



Universitatea
Transilvania
din Braşov

ŞCOALA DOCTORALĂ INTERDISCIPLINARĂ
Facultatea de Litere

Mihaela BESCHIERU

**Puterea în sala de clasă – modalități
lingvistice de exprimare a ei**
**Power in the Classroom – Linguistic
Means of Expressing It**

REZUMAT

Conducător științific

Prof. dr. habil. Gabriela CHEFNEUX

BRAŞOV, 2024

Tema acestei cercetări este conceptul de putere și modul în care aceasta este exprimată lingvistic în interacțiunea din sala de clasă. Principalele obiective sunt identificarea și clasificarea strategiilor de putere utilizate în clasă atât de profesori, cât și de elevi și analizarea modului în care acestea sunt exprimate lingvistic. Pornind de la înregistrările făcute în școala în care predau, aceste strategii de exprimare a puterii sunt clasificate pe baza participanților la interacțiune, a scopului pentru care sunt folosite și intensității de exprimare a ei.

1. Structura tezei

Teza este structurată în două secțiuni principale: partea teoretică (cap. 1 și 2) și analiza datelor (cap. 4, 5 și 6). Capitolul 3 descrie metodologia cercetării. Capitolele 4 și 5 se concentrează pe strategiile de putere ale profesorului, în timp ce capitolul 6 analizează strategiile de putere ale elevilor. La sfârșitul studiului sunt prezentate rezultatele cercetării.

Capitolul 1 tratează diferite abordări ale puterii în literatura de specialitate. Acesta include o definiție a puterii sociale și prezintă cele două viziuni principale asupra puterii, și anume puterea văzută ca dominație și ca persuasiune. Primul tip este înțeles ca autoritatea anumitor instituții asupra oamenilor; printre studiile care analizează puterea din această perspectivă se menționează Dahl (1957) și French și Raven (1959). Al doilea tip este legat de limbaj și se concentrează asupra strategiilor de putere adoptate în discurs. Această categorie include studii aparținând lui Foucault (1980) sau Scott (2001). Sunt prezentate trei dintre cele mai influente teorii, și anume teoria lui Foucault, Fairclough și van Dijk. În ceea ce privește diferitele tipuri de putere, s-au făcut diferite clasificări: putere socială vs. putere personală/individuală; putere coercitivă vs. putere persuasivă/manipulatoare; putere instituțională (medicală, juridică, academică); putere recompensatoare, coercitivă, legitimă, referențială, profesională (conform lui French și Raven (1959)). Alți cercetători disting între formele elementare de putere (forță, manipulare, semnificație, legitimitate) și formele dezvoltate de putere (dominație, contracarare, interpersonală) (J. Scott 2001). Partea finală a capitolului prezintă relația dintre putere și limbaj, discutând modalitățile lingvistice de exprimare a puterii, politeții, impoliteții, actelor verbale, directivelor, actelor de control, umorului și limbajului evaluativ, precum și modul în care acestea sunt aplicate în analiză.

Capitolul 2 restrânge cercetarea la analiza puterii în interacțiunea din sala de clasă. Capitolul începe cu o descriere generală a discursului de acest tip, inclusiv principalele sale caracteristici și continuă cu prezentarea studiilor semnificative pe această temă: Sinclair și Coulthard (1975), Mehan (1979), Cazden (2001), Christie (2002), Arminen (2005), Walsh (2006), Rymes (2008), Pitsoe și Letseka (2013), Brooks (2015), Oppelt (2020), Miricescu și Butănescu-Volanin (2023), Dan (2023) etc. Studiile menționate sunt discutate din punct de vedere al tipurilor de interacțiune în clasă și al relațiilor profesor-elev.

Capitolul include, de asemenea, principalele abordări ale analizei puterii în discursul din sala de clasă, în ceea ce privește relațiile de putere profesor-elev (Cummins 2009), (Wong 2015), (Fajar and Nadhillah 2023), strategiile de putere (Pollard 1985), Gore (1995), (1998), (Manke 1997), și tipurile de interacțiune (Wong 2015). În privința relațiilor de putere, Cummins (2009) identifică relații coercitive și de colaborare în sala de clasă, în timp ce Wong (2015) distinge între relații conflictuale

și relații de împărțire a puterii ("power sharing"). Fajar și Nadhillah (2023) menționează relațiile de putere și de solidaritate stabilite între profesori și elevi. În ceea ce privește strategiile de putere, includ aici strategii opresive vs. represive (Holmes and Stubbe 2014 [2003]) și strategii directe vs. indirecte (Manke 1997), deoarece acestea sunt relevante pentru acest studiu. Modelele de putere identificate în interacțiunea din sala de clasă sunt: profesorul domină ("teacher domination pattern"), profesorul și elevii împart puterea ("power-sharing pattern") și elevul are puterea ("student self-empowerment pattern") (Wong 2015). Sfârșitul capitolului discută conceptul de rezistență definit ca reacția elevilor la puterea profesorului (Manke 1997), (Alpert 1991), (Kumaravadivelu 1999).

Capitolul 3 prezintă metodologia cercetării, scopul cercetării, întrebările de cercetare, ipoteza și obiectivele specifice care au ghidat cercetarea. Cele două metode principale, analiza critică a discursului (CDA) și analiza conversației (CA), care sunt utilizate pentru analiza datelor, sunt prezentate pe scurt, urmate de descrierea cadrului teoretic pe care l-am folosit și strategiile de putere pe care le-am identificat. La final, sunt descrise procesul de colectare a datelor, participanții implicați și problemele etice care au fost luate în considerare. Secțiunile de descriere a datelor și de transcriere a datelor oferă, de asemenea, detalii suplimentare.

Capitolul 4 se referă la analiza datelor. Am studiat puterea prin prisma strategiilor folosite de participanți, respectiv profesori și elevi. Pentru profesori există două tipuri principale de strategii – afirmarea puterii și atenuarea puterii. Prima (o modalitate directă de exprimare și exercitare a puterii profesorilor) analizată în acest capitol este clasificată în împărțită în alte sub-strategii, și anume: folosirea criticii, sarcasmului și ironiei, disocierea, instrucțiunile, controlul subiectelor de discuție, modalități particulare de adresare către elevi. Fiecare sub-strategie este analizată din punct de vedere lingvistic.

Capitolul 5 se concentrează pe tipul opus de strategii, mai exact pe strategiile de atenuare a puterii profesorului. Acestea sunt: utilizarea pronumelui "noi" cu sens inclusiv, utilizarea cererilor politicoase, utilizarea actelor de vorbire indirecte (ISAs), evitarea numirii directe, minimizarea cererilor prin utilizarea cuantificatorilor, solicitarea aprobării elevilor, ajutorarea elevilor prin întrebări suplimentare pentru a da răspunsul corect, susținerea, acceptarea opiniilor elevilor, corectarea indirectă a elevilor, lauda, recunoașterea ideilor elevilor, manifestarea interesului față de elevi ca oameni, folosirea umorului, scuzele, exprimarea recunoștinței, respectarea ritmului de învățare al elevilor, adresarea politicoasă către elevi. Aceste strategii diminuează puterea profesorilor, reprezentând mijloace de dispersare a puterii profesorilor și, în acest fel, creează oportunități pentru împuternicirea elevilor (student empowerment). Aceste sub-strategii sunt, de asemenea, discutate din punct de vedere lingvistic.

Capitolul 6 include strategiile de putere ale elevilor utilizate în relație cu profesorii (strategii de subminare a puterii și de respectare a puterii) și în relație cu colegii (strategii de sprijin și de atac). Strategiile de subminare a puterii sunt: critica, lipsa de interes, confruntarea (inclusiv contestarea dreptului profesorului de a numi elevii să răspundă, corectarea profesorului), întreruperea (folosind întrebări provocatoare, repetiție, răspunsuri aleatorii sau determinând profesorul să acționeze), comportament perturbator. Strategiile elevilor de respectare a puterii reprezintă moduri diferite de

manifestare a interesului (privind explicațiile profesorului, materia școlară, luarea notițelor, răspunsul la întrebările profesorului, ajutorarea profesorului). Strategiile de atac includ formularea de cereri către colegi și situarea de partea profesorului. Exemplele analizate indică faptul că elevii se conformează puterii profesorilor (în majoritatea cazurilor), dar pot, de asemenea, să submineze sau să conteste puterea profesorilor (ca formă de rezistență).

Concluziile oferă răspunsurile la întrebările de cercetare legate de strategiile de putere din clasă, prezentând contribuțiile personale, limitări ale studiului și direcțiile de cercetare ulterioare.

2. Analiza literaturii de specialitate

2. 1. Conceptul de putere (considerații generale)

Această teză se concentrează asupra puterii și a realizărilor sale lingvistice în interacțiunea din sala de clasă. În sens larg, puterea socială reprezintă capacitatea unei persoane de a afecta sau de a produce un anumit efect asupra unei alte persoane sau grup (van Dijk 2008). Există două direcții principale în cercetarea puterii sociale: una care se concentrează asupra formelor corective ale puterii statului și a instituțiilor sale ("the mainstream tradition") și alta care se concentrează asupra efectelor puterii ("the second-stream tradition") (Scott 2001). Conform primei accepțiuni, puterea este înțeleasă ca dominație, în timp ce cea de-a doua accepțiune vede puterea ca persuasiune.

Studiile existente asupra puterii sociale care au influențat cercetarea actuală sunt cele ale lui Foucault (1980, 1981) și Fairclough (2015 [1989]). În opinia lui Foucault (1980), puterea este exercitată și experimentată, mai degrabă decât posedată; ea există în acțiune și circulă de la un individ la altul, manifestându-se în acțiuni, atitudini sau discursuri. Autorul afirmă că nu este neapărat important ce este puterea sau de unde provine, mai importante fiind modurile în care este exercitată puterea și efectele ei. Foucault aduce o nouă perspectivă asupra dimensiunii productive a puterii, deoarece aceasta nu este doar negativă, acaparatoare și dominantă, ci și pozitivă, productivă și creativă (Foucault 1980).

Fairclough (2015 [1989]) analizează relațiile de putere din societatea modernă, concentrându-se asupra rolului limbajului în menținerea și schimbarea acestora. Puterea este înțeleasă ca un element social care nu este neapărat inacceptabil atunci când se ia în considerare capacitatea de a face lucruri ("puterea de a face"). Cu toate acestea, atunci când este abordată ca o capacitate de a domina și de a controla alte persoane ("putere asupra"), puterea poate fi intolerabilă dacă nu este legitimă sau are efecte negative. În categoria "putere-asupra", Fairclough (2015 [1989]) diferențiază între alte două tipuri de putere, și anume "putere în discurs" și "puterea din spatele discursului". Puterea în discurs este de obicei dezvăluită în "întâlniri inegale" între un participant mai puternic și unul mai puțin puternic (cum ar fi interacțiunea din clasă). Puterea din spatele discursului este mai ascunsă, dar are un impact mai mare asupra modelării ordinii sociale (Fairclough 2015 [1989], 27). Fairclough (2015 [1989]) afirmă, de asemenea, că cei cu putere au "capacitatea de a determina în

ce măsură această putere va fi exprimată în mod deschis¹ (t.n.), observând o diminuare a exercitării directe a puterii în ultimii ani (Fairclough 2015 [1989], 97). El consideră că în zilele noastre puterea este exprimată din ce în ce mai indirect (puterea represivă, care presupune că statutul unui participant este minimizat pentru a câștiga supunerea celuilalt), mai degrabă decât în mod deschis și ostentativ (puterea opresivă).

