

NHÌN LẠI MỘT THẬP NIÊN NGHIÊN CỨU ÁP DỤNG NGÔN NGỮ HỌC TRI NHẬN VÀO GIẢNG DẠY NGOẠI NGỮ

A DECADE OF RESEARCH ON THE APPLICATION OF COGNITIVE LINGUISTICS TO FOREIGN LANGUAGE TEACHING

PHẠM THỊ HỒNG NHUNG

(TS; Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế)

Abstract: Since its birth in the 70s, cognitive linguistics has greatly contributed to a comprehensive understanding of the connection between language and mind, of how language is learnt, especially of how human beings extract language knowledge from language use. Research on the application of cognitive linguistics to foreign language teaching for the last 10 years has provided valuable implications for language teachers.

Key words: cognitive linguistics; foreign language teaching.

1. Tri nhận và ngôn ngữ học tri nhận

1.1. “Tri nhận” (cognition) vốn là khái niệm cơ bản của ngôn ngữ học tri nhận. Theo Trần Văn Cơ (2007), thuật ngữ *tri nhận* kết hợp nghĩa của hai từ Latinh: *cognitio* là nhận thức và *cogitatio* là tư duy, suy nghĩ. Tri nhận là một quá trình nhận thức, là tổng thể những quá trình tâm lí (tinh thần, tư duy), tri giác, phạm trù hoá, tư duy, lời nói... phục vụ cho việc xử lí và chế biến thông tin; là quá trình những dữ liệu cảm tính được cải biến khi truyền vào trong não người dưới dạng các biểu tượng tinh thần (mental representation) như hình ảnh, mệnh đề, khung cảnh để có thể lưu lại trong trí nhớ con người. Đây cũng chính là quá trình con người nhận thức và đánh giá bản thân mình trong thế giới xung quanh, xây dựng bức tranh thế giới đặc biệt, thiết tạo cơ sở cho hành vi của con người [2] [25] [31].

Tuy khái niệm “tri nhận” cũng như “nhận thức” trong tiếng Anh đều gắn liền với thuật ngữ “cognition” nhưng khi chuyển nghĩa sang tiếng Việt cần phải phân biệt rõ quá trình, hoạt động “nhận thức” với quá trình, hoạt động “tri nhận”. Xuất phát từ quan điểm của tâm lí học hiện đại, “nhận thức” có hai mức độ: *phản ánh* những thuộc tính bề ngoài, tức là nhận thức

cảm tính thông qua cảm giác, tri giác (ví dụ: màu sắc, kích thước, cảm giác) và những thuộc tính bên trong, tức là nhận thức lí tính thông qua tư duy và tưởng tượng (ví dụ: biểu tượng, khái niệm) còn “tri nhận” là quá trình thu nhận, lưu giữ và xử lí thông tin, chế biến thông tin đã được lưu giữ thành tri thức [26]. Tri nhận gắn liền với tri thức và tư duy vốn được thể hiện bằng ngôn ngữ (do ngôn ngữ vốn được xem là công cụ của tư duy) nên tri nhận luận gắn liền với ngôn ngữ học.

1.2. Ngôn ngữ học tri nhận ra đời vào cuối những năm 70 từ công trình của một số nhà nghiên cứu quan tâm đến mối quan hệ giữa ngôn ngữ và trí tuệ, tiêu biểu là Lakoff với cuốn *Metaphors we live by* (Ẩn dụ chúng ta đang sống) ông viết chung với Johnson. Là một trường phái khá mới của ngôn ngữ học hiện đại, ngôn ngữ học tri nhận muốn làm sáng rõ và sâu sắc hơn mối quan hệ giữa ngôn ngữ và tư duy [1] [2] [31]. Những nghiên cứu của ngôn ngữ học tri nhận vì thế, tập trung khám phá các quá trình tinh thần của con người, đặc biệt là quá trình hình thành và phát triển tri thức và cao hơn là trí tuệ trong não người bằng những phương tiện, công cụ ngôn ngữ như ngữ âm, từ vựng và ngữ pháp. Ngôn

ngữ học tri nhận định hướng nghiên cứu ngôn ngữ trên cơ sở vốn kinh nghiệm và sự cảm nhận của con người về thế giới khách quan và cách thức mà con người tri giác và ý niệm hoá các sự vật, hiện tượng trong thế giới khách quan đó [21] [25]. Từ quan điểm của ngôn ngữ học tri nhận, ngôn ngữ phải được tiếp cận như một khả năng, một cơ chế, một quá trình tri nhận hay giống như những dạng thức tương tự khác trong bộ máy và hoạt động tri nhận của con người như chú ý, tri giác, học tập, kí ức và tư duy [26].

