



## ĐẶC ĐIỂM NGÔN NGỮ, VĂN HOÁ CỦA ẨN DỤ TRI NHẬN VỀ NGƯỜI DẠY VÀ NGƯỜI HỌC TRONG TIẾNG HÁN

Liêu Linh Chuyên, Trần Văn Phước, Hà Thị Hương

Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế, 57 Nguyễn Khoa Chiêm, Huế, Việt Nam

Tác giả liên hệ: **Hà Thị Hương** < hthuong@hueuni.edu.vn >

(Ngày nhận bài: 07-10-2021; Ngày chấp nhận đăng: 04-05-2022)

**Tóm tắt:** Bài viết tiến hành tìm hiểu đặc điểm ngữ nghĩa tri nhận về người dạy và người học ở Trung Quốc giai đoạn 2019-2020 thông qua việc thu thập và phân tích 318 biểu thức ẩn dụ, rồi tiến hành phân loại thành 5 mô hình ẩn dụ tri nhận, từ đó khẳng định yếu tố văn hóa có vai trò rất quan trọng trong việc hình thành ẩn dụ tri nhận trong tiếng Hán. Nghiên cứu này góp phần giúp người đọc hiểu rõ hơn về đặc điểm ngôn ngữ và văn hóa Trung Quốc đồng thời có thể ứng dụng vào quá trình dạy học tiếng Việt/Hán và dịch thuật Việt – Hán, Hán – Việt.

**Từ khóa:** ẩn dụ tri nhận, văn hóa, người dạy, người học, tiếng Hán

## THE ROLE OF CULTURAL FACTORS IN THE FORMATION OF COGNITIVE METAPHOR ABOUT TEACHERS AND STUDENTS IN CHINESE

Liêu Linh Chuyên, Trần Văn Phước, Hà Thị Hương

University of Foreign Languages, Hue University, 57 Nguyen Khoa Chiem, Hue City, Vietnam

\* Correspondence to **Hà Thị Hương** < hthuong@hueuni.edu.vn >

(Received: October 07, 2021; Accepted: May 04, 2022)

**Abstract:** The article investigates cognitive semantic characteristics of teachers and learners in China in the period 2019-2020 through collecting and analyzing 318 metaphoric expressions, then classifying them into 5 models of cognitive metaphor. Thus, it's concluded that cultural factors play a very important role in the formation of cognitive metaphors in Chinese. This study will contribute to helping readers better

---

understanding the characteristics of the Chinese language and culture, and can be applied to the teaching process of Vietnamese/Chinese and Vietnamese-Chinese and Chinese -Vietnamese translation.

**Keywords:** cognitive metaphor, culture, teacher, learner, Chinese.

## 1. Đặt vấn đề

Từ sự ra đời của công trình nghiên cứu *Metaphors We Live By* (Tạm dịch: Chúng ta sống bằng ẩn dụ) [1], ẩn dụ tri nhận dần trở thành một trong những vấn đề trọng tâm và mang tính thời sự của ngôn ngữ học tri nhận, được nghiên cứu và đạt nhiều thành tựu to lớn có ý nghĩa không chỉ về mặt tổng quan lý thuyết mà còn có giá trị ứng dụng sâu sắc và ngày càng được mở rộng ở nhiều lĩnh vực khác nhau, bao gồm kinh tế, văn hóa, chính trị, xã hội,... mà giáo dục là một lĩnh vực nổi bật trong số đó.

Có nhiều định nghĩa khác nhau về khái niệm “giáo dục” tùy thuộc vào “giáo dục” được xem xét từ góc độ xã hội hoặc từ góc độ cá thể. Trong phạm vi nghiên cứu bối cảnh sử dụng tiếng Hán, chúng tôi chủ trương hướng theo định nghĩa giáo dục dưới cái nhìn phức hợp từ hai góc độ trên, tức là giáo dục đề cập đến việc con người truyền thông tin cho người khác một cách có ý thức thông qua một số phương pháp và phương tiện cụ thể với mong muốn rằng điều này sẽ ảnh hưởng đến thế giới tinh thần hoặc trạng thái tâm lý của người đó nhằm hỗ trợ hay cản trở người đó tiếp nhận khái niệm, tính chất, khả năng,... của một hoạt động xã hội. Những người đảm nhiệm vai trò tác động được gọi là nhà giáo dục - NGƯỜI DẠY, và những người đảm nhiệm vai trò bị tác động được gọi là đối tượng giáo dục - NGƯỜI HỌC [2]. Định nghĩa theo quan điểm này phù hợp với tất cả các hoạt động giáo dục của con người và có thể được sử dụng như định nghĩa cơ bản của giáo dục.

Trong mối quan hệ giữa tư duy - ngôn ngữ và văn hoá, ngôn ngữ biểu hiện (hay là biểu tượng) của tư duy và tư duy của mỗi cá thể đều bị chi phối bởi nền văn hóa của cộng đồng chứa cá thể đó. Vì vậy, mỗi một ngôn ngữ có cách xây dựng và biểu hiện ý niệm đồng nhất, đó là kết quả tri nhận thế giới quan của một cộng đồng người theo thời gian. Lúc này, ngôn ngữ không được coi là gì khác hơn là một tập hợp các quy ước xã hội mà con người giao tiếp với nhau về kinh nghiệm của họ. Như vậy, văn hóa đóng vai trò rất quan trọng trong quá trình hình thành tư duy và ngôn ngữ của con người.

Với cơ sở nói trên, nghiên cứu được tiến hành nhằm mục đích làm sáng tỏ đặc điểm ngữ nghĩa - tri nhận của các biểu thức ẩn dụ tri nhận về người dạy và người học trong các bài báo khoa học tiếng Hán và làm rõ vai trò của yếu tố văn hóa đối với việc hình thành ẩn dụ tri nhận về người dạy và người học, giúp hiểu sâu hơn phương thức biểu hiện vai trò, trách nhiệm và mối quan hệ của người dạy, người học cũng như một phần bản chất của giáo dục ở Trung Quốc hiện nay.

## 2. Cơ sở lý thuyết

### 2.1 Ẩn dụ tri nhận

Với *Metaphor We Live By*, Lakoff và Johnson đã đặt một nền móng mới và vững chắc cho khung lý thuyết về ẩn dụ, trong đó chỉ rõ ẩn dụ không đơn giản là một biện pháp tu từ trong ngôn ngữ tồn tại trong các văn bản hàn lâm, học thuật, văn học như quan niệm truyền thống mà nó thâm nhập khắp nơi trong cuộc sống đến nỗi con người không nhận ra đó là ẩn dụ. Ẩn dụ tri nhận tập hợp các ánh xạ giữa các miền ý niệm: miền nguồn và miền đích. Như vậy, mô hình ẩn dụ tri nhận bao gồm bốn yếu tố cơ bản và không thể thiếu: miền nguồn, miền đích, cơ sở trải nghiệm và ánh xạ. Theo Lakoff và Johnson, ẩn dụ tri nhận là sự chuyển di hay ánh xạ cấu trúc và các quan hệ nội tại của một lĩnh vực tri nhận nguồn sang một lĩnh vực tri nhận đích.

Thông thường, miền nguồn là miền cụ thể, miền đích là miền trừu tượng. Zoltán Kövecses khẳng định các miền nguồn phổ biến thường liên quan đến cơ thể con người, động thực vật, thực phẩm và sức mạnh, các miền đích phổ biến thường là các ý niệm về cảm xúc, tích cách, tư tưởng của con người, quan hệ liên nhân và thời gian [3]. Đặc biệt, ẩn dụ tri nhận là ánh xạ mang tính một chiều, nghĩa là ánh xạ chiếu từ miền nguồn sang miền đích mà không xảy ra hiện tượng ngược lại ngay cả khi hai ẩn dụ khác nhau chia sẻ các miền giống nhau. Ví dụ trong ẩn dụ tri nhận THỜI GIAN LÀ TIỀN BẠC, chúng ta không thể ý niệm hóa TIỀN BẠC theo nghĩa THỜI GIAN như ẩn dụ tri nhận TIỀN BẠC LÀ THỜI GIAN.

