

CHỨC NĂNG GIÁO DỤC CÓ LÀ “BÓNG MA” TRONG VĂN HỌC THIẾU NHI?



TS. NGUYỄN THANH TÂM

Tóm tắt: Qua tìm hiểu nhiều quan điểm có phần trái ngược nhau, phê phán và định vị, về chức năng giáo dục trong văn học thiếu nhi của các nhà nghiên cứu trong và ngoài nước, bài viết đưa ra nhận định, quan điểm cá nhân, khẳng định vai trò, giá trị, ý nghĩa không thể tách rời của chức năng giáo dục trong văn học thiếu nhi.

Từ khoá: văn học thiếu nhi, chức năng văn học, chức năng giáo dục, chức năng giáo dục trong văn học.

Văn học thiếu nhi phát triển muộn trong nền văn học nhiều dân tộc, trong đó có Việt Nam. Tiếp nối vấn đề thuật ngữ “văn học thiếu nhi”, chức năng của bộ phận văn học này lại là một trong những vấn đề làm cho nó tiếp tục bập bênh trên chiếc cầu số phận. Trong sự phức tạp của diễn ngôn tranh luận, xuất hiện quan điểm không đón nhận, không tán thành, thậm chí là kỳ thị, định kiến. Văn Thành Lê (2025) khi đánh giá về văn học thiếu nhi đầu thế kỷ XXI đã nhận định, thời kỳ này, văn học thiếu nhi dần bước ra khỏi bóng ma của tính giáo dục giáo điều giáo khoa bám theo câu chữ¹. Đặt trong ngữ cảnh lập luận, có thể hiểu chức năng giáo dục đã từng tồn tại trong văn học thiếu nhi như một bóng ma, dù vô hình, lẫn khuất nhưng ám ảnh, dai dẳng, có ảnh hưởng sâu rộng. Hình ảnh ẩn dụ này hàm ý kết tội chức năng giáo dục đã đè nặng lên văn học thiếu nhi, khiến nó bị mất đi sự hồn nhiên, tính sáng tạo và nghệ thuật. Vậy, nên hiểu và thực thi chức năng giáo dục trong văn học thiếu nhi như thế nào cho đúng? Bài viết này sẽ thêm một góc nhìn về chức năng giáo dục trong văn học thiếu nhi, góp phần làm sáng tỏ bản chất linh hoạt của chức năng này trong

mối quan hệ với diễn ngôn văn học và thực tiễn giáo dục.

1. Chấn thương diễn ngôn đối với chức năng giáo dục trong văn học thiếu nhi

Chức năng giáo dục từng để lại một vết hằn kéo dài trong tư duy của giới nghiên cứu và sáng tác văn học thiếu nhi, như một dấu tích của sự tranh cãi chưa bao giờ dứt. Một ký ức tập thể đã hình thành quanh nó, ký ức về sự ngò vức, dè chừng và phê phán kéo dài nhiều thế hệ sáng tác và phê bình. Chính sự tích lũy và lặp lại của trạng thái nghi ngại đó đã tạo nên chấn thương diễn ngôn, nơi mọi đề cập đến chức năng giáo dục trong văn học thiếu nhi đều mang theo những dấu vết của tổn thương, giằng co và dè chừng ý thức hệ. Trên thế giới, không ít học giả uy tín đã lên tiếng phản biện quan điểm xem văn học thiếu nhi là phương tiện giáo dục đạo đức. Các nhà phê bình cho rằng việc áp đặt chức năng giáo dục đã làm tổn hại đến bản chất văn chương, đó là khả năng lay động, tưởng tượng và khai phóng tâm hồn. Peter Hunt (1991)² khẳng định cơ chế thao túng ngôn ngữ và tư tưởng trong văn học thiếu nhi. Nhà nghiên cứu cho rằng người lớn không chỉ kiểm soát nội dung

mà còn thiết kế toàn bộ hệ thống diễn ngôn, từ lựa chọn từ ngữ đến cấu trúc câu chuyện, khiến trẻ em trở thành “đối tượng bị giáo hóa” chứ không phải “người tiếp nhận nghệ thuật”. Theo Maria Nikolajeva (2005)³, khi người lớn viết cho trẻ em với mục đích dạy dỗ rõ ràng, họ vô hình trung đã biến tác phẩm thành một “giáo trình đạo đức trá hình”, từ đó đóng khung trải nghiệm thẩm mỹ và cảm xúc của trẻ trong những mô hình đạo lý định sẵn, thay vì cho trẻ cơ hội được cảm thụ tự do và hình thành bản sắc riêng. Ở một nghiên cứu khác vào năm 2013, bà cũng cho rằng hiện tượng diễn ra quá thường xuyên trong văn học thiếu nhi là mục đích giáo huấn lấn át niềm vui kể chuyện, dẫn đến những câu chuyện thiếu cảm hứng và cứng nhắc về mặt đạo đức⁴.

Reynolds (2007)⁵ cũng đồng tình với quan điểm phê phán việc thao túng văn học thiếu nhi từ phía người lớn, đặc biệt là trong các nền văn học truyền thống. Bà cho rằng phần lớn tác phẩm thiếu nhi trong quá khứ được tạo ra nhằm duy trì trật tự đạo đức và xã hội hiện hành chứ không phải để khuyến khích sự sáng tạo hay tự do tư tưởng của trẻ em. Những cuốn sách ấy dạy trẻ phải “im lặng, biết nghe lời và hoàn thành vai trò được giao” thay vì chất vấn vai trò đó hoặc tìm hiểu bản thân. Điều này khiến văn học thiếu nhi trở thành một công cụ bảo thủ hóa, nơi trẻ em bị giới hạn trong “câu chuyện của người lớn” chứ không được quyền định hình câu chuyện của riêng mình. Đặc biệt, bà phê phán các tác phẩm đạo đức hóa cổ điển vốn luôn gắn thương - phạt với hành vi tuân thủ hay nổi loạn, qua đó dập tắt khả năng khám phá thế giới và bản thân của

trẻ. Beckett (2008)⁶ cũng nhận định văn học thiếu nhi thường được sử dụng để truyền tải các bài học đạo đức. Theo nhà nghiên cứu, truyền thống giáo huấn này đã bị chỉ trích rộng rãi vì làm suy yếu tiềm năng văn học và trí tưởng tượng của các văn bản.

