

ỨNG DỤNG PHÂN TÍCH VĂN BẢN VÀO VIỆC PHÂN TÍCH CÁC BÀI ĐỌC HIỂU PHẦN 2 FCE TRÌNH ĐỘ B2 THEO KHUNG THAM CHIẾU CHÂU ÂU

NGUYỄN THANH TÙNG*

TÓM TẮT

Bài viết vận dụng lí thuyết phân tích văn bản với các lí thuyết hữu quan như phân đoạn thực tại câu, cấu trúc thông tin với đề và thuyết, các phương tiện liên kết hình thức để phân tích 73 bài đọc Phần 2 trình độ B2 trong 13 quyển sách FCE. Kết quả nghiên cứu cho thấy cấu trúc văn bản, hơn là từ vựng và ngữ pháp ở cấp độ câu, quyết định độ khó của các câu được lựa chọn, khó nhất là liên kết nội dung giữa các ý và ít khó hơn là liên kết hình thức theo thứ tự khó giảm dần như sau: phép nối, phép thế, phép quy chiếu hồi chỉ, và liên kết từ vựng.

Từ khóa: phân tích diễn ngôn/văn bản, phân đoạn thực tại câu, cấu trúc thông tin, đề-thuyết, liên kết, các phương tiện liên kết hình thức.

ABSTRACT

Applying textual analysis into analyzing B2-level (CEFR) reading texts of FCE part 2

This paper applies textual analysis with such relevant theories as Functional Sentence Perspective, information structure with theme and rheme, and formal cohesive devices into analyzing 73 B2-level (CEFR) reading texts of FCE Part 2. The findings of the study show that textual structure, rather than vocabulary and sentential grammar, determines the difficulty of the missing sentences, with content cohesion being the most difficult and formal cohesion of less difficulty in this descending order: conjunctions, substitution, anaphoric reference/substitution, and lexical relationship.

Keywords: discourse/textual analysis, functional sentence perspective, information structure, theme-rheme, formal cohesive devices.

1. Dẫn nhập

Đề án ngoại ngữ quốc gia 2020 đã được triển khai trên khắp cả nước từ năm 2010. Trong những năm đầu của đề án, Khoa Tiếng Anh Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh (ĐHSPTPHCM) được giao nhiệm vụ bồi dưỡng năng lực tiếng và phương pháp giảng dạy cho giáo viên ở TPHCM, các tỉnh miền Đông Nam Bộ và các tỉnh khác như Ninh Thuận, Bình Thuận. Để giúp giáo viên có

thể đạt chuẩn B2 theo khung tham chiếu chung châu Âu lúc đầu và sau này là Khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dùng cho Việt Nam do Thứ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo Nguyễn Vinh Hiển kí ngày 24 tháng 01 năm 2014 (xem Thông tư số 01/2014/TT-BGDĐT) [1], đối với phần năng lực tiếng, Khoa Tiếng Anh sử dụng hệ thống giảng dạy và đánh giá của Cambridge ở Anh Quốc gồm 4 kĩ năng và phần sử dụng tiếng Anh.

* PGS TS, Trường Đại học Sư phạm TPHCM; Email: tungnth@hcmup.edu.vn

Đối với riêng kĩ năng đọc hiểu, có 3 phần trong kì thi FCE. Trong quá trình trực tiếp giảng dạy, tham khảo ý kiến của các đồng nghiệp, thăm dò ý kiến sơ bộ của người học, chúng tôi nhận thấy phần 2 được đánh giá là khó nhất. Phần này bao gồm một bài đọc hiểu có độ dài khoảng 500-700 từ, 7 câu được lấy ra và người học được yêu cầu đặt về vị trí đúng của chúng. Để làm cho việc xác định câu cuối không mang tính máy móc, ngoài 7 câu này, người thiết kế phần này còn thêm vào một câu nữa. Như vậy, người học sẽ chọn 7 trong 8 câu để điền vào 7 chỗ trống trong bài khóa.

Do kết quả tổng 5 bài thi phải đạt từ 60 điểm trở lên trong tổng số 100 điểm mới đạt trình độ B2, nên việc làm tốt từng bài thi là cần thiết. Đối với kĩ năng đọc hiểu, phần 2, do được đánh giá là khó nhất, nên đóng vai trò quan trọng đối với kết quả kĩ năng môn đọc nói riêng và kết quả chung. Vì vậy, cần phải tìm hiểu điều gì đã gây trở ngại cho người học để từ đó có những biện pháp khắc phục nhằm giúp người dạy và người học đạt được kết quả như mong muốn.

Nghiên cứu này tìm hiểu vì sao cấu trúc các bài đọc phần 2 trong FCE thực sự gây khó khăn cho người học. Để đạt mục tiêu nghiên cứu này, đề tài cần tìm thông tin để trả lời các câu hỏi nghiên cứu chính cùng các câu hỏi nghiên cứu phụ sau đây:

Tại sao Phần 2 trong các bài thi đọc hiểu FCE lại gây khó khăn nhất cho người học?