Această teză se axează pe "puterea în discurs", mai exact pe modul în care aceasta este adoptată și exercitată în discursul din sala de clasă. Din această perspectivă, puterea este analizată la un micro nivel în interacțiunea profesor-elev.

2. 2. Putere, politețe și impolitețe

Puterea este adoptată și reprodusă în limbaj – fără comunicare (verbală și/sau scrisă) puterea nu poate fi exercitată și legitimată în societate (van Dijk 2008, 64). În această cercetare puterea este studiată lingvistic în termeni de politețe și impolitețe, limbaj evaluativ, acte indirecte de vorbire.

Teoria politeții dezvoltată de Brown și Levinson afirmă că "vorbitorii mai puțin puternici tind să fie mai politicoși, în timp ce vorbitorii mai puternici pot să fie mai puțin politicoși²" (t.n.) (Brown and Levinson 1987 [1978], 80). Conform acestei teorii, conceptul de 'face/față' este înțeles ca o imagine publică a sinelui (eul individual). În mod normal, este în interesul fiecărui participant să-și mențină reciproc eul individual și să își apere imaginea. Prin urmare, politețea poate fi înțeleasă ca evitarea amenințării imaginii celuilalt. Brown și Levinson (1987 [1978]) disting între politețea pozitivă, care include strategii specifice care minimizează distanța socială, și politețea negativă, care include strategii care maximizează distanța socială.

Impolitețea este înțeleasă ca fiind o serie de acte care amenință imaginea personală (face-threatening acts). Bousfield (2008) afirmă că impolitețea apare atunci când intenția vorbitorului de a jigni este înțeleasă de interlocutor. El propune două tipuri principale, și anume impolitețe directă (atac explicit la eul individual) și impolitețe indirectă (atac voalat la eul individual printr-o implicatură). Lipsa de respect nu apare "din senin", participantul nepolitic fiind probabil provocat pentru a recurge la o strategie nepolitică (Bousfield 2008, 183).

Alte studii care se concentrează pe legătura dintre politețe/impolitețe și putere demonstrează că politețea poate fi folosită pentru a compensa sau pentru a dispersa puterea (Holmes și Stubbe (2014 [2003]), Vine (2004)). Diverse studii afirmă că politețea reprezintă o modalitate de a pretinde puterea (Ainsworth-Vaughn 1998) și că impolitețea este văzută ca un mijloc de negociere a relațiilor, reprezentând o încercare de a exercita sau de a contesta puterea (Locher (2004) și Bousfield (2008)). Culpeper (2008) afirmă că "impolitețea implică întotdeauna putere³" (t.n.) și că atât impolitețea, cât și puterea pot fi gestionate în interacțiune. Reacțiile posibile la impolitețe și la putere pot fi

¹ "the capacity to determine to what extent that power will be overtly expressed" (Fairclough 2015 [1989], 97)

² "[L]ess powerful speakers are expected to be more polite, while more powerful speakers are allowed to be less polite" (Brown and Levinson 1987 [1978], 80)

³ "impoliteness always involves power"

contestarea sau acceptarea acestora. Puterea este o noțiune complexă, iar politețea/impolitețea este doar un aspect care trebuie luat în considerare atunci când este analizată. Toate studiile prezentate mai sus concluzionează că oamenii care au putere tind să o atenueze folosind strategii de politețe, în timp ce cei mai puțin puternici tind să ceară sau să arate puterea recurgând la strategii de impolitețe.

În analiza datelor, folosesc conceptul de "imagine" atunci când vorbesc despre profesorul care recurge la strategii de atenuare a puterii pentru proteja sau menține respectul de sine a elevilor. Dintre strategiile politeții pozitive, identific în analiza datelor utilizarea unor marcatori ai identității de grup meniți să reducă distanța dintre profesor și elevi și, astfel, să diminueze puterea. Mai mult, pornind de la strategia politeții de exprimare a acordului, am identificat strategia de atenuare a puterii și anume de a solicita aprobarea elevilor, precum și utilizarea pronumelui personal "noi" cu sens inclusiv. Există și alte strategii negative de politețe la care recurg, și anume de a fi indirect (acte indirecte de vorbire) și de a cere scuze.

Legat de strategiile de impolitețe, am identificat ca strategii de afirmare a puterii disocierea (când profesorii se diferențiază de elevi folosind pronumele "eu" vs. "tu/voi"), sarcasmul și critica, precum și lipsa de interes și întreruperile elevilor prin utilizarea întrebărilor provocatoare. În concluzie, în analiză aplic mai ales teoria politeții a lui Brown și Levinson și teoria impoliteții a lui Bousfield.

2. 3. Putere și limbaj evaluativ

După cum am menționat deja, puterea poate fi reflectată și prin limbaj evaluativ (sau evaluare). Evaluarea a fost definită ca o acțiune, denumită *luare de poziție*; poziția este înțeleasă drept "ceva în care oamenii se angajează activ" (t.n.) (Englebretson 2007, 3). Alți cercetători văd evaluarea ca pe un set de cuvinte și fraze care exprimă aprecierea. De interes pentru această cercetare este teoria dezvoltată de Martin și White (2005) care afirmă că aprecierea se referă la modul în care evaluarea este utilizată pentru a negocia relațiile sociale, ce sentimente și valori sunt exprimate și cum sunt aliniați cititorii/vorbitorii. Evaluarea este împărțită în trei domenii – atitudine (sentimente, judecăți de comportament, evaluarea lucrurilor), implicare (sursa atitudinilor, angajarea cu celelalte voci în discurs) și gradația (amplificarea sentimentelor, estomparea categoriilor). Cu alte cuvinte, adoptarea unei anumite atitudini înseamnă evaluare, care poate fi mai mult sau mai puțin intensă, în timp ce atitudinea poate fi proprie vorbitorului/scriitorului sau atribuită unei alte surse.

Ceea ce se evaluează în clasă sunt răspunsurile, atitudinile sau comportamentul elevilor, care sunt apreciate prin intermediul tuturor celor trei subdomenii prezentate mai sus. Astfel, profesorii exprimă sentimente (affect) de satisfacție/nemulțumire declanșate de comportamentul elevilor. Alternativ, ei pot evalua un elev (răspunsurile sau comportamentul) într-un mod mai formal, și anume judecata (judgement), fie că este vorba de stimă socială (social esteem) sau de sancțiune (social sanction). Atunci când laudă un elev (pentru răspunsul sau sprijinul său), profesorii recurg la extinderea implicării (engagement expand): atribuire-recunoaștere (attribute-acknowledge) sau la

⁴ "something that people actively engage in" (Englebretson 2007, 3)

contractarea implicării (engagement contract): proclamare-aprobare (proclaim-endorse). Elevii evaluează profesorul, lecția, activitatea, colegii lor recurgând la atitudine: afect - satisfacție/nemulțumire, judecată de atitudine (ambele subtipuri) și implicare. Atât profesorii, cât și elevii își gradează evaluările. Puterea este exprimată prin limbaj evaluativ; astfel, judecățile (comportamentului altora) și aprecierile (opiniile cu privire la persoane sau lucruri) reprezintă forme de putere.

2. 4. Puterea în interacțiunea din sala de clasă

În ceea ce privește puterea din sala de clasă, se consideră adesea că profesorul este cel care o deține. Termenul "putere" este de obicei asociat cu relații umane negative și inegale ("putere-asupra"), mai degrabă decât cu aspecte pozitive ("putere-cu"). Dar puterea reprezintă mai mult decât autoritatea și controlul profesorului. Van Dijk susține că puterea pe care profesorii o folosesc pentru a educa elevii nu ar trebui înțeleasă ca fiind în mod implicit negativă, deoarece este o exercitare legitimă a puterii (van Dijk 2008, 17). În domeniul educației, van Dijk (2008) introduce ideea de "putere simbolică" deținută de profesorii care controlează (conving, manipulează) mințile elevilor ("controlul minții") pentru a-i face să învețe; puterea simbolică este privită ca un control asupra resurselor simbolice, cum ar fi cunoștințele sau educația. Cu alte cuvinte, profesorii dețin o putere simbolică care derivă din cunoștințele academice (van Dijk 2008, 12-14). Fairclough (2010) vede educația ca "un domeniu cheie al puterii lingvistice"⁵ (t.n.) (Fairclough 2010, 529).

Există diferite abordări ale analizei puterii în clasă, cum ar fi: tehnice (care se referă la metode ce asigură un echilibru adecvat între puterea profesorului și cea a elevului), organizaționale (analizând puterea la un macro nivel, modul în care funcționează în școală ca instituție), ideologice (dezvăluind practicile rasiste în școală și oferind pedagogii alternative care schimbă relațiile de putere din clasă), care împuternicesc (schimbarea echilibrului puterii în sistemele și instituțiile educaționale) (Gore 1995, 77). Analiza de față este inclusă în categoria abordărilor care împuternicesc discursul din clasă, deoarece vede puterea în principal ca un mijloc de a crește puterea elevilor, mai degrabă decât de a-i controla.

Discursul din sala de clasă, un tip particular de discurs instituțional, are anumite trăsături specifice interacțiunii profesor-elev. Astfel, interacțiunea este caracterizată de sistemul de inițiere, răspuns, feedback (sau IRF în termenii lui Sinclair și Coulthard, 1975) sau sistemul de inițiere, răspuns, evaluare (sau IRE în termenii lui Mehan, 1979), ambele denumiri fiind folosite în literatura de specialitate. Aceste trei etape corespund participanților la interacțiune, după cum urmează: inițierea se face de către profesor atunci când pune o întrebare, răspunsul este dat de elev, iar feedback-ul sau evaluarea vine de la profesor. Ca atare, profesorul are mai mult timp pentru a vorbi.

Discursul la clasă a fost analizat dintr-o perspectivă interdisciplinară, îmbinând noțiuni din domeniul educației cu lingvistica aplicată, sociologia sau psihologia (Mehan (1979), Cazden (2001) Seedhouse, (2010)); sau diferite cadre teoretice și abordări metodologice: etnometodologie, analiza critică a discursului, analiza conversației etc. Discursul din clasă reprezintă mai mult decât o simplă

⁵ "a key domain of linguistically mediated power" (Fairclough 2010, 529)

interacțiune (Wodak și Chilton (2005)), deoarece reflectă aspecte sociale, cum ar fi puterea, inechitatea, rasismul (Kumaravadivelu 1999).

