

TỪ NGỮ BIỂU ĐẠT Ý NGHĨA GIÁO DỤC VÀ BIỂU THỨC ẪN DỤ Ý NIỆM GIÁO DỤC TRONG MỘT SỐ TẠP CHÍ GIÁO DỤC TIẾNG VIỆT HIỆN NAY

Hà Thị Hương*; Trần Văn Phước

Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế

Nhận bài: 25/08/2020; Hoàn thành phản biện: 30/09/2020; Duyệt đăng: 26/04/2021

Tóm tắt: Mục đích của nghiên cứu này là tìm hiểu sự khác biệt về đặc điểm ngữ nghĩa từ vựng của các từ ngữ và đặc điểm ngữ nghĩa-tri nhận của các biểu thức ản dụ ý niệm giáo dục. Dựa trên cơ sở lý luận về ngữ nghĩa học từ vựng, ngữ nghĩa học tri nhận và triết lý giáo dục Việt Nam, chúng tôi đã thu thập được 1251 từ ngữ biểu đạt nghĩa giáo dục, 713 biểu thức ản dụ từ 9 bài viết bằng tiếng Việt về giáo dục Việt Nam làm ngữ liệu nghiên cứu. Ngữ liệu được miêu tả về đặc điểm ngữ nghĩa và được phân loại thành 5 trường nghĩa; những biểu thức được miêu tả về đặc điểm tri nhận và phân thành 15 mô hình ản dụ ý niệm giáo dục. Từ đó, chúng tôi so sánh về những yếu tố ngôn ngữ, tri nhận hoặc văn hóa-giáo dục có thể tác động đến các đặc điểm ngữ nghĩa và đặc điểm tri nhận được phân tích và đề xuất một số vận dụng trong giảng dạy và dịch thuật.

Từ khóa: Biểu thức ản dụ ý niệm, giáo dục, đặc điểm ngữ nghĩa, đặc điểm tri nhận

1. Đặt vấn đề

Giáo dục theo nghĩa chung là hình thức chuyển tiếp kiến thức, kỹ năng và thói quen thông qua quá trình giảng dạy, đào tạo hay nghiên cứu từ thế hệ này sang thế hệ khác (Dewey, 1916). Giáo dục diễn ra dưới sự hướng dẫn của người khác hay qua quá trình tự học. Những trải nghiệm tác động đáng kể lên suy nghĩ, cảm nhận hay hành động của người khác đều được xem là giáo dục. Theo quan điểm lý thuyết về hoạt động của Aleksei Nikolaevich Leontiev (Lê Văn Hồng, 1995 trích dẫn), giáo dục tập trung vào hoạt động sư phạm, cụ thể là hoạt động giảng dạy và hoạt động học tập. Giáo dục đi vào ngôn ngữ của con người một cách tự nhiên, hình thành nên tập hợp các từ ngữ biểu hiện những yếu tố liên quan đến giáo dục như giáo viên, học sinh, sách vở, nhà trường, v.v... Ngoài ra, các hoạt động giáo dục cũng được biểu hiện bằng các biểu thức ản dụ ý niệm. Mục đích của nghiên cứu này là (1) tìm hiểu nội dung giáo dục được hiện thực hóa qua ngữ nghĩa các từ ngữ giáo dục (dạy-học) trong một số tạp chí giáo dục bằng tiếng Việt, thông qua việc phân tích đặc điểm ngữ nghĩa từ vựng nhằm làm rõ vai trò, ý nghĩa của trường từ vựng - ngữ nghĩa trong việc biểu đạt các khái niệm trong lĩnh vực giáo dục cũng như một số đặc trưng văn hóa thể hiện qua hệ thống từ ngữ này; (2) làm sáng tỏ đặc điểm ngữ nghĩa - tri nhận của các biểu thức ản dụ ý niệm giáo dục (dạy - học) trong tạp chí tiếng Việt dựa trên khung lý thuyết ản dụ tri nhận của ngữ nghĩa học tri nhận; và (3) so sánh đặc điểm ngữ nghĩa từ vựng của các từ ngữ và đặc điểm ngữ nghĩa-tri nhận của các biểu thức ản dụ ý niệm giáo dục nhằm hiểu sâu hơn phương thức biểu hiện vai trò, trách nhiệm và mối quan hệ của người dạy, người học và một phần bản chất của giáo dục ở Việt Nam hiện nay.

* Email: hthuong@hueuni.edu.vn

2. Cơ sở lý luận

Nghiên cứu này được xây dựng dựa trên khung lý luận của ngữ nghĩa học từ vựng, ngữ nghĩa học tri nhận và ẩn dụ ý niệm, và một số đặc điểm liên quan đến giáo dục và văn hóa Việt Nam nhằm đạt được các mục đích nghiên cứu đề ra.

2.1. Ngữ nghĩa học từ vựng

Có nhiều quan điểm khác nhau về nghĩa của từ. Theo Mai Ngọc Chừ, Vũ Đức Nghiệu, Hoàng Trọng Phiến (1997), nghĩa của từ là những liên hệ được xác lập trong nhận thức của chúng ta giữa những cái mà từ chỉ ra (những cái mà từ làm tín hiệu cho). Xtepanov (1977) cho rằng nghĩa của từ phản ánh những đặc trưng chung đồng thời là đặc trưng bản chất của sự vật được con người nhận thức trong thực tiễn xã hội, nghĩa của từ hướng đến khái niệm như là hướng đến cái giới hạn của mình. Đây là quan điểm được chúng tôi chấp nhận để tiến hành nghiên cứu trong bài tham luận này. Nghĩa của từ được chia thành các thành phần nghĩa sau:

- Nghĩa biểu vật: còn được gọi là ý nghĩa sự vật hoặc ý nghĩa sở chỉ. Đây là thành phần ý nghĩa liên quan đến chức năng biểu thị sự vật/hiện tượng của từ. Ý nghĩa này phản ánh bản thân các sự vật, hiện tượng trong thực tế khách quan hoặc đặc trưng, tính chất của chúng.

- Nghĩa biểu niệm: là nội dung khái niệm về sự vật, hiện tượng mà từ biểu thị, nghĩa biểu niệm của từ là kết quả nhìn nhận và chia cắt hiện thực khách quan theo những cách thức khác nhau của mỗi dân tộc hoặc thậm chí của một địa phương.

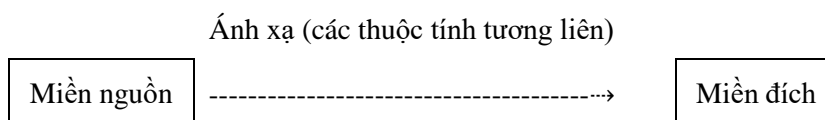
- Ngoài ra, người ta còn phân biệt thêm nghĩa ngữ dụng và nghĩa cấu trúc. Nghĩa ngữ dụng còn được gọi là nghĩa biểu thái, nghĩa hàm chỉ, là mối liên hệ giữa từ với thái độ chủ quan, cảm xúc của người nói. Nghĩa cấu trúc là mối quan hệ giữa từ với các từ khác trong hệ thống từ vựng. Quan hệ giữa từ này với từ khác thể hiện trên hai trục: trục đối vị và trục ngữ đoạn. Quan hệ trên trục đối vị cho ta xác định được giá trị của từ, khu biệt từ này với từ khác, còn quan hệ trên trục ngữ đoạn cho ta xác định được ngữ trị – khả năng kết hợp – của từ.

- Nghĩa của từ ngữ còn được chuyển nghĩa qua một số phương thức như ẩn dụ và hoán dụ truyền thống.

