

Những yếu tố cần thiết của bài luận Văn học bằng tiếng Anh

Phạm Thị Hồng Ân*



Use your smartphone to scan this QR code and download this article

TÓM TẮT

Việc giảng dạy tiếng Anh như một ngoại ngữ/ngôn ngữ thứ hai thông qua Văn học đã được chứng minh đem lại nhiều ích lợi cho người học về mặt nâng cao khả năng ngôn ngữ cũng như phát triển tư duy, kiến thức xã hội, văn hóa, v.v. Một vấn đề liên quan đến việc tích hợp Văn học trong lớp học tiếng Anh là bài luận Văn học, thường được sử dụng để đánh giá khả năng của người học trong suốt khóa học. Một bài luận Văn học tuy thuộc lĩnh vực Viết học thuật nhưng lại có những yếu tố liên quan nhiều đến chuyên ngành Văn học. Tuy nhiên, những yếu tố này chưa được xem xét thấu đáo, và người đánh giá trước giờ chỉ vay mượn khung tiêu chí của Viết học thuật nói chung để đánh giá bài luận của sinh viên. Bài nghiên cứu này xây dựng một khung lý thuyết cho các yếu tố cần có trong một bài luận Văn học, từ đó có thể định hướng cho người đánh giá khi làm việc với bài luận Văn học của sinh viên. Điều này được hy vọng góp phần tạo ra một môi trường học thuật minh bạch với sự thống nhất trong các tiêu chí giữa những người đánh giá. Bài viết không xây dựng khung tiêu chí đánh giá mà chỉ nêu những yếu tố cần có trong một bài luận Văn học. Những nghiên cứu tiếp theo sẽ hướng tới việc xây dựng khung tiêu chí này, giúp cho việc đánh giá được thuận tiện và rõ ràng hơn.

Từ khoá: giảng dạy tiếng Anh thông qua Văn học, viết luận Văn học, đánh giá kỹ năng Viết, tiếng Anh như một ngoại ngữ/ngôn ngữ thứ hai (EFL/ESL)

GIỚI THIỆU

Việc giảng dạy tiếng Anh như một ngoại ngữ/ngôn ngữ thứ hai (TEFL/TESL) thông qua Văn học là một phương pháp kết hợp cho phép người học tiếng Anh cải thiện kỹ năng ngôn ngữ của mình; đồng thời, họ có thể truyền đạt cảm xúc và thái độ của mình về một vấn đề nào đó đến người đọc một cách hiệu quả¹⁻⁸. Mặc dù việc sử dụng Văn học trong việc dạy và học ngoại ngữ đã vấp phải những tranh cãi từ các nhà giáo dục và các nhà phê bình^{1,9}, việc viết luận Văn học đã được chứng minh có thể giúp người học có cái nhìn sâu sắc hơn về tác phẩm và thế giới¹⁰, cũng như cải thiện kỹ năng tư duy phản biện của họ¹¹⁻¹⁸. Các ích lợi khác của viết Văn học (*Writing about Literature*) bao gồm kỹ năng viết tu từ¹⁹, viết sáng tạo²⁰, chức năng chữa lành của Văn học²¹, kỹ năng giao tiếp, năng lực cảm thụ văn học và tính tự chủ của người học khi học Văn học²².

Tuy nhiên, các nghiên cứu về việc viết luận Văn học tiếng Anh chưa tập trung nhiều vào việc điều tra những yếu tố quan trọng mà một bài luận Văn học tiếng Anh cần phải có, để từ đó sinh viên có thể vận dụng khi viết bài trong lớp hay các bài kiểm tra giữa kỳ/cuối kỳ. Việc chấm điểm bài luận Văn học nói chung, kể cả bằng tiếng Anh, đều bị xem là một “án số”, bị mang “điều tiếng” là thầy cô chấm điểm theo cảm tính: nếu bài luận của sinh viên bàn thảo những

vấn đề trùng khớp với suy nghĩ của thầy cô về tác phẩm, bài luận có khả năng được điểm tốt, ngược lại thì khó có thể được điểm cao. Trong khi đó, đa số các nghiên cứu chỉ tập trung vào ích lợi của dạng Viết học thuật (*Academic Writing*) này chứ không đi sâu vào yếu tố thiết thực hơn cho cả sinh viên lẫn giảng viên, là những yếu tố cần phải có cho bài luận Văn học. Vậy một câu hỏi quan trọng cần được đặt ra là làm sao để xóa bỏ được “tiếng xấu” của việc học và viết Văn học nói chung, cũng như của thầy cô giảng dạy chuyên ngành này nói riêng? Đây là một vấn đề cấp thiết cần được giải quyết, để tạo một môi trường công bằng và minh bạch trong học thuật. Nghiên cứu này được thực hiện để trả lời câu hỏi đó.

Tại Việt Nam, tình hình nghiên cứu hiện nay về việc viết luận Văn học bằng tiếng Anh rất ít. Các nghiên cứu vẫn tập trung vào việc tìm hiểu tư duy phản biện của người học thông qua việc dạy và học Văn học^{23,24} chứ hầu như không nhắc đến các yếu tố cần có trong một bài luận Văn học. Do đó, người nghiên cứu càng nhận thấy việc tiến hành nghiên cứu để lấp đầy khoảng trống này là hợp lý.

Trong bài viết này, người viết dùng từ “yếu tố” mà không dùng từ “tiêu chí”, vì các tiêu chí thì liên quan đến khung tiêu chí, và cần phải được xây dựng theo từng bước với các phần đánh giá thử nghiệm trên bài luận của sinh viên, sau đó được hoàn thiện bởi ý kiến

Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, ĐHQG-HCM, Việt Nam

Liên hệ

Phạm Thị Hồng Ân, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, ĐHQG-HCM, Việt Nam

Email: honganp@hcmussh.edu.vn

Lịch sử

- Ngày nhận: 15-08-2025
- Ngày sửa đổi: 09-02-2026
- Ngày chấp nhận: 25-05-2026
- Ngày đăng: 28-06-2026

DOI: <https://doi.org/10.32508/vnuhcmjssh.v10i2.1228>



Check for updates

Bản quyền

© Tạp chí ĐHQG-HCM. Đây là bài báo công bố mở được phát hành theo các điều khoản của the Creative Commons Attribution 4.0 International license.

