

**ẢNH HƯỞNG CỦA THÓI QUEN SỬ DỤNG TIẾNG VIỆT
TỚI CÁCH VIẾT TIẾNG ANH HỌC THUẬT
CỦA SINH VIÊN ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI**

**SOME INFLUENCES OF VIETNAMESE WRITING HABITS ON ENGLISH
ACADEMIC WRITING BY STUDENTS
AT VIETNAM NATIONAL UNIVERSITY**

PHAN THỊ NGỌC LỆ

(Ths; ĐHNN, ĐHQG HN)

Abstract: The article analyses some informal and non-academic expressions in 150 academic essays by Vietnamese students from three universities of Vietnam National University (VNU) namely University of Natural Sciences, University of Social Sciences and Humanities, and University of Languages and International Studies and then discusses the major

causes and reasons of the situation. It can be seen from the findings that students' essays did not meet the standard of formal and academic writing style in English. The main reasons for this finding can be attributed to the influences of Vietnamese writing habits and the different thinking styles of people who belong to one culture and write in another language. Based on this explanation, some suggestions and implications have also been proposed to improve the quality of academic writing by Vietnamese students. It is hoped that Vietnamese learners can find the best ways for their English learning in general and for their writing skill in particular.

Keywords: written language; Academic writing and English academic writing style.

1. Mở đầu

Ngày nay, thế giới rộng lớn càng trở nên bé nhỏ hơn khi con người đã tìm ra cách tiếp cận, chia sẻ tri thức và giao tiếp toàn cầu. Trong quá trình hội nhập đó, tiếng Anh là ngôn ngữ được dùng phổ biến nhất trong các giao dịch quốc tế. Tại các trường Đại học trực thuộc Đại học Quốc gia Hà Nội, giảng dạy tiếng Anh được coi là một mục tiêu hàng đầu, nhằm giúp cho sinh viên đáp ứng nhu cầu xã hội hiện đại và có nhiều cơ hội nghề nghiệp trong tương lai. Trong bốn kỹ năng cơ bản: Nghe, Nói, Đọc, Viết, nhiều sinh viên gặp khó khăn với môn Viết, đặc biệt là kỹ năng viết tiếng Anh theo phong cách học thuật, hay còn gọi là hàn lâm (academic writing). Tiếng Anh hàn lâm là một dạng tiếng Anh riêng biệt, được sử dụng trong học tập và nghiên cứu, có yêu cầu cao hơn và phức tạp hơn so với tiếng Anh thông dụng [1]. Thực tế cho thấy, nhiều sinh viên có cách hành văn không đạt chuẩn so với văn phong tiếng Anh chính thống trong các bài luận học thuật. Trên thế giới, đã có nhiều nghiên cứu về các nhân tố ảnh hưởng tới việc học một ngôn ngữ thứ hai, điển hình như nghiên cứu về so sánh tu từ của Kaplan [2] năm 1966. Tại Việt Nam, cũng đã có nhiều nghiên cứu của các tác giả như: Diệp Quang Ban [3], Nguyễn Minh Thuyết [4], Nguyễn Thị Lương [5], Mai Ngọc Chừ [6]... đề cập tới ảnh hưởng sâu sắc của thói quen viết và lối tư duy văn hóa Việt Nam tới văn bản viết của người học ngôn ngữ thứ hai. Tuy nhiên, chưa có nhiều nghiên cứu trong và ngoài nước đi sâu tìm hiểu những ảnh hưởng cụ thể của tiếng mẹ đẻ đối với lối viết văn học thuật trong ngôn ngữ thứ hai, đặc biệt là với nhóm đối tượng sinh viên đại học.

Xuất phát từ yêu cầu thực tiễn đó, nghiên cứu này khảo sát ảnh hưởng của thói quen sử dụng tiếng Việt đến cách viết tiếng Anh học thuật của sinh viên Đại học Quốc gia Hà Nội (ĐHQGHN), từ đó có thể có những khái quát rộng hơn đối với sinh viên Việt Nam nói chung.