Lý thuyết về trường từ vựng ngữ nghĩa đã được bàn đến từ lâu. Theo Ferdinand de Saussure (từ bản dịch của Cao Xuân Hạo, 1973), giá trị của bất cứ yếu tố nào cũng do những yếu tố xung quanh nó quy định. Trier (1963) cho rằng trong ngôn ngữ, mỗi từ tồn tại trong một trường, giá trị của nó là do quan hệ với các từ khác trong trường quyết định. Xtepanov (1977) khẳng định rằng các từ trong vốn từ vựng không tồn tại một cách cô lập mà tạo thành những loại, những nhóm cùng loại có tính chất hệ thống nào đó, cùng với một số từ khác, tính hệ thống này thể hiện ở các hiện tượng đa nghĩa, đồng âm, đồng nghĩa, trái nghĩa, ở sự phân chia từ vựng thành các trường từ vựng-ngữ nghĩa. Chúng tôi dựa vào quan điểm về trường từ vựng-ngữ nghĩa của Đỗ Hữu Châu (2001): trường từ vựng - ngữ nghĩa là tập hợp từ vựng có sự đồng nhất ngữ nghĩa xét theo một phương diện nào đấy (...) để phát hiện ra tính hệ thống và cấu trúc của hệ thống từ vựng về mặt ngữ nghĩa.

2.2. Ngữ nghĩa học tri nhận

Theo Geeraert (2010), ngữ nghĩa học tri nhận là cách tiếp cận theo định hướng tri nhận và tâm lý đối với nghĩa, được bắt đầu từ những năm 1980 trở lại đây. Ngữ nghĩa học tri nhận, giống như một nỗ lực tối đa luận để tích hợp, chứ không phải là chia tách giữa nghĩa và tri nhận với nhau, tích hợp chứ không phải là chia tách giữa ngữ nghĩa học và ngữ dụng học lại với nhau. Như vậy, ngữ nghĩa học tri nhận có quan điểm mang tính chất tâm lý, bách khoa và động về nghĩa như ngữ nghĩa học ngữ văn - lịch sử. Những cách tân chủ yếu mà ngữ nghĩa học tri nhận mang tới trong việc nghiên cứu nghĩa từ chính là lý thuyết điển mẫu, ẩn dụ ý niệm và ngữ nghĩa học khung. Trong bài báo này, chúng tôi tập trung phân tích ẩn dụ ý niệm mà không mở rộng tìm hiểu lý thuyết điển mẫu và ngữ nghĩa học khung. Bài trình bày chỉ dựa trên cơ sở lý luận liên quan đến ẩn dụ ý niệm là tính nghiệm thân, ý niệm, ẩn dụ ý niệm, miền, miền đích, miền nguồn và ánh xạ. Trước hết, về tính nghiệm thân, nguyên lý cốt lõi của khoa học tri nhận là “Dĩ nhân vi trung” (Lấy con người làm trung tâm), xuất phát từ con người để nhìn nhận về ngôn ngữ và thế giới. Lakoff và Johnson (1980) khẳng định thân thể con người và cấu trúc các cơ quan tri nhận là yếu tố ảnh hưởng đến kinh nghiệm trước nhất. Wilson (2002) quan niệm tri nhận ngoại tuyến là một hiện tượng phổ biến trong tâm trí nhân loại và phản ánh một nguyên tắc cơ bản rất chung về tri nhận. Theo Johnson và Rohrer (2007), nghiệm thân như là sự trải nghiệm chung và nghiệm thân như là sự trải nghiệm lấy cơ thể làm nền tảng. Tóm lại, nghiệm thân được hiểu chung là sự chi phối của thân thể tạo nên tri nhận khác biệt của con người về thế giới, kéo theo thực tiễn bị chia cắt, trung chuyên, biến dạng dưới ảnh hưởng của những kinh nghiệm sinh học. Về ý niệm, Trần Văn Cơ (2007) nhận định rằng ý niệm hình thành trong ý thức của con người, một mặt nó là nội dung thông tin phổ quát về thế giới hiện thực và thế giới tưởng tượng, mặt khác, nó chứa đựng những nét đặc trưng văn hoá – dân tộc. Trên cơ sở nguyên lý này, ẩn dụ ý niệm được cho là một trong những hình thức ý niệm hoá, một quá trình tri nhận có chức năng biểu hiện và hình thành những ý niệm mới mà không có nó thì không thể nhận được tri thức mới. Cấu trúc của ẩn dụ ý niệm là cấu trúc hai không gian: không gian NGUỒN (hay miền NGUỒN) và không gian ĐÍCH (hay miền ĐÍCH). Miền ý niệm có thể hiểu là tập hợp các ý niệm gắn gũi về nội dung tinh thần như các thực thể tri nhận, các thuộc tính, các quan hệ, miền ý niệm trong những trường hợp cụ thể có thể trở thành miền nguồn hoặc miền đích. Quá trình phóng chiếu từ miền nguồn đến miền đích tương ứng đó gọi là ánh xạ, được cụ thể hóa qua sơ đồ sau (Lakoff và Johnson, 2003):



2.3. Một số đặc điểm về bối cảnh liên quan đến giáo dục và văn hóa Việt Nam

2.3.1. Bối cảnh liên quan đến triết lý giáo dục Việt Nam

Triết lý giáo dục Việt Nam mặc dù chưa được khẳng định bằng một văn bản cụ thể nhưng thông qua mục tiêu giáo dục được điều chỉnh theo từng thời kỳ phát triển của đất nước và thế giới, triết lý giáo dục đã được xác lập từng bước từ quan điểm lấy “người dạy làm trung tâm” đến tiệm cận quan điểm “người học làm trung tâm” và “quá trình học tập làm trung tâm” (Hội thảo về "triết lý giáo dục" do Học viện Quản lý giáo dục tổ chức tại Hà Nội ngày

21/9/2007). Chủ tịch Hồ Chí Minh, anh hùng giải phóng dân tộc, nhà văn hoá kiệt xuất và cũng là một nhà giáo dục vĩ đại của dân tộc Việt Nam, đã khai sinh một nền giáo dục mới, toàn dân, toàn diện với kỳ vọng đưa dân tộc Việt Nam trở thành một dân tộc sánh vai cùng bạn bè quốc tế. Quan điểm và những chỉ dẫn của Người về giáo dục vẫn luôn đồng hành cùng công cuộc xây dựng và bảo vệ Tổ quốc Việt Nam xã hội chủ nghĩa. Để hoàn thành mục tiêu giáo dục đó cũng như phù hợp với thực trạng giáo dục đương thời, Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 4/11/2013 Hội nghị Trung ương 8 khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo nêu rõ một số nhiệm vụ trọng tâm: Đổi mới chương trình nhằm phát triển năng lực và phẩm chất người học, hài hòa đức, trí, thể, mỹ; dạy người, dạy chữ và dạy nghề; giáo dục nhân cách, đạo đức, lối sống, tri thức pháp luật và ý thức công dân, tập trung dạy cách học, cách nghĩ, khuyến khích tự học, tạo cơ sở để người học tự cập nhật và đổi mới tri thức, kỹ năng, phát triển năng lực, v.v. Đại hội Đảng Cộng Sản Việt Nam XII (2016) đã đặt ra yêu cầu phải coi giáo dục là quốc sách hàng đầu, chuyển mạnh quá trình giáo dục chủ yếu từ trang bị kiến thức sang phát triển toàn diện năng lực và phẩm chất người học; học đi đôi với hành, lý luận gắn liền với thực tế, giáo dục con người Việt Nam phát triển toàn diện và phát huy tốt nhất tiềm năng, khả năng sáng tạo của mỗi cá nhân, nhằm xây dựng con người Việt Nam phát triển toàn diện, phấn đấu sớm đưa nước ta cơ bản trở thành nước công nghiệp theo hướng hiện đại.

