

## HÀNH ĐỘNG TRÁCH TRỰC TIẾP CỦA GIÁO VIÊN

NGUYỄN THU HANH\*

**Abstract:** Based on the theory of speech act, the article presents an analysis of teachers' direct reproaching acts when students made mistakes in instructional situations. Because the performative verb "trách" (reproach) is rarely used directly, it is rather difficult to define the explicit reproach. In this paper we highlight a number of linguistic signs that teachers often use to perform direct reproaching act. The purpose of the study is to provide guidelines for identifying teacher's direct reproaching acts in particular and reproaching act in Vietnamese in general. The research findings could be used as a useful reference for daily interactions, for research and teaching reproaching act in Vietnamese.

**Key words:** *speech act, reproaching act, direct reproaching act, teacher.*

### 1. Mở đầu

Lí thuyết hành vi ngôn ngữ được khởi xướng từ Austin [8] và tiếp tục được phát triển bởi các nhà nghiên cứu khác như: Searle phát triển cách phân loại hành động ngôn ngữ [14] và đề cập sâu hơn tới hành động ngôn ngữ gián tiếp [15], Bach và Harnish có những kết quả phân loại hành động ngôn ngữ theo các tiêu chí riêng [9], Wierzbicka nghiên cứu các động từ ngôn hành trong tiếng Anh [16], John Lyons quan tâm tới nghĩa của hành động ngôn từ [11]. Ở Việt Nam, lí thuyết về ngữ dụng học cũng được các nhà nghiên cứu quan tâm trên cơ sở tiếp nhận, luận giải và chỉ rõ những vấn đề cơ bản của lí thuyết ngữ dụng học thế giới, đồng thời làm sáng tỏ những vấn đề tương ứng trong ngữ dụng học Việt ngữ. Tiêu biểu có các nghiên cứu của Nguyễn Đức Dân [2], Đỗ Hữu Châu [3], Nguyễn Thiện Giáp [4],...

Lí thuyết về hành động ngôn ngữ đã mở ra một loạt các hướng nghiên cứu về hành động ngôn ngữ, trong đó có hướng nghiên cứu ứng dụng lí thuyết hành động ngôn ngữ vào tìm hiểu những hành động ngôn ngữ cụ thể trong các thứ tiếng ở nhiều quốc gia trên thế giới, trong đó có Việt Nam điển hình như: *yêu cầu (request), đề nghị (suggestion), phàn nàn (complaint), khen (compliment/ praise), không đồng ý/ không tán thành (disagreeing), mời (invitation), trách (reproach), từ chối (refusal), phê bình/phê phán (criticism), xin lỗi (apologizing), hỏi - trả lời (ask - answer),...* Bài báo này áp dụng lí thuyết hành động ngôn ngữ để nghiên cứu về dạng gián tiếp của hành động *trách*.

So với các hành động ngôn ngữ khác đã được nghiên cứu thì hành động *trách* (reproach) nói chung và hành động *trách* của giáo viên (GV) chưa được chú ý nghiên cứu nhiều cả ở Việt Nam và trên thế giới. Một số các nghiên cứu về hành động *trách* có thể tìm thấy trong các nghiên cứu sau đây: Đặng Thị Mai Hồng nghiên cứu về *Hành vi trách móc trong ca dao Quảng Bình* [7]; Phan Thị Việt Anh nghiên cứu về *Hành vi trách của người Việt trong ca dao trữ tình* [1]; P. Margutti nghiên

\* Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.

