

NGOẠI NGỮ VỚI BẢN NGỮ

KHẢO SÁT CÁC BIỂU HIỆN CỦA QUYỀN LỰC DIỄN NGÔN GIÁO VIÊN TRONG CÁC LỚP HỌC KĨ NĂNG THỰC HÀNH TIẾNG ANH BẠC ĐẠI HỌC ĐỒ THỊ XUÂN DUNG*

TÓM TẮT: Từ mục tiêu nghiên cứu các biểu hiện của quyền lực diễn ngôn giáo viên trong các lớp học kĩ năng thực hành tiếng Anh bậc đại học, với việc áp dụng phân loại quyền lực của Raven (1993) và khung phân tích các biểu hiện quyền lực của McCroskey và cộng sự (1985), bài nghiên cứu đã tiến hành khảo sát 2.553 mẫu phát ngôn của giáo viên tiếng Anh bậc đại học tại các trường đại học có chương trình tiếng Anh chuyên ngữ trên cả nước thông qua phương pháp thu thập dữ liệu đa chiều gồm thu âm, ghi hình, phỏng vấn và nghiên cứu các tài liệu liên quan. Kết quả nghiên cứu cho thấy, tồn tại một sự mất cân bằng về quyền lực giữa giáo viên và sinh viên trong các lớp học. Cụ thể giáo viên đã thông qua thực hành diễn ngôn để thể hiện các quyền lực của mình nhằm hướng dẫn các hoạt động học và hướng đến điều chỉnh thái độ cũng như hành vi học tập của sinh viên nhằm đạt được các mục đích của việc dạy học. Ba kiểu loại diễn ngôn phổ biến thể hiện quyền lực hợp pháp, quyền lực ban thưởng và quyền lực xử phạt đã có sự phân hoá về mặt số lượng phát ngôn, trong đó giáo viên sử dụng nhiều nhất là quyền lực hợp pháp. Các biểu hiện cụ thể của quyền lực diễn ngôn giáo viên khi so sánh với khung phân tích của McCroskey và cộng sự (1985) cũng cho thấy một vài sự trùng khớp cơ bản và các khác biệt bởi môi trường giảng dạy tiếng Anh là các lớp học bậc đại học và bối cảnh văn hóa xã hội của Việt Nam vẫn còn có một số ảnh hưởng bởi quan niệm và tư tưởng Nho giáo quy định vai trò vị trí của người thầy trong lớp học. Từ đó nghiên cứu đi đến đề xuất mô hình lớp học kiến tạo, lớp học hạnh phúc nơi mà sinh viên sẽ được giáo viên dùng quyền uy để dẫn dắt sinh viên tự tìm kiếm những hình thức phù hợp cho việc hình thành kiến thức và kĩ năng cho mình, phục vụ mục đích thiết thân của việc học là để làm việc, học ngoại ngữ là để giao tiếp.

TỪ KHOÁ: quyền lực; diễn ngôn giáo viên; tương tác lớp học; phân tích diễn ngôn; lớp học kiến tạo.

NHẬN BÀI: 10/03/2023.

BIÊN TẬP-CHỈNH SỬA-DUYỆT ĐĂNG: 11/05/2023

1. Giới thiệu

Trong nghiên cứu về dạy-học ngoại ngữ, tương tác lớp học (classroom interaction) là một trong những yếu tố chủ đạo và là đặc trưng cốt lõi của lớp học ngoại ngữ hiện đại: lớp học theo đường hướng giao tiếp. Khái niệm tương tác lớp học ra đời cách đây gần 80 năm nhưng chưa bao giờ giảm sức thu hút đối với các nhà nghiên cứu và thực hành giảng dạy ngôn ngữ. Trong bối cảnh yêu cầu cấp thiết như hiện nay, việc học ngoại ngữ (tiếng Anh chẳng hạn) là để phục vụ các nhu cầu giao tiếp trong xã hội và mục tiêu nâng cao năng lực giao tiếp cho người học để họ có thể sử dụng “công cụ hội nhập” này vươn ra thế giới trở nên bức thiết hơn bao giờ hết, tương tác lớp học càng được quan tâm chú trọng với ý nghĩa thúc đẩy các hoạt động lớp học tiếng Anh trở nên có ý nghĩa đích thực, thực hành chức năng giao tiếp xã hội của ngôn ngữ.

Song song với khái niệm tương tác lớp học, diễn ngôn lớp học (classroom discourse) và vấn đề quyền lực trong diễn ngôn (discourse power) cũng được nhiều nhà nghiên cứu ngôn ngữ học ứng dụng quan tâm. Phân tích diễn ngôn lớp học trong mối quan hệ với tương tác lớp học là làm rõ mối quan hệ hữu cơ giữa hai yếu tố nhằm đưa ra các giải pháp, chiến lược nâng cao hiệu quả tương tác lớp học, tạo điều kiện cho người học thực hành tốt chức năng giao tiếp của ngôn ngữ dẫn đến học ngoại ngữ thành công là một việc làm hết sức cần thiết.

Do quyền lực luôn tồn tại trong tương tác lớp học, đặc biệt là lớp học Việt Nam, nghiên cứu này mong muốn tập trung vào yếu tố quyền lực trong diễn ngôn trong lớp học tiếng Anh vì trong bối cảnh lớp học tiếng Anh, quyền lực được thể hiện qua việc giáo viên thuyết phục, ra lệnh và bắt buộc sinh viên làm một số nhiệm vụ qua lời nói (Van Dijk, 1993, tr.254). “Quyền lực mang tính nhận thức và

* TS; Đại học Huế; Email: dtxdung@hueuni.edu.vn

được thực hiện qua việc thuyết phục, che giấu hay điều khiển, là một trong những yếu tố chiến lược để thay đổi cách suy nghĩ của người khác vì mỗi quan tâm của người thể hiện quyền lực” (Van Dijk, 1993, tr.254). Sự thể hiện quyền lực nhằm tăng ảnh hưởng về mặt tri thức, niềm tin, hiểu biết, kế hoạch, thái độ, hệ tư tưởng và các giá trị của các nhóm xã hội. Nó thể hiện ai được phép nói/viết/nghe/đọc gì từ ai, ở đâu, khi nào và như thế nào (Van Dijk, 1993).

2. Cơ sở lý luận

2.1. Diễn ngôn giáo viên trong bối cảnh tương tác lớp học

Diễn ngôn giáo viên là những kiểu loại diễn ngôn (bao gồm lời nói và văn bản) của giáo viên diễn ra trên lớp học hay trong các môi trường giáo dục có liên quan khác. Bắt đầu từ đầu những năm 1950, nghiên cứu về diễn ngôn lớp học nhằm cung cấp một cái nhìn toàn cảnh về bối cảnh giảng dạy của giáo viên, đánh dấu một sự thay đổi từ cách tiếp cận mặc định sang cách tiếp cận miêu tả nhằm nhận diện rõ hơn vấn đề thực tế giảng dạy ngôn ngữ, đã được thực hiện. Các phạm trù phân tích tương tác của Flanders, FIAC, (Flanders, 1970; được trích dẫn trong Walsh, 2006) là một trong những công cụ đầu tiên để nghiên cứu động cơ lớp học. Theo cách phân loại của FIAC, diễn ngôn trong lớp bao gồm hai diễn ngôn giáo viên và diễn ngôn học sinh. Tuy nhiên, như Walsh (2006; tr.42) lập luận, hệ thống FIAC rõ ràng có nghiêng về diễn ngôn của giáo viên hơn và từ đó đề xuất rằng chỉ có hai cách phân loại diễn ngôn người học. Bellack, Kliebard, Hyman và Smith (1966) đã đề xuất một mô hình khác để nghiên cứu tương tác trong lớp học bằng cách ý niệm hóa diễn ngôn giáo viên theo một số lượt tương tác. Diễn ngôn lớp học, theo mô hình này, là một chu kì bao gồm *tạo dựng, phản hồi, đáp lại* và *phản ứng*. Các nghiên cứu khác trên thế giới trong vòng mười năm qua đã tập trung khá nhiều vào phân tích diễn ngôn lớp học, mà cụ thể là diễn ngôn giáo viên như là một nhân tố quan trọng trong tiến trình học tập. Các nghiên cứu này đã chỉ ra rằng diễn ngôn giáo viên đóng vai trò hết sức quan trọng hướng đến phát triển năng lực của học sinh (Ambrosio, 2013; Forman, 2012; Inawati, 2014; Kiasi & Hemmati, 2014; Thornbury, 1996; Wang, 2014; Yanfen & Yuqin, 2010).

