

NGOẠI NGỮ VỚI BAN NGỮ

NHẬN THỨC CỦA GIÁO VIÊN VÀ CÁC BIỂU HIỆN CỦA QUYỀN LỰC DIỄN NGÔN NHÌN TỪ GÓC ĐỘ PHÂN VAI TRONG TƯƠNG TÁC LỚP HỌC TIẾNG ANH BẬC ĐẠI HỌC

ĐỖ THỊ XUÂN DUNG* - MAI VĂN KẾT**

TÓM TẮT: Bài báo này tập trung khai thác khía cạnh quyền lực diễn ngôn nhìn từ góc độ phân vai của người giáo viên, chia sẻ quyền lực với sinh viên trong mối quan hệ tương tác lớp học; quan niệm và nhận thức của các giáo viên về quyền lực cũng như những biểu hiện của quyền lực sự phạm qua các phương diện giao tiếp của diễn ngôn. Bài báo đưa ra một số nhận định về vấn đề quyền lực diễn ngôn của giáo viên tiếng Anh bậc đại học cũng như những đề xuất để khai thác yếu tố tích cực trong sử dụng quyền lực diễn ngôn của giáo viên để thúc đẩy tương tác lớp học, nâng cao hiệu quả và chất lượng việc dạy-học tiếng Anh như là một ngoại ngữ.

TỪ KHOA: quyền lực; diễn ngôn; vai trò giáo viên; tương tác lớp học; giảng dạy tiếng Anh.

NHẬN BÀI: 27/12/2021.

BIÊN TẬP-CHỈNH SỬA-DUYỆT ĐĂNG: 5/3/2022

1. Giới thiệu

Giang dạy ngoại ngữ nói chung, tiếng Anh nói riêng luôn là mối quan tâm của nhiều nhà ngôn ngữ học, giáo dục học và nhà quản lí giáo dục trong nước và trên thế giới. Đầu tư cho việc dạy và học tiếng Anh ở nước ta hiện nay đã được nâng lên ở tầm chính sách quốc gia, được thể hiện ở Đề án Dạy và học Ngoại ngữ trong hệ thống Giáo dục quốc dân, ra đời năm 2008, nơi mà các mục tiêu đổi mới toàn diện việc dạy và học ngoại ngữ ở mọi cấp học, trình độ nhằm đạt đến các mức độ cơ bản và nâng cao trong năng lực ngoại ngữ sử dụng trong giao tiếp, học tập và làm việc... được nhấn mạnh và được nhà nước đầu tư thích đáng.

Bắt kịp với các phương pháp dạy-học tiên tiến trên thế giới, trong những năm gần đây, việc dạy học tiếng Anh ở Việt Nam được dẫn dắt chuyên từ các lớp học truyền thống nơi mà người thầy có một vị trí tối quan trọng (teacher-center classrooms) sang các lớp học lấy người học làm trung tâm (student-centered classrooms), với nhiều chú trọng đến vai trò, mục đích và nhu cầu, quá trình thụ đắc của người học [Nunan, 1988]. Việc dịch chuyển này đặt ra câu hỏi: Liệu có ảnh hưởng đến vai trò (hay nói cách khác là quyền lực sự phạm) của người thầy hay không? Sự phân phối quyền lực trong quá trình tương tác lớp học sẽ diễn ra theo chiều hướng nào? Như đã biết, tương tác lớp học là một trong những thành tố quan trọng góp phần vào thành công của quá trình dạy học, đặc biệt là dạy học ngoại ngữ. Tương tác lớp học giúp thầy và trò tập trung vào nội dung bài giảng, làm thuận lợi quá trình trao đổi thông tin, thúc đẩy giao tiếp trong lớp học và tăng cường năng lực giao tiếp bằng ngôn ngữ và các giao tiếp xã hội khác [Ellis, 1990; Brown, 2001].

Bài viết này nghiên cứu về quyền lực diễn ngôn (quyền lực sự phạm) thể hiện qua phân vai và vấn đề chia sẻ quyền lực trong tương tác lớp học của giáo viên tiếng Anh bậc đại học tại Việt Nam. Mục tiêu của bài viết nhằm tìm hiểu nhận thức và thực tiễn giáo viên tiếng Anh bậc đại học thể hiện vấn đề phân vai trong tương tác lớp học.

2. Cơ sở lí luận và lịch sử vấn đề nghiên cứu

2.1. Diễn ngôn và quan hệ quyền lực trong diễn ngôn

Tuy có các cách hiểu khác nhau về diễn ngôn (discourse) nhưng có thể hiểu diễn ngôn là: 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 [Foucault, 1979]; là cách dùng chuỗi các câu để tạo nên các hành vi giao tiếp nối kết thành các đơn vị giao tiếp lớn hơn [Widdowson, 1979]; là sự thể hiện ngôn từ của một hành động giao tiếp [Brown & Yule, 1983]; là yếu tố chuỗi ngôn ngữ liên tục lớn hơn câu trong diễn ngôn [Crystal, 1992]; hay định nghĩa diễn ngôn gắn với chức năng giao tiếp của nó, “văn bản (hay diễn ngôn) là đơn vị ngôn ngữ chức năng giao tiếp” [Halliday & Hasan, 1976]. Từ những cách hiểu này, có thể liên tưởng đến vị trí của diễn ngôn trong nghiên cứu ngôn ngữ, gắn với đường hướng chức năng, nơi mà

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

** Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội; Email: maivanket@gmail.com

ngôn ngữ hành chức và ngôn ngữ phục vụ giao tiếp được xem là “xương sống” của khái niệm diễn ngôn; và nghiên cứu diễn ngôn buộc phải được đặt trong bối cảnh giao tiếp với sự xuất hiện của các tham thể, các mối quan hệ liên nhân và các quy ước xã hội nhất định. Trong khi khảo sát diễn ngôn ở phạm vi chức năng và giao tiếp xã hội, hoặc trong các 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.

