

BUILDING PRINCIPLES AND PROCEDURES FOR HANDLING PEDAGOGICAL COMMUNICATION SITUATIONS BASED ON POLITENESS THEORY

Nguyen Dieu Thuong*, Ngo Thi My Ha

TNU - University of Education

ARTICLE INFO		ABSTRACT
Received:	31/3/2025	Politeness theory has attracted particular interest from linguists since the late 20th century. However, using it as a foundation to resolve communication situations within typical communication contexts remains a gap. This paper examines how to handle pedagogical communication situations (a specific communication context) based on politeness theory. Using theoretical research methods, descriptive and generalization techniques, the study identifies signs for recognizing pedagogical communication situations based on the causes of the situations (both verbal and non-verbal behaviors). These behaviors may pose a risk of threatening the face of the communicators. The paper proposes three principles for handling pedagogical communication situations: 1) handling within the teacher's authority, 2) resolving the situation in a manner that maintains face balance, and 3) handling the situation thoroughly to minimize negative consequences. The procedure for handling includes analyzing the situational context (step 1); identifying and categorizing the situation (steps 2 and 3); assessing the degree of face threat and potential face shifts (step 4); and applying a face-sensitive approach to restore interpersonal harmony (step 5). The findings of this study may serve as a practical suggestion for broader application across various communicative situations.
Revised:	28/5/2025	
Published:	28/5/2025	
KEYWORDS		
Politeness theory		
Communication strategies		
Face		
Face-threatening acts		
Pedagogical communication situation		

XÂY DỰNG NGUYÊN TẮC VÀ QUY TRÌNH XỬ LÝ TÌNH HUỐNG GIAO TIẾP SỰ PHẠM TỬ LÝ THUYẾT LỊCH SỰ

Nguyễn Diệu Thương*, Ngô Thị Mỹ Hà

Trường Đại học Sư phạm - ĐH Thái Nguyên

THÔNG TIN BÀI BÁO		TÓM TẮT
Ngày nhận bài:	31/3/2025	Lí thuyết lịch sự đã được các nhà nghiên cứu ngôn ngữ học đặc biệt quan tâm từ những năm cuối thế kỉ XX. Tuy nhiên, sử dụng lí thuyết lịch sự với tư cách là cơ sở để giải quyết những tình huống giao tiếp có bối cảnh giao tiếp diễn hình vẫn còn là một khoảng trống. Bài viết này nghiên cứu về cách xử lý tình huống giao tiếp sự phạm (một bối cảnh giao tiếp đặc thù) từ lí thuyết lịch sự. Bằng phương pháp nghiên cứu lí thuyết, các thủ pháp miêu tả, khái quát hóa, nghiên cứu đã chỉ rõ các dấu hiệu nhận biết các tình huống sự phạm từ nguyên nhân nảy sinh tình huống (hành vi ở lời và hành vi ngoài lời). Các hành vi này tiềm ẩn nguy cơ đe dọa thể diện của nhân vật trong giao tiếp. Bài viết đã đề xuất ba nguyên tắc xử lý tình huống sự phạm: 1) xử lý đúng thẩm quyền của giáo viên, 2) giải quyết tình huống một cách hài hòa về thể diện, 3) xử lý triệt để, giảm thiểu hậu quả tiêu cực. Quy trình xử lý bao gồm phân tích bối cảnh tình huống (bước 1), xác định, phân loại tình huống (bước 2, 3), xác định mức độ đe dọa thể diện, sự thay đổi thể diện (bước 4); xử lý theo hướng tiếp cận, điều chỉnh lại sự hài hòa về thể diện giữa các bên (bước 5). Kết quả nghiên cứu này có thể là gợi ý mở rộng vận dụng trong mọi tình huống giao tiếp.
Ngày hoàn thiện:	28/5/2025	
Ngày đăng:	28/5/2025	
TỪ KHÓA		
Lí thuyết lịch sự		
Chiến lược giao tiếp		
Thể diện		
Hành vi đe dọa thể diện		
Tình huống giao tiếp sự phạm		

DOI: <https://doi.org/10.34238/tnu-jst.12426>

* Corresponding author. Email: thuongnd@tnue.edu.vn

1. Đặt vấn đề

Lí thuyết lịch sử trong giao tiếp chính thức phát triển đáng kể vào những năm cuối thế kỉ XX qua các nghiên cứu của P. Grice về nguyên tắc hội thoại, trong đó có chiến lược lịch sử. Lí thuyết này đóng vai trò quan trọng trong việc giải thích giao tiếp trong các tình huống xã hội [1, tr. 102], [2, tr. 26]. Tiếp theo, R. Lakoff [3] đề xuất ba quy tắc lịch sử (trang trọng, tôn trọng, thân mật), khẳng định rằng nghiên cứu lịch sử không chỉ thuộc ngôn ngữ học mà còn liên quan đến nhân chủng học, tâm lí học và xã hội học. P. Brown và S. Levinson [1] đã phát triển lí thuyết thể diện, phân chia thể diện thành thể diện dương tính và thể diện âm tính và đề xuất các chiến lược lịch sử tương ứng.

