



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 NGÀ (1955-2025)

Vol. 41 - No. 2S
2025

Giá: 125.000đ

TẠP CHÍ NGHIÊN CỨU NƯỚC NGOÀI

Vol. 41 - No. 2S

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 Lâm 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

- 1 **Phạm Dương Hồng Ngọc, Ngô Thị Minh Thu, Nguyễn Hữu Chinh, Dương Quốc Cường, Nguyễn Ngọc Chinh**, Đào tạo tiếng Nga chuyên ngành du lịch gắn với thị trường lao động: Mô hình kết hợp giữa Nhà trường - Doanh nghiệp - Địa phương 1
- 2 **Nguyễn Trung Kiên**, Các phương thức dịch từ viết tắt quân sự tiếng Nga liên quan đến lực lượng lục quân sang tiếng Việt 21
- 3 **Nguyễn Thị Lý, Nguyễn Mạnh Hải**, Khoảng cách nội ngôn ngữ giữa tiếng Nga cơ bản và tiếng Nga chuyên ngành: Thực trạng và hướng tiếp cận tích hợp tại Học viện Kỹ thuật quân sự 38
- 4 **Nguyễn Phúc Quân**, Tiếp biến mô hình giáo dục Nga trong đào tạo đại học Việt Nam giai đoạn từ 1950 đến nay 58
- 5 **Khuông Thị Thu Trang, Vũ Thị Chín**, Ứng dụng AI Suno trong phát triển kỹ năng nghe hiểu tiếng Nga giai đoạn đầu 69
- 6 **Ngô Viết Hoàn**, Văn học di cư của các nhà văn Hoa kiều tại Mỹ: Căn tính, đặc điểm và xu thế 85
- 7 **Trần Thị Thùy Linh**, Chiến lược dịch ca từ bài hát tiếng Hán sang lời Việt: Cân bằng giữa trung thành và sáng tạo theo nguyên lý Pentathlon 105
- 8 **Khuông Quỳnh Nga**, Nguyên nhân và ảnh hưởng của hành vi trì hoãn trong học tập: Nghiên cứu trên sinh viên năm thứ nhất Khoa Giáo dục Quốc tế, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội 124
- 9 **Trần Thị Minh Phương**, Ngữ liệu điện tử trong nghiên cứu và giảng dạy tiếng Nhật tại Việt Nam 139
- 10 **Nguyễn Quang**, Hệ qui chiếu đề xuất cho nghiên cứu tương đồng - dị biệt trong giao tiếp giao văn hóa và sự cố dụng học trong giao tiếp liên văn hóa: Triển khai nghiên cứu (Bài 7) 155
- 11 **Võ Minh Tập, Nguyễn Quế Sơn, Trần Xuân Hiệp**, Sự hiện diện hải quân và cạnh tranh chiến lược của Ấn Độ và Trung Quốc ở Ấn Độ Dương từ đầu thế kỷ XXI đến nay 180

THẢO LUẬN

- 12 **Vũ Thường Linh, Trần Quang Bình**, Cảm thức sinh thái trong *Kho báu mặt trời* của Mikhail Prishvin 193

CONTENTS

RESEARCH

- 1 **Pham Duong Hong Ngoc, Ngo Thi Minh Thu, Nguyen Huu Chinh, Duong Quoc Cuong, Nguyen Ngoc Chinh,** Labor Market-Oriented Training in Russian for Tourism: A Tripartite Model of Cooperation Among Educational Institutions, Businesses and Local Authorities 1
- 2 **Nguyen Trung Kien,** Methods of Translating Russian Military Abbreviations in Ground Forces into Vietnamese 21
- 3 **Nguyen Thi Ly, Nguyen Manh Hai,** The Intra-Linguistic Gap Between Basic Russian and Russian for Specific Purposes: Current Situation and an Integrated Approach at the Military Technical Academy 38
- 4 **Nguyen Phuc Quan,** Acculturation of the Soviet Educational Model in Vietnamese Higher Education From 1950 to the Present 58
- 5 **Khuong Thi Thu Trang, Vu Thi Chin,** Application of AI Suno for Enhancing Beginner-Level Russian Listening Comprehension Skills 69
- 6 **Ngo Viet Hoan,** Diasporic Literature by Chinese American Writers: Identity, Aesthetic Features, and Emerging Trends 85
- 7 **Tran Thi Thuy Linh,** Translation Strategies for Rendering Chinese Songs Into Vietnamese Lyrics: Balancing Fidelity and Creativity According to the Pentathlon Principle 105
- 8 **Khuong Quynh Nga,** Causes and Effects of Procrastination Behavior in Learning: A Study on First-Year Students at the Faculty of International Education, VNU University of Languages and International Studies 124
- 9 **Tran Thi Minh Phuong,** Corpus Linguistics in Research and Teaching Japanese in Vietnam 139
- 10 **Nguyen Quang,** A Proposed Frame of Reference for Research of Same-Difference in Cross-Cultural Communication and Pragmatic Failure in Intercultural Communication: Research Development (Article 7) 155
- 11 **Vo Minh Tap, Nguyen Que Son, Tran Xuan Hiep,** Naval Presence and Strategic Competition Between India and China in the Indian Ocean Region From the Early 21st Century to the Present 180

DISCUSSION

- 12 **Vu Thuong Linh, Tran Quang Binh,** Ecological Sense in Mikhail Prishvin's *The Pantry of the Sun* 193



VNU Journal of Foreign Studies

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

LABOR MARKET-ORIENTED TRAINING IN RUSSIAN FOR TOURISM: A TRIPARTITE MODEL OF COOPERATION AMONG EDUCATIONAL INSTITUTIONS, BUSINESSES AND LOCAL AUTHORITIES

Pham Duong Hong Ngoc^{1,*}, Ngo Thi Minh Thu², Nguyen Huu Chinh³,
Duong Quoc Cuong⁴, Nguyen Ngoc Chinh⁵

^{1,2,3}*Faculty of Russian Language and Culture, VNU University of Languages and International Studies,
No.2 Pham Van Dong, Cau Giay, Hanoi, Vietnam*

^{4,5}*University of Foreign Language Studies - The University of Danang,
No. 131 Luong Nhu Hoc, Cam Le ward, Da Nang, Vietnam*

Received 12 September 2025

Revised 30 October 2025; Accepted 26 November 2025

Abstract: The article analyzes the current situation of Russian language training for the tourism sector through a case study at the Faculty of Russian Language and Culture, University of Languages and International Studies - Vietnam National University, Hanoi, in the context of a growing demand for high-quality human resources to serve the tourism industry, particularly in destinations with a large influx of Russian tourists such as Khanh Hoa, Quang Ninh, Da Nang, and Phu Quoc. The study employs a mixed-methods approach, combining in-depth interviews with lecturers, tourism management officials, business representatives, alumni and students, along with field observation, surveys, and descriptive statistics to collect and analyze data comprehensively, ensuring both reliability and objectivity. Findings from this representative case reveal clear strengths and limitations, providing insights and implications for developing training models that can be adapted and applied more broadly at the national level. The article proposes a tripartite training model linking educational institutions, businesses, and local authorities (Triple Helix Model) as a feasible direction to enhance training quality, increase the practical application of the Russian language in the tourism industry, and contribute to Vietnam's national human resource development strategy in the context of deep international integration.

Keywords: Russian for tourism purposes, labor market-oriented training, the Triple Helix model, human resources in tourism industry in Vietnam, practice-based education

* Corresponding author.

Email address: ngoc241985@gmail.com

<https://doi.org/10.63023/2525-2445/jfs.ulis.5620>

ĐÀO TẠO TIẾNG NGA CHUYÊN NGÀNH DU LỊCH GẮN VỚI THỊ TRƯỜNG LAO ĐỘNG: MÔ HÌNH KẾT HỢP GIỮA NHÀ TRƯỜNG - DOANH NGHIỆP - ĐỊA PHƯƠNG

Phạm Dương Hồng Ngọc¹, Ngô Thị Minh Thu², Nguyễn Hữu Chinh³,
Dương Quốc Cường⁴, Nguyễn Ngọc Chinh⁵

^{1,2,3}Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Nga, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội,
Số 2 Phạm Văn Đồng, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam

^{4,5}Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Đà Nẵng, 131 Lương Nhữ Hộc, Phường Cẩm Lệ, Đà Nẵng, Việt Nam

Nhận bài ngày 12 tháng 9 năm 2025

Chỉnh sửa ngày 30 tháng 10 năm 2025; Chấp nhận đăng ngày 26 tháng 11 năm 2025

Tóm tắt: Bài báo tập trung phân tích thực trạng đào tạo tiếng Nga chuyên ngành du lịch qua nghiên cứu trường hợp tại Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Nga, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội (Khoa NN&VH Nga, ĐHNN, ĐHQGHN) trong bối cảnh nhu cầu nhân lực chất lượng cao phục vụ ngành du lịch ngày càng tăng, đặc biệt tại các địa phương đón nhiều khách Nga như: Khánh Hòa, Quảng Ninh, Đà Nẵng và Phú Quốc. Nghiên cứu sử dụng phương pháp tiếp cận hỗn hợp, kết hợp phỏng vấn sâu với giảng viên, cán bộ quản lý du lịch, đại diện doanh nghiệp, cựu sinh viên và sinh viên, cùng với quan sát thực tiễn, điều tra khảo sát và thống kê mô tả nhằm thu thập và phân tích dữ liệu một cách toàn diện, đảm bảo độ tin cậy và tính khách quan. Kết quả nghiên cứu từ phạm vi điển hình này cho phép nhận diện rõ những điểm mạnh, hạn chế và gợi mở mô hình đào tạo có thể tham khảo, vận dụng ở quy mô rộng hơn trên toàn quốc. Bài viết đề xuất mô hình đào tạo kết hợp ba bên: Nhà trường - Doanh nghiệp - Địa phương (Triple Helix) như một hướng đi khả thi nhằm nâng cao chất lượng đào tạo, tăng tính ứng dụng của tiếng Nga trong thực tiễn du lịch, đồng thời đóng góp vào chiến lược phát triển nhân lực quốc gia trong thời kỳ hội nhập quốc tế sâu rộng.

Từ khóa: tiếng Nga chuyên ngành du lịch, đào tạo gắn với thị trường lao động, mô hình Triple Helix, nhân lực du lịch ở Việt Nam, giáo dục dựa trên thực tiễn

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh ngành du lịch Việt Nam đang từng bước phục hồi sau đại dịch COVID-19 và hướng tới mục tiêu phát triển bền vững, nhu cầu về nguồn nhân lực chất lượng cao có khả năng sử dụng ngoại ngữ chuyên ngành đang trở nên cấp thiết hơn bao giờ hết (Vũ Chiến Thắng, 2020; Tourism & UNWTO, 2023). Trong đó, tiếng Nga nổi lên như một ngoại ngữ chiến lược, đặc biệt khi thị trường khách du lịch đến từ Liên bang Nga vẫn giữ vai trò quan trọng đối với nhiều địa phương trọng điểm du lịch tại Việt Nam. Khách Nga được biết đến là nhóm khách có thời gian lưu trú dài, mức chi tiêu cao và sự trung thành lớn đối với các điểm đến truyền thống như: Nha Trang, Phú Quốc, Đà Nẵng hay Hạ Long (Cục Du lịch Quốc gia Việt Nam, 2023). Tuy nhiên, chính tại những địa bàn này, tình trạng thiếu hụt nhân lực thành thạo tiếng Nga đang diễn ra phổ biến và có xu hướng gia tăng, ảnh hưởng trực tiếp đến chất lượng dịch vụ và trải nghiệm du lịch của du khách (Xuân Tựu & Đặng Hiếu, 2025).

Nghiên cứu một số chương trình đào tạo tiếng Nga cho thấy chương trình đào tạo còn mang nặng tính hàn lâm, chưa chú trọng đúng mức đến kỹ năng nghề nghiệp, khả năng thích ứng linh hoạt trong môi trường làm việc thực tế hay các chuẩn năng lực nghề cụ thể mà nhà tuyển dụng yêu cầu (Trường Đại học Khoa học xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh

[ĐHKHXH&NV, ĐHQG-HCM], 2020), (Trường Đại học Ngoại ngữ [ĐHNN], 2022). Điều này dẫn đến khoảng cách đáng kể giữa đầu ra đào tạo và nhu cầu sử dụng lao động của doanh nghiệp, gây lãng phí nguồn lực và làm suy giảm năng lực cạnh tranh của nguồn nhân lực du lịch.

Trước thực trạng đó, bài viết đặt ra yêu cầu cấp thiết về việc xây dựng và triển khai một mô hình đào tạo tiếng Nga chuyên ngành du lịch gắn với thực tiễn thị trường lao động. Mô hình này cần được định hướng bởi sự phối hợp chặt chẽ và đồng bộ giữa ba chủ thể chính: Nhà trường (nơi cung cấp chương trình và tổ chức đào tạo), doanh nghiệp (nơi tiếp nhận và sử dụng nhân lực) và địa phương (nơi kiến tạo môi trường thực hành nghề nghiệp và định hướng phát triển nhân lực theo nhu cầu vùng miền). Sự liên kết ba bên này không chỉ tạo điều kiện để sinh viên được học đi đôi với hành, mà còn giúp điều chỉnh kịp thời chương trình đào tạo theo biến động của thị trường, nâng cao chất lượng nguồn nhân lực và đáp ứng hiệu quả yêu cầu hội nhập quốc tế trong lĩnh vực du lịch.

2. Mục tiêu và phạm vi nghiên cứu

2.1. Mục tiêu

Bài viết tập trung phân tích thực trạng và yêu cầu đổi mới đào tạo tiếng Nga chuyên ngành du lịch tại Khoa NN&VH Nga, ĐHNN, ĐHQGHN, được xem như một trường hợp điển hình phản ánh mối liên hệ giữa đào tạo ngoại ngữ chuyên ngành và nhu cầu của thị trường lao động. Trên cơ sở tổng hợp các nghiên cứu trước, khảo sát thực tiễn tại một số cơ sở đào tạo và phỏng vấn sâu với giảng viên, cựu sinh, sinh viên cùng đại diện doanh nghiệp, bài viết chỉ ra những hạn chế trong chương trình, phương pháp giảng dạy cũng như sự thiếu gắn kết giữa nhà trường và doanh nghiệp.

Từ kết quả phân tích đó, nhóm tác giả đề xuất một mô hình đào tạo theo định hướng ứng dụng, lấy người học làm trung tâm, đồng thời thúc đẩy sự tham gia tích cực của các bên liên quan trong toàn bộ quá trình đào tạo và đánh giá năng lực đầu ra. Mô hình được minh họa qua nghiên cứu trường hợp tại Khoa NN&VH Nga, với những gợi mở thực tiễn về xây dựng chương trình học tích hợp kỹ năng nghề, phát triển năng lực giao tiếp chuyên ngành, và tổ chức các hoạt động thực hành – thực tập có định hướng nghề nghiệp rõ ràng. Bài viết kỳ vọng mang đến một góc nhìn thiết thực cho việc đổi mới đào tạo tiếng Nga chuyên ngành du lịch tại Việt Nam, góp phần tăng cường mối liên kết giữa cơ sở đào tạo và nhu cầu của thị trường lao động, hướng tới phát triển nguồn nhân lực du lịch chất lượng cao trong bối cảnh hội nhập quốc tế.

2.2. Phạm vi nghiên cứu

Nghiên cứu tập trung vào hoạt động đào tạo tiếng Nga chuyên ngành du lịch tại Khoa NN&VH Nga, ĐHNN, ĐHQGHN, được xem như một mô hình điển hình phản ánh xu hướng gắn kết giữa đào tạo ngoại ngữ chuyên ngành và nhu cầu thực tiễn của thị trường lao động. Kết quả nghiên cứu mang tính minh họa và gợi mở, chưa nhằm đại diện cho toàn bộ bức tranh đào tạo tiếng Nga du lịch ở Việt Nam, nhưng cung cấp luận cứ tham khảo hữu ích cho các cơ sở đào tạo trong quá trình đổi mới chương trình theo hướng ứng dụng.

3. Cơ sở khoa học

3.1. Tổng quan nghiên cứu

3.1.1. Nghiên cứu về đào tạo ngoại ngữ định hướng nghề nghiệp và gắn với thị trường lao động

Trong giảng dạy ngoại ngữ chuyên ngành, nhiều nghiên cứu khẳng định rằng định hướng nghề nghiệp là yếu tố cốt lõi trong thiết kế chương trình, đòi hỏi quá trình dạy học phải dựa trên phân tích nhu cầu nghề nghiệp và năng lực đầu ra của người học.

Theo Hutchinson và Waters (1987), dạy ngoại ngữ chuyên ngành là việc giảng dạy ngôn ngữ nhằm đáp ứng các nhu cầu cụ thể của người học trong lĩnh vực nghề nghiệp hoặc học thuật, với chương trình được thiết kế dựa trên phân tích nhu cầu và mục tiêu đầu ra rõ ràng. Tương tự, Dudley-Evans và St John (1998) cho rằng ngoại ngữ chuyên ngành (ESP) tập trung vào ngữ pháp, từ vựng, phong cách, kỹ năng và thể loại diễn ngôn phù hợp với từng ngữ cảnh nghề nghiệp.

Tại Việt Nam, nhiều công trình đã nhấn mạnh vai trò của liên kết giữa cơ sở đào tạo và doanh nghiệp trong việc giúp người học tiếp cận môi trường nghề thực tế, thu hẹp khoảng cách giữa lý thuyết và thực hành. Theo Viện Nghiên cứu Phát triển Du lịch (2022), nhu cầu nhân lực du lịch Việt Nam tăng trung bình 7%/năm giai đoạn 2016–2020, cao gấp 2–3 lần so với nhiều ngành khác. Ngoài ra, các nghiên cứu của Trường Đại học Văn Hiến (2024) và Trần Tuyên (2025) cũng khẳng định tầm quan trọng của hợp tác nhà trường – doanh nghiệp trong đào tạo nguồn nhân lực du lịch chất lượng cao, góp phần thúc đẩy phát triển bền vững ngành du lịch.

Từ đó có thể thấy việc thiết kế chương trình giảng dạy ngoại ngữ chuyên ngành cần được gắn với nhu cầu nghề nghiệp, năng lực đầu ra và thực tiễn nghề nghiệp, nhằm nâng cao hiệu quả đào tạo và khả năng đáp ứng thị trường lao động.

3.1.2. Nghiên cứu về đào tạo tiếng Nga chuyên ngành du lịch

Nhiều học giả Nga đã nghiên cứu về việc giảng dạy tiếng Nga như một ngoại ngữ (Russian as a Foreign Language - RFL) theo định hướng nghề nghiệp, đặc biệt trong lĩnh vực du lịch. Linda Torresin nhấn mạnh tầm quan trọng của việc phát triển năng lực giao tiếp chuyên ngành thông qua các phương pháp giảng dạy thích ứng với môi trường nghề nghiệp thực tế, giúp sinh viên rèn luyện kỹ năng giao tiếp và sử dụng ngôn ngữ trong công việc (Torresin, 2024). Ivanova chỉ ra rằng việc sử dụng trò chơi vai (role-playing) trong giảng dạy RFL giúp sinh viên nắm vững kỹ năng giao tiếp chuyên môn, đồng thời rèn luyện khả năng xử lý các tình huống thực tế trong nghề nghiệp du lịch (Ivanova, 2021).

Tại Việt Nam, một số nghiên cứu gần đây (Luu Thị Thùy Mỹ & Nguyễn Ngọc Chinh, 2023) đã bước đầu phân tích những khó khăn sinh viên năm thứ 3 chuyên ngành du lịch gặp phải khi học môn Viết tiếng Nga, từ đó đề xuất một số giải pháp nâng cao kỹ năng viết và tính ứng dụng thực tế.

Tuy nhiên, tổng quan nghiên cứu cho thấy số lượng công trình về giảng dạy tiếng Nga chuyên ngành du lịch vẫn còn rất hạn chế, không chỉ ở Việt Nam mà ngay cả ở Nga và trên thế giới. Các nghiên cứu hiện có chủ yếu tập trung vào một số môn học hoặc phương pháp cụ thể, như viết tiếng Nga hoặc role-playing, và chưa có nhiều công trình tổng thể về thiết kế chương trình giảng dạy toàn diện cho sinh viên ngành du lịch.

3.1.3. Nghiên cứu mô hình đào tạo tiếng Nga chuyên ngành du lịch

Mô hình đào tạo tiếng Nga chuyên ngành du lịch hiện nay chủ yếu tập trung vào việc phát triển năng lực giao tiếp chuyên ngành thông qua các phương pháp như giảng dạy theo dự án, mô phỏng tình huống nghề nghiệp và sử dụng phương pháp Content and Language Integrated Learning (CLIL). Nghiên cứu của Chaloeisuk và Aroonoast (2024) tại Thái Lan đã áp dụng CLIL trong giảng dạy tiếng Nga cho ngành du lịch, nhấn mạnh sự cần thiết phải phát triển đồng thời bốn kỹ năng ngôn ngữ: nghe, nói, đọc và viết, đồng thời tích hợp nội dung chuyên ngành vào quá trình học.

Một hướng tiếp cận quan trọng trong đào tạo hiện nay là mô hình liên kết ba bên (Triple Helix Model) giữa nhà trường, doanh nghiệp và địa phương. Mô hình này tạo điều kiện cho sinh viên được trải nghiệm thực tế tại doanh nghiệp, đồng thời tham gia vào các dự án phát triển

du lịch địa phương dưới sự hướng dẫn của nhà trường và sự hỗ trợ của chính quyền địa phương. Nghiên cứu của Metsaots đã chỉ ra rằng mô hình Triple Helix giúp thu hẹp khoảng cách giữa lý thuyết và thực tiễn, nâng cao năng lực nghề nghiệp của sinh viên, đồng thời thúc đẩy đổi mới chương trình đào tạo theo nhu cầu của thị trường (Metsaots, 2016).

Tại Việt Nam, việc ứng dụng mô hình Triple Helix trong đào tạo tiếng Nga chuyên ngành du lịch còn rất mới. Một số báo cáo hội thảo nhấn mạnh cần xây dựng mô hình đào tạo tích hợp giữa nhà trường – doanh nghiệp – địa phương, nhằm tạo môi trường thực hành gắn với thực tế nghề nghiệp, đồng thời nâng cao kỹ năng giao tiếp, kỹ năng nghề và khả năng thích ứng với thị trường lao động. Tuy nhiên, chưa có mô hình tổng thể và nghiên cứu chuẩn hóa, mở ra cơ hội cho các nghiên cứu tiếp theo đề xuất giải pháp phù hợp.

Như vậy, nghiên cứu về mô hình đào tạo tiếng Nga chuyên ngành du lịch, cả ở Nga, quốc tế lẫn Việt Nam đều còn hạn chế, đặc biệt về các mô hình toàn diện, kết hợp lý thuyết – thực hành, trải nghiệm thực tế và liên kết ba bên, tạo cơ sở cho các nghiên cứu tiếp theo phát triển phương pháp giảng dạy hiệu quả hơn.

3.1.4. Khoảng trống nghiên cứu

Mặc dù đã có nhiều nghiên cứu về đào tạo ngoại ngữ, đào tạo nghề và hợp tác trong giáo dục đại học, song vẫn tồn tại khoảng trống đáng kể trong nghiên cứu về đào tạo tiếng Nga chuyên ngành du lịch gắn với nhu cầu thị trường lao động tại Việt Nam. Phần lớn các công trình hiện nay mới dừng ở những khía cạnh chung, chưa phân tích sâu đặc thù của ngành du lịch – lĩnh vực có tính quốc tế cao, đòi hỏi năng lực ngôn ngữ, văn hóa và nghiệp vụ chuyên biệt.

Đặc biệt, mô hình liên kết giữa nhà trường – doanh nghiệp – địa phương, dù được xem là hướng đi hiệu quả trong giáo dục ứng dụng, vẫn còn ít được triển khai bài bản trong đào tạo tiếng Nga du lịch. Những hoạt động phối hợp hiện có còn rời rạc, thiếu hệ thống, dẫn đến hiệu quả đào tạo và mức độ sẵn sàng nghề nghiệp của sinh viên chưa cao. Bên cạnh đó, còn thiếu nghiên cứu thực nghiệm đánh giá hiệu quả của mô hình hợp tác ba bên tại các cơ sở trọng điểm như Khoa NN&VH Nga, ĐHNH, ĐHQGHN, gây hạn chế trong việc xây dựng chính sách và nhân rộng mô hình đào tạo hiệu quả.

Do vậy, nghiên cứu này nhằm phân tích thực trạng đào tạo tiếng Nga chuyên ngành du lịch, đồng thời đề xuất mô hình hợp tác đồng bộ giữa nhà trường – doanh nghiệp – địa phương, góp phần nâng cao chất lượng nguồn nhân lực tiếng Nga cho ngành du lịch Việt Nam. Nghiên cứu kỳ vọng mang lại cơ sở khoa học và thực tiễn cho đổi mới đào tạo, đáp ứng yêu cầu của thị trường lao động và xu hướng phát triển bền vững trong bối cảnh hội nhập quốc tế.

3.2. Cơ sở lý thuyết

3.2.1. Giáo dục định hướng nghề nghiệp – Cơ sở lý thuyết cho việc thiết kế chương trình đào tạo gắn với thực tiễn

Giáo dục định hướng nghề nghiệp (career-oriented education) là một tiếp cận hiện đại nhằm thu hẹp khoảng cách giữa nhà trường và thị trường lao động, đặt người học vào trung tâm quá trình phát triển năng lực nghề nghiệp. Theo Hoachlander (2008), Rauner và Maclean (2021), và OECD (2021), mô hình này gắn kết nội dung đào tạo với yêu cầu thực tiễn của công việc.

Khác với giáo dục truyền thống chú trọng tri thức hàn lâm, giáo dục định hướng nghề nghiệp hướng tới phát triển toàn diện năng lực làm việc, bao gồm:

Năng lực chuyên môn: kỹ năng nghề gắn với lĩnh vực cụ thể (như giao tiếp tiếng Nga trong du lịch, thuyết minh tuyến điểm, quản trị lữ hành);

Năng lực chung: tư duy phản biện, làm việc nhóm, giải quyết vấn đề;

Hiểu biết và hành vi nghề nghiệp: hình thành qua thực tập, mô phỏng tình huống hoặc tham quan học tập.

Cách tiếp cận này dựa trên các lý thuyết như:

Học tập theo tình huống (Situated Learning Theory) - việc học hiệu quả nhất diễn ra trong bối cảnh thực tế (Lave & Wenger, 2015);

Giáo dục dựa trên năng lực (Competency-based Education) - nhấn mạnh chuẩn đầu ra và học tập chủ động;

Lý thuyết kết nối (Connectivism) - đề cao vai trò của công nghệ và mạng lưới tri thức (Siemens, 2005).

Trong đào tạo tiếng Nga chuyên ngành du lịch, tiếp cận này đặc biệt phù hợp vì yêu cầu cao về ngôn ngữ, văn hóa và kỹ năng nghề nghiệp. Việc tích hợp thực hành, thực tập doanh nghiệp, học trải nghiệm và mời chuyên gia tham gia giảng dạy giúp liên kết nhà trường – doanh nghiệp – người học, hình thành mô hình hợp tác ba bên bền vững.

Như vậy, giáo dục định hướng nghề nghiệp không chỉ là khung lý luận, mà còn là nền tảng thực tiễn giúp sinh viên ngành tiếng Nga du lịch thích ứng hiệu quả với thị trường lao động hiện nay.

3.2.2. Khái niệm dạy học tiếng Nga chuyên ngành du lịch

Dạy học tiếng Nga chuyên ngành (Russian for Specific Purposes - RSP) là hình thức giảng dạy tập trung vào nhu cầu nghề nghiệp/học thuật cụ thể của người học, nhằm phát triển năng lực giao tiếp chuyên môn bao gồm vốn từ vựng chuyên ngành, kỹ năng giao tiếp theo thể loại nghề nghiệp, kiến thức môn chuyên ngành và thành phần văn hóa-xã hội cần thiết để thực hiện nhiệm vụ nghề trong môi trường thực tế (Peoples' Friendship University of Russia [RUDN], 2022).

Dạy học tiếng Nga chuyên ngành du lịch là một nhánh cụ thể của dạy học tiếng Nga chuyên ngành, tập trung vào việc phát triển năng lực ngôn ngữ phục vụ các hoạt động du lịch và dịch vụ lữ hành. Theo Ivanova (2021), mục tiêu của môn học này là giúp sinh viên ngành du lịch có khả năng giao tiếp thành thạo trong các tình huống nghề nghiệp như hướng dẫn khách du lịch, tư vấn dịch vụ, quản lý tour, xử lý tình huống phát sinh, đồng thời hiểu và vận dụng kiến thức văn hóa Nga trong bối cảnh giao tiếp quốc tế.

Các đặc điểm của dạy học tiếng Nga chuyên ngành du lịch:

1. **Tập trung vào giao tiếp thực hành**: sử dụng các bài tập mô phỏng tình huống nghề nghiệp (role-playing), thuyết trình, viết báo cáo du lịch.
2. **Kết hợp kiến thức văn hóa – xã hội – nghiệp vụ**: sinh viên được trang bị kiến thức về văn hóa Nga, phong tục tập quán, đặc điểm hành vi khách du lịch, cùng với kỹ năng nghiệp vụ lữ hành.
3. **Phát triển toàn diện kỹ năng ngôn ngữ**: nghe, nói, đọc, viết, đặc biệt nhấn mạnh kỹ năng giao tiếp trong môi trường du lịch quốc tế.

Như vậy, dạy học tiếng Nga chuyên ngành du lịch không chỉ là học ngôn ngữ mà còn là **học ngôn ngữ trong bối cảnh nghề nghiệp và văn hóa cụ thể**, tạo tiền đề cho sinh viên tham gia thị trường lao động du lịch quốc tế với năng lực chuyên môn vững chắc.

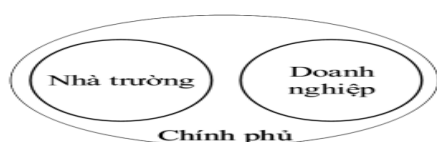
3.2.3. Mô hình liên kết ba bên trong đào tạo (Triple Helix Model) – Nền tảng lý thuyết cho sự phối hợp giữa nhà trường, doanh nghiệp và địa phương

Mô hình Triple Helix, khởi nguồn từ lý thuyết đổi mới sáng tạo (Innovation Theory) được đề xuất bởi Etzkowitz và Leydesdorff (1995), tập trung vào sự tương tác năng động giữa

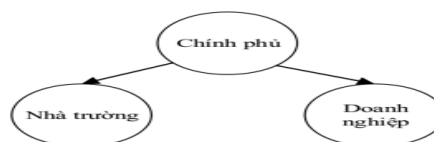
ba chủ thể chính: nhà trường (university), doanh nghiệp (industry) và địa phương (government). Trong bối cảnh giáo dục đại học và phát triển nguồn nhân lực, mô hình này nhấn mạnh vai trò thiết yếu của sự phối hợp liên ngành và liên tổ chức nhằm thúc đẩy đổi mới, nâng cao chất lượng đào tạo và đáp ứng nhu cầu thực tiễn của thị trường lao động.

Hình 1

Mô hình liên kết ba bên trong đào tạo (Triple Helix Model)



Hình 1: Mô hình Triple Helix I



Hình 2: Mô hình Triple Helix II



Hình 3: Mô hình Triple Helix III

Theo đó, ba trụ cột này cùng nhau xây dựng một hệ sinh thái giáo dục – kinh tế – xã hội bền vững:

Nhà trường giữ vai trò trung tâm trong cung cấp tri thức, đào tạo kỹ năng và điều chỉnh chương trình theo phản hồi từ doanh nghiệp và địa phương, đảm bảo tính cập nhật và thực tiễn.

Doanh nghiệp phản ánh nhu cầu thị trường, cung cấp kinh nghiệm thực tiễn, tham gia thiết kế - đánh giá chương trình và tạo môi trường thực hành cho sinh viên, giúp họ hình thành kỹ năng và thái độ nghề nghiệp.

Địa phương (chính quyền, cơ quan quản lý) định hướng, điều phối, ban hành chính sách hỗ trợ và tạo điều kiện để các hoạt động thực tập, dự án và hợp tác giữa nhà trường – doanh nghiệp diễn ra hiệu quả.

Trong đào tạo đại học định hướng ứng dụng, sự phối hợp này tạo nên hệ sinh thái đổi mới, kết nối học thuật với thực tiễn, thúc đẩy chuyển giao tri thức và phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao. Đối với ngành du lịch và đặc biệt là đào tạo tiếng Nga chuyên ngành du lịch, mô hình Triple Helix giúp chương trình linh hoạt hơn, phù hợp với biến động thị trường và nhu cầu của khách du lịch quốc tế. Triple Helix vì thế trở thành nền tảng quan trọng để xây dựng chương trình đào tạo gắn kết thực tiễn, thúc đẩy sự phát triển đồng bộ giữa giáo dục, doanh nghiệp và địa phương, hướng tới nguồn nhân lực đáp ứng yêu cầu phát triển bền vững của du lịch Việt Nam.

3.3. Cơ sở thực tiễn

3.3.1. Nhu cầu thị trường lao động và sự gắn kết đào tạo – sử dụng lao động

Theo Báo cáo của Bộ Văn hóa, Thể thao và Du lịch (Bộ VH-TT&DL) (2023), phát triển nguồn nhân lực là một trong năm nhiệm vụ trọng tâm nhằm thúc đẩy sự phát triển bền vững của ngành du lịch Việt Nam (Phạm Hương Lan, 2014). Trong Quy hoạch hệ thống du lịch Việt Nam giai đoạn 2021–2030, tầm nhìn 2045, chính sách phát triển nhân lực được định hướng theo hướng thu hút lao động chất lượng cao, tăng cường đào tạo tại chỗ, nâng cao năng lực chuyên môn, kỹ năng mềm và ngoại ngữ, đồng thời đẩy mạnh liên kết giữa cơ sở đào tạo và doanh nghiệp (Bộ VH-TT&DL, 2022).

Trong bối cảnh hiện nay, năng lực ngoại ngữ - đặc biệt là các ngôn ngữ gắn với thị

trường trọng điểm như tiếng Nga - là yếu tố then chốt nâng cao chất lượng nhân lực du lịch. Ngoại ngữ không chỉ phục vụ giao tiếp mà còn cải thiện dịch vụ, nâng trải nghiệm khách và mở rộng thị trường. Nhân lực thành thạo ngoại ngữ và hiểu biết văn hóa trở thành lợi thế cạnh tranh của doanh nghiệp và góp phần xây dựng môi trường du lịch bền vững.

Tuy nhiên, nguồn nhân lực du lịch giỏi ngoại ngữ còn thiếu và chưa đáp ứng yêu cầu hội nhập. Điều này đòi hỏi sự phối hợp chặt chẽ giữa cơ sở đào tạo, doanh nghiệp và cơ quan quản lý để thiết kế chương trình ngoại ngữ chuyên ngành gắn với thực tiễn nghề nghiệp.

Theo Ngân hàng Thế giới (Bodewig và cộng sự, 2014), mô hình liên kết ba bên giữa nhà trường – doanh nghiệp – địa phương đóng vai trò then chốt trong nâng cao chất lượng đào tạo nghề. Trong đào tạo ngoại ngữ du lịch, việc tổ chức thực tập, trải nghiệm thực tế tại doanh nghiệp giúp sinh viên phát triển kỹ năng giao tiếp, làm việc nhóm, xử lý tình huống, đồng thời giúp doanh nghiệp tiếp cận và tuyển chọn nhân lực phù hợp ngay trong quá trình học tập.

Từ góc độ giáo dục đại học, mô hình hợp tác nhà trường – doanh nghiệp – địa phương không chỉ là xu thế của giáo dục ứng dụng mà còn là giải pháp hiệu quả để nâng cao chất lượng đào tạo tiếng Nga chuyên ngành du lịch, thu hẹp khoảng cách giữa lý thuyết và thực hành, góp phần phát triển nguồn nhân lực thích ứng và hội nhập quốc tế.

3.3.2. Thực trạng đào tạo tiếng Nga chuyên ngành du lịch

Tiếng Nga hiện được xem là một trong những ngoại ngữ chiến lược trong đào tạo nguồn nhân lực du lịch tại Việt Nam, đặc biệt ở các địa phương có đông khách Nga như: Khánh Hòa, Quảng Ninh, Đà Nẵng, Phú Quốc và một số điểm đến trọng điểm khác (Phạm Hương Lan, 2014). Theo Cục Du lịch Quốc gia Việt Nam (2023), khách Nga chiếm tỷ lệ lớn trong tổng lượng khách quốc tế đến Việt Nam, có mức chi tiêu cao và thời gian lưu trú dài, do đó nhu cầu nhân lực biết tiếng Nga, am hiểu văn hóa và kỹ năng phục vụ ngày càng tăng.

Tuy nhiên, công tác đào tạo tiếng Nga chuyên ngành du lịch tại các cơ sở giáo dục đại học còn nhiều hạn chế, cả về quy mô lẫn nội dung chương trình. Mặc dù nhu cầu nhân lực biết tiếng Nga trong ngành du lịch vẫn rõ ràng, song ít trường đại học xây dựng chương trình đào tạo có định hướng nghề nghiệp gắn với thực tiễn ngành. Tại các cơ sở như: ĐHNH, ĐHQGHN; Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh; Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh (ĐHKHXH&NV, ĐHQG-HCM) hay Trường Đại học Hà Nội, tiếng Nga du lịch mới chỉ được đưa vào như một hướng nhỏ trong ngành Ngôn ngữ Nga, thiên về lý thuyết ngôn ngữ và văn hóa, thiếu nội dung thực hành nghề nghiệp (ĐHKHXH&NV, ĐHQG-HCM, 2020; ĐHNH, 2022). Do đó, nhiều sinh viên sau khi tốt nghiệp gặp khó khăn khi vận dụng tiếng Nga trong giao tiếp thực tế, xử lý tình huống nghề nghiệp hay làm việc trong môi trường đa văn hóa. Cơ hội thực tập tại doanh nghiệp, khách sạn hoặc điểm đến du lịch còn hạn chế, khiến sinh viên thiếu kỹ năng mềm như: giao tiếp, làm việc nhóm, phản biện và giải quyết vấn đề. Bên cạnh đó, phương pháp giảng dạy vẫn mang tính truyền thống, ít ứng dụng công nghệ hoặc phương pháp học tập tương tác, làm giảm hiệu quả phát triển năng lực toàn diện.

Đáng chú ý, lĩnh vực đào tạo tiếng Nga chuyên ngành du lịch vẫn chưa nhận được nhiều quan tâm nghiên cứu trong nước. Các công trình chuyên sâu về nội dung, phương pháp và mô hình liên kết đào tạo còn hạn chế. Điều này cho thấy cần thiết phải đổi mới chương trình theo hướng tích hợp kỹ năng ngôn ngữ với kỹ năng nghề nghiệp, mở rộng cơ hội trải nghiệm thực tế và tăng cường hợp tác giữa nhà trường – doanh nghiệp – địa phương.

Tóm lại, đào tạo tiếng Nga chuyên ngành du lịch hiện còn thiếu tính thực tiễn và chưa đáp ứng nhu cầu thị trường. Việc đổi mới chương trình, phương pháp giảng dạy và cơ chế phối

hợp giữa các bên liên quan là yêu cầu cấp thiết để phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao, phục vụ sự phát triển bền vững của du lịch Việt Nam trong thời kỳ hội nhập quốc tế.

3.3.3. Thực trạng đào tạo tiếng Nga chuyên ngành du lịch tại Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Nga, Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN

Để xây dựng cơ sở khoa học cho việc đổi mới đào tạo tiếng Nga chuyên ngành du lịch, việc đánh giá thực trạng giảng dạy tại các cơ sở trọng điểm là cần thiết. Tại Khoa NN&VH Nga, ĐHN, ĐHQGHN, tiếng Nga được giảng dạy cho các sinh viên chuyên ngành du lịch với mục tiêu trang bị kiến thức ngôn ngữ, văn hóa và kỹ năng nghiệp vụ phục vụ nghề nghiệp trong bối cảnh du lịch quốc tế.

Tuy nhiên, quá trình giảng dạy hiện nay gặp phải một số khó khăn và bất cập:

1. Thiếu mô hình đào tạo toàn diện và thực hành thực tế: Các môn học chủ yếu tập trung vào lý thuyết ngôn ngữ hoặc một số kỹ năng riêng lẻ như viết, giao tiếp cơ bản, chưa có chương trình tích hợp đồng bộ bốn kỹ năng ngôn ngữ với kiến thức nghề.
2. Hoạt động thực hành – thực tập chưa phát huy hiệu quả, dù đã có khung pháp lý: Trường ĐHN, ĐHQGHN đã ban hành Quy chế Thực hành – Thực tập và Phát triển kỹ năng bổ trợ (2018), yêu cầu tổ chức thực tập theo mô hình ba bên (nhà trường – đơn vị tiếp nhận – sinh viên) và coi thực tập là hoạt động bắt buộc. Tuy nhiên, hoạt động thực tập và trải nghiệm nghề nghiệp chưa được tổ chức đồng bộ, còn mang tính rời rạc, thiếu hệ thống, dẫn đến sinh viên chưa tiếp xúc đầy đủ với môi trường làm việc thực tế trong lĩnh vực du lịch. Điều này khiến năng lực thực hành và kỹ năng mềm (giao tiếp, giải quyết tình huống, làm việc nhóm...) phát triển chưa tương xứng.
3. Thiếu các phương pháp giảng dạy đa dạng, thực tiễn: Giảng dạy tiếng Nga chuyên ngành du lịch chủ yếu sử dụng phương pháp truyền thống, ít ứng dụng role-playing, mô phỏng tình huống, CLIL hay các dự án thực tế nhằm rèn luyện kỹ năng nghề nghiệp, khả năng xử lý tình huống và giao tiếp đa văn hóa.
4. Chưa có nghiên cứu đánh giá hiệu quả đào tạo: Các báo cáo và khảo sát hiện tại chỉ tập trung vào kết quả học tập ngôn ngữ cơ bản, chưa có đánh giá chi tiết về năng lực chuyên ngành, kỹ năng thực hành nghề nghiệp và mức độ sẵn sàng của sinh viên khi tham gia thị trường lao động.

Từ những khó khăn và bất cập nêu trên, việc đề xuất hướng giải quyết mới là cần thiết, bao gồm: xây dựng mô hình đào tạo tích hợp lý thuyết – thực hành – trải nghiệm thực tế, kết hợp liên kết ba bên giữa nhà trường – doanh nghiệp – chính quyền địa phương (Triple Helix Model), ứng dụng các phương pháp giảng dạy đa dạng như: role-playing, CLIL và dự án thực tế. Những giải pháp này không chỉ nâng cao năng lực tiếng Nga chuyên ngành du lịch mà còn giúp sinh viên chuẩn bị tốt hơn cho thị trường lao động quốc tế.

4. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng cách tiếp cận kết hợp (mixed methods), trong đó, phương pháp định tính đóng vai trò chủ đạo, kết hợp với các phương pháp hỗ trợ khác nhằm đảm bảo độ tin cậy và tính khách quan của kết quả nghiên cứu.

Cụ thể, ngoài phương pháp **phỏng vấn sâu** với các giảng viên, doanh nghiệp, cơ quan quản lý và sinh viên, bài viết còn sử dụng phương pháp thủ thập, tổng hợp, xử lý dữ liệu:

- **Phương pháp quan sát:** được áp dụng trong các buổi học thực hành, hoạt động ngoại khóa và thực tập nghề nghiệp của sinh viên để ghi nhận mức độ vận dụng tiếng Nga trong bối cảnh thực tế.

- **Phương pháp điều tra khảo sát:** tiến hành thông qua bảng hỏi ngắn đối với sinh viên, cựu sinh viên và một số doanh nghiệp du lịch, nhằm thu thập dữ liệu định lượng sơ bộ về mức độ hài lòng, nhu cầu kỹ năng và đánh giá hiệu quả đào tạo.

- **Phương pháp thống kê mô tả:** được sử dụng để tổng hợp và trình bày các kết quả khảo sát, qua đó minh họa rõ hơn những xu hướng và đặc điểm chính trong thực trạng đào tạo tiếng Nga chuyên ngành du lịch hiện nay.

- **Phương pháp tổng hợp - phân tích tài liệu:** dùng để hệ thống hóa các công trình nghiên cứu trong và ngoài nước, các chính sách phát triển nguồn nhân lực và các báo cáo ngành, làm cơ sở lý luận cho việc đề xuất mô hình đào tạo gắn với thị trường lao động.

Việc kết hợp đa dạng các phương pháp trên giúp bài viết có cơ sở dữ liệu phong phú, phản ánh khách quan và đa chiều thực trạng đào tạo, đồng thời tăng tính thuyết phục cho các đề xuất mô hình trong phần kết luận.

4.1. Phương pháp thu thập và tổng hợp dữ liệu

a) Phương pháp thu thập dữ liệu thứ cấp: phân tích tài liệu

Phương pháp tổng hợp tài liệu được sử dụng để hệ thống hóa các cơ sở lý luận liên quan đến giáo dục định hướng nghề nghiệp, mô hình Triple Helix và đào tạo ngoại ngữ chuyên ngành. Các nguồn tài liệu thứ cấp bao gồm: sách chuyên khảo, bài báo khoa học trong và ngoài nước, báo cáo ngành du lịch, luận văn, luận án và tài liệu chính sách từ các cơ quan chức năng.

Đặc biệt, các dữ liệu liên quan đến thực trạng du lịch, thị trường khách du lịch Nga tại Việt Nam, năng lực ngoại ngữ và yêu cầu nghề nghiệp được khai thác từ các nguồn đáng tin cậy như Cục Du lịch Quốc gia Việt Nam, Bộ Văn hóa Thể thao và Du lịch ... cũng như các bài nghiên cứu khoa học. Các khái niệm trọng tâm như: “giáo dục định hướng nghề nghiệp”, “liên kết ba bên trong đào tạo”, “đào tạo tiếng Nga chuyên ngành” cũng được tham chiếu từ các công trình lý thuyết trong lĩnh vực giáo dục, ngoại ngữ và quản trị du lịch.

b) Phương pháp thu thập dữ liệu sơ cấp: Phỏng vấn sâu

Để đảm bảo tính khách quan, đa chiều và gắn kết chặt chẽ giữa lý luận và thực tiễn, nghiên cứu tiến hành phỏng vấn sâu với các nhóm đối tượng đại diện cho ba thành tố trong mô hình Triple Helix:

- 3 giảng viên giảng dạy tiếng Nga chuyên ngành du lịch tại Khoa NN&VH Nga, ĐHNH, ĐHQGHN.

- 2 đại diện doanh nghiệp du lịch sử dụng nguồn nhân lực biết tiếng Nga.

- 2 cán bộ từ cơ quan quản lý du lịch.

- 19 sinh viên năm cuối ngành tiếng Nga định hướng du lịch.

- 10 cựu sinh viên chuyên ngành du lịch.

Mỗi cuộc phỏng vấn kéo dài 25–30 phút, thực hiện theo hình thức bán cấu trúc cho phép người trả lời chia sẻ thêm quan điểm cá nhân, kinh nghiệm và phản hồi thực tế. Cuộc phỏng vấn được ghi chép/ghi âm và tổng hợp nội dung phục vụ cho quá trình phân tích.

Các cuộc phỏng vấn nhằm tìm hiểu những đánh giá, trải nghiệm và kiến nghị liên quan đến nội dung đào tạo, mức độ phù hợp giữa chương trình học và yêu cầu thực tiễn, cũng như nhu cầu sử dụng nhân lực tiếng Nga trong lĩnh vực du lịch.

Đặc điểm mẫu phỏng vấn

- Giới tính: Trong số 7 người thuộc nhóm chuyên gia (giảng viên, doanh nghiệp, quản

lý), có 5 nữ và 2 nam. Tính đa dạng về giới góp phần tạo ra góc nhìn cân bằng, phong phú, nhất là trong một lĩnh vực dịch vụ đặc thù như du lịch.

- Độ tuổi: 2 người độ tuổi từ 50-60, 3 người thuộc độ tuổi 40-50, 2 người trong khoảng 35-40 tuổi, 19 người từ 21-22 tuổi, và 10 người từ 25-35 tuổi. Đa số chuyên gia có độ tuổi trung niên, đang giữ vị trí chuyên môn hoặc quản lý trong các tổ chức, cho thấy mức độ trải nghiệm và độ sâu phân tích trong nhận định của họ.

- Trình độ học vấn: Trong nhóm chuyên gia, có 1 người có bằng cử nhân, 2 người đang là nghiên cứu sinh, và 4 người có trình độ tiến sĩ trở lên. Đây là nhóm có nền tảng học thuật vững vàng, giúp đưa ra các phân tích có tính hệ thống và chuyên môn cao về thực trạng đào tạo cũng như nhu cầu nhân lực ngành du lịch.

Đánh giá mức độ tin cậy của mẫu

Mẫu phỏng vấn bảo đảm tính đa dạng và đại diện khi bao gồm đầy đủ các nhóm: nhà trường, doanh nghiệp du lịch, cơ quan quản lý, sinh viên và cựu sinh viên. Các doanh nghiệp được lựa chọn đều có kinh nghiệm phục vụ khách Nga, trong đó có đại diện là cựu sinh viên của Khoa, giúp cung cấp những nhận định thực tiễn về nhu cầu sử dụng tiếng Nga và mức độ phù hợp của chương trình đào tạo.

Các chuyên gia tham gia phỏng vấn có thâm niên 10–30 năm trong ngành, trải qua nhiều vị trí như giảng dạy, thiết kế tour, quản lý nhân sự và xây dựng chính sách, qua đó đảm bảo độ xác thực và chiều sâu chuyên môn của dữ liệu thu thập.

Nhóm 19 sinh viên năm cuối mang đến góc nhìn trực tiếp từ người học, phản ánh mức độ gắn kết giữa lý thuyết và thực tiễn, cũng như kỳ vọng nghề nghiệp. Nhóm cựu sinh viên (25–35 tuổi) hiện đang làm việc trong doanh nghiệp lữ hành, khách sạn và các lĩnh vực liên quan cung cấp những đánh giá thực tế về khả năng ứng dụng kiến thức đã học và chỉ ra các khoảng trống cần cải thiện.

Tổng thể, mẫu nghiên cứu có tính đại diện cao, đảm bảo độ tin cậy và phản ánh đúng nhu cầu của các bên liên quan trong đào tạo tiếng Nga chuyên ngành du lịch. Đây là cơ sở dữ liệu quan trọng phục vụ phân tích và đề xuất các giải pháp đổi mới chương trình, hướng tới phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao đáp ứng yêu cầu hội nhập quốc tế.

4.2. Nội dung và quy trình phỏng vấn

Các câu hỏi phỏng vấn tập trung vào các khía cạnh sau:

1. Đánh giá thực trạng đào tạo tiếng Nga chuyên ngành du lịch hiện nay (mặt mạnh, điểm yếu, thách thức).
2. Mức độ phù hợp của chương trình đào tạo với nhu cầu thực tế của doanh nghiệp và thị trường lao động.
3. Vai trò và mức độ tham gia của doanh nghiệp, địa phương trong quá trình đào tạo.
4. Nhận định về tính khả thi và tác động của mô hình liên kết ba bên trong đào tạo tiếng Nga du lịch.
5. Các đề xuất cải tiến chương trình đào tạo nhằm nâng cao năng lực ứng dụng và tính cạnh tranh của sinh viên.

Quy trình phỏng vấn gồm 4 bước:

1. Giới thiệu mục tiêu, ý nghĩa và phạm vi sử dụng kết quả phỏng vấn, đảm bảo nguyên tắc tự nguyện và bảo mật.
2. Trình bày các chủ đề trao đổi chính.

3. Thực hiện phỏng vấn bán cấu trúc với các câu hỏi mở.
4. Tổng hợp, xác minh và phân tích ý kiến từ các chuyên gia, đối chiếu với cơ sở lý luận.

4.3. Ưu điểm của phương pháp phỏng vấn chuyên gia

Việc phỏng vấn sâu các đối tượng có kinh nghiệm chuyên môn và hiểu biết thực tiễn đã mang lại những thông tin chuyên sâu và xác thực, giúp nghiên cứu phản ánh chính xác hơn các vấn đề đang tồn tại trong thực tế đào tạo và sử dụng nhân lực tiếng Nga. Đồng thời, thông qua trao đổi trực tiếp, nghiên cứu có khả năng khám phá các chiều cạnh mới, tiếp cận được những vấn đề chưa từng được đề cập trong các tài liệu thứ cấp. Bên cạnh đó, các quan điểm và khuyến nghị từ chuyên gia còn góp phần bổ sung cho nền tảng lý luận, hoàn thiện khung lý thuyết và tăng tính khả thi cho các giải pháp được đề xuất.

Kết quả thu được từ quá trình phỏng vấn sẽ được mã hóa, phân tích theo chủ đề, từ đó đối chiếu với cơ sở lý luận và thực trạng được nêu trong tài liệu thứ cấp, góp phần củng cố tính chặt chẽ, logic và thực tiễn cho mô hình đề xuất trong bài nghiên cứu.

4.4. Phương pháp phân tích xử lý dữ liệu

4.4.1. Phân tích xử lý dữ liệu thứ cấp

Dữ liệu thứ cấp được khai thác từ các văn bản chính sách về giáo dục nghề nghiệp và giáo dục đại học, các chiến lược phát triển nhân lực ngành du lịch quốc gia và cấp địa phương, báo cáo điều tra thị trường lao động, tài liệu nghiên cứu khoa học có liên quan trong và ngoài nước. Nguồn tài liệu này giúp định vị cơ sở lý luận và bối cảnh chung cho vấn đề nghiên cứu, đồng thời làm nền để đối chiếu, so sánh với các dữ liệu thực tiễn thu thập được. Phương pháp phân tích tài liệu (document analysis) được sử dụng để tổng hợp và hệ thống hóa các luận điểm quan trọng, xác định những khoảng trống trong nghiên cứu trước đây, từ đó làm rõ tính cấp thiết và hướng tiếp cận của đề tài. Dữ liệu thứ cấp còn có vai trò hỗ trợ việc kiểm chứng độ tin cậy của các thông tin thu được qua phỏng vấn, tạo ra sự liên kết chặt chẽ giữa lý thuyết và thực tiễn trong quá trình phân tích và đề xuất mô hình kết hợp ba bên.

4.4.2. Phân tích xử lý dữ liệu sơ cấp

Dữ liệu thu thập trong nghiên cứu được xử lý và phân tích theo hướng định tính nhằm làm rõ thực trạng đào tạo tiếng Nga chuyên ngành du lịch, mức độ gắn kết với nhu cầu thị trường lao động, cũng như vai trò, kỳ vọng và sự phối hợp giữa ba chủ thể: nhà trường – doanh nghiệp – địa phương trong mô hình liên kết đào tạo.

Nguồn dữ liệu chính được thu thập thông qua các cuộc phỏng vấn bán cấu trúc với những bên liên quan trực tiếp đến công tác đào tạo và sử dụng nhân lực tiếng Nga trong lĩnh vực du lịch, bao gồm: giảng viên, đại diện doanh nghiệp lữ hành đón khách Nga, cán bộ quản lý du lịch, sinh viên năm cuối và cựu sinh viên. Việc phỏng vấn được thực hiện theo nguyên tắc bảo mật và đạo đức nghiên cứu, với việc mã hóa và ẩn danh danh tính người tham gia (ví dụ: GV1, DN2, CBQL1, SV5, Cựu SV3...). Khi cần thiết, dữ liệu gốc được đối chiếu để kiểm tra và xác minh độ chính xác.

Quá trình xử lý dữ liệu sử dụng phương pháp phân tích nội dung (content analysis). Các đoạn phỏng vấn được mã hóa và phân loại theo chủ đề (thematic coding) dựa trên các tiêu chí:

1. Đánh giá về chất lượng và tính phù hợp của chương trình đào tạo tiếng Nga chuyên ngành du lịch;
2. Vai trò và mức độ tham gia của doanh nghiệp trong quá trình đào tạo;
3. Kỳ vọng và đề xuất của các bên liên quan về mô hình phối hợp hiệu quả giữa nhà

trường – doanh nghiệp – địa phương.

Việc phân tích được tiến hành tuần tự để nhận diện các chủ đề nổi bật và đối chiếu với mục tiêu nghiên cứu đã đề ra, qua đó rút ra những kết luận mang tính khái quát và định hướng.

Bên cạnh đó, nghiên cứu vận dụng khung lý thuyết “Liên kết ba nhà” (Triple Helix Model) – mô hình hợp tác giữa nhà trường (university), doanh nghiệp (industry) và địa phương (government) trong đổi mới sáng tạo và phát triển nguồn nhân lực – nhằm soi chiếu và lý giải dữ liệu thu được. Cách tiếp cận này giúp làm sáng tỏ mối quan hệ tương hỗ giữa các bên, cũng như các điều kiện cần thiết để hình thành cơ chế phối hợp hiệu quả trong đào tạo tiếng Nga chuyên ngành du lịch tại Việt Nam.

5. Kết quả nghiên cứu

5.1. Tổng hợp kết quả phỏng vấn và phân tích

Từ phía giảng viên (GV1–GV3): Các giảng viên có kinh nghiệm giảng dạy tiếng Nga chuyên ngành du lịch đánh giá chương trình hiện nay đã bước đầu tích hợp nội dung chuyên ngành, nhưng tính thực tiễn còn hạn chế. Nhóm giảng viên đề xuất tăng thời lượng thực hành, mời chuyên gia doanh nghiệp tham gia giảng dạy, mở rộng cơ hội thực tập bằng tiếng Nga và cập nhật giáo trình theo xu hướng du lịch hiện đại và nhu cầu của khách Nga.

Từ phía doanh nghiệp (DN1, DN2): Doanh nghiệp nhận định sinh viên biết tiếng Nga là nguồn nhân lực quan trọng trong bối cảnh thị trường khách Nga vẫn ổn định tại các địa phương trọng điểm. Tuy nhiên, sinh viên còn thiếu kỹ năng giao tiếp chuyên nghiệp, xử lý tình huống và hiểu biết văn hóa Nga. Doanh nghiệp mong muốn tham gia sâu hơn vào quá trình đào tạo, đặc biệt là trong hoạt động thực tập và góp ý chương trình.

Từ phía cơ quan quản lý du lịch (CBQL1, CBQL2): Đại diện cơ quan quản lý khẳng định vai trò then chốt của đào tạo ngoại ngữ chuyên ngành trong nâng cao chất lượng nhân lực địa phương. Việc thiếu nhân lực sử dụng tốt tiếng Nga ảnh hưởng đến trải nghiệm du khách và năng lực cạnh tranh của điểm đến. Do đó, cần có chính sách hỗ trợ phát triển đào tạo ngoại ngữ chuyên sâu theo nhu cầu từng địa phương.

Từ phía sinh viên (SV1–SV19): Sinh viên yêu thích ngành học nhưng cho rằng chương trình còn nặng lý thuyết, ít cơ hội thực tập và tương tác với doanh nghiệp. Các em mong muốn được tham gia các khóa kỹ năng nghề, chương trình thực hành tại doanh nghiệp và các tour mẫu bằng tiếng Nga để tăng năng lực thực tế.

Từ phía cựu sinh viên (Cựu SV1–Cựu SV10): Cựu sinh viên đánh giá cao nền tảng tiếng Nga được trang bị, nhưng cho biết chương trình còn thiếu gắn kết với yêu cầu nghề nghiệp, nhất là kỹ năng giao tiếp chuyên ngành. Nhiều người phải tự bồi dưỡng sau khi ra trường. Họ đề xuất tăng hợp tác với doanh nghiệp và tổ chức các buổi chia sẻ kinh nghiệm để hỗ trợ sinh viên hiện tại.

5.2. Tổng hợp và định hướng

Phân tích dữ liệu cho thấy sự đồng thuận cao giữa các nhóm được phỏng vấn về nhu cầu cấp thiết phải đổi mới nội dung và phương pháp đào tạo tiếng Nga chuyên ngành du lịch theo hướng thực tiễn, liên ngành và linh hoạt. Các bên đều thống nhất về tầm quan trọng của mô hình hợp tác giữa nhà trường – doanh nghiệp – cơ quan quản lý để nâng cao chất lượng nhân lực và phát huy tiếng Nga như một lợi thế cạnh tranh tại các điểm đến truyền thống của khách Nga.

Những ý kiến thu thập được trở thành cơ sở thực tiễn quan trọng cho việc đề xuất định hướng đổi mới chương trình đào tạo, đồng thời khẳng định tiềm năng phát triển bền vững của nguồn nhân lực tiếng Nga nếu có sự phối hợp hiệu quả trong khuôn khổ mô hình “liên kết ba nhà”.

Kết quả phỏng vấn sâu với giảng viên, sinh viên, cựu sinh viên, doanh nghiệp du lịch và cơ quan quản lý địa phương cũng làm rõ thực trạng đào tạo tiếng Nga chuyên ngành du lịch, các yếu tố ảnh hưởng, cũng như triển vọng áp dụng mô hình hợp tác ba bên phù hợp với nhu cầu thị trường lao động Việt Nam.

5.2.1. Thực trạng đào tạo tiếng Nga chuyên ngành du lịch hiện nay

Kết quả phân tích dữ liệu cho thấy chương trình đào tạo tiếng Nga chuyên ngành du lịch tại các cơ sở trọng điểm, đặc biệt tại Khoa NN&VH Nga, đã thể hiện định hướng gắn với thực tiễn nghề nghiệp thông qua việc đưa các học phần tiếng Nga chuyên ngành và giao tiếp liên văn hóa vào giảng dạy.

Tuy nhiên, chương trình vẫn thiên về lý thuyết; kiến thức từ vựng, ngữ pháp và văn hóa chiếm ưu thế, trong khi các kỹ năng nghề như hướng dẫn, thuyết minh hay xử lý tình huống chưa được đào tạo thực hành đầy đủ. Các học phần ứng dụng chủ yếu ở dạng mô phỏng, chưa tạo môi trường rèn luyện thực tiễn.

Nguyên nhân chính là sự gắn kết còn hạn chế giữa nhà trường và doanh nghiệp. Hợp tác hiện nay chủ yếu dừng ở thực tập ngắn hạn, thiếu phối hợp trong xây dựng chương trình và đánh giá đầu ra. Doanh nghiệp mong tham gia sớm hơn để xác định chuẩn năng lực và yêu cầu kỹ năng.

Nhìn chung, dù định hướng nghề nghiệp đã được xác lập, chương trình đào tạo tiếng Nga chuyên ngành du lịch vẫn tồn tại khoảng cách giữa lý thuyết và thực tiễn. Sự thiếu liên kết hệ thống giữa nhà trường và doanh nghiệp ảnh hưởng trực tiếp đến chất lượng đào tạo và hạn chế cơ hội phát triển năng lực nghề nghiệp toàn diện của sinh viên.

5.2.2. Nhu cầu và kỳ vọng từ phía doanh nghiệp và địa phương

Kết quả phỏng vấn với doanh nghiệp du lịch và cơ quan quản lý địa phương cho thấy nhu cầu nhân lực thành thạo tiếng Nga đang ở mức cấp thiết trong bối cảnh Việt Nam mở rộng thị trường đón khách Nga và khách từ khối SNG. Nhưng nguồn nhân lực sử dụng được tiếng Nga hiện vừa thiếu về số lượng, vừa hạn chế về chất lượng, đặc biệt ở các vị trí giao tiếp trực tiếp và xử lý nghiệp vụ.

Theo đánh giá của doanh nghiệp, chỉ khoảng 30–40% sinh viên tốt nghiệp ngành tiếng Nga có thể làm việc bằng ngôn ngữ trong môi trường thực tế; tỷ lệ này thấp hơn ở sinh viên định hướng du lịch. Nguyên nhân chính là sinh viên ít cơ hội thực hành trong môi trường nghề nghiệp, thiếu tiếp xúc với khách Nga và chương trình đào tạo chưa tích hợp đầy đủ các kỹ năng nghề như hướng dẫn, thuyết minh, tư vấn hay đàm phán dịch vụ.

Doanh nghiệp mong muốn tham gia sâu hơn vào quá trình đào tạo, đặc biệt ở các nội dung:

- ✓ Phối hợp xây dựng học phần thực hành nghề nghiệp tại doanh nghiệp;
- ✓ Tổ chức hội thảo nghề nghiệp và tọa đàm thực tiễn để giúp sinh viên hiểu rõ hơn về yêu cầu công việc;
- ✓ Tham gia đánh giá năng lực đầu ra của sinh viên, đảm bảo sự tương thích giữa chuẩn đào tạo và tiêu chí tuyển dụng thực tế.

Phía cơ quan quản lý địa phương cũng nhận định cần sớm thiết lập cơ chế phối hợp ba bên giữa nhà trường – doanh nghiệp – địa phương để xây dựng hệ sinh thái đào tạo – việc làm đồng bộ. Trong đó, các cơ quan quản lý đóng vai trò điều phối và hỗ trợ chính sách, đặc biệt trong liên kết đào tạo, cung ứng vị trí thực tập, tổ chức bồi dưỡng ngắn hạn và hỗ trợ doanh nghiệp trong tuyển dụng.

Tóm lại, doanh nghiệp và địa phương đều thể hiện nhu cầu và kỳ vọng rõ ràng đối với

việc đổi mới mô hình đào tạo tiếng Nga chuyên ngành du lịch, hướng tới xây dựng mối liên kết bền vững giữa nhà trường – doanh nghiệp – địa phương, qua đó nâng cao năng lực ngoại ngữ – chuyên môn của sinh viên và đảm bảo nguồn nhân lực du lịch chất lượng cao cho thị trường.

5.2.3. Đánh giá, nhận xét và so sánh với giả thuyết ban đầu

Kết quả nghiên cứu phù hợp với giả thuyết ban đầu rằng đào tạo tiếng Nga chuyên ngành du lịch tại Việt Nam chưa gắn kết chặt chẽ với nhu cầu thị trường lao động và cần được phát triển theo mô hình hợp tác đa bên giữa nhà trường – doanh nghiệp – địa phương. Dữ liệu từ phỏng vấn chuyên gia, giảng viên, sinh viên và doanh nghiệp cho thấy các bên đều nhận thức rõ yêu cầu đổi mới đào tạo theo hướng ứng dụng, nhưng triển khai thực tế còn hạn chế.

Thứ nhất, nội dung chương trình vẫn thiên về lý thuyết, tập trung vào ngữ liệu và kiến thức nền tảng mà chưa tích hợp sâu tình huống nghề nghiệp hoặc mô phỏng hoạt động thực tế trong môi trường du lịch. Điều này khiến sinh viên gặp khó khăn khi chuyển hóa kiến thức ngôn ngữ thành kỹ năng giao tiếp nghề nghiệp.

Thứ hai, phối hợp giữa nhà trường – doanh nghiệp – địa phương chưa mang tính hệ thống. Hợp tác chủ yếu dừng ở thực tập ngắn hạn, trong khi thiếu các thỏa thuận dài hạn như đồng thiết kế học phần, chia sẻ cơ sở thực hành hay tham gia đánh giá kết quả đào tạo. Vai trò của các cơ sở du lịch địa phương cũng chưa được lồng ghép chính thức vào mô hình liên kết.

Thứ ba, hệ thống đánh giá đầu ra chưa dựa trên năng lực nghề nghiệp. Tiêu chí đánh giá chủ yếu phản ánh năng lực ngôn ngữ lý thuyết, thiếu các công cụ đo lường năng lực thực hành, tác phong nghề nghiệp và khả năng làm việc trong môi trường quốc tế.

Điểm đáng chú ý là sự đồng thuận cao giữa các nhóm tham gia nghiên cứu về sự cần thiết của mô hình hợp tác ba bên (Triple Helix). Các bên thống nhất rằng mô hình này không chỉ giúp nâng cao chất lượng đào tạo và tính ứng dụng của chương trình, mà còn tạo nền tảng cho hệ sinh thái giáo dục – nghề nghiệp bền vững, trong đó mỗi chủ thể cùng chia sẻ trách nhiệm và lợi ích.

Như vậy, kết quả nghiên cứu không chỉ khẳng định giả thuyết mà còn cung cấp bằng chứng thực tiễn quan trọng để đề xuất mô hình đào tạo tiếng Nga chuyên ngành du lịch theo hướng liên kết ba bên, góp phần nâng cao năng lực ngôn ngữ – nghề nghiệp của sinh viên và đáp ứng tốt hơn yêu cầu của thị trường lao động trong bối cảnh hội nhập quốc tế.

6. Thảo luận kết quả nghiên cứu và đề xuất một số biện pháp nâng cao chất lượng đào tạo tiếng Nga chuyên ngành du lịch

6.1. Thảo luận kết quả nghiên cứu

Kết quả nghiên cứu cho thấy chương trình đào tạo tiếng Nga chuyên ngành du lịch tại Khoa NN&VH Nga, ĐHNH, ĐHQGHN đã bước đầu tích hợp ngôn ngữ với kiến thức và kỹ năng nghề nghiệp qua các học phần như Nhập môn du lịch, Tiếng Nga du lịch, Quản trị lữ hành, Giao tiếp liên văn hóa và Giao tiếp – lễ tân ngoại giao. Chương trình giúp sinh viên phát triển năng lực ngôn ngữ và chuyên môn, tiếp cận nghề nghiệp theo chuẩn quốc tế. Tuy nhiên, tính thực tiễn còn hạn chế. Hợp tác với doanh nghiệp mang tính cá nhân, chưa thể chế hóa, thiếu tham gia thường xuyên trong xây dựng chương trình, thực tập và định hướng nghề nghiệp. Sự phối hợp với địa phương cũng chưa đồng bộ, tạo khoảng cách giữa đào tạo và yêu cầu thực tế của thị trường.

Nghiên cứu đề xuất mô hình hợp tác ba bên – nhà trường, doanh nghiệp và địa phương – nhằm nâng cao tính ứng dụng, rút ngắn khoảng cách giữa đào tạo và nhu cầu lao động, phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao. Sinh viên được tiếp xúc thực tế qua thực tập, dự án nghề

ng nghiệp; giảng viên cập nhật thông tin thực tiễn; doanh nghiệp tiếp cận nguồn nhân lực tiềm năng; địa phương phát triển nguồn lực phù hợp đặc thù vùng, nâng cao năng lực cạnh tranh ngành du lịch.

Mô hình còn đối mặt thách thức: thiếu khung pháp lý, cơ chế phối hợp chính thức, hạn chế học liệu chuyên ngành và giảng viên chưa đồng đều về chuyên môn; doanh nghiệp vừa và nhỏ thiếu nguồn lực tham gia. Cần chính sách khuyến khích hợp tác công – tư, thỏa thuận dài hạn và đầu tư xây dựng, số hóa, cập nhật tài liệu.

Tóm lại, mô hình hợp tác ba bên nâng cao chất lượng đào tạo, tạo cơ chế liên kết bền vững trong hệ sinh thái nhân lực, đóng vai trò chiến lược trong phát triển du lịch bền vững và hội nhập quốc tế, đặc biệt với phân khúc khách Nga.

6.2. Một số đề xuất nhằm nâng cao chất lượng đào tạo tiếng Nga chuyên ngành du lịch gắn với thị trường lao động

Nhằm đáp ứng yêu cầu ngày càng cao của thị trường lao động và phát huy hiệu quả của đào tạo tiếng Nga chuyên ngành du lịch, cần xây dựng mô hình chương trình đào tạo theo hướng mở, linh hoạt và có sự tham gia tích cực của ba bên: Nhà trường – Doanh nghiệp – địa phương. Dưới đây là một số đề xuất cụ thể:

Thiết kế chương trình đào tạo tích hợp, định hướng ứng dụng: Chương trình nên tích hợp các học phần chuyên môn tiếng Nga du lịch (giao tiếp, biên phiên dịch, hướng dẫn du lịch, nghiệp vụ lữ hành) với các kỹ năng mềm và kỹ năng nghề nghiệp như: giao tiếp liên văn hóa, xử lý tình huống với khách Nga, kỹ năng thuyết trình, làm việc nhóm, quản trị cảm xúc trong môi trường dịch vụ.

Tham vấn các bên liên quan trong xây dựng chương trình học: Ngay từ khâu xây dựng đề cương học phần, nhà trường cần phối hợp với doanh nghiệp (công ty lữ hành quốc tế, khu du lịch có khách Nga, khách sạn 4–5 sao, hãng hàng không...), đồng thời tham vấn ý kiến từ chính quyền địa phương, người học và cả cựu người học để cập nhật nội dung sát với yêu cầu tuyển dụng và thực tiễn hoạt động. Điều này giúp tránh tình trạng "học một đường – làm một hướng", đồng thời giúp sinh viên làm quen sớm với chuẩn đầu ra của nhà tuyển dụng cũng như nhu cầu thực tế của xã hội.

Tăng cường đào tạo thực hành và thực tập nghề nghiệp tại doanh nghiệp, địa phương: Thực hiện các học phần thực tập định kỳ và có giám sát, đánh giá rõ ràng. Doanh nghiệp và địa phương là nơi tiếp nhận sinh viên đến học việc, tham gia dẫn tour, dịch vụ khách sạn – nhà hàng, biên dịch thực tế hoặc tổ chức sự kiện đón tiếp khách Nga. Trong đó, địa phương đóng vai trò là "không gian học tập mở", cung cấp điều kiện môi trường thực tế cho sinh viên áp dụng kiến thức đã học.

Tổ chức các học phần thực hành lồng ghép dự án hợp tác ba bên: Có thể xây dựng học phần theo hình thức dự án (project-based learning), trong đó, sinh viên làm việc nhóm để thực hiện các đề án như: xây dựng sản phẩm du lịch cho khách Nga tại một địa phương cụ thể; thiết kế bộ tài liệu giới thiệu điểm đến bằng tiếng Nga; tổ chức chương trình chào đón khách Nga mẫu... Dự án được đồng hướng dẫn bởi giảng viên và đại diện doanh nghiệp, có sự hỗ trợ từ địa phương.

Hệ thống đánh giá năng lực đầu ra theo chuẩn thực tế: Việc đánh giá sinh viên nên không chỉ dừng ở kiểm tra kiến thức lý thuyết, mà còn bao gồm đánh giá năng lực thực hành tiếng Nga trong tình huống thực tế, mức độ chuyên nghiệp khi làm việc với khách, kỹ năng thích ứng trong môi trường du lịch quốc tế. Các tiêu chí đánh giá cần có sự đồng thuận và đóng góp từ phía doanh nghiệp và địa phương.

Thông qua mô hình ba bên này, chương trình đào tạo tiếng Nga chuyên ngành du lịch không chỉ đáp ứng yêu cầu của xã hội mà còn tạo cơ hội cho sinh viên rèn luyện toàn diện, nâng cao năng lực nghề nghiệp và sẵn sàng hội nhập vào thị trường lao động ngay sau khi tốt nghiệp.

7. Kết luận và khuyến nghị

7.1. Kết luận

Kết quả nghiên cứu cho thấy đào tạo tiếng Nga chuyên ngành du lịch tại Việt Nam đã bước đầu gắn kết với thực tiễn nghề nghiệp nhưng còn nhiều hạn chế về nội dung, phương pháp và cơ chế hợp tác. Chương trình vẫn thiên về lý thuyết, thiếu cân bằng giữa năng lực ngôn ngữ và kỹ năng nghề, trong khi cơ hội thực hành, thực tập và trải nghiệm nghề của sinh viên còn hạn chế.

Dữ liệu phỏng vấn cho thấy nguồn nhân lực sử dụng tiếng Nga chưa đáp ứng đủ yêu cầu thị trường về số lượng và chất lượng. Doanh nghiệp và địa phương cần sinh viên thành thạo tiếng Nga, có khả năng giao tiếp, thuyết minh, tư vấn và xử lý tình huống trong môi trường du lịch quốc tế, đồng thời mong muốn tham gia sâu hơn vào xây dựng chương trình, giảng dạy và đánh giá đầu ra.

Kết quả nghiên cứu củng cố giả thuyết rằng đào tạo tiếng Nga chuyên ngành du lịch cần triển khai theo mô hình hợp tác ba bên (Triple Helix) giữa nhà trường – doanh nghiệp – địa phương, tạo liên kết hữu cơ giữa ba trụ cột trong hệ sinh thái giáo dục – nghề nghiệp.:

- ✓ Nhà trường đóng vai trò trung tâm, chịu trách nhiệm cung cấp tri thức và tổ chức đào tạo;
- ✓ Doanh nghiệp đảm nhiệm vai trò thực hành, phản hồi nhu cầu thị trường và tham gia đánh giá năng lực đầu ra;
- ✓ Địa phương là tác nhân điều phối, hỗ trợ, đồng thời tạo điều kiện thực tế cho sinh viên trải nghiệm và rèn luyện kỹ năng nghề nghiệp.

Việc phát triển và áp dụng mô hình này được kỳ vọng sẽ thu hẹp khoảng cách giữa lý thuyết và thực tiễn, nâng cao năng lực ứng dụng tiếng Nga trong công việc, đồng thời góp phần tăng cường tính thích ứng và khả năng hội nhập quốc tế của sinh viên ngành du lịch.

Từ các kết quả nghiên cứu, bài báo gợi mở hướng phát triển tiếp theo cho các cơ sở đào tạo, cụ thể là Khoa NN&VH Nga, ĐHNN, ĐHQGHN bao gồm: (1) hoàn thiện chương trình tiếng Nga chuyên ngành du lịch theo hướng tích hợp ngôn ngữ – nghề nghiệp; (2) xây dựng cơ chế hợp tác thường xuyên với doanh nghiệp và đơn vị du lịch địa phương; (3) thiết lập hệ thống đánh giá đầu ra dựa trên năng lực nghề nghiệp và mức độ đáp ứng yêu cầu của thị trường lao động.

Nghiên cứu này, vì vậy, không chỉ đóng góp về mặt lý luận khi làm rõ cơ sở khoa học của mô hình Triple Helix trong bối cảnh đào tạo tiếng Nga chuyên ngành du lịch, mà còn có ý nghĩa thực tiễn khi đề xuất hướng tiếp cận mới giúp nâng cao chất lượng đào tạo, góp phần phát triển nguồn nhân lực du lịch Việt Nam chất lượng cao trong thời kỳ hội nhập quốc tế sâu rộng.

7.2. Khuyến nghị

Dựa trên kết quả nghiên cứu và phân tích thực tiễn đào tạo tiếng Nga chuyên ngành du lịch tại Việt Nam, đặc biệt tại Khoa NN&VH Nga, ĐHNN, ĐHQGHN, bài báo đề xuất một số khuyến nghị cụ thể nhằm nâng cao hiệu quả đào tạo, tăng cường mối liên kết giữa nhà trường, doanh nghiệp và địa phương, hướng đến đáp ứng tốt hơn nhu cầu của thị trường lao động:

(1) *Đối với các cơ quan chức năng và đơn vị quản lý giáo dục*

- Bộ Giáo dục và Đào tạo và Đại học Quốc gia Hà Nội cần có chính sách hỗ trợ các

chương trình đào tạo ngoại ngữ chuyên ngành hiếm như tiếng Nga, thông qua việc cấp kinh phí, khuyến khích nghiên cứu, trao đổi học thuật, và liên kết quốc tế trong lĩnh vực du lịch.

- Các cơ quan quản lý du lịch địa phương nên kết nối với các trường đại học để cùng xây dựng chương trình đào tạo phù hợp với quy hoạch phát triển du lịch vùng, đồng thời hỗ trợ doanh nghiệp và sinh viên trong hoạt động thực tập và tuyển dụng.

(2) Đối với Nhà trường

- Cần xây dựng chiến lược phát triển đào tạo tiếng Nga chuyên ngành du lịch theo hướng ứng dụng, tích hợp giữa ngôn ngữ – kỹ năng nghề nghiệp – văn hóa du lịch.

- Thiết lập cơ chế hợp tác chính thức giữa trường và doanh nghiệp du lịch, cũng như các đơn vị, tổ chức địa phương để tổ chức thực tập, trải nghiệm nghề nghiệp, hội thảo chuyên đề và hoạt động nghiên cứu ứng dụng.

- Tăng cường đầu tư cơ sở vật chất, học liệu và công nghệ dạy học hiện đại, đặc biệt là các mô phỏng tình huống du lịch, học liệu số và học liệu tương tác, phục vụ đào tạo tiếng Nga theo hướng thực hành.

(3) Đối với các phòng, ban chức năng trong ĐHNN, ĐHQGHN

- Phòng Đào tạo và Người học cần hỗ trợ Khoa trong việc điều chỉnh chương trình học phần tiếng Nga chuyên ngành du lịch theo hướng tăng thời lượng thực hành, học theo dự án, hoặc học qua trải nghiệm tại doanh nghiệp.

- Phòng Khoa học công nghệ và Hợp tác phát triển có thể chủ động xây dựng mạng lưới đối tác doanh nghiệp du lịch, làm đầu mối kết nối với các đơn vị bên ngoài để tổ chức hoạt động hợp tác đào tạo, thực tập và tuyển dụng sinh viên.

(4) Đối với Khoa NN&VH Nga

- Cần đổi mới nội dung và phương pháp giảng dạy tiếng Nga chuyên ngành du lịch, tăng cường tính thực hành, mô phỏng tình huống và học theo dự án (project-based learning).

- Tổ chức định kỳ các buổi tọa đàm, seminar giữa giảng viên – doanh nghiệp – sinh viên, nhằm cập nhật yêu cầu thực tế từ thị trường lao động và điều chỉnh chương trình đào tạo phù hợp.

- Khuyến khích nghiên cứu ứng dụng và chia sẻ kinh nghiệm giảng dạy tiếng Nga trong du lịch, xây dựng bộ học liệu chuyên ngành riêng gắn với bối cảnh Việt Nam.

(5) Đối với giảng viên giảng dạy môn tiếng Nga du lịch

- Cần tích hợp nội dung văn hóa – nghiệp vụ – kỹ năng giao tiếp thực tế vào bài giảng, thay vì chỉ tập trung vào ngôn ngữ thuần túy.

- Ứng dụng công nghệ thông tin và phương pháp dạy học tương tác, như: mô phỏng tour, xử lý tình huống dịch vụ, hoặc dự án hướng dẫn du lịch bằng tiếng Nga.

- Tăng cường hợp tác với doanh nghiệp để tổ chức các hoạt động trải nghiệm, mời chuyên gia thực tế vào giảng dạy hoặc hướng dẫn sinh viên.

(6) Đối với sinh viên chuyên ngành tiếng Nga du lịch

- Cần chủ động rèn luyện năng lực ngôn ngữ gắn với kỹ năng nghề nghiệp, tích cực tham gia các hoạt động thực tập, mô phỏng hướng dẫn tour, tình huống dịch vụ, hoặc dự án nghiên cứu nhỏ.

- Tăng cường tiếp xúc với tiếng Nga thực tế thông qua câu lạc bộ tiếng Nga, tình nguyện viên tại các sự kiện du lịch có khách Nga, hoặc tham gia các khóa học trực tuyến với người bản ngữ.

- Xây dựng thái độ học tập tích cực và tinh thần nghề nghiệp: tôn trọng văn hóa Nga, linh hoạt trong giao tiếp, và không ngừng cập nhật xu hướng du lịch hiện đại.

Những khuyến nghị trên không chỉ hướng đến hoàn thiện mô hình hợp tác ba bên (Triple Helix) trong đào tạo tiếng Nga chuyên ngành du lịch, mà còn góp phần xây dựng môi trường đào tạo thực hành, liên kết chặt chẽ với doanh nghiệp và địa phương, qua đó phát triển nguồn nhân lực du lịch chất lượng cao, có năng lực ngôn ngữ - nghiệp vụ - văn hóa toàn diện, đáp ứng yêu cầu hội nhập quốc tế và phát triển bền vững của ngành du lịch Việt Nam.

Tài liệu tham khảo

- Bodewig, C., Badiani-Magnusson, R., Macdonald, K., Newhouse, D., & Rutkowski, J. (2014). *Skilling up Vietnam: Preparing the workforce for a modern market economy*. World Bank Publications. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/610301468176937722/pdf/829400AR0P13040Box0379879B00PUBLIC0.pdf>
- Chaloeisuk, D., & Aroonast, P. (2024). The development of a content and language integrated learning model of Russian language for tourism and services in the 21st century. *Nakboot Journal*, 1(1), 1–15. <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/nakboot/article/view/272355>
- Dudley-Evans, T., & St John, M. J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge University Press. https://www.researchgate.net/publication/248530597_Developments_in_English_for_specific_purposes_a_multi-disciplinary_approach_Tony_Dudley-Evans_and_Maggie-Jo_St_John_Cambridge_Cambridge_University_Press_1998_301_pp
- Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (1995). The Triple Helix—University-industry-government relations: A laboratory for knowledge-based economic development. *EASST Review*, 14(1), 14–19. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2480085
- Hoachlander, G. (2008). Bringing industry to the classroom. *Educational Leadership*, 65(8), 22–27. https://scholar.google.com/scholar?hl=vi&as_sdt=0%2C5&q=Hoachlander%2C+G.+%282008%29.+Bringing+industry+to+the+classroom.+Educational+Leadership&btnG=
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes*. Cambridge university press. <https://books.google.com/books?hl=vi&lr=&id=s2FIpUv7gaoC&oi=fnd&pg=PR8&dq=English+for+Specific+Purposes:+A+Learning-Centred+Approach&ots=R1gCDBwjZ&sig=MupmPVgViU2Dyi05qkOeJBEZLI>
- Institute for Tourism Development Research (2022), *Tourism Human Resources and Training in the Digital Era*. https://itdr.org.vn/nguyen_cuu/nhan-luc-dao-tao-nguon-nhan-luc-du-lich-trong-ky-nguyen-so/
- Ivanova, N. (2021). Role Play Technology in the Future Lawyers' Professional Training. In E. V. Toropova, E. F. Zhukova, S. A. Malenko, T. L. Kaminskaya, N. V. Salonikov, V. I. Makarov, A. V. Batulina, M. V. Zvyaglova, O. A. Fikhtner, & A. M. Grinev (Eds.), *Man, Society, Communication*, vol 108. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences* (pp. 146-153). European Publisher. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2021.05.02.18>
- Jean, L., & Wenger, E. (2015). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. In *Proceedings of the National Academy of Sciences* (Vol. 3, Issue 1). <http://dx.doi.org/10.1016/j.bpj.2015.06.056>
- Luu, T. T. M., & Nguyen, N. C. (2021). Overcoming difficulties in teaching and learning Russian writing for third-year tourism majors. *Da Nang Journal of Science and Technology*, 19(4.1), 45–57. <https://jst-ud.vn/jst-ud/article/view/7419>
- Metsaots, M. (2016). *Triple helix and innovation workshops in the tourism industry* [Master's thesis, Aalborg University]. https://vbn.aau.dk/ws/files/239555547/Masters_thesis_Maarja_Metsaots_revised.pdf
- Ministry of Culture, Sports and Tourism. (2022). *Summary report on the planning of Vietnam's tourism system for the period 2021–2030, with a vision to 2045*. <https://vietnamtourism.gov.vn>
- OECD. (2021). *Education at a glance 2021: OECD indicators*. https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2021_b35a14e5-en

- Pham, H. L. (2014). The demand for foreign language human resources in Vietnam's tourism industry. *Paper Knowledge. Toward a Media History of Documents*, 7(2), 107–115. https://dlvn.vnu.edu.vn/wp-content/uploads/2023/12/Huong-Lan_Tong-quan-Nhan-luc-ngoai-ngu-cho-DL.pdf
- Rauner, F., & Maclean, R. (2021). *Handbook of technical and vocational education and training research*. https://ebookppsunp.files.wordpress.com/2016/06/felix_rauner_rupert_maclean_handbook_of_technicbookfi-org.pdf
- Siemens, G. (2005). Connectivism: Learning as network creation. *ASTD Learning News*, 10(1), 1–28.
- Torresin, L. (2024). *Teaching Russian as a Foreign Language Today Through an Intercultural Approach: Challenges and New Directions*. https://www.researchgate.net/publication/385552484_Teaching_Russian_as_a_Foreign_Language_Today_Through_an_Intercultural_Approach_Challenges_and_New_Directions
- Tourism, W., & UNWTO, O. (2023). *International tourism highlights, 2023 edition – The impact of COVID-19 on tourism (2020–2022)* (revised and updated in October 2023). <https://doi.org/10.18111/9789284424986>
- Tran, T. (2025). Collaborative training for tourism human resources between universities and international tourism enterprise: Lesson learned and implications for Vietnam. *The University of Danang - Journal of Science and Technology*, 23(8b), 34–38. [https://doi.org/10.31130/ud-jst.2025.23\(8B\).415](https://doi.org/10.31130/ud-jst.2025.23(8B).415)
- University of Languages and International Studies. (2018). *Regulations on internship, practicum, and soft skills development*. <https://hssv.ulis.vnu.edu.vn/quy-che-ve-thuc-tap-thuc-hanh-va-phat-trien-ky-nang-bo-tro/>
- University of Languages and International Studies. (2019). *Internship Evaluation Form – Decision No. 812/QĐ-ĐHNN, March 26, 2019*. <https://ulis.vnu.edu.vn/files/uploads/2019/10/2.-Phi%E1%BA%BFu-ch%E1%BA%A5m-H%E1%BB%93-s%C6%A1-th%E1%BB%B1c-t%E1%BA%ADp.docx>
- University of Languages and International Studies. (2022). *Learning outcomes and program objectives for the undergraduate program in Russian language*. <https://daotao.ulis.vnu.edu.vn/files/uploads/2023/08/Signed.Signed.8.-Ng%C3%B4n-ng%E1%BB%AF-Nga.pdf>
- University of Social Sciences and Humanities, Vietnam National University, Ho Chi Minh City (USSH VNUHCM). (2020). *Bachelor's degree program in Russian language – Training code: 7220202* [Internal university document]. <https://hcmussh.edu.vn/static/document/CT%C4%90T-Ng%C3%B4n-ng%E1%BB%AF-Nga-2021.pdf>
- Van Hien University (2024). *Developing Tourism through Linkages in High-Quality Human Resource Training in the Contemporary Context*. https://dl.vhu.edu.vn/vi/nghien-cuu-trao-doi/phat-trien-du-lich-voi-su-lien-ket-trong-dao-tao-nguon-nhan-luc-chat-luong-cao-hien-nay-4910?utm_source=chatgpt.com
- Vietnam National Authority of Tourism, Tourism Information Center. (2023). *Tourism information, November 2023*. https://images.vietnamtourism.gov.vn/vn/dmdocuments/2023/thong_tin_du_lich_thang_11-2023.pdf
- Vu, C. T. (2020). Policy measures for Vietnam's tourism in response to the impacts of COVID-19. *VNU Journal of Foreign Studies*, 36(6), 197–206. <https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4639>
- Xuan, T., & Dang, H. (2025, May 5). *Khanh Hoa tourism – Shortage of Russian-speaking human resources after the return of tourists*. VTVonline. <https://vtv.vn/doi-song/du-lich-khanh-hoa-khat-nhan-luc-tieng-nga-sau-lan-song-khach-tro-lai-2025050314584786.htm>



VNU Journal of Foreign Studies

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

METHODS OF TRANSLATING RUSSIAN MILITARY ABBREVIATIONS IN GROUND FORCES INTO VIETNAMESE

Nguyen Trung Kien*

Faculty of Russian Language, Military Science Academy, Hoai Duc, Hanoi, Vietnam

Received 10 September 2025

Revised 30 October 2025; Accepted 17 November 2025

Abstract: Military abbreviations play a significant role in professional vocabulary and are widely used in the military contexts to facilitate concise and efficient communication. However, translating these abbreviations from Russian into Vietnamese presents a complex challenge due to both the structural features of Russian abbreviations as well as linguistic, cultural, and organizational differences between the armed forces of the two countries. This article examines several aspects of Russian military abbreviations, including their definition and classification, and proposes possible methods for translating these abbreviations into Vietnamese. Based on the analysis of original texts and their Vietnamese translations, the author identifies and characterizes four main translation methods: literal, transliteration, mixed, and approximate. This study contributes to improving the methodology of translating specialized military vocabulary and may be useful for translators, educators, and researchers in the field of military terminology.

Keywords: military abbreviation, Ground Forces, translation methods, Russian, Vietnamese

* Corresponding author.

Email address: tkien151096@gmail.com

<https://doi.org/10.63023/2525-2445/jfs.ulis.5617>

CÁC PHƯƠNG THỨC DỊCH TỪ VIẾT TẮT QUÂN SỰ TIẾNG NGA LIÊN QUAN ĐẾN LỰC LƯỢNG LỤC QUÂN SANG TIẾNG VIỆT

Nguyễn Trung Kiên

Khoa Tiếng Nga, Học viện Khoa học Quân sự, Hoài Đức, Hà Nội, Việt Nam

Nhận bài ngày 10 tháng 9 năm 2025

Chỉnh sửa ngày 30 tháng 10 năm 2025; Chấp nhận đăng ngày 17 tháng 11 năm 2025

Tóm tắt: Từ viết tắt quân sự chiếm vị trí quan trọng trong hệ thống thuật ngữ chuyên ngành và được sử dụng rộng rãi trong môi trường quân sự nhằm truyền tải thông tin một cách ngắn gọn, nhanh chóng. Tuy nhiên, việc dịch những từ viết tắt này từ tiếng Nga sang tiếng Việt là một nhiệm vụ phức tạp do đặc điểm cấu trúc của từ viết tắt tiếng Nga, cũng như sự khác biệt về ngôn ngữ, văn hóa và đặc thù tổ chức của quân đội hai nước. Bài viết đề cập đến một số khía cạnh của từ viết tắt quân sự tiếng Nga, bao gồm định nghĩa, phân loại, đồng thời đề xuất một số phương thức dịch những từ viết tắt này sang tiếng Việt. Trên cơ sở phân tích văn bản gốc và bản dịch tiếng Việt, tác giả đã xác định và mô tả bốn phương pháp dịch chính: dịch nguyên văn, phiên tự, hỗn hợp và dịch gần nghĩa. Nghiên cứu này góp phần hoàn thiện phương pháp dịch thuật ngữ quân sự chuyên ngành và có thể làm tài liệu tham khảo cho các biên dịch viên, giảng viên cũng như các nhà nghiên cứu về thuật ngữ quân sự.

Từ khóa: từ viết tắt quân sự, Lục quân, phương thức dịch, tiếng Nga, tiếng Việt

1. Đặt vấn đề

Hiện nay, vốn từ vựng quân sự đang phát triển mạnh mẽ và liên tục được bổ sung vào kho tàng ngôn ngữ chung. Nguyên nhân của hiện tượng này là do cộng đồng quốc tế ngày càng quan tâm đến các vấn đề quốc phòng, an ninh và quân sự - những chủ đề đang trở nên phổ biến trong các cuộc thảo luận thường nhật. Bên cạnh đó, tình hình chính trị thế giới tiếp tục diễn biến phức tạp và bất ổn: các cuộc xung đột vũ trang cục bộ, mâu thuẫn nội bộ cùng với mối đe dọa khủng bố đã làm gia tăng căng thẳng trong quan hệ quốc tế. Trước tình hình đó, Lục quân – lực lượng đóng vai trò then chốt trong bảo vệ an ninh quốc gia và là thành phần quan trọng của đa số quân đội các nước – càng thể hiện rõ hơn tầm quan trọng đặc biệt của mình.

Trong bối cảnh tình hình quân sự ở các nước trên thế giới ngày càng diễn biến phức tạp và sự phát triển mạnh mẽ của khoa học công nghệ, nhiều loại vũ khí mới, phương tiện liên lạc, trang bị chiến đấu, thiết bị quân sự liên tục ra đời. Điều này dẫn đến sự gia tăng không ngừng của hệ thống thuật ngữ chuyên ngành. Thông thường, các khái niệm quân sự mới trong tiếng Nga được thể hiện dưới dạng từ ghép hoặc cụm từ, vì cấu trúc này giúp truyền tải đầy đủ nhất ý nghĩa của chúng. Tuy nhiên, các thuật ngữ có độ dài như vậy lại cản trở việc truyền đạt thông tin nhanh chóng. Điều này đặc biệt bất lợi trong môi trường quân sự, nơi đòi hỏi sự ngắn gọn và rõ ràng. Chính vì thế, việc rút gọn ngôn ngữ thông qua các dạng viết tắt trở thành nhu cầu thiết yếu, dẫn đến sự hình thành và sử dụng rộng rãi các loại từ viết tắt cô đọng và giàu tính biểu đạt, phản ánh xu hướng tiết kiệm ngôn ngữ trong giao tiếp.

Các từ viết tắt quân sự tiếng Nga, đặc biệt từ viết tắt liên quan đến lực lượng Lục quân, mang những đặc điểm riêng biệt do yếu tố lịch sử, văn hóa và đặc thù tác chiến của quân đội Nga. Những đặc điểm này có thể gây ra nhiều khó khăn khi dịch, đòi hỏi người dịch phải có kiến thức sâu về ngôn ngữ và hiểu rõ đặc thù của thuật ngữ quân sự. Các từ viết tắt thường

không chỉ là dạng rút gọn của từ mà còn chứa đựng thuật ngữ chuyên ngành, vốn có thể không có từ tương đương trực tiếp trong tiếng Việt. Ngoài ra, sự khác biệt về văn hóa và tổ chức giữa quân đội Nga và Việt cũng là rào cản lớn trong quá trình dịch. Việc hiểu rõ đặc điểm cấu tạo, cách sử dụng cũng như phương pháp dịch phù hợp những từ viết tắt này là nhiệm vụ quan trọng đối với các chuyên gia trong lĩnh vực ngôn ngữ học quân sự và dịch thuật.

2. Cơ sở lý luận

2.1. Tổng quan tình hình nghiên cứu

Vấn đề từ viết tắt nói chung và từ viết tắt quân sự nói riêng trong tiếng Nga đã thu hút được sự quan tâm của nhiều nhà ngôn ngữ học trong và ngoài nước Nga. Các nghiên cứu về từ viết tắt có thể được chia thành hai hướng chính: nghiên cứu về bản chất ngôn ngữ học của hiện tượng viết tắt và nghiên cứu ứng dụng trong dịch thuật.

Về hướng nghiên cứu ngôn ngữ học, các công trình của các tác giả như: Vinogradov (1953), Akhmanova (1966), Shvedova (1970), Rosenthal (1976), Zemskaya (2012) đã đi sâu phân tích bản chất, cơ chế cấu tạo và phân loại từ viết tắt trong tiếng Nga hiện đại. Các nghiên cứu này đã đặt nền móng lý luận vững chắc cho việc hiểu rõ hiện tượng viết tắt như một phương thức cấu tạo từ đặc biệt, phản ánh xu hướng tiết kiệm ngôn ngữ. Trong lĩnh vực chuyên ngành, một số nghiên cứu của các tác giả Việt Nam đã bắt đầu tập trung vào thuật ngữ viết tắt trong các lĩnh vực cụ thể, chẳng hạn như nghiên cứu của Le (2019) về từ viết tắt trong thuật ngữ quân sự tiếng Nga trên cơ sở ngữ liệu báo chí, đã cung cấp cái nhìn tổng quan về đặc điểm cấu tạo và chức năng của lớp từ này. Bên cạnh đó, nghiên cứu của Nguyễn (2024) đã phân tích sâu hơn các đặc điểm ngôn ngữ của từ viết tắt trong diễn ngôn quân sự tiếng Nga, tập trung vào khía cạnh chức năng và ngữ dụng của chúng trong các văn bản quân sự.

Về hướng nghiên cứu dịch thuật, vấn đề dịch từ viết tắt, đặc biệt là thuật ngữ chuyên ngành, cũng đã được đề cập trong nhiều giáo trình và công trình lý thuyết về dịch thuật của các học giả Nga như: Barkhudarov (1975), Fedorov (2002), Komissarov (1999) và Garbovskii (2004). Các tác giả này thống nhất cho rằng việc dịch từ viết tắt đòi hỏi người dịch không chỉ hiểu biết về cấu trúc và nghĩa gốc của từ mà còn phải nắm vững đặc thù văn hóa, chuyên môn của lĩnh vực đó. Tuy nhiên, các nghiên cứu này chủ yếu dừng lại ở việc đưa ra nguyên tắc chung, chưa đi sâu vào việc hệ thống hóa các phương pháp dịch cụ thể cho một loại hình từ viết tắt đặc thù nào.

Tại Việt Nam, nghiên cứu về dịch thuật ngữ quân sự nói chung và từ viết tắt quân sự tiếng Nga nói riêng còn tương đối khiêm tốn. Phần lớn các công trình tập trung vào dịch thuật Anh - Việt hoặc nghiên cứu thuật ngữ quân sự tiếng Việt. Các tài liệu hướng dẫn dịch thuật tiếng Nga thường chỉ liệt kê và giải nghĩa một số từ viết tắt thông dụng mà chưa có một hệ thống phương pháp đầy đủ cho việc chuyển ngữ lớp từ này từ tiếng Nga sang tiếng Việt, đặc biệt là từ viết tắt liên quan đến lực lượng Lục quân – lĩnh vực có hệ thống thuật ngữ viết tắt vô cùng phong phú và phức tạp. Chính khoảng trống này đã tạo động lực và tính cấp thiết cho nghiên cứu hiện tại.

2.2. Khái niệm “từ viết tắt”

Từ viết tắt được lý giải theo nhiều góc độ trong các nghiên cứu khác nhau.

“Từ điển thuật ngữ ngôn ngữ học” định nghĩa từ viết tắt là “một từ rút gọn được sử dụng trong văn viết và văn nói” (Zherebilo, 2010, tr. 20). Theo Zemskaya (2011), từ viết tắt là từ phái sinh do kết quả của hiện tượng viết tắt. Tác giả này cho rằng, một yếu tố quan trọng là các từ này phải dễ nghe, dễ phát âm và không tạo ra những liên tưởng khó chịu và tiêu cực.

Đồng thời, chúng vẫn cần gọi nhớ đến từ gốc, giống như những từ đồng âm.

Trong cuốn “The Great Encyclopedic Dictionary”, Prokhorov (2000) đưa ra định nghĩa sau: Từ viết tắt là: 1) một từ được hình thành bằng cách viết tắt của một cụm từ và được đọc theo tên các chữ cái đầu (BBC) hoặc đọc theo âm đầu của các từ cấu thành (OOH, въз); 2) Các từ ghép rút gọn; 3) Các ký hiệu viết tắt và các ký tự trong bản nhạc.

Theo “Từ điển mới về thuật ngữ và khái niệm phương pháp luận”, tác giả Azimov và Shchukin (2009) định nghĩa từ viết tắt là một từ được hình thành từ các chữ cái đầu tiên hoặc các thành phần đầu tiên của một cụm từ. Ví dụ: ТСО - техническое средство обучения.

Theo Akhmanova (1966), từ viết tắt là một từ ghép rút gọn được cấu tạo từ các thành tố đầu của một cụm từ nhất định, chẳng hạn như từ các âm tiết đầu tiên của mỗi từ. Ví dụ: наркомпрос – народный комиссариат просвещения. Ngoài ra, Akhmanova cho biết thêm rằng ngoài loại từ trên, thuật ngữ “từ viết tắt” cũng chỉ những từ được tạo thành bằng cách ghép các chữ cái hoặc âm đầu của các từ, thường là được tạo ra từ tên của các chữ cái đầu trong cụm từ gốc.

Trong cuốn “Ngữ pháp tiếng Nga tóm tắt” (2002), từ viết tắt được định nghĩa là một danh từ gồm các thành tố rút gọn của một từ hoặc cụm từ được ghép lại với nhau. Những thành tố đầu của các từ này nằm trong một cụm từ, có ý nghĩa tương đương với từ gốc. Ngoài ra, từ viết tắt cũng có thể được cấu tạo từ thành tố đầu của các từ kết hợp với một từ nguyên vẹn không bị rút gọn.

Như vậy, các tác giả đều có chung quan điểm rằng từ viết tắt là một từ phái sinh do kết quả của hiện tượng viết tắt. Tuy nhiên, họ không đưa ra được định nghĩa đầy đủ về từ viết tắt. Trong bài viết này, chúng tôi cho rằng định nghĩa mà Rosenthal trình bày trong “Sách tham khảo từ điển các thuật ngữ ngôn ngữ học” là đầy đủ và cụ thể nhất. Ông định nghĩa từ viết tắt là: 1) một từ được hình thành từ những âm đầu hoặc từ tên các chữ cái đầu của các từ; 2) từ ghép rút gọn. Theo định nghĩa của ông, từ ghép rút gọn là từ được hình thành: a) bằng cách kết hợp các phần đầu của các từ trong cụm từ gốc (kiểu âm tiết); b) bằng cách kết hợp âm tiết đầu của một từ hoặc cả một từ với các âm đầu của các từ khác trong cụm từ gốc; c) bằng cách kết hợp các phần đầu của từ và phần cuối của từ; d) bằng cách kết hợp âm tiết đầu của một từ với toàn bộ từ khác (Rosenthal, 1976).

2.3. Từ viết tắt quân sự trong tiếng Nga

Từ viết tắt quân sự là những từ viết tắt được sử dụng trong lĩnh vực quân sự. Từ viết tắt quân sự đóng vai trò quan trọng trong hệ thống thuật ngữ quân sự. Chúng cho phép biểu đạt ngắn gọn và chính xác các thuật ngữ, quy trình, tổ chức và trang thiết bị khác nhau, qua đó đơn giản hóa việc giao tiếp và nâng cao hiệu quả truyền đạt thông tin trong môi trường quân sự. Việc sử dụng từ viết tắt cũng giúp tiết kiệm thời gian, đặc biệt trong các tình huống thay đổi nhanh chóng trên chiến trường hoặc trong quá trình thực hiện các hoạt động quân sự. Cách rút gọn từ và cụm từ đặc thù này được áp dụng rộng rãi trong nhiều loại tài liệu, mệnh lệnh chỉ huy, báo cáo, văn bản nghiệp vụ và các tài liệu quân sự khác, giúp đơn giản hóa quá trình tương tác và đảm bảo tính rõ ràng trong thông tin liên lạc quân sự.

* **Theo phương pháp cấu tạo từ**, các từ viết tắt quân sự liên quan đến lực lượng Lục quân được chia thành các từ viết tắt chữ cái đầu và các từ ghép rút gọn. Từ viết tắt chữ cái đầu gồm các loại sau đây:

1) Từ viết tắt chữ cái (буквенные аббревиатуры), được cấu tạo từ tên các chữ cái đầu của các thành tố trong cụm từ. Ví dụ, **ВДВ** [вэ-дэ-вэ] – *воздушно-десантные войска*; **РВСН** – [эр-вэ-эс-эн] – *ракетные войска стратегического назначения*; **ВМФ** [вэ-эм-

эф] – *военно-морской флот*.

2) Từ viết tắt âm thanh (звуковые аббревиатуры), được cấu tạo từ âm đầu của các thành tố trong cụm từ (chúng được đọc như một từ bình thường). Ví dụ: **ПРО** [про] – *противоракетная оборона*; **САБ** [сап] – *служба авиационной безопасности*; **АСУНО** [асуно] – *автоматизированная система управления наведением и огнем*.

3) Từ viết tắt chữ cái - âm thanh (буквенно-звуковые аббревиатуры), được tạo thành từ việc kết hợp tên của các chữ cái đầu và âm đầu của các từ thành tố. Ví dụ: **ДРЛО** [дэ-эр-ло] – *(дальнее радиолокационное обнаружение)*, **РККА** [эр-ка-ка] – *Рабоче-Крестьянская Красная Армия*.

Trong hệ thống thuật ngữ quân sự xuất hiện những loại từ ghép rút gọn (сложносокращенные слова) sau:

1) Từ ghép rút gọn âm tiết (слоговые сложносокращенные слова), kết hợp các âm tiết đầu của các thành tố trong cụm từ. Ví dụ: **спецназ** (*специальное назначение*); **штрафбат** (*штрафной батальон*); **комбриг** (*командир бригады*).

2) Từ ghép rút gọn âm tiết - từ vựng (слово-словные сложносокращенные слова), kết hợp các âm tiết đầu của các thành tố đầu và toàn bộ thành tố cuối cùng trong cụm từ. Ví dụ: **подлодка** (*подводная лодка*); **Минобороны** (*Министерство обороны*); **комроты** (*командир роты*).

3) Từ ghép rút gọn kết hợp phần đầu của thành tố thứ nhất với phần đầu và phần cuối của thành tố thứ hai. Ví dụ: **эсминец** (*эскадренный миноносец*); **военкомат** (*военный комиссариат*).

Trong các văn bản quân sự tiếng Nga cũng thường bắt gặp các từ viết tắt nằm trong thành phần của các thuật ngữ. Ví dụ: **войска ПВО** (*войска противовоздушной обороны*), **комплекс ПРО** (*комплекс противоракетной обороны*), **система РЭБ** (*система радиоэлектронной борьбы*), **средства РХБЗ** (*средства радиационной, химической и биологической защиты*).