Ngôn ngữ học tri nhận quan niệm cấu trúc ngôn ngữ có chức năng chuyên tải nghĩa và vì thế những sự đối sánh (mappings) giữa nghĩa và cấu trúc, đặc biệt là cấu trúc ngữ nghĩa (semantic structures) phải là chủ thể quan trọng của nghiên cứu ngôn ngữ. Ngôn ngữ học tri nhận chia ra làm hai nhánh chính: ngữ nghĩa học tri nhận (cognitive semantics) và ngữ pháp tri nhận (cognitive grammar), trong đó ngữ nghĩa học tri nhận đặc biệt quan tâm đến cơ chế tiếp thụ ngôn ngữ của não người, xem quá trình học một ngôn ngữ là quá trình tiếp thụ ngữ nghĩa của ngôn ngữ đó. Xuất phát từ đề dẫn của Lakoff và Johnson (1980), ngữ nghĩa học tri nhận dựa trên giả thuyết rằng từ vựng dựa trên cơ sở các phạm trù ý niệm, tức là một từ luôn đại diện cho một phạm trù ngữ nghĩa riêng biệt. Ngữ pháp tri nhận quan tâm đến việc thiết lập các mô hình về quy tắc ngữ pháp có thể sử dụng để hiểu thấu đáo hơn từ vựng và ngôn ngữ như một tổng thể. Ngữ pháp tri nhận vận hành dựa trên các nguyên lí về nghĩa gắn liền với ngữ nghĩa.

2. Hàm ý của ngôn ngữ học tri nhận đối với giảng dạy ngoại ngữ

2.1. Những hàm ý mới mẻ về ứng dụng lí thuyết ngôn ngữ học tri nhận vào giảng dạy ngoại ngữ bắt đầu được giới thiệu trong khoảng trên dưới 10 năm trở lại đây. Các hàm ý này khuyến khích áp dụng cách nhìn ngôn ngữ như một quá trình tư duy vào giảng dạy các nội dung khác nhau của ngôn ngữ, từ ngữ pháp đến từ vựng. Tiêu biểu là các tuyển tập:

Cognitive linguistics and language acquisition (Ngôn ngữ học tri nhận: Lí thuyết và tiếp thụ ngôn ngữ); *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching* (Ngôn ngữ học tri nhận, thủ đắc ngôn ngữ và giảng dạy ngoại ngữ); *Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching* (Ứng dụng ngôn ngữ học tri nhận vào dạy và học ngôn/ngoại ngữ); *Fostering language teaching efficiency through cognitive linguistics* (Nâng cao hiệu quả dạy ngoại ngữ thông qua ngôn ngữ học nhận thức) của nhiều tác giả [1] [14] [23] [28].