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 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.

Ở Việt Nam, 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, phân công... 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. Còn tác giả Lương Thị Hiền (2016) thì cho rằng 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. 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).

2.2. Diễn ngôn sư phạm và quyền lực sư phạm

Lí thuyết về diễn ngôn sư phạm được Bernstein (1990, 2000) đề cập trên cơ sở phân tích các hoạt động sư phạm của giáo viên trong mối tương quan với các hoạt động xã hội khác. Hoạt động sư phạm của giáo viên gắn liền với diễn ngôn sư phạm hay diễn ngôn lớp học, bao gồm diễn ngôn giảng bài và quản lí lớp học của người thầy; ngoài ra còn có diễn ngôn gắn liền các hoạt động để thiết lập trật tự xã hội hay duy trì mối quan hệ trong giao tiếp xã hội giữa thầy và trò. Trong đó, các lĩnh vực cần được đi sâu nghiên cứu bao gồm các mô hình trao đổi sư phạm như các vai giao tiếp của thầy và trò; sự tham gia của người học vào quá trình trao đổi; các khối kiến thức trao đổi, mô hình tổ chức hoạt động học của lớp học; hay vai trò của các tham thể, hình thái giao tiếp bằng ngôn ngữ và các nguồn lực tạo nghĩa tham gia vào quá trình giao tiếp trong lớp học [Rose, 2014]. Thái Duy Bảo và cộng sự (2012) đã thảo luận rằng diễn ngôn sư phạm gắn liền với bối cảnh lớp học và các nội dung, chủ thể giao tiếp trong lớp học đó và “có mục đích tạo ra những cải thiện và nâng cao về tri thức thông qua vai xã hội (thầy/ trò) bằng cách chia sẻ, hoặc áp đặt tri thức (thầy) và chiếm lĩnh tri thức (trò)” (tr.3). Theo đó, quyền lực sư phạm trong phạm vi giáo dục hay cụ thể hơn là phạm vi lớp học cũng không nằm ngoài khuôn khổ và các thuộc tính cơ bản, các đặc trưng của thể loại quyền lực nói chung tồn tại trong xã hội. Mối quan hệ quyền lực này tồn tại và được xác lập “nhờ vào khả năng tạo ra tri thức, quyết định tri thức” [Thái Duy Bảo, 2012; tr.3] và nó chịu ảnh hưởng nhiều từ sự công bằng trong tương tác và văn hoá sư phạm, cũng như các tác động của vấn đề quyền lực đến vai trò của giáo viên trong giảng dạy. Rõ ràng, quyền lực sư phạm được thiết lập khi có đủ các vai giao tiếp, mà trong trường hợp này là thầy và trò, và tương tác lớp học phải thực sự diễn ra. Diễn ngôn sư phạm và quyền lực sư phạm xuất hiện trong bối cảnh lớp

học nơi diễn ra các hoạt động giao tiếp giữa người dạy và người học nên sẽ chịu những chi phối về quan hệ quyền lực giữa hai tham thể này và có thể bộc lộ thông qua những yếu tố như mức độ nhận thức, thái độ, niềm tin, khả năng ngôn ngữ và chiến lược giao tiếp.

2.3. Phân vai trong tương tác lớp học tiếng Anh

Học ngoại ngữ ở Việt Nam là một dạng thức học tập trong môi trường giả định giao tiếp bằng tiếng nước ngoài (simulated learning environment), khi mà mọi hình thức tương tác của thầy và trò đều được thực hiện dựa trên sự tương tượng hoặc cấu thành các tình huống giao tiếp giả lập. Chính vì thiếu sự tiếp xúc với môi trường giao tiếp bằng ngoại ngữ trong đời sống thực, người học gặp phải nhiều khó khăn và phải “xoay xở” luyện tập bằng các mẫu ngôn ngữ/ giao tiếp học từ sách vở. Thúc đẩy các kiểu tương tác lớp học (classroom interactions), dùng ngôn ngữ đích (target language) để tạo điều kiện cho học sinh tiếp xúc nhiều hơn với ngôn ngữ dùng trong đời sống thực (authentic language) là một trong những nhiệm vụ sư phạm của giáo viên ngoại ngữ. Tương tác lớp học, diễn ngôn/ lời nói giáo viên, học tập hợp tác, đặt câu hỏi, phân vai... là những chiến lược sư phạm (pedagogic strategies) được giáo viên ngoại ngữ quan tâm trong lớp học [Brown, 2001; Larsen-Freeman, 2000; Chang, 2012].

Tương tác lớp học xảy ra khi có các điều kiện tất yếu của một lớp học: đó là sự hiện diện của người dạy, người học và nhu cầu giao tiếp sư phạm. Tương tác lớp học là các trao đổi bằng lời giữa thầy với trò nhằm đạt được các mục đích giao tiếp trong phạm vi lớp học. Tương tác lớp học xảy ra thường xuyên, liên tục trong các hoạt động dạy-học và có ý nghĩa quan trọng với lớp học bởi chính thông qua tương tác, người học mới tự khám phá các cấu trúc dạy-học và cơ chế về nghĩa của các sự kiện lớp học. Vai trò của người thầy là yếu tố then chốt quyết định sự thành công của vấn đề tương tác lớp học giữa thầy với trò [Brown, 2001]. Hơn thế nữa, tương tác giúp người học vận dụng các cấu trúc và cơ chế đó vào các lời nói của bản thân, khiến cho hoạt động giao tiếp được diễn ra dễ dàng hơn [Allwright, 1984b; và Breen, 2001]. Trong một lớp học thường có ba kiểu tương tác chủ yếu, thầy-trò; trò-bài học; và trò-trò (Moore, 1986). Rivers (1987, tr.6-9) cho rằng người giáo viên không cần thiết phải chú trọng vào một kiểu tương tác nào mà cần linh hoạt tìm ra từng chiến lược phù hợp với từng ngữ cảnh lớp học. Trong bất kì hoàn cảnh nào, người giáo viên cũng không nên dẫn dắt toàn bộ hay khuyếch loát phần nói năng trước lớp bởi tương tác không thể là một chiều, mà nó phải được thực hiện đa chiều.

