đơn thuần để trở thành một phương tiện quan trọng trong việc kiến tạo ý nghĩa và biểu đạt tư tưởng của tác phẩm.

5. Kết luận

Qua những phân tích và chiêm nghiệm từ các địa danh lịch sử văn hóa Trung Quốc trong *Bắc hành tạp lục*, có thể khẳng định rằng chúng không chỉ là những tọa độ địa lý đơn thuần trên hành trình đi sứ của Nguyễn Du. Thay vào đó, các địa danh này đã được đại thi hào tiếp nhận và tái tạo một cách sáng tạo, trở thành không gian nghệ thuật đa chiều, mang trong mình tầng sâu ý nghĩa về lịch sử, văn hóa và thân phận con người. Từ các lăng mộ cổ kính, “cổ lý” nhuộm màu thời gian đến những đền đài, thành quách ghi dấu những biến thiên lịch sử, mỗi địa danh đều trở thành điểm tựa để Nguyễn Du thực hiện những cuộc đối thoại sâu sắc với quá khứ, với các nhân vật lịch sử - văn hóa và với chính những trăn trở sâu kín trong tâm hồn mình.

Vai trò của các địa danh lịch sử văn hóa Trung Quốc trong *Bắc hành tạp lục* cũng đa dạng và ý nghĩa. Chúng không chỉ kiến tạo nên một không gian nghệ thuật đặc thù, nhuộm màu hoài cổ và suy tư, mà còn là phương tiện để Nguyễn Du ký thác những bi kịch thời cuộc, những



VNU Journal of Foreign Studies

Journal homepage: <https://jfs.ulis.vnu.edu.vn/>

CHINA'S EFFORTS IN ENHANCING ITS ROLE IN GLOBAL SECURITY

Tran Thu Minh¹, Chu Thanh Van^{2,*}¹*Foreign Trade University, 91 Chua Lang Street, Lang Ward, Hanoi, Vietnam*²*Faculty of English Language and Culture, VNU University of Languages and International Studies,
No.2 Pham Van Dong, Cau Giay, Hanoi, Vietnam*

Received 16 January 2025

Revised 04 April 2025; Accepted 21 October 2025

Abstract: In the face of growing global challenges, the current global governance system is revealing limitations in meeting the needs of the international community. The voices of countries around the world advocating for the reform and construction of the global governance system have grown louder, and the idea of building a global governance system through joint consultation, joint construction, and shared benefits has become a consensus among nations. China has evolved from being on the sidelines of rule-making in international security to gradually participating. Now, it has become one of the key initiators of international security rules. China's role in global security governance is reflected in various aspects, such as being an enforcer, a diplomat, and a creator. This article analyzes China's role in global security through its support for and participation in peacekeeping activities worldwide and regionally; its cooperation in military diplomacy and security to effectively manage transnational security issues; and the development of new perspectives and initiatives on security, such as innovating international security concepts and building the idea of a Community With a Shared Future for Mankind.

Keywords: China, global security, Community With a Shared Future for Mankind, military diplomacy, The Global Security Initiative

* Corresponding author.

Email address: chuthanhvan1979@gmail.com<https://doi.org/10.63023/2525-2445/jfs.ulis.5447>

NHỮNG NỖ LỰC CỦA TRUNG QUỐC TRONG VIỆC THỨC ĐẨY VAI TRÒ ĐỐI VỚI AN NINH TOÀN CẦU

Trần Thu Minh¹, Chu Thanh Vân²

¹Trường Đại học Ngoại thương, Số 91 Chùa Láng, Phường Láng, Hà Nội, Việt Nam

²Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Anh, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội,
Số 2 Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam

Nhận bài ngày 16 tháng 01 năm 2025

Chỉnh sửa ngày 04 tháng 4 năm 2025; Chấp nhận đăng ngày 21 tháng 10 năm 2025

Tóm tắt: Trước sự gia tăng của các thách thức toàn cầu, hệ thống quản trị toàn cầu hiện tại đang bộc lộ những hạn chế trong việc đáp ứng nhu cầu của cộng đồng quốc tế. Tiếng nói của các quốc gia trên thế giới nhằm thúc đẩy xây dựng và cải cách hệ thống quản trị toàn cầu hiện nay ngày càng lớn hơn, việc xây dựng hệ thống quản trị toàn cầu với việc cùng đàm phán, cùng xây dựng và cùng hưởng đã trở thành sự đồng thuận của tất cả các quốc gia. Kể từ khi thành lập nước Cộng hòa Nhân dân Trung Hoa, Trung Quốc đã từ chỗ đứng ngoài lề việc xây dựng các quy tắc trong lĩnh vực an ninh quốc tế, đến từng bước tham gia, và nay đã trở thành một trong những nước đưa ra các sáng kiến về quy tắc trong an ninh quốc tế. Vai trò của Trung Quốc đối với quản trị toàn cầu trong lĩnh vực an ninh được thể hiện ở các khía cạnh như: người thực thi, nhà ngoại giao và nhà kiến tạo. Bài viết sẽ phân tích vai trò của Trung Quốc đối với an ninh toàn cầu thông qua việc ủng hộ và tham gia các hoạt động gìn giữ hòa bình của thế giới và khu vực; hợp tác trong lĩnh vực ngoại giao quân sự và an ninh để quản lý hiệu quả các vấn đề an ninh xuyên quốc gia; xây dựng những quan điểm và sáng kiến mới về an ninh như: đổi mới khái niệm an ninh quốc tế, xây dựng khái niệm Cộng đồng chia sẻ tương lai.

Từ khóa: Trung Quốc, an ninh toàn cầu, Cộng đồng chia sẻ tương lai, ngoại giao quân sự, Sáng kiến An ninh toàn cầu

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh các thách thức an ninh toàn cầu đang ngày càng trở nên đa dạng và phức tạp, vai trò của các nước lớn như Trung Quốc đối với việc quản trị và duy trì an ninh toàn cầu đã trở thành một chủ đề được cộng đồng quốc tế quan tâm. Bên cạnh các vấn đề an ninh truyền thống, những vấn đề an ninh phi truyền thống như: biến đổi khí hậu, khủng bố quốc tế, xung đột khu vực, và đại dịch toàn cầu đã làm thay đổi cách tiếp cận về an ninh. Những thách thức này không chỉ đòi hỏi sự hợp tác quốc tế mà còn yêu cầu các quốc gia có tiềm lực lớn đóng góp tích cực để duy trì trật tự và ổn định toàn cầu. Trung Quốc, với vị thế là nền kinh tế lớn thứ hai thế giới và có sức ảnh hưởng đáng kể về chính trị và quân sự, đã và đang có những thay đổi trong tư duy và chiến lược an ninh nhằm đáp ứng những thách thức này. Kể từ sau Đại hội XVIII Đảng Cộng sản Trung Quốc (2012), Trung Quốc đã ngày càng thể hiện vai trò tích cực và chủ động hơn khi tham gia các vấn đề an ninh toàn cầu. Đây cũng là giai đoạn đánh dấu sự chuyển đổi chiến lược quan trọng của Trung Quốc, từ một quốc gia “giấu mình chờ thời”, chủ yếu tập trung vào phát triển kinh tế và quản trị trong nước, nay đã tiến dần đến vai trò của một cường quốc có trách nhiệm trong quản trị an ninh quốc tế.

Bài viết sẽ phân tích tình hình quốc tế để thấy được nhu cầu phát huy vai trò tích cực chủ động hơn của nước này. Nghiên cứu đồng thời cũng sẽ phân tích vai trò của Bắc Kinh đối

với an ninh toàn cầu, thể hiện chủ yếu qua ba khía cạnh: “người thực thi” - ủng hộ và tham gia các hoạt động gìn giữ hòa bình của thế giới và khu vực, “nhà ngoại giao” - hợp tác trong lĩnh vực ngoại giao quân sự và an ninh để quản lý hiệu quả các vấn đề an ninh xuyên quốc gia và “nhà kiến tạo” - xây dựng những quan điểm và sáng kiến mới về an ninh.

2. Những thách thức chính trong an ninh toàn cầu hiện nay

Sự chuyển dịch cán cân quyền lực toàn cầu từ Tây sang Đông, mà Trung Quốc là nhân tố quan trọng, đã tạo điều kiện để Bắc Kinh gia tăng ảnh hưởng trên trường quốc tế. Bối cảnh an ninh quốc tế hiện nay đang bị chi phối bởi một số vấn đề chủ yếu như: cạnh tranh giữa các cường quốc, xung đột an ninh truyền thống có xu hướng nổi lên, các vấn đề an ninh phi truyền thống ngày càng phát triển phức tạp...

Thứ nhất, cạnh tranh giữa các cường quốc hiện nay đang ngày càng gây tác động lớn đến an ninh toàn cầu. Sự trỗi dậy của Trung Quốc và sự khẳng định của Nga đã làm suy yếu hệ thống an ninh quốc tế dựa trên trật tự do Mỹ lãnh đạo từ sau Chiến tranh thế giới thứ hai. Cụ thể, Trung Quốc không ngừng tăng cường ảnh hưởng của mình thông qua nhiều lĩnh vực, như Sáng kiến Vành đai và Con đường (BRI)... Nga cũng gia tăng hiện diện ở nhiều khu vực như Trung Đông, tăng cường hợp tác năng lượng với châu Á, phát động chiến dịch quân sự nhằm vào Ukraine để bảo vệ lợi ích chiến lược và củng cố ảnh hưởng tại các khu vực lân cận... Tất cả những động thái này đã gây ra thay đổi lớn trong các mối quan hệ quốc tế. Về mặt quân sự, Mỹ đã công bố các chiến lược quốc phòng để đối phó với sự trỗi dậy của Trung Quốc và Nga, đồng thời tăng cường liên minh quân sự với các nước châu Á như Nhật Bản, Hàn Quốc, Ấn Độ thông qua Chiến lược Ấn Độ Dương - Thái Bình Dương (DoD, 2022). Ở phía ngược lại, Trung Quốc cũng không ngừng tăng cường ngân sách quốc phòng và phát triển sức mạnh hải quân nhằm củng cố vị thế của mình tại các khu vực nhạy cảm về địa chính trị, như Biển Đông và eo biển Đài Loan.

Đáng chú ý, trong bối cảnh cuộc cách mạng khoa học công nghệ 4.0, các cường quốc cũng không ngừng đẩy mạnh cạnh tranh về kinh tế và công nghệ. Mỹ đã áp đặt nhiều biện pháp cấm vận và hạn chế thương mại đối với Trung Quốc và Nga, đặc biệt trong lĩnh vực công nghệ cao như chất bán dẫn và trí tuệ nhân tạo. Chiến tranh thương mại Mỹ - Trung bắt đầu từ năm 2018 là một trong những nguyên nhân chính khiến mối quan hệ giữa hai cường quốc ngày càng xấu đi. Tất cả những cạnh tranh này đã làm gia tăng căng thẳng về mặt kinh tế, đồng thời gây những tác động tới chuỗi cung ứng toàn cầu và thị trường tài chính. Trong bối cảnh đó, việc tham gia tích cực vào các vấn đề an ninh toàn cầu sẽ giúp Trung Quốc xây dựng hình ảnh một cường quốc có trách nhiệm, đồng thời góp phần củng cố vị thế của mình trên trường quốc tế.

Thứ hai, xung đột khu vực đã và đang tác động mạnh mẽ đến an ninh toàn cầu. Trung Đông tiếp tục là khu vực bất ổn với các cuộc xung đột kéo dài và phức tạp, xuất phát từ mâu thuẫn sắc tộc, tôn giáo, chính trị và tranh giành tài nguyên. Xung đột tại Syria (2011-nay), xung đột tại Yemen (2015-nay) đều gây ra những cuộc khủng hoảng nhân đạo lớn, gây bất ổn cho khu vực, biến những nơi này trở thành nơi tranh giành ảnh hưởng giữa nhiều nước lớn và lực lượng trong khu vực, đồng thời góp phần gia tăng các hoạt động khủng bố. Xung đột tại Biển Đông cũng là một trong những điểm nóng địa chính trị quan trọng, với các tranh chấp chủ quyền giữa Trung Quốc và nhiều quốc gia Đông Nam Á như: Việt Nam, Philippines, Malaysia, và Brunei. Gần đây nhất, xung đột tại Ukraine (2022-nay) đã làm gia tăng căng thẳng giữa các cường quốc, đặc biệt là giữa Nga và NATO. Các biện pháp trừng phạt kinh tế do Mỹ và EU áp đặt lên Nga đã tác động tiêu cực đến nền kinh tế toàn cầu, đặc biệt là giá năng lượng và lương thực. Chiến tranh Ukraine đã làm gián đoạn xuất khẩu ngũ cốc từ Ukraine và phân bón từ Nga, dẫn đến tình trạng thiếu lương thực ở nhiều quốc gia và khu vực; giá dầu và khí đốt tăng cũng

đẩy lạm phát lên cao tại nhiều quốc gia trên thế giới. Có thể thấy, xung đột khu vực không chỉ tạo ra những hậu quả nghiêm trọng đối với các quốc gia trực tiếp tham gia mà còn lan rộng ra toàn cầu, ảnh hưởng đến các khía cạnh an ninh, kinh tế và nhân đạo. Trung Quốc cũng không nằm ngoài phạm vi ảnh hưởng tiêu cực từ các xung đột này, đặc biệt trong các vấn đề kinh tế. Điều này thúc đẩy Trung Quốc tìm cách đóng vai trò hòa giải hoặc tham gia vào các cơ chế hợp tác quốc tế để đảm bảo ổn định, qua đó, có thể bảo vệ lợi ích quốc gia, đồng thời nâng cao uy tín của Trung Quốc.

Thứ ba, các vấn đề an ninh phi truyền thống mới nổi. An ninh mạng đã trở thành một trong những thách thức phi truyền thống lớn nhất đối với an ninh toàn cầu trong thời đại kỹ thuật số. Các cuộc tấn công mạng không chỉ nhằm vào cơ sở hạ tầng tài chính và quân sự mà còn tác động đến các lĩnh vực trọng yếu như: y tế, năng lượng, và giao thông vận tải. Các cường quốc hiện nay cũng có bất đồng trong quan điểm về an ninh mạng. Ví dụ, trong khi Mỹ coi công nghệ 5G của Trung Quốc là mối đe dọa an ninh quốc gia do các liên kết với Chính phủ Trung Quốc và khả năng giám sát thông tin qua mạng 5G, thì Trung Quốc xem các hành động này là một phần trong chiến lược của Mỹ nhằm kiềm chế sự phát triển công nghệ của mình và duy trì vị thế độc tôn trong lĩnh vực công nghệ toàn cầu.

Tình trạng biến đổi khí hậu hiện nay đang làm gia tăng nguy cơ xung đột tài nguyên, gây mất an ninh lương thực, dẫn đến các cuộc di cư quy mô lớn, thậm chí gây ra xung đột vũ trang tại một số khu vực trên thế giới, như tại một số quốc gia châu Phi như: Mali, Niger, và Chad (Navone, 2021). Các dịch bệnh truyền nhiễm, như đại dịch Covid-19, không chỉ làm nhiều người thiệt mạng, mà còn làm gián đoạn chuỗi cung ứng toàn cầu, khiến nhiều quốc gia rơi vào khủng hoảng kinh tế, xã hội, đồng thời phải điều chỉnh lại chính sách kinh tế và an ninh. Các bất đồng của các nước lớn trong việc kiểm soát đại dịch Covid-19 cũng làm sâu sắc thêm những bất đồng về cách thức quản trị và xử lý khủng hoảng của các nước. Bên cạnh đó, an ninh năng lượng cũng là một vấn đề an ninh phi truyền thống đang ngày càng ảnh hưởng mạnh mẽ đến an ninh toàn cầu, do sự phụ thuộc lớn giữa phát triển của các nước đối với nguồn năng lượng ngày càng hữu hạn trên thế giới. Những thách thức phi truyền thống đòi hỏi sự hợp tác quốc tế sâu rộng, và Trung Quốc coi đây là cơ hội để khẳng định vai trò lãnh đạo, xây dựng hình ảnh một cường quốc sẵn sàng chia sẻ trách nhiệm trong việc giải quyết các vấn đề toàn cầu.

Tóm lại, tình hình quốc tế hiện nay, với sự cạnh tranh giữa các cường quốc, xung đột khu vực và các thách thức an ninh phi truyền thống, đã tạo ra cả áp lực và cơ hội cho Trung Quốc. Những biến đổi này thúc đẩy Trung Quốc tham gia tích cực hơn vào các hoạt động an ninh toàn cầu nhằm bảo vệ lợi ích quốc gia, đồng thời nâng cao vị thế của mình như một cường quốc toàn cầu có trách nhiệm.

3. Cách thức Trung Quốc nâng cao vị thế trong an ninh toàn cầu

Trong thập kỷ đầu của thế kỷ XXI, Trung Quốc vẫn tiếp tục duy trì ngoại giao quốc phòng truyền thống với một số nước theo hình thức Nam - Nam, tập trung vào việc xây dựng mối quan hệ đối tác chiến lược với các nước đang phát triển ở khu vực châu Á, châu Phi và Mỹ Latinh. Chính sách này bao gồm việc cung cấp hỗ trợ quân sự, chuyển giao công nghệ quốc phòng, đào tạo nhân lực, cũng như tăng cường hợp tác trong các lĩnh vực an ninh phi truyền thống như: chống khủng bố, gìn giữ hòa bình và cứu trợ thiên tai. Bên cạnh đó, Trung Quốc cũng tăng cường quan hệ với các nước đối tác trong Tổ chức Hợp tác Thượng Hải (SCO). Về các khuôn khổ an ninh khu vực, Trung Quốc là một trong những nước đồng sáng lập SCO vào năm 2001, nhưng không khởi xướng hoặc tham gia vào việc thành lập các cơ chế khác. Ngoài ra, Bắc Kinh trong giai đoạn này là một thành viên của Hội nghị về Tương tác và xây dựng

niềm tin ở Châu Á (CICA) nhưng chưa chủ động đưa ra các sáng kiến phát triển Hội nghị. Trung Quốc cũng ủng hộ các hiệp ước của Liên Hợp Quốc về cuộc chiến chống tội phạm có tổ chức và chống khủng bố... Nhìn chung, Trung Quốc trong thập niên đầu thế kỷ XXI đang chủ yếu đóng vai trò là người tham gia và ủng hộ, thực hiện các quy định, sáng kiến về an ninh của các tổ chức đa phương.

Trung Quốc bắt đầu có những thay đổi trong tầm nhìn về quản trị an ninh toàn cầu dưới thời Hồ Cẩm Đào, khi đã đưa ra quan điểm xây dựng một thế giới “hài hòa, cùng phồn vinh và hòa bình lâu dài” tại Lễ kỷ niệm 60 năm thành lập Liên Hợp Quốc (Hu, 2005). Từ sau Đại hội XVIII Đảng Cộng sản Trung Quốc, Chủ tịch Trung Quốc Tập Cận Bình đã đưa ra nhiều quan điểm và sáng kiến mới về an ninh, như: Quan điểm An ninh quốc gia tổng thể (2014), Cộng đồng chia sẻ tương lai (2015), hay Sáng kiến An ninh Toàn cầu (2022). Chủ nghĩa tích cực đã thể hiện rõ hơn trong các vai trò mà nước này thể hiện ở lĩnh vực an ninh. Chủ nghĩa tích cực này có thể được hiểu như kết quả của xu thế toàn cầu hóa, khi sự hiện diện kinh tế của Trung Quốc ngày càng được mở rộng ra nước ngoài, cùng với đó, nhu cầu bảo vệ công dân và tài sản Trung Quốc ở nước ngoài đã ngày càng trở nên bức thiết hơn. Trước áp lực phải bảo vệ tài sản và công dân ở nước ngoài, Trung Quốc cũng cần đảm bảo các tuyến thương mại và hành lang năng lượng trên đất liền và trên biển, để bảo đảm được các điều kiện thuận lợi cần thiết cho phát triển kinh tế của nước này. Cùng với nhiều sáng kiến và hợp tác kinh tế với các nước khác trên phạm vi toàn cầu, trong đó có Sáng kiến Vành đai và Con đường (BRI), mối đe dọa an ninh do việc thực hiện BRI gây ra càng thúc đẩy Bắc Kinh phải phát triển các mô hình mới, chủ động bảo vệ lợi ích tại nước ngoài. Vai trò của Trung Quốc đối với an ninh toàn cầu từ sau Đại hội XVIII Đảng Cộng sản Trung Quốc có thể được khái quát bởi ba khía cạnh sau: thực thi các sáng kiến, thúc đẩy ngoại giao và định hình trật tự thông qua các sáng kiến.

3.1. Gia tăng vai trò thông qua thực thi các sáng kiến và cam kết quốc tế

Trung Quốc tham gia, ủng hộ và thực hiện các hoạt động gìn giữ hòa bình của Liên Hợp Quốc. Hoạt động gìn giữ hòa bình của Liên Hợp Quốc là một phương thức quan trọng để duy trì hòa bình và an ninh thế giới. Theo các nghị quyết của Liên Hợp Quốc và các thỏa thuận đạt được giữa Chính phủ Trung Quốc và Liên Hợp Quốc, Trung Quốc cử binh lính gìn giữ hòa bình và các chuyên gia quân sự đến các quốc gia và khu vực được chỉ định để thực hiện các hoạt động gìn giữ hòa bình dưới sự lãnh đạo của Liên Hợp Quốc, chủ yếu là đảm nhận các nhiệm vụ như: ổn định tình hình, giám sát ngừng bắn, hộ tống an ninh và bảo vệ dân thường. Trung Quốc là quốc gia cử quân số lớn nhất trong số các thành viên thường trực Hội đồng Bảo an Liên Hợp Quốc. Quân đội Trung Quốc tham gia vào các hoạt động gìn giữ hòa bình của Liên Hợp Quốc với vai trò là quân đội một nước lớn, đóng góp cho quản trị toàn cầu trong lĩnh vực an ninh. Chủ tịch Tập Cận Bình khi tham dự Hội nghị thượng đỉnh Gìn giữ hòa bình của Liên Hợp Quốc (ngày 28/9/2015) đã tuyên bố: “Trung Quốc là thành viên thường trực của Hội đồng Bảo an Liên Hợp Quốc, sẽ tham gia các hoạt động gìn giữ hòa bình trong 25 năm, sẽ trở thành một quốc gia xuất quân và tài trợ chính cho các hoạt động gìn giữ hòa bình. Để hỗ trợ cải thiện và tăng cường các hoạt động gìn giữ hòa bình, Trung Quốc sẽ tham gia cơ chế dự phòng năng lực gìn giữ hòa bình mới của Liên Hợp Quốc và đã quyết định đi đầu trong việc thành lập lực lượng cảnh sát gìn giữ hòa bình thường trực cho mục đích này và xây dựng lực lượng dự phòng gìn giữ hòa bình với quy mô 8.000 người”; “Một phần kinh phí của Quỹ Hòa bình và Phát triển của Trung Quốc - Liên Hợp Quốc sẽ được sử dụng để hỗ trợ các hoạt động gìn giữ hòa bình của Liên Hợp Quốc” (Xi, 2015b).

Quân đội Trung Quốc đã thực hiện các hoạt động trao đổi và hợp tác gìn giữ hòa bình với hơn 90 quốc gia và hơn 10 tổ chức và khu vực trên thế giới, tăng cường quan hệ đa phương

và không ngừng nâng cao năng lực tổng hợp gìn giữ hòa bình. Là nước thành viên sáng lập của Liên Hợp Quốc, Trung Quốc đã kiên định giữ vững thẩm quyền của Liên Hợp Quốc và tích cực tham gia các hoạt động gìn giữ hòa bình. Đây là nghĩa vụ của Trung Quốc với tư cách là thành viên có trách nhiệm với cộng đồng quốc tế (Ma, 2022). Quân đội Trung Quốc đã tích cực tham gia đội hộ tống tàu thuyền qua vịnh Aden, xây dựng đội quân hơn 8000 người thực hiện nhiệm vụ duy trì hòa bình, tham gia cứu trợ nhân đạo quốc tế (Hu, 2019).

3.2. Thúc đẩy ngoại giao nhằm giải quyết xung đột và bất ổn

Bên cạnh đó, Trung Quốc cũng tích cực thúc đẩy ngoại giao như một công cụ để giải quyết xung đột và duy trì ổn định an ninh quốc tế cũng như khu vực. Điều này thể hiện rõ trong ngoại giao quân sự mà nước này đẩy mạnh những năm gần đây.

Các nhà lãnh đạo quân sự và chính trị của Trung Quốc thường xem ngoại giao quân sự là một công cụ để đạt được sáu mục tiêu: (i) Định hình môi trường chiến lược quốc tế thông qua giao lưu và hợp tác quốc tế; (ii) Xây dựng lòng tin và giảm thiểu nghi ngờ về ý định của Trung Quốc; (iii) Tạo dựng hình ảnh quốc tế tích cực thông qua việc tham gia vào hoạt động duy trì hòa bình hoặc viện trợ nhân đạo; (iv) Phát triển quân sự và quốc phòng bằng cách nghiên cứu tư duy quân sự, công nghệ và chiến thuật quân sự tiên tiến thông qua giao lưu song phương; (v) Mở rộng ảnh hưởng bằng cách tăng cường lòng tin của các đối tác nước ngoài vào cơ cấu quốc phòng, hệ thống chỉ huy quân sự và vũ khí và trang bị do Trung Quốc sản xuất; (vi) Răn đe một kẻ thù tiềm năng bằng cách thể hiện khả năng của lực lượng vũ trang thông qua giao lưu quân sự song phương và tập trận chung (Shen, 2018).

Thực tế cho thấy, rất nhiều hoạt động ngoại giao quân sự hiện tại của Quân Giải phóng Nhân dân Trung Quốc (PLA) tập trung vào việc bảo vệ và thúc đẩy các lợi ích chiến lược cụ thể của Trung Quốc và quản lý các nguy cơ trong khu vực (Saunders, 2006). Dưới thời kỳ Tập Cận Bình, các hoạt động ngoại giao quân sự đã tăng mạnh. Nếu trong giai đoạn 2003-2012, Trung Quốc trung bình mỗi năm có 151 hoạt động, thì trong giai đoạn 2013-2018, con số này đã tăng hơn 20%, đạt gần 179 hoạt động mỗi năm (China Power Team, 2020). Các hình thức chính của ngoại giao quân sự những năm gần đây chủ yếu bao gồm: (i) các cuộc họp cấp cao của lãnh đạo quân sự; (ii) tập trận quân sự chung; (iii) thăm cảng hải quân; (iv) các chương trình trao đổi chức năng; và (v) các hoạt động hỗ trợ các vấn đề an ninh phi truyền thống trên thế giới và trong khu vực.

Về khía cạnh an ninh phi truyền thống, các hoạt động của quân đội Trung Quốc liên quan đến kiểm soát đại dịch Covid-19 đã đóng một vai trò quan trọng trong việc xoa dịu sự chỉ trích về việc xử lý đại dịch của Trung Quốc trong giai đoạn đầu bùng phát dịch. Trong một nỗ lực cố gắng xây dựng lại hình ảnh tích cực, ngoại giao quân sự của Trung Quốc được tiếp tục thúc đẩy mạnh mẽ từ tháng 3/2020 khi nước này gửi các thiết bị y tế và quần áo bảo hộ cho Iran. Là các đối tác hợp tác chiến lược toàn diện, Pakistan và quân đội Campuchia là những nước đầu tiên nhận được vaccine Trung Quốc. Từ tháng 3/2020 đến tháng 4/2021, PLA đã trợ giúp y tế quân sự hoặc quyên góp cho 56 quốc gia trên thế giới. Hầu hết các nước này là các quốc gia đang phát triển ở châu Phi và châu Á – Thái Bình Dương, được nhận trợ giúp từ Trung Quốc thông qua Con đường tơ lụa về y tế của Trung Quốc vốn tập trung vào các nước đang tham gia BRI (Lieutenant General DS, 2021). Có thể thấy, việc viện trợ của Trung Quốc về y tế trong đại dịch ở khía cạnh nào đó cũng nhằm phục vụ việc thúc đẩy lòng tin của các nước dọc theo Vành đai và Con đường, cũng như gây dựng lại hình ảnh tích cực về một nước Trung Quốc có trách nhiệm với cộng đồng quốc tế.

Về đặc điểm ngoại giao quân sự của Trung Quốc từ sau Đại hội XVIII:

Thứ nhất, từ sau Đại hội XVIII, đặc biệt là sau Đại hội XIX Đảng Cộng sản Trung Quốc, ngoại giao quân sự đã xuất hiện cục diện mới, *các đặc trưng mang tính khu vực và toàn cầu đã được thể hiện rõ nét hơn*, phục vụ chiến lược “đi ra ngoài” với phong thái tự tin hơn, hợp tác toàn khu vực mang nội hàm phong phú hơn, các không gian hợp tác trên thực tiễn đã trở nên rộng mở hơn. Vai trò của Bắc Kinh trong việc kiến tạo môi trường an ninh có lợi cho Trung Quốc, giành quyền chủ động trong các diễn ngôn về an ninh, tham gia vào quản trị an ninh toàn cầu, kiểm soát các rủi ro an ninh... đã ngày càng trở nên rõ nét hơn. Điều này góp phần giúp tăng cường sức mạnh cứng và sức mạnh mềm của quân đội Trung Quốc.

Thứ hai, về ưu tiên trong ngoại giao quân sự của Trung Quốc, thứ tự ưu tiên có sự thay đổi tùy thuộc vào trọng tâm chiến lược ngoại giao trong các giai đoạn khác nhau. Trước đây, khu vực Đông Nam Á là khu vực quan trọng nhất đối với Trung Quốc trong việc thử nghiệm các công cụ và phương pháp của ngoại giao quân sự. Theo báo cáo “Ngoại giao quân sự của Trung Quốc (2003-2016): Xu hướng và hàm ý chính sách” của Viện Nghiên cứu Chiến lược Quốc gia Mỹ năm 2017, ngoại giao quân sự của Trung Quốc tập trung mạnh vào châu Á với 41%, trong đó, Đông Nam Á chiếm đến 22%. Việc tăng cường hoạt động của PLA tại châu Á cũng nhằm để đối trọng với chiến lược tái cân bằng của Mỹ trong khu vực này. Trong giai đoạn 2002-2021 (kể từ khi tuyên bố chung DOC giữa các bên về Biển Đông được ký kết), tổng số cuộc tập trận quân sự chung giữa Trung Quốc và các nước ASEAN là 88, tổng số chuyên thăm hải quân là 53, số lượng các cuộc gặp gỡ cấp cao và đối thoại quân sự là 373 lần (Mosyakov và cộng sự, 2023). Bức tranh này đã có sự thay đổi trong những năm gần đây, khi phạm vi ngoại giao quân sự của Trung Quốc không ngừng được mở rộng về không gian địa lý. Tháng 4/2022, việc Trung Quốc và quần đảo Solomon ký kết Hiệp định về an ninh khiến nhiều quốc gia trên thế giới lo ngại, bởi thỏa thuận an ninh này có thể cho phép Bắc Kinh gửi quân đội, đặt căn cứ hải quân, thậm chí có thể thiết lập quân sự tại quần đảo này. Trong khi đó, khu vực các đảo Nam Thái Bình Dương gần đây đã trở thành trung tâm của cuộc chiến địa chính trị và chiến lược giữa Trung Quốc với Mỹ và Australia (Lyons & Wickham, 2022). Chuyến công du của Bộ trưởng Ngoại giao Trung Quốc - Vương Nghị đến 8 quốc gia tại Nam Thái Bình Dương diễn ra ngay sau đó, từ ngày 26/5 - 6/4/2022 được coi là bước đi nhằm tập hợp lực lượng để đối trọng với Mỹ tại Nam Thái Bình Dương.

Nói tóm lại, ngoại giao quân sự Trung Quốc là sự kết hợp giữa sức mạnh cứng và sức mạnh mềm của Trung Quốc. Cùng với sự tăng cường về sức mạnh tổng hợp quốc gia, Trung Quốc đã tự tin thể hiện nhu cầu và mong muốn của mình hơn trong các hoạt động ngoại giao quân sự. Ngoại giao quân sự Trung Quốc về mặt quan niệm, đã có sự chuyển dịch từ hòa nhập tham gia thành chủ động kiến tạo, trọng tâm đã chuyển từ hợp tác hữu hảo sang kiểm chế xung đột, bố cục đã từ khu vực láng giềng xung quanh chuyển sang khu vực lợi ích ngoài biển (Hu, 2019).

3.3. Định hình trật tự an ninh toàn cầu thông qua các sáng kiến

Không chỉ tham gia, ủng hộ, thực thi các cơ chế, quy định của Liên Hợp Quốc, thực hiện vai trò tích cực chủ động hợp tác với các nước để duy trì bảo đảm an ninh quốc tế và khu vực trong vai trò nhà ngoại giao, Trung Quốc còn đề xuất nhiều sáng kiến, cơ chế nhằm đưa ra phương án quản trị an ninh toàn cầu phù hợp với các nước đang phát triển như Trung Quốc. Tháng 2/2017, tại cuộc họp của Ủy ban An ninh Quốc gia Trung Quốc, Chủ tịch Trung Quốc Tập Cận Bình đã cho rằng: Trung Quốc không chỉ nên tích cực định hình trật tự quốc tế mà còn cả chính sách an ninh quốc tế; Trung Quốc cần tăng cường hợp tác quốc tế và “dẫn dắt” cộng đồng quốc tế trong những nỗ lực này; đồng thời Chủ tịch Tập Cận Bình còn kêu gọi cần có “tầm nhìn toàn cầu về chính sách an ninh quốc gia”, nhấn mạnh sự cần thiết phải chủ động

chiến lược... (Xinhua News, 2017). Một số quan điểm mới, sáng kiến về an ninh quốc tế và khu vực mà Trung Quốc đề xuất tiêu biểu có: Quan điểm An ninh quốc gia tổng thể (2014), Cộng đồng chia sẻ tương lai (2015) và Sáng kiến An ninh toàn cầu (2022).