2.3.2. Bối cảnh liên quan đến văn hóa ở Việt Nam

Văn hóa Việt Nam gắn liền với lịch sử hình thành và phát triển của dân tộc, tồn tại lâu đời và mang tính đặc trưng sâu sắc. Trải qua hàng nghìn năm dựng nước và giữ nước, tính đến nay văn hóa Việt Nam là sự tổ hợp của lớp văn hóa bản địa, lớp văn hóa giao lưu với Trung Quốc và lớp văn hóa giao lưu với phương Tây. Việt Nam nhờ có gốc văn hoá bản địa vững chắc nên nền văn hóa không bị văn hoá ngoại lai đồng hóa, mà ngược lại Việt hóa các nền văn hóa ngoại lai đó làm cho nền văn hóa dân tộc càng thêm phong phú đa dạng. Văn hóa dân tộc Việt Nam sinh ra từ nền văn minh lúa nước, một nền văn minh phát triển đến trình độ đủ cao về kỹ thuật canh tác lúa nước, về nuôi trồng gia cầm, gia súc, về công cụ lao động, về thủy lợi, v.v. Văn minh lúa nước là cái nôi hình thành nền văn hóa Phùng Nguyên đến văn hóa Đông Sơn, văn hóa Gò Mun và sau đó là văn hóa Đông Sơn đương thời với lối sống định canh định cư và văn hóa làng xã. Nền văn minh lúa nước có tác động nhất định tới cách suy nghĩ, hành động, tín ngưỡng, v.v. của người dân Việt. Do sự bành trướng và âm mưu đồng hóa phương Nam của các triều đại phong kiến phương Bắc, nền văn hóa Việt Nam đã thay đổi theo hướng mang thêm các đặc điểm của văn hóa Hoa Hạ. Các cuộc chiến tranh giữ nước tạo nên một đặc trưng văn hoá nổi bật đó là tư tưởng yêu nước và ý thức dân tộc thấm sâu và bao trùm mọi lĩnh vực. Bước sang thế kỷ XX, do quá trình tiếp xúc với nền văn hóa phương Tây, các loại hình nghệ thuật mới như hội họa, kiến trúc, điêu khắc, âm nhạc, văn học, sân khấu, điện ảnh ra đời, phát triển mạnh và thu được những thành tựu to lớn với nội dung phản ánh cuộc sống và hiện thực cách mạng. Hiện tại, đứng trước sự nghiệp công nghiệp hoá - hiện đại hoá đất nước, đối mặt với những thách thức gay gắt của kinh tế thị trường và xu thế toàn cầu hóa, văn hóa cổ truyền dân tộc đã và đang được chọn lọc, bảo tồn các giá trị cũ và xây dựng, phát triển các giá trị mới, đảm bảo văn hóa Việt Nam là một nền văn hoá mở, hiện đại nhưng không xa rời dân tộc (Trần Quốc Vượng, 2009). Trong số những bình diện của văn hóa Việt Nam, văn hóa nhà trường, quan hệ gia đình-học đường, quan hệ thầy-trò cũng chịu nhiều ảnh hưởng của văn hóa-giáo dục phương

Đông và phương Tây đã có nhiều thay đổi từ cực đoan “thầy là trung tâm” đến “trò là trung tâm” và hiện nay cần có một quan điểm trung dung hơn trong bối cảnh xã hội, văn hóa, giáo dục Việt Nam (Trần Ngọc Thêm, 2004).

3. Phương pháp nghiên cứu

Nhằm đạt được các mục tiêu nghiên cứu, chúng tôi đã sử dụng cả phương pháp nghiên cứu định tính và phương pháp nghiên cứu định lượng. Ngữ liệu được phân tích và trình bày theo phương pháp miêu tả và so sánh, phương pháp suy diễn ngữ nghĩa từ vựng, ngữ nghĩa tri nhận và quy nạp thành các trường nghĩa và các mô hình ẩn dụ ý niệm. Trong phạm vi nghiên cứu, chúng tôi chỉ tập trung vào lĩnh vực giáo dục. Qua quá trình khảo sát bối cảnh giáo dục, văn hóa trong đó các bài báo được viết và kiểm chứng nghĩa gốc của từ ngữ giáo dục có liên quan trong *Từ điển tiếng Việt* do Hoàng Phê chủ biên (2005), chúng tôi tiến hành thu thập từ ngữ biểu đạt ý nghĩa giáo dục rồi phân loại theo các trường nghĩa từ vựng. Để nhận diện và thu thập các biểu thức ẩn dụ ý niệm và mô hình ẩn dụ ý niệm về dạy và học trong hai khối ngữ liệu đó, chúng tôi đã phân tích bối cảnh tình huống giáo dục, văn hóa, tư duy dân tộc và sử dụng các phương pháp của nhóm nghiên cứu Saisuresh Krishnakumaran & Xiaojin Zhu (2007), phương pháp MIP của nhóm nghiên cứu Praggeljaz (2007), phương pháp MIPVU của nhóm nghiên cứu Steen và cộng sự (2010), và quan điểm nhận diện miền nguồn và miền đích cụ thể của Zoltán Kovacs (2010) để xác định các mô hình tri nhận. Kết quả chúng tôi đã thu thập được 1251 từ ngữ biểu đạt ý nghĩa giáo dục và 713 biểu thức ẩn dụ được thu thập từ 9 bài báo khoa học trong lĩnh vực giáo dục bằng tiếng Việt được trích trong Tạp chí Giáo dục (Journal of Education) - Bộ Giáo dục và Đào tạo Việt Nam xuất bản trong khoảng thời gian từ tháng 1 năm 2019 đến tháng 4 năm 2020. Sau khi thu thập ngữ liệu, chúng tôi đã sử dụng các phương pháp phân tích-mô tả đặc điểm ngữ nghĩa từ vựng của các từ ngữ và đặc điểm ngữ nghĩa - tri nhận của các biểu thức ẩn dụ giáo dục. Cuối cùng, chúng tôi vận dụng phương pháp so sánh hai phương thức phân tích đặc điểm ngữ nghĩa từ vựng và đặc điểm ngữ nghĩa tri nhận. Do phạm vi bài trình bày, các ví dụ được trích từ Phụ lục nhưng không được đính kèm bài trình bày do có nhiều trang quá dài.