Trong tương tác lớp học, vai trò của giáo viên - học sinh thường được thảo luận trong tương quan với một khái niệm khác, đó là lớp học lấy người học làm trung tâm (learner-centred classrooms) và lớp học kiến tạo (constructivist classrooms). Lớp học dạng này thúc đẩy người thầy đóng vai trò động viên sự sáng tạo và tạo điều kiện cho học sinh tự giác, chủ động trong học tập (learner autonomy); người thầy chủ động dịch chuyển từ dạng thức lớp học truyền thống nơi thầy có trách nhiệm chủ đạo là điều khiển lớp học, cung cấp kiến thức cho học trò lĩnh hội, sang một môi trường cởi mở hơn khi thầy và trò cùng nhau chia sẻ quyền phát ngôn, thầy động viên và tạo cơ hội cho trò tự khơi xướng và quyết định các hoạt động học tập của mình [Moustafa và cộng sự, 2013; Keiler, 2018]. Quan niệm của Nunan (2004, tr.12) về phương pháp Dạy học theo nhiệm vụ (Task-Based Language teaching-TBL) cho rằng tự trải nghiệm của người học và học tập thông qua thực hiện nhiệm vụ là con đường ngắn nhất để tạo nên môi trường giao tiếp thực cho học sinh. Trong các dạng lớp học nói trên, người thầy đóng vai trò kiến tạo, thúc đẩy, hỗ trợ, điều hướng và đánh giá các hoạt động trải nghiệm của học trò, nhưng tuyệt nhiên không cung cấp kiến thức một cách áp đặt, mà dựa vào nhu cầu của người học ở những giai đoạn mà học trò cần.

Trong lớp học tiếng Anh giao tiếp (communicative language classrooms) vai trò của người Thầy rất đa dạng và có khi phi truyền thống. Giáo viên có thể là người điều hành (controller), người tổ chức (organiser), người đánh giá (assessor), người gợi ý (prompter), người tham gia (học cùng) (participant), nhà thông thái (cung cấp kiến thức - resourcer), người trợ giảng (tutor), hay cả là “giáo cụ trực quan” (teaching aid) để tổ chức toàn bộ hoạt động dạy-học hiệu quả [Harmer, 2001]. Holtrop (1997) mô tả các vai người thầy trong quá trình dạy học bao gồm giảng bài (lecturing), hướng dẫn chi tiết thực hành (demonstrating), lắng nghe (listening), và trao quyền cho học sinh (empowering). Trong lớp học lấy người học làm trung tâm hay lớp học kiến tạo, để giúp người học rèn luyện ngôn ngữ và có thể sử dụng chúng như một nguồn lực tạo nghĩa phục vụ các mục đích giao tiếp, người Thầy có thể linh hoạt thực hiện các vai nói trên để tạo ra một môi trường an toàn và lí tưởng, truyền được mục đích học tập, cung

cấp khung phản hồi thông tin với người học, và nhấn mạnh tính trách nhiệm của họ đối với hoạt động học.

Trong xã hội Việt Nam, quan niệm về lịch sự (politeness), giữ thể diện (facework) và truyền thống tôn sư trọng đạo vẫn là những giá trị văn hoá được đề cao trong giao tiếp, chắc chắn có những ảnh hưởng nhất định đến các kiểu vai giao tiếp trong tương tác lớp học, mà cụ thể là lớp học ngoại ngữ nơi có sự hiện diện và giao thoa của hai nền văn hoá nguồn và đích. Quyền lực của người thầy thể hiện trong các vai trò trong lớp học cũng sẽ bị các yếu tố văn hoá chi phối nhất định. Việc dịch chuyển từ vai trò người truyền thụ kiến thức và đánh giá sự tiếp thu của học trò (vai truyền thống) sang vai trò thúc đẩy, kích hoạt sự hợp tác; hỗ trợ sự kiến tạo, tạo điều kiện thúc đẩy các kỹ năng giao tiếp liên nhân, xây dựng các giá trị đạo đức, v.v. cho học trò là những việc cần làm để đảm bảo mô hình dạy học theo phương pháp giao tiếp (communicative language teaching) hay dạy học theo thuyết kiến tạo (constructivist theory) (DeVries và cộng sự, 1994).

3. Phương pháp nghiên cứu và cách thức tiếp cận

Nghiên cứu này chọn cách tiếp cận theo hướng định tính thông qua phương pháp dân tộc học (ethnographic study), tập trung nghiên cứu thái độ, nhận thức và (tự) đánh giá của giáo viên tiếng Anh bậc đại học về sự thể hiện của quyền lực diễn ngôn giáo viên trong tương tác lớp học bậc đại học. Khách thể được chọn là 6 giảng viên tham gia giảng dạy 6 lớp học kỹ năng thực hành tiếng Anh ở các khoa tiếng Anh (chuyên ngữ) của 3 trường Đại học ở miền Bắc (Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQG Hà Nội), miền Trung (Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế) và miền Nam (Trường ĐH KHXH&NV, ĐHQG TP HCM). Khách thể được mã hoá bằng các chữ cái viết tắt tên, chỉ nhằm mục đích phân biệt người này với người kia. Cụ thể trong bài nghiên cứu này, các khách thể được mã hoá bằng H.V., T.P., T.Tr, C.T., T.Th., L.B. Tất cả các GV đều có giấy xác nhận đồng ý tham gia vào nghiên cứu. Bối cảnh nghiên cứu là không gian các lớp học với sự tham gia đồng thời của khoảng 35-50 sinh viên trong một lớp. Các lớp học bao gồm các kỹ năng thực hành Nghe, Nói, Đọc và Viết tiếng Anh. Mỗi lớp học gồm 2 giờ học và mỗi giờ học kéo dài 50 phút. Công cụ thu thập số liệu bao gồm dự giờ, thu âm, ghi hình, phỏng vấn giáo viên, sinh viên. Cách thức tiếp cận tập trung mô tả bối cảnh lớp học và các tương tác lớp học; xử lý các thông tin quan sát được, thu thập được hoặc phỏng vấn được; và phân tích theo hướng ngữ dụng.