### 2.2 Tri nhận và tính nghiệm thân

Các công trình nghiên cứu từ ngành khoa học tri nhận trên nhiều lĩnh vực như ngôn ngữ học tri nhận, tâm lý học tri nhận, nhân chủng học tri nhận,... đã chứng minh rằng thế giới không phải là sự vật/hiện tượng khách quan như cách chúng ta tri nhận về thế giới. Tri nhận được hiểu theo nghĩa hẹp là các hoạt động nhận thức như đánh giá, phân tích, tổng hợp, phán đoán,... và theo nghĩa rộng là khả năng hiểu biết về các sự vật, hiện tượng tồn tại trong thế giới xung quanh. Đặc điểm của tri nhận là nó phụ thuộc mạnh mẽ vào đặc điểm của cơ thể vật lý. Nói cách khác, tri nhận về thế giới phụ thuộc vào các trải nghiệm của chính cơ thể sinh học của chúng ta (vốn có tính cảm biến mạnh) được đặt trong một môi trường văn hóa cụ thể. Ẩn dụ không phải là vấn đề của ngôn ngữ đơn thuần, mà nó là một vấn đề của khoa học tri nhận. Ẩn dụ cấu thành hệ thống ý niệm của con người. Ẩn dụ được hình thành nhằm giải thích các sự vật, hiện tượng thông qua tập hợp ánh xạ từ miền cụ thể đến miền trừu tượng hơn. Những ánh xạ này không phải được sử dụng tùy tiện mà được hình thành từ khả năng tri nhận. Như vậy, về bản chất, cơ sở tri nhận của ẩn dụ tri nhận là cơ sở trải nghiệm, cụ thể là trải nghiệm của bản thân và cả trải nghiệm văn hóa.

### 2.3 Mối quan hệ giữa ẩn dụ tri nhận và văn hóa

Văn hóa, hay cụ thể hơn là khái niệm “mô hình văn hóa” (cultural model) ngày càng được sử dụng nhiều trong nhân chủng học tri nhận và ngôn ngữ học tri nhận. D'Andrade coi mô hình văn hóa là một lược đồ tri nhận phức tạp được chia sẻ với nhau trong một nhóm cộng đồng [6]. Strauss và Quinn cũng cho rằng lược đồ văn hóa là một cách gọi khác của mô hình văn hóa [6]. Polzenhagen và Wolf cũng sử dụng thuật ngữ “mô hình văn hóa” chỉ một khái niệm phổ quát gồm ẩn dụ và các lược đồ văn hóa phức tạp. Tóm lại, văn hóa, hay mô hình văn hóa được diễn giải là đại diện cho một tập hợp các chiến lược vận hành nhằm sử dụng tri thức văn hóa trên thế giới.

Trí não của con người dung nạp, xử lý, lưu trữ, phục hồi và truy xuất kiến thức không hẳn hoàn toàn thụ động mà mang tính tương tác theo các cách thức tri nhận nhất định. Sự tương tác này là những trải nghiệm nghiệm thân, gồm nghiệm thân sinh lý (xuất phát từ cơ thể sinh học của con người) và nghiệm thân xã hội (tương tác giữa người với người trong môi trường liên nhân). Khi nhắc đến vai trò của văn hóa đối với việc hình thành ẩn dụ tri nhận, Lakoff và Johnson khẳng định ẩn dụ có sự gắn kết chặt chẽ với văn hóa, ẩn dụ không thể tách rời văn hóa và văn hóa ảnh hưởng đến việc xây dựng mô hình ẩn dụ tri nhận, hay nói cách khác, ẩn dụ được sinh ra từ văn hóa nên ẩn dụ là một phần của văn hóa và góp phần tạo nên một chỉnh thể văn hóa chung. Gibbs đã chứng minh ẩn dụ hiện thân thực ra phát sinh từ những tương tác thể chất được các yếu tố văn hóa định hình về niềm tin, về cách hành xử, cách nhìn nhận thế giới cho con người [9]. Lý Toàn Thắng nhận định ý niệm trước hết không phải và không chỉ là kết quả của quá trình tư duy, quá trình phản ánh thế giới khách quan vào đầu óc con người, mà nó là sản phẩm của hoạt động tri nhận, nó là cái chứa đựng tri thức hay sự hiểu biết của con người về thế giới trên cơ sở kinh nghiệm từ đời này sang đời khác [8], ý niệm vừa tạo ra ẩn dụ khái quát mang tính nhân loại phổ quát vừa tạo ra ẩn dụ phức hợp mang tính đặc thù dân tộc, chính ẩn dụ phức hợp chịu sự chi phối mạnh mẽ của văn hóa và tạo nên sự khác biệt trong tư duy của con người trên cơ sở các bối cảnh văn hóa thực. Theo quan điểm của ngôn ngữ học tri nhận, ẩn dụ không chỉ là một hiện tượng ngôn ngữ mà còn mang bản chất tri nhận, ẩn dụ phản ánh thế giới quan thông qua sự trải nghiệm của con người. Còn văn hóa được coi là tập hợp tri thức đặc trưng được chia sẻ trong một cộng đồng người và một phần lớn tri thức đó được hiểu từ các hình ảnh ẩn dụ. Theo nghĩa này, ẩn dụ là một phần vốn có của văn hóa, ẩn dụ truyền tải văn hóa.

Như vậy, từ quan điểm tri nhận có thể coi rằng tri nhận và văn hóa như hai mặt của một đồng xu, trong đó yếu tố tri nhận nhấn mạnh bản chất tâm lý của chủ thể nhận thức và cho phép tạo ra sự khác biệt giữa các cá nhân, còn yếu tố văn hóa nhấn mạnh khía cạnh chung được mọi người chia sẻ, đồng thời ẩn dụ tri nhận thật sự bắt nguồn từ trải nghiệm của cơ thể con người và được định hình qua các nền văn hóa riêng của mỗi cộng đồng, mỗi dân tộc.

## 2.4 Một số đặc trưng của văn hóa Trung Quốc tác động đến việc hình thành vai trò của người dạy và người học trong môi trường giáo dục ở Trung Quốc hiện nay

Quá trình hình thành và phát triển của Trung Quốc rất lâu đời với hơn 5000 năm lịch sử là tiền đề cho sự kế thừa và phát triển liên tục của nền văn hóa Trung Quốc hiện đại. Vấn đề này đã được đề cập trong nhiều công trình nghiên cứu, tiêu biểu như: Bách Khoa Thư Văn Hóa Cổ Điển Trung Quốc (Nguyễn Tôn Nhan, 2002), Đất nước Trung Quốc (Phí Hiếu Thông, 2013) Văn hoá và văn học Trung Quốc hiện đại (Lí Di và Mao Tấn, 2018),... Trong phạm vi nghiên cứu, chúng tôi chỉ tập trung vào một số đặc trưng được nhiều chuyên gia thừa nhận có tác động đến việc hình thành vai trò của người dạy và người học trong môi trường giáo dục ở Trung Quốc hiện nay, cụ thể như sau:

### 2.4.1 Đặc trưng thị tộc phụ hệ

Văn hóa Trung Quốc có nguồn gốc là nền văn minh Hoa Hạ. Một quần thể dân cư sống dọc theo thượng nguồn của con sông Hoàng Hà với mô hình sản xuất nông nghiệp là chủ yếu. Do chủ yếu sống bằng nghề nông nên mối quan hệ giữa người với người thường lấy quan hệ cộng đồng là chính. Người Trung Quốc ưu tiên các mối quan hệ huyết thống để kết nối các cá nhân, vì thế hệ thống xã hội bị chi phối và được lựa chọn bởi quan hệ thị tộc, trong đó vai trò chủ gia đình, chủ gia tộc nằm trong tay nam giới. Quyền lực của các thị tộc đã khiến chế độ phụ quyền trong văn hóa Trung Quốc ngày càng trở nên mạnh mẽ hơn, nam giới giữ vai trò chủ đạo trong luật lệ điều hành xã hội, đặc biệt là trong xã hội truyền thống.