Các gợi ý về ứng dụng ngôn ngữ học tri nhận vào giảng dạy ngoại ngữ tập trung vào hai hướng cơ bản: dạy cái gì và dạy như thế nào. Ngôn ngữ học tri nhận có ba quan niệm cơ bản có tác động đến việc giảng dạy ngoại ngữ, đó là: (i) Ngôn ngữ không phải là một khả năng / năng lực tự sinh; (ii) Kiến thức về ngôn ngữ xuất phát từ việc sử dụng ngôn ngữ; (iii) Ngôn ngữ là sản phẩm của tương tác tự nhiên với thế giới [24]. Ngôn ngữ học tri nhận cho rằng trong não người không có một công cụ phục vụ mục đích đặc biệt về ngôn ngữ; thay vào đó những quá trình tri nhận điều khiển việc tiếp nhận và xử lí ngôn ngữ hoàn toàn giống với quá trình học và xử lí thông tin nói chung. Ngôn ngữ được tiếp thụ thông qua việc sử dụng, tức là tiếp xúc với ngôn ngữ trong ngữ cảnh giúp con người có thể xác định được cấu trúc, mối quan hệ trong nội hàm của một ngôn ngữ rồi dùng kiến thức này để phát triển thành các giả thuyết về hệ thống ngôn ngữ đó và các giả thuyết này sẽ được thẩm định trong ngữ cảnh giao tiếp có ý nghĩa. Thông qua quá trình thẩm định này kiến thức về hệ thống ngôn ngữ được phát triển và được khắc sâu hơn. Từ quan điểm này, ngôn ngữ học tri nhận không khác các lí thuyết truyền thống về vai trò của ngữ liệu, tương tác và sử dụng ngôn ngữ trong dạy và học ngôn/ngoại ngữ [16]. Tuy nhiên ngôn ngữ học tri nhận đã làm rõ hơn những quá trình nhận thức giữa ngôn ngữ và tư duy, mô tả phương thức con

người có thể đúc rút ra tri thức ngôn ngữ từ việc sử dụng ngôn ngữ.

Theo Littlemore & Juchem-Grundmann (2010), ngôn ngữ học tri nhận làm sáng rõ 5 quá trình liên quan đến cơ chế đúc rút ra tri thức ngôn ngữ từ việc sử dụng ngôn ngữ. Đó là quá trình lí giải (construal), quá trình xác lập các phạm trù, quá trình xác định kết cấu ngôn ngữ, tư duy ẩn dụ và hoán dụ. Các quá trình này được làm rõ như sau:

Quá trình thứ nhất là *quá trình lí giải* (construal) chỉ việc con người cảm nhận sự vật, hiện tượng từ nhiều góc độ và cách thức khác nhau. Chính vì thế cùng một sự vật hiện tượng có thể được nhìn nhận, mô tả khác nhau và khó có cách thức mô tả nào là hoàn toàn “trung lập” do không có điểm nhìn nào là hoàn toàn trung lập nên ngôn ngữ chúng ta sử dụng cũng không thể hoàn toàn trung lập mà nó luôn phải ánh một phương thức nhìn nhận, thái độ, quan điểm nào đó. Do vậy, ngôn ngữ không hoàn toàn khách quan. Ngay cả khi chúng ta cố gắng mô tả một sự vật hiện tượng nào đó một cách khách quan nhất có thể thì bản thân ngôn ngữ chúng ta sử dụng để mô tả cũng đã chứa đựng những cách lí giải hay nghĩa gắn liền với thuộc tính của ngôn ngữ đó vốn có thể khác biệt so với những ngôn ngữ khác. Như vậy cách thức lí giải của một ngôn ngữ này có thể khác biệt với cách thức lí giải của một ngôn ngữ khác, cho nên, người học ngoại ngữ có thể gặp khó khăn khi các cấu trúc hay nghĩa của ngôn ngữ họ đang học khác với thói quen tri nhận nghĩa đó trong tiếng mẹ đẻ của họ. Người học ngoại ngữ cần được hỗ trợ để bỏ thói quen tri nhận này hoặc phải ý thức được thói quen tri nhận tiếng mẹ đẻ của họ để từ đó có thể tiếp thu ngôn ngữ thứ hai dễ dàng hơn.

Quá trình thứ hai là *quá trình kiến tạo các phạm trù*, chỉ cách thức con người phạm trù hoá tri thức của mình về thế giới xung quanh. Ngôn ngữ học tri nhận cho rằng, các ngôn ngữ khác nhau về cách thức chúng phạm trù hoá sự vật hiện tượng và các mô hình phạm trù hoá

mà chúng ta học từ tiếng mẹ đẻ có thể trở nên cố hữu, khó có thể xoá bỏ để tiếp nhận phương thức kiến tạo phạm trù trong ngôn ngữ thứ hai. Hơn nữa ranh giới giữa các phạm trù có thể rất mờ (fuzzy), không rõ ràng. Vì thế tri nhận cách thức phạm trù hoá mới trong một ngôn ngữ khác có thể gây khó khăn cho người học ngoại ngữ.