Trích dẫn bài báo này: Ân P T H. Những yếu tố cần thiết của bài luận Văn học bằng tiếng Anh. VNUHCMJ. Soc. Sci. Humanit. 2026; 10(2):3852-3863.

của các giảng viên tham gia đánh giá bài luận. Tuy nhiên, đây không phải là mục tiêu của bài nghiên cứu này. Do đó, người viết chỉ đề xuất các yếu tố cần có trong một bài luận Văn học, để từ đó hình thành khung lý thuyết tham chiếu cho việc xem xét và phân tích bài luận Văn học của sinh viên.

NỘI DUNG CHÍNH

Việc dạy tiếng Anh thông qua Văn học

Từ thập kỷ 40 đến thập kỷ 70 của thế kỷ XX, Văn học được xem là một phương tiện cần thiết hỗ trợ tích cực cho việc dạy và học ngoại ngữ, đặc biệt là ngôn ngữ Anh với sự trỗi dậy mang tính toàn cầu của nó. Tuy nhiên, trong những năm 80 và 90, cùng với sự lớn mạnh của phương pháp giao tiếp (*Communicative Language Teaching - CLT*), Văn học trong lớp EFL/ESL bị đặt lên bàn cân để cân nhắc lại tính liên quan và hữu dụng của nó trong việc giảng dạy tiếng Anh³. Trong giai đoạn này, Văn học tạm lùi vào “cánh gà” để nhường lại “ánh đèn sân khấu” cho các phương pháp giảng dạy được cho là tiến bộ hơn. May thay, đó không phải là giai đoạn cánh chung của Văn học. Bước vào thế kỷ XXI, Văn học lại một lần nữa được nhắc đến cùng với những lợi ích khó có thể chối cãi của nó. Hơn nữa, trong bối cảnh liên ngành và xuyên ngành hiện nay, việc kết hợp giảng dạy Văn học và Văn hóa trong lớp ESL/EFL không chỉ là một xu hướng mà còn là một nhu cầu cần thiết²⁵. Ở thế kỷ mới, các nhà nghiên cứu có cái nhìn công bằng hơn đối với việc tích hợp Văn học trong lớp học ESL/EFL, thể hiện ở việc nghiên cứu cả những thách thức và khó khăn của việc giảng dạy tích hợp này.

Những lợi ích

Các nghiên cứu đi trước tập trung khá nhiều vào một lợi ích nổi bật của việc dạy tiếng Anh thông qua Văn học, đó là nâng cao khả năng tư duy phản biện cho sinh viên^{11-17,23,24}. Họ đã chứng minh được mối liên hệ mạnh mẽ giữa hai yếu tố này. Quả vậy, do một đặc tính nổi bật của việc học Văn học, là sự nghiền ngẫm và suy tư về tác phẩm, người học được cung cấp những khoảng lặng cần thiết cho vấn đề tư duy phản biện. Sự vận dụng Văn học trong đào tạo kỹ năng tư duy phản biện của các nhà nghiên cứu là khá phong phú. Hai nhà nghiên cứu Bobkina và Stefanova đã sử dụng một lý thuyết phê bình Văn học, là phê bình Phản hồi độc giả (*Reader-response criticism*) để xây dựng những hoạt động kiểu mẫu cho việc tăng cường tư duy phản biện của sinh viên¹¹. Họ khẳng định: “Khả năng phản biện, liên hệ kinh nghiệm và lý thuyết của sinh viên sẽ có sự chuyển biến tích cực trong quá trình họ hình thành và thảo luận các quan

điểm của mình về tác phẩm”^a [11, tr.682]. Ngoài mục đích khảo sát tư duy phản biện, Rahman và Manaf còn khám phá khả năng sáng tạo của sinh viên bằng cách sử dụng thang đo Bloom (*Bloom's Taxonomy*) để đo lường hiệu quả của việc sử dụng Văn học trong giảng dạy¹⁶. Họ kết luận: “Môn Văn học là một đại lộ cần thiết cho việc học tập của sinh viên, đặc biệt là trong việc phát triển tư duy sáng tạo và phản biện”^b [16, tr.245]. Cho dù các hướng nghiên cứu và vận dụng lý thuyết có khác nhau, các tác giả đều đi đến một kết quả thống nhất về sức mạnh của Văn học trong việc tăng cường tư duy độc lập và phản biện của sinh viên. Một lợi ích rõ ràng và hiển nhiên khác của việc tiếp xúc với Văn học trong lớp học TEFL/TESL là việc phát triển kỹ năng ngôn ngữ cũng như kỹ năng giao tiếp của người học^{8,12,13,26}. Lợi ích này thật ra đã được nhắc đến từ rất sớm, khi Văn học bước đầu được sử dụng trong lớp học TEFL/TESL như một phương tiện phục vụ mục đích chính là giảng dạy ngôn ngữ. Quả thật, đây chính là lý do đầu tiên và trên hết mà Văn học xuất hiện trong các lớp học này. Các nhà nghiên cứu tin rằng khi làm việc với các văn bản Văn học, người học được tiếp xúc với ngôn ngữ “nguyên bản” (“authentic”), từ đó có thể nâng cao kỹ năng sử dụng ngôn ngữ của mình. Cụ thể hơn, tác giả Ghosn khẳng định Văn học thúc đẩy sự phát triển từ vựng cho người học, vì nó cung cấp một ngữ cảnh có nghĩa, thể hiện ngôn ngữ tự nhiên ở mức tốt nhất, nhờ đó người học có thể phát triển từ vựng theo ngữ cảnh¹². Cũng vậy, các kỹ năng ngôn ngữ khác như cấu trúc ngữ pháp, kỹ năng đọc, kỹ năng viết (kể cả viết sáng tạo), kỹ năng giao tiếp, v.v. đều được phát triển đáng kể nhờ vào việc tiếp xúc với các văn bản Văn học^{19,20,22}. Tuy nhiên, cùng với lợi ích này của Văn học, người dạy được khuyến cáo phải chọn lọc các tác phẩm phù hợp với trình độ ngôn ngữ của người học, thì mới có thể khuyến khích sự tương tác của người học với tác phẩm. Nếu không được chọn lựa cẩn thận, các tác phẩm Văn học sẽ gây ra một tác dụng ngược, là làm cho người học cảm thấy nản chí, và không thể tiếp tục nâng cao kỹ năng ngôn ngữ của mình²⁷⁻³⁰. Điều này sẽ được thảo luận thêm trong phần những trở ngại và thách thức. Các tác phẩm Văn học còn là một mảnh đất màu mỡ để người học đào sâu kiến thức về văn hóa và xã hội của mình, đặc biệt là khi họ học một ngôn ngữ mới và chưa có điều kiện để trực tiếp trải nghiệm văn hóa - xã hội mà ngôn ngữ đó được sử dụng^{4,8,12}. Nhờ đó, người học có cơ hội mở rộng thế giới quan, thúc đẩy

^a“Students’ abilities to reflect critically, relating experience and theory, undergo positive transformation in the course of formulating and discussing their vision of the text.”