cứ đề tài *Teachers' reproaches and managing discipline in the classroom: When teachers tell students what they do "wrong"* [13]; Bản thân tác giả bài viết này đã nghiên cứu về hành động trách ở các nội dung: Nguyễn Thu Hạnh *Hành vi ngôn ngữ trách và sự kiện lời nói trách* [5]; Nguyễn Thu Hạnh nghiên cứu về *Hành vi ngôn ngữ trách gián tiếp trong tiếng Việt* [6]; Nguyen Thu Hanh, nghiên cứu về *Teachers' reproach in cases students made mistakes* [12]. Trong số các nghiên cứu nêu trên, có nghiên cứu của Margutti [13] và Nguyen Thu Hanh [12] là cùng nghiên cứu về hành động trách của GV. Cụ thể, Margutti đã sử dụng lý thuyết phân tích hội thoại để tìm hiểu động cơ gây ra hành động trách của GV trong đó tập trung vào các trường hợp mà GV coi hành động của học sinh là "sai", phân tích để thấy cái "sai" của HS có thể sửa chữa được không, đồng thời chú ý đến hậu quả hành động trách của GV; Nguyen Thu Hanh trong *Teachers' reproach in cases students made mistakes* đã tổng hợp các kiểu dùng hành động ngôn ngữ khác để thực hiện hành động trách gián tiếp của GV và các kiểu dùng hành động trách của GV để hướng tới đích của các hành động khác.

Như vậy, nghiên cứu này của chúng tôi tiếp tục khai thác mạch nghiên cứu về hành động trách của GV trong những tình huống học sinh (HS) mắc lỗi nhưng chú ý tới kiểu trách trực tiếp và không trùng lặp với các nghiên cứu đi trước.

## 2. Nội dung nghiên cứu

### 2.1. Phương pháp nghiên cứu

Để có khối ngữ liệu về hành động trách, nghiên cứu đã sử dụng thủ pháp thu thập ngữ liệu nghiên cứu. Ngữ liệu về hành động trách được thu thập từ 460 phát ngôn có chứa hành động trách của GV, được chúng tôi tiến hành thu âm với sự đồng ý và trợ giúp của các GV trong các tiết học (Toán, Lí, Hóa, Văn, Sử, Địa, Sinh, Công nghệ,...), các giờ sinh hoạt và các tình huống GV xử lí HS mắc lỗi tại 12 trường THCS và THPT ở các tỉnh Hà Nội, Hải Dương, Hưng Yên của Việt Nam. Ngữ liệu sau khi thu thập được gỡ băng và lọc lấy các tình huống giao tiếp có chứa hành động trách. Tiếp theo thủ pháp thống kê được sử dụng để phân loại các dạng trách trực tiếp và trách gián tiếp. Trong quá trình thao tác với các hành động trách trực tiếp thì phương pháp phân tích diễn ngôn và phương pháp miêu tả được sử dụng để làm rõ những tình huống xuất hiện hành động trách.

### 2.2. Kết quả nghiên cứu

#### 2.2.1. Quan niệm về hành động trách

Khi nghiên cứu về hành động trách trong tiếng Việt, chúng tôi đã xem xét và xây dựng quan niệm về hành động này từ các phương diện: ngữ nghĩa, ngữ dụng và từ góc độ của phép lịch sự. Theo đó, *trách là hành động bày tỏ thái độ không bằng lòng của người nói (viết tắt là S) về hành động A của người nghe (viết tắt là H) khi nhận thấy A không đúng/ không tốt/ chưa thỏa đáng và bất lợi/ không tốt cho H. Việc bày tỏ thái độ của S là muốn H nhận ra A bất lợi/ không tốt để sửa đổi/điều chỉnh/ không lặp lại trong tương lai. Đây là hành động thể hiện thái độ đánh giá tiêu cực của S hướng vào thể diện dương tính của H, đồng thời mong muốn của S cũng xâm phạm đến thể diện âm tính của H. Do đó, đây là một hành động đe dọa thể diện (Face Threatening Act - FTA).*

Quan niệm về hành động trách là căn cứ giúp chúng tôi xác định các nội hàm và đặc trưng liên quan của hành động trách, trong đó có việc nhận diện các dấu hiệu ngôn ngữ biểu thị hành động trách trực tiếp của GV được trình bày dưới đây.