Không chỉ các học giả phương Tây, những tiếng nói từ các vùng văn hóa khác, trong đó có Việt Nam, cũng đồng tình rằng văn học thiếu nhi cần được tái định nghĩa như một không gian tự do thẩm mỹ, không bị bó buộc bởi khuôn mẫu đạo đức. Ở góc độ người sáng tác, nhà thơ Nguyễn Hoàng Sơn thừa nhận: “Khi viết, tôi cố gắng tránh hai thứ bệnh: một là dạy trẻ con, hai là bắt chước trẻ con. Tôi cố gắng không ngây ngô giả vờ”⁷. Nhà văn, nhà phê bình Văn Thành Lê (2025) thể hiện rõ thái độ về vấn đề này: “Văn học thiếu nhi trước hết là văn thơ, câu chuyện phả vào trí tưởng tượng và thế giới sinh hoạt của các em nhỏ, chứ dứt khoát không phải giáo dục đạo đức, nếu có, giáo dục phải đến sau, từ xa, thấp thoáng đâu đó. Trong mỗi tác phẩm, các nhân vật cần được hiện lên như chính các em nhỏ đang trò chuyện với nhau, nô đùa hết mình với nhau, khóc cười với nhau, không phải như cách người lớn nói chuyện với các em. Và càng không lăm le dạy dỗ phải thế này phải thế khác. Tác giả không nên cố tình chen chân, đặt vào miệng nhân vật nghĩ suy và giọng điệu người lớn của mình”⁸.

Từ các phát biểu trên có thể nhận thấy các tác giả đều tiếp cận văn học thiếu nhi với tư cách là nghệ thuật đồng hành với tuổi thơ, là nơi trí tưởng tượng và tiếng nói nội tâm của trẻ được cất lên đầy sinh động, hồn nhiên. Nếu có giáo dục thì phải được tự nhiên hóa trong ngữ cảnh đời

sống, hành động, tương tác giữa các nhân vật chứ không phải thông qua lời răn dạy khô cứng.

Những phản ứng như trên xuất phát từ nhiều nguyên nhân:

Trước hết, hẳn là sự thấu hiểu bản chất của văn học nói chung và văn học thiếu nhi nói riêng của các nhà nghiên cứu, nhà văn, nhà thơ. Về bản chất, văn học là một hình thái nghệ thuật phản ánh thế giới thông qua hình tượng, mang chức năng khơi gợi cảm xúc, đánh thức nhận thức thẩm mỹ và nhân văn nơi người tiếp nhận, chứ không đơn thuần là phương tiện truyền bá đạo lý hay luân lý một chiều. Văn học, trong nghĩa sâu xa, không giáo huấn trực tiếp mà cảm hóa gián tiếp bằng sức mạnh của tưởng tượng, xúc cảm và trải nghiệm nghệ thuật. Chính vì thế, khi văn học bị biến thành công cụ giáo hóa, đặc biệt là trong lĩnh vực sáng tác cho trẻ em, nó dễ đánh mất tính nghệ thuật và xa rời nhu cầu tiếp nhận tự nhiên của đối tượng độc giả nhỏ tuổi. Quan điểm này cũng xuất phát từ nhận thức sâu sắc về quyền lực người lớn trong văn học thiếu nhi. Việc để người lớn kiểm soát, thao túng diễn ngôn văn học thiếu nhi sẽ làm cho trẻ em mất quyền tự chủ trong thế giới nghệ thuật của chính mình.

Thực tiễn sáng tác văn học thiếu nhi có thể cũng là nguyên nhân làm nảy sinh những lo lắng/ kỳ thị này. Có những thời gian, có những trường hợp, chức năng này bị đồng nhất với sự áp đặt đạo đức – một mô hình giáo dục cũ kỹ, mang tính luân lý hóa và răn dạy, vốn xem trẻ em như đối tượng cần được “uốn nắn” theo tiêu chuẩn người lớn⁹. Những văn bản này thường hi sinh chất lượng nghệ thuật và khả năng đồng cảm nội tại để nhấn mạnh

các bài học đạo lý khô cứng, dẫn đến việc văn học trở thành công cụ truyền bá ý thức hệ hơn là không gian sáng tạo. Lo ngại về sự hình thành một chủ nghĩa giáo lý trong văn chương, biến văn chương thành nơi truyền bá các hệ tư tưởng là điều dễ hiểu. Các nhà nghiên cứu nói khá nhiều về sự trỗi dậy của chủ nghĩa Thanh giáo ở Anh vào đầu thế kỷ XVII đã làm cho văn học dành cho trẻ em thiên về đạo đức, yếu tố hài hước và trí tưởng tượng bị cấm, chỉ còn là những câu chuyện mang tính chất dạy dỗ. Năm 1896, Heinrich Wolgast xuất bản cuốn *Das Elend unserer Jugendliteratur*. Wolgast kiên quyết phê phán những biến dạng văn chương theo chủ nghĩa dân tộc và giáo lý. Ông đưa ra một quan điểm tiên phong cho thời đại mình rằng văn học thiếu nhi không nên là một thể loại bị hạ thấp. Theo ông, không cần viết riêng văn học cho trẻ bằng cách làm cho nó đơn giản, vụng về hay cắt xén; văn học thiếu nhi phải có đủ phẩm chất nghệ thuật như văn học cho người lớn, nếu không muốn nói là còn cần nghiêm túc hơn. Wolgast bác bỏ việc đánh giá năng lực thẩm mỹ của trẻ em là thấp kém, thay vào đó, ông tin rằng trẻ có tiềm năng thẩm mỹ mạnh mẽ và điều đó chỉ bị giết chết nếu người lớn cố tình nhồi nhét vào đầu chúng những nội dung khô cứng, thiếu nghệ thuật. Quan điểm của ông vấp phải không ít sự phản đối nhưng vĩ thanh của nó cũng rất ầm ập, ít nhất là tư tưởng của ông đã lan tỏa tới nhiều nhà văn khác.

Trong sự không đồng tình về chức năng giáo dục trong văn học thiếu nhi, ngẫm thấy còn có mong muốn tái định nghĩa mối quan hệ giữa văn học và trẻ em. Đây là một trong những lý do quan trọng

khiến các nhà văn như Maurice Sendak hay Astrid Lindgren phản đối chức năng giáo dục trong văn học thiếu nhi. Trẻ em không phải là “phiên bản chưa hoàn thiện của người lớn”, mà là những chủ thể cảm xúc độc lập, với trí tưởng tượng phong phú và thế giới nội tâm cần được tôn trọng và nuôi dưỡng¹⁰. Bất kỳ hình thức giáo dục nào mang tính cưỡng chế, chuẩn hóa hay áp đặt đạo đức đều bị xem là xâm phạm vào bản thể tự do và tự nhiên của tuổi thơ, đối tượng vốn cần được sống trong sự vui chơi, tưởng tượng và trải nghiệm cảm xúc không bị giới hạn. Như Sendak từng phát biểu, trẻ em cần được “hiếu và đồng hành”, không phải được “dạy bảo” theo tiêu chuẩn người lớn¹¹.