Một trong số những đặc trưng nổi bật của văn hóa Trung Quốc là sự tác động mạnh mẽ của “luân thường đạo lý” đối với suy nghĩ và hành vi của con người Trung Quốc, lấy đạo đức làm trục trung tâm để xây dựng mối quan hệ giữa người với người. Con người cần phải tu dưỡng đạo đức bản thân để duy trì gia tộc và điều hành đất nước, thậm chí tầng lớp thống trị, cụ thể là hoàng đế (hay còn xưng là vua, quốc vương, quân thượng,...) trong xã hội phong kiến được xưng tụng là thiên tử phải đạt các tiêu chuẩn đạo đức của hiền nhân để quản lý quốc gia.

Có thể thấy, sự ảnh hưởng của quyền lực thị tộc gắn với chế độ phụ quyền và “luân thường đạo lý” là những nét nổi bật góp phần hình thành nên đặc trưng của văn hóa Trung Quốc.

### 2.4.2 Tính lịch sử trong văn hóa

Nền văn minh Lương Hà, nền văn minh Ai Cập cổ đại, nền văn minh La Mã cổ đại, và nền văn minh Trung Quốc cổ đại là bốn nền văn minh cổ xưa nhất của loài người. Văn hóa Trung Quốc chưa từng bị phân tách mà ngày càng hợp lý và hoàn chỉnh hơn, được lưu truyền qua 5000 năm lịch sử và trở thành nguồn lực nội sinh cho người Trung Quốc tồn tại và phát triển cả về văn hóa vật chất và văn hóa tinh thần. Vì vậy, với nội dung phong phú, đa dạng, tính logic mạnh mẽ, sức sống bền bỉ, văn hóa Trung Quốc truyền thống tiếp tục được khai thác

các giá trị cốt lõi và đóng góp vai trò tích cực cho sự phát triển xã hội hiện nay. Bên cạnh đó, đặc điểm cởi mở trong văn hóa của người dân bản địa và tâm lý hướng về cội nguồn của một lượng lớn Hoa kiều góp phần giúp nền văn hóa Trung Quốc vừa mang tính lịch đại vừa mang tính đồng đại.

#### 2.4.3 *Khuynh hướng tập trung quyền lực và đặc điểm quan hệ cộng sinh trong văn hóa*

Do nền tảng đạo đức trong quan hệ liên nhân và chế độ phụ quyền liên tục được củng cố trong quá trình thống trị lâu dài của các triều đại phong kiến nên văn hóa Trung Quốc có nền chính trị thân quyền và dân gian có nhiều tín ngưỡng thờ cúng lực lượng siêu nhiên, nhưng cũng rất mang tính thực tế. Chẳng hạn, bên cạnh thờ Long Vương cầu mưa, con người vẫn tự cứu mình bằng cách đào muông dẫn nước. Cùng với hình thái văn hóa - xã hội phụ quyền, chế độ quân chủ phong kiến vô cùng xem trọng mô hình quản lý tập trung thống nhất, nhưng vẫn rất coi trọng nhu cầu sinh tồn của các thành viên trong tổ chức, quan tâm đến vấn đề dân sinh trong đời sống văn hóa - xã hội. Đặc điểm địa lý quyết định phương thức sản xuất, phương thức sản xuất quyết định hình thái kinh tế - xã hội, khuynh hướng giá trị tinh thần cũng như đặc trưng văn hóa. Nền văn hóa sản xuất mang tư duy tập trung quyền lực và tư duy “hướng dân”, lúc này quyền lực và nhân dân cùng tồn tại thể hiện rõ đặc điểm phụ thuộc lẫn nhau, kiểm chế lẫn nhau trong quá trình phát triển văn hóa - xã hội. Trong đó, Nho giáo là hệ thống đạo đức, triết học xã hội-giáo dục-chính trị có ảnh hưởng mạnh mẽ đến văn hóa Trung Quốc, tác động sâu sắc đến con người Trung Quốc. Như vậy, văn hóa Trung Quốc thật sự mang xu hướng tập trung quyền lực và đậm tính cộng sinh với người dân.

#### 2.4.4 *Cải cách giáo dục ở Trung Quốc*

Các chính sách trong từng giai đoạn cải cách và mở cửa bắt đầu từ những năm 80 của thế kỷ XX không chỉ giúp Trung Quốc có được bước phát triển nhảy vọt về kinh tế và chính trị mà còn đạt được những thành tựu nổi tiếng thế giới về giáo dục. Trong 40 năm qua, cải cách hệ thống quản lý và hệ thống đào tạo nhân lực giáo dục tập trung vào các câu hỏi cơ bản là đào tạo ai, đào tạo như thế nào và đào tạo cho ai, việc cải cách hệ thống giáo dục ngày càng sâu rộng, đẩy mạnh hiện đại hóa nền giáo dục Trung Quốc. Cải cách giáo dục đã thay đổi phương pháp dạy học một chiều và lạc hậu thành quá trình tương tác hai chiều và hiện đại, đẩy mạnh ứng dụng công nghệ hiện đại vào dạy và học, thúc đẩy hoạt động thực hành xã hội, mở rộng tầm nhìn và nâng cao năng lực cá nhân của người học. Chính vì vậy, cuộc cải cách đã đặt nền móng cho việc hình thành chức năng và vai trò mới cho người dạy và người học. Có thể nói, mục đích của cải cách giáo dục là nhằm thể hiện đầy đủ hơn vai trò của người dạy và người học chứ không phải làm suy yếu hay hoán đổi những vai trò đó.

### 3. Phương pháp nghiên cứu

Bài viết vừa sử dụng phương pháp nghiên cứu định tính vừa sử dụng phương pháp nghiên cứu định lượng để hoàn thành mục tiêu nghiên cứu với thủ pháp phân tích miêu tả, thủ pháp suy diễn ngữ nghĩa tri nhận và quy nạp thành các mô hình ẩn dụ tri nhận. Do hạn chế về phạm vi nghiên cứu, bài viết chủ yếu tập trung vào hoạt động dạy và hoạt động học trong môi trường giáo dục. Để nhận diện và thu thập các biểu thức ẩn dụ tri nhận và mô hình ẩn dụ tri nhận về người dạy và người học trong tiếng Hán, chúng tôi tiến hành phân tích bối cảnh giáo dục, văn hóa của nguồn ngữ liệu và kiểm chứng nghĩa gốc của các từ ngữ liên quan trong bộ *Hán ngữ đại tự điển* [11], trong đó chúng tôi sử dụng phương pháp MIP của nhóm nghiên cứu Pragglejaz và phương pháp MIPVU của nhóm nghiên cứu Steen và cộng sự để nhận diện ẩn dụ từ ngữ là danh từ [12,13], sử dụng phương pháp của nhóm nghiên cứu Saisuresh Krishnakumaran & Xiaojin Zhu để nhận diện ẩn dụ từ ngữ thuộc loại từ tính từ và động từ, sau đó vận dụng quan điểm nhận diện miền nguồn và miền đích cụ thể của Zoltán Kövecses để xác định các mô hình tri nhận. Kết quả là chúng tôi đã thu thập được 318 biểu thức ẩn dụ từ 35 bài báo khoa học trong lĩnh vực giáo dục bằng tiếng Hán được trích trong tạp chí 中国教育网络 - China Education Network (Tạm dịch: Mạng Giáo dục Trung Quốc) trực thuộc Bộ Giáo dục nước Cộng hòa Nhân dân Trung Hoa 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 - tri nhận của các biểu thức ẩn dụ giáo dục để từ đó rút ra vai trò của yếu tố văn hóa đối với việc hình thành ẩn dụ tri nhận giáo dục (với đối tượng cụ thể là người dạy và người học) trong tiếng Hán. Trong phạm vi bài viết, các ví dụ được trích từ Phụ lục nhưng không được đính kèm do có nhiều trang quá dài.