### 2.2.2. Những dấu hiệu ngôn ngữ biểu thị hành động trách trực tiếp của giáo viên

Quan sát ngữ liệu khảo sát trong 460 phát ngôn trách mà GV sử dụng để phản hồi đối với lỗi của HS chúng tôi nhận thấy dạng trách trực tiếp ít được sử dụng hơn so với trách gián tiếp (trách trực tiếp xuất hiện 114 lần; trách gián tiếp xuất hiện 346 lần). Trong nội dung mệnh đề (NDMĐ) trách thường chứa một số dấu hiệu ngôn ngữ có giá trị đánh dấu sự hiện diện hành động trách trực tiếp của GV, được GV ưa sử dụng, thường lặp đi lặp lại sau đây:

a. Sử dụng tổ hợp từ có ý nghĩa nuôi tiếc điều gì đó không nên/không đáng đã xảy ra như: *đáng lẽ/nhẽ... phải; đáng lẽ/đáng nhẽ phải...* để biểu thị sự trách cứ. Những tổ hợp từ này xuất hiện trong NDMĐ khi GV nêu lỗi của HS. Ví dụ: (1) *Và đây là những thao tác có thể nói là đơn giản nhất, sơ lược nhất đáng nhẽ là các em phải quá thành thạo rồi. Nhưng mà đến giờ này đọc chưa đọc, tóm tắt chưa tóm tắt được.*

Ngữ cảnh diễn ra lời nói của GV trong ví dụ (1) là tình huống GV gọi HS tóm tắt phần bài học đã được GV giao nhiệm vụ cho HS chuẩn bị ở nhà từ giờ học trước. Nhưng khi GV yêu cầu thì cả lớp mới có một HS thực hiện. Tổ hợp từ “*đáng nhẽ ... phải*” xuất hiện trong lời nói của GV thể hiện thái độ không hài lòng về lỗi không đáng có này của HS.

(2) *Thầy nghĩ là thứ hai đáng nhẽ cái hôm ấy thì phải đi sớm một chút mà mang chìa khóa đi chứ lị.*

Với ví dụ (2) thì GV lại tỏ thái độ không hài lòng khi một HS giữ chìa khóa mở cửa phòng thực hành của lớp (từ buổi học hôm trước mà lớp về muộn), lại đi học muộn và không mang theo chìa khóa mở cửa phòng học nên làm gián đoạn việc vào học của lớp khác. Tổ hợp từ “*đáng nhẽ... phải*” thể hiện ý trách móc HS đã để tình huống không mong muốn xảy ra.

b. Sử dụng các từ/cụm từ/tổ hợp từ biểu thị sự trách cứ như: *sao mà, làm sao mà,...* hoặc sự khó hiểu trước lỗi không đáng có của HS như: *sao lại, sao không/sao lại...không,...* trong NDMĐ trách. Ví dụ: (3) *Khi cô đọc câu hỏi thì ngồi ở dưới nói chuyện, cười đùa, làm sao mà nghe được câu hỏi.*

Tình huống trong ví dụ (3) là một HS không tập trung nghe giảng và chú ý tới câu hỏi GV đưa ra, dẫn đến không trả lời được câu hỏi liên quan tới nội dung bài học. Cụm từ *làm sao mà* xuất hiện trong NDMĐ trách nhấn vào thái độ trách cứ của GV đối với lỗi mà HS mắc phải.

(4) *Sao lại vẫn thế. Em nhiều vi phạm thế hà em!*

Ở ví dụ (4), ngữ cảnh diễn ra tình huống là giờ sinh hoạt lớp, GV đang điếm lại những lỗi của từng HS trong lớp. Trường hợp em HS xuất hiện trong phát ngôn này đã HS nhiều lần mắc lỗi, tái diễn từ tuần trước mà chưa sửa đổi. Lời nói của GV chứa cụm từ “*Sao lại*” trong tình huống này thể hiện thái độ không hài lòng trước tình trạng không chịu thay đổi tình trạng mắc lỗi mà ngược lại cứ tiếp tục tái diễn các vi phạm của HS.