4. Kết quả nghiên cứu

4.1. Đặc điểm ngữ nghĩa từ vựng của từ ngữ giáo dục

Nguồn ngữ liệu 1251 từ ngữ chỉ các yếu tố liên quan đến giáo dục được phân lập thành 5 trường từ vựng (với số lượng và tỷ lệ % cụ thể nêu ở bảng 1) như sau:

Bảng 1. Trường từ vựng biểu đạt nghĩa liên quan đến giáo dục

STT	Trường từ vựng	Số lượt xuất hiện	Tỷ lệ %
1	Trường chỉ người dạy	537	42,93%
2	Trường chỉ chương trình dạy - học	271	21,66%
3	Trường chỉ người học	201	16,07%
4	Trường chỉ môi trường dạy - học	175	13,98%
5	Trường chỉ phương tiện dạy - học	67	5,36%
	Tổng	1251	100%

Bảng 1 cho thấy, các đơn vị từ trong trường chỉ người dạy xuất hiện với 537 lượt, chiếm 42,93% tổng số lượt xuất hiện của các đơn vị từ trong lĩnh vực người dạy; tiếp đến là trường chỉ chương trình dạy - học xuất hiện với 271 lượt, chiếm 21,66%; sau đó là trường chỉ người học

xuất hiện với 201 lượt, chiếm 16,07%; có số lượt xuất hiện khá khiêm tốn đó là các đơn vị từ trong trường chỉ môi trường dạy – học với 175 lượt chiếm 13,98%; xuất hiện với số lượt thấp nhất là các đơn vị từ thuộc trường chỉ phương tiện dạy - học với 67 lượt chiếm 5,36%. Một số ví dụ từ nguồn ngữ liệu được phân bố trong 5 trường như sau:

- Trường 1: Trường chỉ người dạy, gồm các đơn vị từ như: *giáo viên, giảng viên, người dạy, thầy, cô, v.v...*
- Trường 2: Trường chỉ người học, gồm các đơn vị từ như: *học sinh, sinh viên, trẻ (mầm non), học trò, v.v...*
- Trường 3: Trường chỉ phương tiện dạy - học, gồm các đơn vị từ như: *sách, tài liệu, máy tính, bàn, ghế, cơ sở vật chất, v.v...*
- Trường 4: Trường chỉ môi trường dạy - học, gồm các đơn vị từ như: *nhà trường, lớp học, trường mầm non, trường đại học, trường phổ thông, trường công, trường tư, v.v...*
- Trường 5: Trường chỉ chương trình dạy - học, gồm các đơn vị từ như: *đánh giá, môn học, chuẩn đầu ra, kiểm định, đào tạo, v.v...*

Như vậy, mặc dù *Trường nghĩa chỉ người dạy* không chiếm tỉ lệ tuyệt đối (42,97%) nhưng qua các ví dụ của các trường nghĩa còn lại, chúng tôi nhận thấy nhiều đơn vị từ trong *Trường nghĩa chỉ chương trình dạy-học* như *đánh giá, môn học, chuẩn đầu ra, kiểm định, đào tạo, v.v.* (tỉ lệ 21,66%) và *Trường nghĩa chỉ phương tiện dạy học* như *sách, tài liệu, máy tính, v.v.* (tỉ lệ 5,36%) đều liên quan đến người dạy nhiều hơn. Vai trò “*người dạy là trung tâm*” vẫn đóng vai trò quan trọng trong tư duy của người Việt và giúp diễn đạt phần lớn khái niệm liên quan đến nhiều lĩnh vực từ hoạt động dạy, hoạt động học, hoạt động đánh giá trong môi trường giáo dục.

4.2 Đặc điểm ngữ nghĩa tri nhận của các biểu thức ẩn dụ ý niệm về giáo dục

4.2.1 Ẩn dụ ý niệm về giảng dạy

Trong nguồn ngữ liệu 713 biểu thức ẩn dụ ý niệm về giáo dục, có 239 ẩn dụ về giảng dạy và được phân loại, tổng hợp thành 4 mô hình ẩn dụ ý niệm: GIẢNG DẠY LÀ ĐIỀU KHIỂN, GIẢNG DẠY LÀ CUỘC HÀNH TRÌNH, GIẢNG DẠY LÀ TRÔNG TRỢT, GIẢNG DẠY LÀ BỘ PHẬN CƠ THỂ NGƯỜI, chúng được sử dụng để phản ánh công tác giảng dạy với chủ thể chính là người dạy như sau:

Bảng 2. Mô hình ẩn dụ ý niệm về giảng dạy

STT	Mô hình ẩn dụ ý niệm	Số lượt xuất hiện	Tỷ lệ %
1	GIẢNG DẠY LÀ ĐIỀU KHIỂN	113	47,28%
2	GIẢNG DẠY LÀ CUỘC HÀNH TRÌNH	73	30,54%
3	GIẢNG DẠY LÀ TRÔNG TRỢT	35	14,64%
4	GIẢNG DẠY LÀ BỘ PHẬN CƠ THỂ NGƯỜI	18	7,53%
	Tổng	239	100%

Bảng 2 cụ thể hóa mô tả định lượng của 239 ẩn dụ về giảng dạy. Điều khiển được hiểu là sử dụng lực tác động lên một vật để giữ nó ở vị trí/trạng thái nhất định như mong muốn chủ quan. Với quyền lực của người thầy trong hoạt động dạy học, ẩn dụ ý niệm GIẢNG DẠY LÀ ĐIỀU KHIỂN được hình thành chủ yếu thông qua hoạt động của người dạy, một số ảnh xạ được

phóng chiếu người điều khiển là giáo viên, hoạt động điều khiển là hoạt động giảng dạy, đối tượng bị điều khiển là học sinh, v.v... Ấn dụ ở phạm trù này chiếm tỷ lệ cao nhất trong tổng số ấn dụ thu thập được (113 lượt với 47.28%). Ví dụ:

- (1) ngoài các môn học **bắt buộc** chung
- (2) điều tất yếu là phải **đặt** học sinh vào hoàn cảnh cụ thể có liên quan

Mô hình ấn dụ ý niệm GIẢNG DẠY LÀ CUỘC HÀNH TRÌNH được hình thành do quá trình ánh xạ giữa miền đích là GIẢNG DẠY và miền nguồn là cuộc hành trình. Ấn dụ CUỘC HÀNH TRÌNH mô tả hoạt động đi từ nơi này đến nơi khác. Hoạt động này tập trung vào bốn hình ảnh hướng dẫn viên, người lữ hành, bản đồ và điểm đến của cuộc hành trình. So với cách diễn đạt trực tiếp “học tập là một quá trình vô tận”, hình ảnh ấn dụ CUỘC HÀNH TRÌNH không chỉ biểu thị thời gian dạy học rất dài mà còn ngụ ý một loạt các ý nghĩa liên quan khác, trong đó trường nghĩa này (nghĩa đen) được ánh xạ sang trường nghĩa khác (nghĩa hàm ẩn). Ấn dụ phạm trù này chiếm 30.54 % tổng số ấn dụ liên quan đến giảng dạy. Ví dụ:

- (3) giáo viên cần có những **định hướng** rõ ràng
- (4) Điều này cũng có thể **dẫn đến** gia tăng bất bình đẳng trong giáo dục

Trong dạy học, chúng ta thường sử dụng các ấn dụ có hình ảnh của cây con để mô tả quá trình trưởng thành, chín chắn trong suy nghĩ của người học do sự thúc đẩy của các yếu tố bên ngoài (ở đây là người dạy) kết hợp với động lực bên trong. Lúc này, việc dạy học ánh xạ lên quá trình phát triển của sinh vật. Sự phát triển bắt đầu từ khi sinh ra và kéo dài suốt cả cuộc đời; việc học không gò bó trong khoảng thời gian hay không gian nhất định mà nó được trải rộng khắp. Ở một góc độ khác, trong quá trình trưởng thành người ta sẽ gặp phải niềm vui và nỗi buồn khác nhau. Tương tự như vậy, trong quá trình dạy học chúng ta chúng ta sẽ vui vẻ nhưng đôi lúc lại thất vọng, v.v. Vì vậy, cũng như quá trình trưởng thành, giảng dạy được miêu tả là một hoạt động lâu dài với nhiều hình thức trải nghiệm và cảm giác khác nhau. Mô hình ấn dụ ý niệm GIẢNG DẠY LÀ TRỒNG TRỌT với 35 lượt xuất hiện các từ ngữ ấn dụ, chiếm 14.64% tổng số ấn dụ có trong nguồn ngữ liệu thu thập được. Ví dụ:

- (5) chúng tôi **thu** được kết quả
- (6) là quá trình đào tạo **hình thành, hoàn thiện, phát triển** nhân cách

