

GIÁ TRỊ CỦA ẨN DỤ TRONG DẠY HỌC

NGUYỄN XUÂN TRƯỜNG*

Ngày nhận bài: 21/04/2016; ngày sửa chữa: 05/05/2017; ngày duyệt đăng: 05/05/2017.

Abstract: Metaphors can be used as a powerful tool in cognitive learning: By relating to the available experiences and familiar concepts with new and unfamiliar concepts, they can be used to create new and proper insights. Guiding students to create metaphors in teaching encourages students explicitly to make the comparison to the concepts or phenomena encountered. Psychological research and educational experiment of using analogies create metaphors produce the results that this approach has shown the effect on focusing on relational structures and result learning better than dissimilar approaches created by some teachers. Besides it is a useful tool for the process evaluation.

Keywords: The value of metaphor, metaphors, cognitive, structures relating, process evaluation.

Việc sử dụng ẩn dụ như là công cụ phổ biến để giải thích cho những khái niệm khó và định nghĩa những điều chưa biết, giúp người học phải tích cực tư duy thông qua đối chiếu, so sánh, phân tích, tổng hợp... mang lại những hiệu quả trong dạy học. Ẩn dụ và tư duy về ẩn dụ đã trở thành một phần chủ yếu cho những khám phá khoa học và tư tưởng trong suốt lịch sử của khoa học và khoa học giáo dục. Như nhà Vật lý lừng danh Robert Oppenheimer (1956) đã từng nói: “Ẩn dụ là một công cụ không thể thiếu và hết sức tất yếu đối với tiến bộ khoa học... vì chúng ta đến với những điều mới mẻ trong khoa học với những trang thiết bị mà chúng ta có, từ đó chúng ta học được cách tư duy như thế nào, và trên hết là chúng ta học được cách tư duy về mối liên hệ giữa các sự vật” [1; tr 38].

1. Khái niệm “ẩn dụ”

Trong các tài liệu nghiên cứu về ẩn dụ trong và ngoài nước, cho đến nay, ẩn dụ thường được coi là phép, phương tiện hay cách thức chuyển đổi tên gọi dựa trên sự so sánh ngầm giữa hai sự vật có sự tương đồng hay giống nhau.

Aristotle đã định nghĩa: “ẩn dụ là lấy tên của sự vật này để gọi sự vật kia”. Ẩn dụ là sự xác lập trên cơ sở so sánh hai mặt cơ bản của sự vật, một mặt là hai sự vật phải có điểm tương đồng, mặt khác là chúng cần phải có điểm khác nhau [2; tr 18].

Mai Thị Kiều Phương quan niệm: “Ẩn dụ là cách gọi tên một sự vật này bằng tên một sự vật khác, giữa chúng có mối quan hệ tương đồng”. Sau này ông giải thích cụ thể hơn như sau: “Cho A là một hình thức ngữ âm, X và Y là những ý nghĩa biểu vật, A vốn là tên gọi của X (tức X là ý nghĩa biểu vật chính của A). Phương thức ẩn dụ là phương thức lấy tên gọi A của X để gọi tên Y (để biểu thị Y), nếu như X và Y có nét nào đó giống nhau” [3; tr 105].

Kết hợp cả quan điểm của ngôn ngữ học truyền thống lẫn quan điểm của ngôn ngữ học tri nhận hiện đại, khái niệm ẩn dụ được mở rộng: “Ẩn dụ là phương thức tư duy ngôn

ngữ, cụ thể là phép so sánh ngầm hay phương thức thay thế tên gọi, có chức năng chính tạo nên sự chuyển nghĩa, dùng để chuyển đặc điểm, thuộc tính... của sự vật, hiện tượng này sang đặc điểm, thuộc tính... sự vật, hiện tượng khác. Ẩn dụ có phạm vi hoạt động thuộc về một trong ba ngữ cảnh khác nhau: trong từ vựng, trong giao tiếp lời nói, trong văn bản nghệ thuật tu từ. Người ta dùng thao tác tư duy liên tưởng và dựa vào cơ sở của một trong ba mối quan hệ chính: tương đồng (sự giống nhau, đồng nhất hóa), tương phản (sự khác nhau), tương cận (sự gần gũi nhau, chứa đựng nhau) theo đặc điểm, thuộc tính nào đó giữa các sự vật, hiện tượng để tạo nên phép ẩn dụ” [3; tr 115].