Bên cạnh đó, thái độ này có thể cũng bắt nguồn từ xu hướng tôn trọng xúc cảm, trí tưởng tượng của trẻ. Trẻ em tiếp nhận thế giới trước hết qua tưởng tượng, xúc cảm chứ chưa phải qua những nguyên tắc đạo lý mang tính trừu tượng. Thay vì xem trẻ em như những “người lớn chưa hoàn thiện” cần được uốn nắn thông qua các bài học đạo đức lồng ghép trong văn bản, nhiều học giả khẳng định văn học thiếu nhi cần đặt trẻ vào vị trí chủ thể cảm thụ, nơi các em được quyền cảm xúc, suy nghĩ và tưởng tượng theo cách riêng của mình¹². Việc tôn trọng trí tưởng tượng cũng chính là sự thừa nhận năng lực tiếp nhận văn học theo cách riêng biệt của trẻ, qua đó giúp các em kiến tạo ý nghĩa một cách chủ động, thay vì chỉ sao chép tri thức người lớn. Trẻ sẽ sử dụng trí tưởng tượng để “nhìn thấy” thế giới nghệ thuật và qua đó tìm thấy chính mình bên trong tác phẩm – đó là chờ đợi của không ít nhà văn, bởi họ biết trí tưởng tượng là kho báu

của trẻ em và đây cũng là khởi nguồn của rất nhiều điều thú vị về sau. Văn học thiếu nhi trong vai trò là sân chơi của tưởng tượng sẽ là môi trường lý tưởng để trẻ phát triển năng lực ấy. Việc biến văn học thiếu nhi thành công cụ giáo dục đạo đức sẽ triệt tiêu khả năng sáng tạo nội tại của trẻ, trái ngược hoàn toàn với tinh thần mà Einstein đề cao.

Một cách lý giải đơn giản hơn, đó chính là mong đợi giản dị của nhà văn về các phản ứng tình cảm của trẻ trước tác phẩm văn học. Những nụ cười thơ trẻ, đôi mắt mở to ngạc nhiên hay ngân ngấn nước... Chỉ vậy thôi cũng đủ để trẻ con tiếp tục là trẻ con, chân thực, sinh động, nhạy cảm, dễ thương... chứ không phải là những robot; đủ để nhà văn tin rằng tác phẩm của mình đã thoáng nhận được những giao cảm, đồng điệu. Đương nhiên, muốn tạo ra những phản ứng tình cảm đó, tác phẩm văn học thiếu nhi phải mang một sự ấm áp, tươi tắn, hấp dẫn, những trải nghiệm vừa lạ vừa quen (tình huống, cảm giác, những chuyến đi, những cuộc đời...). Đây cũng phải là những thế giới đa sắc màu, không định kiến, không phân biệt đối xử, không có những thông điệp ngăn cản giấc mơ của trẻ. Và rất có thể sự khước từ/ đẩy lùi chức năng giáo dục đạo đức trong văn học cũng xuất phát từ việc chưa thể đo được sức mạnh giáo dục của văn học thiếu nhi khi sức mạnh ấy vẫn tiềm ẩn, lờ mờ đâu đây trong những đứa trẻ chưa kịp lớn để làm những điều thật hữu dụng hoặc tâm vóc. Hạt thì đã gieo và mầm có thể đã nhú nhưng nhiều người chỉ muốn thấy hoa và quả với tư cách là những thành tựu chắc chắn, rõ ràng. Trong khi đó, thành quả của giáo dục trẻ chủ yếu nằm ở dạng

tiềm ẩn như những viên đá ẩn mình trong đất để xây móng cho ngôi nhà, mà thường thì người ta chỉ thấy và trầm trồ về phần thấy được của ngôi nhà.

Bất luận là vì lý do gì thì những quan điểm trên vẫn là sự quan tâm đầy thiện chí dành cho văn học thiếu nhi.

2. Sự tái định vị của chức năng giáo dục trong văn học thiếu nhi

Trái ngược với chấn thương diễn ngôn từng bao phủ chức năng giáo dục là sự tái định vị tích cực trong tư duy đương đại, khi chức năng giáo dục không còn bị nhìn nhận như lực cản sáng tạo mà như một phương tiện nhân bản hóa văn học thiếu nhi. Đã có nhiều nghiên cứu khoa học thừa nhận sự tác động tích cực của văn học thiếu nhi đến việc giáo dục trẻ. Sell (2008) nhận định, “không xã hội nào có thể tồn tại nếu cho phép các thành viên của mình làm bất cứ điều gì họ muốn, các giá trị văn minh phải được đàm phán thông qua văn học”¹³. Paula S. Fass (2013)¹⁴ chỉ ra khái niệm “tuổi thơ” không mang tính tự nhiên mà là một sản phẩm văn hóa - lịch sử, được kiến tạo bởi gia đình, nhà trường và ý thức hệ. Trong bối cảnh đó, văn học thiếu nhi trở thành công cụ “làm người”. Văn học thiếu nhi được xem là phương tiện xã hội hóa sâu sắc, thông qua đó trẻ em được giới thiệu và dần hấp thụ những giá trị văn hóa, đạo đức và cả trách nhiệm môi trường mà xã hội mong muốn hình thành. Theo Baratz và Hazeira (2012), văn học thiếu nhi chính là “kênh chuyển tiếp tư tưởng liên thế hệ”, trong đó các giá trị như tôn trọng thiên nhiên, bảo vệ môi trường, tinh thần hợp tác và đạo đức cộng đồng được lồng ghép vào cốt truyện, hình tượng và xung đột. Những tác phẩm này giúp trẻ hiểu thế