^b“The literature subject is an essential avenue for students’ learning, especially in developing creative and critical thinking.”

một tầm nhìn toàn diện và sâu sắc về con người và thế giới. Văn học là văn hóa. Do đó, khi tiếp xúc với một tác phẩm Văn học nhất định, khả năng cao là người học được nhúng mình vào xã hội và văn hóa đó, cùng các nhân vật trải nghiệm đời sống của họ trong bối cảnh văn hóa - xã hội mà họ được sinh ra. Từ đó, không những kiến thức về văn hóa - xã hội của họ được nâng cao, mà sự thấu hiểu của người học đối với cách suy nghĩ và ứng xử của con người nói chung cũng được mở rộng³¹. Điều này có thể xảy ra là vì một tác phẩm Văn học có thể cần được xây dựng trong một xã hội nào đó, gọi là bối cảnh xã hội (*social setting*), đặc biệt là các tác phẩm Văn học mang tính xã hội cao. Khi tìm hiểu một tác phẩm Văn học như vậy để thảo luận về nó, người học không thể không tìm hiểu trước tiên bối cảnh xã hội và văn hóa của nó, để có thể có những phê bình đánh giá hợp lý về các yếu tố khác trong tác phẩm, như nhân vật, chủ đề, tình tiết, mâu thuẫn, hình ảnh tượng trưng, v.v. Tiểu thuyết *Giết con chim nhại* (*To Kill a Mockingbird*) của Harper Lee là một ví dụ điển hình, qua đó người học có thể hình dung được sự phân biệt chủng tộc trong xã hội Mỹ những năm 30 của thế kỷ XX.

Trong bối cảnh giáo dục hiện nay, khi vấn đề tự chủ của người học được đề cao và thường xuyên được nhấn mạnh trong mối quan hệ với học tập lâu dài (*life-long learning*), Văn học vẫn có thể chứng minh được hiệu năng của mình trong việc nâng cao tính tự chủ của người học²². Hơn nữa, trong hoàn cảnh văn hóa - xã hội hậu hiện đại đang dẫn bộc lộ những góc khuất quyền lực cũng như chấn thương tâm lý của các nhóm yếu thế, các nhóm bị đẩy ra bên lề, các nhà nghiên cứu cũng cho thấy việc dạy và học Văn học trong các lớp EFL/ESL có thể đem đến khả năng chữa lành tổn thương cho những đối tượng thường xuyên chịu đựng sự bất công và luôn bị quên lãng²¹.

Nhìn chung, các nhà nghiên cứu gần như hoàn toàn đồng thuận với nhau về những lợi ích của việc dạy và học tiếng Anh thông qua Văn học trong các lớp EFL/ESL. Các khám phá ngày càng mới mẻ theo dòng xu hướng của xã hội hậu hiện đại, mở ra các chức năng phong phú mà Văn học có thể đem lại. Tuy nhiên, ngay trong lòng làn sóng cộng hưởng ấy vẫn có những âu lo về trở ngại và thách thức khi kết hợp Văn học trong lớp EFL/ESL. Những ngần ngại này không phải không có cơ sở, giúp cho người dạy có cái nhìn bao quát hơn trong việc cân nhắc hướng giảng dạy tích hợp này.

Những trở ngại và thách thức

Nếu kỹ năng ngôn ngữ là một trong những lợi ích mà người học có thể đạt được khi tiếp xúc với các văn

bản Văn học trong lớp học EFL/ESL, thì nó cũng đồng thời có thể là một trong những trở ngại lớn nhất đối với người học^{27-29,32-34}. Về mặt ngôn ngữ tiếp nhận (*language input*), kỹ năng ngôn ngữ của người học có thể chưa đáp ứng được những yêu cầu cần thiết để có thể đọc hiểu các tác phẩm trong chương trình. Điều này xảy ra thậm chí đối với những quốc gia mà tiếng Anh là ngôn ngữ thứ hai, như Malaysia^{30,35}. Tuy người học có thể tiếp xúc với ngôn ngữ “nguyên bản” và tự nhiên, nhưng không phải lúc nào họ cũng có thể đạt được mục đích nâng cao kỹ năng ngôn ngữ thông qua Văn học. Rõ ràng, đó là một lý tưởng mà chương trình học mong muốn đạt được nơi người học, nhưng thực tế cho thấy khoảng cách này khá lớn, khó có thể dễ dàng lấp đầy chỉ trong một khóa học.

Thách thức thứ hai thuộc về các vấn đề văn hóa - xã hội, khi văn hóa của người học bao gồm những giá trị mâu thuẫn với văn hóa của các quốc gia nói tiếng Anh, đặc biệt là Anh và Mỹ. Điều này được thấy rõ hơn trong các nền văn hóa đặc thù như các quốc gia Hồi giáo^{29,36}. Nỗi lo sợ của họ liên quan đến vấn đề bản sắc dân tộc, vì các tác phẩm Văn học nước ngoài có thể làm cho người học cảm thấy xa lạ với chính nền văn hóa và lịch sử của mình. Theo Hamdi, điều này có thể xảy ra vì giáo dục ở bậc đại học ảnh hưởng sâu sắc đến việc đào tạo sinh viên tư duy theo hướng phổ quát, toàn cầu³⁷.

Một thách thức nữa mang tính thực dụng, là việc tích hợp Văn học trong các lớp EFL/ESL chưa đem lại cho người học những kỹ năng cần thiết cho cơ hội nghề nghiệp và lao động trong tương lai^{32,38}. Do đó, người học chưa hoàn toàn được thuyết phục về sự cần thiết của Văn học trong lớp học EFL/ESL, và không cảm thấy có một động cơ học tập xứng đáng dành cho môn học này. Điều này có thể thường xuyên xảy ra nếu người học không được giải thích cẩn thận về mục đích của việc tích hợp này.

Những thách thức nêu trên có thể chưa đầy đủ, và hiện nay các nghiên cứu vẫn còn tiếp tục tìm hiểu những khó khăn của việc giảng dạy Văn học trong lớp học EFL/ESL, bên cạnh khá nhiều các nghiên cứu khác về lợi ích của nó. Tuy nhiên, có thể nói đó là những trở ngại rõ ràng nhất khiến cho người học khó có thể tiếp tục phát triển kỹ năng học thuật thông qua con đường Văn học trong các lớp EFL/ESL. Để phần nào khắc phục những khó khăn nêu trên, nhiều hướng tiếp cận giảng dạy tiếng Anh thông qua Văn học đã được áp dụng. Các hướng tiếp cận này sẽ được tóm tắt dưới đây.

