

NGOẠI NGỮ VỚI BẢN NGỮ

CHIẾN LƯỢC XÁC LẬP KHOẢNG TRỐNG NGHIÊN CỨU TRONG PHẦN MỞ ĐẦU LUẬN ÁN TIẾN SĨ NGÀNH NGÔN NGỮ ANH TẠI VIỆT NAM TRẦN TRUNG DŨNG*

TÓM TẮT: Nghiên cứu khám phá này phân tích chiến lược xác lập khoảng trống nghiên cứu trong 30 phần mở đầu luận án tiến sĩ ngành Ngôn ngữ Anh (tổng ngữ liệu khoảng 53.768 từ) bảo vệ thành công tại bốn trường đại học Việt Nam giai đoạn 2020-2025. Trên cơ sở mô hình “Tạo lập Không gian Nghiên cứu” (CARS) của Swales kết hợp khung siêu diễn ngôn của Hyland, nghiên cứu vận dụng phương pháp hỗn hợp định tính-định lượng với công cụ AntConc 4.3.1. Kết quả cho thấy, năm chiến lược xác lập khoảng trống, trong đó 93,3% văn bản sử dụng chiến lược gián tiếp. Tỷ lệ rào đón/ xác quyết tổ trên toàn ngữ liệu đạt 5,2:1, tăng lên 7,2:1 tại riêng Bước tu từ 2 (Move 2), vượt đáng kể so với mốc tham chiếu 1-2:1 ở tác giả bản ngữ. Phân tích đôi chiều chéo cho thấy đặc thù chuyên ngành hẹp có thể tương tác với yếu tố văn hóa giữ thể diện trong việc định hình các lựa chọn tu từ. Bài viết đề xuất mô hình can thiệp sư phạm ba bước (Chẩn đoán, Giải phẫu văn bản, Tái thiết tạo diễn ngôn) nhằm nâng cao năng lực tu từ cho nghiên cứu sinh.

TỪ KHÓA: Phân tích thể loại; mô hình CARS; khoảng trống nghiên cứu; luận án tiến sĩ; nghiên cứu sinh Việt Nam.

NHẬN BÀI: 13/02/2026.

BIÊN TẬP-CHỈNH SỬA-DUYỆT ĐĂNG: 11/05/2026

1. Dẫn nhập

Phần mở đầu của luận án tiến sĩ giữ vai trò then chốt trong toàn bộ kiến trúc diễn ngôn học thuật. Đây là nơi người viết đồng thời phải thiết lập tính chính đáng của đề tài, định vị bản thân trong cộng đồng khoa học, và chỉ ra khoảng trống mà công trình của mình sẽ lấp đầy (Bunton, 2002). Mô hình “Tạo lập không gian nghiên cứu” (CARS; *Create a Research Space*) của Swales (1990, 2004) đã trở thành công cụ phân tích chuẩn mực cho nội dung này, với ba bước tu từ vận hành theo trình tự thu hẹp dần từ tổng quát đến cụ thể: Bước tu từ 1 “Thiết lập lãnh địa nghiên cứu”; Bước tu từ 2 “Xác lập khoảng trống nghiên cứu” và Bước 3 tu từ “Chiếm lĩnh khoảng trống nghiên cứu”. Trong ba bước đó, Bước tu từ 2 có thể được xem là điểm giao thoa phức tạp nhất đối với nghiên cứu sinh tại các nền văn hóa di sản Khổng giáo (Confucian Heritage Culture, CHC). Theo mô hình gốc, người viết được kì vọng sẽ phản bác trực tiếp hoặc chỉ ra khoảng trống một cách dứt khoát trong nghiên cứu đi trước. Song chuẩn mực giao tiếp Việt Nam, nơi sự hài hòa quan hệ, tôn trọng bề trên và giữ thể diện chi phối sâu sắc mọi tương tác xã hội (Trần Ngọc Thêm, 2000), tạo ra một rào cản đáng kể đối với hành vi phản bác thẳng trong văn bản học thuật.

Các nghiên cứu trước đây đã phân nào chạm đến vấn đề này. Nguyen và Pramoolsook (2014) khảo sát 12 luận văn thạc sĩ TESOL của học viên cao học, phát hiện chỉ 16,67% sử dụng chiến lược chỉ ra khoảng trống nghiên cứu (*indicating a gap*) trong khi đa số ưa dùng chiến lược nêu vấn đề/nhu cầu. Trần Trung Dũng và Phạm Thị Tố Loan (2025) mở rộng phân tích sang bài báo khoa học, ghi nhận xu hướng tương tự. Tuy nhiên, ở bậc tiến sĩ, nơi kì vọng về năng lực tu từ cao hơn đáng kể và áp lực hội nhập quốc tế mạnh mẽ hơn, chiến lược xác lập khoảng trống vẫn chưa được khảo sát một cách hệ thống. Khoảng trống này đặc biệt quan trọng trong bối cảnh Việt Nam đang đẩy mạnh chuẩn hóa đào tạo sau đại học theo hướng hội nhập quốc tế (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2021).