Các nghiên cứu sau đó của Leech [4], Matsumoto [5], Kádár và Haugh [6]... đã làm rõ mối quan hệ giữa lịch sử và các yếu tố văn hóa, xã hội. Tại Việt Nam, lí thuyết này đã được nghiên cứu nhưng chủ yếu là những nghiên cứu giới thiệu lí thuyết lịch sử trên thế giới [7], [8]. Bên cạnh đó cũng có những bài viết tìm hiểu về hành động ngôn ngữ nói riêng hoặc kết hợp xem xét vấn đề lịch sử trong các hành vi ngôn ngữ [9] - [11]... Có thể nhận thấy vai trò điều phối thể diện giữa “ta” và “người” rất quan trọng trong hội thoại giao tiếp. Đặc biệt, chúng có thể được xem xét để đưa ra những cách ứng xử trong bối cảnh đặc thù. Nhưng, điều này vẫn còn là khoảng trống trong nghiên cứu ngôn ngữ học ứng dụng. Tác giả Ngô và cộng sự [12] đã khẳng định tầm quan trọng của việc xử lí các tình huống giao tiếp từ vấn đề lịch sử (thể diện). Từ đó, các tác giả đã đề xuất vấn đề vận dụng lí thuyết lịch sử để xử lí các tình huống giao tiếp sự phạm và phân loại tình huống giao tiếp sự phạm theo các loại hành vi làm nảy sinh tình huống. Có thể thấy sự khả quan của hướng nghiên cứu này. Tuy nhiên, bài viết mới chỉ đơn thuần đưa ra kết quả khảo sát để thấy được sự cần thiết và khả thi của định hướng xử lí tình huống giao tiếp sự phạm từ lí thuyết lịch sử và khẳng định sự phân loại tình huống sự phạm từ hành vi nảy sinh tình huống có tính phổ quát. Bài viết chưa phân tích rõ dấu hiệu nhận biết tình huống và chưa xây dựng nguyên tắc, quy trình xử lí tình huống. Do vậy, nghiên cứu này sẽ tiếp nối, giải quyết những hạn chế trên. Chúng tôi hoàn toàn nhất trí với quan điểm của tác giả Nguyễn Quang [11] rằng “thể diện và lịch sử có bản chất động và phụ thuộc rất nhiều vào các thành tố giao tiếp cùng các ẩn tàng văn hóa trong các chu cảnh tình huống và chu cảnh văn hóa cụ thể”. Vì vậy, kết quả của nghiên cứu này cũng có tính “động” nhất định, khi vận dụng phải cân nhắc nhiều đến bối cảnh cụ thể.

Nghiên cứu này có mối liên hệ mật thiết với một số phương diện lí luận về ngữ dụng học: hành vi ngôn ngữ, lịch sử, thể diện (xem [7], [8]). Trong đó, đáng lưu ý, hành vi ngôn ngữ có thể được phân biệt với hành vi có tính chất vật lí. Hành vi ngôn ngữ là những hành vi sử dụng phương tiện ngôn ngữ để đạt được mục đích giao tiếp. Theo sự phân loại của C. Austin (dẫn theo [8, tr.88, 89]), hành vi ngôn ngữ có thể được phân chia thành ba nhóm: hành vi tạo lời, hành vi mượn lời, hành vi ở lời (còn gọi là hành vi tại lời). Trong đó, hành vi ở lời là đối tượng quan tâm của ngữ dụng học. Hành vi ở lời là hành vi mà người nói thực hiện ngay hành động khi nói năng. Chẳng hạn, người nói thực hiện phát ngôn: *Anh có thể mở giúp tôi cái cửa được không?*. Đồng thời khi phát ngôn, người nói đã thực hiện xong hành vi “nhờ”. Hành vi *nhờ* được gọi là hành vi ở lời. Trong nghiên cứu này, chúng tôi quan niệm, hành vi/ hành động trong cuộc sống có thể quy về hai dạng: hành vi có hiệu lực ở lời (hành vi ở lời) và hành vi ngoài lời (gồm cả hành vi có tính chất vật lí và hành vi tạo lời, mượn lời theo sự phân loại của C. Austin [8, tr.88, 89] - những hành vi không có hiệu lực ở lời). Riêng hành vi ở lời, có thể phân chia thành hai nhóm nhỏ dựa trên tiêu chí sự phù hợp giữa kiểu kết cấu lời của hành vi trên bề mặt với đích ở lời. Khi đó, nếu kiểu kết cấu lời của hành vi trên bề mặt phù hợp với kiểu hành vi hướng đến trong đích ở lời sẽ là hành vi ngôn ngữ trực tiếp. Ngược lại, nếu trên bề mặt phát ngôn có dấu hiệu là kiểu kết cấu lời của một hành vi ở lời này nhưng lại hướng đến đích ở lời của một kiểu hành vi ngôn ngữ khác thì đó là kiểu hành vi ngôn ngữ gián tiếp.

Giao tiếp trong tình huống sự phạm là loại hình giao tiếp chuyên biệt, diễn ra trong môi trường giáo dục giữa giáo viên và người học. Đặc điểm nổi bật là có mục tiêu rõ ràng (truyền đạt tri thức, hình thành kĩ năng, giáo dục nhân cách...), mang tính định hướng, sự phạm, đồng thời chịu ảnh hưởng bởi vai trò, vị thế xã hội và tâm lí của các bên tham gia. Tình huống nảy sinh những hoàn cảnh cụ thể mà các giáo viên gặp phải trong quá trình dạy học. Đó là các xung đột

mâu thuẫn ở các cấp độ khác nhau giữa giáo viên với học sinh, giữa học sinh với nhau và giữa các giáo viên. Thường là những hoàn cảnh khiến một bên đã bị đe dọa thể diện. Với vai trò của mình, giáo viên phải là người phân tích, xử lý cho phù hợp. Yếu tố bối cảnh cần được xem xét khi giải quyết xử lý tình huống giao tiếp sư phạm. Ngoài ra, những vấn đề lí luận về tâm lí học lứa tuổi, trách nhiệm của giáo viên và học sinh, nguyên tắc ứng xử của giáo viên và học sinh [13] - [15]... là vấn đề lí luận nền tảng để xử lý tình huống giao tiếp sư phạm hiệu quả.