giới không chỉ bằng lý trí mà còn qua cảm xúc, từ đó hình thành nhân cách bền vững và có trách nhiệm xã hội. Baratz và Hazeira khám phá ba lớp thời gian – ba lớp giá trị được phản ánh trong văn học thiếu nhi: quá khứ, hiện tại và tương lai. Các tác phẩm vừa giữ gìn những giá trị văn hóa - dân tộc từ thế hệ trước vừa đặt trẻ vào môi trường quan với hiện thực xã hội và khơi gợi tầm nhìn hướng tới một xã hội nhân văn - bền vững. Các tác giả nhấn mạnh rằng trẻ em khi đọc những tác phẩm kết hợp được ba yếu tố này sẽ phát triển một hệ giá trị liên tục, từ đó hình thành bản sắc cá nhân gắn liền với trách nhiệm cộng đồng¹⁵. Điều này làm nổi bật vai trò của văn học thiếu nhi như một “nền tảng triết lý giáo dục công dân”. Một trong những ứng dụng sâu sắc và nhân văn nhất của văn học thiếu nhi là liệu pháp đọc (“bibliotherapy”): sử dụng truyện kể để giúp trẻ hiểu, chấp nhận và vượt qua những xung đột tâm lý, định kiến xã hội hoặc lo lắng cá nhân. Theo Baratz và Hazeira, việc trẻ đồng cảm với nhân vật văn học và đi qua hành trình của họ trong truyện chính là một hình thức trị liệu gián tiếp và tự nhiên, giúp trẻ nội tâm hóa những chuẩn mực xã hội một cách an toàn và nhẹ nhàng¹⁶. Đặc biệt, những câu chuyện xoay quanh biến đổi khí hậu, mâu thuẫn giá trị, xung đột thế hệ cung cấp cơ hội để trẻ đặt câu hỏi, bày tỏ lo âu và xây dựng nhân cách vững chắc. Ở các quốc gia hậu thuộc địa như Nigeria, văn học thiếu nhi còn được xem như “vũ khí xã hội”. Ngwuchukwu et al (2020) chỉ ra rằng qua các tiểu thuyết thiếu nhi, trẻ em có thể được trang bị giá trị chống lại nạn tham nhũng, phân biệt giới và bạo lực – những căn bệnh xã hội đe dọa tương lai quốc gia¹⁷.

Brânzilă (2018)¹⁸ cho rằng văn học thiếu nhi là một trong những yếu tố sớm nhất và bền vững nhất ảnh hưởng đến việc hình thành bản sắc cá nhân và dân tộc của trẻ em. Được tiếp xúc sớm với các nhân vật văn học mang tính biểu tượng, đại diện cho những giá trị truyền thống, đạo đức và chuẩn mực dân tộc, trẻ em không chỉ hấp thụ nội dung câu chuyện mà còn tiếp thu một hệ giá trị, đạo đức và biểu tượng văn hóa mang đậm bản sắc dân tộc. Tác giả dẫn lại quan điểm của Watkins (1992)¹⁹ cho rằng các câu chuyện mà ta kể cho trẻ em chính là “những bản đồ ý nghĩa” giúp các em hiểu thế giới, định hình tư duy đạo đức, thẩm mỹ và xác lập bản sắc cá nhân²⁰.

Trong bài viết *La literatura infantil y su importancia en el aprendizaje de niños y niñas: de la teoría a la práctica*, Caiceo và Socías (2020)²¹ bên cạnh đề cao chức năng kích thích trí tưởng tượng còn đề cao giá trị truyền tải giá trị đạo đức của văn học thiếu nhi. Chức năng tưởng tượng được xem là nền tảng cho sự sáng tạo và tư duy phân kỳ của trẻ. Qua những thế giới kỳ ảo và biểu tượng ngôn ngữ, trẻ em được nuôi dưỡng trí tò mò, khả năng hình dung và phát triển thế giới nội tâm phong phú – yếu tố quyết định cho sự hình thành bản sắc cá nhân và tư duy sáng tạo. Cùng với đó, văn học thiếu nhi giữ vai trò quan trọng trong giáo dục giá trị, bởi nó giúp trẻ tiếp nhận các nguyên tắc đạo đức như công bằng, trung thực, tình bạn, lòng kiên trì... Nghiên cứu này cho thấy niềm tin sâu sắc vào sức mạnh của văn học thiếu nhi như một công cụ toàn diện để phát triển toàn diện trẻ, trong đó có giáo dục đạo đức. Theo Pulimeno, Piscitelli & Colazzo (2020)²², văn học thiếu nhi thông qua các câu chuyện cổ tích và

ngụ ngôn, mang trong mình những giá trị đạo đức phổ quát, giúp trẻ phát triển ý thức xã hội, nhận diện cái thiện, cái ác, đồng thời hình thành các mô hình hành vi tích cực mà trẻ có thể noi theo trong đời sống. Những tác phẩm kinh điển như *Pinocchio* hay truyện cổ Grimm không chỉ truyền tải bài học luân lý mà còn kích thích tư duy phản biện và cảm thức trách nhiệm xã hội ở trẻ nhỏ. Bên cạnh đó, các nhà nghiên cứu còn khẳng định chức năng trị liệu của văn học thiếu nhi. Văn học thiếu nhi đóng vai trò như một công cụ “chữa lành” cảm xúc, nơi trẻ có thể đồng cảm, nhập vai và giải tỏa những căng thẳng nội tâm thông qua cơ chế đồng nhất hóa với nhân vật. Các câu chuyện giúp trẻ đối mặt với nỗi sợ, lo âu và tổn thương bằng hình ảnh biểu tượng và tình huống giả định, từ đó nâng cao khả năng thích ứng, phát triển lòng tự trọng và kỹ năng đối phó với khó khăn. Sự kết hợp giữa chức năng giáo dục và trị liệu này khiến văn học thiếu nhi trở thành một phương tiện không thể thiếu trong giáo dục toàn diện và phát triển sức khỏe tinh thần học sinh.

Nhân đây, xin nhắc lại phát biểu của hai nhà văn lớn đã khẳng định vị trí vững vàng của mình trong dòng chảy văn học thiếu nhi Việt Nam với nhiều tác phẩm hay. Tô Hoài khẳng định: “Nội dung một tác phẩm văn học viết cho thiếu nhi bao giờ cũng quán triệt vấn đề xây dựng đức tính con người. Một tác phẩm chân chính có giá trị đối với tuổi thơ là một tác phẩm tham dự mạnh mẽ vào sự nghiệp nên người của bạn đọc ấy”²³. Nguyễn Nhật Ánh (2008) xác lập rõ ràng hành trình sáng tạo nghệ thuật cho thiếu nhi: “Hướng thiện là nguyên tắc căn bản của các nhà văn viết

cho các em. Nói cách khác, nhà văn viết cho trẻ em đồng thời cũng là nhà giáo dục, thậm chí là nhà giáo dục bẩm sinh”²⁴.