Hàng ngày con người đều sử dụng các bộ phận của cơ thể thông qua phương thức tương tác để trải nghiệm thế giới, chẳng hạn như dùng tay làm việc, dùng chân để đi, dùng mắt để nhìn, dùng miệng để ăn, dùng tai để nghe, dùng đầu óc để suy nghĩ, v.v. Vì thế, hình dáng, cấu tạo, chức năng của các bộ phận cơ thể đều rất quen thuộc đối với chúng ta và chúng ta đều có thể cảm nhận, nhận thức được các trải nghiệm liên quan đến các bộ phận đó. Quá trình này thông qua khái quát hóa, phạm trù hóa phát triển thành ý nghĩa ấn dụ của từ ngữ và ý niệm hóa thành mô hình ấn dụ, trong trường hợp này là Ấn dụ ý niệm về giảng dạy có miền nguồn là BỘ PHẬN CƠ THỂ NGƯỜI. Mô hình này có tần suất thấp nhất với 18 số lượt xuất hiện, chiếm 7,53 % tổng số ấn dụ được thu thập. Ví dụ:

- (7) Phát huy vai trò, trách nhiệm của người đứng **đầu** trong việc xây dựng và triển khai thực hiện kế hoạch.
- (8) **tay** nghề sư phạm vững vàng

4.2.2. Ấn dụ ý niệm về học tập

Bảng 3 tổng hợp được 474 lượt xuất hiện ấn dụ về học tập với 11 phạm trù và phân loại thành 11 mô hình ấn dụ ý niệm với miền nguồn HỌC TẬP, miền đích là XÂY DỰNG, HƯỚNG LÊN, KHÁM PHÁ, CUỘC HÀNH TRÌNH, CÁI CẦU GIAO TIẾP, NƯỚC, BỘ PHẬN CƠ THỂ CON NGƯỜI, CHIẾN TRANH, TIẾP NHẬN THỰC THỂ, MÁY MÓC, CHỨA ĐỰNG.

Bảng 3. Mô hình ấn dụ ý niệm về học tập

STT	Mô hình ấn dụ ý niệm	Số lượt xuất hiện	Tỷ lệ %
1a	HỌC TẬP LÀ XÂY DỰNG	135	28.48%
1b	HỌC TẬP LÀ HƯỚNG LÊN	95	20.04%
1c	HỌC TẬP LÀ KHÁM PHÁ	80	16.88%
2a	HỌC TẬP LÀ CUỘC HÀNH TRÌNH	44	9.28%
2b	HỌC TẬP LÀ CÁI CẦU GIAO TIẾP	43	9.07%
2c	HỌC TẬP LÀ NƯỚC	25	5.27%
2d	HỌC TẬP LÀ BỘ PHẬN CƠ THỂ NGƯỜI	17	3.59%
2e	HỌC TẬP LÀ CHIẾN TRANH	12	2.53%
3a	HỌC TẬP LÀ TIẾP NHẬN THỰC THỂ	10	2.11%
3b	HỌC TẬP LÀ MÁY MÓC	8	1.69%
3c	HỌC TẬP LÀ CHỨA ĐỰNG	5	1.05%
	Tổng	474	100%

Bảng 3 mô tả cụ thể các nhóm và tiểu nhóm ấn dụ ý niệm học tập. 474 ấn dụ này được phân loại thành 3 nhóm: nhóm 1 gồm HỌC TẬP LÀ XÂY DỰNG, HỌC TẬP LÀ HƯỚNG LÊN và HỌC TẬP LÀ KHÁM PHÁ có số lượt tổng là 310 lượt với tỷ lệ chung là 65%; nhóm 2 gồm HỌC TẬP LÀ CUỘC HÀNH TRÌNH, HỌC TẬP LÀ CÁI CẦU GIAO TIẾP, HỌC TẬP LÀ NƯỚC, HỌC TẬP LÀ BỘ PHẬN CƠ THỂ NGƯỜI, HỌC TẬP LÀ CHIẾN TRANH có số lượt tổng là 141 lượt với tỷ lệ chung là 29,74%; nhóm 3 gồm HỌC TẬP LÀ TIẾP NHẬN THỰC THỂ, HỌC TẬP LÀ MÁY MÓC, HỌC TẬP LÀ CHỨA ĐỰNG có số lượt xuất hiện tổng là 23 lượt với tỷ lệ chung là 4,85%. Các hình ảnh ấn dụ này tập trung phản ánh đặc điểm và vai trò tiếp nhận kiến thức của người học. Một số ví dụ minh họa cho các nhóm ấn dụ ý niệm học tập như sau:

Nhóm 1:

1a. Ấn dụ HỌC TẬP LÀ XÂY DỰNG

(9) *Đi cùng với các hoạt động đó*

(10) *học sinh rất dễ đi “lạc” khi khai thác thông tin trên Internet*

1b. Ấn dụ HỌC TẬP LÀ HƯỚNG LÊN

(11) *nhằm nâng cao chất lượng dạy và học*

(12) *để nâng cao chất lượng và hiệu quả tương tác giữa GV và SV*

1c. Ấn dụ HỌC TẬP LÀ KHÁM PHÁ

(13) *xây dựng kiến thức mới*

(14) *củng cố kiến thức cũ và đặt vấn đề mới*

Nhóm 2

2a. Ấn dụ HỌC TẬP LÀ CUỘC HÀNH TRÌNH

(15) sinh viên có thể **nhanh chóng** tìm kiếm được

(16) theo **hướng** suy lý, diễn dịch để **đi đến** kiến thức mới

2b. Ấn dụ HỌC TẬP LÀ CÁI CẦU GIAO TIẾP

(17) **kết hợp** giữa lý thuyết và ứng dụng, thực hành

(18) tương tác **liên nhân cách**

2c. Ấn dụ HỌC TẬP LÀ NƯỚC

(19) vừa là **nguồn** cung cấp các kiến thức

(20) kiến thức trở nên quá **mênh mông**

2d. Ấn dụ HỌC TẬP LÀ BỘ PHẬN CƠ THỂ NGƯỜI

(21) sự tác động qua lại giữa GV và SV diễn ra trên tất cả các **mặt** nhận thức, cảm xúc, tình cảm, thái độ và hành vi

(22) Học tập với Internet sẽ giáo dục cho các em **lòng** say mê khoa học

2e. Ấn dụ HỌC TẬP LÀ CHIẾN TRANH

(23) gợi ý cho học sinh vạch ra **chiến lược**

(24) là một đợt phá **chiến lược**

Nhóm 3

3a. Ấn dụ HỌC TẬP LÀ TIẾP NHẬN THỰC THỂ

(25) tạo điều kiện thuận lợi cho GV điều khiển HS phân tích tình huống, **tiếp nhận** và giới hạn vấn đề cần giải quyết.

(26) không ngừng học tập nâng cao kiến thức, **trau dồi** bản lĩnh chính trị,

3b. Ấn dụ HỌC TẬP LÀ MÁY MÓC

(27) **động cơ** học tập và rèn luyện chưa rõ ràng

(28) chú trọng xây dựng **động cơ**, thái độ, nhận thức

3c. Ấn dụ HỌC TẬP LÀ CHỨA ĐỰNG

(29) Đối với học sinh, Internet là **nơi chứa** lượng thông tin khổng lồ, nhưng cũng là nơi chứa đựng nhiều cám dỗ

(30) Các môn khoa học tự nhiên **chứa đựng** nhiều tiềm năng để bồi dưỡng và phát triển năng lực giải quyết vấn đề.

