

NGƯỜI ĐỌC TỪ QUAN ĐIỂM CỦA LÍ THUYẾT THÂM NHẬP - HỒI ỨNG VÀ VIỆC VẬN DỤNG VÀO DẠY HỌC VĂN

TRẦN QUỐC KHẢ*

Ngày nhận bài: 18/02/2017; ngày sửa chữa: 20/02/2017; ngày duyệt đăng: 27/02/2017.

Abstract: Transaction - response theory is a school of literary theory that focuses on the readers and their experience of a literary work, in contrast to other schools and theories that focus attention primarily on the author or the content and form of the work. This theory recognizes the reader as an active agent who imparts "real existence" to the work and completes its meaning through interpretation. Reader-response criticism argues that literature should be viewed as a performing art in which each reader creates their own, possibly unique, text-related performance based on their background and aesthetic standpoints. Therefore, the role of the readers must be considered in teaching Literature at high school.

Keywords: Transaction-response theory, literature, reader.

Lí thuyết thâm nhập - hồi ứng là một "nhánh" trong hệ thống các lí thuyết định hướng người đọc (bên cạnh: Hiện tượng luận, Trường giải học và Mĩ học tiếp nhận), được khởi phát tại Hoa Kỳ vào những năm 30 của thế kỉ XX từ các công trình của tác giả Louise Michelle Rosenblatt, sau đó được tiếp nối, phát triển và tiếp tục vận dụng vào dạy học văn ở nhà trường phổ thông với nhiều tên tuổi như R.W.Beach, J.D.Marshall, S.Fish, R.E.Probst,... Cùng lựa chọn điểm nhìn và quan điểm nhấn mạnh vào người đọc trong quá trình tạo nghĩa của văn bản, song mỗi lí thuyết có hệ thống thuật ngữ và mức độ khẳng định về vai trò của bạn đọc đối với việc xây dựng ý nghĩa của tác phẩm không giống nhau... Ở khía cạnh cực đoan, có lí thuyết cho rằng văn bản chưa từng tồn tại cho đến khi nó được đọc. Quan điểm dung hòa hơn lại cho rằng người đọc phải thâm nhập vào văn bản để xây dựng ý nghĩa,... Vậy quan điểm cơ bản của lí thuyết thâm nhập - hồi ứng về vai trò người đọc như thế nào trong việc hình thành nên tác phẩm văn chương? Bài viết này góp phần trả lời câu hỏi trên và gợi ý hướng vận dụng vào nhà trường Việt Nam hiện nay.

1. Người đọc trong quan niệm của lí thuyết thâm nhập - hồi ứng

Người đọc được đề cập đến đầu tiên trong nhiều nhân tố tạo thành quá trình thâm nhập - hồi ứng như một "đền bù" cho sự tồn tại "vô hình" của nó suốt nhiều thế kỉ văn học. Mặc dù sáng tác tồn tại trong mối quan hệ không thể chia tách với tiếp nhận, song nền lí luận truyền thống của thế giới thường chỉ chiếu ánh sáng rực rỡ vào người viết và hoạt động sáng tạo hoặc văn bản - kết quả của sự sáng tạo. Phát

hiện ra độc giả là một trong những phát hiện quan trọng có ý nghĩa lớn lao của lí luận văn học thế giới thế kỉ XX.

Dẫu vậy, mỗi trường phái lí thuyết có mối bận tâm với vấn đề người đọc theo cách riêng của nó; điều này đúng cả với chính hệ thống lí thuyết định hướng người đọc. Quan niệm cơ bản về độc giả trong lí thuyết thâm nhập - hồi ứng không đồng nhất với khái niệm về độc giả nói chung mà là từng cá nhân người đọc cụ thể. Đây là kết quả của quá trình dày công nghiên cứu thực tiễn của L.M.Rosenblatt. Ngay từ năm 1938, L.M.Rosenblatt đã tuyên bố "Thuật ngữ người đọc đang bị hiểu sai, như một sự hư cấu phù hợp. Không có cái gì như là một người đọc chung chung hoặc một tác phẩm văn học chung chung; trong thực tế, chỉ có hàng triệu độc giả cá nhân tiềm năng của các tác phẩm văn học cá nhân... Đọc một tác phẩm văn học nào, cần thiết là, sự xảy ra riêng tư, duy nhất, tập trung vào tư duy và cảm xúc của một người đọc cụ thể" [1; tr 1]. Tư tưởng này được khẳng định nhiều lần trong các công bố sau đó (1978, 1983, 1994,...). Người đọc trong quan niệm của lí thuyết thâm nhập - hồi ứng là người đọc nào, hơn thế người đọc nào trong sự kiện đọc nào, với những nền tảng cá nhân như thế nào? Nói cách khác đó không phải là "mẫu số chung" về người đọc một cách trừu tượng, không phải độc giả lí tưởng, độc giả tinh hoa nói chung, mà là "một cá nhân cụ thể và một văn bản cụ thể, trong những hoàn cảnh cụ thể, trong một bối cảnh văn hóa xã hội, và như một phần cuộc sống đang chảy trôi của cá nhân" [2].