1. Các bài đọc được cấu trúc như thế nào?

2. Các loại câu nào thực sự gây khó khăn cho người học?

3. Lí do là gì?

2. Cơ sở lí luận

Bộ máy khái niệm hữu quan được sử dụng để tìm thông tin trả lời câu hỏi nghiên cứu chính cùng 3 câu hỏi nghiên cứu phụ bao gồm các phân tích diễn ngôn/văn bản với 2 hướng chính trong nghiên cứu ngôn ngữ, cấu trúc văn bản gồm ngữ pháp văn bản và liên kết văn bản với 2 hệ thống của Halliday (1976) cho tiếng Anh và Trần Ngọc Thêm (1985) cho tiếng Việt, đoạn văn (định nghĩa, các dạng đoạn văn, tổ chức đoạn văn), lí thuyết phân đoạn thực tại câu và cấu trúc thông tin với đề và thuyết trong văn bản ở cấp độ câu và cấp độ trên câu.

Trước hết, liên quan đến phân tích diễn ngôn/văn bản, có hai hướng nghiên cứu ngôn ngữ chính là nghiên cứu ngôn ngữ như một hệ thống độc lập và nghiên cứu ngôn ngữ như một hiện tượng xã hội. Trong giáo trình *Ngôn ngữ học đại cương* năm 1916, có thể thấy rõ lịch sử ngôn ngữ học đã trải qua 3 giai đoạn trước khi đối tượng thật sự và duy nhất của việc nghiên cứu ngôn ngữ được khám phá. Trong bối cảnh khi ngành ngôn ngữ học chưa xác định được đối tượng nghiên cứu thực sự của mình thì Saussure được xem là người đầu tiên đặt nền móng cho ngành ngôn ngữ học hiện đại. Ông cho rằng hoạt động ngôn ngữ (langage) bao gồm ngôn ngữ (langue) và lời nói (parole). Tuy nhiên, ông đã gạt bỏ lời nói ra khỏi đối tượng nghiên cứu ngôn ngữ do tính phức tạp của nó. Chính vì vậy, trong lời tựa cho giáo trình dịch sang

tiếng Anh [11, tr.xii], Baskin diễn đạt đây là hướng nghiên cứu “Ngôn ngữ vì ngôn ngữ” (the study of language in and for itself). Hay nói cách khác, theo hướng này, ngôn ngữ được nghiên cứu như một hệ thống độc lập.

Ngay sau khi Saussure đưa ra tuyên bố vào năm 1916 về việc nghiên cứu ngôn ngữ như một hệ thống tự trị, nhiều nhà nghiên cứu từ nhiều lĩnh vực khác nhau như ngôn ngữ học, ngôn ngữ xã hội học, nhân học, tâm lí học, triết học, xã hội học bằng nhiều cách thức khác nhau đã đưa ra cứ liệu về mối quan hệ giữa ngôn ngữ và hiện thực xã hội: ngôn ngữ cần được giải thích trong mối quan hệ với bối cảnh xã hội vì chính bối cảnh này cung cấp nghĩa của người nói. Có thể kể một số tác giả điển hình theo hướng nghiên cứu này: Malinowski (1923), Firth (1957), Hymes (1968), Halliday và Hasan (1985). Malinowski (1923) nổi tiếng với 2 khái niệm là ngữ cảnh tình huống và ngữ cảnh văn hóa mà sau này được các nhà nghiên cứu như Firth (1957) và Hymes (1968) dần mở rộng. Vận dụng vào giáo dục ngôn ngữ, Halliday nghiên cứu ngôn ngữ theo cách nhìn xã hội – kí hiệu học (language as socio-semiotic). Ngôn ngữ là một hệ thống bao gồm các tiểu hệ thống ngữ pháp, từ vựng, chính tả, hình thái, và ngữ âm. Ngoài nghĩa ngôn ngữ bề mặt này, cần cần nhắc các tầng nghĩa sâu hơn liên quan đến ngữ cảnh xã hội do văn bản là “một ví dụ về nghĩa xã hội trong một văn cảnh tình huống cụ thể” [6, tr.11]. Vì thế, nghĩa của văn bản cần được giải thích từ ba nguồn: nghĩa ngôn ngữ bề mặt (ngôn

ngữ), nghĩa tình huống (ngữ cảnh tình huống) và nghĩa văn hóa (ngữ cảnh văn hóa).

Nếu hướng thứ nhất tập trung vào nghiên cứu câu, thì hướng thứ hai này tập trung vào đơn vị lớn hơn câu, đó là văn bản. Vì thế, phần tiếp theo đi vào những vấn đề liên quan đến cấu trúc văn bản như ngữ pháp văn bản và liên kết văn bản. Cho tới thập niên 70, các nhà ngôn ngữ học cho rằng đơn vị lớn nhất trong nghiên cứu ngôn ngữ là câu. Tuy nhiên, sau đó cùng với trào lưu của các nhà ngữ pháp hình thức, ngữ pháp văn bản hình thành với đơn vị nghiên cứu vượt qua ranh giới câu. Từ đây nảy sinh giả thuyết là có loại ngữ pháp văn bản mà đơn vị lớn nhất là văn bản. Việc ra đời ngữ pháp trên câu, hay ngữ pháp văn bản, là một bổ sung quan trọng cho ngôn ngữ học đại cương.