Ở Việt Nam, các công trình nghiên cứu về diễn ngôn lớp học cho đến nay chủ yếu tập trung khai thác vai trò của giáo viên trong sử dụng ngôn ngữ lời nói để thực hiện các hoạt động dạy học và điều khiển, tổ chức quản lí lớp học. Các nghiên cứu nhận định rằng diễn ngôn lớp học của giáo viên gắn liền với từng ngữ cảnh lớp học và nội dung bài giảng mà giáo viên cần chuyển tải; tuy giáo viên có nhận thức sâu sắc về vai trò vị trí của diễn ngôn lớp học, một số trở ngại về ngữ cảnh, hạn chế về năng lực ngôn ngữ ảnh hưởng trực tiếp và gián tiếp đến diễn ngôn giáo viên khá lớn (Quách Thị Gấm, 2014; Nguyễn Thị Dung, 2017; Vũ Thị Thanh Hương, 2005; Phạm Thị Hồng Nhung, 2018). Nghiên cứu của hai tác giả Thái Duy Bảo và Đinh Kiều Châu (2012) về diễn ngôn quyền lực của sinh viên cội nguồn đã phân tích việc sử dụng quyền lực và chia sẻ quyền lực của sinh viên Việt Nam tại Australia thông qua các biểu hiện giao tiếp bằng lời tại lớp học, thái độ giao tiếp và chiến lược giao tiếp.

Bối cảnh để diễn ngôn giáo viên diễn ra là môi trường lớp học trong đó có sự tương tác giữa người dạy và người học. Tương tác lớp học từ lâu đã được xem là đóng vai trò quan trọng trong dạy-học ngoại ngữ. Tương tác lớp học được thể hiện qua lời nói giữa giáo viên và sinh viên, giữa sinh viên và sinh viên, và còn được thể hiện thông qua việc sử dụng ngôn ngữ cử chỉ. Theo tác giả Gardner (2019), tương tác lớp học khác với giao tiếp hàng ngày ở các phương diện như lượt nói thường được phân bổ, có tổ chức và liên quan đến việc thực hành và hành động của giáo viên và sinh viên. Tương tác lớp học còn dùng để sửa lỗi, đưa chỉ dẫn, quản lí lớp học và duy trì trật tự lớp học. Tất cả các phương diện này nhằm một mục đích là thúc đẩy tiến trình học. Tương tự, tác giả Cazden (2001) và Lemke (1990) chỉ ra rằng tương tác lớp học thường được thể hiện với những nguyên tắc liên quan đến lượt nói nhằm giúp giáo viên quản lí giao tiếp lớp học, phản ánh quyền lực của giáo viên. Tuy nhiên, khi giáo viên sử dụng các lượt nói trong lớp học một cách chủ yếu, có khả năng giáo viên hạn chế sự tham gia của người học cũng như tương tác mang tính tự chủ của người học. Tuy vậy tác giả Walsh (2011, tr.188) nhấn mạnh rằng: “Nếu chúng ta muốn tìm kiếm bằng chứng về việc học, chúng ta cần tập trung vào lời nói và tương tác trong lớp học”.

Tương tác lớp học trong mối quan hệ với giao tiếp liên văn hóa cũng đã được nhiều nhà nghiên cứu quan tâm. Hai tác giả Hoàng Thị Hạnh và Phạm Thị Ngọc Thanh (2015) đã nghiên cứu những

khoảng cách quyền lực trong tương tác lớp học (tiếng Anh, bậc phổ thông) và đi đến kết luận rằng trong quan hệ quyền lực ở tương tác “thầy - trò”, quyền lực của thầy thể hiện nổi trội hơn ở các bước có sử dụng ngôn ngữ như quản lí lớp học, các lượt lời, giải thích bài học và góp ý cho trò trong khi thể hiện nhẹ nhàng hơn khi thầy giáo ra bài tập. Trong quan hệ tương tác giữa trò với trò, quyền lực cao thể hiện trong tất cả các kiểu tương tác từ yêu cầu giúp đỡ, cộng tác hay giao việc trong nhóm... Các nhận định về khoảng cách quyền lực này mang lại nhiều ý nghĩa cho người dạy về việc phân chia quyền lực trong sử dụng diễn ngôn lớp học, đặc biệt là trong các lớp học phổ thông nơi mà quyền uy của người Thầy trong diễn ngôn vẫn là yếu tố cốt lõi và có ảnh hưởng đến chất lượng lớp học.

2.2. Quyền lực

2.2.1. Quyền lực lớp học (classroom power)

Liên quan đến vấn đề quyền lực lớp học và tương tác lớp học, Manke (1997, tr.7) cho rằng dù ở lĩnh vực chuyên môn gì, ở vào thời kì nào, thì quyền lực lớp học (bao gồm cả vấn đề quyền lực và tương tác) đều có 4 đặc điểm cơ bản, đó là: “*Quyền lực thuộc về cả thầy lẫn trò; giao tiếp của con người sẽ làm nảy sinh thêm tương tác; Giáo viên và sinh viên đều có những quan niệm riêng mang theo vào lớp học; và một vài nguồn tài nguyên ngôn ngữ mà giáo viên và sinh viên sử dụng để xây dựng mối quan hệ quyền lực có thể được tìm thấy trong khía cạnh diễn ngôn*”. Jackman (2014) đã có một nghiên cứu về sự trao đổi quyền lực giữa giảng viên và sinh viên trong lớp học về Xã hội học ở Trinidad và Tobago. Trong các lớp học được chọn làm không gian nghiên cứu, các giới hạn quyền lực được thiết lập dựa trên nhận thức của sinh viên về các kiểu loại quyền lực mà thầy giáo sử dụng trong diễn ngôn lớp học, bao gồm quyền uy tối cao, quyền lực tri thức, quyền lực thử thách và quyền lực duy trì hứng khởi của người học. Nghiên cứu đã chỉ ra rằng sinh viên dựa vào khả năng cảm nhận về năng lực giáo viên trong kiểm soát quyền lực có liên quan cả 4 yếu tố trên để tạo nền tảng việc giao tiếp lớp học và sự sẵn sàng tham gia vào hoạt động lớp học. Các kiểu loại quyền lực này được xếp theo tầng bậc, với uy lực đứng trên cùng, kế đến là quyền lực tri thức, quyền lực thử thách và quyền lực quan tâm nằm ở dưới cùng. Nghiên cứu còn đi đến kết luận rằng, diễn ngôn lớp học sẽ được thực hiện thành công nhất khi giáo viên khéo léo sử dụng kiểu quyền lực tri thức và quyền lực thử thách và sẽ ít thành công hơn khi sử dụng uy lực hay quyền lực quan tâm.

2.2.2. Quyền lực trong diễn ngôn

Trong nghiên cứu về diễn ngôn và phân tích diễn ngôn phê phán, khái niệm quyền lực được xem là một trong những khái niệm quan trọng và chủ chốt. Ở Việt Nam, các nghiên cứu chú trọng đến quyền lực trong diễn ngôn từ lâu đã có những định hình nhất định và được đặt trong mối tương quan với các nghiên cứu liên ngành khác. Tác giả Đỗ Hữu Châu (2003) đã nghiên cứu quan hệ liên cá nhân giữa các nhân vật giao tiếp. Theo đó, quan hệ này có thể xét trên hai trục: trục tung là trục vị thế xã hội, còn gọi là trục quyền uy và trục hoành là trục thân cận. Tác giả này cho rằng, mỗi người do các yếu tố về nghề nghiệp, tuổi tác... mà khác nhau về địa vị xã hội. Theo trục quyền uy, những người giao tiếp ở mức độ cao - thấp hoặc bình đẳng với nhau và quan hệ vị thế là phi đối xứng, có nghĩa là một khi đã được xác định đúng thì sẽ giữ nguyên trong quá trình giao tiếp, không thể thay đổi thông qua thương lượng giữa các bên. Và từ đó chắc chắn sẽ có những ảnh hưởng nhất định về lựa chọn ngôn ngữ cho mỗi vai giao tiếp của mình. Nguyễn Hoà là một trong những tác giả đầu tiên giới thiệu khái niệm quyền lực vào nghiên cứu diễn ngôn ở Việt Nam. Theo Nguyễn Hoà (2003, 2006), quyền lực có thể hiểu là năng lực kiểm soát hành vi của người khác hay bắt họ phải phục tùng. Bất kì cá nhân nào sống trong xã hội đều tham gia vào các mối quan hệ quyền lực khác nhau với hai loại quan hệ cơ bản: chi phối và bị chi phối.

Theo tác giả Lương Thị Hiền (2014), quyền lực trong diễn ngôn hình thành dựa trên quan hệ bất bình đẳng về mức độ tự do trong lời nói của các chủ thể tham gia diễn ngôn. *Truy cập ngày 11/03/2023*). Tác giả này cho rằng “*Từ góc độ ngôn ngữ học, với tư cách là một yếu tố có tác động đến hầu hết các hoạt động giao tiếp trong xã hội, quyền lực thu hút sự quan tâm của nhiều hướng nghiên cứu khác nhau: ngữ dụng học thừa nhận bình diện quyền lực như là một mặt quan trọng tạo nên quan hệ liên cá nhân trong tương tác; ngôn ngữ học xã hội định ranh giới và đo lường quyền lực trong quan hệ với các nhân tố xã hội; phân tích hội thoại thể chế xoáy tâm điểm vào quan hệ quyền*

lực bất bình đẳng trong tương tác". (<http://nguivan.hnue.edu.vn/Nghi%C3%AAn-c%E1%BB%A9u/Ng%C3%B4n-ng%E1%BB%AF/p/moi-quan-he-quyen-luc-va-dien-ngon-tu-cach-tiep-can-cua-li-thuyet-phan-tich-dien-ngon-phe-phan-778>)

Trong bối cảnh Việt Nam, việc thể hiện quyền lực của giáo viên có thể nói gần như là hiển nhiên do văn hoá Việt Nam nhấn mạnh “Nhất nhật vi sư, chung thân vi phụ” (Một ngày làm thầy, suốt đời là cha).

