



Đổi mới dạy học dịch thuật Việt–Trung trong kỷ nguyên AI: Cơ sở lý luận và mô hình ứng dụng

Trần Đức Thắng¹, Tô Vũ Thành²

¹Học viện Khoa học Quân sự, thành phố Hà Nội

²Đại học Thái Nguyên, tỉnh Thái Nguyên

THÔNG TIN BÀI BÁO

Quá trình xử lý:

Ngày nhận bài: 18/4/2026

Ngày nhận bản chỉnh sửa: 01/6/2026

Ngày nhận đăng: 08/6/2026

Ngày xuất bản: 20/6/2026

Từ khóa:

Dạy học dịch thuật;

Dịch thuật Việt–Trung;

Trí tuệ nhân tạo;

Hậu biên tập;

Năng lực dịch thuật lại.

TÓM TẮT

Sự phát triển của dịch máy nơ-ron (NMT) và các mô hình ngôn ngữ lớn (LLMs) đang đặt ra yêu cầu đổi mới căn bản đối với dạy học dịch thuật Việt–Trung ở bậc đại học. Bài báo đặt câu hỏi: dạy học dịch thuật Việt–Trung cần thay đổi như thế nào để đáp ứng bối cảnh AI, và mô hình tích hợp nào phù hợp với đặc thù cặp ngôn ngữ này? Nghiên cứu sử dụng phương pháp phân tích–tổng hợp tài liệu, hệ thống hóa lý thuyết và suy luận dạy học dựa trên các khung lý thuyết kiến tạo, TPACK, SAMR và lý thuyết năng lực dịch thuật lại. Kết quả nghiên cứu xác định sáu thành tố của năng lực dịch thuật lại và đề xuất mô hình VCT-AI (Vietnamese–Chinese Translation – AI Integration Model) gồm bốn trụ cột: củng cố nền tảng dịch thuật thủ công; phát triển kỹ năng prompt engineering chuyên ngành Việt–Trung; thực hành hậu biên tập có hướng dẫn; và đánh giá đạo đức cùng năng lực dịch thuật lại. Mô hình được cụ thể hóa qua quy trình dạy học năm bước và hệ tiêu chí đánh giá bốn chiều có phân bổ trọng số. Nghiên cứu đóng góp một khung dạy học dịch thuật chuyên biệt cho cặp Việt–Trung trong kỷ nguyên AI, có ý nghĩa ứng dụng thiết thực cho thiết kế học phần dịch ở bậc đại học, đồng thời đặt nền móng cho các thực nghiệm lớp học tiếp theo.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Sự phát triển của trí tuệ nhân tạo (AI) trong thập niên vừa qua đã làm thay đổi căn bản hệ sinh thái dịch thuật chuyên nghiệp theo những cách chưa từng có trong lịch sử ngành. Từ giữa thập niên 2010, dịch máy nơ-ron (Neural Machine Translation – NMT) phát triển mạnh nhờ các mô hình chuỗi–chuỗi có cơ chế chú ý (Bahdanau et al., 2015; Wu et al., 2016). Đến năm 2017, kiến trúc Transformer (Vaswani et al., 2017) tiếp tục tạo bước ngoặt quan trọng, đặt nền tảng cho nhiều hệ thống dịch máy và mô hình ngôn ngữ lớn hiện nay. Không giống SMT vốn xử lý văn bản theo từng cụm từ rời rạc dựa trên xác suất thống kê, NMT sử dụng cơ chế chú ý (attention mechanism) để “nhìn” toàn bộ câu nguồn trước khi tạo ra câu đích, từ đó nắm bắt được các mối quan hệ ngữ nghĩa phức tạp (Bahdanau et al., 2015; Wu et al., 2016). Bước đột phá tiếp theo diễn ra từ cuối năm 2022, khi các mô hình ngôn ngữ lớn và hệ thống đối thoại dựa trên LLMs được phổ biến rộng rãi, cho phép AI không chỉ dịch mà còn điều chỉnh phong cách, giải thích lựa chọn dịch và tương tác theo ngữ cảnh (Brown et al., 2020; Anthropic, 2023) – một sự chuyển dịch từ công cụ dịch đơn thuần sang đối tác ngôn ngữ có khả năng tương tác.

Trong thực tế nghề nghiệp, nhiều diễn đàn và nghiên cứu gần đây cho thấy AI đang được sử dụng ngày càng rộng rãi trong dịch thuật và phiên dịch, đặc biệt ở các quy trình có kết hợp dịch máy và hậu biên tập. Điều này cho thấy AI không còn là công cụ thử nghiệm mà đã trở thành một phần ngày càng quan trọng trong quy trình dịch thuật chuyên nghiệp. Trong thực tế nghề nghiệp, MTPE đang trở thành một dịch vụ phổ biến trong ngành dịch thuật. Theo báo cáo Nimdzi 100 năm 2023, trong nhóm 100 nhà cung cấp dịch vụ

Tác giả liên hệ: Tô Vũ Thành

Địa chỉ e-mail: tovuthanh.sfl@tnu.edu.vn

DOI: <https://doi.org/10.26459/jse.099.2026>

ngôn ngữ lớn nhất, 74,2% đơn vị cho biết có cung cấp dịch vụ machine translation and post-editing, chỉ sau dịch thuật và bản địa hóa với tỷ lệ 89,3%. Điều này cho thấy dịch máy kết hợp hậu biên tập đã trở thành một cầu phần quan trọng trong quy trình dịch thuật chuyên nghiệp, thay vì chỉ là công cụ thử nghiệm.

Sự thay đổi trong thực tiễn nghề nghiệp tất yếu kéo theo yêu cầu đổi mới trong đào tạo. Một số nghiên cứu quốc tế đã chỉ ra rằng mục tiêu đào tạo dịch thuật cần chuyển từ “dịch đúng” sang “dịch có kiểm soát với công nghệ”, bao gồm năng lực sử dụng AI có chủ đích, kiểm chứng đầu ra AI, thực hiện MTPE hiệu quả (O'Brien, 2011) và duy trì đạo đức học thuật (Pym, 2013). Doherty và Kenny (2014) đã đề xuất tích hợp dịch máy vào chương trình đào tạo dịch thuật và chỉ ra những thách thức dạy học cụ thể liên quan đến thái độ của sinh viên và thiết kế bài tập. Moorkens (2018) đã thiết kế bài tập đánh giá NMT trong lớp học và nhấn mạnh tầm quan trọng của việc rèn luyện tư duy phê phán đối với đầu ra dịch máy. Bowker (2020) đã nghiên cứu về đào tạo năng lực AI cho sinh viên trong bối cảnh dịch thuật chuyên ngành và chỉ ra rằng thiếu đào tạo chuyên biệt về MTPE không chỉ làm giảm năng suất mà còn khiến sinh viên mất đi khả năng tự đánh giá hiệu suất của chính mình.

Tuy nhiên, các nghiên cứu hiện có chủ yếu tập trung vào các cặp ngôn ngữ châu Âu hoặc Anh-Trung, chưa chú trọng đến tính đặc thù của cặp Việt-Trung. Tại Việt Nam, nghiên cứu về tích hợp AI trong đào tạo dịch thuật cũng chủ yếu xoay quanh cặp Anh-Việt. Trong khi đó, cặp Việt-Trung có những thách thức riêng biệt không thể bỏ qua: lớp từ Hán-Việt tạo ra hiện tượng “tương đồng giả” (false friends) mà AI thường bỏ sót; khác biệt cấu trúc diễn ngôn giữa hai ngôn ngữ; và tính nhạy cảm của một số loại văn bản trong bối cảnh quan hệ Việt-Trung. Bên cạnh đó, theo số liệu của Tổng cục Hải quan Việt Nam, Trung Quốc tiếp tục là đối tác thương mại lớn nhất của Việt Nam, chiếm khoảng 26% tổng kim ngạch xuất nhập khẩu của Việt Nam trong năm 2024, tạo ra nhu cầu nhân lực dịch thuật Việt-Trung trong các lĩnh vực thương mại, pháp lý, du lịch và ngoại giao. Việc sinh viên ngành Ngôn ngữ Trung Quốc hoặc các chương trình đào tạo có học phần dịch thuật Việt-Trung sử dụng AI mang tính tự phát, thiếu định hướng dạy học; giảng viên chưa có khung hướng dẫn thống nhất; và thiếu quy trình MTPE được thiết kế phù hợp với đặc thù Việt-Trung là những khoảng trống thực tiễn cấp thiết cần được lấp đầy.

Từ khoảng trống nghiên cứu đó, bài báo này đặt ra ba câu hỏi: (1) Dạy học dịch thuật Việt-Trung cần thay đổi như thế nào trong kỷ nguyên AI? (2) Những đặc thù nào của cặp ngôn ngữ Việt-Trung đòi hỏi một mô hình tích hợp AI riêng? (3) Mô hình VCT-AI cần được cấu trúc ra sao để phù hợp với đào tạo đại học?

Từ các câu hỏi nghiên cứu trên, bài báo trước hết trình bày cơ sở phương pháp luận và phương pháp nghiên cứu; tiếp đó hệ thống hóa cơ sở lý luận về dạy học dịch thuật trong bối cảnh AI, phân tích các yêu cầu đặt ra đối với cặp ngôn ngữ Việt-Trung, đề xuất mô hình VCT-AI và quy trình triển khai trong đào tạo đại học; cuối cùng bàn luận về đóng góp, hạn chế và định hướng nghiên cứu tiếp theo.