Nói đến lĩnh vực ngữ pháp văn bản, các nhà ngôn ngữ học ở Việt Nam thường nhắc đến hai nhà nghiên cứu được xem là đặt nền móng cho việc nghiên cứu liên kết trong văn bản: Halliday (1976) với công trình “Liên kết trong tiếng Anh” và Trần Ngọc Thêm (1985) với công trình “Hệ thống liên kết văn bản trong tiếng Việt”. Phương tiện liên kết đóng vai trò quan trọng trong việc tạo sự gắn kết giữa các mệnh đề, câu và đoạn văn, từ đó tạo cho bài viết một sự logic, mạch lạc. Halliday (1976) đưa ra một hệ thống liên kết trong tiếng Anh gồm 5 phương tiện liên kết hình thức là quy chiếu, thế, tình lược, nối, và liên kết từ vựng. Còn theo Trần Ngọc Thêm (1985), các phương thức liên kết giữa các

phát ngôn, chung cho cả ba loại phát ngôn (câu tự nghĩa (câu đã có đủ nghĩa và trọn vẹn về cấu trúc ngữ pháp), câu hợp nghĩa (câu tự chúng chưa đủ nghĩa nhưng trọn vẹn về cấu trúc ngữ pháp), và ngữ trực thuộc (“câu” vừa chưa đủ nghĩa vừa không trọn vẹn về cấu trúc ngữ pháp)), bao gồm các phép liên kết như sau: lặp (từ vựng, ngữ pháp, ngữ âm), phép đối, phép thể đồng nghĩa, phép liên tưởng, và phép tuyến tính; các phương thức liên kết hợp nghĩa có phép thể đại từ (khiếm diện, dự báo, hỏi quy), phép tinh lược (liên kết và yếu), phép nối (liên kết và lỏng); các phương thức liên kết trực thuộc gồm phép tinh lược mạnh, phép nối chặt.

Các phương tiện liên kết giúp tạo nên một mạng lưới kết dính các câu văn lại với nhau thành một khối thống nhất, giúp bài viết trở nên mạch lạc, súc tích. Ở cấp độ lớn hơn là đoạn văn, liên kết thể hiện thế nào? Đoạn văn là hình thái giao tiếp viết bao gồm số lượng câu nhất định. Mỗi câu trong một đoạn văn phát triển một ý chính đơn lẻ để đạt được tính thống nhất. Thêm vào đó, mỗi câu trong đoạn văn phải được nối với câu trước và câu sau bằng cách dùng các từ chuyển ý để tạo tính mạch lạc. Có nhiều dạng đoạn văn, như định nghĩa, phân loại, miêu tả, so sánh, tường thuật, lựa chọn, giải thích, đánh giá. Đoạn văn thường bao gồm ba phần cơ bản là câu chủ đề, (các) câu hỗ trợ và câu kết. Như vậy, liên kết đoạn văn thể hiện ở việc các câu trong cùng đoạn văn bàn luận về một đề tài chung.

Cuối cùng, thông tin được phân bố trong đoạn văn như thế nào? Cấu trúc

thông tin và bộ máy khái niệm hữu quan như: cái mới, cái cũ, cái chưa biết/cái đã biết, thông tin tiêu điểm/thông tin hạt nhân... gắn liền với hai bộ phận chức năng của câu là chủ đề và thuật đề từ lâu đã được trường phái Praha chú ý đến. Có thể kể đến Mathesius (1929) với lý thuyết *Phân đoạn thực tại câu* (Functional Sentence Perspective), Firbas (1972, dẫn trong [10, tr.60-61]) với cơ chế phát triển thông tin giao tiếp được gọi là *tỉ lực thông báo* (communicative dynamism). Theo lý thuyết này, cơ cấu tổ chức của các đơn vị thông tin được lưỡng phân trên bề mặt câu trong ngôn bản, văn bản thành hai thành tố là *cái cũ* và *cái mới* (given – new) dựa trên cơ sở quan hệ chức năng *đề-thuyết* (Theme-Rheme/Topic-Comment) của câu. Theo đó, thông tin mới là cái mà người phát tin cho rằng người nhận tin chưa biết, là cái mà người nghe chưa nắm bắt được, hay không khôi phục lại được từ ngữ cảnh, còn thông tin cũ là cái mà người phát tin cho rằng người nhận tin đã biết (do đã được đề cập trước đó trong diễn ngôn).