Quá trình thứ ba là *quá trình xác định các kết cấu ngôn ngữ* và mối quan hệ giữa chúng. Ngôn ngữ học tri nhận, đặc biệt là ngữ pháp tri nhận quan niệm các từ vựng đơn lẻ nhóm họp để tạo ra các kết cấu có nghĩa. Các nghĩa này liên quan đến kinh nghiệm sống hằng ngày và tồn tại trong các phạm trù mang tính lan toả. Goldberg (2006) minh hoạ điều này thông qua hai ví dụ về kết cấu mang tính kết quả: *She was shaking her hands dry when the ring flew off* (Cô ấy đang rảy tay cho khô thì cái nhẫn tuột ra) và *He drank himself to death* (Anh ta uống cho đến chết thì thôi). Vai trò của ngữ pháp và từ vựng trong việc lột tả nghĩa của hai câu này là ngang nhau. Ngôn ngữ học tri nhận quan niệm ngữ pháp và từ vựng gắn kết với nhau, không thể tách rời. Khi học tiếng mẹ đẻ, kiến thức về kết cấu ngôn ngữ được hình thành thông qua những kĩ năng xác định ý (intention-reading skills), tức là thông qua các dự đoán người khác có thể đang nói hay hỏi gì, trẻ em đối chiếu ngôn ngữ chúng đang nghe với những phán đoán này, nhờ thế học được cách liên kết giữa những diễn đạt cụ thể với những hàm nghĩa cụ thể [30]. Tuy nhiên đối với học ngoại ngữ thì ngữ liệu được giới thiệu, cách thức ngữ liệu được giới thiệu và cơ hội mà người học ngoại ngữ có thể thực hành các kĩ năng xác định ý của ngữ liệu đang được sử dụng không hoàn toàn giống với trong tiếng mẹ đẻ. Vì thế người dạy ngoại ngữ cần lưu ý đến điểm khác biệt này.

Quá trình thứ tư liên quan đến học ngoại ngữ được mô tả trong ngôn ngữ học tri nhận là *ẩn dụ*, chỉ khả năng con người có thể nhìn sự vật hiện tượng từ góc độ của người khác. Chúng ta sử dụng khả năng này để hiểu những

hiện tượng, sự việc mới mẻ dựa vào những gì chúng ta đã biết và hiểu. Đây là lí do tại sao nhiều khái niệm trừu tượng lại có thể được mô tả bằng những hiện tượng hữu hình, cụ thể. Khả năng tư duy ẩn dụ là một quá trình nhận thức hết sức năng động và các ẩn dụ quy ước của các ngôn ngữ khác nhau là khác nhau. Ví dụ, tiếng Anh có nhiều thành ngữ ẩn dụ liên quan đến mũ nón và tàu thuyền trong khi tiếng Pháp lại có nhiều điển đạt ẩn dụ liên quan đến thức ăn [7]. Những khác biệt này có thể liên quan đến những yếu tố lịch sử và văn hoá và vì thế gây khó khăn cho người học ngoại ngữ tiếp nhận chúng nếu họ thiếu những kiến thức này.

Quá trình thứ năm là *hoán dụ*, chỉ việc con người sử dụng một sự vật, hiện tượng này để chỉ một khái niệm khác có liên quan. Hoán dụ được sử dụng để tạo ra các kết nối giữa những gì chúng ta có thể thấy được trực tiếp và những sự kiện / cảnh tượng hay chuỗi sự kiện / cảnh tượng khác. Như vậy trong hoán dụ phi ngôn ngữ, một bức tranh về một phần của căn nhà có thể làm ta liên tưởng đến bức tranh của toàn bộ căn nhà hay thậm chí là khu phố. Hoán dụ ngôn ngữ như *the beef steak* (món bít tết) trong *Where is the beef steak is sitting?* (Khách gọi món bít tết ngồi ở đâu?) chỉ người khách gọi món bít tết. Cả tư duy ẩn dụ và hoán dụ đều có thể đóng góp quan trọng vào quá trình học ngoại ngữ cho phép họ hiểu được những ẩn dụ và hoán dụ mới mẻ đối với họ và giúp họ sử dụng ngôn ngữ họ đang học một cách sáng tạo [23] [24] [27].