2. PHƯƠNG PHÁP

Bài báo được triển khai theo hướng nghiên cứu lý luận–đề xuất mô hình, xây dựng khung lý thuyết và mô hình ứng dụng dựa trên phân tích tổng hợp tài liệu và suy luận dạy học, không dựa trên dữ liệu thực nghiệm thu thập trực tiếp từ lớp học. Đây là hướng nghiên cứu phổ biến và có giá trị trong giai đoạn đầu của một lĩnh vực mới, có chức năng đặt nền tảng lý luận cho các nghiên cứu thực nghiệm tiếp theo (Pym, 2014; Kiraly, 2000). Mặc dù là nghiên cứu lý luận, bài báo luôn hướng tới tính khả thi trong thực tiễn đào tạo đại học tại Việt Nam, với mọi đề xuất đều được cân nhắc trong điều kiện thực tế về nguồn lực, năng lực giảng viên và đặc điểm người học.

Theo đó, ba phương pháp nghiên cứu cụ thể được sử dụng kết hợp. Thứ nhất, phân tích–tổng hợp tài liệu: tiến hành phân tích có hệ thống các nghiên cứu về dịch thuật học (Pym, 2014; PACTE Group, 2003), dạy học dịch thuật (Kiraly, 2000; González Davies, 2004), AI trong dịch thuật và giáo dục (Bahdanau et al., 2015; Wu et al., 2016; Brown et al., 2020; Anthropic, 2023; O'Brien, 2011; Vaswani et al., 2017; Moorkens, 2018), khung công nghệ giáo dục (Mishra & Koehler, 2006; Puenteadura, 2006) và lý thuyết học tập (Vygotsky, 1978). Tiêu chí lựa chọn tài liệu bao gồm: tính liên quan trực tiếp đến vấn đề nghiên cứu, được công bố trong các tạp chí khoa học có phản biện, và có thông tin thư mục đầy đủ để đảm bảo khả năng truy xuất. Thứ hai, hệ thống hóa lý thuyết: tổng hợp các khái niệm, mô hình, năng lực và nguyên tắc từ các nguồn tài liệu đa dạng thành một khung lý luận nhất quán, phục vụ cho việc xây dựng mô hình VCT-AI. Quá trình hệ thống hóa tuân theo nguyên tắc tích hợp lý thuyết (theoretical integration): các khung lý thuyết được lựa chọn không phải để áp dụng riêng lẻ mà để bổ trợ lẫn nhau trong việc giải thích các chiều kích khác nhau của vấn đề dạy học. Thứ ba, suy luận dạy học (pedagogical reasoning): từ khung lý luận đã xây dựng và phân tích đặc thù của cặp Việt-Trung, thiết kế mô hình VCT-AI với các trụ cột, nguyên tắc và quy trình triển khai cụ thể. Suy luận dạy học ở đây không phải là suy diễn thuần túy mà được neo đậu trong thực tiễn quan sát về hành vi sử dụng AI của sinh viên và những khoảng trống trong chương trình đào tạo hiện hành.

3. KẾT QUẢ VÀ THẢO LUẬN

3.1. Cơ sở lý luận

3.1.1. Sự chuyển đổi trong dạy học dịch thuật

Dạy học dịch thuật hay còn gọi là sư phạm dịch thuật (translation pedagogy) trong phạm vi bài viết này được hiểu là lĩnh vực nghiên cứu về lý luận và thực hành dạy dịch, bao gồm bốn thành tố cốt lõi: mục tiêu đào tạo, nội dung chương trình, phương pháp giảng dạy và phương thức đánh giá (Kiraly, 2000). Không đơn thuần là tập hợp các kỹ thuật truyền đạt, dạy học dịch thuật phản ánh quan niệm về bản chất của năng lực dịch thuật và con đường hình thành năng lực đó ở người học.

Mô hình truyền thống trong dạy dịch thường lấy bản dịch cuối làm đối tượng đánh giá chính, đặt giảng viên ở vị trí trung tâm với vai trò chuyên gia phán xét, và thiên về việc sửa lỗi sản phẩm hơn là hướng dẫn quá trình (Kiraly, 2000). Cách tiếp cận này, mặc dù có giá trị nhất định trong việc rèn luyện kỹ năng ngôn ngữ, lại ít chú trọng đến tư duy chiến lược và khả năng thích ứng của người học trước các tình huống dịch thuật đa dạng. Quan trọng hơn, mô hình truyền thống không chuẩn bị cho người học khả năng làm việc trong môi trường có AI hỗ trợ – một thực tế không thể tránh khỏi trong thị trường lao động hiện đại.

Xu hướng hiện đại trong dạy học dịch thuật chuyển trọng tâm từ sản phẩm sang quá trình, từ giảng viên sang người học, và từ kỹ năng đơn lẻ sang năng lực tổng hợp. Mô hình dạy học theo nhiệm vụ (González Davies, 2004), học tập kiến tạo xã hội (Vygotsky, 1978) và học luyện có phản tư/chiêm nghiệm (reflective practice) ngày càng được ứng dụng rộng rãi trong đào tạo dịch thuật. Trong môi trường số, xu hướng này được tăng cường bởi yêu cầu tích hợp công nghệ một cách có chủ đích và có phê phán, trong đó người học không chỉ sử dụng công nghệ mà còn phải hiểu giới hạn của nó và chịu trách nhiệm về chất lượng đầu ra cuối cùng.

3.1.2. Năng lực dịch thuật lai

Năng lực dịch thuật lai (hybrid translator competence) được hiểu là năng lực của người dịch trong môi trường làm việc có sự cộng tác giữa con người và công nghệ AI, trong đó người dịch không chỉ thực hiện thao tác chuyển dịch ngôn ngữ mà còn biết thiết kế yêu cầu cho AI, đánh giá đầu ra dịch máy, hậu biên tập, phản biện và chịu trách nhiệm đạo đức đối với bản dịch cuối cùng.

Khung năng lực dịch thuật của nhóm PACTE (2003) xác định các thành tố: năng lực song ngữ, năng lực văn hóa, năng lực chiến lược và năng lực sử dụng nguồn tra cứu. Đây là khung tham chiếu quan trọng, tuy nhiên nó được xây dựng trong bối cảnh chưa có sự hiện diện của AI như ngày nay và do đó chưa phản ánh đầy đủ những yêu cầu mới của thực tiễn nghề nghiệp.

Khái niệm năng lực dịch thuật lai xuất hiện như một phản ứng trực tiếp trước thực tiễn nghề nghiệp mới, trong đó người dịch không làm việc độc lập mà cộng tác với AI (Pym, 2013; Doherty & Kenny, 2014). Năng lực dịch thuật lai không phủ nhận các thành tố truyền thống mà bổ sung thêm chiều kích công nghệ và phê phán: người học phải biết cộng tác với AI như một đối tác có giới hạn, thay vì phụ thuộc thụ động vào đầu ra dịch máy. Điều quan trọng là năng lực ngôn ngữ–văn hóa vẫn là nền tảng không thể thay thế: không có nền tảng này vững chắc, người học không thể đánh giá được chất lượng đầu ra AI hay thực hiện hậu biên tập hiệu quả (O’Brien, 2011).

Bảng 1. Sáu thành tố của năng lực dịch thuật lai

STT	Thành tố	Nội dung cốt lõi	Mối quan hệ với AI
1	Năng lực ngôn ngữ–văn hóa song ngữ	Hiểu biết sâu về hai ngôn ngữ và văn hóa tương ứng	Nền tảng để đánh giá và sửa đầu ra AI
2	Năng lực công nghệ dịch thuật	Sử dụng thành thạo các công cụ AI và CAT tools	Điều kiện để tương tác hiệu quả với AI
3	Năng lực thiết kế câu lệnh	Thiết kế yêu cầu cho AI có ngữ cảnh và mục đích rõ ràng	Tối ưu hóa chất lượng đầu ra AI
4	Năng lực hậu biên tập	Phát hiện và sửa lỗi từ bản dịch máy ở nhiều cấp độ (O’Brien, 2011)	Chuyển đổi đầu ra AI thành bản dịch chất lượng
5	Năng lực phản biện	Đánh giá và bác bỏ đầu ra AI khi cần thiết	Duy trì vai trò chủ thể quyết định của con người
6	Năng lực đạo đức học thuật	Sử dụng AI minh bạch và có trách nhiệm (Pym, 2013)	Đảm bảo tính toàn vẹn nghề nghiệp

Dựa trên tổng hợp các nghiên cứu (O’Brien, 2011; Pym, 2013; Doherty & Kenny, 2014; Bowker, 2020), bài báo xác định sáu thành tố của năng lực dịch thuật lai như trong bảng 1. Sáu thành tố này không độc lập mà tương tác và bổ trợ lẫn nhau trong thực tiễn dịch thuật: năng lực ngôn ngữ–văn hóa là nền tảng cho năng

lực hậu biên tập; năng lực công nghệ hỗ trợ năng lực prompt engineering; và năng lực phản biện cùng đạo đức học thuật là điều kiện để toàn bộ hệ thống vận hành có trách nhiệm.