Trong một số trường hợp, có sự lặp lại hoàn toàn và lặp lại một phần các chữ viết tắt. Ví dụ về sự lặp lại hoàn toàn: **снайперская винтовка СВ: 7,62-мм снайперская винтовка СВ-98** *предназначена для поражения личного состава противника прицельным огнем на дальности до 1000 метров* (<https://rg.ru>, 11.08.2024); **боевая машина пехоты БМП: Госкорпорация «Ростех» заявила, что боевая машина пехоты БМП-2М с боевым модулем «Бережок» вдвое превосходит американскую БМП Bradley по дальности стрельбы** (<https://lenta.ru>, 07.04.2025).

Ví dụ về lặp lại một phần: **гранатомет РПГ (ручной противотанковый гранатомет): гранатомет РПГ (ручной противотанковый гранатомет): Военные группировки «Восток» адаптировали гранатомет РПГ-7В к стрельбе 82-мм минами** (<https://gazeta.ru>, 25.12.2023); **граната РГН (ручная граната наступательная): Из тайника были изъяты револьвер, пулеметная лента с 180 патронами, 281 патрон с трассирующими пулями, 258 патронов, четыре гранаты Ф-1, две гранаты РГН** (<https://lenta.ru>, 14.11.2023).

* **Dựa trên số lượng các thành tố**, từ viết tắt quân sự tiếng Nga được chia làm các loại sau:

1) Từ viết tắt có số lượng thành tố bằng số lượng thành tố của cụm từ gốc: **ЯО** (*ядерное оружие*), **БМП** (*боевая машина пехоты*), **РКПГ** (*ручная кумулятивная противотанковая граната*). Trong một số trường hợp, liên từ xuất hiện trong cụm từ gốc

vẫn được giữ lại khi chuyển sang từ viết tắt: **СНУС** (*Службы наблюдения и связи*), **РВИА** (*Ракетные войска и артиллерия*).

2) Từ viết tắt có số lượng thành tố nhiều hơn số lượng thành tố của cụm từ gốc: **ЯБП** (*ядерный боеприпас*), **РЛВ** (*радиолокационное вооружение*), **ПТУР** (*противотанковая управляемая ракета*), **БПЛА** (*беспилотный летательный аппарат*). В некоторых случаях сложный элемент исходного термина может быть соединен дефисом: **ВДВ** (*воздушно-десантные войска*), **ВМФ** (*военно-морской флот*), **ВКС** (*воздушно-космические силы*), **КПП** (*контрольно-пропускной пункт*). Исключительные случаи наблюдаются в терминах **БТР** (*бронетранспортер*), **ПСКР** (*пограничный сторожевой корабль*), **ПСКА** (*пограничный сторожевой катер*).

3) Từ viết tắt có số lượng thành tố ít hơn số lượng thành tố của cụm từ gốc (các liên từ và giới từ bị lược bỏ): **ШКВС** (*Штаб по координации военного сотрудничества*), **АСУНО** (*автоматизированная система управления наведением и огнем*); **СПРН** (*система предупреждения о ракетном нападении*). (Le, 2019)

2.4. Cơ sở lý luận về dịch thuật

Trong ngôn ngữ học tiếng Nga có rất nhiều quan điểm khác nhau về dịch thuật.

Theo Kazakova (2001), dịch thuật là “sự chuyển đổi một thông điệp ở ngôn ngữ gốc thành một thông điệp ở ngôn ngữ đích”. Định nghĩa này nhấn mạnh đến bản chất cơ bản của dịch: tái tạo thông tin của ngôn ngữ gốc bằng phương tiện của một hệ thống ngôn ngữ khác.

Barkhudarov (1975) định nghĩa dịch thuật là quá trình chuyển đổi phát ngôn từ ngôn ngữ này sang ngôn ngữ khác mà vẫn giữ nguyên bình diện nội dung, tức là ý nghĩa của văn bản.

Fedorov (2002) cho rằng khái niệm dịch thuật bao gồm cả quá trình và kết quả. Quá trình này diễn ra như một hoạt động tâm lý – ngôn ngữ, trong đó, văn bản hoặc phát ngôn ở ngôn ngữ nguồn được tái tạo ở ngôn ngữ đích; kết quả là sự ra đời của một văn bản mới bằng ngôn ngữ đích.

Theo Garbovskii (2004), dịch thuật mang tính chất trung gian giao tiếp xã hội giữa những người sử dụng các ngôn ngữ khác nhau. Ông coi dịch là quá trình chuyển đổi từ một hệ thống ký hiệu này sang hệ thống ký hiệu khác, với mục tiêu truyền đạt ý nghĩa của thông điệp gốc đầy đủ nhất có thể, dù điều này luôn mang tính tương đối.

Alekseeva (2012) nhấn mạnh tính sáng tạo và biến thể của dịch thuật. Người dịch không chỉ đơn thuần “chuyển mã” ngôn ngữ, mà còn chủ động lựa chọn cách biểu đạt phù hợp, dựa trên đặc điểm ngôn ngữ, loại hình văn bản, mục tiêu dịch, và cá tính sáng tạo của bản thân.

Latyshev (2005) nhìn nhận dịch thuật là một hình thức trung gian ngôn ngữ, có chức năng xã hội là giúp cho giao tiếp song ngữ trở nên gần gũi nhất với giao tiếp một ngôn ngữ về mức độ đầy đủ, hiệu quả và tự nhiên.

Ngoài các học giả Nga, nhiều nhà nghiên cứu phương Tây cũng có những đóng góp quan trọng trong việc xác định bản chất và chức năng của dịch thuật.

Newmark (1988) định nghĩa dịch thuật là “thay thế một văn bản viết hay diễn ngôn bằng một văn bản viết hay diễn ngôn có cùng nội dung trong ngôn ngữ khác”.

Catford (1965) xem dịch là “sự thay thế tư liệu ngôn ngữ của ngôn ngữ gốc bằng tư liệu tương đương trong ngôn ngữ đích”, nhấn mạnh đến yếu tố hình thức và cấu trúc ngôn ngữ.

Nida (1964) lại tiếp cận dịch thuật từ góc nhìn ngữ dụng, cho rằng mục tiêu của dịch thuật là đạt được “sự tương đương năng động” (*dynamic equivalence*), tức là tái tạo cùng một hiệu ứng giao tiếp đối với người đọc bản dịch như người đọc bản gốc. Ông nhấn mạnh rằng dịch giả cần

quan tâm đến người tiếp nhận cuối cùng hơn là chỉ dừng ở cấu trúc hình thức của văn bản.

Từ các quan điểm trên, có thể khái quát một số đặc trưng cơ bản của dịch thuật, đó là:

- Dịch thuật là một hoạt động ngôn ngữ đặc thù gắn với sự chuyển đổi các đơn vị ngôn ngữ từ ngôn ngữ nguồn sang ngôn ngữ đích.

- Trong quá trình dịch luôn tồn tại hai hệ thống ngôn ngữ: ngôn ngữ của văn bản gốc và ngôn ngữ của văn bản dịch.

- Mục tiêu của dịch thuật là truyền đạt thông tin một cách tương đương nhất có thể, đồng thời bảo đảm hiệu quả và tự nhiên trong giao tiếp.

- Kết quả của bản dịch phụ thuộc vào kinh nghiệm, trình độ và khả năng sáng tạo của dịch giả.

Như vậy, dịch thuật không thể hiểu đơn giản là sự thay thế cơ học giữa các đơn vị ngôn ngữ, mà là một quá trình giao tiếp – sáng tạo phức tạp. Bản chất của dịch nằm ở việc tái tạo ý nghĩa, chức năng và tác động của văn bản gốc trong điều kiện ngôn ngữ và văn hóa mới. Trong nghiên cứu về dịch các từ viết tắt quân sự tiếng Nga sang tiếng Việt, quan niệm này đặc biệt phù hợp: bản dịch cần vừa chính xác về mặt khoa học, vừa hệ thống về mặt thuật ngữ, đồng thời phải đảm bảo tính dễ hiểu và hiệu quả trong giao tiếp đối với người đọc.

3. Phương pháp và ngữ liệu nghiên cứu

3.1. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu này được thực hiện dựa trên phương pháp tiếp cận hỗn hợp, kết hợp giữa phân tích định tính và định lượng nhằm đảm bảo tính toàn diện và khách quan trong việc xác định các phương thức dịch từ viết tắt quân sự tiếng Nga sang tiếng Việt. Phương pháp định tính được sử dụng để phân tích ngữ nghĩa, cấu trúc và đặc điểm của từ viết tắt trong ngữ cảnh cụ thể, từ đó nhận diện và hệ thống hóa các phương thức dịch thuật. Phương pháp định lượng hỗ trợ thống kê tần suất xuất hiện của từng phương thức dịch, giúp xác định xu hướng lựa chọn của dịch giả trong thực tiễn.

Các kỹ thuật nghiên cứu cụ thể được áp dụng bao gồm:

- Phương pháp phân tích ngữ liệu: Ngữ liệu nghiên cứu được xây dựng từ các nguồn văn bản quân sự bằng tiếng Nga và bản dịch tiếng Việt tương ứng, bao gồm cả tác phẩm văn học và báo chí chuyên ngành.

- Phương pháp trích xuất và đối chiếu có chọn lọc: Các từ viết tắt đặc trưng cho lực lượng Lục quân được trích xuất và đối chiếu với bản dịch để xác định phương thức chuyển ngữ.

- Phương pháp khái quát hóa theo kiểu loại: Các phương thức dịch được phân nhóm và hệ thống hóa dựa trên đặc điểm cấu trúc và ngữ nghĩa, từ đó rút ra các quy luật dịch thuật phổ biến.

Việc kết hợp các phương pháp trên không chỉ đảm bảo tính hệ thống và khoa học của nghiên cứu, mà còn góp phần làm nổi bật các xu hướng dịch thuật tiêu biểu trong lĩnh vực quân sự.

3.2. Ngữ liệu nghiên cứu

Ngữ liệu của nghiên cứu được thu thập từ hai nguồn chính: Thứ nhất là các tác phẩm văn học quân sự của các tác giả Liên Xô và Nga như: S.M. Shtemenko (Генеральный штаб в годы войны), A.I. Pokryshkin (Небо войны), cùng với bản dịch tiếng Việt tương ứng. Thứ hai là các văn bản báo chí điện tử được trích từ các trang web uy tín của Nga như: topwar.ru, gazeta.ru, lenta.ru và phiên bản tiếng Việt như vi.topwar.ru.

Việc lựa chọn ngữ liệu dựa trên các tiêu chí sau: có nội dung liên quan trực tiếp đến

lực lượng Lục quân; chứa các từ viết tắt quân sự tiếng Nga tiêu biểu liên quan đến lực lượng Lục quân; có bản dịch tiếng Việt tương ứng, bảo đảm khả năng đối chiếu song ngữ.

Tổng cộng, ngữ liệu bao gồm 200 cặp câu chứa từ viết tắt và bản dịch, được sử dụng làm cơ sở thực tiễn để phân tích và đánh giá các phương thức dịch.

4. Các phương thức dịch từ viết tắt quân sự tiếng Nga liên quan đến lực lượng Lục quân sang tiếng Việt

Do số lượng từ viết tắt quân sự tiếng Nga rất phong phú, trong nghiên cứu này, chúng tôi chỉ tập trung xem xét các từ viết tắt liên quan đến lực lượng Lục quân. Qua việc khảo sát một số lượng ví dụ tương đối lớn, chúng tôi nhận thấy rằng các dịch giả thường sử dụng nhiều phương pháp khác nhau để dịch từ viết tắt quân sự tiếng Nga liên quan đến lực lượng Lục quân sang tiếng Việt, bao gồm: phương pháp dịch nguyên văn, phương pháp phiên tự, phương pháp hỗn hợp (kết hợp dịch nguyên văn và phiên tự), và phương pháp dịch gần nghĩa.

4.1. Phương pháp dịch nguyên văn

Dịch nguyên văn là phương pháp dịch mà cấu trúc ngữ pháp của ngôn ngữ gốc được chuyển sang cấu trúc của ngôn ngữ dịch ở dạng gần nhất. Từ vựng vẫn dịch một cách đơn lẻ, tách khỏi văn cảnh.

Nói cách khác, dịch nguyên văn là việc truyền tải nghĩa gốc trực tiếp của một đối tượng trong ngôn ngữ nguồn sang ngôn ngữ khác. Khi áp dụng phương pháp này, từ ngữ được dịch một cách trực tiếp mà không thay đổi ý nghĩa ban đầu. Trong quá trình dịch các từ viết tắt quân sự Nga liên quan đến lực lượng Lục quân sang tiếng Việt, người dịch cần dựa vào các từ gốc cấu thành nên từ viết tắt đó. Chúng ta sẽ làm rõ hơn qua các ví dụ sau:

<i>Принял нас помощник начальника Оперативного управления комбриг А. Ф. Анисов. Он сообщил, что в Киевском Особом военном округе скоро начнутся большие маневры и нам предстоит принять в них участие. (Генеральный штаб в годы войны, стр. 5)</i>	Lữ đoàn trưởng A. Ph. A-ni-xốp, cục phó Cục tác chiến, tiếp chúng tôi. Đồng chí báo tin Đặc khu Ki-ép sắp mở những cuộc diễn tập lớn và chúng tôi cần tham gia những cuộc diễn tập ấy. (Bộ tổng Tham mưu Xô Viết trong chiến tranh, trang 11)
<i>Штаб полка сообщил в дивизию, что на поиски танков Клейста вылетаю я. Только Никандрыч положил трубку, позвонили к нам. Комдив вызывал меня к телефону. – Покрышкин, надо найти танки!. (Небо войны, стр. 79)</i>	Ban tham mưu trung đoàn báo cáo lên sư đoàn là tôi sẽ đi tìm xe tăng Clây-xơ. Nhi-can-đrich vừa buông máy điện thoại thì sư đoàn trưởng gọi: - Pô-cru-skin, đồng chí phải tìm bằng được những chiếc xe tăng! (Bầu trời chiến tranh, trang 150)
<i>В феврале - марте 1941 года началось формирование новых мехкорпусов (по две танковые и одной моторизованной дивизии в каждом). Набирало темпы производство танков. (Генеральный штаб в годы войны, стр. 13)</i>	Trong tháng Hai – tháng Ba 1941, ta đã bắt đầu thành lập thêm nhiều quân đoàn cơ giới mới nữa (mỗi quân đoàn có 2 sư đoàn xe tăng và 1 sư đoàn mô tô). Nhịp độ sản xuất xe tăng tăng lên. (Bộ tổng Tham mưu Xô Viết trong chiến tranh, trang 25)
<i>Этот умный, прославленный командарм, говорят, очень заботится о маскировке танков. (Небо войны, стр. 212)</i>	Đồng chí tư lệnh tập đoàn quân khôn ngoan và lừng lẫy chiến công này, như người ta nói, rất lo lắng đến việc ngụy trang những xe tăng. (Bầu trời chiến tranh, trang 150)
<i>Понятно, что каждый командующий стремился получить побольше резервов</i>	Mọi người đều biết rằng, đồng chí tư lệnh nào cũng muốn được Đại bản doanh cung cấp cho mình

Ставки, иметь в достатке танки, артиллерию, **боеприпасы**. (Генеральный штаб в годы войны, стр. 102)

nhiều lực lượng dự bị hơn nữa, muốn có đầy đủ xe tăng, pháo binh, **đạn dược** hơn nữa. (Bộ tổng Tham mưu Xô Viết trong chiến tranh, trang 196)

Trong các ví dụ trên, từ viết tắt **комбриг** (командир бригады) được dịch nguyên văn sang tiếng Nga là “**lữ đoàn trưởng**”; từ **комдив** (командир дивизии) – “**sư đoàn trưởng**”; **мехкорпус** (механизированный корпус) – “**quân đoàn cơ giới**”; **командарм** (командующий армией) – “**tư lệnh tập đoàn quân**”; **боеприпасы** (боевые припасы) – “**đạn dược**”.

Hãy xem các ví dụ khác:

В ночь на 17 сентября я находился на **НП** 6-й армии. Здесь, как обычно на пороге больших событий, **воцарилась** деловая напряженность. (Генеральный штаб в годы войны, стр. 7)

Đêm 16 rạng ngày 17 tháng Chín, tôi ở **đài quan sát** của tập đoàn quân 6. Ở đây, mọi người đều làm việc rất khẩn trương như thường khi sắp có những sự kiện lớn. (Bộ tổng Tham mưu Xô Viết trong chiến tranh, trang 14)

Платформа AMPV в целом основана на конструкции серийной **БМП** M2 Bradley. Используются те же компоновочные и технические решения, а также сохранен ряд основных агрегатов. (topwar.ru, 13.03.2024)

Nền tảng AMPV thường dựa trên thiết kế của **xe chiến đấu bộ binh** M2 Bradley sản xuất. Cách bố trí và giải pháp kỹ thuật tương tự được sử dụng và một số đơn vị cơ bản được giữ lại. (vi.topwar.ru, 13.03.2024)

Неожиданно меня вызвали на **КП**. Прибежал туда и увидел рядом с Ивановым командира дивизии. Жестикулируя руками, он что то доказывал. Его одутловатое лицо было недовольным. (Небо войны, стр. 31)

Tôi bị gọi bất ngờ đến **sở chỉ huy**. Khi chạy đến, tôi nhìn thấy bên cạnh thiếu tá I-va-nốp, sư đoàn trưởng đang hoa tay để chỉ dẫn một điều gì đó. Khuôn mặt ông phệ ra như có vẻ không bằng lòng. (Bầu trời chiến tranh, trang 264)

Программа Пентагона AMPV (Armored Multi-Purpose Vehicle – «Бронированная многоцелевая машина») стартовала в 2013 г.; ее целью было создание новой линейки **бронемашин** для замены старого **БТР** M113 и его производных. (topwar.ru, 13.03.2024)

Chương trình AMPV (Xe bọc thép đa năng) của Lầu Năm Góc bắt đầu vào năm 2013; mục tiêu của nó là tạo ra một dòng **xe bọc thép** mới để thay thế **xe bọc thép chở quân** M113 cũ và các biến thể của nó. (vi.topwar.ru, 13.03.2024)

Từ viết tắt quân sự **НП** (наблюдательный пункт), **БМП** (боевая машина пехоты), **КП** (командный пункт), **бронемашин** (бронированная машина), **БТР** (бронированный транспортер) được dịch nguyên văn sang tiếng Việt lần lượt là “**đài quan sát, xe chiến đấu bộ binh, đài chỉ huy, xe bọc thép, xe bọc thép chở quân**”.

4.2. Phương pháp phiên tự

Phiên tự là phương pháp dịch đơn vị từ vựng trong ngôn ngữ gốc bằng cách tái tạo hình thức của chúng thông qua các chữ cái thuộc hệ thống chữ viết của ngôn ngữ đích. Khi phiên tự, hình thức chữ viết của từ gốc gần như không thay đổi (Parshin, 2000). Phương pháp này thường được sử dụng để dịch các từ viết tắt kết hợp chữ cái và số, vốn thường xuất hiện trong các hệ thống ký hiệu, danh mục trang thiết bị, danh sách các bộ phận linh kiện, bảng thông số kỹ thuật, v.v.

Việc phiên tự đặc biệt hữu ích trong trường hợp hai ngôn ngữ sử dụng hệ thống chữ viết khác nhau, khi đó các đơn vị chữ cái cần được chuyển đổi tương ứng giữa hai hệ thống. Ưu điểm chính của phương pháp này là hình thức chữ viết của từ gốc bị biến đổi ở mức tối thiểu.

Có hai hướng chính trong phương pháp phiên tự: phiên tự có kèm từ chỉ chủng loại và phiên tự không kèm từ chỉ chủng loại.

4.2.1. Phiên tự có kèm từ chỉ chủng loại

Trong các tài liệu quân sự tiếng Việt, từ viết tắt thường được sử dụng kèm theo từ chỉ chủng loại ngay từ lần xuất hiện đầu tiên. Những từ chỉ chủng loại phổ biến bao gồm: súng, khẩu, xe... Ví dụ: súng AK, khẩu AK-47, xe BMP, v.v. Điều này được minh họa qua các ví dụ sau:

- Từ viết tắt **БМП-3** (viết tắt của “боевая машина пехоты” – xe chiến đấu bộ binh) trong tiếng Việt có thể được dịch là: “**xe BMP-3**”.

Прежде чем остановить выбор на китайском вооружении, Казахстан тестировал шасси Arma с башнями от БМП-3 и Nefer от Aselsan. (topwar.ru, 02.10.2025)

*Trước khi chọn vũ khí Trung Quốc, Kazakhstan đã thử nghiệm khung gầm Arma với tháp pháo từ xe **BMP-3** và Aselsan Nefer. (vi.topwar.ru, 02.10.2025)*

- Từ viết tắt **АК-74** (автомат Калашникова) có thể được dịch là “**súng AK-74**”:

Например, расчет самоходной артиллерийской установки (САУ) должен иметь и АК-74 для отражения возможного нападения диверсионно-разведывательной группы (ДРГ) противника, и гладкоствольные карабины 18,5КС-К для отражения атак дронов-камикадзе. (topwar.ru, 17.03.2024)

*Ví dụ: tổ lái của một đơn vị pháo tự hành (SPG) phải có cả **súng AK-74** để đẩy lùi một cuộc tấn công có thể xảy ra của nhóm trinh sát và phá hoại (DRG) của đối phương và súng carbine nòng trơn 18,5КС-K để đẩy lùi các cuộc tấn công từ máy bay không người lái kamikaze. (vi.topwar.ru, 17.03.2024)*

Nhảy xem các ví dụ khác:

В частности, нужно определить, какое количество АШ-12 нужно штурмовому подразделению, требуется ли дополнять его автоматами «АК», как организовать снабжение боеприпасами разных линеек и т.д. (topwar.ru, 28.10.2023)

*Đặc biệt, cần xác định một đơn vị tấn công cần bao nhiêu **khẩu АШ-12**, có cần bổ sung súng trường tấn công AK hay không, cách tổ chức cung cấp đạn của các dòng khác nhau, v.v. (vi.topwar.ru, 28.10.2023)*

ИМП-2 и БРДМ-2РХ предназначены именно для работы в зоне разрушений в районах, подвергшихся ядерным ударам. (topwar.ru, 23.03.2024)

***Xe IMR-2** và **BRDM-2PX** được thiết kế đặc biệt để hoạt động trong khu vực hủy diệt ở những khu vực bị tấn công hạt nhân. (vi.topwar.ru, 23.03.2024)*

Самозарядная СВД с третьего-четвертого выстрела позволяет поразить «Бабу-Ягу» на дальних рубежах. (topwar.ru, 05.09.2025)

***Súng SVD** tự nạp đạn cho phép bạn bắn trúng "Baba Yaga" ở biên giới xa chỉ với phát bắn thứ ba hoặc thứ tư. (vi.topwar.ru, 05.09.2025)*

Как утверждает изготовитель, сделка по выпуску машин, предназначенных для замены советских БМП-2, предусматривает передачу технологий, что позволяет наладить на заводе в Астане полный производственный цикл – от резки броневой стали до окончательной сборки. (topwar.ru, 02.10.2025)

*Theo nhà sản xuất, thỏa thuận sản xuất xe được thiết kế để thay thế **xe BMP-2** thời Liên Xô bao gồm chuyển giao công nghệ, cho phép nhà máy Astana thiết lập một chu trình sản xuất hoàn chỉnh—từ cắt thép bọc thép đến lắp ráp cuối cùng. (topwar.ru, 02.10.2025)*

Trong các ví dụ nêu trên xuất hiện các từ viết tắt như: **АШ-12** (автомат штурмовой), **ИМП-2** (инженерная машина разграждения), **БРДМ-2РХ** (бронированная разведывательно-дозорная машина), **СВД** (Снайперская винтовка Драгунова), **БМП-2** (боевая машина пехоты). Các từ viết tắt này lần lượt được dịch sang tiếng Việt bằng phương pháp phiên tự có kèm từ chỉ chủng loại như sau: “**khẩu АШ-12, xe IMR-2 và BRDM-2PX, súng SVD, chiếc BMP-2**”.

4.2.2. Phiên tự không kèm từ chỉ chủng loại

Kể từ lần xuất hiện thứ hai trở đi, các từ viết tắt theo phương pháp phiên tự thường được sử dụng không kèm theo từ chỉ chủng loại. Ví dụ:

- Các từ viết tắt **T-84U**, **T-90** (танк) trong tiếng Việt tương ứng được giữ nguyên là: “**T-84U**”, “**T-90**” mà không cần thêm từ chỉ chủng loại.

*Когда ударила новая информация, что Пакистан покупает у Украины **T-84U**, истерика вспыхнула с новой силой. Но на радость танкистам, в этот раз «патриоты» проиграли «бизнесменам», которые купили лицензию на **T-90** у России. (topwar.ru, 03.04.2024)*

*Khi có thông tin mới rằng Pakistan đang mua **T-84U** từ Ukraine, sự cuồng loạn lại bùng lên mạnh mẽ. Nhưng trước sự vui mừng của các lính tăng, lần này “những người yêu nước” đã thua các “doanh nhân” đã mua giấy phép sản xuất **T-90** từ Nga. (vi.topwar.ru, 03.04.2024)*

- Từ viết tắt **ШАК-12** (штурмовой автоматный комплекс) có phương án dịch sang tiếng Việt là “**ShAK-12**”:

*В начале десятих годов отечественная оружейная промышленность впервые показала на одной из выставок новый «штурмовой автоматный комплекс» **ШАК-12** с автоматом **АШ-12**. (topwar.ru, 01.10.2023)*

*Vào đầu năm thứ mười, trong nước kho vũ khí ngành công nghiệp lần đầu tiên trưng bày tại một trong những cuộc triển lãm tổ hợp súng máy tấn công mới **ShAK-12** với súng trường tấn công **ASh-12**. (vi.topwar.ru, 01.10.2023)*

- Từ viết tắt **БМП-3** (боевая машина пехоты) trong tiếng Việt có thể được dịch là “**BMP-3**”, từ **ПКТМ** (Пулемет Калашникова Танковый Модернизированный) được dịch là “**PKTM**”:

***БМП-3** вооружена 100-миллиметровым орудием - пусковой установкой 2А70 с 30-миллиметровой автоматической пушкой 2А72 и 7,62-миллиметровым пулеметом **ПКТМ**. (topwar.ru, 05.04.2024)*

***BMP-3** được trang bị súng 100 mm - bộ phóng 2А70 với pháo tự động 30А2 72 mm và súng máy **PKTM** 7,62 mm. (vi.topwar.ru, 05.04.2024)*

- Từ viết tắt **БРЭМ** (бронированная ремонтно-эвакуационная машина) được dịch sang tiếng Việt là “**BREM**”; từ viết tắt **ПТС-2** (плавающий транспортер) – “**PTS-2**” và **БТР-70** (бронетранспортер) – “**BTR-70**”:

*Для **БРЭМ**, **ПТС-2** и **БТР-70** эта мера обосновывается тем, что данные машины не предназначены для работы в условиях, подобных возникшим на ЧАЭС. (topwar.ru, 23.03.2024)*

*Đối với **BREM**, **PTS-2** và **BTR-70**, biện pháp này được chứng minh là hợp lý bởi thực tế là những phương tiện này không nhằm mục đích hoạt động trong những điều kiện tương tự như những điều kiện xảy ra tại nhà máy điện hạt nhân Chernobyl. (vi.topwar.ru, 23.03.2024)*

Hãy xem các ví dụ khác:

*Специально под новые патроны с нуля разработан «автомат штурмовой» **АШ-12**. Для улучшения эргономики автомат построен по схеме булл-пан. (topwar.ru, 07.02.2022)*

*Đặc biệt đối với các hộp đạn mới, “súng trường tấn công” **ASh-12** đã được phát triển từ đầu. Để cải thiện công thái học, máy được chế tạo theo sơ đồ bullpup. (vi.topwar.ru, 07.02.2022)*

*В 1963 году **СВД** была принята на вооружение нашей армии. Снайперская винтовка Драгунова предназначена для уничтожения появляющихся, движущихся, открытых и маскированных одиночных целей. (topwar.ru, 07.11.2010)*

*Năm 1963, **SVD** được quân đội ta tiếp nhận. Súng bắn tỉa Dragunov được thiết kế để tiêu diệt các mục tiêu đơn lẻ mới nổi, di chuyển, mở và nguy trang. (vi.topwar.ru, 07.11.2010)*

*Российская оборонная промышленность завершает опытно-конструкторскую работу по созданию перспективного плавающего бронетранспортера **БТ-3Ф**. В ближайшее время будут проведены оставшиеся мероприятия и оформлены необходимые*

*Ngành công nghiệp quốc phòng Nga đang hoàn thành công việc phát triển để tạo ra một tàu sân bay bọc thép đầy triển vọng **BT-3F**. Trong tương lai gần, các hoạt động còn lại sẽ được thực hiện và các tài liệu cần thiết sẽ được soạn thảo. (vi.topwar.ru, 12.08.2023)*

документы. (topwar.ru, 12.08.2023)

Военными корреспондентами показаны кадры российских танка **T-80UE** и **БМП-2** с антидроновыми козырьками и дополнительным бронированием. На опубликованных кадрах мы видим, как по населенному пункту перемещается колонна российской бронетехники. (topwar.ru, 05.04.2024)

Các phóng viên quân sự đã chiếu đoạn phim về xe tăng **T-80UE** và **BMP-2** của Nga với tấm che chống máy bay không người lái và áo giáp bổ sung. Trong đoạn phim được công bố, chúng ta thấy một đoàn xe bọc thép của Nga di chuyển qua khu vực đông dân cư. (vi.topwar.ru, 05.04.2024)

Trong các ví dụ trên, có thể thấy sự xuất hiện của các từ viết tắt như: **AШ-12** (автомат штурмовой), **СВД** (снайперская винтовка Драгунова), **БТ-3Ф** (бронированный транспортер), **T-80UE** (танкт), **БМП-2** (боевая машина пехоты). Những từ viết tắt này được phiên tự sang tiếng Việt mà không sử dụng từ chỉ chủng loại, tương ứng lần lượt là: **ASh-12**, **SVD**, **BT-3F**, **T-80UE**, **BMP-2**. Phần lớn những từ viết tắt này thuộc loại viết tắt chữ cái đầu, dùng để chỉ tên các loại vũ khí và trang bị kỹ thuật quân sự.

4.3. Phương pháp hỗn hợp (kết hợp dịch nguyên văn và phiên tự)

Thông thường, trong mỗi từ viết tắt có chứa một hoặc một vài thành tố mang nghĩa, do đó phương pháp hỗn hợp - tức là kết hợp giữa phương pháp dịch nguyên văn và phương pháp phiên tự - thường được áp dụng khi dịch từ viết tắt.

Phương pháp này được sử dụng phổ biến nhất để dịch các từ viết tắt chỉ vũ khí và trang bị quân sự. Ví dụ:

T-35 был пятибашенным. На вооружении имел три пушки и пять пулеметов. Весил 50 тонн. Экипаж его состоял из десяти человек, в том числе двух средних командиров. (Генеральный штаб в годы войны, стр. 3)

Xe tăng T-35 có năm ụ tháp, được trang bị 3 khẩu pháo và 5 súng máy, nặng 50 tấn. Biên chế của nó gồm 10 người, trong đó có 2 cán bộ chỉ huy trung cấp. (Bộ tổng Tham mưu Xô Viết trong chiến tranh, trang 7)

Опытный образец **БТ-3Ф** впервые показали публике на военно-техническом форуме «Армия-2016». В дальнейшем эта машина регулярно участвовала в разных выставках. (topwar.ru, 12.08.2023)

Nguyên mẫu **xe bọc thép chở quân BT-3F** lần đầu tiên được ra mắt công chúng tại diễn đàn kỹ thuật quân sự Army-2016. Trong tương lai, chiếc xe này thường xuyên tham gia các cuộc triển lãm khác nhau. (topwar.ru, 12.08.2023)

ПП-2000 разработан под патрон 9X19 мм, может использовать все патроны этого калибра, в том числе бронебойные повышенной мощности 7Н21 и 7Н31, масса без магазина - 1,4 кг, магазин на 20 патронов. (topwar.ru, 29.09.2023)

Súng tiểu liên PP-2000 được thiết kế cho loại đạn 9X19 mm, nó có thể sử dụng tất cả các loại băng đạn có cỡ nòng này, kể cả 7N21 và 7N31 cao cấp xuyên giáp, trọng lượng không có băng đạn - 1,4 kg, băng đạn 20 viên. (vi.topwar.ru, 29.09.2023)

Одной из самых больших проблем при модернизации **БМП-2** была разработка нового двигателя и трансмиссии, которые позволили бы машине эффективно работать в труднопроходимой местности, особенно в горных регионах, таких как Восточный Ладакх. (topwar.ru, 25.03.2024)

Một trong những thách thức lớn nhất trong việc nâng cấp **xe chiến đấu bộ binh BMP-2** là phát triển động cơ và hộp số mới cho phép xe vận hành hiệu quả ở những địa hình khó khăn, đặc biệt là ở các vùng miền núi như Đông Ladakh. (vi.topwar.ru, 25.03.2024)

AШ-12 сразу создавался под новый патрон и с учетом его параметров. Круг применяемых технических решений был определен особенностями технического задания и другими факторами. (topwar.ru, 01.10.2023)

Súng trường tấn công ASh-12 ngay lập tức được tạo ra cho hộp đạn mới và có tính đến các thông số của nó. Phạm vi của các giải pháp kỹ thuật được sử dụng được xác định bởi các chi tiết cụ thể của thông số kỹ thuật và các yếu tố khác. (vi.topwar.ru, 01.10.2023)

Кроме того, в 2022-23 гг. трофеями гвардейцев становились украинские T-64. Ngoài ra, trong giai đoạn 2022-23, Lực lượng Vệ binh Cách mạng đã thu giữ được xe tăng T-64 của Ukraine. (vi.topwar.ru, 11.10.2025)

Trong các ví dụ nêu trên, các từ viết tắt: **T-35** (танк), **БТ-3Ф** (бронетранспортер), **ПП-2000** (пистолет-пулемет), **БМП-2** (боевая машина пехоты), **АШ-12** (автомат штурмовой) được dịch sang tiếng Việt lần lượt là: **xe tăng T-35, xe bọc thép chở quân БТ-3Ф, súng tiểu liên PP-2000, xe chiến đấu bộ binh BMP-2, súng trường tấn công АШ-12**. Trong quá trình chuyển ngữ các từ viết tắt như vậy sang tiếng Việt, các dịch giả không chỉ hướng đến việc dịch nguyên văn mà còn kết hợp phương pháp phiên tự để giúp người đọc dễ hiểu và tiếp nhận chính xác ý nghĩa của các từ viết tắt đó. Phương pháp dịch kết hợp này chủ yếu được áp dụng đối với các từ viết tắt chữ cái đầu, vốn dùng để chỉ tên gọi của các loại vũ khí và trang bị kỹ thuật quân sự.

4.4. Phương pháp dịch gần nghĩa

Phương pháp dịch gần nghĩa là phương pháp dịch sử dụng từ tương đương gần nghĩa, tức là tìm kiếm một đơn vị từ vựng gần nhất về mặt ý nghĩa trong ngôn ngữ đích để thay thế cho đơn vị gốc. Đây là sự tương đương mang tính chất tương đối (đôi khi chưa truyền tải hoàn toàn đầy đủ ý nghĩa). Những đơn vị tương đương như vậy có thể được gọi là từ tương đương ngữ nghĩa. Tuy nhiên, khi sử dụng những từ thay thế này trong quá trình dịch, cần lưu ý rằng trong một số trường hợp, chúng có thể gây ra sự hiểu sai hoặc không hoàn toàn chính xác về bản chất của đối tượng hay hiện tượng được đề cập (Barkhudarov, 1975). Hãy xem các ví dụ minh họa cho phương pháp dịch này:

- Từ viết tắt **бронетехника** (бронетанковая техника) được dịch sang tiếng Việt là **“xe bọc thép”** (nếu dịch nguyên văn sẽ là **“phương tiện/kỹ thuật bọc thép”**).

История адаптации защиты бронетехники в спецоперации незамысловатая. До определенного момента четко выраженной линии фронта не существовало, и прилететь в условный танк или БМП могло с любого ракурса. (topwar.ru, 17.08.2023)

Câu chuyện điều chỉnh việc bảo vệ xe bọc thép trong một chiến dịch đặc biệt rất đơn giản. Cho đến một thời điểm nhất định, không có chiến tuyến được xác định rõ ràng và có thể bay vào một chiếc xe tăng hoặc xe chiến đấu bộ binh có điều kiện từ mọi góc độ. (vi.topwar.ru, 17.08.2023)

- Từ viết tắt **разгранлиния** (разграничительная линия) được dịch sang tiếng Việt là **“cách phân giới”** (nếu dịch nguyên văn sẽ là **“đường/tuyến phân giới”**):

Ставка с этим согласилась, однако разграничительную линию между фронтами установила на основании рекомендаций маршала Жукова от 26 января: Смигель, Унруштадт, река Фаулеобра, река Одер, Ратцдорф, Фридланд, Гросс Керис, Михендорф. Такая разгранлиния фактически оттирала 1-й Украинский фронт к югу от Берлина, не оставляя ему никакого окна для удара по германской столице. (Генеральный штаб в годы войны, стр. 198)

Đại bản doanh đồng ý, nhưng xác định tuyến phân giới giữa hai phương diện quân theo đề nghị của nguyên soái Giu-cốp ngày 26 tháng Giêng là: Xmi-gen, Un-rút-stốt, sông Phau-le-ốp-ra, sông Ô-đê, Rát-xđô, Phrit-lan, Grô-xơ Kê-rít, Mi-khen-đô. Cách phân giới như vậy thực tế đã kéo phương diện quân U-crai-na 1 xuống phía Nam Béc-lin, không cho phương diện quân này một cửa mở nào để đột kích vào thủ đô nước Đức. (Bộ tổng Tham mưu Xô Viết trong chiến tranh, trang 382)

- Từ viết tắt **боеспособность** (боевая способность) được dịch sang tiếng Việt là **“sức chiến đấu”** (nếu dịch nguyên văn sẽ là **“khả năng chiến đấu”**):

И неудивительно, что приказ No 227 чрезвычайно благотворно повлиял на боеспособность войск. Каждый глубоко

Và không lấy gì làm lạ rằng bản mệnh lệnh số 227 đã có ảnh hưởng đặc biệt tốt tới sức chiến đấu của các đơn vị. Mỗi người đều thấm sâu tư

проникся мыслью о необходимости стоять насмерть в бою и делал для победы все, что мог. (Генеральный штаб в годы войны, стр. 51) *tướng về sự cần thiết phải chiến đấu đến hơi thở cuối cùng và làm tất cả những gì có thể làm được để giành thắng lợi.* (Bộ tổng Tham mưu Xô Viết trong chiến tranh, trang 100)

- Từ viết tắt **бронезилет** (броневой жилет) được dịch sang tiếng Việt là **“áo chống đạn”** (nếu dịch nguyên văn sẽ là **“áo bọc thép”**):

Бронезилеты серии «Оберег» построены на основе хорошо известных, освоенных и отработанных идей и решений. (topwar.ru, 05.10.2023) *Áo chống đạn của dòng “Obereg” được xây dựng trên cơ sở các ý tưởng và giải pháp nổi tiếng, đã được làm chủ và đã được chứng minh.* (vi.topwar.ru, 05.10.2023)

- Từ viết tắt **боепитание** (боевое питание) được dịch sang tiếng Việt là **“băng đạn”** (nếu dịch nguyên văn sẽ là **“sự cung cấp chiến đấu”**):

Одной из новинок, представленной в рамках выставки, стал ручной пулемет Калашникова с ленточным боепитанием, который заслуживает особого внимания. (topwar.ru, 01.09.2020) *Một trong những điểm mới lạ được giới thiệu tại triển lãm là súng máy hạng nhẹ Kalashnikov với băng đạn đai, đáng được chú ý đặc biệt.* (vi.topwar.ru, 01.09.2020)

Khi dịch các từ viết tắt quân sự tiếng Nga sang tiếng Việt bằng phương pháp dịch gần nghĩa, người dịch thường lựa chọn trong tiếng Việt những đơn vị từ vựng đã có sẵn và mang ý nghĩa tương tự. Cách làm này giúp người đọc dễ hiểu và tiếp cận nội dung của từ viết tắt một cách thuận lợi hơn.

5. Thảo luận

Trên cơ sở phân tích ngữ liệu gồm 200 cặp câu chứa từ viết tắt và bản dịch, kết quả nghiên cứu cho thấy sự phân bố tần suất sử dụng các phương thức dịch như sau:

Bảng 1

Tần suất sử dụng các phương thức dịch từ viết tắt quân sự tiếng Nga liên quan đến lực lượng Lục quân sang tiếng Việt

Phương thức dịch	Số lượng ví dụ	Tỷ lệ (%)
Phiên tự	93	46,5
Dịch nguyên văn	50	25
Hỗn hợp	36	18
Dịch gần nghĩa	21	10,5
Tổng	200	100

Kết quả thống kê cho thấy phương thức phiên tự được sử dụng phổ biến nhất. Điều này phản ánh đặc trưng của ngôn ngữ quân sự Lục quân, trong đó, nhiều từ viết tắt mang tính kỹ thuật hoặc là tên gọi cố định của đơn vị và vũ khí, phương tiện chiến đấu. Ví dụ, các ký hiệu như: БТР (xe bọc thép chở quân), БМП (xe chiến đấu bộ binh), Т-90 (xe tăng) thường được giữ nguyên dưới dạng phiên tự trong bản dịch. Việc bảo lưu hình thức gốc giúp duy trì tính chính xác và khả năng nhận diện quốc tế của thuật ngữ quân sự, đồng thời phù hợp với thông lệ sử dụng trong các tài liệu kỹ thuật và huấn luyện.

Sau khi phân tích các ví dụ đã thu thập được, chúng tôi nhận thấy phương pháp phiên tự là phương pháp phổ biến và được ưu tiên sử dụng nhất khi dịch từ viết tắt quân sự tiếng Nga liên quan đến lực lượng Lục quân sang tiếng Việt, đặc biệt là trong các văn bản báo chí điện tử. Hiện nay, số lượng vũ khí, khí tài được nghiên cứu và chế tạo không ngừng gia tăng

cùng với sự phát triển mạnh mẽ của khoa học - công nghệ, dẫn đến sự xuất hiện thường xuyên của nhiều tên gọi mới cần được chuyển dịch giữa các ngôn ngữ. Trong bối cảnh đó, phiên tự trở thành phương pháp dịch được các dịch giả ưu tiên lựa chọn nhằm đảm bảo tính chính xác và thống nhất trong quá trình chuyển ngữ, đồng thời giúp duy trì khả năng nhận diện quốc tế của thuật ngữ quân sự, phù hợp với thông lệ sử dụng trong các tài liệu kỹ thuật và huấn luyện. Tuy nhiên, hạn chế của phương pháp này là có thể gây khó hiểu cho người đọc không chuyên do không nắm được ý nghĩa cụ thể của các từ viết tắt gốc.

Phương pháp dịch nguyên văn đúng thứ hai về tần suất sử dụng, thường được áp dụng cho các từ viết tắt chỉ chức vụ, đơn vị tổ chức hoặc khái niệm có cấu trúc rõ ràng (ví dụ: комбриг – lữ đoàn trưởng, ИП – đài quan sát). Ưu điểm của phương pháp này là truyền tải trực tiếp và dễ hiểu ý nghĩa của thuật ngữ cho người đọc Việt Nam, từ đó nâng cao tính minh bạch của văn bản. Phương pháp này phát huy hiệu quả khi tồn tại từ tương đương chính xác trong tiếng Việt. Hạn chế chính là đôi khi có thể tạo ra những cụm từ dài dòng, không đáp ứng được yêu cầu ngắn gọn vốn có của từ viết tắt.

Phương pháp hỗn hợp (18%) kết hợp ưu điểm của cả phiên tự và dịch nguyên văn. Cách dịch như “xe tăng T-90” hay “súng trường tấn công ASh-12” vừa đảm bảo tính chính xác của mã định danh, vừa cung cấp thông tin về chủng loại và chức năng cho độc giả. Đây là phương án tối ưu trong nhiều trường hợp, cân bằng giữa tính kỹ thuật và tính truyền thông. Số lượng sử dụng ít hơn có thể do yêu cầu về độ dài văn bản hoặc trong những ngữ cảnh mà tên gọi đã quá phổ biến và chỉ cần phiên tự là đủ.

Phương pháp dịch gần nghĩa xuất hiện ít hơn (10,5%), thường được sử dụng khi một từ viết tắt không có khái niệm tương đương chính xác trong từ vựng quân sự Việt Nam, hoặc khi bản dịch nguyên văn dễ gây khó hiểu và phức tạp (ví dụ: бронетехника được dịch là “xe bọc thép” thay vì “phương tiện kỹ thuật bọc thép”). Ưu điểm của phương pháp này là tính tự nhiên và dễ tiếp thu đối với người đọc đại chúng. Tuy nhiên, nhược điểm lớn nhất là có thể làm mất đi một phần sắc thái nghĩa hoặc tính đặc thù của thuật ngữ gốc, thậm chí gây hiểu lầm nếu lựa chọn từ thay thế không thật sự phù hợp.

Kết quả nghiên cứu cũng cho thấy một mối tương quan rõ rệt: các từ viết tắt chỉ tên vũ khí, trang bị (thường là viết tắt chữ cái đầu) có xu hướng được dịch bằng phương pháp phiên tự hoặc hỗn hợp, trong khi các từ viết tắt chỉ chức vụ, tổ chức hoặc khái niệm (thường là từ ghép rút gọn) lại thích hợp hơn với phương pháp dịch nguyên văn hoặc dịch gần nghĩa. Điều này cho thấy việc lựa chọn phương thức dịch không chỉ phụ thuộc vào cấu trúc ngôn ngữ của từ viết tắt mà còn chịu ảnh hưởng bởi loại hình văn bản, đối tượng người đọc và mục đích giao tiếp cụ thể.

Nhìn chung, dịch thuật các từ viết tắt liên quan đến lực lượng Lục quân có xu hướng ưu tiên tính chính xác và sự bảo lưu yếu tố kỹ thuật - thuật ngữ, thể hiện qua việc phương thức phiên tự và dịch nguyên văn được sử dụng với tần suất cao. Các phương pháp hỗn hợp và dịch gần nghĩa chỉ được sử dụng trong những trường hợp cần thích nghi ngôn ngữ nhằm đảm bảo tính dễ hiểu và phù hợp với ngữ cảnh sử dụng tiếng Việt. Qua đó, có thể thấy quá trình dịch các từ viết tắt quân sự không chỉ là chuyển ngữ đơn thuần mà còn là sự cân bằng giữa yêu cầu chuyên môn, tính chuẩn hóa và khả năng tiếp nhận của người đọc trong môi trường quân sự - học thuật Việt Nam.

6. Kết luận

Từ viết tắt quân sự là một thành tố quan trọng trong ngôn ngữ quân sự, đặc biệt là trong các văn bản liên quan đến lực lượng Lục quân. Trong thuật ngữ quân sự tiếng Nga, từ

viết tắt được sử dụng rộng rãi không chỉ nhằm tiết kiệm không gian mà còn để đảm bảo độ chính xác và súc tích trong diễn đạt.

Quá trình dịch từ viết tắt quân sự tiếng Nga sang tiếng Việt đặt ra nhiều thách thức lớn, do sự khác biệt về đặc điểm ngôn ngữ, cấu trúc cú pháp và bối cảnh văn hóa - quân sự giữa hai quốc gia. Thực tế cho thấy nhiều thuật ngữ tiếng Nga không có từ tương đương trực tiếp trong tiếng Việt, điều này làm cho việc chuyển ngữ trở nên phức tạp hơn. Để dịch chính xác và hiệu quả các từ viết tắt quân sự, người dịch cần có kiến thức vững chắc về cả hai ngôn ngữ, am hiểu đặc điểm của thuật ngữ quân sự, đồng thời phải nghiên cứu kỹ sự khác biệt về văn hóa và tổ chức giữa quân đội Nga và Việt Nam.

Khi dịch các từ viết tắt quân sự tiếng Nga liên quan đến lực lượng Lục quân, các dịch giả thường sử dụng bốn phương pháp chính: dịch nguyên văn, phiên tự, hỗn hợp (kết hợp dịch nguyên văn và phiên tự), và dịch gần nghĩa. Trong đó, phương pháp phiên tự chiếm tỷ lệ cao nhất, thể hiện xu hướng ưu tiên bảo lưu hình thức ký hiệu gốc nhằm đảm bảo độ chính xác và khả năng nhận diện quốc tế của thuật ngữ kỹ thuật – vũ khí. Dịch nguyên văn được áp dụng phổ biến đối với các từ viết tắt chỉ tổ chức, chức vụ hoặc khái niệm có tương đương rõ ràng trong tiếng Việt, giúp văn bản trở nên dễ hiểu và minh bạch hơn. Hai phương pháp còn lại – hỗn hợp và dịch gần nghĩa – được sử dụng trong các ngữ cảnh yêu cầu cân bằng giữa tính chính xác chuyên môn và khả năng tiếp nhận của người đọc.

Nhìn chung, quá trình dịch các từ viết tắt quân sự tiếng Nga liên quan đến Lục quân không chỉ là hoạt động chuyển ngữ đơn thuần, mà còn là sự lựa chọn chiến lược giữa việc bảo tồn thuật ngữ gốc và thích nghi với chuẩn mực ngôn ngữ – văn hóa của tiếng Việt. Kết quả của nghiên cứu góp phần làm rõ đặc trưng dịch thuật thuật ngữ quân sự, đồng thời cung cấp cơ sở thực tiễn hữu ích cho hoạt động biên dịch và nghiên cứu trong lĩnh vực ngôn ngữ học quân sự, đặc biệt trong bối cảnh hợp tác quốc phòng và trao đổi học thuật ngày càng mở rộng giữa Việt Nam và Nga.

Tài liệu tham khảo

- Akhmanova, O. S. (1966). *Dictionary of linguistic terms*. Soviet Encyclopedia Publishing House.
- Alekseeva, I. S. (2012). *Introduction to translation studies*. Publishing Centre “Academia”. https://academia-moscow.ru/ftp_share/books/fragments/fragment_18143.pdf?utm
- Azimov, E. G., & Shchukin, A. N. (2009). *New dictionary of methodological terms and concepts*. IKAR Publishing House.
- Barkhudarov, L. S. (1975). *Language and translation: Problems of general and special theory of translation*. International Relations Publishing House.
- Catford, J. C. (1965). *A linguistic theory of translation: An essay in applied linguistics*. Oxford University Press.
- Fedorov, A. V. (2002). *Foundations of General Translation Theory*. Foreign Languages Literature Publishing House. <https://www.scribd.com/document/539128327>
- Garbovskii, N. K. (2004). *Theory of translation*. Moscow University Press.
- Kazakova, T. A. (2001). *Practical bases of translation. English – Russian*. Soyuz Publishing House. <https://portal.tpu.ru/SHARED/a/AASTEPANOVA/Courses/Tab/Kazakova.pdf>
- Latyshev, L. K. (2005). *Translation technology: Text- book for students of linguistic universities and faculties*. Publishing Centre “Academia”. https://portal.tpu.ru/SHARED/p/PLOTNIKOVA/AA/Stud/Tab/Latyshev_Tekhnologia_perevoda.pdf
- Le, L. (1983). *The Sky of War (Trans.)*. People's Army Publishing House.
- Le, A. V. (2019). Abbreviation as a method of word formation in Russian military terminology (based on media texts). *Philology: scientific research*, 3(1), 61–66. <https://doi.org/10.7256/2454-0749.2019.3.30193>
- Newmark, P. (1988). *A textbook of translation*. Prentice Hall.

- Nguyen, T. K. (2024). Linguistic features of abbreviations in russian military discourse. *Journal of Foreign Language Studies*, 79, 3–15. <https://doi.org/10.56844/tckhnn.79.828>.
- Nida, E. A. (1964). *Toward a science of translating: With special reference to principles and procedures involved in Bible translating*. Brill.
- Parshin, A. (2000). *Translation theory and practice*. Publishing house “Russian Language”. https://eduengl.ru/books/lingvist/parshin_teoria-i-praktika-perevoda.pdf
- Pokryshkin, A. I. (1980). *The Sky of War*. Voenizdat Publisher. <https://palubnik.ru/wp-content/uploads/2022/10/Небо-войны.pdf>
- Prokhorov, A. M. (2000). *The Great Encyclopedic Dictionary*. Great Russian Encyclopedia, Norint. <https://dic.academic.ru/contents.nsf/enc3p/>
- Rozental, D. E. (1976). *Dictionary-reference of linguistic terms*. Prosveshcheniye. <https://rus-yaz.niv.ru/doc/linguistic-terms/index.htm>
- Shvedova, N. Y. (1970). *The Grammar of the modern Russian literary language*. Nauka Publishing House.
- Shvedova, N. Y., & Lopatin, V. V. (2002). *A concise grammar of the Russian language*. Vinogradov Russian Language Institute of the Russian Academy of Sciences.
- Shtemenko, S. M. (1968). *The Soviet General Staff at War*. Voenizdat Publisher. <http://militera.lib.ru/memo/russian/shtemenko/index.html>
- Tran, A. T. (1985). *The Soviet General Staff at War (Trans.)*. Progress and People's Army Publishing House. <https://dilib.vn/pdf/viewer.php?id=bd11cd>
- Vinogradov, V. V. (1953). *Grammar of the Russian Language. Vol. 1: Phonology and Morphology*. Publishing House of the Academy of Sciences of the USSR. https://www.academia.edu/54660237/Грамматика_русского_языка_Т_1_Фонетика_и_морфология
- Zemskaya, E. A. (2011). *Modern Russian Language. Word-formation*. Flinta, Nauka. <https://studfile.net/preview/6857194/>
- Zherebilo, T. V. (2010). *Dictionary of linguistic terms*. Piligrim Publishing. <https://rus-lingvistics-dict.slovaronline.com/>



THE INTRA-LINGUISTIC GAP BETWEEN BASIC RUSSIAN AND RUSSIAN FOR SPECIFIC PURPOSES: CURRENT SITUATION AND AN INTEGRATED APPROACH AT THE MILITARY TECHNICAL ACADEMY

Nguyen Thi Ly^{1,*}, Nguyen Manh Hai²

¹*Faculty of Foreign Languages, Military Technical Academy,
No.236 Hoang Quoc Viet, Nghia Do, Hanoi, Vietnam*

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

Received 09 September 2025

Revised 30 October 2025; Accepted 24 November 2025

Abstract: The article analyzes the intra-linguistic gap between basic Russian (B1 level) and Russian for specific purposes in the training program for technical officers at the Military Technical Academy (MTA). The study reveals that the current curriculum lacks an effective bridging mechanism between the two stages of training, which results in learners' difficulties in accessing and processing specialized texts. The research data were collected through student surveys and instructor interviews, in combination with curriculum content analysis, linguistic comparison between the general Russian textbooks and the military-technical textbooks, analysis of students' learning products, and guided classroom observations. This comprehensive methodological framework identified four core manifestations of the intralanguage gap: specialized vocabulary, complex syntactic structures, objective modes of expression, and a highly technicalized and standardized style of presentation. The underlying causes are attributed to a segregated curriculum, inadequate learning materials, and non-integrated teaching methods. Based on these findings, the article proposes several solutions: the design of intermediate bridging modules, the development of transitional teaching materials, the implementation of integrated pedagogical approaches, and the enhancement of instructors' professional competence. These proposals aim to improve the effectiveness of Russian for specific purposes instruction, thereby contributing to the advancement of both professional expertise and foreign language proficiency among technical officers in the context of defense modernization.

Keywords: intra-linguistic gap, basic Russian, Russian for specific purposes, curriculum integration, specialized vocabulary

* Corresponding author.

Email address: nguyenly138239@gmail.com

<https://doi.org/10.63023/2525-2445/jfs.ulis.5616>

KHOẢNG CÁCH NỘI NGÔN NGỮ GIỮA TIẾNG NGA CƠ BẢN VÀ TIẾNG NGA CHUYÊN NGÀNH: THỰC TRẠNG VÀ HƯỚNG TIẾP CẬN TÍCH HỢP TẠI HỌC VIỆN KỸ THUẬT QUÂN SỰ

Nguyễn Thị Lý¹, Nguyễn Mạnh Hải²

¹Khoa Ngoại ngữ, Học viện Kỹ thuật quân sự, số 236 Hoàng Quốc Việt, Nghĩa Đô, Hà Nội, Việt Nam

²Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Nga, 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 09 tháng 9 năm 2025

Chỉnh sửa ngày 30 tháng 10 năm 2025; Chấp nhận đăng ngày 24 tháng 11 năm 2025

Tóm tắt: Bài báo phân tích khoảng cách nội ngôn ngữ giữa tiếng Nga cơ bản (trình độ B1) và tiếng Nga chuyên ngành trong chương trình đào tạo sĩ quan kỹ thuật tại Học viện Kỹ thuật quân sự (HVKTQS). Nghiên cứu chỉ ra rằng chương trình hiện hành thiếu cầu nối hiệu quả giữa hai giai đoạn đào tạo, dẫn đến khó khăn trong việc tiếp cận và xử lý văn bản chuyên ngành của người học. Dữ liệu nghiên cứu được thu thập thông qua khảo sát học viên, phỏng vấn giảng viên, kết hợp với phân tích nội dung chương trình đào tạo, đối chiếu ngôn ngữ học giữa giáo trình tiếng Nga cơ bản và giáo trình chuyên ngành kỹ thuật, phân tích sản phẩm học tập, cũng như quan sát lớp học có hướng dẫn. Cách tiếp cận tổng hợp này xác định bốn biểu hiện chính của khoảng cách nội ngôn ngữ: từ vựng chuyên biệt, cấu trúc cú pháp phức hợp, lối diễn đạt khách quan và phong cách trình bày mang tính kỹ thuật hóa cao. Các nguyên nhân được xác định gồm: chương trình đào tạo tách biệt, học liệu chưa phù hợp và phương pháp giảng dạy chưa tích hợp. Trên cơ sở đó, bài báo đề xuất các giải pháp gồm: thiết kế học phần trung gian, phát triển học liệu cầu nối, áp dụng giảng dạy tích hợp và nâng cao năng lực giảng viên. Những đề xuất này hướng tới việc cải thiện hiệu quả đào tạo tiếng Nga chuyên ngành, góp phần nâng cao năng lực chuyên môn và ngoại ngữ cho đội ngũ sĩ quan kỹ thuật trong bối cảnh hiện đại hóa quốc phòng.

Từ khoá: khoảng cách nội ngôn ngữ, tiếng Nga cơ bản, tiếng Nga chuyên ngành, tích hợp chương trình, từ vựng chuyên ngành

1. Đặt vấn đề

Trong tiến trình hiện đại hóa quốc phòng và hội nhập quốc tế, việc nâng cao chất lượng nguồn nhân lực Quân đội nhân dân Việt Nam là nhiệm vụ chiến lược, bảo đảm năng lực bảo vệ Tổ quốc trong tình hình mới. Trong định hướng xây dựng quân đội “tinh, gọn, mạnh và hiện đại”, đào tạo sĩ quan kỹ thuật giữ vai trò then chốt, bởi đây là lực lượng trực tiếp làm chủ, vận hành và khai thác hiệu quả các hệ thống vũ khí, khí tài công nghệ cao.

Hiện nay, Quân đội nhân dân Việt Nam được trang bị nhiều vũ khí và khí tài hiện đại có nguồn gốc từ Liên bang Nga – đối tác quốc phòng chiến lược. Phần lớn tài liệu kỹ thuật, như bản vẽ, hướng dẫn vận hành, quy trình bảo trì và huấn luyện, được biên soạn bằng tiếng Nga. Do đó, tiếng Nga không chỉ là ngoại ngữ mà còn là công cụ chuyên môn thiết yếu, giúp sĩ quan và kỹ sư quân sự tiếp cận chính xác tài liệu chuyên ngành, đảm bảo hiệu quả và an toàn trong khai thác thiết bị.

Thực tiễn đó đặt ra yêu cầu đội ngũ sĩ quan kỹ thuật phải đạt trình độ cao cả về tiếng Nga cơ bản lẫn năng lực sử dụng tiếng Nga chuyên ngành. Học viện Kỹ thuật quân sự

(HVKTQS) – đơn vị chủ lực đào tạo sĩ quan kỹ thuật đã xác định phát triển năng lực tiếng Nga chuyên ngành là mục tiêu trọng tâm của chương trình đào tạo, nhằm đào tạo đội ngũ cán bộ vừa vững chuyên môn, vừa thành thạo ngoại ngữ phục vụ hội nhập quốc phòng trong điều kiện mới và tác chiến hiện đại.

Chương trình tiếng Nga tại HVKTQS được thiết kế theo hai giai đoạn: tiếng Nga cơ bản (đạt bậc 3/6 theo Khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dùng cho Việt Nam) và tiếng Nga chuyên ngành, hướng đến phát triển năng lực xử lý ngôn ngữ trong các hoạt động đọc hiểu, phân tích và khai thác tài liệu kỹ thuật quân sự. Tuy nhiên, giữa hai giai đoạn tồn tại khoảng cách nội ngôn ngữ đáng kể, thể hiện ở sự khác biệt về từ vựng, cú pháp, phong cách diễn ngôn và tư duy học thuật trong lĩnh vực kỹ thuật. Khoảng cách này gây khó khăn cho người học trong tiếp nhận kiến thức chuyên ngành, hạn chế năng lực vận dụng ngoại ngữ vào thực tiễn nghề nghiệp.

Vì vậy, nghiên cứu này tập trung nhận diện và phân tích khoảng cách nội ngôn ngữ giữa tiếng Nga cơ bản và tiếng Nga chuyên ngành kỹ thuật quân sự, đồng thời đề xuất các giải pháp sư phạm nhằm thu hẹp khoảng cách đó, góp phần nâng cao hiệu quả đào tạo ngoại ngữ chuyên ngành tại HVKTQS và đáp ứng yêu cầu xây dựng quân đội hiện đại, làm chủ công nghệ trong điều kiện tác chiến mới.

2. Mục tiêu nghiên cứu

Nghiên cứu này hướng tới việc nhận diện và phân tích có hệ thống khoảng cách nội ngôn ngữ giữa tiếng Nga cơ bản và tiếng Nga chuyên ngành kỹ thuật quân sự trong chương trình đào tạo sĩ quan kỹ thuật tại HVKTQS. Trên cơ sở đó, nghiên cứu đề xuất những định hướng cải tiến chương trình đào tạo và phương pháp giảng dạy, nhằm nâng cao hiệu quả phát triển năng lực ngoại ngữ chuyên ngành cho học viên trong môi trường giáo dục quân sự – kỹ thuật đặc thù. Cụ thể, nghiên cứu tập trung vào các mục tiêu sau:

- Khảo sát và đánh giá thực trạng đào tạo tiếng Nga tại HVKTQS, bao gồm cả hai giai đoạn: tiếng Nga cơ bản và tiếng Nga chuyên ngành.
- Xác định khó khăn về ngôn ngữ mà học viên gặp phải trong quá trình chuyển tiếp từ tiếng Nga cơ bản sang tiếng Nga chuyên ngành.
- Phân tích nguyên nhân cốt lõi của khoảng cách nội ngôn ngữ, từ góc độ chương trình đào tạo, học liệu, phương pháp giảng dạy.
- Đề xuất các giải pháp khả thi hướng tới cải tiến chương trình đào tạo và phương pháp sư phạm.

3. Cơ sở lý thuyết

3.1. Các tiêu chí đánh giá năng lực ngôn ngữ bậc 3 theo Khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dùng cho Việt Nam

Khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dùng cho Việt Nam (KNLNNVN), ban hành theo Thông tư số 01/2014/TT-BGDĐT, là hệ thống chuẩn hóa năng lực ngôn ngữ dựa trên Khung tham chiếu ngôn ngữ chung Châu Âu (CEFR), được điều chỉnh phù hợp với thực tiễn dạy, học ngoại ngữ tại Việt Nam. KNLNNVN được sử dụng rộng rãi trong đánh giá đầu vào, đầu ra của các bậc học và chương trình đào tạo, bao gồm cả đào tạo sĩ quan trong các học viện quân sự.

Trong cấu trúc khung, bậc 3/6 (tương đương B1 theo CEFR) được xác định là mức năng lực bậc trung cấp, thể hiện khả năng sử dụng ngoại ngữ trong các tình huống quen thuộc của cuộc sống và học tập cơ bản. Tại HVKTQS, trình độ này là chuẩn đầu ra của giai đoạn tiếng Nga cơ

bản, làm nền tảng cho việc tiếp thu tiếng Nga chuyên ngành kỹ thuật quân sự ở giai đoạn sau.

Theo mô tả của Thông tư 01/2014/TT-BGDĐT, người học đạt bậc 3/6 có thể hiểu được ý chính trong các văn bản chuẩn mực về những chủ đề quen thuộc, xử lý phần lớn tình huống giao tiếp thông thường và tạo lập được phát ngôn có cấu trúc rõ ràng để trình bày quan điểm, mô tả sự kiện hoặc trải nghiệm theo trình tự hợp lý.

Về mặt kỹ năng, KNLNNVN quy định việc đánh giá bậc 3 thông qua 5 tiêu chí cụ thể:

- **Nghe hiểu:** Người học ở trình độ này có thể hiểu được những thông tin hiện thực đơn giản được diễn đạt rõ ràng bằng giọng chuẩn về các chủ đề liên quan tới cuộc sống và công việc hàng ngày.

- **Nói:** Có thể giao tiếp tương đối tự tin về các vấn đề quen thuộc; có khả năng trao đổi, kiểm tra thông tin, giải thích vấn đề và trình bày ý kiến cá nhân về các chủ đề văn hóa – xã hội thông thường.

- **Đọc hiểu:** Có thể hiểu được văn bản có nội dung rõ ràng liên quan đến chuyên ngành và lĩnh vực yêu thích, quan tâm của mình; xác định được luận điểm chính trong các văn bản nghị luận; tìm kiếm và xử lý thông tin trong văn bản hành chính, thư từ, hướng dẫn sử dụng hoặc tài liệu ngắn.

- **Viết:** Có thể viết bài đơn giản, có cấu trúc và tính liên kết về những chủ đề quen thuộc hoặc liên quan đến bản thân.

- **Từ vựng:** Có đủ vốn từ để diễn đạt về bản thân và các chủ đề quen thuộc trong đời sống, dù đôi khi còn diễn đạt vòng vo.

Trình độ bậc 3 (B1) trong KNLNNVN được xác định là mức năng lực trung cấp, chủ yếu hướng tới năng lực giao tiếp xã hội và học thuật cơ bản, không đặt mục tiêu xử lý văn bản chuyên môn phức tạp.

3.2. Tiếng Nga chuyên ngành kỹ thuật quân sự

3.2.1. Khái niệm

Tiếng Nga chuyên ngành là một nhánh của ngôn ngữ chuyên biệt, được sử dụng chủ yếu trong các lĩnh vực khoa học – kỹ thuật và có mức độ chuyên môn hóa cao. Điểm nổi bật của ngôn ngữ này là hệ thống thuật ngữ đa dạng, cấu trúc cú pháp phức tạp và phong cách diễn ngôn khách quan, nhằm bảo đảm tính chính xác trong truyền đạt thông tin kỹ thuật.

Trong phạm vi đó, tiếng Nga chuyên ngành kỹ thuật quân sự là lĩnh vực đặc thù gắn với các ngành kỹ thuật quốc phòng như: vũ khí, khí tài, cơ điện tử, thông tin liên lạc, hàng không vũ trụ và ra-đa điều khiển. Theo Minyar-Beloruchev (2004), việc sử dụng hiệu quả tiếng Nga quân sự đòi hỏi không chỉ nắm vững ngữ pháp cơ bản mà còn thành thạo cấu trúc văn bản chuyên biệt và khả năng giải mã ký hiệu, từ ghép, câu lệnh kỹ thuật. Cùng quan điểm, Sinyachkin (2011) khẳng định tiếng Nga quân sự là phương tiện tiếp nhận, xử lý và truyền đạt thông tin kỹ thuật, gắn liền trực tiếp với hoạt động khai thác, bảo trì và điều khiển khí tài.

Trong bối cảnh đào tạo sĩ quan kỹ thuật tại Việt Nam, tiếng Nga chuyên ngành được sử dụng trong nhiều loại tài liệu như: sơ đồ cấu tạo, bản vẽ thiết kế, sổ tay kỹ thuật, quy trình kiểm tra – bảo trì vũ khí, tài liệu huấn luyện và báo cáo vận hành hệ thống. Việc xử lý hiệu quả các văn bản này đòi hỏi người học có vốn từ vựng chuyên sâu, nắm vững cấu trúc mô tả quy trình, đồng thời kết hợp linh hoạt giữa tư duy ngôn ngữ và tư duy kỹ thuật.

3.2.2. Đặc điểm ngôn ngữ

Ngôn ngữ không chỉ là hệ thống ngữ âm, từ vựng và ngữ pháp, mà còn biểu hiện qua các biến thể chức năng gắn với những lĩnh vực sử dụng cụ thể như: khoa học, kỹ thuật hay

quân sự. Theo quan điểm ngữ pháp chức năng của Halliday (1978), mỗi lĩnh vực hình thành một kiểu diễn ngôn đặc thù với đặc điểm cú pháp, từ vựng và mục đích giao tiếp riêng. Trong hệ quy chiếu đó, tiếng Nga chuyên ngành kỹ thuật quân sự là một biến thể chức năng có mức độ chuyên môn hóa cao, phục vụ cho các hoạt động nghiên cứu, thiết kế, vận hành và huấn luyện kỹ thuật quân sự. Do yêu cầu về tính chính xác, khách quan và lô-gic trong môi trường quân sự, biến thể này thể hiện rõ các đặc điểm ngôn ngữ đặc trưng ở cấp độ từ vựng, ngữ pháp, cú pháp và diễn ngôn.

a) Đặc điểm từ vựng (Лексические особенности)

- Tính đơn nghĩa và chính xác

Một trong những đặc điểm nổi bật của tiếng Nga chuyên ngành kỹ thuật quân sự là tính đơn nghĩa và độ chính xác cao của các thuật ngữ. Theo Reformatsky (1959), thuật ngữ chuyên ngành được xây dựng trên cơ sở khái niệm học thuật, với mục tiêu phản ánh chính xác thực thể kỹ thuật mà nó biểu thị, đồng thời loại bỏ hoàn toàn các yếu tố mơ hồ và tính đa nghĩa thường gặp trong ngôn ngữ đời sống. Nhiều thuật ngữ thể hiện hàm nghĩa đặc thù gắn liền với quy trình, chức năng và thực tiễn sử dụng trong môi trường quân đội, do đó không thể chuyển ngữ đầy đủ hoặc chính xác ngoài phạm vi ngữ cảnh chuyên môn đặc thù (Pyrikov, 2008), ví dụ: патронник – *buồng đạn (chỉ rõ bộ phận trong nòng súng để đặt viên đạn trước khi khai hỏa)*, затворная рама – *bệ khóa nòng (thành phần cơ khí có vai trò then chốt trong cơ chế nạp và khai hỏa vũ khí)*.

- Tính khách quan

Đặc trưng của ngôn ngữ chuyên ngành quân sự thể hiện ở mức độ khách quan, hạn chế tối đa biểu đạt cảm xúc và quan điểm chủ quan nhằm đảm bảo sự chính xác trong giao tiếp chuyên môn (Kedideh, 2025), không sử dụng đại từ nhân xưng hoặc từ mang tính cá nhân như: я, мы, думаю, может быть. Các văn bản có tính chính xác cao, văn phong trung hòa và cấu trúc ngữ pháp vô nhân xưng, tránh hiểu sai trong các tình huống thực hiện kỹ thuật hoặc tác chiến (Pyrikov, 2008).

- Sự phổ biến của từ viết tắt và ký hiệu

Một đặc điểm ngôn ngữ quan trọng trong tiếng Nga chuyên ngành kỹ thuật quân sự là việc sử dụng rất phổ biến các từ viết tắt (аббревиации). Đây là phương thức hình thành thuật ngữ phổ biến được sử dụng nhằm rút gọn khái niệm dài, tăng tốc độ truyền đạt và giảm dung lượng văn bản, đồng thời đảm bảo độ chính xác cao – yếu tố đặc biệt quan trọng trong môi trường quân sự.

Theo nghiên cứu của Feldman (2020), viết tắt trong ngôn ngữ chuyên ngành quân sự được phân loại rõ ràng thành các dạng chính:

Акронимы: Viết tắt sử dụng chữ cái đầu của các từ trong một tổ hợp, ví dụ: **РВСН** (Ракетные войска стратегического назначения) – *Lực lượng tên lửa chiến lược*.

Составные аббревиации: Viết tắt theo âm tiết hoặc kết hợp chữ cái + âm tiết đầu, ví dụ: **РЛС** (Радиолокационная станция) – *Trạm ra-đa*, **ГОСТ** (Государственный стандарт) – *Tiêu chuẩn nhà nước*.

Тừ ghép (Сложные слова): Các thuật ngữ được tạo thành bằng cách kết hợp hai hoặc nhiều gốc từ, tạo nên những đơn vị từ vựng đa thành tố có nghĩa chuyên biệt. Phần lớn các thuật ngữ ghép này được cấu thành từ các yếu tố quen thuộc trong tiếng Nga phổ thông, nhưng khi được ghép lại, chúng mang ý nghĩa kỹ thuật hoàn toàn mới và đặc thù, thường không thể hiểu được nếu chỉ dựa vào nghĩa đơn lẻ của từng thành tố, ví dụ: **теплопеленгатор** (*máy định vị nhiệt*) – тепло (nhiệt) + пеленгатор (*máy định vị*);

ракетносец (tàu mang tên lửa) – ракета (tên lửa) + носец (tàu mang, thiết bị mang).

Từ vay mượn (Займствования) và chuẩn hóa âm vị: Trong bối cảnh toàn cầu hóa và hiện đại hóa công nghệ quân sự, sự phát triển của tiếng Nga chuyên ngành kỹ thuật đòi hỏi phải mở rộng hệ thống từ vựng để biểu đạt các khái niệm kỹ thuật hiện đại vốn không tồn tại trong từ vựng bản địa truyền thống. Một phương thức mở rộng phổ biến là vay mượn từ các ngôn ngữ châu Âu, đặc biệt là tiếng Anh, tiếng Pháp và tiếng Đức – những ngôn ngữ có lịch sử lâu dài trong lĩnh vực khoa học – kỹ thuật.

Theo Isaeva (2020), quá trình vay mượn từ vựng kỹ thuật trong tiếng Nga được thực hiện thông qua ba phương thức ngôn ngữ chính:

Транскрипция (phiên âm) – chuyển âm theo cách đọc gốc nhưng điều chỉnh theo hệ thống âm vị tiếng Nga, ví dụ: **радар** (*radar*), **лазер** (*laser*), **сканер** (*scanner*).

Транслитерация (chuyển tự) – chuyển từng ký tự từ bảng chữ cái gốc sang chữ Kirin tương đương, thường áp dụng cho thuật ngữ viết tắt hoặc tên riêng kỹ thuật, ví dụ: **GPS** → **ДжиПиЭс**.

Калькирование (dịch nguyên từng phần) – dịch nghĩa từng yếu tố cấu thành của từ gốc sang tiếng Nga để tạo từ ghép tương đương, ví dụ: **огнестрельное оружие** (*firearm*), **пуленепробиваемый жилет** (*bulletproof vest*), **персональный компьютер** (*personal computer*).

Các từ vay mượn này sau khi được chuẩn hóa sẽ trở thành đơn vị từ vựng chính thức trong hệ thống thuật ngữ quân sự – kỹ thuật, được sử dụng rộng rãi trong tài liệu chuyên ngành như: hướng dẫn vận hành, tiêu chuẩn kỹ thuật, báo cáo thử nghiệm vũ khí và văn bản giao tiếp chuyên môn giữa các sĩ quan kỹ thuật.

b) Đặc điểm ngữ pháp (Грамматические особенности)

Ngữ pháp tiếng Nga chuyên ngành kỹ thuật quân sự có tính công thức hóa cao, phản ánh đặc điểm của ngôn ngữ khoa học – kỹ thuật, trong đó, tính chính xác và hệ thống hóa là những nguyên tắc nền tảng (Sinyachkin, 2003; Kazakova, 2015). Các đặc điểm ngữ pháp nổi bật bao gồm:

- Sự phổ biến của cụm danh từ

Cụm danh từ được sử dụng rộng rãi nhằm nhấn mạnh đối tượng hoặc hiện tượng, nhằm tăng tính ổn định ngữ nghĩa và loại bỏ sự đa nghĩa tiềm ẩn, ví dụ: **загрузка боекомплекта в пусковую установку** (*nạp đạn vào bộ phóng*) – cụm danh từ phức tạp được sử dụng thay cho một mệnh đề hành động.

- Cấu trúc sử dụng động từ phản thân

Việc sử dụng *động từ phản thân* nhằm tăng độ khách quan và loại bỏ yếu tố cá nhân hóa trong diễn ngôn kỹ thuật quân sự, ví dụ:

Оборудование устанавливается в соответствии с инструкцией. (*Thiết bị được lắp đặt theo đúng hướng dẫn.*) – Cấu trúc bị động nhấn mạnh hành động lắp đặt và sự tuân thủ quy chuẩn, không đề cập chủ thể cụ thể.

- Thể động từ

Trong các văn bản mang tính mô tả khoa học hoặc thuyết minh kỹ thuật (như đặc tả hệ thống, báo cáo chuyên môn, tài liệu học thuật), *động từ* thường xuất hiện ở **thời hiện tại của thể chưa hoàn thành** (несовершенный вид в настоящем времени) (Kozhina, 1972). Cách sử dụng này thể hiện tính phổ quát, phi thời gian và khách quan. Các động từ như: *применяться* (*được áp dụng*), *использоваться* (*được sử dụng*), *характеризоваться* (*có*

đặc điểm/được đặc trưng bởi), *содержать* (chứa/bao gồm) không gắn với thời điểm cụ thể, mà được dùng để trình bày các đặc điểm cấu trúc, chức năng có tính hệ thống và bền vững.

Ngược lại, *trong các văn bản chỉ dẫn thao tác kỹ thuật*, đặc biệt là các quy trình vận hành quân sự (hướng dẫn kiểm tra thiết bị, trình tự khởi động vũ khí...), **động từ hoàn thành thể** (глагол совершенного вида) lại được sử dụng phổ biến, đặc biệt ở dạng mệnh lệnh (повелительное наклонение). Mục tiêu của việc sử dụng này là nhấn mạnh yêu cầu hoàn tất dứt điểm một hành động trước khi chuyển sang hành động tiếp theo, bảo đảm trình tự vận hành rõ ràng và an toàn trong môi trường quân sự. Ví dụ: “*Проверить соединения перед запуском.*” (Phải kiểm tra các kết nối trước khi khởi động.), trong đó, động từ *проверить* (kiểm tra xong) là động từ hoàn thành thể diễn đạt yêu cầu hoàn thành dứt điểm trước một hành động tiếp theo.

- Yêu cầu chặt chẽ về biến cách và giới từ

Tiếng Nga chuyên ngành đòi hỏi sự chính xác trong việc lựa chọn cách ngữ pháp (падежи) và giới từ (предлоги) tương ứng với từng động từ, bởi sai sót ngữ pháp có thể gây ra hiểu lầm nghiêm trọng trong bối cảnh kỹ thuật quân sự. Ví dụ: cách 5 (творительный падеж):

Двигатель охлаждается жидким азотом (Động cơ được làm mát bằng nitơ lỏng) → cụm từ **жидким азотом** được biến đổi ở cách 5 phù hợp với động từ **охлаждаться** dạng bị động, tuân thủ cấu trúc bắt buộc của ngôn ngữ.

c) Đặc điểm cú pháp (Синтаксические особенности)

Trong văn bản kỹ thuật quân sự, cấu trúc cú pháp có xu hướng sử dụng cấu trúc bị động, mệnh đề phụ và từ nối lô-gic. Điều này nhằm đảm bảo tính chính xác, rõ ràng và loại bỏ yếu tố cảm xúc.

Bảng 1

Đặc điểm cú pháp trong văn bản kỹ thuật quân sự tiếng Nga

Cấu trúc cú pháp	Ví dụ
Cấu trúc bị động (Пассивная конструкция)	Оборудование должно быть проверено перед запуском системы. (Thiết bị phải được kiểm tra trước khi khởi động hệ thống.)
Câu phức phụ thuộc (Сложноподчинённые предложения)	Если давление в системе превышает допустимый уровень, автоматическое отключение активируется. (Nếu áp suất trong hệ thống vượt quá mức cho phép, thiết bị sẽ tự động ngắt.)
Từ nối lô-gic (Логические связки)	Таким образом, при отсутствии сигнала система переходит в режим ожидания. (Do đó, khi không có tín hiệu, hệ thống chuyển sang chế độ chờ.)
Câu vô nhân xưng (Безличные предложения)	Необходимо провести диагностику оборудования. (Cần tiến hành kiểm tra chẩn đoán thiết bị.)

3.3. Khoảng cách nội ngôn ngữ

Khái niệm *khoảng cách nội ngôn ngữ* bắt nguồn từ quan điểm ngôn ngữ học chức năng, xem ngôn ngữ như một hệ thống đa dạng theo lĩnh vực và mục đích sử dụng. Theo Halliday (1985), Biber và Conrad (2009), mỗi lĩnh vực chuyên môn vận hành trong một hệ hình ngôn ngữ riêng, được đặc trưng bởi các yếu tố như: *từ vựng, cú pháp, phong cách trình bày và chiến lược tổ chức thông tin*. Sự chuyển đổi từ ngôn ngữ phổ thông sang ngôn ngữ chuyên ngành vì thế không chỉ là thay đổi hình thức, mà là sự chuyển hóa hệ hình diễn ngôn (Martin & Rose, 2008).

Từ góc độ diễn ngôn, Swales (1990) cho rằng mỗi cộng đồng chuyên môn như quân sự hay kỹ thuật có những quy tắc giao tiếp và thể loại văn bản đặc thù. Người học muốn hội nhập phải vượt qua khoảng cách ngôn ngữ này bằng cách nắm vững cấu trúc thông tin, mô thức trình bày và phong cách học thuật (Hyland, 2004). Khoảng cách nội ngôn ngữ do đó biểu hiện như một rào cản diễn ngôn, khi người học chưa đủ năng lực giao tiếp hiệu quả trong môi trường chuyên ngành.

Xét trên phương diện xử lý ngôn ngữ, Cummins (1981) phân biệt giữa năng lực giao tiếp hàng ngày và năng lực ngôn ngữ học thuật, chỉ ra rằng người học dù sử dụng thành thạo ngôn ngữ phổ thông vẫn có thể gặp trở ngại khi tiếp cận văn bản chuyên ngành có mật độ thông tin cao. Mức độ khác biệt giữa các biến thể trong cùng một ngôn ngữ là chỉ báo cho độ khó tiếp thu, chịu ảnh hưởng bởi các yếu tố cú pháp, ngữ pháp, phong cách và cấu trúc diễn ngôn (Chiswick & Miller, 2005).

Như vậy, *khoảng cách nội ngôn ngữ* không chỉ là sự khác biệt bề mặt giữa hai hình thức ngôn ngữ, mà là hiện tượng có tính hệ thống, mang bản chất diễn ngôn, chức năng và nhận thức.

3.4. *Dạy học tích hợp nội dung và ngôn ngữ*

Dạy học tích hợp nội dung và ngôn ngữ (Content and Language Integrated Learning - CLIL) là một cách tiếp cận sư phạm hiện đại, trong đó, một ngôn ngữ không phải tiếng mẹ đẻ được sử dụng để dạy và học một môn học chuyên môn, đồng thời phát triển cả kiến thức nội dung và năng lực ngôn ngữ. Theo định nghĩa của Coyle và cộng sự (2010), CLIL không đơn thuần là việc dạy một môn học bằng ngoại ngữ, mà là quá trình học tập tích hợp, trong đó, người học đồng thời phát triển tư duy học thuật chuyên ngành và khả năng sử dụng ngôn ngữ để diễn đạt, xử lý và phản biện các nội dung học thuật đó.

CLIL được phát triển trên nền tảng các học thuyết giáo dục và ngôn ngữ quan trọng như: Lý thuyết đầu vào có thể hiểu được của Krashen (1985), Học tập kiến tạo của Bruner (1996), Vùng phát triển gần của Vygotsky (1978) và các nghiên cứu về phát triển tư duy bậc cao trong ngữ cảnh học thuật. Khung 4C do Coyle (1999, 2010) đề xuất là lý thuyết phổ biến nhất trong CLIL, bao gồm bốn yếu tố: lĩnh hội kiến thức và kỹ năng chuyên ngành; sử dụng ngôn ngữ để xây dựng và chia sẻ tri thức; phát triển tư duy học thuật, từ ghi nhớ đến phân tích, tổng hợp và đánh giá; và hình thành nhận thức liên văn hóa và kỹ năng làm việc trong môi trường chuyên nghiệp đa ngôn ngữ.

Trong lĩnh vực đào tạo tiếng Nga chuyên ngành kỹ thuật quân sự tại Việt Nam, CLIL là một hướng tiếp cận có tiềm năng lớn để thu hẹp khoảng cách nội ngôn ngữ giữa giai đoạn học tiếng Nga cơ bản và giai đoạn tiếp cận văn bản chuyên ngành. Học viên không chỉ học tiếng Nga như một đối tượng ngôn ngữ, mà còn sử dụng tiếng Nga như công cụ tiếp cận kiến thức kỹ thuật.

4. Phương pháp nghiên cứu

4.1. *Thiết kế nghiên cứu*

Nghiên cứu này sử dụng phương pháp nghiên cứu hỗn hợp kết hợp phân tích định tính và định lượng nhằm khảo sát khoảng cách nội ngôn ngữ giữa tiếng Nga phổ thông và tiếng Nga chuyên ngành kỹ thuật quân sự trong bối cảnh đào tạo tại HVKTQS, đồng thời đưa ra các định hướng cải tiến theo mô hình tiếp cận tích hợp. Thiết kế nghiên cứu bao gồm ba phần chính: khảo sát thực tiễn, phân tích ngôn ngữ và phỏng vấn chuyên sâu. Cách tiếp cận này cho phép đối chiếu giữa dữ liệu khách quan thu được từ bảng hỏi và các kết quả phân tích nội dung chuyên sâu từ tài liệu, phỏng vấn, nhằm cung cấp cái nhìn toàn diện về thực trạng và đề xuất hướng cải tiến hợp lý.

4.2. Đối tượng và phạm vi nghiên cứu

Đối tượng nghiên cứu bao gồm:

Học viên: 100 học viên năm thứ 5 tại HVKTQS.

Giảng viên: 20 giảng viên giảng dạy tiếng Nga chuyên ngành.

Tài liệu giảng dạy: Các giáo trình tiếng Nga cơ bản và chuyên ngành hiện đang được sử dụng tại HVKTQS.

Phạm vi ngôn ngữ khảo sát được giới hạn trong các lĩnh vực cơ bản của kỹ thuật quân sự, với trọng tâm là phân tích các đặc điểm ngôn ngữ học thể hiện trong văn bản học thuật và giao tiếp chuyên môn.

4.3. Phương pháp thu thập dữ liệu

Khảo sát bằng bảng hỏi: Bảng hỏi gồm 20 câu được thiết kế theo thang đo Likert, tập trung vào các tiêu chí sau: mức độ khó khăn khi chuyển từ tiếng Nga cơ bản sang tiếng Nga chuyên ngành, nhận thức về các yếu tố ngôn ngữ gây cản trở (từ vựng, cú pháp, diễn ngôn), hiệu quả của phương pháp giảng dạy hiện tại.

Phỏng vấn bán cấu trúc: Tiến hành 20 cuộc phỏng vấn với giảng viên tiếng Nga chuyên ngành để thu thập ý kiến chuyên môn về các rào cản ngôn ngữ, thực trạng giảng dạy và các đề xuất cải tiến.

Phân tích nội dung chương trình đào tạo: Mục tiêu học phần và đầu ra; mức độ tích hợp yếu tố chuyên ngành trong giai đoạn cơ bản; cấu trúc, nội dung và loại hình tài liệu giảng dạy (sách, giáo trình, tài liệu kỹ thuật...).

Phân tích ngôn ngữ học đối chiếu: So sánh hệ thống ngôn ngữ giữa các đoạn văn bản trong giáo trình tiếng Nga cơ bản (*Бауе время*) và giáo trình chuyên ngành kỹ thuật quân sự (do Khoa chuyên ngành của HVKTQS biên soạn) để xác định khoảng cách về từ vựng chuyên biệt, cấu trúc cú pháp, mật độ thông tin và mức độ khách quan của diễn ngôn.

Phân tích sản phẩm học tập của học viên: Phân tích một số sản phẩm học tập điển hình của học viên, bao gồm các bài dịch dựa trên văn bản chuyên ngành kỹ thuật quân sự. Việc xem xét lỗi ngữ pháp, từ vựng và ngữ nghĩa trong các sản phẩm này giúp nhận diện cụ thể những khó khăn khi người học chuyển từ ngôn ngữ phổ thông sang ngôn ngữ chuyên biệt, đồng thời cung cấp cơ sở thực nghiệm cho việc đánh giá mức độ hình thành năng lực ngôn ngữ chuyên ngành.

Quan sát lớp học có hướng dẫn: Xác định cách thức tổ chức giảng dạy tiếng Nga chuyên ngành tại HVKTQS, đặc biệt về phân bổ thời lượng, phương pháp xử lý ngữ liệu chuyên ngành và phản ứng của học viên trong quá trình học.

4.4. Phương pháp phân tích dữ liệu

Nghiên cứu sử dụng kết hợp phương pháp định lượng và định tính nhằm phản ánh đồng thời xu hướng tổng thể và chiều sâu của hiện tượng khảo sát.

Dữ liệu định lượng được thu thập từ phiếu khảo sát học viên, giúp xác định tần suất, mức độ và xu hướng các khó khăn trong quá trình chuyển tiếp từ tiếng Nga cơ bản sang tiếng Nga chuyên ngành.

Dữ liệu định tính được khai thác từ phỏng vấn giảng viên, làm sáng tỏ nhận định chuyên môn, kinh nghiệm giảng dạy và đề xuất cải tiến chương trình.

Ngoài ra, phân tích sản phẩm học tập (bài dịch) được sử dụng như công cụ thực chứng nhằm kiểm tra năng lực sử dụng tiếng Nga chuyên ngành, thông qua việc nhận diện lỗi ngữ

pháp, từ vựng và ngữ nghĩa. Quan sát lớp học đóng vai trò hỗ trợ, giúp đối chiếu kết quả khảo sát và phỏng vấn, đồng thời phân tích mối liên hệ giữa tổ chức dạy học, phương pháp xử lý ngữ liệu và mức độ tham gia của học viên.

Cách tiếp cận đa phương pháp này cho phép nghiên cứu xem xét hiện tượng một cách toàn diện và hệ thống, kết hợp giữa minh chứng định lượng và diễn giải định tính để làm rõ cơ chế hình thành và biểu hiện của khoảng cách nội ngôn ngữ giữa tiếng Nga cơ bản và tiếng Nga chuyên ngành kỹ thuật quân sự.

5. Kết quả nghiên cứu

Nghiên cứu đã tiến hành khảo sát 100 học viên và 20 giảng viên tại HVKTQS, đồng thời phân tích nội dung chương trình đào tạo tiếng Nga cơ bản và chuyên ngành hiện hành. Kết quả thu được như sau:

5.1. Thực trạng đào tạo tiếng Nga cơ bản và chuyên ngành

Chương trình đào tạo tiếng Nga cơ bản tại HVKTQS được triển khai theo hai giai đoạn. Giai đoạn 1 (năm học thứ 2 đến năm học thứ 4) tập trung phát triển năng lực tiếng Nga cơ bản thông qua bộ giáo trình *Наше время*, được thiết kế theo Hệ thống đánh giá trình độ tiếng Nga như một ngoại ngữ (ТПКИ) từ A1 đến B1 với thời lượng 180 tiết cho mỗi cấp độ. Nội dung giáo trình hướng tới việc phát triển kỹ năng giao tiếp cơ bản thông qua các bài học xoay quanh đời sống xã hội như: chào hỏi, giới thiệu bản thân, nói về gia đình, học tập, công việc và văn hóa. Nội dung bài học tập trung vào việc cung cấp vốn từ vựng phổ thông, cấu trúc câu đơn giản và các quy tắc ngữ pháp cơ bản. Ngôn ngữ sử dụng trong giáo trình mang tính phổ thông, chưa đi sâu vào ngôn ngữ chuyên ngành, phù hợp với đặc điểm nhận thức và nhu cầu tiếp cận ngôn ngữ ở giai đoạn đầu của người học. Ở giai đoạn cuối của trình độ B1, học viên đã được giới thiệu bước đầu về tiếng Nga văn phong khoa học kỹ thuật, song nội dung này chủ yếu mang tính định hướng và còn hạn chế về chiều sâu chuyên môn.

Giai đoạn 2 (năm thứ 5) – Đào tạo tiếng Nga chuyên ngành kỹ thuật quân sự. Trong giai đoạn này, học viên bắt đầu tiếp cận với các nội dung tiếng Nga chuyên biệt thông qua hệ thống giáo trình do các giảng viên Khoa chuyên ngành của HVKTQS biên soạn. Nội dung giáo trình tập trung vào việc khai thác các văn bản kỹ thuật nguyên bản, như: hướng dẫn sử dụng thiết bị, bảng thông số kỹ thuật, tài liệu mô tả nguyên lý vận hành, quy trình khai thác, bảo trì và cấu trúc hệ thống điều khiển. Tuy nhiên, thời lượng dành cho học phần này hiện tại chỉ là 45 tiết, rất khiêm tốn so với yêu cầu về khối lượng kiến thức kỹ thuật và mức độ phức tạp của văn bản chuyên ngành, đặc biệt khi đặt trong tương quan với 540 tiết dành cho các trình độ tiếng Nga cơ bản từ A1 đến B1.

Kết quả quan sát các buổi học tiếng Nga chuyên ngành kỹ thuật quân sự tại HVKTQS cho thấy mô hình tổ chức giảng dạy được triển khai với tần suất ba tiết mỗi tuần (mỗi tiết 45 phút). Cấu trúc buổi học được duy trì theo ba giai đoạn: tiết thứ nhất tập trung giới thiệu và phân tích các cấu trúc ngữ pháp mới, tiết thứ hai dành cho việc luyện tập các cấu trúc này thông qua hệ thống bài tập, tiết thứ ba hướng vào hoạt động đọc hiểu và xử lý một văn bản kỹ thuật dài, kèm phần câu hỏi kiểm tra nội dung. Do hạn chế về thời lượng, giảng viên không có điều kiện dành riêng thời gian cho việc giảng dạy từ vựng chuyên ngành. Khi xuất hiện thuật ngữ kỹ thuật mới, giảng viên thường giải thích ngắn gọn bằng tiếng Việt để đảm bảo tiến độ bài học, dẫn đến việc học viên chỉ nắm được nghĩa biểu hiện mà chưa tiếp cận được đặc trưng ngữ pháp, khả năng kết hợp từ, cũng như đặc điểm chức năng – ngữ nghĩa của thuật ngữ trong ngữ cảnh kỹ thuật. Khó khăn của học viên thể hiện rõ nhất ở tiết đọc hiểu: mật độ thuật ngữ chuyên ngành cao, cấu trúc cú pháp phức

hợp và lỗi diễn đạt mang tính khách quan gây cản trở quá trình xử lý thông tin ngôn ngữ. Phần lớn học viên phải dựa vào bản dịch tiếng Việt thay vì vận dụng trực tiếp năng lực đọc hiểu tiếng Nga. Thực trạng này cho thấy sự mất cân đối giữa giảng dạy ngữ pháp và phát triển năng lực ngôn ngữ chuyên biệt, đồng thời phản ánh khoảng trống trong giai đoạn chuyển tiếp giữa tiếng Nga cơ bản và tiếng Nga chuyên ngành trong chương trình hiện hành.

5.2. Khoảng cách nội ngôn ngữ giữa tiếng Nga cơ bản và chuyên ngành

5.2.1. Đối chiếu đặc điểm ngôn ngữ giữa tiếng Nga cơ bản (trình độ B1) và tiếng Nga chuyên ngành kỹ thuật quân sự

Trong bối cảnh đào tạo tiếng Nga tại HVKTQS, sự chuyển tiếp từ giai đoạn học tiếng Nga cơ bản sang tiếng Nga chuyên ngành kỹ thuật quân sự bộc lộ rõ khoảng cách nội ngôn ngữ. Theo Biber và Conrad (2009), sự khác biệt giữa ngôn ngữ đời sống thường nhật và ngôn ngữ chuyên ngành thậm chí có thể lớn hơn cả khoảng cách giữa hai ngôn ngữ khác nhau. Sự khác biệt này trong trường hợp tiếng Nga thể hiện không chỉ ở từ vựng và cú pháp, mà còn mang tính hệ thống trên cả ba bình diện: từ vựng, ngữ pháp và diễn ngôn. Điều đó phản ánh sự chuyển dịch từ một biến thể giao tiếp đời sống sang một biến thể chức năng hóa cao, định hướng chuyên môn, đòi hỏi người học phải đạt được sự nâng cấp căn bản về năng lực ngôn ngữ và tư duy học thuật.

Về từ vựng (Лексика): Tiếng Nga ở trình độ B1 tập trung vào giao tiếp đời sống hằng ngày, với vốn từ vựng gần gũi, dễ diễn đạt và mang tính biểu cảm. Ngược lại, từ vựng chuyên ngành được chuẩn hóa, hướng tới sự khách quan và độ chính xác cao trong truyền đạt thông tin kỹ thuật, phục vụ trực tiếp cho các quy trình vận hành trong lĩnh vực quân sự.

Bảng 2

Minh họa đặc điểm từ vựng trong tiếng Nga cơ bản (B1) và tiếng Nga chuyên ngành kỹ thuật quân sự

Đặc điểm	Tiếng Nga cơ bản (B1)	Tiếng Nga chuyên ngành kỹ thuật quân sự
Tính đa nghĩa	Tồn tại từ vựng mang nhiều nghĩa, phụ thuộc vào ngữ cảnh giao tiếp, ví dụ: мир (<i>thế giới/hòa bình</i>), ключ (<i>chìa khóa/mạch nước</i>).	Đơn nghĩa và chính xác cao, ví dụ: патронник (<i>buồng đạn</i>), затворная рама (<i>bệ khóa nòng</i>).
Cảm xúc, cá nhân	Có sử dụng đại từ nhân xưng và từ ngữ biểu cảm, ví dụ: я думаю (<i>tôi nghĩ</i>), надеюсь (<i>tôi hy vọng</i>).	Không sử dụng những từ biểu đạt cảm xúc hay chủ quan, ví dụ: я (<i>tôi</i>), мы (<i>chúng tôi</i>), к сожалению (<i>tiếc là</i>).
Đơn vị từ	Từ phổ thông, ít từ ghép, ví dụ: объяснение (<i>sự giải thích</i>), путешествие (<i>chuyến du lịch</i>).	Thuật ngữ là những từ ghép, viết tắt, ví dụ: БМП (<i>боевая машина пехоты – xe chiến đấu bộ binh</i>), ПВО (<i>противовоздушная оборона – phòng không</i>), ракетносец (<i>tàu mang tên lửa</i>).
Từ vay mượn	Chủ yếu từ tiếng Anh phổ thông, ví dụ: менеджер (<i>người quản lý</i>), маркетинг (<i>tiếp thị</i>).	Phiên âm kỹ thuật hiện đại, ví dụ: джеммер (<i>thiết bị gây nhiễu</i>), сонар (<i>thiết bị định vị thủy âm</i>).

Về ngữ pháp (Грамматика): Ngữ pháp tiếng Nga ở trình độ B1 chủ yếu được vận dụng nhằm diễn đạt ý kiến, cảm xúc và trải nghiệm cá nhân trong những ngữ cảnh quen thuộc. Ở giai đoạn này, trọng tâm đặt vào khả năng truyền đạt ý nghĩa và duy trì sự thông hiểu trong giao tiếp hơn là vào việc kiểm soát tuyệt đối các dạng ngữ pháp. Ngược lại, trong tiếng Nga chuyên ngành kỹ thuật quân sự, ngữ pháp có tính công thức hóa và chuẩn hóa cao, đòi

hỏi người học phải nắm vững các quy tắc biến cách, thời, thể, và dạng từ, bảo đảm độ chính xác và tính nhất quán trong sử dụng.

Bảng 3

Mình họa đặc điểm ngữ pháp trong tiếng Nga cơ bản (B1) và tiếng Nga chuyên ngành kỹ thuật quân sự

Đặc điểm	Tiếng Nga cơ bản (B1)	Tiếng Nga chuyên ngành kỹ thuật quân sự
Từ loại	Động từ, đại từ, tính từ biểu cảm, ví dụ: скучать (<i>nhớ</i>), прекрасный (<i>tuyệt vời</i>).	Danh từ – cụm danh từ chiếm ưu thế, ví dụ: устройство автоматической подачи боеприпасов (<i>thiết bị nạp đạn tự động</i>).
Động từ phản thân	Ít dùng, thường là câu chủ động, ví dụ: Мы смотрели интересный фильм вчера. (<i>Hôm qua chúng tôi đã xem một bộ phim thú vị.</i>)	Phổ biến, ví dụ: использовать, устанавливать (Ракеты устанавливаются в пусковую установку перед запуском. - <i>Tên lửa được lắp đặt vào bệ phóng trước khi khai hỏa.</i>)
Thể động từ	Dùng theo thời gian thực (quá khứ, hiện tại và tương lai), ví dụ: Он написал письмо своим родителям. (<i>Anh ấy đã viết thư cho bố mẹ mình.</i>)	Dùng thể chưa hoàn thành (hiện tại) hoặc thể hoàn thành ở thức mệnh lệnh, ví dụ: Проверьте соединения перед запуском. (<i>Hãy kiểm tra các kết nối trước khi khởi động.</i>)
Biến cách, giới từ	Nắm được hệ thống 6 cách của danh từ, tính từ và đại từ, sử dụng chúng chủ yếu trong các cấu trúc ngữ pháp thông dụng. Việc vận dụng giới từ ở giai đoạn này hướng tới thể hiện các quan hệ không gian, thời gian, mục đích hay nguyên nhân, ví dụ: Несмотря на дождь, мы пошли гулять. (<i>Mặc dù trời mưa, chúng tôi vẫn đi dạo.</i>)	Việc sử dụng biến cách và giới từ tuân theo các quy tắc chặt chẽ, có tính công thức hóa cao nhằm đảm bảo độ chính xác tuyệt đối và khách quan trong kỹ thuật. Các cụm danh từ và giới từ được chuẩn hóa để thể hiện chính xác mối quan hệ cấu trúc và quan hệ sở thuộc giữa các thành tố trong hệ thống kỹ thuật, ví dụ: các giới từ như при, по, для, из, на, в được dùng để xác định điều kiện, phương hướng hoặc mục đích kỹ thuật của hành động – “при нажатии на спусковой крючок” (<i>khi bóp cò</i>).

Về cú pháp và diễn ngôn (Синтаксис и дискурс): Cú pháp trong tiếng Nga cơ bản hỗ trợ người học xây dựng năng lực giao tiếp, trong khi cú pháp trong tiếng Nga chuyên ngành phục vụ mục đích truyền đạt thông tin kỹ thuật tối giản, loại bỏ yếu tố cảm xúc, đặc biệt trong các tình huống quân sự đòi hỏi sự chính xác và đồng nhất cao.

Bảng 4

Mình họa đặc điểm cú pháp và diễn ngôn trong tiếng Nga cơ bản (B1) và tiếng Nga chuyên ngành kỹ thuật quân sự

Đặc điểm	Tiếng Nga cơ bản (B1)	Tiếng Nga chuyên ngành kỹ thuật quân sự
Loại câu	Câu đơn, câu phức đơn giản, ví dụ: Если будет тепло, мы поедим на дачу. (<i>Nếu trời ấm, chúng tôi sẽ đi về nhà nghỉ ngoại ô.</i>)	Câu phức nhiều mệnh đề, chỉ điều kiện trong kỹ thuật, ví dụ: Если давление в системе превышает допустимый уровень, автоматическое отключение активируется. (<i>Nếu áp suất trong hệ thống vượt quá mức cho phép, thiết bị sẽ tự động ngắt.</i>)
Phong cách diễn ngôn	Cá nhân, cảm xúc, ví dụ: я люблю, Я люблю читать книги. (<i>Tôi thích đọc sách</i>)	Khách quan, tách biệt khỏi cảm xúc và quan điểm chủ quan, ví dụ, sử dụng trạng từ: необходимо: Необходимо включить систему охлаждения перед запуском двигателя. (<i>Cần bật hệ thống làm mát trước khi khởi động động cơ.</i>)

Liên kết lô-gíc	Liên từ phổ thông (mang văn phong trung hòa), ví dụ: и, но, потому что. Я остался дома, потому что шёл дождь. (<i>Tôi ở nhà vì trời mưa</i>)	Liên từ học thuật (dùng trong khoa học), ví dụ: несмотря на то что, вследствие того что. Вследствие того что давление превысило допустимый уровень, автоматическое отключение было активировано. (<i>Do áp suất vượt quá mức cho phép, hệ thống ngắt tự động đã được kích hoạt.</i>)
Cấu trúc câu	Câu chủ động, ví dụ: Техник проверяет оборудование. (<i>Kỹ thuật viên kiểm tra thiết bị.</i>)	Câu bị động, vô nhân xưng, ví dụ: должно быть проверено, ví dụ: Оборудование должно быть установлено в соответствии с инструкцией. (<i>Thiết bị phải được lắp đặt theo đúng hướng dẫn.</i>)

Khoảng cách nội ngôn ngữ giữa tiếng Nga cơ bản và tiếng Nga chuyên ngành kỹ thuật quân sự thể hiện trên nhiều bình diện, không chỉ ở sự khác biệt về từ vựng và ngữ pháp mà còn ở sự dịch chuyển trong tư duy ngôn ngữ. Nếu tiếng Nga cơ bản chủ yếu phục vụ giao tiếp của cá nhân trong đời sống hàng ngày, thì tiếng Nga chuyên ngành kỹ thuật quân sự lại hướng tới tính khách quan, chuẩn hóa và công thức hóa chặt chẽ nhằm bảo đảm độ chính xác trong mô tả và vận hành kỹ thuật. Vì vậy, mối quan hệ giữa hai hệ thống này không phải là đối lập mà mang tính bổ sung và chuyên biệt hóa: tiếng Nga chuyên ngành phát triển trên nền tảng tiếng Nga cơ bản, mở rộng và tinh chỉnh các phương tiện ngôn ngữ để đáp ứng yêu cầu đặc thù của lĩnh vực kỹ thuật quân sự.

5.2.2. Những khó khăn của người học trong tiếp nhận và xử lý văn bản chuyên ngành

Trong nghiên cứu này, để minh họa những điểm đặc trưng của tiếng Nga chuyên ngành kỹ thuật quân sự và những khó khăn của học viên khi tiếp nhận văn bản, chúng tôi sử dụng đoạn trích từ bài đọc “**Пистолеты и револьверы**” (*Súng ngắn và súng lục ổ quay*) trong Giáo trình tiếng Nga chuyên ngành vũ khí do Khoa Vũ khí, HVKTQS biên soạn. Đây là tài liệu giảng dạy chính thức, được sử dụng rộng rãi trong chương trình đào tạo kỹ sư chuyên ngành vũ khí, có giá trị cả về ngôn ngữ học lẫn chuyên môn quân sự.

Đoạn trích đại diện cho loại văn bản kỹ thuật điển hình, với mật độ thuật ngữ cao, cấu trúc cú pháp phức hợp và tính công thức hóa rõ rệt trong mô tả đặc điểm, phân loại và tính năng của vũ khí bộ binh. Việc phân tích văn bản này giúp làm sáng tỏ cơ chế hình thành khoảng cách nội ngôn ngữ giữa tiếng Nga cơ bản và tiếng Nga chuyên ngành, đồng thời cung cấp cơ sở thực tiễn để nhận diện các lỗi dịch thuật và sai lệch ngữ nghĩa thường gặp của học viên.

ПИСТОЛЕТЫ И РЕВОЛЬВЕРЫ

Современная классификационная схема разделяет стрелковое оружие по следующим признакам:

- по боевым возможностям;
- по назначению;
- по калибру;
- по составу обслуживающего расчёта;
- по способу удержания во время стрельбы;
- по конструкции ствола;
- по степени автоматизации;
- по характеру стрельбы.