Từ Quan điểm An ninh quốc gia tổng thể đến Quan điểm An ninh châu Á

Ngày 15/4/2014, tại Hội nghị lần thứ nhất Ủy ban An ninh Quốc gia Trung Quốc, Chủ tịch Trung Quốc Tập Cận Bình đã đưa ra khái niệm “quan điểm an ninh quốc gia tổng thể, trong đó nhấn mạnh cần chú trọng cả an ninh đối ngoại lẫn an ninh đối nội, chú trọng an ninh lãnh thổ lẫn an ninh quốc dân, chú trọng cả an ninh truyền thống và an ninh phi truyền thống, chú trọng cả vấn đề phát triển và vấn đề an ninh, chú trọng cả an ninh của bản thân và an ninh chung, thúc đẩy các bên hướng tới mục tiêu cùng có lợi, cùng bảo đảm an ninh” (Xinhua News, 2014a). Nếu như trước kia, các quan điểm về an ninh mà các lãnh đạo tiền nhiệm đưa ra chỉ liên quan đến an ninh đối ngoại và an ninh quốc tế mà không đề cập đến vấn đề an ninh nội địa, thì với Quan điểm an ninh quốc gia tổng thể, Chủ tịch Trung Quốc Tập Cận Bình đã coi an ninh trong nước và an ninh đối ngoại là hai mặt không thể tách rời của an ninh quốc gia. Bên cạnh đó, việc nhấn mạnh năm lần cụm từ “vừa chú trọng... vừa chú trọng...” đã không những bổ sung thêm các khía cạnh về an ninh mà trước đó chưa được coi trọng đúng mức, đồng thời, các vế thứ hai - tức các quan điểm được bổ sung được đặt ở vị trí quan trọng hơn (Liu, 2014).

Hơn thế nữa, trong Quan điểm An ninh quốc gia tổng thể, Chủ tịch Tập Cận Bình đã liên kết an ninh quốc gia với phát triển quốc gia, đồng thời xác lập tính tương tác của hai vấn đề này. Luận điểm “phát triển là nền tảng của an ninh, an ninh là điều kiện của phát triển” không chỉ giải thích rõ mối quan hệ biện chứng giữa an ninh và phát triển, mà còn chỉ ra rằng an ninh quốc gia không vận hành hoàn toàn độc lập mà còn chịu sự chi phối của sự phát triển kinh tế xã hội. Vì vậy, trong công tác an ninh quốc gia, cần nhận thức đầy đủ về những ảnh hưởng khác nhau của các yếu tố phát triển bên ngoài hệ thống an ninh quốc gia, và xử lý đúng đắn mối quan hệ giữa an ninh và phát triển.

Ngay sau đó, tháng 5/2014, tại Hội nghị thượng đỉnh lần thứ 5 về Hợp tác và Xây dựng Lòng tin ở châu Á (CICA), Chủ tịch Tập Cận Bình đã đưa ra “Quan điểm về An ninh châu Á” bao gồm các đặc điểm: là an ninh “chung, tổng hợp, hợp tác và bền vững”, đồng thời tuyên bố rằng người dân châu Á nên tự quản lý các vấn đề của châu Á (Xi, 2014). Có thể coi đây là lời giải thích có hệ thống, toàn diện và sâu sắc nhất mà lãnh đạo Trung Quốc đã đưa ra về vấn đề an ninh châu Á tại các diễn đàn quốc tế cho đến nay, thể hiện rõ ràng mong muốn của Trung Quốc trong việc duy trì an ninh, ổn định và phát triển của châu Á. Điều này cũng góp phần xác định rõ mục tiêu cho khung hợp tác an ninh khu vực châu Á, định hướng cho việc thiết lập cơ chế hợp tác an ninh mới ở châu Á trong tương lai, và có ý nghĩa quan trọng đối với việc hiện thực hóa hòa bình lâu dài và phát triển chung ở châu Á. Đến cuộc họp cấp bộ trưởng lần thứ năm của Hội nghị CICA (tháng 4/2016), Chủ tịch Tập Cận Bình chỉ rõ cần kiên định và thực hành quan điểm an ninh châu Á, tập hợp đồng thuận, thúc đẩy đối thoại, tăng cường hợp tác, và đẩy mạnh xây dựng mô hình quản trị an ninh mang đậm bản sắc châu Á, cùng nhau tạo dựng một tương lai hòa bình và thịnh vượng cho châu Á. Đáng chú ý, một trong những chủ trương mà Trung Quốc đề xuất để thực hiện an ninh châu Á là xây dựng Cộng đồng chia sẻ tương lai châu Á (Xinhua News, 2016). Có thể thấy, cả Quan điểm An ninh quốc gia tổng thể và Quan điểm An ninh châu Á mà Tập Cận Bình đề xuất đều hướng tới việc bổ sung tương ứng cho các khía cạnh còn chưa được chú trọng trong các quan điểm an ninh cũ dựa trên liên minh quân sự và tăng cường vũ trang (China Daily, 2014). Quan điểm An ninh châu Á nhấn mạnh rõ hơn các đặc điểm của khu vực châu Á, đề cao ý thức về Cộng đồng chia sẻ tương lai, và nhấn mạnh tính phổ quát của các vấn đề phát triển cũng như ảnh hưởng sâu sắc và ý nghĩa quan trọng của nó đối với an ninh Châu Á.

Cộng đồng chia sẻ tương lai

Ý tưởng xây dựng “Cộng đồng chia sẻ tương lai” đã được Chủ tịch Trung Quốc Tập Cận Bình nêu ra từ tháng 3/2015 tại Diễn đàn Bắc Ngao (Xi, 2015a). Khái niệm “Cộng đồng chia sẻ tương lai” đã được nhắc lại nhiều lần với cấp độ giữa quốc gia với quốc gia trong nhiều dịp gặp gỡ nguyên thủ quốc gia giữa Tập Cận Bình với các nước khác. Đến tháng 9/2015, khi phát biểu tại trụ sở Liên Hợp Quốc, Tập Cận Bình khẳng định: “Cần xây dựng quan hệ quốc tế kiểu mới với sự hợp tác cùng có lợi làm cốt lõi và xây dựng Cộng đồng chia sẻ tương lai” (Xi, 2015b). Việc đề xuất thúc đẩy xây dựng “Cộng đồng chia sẻ tương lai” đã thể hiện được sự đóng góp trong việc xây dựng các mô hình quản trị toàn cầu. Chủ tịch Tập Cận Bình đã nhấn mạnh: “Thúc đẩy xây dựng Cộng đồng chia sẻ tương lai không phải là thay thế một chế độ này bằng một chế độ khác, hay thay thế một nền văn minh này bằng một nền văn minh khác, mà là các quốc gia có chế độ xã hội khác nhau, hệ tư tưởng khác nhau, lịch sử và văn hóa khác nhau cũng như trình độ phát triển khác nhau sẽ cùng chung sống chia sẻ lợi ích, chia sẻ quyền lợi và trách nhiệm trong các sự vụ quốc tế, hình thành mẫu số chung lớn nhất để xây dựng một thế giới tốt đẹp hơn” (Xi, 2021). Với việc đưa ra khái niệm xây dựng “Cộng đồng chia sẻ tương lai”, Trung Quốc đã cho thấy nỗ lực thúc đẩy việc xây dựng quan hệ quốc tế kiểu mới và khái niệm an ninh mới, tích cực tham gia xây dựng hệ thống quản trị an ninh toàn cầu và trở thành người xây dựng hòa bình thế giới, người bảo vệ trật tự quốc tế và người đóng góp vào sự phát triển toàn cầu được cộng đồng quốc tế ngày nay công nhận.

Ý tưởng về “Cộng đồng chia sẻ tương lai” đã giải thích sâu sắc về lợi ích chung của quản trị toàn cầu từ bốn khía cạnh: trật tự quốc tế, quản trị kinh tế, quản trị an ninh và quản trị sinh thái. Điều này làm nổi bật định hướng thực tế mạnh mẽ của “Cộng đồng chia sẻ tương lai” trong việc thúc đẩy xây dựng quản trị toàn cầu. Ý tưởng này cũng sẽ nâng cao đáng kể quyền tham gia và tiếng nói của các quốc gia và khu vực thuộc thế giới thứ ba và các tổ chức phi chính phủ trong các vấn đề quốc tế. Theo đó, trật tự và hệ thống thế giới mới này sẽ theo đuổi lý tưởng về một khái niệm mới về “cùng thắng” (Zhang & Li, 2020). Có thể thấy được ý nghĩa của việc Trung Quốc đưa ra khái niệm này. Thứ nhất, Trung Quốc mở ra khả năng hợp tác giữa các nước, bất chấp khác biệt về chính trị, xã hội hay văn hóa. Thứ hai, Trung Quốc muốn xây dựng Cộng đồng chia sẻ tương lai ở ba cấp độ: song phương, khu vực và nhân loại. Thứ ba, thuật ngữ này bao gồm cả phương diện kinh tế lẫn an ninh, với mục tiêu coi trọng cả sự phát triển chung lẫn an ninh chung (Rolland, 2017). Có thể nói, việc đưa ra ý tưởng xây dựng “Cộng đồng chia sẻ tương lai” của Trung Quốc là một nỗ lực trong việc xây dựng một hệ thống trật tự quốc tế mới có lợi cho sự phát triển của nước này.

Sáng kiến An ninh toàn cầu

Từ sau khi Tập Cận Bình trở thành Tổng Bí thư, Chủ tịch nước Trung Quốc, nước này không ngừng đưa ra các quan điểm, khái niệm và sáng kiến về an ninh. Đến năm 2022, Tập Cận Bình lại đưa ra Sáng kiến An ninh toàn cầu (GSI) tại Diễn đàn Bắc Ngao. Việc đề xuất GSI hoàn toàn phù hợp với chủ trương điều chỉnh quan điểm về an ninh quốc gia của Trung Quốc, đưa ra “giải pháp Trung Quốc” nhằm ứng phó với những vấn đề an ninh mới. Theo đó, nội dung của GSI có thể được gói gọn trong “6 điều kiên trì: (1) Kiên trì khái niệm an ninh chung, toàn diện, hợp tác và bền vững là nguyên tắc chỉ đạo để duy trì hiệu quả an ninh và hòa bình thế giới; (2) Kiên trì tôn trọng chủ quyền và toàn vẹn lãnh thổ của tất cả các nước, không can thiệp vào công việc nội bộ của các nước khác, tôn trọng con đường phát triển và hệ thống xã hội do nhân dân các nước độc lập lựa chọn; (3) Kiên trì tuân thủ mục đích và nguyên tắc của Hiến chương Liên Hợp Quốc, từ bỏ tư duy Chiến tranh Lạnh, phản đối chủ nghĩa đơn phương và kiểm chế chính trị khối và đối đầu phe nhóm; (4) Kiên trì các mối quan tâm hợp lý về an

ninh của tất cả các quốc gia và duy trì nguyên tắc an ninh không phân biệt, xây dựng một cấu trúc an ninh cân bằng, hiệu quả và bền vững, phản đối việc thiết lập an ninh quốc gia trên cơ sở là sự bất ổn của các nước khác; (5) Kiên trì giải quyết hòa bình những khác biệt và tranh chấp giữa các nước thông qua đối thoại và tham vấn, đồng thời ủng hộ mọi nỗ lực có lợi cho việc giải quyết hòa bình các cuộc khủng hoảng; không tham gia vào các tiêu chuẩn kép, phản đối việc lạm dụng các chế tài trừng phạt đơn phương như những “cánh tay quyền lực nối dài”; (6) Kiên trì việc phối hợp đảm bảo an ninh truyền thống và an ninh phi truyền thống, đồng thời cùng giải quyết các tranh chấp khu vực và các vấn đề toàn cầu như: chủ nghĩa khủng bố, biến đổi khí hậu, an ninh mạng và an ninh sinh học (Xinhua News, 2022).

Việc Trung Quốc đề xuất GSI không lâu ngay sau khi cuộc xung đột Nga - Ukraine xảy ra, đồng thời coi đây là phương tiện tốt nhất để duy trì hòa bình và ổn định cho thấy Trung Quốc hi vọng sáng kiến này sẽ giúp Trung Quốc trở thành người kiến tạo nên hòa bình thế giới (Zhou, 2024).

4. Một số nhận xét

Việc Trung Quốc thể hiện vai trò tích cực và chủ động hơn trong các vấn đề an ninh toàn cầu đã phản ánh phần nào những thay đổi lớn về mặt tư duy và chiến lược an ninh của Trung Quốc, từ phương châm “giấu mình chờ thời” của Đặng Tiểu Bình sang chủ động tích cực, chủ động chiến lược, tiến hành ngoại giao nước lớn dưới thời Tập Cận Bình. Điều này cũng phản ánh nhu cầu khách quan về sự phụ thuộc lẫn nhau ngày càng sâu rộng và những rủi ro phát sinh từ sự hiện diện ngày càng tăng của Trung Quốc trong nền kinh tế toàn cầu. Các nhà lãnh đạo Trung Quốc cũng đưa ra “phương án Trung Quốc” trong việc quản lý các mối đe dọa từ bên ngoài vào một cách tiếp cận an ninh “chung, toàn diện”, nhằm bảo vệ lợi ích cốt lõi của nước này. Trung Quốc đã và đang theo đuổi một chính sách an ninh chủ động hơn, quyết đoán hơn, “chủ động chiến lược” và thực hiện “ngoại giao nước lớn” của mình.

Đặt trong bối cảnh của Trung Quốc, khi nước này đưa ra mục tiêu “phục hưng dân tộc Trung Hoa”, chiến lược an ninh của Trung Quốc hiện nay cũng nhằm góp phần thực hiện “hai mục tiêu một trăm năm” mà nước này đề ra, bao gồm: hoàn thành xây dựng xã hội khá giả toàn diện vào dịp 100 năm thành lập Đảng Cộng sản Trung Quốc (tức đến năm 2021), và xây dựng toàn diện Trung Quốc thành một cường quốc hiện đại hóa xã hội chủ nghĩa nhân dịp 100 năm thành lập nước Trung Quốc mới (tức đến năm 2049). Với tâm thế thực hiện mục tiêu “phục hưng vĩ đại dân tộc Trung Hoa”, trong mối quan hệ với các đối tác quốc tế, cách tiếp cận của Bắc Kinh hiện nay đã đi kèm với cảm giác quyền lợi mạnh mẽ, khẩn cấp và cạnh tranh về ảnh hưởng. Cũng chính do đặt trong bối cảnh chiến lược trong nước này, sự điều chỉnh vai trò của Trung Quốc đối với an ninh toàn cầu diễn ra nhanh, tập trung, với sự kiểm soát mạnh mẽ hơn từ “thiết kế thượng tầng” – tức những thiết kế chính sách từ ban lãnh đạo cao nhất của Trung Quốc. Ủy ban An ninh Quốc gia Trung Quốc được thành lập vào năm 2014, là một cơ quan của Đảng Cộng sản Trung Quốc, thực hiện các nhiệm vụ lãnh đạo chính trị thống nhất kết hợp nhiệm vụ bảo đảm an ninh quốc gia trong nước và an ninh quốc gia trên trường quốc tế.

Tuy nhiên, giữa lời nói và hành động của Trung Quốc có khoảng cách. Cùng lúc với mong muốn đóng vai trò then chốt hơn trong quản trị toàn cầu, Trung Quốc cũng luôn đặt lợi ích cốt lõi của mình lên hàng đầu. Những thay đổi trong tư duy chiến lược cũng khiến chính sách ngoại giao và an ninh mới của Trung Quốc dưới thời Chủ tịch Tập Cận Bình không đơn thuần là sự khẳng định mình, mà còn trở nên “cứng rắn hơn”, không nhân nhượng trong những “vấn đề cứng” liên quan đến lợi ích cốt lõi. Việc Trung Quốc có tranh chấp và căng thẳng với một số nước tại khu vực Biển Đông và Biển Hoa Đông, việc Trung Quốc xử lý các vấn đề trong

nước như tại Hồng Kông hay Tân Cương, quan hệ căng thẳng giữa hai bờ với Đài Loan... đã phần nào làm giảm sức hấp dẫn của hình ảnh Trung Quốc cũng như sức hấp dẫn của mô hình quản trị Trung Quốc. Bắc Kinh đã không còn tránh các diễn ngôn liên quan đến cạnh tranh quyền lực quốc tế, họ cho rằng “phải nhận thức rõ tính chất kéo dài của cuộc tranh đấu về trật tự quốc tế” (Xinhua News, 2014b).

Việc thể hiện quan điểm cứng rắn liên quan đến lợi ích của Trung Quốc, như những vấn đề liên quan đến đại dịch Covid-19, vấn đề Đài Loan, an ninh mạng, cuộc đấu tranh dân chủ ở Hồng Kông... thậm chí đã tạo nên một trường phái được học giả nước ngoài gọi là “ngoại giao chiến lang”, khi đội ngũ quan chức ngoại giao của Trung Quốc liên tục đưa ra những tuyên bố cứng rắn, sẵn sàng công kích các nước khác để bảo vệ lợi ích của Bắc Kinh (Pei, 2020). Ví dụ, phát ngôn viên Triệu Lập Kiên của Bộ Ngoại giao Trung Quốc vào tháng 3/2020 đã đưa ra thuyết âm mưu cho rằng quân đội Mỹ đã mang virus corona đến Vũ Hán (Myers, 2020); Trung Quốc cũng dọa ngừng viện trợ y tế cho Hà Lan trong đại dịch vì đã đưa cụm từ “Đài Bắc” vào tên Văn phòng đại diện tại Đài Loan (Everington, 2020); trước việc Thủ tướng Anh Boris Johnson tuyên bố sẽ loại bỏ công nghệ Huawei khỏi các mạng viễn thông của Anh vào năm 2023, Trung Quốc đã tuyên bố có thể từ bỏ việc xây dựng nhà máy điện hạt nhân và mạng lưới đường sắt cao tốc ở Anh (Faulconbrigde & Pollard, 2020)... Tuy nhiên, thay vì giúp cải thiện hình ảnh quốc tế của Trung Quốc, những tuyên bố cứng rắn xoay quanh cái mà Trung Quốc cho rằng là “lợi ích cốt lõi” trong nhiều trường hợp đã làm giảm uy tín của nước này, thậm chí quan điểm “trỗi dậy hòa bình” của Trung Quốc cũng bị cộng đồng quốc tế nghi ngờ. Bên cạnh đó, một số “quà tặng đính kèm” theo những chuỗi ý tưởng, quan điểm của Trung Quốc về an ninh cũng gặp phải không ít nghi ngại của nhiều nước. Ví dụ, khái niệm “Cộng đồng chia sẻ tương lai trên biển” mà Tập Cận Bình đưa ra nhân Kỷ niệm 70 năm ngày thành lập Hải quân Trung Quốc (ngày 23/4/2019) đã đề cập đến hòa bình và hợp tác, tuy nhiên lại diễn ra trong khung cảnh 32 tàu chiến, 39 máy bay chiến đấu cũng 8 tàu ngầm tham gia lễ duyệt binh. Ý tưởng xây dựng “Cộng đồng chia sẻ tương lai” trên thực tế không được cộng đồng quốc tế đón nhận nhiệt tình bởi nhiều nội hàm chưa được Trung Quốc làm rõ và sự lo ngại bởi những kế hoạch riêng của Bắc Kinh đằng sau ý tưởng này. Trung Quốc đã phải chuyển sang vận động xây dựng Cộng đồng chia sẻ tương lai song phương với sự tham gia của khoảng 10 nước.

Trong thời gian tới, vai trò của Trung Quốc đối với an ninh toàn cầu sẽ tiếp tục chịu tác động từ nhiều yếu tố, như: các cuộc khủng hoảng ở các quốc gia và khu vực gây nguy cơ đối với công dân và tài sản Trung Quốc tại nước ngoài; phản ứng của quốc gia cạnh tranh ảnh hưởng với Trung Quốc tại nơi nước này tăng cường can thiệp an ninh; tác động từ tổng hòa các nhân tố trong và ngoài nước, cũng như ưu tiên của thể hệ lãnh đạo mới sắp tới.

Tài liệu tham khảo

- Bloomberg. (2020, Jun 7). China Poised to Pull Plans for U.K. Nuclear Plants. *Bloomberg*. <https://www.bloomberg.com/news/articles/2020-06-07/china-poised-to-pull-plans-for-u-k-nuclear-plants-sunday-times>
- China Daily. (2014, October 9). *Xi Jinping's foreign strategy interpretation (I): The Asian security concept*. Xinhua News. http://www.xinhuanet.com/politics/2014-10/09/c_1112741316.htm
- China Power Team. (2020, August 26). How is China Bolstering its Military Diplomatic Relations? *China Power*. <https://chinapower.csis.org/china-military-diplomacy/>
- Department of Defense (DoD). (2022). *Annual Report to Congress: Military and Security Developments Involving the People's Republic of China*. Pentagon. <https://www.war.gov/News/Releases/Article/3230516/2022-report-on-military-and-security-developments-involving-the-peoples-republi/>

- Everington, K. (2020, April 30). China threatens to halt medical supplies after Netherlands changes Taiwan rep office name. *Taiwan News*.
https://www.taiwannews.com.tw/news/3925556?fbclid=IwAR0C8q6EfPU_jutm4ofbPc9IEzslv7Q8N_cLKOFRxBnC2hyqiWLTp1OrD3I
- Faulconbridge, G., & Pollard, M. Q. (2020, July 15). China warns UK: 'Dumping' Huawei will cost you. *Reuters*.
<https://www.reuters.com/article/world/china-warns-uk-dumping-huawei-will-cost-you-idUSKCN24GOL3/>
- Hu, J. T. (2005, September 16). Speech at the UN 60th Anniversary Summit. *Xinhua News*.
https://www.gov.cn/ldhd/2005-09/16/content_63871.htm
- Hu, X. (2019). *The new orientation and new challenges of China's military diplomacy*. Reference News.
<https://www.fx361.com/page/2019/1101/5949359.shtml>
- Lieutenant General DS. (2021). China's Military Diplomacy in New Era and Implications for India. *Centre for Land Warfare Studies*, 306, 1-22. <https://claws.co.in/chinas-military-diplomacy-in-new-era-and-implications-for-india/>
- Liu, Y. J. (2014, May 19). The holistic national security concept in the era of great security: Philosophical thoughts in Xi Jinping's important speech on national security. *Beijing Daily*.
<http://cpc.people.com.cn/n/2014/0519/c371956-25033221.html>
- Lyons, K., & Wickham, D. (2022, April 20). The deal that shocked the world: inside the China-Solomons security pact. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/world/2022/apr/20/the-deal-that-shocked-the-world-inside-the-china-solomons-security-pact>
- Ma, C. (2022). On China's contributions to global governance in the new era (4). *Learning and Exploration*, 44-51.
- Mosyakov, D. V., Shpakovskaya, M. A., & Ponka, T. I. (2023). Role of Military Diplomacy in the PRC's Foreign Policy in the South China Sea. *Vestnik RUDN. International Relations*, 23(2), 358-371.
<https://journals.rudn.ru/international-relations/article/view/35178>
- Myers, S. L. (2020, March 13). China Spins Tale That the U.S. Army Started the Coronavirus Epidemic, *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2020/03/13/world/asia/coronavirus-china-conspiracy-theory.html>
- Navone, A. (2021, April 5). *The Intertwined Futures of Climate Action, Fragility and Peacebuilding*. United States Institute of Peace Analysis and Commentary. <https://www.usip.org/publications/2021/04/intertwined-futures-climate-action-fragility-and-peacebuilding>
- Pei, M. X. (2020, Jun 9). Chinese Diplomats Behaving Badly. *Project Syndicate*. <https://www.project-syndicate.org/commentary/china-reputation-wolf-warrior-diplomacy-covid19-by-minxin-pei-2020-06>
- Rolland, N. (2017, Jun 5). Eurasian Integration "à la Chinese": Deciphering Beijing's Vision for the Region as a "Community of Common Destiny". *The Asan Forum*. <https://theasanforum.org/eurasian-integration-a-la-chinese-deciphering-beijings-vision-for-the-region-as-a-community-of-common-destiny/>
- Saunders, P. C. (2006), *China's Global Activism: Strategy, Drivers, and Tools*. NDU Press, Washington, DC.
- Shen, Z. X. (2018). On China's military diplomacy in Africa. In C. Alden, A. Alao, Z. Chun & L. Barber (Eds.), *China and Africa: Building peace and security cooperation on the continent* (pp. 101-122). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-52893-9>
- Xi, J. P. (2014, May 21). *Actively establish the Asian security concept and create a new situation of security cooperation*. Ministry of Foreign Affairs.
https://www.mfa.gov.cn/ziliao_674904/zyjh_674906/201405/t20140521_9869330.shtml
- Xi, J. P. (2015a, March 29). Toward a community of shared future and a new future for Asia — Keynote speech at the Boao Forum for Asia Annual Conference 2015. *Xinhua News*.
http://www.xinhuanet.com/politics/2015-03/29/c_127632707.htm
- Xi, J. P. (2015b, September 29). Join hands to build new partnerships of cooperation and a community of shared future for mankind. *Guangming Daily*. https://epaper.gmw.cn/gmrb/html/2015-09/29/nw.D110000gmrB_20150929_1-02.htm
- Xi, J. P. (2021, October 25). *Xi Jinping's speech at the meeting marking the 50th anniversary of the restoration of the People's Republic of China's lawful seat in the United Nations*. Xinhua News.
https://www.gov.cn/xinwen/2021-10/25/content_5644755.htm
- Xinhua News. (2014a, April 15). *The first meeting of the Central National Security Commission was held — Xi Jinping delivered an important speech*. Central Government Portal. https://www.gov.cn/xinwen/2014-04/15/content_2659641.htm

- Xinhua News. (2014b, November 29). *Xi Jinping attended the Central Foreign Affairs Work Conference and delivered an important speech*. Xinhuanet. http://www.xinhuanet.com/politics/2014-11/29/c_1113457723.htm
- Xinhua News. (2016, April 29). *What new statements did Xi Jinping make about the "Asian Security Concept"?* Ministry of Foreign Affairs. <https://news.cctv.com/2016/04/29/ARTID9bHuSkGMrGQ8bLP8J1F160429.shtml>
- Xinhua News. (2017, February 17). *Xi Jinping presided over a symposium on national security work*. Xinhua News. http://www.xinhuanet.com/politics/2017-02/17/c_1120486809.htm
- Xinhua News. (2022, April 21). *Xi Jinping proposed the Global Security Initiative*. Central Government Portal. http://www.gov.cn/xinwen/2022-04/21/content_5686416.htm
- Zhang, Z., & Li, G. H (2020). Global governance challenges and China's strategic choices under the vision of a community of shared future for mankind. *Socialism Studies*, 1, 103-110.
- Zhou, J. H. (2024, March 1). *PRC's global security initiative contradicts actions*. Indo-Pacific Defense. <https://ipdefenseforum.com/2024/03/prcs-global-security-initiative-contradicts-actions/>



VNU Journal of Foreign Studies

Journal homepage: <https://jfs.ulis.vnu.edu.vn/>



THE APPLICATION OF FABLE-BASED IDIOMS IN TEACHING CHINESE AS A FOREIGN LANGUAGE

Nguyen Thi Bao Ngan*

*Faculty of Chinese Language and Culture, VNU University of Languages and International Studies,
No.2 Pham Van Dong, Cau Giay, Hanoi, Vietnam*

Received 16 June 2025

Revised 12 September 2025; Accepted 21 October 2025

Abstract: In the context of the growing global influence of the Chinese language, the teaching of fable-based idioms has become more essential than ever. As an important component of Chinese vocabulary, these idioms are not only culturally rich but also convey profound philosophical meanings. However, due to historical backgrounds, narrative complexity, and cultural differences, learners - especially Vietnamese students - often face challenges in comprehending and applying such idioms. Based on a practical survey of second-year Chinese majors and relevant literature analysis, this paper explores the pedagogical value of fable-based idioms in Chinese language instruction, identifies existing challenges in teaching practices, and proposes effective strategies such as storytelling, contextual simulations, classroom games, and the use of translation as a bridge. These methods aim to enhance learners' acquisition of both language and cultural understanding.

Keywords: Chinese language teaching, fable-based idioms, teaching methods, Chinese culture

* Corresponding author.

Email address: baongan0413@gmail.com

<https://doi.org/10.63023/2525-2445/jfs.ulis.5550>

ÁP DỤNG THÀNH NGỮ NGỤ NGÔN TRONG GIẢNG DẠY TIẾNG TRUNG QUỐC

Nguyễn Thị Bảo Ngân

*Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Trung Quốc, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội,
Số 2 Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam*

Nhận bài ngày 16 tháng 6 năm 2025

Chỉnh sửa ngày 12 tháng 9 năm 2025; Chấp nhận đăng ngày 21 tháng 10 năm 2025

Tóm tắt: Trong bối cảnh tiếng Trung Quốc ngày càng phát triển mạnh mẽ, việc giảng dạy thành ngữ ngụ ngôn trở nên cần thiết hơn bao giờ hết. Đây là một bộ phận quan trọng trong hệ thống từ vựng tiếng Trung Quốc, vừa giàu tính văn hóa vừa hàm chứa nhiều triết lý sâu sắc. Tuy nhiên, do ảnh hưởng của bối cảnh lịch sử, nội dung truyện và khác biệt văn hóa, người học thường gặp khó khăn trong việc tiếp cận và sử dụng thành ngữ ngụ ngôn. Dựa trên khảo sát thực tế đối với sinh viên năm thứ hai chuyên ngành tiếng Trung Quốc và phân tích tài liệu liên quan, bài viết này tập trung làm rõ giá trị ứng dụng của thành ngữ ngụ ngôn trong giảng dạy tiếng Trung Quốc, những tồn tại trong quá trình dạy học và đề xuất một số chiến lược giảng dạy như: kể chuyện, xây dựng ngữ cảnh, trò chơi và đối chiếu nhằm nâng cao hiệu quả tiếp nhận ngôn ngữ và văn hóa cho người học.

Từ khóa: giảng dạy tiếng Trung Quốc, thành ngữ ngụ ngôn, phương pháp giảng dạy, văn hóa Trung Quốc

1. Dẫn nhập

Trong giảng dạy tiếng Trung Quốc, việc dạy thành ngữ ngụ ngôn là một nhiệm vụ quan trọng và không thể xem nhẹ. Là tinh hoa văn hóa Trung Quốc, thành ngữ ngụ ngôn bắt nguồn từ các tác phẩm văn học cổ điển, mang trong mình những giá trị lịch sử, văn hóa và trí tuệ sâu sắc. Với đặc điểm tự sự và hàm ý phong phú, thành ngữ ngụ ngôn đã trở thành một phần không thể thiếu trong giảng dạy. Cùng với sự phát triển và lan tỏa của tiếng Trung Quốc, những thành ngữ này không chỉ là công cụ học ngôn ngữ mà còn là cầu nối để truyền bá văn hóa Trung Quốc.

Trước hết, thành ngữ ngụ ngôn giúp nâng cao khả năng ngôn ngữ của người học. Với hình ảnh sinh động và các phép ẩn dụ tinh tế, thành ngữ này dễ ghi nhớ và dễ tiếp thu, giúp người học diễn đạt chính xác và mở rộng vốn từ vựng, qua đó nâng cao khả năng giao tiếp và bồi dưỡng phẩm chất văn hóa. Thứ hai, thành ngữ ngụ ngôn là một phương tiện quan trọng để tìm hiểu văn hóa Trung Quốc. Thông qua việc học những thành ngữ này, người học sẽ hiểu sâu hơn về lịch sử, triết lý và các giá trị truyền thống của Trung Quốc, từ đó nâng cao sự đồng cảm và nhận thức văn hóa. Bên cạnh đó, nội dung câu chuyện và ý nghĩa triết lý trong các thành ngữ ngụ ngôn không chỉ khơi gợi hứng thú học tập mà còn rèn luyện tư duy logic, phát huy khả năng sáng tạo, góp phần nâng cao năng lực toàn diện cho người học.

Việc giảng dạy thành ngữ ngụ ngôn cũng thúc đẩy giao lưu văn hóa. Khi người học hiểu rõ tinh hoa văn hóa Trung Quốc, họ sẽ có cái nhìn sâu sắc hơn về tinh thần và nhân sinh quan của người Trung Quốc, qua đó góp phần tích cực vào quá trình giao lưu và trao đổi văn hóa quốc tế. Vì vậy, tăng cường giảng dạy thành ngữ ngụ ngôn không chỉ giúp nâng cao năng lực ngôn ngữ mà còn góp phần bảo tồn và phát huy văn hóa Trung Quốc, đồng thời đào tạo thế hệ sinh viên có tầm nhìn quốc tế, đóng góp vào sự phát triển của giao lưu văn hóa.

Các nghiên cứu trong và ngoài nước thời gian gần đây cho thấy thành ngữ ngụ ngôn

ngày càng được quan tâm trong giảng dạy tiếng Trung Quốc. Nghiên cứu của Cai (2018) tập trung vào việc ứng dụng thành ngữ ngụ ngôn trong giảng dạy ngôn ngữ cho người học tiếng Trung Quốc. Tác giả nhấn mạnh vai trò của ngữ cảnh, kể chuyện và hoạt động lớp học nhằm tăng hứng thú, đồng thời giúp người học hiểu được hàm nghĩa văn hóa ẩn chứa trong thành ngữ. Trong khi đó, Ma (2025) tiếp cận từ góc độ “讲好中国故事” (Những câu chuyện về Trung Quốc), coi thành ngữ không chỉ là đơn vị ngôn ngữ mà còn là phương tiện truyền tải và quảng bá các giá trị văn hóa Trung Quốc ra thế giới, góp phần nâng cao hiệu quả giao lưu văn hóa. Các tác giả đều thống nhất rằng thành ngữ ngụ ngôn giúp người học hiểu sâu hơn đời sống và văn hoá Trung Quốc, song cũng chỉ ra khó khăn là tính trừu tượng và hàm chứa văn hoá sâu, dễ gây trở ngại cho người học nước ngoài. Nghiên cứu của Zhang (2023) thông qua phân tích tài liệu và quan sát lớp học, đã chỉ ra rằng việc giảng dạy loại thành ngữ này còn tồn tại những hạn chế như: thiếu sự diễn giải đầy đủ về ý nghĩa văn hóa và mức độ tương tác trên lớp còn thấp. Tác giả đề xuất sử dụng các phương pháp như: kể chuyện, so sánh - phân tích, giải thích bối cảnh văn hóa... đồng thời bổ sung yếu tố giao thoa văn hóa vào giáo trình nhằm nâng cao hiệu quả giảng dạy thành ngữ. Nghiên cứu của Xu (2021) tập trung phân tích các nguyên tắc chọn lọc, giải thích và sắp xếp thành ngữ trong giáo trình, nhằm giúp người học nước ngoài nắm vững nghĩa, cách dùng và văn hóa Hán ngữ. Tại Việt Nam, Nguyễn Đình Hiền (2019) đã khảo sát 150 bài thi viết của sinh viên Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội, thống kê số lượng lỗi dùng thành ngữ, từ đó đề xuất giải pháp sư phạm. Ngô Hoài Điệp và Đỗ Hồng Thanh (2021) nghiên cứu tính văn hoá được phản ánh qua nhóm thành ngữ (nhóm chữ “hỏa”), đồng thời gợi ý cách liên hệ văn hóa khi dạy thành ngữ cho người Việt.