Các hướng tiếp cận giảng dạy tiếng Anh thông qua Văn học

Công trình kinh điển của Carter và Long đề nghị ba hướng tiếp cận: hướng tiếp cận ngôn ngữ (*the language model*), hướng tiếp cận văn hóa (*the cultural model*), và hướng tiếp cận phát triển cá nhân (*the personal growth model*)⁴. Hướng tiếp cận ngôn ngữ cho phép người học làm việc với văn bản Văn học như một văn bản kiểu mẫu của ngôn ngữ mà họ đang học, để họ có thể thụ đắc ngôn ngữ nguyên bản một cách tự nhiên. Qua đó, kỹ năng ngôn ngữ của họ được hy vọng cải thiện đáng kể. Hướng tiếp cận văn hóa tạo không gian cho người học trải nghiệm nền văn hóa của ngôn ngữ mà họ đang thụ đắc, cũng như tìm hiểu thêm về giá trị văn hóa, phong cách sống, suy nghĩ, sinh hoạt xã hội của dân tộc đó. Từ đó, người học có cơ hội so sánh, đối chiếu văn hóa mình và văn hóa bạn, nâng cao tầm hiểu biết và sự bao dung văn hóa trong một thế giới rộng lớn đa văn hóa. Hướng tiếp cận phát triển cá nhân hướng người học đi vào bên trong bản chất con người với những suy tư và phản tư về cuộc sống và nhân loại, phát triển chiều sâu nhân cách và sự hiểu biết về các mối quan hệ giữa người với người và với xã hội.

Tương tự, Lazar cũng giới thiệu ba hướng tiếp cận: hướng tiếp cận dựa trên ngôn ngữ (*a language-based approach*), hướng tiếp cận nội dung (*Literature as content*), và hướng tiếp cận phát triển cá nhân (*Literature for personal enrichment*)⁸. Hướng tiếp cận đầu tiên và cuối cùng không khác hai tác giả nêu trên. Với hướng tiếp cận thứ hai, hướng tiếp cận nội dung, ngoài vấn đề kiến thức văn hóa - xã hội, tác giả này còn nhắc đến vấn đề kiến thức về đặc điểm của các trào lưu văn học (*literary movements*), thể loại văn học (*literary genres*), và các biện pháp tu từ (*rhetoical devices*). Tác giả này cho rằng:

Sinh viên thụ đắc tiếng Anh bằng việc tập trung vào nội dung của khóa học, đặc biệt là thông qua việc đọc tác phẩm và phê bình văn học liên quan tới tác phẩm đó. Ngôn ngữ mẹ đẻ có thể được sử dụng trong lớp để thảo luận về tác phẩm, hoặc sinh viên có thể được yêu cầu dịch tác phẩm sang một ngôn ngữ nào đó^c. [8, tr.24]

Như vậy, tác giả này nhấn mạnh thêm các yếu tố của Lý luận Văn học và Dịch thuật. Đặc biệt, đối với vấn đề ngôn ngữ thứ nhất, tác giả này không ngần ngại cho phép việc sử dụng ngôn ngữ này trong lớp học, xem nó như một phương tiện hỗ trợ tích cực. Có thể nói,

^c"Students acquire English by focussing on course content, particularly through reading set texts and literary criticism relating to them. The mother tongue of the students may be used to discuss the texts, or students may be asked to translate texts from one language into the other."

Lazar mở rộng vấn đề giảng dạy Văn học cho sinh viên có thiên hướng văn học (*literary-minded students*) chứ không chỉ cho lớp học ESL/EFL.

Các hướng tiếp cận nêu trên mang tính bao quát và toàn diện, nên hầu như qua các thời đại, chúng không thay đổi. Việc kết hợp cả ba hướng tiếp cận này trong giảng dạy Văn học ở lớp EFL/ESL là một lý tưởng để có thể phát triển người học một cách toàn diện nhất nhờ vào Văn học. Trong thời đại của kỷ nguyên số hiện nay, các hướng tiếp cận này vẫn không thay đổi; tuy nhiên, chúng được kết hợp với các nền tảng kỹ thuật số, các forum, mạng lưới xã hội, để Văn học có thể tiếp cận người học ESL/EFL một cách dễ dàng và dễ chấp nhận hơn. Thực vậy, ngành nhân văn số (*Digital Humanities*) đang trên đà phát triển, và các ngành nhân văn nói chung, trong đó có Ngôn ngữ và Văn học, không nằm ngoài sự ảnh hưởng rộng lớn đó³⁹. Chẳng hạn, nhà nghiên cứu Neira-Piñeiro đã sử dụng blogs trong khóa học giảng dạy ngôn ngữ và văn học cho giáo viên tương lai²¹. Kết quả cho thấy việc sử dụng các nền tảng kỹ thuật số trong giảng dạy Văn học làm tăng tính tự chủ và năng động của sinh viên, phát triển kỹ năng đọc và viết, cũng như kỹ năng số và kỹ năng giao tiếp trong thời đại mới; đồng thời sinh viên cũng có thể dễ dàng tương tác và trao đổi với nhau về các vấn đề liên quan đến môn học.

Một trong những vấn đề quan trọng của việc dạy và học tiếng Anh thông qua Văn học là cách đánh giá bài luận của sinh viên trong lớp cũng như các kỳ thi giữa kỳ và cuối kỳ, bên cạnh vấn đề lựa chọn tác phẩm cũng như phương pháp giảng dạy. Trong phần tổng quan dưới đây, các vấn đề này sẽ được thảo luận.

Viết luận Văn học bằng tiếng Anh

Bài luận Văn học là gì?