Trong một chỉnh thể hữu cơ của quá trình "thâm

* Trường Đại học Sư phạm Hà Nội

nhập” độc giả - văn bản, người đọc đang được sinh thành, được làm ra trong mối quan hệ cái này là điều kiện của cái kia và ngược lại. Cả văn bản và độc giả cùng đang được kiến tạo trong chính quá trình đọc hay thâm nhập ấy. Một cá nhân chỉ trở thành một độc giả bởi hoạt động của anh ta trong mối quan hệ với văn bản cụ thể. Như vậy nếu thuật ngữ “người đọc” ngụ ý sự thâm nhập với văn bản thì thuật ngữ “văn bản” ngụ ý sự “thâm nhập” với người đọc.

Người đọc, theo L.M.Rosenblatt, là một nguồn tạo nghĩa quan trọng, đem đến sự đọc tất cả những hiện sinh phong phú, cá thể hóa cao độ của bản thân mình, thậm chí của từng phiên bản cá nhân mình trong từng khoảnh khắc. “Trước hết, mỗi người đọc là một thực thể có phong văn hóa nhất định, không phải là một tờ giấy trắng đang sẵn sàng chờ điền vào thông điệp của nhà văn. Anh ta đã tích cực tham gia xây dựng một bài thơ cho mình, điền các câu trả lời của mình vào văn bản” [3; tr 10]. Ý kiến này được nhấn lại trong quan điểm của R.W.Beach “Người đọc không phải là những mảnh đá trắng khi họ tiếp cận văn bản, sẵn sàng thu nhận tất cả những ý nghĩa của văn bản” [4; tr 127]. Họ huy động tất cả tâm thế, cảm xúc, những trải nghiệm đời sống và văn học,... đã có vào việc đọc văn bản. “Người đọc được hình dung như nghệ sĩ chơi piano mà nhạc cụ là bản thân tâm hồn anh ta. Phím nhạc của anh ta chính là một loạt các trải nghiệm quá khứ với cuộc sống và văn học, những băn khoăn, âu lo, khát vọng hiện thời. Từ những cảm giác, hình ảnh, cảm xúc, ý tưởng với các biểu tượng ngôn ngữ, anh ta tạo ra một tổ chức nghệ thuật mới, đó là bài thơ, vở kịch, cuốn tiểu thuyết, hay truyện ngắn cho chính mình. Và như vậy, mỗi người đọc là một thực thể có phong văn hóa nhất định, không phải tờ giấy trắng đang chờ điền vào thông điệp của nhà văn. Độc giả là người đang tích cực tham gia xây dựng bài thơ cho mình” [5; tr 194]. Vai trò của độc giả chính là mang vào sự kiện đọc tất cả những trải nghiệm mình có để xây dựng ra một kinh nghiệm mới - đồng thời cũng là kiến tạo ý nghĩa cho văn bản. Điều này cho thấy bản chất tích cực, năng động của thâm nhập - hồi ứng văn học ở người đọc.

Sự tích cực, chủ động của người đọc trong quá trình tạo nghĩa của văn bản được thể hiện ở việc họ lựa chọn lập trường đọc cho mình. Hai lập trường đọc được nhắc đến là “đọc li tâm” (efference) và “đọc thẩm mỹ” (aesthetic). Nghiên cứu này được gợi ý từ khái niệm “lựa chọn sự chú ý” của William James. Các công trình tâm lý chỉ ra rằng chúng ta liên tục tham gia vào sự “lựa chọn hoạt động” hay “chọn lọc sự chú ý”. Với ngôn ngữ học tri nhận, chọn lọc sự chú ý thể hiện

trong mối quan hệ nổi lên giữa hình và nền. Khi tập trung chú ý vào một yếu tố nào đó, những yếu tố khác trở thành phông nền tôn lên đối tượng đang được tập trung định hướng. Người đọc cũng có sự chọn lọc chú ý như vậy khi đến với một văn bản.