Hiện nay, số lượng nghiên cứu khảo sát về những khó khăn của sinh viên trong quá trình học thành ngữ ngụ ngôn còn khá hạn chế. Chúng ta vẫn chưa nắm rõ được những vướng mắc, nguyên nhân dẫn đến việc sử dụng sai thành ngữ ngụ ngôn, cũng như chưa xây dựng được một hệ thống giải pháp để khắc phục các lỗi này. Bài viết tiến hành khảo sát và phân tích thực trạng sử dụng thành ngữ ngụ ngôn của sinh viên năm thứ hai chuyên ngành tiếng Trung Quốc nhằm tìm kiếm câu trả lời cho các vấn đề trên. Mục tiêu hướng tới là góp phần nâng cao chất lượng giảng dạy ngữ pháp tiếng Trung Quốc cho sinh viên Việt Nam.

2. Ý nghĩa nghiên cứu và phương pháp nghiên cứu

2.1. Ý nghĩa nghiên cứu

Thành ngữ là một phần quan trọng trong hệ thống từ vựng, mang tính ẩn dụ, được coi là sự kết tinh của tư duy và văn hóa Trung Quốc, do đó, việc học thành ngữ có độ khó cao. Thành ngữ ngụ ngôn đặc biệt nổi bật nhờ tính lịch sử, có thể kể bằng văn xuôi hoặc văn vần, ngắn gọn, hàm súc. Nếu không được giảng dạy một cách hệ thống, người học dễ gặp phải lỗi khi sử dụng.

Việc nắm vững thành ngữ ngụ ngôn không chỉ giúp người học nâng cao khả năng diễn đạt, giảm thiểu sai sót trong giao tiếp mà còn giúp họ hiểu sâu hơn về văn hóa Trung Quốc và tạo hứng thú học tập. Hiện nay, phần lớn nghiên cứu về thành ngữ chủ yếu tập trung vào phân tích nghĩa và so sánh văn hóa, trong khi đó, việc nghiên cứu phương pháp giảng dạy thành ngữ, đặc biệt là thành ngữ ngụ ngôn, vẫn còn thiếu sót. Bài viết này nhằm phân tích đặc điểm của thành ngữ ngụ ngôn, từ đó đề xuất các phương pháp giảng dạy phù hợp, giúp giảm thiểu sai sót và cung cấp tài liệu tham khảo cho giảng viên, đồng thời định hướng học tập cho sinh viên, góp phần phát triển công tác giảng dạy từ vựng tiếng Trung Quốc.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu này sử dụng phương pháp kết hợp phiếu điều tra và phỏng vấn. Nguồn tư liệu thành ngữ ngữ ngôn phục vụ cho khảo sát được trích từ bộ giáo trình Hán ngữ do Dương Ký Châu chủ biên và bộ giáo trình Đọc hiểu tiếng Hán do Từ Tiêu Ưng cùng các cộng sự biên soạn, với tổng số 32 thành ngữ ngữ ngôn. Tổng cộng, 189 phiếu điều tra đã được phát cho sinh viên năm thứ hai chuyên ngành tiếng Trung Quốc, thu về 182 bảng hợp lệ, đạt tỷ lệ 96%. Những người tham gia khảo sát đều đã học tiếng Trung Quốc trong hai năm và có khả năng tiếp cận với thành ngữ ngữ ngôn. Chúng tôi cũng tiến hành phỏng vấn 10 giảng viên và 60 sinh viên nhằm tìm hiểu thực trạng học tập thành ngữ ngữ ngôn của sinh viên, đồng thời khảo sát các phương pháp giảng dạy được áp dụng. Nội dung phiếu điều tra bao gồm: thông tin cơ bản về người học, thái độ và động cơ học tập thành ngữ ngữ ngôn, nhằm hiểu rõ hiện trạng học tập và làm cơ sở cho việc thiết kế bài giảng. Phương pháp phỏng vấn được sử dụng bổ trợ nhằm tìm hiểu sâu hơn về mức độ tiếp thu, chiến lược học tập và nguyện vọng của sinh viên; từ đó phân tích mối quan hệ giữa hứng thú học tập và phương pháp tiếp cận, góp phần thu thập dữ liệu một cách toàn diện hơn. Sau khi thu thập được các kết quả khảo sát, những dữ liệu có thể định lượng được nhập vào phần mềm SPSS để xử lý. Các dữ liệu thu được từ bảng khảo sát được xử lý bằng các phương pháp thống kê mô tả, trong đó sử dụng biểu đồ để thể hiện kết quả dưới dạng tỷ lệ phần trăm, qua đó tiến hành phân tích và rút ra các đặc điểm nổi bật. Dữ liệu từ các cuộc phỏng vấn được tổng hợp và phân tích theo quy trình: trước hết phân loại và sắp xếp bản ghi phỏng vấn theo từng nhóm đối tượng, sau đó tiến hành đối chiếu, so sánh và rút ra nhận định. Cuối cùng, toàn bộ dữ liệu định lượng và định tính được tổng hợp nhằm phục vụ cho việc phân tích tổng thể và rút ra kết luận nghiên cứu. Qua đó, chúng tôi có cái nhìn toàn diện hơn về hiệu quả và thách thức trong việc dạy và học thành ngữ ngữ ngôn, làm cơ sở cho việc điều chỉnh chương trình học sao cho phù hợp và thiết thực hơn.

3. Cơ sở lý thuyết về thành ngữ ngữ ngôn

3.1. Định nghĩa về thành ngữ ngữ ngôn

Trong hệ thống từ vựng tiếng Trung Quốc, thành ngữ ngữ ngôn được xem là một loại đơn vị ngôn ngữ đặc thù, có tính ổn định cao và mang hàm nghĩa văn hóa sâu sắc, khác biệt rõ rệt so với từ vựng thông thường. Chúng có cấu trúc cố định, khó thay đổi về hình thức mà không làm biến đổi hoặc mất đi ý nghĩa gốc. Các thành ngữ này có cấu trúc cố định, việc thay đổi bất kỳ thành phần nào đều có thể làm mất đi ý nghĩa gốc của chúng. Bên cạnh đó, thành ngữ ngữ ngôn mang ý nghĩa biểu tượng hoặc ẩn dụ, thường không thể hiểu theo nghĩa đen của từng từ. Hơn nữa, nhiều thành ngữ ngữ ngôn bắt nguồn từ các câu chuyện lịch sử, thần thoại hoặc truyền thuyết dân gian, phản ánh giá trị văn hóa và triết lý sâu sắc của người Trung Quốc.

Thành ngữ là sự thể hiện tính sáng tạo trong ngôn ngữ của người Trung Quốc, sử dụng những cụm từ ngắn gọn nhưng có thể diễn đạt ý nghĩa phức tạp. Theo từ điển Hán ngữ hiện đại do Lü chủ biên, thành ngữ là “các cụm từ hoặc câu ngắn gọn, được sử dụng lâu dài trong dân gian, mang ý nghĩa súc tích và sâu sắc”. Ngữ ngôn là một thể loại văn học sử dụng các câu chuyện tưởng tượng hoặc thủ pháp nhân hóa để giải thích một đạo lý, thường mang tính châm biếm và khuyên răn. Thành ngữ ngữ ngôn bắt nguồn từ các câu chuyện ngữ ngôn, thông qua những tình tiết giả tưởng và cách thức hài hước để truyền đạt triết lý, đồng thời cô đọng nội dung của câu chuyện trong một câu ngắn gọn. Sun (2011) trong cuốn từ điển tục ngữ tiếng Trung Quốc cũng chỉ ra rằng thành ngữ ngữ ngôn là dùng ngôn ngữ cô đúc và câu chuyện sinh động để truyền tải những đạo lý sâu sắc, đồng thời chứa đựng màu sắc văn hóa phong phú. Xū (2021) cho rằng thành ngữ ngữ ngôn là thông qua hình thức câu chuyện sinh động để truyền đạt những đạo lý hoặc giá

trị nhất định, đồng thời có tác dụng giáo dục và khai sáng. Ví dụ như thành ngữ “Cáo mượn oai hùm” hay “ôm cây đợi thỏ”, chúng đã gói gọn bài học từ những câu chuyện ngụ ngôn và trở thành biểu tượng độc đáo trong ngôn ngữ. Những thành ngữ này có bề dày lịch sử, phản ánh quan niệm đạo đức và trí tuệ sống, đồng thời mang lại giá trị sâu sắc trong giáo dục, giúp sinh viên hiểu rõ hơn về văn hóa Trung Quốc cũng như rèn luyện phẩm chất đạo đức.

3.2. Đặc điểm của thành ngữ ngụ ngôn

Thành ngữ ngụ ngôn là một trong những thể loại đặc sắc của thành ngữ tiếng Trung Quốc, nổi bật với tính tự sự, sự ngắn gọn và tính triết lý. Chúng có giá trị đặc biệt trong giảng dạy ngôn ngữ và việc truyền bá văn hóa. Những thành ngữ này thường bắt nguồn từ các câu chuyện ngụ ngôn, vừa chứa đựng những đạo lý sâu sắc, lại vừa có sức hấp dẫn về mặt văn học, giúp người học không chỉ hiểu ngôn ngữ mà còn cảm nhận được chiều sâu tư tưởng của văn hóa Trung Quốc.

Thành ngữ ngụ ngôn có đặc điểm ngắn gọn trong cấu trúc. Phần lớn thành ngữ này có dạng bốn chữ, với ngôn ngữ cô đọng, đối xứng và chặt chẽ. Điều này không chỉ giúp chúng dễ nhớ và dễ truyền bá, mà còn giúp người học dễ đọc và dễ hiểu. Ví dụ, thành ngữ “画蛇添足” (vẽ rắn thêm chân) chỉ bằng bốn chữ đã truyền đạt được thông điệp “làm việc thừa thãi, thậm chí còn gây hại”. Các thành ngữ này thường sử dụng các biện pháp tu từ như ẩn dụ và nhân hóa, làm cho việc diễn đạt trở nên sinh động và dễ hiểu, thể hiện sự tinh tế và vẻ đẹp của ngôn ngữ Trung Quốc.

Những thành ngữ này mang tính tự sự mạnh mẽ, thường gắn liền với các tình tiết sinh động và các nhân vật rõ ràng. Ví dụ, thành ngữ “守株待兔” (ôm cây đợi thỏ) kể về một người nông dân tình cờ nhặt được con thỏ tự đâm vào cây chết, nên anh ta bỏ công việc đồng áng để ngồi đợi vận may đến, cuối cùng chẳng thu hoạch được gì. Mặc dù câu chuyện này có phần phi lý, nhưng nó lại chỉ ra mối nguy hại của việc ỷ lại vào may rủi mà không lao động. Tính tự sự mạnh mẽ này càng làm tăng sức hấp dẫn của thành ngữ và cung cấp tài liệu phong phú cho việc giảng dạy.

Thành ngữ ngụ ngôn có tính đa nghĩa, không chỉ có nghĩa đen mà còn chứa đựng những hàm ý sâu sắc hơn cần được hiểu trong ngữ cảnh. Ví dụ, thành ngữ “狐假虎威” (cáo mượn oai hùm) có nghĩa là con cáo mượn sức mạnh của hổ để dọa các loài vật khác, nhưng thực tế lại châm biếm những người lợi dụng quyền lực để áp bức kẻ yếu. Thành ngữ “叶公好龙” (Diệp Công hiếu long) chỉ trích những người không thật lòng, miệng nói yêu thích nhưng lại hành động trái ngược. Tính đa nghĩa của các thành ngữ này không chỉ mở rộng phạm vi diễn đạt mà còn giúp người học nâng cao khả năng hiểu và sử dụng ngôn ngữ.

Cuối cùng, thành ngữ ngụ ngôn chứa đựng triết lý sâu sắc, kết tinh trí tuệ và quan niệm đạo đức của người xưa. Ví dụ, thành ngữ “塞翁失马” (Tái Ông mất ngựa) mang ý nghĩa "họa phúc luôn song hành", khuyên người ta khi đối diện với những thăng trầm trong cuộc sống nên giữ sự bình tĩnh và lý trí. Những thành ngữ này phản ánh quan niệm về nhân sinh và giá trị sống của văn hóa truyền thống Trung Quốc, là phương tiện quan trọng trong việc truyền bá văn hóa Trung Quốc.

Tóm lại, thành ngữ ngụ ngôn với đặc điểm ngôn ngữ tinh tế, câu chuyện sinh động, ý nghĩa đa dạng và triết lý sâu sắc đã trở thành một phần không thể thiếu trong giảng dạy tiếng Trung Quốc. Việc hiểu sâu các thành ngữ này không chỉ giúp người học nắm vững quy luật ngôn ngữ mà còn giúp họ tiếp cận sâu sắc hơn với logic nội tại và hệ thống trí tuệ của văn hóa Trung Quốc.

3.3. Tầm quan trọng của việc giảng dạy thành ngữ ngụ ngôn

Thành ngữ ngụ ngôn là một phần quan trọng trong ngôn ngữ tiếng Trung Quốc. Thành ngữ ngụ ngôn vừa có chức năng diễn đạt ngôn ngữ, vừa góp phần gìn giữ và truyền tải giá trị văn hóa, là nguồn tài liệu quý báu phục vụ cho việc giảng dạy tiếng Trung Quốc. Các thành ngữ này không chỉ kết tinh trí tuệ lịch sử và tư tưởng triết học của dân tộc Trung Hoa, mà còn giúp nâng cao khả năng ngôn ngữ và hiểu biết văn hóa của người học, có giá trị giáo dục cao.

Ngoài ra, những thành ngữ này thường ngắn gọn, sinh động, dễ nhớ và dễ áp dụng, giúp mở rộng vốn từ vựng và nâng cao khả năng sử dụng ngôn ngữ cho người học. Ví dụ, thành ngữ “未雨綢繆” (vị vũ trừ mâu - phòng bệnh hơn chữa bệnh) không chỉ làm phong phú thêm cách diễn đạt mà còn nâng cao tính trang nhã của ngôn ngữ. Thành ngữ “南辕北辙” (Nam Viên Bắc Triệt - nói một đằng làm một nẻo) giúp học sinh nhận diện các chữ có hình dáng tương tự nhau, phát triển khả năng phân biệt chữ. Ngoài ra, tính chất kể chuyện của loại thành ngữ này còn có thể khơi dậy hứng thú học tập của người học, giúp các em nâng cao khả năng đọc hiểu và bồi dưỡng tri thức văn hóa một cách tự nhiên thông qua quá trình tiếp cận nội dung câu chuyện.

Thành ngữ ngụ ngôn có tác dụng tích cực trong việc rèn luyện tư duy cho người học. Những ý nghĩa hàm ẩn và triết lý sâu sắc trong các thành ngữ buộc người học phải suy ngẫm từ nhiều góc độ, qua đó phát triển năng lực phân tích và tư duy phản biện. Chẳng hạn, thành ngữ “盲人摸象” (thầy bói xem voi) gợi mở bài học về tầm quan trọng của việc quan sát toàn diện, tránh nhận định phiến diện, góp phần bồi dưỡng tư duy logic và khả năng phản biện. Bên cạnh đó, nhiều thành ngữ còn truyền tải các giá trị đạo đức như: trung thực, giữ chữ tín, cần cù và dũng cảm, tạo nên ảnh hưởng tích cực đến nhận thức đạo đức và sự hình thành nhân cách của người học, đồng thời mở rộng tầm nhìn về lịch sử – văn hóa và tăng cường khả năng hiểu biết liên văn hóa.

Việc giảng dạy thành ngữ ngụ ngôn còn góp phần nâng cao chất lượng giờ học. Thông qua bối cảnh cụ thể của các câu chuyện ngụ ngôn, giáo viên có thể giúp người học dễ dàng hình dung và tiếp cận các khái niệm trừu tượng trong thành ngữ. Ví dụ, khi giảng về thành ngữ “井底之蛙” (ếch ngồi đáy giếng), giáo viên có thể sử dụng phương pháp kể chuyện hoặc đóng vai để học sinh trực tiếp cảm nhận được hàm ý tầm nhìn hạn hẹp, từ đó tăng cường tính sinh động và tương tác trong lớp học. Đồng thời, việc nghiên cứu bối cảnh văn hóa và phương pháp giảng dạy thành ngữ cũng góp phần nâng cao năng lực chuyên môn của giáo viên, đảm bảo hiệu quả giảng dạy, thúc đẩy chất lượng đào tạo tiếng Trung Quốc.

Tóm lại, thành ngữ ngụ ngôn với giá trị văn hóa đặc sắc, chức năng ngôn ngữ phong phú và ý nghĩa giáo dục sâu rộng, giữ vai trò không thể thay thế trong giảng dạy tiếng Trung Quốc. Đây là một điểm khởi đầu quan trọng cho việc tích hợp giảng dạy ngôn ngữ và văn hóa một cách hài hòa và hiệu quả.

4. Kết quả khảo sát và những vấn đề tồn tại trong giảng dạy thành ngữ ngụ ngôn

4.1. Kết quả khảo sát về tình hình học tập thành ngữ ngụ ngôn

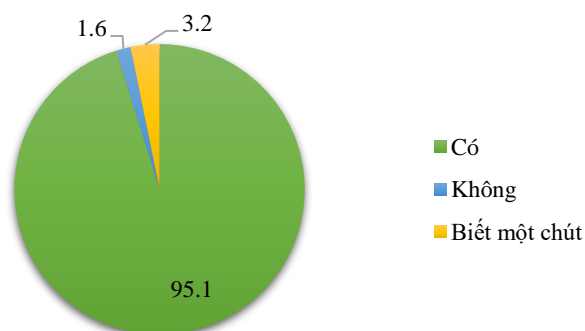
Dựa trên các kết quả khảo sát dưới đây, chúng ta có thể thấy bức tranh tổng quan về mức độ tiếp cận, hiểu biết cũng như các khó khăn mà sinh viên gặp phải trong quá trình học tập thành ngữ ngụ ngôn tiếng Trung Quốc.

Trước hết, dựa vào Biểu đồ 1, chúng ta có thể thấy được mức độ tiếp cận thành ngữ ngụ ngôn tiếng Trung Quốc của sinh viên, số liệu cho thấy đa số sinh viên đều biết đến thành ngữ ngụ ngôn. Cụ thể, 95,1% sinh viên cho biết đã biết đến thành ngữ ngụ ngôn tiếng Trung Quốc,

trong đó 3,2% chỉ biết một chút và chỉ 1,6% hoàn toàn không biết đến loại hình ngôn ngữ đặc trưng này. Điều này phản ánh mức độ phổ biến của thành ngữ ngữ ngôn trong giảng dạy tiếng Trung Quốc hiện nay cũng như trong đời sống tiếp xúc văn hóa của sinh viên.

Biểu đồ 1

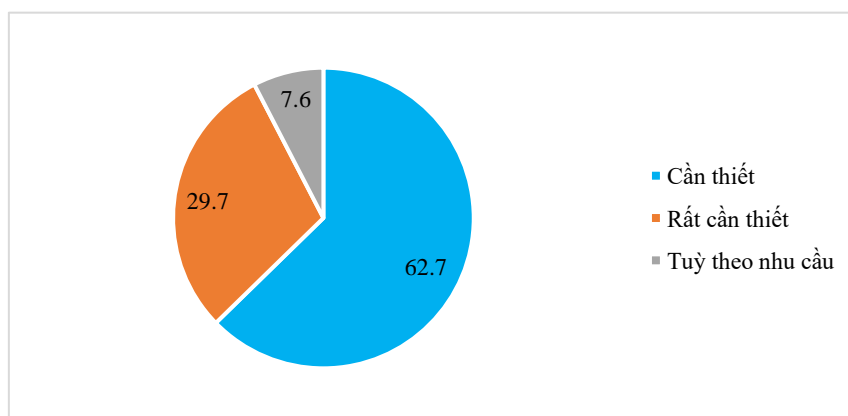
Anh/chị có biết đến thành ngữ ngữ ngôn tiếng Trung Quốc không?



Về nhận thức được tầm quan trọng của việc học thành ngữ ngữ ngôn tiếng Trung Quốc, kết quả khảo sát cho thấy 62,7% sinh viên cho rằng việc học thành ngữ ngữ ngôn tiếng Trung Quốc là cần thiết, trong đó 29,7% đánh giá việc học này là rất cần thiết. Tỷ lệ cao này phản ánh nhu cầu thực tiễn và nhận thức sâu sắc về giá trị ngôn ngữ và văn hóa của thành ngữ ngữ ngôn. Tuy nhiên, 7,6% sinh viên cho rằng việc học có thể linh hoạt tùy theo nhu cầu, cho thấy một bộ phận sinh viên vẫn đặt trọng tâm vào các kỹ năng ngôn ngữ khác hoặc còn e ngại về tính ứng dụng.

Biểu đồ 2

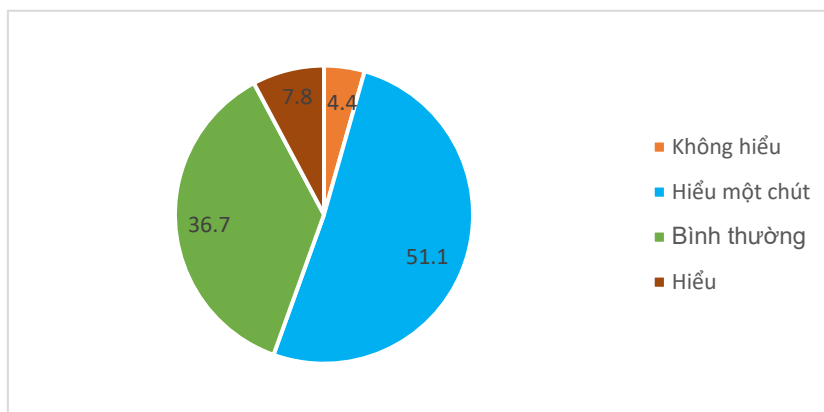
Theo anh/chị việc học thành ngữ ngữ ngôn tiếng Trung Quốc có quan trọng không?



Tuy nhiên, khi xem xét mức độ hiểu ý nghĩa các thành ngữ ngữ ngôn tiếng Trung Quốc của sinh viên, kết quả cho thấy có sự phân hóa rõ rệt. Cụ thể, tỷ lệ sinh viên không hiểu là 4,4%, hiểu một chút chiếm tỷ lệ cao nhất 51,1%, bình thường là 36,7% và hiểu chỉ đạt 7,8%; không có sinh viên nào đạt mức độ rất hiểu (0%). Điều này cho thấy mặc dù đa số sinh viên đã tiếp xúc với thành ngữ ngữ ngôn tiếng Trung Quốc nhưng mức độ lĩnh hội còn hạn chế, chủ yếu dừng lại ở mức sơ khai hoặc trung bình, chưa thực sự đạt đến trình độ thông thạo và vận dụng linh hoạt.

Biểu đồ 3

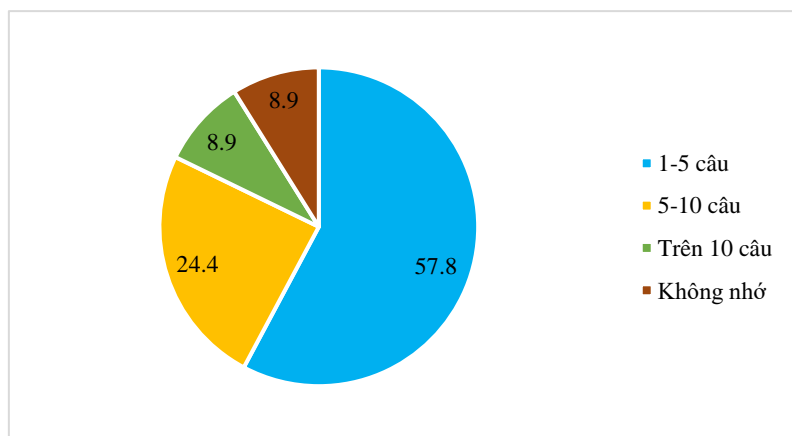
Mức độ hiểu biết của anh/chị về các thành ngữ ngụ ngôn tiếng Trung Quốc



Xét về khả năng ghi nhớ số lượng thành ngữ ngụ ngôn, dữ liệu cho thấy phần lớn sinh viên chỉ có thể ghi nhớ được từ 1 đến 5 câu, chiếm 57,8%; tiếp đó là 5 đến 10 câu chiếm 24,4%, và chỉ có 8,9% sinh viên có khả năng nhớ trên 10 câu. Tỷ lệ không nhớ bất kỳ câu thành ngữ nào cũng chiếm 8,9%. Điều này phản ánh thách thức đáng kể trong việc ghi nhớ và tích lũy vốn thành ngữ ngụ ngôn, vốn đòi hỏi người học không chỉ hiểu ý nghĩa mà còn cần nắm chắc hình thức biểu đạt, ngữ cảnh sử dụng.

Biểu đồ 4

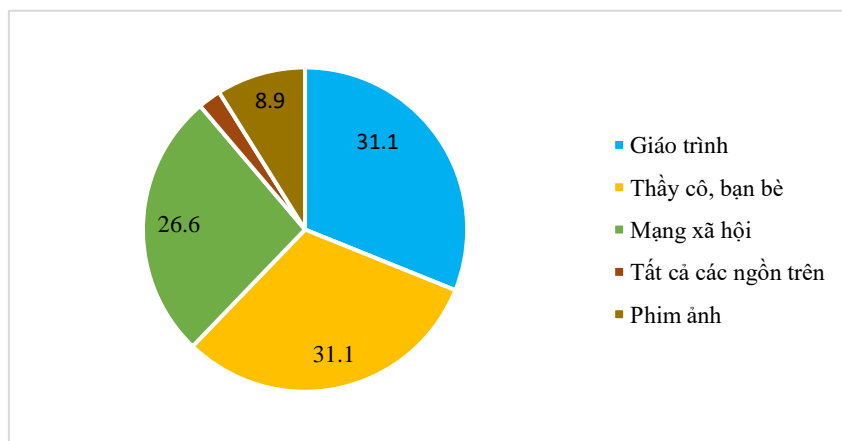
Số lượng câu thành ngữ ngụ ngôn tiếng Trung Quốc mà anh/chị có thể ghi nhớ



Về nguồn tiếp cận thành ngữ ngụ ngôn tiếng Trung Quốc của sinh viên, số liệu cho thấy giáo trình (31,1%) và thầy cô, bạn bè (31,1%) là hai nguồn chính. Các nền tảng xã hội như tiktok, youtube cũng đóng vai trò quan trọng với tỷ lệ 26,6%. Trong khi đó, phim ảnh chiếm tỷ lệ thấp hơn (8,9%), và chỉ 2,3% sinh viên cho biết tiếp cận thành ngữ ngụ ngôn từ tất cả các nguồn trên. Dữ liệu này cho thấy nguồn học chính thức (giáo trình, thầy cô) vẫn giữ vai trò chủ đạo, đồng thời, các kênh phi chính thức như mạng xã hội cũng đang ngày càng phổ biến, góp phần làm đa dạng hóa kênh tiếp nhận.

Biểu đồ 5

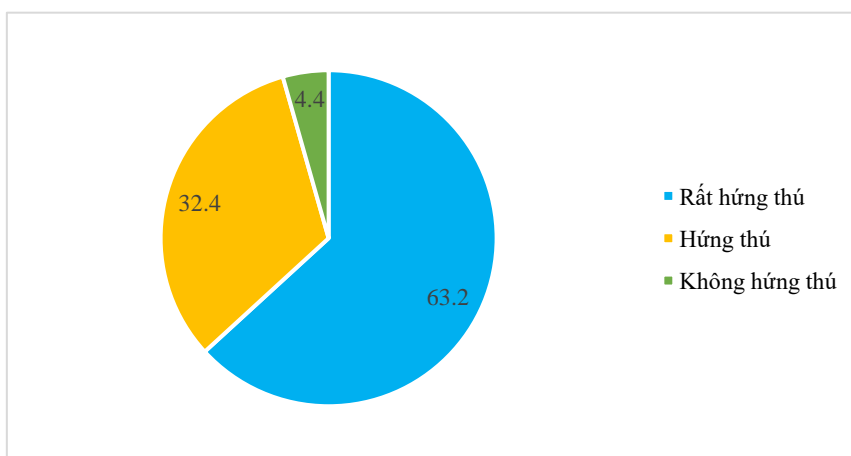
Nguồn tiếp cận thành ngữ ngữ ngôn tiếng Trung Quốc của anh/chị



Mức độ hứng thú của sinh viên đối với thành ngữ ngữ ngôn tiếng Trung Quốc được đánh giá rất cao với 63,2% sinh viên tỏ ra rất hứng thú, 32,4% có hứng thú, chỉ 4,4% không có hứng thú với thành ngữ ngữ ngôn, cho thấy thái độ học tập khá tích cực.

Biểu đồ 6

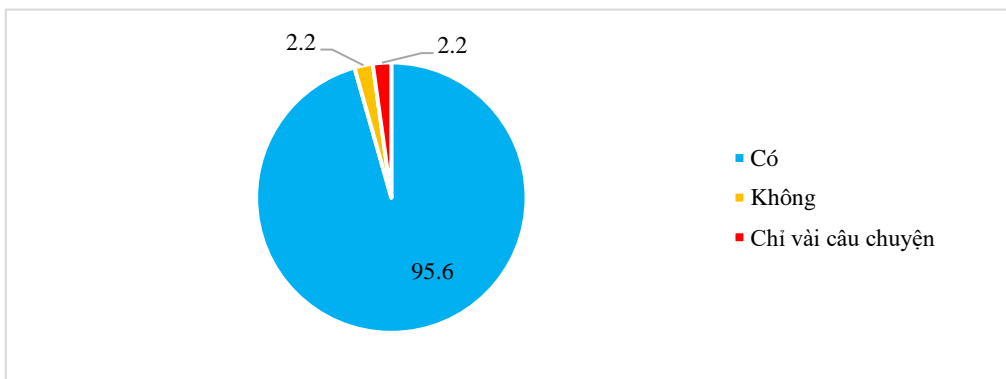
Anh/chị có hứng thú với thành ngữ ngữ ngôn tiếng Trung Quốc không?



Bên cạnh đó, 95,6% sinh viên cho biết có mong muốn tìm hiểu các câu chuyện đằng sau thành ngữ, phản ánh nhu cầu tìm hiểu chiều sâu văn hóa, lịch sử và giá trị ngữ nghĩa của thành ngữ, trong khi chỉ 2,2% không muốn tìm hiểu hoặc chỉ muốn tìm hiểu một số câu chuyện chiếm 2,2%.

Biểu đồ 7

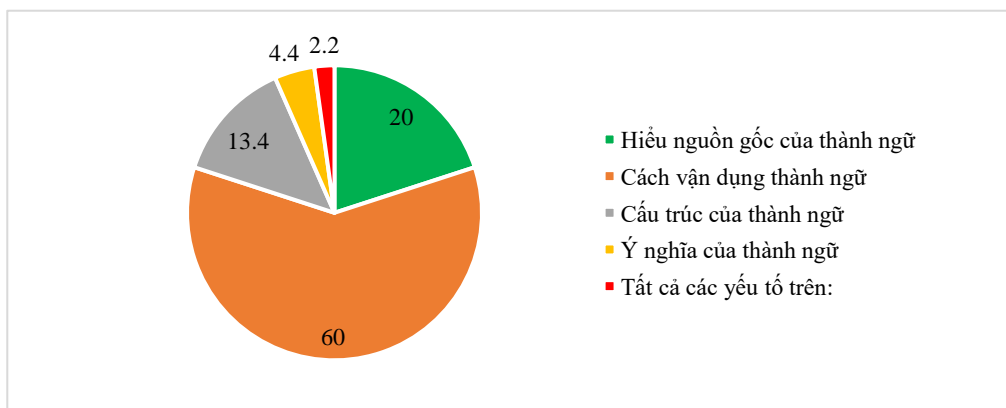
Anh/chị có mong muốn tìm hiểu các câu chuyện đằng sau thành ngữ ngụ ngôn tiếng Trung Quốc không?



Về những khó khăn mà sinh viên gặp phải khi học thành ngữ ngụ ngôn tiếng Trung Quốc, 60% sinh viên cho rằng việc vận dụng thành ngữ là thách thức lớn nhất. Tiếp đó là khó khăn trong việc hiểu nguồn gốc của thành ngữ chiếm 20%, cấu trúc của thành ngữ chiếm 13,4% và ý nghĩa của thành ngữ chiếm 4,4%. Đặc biệt, 2,2% sinh viên cho rằng tất cả các yếu tố trên đều khó khăn. Những số liệu này chỉ ra rằng mặc dù sinh viên có hứng thú và mong muốn tìm hiểu thành ngữ ngụ ngôn, nhưng khả năng vận dụng thành ngữ một cách phù hợp và chính xác vẫn là thách thức chủ yếu.

Biểu đồ 8

Theo anh/chị, khó khăn lớn nhất khi học thành ngữ ngụ ngôn tiếng Trung Quốc là gì?



Từ các kết quả trên, có thể nhận thấy rằng sinh viên đã có mức độ tiếp cận và hứng thú tương đối cao đối với thành ngữ ngụ ngôn tiếng Trung Quốc, song vẫn tồn tại nhiều hạn chế trong việc hiểu và vận dụng thành ngữ, đặc biệt là trong ngữ cảnh giao tiếp thực tế. Để cải thiện tình hình học tập này, các chương trình giảng dạy cần tăng cường cung cấp kiến thức về nguồn gốc, cấu trúc, ngữ nghĩa và cách sử dụng thành ngữ, kết hợp phương pháp dạy học sáng tạo, đa dạng hóa nguồn tài liệu và gắn kết các thành ngữ với các tình huống giao tiếp cụ thể. Đồng thời, việc khai thác các kênh phi chính thức như mạng xã hội, phim ảnh cũng cần được chú trọng để giúp sinh viên tiếp cận thành ngữ ngụ ngôn một cách tự nhiên, linh hoạt và hiệu quả hơn.