Bài luận Văn học được xếp vào dạng Viết luận học thuật. Viết luận học thuật được sử dụng nhiều ở trình độ cao đẳng và đại học, bao gồm các dạng: viết mô tả (*descriptive writing*), viết phân tích (*analytical writing*), *persuasive writing* (*viết thuyết phục*), viết phê bình (*critical writing*), và viết thẩm tra (*inquiry writing*), một dạng viết nghiên cứu để điều tra một vấn đề khoa học bằng cách thu thập thông tin, dữ liệu từ việc quan sát, phỏng vấn, khảo sát, v.v.)⁴⁰. Ở mỗi dạng viết đều có quy ước và phong cách cụ thể mà người viết phải hiểu và áp dụng đúng. Theo mô tả trên, bài luận Văn học có thể được xem là sự kết hợp của những dạng viết khác nhau, chẳng hạn viết phân tích (diễn giải, phân tích một tác phẩm Văn học), viết thuyết phục (thuyết phục người đọc chia sẻ, đồng thuận với người viết về một quan điểm nào đó về tác phẩm Văn học bằng những luận chứng cụ thể), viết phê bình

(đánh giá tác phẩm), và thậm chí có thể là viết thắm tra, khi người viết cần tìm hiểu thấu đáo một hiện tượng Văn học. Vì vậy, có thể nói một bài luận Văn học là một dạng phức tạp đối với người học, đòi hỏi sự kết hợp của nhiều kỹ năng và kiến thức hơn một bài luận ở một dạng thông thường. Quả vậy, Vandrick khẳng định: “dạng biến thể này của bài luận chuẩn [viết luận Văn học] là một thể loại khó đối với nhiều người học, nhưng cho phép họ khám phá các ý tưởng theo chiều sâu”^d [9, tr.5]. Viết luận Văn học thực sự là một thách thức đối với người học vì nó, ở một mức độ nào đó, được kết hợp với Nghiên cứu Văn học.

Griffith, một học giả chuyên nghiên cứu về Văn học và viết luận Văn học, cho rằng một bài luận Văn học có những đặc điểm sau: độ súc tích (từ 2-50 trang), tính trang trọng, độc giả nghiêm túc (có sự quan tâm đến đề tài), tính thuyết phục, sự tương tác giữa người đọc và người viết (người đọc luôn có thể phản biện người viết), tính lập luận/phản biện (*argumentation*)⁴¹. Tác giả này còn nhấn mạnh tính giao tiếp của một bài luận Văn học, đề xuất rằng sự giao tiếp giữa người đọc và người viết luận thì tương đương với sự tương tác giữa ba yếu tố người viết-tác phẩm-người đọc. Trong đó, một người viết luận Văn học, bằng cách viết ra những phân tích và lập luận của mình, cũng làm công việc tương tự một người sáng tác, để truyền tải thông điệp mà họ muốn giao tiếp với người đọc. Hình 1 dưới đây tóm tắt tính giao tiếp mà tác giả Griffith đã nhắc đến trong công trình của mình.

Có thể thấy, tác giả này đã nhấn mạnh tính tự chủ (*autonomy*) của người viết luận Văn học ở chỗ trao cho họ một quyền năng sáng tạo và đồng sáng tạo với người tạo ra tác phẩm. Vậy một người viết luận Văn học, khi hoàn thành tốt vai trò của mình, đã tạo ra một thể giới mới tương đương với thể giới mà tác phẩm đã tạo ra.

Một bài luận Văn học, theo đó, cần được đánh phù hợp với các định nghĩa được nêu ra trên đây. Tuy nhiên, do Viết Văn học được xem là một dạng Viết học thuật (*Academic Writing*), nên các tiêu chí đánh giá bài luận Văn học đều vay mượn và phỏng theo các tiêu chí đánh giá một bài luận học thuật thông thường. Phần dưới đây sẽ nêu rõ cách đánh giá đó, để làm nổi bật một khoảng trống nghiên cứu chưa được lấp đầy.

Các tiêu chí đánh giá kỹ năng viết (Writing assessment rubrics)

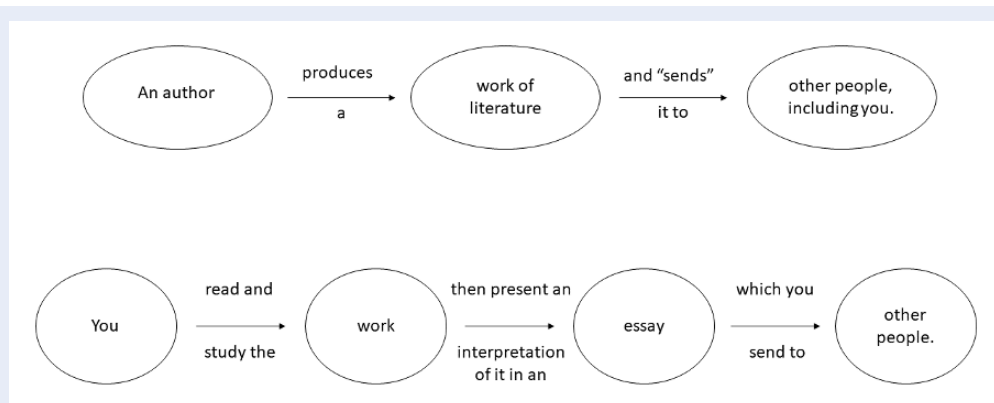
Việc đánh giá bài viết của người học dựa trên các tiêu chí đánh giá (*rubrics*) được cho là đã lỗi thời, như Broad nhận xét: “thời đại của tiêu chí đánh giá đã qua”

^d“this variation of the standard essay [writing about literature] is a difficult genre for many students, but allows them to explore an idea in depth”.

(*the age of the rubric has passed*) [42, tr.4]. Tuy nhiên, các nhà nghiên cứu khác vẫn đề cao tính hữu dụng của các tiêu chí^{43,44} vì chúng tạo nên sự thống nhất giữa các giám khảo, tính khách quan và minh bạch cho các cuộc thi, và sự công bằng giữa các thí sinh. Trong các kỳ thi kỹ năng tiếng Anh quốc tế như IELTS, TOEFL iBT, GRE, CPE, CAE, các khung tiêu chí vẫn còn được sử dụng rộng rãi. Ngoài ra, các tiêu chí đánh giá còn giúp cho người dạy nhìn nhận lại quá trình giảng dạy của mình một cách hiệu quả hơn⁴⁵. Hơn nữa, khi nói đến một thời đại “vượt khung” - vượt lên trên những tiêu chí - với mục đích đi sâu sát và toàn diện hơn vào kỹ năng và sự phát triển thật sự của người học, thật ra không phải khung tiêu chí đã bị tháo dỡ, mà khung đó chỉ được mở rộng ra để bao hàm thêm các yếu tố quan trọng khác, chẳng hạn ngữ cảnh đánh giá, quá trình học tập, v.v. Như triết gia Derrida đã nhận xét về các giới hạn của khái niệm trong lý thuyết Giải cấu trúc (*Deconstruction*): một khái niệm này dẫn ta đến một khái niệm kia, và như vậy, các khái niệm là vô hạn, không cố định; cũng vậy, chúng ta cũng có thể dự đoán rằng các khung tiêu chí sẽ không dừng lại mà vẫn sẽ tiếp tục thay đổi, mở rộng trong từng thời đại khác nhau, để phù hợp với sự biến chuyển không ngừng của từng thời đại⁴⁶. Tuy nhiên, trong giới hạn của bài nghiên cứu này, người viết không tập trung vào sự thay đổi của các khung tiêu chí đánh giá, mà chỉ đề cập đến các khung đánh giá tiêu chuẩn, truyền thống, vì đây là các khung đánh giá đã được sử dụng trong các kỳ thi tiếng Anh quốc tế IELTS, TOEFL iBT, v.v.