3.1.3. Các khung lý thuyết vận dụng

Khung TPACK của Mishra và Koehler (2006) nhấn mạnh sự tích hợp ba loại tri thức: tri thức nội dung (Content Knowledge – CK, tức dịch thuật học), tri thức dạy học/sư phạm (Pedagogical Knowledge – PK, tức phương pháp dạy học) và tri thức công nghệ (Technological Knowledge – TK, tức AI và công cụ dịch). Điểm cốt lõi của TPACK là sự tích hợp này không phải phép cộng cơ học mà tạo ra các loại tri thức mới (hợp trội/emerging) ở giao điểm: tri thức dạy học công nghệ (TPK), tri thức nội dung công nghệ (TCK) và tri thức dạy học nội dung công nghệ (TPACK). Chỉ khi giảng viên đạt đến mức TPACK – hiểu cách dùng công nghệ để dạy nội dung dịch thuật một cách mang tính sư phạm – việc dạy dịch mới thực sự hiệu quả trong môi trường số. Đây cũng là lý do tại sao bồi dưỡng giảng viên về AI không thể chỉ dừng lại ở việc dạy cách dùng công cụ mà phải bao gồm cả thiết kế bài tập và đánh giá trong môi trường tích hợp AI.

Khung SAMR của Puentedura (Puentedura, 2006) cung cấp thang đo bốn mức độ tích hợp công nghệ: Substitution (Thay thế – công nghệ thay thế công cụ cũ mà không thay đổi chức năng), Augmentation (Tăng cường – thay thế với cải tiến chức năng), Modification (Biến đổi – thiết kế lại đáng kể nhiệm vụ học tập) và Redefinition (Tái định nghĩa – tạo ra nhiệm vụ học tập hoàn toàn mới không thể thực hiện nếu không có công nghệ). Trong dạy dịch, mức Substitution tương ứng với việc dùng AI thay từ điển giấy; mức Augmentation là dùng AI để gợi ý nhiều phương án dịch; mức Modification là so sánh đa phương án AI để phát triển tư duy phê phán; và mức Redefinition là thiết kế các dự án dịch thuật cộng tác người–máy với phản tư có cấu trúc. Mô hình VCT-AI hướng đến mức Modification và Redefinition – khi AI không chỉ thay thế từ điển mà tạo ra những hình thức học tập mới không thể thực hiện trong môi trường truyền thống.

Lý thuyết kiến tạo xã hội của Vygotsky (Vygotsky, 1978) với khái niệm “Vùng phát triển gần nhất” (Zone of Proximal Development – ZPD) cho thấy AI có thể đóng vai trò “giàn giáo” (scaffold) giúp sinh viên thực hiện những nhiệm vụ vượt quá khả năng hiện tại của họ, nhưng chỉ khi có sự hướng dẫn và phản tư có chủ đích từ giảng viên, sinh viên mới thực sự học được từ quá trình đó. Quan trọng là “giàn giáo” phải được rút dần khi năng lực người học phát triển – nguyên tắc này trực tiếp định hướng thiết kế quy trình học tập trong mô hình VCT-AI, trong đó mức độ hỗ trợ AI được điều chỉnh theo từng giai đoạn học tập.

Dạy học theo nhiệm vụ (Task-Based Learning – TBL) (González Davies, 2004) bổ sung bằng cách nhấn mạnh vai trò của nhiệm vụ thực tiễn có mục đích giao tiếp rõ ràng trong phát triển năng lực ngôn ngữ. Trong bối cảnh dạy dịch tích hợp AI, TBL cung cấp cấu trúc để thiết kế các nhiệm vụ có độ phức tạp tăng dần, trong đó AI tham gia như một thành phần của môi trường nhiệm vụ chứ không phải là bản thân mục tiêu học tập.

3.1.4. Đặc thù của cặp ngôn ngữ Việt–Trung trong dạy dịch tích hợp AI

Cặp ngôn ngữ Việt–Trung có bốn đặc thù riêng biệt quan trọng cho thiết kế dạy học tích hợp AI, tạo ra cả cơ hội lẫn thách thức đặc thù so với các cặp ngôn ngữ khác.

Thứ nhất, lớp từ Hán–Việt và hiện tượng tương đồng giả. Từ góc độ từ vựng học và ngôn ngữ học đối chiếu, lớp từ Hán–Việt vừa tạo thuận lợi cho người học/dịch giả Việt Nam nhờ quan hệ lịch sử và mức độ tương ứng lớn với tiếng Hán, vừa tạo rủi ro dịch thuật do một bộ phận từ đã biến đổi về nghĩa, từ loại, sắc thái và khả năng kết hợp so với tiếng Trung hiện đại. Vì vậy, người học dễ suy luận máy móc từ âm Hán–Việt sang tiếng Trung, dẫn đến lỗi dịch trực tiếp hoặc dùng sai từ trong các trường hợp “tương đồng giả” (Do, 2018; Tran, 2024). Do có quan hệ lịch sử với tiếng Hán, nhiều đơn vị Hán–Việt có hình thức âm đọc hoặc trường nghĩa gần với từ tương ứng trong tiếng Trung hiện đại, tạo ra lợi thế nhất định trong dịch thuật AI: AI có thể ánh xạ chính xác nhiều thuật ngữ chuyên ngành có gốc Hán tương đồng, đặc biệt trong văn bản kỹ thuật, khoa học và hành chính. Ví dụ, các thuật ngữ như kinh tế (经济), chính trị (政治), văn hóa (文化), giáo dục (教育) đều có sự tương ứng gần như hoàn hảo. Tuy nhiên, quá trình biến đổi nghĩa qua thời gian cũng tạo ra những trường hợp tương đồng hình thức nhưng lệch nghĩa, có thể dẫn đến lỗi “tương đồng giả” trong dịch thuật – những từ trông giống nhau về mặt chữ viết nhưng khác biệt về nghĩa hiện đại – mà AI thường không phát hiện được. Ví dụ điển hình: *phương tiện* trong tiếng Việt (như: phương tiện giao thông) và 方便 trong tiếng Trung (= tiện lợi, không phải “phương tiện”). Đây là loại lỗi đặc biệt cần được chú ý trong hậu biên tập bản dịch máy Việt–Trung, đòi hỏi năng lực ngôn ngữ–văn hóa sâu sắc của người dịch để nhận diện và sửa chữa.

Thứ hai, khác biệt cấu trúc diễn ngôn theo thể loại. Ngoài cấp độ từ vựng và ngữ pháp, dịch Việt–Trung còn chịu tác động của khác biệt về quy ước diễn ngôn và phong cách thể loại. Mỗi loại văn bản – như thương mại, hành chính, báo chí, học thuật hay văn chương – có mục đích giao tiếp, cấu trúc tổ chức, giọng điệu và

chuẩn biểu đạt riêng; do đó, bản dịch không chỉ cần tương đương về nghĩa mà còn phải phù hợp với chức năng và quy ước thể loại của văn bản đích (Tran, 2015). Văn bản hành chính, học thuật, truyền thông hoặc chính luận trong hai ngôn ngữ có những chuẩn mực khác nhau về cách tổ chức thông tin, mức độ trực tiếp, cách sử dụng thuật ngữ và cấu trúc lập luận. AI thường tạo ra bản dịch trôi chảy về mặt ngữ pháp nhưng không đúng chuẩn thể loại – ví dụ, văn bản hành chính bị dịch với phong cách quá thông thường, hoặc văn bản học thuật thiếu tính chính xác thuật ngữ. Vì vậy, bản dịch do AI tạo ra dù có thể trôi chảy về mặt câu chữ vẫn cần được kiểm tra ở cấp độ thể loại và chức năng giao tiếp. Đây là loại lỗi phong cách chức năng (functional style error) mà chỉ người dịch có kinh nghiệm với cả hai hệ thống thể loại mới có thể phát hiện và sửa chữa hiệu quả.

Thứ ba, hệ thống đại từ nhân xưng và kính ngữ bất đối xứng. Hệ thống từ xưng hô trong tiếng Việt có tính phân tầng cao, chịu ảnh hưởng của tuổi tác, quan hệ thân sơ, vị thế xã hội và ngữ cảnh giao tiếp; nhiều danh từ thân tộc, chức danh và tên riêng có thể được đại từ hóa để biểu thị quan hệ liên nhân. Trong khi đó, tiếng Trung hiện đại chủ yếu dựa vào một hệ đại từ nhân xưng hình thức gọn hơn như 我, 你/您, 他/她/它 và các dạng số nhiều, nên không phải lúc nào cũng mã hóa trực tiếp các sắc thái tuổi tác, vai vế, thân-sơ như tiếng Việt. Vì vậy, dịch Việt–Trung cần xử lý lại quan hệ xưng hô theo ngữ cảnh, tránh ánh xạ máy móc từ xưng hô tiếng Việt sang đại từ tiếng Trung (Nguyen & Nguyen, 2021).

Thứ tư, tính nhạy cảm văn hóa và bối cảnh chính trị–xã hội. Đối với các văn bản liên quan đến chính trị, ngoại giao, lịch sử hoặc quan hệ Việt–Trung, quá trình dịch không chỉ là chuyển đổi ngôn ngữ mà còn bao gồm phán đoán về bối cảnh văn hóa, diễn ngôn và tác động xã hội của lựa chọn từ ngữ. Đặc biệt, trong văn bản chính luận và ngoại giao, thuật ngữ, danh xưng, cách gọi tổ chức, sự kiện hay quan hệ song phương có thể gắn với lập trường chính trị, hình ảnh quốc gia và cách kiến tạo diễn ngôn; vì vậy người dịch cần cân nhắc độ chính xác, sắc thái, đối tượng tiếp nhận và hệ quả giao tiếp của bản dịch (Nguyen & Nguyen, 2016). AI có thể tạo ra bản dịch trôi chảy về mặt ngôn ngữ nhưng không phù hợp hoặc thậm chí gây hiểu nhầm về mặt chính trị–xã hội. Vì vậy, đầu ra AI cần được thẩm định bởi người dịch có năng lực ngôn ngữ, văn hóa và ý thức trách nhiệm nghề nghiệp. Đây là lý do quan trọng để duy trì vai trò trung tâm của người dịch và để đưa giáo dục về sắc thái văn hóa–chính trị vào chương trình đào tạo dịch thuật Việt–Trung.