5. Thảo luận và đề xuất

Đặc điểm ngữ nghĩa từ vựng của các từ ngữ giáo dục đã được tóm tắt qua Bảng thống kê 1. Từ kết quả thu thập ngữ liệu từ 9 bài báo về giáo dục những năm 2019-2020 và phân loại 1251 đơn vị từ vựng thành 5 trường nghĩa sắp xếp theo tỉ lệ cao xuống thấp (biểu hiện người dạy (42,93%), chương trình dạy-học (21,66%), người học (16,07%), môi trường dạy-học (13,98%), phương tiện dạy-học (5,36%), chúng ta có thể nhận thấy các từ ngữ trong trường biểu hiện người dạy chiếm tỉ lệ cao nhất (42,93%), chương trình dạy-học giúp cho người dạy thực hiện công việc chiếm tỉ lệ khá cao (21,66%) còn người học chiếm tỉ lệ (16,07%) cùng với môi trường dạy-học (13,98%) và phương tiện dạy-học (5,36%) nhằm hỗ trợ cho người học chiếm tỉ lệ thấp hơn tổng 2 trường nghĩa người dạy và chương trình dạy-học hỗ trợ cho người dạy (63,69%). Như vậy, rõ ràng “người dạy” là một khái niệm trung tâm, được ưu tiên lưu ý trong mối quan hệ với nhiều lĩnh vực như hoạt động giảng dạy, hoạt động học tập, hoạt động đánh giá trong môi trường văn hóa, giáo dục, trong triết lý giáo dục là “người dạy là trung tâm” mặc dù hiện nay quan điểm “người học là trung tâm”, “người thầy là người hỗ trợ người học” đang được khuyến khích (Trần Ngọc Thêm, 2004; Trần Quốc Vượng, 2009). Ngoài ra, kết quả phân tích ngữ nghĩa liên quan đến các lĩnh vực giáo dục thông qua các trường từ vựng ngữ nghĩa trong phạm vi cấu trúc ngữ nghĩa của ngữ nghĩa học từ vựng cấu trúc thực chất cũng chưa giúp hiểu sâu hơn về những đặc điểm tư duy dân tộc hoặc văn hóa.

Đặc điểm ngữ nghĩa tri nhận của các biểu thức ẩn dụ giáo dục về định tính và định lượng đã được tóm tắt qua Bảng thống kê 2 và 3. Nguồn ngữ liệu thu thập là 713 biểu thức ẩn dụ đã được nhận diện và phân loại thành 4 mô hình ẩn dụ giảng dạy (gồm 239 biểu thức chiếm tỉ lệ 33,52%) mà miền đích là GIẢNG DẠY còn miền nguồn là ĐIỀU KHIỂN chiếm tỉ lệ 47,28% gần ½ tỉ lệ số ẩn dụ ý niệm giảng dạy đã phản ánh triết lý giáo dục “người thầy là trung tâm”, quan hệ quyền lực, bất bình đẳng của thầy đối với trò đang được khuyến khích thay thế bằng “người trò là trung tâm”, quan hệ thầy-trò nên bình đẳng hơn, thầy nên là người bạn, người giúp cho người trò tiến lên trong học tập. Miền nguồn CUỘC HÀNH TRÌNH (tỉ lệ 30,54%), TRÒNG TRỘT (tỉ lệ 14,64%) và BỘ PHẬN CƠ THỂ NGƯỜI (ĐẦU, TAY...) (tỉ lệ 7,53%) có thể giúp chúng ta hiểu được vai trò người thầy trong việc dẫn dắt, dìu dắt, chặn dắt, cấy trồng, vun trồng, chăm sóc, tài năng, năng khiếu của người học như thế nào trong một quan hệ thầy-trò bất bình đẳng, người trò khá bị động và chịu tác động nhiều của người thầy, quan hệ khá phù hợp với văn hóa quan hệ thầy-trò của Việt Nam trong nhiều thế kỷ cho dù nguồn ngữ liệu được thu thập từ những bài báo giáo dục được viết vào đầu thế kỷ XXI (Trần Ngọc Thêm, 2004; Trần Quốc Vượng, 2009).

Tuy nhiên, số lượng 474 biểu thức ẩn dụ còn lại thuộc về ẩn dụ học tập chiếm tỉ lệ 66,48%. Tỉ lệ ẩn dụ học tập cao hơn so với tỉ lệ ẩn dụ giảng dạy có thể giúp chúng ta suy luận là vai trò người học được quan tâm, được suy nghĩ đến, được nghiệm thân nhiều hơn vai trò người thầy (tỉ lệ 33,52%) nhưng vấn đề cần được phân tích là vai trò người học được tri nhận thế nào hay cũng chỉ là những từ ngữ thuộc trường ngữ nghĩa “người học” chung chung. Bảng thống kê 3 mô tả 11 mô hình ẩn dụ học tập tạm phân loại trong 3 nhóm mô hình ẩn dụ. Mỗi mô hình ẩn dụ tuy biểu hiện những nghiệm thân riêng về bản chất việc học tập của người học nhưng đã thể hiện chủ yếu ba bình diện: bản năng tự nhiên, thái độ dạy - học và tình hình dạy - học. Ẩn dụ có miền đích là HỌC TẬP và những miền nguồn là XÂY DỰNG, HƯỚNG LÊN, KHÁM PHÁ,

CUỘC HÀNH TRÌNH, CÁI CẦU GIAO TIẾP, BỘ PHẬN CƠ THỂ NGƯỜI, CHIẾN TRANH và NƯỚC thể hiện quá trình dạy và học năng động và xu hướng tích hợp của người dạy và người học, vai trò tự chủ, thái độ tích cực đối với việc học. Lúc này, dạy và học là một phương tiện dùng để kết nối nền văn hóa dân tộc với nền văn hóa của các nước khác. Những tiêu loại ẩn dụ này chiếm tỷ lệ đến 95,14% trong nhóm ẩn dụ học tập, đã phản ánh vai trò “người học là trung tâm” tiệm cận quan điểm và triết lý giáo dục đang được khuyến khích hiện nay và có thể cũng phản ánh văn hóa-giáo dục kết hợp khoa học công nghệ hỗ trợ người học hiện đại (Trần Ngọc Thêm, 2004). Ngược lại, ẩn dụ học tập có những miền nguồn là MÁY MÓC, TIẾP NHẬN THỰC THỂ, CHỨA ĐỰNG, mặc dù tỉ lệ không cao chỉ chiếm 4,86% nhưng cũng phản ánh một hiện thực giáo dục còn hạn chế. Cách dạy và cách học như vậy ít nhiều làm giảm sự sáng tạo, gây tâm lý lệ thuộc các dữ kiện có sẵn chứ khó biết cách tìm ra đáp án từ các dữ kiện đã có. Trong cuộc sống, cách giáo dục đó có thể một phần vẫn còn bị tác động bởi điều kiện văn hóa-xã hội vùng miền sẽ có thể tạo ra những người chỉ tiếp thu mà không xử lý, chỉ có bộ não chứa đựng kiến thức mà không thực hành, kém năng động, hành xử cứng nhắc, máy móc đến vùng vè (Trần Ngọc Thêm, 2004).