În analiza mea asupra puterii din sala de clasă, iau în considerare sistemul IRF/E atunci când discut diferite tipuri de întreruperi, secvența de feedback/evaluare atunci când studiez strategiile profesorilor (cum ar fi lauda, corectarea discretă, critica) și folosesc, de asemenea, etapele unei lecții propuse de Mehan (1979) (etapa de început, etapa de instruire, etapa de încheiere) pentru contextualizarea exemplilor. Mă bazez pe seturile tematice ale lui Mehan (1979) pentru a comenta diverse subiecte de discuție într-o lecție și recurg la noțiunile de solidaritate și sprijin (Cazden 2001) pentru a discuta strategiile de putere dintre elevi.

Majoritatea studiilor privind puterea în discursul din sala de clasă se concentrează pe modelele de interacțiune și pe relația profesor-elev. Puterea a fost analizată din punct de vedere al relațiilor și al strategiilor profesor-elev (Cummins (2009), Wong (2015), Fajar and Nadhillah (2023); Manke (1997)) sau al tiparelor de distribuție a puterii (Wong 2015).

Cummins (2009) afirmă că profesorii pot alege să reziste relației coercitive de putere prin schimbarea modului în care "orchestreză interacțiunile din clasă"⁶ (t.n.) (Cummins 2009, 262). El identifică două tipuri de relații de putere: coercitive și colaborative. Puterea colaborativă duce la împuternicire pe care el o definește ca "*creație colaborativă a puterii*" (Cummins 2009, 263) (evidențiere în original). Prin urmare, profesorii pot decide să consolideze relațiile de putere coercitivă existente sau să le conteste prin promovarea relațiilor de putere de colaborare care duc în cele din urmă la împuternicirea elevilor; un alt mod de a spori puterea elevilor este de a le permite să-și exprime identitatea. Relațiile de putere coercitivă și de colaborare propuse de Cummins (2009) se reflectă în strategiile profesorului de afirmare și de atenuare a puterii pe care le identific în analiza mea.

Wong (2015) identifică două tipuri majore de relații de putere în sălile de clasă, și anume: conflictele de putere și împărțirea puterii între profesori și elevi. Conflictele de putere reflectă atât forme de putere antagonice, cât și rezistente, fiind reproduse în rolurile pe care le au profesorii și elevii și în strategiile la care recurg. Conflictele dintre profesori și elevi apar din interesele și obiectivele lor diferite. De exemplu, scopul unui profesor poate fi predarea curriculum-ului elevilor săi, în timp ce elevii pot fi interesați de chestiuni private care nu au nimic de-a face cu școala și învățarea. Într-o astfel de situație, atât profesorii, cât și elevii își exercită puterea de a-l influența pe celălalt și de a-și atinge propriile scopuri. Acest lucru poate afecta transmiterea cunoștințelor și procesul de învățare. Împărțirea puterii se caracterizează prin cooperarea dintre profesori și elevi. Deși, în general, profesorii au mai multă putere decât elevii, împărțirea puterii creează ocazii pentru cei din urmă de a-și exercita puterea. Folosirea de noi practici în sala de clasă, recunoașterea ideilor elevilor, făcându-i participanți activi în procesul lor de învățare sunt toate metode de împuternicire a elevilor.

Fajar și Nadhillah (2023) analizează relațiile de putere în învățarea online. Ei se concentrează asupra modului în care profesorii au reușit să mențină relații bune cu elevii lor în timpul pandemiei

⁶ "*the collaborative creation of power*"(Cummins 2009, 263) (emphasis in the original)

Covid-19. Profesorul și-a afirmat puterea indicând relațiile sociale inegale dintre profesori și elevi, sau s-a solidarizat cu problemele personale ale elevilor (cauzate de pandemie) realizând, în acest fel, relații sociale egale (Fajar and Nadhillah 2023, 63).

Ei identifică relații de putere simetrice și asimetrice care apar în sala de clasă și în afara ei și se concentrează pe două tipuri principale de relații profesor-elev: de putere și de solidaritate. Ei afirmă că profesorul folosește strategii de politețe la începutul unei lecții online "pentru a influența emoțiile elevilor și a-i convinge să-l accepte [profesorul] ca membru al grupului lor"⁷ (t.n.) (Fajar and Nadhillah 2023, 69), referindu-se la aceasta cu termenul de "soft power". Profesorul realizează solidaritatea recurgând la experiențe personale și arătând empatie față de elevi. Datele mele arată, de asemenea, că profesorii au sprijinit și au arătat empatie față de elevi în timpul pandemiei.

În cercetarea mea, folosesc noțiunile de putere legitimă și cea conferită de cunoștințe ale profesorului precum și conceptul de împuternicire a elevilor care apare atunci când profesorul permite elevilor să-și exprime propria identitate, așa cum afirmă Cummins (2009). Mă bazez pe categoriile lui Wong (2015) de împărțire a puterii și de contestare a puterii pentru a oferi propria mea clasificare a strategiilor de putere.

În ceea ce privește strategiile de putere, studiul lui Manke (1997) a fost, de asemenea, un punct de plecare pentru analiza mea. Ea afirmă că profesorii își ascund frecvent autoritatea folosind strategii discursive indirecte, cum ar fi: formule de politețe, acte de vorbire indirecte, pronumele "noi" cu sens inclusiv, umorul, lauda comportamentului dorit mai degrabă decât critica comportamentului nedorit, enunțând principii generale de comportament în loc de critică, corectând comportamentul elevilor în mod discret, cerând opinia elevilor și oferindu-le opțiuni. În ceea ce privește formulele de politețe, acestea pot include: utilizarea actelor de vorbire indirecte, utilizarea declarațiilor care arată preferința, utilizarea cererilor ("vă rog, mulțumesc, scuzați-mă") și a propozițiilor condiționale (Manke 1997, 77-78). Unii profesori folosesc strategii indirecte atunci când vine vorba de corectarea comportamentului elevilor și strategii directe atunci când se referă la învățarea elevilor. Printre strategiile discursive directe se numără utilizarea directivelor și a amenințărilor, distincția dintre "eu" – profesorul și "tu/voi" – elevii și critica.

Puterea circulă în clasă, dar nu este exercitată în mod egal de toți participanții; cele mai multe cazuri de exercitare a puterii au loc între profesori și elevi, mai degrabă decât între elevi. Wong (2015) identifică trei modalități de distribuție a puterii: Modelul I – Dominația profesorului, Modelul II – Oportunități relativ echilibrate pentru împărțirea puterii, Modelul III – Auto-împuternicirea elevilor. Modelul ei este adaptat după studiul lui Webster, Beveridge și Reed (1996) (Wong 2015, 15).

Modelul I – Dominația profesorului se caracterizează prin faptul că profesorii exercită mai multă putere decât elevii. Există trei caracteristici de bază ale acestui model: implementarea strictă de către profesori a regulilor clasei, aderarea inflexibilă la planurile de lecție și obligarea elevilor de a respecta aceste reguli și planul de predare. Profesorii acționează ca agenți de aplicare a regulilor și manualelor și folosesc strategii de manipulare pentru a gestiona comportamentul elevilor. Elevii se

⁷ "to sway the students' emotions and convince them to accept him [the teacher] as a member of their group" (Fajar and Nadhillah 2023, 69)

supun regulilor și învățării. Acest model duce la lipsa de putere a elevilor prin reducerea oportunităților și capacității de a-și gestiona învățarea. Dominația profesorilor sporește puterea lor coercitivă în predarea la clasă. În ansamblu, acest model dezvăluie o distribuție dezechilibrată și inegală a puterii profesor-elev, în care profesorii domină gestionarea clasei și activitatea de predare.

Modelul II – Oportunitățile relativ echilibrate de împărțire a puterii se caracterizează prin împărțirea puterii aproape egal între profesori și elevi. Principalele caracteristici sunt facilitarea de către profesori a învățării elevilor prin sprijin și îndrumare și creșterea implicării și responsabilizării elevilor față de procesul de învățare. Profesorii acționează ca facilitatori de învățare și adoptă o strategie de a da în mod intenționat putere elevilor. Acesta este un tip de putere situațională, diferit de tipul pozițional sau personal exercitat în modelul I. Elevilor li se oferă mai multe oportunități de a-și exercita puterea, devin parteneri în învățare; implicarea mai mare a elevilor are ca rezultat o mai mare împuternicire a lor, care se reflectă în predarea centrată pe elev.

Modelul III – Auto-împuternicirea elevilor se caracterizează printr-un grad ridicat de putere a elevilor și un grad scăzut de putere a profesorilor. Caracteristicile sunt implicarea minimă a profesorilor în învățarea elevilor și dobândirea de către aceștia a abilităților de auto-gestionare. Profesorii acționează ca asistenți de învățare și recurg la o strategie de sprijin pasiv, asigurând elevilor spațiul și libertatea de a învăța prin experiență și colaborare. În consecință, elevii joacă rolul de experți ai învățării și folosesc o strategie de autogovernare, preluând controlul și responsabilitatea pentru întregul proces de învățare. Toți acești factori conduc la auto-împuternicirea elevilor (pentru mai multe detalii despre cele trei modele de distribuție a puterii, vezi (Wong 2015, 47-84)).

Wong (2015) concluzionează că relațiile de putere profesor-elev sunt o "reflectare a interacțiunilor interconectate pe mai multe niveluri⁸" (t.n.) (Wong 2015, 85), fiind influențate de diverși factori, actori și forțe, reflectate fie în împuternicirea elevilor și colaborarea profesor-elev, fie în lipsa de putere a elevilor ca urmare a dominației profesorilor. O observație interesantă este faptul că împuternicirea și lipsa de putere a elevilor coexistă de obicei în toate cele trei modele de putere și că aceste modele pot alterna în cadrul unei singure lecții.

Puterea a fost frecvent legată de noțiunea de rezistență, definită ca luptă pentru putere. În contextul clasei, rezistența elevilor poate fi interpretată și ca reacție de opoziție. Kumaravadivelu (1999) menționează ca un exemplu de rezistență pasivă situația în care elevii nu participă la discuțiile din clasă din cauza metodei de predare.

Strategiile elevilor de subminare a puterii se pot referi la: elevii nu rezolvă exercițiile date de profesor (pretinse neînțelegeri, forfotă, distragerea atenției, comentarii, plecatul din bancă), elevii resping ideile profesorului, elevii își asumă roluri care intră în conflict cu așteptările profesorului (Manke 1997, 107-117). Profesorul poate sancționa un astfel de comportament sau îl poate ignora. La orele de limbi străine, de exemplu, profesorii pot întrerupe discuțiile elevilor nerăspunzând deloc la ceea ce spun aceștia, insistând să folosească vocabularul corect sau răspunzând la forma gramaticală, nu la conținut. Alpert (1991) este interesată de forme de rezistență mai dificil de

⁸ "reflection of multileveled intertwined interactions" (Wong 2015, 85)

identificat, cum ar fi dezinteresul față de învățare, respingerea conținutului și abilităților predate și critica cunoștințelor și valorilor transmise de școală. Ea identifică moduri de rezistență, cum ar fi: participarea reticentă și discuțiile contradictorii (dezacordul cu profesorul sau ca o potențială distragere a învățării) (Alpert 1991, 354-356). Unii dintre factorii care influențează rezistența elevilor în clasă sunt abordarea didactică, nemulțumirea elevilor față de metodele de predare, decalajul dintre cultura adolescenților și cea a profesorilor etc.