2.2. Từ quan điểm ngôn ngữ học tri nhận, ngôn ngữ gắn liền với kinh nghiệm, với sự cảm thụ của con người về thế giới khách quan vì thế giảng dạy ngoại ngữ, đặc biệt là dạy từ vựng cần lưu ý đến nguyên tắc cơ bản là mức độ người học tiếp thụ từ vựng chịu ảnh hưởng mạnh mẽ bởi mức độ người học cảm thụ (engagement) từ vựng và các điển đạt đó. Vì thế các phương pháp giảng dạy theo nguyên tắc này chủ trương khai thác các khía cạnh bất biến (non-arbitrary) của từ vựng, kích thích

mức độ cảm thụ của người học đối với từ vựng. Các tác nhân kích thích (stimulus) sẽ kích hoạt kinh nghiệm vốn được lưu giữ sẵn trong não người làm nó có thể sẵn sàng thực hiện các chức năng nhận thức bậc cao, trong đó có những chức năng ý niệm như ghi nhớ, suy luận, phạm trừ hoá và lựa chọn. Để hiểu ngôn ngữ cần sử dụng các tác nhân kích thích này như một phần của quá trình tạo nghĩa. Các hàm ý từ ngôn ngữ học tri nhận có thể giúp tạo ra những tác nhân kích thích đó.

Các hàm ý từ ngôn ngữ học tri nhận đối với phương pháp giảng dạy ngoại ngữ đều dựa trên 3 giả thiết cơ bản sau:

1) Quá trình xử lí thông tin theo một cách thức thoả đáng sẽ hỗ trợ khả năng ghi nhớ, kéo theo quá trình tri nhận từ vựng sâu sắc sẽ được thực hiện thông qua các hoạt động khắc hoạ ngữ nghĩa, giúp người học ghi nhớ hiệu quả hơn nghĩa của từ;

2) Các hoạt động khắc hoạ ngữ nghĩa, kích thích cảm thụ tri nhận đối với từ vựng trong ngoại ngữ thường cần sử dụng các biểu tượng hình ảnh tinh thần (mental imagery) do việc liên kết các nghĩa trừu tượng với hình ảnh sẽ làm cho từ trở nên cụ thể hơn và vì thế dễ nhớ hơn;

3) Khi cách thức dạy từ vựng theo phương pháp tri nhận có thể thuyết phục được người học rằng hệ thống từ của ngoại ngữ họ đang học có tính hệ thống hơn họ đã từng nghĩ thì họ sẽ cảm thấy tin tưởng vào các phương pháp này [7].

Từ quan điểm của ngôn ngữ học tri nhận, học ngoại ngữ luôn đi kèm với việc người học phải xác định có hơn một sự trùng khớp giữa hình thức và nghĩa (form-meaning mappings) do nhiều từ là từ đa nghĩa. Ví dụ, người học có thể hiểu được nghĩa của chữ *mushroom* (nấm) trong *She doesn't like mushroom soup* (Cô ấy không thích súp nấm), nhưng kiến thức này không đảm bảo rằng người học có thể hiểu được *mushroom* trong *Second-hand shops have mushroomed across town* (Trong phố các cửa hàng bán đồ cũ mọc lên như nấm) [27].

Kiến thức về từ vựng không chỉ là kiến thức về các từ đơn lẻ bởi nó gắn liền với những cách diễn đạt phổ thông (collocations), với từ phức, động từ nhiều chữ, với thành ngữ, các diễn đạt ẩn dụ.