2. Ngôn ngữ viết trong văn bản học thuật

2.1. Khái lược về ngôn ngữ viết trong tiếng Việt

Theo Lê Đình Tư [7], ngôn ngữ viết trình bày sự vật và hiện tượng dưới dạng những sản phẩm hoàn chỉnh hơn là

những quá trình. Trong khi ngôn ngữ nói xác định lĩnh vực chủ yếu của nó là những quá trình, những hình ảnh sinh động của hiện thực khách quan, thì ngôn ngữ viết được diễn tả trên trang giấy hoặc màn ảnh, màn hình. Ngôn ngữ viết có những đặc điểm chính sau đây:

2.1.1. Tính hoàn chỉnh và tính cố định

Các sản phẩm bằng ngôn ngữ viết tồn tại lâu bền và cố định hơn các sản phẩm lời nói, do đó chúng phù hợp hơn để lưu giữ các sự kiện, thông tin. Người Việt xưa đã nhận thức rõ về tính nhất thời và không cố định được của ngôn ngữ nói nên đã có câu "lời nói gió bay". Từ trước đến nay, tất cả các loại giấy tờ quan trọng như văn bản pháp lí, giấy chứng nhận, bằng cấp, thư từ giao dịch đều phải ghi lại bằng văn bản viết. Đó chính là bằng chứng về tính ưu việt và tính đặc thù của ngôn ngữ viết mà lời nói miệng không thể thay thế được.

2.1.2. Tính không đối mặt và tính vắng bên

Thông thường, khi viết, tác giả thường bị tách biệt khỏi người đọc trong môi trường làm việc của mình. Do không có điều kiện tương tác trực tiếp với người đọc, do không chịu sức ép về mặt thời gian, về tâm lý nên người viết có điều kiện tổ chức các cấu trúc đầy đặc thông tin, điều mà người nói khó thực hiện trong điều kiện tiếp xúc trực tiếp và không được chuẩn bị trước.

2.1.3. Tính gọt giũa

Khi sử dụng ngôn ngữ viết, người tạo lập văn bản có đầy đủ điều kiện để chủ động tổ chức sắp xếp thông tin, thực hiện các kiểu quan hệ nghĩa – logic giữa các câu theo một trình tự mong muốn. Khác với việc sử dụng lời nói miệng, trong đó người nói dành nhiều thời gian để lựa chọn các chiến lược giao tiếp và lựa chọn từ ngữ và vô âm thanh của ngôn ngữ, người viết thường chú ý hơn đến việc tổ chức các phương tiện ngôn ngữ sao cho việc diễn đạt được tốt nhất.

2.2. Văn bản học thuật

Khái niệm "văn bản học thuật" (Academic Writing) đã được định nghĩa theo nhiều quan điểm tiếp cận khác nhau. Alice Oshima và Ann Hogue [8] trong cuốn giáo trình dạy viết "Writing Academic English" đã xác định văn bản học thuật là một loại hình văn bản được yêu cầu sử dụng trong

môi trường đại học. Nó khác với những lối hành văn khác (tự truyện, văn học, báo chí, kinh doanh...) ở ba đặc tính: khán giả (audience), văn phong (writing style), và mục đích viết (purpose).

Cuốn “Academic Writing” của Labaree [9] có quan niệm rộng hơn: “Văn phong học thuật là một lối diễn đạt đặc thù được các học giả sử dụng khi định nghĩa về các định luật và những lĩnh vực chuyên môn”. Cũng như hai tác giả Alice Oshima và Ann Hogue [8], Labaree [9] coi văn phong và mục đích viết là hai đặc tính quan trọng của văn phong học thuật. Ngoài ra, Labaree [9] còn đề cập đến hai đặc tính khác là cách lựa chọn từ ngữ và sử dụng ngôi thứ ba, chứ không hướng vào đối tượng người đọc như hai tác giả trên.