Kiểu *đọc li tâm* (efference) hay còn gọi là *đọc phi thẩm mỹ* là lập trường đọc mà “sự chú ý của độc giả tập trung chủ yếu vào những gì được “mang đi” sau khi đọc - các thông tin thu được, các giải pháp hợp lí cho một yêu cầu mang tính cụ thể, các hành động được thực hiện” [3; tr 25]. Độc giả lựa chọn lập trường đọc này đáp ứng mục đích để tìm kiếm và trích xuất thông tin từ văn bản. Trong mỗi hoạt động ngôn ngữ đều có phần chung và phần cá nhân, thì đọc li tâm thu hút độc giả chủ yếu vào những khía cạnh chung của ý nghĩa mà ít quan tâm đến khả năng kì diệu của ngôn từ, thậm chí đôi khi người ta còn cố gắng tìm cách loại bỏ nó vì coi nó như một dạng “tiếng ồn” “gây nhiễu” (chữ dùng của L.M.Rosenblatt) làm phân tán sự chú ý tới thông tin. Như vậy trong đọc kiểu văn bản thẩm mỹ - văn bản văn chương chỉ nên quan niệm đọc li tâm chuẩn bị cho một hành động/ trải nghiệm phía sau đó, mang tính chất “hướng ngoại” trong hoạt động đọc văn bản văn chương.

Ở chiều ngược lại, với kiểu *đọc thẩm mỹ* “sự chú ý của độc giả tập trung trực tiếp vào những gì anh ta đang trải nghiệm trong mối quan hệ với một văn bản cụ thể” [3; tr 26]. Hoạt động này được bắt đầu từ văn bản để “lắng nghe” bản thân, “sống cùng với văn bản”. “Khi trải nghiệm với văn học, độc giả ngẫu nhiên cảm nhận những cơn giận, nỗi buồn, nỗi tiếc, ghen tị, thân mật, đau đớn, sợ hãi, hoang mang, cảm thông, tình yêu, tổn thương, xấu hổ” [2], đây chính là những ngôn ngữ của cảm xúc. Mục đích chính của việc đọc không phải để truy xuất thông tin hay chuẩn bị cho một trải nghiệm khác, mà được hoàn thành trọn vẹn trong sự kiện đọc, với tư cách chính là bản thân trải nghiệm đó. Bởi vì bản thân việc đọc chính là một trải nghiệm sâu sắc. Khác với tính “hướng ngoại” như đọc li tâm, đọc thẩm mỹ chủ yếu thiên về “hướng nội”. Nữ giáo sư cho rằng người ta có thể đọc văn bản cho người khác theo lối “đọc li tâm”, nhưng với “đọc thẩm mỹ” thì không thể, bởi “đọc thẩm mỹ” là do bản thân người đọc làm lấy, tự trải nghiệm mà thành. Do vậy không thể sử dụng “thế bản”, “hãy tránh xa sự thay thế văn học” trong tiếp nhận văn chương. Đơn giản vì đọc là trải nghiệm, là nhập thân, là sống qua một mối quan hệ với văn bản (living through). Quả thực không ai có thể sống thay cuộc đời của một người khác!

Tính chất tích cực, chủ động của người đọc là anh ta cần lựa chọn lập trường đọc cho mình. Thực tế