Boers (2013), trong một tổng kết mới đây, đã tóm lược ba phương pháp giảng dạy ngoại ngữ theo hướng tri nhận được sử dụng rộng rãi trong các nghiên cứu thử nghiệm trong khoảng 10 năm gần đây như sau:

Thứ nhất, dạy ngoại ngữ cần làm nổi bật và giúp người học ghi nhớ các cách dùng và nghĩa chuyển (non-basic) của các từ đa nghĩa thông qua việc xác lập các liên kết giữa các nghĩa và cách dùng cơ bản của từ. Điều này có thể thực hiện thông qua việc sử dụng hình vẽ hoặc tranh ảnh giúp người học tri nhận được mối liên hệ giữa nghĩa cơ bản và nghĩa chuyển của từ. Trong phương pháp dạy từ vựng tri nhận này, nghĩa cơ bản được giới thiệu trước sau đó lần lượt các nghĩa chuyển được giới thiệu trong mỗi tương quan với nghĩa gốc, từ đó người học sẽ hình thành trường nghĩa của từ vựng đang được dạy. Ví dụ, nghĩa cơ bản của *mushroom* (nấm) có thể được trình bày thông qua một tranh vẽ các cây nấm. Sau đó cảm thụ tri nhận có thể được kích hoạt bằng cách giáo viên yêu cầu người học đoán nghĩa ẩn dụ của *mushroom* (nấm) trong câu *Shops have mushroomed* (Cửa hiệu mọc lên như nấm).

Thứ hai, dạy các thành ngữ và các động từ nhiều chữ bằng cách chỉ ra những thành ngữ và động từ nhiều chữ này có thể cụ thể hoá những ẩn dụ ý niệm (conceptual metaphor). Ví dụ, trong tiếng Anh các diễn đạt như *simmer down* (ngươi cơn giận), *He blew up at me* (Anh ta nổi đóa với tôi), *She was fuming* (Cô ấy nổi giận), *Don't add fuel to the fire* (Đừng có thêm dầu vào lửa) có thể xem là những minh hoạ cụ thể của ẩn dụ: *Anger is heat* (Cơn giận dữ là hơi nóng) [19] hay *The body is container for emotions* (Cơ thể là nơi chứa đựng cảm xúc) [7]. Giáo viên

có thể yêu cầu người học thử lí giải tại sao một ẩn dụ ý niệm nào đó lại có nghĩa, ví dụ, tại sao có thể nói về cảm xúc (như giận dữ) như là hơi nóng. Giáo viên cũng có thể hỗ trợ cảm thụ tri nhận của người học bằng cách yêu cầu người học so sánh xem ẩn dụ tương tự có tồn tại trong tiếng mẹ đẻ của họ không.

Thứ ba, dạy ngoại ngữ thông qua việc yêu cầu người học sắp xếp các diễn đạt biểu trưng (figurative expressions) theo các tiêu đề ẩn dụ ý niệm hoặc yêu cầu họ xác định miền nguồn (source domain) của các diễn đạt biểu trưng cụ thể. Ví dụ: *Set the stage for something* (dựng sân khấu- tạo điều kiện cho điều gì xảy ra); *Be waiting in the wings* (chờ trong cánh gà- sẵn sàng tham gia khi cơ hội đến); *Take centre stage* (ở vị trí trung tâm sân khấu - chiếm vị trí trung tâm); *In the limelight* (dưới ánh đèn sân khấu - tâm điểm của sự chú ý); *Behind the scenes* (sau hậu trường - thâm lặng) and *The curtain comes down* (hạ màn - kết cuộc). Các cách diễn đạt như vậy có thể giúp người học liên hệ tới nhà hát như miền nguồn, giúp khắc họa thêm cảm thụ tri nhận về các diễn đạt này.

Các phương pháp trên có thể dạy riêng lẻ hoặc kết hợp với những phương pháp truyền thống khác.