Như vậy, ẩn dụ được xem như là cách nhìn một đối tượng này thông qua một đối tượng khác. Với ý nghĩa đó, ẩn dụ là một trong những phương thức biểu tượng tri thức dưới dạng ngôn ngữ.

2. Giá trị của ẩn dụ trong dạy học

2.1. Giá trị của ẩn dụ trong tư duy: Ngay từ thời Aristotle đã chú ý đến vấn đề về tính tương đồng của ẩn dụ, ông nói rằng: “Ẩn dụ được lấy từ những sự vật mà mối quan hệ giữa chúng không nhất thiết phải quá rõ rệt; giống như trong triết học, một người phải có một đôi mắt nhạy bén mới có thể từ những điểm khác nhau rất xa của sự vật phát hiện ra những điểm tương đồng của chúng... Việc một người sử dụng ẩn dụ chứng tỏ người ấy có tài, bởi vì muốn nghĩ ra một ẩn dụ hay, cần phải phát hiện những điểm tương đồng giữa các sự vật” [2; tr 18].

Cuối những năm 50 của thế kỉ XX, khi mà ngôn ngữ học tri nhận phát triển, các nhà ngôn ngữ học nổi tiếng như G. Lakoff và M. Johnson (1980) và những học giả khác đã khẳng định ẩn dụ là vấn đề của tư duy, ẩn dụ được coi là phương thức tư duy của con người [4].

* Trường Trung học phổ thông Nguyễn Hữu Thọ, quận 4, TP. Hồ Chí Minh

Ngôn ngữ học trịnh nhận đặc biệt chú ý đến khả năng của ẩn dụ, xem ẩn dụ là “chìa khóa mở ra sự hiểu biết”, là “cơ sở của tư duy”, “là các quá trình nhận thức những biểu tượng tinh thần của thế giới”, “là sự củng cố mối quan hệ giữa ý thức và logic” [5; tr 281] và “... ẩn dụ không những thuộc về ngôn ngữ mà ẩn dụ còn thuộc về tư duy và hành động. Bởi vì, quá trình tư duy của con người chủ yếu mang tính ẩn dụ. Trong đời sống thông thường, ta luôn luôn sử dụng cách tư duy ẩn dụ nhưng nhiều khi không ý thức được hết vấn đề này” [3; tr 114].

2.2. Tại sao ẩn dụ có giá trị trong dạy học? Các nhà nghiên cứu quan tâm đến ẩn dụ đã mở rộng phạm vi ứng dụng ra nhiều lĩnh vực của tri thức: triết học, logic học, tâm lý học... tạo nên nhiều khuynh hướng, nhiều trường phái ngôn ngữ học, đa dạng về lý thuyết thông tin và tạo nên nhiều cơ hội xúc tiến tác động lẫn nhau.

Việc diễn đạt nội dung theo nhiều cách khác nhau tùy theo nội dung và năng lực diễn đạt. Năng lực ấy thể hiện sự hiểu biết sáng tạo của người diễn đạt, đòi hỏi người đó phải biết, nhớ và thông hiểu một cách sâu sắc bản chất của vấn đề truyền tải trong nó. Với cách vận dụng ẩn dụ như là một cách thức thay đổi từ ngữ mang tính chất tâm lý - logic, dựa theo quan hệ liên tưởng và khả năng kết hợp của các từ ngữ có tác dụng tăng cường khả năng diễn đạt và nâng cao hiệu lực của lời nói. Nhờ đó mà trong quá trình học tập, việc diễn đạt kiến thức theo nhiều cách khác nhau tạo điều kiện cho học sinh (HS) nâng cao năng lực tự học, không những hình thành tri thức sâu sắc với mức độ khái quát hóa cao mà còn rèn luyện cho các em những kĩ năng tư duy lý thuyết ở mức độ khái quát cao, giúp các em có thể tự “mở cửa” tri thức, hoàn thiện nhân cách để trở thành người năng động, sáng tạo, đáp ứng yêu cầu của cuộc sống.