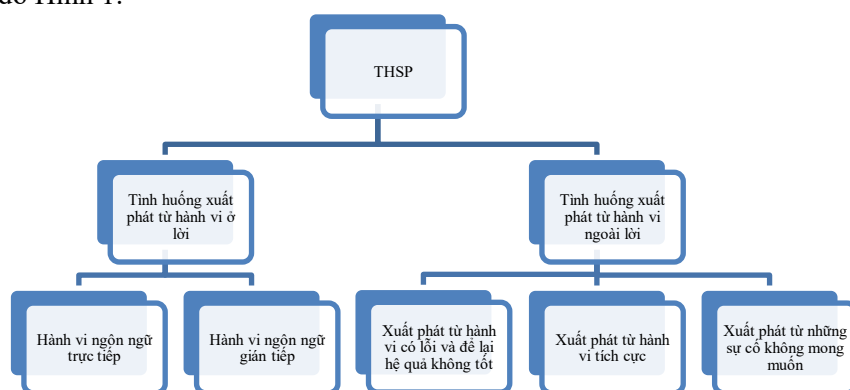
2. Phương pháp nghiên cứu

Để thực hiện nghiên cứu này, chúng tôi chủ yếu dựa vào phương pháp nghiên cứu lí thuyết. Chúng tôi xác định mối quan hệ giữa việc xử lý tình huống sư phạm với lí thuyết lịch sự đặt trong bối cảnh hội thoại giao tiếp, khẳng định mối liên hệ giữa các hành vi ngôn ngữ với vấn đề thể diện, dấu hiệu nhận biết để phân loại các hành vi ngôn ngữ theo nguyên nhân nảy sinh tình huống; mức độ đe dọa thể diện của những hành vi làm nảy sinh tình huống. Kết hợp với yêu cầu, mục đích xử lý tình huống giao tiếp sư phạm, chúng tôi đề xuất nguyên tắc, quy trình xử lý tình huống giao tiếp sư phạm. Để làm rõ được các dấu hiệu của hành vi làm nảy sinh tình huống, nghiên cứu này còn sử dụng thủ pháp miêu tả, khái quát hóa các dấu hiệu cụ thể để đưa ra mô hình khái quát.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Phân loại tình huống giao tiếp sư phạm và dấu hiệu nhận biết

Cụ thể, tình huống sư phạm (THSP) xuất phát từ 2 nguyên nhân chính: *Tình huống xuất phát từ hành vi ở lời* và *tình huống xuất phát từ hành vi ngoài lời*. Sự phân loại này có thể được khái quát qua sơ đồ Hình 1:



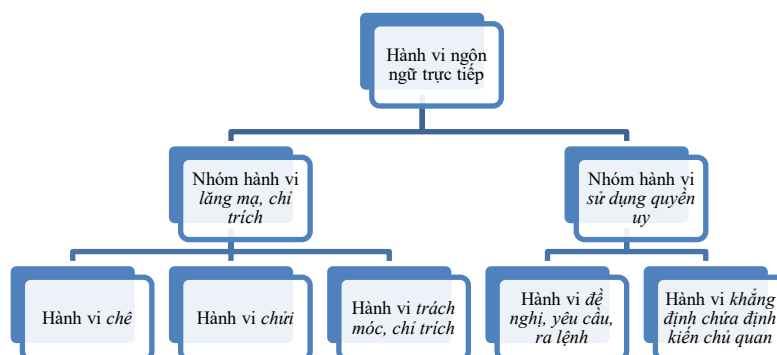
Hình 1. Sơ đồ phân loại THSP

Một trong những kiểu THSP có thể xảy ra là tình huống xuất phát từ nhóm *hành vi ở lời*. Đây là loại THSP xuất phát từ hành động ngôn ngữ mà người nói thực hiện ngay khi nói năng. Hành vi ngôn ngữ này làm thay đổi thể diện của các nhân vật có liên quan đến tình huống giao tiếp theo chiều hướng tiêu cực. Bên cạnh đó, THSP còn có kiểu tình huống xuất phát từ *hành vi ngoài lời*. Những tình huống này được hiểu là những tình huống không phải do sự tác động của ngôn ngữ gây ra. Những tình huống này có thể xuất phát từ hành vi tác động vật lí (bạo lực thể chất) hay những hành vi gây ảnh hưởng về mặt tinh thần (hiểu lầm, trốn tránh trách nhiệm,...).

3.1.1. *Tình huống xuất phát từ hành vi ở lời*

Nhóm tình huống *xuất phát từ hành vi ở lời* chia thành tình huống xuất phát từ *hành vi ngôn ngữ trực tiếp* và tình huống xuất phát từ *hành vi ngôn ngữ gián tiếp*.

- Nhóm tình huống xuất phát từ *hành vi ngôn ngữ trực tiếp* (sơ đồ Hình 2) gồm: nhóm hành vi *lãng mạ, chỉ trích* (hành vi *chê*, hành vi *chửi*, hành vi *trách móc/ chỉ trích*) và nhóm hành vi *sử dụng quyền uy* (hành vi *đề nghị, yêu cầu, ra lệnh*, hành vi *khẳng định chứa đựng kiến chủ quan*).