3.2. Thực trạng ứng dụng AI và yêu cầu mới trong đào tạo dịch thuật Việt–Trung

3.2.1. Thực trạng sử dụng AI của sinh viên

Từ quan sát thực tiễn giảng dạy và trao đổi với người học qua các học phần liên quan đến dịch thuật Việt–Trung, có thể ghi nhận một số xu hướng ban đầu về việc sinh viên sử dụng công cụ AI trong học tập (các nhận định này chỉ có tính chất gợi mở từ kinh nghiệm thực tiễn cho việc xây dựng mô hình và cần có kết quả khảo sát định lượng hoặc thực nghiệm có đối chứng ở các nghiên cứu tiếp theo). ChatGPT và DeepSeek được sử dụng rộng rãi nhất, trong đó DeepSeek được ưa chuộng đặc biệt cho "dịch ngược" vì khả năng xử lý tiếng Trung tốt và giao diện thân thiện. Claude được một bộ phận sinh viên sử dụng cho các văn bản đòi hỏi độ chính xác cao. Google Translate vẫn được dùng phổ biến cho tra cứu nhanh, dù chất lượng không đồng đều với cặp Việt–Trung.

Sinh viên sử dụng AI chủ yếu cho bốn mục đích: dịch thô toàn bộ văn bản trước khi chỉnh sửa; tra cứu thuật ngữ chuyên ngành; tham khảo cách diễn đạt thay thế khi gặp khó khăn; và kiểm tra ngữ pháp, độ mượt của câu văn sau khi dịch. Đáng chú ý, một bộ phận sinh viên có xu hướng sử dụng AI như bước đầu tiên và cũng là duy nhất, bỏ qua hoàn toàn giai đoạn tự dịch – đây là hành vi có nguy cơ cao về mặt dạy học vì nó ngăn cản sự phát triển năng lực ngôn ngữ độc lập và không tạo ra nền tảng để đánh giá chất lượng đầu ra AI.

Bảng 2. Cơ hội và hạn chế của AI trong dạy học dịch thuật Việt–Trung

Cơ hội	Hạn chế
Tăng tốc độ và năng suất xử lý văn bản	Sai lệch ngữ nghĩa ở tầng nghĩa sâu (hàm ý, ẩn dụ)
Gợi ý đa dạng phương án diễn đạt để so sánh	Lỗi văn hóa và sắc thái (trang trọng/thân mật)
Hỗ trợ học tập cá thể hóa	Lỗi phong cách chức năng theo thể loại văn bản
Giảm áp lực tra cứu thủ công	Lỗi “tương đồng giả” Hán–Việt thường bị bỏ sót
Tạo môi trường thực hành phong phú với nhiều phương án	Nguy cơ phụ thuộc: giảm khả năng tự phân tích (Moorkens, 2018)
Cá thể hóa phản hồi và hỗ trợ học tập	Lỗi “ảo giác” (hallucination): thông tin trôi chảy nhưng sai

3.2.2. Hạn chế từ phía chương trình và giảng viên

Bên cạnh những hạn chế từ phía công cụ và người học, thực trạng đào tạo còn bộc lộ ba khoảng trống đáng lo ngại. Thứ nhất, thiếu khung hướng dẫn chính thức về cách sử dụng AI trong học phần dịch: sinh viên không biết khi nào nên dùng AI, khi nào không nên, và cách sử dụng AI một cách có trách nhiệm. Thứ hai, thiếu tiêu

chỉ đánh giá phù hợp có thể đánh giá được quá trình tương tác với AI chứ không chỉ đánh giá qua sản phẩm cuối cùng: hệ thống đánh giá truyền thống không phân biệt được bản dịch do sinh viên tự làm với bản dịch do AI tạo ra và sinh viên chỉ chỉnh sửa qua loa. Thứ ba, chênh lệch năng lực số giữa các giảng viên dẫn đến sự thiếu nhất quán trong hướng dẫn sinh viên: một số giảng viên cấm hoàn toàn việc dùng AI, trong khi số khác cho phép tự do mà không có hướng dẫn – cả hai thái cực đều không tối ưu về mặt dạy học/sự phạm.

3.2.3. Yêu cầu mới đối với dạy học dịch thuật Việt–Trung

Từ thực trạng trên, dạy học dịch thuật Việt–Trung đứng trước bốn yêu cầu đổi mới cốt lõi.

Yêu cầu 1 – Chuyển đổi mục tiêu đào tạo: Chuẩn đầu ra cần được điều chỉnh để phản ánh thực tiễn nghề nghiệp mới. Người tốt nghiệp không chỉ cần biết dịch mà cần biết cộng tác hiệu quả với AI – tức là biết khai thác điểm mạnh của AI, nhận diện và khắc phục điểm yếu của nó, và duy trì vai trò chủ thể quyết định trong toàn bộ quy trình (Pym, 2013; Doherty & Kenny, 2014). Bản dịch cuối không còn là tiêu chí đánh giá duy nhất; quy trình ra quyết định dịch, cách người học tương tác với AI, khả năng giải trình lựa chọn và mức độ minh bạch học thuật đều trở thành đối tượng đánh giá quan trọng.

Yêu cầu 2 – Đổi mới vai trò giảng viên: Giảng viên cần chuyển từ “người kiểm soát lỗi” sang “người thiết kế trải nghiệm học tập” (Kiraly, 2000; González Davies, 2004). Điều này đòi hỏi giảng viên phải được bồi dưỡng về prompt engineering, thiết kế bài tập MTPE phù hợp với đặc thù Việt–Trung, và xây dựng rubric đánh giá năng lực dịch thuật lai (Moorkens, 2018; Mishra & Koehler, 2006). Đặc biệt, giảng viên cần trở thành hình mẫu (*role model*) về việc sử dụng AI có trách nhiệm và minh bạch trong công việc học thuật của mình.

Yêu cầu 3 – Mở rộng hệ thống đánh giá: Hệ thống đánh giá cần mở rộng để bao gồm bốn chiều: sản phẩm dịch về độ chính xác và phong cách; quá trình tương tác với AI – prompt được thiết kế như thế nào, đầu ra AI được xử lý ra sao; năng lực giải trình lựa chọn dịch – người học có thể lý giải được các quyết định của mình; và mức độ minh bạch học thuật – có khai báo công cụ đã dùng, không sao chép thụ động đầu ra dịch máy.

Yêu cầu 4 – Xây dựng quy trình MTPE chuyên biệt cho Việt–Trung: Các quy trình MTPE hiện có trong tài liệu quốc tế (O’Brien, 2011; Moorkens, 2018) cần được điều chỉnh để phù hợp với đặc thù của cặp Việt–Trung, đặc biệt là việc xử lý lỗi “tương đồng giả” Hán–Việt, lỗi hệ thống đại từ nhân xưng và lỗi phong cách thể loại.

3.3. Mô hình dạy học dịch thuật VCT-AI

3.3.1. Cơ sở hình thành và mục tiêu

Mô hình VCT-AI (Vietnamese–Chinese Translation – AI Integration Model) được xây dựng trên ba cơ sở: lý thuyết năng lực dịch thuật lai với sáu thành tố đã trình bày (PACTE Group, 2003; Pym, 2013; Doherty & Kenny, 2014); đặc thù của cặp Việt–Trung về ngôn ngữ, văn hóa và diễn ngôn được phân tích ở mục 3.1.4; và nhu cầu đổi mới thực tiễn đào tạo đại học tại Việt Nam trong bối cảnh AI phát triển nhanh. Tên mô hình phản ánh ba yếu tố cốt lõi: V (Vietnamese) và C (Chinese) nhấn mạnh tính chuyên biệt cho cặp ngôn ngữ này; T (Translation) xác định lĩnh vực ứng dụng; và AI khẳng định tích hợp công nghệ là thành phần cấu trúc, không phải phụ trợ.

Mô hình hướng đến ba mục tiêu tổng thể: (1) phát triển người học thành chủ thể dịch thuật có năng lực dịch thuật lai – biết cộng tác với AI mà không bị AI thay thế; (2) biến AI thành công cụ hỗ trợ có kiểm soát trong quy trình học dịch, không phải công cụ thay thế tư duy; và (3) nâng cao chất lượng dạy và học dịch Việt–Trung thông qua tích hợp công nghệ có chủ đích, phù hợp với đặc thù cặp ngôn ngữ.

3.3.2. Bốn trụ cột của mô hình

Mô hình VCT-AI được cấu trúc theo bốn trụ cột tương tác, trong đó mỗi trụ cột đảm nhiệm một chức năng dạy học riêng biệt nhưng liên kết chặt chẽ với các trụ cột còn lại như trong bảng 3.