Ở cấp độ câu, xét về mặt thông tin, câu được chia làm hai phần. Thông tin đã cho thường được đặt ở đầu câu, còn thông tin mới, chứa tỉ lực thông báo, ở cuối câu [10, tr.31]. Ở cấp độ trên câu, Danes (1994, dẫn trong [3]) đề xuất ba loại chuỗi đề chính:

1. *Chuỗi tuyến tính đơn giản*: Phần thuyết trở thành phần đề của phát ngôn tiếp theo.

2. *Chuỗi đề có phần đề không thay đổi* (liên tục, cố định): Các phần đề được lấy ra từ một “siêu đề” (hypertheme), bao

gồm chuỗi đồng nhất (identity chain) và chuỗi tương tự (similarity chain).

3. Chuỗi đề phái sinh.

Các loại chuỗi đề trình bày trên có thể được kết hợp theo các kiểu khác nhau. Tuy nhiên, loại 1 và 2 xuất hiện khá phổ biến. Ngoài ba loại này, ta còn có loại thứ 4 được gọi là “thuyết phân xuất” (split theme), như tên gọi, đề cập các mô hình phát triển thuyết [3].

Về mặt chức năng, lí thuyết cấu trúc thông tin và đề thuyết giúp người viết có thể viết các đoạn văn có liên kết với nhau. Tương tự, nếu người đọc nhận ra được mối liên kết kiểu này, họ có thể hiểu dễ dàng và rõ hơn lập luận của người viết. Trong tiếng Anh, các phương tiện khác nhau sau đây có thể được sử dụng để lập lại phần đề:

- Lập lại bằng cách dùng cách diễn đạt như nhau.
- Lập lại bằng cách dùng từ đồng nghĩa hoặc gần nghĩa.
- Ngầm hiểu chứ không phải lập lại một cách tường minh.
- Lập lại bằng cách dùng đại từ. [12]

Các vấn đề về lí thuyết nêu trên, cũng là cơ sở lí luận của đề tài, được vận dụng để tiến hành nghiên cứu này được trình bày trong phần tiếp theo.

3. Phương pháp nghiên cứu

Đề tài này tập trung phân tích các bài đọc nhằm tìm ra các mối liên kết về nghĩa, cả nội dung lẫn hình thức, giữa các câu trong cùng một đoạn văn hoặc khác đoạn văn. Vì thế, cách tiếp cận chung mang tính định tính và phương pháp nghiên cứu là phân tích diễn ngôn/văn bản dựa trên nền lí thuyết về cấu trúc

thông tin và đề-thuyết, và các phương tiện liên kết hình thức.

Cơ sở dữ liệu của đề tài là 73 bài đọc phần 2 trong 13 quyển sách FCE với tổng số câu hỏi được phân tích là 511 (73x7 câu hỏi/bài). Số lượng các bài đọc là không giống nhau trong từng quyển, ít nhất là 4 và nhiều nhất là 10. Có 7 quyển có 4 bài đọc (“Cambridge first certificate in English 1, 2, 3, và 4”, “FCE testbuilder”, “FCE practice tests”, và “Direct to FCE”), 1 quyển có 5 bài đọc (“Richmond FCE practice tests”), 1 quyển có 6 bài đọc (“FCE practice tests plus”), 3 quyển có 8 bài đọc (“FCE practice tests plus 2”, “Ready for FCE”, và “Exam essentials”), và 1 quyển có 10 bài đọc (“FCE practice exam papers 2”).

Cứ liệu được phân tích theo từng quyển để tìm ra cách lựa chọn từng câu trong số 7 câu liên quan đến cấu trúc bài khóa của từng tác giả, sau đó có phần tổng kết chung cho toàn bộ cứ liệu gồm 13 nguồn để tìm ra những đặc điểm nhằm khái quát hóa những vấn đề liên quan đến cấu trúc của bài đọc. Cũng cần lưu ý là cấu trúc của toàn bài rất có ý nghĩa để hiểu được tổ chức hay cấu trúc ý của từng đoạn văn và cần được phân tích. Tuy nhiên, do các chỗ trống liên quan nhiều hơn đến cấu trúc và tổ chức trong từng đoạn được các tác giả chọn, và đặc biệt là liên kết giữa hai câu liền kề nên phần phân tích kĩ tổ chức hay cấu trúc ý của những đoạn văn liên quan và các phương tiện liên kết hình thức là cần thiết.

4. Phân tích cứ liệu và bình luận kết quả nghiên cứu

4.1. Phân tích cứ liệu

Các quyển FCE của Cambridge cùng sê-ri nên được nhập chung để phân tích. Tương tự, 2 quyển FCE Practice Tests Plus và Plus 2 cũng được phân tích

chung. Như vậy, 13 quyển sách được phân tích riêng thành 9 và kết quả phân tích được tổng hợp và trình bày trong bảng sau.