### 4. Kết quả nghiên cứu ẩn dụ tri nhận người dạy và người học trong tiếng Hán

Người dạy có thể có rất nhiều đặc điểm, trong phạm vi nghiên cứu, chúng tôi chỉ sử dụng những đặc điểm nổi bật nhất của người dạy và người học để tiến hành xem xét và phân tích. Từ 35 bài báo khoa học viết về chủ đề giáo dục, chúng tôi đã tìm ra 318 biểu thức ẩn dụ và phân loại thành 5 mô hình ẩn dụ tri nhận về người dạy được thể hiện cụ thể ở Bảng 1 (với miền đích là NGƯỜI DẠY) và 5 mô hình ẩn dụ tri nhận về người học được thể hiện cụ thể ở Bảng 2 (với miền đích là NGƯỜI HỌC).

#### 4.1 Ẩn dụ tri nhận về người dạy trong tiếng Hán

Người dạy là một tham tố không thể không có trong hệ thống giáo dục, người dạy trong phạm vi nghiên cứu này là thuật ngữ chỉ các đơn vị/ cá nhân có tương tác với người học trong môi trường giáo dục học đường, bao gồm giáo viên, giảng viên, cố vấn viên, giáo viên hướng dẫn thực tập,... Trong số 318 biểu thức ẩn dụ thu thập được, chúng tôi tìm ra 221 biểu thức ẩn dụ về người dạy trong tiếng Hán được tổng hợp thành 5 mô hình ẩn dụ tri nhận về người dạy,

cụ thể là: NGƯỜI DẠY LÀ CHỈ HUY, NGƯỜI DẠY LÀ NGƯỜI DẪN ĐƯỜNG, NGƯỜI DẠY LÀ NGƯỜI BÓN THỨC ĂN, NGƯỜI DẠY LÀ NHÀ CUNG ỨNG, NGƯỜI DẠY LÀ NGƯỜI TRỒNG CÂY, chúng được thể hiện qua bảng thống kê như sau:

**Bảng 1:** Mô hình ẩn dụ tri nhận về người dạy

STT	Mô hình ẩn dụ tri nhận	Số lượt xuất hiện	Tỷ lệ %
1	NGƯỜI DẠY LÀ NGƯỜI DẪN ĐƯỜNG	108	48.9%
2	NGƯỜI DẠY LÀ CHỈ HUY	53	24.0%
3	NGƯỜI DẠY LÀ NGƯỜI TRỒNG CÂY	43	19.5%
4	NGƯỜI DẠY LÀ NHÀ CUNG ỨNG	12	5.4%
5	NGƯỜI DẠY LÀ NGƯỜI BÓN THỨC ĂN	5	2.3%
	<b>Tổng</b>	<b>221</b>	<b>100%</b>

4.1.1. Trong số 221 ẩn dụ về người dạy ở bảng 1, mô hình ẩn dụ NGƯỜI DẠY LÀ NGƯỜI DẪN ĐƯỜNG có số lượng 108 biểu thức ẩn dụ, có tỷ lệ cao nhất trong số các mô hình ẩn dụ tri nhận, chiếm gần một nửa tổng số lượng ẩn dụ về người dạy (48.9%). Trong mô hình ẩn dụ này, các khái niệm của miền đích NGƯỜI DẠY được giải thích và hiểu theo các khái niệm của miền nguồn NGƯỜI DẪN ĐƯỜNG với các ánh xạ tương ứng, cụ thể là: NGƯỜI DẪN ĐƯỜNG chỉ người dạy, công tác dẫn đường chỉ hoạt động dạy, chướng ngại vật trên đường chỉ khó khăn trong giảng dạy, điểm đến chỉ mục đích giảng dạy,... Trong ngữ cảnh tiếng Hán, chúng ta thấy các từ ngữ được sử dụng nhiều để ẩn dụ quá trình giảng dạy là 指引 (chỉ dẫn), 引领 (dẫn dắt), 引向 (dẫn tới); nhằm giúp người học tiếp cận với thế giới tri thức, người dạy tiến hành áp dụng các phương pháp dạy học để 到达 (đến) điểm đích (mục đích giảng dạy); với tư cách là một người dạy giỏi, người dạy cần vượt qua các 阻碍 (trở ngại) trên 途径 (con đường) đi đến đích.

Ví dụ:

- 进入新时代，我们要**逐步走近**世界舞台中央，就不能再一味跟着别人**走**，不能再去跟踪模仿，而是需要创新**引领**，主动**走到**前面。(Tạm dịch: Tiến vào thời đại mới, chúng ta phải **từng bước đến gần** vũ đài thế giới, không thể cứ **đi** theo người khác, không thể cứ mãi bắt chước mà cần phải đổi mới, **đi đầu** và chủ động **tiến** về phía trước.)



- 以一站式服务为基础的高校“最多跑一次”改革向移动化、智能化、个性化方向演变，(Tạm dịch: Cải cách “chạy tối đa một lần” tại các trường đại học trên cơ sở văn phòng một cửa đang phát triển theo hướng di động hóa, thông minh hóa và cá nhân hóa)

4.1.2. Khi xem xét mối quan hệ giữa dạy học và chiến đấu, cụ thể trong ẩn dụ tri nhận NGƯỜI DẠY LÀ CHỈ HUY, chúng ta có thể thấy rõ quyền lực của người dạy trong môi trường dạy học cũng như sự chênh lệch “sức mạnh” giữa người dạy và người học. Phản hồi từ người học cho thấy khả năng tuân theo mệnh lệnh (thái độ học tập) của người học cũng như những sai sót trong chiến lược (kế hoạch giảng dạy) của người dạy. Trong mô hình ẩn dụ tri nhận này, một loạt các ánh xạ phóng chiếu từ miền nguồn CHỈ HUY đến miền đích NGƯỜI DẠY, cụ thể là: chỉ huy/tướng lĩnh (将军) chỉ người dạy (教师), chiến sĩ (战士) chỉ người học (学生); trận chiến, trận đánh (战斗) chỉ kỳ thi, đợt kiểm tra (考试); chiến thắng/thất bại (胜利、失败) trong cuộc chiến chỉ kết quả đạt được/không đạt được của quá trình dạy học (成绩), chiến lược (战略) chỉ phương pháp giảng dạy/ phương pháp quản lý lớp học (教学、管理方法) ,... Phạm trù này có 53 biểu thức ẩn dụ, chiếm 24.0% trong tổng số biểu thức ẩn dụ về người dạy.

Ví dụ:

- 被剑桥录取的中国学生，都有怎样的「战斗值」？(Tạm dịch: Sinh viên Trung Quốc được nhận vào Cambridge có "giá trị chiến đấu" như thế nào?)
- 为培养学生的战略思维能力、战略决策及创新能力，本课程采用预习+精讲+研讨式、案例讨论式、研究式、协作式等灵活多样教学方法... (Tạm dịch: Để trau dồi khả năng tư duy chiến lược, khả năng ra quyết định chiến lược và đổi mới của sinh viên, khóa học này áp dụng các phương pháp giảng dạy linh hoạt và đa dạng như xem trước + bài giảng chuyên sâu + hội thảo, thảo luận tình huống, nghiên cứu và cộng tác,...)

4.1.3. NGƯỜI TRỒNG CÂY là một hình ảnh ẩn dụ tích cực trong tiếng Hán với những đức tính tốt đẹp như siêng năng, tận tâm,... Trong mô hình ẩn dụ tri nhận NGƯỜI DẠY LÀ NGƯỜI TRỒNG CÂY, các khái niệm của miền đích NGƯỜI DẠY được giải thích theo các khái niệm của miền nguồn NGƯỜI TRỒNG CÂY với các ánh xạ cơ bản như: NGƯỜI TRỒNG CÂY (园丁) chỉ người dạy, hoạt động làm vườn chỉ hoạt động dạy học, khu vườn chỉ môi trường dạy học (trường, lớp,...), hạt giống/cây con chỉ người học chưa qua đào tạo, quả chỉ người học đã qua đào tạo, sản phẩm thu hoạch chỉ kết quả giảng dạy, phân bón/chất dinh dưỡng chỉ kiến thức,... Ẩn dụ phạm trù này có số lượng nhiều đứng thứ ba, chiếm 19.5% trong tổng số biểu thức ẩn dụ về người dạy. Trong mô hình này, một số từ tiếng Hán dù mang nghĩa gốc liên quan đến trồng trọt nhưng khi dịch sang tiếng Việt lại chưa chuyển tải nghĩa rõ ràng, chẳng hạn từ 园 (phiên âm Hán Việt: viên, nghĩa: vườn) khi kết hợp với từ 校 (phiên âm Hán Việt: hiệu, nghĩa: trường học) tạo thành từ 校园 (phiên âm Hán Việt: hiệu viên, nghĩa: khuôn viên trường).