Bài viết được thực hiện nhằm trả lời ba câu hỏi: (1) *Nghiên cứu sinh tiến sĩ Việt Nam triển khai Bước tu từ 2 theo những chiến lược nào?* (2) *Mối quan hệ giữa rào đón (hedges) và xác quyết tổ (boosters) thể hiện ra sao trên toàn ngữ liệu?* (3) *Các chiến lược này hàm chứa ý nghĩa gì đối với đào tạo viết học thuật sau đại học tại Việt Nam?*

*Trường Đại học Thương mại; Email: trantrungdung@hau.edu.vn

2. Cơ sở lý luận

2.1. Mô hình CARS và phân tích thể loại

Phân tích thể loại (genre analysis) xuất phát từ quan niệm rằng các văn bản được định hình bởi mục đích giao tiếp của cộng đồng diễn ngôn sản sinh ra chúng (Bhatia, 1993). Mô hình CARS của Swales (1990, 2004) mô tả phần mở đầu bài báo khoa học như một chuỗi ba bước tu từ (Move), mỗi bước tu từ bao gồm các tiểu bước (Step) cụ thể. Có thể tóm lược các thành phần cốt lõi của mô hình này như sau.

Bước tu từ 1: Thiết lập lãnh địa nghiên cứu (Move 1: *Establishing a Territory*) gồm ba tiểu bước: (1) Khẳng định tính trung tâm của chủ đề (Step 1: *Claiming centrality*), (2) Đưa ra các khái quát về chủ đề (Step 2: *Making topic generalizations*), và (3) Điềm lại các nghiên cứu trước (Step 3: *Reviewing items of previous research*).

Bước tu từ 2: Xác lập khoảng trống nghiên cứu (Move 2: *Establishing a Niche*) gồm bốn tiểu bước: Tiểu bước 1A, Phản biện/đổi lập với kết quả hoặc quan điểm trước (Step 1A: *Counter-claiming*); Tiểu bước 1B, Chỉ ra khoảng trống nghiên cứu (Step 1B: *Indicating a gap*); Tiểu bước 1C, Nêu câu hỏi nghiên cứu (Step 1C: *Question-raising*); và Tiểu bước 1D, Tiếp nối truyền thống nghiên cứu (Step 1D: *Continuing a tradition*).

Bước tu từ 3: Chiếm lĩnh khoảng trống nghiên cứu (Move 3: *Occupying the Niche*) là nơi người viết chính thức tuyên bố mục đích nghiên cứu (Step 1A: *Outlining purposes*), thông báo nghiên cứu hiện tại (Step 1B: *Announcing present research*), công bố kết quả chính (Step 2: *Announcing principal findings*), và phác thảo cấu trúc bài báo (Step 3: *Indicating RA structure*). Do bước tu từ này không phải trọng tâm phân tích của bài viết, phần mô tả chi tiết được lược giản.

Bunton (2002) chỉ ra rằng luận án tiến sĩ có Bước tu từ 3 phức tạp hơn bài báo khoa học, thường bao gồm các tiểu bước bổ sung như trình bày ý nghĩa nghiên cứu và mô tả tổ chức luận án. Hai tiểu bước này vắng mặt trong mô hình gốc, và sự khác biệt đó đòi hỏi những điều chỉnh phù hợp khi áp dụng CARS cho luận án.

2.2. Bước tu từ 2 trong bối cảnh văn hóa Khổng giáo

Bước tu từ 2: Xác lập khoảng trống nghiên cứu là nơi yêu cầu tu từ quốc tế và chuẩn mực văn hóa bản địa giao thoa phức tạp nhất. Mô hình gốc của Swales thiết kế bước tu từ này với giả định rằng, người viết sẵn sàng phê phán nghiên cứu đi trước, một giả định ngầm dựa trên truyền thống học thuật Anglophone coi tranh biện là động lực tiến bộ tri thức. Tại các nền văn hóa CHC, giá trị giữ thể diện (*face-saving*) và tôn trọng thứ bậc khiến hành vi phản bác trực diện trở nên nhạy cảm hơn (Han, 2022). Brown và Levinson (1987) lý thuyết hóa hiện tượng này qua khái niệm quản lý thể diện: phản bác một nghiên cứu đi trước là hành vi đe dọa thể diện (*face-threatening act*), đặc biệt khi tác giả bị phản bác có thể là thành viên hội đồng chấm luận án hoặc đồng nghiệp trong cùng cộng đồng khoa học.

Ở đây cần phân biệt hai cơ chế có thể cùng dẫn đến hiện tượng tránh phản bác. Cơ chế thứ nhất là chiến lược tu từ chủ động, tức người viết có ý thức lựa chọn cách gián tiếp để đạt mục đích giao tiếp trong khi duy trì sự hài hòa. Bên cạnh đó, không thể loại trừ cơ chế thứ hai: chuyển di ngữ dụng thụ động từ tiếng mẹ đẻ (L1 Pragmatic Transfer), tức người viết vô thức áp dụng chuẩn mực giao tiếp tiếng Việt vào văn bản tiếng Anh mà không nhận biết (Diệp Quang Ban, 2009; Nguyễn Đức Tồn, 2010; Trinh & Pho, 2024). Sự phân biệt này có ý nghĩa sư phạm quan trọng: nếu là chiến lược chủ động, đào tạo nên tập trung vào mở rộng hệ thống phương tiện tu từ; nếu là chuyển di thụ động, cần can thiệp ở tầng nhận thức ngôn ngữ sâu hơn. Trong lĩnh vực Ngữ dụng học Liên ngôn ngữ (Interlanguage Pragmatics), Kasper (1992) phân biệt giữa chuyển di ngữ dụng-ngôn ngữ (pragmalinguistic transfer) và chuyển di ngữ dụng-xã hội (sociopragmatic transfer). Theo đó, năng lực ngữ dụng-ngôn ngữ của người học bậc cao được nhận diện qua khả năng biến thiên linh hoạt các phương tiện ngôn ngữ phục vụ chủ đích giao tiếp, thay vì áp dụng một công thức cứng nhắc (Blum-Kulka, House & Kasper, 1989). Khung phân tích này sẽ được vận dụng tại mục 4.4 để đưa ra các giả thuyết diễn giải về mức độ chủ động trong các lựa chọn tu từ quan sát được từ ngữ liệu.