Alte forme de rezistență ale elevilor sunt comportamentele non-perturbatoare și perturbatoare; primele se referă la distragere și visare cu ochii deschiși, refuzul de a participa la activitățile din clasă, nefinalizarea temelor pentru acasă, absența sau întârzierea, copiatul la teste, în timp ce ultimele includ întreruperile verbale, lipsa de curtoazie, intimidarea, lupta, vandalizarea etc.) (Cangelosi 2014, 329, 356).

În analiza mea am identificat strategii ale elevilor de subminare a puterii profesorului, care pot fi interpretate ca o formă de rezistență a elevilor și vorbitul în afara sarcinii de lucru (ca o formă de comportament perturbator).

3. Metodologia cercetării

3. 1. Scopul cercetării

Scopul principal al acestei cercetări este de a analiza modul în care puterea este reflectată în discursul din clasă și realizarea ei lingvistică. Pentru a realiza analiza, am studiat puterea prin prisma strategiilor folosite atât de profesori, cât și de elevi pentru a-și exercita puterea și le-am clasificat în două categorii principale – strategiile profesorilor și ale elevilor. Am împărțit strategiile profesorilor în strategii de afirmare și atenuare a puterii și strategiile elevilor în strategii de subminare a puterii și de respectare a puterii. Pentru elevi, am analizat atât interacțiunile lor cu profesorii, cât și cu colegii lor.

Clasificarea a fost bazată pe date; după analizarea transcrierilor lecțiilor, am identificat exemple legate de fiecare strategie și le-am grupat în funcție de criteriile prezentate mai sus.

3. 2. Întrebările de cercetare

Cercetarea este ghidată de trei întrebări principale, care sunt împărțite în întrebări subsidiare. Acestea sunt prezentate mai jos:

1. Ce strategii de putere folosesc profesorii în interacțiunea din sala de clasă?

Întrebări subsidiare:

1. a. Ce strategii de afirmare a puterii sunt folosite de profesori în interacțiunea din sala de clasă?

1. b. Ce strategii de atenuare a puterii sunt folosite de profesori în interacțiunea din sala de clasă?

2. Ce strategii de putere sunt folosite de elevi în interacțiunea din sala de clasă?

Întrebări subsidiare:

- 2. a. Ce strategii de subminare a puterii sunt folosite de elevi în interacțiunea cu profesorul?
- 2. b. Ce strategii de respectare a puterii sunt folosite de elevi în interacțiunea cu profesorul?
- 2. c. Ce strategii sunt folosite de elevi în interacțiunea cu colegii de clasă?

3. Cum sunt exprimate aceste strategii din perspectivă lingvistică?

Întrebări subsidiare:

- 3. a. Cum sunt exprimate lingvistic strategiile de afirmare a puterii profesorului?
- 3. b. Cum sunt exprimate lingvistic strategiile de atenuare a puterii profesorului?
- 3. c. Cum sunt exprimate lingvistic strategiile elevilor de subminare a puterii?
- 3. d. Cum sunt exprimate lingvistic strategiile elevilor de respectare a puterii?

3. 3. Ipoteza

Ipoteza inițială a acestei cercetări este că profesorii își atenuază puterea legitimă pentru a reduce distanța socială, în timp ce elevii tind să pretindă puterea pentru a-și afirma identitatea; profesorii recurg la o gamă mai largă de strategii de afirmare a puterii, care sunt contrabalansate de strategiile de atenuare a puterii pe care le folosesc. În ceea ce privește elevii, presupunerea mea a fost că ei folosesc mai puține strategii decât profesorii și că, de cele mai multe ori, acestea sunt strategii care respectă puterea. De asemenea, am presupus că atunci când elevii subminează puterea profesorului, o fac într-un mod mai indirect.

3. 4. Obiectivele specifice

Pentru a clasifica strategiile la care recurg cadrele didactice și elevii, au fost avute în vedere următoarele obiective specifice:

- a. identificarea tuturor instanțelor din corpus care ilustrează puterea profesorilor și elevilor de a afirma / atenua / submina / respecta puterea
- b. analizarea modului în care aceste strategii de putere sunt realizate prin recurgerea la același model analitic (context, realizare lingvistică) și bazându-se pe marcatori lingvistici precum: alegeri lexicale, structuri sintactice, reguli de acces la cuvânt
- c. clasificarea acestor exemple în funcție de utilizatori și de tipul de strategie utilizată
- d. oferirea unei clasificări a strategiilor profesorilor și elevilor
- e. compararea și descrierea strategiilor utilizate de profesori și elevi

Rezultatele analizei efectuate pentru atingerea acestor obiective reprezintă contribuția mea personală adusă în domeniul cercetării modalităților de exprimare a puterii în discursul în sala de clasă; atât datele, cât și unele dintre strategiile identificate oferă noi abordări în domeniul relațiilor de putere din clasă.

3. 5. Cadrul teoretic

3. 5. 1. Analiza critică a discursului

Analiza critică a discursului a fost definită ca "o teorie și o metodă care analizează modul în care indivizii și instituțiile *folosesc* limbajul"⁹ (t.n.) (Richardson 2007, 1) (evidențiere în original). Ea studiază modul în care relațiile de putere, dominare și inegalitate socială se reflectă în discurs.

Există diferite moduri de a analiza critic discursul luând în considerare diferitele metodologii existente în literatura de specialitate (Fairclough 1992), (van Dijk 1993), (Wodak 2001)¹⁰. Disertația mea se bazează pe abordarea lui Fairclough. El identifică trei etape în analiza critică a discursului: descrierea textului, interpretarea relației dintre text (care se referă atât la discursul scris, cât și la cel vorbit) și interacțiune, explicarea relației dintre interacțiune și contextul social (Fairclough 2015 [1989]).

La nivel de descriere, un text trebuie analizat în funcție de vocabularul, gramatica și structurile textuale pe care le conține. Fairclough (2015 [1989]) descrie modul în care cercetătorul ar trebui să analizeze un text la nivel de vocabular; astfel, el menționează valorile experiențiale ale cuvintelor (schemele de clasificare pe care se bazează, dacă există cuvinte contestate ideologic, dacă există "reformulare" sau "supra-formulare", relațiile dintre cuvinte, adică sinonimie, hiponimie, antonimie), valorile relaționale ale cuvintelor (expresii eufemistice, cuvinte formale/informale), valorile expresive ale cuvintelor (limbaj persuasiv) și metaforele utilizate (pentru mai multe detalii vezi (Fairclough 2015 [1989], 129)).

La nivel gramatical sunt menționate valorile experiențiale ale trăsăturilor gramaticale (cum ar fi tipurile predominante de proces și participant: acțiuni, evenimente, atribuții, agenție neclară dacă există, nominalizări, propoziții active/pasive, propoziții pozitive/negative), urmate de valorile relaționale ale trăsăturilor gramaticale (moduri: declarații, întrebări, imperative; trăsături ale modalității relaționale și utilizarea pronumelor "tu" și "noi"), valorile expresive (trăsături ale modalității expresive) și legătura dintre propoziții (conectori logici, coordonare/subordonare în fraze, mijloace de referire în interiorul sau exteriorul textului) (pentru mai multe detalii vezi (Fairclough 2015 [1989], 130)).

În ceea ce privește structurile textuale, analistul ar trebui să caute convenții interacționale (dacă există moduri în care un participant controlează afirmațiile altora) și structuri la scară mai mare pe care le are textul (dialog/monolog) (Fairclough 2015 [1989], 130).

Fairclough (2015 [1989]) diferențiază între valorile experiențiale, relaționale și expresive. Valorile experiențiale se referă la experiența enunțătorului textului, care include cunoștințe și opinii. Valorile relaționale indică relațiile sociale adoptate într-un text, în timp ce valorile expresive sunt legate de evaluarea realității (se referă la subiecți și identități sociale) (Fairclough 2015 [1989], 130).

⁹ "a theory and method analysing the way that individuals and institutions *use* language" (Richardson 2007, 1) (emphasis in the original)

¹⁰ Fairclough (1992) afirmă că sarcina analizei critice a discursului este de a identifica modul în care relațiile de dominare și inegalitățile existente în societățile neocapitaliste sunt produse și reproduse în discurs. Van Dijk (1993) dezvoltă un cadru socio-cognitiv care indică legătura dintre sistemele sociale și cunoașterea socială. Wodak (2001) propune o abordare discursiv-istorică, concentrându-se pe intertextualitate și integrând informații suplimentare în analiză.

Teza se bazează pe aceste concepte propuse de Fairclough; astfel, prima etapă, descrierea textului, se reflectă în analiza efectuată pentru alegerea cuvintelor de către profesori și elevi, valorile lor formale și informale, precum și cele expresive, în timp ce la nivel gramatical se analizează modalitatea, pronumele, tipurile de propoziții, negația, toate legate în principal de valorile relaționale (atât pentru profesori, cât și pentru elevi), dar și de cele experiențiale (în principal pentru profesori) și expresive (în principal pentru elevi).

A doua etapă este interpretarea unui text. Potrivit lui Fairclough, interpretarea se bazează pe cunoștințe de bază și ipoteze general valabile, parte din ceea ce el numește "resursele membrilor" (Fairclough 2015 [1989], 154). Interpretarea este o combinație între ce este în text și contribuțiile proprii ale analistului, "resursele membrilor" (members' resources) la care recurge; aceste resurse sunt denumite și "proceduri interpretative" (interpretative procedures) (Fairclough 2015 [1989], 155). Există șase niveluri de interpretare: suprafața enunțului, sensul enunțului, coerența locală, structura textului și tematica, contextul situațional, contextul intertextual. Fiecare nivel se bazează pe proceduri interpretative specifice. Ca atare, atunci când interpretează suprafața unui enunț, analistul se uită la fonologie, gramatică și vocabular; pentru sensul unui enunț, sunt luate în considerare noțiuni din semantică și pragmatică; pentru coerența locală se extrag noțiuni legate de coeziune, dar și pragmatică; structura textului implică modele specifice ale tipurilor de discurs. În cele din urmă, atunci când interpretează contextul, analistul se uită la contextul situațional, care implică reprezentări ale ordinii sociale, și la contextul intertextual care se referă la "istoria interacțională" (interactional history), la discursurile anterioare cu care se corelează (Fairclough 2015 [1989], 156-158). A doua etapă propusă de Fairclough (2015 [1989]) se reflectă în teză, deoarece sunt atât cercetător, cât și profesor-participant, înregistrările cuprinzând și lecții predate de mine. Interpretarea oferită de mine se bazează pe experiența mea practică, pe conversațiile informale cu colegii de la școală și pe distanțarea față de datele pe care le analizez.

A treia etapă a procedurii este explicația, care se referă la relațiile de putere și dominație. În acest stadiu, discursul este investigat în funcție de trei niveluri de organizare socială: social, instituțional și situațional (Fairclough 2015 [1989], 173). În teza mea etapa a treia se reflectă în principal la nivel situațional și instituțional, deoarece cercetarea este un studiu ale cărui concluzii pot fi generalizate la alte școli.