Ví dụ:

- 科技的问题，核心是人才的问题，追**根**溯源是教育的问题。(Tạm dịch: Trong vấn đề liên quan đến khoa học kỹ thuật, trọng tâm là vấn đề về con người, nhưng truy nguồn tìm **gốc** là vấn đề của giáo dục).

- 《智慧**校**园总体框架（GB/T 36342-2018）》标准包括智慧教学环境、智慧教学资源、智慧**校**园管理、智慧**校**园服务、信息安全体系等的系统架构及基本要求。(Tạm dịch: Tiêu chuẩn “**Khuôn viên trường** thông minh (GB/T 36342-2018)” bao gồm kết cấu hệ thống và các yêu cầu cơ bản của môi trường dạy học thông minh, tài nguyên dạy học thông minh, quản lý **khuôn viên trường** thông minh, dịch vụ **khuôn viên trường** thông minh và hệ thống bảo mật thông tin.)

4.1.4. Qua trải nghiệm thực tế, chúng ta thường sử dụng hình ảnh vật chứa để diễn tả các ý niệm liên quan đến giáo dục mà người dạy thực hiện hoạt động lấp đầy kiến thức cho người học. Trong mô hình ẩn dụ tri nhận NGƯỜI DẠY LÀ NHÀ CUNG ỨNG, các khái niệm từ miền đích NGƯỜI DẠY được hiểu theo các khái niệm từ miền nguồn NHÀ CUNG ỨNG, cụ thể như: NHÀ CUNG ỨNG chỉ người dạy, hoạt động lấp đầy chỉ hoạt động giảng dạy, vật dùng để lấp đầy chỉ kiến thức, vật chứa chỉ người học,... Trong các biểu thức ẩn dụ về người dạy trong tiếng Hán, một số từ ngữ hay thường được sử dụng chỉ hoạt động giảng dạy là 填补 (bổ sung), 丰富 (làm giàu thêm, làm phong phú), 充实 (tăng cường, bổ sung cho đủ),... kết hợp với 头脑 (đầu óc), 容器 (vật chứa),... giúp chúng ta dễ dàng hình dung được người học như một vật rỗng cần được lấp đầy kiến thức. Đối với mô hình ẩn dụ tri nhận này, một số từ đơn trong tiếng Hán có nghĩa gốc thuộc phạm trù này, nhưng khi kết hợp với các từ tố khác thì nghĩa của nó khi dịch sang tiếng Việt khó nhận ra được nghĩa gốc, chẳng hạn như từ 满 (phiên âm Hán Việt: mãn, nghĩa: đầy, tràn) trong từ 满世界 (nghĩa: *khắp* thế giới),...

Ví dụ:

- 丰富教育资源有效供给，创新教育组织形态 (Tạm dịch: **Tăng cường (Làm giàu)** các nguồn lực đầu tư hiệu quả cho giáo dục, đổi mới hình thức tổ chức giáo dục)

- 2019 年成绩**满**载，气象万千 (Tạm dịch: Năm 2019 **đầy** thành tựu, thay đổi vô cùng)

4.1.5. Ăn uống là nhu cầu thiết yếu, ảnh hưởng trực tiếp đến sự sống chết của con người, giáo dục cũng là yếu tố quan trọng ảnh hưởng mạnh mẽ đến sự phát triển của một quốc gia, rõ ràng giữa ăn uống và giáo dục tồn tại một số đặc điểm chung. Thông qua nguồn dữ liệu, chúng tôi đã tìm thấy một số biểu thức ẩn dụ mô tả dạy học như một quá trình ăn uống, hình thành mô hình ẩn dụ tri nhận NGƯỜI DẠY LÀ NGƯỜI BÓN THỨC ĂN với miền nguồn là NGƯỜI BÓN THỨC ĂN và miền đích là NGƯỜI DẠY. Các ý niệm được hiểu theo các ánh xạ sau: người bón thức ăn chỉ người dạy, bón thức ăn chỉ hoạt động dạy học, thức ăn chỉ kiến thức, có đủ thức ăn chỉ có kiến thức, người đói chỉ người học, trạng thái sau khi ăn chỉ kết quả giảng dạy,... Mô hình

ẩn dụ tri nhận NGƯỜI DẠY LÀ NGƯỜI BÓN THỨC ĂN chiếm tỷ lệ khiêm tốn nhất trong tổng số biểu thức ẩn dụ về người dạy (2.3%).

Ví dụ:

- 中学的学习内容范围是有限的,这些有限的内容还是老师“一勺一勺地喂给学生的”...  
...(Tạm dịch: Nội dung học ở trường trung học cơ sở còn có điểm hạn chế, đó là giáo viên “bón cho học sinh từng thìa”...)
- 把过节和传承文化联系在一起说, 实在是因为文化是**食品**, 节日是器皿, 没有器皿, 用什么盛放**食品**? 没有节日, 拿什么传承文化? (Tạm dịch: Liên kết lễ hội và văn hóa kế thừa mà nói, thì quả thực văn hóa là **thực phẩm**, ngày lễ là dụng cụ đựng thực phẩm, không có dụng cụ thì dùng cái gì để đựng **thực phẩm**? Không có lễ tết thì dùng cái gì để truyền thụ văn hóa?)

## 4.2 Ẩn dụ về người học trong tiếng Hán

Người học là nhân tố không thể thiếu trong lĩnh vực giáo dục và có mối liên hệ khăng khít với hàng loạt các yếu tố trong hệ thống đó như giáo viên, phụ huynh, phương tiện học tập, môi trường học tập,... Trong phạm vi bài báo, ẩn dụ về người học bao gồm các yếu tố xoay quanh lĩnh vực liên quan đến đối tượng đi học (học sinh, sinh viên, học viên, nghiên cứu sinh, thực tập sinh,...), môi trường học tập và hoạt động học tập (mục tiêu học tập, quá trình học tập, động lực học tập, khó khăn trong học tập, kết quả học tập,...).

Từ nguồn ngữ liệu, chúng tôi đã tiến hành xem xét, phân tích và thu thập được 5 mô hình ẩn dụ tri nhận về người học trong tiếng Hán, đó là: NGƯỜI HỌC LÀ CHIẾN BINH, NGƯỜI HỌC LÀ LỮ KHÁCH, NGƯỜI HỌC LÀ THỢ XÂY, NGƯỜI HỌC LÀ VẬT CHỨA, NGƯỜI HỌC LÀ NGƯỜI CHÈO LÁI.