Theo nhà nghiên cứu Broad, lịch sử của các tiêu chí hiện đại đánh giá kỹ năng viết ra đời năm 1961 ở Princeton, New Jersey, bởi ba học giả Diederich, French, và Carlton. Theo đó, có năm tiêu chí để đánh giá kỹ năng này, được xem là tiêu-chí-năm-mục (*five-point rubric*) tiêu chuẩn và truyền thống của thế kỷ XX, bao gồm:

- Ý tưởng: sự liên quan, rõ ràng, số lượng, sự phát triển, tính thuyết phục (*Ideas: relevance, clarity, quantity, development, persuasiveness*)
- Hình thức: tổ chức và phân tích (*Form: organization and analysis*)
- Phong vị: phong cách, sự thú vị, tính chân thật (*Flavor: style, interest, sincerity*)
- Quy cách viết: các lỗi cụ thể trong cách chấm câu, ngữ pháp, v.v. (*Mechanics: specific errors in punctuation, grammar, etc.*)
- Từ vựng: cách dùng từ và cách sắp xếp từ ngữ (*Wording: choice and arrangement of words*) [42, tr.6]



Hình 1: Sự tương quan trong mối liên hệ giữa tác giả-tác phẩm-độc giả và người viết luận-tác phẩm-bài luận-người đọc (Nguồn:[⁴⁰, tr.227])

Nhóm nghiên cứu của Shabani và Panahi cho rằng khung tiêu chí đánh giá sớm nhất được sử dụng trong kỳ thi viết của ETS (*English Testing Service*) là vào năm 1981, được thiết kế bởi Jacobs và cộng sự. Khung tiêu chí này gồm năm thành phần: phát triển ngôn ngữ (*language development*), tổ chức bài viết (*organization*), từ vựng (*vocabulary*), sử dụng ngôn ngữ (*language use*), và quy cách viết (*mechanics*). Kể từ những nghiên cứu đầu tiên đó, đến nay các tiêu chí đánh giá kỹ năng viết của các kỳ thi quốc tế khá tương tự nhau, mặc dù có thể cách dùng từ ngữ khác nhau. Các tiêu chí này nhìn chung bao gồm các nội dung sau:

- Tổ chức bài viết và tính liên kết (*Organization and coherence*)
- Mức độ hoàn thành (*Task achievement*)
- Độ rộng của từ vựng được sử dụng (*Range of vocabulary used*)
- Độ chính xác về ngữ pháp (*Grammatical accuracy*)
- Các loại lỗi (*Types of errors*) [⁴⁷, tr.6]

Nói rộng ra, các nhà nghiên cứu đồng thuận rằng những tiêu chí chính để đánh giá một bài luận của người học bao gồm ý tưởng và nội dung (*idea and content*), tổ chức bài viết (*organization*), tính liên kết (*cohesion and coherence*), từ vựng và ngữ pháp (*vocabulary and grammar*), và cách sử dụng ngôn ngữ (*language and mechanics*)^{48,49}.

Nhận thấy sự giới hạn của khung đánh giá này, nhóm các nhà nghiên cứu Chan, Inoue, và Taylor hướng đến một khung tiêu chí đánh giá không chỉ cho kỹ năng Viết mà cho kỹ năng tích hợp Viết-Đọc (*Reading into Writing skills*). Họ lập luận rằng: “những bài tập ở trường và đại học thường đòi hỏi người học phải đọc nhiều tài liệu (chẳng hạn sách và bài báo), thu thập

thông tin, phát triển suy nghĩ, và sau đó viết một bài phản hồi có tổ chức kết hợp thông tin đã chọn từ các nguồn”^e [⁵⁰, tr.20]; do đó, dạng kỹ năng tích hợp này “có tiềm năng đáp ứng nhu cầu cao hơn về tính hợp lệ của việc đánh giá khả năng viết của người học, vì loại bài tập này thể hiện gần đúng cách người học viết trong cuộc sống thực hơn là những bài tập viết đơn lẻ”^f [⁵⁰, tr.20]. Trong khung tiêu chí ở Bảng 1, nhóm tác giả đã bổ sung một tiêu chí, mà các nhà nghiên cứu trước đây không có, khi làm việc với khung tiêu chí cho kỹ năng Viết độc lập, đó là “Đọc cho phần Viết” (*Reading for Writing*). Bảng 1 dưới đây mô tả chi tiết các tiêu chí và yêu cầu cụ thể trong mỗi tiêu chí:

Theo Bảng 1, trong tiêu chí “Đọc cho phần Viết”, người học cần thể hiện được sự hiểu rõ các tài liệu, việc chọn nội dung phù hợp từ tài liệu đọc, khả năng nhận diện chủ đề và sự liên kết giữa các tài liệu đọc, việc sử dụng các nội dung này cho bài viết, và kỹ năng diễn giải và tóm tắt. Đối với nghiên cứu đang thực hiện - tìm hiểu những yếu tố cần thiết trong một bài luận Văn học - có thể nói đây là một khung tiêu chí tương đối phù hợp, vì người học được yêu cầu phải đọc tác phẩm và các bài viết liên quan để có thể xây dựng ý tưởng cho một bài viết theo chủ đề cho sẵn. Từ trước đến nay, để đánh giá một bài luận Văn học, giáo viên thường sử dụng khung tiêu chí của một bài luận học thuật chứ không có tiêu chí riêng, vì Viết học thuật là một thuật ngữ rộng lớn (*an umbrella term*) bao trùm các dạng viết học thuật, và nhìn chung các

^e“assignments at schools and universities often require reading multiple texts (e.g. books and articles), gathering information, developing thoughts, and then writing to produce an organised response which incorporates selected information from the sources.”

^f“...has the potential to satisfy the need for greater validity in the assessment of test takers writing ability as such a task type represents more closely how people write in real life than independent writing tasks.”