Việc sử dụng phép *loại suy* để tạo ra ẩn dụ từ lâu đã được công nhận là một công cụ để cải thiện sự hiểu biết về khái niệm của HS trong khoa học giáo dục, nhiều phương pháp giảng dạy khác nhau đã được phát triển để thực hiện đầy đủ lợi thế của chúng. Cốt lõi lý luận của ẩn dụ là suy nghĩ về một khu vực thường trừu tượng hơn của kiến thức mới, trong một lĩnh vực nhất định, bằng cách so sánh nó với một khu vực đã được biết đến và cụ thể hơn về kiến thức với một miền nguồn (hoặc cơ sở). Bằng cách này, sự so sánh có giá trị đối với quan điểm giáo dục: nhấn mạnh những gì HS đã biết như là một điểm khởi đầu cho việc giảng dạy và học tập, bao gồm cả kiến tạo với việc tập trung cho HS xây dựng kiến thức riêng của mình [6].

Dedre Gentner (1983) đã phát triển lý thuyết lập bản đồ cấu trúc (structure-mapping theory), là một cách thức so sánh cấu trúc và quá trình suy luận loại suy. Gentner đã minh họa sự tương tự của mô hình cấu trúc nguyên tử “Rutherford - Bohr” với hệ thống năng lượng mặt trời: các hạt nhân nguyên tử ở trung tâm tương ứng với mặt trời và

đúng trong một mối quan hệ với các electron nhỏ hơn quay quanh, giống như các hành tinh trong hệ mặt trời. Đây là một loại so sánh trừu tượng tập trung vào các nguyên tắc liên hệ giữa hai lĩnh vực có liên quan, cụ thể là các nguyên tử và hệ thống năng lượng mặt trời, được hiểu là hai ví dụ về hệ thống lực trung ương. Trong lý thuyết lập bản đồ cấu trúc của mình, Gentner tiếp tục đưa ra một nguyên tắc mang tính hệ thống, trong đó ánh xạ được chỉ ra một cách mạch lạc và có trật tự cấu trúc cao, điều này tránh những sai lầm khi thực hiện loại suy tạo ẩn dụ. Chẳng hạn, khi tập trung vào các yếu tố tương đồng bề mặt trong ví dụ trên như: “sự ấm áp của mặt trời” hay “màu vàng của ánh nắng” làm hiểu sai về nguyên tử [4], [7].

Zeitoun (1984) đã phát triển mô hình chung của loại suy GMAT (General Model of Analogy Teaching) với cách thức tiến hành giảng dạy liên quan đến sự so sánh tương đồng trong một chu kỳ liên tục sửa đổi và cải tiến. Các hoạt động chủ yếu trong mô hình này bao gồm: giới thiệu cho người học về sự so sánh; giới thiệu với các chủ đề giảng dạy; cung cấp tên các miền nguồn; trình bày các đặc điểm, tính năng tương tự trên các lĩnh vực; trình bày các đặc điểm, tính năng không thích hợp hoặc không phù hợp để tránh sự hình thành các quan niệm sai lầm; đánh giá kết quả học tập. Trong một phần mô hình của mình, Zeitoun cung cấp ba phương pháp giảng dạy thay thế để làm thế nào có thể sử dụng so sánh, ẩn dụ trong giảng dạy: *thứ nhất*, với chiến lược giảng dạy hướng dẫn, dưới sự hướng dẫn của giáo viên (GV), HS được khuyến khích để tìm hiểu sự tương ứng trên các lĩnh vực cho một tương tự được đưa ra và tìm hiểu thêm bất kì tính năng không liên quan; *thứ hai*, với chiến lược có tính mô tả trong giảng dạy, HS được chỉ định sự so sánh tương tự; *thứ ba*, quan trọng nhất trong quan điểm của việc xem xét các so sánh tương tự đã có, Zeitoun giới thiệu các chiến lược phát triển tư duy ẩn dụ ở HS; ở đây, HS được khuyến khích đưa ra suy luận của mình cho một chủ đề giảng dạy. Ông coi chiến lược này như là một cách để HS sử dụng ẩn dụ trong suy nghĩ của họ. Tuy nhiên điều này có thể là thử thách khó khăn để có thể áp dụng nó trong việc học tập các khái niệm trừu tượng, đặc biệt là đối với HS có ít kiến thức [7], [8].