**Bảng 2:** Mô hình ẩn dụ tri nhận về người học

STT	Mô hình ẩn dụ tri nhận	Số lượt xuất hiện	Tỷ lệ %
1	NGƯỜI HỌC LÀ THỢ XÂY	35	36.08%
2	NGƯỜI HỌC LÀ CHIẾN BINH	20	20.62%
3	NGƯỜI HỌC LÀ NGƯỜI CHÈO LÁI	19	19.59%
4	NGƯỜI HỌC LÀ LỮ KHÁCH	12	12.37%
5	NGƯỜI HỌC LÀ VẬT CHỨA	11	11.34%
	<b>Tổng</b>	<b>97</b>	<b>100%</b>

4.2.1. Trong mô hình ẩn dụ tri nhận NGƯỜI HỌC LÀ THỢ XÂY, người thợ xây 建设者 (người học 学者/学生) chịu trách nhiệm xây dựng công trình, còn người quản đốc 监督者 (người dạy 教师) có vai trò giám sát và hướng dẫn thi công. Công trình (工程) bắt đầu với nền móng cơ bản giống như những kiến thức và kỹ năng sơ bộ (基础知识/技能) mà người học lĩnh hội ở môi trường lớp học. Trong quá trình xây dựng công trình đặc biệt này, quản đốc có thể cung cấp cho thợ xây các phương tiện thi công (建筑材料), nhưng người thợ xây có vai trò quyết định trong việc tiếp nhận, lựa chọn và sử dụng vật liệu để xây dựng. Đến một thời gian cụ thể, người thợ xây sửa sang (整修) lại công trình, có thể xây thêm (建立/建造) chi tiết mới hay đập bỏ chi tiết cũ; điều này tượng trưng cho việc học tập xảy ra trong suốt cuộc đời của người học, người học có thể tiếp thu kiến thức mới (新知识) và bỏ qua tri thức cũ (旧知识) để phù hợp với nhu cầu thực tiễn của từng cá nhân. Trong quá trình xây dựng này, người thợ sẽ gặp phải một số khó khăn như thời tiết (天气), chất lượng vật liệu (材质), ý tưởng xây dựng (建筑个概念), ... làm ảnh hưởng trực tiếp đến việc thi công; tương tự như trong quá trình học tập, trở ngại của người học sẽ là môi trường học (学校环境) không phù hợp, thiếu hụt kiến thức cơ bản (基础知识), tác động ngoại cảnh (外来因素), ... Mô hình ẩn dụ tri nhận NGƯỜI HỌC LÀ THỢ XÂY chiếm tỷ lệ cao nhất trong số các ẩn dụ về NGƯỜI HỌC, có 35 lượt xuất hiện với tỷ lệ 36.08%.

Ví dụ:

- 学生如何**建立**自己的知识体系?(Tạm dịch: Học sinh tự **xây dựng** hệ thống kiến thức như thế nào?)
- 在校学生应如何学习**软技能**为以后工作做准备? (Tạm dịch: Việc giáo viên sử dụng Internet để **giám sát** việc tự học của học sinh trong kỳ nghỉ có phù hợp không?)

4.2.2. Trong các lớp học nói tiếng Hán, các từ ngữ 千军万马 (thiên binh vạn mã), 战场 (chiến trường), 战胜 (chiến thắng), 攻破 (công phá, phá tan), 装备 (trang bị), 武装 (vũ trang),... gọi cho chúng ta những hình ảnh liên quan đến chiến tranh. Theo trường nghĩa này, người học là chiến binh (战士), các kỳ kiểm tra là cuộc chiến (战斗), lớp học là chiến trường (战场), để có thể đạt được mục tiêu học tập đã đề ra, người học cần phải học hành chăm chỉ, chuẩn bị đầy đủ kiến thức và kỹ năng (xây dựng lực lượng vũ trang 装备武器) để vượt qua (đánh bại 打败) các khó khăn gặp phải (kẻ thù trong cuộc chiến 敌人). Những cách hiểu này là những ý niệm được phóng chiếu từ miền nguồn CHIẾN BINH sang miền đích NGƯỜI HỌC trong mô hình ẩn dụ tri nhận NGƯỜI HỌC LÀ CHIẾN BINH. Lúc này, một số từ ngữ của tiếng Hán tuy thuộc miền nguồn chiến tranh nhưng lại bị mờ nghĩa khi dịch sang tiếng Việt, chẳng hạn như 挑战 (phiên âm Hán Việt: khiêu chiến, nghĩa: (1) khiêu chiến, gây chiến; (2) thách; thách thức; thách đấu),... Mô hình ẩn dụ tri nhận NGƯỜI HỌC LÀ CHIẾN BINH đứng thứ hai trong số các mô hình có biểu thức ẩn dụ về NGƯỜI HỌC (20 lượt xuất hiện với 20.62%).

Ví dụ:

- 很多学生的努力一定能避免“低效率重复”，学习要制定计划，反省，调整自己的学习**战略**。(Tạm dịch: Nỗ lực của nhiều sinh viên chắc chắn có thể tránh được “sự trùng lặp hiệu quả thấp”, việc học tập đòi hỏi phải có kế hoạch, có phê bình và điều chỉnh **chiến lược** học tập của bản thân.)

- 嘉宾围绕终身学习时代下，怎样做一个终身学习者，如何学习更有效，终身学习面临的**挑战**等话题展开分享。(Tạm dịch: Các khách mời đã chia sẻ về các chủ đề như làm thế nào để trở thành một người học suốt đời, làm thế nào để học tập hiệu quả hơn và những **thách thức** mà người học tập suốt đời phải đối mặt trong thời đại học tập suốt đời.)

4.2.3. Với mô hình ẩn dụ tri nhận NGƯỜI HỌC LÀ NGƯỜI CHÈO LÁI, nghiên cứu sẽ tiến hành phân tích các khái niệm liên quan từ miền nguồn NGƯỜI CHÈO LÁI đến miền đích NGƯỜI HỌC. Khó khăn trong học tập như chướng ngại của dòng chảy, mà xã hội là một bể nước lớn. Trong xã hội hội nhập và phát triển, bản chất cạnh tranh như quá trình theo đuổi dòng nước xiết, không tiến ắt sẽ lùi. Giữa dòng chảy này, người học không thể nhờ người khác điều khiển mà phải tự quyết định bản thân đi đâu, dừng lại tại bến nào. Nhờ sự hỗ trợ của người dạy, ứng dụng các phương pháp,... cùng với động lực và sự tự chủ của bản thân mà người học tiến đến được thành công hay không. Số lượng biểu thức ẩn dụ thuộc mô hình NGƯỜI HỌC LÀ NGƯỜI CHÈO LÁI xấp xỉ số lượng biểu thức ẩn dụ của mô hình NGƯỜI HỌC LÀ CHIẾN BINH (19 biểu thức, chiếm 19.59%).

Ví dụ:

- 决定学生学习成绩好坏的关键因素是主动性，而主动性的高低取决于学生自主学习的源动力的大小。(Tạm dịch: Yếu tố quan trọng quyết định kết quả học tập của sinh viên là tính chủ động, mà mức độ chủ động phụ thuộc vào **nguồn** động lực trong tự chủ học tập của sinh viên to lớn như thế nào.)

- 学习演讲口才，就应该像学游泳、学开车一样，需要在掌握理论的基础上用心进行体验式实习、训练。(Tạm dịch: Học hùng biện cũng giống như học **boi** hay học lái xe, cần thực hành và rèn luyện hết mình trên cơ sở nắm vững lý thuyết.)

4.2.4. Trải nghiệm liên quan đến lữ khách thường là mỗi lữ khách khác nhau có thể có một xuất phát điểm khác nhau, những cuộc hành trình khác nhau, điểm đến khác nhau, với các NGƯỜI DẪN ĐƯỜNG 引路人 khác nhau, họ sẽ đi qua nhiều địa điểm khác nhau, gặp gỡ những người qua đường khác nhau cũng như thu hoạch được nhiều câu chuyện khác nhau. Trong mô hình ẩn dụ tri nhận NGƯỜI HỌC LÀ LỮ KHÁCH, các ý niệm được ánh xạ từ miền nguồn LỮ KHÁCH đến miền đích NGƯỜI HỌC được xem xét đến là: lữ khách chỉ người học, điểm xuất phát của cuộc hành trình chỉ giai đoạn bắt đầu học tập, hành trình chỉ quá trình học, tốc độ chỉ khả năng học tập, chuyện gặp trên đường đi chỉ vấn đề xảy ra trong học tập, phương tiện đi lại

chỉ phương tiện học tập, NGƯỜI DẪN ĐƯỜNG chỉ người dạy, điểm đến chỉ kết quả học tập. Số lượt xuất hiện của biểu thức ẩn dụ thuộc mô hình NGƯỜI HỌC LÀ LỮ KHÁCH có 12 lượt, chiếm 12.37%).

Ví dụ:

- 实现了师生到大厅、部门办事“跑一次是原则，跑多次是例外”。(Tạm dịch: Thực hiện “Chạy một lần là nguyên tắc, chạy nhiều lần là ngoại lệ” đối với giáo viên và sinh viên đến làm việc tại văn phòng và tiền sảnh.)
- 学习本来就该给学生“反刍”，“走神”的间歇 (Tạm dịch: Việc học tập vốn dĩ nên tạo cho học sinh các khoảng lặng để “suy ngẫm” và “lang thang”).