Bảng 1: Các tiêu chí và yêu cầu cụ thể của mỗi tiêu chí đối với kỹ năng tích hợp Đọc-Viết (Nguồn: ⁵⁰)

READING FOR WRITING	TASK FULFILMENT	ORGANISATION AND STRUCTURE	LANGUAGE CONTROL
i. understanding of source materials	i. overall achievement of communicative aim	i. text organization, including use of paragraphing, beginnings/endings	i. range and accuracy of grammar
ii. selection of relevant content from source texts	ii. awareness of the writer-reader relationship (style and register)	ii. presentation of ideas and arguments, including clarity and coherence of their development	ii. range and accuracy of lexis
iii. ability to identify common themes and links within and across the multiple texts	iii. adequacy of task coverage	iii. consistent use of format to suit the task	iii. effect of linguistic errors on understanding
iv. adaptation of content to suit the purpose for writing		iv. use of signposting	iv. control of punctuation and spelling
v. use of paraphrasing and/or summarising			

dạng này đều chia sẻ những yếu tố cần thiết tương tự nhau. Tuy nhiên, sẽ vẫn là một khoảng trống lớn trong nghiên cứu nếu dạng viết đặc biệt này - viết luận Văn học - không được xem xét trong hoàn cảnh cụ thể của nó. Điều này sẽ dẫn đến những bất cập và sai sót trong việc đánh giá khả năng thực của người học. Phần dưới đây sẽ trình bày các yếu tố cần thiết trong một bài phản hồi về Văn học, từ đó hướng tới một khung lý thuyết cho việc đánh giá một bài luận Văn học.

Những yếu tố cấu thành một bài luận Văn học

Có thể thấy viết luận Văn học, mặc dù vẫn được xếp vào loại Viết học thuật, nhưng lại đứng tách biệt trong Viết học thuật, vì người viết được kỳ vọng phải có một số kiến thức về các thuật ngữ và lý thuyết Văn học (cơ bản), và cần hiểu sâu sắc về tác phẩm Văn học mà họ đang viết, bên cạnh kỹ năng ngôn ngữ của họ. Kahn và cộng sự nhấn mạnh rằng viết luận Văn học là một nhiệm vụ kết hợp bao gồm ba thành tố: kỹ năng ngôn ngữ, kỹ năng phân tích Văn học, và kỹ năng lập luận [⁵¹, tr.8]. Nhiều nhà nghiên cứu đã xem xét các khía cạnh quan trọng khác của việc viết luận Văn học, trong đó có các yếu tố: sự tham gia vào tác phẩm, nhận thức, sự diễn giải, việc đánh giá tác phẩm ^{52,53}. Như vậy, viết luận Văn học còn liên quan đến tư duy, niềm tin và kinh nghiệm cá nhân ⁵⁴. Bên cạnh đó, Larson khẳng định một bài luận Văn học cần thiết phải có các yếu tố của “viết tu từ” (rhetorical writing) ¹⁹.

Cụ thể hơn, nhà nghiên cứu Petrosky cho rằng một bài luận Văn học có thể được đánh giá theo các tiêu chí

của một bài luận bình thường, bao gồm: sự phát triển đề tài (*adequacy of elaboration*), tính liên kết (*coherence*), tính rõ ràng (*clarity*), và những minh họa phù hợp (*aptness of illustration*) ⁵⁴. Hơn nữa, dẫn lời của tác giả Bartholomae, Petrosky nhấn mạnh một yếu tố quan trọng hàng đầu trong các tiêu chí đánh giá của một bài luận Văn học chính là “kinh nghiệm độc đáo và kiến thức nền của người viết, sẽ điều khiển nhận thức và sự diễn giải” ⁸ [⁵⁵, tr.25]. Nói cách khác, để có một bài luận Văn học sắc sảo, người viết cần phải thể hiện quan điểm, niềm tin, kinh nghiệm cá nhân, thông qua các ví dụ và minh họa, để làm cho người đọc được tham gia vào thế giới nhận thức của mình. Với quan điểm như thế, tác giả Petrosky tỏ rõ sự cổ vũ và ủng hộ hướng phê bình Phản hồi độc giả (*Reader's response criticism*), nơi mà những trải nghiệm cá nhân của người đọc lên ngôi, và người đọc được đặt ngang hàng với người sáng tạo tác phẩm khi tạo ra những diễn giải dựa vào kinh nghiệm cá nhân, nền văn hóa và giáo dục của mình, hay nói rộng hơn, tất cả những gì đã sản sinh ra cá nhân đó trong xã hội. Sự tiếp nhận của người đọc, cũng là người viết luận Văn học, phải được bộc lộ và thể hiện rõ trong bài luận, để cho thấy quá trình tham gia tích cực và có ý nghĩa của người viết vào việc đọc tác phẩm. Đó chính là yếu tố hàng đầu tạo ra một bài luận sắc sảo, có chiều sâu. Tuy nhiên, Petrosky có vẻ quá nhấn mạnh yếu tố cá nhân, trong khi không phải tất cả các lập luận đều có thể được thuyết phục bằng trải nghiệm cá nhân. Trong một chừng mực nào đó, niềm tin và kinh nghiệm cá nhân có thể giúp xây dựng một hệ thống diễn giải độc

⁸ “the writer's unique experience and prior knowledge, which control perceptions and interpretations”

đảo, nhưng không phải lúc nào cũng đủ khách quan. Trong khi đó, một bài luận Văn học là một bài viết học thuật mang tính khoa học⁴⁰, nơi mà việc dẫn nguồn từ những tài liệu liên quan luôn được coi trọng do tính khách quan của nó. Hơn nữa, tác giả Kusch cho rằng việc trình bày trải nghiệm cá nhân trong viết luận Văn học được các nhà phê bình mới (*New critics*) cho là một lỗi logic, được gọi là “ngụy biện cảm xúc” (*affective fallacies*), bởi vì tình cảm cá nhân của người viết chỉ thể hiện họ nghĩ gì về tác phẩm, chứ không đóng góp vào việc giải thích ý nghĩa của tác phẩm⁵⁶. Có thể kết luận rằng, tác giả Petrosky, tuy có niềm tin hơi cực đoan vào trải nghiệm cá nhân của người viết luận Văn học, nhưng không phải ông hoàn toàn vô lý. Rõ ràng, lý thuyết tiếp nhận (*Reception Theory*) và phê bình Phản hồi độc giả (*Reader's response criticism*) là một hướng nghiên cứu quan trọng trong phê bình Văn học, có gốc rễ khoa học, đã được nhiều nhà nghiên cứu và phê bình thảo luận cũng như kiểm đúng/sai. Do đó, quan điểm, niềm tin và trải nghiệm cá nhân của người viết luận Văn học rất có thể là một trong những yếu tố để đánh giá bài luận của người ấy. Chỉ khi người đọc “nhúng mình” hoàn toàn vào tác phẩm, tích cực ngẫm nghĩ về tác phẩm, thì họ mới có thể có sự liên hệ cá nhân sâu sắc và phong phú như vậy. Hơn nữa, trải nghiệm cá nhân ở đây có thể không nhất thiết phải là việc kể lại những câu chuyện cá nhân liên quan đến vấn đề đang thảo luận, đặc biệt là một bài luận học thuật thường không có không gian cho những dẫn chứng thiếu căn cứ khoa học. Trải nghiệm cá nhân, hiểu rộng hơn, có thể là những suy tư, triết lý sống của cá nhân được đúc kết từ kinh nghiệm sống và tương tác của họ trong xã hội.