Quyền lực trong diễn ngôn được Fairclough (2001, tr.39) định nghĩa là quyền “điều khiển và yêu cầu phần đóng góp của những nhân vật giao tiếp không có quyền lực”. Fairclough (1989) cũng từng khẳng định rằng, việc sử dụng ngôn ngữ và mối quan hệ xã hội của quyền lực có mối quan hệ khăng khít. Ông đưa ra giả định về hệ tư tưởng (ideology) và đã chứng minh rằng hệ tư tưởng gắn mật thiết với quyền lực. Trong khi hệ tư tưởng cũng có quan hệ chặt chẽ với ngôn ngữ và sử dụng ngôn ngữ lại là biểu hiện rõ nét nhất của các hành vi xã hội, nên phát ngôn/ diễn ngôn (discourse) cũng chính là một tập quán xã hội và phản ánh hệ tư tưởng của người phát ngôn. Foucault (1982) quy khái niệm diễn ngôn cho cách kiến tạo tri thức, cùng với thực tiễn xã hội, những hình thái khách quan và quan hệ quyền lực gắn với các tri thức và quan hệ giữa chúng. Nunan (1993) và Paltridge (2006) cũng định nghĩa Phân tích diễn ngôn là phân tích chức năng ngôn ngữ và cách nó chi phối các quan niệm và nhận thức, cách nó phân phối quyền lực cho những người có ít quyền hơn.

2.2.3. Các kiểu quyền lực của giáo viên trong tương tác lớp học

Chúng ta đang sống trong thời kì có nhiều thay đổi về văn hóa và xã hội mạnh mẽ, diễn ra với tốc độ đa chiều từ toàn cầu, quốc gia đến địa phương. Chúng ta tin rằng, quan hệ xã hội đang được thúc đẩy bởi những đổi thay của nền kinh tế và công cuộc tìm kiếm hạnh phúc. Một phần là sự thay đổi trong cách sử dụng ngôn ngữ bởi vì trật tự của đời sống xã hội là "trật tự của diễn ngôn" (Foucault, 1980, tr.64). Trong một hệ thống giáo dục, Foucault (1980, tr.64) cho rằng "*bất kì hệ thống giáo dục nào cũng là một phương sách chính trị để duy trì hoặc sửa đổi sự chiếm lĩnh của diễn ngôn, cùng với kiến thức và quyền lực đi kèm*". Đó là bởi vì việc sử dụng quyền lực trong lớp học đòi hỏi phải giao tiếp, và giao tiếp làm bộc lộ các mối quan hệ quyền lực. Nói cách khác, việc đàm phán quyền lực giữa giáo viên và học sinh là cách mà hai bên lựa chọn để giao tiếp và phản hồi với nhau (Goodboy & Bolkan, 2011).

Quyền lực của giáo viên trong diễn ngôn là để kiểm soát hay hạn chế sự tham gia của học sinh. Các hạn chế có thể bao gồm: (1) nội dung gì được nói hoặc được làm; (2) quan hệ giữa thầy và trò; (3) "các vai" mà giáo viên có thể đảm nhận (Fairclough, 2015, tr.76). Ví dụ, khi yêu cầu (nội dung) một học sinh làm bài kiểm tra vấn đáp, giáo viên (quan hệ) có thể nói: "Hãy cho thầy biết về các loại trang từ". Nếu học sinh không thể đáp ứng yêu cầu của giáo viên và nói về các loại trang từ, thì giáo viên lúc này sẽ hoàn toàn chiếm lĩnh quyền điều khiển lớp học. Giáo viên luôn có quyền ra lệnh và đặt câu hỏi, trong khi học sinh chỉ có quyền tuân thủ và trả lời câu hỏi đó.

Jackman (2014) phân biệt 4 kiểu loại quyền lực trong tương tác lớp học, bao gồm: quyền uy tối cao, quyền lực tri thức, quyền lực thử thách và quyền lực duy trì hứng khởi của người học. Sự phân chia này tùy thuộc chủ yếu vào tính chất của loại tương tác mà Thầy dự định thực hiện với trò. Những kiểu loại quyền lực này có ý nghĩa nhất định đối với người Thầy khi sử dụng trong lớp học ở những giai đoạn khác nhau của bài học hoặc các bước lời thuộc diễn ngôn của Thầy trong mỗi giai đoạn đó.

Nghiên cứu này cũng mượn khái niệm về quyền lực của Raven (1993), trong đó quyền lực được chia thành sáu kiểu loại: *xử phạt/ cưỡng chế, khen thưởng, hợp pháp, tham chiếu, chuyên gia* và *thông tin*. Ba kiểu loại đầu tiên sẽ được đi sâu mô tả chi tiết, vì có liên quan mật thiết đến kĩ năng tổ chức hoạt động học và quản lí lớp học của giáo viên. Ba kiểu loại sau liên quan đến kiến thức mà giáo viên sử dụng trong lớp học, vốn không phải là trọng tâm của nghiên cứu này.

(i) Quyền lực xử phạt/ quyền lực cưỡng chế

Trong nghiên cứu về diễn ngôn, "quyền lực cưỡng chế là một "cuộc chơi" thường thấy bởi giáo viên luôn tin rằng họ sở hữu một loại quyền lực có thể buộc học sinh phải tuân theo họ hoặc làm họ hài lòng" (Fairclough, 2015, tr.64-65). Nói thế có nghĩa là giáo viên sở hữu một khả năng có thể xử phạt hoặc không xử phạt sinh viên về cả mặt thể chất và phi thể chất. Sinh viên buộc phải làm theo

nếu không muốn bị phạt. Tauber (1985, tr.135) khẳng định rằng "hễ sinh viên không thể tìm cách thoát khỏi việc phải nhận lấy trừng phạt của giáo viên, kiểu quyền lực cưỡng chế càng có thêm đất diễn". Ví dụ trong trường hợp sinh viên không làm bài tập ở nhà, một thầy giáo ở một trường Đại học Sư phạm có thể nói "*nếu em học kiểu này, tương lai em chẳng thể trở thành giáo viên được đâu!*". Giáo viên đang diễn đạt một hậu quả tiêu cực, và điều này vượt ra khỏi một nguyên tắc lẽ thường là một sinh viên sư phạm phải làm tất cả các bài tập để có thể trở thành thầy giáo trong tương lai. Các thực thi quyền lực này kiểm soát các hành vi của sinh viên và tạo nên một sự lựa chọn cho sinh viên đạt thành tích trong học tập và hợp tác tốt hơn. Quyền lực cưỡng chế được thực thi từ một người có quyền lực cao hơn đến một người ít quyền lực hơn hoặc ở một vị trí xã hội thấp hơn nhưng không có chiều ngược lại. Một sinh viên không thể thực thi quyền lực cưỡng chế đối với thầy giáo của mình.

(ii) Quyền lực ban thưởng

Người thầy thực thi quyền lực ban thưởng khi họ có khả năng trao các phần thưởng cho sinh viên hoặc từ chối không trao chúng. Các ví dụ của quyền lực ban thưởng có thể là một nụ cười, một điểm tốt, một lời nhận xét tích cực, một phần thưởng, v.v. Mặt khác trong tương tác lớp học cũng tồn tại kiểu quyền lực ban thưởng mà ở đó thầy giáo chê bai hoặc chỉ trích trước các hành vi sai trái của sinh viên (negative reward). Sự chỉ trích này cho phép sinh viên suy nghĩ lại các hành vi của mình và có bước điều chỉnh. Theo cách này, người thầy có thể công khai khẳng định địa vị và quyền uy của mình (Fairclough, 2015). McCroskey và cộng sự (1985, tr.224) cũng đã thông báo một kết quả nghiên cứu đáng lưu ý rằng quyền lực ban thưởng "có liên quan mật thiết với việc học thông qua tình cảm". Trước đó, McCroskey và Richmond (1984) lại cho rằng, giữa quyền lực ban thưởng và thái độ, hành vi học tập của sinh viên chẳng có một mối liên hệ nào cả.