Các câu hỏi nghiên cứu bao gồm:

(1) *Giáo viên nhận thức như thế nào về sự thể hiện của quyền lực diễn ngôn và quyền lực sư phạm trong tương tác lớp học tiếng Anh bậc đại học, cụ thể là qua các vai trò của người thầy và trò trong tương tác?*

(2) *Quyền lực của giáo viên được thể hiện thông qua những vai trò nào người giáo viên thực hiện và chia sẻ với sinh viên trong tương tác lớp học?*

4. Kết quả nghiên cứu

4.1. Nhận diện quyền lực diễn ngôn và quyền lực sư phạm trong tương tác lớp học tiếng Anh bậc đại học

Lớp học tiếng Anh bậc đại học ở Việt Nam có hai đặc điểm nổi bật tương đối khác với lớp học tương đương ở Hoa Kỳ, Úc, New Zealand hay các nước nói tiếng Anh khác là, lớp học khá đông, cho dù là lớp kỹ năng thực hành tiếng nơi cần nhiều không gian cho việc tương tác và thực hành. Nhưng dù có từ hơn 30 đến khoảng 50 sinh viên (SV), ngoại trừ lúc thảo luận, lớp học nào cũng khá im ắng khi giáo viên (GV) giảng bài và hướng dẫn SV làm bài tập. Khi được GV mời đặt câu hỏi cũng vậy. Hầu như rất ít SV nêu quan điểm, đặt câu hỏi hay tranh luận với GV.

Quan niệm về quyền lực được các GV thẳng thắn chia sẻ và có hai luồng suy nghĩ tương đối độc lập. Một nhóm giáo viên cho biết họ không để ý và không chủ động thực thi quyền lực trong lớp học mà chỉ thể hiện quyền theo thói quen của người giáo viên mà thôi. Ví dụ, GV nhắc SV làm bài; GV phản ứng khá gay gắt với một SV vì bạn ấy không chịu hợp tác trong học nhóm; GV khen một nhóm SV đã trình bày tốt. Nhóm GV kia cho rằng họ nhận thức rõ và chủ động sử dụng quyền lực sư phạm để điều khiển các hoạt động lớp học như đặt câu hỏi gợi mở, giảng bài mới, thưởng-phạt SV, tổ chức hoạt động nhóm. Theo các GV này, quyền lực của họ chủ yếu thể hiện trong lời nói, thái độ và có vai

trò quan trọng trong điều hướng các hoạt động dạy-học, giúp quản lí lớp hiệu quả, gây tác động đến sự thay đổi trong nhận thức của SV.

Khi nói về quan niệm đối với sự thay đổi vai trò của người thầy trong lớp học tiếng Anh hiện đại, các GV cho biết từ rất nhiều năm trở lại đây, họ đã không còn giữ vai trò truyền thống là người truyền thụ kiến thức và đánh giá mức độ tiếp thu của SV đối với kiến thức mà họ cung cấp nữa. Hầu hết GV của mỗi khoa, trường đã chủ động nghiên cứu phương pháp giao tiếp trong giảng dạy ngoại ngữ (communicative language teaching-CLT) và đã có những thích ứng, điều chỉnh vai trò truyền thụ của mình thành hướng dẫn, kích hoạt, thúc đẩy, trợ giúp, hay cùng tham gia hoạt động với sinh viên... trong các giờ học tiếng Anh. Khi được hỏi về sự dịch chuyển này, giáo viên T.P. cho rằng đó là một sự tất yếu trong lớp học ngôn ngữ hiện đại và GV này không hề ngần ngại khi trở thành một “người bạn”, người cộng sự với SV trong hoạt động học.

Quan sát lớp học của GV T.P. chúng tôi cũng nhận thấy có rất nhiều tiếng ồn tích cực (positive noise) đến từ việc SV hứng thú tham gia hoạt động Nói với sự hoá thân của GV trong một vai thoại. Trình thoäng SV còn thoả mái tranh luận với GV và có cả những SV tranh luận bằng tiếng Anh rất lưu loát và thuyết phục khiến GV phải “nhượng bộ”, nhưng lại rất hài lòng vì SV đã thực hành nói rất tốt. Với thành công đó, GV T.P. cho rằng, *“quyền lực không là cái gì quá sâu xa, mà chính là các biện pháp giáo viên sử dụng để đưa lớp học đạt được mục tiêu; và sự đổi vai không làm cho người Thầy yếu thế, mà còn có khả năng kích hoạt thêm quyền lực “ngầm” của người Thầy trong dạy học, đó là mang lại thành công trong giao tiếp cho SV”*.