4.2.5. Hiện nay, một số khái niệm liên quan đến miền nguồn VẬT CHỨA được hiểu và giải thích theo khái niệm liên quan đến miền đích NGƯỜI HỌC, cụ thể là: trạng thái rỗng chỉ sự ngu dốt, trạng thái đầy chỉ có kiến thức, hiện tượng được lấp đầy chỉ hoạt động dạy, vật được chứa chỉ kiến thức, sức chứa chỉ khả năng học,... Số lượng biểu thức ẩn dụ của mô hình NGƯỜI HỌC LÀ VẬT CHỨA có 11 lượt với 11.34%, chiếm tỷ lệ ít nhất trong số các mô hình ẩn dụ tri nhận về NGƯỜI HỌC.

Ví dụ:

- 采用人脸识别以确定接受在线教育学生的上课状态则被认为可接受。(Tạm dịch: Việc sử dụng nhận dạng khuôn mặt để xác định tình hình lớp học của học sinh nhận giáo dục trực tuyến được coi là có thể tiếp nhận được.)
- 学生每天学习内容过多，摄入量大于容纳量，就会造成学习负担过重。(Tạm dịch: Học sinh học quá nhiều nội dung mỗi ngày, khối lượng đưa vào lớn hơn khối lượng dung nạp sẽ gây ra gánh nặng học tập quá sức.)

## 5. Thảo luận và đề xuất

Đặc điểm ngữ nghĩa tri nhận của các biểu thức ẩn dụ liên quan đến người dạy và người học về định tính và định lượng được tóm tắt qua bảng thống kê 1 và bảng thống kê 2. Trong phạm vi nghiên cứu, từ nguồn ngữ liệu là 318 biểu thức ẩn dụ về người dạy và người học ở Trung Quốc thì số lượng biểu thức ẩn dụ với miền đích thuộc NGƯỜI DẠY (là 221 biểu thức) gấp hơn 2 lần số lượng biểu thức ẩn dụ với miền đích thuộc NGƯỜI HỌC (với 97 biểu thức ẩn dụ). Cũng vì hạn chế từ phạm vi nghiên cứu, chỉ có 3 mô hình tri nhận về người dạy có quan hệ tương ứng với mô hình tri nhận về người học được thể hiện rõ ràng, cụ thể là NGƯỜI DẠY LÀ CHỈ HUY thì NGƯỜI HỌC LÀ CHIẾN BINH, NGƯỜI DẠY LÀ NHÀ CUNG ỨNG thì NGƯỜI HỌC LÀ VẬT CHỨA, NGƯỜI DẠY LÀ NGƯỜI DẪN ĐƯỜNG thì NGƯỜI HỌC LÀ LỮ KHÁCH. Còn những mô hình tri nhận khác thì không có mối quan hệ tương ứng rõ rệt như

vậy, nơi mà mối quan hệ người dạy - người học được thể hiện ngay trong mô hình ẩn dụ tri nhận đó. Chẳng hạn, trong mô hình NGƯỜI DẠY LÀ NGƯỜI TRỒNG CÂY thì người học như là hạt giống, NGƯỜI DẠY LÀ NGƯỜI BÓN THỨC ĂN thì người học là đối tượng được bón thức ăn. Kết quả nghiên cứu cho thấy, trong môi trường giáo dục học đường mà lớp học là biểu hiện trực tiếp nhất của hoạt động dạy của giáo viên và hoạt động học của học sinh, vai trò của người dạy ở Trung Quốc chiếm vị trí ưu thế hơn hẳn so với người học. Do ảnh hưởng của chế độ phong kiến Trung Quốc kéo dài hàng nghìn năm, các khái niệm “tôn ti”, “tôn sư trọng đạo”,... trong giáo dục vẫn còn rất sâu sắc và rộng rãi. Hiện nay, tư tưởng “nhật nhật vi sư, chung thân vi phụ” (một ngày làm thầy, cả đời là cha) vẫn là tư tưởng chủ đạo. Cùng với sự phát triển của xã hội, khái niệm bình đẳng trong mối quan hệ thầy - trò dần dần nhận được sự ủng hộ. Tuy nhiên, ở một khía cạnh nào đó, giáo dục không bao giờ bình đẳng, đặc biệt là giáo dục trẻ vị thành niên. Trong nhà trường, người thầy có quyền thực hiện một số quyền lực nhất định, quyền lực này không chỉ chính đáng, mà còn cần thiết, góp phần giúp học sinh vượt qua những khuynh hướng chống đối xã hội bẩm sinh và sự buông thả của bản thân. Mặt khác, chính kỷ luật và hình phạt cũng là những yếu tố để xác lập quyền hạn của người thầy và thiết lập một trật tự dạy - học chuẩn mực. Đây là một biểu hiện của đặc điểm tập trung quyền lực ở xã hội Trung Quốc.

NGƯỜI DẠY LÀ NGƯỜI TRỒNG CÂY, NGƯỜI DẠY LÀ NHÀ CUNG ỨNG, NGƯỜI DẠY LÀ NGƯỜI BÓN THỨC ĂN là những ẩn dụ thể hiện quan điểm dạy - học truyền thống, thể hiện tiêu chuẩn của người dạy, bỏ qua sự khác biệt của người học mà coi người học như một vật chứa kiến thức, bỏ qua vấn đề sáng tạo trong dạy và học. Tuy nhiên, trước những yêu cầu của xu thế dạy và học mới, phương pháp dạy và học này không còn phù hợp, đòi hỏi cần có những cách mới bắt kịp với xu thế thời đại. Lúc này, người học cần chủ động hơn trong việc tiếp thu kiến thức, người học cần đẩy mạnh tính khám phá và khả năng giải quyết vấn đề. Người dạy cần được định vị lại vai trò của mình, từ NGƯỜI TRỒNG CÂY, NHÀ CUNG ỨNG, NGƯỜI BÓN THỨC ĂN dần chuyển thành NGƯỜI DẪN ĐƯỜNG và NGƯỜI CHỈ HUY, người dạy có nhiệm vụ chủ yếu là định hướng, hướng dẫn người học đi đến điểm đích, đạt được mục tiêu đã đặt ra. Quá trình này chuyển dịch khá mạnh mẽ, thể hiện rõ rệt ở tần số xuất hiện của mô hình ẩn dụ NGƯỜI DẠY LÀ NGƯỜI DẪN ĐƯỜNG (108 lượt xuất hiện) và NGƯỜI DẠY LÀ CHỈ HUY (53 lượt xuất hiện), chiếm đến 72.9% tổng số ẩn dụ về NGƯỜI DẠY. Xã hội Trung Quốc hiện nay chịu ảnh hưởng khá nhiều từ văn hóa phương Tây nên trở nên cởi mở hơn, các yếu tố tác động đến tư tưởng và đạo đức của con người ngày càng có xu hướng đa dạng hóa và phức tạp hơn. Với sự tăng tốc không ngừng của quá trình số hóa, trường học không còn là nơi chứa đựng nhiều tri thức nhất, giá trị truyền thống của nhà giáo đứng trước nhiều thách thức. Trong bối cảnh này, vấn đề giảng dạy của người thầy cần được chú trọng ở hai vai trò “hướng dẫn” và “tác động”, nó thể hiện ở việc lựa chọn nội dung dạy học, đưa ra chiến lược và phương pháp dạy học thích hợp, có sự giúp đỡ cần thiết cho người học, huy động được tính chủ động cũng như bảo vệ tâm lý tự do và tâm lý an toàn của người học.

Hình ảnh ẩn dụ về vai trò của người thầy đã phản ánh rõ rệt sự đổi mới và tiến bộ trong thực tại giáo dục ở Trung Quốc hiện đại.