Hình 2. Sơ đồ phân loại THSP xuất phát từ hành vi ngôn ngữ trực tiếp

+ Hành vi *chê* được hiểu là những hành vi nhân vật giao tiếp sử dụng những từ ngữ (xã hội đánh giá là “kém” về các phương diện ngoại hình, tính cách, trí tuệ...) để nhận xét, đánh giá người nghe/ người khác. Kết cấu lõi của hành vi này thường là: A *như* x (A, x là các từ ngữ chỉ tính chất tiêu cực); sử dụng các từ ngữ chỉ tính chất/ đặc điểm tiêu cực + *thế/ quá!*

+ Hành vi *chửi* được hiểu là những hành vi nhân vật giao tiếp sử dụng từ ngữ tục tĩu, thô lỗ hoặc xúc phạm với sắc thái và ngữ điệu căng thẳng, gay gắt để diễn đạt cảm xúc tiêu cực. Khi đó có thể gây tổn thương hoặc xúc phạm đến người nghe. Kết cấu lõi của hành vi A ... *mày* (A: các từ ngữ chỉ quan hệ thân tộc), *Chỉ... để/ biết...x* (x: là từ ngữ hàm ẩn chê mỉa mai), *Cái/ Cái thứ/ Cái loại/ Như/ Đồ ... x* (x là những bộ phận nhạy cảm của con người/ những từ ngữ tục tĩu/ những từ ngữ hàm ý chê bai). Lưu ý, hiện nay, hành vi chửi được dùng kết hợp với hình ảnh ẩn dụ, cách nói mới của học sinh, chẳng hạn: “cái loại tôm sông sứa biển”, “cái đồ người Việt chiết cành”, “ba cái vật thể chỉ biết hô hấp”, “đồ điệp hạ châu”, “cái thứ phong lan tâm gửi”...

+ Hành vi *trách móc, chỉ trích* được hiểu là những tình huống mà trong đó nhân vật giao tiếp sử dụng những từ ngữ mang tính chất phê phán, phê bình hoặc có đánh giá tiêu cực về hành động, hành vi mà không đưa ra hướng giải quyết cụ thể với sắc thái và giọng điệu không hài lòng. Kết cấu lõi của hành vi *Có ... cũng không... nói/ xong..., Tại Ax ...nên Xy*, (A: người nghe; x: hành động/ đặc điểm được cho là kém theo ý chủ quan của người nói hoặc theo quan điểm chung của xã hội, cộng đồng; X: người, sự vật, sự việc; y: kết quả không mong đợi), A + *lúc nào cũng* + hành động/thái độ tiêu cực, A + *không bao giờ/ chưa bao giờ* + hành động/ thái độ tích cực,....

+ Hành vi *sử dụng quyền uy* là hành vi người nói dùng quyền uy; lợi dụng vai vế, quyền hạn của mình để đưa ra những yêu cầu, đề nghị và đưa ra những định kiến chủ quan thiếu căn cứ với người nghe.

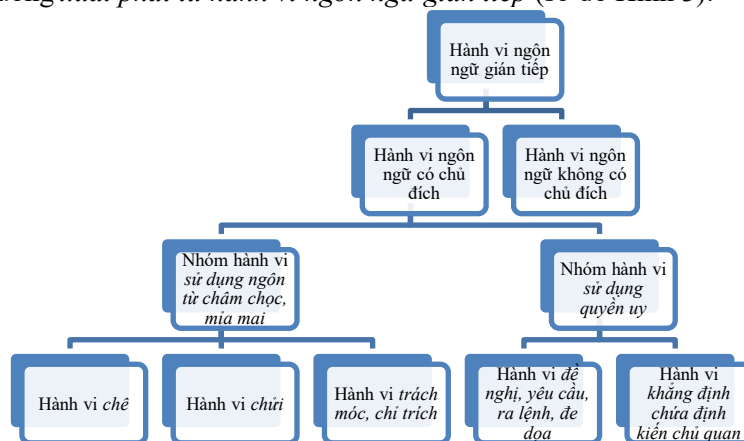
+ Hành vi *đề nghị, yêu cầu, ra lệnh* là hành vi người nói diễn đạt ý định hoặc mong muốn của mình với người nghe với giọng điệu dứt khoát và thẳng thắn. Những tình huống này thường chứa động từ ngữ vi: *cấm*, kết cấu lõi của hành vi: A + *phải* + yêu cầu của người nói + *mới đúng/ mới phải*; A + *không được/ không được phép* + những hành động mà người nghe muốn thực hiện; *ngay/ luôn!*; *Nếu không muốn* + kết quả không mong đợi từ phía người nghe + *thì phải* + thực hiện theo yêu cầu của người nói (A: người nghe).

+ Hành vi *khẳng định chứa định kiến chủ quan* thường gây ra đe dọa thể diện bằng những lời công kích cá nhân có sự định kiến về giới, tầng lớp xã hội, hình thể, tôn giáo, sắc tộc, quốc gia, hoặc tình trạng kinh tế; từ đó làm giảm giá trị của người khác. Những tình huống này thường chứa kết cấu lõi của hành vi: A là X *thì biết gì mà nói/làm được gì nên hôn* (A: người nghe; X: giới tính của người nghe); *như A thì làm sao hiểu được* (“...” là những từ ngữ mang tính chất đánh giá tiêu cực, phiến diện; sự phân biệt chứa định kiến về tầng lớp xã hội, giới, vùng miền...).

Nếu những tình huống bắt nguồn từ *hành vi ngôn ngữ trực tiếp* là người nói sẽ trực tiếp bày tỏ quan điểm, bộc lộ cảm xúc của mình thông qua lời nói thì THSP nảy sinh từ những *hành vi ngôn ngữ gián tiếp* lại có phần “bớt căng thẳng” hơn nhưng nhiều khi lại “sâu cay” hơn. Bởi người nói sẽ

thường “ẩn” sự đánh giá tiêu cực của mình dưới bề mặt câu chữ nhưng vẫn đủ để làm người nghe cảm thấy bị tổn thương. Nhóm THSP xuất phát từ hành vi ngôn ngữ gián tiếp được chia thành hành vi ngôn ngữ có chủ đích [nhóm hành vi sử dụng ngôn từ *châm chọc, mỉa mai* (hành vi *chê*, hành vi *chửi*, hành vi *trách móc, chỉ trích*); nhóm hành vi sử dụng *quyền uy* (hành vi *đề nghị, yêu cầu, ra lệnh, đe dọa*, hành vi khăng định chứa *định kiến chủ quan*)] và hành vi ngôn ngữ không có chủ đích.