Bảng 3. Cấu trúc bốn trụ cột của mô hình VCT-AI

Trụ cột	Tên	Chức năng dạy học	Năng lực hướng đến	Khung lý thuyết
1.	Nền tảng dịch thuật thủ công	Xây dựng năng lực nền	Ngôn ngữ–văn hóa; chiến lược	(Kiraly, 2000; PACTE Group, 2003)
2.	Viết prompt chuyên ngành	Phát triển kỹ năng tương tác AI	Công nghệ; prompt engineering	SAMR (Puente, 2006); TPACK (Mishra & Koehler, 2006)
3.	Hậu biên tập có hướng dẫn	Rèn năng lực phê phán và chỉnh sửa	Hậu biên tập; phản biện	(O’Brien, 2011; Moorkens, 2018)
4.	Đánh giá đạo đức và năng lực dịch thuật lai	Hình thành trách nhiệm nghề nghiệp	Đạo đức học thuật; tự phản tư	(Pym, 2013; Vygotsky, 1978)

Trụ cột 1 – Củng cố nền tảng dịch thuật thủ công: đóng vai trò nền tảng không thể thiếu cho toàn bộ mô hình. Sinh viên được yêu cầu tự dịch văn bản trước khi tiếp cận AI, củng cố kỹ năng phân tích văn bản nguồn và rèn thao tác lựa chọn tương đương ngôn ngữ–văn hóa. *Nguyên tắc cốt lõi là: không có nền tảng thủ công vững chắc, người học không thể đánh giá được chất lượng đầu ra của AI* (Kiraly, 2000). Với cặp Việt–Trung, trụ cột này đặc biệt quan trọng vì sự phức tạp của lớp từ Hán–Việt đòi hỏi người học phải có hiểu biết sâu về lịch sử ngôn ngữ và sự phân kỳ nghĩa giữa từ Hán–Việt và tiếng Trung hiện đại. Các hoạt động trong trụ cột này bao gồm: phân tích văn bản nguồn về thể loại, mục đích giao tiếp và đối tượng đọc; tự dịch đoạn văn bản mà không có AI hỗ trợ; và giải trình lựa chọn dịch thuật ban đầu của mình trước khi so sánh với AI.

Trụ cột 2 – Phát triển kỹ năng Prompt Engineering chuyên dùng cho dịch Việt–Trung: dạy sinh viên cách tương tác hiệu quả với AI thông qua thiết kế câu lệnh có chủ đích. Nội dung bao gồm: viết prompt có ngữ cảnh rõ ràng (loại văn bản, đối tượng đọc, mục đích giao tiếp), xác định yêu cầu về phong cách và thuật ngữ, và so sánh tác động của các prompt khác nhau lên đầu ra. Với cặp Việt–Trung, sinh viên cần học cách chỉ định rõ phong cách (正式/非正式), thể loại (行政文体/学术文体/新闻文体) và mức độ trang trọng trong prompt để nhận được đầu ra phù hợp hơn. Ví dụ, thay vì chỉ yêu cầu “dịch đoạn văn này sang tiếng Trung”, sinh viên cần học cách viết: “Dịch đoạn văn này sang tiếng Trung theo phong cách văn bản hành chính chính thức (正式行政文体), đối tượng đọc là cán bộ cấp trung của cơ quan nhà nước, giữ nguyên cấu trúc câu chủ đề–bình luận đặc trưng của thể loại này.” Sự khác biệt trong đầu ra giữa hai cách đặt prompt này là bài học sư phạm có giá trị cao, giúp sinh viên hiểu rằng chất lượng đầu ra AI phụ thuộc trực tiếp vào chất lượng prompt đầu vào của người dùng.

Trụ cột 3 – Quy trình hậu biên tập có hướng dẫn dạy học: là trung tâm của mô hình về mặt dạy học và là nơi năng lực dịch thuật lại được thể hiện rõ nhất. Quy trình được thiết kế theo năm bước có cấu trúc: (a) so sánh ba phiên bản – bản gốc, bản AI và bản người học – để nhận diện điểm tương đồng và khác biệt; (b) phát hiện và phân loại lỗi ngữ nghĩa, đặc biệt chú trọng lỗi “tương đồng giả” Hán–Việt và lỗi “ảo giác” AI; (c) sửa lỗi văn hóa, sắc thái và ngữ cảnh – đây là bước đòi hỏi năng lực văn hóa cao nhất; (d) chuẩn hóa phong cách và độ mượt theo thể loại văn bản mục tiêu; và (e) viết giải trình hậu biên tập – giải thích lý do sửa từng lỗi và đánh giá tổng thể chất lượng đầu ra AI (O’Brien, 2011; Moorkens, 2018). Bước cuối cùng này biến hậu biên tập từ kỹ năng kỹ thuật thành hành động luyện tập có chiêm nghiệm có giá trị dạy học cao, phù hợp với tinh thần kiến tạo (Vygotsky, 1978) và dạy học theo nhiệm vụ (González Davies, 2004).

Đối với cặp Việt–Trung, bước (b) cần được thiết kế đặc biệt để bao gồm một danh mục lỗi hệ thống đặc thù như trong bảng 4.

Bảng 4. Những lỗi thường gặp trong dịch máy Việt–Trung cần chú trọng trong hậu biên tập (Tổng hợp trên cơ sở khung phân loại lỗi dịch, yêu cầu hậu biên tập dịch máy và nghiên cứu về hiện tượng ảo giác trong LLMs (Lommel et al., 2013; ISO, 2017; Huang et al., 2025))

Loại lỗi	Ví dụ minh họa	Nguyên nhân	Mức độ khó phát hiện
Tương đồng giả Hán–Việt	<i>phương tiện</i> → 方便 sai trong nghĩa “phương tiện giao thông”; phải là 交通工具	Ảo tưởng tương đương do quan hệ Hán–Việt và sự tương đồng hình thức/âm đọc	Cao
Trật tự chức danh	“GS.TS Nguyễn Văn Nam” → 教授、博士阮文南 thiếu tự nhiên hoặc không đúng quy ước ngữ cảnh	Khác biệt về cấu trúc định danh, trật tự chức danh và quy ước ghi học hàm/học vị	Trung bình
Đại từ nhân xưng	<i>anh/chị</i> → 你, làm mất sắc thái tuổi tác, vai vế hoặc lịch sự	Bất đối xứng giữa hệ thống xưng hô tiếng Việt và đại từ nhân xưng tiếng Trung	Cao
Phong cách thể loại	Văn bản hành chính được dịch theo phong cách khẩu ngữ/thông thường	Hệ thống không nhận diện đúng thể loại, chức năng văn bản và chuẩn diễn ngôn đích	Trung bình
Ảo giác AI	Bịa đặt tên người, số liệu, sự kiện hoặc nguồn không có trong văn bản gốc	Cơ chế sinh văn bản xác suất của LLM và thiếu neo chặt vào nguồn	Rất cao

Trụ cột 4 – Đánh giá đạo đức và phát triển năng lực dịch thuật lại: đảm bảo tính toàn vẹn học thuật và phát triển trách nhiệm nghề nghiệp – hai phẩm chất mà máy móc không thể thay thế. Sinh viên được yêu cầu khai báo công cụ AI đã sử dụng và mức độ can thiệp của AI trong bản dịch; không được nộp nguyên bản đầu ra dịch

máy mà không có sự xử lý có chủ đích; và được đánh giá dựa trên khả năng quyết định, phản biện và chịu trách nhiệm về bản dịch cuối cùng (Pym, 2013). Trụ cột này phản ánh quan điểm rằng đạo đức học thuật trong kỷ nguyên AI không phải là cấm dùng AI mà là dùng AI một cách minh bạch và có trách nhiệm – một quan điểm phù hợp với tinh thần của Quyết định số 1290/QĐ-BKHCN ngày 11/06/2024 của Bộ Khoa học và Công nghệ về hướng dẫn một số nguyên tắc nghiên cứu, phát triển các hệ thống trí tuệ nhân tạo có trách nhiệm.

3.3.3. Nguyên tắc thiết kế

Ba nguyên tắc xuyên suốt toàn bộ mô hình, đảm bảo tính nhất quán trong triển khai:

(1) *Hợp tác người–máy (Human–AI Collaboration)* – Con người giữ vai trò trung tâm trong mọi quyết định dịch thuật (Doherty & Kenny, 2014). AI là công cụ hỗ trợ có năng lực cao nhưng có giới hạn rõ ràng; người học là chủ thể chịu trách nhiệm cuối cùng về chất lượng bản dịch. Nguyên tắc này trực tiếp chống lại xu hướng phụ thuộc thụ động vào AI mà không có tư duy phê phán.

(2) *Học tập kiểu giàn giáo (Scaffolded Learning)* – Hỗ trợ được cung cấp theo mức độ tăng dần rồi rút dần khi người học trưởng thành về năng lực (Vygotsky, 1978). Trong giai đoạn đầu, giảng viên cung cấp nhiều hướng dẫn về cách sử dụng AI và cách nhận diện lỗi; trong giai đoạn sau, người học được kỳ vọng tự thiết kế prompt và tự đánh giá chất lượng đầu ra AI mà không cần hướng dẫn chi tiết.

(3) *Học luyện có phản tư (Reflective Practice)* – Mọi hoạt động đều gắn với phản tư và giải trình, biến quá trình học thành quá trình phát triển tư duy nghề nghiệp (González Davies, 2004). Nhật ký học tập, bản giải trình lựa chọn dịch và báo cáo phản tư là những công cụ dạy học cốt lõi trong mô hình, giúp người học nhận thức rõ hơn về quy trình ra quyết định của mình và phát triển năng lực siêu nhận thức (metacognitive competence).