Về so sánh hai cách tiếp cận ngữ nghĩa học, ngữ nghĩa học từ vựng và ngữ nghĩa học tri nhận đều có điểm giống nhau là cung cấp cho chúng ta một bức tranh khá sinh động về triết lý chiết trung giữa quan điểm “người thầy là trung tâm” và “người học là trung tâm” trong tình hình giáo dục Việt Nam vào những năm 2019-2020 qua 9 bài báo đăng trên 9 số báo Tạp chí Giáo dục của Bộ Giáo dục & Đào tạo Việt Nam. Tỷ lệ 69,95% từ ngữ về vai trò người thầy, chương trình dạy học của thầy, phương tiện dạy học của thầy và tỷ lệ 33,52% ẩn dụ ý niệm giảng dạy và ẩn dụ học tập 4,68% trong đó vai trò người thầy vẫn là trung tâm, tác động đến việc học tập của người học. Tỷ lệ 30,05% từ ngữ về vai trò người học, môi trường học tập và tỷ lệ 61,80% ẩn dụ ý niệm học tập trong đó vai trò người học làm trung tâm đang được nghiệm thân, thể hiện từng bước đã chứng minh được điểm chiết trung giống nhau này.

Tuy nhiên, sự khác biệt rõ nét nhất là cách tiếp cận ngữ nghĩa học tri nhận có thể cho chúng ta nghiệm thân được các hoạt động dạy (liên quan đến người dạy, chương trình giảng dạy, môi trường dạy-học) và hoạt động học (liên quan đến người học, thái độ, thói quen, cách thức tiếp nhận và xử lý kiến thức được truyền đạt) diễn ra trong môi trường giáo dục khá phù hợp với hiện trạng giáo dục và phản ánh tư duy dân tộc, văn hóa - giáo dục - xã hội Việt Nam hiện nay sâu sắc hơn chỉ là tiếp cận từ ngữ nghĩa học từ vựng thông qua các trường ngữ nghĩa. Cơ sở lý luận về ẩn dụ ý niệm đã trình bày ở mục 2.2 nhấn mạnh ẩn dụ phản ánh cách hiểu và trải nghiệm một sự vật nhất định thông qua một sự vật khác. Với việc kết nối khéo léo giữa hai sự vật khác nhau này, ẩn dụ giúp mở rộng nghĩa gốc của từ vựng, bổ sung một nghĩa khác mới cho sự vật, nâng tầm sáng tạo từ vựng dưới một nền văn hóa cụ thể. Nhiều ẩn dụ trong lĩnh vực dạy và học cũng phản ánh chức năng xây dựng ngôn từ, chẳng hạn như “tay nghề sư phạm”, “chiến lược đào tạo”, “trồng người”, v.v... Những ẩn dụ này liên kết các phạm trù có vẻ không liên quan lại với nhau, do đó có khả năng đề xuất các khái niệm mới. Việc trình bày những khái niệm mới sinh động này có lợi cho sự thúc đẩy chú ý của mọi người đến các hiện tượng và vấn đề giáo dục liên quan, đồng thời nó cũng mở rộng quan điểm, hiểu biết về giáo dục cho mọi người. Bản chất của ẩn dụ là tri nhận, ẩn dụ cung cấp một góc nhìn mới để hiểu về thế giới xung quanh. Chức năng tri nhận của ẩn dụ được thể hiện rất rõ trong tư tưởng giáo dục thông qua các

bài báo khoa học trong lĩnh vực dạy và học. Chẳng hạn, ẩn dụ ý niệm có miền nguồn là XÂY DỰNG, HƯỚNG LÊN, KHÁM PHÁ, CUỘC HÀNH TRÌNH, CÁI CẦU GIAO TIẾP, CUỘC CHIẾN và NƯỚC được sử dụng để nhận biết mục đích của giáo dục cơ bản là rèn luyện cho học sinh những phẩm chất cần kiệm, năng nổ, tinh thần yêu đời, tự tin, thông thạo các công cụ văn hóa và khám phá, phát huy khả năng sáng tạo tương lai. Thông qua ẩn dụ có miền nguồn là TIẾP NHẬN THỰC THỂ, CHỨA ĐỰNG, ĐIỀU KHIỂN, TRÔNG TROT, lớp học mang nét truyền thống dần dần được hiện ra mà ở đó, giáo viên có vai trò chính còn học sinh đảm nhiệm vai trò thể hiện một phương pháp giảng dạy định hướng cách tiếp thu tri thức. Thông qua sự tương đồng giữa giảng dạy với sinh thái học, với thực thể, một cách hiểu mới có thể giúp giáo viên xây dựng quá trình giảng dạy trên lớp từ quan điểm sống khác hơn, có giá trị cá nhân nhưng vẫn đảm bảo tính giá trị của tiết học.

6. Kết luận

Bài trình bày đã phân tích đặc điểm ngữ nghĩa từ vựng của 1251 từ vựng biểu hiện ý nghĩa giáo dục thông qua 5 trường ngữ nghĩa trong đó 3 trường ngữ nghĩa về người dạy, chương trình giảng dạy và phương tiện giảng dạy chiếm tỉ lệ 69,95% cao hơn 2 trường ngữ nghĩa về người học, môi trường dạy-học chiếm tỉ lệ 30,05%. Đặc điểm ngữ nghĩa tri nhận của 713 biểu thức ẩn dụ ý niệm khái niệm hóa từ nguồn ngữ liệu đã được nhận diện và phân loại thành 4 mô hình ẩn dụ giảng dạy (gồm 239 biểu thức chiếm tỉ lệ 33,52%) và 3 nhóm mô hình gồm 11 mô hình ẩn dụ học tập (có 474 biểu thức chiếm tỉ lệ 66,48%). Mặc dù tương đồng chính là tỷ lệ từ vựng và biểu thức ẩn dụ ý niệm dạy-học, người thầy-người học không quá chênh lệch, đã phản ánh triết lý trung dung giữa quan điểm “người thầy là trung tâm” và “người học là trung tâm” qua bức tranh sinh động được từ ngữ và các ẩn dụ ý niệm biểu hiện về người thầy, quan hệ quyền lực thầy-trò, người học, thái độ học tập, quá trình dạy-học, môi trường dạy-học. Tuy nhiên khác biệt chính là tiếp cận bằng đặc điểm ngữ nghĩa tri nhận phản ánh sự nghiêm túc và tác động của tư duy dân tộc, đặc điểm văn hóa-giáo dục-xã hội Việt Nam thông qua các ẩn dụ ý niệm dạy-học sâu sắc hơn bởi vì mặc dù đặc điểm ngữ nghĩa từ vựng của các từ ngữ dạy và học là hiện tượng thuộc ngôn ngữ và đặc điểm ngữ nghĩa - tri nhận của các biểu thức ẩn dụ ý niệm dạy và học là phương thức tư duy, nhưng từ phân tích trên cho thấy cả ngữ nghĩa từ vựng của từ vựng và ngữ nghĩa - tri nhận của biểu thức ẩn dụ ý niệm đều mang bản chất tư duy, nhưng lại khác nhau về phạm vi phản ánh phương thức tư duy đó. Ngữ nghĩa - tri nhận của các biểu thức ẩn dụ ý niệm thể hiện phương thức tư duy của nhân loại và mang tính phổ quát nhất, còn đặc điểm ngữ nghĩa từ vựng của các từ ngữ mang phương thức tư duy của mỗi một dân tộc và mang tính đặc trưng riêng của dân tộc đó. Hay nói cách khác, mối quan hệ giữa đặc điểm ngữ nghĩa từ vựng và đặc điểm ngữ nghĩa - tri nhận là mối quan hệ giữa cái chung và cái riêng và hình ảnh ẩn dụ không chỉ bộc lộ khía cạnh tri nhận mà còn bộc lộ cả khía cạnh văn hóa, đương nhiên cả hai khía cạnh này gắn bó với nhau để tạo thành một tổng thể bất phân ly. Và thêm một điểm đặc biệt là tư duy theo con đường ẩn dụ ý niệm giúp chúng ta hiểu sâu về giáo dục hơn là con đường từ vựng - ngữ nghĩa, phương thức tư duy tiếp cận bằng tri nhận sẽ có cái nhìn sâu sắc hơn bằng từ vựng (Lê Quang Thiêm, 2008).