3. 5. 2. Analiza conversației

Analiza conversației a apărut la începutul anilor '60 în California și a fost inițiată de sociologul Harvey Sacks și colaboratorii săi, Emanuel Schegloff și Gail Jefferson. Un aport semnificativ la analiza conversației este metoda de cercetare propusă de Garfinkel (1967) – *etnometodologia*, care consideră ordinea socială ca fiind metodică și, prin urmare, potrivită pentru a fi folosită la studiul conversației.

Analiza conversației derivă din sociologie (inclusiv antropologie și psihologie) și din lingvistică. Din lingvistică se preia ideea că limbajul este un sistem structurat pentru producerea sensului, utilizat în primul rând în interacțiune. Din sociologie se preia ideea conform căreia atât comunicarea, cât și interacțiunea sunt practici sociale. Prin urmare, analiza conversației a fost definită ca "studiul

vorbirii produse în situațiile de zi cu zi ale interacțiunii umane¹¹ (t.n.) (Popescu 2006, 32), conceptul de enunțuri naturale fiind unul fundamental. Acest tip de analiză pornește de la presupunerea că o conversație obișnuită este un fenomen profund structurat și organizat. Principiile de bază sunt că trebuie analizate numai datele care apar în mod natural, că interacțiunea este organizată secvențial, adică funcția pe care o îndeplinește efectiv un enunț depinde de poziția sa secvențială și o importanță esențială o are contextul, adică enunțul anterior și cel următor.

Ten Have (1999) face distincția între *analiza pură a conversației* care se axează pe discuții din orice context instituțional și *analiza aplicată a conversațiilor*, care se ocupă de practicile tipice de interacțiune specifice unei instituții. Conversația obișnuită a fost contrastată cu conversația instituțională, domeniu în care analiza conversației a adus o contribuție semnificativă.

În cercetarea mea folosesc analiza aplicată a conversației și mă bazez pe unele dintre principiile sale, cum ar fi: sistemul de luare a cuvântului (turn-taking system) și analiza conversațiilor naturale. Pentru cercetare am înregistrat lecții reale. Baza teoretică a cercetării mele este analiza critică a discursului, dar recurg și la teorii și metode preluate din analiza conversației și pragmatică (politețe și impolitețe, acte de vorbire indirecte, umor, limbaj evaluativ) pe care le folosesc pentru a studia interacțiunea din sala de clasă.

3. 6. Cadru de analiză

Analiza datelor mele se concentrează pe modalități lingvistice de exprimare a strategiilor de putere. Nu am folosit nicio taxonomie preexistentă a strategiilor de putere. Am recurs la concepte și clasificări prezentate în analiza literaturii de specialitate pentru a analiza datele. Au existat două studii care m-au inspirat în elaborarea propriului meu cadru analitic, și anume modelele de distribuție a puterii ale lui Wong (2015) și strategiile discursive ale lui Manke (1997). Pornind de la ideile lor, mi-am dezvoltat cadrul analitic în care noțiunea abstractă de putere se concretizează printr-o analiză lingvistică în termeni de strategii ale puterii. Contribuțiile pe care le-am adus la studiul relațiilor de putere sunt analiza datelor înregistrate în clasele reale și identificarea strategiilor utilizate de profesori și elevi.

Cercetarea mea este o analiză bazată pe date; după ce am parcurs datele de mai multe ori, am identificat mai întâi principalele clase de strategii folosite de profesori și de elevi; apoi, pentru fiecare strategie am selectat din date toate exemplele corespunzătoare. Am început cu strategiile profesorilor de afirmare a puterii și am extras toate interacțiunile în care profesorii și-au afirmat puterea. Apoi, am încercat să clasific exemplele selectate, ceea ce a condus în cele din urmă la sub-strategiile pe care le prezint în studiu. Pentru a exemplifica fiecare strategie am selectat exemplele cele mai ilustrative și interesante, toate fiind analizate după aceeași structură.

Primul criteriu în stabilirea tipurilor de strategii ale puterii au fost participanții implicați; astfel, am identificat strategiile de putere ale profesorilor și pe cele ale elevilor. Ipoteza a fost că profesorii folosesc strategii de putere pentru a-și exprima în mod clar puterea (le-am numit strategii de afirmare a puterii profesorilor) și strategii de putere pentru a-și diminua puterea (sau ceea ce am

¹¹ "the study of talk produced in everyday situations of human interaction" (Popescu 2006, 32)

numit strategii de atenuare a puterii profesorilor). În ceea ce privește strategiile elevilor, ipoteza a fost că ei le folosesc pentru a submina puterea profesorului (strategiile elevilor de subminare a puterii) sau pentru a se conforma puterii profesorului (strategiile elevilor de respectare a puterii). În timpul analizei am identificat strategii utilizate de elevi atunci când interacționează cu propriii colegi de clasă; astfel, am identificat strategii de sprijin și strategii de atac (acestea din urmă incluzând formularea de cereri către colegi și situarea de partea profesorului). Pornind de la aceste strategii generale am stabilit și alte subtipuri. Este important de menționat că unele strategii se pot amesteca.

3. 7. Un exemplu de analiză

Această secțiune ilustrează un exemplu extras din date și modul în care acestea sunt interpretate în capitolele de analiză. Astfel, se începe cu o definiție a strategiei, un scurt context al exemplului și, apoi, exemplul propriu-zis, așa cum apare în date.

Toate exemplele din limba română sunt traduse de mine în limba engleză; în exemplele din lecțiile de engleză au existat secvențe în limba română pe care le-am tradus. Următoarea etapă a analizei mele este interpretarea exemplului, cu identificarea modului de realizare lingvistică și comentarii suplimentare. La sfârșitul fiecărui exemplu, se trage o scurtă concluzie.

În secțiunea următoare ofer un exemplu al modului în care am analizat strategia profesorului de a folosi pronumele "noi" cu sens inclusiv ca strategie de atenuare a puterii:

Această strategie se referă la capacitatea profesorilor de a se poziționa la același nivel cu elevii, ei incluzându-se în procesul de învățare. Drept urmare, această strategie induce ideea că atât profesorul, cât și elevii au același scop și exercită același nivel de putere și efort în atingerea obiectivului. Din punct de vedere lingvistic, strategia este realizată exclusiv prin utilizarea pronumelui personal "noi" cu sens inclusiv. Cu alte cuvinte, această strategie este opusă uneia din strategiile de afirmare a puterii, și anume disocierea, realizată lingvistic prin utilizarea pronumelor personale "eu" și "tu"; strategia arată o opoziție clară între profesori și elevi și o distribuție dezechilibrată a puterii. Datele includ multe exemple cu pronumele "noi" cu sens inclusiv, ceea ce dovedește că utilizarea pronumelui la persoana întâi plural este o strategie comună în predare.

Acest exemplu este extras dintr-una dintre lecțiile de engleză și marchează trecerea la o nouă activitate în care elevii trebuie să vorbească despre un anumit subiect folosind viitorul simplu.

T₁: a:: now the second one. what do you think they will do there? so now we use the future. use the prompts. a::nd let's see¹².

T₁: a:: acum al doilea. ce credeți că vor face acolo? așa că acum folosim viitorul. utilizați instrucțiunile. și:: să vedem.

¹² exemplul original

Profesorul explică sarcina de lucru (*deci acum folosim viitorul*) și continuă cu o încurajare pentru a începe rezolvarea sarcinii (*să vedem*). Aceste două enunțuri sunt exprimate prin includerea lui "noi" care indică faptul că profesoara se include în aceeași categorie cu elevii, ca și cum ar rezolva sarcina alături de elevii săi. O altă interpretare este că profesorul recurge la această strategie pentru a evita o întrebare directă (*ce credeți că vor face acolo?*) și o instrucțiune directă (*utilizați instrucțiunile*) care reprezintă strategii de afirmare a puterii. Prin urmare, se poate spune că strategiile de afirmare a puterii sunt combinate cu strategii de atenuare a puterii în aceeași lecție în aceeași secvență. Acest fenomen indică faptul că profesorii sunt atenți la imaginea elevilor.

3. 8. Datele

Datele sunt alcătuite din 10 lecții înregistrate audio de engleză, literatură română, istorie, chimie, biologie și muzică. Ele au fost înregistrate în doi ani școlari diferiți din cauza pandemiei Covid-19: două înainte de pandemie și restul în timpul pandemiei, când au avut loc lecții hibride. După înregistrarea orelor, materialul a fost transcris folosind convenții simple de transcriere. Cele care sunt în limba română s-au tradus în limba engleză (doar părțile analizate). Tabelul de mai jos conține o descriere mai detaliată a lecțiilor înregistrate.

Lecția nr.	Subiect	Profesor	Clasă	Tipul clasei		Data înregistrării	Durata înregistrării
				Față în față	Hibrid		
1	Engleză	T1	9	✓		16.03.2021	34 min
2	Engleză	T1	11	✓		16.03.2021	32 min 22s
3	Engleză	T2	12	✓		19.03.2021	20 min 41s
4	Engleză	T3	11	✓		20.01.2020	1h 28min 40s
5	Literatură română	T4	10		✓	02.11.2020	28 min 51s
6	Istorie	T5	5	✓		31.01.2020	44 min 33s
7	Istorie	T5	10		✓	15.10.2020	25 min 27s
8	Chimie	T6	10		✓	06.11.2020	20 min 53s
9	Biologie	T7	10		✓	03.11.2020	33 min 14s
10	Muzică	T8	10		✓	13.10.2020	20 min 40s

Tabelul 1. Descrierea claselor

3. 9. Participanții

La această cercetare au fost opt profesori (inclusiv eu), 7 femei și 1 bărbat, a căror experiență variază de la 10-30 de ani; toți sunt profesori cu normă întreagă și predau la clasele 5-12 în aceeași școală.

Decizia de a înregistra diferiți profesori și diferite discipline școlare a fost justificată de scopul meu de a avea o gamă mai largă de materii și o varietate de clase. Mai întâi, am abordat profesorii

cu care aveam o relație mai apropiată (ceilalți profesori de engleză ca și mine) și apoi pe cei de alte discipline. Am vorbit individual cu ei, explicând cu atenție obiectivul cercetării mele, anume să înregistrez lecțiile lor și să le folosesc pentru teza mea de doctorat. De asemenea, le-am explicat cum să-și înregistreze singuri lecția.

În ceea ce îi privește pe elevi, la această cercetare au participat un număr de 146 de elevi, cu vârste cuprinse între 11 și 17 ani. Aceștia sunt elevi de la gimnaziu (clasa a 5-a) și liceu (clasa a 9-a, două clase a 10-a, două clase a 11-a, clasa a 12-a), toate clase cu abilități mixte. Toți elevii și profesorii sunt români, engleza fiind o limbă străină. Pe unii dintre elevi i-am cunoscut personal pentru că le-am fost și profesor (inclusiv aici clasele a 11-a, a 10-a, a 5-a); pe ceilalți nu i-am cunoscut, deoarece nu predam la clasele lor; uneori acest lucru a reprezentat un inconvenient atunci când transcriam înregistrările, pentru că nu le recunoșteam vocile și nu îi puteam distinge.