Под термином “боевые возможности” понимают, во-первых, возможность беспрепятственно и быстро совершать с оружием различные перемещения: переезды в танках, боевых машинах пехоты (десанта), БТР и автомобилях; перебежки, переползания, передвижения в ходах сообщения и траншеях, в лесу, зданиях, а также быстроту изготровки к стрельбе, перевода из походного положения в боевое и обратно, переноса огня. Перечисленные характеристики относят к маневренным возможностям оружия. Они определяются массой и габаритами оружия, величиной носимого боекомплекта, удобством выполнения приёмов стрельбы.

Во-вторых, к боевым возможностям относят характеристики, обуславливающие успешное выполнение самых типичных для данного оружия огневых задач. Их называют огневыми возможностями. Для оценки последних учитывают дальность эффективного огня по типовым целям, боевую скорострельность и допустимый режим огня, комплект боеприпасов, пробивное и останавливающее действие различных пуль, наличие оптических прицелов, лазерных и ночных приборов. (*Giáo trình Tiếng Nga chuyên ngành vũ khí*, 2022, tr. 40)

Bảng 5

Một số lỗi dịch thuật và sai lệch ngữ nghĩa của học viên

Bình diện	Ví dụ (đoạn trích gốc)	Cách hiểu/dịch của học viên	Nghĩa đúng trong ngữ cảnh chuyên ngành	Nguyên nhân lỗi (liên quan đến trình độ B1)
Từ vựng	“по следующим признакам”	“theo các dấu hiệu sau”	“theo các tiêu chí sau” (trong hệ thống phân loại)	Từ признак ở trình độ B1 thường học nghĩa “dấu hiệu/triệu chứng” dẫn đến dịch sai trong lĩnh vực kỹ thuật.
Ngữ pháp	“Перечисленные характеристики относят к маневренным возможностям оружия.”	“Những đặc điểm này liên quan đến khả năng cơ động của vũ khí.” (dịch sát nghĩa)	“Những đặc điểm này được xếp vào nhóm khả năng cơ động của vũ khí.”	Học viên trình độ B1 quen với câu chủ động đơn giản, chưa quen với (năm vững) cấu trúc câu bị động được sử dụng trong tài liệu chuyên ngành như что относиться к чему.
Cú pháp, diễn ngôn	“Современная классификационная схема разделяет стрелковое оружие по следующим признакам: по боевым возможностям; по назначению; по калибру; по составу...”	Học viên dịch rời rạc, đôi khi chỉ nắm 1-2 mục đầu, bỏ sót các mục sau dẫn đến mất lô-gic phân loại.	“Sơ đồ phân loại hiện đại chia vũ khí bộ binh theo các tiêu chí: theo tính năng tác chiến; theo nhiệm vụ; theo cỡ nòng; theo thành phần...”	Học viên quen câu ngắn gọn, tuyến tính. Khi gặp cấu trúc liệt kê nhiều tầng, cú pháp phức hợp dẫn đến khó theo dõi toàn bộ, dẫn đến dịch thiếu hoặc hiểu sai.

Một số minh họa nêu trên phản ánh rõ nét cơ chế hình thành khoảng cách nội ngôn ngữ giữa tiếng Nga cơ bản và tiếng Nga chuyên ngành kỹ thuật quân sự. Ở trình độ B1, người học thường xử lý văn bản dựa trên vốn từ phổ thông, cấu trúc ngữ pháp đơn giản và diễn ngôn mang tính tuyến tính; trong khi đó, văn bản chuyên ngành lại được tổ chức trên nền tảng hệ thống thuật ngữ chuẩn hóa, cú pháp phức hợp và lô-gic phân loại chặt chẽ. Sự chênh lệch này dẫn đến những sai lệch trong dịch thuật và tiếp nhận ngữ nghĩa, qua đó cho thấy sự khác biệt

căn bản về phạm vi và mục tiêu sử dụng của hai biến thể ngôn ngữ. Việc nhận diện các lỗi điển hình này tạo cơ sở khoa học cho việc xây dựng giải pháp sư phạm nhằm thu hẹp khoảng cách nội ngôn ngữ trong quá trình đào tạo.

5.3. Những khó khăn của học viên khi tiếp nhận ngôn ngữ chuyên ngành

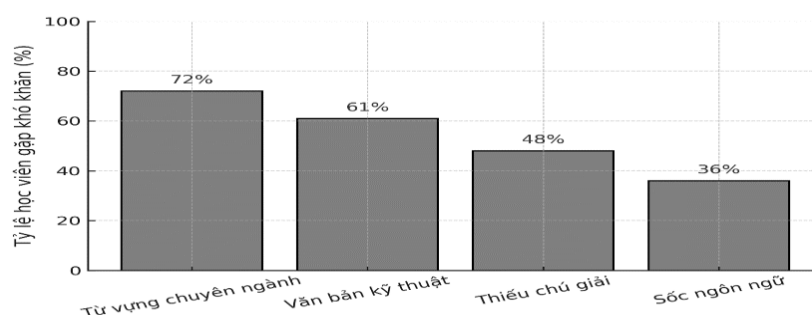
Bảng 6

Tỷ lệ học viên gặp khó khăn khi học tiếng Nga chuyên ngành

Khó khăn	Tỷ lệ học viên bị ảnh hưởng (%)
Từ vựng chuyên ngành phức tạp	72
Văn bản kỹ thuật khó hiểu	61
Thiếu hệ thống chú giải và hướng dẫn về ngữ nghĩa, ngữ pháp	48
Sốc ngôn ngữ khi chuyển sang chuyên ngành	36

Biểu đồ 1

Tỷ lệ học viên gặp khó khăn khi học tiếng Nga chuyên ngành



Kết quả khảo sát thực tế với nhóm học viên năm thứ năm tại HVKTQS cho thấy quá trình chuyển tiếp từ tiếng Nga cơ bản sang tiếng Nga chuyên ngành kỹ thuật quân sự gặp nhiều trở ngại. Khó khăn phổ biến nhất được ghi nhận là về mặt từ vựng: có tới 72% học viên cho biết họ gặp rào cản khi tiếp cận các thuật ngữ kỹ thuật, viết tắt và từ ghép.

Tiếp theo là vấn đề hiểu văn bản kỹ thuật, được 61% học viên lựa chọn. Nhiều người học cho biết họ không quen với cấu trúc cú pháp phức tạp, câu dài và cách diễn đạt mang tính khách quan trong tài liệu chuyên ngành. Bên cạnh đó, 48% học viên phản ánh trong giáo trình không có hệ thống hỗ trợ cho việc học như: bảng chú giải, ví dụ minh họa về ngữ nghĩa, ngữ pháp, khiến việc tự học và tra cứu trở nên khó khăn.

Đáng chú ý, 36% học viên thừa nhận đã trải qua hiện tượng “sốc ngôn ngữ” khi bước sang giai đoạn học chuyên ngành. Hiện tượng này không chỉ thể hiện qua cảm giác choáng ngợp về mặt ngôn ngữ, mà còn liên quan đến sự thay đổi trong tư duy tiếp nhận kiến thức, từ giao tiếp hàng ngày sang tư duy phân tích, mô tả kỹ thuật.

5.3. Đánh giá từ phía giảng viên

Dữ liệu từ giảng viên được thu thập thông qua các cuộc phỏng vấn bán cấu trúc với 20 giảng viên đang giảng dạy tiếng Nga chuyên ngành tại HVKTQS. Việc lựa chọn hình thức phỏng vấn nhằm khai thác sâu trải nghiệm thực tiễn, đánh giá chuyên môn và nhận định cá nhân của người dạy đối với chương trình đào tạo hiện hành, từ đó xác định những rào cản và bất cập trong quá trình giảng dạy tiếng Nga chuyên ngành.

Kết quả phân tích cho thấy ba nhóm vấn đề nổi bật được lặp lại với tần suất cao trong phát ngôn của giảng viên:

Thiếu tính liên kết giữa chương trình tiếng Nga cơ bản và chương trình chuyên ngành: Phần lớn giảng viên cho rằng chương trình hiện tại không xây dựng được sự nối tiếp hợp lý về mặt ngôn ngữ giữa giai đoạn tiếng Nga cơ bản (trình độ A1-B1) và giai đoạn chuyên ngành. Việc thiếu cầu nối dẫn đến khoảng trống lớn về từ vựng chuyên ngành, cấu trúc diễn ngôn kỹ thuật và kỹ năng đọc hiểu văn bản học thuật, gây cản trở đáng kể cho quá trình tiếp nhận kiến thức của học viên.

Học viên thiếu nền tảng chuyên môn về ngôn ngữ và kiến thức kỹ thuật cơ bản: Một khó khăn phổ biến được nêu là nhiều học viên không có kiến thức nền về các lĩnh vực kỹ thuật cơ bản, đồng thời vốn từ và cấu trúc ngôn ngữ chuyên ngành còn hạn chế. Điều này ảnh hưởng trực tiếp đến hiệu quả tiếp thu bài giảng, đặc biệt khi giảng viên sử dụng tài liệu gốc có mức độ chuyên môn cao.

Giảng viên tự biên soạn tài liệu giảng dạy: Do sự thiếu hụt giáo trình phù hợp với đặc thù đào tạo chuyên ngành trong môi trường quân đội (về thời lượng học, nội dung và năng lực đầu vào của học viên), các giảng viên không thể sử dụng hoàn toàn tài liệu tiếng Nga chuyên ngành gốc do phía Nga biên soạn. Thay vào đó, họ phải xây dựng hệ thống tài liệu giảng dạy riêng dựa trên việc tinh giản, sắp xếp lại và điều chỉnh nội dung của tài liệu gốc sao cho phù hợp với đặc điểm của học viên tại HVKTQS. Những tài liệu này được biên soạn và sử dụng thống nhất trong toàn bộ bộ môn nhằm đảm bảo được sự đồng bộ về nội dung, tiến độ và cách tiếp cận giảng dạy giữa các lớp và các nhóm học phần.

6. Thảo luận

Kết quả nghiên cứu cho thấy khoảng cách đáng kể giữa tiếng Nga cơ bản và tiếng Nga chuyên ngành kỹ thuật quân sự tại HVKTQS. Khoảng cách này không chỉ thể hiện ở mặt nội dung chương trình mà còn bộc lộ qua năng lực tiếp nhận của học viên, chất lượng học liệu và phương pháp giảng dạy.

6.1. Đánh giá thực trạng đào tạo tiếng Nga cơ bản và chuyên ngành

Phân tích nội dung chương trình đào tạo tiếng Nga tại HVKTQS cho thấy cấu trúc giảng dạy được thiết kế theo hướng phân tầng với sự tách biệt rõ ràng giữa giai đoạn tiếng Nga cơ bản và giai đoạn tiếng Nga chuyên ngành. Trong đó, tiếng Nga cơ bản được định hướng đạt bậc 3/6 (trình độ B1) theo KNLNNVN, đóng vai trò nền tảng ban đầu về phát âm, từ vựng, ngữ pháp và kỹ năng giao tiếp thông dụng.

Chương trình đào tạo hiện hành thiếu vắng các học phần trung gian có tính chất cầu nối trong quá trình chuyển tiếp từ tiếng Nga cơ bản sang tiếng Nga chuyên ngành. Nội dung chương trình tiếng Nga cơ bản chủ yếu tập trung vào việc rèn luyện các kỹ năng giao tiếp hàng ngày và cấu trúc ngữ pháp phổ thông. Phần lớn tài liệu và hoạt động học tập xoay quanh các tình huống giao tiếp cơ bản (trao đổi thông tin cá nhân, sinh hoạt thường nhật), hoàn toàn thiếu vắng các nội dung chuẩn bị cho việc hình thành năng lực xử lý văn bản kỹ thuật – loại văn bản có đặc trưng ngôn ngữ rất khác biệt như: hệ thống từ vựng chuyên biệt có tính đơn nghĩa cao, câu văn dài với nhiều tầng thông tin lô-gic và lối diễn đạt khách quan, chính xác. Do đó, khi bước vào giai đoạn học tiếng Nga chuyên ngành, học viên thường phải đối mặt với một “bước nhảy ngôn ngữ” đột ngột. Khối lượng lớn thuật ngữ mới, hệ thống từ viết tắt, cùng cấu trúc cú pháp phức tạp khiến học viên khó xác định nghĩa, chức năng và cách sử dụng từ vựng kỹ thuật. Đồng thời, cách tổ chức thông tin trong văn bản chuyên ngành thiếu gợi dẫn ngữ cảnh, gây khó khăn trong việc nắm bắt nội dung cốt lõi.

Hệ quả là năng lực ngôn ngữ hình thành ở giai đoạn tiếng Nga cơ bản không đủ đáp ứng yêu cầu đọc hiểu các văn bản chuyên ngành, dẫn đến hạn chế trong việc tiếp nhận kiến

thức kỹ thuật và ảnh hưởng trực tiếp đến chất lượng học tập các học phần chuyên sâu.

6.2. Nguyên nhân của khoảng cách giữa đào tạo tiếng Nga cơ bản và chuyên ngành

Nguyên nhân khoảng cách giữa tiếng Nga cơ bản và tiếng Nga chuyên ngành kỹ thuật quân sự trong quá trình đào tạo tại HVKTQS có thể được phân tích trên ba phương diện:

Về chương trình đào tạo: Việc thiếu sự liên thông giữa chương trình tiếng Nga cơ bản và chuyên ngành dẫn đến đứt gãy về nội dung và mục tiêu. Chương trình chưa có chiến lược tích hợp từ vựng và cấu trúc chuyên ngành vào giai đoạn học cơ bản, chưa chuẩn bị cho người học năng lực ngôn ngữ từ phổ thông sang chuyên ngành. Hai giai đoạn tiếng Nga cơ bản và chuyên ngành hiện chưa “nối mạch”, nên mục tiêu và nội dung không liên thông. Ở giai đoạn cơ bản chưa lồng ghép từ vựng, cấu trúc và kiểu văn bản chuyên ngành, khiến người học thiếu “hành trang” khi bước sang chuyên ngành. Thời lượng 45 tiết cho học phần chuyên ngành cũng quá ít so với yêu cầu: nội dung khó phủ đủ, không có nhiều thời gian ôn – lặp để khắc nhớ thuật ngữ và cấu trúc, cơ hội thực hành có hướng dẫn bị hạn chế, khó tổ chức bài học tích hợp nội dung - ngôn ngữ hay nhiệm vụ mô phỏng thao tác kỹ thuật. Hệ quả là “cầu nối” giữa hai giai đoạn không hình thành và khoảng cách về thuật ngữ, cú pháp, cách diễn đạt trong văn bản kỹ thuật càng lộ rõ.

Về học liệu: Các giáo trình chuyên ngành hiện hành thường được biên soạn dành cho đối tượng người học đã có kiến thức nền về kỹ thuật và trình độ ngoại ngữ cao. Do đó, giảng viên buộc phải điều chỉnh, rút gọn hoặc tự biên soạn tài liệu để phù hợp với trình độ học viên và thời lượng giảng dạy (45 tiết). Sự thiếu vắng học liệu trung gian, tài liệu có tính cầu nối giữa giai đoạn cơ bản và chuyên ngành là một trong những rào cản chính.

Về phương pháp giảng dạy: Việc chưa áp dụng các mô hình giảng dạy tích hợp nội dung và ngôn ngữ làm giảm hiệu quả tiếp nhận của người học. Trong quá trình giảng dạy tiếng Nga cơ bản, thay vì dạy tiếng Nga như một môn độc lập, phương pháp này tích hợp ngôn ngữ vào quá trình học kiến thức chuyên môn. Ví dụ, trong một bài học về ngữ pháp tiếng Nga – trạng động từ, thay vì giảng giải cấu trúc ngữ pháp bằng ví dụ thông thường, giảng viên hướng dẫn học viên phân tích ngữ pháp trực tiếp trên một đoạn mô tả kỹ thuật như: “Проверив соединения, включите питание блока управления.” Học viên vừa học được cách cấu tạo trạng động từ trong tiếng Nga, vừa nắm được quy trình kỹ thuật “Kiểm tra kết nối trước khi cấp điện cho bộ điều khiển” – nội dung có giá trị chuyên môn thực tiễn.

7. Kết luận và khuyến nghị

Trên cơ sở phân tích thực trạng và những thách thức, có thể khẳng định rằng việc thu hẹp khoảng cách giữa tiếng Nga cơ bản và tiếng Nga chuyên ngành kỹ thuật quân sự là một nhiệm vụ mang tính liên ngành, đòi hỏi sự phối hợp đồng bộ giữa chương trình đào tạo, học liệu, phương pháp giảng dạy, năng lực giảng viên và cơ chế hỗ trợ người học. Nghiên cứu này đề xuất một số định hướng trọng tâm nhằm nâng cao hiệu quả giảng dạy tiếng Nga chuyên ngành tại HVKTQS.

Về chương trình đào tạo

Một trong những nguyên nhân cốt lõi dẫn đến khoảng cách nội ngôn ngữ là sự phân tách cứng nhắc giữa hai giai đoạn tiếng Nga cơ bản và tiếng Nga chuyên ngành mà thiếu vắng học phần trung gian. Hiện tại, thời lượng dành cho tiếng Nga chuyên ngành chỉ là 45 tiết, quá ít so với 540 tiết tiếng Nga cơ bản từ A1 đến B1, trong khi khối lượng kiến thức kỹ thuật và độ phức tạp của văn bản chuyên ngành lại rất lớn. Sự bất cân xứng này không cho phép học viên có đủ thời gian tiếp xúc, rèn luyện và củng cố kỹ năng ngôn ngữ chuyên môn, dẫn đến hiệu quả học tập chưa đạt kỳ vọng. Do đó, cần thiết kế một học phần “Tiếng Nga bán chuyên

ngành” ở năm thứ tư với vai trò cầu nối, tích hợp vốn từ vựng cơ bản thuộc lĩnh vực kỹ thuật, cấu trúc cú pháp đặc thù và các văn bản kỹ thuật ở cấp độ dễ, nhằm tạo nền tảng vững chắc cho giai đoạn chuyên sâu. Bên cạnh đó, thời lượng tiếng Nga chuyên ngành ở năm thứ năm nên được tăng lên 90 tiết thay vì 45 tiết như hiện nay, nhằm bảo đảm học viên có đủ điều kiện tiếp xúc và thực hành với văn bản kỹ thuật gốc ở mức độ cao hơn. Đồng thời, chương trình tiếng Nga cơ bản cũng cần được điều chỉnh theo hướng lồng ghép dần các yếu tố chuyên ngành, đặc biệt trong hoạt động đọc hiểu và hội thoại tình huống kỹ thuật đơn giản, qua đó từng bước hình thành tư duy chuyên môn bằng ngoại ngữ.

Về học liệu

Hiện nay, thiếu hụt học liệu trung gian và mức độ quá khó của tài liệu chuyên ngành đang là rào cản lớn. Do đó, cần xây dựng bộ học liệu “cầu nối” có độ khó vừa phải, sử dụng thuật ngữ chuyên ngành nhưng diễn đạt bằng cấu trúc phổ thông, kèm chú thích song ngữ, hình ảnh minh họa và hệ thống bài tập hỗ trợ. Việc số hóa học liệu cũng giữ vai trò then chốt: một kho học liệu số nội bộ cần được phát triển, bao gồm các đoạn trích chọn lọc từ tài liệu kỹ thuật, bảng thuật ngữ tương tác, thẻ từ vựng chuyên ngành tích hợp hình ảnh và âm thanh. Học liệu nên được phân tầng theo độ khó (dễ – trung bình – nâng cao) nhằm đáp ứng sự khác biệt về năng lực tiếp nhận của người học.

Về phương pháp giảng dạy

Đổi mới phương pháp giảng dạy theo định hướng tích hợp nội dung và ngôn ngữ (CLIL) là cách tiếp cận sư phạm cần thiết nhằm nâng cao tính ứng dụng và hiệu quả lĩnh hội kiến thức chuyên ngành. Mô hình CLIL cho phép người học đồng thời phát triển năng lực ngôn ngữ và hiểu biết chuyên môn thông qua việc tiếp cận nội dung kỹ thuật bằng tiếng Nga. Trong bối cảnh đào tạo tiếng Nga chuyên ngành kỹ thuật quân sự, phương pháp này không chỉ giúp người học hình thành tư duy học thuật bằng ngôn ngữ đích mà còn thúc đẩy khả năng vận dụng ngôn ngữ vào các tình huống chuyên biệt, phản ánh sát thực tế nghề nghiệp. Ngoài ra, CLIL góp phần rút ngắn khoảng cách giữa giai đoạn học tiếng và giai đoạn học bằng tiếng, từ đó tăng cường mức độ gắn kết giữa chương trình đào tạo ngôn ngữ và chương trình đào tạo chuyên ngành.

Việc áp dụng mô hình CLIL vào giảng dạy tiếng Nga chuyên ngành kỹ thuật quân sự tại HVKTQS cần tuân theo nguyên tắc gia tăng dần độ khó, bắt đầu từ những nội dung “bán chuyên ngành” phù hợp với vốn từ vựng xã hội mà học viên ở trình độ B1 đã tích lũy.

Thứ nhất, cần lựa chọn chủ đề trung gian giữa ngôn ngữ đời sống và ngôn ngữ kỹ thuật, ví dụ: **учебный класс** (lớp học), **форма** (đồng phục), **машина** (xe), **самолёт** (máy bay). Trên cơ sở đó, giảng viên có thể cho học viên làm quen với các cụm có tính chuyên ngành hơn như: **боевой вертолёт** (trực thăng chiến đấu), **военная форма** (quân phục)... Đây là bước chuyển tự nhiên từ ngữ liệu thiên về xã hội sang ngữ liệu liên quan đến quân sự.

Thứ hai, từ vựng chuyên ngành không quá chuyên sâu nên được tích hợp vào các mẫu câu giao tiếp quen thuộc mà học viên B1 đã biết. Thay vì chỉ học cấu trúc miêu tả đơn giản **Это моя комната** (Đây là căn phòng của tôi), học viên có thể thực hành với **Это автомат Калашникова** (Đây là súng AK), **Это магазин** (Đây là băng đạn), **Это ствол** (Đây là nòng súng). Cách làm này vừa củng cố cấu trúc ngôn ngữ cơ bản, vừa mở rộng vốn từ chuyên ngành.

Thứ ba, ưu tiên sử dụng học liệu trực quan (sơ đồ, hình ảnh, video thao tác) thay vì văn bản thuần chữ. Điều này giúp giảm tải ngôn ngữ, đồng thời tạo liên kết giữa khái niệm kỹ thuật và hình ảnh sinh động cụ thể, hỗ trợ việc ghi nhớ và tái hiện.

Thứ tư, các nhiệm vụ CLIL cần được thiết kế gọn, mang tính thực hành, gắn trực tiếp với tình huống quân sự. Ví dụ:

Hoạt động nhóm: ghép tên bộ phận vũ khí (**ствол, магазин, приклад**) với hình ảnh minh họa.

Nhiệm vụ miêu tả: mỗi học viên nói 2-3 câu ngắn, ví dụ: **Это магазин. В магазине патроны.** (Đây là băng đạn. Trong băng đạn có đạn).

Thực hành theo cặp: một học viên ra mệnh lệnh ngắn, ví dụ: **Открой магазин!** (Mở băng đạn ra!), học viên kia thực hiện thao tác trên mô hình hoặc tranh ảnh.

Ở giai đoạn đầu, không nên yêu cầu học viên viết báo cáo kỹ thuật, mà tập trung vào: khả năng nhận diện và sử dụng đúng thuật ngữ cơ bản; độ chính xác khi miêu tả thao tác đơn giản; mức độ ghi nhớ và vận dụng thuật ngữ trong ngữ cảnh giao tiếp.

Việc triển khai CLIL trong đào tạo tiếng Nga tại HVKTQS chỉ khả thi khi xây dựng lộ trình đi từ ngôn ngữ xã hội cơ bản đến ngôn ngữ bán chuyên ngành và ngôn ngữ chuyên ngành, kết hợp với học liệu trực quan và nhiệm vụ tình huống. Đây là hướng tiếp cận vừa bảo đảm tính khoa học, vừa phù hợp với năng lực B1, đồng thời góp phần thu hẹp khoảng cách nội ngôn ngữ trong quá trình chuyển tiếp.

Về nâng cao năng lực giảng viên

Giảng dạy tiếng Nga chuyên ngành đòi hỏi giảng viên không chỉ nắm vững ngôn ngữ mà còn có kiến thức nhất định về lĩnh vực kỹ thuật quân sự. Do đó, cần tổ chức các khóa tập huấn định kỳ cho giảng viên về phương pháp dạy ngôn ngữ chuyên ngành và cách tích hợp nội dung chuyên môn vào bài học ngôn ngữ. Đồng thời, nên thúc đẩy sự phối hợp giữa giảng viên tiếng Nga cơ bản và giảng viên chuyên ngành trong việc đồng thiết kế nội dung giảng dạy, nhằm tạo ra các học phần liên môn phản ánh sát thực tế học thuật và nhiệm vụ chuyên môn trong quân đội.

Hỗ trợ người học

Học viên cần được hỗ trợ không chỉ về mặt ngôn ngữ mà còn cả về phương pháp học tập, tâm lý và nhận thức. Việc tổ chức lớp học mang tính định hướng trước khi bắt đầu học tiếng Nga chuyên ngành là rất cần thiết, với các nội dung như: phương pháp đọc hiểu tài liệu kỹ thuật, sử dụng từ điển chuyên ngành, chiến lược ghi chú và dịch thuật.

Bên cạnh đó, trong quá trình học nên xây dựng cơ chế cố vấn học tập dưới dạng một giảng viên phụ trách nhóm nhỏ (10-15 học viên), để người học có thể trao đổi, đặt câu hỏi và nhận được hỗ trợ cá thể hóa trong quá trình học. Tổ chức các hoạt động học thuật ngoại khóa như: câu lạc bộ tiếng Nga chuyên ngành, các buổi thuyết trình ngắn về một thiết bị hoặc quy trình kỹ thuật bằng tiếng Nga, thảo luận học thuật theo nhóm với sự hỗ trợ của giảng viên... cũng là những hình thức hữu ích giúp học viên tăng cường tự tin, chủ động học tập, đồng thời giảm áp lực khi tiếp cận ngôn ngữ chuyên ngành.

Tài liệu tham khảo

- Biber, D., & Conrad, S. (2009). *Register, genre, and style*. Cambridge University Press.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Chiswick, B. R., & Miller, P. W. (2005). Linguistic distance: A quantitative measure of the distance between English and other languages. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 26(1), 1–11. <https://doi.org/10.1080/14790710508668395>
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- Coyle, D. (1999). Theory and planning for effective classrooms: Supporting students in content and language integrated learning contexts. In J. Masih (Ed.), *Learning through a foreign language* (pp. 46–62). CILT.

- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (pp. 3–49). California Department of Education.
- Feldman, N. B. (2020). *On the phenomenon of abbreviation in military professional discourse* [Abstract of Candidate of Philological Sciences dissertation]. [In Russian: Фельдман, Н. Б. (2020). О явлении аббревиации в военном профессиональном дискурсе. Автореферат диссертации кандидата филологических наук].
- Galperin, I. R. (1981). *Text as an object of linguistic research*. Science. [In Russian: Гальперин, И. Р. (1981). Текст как объект лингвистического исследования. Наука].
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar*. Edward Arnold.
- Hyland, K. (2004). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. University of Michigan Press.
- Isaeva, E. V. (2020). Lexical-semantic features of borrowed terms in Russian military discourse. *Bulletin of the Military University*, 3(61), 44–49. [In Russian: Исаева, Е. В. (2020). Лексико-семантические особенности заимствованных терминов в русском военном дискурсе. Вестник Военного университета, 3(61), 44–49].
- Kazakova, T. A. (2015). *Professional translation: Theory and practice of translating scientific and technical texts*. Union. [In Russian: Казакова, Т. А. (2015). Профессиональный перевод: Теория и практика перевода научно-технических текстов. Союз].
- Kedideh, A. (2025). Terminology and specialized languages: A study on importance and fundamental concepts. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 15(4), 377–384. <https://doi.org/10.47750/pegegog.15.04.27>
- Kozhina, M. N. (1972). *On the functional styles of the modern Russian language*. Enlightenment. [In Russian: Кожина, М. Н. (1972). О функциональных стилях современного русского языка. Просвещение].
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Lai, T. T., Nguyen, T. H., & Ho, T. N. (2022). *Russian for weapons engineering: A specialized Russian language textbook for weapons engineering students*. People's Army Publishing House. [In Vietnamese: Giáo trình Tiếng Nga chuyên ngành vũ khí (Dùng cho đào tạo kỹ sư chuyên ngành vũ khí) (2022). NXB Quân đội Nhân dân].
- Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. Equinox Publishing.
- Ministry of Education and Training. (2014). *Circular No. 01/2014/TT-BGDĐT: Promulgating the six-level foreign language proficiency framework for Vietnam*. Hanoi. <https://vanban.chinhphu.vn/default.aspx?pageid=27160&docid=172297>
- Minyar-Beloruchev, R. K. (2004). *Fundamentals of teaching translation of scientific and technical literature*. Higher education. [In Russian: Миньяр-Белоручев, Р. К. (2004). Основы обучения переводу научно-технической литературы. Высшая школа].
- Pyrikov, G. I. (2008). *Linguopragmatics of military discourse*. Military University Press. [In Russian: Пыриков, Г. И. (2008). Лингвопрагматика военного дискурса. Военный университет.]
- Reformatsky, A. A. (1959). *Introduction to linguistics*. Publishing House of Educational and Pedagogical Literature. [In Russian: Реформатский, А. А. (1959). Введение в языкознание. Учпедгиз].
- Sadirova, D. S., & Berdiyeva, M. X. (2023). Key features of a language for special purposes. *Eurasian Journal of Learning and Academic Teaching*, 17, 44–47. <https://www.geniusjournals.org>
- Sinyachkin, V. M. (2003). *Scientific style of speech: A textbook for students of technical universities*. Higher education. [In Russian: Синячкин, В. М. (2003) Научный стиль речи: Учебное пособие для студентов технических вузов. Высшая школа].
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.



ACCULTURATION OF THE SOVIET EDUCATIONAL MODEL IN VIETNAMESE HIGHER EDUCATION FROM 1950 TO THE PRESENT

Nguyen Phuc Quan*

*Department of Science Management, Dong A University,
33 Xo Viet Nghe Tinh, Hoa Cuong ward, Da Nang, Vietnam*

Received 05 September 2025

Revised 21 October 2025; Accepted 14 November 2025

Abstract: This study examines the process of adapting the Soviet higher education model in Vietnam from the 1950s to the present, employing theoretical frameworks of cultural acculturation and knowledge transfer. In the context of building a socialist state and maintaining a special relationship with the Soviet Union, Vietnam adopted the Soviet model in a relatively comprehensive manner - encompassing educational philosophy, institutional structure, curricular design, pedagogical methods, and academic degree systems. Characterized by strong theoretical orientation, centralized organization, and a state-serving mission, the Soviet model provided Vietnam with a systematic, disciplined, and efficient framework for training technical and managerial cadres. However, this adoption was not a simple mechanical replication. Vietnam progressively adapted the model to align with its specific political, social, and cultural conditions. The process of localization became evident in several areas, including curriculum content, teacher - student relations, and institutional governance. After 1990, amid the Doi Moi reforms and growing international integration, Vietnam's higher education system underwent significant transformation. While retaining key features of the Soviet legacy - such as the academic degree structure and emphasis on theoretical knowledge - it also incorporated Western elements, including a credit-based system, flexible learning pathways, and a stronger focus on practical and soft skills. This research contributes to a deeper understanding of academic hybridization in modern Vietnamese higher education. It highlights how layers of Soviet cultural and institutional legacies continue to shape contemporary universities, even as global and local educational paradigms increasingly converge and interact in the post-socialist era.

Keywords: higher education, Vietnamese education, Soviet model, acculturation, knowledge transfer

* Corresponding author.

Email address: quannp@donga.edu.vn

<https://doi.org/10.63023/2525-2445/jfs.ulis.5612>

TIẾP BIẾN MÔ HÌNH GIÁO DỤC NGA TRONG ĐÀO TẠO ĐẠI HỌC VIỆT NAM GIAI ĐOẠN TỪ 1950 ĐẾN NAY

Nguyễn Phúc Quân

*Phòng Quản lý Khoa học, Trường Đại học Đông Á,
33 Xô Viết Nghệ Tĩnh, phường Hòa Cường, Đà Nẵng, Việt Nam*

Nhận bài ngày 05 tháng 9 năm 2025

Chỉnh sửa ngày 21 tháng 10 năm 2025; Chấp nhận đăng ngày 14 tháng 11 năm 2025

Tóm tắt: Nghiên cứu này khảo sát quá trình tiếp biến mô hình giáo dục đại học Liên Xô tại Việt Nam giai đoạn từ 1950 đến nay, dựa trên các tiếp cận lý thuyết về tiếp biến văn hóa và chuyển giao tri thức. Trong bối cảnh xây dựng nhà nước xã hội chủ nghĩa và mối quan hệ đặc biệt với Liên Xô, Việt Nam đã tiếp nhận mô hình giáo dục Xô viết một cách tương đối toàn diện - từ triết lý giáo dục, cấu trúc tổ chức, chương trình đào tạo đến phương pháp giảng dạy và hệ thống học vị. Mô hình Nga với đặc trưng lý luận hóa cao, tổ chức tập trung và định hướng phục vụ nhà nước đã được Việt Nam vận dụng để xây dựng hệ thống đại học mang tính hệ thống, kỷ luật và hiệu quả trong đào tạo cán bộ kỹ thuật và quản lý. Tuy nhiên, trong quá trình tiếp nhận, Việt Nam không sao chép máy móc mà từng bước điều chỉnh để phù hợp với điều kiện chính trị, xã hội và văn hóa bản địa. Việc bản địa hóa thể hiện rõ qua các yếu tố như: chương trình học, quan hệ thầy - trò, và cơ chế tổ chức nhà trường. Từ sau năm 1990, trong bối cảnh Đổi Mới và hội nhập quốc tế, hệ thống giáo dục đại học Việt Nam dần chuyển hướng, giữ lại một số giá trị cốt lõi từ mô hình Nga (như hệ thống học vị, trọng lý luận) đồng thời tiếp thu các yếu tố từ mô hình phương Tây (như tín chỉ, học tập linh hoạt, kỹ năng mềm). Nghiên cứu này góp phần làm sáng tỏ quá trình tiếp biến học thuật trong giáo dục Việt Nam hiện đại, qua đó nhận diện những lớp trầm tích văn hóa vẫn còn hiện diện trong đại học đương đại.

Từ khóa: giáo dục đại học, giáo dục Việt Nam, mô hình Liên Xô, tiếp biến văn hóa, chuyển giao tri thức

1. Đặt vấn đề

Trong suốt thế kỷ XX, Liên Xô (nay là Liên bang Nga) không chỉ đóng vai trò là một đồng minh chiến lược của Việt Nam trong các lĩnh vực quân sự, kinh tế và chính trị, mà còn là một đối tác văn hóa - giáo dục có ảnh hưởng sâu rộng. Sự hỗ trợ của Liên Xô đối với Việt Nam trong lĩnh vực giáo dục đại học không chỉ dừng lại ở việc tiếp nhận hàng nghìn lưu học sinh Việt Nam sang học tập, mà còn thể hiện rõ trong quá trình xây dựng hệ thống đào tạo đại học tại Việt Nam (Phạm Văn Giêng, 2021). Từ cấu trúc học thuật, triết lý giáo dục, chương trình giảng dạy đến mô hình quản trị nhà trường, dấu ấn của mô hình giáo dục Nga/Xô viết đã để lại ảnh hưởng lâu dài trong nền giáo dục đại học Việt Nam, đặc biệt trong giai đoạn từ 1950 đến trước Đổi Mới (Trần Thị Khánh Hà và cộng sự, 2022).

Tuy nhiên, quá trình tiếp nhận này không diễn ra một cách thụ động. Dưới tác động của điều kiện văn hóa, thể chế và nhu cầu nội sinh của xã hội Việt Nam, mô hình giáo dục Nga đã được điều chỉnh, chọn lọc và bản địa hóa để phù hợp với thực tiễn địa phương. Hiện tượng này thuộc phạm trù “tiếp biến văn hóa” - một khái niệm mô tả cách một xã hội tiếp nhận ảnh hưởng từ bên ngoài trong khi vẫn duy trì và điều chỉnh các yếu tố nội tại. Do đó, việc nghiên cứu quá trình tiếp biến mô hình giáo dục Nga trong hệ thống đại học Việt Nam không chỉ có ý nghĩa lịch sử - văn hóa, mà còn góp phần nhận diện những di sản học thuật và tư duy tổ chức còn hiện diện trong giáo dục đại học Việt Nam đương đại.

2. Cơ sở lý thuyết và tổng quan nghiên cứu

2.1. Cơ sở lý thuyết

2.1.1. Lý thuyết tiếp biến văn hóa (Acculturation)

Tiếp biến văn hóa là khái niệm được sử dụng rộng rãi trong nhân học và xã hội học để chỉ quá trình tương tác và biến đổi giữa hai hoặc nhiều nền văn hóa khi chúng tiếp xúc với nhau trong thời gian dài. Trong bối cảnh giáo dục, tiếp biến không chỉ diễn ra ở cấp độ phong cách tổ chức, nội dung tri thức, mà còn bao gồm cả giá trị, chuẩn mực và thực hành văn hóa học thuật.

John W. Berry (1997) phân loại tiếp biến văn hóa thành bốn mô hình: hội nhập, đồng hóa, tách biệt và từ bỏ, tùy thuộc vào mức độ chấp nhận hay duy trì văn hóa gốc và văn hóa mới. Đối với trường hợp Việt Nam, quá trình tiếp nhận mô hình giáo dục đại học Nga mang tính hội nhập có định hướng: lựa chọn có chủ đích các yếu tố phù hợp với hoàn cảnh trong nước, đồng thời loại bỏ hoặc điều chỉnh những yếu tố không tương thích.

Từ góc nhìn dân tộc học, tiếp biến trong giáo dục đại học không chỉ đơn thuần là sự chuyển giao kỹ thuật hay mô hình, mà là sự tương tác sâu sắc giữa tri thức - quyền lực - văn hóa. Do đó, để hiểu hiện tượng tiếp biến mô hình giáo dục Nga, cần xem xét nó trong quan hệ với hệ giá trị Xô viết, tư tưởng cách mạng và mô hình tổ chức xã hội chủ nghĩa của Việt Nam giai đoạn 1950-1990.

2.1.2. Lý thuyết chuyển giao tri thức (Knowledge transfer)

Lý thuyết chuyển giao tri thức, thường được sử dụng trong quản trị tri thức và nghiên cứu chính sách, đề cập đến quá trình truyền tải, chuyển đổi và tích hợp các yếu tố tri thức từ một bối cảnh xã hội này sang một bối cảnh xã hội khác. Trong bối cảnh tiếp nhận mô hình giáo dục đại học Nga, chuyển giao tri thức diễn ra không chỉ ở mức độ công nghệ đào tạo hay chương trình học, mà còn là sự truyền tải các hình thức tổ chức, cơ chế kiểm định, phương pháp nghiên cứu và tư duy hàn lâm.

Michael Polanyi phân biệt giữa tri thức công khai (explicit knowledge) và tri thức ẩn tàng (tacit knowledge), nhấn mạnh rằng việc chuyển giao mô hình giáo dục thành công cần truyền tải cả hai dạng này. Đặc biệt, tri thức ẩn tàng - như phong cách sư phạm, chuẩn mực đạo đức học thuật, hay cách thức xử lý mối quan hệ thầy - trò - đóng vai trò quan trọng trong tiếp biến mô hình giáo dục Nga tại Việt Nam.

Do vậy, việc phân tích sự tiếp biến không thể tách rời khỏi việc đánh giá khả năng tiếp nhận tri thức dưới điều kiện văn hóa và thể chế đặc thù của Việt Nam thời kỳ Xã hội chủ nghĩa.

2.2. Tổng quan nghiên cứu

2.2.1. Các nghiên cứu quốc tế

Mô hình giáo dục đại học của Liên Xô đã thu hút sự quan tâm của nhiều nhà nghiên cứu quốc tế, đặc biệt trong việc phân tích vai trò của nó như một công cụ truyền bá hệ tư tưởng và ảnh hưởng văn hóa trong thời kỳ Chiến tranh Lạnh. Các nghiên cứu này tập trung vào hiệu quả và hạn chế của mô hình, cũng như quá trình bản địa hóa tại các quốc gia tiếp nhận.

Stephen P. Heyneman (2010) đã chỉ ra rằng hệ thống giáo dục đại học Xô viết có hiệu quả trong việc đào tạo một lực lượng lao động kỹ thuật lành nghề, đáp ứng nhu cầu công

nghiệp hóa nhanh chóng của quốc gia. Tuy nhiên, ông cũng nhấn mạnh rằng mô hình này thiếu tính linh hoạt, không khuyến khích tư duy phản biện và sáng tạo, dẫn đến sự cứng nhắc trong tổ chức học thuật và hạn chế khả năng đổi mới. Tương tự, nghiên cứu của Holowinsky (1995) cho thấy rằng hệ thống giáo dục Xô viết tập trung vào việc truyền đạt kiến thức một chiều, ít chú trọng đến việc phát triển kỹ năng tư duy độc lập và sáng tạo ở sinh viên. Điều này dẫn đến một thế hệ chuyên gia có kiến thức chuyên môn vững vàng nhưng thiếu khả năng thích ứng với những thay đổi nhanh chóng của môi trường kinh tế và công nghệ.

Một số nghiên cứu khác tập trung vào việc phân tích quá trình các quốc gia tiếp nhận mô hình giáo dục Xô viết và điều chỉnh nó theo điều kiện địa phương. Kerr (1991) nhấn mạnh rằng sự thành công hay thất bại của việc áp dụng mô hình này phụ thuộc nhiều vào bối cảnh chính trị nội bộ, văn hóa học tập và năng lực thể chế của từng quốc gia. Ví dụ, tại các nước Đông Âu, mặc dù có sự tương đồng về hệ tư tưởng, nhưng sự khác biệt về văn hóa và thể chế đã dẫn đến những mức độ thành công khác nhau trong việc triển khai mô hình giáo dục Xô viết.

Ngoài ra, nghiên cứu của Silova (2010) về các nước Trung Á hậu Xô viết cho thấy rằng, sau khi Liên Xô tan rã, nhiều quốc gia đã phải đối mặt với thách thức trong việc cải cách hệ thống giáo dục để phù hợp với nền kinh tế thị trường và yêu cầu hội nhập quốc tế. Sự chuyển đổi này đòi hỏi phải cân bằng giữa việc duy trì những thành tựu của mô hình Xô viết và việc tích hợp các phương pháp giáo dục mới nhằm thúc đẩy tư duy sáng tạo và phản biện.

2.2.2. Các nghiên cứu tại Việt Nam

Tại Việt Nam, một số nghiên cứu đã đề cập đến ảnh hưởng của Liên Xô trong lĩnh vực giáo dục và đào tạo nhân lực, tập trung vào việc mô tả sự hợp tác và hỗ trợ từ phía Liên Xô đối với Việt Nam trong giai đoạn 1950-1990. Theo bài viết “Đào tạo cán bộ Việt Nam ở Liên Xô - Vài nhận định” của PGS.TS. Lê Văn Anh, từ năm 1950 đến năm 1991, Liên Xô đã tiếp nhận và đào tạo gần 50.000 công dân Việt Nam. Trong đó, khoảng 30.000 người được đào tạo ở trình độ đại học, gần 3.000 phó tiến sĩ, khoảng 200 tiến sĩ khoa học và hàng chục nghìn công nhân kỹ thuật, giáo viên dạy nghề, thực tập sinh. Riêng trong lĩnh vực quân sự, hơn 13.000 quân nhân Việt Nam đã được đào tạo bài bản tại Liên Xô.

Ngoài việc đào tạo nhân lực, Liên Xô còn hỗ trợ Việt Nam xây dựng mới một số trường đại học như: Trường Đại học Bách khoa Hà Nội, Trường Đại học Nông nghiệp I, góp phần quan trọng trong việc hình thành và phát triển hệ thống giáo dục đại học ở Việt Nam. GS. Lâm Quang Thiệp nhận định rằng cho đến năm 1992, hệ thống nghiên cứu khoa học ở Việt Nam vẫn tồn tại theo mô hình Liên Xô, với sự tách biệt giữa các cơ quan nghiên cứu và các trường đại học. Sự tách rời này đã làm giảm hiệu quả của các trường đại học, đặc biệt là trong việc phân đấu trở thành các đại học đẳng cấp thế giới.

Phân viện Puskin, thành lập năm 1983 tại Hà Nội, là biểu tượng của tình hữu nghị Việt Nam - Liên bang Nga. Phân viện đã tích cực hỗ trợ các cơ sở giáo dục Việt Nam trong việc dạy và học tiếng Nga, lan tỏa văn hóa Nga, góp phần củng cố mối quan hệ đối tác chiến lược toàn diện giữa hai quốc gia.

Mặc dù có những nghiên cứu về sự hỗ trợ của Liên Xô trong lĩnh vực giáo dục và đào tạo nhân lực, phần lớn các công trình này tập trung vào việc mô tả lịch sử hợp tác và chưa đi sâu vào phân tích quá trình tiếp biến văn hóa và chuyển giao tri thức một cách hệ thống. Do đó, việc nghiên cứu một cách toàn diện về quá trình tiếp biến mô hình giáo dục đại học Nga tại Việt Nam trong giai đoạn 1950-1990 sẽ giúp hiểu rõ hơn về ảnh hưởng của mô hình này đối với hệ thống giáo dục Việt Nam, đồng thời cung cấp những bài học kinh nghiệm cho công cuộc cải cách và hội nhập giáo dục hiện nay.

3. Mục tiêu và phương pháp nghiên cứu

3.1. Mục tiêu nghiên cứu

Nghiên cứu này nhằm làm rõ quá trình tiếp biến mô hình giáo dục đại học Nga tại Việt Nam từ 1950 đến nay, thông qua việc phân tích các yếu tố tiếp nhận, điều chỉnh và bản địa hóa. Mục tiêu cụ thể gồm:

- Xác định các yếu tố cốt lõi của mô hình giáo dục đại học Nga đã được tiếp nhận tại Việt Nam.
- Phân tích cơ chế tiếp biến, những biến đổi trong quá trình nội sinh hóa mô hình Nga vào hệ thống đại học Việt Nam.
- Đánh giá tác động của quá trình tiếp biến này đối với cấu trúc tổ chức, nội dung giảng dạy và văn hóa học thuật của các trường đại học Việt Nam trong giai đoạn được nghiên cứu.

3.2. Đối tượng và phạm vi nghiên cứu

- Đối tượng nghiên cứu: Mô hình giáo dục đại học Liên Xô và sự tiếp biến của mô hình này trong hệ thống giáo dục đại học Việt Nam.
- Phạm vi thời gian: Từ khoảng năm 1950 - thời điểm bắt đầu tiếp nhận mô hình giáo dục Xô viết - đến nay.

3.3. Phương pháp nghiên cứu

Để đạt được mục tiêu nghiên cứu, đề tài sử dụng các phương pháp sau:

- Phân tích tư liệu: Khai thác các văn bản chính sách giáo dục, giáo trình, nghị quyết, tài liệu lưu trữ trong và ngoài nước để truy cứu nguồn gốc và nội dung tiếp biến.
- Phỏng vấn sâu: Thực hiện phỏng vấn với các nhân chứng lịch sử như: giảng viên, cán bộ quản lý giáo dục, lưu học sinh Việt Nam từng học tập tại Liên Xô.
- So sánh mô hình: Đối chiếu giữa mô hình giáo dục đại học Nga và Việt Nam nhằm chỉ ra những điểm tương đồng, khác biệt và quá trình biến đổi.
- Phân tích lý thuyết: Vận dụng lý thuyết tiếp biến văn hóa và chuyển giao tri thức để giải thích cơ chế chuyển đổi mô hình giáo dục trong bối cảnh văn hóa - chính trị cụ thể.

4. Nội dung nghiên cứu

4.1. Khái quát mô hình giáo dục đại học Liên Xô

Trong suốt thế kỷ XX, Liên Xô đã phát triển một mô hình giáo dục đại học mang tính hệ thống cao, gắn chặt với lý tưởng xã hội chủ nghĩa và phục vụ trực tiếp cho sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước. Mô hình này kết hợp chặt chẽ giữa đào tạo chuyên môn với giáo dục tư tưởng chính trị, được tổ chức theo nguyên tắc trung ương tập quyền, hướng đến đào tạo đội ngũ cán bộ khoa học - kỹ thuật - quản lý cho nhà nước.

Triết lý giáo dục Xô viết nhấn mạnh tính thống nhất giữa lý luận và thực tiễn, giữa giáo dục cá nhân và phục vụ tập thể, coi trọng khoa học tự nhiên và kỹ thuật, đồng thời đề cao trách nhiệm công dân và ý thức tập thể trong đời sống học thuật. Hệ thống giáo dục đại học Liên Xô được tổ chức thành nhiều cấp bậc, với các trường đại học tổng hợp, viện kỹ thuật chuyên ngành và hệ thống viện nghiên cứu liên kết trực tiếp với đào tạo sau đại học.

Phương pháp giảng dạy của mô hình này thiên về lý thuyết, với vai trò trung tâm của giảng viên - người “truyền đạt chân lý” - đồng thời sử dụng hệ thống đánh giá nghiêm ngặt

thông qua thi viết, thi vấn đáp và bảo vệ khóa luận. Văn hóa học thuật trong mô hình Nga nhấn mạnh sự tuân thủ mô hình mẫu, tôn trọng thứ bậc trong quan hệ học thuật, và đề cao uy tín của học hàm, học vị.

4.2. Quá trình tiếp biến mô hình giáo dục Nga tại Việt Nam (từ 1950 đến nay)

4.2.1. Giai đoạn 1950-1960: Giai đoạn tiếp nhận mô hình

Ngay từ đầu thập niên 1950, trong bối cảnh hình thành chính thể Dân chủ Nhân dân tại miền Bắc, Việt Nam đã bắt đầu cử cán bộ và sinh viên sang học tập tại Liên Xô. Đồng thời, các chuyên gia giáo dục và khoa học Xô viết cũng được mời sang Việt Nam hỗ trợ xây dựng hệ thống giáo dục đại học đầu tiên. Sự hình thành của các trường đại học trọng điểm như Trường Đại học Bách khoa Hà Nội (1956), Đại học Tổng hợp Hà Nội (1956), Đại học Sư phạm Hà Nội (1951, sau này tái cơ cấu) thể hiện sự du nhập có định hướng của mô hình tổ chức đại học kiểu Liên Xô.

Trong giai đoạn này, mô hình Nga được tiếp nhận khá toàn diện, bao gồm: triết lý giáo dục, cấu trúc tổ chức, chương trình đào tạo và phong cách giảng dạy. Tuy nhiên, do điều kiện kinh tế - xã hội còn hạn chế, mức độ áp dụng vẫn mang tính khởi đầu và chủ yếu dựa vào vai trò của các chuyên gia Xô viết.

4.2.2. Giai đoạn 1960-1975: Giai đoạn định hình và nội sinh hóa

Giai đoạn này đánh dấu bước phát triển mạnh mẽ của giáo dục đại học Việt Nam, trong đó, mô hình Nga đã bắt đầu được nội sinh hóa. Việc đào tạo cán bộ giảng dạy trong nước dựa theo chuẩn Xô viết được đẩy mạnh, nhiều giáo trình do chuyên gia Nga biên soạn được dịch sang tiếng Việt và sử dụng rộng rãi. Các phương thức tổ chức học thuật như: thi vấn đáp, hội đồng khoa học, hệ thống phong học hàm, học vị cũng được áp dụng theo mô hình Liên Xô.

Đặc biệt, sự hình thành các viện nghiên cứu gắn với đại học (như Viện Vật lý, Viện Toán học...) thể hiện ảnh hưởng của mô hình viện - đại học Xô viết. Đây là thời kỳ tiếp biến sâu sắc, khi mô hình Nga không còn là “ngoại lai” mà đã được điều chỉnh để phù hợp với điều kiện xã hội, đồng thời tạo nên “bản sắc học thuật xã hội chủ nghĩa” trong môi trường đại học Việt Nam.

4.2.3. Giai đoạn 1975-1990: Giai đoạn mở rộng và chuyển hóa

Sau năm 1975, Việt Nam thống nhất và bước vào thời kỳ xây dựng chủ nghĩa xã hội trên phạm vi cả nước. Mô hình giáo dục Nga tiếp tục được mở rộng không chỉ về quy mô đào tạo mà còn về lĩnh vực chuyên ngành. Các trường đại học mới được thành lập ở miền Nam cũng được tổ chức lại theo mô hình Xô viết, tạo nên một hệ thống đào tạo thống nhất.

Tuy nhiên, giai đoạn này cũng chứng kiến sự bắt đầu của quá trình chuyển hóa mô hình. Một mặt, ảnh hưởng của khủng hoảng kinh tế và bộ máy hành chính hóa khiến mô hình giáo dục kiểu Nga bộc lộ những giới hạn (nặng lý thuyết, thiếu thực tiễn, cứng nhắc trong tổ chức). Mặt khác, một số yếu tố bắt đầu được Việt hóa, chẳng hạn như sự linh hoạt trong thiết kế chương trình, sự xuất hiện của phương pháp giảng dạy tương tác và tiếp cận thực hành nhiều hơn trong một số ngành học.

4.2.4. Giai đoạn 1990-nay: Đa dạng hóa và hội nhập với chuẩn mực thế giới

Quá trình tiếp biến mô hình giáo dục Nga tại Việt Nam từ năm 1990 đến nay có thể được nhìn nhận như một sự chuyển dịch từ ảnh hưởng trực tiếp của mô hình Liên Xô sang sự kết hợp linh hoạt với các xu hướng toàn cầu. Trong giai đoạn đầu (1990-2000), Việt Nam vẫn

duy trì hợp tác giáo dục với Nga thông qua các thỏa thuận song phương và số lượng đáng kể sinh viên du học (Phạm Quang Tiến, 2006; Trần Anh Tài, 2004). Mô hình Liên Xô tiếp tục chi phối cơ cấu đào tạo, đặc biệt ở các ngành kỹ thuật và khoa học cơ bản, tuy nhiên, quá trình Đổi mới đã tạo điều kiện cho sự ra đời của các trường đại học tư thục, việc gắn kết nghiên cứu với giảng dạy, và sự dịch chuyển mạnh mẽ từ tiếng Nga sang tiếng Anh như ngoại ngữ chính trong giáo dục. Đáng chú ý, chính hệ thống giáo dục Liên bang Nga sau năm 1990 cũng trải qua quá trình cải cách theo hướng hội nhập và thị trường hóa, làm thay đổi cả nội dung và hình thức hợp tác với Việt Nam (Bùi Hiền, 1999; Trần Anh Tài, 2004).

Giai đoạn 2000-2010 chứng kiến sự củng cố quan hệ Việt - Nga bằng nhiều hiệp định hợp tác, đồng thời Việt Nam tiến hành cải cách giáo dục theo hướng hội nhập quốc tế. Ảnh hưởng Nga thể hiện rõ trong một số lĩnh vực chuyên sâu như hàng không, tự động hóa, nhưng vị thế chi phối dần nhường chỗ cho xu hướng đa dạng hóa (Nguyễn Hữu Chí, 2007; Phạm Quang Tiến, 2006, 2009). Chiến lược phát triển giáo dục 2008-2020 đã nhấn mạnh đến xã hội hóa, quốc tế hóa và tự chủ đại học, đưa nhiều cơ sở giáo dục Việt Nam vào các bảng xếp hạng khu vực. Xu thế này phản ánh sự hội nhập ngày càng sâu rộng, đưa hệ thống giáo dục Việt Nam tiến gần hơn đến các chuẩn mực khu vực và toàn cầu.

Từ 2010 đến nay, quan hệ hợp tác giáo dục Việt - Nga được nâng lên tầm đối tác chiến lược với nhiều chương trình chung trong công nghệ sinh học, vũ trụ, và khoa học - công nghệ (Đoàn Thị Hòa, 2017; Nguyễn Đức Ca và cộng sự, 2020; Phạm Văn Giềng, 2015; Trần Thị Khánh Hà & Ngô Anh Đào, 2022). Tuy nhiên, ảnh hưởng của Nga suy giảm dần cả về số lượng du học sinh và tầm phủ sóng văn hóa - ngôn ngữ. Việt Nam đã phát triển một hệ thống giáo dục mang tính lai, kết hợp di sản Liên Xô (ưu tiên STEM, giáo dục công lập, giáo dục mầm non) với mô hình phương Tây và châu Á (tự chủ tài chính, khai phóng, xếp hạng quốc tế) (Lê Thanh Hà, 2024). Quá trình này không chỉ cho thấy sự thích ứng linh hoạt mà còn biểu hiện rõ xu hướng hội nhập, đa dạng hóa và đồng quy với các mô hình giáo dục phổ biến trên thế giới.

4.3. Biểu hiện cụ thể của tiếp biến mô hình Nga trong giáo dục đại học Việt Nam

4.3.1. Nội dung và giáo trình đào tạo

Trong giai đoạn 1950-1990, hệ thống giáo dục đại học Việt Nam chịu ảnh hưởng sâu sắc từ mô hình giáo dục Liên Xô, đặc biệt trong việc xây dựng nội dung và giáo trình đào tạo. Nhiều giáo trình được biên soạn theo khung chương trình của Liên Xô hoặc dịch trực tiếp từ các tài liệu gốc tiếng Nga. Điều này thể hiện rõ nét trong các ngành kỹ thuật, sư phạm và y học, nơi mà tri thức khoa học được truyền đạt mang tính lý luận cao và hệ thống chặt chẽ.

Việc sử dụng tài liệu từ Liên Xô không chỉ giúp sinh viên Việt Nam tiếp cận với những thành tựu khoa học tiên tiến mà còn thấm nhuần tinh thần phụng sự nhà nước và lý tưởng cộng đồng. Chẳng hạn, các giáo trình về lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam được biên soạn dựa trên nền tảng lý luận của chủ nghĩa Mác-Lênin và tư tưởng Hồ Chí Minh, phản ánh sự kế thừa và phát triển từ các giáo trình trước đó, phù hợp với yêu cầu đổi mới giáo dục và đào tạo theo quan điểm của Đảng.

4.3.2. Phương pháp giảng dạy và thi cử

Phương pháp giảng dạy trong các trường đại học Việt Nam thời kỳ này chủ yếu tập trung vào bài giảng lý thuyết, với vai trò trung tâm của giảng viên trong việc truyền đạt tri thức “chính thống”. Sinh viên thường tiếp thu kiến thức một cách thụ động, ít có cơ hội tham gia vào các hoạt động thảo luận hay thực hành.

Các hình thức đánh giá cũng được thiết kế theo mô hình giáo dục Xô viết, bao gồm: thi viết, thi vấn đáp, kiểm tra chuyên đề và bảo vệ khóa luận, luận văn. Những phương pháp này nhằm kiểm tra khả năng ghi nhớ và hiểu biết lý thuyết của sinh viên, nhưng chưa thực sự khuyến khích tư duy phản biện và kỹ năng thực hành.

4.3.3. Văn hóa học thuật và tổ chức

Văn hóa học thuật trong các trường đại học Việt Nam giai đoạn này cũng chịu ảnh hưởng mạnh mẽ từ mô hình Xô viết. Quan hệ thầy - trò được thiết lập một cách nghiêm ngặt, với sự tôn trọng đặc biệt dành cho giảng viên và các học hàm, học vị. Mô hình “hướng dẫn - phụ đạo” được áp dụng trong nghiên cứu khoa học sinh viên, tạo điều kiện cho việc truyền đạt kinh nghiệm và kiến thức từ giảng viên đến sinh viên.

Các hội đồng xét duyệt học vị, tổ chức hội thảo khoa học và phân cấp đào tạo từ cử nhân đến tiến sĩ cũng được xây dựng theo mẫu hình của Liên Xô (Nguyễn Đức Ca và cộng sự, 2020). Điều này góp phần tạo nên một hệ thống giáo dục đại học có tính kỷ luật và tổ chức cao, nhưng đồng thời cũng có thể hạn chế sự sáng tạo và linh hoạt trong nghiên cứu và giảng dạy.

Bảng 1

So sánh giáo dục Nga, giáo dục Việt Nam tiếp nhận và giáo dục Việt Nam tiếp biến

Tiêu chí	Mô hình Liên Xô	Việt Nam 1950-1975 (Tiếp nhận)	Việt Nam sau 1986 (Tiếp biến)
Triết lý giáo dục	Xuất phát từ hệ tư tưởng Marx-Lenin, phục vụ xây dựng xã hội chủ nghĩa và phát triển kinh tế kế hoạch hóa.	Sao chép mô hình Liên Xô, đào tạo con người “vừa hồng vừa chuyên”, phục vụ nhà nước và cách mạng.	Kết hợp mục tiêu chính trị với phát triển cá nhân, đáp ứng thị trường lao động và hội nhập quốc tế.
Nội dung chương trình	Chương trình chuẩn hóa, thống nhất, thiên về kỹ thuật và lý thuyết, bắt buộc học chính trị Marx-Lenin.	Dùng giáo trình dịch từ tiếng Nga, chương trình cứng nhắc, ưu tiên ngành kỹ thuật, sư phạm.	Đa dạng hóa ngành học, áp dụng tín chỉ, có môn tự chọn và cập nhật theo nhu cầu thị trường.
Phương pháp giảng dạy	Lấy giảng viên làm trung tâm, bài giảng một chiều, ít tương tác.	Diễn giảng, học thuộc lòng là chủ yếu, sinh viên thụ động.	Dẫn chuyển sang lấy người học làm trung tâm, khuyến khích tương tác, thảo luận, làm việc nhóm.

(Nguồn: Kết quả nghiên cứu và phỏng vấn của tác giả)

4.4. Bản địa hóa và chuyển hóa mô hình Nga sau 1990

Sau năm 1990, khi công cuộc Đổi Mới đưa Việt Nam vào giai đoạn hội nhập sâu rộng, hệ thống giáo dục đại học bước vào quá trình chuyển hóa sâu sắc. Mô hình giáo dục Nga - từng giữ vị trí trung tâm trong thời kỳ xã hội chủ nghĩa - dần bộc lộ giới hạn và trải qua quá trình tái cấu trúc, với nhiều yếu tố bị loại bỏ, một số được bản địa hóa, và một số khác tiếp tục tồn tại như những lớp trầm tích định hình nền học thuật Việt Nam đương đại.

Một thay đổi quan trọng là sự suy giảm mô hình tổ chức giáo dục cứng nhắc theo kế hoạch hóa trung ương. Cơ cấu phân tầng theo viện - trường chuyên ngành, từng đề cao chuyên môn hóa nhưng thiếu linh hoạt, nhường chỗ cho mô hình quản trị mở, gắn với tự chủ đại học và hợp tác quốc tế. Cách tiếp cận tri thức tuyển tính và duy lý kiểu Nga cũng dần được thay thế bằng mô hình học tập tương tác, đề cao năng lực cá nhân, tư duy phản biện và

tính ứng dụng. Ảnh hưởng của hệ giá trị học thuật Nga - Xô viết, vốn đặt nặng quan hệ quyền uy thầy - trò và lý tưởng phục vụ cách mạng, suy giảm trong môi trường xã hội đa giá trị và kinh tế thị trường.

Một cột mốc quan trọng là năm 1998, khi Việt Nam chính thức từ bỏ hệ thống học vị kiểu Liên Xô (phó tiến sĩ - tiến sĩ) để chuyển sang học vị tiến sĩ theo chuẩn châu Âu. Tuy nhiên, nhiều cấu phần của mô hình Xô viết vẫn tiếp tục được giữ lại. Hệ thống phong học hàm giáo sư, phó giáo sư hiện nay vẫn do Hội đồng Giáo sư Nhà nước quản lý tập trung, có cơ chế tương tự Ủy ban Chứng nhận Cấp cao của Liên Xô (VAK) và cơ quan kế thừa ở Nga. Đây là một trong những biểu hiện rõ rệt nhất của di sản Xô viết trong cơ chế học thuật Việt Nam: học hàm vẫn gắn với quyền lực học thuật nhà nước, không phân quyền về các trường như mô hình phương Tây.

Bên cạnh đó, nhiều trường đại học vẫn duy trì hình thức thi vấn đáp - một đặc trưng điển hình của giáo dục Xô viết. Phương thức này phản ánh quan niệm coi trọng chiều sâu hiểu biết và khả năng tư duy lập luận hơn là kiểm tra trắc nghiệm hay kỹ năng thực hành đơn giản. Tinh thần Xô viết này được duy trì bởi sự kết nối liên thế hệ giữa các thế hệ thầy trò Việt - Nga, đặc biệt là những người từng du học và giảng dạy trong hệ thống giáo dục Liên Xô trước đây, dù càng ngày tỉ lệ giảng viên được đào tạo tại Nga càng chiếm thiểu số.

Trong tiến trình hội nhập, mô hình Nga không còn giữ vị thế độc tôn nhưng vẫn là nền móng quan trọng trong cấu trúc giáo dục đại học Việt Nam. Nó giao thoa với các mô hình quốc tế, tạo nên một hệ thống lai, vừa mang tính kế thừa vừa chứa đựng động lực cải cách.

5. Kết luận

Nghiên cứu về quá trình tiếp biến mô hình giáo dục Nga trong đào tạo đại học Việt Nam từ 1950 đến nay đã cho thấy một hiện tượng giao thoa văn hóa sâu rộng, không chỉ ở cấp độ thể chế mà còn thấm đẫm trong triết lý giáo dục, phương pháp giảng dạy và văn hóa học thuật. Mô hình giáo dục Nga, với nền tảng lý luận mạnh mẽ, cấu trúc tổ chức chặt chẽ và lý tưởng phục vụ nhà nước, đã được du nhập vào Việt Nam trong bối cảnh xây dựng chủ nghĩa xã hội, trở thành trụ cột quan trọng của nền đại học Việt Nam hiện đại.

Quá trình tiếp biến không diễn ra một chiều, mà là một tiến trình chọn lọc, nội sinh hóa và thích nghi với điều kiện văn hóa - chính trị - xã hội của Việt Nam. Từ những năm 1950, mô hình Xô viết được tiếp nhận tương đối toàn diện, đến giai đoạn 1960-1975 dần định hình và hòa nhập vào cấu trúc giáo dục trong nước, và cuối cùng là giai đoạn 1975-1990 - thời kỳ mở rộng đồng thời bắt đầu quá trình chuyển hóa và bản địa hóa.

Sau năm 1990, khi Việt Nam bước vào thời kỳ Đổi Mới và hội nhập quốc tế, một số yếu tố của mô hình Nga đã suy giảm hoặc bị thay thế bởi các ảnh hưởng phương Tây, đặc biệt trong tổ chức học thuật, phương pháp đào tạo và quản trị đại học. Tuy vậy, nhiều giá trị cốt lõi của mô hình Nga vẫn được bảo lưu - như: tinh thần trọng lý luận, hệ thống học vị, phong cách nghiên cứu và chuẩn mực học thuật - trở thành một phần không thể tách rời của di sản học thuật Việt Nam đương đại.

Tài liệu tham khảo

- Bui, H. (1999). Cải cách giáo dục ở Cộng hòa Liên Bang Nga. *Tạp chí Nghiên cứu Châu Âu*, 1, 28-35. (Educational reform in the Russian Federation. *Journal of European Studies*, 1, 28-35). <https://sti.vista.gov.vn/publication/view/cai-cach-giao-duc-o-cong-hoa-lien-bang-nga-5c3d64e341e9ab3396931898c8838ebe-70398.html>
- Doan, T. H. (2017). Đào tạo trình độ thạc sĩ định hướng ứng dụng kinh nghiệm từ một số trường đại học tại Cộng hòa Liên bang Nga. *Tạp chí Khoa học Nội vụ*, 21, 93-97. (Training master's degree and oriented

- application of experience from a number of universities in the Federal of Russia. *Journal of Home Affairs Science*, 21, 93-97.) <https://sti.vista.gov.vn/publication/view/dao-tao-trinh-do-thac-si-dinh-huong-ung-dung-kinh-nghiem-tu-mot-so-truong-dai-hoc-tai-cong-hoa-lien-bang-nga-8ec78c535631dd91638b1c7d968d84f9-266979.html>
- Heyneman, S. P. (2010). A comment on the changes in higher education in the former Soviet Union. *International Journal of Educational Development*, 30(6), 564-568. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.03.003>
- Holowinsky, I. Z. (1986). School psychology in the USA and USSR: A brief comparison. *School Psychology International*, 7(1), 27-33. <https://doi.org/10.1177/014303438600700105>
- Kerr, S. T. (1991). Beyond dogma: Teacher education in the USSR. *Journal of Teacher Education*, 42(5), 369-378. <https://doi.org/10.1177/002248719104200503>
- Le, T. H. (2024). Thúc đẩy sự hợp tác trong đào tạo giữa Việt Nam và Liên Bang Nga trong thế kỷ XXI. *Tạp chí Quản lý giáo dục*, 10, 109-116. (Promoting training cooperation between Vietnam and the Russian Federation in the 21st century. *Journal of Educational Management*, 10, 109-116). <https://sti.vista.gov.vn/publication/view/thuc-day-su-hop-tac-trong-dao-tao-giua-viet-nam-va-lien-bang-nga-trong-the-ky-xxi-c277cad8d11e02f83db15ffedfe841d2-449128.html>
- Le, V. A. (2023). *Đào tạo cán bộ Việt Nam ở Liên Xô - Vài nhận định*. Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn - ĐHQGHN. (Training Vietnamese cadres in the Soviet Union: Some reflections. University of Social Sciences and Humanities - Vietnam National University, Hanoi). <https://his.ussh.vnu.edu.vn/vi/news/to-thi-hien/dao-tao-can-bo-viet-nam-o-lien-xo-vai-nhan-dinh-5698.html>
- Nguyen, D. C., Nguyen, N. A., Hoang, T. M. A., Dao, T. H., Pham, N. D., Nguyen, H. G. (2020). Hệ thống văn bằng giáo dục đại học của Cộng hòa Liên bang Nga. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 33, 60-64. (Higher education diploma system of the federal republic of Russia. *Vietnam Journal of Educational Sciences*, 33, 60-64). http://vjes.vnies.edu.vn/sites/default/files/baivietso12_0.pdf
- Nguyen, H. C. (2007). Một số vấn đề về giáo dục đại học và giáo dục phổ thông ở Liên bang Nga. *Tạp chí Khoa học giáo dục*, 10, 50-51. (Some issues of higher and general education in the Russian Federation. *Journal of Science and Education*, 10, 50-51). <https://sti.vista.gov.vn/publication/view/mot-so-van-de-ve-giao-duc-dai-hoc-va-giao-duc-pho-thong-o-lien-bang-nga-e09a6b5d35210b75ea222a21dfa7f688-112976.html>
- Pham, Q. T. (2006). Giáo dục ở Liên bang Nga những năm cuối thế kỷ XX đầu thế kỷ XXI. *Kỷ yếu hội thảo khoa học 60 năm Ngành Sư phạm Việt Nam*. (Education in the Russian Federation in the late 20th and early 21st centuries. In *Proceedings of the Scientific Conference on the 60th Anniversary of the Vietnamese Pedagogical Sector*). <https://sti.vista.gov.vn/publication/view/giao-duc-o-lien-bang-nga-nhung-nam-cuoi-the-ky-xx-dau-the-ky-xxi-59dd8fcfb34b487eda286d29237e968-125063.html>
- Pham, Q. T. (2009). Cải cách hệ thống giáo dục ở Liên Bang Nga. *Tạp chí Dạy và Học ngày nay*, 8, 64-68. (Reform of the educational system in the Russian Federation. *Journal of Teaching and Learning Today*, 8, 64-68.) <https://sti.vista.gov.vn/publication/view/cai-cach-he-thong-giao-duc-o-lien-bang-nga-91e2040e3b324e7c92228b880bd190bb-164395.html>
- Pham, V. G. (2015). Triển vọng hợp tác đào tạo nguồn nhân lực trên lĩnh vực kinh tế với liên Bang Nga trong giai đoạn hiện nay. *Tạp chí Kinh tế Châu Á - Thái Bình Dương*, 449, 36-39. (Prospects for cooperation in human resource training in the economic field with the Russian Federation in the current period. *Asia-Pacific Economic Review*, 449, 36-39). <https://sti.vista.gov.vn/publication/view/trien-vong-hop-tac-dao-tao-nguon-nhan-luc-tren-linh-vuc-kinh-te-voi-lien-bang-nga-trong-giai-doan-hien-nay-35eb627278b0b6032f96f5aad4a5de74-37669.html>
- Pham, V. G. (2021). Việt Nam tranh thủ sự giúp đỡ của Liên Xô về giáo dục và đào tạo thời kỳ 1954-1975. *Tạp chí Lịch sử Đảng*, 3, 71-75. (Vietnam's utilization of Soviet assistance in education and training during 1954-1975. *Journal of Vietnam Communist Party's History*, 3, 71-75.) <https://sti.vista.gov.vn/publication/view/viet-nam-tranh-thu-su-giup-do-cua-lien-xo-ve-giao-duc-va-dao-tao-thoi-ky-1954-1975-7fe75004abc0028f2833b42ba97d12e3-318252.html>
- Silova, I. (2010). *Globalization on the margins: Education and post-socialist transformations in Central Asia*. IAP Information Age Publishing. https://www.researchgate.net/publication/263814644_Globalization_on_the_margins_Education_and_post-socialist_transformations_in_Central_Asia

- Tran, A. T. (2004). Hợp tác giáo dục Việt Nam-Liên bang Nga. *Tạp chí Nghiên cứu Châu Âu*, 1, 83-88. (Educational cooperation between Vietnam and the Russian Federation. *Journal of European Studies*, 1, 83-88.) <https://sti.vista.gov.vn/publication/view/hop-tac-giao-duc-viet-nam-lien-bang-nga-aba9f01db3df4f85214be0b087732adf-102278.html>
- Tran, T. K. H., & Ngo, A. Đ. (2022). Hợp tác giáo dục đào tạo và khoa học công nghệ Việt Nam - Liên bang Nga: Triển vọng của quan hệ đối tác chiến lược toàn diện. *Tạp chí Nghiên cứu Châu Âu*, 4, 40-51. (Cooperation in the fields of education-training and science-technology between Vietnam and Russia Federal: Prospect of the comprehensive strategic. *Journal of European Studies*, 4, 40-51.) <https://sti.vista.gov.vn/publication/view/hop-tac-giao-duc-dao-tao-va-khoa-hoc-cong-nghe-viet-nam-lien-bang-nga-trien-vong-cua-quan-he-doi-tac-chien-luoc-toan-dien-2a5327340089659755876dbb65883667-354474.html>



VNU Journal of Foreign Studies

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



APPLICATION OF AI SUNO FOR ENHANCING BEGINNER-LEVEL RUSSIAN LISTENING COMPREHENSION SKILLS

Khuong Thi Thu Trang*, Vu Thi Chin

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

Received 03 September 2025

Revised 30 October 2025; Accepted 17 November 2025

Abstract: In the context of digital transformation and the rapid development of artificial intelligence (AI), the integration of technological tools into foreign language teaching has become increasingly prevalent. This article focuses on exploring the potential application of the AI platform Suno in supporting the development of Russian listening comprehension skills among Vietnamese students at the beginner level. The research was conducted in the form of an experimental survey combined with content analysis, aiming to evaluate the effectiveness, attractiveness, and pedagogical relevance of AI-generated songs. The primary objective is to enhance learners' ability to perceive and process linguistic information. The findings indicate that the use of Suno not only increases students' engagement in learning but also contributes to the improvement of listening comprehension by providing rich, personalized, and easily accessible language input. Based on these results, the article proposes several pedagogical orientations for the effective integration of AI technology into the teaching and learning of Russian in Vietnam.

Keywords: Suno, music, listening comprehension skills, Russian language teaching

* Corresponding author.

Email address: khuongtrangkn@gmail.com

<https://doi.org/10.63023/2525-2445/jfs.ulis.5610>

ỨNG DỤNG AI SUNO TRONG PHÁT TRIỂN KỸ NĂNG NGHE HIỂU TIẾNG NGA GIAI ĐOẠN ĐẦU

Khuông Thị Thu Trang, Vũ Thị Chín

*Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Nga, 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 03 tháng 9 năm 2025

Chỉnh sửa ngày 30 tháng 10 năm 2025; Chấp nhận đăng ngày 17 tháng 11 năm 2025

Tóm tắt: Trong bối cảnh chuyển đổi số và sự phát triển của trí tuệ nhân tạo (AI), việc tích hợp các công cụ công nghệ vào giảng dạy ngoại ngữ ngày càng trở nên phổ biến. Bài viết này^o tập trung nghiên cứu khả năng ứng dụng nền tảng AI Suno trong việc hỗ trợ phát triển kỹ năng nghe hiểu tiếng Nga cho sinh viên Việt Nam ở giai đoạn đầu. Nghiên cứu được thực hiện dưới dạng khảo sát thực nghiệm kết hợp phân tích nội dung, nhằm đánh giá hiệu quả, tính hấp dẫn và mức độ phù hợp của các bài hát do AI tạo ra. Mục tiêu là cải thiện khả năng tiếp nhận và xử lý thông tin ngôn ngữ của người học. Kết quả cho thấy việc sử dụng AI Suno không chỉ giúp tăng cường hứng thú học tập mà còn góp phần nâng cao khả năng nghe hiểu thông qua việc tiếp xúc với nguồn ngôn ngữ phong phú, cá nhân hóa và dễ tiếp cận. Từ đó, bài viết đề xuất một số định hướng sư phạm nhằm tích hợp hiệu quả công nghệ AI vào quá trình dạy và học tiếng Nga tại Việt Nam

Từ khóa: Suno, âm nhạc, kỹ năng nghe hiểu, giảng dạy tiếng Nga

1. Đặt vấn đề

Trong những năm gần đây, trí tuệ nhân tạo (AI) đang thay đổi sâu sắc đến mọi mặt của đời sống xã hội và trở thành một trong những yếu tố then chốt thúc đẩy đổi mới giáo dục trên toàn cầu. Việc ứng dụng AI vào giảng dạy ngoại ngữ nói chung và tiếng Nga nói riêng đang trở thành xu thế tất yếu, góp phần nâng cao hiệu quả giảng dạy và cải thiện chất lượng học tập cho sinh viên.

Tại Việt Nam, việc giảng dạy tiếng Nga đang đứng trước nhiều thách thức, đặc biệt trong việc phát triển kỹ năng nghe hiểu. Những thách thức này xuất phát từ đặc điểm ngữ âm và ngữ điệu phức tạp của tiếng Nga, cùng với sự khác biệt rõ rệt giữa phát âm và chữ viết so với tiếng Việt. Để nâng cao kỹ năng này, người học cần tiếp xúc thường xuyên với các tài liệu nghe đa dạng như: hội thoại thực tế, bản tin, bài hát, và phim ảnh. Trong đó, âm nhạc đóng vai trò quan trọng trong việc giảng dạy ngoại ngữ. Bài hát không chỉ giúp người học làm quen với ngữ điệu tự nhiên, cải thiện khả năng nhận diện âm thanh, ghi nhớ từ vựng và ngữ pháp, mà còn tạo động lực học và bầu không khí học tập tích cực, thư giãn.

Việc sử dụng bài hát trong giảng dạy kỹ năng nghe hiểu tiếng Nga đã được áp dụng từ lâu, song giảng viên thường gặp khó khăn trong việc tìm kiếm những bài hát phù hợp với nội dung bài học, mức độ từ vựng, cấu trúc câu cũng như thể loại âm nhạc thích hợp với trình độ người học. Xuất phát từ thực tế này, nghiên cứu của chúng tôi hướng tới việc ứng dụng công nghệ AI, cụ thể là Suno, để hỗ trợ sáng tác bài hát theo chủ đề giảng dạy. Giải pháp này không chỉ giúp tạo ra nội dung âm nhạc phù hợp với từng cấp độ người học mà còn mở ra hướng đi

^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.25.02.

mới trong giảng dạy kỹ năng nghe hiểu tiếng Nga thông qua bài hát.

2. Mục tiêu nghiên cứu

Nghiên cứu này hướng tới mục tiêu đề xuất một giải pháp sư phạm nhằm nâng cao động lực học tập và giảm bớt khó khăn trong quá trình tiếp cận kỹ năng nghe hiểu tiếng Nga cho sinh viên năm thứ nhất. Cụ thể, nghiên cứu tập trung vào việc ứng dụng công nghệ AI tạo nhạc Suno để thiết kế các sản phẩm âm nhạc phục vụ giảng dạy. Thông qua đó, nghiên cứu:

- Đánh giá hiệu quả của việc sử dụng các bài hát do AI tạo ra trong việc cải thiện kỹ năng nghe hiểu tiếng Nga.
- Xây dựng một mô hình tích hợp công cụ AI vào chương trình đào tạo.
- Góp phần đổi mới phương pháp giảng dạy, hình thành thói quen học tập tích cực, chủ động và tăng cường hứng thú cho người học.

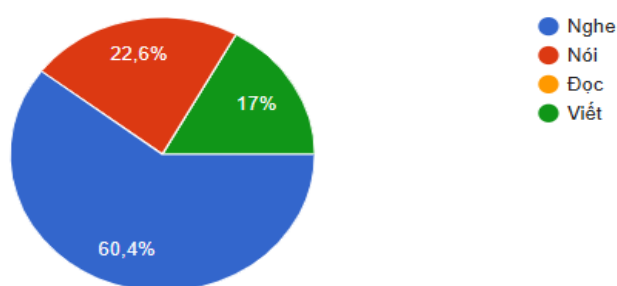
3. Cơ sở lý thuyết và thực tiễn

3.1. Những khó khăn của sinh viên năm thứ nhất chuyên ngành Ngôn ngữ Nga trong học kỹ năng nghe hiểu

Khảo sát được tiến hành với 53 sinh viên năm thứ nhất Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Nga, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội (ĐHNN, ĐHQGHN) sau khi các em hoàn thành học kỳ I (tương đương 135 tiết học tiếng Nga), nhằm xác định kỹ năng tiếng Nga người học đánh giá khó nhất trong bốn kỹ năng: nghe, nói, đọc, viết. Kết quả cho thấy phần lớn sinh viên (60,4 %) cho rằng nghe hiểu là thách thức lớn nhất. Kỹ năng nói xếp ở vị trí thứ hai với 22,6 % sinh viên tham gia khảo sát cảm thấy không tự tin khi giao tiếp bằng tiếng Nga. Trong khi đó, 17% sinh viên gặp nhiều trở ngại với kỹ năng viết (*Biểu đồ 1*). Từ kết quả trên có thể thấy rằng kỹ năng nghe là một rào cản đáng kể đối với sinh viên năm thứ nhất trong giai đoạn đầu tiếp cận tiếng Nga. Điều này đặt ra yêu cầu cấp thiết trong việc thiết kế các giải pháp sư phạm phù hợp, giúp người học vượt qua khó khăn và nâng cao hiệu quả tiếp thu kỹ năng này.

Biểu đồ 1

Đánh giá của sinh viên năm thứ nhất về mức độ khó của bốn kỹ năng tiếng Nga



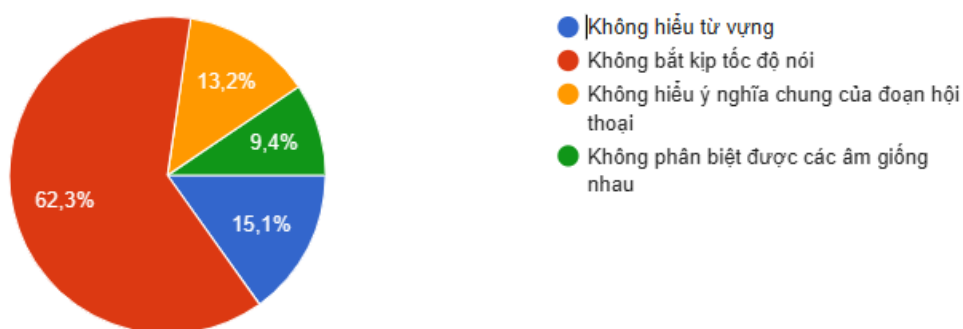
Bên cạnh việc xác định kỹ năng nghe hiểu là thách thức lớn nhất, khảo sát cũng chỉ ra những yếu tố cụ thể gây khó khăn cho sinh viên trong quá trình tiếp nhận thông tin qua nghe. Theo kết quả thu thập được, nguyên nhân phổ biến nhất là tốc độ nói nhanh và phát âm không rõ ràng của người bản ngữ (35,8%), tiếp đến là việc thiếu môi trường luyện nghe ngoài lớp học (26,4%), sự đa dạng về giọng điệu và âm sắc của người nói (22,6%) và cuối cùng là từ vựng và cấu trúc ngữ pháp phức tạp (15,1%) (*Biểu đồ 2*). Phần lớn sinh viên (62,3%) cho biết họ gặp khó khăn trong việc bắt kịp tốc độ nói của người bản ngữ, điều này phần nào lý giải vì sao kỹ năng nghe lại được đánh giá là khó tiếp cận nhất (*Biểu đồ 3*).

Biểu đồ 2

Các yếu tố gây khó khăn trong việc nghe hiểu tiếng Nga của sinh viên năm thứ nhất

**Biểu đồ 3**

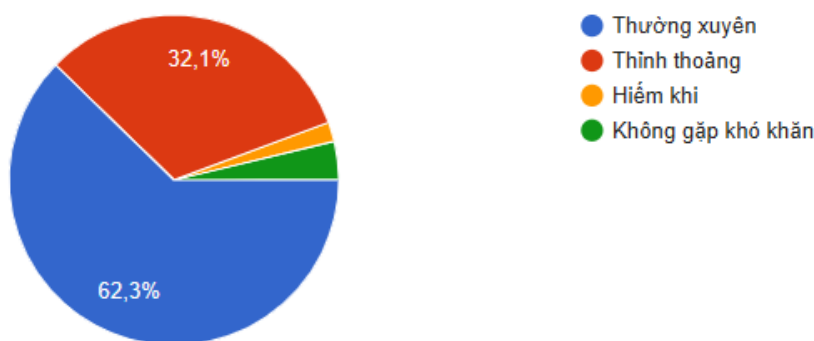
Một số vấn đề thường gặp khi nghe hiểu tiếng Nga



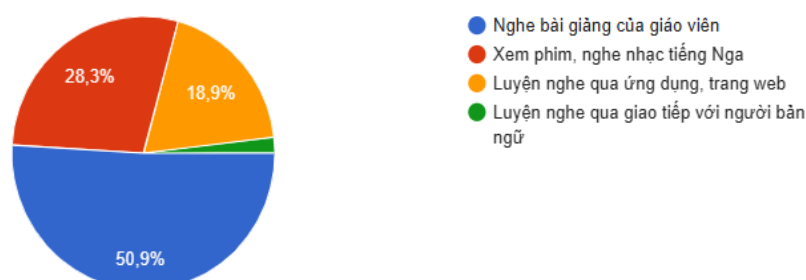
Ở Biểu đồ 4, nghiên cứu cho thấy 62,3% người học thường xuyên gặp khó khăn trong quá trình nghe hiểu, trong khi 32,1% số người được hỏi thỉnh thoảng gặp trở ngại khi tiếp cận kỹ năng này. Chỉ có một tỷ lệ nhỏ sinh viên hiếm khi (1,9%) và hầu như không (3,8%) gặp khó khăn trong việc nghe tiếng Nga.

Biểu đồ 4

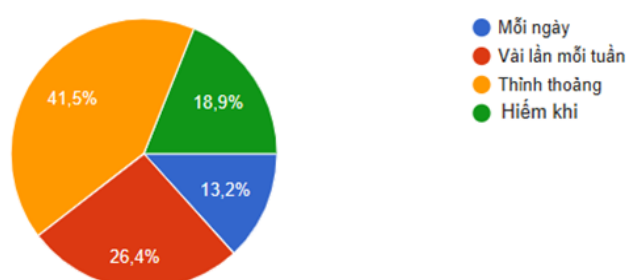
Mức độ gặp khó khăn khi nghe hiểu tiếng Nga của sinh viên năm thứ nhất



Kết quả khảo sát (Biểu đồ 5) cho thấy đa số sinh viên năm thứ nhất (50,9%) luyện kỹ năng nghe hiểu thông qua việc nghe lại bài giảng của giảng viên. Bên cạnh đó, 28,3% sinh viên lựa chọn các hình thức giải trí như xem phim hoặc nghe nhạc để nâng cao khả năng tiếp nhận ngôn ngữ. 28,9% sinh viên sử dụng các ứng dụng và trang web để hỗ trợ việc luyện nghe. Chỉ có 1,9% sinh viên chủ động giao lưu và kết bạn với người bản ngữ để rèn luyện kỹ năng này.

Biểu đồ 5*Các hình thức rèn luyện kỹ năng nghe hiểu*

Khi được hỏi về tần suất luyện tập kỹ năng nghe hiểu tiếng Nga, phần lớn sinh viên (41,5%) cho biết chỉ thi thoảng thực hành kỹ năng này ngoài giờ học, trong khi 26,4% rèn luyện vài lần mỗi tuần. Tỷ lệ sinh viên duy trì thói quen luyện nghe hàng ngày chỉ chiếm 13,2%, cho thấy sự hạn chế trong việc hình thành thói quen học tập đều đặn. Đáng chú ý, có tới 18,9% sinh viên hiếm khi thực hành thêm kỹ năng nghe. Như vậy, ngoài giờ học nghe trên lớp và làm bài tập về nhà, mức độ đầu tư thêm thời gian cho kỹ năng nghe còn thấp ở một bộ phận người học (Biểu đồ 6).

Biểu đồ 6*Tần suất luyện tập kỹ năng nghe hiểu ngoài giờ học của sinh viên năm thứ nhất*

Khi được yêu cầu đề xuất giải pháp nhằm cải thiện việc học kỹ năng nghe hiểu tiếng Nga, sinh viên năm thứ nhất đã đưa ra nhiều ý kiến thiết thực và phù hợp với thực tiễn giảng dạy. Các đề xuất nổi bật bao gồm: tích hợp các phương tiện giải trí như nhạc, phim hoặc podcast tiếng Nga vào nội dung học tập; tạo điều kiện để sinh viên làm quen với các giọng nói khác nhau của người bản xứ; tổ chức các hoạt động ngoại khóa như thi đọc thơ, hát hoặc diễn kịch bằng tiếng Nga; đồng thời bổ sung các trò chơi ngôn ngữ thú vị trước và trong giờ học nhằm tạo không khí học tập sôi nổi, tăng tính tương tác và nâng cao động lực tiếp nhận ngôn ngữ của người học.

Dựa trên các kết quả khảo sát, có thể thấy rằng kỹ năng nghe hiểu là một trong những thách thức lớn nhất đối với sinh viên năm thứ nhất chuyên ngành Ngôn ngữ Nga. Phần lớn người học đánh giá kỹ năng này khó do tốc độ nói nhanh, phát âm không rõ ràng, giọng điệu người nói đa dạng và sự thiếu hụt về môi trường luyện tập. Mặc dù nhận thức được tầm quan trọng của kỹ năng nghe, nhưng mức độ tự luyện tập của sinh viên vẫn còn thấp. Do vậy, cần thiết phải đổi mới phương pháp giảng dạy, tăng cường hỗ trợ và ứng dụng công nghệ phù hợp nhằm giúp sinh viên vượt qua rào cản ban đầu, hình thành thói quen luyện nghe thường xuyên. Bên cạnh đó, việc tích hợp các hình thức sáng tạo vào thực tế giảng dạy cũng góp phần nâng cao hứng thú học tập của sinh viên. Khi người học cảm thấy nội dung gần gũi, thú vị, họ sẽ có xu hướng chủ động, tích cực hơn trong quá trình rèn luyện kỹ năng nghe hiểu, từ đó cải thiện

chất lượng học tập một cách bền vững.

3.2. *Sử dụng ứng dụng AI Suno tạo bài hát trong giảng dạy kỹ năng nghe hiểu tiếng Nga*

Chúng tôi tiến hành phỏng vấn sâu đối với giảng viên giảng dạy các môn học thực hành tiếng Nga tại Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Nga, ĐHNH, ĐHQGHN. Từ Bảng 1 có thể thấy rằng phần lớn giảng viên đang áp dụng nhiều phương pháp dạy học tích cực như: thảo luận nhóm, sử dụng trò chơi, sử dụng video, hình ảnh trong giảng dạy. Điều này cho thấy sự thay đổi trong tư duy và hành động giảng dạy của giảng viên, hướng đến việc nâng cao chất lượng dạy học. Tuy nhiên, việc áp dụng công nghệ AI chưa được sử dụng rộng rãi. Nguyên nhân chính được các giảng viên chia sẻ là họ chưa nắm vững bản chất và quy trình ứng dụng, trong khi thời gian giảng dạy eo hẹp và khối lượng kiến thức lớn. Do đó, cần có sự hỗ trợ toàn diện để giúp giảng viên nắm bắt được phương pháp dạy học này, tạo điều kiện thuận lợi cho việc áp dụng vào thực tiễn giảng dạy.

Bảng 1

Hoạt động giảng dạy tiếng Nga theo phương pháp dạy học tích cực

STT	Hoạt động giảng dạy	Mục tiêu	Cách thức triển khai
1	Полевая игра (Đóng vai)	Tăng tương tác, phát triển kỹ năng giao tiếp, kỹ năng làm việc nhóm	Giao nhiệm vụ thảo luận, thực hành hội thoại, đóng vai theo cặp/nhóm
2	Языковые игры (Trò chơi ngôn ngữ)	Tạo động lực học tập thông qua vui chơi	Sử dụng một số trò chơi ngôn ngữ như: Bingo, truyền tin, đoán từ, đố chữ hoặc tạo trò chơi trắc nghiệm qua Kahoot, Quizizz, Wordwall ...
3	Просмотр видео и коротких фильмов (Xem video, phim ngắn)	Cung cấp ngữ cảnh thực tế, phát triển kỹ năng nghe hiểu	Xem đoạn phim, ghi chú, thảo luận hoặc trả lời câu hỏi sau khi xem
4	Русский язык через спектакли, стихи и песни (Tiếng Nga qua kịch, thơ và bài hát)	Tăng khả năng phát âm và ngữ điệu, rèn luyện sự tự tin	Phân vai cho sinh viên chuẩn bị kịch bản, biểu diễn trước lớp
5	Карточки-ассоциации (Thẻ từ liên tưởng)	Tăng khả năng tư duy, sáng tạo, ghi nhớ từ vựng	Tạo thẻ từ vựng để sử dụng trong giờ học
6	Микроинтервью (Phòng vấn nhanh)	Tăng khả năng nghe, nói, phản xạ, giao tiếp thực tế	Luyện tập đặt câu hỏi và trả lời theo tình huống
7	Устная цепочка (Nói chuyện)	Tăng khả năng nói, phản xạ nhanh	Luyện tập từ vựng, mẫu câu, luyện kể chuyện
8	Рассказ по картинам (kể chuyện theo tranh)	Tăng khả năng ghi nhớ từ vựng, cấu trúc ngữ pháp, nói	Phân công theo nhóm trình bày chủ đề dựa trên hình vẽ

Cũng theo quan điểm của giảng viên, việc tích hợp AI vào giảng dạy là xu thế tất yếu trong bối cảnh chuyển đổi số hiện nay. Giảng viên có thể lựa chọn đa dạng các hoạt động phù hợp với từng tiết học, đồng thời, việc ứng dụng công nghệ AI cũng chú trọng phân hóa theo năng lực và phong cách học tập của sinh viên nhằm phát huy tối đa khả năng cá nhân. Chính vì vậy, trong thời gian gần đây, nhiều giảng viên tham gia nghiên cứu đã tích cực tham gia các chương trình hội thảo, tọa đàm chuyên đề về trí tuệ nhân tạo trong và ngoài trường. Thông qua đó, họ có cơ hội cập nhật kiến thức mới, học hỏi và áp dụng hiệu quả vào thực tiễn giảng dạy.

3.3. AI trong giảng dạy ngoại ngữ

Trong lĩnh vực giảng dạy ngoại ngữ, AI không chỉ hỗ trợ giáo viên cá nhân hóa nội dung mà còn giúp người học tiếp cận nguồn tài liệu sinh động, tương tác và gắn sát với ngôn ngữ thực tế hơn. Trên thế giới, đã có nhiều công trình đề cập đến việc sử dụng AI như một công cụ hỗ trợ trong giáo dục (Pokrivčáková, 2019), cũng như tiềm năng của AI trong việc thay đổi chiến lược giảng dạy thông qua công nghệ (Chassignol, 2019). Holmes và các cộng sự (2023) đã đề xuất tích hợp các nền tảng AI như ChatGPT và Chatbot vào giảng dạy và học tập ngoại ngữ. Tương tự, Weijiao Huang (2021) đã phân tích những lợi ích và thách thức của Chatbot, trong khi Nuria Haristiani (2023) chứng minh rằng ứng dụng Gengobot giúp thúc đẩy tính tự chủ của người học ngữ pháp tiếng Nhật. Hơn nữa, Eman Alhusaiyan (2025) đã nhấn mạnh tầm quan trọng của AI trong việc hỗ trợ giảng dạy ngoại ngữ, đồng thời khẳng định vai trò chủ chốt của giáo viên.

Các nhà khoa học Nga cũng đã tiến hành nhiều nghiên cứu chuyên sâu về ứng dụng AI trong giảng dạy tiếng Nga như một ngoại ngữ. Yelnikova (2020) đã phát triển một hệ thống theo dõi tự động trình độ tiếng Nga của sinh viên quốc tế và xây dựng các khóa học cá nhân hóa. Kozhevnikova (2022) ứng dụng AI để kiểm tra ngữ pháp, trong khi Gurova (2022) khẳng định rằng các trợ lý giọng nói như Alice và Chatbot là những công cụ hiện đại, dễ tiếp cận nhưng không thể thay thế hoàn toàn giáo viên. Sysoev và Filatov (2024) cũng làm sáng tỏ hiệu quả của các ứng dụng AI trong việc giảng dạy tiếng Nga cho người nước ngoài. Đặc biệt, Chireikina và Chireikin (2023) lưu ý rằng đối với người học châu Á, bao gồm Việt Nam, việc phát triển kỹ năng nghe hiểu cần gắn liền với các yếu tố văn hóa, ngữ cảnh và một lộ trình hệ thống. Điều này cho thấy việc lựa chọn nội dung nghe phù hợp và thân thiện với người học là vô cùng quan trọng.

Tại Việt Nam, việc ứng dụng AI vào dạy và học ngoại ngữ đang nhận được sự quan tâm lớn từ các trường đại học. Nhiều cơ sở giáo dục đã tiên phong tổ chức các hội thảo và tọa đàm để thúc đẩy xu hướng này. ĐHNH, ĐHQGHN (ULIS) đã tổ chức chuỗi hội thảo tập huấn "Ứng dụng công nghệ trí tuệ nhân tạo (AI) trong dạy, học và kiểm tra, đánh giá ngoại ngữ" vào năm 2023 (Hương Ly), cùng với tọa đàm về tích hợp AI trong chương trình đào tạo giáo viên ngoại ngữ (Phương Anh, 2024). Đáng chú ý là báo cáo "Trí tuệ nhân tạo trong giảng dạy và kiểm tra đánh giá" của nhóm giảng viên Khoa Anh Việt, Nguyễn Thị Lan Hương và Khương Quỳnh Nga (2024), trong đó, các tác giả đã đưa ra những ý tưởng và lưu ý cụ thể cho giáo viên khi ứng dụng AI. Tương tự, Trường Đại học Phenikaa và Đại học Bách khoa Hà Nội cũng tổ chức các hội thảo về ứng dụng AI trong giảng dạy tiếng Pháp và tiếng Anh. Những sự kiện này cho thấy sự chủ động của các cơ sở giáo dục trong việc khai thác tiềm năng của AI để nâng cao chất lượng giảng dạy và giúp giáo viên nắm bắt ưu, nhược điểm của các công nghệ mới.

Bên cạnh đó, một số công trình nghiên cứu cũng đã bước đầu đề cập đến việc ứng dụng AI trong giáo dục ngoại ngữ. Truong Hana (2023) đã thực hiện tổng quan các nghiên cứu liên quan đến ChatGPT và giáo dục trên phạm vi toàn cầu cũng như tại Việt Nam, qua đó chỉ ra những xu hướng, cơ hội và thách thức khi đưa công cụ này vào giảng dạy. Ngoài ra, Nguyễn Thùy Linh (2024) đã tiến hành những nghiên cứu ban đầu về ứng dụng trí tuệ nhân tạo trong giảng dạy ngoại ngữ, qua đó góp phần bổ sung cơ sở lý luận và thực tiễn cho việc đổi mới phương pháp giảng dạy trong kỷ nguyên số.

Tuy nhiên, đối với sinh viên Việt Nam mới bắt đầu học tiếng Nga, kỹ năng nghe hiểu vẫn là một thách thức lớn. Sự khác biệt về hệ thống âm vị, ngữ điệu và nhịp điệu giữa tiếng Nga và tiếng Việt khiến phần lớn sinh viên sơ cấp gặp khó khăn trong việc phân biệt âm thanh, đoán nghĩa từ ngữ cảnh và hiểu nội dung với tốc độ tự nhiên. Điều này đòi hỏi giảng viên phải có

những phương pháp và công cụ hỗ trợ linh hoạt, phù hợp với từng cá nhân.

Trong bối cảnh đó, nền tảng AI tạo nhạc **Suno** đã xuất hiện, mang lại tiềm năng đáng kể. Khả năng tạo ra các đoạn âm thanh tiếng Nga với giọng tự nhiên, dễ điều chỉnh về tốc độ, chủ đề và độ khó, sẽ giúp đổi mới hoạt động luyện nghe cho sinh viên. Mặc dù việc nghiên cứu ứng dụng công cụ này trong môi trường giáo dục đại học tại Việt Nam còn mới mẻ, đây là một hướng đi cần thiết để đáp ứng nhu cầu của người học và cải tiến phương pháp giảng dạy ngoại ngữ.

3.4. Âm nhạc trong giảng dạy ngoại ngữ

Âm nhạc là một công cụ hỗ trợ hiệu quả trong việc giảng dạy ngoại ngữ nói chung và tiếng Nga nói riêng. Các nghiên cứu trong và ngoài nước đã chỉ ra rằng âm nhạc có thể góp phần phát triển toàn diện các kỹ năng ngôn ngữ, bao gồm: phát âm, từ vựng, ngữ pháp, kỹ năng nghe hiểu và kỹ năng giao tiếp.

Trong lĩnh vực giảng dạy tiếng Nga, nhiều học giả đã đi sâu nghiên cứu về việc sử dụng bài hát trong phát triển kỹ năng ngôn ngữ:

- *Về phát âm và ngữ điệu*, các nghiên cứu của Zhitkova và Kachalov (2007), và Gebel (2009) nhấn mạnh rằng âm nhạc giúp người học tiếp cận đặc điểm ngữ điệu, nhịp điệu của tiếng Nga một cách tự nhiên, từ đó rèn luyện khả năng phát âm hiệu quả.

- *Về từ vựng và ngữ pháp*, các nhà khoa học như Rovba (2014) và Bolotova (2017) khẳng định rằng các bài hát phổ biến hỗ trợ việc ghi nhớ từ vựng và mẫu câu nhờ giai điệu và nhịp điệu, đồng thời giúp người học tiếp thu các cấu trúc ngữ pháp trong ngữ cảnh tự nhiên.

- *Về động lực và môi trường học tập*, Potapenko (2010) và Bogacheva (2020) cho rằng bài hát giúp dỡ bỏ rào cản ngôn ngữ, tạo ra một môi trường học tập thoải mái, tích cực và khuyến khích người học sử dụng tiếng Nga một cách chủ động hơn. Đặc biệt, Bogacheva xem việc này như một phương pháp tạo môi trường ngôn ngữ nhân tạo, giúp người học đắm chìm trong ngữ âm và nhịp điệu của ngôn ngữ.

Các nghiên cứu này đều nhấn mạnh tác động tích cực của âm nhạc trong việc tạo kỹ năng nghe hiểu, cải thiện phát âm, mở rộng vốn từ vựng và thúc đẩy khả năng giao tiếp của người học. Nhờ có yếu tố nhịp điệu và giai điệu, bài hát không chỉ giúp người học ghi nhớ kiến thức dễ dàng hơn mà còn tạo ra một môi trường học tập thú vị và khuyến khích họ sử dụng tiếng Nga một cách tự nhiên.

3.5. Sự kết hợp giữa âm nhạc và AI trong giảng dạy kỹ năng nghe hiểu tiếng Nga

Trong bối cảnh công nghệ AI ngày càng phát triển, ứng dụng AI vào giáo dục ngôn ngữ đã trở thành một xu hướng mới, đặc biệt trong các lĩnh vực như: dịch thuật, nhận diện giọng nói, trợ lý học tập thông minh (ví dụ: Duolingo, ChatGPT, Chatbot, Google Translate). Các công cụ như AI Suno là sản phẩm công nghệ mới, cho phép tự động sáng tác nhạc và lời bài hát dựa trên dữ liệu đầu vào, mở ra tiềm năng cá nhân hóa nội dung học tập theo trình độ và nhu cầu của từng người học.

Suno là một ứng dụng trí tuệ nhân tạo (AI) giúp người dùng sáng tác bài hát từ văn bản với nhiều thể loại khác nhau. Ra đời vào cuối năm 2022 tại Massachusetts (Mỹ), Suno AI sử dụng mô hình khuếch tán GLIDE để phân tích nội dung văn bản và chuyển đổi thành giai điệu. Quá trình xử lý âm thanh diễn ra qua nhiều bước, tạo ra các mẫu nhạc mới theo yêu cầu người dùng. Suno hỗ trợ cả người mới bắt đầu lẫn nhạc sĩ chuyên nghiệp, cung cấp phiên bản miễn phí với các tính năng cơ bản và phiên bản trả phí với nhiều công cụ nâng cao.

Trên thực tế, chưa có nghiên cứu nào đánh giá tác động của việc sử dụng các bài hát do AI tạo ra trong giảng dạy kỹ năng nghe hiểu tiếng Nga. Việc nghiên cứu phương pháp này có

thể mang lại những lợi ích quan trọng, giúp tạo ra tài liệu giảng dạy linh hoạt hơn, phù hợp với từng nhóm đối tượng người học. Bên cạnh đó, nghiên cứu về ứng dụng AI trong giảng dạy kỹ năng nghe hiểu tiếng Nga thông qua bài hát là một lĩnh vực mới, chưa có nhiều công trình đề cập. Việc kết hợp công nghệ AI vào giảng dạy ngôn ngữ có tiềm năng mang lại nhiều lợi ích, đặc biệt trong việc cá nhân hóa nội dung giảng dạy và nâng cao hiệu quả học tập. Tuy nhiên, cần có những nghiên cứu thực nghiệm để kiểm chứng tác động của công nghệ này, cũng như đánh giá khả năng tích hợp nó vào chương trình giảng dạy tiếng Nga.

4. Phương pháp nghiên cứu

Tác giả sử dụng phương pháp nghiên cứu định tính kết hợp định lượng. Đề tài được triển khai theo mô hình nghiên cứu cải tiến, vận dụng chu trình PDSA (Plan - Do - Study - Act) để phát triển và đánh giá các giải pháp đổi mới hoạt động giảng dạy kỹ năng nghe hiểu tiếng Nga thông qua việc áp dụng AI Suno.

- *Xác định vấn đề*: Thông qua khảo sát sinh viên năm thứ nhất chuyên ngành Ngôn ngữ Nga, xác định những khó khăn phổ biến trong quá trình học kỹ năng nghe hiểu, bao gồm: thiếu động lực học tập, khó khăn trong việc nhận biết ngữ âm, từ vựng, chưa nắm vững ngữ pháp, thiếu môi trường luyện tập, tài liệu giảng dạy chưa phù hợp .v.v.

- *Lập kế hoạch và xây dựng giải pháp ban đầu*: Dựa trên kết quả khảo sát và đặc điểm của người học, nhóm nghiên cứu thiết kế các hoạt động giảng dạy tích hợp AI Suno để sáng tác bài hát bằng tiếng Nga theo chủ đề của tuần học, sử dụng từ vựng và cấu trúc câu quen thuộc, giúp sinh viên có thể vừa nghe, vừa tương tác với nội dung âm thanh được tạo từ AI và thực hiện nhiệm vụ học tập cụ thể.

- *Thử nghiệm quy mô nhỏ*: Hoạt động thử nghiệm được triển khai trên hai lớp học trong thời gian 15 tuần. Dữ liệu định tính (quan sát, phản hồi) và định lượng (mức độ kiểm tra, bảng hỏi) từ sinh viên được thu thập và phân tích nhằm đánh giá mức độ phù hợp và hiệu quả của hoạt động.