Bảng 1. Tổng kết phân phân tích cứ liệu các bài đọc phần 2 của 13 quyển sách FCE

TT	Sách	Tổng số câu hỏi	Ý chính/ phụ	Ý chính – chi tiết	Nội	Quy chiếu/ Thế	Liên kết từ vựng
1	Cambridge 1, 2, 3, và 4	$4 \times 4 \times 7 = 112$	18/94	53/47,3	16/14,3	16/14,3	27/24,1
2	Practice Exam Papers 2	$10 \times 7 = 70$	1/69	33/47,14	7/10	7/10	23/32,86
3	Richmond	$5 \times 7 = 35$	6/29	12/34,29	6/17,14	5/14,28	12/34,29
4	Testbuilder	$4 \times 7 = 28$	2/26	20/71,4	5/17,9	3/10,7	0/0
5	Practice Tests by M. Harrison	$4 \times 7 = 28$	2/26	15/53,57	3/10,72	9/32,14	1/3,57
6	Practice Tests Plus & Plus 2	$(6 + 8) \times 7 = 98$	6/92	44/44,9	9/9,2	35/35,7	10/10,2
7	Ready for FCE	$8 \times 7 = 56$	9/47	26/46,43	3/5,36	21/37,5	6/10,71
8	Direct to FCE	$4 \times 7 = 28$	2/26	16/57,14	6/21,43	4/14,29	2/7,14
9	Exam Essentials	$8 \times 7 = 56$	14/42	31/55,36	5/8,93	9/16,07	11/19,64
	13 quyển	511	60/451	250/48,9	60/11,8	109/21,3	92/18,0

Bảng 1 cho thấy trong tổng số 511 câu hỏi của 13 quyển sách, các câu trống cần xác định về ý chi tiết là 451, chiếm tới 88,3%, còn các câu cần xác định mang ý khái quát là 60, chỉ chiếm 11,7%. Điều này cũng dễ hiểu do các ý chính trong từng đoạn văn chỉ có một, còn các ý bổ trợ là nhiều hơn. Do đó, người thiết kế có nhiều lựa chọn hơn với ý chi tiết. Tuy nhiên, cũng có trường hợp lệ thuộc vào ý chủ quan của người biên soạn. Chẳng hạn như quyển Exam Essentials có tỉ lệ kiểm tra ý chính là cao nhất, với

14/42, chiếm tới 33,3%. Các trường hợp tiếp theo chiếm khoảng trên dưới 20% là Cambridge 1, 2, 3, và 4, Richmond và Ready for FCE. Còn tất cả các trường hợp còn lại có tỉ lệ khá thấp.

Đi sâu phân tích từng câu theo các mối quan hệ nghĩa dựa theo cách tác giả cấu trúc thông tin, cách phân bố thông tin cũ và mới trong từng câu, trong đoạn văn và giữa các đoạn văn, và đặc biệt là cách sử dụng các phương tiện liên kết hình thức, ta có thể tiếp tục chia 511 câu này thành bốn nhóm: 1) Liên kết giữa ý chính

với ý phụ hoặc giữa các ý chi tiết, 2) Dùng phép nối, 3) Dùng phép quy chiếu/thế, và 4) Dùng liên kết từ vựng. Ba nhóm: 2, 3 và 4, đều là các phương tiện liên kết hình thức dùng để thể hiện liên kết nội dung.

Trước hết, có tất cả 250/511 câu, chiếm 48,9%, thể hiện thuần túy mối quan hệ nội dung, nghĩa là không có các phương tiện liên kết hình thức, giữa: (1) ý chính và ý chi tiết, (2) giữa các ý chi tiết với nhau, và (3) giữa các tiêu ý của ý chi tiết. Đối với ý chính của đoạn văn, có thể nhận thấy rằng có điểm chung từ các câu khuyết là ý chính bao giờ cũng nằm ở cuối câu dù câu có dài thế nào đi chăng nữa. Chẳng hạn như trong câu khuyết sau:

It can be a rough existence, but the appeal of being alone in such remote areas is that we can get close enough to the animals to become part of their lives [1:4:13] (đọc là quyển 1 (theo thứ tự trong bảng tổng kết trên, bài số 4, câu hỏi 13; hệ thống này sẽ được dùng cho toàn bộ phần phân tích cứ liệu này). (Việc tồn tại ở đó rất gian khổ, nhưng điều hấp dẫn khi được ở một mình ở những khu vực xa xôi hẻo lánh đó là chúng tôi có thể đến gần các loài động vật để trở thành một phần cuộc sống của chúng.)

Trong thí dụ này, tỉ lệ thông báo theo lí thuyết phân đoạn thực tại câu nằm ở cuối câu trong phần gạch dưới. Vì thế, ý chi tiết bao gồm việc con sư tử cái sau khi đi đâu đó một mình trở về nó đi một vòng chào tất cả các con sư tử họ hàng của con sư tử đực và sau một lúc chào cả chiếc xe hơi của những người trong đoàn làm phim: after a while she made a point

of greeting our car as part of her round.