- Nhóm tình huống *xuất phát từ hành vi ngôn ngữ gián tiếp* (sơ đồ Hình 3):



Hình 3. Sơ đồ phân loại THSP xuất phát từ hành vi ngôn ngữ gián tiếp

Nhóm tình huống xuất phát từ những hành vi ngôn ngữ có chủ đích là những tình huống tuy là xuất phát từ lời nói gián tiếp, không thể hiện trực tiếp trên câu chữ nhưng cuối cùng vẫn làm cho người khác tổn thương và khó chịu. Khi nói *mỉa mai, nói bóng gió*, người ta thường “mượn” những lời nói diễn đạt để ám chỉ hoặc hàm ý một ý kiến *phê phán, bộc lộ cảm xúc tiêu cực hoặc không tôn trọng đối phương*. Hành vi này thường không chỉ làm tổn thương người nghe mà còn tạo ra một môi trường giao tiếp không lành mạnh và thiếu lòng tin.

+ Hành vi *chê gián tiếp* được hiểu là những tình huống mà trong đó nhân vật giao tiếp bày tỏ sự đánh giá, nhận xét tiêu cực về người khác bằng cách sử dụng ngôn ngữ *châm chọc, mỉa mai* trong hình thức của một hành vi ngôn ngữ khác. Hành vi *chê* gián tiếp thường được sử dụng cấu trúc của hành vi *trần thuật - khăng định, đề nghị/ yêu cầu, hỏi* với giọng điệu nói *mỉa mai*: *Nhìn... kia/ đi/ xem; ...sao mà x thế?* (*x* theo quan niệm xã hội là những điều được cho là không mấy tích cực). Ví dụ: “ai đập phải đuôi mà cản giữ vậy?”, “ba cái vật thể chỉ biết hô hấp”, “nói chuyện cái lương quá!”, “con nhà sứa, họ hàng với thủy tức à?”, “khác nào quạ mượn lông công”, “mũi có dây mà để người ta dắt như thế”,...

+ Hành vi *chửi gián tiếp* là những tình huống mà trong đó nhân vật giao tiếp bày tỏ cảm xúc tiêu cực một cách gián tiếp hoặc giấu diếm thông qua ngôn từ. Thay vì nói trực tiếp vào vấn đề thì họ lại lựa chọn sử dụng lời nói có ý nghĩa ẩn dụ hoặc mơ hồ về nghĩa, nhằm che đậy ý kiến của mình. Thường thì người nói sẽ sử dụng từ ngữ bằng hình thức nói lái âm như: *ta không thể ngủ, nho từ điển, bo như ngủ*,... với giọng điệu *châm biếm* và *hiềm khích cá nhân*. Cần lưu ý rằng, nhiều trường hợp phải cân nhắc, xem xét đến thái độ, mục đích của người nói trong tình huống để xác định, người nói có ý sử dụng hành vi ngôn ngữ trực tiếp hay gián tiếp. Điều đó sẽ tránh được sự hiểu nhầm, hiểu chưa thấu. Cùng một lời nói, có thể người nói chỉ sử dụng với mục đích của hành vi ngôn ngữ trực tiếp, có thể lại có hàm ý sâu xa. Ngoài ra, có những hành vi ngôn ngữ có ranh giới không thực sự rõ ràng (giữa hành vi *chê* và hành vi *chửi*...).

+ Hành vi *trách móc, chỉ trích gián tiếp* là những tình huống mà trong đó nhân vật giao tiếp bày tỏ sự *phê phán, trách* thông qua việc sử dụng từ ngữ mà không nhắm đích cụ thể vào đối tượng, thay vào đó là việc ám chỉ hoặc gợi ý một cách mờ ám với giọng điệu *mỉa mai*. Hành vi này thường được cấu tạo bằng kết cấu: *Chỉ... đến thế thôi... à?; Một số người rất x, số còn lại*

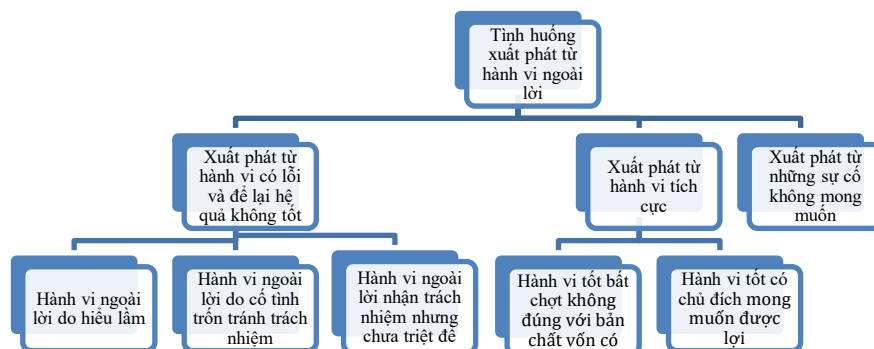
thì...; Sao + A + chưa bao giờ/ không bao giờ + hành động/ thái độ tích cực + vậy? (A: người bị chỉ trích, trách móc; x: những điều tốt đẹp).

+ Hành vi *đe dọa, yêu cầu, ra lệnh, đe dọa gián tiếp* được hiểu là những tình huống mà trong đó người nói có vai vế, cấp bậc cao hơn người nghe. Hành vi này thường là việc người nói đưa ra câu hỏi nhằm đe dọa trực tiếp đến quyền và lợi ích của người nghe: *Có muốn* + kết quả không mong đợi từ phía người nghe + *không?* hoặc các câu nói đe dọa, thách thức như: *Chị tưởng chị là ai?*, *Mày nghĩ mày là ai?*, *Mày nói hơi nhiều so với người không có bảo hiểm y tế rồi đấy*. Bởi thế, nếu người nghe không muốn thể diện của mình bị ảnh hưởng thì phải làm theo yêu cầu của người nói.