Từ lâu, tư tưởng gia trưởng, bảo thủ, đặt nặng tôn ti trật tự trong giáo dục truyền thống ở Trung Quốc đã chiếm ưu thế chủ đạo, cho nên việc xem người học như VẬT CHỨA là một vấn đề không khó thấy trong thực trạng giáo dục ở Trung Quốc giai đoạn trước, có thể nói người thầy đóng vai trò khá là chủ động trong quá trình dạy và học còn người học có ít khi tham gia tương tác trong lớp học, hiếm khi thắc mắc về kiến thức sách giáo khoa và nội dung giảng dạy của người dạy. Việc “người học thiếu tính chủ động và thiếu khả năng tư duy sáng tạo trong học tập” không phù hợp với mục tiêu của giáo dục hiện đại và ý tưởng cốt lõi của chính sách đổi mới giáo dục của Trung Quốc từ những năm 1980 đến nay - đó là “vi sự phát triển của người học”. Chính vì thế, vai trò của người học ngày nay đã chuyển đổi mạnh mẽ và trở nên đa dạng hơn. Trong thời đại công nghệ thông tin phát triển, người học là người thụ hưởng và làm chủ công nghệ nhằm khám phá tri thức, có tổ chức, có kế hoạch và có mục đích học tập rõ ràng dưới sự hướng dẫn của người dạy. Bởi vậy, các biểu thức ẩn dụ thuộc các mô hình NGƯỜI HỌC LÀ THỢ XÂY, NGƯỜI HỌC LÀ CHIẾN BINH, NGƯỜI HỌC LÀ NGƯỜI CHÈO LÁI, NGƯỜI HỌC LÀ LỮ KHÁCH xuất hiện đến 86 lần (chiếm đến 88.66%).

Nguồn ngữ liệu dù được trích xuất từ các tạp chí giáo dục được đăng trong giai đoạn 2019-2020, và kết quả nghiên cứu này vẫn hoàn toàn phù hợp với các nhận định được công bố tại Hội thảo về “Đạo đức nhà giáo, trật tự lớp học và mối quan hệ thầy trò trong bối cảnh đa nguyên” được tổ chức vào ngày 16 tháng 1 năm 2008 tại Đại học Khoa học Chính trị và Luật Trung Quốc, Bắc Kinh. Cụ thể, trong môi trường giáo dục hiện đại, ý nghĩa và mối quan hệ tương hỗ giữa thầy và trò đã thay đổi. Những thay đổi này không phải là suy thoái tư cách người dạy/người học mà là sự đa dạng hóa chức năng của người dạy/người học, nâng cao yêu cầu, vai trò của người dạy/người học. Công nghệ giáo dục hiện đại đã làm thay đổi phương thức dạy học truyền thống, quá trình truyền thụ tri thức và phát triển trí tuệ cho người học trở nên hài hòa hơn, chất lượng đào tạo thể hiện vị trí chủ đạo rõ rệt.

## 6. Kết luận

Bài viết đã phân tích đặc điểm ngữ nghĩa tri nhận của 318 biểu thức ẩn dụ từ nguồn ngữ liệu được xem xét và phân loại thành 5 mô hình ẩn dụ tri nhận về người dạy (với 221 biểu thức chiếm 69.5%) và 5 mô hình ẩn dụ tri nhận về người học (với 97 biểu thức ẩn dụ chiếm 30.5%). Thông qua việc phân tích 318 biểu thức ẩn dụ về người dạy và người học từ nguồn ngữ liệu, bức tranh giáo dục ở Trung Quốc giai đoạn hiện nay hiện lên khá đầy đủ và sinh động, quan niệm của người Trung Quốc về hình ảnh ẩn dụ của NGƯỜI DẠY và NGƯỜI HỌC chịu sự chi phối mạnh mẽ của bối cảnh văn hóa hiện ra rõ ràng, như Kövecses khẳng định văn hóa đóng vai trò quan trọng trong việc hình thành ý niệm ẩn dụ, văn hóa ảnh hưởng đến tư duy của con người, tức là ảnh hưởng trực tiếp đến việc hình thành ẩn dụ tri nhận một số thực thể cụ thể, ẩn



dụ tri nhận biến thiên cùng với sự thay đổi của văn hóa. Văn hóa còn có tác dụng trong việc định hình niềm tin, thế giới quan và trải nghiệm của bản thân [10].

Kết quả nghiên cứu có thể ứng dụng vào việc dạy và học tiếng Hán hoặc dịch thuật Hán - Việt hay Việt - Hán. Khi nhận diện được ẩn dụ, chủ thể có khả năng nhận biết, hiểu và tạo ra các kết nối loại suy trên các lĩnh vực ý niệm, khả năng nhận diện ẩn dụ ảnh hưởng trực tiếp đến hiệu quả tiếp thu ngôn ngữ thứ hai (trong trường hợp này là tiếng Hán) nên việc hiểu bản chất ẩn dụ và cơ chế tri nhận ẩn dụ của ngôn ngữ trong các bối cảnh văn hóa khác nhau sẽ giúp người học nhận thấy sự khác biệt, từ đó thúc đẩy khả năng hiểu, học và sử dụng ẩn dụ một cách sáng tạo ở người học. Bên cạnh đó, trong các ngữ cảnh khác nhau, cơ chế ẩn dụ của ngôn ngữ cũng khác nhau, lúc này người dạy có thể khuyến khích học sinh mạnh dạn suy đoán, suy luận mối liên hệ mới giữa các thực thể để nâng cao thái độ học tích cực của người học. Có thể nói, dịch thuật ẩn dụ là một loại hình giao tiếp văn hóa, nó đòi hỏi người dịch nhận thức ẩn dụ chính xác về ngữ nghĩa và hài hòa về bối cảnh văn hóa chứ không phải thích ứng một cách cứng nhắc với văn hóa ngôn ngữ đích. Vô hình chung, dịch thuật ẩn dụ đã mang lại cơ hội tạo ra từ mới, làm phong phú thêm vốn từ trong kho tàng ngôn ngữ đích.

Bài viết chỉ thảo luận một số hàm ý sử dụng ẩn dụ về NGƯỜI DẠY và NGƯỜI HỌC trong phạm vi ngữ nghĩa học tri nhận và văn hóa. Vì vậy, theo chúng tôi, trong tương lai nếu mở rộng nghiên cứu theo hướng khai thác nguồn ngữ liệu khác hay từ góc độ khác, có thể cũng đạt được những kết quả khoa học đáng ngạc nhiên.

## TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live by*. Chicago: University of Chicago Press.
2. Babanxki Iu, K. (1985). *Giáo dục học* (Lê Nguyên Long dịch). NXB Giáo dục Matxcova.
3. Kovecses, Z. (2010). *Metaphor: A Practical Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
4. Lakoff, G., & Turner, M. (1989). *More than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago: University of Chicago Press.
5. D'Andrade, Roy G. (1987). "Modal responses and cultural expertise". *American Behavioral Scientist*, 31(2), 194 - 202.
6. Strauss, C., & Quinn, N. (1997). *A cognitive theory of cultural meaning*. New York: Cambridge University Press.
7. Polzenhagen, F. & Wolf, H. (2007). "Culture-specific conceptualizations of corruption in African English". In Farzad, S. & Gary, B. P.(eds). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

8. Lý Toàn Thắng. (2005). *Ngôn ngữ học tri nhận, từ lí thuyết đại cương đến thực tiễn tiếng Việt*. Hà Nội: Nxb Khoa học Xã hội.
9. Gibbs, R., & Gerard, S. (Eds). (1999). *Metaphor in Cognitive Linguistics*. Amsterdam: Benjamins.
10. Lê Phụng Hoàng và Nguyễn Thị Kim Dung. (2000). *Lịch sử văn minh thế giới*. Hà Nội: NXB Giáo dục.
11. Zhongshu, X. (徐中舒).(2010). *汉语大字典*. 四川: 四川辞书出版社.
12. Praggeljaz Group. (2007). "MIP: A Method for Identifying Metaphorically Used Words in Discourse". *Metaphor and Symbol* 22(1), 1-39.
13. Steen, G. (2010). *A method for linguistic metaphor identification: From MIP to MIPVU*. John Benjamins Publishing.