3. 10. Considerații etice

Există aspecte etice care trebuie luate în considerare atunci când într-o cercetare sunt implicați participanții umani. Ca atare, au trebuit respectate cerințe etice stricte, printre care aprobarea Comisiei de etică în cercetarea socio-umană a Universității Transilvania din Brașov. Pentru a obține această aprobare s-au depus o serie de documente printre care un raport și modelele pentru obținerea consimțământului tuturor participanților implicați (profesori, elevi/părinți, directorul școlii). Aprobarea a fost emisă cu numărul 12398 în data de 9 octombrie 2019.

Am obținut acordul scris al tuturor participanților de la școala unde am făcut înregistrările. I-am explicat directorului și profesorilor scopul cercetării mele și le-am garantat confidențialitatea; fiecare profesor a primit o copie a lecției transcrise în cazul în care dorea să modifice ceva. Majoritatea profesorilor au fost de acord cu transcrierile originale, cu excepția unui profesor care a dorit excluderea unor episoade. Consimțământul părinților era necesar și pentru că elevii erau minori. Au fost nouă părinți care nu au vrut ca copiii lor să fie implicați în studiu (nu am cerut și nu am primit explicații). Decizia lor a fost respectată, iar contribuțiile copiilor lor în clasă au fost excluse din transcrieri.

Toți participanții au fost informați că se pot retrage din cercetare oricând doresc și că participarea lor nu a fost condiționată de niciun fel de beneficii și/sau costuri. De exemplu, elevii nu ar trebui să pretindă note mai mari dacă sunt de acord să participe, iar profesorii nu ar trebui să aibă prejudecăți împotriva elevilor care nu participă. Pentru a proteja identitatea participanților, nu am folosit numele lor reale în analiză. Am folosit simbolurile "T" pentru profesori și "S" pentru elevi însoțite de numere în ordinea în care apar în transcrierile datelor.

4. Rezultate

Această secțiune rezumă toate tipurile de strategii ale puterii identificate în date (inclusiv subtipurile) și le explică pe scurt.

4. 1. Strategiile profesorilor de afirmare a puterii

După cum sugerează și numele, aceste strategii reprezintă o exprimare directă a puterii. Există șase sub-strategii de acest fel, și anume: critica, sarcasmul și ironia, disocierea, ordinele/instrucțiunile, controlul discuțiilor și modalitățile particulare de adresare către elevilor.

Critica se referă la profesorii care adoptă o atitudine ostilă față de elevi și este cel mai direct mod de exprimare a puterii. Această strategie apare de mai multe ori în date și are scopul de a exprima o evaluare extrem de negativă a unui comportament inadecvat, neîndeplinirea unei anumite sarcini de către elevi etc.

Sarcasmul și ironia apar atunci când profesorii exprimă dispreț (sarcasm) sau când exprimă opusul a ceea ce spun de fapt (ironie). Această strategie este folosită ca o modalitate indirectă de exprimare a criticii. Exemplele relevă faptul că remarcile sarcastice sunt folosite de profesori pentru a sancționa greșelile sau comportamentul elevilor, iar profesorii le folosesc atunci când nu sunt mulțumiți de comportamentul și performanța elevilor.

Disocierea se referă la distincția clară pe care profesorii o fac între ei și elevi. Acest lucru se realizează lingvistic prin pronumele personale "eu" versus "tu/voi". Această strategie indică un anumit grad de superioritate asociat statutului profesorilor, ei fiind cei care posedă mai multe cunoștințe și putere.

O altă strategie de afirmare a puterii pe care profesorii o folosesc în clasă este să dea ordine. Ele iau de obicei o formă imperativă și pot apărea în instrucțiuni atunci când profesorii se adresează elevilor în mod direct.

Controlul asupra discuțiilor se referă la situațiile în care elevii deviază discuția și profesorii o aduc înapoi la subiectul discutat.

Există forme specifice de adresare către elevi identificate în date, iar unele dintre ele includ termeni peiorativi.

4. 2. Strategiile profesorilor de atenuare a puterii

Aceste strategii diminuează sau dispersează puterea profesorului, iar subtipurile sunt: folosirea pronumelui "noi" cu sens inclusiv, folosirea cererilor politicoase, actele de vorbire indirecte, evitarea nimirii directe, minimizarea cererilor, solicitarea aprobării elevilor, sprijinirea elevilor (ajutarea elevilor prin întrebări suplimentare pentru a da răspunsul corect, susținerea), acceptarea opiniilor elevilor, corectarea indirectă, exprimarea interesului pentru opiniile personale ale elevilor și validarea răspunsurilor lor, lauda, recunoașterea ideilor elevilor, manifestarea interesului pentru elevi ca oameni (uneori folosind discuții informale), folosirea umorului, scuzele, recunoaștința, respectarea ritmului de învățare al elevilor, adresarea către elevi în mod politic.

Una dintre cele mai comune strategii de atenuare a puterii este incluziunea, adică poziționarea profesorilor la același nivel cu elevii. Această strategie este realizată lingvistic prin utilizarea pronumelui personal "noi" cu un sens inclusiv. În acest fel, elevii se pot simți sprijiniți în procesul de învățare, știind că nu sunt singuri.

Utilizarea cererilor politicoase reprezintă o altă strategie de atenuare a puterii. Aceste solicitări sunt adesea urmate de formula politicoasă "vă rog" și au scopul de a-i face pe elevi să coopereze.

Această strategie este strâns legată de utilizarea actelor de vorbire indirecte. Folosirea întrebărilor sau cererilor în loc de instrucțiuni la modul imperativ îi face pe profesori să pară mai puțin exigenți cu elevii lor.

Evitarea numirii directe atunci când se verifică nivelul de înțelegere al elevilor îi ajută pe aceștia să fie mai relaxați și să nu se simtă amenințați de întrebările profesorului. Pe de altă parte, această strategie poate fi interpretată ca o modalitate indirectă de a capta atenția întregii clase și de a oferi elevilor posibilitatea de a răspunde dacă doresc, fără a pune presiune asupra lor.

Minimizarea cererilor prin utilizarea cuantificatorilor care se referă la o cantitate mică (niște, câteva, puține) ajută profesorul să prezinte o sarcină ca fiind mai ușoară. În acest fel, elevii sunt încurajați, știind că vor rezolva doar câteva exerciții, de exemplu.

Profesorii caută, de asemenea, aprobarea elevilor folosind cuvinte precum "nu-i așa" sau "ok", care sunt adesea folosite ca întrebări. Scopul lor este de a verifica atenția sau înțelegerea elevilor. Este un mod indirect de a-i implica pe elevi în lecție și de a recunoaște importanța rolului lor în clasă.

Pentru a-i împiedica pe elevi să se simtă amenințați atunci când nu cunosc răspunsurile, profesorii folosesc întrebări suplimentare pentru a-i conduce pe elevi la răspunsul corect; aceasta este o strategie de susținere la care profesorii recurg atunci când elevii rămân tăcuți.

O altă strategie de sprijinire a elevilor sunt informațiile pe care le oferă profesorii despre etapele lecției; în acest fel, elevii înțeleg mai clar dinamica lecției.

O strategie care diminuează puterea profesorului este acceptarea opiniei elevilor. Faptul că profesorii permit elevilor să vorbească liber în clasă, să-și spună părerea cu privire la anumite chestiuni fără a se interveni sau a-i contrazice, este o strategie încurajatoare și de împuternicire.

Corectarea indirectă este o strategie prin care profesorul corectează răspunsul greșit al unui elev într-o manieră mai subtilă și este o modalitate de a ajuta elevul să își păstreze o imagine bună în fața colegilor.

Lauda are drept scop principal este de a stimula stima de sine a elevilor. Când laudă, profesorii validează de fapt răspunsurile corecte și comportamentul bun al elevilor.

Recunoașterea ideilor elevilor (sau atribuirea în limbaj evaluativ) se referă la profesorii care le oferă elevilor recunoașterea ideilor în fața întregii clase. De obicei, profesorul repetă răspunsul elevului, precizând în mod clar numele.

Profesorii manifestă interes și pentru elevi ca oameni. Ei empatizează cu elevii lor, luând în considerare problemele care pot exista în viața lor personală. Aceasta este o oportunitate pentru profesori de a crea o relație puternică cu elevii.

Profesorii folosesc umorul în clasă pentru a reduce tensiunea, pentru a-i ajuta pe elevi să se simtă mai relaxați sau pentru a evita anumite subiecte. Când profesorii și elevii râd împreună se stabilește o relație de colaborare puternică.

Deși această strategie nu este atât de frecvent utilizată, profesorii își cer uneori scuze elevilor pentru greșeli. Când fac acest lucru, își recunosc erorile și, astfel, puterea lor scade.

O altă strategie de atenuare a puterii este exprimarea recunoștinței. În general, profesorii le mulțumesc elevilor pentru atenția sau răspunsurile din timpul orei; este un mod de a aprecia elevii pentru colaborarea lor.

Respectarea ritmului de învățare al elevilor se referă la atenția acordată de profesor care verifică dacă ritmul lecției e adecvat (dacă elevii au reușit să scrie totul după dictare, dacă au notat toate informațiile de pe tablă etc.). Această strategie arată interesul profesorului pentru elevi.

Nu în ultimul rând, profesorii își atenuază puterea atunci când se adresează politicos elevilor. Unii profesori au propriul mod de a se adresa elevilor ("mama"); alții folosesc termeni de alint ("dragilor/dragii mei").

Figura de mai jos rezumă tipurile de strategii de putere ale profesorilor.