không có sự kiện đọc nào lại thuần túy thuộc về một cực bởi hoạt động ngôn ngữ nào cũng bao gồm phần chung và yếu tố cá nhân. Chỉ có những điểm rơi trong hoạt động đọc chủ yếu là thẩm mỹ hay chủ yếu là li tâm. Những yếu tố như thế giới nhân vật, các sự kiện trong tiểu thuyết, nhịp điệu trong thơ, căng thẳng của mâu thuẫn xung đột trong kịch,... vẫn được quan tâm trong đọc thẩm mỹ. Song như vậy là chưa đủ. Một độc giả lựa chọn điểm nhìn thẩm mỹ ngoài yêu cầu chú ý đến nội dung và cách biểu đạt nội dung - thông tin câu chuyện hoặc lí lẽ được cung cấp mà là các cảm giác được gọi ra, những liên quan và kí ức được đẩy lên, dòng chảy của hình ảnh đi qua tâm trí trong suốt hành động đọc. Độc giả có thể hướng trở lại hoặc tiếp tới theo dải biến thiên giữa mô hình đọc li tâm và thẩm mỹ. Khi chọn mô hình đọc thẩm mỹ, một người đọc vẫn có thể tập trung vào xác định các kĩ thuật được sử dụng trong văn bản làm phong nền, căn cứ. Ngược lại, trong mô hình đọc li tâm, một người đọc có thể hướng vào trải nghiệm nhưng chỉ là những phần có liên quan.

Như vậy, trong dạy học văn ở nhà trường, đọc li tâm và đọc thẩm mỹ không loại trừ nhau. Vấn đề là cần giúp bạn đọc học sinh khi nào thì lựa chọn lập trường đọc chủ yếu thẩm mỹ hay thiên về li tâm. Với tác phẩm văn chương, đọc li tâm nên trở thành phương tiện, cơ sở để đọc thẩm mỹ.

Những quan niệm như trên về vấn đề người đọc của Rosenblatt đã được kế thừa và tiếp nối, bổ sung trong các công trình lí thuyết - ứng dụng của các tác giả khác. Thay vì chỉ quan tâm đến “một người đọc cụ thể” R.E.Probst chú ý đến “Người đọc và những người đọc khác” (tên một chương cuốn “Hồi ứng và phân tích”). Ở đây tính chất của môi trường tiếp nhận tập thể trong nhà trường đã giúp tác giả phát triển lí thuyết ban đầu theo hướng “cộng đồng lí giải” (chữ dùng của Stanley Fish). Người đọc cá nhân được đặt trong mối quan hệ với những bạn đọc cùng trang lứa khác. Tác giả nhận thấy ý nghĩa của tác phẩm không phải chỉ là kết quả của quá trình thâm nhập giữa một cá nhân người đọc cụ thể với một văn bản cụ thể, trong một ngữ cảnh đọc xác định, mà còn là kết quả của quá trình chia sẻ, cộng hưởng hồi ứng của các bạn đọc học sinh cùng đọc văn bản đó. Bạn đọc hãy hình dung mình đang ngồi trong rạp chiếu phim, bên cạnh là những người xa lạ. Khi xem đến một tình tiết hấp dẫn, bạn rất muốn chia sẻ niềm vui, nỗi buồn hay sự ngỡ vực, băn khoăn,... những điều mình nghĩ, nhưng không thể vì chẳng ai biết bạn là ai. Tuyệt vời thay, lớp học văn của bạn ít nhất có mấy chục con người cùng đồng hành với bạn (có nhiều điểm chung cơ bản như:

lứa tuổi, tâm sinh lí và phần nào là trình độ học vấn, hay vốn sống,...); đặc biệt là xuất hiện bạn đọc tinh hoa - giáo viên luôn đồng hành để chia sẻ, giải bày, tranh luận, làm giàu có trải nghiệm cá nhân cho “cộng đồng lí giải”. Như vậy, không chỉ có bạn đọc, mà còn có bạn đọc khác, không chỉ có chủ thể độc giả, mà còn có liên chủ thể các độc giả trong môi trường tiếp nhận học vấn phổ thông.

Quan niệm về người đọc cũng được bổ sung thêm từ phương diện những yếu tố chung gặp gỡ, những “mặt bằng” của khả năng và kì vọng tiếp nhận thay vì chỉ chú ý đến tính chất độc đáo không lặp lại như phát biểu của L.M.Rosenblatt. Những điều này sẽ tạo tiền đề để có thể vận dụng hiệu quả lí thuyết thâm nhập - hồi ứng vào dạy học văn trong nhà trường.