2.3. Siêu diễn ngôn liên nhân: Rào đón và Xác quyết tố

Theo Hyland (2005), siêu diễn ngôn được hiểu là những phương tiện ngôn ngữ không truyền tải nội dung mệnh đề mà phục vụ ba chức năng: tổ chức mạch văn bản, thiết lập quan hệ với người đọc, và bộc lộ lập trường của người viết. Trong hai phạm trù liên nhân, *rào đón* (hedges) được hiện thực hóa qua các tình thái nhận thức (*may, might, seem, suggest*) và phó từ giảm nhẹ (*relatively, somewhat, perhaps*), cho phép người viết trình bày khẳng định ở dạng xác suất thay vì tuyệt đối. Ngược lại, *xác quyết tố* (boosters) được hiện thực hóa qua các biểu thức như *clearly, in fact, it is obvious that*, nhằm tín hiệu hóa sự chắc chắn và cam kết mệnh đề. Tỷ lệ giữa hai phạm trù này phản ánh cách người viết cân bằng giữa thận trọng nhận thức và tự tin lập luận, một sự cân bằng mà theo Hyland (1998) quyết định phần lớn hiệu quả thuyết phục của văn bản học thuật.

3. Phương pháp nghiên cứu

3.1. Tính chất nghiên cứu và cơ sở ẩn danh

Cần nhấn mạnh rằng, đây là nghiên cứu khám phá (exploratory study), không nhằm khái quát hóa thống kê cho toàn bộ hệ thống đào tạo tiến sĩ ngành Ngôn ngữ Anh tại Việt Nam. Mục tiêu là nhận diện và phân loại các chiến lược tu từ đặc trưng từ một ngữ liệu có chủ đích, tạo cơ sở cho các nghiên cứu quy mô lớn hơn trong tương lai.

Toàn bộ ngữ liệu được mã hóa ẩn danh: 30 luận án mã hóa từ T01 đến T30, bốn trường đại học mã hóa từ U1 đến U4. Việc ẩn danh xuất phát từ nguyên tắc đạo đức nghiên cứu: phân tích tu từ có tính đánh giá, và công khai danh tính có thể ảnh hưởng đến uy tín học thuật của tác giả luận án cũng như cơ sở đào tạo.

3.2. Ngữ liệu

Ngữ liệu gồm 30 phần mở đầu (Introduction) luận án tiến sĩ chuyên ngành Ngôn ngữ Anh, mã hóa T01-T30, bảo vệ thành công tại bốn trường đại học Việt Nam (U1-U4) trong giai đoạn 2020-2025. Ba trường thuộc khu vực phía bắc, một trường thuộc khu vực miền Trung. Tổng dung lượng ngữ liệu ròng đạt khoảng 53.768 từ (trung bình 1.792 từ/ phần mở đầu, độ lệch chuẩn = 598). Các chuyên ngành hẹp bao gồm: Ngôn ngữ học ứng dụng/ Giảng dạy tiếng Anh ($n = 11$), Ngôn ngữ học tri nhận ($n = 7$), Phân tích diễn ngôn phê phán ($n = 5$), Dịch thuật học ($n = 5$), và Kí hiệu học/ Đa phương thức ($n = 2$). Các trích đoạn nguyên văn từ ngữ liệu được trình bày trong ngoặc kép kèm mã luận án tương ứng.

3.3. Quy trình phân tích

Nghiên cứu được triển khai theo phương pháp hỗn hợp hai tầng. Ở tầng định tính, toàn bộ 30 văn bản được mã hóa thủ công ở cấp câu theo mô hình CARS (Swales, 1990, 2004), với sự tập trung đặc biệt vào Bước tu từ 2. Hai nhà nghiên cứu mã hóa độc lập; hệ số nhất trí Cohen's Kappa đạt $\kappa = 0,81$ ở cấp bước tu từ (Move) và $\kappa = 0,79$ ở cấp tiểu bước (Step), đều thuộc ngưỡng *substantial agreement* theo thang Landis và Koch (1977). Các trường hợp bất đồng (chiếm 19%) được giải quyết qua thảo luận chung. Ở tầng định lượng, phần mềm AntConc 4.3.1 được sử dụng để truy xuất tần suất rào đón và xác quyết tố trên toàn bộ ngữ liệu (53.768 từ), quy chuẩn hóa theo đơn vị 1.000 từ, dựa trên danh sách phân loại của Hyland (1998, 2005). Để đảm bảo tính chính xác của thống kê cục bộ, các đoạn văn bản thuộc riêng Bước tu từ 2 đã được trích xuất thành một tệp ngữ liệu độc lập để chạy AntConc đối chiếu.