Tương tự như Zeitoun, Glynn và các đồng nghiệp đã phát triển việc giảng dạy với loại suy với mô hình TWA (Teaching With Analogies), tập trung chủ yếu vào sự giải thích của HS về kiến thức trong sách giáo khoa. Treagust, Harrison và Venville (1998) đã sử dụng một mô hình TWA sửa đổi trong một cuộc điều tra các GV có kinh nghiệm áp dụng ẩn dụ trong việc giảng dạy của mình. Họ cho rằng, TWA cần phải được bổ sung với sự quy định của GV và bài học. Các bước chuẩn bị liên quan đến việc tập trung suy nghĩ thông qua việc các lĩnh vực *mục tiêu* và *nguồn* có thể là quen thuộc hoặc gây khó khăn cho người học, các hành

động liên quan đến sự tương tác với người học với trọng tâm là chỉ ra đặc điểm, tính năng được thể hiện hay không trên các lĩnh vực đó [4], [9].

Chalmers, French và Hofstadter (1992) đặt câu hỏi về tính khả thi của phương pháp tiếp cận tri nhận để suy luận và tạo ẩn dụ. Thay vì nhìn nhận nhận thức là làm việc một cách độc lập, thông tin được cung cấp từ hệ thống giác quan cảm nhận, những nhà nghiên cứu này đề xuất một cách nhìn tích hợp nhiều hơn, tổng hợp các khái niệm từ kí ức của nhận thức và đưa ra ý nghĩa của tình huống gặp phải thông qua nhận thức cấp cao. Ví dụ, khái niệm rất khác nhau được đưa ra: DNA được so sánh tương ứng với một dây kéo hoặc mã nguồn của máy tính [4].

Trong thời đại khoa học và công nghệ phát triển như hiện nay, GV không thể thông báo hết tri thức cho HS được mà cần phải giúp HS có phương pháp tự tìm thêm tri thức bằng cách phát triển năng lực nhận thức. Việc hướng dẫn HS tự tạo ra ẩn dụ trong giảng dạy có ý nghĩa khuyến khích HS tạo ra sự so sánh của riêng mình cho các khái niệm hay các hiện tượng gặp phải. Nghiên cứu tâm lí và thực nghiệm giáo dục của việc sử dụng phép loại suy tạo ẩn dụ đưa ra các kết quả: cách tiếp cận này đã cho thấy hiệu quả về sự tập trung vào quan hệ cấu trúc, kết quả học tập tốt hơn so với việc GV tiếp cận bằng phương pháp khác, ngoài ra nó còn là một công cụ hữu ích cho việc đánh giá quá trình học tập. Wong (1993) đã chỉ ra rằng, khi tạo ra một ẩn dụ thì không nên kết thúc với việc xác định được một miền nguồn phù hợp. Thay vào đó, người học cần được khuyến khích để *chỉ ra* sự tương ứng trên các lĩnh vực khác nữa, đồng thời cũng cần được nhắc nhở lưu ý về những chỗ ẩn dụ bị “phá vỡ”, *đánh giá* các tiện ích của một ẩn dụ và nếu có thể thì *sửa đổi* nó trong bối cảnh mới để tăng cường sự hiểu biết về các hiện tượng [4].