3.4. Quy trình tổ chức dạy học và đánh giá

3.4.1. Quy trình năm bước

Quy trình năm bước của mô hình VCT-AI nên được hiểu là một chu kỳ nhiệm vụ học tập (learning cycle) kéo dài khoảng 1-2 tuần, chứ không phải toàn bộ hoạt động của một buổi học 2-4 tiết. Các bước phân tích văn bản, dịch sơ cấp, thiết kế prompt, thu thập đầu ra AI và viết phản tư bước đầu có thể được triển khai trước hoặc sau giờ học thông qua hệ thống quản lý học tập, chẳng hạn LMS. Trong khi đó, thời gian trên lớp nên tập trung vào các hoạt động đòi hỏi tương tác trực tiếp như so sánh bản dịch, thảo luận lỗi AI, hậu biên tập có hướng dẫn, phản biện đồng đẳng và giải trình lựa chọn dịch. Cách vận hành này giúp quy trình khả thi hơn trong điều kiện lớp học đại học, đồng thời tránh tình trạng quá tải và bảo đảm chiều sâu của hoạt động phản tư.

Mô hình VCT-AI được triển khai theo quy trình năm bước tuần hoàn như trong bảng 5. Tính tuần hoàn của quy trình phản ánh bản chất lặp lại của quá trình học dịch: mỗi chu kỳ học tập tạo ra nền tảng cho chu kỳ tiếp theo với mức độ phức tạp cao hơn.

Bảng 5. Quy trình năm bước dạy học theo mô hình VCT-AI

Bước	Tên	Mục đích	Hoạt động chính	Không gian/thời điểm triển khai gợi ý
1	Phân tích văn bản và dịch sơ cấp	Khơi lộ năng lực nền	Xác định thể loại; phân tích mục đích giao tiếp; tự dịch thử công	Trước giờ học, qua LMS hoặc nhiệm vụ cá nhân
2	Tương tác AI có định hướng	Khai thác AI có kiểm soát	Thiết kế prompt; thu đầu ra từ nhiều công cụ AI; so sánh phương án	Trước giờ học hoặc trong hoạt động nhóm ngắn trên lớp
3	Hậu biên tập	Phát triển năng lực phê phán	Sửa lỗi ngữ nghĩa, văn hóa, tương đồng giả, phong cách	Trọng tâm thảo luận trên lớp
4	Luyện tập có chiêm nghiệm	Nhận thức quy trình ra quyết định	Nhật ký học tập; trình bày lý do lựa chọn bản cuối	Sau giờ học và chia sẻ chọn lọc trên lớp
5	Đánh giá đa chiều	Đánh giá toàn diện năng lực dịch thuật lại	Giảng viên đánh giá; đánh giá đồng đẳng; tự đánh giá	Trên lớp kết hợp nộp sản phẩm qua LMS

Bước 1 – Phân tích văn bản và dịch sơ cấp: là bước quan trọng nhất để đảm bảo người học không bỏ qua giai đoạn tư duy ngôn ngữ độc lập (Kiraly, 2000). Sinh viên được yêu cầu đọc kỹ văn bản nguồn, xác định thể loại và mục đích giao tiếp, nhận diện các thuật ngữ chuyên ngành và điểm khó trước khi bắt đầu dịch. Sau đó tự dịch toàn bộ hoặc một phần văn bản mà không có sự hỗ trợ của AI. Bước này không chỉ xây dựng năng lực ngôn ngữ mà còn tạo ra “điểm tham chiếu cá nhân” – nền tảng để sinh viên so sánh và đánh giá đầu ra AI một cách có căn cứ. Đặc biệt với cặp Việt–Trung, bước này cần bao gồm việc nhận diện các từ Hán–

Việt có nguy cơ “tương đồng giả” cao và ghi chú lại trước khi tra cứu AI.

Bước 2 – Tương tác AI có định hướng: hướng dẫn sinh viên thiết kế prompt có ngữ cảnh và thử nghiệm ít nhất hai công cụ AI khác nhau để so sánh kết quả. Sinh viên không chỉ nhập văn bản và nhận đầu ra mà phải chủ động thiết kế prompt theo hướng dẫn của Trụ cột 2: chỉ định thể loại, phong cách, đối tượng đọc và yêu cầu đặc biệt. Việc thử nghiệm nhiều prompt và so sánh kết quả giúp phát triển tư duy về mối quan hệ giữa cách đặt vấn đề và chất lượng đầu ra – một kỹ năng tư duy bậc cao có giá trị vượt ra ngoài phạm vi dịch thuật. Giảng viên có thể thiết kế bài tập “so sánh câu lệnh” (prompt comparison), trong đó sinh viên trình bày ba phiên bản prompt khác nhau và so sánh chất lượng đầu ra tương ứng.

Bước 3 – Hậu biên tập (MTPE): là giai đoạn thực hành năng lực dịch thuật lại tập trung nhất. Sinh viên thực hiện hậu biên tập có cấu trúc theo danh mục lỗi trong bảng 4, với chú trọng đặc biệt vào lỗi “tương đồng giả” Hán-Việt, lỗi sắc thái trang trọng/suồng sã và lỗi cấu trúc diễn ngôn. Quan trọng là sinh viên không chỉ sửa lỗi mà phải ghi lại từng lỗi đã phát hiện, phân loại theo danh mục và giải thích lý do sửa lỗi. Hoạt động này có thể được thực hiện cá nhân hoặc theo nhóm đôi (pair work), trong đó hai sinh viên so sánh danh sách lỗi của nhau và thảo luận về những lỗi không thống nhất – một hình thức học tập cộng tác có giá trị cao (Vygotsky, 1978).

Bước 4 – Luyện tập có chiêm nghiệm: yêu cầu sinh viên viết nhật ký học tập ngắn (200–300 từ) trả lời ba câu hỏi: (a) Lỗi nào của AI xuất hiện nhiều nhất và tại sao? (b) Quyết định dịch nào khó nhất và tôi đã giải quyết như thế nào? (c) Tôi học được gì từ việc so sánh bản dịch của mình với bản dịch AI? Ba câu hỏi này được thiết kế theo thang tư duy Bloom để dẫn dắt sinh viên từ mô tả (describe) lên phân tích (analyze) và đánh giá (evaluate). Nhật ký học tập không chỉ là công cụ phản tư mà còn là nguồn dữ liệu quý giá để giảng viên theo dõi sự phát triển năng lực của từng sinh viên theo thời gian.

Bước 5 – Đánh giá đa chiều: kết hợp ba nguồn đánh giá để tạo ra bức tranh toàn diện về năng lực dịch thuật lại. Giảng viên đánh giá sản phẩm dịch và chất lượng hậu biên tập theo rubric trong bảng 6. Phản biện đồng đẳng (peer review) giúp phát triển tư duy phê phán và khả năng nhận xét có căn cứ – sinh viên đọc bản dịch của bạn và đưa ra nhận xét cụ thể về ít nhất ba điểm mạnh và hai điểm cần cải thiện. Tự đánh giá giúp người học nhận thức rõ hơn về năng lực của bản thân và xác định mục tiêu học tập tiếp theo. Sự kết hợp ba nguồn đánh giá này phù hợp với tinh thần đánh giá vì học tập (assessment for learning) và bản thân quá trình đánh giá chính là một hoạt động học tập (assessment as learning), chứ không chỉ đánh giá kết quả học tập.

3.4.2. Hệ tiêu chí đánh giá (rubric) năng lực dịch thuật lại

Hệ thống đánh giá được mở rộng theo bốn chiều với phân bổ trọng số như trong bảng 6, phản ánh đầy đủ các thành tố của năng lực dịch thuật lại và đặc thù của cặp Việt-Trung.

Bảng 6. Hệ tiêu chí đánh giá năng lực dịch thuật lại theo mô hình VCT-AI

Tiêu chí	Nội dung đánh giá chi tiết	Trọng số
Chất lượng sản phẩm dịch	Độ chính xác ngữ nghĩa; xử lý đúng từ Hán-Việt và tương đồng giả; tính phù hợp thuật ngữ; phong cách và thể loại; độ mượt và tự nhiên	40%
Chất lượng hậu biên tập	Phát hiện đúng và đầy đủ lỗi AI; chỉnh sửa có căn cứ và hiệu quả; xử lý đúng lỗi “tương đồng giả”; cải thiện phong cách thể loại	20%
Bản giải trình và phản tư	Giải thích lựa chọn dịch có căn cứ ngôn ngữ-văn hóa; nhận diện lỗi hệ thống của AI; chất lượng nhật ký học tập; mức độ tư duy phân tích	20%
Mình bạch học thuật và tham gia quá trình	Khai báo đầy đủ công cụ AI đã dùng; không sao chép thụ động đầu ra dịch máy; chất lượng prompt thiết kế; tham gia tích cực vào đánh giá đồng đẳng	20%

Trọng số 40% cho chất lượng sản phẩm dịch phản ánh thực tế rằng năng lực ngôn ngữ vẫn là cốt lõi của đào tạo dịch thuật. Tuy nhiên, ba tiêu chí còn lại với tổng trọng số 60% gửi đi thông điệp rõ ràng rằng quá trình tương tác với AI, tư duy phản biện và đạo đức học thuật có giá trị ngang bằng, thậm chí vượt trội hơn sản phẩm cuối trong bối cảnh AI có thể tạo ra sản phẩm dịch chất lượng cao chỉ trong vài giây.