4. Kết quả và Thảo luận

4.1. Bức tranh bước tu từ tổng quát

Kết quả định tính đầu tiên cho thấy: toàn bộ 30/30 văn bản trong ngữ liệu triển khai đầy đủ ba bước tu từ CARS, gồm Bước tu từ 1: Thiết lập lãnh địa nghiên cứu, Bước tu từ 2: Xác lập khoảng trống nghiên cứu, và Bước tu từ 3: Chiếm lĩnh khoảng trống nghiên cứu. Kết quả này khẳng định rằng nghiên cứu sinh tiến sĩ Việt Nam đã tiếp thu vững chắc khuôn thức tu từ quốc tế ở bình diện vĩ mô, một bước tiến đáng ghi nhận so với kết quả nghiên cứu trước đây trên luận văn thạc sĩ (Nguyen & Pramoolsook, 2014). Tuy nhiên, sự tuân thủ bề mặt này che giấu những biến thể đáng kể ở cấp vi mô, đặc biệt tại Bước tu từ 2.

4.2. Năm chiến lược xác lập khoảng trống: Phân loại và phân bố

Phân tích chi tiết Bước tu từ 2: Xác lập khoảng trống nghiên cứu trên toàn bộ 30 văn bản cho thấy năm chiến lược, phân bố không đồng đều (Bảng 1).

Hệ phân loại CL1-CL5 là kết quả phân loại quy nạp từ ngữ liệu, chi tiết hóa các tiểu bước của Swales (1990, 2004) theo đặc thù bối cảnh Việt Nam. Cụ thể, CL5 tương ứng với Tiểu bước 1A: Phản biện (Step 1A: Counter-claiming); CL1 đến CL4 là bốn biến thể của Tiểu bước 1B: Chỉ ra khoảng trống nghiên cứu (Step 1B: Indicating a gap) và Tiểu bước 1D: Tiếp nối truyền thống nghiên cứu (Step 1D: Continuing a tradition). Cụ thể, CL1 và CL3 thiên về Tiểu bước 1B khi người viết vẫn chỉ ra sự thiếu vắng trong nghiên cứu đi trước, dù theo cách gián tiếp; CL2 và CL4 thiên về Tiểu bước 1D khi người viết định vị công trình mới như sự tiếp nối hoặc bổ sung tự nhiên cho truyền thống nghiên cứu hiện có.

Bảng 1. Phân bố chiến lược xác lập khoảng trống nghiên cứu (Bước tu từ 2) trong 30 phần mở đầu

Chiến lược	Số VB	Tỉ lệ (%)	Đặc trưng tu từ
CL1: “Công nhận thành tựu và Đối chiếu/Phê phán” (<i>Praise-then-Critique</i>)	9	30,0	Công nhận thành tựu, sau đó nhượng bộ rồi chỉ ra hạn chế
CL2: Bổ sung / Mở rộng (<i>Additive Extension</i>)	12	40,0	Định vị nghiên cứu mới như phần bổ sung tự nhiên
CL3: Nhượng bộ / Mời gọi (<i>Concessive Invitation</i>)	4	13,3	Dùng cấu trúc nhượng bộ để “mời” lấp khoảng trống
CL4: Ngách bối cảnh / Địa lí (<i>Contextual Niche</i>)	3	10,0	Chuyển trục sang yếu tố bối cảnh thay vì phê phán nội dung
CL5: Phản bác trực tiếp (<i>Direct Counter-claiming</i>)	2	6,7	Phủ định rõ ràng bằng ngôn ngữ mạnh
Tổng	30	100	

Ghi chú. Phân loại của tác giả dựa trên khung CARS (Swales, 1990, 2004); $\kappa = 0,81$.

Kết quả cho thấy 93,3% văn bản (28/30) sử dụng chiến lược gián tiếp (CL1 đến CL4), chỉ 6,7% (2/30) phản bác trực tiếp. Tỉ lệ gián tiếp này cao hơn đáng kể so với mức 83,33% mà Nguyen và Pramoolsook (2014) ghi nhận ở bậc thạc sĩ. Một nhận xét đáng lưu ý là trình độ cao hơn không nhất thiết dẫn đến mức độ phản bác trực tiếp cao hơn; thậm chí có thể quan sát được xu hướng ngược lại khi nghiên cứu sinh tiến sĩ ý thức rõ hơn về hệ quả quan hệ của việc phê phán nghiên cứu đi trước trong một cộng đồng học thuật tương đối nhỏ. Tuy nhiên, do cỡ mẫu khác nhau (12 luận văn thạc sĩ so với 30 luận án tiến sĩ) và hai tỉ lệ được rút ra từ hai hệ phân loại không đồng nhất (hệ Tiểu bước 1A/1B của Swales so với hệ CL1-CL5 của nghiên cứu này), sự so sánh chỉ mang tính tham chiếu định hướng chứ không phải đối sánh trực tiếp.