(iii) Quyền lực hợp pháp

Trong bối cảnh văn hoá Việt Nam, quan niệm "một chữ cũng là thầy, nửa chữ cũng là thầy" rất phổ biến và được coi trọng. Nghĩa là sinh viên luôn luôn nhận thức được rằng, giáo viên sở hữu quyền quy định và quyết định các hành vi học tập của sinh viên. Theo đó, giáo viên có thể sử dụng diễn ngôn như là "một vai trò trung tâm trong việc tạo ra và hợp pháp hóa các mối quan hệ bất bình đẳng cũng như sự phân tầng giai cấp" bởi vì trong "một cộng đồng ngôn luận", một vài hình thức giao tiếp có thể được tôn trọng và ngợi khen trong khi những hình thức khác bị kì thị hoặc phớt lờ; khả năng tiếp cận các phong cách đẳng cấp, thể loại và phương tiện được phân bổ không đồng đều" (Hymes, 1962; dẫn theo Fairclough, 2015, tr.24). Điều này không có nghĩa là quyền lực hợp pháp là không tốt, nó vẫn có thể được xem là một công cụ sư phạm trong lớp học. Tuy nhiên khi việc thực thi loại quyền lực này với sinh viên trở nên bị chỉ trích và rằng nó không được hợp pháp lắm, Người thầy đã gặp phải những hậu quả tiêu cực (Fairclough, 2015). Ví dụ, khi giáo viên đưa ra những lời hướng dẫn bài không phù hợp hoặc không chấp nhận được, họ có thể gặp phải sự phản kháng của sinh viên hoặc thậm chí tạo ra một xung đột trong tương tác lớp học.

3. Phương pháp nghiên cứu và cách thức tiếp cận

3.1. Khách thể nghiên cứu

Bối cảnh nghiên cứu là sáu (06) lớp học tiếng Anh bậc đại học của 3 trường ở 3 miền Bắc, Trung, Nam của Việt Nam. Tham gia nghiên cứu có 06 khách thể là giáo viên (GV) giảng dạy tiếng Anh bậc đại học (01 giáo viên nam và 05 giáo viên nữ); và 223 sinh viên (SV) năm thứ nhất và năm thứ hai thuộc chuyên ngành tiếng Anh. Các lớp học là lớp kĩ năng thực hành tiếng Anh với trọng tâm là phát triển 04 kĩ năng: nghe, nói, đọc và viết. Mỗi giờ dạy kéo dài 50 phút và mỗi lớp học gồm 2 giờ. Sách giáo khoa sử dụng ở mỗi trường đại học có sự khác biệt, nhưng các cấp độ đều được quy chuẩn thành tiền trung cấp (B1-CEFR-Khung tham chiếu chung châu Âu) cho năm đầu tiên và Trung cấp (B2-CEFR) cho năm thứ hai. Tất cả các giáo viên đều là người Việt Nam với kinh nghiệm giảng dạy từ 4 đến 12 năm. Khách thể (GV) được mã hoá bằng các chữ cái viết tắt tên gọi, chỉ nhằm mục đích phân biệt người này với người kia. Cụ thể trong nghiên cứu này, các khách thể được mã hoá bằng M.V., T.P., T.Tr., C.T., T.T., L.B. Tất cả họ đều đã kí đơn đồng ý tự nguyện tham gia vào nghiên cứu.

3.2. Phương pháp thu thập dữ liệu

Dữ liệu của nghiên cứu này được thu thập thông qua sự kết hợp của nhiều phương thức như các ghi chú hiện trường (field notes), ghi âm, ghi hình, dự giờ và phỏng vấn giáo viên, sinh viên... phỏng

theo phương pháp nghiên cứu dân tộc học trong giáo dục của Carspecken (1996). Mỗi phân đoạn giờ giảng hay thường được gọi là lớp (kéo dài hai giờ) của mỗi giáo viên đã được ghi âm và quay video. Các bản ghi âm được ghi lại (transcription) bằng phần mềm N-Vivo phiên bản mới nhất (2021). Bản ghi sau đó được kiểm tra kỹ lưỡng về độ chính xác và được dịch sang tiếng Anh ở những phân đoạn mà giáo viên sử dụng tiếng Việt để giảng bài. Các mẫu diễn ngôn của giáo viên được mã hóa và phân loại thành ba loại quyền lực (xử phạt, khen thưởng và điều hành), thuận theo những định nghĩa và mô tả phân loại quyền lực của Raven (1993). Bảng phân loại có ở phần phụ lục, mà ở đó chúng tôi đã áp dụng cách mã hóa các kiểu loại quyền lực và các kỹ thuật phân tích theo mô hình của McCroskey và cộng sự (1985), như được nói rõ ở phần Khung phân tích dữ liệu (3.3). Bên cạnh đó, các phiếu ghi chép dự giờ và bản ghi từ video được sử dụng cho việc hỗ trợ phân tích ngữ cảnh lời nói giáo viên. Các giáo viên và các nhà quản lý chuyên môn (tổ trưởng/ trưởng, phó khoa) được chọn ngẫu nhiên để thực hiện cuộc phỏng vấn bán cấu trúc để hiểu rõ hơn về việc xây dựng chương trình giảng dạy cũng như để hỗ trợ việc giải thích về các chiến lược diễn ngôn mà họ sử dụng trong các lớp học nghiên cứu. Một số ít sinh viên (5 sinh viên) cũng được mời tham gia phỏng vấn để đối chiếu và kiểm chứng những tác động của lời nói giáo viên đến hành vi học tập của sinh viên và quản lý lớp học của giáo viên.

3.3. Khung phân tích dữ liệu

Trong nghiên cứu này, chúng tôi sử dụng khung phân tích dữ liệu được đúc rút từ mô hình của McCroskey (McCroskey và cộng sự, 1985). Nhóm nghiên cứu đã nêu lên một số kỹ thuật thay đổi hành vi quyền lực giáo viên trong lớp học (behavior alteration techniques) và các thông điệp tương ứng để nhận dạng các kiểu hành vi này (behavior alteration messages), như bảng 1 dưới đây.

Bảng 1. Khung phân tích với các kỹ thuật nhận dạng biểu hiện quyền lực của từng kiểu loại trong diễn ngôn lớp học (McCroskey và cộng sự, 1985)

Kỹ thuật thay đổi hành vi	Thông điệp để nhận dạng
1. Reward from Behavior (Phần thưởng [SV] thụ hưởng)	<i>You will enjoy it. You will get a reward if you do. It will make you happy. It will help you. You will benefit if you do.</i> (Em sẽ thích nó. Em sẽ được phần thưởng nếu em thực hiện. Thực hiện nó sẽ làm em thích thú. Nó sẽ giúp em. Em sẽ có lợi nếu em làm việc đó)
2 Reward from Others ([SV] nhận được tán thưởng từ người khác)	<i>Others will think highly of you if you do. Others will like you if you do. Others will respect you if you do.</i> (Những người khác sẽ đánh giá cao nếu em làm. Những người khác sẽ thích em nếu em làm. Những người khác sẽ tôn trọng em nếu em làm)
3. Punishment from Source ([SV] nhận lấy hình phạt từ [GV])	<i>I will punish you if you don't. I will make it miserable for you if you don't. I will continue doing bad things to you if you don't.</i> (Tôi sẽ phạt em nếu em không làm. Tôi sẽ làm em khổ sở nếu em không làm. Tôi sẽ tiếp tục gây ra những điều bất lợi cho em nếu em không làm)
4. Referent-Model ([GV] là tham chiếu- [GV] làm mẫu)	<i>This is the way I always do it. People who are like me do it. People you respect do it.</i> (Đây là cách mà tôi vẫn thường làm. Những người như tôi cũng làm như thế. Những người mà em tôn trọng cũng sẽ làm thế)
5. Legitimate-Higher Authority (Quyền hợp pháp- Quyền của GV là cao hơn SV)	<i>Do it, I'm just telling you what I was told. It is a rule, I have to do it and so do you. I don't know why, you just have to do it.</i> (Làm đi, tôi chỉ bảo em những gì thuộc thẩm quyền của tôi. Đó là nguyên tắc, tôi phải làm thế và em cũng vậy. Tôi không biết tại sao, nhưng em vẫn phải làm điều đó)
5. Guilt	<i>If you don't, others will be hurt. If you don't, others will be unhappy.</i>