Kết quả phân tích trong bài trình bày này có thể vận dụng vào việc dạy học ngôn ngữ hoặc ngoại ngữ hoặc dịch thuật. Herron (1982) đã xác định hai khái niệm cơ bản liên quan là “ẩn dụ tâm – thể /the mind-body metaphor” (tức là học ngôn ngữ như là môn thể dục tinh thần

nhằm củng cố và rèn luyện trí óc của người học) và “ẩn dụ sản xuất/the production metaphor” (nhấn mạnh mục đích của việc học ngôn ngữ là tạo ra một lực lượng lao động có kỹ năng và đáp ứng nhu cầu xã hội thực tế) như một lời khẳng định tầm quan trọng của việc sử dụng ẩn dụ vào dạy và học ngôn/ngoại ngữ. Thông qua ẩn dụ, người học dễ dàng tiếp thu khái niệm mới hơn, và cũng từ cách sử dụng ẩn dụ trong dạy và học, chúng ta có thể giải thích được sự tương tác giữa suy nghĩ và hành động của người học, do đó ẩn dụ sẽ giúp người dạy dạy ngôn/ ngoại ngữ lựa chọn được phương pháp giảng dạy và dịch thuật phù hợp hơn. Ngoài ra, một trong những mục đích sử dụng các ẩn dụ là tạo dựng phong cách ngôn ngữ báo chí đậm tính học thuật và bài trình bày chỉ thảo luận hàm ý sử dụng ẩn dụ trong phạm vi ngữ nghĩa học từ vựng và ngữ nghĩa học tri nhận với miền nguồn là GIẢNG DẠY và HỌC TẬP. Vì vậy, theo chúng tôi, nếu mở rộng nghiên cứu theo hướng sử dụng nguồn ngữ liệu khác hay từ góc nhìn khác, có thể cũng sẽ thu về những kết quả thú vị hơn.

Tài liệu tham khảo

- Carol, H. (1982). Foreign-language learning approaches as metaphor. *The Modern Language Journal*, 66 (3).
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.
- Dirk, G. (2010). *Theories of lexical semantics*. Oxford University Press.
- Đỗ Hữu Châu (2001). *Từ Vựng Ngữ Nghĩa Tiếng Việt*. Hà Nội: NXB Giáo dục.
- Ferdinand, S. (1973). *Giáo trình ngôn ngữ học đại cương* (Cao Xuân Hạo dịch năm 1973). Hà Nội: NXB Khoa học xã hội.
- Hoàng Phê (2005). *Từ điển tiếng Việt*. Hà Nội: NXB Hồng Đức.
- Học viện Quản lý giáo dục (2007). *Hội thảo về "triết lý giáo dục"*. Hà Nội ngày 21/9/2007.
- Krishnakumaran, Saisuresh, & Zhu, Xiaojin. (2007). Hunting elusive metaphors using lexical resources.
- Lakoff, G. (eds. A. Ortony) (1993). The contemporary theory of metaphor, in *metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. The University of Chicago Press.
- Lê Quang Thiêm (2008). *Ngữ nghĩa học*. NXB Giáo dục.
- Lê Văn Hồng, Lê Ngọc Lan, & Nguyễn Văn Thành (1995). *Tâm lý học lứa tuổi và tâm lý học sư phạm*, Hà Nội.
- Lý Toàn Thắng (2008). Thử nhìn lại một số vấn đề cốt yếu của ngôn ngữ học tri nhận. *Tạp chí Khoa học Đại học Quốc gia Hà Nội, Khoa học xã hội và Nhân văn*, 24, 178-185.
- Mai Ngọc Chừ, Vũ Đức Nghiệu, & Hoàng Trọng Phiến (1997). *Cơ sở ngôn ngữ học và tiếng Việt*. NXB Giáo dục.
- Mark, J., & Rohrer (2003-2007). Tim we are live creatures: Embodiment, American pragmatism, and the cognitive organism. *Body, Language, and Mind*, 1, 17-54, 200.
- Lê Quang Thiêm (2008). *Ngữ nghĩa học*. NXB Giáo dục.
- Mai Ngọc Chừ, Vũ Đức Nghiệu, & Hoàng Trọng Phiến (1997). *Cơ sở ngôn ngữ học và tiếng Việt*. NXB Giáo dục.
- Nghị quyết số 29-NQ/TW (2013). Hội nghị Trung ương 8 khóa XI ngày 4/11/2013.
- Pragglejaz Group (2007). MIP: A Method for identifying metaphorically used words in discourse. *Metaphor and Symbol*, 22(1), 1-39.
- Proceedings of the Workshop on Computational Approaches to Figurative Language*, 13-20.
- Steen, G. (2010). *A method for linguistic metaphor identification: From MIP to MIPVU*. John Benjamins Publishing.
- Trần Ngọc Thêm (2004). Quan hệ thầy-trò và phương pháp dạy-học ở đại học từ góc nhìn văn hóa. Kỷ yếu Hội thảo khoa học “*Phương pháp dạy-học, kiểm tra, đánh giá các môn khoa học xã hội và nhân văn*” do Ban liên lạc các trường đại học và cao đẳng Việt Nam tổ chức (tr. 142-154.). NXB Lý luận chính trị.
- Trần Quốc Vượng (chủ biên) (2009). *Cơ sở văn hóa Việt Nam*. Nhà xuất bản Giáo dục.
- Trần Văn Cơ (2011). *Ngôn ngữ học tri nhận. Từ điển*. TP. Hồ Chí Minh: Nhà xuất bản Phương Đông.

Trier, J. (1934), *'The linguistic field: An investigation'*, (bản dịch của Elke Gehweiler (originally published as 'Das Sprachliche Feld: Eine Auseinandersetzung', *Neue Jahrbücher für Wissenschaft und Jugendbildung*, 10, 1934, pp. 428–49).

Wilson, M. (2002). Six views of embodied cognition. *Psychonomic Bulletin & Review*, 9, 625–636.

Xtepanov, Ju. X. (1977). *Những cơ sở của ngôn ngữ đại cương* (bản dịch năm 1977). NXB Đại Học.

Zoltán, K. (2010). *Metaphor: A practical introduction*. Oxford University Press.

Tạp chí Giáo dục (Journal of Education) (tháng 1 năm 2019 đến tháng 4 năm 2020). Bộ Giáo dục và Đào tạo Việt Nam.

LEXICAL EXPRESSIONS DENOTING EDUCATION AND CONCEPTUAL METAPHORIC EXPRESSIONS OF EDUCATION IN SOME CURRENT VIETNAMESE EDUCATIONAL ARTICLES

Abstract: The purpose of this study is to find out the differences between lexico-semantic features of lexical expressions and cognitive semantic features of conceptual metaphoric expressions. Based on the theoretical framework of lexical semantics, cognitive semantics and Vietnamese educational philosophy, the author firstly collected 1251 lexical expressions and 713 metaphoric expressions of education from 9 Vietnamese educational articles. Next, the lexical expressions were described in terms of semantic features and classified into 5 semantic fields; the cognitive metaphoric expressions were described in terms of cognitive features and classified into 15 models of cognitive metaphors of education. Finally, the author compared 2 approaches of lexical semantics and cognitive semantics to these expressions to find out the possible linguistic, cognitive or cultural-educational factors that may affect to these features and suggest some applications in teaching and translation.

Keywords: Cognitive metaphoric expressions, education, semantic features, cognitive features