CL1. “Công nhận thành tựu và Đối chiếu/Phê phán” chiếm 30,0% (9/30 văn bản), hoạt động theo cấu trúc ba nhịp: công nhận thành tựu, nhượng bộ, rồi chỉ ra hạn chế. Ví dụ:

T14: “It is clear that most of these studies present valuable findings related to the field of IELTS writing. However, only limited studies of IELTS essays... have been conducted from the functional grammar perspective up to now.”

T10: “Previous research has extensively explored... However, there remains a noticeable gap in understanding how BUSINESS is metaphorically constructed...”

T25: “...research into cognitive metaphors has garnered significant attention... but the majority of previous... have primarily concentrated on the verbal aspect.”

Phần “khen” (*valuable findings, extensively explored, garnered significant attention*) tạo vùng đệm trước khi phần “chê” (*only limited studies, noticeable gap, primarily concentrated*) được đưa ra.

CL2. “Bổ sung / Mở rộng” chiếm tỉ lệ cao nhất (40,0%, 12/30 văn bản). Ví dụ:

T04: “*Given a number of studies conducted in several aspects... there is still little research done in the arena of Graduation...*”

T09: “*While some exploration of translation practices... has occurred, there remains a significant gap in understanding...*”

T20: “*Teacher assessment identity... receives little attention in the literature... Far less is the body of research on teacher assessment identity, and among the few works published, none of which is dissertation research.*”

T02: “*...supplement and gradually erase the research gap on street names.*”

Hai chiến lược còn lại trong nhóm gián tiếp có điểm chung là tránh phê phán trực diện bằng cách dịch chuyển trọng tâm sang yếu tố ngoại vi.

CL3. “*Nhượng bộ/ Mời gọi*” (13,3%, 4/30 văn bản) dùng cấu trúc nhượng bộ để chuyển hóa khoảng trống thành nhu cầu chung. Ví dụ:

T28: “*Despite this growing interest, there is still a need for further research...*”

T06: “*with comparatively limited attention given to teachers at the tertiary level.*”

CL4. “*Ngách bối cảnh/ Địa lí*” (10,0%, 3/30 văn bản) đi xa hơn khi hoàn toàn chuyển trực phê phán sang yếu tố bối cảnh. Ví dụ:

T21 đặt khoảng trống ở phạm vi địa lí (ví dụ: “*but few studies have been conducted in contexts of developing countries*”), còn T22 định vị khoảng trống như một vùng chưa được khai thác (ví dụ: “*there is room left to investigate*”) mà không hề nhắc đến hạn chế của bất kỳ công trình nào đi trước. Cả hai chiến lược này đều cho phép người viết hoàn thành yêu cầu của Bước tư từ 2 trong khi giữ nguyên vẹn thể diện cho cộng đồng học thuật.

CL5. “Phân bác trực tiếp”: chiếm 6,7%, 2/30 văn bản). Ví dụ:

T03: “*However, most of the studies are merely restricted within the feature analysis... but hardly have they developed a comparison... or hardly dug into the reasoning...*”

T11: “*comprehensive studies... are almost unfindable*”

Sự chi phối của chuyên ngành hẹp đối với lựa chọn chiến lược tu từ:

Mặc dù văn hóa giữ thể diện (CHC) đóng vai trò nền tảng, việc gộp chung toàn bộ xu hướng gián tiếp vào khuôn khổ văn hóa có thể che khuất sự chi phối của đặc thù chuyên ngành hẹp. Phân tích đối chiếu chéo (cross-tabulation) giữa năm chiến lược tu từ và năm chuyên ngành hẹp (Bảng 2) cho thấy những xu hướng phân bố đáng chú ý.

Bảng 2. Phân bố chiến lược xác lập khoảng trống theo chuyên ngành hẹp

Chuyên ngành hẹp	CL1	CL2	CL3	CL4	CL5	Tổng
NNHƯD / Giảng dạy TA (n = 11)	3	6	1	1	0	11
Ngôn ngữ học tri nhận (n = 7)	3	2	1	1	0	7
Phân tích diễn ngôn phê phán (n = 5)	1	1	1	1	1	5
Dịch thuật học (n = 5)	1	2	1	0	1	5
Ký hiệu học / Đa phương thức (n = 2)	1	1	0	0	0	2
Tổng	9	12	4	3	2	30

Ghi chú. NNHƯD = Ngôn ngữ học ứng dụng; TA = Tiếng Anh.

Trong số 11 luận án thuộc chuyên ngành Ngôn ngữ học ứng dụng/ Giảng dạy tiếng Anh, có sự hội tụ rõ rệt vào chiến lược CL2, với 6/11 văn bản. Bản chất của chuyên ngành này thiên về tính kiến tạo và kế thừa, do đó việc lựa chọn cấu trúc “bổ sung” có thể được xem như một phản xạ chuyên môn mang tính đặc thù lĩnh vực. Ngược lại, cả hai mẫu áp dụng CL5 đều thuộc các chuyên ngành có bản chất phản biện mạnh: T03 thuộc Phân tích diễn ngôn phê phán (CDA), T11 thuộc Dịch thuật học. Bản chất của CDA là bóc tách cấu trúc quyền lực và phản biện, điều này có thể cho phép nghiên cứu sinh sử dụng ngôn từ mạnh như một hệ quả của triết học chuyên ngành. Phát hiện này cho thấy việc lựa chọn chiến lược tu từ có thể là một sự đàm phán đa chiều giữa chuẩn mực quốc tế, căn tính văn

hóa và đặc thù lĩnh vực. Liệu xu hướng này có lặp lại khi ngữ liệu được mở rộng sang các chuyên ngành và cơ sở đào tạo khác hay không vẫn là câu hỏi còn bỏ ngỏ.