c. Sử dụng các từ phủ định *không, chưa* đi kèm với các phụ từ *lại, vẫn, còn,...* biểu thị tình trạng tiếp diễn của hành động được coi là lỗi của HS (*lại không, vẫn không, còn chưa,...*) để nhấn vào lỗi của HS nêu trong phần NDMĐ. Ví dụ: (5) *Đã có hai bài trên bảng rồi mà còn chưa chép vào vở;* (6) *Có sách lại không mở ra.*

Trong ví dụ (5), GV chữa bài tập ghi lên bảng và yêu cầu HS ghi bài chữa vào vở. GV quan sát thấy một HS không ghi chép nên đã hỏi HS chép bài vào vở chưa. Khi HS xác nhận chưa chép bài



vào vở thì GV thực hiện phát ngôn trên. Cụm từ “*còn chưa*” không chỉ có tác dụng nêu bật lỗi chưa chép bài của HS, mà còn thể hiện thái độ không hài lòng của GV với lỗi đó.

Tình huống ở ví dụ (6) GV đang yêu cầu HS mở sách giáo khoa. GV thấy một HS không thực hiện theo yêu cầu thì hỏi HS có sách giáo khoa không, HS cho biết có sách. Cụm từ “*lại không*” trong lời nói của GV có tác dụng nêu bật lỗi của HS (không làm theo yêu cầu của GV), đồng thời thể hiện thái độ không hài lòng của GV về lỗi này của HS.

d. Sử dụng các phụ từ biểu đạt trạng thái tiếp diễn, lặp lại như: *lại, vẫn/vẫn còn, vẫn không...* trong NDMD trách để khẳng định lỗi của HS. Ví dụ: (7) *Đấy, đến lớp 12 rồi, từ lớp 10 đến giờ lớp 12 vẫn không ở vẫn còn cái tật ngồi trong lớp vẫn phải làm gì.*

Ngữ cảnh GV phát ra lời nói trong ví dụ (7) là một HS trong lớp từ lớp 10, tới lớp 12 cứ liên tiếp mắc lỗi ngồi trong lớp hay hí hoáy nghịch gì đó một mình. Các phụ từ *vẫn không, vẫn còn, vẫn không* chỉ nhấn mạnh vào tình trạng mắc lỗi của HS mà còn thể hiện thái độ đánh giá không hài lòng của GV.

Trong ví dụ (8) *Lại bắt đầu rào rào, rào rào rồi* là lời nói của GV đối với cả lớp khi lớp tiếp tục mất trật tự (trước đó đã vài lần GV dừng lại để nhắc nhở HS về tình trạng mất trật tự). Phụ từ *lại* trong ví dụ này một mặt nhấn vào tình trạng mất trật tự tái diễn của cả lớp, một mặt thể hiện thái độ không hài lòng của GV đối với lỗi này của cả lớp.

e. Sử dụng các từ/cụm từ: *thế, thế mà* trước NDMD trách để nhấn mạnh thái độ trách cứ.

Các tình huống trong ví dụ (9) và (10) dưới đây là trước đó GV giao bài về nhà nhưng HS đã không thực hiện, khi GV yêu cầu trả lời nội dung liên quan đến bài đã giao thì HS không làm được và quên chưa làm: (9) *Thế mà giờ này vẫn chưa đọc.*

(10) GV1: *M. Môn Sinh em có biết môn Sinh không? Biết ôn tập chưa đề cương không?*

HS1: *Có ạ.*

GV2: *Thế mà quên.*

Trong trường hợp ở mục này, cụm từ *Thế mà...* (*thế mà quên, thế mà chưa làm, thế mà còn ngồi nói chuyện, thế mà còn bình chân như vại,...*) cũng có thể được xem là một kiểu ngữ đoạn có giá trị đánh dấu hành động trách trong tiếng Việt nói chung và hành động trách của GV nói riêng.

f. Sử dụng dạng kết cấu câu hỏi chứa các từ/cặp từ như: *Tại sao/Sao... thế/nhi/hà?, Thế sao/Sao... không...?* để thể hiện thái độ không hài lòng về lỗi của HS. Diễn đạt cách khác thì dạng kết cấu câu hỏi chứa các cặp từ trên có thể được xem là dấu hiệu hình thức của hành động trách của GV nói riêng và hành động trách trong tiếng Việt nói chung.