- *Điều chỉnh và mở rộng*: Dựa trên kết quả phân tích, nhóm nghiên cứu tiến hành điều chỉnh nội dung bài hát, hoạt động học tập và cách thức triển khai. Các nội dung được hoàn thiện dần qua các vòng thử nghiệm tiếp theo để nâng cao tính hiệu quả và khả năng ứng dụng rộng rãi trong giảng dạy kỹ năng nghe hiểu tiếng Nga.

Như vậy, việc chọn mẫu được thực hiện theo tiêu chí đồng nhất về trình độ (sinh viên năm thứ nhất, cùng học chương trình thực hành tiếng Nga cơ sở). Dữ liệu được xử lý bằng phương pháp thống kê mô tả, kết hợp phân tích nội dung phản hồi định tính. Trong giai đoạn tiếp theo, nhóm nghiên cứu sẽ bổ sung phân tích định lượng nhằm đo lường sự thay đổi có ý nghĩa về năng lực nghe hiểu trước và sau thử nghiệm.

5. Kết quả nghiên cứu và luận giải

5.1. Quy trình thiết kế và giảng dạy bài hát tiếng Nga nhằm phát triển kỹ năng nghe hiểu thông qua ứng dụng AI Suno

5.1.1. Xác định mục tiêu bài học

Giảng viên làm rõ các mục tiêu:

- Ngôn ngữ: luyện tập ngữ âm, ngữ điệu, củng cố từ vựng, ngữ pháp, cấu trúc câu theo từng chủ đề của tuần học.

- Kỹ năng: luyện nghe hiểu, nghe chi tiết và đoán ý chính qua giai điệu và lời bài hát.
- Thái độ: tạo cảm giác tích cực, hứng thú, thư giãn trong giờ học tiếng Nga thông qua âm nhạc.

5.1.2. Tạo bài hát bằng AI Suno

- Viết lời bài hát tiếng Nga, dựa trên ngữ liệu từ vựng và chủ đề cho sẵn.
- Sử dụng Suno để tạo nhạc và lời hát tự động theo bài hát đã soạn (*Phụ lục*).
- Kiểm tra mức độ phù hợp của bài hát với trình độ của sinh viên: tốc độ, thể loại nhạc, thời lượng, mức độ rõ lời, cấu trúc ngôn ngữ.

5.1.3. Thiết kế học liệu

Thiết kế các dạng bài tập hỗ trợ kỹ năng nghe:

- Nghe và điền từ còn thiếu.
- Nghe và nối hình ảnh với câu hát tương ứng.
- Nghe và chọn đáp án đúng theo nội dung bài hát.
- Sắp xếp lại lời bài hát theo đúng thứ tự.
- Hỏi và đáp ngắn sau khi nghe bài hát: Trả lời câu hỏi *Ai? Cái gì? Làm gì? Ở đâu?* v.v...
- Có thể hỗ trợ dịch lời bài hát đối với sinh viên yếu.

5.1.4. Ứng dụng bài hát AI trong giảng dạy

- Khởi động: Giới thiệu chủ đề bài hát, cho sinh viên đoán nội dung bài hát qua tranh/hình ảnh.
- Luyện nghe:
 - + Lần 1: Nghe toàn bài, dự đoán chủ đề, cảm xúc bài hát
 - + Lần 2-3: Nghe và làm bài tập (điền từ, nối ý, sắp xếp câu...)
 - + Lần 4: Nghe và hát theo
- Mở rộng: Yêu cầu sinh viên hát theo từng dòng, nhấn mạnh phát âm đúng, ngữ điệu tự nhiên.
- Phản hồi: Sinh viên chia sẻ cảm xúc, giảng viên khuyến khích sáng tạo phiên bản mới.

5.1.5. Đánh giá kết quả học tập

- Đánh giá thái độ tham gia, mức độ hợp tác, hứng thú thông qua hoạt động làm bài tập.
- Đánh giá kết quả thông qua bài tập nghe hiểu.
- Phản hồi của người học thông qua bảng khảo sát.

5.1.6. Điều chỉnh và phát triển

- Lưu giữ bài hát, tạo học liệu cho môn học.
- Hướng dẫn sinh viên tự sáng tác lời bài hát mới từ chủ đề học trên lớp.
- Trong tương lai có thể tổ chức cuộc thi “Bài hát tiếng Nga yêu thích” có sử dụng Suno.

5.2. Kết quả áp dụng AI Suno trong giảng dạy và những luận giải

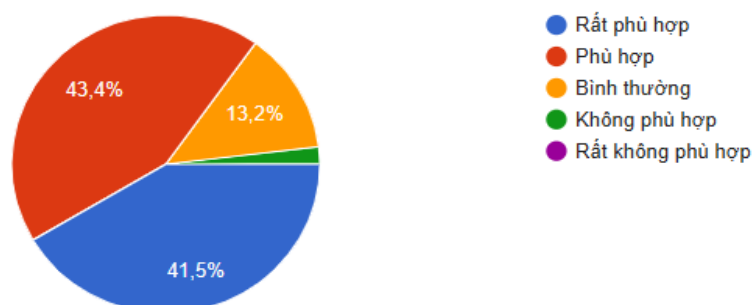
Như đã giới thiệu ở phần cơ sở lý thuyết, Suno là ứng dụng trí tuệ nhân tạo (AI) giúp người dùng sáng tác bài hát từ văn bản với nhiều thể loại khác nhau. Với hy vọng tìm ra một số phương pháp học tập hấp dẫn, phù hợp với tâm lý người học ở giai đoạn đầu, chúng tôi kết hợp

giữa yếu tố ngôn ngữ, giai điệu và cảm xúc, sử dụng lượng từ vựng và cấu trúc ngữ pháp phù hợp với từng chủ đề của tuần học để tạo các bài hát ngắn với thời lượng 3-5 phút, sử dụng vào đầu hoặc trong mỗi tiết học giúp sinh viên không chỉ luyện nghe mà còn khơi gợi sự hứng thú và hình thành thói quen học tập tích cực.

Đa số sinh viên tham gia khảo sát (84,9%) cảm thấy thời lượng mỗi bài hát (3-5 phút) phù hợp với thời lượng học tập (Biểu đồ 7). Thời lượng ngắn vừa đủ để truyền tải nội dung cần thiết mà không gây cảm giác quá tải, giúp sinh viên duy trì sự tập trung trong quá trình nghe, tránh tình trạng mệt mỏi khi nghe những bài dài với tốc độ nhanh hoặc cấu trúc phức tạp. Bên cạnh đó, trong khuôn khổ bài học, việc dành 3-5 phút để giới thiệu một bài hát kết hợp với một hoạt động ngôn ngữ như: nghe hiểu điền từ, nối câu, đoán nghĩa ... không những không làm gián đoạn mạch bài giảng chính, mà còn góp phần tạo cảm hứng học tập cho sinh viên. Trong môi trường học tập năng động, thời gian là yếu tố quan trọng. Vì vậy, việc chọn bài hát ngắn giúp tối ưu hóa hiệu quả học mà vẫn đảm bảo duy trì hứng thú của người học.

Biểu đồ 7

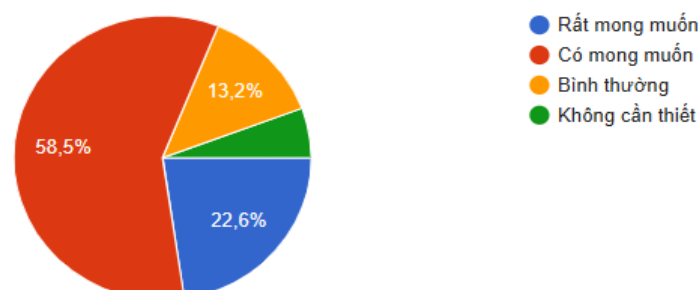
Mức độ phù hợp thời lượng mỗi bài hát (3-5 phút) so với thời lượng học tập



Kết quả khảo sát mong muốn duy trì việc sử dụng bài hát do AI Suno tạo ra trong giảng dạy kỹ năng nghe hiểu tiếng Nga cho thấy sinh viên rất quan tâm đến việc áp dụng các phương pháp dạy học nhằm nâng cao kỹ năng nhận thức ngôn ngữ. Kết quả cho thấy đa số (81,1%) sinh viên cảm thấy thích thú khi được tiếp cận công nghệ AI trong các lớp học thực hành tiếng Nga và mong muốn duy trì hoạt động này, chỉ 5,7 % chưa nhìn thấy sự khác biệt rõ rệt với các tiết học truyền thống và cảm thấy hoạt động không thực sự cần thiết (Biểu đồ 8).

Biểu đồ 8

Ý kiến của sinh viên về việc duy trì sử dụng bài hát AI trong giảng dạy

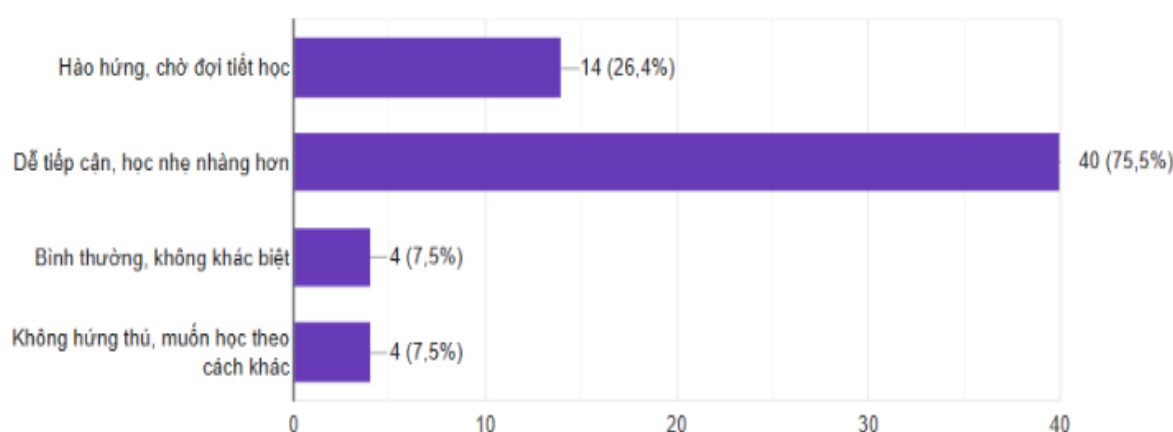


Kết quả khảo sát về cảm nhận của người học khi giảng viên tích hợp bài hát tiếng Nga do AI Suno tạo ra trong giảng dạy kỹ năng nghe hiểu cho thấy đa số sinh viên đánh giá phương pháp này dễ tiếp cận, góp phần tạo không khí học tập nhẹ nhàng, tích cực. Đa số người học bày tỏ sự hào hứng, mong đợi tiết học. Tuy nhiên, vẫn còn một tỷ lệ nhỏ sinh viên (7,5%) chưa

cảm nhận được sự khác biệt rõ rệt với các phương pháp truyền thống và một tỷ lệ tương tự (7,5%) chưa thực sự hứng thú với các bài hát được sử dụng. Kết quả cho thấy mức độ hứng thú của sinh viên tăng lên rõ rệt nhờ yếu tố cảm xúc và giai điệu. Điều này phù hợp với quan điểm của Bogacheva (2020), rằng âm nhạc giúp tạo môi trường ngôn ngữ tích cực, giảm áp lực học tập. Tuy nhiên, đối với nhóm sinh viên không có hứng thú với âm nhạc, tác động của phương pháp còn hạn chế - cho thấy cần có sự linh hoạt trong lựa chọn học liệu và thể loại nhạc (Biểu đồ 9). Việc áp dụng các bài hát do AI sáng tạo ra giúp sinh viên cảm thấy thư giãn, thoải mái hơn trong quá trình học tập. Mức độ thoải mái và hứng thú của sinh viên được duy trì, song có độ dao động tùy theo từng bài hát. Do vậy, việc lựa chọn thể loại nhạc, chất giọng, nhịp điệu cũng như nội dung bài hát đóng vai trò rất quan trọng, ảnh hưởng trực tiếp đến hiệu quả học tập (Biểu đồ 10).

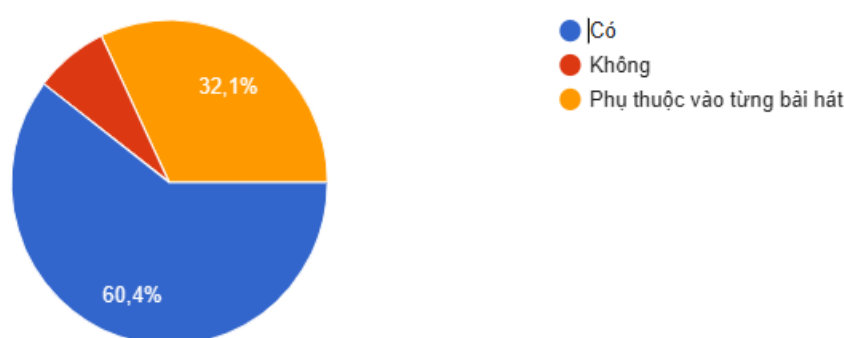
Biểu đồ 9

Cảm nhận của sinh viên về việc học bài hát tiếng Nga do AI Suno tạo ra



Biểu đồ 10

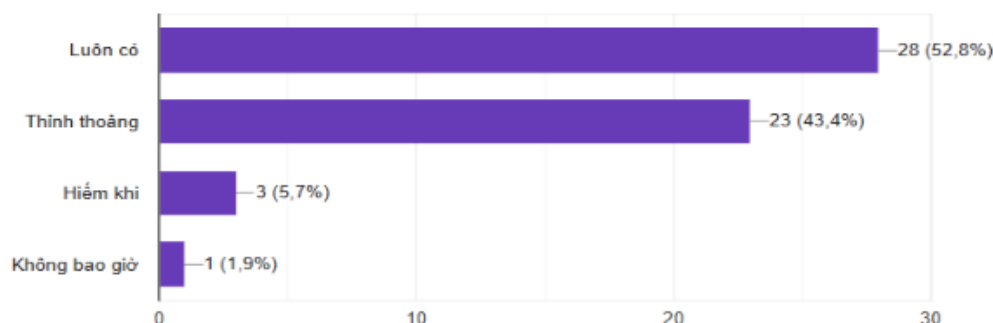
Mức độ hứng thú của sinh viên đối với các bài hát do AI Suno sáng tạo



Kết quả này cũng cho thấy sự tương đồng với mức độ hứng thú của sinh viên sau trải nghiệm học tiếng Nga thông qua các bài hát do AI tạo ra. Nếu như ở giai đoạn đầu học tiếng Nga, nhiều sinh viên còn cảm thấy lo lắng, e ngại khi tiếp cận với thứ tiếng được đánh giá là rất khó, thì hiện nay, họ đã thể hiện sự quan tâm, hứng thú rõ rệt hơn đối với môn học này (Biểu đồ 11).

Biểu đồ 11

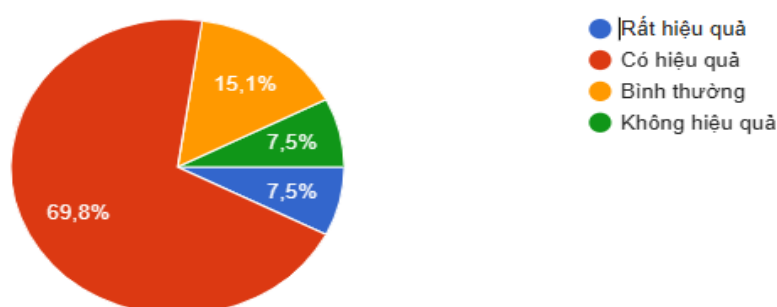
Mức độ quan tâm, hứng thú đối với việc học tiếng Nga



Kết quả khảo sát cũng cho thấy 84,9% sinh viên nhận định rằng việc sử dụng bài hát do AI tạo ra giúp họ cải thiện hiệu quả kỹ năng nghe tiếng Nga. Trong khi đó, 7,5% sinh viên đánh giá rằng phương pháp này chưa thực sự mang lại hiệu quả hoặc chưa tạo ra sự cải thiện rõ rệt cho họ (Biểu đồ 12).

Biểu đồ 12

Mức độ hiệu quả trong việc cải thiện kỹ năng nghe khi sử dụng bài hát do AI tạo ra



Khi được hỏi về những điểm tích cực và hạn chế của các bài hát tiếng Nga do AI tạo ra, người học đã đưa ra nhiều phản hồi đa dạng. Một số sinh viên nhận xét rằng so với các bài hát tiếng Nga thông thường, “những bài hát do AI tạo ra có hệ thống từ vựng được thiết kế phù hợp với chủ đề bài, giúp việc ghi nhớ từ vựng dễ dàng hơn và tăng mức độ hứng thú vì có thể hiểu nội dung”. Nhiều ý kiến khác cũng nhấn mạnh rằng các bài hát này “có giai điệu vui tươi, góp phần giảm bớt không khí căng thẳng trong giờ học”, “có lời nhạc vui nhộn, bắt tai, tạo cảm giác thích thú trong tiết học”, “có thể nghe nhiều thể loại nhạc khác nhau, bài hát tuy ngắn nhưng làm cho giờ học trở nên thú vị hơn”, “dễ hiểu hơn so với các bài hát dài”, “phù hợp với nội dung từng tiết học nên dễ tiếp cận” .v.v.

Bên cạnh yếu tố cảm xúc, người học cũng đánh giá cao tính sư phạm của các bài hát do AI sáng tạo ra ở cấp độ ngôn ngữ. Cụ thể, ngữ âm trong bài hát rõ ràng, có tốc độ vừa phải giúp sinh viên nhận diện âm vị tiếng Nga dễ dàng hơn. Ngữ điệu trong bài hát được thiết kế phù hợp với khả năng của người học. Các cấu trúc câu trong bài hát được xây dựng xoay quanh các mẫu câu cơ bản, được sử dụng trong bài học theo từng chủ đề.

Tuy nhiên, bên cạnh những phản hồi tích cực, cũng xuất hiện một số ý kiến mang tính xây dựng. Một số sinh viên cho rằng có những bài hát do AI tạo ra có chất lượng âm thanh chưa tự nhiên, giọng hát còn thiếu biểu cảm và cảm xúc. Ngoài ra, nội dung bài hát cũng chưa đủ

chiều sâu để giúp phát triển tư duy ngôn ngữ ở cấp độ cao hơn. Ngoài ra, với những sinh viên không có hứng thú với âm nhạc, phương pháp học này cũng chưa thực sự mang lại hiệu quả rõ rệt, thậm chí có thể gây cảm giác nhàm chán nếu không có sự thay đổi về phong cách âm nhạc.

6. Kết luận và khuyến nghị

Nghiên cứu đã bước đầu khảo sát tiềm năng ứng dụng nền tảng AI Suno trong việc hỗ trợ phát triển kỹ năng nghe hiểu cho sinh viên trong giai đoạn đầu học tiếng Nga. Qua quá trình thử nghiệm và thu thập dữ liệu phản hồi từ người học và giảng viên, kết quả cho thấy việc tích hợp bài hát do AI tạo ra vào tiết học không chỉ giúp tăng cường khả năng tiếp nhận ngôn ngữ mà còn góp phần nâng cao mức độ tập trung và hứng thú học tập của sinh viên. Phần lớn sinh viên tham gia khảo sát đều nhận thấy rằng thời lượng mỗi bài hát phù hợp với tiết học, đồng thời có tác dụng cải thiện thái độ học tập tích cực, trí tò mò và hứng thú học tập, bên cạnh việc phát triển kỹ năng ngôn ngữ.

Dù đạt được những kết quả ban đầu khả quan, song vẫn còn một số hạn chế như: quy mô mẫu nhỏ, chủ yếu tập trung vào cảm nhận của người học, chưa đánh giá sâu hiệu quả lâu dài. Các bài hát cần được chỉnh sửa thêm về giai điệu và tốc độ để phong phú và đa dạng hơn. Trong các nghiên cứu tiếp theo, nhóm tác giả đề xuất mở rộng phạm vi khảo sát, kết hợp thêm các công cụ đánh giá định lượng và định tính để đo lường hiệu quả của việc ứng dụng AI trong giảng dạy tiếng Nga, đồng thời tiến hành điều chỉnh và thử nghiệm các phiên bản Suno cập nhật nhằm cải thiện chất lượng âm thanh và mức độ biểu cảm, qua đó nâng cao hiệu quả dạy - học. Ngoài kỹ năng nghe hiểu, chúng tôi cũng sẽ tiếp tục nghiên cứu khả năng ứng dụng AI Suno trong việc phát triển các kỹ năng khác như nói, đọc và viết, đồng thời xây dựng bộ tài liệu hướng dẫn cụ thể nhằm hỗ trợ giảng viên triển khai phương pháp này một cách thuận lợi trong thực tiễn giảng dạy.

Tài liệu tham khảo

- Alhusaiyan, E. (2025). A systematic review of current trends in artificial intelligence in foreign language learning. *Saudi Journal of Language Studies*, 5(1), 1-16. <https://doi.org/10.1108/SJLS-07-2024-0039>
- Bogacheva, A. V. (2020). Working with songs as a way of creating an artificial language environment in Russian as a foreign language classes. *Karelian Scientific Journal*, 9(4), 3-10. [In Russian: Богачева, А. В. (2020). Работа с песней как способ создания искусственной языковой среды на занятиях РКИ. *Karelian Scientific Journal*, 9(4), 3–10].
- Bolotova, Yu. V. (2017). *Methods of using songs in teaching Russian as a foreign language: Levels A2–B1* [Candidate of Pedagogical Sciences dissertation]. Pushkin State Russian Language Institute, Moscow. [In Russian: Болотова, Ю. В. (2017). Методика использования песен в преподавании русского языка как иностранного: уровни А2–В1 [Диссертация кандидата педагогических наук]. Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, Москва].
- Chassignol, M., Khoroshavin, A., Klimova, A., & Bilyatdinova, A. (2018). Artificial intelligence trends in education: A narrative overview. *Procedia Computer Science*, 136, 16–24. <https://doi.org/10.1016/J.PROCS.2018.08.233>
- Chireikina, N. A., & Chireikin, D. A. (2023). Development of listening skills in teaching Russian to foreign students from Asia-Pacific countries. *Pedagogy: Issues of Theory and Practice*, 8, 532–538. [In Russian: Чирейкина, Н. А., & Чирейкин, Д. А. (2023). Развитие аудитивных умений при обучении русскому языку студентов-иностранцев из стран Азиатско-тихоокеанского региона. *Педагогика. Вопросы теории и практики*, 8, 532–538].
- Gebel, S. F. (2009). Using songs in foreign language lessons. *Foreign Language at School*, 5, 28–30. [In Russian: Гебель, С. Ф. (2009). Использование песни на уроке иностранного языка. *Иностранный язык в школе*, 5, 28–30].
- Gurova, U. P. (2022). The use of AI technologies in the practice of teaching Russian as a foreign language. *Russian Test: Theory and Practice*, 8(1), 43–47. [In Russian: Гурова, У. П. (2022). Использование технологий

- III в практике преподавания русского языка как иностранного. Русский тест: теория и практика*, 8(1), 43–47].
- Haristiani, N., & Rifai, M. M. (2023). Chatbot-based application development and implementation as an autonomous language learning medium. *Indonesian Journal of Science and Technology*, 6(3), 561–576. <https://ejournal.kjpupi.id/index.php/ijost/article/view/86>
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2023). *Artificial intelligence in education*. Globethics Publications.
- Huang, W., Hew, K. F., & Fryer, L. K. (2021). Chatbots for language learning—Are they really useful? A systematic review of chatbot-supported language learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(1), 237–257. <https://doi.org/10.1111/jcal.12610>
- Huong, L. (2023, May 10). *Training workshop “Application of artificial intelligence (AI) in teaching, learning, testing, and assessment in foreign languages”*. University of Languages and International Studies, Vietnam National University, Hanoi. <https://ulis.vnu.edu.vn/hoi-thao-tap-huan-ung-dung-cong-nghe-tri-tue-nhan-tao-ai-trong-day-hoc-va-kiem-tra-danh-gia-ngoai-ngu/> [In Vietnamese: Hương Ly (2023 Th5, 10). Hội thảo tập huấn “Ứng dụng trí tuệ nhân tạo (AI) trong dạy, học và kiểm tra, đánh giá ngoại ngữ”. Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN].
- Kindrya, N. A. (2018). Using songs as a linguodidactic tool in Russian language lessons. *World of Science, Culture, Education*, 2, 541–542. [In Russian: Киндря, Н. А. (2018). Использование песен как лингводидактического средства на уроках русского языка. *Мир науки, культуры, образования*, 2, 541–542].
- Khoa A. V., Nguyen T. L. H., & Khuong, Q. N. (2024). *Artificial intelligence in teaching and assessment*. <https://drive.google.com/file/d/1UuUIoiVrJsszmmRGryhjuxpAOzgPGv1A/view> [In Vietnamese: Khoa A. V., Nguyễn T. L. H., Khuông Q. N. (2024). *Trí tuệ nhân tạo trong giảng dạy và kiểm tra đánh giá*].
- Kozhevnikova, M. N. (2022). Artificial intelligence—an assistant or a competitor of a teacher of Russian as a foreign language? *Russian Language Abroad*, 6, 23–28. <https://doi.org/10.37632/PI.2022.295.6.003> [In Russian: Кожевникова, М. Н. (2022). Искусственный интеллект — помощник или конкурент преподавателя РКИ? *Русский язык за рубежом*, 6, 23–28].
- Nguyen, T. L. (2024). *Preliminary research on artificial intelligence in foreign language teaching*. <https://www.researchgate.net/publication/378338622> [In Vietnamese: Nguyễn T. L. (2024). *Bước đầu nghiên cứu trí tuệ nhân tạo trong giảng dạy ngoại ngữ*].
- Phenikaa University. (2024, November 11). *Application of AI in foreign language teaching*. <https://phenikaa-uni.edu.vn/vi/post/tin-tuc/tin-tuc-thong-bao/ung-dung-ai-trong-giang-day-ngoai-ngu> [In Vietnamese: *Ứng dụng AI trong giảng dạy ngoại ngữ*].
- Phuong, A. (2024, August 9). *Professional exchange on AI integration in foreign language teacher training programs*. University of Languages and International Studies, Vietnam National University, Hanoi. <https://ulis.vnu.edu.vn/trao-doi-chuyen-mon-ve-tich-hop-ai-trong-chuong-trinh-dao-tao-giao-vien-ngoai-ngu/> [In Vietnamese: Phương Anh (2024 Th8, 09). Trao đổi chuyên môn về tích hợp AI trong chương trình đào tạo giáo viên ngoại ngữ. Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN].
- Pokrivčáková, S. (2019). Preparing teachers for the application of AI-powered technologies in foreign language education. *Journal of Language and Cultural Education*, 7(3), 135–153. <https://doi.org/10.2478/jolace-2019-0025>
- Popenici, S. A. D., & Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12, 22. <https://doi.org/10.1186/s41039-017-0062-8>
- Potapenko, T. A. (2010). Songs in Russian as a foreign language classes. *Russian Language Abroad*, 2, 4–25. [In Russian: Потапенко, Т. А. (2010). Песни на уроках РКИ. *Этот день мы приближали как могли. Русский язык за рубежом*, (2), 4–25].
- Rovba, E. A. (2014). Using popular songs in Russian as a foreign language classes. *Studia Rossica Gedanensia*, 1, 223–235. <https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/SRG/article/view/6715> [In Russian: Ровба, Е. А. (2014). Использование популярных песен на занятиях по русскому языку как иностранному. *Studia Rossica Gedanensia*, 1, 223–235].
- Shawabakah. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 15, 35–39.

- Sysoev, P. V., & Filatov, E. M. (2024). Artificial intelligence technologies in teaching Russian as a foreign language. *Russian Studies*, 22(2), 300–317. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2024-22-2-300-317> [In Russian: Сысоев, П. В., & Филатов, Е. М. (2024). Технологии искусственного интеллекта в обучении русскому языку как иностранному. *Русистика*, 22(2), 300–317].
- Yelnikova, S. I. (2020). Artificial intelligence in the system of teaching Russian as a foreign language and in assessing proficiency levels. *Russian Language Abroad*, 2(279), 20–26. <https://doi.org/10.37632/PI.2020.279.2.003> [In Russian: Ельникова, С. И. (2020). Искусственный интеллект в системе обучения РКИ и оценке уровня владения русским языком как иностранным. *Русский язык за рубежом*, 2(279), 20–26].
- Zhitkova, E. V., & Kachalov, N. A. (2007). Musical works as a means of teaching foreign language speech. *Bulletin of TSPU*, 4, 104–108. [In Russian: Житкова, Е. В., & Качалов, Н. А. (2007). Музыкальные произведения как средство обучения иноязычной речи. *Вестник ТГПУ*, 4, 104–108].

PHỤ LỤC

Vui lòng quét mã QR để xem chi tiết cách tạo bài hát bằng AI Suno





VNU Journal of Foreign Studies

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



DIASPORIC LITERATURE BY CHINESE AMERICAN WRITERS: IDENTITY, AESTHETIC FEATURES, AND EMERGING TRENDS

Ngo Viet Hoan*

VNU University of Social Sciences and Humanities, No. 336 Nguyen Trai, Thanh Xuan, Hanoi, Vietnam

Received 17 May 2025

Revised 30 October 2025; Accepted 24 November 2025

Abstract: This study explores representative works of Chinese diasporic writers in the United States - particularly those of the new migration wave since the late 20th century - such as Ha Jin, Geling Yan, Lisa See, and Qiu Xiaolong. Drawing on contemporary critical frameworks including cultural criticism, identity theory, and migration literature studies, the research examines how these authors portray experiences of displacement, identity crises, and the reconstitution of selfhood in a multicultural American context. Through interdisciplinary textual and comparative analysis, the paper demonstrates that Chinese American literature not only reflects the tensions between Eastern and Western cultural values but also illustrates a shift from marginal migrant consciousness to a fluid aesthetics of hybrid identity. These literary works transcend nostalgia or exile to engage with universal human concerns, contributing to a transnational literary discourse that crosses national and cultural boundaries. Furthermore, the study highlights the emerging significance of Chinese language online literature in the U.S. as a new platform for diasporic expression, expanding the narrative space and communicative reach of migrant literature. By identifying aesthetic tendencies, ideological values, and future trajectories, this paper situates Chinese diasporic literature as a vital component of contemporary global literary production.

Keywords: Chinese American literature, diaspora, identity, intercultural aesthetics, globalization

* Corresponding author.

Email address: ngoviethoan@vnu.edu.vn

<https://doi.org/10.63023/2525-2445/jfs.ulis.5526>

VĂN HỌC DI CƯ CỦA CÁC NHÀ VĂN HOA KIỀU TẠI MỸ: CĂN TÍNH, ĐẶC ĐIỂM VÀ XU THẾ

Ngô Việt Hoàn

*Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Hà Nội,
336 Nguyễn Trãi, Thanh Xuân, Hà Nội, Việt Nam*

Nhận bài ngày 17 tháng 5 năm 2025

Chỉnh sửa ngày 30 tháng 10 năm 2025; Chấp nhận đăng ngày 24 tháng 11 năm 2025

Tóm tắt: Thông qua khảo sát văn học Hoa kiều tại Mỹ trong bối cảnh toàn cầu hóa, đặc biệt là sáng tác của thế hệ di cư mới từ cuối thế kỷ XX đến đầu thế kỷ XXI như: Ha Kim (Ha Jin), Nghiêm Ca Linh (Yan Geling), Lí Dật Vân (Li Yiyun) và Câu Tiểu Long (Qiu Xiaoliong); vận dụng phê bình văn hóa, lý thuyết căn tính và nghiên cứu văn học di cư, bài viết phân tích cách các tác giả tái hiện trải nghiệm ly hương, khủng hoảng bản sắc và hành trình định hình lại căn tính trong xã hội đa chủng Mỹ. Qua phương pháp phân tích văn bản kết hợp so sánh - liên ngành, nghiên cứu cho thấy văn học Hoa kiều không chỉ phản ánh xung đột Đông - Tây, mà còn thể hiện sự chuyển hóa từ cảm thức ngoại biên sang mỹ học bản sắc linh hoạt. Các tác phẩm không dừng lại ở hoài niệm hay đứt gãy di cư, mà còn chạm đến xung động nhân tính phổ quát, góp phần kiến tạo một diễn ngôn văn học liên văn hóa vượt qua biên giới dân tộc và địa lý. Bài viết cũng bước đầu nhận diện vai trò của văn học mạng Hoa ngữ tại Mỹ như một hình thức sáng tác mới, mở rộng không gian biểu đạt và lan tỏa của văn học di cư. Qua đó, nghiên cứu góp phần làm rõ đặc điểm thẩm mỹ, chiều sâu tư tưởng và xu hướng phát triển của văn học Hoa kiều, đồng thời khẳng định vị trí của văn học di cư trong tiến trình toàn cầu hóa văn học đương đại.

Từ khoá: văn học Hoa kiều tại Mỹ, di cư, căn tính, mỹ học liên văn hóa, toàn cầu hóa

1. Đặt vấn đề

Trong bản đồ văn học thế giới đương đại, văn học di cư đã trở thành một bộ phận quan trọng, góp phần định hình các khuynh hướng sáng tác và tư duy phê bình mới trong bối cảnh toàn cầu hóa và giao lưu văn hoá sâu rộng. Trong nghiên cứu quốc tế, văn học di cư được tiếp cận như một hiện tượng trung tâm phản ánh những trải nghiệm xuyên biên giới, sự lai ghép bản sắc và tiến trình kiến tạo chủ thể trong môi trường đa văn hóa. Các học giả như Salman Rushdie, Homi Bhabha, Gayatri Spivak hay Aihwa Ong đã nhấn mạnh thuộc tính “lai ghép” và “giải lãnh thổ hóa” (deterritorialization) như bản chất căn cốt của văn chương di dân hiện đại, nơi chủ thể sáng tác không bị ràng buộc bởi biên giới quốc gia, ngôn ngữ hay vị thế địa - văn hoá cố định. Trong mạch nghiên cứu đó, văn học di cư gốc Ấn và gốc Hoa trở thành hai hệ hình quan trọng, được khảo sát trong tương quan với các diễn ngôn hậu thực dân, bản sắc xuyên quốc gia và quyền lực văn hóa chủ lưu. Đặc biệt, những nghiên cứu về văn học Hoa kiều tại Mỹ cho thấy chiều sâu của quá trình thương thuyết căn tính thiếu sót và nhu cầu tái định nghĩa bản sắc trong cấu trúc diễn ngôn phương Tây. Như vậy, văn học di cư không chỉ biểu đạt nỗi niềm hoài hương mà còn vươn lên thành diễn ngôn phản biện có khả năng góp phần tái cấu trúc ý niệm về căn tính, cộng đồng và quyền lực văn hoá trong thời đại toàn cầu hóa.

Tại Việt Nam, nghiên cứu về văn học di cư cũng chứng kiến sự phát triển đáng kể trong những năm gần đây, với nhiều công trình tiếp cận hiện tượng này từ những phương diện lý thuyết phong phú. Trần Lê Hoa Tranh (2020) được xem là người đặt nền tảng trong việc hệ thống hóa các thế hệ nhà văn Việt tại Mỹ, qua đó nhấn mạnh vai trò của văn học di cư đối với việc tái định hình bản sắc văn học dân tộc. Lê Thị Bích Hạnh (2022) xem tiểu thuyết nữ hải

ngoại như một không gian giao thoa giữa diễn ngôn bản địa và toàn cầu, trong khi Trần Tịnh Vy (2021) nhấn mạnh yếu tố ký ức và sự đứt gãy không gian thời gian trong sáng tác của cộng đồng Việt tại Đức. Các bài viết của Thư Vũ (2021) và Nguyệt Hà (2022) tiếp cận văn học hải ngoại như nhịp cầu kết nối văn học Việt trong và ngoài nước, còn Mai Trần Bích Ngọc (2021) khảo sát tiểu thuyết *Chinatown, Paris 11 tháng 8* của nhà văn Thuận để làm rõ các tầng cảm xúc và căng thẳng bản sắc của nhân vật nữ di dân. Tuy nhiên, so với các nghiên cứu này, khảo cứu tại Việt Nam về văn học Hoa kiều tại Mỹ vẫn còn rời rạc, thiếu hệ thống đối sánh thể hệ và chưa khai thác đầy đủ chiều sâu diễn ngôn căn tính tương quan văn hóa chính trị.

Hiện tượng người Hoa di cư sang Mỹ đã xuất hiện từ khá sớm và trở nên rõ nét kể từ giữa thế kỷ XIX, đặc biệt là trong giai đoạn 1840-1860 (Chang, 2003; Takaki, 1998; Lee, 2015). Các làn sóng nhập cư trong thời kỳ này chủ yếu liên quan đến nhu cầu lao động phục vụ cho công cuộc khai thác vàng trong Con sốt vàng California (1848-1855) và xây dựng tuyến đường sắt xuyên lục địa. Quá trình di cư này đã hình thành nên những cộng đồng người Hoa tại Mỹ mang đậm bản sắc văn hóa riêng, đồng thời làm nổi bật những xung đột cũng như sự giao thoa văn hóa giữa người Hoa và xã hội chủ lưu. Mặc dù cộng đồng người Hoa đã có những đóng góp quan trọng trong quá trình kiến thiết và phát triển nước Mỹ, họ vẫn luôn phải đối mặt với các thách thức dai dẳng liên quan đến việc xác lập và khẳng định căn tính của chính mình trước những định kiến chủng tộc và khuôn mẫu văn hóa phổ biến trong xã hội. Trong bối cảnh phức tạp đó, văn học của người Hoa di cư tại Mỹ nổi lên như một phương tiện biểu đạt thiết yếu, không chỉ nhằm ghi lại trải nghiệm cá nhân và tập thể mà còn đóng vai trò như một công cụ đấu tranh văn hóa đầy sức nặng. Văn học của người Hoa di cư mới tại Mỹ được hiểu là những tác phẩm văn học được viết bằng tiếng Trung hoặc tiếng Anh bởi các tác giả đến từ Trung Quốc đại lục, đặc biệt là những người sang Mỹ du học kể từ làn sóng “xuất ngoại” bắt đầu vào thập niên 1980. Thuật ngữ “mới” trong khái niệm “di cư mới” không chỉ mang ý nghĩa về mặt thời gian, mà còn phản ánh sự khác biệt căn bản trong trải nghiệm di cư, tư duy văn hóa và chiến lược sáng tạo giữa nhóm tác giả này với các thế hệ người Hoa sinh ra và lớn lên tại Mỹ. Thông qua tác phẩm văn học, các nhà văn Mỹ gốc Hoa đã nỗ lực phá bỏ những hình ảnh định kiến do văn hóa chủ lưu áp đặt, đồng thời tái khẳng định vị trí, giá trị và tiếng nói của cộng đồng mình trong lòng xã hội Mỹ đa văn hóa.

Chính bởi lẽ đó, văn học di cư của người Hoa tại Mỹ không đơn thuần là văn học nhập cư, mà còn là một hình thức diễn ngôn văn hóa - chính trị mạnh mẽ, góp phần làm sáng tỏ các vấn đề về bản sắc dân tộc, sự hội nhập và đối thoại văn hóa trong xã hội hiện đại. Trong bối cảnh toàn cầu hóa ngày càng sâu rộng, các vấn đề về di cư, căn tính sắc tộc và tương tác văn hóa đang ngày càng trở nên phổ biến và nhận được sự quan tâm rộng rãi. Việc nghiên cứu văn học người Hoa di cư tại Mỹ hiện nay, vì thế, mang ý nghĩa cấp thiết không chỉ về mặt học thuật mà còn ở tầm chiến lược văn hóa. Bài viết này kỳ vọng lấp đầy khoảng trống học thuật nói trên bằng cách đề xuất một hướng tiếp cận liên ngành, kết hợp phân tích văn bản và lý thuyết hậu thực dân, để từ đó làm nổi bật đặc điểm, thành tựu và triển vọng của văn học Hoa Kiều tại Mỹ như một bộ phận năng động trong dòng chảy văn học di dân toàn cầu; qua đó, góp phần hoàn thiện nền tảng lý luận cho nghiên cứu văn học xuyên quốc gia tại Việt Nam và mở rộng đối sánh với các điển hình văn học di cư trên thế giới. Thông qua việc phân tích các tác giả và tác phẩm tiêu biểu trong văn học Mỹ gốc Hoa, bài viết này hướng đến mục tiêu làm rõ tiến trình hình thành căn tính văn hóa của cộng đồng di dân đặc thù này, đồng thời khẳng định vai trò của văn học như một tác nhân thúc đẩy sự hòa nhập và đối thoại văn hóa toàn cầu. Qua đó, bài viết làm rõ vai trò của văn học như một không gian kiến tạo bản sắc và phản ánh quá trình định vị văn hóa của cộng đồng Hoa kiều tại Mỹ.

2. Vấn đề căn tính dân tộc¹ trong sáng tác của các nhà văn người Hoa tại Mỹ

Nhà văn người Mỹ gốc Hoa nổi tiếng Thang Đình Đình (Tang Tingting 汤亭亭) cho rằng: “Lịch sử của người Mỹ gốc Hoa là của cuộc chiến không ngừng nghỉ để trở thành người Mỹ; chúng tôi không ngại gian khổ chiến đấu để giành được quyền công dân hợp pháp của nước Mỹ” (An, 2012, tr. 145). Các nhà văn người Mỹ gốc Hoa đã tận dụng ảnh hưởng của văn học để tích cực xây dựng căn tính Mỹ và sự thừa nhận quốc gia của những người Mỹ gốc Hoa. Văn học Mỹ gốc Hoa, do đó không chỉ là tài liệu lịch sử hay tư liệu nhân học, mà còn là những tác phẩm văn học độc đáo và giàu giá trị tuyên ngôn xã hội.

Một trong những nội dung then chốt trong diễn ngôn văn học Mỹ gốc Hoa là vấn đề căn tính, được hiểu không phải như bản chất cố định mà như một tiến trình kiến tạo và thương thuyết liên tục giữa ký ức nguồn cội và cấu trúc quyền lực của xã hội tiếp nhận. Người Mỹ gốc Hoa không thụ động mang theo một căn tính “gốc” bất biến và đơn tuyến; họ phải liên tục xác lập, đàm phán, điều chỉnh và tái định nghĩa mình trong mối quan hệ với các không gian văn hóa khác nhau. Theo Stuart Hall (1996), căn tính của các chủ thể di dân “luôn trong quá trình trở thành, chứ không phải đang là”, và chính tính chất đang-hình-thành này đã tạo nên động lực, căng thẳng và chiều sâu tư tưởng cho văn học Mỹ gốc Hoa. Không ngẫu nhiên khi Gish Jen khẳng định rằng “lịch sử của người Mỹ gốc Hoa là cuộc chiến không ngừng nghỉ để trở thành người Mỹ”. Lựa chọn ngôn ngữ của bà - sử dụng “Chinese American” thay vì “Chinese-American” - là một biểu hiện tinh vi của chiến lược định danh: bà đặt trọng tâm bản thể là “American”, còn “Chinese” chỉ mang ý nghĩa văn hóa bổ sung, phản ánh một vị trí chủ thể muốn hội nhập vào trung tâm văn hóa Mỹ mà không từ bỏ căn cốt ký ức Á Đông (Jen, 1996, tr. 72). Chính sự lựa chọn này thể hiện quan niệm căn tính như cấu trúc quyền lực: chỉ khi nhận thức được vị thế bất bình đẳng và bối cảnh phân tầng của xã hội Mỹ, nhà văn di dân mới ý thức được tầm quan trọng của quyền tự định nghĩa. Thế nhưng, chiến lược ấy không chỉ nhằm khẳng định tư cách công dân bình đẳng; nó còn là phản ứng chống lại cơ chế phân loại sắc tộc vốn mặc định người Á Đông là ngoại lai, là “khác biệt”. Do vậy, văn học Mỹ gốc Hoa không đơn thuần “thể hiện trải nghiệm di dân”, mà còn đóng vai trò như phương tiện tái thiết lịch sử, phá vỡ các diễn ngôn định sẵn về bản sắc. Qua đó, căn tính Hoa - Mỹ xuất hiện như một thực thể lai ghép, đa tầng, linh hoạt và đầy căng thẳng, vừa gắn với ký ức, dòng chảy lịch sử và hệ giá trị Á Đông, vừa tìm cách khẳng định sự hiện diện chính đáng trong không gian văn hóa Mỹ hiện đại.

Mặc dù các nhà văn Mỹ gốc Hoa nỗ lực khẳng định mình như một phần của văn hóa Mỹ, thực tế tiếp nhận cho thấy họ thường đối mặt với cơ chế gán nhãn² mang tính bản chất hóa sắc tộc. Đây là xung đột cơ bản giữa quyền tự định danh của chủ thể di dân và quyền lực diễn ngôn

¹ Trong bài viết này, “căn tính” được hiểu như một tiến trình kiến tạo xã hội - văn hóa mang tính động, không phải bản chất cố định; “căn tính dân tộc” chỉ sự tự ý thức thuộc về một cộng đồng văn hóa - lịch sử; còn “căn tính Mỹ” được xem như một cấu trúc diễn ngôn phản ánh sự thương thuyết giữa các giá trị Anglo - Tin Lành chủ lưu và trải nghiệm đa sắc tộc trong xã hội Hoa Kỳ. Trong bối cảnh này, căn tính trở thành phạm trù trung tâm, được hiểu như tiến trình thương thuyết liên tục giữa ký ức cộng đồng, hệ giá trị văn hóa nguồn và cấu trúc quyền lực của không gian tiếp nhận. Theo Stuart Hall, căn tính không phải là một thực thể cố định, mà là quá trình kiến tạo liên tục trong các quan hệ lịch sử - văn hóa và diễn ngôn xã hội (Hall, 1996, tr. 4). Điều này đặc biệt đúng với cộng đồng di dân, khi họ vừa phải gìn giữ ký ức nguồn cội, vừa kiến tạo bản sắc mới trong môi trường lai ghép văn hóa. Nhìn chung, các tiếp cận đó khẳng định văn học Hoa kiều không chỉ là tiếng nói hoài hương mà là diễn ngôn phản biện, can dự vào việc tái định nghĩa bản sắc Mỹ từ góc nhìn thiểu số.

² Việc xếp tác giả Mỹ gốc Hoa vào khuôn mẫu “nhà văn sắc tộc”, từ đó mặc định họ chỉ đại diện cho cộng đồng “người Hoa”, thay vì nhìn nhận họ như chủ thể của văn học Mỹ nói chung. Hệ quả là tác phẩm bị quy giản thành “văn chương di dân”, “văn chương Á Đông” thay vì được tiếp nhận như sản phẩm sáng tạo đa chiều.

của xã hội tiếp nhận. Trường hợp *Nữ chiến binh* là minh chứng điển hình: dù Gish Jen khẳng định tác phẩm của mình viết về “trải nghiệm Mỹ”, văn bản thường bị đọc như “câu chuyện Trung Quốc kỳ lạ”, hoặc như một dạng văn chương “sắc thái phê bình” mang tính bản chất về sự khác biệt. Điều này cho thấy, ở cấp độ tiếp nhận, văn học Mỹ gốc Hoa vẫn bị kéo mạnh về phía “ngoại vi văn hóa”, nơi căn tính bị quy giản thành hình ảnh văn hóa Đông Á tiền định thay vì được thừa nhận như một dạng biểu đạt hiện đại và đa chiều của văn hóa Mỹ (An, 2012, tr. 41; Wong, 1993). Như Zhang (2005) chỉ ra, chính các “giả định phương Đông luận” trong diễn ngôn chủ lưu Mỹ khiến công chúng và giới phê bình xem người Mỹ gốc Á như những chủ thể vĩnh viễn ngoại lai, dù họ sinh ra, lớn lên và sống trong lòng nước Mỹ. Cơ chế giải thích này phản ánh lăng kính bản chất luận của xã hội da trắng Anglo - Tin Lành, coi yếu tố dân tộc như một thuộc tính không thể thay đổi, thay vì một cấu trúc xã hội - dân tộc - lịch sử được kiến tạo và có thể thương thuyết. Cách tiếp nhận này cho thấy giới hạn của mô hình đa văn hóa Mỹ - nơi sự đa dạng được tán dương bề mặt nhưng các nhóm thiểu số không thực sự được giải phóng khỏi cấu trúc quyền lực phân cấp. Văn học Mỹ gốc Hoa, thay vì chỉ mang chức năng tự thuật, trở thành không gian phản tư về tính chính danh của chủ thể di dân và sự công nhận văn hóa. Xung đột giữa ý thức tự định danh và định danh áp đặt từ bên ngoài vì thế tạo ra chiều sâu lý luận cho văn học Mỹ gốc Hoa, đặt ra câu hỏi trọng tâm: liệu một chủ thể có thể hoàn toàn trở thành người Mỹ khi cấu trúc diễn ngôn vẫn khẳng định họ “khác biệt” dựa trên sắc tộc và lịch sử di dân? Văn học, trong trường hợp này, không chỉ trình hiện kinh nghiệm cá nhân, mà còn phơi bày cấu trúc quyền lực văn hóa - chính trị của Mỹ, nơi căn tính là chiến trường biểu tượng.

Trong bối cảnh nhà văn Mỹ gốc Hoa thường bị nhìn qua lăng kính sắc tộc, văn học trở thành phương tiện quan trọng để họ tái chiếm quyền phát ngôn và tái cấu trúc bản sắc công dân. Frank Chin khẳng định rằng ngay cả khi các nhà văn như ông sinh ra và lớn lên tại Mỹ, họ vẫn bị xem là “nhà văn di dân”, trong khi tương tự không bao giờ áp dụng đối với nhà văn da trắng. Điều này cho thấy sự khác biệt căn bản giữa căn tính pháp lý và căn tính văn hóa được xã hội công nhận. Hệ thống xuất bản Mỹ, theo Chin, vẫn hoạt động như cơ chế duy trì trật tự quyền lực, nơi nhóm da trắng nắm quyền kiểm soát diễn ngôn và xác định chuẩn mực “văn học Mỹ đích thực”. Khi Chin nói rằng “xã hội Mỹ vẫn nhắc rằng anh là người ngoại quốc”, ông không mô tả trải nghiệm cá nhân đơn lẻ mà chỉ ra bản chất hệ thống của quá trình “ngoại vi hóa” (Chin, 2002, tr. 92). Văn học Mỹ gốc Hoa vì thế trở thành một hình thức phê phán chính trị - nơi các nhà văn không chỉ miêu tả trải nghiệm cá nhân mà còn chất vấn cấu trúc quốc gia - dân tộc và quyền lực diễn ngôn. Đây là lý do vì sao nhiều nhà văn Mỹ gốc Hoa tạo ra các hình thức tự sự vượt khỏi lối viết “truyền thống về di dân”, thay vào đó tập trung vào các chủ đề phổ quát: đạo đức, lịch sử, chiến tranh, gia đình, quyền lực nhà nước... Họ khẳng định quyền được viết không chỉ với tư cách “đại diện văn hóa”, mà như những chủ thể sáng tạo bình đẳng trong hệ thống tri thức Mỹ. Do vậy, các chiến lược văn học như: tái chiếm diễn ngôn (*reclaiming narrative*), tái định nghĩa công dân (*reframing citizenship*), và giải bản chất hóa sắc tộc (*de-essentializing ethnicity*) trở nên nổi bật. Văn học, trong trường hợp này, chính là diễn địa của hành động chính trị - biểu tượng: nó cho phép người Mỹ gốc Hoa không chỉ kể câu chuyện của mình mà còn định nghĩa lại vị trí của họ trong lịch sử Mỹ (An, 2012, tr. 41). Theo tinh thần của Stuart Hall, đây là quá trình “trở thành” không ngừng, nơi chủ thể di dân kiến tạo bản sắc qua xung đột, thương thuyết và phản biện, thay vì chấp nhận vị trí có sẵn trong trật tự sắc tộc Mỹ (Hall, 1996, tr. 4).

Từ những dẫn dụ nêu trên có thể thấy rằng, cho dù Thang Đình Đình bắt đầu sự nghiệp sáng tác sau khi Đạo luật Loại trừ Người Hoa (Chinese Exclusion Act) bị bãi bỏ, hay Lôi Tô Uy (Lei Zuwei) và Nhậm Bích Liên (Ren Bilian) xuất hiện trong bối cảnh đa văn hóa được chính thức công nhận vào thập niên 1990, thì việc sinh ra tại Mỹ, được giáo dục theo hệ thống Mỹ, sở hữu quốc tịch Mỹ cũng không đủ để họ trở thành những “người Mỹ điển hình”. “Thuộc

tính Trung Quốc” dường như vẫn là yếu tố khiến họ không thể được nhìn nhận như một phần thực sự của cộng đồng người Mỹ chính thống (An, 2012, tr. 41). Nguyên nhân của sự loại trừ này nằm ở việc văn hóa chủ lưu tại Mỹ vẫn lấy hệ giá trị Anglo-Tin Lành làm trung tâm, nó đồng thời cũng được xem là tiêu chuẩn duy nhất để định danh ai là “người Mỹ thực thụ”. Các yếu tố cấu thành hệ giá trị này bao gồm ngôn ngữ Anh, hệ thống pháp luật - chính trị kế thừa từ Anh và đặc biệt là các nguyên lý đạo đức của đạo Tin Lành - được xem là hạt nhân tinh thần và nền tảng của cái gọi là “niềm tin Mỹ”³ (Ong, 1999; Takaki, 1998).

Trong lịch sử Hoa Kỳ, cộng đồng da trắng - đặc biệt là nhóm người Anglo-Saxon theo đạo Tin Lành - luôn chiếm vị thế thống trị trong cấu trúc quyền lực xã hội và văn hóa. Bất kỳ cộng đồng nhập cư nào muốn được công nhận là “người Mỹ” đều buộc phải tiếp thu và tuân thủ các giá trị cốt lõi của văn hóa Anglo-Tin Lành; nếu không, họ có nguy cơ bị loại trừ hoặc đẩy ra ngoài lề xã hội chủ lưu (Ong, 1999, tr. 19). Học giả Benjamin Schwartz từng chỉ ra rằng ngay cả trong nước Mỹ đa nguyên hiện nay, suốt hơn ba thế kỷ qua, các nguyên tắc tôn giáo, chính trị, phong tục, chuẩn mực đạo đức và hệ giá trị thiện ác vẫn chủ yếu được định hình bởi tầng lớp tinh hoa Anglo-Saxon. Tương tự, Samuel Huntington cho rằng bản sắc quốc gia Mỹ không thể tách rời khỏi nền văn hóa do các cộng đồng định cư đầu tiên xây dựng, và “niềm tin Mỹ” (American Creed) - vốn được xem là nền tảng tinh thần của Hoa Kỳ - chính là hiện thân của tinh thần Tin Lành (Huntington, 2004, tr. 60-63). Trong hệ hình văn hóa đó, người Hoa nhập cư trở nên “lạ lẫm” vì không chia sẻ các giá trị Cơ Đốc giáo, mà thay vào đó lại gắn bó với hệ thống quan hệ xã hội phức tạp như địa phương, huyết thống, tông tộc và tinh thần cố kết cộng đồng. Những yếu tố này khiến cộng đồng người Hoa bị nhìn nhận như những cá thể “khó hiểu”, “không thể đồng hóa”, thậm chí bị nghi ngờ là “tà ác” trong con mắt của xã hội chủ lưu da trắng (Liu, 2003, tr. 25).

Một biểu hiện quan trọng khác của căn tính dân tộc trong văn học Mỹ gốc Hoa nằm ở ý thức tự phục hồi và tái thiết lịch sử cộng đồng thông qua hành động phản kháng văn hóa. Từ thập niên 1960 - 1970, khi phong trào dân quyền của người Mỹ gốc Phi lan rộng và tinh thần “tự định danh sắc tộc” (ethnic self-definition) dâng cao, người Mỹ gốc Á bắt đầu từ chối vị thế “người ngoại cuộc trầm lặng”, thay vào đó khẳng định mình như một chủ thể lịch sử trong bức tranh quốc gia Mỹ (Cheung, 1993, tr. 3-22; Kim, 1993, tr. 101-113). Chính hoàn cảnh chính trị - xã hội này đã thúc đẩy thế hệ nhà văn Mỹ gốc Á đầu tiên kiến tạo diễn ngôn phản kháng: họ không chỉ phơi bày các định kiến chủng tộc mà còn phục dựng ký ức bị xóa mờ về những trải nghiệm đau thương như Đạo luật Loại trừ người Hoa (Chinese Exclusion Act 1882), trại di dân Angel Island hay các bi kịch đồng hóa cưỡng bức. Trong ý nghĩa đó, văn học trở thành phương tiện để họ giành lại quyền phát ngôn lịch sử, biến ký ức tập thể của cộng đồng Hoa kiều thành “nguồn vốn văn hóa” đối trọng với diễn ngôn chính thống. Điểm nhấn của giai đoạn này không chỉ nằm ở việc tái hiện bản sắc Trung Hoa, mà ở chỗ các tác giả chủ động kết hợp căn tính dân tộc với ý thức đấu tranh công dân, khẳng định rằng người Mỹ gốc Hoa vừa thuộc về di sản văn minh phương Đông, vừa là chủ thể tích cực của lịch sử Mỹ. Như vậy, thay vì bị giới hạn bởi cái nhìn bảo tàng hóa văn hóa (museum-ized Chineseness), các nhà văn giai đoạn này đã chuyển căn tính dân tộc thành một công cụ phê phán - kiến tạo, qua đó xác lập căn tính Hoa - Mỹ như một chiều kích chính trị - văn hóa không thể tách rời.

³ “Niềm tin Mỹ” là một phần quan trọng của căn tính quốc gia Mỹ, thường được coi là yếu tố quyết định duy nhất cho tính cách Mỹ. Thuật ngữ này trở nên phổ biến nhờ cuốn sách *Sự lựa chọn của Mỹ* của Gunnar Myrdal vào năm 1944. Gunnar Myrdal chỉ ra rằng mặc dù người Mỹ có sự khác biệt về chủng tộc, dân tộc, tôn giáo, vùng miền và kinh tế, nhưng họ vẫn có những điểm chung, đó là: một khí chất xã hội và một niềm tin chính trị, gọi là “niềm tin Mỹ” (American Creed).

Tuyên bố căn tính Mỹ trong văn học gốc Á không mang tính thuận phục văn hóa chủ lưu, mà là hành vi chiến lược nhằm giành quyền tự định vị. Nó đồng thời thách thức đặc quyền của xã hội da trắng trong việc độc quyền định nghĩa lịch sử và bản sắc quốc gia, đồng thời phủ nhận giả định rằng lịch sử nước Mỹ là một dòng chảy liền mạch, phi gián đoạn (Dirlik, 1994, tr. 345). Arif Dirlik cho rằng: “Xã hội Mỹ và ý nghĩa của việc trở thành người Mỹ liên tục thay đổi, vì luôn có những người Mỹ mới gia nhập - không những không hòa nhập vào cái ‘nồi nấu chảy’ của người da trắng, mà còn khẳng định cá tính của họ, cố gắng tái định nghĩa nước Mỹ từ chính vị trí ngoại biên” (Ahmed, 2005). Từ góc nhìn hậu thực dân, học giả Homi Bhabha đưa ra khái niệm “diễn ngôn thiểu số” như một phương thức “viết lại” nền văn hóa bị áp chế ở ngoại vi. Theo Bhabha, việc tái diễn giải các giá trị văn hóa từ rìa hệ thống thống trị là điều kiện tiên quyết để các nền văn hóa thứ ba khẳng định tính chính đáng và giành được tiếng nói riêng trong không gian toàn cầu. Quá trình này không chỉ là phản kháng chính trị mà còn là một cuộc “cách mạng diễn ngôn” trong trường văn bản nơi mà chủ nghĩa phân biệt chủng tộc, giới tính, và chủ nghĩa đế quốc bị đặt vào vòng chất vấn triệt để (Bhabha, 1994, tr. 172-210; Liu, 2003, tr. 24-27).

Người Mỹ gốc Hoa, với tư cách là một cộng đồng thiểu số tồn tại bên trong không gian văn hóa chủ lưu Hoa Kỳ, thường bị nhìn nhận như đại diện của “thế giới thứ ba” ngay trong “thế giới thứ nhất”. Trong nỗ lực kiến tạo bản sắc quốc gia Mỹ cho chính mình, họ đã chủ động “viết lại” hình ảnh của người Mỹ gốc Hoa vốn bị xuyên tạc bởi diễn ngôn chủ lưu, nhằm tái định nghĩa khái niệm “người Mỹ” và lịch sử Mỹ từ lập trường của cộng đồng bị gạt ra bên lề (Dan, 2014, tr. 22, 35). Quá trình này không chỉ là một hành vi phản kháng văn hóa, mà còn là nỗ lực xác lập căn tính công dân bình đẳng và tìm kiếm sự công nhận trong không gian quốc gia. Ngay từ những năm 1970, các tuyển tập văn học Mỹ gốc Á/gốc Hoa bắt đầu xuất hiện, mở đầu với *Aiiieeeee! Tuyển tập các nhà văn Mỹ gốc Á (Aiiieeeee! An Anthology of Asian-American)* do Hứa Giới Dục (Jeffrey Paul Chan), Frank Chin, Lawson Fusao Inada và Shawn Wong biên soạn vào năm 1974. Tuyển tập này đã đánh dấu bước ngoặt quan trọng trong lịch sử văn học Mỹ gốc Á, khi lần đầu tiên tập hợp các tiếng nói bị gạt ra ngoài rìa của văn học Mỹ chủ lưu. Từ đó đến cuối thập niên 1990, đã có hơn hai mươi tuyển tập được xuất bản. Những ấn phẩm này đóng vai trò thiết yếu trong việc thiết lập truyền thống văn học riêng, phá vỡ sự im lặng lịch sử, thách thức khuôn mẫu chủng tộc, truy tìm nhận thức bản thể và xây dựng một hình ảnh người Mỹ gốc Hoa khác biệt với hình ảnh bị áp đặt bởi văn hóa chủ lưu (Chan và cộng sự, 1974; Tu, 1993, tr. 1-2).

Trong sáng tác của các nhà văn Mỹ gốc Hoa, việc đối kháng với những hình ảnh định kiến mang tính giới - vốn gắn liền với phân biệt chủng tộc - trở thành một chiến lược then chốt trong quá trình xác lập bản sắc. Sự tái thiết hình ảnh giới tính chính là tiền đề để tái xác lập danh tính Mỹ của cộng đồng này (Dan, 2014, tr. 35). Các tác phẩm như: *Xa lộ Gunga Din* (The Gunga Din Highway) của Triệu Kiện Tú (Frank Chin), *Người Mỹ điển hình* (Typical American) của *Nhậm Bích Liên*, hay *Ăn một bát mì* (Eat a Bowl of Tea) của Chu Lộ Dịch (Louis Chu) đều góp phần tái hiện hình ảnh người Mỹ gốc Hoa với những phẩm chất dũng cảm, mạnh mẽ, trí tuệ và nam tính - đối lập với các định kiến lâu đời của xã hội chủ lưu vốn mô tả họ như những cá thể yếu đuối, lệ thuộc hoặc kỳ lạ (Kim, 1993; Cheung, 1993). Trong *Ăn một bát mì*, Chu Lộ Dịch không chỉ thể hiện nỗ lực khẳng định bản sắc nam tính, mà còn phơi bày những chính sách phân biệt chủng tộc mang tính cấu trúc, khiến nhiều thế hệ đàn ông Hoa tại Mỹ rơi vào tình trạng độc thân, mất quyền tái sản xuất và trở nên “yếu đuối” trong mắt xã hội (Chu, 1979). Tác phẩm *Cô Năm Trung Hoa* (Mrs. Spring Fragrance) của Hoàng Ngọc Tuyết (Winnifred Eaton), ra đời vào đầu thế kỷ XX trước làn sóng nữ quyền thứ hai - đã thể hiện những nỗ lực ban đầu trong việc khẳng định nhân cách độc lập của phụ nữ Mỹ gốc Hoa trong xã hội chủ lưu. Tiếp nối dòng mạch

đó, Đàm Ân Mỹ (Amy Tan), với *Hội Hỷ Phúc* (The Joy Luck Club), đã đưa độc giả vào hành trình tái sinh và tự khẳng định bản thân của các nhân vật nữ thông qua ký ức gia đình, di sản văn hóa và đối thoại liên thế hệ (Tan, 1989). Không dừng lại ở việc phản kháng các định kiến, nhiều nhà văn Mỹ gốc Hoa còn tích cực tái hiện lịch sử cộng đồng vốn bị gạt bỏ khỏi sử ký chính thống. Trong *Xa lộ Gunga Din* và *Người Trung Quốc* (The Chinese), Triệu Kiện Tú (Zhao Jianxiu) và Thang Đình Đình đã tái khẳng định vai trò của người Hoa trong công cuộc xây dựng tuyến đường sắt xuyên lục địa một hình ảnh biểu tượng cho những đóng góp nền tảng của người Hoa trong lịch sử phát triển nước Mỹ. Như Dan Dexing nhấn mạnh: nếu lịch sử - kể cả lịch sử văn học - cần được viết lại từ góc nhìn của các thế hệ và cộng đồng khác nhau, thì trong bối cảnh đa văn hóa hiện nay, việc tái hiện lịch sử từ lập trường của cộng đồng thiểu số không chỉ đơn thuần là một “tranh đấu công bằng” mà còn là một cuộc “tranh đấu quyền phát ngôn và quyền diễn giải” (Dan, 2014, tr. 22).

Một trong những nỗ lực tiêu biểu trong việc tái định nghĩa căn tính Mỹ có thể thấy rõ trong tiểu thuyết *Người Mỹ điển hình* (Typical American) của Nhậm Bích Liên. Ngay từ tiêu đề, việc tác giả chủ ý lược bỏ mạo từ “a” hoặc “the” đã hàm ý mở rộng khái niệm “người Mỹ điển hình”, nhằm vượt ra khỏi giới hạn gắn liền với hình ảnh người da trắng Anglo-Saxon theo đạo Tin Lành - vốn được xem là tiêu chuẩn của “chủ nghĩa Mỹ” truyền thống (Tu, 1993, tr. 13-15). Thay vì chỉ dừng lại ở phản ánh các vấn đề như phân biệt chủng tộc hay giới tính, tiểu thuyết đi sâu vào hành trình hình thành bản sắc cá nhân gắn liền với các giá trị cốt lõi của lý tưởng Mỹ: khát vọng vươn lên, tự do cá nhân, tinh thần tự lập và năng lực phản tư. Mặc dù không mong muốn bị gắn mác là một “nhà văn sắc tộc”, Nhậm Bích Liên vẫn thể hiện sự tôn trọng sâu sắc đối với truyền thống văn hóa gia đình, đồng thời kiên quyết phê phán quá trình đồng hóa cưỡng bức. Theo Lưu Kỷ Văn (Liu Jiwen), trong *Người Mỹ điển hình*, tác giả đã triển khai chiến lược nhận diện “tham gia” (participatory identity) - tức là tham gia vào không gian công dân của quốc gia Mỹ nhằm cùng tái định nghĩa bản sắc Mỹ, thay vì lựa chọn con đường bị đồng hóa hay tự cô lập trong các cộng đồng thiểu số. Quan điểm này được củng cố trong *Xa lộ Gunga Din* của Triệu Kiện Tú khi cha của nhân vật chính - Đường Lão Á - phát biểu rằng: trở thành người Mỹ không có nghĩa là phải từ bỏ căn tính gốc (Tu, 1993, tr. 33).

Từ các phân tích trên, có thể thấy rằng tiến trình hình thành bản sắc trong văn học Mỹ gốc Hoa không dựa trên một bản chất cố định, mà được kiến tạo thông qua quá trình viết lại ký ức - thương thuyết căn tính - tái chiếm diễn ngôn. Nếu căn tính dân tộc được thể hiện như nỗ lực phục hồi ký ức cộng đồng, diễn giải lại di sản Hoa từ góc nhìn chủ thể và chống lại sự bản chất hóa sắc tộc, thì căn tính Mỹ được khẳng định qua yêu cầu quyền bình đẳng biểu tượng và vị thế công dân trong trường văn hóa quốc gia. Hai lớp căn tính này vận hành song hành: ký ức Hoa không bị bảo tàng hóa, mà chuyển hóa thành nguồn lực phản biện; trong khi ý thức trở thành người Mỹ không còn dừng ở khát vọng hoà nhập, mà mở rộng thành quyền tái định nghĩa “tính Mỹ” từ vị trí thiểu số. Nhờ đó, các nhà văn Mỹ gốc Hoa đã kiến lập một không gian bản sắc lai - nơi cộng đồng Hoa không chỉ xuất hiện như một nhóm sắc tộc bên lề, mà như một chủ thể góp phần mở rộng nội hàm của bản sắc Mỹ và tái viết lịch sử quốc gia từ những đường ranh ngoại biên.

3. Đặc sắc và hạn chế trong sáng tác của các tác giả di cư người Mỹ gốc Hoa mới

Nếu như phần trên cho thấy tiến trình kiến tạo căn tính trong văn học Mỹ gốc Hoa diễn ra như một hành động thương thuyết liên tục giữa ký ức dân tộc và yêu cầu hiện diện trong không gian văn hóa Mỹ, thì bước sang thế hệ di cư mới, hệ hình sáng tác đã có những chuyển dịch mang tính bản lề. Các nhà văn không còn xem mình như những chủ thể bị ràng buộc giữa hai cực “quê hương - nơi đến” hay mắc kẹt trong diễn ngôn bị áp đặt, mà chủ động định hình bản sắc thông

qua việc tự lựa chọn vị trí văn hóa, giọng nói thẩm mỹ và hệ giá trị tư tưởng. Bối cảnh toàn cầu hóa, di chuyển tri thức, và truyền thông kỹ thuật số đã tạo điều kiện cho thế hệ này sở hữu tầm nhìn cởi mở và mạng lưới liên kết đa chiều, khiến căn tính của họ không chỉ gắn với sự đối chiếu Trung Hoa - Mỹ, mà còn hòa nhập vào dòng chảy văn học di dân quốc tế rộng lớn hơn. Đặc biệt, thế hệ di cư mới vừa kế thừa di sản kinh nghiệm của người đi trước - những người từng phải đối diện trực tiếp với bài ngoại, kỳ thị chủng tộc và những rào cản ngôn ngữ - vừa vượt thoát khỏi mô thức hoài niệm và đau thương như trung tâm sáng tạo. Thay vì cấu trúc bản sắc quanh “bị kịch nhập cư”, họ hướng tới hình tượng chủ thể năng động, tiếp cận đời sống Mỹ bằng tâm thế hội nhập, thử nghiệm và sáng tạo. Điều này không chỉ làm phong phú đề tài văn học, mà còn mở rộng phạm vi biểu đạt của văn học di dân từ trải nghiệm tập thể sang chiều sâu cá nhân, từ diễn ngôn kháng cự sang diễn ngôn kiến tạo.

Trong lĩnh vực thẩm mỹ, các nhà văn di cư mới cũng tạo nên bước chuyển quan trọng: họ triển khai các hình thức tự sự linh hoạt, đa giọng, đa diễn ngôn, tận dụng giao thoa văn hóa như một nguồn lực đổi mới chứ không phải ranh giới hạn chế. Những yếu tố như: vấn đề giới, tính dục, quyền lực gia đình, đời sống đô thị, thân phận tri thức toàn cầu hay những ký hiệu văn hóa mới (văn hóa tiêu dùng, mạng xã hội, lưu động kỹ thuật số) xuất hiện ngày càng rõ nét, cho thấy văn chương di cư đã bước vào quỹ đạo hiện đại hóa phức hợp. Đồng thời, họ duy trì mối dây liên kết với căn tính Hoa không bằng cách phục hồi nguyên trạng truyền thống, mà thông qua diễn giải sáng tạo, phê bình nội văn hóa và hòa nhập giá trị Á - Mỹ trong cấu trúc biểu đạt. Chính sự kết hợp giữa bối cảnh mới, tâm thế mới và chiến lược thẩm mỹ mới khiến văn học Hoa kiều di cư đương đại không còn chỉ là “bản ghi nhớ của ly hương”, mà trở thành một mô hình tồn tại văn hóa mở, nơi chủ thể di dân vừa thuộc về cộng đồng gốc, vừa định vị mình như công dân toàn cầu.

3.1. Khuynh hướng và đặc sắc trong sáng tác của các tác giả di cư người Mỹ gốc Hoa mới

Nếu như văn học của thế hệ trước thường thể hiện cảm thức về sự không thuộc về, sự ngăn cách văn hóa và phân biệt chủng tộc, thì văn học của các nhà văn di cư mới lại tập trung vào nỗ lực hòa nhập, vượt qua khác biệt, tìm kiếm căn tính cá nhân và kiến tạo bản sắc trong môi trường đa văn hóa của xã hội Mỹ đương đại. Tiêu biểu cho xu hướng này là tiểu thuyết *Lời tôi thầm lặng* (*Everything I Never Told You*) của nhà văn Mỹ gốc Hoa Ngũ Kỳ Thi (Celeste Ng). Tác phẩm đã giành giải “Sách của năm” của Amazon Mỹ năm 2014. Với cốt truyện xoay quanh một gia đình lai Trung - Mỹ, tiểu thuyết không chỉ miêu tả sinh động các mâu thuẫn trong giáo dục gia đình và sự khác biệt văn hóa, mà còn khắc họa sâu sắc nỗi cô đơn, khát vọng cảm xúc và nhu cầu được thấu hiểu của một cô gái trẻ lai Á - Mỹ. Đặc biệt, tác phẩm còn đặt ra vấn đề phổ quát của nhân loại trong thời hiện đại: “Chúng ta dành cả đời để thoát khỏi kỳ vọng của người khác và tìm ra con người thật của chính mình” một thông điệp đã tạo nên sự đồng cảm mạnh mẽ trong lòng độc giả phương Đông cũng như phương Tây (Yi, 1993, tr. 1).

Năm 2017, tác phẩm mới của Ngũ Kỳ Thi - *Đốm lửa nhỏ* (*Little Fires Everywhere*) - xoay quanh các chủ đề về đạo đức gia đình, tình yêu và sự hy sinh, đã vượt qua giới hạn chủ đề dân tộc vốn thường thấy trong các sáng tác của người Hoa, đồng thời thể hiện rõ cá tính nghệ thuật độc đáo của tác giả. Với kết cấu chặt chẽ và văn phong tinh tế, ngay sau khi ra mắt, tác phẩm đã được trao giải “Tiểu thuyết của năm 2017” bởi Amazon Mỹ và sau đó tiếp tục nhận được thêm các giải thưởng “Sách của năm” khác từ nhiều tổ chức và diễn đàn văn học uy tín. Giá trị nổi bật trong việc sáng tác xuyên văn hóa của các nhà văn di cư mới người Hoa tại Mỹ còn nằm ở khả năng vận dụng tầm nhìn rộng mở, sức sống mãnh liệt và tư thế tự tin của những “người ngoài rìa” để kiến tạo một loại hình thẩm mỹ đặc thù - “thẩm mỹ phóng khoáng”. Theo một ý nghĩa nhất định, chính loại hình thẩm mỹ này đã giúp mở rộng và kéo dài ảnh hưởng của văn học đương đại Trung Quốc ra ngoài biên giới quốc gia, đồng thời thúc đẩy quá trình hòa

nhập giữa văn hóa Đông - Tây, làm thu hẹp khoảng cách giữa văn học Trung Quốc và các nền văn học khác trên thế giới.

Nhà xã hội học nổi tiếng người Mỹ Robert Ezra Park (1864-1944), đại diện tiêu biểu của Trường phái Chicago, trong tác phẩm *Chủng tộc và Văn hóa* (*Race and Culture*, 1950) đã từng nhấn mạnh rằng những “người bên lề” sống đồng thời trong hai thế giới - và trong cả hai thế giới đó, họ đều phần nào mang thân phận ngoại lai. Tuy nhiên, chính điều này lại khiến họ trở thành những cá nhân sở hữu tầm nhìn xa hơn, tư duy sắc bén hơn và quan điểm văn hóa công bằng, lý trí hơn so với những người thuộc về “trung tâm” (Tu, 1993, tr. 35). Ví như tiểu thuyết *Điểm mù dưới lưỡi dao* (刀锋下的盲点, 2007) của nhà văn mạng người Hoa tại Mỹ Thi Vũ (Shi Yu 施雨, tên thật là Lâm Văn, Lin Wen 林雯) kể lại câu chuyện của bác sĩ người Hoa Diệp Tang, người bị vu cáo trong một sự cố y khoa tại Mỹ. Trước nguy cơ đánh mất tương lai, cô đã kiên cường phản kháng và theo đuổi sự thật. Tiểu thuyết tái hiện sống động hành trình tâm lý của phụ nữ Hoa hiện đại khi đối mặt với các xung đột và mâu thuẫn văn hóa Trung - Mỹ, từ giai đoạn nhẫn nhịn, cam chịu, đến phản kháng, đau khổ, bối rối và cuối cùng là tự tin thể hiện bản thân. Tác phẩm không chỉ phản ánh toàn diện đời sống xã hội Mỹ mà còn khám phá sâu sắc quá trình xung đột và hòa hợp giữa các dân tộc trong xã hội đa chủng tộc này. Một tác phẩm khác của Thi Vũ, *Người tình New York* (纽约情人, 2004), cũng xoay quanh bối cảnh bệnh viện, thuật lại trải nghiệm và diễn biến tâm lý của bác sĩ người Hoa Nhậm Tiểu Hàn trong thời gian công tác tại một bệnh viện ngoại ô New York. Hai tác phẩm nêu trên thể hiện rõ những đặc trưng của văn học di cư mới, đặc biệt là ở sự mở rộng không gian giao tiếp xã hội của người Hoa tại Mỹ, sự giao lưu và hợp tác bình đẳng giữa các chủng tộc, cùng với quá trình hội tụ giá trị và văn hóa phương Tây. Đặc biệt, Thi Vũ còn thể hiện một tinh thần nhân đạo mạnh mẽ khi khai thác chiều sâu tâm lý và thế giới nội tâm vượt qua ranh giới sắc tộc, nhấn mạnh những trải nghiệm chung về cảm xúc và đời sống của con người.

Văn học của cộng đồng người Hoa di cư mới tại Mỹ không đơn thuần là sản phẩm thẩm mỹ, mà còn là hành vi chính trị văn hóa nhằm kiến tạo cảm giác quy thuộc bản sắc trong bối cảnh xuyên văn hóa. Trong tình trạng lưu tán, các nhà văn thường thiếu đi sự nâng đỡ bản sắc ổn định, dẫn đến những bất an, cô đơn và khủng hoảng nhận diện. Vì vậy, tác phẩm của họ phản ánh một dạng văn học chưa có bản sắc cố định, đồng thời là hành trình không ngừng tìm kiếm và kiến tạo bản sắc. Dù lựa chọn hoài niệm cố hương hay tích cực hòa nhập vào vùng đất mới, thì đó cũng là những biểu hiện của chủ thể bản sắc trong tiến trình vận động và lựa chọn thẩm mỹ. Dưới góc độ nghệ thuật, việc lo âu về bản sắc hay nỗ lực kiến tạo bản sắc văn hóa đều là biểu hiện của hành trình tìm kiếm tự do trong cảm thức quy thuộc dân tộc cũng như tự do tâm hồn trong sự gấn bó văn hóa - một dạng mỹ học và thơ ca tối cao của đời sống con người, đặc biệt là với những cộng đồng lưu tán (Ong, 1999, tr. 2122). Rõ ràng, so với thể hệ di cư trước, các nhà văn di cư mới được nuôi dưỡng trong nền văn hóa truyền thống Trung Hoa đồng thời tiếp thu ảnh hưởng từ văn học hiện đại phương Tây. Bối cảnh văn hóa đa dạng cùng với hệ quy chiếu phong phú đã mang đến cho họ tầm nhìn rộng mở và trải nghiệm lưu tán sâu sắc hơn. Không còn bị giới hạn bởi đối lập Đông - Tây hay những mơ hồ về “căn tính vô định”, họ chủ động vượt qua ranh giới quốc gia và không gian ngôn ngữ dân tộc khép kín, tập trung vào hành trình khám phá và thể hiện bản ngã trong môi trường mới. Thông qua các chiến lược tự sự đa dạng, họ dần xây dựng nên thi pháp dân tộc đặc thù⁴, đồng thời thể hiện hành trình truy cầu ý nghĩa cuộc sống và khám phá giao thoa văn hóa giữa Đông - Tây.

⁴ “Thi pháp dân tộc đặc thù” được hiểu là hệ thống hình tượng, cấu trúc tự sự, mô thức biểu đạt và giá trị thẩm mỹ mang bản sắc của một cộng đồng văn hóa - văn học, hình thành qua lịch sử và được tái tạo trong sáng tác nghệ thuật.

Nhà phê bình người Mỹ gốc Hoa Vương Ái Hoa (Ong Aihwa) đã đề xuất khái niệm “quyền công dân linh hoạt” (flexible citizenship), một phạm trù đặc biệt phù hợp để lý giải sáng tác của các nhà văn di cư mới. Theo Ong (1999), “quyền công dân linh hoạt”⁵ là sản phẩm của xã hội hậu hiện đại, phản ánh một cách định vị bản sắc và phương thức tồn tại của các cá nhân sở hữu căn tính dân tộc kép hoặc đa tầng. Khái niệm này không chỉ vượt lên các ranh giới sắc tộc, ngôn ngữ và văn hóa, mà còn vượt qua tầm nhìn hạn hẹp của chủ nghĩa dân tộc, hướng đến lập trường của một “công dân toàn cầu” trong bối cảnh toàn cầu hóa (xem thêm Wu Liang, 1992). Dù các nhà văn di cư mới người Hoa tại Mỹ vẫn giữ vị thế bên lề trong không gian văn hóa - xã hội Mỹ và phải đối mặt với những nỗi đau, khó khăn hay cô lập do hoàn cảnh lưu tán mang lại, song nhiều người trong số họ không còn chỉ tập trung vào việc tái hiện hoàn cảnh sống riêng tư mang tính bi lụy hay hoài niệm. Thay vào đó, họ tích hợp cảm giác cô đơn dân tộc vào tầm nhìn xuyên văn hóa để thể hiện bản thân. Những tác giả như Ha Kim (哈金), Nghiêm Ca Linh (严歌苓), Thi Vũ (施雨), Đới Phảng (Dai Fang 戴舫) và Thiệu Quân (Shao Jun 少君) đã linh hoạt chuyển động giữa các hệ ngôn ngữ, hoặc sử dụng văn bản như một công cụ thể hiện “trải nghiệm Trung Hoa” từ bối cảnh Mỹ, vừa thể hiện nỗi niềm gắn bó với quê hương, vừa đứng ở điểm giao thoa Đông - Tây để mở rộng đối thoại văn hóa. Qua đó, họ kiến tạo một hệ nhân vật phong phú, sống động, thể hiện chiều sâu nhân tính trong không gian toàn cầu hiện đại. Cấu trúc kể chuyện mờ, không gian diễn giải ngôn ngữ phong phú trong tác phẩm của họ tạo nên sức căng tràn đầy của văn bản kể chuyện, xây dựng nên không gian kể chuyện vượt ra khỏi những suy nghĩ về quê hương và nguyện vọng dân tộc, tạo ra một phẩm chất thi pháp dân tộc mở rộng hơn. Điều này thể hiện sức hấp dẫn nghệ thuật đầy màu sắc của văn học di cư mới dưới sự hòa trộn đa văn hóa, thể hiện đặc điểm thẩm mỹ của vẻ đẹp lưu tán và suy tư về quê hương.

Một giá trị nổi bật trong sáng tác của các nhà văn di cư mới người Hoa tại Mỹ là ý nghĩa truyền bá văn hóa Trung Hoa thông qua lăng kính siêu nghiệm. Với tư cách là những cá nhân nhạy cảm sống trong môi trường xa lạ, trải nghiệm lưu tán mang lại cho họ một “góc nhìn siêu nghiệm” đặc thù, thuộc phạm trù phê bình văn hóa hậu thực dân, bao hàm hai lớp ý nghĩa: *Góc nhìn vượt khỏi kinh nghiệm thông thường*: Đây là góc nhìn hình thành từ trực giác thẩm mỹ nhạy bén của nhà văn, không phụ thuộc hoàn toàn vào kinh nghiệm thực tiễn, vượt lên trên suy tư và cảm nhận thường ngày. Nó mang tính chất phi lý, thậm chí siêu thực, cho phép tiếp cận hiện thực từ những chiều kích mới; *Góc nhìn từ ngoại vi trung tâm*: “Siêu nghiệm” ở đây còn được hiểu là cái nhìn từ vị trí rìa của trung tâm quyền lực văn hóa. Các nhà văn di cư mới có khả năng nhìn lại văn hóa Trung Hoa từ ngoài nền văn minh phương Đông, nhìn lại văn hóa phương Tây từ ngoài phương Tây, và thậm chí nhìn lại nhân loại từ một điểm quan sát vượt trên các phân loại văn minh. Đó không chỉ là sự thay đổi góc nhìn, mà còn là sự vượt thoát khỏi giới hạn thẩm mỹ mang tính địa - chính trị. Chính nhờ góc nhìn siêu nghiệm này, các nhà văn di cư mới có thể thoát khỏi những trói buộc của lịch sử, không gian và thời gian. Trong không gian nghệ thuật được kiến tạo từ trạng thái lưu tán, họ có khả năng quan sát sâu sắc các dị biệt văn hóa, nhận diện chính xác xung đột và va chạm, từ đó chuyển hóa mâu thuẫn thành tiến trình đối thoại và cân bằng giữa các nền văn hóa. Đồng thời, họ cũng phản tư về tồn tại nhân sinh thông qua việc tôn vinh giá trị nhân tính.

Đối với các nhà văn di cư mới người Hoa, “góc nhìn siêu nghiệm” không chỉ là phương

⁵ Dù có quốc tịch Mỹ và đóng góp vào đời sống văn hóa-xã hội, người Mỹ gốc Hoa vẫn thường bị xem như “người ngoài”, “không hoàn toàn là người Mỹ”. Quyền công dân của họ chỉ tồn tại ở cấp độ pháp lý, còn ở bình diện diễn ngôn và tâm thức xã hội, họ vẫn bị đặt bên lề.

tiện thẩm mỹ để diễn đạt bản sắc “lưỡng cư” giữa các nền văn hóa, mà còn mang ý nghĩa khách quan trong việc xây dựng một phương thức truyền bá văn hóa Trung Hoa đặc thù trong không gian xuyên văn hóa, đặc biệt là tại Hoa Kỳ (Ong, 1999, tr. 1819). Trong bối cảnh giao thoa văn hóa, các nhà văn di cư mới người Hoa đã vận dụng kinh nghiệm xuyên văn hóa cùng “tầm nhìn siêu nghiệm” để tiếp nhận văn hóa phương Tây, đồng thời phản tư về văn hóa và lịch sử Trung Hoa đã thấm nhuần trong bản sắc của họ. Đồng thời, cũng chính nhờ “tầm nhìn siêu nghiệm” này, họ vượt qua các rào cản văn hóa, kiến tạo nên những câu chuyện có sức căng thẩm mỹ, mở rộng không gian tự sự về tộc người. Trong đó, họ thể hiện đa dạng góc nhìn về chính trị, kinh tế, lối sống và nghệ thuật của cả phương Đông lẫn phương Tây. Những sáng tác này không chỉ góp phần làm giàu thêm cho diện mạo văn học “kiểu Trung Hoa” mà còn thúc đẩy những suy tư nhân loại về các vấn đề hiện đại mang tính phổ quát (Ong, 1999, tr. 18-19). Ví như tiểu thuyết của nhà văn di cư mới người Mỹ gốc Hoa Trần Khiêm (Chen Qian 陈谦) - *Guơng vô cùng* (《无穷镜》, 2015) - đã sử dụng hình ảnh “guơng” như một ẩn dụ trung tâm nhằm khắc họa đời sống của người Hoa tại Thung lũng Silicon trong một thế giới công nghệ phi vật thể. Tác phẩm không chỉ thể hiện chiều sâu triết học về hiện hữu và hư vô, mà còn phản ánh thực trạng ngày càng phổ biến của thời đại “guơng vô cùng” - một thời đại nơi công nghệ cao đẩy con người vào trạng thái thiếu vắng riêng tư và không còn khả năng che giấu nội tâm. Tương tự, các tác phẩm như *Tạm biệt, người Mỹ thân yêu!* (《亲爱的美国，再见！》) của Kiên Ni (Jian Ni 坚妮), *Mộng - Dành cho người bạn của tôi* (《梦--献给我的朋友》) của Đường Đào (唐涛), *Chim văn hóa* (《文化鸟》) của Thiệu Vi (Shao Wei 邵薇) và *Chim mặt trời* (《太阳鸟》) của Úc Tú (Yu Xiu 郁秀) đều làm mờ đi yếu tố xung đột và mâu thuẫn văn hóa, không còn bị ám ảnh bởi vấn đề định hình bản sắc. Thay vào đó, bằng lối viết bao dung và lý trí, họ thể hiện tinh thần vượt qua, chấp nhận đa văn hóa và vẽ nên những trạng thái hiện sinh đa chiều của con người trong các không gian văn hóa khác nhau, với tinh thần hiểu biết, đối thoại và cùng chung sống hài hòa.

Sự phát triển nhanh chóng của Trung Quốc trong những thập niên gần đây đã khiến văn học của cộng đồng di cư mới người Hoa tại Mỹ dần thoát khỏi vị thế yếu thế, từng bước giành lấy sự chú ý của cộng đồng học thuật toàn cầu. Tuy nhiên, chính trong hành trình đó, bản sắc văn hóa và khuynh hướng thẩm mỹ của các nhà văn vẫn mang theo “số phận lịch sử” đặc thù, không dễ tách rời. Bên cạnh những dấu ấn sáng tạo nổi bật, giới nghiên cứu cũng ghi nhận một số hạn chế và tính địa phương trong phong cách tự sự và diễn ngôn nghệ thuật của họ. Các tác phẩm đầu tay của nhiều nhà văn di cư mới người Hoa thường mang tính chất “hoạ theo” các đề tài đơn tuyến, chịu ảnh hưởng sâu sắc bởi cấu trúc quyền lực trong mối quan hệ giữa phương Tây và phương Đông. Như Edward W. Said đã phân tích trong *Đông phương luận (Orientalism)*⁶, quan hệ giữa phương Tây và phương Đông trong suốt nhiều thế kỷ là một quan hệ bất cân xứng, được định hình bởi hệ thống quyền lực và diễn ngôn bá quyền mang tính áp đặt. Said nhấn mạnh rằng “Đông phương học là một cơ chế quyền lực trừu tượng, một tư tưởng”, đồng thời là “một cách thức phương Tây dùng để kiểm soát, tái thiết và thống trị phương Đông” (Said, 1999, tr. 5). Trong bối cảnh đó, nhiều nhà văn di cư mới viết bằng tiếng Anh thường không thể tránh khỏi việc điều chỉnh nội dung và hình thức sáng tác để phù hợp với thị hiếu và hệ giá trị của công chúng Mỹ và xã hội chủ lưu phương Tây. Họ lựa chọn chất liệu văn hóa, phong cách biểu

⁶ Những định kiến xuất phát từ góc nhìn quyền lực phương Tây, vốn coi văn hóa Đông Á là “khác lạ”, “bí ẩn”, “lạc hậu” và cần được diễn giải qua hệ quy chiếu phương Tây. Trong tiếp nhận văn học Mỹ gốc Hoa, điều này biểu hiện qua xu hướng đọc tác phẩm như tư liệu văn hóa “ngoại lai” hơn là một sáng tạo nghệ thuật hiện đại bình đẳng.

đạt và xây dựng hình tượng nhân vật nhằm “đáp ứng” kỳ vọng về một “phương Đông tưởng tượng” vốn đã ăn sâu trong nhận thức phương Tây. Một ví dụ tiêu biểu là nhà văn Ha Kim, người đã nhận được sự hưởng ứng nhiệt thành từ giới phê bình phương Tây với nhiều tác phẩm viết bằng tiếng Anh được lấy cảm hứng từ cuộc sống tại Trung Quốc. Tiểu thuyết đầu tay của ông, *Trong đầm* (《在池塘里》) (1998), kể về hành trình đấu tranh của một công nhân tên Thiệu Tân (Shao Xin) nhằm chống lại sự bất công trong nhà máy. Tác phẩm *Chờ đợi* (《等待》) (1999), đạt giải National Book Award của Mỹ, khai thác bi kịch của bác sĩ quân y Lâm Khổng - người phải chờ gần 20 năm để được ly hôn. Tuy nhiên, các mô tả về đôi chân bó nhỏ của người vợ và bối cảnh chính trị trong thời Cách mạng Văn hóa đã khiến nhiều học giả Trung Quốc đại lục chỉ trích vì tính “ngoại lai hóa” và thiên kiến chính trị. Nhà phê bình người Mỹ Dan Schneider đã mỉa mai rằng chính sự “kỳ lạ” (exoticism) và yếu tố “chính trị đúng đắn” (political correctness) đã khiến tác phẩm của Ha Kim được các giám khảo ủng hộ, như một hành động “đáp ứng” cộng đồng thiểu số trong xã hội Mỹ (Schneider, 2006, tr. 23).

Ngoài Ha Kim và Lí Dật Vân (李逸云), các nhà văn di cư mới viết bằng tiếng Trung như Tra Kiến Anh (Cha Jianying 查建英), Nghiêm Lực (Yan Li 严力), Đường Dĩnh (Tang Ying 唐颖), Trần Đan Yên (Chen Danyan 陈丹燕) và Lưu Tô La (Liu Suna 刘索拉) thường tái hiện ký ức đau thương thời Cách mạng Văn hóa, với hình ảnh phương Tây đóng vai trò là “người cứu rỗi”. Ví dụ, trong tiểu thuyết *Đến nước Mỹ, đến nước Mỹ!* (《到美国去, 到美国去》), Tra Kiến Anh thể hiện mạnh mẽ khát vọng của tầng lớp trí thức Trung Quốc những năm 1980 muốn rời bỏ quê hương để đến Mỹ. *Hành động của máu* (《血液的行为》) (2001) của Nghiêm Lực cho thấy sự tiếp nhận toàn diện văn hóa phương Tây. Tác phẩm *Những cô gái phố A Phi* (《阿飞街女生》) (2003) của Đường Dĩnh kể về số phận nhóm phụ nữ trước và sau Cách mạng Văn hóa, với phương Tây là biểu tượng của hy vọng và áp lực. Tác phẩm *Bạn không có lựa chọn nào khác* (《你别无选择》) (1985) của Lưu Tô La là dấu mốc quan trọng trong trào lưu phản truyền thống của văn học hiện đại Trung Quốc thập niên 1980, thể hiện sự ngưỡng mộ đối với chủ nghĩa hiện đại phương Tây (Yi, 1993, tr. 53).

3.2. Hạn chế và vấn đề đặt ra trong sáng tác của thế hệ di cư người Mỹ gốc Hoa mới

Không thể phủ nhận rằng các nhà văn di cư mới gốc Hoa tại Mỹ, tiêu biểu như Ha Kim luôn mong muốn đạt được một vị thế vững chắc trong xã hội chủ lưu. Quá trình sáng tác của họ phản ánh một trạng thái mâu thuẫn nội tại: một mặt mong muốn thoát khỏi những gánh nặng của văn hóa truyền thống Trung Hoa, mặt khác lại tìm kiếm những đặc điểm văn hóa khác biệt để gia tăng khả năng được công nhận trong môi trường văn học Mỹ. Chính trạng thái lưỡng phân này đã khiến nhiều tác phẩm của họ mang dấu ấn rõ nét của diễn ngôn “Đông phương luận” nhằm đáp ứng “tầm đón đợi” (horizon of expectations) của độc giả phương Tây - một chiến lược cho phép họ khẳng định sự hiện diện trong trường văn học Mỹ chủ lưu (Said, 1999, tr. 5-6). Tuy nhiên, một chuyển biến đáng chú ý là ngày càng có nhiều tác phẩm của các nhà văn di cư mới gốc Hoa thể hiện xu hướng vượt thoát khỏi diễn ngôn dân tộc luận, hướng tới tinh thần “con người toàn cầu”. Dưới nền tảng lý tính, họ bắt đầu chấp nhận sự khác biệt văn hóa, thử nghiệm các hình thức giao tiếp xuyên/đa văn hóa, nhằm tìm kiếm sự hòa nhập và chiêm nghiệm về lý tưởng nhân loại phổ quát. Điển hình là tiểu thuyết *Cuộc sống tự do* (自由生活, 2007) - tác phẩm được Ha Kim xem là đỉnh cao sáng tác sau 16 năm chuẩn bị. Tác phẩm khai thác sâu sắc đời sống của một gia đình di cư Trung Hoa, đồng thời đặt ra câu hỏi về bản chất nhân loại trong bối cảnh hội nhập văn hóa. Một ví dụ khác là tiểu thuyết *Chỉ dẫn bội bạc* (A Map of Betrayal) (2014), kể về thân phận của một điệp viên Trung Quốc hoạt động ngầm trong tổ chức CIA. Chủ đề này vượt xa các mô típ quen thuộc về Cách mạng Văn hóa và hướng đến

những xung đột sâu xa giữa trung thành và phản bội, giữa cá nhân và lịch sử. Theo Dan Schneider, điểm mạnh của tác phẩm này nằm ở chỗ nó đã “hiện ra sự phức tạp và lúng túng giữa lòng trung thành và sự phản bội và ‘tình cảm chân thực của con người’” (Schneider, 2006, tr. 2). Bên cạnh đó, một đặc điểm khác biệt của văn học di cư mới là xu hướng thực dụng trong “văn học người tìm vàng”⁷. Đối mặt với rào cản ngôn ngữ, khoảng cách văn hóa và áp lực sinh kế, người di cư buộc phải vật lộn để tồn tại, tình trạng bất ổn tâm lý là không thể tránh khỏi. Vì thế, trong giai đoạn thập niên 1990, nhiều tác phẩm văn học của các nhà văn di cư gốc Hoa tại Mỹ đã xoay quanh chủ đề mưu sinh, phản ánh chân thực quá trình đấu tranh để theo đuổi “giấc mơ Mỹ” - hình thành nên dòng văn học được gọi là “văn học người tìm vàng” hay “văn học lao động” (Wu, 1992, tr. 45-46).

Giai đoạn đầu của chính sách cải cách và mở cửa tại Trung Quốc chứng kiến sự trỗi dậy của các cộng đồng lưu học sinh, công nhân trí thức di cư sang Mỹ - nơi họ phải thích nghi với một xã hội da trắng chủ đạo, cùng với hàng loạt khác biệt văn hóa, định kiến xã hội và áp lực sinh tồn. Các trải nghiệm này đã trở thành mạch nguồn cảm hứng cho nhiều tác phẩm văn học nổi bật, như: *Người Bắc Kinh ở New York* (《北京人在纽约》) (Tào Quế Lâm, 1991), *Phụ nữ Trung Quốc ở Manhattan* (《曼哈顿的中国女人》) (Châu Lịch, 1992), *Hai chúng tôi - Dân chơi Bắc Kinh ở New York* (《我俩--北京玩主在纽约》) (Lý Phương Phương, 1993), *Tôi làm luật sư ở Mỹ* (《我在美国当律师》) (Trương Hiểu Vũ, 1994), *Chào buổi sáng, nước Mỹ!* (Good Morning, America) (Tiết Hải Tường, 1995), *Người đẹp New York* (《纽约美人》) (Hân Lực, 2001). Đa số các tác phẩm này mang tính tự truyện hoặc bán tự truyện. Mặc dù vẫn lòng ghép nỗi hoài niệm văn hóa và mặc cảm bản sắc, song chúng đã mở rộng phạm vi phản ánh, chuyển hướng sang các khía cạnh như chính trị, kinh tế, nghề nghiệp, và đặc biệt nhấn mạnh tinh thần vượt khó, thái độ khám phá, dân thân của lớp người di cư mới.

Khái niệm “lần sóng tìm vàng ở hải ngoại”, “con sóng xuất ngoại” và khẩu hiệu “có gan làm mới có thể chiến thắng” gắn liền với hiện tượng bùng nổ sáng tác văn học của người di cư mới trong giai đoạn đầu thập niên 1990. Những chủ đề này phản ánh trực tiếp bối cảnh xã hội Trung Quốc đang chuyển mình: từ nền kinh tế kế hoạch sang kinh tế thị trường, từ trật tự chính trị cứng nhắc sang ưu tiên phát triển kinh tế. Chính sự thiếu hụt vật chất đã thúc đẩy khát vọng đổi đời, trong đó “xuất ngoại” - đặc biệt là sang Mỹ - được xem như cánh cửa giải phóng khỏi đói nghèo và bất ổn. Học giả Trung Quốc Đới Cẩm Hoa (Dai Jinhua) từng nhận định rằng phần cốt lõi của quá trình chuyển đổi xã hội trong thập niên 1980-1990 là việc thay thế giải pháp văn hóa - chính trị bằng chiến lược phát triển kinh tế, thêm vào đó, trật tự mới của xã hội càng củng cố quan điểm lấy tiền bạc làm thước đo hiện thực đáng tin cậy (Dai, 1999, tr. 38). Trong bối cảnh ấy, dòng văn học hiện thực mang dấu ấn “tìm vàng” của người Hoa di cư đã gây tiếng vang lớn, khi nhiều tác phẩm phản ánh nhu cầu sống động của xã hội đang thấm đẫm chủ nghĩa vật chất và khát khao thành công. Các nhà xuất bản và truyền thông đại chúng khi ấy cũng góp phần không nhỏ trong việc đẩy mạnh ảnh hưởng của dòng văn học này. Tiêu biểu là tiểu thuyết *Phụ nữ Trung Quốc ở Manhattan* (《曼哈顿的中国女人》) của Châu Lịch (Zhou Li 周励, 1992), ngay sau khi ra mắt, đã lập tức gây chấn động văn đàn với doanh số hơn 500.000 bản chỉ trong vài tháng (Dai, 1999, tr. 39).

⁷ “Văn học người tìm vàng” (Gold-seeking Literature) là thuật ngữ chỉ dòng văn học di cư mô tả hành trình mưu sinh, vượt khó và theo đuổi “Giấc mơ Mỹ” của người Hoa tại hải ngoại, đặc biệt từ thập niên 1990. Các tác phẩm thuộc dòng này thường mang tính tự truyện, tập trung vào quá trình thích nghi với xã hội mới, vật lộn với khác biệt ngôn ngữ, văn hóa và áp lực sống để vươn lên bằng nghị lực cá nhân. Đây là dạng văn học phản ánh chân thực đời sống người lao động nhập cư, điển hình cho tinh thần thực dụng và dân thân.

Những tác phẩm thuộc dòng “văn học người tìm vàng” thường xây dựng hình tượng nhân vật chính có điểm chung: rời bỏ quê hương để thay đổi số phận, mang tinh thần mạo hiểm khám phá văn hóa Mỹ, đối mặt với môi trường sống xa lạ cùng khát vọng làm giàu mãnh liệt. Người di cư Trung Quốc được khắc họa là những cá nhân khởi đầu từ tầng lớp thấp nhất, trải qua gian khổ để rồi đạt được thành công lớn trong xã hội Mỹ. Ví dụ: *Người Bắc Kinh ở New York* (《北京人在纽约》) của Tào Quế Lâm (Cao Guilin 曹桂林), *Hai chúng tôi - Dân chơi Bắc Kinh ở New York* (《我俩--北京玩主在纽约》) của Lý Phảng Phảng (Li Fangfang 李舫舫), *Good Morning, America* của Tiết Hải Tường (Xue Haixiang 薛海翔), hay *Tôi làm luật sư ở Mỹ* (我在美国当律师) của Trương Hiểu Vũ (Zhang Xiaoyu 张晓雨) đều khai thác motif “từ tay trắng thành triệu phú”. Những câu chuyện này vừa củng cố huyền thoại về tiền bạc và tự do nơi đất Mỹ, vừa khơi dậy trí tưởng tượng và ham muốn hiểu biết thế giới bên ngoài của đại chúng Trung Quốc lúc bấy giờ. Tuy nhiên, dù đạt thành công thương mại, các tiểu thuyết đại chúng thời kỳ đầu này lại khiến giới phê bình lo ngại về giá trị nghệ thuật. Theo Đới Cẩm Hoa, đằng sau doanh số khổng lồ là những cốt truyện thô sơ, dễ dãi, mang tư duy thực dụng với một tiền đề sáng tác thấp - đó là “tư duy kẻ yếu”, khao khát tiền bạc như cứu cánh cuối cùng, thay vì một tinh thần khai phóng đích thực. Bà cũng từng nhận xét về *Phụ nữ Trung Quốc ở Manhattan*: “Chúng ta không nên kỳ vọng cuốn sách này trở thành một tác phẩm có chiều sâu tâm hồn, nhưng xét như một biên niên sử hiện tượng xã hội và bức chân dung đời sống lưu vong, nó vẫn có chức năng phản ánh nhất định” (Dai, 1999, tr. 40-41).

Một điểm khác biệt đáng lưu tâm nữa là sự phân hóa trong ký ức và ngôn ngữ giữa các nhóm nhà văn. Các tác giả di cư mới sáng tác bằng tiếng Anh như Ha Kim và Cầu Tiểu Long đóng vai trò độc đáo trong văn học toàn cầu hóa, nhưng do sống xa quê hương lâu năm, họ thường mô tả Trung Quốc qua lăng kính ký ức, nhiều khi mơ hồ và không còn gắn bó mật thiết với thực tế xã hội đương đại. Việc thiếu trải nghiệm sống đa chiều khiến một số tác phẩm giảm sút về độ nhạy cảm với hiện thực và khó tránh khỏi sự tưởng tượng khu biệt, thiếu chiều sâu phản ánh. Trước hết, cần nhấn mạnh sự khác biệt giữa tưởng tượng cá nhân và ký ức tập thể trong sáng tác của các nhà văn di cư. Ký ức cá nhân thường gắn với trải nghiệm cá thể, trong khi ký ức tập thể là sự lưu giữ có hệ thống của một nhóm, tầng lớp hoặc quốc gia về quá khứ chung. Theo nhà xã hội học Pháp Maurice Halbwachs, “ký ức tập thể” có thể tồn tại trong các hình thức truyền miệng, văn bản, phong tục, không gian văn hóa và các thực hành xã hội được thể chế hóa. Trong khi đó, tưởng tượng cá nhân là đa diện, không ổn định, và dễ bị chi phối bởi yếu tố chính trị - xã hội (Ong, 1999, tr. 5-6). Trong các tiểu thuyết của Ha Kim như *Chờ đợi* (Waiting, 2002) và *Người lính tốt* (好兵, 2003), “Trung Quốc tưởng tượng” được tái hiện qua các ký ức cá nhân mang tính đau thương - những câu chuyện của người dân thường dưới sự tàn phá của bối cảnh chính trị. Ha Kim sử dụng những “lịch sử nhỏ” mang tính cá nhân như công cụ chiếu rọi phần lịch sử quốc gia lớn hơn vốn bị che lấp. Nhờ đó, Trung Quốc trong ký ức của ông hiện lên như một bức tranh nhân sinh đa tầng - vừa hài hước, vừa tàn nhẫn, vừa dịu dàng, vừa bi kịch - tuy thế, cũng tồn tại khoảng cách không nhỏ với trải nghiệm hiện thực của đời sống đương đại.

Một điểm cần lưu ý nữa là khoảng cách giữa “tưởng tượng Trung Quốc” và hiện thực đời sống bản địa (Liu, 2003, tr. 24-27). Trường hợp tiêu biểu là nhà văn di cư Cầu Tiểu Long, người sang Mỹ từ thập niên 1980 và nổi tiếng với tiểu thuyết trinh thám như *Cái chết của Hồng Anh* (Death of a Red Heroine) (2000). Điểm đặc biệt trong tiểu thuyết của ông là việc kết hợp yếu tố trinh thám với bối cảnh xã hội Trung Quốc đương đại - từ vết thương của Cách mạng Văn hóa, phân hóa giàu nghèo, thiếu hụt nhà ở đến chi phí sinh hoạt tăng cao. Tuy nhiên, theo nhiều nhà nghiên cứu, bức tranh Trung Quốc của ông vẫn gói gọn trong thời kỳ “phân phối nhà tập thể” của

những năm 1980 - điều này tạo nên khoảng cách không nhỏ với thực tại Trung Quốc, đặc biệt khi các tác phẩm của ông được dịch ngược lại sang tiếng Trung. Tương tự, dù Ha Kin có khả năng sáng tác bằng tiếng Anh một cách thành thạo, nhưng các tác phẩm của ông vẫn khó nhận được sự công nhận toàn diện từ độc giả Mỹ, đồng thời cũng gặp giới hạn trong việc kết nối với độc giả trong nước. Sự khác biệt về môi trường sinh sống, bối cảnh cộng đồng và trải nghiệm xã hội khiến ông khó nắm bắt trọn vẹn những cảm xúc nội tại và các chiều sâu tâm thức vốn hình thành từ bên trong đời sống đương đại Trung Quốc. Dầu cho văn phong của ông có sự chắc chắn, giản dị, rõ ràng, thì chiều sâu phản ánh hiện thực Trung Quốc trong các sáng tác của ông vẫn khó sánh với các nhà văn đại lục như: Dư Hoa (Yu Hua), Tô Đồng (Su Tong) hay Diên Liên Khoa (Yan Lianke). Nói cách khác, nếu đặt họ trên cùng một vạch xuất phát - không xét đến yếu tố ngôn ngữ sáng tác - thì Ha Kim và Cầu Tiểu Long không có nhiều ưu thế nổi bật so với các nhà văn đại lục về bút pháp và chiều sâu tư tưởng (An, 2012, tr. 39-40).