+ Hành vi *khẳng định chứa đựng kiến thức chủ quan* là những câu nói chứa tiền giả định thể hiện định kiến chủ quan một cách cứng nhắc của người nói.

Hành vi ngôn ngữ không có chủ đích là hành vi gây ra sự tác động ngoài lời, chủ yếu là sự tác động đến tâm lý, để lại những cảm xúc tiêu cực (xúc động quá hoặc xấu hổ, ngại ngùng, hoặc khơi gợi tổn thương...) làm khó xử cho các bên giao tiếp.

3.1.2. Tình huống xuất phát từ hành vi ngoài lời



Hình 4. Sơ đồ phân loại THSP xuất phát từ hành vi ngoài lời

- Nhóm THSP xuất phát từ hành vi có lỗi và để lại hậu quả tiêu cực:

Hành vi ngoài lời do hiểu lầm: Đây là tình huống xảy ra xuất phát từ nhiều lí do khác nhau như: chưa nắm rõ được thông tin, chưa hiểu được toàn bộ nội dung câu chuyện hoặc tình huống không rõ ràng cụ thể dẫn đến việc đe dọa về thể diện:

Hành vi ngoài lời do cố tình trốn tránh trách nhiệm: Đây là tình huống xảy ra ngoài lời khi nhân vật trong tình huống giao tiếp đã nhận thức được hành động của mình là sai và để lại hệ quả tiêu cực nhưng lại lờ đi, phủ nhận, thậm chí cố tình né tránh để không phải chịu trách nhiệm về hành động đó của mình.

Hành vi ngoài lời nhận trách nhiệm nhưng chưa triệt để được hiểu là dạng THSP xảy ra ngoài lời, trong đó nhân vật trong tình huống giao tiếp nhận thức được hành động của mình một phần, để lại hệ quả tiêu cực; đã có ý thức nhận lỗi nhưng nhận lỗi chưa đúng đối tượng hoặc chưa thỏa đáng dẫn đến sự đe dọa về thể diện của những người còn lại. Hành vi này tác động đến thể diện dương tính: gây tổn thất về tinh thần. Hành vi này tác động đến thể diện âm tính: gây tổn thất về của cải, thể chất (có những trường hợp từ việc hiểu lầm, trốn tránh trách nhiệm kéo theo tranh cãi, đập vỡ đồ đạc cá nhân thậm chí đánh đập... dẫn đến việc xâm phạm vào lãnh địa cá nhân của đối tác) và gây tổn thất về mặt tinh thần (sự mất niềm tin).

- Nhóm THSP xuất phát từ hành vi tích cực: *Hành vi tốt bất chợt không đúng với bản chất vốn có* lẫn hành vi *tốt có chủ đích mong muốn được lợi* đều tiềm ẩn nguy cơ đe dọa thể diện của các đối tượng tham gia giao tiếp. Người thực hiện một hành động tốt mà không được công nhận thì thể diện dương tính của họ giảm. Đồng thời, người “được tốt” lại mất đi cả thể diện dương tính và âm tính (cảm thấy không được tôn trọng, bị vụ lợi).

Nhóm THSP được nảy sinh từ *những sự cố không mong muốn*: Trong quá trình giảng dạy sẽ có

những tình huống bắt nguồn từ những sự cố xảy ra ngoài ý muốn chủ quan của giáo viên, những tình huống không lường được trước đòi hỏi giáo viên phải phản ứng tức thì: sự cố về trang phục, sự cố về thiết bị dạy học (trục trặc, hỏng hóc), sự cố về giáo án, sự cố về thời gian bắt đầu tiết dạy.... Nếu giáo viên không giải quyết kịp thời, thể diện dương tính của giáo viên sẽ bị đe dọa bởi nó sẽ làm giảm sự uy nghiêm của giáo viên. Đồng thời, nếu từ những sự cố nói trên mà kéo theo hành động gây tổn hại về thể chất hoặc tinh thần thì thể diện âm tính cũng không được bảo toàn.

Chú ý: Khi thực hiện quy trình phân loại THSP, giáo viên cần chú ý đến ranh giới giữa các loại hành vi ngôn ngữ bởi giữa chúng tồn tại một “biên giới” rất mong manh, không rõ ràng.

3.2. Nguyên tắc xử lý các tình huống sư phạm từ lý thuyết lịch sự

Qua sự nghiên cứu về lý thuyết lịch sự, hội thoại, hành vi ngôn ngữ, mối quan hệ giữa chúng với xử lý THSP, tác giả đưa ra 3 nguyên tắc chính như sau:

Nguyên tắc 1 - Xử lý tình huống đúng thẩm quyền của giáo viên:

Đây là nguyên tắc đầu tiên được nhấn mạnh vì có những tình huống sư phạm nhưng lại vượt khỏi thẩm quyền giải quyết của giáo viên. Đó là những trường hợp xảy ra có liên quan đến vi phạm pháp luật chẳng hạn. Khi này, giáo viên chỉ có thể là người trình báo, khai báo nêu chứng kiến hoặc liên đới theo quy định của pháp luật. Nghiên cứu này chỉ hướng đến các tình huống thuộc phạm vi xử lý của giáo viên.

Nguyên tắc 2- Xử lý một cách hài hoà về thể diện:

Như chúng ta đã biết, quá trình giao tiếp, với sự tương tác hội thoại sẽ làm thay đổi thể diện của những nhân vật giao tiếp. Khi đó, chúng ta cần có hành động bù đắp với những hành vi đe dọa thể diện của nhân vật giao tiếp trong THSP. Ví dụ: hành vi *chê, chửi* liên quan đến thể diện dương tính của người tiếp nhận; thể diện dương tính của người nói cũng bị thay đổi. Khi đó, chúng ta cần tìm cách tác động vào thể diện dương tính.