Ở trong nước, Nguyễn Minh Hoa [10] định nghĩa văn bản học thuật chính là những văn bản được áp dụng trong môi trường học thuật nhằm truyền tải tri thức khoa học. Tương tự như Labaree [9], Nguyễn Minh Hoa [10] xác định các đặc trưng của văn bản học thuật như: từ ngữ trong văn bản học thuật phải thể hiện sự khách quan qua các đại từ nhân xưng ngôi thứ ba; ngữ pháp phải dùng nhiều câu phức tạp, câu đặc biệt, các liên từ hô ứng chỉ quan hệ logic (ví... nên, tuy... nhưng...); diễn đạt trong văn bản nên ngắn gọn, mạch lạc, logic và hướng trực tiếp vào vấn đề cần nghiên cứu.

Qua một vài tổng kết trên, chúng tôi thống nhất một quan niệm về văn bản học thuật để thực hiện nghiên cứu này (working definition) như sau: văn bản học thuật là một loại hình văn bản được yêu cầu sử dụng trong môi trường đại học, với ba đặc tính cơ bản là: khán giả, văn phong, và mục đích viết theo các tiêu chí của Alice Oshima và Ann Hogue [8].

2.3. Đặc tính văn phong học thuật tiếng Anh

2.3.1. Tính trực tiếp (directness)

Khi so sánh văn phong của người phương Tây và người châu Á, Connor [11] cho rằng trong khi người châu Á có lối viết văn một cách gián tiếp (indirectness), vòng vo, thì người phương Tây lại có thói quen đề cập vấn đề trực tiếp, tuyến tính (linear patterns). Nguyên nhân của điều này là: người châu Á có quan niệm về lịch sự khác với người phương Tây. Trong khi một người châu Á xem việc nói năng không có sự rào đón và giải thích là đường đột, là thiếu lịch sự và dễ làm người đối diện “mất mặt”, thì người châu Âu hay người Mỹ đề cao tính trực tiếp, sự nói thẳng bởi họ quan niệm rằng đây chính là biểu hiện của tiếng nói

cá nhân, là lịch sự, là tự chịu trách nhiệm về những phát ngôn của mình- những chuẩn mực văn hóa của xã hội phương Tây [12]. Chính vì vậy, các tác giả Connor [11], Cho [12], và Cai [13] đều rút ra nhận xét là: trong văn phong học thuật, người phương Tây thường hay đặt các mệnh đề chính ra trước các mệnh đề phụ hoặc mệnh đề chỉ thời gian, nơi chốn, mục đích... nhằm nhấn mạnh tính trực tiếp.

2.3.2. Tính độc đáo (originality) và tính cá nhân (individuality)

Scollon [14] cho rằng người phương Tây rất đề cao tiếng nói của cá nhân, cực kì tôn trọng tính độc đáo (originality) - một biểu hiện của sự thật, và Matalene [15] quan niệm rằng người phương Tây đề cao tính độc đáo và tính cá nhân bởi họ đánh giá cao ý tưởng mới của những người sáng tạo. Trong khi đó, Cai [13] lại cho rằng người phương Đông rất ngại thể hiện cái tôi trong ngôn ngữ nói và viết. Ngược lại, họ có khuynh hướng đề cao ý kiến chung của nhóm, của tập thể hoặc quy chiếu về những giá trị nhân văn truyền thống hơn là chỉ luôn phát hiện ra cái mới. Chính những thói quen này đã làm cho người châu Á học tiếng Anh rất ngại “là chính mình” [16]. Thay vì người Anh-Mỹ-Úc nói “I think...”, “I believe...” hoặc dùng chủ ngữ giả để nhấn mạnh như “It is said that...”, người Trung quốc hay người Việt có thể nói “We think...” hay “We assert that...”, “My group’s opinion is that...”, “People often say...” khi trình bày quan điểm cá nhân. Có thể thấy, tính cá nhân là một trong những giá trị chuẩn mực văn hóa của các nước phương Tây [14].