Liên kết giữa ý chi tiết và ý chính và đặc biệt là giữa các tiêu ý trong cùng một ý chi tiết hoặc giữa các ý chi tiết với nhau cũng theo các quy luật chung trong việc tổ chức một đoạn văn. Tuy nhiên, các mối quan hệ này, đặc biệt là giữa các tiêu ý trong cùng một ý chi tiết được thể hiện khá đa dạng, phần lớn lệ thuộc nhiều vào việc “đọc” được các tình huống rất đa dạng trong nội dung của các bài đọc. Đây là điều không phải lúc nào cũng dễ dàng! Có thể lấy các thí dụ điển hình sau đây để minh họa. Về tìm ý chi tiết cho ý chính, có thể dễ dàng thấy trong 1:4:9 mối quan hệ về ý giữa ý chính là những vấn đề không lường trước được (unforeseen problems) với ý cần tìm trong câu trống là việc một trong các chiếc xe mắc kẹt dưới bùn lầy được xem như một trong những vấn đề này:

Newman explained that they had to invest in an expensive piece of equipment so that whenever one of their vehicles gets stuck in the mud, Amanda can pull him back to safety. (Newman giải thích rằng họ phải đầu tư vào một dụng cụ đắt tiền để khi một trong những chiếc xe bị mắc kẹt dưới bùn lầy, Amanda có thể kéo anh ta trở lại nơi an toàn.)

Trong nhiều trường hợp, việc xác định câu khuyết gặp khá nhiều khó khăn do từ vựng lạ và/hoặc khó liên quan đến chủ đề xa lạ. Điều này áp dụng chung cho việc xác định các câu khuyết mang ý chính lẫn ý chi tiết.

Tiếp theo, có tất cả 60 câu hỏi, chiếm 11,8%, yêu cầu người học phải xác định các mối quan hệ về ý với phương

tiện liên kết hình thức là từ nối ý. Nhóm này chiếm số lượng ít nhất trong số bốn nhóm, dù rằng, nhìn chung, việc xác định các mối quan hệ trong đoạn văn với từ nối ý là khá khó. Các mối quan hệ được kiểm tra rất đa dạng, như thời gian, điều kiện, sự nhượng bộ, nhân-quả, lí do, tương phản, nhưng thường tập trung vào sự đối lập giữa hai ý với các từ nối ý như *but* (nhưng)/*however* (tuy vậy)/*nevertheless* (tuy nhiên). Việc xác định câu trong nhiều trường hợp không phải đơn giản do khó biết trước được các mối liên hệ vì trong khá nhiều trường hợp các mối liên hệ này không phải lúc nào cũng tường minh. Thêm vào đó, trong khá nhiều trường hợp dù khoảng trống là ở đầu đoạn văn nhưng phải xem ý trong đoạn văn trước mới xác định được câu cần tìm là gì, chứ không chỉ dựa vào các câu sau trong cùng đoạn văn này. Chẳng hạn như đối với câu 1:13:11:

As a result, she has a very relaxed attitude to cooking, constantly encouraging the children and never talking down to them. (Kết quả là cô có thái độ rất thư thái đối với việc nấu ăn, liên tục khuyến khích những đứa trẻ và chưa bao giờ lên giọng kẻ cả với chúng)

Các ý chi tiết theo sau trong đoạn văn này không giúp xác định được câu cần tìm là gì, mà phải nhờ vào ý của đoạn văn trước: *Anna has worked as a chef in all sorts of situations and has even cooked for the crew of racing yacht, in limited space and difficult weather conditions.* (Cô An-na làm đầu bếp chính trong đủ loại tình huống và thậm chí đã nấu ăn cho thủy thủ đoàn của một du

thuyền đua trong khoảng không gian hạn chế và trong những điều kiện thời tiết khắc nghiệt.), nên cô mới có thái độ rất là thư thái như vậy với việc nấu ăn.

Kế đến là việc dùng phép quy chiếu và thế như các phương tiện liên kết hình thức để tạo liên kết nội dung với tổng số 109 câu hỏi, chiếm 21,3%. Đây là nhóm đứng thứ nhì về số lượng, chỉ sau nhóm về ý chính và chi tiết. Dùng đại từ để quy chiếu hỏi chỉ thường không khó xác định. Nguyên tắc chung là nếu câu trước có danh từ hoặc danh ngữ chỉ người hoặc vật thì tìm đại từ trong câu khuyết và ngược lại: *Dr Costas Karageorghis* (TS. Costas Karageorghis)... *He is* (Ông là) [6:1:9], *find the celebrities* (tìm thấy những người nổi tiếng)... *Most of them* (Phần lớn họ) [6:9:9]. Tương tự, đại từ chỉ định nếu chỉ dùng để chỉ người hoặc vật trong câu trước thì cũng không khó xác định: *digital cameras* (máy chụp hình kĩ thuật số)... *These have made* (những cái này đã làm) [6:9:15]. Tuy nhiên, nếu quy chiếu hỏi chỉ vào điều đã đề cập ở (các) câu trước mà dùng từ hoặc ngữ hoặc cách diễn đạt cùng ý thì khả năng xác định câu đúng khó hơn nhiều do cần xác định ý tương đương và điều này thì không phải là dễ: *solitary characters* (những nhân vật thích ở một mình)... *that sort of person* (loại người như vậy) [6:8:10]. Đối với trường hợp quy chiếu hỏi chỉ vào cả ý của mệnh đề trước thì tình hình cũng tương tự: khó xác định. Chẳng hạn như trong câu 6:11:11, đại từ *this* trong câu khuyết dùng để quy chiếu hỏi chỉ vào toàn bộ ý của câu trước về lai lịch gia đình của mẹ tác giả bài viết:

One day, my mother told me that although she was born in the capital, Santiago, her grandfather was a Selk'nam from the north of Tierra del Fuego. *Nobody has ever told me anything about this before.* (Một ngày kia mẹ tôi kể cho tôi nghe rằng mặc dù bà sinh ra ở thủ đô Santiago, nhưng ông cố ngoại lại là người Selk'man đến từ miền bắc Tierra del Fuego. *Trước đây, chưa ai nói với tôi điều này cả.*

Cuối cùng, có 92 câu hỏi, chiếm 18%, dùng liên kết từ vựng để kết nối ý. Nhìn chung, đây là nhóm dễ xác định nhất trong số bốn nhóm do liên kết các ý được thể hiện khá tường minh thông qua lặp từ vựng hoàn toàn: *playing* (chơi) và *continued to play* (tiếp tục chơi) [1:2:9], *the readers* (các độc giả) và *These readers* (các độc giả này) [6:3:11]. Các mối quan hệ từ vựng khác như dùng từ bao nghĩa (superordinate) và từ thuộc nghĩa (hyponym) hoặc dùng từ/ngữ và cách diễn đạt đồng nghĩa thì hơi khó xác định hơn: *kingfisher* (chim bói cá) và *the bird* (con chim đó (quan hệ bao nghĩa) [1:1:12], *tale* (chuyện kể) và *story* (câu chuyện) [1:1:10], *fell in love* (phải lòng) và *depth of feeling* (tình cảm sâu nặng) [1:1:9].

4.2. *Bình luận kết quả nghiên cứu*

Rõ ràng các bài đọc là về cấu trúc văn bản, thể hiện qua việc các câu hỏi tập trung vào tổ chức đoạn văn với việc xác định ý chính hoặc ý chi tiết. Chính cấu trúc này làm cho việc xác định câu đúng để điền vào chỗ trống khó khăn hơn nhiều, chứ không hẳn là những vấn đề thuộc từ vựng và ngữ pháp ở cấp độ câu,

dù cũng phải thừa nhận rằng các chủ đề khó và xa lạ với người học cản trở khả năng đọc hiểu rất nhiều.

Như có thể thấy rõ trong phần phân tích, mức độ khó trong việc xác định câu đúng nhìn chung đi theo hướng sau với các nhóm câu: liên kết giữa ý chính và ý phụ hoặc liên kết giữa các ý chi tiết, dùng liên từ hoặc các từ nối ý, dùng đại từ hoặc đại từ/tính từ chỉ định hoặc các từ để thay thế khác, và liên kết từ vựng. Cũng cần phải lưu ý rằng đối với từng nhóm có những trường hợp cá biệt thật sự gây khó khăn.

Nhóm đầu tiên chiếm số lượng rất lớn trong từng quyển sách nói riêng cũng như là trong toàn bộ các quyển sách nói chung. Đối với nhóm này, do việc liên kết giữa các ý thiên về liên kết nội dung nên ai hiểu được nội dung người đó mới giải quyết được vấn đề. Nhìn chung việc xác định liên kết ý chính và ý chi tiết dễ hơn là giữa các ý chi tiết nếu có nhiều ý và phức tạp. Tuy vậy, nếu việc xác định ý chính lệ thuộc nhiều vào ý của đoạn văn trước thì có khó khăn hơn.

Tiếp theo là các từ nối ý. Nhóm này cũng thuộc nhóm khó do phải xác định được các mối quan hệ giữa ý câu cần tìm và ý ở câu trước hoặc sau hoặc cả trước lẫn sau. Trong nhiều trường hợp, các mối quan hệ không phải lúc nào cũng tường minh nên việc xác định có thể gặp nhiều khó khăn, đặc biệt là khi các từ ngữ được sử dụng theo sau các từ nối ý này là những từ ngữ khó, hoặc thuộc những đề tài không quen thuộc với người học.

Các đại từ hoặc tính từ chỉ định cũng thuộc nhóm các câu khó xác định.

Tuy vậy, cũng cần phân biệt các trường hợp cụ thể sau. Đại từ thường khó hơn do quy chiếu hồi chỉ khá chung chung, chỉ với this hoặc that. Đối với tính từ chỉ định, mức độ dễ hay khó còn tùy thuộc vào danh từ theo sau. Nếu là danh từ như câu trước thì dễ xác định. Tuy vậy, tuyệt đại đa số là cách diễn đạt đồng nghĩa, vì vậy, nếu từ vựng khó, không quen cũng gây trở ngại lớn. Nếu thay thế ý của cả câu đứng trước thì càng khó khăn hơn nhiều.