2. Những lưu ý trong áp dụng lí thuyết thâm nhập - hồi ứng vào dạy học văn ở trường phổ thông

Điểm mạnh nổi bật của lí thuyết thâm nhập - hồi ứng về xác lập vai trò bạn đọc là nó nhìn sâu vào từng hoạt động đọc của từng cá nhân người đọc. Đặc điểm này tạo điều kiện thuận lợi để cá biệt hoá hoạt động tiếp nhận của học sinh, hướng đến sự phân hoá mạnh mẽ trong dạy học, phù hợp với quan điểm dạy học hiện đại là hướng đến thành công và hạnh phúc của từng cá nhân. Tuy vậy, trong nhà trường, tác phẩm văn chương là đối tượng học tập gắn với mục tiêu đào tạo cụ thể. Tiếp nhận của học sinh ngoài tính cá nhân còn cần phải chú ý đến tính tập thể. Tiếp nhận của học sinh ngoài tính đặc thù, cũng có những “hàng số” nhất định. Hồi ứng của từng cá nhân bạn đọc cần phải được chia sẻ, thẩm định, cộng hưởng trong mối quan hệ trực tiếp với “cộng đồng lí giải” lớp học và gián tiếp với các “cộng đồng lí giải” khác trong lịch sử sinh tồn tác phẩm ngoài đời sống. Bầu không khí lớp học là hợp tác của một “cộng đồng diễn giải” chứ không phải là cuộc tranh luận để đi tìm người thắng và kẻ thua cuộc. Ý nghĩa được kiến tạo là kết quả của nỗ lực của cả tập thể, từ đóng góp xây dựng của các cá nhân bạn đọc học sinh, đó là “ý nghĩa thoả đáng” (chữ dùng của nhà nghiên cứu Nguyễn Thanh Hùng) nhất chứ không phải duy nhất đúng.

Thực tế cho thấy bạn đọc có thể thâm nhập - hồi ứng với văn bản theo lối chủ yếu li tâm hoặc chủ yếu thẩm mỹ. Nếu hồi ứng li tâm là chủ yếu, sẽ không có văn học và việc học văn sẽ chỉ có văn bản và thông tin về văn bản. Vì vậy cần nhấn mạnh yêu cầu hướng vào hoạt động thẩm mỹ để kiến tạo thông điệp nghệ thuật của văn bản. Mọi yếu tố đọc li tâm như: xác định thông tin về cốt truyện, mâu thuẫn, xung đột, nhân vật, chi tiết,... được xem là cơ sở, là “chất liệu” để bạn đọc học sinh xây dựng lên “ngôi nhà văn học” cho

chính mình, để bước vào thế giới nghệ thuật, trải nghiệm “chân trời khả năng” (J.A.Langer) và cắt nghĩa, đánh giá, thưởng thức văn học. Có như vậy mới góp phần giải quyết được hạn chế “học sinh đọc một văn bản nghệ thuật biết chắc chắn sau đây chỉ để thực hiện bài kiểm tra với những câu hỏi “li tâm”, đòi hỏi “suy luận đúng” sẽ từ chối cách tiếp cận thẩm mỹ. Lối dạy học văn chỉ nhấn mạnh vào thông tin được “lấy ra”, “mang đi” từ văn bản đã làm cho học sinh không có cơ hội để được học văn thực sự, làm cho giờ văn mất đi cảm xúc tươi mới, sự phong phú độc đáo của những cuộc gặp gỡ giữa mỗi tâm hồn bạn đọc với sáng tác” [5; tr 495].

Đánh giá cao vai trò của trải nghiệm nền đọc giả đã có để tham gia vào việc kiến tạo nghĩa của văn bản là quan điểm tích cực. Và thông thường mọi sự cất rớt trải nghiệm sống của người đọc với trải nghiệm văn học là độc đoán. Tuy vậy, nguyên tắc trên đặt ra yêu cầu kinh nghiệm đời sống được huy động vào hồi ứng cần đảm bảo đi qua “bộ lọc” này để không phi văn.

Chú ý, khẳng định vai trò bạn đọc học sinh trong kiến tạo ý nghĩa tác phẩm trong giờ học văn là quan điểm đúng đắn, tuy nhiên nếu dừng ở đây thì chính chúng tôi cũng mắc phải sai lầm lớn là chỉ quan tâm hay tuyệt đối yếu tố này mà bỏ qua nhiều yếu tố, khâu

khác dẫn đến những sai lầm như lịch sử lí luận đã từng ghi nhận. Vì vậy, để có giờ dạy học văn thành công cần kết hợp hiểu biết trên nhiều mặt và sự hội tụ của nhiều thành tố khác như văn bản, tác giả, bối cảnh ra đời tác phẩm và đặc biệt chú ý đến bối cảnh tiếp nhận,... Việc tách riêng yếu tố bạn đọc mục đích chỉ để thuận tiện trong việc giới thuyết về vai trò nhân tố đặc biệt này. □