4. Con đường phát triển của văn học người Hoa di cư mới tại Mỹ

Văn học người Hoa di cư mới tại Mỹ là kết quả tất yếu của quá trình giao lưu văn hóa trong bối cảnh toàn cầu hóa, và ở một khía cạnh nhất định, có thể xem như sự hội tụ nhân văn giữa hai nền văn hóa Trung - Mỹ trong sáng tác của các nhà văn người Hoa. Cùng với sự biến đổi của lịch sử và xã hội, văn học di cư mới thể hiện nhiều trải nghiệm lưu tán, giá trị văn hóa và đặc trưng thẩm mỹ khác nhau theo từng giai đoạn, từ đó hình thành nên một biểu hiện văn hóa đa diện. Ban đầu, các nhà văn thường phản ánh tình trạng thiếu vắng nguồn gốc tinh thần, cô đơn và ngỡ ngàng trong môi trường văn hóa mới; về sau, họ tìm kiếm “quê hương tinh thần” thông qua hồi tưởng về cố quốc. Và đến hiện nay, nhiều nhà văn đã vượt qua ranh giới Đông - Tây, tập trung khám phá giá trị phổ quát của nhân tính. Văn học người Hoa di cư tại Mỹ, nhờ đó, không chỉ phản ánh trí tuệ của cộng đồng người Hoa mà còn thể hiện sức mạnh của trí tưởng tượng thi ca thông qua các trải nghiệm cá nhân (Ong, 1999, tr. 5-6).

Từ góc nhìn phát triển xã hội và giao lưu văn hóa trong thời đại toàn cầu hóa, sáng tác lưu tán đã trở thành một trạng thái sáng tạo phổ biến trong tiến trình tương tác liên văn hóa. Sự biến đổi liên tục về thể hệ, lập trường và thân phận khiến cho các nhà văn di cư mới sở hữu nhiều cấu trúc bản sắc đa dạng, từ đó thúc đẩy sự chuyển dịch của văn học người Hoa tại Mỹ theo hướng đa văn hóa. Các tác phẩm văn học di cư mới không còn duy trì đối lập nhị nguyên giữa trung tâm - ngoại vi, Đông - Tây, mà mở rộng tiếp cận các yêu cầu văn hóa phong phú hơn. Văn học người Hoa di cư tại Mỹ vì thế được quan tâm bởi chiều sâu thẩm mỹ hiện đại và khả năng phản ánh hoàn cảnh xã hội đặc thù của các chủ thể xuyên quốc gia (Liu, 2003, tr. 24-27). Dưới tác động của tiến bộ khoa học, toàn cầu hóa kinh tế và tương tác chính trị, xu thế đa văn hóa đã trở thành một xu hướng lịch sử không thể đảo ngược. Trong thời đại mới, khi thân phận của các nhà văn di cư chuyển từ “người học” sang “người ở lại”, văn học di cư mới cũng chuyển mình từ trạng thái mô tả bản sắc bên lề sang trạng thái biểu đạt của một “công dân toàn cầu”. Cảm thức xa cách vẫn tồn tại, nhưng không còn là nỗi hoài nghi thường trực về thân phận. Họ không còn bị giới hạn trong lịch sử cá nhân hay quan niệm vật chất đơn tuyến, mà dần định hình quan điểm thẩm mỹ hướng đến sự hòa hợp giữa Đông và Tây.

Một trường hợp nổi bật có thể kể đến là Nghiêm Ca Linh. Sinh ra trong một gia đình trí thức, Nghiêm Ca Linh đã khẳng định được tên tuổi tại Trung Quốc trước khi trở thành một cây bút di cư giàu kinh nghiệm. Những trải nghiệm sống tại Mỹ mang đến cho cô một tầm nhìn bao quát hơn nhiều so với các nhà văn cùng thế hệ. Từ giai đoạn đầu với các tác phẩm như: *Phù Tang* (扶桑), *Thiếu nữ Tiểu Ngư* (少女小渔), *Nữ chủ nhà* (女房东), đến giai đoạn trung kỳ với *Người góa phụ thứ chín* (第九个寡妇), *Sử thi của một người phụ nữ* (一个女人史诗) cho đến

gần đây là *Bên giường* (床畔) (2015) và *Phương Hoa* (芳华) (2017), Nghiêm Ca Linh đã xây dựng một thế giới nghệ thuật bao trùm nhiều tầng lớp xã hội - từ gái mại dâm, sinh viên du học, người nhập cư, đến phụ nữ thành thị và trí thức trẻ. Mỗi quan tâm của cô không chỉ giới hạn trong xung đột văn hóa mà vươn tới các chiều kích nhân tính, vượt qua cả giới hạn cái nhìn cá nhân và biên giới văn hóa Đông - Tây (An, 2012, tr. 39-40). Một ví dụ tiêu biểu khác là tiểu thuyết *Quý bà chăm con đi du học* (陪读夫人) của nhà văn người Hoa Vương Chu Sinh (Wang Zhousheng 王周生). Khác với lối viết truyền thống xoay quanh khó khăn sinh tồn, tác phẩm này chuyển hướng khai thác những xung đột đạo đức, giáo dục, hôn nhân và quan niệm gia đình giữa hai nền văn hóa Đông - Tây, từ đó mở rộng không gian tự sự về khả năng hòa nhập và ảnh hưởng qua lại giữa các nền văn hóa dị biệt. Ngoài ra, truyện vừa *Công dân Mỹ* (美国公民) và *Cuộc chiến gen* (基因战争) của Thạch Tiểu Khắc (Shi Xiaoke 石小克) khắc họa các nhân vật là trí thức gốc Hoa làm việc trong Bộ Quốc phòng Mỹ hoặc các công ty công nghệ cao - những người có khả năng thích ứng văn hóa cao, tự tin vượt qua rào cản chủng tộc, đại diện cho hình ảnh “công dân toàn cầu” hiện đại (Wang, 2011, tr. 47-50; Shi, 2010, tr. 31-35).

Sự phát triển nhanh chóng của nền kinh tế thị trường Trung Quốc, cùng với sự hoàn thiện thể chế và nâng cao năng lực quốc gia tổng hợp, đã khiến tư tưởng và tâm lý văn hóa của các nhà văn di cư mới tại Mỹ trở nên bao dung, khai phóng hơn. Các chủ đề được họ khai thác cũng dần mang tính siêu vượt, khác biệt và động thái. Học giả nổi tiếng Đỗ Duy Minh (Tu Weiming) từng đề xuất khái niệm “Trung Quốc văn hóa” (“文化中国”), khẳng định rằng Trung Quốc không chỉ là một thực thể chính trị hay xã hội mà còn là một khái niệm văn hóa mang tính biểu tượng. Tư tưởng này đã được tích hợp mạnh mẽ vào văn học di cư, nơi hình ảnh “Trung Quốc” trở thành ký ức tập thể, di sản tâm linh và “gen văn hóa” không thể thiếu trong việc kiến tạo bản sắc của người Hoa hải ngoại (Tu, 2000, tr. 78-82). Điều này cũng được minh chứng rõ ràng trong các sáng tác gần đây của nhà văn Lí Dật Vân. Bà sang Mỹ du học từ năm 1996 và được ca ngợi là “một giọng văn mới trong thế giới văn học tiếng Anh”. Dù tiếng mẹ đẻ là tiếng Trung, Lí Dật Vân vẫn kiên định sáng tác bằng tiếng Anh - tương tự như Ha Kim. Các tác phẩm nổi bật của bà bao gồm: *Ngàn năm kính lễ* (*A Thousand Years of Good Prayers*, 2002), *Kẻ lang thang* (*The Vagrants*, 2009), *Cậu bé vàng, cô bé ngọc* (*Gold Boy, Emerald Girl*, 2010), *Người phụ nữ khép kín* (*A Sheltered Woman*, 2015). Các sáng tác của bà phản ánh sâu sắc những thách thức của Trung Quốc trong quá trình hiện đại hóa, đồng thời phản chiếu chân thực trạng thái tồn tại và thế giới tinh thần của con người hiện đại. Nhiều nhà phê bình phương Tây đánh giá rằng, qua các tác phẩm của cô, có thể nhìn thấy những biến chuyển trong đời sống Trung Quốc đương đại và cộng đồng người Hoa di cư - một thành tựu nổi bật về khả năng biểu đạt liên văn hóa (Li, 2011, tr. 122-125).

Tiểu thuyết *Chốn cô độc của linh hồn* (*Kinder than Solitude*, 2014) của Lí Dật Vân dựa trên sự kiện có thật về một nữ sinh Đại học Thanh Hoa bị đầu độc, từ đó mở ra một không gian hoài niệm để khai thác những vùng sáng - tối trong nội tâm và nhân tính con người. Bằng lối kể chuyện tinh tế và góc nhìn đa tầng, tác phẩm đặt ra những câu hỏi sâu sắc về ký ức, đạo đức và sự bất toàn của con người trong các mối quan hệ xã hội (Li, 2014, tr. 133-147). Tiểu thuyết gần đây nhất của bà - *Ngoài những lý do* (*Where Reasons End*, 2019) - sử dụng ngôn ngữ trầm lắng, giản dị để mô tả nỗi đau sâu sắc của một người mẹ sau cái chết của con trai mình. Thông qua hình thức đối thoại tinh thần giữa mẹ và con, tác phẩm chạm đến những giới hạn cuối cùng của ngôn ngữ trong việc biểu đạt mát mát và tình yêu vô điều kiện. Với cảm xúc chân thành và lối viết cô đọng, tác phẩm đã nhận được sự đánh giá cao từ giới phê bình, bao gồm *The New York Times*, như một đóng góp đặc biệt cho dòng văn học đau thương và phục hồi (Li, 2019, tr. 9-11).

Cùng với sự phát triển nhanh chóng của công nghệ, internet và các nền tảng truyền

thông mới đã và đang tạo ra những thay đổi đáng kể đối với hình thức sáng tác của các nhà văn di cư mới người Hoa tại Mỹ. Đặc tính mở, phi trung tâm, tính đại chúng, khả năng truy cập tức thời và toàn cầu của internet đã xóa nhòa giới hạn truyền thống về không gian - thời gian vật lý, đồng thời mở rộng phạm vi biểu đạt và hình thành không gian mới cho sự tồn tại và phát triển của văn học. Văn học mạng di cư vì thế nổi lên như một xu hướng đáng chú ý trong tiến trình hiện đại hóa văn học người Hoa tại hải ngoại (Zhao, 2020, tr. 51-54). Khác với văn học in ấn truyền thống - vốn được cấu trúc chặt chẽ, qua nhiều giai đoạn biên tập và xuất bản - văn học mạng mang tính ngẫu hứng, linh hoạt và cá nhân hóa cao. Các bài viết có thể được xuất bản ngay tức thì, cho phép người viết tương tác trực tiếp với độc giả, đồng thời duy trì dòng chảy sáng tác không bị gián đoạn. Điều này thúc đẩy sự hình thành một cộng đồng văn hóa lưu tán mới, được kết nối bằng trải nghiệm chung về sự dịch chuyển, thông qua ngôn ngữ và tinh thần văn hóa dân tộc. Văn học mạng do đó không chỉ là phương tiện biểu đạt cá nhân mà còn là “ngôi nhà tinh thần” cho cộng đồng người Hoa tại Mỹ - nơi diễn ra giao lưu văn học và trao đổi bản sắc xuyên quốc gia (Zhao, 2020, tr. 55-57). Khả năng cập nhật theo thời gian thực của internet đã mang lại sự sống động và khả năng tái sinh liên tục cho văn học lưu tán Hoa ngữ tại Mỹ, giúp thể loại này duy trì sự đồng hành với thời đại. Sự giao thoa giữa văn học di cư mới và văn học mạng Hoa ngữ, do đó, là xu thế không thể đảo ngược, đồng thời là minh chứng cho một hình thái văn học hiện đại liên tục tái định hình bản sắc (Liu, 2020, tr. 53). Trong bối cảnh đó, các nhà văn di cư mới người Hoa tại Mỹ đã dần vượt thoát khỏi lối viết hoài niệm đơn tuyến về cố quốc. Thay vào đó, họ sử dụng kinh nghiệm sống kép - giữa Đông và Tây - để phản ánh các vấn đề phổ quát của nhân loại. Các tác phẩm thể hiện sự tinh táo trong kỹ năng tự sự, sự thấu cảm sâu sắc về nhân tính, cũng như tinh thần khai mở vượt lên trên ranh giới địa lý và văn hóa. Đây là một chuyển động văn học đáng kể, thể hiện tư duy thẩm mỹ hiện đại và năng lực hội nhập của chủ thể lưu tán.

Nhà văn Mạc Ngôn từng nhận định về văn học di cư: “Quê hương và tổ quốc trong văn học lưu tán mới là sự sáng tạo nghệ thuật của các tác giả, nó có sự khác biệt rất lớn với quê hương thực sự của ông cha tác giả. Đây là một sự vượt thoát thực sự, là một cuộc cách mạng văn học, thông qua đó các nhà văn di cư không chỉ cống hiến cho độc giả phương Tây mà còn cho toàn nhân loại những vùng đất mới. Những vùng đất này không thể tìm thấy trên địa cầu thực tế, mà chỉ tồn tại trong thế giới văn học” (Mo, 2006, tr. 330). Văn học di cư Hoa ngữ tại Mỹ vì thế là hình thái văn học xuyên biên giới, vượt khỏi lần ranh nhị nguyên Đông - Tây, trong - ngoài, trung tâm - ngoại vi. Không thể giản lược đánh giá dòng văn học này chỉ trong phạm trù “văn học phương Đông” hay “văn học phương Tây”. Đây là văn học biên giới đồng thời mang đặc tính trung tâm, một xu thế mới trong sự vận động của văn học thế giới. Trong tương lai, kỳ vọng đặt ra là các nhà văn di cư người Hoa sẽ mạnh dạn phá vỡ giới hạn nội tại trong sáng tác, vượt qua rào cản ngữ cảnh “văn hóa lưỡng cư” và từ đó giải quyết sâu sắc vấn đề bản sắc và nền tảng ngôn ngữ trong sáng tác liên văn hóa hiện đại.

5. Kết luận

Từ việc khảo sát hệ thống những hiện tượng tiêu biểu của văn học Mỹ gốc Hoa qua nhiều thế hệ, bài viết khẳng định rằng dòng văn học này đã phát triển từ vị thế ngoại biên dựa trên ký ức lưu vong và kinh nghiệm nhập cư, thành một diễn ngôn văn hóa quan trọng có khả năng can thiệp vào không gian văn hóa xã hội Mỹ và tái cấu trúc quan niệm về bản sắc. Các tác giả như: Ha Kim, Nghiêm Ca Linh và Lý Dật Vân,... đã cho thấy sự vận động từ tự sự thương lượng căn tính đến kiến tạo một mỹ học lai ghép, trong đó, bản sắc không còn bị quy chiếu vào “quê gốc” hay “điểm đến”, mà trở thành một quá trình linh hoạt, xuyên biên giới và có tính tự

phản tư cao. Hơn nữa, sự xuất hiện của văn học mạng Hoa ngữ tại Mỹ phản ánh năng lực thích ứng mới của cộng đồng sáng tác di dân, mở rộng không gian biểu đạt, đồng thời ghi nhận vai trò của kỹ thuật số trong việc định hình các hình thái văn hóa đương đại. Như vậy, văn học di cư Hoa ngữ tại Mỹ không chỉ phản ánh trải nghiệm lịch sử và đời sống cộng đồng mà còn góp phần định hình lại trường thẩm mỹ và diễn ngôn về chủ thể văn hóa trong bối cảnh toàn cầu hóa. Những phân tích trên đã cho thấy rằng văn học Mỹ gốc Hoa không chỉ là nơi lưu giữ ký ức tập thể hay biểu đạt nỗi cô đơn lưu vong, mà đã vươn lên trở thành một thực hành văn hóa phản tư, có khả năng kiến tạo không gian đối thoại giữa Đông và Tây, giữa cái cá nhân và cái toàn cầu. Các nhà văn di cư không chỉ ghi lại hành trình đứt gãy hay hoài niệm, mà còn mở ra khả năng tái thiết những mô hình bản sắc mới, giàu năng lực giao thoa văn hóa và nhân học. Tuy nhiên, bài viết cũng không né tránh việc chỉ ra những giới hạn khách quan như: sự định vị cục bộ trong tiếp nhận, nguy cơ bị gán nhãn bản địa hóa hoặc ngoại lai hóa và ranh giới chưa được giải tỏa triệt để giữa “cái tôi ngoại diên” và “tập thể chủ lưu”. Trên cơ sở đó, bài viết khẳng định văn học di cư Hoa ngữ là không gian biểu đạt mang tính toàn cầu, nơi bản sắc không còn bị quy chiếu bởi biên giới lãnh thổ mà được tái thiết thông qua các trao đổi, xung đột và hòa giải văn hóa xuyên quốc gia. Những kết luận này đồng thời mở ra một số hướng đi đáng chú ý cho các nghiên cứu tiếp theo: từ khảo sát đối sánh giữa văn học di cư Hoa ngữ và các cộng đồng di cư khác, như văn học di cư người Việt chẳng hạn, nhằm tìm ra quy luật hội nhập văn hóa trong văn học toàn cầu; đến phân tích sự chuyển biến của tư duy văn chương dưới tác động của công nghệ và truyền thông mới; hoặc mở rộng nghiên cứu về vai trò của văn học di cư trong việc tái định vị hình ảnh Trung Quốc trong trí tưởng tượng xuyên quốc gia đương đại. Từ góc nhìn của văn học sử thế giới, với tư cách là một thực hành ký ức, một hình thái thẩm mỹ lai ghép cũng như một phương tiện phản kháng văn hóa, văn học di cư Hoa ngữ tại Mỹ đang và sẽ tiếp tục đóng góp những tiếng nói quan trọng cho tiến trình toàn cầu hóa văn học và sự vận động của nhân học văn chương thế kỷ XXI.

Tài liệu tham khảo

- An, H. (2012). *离散与文化记忆 [Diaspora and cultural memory]*. Nankai University Press.
- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. Routledge.
- Cheung, K. K. (1993). *Articulate silences: Hisaye Yamamoto, Maxine Hong Kingston, Joy Kogawa*. Cornell University Press.
- Cheung, K. K. (Ed.). (1997). *An interethnic companion to Asian American Literature*. Cambridge University Press.
- Chin, F. (2002). *The Gunga Din Highway*. Coffee House Press.
- Dai, J. (1999). *隐形书写——90年代中国文化研究 [Invisible writing: 1990s studies of Chinese culture]*. Jiangsu People's Publishing House.
- Dirlik, A. (1994). The postcolonial aura: Third world criticism in the age of global capitalism. *Critical Inquiry*, 20(2), 328–356. <https://jan.ucc.nau.edu/sj6/dirlikpocoaura.pdf>
- Hall, S. (1996). Cultural identity and diaspora. In P. Mongia (Ed.), *Contemporary postcolonial theory* (pp. 110–121). Arnold.
- Jen, G. (1996). *The language of America*. Harvard University Press.
- Kim, E. (1993). *Asian American literature: An introduction to the writings and their social context*. Temple University Press.
- Kingston, M. H. (1976). *The woman warrior: Memoirs of a girlhood among ghosts*. Vintage Books.
- Le, T. B. H. (2022). *Contemporary Vietnamese Overseas Women's Novels from the Perspective of Intercultural Theory*. [Doctoral dissertation, University of Education, Hue University].
- Liu, J. (2003). 西方语境下的“东方”呈现——论哈金的《等待》 [The image of the East in the Western context: On Ha Jin's *Waiting*]. *世界华文文学论坛 [World Chinese Literature Forum]*, 1, 24–27.

- Mai, T. B. N. (2021). Vấn đề di dân, nhập cư trong tiểu thuyết của nhà văn Thuận [Migration and immigration issues in the novels of writer Thuan]. *Tạp chí Khoa học Đại học Thủ Dầu Một [Thu Dau Mot University Journal of Science]*, 1(56), 56–61.
- Ng, C. (2014). *Everything I never told you*. Penguin Press.
- Ng, C. (2015). 无声告白 [Everything I never told you]. Jiangsu Literature and Art Publishing House.
- Ng, C. (2017). *Little fires everywhere*. Penguin Press.
- Nguyet, H. (2022). Văn học của người Việt ở hải ngoại: Sợi dây gắn kết với quê hương [Vietnamese diaspora literature: A bond connecting with the homeland]. *Công an Nhân dân [People's Public Security Newspaper]*. <https://cand.com.vn/Tu-lieu-van-hoa/van-hoc-cua-nguoi-viet-o-hai-ngoai-soi-day-gan-ket-voi-que-huong-i656008/>
- Ong, A. (1999). *Flexible citizenship: The cultural logics of transnationality*. Duke University Press.
- Said, E. W. (1979). *Orientalism* (Original work published 1978). Vintage Books.
- Tan, A. (1989). *The joy luck club*. Putnam.
- Takaki, R. (1998). *Strangers from a different shore: A history of Asian Americans*. Little, Brown.
- Thu, V. (2021). Vietnamese literature overseas: The situation of migrant literature. *Vietnam Military Literature and Arts*. http://vannghequandoi.com.vn/binh-luan-van-nghe/van-hoc-cua-nguoi-viet-o-hai-ngoai-tinh-the-cua-van-chuong-di-dan_12823.html
- Tran, L. H. T. (2020). Các thế hệ nhà văn di dân và những đóng góp của văn học di dân Việt Nam tại Hoa Kỳ [Generations of migrant writers and the contributions of Vietnamese diaspora literature in the United States]. Department of Literature, University of Social Sciences and Humanities, Vietnam National University Ho Chi Minh City. <http://khoavanhoc-ngonngu.edu.vn/nghien-cuu/ket-noi-van-hoa-viet/6559-c%C3%A1c-th%E1%BA%BF-h%E1%BB%87-nh%C3%A0-v%C4%83n-di-d%C3%A2n-v%C3%A0-nh%E1%BB%AFng-%C4%91%C3%B3ng-g%C3%B3p-c%E1%BB%A7a-v%C4%83n-h%E1%BB%8Dc-di-d%C3%A2n-vi%E1%BB%87t-nam-t%E1%BA%A1i-hoa-k%E1%BB%B3.html>
- Tran, T. V. (2021). Ký ức và căn tính trong văn học di dân của người Việt tại Đức [Memory and identity in Vietnamese diaspora literature in Germany]. University of Social Sciences and Humanities, Vietnam National University Ho Chi Minh City. <https://hcmussh.edu.vn/news/item/8175>
- Tu, W. (1993). Cultural China: The periphery as the center. In W. Tu (Ed.), *The living tree: The changing meaning of being Chinese today* (pp. 70–86). Stanford University Press.
- Wong, S. C. (1993). *Maxine Hong Kingston*. Twayne Publishers.
- Wang, Z. (2011). 陪读夫人：文化冲突中的亲情叙述 [The accompanying wife: Narratives of kinship in cultural conflict]. China Social Sciences Press.
- Zhang, J. (2005). 文化误读与身份建构——以美籍华裔作家作品为例 [Cultural misreading and identity construction: Case studies of Chinese American writers]. *华文文学研究 [Research on Chinese-Language Literature]*, 3, 60–67.

PHỤ LỤC: DANH MỤC TÁC PHẨM





VNU Journal of Foreign Studies

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

TRANSLATION STRATEGIES FOR RENDERING CHINESE SONGS INTO VIETNAMESE LYRICS: BALANCING FIDELITY AND CREATIVITY ACCORDING TO THE PENTATHLON PRINCIPLE

Tran Thi Thuy Linh*

Thai Nguyen University Campus in Lao Cai, 13 Binh Minh, Cam Duong ward, Lao Cai Province, Vietnam

Received 21 June 2025

Revised 30 October 2025; Accepted 19 November 2025

Abstract: This research applies Peter Low's Pentathlon principle to examine translation strategies employed in rendering Chinese songs into Vietnamese lyrics, particularly within the context of the "Vietnamese-lyricized Chinese pop songs" phenomenon that flourished in Vietnam from the 1990s onwards. Using a qualitative approach, the study analyzes 15 widely circulated Vietnamese versions, categorizing them into three main strategies: literal translation, adaptive (sense-for-sense) translation, and re-creative translation. Three representative cases for each strategy are selected for in-depth analysis based on five key components of the Pentathlon Principle: melody, meaning, naturalness, rhythm, and rhyme. Findings reveal that adaptive translation is the most prevalent, owing to its ability to balance semantic fidelity with lyrical fluency. Re-creative translations, despite diverging from the original content, prove highly effective in terms of artistic expression and audience reception. Literal translations, while faithful to the source, often struggle with singability and prosodic fluidity. The study contributes a nuanced framework for balancing linguistic, musical, and cultural elements in song translation, and affirms the applicability of the Pentathlon model in teaching, researching, and practicing song translation in the Vietnamese context.

Keywords: song lyric translation, Pentathlon principle, Vietnamese-lyricized Chinese pop songs, literal – adaptive – re-creative translation, melody and rhyme

* Corresponding author.

Email address: linhttt@tnu.edu.vn<https://doi.org/10.63023/2525-2445/jfs.ulis.5560>

CHIẾN LƯỢC DỊCH CA TỪ BÀI HÁT TIẾNG HÁN SANG LỜI VIỆT: CÂN BẰNG GIỮA TRUNG THÀNH VÀ SÁNG TẠO THEO NGUYÊN LÝ PENTATHLON

Trần Thị Thùy Linh

Phân hiệu Đại học Thái Nguyên tại tỉnh Lào Cai, Tổ 13 Bình Minh, Phường Cam Đường, Lào Cai, Việt Nam

Nhận bài ngày 21 tháng 6 năm 2025

Chỉnh sửa ngày 30 tháng 10 năm 2025; Chấp nhận đăng ngày 19 tháng 11 năm 2025

Tóm tắt: Bài viết vận dụng nguyên lý Pentathlon của Peter Low để khảo sát các chiến lược dịch ca từ bài hát tiếng Hán sang lời Việt, trong bối cảnh “nhạc Hoa lời Việt” phát triển mạnh tại Việt Nam từ thập niên 1990. Nghiên cứu tiến hành phân tích định tính 15 bản dịch phổ biến, từ đó phân loại ba chiến lược dịch chính: dịch nghĩa, dịch sao phỏng và dịch thoát ly. Ba bản dịch tiêu biểu cho từng chiến lược được phân tích sâu dựa trên năm yếu tố: giai điệu, nội dung, tính tự nhiên, nhịp điệu và vần điệu. Kết quả cho thấy dịch sao phỏng được sử dụng phổ biến nhất nhờ khả năng cân bằng giữa nội dung và hình thức. Dịch thoát ly tuy không giữ nội dung gốc nhưng phát huy hiệu quả nghệ thuật và khả năng tiếp nhận. Dịch nghĩa duy trì nội dung nhưng thường thiếu nhạc tính. Nghiên cứu góp phần bổ sung hướng tiếp cận cân bằng giữa ngôn ngữ, âm nhạc và văn hóa trong dịch ca từ, đồng thời khẳng định tính khả dụng của nguyên lý Pentathlon trong giảng dạy, nghiên cứu và thực hành dịch ca từ tại Việt Nam.

Từ khóa: dịch ca từ bài hát, nguyên lý Pentathlon, nhạc Hoa lời Việt, dịch nghĩa - sao phỏng - thoát ly, giai điệu và vần điệu

1. Đặt vấn đề

Dịch ca từ là một lĩnh vực đặc thù trong dịch thuật văn học – nghệ thuật, đòi hỏi sự kết hợp giữa yếu tố ngôn ngữ, âm nhạc và văn hóa. Tại Việt Nam, hiện tượng chuyển ngữ ca khúc tiếng Hán sang lời Việt (thường gọi là “nhạc Hoa lời Việt”) phát triển mạnh từ cuối thập niên 1980 đến đầu những năm 2000, gắn liền với tên tuổi nhiều ca sĩ như Đan Trường, Lam Trường, Cẩm Ly, Lý Hải, Thanh Thảo... cùng các bản Việt hóa quen thuộc như: *Tình đơn phương*, *Kiếp ve sầu* hay *Khi người đàn ông khóc*. Tuy nhiên, phần lớn công chúng tiếp nhận các bản lời Việt mà ít quan tâm đến mức độ tương ứng với nội dung và cấu trúc nghệ thuật của ca khúc gốc.

Trong nghiên cứu dịch thuật, ca khúc nguyên tác đóng vai trò "trục tham chiếu" quan trọng để đánh giá mức độ truyền tải nội dung, cảm xúc và cấu trúc nghệ thuật của bản dịch. Những năm gần đây, dịch ca từ đã thu hút sự quan tâm đáng kể từ giới nghiên cứu. Liu (2021) cho rằng nguyên tắc “tam mỹ” – âm đẹp (音美), hình đẹp (形美), ý đẹp (意美) – là yếu tố then chốt giúp bản dịch lời ca hài hòa với giai điệu và truyền tải trọn vẹn ý cảnh nguyên tác. Zhang (2019) chú trọng mối quan hệ giữa ngữ âm, nhịp điệu và giai điệu khi dịch lời bài hát nước ngoài sang tiếng Hán. Yao và Fu (2019) áp dụng “tam hóa luận” của Xu (2012) (thâm hóa, đẳng hóa, thiên hóa) vào dịch ca từ tiếng Anh theo hướng văn ngôn, nhằm truyền tải tối đa vẻ đẹp ý cảnh trong khi vẫn giữ được âm – hình – nghĩa. Tại Việt Nam, Nguyen (2014) đề xuất sáu yếu tố cần được bảo tồn khi dịch lời ca, theo thứ tự ưu tiên là: giai điệu, số lượng âm tiết, ngữ điệu, vần điệu, các yếu tố nghệ thuật khác và ý nghĩa. Doan (2019) vận dụng lý thuyết dịch ca từ của Peter Low để phân tích ba bản dịch ca từ Anh - Việt, đồng thời khẳng định tầm quan trọng của nguyên lý Pentathlon với năm yếu tố cần bảo tồn: giai điệu, nội dung, tính tự nhiên, nhịp điệu và vần điệu.

Tuy nhiên, hầu hết các nghiên cứu hiện có đều tập trung vào dịch ca từ giữa các ngôn ngữ có sự khác biệt rõ về hệ thống loại hình và ngữ âm, điển hình như tiếng Anh (đa lập, không thanh điệu) sang tiếng Hán hoặc tiếng Việt (đơn lập, có thanh điệu). Trong khi đó, dịch ca từ giữa hai ngôn ngữ cùng thuộc loại hình đơn lập và có hệ thống thanh điệu như tiếng Hán và tiếng Việt vẫn là một lĩnh vực ít được quan tâm, để lại khoảng trống trong nghiên cứu.

Từ bối cảnh đó, bài viết vận dụng lý thuyết dịch ca từ của Peter Low để khảo sát 15 ca khúc tiếng Hán lời Việt thịnh hành từ thập niên 1990 đến nay, phân loại các chiến lược dịch (dịch nghĩa, dịch sao phỏng, dịch thoát ly) và phân tích ba bản dịch tiêu biểu theo nguyên lý Pentathlon. Nghiên cứu nhằm làm rõ đặc điểm ngôn ngữ – âm nhạc trong quá trình chuyển ngữ ca từ Hán – Việt, qua đó mở rộng hướng tiếp cận trong nghiên cứu và thực hành dịch ca từ tại Việt Nam.

2. Mục tiêu nghiên cứu

Trên cơ sở đặt vấn đề nêu trên, nghiên cứu này được triển khai nhằm làm rõ cách thức chuyển ngữ ca khúc tiếng Hán sang tiếng Việt theo lý thuyết dịch ca từ do Peter Low, đồng thời phân tích đặc điểm ngôn ngữ của các bản lời Việt tương ứng. Cụ thể, bài viết hướng đến các mục tiêu sau:

- Khảo sát và phân loại các chiến lược dịch (dịch nghĩa, dịch sao phỏng, dịch thoát ly) được sử dụng trong 15 ca khúc tiếng Hán lời Việt thịnh hành từ thập niên 1990 đến nay.
- Phân tích ba bản dịch tiêu biểu đại diện cho ba chiến lược trên theo năm yếu tố của nguyên lý Pentathlon (nội dung, tính tự nhiên, nhịp điệu, vần điệu và sự tương thích giai điệu).
- Đánh giá mối quan hệ giữa chiến lược dịch và hiệu quả thể hiện ca khúc ở ngôn ngữ đích, qua đó bổ sung cơ sở lý luận và thực tiễn cho nghiên cứu - giảng dạy - phê bình dịch ca từ Hán - Việt.

3. Cơ sở lý thuyết

3.1. Quan niệm về dịch thuật và nguyên tắc tương đương

Dịch thuật là một hoạt động ngôn ngữ mang tính sáng tạo, được nhiều học giả tiếp cận từ các góc nhìn khác nhau, song đều thống nhất ở mục tiêu tạo ra sự tương đương giữa văn bản gốc và văn bản đích.

Nida và Taber (1974) cho rằng “dịch thuật là quá trình tái tạo trong ngôn ngữ tiếp nhận sự tương đương tự nhiên và gần sát nhất với thông điệp của ngôn ngữ nguồn, trước hết là về nghĩa, sau đó là về phong cách” (tr. 12), nhấn mạnh yếu tố chức năng và sự phù hợp văn hóa.

Newmark (1981) lại xem dịch thuật là một hoạt động sáng tạo, trong đó, người dịch “chuyển một văn bản này thành một văn bản khác theo cùng cách mà tác giả thể hiện khi viết văn bản gốc” (tr. 7).

Từ góc nhìn phương Đông, Xu (2012) ví dịch thuật như một quá trình “hóa học”, là nghệ thuật chuyển hóa ngôn ngữ để đạt đến vẻ đẹp và cảm xúc tương đương.

Tựu trung, dịch thuật không chỉ là chuyển đổi ngôn ngữ mà còn là sự tái tạo về nội dung, hình thức và cảm xúc. Trong dịch ca từ, yêu cầu này càng phức tạp hơn do phải đồng thời cân bằng ý nghĩa, nhạc tính và các yếu tố văn hóa.

3.2. Dịch ca từ như một thể loại dịch thuật đặc thù

Dịch ca từ là một loại hình dịch thuật đặc biệt trong lĩnh vực văn học - nghệ thuật mang tính “đồng sáng tạo” (Low, 2005), khi người dịch không chỉ đóng vai trò là dịch giả, mà

còn là người viết lời ca, cộng tác sáng tạo cùng nhạc sĩ và ca sĩ biểu diễn.

Khác với dịch văn học thông thường, dịch ca từ chịu sự chi phối đồng thời của nội dung, ngữ âm và nhạc tính, đòi hỏi sự hài hòa giữa âm tiết, nhịp điệu, vần điệu và tính tự nhiên để lời dịch có thể hát được. Vì vậy, người dịch cần mức độ linh hoạt cao, và trong nhiều trường hợp phải điều chỉnh hoặc tái tạo nội dung gốc nhằm đạt hiệu quả thẩm mỹ cũng như phù hợp với thị hiếu người nghe ở ngôn ngữ đích.

3.3. Nguyên lý Pentathlon trong dịch ca từ

Peter Low (2005, 2013) đề xuất nguyên lý Pentathlon, ví von dịch ca từ như vận động viên thi đấu năm môn phối hợp: dịch giả phải đồng thời cân bằng năm yếu tố – giai điệu (melody), nội dung (meaning), tính tự nhiên (naturalness), nhịp điệu (rhythm) và vần điệu (rhyme) – để đảm bảo tính “hát được” và giá trị nghệ thuật của bản dịch.

- *Giai điệu (Melody)* là đường nét âm nhạc cơ bản, bao gồm: cao độ, trường độ và tiết tấu. Vì giai điệu là phần bất biến, lời dịch cần phải tương thích với cấu trúc âm thanh và nhịp phách của bản gốc. Nếu giai điệu không được tôn trọng, bản dịch dù hay đến đâu cũng không thể hát được.

- *Nội dung (Meaning)* phản ánh thông điệp và cảm xúc cốt lõi của ca khúc. Người dịch có thể linh hoạt điều chỉnh cách diễn đạt để phù hợp đặc điểm ngôn ngữ và bối cảnh văn hóa của ngôn ngữ đích, miễn vẫn giữ được tinh thần của nguyên tác.

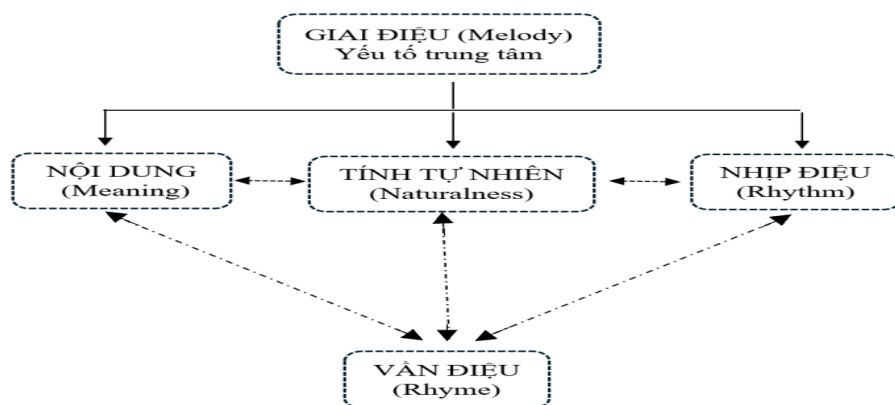
- *Tính tự nhiên (Naturalness)* thể hiện sự trôi chảy, mạch lạc và dễ hát của lời ca. Một bản dịch ca từ thành công cần gần gũi với khẩu ngữ, tránh câu chữ gượng ép hay cấu trúc ngữ pháp phức tạp khiến người hát khó thể hiện.

- *Nhịp điệu (Rhythm)* là sự phân bố đều đặn của các âm tiết, phách và trọng âm theo tiết tấu âm nhạc. Low (2005) cho rằng đây là yếu tố quan trọng để bảo đảm “tính hát được”. Trong các ngôn ngữ đơn âm có thanh điệu như tiếng Việt và tiếng Hán, việc khớp nhịp càng cần được chú ý nhằm tránh hiện tượng “dồn âm” hay “thiếu phách” trong biểu diễn.

- *Vần điệu (Rhyme)* là sự lặp lại có quy luật của âm thanh – thường ở cuối câu hát – tạo nhạc tính và cảm giác hòa âm. Trong ca từ tiếng Việt, vần có thể là vần lưng hoặc vần chân, phân loại theo mức độ hòa âm thành vần chính, vần thông, vần ép, hoặc theo thanh điệu thành vần bằng và vần trắc (Mai, 1988).

Hình 1

Sơ đồ khái quát nguyên lý Pentathlon trong dịch ca từ (Low, 2005, 2013)



Trung tâm: GIAI ĐIỆU – yêu cầu bắt buộc, chi phối toàn bộ.
Bốn yếu tố hỗ trợ: linh hoạt cân bằng tùy ngữ cảnh.

Chú thích:

- *Giai điệu* là yếu tố bắt buộc, chi phối toàn bộ quá trình dịch ca từ.
- *Bốn yếu tố hỗ trợ* (nội dung, tính tự nhiên, nhịp điệu, vần điệu) có mối quan hệ tương hỗ, trong đó *vần điệu* chịu ảnh hưởng mạnh từ *nhịp điệu* và *tính tự nhiên*.
- Dịch giả cần linh hoạt cân bằng các yếu tố này để đạt được tính “hát được” (singability) và thẩm mỹ ngôn ngữ.

3.4. Ba chiến lược dịch ca từ

Dựa trên nhu cầu cân bằng năm yếu tố trong nguyên lý Pentathlon, Low (2005) phân chia ba chiến lược dịch ca từ chủ yếu, phản ánh mức độ trung thành và sáng tạo khác nhau của dịch giả.

Bảng 1

Ba chiến lược dịch ca từ theo Low (2005)

Chiến lược dịch	Đặc điểm	Ưu điểm	Hạn chế
Dịch nghĩa (Literal Translation)	Giữ nguyên nội dung và ngữ nghĩa của bản gốc ở mức cao nhất.	Trung thành với nguyên tác, giúp người học hiểu lời gốc.	Mất nhịp điệu và tính hát được, khó biểu diễn.
Dịch sao phỏng (Adaptation/ Sense-for-sense)	Giữ chủ đề, cảm xúc chính; điều chỉnh từ ngữ cho phù hợp văn hóa đích.	Cân bằng giữa nội dung và âm nhạc; dễ biểu diễn.	Có thể sai lệch phần nào so với nguyên tác.
Dịch thoát ly (Re-creation/ Replacement)	Giữ giai điệu gốc, sáng tạo lời mới hoàn toàn trong ngôn ngữ đích.	Linh hoạt, phù hợp thị hiếu công chúng.	Mất tính tương đương nội dung, gần như ca khúc mới.

Huy Thanh (2012) cũng nhận định có ba cách phổ biến khi Việt hóa lời nhạc: giữ nguyên từng câu, viết lại theo nội dung tổng thể, hoặc sáng tác lời mới hoàn toàn. Mỗi chiến lược có ưu – nhược điểm riêng và lựa chọn phụ thuộc vào mục tiêu dịch: phục vụ học thuật ưu tiên dịch nghĩa hoặc sao phỏng, phục vụ biểu diễn nghệ thuật ưu tiên sao phỏng và thoát ly.

4. Đối tượng và phương pháp nghiên cứu

4.1. Đối tượng nghiên cứu

Đối tượng nghiên cứu của bài viết là 15 bản lời Việt của ca khúc tiếng Hán phổ biến tại Việt Nam từ thập niên 1990 đến nay, được chọn dựa trên mức độ phổ biến và tính điển hình về nội dung và phong cách dịch.

Ngoài ra, ba bản dịch tiêu biểu đại diện cho ba chiến lược dịch ca từ – dịch nghĩa, dịch sao phỏng và dịch thoát ly – cũng được chọn để phân tích sâu, gồm:

- *Mang chủng* (芒种) – lời Việt và thể hiện: Tiểu Muội Mân Thầu;
- *999 đóa hồng* (九百九十九朵玫瑰) – lời Việt: Minh Tâm, thể hiện: Lam Trường;
- *Mưa trên cuộc tình* (珍惜) – lời Việt: Lê Quang, thể hiện: Đan Trường.

4.2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu được triển khai theo phương pháp định tính, kết hợp các kỹ thuật sau:

- *Phân tích nội dung*: So sánh nội dung lời ca gốc (tiếng Hán) với lời ca tiếng Việt để xác định mức độ tương đồng/khác biệt về chủ đề, cốt truyện, nhân vật và thông điệp, từ đó

phân loại chiến lược dịch.

- *Phân tích ngôn ngữ học*: Khảo sát các yếu tố như: số lượng âm tiết, cấu trúc ngữ âm, nhịp điệu, vần điệu và sự tương thích với giai điệu gốc - theo nguyên lý Pentathlon của Peter Low (2005), nhằm đánh giá mức độ truyền tải nội dung và hình thức của bản dịch.

- *So sánh đối chiếu*: Áp dụng với ba bản dịch tiêu biểu, nhằm nhận diện đặc trưng ngôn ngữ, khả năng hát được, cũng như mức độ tuân thủ các yếu tố Pentathlon.

Nguồn dữ liệu tiếng Hán lấy từ music.163.com, bản lời Việt từ lyricvn.com và các sản phẩm âm nhạc đã phát hành, đảm bảo độ tin cậy và khả năng đối chiếu.

5. Kết quả nghiên cứu

5.1. Kết quả khảo sát 15 bản dịch ca từ tiếng Hán lời Việt

Dựa trên lý thuyết dịch ca từ của Low (2005), chúng tôi tiến hành khảo sát 15 ca khúc tiếng Hán được chuyển ngữ sang lời Việt. Việc lựa chọn mẫu khảo sát được thực hiện dựa trên các tiêu chí sau:

- *Tính phổ biến*: Ca khúc có lượt nghe, chia sẻ cao trên các nền tảng âm nhạc tại Việt Nam (YouTube, Nhaccuatui, Zing MP3...).

- *Đa dạng hóa chiến lược dịch*: Đảm bảo có đại diện cho cả ba chiến lược dịch ca từ chủ yếu theo phân loại của Low (2005): dịch nghĩa, dịch sao phỏng và dịch thoát ly.

- *Tính tiêu biểu về mặt ngôn ngữ – văn hóa*: Ca khúc thể hiện rõ yếu tố ngôn ngữ, hình tượng văn hóa gốc Trung Hoa và cách truyền tải vào lời Việt.

- *Nguồn gốc bản dịch rõ ràng*: Lời các bài hát tiếng Hán và bản dịch được lấy từ nguồn NetEase Music (n.d.) và LyricVN (n.d.), đảm bảo yếu tố có thể truy nguyên lời dịch và đối chiếu với nguyên tác gốc, đảm bảo tính minh bạch trong phân tích.

Dưới đây là kết quả khảo sát tỷ lệ sử dụng các chiến lược dịch trong 15 ca khúc tiếng Hán lời Việt:

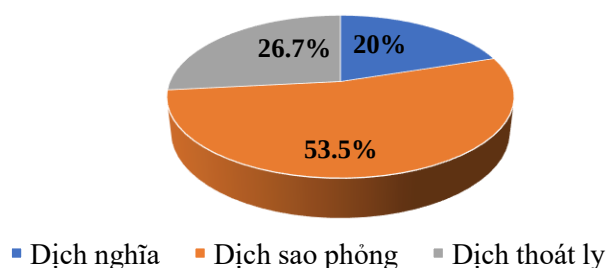
Bảng 2

Tỷ lệ phân bố các chiến lược dịch trong 15 ca khúc tiếng Hán lời Việt

Phương pháp dịch	Số lượng ca khúc	Tỷ lệ (%)
Dịch nghĩa	3	20
Dịch sao phỏng	8	53.3
Dịch thoát ly	4	26.7
Tổng cộng	15	100

Hình 2

Biểu đồ phân bố chiến lược dịch trong 15 ca khúc tiếng Hán lời Việt



Từ bảng và biểu đồ trên, có thể thấy rằng trong quá trình chuyển ngữ các ca khúc tiếng Hán sang lời Việt, các nhạc sĩ và dịch giả ưu tiên sử dụng dịch sao phỏng (53,3%), tiếp đến là dịch thoát ly (26,7%), dịch nghĩa chỉ chiếm 20% - chủ yếu xuất hiện ở các bản cover do các ca sĩ tự do thể hiện, với mục tiêu truyền tải nội dung gốc nhiều hơn là biểu diễn chính thức.

5.2. Đặc điểm và phân tích ví dụ tiêu biểu của ba chiến lược dịch

Nhằm minh họa cụ thể cho ba chiến lược dịch ca từ (dịch nghĩa, dịch sao phỏng, thoát ly), nghiên cứu lựa chọn ba ca khúc tiêu biểu để phân tích sâu theo năm yếu tố trong nguyên lý Pentathlon của Low (2005), gồm: Giai điệu (Melody), nội dung (Meaning), tính tự nhiên (Naturalness), nhịp điệu (Rhythm), và vần điệu (Rhyme).

Các trích đoạn được đối chiếu giữa bản gốc tiếng Hán và bản dịch tiếng Việt theo dòng ca (musical line) – đơn vị hát tương ứng trong cấu trúc giai điệu, phản ánh đặc điểm tiết tấu, âm tiết và cấu trúc ngữ âm. Việc trích ngắn nhằm phục vụ phân tích âm thanh và nhạc tính, không đại diện toàn bộ nội dung ca khúc. Nhịp trong các bảng phân tích dựa trên cách ngắt khi hát trong bản thu âm gốc, đảm bảo chính xác tiết tấu và phách nhạc, yếu tố cốt lõi của “tính hát được” (singability).

5.2.1. Bản dịch nghĩa: Mang chủng (dịch từ 芒种)

Ca khúc “Mang chủng” được dịch lời Việt và thể hiện bởi Tiểu Muội Màn Thầu, tác giả lời Hán là Giả Mị (假寐). Chi tiết đối chiếu giữa bản gốc tiếng Hán và bản dịch tiếng Việt ở bảng dưới:

Bảng 3

Phân tích 5 yếu tố Pentathlon trong bản dịch “Mang Chủng”

TT	a. Câu gốc (Hán) (Trích đoạn)	b. Dịch (Việt) (Trích đoạn)	c. Âm tiết	d. Độ sát nghĩa (10)	e. Nhịp	f. Âm cuối	g. Loại vần
1	一想到你我就	Chỉ cần nhớ người là lòng	6 – 6	8	4-2/ 4-2	-iu/-ong	Trắc/bằng
2	空恨别梦久	Hận tình chẳng lâu dài	5 – 5	9	2-3/ 2-3	-iu/-ai	Trắc/bằng
3	烧去纸灰埋烟柳	Tro thư nơi rừng liễu chôn vùi	7 – 7	7	2-3- 2/2- 3-2	-iu/-ui	Trắc/bằng
4	于鲜活的枝丫	Thân cây còn xanh ngày qua	6 – 6	8	4-2/ 4-2	-ia/-a	Bằng/bản g
5	凋零下的无暇	Nay úa tàn không nở hoa	6 – 6	8	4-2/ 4-2	-ia/-a	Bằng/bản g
6	是收获谜底的代价	Cái giá trả cho đáp án đó mà	8 – 8	7	6-2/ 6-2	-ia/-a	Trắc/bằng
7	余晖沾上远行人的发	Chiều tà nhuộm bóng theo người đi dần xa	9 – 9	8	4-5/ 4-5	-a/-a	Trắc/bằng
8	他洒下手中牵挂	Buông rơi chàng buông hết xót xa	7 – 7	9	4-3/ 4-3	-ua/-a	Trắc/bằng
9	于桥下	Người bước qua	3 – 3	7	2-1/ 2-1	-ia/-a	Trắc/bằng

(Nguồn: Theo NetEase Music (n.d.) & LyricVN (n.d.))

(1) Giai điệu

Theo Low (2005), giai điệu là yếu tố bắt buộc trong dịch ca từ. Lời dịch cần tương thích hoàn toàn với giai điệu nguyên tác. Trong trường hợp này, bản dịch đảm bảo số lượng âm tiết tương ứng với từng câu trong nguyên tác, cho phép lời ca khớp sát với giai điệu nhanh và tiết tấu phức tạp của ca khúc. Đây là một bài hát có cấu trúc nhiều biến chuyển, tốc độ cao và nhịp điệu dày đặc, đòi hỏi độ chính xác cao về phân bố âm tiết. Trong bối cảnh đó, đặc trưng ngữ âm của tiếng Việt – vốn là ngôn ngữ đơn âm tiết và giàu thanh điệu – tạo điều kiện thuận lợi cho người dịch trong việc điều chỉnh lời ca theo giai điệu, đáp ứng tiêu chí “hát được” trong nguyên lý của Peter Low.

Cụ thể, toàn bộ lời dịch tiếng Việt đều giữ nguyên độ dài âm tiết so với bản gốc tiếng Hán (xem Bảng 3 –cột c), với các nhịp phổ biến như: 4–2, 4–3, 2–3–2 (xem cột e), cho phép chia phách nhịp nhàng và tương thích với giai điệu nguyên bản. Ví dụ, dòng 1 (一想到你我就 – Chỉ cần nhớ người là lòng) có cấu trúc âm tiết 6–6, ngắt nhịp 4–2, giữ được nhịp phách và tiết tấu như trong bản gốc.

Theo Lê (2010), dịch lời bài hát là một dạng kết hợp giữa dịch ngôn ngữ thông thường và dịch âm vị học bộ phận, trong đó, mỗi âm tiết cần tương ứng với một nốt nhạc. Điểm thuận lợi trong việc dịch ca từ từ tiếng Hán sang tiếng Việt là cả hai ngôn ngữ đều đơn âm tiết, giúp người dịch dễ dàng phân bố lời sao cho phù hợp với cấu trúc âm nhạc.

Ngoài ra, dịch giả còn phải chú ý tới đặc điểm ngữ âm học trong từng âm tiết, đặc biệt là âm tiết cuối câu – nơi thường được kéo dài để tạo hiệu ứng ngân vang. Trong bản dịch “Mang chúng”, người dịch đã xử lý tương đối tốt: số lượng âm tiết ở mỗi câu được giữ nguyên, và phần lớn các câu kết thúc bằng âm mở (nguyên âm) tương ứng với âm kết trong bản gốc, giúp đảm bảo tính ngân rung khi hát. Trong bảng 3 (cột f), các âm như: –a, –ai, –ong được lựa chọn có chủ đích để phục vụ mục đích biểu cảm âm nhạc. Thống kê cho thấy 33/42 câu dịch đạt sự tương thích này, cho thấy sự chủ đích trong việc xử lý giai điệu ở cấp độ âm tiết và âm vị.

Tổng thể, bản dịch này đảm bảo mức độ tương thích giai điệu rất cao, đáp ứng yêu cầu khắt khe của một bản dịch nghĩa hát được.

(2) Nội dung

Bản dịch lời Việt thể hiện mức độ tương đương ngữ nghĩa cao so với nguyên tác tiếng Hán. Cốt truyện xoay quanh nỗi trần trụi và tiếc nuối của một cô gái về mối tình dang dở được tái hiện khá đầy đủ qua hệ thống hình ảnh và liên tưởng cảm xúc. Các biểu đạt như: “oán duyên mỏng manh”, “giam mình trong bể sâu”, “tương tư làm chi” không chỉ truyền tải nội dung mà còn giữ được sắc thái tâm lý trữ tình của nguyên bản.

Theo Bảng 3 (cột d), 7/9 dòng dịch đạt 8 đến 9 điểm về sát nghĩa, đặc biệt dòng 2 (空恨别梦久 – Hận tình chẳng lâu dài) và dòng 8 (他洒下手中牵挂 – Buông lời chàng buông hết xót xa) đều đạt 9 điểm, cho thấy sự tương ứng cao về thông điệp và cảm xúc. Bản dịch cũng vận dụng hiệu quả các hình ảnh thơ ca quen thuộc trong tiếng Việt để tạo hiệu ứng thẩm mỹ tương đương.

Tuy nhiên, không phải tất cả các câu đều giữ được độ tương đương tối đa. Một số dòng nghiêng về biểu cảm, tạo hình tượng mới nên có phần lệch nghĩa. Chẳng hạn, dòng 3 (烧去纸灰埋烟柳) được dịch là “Tro thư nơi rừng liễu chôn vùi” chỉ đạt 7 điểm do mất yếu tố “đốt thư” – chỉ tiết then chốt thể hiện sự đoạn tuyệt quá khứ.

Tổng thể, bản dịch cho thấy chủ đích rõ trong việc giữ hệ thống hình tượng và tâm

trạng gốc, đồng thời khai thác tốt khả năng biểu đạt của tiếng Việt. Tuy vậy, ở các câu giàu ẩn dụ, việc bảo toàn nội dung vẫn là thách thức lớn nếu không hy sinh phần nào chất lượng ngôn ngữ nghệ thuật.

(3) Tính tự nhiên

Xét từ góc độ ngữ pháp và khẩu ngữ hiện đại, bản dịch tuy thể hiện sự trung thành cao với nội dung nguyên tác, nhưng vẫn tồn tại một số câu thiếu tự nhiên khi chuyển sang tiếng Việt. Một số lựa chọn từ ngữ và cấu trúc câu mang đậm phong cách văn chương cổ điển, phần nào xa rời ngữ pháp và khẩu ngữ phổ thông, khiến cho lời hát có cảm giác gượng ép hoặc khó truyền cảm.

Cụ thể, như trình bày trong Bảng 3 (dòng 3), “Tro thư nơi rừng liễu chôn vùi” (烧去纸灰埋烟柳): sử dụng cụm từ “tro thư” và “rừng liễu” mang tính ẩn dụ cao, nhưng kết cấu cú pháp lại lạ tai, khiến người nghe khó nắm bắt ý nghĩa ngay từ lần đầu.

Dòng 6, “Cái giá trả cho đáp án đó mà” (是收获谜底的代价): cách diễn đạt “đáp án đó mà” chưa tự nhiên, không tương thích với nhịp ngữ pháp phổ thông trong tiếng Việt hiện nay.

Dòng 7, “Chiều tà nhuộm bóng theo người đi dần xa” (余晖沾上远行人的发): hình ảnh đẹp, nhưng cụm “theo người đi dần xa” hơi dãn trải, thiếu độ gãy gọn, dễ tạo cảm giác lỏng nhịp khi hát.

Tổng thể, bản dịch thiên về phong cách thơ trữ tình cổ điển, phù hợp với tinh thần nguyên tác nhưng làm giảm tính tự nhiên trong biểu hiện ngôn ngữ, nhất là trong môi trường biểu diễn âm nhạc đại chúng. Điều này cũng phản ánh hiện tượng phổ biến trong dịch nghĩa: khi ưu tiên giữ nội dung, tính tự nhiên về ngôn ngữ có thể bị hy sinh. Để tăng tính khả dụng của bản dịch trong trình diễn, một số cấu trúc và từ vựng cần được điều tiết phù hợp hơn với khẩu ngữ hiện đại.

(4) Nhịp điệu

So với dịch ca từ từ các ngôn ngữ Ấn – Âu như tiếng Anh, nơi tồn tại sự chênh lệch lớn về nhịp điệu giữa hệ thống âm tiết (đa âm ↔ đơn âm), việc dịch ca từ từ tiếng Hán sang tiếng Việt có lợi thế rõ rệt về mặt nhịp điệu do đặc trưng đơn âm tiết và có thanh điệu ở cả hai ngôn ngữ. Sự tương đồng này tạo điều kiện thuận lợi cho việc giữ nguyên cách ngắt nhịp và phân bố âm tiết theo phách nhạc.

Dữ liệu trong Bảng 3 (cột e) cho thấy phần lớn các dòng dịch duy trì được nhịp ngắt tương đương với bản gốc, điển hình như các mô hình: 4–2 (dòng 1, 4, 5) hay 2–3 hoặc 2–3–2 (dòng 2, 3). Những cụm như: “hận tình chẳng lâu dài” hay “tro thư nơi rừng liễu chôn vùi” được đặt đúng vào các vị trí nhịp mạnh - nhẹ, giúp lời hát mượt mà và khớp với giai điệu nhanh, không bị gượng ép.

Tuy nhiên, đây là một ca khúc có tiết tấu nhanh, nhiều chuyển động giai điệu và đòi hỏi độ khớp cao trong việc chia nhịp lấy hơi, nên nếu người dịch không kiểm soát tốt độ dài âm tiết, dễ dẫn đến cảm giác dồn âm ở cuối câu (ví dụ “chỉ cần nhờ người là lòng” nếu không hát khéo có thể bị lệch phách).

Tóm lại, nhờ sự tương đồng âm tiết và cấu trúc cú pháp giữa tiếng Hán và tiếng Việt, nhịp điệu trong bản dịch được xử lý khá chính xác. Tuy nhiên, trong các ca khúc có tiết tấu nhanh như “Mang chuông”, người dịch cần kiểm soát chặt chẽ độ dài cụm từ cuối câu để đảm bảo quá trình lấy hơi và nhấn nhá nhịp được thực hiện hiệu quả.

(5) Văn điệu

Trong dịch ca từ, văn điệu được Peter Low xem là một trong những yếu tố khó đảm bảo nhất, đặc biệt khi phải kết hợp giữa tính hát được và yếu tố âm nhạc. Tiếng Hán và tiếng Việt đều có hệ thống đơn âm tiết và sử dụng vần chân, nhưng sự tương đồng này không đồng nghĩa với việc lời dịch dễ dàng giữ được vần như nguyên tác.

Theo hệ thống phân loại trong thơ ca tiếng Việt, vần được chia theo nhiều tiêu chí. Dựa trên vị trí, có vần lưng (nằm giữa câu) và vần chân (nằm cuối câu). Dựa trên mức độ hòa âm, Mai (1988) chia vần thành vần chính (hoà âm trọn vẹn), vần thông (hoà âm một phần), và vần ép (gần âm nhưng gương). Ngoài ra, dựa trên đặc điểm thanh điệu, vần được chia thành vần bằng (thanh 1, 2 trong tiếng Hán; thanh ngang, thanh huyền trong tiếng Việt) và vần trắc (thanh 3, 4 trong tiếng Hán; thanh sắc, thanh ngã, thanh hỏi, thanh nặng trong tiếng Việt). Trong phạm vi bài viết này, chúng tôi chỉ xét vần theo phương diện hòa âm và phương diện thanh điệu.

Bản gốc “芒种” sử dụng vần chân ở hầu hết các câu. Theo dữ liệu Bảng 3 (cột f và g), có 2 nhóm vần chính là: 就/久/柳 (-iu) (dòng 1, 2, 3) và 丫/暇 (-ia) (dòng 4, 5). Trong bản gốc còn có thêm 3 nhóm vần chính khác là: 答/沙 (-a); 者/刻 (-e); 说/着 (执着) (-o).

Ngoài ra, còn có 3 nhóm vần thông như: 墨/说/着 (-o/-uo/-uo); 花/芽 (-ua/-ia); 发/挂 (-a/-ua). Bản gốc cũng sử dụng xen kẽ vần bằng và trắc (chi tiết Bảng 3 – cột g), tạo nên nhịp điệu trầm bổng, lúc day dứt, lúc miên man, phù hợp với tâm trạng giằng xé của nhân vật trữ tình.

Trong khi đó, bản dịch tiếng Việt chỉ giữ được một nhóm vần chính là: mà/xa/xa (-a), cùng 4 nhóm vần thông như: qua/hoa (-ua/-oa); dài/vùi (-ai/-ui); hoa/ra (-oa/-a); xa/qua (-a/-ua), tất cả đều là vần bằng (chi tiết Bảng 3 – cột f, cột g). Điều này khiến cho lời ca mang âm hưởng đều đều, kéo dài, phù hợp với trạng thái suy tư triền miên nhưng không tái hiện được sự biến động cảm xúc mãnh liệt như bản gốc.

Mặc dù phần vần của bản dịch không đạt độ phong phú và linh hoạt như nguyên tác, nhưng vẫn đảm bảo được nhạc tính cơ bản nhờ các vần bằng và nhóm vần thông tương đương.

(6) Đánh giá tổng thể

Bản dịch giữ được giai điệu và nội dung gốc, nhưng còn hạn chế về tính tự nhiên và nhạc tính do thiên về vần bằng và một số ngắt nhịp chưa linh hoạt.

5.2.2. Bản dịch sao phỏng – 999 đóa hồng (dịch từ 九百九十九朵玫瑰)

Ca khúc được dịch lời Việt bởi Minh Tâm, thể hiện bởi Lam Trường và tác giả lời Hán là Lâm Lợi Nam (林利南). Chi tiết đối chiếu giữa bản gốc tiếng Hán và bản dịch tiếng Việt ở bảng dưới:

Bảng 4

Phân tích 5 yếu tố Pentathlon trong bản dịch “999 đóa hồng”

TT	a. Câu gốc (Hán) (Trích đoạn)	b. Nghĩa đen	c. Lời Việt (Trích đoạn)	d. Âm tiết	e. Nhịp	f. Âm cuối	g. Loại vần
1	往事如风	Chuyện cũ như gió trôi đi	Vắng em chiều nay	4 – 4	2–2/ 2–2	–eng/–ay	Bằng/bằng
2	痴心只是难 懂	Sự si tình chỉ là điều khó hiểu	Áng mây nhẹ theo gió bay	6 – 6	3–3/ 3–3	–ong/–ay	Trắc/bằng

3	借酒相送	Mượn rượu để tiễn biệt	Vương vấn đầu đây	4 – 4	2-2/ 2-2	–ong/–ây	Trắc/bằng
4	送不走身影 蒙蒙	Không tiễn nổi bóng hình mờ ảo	Điều buồn nhưng nhớ giăng đầy	7 – 6	3-2-2/ 2-2-2	–eng/–ây	Bằng/bằng
5	烛光投影	Bóng hình dưới ánh nến	Nắng đã nhạt phai	4 – 4	2-2/ 2-2	–ing/–ai	Trắc/bằng
6	映不出你颜 容	Không phản chiếu được dung nhan của em	Trên con đường nghiêng bóng dài	6 – 6	4-2/ 3-3	–ong/–ai	Bằng/bằng
7	仍只见你独 自照片中	Vẫn chỉ thấy em một mình trong ảnh	Anh mãi yêu em trong kỷ niệm	9 – 7	4-5/4- 3	–ong/– iêm	Bằng/trắc
8	夜风已冷	Gió đêm đã lạnh	Có những chiều mưa	4 – 4	2-2/2- 2	–eng/–ưa	Trắc/bằng
9	回想前程如 梦	Nghĩ về tương lai mờ mịt như giấc mộng	Anh đi về trên lối xưa	6 – 6	4-2/3- 3	–eng/–ưa	Trắc/bằng

(Nguồn: Theo NetEase Music (n.d.) & LyricVN (n.d.))

(1) Giai điệu

Ca khúc “999 đóa hồng” là một bản dịch sao phỏng có mức độ tương thích cao về mặt hình thức, đặc biệt là về giai điệu. Dịch giả đã thực hiện thành công việc chuyển ngữ sao cho lời ca tiếng Việt có thể hát được trên nền nhạc gốc, đảm bảo sự tương thích với tiết tấu và nhịp phách của bản gốc.

Cụ thể, theo Bảng 4 (cột d), phần lớn số lượng âm tiết trong bản dịch được giữ nguyên so với bản gốc (các dòng 1, 2, 3, 5, 6, 8 và 9), với những kiểu nhịp phổ biến như: 2-2, 3-3, 4-3 (xem cột e). Sự tương đồng này cho phép chia phách và ngắt nhịp một cách nhịp nhàng, phù hợp với giai điệu nguyên bản. Chẳng hạn, dòng 1 (*往事如风 – Vắng em chiều nay*) có cấu trúc âm tiết 4-4, được ngắt theo nhịp 2-2, tương thích hoàn toàn với tiết tấu của bản gốc.

Một số dòng có sự điều chỉnh nhẹ về số lượng âm tiết, chẳng hạn, dòng 4 giảm từ 7 xuống 6 âm tiết, dòng 7 giảm từ 9 xuống 7. Tuy nhiên, với nguyên tắc phổ nhạc phổ biến là “mỗi âm tiết ứng với một nốt nhạc”, bản dịch tiếng Việt vẫn đáp ứng tốt hơn bản gốc, đặc biệt ở những đoạn gốc có âm tiết dài hoặc không đồng đều.

Xét về mặt âm vang cuối câu, bản gốc sử dụng liên tục các âm mũi, âm vang, nguyên âm mở như: –eng, –ong, –ing, –ei, –ai ở phần kết mỗi dòng, tạo nên hiệu ứng ngân vang mạnh và mạch âm thanh liền mạch. Trong khi đó, bản dịch hạn chế hơn một chút, với tỷ lệ tương ứng là 21/28 câu (chiếm 75%) có âm kết thúc tạo hiệu ứng ngân vang (xem Bảng 4 – cột f). Do vậy, hiệu ứng ngân vang liên hoàn trong bản gốc không được tái hiện đầy đủ trong bản dịch.

Tổng thể, bản dịch đảm bảo mức độ tương thích giai điệu ở mức cao, đáp ứng các tiêu chí khắt khe của một bản dịch sao phỏng có thể sử dụng trực tiếp trong trình diễn âm nhạc. Dù chưa đạt được sự tương đương hoàn toàn về hiệu ứng âm vang, bản dịch vẫn thành công trong việc duy trì tính nhạc và sự trôi chảy của lời ca khi phổ nhạc.

(2) Nội dung

Bản dịch “999 đóa hồng” là một ví dụ tiêu biểu của phương pháp dịch sao phỏng, khi

lời Việt giữ lại chủ đề trung tâm và cấu trúc kịch bản cảm xúc từ nguyên tác, nhưng điều chỉnh đáng kể về chi tiết, hình ảnh và biểu cảm để phù hợp hơn với cảm xúc và thị hiếu người Việt. Trong khi bản gốc tiếng Hán vốn tập trung vào khía cạnh cảm xúc nội tâm và hồi tưởng, sử dụng ngôn ngữ mềm mại, đầy tính tự sự, bản dịch tiếng Việt lại xây dựng một câu chuyện xoay quanh hình ảnh ẩn dụ của hoa hồng, biểu tượng cho tình yêu tan vỡ và lời thề hờ hững.

Theo Bảng 4 (cột a, b, c), hầu hết các dòng dịch không phản ánh trực tiếp ý nghĩa từng câu gốc. Ví dụ, dòng 1 “往事如风” (*chuyện cũ như gió trôi đi*) được dịch là “vắng em chiều nay”, không chỉ thay đổi hình ảnh mà còn chuyển đổi trọng tâm thời gian và cảm xúc. Tương tự, “借酒相送” (*mượn rượu tiễn biệt*) được dịch thành “vương vấn đâu đây”, thiên về cảm giác mơ hồ hơn là hành động cụ thể.

Dù không giữ nguyên chuỗi hình tượng hay ngữ nghĩa chi tiết, bản dịch vẫn duy trì sắc thái cảm xúc buồn thương, tiếc nuối – điểm tương đồng then chốt giữa hai phiên bản. Các hình ảnh như: “chiều mưa”, “điệu buồn”, “kỷ niệm” giúp tạo không gian trữ tình thân thuộc, mang tính thích ứng cao với ngữ cảnh văn hóa Việt.

Tóm lại, bản dịch không tương đương về mặt ngôn ngữ và hình tượng, nhưng thể hiện một lựa chọn dịch có chủ đích rõ ràng, trong đó, cảm xúc và tính phổ nhạc được ưu tiên hơn sự trung thành nội dung. Đây là một ví dụ điển hình cho việc tái sáng tạo trong dịch ca từ, khi người dịch khai thác linh hoạt chất liệu bản gốc để xây dựng một ca khúc có đời sống độc lập bằng tiếng Việt.

(3) Tính tự nhiên

Bản dịch “999 đóa hồng” cho thấy mức độ tự nhiên cao trong lời ca tiếng Việt. Dù không chuyển nghĩa sát từng câu, dịch giả đã vận dụng linh hoạt các hình ảnh, ngữ điệu và cách biểu đạt quen thuộc để tạo ra một văn bản trôi chảy, dễ hát, dễ tiếp nhận với công chúng Việt Nam.

Theo Bảng 4 (cột c), lời Việt sử dụng nhiều cụm từ giàu chất thơ và giàu nhạc tính như: “áng mây nhẹ theo gió bay”, “điệu buồn nhưng nhớ giảng đầy”, “trên con đường nghiêng bóng dài”, “trong kỷ niệm”... Các diễn đạt này không mang dấu vết dịch thuật mà giống như những lời ca được sáng tác nguyên bản bằng tiếng Việt, phù hợp với tâm lý người nghe trong bối cảnh văn hóa bản địa.

Ngoài ra, dịch giả tránh lối dịch sát để gây gượng gạo, thay vào đó là dùng từ vựng phổ thông, gợi cảm, giàu hình ảnh nhưng không cầu kỳ. Điều này góp phần duy trì sự mạch lạc trong ngữ nghĩa và nhạc tính, đồng thời đảm bảo bản dịch có thể hát trôi chảy trên nền giai điệu gốc mà không phá vỡ tiết tấu.

Tổng thể, bản dịch đạt tính tự nhiên cao ở cả cấp độ cú pháp lẫn biểu cảm, giúp lời ca gần gũi với người Việt mà vẫn giữ được chất trữ tình phù hợp với nội dung ca khúc.

(4) Nhịp điệu

Dữ liệu trong Bảng 4 (cột e) cho thấy phần lớn các dòng dịch duy trì được nhịp ngắt tương đương bản gốc, với các mô hình đều đặn như 2-2, 3-3, 2-2-2 (dòng 1, 2, 3, 4, 5, 8). Các cụm như “vắng em chiều nay” hay “nắng đã nhạt phai” được phân bố hợp lý vào vị trí mạnh – nhẹ của phách, giúp lời ca ăn khớp với tiết tấu, không gây cảm giác gượng ép.

Bản dịch cũng tái hiện cấu trúc nhịp đối xứng quen thuộc trong thơ ca Hán-Việt (như nhịp 2-2, 3-3), tạo cảm giác mượt mà, dễ hát. Cách chia nhịp hợp lý hỗ trợ người thể hiện lấy hơi và nhấn nhá chính xác, phù hợp với giai điệu trữ tình, tiết tấu ổn định.

Tuy một vài dòng có điều chỉnh độ dài âm tiết (Bảng 4, dòng 4, giảm từ 7 xuống 6;

dòng 7, giảm từ 9 xuống 7), nhưng không gây ảnh hưởng lớn nhờ tốc độ nhạc chậm, ít biến động. Các thay đổi này chỉ yêu cầu xử lý linh hoạt khi trình bày để tránh hụt nhịp hoặc dồn âm cuối câu.

Tóm lại, bản dịch thể hiện kiểm soát nhịp điệu tốt, giữ được sự cân đối và tự nhiên trong chia nhịp, tạo điều kiện thuận lợi để thể hiện lời ca trôi chảy trên nền nhạc gốc.

(5) Vận điệu

Vận điệu là yếu tố nổi bật trong bản gốc “九百九十九朵玫瑰”, với hệ thống vận thông âm mũi được gieo đều ở nhiều câu liên tiếp: 风/懂/送/蒙/影/容/中/冷/梦/冻/逢/痛/风/纵 (–eng/–ong/–ong/–eng/–ing/–ong/–ong/–eng/–eng) /–ong/–eng/–ong/–eng/ong (xem Bảng 4 cột f).

Ngoài ra, bản gốc có 3 cặp vận chính là: 懂/送 (–ong); 容/中 (–ong); 冷/梦 (–eng) và 1 cặp vận thông 瑰/悴 (–uī/ui); kết hợp giữa vận bằng và trắc, tạo nên một giai điệu trầm bổng linh hoạt, phản ánh tâm trạng nhớ nhung lúc da diết, lúc man mác.

Theo Bảng 4 (cột f, g), bản dịch không tái hiện được chuỗi vận thông xuyên suốt như bản gốc, tuy nhiên vẫn đạt hiệu quả vận điệu tương đối tốt. Có ít nhất 4 cặp vận chính như: nay/bay, đây/đầy, phai/dài, mưa/xưa, cùng 2 cặp vận thông như: đông/bằng, vời/thôi. Đáng chú ý, tất cả đều là vận bằng, giúp tạo cảm giác êm dịu, đều đặn – phù hợp với giọng điệu trữ tình, hồi tưởng của bản lời Việt.

Tuy nhiên, chính việc thiếu đan xen giữa vận bằng và trắc khiến bản dịch thiếu sự trầm bổng và biến hóa như nguyên tác. Giai điệu trong lời Việt vì thế mang tính tự sự nhẹ nhàng, phù hợp với nội dung được viết lại, nhưng không đạt được độ ngân vang và cao trào như bản Hán.

Tóm lại, bản dịch có hệ thống vận rõ ràng, gieo vận tốt ở cấp độ cặp câu, nhưng thiếu tính liên kết chuỗi và đối lập bằng/trắc, nên giai điệu vận điệu mang màu sắc nhẹ nhàng, đều đặn hơn bản gốc.

(6) Đánh giá tổng thể

Đây là bản dịch sao phỏng thành công, đảm bảo giai điệu, nhịp điệu và tính tự nhiên, cho phép hát mượt mà trên nền nhạc gốc. Dù không giữ nguyên nội dung và vận điệu gốc, bản dịch vẫn truyền tải được tinh thần bài hát theo cách phù hợp với cảm xúc và thị hiếu người Việt.

5.2.3. Bản dịch thoát ly – Mưa trên cuộc tình (dịch từ 珍惜)

Ca khúc được dịch lời Việt bởi Lê Quang, thể hiện bởi Đan Trường và tác giả lời Hán là Lý Tử Hằng (李子恒). Chi tiết đối chiếu giữa bản gốc tiếng Hán và bản dịch tiếng Việt ở bảng dưới:

Bảng 5

Phân tích 5 yếu tố Pentathlon trong bản dịch “Mưa trên cuộc tình”

TT	a. Câu gốc (Hán) (Trích đoạn)	b. Nghĩa đen	c. Lời Việt (Trích đoạn)	d. Âm tiết	e. Nhịp	f. Âm cuối	g. Loại vần
1	停泊在昨日 离别的码头	Đậu lại nơi bến chia tay hôm qua	Từng hạt mưa, rơi tí tách bên hiên nhà nàng	10– 10	3–4–3/ 3–3–4	–ou/– ang	Bằng/trắc

2	好多梦层层 叠叠又斑驳	Bao giấc mơ chồng chất, giờ đã phai mờ	Lòng thầm mong một ánh mắt, thấp thoáng mong chờ	10– 10	3–4–3/ 3–3–4	–o/–ơ	Bằng/bằng
3	人在夕阳黄 昏后, 陪着 明月等寂寞	Người đứng dưới hoàng hôn xé bóng, cùng trăng sáng chờ nỗi cô đơn	Người yêu hồi, mãi mãi yêu nàng, em dù biết, vẫn luôn hững hờ	14– 14	4–3– 4–3/ 3–4– 3–4	–o/–ơ	Trắc/bằng
4	年少痴狂有 时难御晚秋 风	Tuổi trẻ cuồng si, khó tránh gió thu muộn	Mặc cho anh, đêm đêm vẫn mơ, cuộc tình đôi ta	11– 11	4–4–3/ 3–4–4	–eng/–a	Bằng/bằng
5	经过你快乐 时少烦恼多	Bên em, vui ít buồn nhiều	Giọt buồn rơi, rơi lặng lẽ, trên con đường dài	10– 10	3–4–3/ 3–3–4	–uo/–ai	Bằng/bằng
6	经过我情深 意浓缘分薄	Với anh, tình sâu nhưng duyên mỏng	Một mình anh, lòng se sắt với gió đông về	10– 10	3–4–3/ 3–3–4	–o/–ê	Bằng/bằng
7	谁说青春不 能错	Ai nói tuổi trẻ không thể sai	Rồi thôi hết những ước mơ dài	7–7	4–3/ 3–4	–uo/–ai	Trắc/bằng
8	情愿热泪不 低头	Thà rơi lệ cũng không cúi đầu	Mưa còn rót, rót trên nỗi sầu	7–7	4–3/ 3–4	–ou/–âu	Bằng/bằng
9	珍惜曾经拥 有, 曾经牵 过手	Trân trọng những gì từng có, bàn tay từng nắm lấy	Lạnh đôi vai em ơi biết chẳng tim anh lẻ loi	11– 11	4–4–3/ 3–4–4	–ou/–oi	Trắc/bằng

(Nguồn: Theo NetEase Music (n.d.) & LyricVN (n.d.))

(1) Giai điệu

Đây là một bản dịch thoát ly, trong đó, nội dung ca từ tiếng Việt được sáng tạo tự do, không ràng buộc vào từng hình ảnh hay ý nghĩa cụ thể của nguyên tác (xem Bảng 5 cột a, b, c). Tuy vậy, dịch giả vẫn thể hiện sự chú ý đến yếu tố giai điệu, đảm bảo lời ca có thể hát được trên nền nhạc gốc mà không phá vỡ tiết tấu.

Theo Bảng 5 (cột d), tất cả các câu trong bản dịch giữ nguyên số lượng âm tiết với bản gốc, cho phép duy trì mối tương ứng tương đối giữa âm tiết và nốt nhạc – yếu tố then chốt trong phổ lời ca. Kiểu nhịp sử dụng phổ biến như: 3–3–4, 3–4–4 hay 3–4 (cột e) giúp chia câu thành các đơn vị ngữ âm dễ xử lý về mặt nhịp phách, tạo cảm giác đều đặn khi hát.

Về âm vang cuối câu (cột f), bản dịch chọn nhiều âm kết thúc có độ mở và ngân vang tương đối tốt như: –ang, –ơ, –a, –ai, –âu, dù không hoàn toàn tương thích với các âm mũi của nguyên tác (như –ou, –ong), nhưng vẫn duy trì được tính nhạc và sự mềm mại trong kết cấu âm thanh.

Tổng thể, dù sử dụng chiến lược dịch thoát ly – tức ưu tiên cảm xúc và chất thơ trong lời ca hơn là bám sát nội dung gốc – bản dịch “*Mưa trên cuộc tình*” vẫn cho thấy sự hòa hợp về mặt hình thức, đặc biệt ở nhịp điệu và giai điệu, đủ điều kiện để trình diễn trọn vẹn trên nền nhạc nguyên bản.

(2) Nội dung

Bên cạnh sự chú trọng về giai điệu, bản dịch “*Mưa trên cuộc tình*” còn cho thấy sự thoát ly rõ rệt về mặt nội dung. Các hình ảnh, ý tứ và biểu cảm trong lời ca tiếng Việt không

đi theo sát từng chi tiết của nguyên tác tiếng Hoa, mà được tái tạo lại hoàn toàn, mang màu sắc trữ tình riêng, phù hợp hơn với thẩm mỹ và ngôn ngữ biểu đạt của người Việt.

Chẳng hạn, câu gốc dòng 1 “停泊在昨日离别的码头” (*Đậu lại nơi bến chia tay hôm qua*) – mang đậm hình ảnh cụ thể và không gian tĩnh – được dịch thành “*Từng hạt mưa, rơi tí tách bên hiên nhà nàng*” (xem Bảng 5, dòng 1 – cột a, c). Đây là một hình ảnh hoàn toàn mới, không xuất hiện trong nguyên tác, nhưng lại gợi ra không khí hoài niệm nhẹ nhàng, gần gũi với văn hóa Việt.

Tương tự, dòng 5 “经过你快乐时少烦恼多” (*Bên em, vui ít buồn nhiều*) được chuyển thành “*Giọt buồn rơi, rơi lặng lẽ, trên con đường dài*” – không chỉ đổi ngữ nghĩa, mà còn thay đổi góc nhìn và cảm xúc trung tâm của câu hát (xem dòng 5 – cột b, c).

Chiến lược dịch thoát ly này cho phép dịch giả khai thác tối đa cảm xúc và chất thơ, biến bản dịch thành một tác phẩm mới mang tính tự trị về mặt nội dung, thay vì chỉ là bản sao của nguyên tác. Tuy nhiên, điều đó cũng đồng nghĩa với việc mất đi các liên kết trực tiếp về ý nghĩa, hình ảnh và tầng ngữ nghĩa biểu tượng mà ca từ tiếng Hoa thể hiện – điều vốn có thể quan trọng trong phân tích văn hóa liên văn bản.

(3) Tính tự nhiên

Ở góc độ ngôn ngữ học ứng dụng, tính tự nhiên trong dịch ca từ không chỉ là sự trôi chảy mà còn là mức độ lời ca “giống như được viết bằng tiếng Việt ngay từ đầu”. Bản dịch “*Mưa trên cuộc tình*” thể hiện rõ đặc điểm này nhờ ngôn ngữ mềm mại, từ ngữ quen thuộc và cấu trúc câu phù hợp với thói quen tiếp nhận của người Việt.

Ví dụ, câu “*Từng hạt mưa, rơi tí tách bên hiên nhà nàng*” (Bảng 5 – dòng 1, cột c) hoàn toàn không dịch sát, nhưng lại rất tự nhiên với nhịp điệu và hình ảnh giàu chất thơ. Tương tự, câu “*Lòng thầm mong một ánh mắt, thấp thoáng mong chờ*” (dòng 2) sử dụng nhịp câu đều đặn (3–3–4), từ ngữ giản dị mà gợi cảm, dễ hát, dễ cảm.

Ngoài việc chọn từ khéo léo, dịch giả còn xử lý tốt nhịp ngắt và ngữ điệu, đảm bảo lời ca khi phổ nhạc vẫn mượt mà, không gượng ép. Điều này giúp bản dịch không mang cảm giác “bản dịch”, mà giống như một ca khúc tiếng Việt trọn vẹn.

Tóm lại, bản dịch đạt tính tự nhiên cao, không chỉ giúp truyền cảm xúc hiệu quả mà còn phù hợp với tiêu chí trình diễn âm nhạc.

(4) Nhịp điệu

Bản dịch “*Mưa trên cuộc tình*” cho thấy sự tương thích khá cao về nhịp điệu, với phần lớn các câu được chia theo nhịp đều và phổ biến như: 3–3–4, 3–4–4 hay 3–4 (xem Bảng 5 – cột e), thuận lợi cho việc chia phách và xử lý hơi thở khi hát.

Chẳng hạn, dòng 5 “*Giọt buồn rơi, rơi lặng lẽ, trên con đường dài*” (3–3–4) hay dòng 6 “*Một mình anh, lòng se sắt với gió đông về*” (3–3–4) đều có nhịp chia rõ ràng, cân đối giữa các cụm ý, giúp lời ca vừa dễ hát vừa giữ được tính nhạc.

Tuy nhiên, tất cả các câu trong bản dịch cũng có một số điều chỉnh nhẹ về nhịp để phù hợp với cú pháp và tiết tấu tiếng Việt (xem cột e). Ví dụ, dòng 1 bản gốc “停泊在昨日离别的码头” (3–4–3) được dịch thành “*Người yêu hồi, mãi mãi yêu nàng*” (3–3–4), thay đổi vị trí ngắt nhưng vẫn giữ nhịp mạch lạc. Dòng 4 bản gốc “年少痴狂有时难御晚秋风” (4–4–3) được chuyển thành “*Mặc cho anh, đêm đêm vẫn mơ, cuộc tình đôi ta*” với nhịp (3–4–4) đều đặn, dễ phổ và đảm bảo diễn đạt cảm xúc.

Nhìn chung, các thay đổi đều có chủ đích, không làm lệch tiết tấu tổng thể mà ngược

lại còn tăng tính tự nhiên trong biểu đạt, phù hợp với nguyên tắc phổ nhạc tiếng Việt. Đây là minh chứng cho khả năng kiểm soát nhịp điệu tốt của dịch giả, giúp bản dịch không chỉ hát được mà còn giữ được sự trôi chảy và mềm mại trong trình diễn.

(5) *Vần điệu*

Vần điệu là yếu tố được khai thác hiệu quả trong bản gốc tiếng Hán của ca khúc “*Mưa trên cuộc tình*”, với hệ thống vần thông xuất hiện đều đặn ở nhiều câu liên tiếp. Trong Bảng 5 (cột f), có hai nhóm vần thông là: 头/驳/寞 (-ou/-o/-o) (xem dòng 1, 2, 3) và 多/薄/错/头/手 (-uo/-o/-uo/-ou/-ou) trải đều ở các câu 5, 6, 7, 8, 9. Ngoài hai nhóm trên, bản gốc còn xuất hiện thêm hai nhóm vần thông khác là: 光/荡/欢/帆 (-uang/-ang/-uan/-an) và 月/贵/追/美 (-ue/-ui/-ui/-ei).

Việc kết hợp nhiều nhóm vần tạo nên hiệu ứng vang âm mạnh, nhờ đó, giai điệu bản gốc có nhịp điệu liên mạch, uyển chuyển. Đặc biệt, các vần trong bản gốc đan xen giữa vần bằng và vần trắc, góp phần tạo nên sự trầm bổng rõ nét, phản ánh đúng cảm xúc dồn nén, nhiều suy tư của nội dung ca từ.

Trong khi đó, theo Bảng 5 (cột f, g), bản dịch tiếng Việt không tái hiện được chuỗi vần thông kéo dài như bản gốc. Vần điệu trong lời Việt chủ yếu là vần bằng, với các vần phổ biến như -a, -oi, -i, -o, -u, -âu, -oi, -ê. Ngoài ra, trong bản dịch còn có 3 cặp vần chính gieo ở vị trí vần lưng được sử dụng như: *hờ/chờ*; *mưa/xưa*, *đôi/trôi* và 2 cặp vần thông cũng gieo ở vị trí vần lưng là: *đông/lòng*; *lẻ loi/trôi*. Tuy nhiên, các cặp vần này chỉ xuất hiện rời rạc và không được nối kết thành chuỗi hệ thống, khiến hiệu ứng vang âm và liên kết tiết tấu bị hạn chế. Đáng chú ý, lời Việt hoàn toàn không đan xen vần trắc, dẫn đến nhịp điệu thiên về chiều bằng phẳng, nhẹ nhàng. Sự lặp từ trong một số câu (như “*roi – roi*”, “*rót – rót*”) góp phần tạo nhấn nhá trong tiết tấu, nhưng về bản chất vẫn không thay thế được vai trò kết cấu vần trong toàn đoạn.

Tóm lại, bản dịch tiếng Việt thể hiện hệ thống vần ở cấp độ cặp câu, với nhiều cặp vần bằng góp phần tạo nên cảm giác trữ tình, êm dịu. Tuy nhiên, việc thiếu chuỗi vần thông và không đan xen bằng/trắc khiến nhạc tính bản dịch không đạt được cao trào như bản gốc. Do vậy, lời Việt mang tính chất tự sự nhẹ nhàng, phù hợp với cảm xúc hoài niệm nhưng kém nổi bật về hiệu ứng âm vận so với nguyên tác.

5.3. *Tổng kết: So sánh ba chiến lược dịch theo nguyên lý Pentathlon*

Phân tích ba bản dịch tiêu biểu (*Mang chuông, 999 đóa hồng, Mưa trên cuộc tình*) cho thấy mỗi chiến lược dịch ca từ thể hiện một cách xử lý riêng năm yếu tố theo nguyên lý Pentathlon. Dịch nghĩa ưu tiên nội dung nhưng khó bảo toàn nhạc tính và tính tự nhiên. Dịch sao phỏng đạt sự cân bằng giữa ý nghĩa và hình thức, giúp lời ca mượt mà, dễ phổ nhạc. Dịch thoát ly bỏ nội dung gốc nhưng cho phép sáng tạo linh hoạt, phù hợp thị hiếu người nghe Việt. Đáng chú ý, dù thoát ly nội dung, bản dịch *Mưa trên cuộc tình* vẫn thể hiện sự đầu tư về nhịp điệu và vần điệu, cho thấy dịch giả đã lựa chọn sáng tạo có kiểm soát nhằm tối ưu hiệu quả biểu cảm.

Trong nguyên lý Pentathlon, giai điệu (melody) được xem là yếu tố trung tâm nhưng không thuộc phạm vi dịch, vì đây là thành phần âm nhạc cố định. Do đó, trong nghiên cứu này, giai điệu chỉ được xem là yếu tố tham chiếu, dùng để đánh giá mức độ tương thích của lời dịch, chứ không phải tiêu chí phân tích độc lập.

Cách tiếp cận này phù hợp với quan điểm của Low (2005, 2013) khi cho rằng dịch giả chỉ có thể điều chỉnh bốn yếu tố linh hoạt còn lại – nội dung, tính tự nhiên, nhịp điệu và vần

điều – để đạt sự cân bằng tối ưu trong quá trình chuyển ngữ. Bảng 6 dưới đây tổng hợp kết quả so sánh năm yếu tố theo hướng này.

Bảng 6

Đối chiếu ba chiến lược dịch theo nguyên lý Pentathlon

Yếu tố Pentathlon	Dịch nghĩa	Dịch sao phỏng	Dịch thoát ly
Giai điệu	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên
Nội dung	Trung thành	Điều chỉnh mềm dẻo	Sáng tạo hoàn toàn
Tính tự nhiên	Thường gượng ép	Mượt mà	Rất mượt mà
Nhịp điệu	Bị giới hạn	Linh hoạt	Linh hoạt
Vần điệu	Thiếu nhạc tính	Có đầu tư	Khai thác tương đối, ưu tiên vần bằng

(Nguồn: Tổng hợp từ các bảng 3, 4, 5)

6. Bàn luận: Giữa trung thành và sáng tạo

Kết quả khảo sát ba bản dịch đại diện cho ba chiến lược ca từ – dịch nghĩa (*Mang chủng*), dịch sao phỏng (*999 đóa hồng*) và dịch thoát ly (*Mưa trên cuộc tình*) – cho thấy sự khác biệt về mức độ truyền tải nội dung, cấu trúc ngôn ngữ và khả năng “hát được” (singability). Những khác biệt này phản ánh không chỉ chiến lược dịch mà còn sự tương tác giữa đặc trưng ngôn ngữ, thẩm mỹ văn hóa và cách tiếp nhận của người nghe.

6.1. Sự chi phối của giai điệu trong lựa chọn chiến lược dịch

Theo nguyên lý Pentathlon, giai điệu là yếu tố bất biến, đóng vai trò trực cố định trong toàn bộ quá trình dịch ca từ. Việc giữ nguyên nhạc buộc người dịch cân đối số lượng âm tiết và nhịp ngắt trong lời ca để khớp với kết cấu gốc. Trong bối cảnh này, chiến lược dịch nghĩa hạn chế tự do điều chỉnh và dễ gây cảm giác cứng nhắc, trong khi dịch sao phỏng và đặc biệt là dịch thoát ly cho phép linh hoạt lựa chọn cấu trúc câu, từ ngữ và vần điệu, nâng cao khả năng biểu cảm và hiệu quả trình diễn. Như vậy, giai điệu ảnh hưởng trực tiếp đến mức độ tự do trong lựa chọn chiến lược dịch.

6.2. Vai trò của thị hiếu tiếp nhận và bối cảnh văn hóa

Trường hợp *Mưa trên cuộc tình* – bản dịch thoát ly khỏi nội dung nguyên tác 珍惜 – cho thấy việc “phản bội” về nội dung không làm giảm giá trị nghệ thuật. Ngược lại, sự tự do trong lựa chọn hình ảnh, kết cấu và cảm xúc giúp bản dịch phù hợp hơn với thị hiếu khán giả Việt Nam và nâng cao hiệu quả biểu cảm.

Thực tế phổ biến của nhạc Hoa lời Việt thập niên 1990 phản ánh bối cảnh văn hóa: khi công chúng ít tiếp cận lời gốc và chưa quan tâm nhiều đến phân tích ngữ nghĩa chi tiết, trung thành tuyệt đối với nguyên tác không phải ưu tiên. Thay vào đó, các tiêu chí “dễ thuộc, dễ hát, dễ đồng cảm” trở thành chuẩn mực, tạo điều kiện thuận lợi cho các bản dịch thoát ly và sao phỏng phát triển mạnh, đồng thời thể hiện mối liên hệ giữa chiến lược dịch, thị hiếu người nghe và bối cảnh tiếp nhận.

6.3. Đặc điểm loại hình ngôn ngữ và ảnh hưởng đến dịch ca từ

Cả tiếng Hán và tiếng Việt đều là ngôn ngữ đơn lập, đơn âm và có thanh điệu, do đó về mặt lý thuyết, việc chuyển đổi lời ca giữa hai ngôn ngữ này có khả năng bảo toàn số lượng âm tiết và cấu trúc tiết tấu tốt hơn so với dịch giữa các ngôn ngữ khác (như Anh - Việt). Tuy

nhiên, sự khác biệt về hệ thống vần, trật tự cú pháp và cách biểu đạt cảm xúc vẫn tạo ra thách thức không nhỏ, nhất là khi người dịch cố gắng bảo lưu toàn bộ nội dung nguyên tác.

Ví dụ, bản dịch *Mang chúng* dù bám sát nội dung và âm tiết của ca khúc gốc, lại thiếu tự nhiên ở nhịp ngắt và hệ thống vần, dẫn đến hiệu ứng thẩm mỹ bị hạn chế. Trái lại, *Mưa trên cuộc tình* dù thoát ly hoàn toàn nội dung lại tạo ra sự hòa quyện giữa lời – nhạc – cảm xúc, giúp lời ca đạt được sự uyển chuyển, trữ tình và khả năng phổ nhạc cao.

6.4. Định hướng vận dụng và triển vọng nghiên cứu tiếp theo

Từ các phân tích nêu trên, có thể nhận định rằng mỗi chiến lược dịch đều có giá trị ứng dụng riêng, phù hợp với mục tiêu và bối cảnh tiếp nhận khác nhau:

- *Dịch nghĩa* phù hợp với các hoạt động nghiên cứu, giảng dạy và phân tích thi pháp ca từ, khi yêu cầu trung thành nội dung được đặt lên hàng đầu.

- *Dịch sao phỏng* tỏ ra tối ưu trong môi trường âm nhạc đại chúng, nơi cần đảm bảo sự cân đối giữa tính biểu cảm và khả năng hát được.

- *Dịch thoát ly* phát huy hiệu quả trong môi trường sáng tạo nghệ thuật và sản xuất thương mại, khi mục tiêu chủ yếu là tối ưu hóa hiệu ứng biểu cảm, nhạc tính và khả năng lan tỏa trong cộng đồng người nghe.

Dù lựa chọn chiến lược nào, người dịch cũng cần ý thức sâu sắc về vai trò trung tâm của giai điệu và yêu cầu cân bằng linh hoạt giữa các yếu tố còn lại trong mô hình Pentathlon, đặc biệt là vần điệu và tính tự nhiên, nhằm đảm bảo bản dịch vừa hát được, vừa có giá trị nghệ thuật và tính chấp nhận cao trong ngữ cảnh tiếp nhận cụ thể.

7. Kết luận và kiến nghị

7.1. Kết luận

Nghiên cứu khảo sát 15 ca khúc tiếng Hán lời Việt và phân tích ba bản dịch đại diện cho ba chiến lược: dịch nghĩa, dịch sao phỏng và dịch thoát ly. Phân tích dựa trên nguyên lý Pentathlon của Low (2005), đánh giá giai điệu, nội dung, tính tự nhiên, nhịp điệu và vần điệu. Kết quả cho thấy:

- *Dịch sao phỏng* được sử dụng phổ biến nhất, nhờ khả năng dung hòa giữa việc giữ tinh thần nội dung gốc và điều chỉnh linh hoạt hình thức ngôn ngữ để phù hợp với nhạc tính tiếng Việt.

- *Dịch thoát ly*, dù từ bỏ nội dung nguyên tác, lại cho thấy hiệu quả cao về mặt biểu cảm, cấu trúc vần điệu và khả năng tiếp nhận trong công chúng.

- *Dịch nghĩa*, dù có giá trị trong bối cảnh học thuật, lại gặp khó khăn trong việc đáp ứng yêu cầu hát được, do hạn chế về nhịp, ngắt và ngữ điệu.

Nghiên cứu khẳng định Pentathlon là công cụ hữu hiệu để đánh giá tổng thể bản dịch ca từ, kết hợp yếu tố ngôn ngữ, âm nhạc và văn hóa.

7.2. Kiến nghị

Từ những kết luận trên, nghiên cứu đề xuất một số kiến nghị như sau:

- *Về thực hành dịch ca từ*: Người dịch cần xác định rõ mục tiêu của bản dịch (nghiên cứu, biểu diễn nghệ thuật, thương mại...) để lựa chọn chiến lược dịch phù hợp. Không nên tuyệt đối hóa tiêu chí trung thành nội dung nếu mục tiêu chính là tiếp nhận công chúng và biểu cảm nghệ thuật.

- *Về đào tạo và giảng dạy*: Dịch ca từ nên được đưa vào chương trình đào tạo dịch thuật như một tiểu thể loại đặc thù, kết hợp kiến thức ngữ âm, thi pháp ca từ, âm nhạc học và lý luận tiếp nhận, nhằm nâng cao năng lực ứng dụng thực tiễn.

- *Về nghiên cứu tiếp theo*: Có thể mở rộng khảo sát sang dịch ca từ từ các ngôn ngữ khác (Anh - Việt, Hàn - Việt...), hoặc phân tích phản ứng tiếp nhận của khán giả, góp phần hoàn thiện lý luận và phương pháp dịch ca từ trong bối cảnh văn hóa Việt Nam đương đại.

Tài liệu tham khảo

- Doan, T. Q. (2019). Characteristics of song translation and English–Vietnamese song translation. *VNU Journal of Foreign Studies*, 35(2), 80–87. <https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4351>
- Huy, T. (2012, December). *Random midweek thoughts: Listening again to foreign songs with Vietnamese lyrics*. HuyThanh Blogspot. <http://huythanhts.blogspot.com/2012/12/tan-man-giua-tuan-nghe-lai-nhung-bai.html>
- Le, H. T. (2010). Translation equivalence and equivalence in English–Vietnamese translation. *Journal of Science, VNU — Foreign Languages*, 26, 141–150. <https://js.vnu.edu.vn/FS/article/view/2550/2333>
- Liu, H. M. (2021). A brief discussion on the “Three Beauties Principle” in song translation. *Home of Drama*, 20, 145–146.
- Low, P. (2005). The Pentathlon Principle and song translation. In D. Gorlée (Ed.), *Song and significance: Virtues and vices of vocal translation* (pp. 185–212). Rodopi.
- Low, P. (2013). When songs cross language borders: Translations, adaptations and “replacement texts”. *The Translator*, 19(2), 229–244. <https://doi.org/10.1080/13556509.2013.10799538>
- LyricVN. (n.d.). *Collection of Vietnamese–Chinese translated songs used in the study of song translation strategies*. <https://lyricvn.com>
- Mai, N. C. (1988). Tonal patterns in modern Vietnamese poetry. *Journal of Foreign Studies*, 7–12.
- NetEase Music. (n.d.). *Collection of Chinese songs used for the survey of Chinese–Vietnamese song translation strategies*. <https://music.163.com>
- Newmark, P. (1981). *Approaches to translation*. Pergamon Press.
- Nida, E. A., & Taber, C. R. (1974). *The theory and practice of translation*. E. J. Brill.
- Nguyen, N. B. (2014). Translating English–Vietnamese and Vietnamese–English song lyrics. *Language and Life Journal*, 11, 65–71.
- Xu, Y. (2012). Revisiting the literary translation theory of the Chinese school. *Chinese Translators Journal*, 4, 83–90.
- Yao, Y., & Fu, M. D. (2019). A study on the application of Xu Yuanchong’s “Three Transformations Theory” in translating English lyrics into classical Chinese. *Mass Literature (Academic Edition)*, 20, 204–206.
- Zhang, Y. (2019). A new exploration of techniques for handling the relationship between melody and lyrics in the adaptation of foreign songs. *Journal of Tianjin Conservatory of Music*, 3, 26–27.



VNU Journal of Foreign Studies

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

CAUSES AND EFFECTS OF PROCRASTINATION BEHAVIOR IN LEARNING: A STUDY ON FIRST-YEAR STUDENTS AT THE FACULTY OF INTERNATIONAL EDUCATION, VNU UNIVERSITY OF LANGUAGES AND INTERNATIONAL STUDIES

Khuong Quynh Nga*

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

Received 14 April 2024

Revised 06 April 2025; Accepted 18 November 2025

Abstract: Procrastination in learning is a common behavior among first-year students majoring in Economics - Finance, Faculty of International Education, University of Foreign Languages, Vietnam National University, Hanoi (FIED, ULIS). Recognizing the seriousness of this situation, the author conducted a study to find out the causes and consequences of procrastination behavior for the above group of students. Specifically, the data were collected from 120 students through a survey based on the scale developed by Grunschel et al. (2012), combined with semi-structured interviews with 10 students to gain deeper insights into the causes and effects of procrastination. The quantitative data were analyzed employing descriptive statistical techniques. The qualitative data were analyzed using the content analysis method, which helped clarify students' personal experiences related to academic procrastination. The analysis results indicated that the causes of students' procrastination in learning were primarily endogenous. Interest in engaging activities outside of school was the most common cause of procrastination, followed by the idea that "Everything will be fine in the end" and perfectionism. Regarding the impact of procrastination on learning, the data collected showed that knowledge deficit and mental stress were the most obvious consequences of procrastination on learning. Based on the above findings, the article will provide suggestions to support students in overcoming procrastination on learning, improving learning outcomes and mental health.

Keywords: procrastination in learning, effects of procrastination, causes and effects of behavior

* Corresponding author.

Email address: khuongquynhnga1997@gmail.com

<https://doi.org/10.63023/2525-2445/jfs.ulis.5289>

NGUYÊN NHÂN VÀ ẢNH HƯỞNG CỦA HÀNH VI TRÌ HOÃN TRONG HỌC TẬP: NGHIÊN CỨU TRÊN SINH VIÊN NĂM THỨ NHẤT KHOA GIÁO DỤC QUỐC TẾ, TRƯỜNG ĐẠI HỌC NGOẠI NGỮ, ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI

Khuong Quỳnh Nga

*Khoa Giáo dục Quốc tế, 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 4 năm 2024

Chỉnh sửa ngày 06 tháng 4 năm 2025; Chấp nhận đăng ngày 18 tháng 11 năm 2025

Tóm tắt: Hành vi trì hoãn trong học tập là một hành vi thường gặp ở sinh viên năm thứ nhất chuyên ngành Kinh tế - Tài chính, Khoa Giáo dục Quốc tế (K.GDQT), Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội (ĐHNN, ĐHQGHN). Nhận biết được sự nghiêm trọng của tình trạng này, tác giả thực hiện nghiên cứu nhằm tìm ra nguyên nhân và hệ quả của hành vi trì hoãn đối với nhóm sinh viên nói trên. Thiết kế nghiên cứu kết hợp phương pháp định lượng và định tính nhằm đảm bảo độ chính xác và toàn diện trong phân tích. Cụ thể, dữ liệu được thu thập từ 120 sinh viên thông qua khảo sát dựa trên thang đo của Grunschel và cộng sự (2012), kết hợp với phỏng vấn bán cấu trúc với 10 sinh viên để khai thác sâu hơn về nguyên nhân và tác động của hành vi trì hoãn. Dữ liệu định lượng được phân tích sử dụng các kỹ thuật thống kê mô tả. Dữ liệu định tính được phân tích bằng phương pháp phân tích nội dung, giúp làm rõ những trải nghiệm cá nhân liên quan đến trì hoãn trong học tập. Kết quả phân tích cho thấy nguyên nhân dẫn tới sự trì hoãn trong học tập của sinh viên chủ yếu là nội sinh. Sự quan tâm đến các hoạt động hấp dẫn ngoài học tập là nguyên nhân phổ biến nhất của hành vi trì hoãn, tiếp theo là ý tưởng “Mọi thứ sẽ ổn thôi” và chủ nghĩa hoàn hảo. Về tác động của sự hành vi trì hoãn trong học tập, số liệu được thu thập thể hiện rằng sự thiếu hụt kiến thức và căng thẳng tinh thần là những hệ quả rõ ràng nhất của hành vi trì hoãn trong học tập. Từ những phát hiện trên, bài viết sẽ đưa ra những gợi ý hỗ trợ sinh viên khắc phục hành vi trì hoãn trong học tập, cải thiện kết quả học tập và sức khỏe tinh thần.

Từ khoá: hành vi trì hoãn trong học tập, ảnh hưởng của hành vi trì hoãn, nguyên nhân và ảnh hưởng của hành vi

1. Giới thiệu

Hành vi trì hoãn là một vấn đề phổ biến ảnh hưởng đến nhiều sinh viên, đặc biệt là sinh viên năm thứ nhất khi phải đối mặt với môi trường học tập mới với mức áp lực cao (Senécal và cộng sự, 1995) và có tác động đáng kể đến kết quả học tập (Hussain & Sultan, 2010). Đây là hiện tượng khi một người chần chừ hoặc trì hoãn việc hoàn thành các nhiệm vụ quan trọng, thường dẫn đến căng thẳng và lo âu. Trong học tập, hành vi trì hoãn xuất hiện khi sinh viên hoãn lại việc học, làm bài tập hoặc chuẩn bị cho kỳ thi, gây ảnh hưởng tiêu cực đến kết quả học tập (Ellis & Knaus, 1977; Ferrari, 2000; Knaus, 2000; Steel, 2007).

Hành vi trì hoãn có thể bị ảnh hưởng bởi nhiều yếu tố, bao gồm: kỹ năng tâm lý, sinh lý, xã hội, học thuật, kỹ năng quản lý, sự xao lãng và các yếu tố môi trường (Araya-Castillo, 2023). Nghiên cứu về hành vi trì hoãn học tập của sinh viên cho thấy lý do hành vi trì hoãn phổ biến bao gồm: lười biếng, thiếu động lực, căng thẳng, sử dụng Internet quá nhiều và khó

khẩn trong công việc. Hơn cả, hành vi trì hoãn còn là nguyên nhân gây ra các vấn đề tâm lý như: trầm cảm, thiếu tự tin và lo âu xã hội (Ferrari, 1989; Frost và cộng sự, 1990; Solomon & Rothblum, 1984); dẫn đến những khó khăn và làm gián đoạn cuộc sống và quá trình học tập của học viên, cản trở sự tiến bộ.