(có tội)	Others will be harmed if you don't. (Nếu em không làm, những người khác sẽ bị tổn thương. Nếu em không làm những người khác sẽ không vui. Những người khác sẽ bị bắt lỗi nếu em không làm)
6. Reward from Source (Phần thưởng từ GV)	<i>I will give you a reward if you do. I will make it beneficial to you if you do. I will continue to reward you if you do.</i> (Tôi sẽ cho em một phần thưởng nếu em làm. Tôi sẽ cho em những điều có lợi nếu em làm. Tôi sẽ tiếp tục thưởng cho em nhé nếu em làm)
7. Normative Rules (chuẩn mực thông thường)	<i>Everyone else does it. We voted, and the majority rules. Society expects you to do it. All of your friends are doing it.</i> (Những người khác đều làm như thế. Chúng ta đã bầu, và số đông chiếm ưu thế. Xã hội mong đợi em làm điều đó. Tất cả những người bạn của em cũng đang làm điều đó.)
8. Personal Responsibility (Trách nhiệm cá nhân)	<i>It is your responsibility. It is your obligation. There is no one else that can do it. People are depending on you.</i> (Đây là trách nhiệm của em. Đây là việc phải làm. Không ai khác có thể làm nó được. Mọi người đang trông chờ vào em.)
9. Expert (Chuyên gia)	<i>From my experience, it is a good idea. From what I have learned, it is what you should do. This has worked for me, it should work for you too.</i> (Theo kinh nghiệm của tôi, đó là một ý kiến hay. Từ những gì tôi được biết, đây là điều mà em nên làm. Điều này đã từng có tác dụng với tôi, vậy nó cũng sẽ có tác dụng với em)
11.Punishment from Behavior (Hình phạt tác động đến bản thân SV)	<i>You will lose if you don't. You will be punished if you don't. You will be unhappy if you don't. You will be hurt if you don't.</i> (Em sẽ thất bại nếu em không làm. Em sẽ bị phạt nếu em không làm. Em sẽ không vui nếu em không làm. Em sẽ bị tổn thương nếu em không làm)
12. Self-Esteem (Tự trọng)	<i>You will feel good about yourself if you do. You are the best person to do it. You are good at it.</i> (Em sẽ cảm thấy mình rất tốt nếu em làm. Em là người giỏi nhất trong việc này. Em rất giỏi việc đó)
13. Debt (nợ)	<i>You owe me one. It's your turn. You promised to do it. I did it the last time.</i> (Em nợ tôi một lần. Đây là lượt của em. Em đã hứa làm nó. Lần trước tôi đã làm rồi)
14.Personal Relationship-Negative (Quan hệ cá nhân – Tiêu cực)	<i>I will dislike you if you don't. I will lose respect for you if you don't. I will think less of you if you don't.</i> (Tôi sẽ không thích em nếu em không làm. Tôi sẽ không tôn trọng em nếu em không làm. Tôi sẽ không nghĩ về em nhiều mà em không làm)
15. Altruism (vị tha, mang lại lợi ích cho người khác)	<i>If you do this it will help others. Others will benefit if you do. It will make others happy if you do.</i> (Nếu em làm điều này em sẽ giúp người khác. Những người khác sẽ có lợi nếu em làm điều này. Em sẽ làm cho người khác vui nếu em làm điều này)
16. Personal Relationship-Positive (Quan hệ cá nhân – Tích cực)	<i>I will like you better if you do. I will respect you if you do. I will think more highly of you if you do. I will appreciate you more if you do.</i>

cực)	(Tôi sẽ mến em hơn nếu em làm điều này. Tôi sẽ tôn trọng em nếu em làm điều này. Tôi sẽ nghĩ về em nhiều hơn nếu em làm điều này. Tôi sẽ tôn trọng em hơn nếu em làm điều này)
17. Duty (Nghĩa vụ)	<i>Your group needs it done. Our group depends on you. Our group will be hurt if you don't.</i> (Nhóm của em cần phải hoàn thành công việc này. Cả nhóm trông chờ vào em. Nhóm chúng ta sẽ bị tổn thương nếu em không làm)
18. Legitimate-Personal Authority (Hợp pháp - quyền uy cá nhân)	<i>Because I told you to. Just do it. You have to do it, it's required. You don't have a choice.</i> (Bởi vì tôi bảo em làm, em cứ làm đi. Em phải làm điều đó, vì đó là bắt buộc. Em không có sự lựa chọn)

Căn cứ vào khung phân tích nói trên, và dựa vào tính chất 3 kiểu loại quyền lực được xác định trong phạm vi khảo sát, chúng tôi tạm định vị các kỹ thuật cụ thể để nhận diện biểu hiện của từng kiểu loại quyền lực diễn ngôn giáo viên trong bối cảnh nghiên cứu này như sau:

Bảng 2. Khung phân tích 3 kiểu loại quyền lực với các kỹ thuật nhận dạng tương ứng
(phỏng theo McCroskey và cộng sự, 1985)

Kiểu loại quyền lực	Các biểu hiện của quyền lực	Ví dụ
Coercive (Xử phạt/ cưỡng chế)	Punishment from student behavior (Hình phạt tác động đến bản thân SV)	You will lose one mark if you don't do this exercise. (Em sẽ mất một điểm nếu không làm bài tập này)
	Punishment from teacher (Hình phạt do GV đưa ra)	I will punish you as you do not conform to class regulations. (Thầy sẽ phạt em vì em không tuân thủ các quy định của lớp học)
Reward (Ban thưởng)	Positive reward from teacher (Phần thưởng tích cực do GV trao)	You will enjoy it...;(Em sẽ thấy thú vị) I'll give you a reward if ... (Em sẽ được nhận một phần thưởng nếu)
	Negative reward from teacher (Phần thưởng tiêu cực do GV trao) (Ví dụ: một câu nhận xét mang tính chất phê bình nhưng với mục đích là động lực để SV tiến bộ)	You were wrong... (Em sai rồi...)
	Reward from others (Phần thưởng đến từ người khác)	Your classmates will admire you. Các bạn cùng lớp sẽ ngưỡng mộ em lắm đấy.
Legitimate (Hợp pháp)	Teacher as authority (Thầy giáo là người có quyền hợp pháp giảng dạy và điều hành lớp học)	Do it ... (Em làm đi) If you don't do it now, it will ... (Nếu em không làm bây giờ, nó sẽ...) I told you ... (Thầy đã bảo em...)

4. Kết quả nghiên cứu

4.1. Kết quả khảo sát biểu hiện quyền lực trong diễn ngôn giáo viên tiếng Anh

Để xác định các kiểu loại quyền lực diễn ngôn mà GV sử dụng trong tương tác lớp tiếng Anh bậc đại học, chúng tôi mượn những khái niệm về kiểu loại quyền lực do French và Raven (1968) đề xuất và Raven (1993) điều chỉnh. Trong số các kiểu loại quyền lực mà các tác giả này đã phân tích, chúng tôi chỉ chọn khảo sát ba kiểu loại đầu tiên có liên quan đến hoạt động quản lý lớp học (classroom management) của giáo viên và có ảnh hưởng trực tiếp đến thay đổi nhận hành vi học tập của sinh

viên, đó là coercive (xử phạt/ cưỡng chế), reward (ban thưởng) và legitimate (hợp pháp) để phân tích. Ba kiểu loại còn lại liên quan đến kiến thức của giáo viên là expert (chuyên gia), informational (thông tin) và referent (tính cách) không thuộc phạm vi nghiên cứu của bài viết này.

Trước hết, kết quả khảo sát 2.553 câu (phát ngôn) thuộc diễn ngôn lớp học của các giáo viên trong nghiên cứu cho thấy (1) có 1.067 câu có các biểu hiện quyền lực theo phân loại của Raven (1993), đạt tỉ lệ 37,28% và (2) số lượng các phát ngôn tính theo các kiểu loại quyền lực có sự phân lập rõ rệt, đó là GV thể hiện nhiều quyền lực *hợp pháp* nhất (73,37%), kế đến là *quyền lực ban thưởng* (19,01%) và ít nhất là *quyền lực xử phạt* hay *cưỡng chế* (8,62%).

Bảng 3. Thống kê số lượng mẫu diễn ngôn quyền lực của giáo viên biểu hiện mỗi kiểu loại quyền lực

Kiểu loại quyền lực	Số lượng phát ngôn (câu) có biểu hiện quyền lực (N=1067)	Tỉ lệ %
Hợp pháp	721	67,58
Ban thưởng	258	24,17
Xử phạt	88	8,25

Dựa trên khung phân tích các kiểu loại quyền lực và các biểu hiện của chúng qua ngôn ngữ lớp học bởi McCroskey et al. (1985), chúng tôi có thể thống kê các phát ngôn biểu hiện từng kiểu loại quyền lực của GV trong tương tác lớp học theo các bảng 4, 5, và 6 sau đây.

a. Quyền lực hợp pháp

Quyền lực hợp pháp là kiểu quyền lực thể hiện rõ nét nhất vai trò hay thẩm quyền được quy định của GV đối với SV. Kiểu quyền này tương tự như quyền lực hợp pháp của bác sĩ đối với bệnh nhân, của thủ trưởng cơ quan đối với nhân viên, của người sử dụng và người cung cấp dịch vụ... Thực tiễn cho thấy các GV trong nghiên cứu này đã sử dụng quyền lực hợp pháp của mình thường xuyên hơn nhiều so với hai loại quyền lực kia (xử phạt và ban thưởng). Quyền lực hợp pháp chủ yếu được sử dụng thông qua việc GV đưa ra các *chỉ dẫn* và *kiểm tra mức độ hiểu bài của SV*, *yêu cầu*, *đặt câu hỏi gợi mở*, *đưa ra phản hồi* và *đánh giá kết quả học tập của SV*. Các ví dụ sau đây cho thấy các biểu hiện của quyền lực hợp pháp trong diễn ngôn giáo viên.