Ở một lớp học khác, GV L.B. đã chia sẻ quan điểm về việc SV mắc lỗi và cách điều hành thảo luận trong lớp học đối với những SV có quan điểm trái ngược. GV này nhận thức rằng, SV vừa mới rời môi trường phổ thông nên còn nhiều ngỡ ngàng. Việc cho phép SV mắc lỗi chính là thực thi quyền lực trong giới hạn của GV, và chính việc đó càng tạo điều kiện cho SV tự tin để giao tiếp hơn. Để giải quyết những phản ứng tương đối tiêu cực của SV đối với các mệnh lệnh của GV trong lớp học, GV đã dùng những biện pháp liên nhân khác như *“trò chuyện riêng, phát hiện những vấn đề riêng tư”*, hoặc cả *“những biện pháp chính trị”*.

Rõ ràng, GV L.B không hề mất đi quyền uy của người thầy khi thông cảm với những khó khăn của SV và tỏ ra thân mật với SV như thế. Ngược lại, chiến lược này đã phát huy tác dụng quản lí lớp và động viên SV tham gia vào hoạt động học nhiều hơn. Khi quan sát, chúng tôi thấy lớp học của GV L.B đã có những chuyển biến tích cực. Ban đầu lớp khá yên ắng với tiếng giảng bài của GV là chủ yếu, và dần dần được thay thế bởi nhiều tiếng phát biểu, trò chuyện hay thảo luận, tương tác của SV hơn. Những kết quả này tương thích với các nghiên cứu của Ellis (1994), Harmer (2001), Rose (2014), Holtrop (1997), Thái Duy Bảo và cộng sự (2012) về vai trò của người Thầy trong lớp học giao tiếp và quyền lực của GV chính là quyền lực của tri thức và sự thông thái, linh hoạt trong cách truyền tải tri thức đó.

Quyền lực trong lớp học tiếng Anh bậc đại học có những nét tương đồng và khác biệt với các kiểu quyền lực khác ngoài xã hội và với quyền lực sư phạm ở các bậc học khác. Khi quan sát các lớp học, chúng tôi nhận thấy tuy thừa nhận mình có quyền cao hơn SV trong bối cảnh lớp học nhưng GV đã không áp đặt quyền đó lên SV (là người có ít quyền hơn). Những hoạt động có sử dụng diễn ngôn của người GV luôn ở trạng thái sẵn sàng chia sẻ quyền (power sharing) với SV và mang tính thương thuyết (negotiation) hơn là thực thi quyền lực thuần túy (pure power execution). Chính điều này đã làm giảm đến mức thấp nhất những bất hoà hoặc xung đột xảy ra trong giao tiếp lớp học. Khi GV phát ngôn nêu yêu cầu cho SV thực hiện, mục tiêu họ nhắm đến vẫn là thúc đẩy tương tác giữa thầy và trò để hoạt động lớp học được diễn ra đúng hướng và đạt được mục tiêu rèn luyện ngôn ngữ. Chính vì vậy, SV luôn có cảm giác họ được chia sẻ quyền lực trong khi tương tác với GV (kết quả phỏng vấn sinh viên H.A và SV T.Q). Đó là kiểu quyền lực về trách nhiệm của chính SV đối với hoạt động rèn luyện ngôn ngữ của mình. Khi trả lời phỏng vấn, GV T.Th và T.Tr nhấn mạnh rằng việc GV trao quyền cho SV thông qua xóa nhòa ranh giới giữa các vai giao tiếp trong lớp học có ý nghĩa vô cùng to lớn, bởi nó tạo điều kiện cho SV cảm thấy thoải mái trong hoạt động học và họ cũng rất tự tin khi được GV cho cơ hội “thực thi quyền lực” như quyền điều khiển nhóm, quyền dẫn dắt cuộc thảo luận, quyền đưa ra quan điểm riêng, quyền sửa lỗi cho bạn cùng lớp... Những kiểu chia sẻ quyền lực này rõ ràng khác với các

kiểu quyền lực khác ngoài xã hội khi mà sự thương thuyết và cộng tác diễn ra rất tự nhiên, như là một cách phối hợp để cùng đạt mục đích chung, như Blackledge và Hunt (1985) và Garman (1995) đã khẳng định. Chúng cũng khác với quyền lực sư phạm ở các bậc học khác, nơi mà quyền của người thầy vẫn có những giá trị tối ưu gần như khó có thể xâm phạm, bởi kỉ luật lớp học ở bậc đại học không chỉ dựa duy nhất vào quyền lực của GV. Nuraini (2019) khi nghiên cứu vai trò của GV trong các lớp học tiêu học nơi mà trẻ em luôn trông đợi vào sự dẫn dắt và truyền mệnh lệnh từ thầy cô giáo, đã kết luận rằng trong tất cả các giai đoạn của bài học, người thầy đều đóng vai trò chủ động tổ chức hoạt động, làm mẫu, khuyến khích, động viên tương tác từ học trò mới đảm bảo các hoạt động học diễn ra đúng mục tiêu của bài giảng.

Một khía cạnh khác rất đáng quan tâm là thái độ và nhận thức của các GV đối với mô hình lớp học kiến tạo như DeVries và cộng sự (1994), Moustafa và cộng sự (2013) và Keiler (2018) đã đề xuất. Tất cả các GV đều cho rằng trong các vai mà GV thực hiện trong lớp học tiếng Anh bậc đại học, thì vai trò quan trọng nhất và cũng mang lại nhiều ý nghĩa nhất chính là làm thế nào để tạo ra những không gian, bối cảnh lớp học đầy tính động viên để SV tự tin tổ chức và tham gia tích cực các hoạt động rèn luyện ngôn ngữ. Họ cũng khẳng định là khi có điều kiện, họ đều sử dụng nhiều hình thức khác nhau để tổ chức hoạt động học theo dạng nhiệm vụ (Task-based Learning) và SV đã rất hứng thú với các nhiệm vụ sáng tạo hay thú vị, mô phỏng đời sống thực được GV giao cho, và lớp học kiến tạo kiểu này đã góp phần tăng cường tương tác giữa thầy với trò để giúp nâng cao hiệu quả việc rèn luyện ngôn ngữ tại lớp học.