Trong quá trình giảng dạy và hỗ trợ sinh viên tại Khoa Giáo dục Quốc tế (K.GDQT), Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội (ĐHNN, ĐHQGHN), tác giả nhận thấy đây cũng là vấn đề lớn mà sinh viên năm thứ nhất chuyên ngành Kinh tế - Tài chính phải đối mặt trong khóa học “Tiếng Anh tăng cường” như một học phần bắt buộc trước khi học các môn chuyên ngành. Đối với những sinh viên này, hành vi trì hoãn học tập có tác động đáng kể đến chất lượng và năng suất làm việc, từ đó cản trở tiến độ học tập của họ. Mặc dù các nghiên cứu đã được thực hiện để tìm ra nguyên nhân và hệ quả của hành vi trì hoãn trong học tập ở sinh viên, thông tin cụ thể về đối tượng của nghiên cứu này - tân sinh viên tại K.GDQT ĐHNN, ĐHQGHN - vẫn còn hạn chế.

Nhận thấy mức độ nghiêm trọng của hành vi trì hoãn trong học tập và những ảnh hưởng của nó lên cuộc sống và việc học tập của sinh viên, nghiên cứu này được tiến hành nhằm điều tra nguyên nhân và hậu quả của hành vi trì hoãn trong học tập của sinh viên năm thứ nhất, chuyên ngành Kinh tế - tài chính, K.GDQT, ĐHNN, ĐHQGHN, từ đó góp phần lấp đầy khoảng trống kiến thức trong lĩnh vực này, cung cấp thông tin hữu ích cho các nhà giáo dục, giảng viên và sinh viên nói chung, và tại K.GDQT, ĐHNN nói riêng. Đặc biệt, kết quả nghiên cứu sẽ hỗ trợ việc phát triển những chương trình hỗ trợ sinh viên tại K.GDQT, ĐHNN, ĐHQGHN, giúp người học có định hướng phát triển đúng đắn và hoàn thành nhiệm vụ học tập.

2. Mục tiêu

Nghiên cứu được thực hiện nhằm xác định: (1) Nguyên nhân dẫn tới hành vi trì hoãn trong học tập của sinh viên năm thứ nhất ngành Kinh tế - Tài chính, K.GDQT, ĐHNN, ĐHQGHN; (2) Những ảnh hưởng của hành vi trì hoãn này về cảm xúc, trạng thái thể chất và tinh thần, hành vi, nhân cách, học tập, và đời sống cá nhân ở đối tượng sinh viên đến hoạt động học tập nêu trên. Từ những mục tiêu này, nghiên cứu đặt ra 3 câu hỏi như sau:

1. *Thực tế hành vi trì hoãn trong học tập của sinh viên năm thứ nhất như thế nào?*
2. *Nguyên nhân hành vi trì hoãn thực việc học tập của sinh viên năm thứ nhất ngành Kinh tế - Tài chính, K.GDQT, ĐHNN, ĐHQGHN là gì?*
3. *Những ảnh hưởng của hành vi trì hoãn học tập ở những sinh viên này là gì?*

3. Tổng quan lý thuyết

3.1. Một số khái niệm liên quan

3.1.1. Hành vi trì hoãn

“Hành vi trì hoãn” có nguồn gốc từ tiếng Latinh, với “pro” có nghĩa là “tiền về phía trước” và “crastinus” có nghĩa là “của ngày mai” (Ferrari và cộng sự, 1995). Trong những thập kỷ qua, nghiên cứu về hành vi trì hoãn đã phát triển đáng kể. Ellis và Knaus (1977), và Knaus (2000) định nghĩa hành vi trì hoãn là sự thiếu hụt trong việc tự điều chỉnh. Ferrari (2000) đã khám phá thêm khái niệm này, cho rằng hành vi trì hoãn có thể là đặc điểm của những người được coi là lười biếng hoặc ham mê bản thân. Steel (2007) định nghĩa hành vi trì hoãn là cố ý thực hiện nhiều nhiệm vụ khác nhau, mặc dù biết rằng có thể dẫn đến hậu quả tiêu cực.

Về bản chất, khái niệm “hành vi trì hoãn” đã được nghiên cứu kỹ lưỡng thông qua

nhiều nghiên cứu, mỗi nghiên cứu góp phần vào sự hiểu biết toàn diện hơn về hiện tượng này (xem Ellis & Knaus, 1977; Ferrari, 2000; Knaus, 2000; Steel, 2007). Bài viết này áp dụng định nghĩa sau đây làm nguyên tắc chủ đạo khi xét về tính khái quát về bản chất và đặc điểm của hành vi trì hoãn và tâm lý của người thực hiện hành vi này: *hành vi trì hoãn là sự hoãn lại một cách cố ý trong việc bắt đầu hoặc hoàn thành một nhiệm vụ dù người thực hiện hành vi cảm thấy không thoải mái và hoàn toàn nhận thức được những tác động tiêu cực của hành vi* (Ferrari, 1998; Steel, 2007).

3.1.2. Hành vi trì hoãn trong học tập

“Hành vi trì hoãn học tập” là một hiện tượng hành vi trì hoãn cụ thể đã thu hút sự chú ý của những nhà nghiên cứu, với số lượng công trình lớn được thực hiện (Milgram và cộng sự, 1992). Theo Solomon và Rothblum (1984), ước tính một nửa số sinh viên được khảo sát thừa nhận họ có hành vi trì hoãn các nhiệm vụ học tập gần 50% thời gian, trong khi 38% sinh viên đại học thỉnh thoảng có hành vi này.

Ellis và Knaus (1977, được trích dẫn trong Jiao và cộng sự, 2011) cũng đưa ra một định nghĩa cụ thể về hành vi trì hoãn học tập, mô tả đây là hành vi trì hoãn việc đạt được mục tiêu trong học tập, gây ra khó chịu về mặt tâm lý. Đồng quan điểm, Rothblum, Solomon và Murakami (1986, tr. 387) giải thích thuật ngữ “hành vi trì hoãn học tập” là “*xu hướng gần như luôn luôn trì hoãn các nhiệm vụ học tập và gần như luôn luôn trải qua mức độ lo lắng đáng kể*”.

Những định nghĩa về hành vi trì hoãn học tập được đề cập ở trên không mâu thuẫn mà bổ sung cho nhau, tất cả đều thống nhất rằng: hành vi trì hoãn học tập là hành vi trì hoãn các nhiệm vụ học tập, dẫn đến những khó khăn về tâm lý. Trong bài nghiên cứu này, tác giả sẽ sử dụng những khái niệm đã nhắc tới ở trên về hiện tượng “hành vi trì hoãn trong học tập”.

3.1.3. Nhiệm vụ học tập

Trong nghiên cứu này, “nhiệm vụ học tập” được sử dụng để nói tới những bài tập và các hành vi học tập liên quan mà sinh viên năm thứ nhất, chuyên ngành Kinh tế - Tài chính, K.GDQT, ĐHNH, ĐHQGHN cần thực hiện nhằm hoàn thành khóa học “Tiếng Anh tăng cường” để đạt được trình độ B2 theo Khung tham chiếu trình độ ngôn ngữ chung Châu Âu (CEFR) để tiếp tục được theo học các lớp chuyên ngành. Những bài tập và hành vi học tập này bao gồm: Hoạt động trong giờ học (Ghi chép bài giảng, đặt câu hỏi, tham gia thảo luận trong lớp), tự học (đọc và chuẩn bị nội dung cho buổi học trên lớp, thực hiện dự án được giao, làm bài tập về nhà, ôn tập kiến thức, chuẩn bị cho các bài kiểm tra/bài thi), và tham gia các hoạt động phát triển kiến thức mở rộng (học và thảo luận theo nhóm, sử dụng tài liệu bổ trợ để mở rộng kiến thức).

3.2. Nguyên nhân và hậu quả của hành vi trì hoãn trong học tập

3.2.1. Nguyên nhân của hành vi trì hoãn trong học tập

Nguyên nhân trì hoãn học tập của sinh viên đại học rất đa dạng. Rothblum và cộng sự (1986) phân loại thành ba nhóm: (1) nỗi sợ thất bại (lo bị đánh giá, chủ nghĩa hoàn hảo, thiếu tự tin); (2) sự phản đối nhiệm vụ (lười biếng, sợ thành công, chịu đựng kém, ảnh hưởng bạn bè, quản lý thời gian yếu); (3) yếu tố khác (ưa rủi ro, thiếu quyết đoán, chống kiểm soát). Tuy nhiên, nghiên cứu này chủ yếu tập trung vào yếu tố nội sinh.

Các nghiên cứu sau đó bổ sung thêm nguyên nhân như: kỹ năng quản lý thời gian kém, mất tập trung, thiếu tự tin, và động lực thấp (Hasim & Hidayat, 2023). Steel (2007) nhấn mạnh

mối liên hệ giữa tự ti và niềm tin sai lệch về năng lực cá nhân, còn Ferguson và Rodway (1994) cho rằng người cầu toàn dễ trì hoãn vì sợ không đạt kỳ vọng. Ngoài ra, các nghiên cứu gần đây của Erdogan và cộng sự (2013), Kirschner và Karpinski (2010) cho thấy việc sử dụng điện thoại và thiết bị công nghệ quá mức có tương quan với hành vi trì hoãn học tập.

Tại ĐHNH, nhóm nghiên cứu của Tạ Nhật Ánh và cộng sự (2023) đã khảo sát 157 sinh viên bằng thang đo PASS (Solomon & Rothblum, 1984) kết hợp phỏng vấn sâu. Kết quả cho thấy nguyên nhân trì hoãn chủ yếu mang tính chủ quan như: sợ bị đánh giá, khó quyết định, chán nhiệm vụ và thiếu kỹ năng quản lý thời gian. Kết luận này tương đồng với Mohsenzadeh (2016) và Milgram (1995). Điều này chứng tỏ hành vi trì hoãn phổ biến ở sinh viên năm thứ ba và chịu ảnh hưởng lớn từ yếu tố nội sinh. Tuy nhiên, nghiên cứu chưa xem xét các yếu tố ngoại sinh như: sức khỏe, chất lượng giảng viên, bài tập hay cơ sở vật chất (Grunschel và cộng sự, 2012). Hơn nữa, nhóm tân sinh viên chương trình “Tiếng Anh tăng cường” tại K.GDQT có đặc điểm khác biệt về năng lực và nhận thức, nên kết quả của nghiên cứu trên chưa phản ánh chính xác tình hình trì hoãn ở nhóm này.

Nghiên cứu của Grunschel và cộng sự (2012) là công trình toàn diện về hành vi trì hoãn học tập, hệ thống hóa nguyên nhân và hậu quả theo hai nhóm chính: (1) yếu tố nội sinh (liên quan đến cảm xúc, thể chất, niềm tin cá nhân, tính cách, năng lực học tập, trải nghiệm trước đó, đặc điểm nhiệm vụ); (2) yếu tố ngoại sinh (môi trường làm việc, đặc điểm giảng viên, điều kiện cơ sở vật chất). Sự kết hợp của hai nhóm yếu tố này lý giải toàn diện động cơ và tác động của trì hoãn - điều mà các nghiên cứu trước chưa đạt được. Công trình này nổi bật ở tính bao quát, hệ thống hóa và ứng dụng cao, cung cấp nền tảng lý thuyết vững chắc cho nghiên cứu về sinh viên, đặc biệt phù hợp với nhóm sinh viên năm thứ nhất ngành Kinh tế - Tài chính tại K.GDQT, nơi áp lực học tập lớn dễ dẫn đến trì hoãn.

3.2.2. Hậu quả của hành vi trì hoãn trong học tập

Hành vi trì hoãn học tập của sinh viên đại học có liên hệ chặt chẽ với nhiều hậu quả tiêu cực. Nhiều nghiên cứu cho thấy trì hoãn có tương quan nghịch với thành tích học tập, dẫn đến kết quả học kém (Hasim & Hidayat, 2023; Hussain & Sultan, 2010; Torrance & Galbraith, 2006). Ngoài ra, hành vi này còn ảnh hưởng tiêu cực đến sức khỏe thể chất và tinh thần, làm tăng mức độ căng thẳng, trầm cảm và giảm khả năng tự kiểm soát (Beswick & Mann, 1994; Ellis & Knaus, 1977; Tice và cộng sự, 2001).

Theo Grunschel và cộng sự (2012), hậu quả của trì hoãn gồm 6 nhóm chính: cảm xúc (lo lắng, tội lỗi, chán nản), thể chất - tinh thần (kiệt sức, mất ngủ, căng thẳng), nhân cách (mất tự tin, giảm động lực), học tập (tích lũy bài vở, giảm chất lượng, có nguy cơ học lại), cùng các tác động đến tài chính, quan hệ xã hội và cơ hội phát triển.

Tuy nhiên, Lay (1995) lưu ý rằng yếu tố văn hóa có thể ảnh hưởng đến hành vi trì hoãn, khiến kết quả khác nhau giữa các bối cảnh. Do đó, nghiên cứu hiện tại tập trung vào sinh viên năm thứ nhất ngành Kinh tế - Tài chính tại K.GDQT, ĐHNH, ĐHQGHN nhằm làm rõ đặc điểm và tác động của trì hoãn trong bối cảnh giáo dục đại học Việt Nam, bổ sung góc nhìn bản địa cho lĩnh vực nghiên cứu này.

4. Phương pháp nghiên cứu

4.1. Mẫu nghiên cứu

Nghiên cứu được tiến hành với 120 sinh viên năm thứ nhất ngành Kinh tế - Tài chính thuộc chương trình liên kết giữa Đại học Southern New Hampshire (SNHU) và Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN (Khoa Giáo dục Quốc tế). Nhóm này đại diện cho toàn bộ sinh

viên năm thứ nhất đang học tiếng Anh tăng cường nhằm đạt trình độ B2 theo Khung tham chiếu trình độ ngôn ngữ chung Châu Âu (CEFR) như một trong những điều kiện bắt buộc trước khi học chuyên ngành bằng tiếng Anh.

Các sinh viên có đầu vào từ A1 đến A2 the CEFR, phải nâng lên B2 trong 3 tháng, nên chịu áp lực học lớn và dễ dẫn đến trì hoãn trong các nhiệm vụ đòi hỏi tập trung như: viết luận, thuyết trình hay ôn thi. Nhóm này có tính đồng nhất cao về trình độ, giáo trình, phương pháp và đánh giá, đảm bảo độ tin cậy của mẫu nghiên cứu.

Việc chọn nhóm này giúp nghiên cứu phản ánh rõ thực trạng trì hoãn của sinh viên trong môi trường học tập cường độ cao, đồng thời cung cấp dữ liệu hữu ích cho việc đề xuất giải pháp hỗ trợ tân sinh viên nâng cao hiệu quả học tập và kỹ năng quản lý thời gian.

4.2. Phương pháp thu thập dữ liệu

Trong nghiên cứu này, phương pháp thu thập dữ liệu được thực hiện thông qua hai công cụ: bảng câu hỏi khảo sát (công cụ chính) và phỏng vấn bán cấu trúc.

Bảng hỏi là công cụ chính, thu thập dữ liệu định lượng từ 120 sinh viên năm thứ nhất nhằm đo mức độ và nguyên nhân trì hoãn học tập. Dựa trên thang đo của Grunschel và cộng sự (2012), bảng hỏi gồm 62 câu: 1 câu về mức độ trì hoãn, 49 câu về nguyên nhân và 32 câu về hậu quả. Các nội dung khảo sát tập trung vào: (1) mức độ trì hoãn trong các hoạt động học tập; (2) nguyên nhân từ yếu tố cá nhân, môi trường và nhiệm vụ học tập; (3) tác động của trì hoãn đến kết quả, sức khỏe và đời sống. Các câu hỏi sử dụng thang Likert 5 mức độ (1 = hoàn toàn đồng ý → 5 = hoàn toàn không đồng ý) để đo lường mức độ đồng thuận.

Phỏng vấn bán cấu trúc được thực hiện với 10 sinh viên (12% mẫu) nhằm khai thác sâu trải nghiệm cá nhân, giúp làm rõ nguyên nhân và hậu quả của trì hoãn. Dữ liệu từ hai nguồn được tổng hợp và phân tích để xác định mối quan hệ giữa nguyên nhân và tác động của hành vi trì hoãn trong học tập.

4.3. Phương pháp phân tích dữ liệu

Nghiên cứu kết hợp phân tích định lượng và phân tích định tính nhằm đảm bảo đánh giá toàn diện hành vi trì hoãn của sinh viên.

Thứ nhất, dữ liệu định lượng thu được từ bảng khảo sát được mã hóa và nhập vào phần mềm xử lý thống kê. Các phép phân tích mô tả được sử dụng để xác định mức độ trì hoãn, nguyên nhân phổ biến và các yếu tố ảnh hưởng chính. Phân tích này giúp nhận diện xu hướng chung của hành vi trì hoãn trong nhóm sinh viên năm thứ nhất.

Thứ hai, dữ liệu định tính từ các cuộc phỏng vấn bán cấu trúc được xử lý bằng phương pháp phân tích nội dung (content analysis). Quá trình này bao gồm: mã hóa từng phát biểu của sinh viên, phân loại chúng thành các nhóm chủ đề như: nguyên nhân nội sinh (lo lắng, thiếu động lực, chủ nghĩa hoàn hảo), nguyên nhân ngoại sinh (môi trường học tập, giảng viên, khối lượng công việc) và các tác động cụ thể của trì hoãn đến học tập và sức khỏe tinh thần. Ngoài các chủ đề định trước dựa trên khung lý thuyết, nghiên cứu cũng cho phép phát hiện những mẫu hình hoặc nguyên nhân mới phát sinh từ thực tế.

Cuối cùng, việc kết hợp hai phương pháp giúp đối chiếu và bổ sung cho nhau: dữ liệu định lượng phản ánh xu hướng tổng thể, trong khi dữ liệu định tính làm rõ trải nghiệm cá nhân và bối cảnh cụ thể. Cách tiếp cận này giúp nghiên cứu không chỉ xác định nguyên nhân và hậu quả của hành vi trì hoãn, mà còn đưa ra những đề xuất thiết thực nhằm hỗ trợ sinh viên giảm trì hoãn và cải thiện hiệu quả học tập.

5. Kết quả nghiên cứu

Để giải quyết các câu hỏi nghiên cứu, dữ liệu thu thập được từ cả bảng câu hỏi (định lượng) và phỏng vấn (định tính) đã được phân tích. Bảng câu hỏi được sử dụng nhằm tìm kiếm những nguyên nhân cơ bản và ảnh hưởng của sự hành vi trì hoãn ở sinh viên năm thứ nhất. 120 người tham gia được yêu cầu chọn một số từ 1 (hoàn toàn đồng ý) đến 5 (hoàn toàn không đồng ý) theo thang đo Likert. Cụ thể:

STT	Quy ước	Thang đo Likert
1	1,00 – 1,80	Rất đồng ý
2	1,81 – 2,60	Đồng ý
3	2,61 – 3,40	Không ý kiến
4	3,41 – 4,20	Không đồng ý
5	4,21 – 5,00	Rất không đồng ý

Điểm trung bình thấp (1,00 – 2,60) thể hiện sự đồng thuận cao với nhận định được đưa ra.

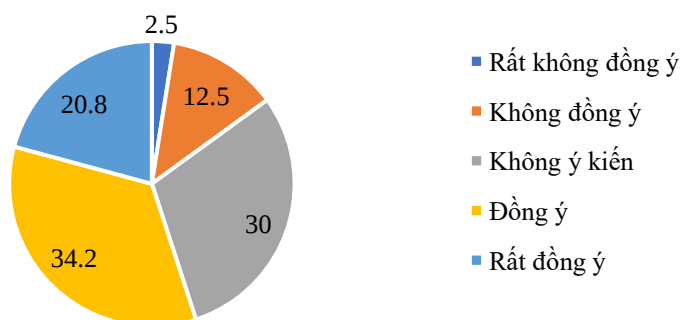
Điểm trung bình trung bình (2,61 – 3,40) cho thấy sinh viên không có ý kiến rõ ràng.

Điểm trung bình cao (3,41 – 5,00) phản ánh sự phản đối đối với nhận định. Ngoài ra, cuộc phỏng vấn tiếp theo đã được điều chỉnh nhằm xác nhận và làm rõ các câu trả lời của người tham gia cũng như tham khảo ý kiến của họ để đưa ra những đề xuất mang tính xây dựng. Phân tích định lượng các câu trả lời của sinh viên được tóm tắt trong Biểu đồ 1, Bảng 1 và Bảng 2.

5.1. Câu hỏi nghiên cứu 1 - Thực tế hành vi trì hoãn trong học tập của sinh viên năm thứ nhất như thế nào?

Biểu đồ 1

Mức độ thường xuyên trì hoãn trong học tập của sinh viên năm thứ nhất



Kết quả khảo sát cho thấy hành vi trì hoãn học tập khá phổ biến trong nhóm sinh viên năm thứ nhất. Trong tổng số 120 người tham gia, 34,2% sinh viên đồng ý và 20,8% rất đồng ý rằng họ thường trì hoãn trong quá trình học, nâng tổng tỷ lệ thừa nhận lên 55%. Bên cạnh đó, 30% sinh viên chọn mức trung lập, thể hiện sự chưa chắc chắn hoặc chưa tự nhận thức rõ ràng về thói quen trì hoãn của bản thân. Chỉ 12,5% không đồng ý và 2,5% rất không đồng ý, cho thấy tỷ lệ sinh viên không trì hoãn là khá thấp.

Những con số này cho thấy trì hoãn đã trở thành thói quen học tập phổ biến ở sinh viên năm thứ nhất, đặc biệt trong giai đoạn họ phải thích nghi với môi trường đại học có cường độ và yêu cầu tự học cao hơn. Hiện tượng này không chỉ ảnh hưởng đến chất lượng và tiến độ học tập mà còn phản ánh những khó khăn trong quản lý thời gian, tự điều chỉnh và động lực học tập ở giai đoạn chuyển tiếp từ phổ thông lên đại học.

5.2. Câu hỏi nghiên cứu 2 - Nguyên nhân hành vi trì hoãn thực việc học tập của sinh viên năm thứ nhất ngành Kinh tế - Tài chính, tại K.GDQT, ĐHNN, ĐHQGHN là gì?

Kết quả từ Bảng 1 cho thấy điểm trung bình nằm trong khoảng từ 1,75 đến 3,92, biểu thị rằng trong số các nguyên nhân gây ra hành vi trì hoãn được liệt kê, một số yếu tố được sinh viên cho là có ảnh hưởng hơn những yếu tố khác.

Bảng 1

Các lý do hành vi trì hoãn với các nhiệm vụ học tập của sinh viên

Loại lý do	Nhóm lý do (NLD)	Lý do (LD)	Điểm trung bình (ĐTB)	Điểm trung bình nhóm (ĐTBN)	Độ lệch chuẩn (ĐLC)
Nội sinh	Cảm xúc	Lo lắng	3,66	3,51	0,8434
		Bất mãn	3,79		1,2094
		Úc chế	3,92		1,0755
		Cảm giác áp lực	3,24		1,2623
		Cảm giác ngộp	3,26		0,9358
		Chán nản	3,19		1,4113
	Trạng thái thể chất và tinh thần	Kiệt sức, đau ốm	3,47	3,66	1,1283
		Những hoạt động hấp dẫn khác	3,85		1,0509
	Nhận thức	Sự suy ngẫm	2,91	3,06	1,0943
		Hiểu biết thông tin	3,25		1,0230
		Đánh giá thông tin	3,01		1,1031
	Niềm tin cá nhân	Tôi làm việc với hiệu suất tốt dưới áp lực cao	2,77	2,57	1,2264
		Mọi thứ sẽ ổn thôi	2,13		1,3679
		Tôi muốn mọi việc hoàn hảo (chủ nghĩa hoàn hảo)	2,06		1,2434
		Việc cân bằng cuộc sống - làm việc quan trọng với tôi (cân bằng cuộc sống - học tập)	2,26		1,3358
		Tôi không muốn làm những gì người khác kỳ vọng (chống đối)	3,63		1,3679
		Nhận thức tiêu cực về bản thân	3,48	3,18	1,1170
	Tính cách	Sự lười biếng	2,87		1,2264
	Năng lực	Thiếu kỹ năng học tập	3,19	3,28	0,7113
		Thiếu kiến thức	3,32		0,8792
		Thiếu khả năng sắp xếp	3,27		1,4734
		Khả năng quản lý bản thân yếu	3,32		1,3792
	Trải nghiệm học tập có trước	Sự né tránh	3,85	3,61	1,3547
		Trải nghiệm học tiêu cực	3,74		1,4566
		Hành vi học tập từ người khác	3,25		1,5547
		Khó chịu	3,21	3,33	1,1925

Ngoại sinh	Đặc điểm nhiệm vụ học tập	Phức tạp	3,64		1,3585
		Khó	3,24		1,2574
		Không cấp thiết	3,42		1,5849
		Không thú vị	4,01		1,1324
		Tốn thời gian	3,40		1,2038
		Mới mẻ	3,80		1,4623
		Không cụ thể	3,64		1,3585
		Quan trọng	3,20		1,3019
	Tình trạng làm việc	Hoạt động hấp dẫn ngoài nhiệm vụ học tập	1,75		1,2453
		Quá tải công việc	2,53		1,435
		Vấn đề với nhóm học	2,54	2,67	1,3717
		Thiếu tương tác xã hội	2,96		1,0377
	Đặc điểm của giảng viên	Quá thoải mái	2,95		1,2453
		Vô tổ chức	3,73		1,7736
		Đòi hỏi cao	3,91		1,0943
		Thiếu sự hỗ trợ	3,61	3,73	1,4906
		Năng lực sư phạm kém	3,97		1,2264
		Không khoan nhượng	4,02		1,4643
		Không cảm thông	3,92		1,0755
	Điều kiện của cơ sở đào tạo	Quá nhiều nhiệm vụ học tập	3,88		1,3208
		Khóa học thiếu tổ chức	3,90		1,6981
		Những hạn chế về nội dung và hình thức bài giảng	3,86	3,82	0,9415
		Điều kiện thư viện tồi tệ	3,64		1,3585
		Không có chuyên viên hỗ trợ	3,74		1,2642
		Ít luật lệ trong việc quản lý học tập	3,90		1,6038

Nhìn vào Bảng 1, ta thấy hành vi trì hoãn trong học tập của sinh viên năm thứ nhất chịu ảnh hưởng bởi nhiều nguyên nhân khác nhau, trong đó, các yếu tố nội sinh đóng vai trò chủ đạo với số lý do lựa chọn nhiều nhất. Một số yếu tố nổi bật đã được xác định là nguyên nhân chính dẫn đến trì hoãn thuộc hai nhóm (1) nội sinh - “Niềm tin cá nhân” (ĐTBN 2,57), bao gồm: “Sự hấp dẫn của các hoạt động khác ngoài học tập” (1,75), “Chủ nghĩa hoàn hảo” (2,06), suy nghĩ “Mọi thứ sẽ ổn thôi” (2,13), và mong muốn “cân bằng giữa cuộc sống và học tập” (2,26). Bên cạnh đó, một số yếu tố ngoại sinh thuộc nhóm “Tình trạng làm việc” (ĐTBN 2,67) cũng được ghi nhận. Cụ thể, những lý do nổi bật tác động tới việc gây ra hành vi trì hoãn trong học tập của sinh viên bao gồm: “Quá tải công việc” (2,53) và “Vấn đề với nhóm học” (2,54).

Kết quả phỏng vấn cho thấy sinh viên trì hoãn chủ yếu vì bị cuốn vào các hoạt động ngoài học tập như: câu lạc bộ, bạn bè hay giải trí. Một số sinh viên thừa nhận khi vào đại học, họ có nhiều tự do hơn nên mất tập trung và thiếu sự giám sát từ gia đình. Ngoài ra, chủ nghĩa hoàn hảo cũng khiến họ ngại bắt đầu nếu chưa có ý tưởng hoặc kế hoạch hoàn chỉnh. Một sinh viên chia sẻ rằng vì muốn bài luận hoàn hảo nên chỉ tìm tài liệu mãi mà không viết, dẫn đến áp lực tăng cao.

Thêm vào đó, tâm lý “mọi thứ sẽ ổn” khiến sinh viên tự tin có thể hoàn thành bài tập muộn, song kết quả lại không như mong đợi. Nhiều người cũng trì hoãn vì muốn cân bằng

học tập và giải trí, coi thời gian nghỉ ngơi là cần thiết để giảm căng thẳng. Lý do “quá tải công việc” và “vấn đề nhóm học” được nhắc đến khi sinh viên cảm thấy ngột ngạt trước nhiều nhiệm vụ, hoặc thiếu tương tác tích cực trong nhóm.

Kết quả còn cho thấy nhóm yếu tố có điểm trung bình 2,61 - 3,40 như “suy ngẫm” và “làm việc tốt dưới áp lực” tác động không rõ ràng đến trì hoãn. Trong khi đó, các yếu tố về giảng viên và môi trường học (điểm trung bình $\geq 3,41$) được đánh giá là ít ảnh hưởng đến hành vi trì hoãn của sinh viên.

5.3. Câu hỏi nghiên cứu 3 - Những ảnh hưởng của hành vi trì hoãn học tập ở những sinh viên này là gì?

Như có thể thấy trong Bảng 2, điểm trung bình thay đổi từ 2,42 đến 3,59. Điều này chỉ ra rằng sinh viên đồng ý với hầu hết các ảnh hưởng được nêu ra trong bảng hỏi. Tuy nhiên, trong những ảnh hưởng của hành vi trì hoãn, một số tác động đáng chú ý hơn những tác động khác.

Bảng 2

Ảnh hưởng của hành vi trì hoãn lên sinh viên

Nhóm ảnh hưởng (NAH)	Ảnh hưởng (AH)	Điểm trung bình	Điểm trung bình nhóm	Độ lệch chuẩn
Cảm xúc	Tức giận	3,19	2,67	1,0638
	Lo lắng	2,42		1,2064
	Khó chịu	2,63		1,0986
	Tội lỗi	2,46		1,3566
	Buồn bã	2,53		1,7432
	Áp lực	2,42		1,3563
	Ngợp	2,90		1,3266
	Không thỏa mãn	2,73		1,0235
	Chán nản	2,69		1,0255
	Hối lỗi	2,73		1,2548
Trạng thái thể chất và tinh thần	Căng thẳng tinh thần	2,48	3,01	0,8834
	Phản ứng sinh lý với sự căng thẳng	2,92		1,2584
	Vấn đề với giấc ngủ	2,76		1,2585
	Kiệt sức	3,24		1,5743
	Đau ốm	3,66		1,1783
Hành vi	Không có sự thay đổi trong hành vi	3,10	3,10	1,3774
Nhân cách	Nhận thức tiêu cực về bản thân	2,79	2,99	1,1466
	Áp lực thời gian	2,69		1,3458
	Mất ý thức về thời gian	3,54		1,4677
	Học lại	3,02		1,2495
	Tích lũy công việc	2,98		1,3965
	Chất lượng bài tập kém	2,63		1,7691
	Thiếu hụt kiến thức	2,37		1,5458

	Đánh giá tiêu cực	2,94		1,1579
	Kéo dài thời gian học	3,15		1,4797
	Bỏ học	3,60		1,4678
	Chi phí tài chính	2,94		1,2569
Đời sống cá nhân	Vấn đề liên quan tới mối quan hệ xã hội	3,46	3,2	1,6439
	Viễn cảnh tương lai hạn chế	3,21		1,2046
	Không có hệ quả	3,42	3,42	1,4647
Cảm xúc tích cực	Sự thỏa mãn	3,68	3,68	1,3582
Ảnh hưởng tích cực tới học tập	Sự thành công	3,63	3,63	1,3970

Nhìn vào Bảng 2, ta thấy hành vi trì hoãn tác động chủ yếu tới nhóm “Cảm xúc” của sinh viên (ĐTBN: 2,67), nổi bật là: “Lo lắng” (ĐTB: 2,42, DLC: 1,2), “Tội lỗi” (ĐTB: 2,46, DLC: 1,35), “Buồn bã” (ĐTB: 2,53, DLC: 1,74), và “Áp lực” (ĐTB: 2,42, DLC: 1,35). Bên cạnh đó, những ảnh hưởng “Căng thẳng tinh thần” (ĐTB: 2,48, DLC: 0,88) và “Thiếu hụt kiến thức” cũng là những tác động nổi bật của hành vi trì hoãn.

Kết quả cho thấy phần lớn sinh viên đồng ý rằng trì hoãn ảnh hưởng trực tiếp đến học tập và tâm lý, với các hậu quả phổ biến gồm: thiếu hụt kiến thức (2,37), lo lắng (2,42), tội lỗi (2,46) và căng thẳng tinh thần (2,48). Một sinh viên chia sẻ rằng mỗi khi trì hoãn, họ thường lo lắng không kịp hoàn thành bài, và khi bắt đầu làm thì lại quá gấp, khiến áp lực tăng cao.

Ngược lại, những hậu quả nghiêm trọng như ý định bỏ học hoặc rạn nứt quan hệ xã hội (điểm >3,50) hầu như không được sinh viên đồng tình. Họ cho rằng trì hoãn chủ yếu gây ra căng thẳng, giảm hiệu quả học tập, chứ không đủ nghiêm trọng để ảnh hưởng đến quyết định bỏ học hay các mối quan hệ cá nhân.

6. Bàn luận

Kết quả nghiên cứu này cho thấy rằng hành vi trì hoãn trong học tập của sinh viên năm thứ nhất chuyên ngành Kinh tế - Tài chính, K.GDQT, ĐHNN, ĐHQGHN có một số điểm tương đồng với các nghiên cứu trước đây, đặc biệt là nghiên cứu của Grunschel và cộng sự (2012), Tạ Nhật Anh và cộng sự (2023). Cả hai nghiên cứu này đều nhấn mạnh rằng các yếu tố nội sinh đóng vai trò quan trọng nhất trong hành vi trì hoãn học tập, đặc biệt là niềm tin cá nhân và những đặc điểm tâm lý như chủ nghĩa hoàn hảo hay suy nghĩ lạc quan một cách thái quá. Tuy nhiên, nghiên cứu này chỉ ra rằng một số yếu tố ngoại sinh cũng là lý do của hành vi trì hoãn của đối tượng sinh viên nghiên cứu. Đây là điểm khác biệt lớn so với kết quả của những nghiên cứu trước về lý do trì hoãn của sinh viên, cũng như đã chỉ ra một số điểm khác biệt trong nguyên nhân và tác động của trì hoãn, phản ánh đặc điểm của đối tượng sinh viên năm thứ nhất trong bối cảnh học tập hiện đại.

6.1. Sự thay đổi nguyên nhân trì hoãn theo bối cảnh học tập

Nghiên cứu cho thấy nguyên nhân trì hoãn của sinh viên thay đổi theo bối cảnh học tập. Sinh viên năm thứ nhất thường trì hoãn vì bị cuốn vào hoạt động ngoại khóa, chủ nghĩa hoàn hảo, tâm lý “mọi thứ sẽ ổn” và nhu cầu cân bằng học tập và cuộc sống. Trong môi trường đại học, họ có nhiều tự do và ít bị giám sát hơn, nên dễ ưu tiên giải trí hơn học tập. Kết quả này phù hợp với Steel (2007), người cho rằng tự do thời gian mà thiếu kỹ năng quản lý dễ dẫn đến trì hoãn.

Chủ nghĩa hoàn hảo cũng là nguyên nhân nổi bật. Nhiều sinh viên không bắt đầu công việc vì lo chưa đủ hoàn hảo, sợ sai sót. Ngoài ra, yếu tố môi trường như: khối lượng bài tập

lớn, hoạt động ngoại khóa dày đặc và khó khăn trong làm việc nhóm cũng khiến sinh viên cảm thấy quá tải và chậm trễ. Những phát hiện này giúp giảng viên và đơn vị hỗ trợ hiểu rõ hơn trải nghiệm của sinh viên, từ đó thiết kế chương trình hỗ trợ phù hợp hơn.

6.2. Ảnh hưởng của trì hoãn đối với kết quả học tập và tâm lý

Nghiên cứu khẳng định trì hoãn ảnh hưởng tiêu cực đến cả kết quả học tập và tinh thần sinh viên. Các hậu quả phổ biến gồm: thiếu hụt kiến thức, lo lắng, tội lỗi và căng thẳng. Một sinh viên chia sẻ rằng việc làm bài vào phút chót khiến kết quả kém và cảm giác hối hận, lo lắng tăng lên. Điều này phù hợp với nghiên cứu của Tice và cộng sự (2001) khi cho rằng trì hoãn có thể tạo cảm giác thoải mái ban đầu nhưng dẫn đến áp lực và căng thẳng cao hơn về sau.

Tuy nhiên, không phải ai cũng xem trì hoãn là nghiêm trọng. Một số sinh viên cho rằng nó không ảnh hưởng đến quan hệ xã hội hay học tập, thậm chí giúp họ có thời gian thư giãn. Điều này cho thấy tác động của trì hoãn phụ thuộc vào khả năng tự quản lý và ứng phó với áp lực của từng cá nhân: những người kiểm soát tốt vẫn duy trì hiệu quả, trong khi người dễ căng thẳng bị ảnh hưởng rõ rệt hơn.

7. Kết luận và khuyến nghị

7.1. Kết luận

Nghiên cứu làm rõ thực trạng trì hoãn học tập của sinh viên năm thứ nhất ngành Kinh tế - Tài chính, K.GDQT, ĐHNN, ĐHQGHN. Kết quả cho thấy hành vi trì hoãn chủ yếu xuất phát từ nguyên nhân nội sinh như: sự hấp dẫn của hoạt động ngoài học tập, chủ nghĩa hoàn hảo, niềm tin “mọi thứ sẽ ổn thôi” và nhu cầu cân bằng cuộc sống - học tập. Đây là đặc điểm phổ biến ở sinh viên trong giai đoạn chuyển tiếp lên đại học, khi họ có nhiều tự do và cơ hội tham gia xã hội hơn. Ngoài ra, yếu tố ngoại sinh như khối lượng công việc lớn và khó khăn khi làm việc nhóm cũng góp phần gây trì hoãn.

Về hậu quả, sinh viên nhận thấy trì hoãn dẫn đến thiếu hụt kiến thức, lo lắng, tội lỗi và căng thẳng tinh thần, làm giảm hiệu quả và động lực học tập. Một số vẫn duy trì kết quả học tập, song thói quen này không bền vững và có thể ảnh hưởng lâu dài đến kỹ năng làm việc.

Tổng thể, nghiên cứu mang lại cái nhìn toàn diện về nguyên nhân và hệ quả của trì hoãn, đồng thời gợi ý hướng xây dựng biện pháp can thiệp giúp giảm trì hoãn và nâng cao hiệu quả học tập cho sinh viên đại học.

7.2. Hạn chế

Nghiên cứu này còn một số hạn chế do phạm vi và thời gian thực hiện. Thứ nhất, kết quả chỉ phản ánh nguyên nhân và hậu quả của hành vi trì hoãn ở 120 sinh viên năm thứ nhất ngành Kinh tế - Tài chính, K.GDQT, nên chưa thể khái quát cho toàn bộ sinh viên của ĐHNN, ĐHQGHN hay các trường đại học khác. Nghiên cứu với mẫu lớn hơn sẽ giúp có cái nhìn toàn diện hơn về tình trạng trì hoãn học tập.

Thứ hai, thời gian phỏng vấn hạn chế với 10 sinh viên khiến dữ liệu định tính chưa đủ đa dạng. Việc mở rộng số lượng người tham gia sẽ giúp kết quả đáng tin cậy hơn.

Thứ ba, bảng hỏi khảo sát chưa được kiểm chứng độ tin cậy và giá trị bằng các phương pháp thống kê như Cronbach's Alpha hay EFA. Dù được xây dựng dựa trên khung lý thuyết của Grunschel và cộng sự (2012), việc thiếu kiểm định có thể ảnh hưởng đến độ chính xác của dữ liệu. Do đó, các nghiên cứu tiếp theo cần tiến hành kiểm chứng công cụ đo lường để nâng cao tính tin cậy của kết quả.

7.3. Khuyến nghị

Dựa trên các phát hiện của nghiên cứu, để giảm thiểu hành vi trì hoãn và những tác động tiêu cực của nó đến kết quả học tập và sức khỏe tinh thần của sinh viên, cần có những biện pháp can thiệp đồng bộ từ phía nhà trường, giảng viên và chính sinh viên.

Đối với nhà trường

- *Phát triển chương trình hỗ trợ kỹ năng học tập*: Tổ chức các khóa học hoặc hội thảo về quản lý thời gian, lập kế hoạch, đặt mục tiêu và ứng dụng công nghệ học tập như: phần mềm lập lịch, theo dõi tiến độ.

- *Tư vấn tâm lý và định hướng học tập*: Thành lập nhóm hỗ trợ giúp sinh viên vượt qua căng thẳng, duy trì động lực và quản lý công việc hiệu quả thông qua hướng dẫn lập kế hoạch, sắp xếp ưu tiên và loại bỏ yếu tố gây xao nhãng.

- *Điều chỉnh chương trình giảng dạy*: Cân bằng khối lượng bài tập, thời gian và phương pháp học; khuyến khích sinh viên hoàn thành nhiệm vụ theo giai đoạn để giảm tình trạng dồn việc.

- *Tăng cường giám sát và phản hồi*: Ứng dụng hệ thống LMS để theo dõi tiến độ, gửi nhắc nhở và phản hồi kịp thời, giúp sinh viên duy trì thói quen học tập đều đặn.

Đối với giảng viên

- *Hướng dẫn sinh viên về cách tiếp cận nhiệm vụ học tập hiệu quả*: Giảng viên có thể khuyến khích sinh viên áp dụng phương pháp “chia nhỏ nhiệm vụ” (chunking) để xử lý bài tập một cách có hệ thống, giúp giảm áp lực khi thực hiện những dự án lớn.

- *Sử dụng phương pháp giảng dạy linh hoạt và hấp dẫn hơn*: Các chiến lược như học tập dựa trên dự án, mô phỏng tình huống thực tế, hoặc ứng dụng trò chơi có thể giúp sinh viên cảm thấy hứng thú hơn với việc học, từ đó giảm thiểu tình trạng trì hoãn.

- *Tăng cường tương tác và hỗ trợ sinh viên*: Duy trì sự kết nối với sinh viên qua các kênh tư vấn học tập, giải đáp thắc mắc và khuyến khích sinh viên chủ động tham gia vào các buổi thảo luận. Các buổi kiểm tra tiến độ (check-in sessions) giữa kỳ có thể giúp sinh viên không bị tụt lại phía sau.

- *Linh hoạt trong việc đánh giá và phản hồi*: Cung cấp phản hồi sớm và chi tiết về các bài tập, giúp sinh viên có cơ hội điều chỉnh chiến lược học tập thay vì chỉ tập trung vào điểm số cuối kỳ. Hệ thống đánh giá theo tiến trình (formative assessment) thay vì chỉ có bài thi cuối kỳ sẽ giúp sinh viên duy trì động lực học tập tốt hơn.

Đối với sinh viên

- *Xây dựng thói quen học tập chủ động*: Sinh viên nên lập kế hoạch với mục tiêu SMART, ví dụ: “Hoàn thành 3 bài đọc mỗi tuần để ôn giữa kỳ” thay vì mục tiêu chung chung.

- *Quản lý thời gian hiệu quả*: Áp dụng kỹ thuật Pomodoro (học 25 phút, nghỉ 5 phút), Ma trận Eisenhower (ưu tiên việc quan trọng), và nguyên tắc 2 phút (làm ngay việc nhỏ có thể hoàn thành nhanh).

- *Giảm xao nhãng, tối ưu môi trường học*: Học ở nơi yên tĩnh, hạn chế thiết bị điện tử, dùng ứng dụng chặn mạng xã hội, hoặc học nhóm để duy trì động lực.

- *Duy trì tư duy tích cực*: Tập trung vào việc hoàn thành đúng hạn thay vì cầu toàn; thực hành thiền, thể dục, hoặc viết nhật ký học tập để giảm căng thẳng.

- *Tìm kiếm hỗ trợ*: Chủ động hỏi giảng viên, bạn bè khi gặp khó khăn; tham gia nhóm học hoặc cộng đồng học tập để tăng động lực.

Việc giảm thiểu hành vi trì hoãn trong học tập cần có sự phối hợp từ nhiều phía: sự hỗ trợ từ nhà trường, phương pháp giảng dạy linh hoạt từ giảng viên, và sự chủ động của sinh viên trong việc thay đổi thói quen học tập. Các giải pháp như: nâng cao kỹ năng quản lý thời gian, cải thiện chương trình giảng dạy, tăng cường sự hỗ trợ tâm lý và áp dụng các phương pháp học tập hiệu quả có thể giúp sinh viên duy trì động lực học tập, hạn chế trì hoãn và cải thiện kết quả học tập một cách bền vững.

Tài liệu tham khảo

- Ackerman, D.S., & Gross, B.L. (2005). My instructor made me do it: Task characteristics of procrastination. *Journal of Marketing Education*, 27, 5-13. <https://doi.org/10.1177/0273475304273842>
- Araya-Castillo, L., Burgos, M., González, P., Rivera, Y., Barrientos, N., Yáñez - Jara, V.M., Ganga-Contreras, F., & Sáez, W. (2023). Procrastination in University Students: A Proposal of a Theoretical Model. *Behavioral Sciences*, 13. <https://doi.org/10.3390/bs13020128>
- Beswick, G., & Mann, L. (1994). State orientation and procrastination. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Volition and personality: Action versus state orientation*, (pp. 391-396). Gottingen, Germany: Hogrefe & Huber. <https://archive.org/details/volitionpersonal0000unse/mode/2up>
- Ellis, A., & Knaus, W. J. (1977). *Overcoming procrastination*. Institute for Rational Living. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2013.47A2018>
- Erdogan, U., Pamuk, M., Yuruk, S., & Pamuk, K. (2013). *Academic procrastination and mobile phone*. Firat University. https://www.researchgate.net/publication/279295467_Academic_procrastination_and_mobile_phone
- Ferguson, K. L., & Rodway, M. R. (1994). Cognitive behavioral treatment of perfectionism: Initial evaluation studies. *Research on Social Work Practice*, 4, 283-308. <https://doi.org/10.1177/104973159400400302>
- Ferrari, J. R. (1989). Reliability of academic and dispositional measures of procrastination. *Psychological Reports*, 64, 1057-1058. https://doi.org/10.2466/pr0.1989.64.3c.1057?urlappend=%3Futm_source%3Dresearchgate
- Ferrari, J. R. (2000). Procrastination and attention: Factor analysis of attention deficit, boredomness, intelligence, self-esteem, and task delay frequencies. *Journal of Social Behavior and Personality*, 16, 185-196. https://www.researchgate.net/publication/232555351_Procrastination_and_Attention_Factor_Analysis_of_Attention_Deficit_Boredomness_Intelligence_Self-Esteem_and_Task_Delay_Frequencies
- Ferrari, J.R., Johnson, J.L., & McCown, W.G. (1995). *Procrastination and task avoidance*. Plenum Press. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/978-1-4899-0227-6>
- Frost, R.O., Martin, P., Lobart, C., & Roseblate, R. (1990). The dimension of perfection. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 449-468. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/BF01172967>
- Grunschel, C., Patrzek, J., & Fries, S. (2012). Exploring reasons and consequences of academic procrastination: an interview study. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 841-861. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0143-4>
- Hidayat, M., & Hasim, W. (2023). Putting It off until Later: A Survey-Based Study on Academic Procrastination among Undergraduate Students. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 28, 27-38. <https://doi.org/10.7358/ecps-2023-028-taha>
- Hussain, I., & Sultan, S. (2010). *Analysis of procrastination among university students*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5, 1897-1904. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.385>
- Jiao, Q. G., DaRos-Voseles, D. A., Collins, K. M. T., & Onwuegbuzie, A. J. (2011). Academic procrastination and the performance of graduate level cooperative groups in research methods courses. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(1), 119-138. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ915928.pdf>
- Kirschner, P. A., & Karpinski, A. C. (2010). Facebook and academic performance. *Computers in Human Behavior*, 26, 1237-1245. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.024>
- Knaus, W. J. (2000). Procrastination, blame, and change. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 153-166. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/procrastination-blame-change/docview/1292314415/se-2>
- Latack, J. C., & Haylovic, S. J. (1992). Coping with job stress: A conceptual evaluation framework for coping measures. *Journal of Organizational Behavior*, 13, 479-508. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/job.4030130505>

- Lay, C. H. (1995). Trait procrastination, agitation, dejection, and self-discrepancy. In J. R. Ferrari, J. L. Johnson, & W. G. McCown (Eds.), *Procrastination and task avoidance: Theory, research and treatment* (pp. 97-112). New York: Plenum. https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/978-1-4899-0227-6_5
- Milgram, N. A., Gehrman, T., & Keinan, G. (1992). Procrastination and emotional upset: A typological model. *Personality and Individual Differences*, 13, 1307–1313. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/0191-8869\(92\)90173-M](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/0191-8869(92)90173-M)
- Milgram, N., Marshevsky, S., & Sadeh, C. (1995). Correlates of academic procrastination: Discomfort, task aversiveness, and task capability. *Journal of Psychology*, 129, 145-155. <https://doi.org/10.1080/00223980.1995.9914954>
- Mohsenzadeh, F., Jahanbakhshi, Z., Keshavarzafshar, H., Eftari, Sh., & Goudarzi, R. (2016). The role of fear of failure and personality characteristics in anticipating academic procrastination. *Journal of School Psychology*, 5(2), 183-192. <https://sid.ir/paper/216751/en>
- Senécal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607-619. https://doi.org/10.1080/00224545.1995.9712234?urlappend=%3Futm_source%3Dresearchgate
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). *Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators*. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 387-394. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.33.4.387>
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503–509. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Ta, N. A., Ta, M. H., Nguyen, T. T. U., Nguyen, G. T., & Tran, N. D. (2023). Academic Procrastination in Junior Students: A Cross-Sectional Study in a Language University. *VNU Journal of Foreign Studies*, 39(1), 38-48. <https://doi.org/10.63023/2525-2445/jfs.ulis.4895>
- Tice, D. M., Bratslavsky, E., & Baumeister, R. F. (2001). Emotional distress regulation takes precedence over impulse control: If you feel bad, do it! *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(1), 53-67. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11195891/>
- Torrance, M., & Galbraith, D. (2006). The processing demands of writing. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 67–80). Guilford Publications. https://www.researchgate.net/publication/316996736_The_processing_demands_of_writing



VNU Journal of Foreign Studies

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

CORPUS LINGUISTICS IN RESEARCH AND TEACHING JAPANESE IN VIETNAM

Tran Thi Minh Phuong*

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

Received 16 June 2025

Revised 20 October 2025; Accepted 24 November 2025

Abstract: In the context of rapid advancements in science and technology, particularly in computer science, research methods in linguistics have undergone significant innovations. One of the most influential and modern approaches is Corpus Linguistics, which enables the analysis of language based on authentic, objective, and verifiable data. In Vietnam, the application of corpora in foreign language research and teaching, especially in Japanese language education, remains limited. Meanwhile, international studies have demonstrated the effectiveness of corpus-based approaches in various areas such as lexicography, foreign language teaching, translation studies, and discourse analysis. Utilizing corpus data allows learners and researchers to gain a more precise understanding of the grammatical, semantic, and pragmatic features of a language, thereby introducing an empirical and data-driven perspective into applied linguistic research. Based on this practical context, this paper aims to clarify the significance and role of linguistic corpora in Japanese language research and teaching in Vietnam, while surveying and introducing several existing Japanese corpora. Furthermore, the study proposes potential applications of these corpora to support teachers, researchers, and learners in enhancing the effectiveness of Japanese language teaching, learning, and research through real linguistic data.

Keywords: electronic corpus, Japanese language teaching and research, exploitation, application

* Corresponding author.

Email address: phuongttm@vnu.edu.vn<https://doi.org/10.63023/2525-2445/jfs.ulis.5554>

NGŨ LIỆU ĐIỆN TỬ TRONG NGHIÊN CỨU VÀ GIẢNG DẠY TIẾNG NHẬT TẠI VIỆT NAM

Trần Thị Minh Phương

*Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Nhật Bản, 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 20 tháng 10 năm 2025; Chấp nhận đăng ngày 24 tháng 11 năm 2025

Tóm tắt: Trong bối cảnh khoa học công nghệ phát triển mạnh mẽ, đặc biệt là lĩnh vực khoa học máy tính, các phương pháp nghiên cứu ngôn ngữ cũng có nhiều đổi mới đáng kể. Một trong những hướng tiếp cận hiện đại và có ảnh hưởng sâu rộng là Ngôn ngữ học khối liệu (Corpus Linguistics) - lĩnh vực cho phép phân tích ngôn ngữ dựa trên dữ liệu thực tế, khách quan và có thể kiểm chứng. Tại Việt Nam, việc ứng dụng khối ngữ liệu trong nghiên cứu và giảng dạy ngoại ngữ nói chung, tiếng Nhật nói riêng, vẫn còn hạn chế. Trong khi đó, các nghiên cứu quốc tế đã chứng minh hiệu quả rõ rệt của phương pháp này trong các lĩnh vực như: biên soạn từ điển, giảng dạy ngoại ngữ, nghiên cứu dịch thuật và phân tích diễn ngôn. Việc khai thác ngữ liệu giúp người học và nhà nghiên cứu nắm bắt chính xác hơn đặc điểm ngữ pháp, ngữ nghĩa và ngữ dụng của ngôn ngữ, đồng thời mở ra hướng tiếp cận mới mang tính thực chứng cho các nghiên cứu ngôn ngữ học ứng dụng. Xuất phát từ thực tiễn đó, bài viết này hướng đến việc làm rõ ý nghĩa và vai trò của khối ngữ liệu trong nghiên cứu và giảng dạy tiếng Nhật tại Việt Nam, đồng thời khảo sát, giới thiệu một số nguồn ngữ liệu tiếng Nhật hiện có. Trên cơ sở đó, nghiên cứu đề xuất khả năng ứng dụng phù hợp nhằm hỗ trợ người dạy và người học tiếng Nhật trong việc nâng cao hiệu quả nghiên cứu, giảng dạy và học tập ngôn ngữ dựa trên dữ liệu thực tế.

Từ khóa: khối ngữ liệu điện tử, giảng dạy và nghiên cứu tiếng Nhật, khai thác, ứng dụng

1. Đặt vấn đề

Trong những năm gần đây, các nghiên cứu được thực hiện bởi các thao tác thủ công, dựa trên lý luận và phương pháp phân tích theo trực giác cá nhân đang dần giảm đi do không còn độ tin cậy cao để cho ra các kết quả thuyết phục. Thay vào đó là những nghiên cứu với thao tác tự động, dựa trên các kho tài nguyên ngôn ngữ hay còn gọi là khối ngữ liệu điện tử (e-corpus) đang ngày càng trở nên phổ biến. Từ các khối ngữ liệu điện tử, các học giả trong lĩnh vực nghiên cứu ngôn ngữ có thể khai thác và ứng dụng để phục vụ nhiều mục đích khác nhau như: tìm kiếm, khảo sát, thống kê, đối chiếu để tìm ra các quy luật của ngôn ngữ, quy luật chuyển ngữ, các điểm tương đồng và dị biệt ở các bình diện khác nhau, các cấp độ khác nhau giữa các ngôn ngữ... Những khối ngữ liệu ngày càng trở nên hữu ích cho việc nghiên cứu và giảng dạy ngôn ngữ. Trong tiếng Nhật, đã xuất hiện nhiều khối ngữ liệu ngôn ngữ và khối ngữ liệu người học phục vụ cho việc khai thác ứng dụng vào nghiên cứu và giảng dạy tiếng Nhật. Tuy nhiên, tại Việt Nam, chưa có nhiều người biết đến các khối ngữ liệu điện tử này và đến nay vẫn chưa có bài nghiên cứu nào đi sâu đề cập đến việc khai thác và ứng dụng các khối ngữ liệu điện tử trong việc nghiên cứu và giảng dạy tiếng Nhật. Bài viết này sẽ giới thiệu khái quát về các khối ngữ liệu điện tử hiện có trong tiếng Nhật, đồng thời cũng trình bày các nguồn khai thác và cách thức ứng dụng các khối ngữ liệu điện tử trong việc nghiên cứu và giảng dạy tiếng Nhật cho người Việt Nam.

2. Mục tiêu nghiên cứu

Khối ngữ liệu điện tử tiếng Nhật mang lại nhiều lợi ích quan trọng cho cả nghiên cứu và giảng dạy ngôn ngữ. Thứ nhất, nó cung cấp một nguồn dữ liệu phong phú và đa dạng, giúp người học và nhà nghiên cứu tiếp cận với các mẫu ngôn ngữ thực tế, chính xác và cập nhật. Thứ hai, việc phân tích các dữ liệu trong khối ngữ liệu giúp phát hiện những quy luật ngôn ngữ, xu hướng sử dụng từ vựng và cấu trúc câu trong tiếng Nhật hiện đại. Điều này rất hữu ích trong việc thiết kế giáo trình và phương pháp giảng dạy phù hợp hơn với nhu cầu thực tế của người học. Ngoài ra, khối ngữ liệu cũng hỗ trợ các công việc biên soạn từ điển, nghiên cứu dịch thuật và phát triển các công cụ xử lý ngôn ngữ tự nhiên, góp phần nâng cao chất lượng và hiệu quả của việc học tiếng Nhật. Tuy nhiên, hiện nay ở Việt Nam, các khối ngữ liệu của Nhật cũng chưa được biết đến nhiều và chưa được sử dụng để khai thác và ứng dụng trong nghiên cứu. Xuất phát từ thực trạng này, mục đích của nghiên cứu này sẽ nhằm đưa ra cái nhìn tổng quan về các khối ngữ liệu điện tử hiện có trong tiếng Nhật. Trên cơ sở đó, nghiên cứu đề xuất khả năng có thể ứng dụng và khai thác trong giảng dạy cũng như nghiên cứu tiếng Nhật cho người Việt Nam.

3. Cơ sở lý luận

3.1. Khối ngữ liệu điện tử

Có nhiều định nghĩa khác nhau về “ngữ liệu”. Theo Từ điển tiếng Việt của Vietlex Trung tâm từ điển học, NXB Đà Nẵng (2014), “ngữ liệu” là tư liệu ngôn ngữ được dùng làm căn cứ để nghiên cứu ngôn ngữ. Wades and Moje (2000), Göpferich (2006) đã định nghĩa “Ngữ liệu” là một hệ thống tổ chức thống nhất về ngôn ngữ, hoàn chỉnh về nội dung, có chức năng định hướng, do con người tạo ra nhằm sử dụng cho một mục đích xác định. Hay nói cách khác, ngữ liệu là một hình thức giao tiếp bằng lời, bằng văn bản, bằng hệ thống đồ họa để truyền tải ý nghĩa đến người xem.

Dựa vào mục đích và cách xây dựng, McEnery và Wilson (1996) đã chia corpus thành các loại sau: (1) Corpus thô (raw corpus): đơn giản chỉ là tập hợp các dữ liệu mà không có xử lý gì thêm; (2) Corpus được gắn nhãn (tagged corpus): các dữ liệu trong corpus đã được xử lý như phân tích từ, phân tích cú pháp, gắn nhãn từ loại; (3) Parallel Corpus: được sử dụng nhiều trong ứng dụng máy dịch. Ngoài cách chia trên, theo Lê Lâm Thi (2020), corpus cũng có thể được chia theo cấu tạo của nó: (1) Corpus biệt lập (dữ liệu lấy vào 1 cách ngẫu nhiên, biệt lập và không phân biệt với nhau); (2) Corpus theo danh mục (dựa vào các danh mục để chia dữ liệu trong corpus thành các nhóm); (3) Corpus trùng lặp (các dữ liệu trong corpus có thể ở nhiều nhóm cùng lúc); (4) Corpus theo thời gian (các dữ liệu sắp xếp theo thời gian thu thập và thời gian xuất hiện).

Về cách tiếp cận, Lê Tuyết Nga (2020) chỉ ra rằng có hai cách tiếp cận trong ngôn ngữ học khối liệu là: cách tiếp cận dựa vào khối liệu để kiểm chứng lý thuyết (corpus-based) và cách tiếp cận được chỉ dẫn bởi khối liệu để xây dựng lý thuyết (corpus-driven). Hầu hết các học giả trên thế giới đều xác định corpus-based là cách tiếp cận dựa vào khối liệu, có tính diễn dịch, xuất phát từ các giả thuyết, phân tích khối liệu nhằm mục đích kiểm nghiệm, trong khi đó, corpus-driven là cách tiếp cận được chỉ dẫn bởi khối liệu, có tính qui nạp, xuất phát từ dữ liệu và phân tích dữ liệu nhằm mục đích phát hiện, khám phá, từ đó xây dựng luận điểm và lý thuyết.

Về phạm vi ứng dụng, McEnery và Hardie (2012) chỉ ra rằng khối ngữ liệu đóng vai trò vô cùng quan trọng trong nhiều lĩnh vực liên quan đến ngôn ngữ, cả trong nghiên cứu lý thuyết lẫn ứng dụng công nghệ. Phạm vi ứng dụng khá đa dạng và phong phú. Trong lĩnh vực ngôn

ngữ, các nhà ngôn ngữ học sử dụng khối ngữ liệu để phân tích tần suất từ vựng, cấu trúc câu, hiện tượng ngữ pháp, so sánh ngôn ngữ giữa các vùng miền hoặc theo thời gian, so sánh các đặc trưng ngôn ngữ giữa các thể loại khác nhau như: văn học, báo chí, ngôn ngữ học thuật, hoặc ngôn ngữ mạng xã hội. Trong lĩnh vực giảng dạy ngoại ngữ, giáo viên có thể sử dụng nguồn dữ liệu thực tế để tạo bài tập, nghiên cứu cách dùng từ, xây dựng từ điển và tài liệu giảng dạy hiệu quả. Trong lĩnh vực xử lý ngôn ngữ tự nhiên (NLP), khối ngữ liệu sẽ là nền tảng để huấn luyện các mô hình máy học trong các ứng dụng như: gắn nhãn từ loại, phân tích cú pháp, tách từ, dịch máy, nhận dạng thực thể, sinh văn bản tự động, v.v.

3.2. *Thực trạng xây dựng và nghiên cứu ngữ liệu điện tử ở các nước trên thế giới*

Trong thập kỉ vừa qua, nhiều quốc gia đã và đang xúc tiến việc xây dựng các khối liệu trên cơ sở bản ngữ. Trong đó, khối liệu tiếng Anh là nổi bật hơn cả. Các công trình nghiên cứu đã xuất hiện lần đầu tiên vào những những năm 60 thế kỉ XX. Có thể kể đến là: Khối ngữ liệu Brown (Brown University Corpus) chứa khoảng một triệu đơn vị từ và cụm từ sử dụng, được đánh dấu theo dạng hình thái từ; khối ngữ liệu Lancaster/Oslo-Bergen (Lancaster/Oslo-Bergen Corpus (LOB)) - bao gồm khoảng một triệu đơn vị từ và cụm từ sử dụng; Khối ngữ liệu Anh Quốc British National Corpus (BNC) là khối ngữ liệu tiếng Anh có dung lượng lớn nhất hiện nay. Gần đây là sự xuất hiện của Sketch Engine với một bộ ngữ liệu đồ sộ gồm hơn 130 tỉ từ. Tiếp đó, cần kể đến khối liệu tiếng Đức. Theo Lê Tuyết Nga (2020), đây là tập hợp lớn nhất các văn bản bằng tiếng Đức, bao gồm khoảng 2 tỉ đơn vị từ và cụm từ sử dụng. Khối liệu này chứa sơ đồ hình thái cú pháp học dựa trên cơ sở SGML. Hệ thống tự động COSMAS II của khối liệu tiếng Đức cho phép người sử dụng dễ dàng tìm kiếm thông tin chứa trong khối ngữ liệu này. Trung Quốc là nước có khối liệu bản ngữ lớn nhất. Khối liệu tiếng Trung chứa khoảng 1 tỷ đơn vị từ, cụm từ, đang được sử dụng rất rộng rãi và hữu hiệu. Tại Liên bang Nga, ngôn ngữ học khối liệu được bắt đầu nghiên cứu mới chỉ trong vòng hơn thập kỷ trở lại đây nhưng với tốc độ rất nhanh. Hiện nay, ngôn ngữ học khối liệu đang được giảng dạy tại các trường đại học lớn. Việt Nam cũng đang trong quá trình bước đầu xây dựng và nghiên cứu về ngôn ngữ học ngữ liệu. Các công trình nghiên cứu tiêu biểu về “Ngôn ngữ học khối liệu (Corpus) của tác giả Đào Hồng Thu (2007), công trình nghiên cứu về “Ngôn ngữ học máy tính và việc xây dựng từ điển” của hai tác giả Đinh Điền - Hồ Hải Thụy (2011), sách chuyên khảo về Ngôn ngữ học ngữ liệu của tác giả Đinh Điền (2018)...

Tại Nhật Bản, khối ngữ liệu đầu tiên xuất hiện vào năm 1997 của Đại học Kyoto. Đây là khối ngữ liệu chứa khoảng 4 vạn câu được lấy trong các bài đăng trên báo Mainichi phát hành năm 1995. Khối ngữ liệu được dán nhãn các thông tin về hình thái học cũng như đặc điểm về cấu trúc câu. Khối ngữ liệu rất hữu ích cho việc nghiên cứu về quá trình xử lý ngôn ngữ tự nhiên nhưng chi phí sử dụng khá cao nên tỷ lệ khai thác chưa cao. Tiếp đến là khối ngữ liệu khá đồ sộ về văn nói và văn viết của người Nhật bản ngữ được xây dựng bởi Viện nghiên cứu quốc ngữ Nhật Bản. Tuy không được gắn mác là khối ngữ liệu corpus nhưng các thủ pháp thu thập dữ liệu rất gần với phương pháp của ngôn ngữ học khối liệu... Có thể nói, tất cả các khối ngữ liệu điện tử của Nhật hiện nay mặc dù có số lượng dự án xây dựng và khai thác nhiều nhưng thành quả nghiên cứu lại chưa được công bố rộng rãi ra thế giới. Các công trình nghiên cứu định lượng của Viện nghiên cứu quốc ngữ và các tổ chức giáo dục khác ở Nhật Bản không công khai dữ liệu nên cũng là lý do khiến cho nhiều người không biết đến các khối ngữ liệu điện tử của Nhật Bản. Chính vì vậy, bài viết này sẽ tập trung giới thiệu khái quát về các khối ngữ hiện có của tiếng Nhật và đánh giá tiềm năng khai thác cũng như ứng dụng vào việc giảng dạy và nghiên cứu tiếng Nhật cho người Việt Nam.

3. Khai thác và ứng dụng khối ngữ liệu trong giảng dạy và nghiên cứu tiếng Nhật cho người Việt Nam

Có thể khẳng định rằng ngữ liệu điện tử hiện nay đóng vai trò ngày càng quan trọng trong nhiều lĩnh vực, đặc biệt là trong ngôn ngữ học ứng dụng. Việc sử dụng các khối ngữ liệu giúp người học và nhà nghiên cứu tiếp cận dữ liệu ngôn ngữ thực tế, qua đó nâng cao tính chính xác và hiệu quả trong giảng dạy cũng như nghiên cứu. Đối với việc giảng dạy và nghiên cứu tiếng Nhật cho người Việt Nam, các khối ngữ liệu điện tử của Nhật Bản là nguồn tài nguyên quý giá, có thể được khai thác để:

- Phân tích đặc điểm ngữ pháp, từ vựng, và ngữ dụng của tiếng Nhật trong ngữ cảnh thực tế;
- Xây dựng giáo trình, bài tập và tài liệu giảng dạy dựa trên dữ liệu xác thực;
- Nghiên cứu lỗi ngôn ngữ, đối chiếu liên ngữ giữa tiếng Nhật và tiếng Việt;
- Ứng dụng trong công cụ giảng dạy, dịch thuật, và công nghệ ngôn ngữ...

Một số khối ngữ liệu tiêu biểu của Nhật Bản có thể áp dụng trong bối cảnh này bao gồm: BCCWJ (Balanced Corpus of Contemporary Written Japanese), CSJ (Corpus of Spontaneous Japanese), NINJAL-LWP, và Leeds Japanese Concordancer, v.v. Những nguồn này không chỉ cung cấp dữ liệu ngôn ngữ đa dạng mà còn hỗ trợ người học và nhà nghiên cứu Việt Nam trong việc tiếp cận và hiểu sâu hơn về đặc trưng của tiếng Nhật hiện đại. Nội dung và đặc điểm của các khối ngữ liệu được liệt kê ở bảng dưới đây:

Bảng 1

Nội dung và đặc điểm của các khối ngữ liệu trong tiếng Nhật

STT	Tên khối ngữ liệu	Nội dung và đặc điểm	Đơn vị quản lý, vận hành
1	Khối ngữ liệu ngôn ngữ viết cân bằng trong tiếng Nhật hiện đại (Tên tiếng Nhật: 現代日本語書き言葉均衡コーパス (BCCWJ))	* Đây là một khối ngữ liệu được xây dựng bằng tiếng Nhật dùng trong văn viết với quy mô 104,3 triệu từ, được công bố vào năm 2011, gồm 13 thể loại như sách, tạp chí, báo chí, blog, v.v. * Đặc điểm của khối ngữ liệu này là không chỉ bao gồm một thể loại duy nhất, mà được thu thập ngôn ngữ từ nhiều thể loại khác nhau, rất đa dạng phong phú. Dữ liệu được thu thập từ khoảng những năm 1970 đến những năm 2000. Khối ngữ liệu này có thể được tra cứu qua các công cụ trực tuyến trên trang web “https://shonagon.ninjal.ac.jp/” và https://chunagon.ninjal.ac.jp/” * Phần lớn các mẫu được đưa vào trong khối ngữ liệu này được chọn ngẫu nhiên từ tập hợp các dữ liệu xuất bản đã được công bố và dữ liệu sách lưu trữ tại các thư viện công cộng ở khu vực Tokyo. Việc một phần cụ thể nào đó của một cuốn sách hay tạp chí cụ thể được chọn làm mẫu là kết quả hoàn toàn ngẫu nhiên từ quá trình chọn lựa. Không có bất kỳ đánh giá giá trị nào được thực hiện từ góc độ ngôn ngữ học hay văn học. Khối ngữ liệu này có thể được xem là đại diện cho văn viết tiếng Nhật hiện đại, theo	Viện Quốc gia Nghiên cứu Ngôn ngữ Nhật Bản, một tổ chức thuộc Tổ chức Nghiên cứu Văn hóa và Nhân văn Quốc gia (liên kết các trường đại học), và Quỹ Nghiên cứu Khoa học thuộc Bộ Giáo dục, Văn hóa, Thể thao, Khoa học và Công nghệ Nhật Bản tài trợ và quản lý trong khuôn khổ các lĩnh vực nghiên cứu đặc biệt.

		cùng một nghĩa như các cuộc khảo sát dư luận dựa trên phương pháp chọn mẫu ngẫu nhiên do các cơ quan báo chí thực hiện có thể đại diện cho toàn thể người dân Nhật Bản.	
2	Khối ngữ liệu văn nói của người học tiếng Nhật đến từ nhiều quốc gia có tiếng mẹ đẻ khác nhau (Tên tiếng Nhật: 多言語母語の日本語学習者横断コーパス)	Đây là một khối ngữ liệu được thu thập thông qua khảo sát đồng thời cả văn nói và văn viết của 1.000 người học tiếng Nhật đến từ 20 quốc gia và khu vực, với 12 ngôn ngữ mẹ đẻ khác nhau (bao gồm cả Nhật Bản). Những người học tham gia đã được kiểm tra năng lực tiếng Nhật để phân định trình độ. Nhờ vậy, dữ liệu có thể được so sánh theo trình độ, đặc điểm của ngôn ngữ mẹ đẻ, nhiệm vụ thực hiện và môi trường học tập. Hiện tại, khối ngữ liệu này đang trong quá trình xây dựng và tính đến cuối tháng 7 năm 2018, tổng số từ đã thu thập được là khoảng 2,3 triệu từ.	Viện Nghiên cứu Ngôn ngữ Quốc gia Nhật Bản, viết tắt là NINJAL). Đây là một cơ quan nghiên cứu trực thuộc Cơ quan Văn hóa Quốc gia Nhật Bản (独立行政法人国立文化財機構)
3	Khối ngữ liệu văn nói của người Nhật phiên bản 2018 (bản gồm cả phần lời thoại và ghi âm) (Tên tiếng Nhật: BTSJ による日本語話し言葉コーパス (トランスクリプト・音声) 2018 年版)	BTSJ (Basic Transcription System for Japanese) là một khối ngữ liệu lớn về hội thoại tự nhiên của người Nhật bản ngữ. Đây là nguồn dữ liệu hữu ích dành cho các nghiên cứu về ngữ dụng học, phân tích diễn ngôn, học máy, và giáo dục tiếng Nhật. Phiên bản năm 2018 của BTSJ Corpus là bản cập nhật mở rộng của phiên bản trước, bao gồm: Bổ sung thêm các đoạn hội thoại mới, cập nhật phiên bản phiên âm theo tiêu chuẩn năm 2015, bổ sung âm thanh cho các đoạn hội thoại trước đó chỉ có phiên âm.	Viện Nghiên cứu Quốc ngữ Quốc gia, Tổ chức Nghiên cứu Văn hóa Con người, Pháp nhân Tổ chức sử dụng chung giữa các đại học
4	Khối ngữ liệu khẩu ngữ tiếng Nhật (Tên tiếng Nhật: 日本語話し言葉コーパス)	Đây là một khối ngữ liệu được xây dựng hoàn toàn là khẩu ngữ trong tiếng Nhật, dữ liệu được thu thập từ lời thoại, phát ngôn tiếng Nhật tự phát (đa số là độc thoại) và được chú giải (gán nhãn) rất chi tiết. Khối ngữ liệu này được công bố vào năm 2004 và đến nay vẫn duy trì chất lượng và quy mô ở mức hàng đầu thế giới. Tổng số từ được thu thập là khoảng 7,5 triệu từ. Khối ngữ liệu này hiện được sử dụng rộng rãi trong nhiều lĩnh vực khác nhau như: Xử lý thông tin ngôn ngữ nói, Xử lý ngôn ngữ tự nhiên, Ngôn ngữ học tiếng Nhật, Ngôn ngữ học nói chung...	Viện Quốc gia về Ngôn ngữ học Nhật Bản, Viện Công nghệ Thông tin và Truyền thông (trước đây là Viện Nghiên cứu Truyền thông Tổng hợp) và Đại học Công nghệ Tokyo.
5	Khối ngữ liệu hội thoại của người Nhật bản ngữ do đại học Nagoya xây dựng (Tên tiếng Nhật: 名古屋大学会話コーパス)	Đây là một khối ngữ liệu hội thoại giữa người Nhật với nhau, được giáo sư Mieko Ōso thuộc Đại học Nagoya xây dựng bằng nguồn kinh phí nghiên cứu khoa học (Kakenhi) trong giai đoạn 2001 đến 2003. Ngữ liệu này gồm 129 cuộc hội thoại, với tổng thời lượng khoảng 100 giờ trò chuyện tự do. Tổng số từ lên đến khoảng 1,1 triệu từ. Có thể tra cứu bằng hệ thống 'Chūnagon' (中納言) qua trang web.	Đại học Nagoya Nhật Bản

6	Khối ngữ liệu "Taiyō" & Khối ngữ liệu tạp chí phụ nữ cận đại. (Tên tiếng Nhật: 太陽コーパスと「近代女性雑誌コーパス」)	Khối ngữ liệu "Taiyō" và khối ngữ liệu tạp chí phụ nữ cận đại được công bố vào năm 2005, là khối ngữ liệu được xây dựng từ tạp chí tổng hợp <i>Taiyō</i> do nhà xuất bản Hakubunkan phát hành, một tạp chí từng được đọc rộng rãi trong thời kỳ Minh Trị và Đại Chính của Nhật. Khối ngữ liệu này bao gồm khoảng 14,5 triệu ký tự văn bản từ 5 năm: 1895, 1901, 1909, 1917 và 1925. Các năm này được lựa chọn bắt đầu từ năm tạp chí ra đời (1895), và sau đó cứ cách 8 năm một lần kể từ năm 1901 – năm đầu tiên của thế kỷ 20. Do chỉ dựa trên một loại tạp chí, nên khối ngữ liệu này không thể đảm bảo tính đại diện như BCCWJ. Tuy nhiên, vì <i>Taiyō</i> chứa nhiều văn bản đa dạng từ các bài tiểu luận đến tiểu thuyết, với sự tham gia của nhiều tác giả đương thời, nên đây là tư liệu rất thích hợp để nghiên cứu tiếng Nhật thời kỳ đó. Khối ngữ liệu Taiyō đã được xuất bản dưới dạng CD-ROM bởi Nhà xuất bản Sanseido, và có thể tìm kiếm toàn văn thông qua công cụ kèm theo mang tên "Himawari". Như đã được chỉ rõ bằng số lượng ký tự, kho này không gán thông tin cấp từ vựng, nên là một khối ngữ liệu dùng để tra cứu bằng chuỗi ký tự. Tuy nhiên, các văn bản đã được cấu trúc hóa bằng XML, với thông tin về bài viết và chỉnh sửa được gán thẻ.	Viện Nghiên cứu Ngôn ngữ Quốc gia Nhật Bản (国立国語研究所 /NINJAL)
7	Khối ngữ liệu lịch sử tiếng Nhật (Tên tiếng Nhật: 日本語歴史コーパス)	Đây là một khối ngữ liệu lưu trữ các tài liệu ngôn ngữ chính yếu trong lịch sử tiếng Nhật, từ <i>Manyōshū</i> (Vạn Diệp Tập) cho đến đầu thời kỳ Shōwa. Tính đến tháng 2 năm 2019, số lượng từ được lưu trữ là khoảng 15,6 triệu từ. Có thể tra cứu khối ngữ liệu này thông qua trang web <i>Chūnagon</i> .	Viện Ngôn ngữ và Văn hóa Nhật Bản
8	Khối ngữ liệu tạp chí Meiroku (Tên tiếng Nhật: 明六雑誌コーパス)	Khối ngữ liệu tạp chí Meiroku là khối ngữ liệu có quy mô nhỏ, được công bố vào năm 2012, là khối ngữ liệu được xây dựng từ toàn bộ các số của tạp chí <i>Meiroku Zasshi</i> , xuất bản vào đầu thời kỳ Minh Trị – trước <i>Taiyō</i> – với khoảng 180.000 từ. Trong khi "Khối ngữ liệu Taiyō" chỉ cho phép tìm kiếm chuỗi ký tự, thì "Khối ngữ liệu Meiroku" lại được gán thông tin từ đơn vị nhỏ tương thích với BCCWJ. Đây là khối ngữ liệu tiếng Nhật cổ đại đầu tiên được công bố rộng rãi có gán thông tin cấp từ. Khối ngữ liệu này được liên kết với các tệp hình ảnh bản gốc do Viện Quốc gia Nghiên cứu Ngôn ngữ Nhật Bản lưu trữ, cho phép tham khảo nguyên bản từ kết quả tìm kiếm. Giống như "Khối ngữ liệu tạp chí phụ nữ cận đại", kho này được công bố theo giấy phép Creative Commons.	Viện Nghiên cứu Ngôn ngữ Quốc gia Nhật Bản (国立国語研究所, National Institute for Japanese Language and Linguistics - NINJAL). Các trường đại học và tổ chức nghiên cứu Nhật Bản chuyên về ngôn ngữ học và lịch sử ngôn ngữ Nhật

9	Khối ngữ liệu tập hợp các bài viết của người nước ngoài học tiếng Nhật (Tên tiếng Nhật: 日本語学習者作文コーパス)	Khối ngữ liệu tập hợp bài viết của người học tiếng Nhật được phát triển trong khuôn khổ đề án nghiên cứu do Trung tâm Nghiên cứu Nhật Bản Quốc tế, Đại học Ngoại ngữ Tokyo chủ trì. Tên dự án là “Nghiên cứu giáo dục tiếng Nhật dựa trên ngôn ngữ mẹ đẻ và khu vực xuất thân của người học tiếng Nhật” (2010–2012), Các bài viết thu thập đã được xử lý và chú thích bằng thông tin chỉnh sửa (sửa lỗi ngôn ngữ) và gắn thẻ lỗi (error tags), từ đó hình thành một cơ sở dữ liệu có chú thích ngôn ngữ học. Khối ngữ liệu này không chỉ phục vụ cho mục đích nghiên cứu lỗi ngôn ngữ trong quá trình tiếp thu tiếng Nhật như một ngoại ngữ, mà còn hỗ trợ phát triển phương pháp giảng dạy tiếng Nhật phù hợp với đặc điểm ngôn ngữ mẹ đẻ và khu vực văn hóa của người học.	Đại học Ngoại ngữ Tokyo
10	Khối ngữ liệu KY Corpus (Tên tiếng Nhật: KY コーパス)	Khối ngữ liệu KY Corpus (KY コーパス) là một bộ sưu tập dữ liệu ngôn ngữ học được xây dựng từ các bản ghi OPI (Oral Proficiency Interview) của những người học tiếng Nhật, nhằm phục vụ nghiên cứu về sự phát triển ngôn ngữ và phân tích ngữ nghĩa. KY Corpus được xây dựng từ 90 bản ghi OPI của những người học tiếng Nhật, bao gồm các nhóm người nói tiếng Trung Quốc, Anh và Hàn Quốc. Mỗi nhóm có 30 người, được phân loại theo trình độ: sơ cấp (5 người), trung cấp (10 người), cao cấp (10 người) và siêu cấp (5 người). Khối ngữ liệu này được sử dụng để nghiên cứu về sự phát triển ngôn ngữ, quá trình thụ đắc ngôn ngữ của người học.	

Như vậy, có thể thấy rằng mỗi một khối ngữ liệu tiếng Nhật đều sở hữu những đặc điểm riêng biệt, từ đó tạo nên tiềm năng khai thác và ứng dụng khác nhau, tùy thuộc vào mục đích nghiên cứu hoặc lĩnh vực sử dụng. Việc nhận diện và khai thác các đặc điểm này một cách có hệ thống không chỉ giúp nâng cao hiệu quả sử dụng ngữ liệu, mà còn mở rộng phạm vi ứng dụng sang nhiều lĩnh vực liên ngành. Từ sự đa dạng này có thể thấy rằng không có một khối ngữ liệu "toàn năng", mỗi corpus nên được lựa chọn và khai thác dựa trên sự phù hợp với mục tiêu nghiên cứu cụ thể, từ đó tối ưu hóa giá trị ứng dụng của nó trong cả môi trường học thuật lẫn thực tiễn xã hội.

4. Ứng dụng khối ngữ liệu trong việc giảng dạy và nghiên cứu tiếng Nhật cho người Việt Nam

Trong tiếng Nhật, các khối ngữ liệu (コーパス / corpus) ngày càng phong phú và đa dạng, đóng vai trò không thể thiếu trong nhiều lĩnh vực như: ngôn ngữ học, giáo dục tiếng Nhật như ngôn ngữ thứ hai (JSL/JFL), xử lý ngôn ngữ tự nhiên (NLP), và nghiên cứu văn hóa – xã hội... Sự phát triển mạnh mẽ của các loại ngữ liệu này phản ánh nhu cầu thực tiễn ngày càng lớn đối với các nguồn dữ liệu ngôn ngữ có cấu trúc, mang tính đại diện và có thể truy cập cho nghiên cứu và ứng dụng công nghệ.

Hiện nay ở Việt Nam, giáo viên giảng dạy tiếng Nhật biết đến khối ngữ liệu và sử dụng

nó như công cụ nghiên cứu hầu như rất ít. Vì vậy, việc đưa ra khả năng khai thác và ứng dụng của các khối ngữ liệu điện tử của Nhật là rất hữu ích, giúp cho giáo viên cũng như nhà nghiên cứu có thể kịp thời nắm bắt và cập nhật thông tin một cách chính xác. Sau khi tìm hiểu nghiên cứu và đánh giá tiềm năng khai, tác giả thấy rằng mỗi một khối ngữ liệu tiếng Nhật đều sở hữu những đặc điểm riêng biệt, từ đó tạo nên tiềm năng khai thác và ứng dụng khác nhau, tùy thuộc vào mục đích nghiên cứu hoặc lĩnh vực sử dụng. Việc nhận diện và khai thác các đặc điểm này một cách có hệ thống không chỉ giúp nâng cao hiệu quả sử dụng ngữ liệu, mà còn mở rộng phạm vi ứng dụng sang nhiều lĩnh vực liên ngành. Trên cơ sở đánh giá về tiềm năng khai thác và ứng dụng của các khối ngữ liệu học trong tiếng Nhật, tác giả đề xuất một số định hướng nhằm nâng cao hiệu quả sử dụng các nguồn ngữ liệu ngôn ngữ này trong nghiên cứu ngôn ngữ nói chung và giảng dạy tiếng Nhật cho người Việt Nam nói riêng. Tiềm năng khai thác và ứng dụng của khối ngữ liệu được mô tả trong bảng dưới đây.

Bảng 2

Tiềm năng khai thác và ứng dụng của từng khối ngữ liệu trong tiếng Nhật

STT	Khối ngữ liệu	Tiềm năng khai thác và ứng dụng của khối ngữ liệu
1	Khối ngữ liệu ngôn ngữ viết cân bằng trong tiếng Nhật hiện đại (Tên tiếng Nhật: 現代日本語書き言葉均衡コーパス (BCCWJ))	<i>* Nghiên cứu khảo sát về tần suất sử dụng, xuất hiện của từ vựng và biểu hiện của chúng để phục vụ cho công tác biên soạn từ điển Nhật Việt</i> Phân tích tần suất sử dụng và mức độ xuất hiện của từ ngữ trong các thể loại khác nhau như sách, báo, blog, v.v. để đưa ra danh mục từ phổ biến phục vụ cho việc biên soạn từ điển. Nghiên cứu của nhóm các học giả Yukio Tono, Makoto Yamazaki, Kikuo Maekawa công bố vào năm 2013 đã sử dụng Corpus CSJ và BCCWJ phân tích tần suất sử dụng và mức độ xuất hiện của 5000 từ phổ biến trong tiếng Nhật đương đại, cả văn nói và văn viết để biên soạn từ điển tiếng Nhật. <i>* Nghiên cứu phong cách ngôn ngữ và thể loại văn bản phục vụ cho nghiên cứu phong cách học và ngôn ngữ học chức năng</i> Phân tích sự khác biệt về phong cách ngôn ngữ văn học, hành chính, báo chí, blog,... xác định đặc trưng ngữ pháp và từ vựng riêng biệt cho từng thể loại. Nghiên cứu của Satoshi Nambu công bố vào năm 2025 đã so sánh giữa văn viết và văn nói, các thể loại trong BCCWJ, ảnh hưởng của các yếu tố ngoài ngôn ngữ (người nói, thể loại, lịch sử) lên việc chọn hình thức ngôn ngữ... <i>* Biên soạn giáo trình và giảng dạy tiếng Nhật cho người Việt Nam</i> Dựa vào tần suất và ngữ cảnh sử dụng từ, cụm từ trong văn bản thực tế để lựa chọn từ vựng cốt lõi cho giáo trình, thiết kế bài học theo ngữ cảnh sử dụng thực tế. Nghiên cứu của nhóm học giả Trường Đại học Ngoại ngữ Tokyo công bố vào năm 2008 đã sử dụng dữ liệu từ corpus phục vụ việc chọn 10.000 từ vựng cơ bản đọc hiểu để biên soạn giáo trình đọc hiểu cho người nước ngoài học tiếng Nhật. <i>* Nghiên cứu về so sánh đồng đại và lịch đại (ngôn ngữ học đồng đại & lịch đại) dành cho các điều tra khảo sát về ngôn ngữ học lịch sử, ngôn ngữ học xã hội.</i> Dùng khối ngữ liệu này để so sánh với các ngữ liệu cổ hơn như Khối ngữ liệu lịch sử tiếng Nhật/日本語歴史コーパス (CHJ) để phân tích sự thay đổi của từ vựng, ngữ pháp qua thời gian, đồng thời, có thể nghiên cứu ngôn ngữ hiện đại trong mối quan hệ với lịch sử tiếng Nhật. Nghiên cứu của Maekawa Kikuo và Ogiso Tomomi công bố năm 2020 đã sử dụng Corpus để khảo sát sự thay đổi về ngôn ngữ giữa ngữ liệu cổ (CHJ) và hiện đại (BCCWJ).

		<i>* Tạo ngân hàng câu hỏi các dạng bài ôn thi JLPT sát thực tế ngôn ngữ của người bản ngữ</i> Sử dụng các ngữ liệu thực tế từ khối ngữ liệu BCCWJ làm nền để tạo câu hỏi, các dạng bài tập về ngữ pháp theo các cấp độ từ N5 đến N1. Nghiên cứu của Ishikawa Shinichiro công bố năm 2025 đã sử dụng Corpus để xử lý bằng hệ thống phân tích hình thái, thống kê tần suất xuất hiện của từ vựng để làm cơ sở cho bảng từ JLPT... <i>* Xây dựng tài liệu đọc/nghe dựa trên ngữ liệu thực tế từ BCCWJ</i> Biên soạn các dạng bài đọc và nghe dành cho cấp độ từ dễ đến khó phù hợp với trình độ của người học dựa trên ngữ liệu thực tế người bản ngữ sử dụng. Nghiên cứu của Matsushita công bố năm 2015 đã sử dụng Corpus để phân tích độ khó (tần suất, độ dài câu, số lượng từ Hán tự) của các đoạn văn trong corpus → phân cấp từ N5 đến N1 → tạo tài liệu đọc hiểu cho người học tiếng Nhật. Nghiên cứu của Kobayashi công bố năm 2018 đã sử dụng corpus để so sánh đặc trưng ngôn ngữ giữa ngôn ngữ viết (BCCWJ) và nói (CSJ), từ đó biên soạn tài liệu nghe thực tế phản ánh đặc điểm hội thoại tự nhiên (dạng “shadowing”, “role-play”).
2	Khối ngữ liệu văn nói của người học tiếng Nhật đến nhiều quốc gia có tiếng mẹ đẻ khác nhau (Tên tiếng Nhật: 多言語母語の日本語学習者横断コーパス)	<i>* Nghiên cứu về lỗi sai trong cách dùng tiếng Nhật của người học (Error Analysis)</i> Dựa trên dữ liệu văn nói của người học để phân tích lỗi trong phát âm, ngữ pháp, cách dùng từ của người học theo từng ngôn ngữ mẹ đẻ của người học. Nghiên cứu của Sasano và Kato công bố năm 2020 đã sử dụng Corpus để thống kê và phát hiện lỗi trong bài viết người học tiếng Nhật... <i>* Nghiên cứu về tác động và ảnh hưởng của ngôn ngữ mẹ đẻ (L1 Transfer Studies) đến cách dùng tiếng Nhật của người Việt Nam</i> Tìm hiểu mức độ ảnh hưởng của ngôn ngữ mẹ đẻ (L1) đến cách dùng tiếng Nhật (L2), của người Việt Nam học tiếng Nhật đặc biệt là trong các phạm trù về trật tự từ (word order), Cách dùng thể lịch sự (敬語), thể bị động (受け身) và sai khiến (使役)... Nghiên cứu của Lê Thị Thanh công bố năm 2023 đã sử dụng Corpus để phân tích cách người Việt dùng sai 「～られる」 trong ngữ cảnh bị động, thường lược bỏ hoặc chuyển thành câu chủ động, do tiếng Việt không có biến thể bị động hình thái... <i>* Nghiên cứu so sánh về quá trình thụ đắc tiếng Nhật của người Việt Nam học tiếng Nhật với người học tiếng Nhật ở các nước khác</i> Trên cơ sở làm rõ quá trình thụ đắc tiếng Nhật của người Việt Nam, cũng như của người học tiếng Nhật ở các nước khác (Trung Quốc, Hàn Quốc, Thái Lan hay Anh...) để có thể nhận diện những đặc điểm nổi bật trong hành vi ngôn ngữ, chiến lược giao tiếp và khuynh hướng các lỗi sai điển hình trong cách dùng tiếng Nhật của người học. Nghiên cứu của Kobayashi và Ishikawa công bố năm 2025 đã sử dụng Corpus để so sánh ảnh hưởng của L1 trong các nhóm học viên (Việt, Hàn, Trung) trong việc thụ đắc ngữ pháp tiếng Nhật... <i>* Xây dựng chương trình học và giáo trình cho người Việt Nam học tiếng Nhật</i> Trên cơ sở phân tích kết quả sử dụng ngôn ngữ và xu hướng lỗi sai điển hình của người Việt Nam trong quá trình học tiếng Nhật, việc thiết kế giáo trình và tài liệu luyện tập chuyên biệt là cần thiết nhằm nâng cao hiệu quả tiếp nhận và vận dụng ngôn ngữ. Cụ thể, nội dung giảng dạy cần được biên soạn theo hướng phù hợp với đặc điểm ngôn ngữ mẹ đẻ của người học, đồng thời tập trung khắc phục các điểm yếu có tính hệ thống như lỗi ngữ pháp, lựa chọn từ vựng và phát âm. Nghiên cứu cụ thể của Nguyễn

		Thị Thu Minh công bố năm 2019 sử dụng Corpus để phân tích tần suất xuất hiện của từ vựng trong các thể loại khác nhau để thiết kế danh mục từ vựng cơ bản - trung cấp phù hợp cho giáo trình tiếng Nhật dành cho người Việt.
3	Khối ngữ liệu văn nói của người Nhật phiên bản 2018 (bản gồm cả phần lời thoại và ghi âm) (Tên tiếng Nhật: BTSJ による日本語話し言葉コーパス (トランスクリプト・音声) 2018 年版	<i>* Nghiên cứu về phân tích hội thoại của người bản ngữ</i> Nghiên cứu cách người Nhật thực hiện lời nói, ngắt quãng, phản hồi và xử lý sự bất đồng cũng như việc bắt đầu, duy trì, chuyển lượt và kết thúc trong hội thoại như thế nào... Nghiên cứu của Maekawa công bố năm 2020 đã sử dụng Corpus để gắn nhãn chức năng hội thoại trong CSJ (ví dụ: lời mở đầu, phản hồi, kết thúc), phục vụ nghiên cứu hội thoại và dạy tiếng Nhật giao tiếp. <i>* Nghiên cứu trong lĩnh vực ngữ dụng học (Pragmatics)</i> Sử dụng khối ngữ liệu để phân tích các chiến lược người Nhật sử dụng ngôn ngữ để đạt mục đích giao tiếp trong việc yêu cầu, từ chối, xin lỗi, cảm ơn... hoặc các nghiên cứu khảo sát về cách thức biểu đạt lịch sự, khiêm nhường (謙譲語) và tôn kính (尊敬語) của người Nhật. Nghiên cứu của Taniguchi công bố năm 2020 đã phân tích sự biến đổi của biểu thức xin lỗi theo lứa tuổi và giới tính... <i>* Nghiên cứu trong lĩnh vực ngôn ngữ ứng dụng</i> Xây dựng giáo trình, bài học dựa trên ngôn ngữ thực tế; biên soạn và thiết kế nội dung giảng dạy (các tình huống đối thoại thực tế) cho người Việt Nam học tiếng Nhật. Nghiên cứu của Nguyễn Thị Hồng và Phạm Thị Hương công bố năm 2021 đã dùng dữ liệu Corpus phân tích tần suất và ngữ cảnh sử dụng của các cấu trúc như 「～ている」, 「～そうだ」, 「～ように」 trong ngữ liệu tiếng Nhật hiện đại, để xây dựng các bài học chú trọng ngữ dụng và tình huống giao tiếp thực tế, giúp người Việt học cách dùng biểu hiện tự nhiên. <i>* Nghiên cứu trong lĩnh vực Khoa học máy tính & Trí tuệ nhân tạo</i> Dữ liệu âm thanh chuẩn của người bản ngữ sẽ giúp huấn luyện mô hình AI cho nhận diện tiếng Nhật, ngoài ra, có thể giúp làm tăng độ chính xác cho trợ lý ảo, chatbot, dịch vụ thoại như: Siri, Google Assistant (tiếng Nhật). Dự án nghiên cứu của tổ chức NINJAL công bố năm 2022 đã dùng ngữ liệu phát âm người bản ngữ để huấn luyện mô hình AI giọng nói tiếng Nhật chuẩn, phục vụ phát triển dịch vụ thoại thông minh, ứng dụng chatbot giáo dục tiếng Nhật, nghiên cứu về cảm xúc và ngữ điệu trong tiếng Nhật. <i>* Nghiên cứu về các quy trình xử lý ngôn ngữ tự nhiên (NLP)</i> Phát triển các hệ thống dịch tự động, phân tích cảm xúc, phát hiện từ đồng âm/đa nghĩa trong tiếng Nhật. Nghiên cứu của Fujita công bố năm 2023 đã sử dụng Corpus để xây dựng hệ thống dịch tự động Nhật -Việt bằng AI, ứng dụng transformer models (MarianNMT, T5) được huấn luyện trên corpus thật... <i>* Nghiên cứu trong lĩnh vực ngôn ngữ học xã hội (Sociolinguistics)</i> Có thể tiến hành nghiên cứu và làm rõ sự khác biệt trong cách nói của các nhóm tuổi, giới tính, vùng miền (phương ngữ như Kansai-ben); tìm hiểu cách người trẻ nói khác người già, cách nói ở thành thị so với nông thôn; phân tích khảo sát về ngữ âm, ngữ điệu, trọng âm theo đặc điểm vùng miền của người bản ngữ. Dự án nghiên cứu của NINJAL công bố năm 2022 đã nghiên cứu biến thể ngôn ngữ theo vùng miền, độ tuổi, giới tính và môi trường xã hội để nhằm cung cấp dữ liệu cho các nghiên cứu sociophonetics và ngôn ngữ học biến thể.

4	Khối ngữ liệu khẩu ngữ tiếng Nhật (Tên tiếng Nhật: 日本語話し言葉コーパス)	<i>* Nghiên cứu liên quan đến việc nhận dạng và xử lý tiếng nói (Speech Recognition/ASR)</i> Đây là nguồn dữ liệu nền tảng để huấn luyện các hệ thống nhận diện tiếng Nhật tự động. Ví dụ, thông qua các bài diễn thuyết dài và liên tục sẽ giúp mô phỏng tốt các tình huống hội thoại thực tế. Dữ liệu bao gồm: âm thanh, bản chép lời (transcripts), thông tin ngữ âm và ngữ điệu nên rất lý tưởng cho học máy, có thể được sử dụng trong các hệ thống chuyển giọng nói thành văn bản (speech-to-text) như: Google Voice hoặc Siri tiếng Nhật. Nghiên cứu của Yamagishi và Kobayashi công bố năm 2023 đã xây dựng corpus giọng nói cảm xúc tiếng Nhật, ứng dụng vào ASR nhận biết cảm xúc và TTS (Text-to-Speech). <i>* Nghiên cứu liên quan đến phân tích cú pháp và ngữ pháp trong lời nói tự nhiên</i> Dữ liệu sẽ giúp phân tích các đặc điểm cú pháp khi con người nói chuyện, phục vụ nghiên cứu ngôn ngữ học thực chứng (empirical linguistics), tạo nền tảng cho lý thuyết về ngôn ngữ nói. Nghiên cứu của Koiso và Maekawa công bố năm 2025 đã sử dụng corpus để phân tích mối quan hệ giữa ngữ pháp (syntax) và ngữ điệu (prosody) trong phát ngôn tự nhiên, dữ liệu được gắn nhãn cú pháp, ranh giới phát ngôn và ngữ điệu... <i>* Nghiên cứu liên quan đến phân tích hội thoại và ngữ dụng học</i> Khối ngữ liệu cung cấp dữ liệu hữu ích cho việc nghiên cứu về các chiến lược giữ lượt nói, chuyển lượt; cách sử dụng đệm từ (フィラー) như 「えーと」「あのー」 hoặc các dạng thức biểu hiện như 「～じゃん」「～っけ」「～さ」 vốn khó tìm thấy trong văn viết. Nghiên cứu của Koiso công bố năm 2021 đã mô hình hóa cơ chế giữ lượt nói (floor-holding) bằng filler 「あの」「えっと」 để làm rõ chiến lược phản ứng linh hoạt của người Nhật với đối phương bằng aizuchi thể hiện sự chú ý và đồng thuận... <i>* Nghiên cứu về xây dựng biên soạn giáo trình nghe nói tiếng Nhật</i> Có thể dựa vào dữ liệu để soạn bài nghe cho kỳ thi JLPT N2/N1, hay luyện nói trong các tình huống thực tế như: hội họp, phát biểu, phỏng vấn. Dự án nghiên cứu của NINJAL công bố năm 2020 đã sử dụng corpus để xây dựng ngân hàng dữ liệu âm thanh gồm các đoạn hội thoại ngắn, có kịch bản và transcript, phân cấp theo trình độ để làm năng lực JLPT...
5	Khối ngữ liệu hội thoại của Đại học Nagoya (Tên tiếng Nhật: 名古屋大学会話コーパス)	<i>* Nghiên cứu về phân tích hội thoại (Conversation Analysis)</i> Có thể tiến hành các điều tra nghiên cứu về cấu trúc và tổ chức cuộc hội thoại trong ngôn ngữ nói tự nhiên; hoặc nghiên cứu về các chiến lược chuyển lượt nói (turn-taking), phản hồi ngầm (backchannel), và cách xử lý ngắt lời, sửa lỗi trong giao tiếp. Hơn nữa, có thể khảo sát về phân tích các biểu hiện ngôn ngữ trong tương tác xã hội như biểu hiện lịch sự, sự đồng thuận hay bất đồng. Nghiên cứu của Kawamori công bố năm 2019, sử dụng Corpus để phân tích phản hồi ngầm (aizuchi) trong các cuộc trò chuyện tự nhiên, đo tần suất, loại hình phản hồi (“うん”, “はい”, “へえ”, “そうなんだ”) và mối liên hệ với giới tính, độ tuổi. <i>* Nghiên cứu về ngữ âm và ngữ điệu của tiếng Nhật</i> Khảo sát điều tra để làm rõ đặc điểm phát âm, ngữ điệu, cao độ (pitch), ngắt nghỉ trong hội thoại tự nhiên của người Nhật; hoặc so sánh các đặc trưng ngữ âm giữa các nhóm người nói, như khác biệt vùng miền hay giới tính. Nghiên cứu của Nakamura và cộng sự công bố năm 2019 sử dụng corpus <i>Japanese Emotional Speech Database (JTES)</i> để huấn luyện mô hình nhận diện cảm xúc trong phát ngôn tiếng Nhật.

		<i>* Ứng dụng trong công nghệ xử lý ngôn ngữ tự nhiên (NLP)</i> Có thể ứng dụng trong lĩnh vực huấn luyện và kiểm thử các hệ thống nhận dạng tiếng nói tự động (ASR) bằng dữ liệu hội thoại thực tế; phát triển các chatbot và trợ lý ảo tiếng Nhật có khả năng xử lý hội thoại tự nhiên; nghiên cứu và phát triển các công cụ phân tích cảm xúc và tương tác xã hội trong hội thoại. <i>* Nghiên cứu liên quan đến các vấn đề tương tác xã hội và giao tiếp phi ngôn ngữ</i> Khảo sát các biểu hiện phi ngôn ngữ (như ngôn ngữ cơ thể, ánh mắt, cử chỉ) kết hợp với lời nói trong hội thoại; phân tích sự phối hợp giữa lời nói và tín hiệu phi ngôn ngữ trong việc xây dựng mối quan hệ xã hội.
6	Kho ngữ liệu "Taiyō" & Kho ngữ liệu tạp chí phụ nữ cận đại. (Tên tiếng Nhật: 太陽コーパスと「近代女性雑誌コーパス」)	<i>* Nghiên cứu ngôn ngữ học lịch sử (Historical Linguistics)</i> Nghiên cứu ngôn ngữ học lịch sử để làm rõ sự thay đổi trong từ vựng, ngữ pháp, phong cách văn viết từ cuối thế kỷ 19 đến đầu thế kỷ 20. Ví dụ: nghiên cứu về chủ đề so sánh cách dùng kính ngữ trong tạp chí phụ nữ với văn học đại chúng trong "Taiyō"... <i>* Nghiên cứu về xã hội và văn hóa Nhật Bản</i> Kho ngữ liệu Tạp chí phụ nữ cận đại chứa các bài viết về vai trò giới, đạo đức, hôn nhân, và gia đình, phản ánh quan niệm truyền thống với hiện đại hóa. Kho ngữ liệu "Taiyō" phản ánh các vấn đề về chính sách quốc gia, quan điểm về chế độ, hiện đại hóa và quan hệ quốc tế. Do vậy, có thể tiến hành các nghiên cứu liên quan đến các vấn đề ý thức hệ của người Nhật trong xã hội xưa và nay; các khảo sát điều tra để làm rõ tư tưởng cũng như cách nhìn nhận của xã hội về giới tính, gia đình, giáo dục, mô hình lý tưởng phụ nữ. <i>* Ứng dụng trong công nghệ ngôn ngữ và AI</i> Là nguồn dữ liệu huấn luyện cho các mô hình ngôn ngữ xử lý tiếng Nhật cổ - cận đại, dùng trong nghiên cứu về OCR (nhận diện ký tự), phục dựng tài liệu cổ, dịch máy học thuật...
7	Kho ngữ liệu tạp chí Meiroku (Tên tiếng Nhật: 明六雑誌コーパス)	<i>* Nghiên cứu về tư tưởng và triết học cận đại Nhật Bản</i> Kho ngữ liệu tạp chí Meiroku phản ánh các tư tưởng khai sáng của phương Tây như: tự do, bình đẳng, dân chủ, khoa học, giáo dục, và pháp trị, nên kho ngữ liệu này cho phép truy xuất hệ thống hóa các chủ đề triết học – chính trị và tư tưởng cá nhân của từng trí thức. <i>* Nghiên cứu về phân tích ngôn ngữ học lịch sử</i> Kho ngữ liệu cung cấp dữ liệu ngôn ngữ chuẩn của văn viết đầu thời Meiji, hữu ích trong việc nghiên cứu quá trình chuyển biến từ văn ngôn (漢文訓読) sang văn bạch thoại (口語文); hoặc các đề tài nghiên cứu có liên quan đến lịch sử ra đời và phát triển của từ ngoại lai trong tiếng Nhật... <i>* Nghiên cứu về quá trình tiếp biến văn hóa – khái niệm hiện đại</i> Phân tích cách các khái niệm phương Tây được dịch, định nghĩa và tranh luận trong xã hội Nhật đầu thời Minh Trị, dùng để truy tìm sự hình thành và phát triển của từ mượn phương Tây (gairaigo 外来語) và từ Hán mới tạo (wasei kango 和製漢語). <i>* Ứng dụng trong giáo dục, lịch sử tư tưởng và xã hội học</i> Hữu ích trong các chương trình giảng dạy về lịch sử tư tưởng Nhật Bản, Đông Á hiện đại, và các môn học về chuyển đổi xã hội; giúp sinh viên và nhà nghiên cứu tiếp cận trực tiếp nguồn văn bản gốc để hiểu sâu sắc bối cảnh lịch sử – tư tưởng.

Có thể thấy rằng corpus đóng vai trò quan trọng trong nhiều lĩnh vực liên quan đến tiếng Nhật. Trong nghiên cứu ngôn ngữ học, corpus giúp phân tích cách sử dụng từ vựng, ngữ pháp

và kính ngữ trong thực tế, từ đó đưa ra cái nhìn chính xác hơn về tiếng Nhật hiện đại... Trong giảng dạy tiếng Nhật, nó hỗ trợ xây dựng giáo trình, từ điển và tài liệu học tập dựa trên ngôn ngữ được sử dụng thực tế, giúp người học tiếp cận tiếng Nhật một cách tự nhiên và hiệu quả hơn... Ngoài ra, corpus còn được ứng dụng rộng rãi trong lĩnh vực công nghệ như: xử lý ngôn ngữ tự nhiên, dịch máy, nhận diện giọng nói và phát triển các hệ thống trí tuệ nhân tạo liên quan đến tiếng Nhật... Nhờ những ứng dụng đa dạng đó, corpus trở thành công cụ không thể thiếu trong việc nghiên cứu và ứng dụng tiếng Nhật hiện đại.