3. Góc nhìn cá nhân về chức năng giáo dục trong văn học thiếu nhi

Từ sự tái định vị của chức năng giáo dục trong văn học thiếu nhi, thiết nghĩ cần phải đặt lại vấn đề: Có nên kỳ thị một chức năng khi chính các nghiên cứu liên ngành đã chứng minh vai trò tích cực, sâu sắc và lâu dài của văn học thiếu nhi trong giáo dục trẻ em cả về nhận thức, đạo đức và cảm xúc? Có nên định kiến khi chính những nhà văn thường xuyên nhận được sự yêu thương nồng nhiệt từ độc giả vẫn đề cao chức năng giáo dục của bộ phận văn học này? Và có nên chối bỏ chức năng đấy khi chính đó là bản chất của ngôn ngữ và văn học? Một sự thật phải thừa nhận là ngôn ngữ nói chung và ngôn ngữ văn học nói riêng không bao giờ trung tính bởi nó luôn mang theo hệ giá trị, thái độ, lập trường của người sử dụng. Khi dùng ngôn ngữ để kể chuyện, miêu tả, đối thoại... là nhà văn đang lựa chọn cách nhìn, cách cảm và cách nghĩ về thế giới. Văn học thiếu nhi là loại hình văn học được sáng tác dành riêng cho trẻ em – một đối tượng đang trong quá trình hình thành nhân cách, tư duy, cảm xúc và giá trị sống. Do đó, khi viết cho trẻ em, nhà văn cần một lập trường thẩm mỹ, đạo đức rõ ràng chứ không thể và không nên trung lập hoàn toàn về mặt giá trị. Dù có ý thức hay không, họ luôn tham gia vào quá trình giáo dục bằng chính ngôn ngữ và thế giới hình tượng mà họ tạo ra. Chưa kể, vốn dĩ, tác phẩm văn học tồn tại ngoài ý muốn chủ quan của nhà văn. Khi văn bản đi vào đời sống tiếp nhận, nó không hoàn toàn bị chi phối bởi chủ ý

ban đầu của tác giả. Chức năng giáo dục có thể là sản phẩm được kiến tạo sau khi tác phẩm ra đời chứ không nhất thiết tồn tại như mục đích nội tại ban đầu. Một tác phẩm văn học thiếu nhi được viết ra với mục đích giải trí, tưởng tượng hay thẩm mỹ thuần túy vẫn có thể tạo nên hiệu ứng giáo dục sâu sắc tùy vào sự diễn giải của đối tượng tiếp nhận.

Tôi nghĩ về sự lớn lên của mỗi đứa trẻ với sự can dự của rất nhiều nhân tố, trong đó có tác phẩm văn học. Cộng thêm tính chỉnh thể của tác phẩm văn học thì việc tách biệt, định kiến, phân hạng các chức năng của văn học thiếu nhi là cách tiếp cận chưa thỏa đáng. Văn học thiếu nhi không chỉ đơn thuần thực hiện một chức năng riêng lẻ mà là sự tổng hòa, tác động đồng thời đến nhận thức, cảm xúc, tư duy sáng tạo, ngôn ngữ... của trẻ. Việc nhấn mạnh một chức năng cụ thể mà xem nhẹ các chức năng khác có thể dẫn đến sự phiến diện trong sáng tác và tiếp nhận văn học thiếu nhi. Chưa kể mỗi một chức năng, theo thời gian, đã có sự sắp xếp, điều chỉnh lại, tạo ra những bản mệnh mới cho văn học thiếu nhi. Võ Quảng, từ năm 1977, đã phát biểu: “Người viết cho thiếu nhi phải có hai tư cách, tư cách người viết văn và tư cách người làm cha mẹ muốn cho con nên người... Quan điểm sư phạm và văn học thiếu nhi là hai anh em sinh đôi. Văn học thiếu nhi không có lý do đứng được nếu không phát huy được chức năng giáo dục”. Ở đây, Võ Quảng đã nhìn nhận văn học thiếu nhi như một phần nổi dãi của sứ mệnh giáo dục, nơi các tác giả không chỉ viết văn mà còn có trách nhiệm hình thành nhân cách, đạo đức và lối sống cho trẻ. Việc ví văn học và sư phạm như “hai

anh em sinh đôi” cho thấy sự gắn bó chặt chẽ giữa nghệ thuật ngôn từ và quá trình hình thành nhân cách trẻ. Quan điểm của Võ Quảng không chỉ phản ánh nhận thức của một giai đoạn lịch sử về văn học thiếu nhi mà còn bộc lộ tư tưởng nhân văn sâu sắc khi đặt trẻ em vào vị trí trung tâm của một nền văn học vì sự trưởng thành và tiến bộ của con người. Đến năm 2005, ông tiếp tục phát triển quan điểm của mình: “Văn học thiếu nhi có mục đích chủ yếu là giúp các em biết sống tốt đẹp, biết cảm thông, biết yêu thương, biết quý trọng cái đẹp, hiểu rõ nghĩa vụ làm người. Nhưng văn học thiếu nhi hiểu theo đúng nghĩa của nó không phải là những lời giảng dạy khô khan, những lời lý giải trừu tượng, những câu chữ lạnh giá”²⁵. Đây là một cách tiếp cận hiện đại và tinh tế hơn, khi giáo dục vẫn được xác nhận là mục tiêu, nhưng cách thức thực hiện được điều chỉnh theo hướng thẩm mỹ và cảm xúc. Cách tiếp cận này rất gần quan điểm của các học giả tiến bộ trên thế giới. Nếu trước đây văn học thiếu nhi mang tính giáo huấn nặng nề, đặt trẻ vào vị trí tiếp nhận thụ động thì nay các nhà nghiên cứu như Maria Nikolajeva hay Perry Nodelman đã khẳng định trẻ em là những người đọc chủ động, có khả năng tự diễn giải và xây dựng ý nghĩa từ tác phẩm. Tương tự, chức năng phát triển mỹ cảm cũng có những đổi thay. Beauvais (2015)²⁶, trong *The Mighty Child: Time and Power in Children’s Literature*, chỉ ra rằng văn học thiếu nhi không chỉ giúp trẻ cảm thụ cái đẹp mà còn rèn luyện khả năng đọc giữa các dòng, nhận diện những tầng nghĩa ẩn dụ, từ đó nâng cao tư duy nghệ thuật và tư duy phản biện. Khi tiếp xúc với các tác phẩm, trẻ em không chỉ thưởng thức cái đẹp mà còn rèn luyện khả

năng nhìn nhận thế giới một cách đa chiều, biết đánh giá giá trị thẩm mỹ trong các bối cảnh khác nhau. Như trên đã nói, văn học thiếu nhi còn có khả năng kích thích trí tưởng tượng mạnh mẽ, giúp trẻ phát triển tư duy sáng tạo và năng lực suy luận. Theo nghiên cứu của Paul Harris (2021)²⁷, trẻ em có khả năng học hỏi từ những điều chúng tưởng tượng không kém gì những trải nghiệm thực tế. Văn học thiếu nhi, với những yếu tố kỳ ảo và hư cấu, thực sự có những tác động tích cực đến sự phát triển nhận thức và tư duy sáng tạo của các em. Zipes (2006)²⁸ cho rằng truyện cổ tích và văn học giả tưởng không chỉ mang tính giải trí mà còn có khả năng kích thích trẻ tưởng tượng về những thế giới khác nhau, từ đó thúc đẩy tư duy đổi mới và khả năng giải quyết vấn đề.