4.2. Những biểu hiện của quyền lực sư phạm trong diễn ngôn qua quan sát giáo viên thực hiện và chia sẻ các vai trong tương tác lớp học tiếng Anh bậc đại học

Quyền lực sư phạm của giáo viên tiếng Anh bậc đại học thể hiện qua diễn ngôn lớp học trong nghiên cứu này được quan sát dưới hai góc độ: góc độ biểu hiện qua cách phân vai trong tương tác lớp học và góc độ biểu hiện qua các phương diện giao tiếp của diễn ngôn. Trước hết, tuy các ranh giới của việc phân chia quyền lực thể hiện qua phân vai trong tương tác lớp học cũng không quá rõ ràng và dễ phân định, nhóm nghiên cứu có thể quan sát được GV trong các lớp học tiếng Anh thuộc đối tượng nghiên cứu đã chủ động phân quyền chủ yếu trong các tình huống ở lớp học giao tiếp hay lớp học kiến tạo như hoạt động nhóm, đánh giá đồng cấp (peer evaluation), học tập hợp tác, ra quyết định và thông qua những vai được xác định [Harmer, 2001] trong các hoạt động cụ thể sau:

- GV chia sẻ quyền lực và cơ hội với SV trong vai người điều hành/ người tổ chức lớp học (controller/ organiser);
- GV động viên các ý tưởng mới và đưa ra các câu hỏi gợi ý trong vai người gợi mở (prompter);
- GV khuyến khích SV tham gia vào quá trình thực thi quyền lực thông qua vai người đánh giá đồng cấp (peer evaluator);
- GV động viên SV cùng tham gia vai trò chuyên gia, cố vấn cho các bạn cùng lớp (expert/ resourcer);
- GV là người thúc đẩy hoạt động (facilitator), kiến tạo môi trường rèn luyện (constructivist) và SV là người cộng tác, cộng sự trong tổ chức hoạt động (collaborators);
- GV là người tham gia các hoạt động cùng với sinh viên trong lớp học (participant).

Thứ hai, qua quan sát các lớp học thực hành tiếng Anh tại các trường đại học, chúng tôi nhận thấy GV thể hiện các quyền lực sư phạm trong phân vai tương tác thông các phương diện chủ yếu của diễn ngôn như sau:

- Quyền lực thể hiện qua thái độ giao tiếp

Với nhận thức về tầm quan trọng và sự cần thiết phải chia sẻ càng nhiều càng tốt các vai điều hành, tổ chức lớp học và kiến tạo không gian học tập, các GV đã cân bằng quyền lực của mình qua thể hiện thái độ giao tiếp tích cực trong lớp học. Trước hết, với quan niệm người nắm thông tin là người có quyền nên các GV vẫn thể hiện quyền lực bằng thái độ giao tiếp mang tính truyền thống (uy quyền của người thầy) thông qua các hành động ngôn từ được sử dụng với tần suất cao như yêu cầu SV trả lời câu hỏi, yêu cầu SV làm bài tập, đánh giá thông tin từ SV, khen SV trả lời tốt, phân bác câu trả lời sai, khuyến cáo những SV không tập trung hay SV không tích cực tham gia hoạt động nhóm. Tuy nhiên,

khi các hoạt động lớp học đã thực sự khởi đầu thuận lợi, đến giai đoạn hoạt động tiếp theo của bài giảng thì các GV sẵn sàng chia sẻ quyền lực của mình với SV thông qua các hành động mời SV nêu vấn đề hay quan điểm, bổ nhiệm SV dẫn dắt nhóm thảo luận, mời SV đánh giá bạn học, khen ngợi hay tôn trọng những SV có phát biểu trái với suy nghĩ chung của nhóm hay của lớp... Ngoài ra GV còn chia sẻ quyền lực diễn ngôn bằng cách dần bớt thời lượng nói của mình (teacher's talking time) khi đến các giai đoạn sau của bài giảng, động viên SV nói nhiều hơn và tăng tương tác giữa SV với SV nhiều hơn.

Một biểu hiện khác của thái độ giao tiếp là sự nhẫn nại của GV khi điều chỉnh các hành vi lớp học. Cụ thể là những khéo léo của GV để điều chỉnh tình trạng cố tình vi phạm của SV như khi một SV liên tục biếng nhác với các lí do không hoàn thiện bài tập ở nhà, và cố ý nêu các lí do bất khả kháng như dịch bệnh, không có internet, thì GV đã rất bình tĩnh để lắng nghe, trao đổi và còn kể một câu chuyện vui liên quan để SV chấp nhận và không tranh luận nữa.

- *Quyền lực thể hiện qua năng lực giao tiếp*

Rõ ràng năng lực giao tiếp không phải là một trở ngại của GV tiếng Anh bậc đại học. Trong các GV tham gia vào nghiên cứu, 1 GV có trình độ Tiến sĩ, 4 GV có trình độ Thạc sĩ. Có 3 GV đã tham gia tu nghiệp ở các nước nói tiếng Anh. Vì thế, trong tương tác lớp học, nhất là giai đoạn giới thiệu ngữ liệu mới hoặc giải thích các khái niệm, các GV đã chủ động lựa chọn diễn ngôn phức với độ dài khá lớn, độ khó cao để thể hiện năng lực giao tiếp của mình. Các GV có xu hướng dùng tiếng Anh thường xuyên, với lối nói gần với phong cách của người bản ngữ, dùng trọng âm và ngữ điệu phù hợp để chuyển tải các nội dung giao tiếp lớp học. Điều này được kiểm chứng qua sự tiếp thu tích cực hay sự ngưỡng mộ của SV bằng các phản ứng qua nét mặt, dùng ngôn ngữ lời nói hay ngôn ngữ cơ thể trong các lớp học truyền thông và dùng biểu tượng "LIKE" trong các lớp học trực tuyến.