4.3. Rào đón và xác quyết tố: Bằng chứng siêu điển ngôn

Phân tích định lượng bằng AntConc 4.3.1 trên toàn bộ ngữ liệu (53.768 từ), kết hợp đối chiếu với tệp ngữ liệu trích xuất riêng cho Bước tu từ 2, cho thấy sự bất cân xứng rõ rệt (Bảng 3).

Bảng 3. Tần suất rào đón và xác quyết tố: Đối chiếu toàn ngữ liệu và Bước tu từ 2 (quy chuẩn/1.000 từ)

Phạm trù	Toàn bộ phần mở đầu	Bước tu từ 2	Từ khóa tiêu biểu
Rào đón (Hedges)	15,2	26,5	<i>may, might, suggest, seems to, relatively, perhaps</i>
Xác quyết tố (Boosters)	2,9	3,7	<i>clearly, in fact, it is obvious, actually</i>
Tỉ lệ H/B	5,2:1	7,2:1	

Ghi chú. Số liệu Bước tu từ 2 được tính từ tệp ngữ liệu trích xuất riêng theo quy trình mô tả tại mục 3.3.

Mật độ rào đón tại Bước tu từ 2 tăng lên 26,5/1.000 từ so với mức trung bình 15,2 của toàn bài, đây tỉ lệ rào đón/ xác quyết tố lên mức 7,2:1. Điều này củng cố bằng chứng thực nghiệm cho quan sát định tính rằng Bước tu từ 2: Xác lập khoảng trống nghiên cứu là vị trí chịu áp lực đàm phán thể diện lớn nhất. Tại phân đoạn này, các nghiên cứu sinh tăng cường các phương tiện ngôn ngữ giảm nhẹ (như *relatively, might, to my best knowledge*) để giảm nhẹ cường độ phê phán trong các nhận định về nghiên cứu đi trước. Ví dụ:

T19: “*In Vietnam, PD has recently merited enormous attention... However, relatively few studies have been, to my best knowledge, carried out to explore...*”

T04: “*Practically, to the best of my knowledge, the category of intensification... has not been widely and deeply explored yet.*”

Về xác quyết tố, hai bối cảnh sử dụng đáng chú ý:

T12: “*In fact, the equivalence assessment... has not been researched so far. This is actually a gap for the present study to be conducted.*”

T11: “*comprehensive studies... are almost unfindable*”

T11 với *almost unfindable* có cường độ xác quyết tố cao nhất trong ngữ liệu, xuất hiện với tần suất đơn lẻ trong khi các phương tiện rào đón chiếm ưu thế xuyên suốt văn bản. Hiện tượng này có thể được diễn giải theo hướng giả thuyết như sự gia tăng cường độ xác quyết do yêu cầu tu từ. Dù vậy, đây chỉ là một suy luận có căn cứ lí thuyết, cần được kiểm chứng bằng phương pháp tam giác hóa (triangulation) trong nghiên cứu tiếp theo.

4.4. Giả thuyết về phổ biểu hiện: Từ chuyển di thụ động đến năng lực chủ động

Phần này đưa ra một số giả thuyết diễn giải (interpretive hypotheses) dựa trên các biểu hiện bề mặt văn bản, không phải kết luận về ý định hay quá trình nhận thức của người viết.

Xét trường hợp T19 với tổ hợp *to my best knowledge... relatively few* có thể là đàm phán thể diện có ý thức, nhưng cũng hoàn toàn có thể là chuyển di thói quen khiêm tốn từ tiếng Việt. T02 cũng nằm trong vùng khó phân định khi viết “*supplement and gradually erase the research gap*”. Dữ liệu văn bản thuần túy không đủ để phân định.

Một biểu hiện trung gian đáng chú ý xuất hiện ở T15, nơi quan sát được sự đan xen đồng thời (*simultaneous blending*). Ví dụ:

T15: “*As a matter of fact, few studies related to conceptual metaphor of season can be found... only the thesis carried out by Bạch (2015) ...*”

T16 cho thấy một biểu hiện có sức thuyết phục hơn cho giả thuyết về năng lực chủ động. Ví dụ:

T16: “...students’ film conversations have received *little attention* thus far. *There is no research on the conceptual metaphor of learning in students’ film conversations anywhere in the world.*”

Dưới góc nhìn của Ngữ dụng học Liên ngôn ngữ (Interlanguage Pragmatics), năng lực ngữ dụng-ngôn ngữ (pragmalinguistic competence) của người học bậc cao thường được nhận diện qua khả năng biến thiên linh hoạt các phương tiện ngôn ngữ để phục vụ chủ đích giao tiếp thay vì áp dụng một công thức cứng nhắc (Blum-Kulka, House & Kasper, 1989; Kasper, 1992). Do đó, cấu trúc có độ tương phản cao như T16 gợi ý một mức độ kiểm soát tu từ có ý thức. Tuy nhiên, kết luận chắc chắn chỉ có thể đạt được khi có dữ liệu phỏng vấn hồi cứu đối chiếu.