Bảng 4. Các biểu hiện quyền lực hợp pháp trong diễn ngôn giáo viên tiếng Anh

Hình thức thể hiện	Ví dụ các phát ngôn điển hình
Yêu cầu	- Explain why you just love sleeping! - Can you work in pairs and you will spend about 5 minutes to do it. - Watch the video, and after 10 minutes tell me what the challenge is all about. Type “yes”, and if you're not really sure what you might have to do, type “no” in the chat box.
Ra lệnh	- Tell me. Show me, persuade me. You cannot just keep silent
Câu hỏi gợi ý/ khuyến nghị	- Ok, now. Paragraph number two, what is the main idea? Who can? The first sentence and the last sentence, what's the main idea? - Why wouldn't you describe something that is very cheap?
Mời cho ý kiến	- What do you want to learn today? - Why wouldn't you describe something that is very cheap?
Cho nhận xét/ đánh giá	- You should spend time explaining why it is pointless in your opinion - I do not really understand, I may need you to explain more to me, so if you don't mind, please explain more in the chat box.
Thuyết phục	- I'm still waiting for more answers.
Tạo điều kiện	- I'm gonna give you extra 10 minutes to finish this one. - I will always smile. I'm really looking forward to meeting you
Lời giảng/ hướng dẫn bài	- Read again carefully. - So basically it is about your challenge yourself to read the scripts of

(giving instructions)	different, uhm, for different commercials and then you finish the full script in 50 seconds
Kiểm tra mức độ hiểu lời giảng (Checking instructions)	- Are you ready and can you catch up with my instruction? - Did I explain what you wrote properly? Have you implemented the ideas well enough?
Cung cấp thêm thông tin	- OK, so today we're gonna a beginner lesson today and before that, I think you're going to have a very short break, but before that I'd like to spend about 5 minutes talking to you about the silver lining thing - I will give you the further guidelines and you will do kind of peer review
Dặn dò bài tập ở nhà	- Remember to do your homework and I'll check it for evaluation

Với tỉ lệ cao trong việc dùng kiểu câu mệnh lệnh (32,3%) và câu hỏi (34,6%) cho các hành động ra lệnh hoặc yêu cầu, đặt câu hỏi hoặc cho hướng dẫn hoạt động, quyền lực hợp pháp đã được giáo viên sử dụng thường xuyên và thuận thực để dẫn dắt các hoạt động lớp học, bảo đảm cho sự diễn ra thành công các sự kiện giao tiếp có tương tác giữa thầy với trò.

b. Quyền lực ban thưởng

Người thầy có thể sở hữu một quyền năng nữa đó là ban thưởng cho SV dưới nhiều hình thức với ý định tạo ra những tác động tích cực lên hành vi của SV, và hình thức tác động đó được gọi là quyền lực ban thưởng. Để giảng dạy và tổ chức các hoạt động dạy học một cách hiệu quả cũng như đạt được kết quả học tập như mong đợi, GV cần phải xây dựng một môi trường học tập thuận lợi và có tính hỗ trợ cao (Voelkl, 2012; Korpershoek và cộng sự., 2019). Các lớp học trong nghiên cứu này cũng không phải là ngoại lệ. Diaz và cộng sự (2016, tr.8) đã chỉ ra rằng “*quyền lực ban thưởng sẽ tiếp tục giúp những người học tiếng Anh đang còn ở mức độ thấp nâng cao năng lực bản thân bằng cách đưa ra sự khuyến khích và giúp họ nhận thức rằng họ có thể thành công trong học tập và có thể nhận được các hình thức khen thưởng như điểm cao, được ngợi khen, được công nhận, được trao thưởng, được hưởng các ưu đãi... là thể hiện của sự ghi nhận mà GV muốn dành cho thành tích của học sinh*”.

Xét về các biểu hiện hay hành vi thể hiện quyền lực khen thưởng quan sát được trong các lớp học thuộc nghiên cứu, các GV đã thường cho SV bằng cách: *khen ngợi, cảm ơn, trân trọng, đánh giá cao thành tích của SV, công nhận, nêu bật kết quả xuất sắc, nhấn mạnh sự nổi trội, tặng quà, hứa hẹn, khuyến khích và đặc biệt là đưa ra các khoản thưởng có giá trị như thẻ điện thoại, vé xem phim.*

Bảng 5. Các biểu hiện quyền lực ban thưởng trong diễn ngôn giáo viên tiếng Anh

Hình thức thể hiện	Ví dụ các phát ngôn điển hình
Khen ngợi	- Thank you Tr. for a good answer. - Good job! - Well done. - Excellent! - Great! - Right! Very good! - Interesting! - Wonderful!
Cảm ơn, trân trọng	- I'm so happy that you haven't changed your mind - Thank you, D., for raising your voice - Thanks for your presence and your collaboration.
Ghi nhận	- Yeah, in terms of time is perfect - OK, thank you, Ph. Yeah, it's just a whole second attempt, yeah.
Lời hay ý đẹp	- I love your heart. Keep your positive energy as usual. - My dear / honey! - Các con! (my dear children)

Động viên	- Các bạn cố lên nha, cô thấy là rất nhiều bạn làm tốt này. Ô, Nh., 48 giây, rất tốt. L.A. làm rất tốt có nỗ lực chèn nhạc vào này.
Nhấn mạnh sự nổi trội	- You are outstanding! - H., superb! I believe there are not so many ones who can do like you.
Ban tặng	- Five stars/ four stars. - I had second thoughts because you need to spend some time with brainstorming about what to do with silver lining so there will be <i>no more homework</i> with you today. - If any of you does not feel well today, you may take a rest during this time and you may complete the writing later, OK?
Hứa hẹn	- I will give you good marks. Yeah, I will give you good marks if you volunteer to share.

Trong số các phát ngôn thể hiện quyền lực ban thường, hình thức khen ngợi với những hành động ngôn từ chứa những từ ngữ như *excellent, goog job, well done...* và cảm ơn, trân trọng với *thank you, thanks, appreciate...* được GV dùng thường xuyên nhất. Có 146 câu (57,25%) có biểu hiện hình thức khen ngợi và 129 câu (50,58%) có biểu hiện hình thức cảm ơn, trân trọng.

c. Quyền lực xử phạt

Quyền lực xử phạt hay quyền lực cưỡng chế được tạo ra trong lớp học là một kiểu quyền lực mà GV luôn luôn tạo cho mình một uy thế bắt buộc học trò phải làm một điều gì đó để đạt được mục đích của hoạt động dạy học. Đây là loại quyền lực có thể được nhận diện thông qua việc GV cho điểm kém, phê bình hoặc xử phạt học sinh trước sự có mặt của các bạn cùng lớp, cũng có thể là học sinh đó sẽ bị mất đi thiện cảm của giáo viên (Schrodt và cộng sự, 2007). Diaz và cộng sự trong một nghiên cứu (2016, tr.7) cũng đã cho rằng SV có thể gặp phải sự xử phạt của GV thông qua các hành vi như "*can thiệp tiêu cực vào hoạt động lớp học, bỏ lên lớp, khiến học sinh bối rối, sử dụng lời lẽ mỉa mai, cho điểm không công bằng, thể hiện sự thiên vị, cố tình làm bài kiểm tra quá khó, sỉ nhục học sinh và lăng mạ bằng lời nói*". Quyền lực xử phạt ở trong các lớp học tiếng Anh bậc đại học thuộc phạm vi khảo sát lại được thể hiện qua các hành vi hơi khác một chút so với nghiên cứu này. Đó là những hành vi như là: *trừ điểm, cho điểm phạt/ điểm trừ, tước bỏ cơ hội học tập, từ chối thành tích hoặc xác nhận thành tích kém, đe dọa, chỉ trích/ phàn nàn, thể hiện cảm xúc không vui và đưa ra lời khuyên hoặc khuyến nghị...* như trong một số ví dụ sau ở bảng 6.

Bảng 6. Các biểu hiện quyền lực xử phạt trong diễn ngôn giáo viên tiếng Anh

Hình thức thể hiện	Ví dụ các phát ngôn điển hình
Phạt	- Nh., where are you? I told you many times. If only I see you face to face. I'd charge you ten thousand VND for this mistake. - You got one minus mark!
Bỏ qua cơ hội	- So if you do not want to say here more, I will move to the last one and it is optional. - I'm so sorry you don't enjoy this, but it's OK, anyway. It's a pronunciation practice, right? So if you don't enjoy it, you had many other chances to practice your pronunciation in other activities.
Chê bai	- I see, now a lot of you have a problem - N. Q, it's too long. I saw so many students haven't finished? - And for the sound like deforestation, you did not pronounce it clearly.
Phê bình	- Oh my God, it's freaking noisy - You didn't submit and being you just now at first. This morning when I checked your writing, you didn't submit yet. That's not good enough.
Phàn nàn	- I cannot access your folder - It's hard that some of you on and off all the time (online classes)
Không công nhận	- you were very shy. That makes the audiences feel you are not a powerful and confident speaker.