Khi cần thiết phải chia sẻ hay động viên các vai chủ động của SV, các GV đã có những gợi ý để SV thể hiện quyền lực qua năng lực giao tiếp như yêu cầu SV diễn đạt lại một đoạn diễn ngôn nói sử dụng cấu trúc phức tạp hơn, phát âm chuẩn hơn; hay yêu cầu SV diễn đạt lại một đoạn diễn ngôn Việt dùng từ "đắt" hơn (low-frequency vocab), có tính hàn lâm hơn (academic vocab). Để làm được điều này, một GV đã kiên nhẫn trao đổi với SV khoảng hơn mười phút để vừa động viên SV đó phát huy năng lực giao tiếp, vừa cho cả lớp thấy cách trao đổi và phát triển năng lực ngôn ngữ trong học tiếng Anh thông qua các tình huống cụ thể.

- *Quyền lực thể hiện qua chiến lược giao tiếp*

Trước hết, chiến lược giao tiếp trong lớp học thể hiện chủ yếu ở tần suất các tham thoại của GV và SV. Với tình huống lớp học tiếng Anh bậc đại học, tần suất này có tính khác biệt so với các lớp học tiếng Anh ở các bậc học thấp hơn. Ở giai đoạn đầu của lớp học thực hành (Presentation stage- Harmer 2001), khi mà GV cần thiết phải chủ động các lượt lời, có thể nhận thấy dường như SV ít có cơ hội hoặc nhu cầu tham gia giao tiếp mà chủ yếu là tiếp thu và đồng tình. Tuy nhiên, ở các giai đoạn tiếp theo như luyện tập (Practice stage- Harmer 2001) và sản sinh ngôn ngữ (Production stage -Harmer 2001), các lượt lời chủ yếu đến từ phía SV và khi đó, GV chỉ mở lời khi đóng vai gợi ý (prompter), cung cấp ngữ liệu (resource), điều chỉnh ngôn ngữ cho SV (mistake correctors). Chiến lược này càng thể hiện rõ khi ở bậc học đại học SV đã có những năng lực giao tiếp cơ bản nên các em thường rất chủ động giao tiếp mà không chờ đến sự nhắc nhở hay hướng dẫn chi tiết của GV.

Về các chiến lược giao tiếp cụ thể, GV thường sử dụng khá uyển chuyển và linh hoạt các chiến lược thuyết phục, thương thuyết, nhượng bộ, xây dựng không gian tích cực, thân thiện-tình cảm... để đạt được các mục đích giao tiếp lớp học. Thông thường thì các lớp học của SV Việt Nam ít khi có các xung đột về quan điểm hay bất đồng trong giao tiếp. Tuy nhiên, để SV thoải mái tiếp thu bài và luyện tập tốt, GV đã dùng ngôn từ lịch sự, mang tính động viên hay sẵn sàng chấp nhận câu trả lời hoặc tranh luận của SV. Chiến lược lịch sự là chiến lược giao tiếp chủ yếu mà GV sử dụng để nâng cao hiệu quả tương tác. Đa số các GV khi mời SV trả lời câu hỏi đều sử dụng câu trúc câu cầu khiến lịch sự với thân từ "please" (xin vui lòng) hoặc các kiểu diễn ngôn phức đầy đủ các thành phần câu. Có GV đã dùng cách xưng hô "cô-các con" khi chuyển sang dùng tiếng Việt để thể hiện sự thân mật trong giao tiếp. Có GV

đã liên tục khen tặng SV có kết quả tốt nhất trong các cuộc thi do GV tổ chức trong lớp. Có GV đã nhẫn nại để ra mười lăm phút ngồi cùng một nhóm SV trao đổi kĩ để các thành viên trong nhóm chấp nhận nhau và cùng đạt mục tiêu chung. Đặc biệt, có một GV còn chia sẻ về hoàn cảnh khó khăn thời niên thiếu của mình (dùng tiếng Anh) và nêu những nỗ lực vượt khó để làm ví dụ cho SV phấn đấu noi theo. Đây là những biểu hiện về chiến lược giao tiếp mà các GV tiếng Anh đã sử dụng nhằm thúc đẩy quyền lực diễn ngôn của mình trong lớp học, tăng hiệu quả tương tác và tác dụng của bài giảng đã được nhóm nghiên cứu quan sát được.

5. Kết luận

Quyền lực là một khái niệm tồn tại khách quan không phụ thuộc vào ý muốn chủ quan của các bên tham gia vào một mối quan hệ xã hội nào đó. Đánh rằng quyền lực là sự áp đặt những suy nghĩ và quyền quyết định của một đối tượng có nhiều quyền thế lên một đối tượng có ít quyền thế hơn, nhưng quyền lực diễn ngôn trong môi trường giáo dục lại có những đặc điểm khác biệt. Đối với quan hệ Thầy-Trò trong lớp học, đã từng có quan niệm khá tiêu cực về khái niệm quyền lực khi mà đa số mọi người đều cho rằng SV là người không có hoặc có ít cơ hội tham gia vào quá trình ra quyết định trong tương tác lớp học do người Thầy chiếm vị trí độc tôn. Tuy nhiên, nghiên cứu này đóng góp một phần vào việc thay đổi nhận thức chưa đúng đó. Giáo dục hiện đại, giáo dục khai phóng tập trung vào khai thác và phát triển năng lực người học nên dù là người có khả năng nắm giữ thông tin, sở hữu tri thức nhiều hơn SV, các GV cũng đã nhận thức rất văn minh về quyền lực sư phạm cũng như cách chuyển tải quyền lực đó thành công cụ thúc đẩy tương tác lớp học theo hướng phát huy hiệu quả việc sử dụng quyền lực diễn ngôn. Nghiên cứu cũng đã chỉ ra được mối quan hệ ba bên giữa hệ tư tưởng (GV tiếng Anh) với quyền lực và diễn ngôn sư phạm của họ.