(11) *Sao lần nào em cũng hỏng xe thế?*

Hay các ví dụ (12), (13) dưới đây cũng có thể được coi là hành động *trách* trực diện của GV.

(12) *Tại sao cứ phải để cô nhắc về vấn đề nói chuyện thế nhờ?*

(13) *Năm bạn này nhá. Thứ nhất này, cho đề cương và chữa rồi, các con nhìn điểm cả lớp có những bạn được 9 rất cao. Thế sao mình không học được?*

g. Nêu lỗi của HS một cách trực diện

Ngoài các dấu hiệu ngôn ngữ đã nêu ở trên thì GV còn thực hiện hành động *trách* bằng cách nêu lỗi của HS một cách trực diện. Ví dụ, khi GV yêu cầu HS chữa bài tập nhưng HS không làm được do chưa nắm được kiến thức bài cũ, hoặc HS nói tục ngay trong giờ học, GV đã thể hiện thái độ không hài lòng bằng cách nói thẳng vào các lỗi này. Tuy nhiên, cần căn cứ vào các ngữ cảnh giao tiếp cụ thể và ngữ điệu của GV để nhận diện theo cách này: (14) *Các em vi phạm thể này nữa lớp rồi đây này;* (15) *Đọc đề bài phải định hình ngay trong đầu dùng cái gì chứ.*

Những dấu hiệu ngôn ngữ để nhận diện hành động *trách* trực tiếp của GV mà chúng tôi đã chỉ ra trên đây cần phải được đặt trong những ngữ cảnh giao tiếp cụ thể, đồng thời căn cứ vào ngữ điệu của người sử dụng để có được nhận diện chính xác.

### 3. Thảo luận

Thứ nhất, nghiên cứu về hành động *trách* trực tiếp trong lời nói của GV ở bài viết này khám phá một khía cạnh mới về hành động *trách* trong tiếng Việt mà nghiên cứu của các tác giả đi trước như: Đặng Thị Mai Hồng [7], Phan Thị Việt Anh [1], Margutti [13], Nguyễn Thu Hạnh [5], [6], [12] chưa đề cập tới. Các dấu hiệu ngôn ngữ biểu thị hành động *trách* đề cập trên đây là những phương thức biểu đạt hành động *trách* trực tiếp của tiếng Việt được GV ưa dùng.

Thứ hai, theo lí thuyết hành động ngôn ngữ thì các hành động ngôn ngữ khi thực hiện ở dạng trực tiếp sẽ có dạng biểu thức ngôn ngữ tường minh gồm các thành tố: S + V + O + PC (trong đó: S (speaker) là chủ thể phát hành động, V (verb) là động từ ngôn ngữ hành, H (hearer) là đối tượng tiếp nhận hành động, và PC (propositional content) là nội dung mệnh đề). Tuy nhiên, với hành động *trách* thì động từ ngôn ngữ hành *trách* hiếm khi xuất hiện trong biểu thức ngôn ngữ tường minh, tức dạng *trách* trực tiếp. Theo thống kê của chúng tôi khi nghiên cứu khối ngữ liệu về hành động *trách* từ các nguồn phát khác nhau thì động từ ngôn ngữ hành *trách* chỉ xuất hiện 4 lần và được người nói sử dụng một cách cố ý rất rõ ràng. Vì vậy, nếu xét về mặt lí luận thì kết quả nghiên cứu trong bài báo này góp phần làm tường minh một số kiểu nhận diện hành động *trách* trực tiếp qua các dấu hiệu ngôn ngữ ưa dùng. Diễn đạt cách khác thì các dấu hiệu ngôn ngữ có giá trị tương đương đánh dấu hành động *trách* được chỉ ra trong bài báo có ý nghĩa về mặt lí luận, giúp nhận diện một hành động ngôn ngữ tiếng Việt, mà “đường biên” của nó chưa thật rõ ràng - hành động *trách*, một cách tường minh.