4.2. Những vấn đề tồn tại trong giảng dạy thành ngữ ngụ ngôn

4.2.1. Thiếu tính hấp dẫn trong giảng dạy

Khảo sát cho thấy việc giảng dạy thành ngữ ngụ ngôn hiện nay còn đơn điệu, thiếu tính sinh động. Giáo viên thường sử dụng phương pháp truyền thống, chỉ đơn giản giải thích nghĩa thành ngữ hoặc dịch sang tiếng mẹ đẻ của người học, mà bỏ qua việc phân tích nội dung câu chuyện ngụ ngôn. Điều này khiến tiết học trở nên khô khan, khó khơi gợi hứng thú học tập. Nhiều học sinh chỉ học thuộc lòng mà không hiểu sâu ý nghĩa, khó cảm nhận được triết lý ẩn sau các thành ngữ. Ví dụ, câu chuyện “守株待兔” (ôm cây đợi thỏ) hàm chứa bài học về thói quen trông chờ may mắn một cách thụ động, song giáo viên thường chỉ dịch đơn giản sang tiếng Việt, mà không có phương pháp sinh động giúp học sinh tư duy sâu hơn, dẫn đến việc học sinh chỉ ghi nhớ mặt chữ mà không hiểu rõ nội hàm. Ngoài ra, việc giảng dạy vẫn chú trọng ghi nhớ, xem nhẹ phân hiểu nghĩa. Thành ngữ ngụ ngôn thường có nguồn gốc từ văn học cổ đại, ít gắn với đời sống hiện đại nên học sinh khó hiểu. Giáo viên lại thiếu kỹ năng định hướng, dẫn dắt khiến học sinh không khám phá được triết lý ẩn sau các thành ngữ, việc học trở nên máy móc, cản trở sự phát triển tư duy. Mặt khác, do thiếu luyện tập trong ngữ cảnh cụ thể, học sinh khó áp dụng thành ngữ vào giao tiếp hằng ngày, làm giảm tính sinh động và hiệu quả giao tiếp trong ngôn ngữ.

4.2.2. Thiếu ý thức và cơ hội thực hành

Khảo sát cho thấy người học thường gặp khó khăn khi sử dụng thành ngữ ngụ ngôn trong ngữ cảnh thực tế, nguyên nhân chủ yếu do thiếu năng lực cảm nhận ngữ cảnh và ít có cơ hội thực hành. Thành ngữ ngụ ngôn gắn chặt với ngữ cảnh, nhưng phần lớn người học chỉ chú ý đến nghĩa bề mặt, bỏ qua yếu tố ngữ cảnh, dẫn đến việc sử dụng sai. Ví dụ, với thành ngữ “螳臂当车” (đường tỳ đương xa - lầy trứng chọi đá), người học không hiểu được ý nghĩa châm biếm hành động của những kẻ yếu thế mà vẫn ngông cuồng chống lại thế lực mạnh, cũng như nguồn gốc của thành ngữ. Có tới 80% sinh viên thừa nhận rằng ngoài lớp học, họ rất ít khi sử dụng thành ngữ, mà thường chọn các từ ngữ đơn giản hơn. Thành ngữ cần được tích lũy và luyện tập lâu dài, song sinh viên lại ít có cơ hội tiếp xúc, phần lớn chỉ tiếp cận qua lớp học và giáo trình, dẫn đến vốn thành ngữ hạn chế. Việc thiếu môi trường thực hành khiến sinh viên khó tích hợp thành ngữ vào hệ thống ngôn ngữ của bản thân, từ đó ảnh hưởng đến khả năng giao tiếp. Vì vậy, việc tăng cường luyện tập theo ngữ cảnh và mở rộng cơ hội thực hành là giải pháp then chốt để khắc phục tình trạng này.

4.2.3. Khó khăn trong việc hiểu nghĩa

Thành ngữ ngụ ngôn thường sử dụng phép ẩn dụ để truyền tải triết lý, vừa có nghĩa đen vừa có nghĩa bóng, đòi hỏi phải hiểu rõ điển cố mới có thể lĩnh hội chính xác. Tuy nhiên, do không quen thuộc với bối cảnh văn hóa và nội dung gốc, người học thường chỉ hiểu bề ngoài, dễ dẫn đến hiểu sai. Khảo sát cho thấy 43% học sinh cho rằng “掩耳盗铃” (bịt tai trộm chuông) chỉ hành động che tai để trộm chuông, mà không hiểu ý nghĩa phê phán hành vi tự lừa dối mình. Tương tự, “叶公好龙” (Diệp Công hiếu long) thường bị hiểu nhầm là yêu thích hình tượng rồng, thay vì nghĩa châm biếm sự giả tạo trong sở thích. Nhiều học sinh còn suy đoán nghĩa thành ngữ dựa trên một từ cụ thể, dẫn đến hiểu sai toàn bộ. Ví dụ, thành ngữ “杯弓蛇影” (bôi cung xà ảnh – thần hồn nát thần tính) bị hiểu nhầm là trong chén có hình con rắn, thay vì ý nghĩa thật là tự mình nghi ngờ, hoang tưởng đến mức lo sợ. Nguyên nhân của sự hiểu sai nằm ở tính chất truyện kể và tính đa nghĩa của thành ngữ, người học chưa nắm được nghĩa hàm ẩn. Điều này dễ dẫn đến lỗi sai trong kiểm tra và giao tiếp. Do đó, giáo viên cần chú trọng giảng

giải rõ bối cảnh và nguồn gốc thành ngữ để giúp người học vượt qua rào cản mặt chữ.

4.2.4. Thiếu kiến thức văn hóa nền

Thành ngữ ngụ ngôn thường chứa đựng những tư tưởng triết học, lối tư duy và giá trị văn hóa truyền thống Trung Quốc. Nếu thiếu nền tảng kiến thức văn hóa này, học sinh sẽ gặp khó khăn trong việc hiểu sâu sắc thành ngữ. Khảo sát cho thấy 48% học sinh không nắm được triết lý “họa phúc khôn lường” của thành ngữ “塞翁失马” (Tái Ông thất mã), do không hiểu tư tưởng của Đạo gia và bối cảnh văn hóa của từ “塞翁” (người già sống nơi biên ải). Sự khác biệt về nền tảng văn hóa gây trở ngại cho người học trong việc lĩnh hội ý nghĩa sâu xa của thành ngữ. Chẳng hạn, để hiểu được nghĩa thành ngữ “朝三暮四” (triều tam mộ tứ - thay đổi thất thường), người học cần biết đến câu chuyện về bầy khỉ trong sách Trang Tử, nếu không dễ nhầm lẫn rằng thành ngữ chỉ sự thay đổi theo thời gian. Do đó, việc bổ sung kiến thức văn hóa nền, như giới thiệu nguồn gốc thành ngữ và các điển tích lịch sử, là điều cần thiết để nâng cao khả năng hiểu đúng và sử dụng hiệu quả thành ngữ.

5. Một số khuyến nghị trong giảng dạy

Trong giảng dạy tiếng Trung Quốc, việc dạy thành ngữ ngụ ngôn cần được thực hiện một cách khoa học và có hệ thống. Nội dung giảng dạy nên được phân tầng hợp lý, đồng thời áp dụng linh hoạt các phương pháp dạy học đa dạng. Quá trình giảng dạy cần bắt đầu từ việc giúp người học nắm rõ ý nghĩa tổng thể của thành ngữ, từ đó phát triển khả năng vận dụng vào thực tế. Đồng thời, giáo viên cũng cần chú trọng lồng ghép và truyền tải chiều sâu văn hóa Trung Quốc thông qua từng câu thành ngữ. Để nâng cao hiệu quả giảng dạy, giáo viên có thể linh hoạt kết hợp các phương pháp như: kể chuyện, xây dựng tình huống và tổ chức trò chơi nhằm làm cho kiến thức thành ngữ vốn trừu tượng trở nên cụ thể, sinh động và dễ hiểu hơn. Việc lồng ghép các câu chuyện ngụ ngôn không chỉ tạo hứng thú học tập mà còn khơi dậy tinh thần khám phá ở người học. Những tình huống gắn liền với đời sống hằng ngày giúp người học hiểu rõ hơn về chiều sâu văn hóa và ý nghĩa ẩn sau từng thành ngữ. Bên cạnh đó, các trò chơi vui nhộn không chỉ góp phần củng cố kiến thức mà còn tạo ra môi trường học tập thoải mái, qua đó nâng cao khả năng vận dụng ngôn ngữ trong thực tế. Bài viết này sẽ giới thiệu vài phương pháp giúp giáo viên giảng dạy hiệu quả thành ngữ ngụ ngôn, đồng thời đề xuất những chiến lược giảng dạy có tính ứng dụng cao trong thực tiễn.

5.1. Phương pháp kể chuyện

Trong lĩnh vực giảng dạy tiếng Trung Quốc, giảng dạy hiệu quả các thành ngữ ngụ ngôn là một chủ đề vừa mang tính thách thức, vừa ẩn chứa nhiều tiềm năng. Các thành ngữ dạng này thường bắt nguồn từ những câu chuyện ngụ ngôn cổ giàu tính truyền kỳ, mang trong mình ý nghĩa sâu sắc và triết lý nhân sinh thâm thúy. Chỉ với vài từ ngắn gọn, chúng có thể khái quát những hiện tượng phức tạp trong đời sống và xã hội. Chính vì vậy, việc ứng dụng “phương pháp kể chuyện” vào giảng dạy thành ngữ ngụ ngôn được xem là một hướng tiếp cận hiệu quả, không chỉ góp phần nâng cao chất lượng giảng dạy mà còn khơi dậy hứng thú học tập nơi người học. Trước hết, thành ngữ loại ngụ ngôn vốn xuất phát từ những câu chuyện, điều này tạo cơ sở tự nhiên cho việc vận dụng phương pháp kể chuyện. Phương pháp kể chuyện là cách truyền đạt tri thức thông qua việc kể các câu chuyện. Đối với thành ngữ ngụ ngôn, kể chuyện không chỉ là một phương pháp giảng dạy mà còn là hình thức tồn tại tự thân của chính thành ngữ đó. Qua quá trình kể chuyện, người học không chỉ hiểu nghĩa đen của thành ngữ mà còn có thể tiếp cận sâu hơn với bối cảnh văn hóa, nguồn gốc lịch sử và tầng nghĩa triết lý mà thành ngữ chứa

đựng. Ví dụ, khi giảng dạy thành ngữ “狐假虎威” (cáo mượn oai hùm), người học có thể thấu hiểu ý nghĩa “dựa vào thế lực của người khác để dọa nạt”, từ đó biết vận dụng vào tình huống giao tiếp thực tế.

Về mặt thực hành, phương pháp kể chuyện có thể triển khai qua năm bước: lựa chọn thành ngữ, kể chuyện, giảng giải thành ngữ, tổ chức thảo luận và tổng kết củng cố kiến thức. Bước đầu tiên là lựa chọn các thành ngữ phù hợp. Việc lựa chọn này cần căn cứ vào trình độ ngôn ngữ, bối cảnh văn hóa và sở thích của người học, ưu tiên các thành ngữ vừa có giá trị giáo dục vừa khơi gợi tư duy. Giáo viên cần chuẩn bị kỹ lưỡng về xuất xứ, bối cảnh lịch sử của thành ngữ, đồng thời chuẩn bị tài liệu hỗ trợ như: tranh ảnh, video, âm thanh,... để nâng cao khả năng tiếp nhận và cảm thụ của người học.

Tiếp theo, giáo viên dùng ngôn ngữ sinh động và hấp dẫn để kể lại câu chuyện ngụ ngôn, chú trọng điều chỉnh ngữ điệu và nhịp kể nhằm tăng tính cuốn hút. Trong quá trình kể, giáo viên nên xen kẽ các câu hỏi nhằm dẫn dắt người học liên tưởng và suy nghĩ, nâng cao khả năng tập trung. Chẳng hạn, khi kể chuyện “画蛇添足” (vẽ rắn thêm chân), có thể tạm dừng để hỏi: “Bạn nghĩ thêm chân cho con rắn có hợp lý không?” – cách kể chuyện tương tác này sẽ kích thích hứng thú tham gia của người học và đặt nền móng tốt cho các hoạt động giảng dạy tiếp theo.

Sau khi kể chuyện xong, bước tiếp theo là giảng giải ý nghĩa của thành ngữ. Giáo viên cần sử dụng ngôn ngữ ngắn gọn, rõ ràng để trình bày nghĩa ẩn dụ, hàm ý thực tiễn và cách dùng thành ngữ trong ngữ cảnh, kết hợp các ví dụ cụ thể trong đời sống để giúp người học nắm bắt. Ví dụ, với thành ngữ “井底之蛙” (ếch ngồi đáy giếng), giáo viên có thể liên hệ đến tình trạng thông tin hạn chế trong xã hội hiện đại để dẫn dắt người học suy nghĩ về việc mở rộng tầm nhìn và nâng cao tư duy phản biện.

Khi người học đã có sự hiểu biết ban đầu về câu chuyện và thành ngữ, tổ chức thảo luận nhóm sẽ là khâu then chốt để làm sâu sắc thêm hiểu biết. Giáo viên có thể đặt ra các câu hỏi mở như: “Bạn đã từng rơi vào tình huống hiểu nhầm giống như ‘盲人摸象 (thầy bói xem voi)’ chưa?” hoặc “Câu chuyện này khiến bạn liên tưởng đến điều gì?” – nhằm khuyến khích người học trình bày quan điểm, lắng nghe người khác và mở rộng cách hiểu về thành ngữ thông qua trao đổi. Việc tranh luận và tương tác như vậy không chỉ giúp nâng cao năng lực diễn đạt mà còn làm sâu sắc thêm nhận thức văn hóa về thành ngữ.

Cuối cùng, phần tổng kết và mở rộng là không thể thiếu. Giáo viên cần dẫn dắt người học ôn lại nội dung đã học, đồng thời liên hệ ý nghĩa thành ngữ với thực tiễn cuộc sống, khuyến khích người học suy nghĩ về cách vận dụng linh hoạt thành ngữ trong giao tiếp hàng ngày. Chẳng hạn, sau khi học thành ngữ “自相矛盾” (tiền hậu bất nhất), giáo viên có thể hỏi: “Trong cuộc sống thường nhật, chúng ta nên làm gì để tránh việc lời nói trước sau bất nhất?” Ngoài ra, nên khuyến khích học sinh tiếp tục đọc thêm các truyện ngụ ngôn có liên quan sau giờ học để mở rộng tri thức và hình thành thói quen học tập tích cực.

Lấy thành ngữ “盲人摸象” (thầy bói xem voi) làm ví dụ, quá trình giảng dạy theo phương pháp kể chuyện có thể triển khai cụ thể như sau: Giáo viên chuẩn bị một số đạo cụ đơn giản như: bàn, dây, quạt, bìa cứng,... tượng trưng cho các bộ phận của con voi như: chân, đuôi, tai, da,... Trong lúc kể chuyện, giáo viên lần lượt đưa vào các đạo cụ này để học sinh vừa quan sát vừa hiểu được cảm nhận của bốn người mù khi chạm vào các phần khác nhau của con voi, từ đó hình tượng hóa sự phiến diện trong nhận thức. Sau khi kể xong, giáo viên giảng giải ý nghĩa sâu xa của thành ngữ, đồng thời liên hệ với các hiện tượng xã hội hiện đại như truyền thông đưa tin phiến diện, dư luận mạng bị dẫn dắt,... giúp người học thấy được giá trị hiện thực

của thành ngữ. Tiếp theo, tổ chức học sinh thảo luận nhóm, chia sẻ hiểu biết của bản thân và nêu ví dụ cụ thể về những sai lầm do nhận thức phiến diện mà bản thân từng trải qua. Cuối cùng, thông qua tổng kết, giúp kiến thức thấm thấu thành nhận thức nội tại, từ đó tăng cường trí nhớ và năng lực ứng dụng.

Thông qua quy trình trên, ưu thế của phương pháp kể chuyện trong giảng dạy thành ngữ ngụ ngôn được thể hiện rõ rệt. Phương pháp này không chỉ nâng cao tính hấp dẫn của giờ học, giúp người học tiếp thu trong không khí vui vẻ, mà còn nhờ vào tính hình tượng, tính cụ thể và yếu tố cảm xúc của câu chuyện, khiến tri thức ngôn ngữ vốn trừu tượng trở nên sinh động, dễ hiểu. Đồng thời, phương pháp này còn góp phần phát huy khả năng liên tưởng, tưởng tượng và hiểu biết văn hóa của người học. Nhân vật và tình tiết trong câu chuyện dễ đi vào trí nhớ, từ đó giúp người học sử dụng thành ngữ một cách chính xác, phù hợp trong giao tiếp thực tế.

Hơn nữa, phương pháp kể chuyện còn phù hợp với quan điểm “lồng ghép văn hóa vào dạy ngôn ngữ” trong giảng dạy tiếng Trung Quốc. Thành ngữ ngụ ngôn không chỉ là một bộ phận của ngôn ngữ, mà còn là tinh hoa của văn hóa Trung Quốc. Thông qua việc kể chuyện, giáo viên không chỉ truyền đạt kiến thức ngôn ngữ, mà còn đóng vai trò là người truyền bá văn hóa, giúp người học hiểu sâu hơn các giá trị và trí tuệ truyền thống của Trung Quốc. Ví dụ, “守株待兔” (ôm cây đợi thỏ) phê phán lối tư duy cơ hội, “刻舟求剑” (Khắc chu cầu kiếm) thể hiện sự phi thực tế, còn “愚公移山” (Ngu công dời núi) lại truyền cảm hứng về tinh thần kiên cường và không ngại gian khó.

Tóm lại, việc ứng dụng có hệ thống phương pháp kể chuyện vào giảng dạy thành ngữ ngụ ngôn không chỉ giúp người học hiểu và nắm vững kiến thức, mà còn nâng cao năng lực diễn đạt, tư duy logic và trình độ văn hóa. Đối với giáo viên, phương pháp này cũng mang đến sức sống và tính sáng tạo cho lớp học. Trong tương lai, cùng với sự phát triển của giáo trình và công nghệ đa phương tiện, phương pháp kể chuyện hứa hẹn sẽ được ứng dụng ngày càng rộng rãi và sâu sắc trong dạy học tiếng Trung Quốc.

5.2. Xây dựng ngữ cảnh

Trong quá trình giảng dạy, nếu giáo viên chỉ đơn thuần dựa vào phương pháp giảng giải và học thuộc lòng thì khó có thể khơi dậy hứng thú học tập cũng như thúc đẩy sự hiểu và khả năng vận dụng thực tế của người học. Vì vậy, giáo viên có thể xây dựng các tình huống cụ thể nhằm hỗ trợ học sinh hiểu và sử dụng thành ngữ một cách chính xác. Việc xây dựng các tình huống thực tế sẽ giúp học sinh liên hệ được thành ngữ trừu tượng với các bối cảnh thực tiễn, từ đó nâng cao khả năng vận dụng và ghi nhớ.

Xuất phát từ những đặc điểm trên, việc áp dụng phương pháp xây dựng ngữ cảnh là một chiến lược giảng dạy hiệu quả. Phương pháp này tập trung vào việc tạo dựng những tình huống học tập cụ thể, sinh động, qua đó giúp người học được trải nghiệm, thực hành ngôn ngữ trong ngữ cảnh gần với thực tế, từ đó nâng cao khả năng hiểu, ghi nhớ và vận dụng kiến thức. Thông qua các hoạt động mô phỏng tình huống, người học không chỉ học tập trong niềm vui mà còn hiểu sâu hơn về ý nghĩa của thành ngữ cũng như bối cảnh văn hóa liên quan.

Bước đầu tiên trong việc thực hiện phương pháp xây dựng tình huống là lựa chọn thành ngữ ngụ ngôn phù hợp và thiết kế các tình huống ngữ cảnh tương ứng. Giáo viên cần căn cứ vào mục tiêu giảng dạy và trình độ ngôn ngữ của học sinh để chọn ra những thành ngữ có hàm ý rõ ràng, tình tiết nổi bật và dễ dàng tái hiện thành tình huống học tập. Ví dụ như các thành ngữ: “守株待兔” (ôm cây đợi thỏ), “刻舟求剑” (khắc chu cầu kiếm), “狐假虎威” (cáo mượn oai hùm)... đều có cốt truyện đầy đủ, khi thiết kế tình huống, giáo viên nên bao gồm phân phân vai, nội dung đối thoại, mô tả bối cảnh... để học sinh có thể tự nhiên nhập vai trong một tình huống cụ thể.

Bước tiếp theo là để người học vận dụng linh hoạt các thành ngữ đã học vào những ngữ cảnh cụ thể do giáo viên thiết kế. Trong hoạt động này, giáo viên cần xây dựng các tình huống mang tính thực tiễn hoặc gần gũi với đời sống nhằm tạo điều kiện cho người học lựa chọn và sử dụng thành ngữ một cách phù hợp với bối cảnh. Ví dụ, đối với các thành ngữ như: “狐假虎威” (cáo mượn oai hùm), “守株待兔” (ôm cây đợi thỏ), hay “刻舟求剑” (khắc chu cầu kiếm), giáo viên có thể đưa ra các tình huống giả định như: một nhân vật lợi dụng quyền lực của người khác để hù dọa người xung quanh; một người không chịu cố gắng, chỉ chờ may mắn; hoặc một người hành xử máy móc, không linh hoạt trong suy nghĩ. Người học sẽ dựa vào tình huống được cung cấp để lựa chọn thành ngữ phù hợp. Hoặc với thành ngữ “狐假虎威”, giáo viên có thể thiết kế một tình huống giả định trong một cuộc thảo luận nhóm, nơi một thành viên dựa vào người có quyền lực để đạt được mục đích cá nhân. Trong bối cảnh này, giáo viên hướng dẫn học sinh sử dụng “狐假虎威” để miêu tả hành vi lợi dụng thế lực của người khác. Việc sử dụng thành ngữ trong tình huống thực tế giúp học sinh không chỉ hiểu nghĩa đen của thành ngữ mà còn nắm vững hoàn cảnh sử dụng và sắc thái biểu cảm của nó, qua đó nâng cao độ chính xác và lưu loát trong biểu đạt ngôn ngữ. Quá trình này không chỉ rèn luyện năng lực ngôn ngữ và tư duy logic, mà còn giúp người học hiểu sâu sắc hơn ý nghĩa của thành ngữ và bối cảnh văn hóa đi kèm. Nhờ đó, những khái niệm trừu tượng được thể hiện qua các thành ngữ sẽ trở nên cụ thể, dễ hiểu và dễ ghi nhớ hơn. Hơn nữa, hình thức tương tác trong hoạt động này còn tạo cơ hội để người học thảo luận, so sánh các cách dùng khác nhau, từ đó nâng cao khả năng phân tích và ứng dụng linh hoạt kiến thức trong thực tiễn giao tiếp. Đây là bước chuyển quan trọng từ “hiểu” sang “vận dụng” trong tiến trình tiếp nhận ngôn ngữ, đồng thời cũng là tiền đề để hình thành năng lực giao tiếp văn hóa – một mục tiêu quan trọng trong giáo dục tiếng Trung Quốc.

Phương pháp dạy học này lấy người học làm trung tâm, chú trọng vào tham gia và trải nghiệm. Phương pháp không chỉ nâng cao khả năng sử dụng ngôn ngữ mà còn khơi dậy hứng thú học tập của học sinh. Phương pháp xây dựng ngữ cảnh đã chuyển đổi lớp học từ mô hình “tiếp nhận thụ động” sang mô hình “tiếp nhận – trải nghiệm – diễn đạt” đa chiều. Học sinh được học thông qua nhập vai, được thể hiện thông qua tương tác.

Tóm lại, việc áp dụng phương pháp xây dựng ngữ cảnh trong giảng dạy thành ngữ ngữ ngôn không chỉ giúp nâng cao hiệu quả dạy học mà còn tăng cường nhận thức văn hóa và năng lực thực hành của người học. Phương pháp này biến quá trình dạy thành những trải nghiệm học tập phong phú và đầy ý nghĩa. Đối với giảng dạy tiếng Trung Quốc, đây là một phương pháp đáng để khuyến khích và tiếp tục phát triển. Thông qua việc thiết kế tình huống hợp lý và tổ chức lớp học một cách hiệu quả, việc giảng dạy thành ngữ ngữ ngôn sẽ không còn đơn thuần là quá trình truyền đạt kiến thức mang tính trừu tượng, mà trở thành một hành trình khám phá văn hóa đầy sinh động và hấp dẫn. Phương pháp này không chỉ giúp người học hiểu và ghi nhớ nội dung của thành ngữ một cách tự nhiên, mà còn góp phần khơi dậy hứng thú học tập, tăng cường khả năng tư duy và vận dụng ngôn ngữ trong thực tiễn. Nhờ đó, thành ngữ trở thành công cụ quan trọng trong việc nâng cao hiệu quả giảng dạy, đồng thời tạo điều kiện thuận lợi để người học tiếp cận sâu hơn với tinh thần và giá trị của văn hóa Trung Quốc.

5.3. Thiết kế trò chơi

Phương pháp “thiết kế trò chơi” đã được ứng dụng vào giảng dạy thành ngữ ngữ ngôn và được đánh giá là một hướng tiếp cận sáng tạo và hiệu quả. Thông qua việc xây dựng các trò chơi gắn liền với ý nghĩa và tình huống sử dụng của thành ngữ, phương pháp này tạo điều kiện để người học tiếp cận kiến thức trong môi trường học tập nhẹ nhàng, giàu tính trải nghiệm. Nhờ

đó, người học không chỉ nâng cao hứng thú học tập, mà còn phát triển năng lực sử dụng ngôn ngữ một cách linh hoạt và thực tiễn. Cốt lõi của phương pháp thiết kế trò chơi là “học mà chơi, chơi mà học”. Giáo viên thông qua việc thiết kế các trò chơi có mục đích và kế hoạch rõ ràng, hướng dẫn học sinh tham gia, trải nghiệm, tương tác để dần dần hiểu rõ bối cảnh và ý nghĩa của các thành ngữ ngụ ngôn. Phương pháp dạy học qua trò chơi không chỉ phá vỡ mô hình giảng dạy truyền thống đơn thuần là thuyết giảng, mà còn kích thích các giác quan, cảm xúc và tư duy của học sinh, qua đó thúc đẩy hiệu quả tiếp thu kiến thức. Khi áp dụng phương pháp này, quá trình giảng dạy thường được thực hiện qua năm bước cơ bản sau:

- *Bước 1*: xác định chủ đề trò chơi, hình thức và mục tiêu giảng dạy. Giáo viên cần lựa chọn chủ đề trò chơi gắn liền với tình tiết và ý nghĩa của thành ngữ. Mục tiêu cần tập trung vào việc giúp học sinh hiểu đúng và biết cách vận dụng linh hoạt thành ngữ trong tình huống thực tế.

- *Bước 2*: xây dựng luật chơi và quy trình hợp lý. Luật chơi cần phản ánh đúng bản chất và hàm ý của thành ngữ, có thể bao gồm: giới hạn thời gian, nhiệm vụ cụ thể, điều kiện thắng - thua... Qua quá trình thực hiện thử thách, học sinh từng bước tiếp cận và hiểu được chiều sâu tư tưởng mà thành ngữ truyền tải. Chẳng hạn, trong trò chơi về “守株待兔 (ôm cây đợi thỏ)”, học sinh phải lựa chọn giữa tiếp tục chờ đợi hay hành động chủ động, từ đó hiểu rõ hàm ý phê phán thái độ thụ động, ỷ lại.

- *Bước 3*: thiết kế nhân vật và bối cảnh – đây là khâu then chốt khi đưa yếu tố trò chơi vào trong bài học. Giáo viên cần chuyển hóa các nhân vật và tình huống trong truyện ngụ ngôn thành yếu tố trò chơi để tăng tính nhập vai.

- *Bước 4*: thúc đẩy giao tiếp và tương tác trong quá trình chơi. Giáo viên nên khuyến khích học sinh sử dụng tiếng Trung Quốc để trao đổi, hợp tác và đưa ra phán đoán.

- *Bước 5*: tổng kết sau trò chơi. Sau khi kết thúc, giáo viên nên hướng dẫn học sinh cùng nhìn lại trải nghiệm, phân tích ý nghĩa sâu xa của thành ngữ.

Ví dụ cụ thể, khi dạy “守株待兔” (ôm cây đợi thỏ), có thể thiết kế trò chơi như sau: Chia lớp thành các nhóm nhỏ (mỗi nhóm khoảng 4-5 học sinh). Mỗi nhóm sẽ lần lượt nhận các tình huống và câu hỏi liên quan đến thành ngữ “守株待兔 (ôm cây đợi thỏ)”. Các câu hỏi có thể có 3 lựa chọn, mỗi lựa chọn sẽ tương ứng với một hành động khác nhau. Nhóm học sinh sẽ phải chọn lựa hành động phù hợp nhất với hoàn cảnh và giải thích lý do cho sự lựa chọn của mình. Các tình huống giả định sẽ được giáo viên chuẩn bị trước, ví dụ như:

Tình huống 1: Một doanh nhân mở một cửa hàng, lần đầu tiên có khách đến mua hàng. Sau đó, anh ta ngừng quảng cáo và chỉ ngồi chờ khách đến mà không làm gì thêm. Câu hỏi: “Doanh nhân này nên làm gì tiếp theo?”

- A. Chờ khách đến mà không làm gì thêm
- B. Tăng cường quảng cáo và phát triển thêm sản phẩm
- C. Chỉ bán hàng trong mùa lễ hội

Tình huống 2: Một học sinh kỳ vọng đạt điểm cao mà không học bài, chỉ chờ đợi may mắn. Câu hỏi: “Học sinh này nên làm gì để thành công?”

- A. Chờ đợi kết quả thi và hy vọng may mắn
- B. Học bài và ôn luyện chăm chỉ
- C. Đi chơi với bạn bè để giảm căng thẳng

Sau khi người học lựa chọn đáp án xong, giáo viên hỏi thêm “đáp án nào phù hợp với thành ngữ “守株待兔 (ôm cây đợi thỏ)”. Sau mỗi tình huống, giáo viên sẽ giải thích tại sao lựa

chọn đó là đúng hoặc sai, và kết nối với ý nghĩa của thành ngữ “守株待兔 (ôm cây đợi thỏ)”, giải thích rằng việc chỉ chờ đợi mà không hành động hoặc nỗ lực sẽ không mang lại kết quả lâu dài. Mỗi nhóm sẽ nhận điểm cho mỗi câu trả lời đúng và giải thích hợp lý. Cuối trò chơi, nhóm có số điểm cao nhất sẽ được công nhận là nhóm chiến thắng. Giáo viên sẽ tổ chức một cuộc thảo luận ngắn, hỏi học sinh về những bài học rút ra từ trò chơi. Câu hỏi có thể bao gồm: “Có bao giờ các bạn từng gặp tình huống mà chỉ chờ đợi mà không hành động?”; “Làm thế nào để tránh chờ đợi may mắn và thay vào đó là chủ động trong cuộc sống?”.

Để làm cho việc dạy thành ngữ tiếng Trung Quốc trở nên phong phú, sinh động, giáo viên có thể thiết kế nhiều trò chơi khác nhau, dưới đây là vài trò chơi phổ biến không chỉ giúp người học ghi nhớ thành ngữ dễ dàng mà còn tạo không khí học tập tích cực và hứng thú trong lớp học. Thứ nhất là trò chơi “Thành ngữ Bingo”, trong đó giáo viên chuẩn bị bảng bingo gồm các ô ghi thành ngữ khác nhau. Giáo viên có thể định nghĩa hoặc kể một câu chuyện ngắn liên quan đến thành ngữ, và người học sẽ tìm thành ngữ tương ứng trên bảng bingo rồi đánh dấu. Ai hoàn thành một hàng ngang, dọc hoặc chéo trước thì hô “Bingo!” và giành chiến thắng. Thứ hai là trò chơi “Giải mã thành ngữ”, giáo viên chia lớp thành các nhóm nhỏ và phát cho mỗi nhóm một bộ thẻ thành ngữ và thẻ định nghĩa hoặc tranh minh họa. Nhiệm vụ của người học là ghép đúng thành ngữ với nghĩa hoặc hình ảnh trong thời gian nhanh nhất. Nhóm nào hoàn thành chính xác và nhanh nhất sẽ thắng. Thứ ba là trò chơi “Đóng kịch thành ngữ”, trong đó giáo viên chia lớp thành các nhóm và giao cho mỗi nhóm một thành ngữ. Các nhóm chuẩn bị một tiểu phẩm ngắn minh họa ý nghĩa thành ngữ mà không được nói tên thành ngữ trực tiếp. Sau đó, các nhóm khác sẽ đoán tên thành ngữ đó. Thứ tư là trò chơi “Vòng quay thành ngữ”, giáo viên chuẩn bị một bảng quay chia thành các ô ghi tên thành ngữ hoặc nghĩa thành ngữ. Học viên sẽ lần lượt quay bảng, khi mũi tên chỉ vào ô nào thì học viên đó phải giải thích nghĩa thành ngữ hoặc đặt câu với nó. Nếu học viên trả lời đúng, nhóm sẽ được cộng điểm. Cuối cùng là trò chơi “Ghép tranh thành ngữ”, giáo viên chuẩn bị các tranh minh họa thể hiện ý nghĩa thành ngữ, chia lớp thành các nhóm và phát tranh cho mỗi nhóm. Người học sẽ đoán tên thành ngữ và giải thích ý nghĩa, có thể thảo luận thêm về tình huống ứng dụng của thành ngữ đó trong thực tế.

Tóm lại, việc ứng dụng phương pháp thiết kế trò chơi trong giảng dạy thành ngữ ngữ ngôn không chỉ nâng cao tính sinh động và tương tác trong lớp học, mà còn giúp học sinh hiểu sâu và nhớ lâu hơn các thành ngữ. Phương pháp này khơi dậy hứng thú học tập, phát triển tư duy logic, khả năng giao tiếp và tinh thần hợp tác của người học.