Trông mong Bày tỏ ước muốn tương lai	- ... because if you have enough practice your speaking performance will be improved and you will benefit from that. - If you practice more, you will gain amazing results.
Đe dọa	- Now promise me not to repeat this mistake next time. You'll see! - If nobody volunteers to share, I'll call your name!
Khuyến bảo	- But when you speak in English, we pay more attention to grammar. Grammar is very important. Some of the students have the tendency to use the wrong tenses. So if you report about a past event, you should use past simple, past perfect.
Khuyến nghị	- Why don't you share your work with Lan Anh in this exercise? - You'd better check your portfolio more frequently.
Tỏ thái độ không hài lòng	- I was not very happy when I visited some breakout rooms because the students there were busy doing anything else and then. They could also like four or five questions. That was not really efficient. - And I'm not very happy that you were not really serious in preparing for these questions

Số lượng các câu thể hiện các hành vi cụ thể của quyền lực xử phạt tương đối đồng đều, ít có sự phân hóa nhiều hay ít. Điều này một phần là do sự biểu hiện khá mờ nhạt của quyền lực xử phạt trong bối cảnh lớp học ngoại ngữ bậc đại học.

4.2. Thảo luận các kết quả nghiên cứu

So sánh với các kỹ thuật (techniques) đề xuất bởi McCroskey et al. (1985) cho 3 kiểu loại quyền lực, hay có thể xem là tương đương với *hành vi lời nói* trong Bảng 1, chúng tôi nhận thấy các biểu hiện của quyền lực trong diễn ngôn lớp học từ thực tiễn nghiên cứu có sự khác biệt so với các kỹ thuật của McCroskey và cộng sự đã tạo dựng trong khung phân tích. Ví dụ đối với quyền lực khen thưởng, McCroskey nêu các biểu hiện gồm: (1) phần thưởng dưới dạng cá nhân thụ hưởng như *SV sẽ yêu thích một hoạt động, SV sẽ nhận được phần thưởng, SV sẽ cảm thấy vui vẻ/ hạnh phúc, hoạt động sẽ giúp SV điều gì đó, sinh viên sẽ thu được lợi ích nếu làm việc này...*; (2) phần thưởng đến từ bản thân GV như *SV sẽ nhận được một phần thưởng cụ thể như điểm cộng, quà tặng...* và (3) phần thưởng đến từ người khác như *những người khác sẽ trân trọng việc SV làm, những người khác sẽ vui nếu SV làm điều này, những người khác sẽ tôn trọng SV nếu SV làm điều này...* Nhìn vào Bảng 5 ta có thể thấy các biểu hiện cụ thể của kiểu quyền lực khen thưởng chủ yếu đến từ những hành vi khen trực tiếp bằng lời như: *good job!, excellent* hoặc cảm ơn và ghi nhận các kết quả của SV như: *thank you, it's just a whole second attempt*; hoặc cho điểm tốt, cho thêm giờ làm bài... Đây có thể được xem là phần thưởng dưới dạng cá nhân thụ hưởng như (1) và phần thưởng đến từ bản thân GV như (2) mà McCroskey đã đề cập, trong khi đó dạng (3) hầu như không có trong các mẫu diễn ngôn gv được quan sát trong nghiên cứu. Điều này có thể là do cách khen thưởng nêu gương để tìm kiếm sự ngưỡng mộ từ người khác không phải là một thói quen chủ đạo trong văn hoá giao tiếp ở môi trường giáo dục đại học. Khi được hỏi về vấn đề này, GV M.V đã cho biết:

"Chúng tôi ít khi khen sinh viên theo kiểu đề nghị người khác tán dương hay ngưỡng mộ bạn đó. Có thể chỉ là "cả lớp vỗ tay nào!" (mà cũng hiếm khi tôi dùng cách này, vì các em đã trưởng thành cả). Lí do chính là chúng tôi nhận ra rằng bản thân SV được khen cảm thấy ngượng ngùng và các bạn cùng lớp cũng không mấy hứng thú để bày tỏ sự ngưỡng mộ đối với bạn mình vì các đóng góp của bạn ấy trong lớp cũng chỉ là những đóng góp thông thường, chưa phải là cái gì đó thật nổi trội". (Phỏng vấn Giáo viên M.V. ngày 16/12/2020)

Kết quả nghiên cứu cho thấy một thực tế là có rất nhiều mẫu diễn ngôn GV đưa ra hình thức khen thưởng từ bản thân (nguồn lực của) GV và nhờ đó mà kích thích SV học tập tích cực, dựa trên mong muốn SV được GV khen thưởng khi tuân thủ các yêu cầu của lớp học hay đã thực hiện các nhiệm vụ và đã có nhiều cố gắng. Kết quả này thực sự tương thích với cách mà French và Raven (1968) đã định nghĩa về quyền lực ban thưởng và biểu hiện này cũng được McCroskey (1985) phát hiện trong

nhiều nghiên cứu thử nghiệm của ông trên các đối tượng tiếp nhận loại quyền lực này, dẫn đến hình thành khung phân tích nói trên.

Đối với kiểu loại quyền lực xử phạt, McCroskey nêu các kỹ thuật nhận dạng gồm:

(1) Hình phạt đến từ bản thân GV như *SV sẽ bị phạt nếu không thực hiện, SV sẽ rất thiệt thòi nếu không thực hiện, GV sẽ tiếp tục làm những điều bất lợi cho SV nếu SV không thực hiện*;

(2) Hình phạt tác động đến bản thân SV như *SV sẽ mất quyền lợi nếu không thực hiện, SV sẽ bị phạt nếu không thực hiện, SV sẽ không có được niềm vui nếu không thực hiện, SV sẽ bị tổn thương nếu không thực hiện*.

Kết quả nghiên cứu cho thấy các “hình phạt” của GV thông qua diễn ngôn lớp học không hoàn toàn trùng khớp với các kỹ thuật của khung phân tích. Cụ thể, các GV chủ yếu tỏ thái độ không hài lòng nhưng cũng ở mức lịch sự (ví dụ: *not very happy*), hay phàn nàn thông thường (ví dụ: *it's feeeking noisy*) hay phê bình nhẹ nhàng (ví dụ: *you're not good enough*) hay khuyên bảo dưới dạng gợi ý (ví dụ: *why don't you share your work*), v.v. Nặng hơn một chút, một GV đã tuyên bố hình thức xử phạt bằng tiền phạt (theo một quy ước có sẵn của lớp học, tương đương với 10.000VND/lần vi phạm) vì SV không tuân thủ quy ước. Tuyệt nhiên không có sự xuất hiện các hành vi lời nói có tính đe dọa thể diện (face-threatening acts) hoặc dùng từ ngữ tiêu cực (như: *punish, punishment, execute, fine, penalise...*) trong diễn ngôn giáo viên sử dụng cho quyền lực xử phạt. Thay vào đó là những từ ngữ trung tính và lịch sự dù đó là một hành vi phàn nàn hay chê trách của GV đối với SV. Điều này cho thấy trong các lớp học ở bậc học đại học, hình phạt từ GV (thông qua diễn ngôn) không nhất thiết đến từ việc làm cho SV mất đi các quyền lợi hay cơ hội cụ thể... mà chỉ là những hành vi phàn nàn hay khuyên bảo thông thường của người Thầy đối với các tình huống của lớp học, nhằm mục đích cải thiện tình hình tốt hơn lên. Các biểu hiện của quyền lực xử phạt và ban thưởng của các GV trong nghiên cứu đã giúp chứng minh một điểm quan trọng trong mô hình lý thuyết học tập kiến tạo (constructivist learning theory) mà Hein (1991) đã đề xuất rằng người học (nhờ môi trường giáo dục hỗ trợ) sẽ tự mình xây dựng hoạt động học tập và tích lũy kiến thức cho mình; và trong 9 nguyên tắc cơ bản của việc học mà lý thuyết này thảo luận, sự động viên và niềm tin của người Thầy đối với trò là cực kỳ quan trọng (ví dụ: Thầy nói ‘Lan, you're good’ thì đã tạo cho SV Lan một động cơ rất lớn để cố gắng vì niềm tin của Thầy dành cho mình).