Với quan niệm và những đặc tính cơ bản của văn phong học thuật, chúng tôi thực hiện nghiên cứu với đối tượng và phương pháp trình bày dưới đây.

1. Kết quả nghiên cứu

Kết quả nghiên cứu cho thấy sinh viên thường gặp phải những vấn đề sau:

3.1. Diễn đạt tiếng Anh chưa trang trọng (informal)

3.1.1. Phạm vi chủ đề ý chính

Người Việt thường có thói quen khi viết không đi thẳng ngay vào vấn đề cần bàn luận mà hay dẫn chứng các vấn đề khác có liên quan trước khi nói tới chủ đề chính [5]. Với lối tư duy này, nhiều sinh viên khi viết tiếng Anh cũng dễ bị “lạc đề” vào các vấn đề rộng hơn chủ đề chính. Kết quả thống kê 150 bài viết của sinh viên được trình bày trong bảng dưới đây:

Phạm vi chủ đề/ý chính	Phạm vi chủ đề	53	28 bài: không viết về chủ đề được giao 25 bài: phát triển ý quá rộng
	Ý chính	39	20 bài: các luận cứ không bổ sung ý cho luận điểm chính 19 bài: các ý chính quá rộng/ quá hẹp
	Sự logic giữa các ý	24	Diễn đạt chung chung (Overgeneralization), quan hệ nhân quả không logic (illogical causal reasoning), hiểu sai ý (misconception)
	Cấu trúc ý	16	Các ý trùng nhau (Overlapping) và thứ tự các ý lộn xộn (mixed order of ideas)

Ví dụ như một sinh viên năm 4 viết bài luận với chủ đề “Nêu ảnh hưởng tiêu cực của việc xem TV quá nhiều đối với trẻ em”, sinh viên đó đã viết một đoạn văn về lợi ích của truyền thông và TV nói chung, sau đó mới viết một đoạn có độ dài tương tự cho phần chủ đề chính. Khi phỏng vấn, sinh viên đó có chia sẻ: “Khi bắt tay vào viết bài, em cũng nhận ra rằng đề bài chỉ yêu cầu viết về các ảnh hưởng tiêu cực. Nhưng em nghĩ cần phải dẫn dắt người đọc vào bài nên em viết về vai trò của TV đối với đời sống nói chung”. Trong khi đó, hai sinh viên khác đã bắt đầu biết tìm cách thu hẹp chủ đề, chỉ viết về vấn đề “ảnh hưởng tiêu cực của TV”. Trong buổi phỏng vấn, họ hoàn toàn không biết rằng kể cả khi họ thu hẹp chủ đề như vậy cũng vẫn là rất rộng để thảo luận vấn đề trong một đoạn văn. Lỗi này khá phổ biến đối với sinh viên. Nguyên nhân của tình trạng này được cho là do lối tư duy của sinh viên khi các em học môn Văn – Tiếng Việt ở phổ thông. Do vậy, nó thuộc về việc vận dụng sai lối tư duy và suy luận trong quá trình tri nhận ngôn ngữ thứ hai.

3.1.2. Lỗi ngữ pháp

Nguyễn Thị Lương [5] khi bàn về trạng ngữ và các thành phần khác trong câu tiếng Việt đã cho rằng người Việt thường hay có thói quen đặt các mệnh đề phụ ra đầu câu để nhấn mạnh ý cần nói. Hơn nữa, tiếng Việt không có sự chuyển đổi hình thái của từ như tiếng Anh. Ví dụ, động từ “go” tiếng Anh chuyển sang hình thức quá khứ là “went”. Khác với tiếng Anh, để diễn tả thì quá khứ trong tiếng Việt, người ta có thể thêm từ “đã”, “rồi” hoặc thậm chí không cần phải thêm từ tổ chỉ thì, mà chỉ cần nêu trạng ngữ chỉ thời gian quá khứ, như “ngày hôm qua”, “cách đây 10 năm”... Chính vì “đặt nhiều trọng trách” cho trạng ngữ như vậy mà người Việt thường nêu trạng ngữ chỉ thời gian, mục đích, điều kiện... ở đầu câu để nhấn mạnh các yếu tố tình thái, trạng thái [5] như trong một số ví dụ dưới đây:

1. Vì không có kinh nghiệm làm việc nên tôi không được nhận vào làm. (Mệnh đề chỉ lý do)

2. Hễ khi nào cô ấy cần, tôi sẵn sàng giúp đỡ. (Mệnh đề chỉ điều kiện)

3. Mấy hôm trước, tôi nhận được thư của anh ta. (Danh ngữ chỉ thời gian)

4. Cũng tại ngôi trường này, tôi đã gặp cô ấy. (Trạng ngữ chỉ nơi chốn)

5. So với bạn bè, tôi là người may mắn hơn cả. (Mệnh đề so sánh)

Tuy nhiên, như đã trình bày trong phần Cơ sở lý luận, người phương Tây rất coi trọng tính trực tiếp (directness) khi trình bày quan điểm [11]. Vì vậy, mặc dù việc đặt các mệnh đề phụ ra đầu câu vẫn được chấp nhận và thường thấy trong tiếng Anh thông dụng, nhưng trong văn phong học thuật, người phương Tây thường hay đặt các mệnh đề chính ra trước các mệnh đề phụ hoặc mệnh đề chỉ thời gian, nơi chốn, mục đích...nhằm nhấn mạnh tính trực tiếp này [11] [12] [13]. Do vậy, với một số ví dụ trên, người phương Tây thường hay trình bày trong văn phong học thuật như sau: (Main clause) - (connector of cause) - (subordinate clause). Ví dụ:

I was not offered that job because I had no prior experiences.

I am always available whenever she needs help.

Dựa trên quan điểm lý luận này, chúng tôi đã thống kê từ 150 bài luận (250-350 từ) và 10 bài tập lớn của sinh viên (700-1000 từ), và nhận thấy những biểu hiện về việc diễn đạt tiếng Anh chưa trang trọng như trong một số trường hợp sau đây.

3.1.2.1. Thói quen đặt mệnh đề phụ trước mệnh đề chính

Số lần xuất hiện	Số bài (N=160)	Tỷ lệ (%)
1 lần/ 1 bài	69	43,1
2 lần/ 1 bài	36	22,5
3 lần/ 1 bài	22	13,8
Hơn 3 lần/ bài	18	11,3

Không có	15	9,3
----------	----	-----

Ví dụ:

Although fast food or canned food are recognized for its convenience, it discourages people to...

When people have more leisure time and become closer by the Internet use, they are likely to...

When we study in primary schools, we can have wonderful memory with friends.

Because the university offers more scholarships, students find their study less challenging.

Since not many teachers use this activity in the classrooms, I think we should use it as a spare one.

3.1.2.2. *Thói quen đặt các trạng ngữ chỉ thời gian, nơi chốn, so sánh ... ra đầu câu*

Số lần xuất hiện	Số bài (N=160)	Tỉ lệ (%)
1 lần/ 1 bài	54	33,8
2 lần/ 1 bài	49	30,6
3 lần/ 1 bài	28	17,5
Hơn 3 lần/ bài	21	13,1
Không có	8	5

Ví dụ:

At the same time, the teacher should be a facilitator in the learning process of students.

Through communicating with their peers in one group, the students can increase their confidence.

If at high school, we have many friends at the same province, at university, we have friends at...

In specific language environment, it requires them to communicate with each other...

Compared with high schools, universities offer more chances for students ...

3.1.2.3. *Thói quen nêu các trạng ngữ chỉ mục đích, điều kiện ... trước mệnh đề chính của câu*

Số lần xuất hiện	Số bài (N=160)	Tỉ lệ (%)
1 lần/ 1 bài	58	36,3
2 lần/ 1 bài	47	29,3
3 lần/ 1 bài	37	23,1
Hơn 3 lần/ bài	13	8,1
Không có	5	3,2

Ví dụ:

To teach children, we must combine different methods.