5.4. Đối chiếu

Trong giảng dạy tiếng Trung Quốc, các thành ngữ ngữ ngôn nhận được sự quan tâm rộng rãi nhờ vào cốt truyện sinh động, hàm chứa triết lý sâu sắc và cách diễn đạt ngắn gọn, súc tích. Đặc biệt đối với người Việt Nam, việc giảng dạy thành ngữ ngữ ngôn càng thể hiện rõ ưu thế và giá trị thực tiễn. Ngôn ngữ và văn hóa Việt Nam chịu ảnh hưởng sâu sắc từ văn hóa truyền thống Trung Quốc. Đặc biệt trong bối cảnh Hán tự từng được sử dụng rộng rãi như ngôn ngữ viết chính thức trong lịch sử, nhiều thành ngữ tiếng Trung Quốc sau khi được tiếp nhận và bản địa hóa đã được lưu giữ trong tiếng Việt dưới dạng những biểu đạt có ý nghĩa tương đương và cấu trúc tương tự. Điều này không chỉ cung cấp cho giáo viên tiếng Trung Quốc nguồn tài nguyên giảng dạy quý giá mà còn mở ra một hướng tiếp cận độc đáo trong giảng dạy ngôn ngữ liên văn hóa Trung - Việt.

Trong thực tiễn giảng dạy, việc vận dụng hiệu quả phương pháp giảng dạy dựa trên đối chiếu nhằm hướng dẫn học sinh Việt Nam so sánh các thành ngữ ngữ ngôn tương đồng giữa tiếng Việt và tiếng Trung Quốc có thể góp phần giảm thiểu đáng kể độ phức tạp trong quá trình học tập, đồng thời nâng cao năng lực nhận thức văn hóa của người học. Chiến lược giảng dạy

này lấy các biểu đạt quen thuộc trong tiếng mẹ đẻ làm điểm xuất phát, từ đó thông qua các bước đối chiếu, phân tích và vận dụng, từng bước giúp học sinh nắm bắt được cấu trúc, ý nghĩa và logic văn hóa hàm ẩn trong các thành ngữ tiếng Trung Quốc. Qua đó, người học có thể xây dựng được nhận thức sâu sắc trên cả hai phương diện: ngôn ngữ và văn hóa.

Trước hết, giữa tiếng Trung Quốc và tiếng Việt tồn tại nhiều thành ngữ ngụ ngôn có nội dung và cấu trúc cốt truyện tương đồng. Ví dụ, thành ngữ tiếng Trung Quốc “狐假虎威 (cáo mượn oai hùm)” có đối ứng trong tiếng Việt là “Cáo mượn oai hùm”, đều bắt nguồn từ câu chuyện ngụ ngôn về con cáo mượn uy thế của hổ để dọa muông thú; hay “井底之蛙 (Ếch ngồi đáy giếng)” tương ứng với tiếng Việt là “Ếch ngồi đáy giếng”, đều dùng để ví von những người có tầm nhìn hạn hẹp. Những thành ngữ này không chỉ giữ lại các nhân vật và tình tiết chính trong câu chuyện mà còn thể hiện các giá trị văn hóa tương đồng, chẳng hạn như: cảnh báo con người không nên ý thể hiếp yếu, hay không nên bảo thủ, tự mãn. Vì vậy, giáo viên hoàn toàn có thể lựa chọn những cặp thành ngữ đối ứng này làm tư liệu giảng dạy, dẫn dắt học sinh triển khai học tập đối chiếu.

Tiếp theo, trong quá trình giảng dạy cụ thể, giáo viên có thể tổ chức nội dung lớp học theo bốn bước: dẫn nhập – giảng giải – đối chiếu – vận dụng. Trước tiên là giai đoạn dẫn nhập thành ngữ, giáo viên nên bắt đầu từ thành ngữ tiếng Việt mà học sinh đã quen thuộc, thông qua đặt câu hỏi để gợi mở suy nghĩ và khơi gợi trí nhớ của học sinh về ý nghĩa và cách sử dụng thành ngữ. Lấy “狐假虎威 (cáo mượn oai hùm)” làm ví dụ, giáo viên có thể yêu cầu học sinh giải thích nghĩa của “Cáo mượn oai hùm” và nêu ra ví dụ thực tế trong cuộc sống, từ đó dẫn dắt đến thành ngữ tiếng Trung Quốc nhằm kích thích hứng thú học tập.

Bước tiếp theo là giảng giải thành ngữ, trong đó, giáo viên cần trình bày rõ nguồn gốc và bối cảnh của câu chuyện ngụ ngôn tiếng Trung Quốc, kết hợp với hình ảnh, hoạt họa hoặc video minh họa, giúp học sinh hình dung cụ thể hơn về nội dung thành ngữ. Tại thời điểm này, giáo viên cũng nên nhấn mạnh giá trị văn hóa hàm chứa trong thành ngữ, chẳng hạn như “狐假虎威 (cáo mượn oai hùm)” phản ánh vấn đề phụ thuộc quyền lực, cũng như sự khôn ngoan trong việc nhìn người xét thế. Sau phần giảng giải là bước đối chiếu, giáo viên có thể tổ chức cho học sinh dịch các thành ngữ tiếng Việt sang tiếng Trung Quốc, hoặc ngược lại, dịch thành ngữ tiếng Trung Quốc sang tiếng Việt, từ đó so sánh sự khác biệt và tương đồng giữa hai bên về cách lựa chọn từ ngữ, cấu trúc cú pháp và ngụ ý văn hóa. Ví dụ, “掩耳盗铃” và “Bịt tai trộm chuông” đều mô tả hành vi tự lừa dối mình.

Phương pháp giảng dạy này mang lại nhiều hiệu quả giáo dục trong thực tiễn. Thứ nhất, dựa trên ngôn ngữ mẹ đẻ của học sinh, nó giúp quá trình học tập trở nên thân thuộc và tự nhiên hơn, giảm bớt rào cản ngôn ngữ, tăng cường hiệu quả tiếp nhận. Thứ hai, thông qua đối chiếu giữa các câu chuyện thành ngữ và các biểu đạt tương ứng trong tiếng mẹ đẻ, học sinh có thể phát triển năng lực cảm thụ văn hóa và tư duy liên văn hóa, từ đó không những học tốt ngôn ngữ mà còn thấu hiểu logic văn hóa sâu xa của tiếng Trung Quốc. Thứ ba, với sự hỗ trợ của dạy học theo tình huống và tương tác, học sinh có thể sử dụng thành ngữ một cách tự tin và lưu loát hơn.

Tóm lại, nếu việc giảng dạy thành ngữ ngụ ngôn Trung - Việt được ứng dụng linh hoạt phương pháp đối chiếu dịch thuật thì không những khơi dậy được hứng thú học tập mà còn thúc đẩy sự hòa quyện giữa ngôn ngữ và văn hóa, nâng cao hiệu quả giảng dạy. Thành ngữ ngụ ngôn không chỉ chứa đựng tri thức ngôn ngữ mà còn là hiện thân của tinh thần văn hóa Trung Quốc sâu sắc. Nhờ “cây cầu” là các thành ngữ tiếng mẹ đẻ, học sinh Việt Nam có thể nhanh chóng bước vào thế giới ngôn ngữ và văn hóa của tiếng Trung Quốc. Do đó, giáo viên giảng dạy tiếng Trung Quốc cần tích cực khai thác và phát triển kho tàng thành ngữ Trung - Việt, đồng thời thiết

kế các hoạt động giảng dạy linh hoạt, phong phú phù hợp với từng đối tượng người học.

6. Kết luận

Các thành ngữ ngụ ngôn phần lớn bắt nguồn từ các truyện ngụ ngôn thời Tiên Tần, nổi bật với tính chất kể chuyện sinh động, ngôn ngữ cô đọng và hàm nghĩa sâu sắc. Đây là một hình thức quan trọng trong việc tiếp nhận và truyền tải văn hóa truyền thống Trung Quốc. Trong quá trình giảng dạy tiếng Trung Quốc, thành ngữ ngụ ngôn không chỉ góp phần nâng cao năng lực diễn đạt ngôn ngữ cho người học mà còn đóng vai trò đặc biệt trong việc truyền bá văn hóa và thúc đẩy hiểu biết liên văn hóa. Bài viết này tập trung nghiên cứu việc giảng dạy thành ngữ ngụ ngôn đối với đối tượng là sinh viên năm thứ hai học tiếng Trung Quốc.

Trước hết, thông qua việc tham khảo hệ thống các tài liệu liên quan, bài viết đã khái quát một cách có hệ thống những đặc điểm cơ bản của thành ngữ ngụ ngôn, trên cơ sở đó, bài viết xác định rõ giá trị của việc giảng dạy thành ngữ ngụ ngôn, đó là: giúp người học xây dựng hệ thống nhận thức về thành ngữ, nâng cao năng lực diễn đạt và giao tiếp bằng tiếng Trung Quốc; đồng thời, thông qua quá trình học tập thành ngữ, tăng cường sự hiểu biết văn hóa Trung Quốc và giúp người học phát triển khả năng tư duy ngôn ngữ.

Tiếp theo, nghiên cứu đã kết hợp phương pháp khảo sát bằng phiếu điều tra và phỏng vấn nhằm tìm hiểu mức độ nắm bắt thành ngữ ngụ ngôn của sinh viên, các khó khăn mà họ gặp phải cũng như những kỳ vọng trong quá trình học tập. Kết quả cho thấy tuy phần lớn sinh viên bày tỏ sự yêu thích đối với các câu chuyện thành ngữ, song vẫn gặp khó khăn trong việc lĩnh hội ý nghĩa sâu xa và áp dụng vào thực tiễn, từ đó cho thấy sự cần thiết của các phương pháp giảng dạy phù hợp và hiệu quả hơn.

Trong giai đoạn thực hành giảng dạy, bài viết dựa trên các tiết học thực tế, thông qua quan sát lớp học, hoạt động nhóm và bài tập của sinh viên để thu thập phản hồi và phân tích hiệu quả giảng dạy. Kết quả nghiên cứu cho thấy việc kết hợp đa dạng các phương pháp như: dạy học theo trò chơi, đối chiếu, kể chuyện, xây dựng ngữ cảnh,... có thể nâng cao đáng kể mức độ tham gia và khả năng tiếp thu thành ngữ của sinh viên. Đồng thời, việc bổ sung kiến thức nền văn hóa trong quá trình giảng dạy cũng giúp sinh viên hiểu sâu hơn về các giá trị văn hóa được hàm chứa trong thành ngữ.

Cuối cùng, trên cơ sở thực tiễn giảng dạy, bài viết đưa ra một số kiến nghị: Thứ nhất, cần áp dụng linh hoạt và đa dạng các phương pháp giảng dạy như: kể chuyện, xây dựng ngữ cảnh và dịch thuật; Thứ hai, cần thiết kế các hình thức luyện tập hiệu quả nhằm tăng cường khả năng vận dụng ngôn ngữ. Hy vọng nghiên cứu này có thể đóng góp cho công tác giảng dạy thành ngữ trong tương lai, từ đó thúc đẩy việc truyền bá hiệu quả các thành ngữ ngụ ngôn trong giảng dạy tiếng Trung Quốc.

Tài liệu tham khảo

- Bao, Y. Y. (2005). *Dictionary of Language*. Shanghai Lexicographical Publishing House.
- Cai, Z. L. (2018). *An Action Research on the Teaching of Classical Chinese for Foreigners — Taking Idiomatic Fable Stories as an Example*. National Chengchi University.
- Hoang, P. (1998). *Vietnamese Dictionary*. Center for Lexicography.
- Ma, Y. X. (2025). Research on Idiom Teaching from the Perspective of “Telling Good Chinese Stories”. *Innovative Education Research*, 13(4), 250–257. <https://www.hanspub.org/journal/paperinformation?paperid=111455>
- Ngo, H. D. & Do, H. T. (2021). Chinese Culture Reflected in Idioms Containing the Character “火” (Compared with Vietnamese). *Journal of Foreign Languages Studies (Hanoi University)*, 67, 96–106. <https://doi.org/10.56844/tckhnn.67.93>

- Nguyen, D. H. (2019). Vietnamese Students' Problems in Their Use of Chinese Idioms and Suggestions for Improvement. *Journal of Foreign Studies*, 35(2), 53-69.
<https://jfs.ulis.vnu.edu.vn/index.php/fs/article/view/4349/4038>
- Sun, H. D. (2011). *Dictionary of Chinese Proverbs*. The Commercial Press.
- Xu, X. D. (2021). A Preliminary Exploration of the Compilation Principles of Chinese Idioms in Textbooks for Foreign Learners. *Publication and Literary Education (Upper Edition)*, 10, 174–175.
- Zhang, K. X. (2023). An Analysis of Teaching Idiomatic Fable Stories in Teaching Chinese as a Foreign Language. *Publication and Journal of Chinese Character Culture*, 23, 87–89.



VNU Journal of Foreign Studies

Journal homepage: <https://jfs.ulis.vnu.edu.vn/>

THE NEEDS AND LEARNING SITUATION OF CHINESE FOR SPECIFIC PURPOSES OF CHINESE LANGUAGE STUDENTS AT HANOI UNIVERSITY OF INDUSTRY

Cam Tu Tai^{1,*}, Vu Phuong Thao²¹*Hanoi University of Industry, No. 298 Cau Dien Street, Tay Tuu Ward, Hanoi, Vietnam*²*VNU University of Languages and International Studies, No.2 Pham Van Dong, Cau Giay, Hanoi, Vietnam*

Received 08 July 2025

Revised 01 October 2025; Accepted 23 October 2025

Abstract: This paper discusses the issues related to the needs and learning situation of Chinese for Specific Purposes (CSP) among Vietnamese students, based on the practical teaching experience at the Faculty of Chinese Language, Hanoi University of Industry. The discussion focuses on constructing a standardized curriculum founded on strong theoretical bases, ensuring an appropriate study load and duration. Key recommendations include developing concise and updated materials and content based on progressive principles, prioritizing the resolution of specialized vocabulary comprehension challenges (reading and listening) in learning. Furthermore, it emphasizes developing a faculty with dual competency include proficient in both Chinese language and the specialized field, enhancing interdisciplinary training, and promoting collaboration with industry experts to ensure systematic organization and practical relevance of the curriculum. It is hoped that these discussions can contribute insights and references for the research, program development, and enhancement of overall Chinese language teaching effectiveness, particularly CSP, for language major students in Vietnam.

Keywords: Chinese, specific purposes, needs, teaching and learning

* Corresponding author.

Email address: taict@hau.edu.vn / camtutai@gmail.com

<https://doi.org/10.63023/2525-2445/jfs.ulis.5573>

NHU CẦU VÀ TÌNH HÌNH HỌC TẬP TIẾNG TRUNG QUỐC CHUYÊN NGÀNH CỦA SINH VIÊN NGÀNH NGÔN NGỮ TRUNG QUỐC TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC CÔNG NGHIỆP HÀ NỘI

Cầm Tú Tài¹, Vũ Phương Thảo²

¹Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội, 298 Đường Cầu Diễn, phường Tây Tựu, Hà Nội, Việt Nam

²Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội, Số 2 Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam

Nhận bài ngày 08 tháng 7 năm 2025

Chỉnh sửa ngày 01 tháng 10 năm 2025; Chấp nhận đăng ngày 23 tháng 10 năm 2025

Tóm tắt: Từ thực tiễn dạy học tiếng Trung Quốc chuyên ngành cho sinh viên Khoa Ngôn ngữ Trung Quốc của Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội, chúng tôi tập trung thảo luận về những vấn đề liên quan đến nhu cầu và tình hình học tập tiếng Trung Quốc chuyên ngành của sinh viên với việc xây dựng chương trình chuẩn, sắp xếp và đảm bảo thời lượng học tập phù hợp cho sinh viên, phát triển giáo trình và học liệu có nội dung cần được biên soạn tinh gọn và cập nhật theo nguyên tắc tiệm tiến, ưu tiên giải quyết vấn đề đọc hiểu và nghe hiểu từ vựng chuyên ngành, phát triển đội ngũ giảng viên có năng lực kép gồm có kiến thức tiếng Trung Quốc và kiến thức tiếng Trung Quốc chuyên ngành, tăng cường bồi dưỡng, tập huấn liên ngành và thúc đẩy cộng tác với chuyên gia doanh nghiệp để đảm bảo tính hệ thống và tính thực tiễn của bài giảng... Hy vọng bài viết này có thể góp thêm ý tưởng và tài liệu tham khảo trong nghiên cứu, phát triển chương trình, nâng cao hiệu quả dạy học tiếng Trung Quốc nói chung và tiếng Trung Quốc chuyên ngành nói riêng cho sinh viên chuyên ngữ Việt Nam.

Từ khóa: tiếng Trung Quốc, chuyên ngành, nhu cầu, dạy học

1. Mở đầu

Trong ba thập niên trở lại đây, giao lưu kinh tế và văn hóa giữa Việt Nam và Trung Quốc không ngừng tăng mạnh. Theo số liệu thống kê của Cục Hải quan Việt Nam, năm 2025, Trung Quốc là đối tác thương mại lớn nhất của Việt Nam, với kim ngạch giao dịch song phương đã đạt mốc 205,2 tỉ USD vào năm 2024¹. Việt Nam nhập khẩu chủ yếu máy móc, nguyên vật liệu và xuất khẩu nông sản, dệt may, linh kiện điện tử. Hiện nay, Trung Quốc là nhà đầu tư trực tiếp (FDI) lớn thứ ba vào Việt Nam, với tổng số vốn đầu tư đạt 4,7 tỷ USD (số liệu thống kê của Cục Đầu tư nước ngoài, 2024²), tập trung vào chuyển dịch doanh nghiệp, chuyển giao công nghệ chế biến, chế tạo và sản xuất năng lượng. Hai nước cũng đẩy mạnh hợp tác về hạ tầng giao thông để tăng cường kết nối chuỗi cung ứng. Song song với hợp tác kinh tế, giao lưu văn hóa và giáo dục cũng được thúc đẩy. Trung Quốc là thị trường du lịch lớn của Việt Nam và hai bên đã tổ chức nhiều sự kiện giao lưu văn hóa, quảng bá lễ hội, xúc tiến du lịch, cung cấp học bổng song phương để tăng cường tình hữu nghị. Với các lĩnh vực hợp tác ngày càng mở rộng, nhu cầu về nhân lực thành thạo tiếng Trung Quốc đang gia tăng mạnh mẽ ở nhiều ngành nghề. Tuy nhiên, thị trường vẫn đối mặt với thách thức về chất lượng và số lượng nguồn nhân lực biết

¹ <https://thoibaotaichinhvietnam.vn/xuat-nhap-khau-viet-nam-trung-quoc-con-nhieu-du-dia-de-vuot-moc-200-ty-usd-169103-169103.html> (truy cập ngày 20/01/2025).

² <https://diendandoanhnghiep.vn/chat-luong-dau-tu-cua-trung-quoc-va-viet-nam-da-co-su-cai-thien-vuot-bac-10149311.html> (truy cập ngày 20/01/2025).

tiếng Trung Quốc chuyên ngành. Do đó, việc nắm bắt các nhu cầu thực tế và tập trung vào đào tạo chuyên sâu và nâng cao kỹ năng ngôn ngữ kết hợp kiến thức chuyên ngành là chìa khóa để tăng các cơ hội việc làm hấp dẫn cho người học trong tương lai.

Trong quá trình đào tạo tiếng Trung Quốc chuyên ngành, cần có những mô hình, phương pháp dạy học hiệu quả, cần cung cấp cho người học các nội dung kiến thức và kỹ năng đáp ứng thực tiễn công việc, có tính cạnh tranh cao trong xã hội. Thời gian qua, một số tác giả đã nghiên cứu về tiếng Trung chuyên ngành như Zhang Li (2013) đã bàn về nguồn gốc và các giai đoạn trong quá trình phát triển của tiếng Trung Quốc chuyên ngành. Li Quan (2011) đã xác định rõ định nghĩa, cách phân loại và bàn luận cụ thể về tầm quan trọng, tính cấp thiết, đồng thời đã chỉ ra những nội dung cơ bản trong dạy học tiếng Trung Quốc chuyên ngành. Một số tác giả đã nghiên cứu về các tiêu loại tiếng Trung Quốc chuyên ngành như Zhang Li (2006) đã bàn luận về bối cảnh mục tiêu và nhu cầu học tập, và từ mặt tổng thể tiếp tục tiến hành phân tích tính khái quát trong dạy học tiếng Trung Quốc thương mại. Dan Yunming và An Ran (2009) đã vận dụng lý luận của Ngôn ngữ học ứng dụng thể hiện qua nền tảng phân tích nhu cầu (Needs Analysis) của ESP tiến hành phân tích chuyên sâu, xác định nhu cầu và hoạt động cần thiết của người học để đạt được mục tiêu đề ra. Đồng thời cũng dựa vào lý thuyết của ngôn ngữ chuyên ngành (Language for Specific Purposes) tập trung vào miêu tả bản chất của ngôn ngữ chuyên ngành với đặc điểm chung của ngôn ngữ và ngữ vực (register) riêng biệt về thể loại (Genre Analysis) và tính dị biệt (Register Analysis) trong từ vựng, ngữ pháp và cách sử dụng, từ đó xây dựng nội dung bảng hỏi để tiến hành khảo sát xác định nhu cầu và đề xuất ý tưởng xây dựng chương trình dạy học tiếng Trung Quốc khoa học kỹ thuật. Zhou Yansong (2014) đã đưa ra nhận định trong dạy học tiếng Trung Quốc trung y là cần dung hòa kiến thức văn hóa trung y, diễn ngôn và thuật ngữ chuyên ngành trung y dược, giúp cho người học cảm nhận và lĩnh hội được chính thể nội dung học tập. Ở Việt Nam, việc dạy học tiếng Trung Quốc chuyên ngành được xem là tiêu chí quan trọng để đánh giá tính đồng bộ, đầy đủ trong chương trình dạy học tiếng Trung Quốc cho người học trong bối cảnh mới, thể hiện sự đáp ứng nhu cầu học tập ngoại ngữ ứng dụng đa dạng vào ngành nghề của người học, thúc đẩy cải cách chương trình dạy học tiếng Trung Quốc như một ngoại ngữ để nó tiếp tục phát triển cả về chiều sâu và chiều rộng. Những nghiên cứu về giảng dạy tiếng Trung Quốc chuyên ngành ở Việt Nam trong thời gian qua có thể kể đến Nguyễn Văn Khang (2022) với bài viết “Đào tạo tiếng Trung Quốc với xu hướng ứng dụng nghề nghiệp tương lai: Một số nội dung thiết thực” xuất phát từ “Lý thuyết thị trường” để trao đổi về kiến thức chuyên ngành, chương trình đào tạo, nội dung, phương pháp dạy học và kiểm tra đánh giá tiếng Trung Quốc nhằm tìm ra hướng đi gắn với nghề nghiệp tương lai của cử nhân tiếng Trung Quốc. Nguyễn Như Quỳnh (2022) đã nêu ra thực trạng dạy học và một số kiến nghị nâng cao việc dạy học môn tiếng Trung Quốc du lịch – khách sạn tại Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội. Phạm Thị Trang (2022) đã bàn luận về thách thức và giải pháp trong dạy và học tiếng Trung chuyên ngành trước bối cảnh hội nhập quốc tế tại Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội. Cẩm Tú Tài (2022), Cẩm Tú Tài và Vũ Phương Thảo (2023) đã phân tích một số vấn đề lý luận, thực tiễn trong dạy học tiếng Hán thương mại ở các trường đại học Việt Nam, từ đó đã đề xuất một số đường hướng mang tính gợi mở nhằm đẩy mạnh việc nghiên cứu và ứng dụng những giải pháp vào thực tiễn dạy học nhằm phát triển chuyên môn cho giảng viên, tăng cường kiến thức chuyên ngành và nâng cao năng lực thực hành cho sinh viên chuyên ngữ Việt Nam. Lê Quang Sáng (2023) đã nghiên cứu đề xuất mô hình mới trong đào tạo nhân tài kép liên ngành ngôn ngữ thương mại ở Trường Đại học Ngoại thương Việt Nam... Tình hình trên cho thấy mặc dù đã có một số nghiên cứu về dạy học tiếng Trung Quốc chuyên ngành, tuy nhiên, ở Việt Nam hiện nay vẫn còn thiếu rất nhiều những nghiên cứu lý luận và thực tiễn về tiếng Trung Quốc chuyên ngành, đặc biệt là những nghiên cứu về đánh giá nhu

cầu ngành nghề cụ thể, thiết kế nội dung và phương pháp dạy học phù hợp với tình hình trong nước. Trong bài viết này, chúng tôi sẽ tập trung thảo luận những vấn đề liên quan đến nhu cầu và tình hình học tập tiếng Trung Quốc chuyên ngành của sinh viên Việt Nam thông qua nghiên cứu trường hợp sinh viên Khoa Ngôn ngữ Trung Quốc của Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội. Hy vọng bài viết có thể góp thêm ý tưởng và tài liệu tham khảo trong nghiên cứu, dạy học tiếng Trung Quốc nói chung và phát triển chương trình đào tạo tiếng Trung Quốc chuyên ngành nói riêng cho sinh viên Việt Nam.

2. Cơ sở lý luận

2.1. Dạy học ngoại ngữ chuyên ngành

Việc dạy học ngoại ngữ đã trải qua nhiều thế hệ phương pháp và cách tiếp cận. Trong các phương pháp dạy học, từ vựng và ngữ pháp vẫn luôn được coi là một nội dung quan trọng trong dạy học ngoại ngữ. Bên cạnh đó, việc dạy các cấu trúc ngữ pháp và ngữ âm vẫn đang được chú ý tới nhiều. Một số phương pháp giảng dạy ngôn ngữ đã và đang được áp dụng trên thế giới từ thế kỉ XX đến nay như: Phương pháp dịch - ngữ pháp, phương pháp dạy theo đường hướng giao tiếp (Communicative Language Teaching), phương pháp ngôn ngữ - nghe (Audiolingual), phương pháp giao nhiệm vụ (Task-Based Learning), phương pháp phản xạ - tổng thể (Total Physical Response), phương pháp thư giãn (Suggestopedia)... (Nguyễn Thị Việt Phương, 2014, tr. 61). Ngày nay, nhiều nước trên thế giới đã áp dụng các phương pháp dạy ngoại ngữ tiên tiến, lấy người học làm trung tâm. Ở Việt Nam, nhiều cơ sở giáo dục đã đưa nội dung dạy học ngoại ngữ chuyên ngành vào các chương trình đào tạo, đặc biệt là dạy học tiếng Anh chuyên ngành, những năm gần đây đã mở rộng sang các ngoại ngữ khác, trong đó có dạy học tiếng Trung Quốc chuyên ngành. Theo các nhà nghiên cứu, dạy học ngoại ngữ chuyên ngành chính là dạy ngôn ngữ, vì vậy, mọi nội dung, phương pháp giảng dạy đều xuất phát từ lý do dạy ngôn ngữ. Điểm khác nhau ở chỗ phương pháp dạy ngoại ngữ chuyên ngành là cần tích hợp kiến thức chuyên ngành vào việc dạy kiến thức và kỹ năng ngôn ngữ, đảm bảo người học không chỉ sử dụng ngôn ngữ đúng mà còn phù hợp và hiệu quả trong bối cảnh chuyên môn của họ.

2.2. Ngôn ngữ học ứng dụng với dạy học ngoại ngữ chuyên ngành

Cơ sở lý luận của Ngôn ngữ học ứng dụng đối với dạy học ngoại ngữ chuyên ngành (LSP) là một khung lý thuyết thực tiễn, giúp dịch chuyển việc giảng dạy ngôn ngữ từ mục tiêu giao tiếp chung sang mục tiêu chuyên môn cụ thể. Lý luận này được xây dựng trên ba trụ cột chính là:

(1) *Phân tích nhu cầu (Needs Analysis)* dựa trên việc áp dụng các công cụ nghiên cứu ngôn ngữ học ứng dụng (khảo sát, phân tích công việc) để xác định mục đích giao tiếp thực tế bằng cách phân biệt rõ ràng giữa Nhu cầu đích (Target Needs) là những gì người học cần phải làm với ngôn ngữ trong công việc, và Nhu cầu học tập (Learning Needs) là cách người học muốn và có thể học tốt nhất, qua đó đảm bảo tính liên quan của toàn bộ chương trình học.

(2) *Phân tích ngôn ngữ đích (Discourse & Genre Analysis)* để làm trụ cột về nội dung. Sau khi xác định nhu cầu, Ngôn ngữ học ứng dụng cung cấp các mô hình như phân tích diễn ngôn (Discourse Analysis) và phân tích thể loại (Genre Analysis) để xác định chính xác ngôn ngữ cần dạy. Lý luận này thừa nhận rằng ngôn ngữ chuyên ngành là một ngữ vực (register) có cấu trúc và chức năng riêng biệt. Việc dạy học tập trung vào giúp người học nắm vững cấu trúc diễn ngôn và mục đích giao tiếp của các thể loại văn bản chuyên môn (ví dụ: một báo cáo kỹ thuật, một bài tóm tắt khoa học), chứ không chỉ là từ vựng chuyên ngành.

(3) *Phương pháp lấy người học làm trung tâm (Learner-Centred Approach)*: Dựa trên

các lí thuyết học tập hiệu quả, việc dạy học ngôn ngữ chuyên ngành áp dụng các phương pháp như: Học tập dựa trên nhiệm vụ (Task-Based Learning - TBL) và Giảng dạy theo nội dung (Content-Based Instruction). Lí luận này nhấn mạnh rằng việc học tập phải mô phỏng nhiệm vụ thực tế, tích hợp kiến thức chuyên môn và ngôn ngữ một cách liền mạch, từ đó tối đa hóa động lực của người học và chuyển giao kỹ năng trực tiếp vào bối cảnh công việc. Tóm lại, cơ sở lí luận của Ngôn ngữ học ứng dụng cho dạy học ngôn ngữ chuyên ngành là một quá trình có hệ thống và hướng mục tiêu: Dùng Phân tích nhu cầu để định hướng, dùng Phân tích thể loại để xác định nội dung và dùng Phương pháp lấy người học làm trung tâm để tối ưu hóa việc giảng dạy, đảm bảo kết quả cuối cùng là năng lực ngôn ngữ chuyên môn hiệu quả.

2.3. Cơ sở định vị tiếng Trung Quốc chuyên ngành

Nhìn tổng thể các nghiên cứu về việc dạy học tiếng Trung Quốc như một ngoại ngữ cho thấy có khá nhiều lí thuyết và phương pháp nghiên cứu được vay mượn, áp dụng và tiếp nối nền tảng lí luận ngôn ngữ học và ngôn ngữ học ứng dụng của phương Tây (như phân tích lỗi, nghiên cứu tiếp thu/thụ đắc ngôn ngữ), đặc biệt là việc dạy học ngôn ngữ trên thế giới hiện nay với sự thịnh hành của tiếng Anh. Các lí thuyết về việc giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành bắt đầu xuất hiện ở phương Tây từ đầu những năm 1960 và đã trải qua nhiều thập kỷ phát triển, do vậy, đến nay đã tương đối hoàn thiện. Khi định vị và xây dựng chương trình dạy học tiếng Trung Quốc chuyên ngành, rất cần thiết tham chiếu tới cách làm của tiếng Anh. Theo tính chất dạy học ngôn ngữ, dạy học tiếng Anh với tư cách là một ngoại ngữ có thể được chia thành hai nhánh: tiếng Anh phổ thông (EG - English for General Purposes) và tiếng Anh chuyên ngành (ESP - English for Specific Purposes), còn xuất hiện thêm tiếng Anh nghề nghiệp (EOP - English for Occupational Purposes) liên quan đến đào tạo nghề, tiếng Anh học thuật (EAP - English for Academic Purposes) liên quan đến các chuyên ngành đào tạo khác nhau trong các trường cao đẳng và đại học, dùng tiếng Anh như một phương tiện để giảng dạy các môn chuyên ngành khác trong cơ sở giáo dục (EMI - English as a Medium Instruction). Lâm Quang Đông (2011) đã rút ra nhận định là tiếng Anh chuyên ngành (ESP) phải phục vụ mục đích, nhu cầu hết sức rõ ràng, cụ thể của người học, khác với tiếng Anh phổ thông (GE) là phục vụ những yêu cầu chung, yêu cầu căn bản của bất kì người học ngoại ngữ nào.

Gần đây, giới nghiên cứu đã đưa ra khái niệm “专门用途汉语” (CSP - Chinese for Specific Purposes) – Tiếng Trung Quốc chuyên ngành dành cho các chuyên ngành và lĩnh vực, như: Tiếng Trung khoa học, Tiếng Trung công nghệ, Tiếng Trung y học (Trung - Tây y), Tiếng Trung văn học, lịch sử và triết học, Tiếng Trung chính trị, Tiếng Trung kinh tế, Tiếng Trung pháp luật, Tiếng Trung ngoại giao, Tiếng Trung thương mại, Tiếng Trung truyền thông, Tiếng Trung quân sự, v.v...; và khái niệm thứ hai - “中文+” (Chinese Plus) - Tiếng Trung dùng trong các ngành nghề, công việc, bao gồm: Tiếng Trung du lịch, Tiếng Trung Nhà hàng – Khách sạn, Tiếng Trung kỹ thuật, Tiếng Trung doanh nghiệp, Tiếng Trung hàng không, Tiếng Trung xây dựng, Tiếng Trung công ty, Tiếng Trung khách sạn, Tiếng Trung văn phòng, Tiếng Trung ngoại thương, Tiếng Trung xuất nhập khẩu, Tiếng Trung Hải quan, Tiếng Trung Logistics, Tiếng Trung Dệt – May, Tiếng Trung Hóa – Dược, Tiếng Trung cơ khí, v.v... Điều đó có nghĩa là tiếng Trung được sử dụng trong các lĩnh vực chuyên môn, cũng như phạm vi cụ thể và các trường hợp cụ thể. Tiếng Trung không chỉ giới hạn ở chuyên ngành, công việc liên quan với các ngành học, mà còn bao gồm cả tiếng Trung được sử dụng trong các nghiệp vụ cụ thể, các trường hợp và môi trường cụ thể. Do không có sự phân biệt rõ ràng giữa tiếng Trung thuộc lĩnh vực chuyên môn và tiếng Trung nghề nghiệp (ngành nghề hoặc nghiệp vụ), hơn nữa giữa chúng lại có nhiều điểm giao thoa và trùng lặp, vì vậy, chúng tôi thống nhất với ý kiến của nhiều nhà nghiên cứu, gọi chung lại là tiếng Trung Quốc chuyên ngành.