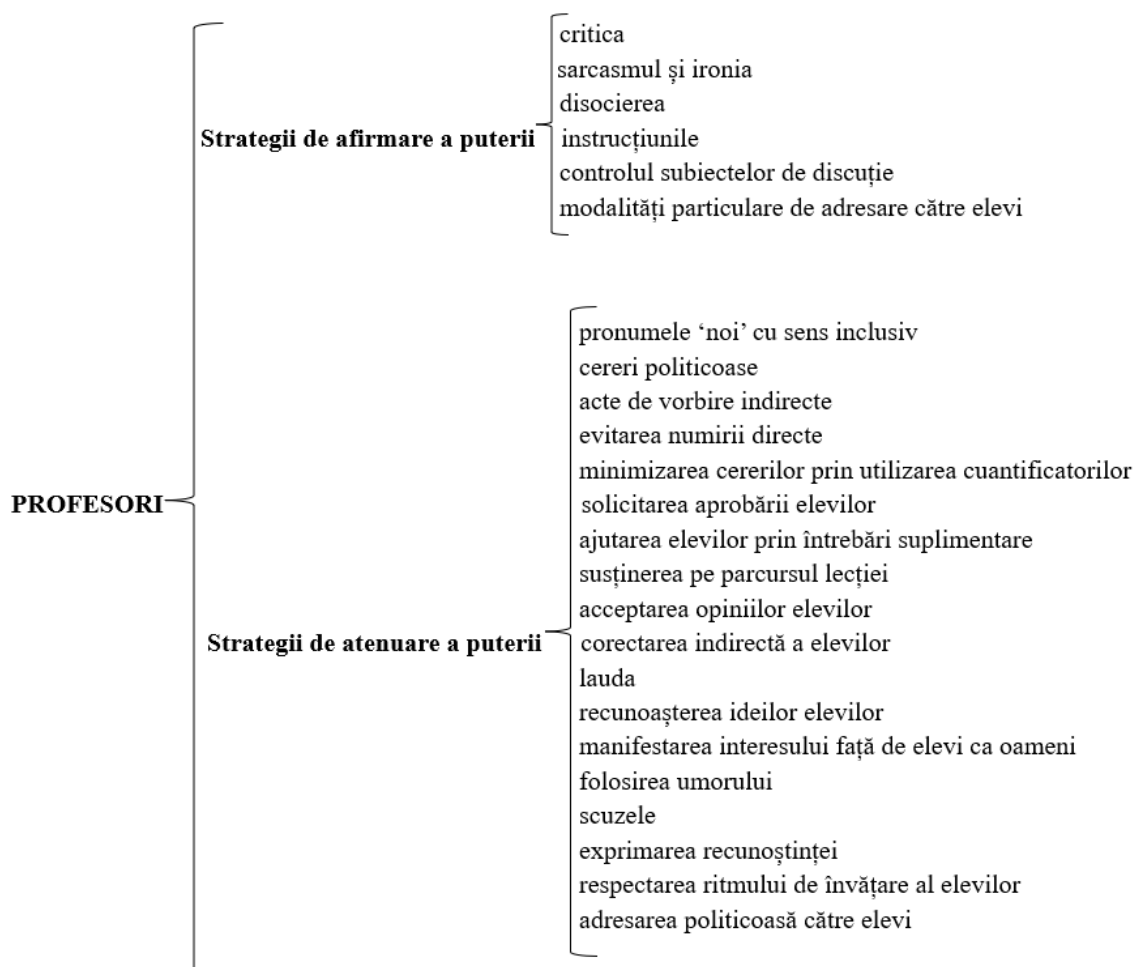


Figura 1. Strategiile de putere ale profesorilor

4. 3. Strategiile elevilor de subminare a puterii

Strategiile de subminare a puterii sunt folosite de elevi pentru a submina, a contesta sau a rezista puterii profesorului. Strategiile includ: critica, lipsa de interes, întreruperea, comportamentul perturbator.

Elevii folosesc critica drept o strategie de subminare a puterii. Ei blamează în principal sistemul educațional care arată puțin interes pentru școală sau învinovățesc profesorii pentru metodele lor de predare.

Una dintre cele mai comune strategii de subminare a puterii este manifestarea lipsei de interes față de școală. Lipsa de interes poate fi dedusă din comportamentul elevilor, cum ar fi: neîndeplinirea sarcinilor, neparticiparea corespunzătoare la oră (lipsa manualului sau caietului), neatenta etc.

Confruntarea este o modalitate de a contesta sau de a nu fi de acord cu opinia profesorului exprimată prin răspunsuri evazive, prin contestarea dreptului profesorului de a numi elevii să răspundă sau prin corectarea profesorului.

Înteruperea apare în datele analizate la clasa de gimnaziu fiind folosită pentru a atrage atenția profesorului. Au fost identificate diferite tipuri de întreruperi, cum ar fi: întreruperea prin întrebări provocatoare, prin repetare, prin răspunsuri aleatorii, prin solicitări adresate profesorului (să spună sau să facă ceva).

Adoptarea unui comportament perturbator (acțiuni care întrerup lecția) reprezintă un alt mod de a submina puterea profesorului. Analiza se concentrează doar pe manifestările lingvistice ale comportamentului perturbator și se include vorbitul în afara sarcinii de lucru; comportamentul perturbator poate fi dedus și din observațiile făcute de profesor.

4. 4. Strategiile elevilor de respectare a puterii

Strategiile de respectare a puterii se referă la manifestarea interesului pentru materie, participarea activă la lecție și cooperarea cu profesorul.

În general, elevii se supun puterii profesorului, căruia îi recunosc statutul și autoritatea. Cel mai vizibil tip de strategie de respectare a puterii este manifestarea interesului pentru materia predată, pentru explicațiile profesorului, pentru luarea de notițe, pentru a răspunde la întrebările profesorului, pentru a-l ajuta pe profesor. Atunci când manifestă interes, elevii folosesc un limbaj și formule politicoase de adresare.

4. 5. Strategii de sprijin

Elevii folosesc strategii de putere nu numai în interacțiunea lor cu profesorul, ci și atunci când interacționează cu colegii lor. Astfel, își ajută colegii care se află într-o situație dificilă, pentru a preveni pierderea imaginii individuale.

4. 6. Strategii de atac

Strategiile de atac reprezintă opusul celor de sprijinire a colegilor. Elevii încearcă să își manifeste puterea asupra altor colegi criticând și/sau cerând colegului un anumit tip de comportament și luând partea profesorului împotriva colegilor.

Figura de mai jos ilustrează strategiile de putere utilizate de elevi.

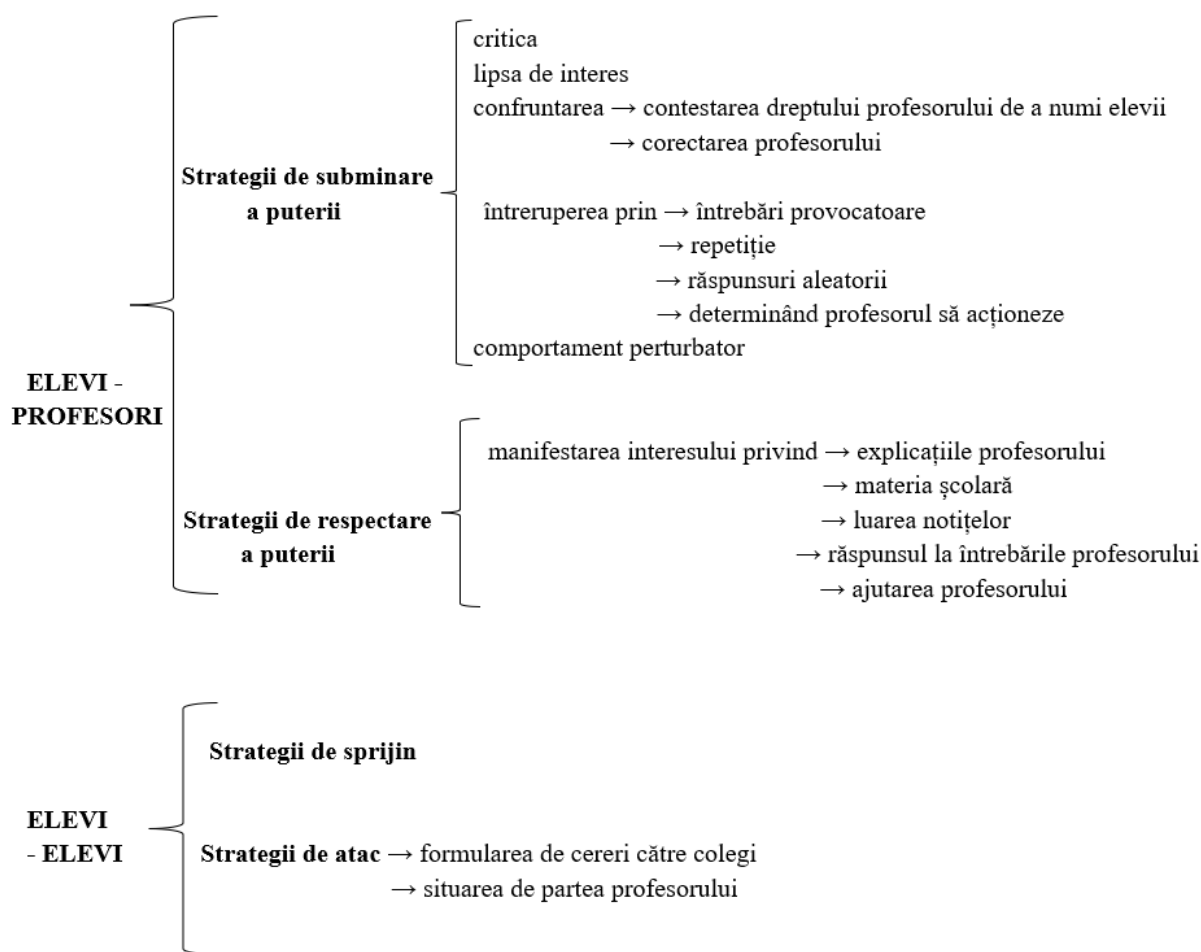


Figura 2. Strategiile de putere ale elevilor

4. 7. Mijloace lingvistice de exprimare a puterii

Unele dintre strategiile prezentate sunt realizate prin marcatori lingvistici specifici, în timp ce altele sunt mai dependente de context, în sensul că nu sunt exprimate prin același cuvânt/frază.

În secțiunea următoare, menționez doar acele strategii care sunt realizate într-un mod mai constant: utilizarea pronumelor personale "eu/tu" pentru disociere și "noi" cu sens inclusiv sau utilizarea imperativelor de către profesori pentru a da ordine sau de către elevi pentru a pretinde ceva de la colegi.

Printre formele de adresare care apar în date, unele sunt derogatorii, cum ar fi "mă" folosit de profesori atunci când critică sau "bă" folosit de elevi atunci când își atacă colegii (forme nepoliticoase de adresare); altele sunt termeni de alint, cum ar fi "dragii mei", "mama" sau termenul familiar "băieți/guys" (toate folosite pentru a crea o relație de apropiere).

Întrebările sunt folosite atât de profesori, cât și de elevi pentru o varietate de scopuri. Astfel, apar întrebări atunci când profesorii își atenuază puterea în: solicitările politicoase exprimate cu formula "vă rog", actele de vorbire indirecte, întrebările ajutătoare, respectarea ritmului de învățare al elevilor, interesul pentru elevi ca oameni.

Elevii folosesc întrebări atunci când recurg la strategii de subminare a puterii, când contestă dreptul profesorului de a numi elevii să răspundă, când întrerup profesorul cu întrebări provocatoare sau atunci când îl îndeamnă să acționeze. Întrebările sunt folosite și pentru o strategie opusă – manifestarea interesului pentru problemele școlare.

Solicitarea aprobării elevilor este marcată lingvistic prin utilizarea cuvintelor "nu-i așa", "ok", care funcționează ca întrebări. Limbajul evaluativ apare în discursul din sala de clasă. Astfel, atitudinea: afectul se realizează prin intermediul adjectivelor, atitudinea: stima socială prin intermediul adverbilor și aprecierea: reacția și valoarea prin intermediul adjectivelor. Implicare: extindere – atribuire și implicare: proclamare – aprobare sunt realizate lingvistic prin rostirea numelui elevului; gradația: forță – cuantificarea este exprimată prin intermediul cuantificatorilor ("câțiva", "puțin").