Tuy nhiên, khi bù đắp thể diện của người này thì phải cân nhắc xem có ảnh hưởng đến thể diện của những người khác không. Bên cạnh đó, việc bù đắp thể diện cũng cần cân nhắc, xem xét nhu cầu của người được bù đắp. Xem điều đó có phù hợp với nhu cầu, mong muốn của họ hay không. Có những trường hợp mình nhìn từ góc độ bản thân và lẽ thường là bù đắp thể diện cho người khác nhưng với trường hợp cụ thể này, họ không mong muốn điều đó thì việc bù đắp của chúng ta lại trở thành hành vi đe dọa thể diện.

Nguyên tắc 3 - Xử lý tình huống một cách triệt để:

Nguyên tắc này yêu cầu giáo viên phải giải quyết vấn đề một cách trọn vẹn gắn liền với các nhân tố giao tiếp: nội dung sự việc, những nhân vật giao tiếp, giảm thiểu hậu quả tiêu cực. Những nhân tố giao tiếp này đều tác động trực tiếp đến một vấn đề xảy ra. Ví dụ: Khi gặp một THSP, giáo viên phải phân tích đánh giá tình huống một cách rõ ràng và tổng quát nhất, phân tích những nhân tố giao tiếp gắn liền với sự việc. Nội dung sự việc đầy đủ là như thế nào? Có phải sự thật hay chưa? Để xử lý THSP một cách hiệu quả, cần kỹ năng giao tiếp tốt, khả năng quản lý lớp học, và sự sáng tạo trong giảng dạy của giáo viên.

3.3. Quy trình xử lý các tình huống sư phạm từ lý thuyết lịch sự

- *Bước 1:* Phân tích bối cảnh tình huống

Phân tích tình huống là quá trình tập trung vào việc xác định và hiểu rõ các yếu tố giao tiếp quan trọng trong một THSP. Phân tích tình huống giúp xác định các nhân tố giao tiếp: nhân vật giao tiếp, bối cảnh giao tiếp (không gian, thời gian), nội dung giao tiếp, cách thức giao tiếp, mục đích giao tiếp. Qua việc phân tích tình huống, giáo viên có thể đạt được cái nhìn bao quát, nhiều chiều về ngữ cảnh cụ thể và đưa ra các quyết định phù hợp để giải quyết tình huống.

Phân tích bối cảnh tình huống giúp giáo viên có góc nhìn toàn diện về tình huống, từ đó giúp họ hiểu rõ hơn về các yếu tố ảnh hưởng đến tình huống và cách thức xử lý tình huống.

- *Bước 2:* Xác định, phân loại tình huống theo nguyên nhân làm nảy sinh tình huống. Giáo viên cần xác định được THSP xuất phát do hành vi ở lời hay hành vi ngoài lời.

Trường hợp 1- THSP xuất phát do hành vi ở lời:

- *Bước 3:* Nếu là tình huống xuất phát từ hành vi ở lời, thì *bước 3* là: Xác định xem đó là hành vi ngôn ngữ trực tiếp hay gián tiếp.

- *Bước 4:*

+ *Đối với hành vi ngôn ngữ trực tiếp:* cần xác định đó là hành vi gì, mức độ đe dọa thể diện ra sao. Những hành vi ngôn ngữ ở lời trực tiếp có sự tác động tạo ra các THSP thường gặp là: nhóm hành vi *lãng mạ, chỉ trích* (hành vi *chửi, hành vi chê, hành vi trách móc/ chỉ trích*); nhóm hành vi *sử dụng uy quyền* (hành vi *đề nghị/ yêu cầu/ ra lệnh, hành vi khẳng định chứa đựng kiến chủ quan*).

Đối với hành vi ngôn ngữ gián tiếp: cần xác định đó là hành vi gì, mức độ đe dọa thể diện như thế nào. Những hành vi ở lời tiêu biểu cho loại này là nhóm hành vi *lãng mạ, chỉ trích* gián tiếp (hành vi *chửi, hành vi chê, hành vi trách móc/ chỉ trích*); nhóm hành vi *sử dụng uy quyền* gián tiếp (hành vi *đề nghị/ yêu cầu/ ra lệnh, hành vi khẳng định chứa đựng kiến chủ quan*).

+ Phân tích sự thay đổi về thể diện của những người liên quan sau sự tác động của hành vi ở lời (*trực tiếp hoặc gián tiếp*).

- *Bước 5:* Xử lý theo hướng tiếp cận, điều chỉnh lại sự hài hòa về thể diện giữa các bên.

Để điều chỉnh cân bằng sự thể diện giữa các bên, giáo viên có thể sử dụng những lời nói rào đón đưa đẩy nhằm tăng thể diện dương tính: bày tỏ sự tin tưởng (*tin tưởng, chắc chắn, cô biết em từ trước đến nay là người như thế nào*), đồng cảm (*vô tình, trót, lỡ...*). Người nói đặt mình vào vị trí của đối phương để thể hiện sự đồng cảm, thấu hiểu và sẻ chia (*đồng cảm, hiểu rằng, lắng nghe, sẵn sàng...*). Hoặc cũng có thể sử dụng các chiến lược giảm thiểu sự tác động đến thể diện âm tính: cho quyền tự quyết/ lựa chọn.

Trường hợp 2- THSP xuất phát từ hành vi ngoài lời:

- *Bước 3:* Xác định xem tình huống đó xuất phát từ hành vi có lỗi và để lại hệ quả không tốt hay hành vi xuất phát từ hành vi tích cực hay hành vi xuất phát từ những sự cố không mong muốn.