Từ những phân tích trên có thể thấy rằng việc xem văn học thiếu nhi chỉ thiên về một chức năng cụ thể là chưa đủ. Một tác phẩm văn học thiếu nhi hay là tác phẩm có thể đồng thời giải trí, giáo dục, khơi gợi thẩm mỹ, kích thích trí tưởng tượng, giúp trẻ phát triển toàn diện. Việc nhấn mạnh chức năng nào tùy thuộc vào mục tiêu tiếp cận và nhu cầu phát triển của trẻ ở từng giai đoạn. Đặc biệt, những định kiến nặng nề về chức năng giáo dục của văn học thiếu nhi là không nên. Việc gắn kết văn học với giáo dục không đồng nghĩa với áp đặt luân lý khô cứng, mà cần được hiểu như một quá trình cảm hóa mềm mại, nơi trẻ em học cách thấu cảm, suy tư và kiến tạo giá trị từ chính trải nghiệm đọc. Giáo dục không hề đối lập với văn học mà thậm chí còn là một phần nội tại của văn học thiếu nhi. Nhà văn đồng thời thực hiện nhiều vai trò, vừa là một người kể chuyện khơi gợi

cảm xúc, một nhà trị liệu tinh thần, vừa là một người hướng dẫn thâm lặng giúp trẻ hiểu mình và hiểu thế giới. Beckett (2008)²⁹ gọi đó là “giáo dục tự nguyện”, tức là giáo dục thông qua hấp thụ thẩm mỹ và trải nghiệm biểu tượng chứ không phải giáo điều. Do đó, dù sự phản ứng đối với chức năng giáo dục hẳn có nhiều căn nguyên như đã lý giải nhưng không phản ánh đầy đủ thực tiễn nghiên cứu và thực hành sư phạm hiện đại.

Cần nhấn mạnh, chức năng giáo dục đạo đức của văn học nói chung và văn học thiếu nhi nói riêng không phải là điều đáng bị phê phán. Thậm chí vì sự đặc thù trong đối tượng tiếp nhận, nó có thể được đẩy lên thành thiên chức, thành sứ mệnh. Người viết cho thiếu nhi càng không thể không nghĩ đến/ không tính đến sự tác động của tác phẩm đối với nhân cách của trẻ. Văn chương có thể góp phần vào sự phát triển/ trưởng thành của trẻ về mặt đạo đức là điều tuyệt vời. Đó vẫn là định hướng để mỗi một tác phẩm văn học thiếu nhi tiếp tục là một cơ hội trình bày các vấn đề đạo đức một cách thú vị và hấp dẫn. Muốn làm được điều đó, tất nhiên phải tính tới con đường/ phương tiện giáo dục để có thể tạo ra những tác phẩm có khả năng làm trẻ rung động, có thể can dự vào sự tươi mát, trong trẻo, nhân hậu của bao nhiêu tâm hồn. Không có tác phẩm văn học thiếu nhi chết yếu vì trót mang chức năng giáo dục. Chỉ những tác phẩm không mang giá trị giáo dục, nghệ thuật giáo dục nghèo nàn, thô vụng mới không còn đường sống. Tác phẩm văn học thiếu nhi nếu được gá gửi/ lồng ghép những ý nghĩa giáo dục đạo đức thì sẽ thể hiện vai trò đối với quá trình phát triển, lớn lên của

trẻ. Nhà văn Ý Leonardo Sciascia đã từng nói rằng: Nếu không tin rằng văn học có thể tạo ra một sự thay đổi, anh ấy sẽ không tiếp tục viết. Tôi tin, trong sự tin tưởng ấy, có niềm tin về sự thay đổi phần nào nhân cách người đọc.

Tôi nghĩ đến phát biểu của nhà văn Hải Hồ: “Trở lại vấn đề chức năng giáo dục trong văn học thiếu nhi. Mọi người chúng ta đều thấy đây là thiết yếu trong một tác phẩm. Nhưng cần phải nhấn mạnh: Giáo dục qua tư duy hình tượng chứ không phải là giáo dục luân lý... Sách viết về những điều tốt lành đấy, nhưng không hấp dẫn, các em vẫn ngán và bỏ đó giống như ngại uống thuốc bổ. Bổ nhưng đắng khó nuốt lắm! Các nhà y tế đã sớm biết rõ điều đó và thường bọc đường vào những viên thuốc bổ để các em uống thuốc mà vẫn cảm thấy ngon như ăn kẹo. Vừa ngọt vừa thơm! Tính hấp dẫn của quyển truyện thiếu nhi chính là cái chất ngọt thơm quyện vào trang sách”³⁰. Ở đây, “thuốc bổ” tượng trưng cho nội dung đạo đức, những giá trị tốt lành mà tác phẩm muốn truyền đạt và “lớp đường” chính là nghệ thuật thể hiện. Mỗi liên hệ giữa tác phẩm văn học thiếu nhi với những viên thuốc bọc đường cho thấy giá trị giáo dục chỉ có thể phát huy tác dụng nếu được truyền tải bằng hình thức phù hợp với tâm lý và cảm xúc của trẻ em. Nếu chỉ tập trung vào tác dụng bổ dưỡng mà bỏ qua hình thức hấp dẫn, truyện sẽ khô khan, gượng ép, giống như viên thuốc bổ đắng, dù tốt nhưng khó nuốt, trẻ sẽ chối bỏ. Ngược lại, nếu giá trị được gói trong hình thức kể chuyện sinh động như viên thuốc “vừa ngọt vừa thơm” thì trẻ sẽ tiếp nhận tự nhiên, thậm chí còn thích thú, mà không hề nhận ra mình đang “được giáo