Nhóm dùng đại từ thuộc loại dễ xác định hơn các nhóm trên do các mối quan hệ là khá tường minh vì có phương tiện liên kết hình thức. Tuy nhiên, vẫn còn phải lệ thuộc vào những yếu tố khác nữa: các câu lựa chọn khác có cùng đại từ này không, các ý trong đoạn văn có phức tạp không, từ vựng được dùng có khó không.

Có lẽ nhóm cuối cùng, liên kết từ vựng, đặc biệt là lặp từ vựng hoàn toàn hoặc từ vựng thể hiện các mối quan hệ khá tường minh, như hỏi-đáp, tìm-thấy... là tương đối nhẹ nhàng khi so với các nhóm được trình bày ở trên. Một phần là do có cơ sở rõ ràng để đi đến kết luận về các mối quan hệ ngữ nghĩa giữa các ý.

Xét về mức độ khó khi xác định các mối liên kết ý, có thể thấy liên kết nội dung khó hơn liên kết hình thức do nội dung liên quan quyết định việc chọn câu đúng. Đối với riêng liên kết hình thức,

việc xác định ý quy chiếu hồi chỉ của cả mệnh đề khó hơn với những trường hợp quy chiếu hồi chỉ người hoặc vật.

5. Kết luận

Phần 2 trong các bài thi đọc hiểu FCE gây khó khăn nhất cho người học trong số 3 phần thi của kỹ năng đọc hiểu là do cấu trúc của đoạn văn và cách liên kết các ý nhiều hơn là do các yếu tố như từ vựng hoặc ngữ pháp ở cấp độ câu.

1. Nhìn chung, các bài đọc được cấu trúc theo đúng như những gì người học đã học về cấu trúc đoạn văn trong tiếng Anh, nghĩa là có ý chính và ý chi tiết để phát triển hoặc bổ trợ ý chính. Tuy vậy, với trình độ ở bậc 4 theo khung tham chiếu chung châu Âu, có nhiều đặc điểm cần phải xem xét thêm.

2. Mức độ khó trong việc xác định câu đúng nhìn chung đi theo hướng sau: liên kết giữa ý chính và ý phụ hoặc liên kết giữa các ý chi tiết, dùng liên từ hoặc các từ nối ý, dùng đại từ hoặc đại từ/tính từ chỉ chỉ định và các từ thay thế khác, và liên kết từ vựng.

3. Xét về mức độ khó khi xác định các mối liên kết ý, có thể thấy liên kết nội dung khó hơn liên kết hình thức do nội dung liên quan quyết định việc chọn câu đúng. Đối với riêng liên kết hình thức, việc xác định ý quy chiếu hồi chỉ của cả mệnh đề khó hơn với những trường hợp quy chiếu hồi chỉ người hoặc vật.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2014), *Thông tư số 01/2014/TT-BGDĐT về việc ban hành khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dùng cho Việt Nam*.
2. Trần Ngọc Thêm (1985), *Hệ thống liên kết văn bản tiếng Việt*, Hà Nội: Nxb Khoa học Xã hội.
3. Downing, A. (2001), *Thematic progression as a functional resource in analysing texts*, Retrieved from <http://www.ucm.es./info/circulo/no5/downing.htm>
4. Firth, J. R. (1957), *Papers in linguistics*. London: Oxford University Press.
5. Halliday, M. A. K. (1976), *Intonation and grammar in British English*, The Hague: Mouton.
6. Halliday, M.A.K., & Hasan, R. (1985), *Language, context, and text: aspects of language in a socio-semiotic perspective*, Victoria: Deakin University.
7. Hymes, D. (1968), The ethnography of speaking. In J.A. Fishman (Ed.), *Readings in the sociology of language* (pp. 99-138). The Hague: Mouton.
8. Malinowski, B. (1923), The problem of meaning in primitive languages – Supplement 1. In C.K. Ogden, & I.A. Richards (Eds.), *The meaning of meaning: a study of the influence of language upon thought and of the science of symbolism* (pp. 450-510). Kegan Paul, Trench, Trubner and CO.
9. Mathesius, V. (1929), *Functional linguistics*. In J. Vachek (Ed.), *Praguiana* (pp. 121-142). Amsterdam: John Benjamins.
10. Newmark, P. (1988), *A textbook of translation*. New York: Prentice Hall.
11. Saussure, F. D. (1916/1959), *Course in general linguistics*. London: Peter Owen.
12. University of Sydney (2006), *Unit 5: Writing cohesively – 3, Theme and thematic progression*, Retrieved from, http://writesite.elearn.usyd.edu.au/m3/m3u5/m3u5s3/m3u5s3_4.htm

(Ngày Tòa soạn nhận được bài: 12-4-2015; ngày phản biện đánh giá: 25-4-2015;
ngày chấp nhận đăng: 16-6-2015)