Tài liệu tham khảo

- [1] Rosenblatt, Louise M., (2005). *Making meaning with the texts, selected essays*. Heinemann.
- [2] Beach, Richard W., (1993). *A Teacher's Introduction to Reader - Response Theories*. NCTE.
- [3] Rosenblatt, Louise M., (1994). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Southern Illinois University Press.
- [4] Phan Trọng Luận (2014). *Phương pháp luận giải mã văn bản văn học*. NXB Đại học Sư phạm.
- [5] Phạm Thị Thu Hương (2016 - in lần thứ hai). *Tiếp cận hồi ứng trải nghiệm của bạn đọc học sinh trong dạy học tác phẩm văn chương*, trích từ “*Đổi mới nghiên cứu và giảng dạy Ngữ văn trong nhà trường sư phạm - Kỉ yếu Hội thảo khoa học toàn quốc*”. NXB Giáo dục Việt Nam.

Đổi mới quản lí phát triển...

(Tiếp theo trang 6)

kiện cho CBQL tự học, tự bồi dưỡng, phát triển PCNL theo tiêu chuẩn và yêu cầu cụ thể của thực tiễn.

Thứ sáu, đổi mới QL việc xây dựng phương thức đánh giá PCNL của CBQL trường THPT theo yêu cầu mới. Xác định đúng, phù hợp mục tiêu đánh giá PCNL của CBQL trường THPT. Xây dựng phương thức để đánh giá PCNL của CBQL trường THPT đảm bảo khoa học, công khai, dân chủ, tránh thiên kiến, bình quân chủ nghĩa, triệt tiêu động lực phát triển. Cần triển khai hoạt động tổng kết, rút kinh nghiệm để công tác QL phát triển PCNL đội ngũ CBQL trường THPT đi đúng hướng, tránh những bất cập, đạt được kết quả cao và bền vững.

5. Kết luận

Đổi mới QL phát triển PCNL đội ngũ CBQL trường THPT là một hoạt động cần thiết, quan trọng trong bối cảnh đổi mới GD hiện nay. Đây là một nhiệm vụ vừa có tính cấp bách, vừa có tính chiến lược, vừa là mục tiêu, cũng là động lực để đổi mới GD-ĐT nói chung và GDPT nói riêng, trước mắt là đáp ứng yêu cầu đổi mới chương trình, sách giáo khoa phổ thông sau năm 2018. Vì vậy, quán triệt nhận thức, nắm vững những yêu cầu cơ bản, thực hiện các giải pháp một cách

đồng bộ, huy động sức mạnh toàn ngành GD, của cả hệ thống chính trị, của toàn xã hội,... sẽ nâng cao chất lượng, hiệu quả của công tác QL phát triển PCNL, làm cho đội ngũ CBQL các trường THPT thực hiện tốt chức năng, nhiệm vụ trong bối cảnh đổi mới GD hiện nay. □

Tài liệu tham khảo

- [1] Bộ GD-ĐT (2009). *Thông tư số 29/2009/TT-BGDĐT ngày 22/10/2009 ban hành quy định chuẩn hiệu trưởng trường trung học cơ sở, trường trung học phổ thông và trường phổ thông có nhiều cấp học*.
- [2] Bộ GD-ĐT (2015). *Thông tư số 27/2015/TT-BGDĐT ngày 30/10/2015 của Bộ GD-ĐT về việc ban hành Chương trình bồi dưỡng thường xuyên cán bộ quản lí trường trung học cơ sở, trường trung học phổ thông và trường phổ thông có nhiều cấp học*.
- [3] Nguyễn Liên Châu (2017). *Nâng cao năng lực “dùng người” của cán bộ quản lí giáo dục trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay*. Tạp chí Giáo dục, số 400 (kì 2-2/2017), tr 5-7.
- [4] Nguyễn Thúy Hồng (2017). *Đào tạo bồi dưỡng giáo viên và cán bộ quản lí giáo dục đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản toàn diện giáo dục phổ thông*. Tạp chí Khoa học giáo dục, số 136 (1/2017), tr 32-36.
- [5] Trường Đại học Vinh (2015). *Nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên và cán bộ quản lí giáo dục*. NXB Đại học Vinh, tháng 11/2015.