- *Bước 4:*

+ Xác định đó là hành vi gì và có mức độ đe dọa thể diện như thế nào. Trong nhóm xuất phát từ hành vi có lỗi và để lại hệ quả không tốt có những hành vi như: hành vi ngoài lời do hiểu lầm, hành vi ngoài lời do cố tình trốn tránh trách nhiệm, hành vi ngoài lời nhận trách nhiệm nhưng chưa triệt để. Còn đối với nhóm xuất phát từ hành vi tích cực có những hành vi như: hành vi tốt bất chợt không đúng với bản chất vốn có; hành vi tốt có chủ đích. Cuối cùng đối với hành vi xuất phát từ những sự cố không mong muốn có sự tác động gì đến việc thay đổi thể diện của những người tham gia?

+ Phân tích sự tác động của hành động/ hành vi đến thay đổi thể diện của những người tham gia qua hành vi ngoài lời.

- *Bước 5:* Xử lý theo hướng tiếp cận, điều chỉnh lại sự hài hòa về thể diện giữa các bên.

4. Kết luận

Bài viết này không chỉ định hướng phân tích các tình huống giao tiếp sư phạm trong bối cảnh hội thoại mà còn làm rõ mối quan hệ lý thuyết lịch sự trong việc xử lý những tình huống giao tiếp này. Đặc biệt, bài viết tập trung nghiên cứu các dấu hiệu nhận biết các tình huống và định hướng phân tích mức độ đe dọa thể diện của các tình huống theo hệ thống tình huống xuất phát từ hành vi ở lời và hành vi ngoài lời. Ngoài ra, bài viết đã đề xuất ba nguyên tắc quan trọng trong xử lý tình huống sư phạm và 6 bước trong quy trình xử lý. Những gợi ý về dấu hiệu nhận biết các hành vi ngôn ngữ, nguyên tắc, quy trình xử lý của bài nghiên cứu có ý nghĩa là một gợi ý. Giáo viên cần cân nhắc thêm yếu tố tôn vinh và tôn hại đến thể diện giữa các nhân vật giao tiếp để xử lý phù hợp. Điều này có liên quan đến việc lựa chọn lý lẽ so sánh theo thang độ (tham khảo [16]). Những nội dung trình bày trong bài viết này mới chỉ là gợi ý về hướng đi ban đầu cho việc vận dụng lý thuyết lịch sự để giúp giáo viên xử lý tình huống giao tiếp sư phạm. Để có thể định hướng giáo viên xử lý tốt hơn rất cần chỉ rõ các cách thức tạo sự hài hòa, cân đối về thể diện trong những trường hợp cụ thể. Đây sẽ là định hướng nghiên cứu tiếp theo. Những khuôn chung xử lý không chỉ được vận dụng trong xử lý tình huống sư phạm mà còn có thể được vận dụng trong mọi tình huống giao tiếp.

TÀI LIỆU THAM KHẢO/ REFERENCES

- [1] P. Brown and S. Levinson, *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge University Press, 1987.
- [2] T. N. Le, "Politeness in Communication in Language," *Journal of Science - Vietnam National University Hanoi*, no. 04, pp. 26-35, 2004.
- [3] R. Lakoff, "Politeness, Pragmatics and Performatives," in *Proceedings of the Texas Conference on Performatives, Presuppositions and Implicatures*, A. Rogers, B. Wall, and J. P. Murphy (eds.), Washington DC: Center for Applied Linguistics, 1977, pp. 94-120.
- [4] G. N. Leech, *Principles of Pragmatics*. New York: Longman, 1983.
- [5] J. Matsumoto, "Reexamination of the Universality of Face: Politeness Phenomena in Japanese," *Journal of Pragmatic*, vol. 12, no. 4, pp. 403-426, 1988.
- [6] D. Z. Kádár and M. Haugh, *Understanding Politeness*. Cambridge University Press, 2013.
- [7] D. D. Nguyen, *Pragmatics*, vol. 1. Education Publishing House, Hanoi, 1998.
- [8] C. H. Do, *Introduction to Linguistics*, vol. 2. Education Publishing House, Hanoi, 2003.
- [9] L. T. Dao, "Identifying Threatening Speech Acts in Vietnamese," *Journal of Language*, no. 11, pp. 16-18, 2012.
- [10] Q. D. Vo, "Politeness: A Communication Strategy of the Individual or a Social Norm?" *Journal of Science - Vietnam National University Hanoi*, vol. xx, no. 1, pp. 33-43, 2004.
- [11] Q. Nguyen, "Returning to the Issue of Face and Politeness in Communication," *Journal of Foreign Studies*, vol. 35, no. 2, pp. 1-14, 2019.
- [12] H. T. M. Ngo and L. T. M. Phung, "An Approach to Classify Pedagogical Situations in Vietnam," *International Journal of Education Humanities and Social Science*, vol. 07, no. 03, pp. 272-276, 2024.
- [13] H. V. Le, L. N. Le, and T. V. Nguyen, *Developmental psychology and educational psychology (for colleges of education)*. Vietnam National University Press, Hanoi, 2001.
- [14] Ministry of Education and Training, *Circular No. 28/2020/TT-BGDĐT issued on September 4, 2020, Promulgating the Charter of Primary Schools*, 2020.
- [15] Ministry of Education and Training, *Circular No. 32/2020/TT-BGDĐT issued on September 15, 2020, Promulgating the Charter of Lower Secondary Schools, Upper Secondary Schools, and Schools with Multiple Educational Levels*, 2020.
- [16] T. D. Nguyen, "Argumentation Diagram - The Basis for Reception and Creation of Arguments," *Journal of Lexicography and Encyclopedia of Vietnam*, no. 05, pp. 80-88, 2022.