Bảng 4. Khung tham chiếu dự báo mức độ kiểm soát tu từ dựa trên biểu hiện bề mặt văn bản

Tiêu chí	Gợi ý chuyển di L1 thụ động	Gợi ý năng lực tu từ chủ động
Tính nhất quán	Rào đón đồng loạt, không phân biệt vị trí tu từ	Chuyển đổi linh hoạt tùy mục đích giao tiếp
Khả năng tái lập	Có thể từ ngôn ngữ khuôn mẫu	Khó giải thích bằng mẫu đơn lẻ
Tín hiệu nhận diện	Rào đón đều đặn, không có xác quyết tổ đối trọng	Rào đón và xác quyết tổ đồng xuất hiện gần nhau
Ví dụ ngữ liệu	T19, T02: khó phân định	T16: gợi ý tính chủ động; T15: có dấu hiệu đan xen

Ghi chú. Bảng này được thiết lập như một công cụ chẩn đoán văn bản dựa trên lý thuyết chuyển di ngữ dụng của Kasper (1992), không nhằm khẳng định tuyệt đối quá trình nhận thức. Việc xác nhận đòi hỏi dữ liệu bổ trợ từ chính tác giả luận án.

4.5. Hàm ý cho đào tạo viết học thuật

Để hiện thực hóa các phát hiện trên thành công cụ đào tạo có tính ứng dụng, bài viết đề xuất mô hình can thiệp sự phạm ba bước nhằm nâng cao năng lực tu từ cho nghiên cứu sinh.

Bước 1: Chẩn đoán (Diagnosis) thông qua công cụ AntConc. Nghiên cứu sinh mang bản nháp phần Mở đầu tới lớp, trực tiếp sử dụng AntConc để quét và đối chiếu tỉ lệ rào đón/ xác quyết tổ của chính mình với mốc tham chiếu 5,2:1 của ngữ liệu Việt Nam và 1-2:1 của tác giả bản ngữ (Hyland, 1998). Việc nhìn thấy con số thực tế có khả năng tạo hiệu ứng nhận thức mạnh, giúp người học nhận ra mức độ sử dụng các phương tiện thận trọng trong bản thảo của mình (Phạm Thị Tố Loan & Nguyễn Thị Phương Thùy, 2022).

Bước 2: Giải phẫu văn bản (Text Anatomy). Giảng viên sử dụng chính các trích đoạn từ ngữ liệu thực tế (T01-T30) làm học liệu phân tích. Nghiên cứu sinh được yêu cầu đối chiếu hiệu quả thuyết phục giữa các chiến lược tu từ, ví dụ: so sánh cấu trúc “Công nhận thành tựu rồi Phê phán” (CL1, T14) với cấu trúc “Ngách bối cảnh” (CL4, T21), hoặc phân tích tại sao sự đan xen đồng thời ở T15 tạo ra hiệu ứng thuyết phục khác biệt so với rào đón đơn tuyến ở T19. Khi nghiên cứu sinh đã nắm được cơ chế vận hành của các chiến lược trong ngữ liệu mẫu, hoạt động đào tạo chuyển sang thực hành trên chính bản thảo của người học.

Bước 3: Tái thiết tạo diễn ngôn (Discourse Re-creation). Nghiên cứu sinh tự chọn một đoạn văn bản yếu của chính mình (ví dụ: đoạn lạm dụng cấu trúc nhượng bộ *Although... there is still a need*) và viết lại thành một đoạn có chủ đích và có điểm nhấn xác quyết tổ rõ ràng hơn. Quy trình can thiệp này dịch chuyển trọng tâm đào tạo từ việc mô tả chuẩn mực bề mặt sang việc rèn luyện năng lực kiểm soát diễn ngôn có ý thức.

5. Kết luận

Với tính chất khám phá, nghiên cứu này đã chỉ ra rằng phần mở đầu luận án tiến sĩ ngành Ngôn ngữ Anh tại Việt Nam thể hiện một dạng “tuân thủ có biến thể”: tuân thủ ở bình diện vĩ mô (100% triển khai đủ ba bước tu từ CARS) nhưng biến thể đáng kể ở bình diện vi mô (93,3% sử dụng chiến lược gián tiếp, 6,7% phản bác trực tiếp tại Bước tu từ 2). Năm chiến lược xác lập khoảng trống đã được nhận diện và phân loại, tạo thành một phổ tu từ phản ánh sự đàm phán giữa kì vọng quốc tế, chuẩn mực bản địa và đặc thù chuyên ngành hẹp.

Tỉ lệ rào đón/ xác quyết tổ 5,2:1 trên toàn ngữ liệu, và đặc biệt 7,2:1 tại riêng Bước tu từ 2, cho thấy xu hướng thận trọng rõ rệt so với tác giả bản ngữ. Phân tích vi mô cho phép đưa ra một số nhận định có tính dự báo: sự chuyển dịch từ rào đón sang xác quyết tổ trong cùng đoạn ngắn (T16) và sự đan xen đồng thời (T15) có thể gợi ý năng lực tu từ chủ động, nhưng cũng cần được xem như các giả thuyết mở, bởi phân tích văn bản thuần túy không thể xác định ý định người viết. Mô hình can thiệp sư phạm ba bước (Chẩn đoán, Giải phẫu văn bản, Tái thiết tạo diễn ngôn) được đề xuất nhằm chuyển hóa các phát hiện nghiên cứu thành công cụ đào tạo thực tiễn.