Because of this reason, many students graduating from university become unemployed.

With this activity, we use promote the cooperation among students.

With this task, students are required to rewrite the sentences without changing meaning.

If we do not concern about the environment protection, human's life can be endangered.

Trong buổi phỏng vấn, một sinh viên cho biết: “Em thường hay nghĩ một câu trong tiếng Việt, sau đó dịch sang tiếng Anh với trật tự các thành phần câu như tiếng Việt nên hay bị sai cấu trúc tiếng Anh”. Loại lỗi này có thể được xếp vào các lỗi chuyển di tiêu cực từ ngôn ngữ thứ nhất và khó khăn nội tại trong hệ thống ngôn ngữ thứ hai theo phân loại của Abbott [17].

3.2. Lỗi từ vựng

Lỗi từ vựng phổ biến nhất là lỗi chọn sai từ, dùng sai dạng thức của từ. Ví dụ:

“she sings *interestingly*” (cô ấy hát *hay*); “His voice are the things I *miss* [remember/am impressed] the most about him”; (Giọng nói của anh ta là thứ tôi *nhớ*; (*ấn tượng*) nhất về anh); “do the morning exercise on the *terrain* [in the garden]” (Tập thể dục buổi sáng *trên mặt đất* (hoặc trong vườn); “I *very understand* her” (Tôi *rất hiểu* cô ấy).

Để tìm hiểu nguyên nhân đằng sau việc sử dụng từ vựng không hợp lý này, chúng tôi yêu cầu các sinh viên mắc các lỗi sai trên giải thích bằng tiếng Việt về vấn đề mà họ định trình bày trong các tình huống đó là gì. Sau đó, chúng tôi yêu cầu họ chọn từ đúng để thay thế cho từ sử dụng sai. Trong buổi thảo luận sau, một số sinh viên thừa nhận rằng: “Em thường sử dụng từ điển Việt - Anh tra những từ hoặc cụm từ tương đương để diễn đạt ý của mình” hoặc “Em viết một câu bằng tiếng Việt và sau đó dịch từng từ sang tiếng Anh”. Các sinh viên này không biết rằng có nhiều từ có thể tương đương về mặt ngữ nghĩa nhưng không thể kết hợp được với những từ hoặc cụm từ bên cạnh. Hơn nữa, việc dịch là một kỹ năng khó, không thể thực hiện bằng cách chuyển dịch từng từ. Đồng thời các sinh viên này cũng không nhận thức được rằng cách tư duy theo tiếng mẹ đẻ của họ đã rất phát triển, và không thể sử dụng khả năng tiếng Anh chưa thông thạo của mình để chuyển dịch một cách cứng nhắc. Lỗi này chính là lỗi chuyển dịch ngược từ ngôn ngữ thứ nhất sang ngôn ngữ thứ hai.

4. Kết luận và đề xuất

Từ những thống kê trên đây, có thể thấy rằng nhiều sinh viên vẫn có thói quen dịch ý từ tiếng Việt sang tiếng Anh, dẫn đến việc đặt các mệnh đề phụ và các cụm danh từ, trạng ngữ ở đầu câu. Trong tiếng Anh có khi người ta vẫn đặt các trạng ngữ ra đầu câu để nhấn mạnh. Tuy nhiên,

theo thống kê từ bài luận của sinh viên, và qua kết quả phân tích câu trả lời phỏng vấn, chúng tôi nhận thấy rằng sinh viên dùng các diễn đạt trên là do thói quen suy nghĩ ý và dịch ý từ tiếng Việt, chứ không vì chủ đích nhấn mạnh như người Anh-Mĩ thường làm trong văn phong của họ. Từ những biểu hiện được phân tích và lý giải trên đây, có thể đi đến một số kết luận và đề xuất sau đối với người học tiếng Anh:

1) Cần tạo thói quen đọc tài liệu sách báo bằng tiếng Anh và cần đọc kỹ và sâu (Read intensively). Cách đọc này sẽ giúp người học học được từ, cấu trúc câu cũng như lối diễn đạt và phong cách viết trong tiếng Anh. Qua đó, người học có thể củng cố kiến thức về văn hóa Anh, tăng cường khả năng diễn đạt tiếng Anh và bỏ dần thói quen dịch từng từ từ tiếng Việt sang tiếng Anh. Khi đọc sách, người học cần tìm ra những cụm từ, cấu trúc câu đặc biệt và cách diễn đạt của người bản ngữ. Sau đó, người học có thể gạch chân hoặc viết chúng vào vở. Để nhớ lâu, người học nên đặt câu với chúng và luyện tập thường xuyên cho đến khi có thể đảm bảo ghi nhớ chúng tốt hơn và sử dụng chúng thành thạo hơn.

2) Tập luyện cách suy nghĩ, tư duy bằng tiếng Anh (think in English), tưởng tượng theo lối tư duy của người bản xứ hơn là nghĩ bằng tiếng mẹ đẻ, rồi mới dịch sang tiếng Anh. Tập luyện thói quen viết lại. Thực tế cho thấy phần nhiều sinh viên không viết lại bài viết của mình sau khi được giáo viên sửa lỗi và đưa ra nhận xét. Họ chỉ lướt qua những lỗi đó mà không nhận thức được rằng nếu không dựa vào những nhận xét đó để viết lại bài viết của mình thì những nhận xét đó không có mấy tác dụng và khó có thể tránh mắc lỗi sau này. Viết lại cũng là một cách hữu hiệu để giảm thiểu lỗi và bổ sung những ý tưởng mới mà trong bản viết lần đầu (first draft) chưa nghĩ tới. Điều này sẽ

giúp người học phát triển kỹ năng viết cũng như sự tự tin khi viết tiếng Anh.

Tóm lại, câu “nhập gia tùy tục”, “When in Rome, do as Romans do” trong chùm mục nào đó vẫn còn nguyên giá trị với vấn đề bàn luận trong bài báo này. Người học cần rèn luyện để tư duy được theo lối Anh, diễn đạt theo lối Anh thì bài viết mới có văn phong phù hợp với chuẩn mực của tiếng Anh được.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Diệp Quang Ban, (1996), *Ngữ pháp tiếng Việt, tập 2*. Nhà xuất bản Giáo dục.
2. Mai Ngọc Chừ, (2002), *Dạy tiếng Việt với tư cách một ngoại ngữ*. Tạp chí Ngôn ngữ, số 5.
3. Nguyễn Minh Hoa, (1997), *Phong cách văn bản khoa học*. Nhà xuất bản Hà Nội.
4. Nguyễn Thị Lương, (2006), *Câu tiếng Việt*, Nhà xuất bản Đại học Sư phạm Hà Nội.
5. Nguyễn Minh Thuyết, Nguyễn Văn Hiệp, (1998), *Thành phần câu tiếng Việt*. Nhà xuất bản Đại học Quốc gia Hà Nội.
6. Lê Đình Tư, (2005), *Lịch sử tiếng Việt*. Tạp chí Khoa học ngoại ngữ, số 3.
7. Abbinette, M. (2010), *Academic writing*. Second Language Learning. Language Link Press.
8. Alice, O. & Ann. H (2000), *Writing academic English*. Cambridge: Cambridge University Press.
9. Labaree, R. (2013), *Academic writing*. Writing Center. Colorado Technical College.
10. Scollon, K. (1991), *Writing across culture: An introduction to study abroad and the writing Process*. Peter Lang Publishing.
11. Shen, F. (1989), *The classroom and the wider culture: Identity as a key to learning English composition*. College composition and communication 40, 4, p.459-466.