Giống như việc dạy học ngôn ngữ chuyên ngành, giảng dạy tiếng Trung Quốc chuyên ngành khác biệt rõ rệt so với tiếng Trung Quốc phổ thông, mục đích là tập trung đào tạo người học sử dụng ngôn ngữ hiệu quả trong môi trường làm việc cụ thể, nhằm giúp người học đạt được khả năng ứng dụng tiếng Trung Quốc một cách chuyên nghiệp. Nội dung của giảng dạy tiếng Trung Quốc chuyên ngành không chỉ bao gồm ngữ pháp và từ vựng thông thường mà còn đi sâu vào các thuật ngữ và phong cách giao tiếp đặc thù của ngành đó. Ví dụ, trong ngành kỹ thuật, học viên sẽ học các từ vựng, mẫu câu giao tiếp thông dụng tiếng Trung Quốc về máy móc và quy trình sản xuất, phương pháp giảng dạy mang tính thực hành cao. Giáo viên thường sử dụng các tình huống mô phỏng thực tế, bài tập đóng vai, các dự án nhóm để rèn luyện kỹ năng. Điều này giúp học viên không chỉ nắm vững kiến thức mà còn có thể áp dụng linh hoạt vào công việc. Đặc biệt, giảng viên cần có cả năng lực ngôn ngữ và kiến thức chuyên môn sâu về lĩnh vực mình giảng dạy để truyền đạt nội dung một cách chính xác và giải đáp các thắc mắc chuyên sâu. Tóm lại, giảng dạy tiếng Trung Quốc chuyên ngành là quá trình đào tạo chuyên sâu, tập trung vào kỹ năng ứng dụng, giúp người học làm được việc bằng tiếng Trung Quốc ngay sau khi tốt nghiệp.

Trên cơ sở tham chiếu trên, chúng tôi nhận định Tiếng Trung Quốc chuyên ngành bao gồm: (1) Tiếng Trung Quốc chuyên ngành là phương tiện giúp người học nắm bắt kiến thức chuyên môn; (2) Tiếng Trung Quốc chuyên ngành có liên quan chặt chẽ với ngành nghề; (3) Nội dung giảng dạy hàm chứa một lượng lớn kiến thức chuyên môn về khoa học, công nghệ, xã hội, nhân văn... đặc biệt là thường sử dụng các thuật ngữ kỹ thuật và từ vựng chuyên ngành. Tiếng Trung Quốc chuyên ngành có thể giúp người học nắm bắt được các đặc điểm của ngôn ngữ ứng dụng ngành nghề trong một khoảng thời gian tương đối ngắn, đạt được mục tiêu hiểu, tiếp thu và sử dụng tiếng kiến thức chuyên môn trong phạm vi của chuyên ngành (Li Quan, 2011).

3. Dữ liệu và phương pháp nghiên cứu

3.1. Dữ liệu nghiên cứu

Chúng tôi sử dụng dữ liệu trong một số giáo trình, tài liệu dùng trong dạy học tiếng Trung Quốc du lịch - thương mại, tiếng Trung Quốc khoa học kỹ thuật dùng cho sinh viên Khoa Ngôn ngữ Trung Quốc, Trường Ngoại ngữ - Du lịch thuộc Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội. Bên cạnh đó, dữ liệu cũng được thu thập qua khảo sát bằng bảng hỏi với một số giảng viên và sinh viên năm thứ 3, Khoa Ngôn ngữ Trung Quốc thuộc Trường.

3.2. Nội dung khảo sát

Từ góc độ “dạy” và “học”, chúng tôi đã tiến hành khảo sát tình hình dạy học, tìm hiểu các vấn đề tồn tại và nhu cầu của giảng viên và sinh viên Khoa Ngôn ngữ Trung Quốc đối với chương trình và các học phần tiếng Trung Quốc chuyên ngành.

Chúng tôi đã dùng bảng hỏi tiến hành khảo sát 166 sinh viên năm thứ 3 (khóa 17, 2022-2026), Khoa Ngôn ngữ Trung Quốc của Trường Ngoại ngữ - Du lịch thuộc Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội. Đây là những đối tượng thích hợp vì đã và đang được học các học phần “Tiếng Trung Quốc Du lịch - Thương mại” và “Tiếng Trung Quốc Khoa học kỹ thuật” 1 & 2 và nâng cao, với những nội dung liên quan đến tiếng Trung Quốc dùng trong lĩnh vực kinh tế, tài chính, thương mại, du lịch - lễ hành, nhà hàng - khách sạn, xuất nhập khẩu, thiên văn học, cơ khí chế tạo máy, máy tính, điện thoại, môi trường, xây dựng, công nghệ thực phẩm, dệt may, hóa dược, giao thông, sản xuất giấy...

Chúng tôi đã tiến hành khảo sát 8 giảng viên giảng dạy các học phần liên quan để tìm

hiểu thêm về tình hình dạy học, nội dung thiết kế trong chương trình và giáo trình, hiệu quả học tập của sinh viên, những tồn tại và yêu cầu về cải tiến dạy học.

Nội dung khảo sát được thiết kế trong 2 bảng hỏi sau:

Bảng hỏi 1: Gồm 10 câu hỏi dành cho giảng viên về: (1) Sự cần thiết tăng cường dạy học tiếng Trung Quốc chuyên ngành cho sinh viên; (2) Cơ sở của việc thiết kế chương trình dạy học; (3) Tính đầy đủ và bao quát của nội dung chương trình; (4) Sự đảm bảo về thời lượng dạy học; (5) Việc lựa chọn giáo trình và tài liệu dạy học; (6) Trình độ và năng lực của đội ngũ giảng viên giảng dạy; (7) Sự phù hợp của phương pháp dạy và học; (8) Tính bao phủ, tính giá trị, tính liên quan và độ tin cậy của nội dung và phương pháp kiểm tra - đánh giá; (9) Hiệu quả học tập đạt được; (10) Những vấn đề còn tồn tại.

Bảng hỏi 2: Gồm 20 câu hỏi chuyên sâu về nhu cầu, mục đích, điều kiện, thời gian và nội dung học tập tiếng Trung Quốc chuyên ngành của sinh viên:

- *Phần 1:* Nhu cầu học tập tiếng Trung Quốc chuyên ngành của bạn như thế nào? (*lựa chọn 1 đáp án duy nhất*) (1. Nhu cầu rất cao; 2. Nhu cầu cao; 3. Phân vân; 4. Không có nhu cầu; 5. Không có ý kiến)

- *Phần 2:* Mục đích học tập tiếng Trung Quốc chuyên ngành của bạn là (*có thể lựa chọn nhiều đáp án*): (1) Nắm bắt từ ngữ chuyên ngành và thuật ngữ khoa học kỹ thuật; (2) Đọc hiểu được văn bản chuyên môn; (3) Nghe hiểu nội dung chuyên môn; (4) Viết được văn bản chuyên môn; (5) Trao đổi vấn đề chuyên môn với người Trung Quốc; (6) Làm bài tập trong các bài học; (7) Nâng cao trình độ tiếng Trung Quốc cơ bản.

- *Phần 3:* Điều kiện và thời gian học tập tiếng Trung Quốc chuyên ngành (*có thể lựa chọn nhiều đáp án*): (1) Giáo trình và học liệu; (2) Cơ sở vật chất; (3) Trước khi học tiếng Trung Quốc cơ bản; (4) Sau khi học tiếng Trung Quốc cơ bản; (5) Số học kỳ học tập phù hợp; (6) Số tiết học phù hợp; (7) Ý kiến khác.

- *Phần 4:* Gồm 6 câu hỏi khảo sát chuyên sâu với sinh viên về mức độ quan trọng trong nội dung học tập tiếng Trung Quốc chuyên ngành (*lựa chọn 1 đáp án duy nhất theo thang đánh giá 5 bậc*): (1) Học từ vựng; (2) Học ngữ pháp; (3) Học kiến thức chuyên ngành; (4) Phương pháp đọc hiểu văn bản chuyên môn; (5) Phương pháp diễn đạt viết văn bản chuyên môn; (6) Cách vận dụng từ ngữ.

Kết quả khảo sát với số phiếu hỏi phát tới sinh viên là 166 phiếu; số lượng phiếu thu về là 141 phiếu; số phiếu hợp lệ để lấy dữ liệu khảo sát là 127 phiếu. Số phiếu hỏi phát tới giảng viên là 8; số thu về đều hợp lệ là 8 phiếu.

3.3. Phương pháp nghiên cứu

(1) Phương pháp miêu tả

Chúng tôi tập trung miêu tả, phân tích làm rõ về tình hình dạy - học và nhu cầu học tập tiếng Trung Quốc chuyên ngành của sinh viên Khoa Ngôn ngữ Trung Quốc, Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội.

(2) Phương pháp so sánh

Trong quá trình miêu tả và phân tích, chúng tôi cũng tiến hành so sánh với mô hình đào tạo tiếng Anh chuyên ngành, so sánh trong nội bộ để nhận diện rõ nét hơn về sự giống nhau và khác nhau giữa tiếng Trung Quốc cơ bản và tiếng Trung Quốc chuyên ngành.

(3) Phương pháp điều tra bằng bảng câu hỏi

Chúng tôi sử dụng bảng hỏi để điều tra chuyên sâu về nội dung chương trình, giáo trình,

đội ngũ giảng viên, tình hình dạy và học, nhu cầu học tập tiếng Trung Quốc chuyên ngành.

(4) Thủ pháp thống kê

Dùng để thu thập dữ liệu, thống kê và phân loại dữ liệu thu được qua khảo sát giảng viên và sinh viên. Dữ liệu thu thập được xử lý bằng phần mềm Excel, tính toán các thống kê mô tả như tỉ lệ %, giá trị trung bình Likert để phác họa bức tranh chung.

4. Kết quả nghiên cứu và thảo luận

4.1. Kết quả nghiên cứu

4.1.1. Về kết quả khảo sát đối với giảng viên

100% giảng viên đồng ý cần tăng cường dạy học tiếng Trung Quốc chuyên ngành cho sinh viên; 97% đồng ý cần cải tiến phương pháp dạy học hiện nay; 98% đồng ý cần rà soát, sắp xếp lại, cập nhật và bổ sung các nội dung bài học và các dạng bài tập cho sinh viên. Điều này cho thấy ý kiến của giảng viên đạt sự thống nhất tương đối cao.

Đội ngũ giảng viên giảng dạy cần chuyên môn hóa, việc bố trí giảng viên của các học phần chuyên ngành hoặc ngữ văn hoặc dạy tiếng Trung Quốc trực tiếp giảng dạy tuy đa dạng, đa chức năng, nhưng 100% giảng viên cho rằng hiệu quả dạy học chưa thực sự rõ nét. Hiện nay vẫn thiếu hụt giáo trình chuyên biệt, hoặc sử dụng giáo trình đã quá cũ; 92% giảng viên cho rằng sinh viên đã có những phản hồi tích cực, giáo trình tự biên soạn ở một mức độ nhất định là hữu ích cho việc học tập vì phù hợp với đặc điểm của sinh viên Việt Nam, tuy nhiên, nội dung không mang tính hệ thống và tương đối rộng, chưa đạt chuẩn của giáo trình tiếng Trung Quốc chuyên ngành. Hiện trạng các học phần cho thấy hai điểm chung như sau: (1) nội dung dạy học chuyên ngành vẫn đang trong giai đoạn thử nghiệm, rất cần sớm có cơ sở lí luận định hướng; (2) nhiệm vụ cấp bách để triển khai dạy học là phải biên soạn được tài liệu, giáo trình có nội dung chuyên ngành và phù hợp.

4.1.2. Về kết quả khảo sát đối với sinh viên

(1) Nhu cầu học tập

Kết quả điều tra nhu cầu học tiếng Trung Quốc chuyên ngành ở sinh viên thể hiện như sau:

Bảng 1

Nhu cầu học tiếng Trung Quốc chuyên ngành của sinh viên

Nhu cầu cao	Có nhu cầu	Phân vân	Không có nhu cầu	Không có ý kiến
107	17	3	0	0
84,25%	13,38%	2,37%	0%	0%

Trong tổng số 127 sinh viên được hỏi, có 17/127 (chiếm tỉ lệ 13,38%) sinh viên trả lời có nhu cầu học tập tiếng Trung Quốc chuyên ngành. Đa số sinh viên, với số lượng 107/127 (chiếm tỉ lệ 84,25%) trả lời có nhu cầu cao học tiếng Trung Quốc chuyên ngành; không có sinh viên nào trả lời là không có nhu cầu học. Kết quả thu được (mean = 4,897) cho thấy nhu cầu học tập tiếng Trung Quốc chuyên ngành của sinh viên là rất cao.

(2) Mục đích học tập

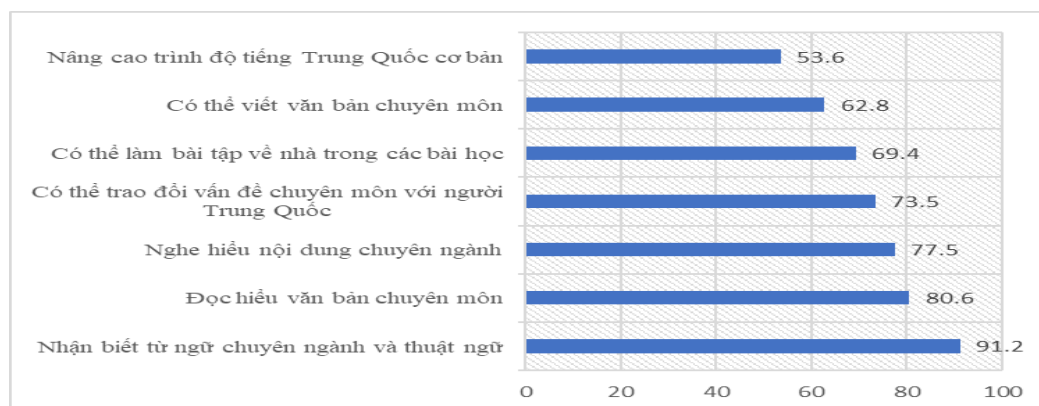
Trong câu hỏi đa lựa chọn “Mục đích chính của bạn học tiếng Trung Quốc chuyên ngành là gì?” (Biểu đồ 1), sinh viên đã lựa chọn mục đích rất rõ ràng: 91,2% sinh viên lựa chọn “Nhận biết từ ngữ chuyên ngành và thuật ngữ” và 80,6% sinh viên lựa chọn “Đọc hiểu văn bản chuyên môn”; kế tiếp là 77,5% sinh viên lựa chọn “Nghe hiểu nội dung chuyên ngành”. Điều này cho

thấy rằng chương trình tiếng Trung Quốc chuyên ngành cần mang tính mục tiêu và tính ứng dụng thực tiễn. Trước tiên, cần phải giải quyết những trở ngại từ các từ ngữ chuyên môn và thuật ngữ kỹ thuật đối với sinh viên. Chúng tôi tiến hành phỏng vấn thêm một số sinh viên và nhận thấy việc thiếu hụt kiến thức về các từ ngữ chuyên môn và thuật ngữ khoa học kỹ thuật ảnh hưởng nghiêm trọng đến sự hiểu biết và nắm bắt kiến thức chuyên môn (“Không thể đọc hiểu được nội dung sách vở, khi nghe giảng bài không biết được (từ ngữ/ thuật ngữ) có nghĩa là gì”). Thứ hai, cần giải quyết các vấn đề về đọc hiểu và nghe hiểu của sinh viên. Đọc và nghe thuộc vấn đề tiếp thu ngôn ngữ (đầu vào), là điều kiện tiên quyết để tiếp thu kiến thức. Nếu không thể hiểu được ngôn ngữ đầu vào thì không thể tiếp tục học được chuyên môn. Thực tế cho thấy nếu sinh viên nắm được từ ngữ và thuật ngữ chuyên môn thì sẽ giảm bớt được tình trạng “Không thể đọc hiểu được nội dung sách vở, khi nghe giảng bài không biết được (từ ngữ/ thuật ngữ) có nghĩa là gì”. Do vậy, về bản chất, biết được từ ngữ chuyên ngành và thuật ngữ khoa học kỹ thuật cũng thuộc về khâu giải quyết vấn đề tiếp thu ngôn ngữ.

Những lựa chọn trong các câu hỏi “Có thể trao đổi vấn đề chuyên môn với người Trung Quốc” (chiếm 73,5%), “Có thể làm bài tập về nhà trong các bài học” (chiếm 69,4%), “Có thể viết văn bản chuyên môn” (chiếm 62,8%) thực chất thuộc về vấn đề nói và viết, còn gọi là ngôn ngữ sản sinh (đầu ra), xuất hiện sau quá trình tiếp thu ngôn ngữ và ít quan trọng hơn. Tỷ lệ lựa chọn “Nâng cao trình độ tiếng Trung Quốc cơ bản” thấp nhất, chỉ chiếm 53,6% cho thấy việc nâng cao trình độ tiếng Trung Quốc rõ ràng không phải là mục đích học tập chính của sinh viên trong học tập tiếng Trung Quốc chuyên ngành.

Biểu đồ 1

Mục đích học tiếng Trung Quốc chuyên ngành của sinh viên



(3) Thời gian, thời lượng và cường độ học tập

93,3% sinh viên cho rằng nên học tiếng Trung Quốc cơ bản trước khi vào học tiếng Trung Quốc chuyên ngành; 78,6% sinh viên cho rằng học tiếng Trung Quốc chuyên ngành trong 2 học kỳ sẽ phù hợp hơn; 88,1% sinh viên cho rằng học tiếng Trung Quốc chuyên ngành trong 3 học kỳ là phù hợp; 21,7% sinh viên cho rằng học trong 1 học kỳ là phù hợp. Xét về cường độ học tập, 79,2% sinh viên mong muốn học 3 đến 4 tiết mỗi tuần. Chúng tôi đã phỏng vấn một số sinh viên và nhận được câu trả lời là sinh viên còn có rất nhiều học phần và bài tập về nhà khác, vì vậy rất bận rộn, tiếng Trung Quốc chuyên ngành lại có nội dung khó, cần tập trung nhiều công sức và thời gian để học, sinh viên thực sự không có thời gian để học.

(4) Giáo trình, học liệu và cơ sở vật chất

81,8% sinh viên cho rằng giáo trình và tài liệu đang sử dụng trong dạy học là phù hợp. Tuy nhiên, cần bổ sung tài liệu tham khảo cập nhật của Trung Quốc biên soạn để có thể tích

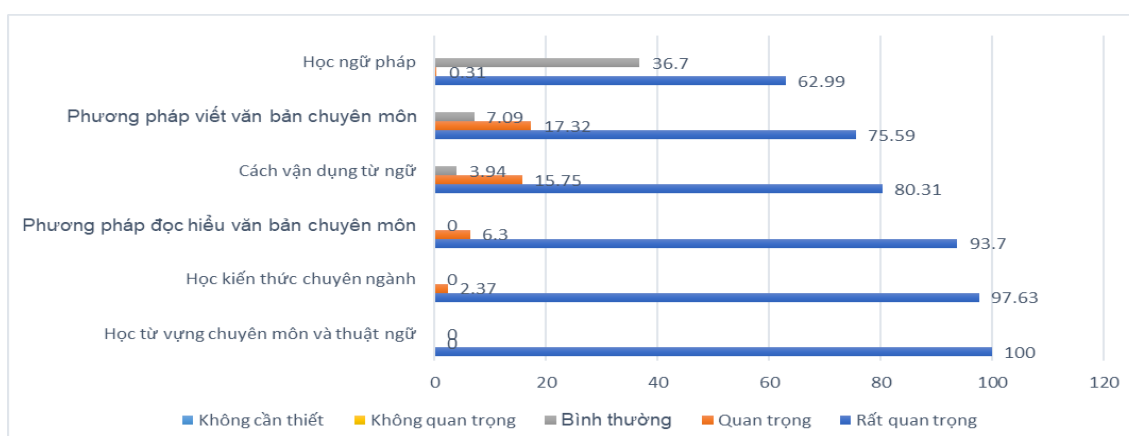
lũy được từ vựng và kiến thức mới; cần có thêm giáo trình, tài liệu tham khảo có thêm nội dung đối chiếu với tiếng Việt. 90,4% sinh viên hài lòng với cơ sở vật chất hiện có. Tuy vậy, một số vẫn nêu ý kiến về việc cải thiện tốc độ đường truyền Internet để học tập trên đại học điện tử được thuận lợi hơn.

(5) Mức độ quan trọng của nội dung học tập

Chúng tôi đã liệt kê 6 mục lựa chọn và thêm mục “Ý kiến khác” để lấy thêm ý kiến mở rộng, yêu cầu sinh viên đánh giá từng mục theo mức độ quan trọng tăng dần. Kết quả như sau:

Biểu đồ 2

Đánh giá mức độ quan trọng của nội dung học tập tiếng Trung Quốc chuyên ngành của sinh viên



“Học các từ ngữ chuyên môn và thuật ngữ” tương ứng với mục đích học tập chính “Nhận biết từ ngữ chuyên ngành và thuật ngữ” là nội dung học tập quan trọng nhất, có số lượng lựa chọn tối đa (127/127; 100%) (mean = 5,0, có mức quan trọng tuyệt đối); “Học kiến thức chuyên ngành” xếp thứ hai (124/127, chiếm 97,63%; 3/127, chiếm 2,37) (mean = 4,98, có mức rất quan trọng); “Phương pháp đọc hiểu các văn bản khoa học kỹ thuật” xếp thứ ba (119/127, chiếm 93,7%; 8/127, chiếm 6,3%) (mean = 4,937, có mức độ đánh giá rất quan trọng). Điều đáng chú ý là hầu hết 3 mục đầu tiên đều tập trung ở 2 mức đánh giá là “rất quan trọng” và “quan trọng”, không sinh viên nào cho rằng chúng không quan trọng. Các mục còn lại lần lượt là: “Cách vận dụng từ ngữ” (102/127, chiếm 80,31%; 20/127, chiếm 15,75%; 05/127, chiếm 3,94%) (mean = 4,764, cho thấy sự đánh giá ở mức độ quan trọng). “Phương pháp diễn đạt viết văn bản chuyên môn” (96/127, chiếm 75,59%; 22/127, chiếm 17,32%; 09/127, chiếm 7,09%) (mean = 4,685, đánh giá ở mức khá quan trọng). “Học ngữ pháp” (80/127, chiếm 62,99%; 4/127, chiếm 0,31%; 43/127, chiếm 36,7%) (mean = 4,291, người học đánh giá ở mức quan trọng). Có thể thấy rằng chương trình đào tạo tiếng Trung Quốc chuyên ngành không chỉ giúp sinh viên nắm bắt được một lượng lớn từ ngữ liên quan đến chuyên môn, mà còn tiếp thu được kiến thức về khoa học và công nghệ, đồng thời còn giúp sinh viên cải thiện được kỹ năng đọc hiểu văn bản khoa học. Cả ba yếu tố trên đều liên quan chặt chẽ với nhau. Một số sinh viên đã viết ý kiến khác của mình về nhu cầu “Học cách diễn đạt các đơn vị và ký hiệu hóa học bằng tiếng Trung Quốc”; một số nói rằng muốn “Học một số kiến thức khoa học kỹ thuật thường thức”.

Với các sinh viên, việc học cách sử dụng từ ngữ và ngữ pháp chung không phải là vấn đề trọng tâm. Chúng tôi hiểu được sự lựa chọn của sinh viên đối với nội dung học phần, bởi vì việc học cách sử dụng từ ngữ và ngữ pháp chung thuộc nội dung chủ yếu của các học phần tiếng Trung Quốc cơ bản, đặc biệt là học phần thực hành tiếng nâng cao. Do đó, không cần phải dành nhiều thời gian học lại các nội dung này. Tuy nhiên, ngoài các thuật ngữ chuyên ngành,

nếu một số từ ngữ quen thuộc thường xuyên được sử dụng trong văn bản khoa học kỹ thuật, thì cũng nên chú ý dành thời gian thích hợp để giảng dạy trên lớp cho sinh viên.

4.2. Thảo luận

4.2.1. Tăng cường phân tích nhu cầu của các bên liên quan

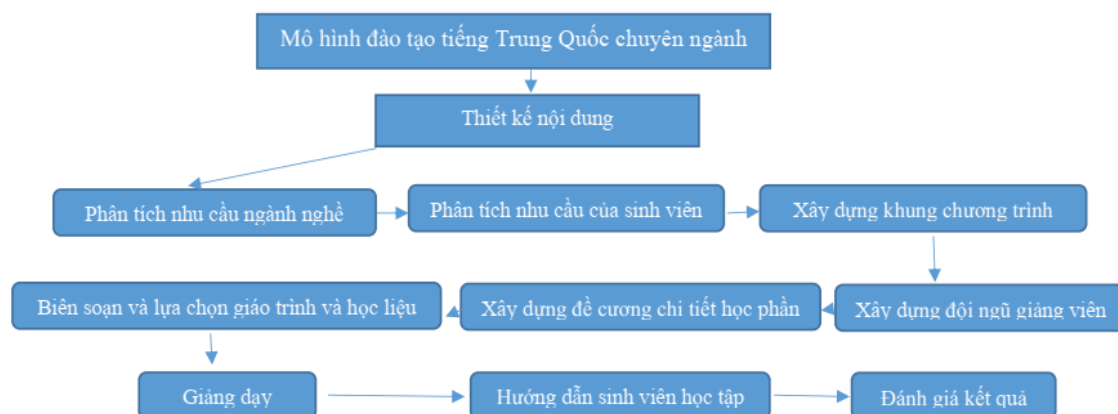
Dựa trên nhu cầu ứng dụng nghề nghiệp và thực tiễn dạy học tiếng Trung Quốc chuyên ngành tại các trường đại học ở Việt Nam, chúng tôi đề xuất tiến hành khảo sát định kỳ (hàng năm hoặc theo khóa) đối với sinh viên, cựu sinh viên, doanh nghiệp Trung Quốc, công ty có đối tác Trung Quốc, các cơ sở đào tạo tiếng Trung Quốc để kịp thời điều chỉnh phương pháp giảng dạy và kiểm tra đánh giá, cập nhật thông tin vào nội dung dạy học cho sinh viên.

4.2.2. Xây dựng chương trình chuẩn dạy học tiếng Trung Quốc chuyên ngành

Tham chiếu mô hình của Hutchinson và Waters (1987, tr. 3) đã đề cập đến việc dạy học tiếng Anh chuyên ngành trong cuốn sách “Tiếng Anh chuyên ngành”, chúng tôi đề xuất mô hình dạy học tiếng Trung Quốc chuyên ngành như sau (xem Hình 1):

Hình 1

Mô hình dạy học tiếng Trung Quốc chuyên ngành



Mô hình trên cho thấy chu trình của toàn bộ quá trình đào tạo tiếng Trung Quốc chuyên ngành được hình thành từ khâu thiết kế chương trình đến khâu đánh giá kết quả giảng dạy. Khâu thiết kế chương trình là cơ sở để việc dạy học được triển khai thuận lợi, còn khâu phân tích nhu cầu xã hội, ngành nghề và người học là những nhân tố quan trọng trong nguyên tắc thiết kế chương trình. Việc khảo sát nhu cầu nên bao gồm điều tra và phân tích hai chiều về dạy và học, người có nhu cầu và nhà cung ứng, để những nhu cầu này có thể được phản ánh rộng rãi nhất trong toàn bộ quá trình thiết kế và thực hiện các mục tiêu và nội dung dạy học. Vì vậy, một cuộc điều tra toàn diện và chi tiết là công đoạn cần thiết trước khi xây dựng chương trình đào tạo tiếng Trung Quốc chuyên ngành.

Kết quả khảo sát cho thấy các học phần tiếng Trung Quốc chuyên ngành rất quan trọng đối với việc học tập kiến thức của sinh viên, do vậy, cần sắp xếp làm học phần bắt buộc trong chương trình đào tạo, bố trí học trong 2 - 3 học kỳ, sau khi sinh viên đã học xong một số học phần tiếng Trung Quốc cơ bản. Điều này sẽ phù hợp với nhu cầu của sinh viên, mặt khác, cũng phù hợp hơn với qui luật học tập ngoại ngữ.

Thời gian dạy học tiếng Trung Quốc chuyên ngành có thể kéo dài 1,5 - 2 năm, thậm chí dài hơn so với thời gian dạy học tiếng Trung Quốc cơ bản. Khi sinh viên đã có nền tảng tiếng

ở trình độ sơ cấp, việc sớm được tiếp cận với tiếng Trung Quốc chuyên ngành, về lâu dài sẽ có lợi cho sự thích ứng nhanh với từ ngữ chuyên môn trong các ngành nghề. Cùng được dạy song song với tiếng Trung Quốc cơ bản, kiến thức tiếng Trung Quốc chuyên ngành sẽ ngày càng được hoàn thiện và nâng cao.

Điều cần chú ý là do tiếng Trung Quốc chuyên ngành thuộc ngôn ngữ đặc thù ở tầng bậc cao, nên chúng tôi đề xuất sinh viên cần có năng lực tiếng Trung Quốc ở trình độ HSK bậc 4 mới đủ điều kiện học tập. Nếu học sớm quá sẽ tạo ra áp lực lớn cho sinh viên, sẽ khó có hiệu quả tốt.

Kết quả phản hồi về cường độ học tập cho thấy sinh viên đều bày tỏ mong muốn được học nhiều hơn về tiếng Trung Quốc chuyên ngành. Do đó, chúng tôi kiến nghị trong quá trình dạy học, thời lượng nên bố trí 4 - 6 tiết/tuần. Tổng thời lượng của một năm học là 120 tiết là phù hợp.

Tiếng Trung Quốc chuyên ngành được xem như học phần tổng hợp. Vì vậy, nội dung và trọng tâm triển khai dạy trong các giai đoạn là không giống nhau. Chẳng hạn, ở giai đoạn đầu cần giải quyết vấn đề sinh viên hiểu được ngôn ngữ tiếp thu (đầu vào), trọng tâm là bồi dưỡng năng lực đọc hiểu và nghe hiểu từ ngữ chuyên ngành. Giai đoạn sau đồng thời bồi dưỡng bốn kỹ năng: nghe, nói, đọc, viết và tiếp tục nâng cao năng lực đọc hiểu và nghe hiểu, trên cơ sở đó, bồi dưỡng năng lực biểu đạt khẩu ngữ và viết qui phạm. Mục tiêu đặt ra là học xong nội dung chương trình của giai đoạn đầu, sinh viên không chỉ có thể nhanh chóng hiểu một cách chính xác kiến thức đầu vào thông qua thị giác và thính giác, mà còn có thể trao đổi được những vấn đề mang tính chuyên ngành với người Trung Quốc, viết ra được những báo cáo qui phạm chuyên môn.

4.2.3. Xây dựng nội dung dạy học và giáo trình

Nội dung dạy học và giáo trình luôn gắn bó mật thiết với nhau, nội dung giáo trình luôn quyết định nội dung dạy học. Kết quả điều tra cho thấy việc sử dụng những giáo trình và tài liệu xuất bản vào thập niên 80 và 90 của thế kỷ 20 đến nay đều có những nội dung không phù hợp với sự thay đổi nhanh chóng của khoa học kỹ thuật, rất cần thiết phải bổ sung để bắt kịp sự phát triển của thời đại. Do đó, việc cập nhật cần làm là phải biên soạn ra bộ giáo trình tiếng Trung Quốc chuyên ngành tinh gọn, vừa đảm bảo yếu tố truyền thống lại vừa cần đảm bảo xu thế phát triển của thời đại.

Nội dung giáo trình phải tuân thủ theo nguyên tắc tuân tự theo tiệm tiến và tuân tự tăng cường chiều sâu. Giai đoạn đầu cần lựa chọn sử dụng những nội dung, bài viết về các lĩnh vực ngành nghề quen thuộc, dễ hiểu và mang tính hấp dẫn để giảm bớt tâm lý e ngại của sinh viên, giúp sinh viên muốn học, vui vẻ theo học và cảm thấy có được những kiến thức thực thụ. Sinh viên đọc hiểu được, nghe hiểu được thì mới thêm tự tin học tập. Bloor (1984) đã nhận định kỹ năng đọc hiểu tiếng Anh chuyên ngành thuộc về kỹ năng ngôn ngữ ở tầng cao, tức là cho dù là người học có tiếng Anh như là tiếng mẹ đẻ thì vẫn phải trải qua quá trình học tập và rèn luyện thì mới có thể nắm bắt được. Nội dung dạy học chi tiết được đưa vào trong chương trình tiếng Anh chuyên ngành đã được đánh giá rất cao. Lí luận này khá thích hợp với việc dạy học tiếng Trung Quốc chuyên ngành. Chẳng hạn, việc dạy đọc hiểu chuyên ngành cần được đưa vào nội dung dạy học bắt đầu từ giai đoạn đầu xuyên suốt cả quá trình đào tạo. Ở giai đoạn sau có thể đi từ dạy học kiến thức chuyên ngành phổ quát chuyển sang dạy học kiến thức chuyên ngành chuyên sâu, lấy điểm để nhân rộng, có thể đưa vào những văn bản có nội dung chuyên ngành có độ khó cận kề theo năng lực ngôn ngữ chuyên ngành của sinh viên, tăng thêm những nội dung dạy học về biểu đạt khẩu ngữ và bút ngữ.