Nghiên cứu đã góp phần chỉ ra rằng quyền lực diễn ngôn không phải là sự áp đặt những điều mình nghĩ, mình muốn mà là sự vận dụng khéo léo và linh hoạt hình thức lời nói trong giao tiếp. Đặc biệt trong môi trường lớp học tiếng Anh bậc đại học, một môi trường hiện đại và tiên tiến, quyền lực là thứ cần được chia sẻ, chuyên giao và các bên giao tiếp (GV và SV) đều cần làm quen, luyện tập để sẵn sàng hợp tác tốt trong cuộc chuyên giao quyền lực mà qua đó, GV chuyển dần từ các vai điều khiển lớp học sang kiến tạo lớp học lấy người học làm trung tâm. Hơn nữa, quyền lực diễn ngôn có thể được cải biến cho phù hợp với điều kiện và hoàn cảnh giao tiếp, nên GV cần phải sẵn sàng chấp nhận sự chia sẻ và cải biến đó để gia tăng tương tác tốt với SV, tạo điều kiện tốt hơn cho họ thực hành ngôn ngữ.

Quyền lực sư phạm của giáo viên có tác động nhất định đến cấu trúc diễn ngôn lớp học và ảnh hưởng đến chất lượng của tương tác cũng như kết quả hoạt động dạy học nên người giáo viên cần phải nhận thức được các nội hàm văn hoá của lớp học ngoại ngữ, các khác biệt về phong cách học tập của người học, hiểu rõ và cân bằng các vai trò của mình ở những giai đoạn khác nhau của bài giảng, linh hoạt vận dụng kiến thức và hiểu biết về quyền lực diễn ngôn vào thực tiễn lời nói trong tổ chức hoạt động dạy học, kết hợp hài hoà vấn đề quyền lực với vai trò của giáo viên và phương pháp giảng dạy... để có thể sử dụng quyền lực diễn ngôn tốt hơn nhằm gia tăng tương tác lớp học, từ đó thúc đẩy việc học tiếng Anh có chất lượng tốt tại các lớp thực hành tiếng Anh bậc đại học.

Nghiên cứu này được tài trợ bởi Bộ Giáo dục và Đào tạo thông qua Đề tài KH&CN cấp Bộ, mã số B2020-DHH-01.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Tiếng Việt

1. Đỗ Hữu Châu (2003), *Đại cương ngôn ngữ học (tập 2)*, Nxb Giáo dục.
2. Lương Thị Hiền (2016), *Mối quan hệ giữa quyền lực và diễn ngôn từ cách tiếp cận của lý thuyết phân tích diễn ngôn phê phán*. (http://nguvan.hnue.edu.vn/Nghiencuu/Ngonngu/tabid/100/newstab/707/De_fault.aspx Truy cập ngày 1/9/2019).
3. Nguyễn Hòa (2006), *Phân tích diễn ngôn phê phán: Lý luận và Phương pháp*. Chuyên khảo. Nxb ĐHQGHN.

Tiếng Anh

4. Bernstein, B (2000), *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: theory, research, critique*. Taylor & Francis, London.
5. Blackledge, D. C., & Hunt, B. J. (1985), *Sociological interpretations of education*. London, England: Croom Helm.
6. Breen, M. (2001). Overt participation and covert acquisition in the language classroom. In: *Learner contributions to language learning: new directions in research*, ed. M. Breen, 112–40. Harlow: Pearson Education.
7. Brown, G. and Yule, G. (1983), *Discourse Analysis*. Cambridge University Press.
8. Brown, H. D. (2001), *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Second Edition. New York: Addison Wesley Longman, Inc.
9. DeVries, R. & Zan, B., (1994), *Moral classrooms, moral children: creating a constructivist atmosphere in early education*. New York: Teachers College Press, by Teachers College, Columbia University.
10. Foucault, M. (1982), The Subject and Power. *Critical Inquiry*, Vol 8, No.4, 777-795.
11. Garman, N. B. (1995), The schizophrenic rhetoric of school reform and the effects on teacher development. In J. Smyth (Ed.), *Critical discourses on teacher development* (pp. 23–38). London, England: Cassell.
12. Halliday, M.A.K., R. Hasan. (1976), *Cohesion in English*. London: Edward Arnold
13. Harmer, J. (2001), *The Practice of English Language Teaching*. England: Pearson Education Limited.
14. Keiler, L. S. (2018), Teachers' roles and identities in student-centered classrooms. *Keiler International Journal of STEM Education* 5(1):34. Pp 1-20.
15. Larsen-Freeman, D. (2000), *Technique and principles in language teaching* (2nd ed.) New York, Oxford university press.
16. Nunan, D. (1988), *The Learner-Centered Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
17. Widdowson, H. G. (1979), *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Teachers' perception and practice of discourse power from the perspective of teacher roles in tertiary English classroom interaction

Abstract: This paper, which reflects part of the results of a bigger-scale research project, discusses the aspect of teachers' discourse power in classroom interaction of English language higher education. It starts with a discussion of what kinds of power the teachers at tertiary education classroom exercise in connection with how they share their roles with students. Then, it reports the perception of teachers towards power in terms of role allocation and finally analyses the discourse features of teachers' classroom talk when they negotiate with students in classroom interaction. The paper also provides suggestions for maximising the use of discourse power in teaching English as a foreign language at tertiary level.

Key words: power; discourse; teachers' role; classroom interaction; teaching English.