5. Thảo luận và đề xuất

Như vậy, chúng ta có thể khẳng định rằng việc khai thác và ứng dụng ngữ liệu điện tử trong tiếng Nhật có ý nghĩa rất thiết thực và hữu ích đối với việc giảng dạy và nghiên cứu tiếng Nhật cho người Việt Nam. Cụ thể, nó có thể ứng dụng vào: Biên soạn tài liệu giảng dạy dựa trên dữ liệu ngôn ngữ thực tế; tìm hiểu cách sử dụng từ và cấu trúc câu trong ngữ cảnh thực tế; giảng dạy ngữ pháp và từ vựng theo các ngữ cảnh xuất hiện trong thực tiễn; phân tích tần suất từ vựng và mẫu câu; phân tích lỗi sai của người học; nghiên cứu quá trình thụ đắc ngôn ngữ thứ hai (Second Language Acquisition - SLA); nghiên cứu biến thể phương ngữ và ngôn ngữ nói; so sánh sự khác biệt giữa tiếng Nhật hiện đại và lịch sử; nghiên cứu biến đổi ngôn ngữ theo thời gian và không gian; so sánh đối chiếu ngôn ngữ học; nghiên cứu về phân tích ngôn ngữ học lịch sử; nghiên cứu về tư tưởng và triết học cận đại Nhật Bản; nghiên cứu về xã hội văn hóa, văn học Nhật Bản; nghiên cứu về so sánh phương ngữ và ảnh hưởng vùng miền; ứng dụng vào công nghệ ngôn ngữ và trí tuệ nhân tạo... Tuy nhiên, hiện nay, việc ứng dụng này chưa thật sự phổ biến và chưa đạt được mục đích mong muốn bởi lẽ những kho ngữ liệu tiếng Nhật và ngữ liệu đa ngôn ngữ có chứa tiếng Việt chưa nhiều và chưa được phổ biến rộng rãi. Hầu hết các kho ngữ liệu có gắn nhãn đều không được cung cấp miễn phí, người sử dụng muốn sử dụng phải mua với giá khá cao. Ngoài ra, hầu hết các kho ngữ liệu có chứa tiếng Nhật hiện có đều là kho ngữ liệu phục vụ cho nhiều mục đích khác nhau chứ chưa có những kho ngữ liệu chuyên biệt chỉ phục vụ cho việc giảng dạy tiếng Nhật cho người nước ngoài. Tiếp đến, việc khai thác, sử dụng hiệu quả các kho ngữ liệu cũng cần đòi hỏi người sử dụng phải có những kiến thức cơ bản về công nghệ thông tin do chúng thường được đọc bởi một phần mềm hay một công cụ tìm kiếm nhất định. Chính vì vậy, tác giả xin nêu một số đề xuất nhằm mục đích nâng cao tính hiệu quả của việc khai thác và ứng dụng được những kho ngữ liệu điện tử trong việc giảng dạy tiếng Nhật cho người Việt Nam ở phần dưới đây:

- Thứ nhất, cần xây dựng thêm những khối ngữ liệu chuyên biệt phục vụ cho những mục đích giảng dạy tiếng Nhật cụ thể. Chẳng hạn như: những khối ngữ liệu phục vụ cho việc biên soạn giáo trình tiếng Nhật cho người Việt Nam (khối ngữ liệu các bài text, các bài hội thoại, các mẫu câu theo từng trình độ khác nhau), những khối ngữ liệu Nhật chuyên ngành (chuyên ngành du lịch, chuyên ngành thương mại, chuyên ngành hành chính, văn phòng...), những khối ngữ liệu ngân hàng đề thi đánh giá năng lực tiếng Nhật theo từng cấp độ, những khối ngữ liệu văn bản nói (hội thoại, thuyết trình, bài giảng, bản tin...) phục vụ cho việc giảng dạy tiếng Nhật tại Việt Nam.

- Thứ hai, đội ngũ giảng viên phải không ngừng học tập để nâng cao trình độ sử dụng công nghệ thông tin, có như vậy mới khai thác hiệu quả các khối ngữ liệu điện tử. Hiện nay, ngoài những kho ngữ liệu tiếng Nhật do người Nhật xây dựng còn có những kho ngữ liệu tiếng Nhật hoặc ngữ liệu song ngữ chứa tiếng Nhật do các tổ chức nước ngoài xây dựng. Muốn sử dụng được chúng, cần thiết phải sử dụng được một số phần mềm và công cụ tìm kiếm ngữ liệu trực tuyến như: AntConc, KH Coder, hoặc LanCSBox cũng rất hữu ích trong việc khai thác và

xử lý ngữ liệu phục vụ giảng dạy và nghiên cứu.

- Thứ ba, cần triển khai những đề tài hoặc dự án nghiên cứu về việc khai thác những khối ngữ liệu điện tử để xây dựng các khóa học tiếng Nhật online. Khối ngữ liệu không chỉ giúp ích trong việc xây dựng giáo trình bản giấy mà còn rất hữu ích trong việc xây dựng giáo trình online. Nhờ những khối ngữ liệu có sẵn, việc đưa nội dung bài giảng vào các chương trình học online sẽ tiết kiệm được rất nhiều thời gian và công sức của người dạy.

6. Kết luận

Trong bối cảnh cách mạng công nghiệp 4.0, sự phát triển mạnh mẽ của khoa học máy tính và trí tuệ nhân tạo đã tạo ra những bước chuyển mình lớn trong lĩnh vực ngôn ngữ học và giảng dạy ngoại ngữ. Một trong những thành tựu nổi bật là sự ra đời và phổ biến của các khối ngữ liệu điện tử - nguồn dữ liệu ngôn ngữ lớn được thu thập, xử lý và chú giải có hệ thống từ ngôn ngữ tự nhiên. Việc khai thác hiệu quả các corpus này đã chứng minh được giá trị to lớn trong giảng dạy và nghiên cứu tiếng Nhật, đặc biệt đối với người học là người Việt Nam. Tại Nhật Bản, nhiều công trình nghiên cứu đã ứng dụng corpus vào giảng dạy tiếng Nhật. Dữ liệu từ các kho này đã được sử dụng trong nhiều dự án biên soạn giáo trình, từ điển... Đối với người Việt Nam học tiếng Nhật, việc ứng dụng corpus mang lại nhiều lợi ích thiết thực. Có rất nhiều các nghiên cứu đã bước đầu thử nghiệm sử dụng dữ liệu từ BCCWJ và Leeds Japanese Corpus... để biên soạn bài đọc và bài luyện nghe, ngữ pháp... phù hợp với trình độ người học Việt Nam. Kết quả cho thấy việc sử dụng ví dụ, mẫu câu và đoạn hội thoại được trích xuất từ corpus giúp sinh viên tiếp cận ngôn ngữ tự nhiên, tăng khả năng hiểu ngữ cảnh và giảm lỗi ngữ dụng. Nhờ khả năng phản ánh trung thực ngôn ngữ trong đời sống, corpus không chỉ hỗ trợ nâng cao chất lượng giảng dạy mà còn mở rộng năng lực nghiên cứu cho giảng viên và học viên. Trong bối cảnh giáo dục ngôn ngữ hiện đại ngày càng hướng đến tính thực tiễn, dữ liệu hóa và cá nhân hóa, việc khai thác và ứng dụng hệ thống khối ngữ liệu điện tử tiếng Nhật một cách khoa học, có định hướng cho người học Việt Nam là xu thế tất yếu trong tương lai.

Tài liệu tham khảo

- Baker, P. (2006). *Using corpora in discourse analysis*. Continuum.
- Dao, H. T. (2007). Corpus linguistics (Part 1). *Journal of Language and Life*, 7(141).
- Dinh, D. (2018). *Monograph on corpus linguistics*. Vietnam National University – Ho Chi Minh City Publishing House.
- Dinh, D., & Ho, H. T. (2011). Computational linguistics and the development of dictionaries. *Journal of Lexicography & Encyclopedia*, 4(12)/7.
- Dinh, D., & Ho, X. V. (2016). Applications of corpora in teaching Vietnamese to foreigners. In *Proceedings of the International Conference on Teaching and Researching Vietnamese Studies and the Vietnamese Language* (pp. 172-180).
- Dinh, D., & Ly, N. M. (2015). The application of English–Vietnamese parallel corpora in language teaching. In *Proceedings of the Interdisciplinary Conference on Applied Linguistics & Language Teaching* (pp. 559-567).
- Ide, N., & Suderman, K. (2007). The open corpus initiative for Asian languages. *Language Resources and Evaluation*, 41(3–4), 397-414.
- Ikehara, S., Isahara, H., & Kurohashi, S. (2004). Balanced corpus of contemporary written Japanese. In *Proceedings of the 4th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2004)* (pp. 1271-1274).
- Kudo, T., & Matsumoto, Y. (2002). Construction of Japanese corpus and its application to language processing. In *Proceedings of the 19th International Conference on Computational Linguistics (Vol. 1)* (pp. 1-7).
- Kurohashi, S., & Nagao, M. (1997). Building a Japanese parsed corpus and its application to NLP. In *Proceedings*

- of the 5th Workshop on Very Large Corpora* (pp. 12-18).
- Lam, T. T. (2022). Exploiting and applying electronic corpora in teaching Vietnamese to foreigners. In *Proceedings of the National Conference, Hue University* (pp. 70-78).
- Le, T. N. (2020). Corpus linguistics – Concepts, approaches, methods, and applications in research and teaching German as a foreign language. *VNU Journal of Foreign Studies*, 36(5), 75-90. <https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnufs.4609>
- Maekawa, K., Nakatani, T., & Ogura, Y. (2014). Design and construction of the Balanced Corpus of Contemporary Written Japanese. *Language Resources and Evaluation*, 48(2), 345-371.
- McEnery, T., & Hardie, A. (2012). *Corpus linguistics: Method, theory and practice*. Cambridge University Press.
- Wades, S. E., & Moje, E. B. (2000). *The role of text in classroom learning*. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3) (pp. 609-627).



VNU Journal of Foreign Studies

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



A PROPOSED FRAME OF REFERENCE FOR RESEARCH OF SAME-DIFFERENCE IN CROSS-CULTURAL COMMUNICATION AND PRAGMATIC FAILURE IN INTERCULTURAL COMMUNICATION: RESEARCH DEVELOPMENT (ARTICLE 7)

Nguyen Quang*

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

Received 15 November 2024

Revised 20 October 2025; Accepted 14 November 2025

Abstract: Following Article 6 that presents epistemological preliminaries of: (a) dynamics in culture-communication correlation, (b) co-activation within and among types of components, and (c) orientation of to-life and to-research process, this article introduces a matrix proposed for research of ‘Languages and Cultures in Interaction’ (LCI) with impact-manifestation grid in the foreground. It further propounds two process models for LCI research, of which model A focuses only on pragma-cultural expressions while model B covers both pragma-linguistic strategies and pragma-cultural expressions.

Keywords: LCI matrix, impact-manifestation grid, process model for LCI research

* Corresponding author.

Email address: ngukwang1955@gmail.com

<https://doi.org/10.63023/2525-2445/jfs.ulis.5420>

HỆ QUI CHIỀU ĐỀ XUẤT CHO NGHIÊN CỨU TƯƠNG ĐỒNG - DỊ BIỆT TRONG GIAO TIẾP GIAO VĂN HÓA VÀ SỰ CỐ DỤNG HỌC TRONG GIAO TIẾP LIÊN VĂN HÓA: TRIỂN KHAI NGHIÊN CỨU (BÀI 7)

Nguyễn Quang

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 11 năm 2024

Chỉnh sửa ngày 20 tháng 10 năm 2025; Chấp nhận đăng ngày 14 tháng 11 năm 2025

Tóm tắt: Tiếp nối Bài 6 trình bày các sơ khởi nhận thức về: (a) tính động trong tương liên văn hoá-giao tiếp, (b) sự đồng hoạt trong nội bộ và giữa các loại thành tố, và (c) sự hướng định của qui trình vận hành thực tế và qui trình nghiên cứu thực nghiệm, bài viết này giới thiệu một ma trận được đề xuất cho nghiên cứu ‘Ngôn ngữ và văn hoá trong tương tác’ (LCI) với bảng qui xét tương liên giữa các thành tố tác động và các thành tố biểu hiện được đặt ở tiền diện. Bài viết cũng đưa ra hai mô hình qui trình cho nghiên cứu LCI, trong đó, mô hình A chỉ tập trung vào các biểu đạt văn hoá-dụng học và mô hình B tập trung vào cả các chiến lược ngôn ngữ-dụng học và các biểu đạt văn hoá-dụng học.

Từ khóa: ma trận LCI, bảng qui xét tác động-biểu hiện, mô hình qui trình nghiên cứu LCI

1. Đặt vấn đề

Các bài viết trước đã đề xuất và trình bày ‘Cách tiếp cận tam diện’ (*3D approach*) trong nghiên cứu các ngôn ngữ và văn hoá trong tương tác (*LCI research*), giới thiệu và phân tích hệ qui chiếu gồm ba chiều: (a) ‘Biểu hiện’ (Nhận diện, lựa chọn, phân loại các biểu đạt dụng học và/hoặc biểu hiện siêu dụng học nào của hành vi tương tác nào xét theo (các) bình diện phạm trù nào?); (b) ‘Cấp mức’ (Các biểu đạt dụng học và/hoặc biểu hiện siêu dụng học đó có xuất hiện trong hai/các thực thể ngôn ngữ-văn hoá được xét không? Nếu có, tần suất xuất hiện của chúng là gì và cách thức biểu hiện của chúng ra sao?); và (c) ‘Tác động’ (Các thành tố giao tiếp nào, dưới ảnh hưởng của các ẩn tàng văn hoá và các dự tưởng nào, đã tác động đến sự ưa chuộng các biểu hiện siêu dụng học và/hoặc việc lựa chọn/sử dụng các biểu đạt dụng học đó?).

Trong bài viết này, dựa vào hệ qui chiếu trên, chúng tôi xin được gợi ý một (trong các) cách thức phát triển nghiên cứu thực nghiệm LCI thông qua việc đề xuất và trình bày:

- ‘Ma trận nghiên cứu LCI’ (*LCI matrix*), với ‘Bảng qui xét tác động-biểu hiện’ (*Impact-Manifestation grid*), và
- ‘Mô hình qui trình nghiên cứu LCI’ (*Process models for LCI research*).

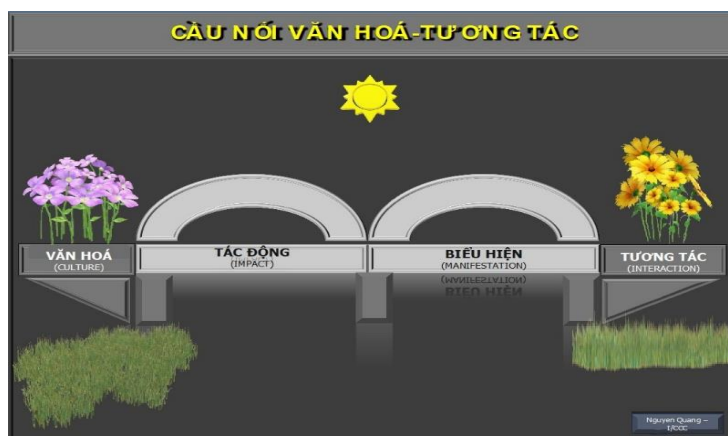
2. Ma trận LCI

Trong Nguyễn Quang (2004), các thành tố tác động và các thành tố biểu hiện được mường tượng như một chiếc cầu hai nhịp (*a two-span bridge*) kết nối văn hoá và tương tác. Trong giao tiếp liên nhân, dưới ảnh hưởng của văn hoá (các ẩn tàng văn hoá và các dự tưởng), các thành tố tác động sẽ chi phối sự ưa chuộng và lựa chọn/sử dụng các kiểu loại biểu hiện và biểu đạt (các biểu hiện siêu dụng học và các biểu đạt dụng học) của các thành tố biểu hiện

khác nhau để tạo ra các hành vi *tương tác* (ngôn từ và phi ngôn từ) khác nhau trong các sự kiện/tình huống giao tiếp cụ thể. Ý tưởng này có thể được hình họa hóa như sau:

Hình 1

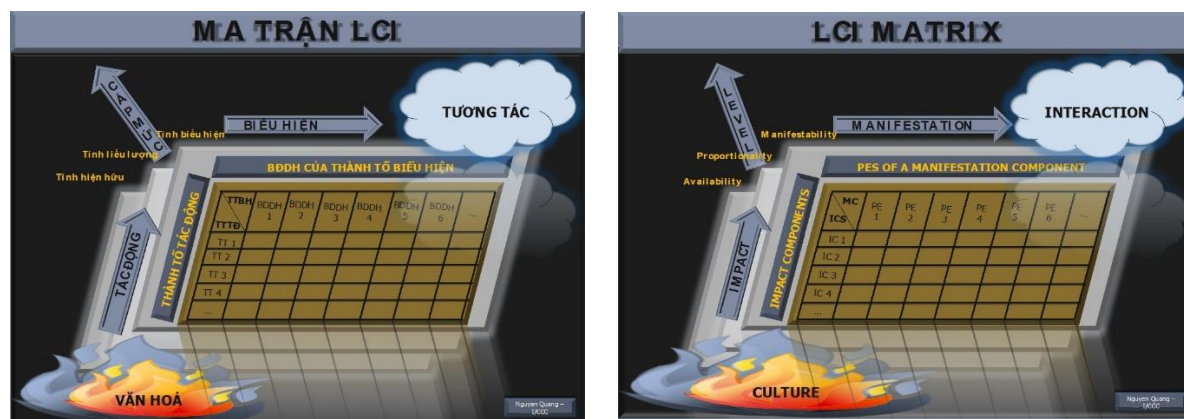
Cầu nối văn hoá-tương tác



Cầu nối văn hoá-tương tác trên cùng mô hình tương liên giao tiếp-văn hoá (Nguyễn Quang, 2023b) đã gợi mở cho ý tưởng thiết kế và đề xuất một ma trận cho nghiên cứu các ngôn ngữ và văn hoá trong tương tác. Ma trận này được thể hiện như sau:

Hình 2

Ma trận LCI (LCI matrix)



Ma trận trên, một mặt, cho thấy tính tam diện (*tri-dimensionality*) của cách tiếp cận này, đồng thời, thể hiện ba chiều của hệ qui chiếu được đề xuất [*Tác động - Biểu hiện - Cấp mức*], mặt khác, nêu bật mối tương liên giữa các tầng qui xét [*Ảnh hưởng - Tác động - Biểu hiện - Tương tác*] với tương liên ‘Tác động-Biểu hiện’ được đặt ở tiền diện (*foregrounded*). Ma trận này làm nổi bật vai trò then chốt của tương liên ‘Tác động-Biểu hiện’ trong nghiên cứu giao tiếp liên nhân nói chung và giao tiếp nội/liên/giao văn hoá nói riêng. Kinh nghiệm nghiên cứu của chúng tôi gợi ra rằng tương liên ‘Tác động-Biểu hiện’ có thể được coi là vùng đệm (*buffer zone*) giữa ‘Cái ta cảm’ (*The felt*) và ‘Cái ta thấy’ (*The found*) trong các tương tác.

Những ý tưởng nêu trên, đến lượt chúng, lại gợi ý cho việc thiết kế một bảng qui xét chi tiết giúp nghiên cứu các tương liên (*correlations*) giữa tất cả các thành tố tác động (35 thành tố) và tất cả các biểu hiện siêu dung học cùng các biểu đạt dung học của các thành tố

biểu hiện (14 thành tố). Tuy nhiên, nếu lập một bảng qui xét chi tiết và bao trùm như vậy, số lượng các tương liên sẽ là rất lớn và khuôn khổ vật lí của một bài tạp chí không thể/không cho phép bao chứa toàn bộ bảng qui xét này.

Do vậy, chúng tôi xin được thiết kế và đề xuất một bảng qui xét mang tính tổng quan giúp khu trú (*localise*) tất cả các tương liên (TL) giữa các thành tố tác động và các thành tố biểu hiện có khả năng được xem xét trong nghiên cứu thực nghiệm. Bảng này đóng vai trò gợi mở để từ đó hạn định các thành tố và chi tiết hoá các biểu hiện hay biểu đạt cần xét trong một nghiên cứu thực nghiệm cụ thể. Bảng qui xét tác động-biểu hiện tổng quan được thể hiện như sau:

Bảng 1

Bảng qui xét tác động-biểu hiện tổng quan

[illegible]

2	Trạng thái và khí chất của người giao tiếp	Chủ thể	[15] Trạng thái	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL
			[16] Khí chất	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL
		Đối thể	[17] Trạng thái	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL
			[18] Khí chất	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL
3	Mục đích và kì vọng của người giao tiếp	Chủ thể	[19] Mục đích	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL
			[20] Kì vọng	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL
		Đối thể	[21] Mục đích	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL
			[22] Kì vọng	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL
4	Quan hệ liên nhân	[23] Quan hệ chủ thể-đối thể		TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL
		[24] Quyền lực của chủ thể đối với đối thể		TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL
		Chủ thể	[25] Tình cảm cần biểu hiện	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL
			[26] Thái độ cần thể hiện	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL
		Đối thể	[27] Tình cảm cần biểu hiện	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL
			[28] Thái độ cần thể hiện	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL
5	Đề tài	[29] Đề tài		TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL
6	Thông điệp	[30] Nội dung thông điệp		TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL
		[31] Hình thức thông điệp (Mã)		TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL
		[32] Phương tiện truyền tải (Kênh)		TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL
7	Chu cảnh tương tác	Chu cảnh không-thời	[33] Chu cảnh không gian	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL
			[34] Chu cảnh thời gian	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL
		[35] Vùng tác động		TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL

Có thể khẳng định rằng không một nghiên cứu thực nghiệm cụ thể nào, ở bất cứ qui mô và với bất cứ tầm mức nào, có khả năng xem xét (*cover*) được tất cả các thành tố tác động trong mối tương liên với các biểu hiện siêu dụng học và/hoặc các biểu đạt dụng học của tất cả các thành tố biểu hiện, dù chỉ là xem xét một hành động lời nói hay một hành động giao tiếp

cụ thể. Do vậy, một nghiên cứu thực nghiệm khả trị (*manageable*) ở cấp độ bài tập lớn (*final report*), luận văn, luận án cũng: (a) chỉ nên tập trung vào một hành động lời nói, một hành động giao tiếp hay, tham vọng nhất, một sự kiện giao tiếp; và (b) chỉ nên xem xét các tương liên giữa một số thành tố tác động (trung tính hoá các thành tố còn lại) và một số/các biểu hiện siêu dụng học hoặc biểu đạt dụng học của một hoặc hai thành tố biểu hiện mà thôi. Ví dụ: Với ‘Nghiên cứu dụng học giao văn hoá A-B trong hành động không đồng ý’ (*An A-B Cross-Cultural Pragmatic Study of Disagreeing*), theo kinh nghiệm cá nhân, ta chỉ có thể xem xét, ở mức cao nhất, các tương liên giữa 8 thành tố tác động và (một số trong) các biểu đạt dụng học sau:

Bảng 2

Bảng qui xét tương liên tác đông-biểu hiện cho hành đông ‘Không đồng ý’

[illegible]

Theo ma trận LCI đã đề xuất, quá trình xem xét sự chi phối của các thành tố tác động nêu trên [qui chiếu tác động] đến việc lựa chọn/sử dụng các biểu đạt dụng học của thành tố biểu hiện ‘Chủ quan-Khách quan’ [qui chiếu biểu hiện] trong hành động lời nói này cần được tiến hành trên ba tầng mức: ‘Hiện hữu’ (HH), ‘Liều lượng’ (LL) và ‘Biểu hiện’ (BH) [qui chiếu cấp mức]. Cụ thể, khi khu trú (*localise*) các tương liên tác động-biểu hiện, các câu hỏi sau sẽ được đặt ra:

Bảng 3

Bảng qui xét tương liên tác đông-biểu hiện theo ba tầng mức

BIỂU ĐẠT DỰNG HỌC CỦA THÀNH TỐ BIỂU HIỆN THÀNH TỐ TÁC ĐỘNG ĐƯỢC XÉT	CHỦ QUAN – KHÁCH QUAN									
	BD 1	BD 2	BD 3	BD 4	BD 5	BD 6	BD 7	BD 8	BD 9	...
TD 1	1. HH: Chủ thể ở các nhóm tuổi được xét thuộc TD 1 có sử dụng BD1 (BD 2, BD 3, BD 4, BD 5, BD 6, BD 7, BD 8, BD 9) không? 2. LL: Tần suất sử dụng BD1 (BD 2, BD 3, BD 4, BD 5, BD 6, BD 7, BD 8, BD 9) ở các nhóm tuổi được xét là gì? 3. BH: BD1 (BD 2, BD 3, BD 4, BD 5, BD 6, BD 7, BD 8, BD 9) được biểu hiện cụ thể ra sao ở các nhóm tuổi được xét?									
TD 2	1. HH: Chủ thể ở các nhóm giới tính được xét thuộc TD 2 có sử dụng BD1 (BD 2, BD 3, BD 4, BD 5, BD 6, BD 7, BD 8, BD 9) không? 2. LL: Tần suất sử dụng BD1 (BD 2, BD 3, BD 4, BD 5, BD 6, BD 7, BD 8, BD 9) ở các nhóm giới tính được xét là gì?									

	3. BH: BD1 (BD 2, BD 3, BD 4, BD 5, BD 6, BD 7, BD 8, BD 9) được biểu hiện cụ thể ra sao ở các nhóm giới tính được xét?
TD 3	1. HH: Khi không đồng ý với đối thể ở các nhóm tuổi được xét thuộc TD 3, chủ thể có sử dụng BD1 (BD 2, BD 3, BD 4, BD 5, BD 6, BD 7, BD 8, BD 9) không? 2. LL: Tần suất sử dụng BD1 (BD 2, BD 3, BD 4, BD 5, BD 6, BD 7, BD 8, BD 9) khi không đồng ý với đối thể ở các nhóm tuổi được xét là gì? 3. BH: BD1 (BD 2, BD 3, BD 4, BD 5, BD 6, BD 7, BD 8, BD 9) được biểu hiện cụ thể ra sao khi không đồng ý với đối thể ở các nhóm tuổi được xét?
TD 4	1. HH: Khi không đồng ý với đối thể ở các nhóm giới tính được xét thuộc TD 4, chủ thể có sử dụng BD1 (BD 2, BD 3, BD 4, BD 5, BD 6, BD 7, BD 8, BD 9) không? 2. LL: Tần suất sử dụng BD1 (BD 2, BD 3, BD 4, BD 5, BD 6, BD 7, BD 8, BD 9) khi không đồng ý với đối thể ở các nhóm giới tính được xét là gì? 3. BH: BD1 (BD 2, BD 3, BD 4, BD 5, BD 6, BD 7, BD 8, BD 9) được biểu hiện cụ thể ra sao khi không đồng ý với đối thể ở các nhóm giới tính được xét?
TD 5	1. HH: Chủ thể ở các nhóm quan hệ được xét thuộc TD 5 có sử dụng BD1 (BD 2, BD 3, BD 4, BD 5, BD 6, BD 7, BD 8, BD 9) không? 2. LL: Tần suất sử dụng BD1 (BD 2, BD 3, BD 4, BD 5, BD 6, BD 7, BD 8, BD 9) ở các nhóm quan hệ được xét là gì? 3. BH: BD1 (BD 2, BD 3, BD 4, BD 5, BD 6, BD 7, BD 8, BD 9) được biểu hiện cụ thể ra sao ở các nhóm quan hệ được xét?
TD 6	1. HH: Chủ thể ở các nhóm quyền lực được xét thuộc TD 6 có sử dụng BD1 (BD 2, BD 3, BD 4, BD 5, BD 6, BD 7, BD 8, BD 9) không? 2. LL: Tần suất sử dụng BD1 (BD 2, BD 3, BD 4, BD 5, BD 6, BD 7, BD 8, BD 9) ở các nhóm quyền lực được xét là gì? 3. BH: BD1 (BD 2, BD 3, BD 4, BD 5, BD 6, BD 7, BD 8, BD 9) được biểu hiện cụ thể ra sao ở các nhóm quyền lực được xét?
TD 7	1. HH: Với các đề tài được xét thuộc TD 7, chủ thể có sử dụng BD1 (BD 2, BD 3, BD 4, BD 5, BD 6, BD 7, BD 8, BD 9) không? 2. LL: Tần suất sử dụng BD1 (BD 2, BD 3, BD 4, BD 5, BD 6, BD 7, BD 8, BD 9) với các đề tài được xét là gì? 3. BH: BD1 (BD 2, BD 3, BD 4, BD 5, BD 6, BD 7, BD 8, BD 9) được biểu hiện cụ thể ra sao với các đề tài được xét?
TD 8	1. HH: Trong các chu cảnh không gian được xét thuộc TD 8, chủ thể có sử dụng BD1 (BD 2, BD 3, BD 4, BD 5, BD 6, BD 7, BD 8, BD 9) không? 2. LL: Tần suất sử dụng BD1 (BD 2, BD 3, BD 4, BD 5, BD 6, BD 7, BD 8, BD 9) trong các chu cảnh không gian được xét là gì? 3. BH: BD1 (BD 2, BD 3, BD 4, BD 5, BD 6, BD 7, BD 8, BD 9) được biểu hiện cụ thể ra sao trong các chu cảnh không gian được xét?

Cần lưu ý rằng ma trận này chỉ giúp ta xem xét các tương liên giữa các thành tố biểu hiện và các thành tố tác động của từng thực thể ngôn ngữ-văn hoá xét theo ba tầng mức: ‘Hiện hữu’, ‘Liều lượng’ và ‘Biểu hiện’. Nói cách khác, nó chủ yếu giúp ta hạn định, thu thập, miêu tả, phân loại và phân tích dữ liệu để chuẩn bị cho lí giải, diễn giải và đối sánh. Quá trình này sẽ được thể hiện rõ hơn khi xem xét mô hình qui trình nghiên cứu LCI dưới đây.

3. Mô hình nghiên cứu LCI: Mô hình qui trình

Với cách tiếp cận tam diện và dựa trên mô hình LCI cùng ma trận LCI nêu trên, chúng tôi thiết kế và đề xuất hai mô hình qui trình nghiên cứu: ‘Mô hình A’ (*Model A*) chỉ xem xét ‘Các biểu đạt văn hoá-dụng học’ (*Pragma-cultural expressions/PCEs*), hay ‘Các biểu đạt dụng học’ (*Pragmatic expressions/PEs*), và ‘Mô hình B’ (*Model B*) xem xét cả ‘Các biểu đạt văn hoá-dụng học’ và ‘Các chiến lược ngôn ngữ-dụng học’ (*Pragma-linguistic strategies/PLSs*).

‘Biểu đạt văn hoá-dụng học’ (hay ‘Biểu đạt dụng học’) được hiểu là hình thức thể hiện cụ thể của một hành vi tương tác trong một thực thể ngôn ngữ-văn hoá. Nói cách khác, biểu đạt văn hoá-dụng học chính là biểu đạt dụng học được xem xét dưới góc độ văn hoá và/hoặc trong sự đối sánh giữa hai/các thực thể ngôn ngữ-văn hoá khác nhau. Ví dụ: Với hành động khen, xét theo ‘Lịch sự dương tính-Lịch sự âm tính’, các biểu đạt văn hoá-dụng học sau có khả năng xuất hiện:

+ Gián tiếp ước lệ > < phi ước lệ (Conventional > < Nonconventional indirectness)

Gái một con có khác > < Thấy em là anh biết mình phải trồng cây si rồi.

Looking like a million dollars! > < Look at you! Wow! Wow! Wow!

+ Cách nói phóng đại, ngoa ngôn (Exaggeration)

Cậu đúng là Trạng Trình tái thế!

You're such a genius!

+ Kiểu nói qui thức > < phi qui thức (Formal > < Informal speech)

Ý chí vượt khó để đạt tới thành công của anh là nguồn cảm hứng cho rất nhiều bạn trẻ > < Chắc chắn là bạn phải có ý chí vượt khó rất là cao thì bạn mới có thể đạt được cái thành công này và rất nhiều các bạn trẻ, các bạn ấy cũng mong muốn làm được như bạn đấy.

It is such a great honour and inspiration to have you in our team > < You'll be in our team? It never occurs to me, really! I can't wait.

+ Lời nói trực tiếp > < gián tiếp (Direct > < Reported speech)

Ai cũng bảo: 'Thế mới đúng là sếp chứ!' > < Ai cũng khen anh là sếp giỏi.

Everyone says, 'Tom's the only right man for the job!' > < People believe you're the best for the job.

+ Cảm thán (Exclamation)

Ôi, sang xịn mịn thế!

Wow! Look who's here!

+ Dấu hiệu nhận diện đồng nhóm (In-group identity markers)

Bọn mình phải tổ chức ăn mừng chiến tích của cậu chứ nhỉ?

Let's celebrate your achievement.

+ Hình thức/Cặp xưng hô (Addressing forms/dyads)

Cậu giỏi vừa thôi cho bọn tớ còn theo với chứ.

I'm proud of you, sweetie.

+ Kiểu nói trực chỉ > < phi chỉ (Personalisation > < Impersonalisation)

Cậu là người xứng đáng nhất. Nhớ khao đấy nhé! > < Theo thông lệ thì người xứng đáng nhất sẽ khao mọi người một bữa.

You're a big star. How about something for the celebration from the shining star? > < The shining star of the event normally hosts a party for celebration.

+ ...

‘Chiến lược ngôn ngữ-dụng học’ được nhìn nhận như là kế hoạch/quy trình/hành động sử dụng các phương tiện/hình thức tương tác để đạt được mục đích và kì vọng đặt ra. Nói cách khác, chiến lược ngôn ngữ-dụng học chính là cách thức sử dụng phương tiện truyền tải (kênh/channel) và hình thức thông điệp (mã/code) để đạt được mục đích và kì vọng của người giao tiếp. Ví dụ: Với hành động tiếp nhận lời khen, người ta có thể viện đến các chiến lược sau:

+ CL1: Khẳng định (Asserting)

- Cảm ơn (anh, chị, ông, bà ...)[đã có lời khen]

- Thank you/ Thanks

+ CL2: Lảng tránh (Diverting)

- Này, tao chưa lĩnh lương đâu đấy nhé.

- Now, I can have a raise. Right?

- + CL3: Phân vân (Wondering)
- *Có đẹp thật không?*
- *D'you really think so?*
- + CL4: Khen phản hồi (Making washback compliment)
- *Áo cậu trông còn xịn hơn ấy chứ.*
- *Oh, but you look even lovelier.*
- + CL5: Phủ định (Downturning)
- *Ồi dào, áo tớ loại vớ vẩn ấy mà.*
- *I don't think I deserve it.*
- + CL6: Lồng ghép (Integrating)
- *Cảm ơn anh. Nhưng so với anh thì em còn phải chạy dài.*
- *Thank you, Mrs. Jones and I couldn't have made it without you.*
- + CL7: Im lặng (Speaking louder than words)

Chúng tôi cho rằng, với khối dữ liệu nghiên cứu được thu thập từ nguồn trực diện tự nhiên và/hoặc bán tự nhiên, nên hoàn toàn có khả năng là các yếu tố cận ngôn và ngoại ngôn cũng sẽ được viện đến như một chiến lược/phương hức độc lập (đa phương thức trong tương tác). Tuy nhiên, đây là nghiên cứu về các chiến lược ngôn ngữ-dụng học (chứ không phải giao tiếp-dụng học) nên chiến lược này cũng có thể được bỏ qua. Dầu vậy, kinh nghiệm thu thập và phân tích dữ liệu tự nhiên/bán tự nhiên cũng cho thấy hai yếu tố cận ngôn 'Im lặng & Quảng lặng'/'*Silence & Pauses*' và 'Xen ngôn thanh'/'*Vocal interferences*' thường xuyên xuất hiện trong cả hai nguồn đối sánh, đồng thời, hoạt động khá tích cực và độc lập nên, nếu chúng hoạt động với tư cách là các hiện tố biểu tượng/*emblems* thay thế ngôn từ thì, thiết nghĩ, ta cũng có thể xem xét chúng như một chiến lược (cận) ngôn ngữ-dụng học.

Xin được lưu ý rằng, mặc dù các yếu tố nội ngôn/*intralinguistic factors* đóng vai trò then chốt/*pivotal* trong giao tiếp, nhưng trong nhiều tương tác liên nhân trực diện, 'màu sắc thực'/'*true colours*' hay 'sắc thái'/'*nuances*' và/hoặc 'lực dụng học'/'*pragmatic force*' của hành động lời nói/giao tiếp lại chịu sự chi phối mang tính quyết định của các yếu tố cận ngôn/*paralinguistic factors* và/hoặc ngoại ngôn/*extralinguistic factors* (Nguyễn Quang, 2008). Đây cũng là một trong những điểm rất cần lưu ý khi diễn giải, lí giải (a) về sự khác biệt giữa 'cái được thấy'/'*the found*') và 'cái được cảm'/'*the felt*' trong giao tiếp liên/giao văn hoá, (b) về sự khác biệt giữa 'cái tương đương đồng'/'*allegedly similar*' và 'cái hoá dị biệt'/'*actually different*' trong giao tiếp giao văn hoá, cũng như (c) về các sự cố dụng học/*pragmatic failures* trong giao tiếp liên văn hoá.

Khi áp dụng hai mô hình qui trình do chúng tôi đề xuất, ta cũng có thể tham khảo (một cách có phê phán) 5 thức phân tích (*modes of analysis*) trong nghiên cứu hành vi giao tiếp (*communicative practice*) do Carbaugh (2007) gợi ý. Đó là:

Thức lí thuyết (*Theoretical mode*): Xét theo quan điểm lí thuyết (*theoretical perspective*), dạng thức (*form*), chức năng (*function*) và vị trí (*locus*).

Thức miêu tả (*Descriptive mode*): Xác lập, lựa chọn và sắp xếp dữ liệu.

Thức diễn giải (*Interpretive mode*): Phân tích diễn giải 'các ánh xạ của nghĩa văn hoá' (*radiants of cultural meanings*) thông dụng trong bất cứ hành vi giao tiếp nào.

Thức đối sánh (*Comparative mode*): Tìm hiểu xem một hành vi giao tiếp cụ thể ở thực thể ngôn ngữ-văn hoá này giống và khác với hành vi tương ứng/tương tự ở thực thể ngôn

ngữ-văn hoá kia như thế nào.

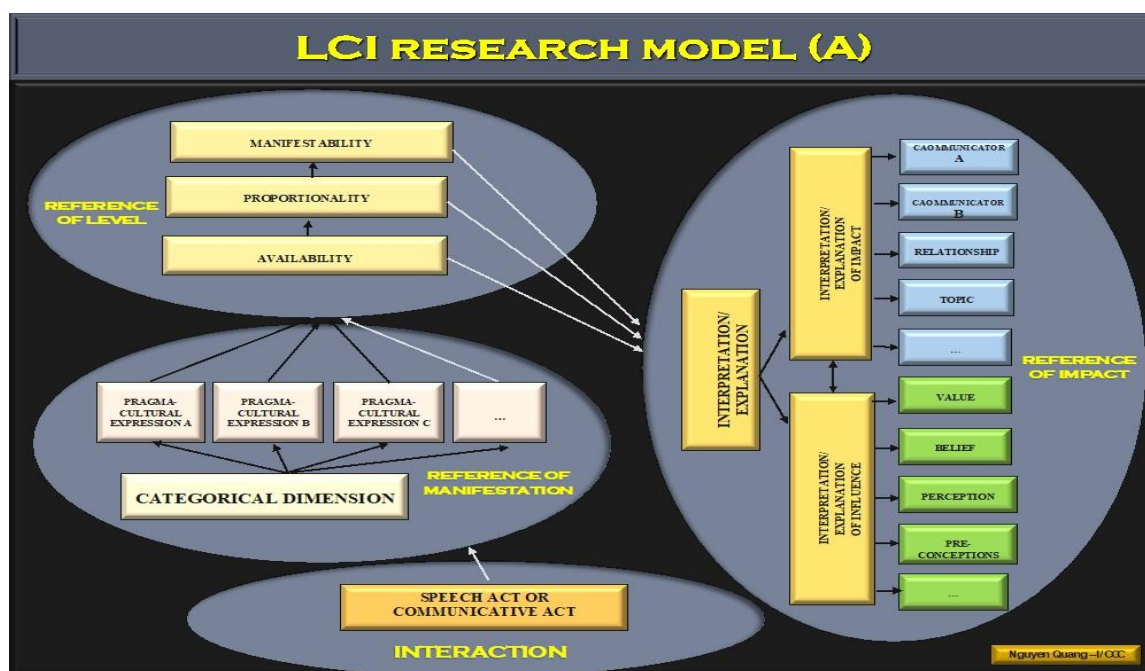
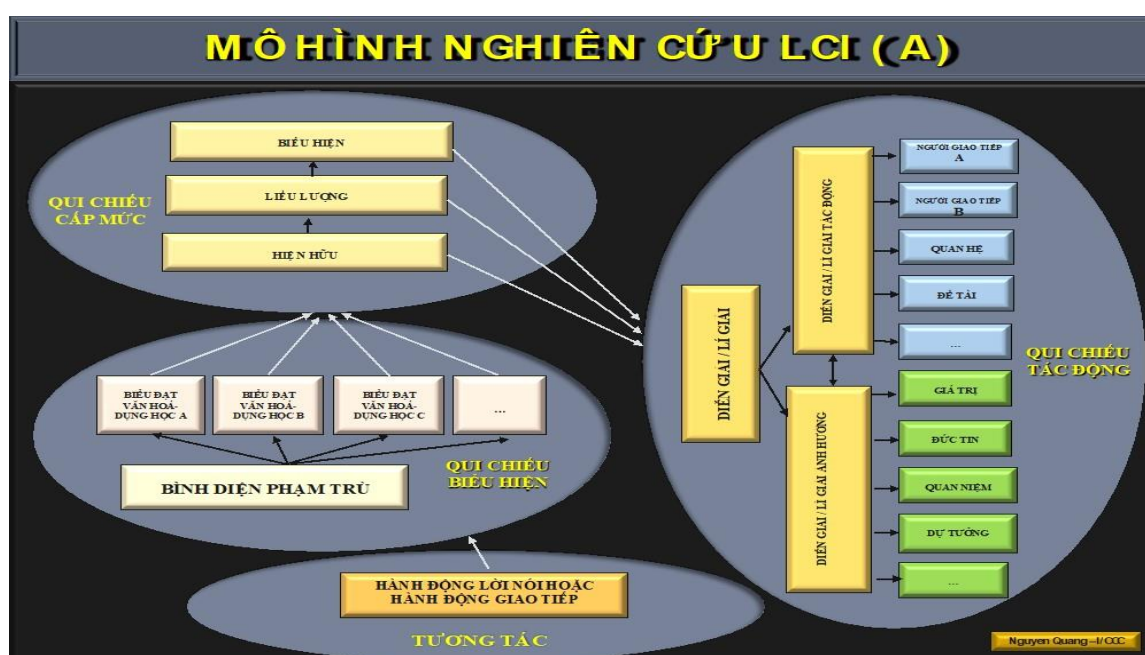
Thức phê phán (*Critical mode*): Giúp tháo gỡ ‘những bất cân bằng tế nhị khi tham thoại’ (*subtle participatory imbalances*).

Sau đây, chúng tôi sẽ trình bày hai mô hình qui trình cho nghiên cứu thực nghiệm LCI:

3.1. Mô hình ‘A’

Hình 3

Mô hình nghiên cứu LCI: Xem xét các biểu đạt văn hoá-dụng học (LCI research model for pragma-cultural expressions)



Mô hình này chỉ tập trung vào nghiên cứu các biểu đạt văn hoá-dụng học xét theo ba chiều qui chiếu ‘Biểu hiện’, ‘Cấp mức’ và ‘Tác động’. Cách thức tiến hành được gợi ý như sau:

Nghiên cứu cái gì? (What to work on): Lựa chọn một hành động lời nói hoặc một hành động giao tiếp; thu thập dữ liệu của hành động đó trong hai/các thực thể ngôn ngữ-văn hoá được xét [Tầng tương tác]. Ví dụ: Nghiên cứu giao văn hoá A-B về tiếp nhận lời khen trong môi trường văn phòng (*An A-B Cross-Cultural Study of Responding to Compliments in Office Setting*).

Chúng là gì? (What they are): Quyết định (các) bình diện phạm trù để xem xét (Ví dụ: *Lịch sự dương tính-Lịch sự âm tính*); nhận diện, miêu tả, phân loại, ... các biểu đạt (BD) văn hoá-dụng học của (các) bình diện đó trong hai khối dữ liệu A và B (*A and B datasets*) được thu thập [Tầng biểu hiện]. Ví dụ:

- Gián tiếp ước lệ/phi ước lệ (*Conventional/Nonconventional indirectness*).
- Phóng đại, ngoa ngôn (*Exaggeration*).
- Kiểu nói qui thức/phi qui thức (*Formal/Informal speech*).
- Lời nói trực tiếp/gián tiếp (*Direct/Reported speech*).
- Cảm thán (*Exclamation*).
- Các dấu hiệu nhận diện đồng nhóm (*In-group identity markers*).
- Các hình thức/cặp xưng hô (*Addressing forms/dyads*).
- Kiểu nói trực chỉ và phi chỉ (*Personalisation/ Impersonalisation*).
- ...

Chúng xuất hiện thế nào? (How they appear): Phân tích, thảo luận, ... các biểu đạt văn hoá-dụng học của bình diện phạm trù được xét theo ba cấp mức: ‘Hiện hữu’, ‘Liều lượng’ và ‘Biểu hiện’ [Tầng cấp mức]. Ví dụ:

- Các biểu đạt văn hoá-dụng học được xét có xuất hiện trong hai khối dữ liệu không? (Hiện hữu)
- Tần suất xuất hiện của chúng là gì? (Liều lượng)
- Chúng được biểu hiện cụ thể ra sao? (Biểu hiện)

Chúng chi phối thế nào/Tại sao chúng chi phối? (How/Why they make change): Phân tích, diễn giải, lí giải, đối sánh các tương đồng - dị biệt hoặc các sự cố dụng học tiềm năng dựa trên các thành tố tác động (tuổi tác, giới tính, đề tài, quyền lực, ...) cùng sự đồng tác giữa chúng [Tầng tác động] và/hoặc các thành tố ảnh hưởng (giá trị, đức tin, khuôn mẫu, mặc cảm, ...) cùng sự đồng hưởng giữa chúng [Tầng ảnh hưởng]. Ví dụ:

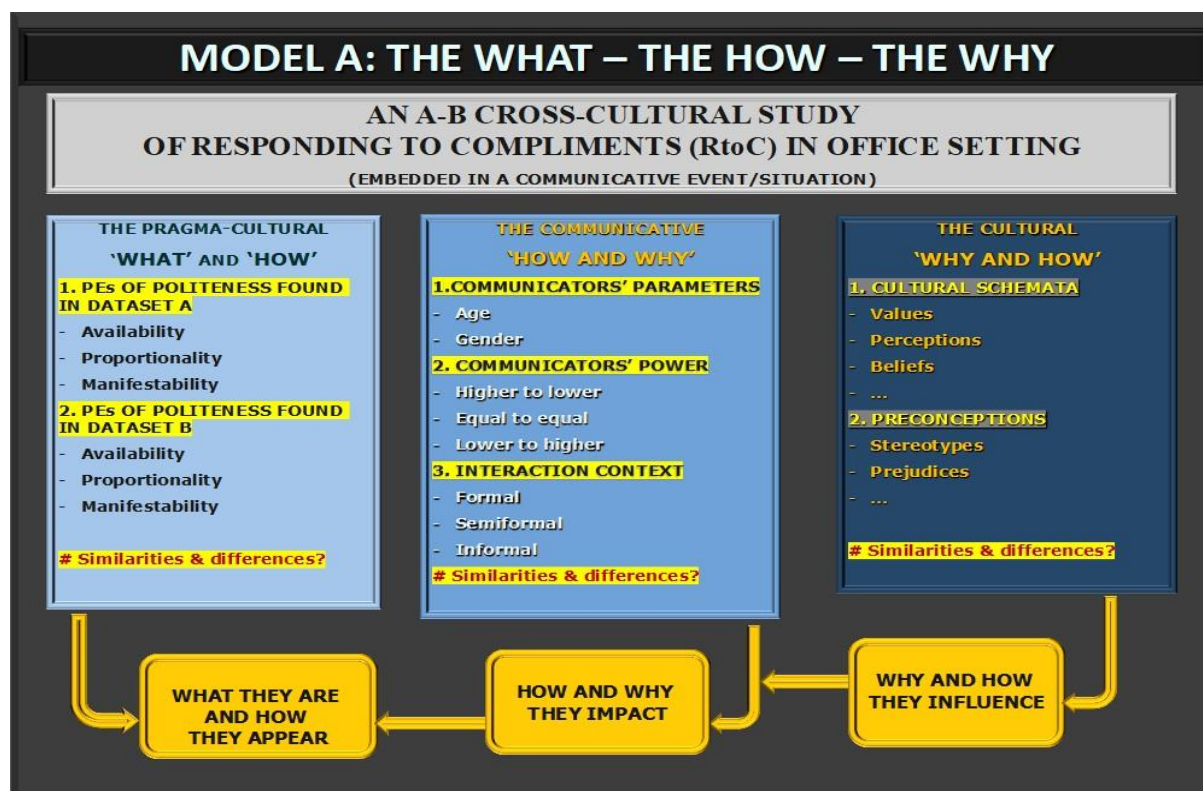
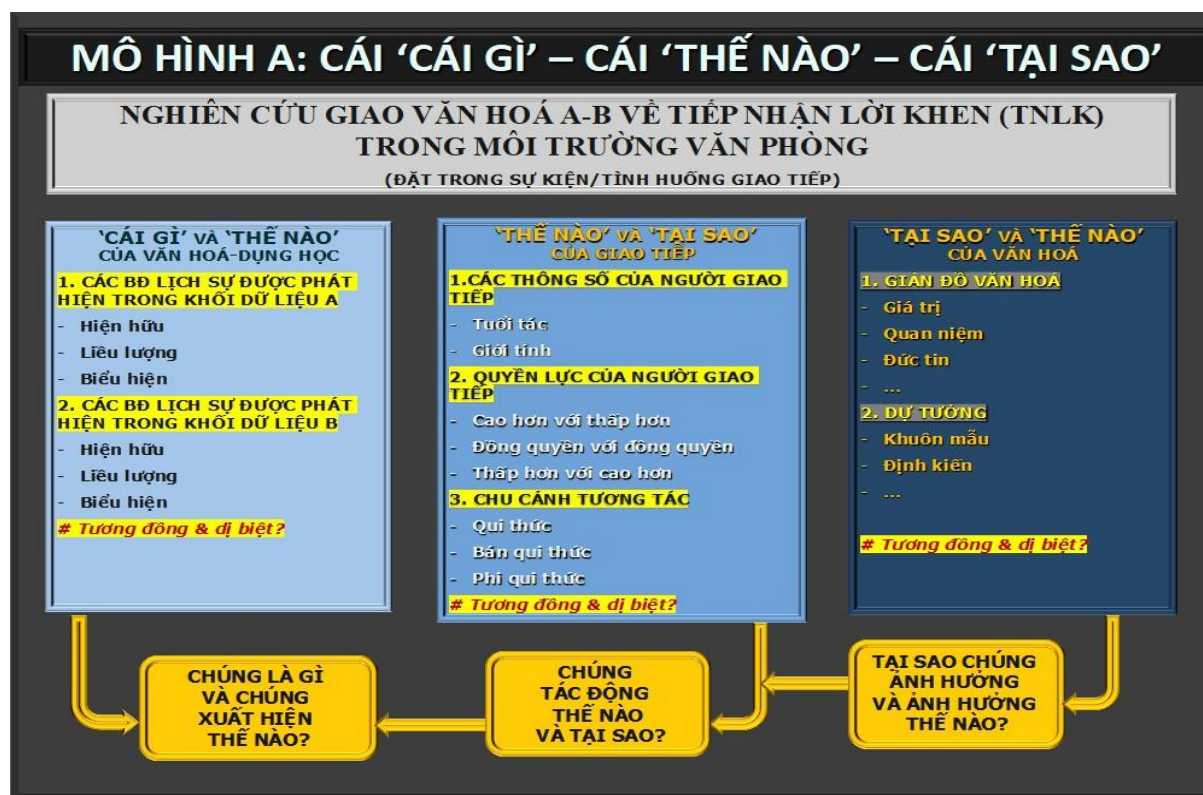
- Chúng tác động thế nào và tại sao? (How and why they impact): Các thành tố tác động nào tạo ra dị biệt/sự cố dụng học tiềm năng đó? Chúng tác động và/hoặc đồng tác thế nào? Tại sao chúng tác động và/hoặc đồng tác như vậy? ...

- Tại sao chúng ảnh hưởng và ảnh hưởng thế nào? (Why and how they influence): Các thành tố ảnh hưởng nào chi phối để dẫn đến dị biệt/sự cố dụng học tiềm năng đó? Tại sao ta lại cho rằng chúng ảnh hưởng và/hoặc đồng hưởng? Chúng ảnh hưởng và/hoặc đồng hưởng thế nào? ...

Hình sau sẽ minh hoạ cách thức triển khai nghiên cứu theo mô hình ‘A’:

Hình 4

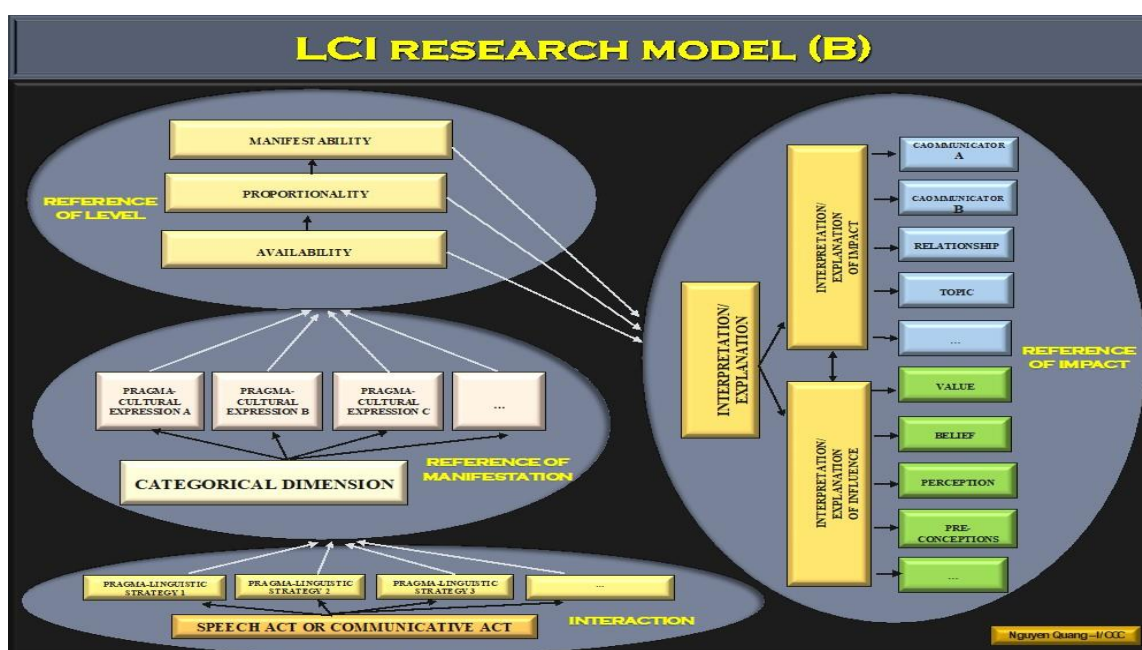
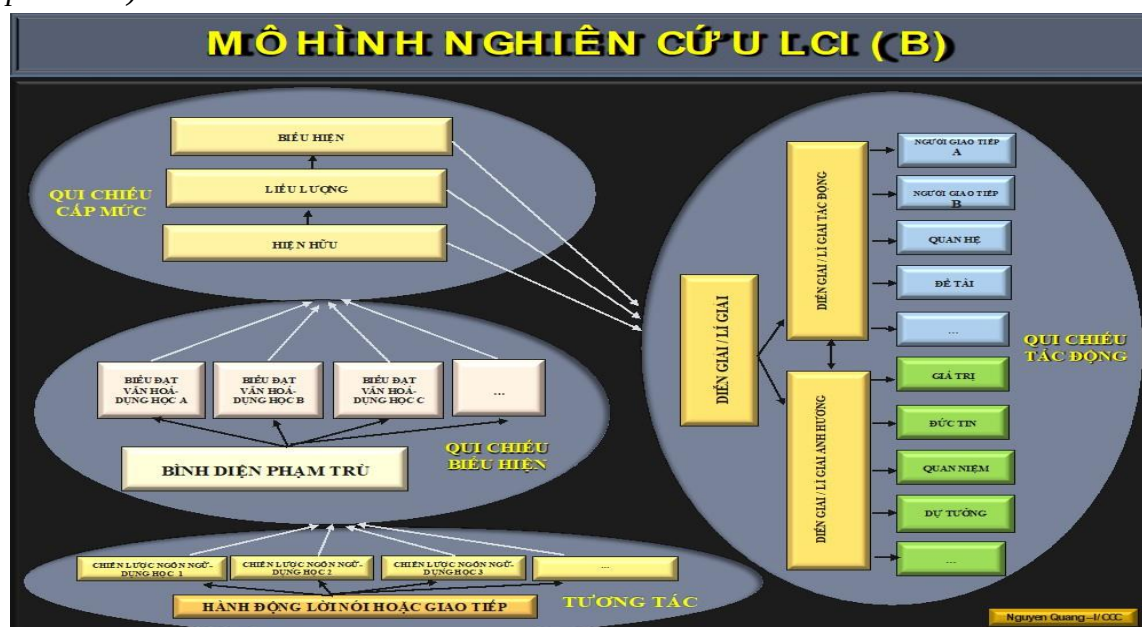
Triển khai nghiên cứu theo Mô hình A (Research development as suggested by model A)



3.2. Mô hình ‘B’

Hình 5

Mô hình nghiên cứu LCI: Xem xét cả chiến lược ngôn ngữ-dụng học và biểu đạt văn hoá-dụng học (LCI research model for both pragma-linguistic strategies and pragma-cultural expressions)



Mô hình này nghiên cứu cả các chiến lược ngôn ngữ-dụng học và các biểu đạt văn hoá-dụng học xét theo ba chiều qui chiếu: ‘Biểu hiện’, ‘Cấp mức’ và ‘Tác động’. Cách thức tiến hành nghiên cứu theo mô hình này được gợi ý như sau:

Nghiên cứu cái gì? (What to work on): Lựa chọn một hành động lời nói hoặc một hành động giao tiếp; thu thập dữ liệu của hành động đó trong hai/các thực thể ngôn ngữ-văn hoá

được xét [Tầng tương tác]. Ví dụ: *Nghiên cứu giao văn hoá A-B về hành động khen trong môi trường văn phòng.*

Chúng là gì? (What they are): Quyết định (các) bình diện phạm trù để xem xét (Ví dụ: *Trực tiếp-Gián tiếp*).

Xét theo ngôn ngữ-dụng học (*Pragma-linguistically*):

Chúng là gì? (What they are): Nhận diện, miêu tả, phân loại, ... các chiến lược (CL) ngôn ngữ-dụng học trong hai khối dữ liệu A và B được thu thập [Tầng tương tác]. Ví dụ: Khi nghiên cứu về các chiến lược 'Trực tiếp-Gián tiếp' của hành động khen trong giao tiếp giao văn hoá A-B, xét theo ngôn ngữ-dụng học, ta nhận diện, miêu tả và phân loại được 2 chiến lược (CL) và 12 tiểu chiến lược (TCL) sau:

. CL 1: Sử dụng 'Trực tiếp' (Using 'Directness')

+ TCL 1: Sử dụng 'Trực tiếp đơn' (Using 'Single directness'). Ví dụ:

- *Hôm nay, cậu diện thế.*

- *That is a nice suit you have on.*

+ TCL 2: Sử dụng 'Trực tiếp ghép' (Using 'Multiple directness'). Ví dụ:

- *Bữa tiệc hôm nay quá tuyệt vời. Các món đều rất ngon.*

- *Great meal! Great time!*

+ TCL 3: Sử dụng 'Trực tiếp + Gián tiếp ước lệ': (Using 'Directness + Conventional indirectness'). Ví dụ:

- *Hôm nay trông bác sang quá! Đúng là 'Dầu không thanh lịch cũng người Tràng An' thật.*

- *Congrats! 'Like father like son'.*

+ TCL 4: Sử dụng 'Trực tiếp + Gián tiếp phi ước lệ' (Using 'Directness + Nonconventional indirectness'). Ví dụ:

- *Phục cậu về ý chí vươn lên đấy. Đúng là lớp trưởng trường chuyên.*

- *Great evening. This went very well.*

. CL 2: Sử dụng 'Gián tiếp' (Using 'Indirectness')

+ TCL 5: Sử dụng 'Gián tiếp ước lệ' (Using 'Conventional indirectness'). Ví dụ:

- *'Gái một con' có khác!*

- *Way to go!*

+ TCL 6: Sử dụng 'Gián tiếp phi ước lệ' (Using 'Nonconventional indirectness'). Ví dụ:

- *Tao mà là đàn bà thì mày một đời mãi kiếp cũng không thoát được.*

- *Beck, you look different every time I see you.*

+ TCL 7: Sử dụng 'Gián tiếp ước lệ + Gián tiếp ước lệ' (Using 'Conventional indirectness + Conventional indirectness'). Ví dụ:

- *Đúng là 'ăn Bắc mặc Nam' thật. Lại đậm đà hương vị 'ngõ nhỏ, phố nhỏ nhà tôi ở đó' nữa chứ.*

- *You look for all the world like Marilyn Monroe. I wish fortune would smile on me once.*

+ TCL 8: Sử dụng 'Gián tiếp ước lệ + Gián tiếp phi ước lệ' (Using 'Conventional indirectness + Nonconventional indirectness'). Ví dụ:

- *Đúng là 'hôm nay em đi tỉnh về' có khác. Hai thằng đây một thằng chết, một thằng bị thương nặng rồi đấy.*

- *Fortune always smiles on your beauty. Looks as if you were going to a great party.*
 - + TCL 9: Sử dụng ‘Gián tiếp phi ước lệ + Gián tiếp phi ước lệ’ (Using ‘Nonconventional indirectness + Nonconventional indirectness’). Ví dụ:
 - *Thế là đời cậu được đại tu rồi. Cũng bỏ tháng năm học hành vất vả nhỉ?*
 - *I knew you could do it. Gonna miss you.*
 - + TCL 10: Sử dụng ‘Gián tiếp phi ước lệ + Gián tiếp ước lệ’: (Using ‘Nonconventional indirectness + Conventional indirectness’). Ví dụ:
 - *Này, nhiều anh ‘trúng gió’ rồi đấy. ‘Chẳng thơm cũng thể hoa nhài’ thật.*
 - *Oh, what a great surprise! Is it the return of Marilyn Monroe?*
 - + TCL 11: Sử dụng ‘Gián tiếp ước lệ + Trực tiếp’ (Using ‘Conventional indirectness + Directness’). Ví dụ:
 - *Ái chà, ‘Mày râu nhẵn nhụi, áo quần bảnh bao’ quá. Sang diện vừa thôi cho bọn này còn theo với chứ.*
 - *You're such a big star. Genius!*
 - + TCL 12: Sử dụng ‘Gián tiếp phi ước lệ + Trực tiếp’ (Using ‘Nonconventional indirectness + Directness’). Ví dụ:
 - *Ăn như heo sau ngủ. Món nào cũng ngon!*
 - *You must have taken a good course in cooking. Great meal!*
- Chúng xuất hiện thế nào? (How they appear): Phân tích, thảo luận, ... các chiến lược ngôn ngữ-dụng học theo ba tầng mức ‘Hiện hữu’, ‘Liều lượng’ và ‘Biểu hiện’ [Tầng cấp mức]. Ví dụ:
- Các chiến lược ngôn ngữ-dụng học được xét có xuất hiện trong hai khối dữ liệu không? (Hiện hữu)
 - Tần suất xuất hiện của chúng là gì? (Liều lượng)
 - Chúng được biểu hiện cụ thể ra sao? (Biểu hiện)
- # Xét theo văn hoá-dụng học (*Pragma-culturally*):
- Chúng là gì? (What they are): Nhận diện, miêu tả, phân loại, ... các biểu đạt (BD) văn hoá-dụng học của (các) bình diện đó trong hai khối dữ liệu A và B được thu thập [Tầng biểu hiện]. Ví dụ: Khi nghiên cứu về thành tố biểu hiện ‘Trực tiếp-Gián tiếp’ của hành động khen trong giao tiếp giao văn hoá A-B, xét theo văn hoá-dụng học, ta nhận diện, miêu tả và phân loại được các biểu đạt chính yếu sau:
- + BD 1: Cấu trúc thông tin (Information structures). Ví dụ:
 - *Rất lạ là mặc dù cô ấy đã ngoài 30 mà trông cứ như đôi mươi ý > < Rất lạ là cô ấy trông cứ như đôi mươi mặc dù đã ngoài 30.*
 - *It's a great surprise to me that she looks only 20 though she's over 30 > < It's a great surprise to me that, though she's over 30, she looks only 20.*
 - + BD 2: Hành động lời nói trực tiếp/gián tiếp (Direct/Indirect speech acts). Ví dụ:
 - *Có thể chỉ cho tớ cách làm thế nào để trẻ lâu được không? > < Chỉ cho tớ cách làm thế nào để trẻ lâu đi!*
 - *Could you show me how to keep young? > < Please, show me how to keep young!*
 - + BD 3: Cách nói trực tiếp/gián tiếp (Direct/Reported speech). Ví dụ:
 - *Ai cũng khen: ‘Sếp Thành nhà mình giỏi thế!’ > < Ai cũng phải công nhận anh quá giỏi.*

- They say, *'Mary's beautiful enough to turn every man's head'* > < *They do appreciate your charming beauty.*

+ **BĐ 3:** Ẩn dụ, hoán dụ, ví von (Metaphor, metonymy, simile). Ví dụ:

- *Nụ cười toả nắng của anh ơi.*

- *You're shining and I'm being shown going with you.*

+ **BĐ 4:** Khởi ngữ/Dấu hiệu dụng học (Gambits/Pragmatic markers). Ví dụ:

- *Thật lòng mà nói, lão Quang chắc phải tu ba kiếp mới lấy được cậu đây.*

- *The truth to say, you're the only right man for this job.*

+ **BĐ 5:** Các dấu hiệu từ vựng-tình thái (Lexico-modal markers). Ví dụ: Dấu hiệu che chắn (hedge).

- *Trông em thế này anh kiểu như chỉ muốn đi tù.*

- *Hey, you're ... kind of gorgeous.*

+ **BĐ 6:** Kiệm ngôn/Rườm ngôn (Frugalities/Redundancies). Ví dụ: Rườm thói quen (habitual redundancy).

- *Em thì em cứ phải phục anh sát đất đấy.*

- *You look even more, say, lovelier.*

Chúng xuất hiện thế nào? (How they appear): Phân tích, thảo luận, ... các biểu đạt văn hoá-dụng học của bình diện phạm trù được xét theo ba tầng mức: 'Hiện hữu', 'Liều lượng' và 'Biểu hiện' [Tầng cấp mức]. Ví dụ:

- Các biểu đạt văn hoá-dụng học được xét có xuất hiện trong hai khối dữ liệu không? (Hiện hữu)

- Tần suất xuất hiện của chúng là gì? (Liều lượng)

- Chúng được biểu hiện cụ thể ra sao? (Biểu hiện)

Sự kết nối giữa chúng là gì? (What their connection is): Qui xét tính tương liên giữa các chiến lược ngôn ngữ-dụng học và các biểu đạt văn hoá-dụng học trong từng khối dữ liệu để trả lời câu hỏi chung 'Sự kết nối giữa chúng là gì?' (What is their connection?). Ví dụ:

Bảng 4

Bảng qui xét tương liên giữa chiến lược ngôn ngữ-dụng học và biểu đạt văn hoá-dụng học

CL NN-DH BĐ VH-DH	CL 1	CL 2	CL 3	CL 4	CL 5	CL 6	CL 7
BĐ 1	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL
BĐ 2	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL
BĐ 3	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL
BĐ 4	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL
BĐ 5	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL
BĐ 6	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL
BĐ 7	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL
BĐ 8	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL
...	TL	TL	TL	TL	TL	TL	TL

Các câu hỏi cụ thể có thể là:

Các biểu đạt văn hoá-dụng học nào xuất hiện trong chiến lược 1 (2, 3, 4, 5, 6, 7)?

Tần suất xuất hiện (*frequency of occurrence*) của các biểu đạt đó trong chiến lược 1 (2, 3, 4, 5, 6, 7) là gì? Mức độ thường xuyên của các biểu đạt đó trong chiến lược 1 (2, 3, 4, 5, 6, 7) là thế nào (*in order of priority*)?

Các biểu đạt đó được thể hiện cụ thể ra sao trong chiến lược 1 (2, 3, 4, 5, 6, 7)?

Phát hiện nổi bật về các tương liên này (*findings*) là gì?

...

d. Chúng chi phối thế nào/Tại sao chúng chi phối? (*How/Why they make change*): Phân tích, diễn giải, lí giải, đối sánh các tương đồng - dị biệt hoặc các sự cố dụng học tiềm năng dựa trên các thành tố tác động (tuổi tác, giới tính, đề tài, quyền lực, ...) cùng sự đồng tác giữa chúng [Tầng tác động] và/hoặc các thành tố ảnh hưởng (giá trị, đức tin, khuôn mẫu, mặc cảm, ...) cùng sự đồng hưởng giữa chúng [Tầng ảnh hưởng]. Ví dụ:

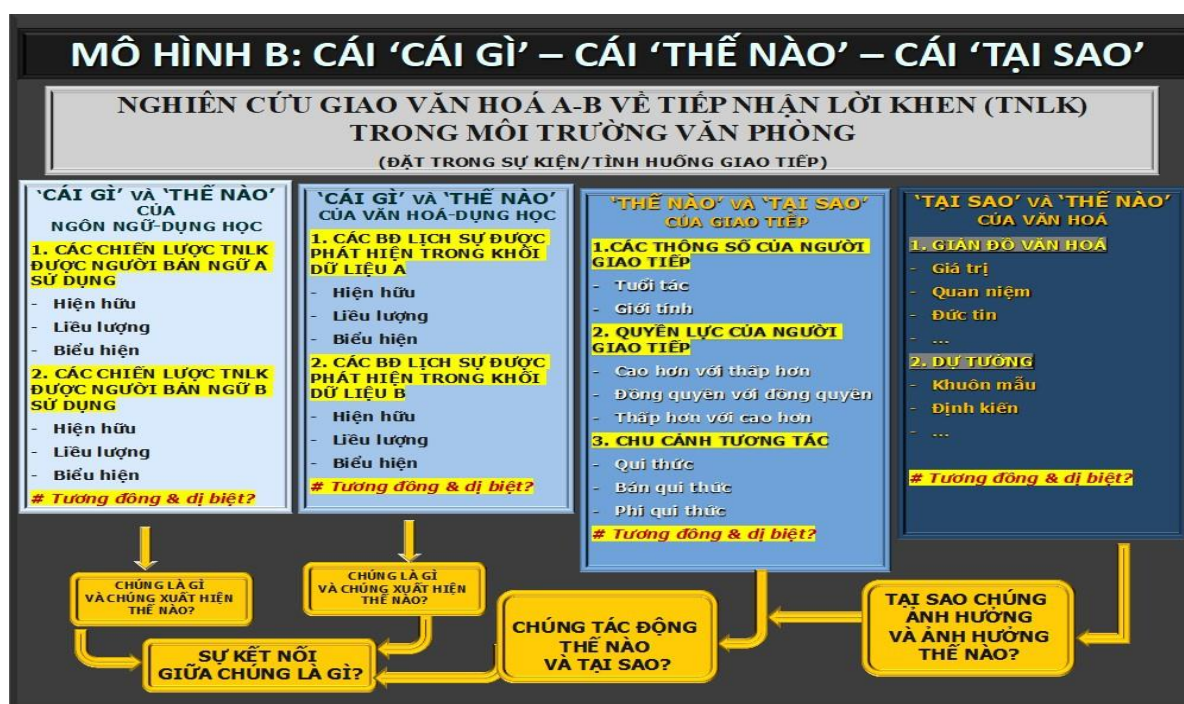
- Chúng tác động thế nào và tại sao? (*How and why they impact*): Các thành tố tác động nào tạo ra dị biệt/sự cố dụng học tiềm năng đó? Chúng tác động và/hoặc đồng tác thế nào? Tại sao chúng tác động và/hoặc đồng tác như vậy? ...

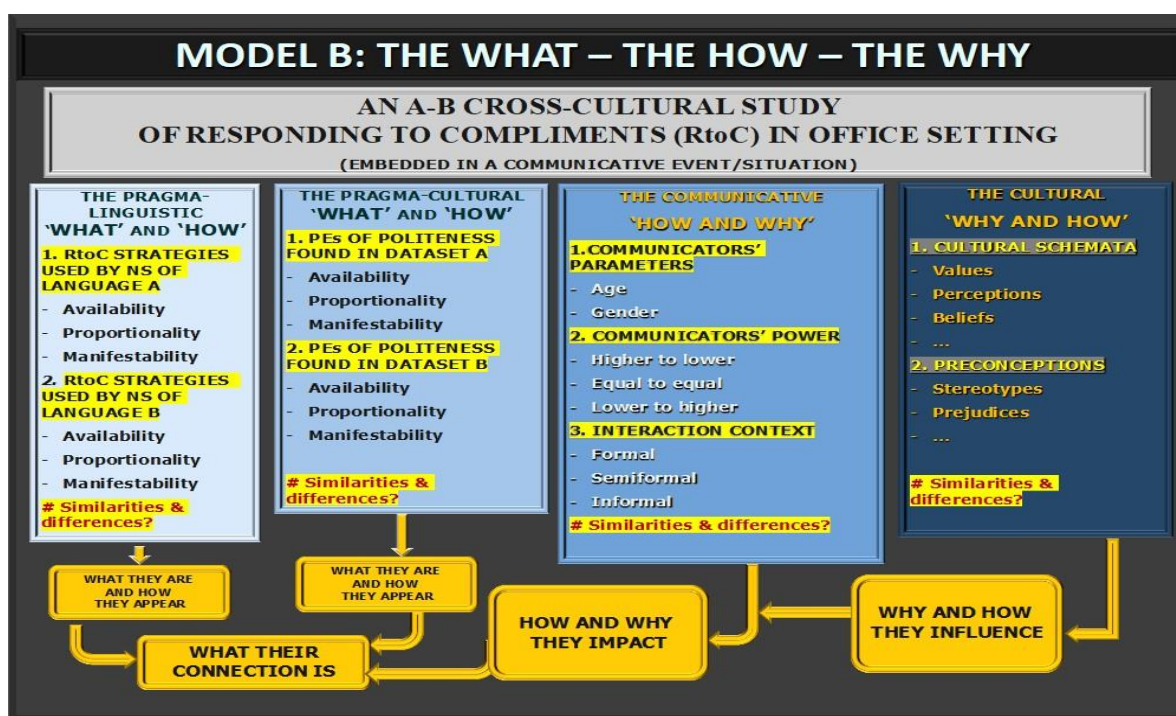
- Tại sao chúng ảnh hưởng và ảnh hưởng thế nào? (*Why and how they influence*): Các thành tố ảnh hưởng nào chi phối các thành tố tác động để dẫn đến dị biệt/sự cố dụng học tiềm năng đó? Tại sao ta lại cho rằng chúng ảnh hưởng và/hoặc đồng hưởng? Chúng ảnh hưởng và/hoặc đồng hưởng thế nào? ...

Hình sau sẽ minh hoạ cách thức triển khai nghiên cứu theo mô hình 'B':

Hình 6

Triển khai nghiên cứu theo Mô hình B (Research development as suggested by model B)





Trong quá trình triển khai, xét theo hướng định nghiên cứu (*to-research*) của các tầng tương liên (Tương tác → Biểu hiện → Tác động → Ảnh hưởng) (Nguyễn Quang, 2024), các câu hỏi chính yếu sau sẽ được đặt ra:

Bảng 5

Nhiệm vụ và câu hỏi triển khai

TẦNG	THÀNH PHẦN	NHIỆM VỤ	CÂU HỎI	TƯỜNG GIẢI
TOÀN BỘ NGHIÊN CỨU		- Xác định. - Lí giải. - Định hướng. - Định vị.	a. Tên đề tài là gì và phạm vi nghiên cứu được hạn định thế nào? b. (Các) thành tố biểu hiện nào sẽ được tập trung nghiên cứu? c. (Các) thành tố tác động nào sẽ được tập trung nghiên cứu? d. Nghiên cứu được tiến hành theo hướng nào? e. Hệ hình nghiên cứu là gì? f. ...	a. Xác định, lí giải, hạn định: + Xác định cụ thể đề tài và nêu lí do lựa chọn. + Hạn định rõ phạm vi nghiên cứu. b. Xác định đối tượng nghiên cứu: + Chỉ tập trung vào một số/các biểu đạt của một bình diện phạm trù hay một số/các biểu đạt của nhiều hơn một bình diện phạm trù. + Chỉ nghiên cứu các biểu đạt văn hoá-dụng học hay cả các chiến lược ngôn ngữ-dụng học. c. Xác định đối tượng tác động: Lựa chọn một/một số trong 35 thành tố tác động để xem xét. d. Định hướng nghiên cứu: Nghiên cứu đối chiếu/giao văn hoá (<i>contrastive/cross-cultural</i>), tương tác/liên văn hoá (<i>interactive/ intercultural</i>) hay liên ngôn (<i>interlanguage</i>). e. Định vị nghiên cứu: ‘Thực chứng’ (<i>positivism</i>), ‘kiến tạo’ (<i>constructivism</i>), ‘thực dụng’ (<i>pragmatism</i>), ‘khai phóng’ (<i>liberalism</i>), ... f. ...
			CÁI GÌ VÀ THÊ NÀO? a. Ta định nghiên cứu về một hành	a. Lựa chọn và miêu tả: + Hành động lời nói: Phát ngôn, đơn tuyến.

4- TƯƠNG TÁC	điệp). - Các hành động lời nói. - Các hành động giao tiếp. - (Các) sự kiện giao tiếp bao chứa hành động lời nói/giao tiếp. - (Các) tình huống giao tiếp bao chứa sự kiện giao tiếp. - Các yếu tố nội ngôn, cần ngôn, ngoại ngôn.	- Hạn định. - Lựa chọn. - Định vị. - Miêu tả.	động lời nói, một hành động giao tiếp hay một sự kiện giao tiếp? b. Hành động lời nói/giao tiếp đó, khi xem xét, có được đặt trong một/các sự kiện giao tiếp, và rộng hơn, trong một/các tình huống giao tiếp không? c. Nếu đặt hành động lời nói/giao tiếp đó trong một/các sự kiện/tình huống giao tiếp cụ thể, mục đích để làm gì? (Các) biểu hiện siêu dụng học cần xét là gì? d. Làm thế nào để biết được các biểu hiện siêu dụng học đó? * Nên - Không nên: Với các mức độ khác nhau? * Thích - Không thích: Với các mức độ khác nhau? * Ưu chuộng - Không ưa chuộng: Với các mức độ khác nhau? * Hay sử dụng - Ít sử dụng: Với các mức độ khác nhau? e. ...	+ Hành động giao tiếp: Phát ngôn kích thích-phát ngôn phản hồi, song tuyến. b. Định vị và miêu tả: + Sự kiện giao tiếp: Khu vực được xác nhận, trong đó có sự hiện diện của (các) hành động lời nói/giao tiếp quan yếu xoay quanh một chủ đề. + Tình huống giao tiếp: Là khu vực được xác định, nhưng rộng lớn hơn và mang tính chu cảnh xã hội, trong đó có sự hiện diện của (các) sự kiện giao tiếp được xâu chuỗi. Ví dụ: Hành động ‘Chào hỏi’ trong sự kiện ‘Giới thiệu bản thân và đồng nghiệp’ tại tình huống ‘Cuộc gặp mặt đối tác cuối năm’. c. Xác định và nhận diện: + Nhằm xác định phạm vi (sự kiện/tình huống) và hạn định hành động lời nói/giao tiếp được xét. + Nhằm tìm ra mức độ tương ứng của hai nguồn đối sánh. + Nhằm nhận diện các tương đồng-dị biệt siêu dụng học (giao văn hoá) có khả năng dẫn đến các sự cố dụng học tiềm năng (liên văn hoá). + Các biểu hiện siêu dụng học của hành động lời nói/giao tiếp được hiện lộ thông qua tính/sự/việc: ‘<i>Nên - Không nên</i>’, ‘<i>Thích - Không thích</i>’, ‘<i>Ưu chuộng - Không ưa chuộng</i>’, ‘<i>Thường sử dụng - Ít sử dụng</i>’, ‘...’. d. Xác định và nhận diện: Có thể tiến hành các phỏng vấn, khảo sát, ... để tìm ra các mức độ khác nhau của các biểu hiện siêu dụng học nhằm, một mặt, phát hiện các tương đồng-dị biệt siêu dụng học và, mặt khác, xác định mức độ tương ứng cho nguồn đối sánh. Các mức độ đó có thể là: * Nên - Không nên: <i>Rất nên/ nên/ bình thường/ không nên/ rất không nên</i>. [Có thể gia giảm] * Thích - Không thích: <i>Rất thích/ thích/ bình thường/ ghét/ rất ghét</i>. [Có thể gia giảm] * Ưu chuộng - Không ưa chuộng: <i>Rất được ưa chuộng/được ưa chuộng/bình thường/ không được ưa chuộng/ rất không được ưa chuộng</i>. [Có thể gia giảm] * Thường sử dụng - Ít sử dụng: <i>Luôn được sử dụng/ thường được sử dụng/ có thể sử dụng có thể không/ ít được sử dụng/ không được sử dụng</i>. [Có thể gia giảm] - ... e. ...
3- BIỂU HIỆN	- Các thành tố biểu hiện hay các bình diện phạm trù. - Các	- Hạn định. - Định vị. - Nhận diện. - Miêu	CÁI GÌ VÀ THẾ NÀO? a. Nghiên cứu chỉ xem xét các biểu đạt văn hoá-dụng học (<i>pragma-cultural expressions</i>) hay cả	a. Hạn định đối tượng: * Tuỳ thuộc phạm vi (<i>scope</i>), điểm nhấn (<i>focus</i>), tầm cỡ và tính khả trị của khối dữ liệu (<i>size and manageability of datasets</i>), ... của nghiên cứu và chủ đích (<i>purpose</i>), khả năng (<i>ability</i>), kì vọng

	biểu hiện siêu dụng học. - Các biểu đạt văn hoá- dụng học. - Các chiến lược ngôn ngữ-dụng học. - Các yếu tố nội ngôn (cận ngôn, ngoại ngôn). - ...	tả. - Diễn giải.	biểu đạt văn hoá dụng học và chiến lược ngôn ngữ-dụng học (<i>pragma- linguistic strategies</i>)? b. Nghiên cứu: * Chỉ xem xét các yếu tố nội ngôn? Hay * Xem xét cả nội ngôn và cận ngôn? Hay * Xem xét cả nội ngôn, cận ngôn và ngoại ngôn? * Nếu là kết hợp, các yếu tố cận và/hoặc ngoại ngôn nào sẽ được xem xét? c. Với hành động lời nói/giao tiếp này, ta xem xét các biểu đạt văn hoá-dụng học thuộc (các) thành tố biểu hiện (bình diện phạm trù) nào? d. Các biểu đạt văn hoá-dụng học (và các chiến lược ngôn ngữ- dụng học) được xét là gì? e. Về sự đồng hiện/ <i>co-occurrence</i> của các biểu đạt văn hoá-dụng học được xét: * (Các) biểu đạt này có đồng hiện trong (các) bình diện phạm trù khác không? Nếu có, chúng đồng hiện thế nào?	(<i>expectation</i>), ... của người nghiên cứu. * Nếu cả hai nguồn đều tương đồng về các chiến lược xét theo cả ba tầng mức và khó có khả năng tạo ra các sự cố ngôn ngữ-dụng học → Chỉ cần tập trung vào các biểu đạt văn hoá-dụng học. * Nếu các chiến lược ngôn ngữ-dụng học (việc sử dụng/ <i>the use</i>) sử dụng trùng khớp các biểu đạt văn hoá-dụng học (cái được sử dụng/ <i>the used</i>) → Chỉ cần tập trung vào các biểu đạt văn hoá-dụng học. * ... b. Hạn định kênh-mã: * Nội ngôn thuần túy (Intralinguistic factors alone): Chỉ xem xét <u>các yếu tố ngôn từ-ngôn thanh</u> [<i>verbal- vocal</i>] (khẩu ngữ/ <i>spoken</i>) và/hoặc <u>các yếu tố ngôn từ-phi ngôn thanh</u> [<i>verbal-nonvocal</i>] (bút ngữ/ <i>written</i>). * Nội ngôn + Cận ngôn (Intralinguistic + Paralinguistic factors): Xem xét <u>các yếu tố ngôn từ- (phi) ngôn thanh</u> và <u>các yếu tố phi ngôn từ-ngôn thanh</u> [<i>verbal-(non)vocal + nonverbal-vocal</i>]. * Nội ngôn + Cận ngôn + Ngoại ngôn (Intralinguistic +Paralinguistic + Extralinguistic factors): Xem xét cả <u>các yếu tố ngôn từ-(phi) ngôn thanh</u> , <u>các yếu tố phi ngôn từ-ngôn thanh</u> và <u>các yếu tố phi ngôn từ-phi ngôn thanh</u> [<i>verbal-(non)vocal + nonverbal-vocal + nonverbal-nonvocal</i>]. * Xem xét cả ‘các đặc tính ngôn thanh’/ <i>vocal characteristic</i> , ‘các yếu tố xen ngôn thanh’/ <i>vocal interferences</i> , ‘im lặng và quãng lặng’/ <i>silence and pauses</i> , ... [cận ngôn] và/hoặc ‘nhãn giao’/ <i>eye- contact</i> , ‘diện hiện’/ <i>facial expressions</i> , ‘cử chỉ’/ <i>gestures</i> , ‘phục sức’/ <i>clothing</i> , ... [ngoại ngôn]. c. Định vị biểu hiện: * Ví dụ: Các biểu đạt văn hoá-dụng học của ‘Lịch sự dương tính-Lịch sự âm tính’, và/hoặc ‘Trực tiếp- Gián tiếp’, và/hoặc ‘Trang trọng-Phi trang trọng’, ... d. Nhận diện, phân loại và miêu tả: Nhận diện, phân loại, miêu tả các biểu đạt văn hoá-dụng học (và các chiến lược ngôn ngữ-dụng học) được thu thập và lựa chọn từ khối dữ liệu. e. Nhận diện, hạn định và diễn giải: * Để khẳng định sự đồng hiện của (các) biểu đạt văn hoá-dụng học được xét, cần xem xét tính đơn chức năng và đa chức năng của các biểu đạt đó. - ‘Biểu đạt đơn chức năng/tự’ là biểu đạt ‘căn cốt’ tạo ra màu sắc đích thực (<i>true colours</i>) của một bình diện phạm trù và nó thường nằm ở vùng lõi của bình diện phạm trù (Xem Nguyễn Quang, 2021b). - ‘Biểu đạt đa chức năng/toả’ là biểu đạt có khả năng tạo ra nhiều hơn một tiếp nhận cảm tính và/hoặc lí tính (<i>affective and/or cognitive reception</i>), do vậy,
--	---	------------------------	---	---

			* Tại sao lại xem xét chúng ở bình diện phạm trù này? f. Đối tượng nghiên cứu sẽ được xem xét ở (các) tầng mức nào? g. ...	đồng hiện trong nhiều hơn một bình diện phạm trù và thường xuất hiện ở vùng cận biên hay vùng chồng lấn của các bình diện phạm trù đó (Xem Nguyễn Quang, 2021b). * Nếu các biểu đạt được xét là đa chức năng/toà và có khả năng đồng hiện cao trong nhiều hơn một bình diện phạm trù, nêu lí do tại sao lại xét chúng ở bình diện phạm trù này. f. Nhận diện và diễn giải: * Xét ở tầng ‘Hiện hữu’ để kiểm tra liệu các biểu đạt/chiến lược đó có xuất hiện trong hai/các nguồn được xét hay không. * Xét ở tầng ‘Liều lượng’ để kiểm tra tần suất xuất hiện cụ thể của các biểu đạt/chiến lược đó trong hai/các nguồn được xét. * Xem xét ở tầng ‘Biểu hiện’ để thấy các biểu đạt/chiến lược đó được thể hiện cụ thể ra sao trong hai/các nguồn được xét. g. ...
2- TÁC ĐỘNG	Các thành tố tác động thuộc 7 nhóm (35 thành tố).	- Nhận diện. - Nhận diện. - Diễn giải. - Lí giải.	THẾ NÀO VÀ TẠI SAO? a. (Các) thành tố tác động nào sẽ được xem xét? Tại sao? b. (Các) thành tố này tác động thế nào đến việc sử dụng các biểu đạt văn hoá-dụng học và/hoặc các chiến lược ngôn ngữ-dụng học? c. (Các) thành tố này có đồng tác (<i>co-act</i>) với (các) thành tố khác để dẫn đến việc lựa chọn/sử dụng (các) biểu đạt văn hoá-dụng học và/hoặc các chiến lược ngôn ngữ-dụng học không? Nếu có, chúng đồng tác thế nào và tại sao? d. ...	a. Nhận diện, lí giải và diễn giải: * Lựa chọn một/một số trong 35 thành tố tác động để xem xét (ví dụ: tuổi tác, giới tính, nghề nghiệp, quyền lực, quan hệ, đề tài, chu cảnh không-thời, ...). * Nêu lí do tại sao lại lựa chọn (các) thành tố đó. * Diễn giải các thành tố đó trong nghiên cứu cụ thể. b. Diễn giải: Diễn giải cách thức (các) thành tố tác động đó chi phối việc lựa chọn/sử dụng các biểu đạt văn hoá-dụng học và/hoặc các chiến lược ngôn ngữ-dụng học [Có thể liên hệ với tầng ảnh hưởng]. c. Nhận diện, diễn giải và lí giải: * Xem xét khả năng đồng tác (<i>co-actability</i>) giữa (các) thành tố tác động được xét và (các) thành tố tác động khác. * Nhận diện loại đồng tác giữa các thành tố (đồng tác đồng lực/<i>power-equal co-action</i> hay đồng tác bất đồng lực/<i>power-unequal co-action</i>). * Diễn giải cụ thể cách thức chúng đồng tác. * Lí giải tại sao cách thức đồng tác đó lại chi phối việc lựa chọn/sử dụng các biểu đạt văn hoá-dụng học và/hoặc các chiến lược ngôn ngữ-dụng học [Có thể liên hệ với tầng ảnh hưởng]. d.
1- ẢNH HƯỞNG	- Các ẩn tàng văn hoá. - Các dự tưởng.	- Nhận diện. - Diễn giải. - Lí giải.	TẠI SAO VÀ THẾ NÀO? a. (Các) thành tố ảnh hưởng nào có vai trò nổi trội chi phối (các) thành tố tác động được xét để dẫn đến	a. Nhận diện và diễn giải: * Lựa chọn một/một số ẩn tàng văn hoá (ví dụ: giá trị, quan niệm, đức tin, ...) và/hoặc một/một số dự tưởng (ví dụ: khuôn mẫu, thiên kiến, mặc cảm, ...). * Diễn giải các thành tố ảnh hưởng đó trong nghiên

		sự khác biệt (giao văn hoá) hoặc sự cố dụng học tiềm năng (liên văn hoá) này? b. Tại sao (các) thành tố ảnh hưởng đó lại có vai trò nổi trội? c. (Các) thành tố ảnh hưởng này có đồng hưởng (<i>co-influence</i>) với (các) thành tố ảnh hưởng khác để chi phối (các) thành tố tác động được xét trong việc lựa chọn/sử dụng các biểu đạt văn hoá-dụng học và/hoặc các chiến lược ngôn ngữ-dụng học không? Tại sao chúng đồng hưởng và chúng đồng hưởng thế nào? d.	cứu cụ thể [Có thể liên hệ với tầng tác động]. b. Lí giải: Nêu lí do tại sao (các) thành tố đó có vai trò nổi trội và tại sao nó (chúng) lại được lựa chọn [Có thể liên hệ với tầng tác động]. c. Nhận diện, lí giải và diễn giải: * Xem xét khả năng đồng hưởng (<i>co-influenceability</i>) giữa (các) thành tố ảnh hưởng được xét và (các) thành tố ảnh hưởng khác. * Nhận diện loại đồng hưởng giữa các thành tố (đồng hưởng chính phụ/<i>major-minor co-influence</i> hay đồng hưởng nhân quả/<i>cause-effect co-influence</i>). * Lí giải tại sao cách thức đồng hưởng đó lại chi phối (các) thành tố tác động được xét trong việc lựa chọn/sử dụng các biểu đạt văn hoá-dụng học và/hoặc các chiến lược ngôn ngữ-dụng học [Có thể liên hệ với tầng tác động]. * Diễn giải cụ thể cách thức chúng đồng hưởng [Có thể liên hệ với tầng ảnh hưởng]. d.
--	--	---	--

4. Kết luận

Để chuẩn bị cho việc triển khai các nghiên cứu thực nghiệm về ‘Ngôn ngữ và văn hoá trong tương tác’, trong bài viết trước, chúng tôi đã trình bày và phân tích các sơ khởi nhận thức (*epistemological preliminaries*) về tính động (*dynamics*) trong tương liên văn hoá-giao tiếp xét theo không gian và thời gian, về sự đồng hoạt (*co-activation*) của các loại thành tố, và về sự hướng định (*orientation*) của lộ trình nghiên cứu.

Trong bài viết này, chúng tôi đặt ra nhiệm vụ thiết kế và đề xuất một ma trận cho nghiên cứu thực nghiệm LCI (*LCI Matrix*) với bảng qui xét tương liên tác động-biểu hiện (*Impact-Manifestation grid*) được đặt ở vị trí tiền diện. Bảng qui xét này giúp ta khu trú các tương liên giữa thành tố tác động và thành tố biểu hiện được xem xét trong một nghiên cứu thực nghiệm cụ thể.

Để xác định nội dung, khu trú phạm vi và thiết lập qui trình cho một nghiên cứu thực nghiệm LCI, chúng tôi giới thiệu hai mô hình qui trình (Mô hình qui trình nghiên cứu LCI/*Process models for LCI research*), trong đó, mô hình ‘A’ (*model A*) chỉ tập trung vào biểu đạt văn hoá-dụng học (*pragma-cultural expressions*) và mô hình ‘B’ (*model B*) tập trung vào cả biểu đạt văn hoá-dụng học và chiến lược ngôn ngữ-dụng học (*pragma-linguistic strategies*). Theo các mô hình trên, dữ liệu (a) được nhận diện, miêu tả, phân loại theo chiều qui chiếu biểu hiện [thành tố biểu hiện, biểu đạt văn hoá-dụng học, chiến lược ngôn ngữ-dụng học], (b) được xử lí, phân tích theo chiều qui chiếu cấp mức [tính hiện hữu, tính liều lượng, tính biểu hiện], và (c) được diễn giải, lí giải theo chiều qui chiếu tác động [thành tố tác động, thành tố ảnh hưởng].

Trong loạt bài tiếp sau, nếu điều kiện cho phép, chúng tôi xin được đề xuất hai mô hình tổ chức (*organisational models*) cho triển khai nghiên cứu LCI (*LCI top-to-toe research development models*) nhằm gợi mở một (trong nhiều) cách thức tổ chức một nghiên cứu thực nghiệm LCI cụ thể. Theo đó, nghiên cứu được phát triển theo hướng viễn cận (*in perspective*) với:

- Hậu diện/Background: Hệ hình nghiên cứu/*Research paradigm* [bao gồm ‘bản thể luận/ontology - nhận thức luận/epistemology - (tiên đề luận/axiology) - phương pháp luận/methodology’ theo định hướng ‘thực chứng’/positivism, ‘kiến tạo’/constructivism, ‘thực dụng’/pragmatism, ‘khai phóng’/liberalism), ...] được xác lập để hình thành khung nghiên cứu [khung ý niệm/conceptual framework và khung lý thuyết/theoretical framework], từ đó thiết lập cơ sở lý luận/theoretical background [quan điểm lý thuyết/theoretical perspective, hệ hình khái niệm/concept paradigm, ...] cho nghiên cứu thực nghiệm;

- Trung diện/Midground: Phương pháp nghiên cứu/*research methodology* đóng vai trò làm sàng lọc (*filtering*) cho nhận diện dữ liệu, làm phễu thu (*funneling*) cho tập hợp dữ liệu và làm dẫn chỉ (*directing*) cho tiếp cận dữ liệu [Phương pháp nghiên cứu được gọi ý là ‘kết hợp động’ (*dynamic combination*) giữa cách nhìn nội dự (*emic perspective*) và cách nhìn ngoại quan (*etic perspective*), giữa nhận thức chủ quan (*subjectivist epistemology*) và nhận thức khách quan (*objectivist epistemology*), giữa phương pháp can thiệp (*interventionist methodology*) và phương pháp thông diễn (*hermeneutic methodology*), giữa đặc thù-chu cảnh (*context-specific*), và độc lập-chu cảnh (*context-independent*), giữa phân tích nội dung (*content analysis*) và phân tích thống kê (*statistical analysis*), giữa đánh giá tương đối (*relative assessment*), và đánh giá tuyệt đối (*absolute assessment*),... để, một mặt, có được các nghiên cứu kết hợp giữa định lượng (*quantitative research*) và định tính (*qualitative research*) và, mặt khác, phát huy được các lợi thế của nghiên cứu dân tộc học giao tiếp và đối sánh giao văn hoá] (Gudykunst, 1997; Carbaugh, 2007; Chen, 2010; Dai & Chen, 2014; ...);

- Tiền diện/Foreground: Tiếp cận dữ liệu /*Data accessment* [bao gồm ‘trình bày kết quả’/ *presentation of results* (miêu tả, phân loại, ...), ‘phân tích dữ liệu’/*data analysis* (phân tích, lưu ý, ...) và ‘luận giải các phát hiện’/*discussion of findings* (diễn giải, lý giải, đối sánh, ...)] được thực hiện để hoàn tất một nghiên cứu thực nghiệm.

Tài liệu tham khảo

- Bresnahan, M., & Yi, Z. (2017). *Intercultural Communication*. De Gruyter Mouton.
- Barinaga, E. (2009). A Performative View of Language. Methodological Considerations and Consequences for the Study of Culture. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10(1), Art. 24. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0901244>
- Bohnsack, R., Pfaff, N., & Weller, W. (Eds.) (2009). *Qualitative Analysis and Documentary Method in International Educational Research*. Barbara Budrich.
- Busch, D. (2009). The Notion of Culture in Linguistic Research. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 10(1), Art. 50. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0901508>
- Carbaugh, D. (2007). Cultural Discourse Analysis: Communication Practices and Intercultural Encounters. *Journal of Intercultural Communication Research*, 36(3), 167-182.
- Chen, S. X. (2010). From Emic to Etic: Exporting Indigenous Constructs. *Social and Personality Psychology Compass*, 4, 364-378.
- Dai, X., E., & Chen, G-M (ed.). (2014). *Intercultural Communication Competence: Conceptualization and its Development in Cultural Contexts and Interactions*. Cambridge Scholars Publishing.
- Dai, X., E., & Chen, G-M. (2017). *Conflict Management and Intercultural Communication: The Art of Intercultural Harmony*. Routledge.
- Davel, E., Dupuis, J. P., & Chanlat, J. O. (2013). *Cross-Cultural Management: Culture and Management Across the World*. Taylor & Francis.
- Ember, C. R., & Ember, M. (2009). *Cross-Cultural Research Methods*. AltaMira Press.
- Fang, T. (2012). Yin Yang: A New Perspective on Culture. *Management and Organization Review*, 8(1), 25-50.

- Greenfield, P. M. (1996). Culture as process: Empirical methodology for cultural psychology. In J. W. Berry, Y. H. Poortinga, & J. Pandey (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology*, (rev. ed.; Vol. 1, pp. 301–346). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Gudykunst, W. B. (1997). Cultural Variability in Communication. *Communication Research*, 24(4), 327-348.
- Günthner, S., & Luckmann, T. (1995). *Asymmetries of Knowledge in Intercultural Communication. The Relevance of Cultural Repertoires of Communicative Genres*. Fachgruppe Sprachwissenschaft der Universität Konstanz.
- Heine, S. J. (2005). Where Is the Evidence for Pancultural Self-Enhancement? A Reply to Sedikides, Gaertner, and Toguchi. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(4), 531-538.
- Hymes, D. (1986). Models of the Interaction of Language and Social Life. In J. J. Gumperz & D. Hymes (eds), *Directions in Sociolinguistics* (pp. 35-71). Blackwell.
- Johnstone, B., & Marcellino, W. (2010). Dell Hymes and the Ethnography of Communication. In R. Wodak, B. Johnstone & P. Kerswill (eds), *The Sage Handbook of Sociolinguistics*. Sage Publishers.
- Levine, T. R., Park, H. S., & Kim, R. K. (2007). Some Conceptual and Theoretical Challenges for Cross-Cultural Communication Research in the 21st Century. *Journal of Intercultural Communication Research*, 36(3), 205-221.
- Lustig, M. W., & Koester, J. (2005). *Intercultural Competence. Interpersonal Communication across Cultures* (5th edition). Boston: Pearson.
- Maude, B. (2011). *Managing Cross-Cultural Communication: Principles and Practice*. Palgrave Macmillan.
- Milhouse, V., Asante, M. K., & Nwosu, P. O. (Eds.) (2001). *Transcultural Realities. Interdisciplinary Perspectives on Cross-Cultural Relations*. Thousand Oakes: Sage.
- Miike, Y. (2003). Toward an Alternative Megatheory of Human Communication. *Journal of Communication*, 43(4), 105-116.
- Nguyen, Q. (Unpublished). *Lecture notes on Cross-Cultural Communication*. ULIS, VNU Hanoi, Vietnam.
- Nguyen, Q. (2004). *Issues in Intracultural and Cross-Cultural Communication*. VNU Press.
- Nguyen, Q. (2007). Paralanguage. *Journal of Linguistics*, 5(260), 1-19.
- Nguyen, Q. (2008). *Nonverbal Communication across Cultures*. Social Sciences Publishing House.
- Nguyen, Q. (2011). Hypotheses of Culture-Communication Correlation. *Journal of Linguistics*, 1(260), 19-38.
- Nguyen, Q. (2014). Transfers in Cross-Cultural Communication. *VNU Journal of Foreign Studies*, 30(3), 14-22.
- Nguyen, Q. (2017). Intercultural Communicative Competence: A Proposed Model. *VNU Journal of Foreign Studies*, 33(5), 1-14.
- Nguyen, Q. (2019). Face and Politeness in Communication Revisited. *VNU Journal of Foreign Studies*, 35(2), 1-14.
- Nguyen, Q. (2020). Languages and Cultures in Interaction: Communication Breakdown and Pragmatic Failure. *VNU Journal of Foreign Studies*, 36(2), 1-10.
- Nguyen, Quang (2021a). A Proposed Frame of Reference for Research of Same-Difference in Cross-Cultural Communication and Pragmatic Failure in Intercultural Communication: Reference of Manifestation – Article 1. *VNU Journal of Foreign Studies*, 37(2), 1-16.
- Nguyen, Q. (2021b). A Proposed Frame of Reference for Research of Same-Difference in Cross-Cultural Communication and Pragmatic Failure in Intercultural Communication: Reference of Manifestation – Article 2. *VNU Journal of Foreign Studies*, 37(5), 1-29.
- Nguyen, Q. (2022). A Proposed Frame of Reference for Research of Same-Difference in Cross-Cultural Communication and Pragmatic Failure in Intercultural Communication: Reference of Impact – Article 3. *VNU Journal of Foreign Studies*, 38(4), 1-21.
- Nguyen, Q. (2023a). A Proposed Frame of Reference for Research of Same-Difference in Cross-Cultural Communication and Pragmatic Failure in Intercultural Communication: Reference of Impact – Article 4. *VNU Journal of Foreign Studies*, 39(4), 1-21.
- Nguyen, Q. (2023b). A Proposed Frame of Reference for Research of Same-Difference in Cross-Cultural Communication and Pragmatic Failure in Intercultural Communication: Reference of Impact – Article 5. *VNU Journal of Foreign Studies*, 39(5), 1-45.

- Nguyen, Q. (2024). A Proposed Frame of Reference for Research of Same-Difference in Cross-Cultural Communication and Pragmatic Failure in Intercultural Communication: Research Development – Article 6. *VNU Journal of Foreign Studies*, 40(5), 23-43.
- Saville-Troike, M. (2003). *The Ethnography of Communication: An Introduction* (3rd ed.). Backwell Publishing.
- Scollon, R., & Scollon, S. E. (2002). *Intercultural Communication: A Discourse Approach* (2nd edition). Blackwell.
- Sedikides, C., Gaertner, L., & Toguchi, Y. (2003). Pancultural Self-Enhancement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 60-79.
- Smith, S. W., & Steven, R.W. (2010). *New Directions in Interpersonal Communication Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Thu, N., Hood, S., Martin, J. R., Painter, C., Smith, B. A., & Zappavigna, M. (2021). *Modelling Paralanguage Using Systemic Functional Semiotics: Theory and Application*. Bloomsbury Academic, Bloomsbury Publishing Plc.
- Ting-Toomey, S., & Chung, L. C. (2012). *Understanding Intercultural Communication* (2nd Ed.). Oxford University Press, Inc.
- Tomas, D. (1997). *Transcultural Space and Transcultural Beings*. Westview Press.



VNU Journal of Foreign Studies

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

NAVAL PRESENCE AND STRATEGIC COMPETITION BETWEEN INDIA AND CHINA IN THE INDIAN OCEAN REGION FROM THE EARLY 21ST CENTURY TO THE PRESENT

Vo Minh Tap¹, Nguyen Que Son², Tran Xuan Hiep^{3,*}

¹*Ho Chi Minh City Historical Science Association,*

10-12 Dinh Tien Hoang, Sai Gon ward, Ho Chi Minh city, Vietnam

²*Da Nang City Historical Science Association, 24 Le Duan, Hai Chau ward, Da Nang, Vietnam*

³*University of Science and Education, The University of Danang,
459 Ton Duc Thang, Hoa Khanh ward, Da Nang, Vietnam*

Received 24 February 2025

Revised 06 November 2025; Accepted 19 November 2025

Abstract: The Indian Ocean Region (IOR) plays an increasingly important geopolitical and geostrategic role for the world in the 21st century, especially large countries such as the U.S., India, France, Japan and China. India has maintained a much stronger naval presence than China in the IOR for decades, but the balance is starting to shift. Since 2008, China has significantly increased its naval presence in the IOR, raising Indian concerns about the possibility of military encirclement and raising questions in strategic thinking about China's ultimate goals. The article focuses on analyzing the interests and naval presence of India and China and the naval power competition between the two countries in the IOR, along with the impacts of the above issue on each country and region.

Keywords: Indian Ocean, naval power, China, India

* Corresponding author.

Email address: txhiep@ued.udn.vn

<https://doi.org/10.63023/2525-2445/jfs.ulis.5464>

SỰ HIỆN DIỆN HẢI QUÂN VÀ CẠNH TRANH CHIẾN LƯỢC CỦA ẤN ĐỘ VÀ TRUNG QUỐC Ở ẤN ĐỘ DƯƠNG TỪ ĐẦU THẾ KỶ XXI ĐẾN NAY

Võ Minh Tập¹, Nguyễn Quế Sơn², Trần Xuân Hiệp³

¹Hội Khoa học Lịch sử Thành phố Hồ Chí Minh,

Số 10-12 Đinh Tiên Hoàng, Phường Sài Gòn, Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam

²Hội Khoa học Lịch sử Thành phố Đà Nẵng, Số 24 Lê Duẩn, Phường Hải Châu, Đà Nẵng, Việt Nam

³Trường Đại học Sư phạm, Đại học Đà Nẵng, Số 459 Tôn Đức Thắng, Phường Hòa Khánh, Đà Nẵng, Việt Nam

Nhận bài ngày 24 tháng 02 năm 2025

Chỉnh sửa ngày 06 tháng 11 năm 2025; Chấp nhận đăng ngày 19 tháng 11 năm 2025

Tóm tắt: Ấn Độ Dương (IOR) ngày càng đóng vai trò địa chính trị và địa chiến lược quan trọng đối với thế giới trong thế kỷ XXI, đặc biệt là các nước lớn như Mỹ, Ấn Độ, Pháp, Nhật Bản và Trung Quốc. Ấn Độ đều duy trì sự hiện diện hải quân mạnh hơn nhiều so với Trung Quốc ở IOR trong nhiều thập kỷ, nhưng cán cân đang bắt đầu thay đổi. Kể từ năm 2008, Trung Quốc đã tăng cường đáng kể sự hiện diện hải quân của mình ở IOR, làm dấy lên mối lo ngại của Ấn Độ về khả năng bị bao vây quân sự và đặt ra câu hỏi trong tư duy chiến lược về các mục tiêu cuối cùng của Trung Quốc. Bài viết tập trung phân tích các lợi ích, sự hiện diện hải quân của Ấn Độ, Trung Quốc và cạnh tranh sức mạnh hải quân giữa hai nước ở IOR, cùng với những tác động của vấn đề trên đối với mỗi nước và khu vực.