Nội dung dạy học cũng phải bám sát với mục đích học tập của sinh viên, đặc biệt là kiến thức mới cần phải rõ nét và được cập nhật. Những khái niệm mới, xu hướng phát triển mới,

hướng nghiên cứu mới, từ ngữ mới là những nội dung học tập và mục tiêu quan trọng nhất đối với sinh viên. Bên cạnh những vấn đề về định vị, nguyên tắc và cấu trúc biên soạn, trong giáo trình dạy học cũng cần thể hiện được lượng từ vựng, cấu trúc câu, diễn ngôn và đặc điểm thể loại, văn phong của tiếng Trung Quốc chuyên ngành. Dạy và học là quá trình tương tác, giáo trình và tài liệu sử dụng cần mang tính bao quát, không thể là một cuốn giáo trình có thể phổ biến được toàn bộ nội dung liên quan. Do vậy, giảng viên cần theo sát tiến trình học tập của sinh viên để nghiên cứu, nắm bắt các nhu cầu thực tiễn, kịp thời đánh giá kết quả học tập, điều chỉnh chương trình, giáo trình và phương pháp dạy học cho phù hợp với sinh viên.

Chúng tôi nhận thấy mục đích của việc xây dựng chương trình và biên soạn giáo trình tiếng Trung Quốc chuyên ngành không phải là giới hạn ở chỗ cung cấp cho sinh viên nhiều hơn một chút về từ vựng và kiến thức chuyên ngành, mà còn thông qua đó giúp sinh viên nhanh chóng có được phương pháp đi sâu tìm hiểu, giúp sinh viên biết được cách học, có thể tự chủ và độc lập trong học tập.

4.2.4. Phát triển đội ngũ giảng viên

Dudley Evans (1968) đã nhận định giảng viên giảng dạy ngoại ngữ chuyên ngành không đơn thuần chỉ là giảng dạy ngôn ngữ, mà còn là đối tác hợp tác của sinh viên, người thiết kế chương trình và cung cấp tài liệu học tập cho sinh viên, cũng là người nghiên cứu, đánh giá trình độ của sinh viên. Do vậy, giảng viên giảng dạy tiếng Trung Quốc chuyên ngành phải là những người có năng lực kép. Đặc biệt là ở giai đoạn tập trung vào dạy những ngôn ngữ miêu tả kiến thức chuyên ngành, vừa phải bồi dưỡng năng lực đọc hiểu và nghe hiểu, giảng viên phải là người có kiến thức khoa học liên ngành để dẫn dắt sinh viên học tập, Giảng viên vừa phải có nền kiến thức tiếng Trung Quốc tốt lại vừa phải vững về kiến thức chuyên ngành, phải nắm được các nguyên lý thiết kế chương trình, biết cách vận dụng tiêu chuẩn liên quan để đánh giá trình độ của sinh viên. Với nền kiến thức tổng hợp như vậy, giảng viên mới có thể tổ chức dạy học trên lớp, hợp tác được với sinh viên để giúp họ nắm bắt ngôn ngữ của chuyên ngành. Ở giai đoạn nâng cao, khi sinh viên học được nhiều hơn về kiến thức chuyên ngành thì sẽ có sự khác biệt giữa dạy học tiếng Trung Quốc cơ bản với dạy học tiếng Trung Quốc chuyên ngành, sẽ xuất hiện mô hình kết hợp “Giảng viên dạy tiếng Trung Quốc + Giảng viên dạy tiếng Trung Quốc chuyên ngành”. Như vậy, cần tạo điều kiện cho giảng viên tham gia các khóa tập huấn về chuyên môn ngoài ngôn ngữ (ví dụ: một khóa cơ bản về logistics, marketing, thương mại điện tử, quản lý điều hành du lịch...) và các hội thảo chuyên ngành để cập nhật kiến thức. Cần thúc đẩy sự cộng tác giữa giảng viên ngôn ngữ và giảng viên chuyên ngành (kinh tế, kỹ thuật) để đảm bảo tính chính xác và phù hợp của nội dung chuyên môn trong bài giảng tiếng Trung Quốc. Bên cạnh đó, cần mời chuyên gia từ doanh nghiệp tham gia đồng giảng với giảng viên, tổ chức các buổi báo cáo, seminar hoặc dạy các mô-đun thực hành ngắn hạn nhằm đáp ứng nhu cầu học kiến thức ngôn ngữ chung và ngôn ngữ chuyên ngành của sinh viên, hỗ trợ sinh viên tiếp thu và tiệm tiến tới các kỹ năng sử dụng tiếng Trung Quốc chuyên ngành trong thực tiễn.

5. Kết luận

Tóm lại, đối với dạy học tiếng Trung Quốc chuyên ngành cho sinh viên chuyên ngữ Việt Nam từ góc độ dạy học ngoại ngữ (ngôn ngữ thứ hai), việc tham khảo cơ sở lý luận dạy học ngôn ngữ học ứng dụng, định vị và thiết kế chương trình dạy học phù hợp với thực tiễn sẽ góp phần nâng cao hiệu quả đào tạo. Qua khảo sát trường hợp dạy và học tiếng Trung Quốc chuyên ngành tại Khoa Ngôn ngữ Trung Quốc, Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội, có thể thấy nhu cầu học tập của sinh viên rất cao. Do vậy, cần chú trọng định vị nội dung các học phần, xây dựng chương trình đào tạo, mô hình dạy học sát với thực tiễn, phát triển giáo trình

và tài liệu dạy học, hoàn thiện về cơ sở vật chất, xây dựng đội ngũ giảng viên giảng dạy bảo đảm chuyên môn, đáp ứng nhu cầu học tập tiếng Trung Quốc chuyên ngành của sinh viên. Hy vọng nội dung trao đổi của chúng tôi có thể góp thêm góc nhìn trong việc phát triển chương trình đào tạo tiếng Trung Quốc chuyên ngành phù hợp với bối cảnh hội nhập kinh tế quốc tế và khu vực ở các cơ sở đào tạo tiếng Trung Quốc của Việt Nam hiện nay.

Tài liệu tham khảo

- Bloor, D. (1984). The Sociology of Reasons: Or Why ‘Epistemic Factors’ are Really Social Factors. In J. R. Brown (ed.), *Scientific Rationality: The Sociological Turn* (pp. 295-324). D. Reidel Publishing.
- Cam, T. T. (2022). Discussion on the Linguistic Characteristics of Technical Chinese. In *Proceedings of the National Conference: Research and teaching with future career application trends* (pp. 43–50). School of Foreign Languages and Tourism, Hanoi University of Industry.
- Cam, T. T., & Vu, P. T. (2023). Some Theoretical and Practical Issues in Teaching Business Chinese to Vietnamese Students. In *Proceedings of the 2023 International Conference: Teaching and learning business Chinese and interdisciplinary research* (pp. 32–47). Foreign Trade University – East China Normal University, Hanoi University of Industry.
- Dan, Y. M. & An, R. (2009). An Exploratory Analysis of Chinese for Specific Purposes (CSP) Curriculum Design: Taking the Course “Scientific and Technological Chinese” as an Example. *Journal of Southwest Minzu University (Humanities and Social Sciences Edition)*, 2009/08(216), 258-263.
- Dudley-Evans, T., & John, St. M. J. (1968). *Developments in English for Specific Purpose*. Cambridge University Press. https://books.google.com.vn/books/about/Developments_in_English_for_Specific_Pur.html?id=FY5ChNRKtxwC&redir_esc=y
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning centered approach*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Lam, Q. D. (2011). English for Specific Purposes – Some Issues Concerning Teaching Content. *Journal of Language and Life*, 11(193), 27-32. <https://vjol.info.vn/index.php/NNDS/article/view/15840/14239>
- Le, Q. S. (2023). Research on a New Model for Cultivating Dual Talents in Commercial Language - Pilot training in interdisciplinary Chinese commercial language at Foreign Trade University. In *Proceedings of the 2023 International Conference: Teaching and learning business Chinese and interdisciplinary research* (pp. 14–25). Foreign Trade University – East China Normal University – Hanoi University of Industry.
- Li, Q. (2011). Teaching Chinese for Specific Purposes and Its Textbook. *Apply Linguistics Journal*, 79(3), 110-117.
- Nguyen, N. Q. (2022). Status of teaching and some recommendations to improve the teaching of Tourism – Hotel Chinese at Hanoi University of Industry. In *Proceedings of the National Conference: Research and teaching with future career application trends* (pp. 137–144). School of Foreign Languages and Tourism, Hanoi University of Industry.
- Nguyen, T. V. P. (2014). Theoretical bases for teaching and learning English for specific purposes vocabulary. *Education Journal*, 340, 61–69.
- Nguyen, V. K. (2022). Chinese Language Training with Future Career Application Trends: Some practical contents. In *Proceedings of the National Conference: Research and teaching with future career application trends* (pp. 13–22). School of Foreign Languages and Tourism, Hanoi University of Industry.
- Pham, T. T. (2022). Teaching and Learning Specialized Chinese Languages in the Background of International Integration at Hanoi University of Industry: Challenges and Solutions. In *Proceedings of the National Conference: Research and teaching with future career application trends* (pp. 266–271). School of Foreign Languages and Tourism, Hanoi University of Industry.
- Zhang, L. (2013). The Emergency of Teaching Chinese for Specific Purposes in Modern Sence. *International Chinese Language Education Journal*, 2, 99-107.
- Zhang, L. (2006). Analysis of Needs in Business Chinese Teaching. *Language Teaching and Research*, 2006(03), 55-60.
- Zhou, Y. S. (2014). Issues of Specialized Vocabulary in Chinese for Specific Purposes Teaching - Based on the Perspective of Traditional Chinese Medicine Chinese. *Language Application Research*, 2014(10), 81-84.

PHỤ LỤC





VNU Journal of Foreign Studies

Journal homepage: <https://jfs.ulis.vnu.edu.vn/>



EVALUATION OF *LEGAL CHINESE: COMMERCIAL LAW* TEXTBOOK AND SUGGESTIONS FOR ADJUSTMENT IN TEACHING LEGAL CHINESE

Hoang Thi Bang Tam*

*Faculty of Chinese Language and Culture, VNU University of Language and International Studies,
No. 2 Pham Van Dong, Cau Giay, Ha Noi, Viet Nam*

Received 05 June 2025

Revised 08 September 2025; Accepted 17 October 2025

Abstract: This study focuses on analyzing and evaluating the textbook *Legal Chinese: Commercial Law*, which is currently used for teaching the subject of Legal Chinese at the University of Languages and International Studies, Vietnam National University, Hanoi. Based on a survey of its structure, lesson content, vocabulary system, grammar, and exercises, the study identifies the textbook's main features in terms of structure, content, vocabulary, grammar, and relevance to the specialized field. In addition, the research points out the limitations of the textbook for Vietnamese students and proposes solutions to adjust teaching content and improve the quality of teaching and learning Legal Chinese.

Keywords: textbook, Legal Chinese, content, structure, teaching

* Corresponding author.

Email address: hoangbangtam@yahoo.com

<https://doi.org/10.63023/2525-2445/jfs.ulis.5546>

ĐÁNH GIÁ GIÁO TRÌNH *TIẾNG HÁN LUẬT*: *LUẬT THƯƠNG MẠI VÀ ĐỊNH HƯỚNG ĐIỀU CHỈNH* TRONG GIẢNG DẠY *TIẾNG HÁN CHUYÊN NGÀNH LUẬT*

Hoàng Thị Băng Tâm

*Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Trung Quốc, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội,
Số 2 Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam*

Nhận bài ngày 05 tháng 6 năm 2025

Chỉnh sửa ngày 08 tháng 9 năm 2025; Chấp nhận đăng ngày 17 tháng 10 năm 2025

Tóm tắt: Nghiên cứu tập trung phân tích đánh giá giáo trình *Tiếng Hán luật: Luật thương mại*, giáo trình hiện được sử dụng để giảng dạy môn Tiếng Trung Quốc luật tại Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội. Trên cơ sở khảo sát cấu trúc, nội dung bài học, hệ thống từ vựng, ngữ pháp và bài tập, nghiên cứu chỉ ra những đặc điểm của giáo trình về cấu trúc, nội dung, hệ thống từ vựng, đặc điểm ngữ pháp, độ phù hợp của giáo trình chuyên ngành. Bên cạnh đó, nghiên cứu cũng chỉ ra những hạn chế của giáo trình đối với sinh viên Việt Nam, từ đó đề xuất các giải pháp nhằm điều chỉnh nội dung giảng dạy, nâng cao chất lượng dạy và học tiếng Hán chuyên ngành luật.

Từ khoá: giáo trình, tiếng Hán luật, nội dung, cấu trúc, giảng dạy

1. Đặt vấn đề

Trong xu thế toàn cầu hoá và sự phát triển của quan hệ hợp tác giữa Trung Quốc và Việt Nam trên nhiều lĩnh vực, nhu cầu sử dụng tiếng Hán chuyên ngành ngày càng tăng cao. Trước đây, khi nói đến việc giảng dạy tiếng Hán, các nghiên cứu chỉ tập trung vào tiếng Hán phổ thông. Tuy nhiên, trong bối cảnh toàn cầu hoá và sự gia tăng nhu cầu học chuyên sâu theo từng lĩnh vực, tiếng Hán chuyên ngành ngày càng nhận được sự quan tâm rộng rãi của giới nghiên cứu và giảng dạy. Tại Trung Quốc, giảng dạy và nghiên cứu tiếng Hán chuyên ngành đã trở thành một xu hướng nổi bật nhằm đáp ứng nhu cầu thực tiễn trong đào tạo nguồn nhân lực có trình độ chuyên môn cao làm việc trong môi trường quốc tế. Nhiều học giả cũng cho rằng chỉ dạy tiếng Hán phổ thông không còn đáp ứng yêu cầu đào tạo trong bối cảnh đào tạo đa ngành nghề, khi sinh viên cần sử dụng ngoại ngữ trong các lĩnh vực nghề nghiệp cụ thể.

Tại Việt Nam, tiếng Hán chuyên ngành bắt đầu được đặc biệt chú ý trong hơn một thập kỷ qua. Một số cơ sở đào tạo đại học đã triển khai các chương trình giảng dạy môn học này, trong đó, một trong những đơn vị tiên phong là Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội. Năm 2013, Khoa Ngôn ngữ và Văn hoá Trung Quốc đã xây dựng chương trình giảng dạy tiếng Hán chuyên ngành và năm 2014 chính thức đưa vào giảng dạy, trong đó có môn “*Tiếng Trung Quốc luật*”. Một trong những giáo trình chính thức được sử dụng trong giảng dạy là *Tiếng Hán luật: Luật thương mại* (法律汉语: 商事篇). Giáo trình này tập trung vào các chủ đề thuộc lĩnh vực luật thương mại Trung Quốc và được đánh giá là có nhiều nội dung phù hợp với yêu cầu đào tạo chuyên ngành. Tuy nhiên, qua thực tiễn giảng dạy, chúng tôi nhận thấy bên cạnh những điểm mạnh, giáo trình vẫn tồn tại một số nội dung chưa thực sự phù hợp, gây khó

^o Nghiên cứu này được Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội cấp kinh phí trong đề tài KHCN & ĐMST mã số N.24.25.

khăn cho việc tiếp cận ngôn ngữ chuyên ngành của người học.

Vì vậy, việc khảo sát, đánh giá toàn diện giáo trình trên các phương diện như: hình thức, cấu trúc, nội dung chuyên môn, từ ngữ chuyên ngành, hệ thống bài tập... là cần thiết để xác định ưu điểm, hạn chế và đề xuất giải pháp giảng dạy hiệu quả hơn. Bài viết này nhằm phân tích và đánh giá giáo trình *Tiếng Hán luật: Luật thương mại (法律汉语: 商事篇)*, từ đó đề xuất một số hướng điều chỉnh và cải tiến trong phương pháp dạy và học tiếng Hán chuyên ngành luật tại các cơ sở đào tạo hiện nay.

2. Mục đích, phương pháp và phạm vi nghiên cứu

Mục đích của nghiên cứu này là phân tích và đánh giá một cách hệ thống giáo trình *Tiếng Hán luật: Luật thương mại (法律汉语: 商事篇)*. Giáo trình do Zhang Taiping chủ biên, ban đầu hướng tới đối tượng sinh viên quốc tế, đặc biệt là sinh viên Mỹ đang theo học chuyên ngành luật, thương mại... tại Trung Quốc. Tại Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội, giáo trình đang được sử dụng trong học phần “Tiếng Trung Quốc luật” cho sinh viên ngành tiếng Trung Quốc.

Bài nghiên cứu này tập trung làm rõ hơn mức độ phù hợp của giáo trình với mục tiêu đào tạo và đặc điểm người học trong bối cảnh giáo dục đại học tại Việt Nam, từ đó đề xuất các điều chỉnh hợp lý nhằm nâng cao hiệu quả giảng dạy tiếng Hán chuyên ngành, đặc biệt trong lĩnh vực pháp luật - thương mại. Phương pháp chủ yếu được sử dụng là phân tích tài liệu và đánh giá giáo trình. Trước tiên, bài viết phân tích tài liệu trên các phương diện: cấu trúc và hình thức, hệ thống bài học và hệ thống bài tập, nội dung kiến thức chuyên ngành, tính chính xác và tính cập nhật của từ vựng pháp lý, cũng như tính ứng dụng trong giảng dạy. Sau đó, dựa trên các tiêu chí chuyên môn sư phạm và thực tiễn đào tạo, bài viết đưa ra nhận xét về tính phù hợp, điểm mạnh, điểm yếu, từ đó đề xuất cải tiến.

3. Cơ sở lý luận và tổng quan nghiên cứu giáo trình

Theo quan điểm của Richards (2001), giáo trình là tập hợp các tài liệu, giúp đạt được mục tiêu đã được xác định dựa trên nhu cầu người học, giáo trình có vai trò hướng dẫn cho giáo viên và người học, cung cấp cấu trúc đầu vào và bài luyện tập, thường phản ánh chương trình đào tạo và phương pháp đào tạo của cơ sở giảng dạy. Trong lĩnh vực tiếng chuyên ngành, theo quan điểm của Hutchinson và Waters, giáo trình ngoại ngữ chuyên ngành không chỉ là công cụ giảng dạy mà còn phản ánh mục tiêu đào tạo, đặc điểm người học và nhu cầu sử dụng ngôn ngữ thực tiễn.

Tại Trung Quốc, nghiên cứu giáo trình dạy tiếng Hán đã được nhiều học giả đề cập và nghiên cứu từ những năm 1980 với rất nhiều bài viết về nghiên cứu giáo trình và giảng dạy. Tuy nhiên, phần lớn các nghiên cứu tập trung vào nghiên cứu và đánh giá giáo trình tiếng Hán phổ thông, chỉ một số ít nghiên cứu đề cập đến giáo trình tiếng Hán chuyên ngành như tiếng Hán thương mại, tiếng Hán kỹ thuật. Các nghiên cứu về giáo trình tiếng Hán chuyên ngành luật còn rất hạn chế.

Trong các nghiên cứu về giáo trình, nhiều học giả đề cập đến nguyên tắc thiết kế và tổ chức nội dung bài học. Zhao Qinming (1997) cho rằng biên soạn giáo trình cần theo nguyên tắc “chú ý kết cấu - phát huy chức năng - kết hợp văn hoá”. Trong khi đó, Kang Yan (2014) nhấn mạnh rằng biên soạn giáo trình “cần kết hợp nguyên tắc lý thuyết và yêu cầu thực tiễn, biên tập phù hợp với tính thực tiễn của từng giai đoạn. Ngoài ra, các nhà nghiên cứu như Liu và Li tập trung vào nghiên cứu những thành phần cụ thể trong giáo trình như biên soạn từ vựng, trong

khi đó, Yuan (2004) tập trung nghiên cứu về biên soạn ngữ pháp. Đáng chú ý trong bối cảnh “dạy ứng dụng” ngày càng được quan tâm, Li Quan (2004) đề xuất quan điểm “tính định hướng” (针对性) trong biên soạn giáo trình, đây được xem là bước tiến quan trọng trong việc phát triển giáo trình tiếng Hán gắn với mục tiêu đào tạo chuyên ngành.

Nhìn chung, các quan điểm học thuật khi nghiên cứu và đánh giá giáo trình đều thống nhất một giáo trình ngoại ngữ cần có các tiêu chí chung sau:

1. Tính khoa học
2. Tính hệ thống
3. Tính logic
4. Tính thực tiễn và linh hoạt

Ngoài các tiêu chí chung trên, một số học giả còn đề xuất “tính định hướng” là cần thiết đối với giáo trình ngoại ngữ chuyên ngành.

4. Miêu tả và đánh giá giáo trình

Giáo trình *Tiếng Hán luật: Luật thương mại* (法律汉语: 商事篇) do Zhang Taiping chủ biên, được xuất bản năm 2007 bởi Nhà xuất bản Đại học Bắc Kinh. Đây là một trong số ít giáo trình tiếng Hán chuyên ngành được biên soạn cho sinh viên quốc tế theo học ngành luật và thương mại. Giáo trình yêu cầu người học có trình độ Hán ngữ trung cấp (tương đương với 3 năm học tiếng Hán). Nội dung không đi sâu vào lý thuyết chuyên ngành pháp luật mà chủ yếu cung cấp từ vựng, kiến thức pháp luật cơ bản lồng ghép trong các bài khoá. Ngoài phần giới thiệu, mục lục, giáo trình chia thành 4 đơn nguyên (单元): chế độ tư pháp của Trung Quốc, luật đầu tư nước ngoài, luật thương mại, luật hợp đồng.

4.1. Cấu trúc của giáo trình

Cấu trúc giáo trình đóng vai trò quan trọng trong việc nâng cao hiệu quả giảng dạy và học tập. Cấu trúc một giáo trình là cách bố trí nội dung của giáo trình, cách sắp xếp mỗi phần của bài học, tạo nên tổng thể kết cấu của cả giáo trình, trong đó, cách bố trí sắp xếp giáo trình cần đảm bảo tính hệ thống, chặt chẽ, logic và nhất quán nhằm giúp người học dễ hiểu và người dạy dễ triển khai. Qua khảo sát, giáo trình *Tiếng Hán luật: Luật thương mại* do Zhang Taiping chủ biên có kết cấu tổng thể bao gồm:

1. Mở đầu: trình bày nội dung biên soạn, quá trình hình thành giáo trình và đối tượng người học hướng đến.
2. Mục lục: Bố trí ở đầu giáo trình, liệt kê các nội dung chính.
3. Nội dung chính của giáo trình bao gồm bốn đơn nguyên (单元), mỗi đơn nguyên gồm nhiều bài học nhỏ xoay quanh chủ đề chính của đơn nguyên.
4. Bảng từ mới: Đặt cuối giáo trình, giúp người học hệ thống hoá các từ mới đã học.

Kết cấu mỗi đơn nguyên (单元) của giáo trình như sau:

Mỗi đơn nguyên trong giáo trình được thiết kế thống nhất theo trình tự: đề dẫn, các bài học chính và đọc mở rộng. Cấu trúc của từng bài học bao gồm: bài khóa, từ mới và bài luyện tập.

Đề dẫn được đặt ở đầu mỗi đơn nguyên, đóng vai trò giới thiệu khái quát nội dung trọng tâm. Nội dung của đề dẫn thường ngắn gọn và trình bày dưới dạng một bài viết súc tích.

Các bài khóa được phân chia theo thứ tự (bài 1, bài 2, bài 3...) và đặt ngay sau đề dẫn. Mỗi bài khóa thường được trình bày dưới hình thức hội thoại hỏi - đáp, nhằm làm rõ các vấn

đề liên quan đến luật thương mại. Dưới mỗi đoạn hội thoại đều có phần dịch tiếng Anh, thể hiện tính chất song ngữ của giáo trình.

Từ vựng đi kèm với từng bài, bao gồm các từ mới được sắp xếp theo thứ tự xuất hiện trong bài khoá. Cách trình bày tương tự bảng từ mới trong các giáo trình tiếng Hán phổ thông, với bản dịch tiếng Anh kèm theo.

Đọc hiểu được bố trí ở cuối mỗi đơn nguyên, giúp người học mở rộng và củng cố kiến thức.

Luyện tập được sắp xếp sau mỗi bài khóa hoặc bài đọc hiểu, nhằm kiểm tra và rèn luyện khả năng vận dụng của người học.

Dịch tiếng Anh xuất hiện dưới mỗi câu hội thoại trong bài khóa. Riêng phần giới thiệu và phần đọc hiểu không có phần dịch tiếng Anh. Điều này cho thấy giáo trình hướng đến đối tượng là sinh viên quốc tế sử dụng tiếng Anh, và được thiết kế như một giáo trình song ngữ.

4.2. Nội dung giáo trình

Nội dung của giáo trình được chia thành bốn đơn nguyên chính, tương ứng với bốn lĩnh vực trọng yếu trong hệ thống pháp luật thương mại Trung Quốc:

Đơn nguyên I: Chế độ tư pháp Trung Quốc, gồm 1 bài đề dẫn giới thiệu tổng quan về chế độ tư pháp và công cuộc cải cách tư pháp, tiếp theo là 3 bài học trình bày lần lượt về: chế độ tư pháp thời cổ đại, tiến trình cải cách tư pháp hiện đại, và những cải cách tư pháp trước và sau khi Trung Quốc gia nhập WTO. Ngoài ra, đơn nguyên này còn có 3 bài đọc mở rộng nhằm cung cấp thêm thông tin chuyên sâu.

Đơn nguyên II: Luật đầu tư nước ngoài tại Trung Quốc, gồm 1 bài đề dẫn, 5 bài khóa và 5 bài đọc mở rộng. Nội dung đơn nguyên đề cập đến các vấn đề: khái quát về luật đầu tư nước ngoài, hiện trạng và hình thức đầu tư, các loại hình doanh nghiệp đầu tư tại Trung Quốc, sự phát triển của đầu tư trực tiếp nước ngoài (FDI), và cơ chế bảo hộ pháp lý đối với doanh nghiệp nước ngoài.

Đơn nguyên III: Luật ngoại thương Trung Quốc, gồm 1 bài đề dẫn, 3 bài khóa và 3 bài đọc mở rộng. Đơn nguyên này tập trung giới thiệu tổng quan về luật ngoại thương, lịch sử phát triển, quá trình hoàn thiện và nội dung của hệ thống luật ngoại thương hiện hành.

Đơn nguyên IV: Luật hợp đồng Trung Quốc, bao gồm 1 bài đề dẫn, 3 bài khóa và 3 bài đọc mở rộng. Nội dung đơn nguyên trình bày các khái niệm cơ bản về luật hợp đồng, quy trình lập hợp đồng, hiệu lực pháp lý, cũng như các quy định liên quan đến vi phạm hợp đồng.

Nhìn chung, giáo trình *Tiếng Hán luật: Luật thương mại* không chỉ giới thiệu tiến trình cải cách chế độ tư pháp tại Trung Quốc mà còn tập trung vào ba lĩnh vực trọng tâm: luật đầu tư nước ngoài, luật ngoại thương và luật hợp đồng. Nội dung của giáo trình phong phú, chuyên sâu, mang tính hệ thống, giúp người học tiếp cận kiến thức chuyên ngành một cách hiệu quả.

Các bài đề dẫn và bài đọc mở rộng được trình bày dưới hình thức bài đọc, trong khi các bài khóa được thiết kế theo dạng hội thoại nhằm tạo điều kiện cho người học rèn luyện khả năng sử dụng ngôn ngữ chuyên ngành trong ngữ cảnh thực tiễn. Nội dung học thuật trong mỗi bài đều gắn với kiến thức pháp luật chuyên sâu, tạo nền tảng vững chắc cho người học trong quá trình nghiên cứu và ứng dụng.

Qua khảo sát, có thể nhận thấy nội dung giáo trình được phân bổ khá hợp lý. Trong đó, luật đầu tư nước ngoài chiếm tỷ trọng lớn hơn so với các đơn nguyên còn lại. Cụ thể:

Đơn nguyên I: 1 bài đề dẫn, 3 bài khóa, 3 bài đọc mở rộng

Đơn nguyên II: 1 bài đề dẫn, 5 bài khóa, 5 bài đọc mở rộng

Đơn nguyên III: 1 bài đề dẫn, 3 bài khóa, 3 bài đọc mở rộng

Đơn nguyên IV: 1 bài đề dẫn, 3 bài khóa, 3 bài đọc mở rộng

Tuy nhiên, độ dài và mức độ khó của các bài đọc giữa các đơn nguyên vẫn có sự chênh lệch nhất định.

4.3. Ngôn ngữ trong giáo trình

4.3.1. Từ vựng trong giáo trình

Từ vựng giữ vai trò cốt lõi trong giao tiếp và là thành phần nền tảng cấu tạo nên ngôn ngữ. Trong việc học ngoại ngữ, đặc biệt là ở cấp độ chuyên ngành, từ vựng không chỉ góp phần phát triển các kỹ năng nghe, nói, đọc, viết mà còn hỗ trợ người học tiếp cận hiệu quả với kiến thức chuyên môn.

Giáo trình *Tiếng Hán luật: Luật thương mại* được thiết kế dành cho đối tượng cần có ít nhất ba năm học tiếng Hán. Do đó, khảo sát về số lượng và tính chất của từ vựng, đặc biệt là từ ngữ chuyên ngành, là cơ sở quan trọng để đánh giá mức độ phù hợp của giáo trình với năng lực của người học.

Thông qua việc phân tích giáo trình, chúng tôi đã tổng hợp số lượng từ mới được liệt kê trong từng bài, tương ứng với bốn đơn nguyên chính như sau:

Bảng 1

Thống kê từ mới và từ chuyên ngành

Đơn nguyên	Bài	Từ mới	Từ chuyên ngành	Loại hình từ chuyên ngành	
				Từ	Cụm từ
Đơn nguyên I: 中国司法制度概述	Đề dẫn	61	29	3	26
	Bài 1	26	16	0	16
	Đọc mở rộng 1	65	22	3	19
	Bài 2	25	16	8	8
	Đọc mở rộng 2	37	16	1	15
	Bài 3	26	18	11	6
	Đọc mở rộng 3	37	25	4	21
	Đề dẫn	64	47	7	40
	Bài 4	29	17	3	14
Đơn nguyên II: 中国涉外投资法	Đọc mở rộng 4	37	21	5	16
	Bài 5	31	16	2	14
	Đọc mở rộng 5	42	19	2	17
	Bài 6	34	16	3	13
	Đọc mở rộng 6	18	6	0	6
	Bài 7	18	15	4	11
	Đọc mở rộng 7	33	28	8	20
	Bài 8	52	27	10	17
	Đọc mở rộng 8	16	12	3	9
Đơn nguyên III: 中国对外贸易法	Đề dẫn	30	19	2	17
	Bài 9	24	9	1	8
	Đọc mở rộng 9	23	6	0	6
	Bài 10	26	17	4	13
	Đọc mở rộng 10	18	9	1	8
	Bài 11	40	25	8	17
	Đọc mở rộng 11	28	11	0	11

	Đề dẫn	34	20	4	16
	Bài 12	17	3	0	3
Đơn nguyên IV: 中国合同法	Đọc mở rộng 12	35	21	4	19
	Bài 13	34	20	2	19
	Đọc mở rộng 13	19	16	0	16
	Bài 14	33	20	12	8
Tổng số		1012	562	115	449

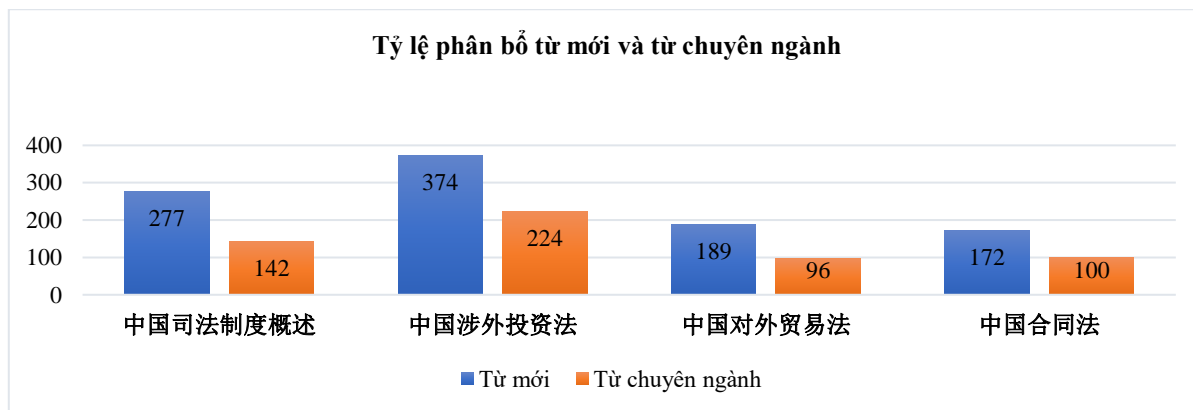
Thống kê toàn bộ từ mới và từ chuyên ngành trong giáo trình, chúng tôi thu được 1012 từ mới được giới thiệu trong bốn đơn nguyên của giáo trình, trong đó có 562 từ được xác định là từ chuyên ngành luật và thương mại, chiếm tỷ lệ khoảng 55,5% tổng số từ vựng. Như vậy là từ chuyên ngành chiếm số lượng lớn trong tổng số từ vựng, cho thấy từ chuyên ngành là một phần quan trọng trong số lượng từ mới được chú thích.

Trong các từ chuyên ngành có 115 từ và 449 cụm từ, có thể thấy cụm từ chiếm tỷ trọng lớn (78,9%). Sự chênh lệch này cũng phản ánh đặc trưng của ngôn ngữ luật thương mại trong giáo trình, thường được cấu thành từ những cụm từ có liên kết chặt chẽ, mang tính quy phạm cao, ví dụ: “绝对控股权 (quyền chi phối cổ phần tuyệt đối), 保护公业产权巴黎公约 (công ước Paris về bảo hộ sở hữu công nghiệp), 平等主体 (chủ thể bình đẳng), 当事人意思自治 (quyền tự định đoạt của đương sự)”.

Thống kê số liệu từ mới và từ chuyên ngành trong mỗi đơn nguyên, chúng tôi thu được biểu đồ sau:

Biểu đồ 1

Tỷ lệ phân bố từ mới và từ chuyên ngành



Quan sát sự phân bố từ vựng trong biểu đồ trên, có thể thấy tỷ lệ phân bố từ vựng và từ chuyên ngành tương đối đồng đều giữa các đơn nguyên. Đơn nguyên có tỷ lệ từ chuyên ngành nhiều nhất là đơn nguyên II (中国涉外投资法) với 224 từ chuyên ngành trên số lượng 374 từ mới, chiếm tỷ trọng gần 60%; đơn nguyên III (中国对外贸易法) và đơn nguyên IV (中国合同法) có số lượng từ chuyên ngành ít hơn nhưng vẫn ở mức cao, lần lượt chiếm tỷ trọng là 51% (96 trên 189 từ) và 58% (100 trên 172 từ). Như vậy, ở bất cứ phần nào của bài học, từ chuyên ngành đều là một trong những trọng điểm của giáo trình.