Về giới hạn, quy mô 30 văn bản từ bốn trường đại học, thuộc một chuyên ngành, cần được mở rộng trong nghiên cứu tiếp theo. Mọi diễn giải về động lực văn hóa trong bài viết này là suy luận có nền tảng lí thuyết, không phải kết luận nhân quả. Các công trình kế tiếp cần tích hợp phỏng vấn hồi cứu (retrospective interviews) và mở rộng so sánh đa văn hóa để kiểm chứng các nhận định đã nêu.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Tiếng Việt

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021), *Thông tư số 18/2021/TT-BGDĐT ngày 28 tháng 6 năm 2021 ban hành Quy chế tuyển sinh và đào tạo trình độ tiến sĩ*, Hà Nội.
2. Diệp Quang Ban (2009), *Giao tiếp, diễn ngôn và cấu tạo văn bản*, Nxb Giáo dục, Hà Nội.
3. Nguyễn Đức Tồn (2010), *Đặc trưng văn hóa - dân tộc của ngôn ngữ và tư duy*, Nxb Từ điển Bách khoa, Hà Nội.
4. Phạm Thị Tố Loan, Nguyễn Thị Phương Thùy (2022), “Đối chiếu cấu trúc mạch lạc của phần dẫn nhập trong bài báo khoa học tiếng Anh và tiếng Việt”, *Tạp chí Nghiên cứu Nước ngoài*, số 38(4), tr.63-75.
5. Trần Ngọc Thêm (2000), *Cơ sở văn hóa Việt Nam*, Nxb Giáo dục, Hà Nội.
6. Trần Trung Dũng, Phạm Thị Tố Loan (2025), “Phân tích thể loại phần mở đầu trong các bài báo khoa học”, *Tạp chí Ngôn ngữ và Đời sống*, số 2(364), tr.33-41.

Tiếng Anh

7. Bhatia, V. K. (1993), *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*, Longman, London.
8. Blum-Kulka, S., House, J., Kasper, G. (Eds.) (1989), *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*, Ablex Publishing Corporation, Norwood, NJ.
9. Brown, P., Levinson, S. C. (1987), *Politeness: Some Universals in Language Usage*, Cambridge University Press, Cambridge.
10. Bunton, D. (2002), “Generic Moves in Ph.D. Thesis Introductions”, in Flowerdew, J. (Ed.), *Academic Discourse*, Pearson Education, Harlow, pp. 57-75.
11. Han, I. (2022), “Contextualization of Communicative Language Teaching in Confucian Heritage Culture”, *Sage Open*, 12(1), pp. 1-13.
12. Hyland, K. (1998), “Boosting, Hedging and the Negotiation of Academic Knowledge”, *Text*, 18(3), pp. 349-382.
13. Hyland, K. (2005), *Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing*, Continuum, London.
14. Kasper, G. (1992), “Pragmatic Transfer”, *Second Language Research*, 8(3), pp. 203-231.
15. Landis, J. R., Koch, G. G. (1977), “The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data”, *Biometrics*, 33(1), pp. 159-174.
16. Nguyen, T. T. L., Pramoolsook, I. (2014), “Rhetorical Structure of Introduction Chapters Written by Novice Vietnamese TESOL Postgraduates”, *3L: Language, Linguistics, Literature*, 20(1), pp. 61-74.
17. Swales, J. M. (1990), *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*, Cambridge University Press, Cambridge.
18. Swales, J. M. (2004), *Research Genres: Explorations and Applications*, Cambridge University Press, Cambridge.

19. Trinh, K. N., Pho, P. D. (2024), “English Academic Writing Through the Lens of Culture: Implications for Current Practices in Vietnam”, *VNUHCM Journal of Science and Technology Development*, 27(SI), pp.56-63.

**Gap-indication strategies in the introduction sections
of English linguistics doctoral dissertations in Vietnam**

Abstract: This exploratory study analyses gap-indication strategies in 30 Introduction sections of English Linguistics PhD dissertations defended at four anonymised Vietnamese universities (2020-2025), totalling approximately 53,768 words. Using Swales’ CARS model combined with Hyland’s metadiscourse framework and analysed through AntConc 4.3.1, the study finds five gap-indication strategies, of which 93.3% are indirect (Praise-then-Critique 30.0%, Additive Extension 40.0%, Concessive Invitation 13.3%, Contextual Niche 10.0%) and 6.7% are direct counter-claiming. The corpus-wide hedge-to-booster ratio reaches 5.2:1, rising to 7.2:1 at Move 2, significantly exceeding the 1-2:1 native-speaker reference norm. Cross-disciplinary analysis suggests that sub-disciplinary norms may interact with cultural factors in shaping rhetorical choices. The paper offers theoretically grounded interpretations of these patterns, proposes a three-step pedagogical intervention model (Diagnosis, Text Anatomy, Discourse Re-creation), and outlines directions for future research involving retrospective interviews.

Key words: Genre analysis; CARS model; research gap; doctoral dissertation; Vietnamese doctoral students.