4. Nghiên cứu sử dụng phương pháp giảng dạy ngoại ngữ theo hướng tri nhận

Những gợi ý của các nghiên cứu ngôn ngữ học tri nhận đối với giảng dạy ngoại ngữ đã nhanh chóng được áp dụng trong các nghiên cứu thử nghiệm trong hơn 10 năm qua. Nếu tính từ năm 1996 khi Kovecses và Szabo thực nghiệm nghiên cứu đầu tiên áp dụng ngôn ngữ học tri nhận để dạy thử nghiệm các động từ nhiều chữ đi kèm *up và down* trong tiếng Anh như một ngoại ngữ thì cho đến nay, nhiều nghiên cứu khai thác đã được công bố. Chẳng hạn:

STT	Tác giả và năm công bố nghiên cứu	Ngoại ngữ được dạy	Nội dung dạy thử nghiệm	Hiệu quả so với phương pháp khác
1.	Boers (2000a)	Tiếng Anh	Các diễn đạt ẩn dụ trong kinh tế học	Hiệu quả hơn
2.	Boers (2000b)	Tiếng Anh	Các diễn đạt ẩn dụ về giận dữ	Hiệu quả hơn
3.	Boers (2000c)	Tiếng Anh	Động từ đi kèm <i>in, out, up</i> và <i>down</i>	Hiệu quả hơn
4.	Boers (2001)	Tiếng Anh	Thành ngữ	Hiệu quả hơn
5.	Verspoor & Lowie (2003)	Tiếng Anh	Các diễn đạt ẩn dụ	Hiệu quả hơn
6.	Csabi (2004)	Tiếng Anh	Cách dùng của <i>hold</i> và <i>keep</i>	Hiệu quả hơn
7.	Boers, Demecheleer, Eyckmans (2004)	Tiếng Anh	Thành ngữ	Hiệu quả hơn
8.	Morimoto & Loewen (2007)	Tiếng Anh	Cách dùng của <i>break over</i>	Không khác biệt
9.	Berendi, Csabi & Kovecses (2008)	Tiếng Anh	Các diễn đạt ẩn dụ về giận dữ	Hiệu quả hơn
10.	Condon (2008)	Tiếng Anh	Động từ với <i>in, out, up</i> và <i>down</i>	Hiệu quả hơn
11.	Li (2009 a,b,c)	Tiếng Anh	Các diễn đạt ẩn dụ, thành ngữ, tục ngữ	Hiệu quả hơn
12.	Lam (2009)	Tiếng Tây Ban Nha	Giới từ <i>por</i> và <i>para</i>	Hiệu quả hơn
13.	Cho (2010)	Tiếng Anh	Cách dùng của giới từ <i>at, in</i> và <i>on</i>	Hiệu quả hơn
14.	Gao & Meng (2010)	Tiếng Anh	Các diễn đạt ẩn dụ về giận dữ	Hiệu quả hơn
15.	Tyler, Mueller, & Ho (2010)	Tiếng Anh	Động từ khuyết thiếu	Hiệu quả hơn
16.	Yasuda (2010)	Tiếng Anh	Động từ với <i>into, up, down, out</i> và <i>off</i>	Không khác biệt
17.	Sun (2011)	Tiếng Anh	Ẩn dụ	Hiệu quả hơn
18.	Chen & Lai (2013)	Tiếng Anh	Thành ngữ	Hiệu quả hơn

Đánh giá các nghiên cứu ứng dụng ngôn ngữ học tri nhận vào giảng dạy ngoại ngữ trong thập niên qua đã cho thấy những hàm ý của ngôn ngữ học tri nhận đối với giảng dạy ngoại ngữ được cụ thể hoá trong việc áp dụng các phương pháp giảng dạy tri nhận vào dạy từ vựng và cấu trúc ngữ pháp. Ngoại trừ nghiên cứu của Lam (2009) áp dụng phương pháp tri nhận để dạy giới từ trong tiếng Tây Ban Nha, các nghiên cứu còn lại áp dụng ngôn ngữ học tri nhận vào dạy tiếng Anh như một ngoại ngữ

và nội dung giảng dạy thay đổi từ giới từ, động từ nhiều chữ đến thành ngữ, ẩn dụ hay động từ khuyết thiếu. Kết quả bước đầu cho thấy, so với phương pháp giảng dạy truyền thống, phương pháp tri nhận ngôn ngữ tỏ ra có hiệu quả hơn.