dục". Quan điểm này đồng điệu với giải pháp trung hòa của các học giả trên thế giới, đó là giáo dục thông qua nghệ thuật. Trong *Children's Literature*, Grenby (2008)³¹ không bác bỏ hoàn toàn vai trò giáo dục mà chỉ trích những biểu hiện giáo huấn cứng nhắc và khô khan, tức hình thức giáo dục làm giảm đi chất lượng nghệ thuật và khả năng tưởng tượng của tác phẩm. Thay vào đó, Grenby khẳng định rằng nhiều tác phẩm văn học thiếu nhi thành công là nhờ lồng ghép thông điệp đạo đức hoặc giá trị xã hội một cách tinh tế, gián tiếp, thông qua cốt truyện hấp dẫn, nhân vật giàu cảm xúc và cấu trúc tự sự linh hoạt. Theo đó, giáo dục không phải bị triệt tiêu khỏi văn học mà được thể hiện dưới dạng giàu tính nghệ thuật. Với những tác phẩm như thế, trẻ em được dẫn dắt để tự cảm nhận, suy ngẫm và hình thành giá trị qua chính trải nghiệm thẩm mỹ. Quan điểm này cho thấy, khi được tổ chức khéo léo, văn học thiếu nhi hoàn toàn có thể thực hiện chức năng giáo dục một cách sâu sắc mà không làm tổn hại đến tính nghệ thuật. Zipes (2006) gọi đó là cách giáo dục "không rao giảng mà gợi mở"³². Đây là một cách tiếp cận vừa gìn giữ bản chất của văn chương vừa thể hiện sự tôn trọng trẻ em như những người đọc thực thụ. Khi văn học thiếu nhi có thể giúp trẻ đối thoại với chính mình và thế giới, không phải bằng mệnh lệnh mà bằng hệ thống biểu tượng, hình ảnh, cảm xúc... thì chính ở đây, giáo dục đã trở thành nghệ thuật.

Ở một động thái lý luận triệt để hơn, một số học giả cho rằng khái niệm "giáo dục" cần được hiểu lại, thậm chí giải cấu trúc để thoát khỏi định nghĩa truyền thống vốn đồng nhất giáo dục với sự truyền đạt

đạo lý, cưỡng ép hay chuẩn hóa hành vi. Stephens (1992)³³ cho rằng nhiều tác phẩm thiếu nhi thực hiện chức năng giáo dục một cách ngầm định, thông qua cấu trúc tự sự và cách định vị người đọc, thay vì áp đặt thông điệp đạo đức rõ ràng. Với Nikolajeva (2014)³⁴, giáo dục trong văn học thiếu nhi không nên được xem là quá trình truyền dạy thông tin hay giá trị sẵn có mà là một quá trình "học tập đạo đức mềm" thông qua tưởng tượng, xúc cảm và đồng cảm với nhân vật. Theo bà, văn học thiếu nhi tạo ra một "không gian thử nghiệm an toàn", nơi trẻ có thể suy tư, đồng cảm và từ đó phát triển năng lực phản tư đạo đức mà không cần giảng dạy trực tiếp. Việc "giải cấu trúc" khái niệm giáo dục trong trường hợp này là để khẳng định rằng giáo dục không phải là đối lập của nghệ thuật mà có thể hòa nhập vào cấu trúc nghệ thuật như một hình thức cảm hóa tinh tế và bền vững.

Thực tế, việc thay đổi quan niệm/ cách nhìn về vai trò/ chức năng của văn học thiếu nhi có ý nghĩa quan trọng trong cả sáng tác và tiếp nhận. Khi thoát khỏi quan niệm truyền thống vốn đặt trọng tâm vào chức năng giáo huấn đạo đức, văn học thiếu nhi được mở rộng không gian để phát triển như một thực hành văn hóa, nghệ thuật đa tầng, nơi trẻ em vừa giải trí vừa học hỏi, vừa cảm thụ vừa tưởng tượng. Với các nhà văn, sự thay đổi này đồng nghĩa với việc chuyển từ lối viết răn dạy giáo điều sang việc kiến tạo những tác phẩm hấp dẫn về mặt thẩm mỹ và giàu khả năng gợi mở – những văn bản có thể khuyến khích trẻ tư duy độc lập và đồng cảm thay vì tiếp thu một chiều. Về phía người đọc, đặc biệt là trẻ em, văn học sẽ trở thành một

trải nghiệm nhận thức và xúc cảm, có khả năng nuôi dưỡng trí tưởng tượng và sự phát triển nội tại. Đồng thời, các nhà giáo dục và nghiên cứu cũng sẽ tiếp cận văn học thiếu nhi như một không gian tiếp nhận đa chiều, là nơi vận hành nhiều vấn đề đời sống, thay vì chỉ như công cụ giảng dạy đạo lý. Chính trong quá trình thay đổi đó, văn học thiếu nhi có thể đạt được sự cân bằng giữa giáo dục và nghệ thuật, hướng đến mục tiêu phát triển toàn diện cho trẻ. Vì vậy, thay vì phủ định chức năng giáo dục đạo đức, cần hiểu và vận dụng nó như một chiều kích nhân văn sâu sắc, được thể hiện qua hình thức nghệ thuật hóa, phù hợp với tâm lý và năng lực tiếp nhận của trẻ em hiện đại.

4. Kết luận

Văn học thiếu nhi là nơi giao thoa của nghệ thuật, giáo dục và nhiều vấn đề khác. Với đặc thù của đối tượng tiếp nhận, văn học thiếu nhi cần hướng đến sự hình thành, phát triển nhân cách trẻ em. “Văn đề” của văn học thiếu nhi không nằm ở chức năng giáo dục mà là cách giáo dục vận hành thông qua nghệ thuật. Nếu thực hiện tốt, giáo dục sẽ thấm thấu qua nghệ thuật, góp phần nuôi dưỡng tâm hồn trẻ thơ. Thay vì định kiến, triệt tiêu chức năng giáo dục, việc cần thiết hơn là kết nối cái đẹp và cái đúng để tạo ra những “viên thuốc bọc đường” đầy tính nhân văn. Việc xem chức năng giáo dục là “bóng ma” chỉ thực sự có ý nghĩa khi ta muốn phê phán những biểu hiện giáo điều, áp đặt đạo đức và sự can thiệp quá mức của người lớn vào không gian thẩm mỹ của trẻ em. Ngược lại, nếu tái định nghĩa giáo dục như một quá trình đối thoại, khơi gợi cảm xúc, phát triển tư duy phản biện và nuôi

dưỡng nhân tính thì chức năng này sẽ là một nội lực tích cực của văn học thiếu nhi đích thực. ■

Chú thích:

^{1, 8} Văn Thành Lê (2025), *Văn học thiếu nhi Việt Nam đầu thế kỷ 21 - Những điều đọng lại trong con mắt nhắm*, NXB. Kim Đồng, tr. 172, 46.

^{2, 9} P. Hunt (1991), *Children's literature: The development of criticism*, Routledge.

³ M. Nikolajeva (2005), *Aesthetic approaches to children's literature*, Scarecrow Press.

⁴ M. Nikolajeva (2013): “Children's literature”, In P. Fass (Ed.), *The Routledge History of Childhood in the Western World*, Routledge, p. 290.