Thứ ba, về mặt ứng dụng, những kết quả nghiên cứu được chỉ ra trên đây có thể được sử dụng trong giao tiếp. Cụ thể, cũng trong nghiên cứu của chúng tôi về hành động *trách* gián tiếp [6], chúng tôi nhận thấy S (trong đó có cả GV) có xu hướng sử dụng một số hành động ngôn ngữ tiêu cực có mức độ đe dọa thể diện của H mạnh hơn hành động *trách*, để thực hiện hành động *trách* gián tiếp như: *chê, mắng, phê phán, chế giễu, mỉa mai...* Vì vậy, những cách sử dụng hành động *trách* trực tiếp được chỉ ra trong nghiên cứu này có thể sử dụng thay thế cho những cách sử dụng hành động *trách* gián tiếp (thông qua các hành động *chê, mắng, phê phán, chế giễu, mỉa mai...*). Điều này đặc biệt thiết thực trong môi trường sư phạm, môi trường mà ở đó đòi hỏi lời nói của GV cần phải được cân nhắc giảm tối thiểu sự xúc phạm tới HS.

## TÀI LIỆU THAM KHẢO

## Tiếng Việt

1. Phan Thị Việt Anh, *Hành vi trách của người Việt trong ca dao trữ tình*, Luận văn thạc sĩ, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, 2009.
2. Nguyễn Đức Dân, *Ngữ dụng học - Tập 1*, Nxb Giáo dục, 1998.
3. Đỗ Hữu Châu, *Đại cương Ngôn ngữ học, Tập 2, Ngữ dụng học*, Nxb Giáo dục, 2001.
4. Nguyễn Thiện Giáp, *Ngôn ngữ học lý thuyết*, Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội, 2020.
5. Nguyễn Thu Hạnh, *Hành vi ngôn ngữ trách và sự kiện lời nói trách*, Luận văn thạc sĩ, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, 2004.
6. Nguyễn Thu Hạnh, *Hành vi ngôn ngữ trách gián tiếp trong tiếng Việt*, Hnue Journal of Science, Social Sciences, 2020, Volume 65, Issue 8, tr.119-128, 2020.
7. Đặng Thị Mai Hồng, *Hành vi trách móc trong ca dao Quảng Bình*, Ngữ học trẻ 2001, Diễn đàn học tập và nghiên cứu, Hội Ngôn ngữ học Việt Nam, tr.398-404, 2001.

## Tiếng Anh

8. J. L. Austin, *How to do things with words*, Oxford University Press, New York, 1962.
9. K. Bach and R. M. Harnish, *Linguistic communication and speech acts*, MIT Press, Integrates ideas of Austin, Strawson, and Grice into a systematic theory of speech acts and of communicative intention and inference, Cambridge, MA, 1979.
10. P. Brown and S. C. Levinson, *Politeness - Some universals in language usage*, Cambridge University Press, Cambridge, 1978.
11. John Lyons, *Linguistic Semantics: An introduction*, Cambridge University Press, 1995. (Bản dịch tiếng Việt: Nguyễn Văn Hiệp, *Ngữ nghĩa học dẫn luận*, Nxb Giáo dục, 2006).
12. Nguyen Thu Hanh, *Teachers' reproach in cases students made mistakes*, Hnue Journal of Science, Educational Sciences, 2020, Volume 65, Issue 12, pp.53-63, 2020.
13. P. Margutti, *Teachers' reproaches and managing discipline in the classroom: When teachers tell students what they do "wrong"*, Linguistics and Education 22 (2011) 310-329, 2011. (Doi:10.1016/j.linged.2011.02.015).
14. J. R. Searle, *Speech acts: An essay in the philosophy of language*, Cambridge University Press, Cambridge, UK, 1969.
15. J. R. Searle, *Indirect speech acts*, In P. Cole and J. Morgan (Eds), *Syntax and semantics*, Vol. 3, 59-82, Academic Press, New York, 1975.
16. A. Wierzbicka, *English speech act verbs*, Academic Press Australia, Sydney, 1987.