3.4.3. Gợi ý triển khai học phần

Mô hình VCT-AI phù hợp nhất với sinh viên ngành Ngôn ngữ Trung Quốc hoặc các chương trình đào tạo có học phần dịch thuật Việt-Trung từ năm thứ ba trở lên, khi người học đã có nền tảng ngôn ngữ đủ vững để đánh giá chất lượng đầu ra AI. Áp dụng mô hình này với sinh viên năm nhất hoặc năm hai có nguy cơ tạo ra sự phụ thuộc AI trước khi nền tảng ngôn ngữ được hình thành đủ vững.

Một học phần dịch thuật Việt-Trung tích hợp AI theo mô hình VCT-AI có thể được cấu trúc theo bốn giai đoạn như trong bảng 7.

Bảng 7. Lộ trình bốn giai đoạn triển khai học phần theo mô hình VCT-AI

Giai đoạn	Tên	Thời lượng	Mức độ AI	Hoạt động trọng tâm
1	Củng cố nền tảng	Tuần 1–3	Hạn chế tối đa	Phân tích văn bản; dịch thủ công; nhận diện lỗi "tương đồng giả"
2	Tích hợp AI có kiểm soát	Tuần 4–7	Có hướng dẫn	Prompt engineering; so sánh đầu ra; MTPE cơ bản
3	Hậu biên tập chuyên sâu	Tuần 8–12	Tự chủ có phản tư	MTPE nâng cao; dự án nhóm; phản biện đồng đẳng
4	Đánh giá năng lực dịch thuật lại	Tuần 13–15	Tự chủ hoàn toàn	Dự án dịch cá nhân; báo cáo phản tư; đánh giá tổng kết

Trong Giai đoạn 1, AI bị hạn chế tối đa để đảm bảo sinh viên xây dựng được “điểm tham chiếu cá nhân” vững chắc. Giảng viên tập trung vào việc giúp sinh viên nhận diện các điểm khó đặc thù của cặp ngôn ngữ Việt–Trung, đặc biệt là danh mục từ Hán–Việt có nguy cơ “tương đồng giả” cao trong từng lĩnh vực chuyên ngành.

Trong Giai đoạn 2, AI được giới thiệu có hướng dẫn. Giảng viên dạy prompt engineering theo từng thể loại văn bản, hướng dẫn sinh viên so sánh đầu ra từ ít nhất hai công cụ AI khác nhau, và thực hành MTPE cơ bản với diễn ngôn thương mại – du lịch. Đây là giai đoạn quan trọng nhất về mặt dạy học vì nó thiết lập thói quen tư duy phê phán đối với AI.

Trong Giai đoạn 3, sinh viên thực hành MTPE nâng cao với văn bản hành chính – công vụ và văn bản học thuật, đồng thời thực hiện dự án nhóm trong đó mỗi thành viên đảm nhận một vai trò khác nhau trong quy trình dịch thuật lại: người thiết kế prompt, người hậu biên tập, người kiểm tra chất lượng và người viết báo cáo phản tư.

Trong Giai đoạn 4, sinh viên thực hiện dự án dịch cá nhân với văn bản tự chọn, viết báo cáo phản tư toàn diện về quá trình học tập và trải qua đánh giá tổng kết theo rubric trong bảng 6.

Về ngữ liệu, nên lựa chọn theo thứ tự độ khó tăng dần: diễn ngôn thương mại – du lịch, vốn có tính công thức cao và tương đối phù hợp cho giai đoạn đầu; văn bản hành chính – công vụ và giáo dục, đòi hỏi sự chính xác về thể thức, thuật ngữ và mức độ trang trọng; diễn ngôn truyền thông – báo chí, yêu cầu khả năng xử lý sắc thái thông tin và bối cảnh văn hóa; và văn bản học thuật, chính luận hoặc văn bản có sắc thái chính trị – xã hội, đòi hỏi phán đoán ngôn ngữ, văn hóa và diễn ngôn ở mức cao hơn.

Về công cụ, nên sử dụng kết hợp: ChatGPT và DeepSeek cho dịch sơ cấp và prompt engineering; Claude cho các văn bản đòi hỏi độ chính xác cao; và Google Translate cho tra cứu nhanh thuật ngữ. Giảng viên nên khuyến khích sinh viên thử nghiệm ít nhất hai công cụ cho mỗi văn bản để phát triển khả năng so sánh và đánh giá.

3.5. Thảo luận

3.5.1. Đóng góp lý luận

Bài báo góp phần mở rộng cơ sở lý luận về dạy học dịch thuật trong môi trường có AI hỗ trợ, đặc biệt đối với cặp ngôn ngữ Việt–Trung, theo ba hướng chính.

Thứ nhất, bài báo mở rộng khung năng lực dịch thuật truyền thống của PACTE (2003) bằng cách tích hợp chiều kích cộng tác người–máy như một thành tố không thể tách rời trong năng lực dịch thuật hiện đại. Sự mở rộng này không phủ nhận các thành tố truyền thống mà tái định vị chúng trong một hệ sinh thái công nghệ mới, trong đó năng lực ngôn ngữ–văn hóa vẫn là nền tảng không thể thay thế nhưng không còn là thành tố duy nhất cần phát triển.

Thứ hai, bài báo đề xuất một cách hiểu mới về vai trò của MTPE trong đào tạo: không chỉ là kỹ năng nghề nghiệp mà còn là một chiến lược dạy học có giá trị cao trong việc phát triển tư duy phê phán và năng lực phản tư (O’Brien, 2011; Moorkens, 2018). Cách hiểu này có ý nghĩa thực tiễn quan trọng: nó biến MTPE từ một hoạt động mang tính kỹ thuật thành một hành động học tập có chiều sâu nhận thức, phù hợp với mục tiêu giáo dục đại học là phát triển tư duy bậc cao.

Thứ ba, đây là một trong số ít những nghiên cứu xây dựng mô hình dạy học tích hợp AI chuyên biệt cho cặp Việt–Trung, thay vì áp dụng các mô hình được phát triển cho các cặp ngôn ngữ châu Âu. Tính chuyên biệt này thể hiện ở việc mô hình VCT-AI tích hợp xử lý lỗi “tương đồng giả” Hán–Việt như một thành phần cấu trúc, không phải phụ trợ – một đặc điểm dường như không có trong bất kỳ mô hình nào được công bố trước đó.

3.5.2. Ý nghĩa thực tiễn

Về mặt thực tiễn, bài báo cung cấp bốn đóng góp có thể ứng dụng trực tiếp. *Thứ nhất*, quy trình dạy học theo nhiệm vụ tích hợp AI với năm bước cụ thể có thể được giảng viên áp dụng ngay vào thiết kế bài học mà không cần đầu tư lớn về cơ sở hạ tầng công nghệ. *Thứ hai*, danh mục lỗi hệ thống trong dịch máy Việt–Trung (bảng 4) là công cụ thực hành có giá trị cho cả giảng viên và sinh viên trong quá trình MTPE. *Thứ ba*, bộ tiêu chí đánh giá năng lực dịch thuật lại (bảng 6) với trọng số cụ thể cung cấp một khung đánh giá minh bạch và công bằng trong bối cảnh AI. *Thứ tư*, lộ trình học phần bốn giai đoạn (bảng 7) cung cấp cấu trúc triển khai cụ thể, có thể được điều chỉnh linh hoạt theo điều kiện thực tế của từng cơ sở đào tạo.

Đặc biệt, mô hình VCT-AI có thể đóng vai trò tham chiếu cho việc cập nhật chương trình đào tạo ngành Ngôn ngữ Trung Quốc tại các trường đại học Việt Nam trong bối cảnh Bộ Giáo dục và Đào tạo đang thúc đẩy chuyển đổi số trong giáo dục đại học. Mô hình không đòi hỏi đầu tư lớn về công nghệ – hầu hết các công cụ AI cần thiết đều miễn phí hoặc chi phí thấp – mà chủ yếu đòi hỏi sự thay đổi về tư duy dạy học và thiết kế học phần.

3.5.3. Hạn chế

Nghiên cứu này có ba hạn chế cần được thừa nhận một cách trung thực. *Thứ nhất*, do tính chất nghiên cứu lý luận, các kết luận chưa được kiểm chứng qua dữ liệu thực nghiệm thu thập từ lớp học. Hiệu quả thực sự của mô hình VCT-AI – đặc biệt là tác động đến sự phát triển năng lực dịch thuật lại của sinh viên theo thời gian – cần được xác nhận qua các nghiên cứu thực nghiệm có đối chứng với cỡ mẫu đủ lớn. *Thứ hai*, công nghệ AI đang thay đổi với tốc độ rất nhanh, đòi hỏi sự cập nhật liên tục của chương trình đào tạo và tài liệu giảng dạy. Danh mục lỗi hệ thống trong bảng 4 và các gợi ý về công cụ AI cụ thể có thể trở nên lỗi thời khi các phiên bản AI mới được phát hành. Điều này đòi hỏi giảng viên phải duy trì thói quen cập nhật thường xuyên và xem mô hình VCT-AI như một khung linh hoạt, không phải một quy trình cứng nhắc. *Thứ ba*, bài báo tập trung chủ yếu vào biên dịch (written translation) mà chưa đề cập đầy đủ đến phiên dịch (interpreting) – một lĩnh vực cũng đang chịu tác động mạnh mẽ của AI thông qua các công cụ phiên dịch đồng thời tự động. Đây là một khoảng trống cần được lấp đầy trong các nghiên cứu tiếp theo.