4.3.2. Cấu trúc ngữ pháp trong giáo trình

Ngữ pháp là một thành tố quan trọng trong việc hình thành và phát triển năng lực ngôn ngữ, đặc biệt trong môi trường học thuật và chuyên ngành. Trong giáo trình *Tiếng Hán luật: Luật thương mại*, phần từ mới được liệt kê riêng nhưng phần ngữ pháp không được trình bày như một đơn vị

riêng biệt. Thay vào đó, các yếu tố ngữ pháp được lồng ghép trực tiếp vào nội dung bài học.

Qua quá trình khảo sát và phân tích, chúng tôi nhận thấy giáo trình sử dụng phổ biến các cấu trúc ngữ pháp phức tạp, trong đó nổi bật là các câu phức có liên kết chặt chẽ thông qua cặp từ nối. Các cấu trúc này không chỉ đóng vai trò kết nối các thành phần trong câu mà còn thể hiện rõ tính logic và chuẩn mực của ngôn ngữ pháp lý. Một số ví dụ tiêu biểu có thể kể đến như:

- 根据.....制定 (căn cứ... ban hành – bài 2),
- 依据.....程序 (dựa theo... thủ tục – bài 3),
- 除了.....还有 (ngoài... còn có – bài 4),
- 应..... (phải – bài 7),
- 为.....设立 (lập ra để/vì... – bài 7),
- 当..... (khi... – bài 13).

Trong số các cấu trúc trên, nhóm cấu trúc thể hiện căn cứ pháp lý được sử dụng với tần suất cao, thể hiện tính đặc trưng của ngôn ngữ trong văn bản luật. Ngoài ra, còn có nhiều cấu trúc cố tính khuôn mẫu và thường xuyên xuất hiện trong các văn bản pháp luật, phản ánh rõ tính đặc trưng của tiếng Hán chuyên ngành luật:

- 根据.....报告 (căn cứ theo báo cáo – bài 4),
- 依.....应 (theo... thì phải – bài 8),
- 根据.....规定 (theo quy định... – bài 12),
- 根据.....条 (căn cứ theo điều... – bài 13),
- 依.....成立 (thiết lập dựa trên... – bài 13)

Mỗi bài học trong giáo trình thường bao gồm một bài hội thoại và một bài đọc mở rộng, tương ứng với hai dạng văn phong: nói và viết. Tuy bài hội thoại mang hình thức giao tiếp miệng, nhưng vẫn sử dụng các câu dài, nhiều tầng ý nghĩa và lồng ghép các khái niệm chuyên ngành, làm tăng độ khó trong quá trình tiếp nhận. Trong khi đó, bài đọc mở rộng mang văn phong viết rõ nét, sử dụng nhiều cấu trúc học thuật và ngôn ngữ quy phạm.

4.4. Luyện tập

Bài luyện tập đóng vai trò quan trọng, góp phần nâng cao hiệu quả sử dụng giáo trình, đặc biệt là giáo trình ngoại ngữ. Đối tượng hướng đến của giáo trình là sinh viên quốc tế, đây là đối tượng rất cần phát triển kỹ năng nghe, nói, đọc, viết. Do đó, bài luyện tập không chỉ giúp củng cố kiến thức trong bài mà còn giúp người học rèn kỹ năng ngôn ngữ.

Để đánh giá mức độ ứng dụng và tính sư phạm của hệ thống bài tập, chúng tôi tiến hành khảo sát số lượng bài tập và hình thức bài tập của từng đơn nguyên trong giáo trình. Kết quả thu được như sau:

Bảng 2

Kết quả khảo sát bài luyện tập

Hình thức bài tập	Tổng số	Bố trí trong từng đơn nguyên	Mục tiêu luyện tập	Nhận xét
1. Giải thích từ mới (解释下列词语)	33 từ	Đơn nguyên 1: 33 từ Đơn nguyên 2: 56 từ Đơn nguyên 3: 36 từ Đơn nguyên 4: 34 từ	Hiểu nghĩa thuật ngữ, củng cố từ vựng	Mỗi bài học có 9-12 từ, chủ yếu giải thích các từ chuyên ngành luật thương mại, thương mại đối ngoại. Tuy nhiên, không có đáp án gợi ý và thiếu ngữ cảnh để sử dụng tốt các thuật ngữ này.

2. Trả lời câu hỏi (回答下列问题)	69 câu	Đơn nguyên 1: 15 câu Đơn nguyên 2: 25 câu Đơn nguyên 3: 15 câu Đơn nguyên 4: 14 câu	Kiểm tra mức độ hiểu nội dung bài	Mỗi bài có khoảng 4-5 câu hỏi, các câu hỏi xoay quanh nội dung của mỗi chủ đề trong bài hội thoại và bài đọc mở rộng, các câu hỏi thường mang tính kiểm tra độ hiểu bài học, gần như rất ít các câu hỏi mang tính thảo luận.
------------------------------------	--------	--	-----------------------------------	--

Có thể thấy rằng bài tập trong giáo trình được phân bổ khá đồng đều giữa các đơn nguyên, các bài tập đều được sắp xếp sau phần đọc mở rộng của mỗi bài và tập trung vào hai loại hình bài tập: giải thích từ mới và trả lời câu hỏi. Hình thức bài tập chưa đa dạng về loại hình, hạn chế về tính mở và tính sáng tạo. Điều này phần nào hạn chế khả năng phát triển toàn diện kỹ năng ngôn ngữ, chưa tạo loại hình luyện tập để người học vận dụng các thuật ngữ chuyên ngành vào tình huống thực tiễn.

4.5. Nhận xét giáo trình

4.5.1. Giáo trình đảm bảo tính khoa học, logic và hệ thống

Giáo trình thể hiện rõ những đặc điểm mang tính học thuật và chuyên ngành, không chỉ ở nội dung mà còn ở hình thức kết cấu và triển khai kiến thức. Từ tiêu chí đánh giá giáo trình, có thể khẳng định giáo trình đạt được sự kết hợp giữa tính khoa học, logic và hệ thống.

Nội dung các bài học được sắp xếp từ dễ đến khó, từ cơ bản đến nâng cao, mỗi chủ đề trọng tâm được xây dựng thành một đơn nguyên riêng biệt, các chương và các bài học trong một đơn nguyên về cơ bản có liên kết chặt chẽ với nhau. Các bài học đều có “Đề dẫn” đóng vai trò như phần mở bài định hướng để tiếp cận vào nội dung chính của bài học, phần giải thích từ tách riêng, sau mỗi bài đọc hiểu thường có một vài bài luyện tập. Cách bố trí như vậy hỗ trợ cho người học tìm hiểu nội dung bài theo từng chủ đề một cách có hệ thống.

Nội dung của bài trong các đơn nguyên về cơ bản triển khai theo hình thức hợp lý và liên kết chặt chẽ, có sự xuyên suốt và bố trí từ cơ bản khái quát đến thảo luận chuyên sâu. Ví dụ đơn nguyên IV: “Luật hợp đồng Trung Quốc”, bài đề dẫn là nói về quá trình phát triển luật hợp đồng Trung Quốc hiện nay, các bài học sau nói về sự giống nhau và khác nhau giữa luật hợp đồng cũ và luật hợp đồng mới, những điều cần chú ý khi lập hợp đồng, khi nào hợp đồng có hiệu lực, khi nào kết thúc và vấn đề vi phạm hợp đồng. Như vậy, có thể thấy nội dung đơn nguyên này bố trí theo trình tự của quá trình lập hợp đồng, giúp người học dễ nắm bắt và vận dụng một cách bài bản.

Tính khoa học và hệ thống của giáo trình còn được củng cố qua nội dung từ vựng và bài tập. Phần từ mới chủ yếu là từ ngữ chuyên ngành được trích xuất trực tiếp từ bài khoá, có chú thích phiên âm và được đối dịch sang tiếng Anh. Bài tập tuy chưa đa dạng về loại hình nhưng có tính bao quát, đề cập đến nội dung của cả phần bài khoá và bài đọc mở rộng. Đặc biệt, các bài đọc mở rộng trong giáo trình được lựa chọn từ các tạp chí khoa học như: Đại học kỹ thuật Liêu Ninh (phần IV), tạp chí “Hiện đại hóa thương trường (phần IV), tạp chí “Khoa học xã hội Hồ Bắc” (phần III), “Nghiên cứu và quản lý kinh tế” (phần II), tạp chí “Học viện Trùng Khánh” (phần I). Các tác giả là chuyên gia đến từ các cơ sở đào tạo uy tín như: Học viện Luật - Đại học Sư phạm Nam Kinh, Đại học Tài chính Nam Kinh, Đại học Hoa Kiều, Đại học Kinh tế Sơn Đông. Việc trích dẫn nguồn rõ ràng ở phần đọc mở rộng giúp tăng tính xác thực và học thuật của giáo trình.

Mặt khác, độ chính xác và chuẩn hóa của ngôn ngữ trong giáo trình còn được đảm bảo thông qua sự hợp tác giữa nhóm biên soạn và các nghiên cứu sinh, giảng viên của các trường

đại học danh tiếng như: Đại học Thanh Hoa, Đại học Chính trị - Pháp luật Trung Quốc và Đại học Dương Châu. Phần dịch tiếng Anh song ngữ được hiệu đính bởi giáo sư nước ngoài và nghiên cứu sinh Khoa Ngôn ngữ Đông Nam Á - Đại học Washington, đảm bảo độ chính xác cao về ngữ nghĩa và phong cách diễn đạt chuyên ngành.

4.5.2. Giáo trình có tính thực tiễn và định hướng cao

Một trong những đặc điểm nổi bật của giáo trình là tính thực tiễn và tính định hướng, đặc điểm này xuyên suốt nội dung giáo trình từ nội dung bài học, kiến thức chuyên ngành đến từ vựng. Giáo trình không chỉ cung cấp từ vựng liên quan đến lĩnh vực thương mại, mà còn đưa người học tiếp cận trực tiếp với ngôn ngữ pháp lý được sử dụng trong thực tiễn hoạt động kinh tế - pháp luật.

Nội dung các bài khoá và bài đọc mở rộng đều xoay quanh những chủ đề pháp lý phổ biến trong đời sống thực tiễn như: đầu tư nước ngoài, thương mại quốc tế, luật hợp đồng, các chú ý khi lập hợp đồng để tránh rủi ro... Đây là những lĩnh vực có mức độ ứng dụng cao trong môi trường làm việc liên quan đến pháp luật thương mại, đặc biệt đối với sinh viên chuyên ngành tiếng Hán, luật học hoặc kinh tế thương mại có định hướng làm việc trong môi trường song ngữ.

Bên cạnh đó, nhiều bài đọc mở rộng trong giáo trình được trích từ các bài báo khoa học, bình luận pháp lý và chuyên san thương mại đã được công bố chính thức, phản ánh các vấn đề mang tính thời sự và xu hướng pháp luật tại Trung Quốc. Việc sử dụng nguồn tư liệu gốc và thực tế này giúp người học không chỉ tiếp cận với cách dùng ngôn ngữ chuyên ngành một cách chính xác, mà còn cập nhật được bối cảnh áp dụng của các quy định pháp luật trong thực tiễn quản lý kinh tế xã hội của Trung Quốc.

Tính ứng dụng của giáo trình còn thể hiện ở khía cạnh ngôn ngữ chuyên ngành thông qua các thuật ngữ. Các cụm từ như “合同无效, 违约责任, 外国投资企业, 知识产权贸易” được trình bày trong ngữ cảnh cụ thể giúp người học dễ dàng vận dụng và phân tích các kiến thức pháp lý. Đặc biệt, bài học chính trong giáo trình được trình bày dưới dạng hội thoại, được xây dựng dưới dạng sinh viên nước ngoài hỏi đáp với giáo sư về các vấn đề luật pháp tại Trung Quốc, giúp người học dễ dàng nắm được các kiến thức pháp luật cơ bản và các thay đổi về luật pháp của Trung Quốc.

Ngoài ra, giáo trình thiết kế dành riêng cho sinh viên nước ngoài, việc biên soạn song ngữ Trung - Anh càng tăng cường tính thực tiễn cho giáo trình, giúp người học dễ dàng chuyển đổi giữa hai ngôn ngữ trong môi trường học thuật và làm việc. Đây là một lợi thế của giáo trình đối với các chuyên ngành đào tạo nguồn nhân lực có khả năng sử dụng tiếng Hán chuyên ngành cho các vị trí như: biên phiên dịch pháp lý, nhân viên pháp chế doanh nghiệp, chuyên viên luật quốc tế.

5. Hạn chế và giải pháp

5.1. Hạn chế của giáo trình

Bên cạnh những điểm mạnh về tính hệ thống và chuyên sâu, giáo trình *Tiếng Hán luật: Luật thương mại* vẫn còn tồn tại một số hạn chế cần được cân nhắc trong quá trình sử dụng và giảng dạy thực tế.

Thứ nhất, tính liên kết giữa các phần trong một số đơn nguyên chưa thực sự chặt chẽ và xuyên suốt. Điển hình là đơn nguyên I (Luật tư pháp Trung Quốc), nội dung giữa các bài học chỉ có sự liên quan tương đối, thiếu định hướng rõ ràng theo trình tự từ cơ bản đến nâng cao, từ khái quát đến chuyên sâu. Ví dụ, bài đề dẫn có nội dung giới thiệu quá trình hình thành luật tư

pháp Trung Quốc từ thời cổ đại đến hiện đại, bài học 1 kế tiếp nội dung bài đề dẫn là trình bày đặc điểm luật pháp cổ đại, bài 2 trình bày về cải cách tư pháp tại Trung Quốc nhưng bài đọc mở rộng của phần này có nội dung liên quan đến vấn đề “mọi người đều bình đẳng trước pháp luật”, bài 3 nói về sự thay đổi luật Trung Quốc sau khi gia nhập WTO. Mặc dù đều xoay quanh chủ đề luật tư pháp Trung Quốc, giữa các bài có một chút sự liên quan về trình tự thời gian nhưng chủ đề triển khai tản mạn, không đảm bảo yêu cầu từ cơ bản đến chuyên sâu làm người học khó hình dung.

Thứ hai, phương pháp triển khai nội dung trong bài khoá chủ yếu là hình thức hội thoại hỏi đáp, thường là hội thoại giữa giáo sư và sinh viên. Cách tiếp cận này tạo cảm giác thân thiện, nhưng đôi khi làm giảm tính khái quát và tính hệ thống hoá kiến thức. Nội dung pháp lý được lồng ghép qua lời thoại, khiến việc xác định trọng tâm chuyên môn trở nên khó khăn, đặc biệt với sinh viên chưa quen với ngôn ngữ luật. Trong nhiều trường hợp, nội dung giữa bài khoá và bài đọc mở rộng của bài khoá đó không thực sự bổ trợ lẫn nhau, gây khó khăn trong việc tổng hợp và vận dụng kiến thức.

Thứ ba, nội dung giáo trình thiếu tính cập nhật và chưa sát với quy định hiện hành. Một số bài học phân tích đặc điểm của hệ thống tư pháp Trung Quốc thời cổ đại, sự ảnh hưởng của văn hoá “lễ-pháp”, quá trình cải cách tư pháp từ thời nhà Thanh đến thời kỳ mở cửa (1978-1990), quá trình thay đổi luật đầu tư cũ sang luật mới, trong đó có những bộ luật và những điều khoản hiện nay đã được bãi bỏ... Những thông tin này có giá trị tham khảo về mặt lý luận, nhưng chưa đủ thiết thực để phục vụ nhu cầu tiếp cận và ứng dụng luật thương mại hiện hành của sinh viên quốc tế, đặc biệt trong tình huống giao tiếp pháp lý và xử lý văn bản pháp luật.

Thứ tư, giáo trình thiếu sự giải thích thuật ngữ một cách chi tiết và thiếu phần giải thích ngữ pháp một cách độc lập. Phần từ mới đặc biệt là phần thuật ngữ được liệt kê thành một phần riêng và dùng biện pháp đối dịch song song sang tiếng Anh, nhưng không có phần giải thích chi tiết cho các thuật ngữ chuyên ngành khó. Ngoài ra, phần ngữ pháp xuất hiện trong bài học không được tách ra thành một phần riêng. Ngữ pháp trong văn bản luật thường phức tạp, mang đặc trưng pháp lý, nhưng giáo trình thiếu sự giải thích ngữ pháp độc lập làm cho người đọc phải tự suy luận, tự dò dẫm, điều này gây khó khăn cho việc lĩnh hội kiến thức chuyên ngành nếu không có sự trợ giúp từ giáo viên.

Cuối cùng, hệ thống bài tập trong giáo trình còn đơn điệu, ít tính tương tác. Bài tập trong toàn bộ giáo trình chỉ có hai loại: giải thích từ mới và trả lời câu hỏi, chưa có bài tập vận dụng như: phân tích tình huống, viết lập luận pháp lý, thảo luận nhóm. Việc thiếu các bài tập mang tính mở làm hạn chế sự chủ động, sáng tạo và khả năng ứng dụng của người học trong bối cảnh nghề nghiệp thực tế.

5.2. Thực trạng khi sử dụng giáo trình đối với sinh viên Việt Nam

Giáo trình *Tiếng Hán luật: Luật thương mại* được biên soạn chủ yếu dành cho sinh viên quốc tế (chú trọng vào sinh viên Mỹ) theo học ngành luật hoặc thương mại. Khi đưa vào giảng dạy cho sinh viên Việt Nam chuyên ngành Hán ngữ, giáo trình bộc lộ một số bất cập và khó khăn trong quá trình triển khai thực tế, bao gồm:

- Thiếu nền tảng kiến thức chuyên ngành: Phần lớn sinh viên Hán ngữ tại Việt Nam không có nền tảng về luật hoặc thương mại, dẫn đến việc tiếp thu nội dung chuyên sâu trong giáo trình, đặc biệt là phần đọc mở rộng, trở nên khó khăn. Sinh viên chỉ có thể hiểu bài học ở mức độ cơ bản, có thể nắm được một phần kiến thức được giới thiệu, nhưng thiếu khả năng phân tích sâu hoặc bình luận ở góc độ chuyên môn.
- Khó khăn trong sử dụng ngôn ngữ và thuật ngữ chuyên ngành: Vì thiếu nền tảng kiến

thức chuyên ngành nên cũng dẫn đến khó khăn trong sử dụng thuật ngữ chuyên ngành. Có khá nhiều thuật ngữ chuyên ngành sinh viên chỉ có thể hiểu phần bề mặt ngôn ngữ nhưng không có kiến thức sâu về chuyên ngành nên không biết sử dụng vào ngữ cảnh nào, khi nào sử dụng. Ngoài ra, giáo trình đòi hỏi người học có trình độ Hán ngữ trung cao cấp, trong khi đó, không phải mọi sinh viên đều đồng đều về năng lực, khiến việc hiểu và vận dụng thuật ngữ chuyên ngành gặp nhiều trở ngại.

- Thiếu tính thực tiễn trong bối cảnh Việt Nam: Nội dung giáo trình tập trung chủ yếu vào hệ thống luật pháp Trung Quốc, sự khác biệt giữa luật Trung Quốc và Mỹ, đầu tư nước ngoài vào Trung Quốc, mà không có bối cảnh pháp lý Việt Nam. Điều này khiến sinh viên khó liên hệ với thực tế trong môi trường học tập và làm việc tại Việt Nam.

5.3. Một số giải pháp đề xuất

Để nâng cao hiệu quả giảng dạy môn tiếng Trung Quốc luật cho sinh viên Việt Nam, cần thực hiện một số điều chỉnh và bổ sung phù hợp với đặc điểm người học và môi trường đào tạo, cụ thể như sau:

- *Lựa chọn có chọn lọc nội dung bài học*: Nên chọn lọc bài học có mức độ phù hợp với sinh viên. Theo kết quả khảo sát và kinh nghiệm giảng dạy, nội dung cụ thể của mỗi đơn nguyên và thời lượng dạy là căn cứ đáng tin cậy để chọn bài. Thông thường bài đề dẫn thường là bài chung tổng quan cho mỗi đơn nguyên, có thể lựa chọn bài tổng quan đưa vào nội dung đọc trước khi vào bài, nhưng cũng có những đơn nguyên nội dung bài tổng quan sơ sài, không giúp ích nhiều cho nội dung toàn bài thì có thể thay thế bằng bài đọc hiểu mở rộng. Những bài học có tính lịch sử cao mà ít tính ứng dụng nên cân nhắc chuyển thành bài đọc tham khảo thay cho bài học chính.
- *Bổ sung kiến thức chuyên ngành song song*: Đối với sinh viên không phải chuyên ngành luật, thương mại, kiến thức cần bổ sung là những kiến thức về chuyên ngành. Cần cung cấp thêm những kiến thức chuyên ngành trong lĩnh vực luật thương mại của Việt Nam liên quan đến bài học. Ví dụ, khi học về sự thay đổi luật đầu tư nước ngoài tại Trung Quốc, có thể cung cấp thêm bài đọc về luật đầu tư nước ngoài tại Việt Nam. Phần bổ sung này đòi hỏi giáo viên phải mất thời gian tìm hiểu và đọc, lọc tài liệu, đồng thời nắm được trình độ của sinh viên để cung cấp lượng kiến thức phù hợp.
- *Đa dạng hoá hình thức luyện tập*: Giáo trình có định dạng luyện tập khá đơn điệu, giáo viên nên bổ sung thêm các hình thức luyện tập như: tóm tắt nội dung, xử lý tình huống, xây dựng hội thoại chuyên ngành, đối dịch... để nâng cao khả năng tư duy và ứng dụng ngôn ngữ chuyên sâu.
- *Tăng cường hoạt động giao nhiệm vụ (task-based learning)*: Giao các chủ đề nhỏ tiếp cận với các chủ đề đã học để sinh viên nghiên cứu, thảo luận thuyết trình về luật thương mại Việt Nam, từ đó thúc đẩy sự chủ động tìm hiểu và khả năng diễn đạt về chuyên ngành luật bằng tiếng Hán.
- *Phân định vai trò của ngôn ngữ và chuyên ngành trong giảng dạy*: Đối với sinh viên chuyên ngành Hán ngữ, mục tiêu ưu tiên vẫn là phát triển năng lực ngôn ngữ trong lĩnh vực chuyên ngành. Vì vậy, cần tập trung phát triển kỹ năng nghe - nói - đọc - viết xoay quanh chủ đề chính của bài học, trong khi kiến thức chuyên ngành nên được lồng ghép ở mức độ vừa phải, có tính chất hỗ trợ.

6. Kết luận

Giáo trình *Tiếng Hán luật: Luật thương mại* là một tài liệu tiêu biểu trong hệ thống giáo trình tiếng Hán chuyên ngành, đặc biệt trong lĩnh vực pháp luật thương mại. Với kết cấu chặt chẽ, nội dung chuyên sâu và nguồn tư liệu phong phú, giáo trình mang lại giá trị học thuật cũng như giá trị thực tiễn cao cho người học có định hướng chuyên ngành luật, kinh tế và thương mại quốc tế. Cách trình bày song ngữ Trung - Anh, sự kết hợp giữa bài khóa và bài đọc mở rộng giúp người học tiếp cận cả ngôn ngữ chuyên ngành lẫn tư duy pháp lý một cách tương đối hiệu quả.

Tuy nhiên, giáo trình cũng có những hạn chế, đặc biệt là khi áp dụng cho sinh viên Việt Nam chuyên ngành Hán ngữ. Những hạn chế này bao gồm: bài luyện tập đơn điệu, phần thuật ngữ chưa được giải thích cụ thể, thiếu phần ngữ pháp độc lập, kiến thức thiếu cập nhật và tính thực tiễn với bối cảnh Việt Nam. Từ thực trạng đó, chúng tôi đề xuất một số giải pháp mang tính định hướng như: tăng cường hình thức luyện tập, lựa chọn bài học phù hợp, bổ sung kiến thức chuyên ngành song song, ứng dụng phương pháp giao nhiệm vụ và tập trung phát triển kỹ năng ngôn ngữ trong chuyên ngành.

Trong các nghiên cứu tiếp theo, chúng tôi sẽ tiến hành điều tra và khảo sát thực tế với các đối tượng học tập cụ thể, bao gồm sinh viên Việt Nam chuyên ngành Hán ngữ và giáo viên đang trực tiếp giảng dạy giáo trình này, nhằm tìm hiểu sâu hơn về nhu cầu, mức độ tiếp nhận và đánh giá hiệu quả sử dụng giáo trình trong thực tế lớp học. Từ đó, nghiên cứu kỳ vọng sẽ đưa ra những đề xuất toàn diện hơn để phục vụ cho việc cải tiến chương trình giảng dạy tiếng Hán chuyên ngành tại các cơ sở đào tạo trong nước.

Tài liệu tham khảo

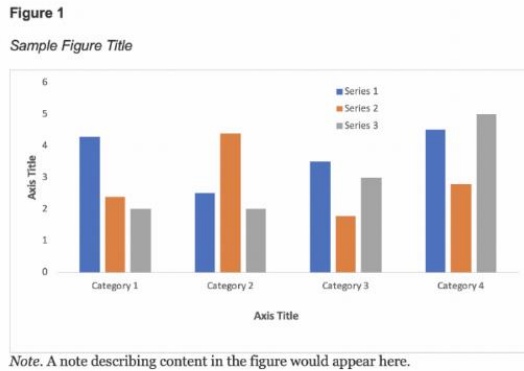
- Deng, E. M. (1998). Bianxie dui wai Hanyu jiaocai de xinlixue sikao [Psychological reflections on compiling Chinese textbooks for foreigners]. *Yuyan Wenzhi Yingyong*, 2, 56–62. <https://tinyurl.com/4twndva3>
- Du, H. W. (1993). Putong Hanyu jiaocheng he Keji Hanyu jiaocheng de bianxie yuanze yu sheji fangfa [Principles and design methods of compiling general Chinese and scientific Chinese textbooks]. *Shijie Hanyu Jiaoxue*, 2, 128–133. <https://tinyurl.com/2pwppxmc>
- Hu, M. Y. (1997). Duiwai Hanyu jiaoxue zhong yuhui jiaoxue de ruogan wenti [Some issues in vocabulary teaching in teaching Chinese as a foreign language]. *Yuyan Wenzhi Yingyong*, 1, 12–17. <https://tinyurl.com/mrxknxc6>
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning-centred approach*. Cambridge, England: Cambridge University Press. <https://tinyurl.com/2m7wrf6>
- Kang, Y. (2014). Duiwai Hanyu jiaocai bianxie yuanze de zai sikao [Rethinking the principles of compiling Chinese textbooks for foreigners]. *Yuwen Xuekan*, 8, 99–101. <http://bit.ly/3IaiODI>
- Lam, Q. D. (2011). English for specific purposes – Some issues in teaching content. *Language and Life*, 11(193), 27–32. <http://vci.vnu.edu.vn/upload/15022/pdf/5763a10e7f8b9a31d18b4572.pdf>
- Li, Q. (2004). Lun dui wai Hanyu jiaocai de zhenduixing [On the pertinence of Chinese textbooks for foreigners]. *Shijie Hanyu Jiaoxue*, 2, 49–57. <https://tinyurl.com/yw5zv4m6>
- Liu, S. H. (2009). Duiwai Hanyu jiaoxue zhong lianxi de mudi, fangfa he bianxie yuanze [The purpose, methods, and principles of designing exercises in teaching Chinese as a foreign language]. *Shijie Hanyu Jiaoxue*, 2, 111–119. <http://bit.ly/3JQwHQ9>
- Nguyen, X. T. (2009). The nature of professional language. *VNU Journal of Science: Foreign Studies*, 25(1), 23–30. <https://js.vnu.edu.vn/FS/article/view/2231>
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge University Press. <https://tinyurl.com/8nt4jya>
- Shan, Y. M. (2008). Zhuanmen yongtu Hanyu jiaocai de bianxie wenti—Yi Keji Hanyu Yuedu Jiaocheng xilie jiaocai wei li [Problems in compiling Chinese textbooks for specific purposes—Taking the Scientific

- Chinese Reading Course series as an example]. *Jinan Daxue Huawen Xueyuan Xuebao*, 2, 31–37. <https://www.docin.com/p-1695703299.html>
- Wang, Z. Q. (2023). Lun zhuanyong yongtu Hanyu de cihui jiaoxue neirong [On the vocabulary teaching content of Chinese for specific purposes]. *Hanyu Wen Jiaoxue*, 1, 156–159. <https://tinyurl.com/yc8ftc2a>
- Zhang, T. P. (2007). *Falv Hanyu: Shangshipian* [Legal Chinese: Commercial law]. Peiking University Press. <https://tinyurl.com/yy3rsedn>
- Zhao, J. M. (1997). Duiwai Hanyu jiaocai chuangxin luelun [On innovation in Chinese textbooks for foreigners]. *Shijie Hanyu Jiaoxue*, 2, 54–61. <http://bit.ly/4mWgPdB>
- Zhao, J. M. (1998). Lun dui wai Hanyu jiaocai pinggu [On the evaluation of Chinese as a foreign language textbooks]. *Yuyan Jiaoxue yu Yanjiu*, 3, 4–19. <https://tinyurl.com/3v3mhf9v>
- Zhou, J., & Tang, L. (2004). Dui Hanyu jiaocai lianxi sheji de kaocha yu sikao [Investigation and reflection on the design of exercises in Chinese textbooks]. *Yuyan Jiaoxue yu Yanjiu*, 4, 67–75. <https://tinyurl.com/3974r2vn>

THẺ LỆ GỬI BÀI

- Tạp chí Nghiên cứu nước ngoài** là ấn phẩm khoa học chính thức của Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội, kế thừa và phát triển *Chuyên san Nghiên cứu Nước ngoài* của Tạp chí Khoa học, Đại học Quốc gia Hà Nội. Tạp chí xuất bản định kỳ 06 số/năm (02 số tiếng Việt/năm và 04 số tiếng Anh/năm từ năm 2019 trở đi), công bố các công trình nghiên cứu có nội dung khoa học mới, chưa đăng và chưa được gửi đăng ở bất kỳ tạp chí nào, thuộc các lĩnh vực: *ngôn ngữ học, giáo dục ngoại ngữ/ngôn ngữ, quốc tế học hoặc các ngành khoa học xã hội và nhân văn có liên quan.*
- Bài gửi đăng cần trích dẫn ÍT NHẤT 01 bài đã đăng trên Tạp chí Nghiên cứu nước ngoài.
- Bài báo sẽ được gửi tới phản biện kín, vì vậy tác giả cần tránh tiết lộ danh tính trong nội dung bài một cách không cần thiết.
- Bài báo có thể viết bằng tiếng Việt hoặc tiếng Anh (*tối thiểu 10 trang/khoảng 4.000 từ đối với bài nghiên cứu và 5 trang/khoảng 2.000 từ đối với bài thông tin-trao đổi*) được soạn trên máy vi tính, khổ giấy A4, cách lề trái 2,5cm, lề phải 2,5cm, trên 3,5cm, dưới 3cm, font chữ Times New Roman, cỡ chữ 12, cách dòng Single.
- Hình ảnh, sơ đồ, biểu đồ trong bài viết phải đảm bảo rõ nét và được đánh số thứ tự theo trình tự xuất hiện trong bài viết. Nguồn của các hình ảnh, sơ đồ trong bài viết cũng phải được chỉ rõ. Tên ảnh, sơ đồ, biểu đồ trong bài viết phải được cung cấp trên ảnh, sơ đồ, biểu đồ.

Ví dụ:



- Bảng biểu trong bài viết được đánh số thứ tự theo trình tự xuất hiện trong bài viết. Tên bảng trong bài phải được cung cấp trên bảng. Yêu cầu bảng không có đường kẻ sọc.

Ví dụ:

Table 3

Sample Table Showing Decked Heads and P Value Note

Variable	Visual		Infrared		F	η
	M	SD	M	SD		
Row 1	3.6	.49	9.2	1.02	69.9***	.12
Row 2	2.4	.67	10.1	.08	42.7***	.23
Row 3	1.2	.78	3.6	.46	53.9***	.34
Row 4	0.8	.93	4.7	.71	21.1***	.45

*** $p < .01$.

7. Quy cách trích dẫn: Các tài liệu, nội dung được trích dẫn trong bài báo và phần tài liệu tham khảo cần phải được **trình bày theo APA7** (vui lòng tham khảo trang web: <https://apastyle.apa.org/style-grammar-guidelines> hoặc hướng dẫn của Tạp chí trên trang web <https://jfs.ulis.vnu.edu.vn/index.php/fs/about/submissions>)

8. Bản thảo xin gửi đến website của Tạp chí tại <https://jfs.ulis.vnu.edu.vn/>. Tòa soạn không trả lại bản thảo nếu bài không được đăng. Tác giả chịu hoàn toàn trách nhiệm trước pháp luật về nội dung bài viết và xuất xứ tài liệu trích dẫn.

MẪU TRÌNH BÀY BỐ CỤC CỦA MỘT BÀI VIẾT TIÊU ĐỀ BÀI BÁO

(bằng tiếng Anh và tiếng Việt, in hoa, cỡ chữ: 16,
giãn dòng: single, căn lề: giữa)

Tên tác giả (cỡ 13)*

Tên cơ quan / trường đại học (cỡ 10, in nghiêng)
Địa chỉ cơ quan / trường đại học (cỡ 10, in nghiêng)

Tóm tắt: Tóm tắt bằng tiếng Anh và tiếng Việt, không quá 250 từ, cỡ chữ: 11

Từ khóa: Không quá 5 từ, cỡ chữ: 11

Phần nội dung chính của bài báo thường bao gồm các phần sau:

1. Đặt vấn đề

2. Mục tiêu

3. Cơ sở lý thuyết

3.1. ...

3.2.

4. Phương pháp nghiên cứu

4.1. ...

4.2. ...

5. Kết quả nghiên cứu

6. Thảo luận

7. Kết luận và khuyến nghị

Lời cảm ơn (nếu có)

Tài liệu tham khảo

Phụ lục (nếu có)

*ĐT.: (Số của tác giả liên hệ)

Email: (Email của tác giả liên hệ)