5. Kết luận và đề xuất

Dựa trên thực tiễn về sự cần thiết phải thúc đẩy tương tác lớp học để giúp tăng cường hiệu quả hoạt động dạy và học ngoại ngữ (tiếng Anh) ở bậc đại học thông qua sử dụng quyền lực diễn ngôn của giáo viên, bài nghiên cứu này sử dụng ý niệm các kiểu quyền lực được French và Raven (1968) khởi xướng và Raven (1993) chỉnh lý, cũng như dựa trên khung phân tích dữ liệu (là các biểu hiện của mỗi kiểu loại quyền lực) của McCroskey và cộng sự (1985) để khảo sát và phân tích các biểu hiện của ba kiểu quyền lực diễn ngôn giáo viên trong lớp học tiếng Anh bậc đại học. Với mục tiêu chính là khảo sát thực trạng thực thi quyền lực diễn ngôn của giáo viên và các chiến lược diễn ngôn chủ đạo mà giáo viên sử dụng để điều chỉnh hành vi học tập của sinh viên cũng như tăng cường và thúc đẩy các hoạt động học tập của sinh viên đạt đến hiệu quả cao nhất, bài nghiên cứu đã đạt được các kết quả cho phép đi đến kết luận rằng sự mất cân bằng về quyền lực giữa giáo viên và sinh viên là thực sự tồn tại trong bối cảnh lớp học, dù đó là lớp học ngoại ngữ (tiếng Anh) có vận dụng những phương pháp dạy học hiện đại của nền văn hóa nơi mà tiếng Anh được nói như là tiếng mẹ đẻ, và là ở trình độ nhận thức cũng như kỹ năng ngôn ngữ ở bậc trung cấp như các lớp học năm thứ nhất và năm thứ hai bậc đại học. Tiếp đến, các kiểu loại quyền lực được thể hiện trong diễn ngôn giáo viên tiếng Anh bậc đại học (có liên quan đến câu hỏi nghiên cứu, đó là những tác động của quyền lực diễn ngôn đến hành vi và hoạt động học tập của sinh viên) chủ yếu bao gồm: quyền lực xử phạt hay còn gọi là cưỡng chế, quyền lực ban thưởng, và quyền lực hợp pháp. Các biểu hiện cụ thể của ba loại quyền lực này đa số tương thích với các kỹ thuật nhận diện biểu hiện quyền lực mà McCroskey cùng cộng sự (1985) đã đề xuất, tuy nhiên một số kỹ thuật có xu hướng biểu hiện nổi trội hơn trong diễn ngôn giáo viên trong khi đó một số khác hầu như rất hiếm gặp. Điều này được giải thích dựa trên bối cảnh văn hóa của các lớp học ở Việt Nam, tuy đây là lớp học tiếng Anh, mặc dù đã có nhiều tiếp thu sự đổi

mới và theo hướng hiện đại, bắt kịp xu thế các nước tiên tiến trên thế giới nhưng vẫn phần nào ảnh hưởng bởi tư tưởng Nho giáo và văn hóa tôn trọng tập thể, truyền thống tôn sư trọng đạo... đã tồn tại qua mấy nghìn năm lịch sử.

Từ kết quả của nghiên cứu, chúng tôi cũng mạnh dạn đề xuất mô hình *lớp học kiến tạo*, khởi phát từ ý tưởng của Hein (1991), ở đó người giáo viên sẽ đóng vai trò người thúc đẩy các hoạt động học tập của sinh viên, giúp sinh viên tự kiến tạo kiến thức và rèn luyện kỹ năng cho bản thân; đồng thời tạo ra các mô hình lớp học hạnh phúc, nơi mà giáo viên dùng quyền uy của mình để giúp sinh viên tiếp cận những động lực học tập tốt đẹp, biến việc học thành phục vụ nhu cầu thiết thân, để có thể có được những động cơ học tập đúng đắn, đạt được những kết quả như mong đợi.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Tiếng Việt

1. Đỗ Hữu Châu (2003), *Đại cương ngôn ngữ học* (tập 2), Nxb Giáo dục.
2. Hoàng, Thị Hạnh và Phạm Thị Ngọc Thanh (2005), *Khoảng cách quyền lực trong giao tiếp lớp học tiếng Anh tại trường phổ thông*.
<http://nguavan.hnue.edu.vn/Nghiencuu/Ngonngu/tabid/100/newstab/377/Default.aspx>
3. Lương Thị Hiền (2014), *Mối quan hệ quyền lực và diễn ngôn từ cách tiếp cận của lý thuyết phân tích diễn ngôn phê phán*, <http://nguavan.hnue.edu.vn/Nghi%C3%AAn-c%E1%BB%A9u/Ng%C3%B4n-ng%E1%BB%AF/p/moi-quan-he-quyen-luc-va-dien-ngon-tu-cach-tiep-can-cua-li-thuyet-phan-tich-dien-ngon-phe-phan-778>. Truy cập ngày 11/03/2023.
4. Nguyễn Hoà (2003), *Phân tích diễn ngôn - Một số vấn đề lý luận và phương pháp*, Nxb Đại học Quốc gia.
5. Nguyễn Hòa (2006), *Phân tích diễn ngôn phê phán: Lý luận và Phương pháp*. Chuyên khảo. Nxb ĐHQGHN.
6. Nguyễn Thị Dung (2017), *Ảnh hưởng của khoảng cách quyền lực đến tương tác trong lớp học: Nghiên cứu tình huống ở một trường THPT dân lập tại Hà Nội*. Luận văn thạc sỹ, Đại học Quốc gia Hà Nội, Việt Nam.
7. Phạm Thị Hồng Nhung (2013), "Cú pháp và chức năng hành vi chuyển ngữ của giáo viên tiếng Anh bậc tiểu học". *Tạp chí Ngôn ngữ*, 6 (291).
8. Quách Thị Gấm (2014), *Ngôn ngữ giảng dạy của giáo viên trên lớp học bậc tiểu học dưới góc nhìn hội thoại*. Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.
9. Thái Duy Bảo & Đ. K. Châu (2012), "Diễn ngôn và quyền lực của sinh viên cội nguồn: (Nghiên cứu trường hợp ở lớp học tiếng Việt tại Đại học quốc gia Australia)". *Tạp chí KH ĐHQGHN, KHXH&NV* 28, 1-8.
10. Vũ Thị Thanh Hương (2005), *Tương tác Thầy-trò trên lớp học: một phân tích ngôn ngữ học xã hội vi mô. Kỉ yếu Hội nghị Ngữ học trẻ 2005-Diễn đàn học tập và nghiên cứu* (tr.33-41).

Tiếng Anh

11. Ambrosio, Y. M. (2013), Questions in Teacher Talk: What Questions are Frequent and how it Affects Critical Thinking. *International Proceedings of Economics Development and Resesarch*, 68, pp.70-75.
12. Bellack, Arno A., Herbert Kliebard, Ronald Hyman, and Frank Smith. (1966), *The language of the classroom*. New York: Teachers College Press.
13. Forman, R. (2012), Six Functions of Bilingual EFL. Teacher Talk: Animating, Translating, Explaining, Creating, Prompting and Dialoguing. *RELC Journal*. Retrieved October 18, 2016, from <http://rel.sagepub.com/>.
14. Gardner, R. (2019), Classroom Interaction Research: The State of the Art. *Research on Language and Social Interaction*, 52(3), 212-226.

15. Inawati, I. (2014), Teaching Speaking to Yong Learners through Role-play. *The Second International Conference on Education and Language (2nd ICEL)* (pp. 97-105). Lampung: Portal Garuda.
16. Jackman, W. M. (2014), Teacher-Student Discourses, Power Brokerage and Classroom Engagement. *International Journal of Humanities and Social Science Vol. 4*, No. 7(1).
17. Lemke, J. L. (1990), *Talking science: Language, learning and value*. Norwood, NJ: Ablex.
18. Manke, M. P. (1997), *Classroom power relations. Understanding Student-Teacher Interaction. Understanding Student-Teacher Interaction*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. London.
19. McCroskey, J. C., Richmond, V. P., Plax, T. G., & Kearney, P. (1985), Power in the classroom V: Behavior alteration techniques, communication training and learning. *Communication Education*, 34(3), 214-226. <https://doi.org/10.1080/03634528509378609>
20. Raven, B. H. (1993), The bases of power: Origins and recent developments. *Journal of Social Issues*, 49(4), 227-251. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1993.tb01191.x>
21. Thornbury, S. (1996), Teachers Research Talk. *ELT Journal*, 50/4. doi:10.1093/elt/50.4.279.
22. Van Dijk, T. A. (1993), Principles of Critical Discourse Analysis. *Discourse and Society*, 4, 249-283. <https://doi.org/10.1177/0957926593004002006>.
23. Wang, H. (2014), The Analysis of Teacher Talk in "Learner-centered" Teaching Mode. *International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering*, Vol:8, No:4, 1172-1174.
24. Walsh, S. (2006), *Investigating Classroom Discourse*. London: Routledge.
25. Yanfen, L., & Yubin, Z. (2010), A Study of Teacher Talk in Interactions in English Classes. *Chinese Journal of Applied Linguistics (Bimonthly)*, 33.

An investigation of teachers' discursive power manifestation in tertiary English classrooms

Abstract: This research aims at studying the manifestations of teacher discursive power in tertiary English classrooms. It is based on the application of Raven (1993)'s power classification and the analysis framework of power manifestations by McCroskey et al. (1985). The study has examined 2,553 utterances of English teachers at universities where English is taught as a foreign language. Multidimensional data collection method includes audio recording, video recording, interviews and research of related documents. The results reveal an imbalance of power between teachers and students. The teachers, through classroom discourse, have manifested their power relations with students in the context of classroom interaction, which aimed at promoting student learning behavior and through which achieve the teaching objectives. Three types of power include coercive, reward and legitimate in which legitimate power, as prescribed by law for teachers' role in the society, occupies the dominance among power discourse. The specific realization (or techniques) of teachers' discourse power though goes in line with McCroskey et al. (1985)'s analysis framework, revealed some differences as this is the context of Confucian classrooms and the changes in teaching and learning situations in Vietnam. The research also suggests a classroom model as constructivist classrooms, happiness classrooms... where students, under the authority and guidance of teachers, construct knowledge for themselves.

Key words: power; teacher discourse; classroom interaction; discourse analysis; constructivist classrooms.