5. Concluzii

Strategiile de afirmare a puterii profesorului se împletesc cu strategiile de atenuare a puterii în cadrul unei lecții sau chiar din aceeași secvență. Acest lucru indică faptul că profesorii sunt atenți la imaginea elevilor. Profesorii nu răspund la comportamentul nepolitic al elevilor cu o strategie nepoliticoasă de afirmare a puterii; dimpotrivă, ei tratează actele nepoliticoase cu politețe, evitând în acest fel un posibil conflict cu elevii. Uneori, profesorii reușesc să-i facă pe elevi să participe la lecție fără a recurge la strategii de afirmare a puterii. Potrivit datelor, strategiile de atenuare a puterii sunt mai eficiente pentru a obține cooperare cu elevii decât cele de afirmare a puterii.

Este important să specificăm faptul că elevii subminează puterea profesorului nu neapărat atunci când profesorii își afirmă puterea, ci atunci când o atenuază. Conform datelor, afirmarea puterii profesorilor duce la respectarea puterii de către elevi, iar atenuarea puterii profesorilor poate duce la subminarea puterii de către elevi. Acest lucru se întâmplă probabil deoarece unii elevi pot percepe intenția profesorilor de a-și atenua/diminua puterea ca pe o slăbiciune și profită de această oportunitate pentru a-și afirma propria putere.

Relațiile de putere profesori-elevi și elevi-elevi reprezintă un proces complex deoarece puterea nu trebuie percepută doar într-un mod negativ (ca dominație); ea poate fi privită într-o lumină pozitivă (ca fiind productivă), ea putând poate duce la împuternicirea elevilor.

Scopul principal al acestei cercetări este de a înțelege relațiile de putere în clasă și de a identifica modul în care acestea sunt exprimate lingvistic. Înțelegerea dinamicii interacțiunii, a relațiilor de putere din sala de clasă poate avea implicații în privința strategiilor de predare, microcosmosul unei lecții putând declanșa schimbări la niveluri mai largi.

6. Contribuția personală

Rezultatele analizei – clasificarea, strategiile și sub-strategiile identificate, precum și modul în care acestea sunt exprimate lingvistic reprezintă contribuția mea personală adusă în domeniul cercetării puterii în discursul din sala de clasă.

Cred că analiza mea, bazată pe înregistrări reale ale orelor dintr-un liceu din România, oferă o alternativă la studiile existente privind relațiile de putere în clasă, precum și o nouă clasificare a strategiilor de putere. Cercetarea include date specifice unei anumite școli, dar rezultatele pot fi generalizate. Sperăm că acest studiu aduce o contribuție semnificativă la studiile de interacțiune din sala de clasă prin strategiile identificate.

7. Alte direcții de cercetare

Sunt conștientă că cercetarea poate fi îmbogățită prin studii suplimentare. O direcție viitoare de cercetare ar fi o analiză mai complexă a puterii, inclusiv a caracteristicilor non-lingvistice, cum ar fi comunicarea non-verbală.

Cercetarea ar putea fi continuată folosind același corpus, dar studiind relațiile de putere în funcție de subiectul predat, ipoteza fiind că orele de limbi străine, care includ elemente culturale, ar putea influența modul în care este exprimată puterea. Studiarea aceluiași corpus dintr-o perspectivă sociolingvistică ar putea duce la analiza comparativă a strategiilor de putere în ceea ce privește vârsta și sexul profesorilor și elevilor.

O altă direcție posibilă poate fi un studiu care să implice mai multe clase din alte școli pentru a identifica strategii similare și diferite sau chiar cercetarea strategiilor de putere în alte contexte educaționale din alte țări și compararea, de exemplu, a orelor de engleză din diferite culturi.

Bibliografie selectivă

- Ainsworth-Vaughn, Nancy. 1998. *Claiming Power in Doctor-Patient Talk*. Oxford : Oxford University Press.
- Alpert, Bracha. 1991. "Students' Resistance in the Classroom." *Anthropology and Education Quarterly* 22: 350-366.
- Arminen, Ilkka. 2005. *Institutional Interaction. Studies of Talk at Work*. Farnham: Ashgate Publishing Ltd.
- Bousfield, Derek. 2008. *Impoliteness in Interaction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Brooks, Catherine F. 2015. "Role, Power, Ritual, and Resistance: A Critical Discourse Analysis of College Talk." *Western Journal of Communication* 1-22.
- Brown, Penelope, and Stephen Levinson. 1987 [1978]. *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cangelosi, James S. 2014. *Classroom Management Strategies: Gaining and Maintaining Students' Cooperation*. 7th. Wiley.
- Cazden, Courtney B. 2001. *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. 2nd. Portsmouth: Heinemann.
- Christie, Frances. 2002. *Classroom Discourse Analysis: A Functional Perspective*. London/New York: Continuum.
- Coposescu, Liliana, and Gabriela Chefneux. 2008. *Institutional Talk and Intercultural Communication in Multinational Companies: Corpus of Spoken Interaction in English*. Braşov: Transilvania University of Braşov Publishing House.
- Culpeper, Jonathan. 2008. "Reflections on impoliteness, relational work and power." In *Impoliteness in Language. Studies on Its Interplay with Power in Theory and Practice*, edited by Derek Bousfield and Miriam A. Locher, 17-44. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Cummins, Jim. 2009. "Pedagogies of choice: challenging coercive relations of power in classrooms and communities." Edited by Shelley K. Taylor and Mitsuyo Sakamoto. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* (Routledge) 12 (3): 261-271.
- Dahl, Robert A. 1957. "The Concept of Power." *Behavioural Sciences* 22 201-205.
- Dan, Beata Andrea. 2023. "The Importance of Student-Teacher Relationship in Romanian SEN Schools Among Hungarian Minorities." *Central European Journal of Educational Research* 5 (2): 52-59.
- Englebretson, Robert. 2007. "Stancetaking in discourse: An introduction." In *Stancetaking in Discourse. Subjectivity, evaluation, interaction*, edited by Robert Englebretson, 1-25. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Fairclough, Norman. 2010. *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language*. 2nd. Abingdon and New York: Routledge.
- . 1992. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.

- . 2015 [1989]. *Language and Power*. 3rd. Abingdon and New York: Routledge.
- Fajar, Muh., and Farah Nadhillah. 2023. "Revealing Power Relations in Online Learning: A Critical Classroom Discourse Analysis." *Journal of English Teaching and Research* 8 (1): 63-76.
- Foucault, Michel. 1980. *Power/Knowledge: Selected interviews and other writings 1972-1977*. Edited by Colin Gordon. Translated by Colin Gordon, Leo Marshall, John Mepham and Kate Soper. New York: Pantheon Books.
- French Jr., John R. P., and Bertram Raven. 1959. "The Bases of Social Power." In *Studies in social power*, edited by D. Cartwright, 150-167. Ann Arbor, MI: Institute for Social Research, University of Michigan.
- Garfinkel, Harold. 1967. *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Gore, Jennifer. 1998. "Disciplining Bodies: On the Continuity of Power Relations in Pedagogy." In *Foucault's Challenge: Discourse, Knowledge, and Power in Education*, edited by Thomas S. Popkewitz and Marie Brennan. New York: Teachers College Press.
- Gore, Jennifer. 1995. "Foucault's Poststructuralism and Observational Education Research: A Study of Power Relations." In *After Postmodernism: Education, Politics and Identity*, edited by Richard Smith and Philip Wexler. London: The Falmer Press.
- Holmes, Janet, and Maria Stubbe. 2014 [2003]. *Power and Politeness in the Workplace. A Sociolinguistic Analysis of Talk at Work*. London and New York: Routledge.
- Jenks, Christopher J. 2020. "Applying critical discourse analysis to classrooms." *Classroom Discourse* 11 (2): 99-106.
- Kumaravadivelu, B. 1999. "Critical Classroom Discourse Analysis." *TESOL Quarterly* 33, no. 3: 453-484.
- Locher, Miriam. 2004. *Power and Politeness in Action: Disagreements in Oral Communication*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
- Manke, Mary Phillips. 1997. *Classroom Power Relations: Understanding Student-Teacher Interaction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Martin, J.R., and P.R.R. White. 2005. *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Mehan, Hugh. 1979. *Learning lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press.
- Miricescu, Dan, and Remus Constantin Butănescu-Volanin. 2023. "Study on the student-teacher relationship in the context of online teaching, according to the students of the Faculty of Engineering, Lucian Blaga University of Sibiu." *Review of Management and Economic Engineering* 22 (4(90)): 307-317.
- Oppelt, Camila. 2020. "Discourse analysis of (power) struggles in the classroom: confessions of a schoolteacher." *Revista Gatilho, UFJF* 18: 170-184.
- Pitsoe, Victor, and Moeketsi Letseka. 2013. "Foucault's Discourse and Power: Implications for Instructionist Classroom Management." *Open Journal of Philosophy* 3 (1): 23-28.
- Pollard, Andrew. 1985. *The Social World of the Primary School*. London: Cassell.
- Popescu, Carmen. 2006. *Topics in Pragmatics*. Ploiești: Editura Universității Petrol-Gaze.

- Richardson, John E. 2007. *Analysing Newspapers: An Approach from Critical Discourse Analysis*. London: Red Globe Press.
- Rymes, Betsy. 2008. *Classroom Discourse Analysis: A Tool for Critical Reflection*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Schegloff, Emanuel A., and Harvey Sacks. 1973. "Opening Up Closings." *Semiotica* 8: 289-327.
- Scott, John. 2001. *Power*. Cambridge: Polity Press.
- Seedhouse, Paul. 2010. "Locusts, Snowflakes and Recasts: Complexity Theory and Spoken Interaction." *Classroom Discourse* 1 (1): 4-24.
- Sinclair, John McHardy, and Malcolm Coulthard. 1975. *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- ten Have, Paul. 1999. *Doing Conversation Analysis. A Practical Guide*. London: Sage Publications.
- van Dijk, Teun A. 2008. *Discourse and Power*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- . 1993. *Elite Discourse and Racism*. Newbury Park, CA: Sage.
- Vine, Bernadette. 2004. *Getting Things Done at Work: The discourse of power in workplace interaction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Walsh, Steve. 2006. *Investigating Classroom Discourse*. London/New York: Routledge.
- Webster, Alec, Michael Beveridge, and Malcolm Reed. 1996. *Managing the Literacy Curriculum. How schools can become communities of readers and writers*. London/New York: Routledge.
- Wodak, Ruth. 2001. "The discourse-historical approach." In *Methods of Critical Discourse Analysis*, edited by Ruth Wodak and Michael Meyer, 63-94. London: Sage.
- Wodak, Ruth, and Paul Chilton. 2005. *A New Agenda in (Critical) Discourse Analysis*. Amsterdam: John Benjamins.
- Wong, Mei-Yee. 2015. *Teacher-Student Power Relations in Primary Schools in Hong Kong*. Lanham: Lexington Books.