⁵ K. Reynolds (2007), *Radical children's literature: Future visions and aesthetic transformations*, Palgrave Macmillan.

⁶ S. L. Beckett (2008), *Crossover fiction: Global and historical perspectives*, Routledge.

⁷ Dẫn theo: Đỗ Bạch Mai (1993): “Đồng cảm thực sự với tuổi thơ”, *Báo Văn nghệ*, số 42, ngày 16/10/1993.

¹⁰ A. Lindgren (1979), *The child's right to be respected*, Raben & Sjogren.

¹¹ Dẫn theo: S. G. Lanes (1980), *The art of Maurice Sendak*, Harry N. Abrams.

^{12, 34} Dẫn theo: M. Nikolajeva (2014), *Reading for learning: Cognitive approaches to children's literature*, John Benjamins Publishing Company.

¹³ R. D. Sell (2008): “Children's literature as communication”, The ChiLPA project. De Gruyter Mouton, <https://doi.org/10.1075/sin.2.02sel>.

¹⁴ Paula S. Fass (2013): “Is there a story in the history of childhood?”, In P. S. Fass (Ed.), *The Routledge history of childhood in the Western world*, Routledge, p. 1-14.

^{15, 16} L. Baratz & M. Hazeira (2012): “Children's literature as an important tool for education of sustainability and the environment”, *Journal of Education and Learning*, 1 (1), p. 70, 68.

¹⁷ M. N. Ngwuchukwu et al, C. Oezugwu & B. Ewa. (2020): “Nigerian's children's literature: A viable tool for addressing social issues in Nigeria”, *Library Philosophi and Practice (e-journal)*, 4184, <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/4184>.

^{18, 19, 20} Dẫn theo: C. I. Brânzilă (2018): “Identity and education in the case of children’s literature”, *Hermeneia*, 21, 210-219, <https://hermeneia.ro>.

²¹ J. Caiceo Escudero & E. Socías Muñoz (2020), *La literatura infantil y su importancia en el aprendizaje de niños y niñas: de la teoría a la práctica*, Revista Iberoamericana de Patrimonio Histórico-Educativo (RIDPHER), 6, 1-21, <https://doi.org/10.20888/RIDPHER.V6I00.13900>.

²² M. Pulimeno, P. Piscitelli & S. Colazzo (2020): “Children’s literature to promote students’ global development and wellbeing”, *Health Promotion Perspectives*, 10 (1), 13-23, <https://doi.org/10.15171/hpp.2020.05>.

^{23, 30} Dẫn theo: Vân Thanh (2003), *Văn học thiếu nhi Việt Nam: Nghiên cứu, lý luận, phê bình, tiểu luận - tài liệu* (tập 1), NXB. Kim Đồng.

²⁴ Thượng Tùng (2008): “Nhà văn Nguyễn Nhật Ánh: Nhà văn là nhà giáo dục bẩm sinh”, <https://>

tuoitre.vn/nha-van-nguyen-nhat-anh-nha-van-la-nha-giao-duc-bam-sinh.

²⁵ Dẫn theo: Vân Thanh (2006), *Tác giả văn học thiếu nhi Việt Nam*, NXB. Từ điển Bách Khoa.

²⁶ C. Beauvais (2015), *The mighty child: Time and power in children’s literature*, John Benjamins Publishing Company, <https://doi.org/10.1075/clcc>.

²⁷ Paul Harris (2021): “Early constraints on the imagination: The realism of young children”, *Child Development*, 92 (2), 466-483, <https://doi.org/10.1111/cdev.13487>.

^{28, 32} J. Zipes (2006), *Fairy tales and the art of subversion* (2nd ed.), Routledge, <https://doi.org/10.4324/9780203959824>.

²⁹ S. L. Beckett (2008), *Crossover fiction: Global and historical perspectives*, Routledge.

³¹ M. O. Grenby (2008), *Children’s literature*, Edinburgh University Press.

³³ J. Stephens (1992), *Language and ideology in children’s fiction*, Longman.

TRIẾT LÝ VĂN HÓA NHÂN BẢN... (Tiếp theo trang 58)

so sánh. Điều đặc biệt là ông luôn so sánh với những giá trị nhân bản trong văn hóa Việt Nam. Những điều tốt đẹp được ông “phô ra”, những điều chưa tốt cũng được ông thẳng thắn chỉ ra, mong muốn những thói quen tốt đẹp, dù nhỏ nhặt, sẽ “góp gió thành bão”, nâng giá trị con người Việt Nam, văn hóa Việt Nam lên tầm cao mới.

Bút ký Nguyễn Văn Dũng đã chứng minh cho luận điểm “Văn chính là cuộc sống”. Các tác phẩm của ông thể hiện những triết lý nhân bản về đạo đức truyền thống, góp phần lan tỏa những điều tốt đẹp trong cuộc sống hiện tại.■

Chú thích:

^{1, 2, 6, 13, 14, 15, 16, 38, 41} Nguyễn Văn Dũng (2006), *Linh Sơn mây trắng*, NXB. Thuận Hóa, tr. 12, 11, 11, 328, 106, 329, 103, 43, 333.

^{3, 4, 5, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 36, 37} Nguyễn Văn Dũng (2012), *Đi tìm ngọn núi thiêng*, NXB. Thuận Hóa, tr. 322, 322, 323, 168, 9, 10, 13, 43, 43, 48, 63, 67, 32, 36.

⁷ Trò chuyện với môn sinh là tên bộ sách gồm 5 tập của tác giả Nguyễn Văn Dũng, được NXB. Thuận Hóa xuất bản từ năm 2014 đến 2024.

^{8, 9, 22, 40} Tường Minh (2019): “Võ sư Nguyễn Văn Dũng - một vòng tròn đời đạo”, nguồn: https://baoquangnam.vn/vo-su-nguyen-van-dung-mot-vong-tron-doi-dao-3082356.html#google_vignette, ngày 23/9.

¹⁰ Nguyễn Vinh Sơn (2016), *Cơ sở giáo dục nhân bản: Văn hóa Việt Nam – Văn hóa giao thoa Đông - Tây*, NXB. Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh, tr. 89.

^{11, 12, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 39} Nguyễn Văn Dũng (2013), *Lời tự tình của một dòng sông*, NXB. Thuận Hóa, tr. 249, 244, 12, 193, 10, 13, 18, 14, 30, 5.

¹⁷ Đỗ Lai Thúy (2018), *Văn hóa Việt Nam - nhìn từ mẫu người văn hóa*, NXB. Văn hóa Thông tin, tr. 59.

¹⁸ *Từ điển tiếng Việt*, Trung tâm Từ điển học và NXB. Đà Nẵng, tr. 1034.