* * *

Như vậy, tiềm năng của ẩn dụ là có thể sử dụng để làm phương tiện hoặc cách thức chuyển đổi ngữ nghĩa khi vận dụng vào trong dạy học. Kinh nghiệm về vật thể hay về cơ thể là cơ sở của vô số ẩn dụ bản thể. Ẩn dụ có thể được dùng như một công cụ nhận thức mạnh mẽ cho HS. Bằng cách liên hệ những kinh nghiệm có sẵn và khái niệm quen thuộc với những khái niệm mới và không quen thuộc, HS có thể tạo ra những hiểu biết mới và đúng đắn. Bằng cách mô phỏng và giảng dạy tự duy ẩn dụ, GV có thể giúp HS học và sử dụng có hiệu quả những cách thức nhận thức để hiểu khoa học sâu sắc hơn. □

Tài liệu tham khảo

- [1] Paris, N. A. (1999). *Biology by analogy*. The Science Teacher, 66 (8), 38-41.
- [2] Trịnh Thị Thanh Huệ (2012). *Nghiên cứu so sánh đối chiếu ẩn dụ trong tiếng Việt và tiếng Hán từ góc độ ngôn ngữ học tri nhận (trên tư liệu gọi bộ phận cơ*

thể người). Luận án tiến sĩ Ngữ văn, Học viện Khoa học Xã hội - Viện Khoa học Xã hội Việt Nam.

- [3] Mai Thị Kiều Phương (2011). *Ẩn dụ với ý nghĩa hàm ẩn của từ tiếng Việt*. NXB Khoa học xã hội.

- [4] Jesper Haglund (2013). *Collaborative and self-generated analogies in science education*. Vol. 49, no 1, 35-68 pp. *Studies in Science Education*. Linkping University Electronic Press.

- [5] Trần Văn Cơ (2007). *Ngôn ngữ học tri nhận (ghi chép và suy nghĩ)*. NXB Khoa học xã hội.

- [6] Aubusson, P. J., & Fogwill, S. (2006). *Metaphor and analogy in science education* (pp. 93-104). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

- [7] Gentner, D. (1989). *Similarity and analogical reasoning* (pp. 199-241). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- [8] Zeitoun, H. H. (1984). *Teaching scientific analogies: a proposed model*. *Research in Science & Technological Education*, 2(2), 107-125.

- [9] Glynn, S. M. (1989). *Children's comprehension of text: Research into practice* (pp. 185-204). Newark, DE: International Reading Association.

Phát triển nghề nghiệp đội ngũ...

(Tiếp theo trang 19)

manh tổng hợp của các thành viên nhà trường, tranh thủ sự ủng hộ, phối hợp của các cấp quản lí, để chủ động, sáng tạo trong việc thực hiện, đảm bảo đội ngũ GV đạt chất lượng cao một cách bền vững, tạo thương hiệu cho nhà trường trong việc ĐT nhân lực trong nước và khu vực. □

Tài liệu tham khảo

- [1] Ban Bí thư Trung ương Đảng (2004). *Chi thị số 40-CT/TW ngày 15/6/2004 về việc xây dựng, nâng cao chất lượng đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lí giáo dục*.

- [2] Bộ Lao động - Thương binh và Xã hội (2017). *Thông tư số 08/2017/TT-BLĐ TBXH ngày 10/3/2017 quy định chuẩn về chuyên môn, nghiệp vụ của nhà giáo giáo dục nghề nghiệp*.

- [3] Bộ GD-ĐT (2015). *Thông tư số 01/2015/TT-BGDĐT ngày 15/01/2015 về việc ban hành Điều lệ trường cao đẳng*.

- [4] Nguyễn Xuân Ninh (2016). *Xây dựng môi trường văn hóa chất lượng ở trường cao đẳng nghề*. Tạp chí Khoa học Giáo dục, số 131 (8/2016); tr 50-52.

- [5] Hoàng Thị Minh Phương (2016). *Quản lí đào tạo giáo viên dạy nghề đáp ứng nhu cầu xã hội*. Tạp chí Giáo dục, số 368, kì 2 (10/2016); tr 14-16.

- [6] Phạm Văn Thuận (2016). *Phát triển nghề nghiệp - thẩm quyền của người giảng viên đại học*. Tạp chí Khoa học Giáo dục, số 126 (3/2016); tr 33-35.