4. KẾT LUẬN

Từ cơ sở lý luận và quá trình xây dựng mô hình VCT-AI, có thể khẳng định rằng sự phát triển của AI đang đặt ra yêu cầu đổi mới dạy học dịch thuật Việt–Trung ở bậc đại học. Trọng tâm không phải là thay thế người dịch bằng AI, mà là đào tạo người học có khả năng cộng tác, kiểm soát, đánh giá và chịu trách nhiệm với sản phẩm dịch có AI hỗ trợ.

Bài báo đề xuất mô hình VCT-AI gồm bốn trụ cột: củng cố năng lực dịch thủ công, phát triển kỹ năng thiết kế prompt Việt–Trung, thực hành hậu biên tập có hướng dẫn, và đánh giá đạo đức cùng năng lực dịch thuật lại. Mô hình đặt AI trong quy trình học tập có kiểm soát, yêu cầu người học tự dịch, so sánh, hậu biên tập, giải trình và phản tư.

Nghiên cứu cho thấy dạy học dịch thuật Việt–Trung trong kỷ nguyên AI cần hướng tới năng lực dịch thuật lại; đồng thời phải tính đến đặc thù của cặp ngôn ngữ này như từ Hán–Việt, “tương đồng giả”, đại từ nhân xưng, phong cách thể loại và yếu tố văn hóa–xã hội. Hậu biên tập cần được xem không chỉ là kỹ năng nghề nghiệp mà còn là hoạt động phát triển tư duy phê phán, năng lực phản tư và khả năng giải trình lựa chọn dịch.

Tuy nhiên, nghiên cứu mới dừng ở đề xuất mô hình, chưa có điều kiện thực nghiệm trong lớp học. Các nghiên cứu tiếp theo cần đánh giá hiệu quả của VCT-AI qua thực nghiệm, khảo sát người học, phân tích sản phẩm dịch và phát triển bộ công cụ đánh giá năng lực dịch thuật lại. Nhìn chung, VCT-AI là khung tham chiếu ban đầu giúp tích hợp AI vào dạy học dịch thuật Việt–Trung một cách có mục đích, có kiểm soát và gắn với trách nhiệm học thuật.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Anthropic. (2023). *Claude 2 model card*. <https://www.anthropic.com/claude-2-model-card>
- Bahdanau, D., Cho, K., & Bengio, Y. (2015). *Neural machine translation by jointly learning to align and translate*. In *Proceedings of the International Conference on Learning Representations (ICLR)*. <https://arxiv.org/abs/1409.0473>
- Bowker, L. (2020). Machine translation literacy instruction for international business students and business English instructors. *Journal of Business & Finance Librarianship*, 25(1–2), 25–43. <https://doi.org/10.1080/08963568.2020.1794739>
- Brown, T. B., Mann, B., Ryder, N., Subbiah, M., Kaplan, J., Dhariwal, P., Neelakantan, A., Shyam, P., Sastry, G., Askell, A., Agarwal, S., Herbert-Voss, A., Krueger, G., Henighan, T., Child, R., Ramesh, A., Ziegler, D. M., Wu, J.,

- Winter, C., ... Amodei, D. (2020). Language models are few-shot learners. *Advances in Neural Information Processing Systems*, 33, 1877–1901.
- Do, T. P. (2018). A survey on errors made by students of School of Foreign Languages, Thai Nguyen University when translating Sino-Vietnamese words directly into Chinese and solutions. *Journal of Inquiry into Languages and Cultures*, 2(1). <https://vjol.info.vn/index.php/nnvh/article/view/49682>
- Doherty, S., & Kenny, D. (2014). The design and evaluation of a statistical machine translation syllabus for translation students. *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(2), 295–315. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2014.937571>
- González Davies, M. (2004). *Multiple voices in the translation classroom: Activities, tasks and projects*. John Benjamins.
- Huang, L., Yu, W., Ma, W., Zhong, W., Feng, Z., Wang, H., Chen, Q., Peng, W., Feng, X., Qin, B., & Liu, T. (2025). A survey on hallucination in large language models. *ACM Computing Surveys*. <https://doi.org/10.1145/3703155>
- International Organization for Standardization. (2017). *ISO 18587:2017 Translation services—Post-editing of machine translation output—Requirements*. <https://www.iso.org/standard/62970.html>
- Kiraly, D. (2000). *A social constructivist approach to translator education: Empowerment from theory to practice*. St. Jerome Publishing.
- Lommel, A. R., Burchardt, A., & Uszkoreit, H. (2013). Multidimensional quality metrics: A flexible system for assessing translation quality. In *Proceedings of Translating and the Computer 35*. <https://aclanthology.org/2013.tc-1.6/>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Moorkens, J. (2018). What to expect from neural machine translation: A practical in-class translation evaluation exercise. *The Interpreter and Translator Trainer*, 12(4), 375–387. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2018.1501639>
- Nguyen, T. M., & Nguyen, T. H. N. (2016). Translating Chinese–Vietnamese political texts: Some issues to note. *VNU Journal of Foreign Studies*, 32(1), 66–68. <https://js.vnu.edu.vn/FS/article/view/289/275>
- Nguyen, T. N. C., & Nguyen, P. T. (2021). A comparative analysis of pragmatic functions of personal pronouns in Vietnamese and Chinese. *Journal of Science and Technology – Duy Tan University*, 5(48), 144–154.
- O'Brien, S. (2011). Towards predicting post-editing productivity. *Machine Translation*, 25(3), 197–215. <https://doi.org/10.1007/s10590-011-9096-7>
- PACTE Group. (2003). Building a translation competence model. In F. Alves (Ed.), *Triangulating translation: Perspectives in process-oriented research* (pp. 43–66). John Benjamins.
- Puentedura, R. R. (2006). *Transformation, technology, and education*. Hippasus. <https://hippasus.com/resources/tte/>
- Pym, A. (2013). Translation skill-sets in a machine-translation age. *Meta*, 58(3), 487–503. <https://doi.org/10.7202/1025047ar>
- Pym, A. (2014). *Exploring translation theories* (2nd ed.). Routledge.
- Tran, B. L. (2015). *A study of Chinese–Vietnamese translation: Based on Chinese–Vietnamese business text translations* (Doctoral dissertation, Vietnam National University, Hanoi).
- Tran, Q. H. (2024). Semantic shifts of Sino-Vietnamese words and errors in Vietnamese–Chinese and Chinese–Vietnamese translation. *Journal of Science and Technology – The University of Danang*, 22(8), 65–68. <https://jst-ud.vn/jst-ud/article/view/9282>
- Vaswani, A., Shazeer, N., Parmar, N., Uszkoreit, J., Jones, L., Gomez, A. N., Kaiser, Ł., & Polosukhin, I. (2017). Attention is all you need. *Advances in Neural Information Processing Systems*, 30, 5998–6008.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.
- Wu, Y., Schuster, M., Chen, Z., Le, Q. V., Norouzi, M., Macherey, W., Krikun, M., Cao, Y., Gao, Q., Macherey, K., Klingner, J., Shah, A., Johnson, M., Liu, X., Kaiser, Ł., Gouws, S., Kato, Y., Kudo, T., Kazawa, H., ... Dean, J. (2016). *Google's neural machine translation system: Bridging the gap between human and machine translation*. arXiv. <https://arxiv.org/abs/1609.08144>

Innovating Vietnamese–Chinese translation pedagogy in the AI era: Theoretical foundations and an application model

Tran Duc Thang¹, To Vu Thanh²

¹Military Science Academy, Hanoi City

²Thai Nguyen University, Thai Nguyen Province

ARTICLE INFO

Article history:

Received: 18 April 2026

Received in revised form: 01 June 2026

Accepted: 08 June 2026

Published: 20 June 2026

Keywords:

Translation pedagogy;

Vietnamese–Chinese translation;

Artificial intelligence;

Post-editing;

Hybrid translator competence.

Corresponding author:

To Vu Thanh

E-mail address:

tovuuthanh.sfl@tnu.edu.vn

ABSTRACT

The advancement of Neural Machine Translation (NMT) and Large Language Models (LLMs) is placing fundamental reform demands on Vietnamese–Chinese translation training at the university level. This paper addresses the question of how Vietnamese–Chinese translation pedagogy must change in the AI era and which integration model best suits the specificities of this language pair. The study employs document analysis and synthesis, theoretical systematization, and pedagogical reasoning grounded in constructivist theory, the TPACK and SAMR frameworks, and hybrid translator competence theory. The findings identify six components of hybrid translator competence and propose the VCT-AI model (Vietnamese–Chinese Translation – AI Integration Model), structured around four pillars: consolidating manual translation foundations; developing domain-specific prompt engineering skills; practicing pedagogically guided post-editing; and assessing ethical conduct alongside hybrid translator competence. The model is operationalized through a five-step instructional process and a four-dimensional assessment rubric with weighted criteria. This study contributes a specialized pedagogical framework for the Vietnamese–Chinese language pair in the AI era, offering practical implications for translation course design at the undergraduate level and laying the groundwork for future classroom experiments.