5. Lời kết

Dù ngôn ngữ học tri nhận có tiềm năng giúp chúng ta hiểu rõ hơn về quá trình tiếp thụ ngôn ngữ thứ hai nhưng nó còn là một lĩnh vực hết sức mới mẻ và những hàm ý của nó

đối với quá trình dạy và học ngoại ngữ mới ở giai đoạn bắt đầu được khám phá [24]. Những nghiên cứu về việc áp dụng các phương pháp giảng dạy ngoại ngữ, đặc biệt là từ vựng và cấu trúc theo hướng tri nhận đã có những kết luận khá đồng nhất và tích cực về hiệu quả, đa phần những nghiên cứu này đều là những nghiên cứu thử nghiệm có số lượng khách thể nhỏ và các nội dung ngôn ngữ được dạy thử nghiệm còn ít (chủ yếu là thành ngữ, ẩn dụ và giới từ), và đa số tập trung vào tiếng Anh như một ngoại ngữ. Vì thế cần có nhiều nghiên cứu áp dụng ngôn ngữ học tri nhận vào giảng dạy ngoại ngữ đối với nhiều ngôn ngữ hơn và với những nội dung ngôn ngữ phong phú hơn cho những nhóm khách thể lớn hơn để từ đó có thể đưa ra những phương pháp giảng dạy ngoại ngữ có hiệu lực hơn cả về những nội dung có thể áp dụng phương pháp tri nhận để dạy (cái gì thì có thể áp dụng phương pháp tri nhận ngôn ngữ để dạy) và cách thức thực hiện hoạt động giảng dạy (áp dụng tri nhận ngôn ngữ như thế nào để dạy).

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Achard, M., Niemeier, S. (2004) (eds.), *Cognitive linguistics, second language acquisition and foreign language teaching*. Berlin: Walter de Gruyter.
2. Boers, F. (2013), *Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary: Assessment and integration*. *Language teaching*, 46(2), 1-17.
3. Boers, F. & Lindstromberg, S. (2009) (eds), *Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology*. Berlin: Mouton de Gruyter.
4. Condon, N. (2008), *How cognitive linguistic motivations influence the learning of phrasal verbs*. In Boers, F., & S. Lindstromberg (eds.) *Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology* (pp.133-158). New York: Mouton de Gruyter.
5. De Knop et al. (2010), *Fostering language teaching efficiency through cognitive linguistics*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
6. Gass, S. & Mackey, A. (2006), *Input, interaction and output: An overview*. *AILA Review*, 19, 3-17.
7. Hassoon, N. H. (2014), *Cognitive linguistics and EFL*. *Language in India*, 14(2), 52, 52-69.
8. Lakoff, G., Johnson, M. (1980), *Metaphors we live by*. Chicago: UCP.
9. Litemore, J. (2009), *Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching*. UK: Palgrave Macmillan.
10. Littlemore, J., & Juchem-Grundmann, C. (2010), *Introduction to the interplay between cognitive linguistics and second language learning and teaching*. *AILA Review*, 23(1), 1-6.
11. Lý Toàn Thắng (2005), *Ngôn ngữ học tri nhận - Từ lý thuyết đại cương đến thực tiễn tiếng Việt*. Nxb KHXH, HN.
12. MacArthur, F., & Litemore, J. (2008), *A discovery approach to figurative language learning with the use of corpora*. In Boers, F. & Lindstromberg, S. (2009) (eds). *Cognitive linguistic approaches to teaching vocabulary and phraseology* (159-188). Berlin: Mouton de Gruyter.
13. Putz, M., Niemeier, S., Dirven, R. (2001) (eds.), *Cognitive linguistics and second language acquisition*. Berlin: Mouton de Gruyter.
14. Sun, H. (2010), *The cognitive study of metaphor and its application in English language teaching*. *Canadian social science*, 6(4), 175-179.
15. Tomasello, M. (2003), *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.
16. Trần Văn Cơ (2007), *Ngôn ngữ học tri nhận (ghi chép và suy nghĩ)*. Nxb KHXH, HN.
17. Tyler, A., Mueller, C. M., & Ho, V. (2010), *Applying cognitive linguistics to instructed L2 learning: The English modals*. *AILA Review*, 23(1), 30-49.