Từ khóa: Ấn Độ Dương, sức mạnh hải quân, Trung Quốc, Ấn Độ

1. Mở đầu

IOR có nhiều tiềm năng, thế mạnh to lớn và một số thách thức tiềm ẩn. Khu vực này trải dài từ bờ biển phía đông châu Phi đến bờ biển phía tây Úc, kết nối châu Phi và châu Á bằng các tuyến đường thủy và cảng rộng lớn, hiện có khoảng 100.000 tàu thương mại mỗi năm. Theo các tài liệu, có khoảng 65% trữ lượng dầu mỏ của thế giới thuộc về 10 quốc gia ven biển IOR, 2/3 tổng lượng dầu vận chuyển trên thế giới đi qua khu vực (chiếm 80%) và 9,84 tỷ tấn hàng hóa đi qua mỗi năm (chiếm 40%), lên tới gần 1000 tỷ USD. IOR là nơi sinh sống của 33 quốc gia và 2,9 tỷ người. Khu vực này chiếm 1/3 dân số và 25% diện tích, sở hữu 2/3 trữ lượng dầu, 35% trữ lượng khí đốt của thế giới, 60% uranium, 40% vàng, 80% trữ lượng kim cương và nhiều loại khoáng sản khác. Khoảng 80% nhu cầu dầu của Trung Quốc, Ấn Độ thông qua nhập khẩu từ Trung Đông vận chuyển qua IOR (Nguyễn Lan Hương, 2022, tr. 69; Baruah và cộng sự, 2023; Nawaz, 2023). Do tầm quan trọng của khu vực, nhiều quốc gia trên thế giới hợp tác với các đối tác trong khu vực để duy trì khả năng tiếp cận mở đối với các tuyến đường thủy và tài nguyên thiên nhiên quan trọng của IOR. Tuy nhiên, trong nhiều thập kỷ qua, an ninh hàng hải là mối lo ngại lớn đối với khu vực, do nạn cướp biển, đặc biệt là ngoài khơi Somalia và khủng hoảng Biển Đỏ (Tây Ấn Độ Dương).

Đến nay, IOR ngày càng trở nên sôi động khi lợi ích về kinh tế, quân sự và an ninh của nó đối với các nước trong khu vực nói chung và các cường quốc bên ngoài nói riêng¹. Do có vị trí, lợi ích địa chính trị quan trọng, nên các nước lớn đã gia tăng mở rộng, hiện diện và pho

¹ Ở IOR có sự hiện diện và tham gia của nước truyền thống (Ấn Độ, Mỹ, Pháp, Úc, Anh và Nhật Bản) và mới nổi (Trung Quốc, Ả Rập Saudi, Các Tiểu vương quốc Ả Rập Thống nhất (UAE), Thổ Nhĩ Kỳ và Nga).

trương sức mạnh lực lượng hải quân tại IOR, đặc biệt là giữa Trung Quốc và Ấn Độ. Trong khi Ấn Độ do vị trí địa lý gần gũi đã duy trì sự hiện diện hải quân ở IOR trong nhiều thập kỷ, thậm chí mạnh hơn nhiều so với Trung Quốc, nhưng kể từ năm 2008, cán cân lực lượng giữa hai bên bắt đầu thay đổi, khi Trung Quốc gia tăng sự phô trương sức mạnh của mình ở IOR, đặc biệt là khu vực phía Tây Ấn Độ Dương. Sự hiện diện hải quân của hai bên ở IOR, trong quan điểm, nhận thức chiến lược của Trung Quốc và Ấn Độ rất khác nhau, cả hai đều không hài lòng nhau. Đặc biệt, sự hiện diện nạn cướp biển, khủng bố hàng hải trở thành mối đe dọa tiềm tàng đối với tuyến đường vận chuyển trên biển ở khu vực Tây Ấn Độ Dương đã thúc đẩy các nước gia tăng việc tiến hành hoạt động chống cướp biển, hợp tác quốc tế, duy trì sự hiện diện mang tính răn đe trước các mối đe dọa, nhằm đảm bảo sự ổn định, an ninh và hòa bình trong khu vực. Cả Ấn Độ và Trung Quốc đều gia tăng sự hiện diện và cạnh tranh hải quân ở IOR nhằm bảo vệ lợi ích của mình và cải thiện hình ảnh trên trường quốc tế.

Trung Quốc và Ấn Độ có những lợi ích gì ở IOR, hai bên đã mở rộng sự hiện diện, cạnh tranh hải quân trong khu vực ra sao và có tác động gì đối với mỗi nước nói riêng và trong khu vực nói chung? Bài viết này sẽ tập trung phân tích và làm rõ những vấn đề đó.

2. Lợi ích của Trung Quốc và Ấn Độ ở Ấn Độ Dương

IOR có vị trí đặc địa và thách thức vốn có đã tạo nên những nhân tố thúc đẩy cả Ấn Độ và Trung Quốc gia tăng sự hiện diện và cạnh tranh tại khu vực.

Đối với Ấn Độ, với hơn 7.500 km bờ biển, 14.500 km đường thủy và 212 cảng đang hoạt động, Ấn Độ phụ thuộc rất nhiều vào Ấn Độ Dương về vận chuyển thương mại và phi thương mại, năng lượng, du lịch và đánh bắt cá (Government of India, Ministry of Ports, Shipping & Waterways, 2022). Xét về chiến lược, IOR có 6 điểm nghẽn chính (eo biển Malacca, eo biển Hormuz và eo biển Bab-el-Mandeb, kênh Mozambique,...), hơn 36 triệu thùng dầu, khoảng 40% sản lượng dầu toàn cầu đi qua các điểm tắc nghẽn này mỗi ngày và khoảng 68% lượng dầu của Ấn Độ đi qua đây. Lợi ích lớn nhất của Ấn Độ là nằm ở khu vực trung tâm của IOR và xem đây là “miền hợp pháp”, “vận mệnh hiển nhiên” của Ấn Độ (Nguyễn Xuân Trung, 2022, tr. 138), do đó, hải quân nước này luôn duy trì an ninh trong khu vực (định hình cấu trúc khu vực) để bảo vệ lãnh thổ, quyền kiểm soát đối với các tuyến giao thông huyết mạch trên biển (SLOC) và điểm nghẽn khác nhau tại đây, đặc biệt khu vực Biển Đỏ, khi giá trị thương mại hàng năm của Ấn Độ đi qua khu vực này khoảng 235-240 tỷ USD (Orchard, 2024). Ấn Độ có mối quan hệ đối tác mạnh mẽ với các quốc gia ven biển và các quốc đảo trong khu vực. Ấn Độ tiếp tục mở rộng quan hệ đối tác quân sự với các nước láng giềng trên biển như Maldives (2021) và Sri Lanka (2022). Ấn Độ xuất khẩu sang 18 trong số 33 quốc gia trong khu vực và nhập khẩu từ một số quốc gia khác, bao gồm: Úc, Ả Rập Saudi và UAE.

Hải quân Ấn Độ xác định toàn bộ IOR, trải dài từ bờ biển phía đông châu Phi đến biển Andaman (ở đông nam vịnh Bengal, miền nam Myanmar, miền tây Thái Lan và miền đông quần đảo Andaman) là khu vực ưu tiên của mình và ra sức củng cố vai trò, trị thế chủ chốt của mình ở đây. Do đó, lợi ích quốc gia về chính trị, an ninh và kinh tế không thể tách rời liên kết giữa Ấn Độ và IOR. Đồng thời, khi Ấn Độ đang khát vọng tìm cách trở thành cường quốc thế giới, họ phải đóng vai trò quan trọng hàng đầu nhằm đảm bảo hòa bình và ổn định khu vực. Vị thế hàng hải và đầu tư chiến lược ngày càng tăng của Ấn Độ trên khắp IOR trong hai thập kỷ qua nhấn mạnh cách tiếp cận chiến lược hiện đại của New Delhi đối với lĩnh vực hàng hải và vai trò của nước này trong các cam kết chính sách đối ngoại của Ấn Độ.

Đối với Trung Quốc, động lực chính thúc đẩy nước này gia tăng sự hiện diện ở IOR là lợi ích kinh tế và an ninh. Từ đầu năm 2000, Trung Quốc đã đẩy mạnh chính sách “Tây tiến”

hướng đến châu Phi, kết hợp với Sáng kiến Vành đai và Con đường (BRI) năm 2013 với các sáng kiến mới.

Ở IOR có sự hiện diện và tham gia của nước truyền thống (Ấn Độ, Mỹ, Pháp, Úc, Anh và Nhật Bản) và mới nổi (Trung Quốc, Ả Rập Saudi, Các Tiểu vương quốc Ả Rập Thống nhất (UAE), Thổ Nhĩ Kỳ và Nga). Đối với Trung Quốc, tuyến đường biển ở IOR có ý nghĩa sống còn và là huyết mạch hàng hải quan trọng đối với họ, đặc biệt khi các sáng kiến như Sáng kiến Phát triển toàn cầu (GDI) vào năm 2021 và Sáng kiến An ninh Toàn cầu năm 2022 được đưa ra. Tuyến đường này kết nối Trung Quốc với các thị trường quốc tế và là yếu tố then chốt cho các mục tiêu kinh tế và chiến lược của nước này. Bên cạnh đó, Trung Quốc hiện đứng đầu thế giới về thương mại đối ngoại. Từ năm 2003, Trung Quốc đã vượt qua Nhật Bản trở thành nước nhập khẩu ròng dầu lớn thứ hai thế giới và hiện là nước nhập khẩu dầu lớn nhất thế giới, vượt qua Mỹ từ năm 2017, trong đó, khoảng hơn 50% lượng dầu thô nhập khẩu từ Trung Đông và hơn 20% từ châu Phi (Võ Minh Tập, 2023, tr. 109, 215), khoảng 80% lượng dầu nhập khẩu của Trung Quốc đi qua IOR và eo biển Malacca và 40% đi qua eo biển Hormuz (Brewster 2016). Gần 40% thương mại nước ngoài của Trung Quốc đi qua IOR (Qiyu, 2016, tr. 3). Trung Quốc là đối tác nhập khẩu hàng đầu của 24 quốc gia ở IOR và là đối tác xuất khẩu hàng đầu của 13 quốc gia. 39 quốc gia châu Phi, 25 quốc gia Đông Á, 17 quốc gia Bắc Phi và 6 quốc gia Nam Á là một phần của BRI. Đặc biệt, trong những năm gần đây, nước này đã tăng cường quan hệ quân sự, kinh tế và ngoại giao với Bangladesh, Maldives và Sri Lanka. Trong số tất cả các nước chủ chốt, Trung Quốc có nhiều cơ quan đại diện ngoại giao nhất trong khu vực. Trung Quốc là nhà cung cấp vũ khí hàng đầu cho Ai Cập và Pakistan, đồng thời là một trong những nhà cung cấp vũ khí hàng đầu cho Indonesia, Myanmar, Somalia, Tanzania và Thái Lan. Do đó, chiến lược của Trung Quốc là xây dựng cơ sở hạ tầng tại các địa điểm khác nhau trên tuyến đường biển để giám sát an ninh năng lượng của họ. Trung Quốc đã và đang tiếp cận các quốc gia ở IOR với lý do phát triển và thương mại được cho là nhằm tái tạo Con đường tơ lụa. Sự lo lắng của Trung Quốc về an ninh thương mại là động lực chính để tăng cường ảnh hưởng trong khu vực, nếu thiếu điều này sẽ dẫn đến việc hàng nhập khẩu của nước này bị đe dọa nghiêm trọng trong trường hợp xảy ra tình trạng bế tắc quân sự.

Ngoài ra, Trung Quốc có thêm một lợi ích nữa ở Tây Ấn Độ Dương mà hiếm khi được đề cập đến là triển khai thăm dò sunfua đa kim dưới đáy biển phía nam Madagascar và tài nguyên dưới nước ở IOR (Shinn, 2017). Có thể thấy lợi ích kinh tế của Trung Quốc là đảm bảo khả năng tiếp cận đáng tin cậy cho hoạt động vận chuyển thương mại của Trung Quốc từ IOR và Biển Đỏ đến Biển Địa Trung Hải và trở về các cảng của Trung Quốc, bao gồm việc tiếp cận Hành lang kinh tế Trung Quốc - Pakistan. Hay nói cách khác, Trung Quốc phụ thuộc rất nhiều vào biển IOR để các tàu thương mại vận chuyển hàng hóa từ châu Á sang châu Âu và ngược lại.

Kể từ sau Chiến tranh lạnh, lợi ích an ninh hàng hải của Trung Quốc dần dần chiếm vị trí trung tâm với sự chuyển đổi đáng kể từ an ninh trên đất liền sang an ninh trên biển. Việc tìm kiếm sức mạnh và quyền lực trên biển đã trở thành sứ mệnh chiến lược hàng hải chính của họ. Khi đòn bẩy chính trị - kinh tế - quân sự hàng hải của Trung Quốc ở khu vực Ấn Độ Dương - Thái Bình Dương gia tăng, tham vọng trở thành cường quốc biển hàng đầu toàn cầu cũng tăng theo. Mục tiêu này đòi hỏi họ phải mở rộng khả năng hàng hải bằng cách phát triển hải quân và chuẩn bị cho cuộc đối đầu vũ trang nếu cần thiết. Vì vậy, Trung Quốc đã thay đổi tư duy chiến lược hàng hải từ các hoạt động phòng thủ bờ biển gần sang phòng thủ xa bờ và cuối cùng là phòng thủ vùng biển xa (Vengalil, 2023). Khát vọng chiến lược này thể hiện rõ ràng trong Sách trắng quốc phòng gần đây của Trung Quốc.

Kể từ năm 2008, lực lượng Hải quân Quân đội Giải phóng Nhân dân (PLAN) liên tục triển khai ở Vịnh Aden, đặc biệt năm 2017, đã thành lập căn cứ quân sự đầu tiên ở nước ngoài

tại Djibouti, cho thấy sự tham gia quân sự rộng rãi hơn của Trung Quốc trong khu vực nhằm thúc đẩy bởi khả năng triển khai sức mạnh, tích lũy kinh nghiệm hoạt động tác chiến trong môi trường thực tế, bảo vệ lợi ích của Trung Quốc ở nước ngoài và cải thiện hình ảnh của Trung Quốc trên trường quốc tế (Võ Minh Tập, 2023, tr. 232). Ngoài ra, lợi ích an ninh chính của Trung Quốc ở IOR là tiếp cận SLOC, quan hệ tốt với hai nước có vũ khí hạt nhân là Ấn Độ và Pakistan để hướng đến sự ổn định chung trong khu vực, bảo vệ lợi ích và công dân Trung Quốc. Việc bảo vệ những lợi ích này đòi hỏi Trung Quốc phải chống lại mối đe dọa cướp biển và khủng bố, tính đến ảnh hưởng của Ấn Độ và Mỹ², đồng thời chuẩn bị cho các mối đe dọa từ các cường quốc khác.

Việc Ấn Độ và Trung Quốc tăng tốc chuyển đổi kinh tế từ đầu thế kỷ XXI đã thúc đẩy sự tăng trưởng mạnh mẽ trong thương mại hàng hải khu vực, góp phần tạo nên một “siêu xa lộ” không thể thiếu để vận chuyển nguyên nhiên liệu nhập khẩu từ châu Phi, Trung Đông và các nước đến các thương cảng ở đất nước mình. Sự gia tăng của giao thương hàng hải ở IOR đã làm tăng sự quan tâm, phô diễn sức mạnh hải quân của hai nước tại đây để đảm bảo các SLOC.

3. Sự hiện diện hải quân của Trung Quốc và Ấn Độ ở Ấn Độ Dương

3.1. Sự hiện diện hải quân của Trung Quốc ở IOR

Đối với Trung Quốc, sau khi mở rộng các yêu sách của mình ở Biển Đông, đặc biệt từ năm 2013, Trung Quốc đã dần dần tăng cường sự hiện diện quân sự trên khắp Ấn Độ Dương - Thái Bình Dương nhằm bảo vệ các khoản đầu tư kinh tế khổng lồ ở khu vực như một phần của BRI và đảm bảo nguồn cung cấp năng lượng của chính mình, vốn là động lực tăng trưởng kinh tế của Trung Quốc. Sự phát triển chiến lược quân sự được bắt nguồn từ các sách trắng quốc phòng mà họ đã xuất bản từ năm 1998, mỗi tài liệu đánh dấu một giai đoạn mới trong tham vọng phát triển thành một cường quốc hải quân và vị thế quân sự của Trung Quốc ở nước ngoài (Frederic Grare and Manisha Reuter, 2023).

Hải quân Trung Quốc (PLAN) đã thực hiện chuyến thăm đầu tiên tới Tây Ấn Độ Dương vào năm 2000 với các chuyến ghé thăm các cảng ở Tanzania và Nam Phi. Năm 2002, PLAN thực hiện chuyến đi vòng quanh thế giới với hai tàu đi qua Kênh đào Suez, trong đó có chuyến ghé cảng ở Alexandria (Ai Cập). Sáu năm sau (từ năm 2008), sự bùng nổ của cướp biển Somali ở Vịnh Aden³ và sau đó trên khắp Tây Ấn Độ Dương đã ảnh hưởng đến các tàu và thủy thủ đoàn thuộc sở hữu của Trung Quốc, 25 lực lượng đặc nhiệm của PLAN bao gồm 2 tàu chiến và 1 tàu chở dầu đã tuần tra Vịnh Aden để hỗ trợ nỗ lực chống cướp biển quốc tế (Shinn & Eisenman, 2012, tr. 189; Henry, 2016, tr. 6). Hoạt động này dần mở rộng phạm vi khi Trung Quốc phát triển BRI, qua đó thiết lập các thỏa thuận cơ sở hạ tầng và hỗ trợ hậu cần tại một số quốc gia ven biển ở IOR như: Bangladesh, Sri Lanka và Maldives. Sự hiện diện này phản ánh nỗ lực của Bắc Kinh trong việc bảo vệ tuyến đường năng lượng và thương mại, song cũng được

² Ngoài Trung Quốc và Ấn Độ, Hải quân Mỹ triển khai nhiều sức mạnh ở IOR hơn bất kỳ quốc gia nào khác. Hạm đội 5 có trụ sở tại Bahrain và giám sát Vịnh Ba Tư, Biển Đỏ và Biển Ả Rập. Hạm đội 7 của Mỹ, lực lượng lớn nhất trong Hải quân, có trụ sở tại Nhật Bản và hoạt động trong khu vực Ấn Độ Dương - Thái Bình Dương.

³ Các nhóm cướp biển có trụ sở tại Somalia đã hoành hành trong khoảng thời gian từ năm 2008 đến năm 2018. Tuy nhiên, kể từ năm 2018, hoạt động này đã giảm trong những năm gần đây cho đến cuối năm 2023 sau khi đạt đỉnh điểm vào năm 2011 khi cướp biển Somali tiến hành 212 vụ tấn công. Hội đồng Bảo an Liên Hợp Quốc (UNSC) đã thông qua bảy nghị quyết nhắm vào nạn cướp biển Somalia từ tháng 12/2010 đến tháng 3/2022, cho phép lực lượng hải quân và không quân nước ngoài tiến vào và tuần tra vùng biển Somali và ủy quyền cho Lực lượng Hải quân EU thực hiện Chiến dịch Atalanta do Mỹ lãnh đạo.

nhìn nhận với sự thận trọng từ các cường quốc khu vực, đặc biệt là Ấn Độ.

Trong bối cảnh đó, PLAN đã tiến hành các chuyến thăm thường xuyên hơn tới các cảng châu Phi và IOR, thực hiện hơn 60 lượt ghé cảng ở Algeria, Bahrain, Djibouti, Ai Cập, Ấn Độ, Kenya, Kuwait, Maroc, Mozambique, Oman, Qatar, Ả Rập Saudi, Seychelles, Sri Lanka, Tanzania, UAE và Yemen (Erickson & Strange, 2015, tr. 81-82). Trung Quốc cũng đã, đang nỗ lực phát triển lực lượng tàu sân bay và triển khai hoạt động, tàu sân bay đầu tiên bắt đầu chạy thử trên biển vào năm 2011 nhưng phải đến năm 2013 mới đi vào hoạt động. Mặc dù IOR sẽ không phải là ưu tiên hoạt động cao nhất đối với lực lượng đặc nhiệm tàu sân bay Trung Quốc nhưng chắc chắn đây sẽ là một ứng cử viên nặng ký. Cả hải quân Mỹ và Ấn Độ đều đang theo dõi chặt chẽ vấn đề này. Mục tiêu ban đầu của lực lượng đặc nhiệm PLAN là bảo vệ tàu bè Trung Quốc khỏi các cuộc tấn công của cướp biển ở Vịnh Aden. Mặc dù cướp biển có thể trở lại như một mối đe dọa nghiêm trọng đối với lợi ích vận chuyển quốc tế (và của Trung Quốc), nhưng mục tiêu chính của Trung Quốc là cung cấp sự hỗ trợ hải quân cho tất cả các lợi ích an ninh của Trung Quốc trong khu vực. Những hoạt động này bao gồm lực lượng gìn giữ hòa bình, sơ tán công dân khỏi các khu vực xung đột như đã làm ở Yemen, Libya và tích lũy kinh nghiệm cho các nhân viên hải quân ở xa bờ biển Trung Quốc.

Tại vòng cung Trung Đông - Ấn Độ Dương - Thái Bình Dương, Mỹ có căn cứ Diego Garcia (nằm ở giữa Ấn Độ Dương) đóng vai trò quan trọng đối với các hoạt động giám sát và bảo vệ lợi ích chiến lược của hải quân và không quân Mỹ. Mỹ cũng có cơ sở chống khủng bố tại Djibouti với hơn 4.000 quân nhân và nhiều lực lượng trên bộ hoạt động tại các quốc gia vùng Vịnh và đông bắc châu Phi. Pháp có cơ sở hải quân khiêm tốn ở Réunion (tây nam Mauritius), Mayotte (Mozambique), Djibouti và Abu Dhabi. Nhật Bản có lợi ích đáng kể ở IOR và đã thành lập một căn cứ quân sự ở Djibouti vào năm 2011.

Các nhóm cướp biển có trụ sở tại Somalia đã hoành hành trong khoảng thời gian từ năm 2008 đến năm 2018. Tuy nhiên, kể từ năm 2018, hoạt động này đã giảm trong những năm gần đây cho đến cuối năm 2023 sau khi đạt đỉnh điểm vào năm 2011 khi cướp biển Somali tiến hành 212 vụ tấn công. Hội đồng Bảo an Liên Hợp Quốc (UNSC) đã thông qua bảy nghị quyết nhắm vào nạn cướp biển Somalia từ tháng 12/2010 đến tháng 3/2022, cho phép lực lượng hải quân và không quân nước ngoài tiến vào và tuần tra vùng biển Somali và ủy quyền cho Lực lượng Hải quân EU thực hiện Chiến dịch Atalanta do Mỹ lãnh đạo.

Trong hơn một thập kỷ qua, các tàu nghiên cứu và tàu theo dõi vệ tinh chiến lược của Trung Quốc đã hoạt động ở khu vực IOR với kế hoạch tạo ra một tuyến đường biển thay thế qua eo biển Lombok, Ombai-Wetar của Indonesia để đến bờ biển phía đông và nam châu Phi. Theo quan điểm của Trung Quốc, trong khi các tàu ngầm phải nổi lên khi tiến vào IOR qua eo biển Malacca và Sunda do vấn đề về độ sâu, thì tàu ngầm hạt nhân của Trung Quốc có thể dễ dàng tiến vào IOR qua eo biển Lombok và Ombai-Wetar và tiến về phía châu Phi hoặc tuần tra trên biển Ấn Độ Dương (Gupta, 2024). Kể từ năm 2013, BRI được triển khai trải dài từ Biển Đông qua Ấn Độ Dương đến phía đông Địa Trung Hải. Sáng kiến này đảm bảo Trung Quốc sẽ tăng cường tham gia kinh tế và quân sự dọc theo các tuyến hàng hải ở IOR. Năm 2014 và 2015, Trung Quốc đã triển khai một tàu ngầm chạy bằng năng lượng hạt nhân cùng lực lượng đặc nhiệm tham gia hoạt động chống cướp biển tại Vịnh Aden. Năm 2014, hai tàu ngầm Trung Quốc cũng đã cập cảng Sri Lanka. Ngày 16/8/2022, tàu nghiên cứu và khảo sát có tên Viễn Vọng 5 (Yuan Wang 5) cũng đã cập cảng Hambantota của nước này. Vào tháng 5/2022, tàu hỗ trợ tình báo (AGI) hiện đại Type 815 lớp Dongdiao mang tên Haiwangxing đã đi gần trạm liên lạc hải quân Harold E. Holt ở phía tây Úc (rìa Ấn Độ Dương), một cơ sở do Úc và Mỹ cùng điều hành. Mặc dù được Chính quyền Bắc Kinh công bố là tàu nghiên cứu khoa học biển, nhưng

với phạm vi hoạt động lớn, không ít quốc gia đã bày tỏ lo ngại về nguy cơ Trung Quốc triển khai hoạt động thu thập dữ liệu phục vụ mục đích quân sự tại vùng biển này. Trong đó, Ấn Độ là một trong những bên có phản ứng gay gắt nhất, bên cạnh một số nước khác như: Mỹ, Bangladesh, Maldives hay Sri Lanka. Sự hiện diện của các tàu cho thấy Trung Quốc sẵn sàng không chỉ nghe lén thông tin liên lạc của đồng minh mà còn đưa hải quân của mình tới các khu vực khác, nơi trước đây họ hiếm khi mạo hiểm. Năm 2017, Trung Quốc cũng đã khánh thành căn cứ quân sự đầu tiên ở nước ngoài tại Djibouti, với hơn 4000 nhân viên làm việc tại đây để hỗ trợ các nỗ lực chống cướp biển, nhân đạo và gìn giữ hòa bình khu vực và Trung Quốc còn có dự kiến, thậm chí đề xuất xây dựng các căn cứ quân sự khác ở một số quốc gia dọc IOR.

Ngoài việc triển khai các nhiệm vụ chống cướp biển, PLAN còn tiến hành các cuộc tập trận và huấn luyện quân sự với một số quốc gia và các đối tác ở phía tây Ấn Độ Dương. Đầu năm 2023, Trung Quốc tổ chức tập trận với Nga và Nam Phi trải dài dọc bờ biển Nam Phi từ Durban đến Vịnh Richards. Trung Quốc là nhà cung cấp vũ khí hàng đầu cho Ai Cập và Pakistan, Indonesia, Myanmar, Somalia, Tanzania và Thái Lan. Việc PLAN tiếp tục tham gia vào hoạt động chống cướp biển sau năm 2008 và việc xây dựng căn cứ quân sự tại Djibouti là những dấu hiệu hữu hình, sự liên kết các mục tiêu kinh tế, chính trị và an ninh đan xen, cho thấy khả năng phô trương sức mạnh của Trung Quốc ở IOR, đồng thời minh chứng cho thấy Trung Quốc đã dần rũ bỏ chính sách không can thiệp và không triển khai hoạt động quân sự ở nước ngoài (Võ Minh Tập, 2023, tr. 236). Ngoài ra, Trung Quốc đã xây dựng các cảng thương mại lớn ở một số quốc gia như: Kyaukpyu (Myanmar), Chittagong (Bangladesh), Gwadar (Pakistan), Hambantota (Sri Lanka), Lamu (Kenya), Tamatave (Madagascar), Dar es Salaam (Tanzania) và Djibouti. Điều này có thể phản ánh Trung Quốc có mục tiêu theo đuổi chiến lược xây dựng các cơ sở cảng thương mại dọc theo vành đai Ấn Độ Dương và sẽ sử dụng nó cho mục đích quân sự trong tương lai.

Trong việc giải quyết khủng hoảng tại Biển Đỏ thời gian gần đây⁴, Trung Quốc có tư duy tính toán về mặt địa chính trị, kinh tế và quân sự có lợi cho họ. Bất chấp sự phụ thuộc kinh tế vào Biển Đỏ, lúc đầu Trung Quốc vẫn đứng bên lề cuộc khủng hoảng, không sẵn lòng hành động mặt ngoại giao, quân sự hoặc kinh tế để thúc đẩy các lợi ích rộng lớn hơn của mình (Alterman, 2024) và cũng không tham gia liên minh do Mỹ dẫn đầu trong chiến dịch “Người bảo vệ Thịnh vượng” (Operation Prosperity Guardian), nhằm tìm cách bảo vệ hoạt động vận chuyển hàng hải ở Biển Đỏ. Sau đó, Trung Quốc đã thực hiện một số động thái thành công ở Trung Đông bằng cách tách mình ra khỏi phương Tây và xây dựng mối quan hệ chặt chẽ hơn với Iran và các nước vùng Vịnh Ba Tư khác.

Việc phiên quân Houthi ở Yemen có sự hậu thuẫn của Iran tấn công vào các tàu thương mại ở Biển Đỏ vào những tháng cuối năm 2023 đến nay không những đẩy giá vận chuyển lên cao và khoảng 90% tàu container phải lựa chọn vòng qua châu Phi thay vì đi qua Kênh đào Suez mà còn làm ảnh hưởng đến chuỗi cung ứng và thương mại toàn cầu, làm tăng thêm những thách thức nảy sinh từ cuộc xung đột Ukraine và từ việc giảm vận chuyển hàng hóa ở Kênh đào Panama, nơi mực nước đang giảm do biến đổi khí hậu (Nong, 2024).

Kể từ đầu thế kỷ XXI, khi các quốc gia phương Tây xây dựng mối quan hệ chặt chẽ hơn với Iran và các nước vùng Vịnh Ba Tư khác, Bắc Kinh kỳ vọng rằng sự bất ổn trong khu vực

⁴ Việc phiên quân Houthi ở Yemen có sự hậu thuẫn của Iran tấn công vào các tàu thương mại ở Biển Đỏ vào những tháng cuối năm 2023 đến nay không những đẩy giá vận chuyển lên cao và khoảng 90% tàu container phải lựa chọn vòng qua châu Phi thay vì đi qua Kênh đào Suez mà còn làm ảnh hưởng đến chuỗi cung ứng và thương mại toàn cầu, làm tăng thêm những thách thức nảy sinh từ cuộc xung đột Ukraine và từ việc giảm vận chuyển hàng hóa ở Kênh đào Panama, nơi mực nước đang giảm do biến đổi khí hậu (Nong Hong, 2024).

sẽ làm suy yếu thêm sức mạnh của Mỹ và làm sâu sắc thêm sự mất tập trung của Mỹ đối với các cuộc chiến ở Gaza, Ukraine, Biển Đông và Ấn Độ Dương - Thái Bình Dương (Avdaliani, 2024). Khi lợi ích của Trung Quốc bị ảnh hưởng, chắc chắn họ cần xem xét đóng góp một cách chủ động hơn, dựa trên kinh nghiệm hộ tống các tàu thương mại của PLAN trong thời gian nạn cướp biển leo thang trước đây ở Vịnh Aden và Biển Đỏ. Đồng thời, Trung Quốc đang tận dụng các nỗ lực an ninh của Mỹ và châu Âu ở Biển Đỏ để tăng cường sự hiện diện và ảnh hưởng của mình ở Vịnh Aden và tây bắc Ấn Độ Dương.

PLAN hiện là lực lượng hải quân lớn nhất hành tinh về quy mô và số lượng, Trung Quốc đang mở rộng sự hiện diện toàn cầu của mình thông qua sức mạnh biển và có những lo ngại rằng lực lượng tấn công tàu sân bay Trung Quốc có thể bắt đầu tuần tra Ấn Độ Dương - Thái Bình Dương vào năm 2025 hoặc sớm hơn. Là một phần trong kế hoạch mở rộng dấu ấn hải quân của mình, Trung Quốc đang lôi kéo các quốc đảo ngoài khơi bờ biển phía đông châu Phi bằng cách đồng ý chọn họ tham gia BRI cũng như công khai tặng các tàu tuần tra xa bờ dưới danh nghĩa an ninh hàng hải. Đáng kể là sau một thời gian gián đoạn bởi dịch COVID-19, ngoại trừ các chuyến thăm thường xuyên tới căn cứ Djibouti, hải quân Trung Quốc đã nối lại các chuyến thăm đến các cảng ở Tanzania, Mozambique và Madagascar (Nyabiage, 2024). Với các đòn bẩy kinh tế, đặc biệt là thông qua các sáng kiến như Vành đai - Con đường (BRI) hay Cộng đồng Chung vận mệnh, Bắc Kinh tạo ra sức ảnh hưởng kinh tế đáng kể và xây dựng mối quan hệ chính trị chặt chẽ với nhiều nước từ châu Phi (như Nam Phi hay Djibouti), Sri Lanka, Pakistan cho đến Đông Nam Á (Lào và Campuchia). Qua đó, Trung Quốc đã gia tăng đáng kể quyền lực mềm của mình như một cách thức cạnh tranh ảnh hưởng với các quốc gia như: Ấn Độ, Nhật Bản hay Úc trên IOR. Do các quốc gia trên bờ biển phía đông châu Phi, từ Nam Phi đến Djibouti, cùng với các quốc gia Sri Lanka, Pakistan, Myanmar, Campuchia, Lào đang nằm dưới đòn bẩy kinh tế của Bắc Kinh và sự can dự của Trung Quốc với các cường quốc ở Trung Đông đã thách thức an ninh hàng hải đối với các cường quốc dân chủ như: Ấn Độ, Úc và Nhật Bản ở Ấn Độ Dương - Thái Bình Dương. Mặt khác, kể từ sau đại dịch COVID-19, Trung Quốc đã thông qua tổ chức các diễn đàn đa phương với các nước liên quan ở IOR nhằm gia tăng sự hiện diện tại đây. Cơ quan Hợp tác Phát triển Quốc tế Trung Quốc (CIDCA) đã tổ chức Diễn đàn Khu vực Ấn Độ Dương (IORF) 2 lần vào năm 2022 và 2023, với sự tham gia của Kenya, Mozambique, Tanzania, Seychelles, Madagascar, Mauritius và Djibouti, Sri Lanka, Bangladesh, Maldives... Trong khi Ấn Độ, quốc gia đứng đầu Hiệp hội Vành đai Ấn Độ Dương (IORA) gồm 23 quốc gia không được mời tham gia IORF, như là một nỗ lực nhằm chống lại ảnh hưởng của IORA và Ấn Độ ở IOR.

Từ năm 2017 đến nay, bên cạnh các hoạt động khảo sát, thủy văn và tình báo, Trung Quốc còn được cho là đã triển khai tàu thuyền đánh bắt cá trái phép tại nhiều vùng biển ở IOR. Đơn cử là gần đây, Hạm đội Viễn Dương (DWF) của Trung Quốc được phát hiện hoạt động ở phía Tây Nam Ấn Độ Dương, bao gồm các vùng đặc quyền kinh tế của các quốc gia ven biển Kenya, Tanzania và Mozambique, cũng như các đảo: Comoros, Madagascar, Mauritius và Seychelles. Bên cạnh đó, Bắc Kinh cũng triển khai máy bay không người lái và tàu do thám tại IOR với mục đích tiến hành giám sát dưới nước và nghiên cứu về môi trường hoạt động của PLAN. Trong những năm gần đây, một số tàu khảo sát và thủy văn của Trung Quốc đã xuất hiện ở IOR đã báo trước việc triển khai thêm nhiều tàu ngầm của Trung Quốc trong tương lai. Ngoài hoạt động khảo sát, thủy văn và tình báo, từ năm 2017 đến nay, Trung Quốc còn sử dụng tàu để đánh bắt cá trái phép ở IOR. Chẳng hạn gần đây, DWF của Trung Quốc hiện diện và hoạt động ở Tây Nam Ấn Độ Dương, bao gồm các vùng đặc quyền kinh tế của các quốc gia ven biển Kenya, Tanzania và Mozambique, cũng như các đảo Comoros, Madagascar, Mauritius và Seychelles. Úc, Ấn Độ, Nhật Bản và Mỹ đã sử dụng dữ liệu thu thập được để nêu bật các hoạt động đánh bắt cá bất hợp pháp của Trung Quốc. Ngoài những hành động này, Bắc Kinh

còn triển khai máy bay không người lái và tàu do thám tới IOR để tiến hành giám sát dưới nước và hiểu rõ hơn về môi trường biển nơi PLAN hoạt động. Nhìn chung, Ấn Độ cùng các nước đứng đầu khác trong Hiệp hội Vành đai Ấn Độ Dương (IORA) đã nhiều lần phản đối Trung Quốc do những sự hiện diện này được triển khai mà không thông qua IORA, và đa số các hoạt động được xem là không phù hợp với chuẩn mực và luật biển quốc tế.

Như vậy, từ đầu thế kỷ XXI đến nay, Trung Quốc đã và đang thúc đẩy sự hiện diện và các hoạt động hải quân của PLAN tại IOR một cách mạnh mẽ và ngày càng mang tính toàn diện, bao quát hơn, song đi kèm với đó là những phản ứng lo ngại, chỉ trích của một số quốc gia khác trong khu vực. Điều này cho thấy rằng, trong chiến lược tổng thể của Trung Quốc nhằm gia tăng sức mạnh và ảnh hưởng trên trường quốc tế, IOR là một trong những khu vực luôn được ưu tiên và có tầm quan trọng chiến lược.

Với sức mạnh và vị thế của mình khi mở rộng gia tăng sự hiện diện hải quân ở IOR, Trung Quốc chắc chắn không muốn dựa vào Hải quân Mỹ để bảo vệ các tuyến đường biển vận chuyển dầu và khoáng sản nhập khẩu từ châu Phi và Trung Đông. Điều này phản ánh những thay đổi chiến lược an ninh của Trung Quốc trong việc mở rộng tầm ảnh hưởng quân sự và quan hệ với các nước ở IOR và cả Mỹ. Tuy nhiên cũng cần khẳng định rằng, trong khi Trung Quốc đang mở rộng năng lực hải quân ở IOR, cũng phải hiểu rằng các ưu tiên cao nhất của PLAN vẫn nằm dọc theo bờ biển Trung Quốc, Biển Đông, Eo biển Malacca và Tây Thái Bình Dương.

3.2. Sự hiện diện hải quân của Ấn Độ ở IOR

Về phía Ấn Độ, việc Ấn Độ tập trung vào IOR còn khá mới mẻ, chỉ mới bắt đầu từ những năm 1990. Trong phần lớn thời gian kể từ khi giành được độc lập vào năm 1950, Ấn Độ luôn bận tâm với các mối đe dọa biên giới trên bộ do Pakistan và Trung Quốc gây ra, đồng thời thiếu tham vọng và khả năng gây ảnh hưởng ra bên ngoài với các nước láng giềng lân cận. Từ đầu những năm 1990, các yếu tố quân sự và an ninh ngày càng trở nên quan trọng khi Trung Quốc tăng cường hiện diện quân sự ở IOR. Trong khi chiến lược hải quân đầu tiên của Ấn Độ cho IOR được công bố vào năm 2004, các tài liệu tiếp theo cho thấy sự thay đổi trong cách tiếp cận của Ấn Độ đối với IOR (Nawaz, 2023). Để trở thành một cường quốc trong khu vực và chống lại Trung Quốc, Ấn Độ đã có những chuyển đổi đáng kể trong bối cảnh chiến lược hàng hải của mình. Những năm gần đây, khi tham vọng toàn cầu của nước này mở rộng, Ấn Độ cũng bắt đầu phô trương sức mạnh hải quân trên các vùng biển quốc tế, bao gồm các cuộc tuần tra chống cướp biển gần Biển Đỏ, Vịnh Aden và cạnh tranh ảnh hưởng với Trung Quốc.

Với mối quan ngại lâu dài của Ấn Độ về một cuộc xung đột có thể xảy ra với Trung Quốc, New Delhi từ lâu đã theo dõi về các tàu chiến Trung Quốc ở IOR. Để giải quyết mối lo ngại đó, Ấn Độ đã triển khai chiến lược kép về ngoại giao và quân sự: theo đuổi chiến lược “Hướng về phía Đông”, thúc đẩy mối quan hệ mạnh mẽ hơn với những quốc gia thống trị các tuyến đường biển mà tàu chiến Trung Quốc sẽ phải đi qua để đến IOR là Indonesia, Philippines và Việt Nam. Ấn Độ đã và đang nỗ lực chống lại chiến lược của Trung Quốc bằng cách tăng cường các cơ sở hỗ trợ hải quân của riêng mình tại các đảo Andaman và Nicobar ở phía đông Ấn Độ Dương và cải thiện quan hệ an ninh với các quốc gia đảo phía tây Ấn Độ Dương. Ngoài ra, nước này cũng đang tăng cường hợp tác với Mỹ và Pháp (Chang, 2023). Ngược lại, Trung Quốc đã tài trợ xây dựng các dự án cảng trên toàn khu vực và tăng cường quan hệ an ninh với Campuchia, Myanmar và Pakistan. Nguyên vọng của Trung Quốc là hình thành một cách vững chắc các mối quan hệ đa phương ở IOR để cuối cùng có thể tạo ra các căn cứ hải quân mới cho Trung Quốc và các hoạt động hàng hải chung thường xuyên với các cường quốc trong khu vực.

Đáng chú ý, ngay sau khi tuyên bố học thuyết hàng hải mới nhất vào năm 2015, Ấn Độ

đã đẩy nhanh kế hoạch hiện đại hóa hải quân đến năm 2030, dự kiến mua 3 tàu sân bay, các tàu chiến hiện đại, hơn 200 máy bay dùng cho hải quân, 6 tàu ngầm lớp Scorpene, cùng 5 tàu chạy bằng động cơ hạt nhân và máy bay giám sát P-8I. Để theo đuổi tham vọng của mình, Ấn Độ đã thực hiện một số thỏa thuận song phương và đa phương nhằm tăng cường hợp tác quốc phòng với Mỹ và các quốc gia ven biển. Ấn Độ và Mỹ đã thực hiện Biên bản ghi nhớ Thỏa thuận Trao đổi Hậu cần (LEMOA) vào năm 2016 và Thỏa thuận Hiệp ước An ninh và Tương thích Liên lạc (COMCASA) vào năm 2018, Thỏa thuận Hợp tác và Trao đổi Cơ bản (BECA) vào năm 2020 để tăng cường hợp tác quốc phòng trong lĩnh vực hải quân, đặc biệt là trong bối cảnh Trung Quốc trỗi dậy ở IOR.

Ấn Độ cũng đã thực hiện các thỏa thuận quốc phòng với các quốc gia ven biển để hợp tác hải quân. Ấn Độ và Singapore đã đồng ý sử dụng căn cứ Changi vào năm 2018. Cùng năm đó, Thủ tướng Ấn Độ Narendra Modi đã ký các thỏa thuận lần lượt với Indonesia và Oman về sử dụng các cảng Sabang và Duqm, phản ánh Ấn Độ đã đưa phần phía nam của IOR vào phạm vi các lĩnh vực quan tâm chính của mình. Do đó, để tạo dấu ấn mạnh mẽ ở các khu vực phía nam của IOR, Ấn Độ đã thực hiện các thỏa thuận với Úc, Seychelles và Quần đảo Reunion nhằm lần lượt phát triển các cơ sở hải quân trên quần đảo Cocos, quần đảo Assumption và lãnh thổ Reunion. Ngoài các hiệp định và thỏa thuận song phương, Ấn Độ cũng đang mở rộng hoạt động thông qua các diễn đàn đa phương, bao gồm: Đối thoại Tứ giác An ninh (QUAD), An ninh và tăng trưởng cho tất cả trong khu vực (SAGAR) và Hội nghị chuyên đề Hải quân Ấn Độ Dương. Những biện pháp trên nhằm mục đích đảm bảo một vị thế mạnh mẽ cho Ấn Độ tại IOR. Yếu tố chính đằng sau cuộc đua của Ấn Độ để đạt được vị thế cường quốc là sức mạnh kinh tế và hải quân ngày càng tăng của Trung Quốc. Để đáp trả “lý thuyết chuỗi ngọc trai” của Trung Quốc, Ấn Độ đang cố gắng áp dụng “cách tiếp cận chuỗi kim cương” (Jha, 2020). Trong những năm tới, Ấn Độ có thể sớm sửa đổi học thuyết năm 2015 và có thể bổ sung chính sách bao vây chống Trung Quốc.

Đầu tháng 6/2023, trong bối cảnh Trung Quốc ngày càng lấn sâu vào IOR, hải quân Ấn Độ đã tiến hành việc triển khai tập trận ở Biển Ả Rập, gồm: 2 tàu sân bay, nhiều tàu chiến, tàu ngầm và hơn 35 máy bay. Cuộc tập trận đánh dấu một cột mốc quan trọng trong nỗ lực của Hải quân Ấn Độ nhằm tăng cường an ninh hàng hải và khả năng triển khai sức mạnh ở IOR và xa hơn nữa. Nếu như Trung Quốc còn e dè giải quyết khủng hoảng ở Biển Đỏ, thì Ấn Độ đã triển khai chiến lược mạnh mẽ hơn, có sự hợp tác với Mỹ, châu Âu. Vào tháng 11/2023 khi phiến quân Houthi tấn công vào các tàu thương mại, Ấn Độ đã cử 3 tàu khu trục tên lửa và máy bay trinh sát ở khu vực. Việc triển khai này nêu bật Ấn Độ là “nước đóng góp tích cực” cho sự ổn định hàng hải quốc tế.

Ngày 1/2/2024, Chính quyền Biden đã phê duyệt thương vụ bán máy bay không người lái và thiết bị quân sự trị giá 3,99 tỷ USD cho Ấn Độ để đảm bảo an toàn và giám sát hàng hải (Johnson, 2024), hải quân Ấn Độ đã triển khai hoạt động chống cướp biển và giải cứu lớn nhất kể từ năm 2008 ở Vịnh Aden và Biển Tây Ả Rập (Pant & Bommakanti, 2024). Việc triển khai này là mang tính độc lập, không nằm trong hành động quân sự đang diễn ra giữa Mỹ và Anh chống lại phiến quân Houthi do Iran hậu thuẫn ở Yemen, với đội tàu hải quân lớn chưa từng có, bao gồm: 12 tàu chiến, với 2 tàu tiên tiến được triển khai ở Vịnh Aden và 10 chiếc còn lại ở Biển Bắc và Tây Ả Rập. Điều này đánh dấu một sự thay đổi đáng kể so với các đợt triển khai trước đây, cả về sức mạnh và quy mô thực hiện nhiệm vụ của nó. Sự hiện diện hải quân lần này của Ấn Độ vượt xa bất kỳ quốc gia nào khác ở khu vực bờ biển Đông Phi và Vịnh Aden. Không giống như trước đây khi hải quân Ấn Độ bị cản trở rất nhiều bởi tính phòng thủ, thận trọng quá mức và hướng nội, sự thay đổi trong mô hình triển khai trên của hải quân Ấn Độ cho thấy sự tin tưởng ngày càng tăng vào khả năng hoạt động và kỹ năng hải quân của mình. Từ quan điểm

địa chính trị, hoạt động này là sự phản ánh cam kết mạnh mẽ hơn của New Delhi trong việc nhận trách nhiệm đảm bảo an toàn cho vận tải thương mại và tự do hàng hải quan trọng về mặt chiến lược ở IOR. Các sự kiện phức tạp và căng thẳng gần đây ở IOR, đặc biệt là các cuộc tấn công của Houthis và nạn cướp biển gia tăng cho thấy tầm quan trọng của việc đảm bảo các SLOC đối với Ấn Độ ở khu vực IOR. Do đó, Ấn Độ phải xem xét lại chiến lược hàng hải IOR mới của mình để thúc đẩy môi trường hoạt động hàng hải thuận lợi trước các mối đe dọa hiện tại và động lực phát triển trong khu vực, bao gồm căng thẳng ngoại giao Ấn Độ - Maldives và sự hiện diện ngày càng tăng của PLAN.

Có thể thấy trong khi Trung Quốc tập trung xây dựng các điểm hậu cần và cơ sở chiến lược dọc theo tuyến BRI nhằm bảo đảm an ninh năng lượng và thương mại, Ấn Độ lại nhấn mạnh duy trì an ninh hàng hải và cân bằng chiến lược khu vực. Cả hai đều theo đuổi các mục tiêu chính đáng gắn liền với lợi ích quốc gia, song sự trùng lặp về phạm vi ảnh hưởng khiến IOR trở thành không gian cạnh tranh chiến lược ngày càng rõ nét.

4. Cạnh tranh hải quân giữa Trung Quốc và Ấn Độ

Sự hiện diện gia tăng của PLAN ở IOR chứng tỏ Trung Quốc đang và sẽ tăng cường khả năng bảo vệ lợi ích của mình ở khu vực và tạo tiền đề cho việc triển khai sức mạnh xa hơn nữa tới Địa Trung Hải và xung quanh Nam Phi. Cho đến nay, chính sách của Trung Quốc chưa gây ra mối lo ngại nghiêm trọng ở các quốc gia ven biển phía Tây Ấn Độ Dương, ngoại trừ Ấn Độ. Tuy nhiên, chiến lược của Trung Quốc đang làm dấy lên nhiều câu hỏi trong giới phân tích Mỹ, Ấn Độ và các nước khác. Cả Mỹ và Ấn Độ đều muốn đảm bảo rằng Trung Quốc không theo đuổi các mục tiêu bá quyền trong khu vực. Ngoài ra, Ấn Độ, Pakistan và Trung Quốc đang phát triển lực lượng hạt nhân hải quân và tất cả đều có vũ khí hạt nhân. Trung Quốc đang hỗ trợ Pakistan trong nỗ lực này. Cả ba nước cuối cùng có thể triển khai vũ khí hạt nhân ở IOR (Rehman & Waters, 2015, tr. 41-45). Diễn biến này sẽ góp phần làm tăng thêm sự bất ổn trong khu vực và sẽ không có lợi cho Mỹ.

Một khi Trung Quốc gia tăng sức mạnh hải quân của mình trong khu vực, các cường quốc như Mỹ, Ấn Độ phải tăng cường hợp tác với Trung Quốc nhằm nỗ lực giảm thiểu xung đột trong tương lai giữa ba bên và tăng cường ổn định khu vực. Các lĩnh vực hợp tác tiềm năng bao gồm các cuộc tập trận chung, chia sẻ thông tin tình báo, điều phối hỗ trợ nhân đạo, cứu trợ thiên tai, chống cướp biển và có thể là những lĩnh vực nhạy cảm hơn như: chống khủng bố, chống buôn bán ma túy và vũ khí, ngăn chặn đánh bắt cá trái phép và giảm thiểu mối đe dọa từ môi trường biển.

Các chuyên gia cho rằng sự cạnh tranh ngày càng tăng với Trung Quốc đang thúc đẩy Ấn Độ mua thêm tàu chiến, tàu ngầm và máy bay tiên tiến hơn cũng như đầu tư nhiều hơn vào công nghệ và cơ sở hạ tầng. Quân đội Ấn Độ có truyền thống nhận được phần lớn ngân sách quân sự. Tỷ trọng của hải quân trong ngân sách quốc phòng ngày càng tăng của Ấn Độ, đạt 72,6 tỷ USD vào năm 2023, đã tăng từ khoảng 14% lên 19%. Hải quân cũng đã xây dựng quan hệ đối tác chiến lược thông qua việc tham gia các cuộc tập trận chung với các quốc gia khác trong và ngoài khu vực. Do đó, trong tư duy chiến lược của Ấn Độ cần phải định hướng về hàng hải, không chỉ là một lựa chọn để ứng phó với khủng hoảng mà còn là một sân khấu để thúc đẩy các ưu tiên chiến lược và địa chính trị cấp bách nhất của Ấn Độ. Ấn Độ, Mỹ, Úc và Nhật Bản là thành viên của liên minh chiến lược Ấn Độ Dương - Thái Bình Dương (Quad), đã nhiều lần cáo buộc Trung Quốc phô trương sức mạnh quân sự ở Biển Đông và hung hăng thúc đẩy các yêu sách lãnh thổ trên biển. Hải quân của bốn nước thường xuyên tổ chức các cuộc tập trận nhằm chống lại sự quyết đoán ngày càng tăng của Trung Quốc ở Thái Bình Dương. Ảnh hưởng ngày càng tăng của PLAN ở Ấn Độ Dương - Thái Bình Dương cũng đã được quan tâm

thảo luận tại hội nghị thượng đỉnh G-7 ở Tokyo (5/2023) và hội nghị thượng đỉnh Quad ở Sydney vào tháng 5/2023. Tất cả các hoạt động này, chứng tỏ Ấn Độ đã gửi đi một thông điệp rằng IOR là sân sau của họ và báo hiệu cho Trung Quốc rằng nước này có kế hoạch đảm nhận trách nhiệm hải quân rộng lớn hơn, bao gồm Biển Đỏ và Vịnh Aden.

Có thể khẳng định Trung Quốc có một số lợi thế ở IOR, sự hiện diện của nước này đã làm dấy lên nghi ngờ về các mục tiêu chính trị và quân sự của họ. Trước sự cạnh tranh với Trung Quốc, Ấn Độ đã trở nên linh hoạt và phản ứng nhanh hơn trong các chính sách ở IOR, đặc biệt thể hiện qua mối quan hệ của nước này với Maldives và Sri Lanka. Sự cạnh tranh giữa Ấn Độ và Trung Quốc mang đến những cơ hội và thách thức cho các quốc gia ven biển ở IOR. Sự cạnh tranh cũng có thể dẫn đến một cuộc chạy đua về sức mạnh quân sự trong khu vực.

5. Kết luận

IOR là sân khấu địa chính trị quan trọng đối với lợi ích của Trung Quốc và Ấn Độ (bên cạnh các nước lớn bên ngoài khác), nhất là nhìn từ góc độ thương mại và chiến lược. Cả Trung Quốc và Ấn Độ gia tăng sự hiện diện, can dự và cạnh tranh tại IOR thông qua hoạch định chiến lược của mỗi nước. Từ các văn kiện về quốc phòng, quân sự hóa sự hiện diện ở khu vực, cam kết ngoại giao với các nước nhỏ cho đến hợp tác với các nước lớn hiện diện tại IOR, Trung Quốc tập trung vào việc quân sự hóa các đảo, xây dựng năng lực hàng hải và tăng cường quan hệ với các nước nhỏ qua các dự án kinh tế, trong khi Ấn Độ tăng cường hợp tác với các nước lớn như Mỹ, Nhật Bản, và Úc để đối trọng lại Trung Quốc, đồng thời duy trì các quan hệ ngoại giao và quốc phòng riêng với các quốc gia khác trong khu vực. Các tuyến thương mại hàng hải ở IOR là chìa khóa cho các thị trường xuất khẩu lớn của cả hai nước và do đó mang lại sự thịnh vượng cho chính mình. Tuy nhiên, IOR bị đảo lộn bởi các cường quốc, đặc biệt là sự can dự vào khu vực với thái độ ngày càng quyết đoán của Trung Quốc. Sự hiện diện, cạnh tranh ngày càng tăng của hai nước ở IOR thể hiện ở việc hiện thực hóa các hoạt động quân sự, kinh tế, chính trị, sức mạnh mềm để theo đuổi tham vọng địa chính trị trong khu vực và thế giới. Do đó, chiến lược của cả Ấn Độ và Trung Quốc ở IOR là làm sao để việc bảo vệ các lợi ích nội bộ của họ gắn kết chặt chẽ với quyền tự do hàng hải ở IOR là việc sống còn ở cả hiện tại và trong tương lai xa hơn.

Tài liệu tham khảo

- Alterman, J. B. (2024). *What the Red Sea crisis reveals about China's Middle East strategy*. Foreign Policy. <https://foreignpolicy.com/2024/02/14/red-sea-crisis-china-middle-east-strategy-egypt-yemen/>
- Avdaliani, E. (2024). *China sees an opportunity in Red Sea crisis with the Houthis*. Stimson Center. <https://www.stimson.org/2024/china-opportunity-red-sea-crisis-houthis/>
- Baruah, D. M., Labh, N., & Greely, J. (2023). *Mapping the Indian Ocean region*. Carnegie Endowment for International Peace. https://carnegieendowment.org/files/Baruah_IO_final_6-28.pdf
- Brewster, D. (2016). *India and China at sea: A contest of status and legitimacy in the Indian Ocean*. National Bureau of Asian Research. <https://www.nbr.org/publication/india-and-china-at-sea-a-contest-of-status-and-legitimacy-in-the-indian-ocean/>
- Chang, F. K. (2023). *Australia and India's new military bases: Responses to China's naval presence in the Indian Ocean*. Foreign Policy Research Institute. <https://www.fpri.org/article/2023/11/australia-and-indias-new-military-bases-responses-to-chinas-naval-presence-in-the-indian-ocean/>
- Erickson, A. S., & Strange, A. M. (2015). China's blue soft power: Antipiracy, engagement, and image enhancement. *Naval War College Review*, 68(1). <https://digital-commons.usnwc.edu/nwc-review/vol68/iss1/6/>
- Government of India, Ministry of Ports, Shipping & Waterways. (2022). *Annual report 2021–2022*. <https://shipmin.gov.in/sites/default/files/Annual%20Report%202021-22%20%28ENGLISH%29.pdf>

- Grare, F., & Reuter, M. (2023). *The battle for the Indian Ocean: How the EU and India can strengthen maritime security*. European Council on Foreign Relations. <https://ecfr.eu/wp-content/uploads/2023/08/The-battle-for-the-Indian-Ocean-How-the-EU-and-India-can-strengthen-maritime-security.pdf>
- Gupta, S. (2024). *China surveys Indian Ocean, expands its naval footprint*. Hindustan Times. <https://www.hindustantimes.com/india-news/china-conducts-surveys-in-the-indian-ocean-expands-its-naval-footprint-101681874241036.html>
- Henry, J. (2016). China's military deployments in the Gulf of Aden: Anti-piracy and beyond. *Asie. Visions*, 89. https://www.ifri.org/sites/default/files/migrated_files/documents/atoms/files/chinas_military_deployments_in_the_gulf_of_aden_anti-piracy_and_beyond_4.pdf
- Jha, P. (2020). *Countering Chinese String of Pearls, India's 'Double Fish Hook' strategy*. Modern Diplomacy. <https://modern diplomacy.eu/2020/08/08/countering-chinese-string-of-pearls-indias-double-fish-hook-strategy/>
- Johnson, K. (2024). *How pirates kick-started India's navy into action*. Foreign Policy. <https://foreignpolicy.com/2024/02/14/india-navy-red-sea-pirates-shipping/>
- Martin, G. (2024). *Chinese naval task force visiting Mozambique*. DefenceWeb. <https://www.defenceweb.co.za/sea/sea-sea/chinese-naval-task-force-visiting-mozambique/>
- Nawaz, A. (2023). *India's evolving maritime strategy*. South Asian Voices. <https://southasianvoices.org/indias-evolving-maritime-strategy/>
- Nguyen, L. H. (2022). *Hợp tác an ninh của Mỹ với Ấn Độ trong bối cảnh mới [Security cooperation between the United States and India in the new context]*. Social Sciences Publishing House.
- Nguyen, X. T. (2022). *Ấn Độ trong sự định hình cấu trúc khu vực Ấn Độ Dương-Thái Bình Dương [India in shaping the Indo-Pacific regional structure]*. Social Sciences Publishing House.
- Nong, H. (2024). *As Red Sea shipping attacks continue, pressure grows for China to act*. ICAS. <https://chinaus-icas.org/research/as-red-sea-shipping-attacks-continue-pressure-grows-for-china-to-act/>
- Nyabiage, J. (2024). *Chinese navy steers a course for African ports in Beijing's renewed diplomatic push*. South China Morning Post. <https://www.scmp.com/news/china/diplomacy/article/3258645/chinese-navy-steers-course-african-ports-beijings-renewed-diplomatic-push>
- Orchard, A. (2024). *What does China think about India's increased anti-piracy patrols amid the Red Sea crisis?*. The Diplomat. <https://thediplomat.com/2024/02/what-does-china-think-about-indias-increased-anti-piracy-patrols-amid-the-red-sea-crisis/>
- Pant, H. V., & Bommakanti, K. (2024). *Dynamic shift: Indian Navy in the Red Sea*. Observer Research Foundation. <https://www.orfonline.org/research/dynamic-shift-indian-navy-in-the-red-sea>
- Qiyu, X. (2016). National security interests and Indian Ocean: China's perspective. *RUMLAE Research Paper No.16-11*.
- Rehman, I.(2015). *Murky Waters: Naval nuclear dynamics in the Indian Ocean*. Carnegie Endowment for International Peace. <https://carnegieendowment.org/research/2015/03/murky-waters-naval-nuclear-dynamics-in-the-indian-ocean?lang=en>
- Shinn, D. H., & Eisenman, J. (2012). *China and Africa: A century of engagement*. University of Pennsylvania Press.
- Shinn, D. H. (2017). *China's power projection in the Western Indian Ocean*. *China Brief*, 17(6). <https://jamestown.org/program/chinas-power-projection-western-indian-ocean/>
- Vengalil, C. V. (2023). *Assessment of Chinese maritime interests in Indian Ocean region*. C3S India. <https://www.c3sindia.org/post/cp-china-s-water-wars-in-the-himalayan-basin-states-a-trans-boundary-security-threat>
- Vo, M. T. (2023). *Hoạt động đầu tư của Cộng hòa Nhân dân Trung Hoa ở châu Phi trong hai thập niên đầu thế kỷ XXI [Investment activities of the People's Republic of China in Africa during the first two decades of the 21st century]*. Vietnam National University Ho Chi Minh City Publishing House.



VNU Journal of Foreign Studies

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

ECOLOGICAL SENSE IN MIKHAIL PRISHVIN'S *THE PANTRY OF THE SUN*

Vu Thuong Linh^{1,*}, Tran Quang Binh²

¹University of Science and Education, The University of Danang,
459 Ton Duc Thang, Hoa Khanh ward, Da Nang, Vietnam

²Hanoi University, Km 9, Nguyen Trai, Dai Mo ward, Hanoi, Vietnam

Received 06 September 2025

Revised 03 November 2025; Accepted 17 November 2025

Abstract: In the Russian literary flow of the twentieth century, Mikhail Prishvin (1873-1954) is dubbed the “singer of Russian nature”. With an agronomist's deep understanding of nature, Prishvin has recreated Russian nature as a living creature in his compositions. *The pantry of the sun* is one of the typical works of Mikhail Prishvin, the last major work in his creative career. The collection introduces an extremely vivid panorama of Russian nature with profound human values. The article approaches the work from an ecocritical perspective in order to clarify the aspects of ecological consciousness, decode the conveyed aesthetic messages, and elucidate the close relationship between nature and humans, thereby affirming the distinctive features of M. Prishvin's style.

Keywords: ecocriticism, *The pantry of the sun*, Mikhail Prishvin, nature, prose

* Corresponding author.

Email address: vtlinh@ued.udn.vn

<https://doi.org/10.63023/2525-2445/jfs.ulis.5613>

CẢM THỨC SINH THÁI TRONG *KHO BÁU MẶT TRỜI* CỦA MIKHAIL PRISHVIN

Vũ Thường Linh¹, Trần Quang Bình²

¹Trường Đại học Sư phạm, Đại học Đà Nẵng, 459 Tôn Đức Thắng, phường Hòa Khánh, Đà Nẵng, Việt Nam

²Trường Đại học Hà Nội, Km 9, Nguyễn Trãi, phường Đại Mỗ, Hà Nội, Việt Nam

Nhận bài ngày 06 tháng 9 năm 2025

Chỉnh sửa ngày 03 tháng 11 năm 2025; Chấp nhận đăng ngày 17 tháng 11 năm 2025

Tóm tắt: Trong dòng chảy văn học Nga thế kỉ XX, Mikhail Prishvin (1873-1954) được mệnh danh là “ca sĩ của thiên nhiên nước Nga”. Bằng những am hiểu tường tận về thiên nhiên của một nhà nông học, Prishvin đã tái hiện thiên nhiên Nga như một sinh thể có hồn trong các sáng tác của mình. *Kho báu mặt trời* là một trong những tác phẩm tiêu biểu của Mikhail Prishvin, tác phẩm lớn cuối cùng trong sự nghiệp sáng tác của nhà văn. Tập truyện giới thiệu toàn cảnh về thiên nhiên Nga vô cùng sinh động với những giá trị nhân văn sâu sắc. Bài viết tiếp cận tác phẩm từ góc nhìn phê bình sinh thái nhằm làm rõ các phương diện của cảm thức sinh thái, giải mã những thông điệp thẩm mỹ được gửi gắm, làm rõ mối liên hệ mật thiết giữa thiên nhiên và con người, từ đó khẳng định nét đặc sắc của phong cách M. Prishvin.

Từ khóa: phê bình sinh thái, *Kho báu mặt trời*, Mikhail Prishvin, thiên nhiên, văn xuôi

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh khủng hoảng môi trường toàn cầu hiện nay, đề tài thiên nhiên, vốn đã và đang được quan tâm trong văn học, ngày càng trở nên cấp thiết hơn bao giờ hết. Trong lịch sử văn học Nga, Nicolai Karamzin – người đặt nền móng cho chủ nghĩa tình cảm, lần đầu tiên đưa thiên nhiên vào văn học với vai trò là nền cảnh cho cảm xúc của nhân vật. Đến các sáng tác hiện thực của đại thi hào A. S. Pushkin, những lát cắt thiên nhiên Nga được miêu tả chân thực, tinh tế, thể hiện tình yêu chân thành của một con người ham sống, ham giao cảm với đời, với cảnh sắc thiên nhiên, tìm thấy trong thiên nhiên những gì tươi sáng, trân trọng và thân thương, gần gũi nhất. Về đẹp thiên nhiên đặc trưng của xứ sở Bạch dương cũng xuất hiện trong sáng tác của các nhà văn thiên tài như: L. N. Tolstoy, I. Turgenev, K. Paustovsky... Đối với người con xa xứ như I. Bunin, thiên nhiên Nga hiện lên trong tâm tưởng của con người luôn hướng về cố quốc với nỗi nhung nhớ khôn nguôi. Hòa cùng trào lưu hướng con người trở lại với tự nhiên trong văn học thế giới cuối thế kỉ XX, nhà văn Nga Mikhail Prishvin mang đến tiếng nói mới cho văn học Nga đương đại. Những người cùng thời với Prishvin gọi ông là một “họa sĩ đã đem lòng yêu thiên nhiên, là nhà văn Xô viết duy nhất mà thiên nhiên gần như đã trở thành đề tài chính của sáng tác” (Kholodova, 1994, tr. 62). Khác với những bậc tiền nhân, Mikhail Prishvin mang đến cho độc giả một góc nhìn độc đáo về thiên nhiên của tổ quốc qua những sáng tác đậm đặc ý thức “sinh thái trung tâm” (ecocentric) (Oppermann, 2006). Đương thời, K. Paustovsky đã nhận xét về Mikhail Prishvin rằng: “Prishvin là một trong những nhà văn độc đáo nhất. Ông không giống bất kỳ ai, cả trong nền văn học Nga, cả trong nền văn học thế giới” (Prishvin, 2010, tr. 1). Từng là một nhà nông học, từ những am hiểu tường tận về thiên nhiên, Prishvin đã tái hiện thiên nhiên xứ sở mình như một sinh thể có hồn, đời sống của các sinh vật được tái hiện sinh động, đầy nhựa sống. Việc giải mã ý nghĩa sinh thái trong sáng tác của nhà văn nói chung, tập truyện *Kho báu mặt trời* nói riêng, giúp

độc giả hiểu thêm về thiên nhiên, đồng cảm, từ đó điều chỉnh ứng xử của bản thân để trân trọng thiên nhiên - “dây chuyền sống” mà tạo hóa ban tặng cho nhân loại.

Bài viết sử dụng các phương pháp phân tích - tổng hợp, nghiên cứu tiểu sử và phương pháp liên ngành để phân tích cách tái hiện thiên nhiên trong tập truyện *Kho báu mặt trời* của M. Prishvin, từ đó làm sáng tỏ các phương diện của cảm thức sinh thái, đúc kết ý nghĩa sinh thái của tác phẩm, đồng thời khẳng định nét đặc sắc của phong cách nhà văn.

2. Phê bình sinh thái và các khái niệm liên quan

Thuật ngữ “sinh thái học” (ecology) có nguồn gốc từ chữ Hy Lạp, bao gồm oikos (chỉ nơi sinh sống) và logos (học thuyết, khoa học). Thuật ngữ này được nhà sinh vật học người Đức Ernst Haecker đưa ra năm 1869. Ông là người đầu tiên đặt nền móng cho môn khoa học sinh thái về mối tương quan giữa động vật với các thành phần môi trường vô sinh. Trải qua hàng trăm năm phát triển, sinh thái học đã có rất nhiều định nghĩa nhưng tựu trung lại vẫn là học thuyết nghiên cứu về nơi sinh sống của sinh vật, mối tương tác giữa cơ thể sinh vật sống và môi trường xung quanh. Ngày nay, sinh thái học không chỉ giới hạn trong sinh học mà nó còn là khoa học của nhiều ngành khác, trong đó có khoa học xã hội và nhân văn.

Nhân loại hiện nay đang ngày ngày phải chịu đựng những hậu quả của biến đổi khí hậu, ô nhiễm môi trường, sự cạn kiệt của tài nguyên thiên nhiên do chính con người khai thác quá mức. Thiên nhiên đang kêu cứu và đòi hỏi con người phải có những giải pháp cấp bách để hồi sinh cho “dây chuyền sống” của tạo hóa, cũng là cứu sống chính mình. Trong bối cảnh khủng hoảng môi trường trầm trọng đó, phê bình sinh thái (ecocriticism) với tư cách là khuynh hướng phê bình văn hóa và văn học đã ra đời ở Mỹ vào giữa những năm 90 của thế kỷ XX và dần dần trở thành khuynh hướng nghiên cứu toàn cầu. Trong nhiều định nghĩa về phê bình sinh thái, định nghĩa của Cheryl Glotfelty được các học giả cho là ngắn gọn và dễ hiểu hơn cả: “Phê bình sinh thái là phê bình bàn về mối quan hệ giữa văn học và tự nhiên. Cũng giống như phê bình nữ quyền xem xét ngôn ngữ và văn học từ góc độ giới tính, phê bình Marxist mang lại ý thức của phương thức sản xuất và thành phần kinh tế để đọc văn bản, phê bình sinh thái mang đến phương pháp tiếp cận trái đất là trung tâm (earth-centered approach) để nghiên cứu văn học” (Glotfelty, 1996, tr. xviii).

Phê bình sinh thái đưa ra những thông điệp phản tỉnh trước tình trạng khủng hoảng môi sinh. Các sáng tác văn học sinh thái hướng đến truy tìm nguồn gốc của nguy cơ sinh thái. Điều cơ bản của văn học sinh thái mà độc giả có thể dễ dàng nhận biết là sự thay đổi điểm nhìn, từ tư tưởng *con người là trung tâm (Anthropocentrism)* sang tư tưởng *sinh thái trung tâm*, từ đó nhìn lại toàn bộ nền văn hóa, văn học nhân loại để phản biện lại. Trách nhiệm của con người đối với tự nhiên trở thành định hướng đạo đức chủ yếu. Từ đó, các tác phẩm văn học sinh thái nhận diện những mẫu hình nhân cách mới cho chủ nghĩa nhân văn sinh thái (*Ecological Humanism*): con người cần tôn trọng, yêu thương, che chở thế giới tự nhiên, nhìn vào vạn vật để điều chỉnh đạo đức của mình. Một trong những đặc điểm nổi bật của khuynh hướng văn học sinh thái là phê phán mặt trái của văn minh. Thông qua sáng tác của mình, các nhà văn chú trọng đến trách nhiệm của con người đối với tự nhiên, gửi gắm thông điệp kêu gọi bảo vệ vạn vật trong tự nhiên và duy trì cân bằng sinh thái. Đó chính là những thông điệp thức tỉnh sinh thái, giúp người đọc nhận thức và giác ngộ sâu sắc về tầm quan trọng của môi trường tự nhiên và hệ sinh thái, ý thức được trách nhiệm đạo đức và nghĩa vụ bảo vệ, duy trì sự phát triển bền vững của môi sinh. Sự thức tỉnh này sẽ thúc đẩy con người thay đổi hành vi, lối sống của mình để tránh những tác động tiêu cực gây tổn thương môi trường, có ý thức trân trọng món quà mà tạo hóa ban tặng, tham gia vào các hoạt động bảo vệ thiên nhiên.

Một trong những chủ đề được các nhà nghiên cứu quan tâm khi phân tích các tác phẩm văn học từ quan điểm phê bình sinh thái là thấu cảm sinh thái (ecological empathy). Lauren Marie Lambert trong bài viết “Ecological empathy: Relational theory and practice” (tạm dịch: Thấu cảm sinh thái: lý thuyết quan hệ và thực hành) đã định nghĩa *thấu cảm sinh thái* là “một khả năng nhận thức và cảm xúc cho phép sự thống nhất nội tại vượt qua sự tách biệt thể xác giữa con người và môi trường của họ” (Lambert, 2024, tr. 11). Như vậy, chúng ta có thể hiểu thấu cảm sinh thái của con người là khả năng đặt mình vào vị trí của thiên nhiên, hệ sinh thái, và các yếu tố vô sinh để cảm nhận và hiểu rõ những tác động của con người lên đó, từ đó hình thành sự kết nối sâu sắc, mong muốn bảo vệ và hành động có trách nhiệm với môi trường. Thấu cảm sinh thái không còn là một giá trị trừu tượng nữa mà cần phải trở thành hành động của con người. Khi đối mặt với các thách thức môi trường ngày càng tăng, cách chúng ta chăm sóc thiên nhiên phụ thuộc vào cách chúng ta kết nối với nó. Thấu cảm sinh thái có khả năng rút ngắn khoảng cách giữa con người với thế giới phi nhân, phát triển kỹ năng này là một trong những bước ý nghĩa nhất hướng tới sự chung sống và bền vững.

Cho đến nay, lý thuyết phê bình sinh thái phát triển thành nhiều phân nhánh: đạo đức môi trường (environment ethics), sinh thái bề sâu (deep ecology), sinh thái nữ quyền (ecofeminism), sinh thái xã hội (social ecology), chủ nghĩa nhân văn sinh thái (ecological humanism), văn học sinh thái (ecoliterature), nghệ thuật sinh thái (ecological art), nhân loại học sinh thái (ecological anthropology), tâm lý học sinh thái (ecological psychology)... Các nhà phê bình “tiến hành đọc lại các tác phẩm trong quá khứ, tìm ra ý nghĩa sinh thái tiềm ẩn trong đó, tất nhiên, cũng bao hàm việc chỉ ra những hạn chế của nó trong tương quan với chính thể sinh thái. Như vậy, sẽ góp phần bổ sung cho những khuyết thiếu trong lịch sử nghiên cứu văn học nhân loại” (Do, 2016). Văn học đang ngày càng nhập cuộc mạnh mẽ trong bối cảnh khủng hoảng môi trường trầm trọng, để góp phần bảo vệ sinh thái, hưởng ứng phong trào “tưởng nhớ trái đất” và “lắng nghe trái đất”.

3. Sáng tác của Mikhail Prishvin trong sự tiếp nhận của giới phê bình

Mikhail Mikhailovich Prishvin là một tiểu thuyết gia, nhà văn và nhà xuất bản người Nga, được mệnh danh là “ca sĩ của thiên nhiên nước Nga”. Sự nghiệp sáng tác của ông được các nhà nghiên cứu Nga quan tâm phân tích ở hai hướng chính: tiếp cận văn học - sử và tiếp cận thi pháp học. Những người cùng thời với M. Prishvin đã chia sẻ những cảm nhận và đánh giá tốt đẹp về các sáng tác của ông. Nhà văn Nga I. S. Sokolov-Mikitov đánh giá cao tài năng của M. Prishvin. Trong cuốn hồi ký “Những cuộc gặp gỡ từ lâu”, ông ghi lại những ấn tượng về M. Prishvin: “Mỗi từ được Prishvin nói ra dường như đều mang một mùi hương, màu sắc và hương vị riêng biệt. Đó là một phẩm chất hiếm có, là dấu hiệu chắc chắn của tài năng thực sự, chỉ có rất ít người sở hữu phẩm chất tuyệt vời này” (Sokolov-Mikitov, tr. 100). Nhà khoa học K. N. Davudov cũng thể hiện cảm nhận sâu sắc về những trang viết về thiên nhiên của Prishvin: “Prishvin không chỉ cảm nhận và hiểu được những hiện tượng của thiên nhiên quê hương. Thiên nhiên nước Nga đã tìm thấy nơi ông (và có lẽ chỉ nơi ông) người truyền tải những trạng thái của mình. Tâm hồn nhà văn hòa nhập với tâm hồn thiên nhiên, thấm đượm những cơn sóng xô, sự rộng lớn của nó. Khi đọc Prishvin, mỗi người đều vô tình cảm nhận được rằng tác giả nói bằng ngôn ngữ của thiên nhiên, nghĩ bằng suy nghĩ của thiên nhiên. Sống với tất cả cảm xúc gắn bó với thiên nhiên, Prishvin đồng thời đặt cho mình nhiệm vụ chính là tìm kiếm trong thiên nhiên những nét đẹp của tâm hồn con người” (Grishina & Ryazanova, tr. 7). Đánh giá các sáng tác của Prishvin về thiên nhiên, nhà văn A. A. Sakhov nhận định: “Đối với Prishvin, thiên nhiên trong nhiều trường hợp là cái có để thể hiện cảm

nhận về thế giới, bày tỏ thái độ đối với con người và trình bày suy nghĩ của mình” (Grishina & Ryazanova, tr. 179). Nhà văn K. Paustovsky, tác giả của *Bông hồng vàng* và *Bình minh mùa*, từng nhận xét: “Nếu thiên nhiên có thể cảm thấy sự biết ơn đối với con người vì con người đã thâm nhập vào đời sống của thiên nhiên và ca ngợi nó, thì trước hết sự biết ơn đó phải dành cho Mikhail Prishvin” (Prishvin, 2011, tr. 273).

Bên cạnh các công trình nghiên cứu về cuộc đời và sự nghiệp của M. Prishvin, đáng chú ý là những công trình bàn về đề tài thiên nhiên và con người trong sáng tác của nhà văn. T. Ya. Grinfeld-Zingurs trong luận án “Cảm giác về thiên nhiên trong tác phẩm của M. M. Prishvin” đã xem xét nội dung triết học - xã hội, đạo đức và thẩm mỹ của hình tượng Thiên nhiên trong văn xuôi Prishvin, làm sáng tỏ tác động qua lại giữa hình tượng Thiên nhiên, thể loại và ngôn ngữ nghệ thuật, từ đó đánh giá đóng góp của nhà văn cho văn hóa nghệ thuật, cho sự phát triển tinh thần của xã hội. Nhà nghiên cứu nhận định: “M. M. Prishvin đã thể hiện trong một thể thống nhất - qua hình tượng Thiên nhiên - “cảm nhận thế giới mới” (theo M. Gorky), không có sự “đứt đoạn” giữa hiện hữu và ý thức, với sự chú ý toàn diện và mối quan hệ thân thuộc đối với môi trường xung quanh, kết hợp với kiến thức khoa học về các quy luật của nó, đồng thời kết hợp tư tưởng xã hội mạnh mẽ: lịch sử của xã hội và lịch sử của tự nhiên có sự liên hệ mật thiết với nhau, và sự hòa hợp về lý trí giữa con người và thiên nhiên phụ thuộc vào trình độ, loại hình ý thức cá nhân và tổ chức xã hội. Về phương diện thẩm mỹ, Thiên nhiên trong tác phẩm của ông là đối tượng miêu tả bình đẳng với con người” (Grinfeld-Zingurs, tr. 39). Cùng đi sâu khai thác góc nhìn về thiên nhiên của M. Prishvin, M. P. Kachalova¹ trong luận án “Thiên nhiên trong nhật ký của M. M. Prishvin: 1905-1935” đã phân tích ba cấp độ mà nhà văn Prishvin thể hiện thiên nhiên trong tác phẩm của mình: “1) môi trường khách quan dựa trên thực tế; 2) cảm nhận chủ quan về môi trường khách quan, phản ánh hiện thực, phong cảnh, thiên nhiên như một hiện tượng độc lập, triết lý, đạo đức và thẩm mỹ; 3) một bức tranh thế giới được hoàn thiện về mặt bố cục” (Kachalova¹, tr. 101).

Ở Việt Nam, số lượng sáng tác của M. Prishvin được chuyển ngữ và xuất bản còn hạn chế. Độc giả Việt Nam mới chỉ biết đến ông qua những tập truyện đầy chất thơ như: *Bốn mùa*, *Lịch thiên nhiên*; *Giọt rừng*; *Kho báu mặt trời*; *Phacelia và chuyện đi săn*. Sáng tác của Prishvin bắt đầu được nghiên cứu sâu qua một số bài báo khoa học hoặc khóa luận tốt nghiệp. Công trình “*Giọt rừng* của Mikhail Prishvin từ góc nhìn phê bình sinh thái” của Tạ Thị Quỳnh Anh bước đầu tìm hiểu góc nhìn về thiên nhiên trong sáng tác của nhà văn. Vận dụng lý thuyết phê bình sinh thái, tác giả khóa luận chỉ ra các tính chất đối thoại, thức tỉnh, thấu cảm sinh thái trong tác phẩm, từ đó giải mã các thông điệp sinh thái mà nhà văn muốn truyền tải tới người đọc. Bên cạnh các khóa luận tốt nghiệp, có thể kể đến một số bài viết chuyên sâu về chủ đề thiên nhiên trong sáng tác của M. Prishvin. Trong bài viết “Con người và thiên nhiên trong văn xuôi Mikhail Prishvin”, Vũ Thường Linh phân tích cách Prishvin thể hiện sự gắn bó sâu sắc giữa con người và thiên nhiên: “Tác phẩm của M. Prishvin tràn ngập tình yêu thiên nhiên, con người, tổ quốc, khơi dậy trong người đọc những tình cảm tốt đẹp: trân trọng từng cuộc hẹn với thiên nhiên; mong muốn giữ gìn vẻ đẹp của thiên nhiên; yêu và bảo vệ thiên nhiên, quê hương, tổ quốc” (Vu, 2022, tr. 509). Trong bài viết “The forest in Mikhail Prishvin’s *The pantry of the sun*: a cultural and ecological analysis”, nhóm tác giả đã tập trung giải mã những thông điệp thẩm mỹ được gửi gắm trong tác phẩm, mối liên hệ mật thiết giữa các giống loài sinh vật trên trái đất bao gồm cả con người. Các nhà nghiên cứu nhấn mạnh: “Từ việc học cách hiểu rừng, yêu thương rừng, trân trọng và bảo vệ rừng, con người tìm thấy những nét đẹp văn hóa được lưu truyền bao đời, giáo dục họ chân lý: yêu thiên nhiên là yêu quê hương, yêu tổ quốc; bảo vệ thiên nhiên là bảo vệ quê hương” (Vu và cộng sự, 2025, tr. 112).

Bức tranh nghiên cứu về sáng tác của M. Prishvin trong và ngoài nước mà chúng tôi

phác thảo ở trên phần nào giúp định hướng cho việc lựa chọn vấn đề khai thác của bài viết. Việc tìm hiểu về sáng tác của M. Prishvin ở Việt Nam vẫn còn nhiều vấn đề bỏ ngỏ, thu hút sự chú ý của các nhà nghiên cứu.

4. Kho báu mặt trời - bản hợp ca về thiên nhiên và con người

4.1. Cảm thức mùa trong Kho báu mặt trời

Kho báu mặt trời là một tác phẩm đáng chú ý trong sáng tác của M. Prishvin sau thế chiến thứ II. Bằng giọng văn giản dị nhưng lại đầy tinh tế, với sự am hiểu tường tận về thiên nhiên, Mikhail Prishvin đã vẽ nên bức tranh bốn mùa vô cùng sinh động. Mùa xuân, sự tan chảy của băng khiến cho con người cảm thấy “tươi mới và sáng khoái như thể trái đất vừa được gột rửa” (Prishvin, 2010, tr. 151). Nhà văn ghi lại chân thực từng động tác chuyển mình nhẹ nhàng của cây lá “bầu trời hừng sáng, và tất cả cây cối tỏa hương thơm của vỏ cây và chồi non” (Prishvin, 2010, tr. 151). Cây bạch dương - biểu tượng của văn hóa Nga, đã bắt đầu nhú ra những chồi non khiến cho lũ gà lôi “mỏ vào những cái chồi bạch dương ra sao” (Prishvin, 2010, tr. 21). Ngoài cây bạch dương cao lớn thì hoa bồ công anh cũng có mặt ở khắp nơi “Mùa xuân trôi qua, khắp nơi là hoa bồ công anh” (Prishvin, 2010, tr. 44). Mùa xuân là thời điểm các loài vật bắt đầu một chu trình sinh sản mới “Chẳng mấy chốc đã đến mùa chim làm tổ. Phía dưới gần bờ sông, trên những cây ngưu bàng, đủ các loài chim mùa xuân bay tới. Bậu xung quanh cây ngưu bàng...” (Prishvin, 2010, tr. 65).

Mùa hè ở nước Nga cũng tràn ngập hương hoa và ánh nắng “Đó là một ngày tháng Sáu đầy nắng, không khí tràn ngập hương thơm của hoa” (Prishvin, 2010, tr. 45). Những loài chim trong rừng hoạt động tất bật sau một cơn mưa đông mùa hè: “Con chim đa đa bị cơn mưa rượt đuổi xông vào giữa cây thông rậm rạp của chúng tôi và đứng ngay giữa lều. Con ri rừng đứng dưới cành cây ngay cạnh đấy” (Prishvin, 2010, tr. 103). Mikhail Prishvin đã vẽ ra trước mắt độc giả khung cảnh khu rừng mùa hè tràn đầy sức sống và sôi động với hoạt động tất bật vui chơi và kiếm ăn của chim chóc và các loài động vật khác: sơn ca, đa đa, điều hâu, thỏ rừng, chim ri, gõ kiến... .

Chỉ bằng vài nét phác họa, Prishvin đã giúp bạn đọc chiêm ngưỡng vẻ đẹp rung động lòng người của mùa thu nước Nga: “Lúc đó mới chớm thu, những cây bạch dương và cây liễu hoàn diệp mới bắt đầu thả những chiếc lá vàng và đỏ như những đồng xu xuống đám thông non phía dưới” (Prishvin, 2010, tr. 113). Thời tiết mùa thu thích hợp cho những đám nấm trong rừng sinh sôi và phát triển “Trời ẩm, thậm chí là oi bức, đó là khi đám nấm ngoi từ dưới đất ẩm và ẩm” (Prishvin, 2010, tr. 113). Có khi những cây nấm như vậy lại có ích hơn những gì mong đợi. Vào một ngày oi bức như vậy nhân vật “tôi” đi tìm nước và không ngờ có “một chiếc nấm rút màu đỏ, to đến nỗi tôi chưa từng gặp bao giờ trong đời” (Prishvin, 2010, tr. 116). “Và nhờ đó cả cây nấm rút trông giống hệt như một chiếc đĩa sâu lòng lớn, chứa đầy nước” khiến nhân vật tôi cảm thấy “tâm hồn đầy rạo rực” (Prishvin, 2010, tr. 117).

Mùa đông ở nước Nga khắp nơi bao phủ đầy tuyết. Khi trời bắt đầu chuyển sang đông, các loài chim sẽ “bay thành từng đàn về những nơi ấm áp” (Prishvin, 2010, tr. 65-66). Thậm chí những con gà lôi không cần đi đâu xa mà nó sẽ tránh gió lạnh ngay trong tuyết “mùa đông nó suôi ấm tránh gió trong tuyết ra sao” (Prishvin, 2010, tr. 21). Nhắc đến hệ thực vật phong phú ở xứ sở bạch dương, không thể bỏ qua quả việt quất - đặc trưng của bốn mùa ở nước Nga: “mọc trong đầm lầy vào mùa hè, nhưng phải vào cuối thu mới hái được. Nhưng không phải ai cũng biết rằng quả việt quất ngon nhất, và ngọt nữa khi nó được ủ trong tuyết qua suốt mùa đông” (Prishvin, 2010, tr. 138-139).

Chỉ bằng những chi tiết nhỏ, Mikhail Prishvin đã họa nên bức tranh bốn mùa vô cùng sống động. Những mảnh ghép giản dị, chân thật lần lượt hiện lên làm hoàn thiện bức tranh đầy hình ảnh, thanh âm và sắc màu. Đọc *Kho báu mặt trời*, độc giả được chứng kiến sự biến chuyển theo mùa của màu sắc trong rừng, được tận hưởng bản giao hưởng rừng xanh. Nhà văn đưa người đọc đến với rừng Nga, để được cùng cảm nhận thiên nhiên bằng tất cả các giác quan, khiến chúng ta trải qua nhiều cung bậc cảm xúc khi hòa mình với thiên nhiên, làm cho ta yêu thiên nhiên hơn, đối xử với thiên nhiên không phải bằng tư tưởng thống trị, mà bình đẳng hơn, tôn trọng và trân trọng.

4.2. Tình yêu thương giữa muôn loài và thông điệp thức tỉnh sinh thái

Các sáng tác của M. Prishvin chịu ảnh hưởng sâu sắc của chủ nghĩa vũ trụ Nga, một trường phái triết học và văn hóa nghiên cứu về mối quan hệ giữa con người với tư cách là công dân trong một thế giới có trật tự - vũ trụ. Tiếp nhận những quan điểm của chủ nghĩa vũ trụ, trong các sáng tác của mình, Prishvin thể hiện triết lý về sự thống nhất, sự kết hợp của vạn vật, quan hệ gắn kết chặt chẽ của tất cả mọi sinh vật trên thế giới. Nhà văn đặc biệt nhấn mạnh mối quan hệ ruột thịt không chỉ giữa con người với con người mà còn với toàn thể giới. Trong tập truyện *Kho báu mặt trời*, nhà văn viết về mối quan hệ hòa hợp giữa các loài vật với nhau, cũng như sự gắn kết giữa chúng với con người. Trong các truyện *Nhà sáng chế*, *Gà treo trên cột*, *Bà đầm mũi giáo*, tác giả kể về tình yêu thương giữa các con vật không cùng giống loài. Người chủ đã đem trứng của những con vịt, con ngan giao cho một con gà mái đen ấp. Con gà được đặt tên là “Bà đầm mũi giáo” vì sự hung hăng của nó khi bảo vệ đàn con, cái mỏ của nó như một mũi giáo lao thẳng vào kẻ thù khi thấy tính mạng của bầy con bị đe dọa. Mặc dù là khác giống loài, “Bà đầm mũi giáo” có thể bất chấp nguy hiểm để đuổi những kẻ nó cho là đe dọa tính mạng của đàn con. Bản năng làm mẹ không chỉ có ở con người, mà còn là thuộc tính của mọi loài: “Nó phải nằm ấp, phải cho trứng nở và chăm sóc lũ gà con, phải bảo vệ chúng khỏi kẻ thù, phải làm mọi việc đến cùng” (Prishvin, 2010, tr. 49).

Sự gắn kết giữa muôn loài còn được thể hiện qua sự tin tưởng của loài vật dành cho con người, và con người đã đáp lại niềm tin ấy bằng những hành động đầy nhân văn. Những lần động vật gặp nạn hay gặp khó khăn, nơi mà chúng có thể trông cậy chính là con người. “Trong thế giới của tất cả loài chim và thú, thật bất hạnh cho những con nào bị què - lũ chim thú hình như có luật lệ: không chữa thương cho những kẻ bị bệnh, không thương xót những kẻ yếu mà phải giết chết” (Prishvin, 2010, tr. 31). Ở câu chuyện *Cà Nhắc*, khi chú vịt Cà Nhắc bị chuột cắn bị thương ở chân, nó đã tìm đến sự che chở của loài người vì bị đồng loại của nó ghẻ lạnh. Bằng tình yêu thương động vật, những con người tốt bụng đã “chữa chạy cái chân vịt: buộc, băng bó, đắp nước, rắc thuốc - nhưng vô ích: chú vịt đã bị què vĩnh viễn” (Prishvin, 2010, tr. 31). Thật may mắn khi Cà Nhắc được sự “bảo trợ” của loài người: “Và chúng tôi thương xót nó như với một con người”, “yêu thương Cà Nhắc bé bỏng như một con người” (Prishvin, 2010, tr. 32).

Trong các loài động vật, có lẽ chó là động vật gần gũi, thân thiện và trung thành nhất với con người. Chính vì thế mà con người cũng dành tình cảm đặc biệt cho người bạn bốn chân này. Câu chuyện về chú chó Săn Mồi là minh chứng cho tình yêu bất diệt của loài người dành cho loài chó và ngược lại. Sau khi ông Không Lọc Vẩn - người chủ yêu quý của nó qua đời, bất kể là buổi tối hay nửa đêm, nó đều bò ra khỏi hố ấm áp của mình mà tru lên thảm thiết như gọi người chủ đã ra đi hai năm rồi quay trở lại. Giữa con người và động vật luôn có một sợi dây gắn kết kì diệu để hiểu nhau, yêu thương nhau. Có lẽ tình yêu lớn đã trở thành sức mạnh khiến Săn Mồi cứu cậu bé Michia trong lúc nguy hiểm nhất, giữa ranh giới sống và chết. Nó nghĩ rằng đó là ông Không Lọc Vẩn với những khuôn mặt khác nhau chứ không phải

là kẻ thù của ông Không Lục Ván bởi nó đã nhìn thấy ánh mắt lơ đãng bất động của cậu bé Michia “bỗng chúng ánh lên tia lửa” (Prishvin, 2010, tr. 226).

Bằng lời văn giản dị, M. Prishvin đã chia sẻ với người đọc những câu chuyện gần gũi mà chứa đựng ý nghĩa giáo dục sâu sắc. Nhà văn ca ngợi sức sống mãnh liệt của thiên nhiên, tình yêu thương giữa muôn loài, sức mạnh thanh tẩy tâm hồn của thiên nhiên đối với con người, từ đó gửi gắm thông điệp thức tỉnh sinh thái. Con người có thể tiếp cận thiên nhiên với ý đồ hủy diệt, chinh phục, còn thiên nhiên, bằng vẻ đẹp đầy sức cuốn hút, đã cảm hóa được con người, xóa tan đi suy nghĩ, hành vi không đúng mực, và thay vào đó là thiện tâm, thái độ trân trọng dành cho tự nhiên.

4.3. Thấu cảm sinh thái trong ứng xử của con người đối với tự nhiên

Từ góc nhìn phê bình sinh thái, thấu cảm sinh thái là khả năng cảm nhận, đồng cảm sâu sắc với thiên nhiên, giúp nhận thức rõ sự liên kết chặt chẽ và trách nhiệm của con người đối với tự nhiên, đặc biệt là trong bối cảnh khủng hoảng môi trường toàn cầu. Thấu cảm sinh thái của con người sẽ thúc đẩy sự thay đổi trong cách nghĩ, cách sống và hành động nhằm bảo vệ sự cân bằng sinh thái.

Trong tập truyện *Kho báu mặt trời*, nhà văn phác họa trước mắt người đọc một thế giới với sự hòa hợp giữa con người với thiên nhiên. Bằng thấu cảm sinh thái, con người lắng nghe tiếng nói của thiên nhiên qua tất cả giác quan. Trong truyện *Nhà sáng chế*, với trí tưởng tượng phong phú cùng sự quan sát tỉ mỉ, nhà văn giải mã ngôn ngữ loài vật: “Vít vít” có nghĩa là “Loài nào đi với loài ấy”, “Quạc quạc” có nghĩa là “Các con là vịt, các con là loài kêu quạc quạc, mau bơi đi” (Prishvin, 2010, tr. 36). Thấu cảm sinh thái giúp nhân vật “tôi” nhận ra rằng các loài vật, cây cỏ cũng có tiếng nói và những suy nghĩ trăn trở như con người. Các loài vật cũng có những cảm xúc rất “người” như cái nhìn đầy “ưu tư”, sự “ngờ vực”, cảm giác “xấu hổ”, “bối rối”, “đăng trí”... Trong câu chuyện *Xavia Vexenkin*, nhân vật “tôi” coi Láu Linh là một người bạn, rất hiểu tính cách của nó. Sau khi đã gây tai họa cho đàn ngỗng, Láu Linh chạy đến bên ông chủ cố gắng “che giấu sự bối rối của mình bằng cách quen thuộc của loài chó” (Prishvin, 2010, tr. 89). Nhân vật “tôi” đọc được suy nghĩ của Láu Linh trong dáng điệu của nó, nhưng vẫn bắt nó phải chịu phạt. Con vật sợ hãi “nằm phủ phục, hai chân trước choãi dài ra phía trước, đầu tựa vào đó, đôi mắt to như mắt người nhìn tôi” (Prishvin, 2010, tr. 90). Con người hiểu loài vật không phải bằng ngôn từ, mà qua ánh mắt, bằng trái tim nhân ái. Trong câu chuyện *Cái nắm giữ*, nhân vật “tôi” lắng nghe cuộc trò chuyện của những chú chim về việc con người có uống nước từ cây nắm hay không: “Có uống không?”, “Không uống đâu”, “Sẽ uống, sẽ uống” (Prishvin, 2010, tr. 118). Nhân vật “tôi” không đề chúng nói chuyện một mình mà đáp lại thành tiếng: “Ta sẽ uống, sẽ uống chứ!” (Prishvin, 2010, tr. 118).

Đồng cảm với thiên nhiên, con người hiểu được hoàn cảnh, cảm xúc của thiên nhiên. Trong truyện *Điều hâu và sơn ca*, tác giả kể về việc chú sơn ca bị con điều hâu đe dọa đã nhanh trí nhờ con người bảo vệ. Chính điều này đã khiến người đi săn “cay cay nơi khóe mắt” vì “thấy tội nghiệp, rất tội nghiệp” (Prishvin, 2010, tr. 73) và sẵn sàng che chở cho sơn ca rồi thả nó trở về với bãi cỏ vì ông hiểu rằng “có thể ở đó vẫn còn gia đình của nó” (Prishvin, 2010, tr. 75). Thấu cảm sinh thái giúp con người am hiểu tường tận về đời sống tự nhiên, yêu thương từng cái cây, ngọn cỏ và không làm tổn thương chúng.

Ngoài việc con người hòa mình vào thiên nhiên để cảm nhận cái đẹp, thấu cảm sinh thái còn thể hiện qua những lời kêu gọi bảo vệ thiên nhiên mà tác giả gửi gắm. Trong câu chuyện *Ông chủ của rừng*, nhà văn đã gán cho con người vai trò ông chủ của rừng để giúp con người ý thức được trách nhiệm bảo vệ rừng. Không la mắng, cũng không thuyết giảng,

những bài học được trao truyền qua hình thức một trò chơi để lôi kéo lũ trẻ vào cuộc giáo dục “ông chủ của rừng”. Trong cơn mưa hè, chiếc lều tự nhiên do cây thông tạo nên trở thành nơi trú mưa lí tưởng. Zina và nhân vật tôi đã ngồi trong chiếc lều ẩm áp ấy, quan sát cơn mưa. Họ nín lặng bởi vì không có một từ ngữ nào có thể diễn tả được cảm giác tuyệt vời khi ở dưới tán cây thông trong cơn mưa mùa hè ẩm áp. Bài học mà cậu bé Vaxia – ông chủ của rừng học được thật nhẹ nhàng mà sâu sắc. Trong truyện *Cái cây khô*, khi nhìn thấy một cái cây khô và không biết ai là thủ phạm của nó, nhân vật “tôi” như một người thầy thực thụ đã giúp những đứa trẻ nhận thức được nguyên nhân thiên nhiên bị tổn thương: “chim gõ kiến và sâu không có lỗi, bởi chúng không có trí tuệ của con người, không có lương tri để lên án tội lỗi như con người; rằng mỗi chúng ta sinh ra đều là người chủ của rừng, nhưng chúng ta phải học hỏi rất nhiều để hiểu rừng, để nhận được quyền sử dụng và trở thành người chủ thực sự của rừng” (Prishvin, 2010, tr. 108). Sự lồng ghép hai câu chuyện *Ông chủ của rừng* và *Cái cây khô* lại với nhau nhằm đưa đến cho cậu bé Vaxia bài học về việc yêu quý thiên nhiên. Trong câu chuyện *Cái nấm già*, mặc dù nhân vật “tôi” rất khát nước đến mức có thể bóc cả đất ẩm để ăn nhưng khi nhìn thấy cây nấm già chứa đầy nước ở lòng nấm, ông đã nghĩ cách làm thế nào để uống được nước mà không làm tổn hại đến cây. Với sự thấu hiểu về toàn bộ sự vận động bên trong rừng và sự cộng sinh giữa các loài, thay vì hành động một cách đơn giản theo bản năng cắt cái nấm rút, nâng lên uống nước, lấy lợi ích từ nó và vứt cái nấm ấy vào gốc cây, nhân vật “tôi” đã chọn cách nằm sấp xuống cỏ, ghé miệng uống cạn hết đĩa nước của rừng. Ông biết rằng mưa sẽ đọng lại trên vành nấm, các loài vật cũng đến đây uống nước hàng ngày. Hạt già trong cây nấm sẽ được gió thổi bay, và các nấm non khác ra đời. Đó chính là sự vận động, tiếp nối không ngừng của sự sống.

Mikhail Prishvin bằng lối viết “xếp hình” đã lồng ghép nhiều câu chuyện nhỏ, tạo nên một bức tranh về thiên nhiên và con người vô cùng sống động. Bằng tình yêu thiên nhiên vô tận, nhà văn không những chỉ cho chúng ta thấy vẻ đẹp của thiên nhiên mà còn hướng đến việc dạy dỗ, chăm sóc và bảo vệ chúng.

Bằng thấu cảm sinh thái, con người cảm nhận được tiếng nói, cảm xúc và suy nghĩ của thiên nhiên. Con người nhận ra sự bình đẳng giữa thiên nhiên và con người, từ đó hình thành ý thức tôn trọng sinh mệnh của những loài phi nhân. Tình cảm yêu thương luôn luôn có hai chiều, con người thấu hiểu cảm xúc của thiên nhiên và cũng nhận lại sự đáp trả từ người bạn lớn ấy. Sự đồng cảm, thấu hiểu lẫn nhau giữa con người và thiên nhiên sẽ tạo nên mối quan hệ hòa hợp. Con người gần gũi hơn với thiên nhiên và biết yêu thương, trân trọng thiên nhiên hơn.

5. Kho báu mặt trời - cuốn cẩm nang về thiên nhiên cùng những ý nghĩa sinh thái sâu sắc

M. Prishvin giống như người phát ngôn của thiên nhiên, đã đưa người đọc vào chốn bình yên trong *Kho báu mặt trời*, để cùng sống giữa thiên nhiên, hiểu thêm, đồng cảm và gắn bó với thiên nhiên. Cuốn sách giống như thước phim quay chậm, từng chi tiết cận cảnh, vô cùng chân thực. Độc giả trở thành khán giả dõi theo từng bước chuyển mình của thế giới sinh vật trong rừng, nhận biết cảm xúc, trạng thái của các loài động thực vật, lắng nghe từng thanh âm của cuộc sống và cảm nhận thiên nhiên bằng cả tâm hồn. Đó chính là sức mạnh kì diệu của văn học, là năng lực thanh tẩy tâm hồn của thiên nhiên. Người đọc cảm nhận từng câu chữ sẽ thay đổi nhận thức của bản thân, từ đó biến thành hành động từ bỏ những hành vi làm tổn thương thiên nhiên, biết đối thoại với thiên nhiên, đặt mình vào vị trí của thiên nhiên để có hành động đúng đắn hơn. M. Prishvin đã gửi gắm thông điệp thức tỉnh sinh thái ấy trong mỗi câu chuyện nhỏ của tập truyện *Kho báu mặt trời*.

Tập truyện giống như một cuốn cẩm nang về thiên nhiên, nơi độc giả tìm thấy những

mô tả hết sức chi tiết, sống động và đầy cảm xúc về thế giới, về “chốn tuyệt hảo” của các loài thực vật và muông thú. Lạc vào chốn ấy, con người được trải nghiệm một hành trình bổ ích và nhiều cảm xúc. Con người được thả hồn vào thiên nhiên, lắng nghe tiếng nói của những sinh vật trong rừng, được đón nhận tình yêu thương, có thêm những người bạn mới là những đứa con của rừng, thấu hiểu những cảm xúc của thiên nhiên. Đó chính là biểu hiện của thấu cảm sinh thái mà nhà văn mang đến cho độc giả. Con người nhận được món quà vô giá từ thiên nhiên, vì thế cũng cần có hành động đền đáp. Trân trọng và bảo vệ thiên nhiên chính là cách để con người đáp trả ân tình của thiên nhiên.

Trong tập truyện *Kho báu mặt trời*, M. Prishvin đã phác họa bằng ngôn từ vẻ đẹp và sức sống bất diệt của thiên nhiên. Rừng và hệ sinh thái trong rừng luôn vận động trong mối quan hệ hòa hợp với con người. Bằng thấu cảm, con người biết trân trọng sinh mệnh, cảm xúc của thiên nhiên. Nhà văn đưa người đọc trở về với thiên nhiên, để được hòa mình vào thiên nhiên, thấu hiểu, ý thức được tầm quan trọng của tự nhiên trong đời sống này, từ đó khắc sâu trách nhiệm gìn giữ, bảo vệ thiên nhiên. Tác phẩm chứa đựng những bài học thực sự giá trị, và những thông điệp giáo dục ấy cần được lan tỏa tới những thế hệ bạn đọc nhỏ tuổi, để giúp các em hình thành ý thức trân trọng tự nhiên, bảo vệ nguồn sống, biết đối xử đúng đắn với thiên nhiên.

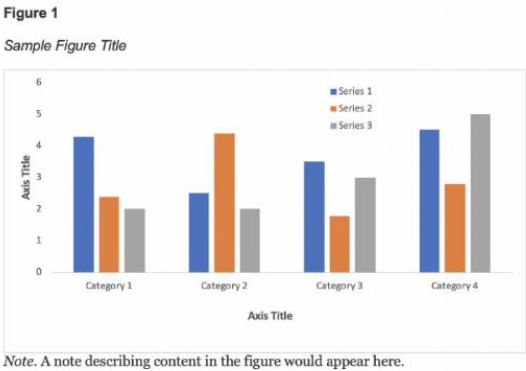
Tài liệu tham khảo

- Do, V. H. (2016). Ecocriticism - a trend of literature research with innovative characteristics. *Song Huong Magazine*, 285, 11-12. <http://tapchisonghuong.com.vn/tap-chi/c273/n11088/Phe-binh-sinh-thai-khuynh-huong-nghien-cuu-van-hoc-mang-tinh-cach-tan.html>
- Glotfelty, C. (1996). Introduction: Literary Studies in an Age of Environmental Crisis. In C. Glotfelty & H. Fromm (Eds.), *The Ecocriticism Reader: Landmarks in Literary Ecology* University of Georgia Press.
- Greenfeld-Tsingurs, T. (1992). *The feeling of nature in the work of M. M. Prishvin*. [Summary of PhD thesis]. Yekaterinburg. <https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/79783/1/urfu2123.pdf>
- Grishina, Y. Z., & Ryazanova, L. A. (1991). *Memories of Prishvin (Воспоминания о Михаиле Пришвине)*. Publishing House “Soviet writer”, Moscow.
- Kholodova, Z. Y. (1994). *The work of M. M. Prishvin and the literary process (Творчество М.М.Пришвина и литературный процесс)*. Ivanovo State University.
- Lambert, L. M. (2024). Ecological empathy: Relational theory and practice. *Ecosystems and people*, 20(1), 2396919. <https://doi.org/10.1080/26395916.2024.2396919>
- Oppermann, S. (2006). Theorizing Ecocriticism: Toward a Postmodern Ecocritical Practice. *Isle: Interdisciplinary Studies in Literature and Environment*, 13(2), 103-128.
- Prishvin, M. M. (2010). *The pantry of the sun*. Arts Publishing House, Hanoi.
- Prishvin, M. M. (2011). *Forest drops*. Labor Publishing House, Hanoi.
- Sokolov-Mikitov, I. S. (1976). *Long-standing meetings (Давние встречи)*. Publishing House “Soviet writer”, Leningrad.
- Vu, T. L. (2022). Human and nature in Mikhail Prishvin’s prose. In *Proceedings of the International Conference “Research and Teaching of Foreign Languages, Native Languages and International Studies in the Integration Era”* (pp. 499-509).
- Vu, T. L., Ha, P. L. T., Ngo, T. L. A. & Phan, T. T. V. (2025). The forest in Mikhail Prishvin’s *The pantry of the sun*: A cultural and ecological analysis. *The University of Danang - Journal of Science and Technology*, 23(6B), 108-112. [https://doi.org/10.31130/ud-jst.2025.23\(6B\).037](https://doi.org/10.31130/ud-jst.2025.23(6B).037)

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)