Wolfe and Wilde đề xuất rằng một bài luận phân tích Văn học bắt buộc phải đáp ứng những yêu cầu sau⁵⁷:

- (1) Bài luận có yếu tố diễn giải.
- (2) Những diễn giải có thể tạo sự tranh luận.
- (3) Các diễn giải phải được chứng minh bằng các dẫn chứng trong tác phẩm.
- (4) Tất cả lập luận đều hướng về việc giải thích cho một chủ đề nhất quán của bài luận.
- (5) Các lập luận thăm dò được độ phức tạp của văn bản (tác phẩm)

Các nhà nghiên cứu này còn nhấn mạnh thêm:

Một bài luận đáp ứng được cả năm tiêu chí trên sẽ có thể có được những lập luận, phê bình có giá trị... Đáp ứng được tất cả năm tiêu chí đó dĩ nhiên không thể bảo đảm được bài luận của bạn sẽ được xem là thuyết phục hay hiệu quả, nhưng nó sẽ luôn là kiểu bài luận mà giáo sư của bạn mong đợi. Một bài luận không đáp ứng được các tiêu chí trên rất hiếm khi được đánh giá

cao, cho dù nó được tổ chức một cách hoàn hảo và không có lỗi ngữ pháp hay câu cú nào.^h [57, tr.34]

Từ những tiêu chí của hai nhà nghiên cứu nêu trên, có thể thấy rằng đối với việc đánh giá một bài luận Văn học, họ không nhấn mạnh các tiêu chí thông thường của một bài luận học thuật, mà nhấn mạnh tính kỹ thuật của nó, tức là hàm lượng kiến thức chuyên sâu của người viết về đề tài mà bài luận theo đuổi, cũng như trình độ lý luận, phân tích, phản biện của người viết.

Tác giả Kusch có sự cân bằng giữa các tác giả nêu trên khi cho rằng một bài luận Văn học vừa phải bảo đảm được cấu trúc của một bài luận học thuật nói chung, bao gồm “một chủ đề tập trung và đủ mạnh, trình bày các điểm sẽ thảo luận trong bài luận, các đoạn thân bài chứng minh cho chủ đề của bài luận với các ví dụ cụ thể đến từ việc đọc sâu tác phẩm, và một đoạn kết luận cho thấy những gì đã đạt được thông qua việc diễn giải tác phẩm theo chiều sâu như vậy”ⁱ [56, tr.133], vừa phải tiến xa hơn những gì một bài luận thông thường yêu cầu, nghĩa là phải đóng góp vào những hiểu biết sâu sắc hơn về tác phẩm, và những lập luận đó phải được phụ trợ bằng giọng điệu phù hợp trong bài luận. Tương tự Petrosky, tác giả này nhấn mạnh vai trò của việc đọc sâu tác phẩm (*close reading*), và đòi hỏi người viết luận phải cân bằng giữa việc đọc tác phẩm với việc viết luận về tác phẩm đó. Theo cách đó, nhà nghiên cứu này đã hòa hợp các xu hướng đánh giá một bài luận Văn học: đáp ứng tiêu chí một bài luận học thuật thông thường, có độ sâu về kiến thức và phân tích tác phẩm, có lập luận và tư duy phản biện, và có giọng điệu phù hợp với lập luận trong bài viết. Tuy nhiên, về những vấn đề đạo đức xã hội liên quan đến tác phẩm, tác giả này nhấn mạnh rằng mục đích chính của bài luận Văn học vẫn phải là phân tích, không phải là răn dạy đạo đức. Điều này có nghĩa là một bài luận Văn học phải xoay quanh việc giải thích “làm thế nào mà ngôn ngữ có thể đại diện cho kinh nghiệm của con người, và làm thế nào mà người đọc có thể tìm được ý nghĩa trong những đại diện đó”^j [56, tr.137].

^h“A paper that meets all five of these criteria will be making the kind of argument—and demonstrating the critical thinking—that is valued by literary critics in their analyses. Meeting all five of these criteria does not, of course, guarantee that your essay will be perceived as persuasive or effective, but it will usually approximate the type of essay your instructor expects. A literary analysis that fails to meet these essential criteria will rarely receive a high evaluation, even if it is flawlessly organized with impeccable grammar and sentence structure.”

ⁱ“a focused and powerful thesis that states the point of the argument, thorough body paragraphs that support the thesis with analytical close readings of detailed examples, and a conclusion that reveals what we have gained by exploring in-depth interpretations throughout the essay.”

^j“language attempts to represent human experiences and how readers can find meaning within those representations.”

Hướng tới một khung lý thuyết cho các yếu tố cần thiết của một bài luận Văn học bằng tiếng Anh

Tổng hợp từ các ý kiến trên đây, người viết đề xuất một khung tham chiếu cho những yếu tố cần thiết mà một bài luận Văn học cần phải có, bao gồm các yếu tố kết hợp của một bài luận học thuật nói chung và bài luận Văn học:

(1) Câu chủ đề (*Thesis statement* - TS): Câu chủ đề được thể hiện trong phần mở bài, nêu rõ luận điểm sẽ được chứng minh trong bài luận. Câu chủ đề này cần trả lời và liên kết được với câu hỏi của đề tài.

(2) Mức độ phát triển đề tài (*Adequacy of elaboration* - AE):

- Thân bài được phát triển phù hợp với câu chủ đề;
- Thân bài có chứa các luận điểm và các diễn giải;
- Các diễn giải có mang yếu tố tranh luận;
- Các lập luận, diễn giải phải được củng cố bằng các dẫn chứng chính xác trong tác phẩm;
- Các lập luận, diễn giải phải cho thấy sự hiểu rõ các chi tiết của tác phẩm;
- Các lập luận cho thấy được sự hiểu biết về lý thuyết Văn học, chẳng hạn các yếu tố văn học của từng thể loại văn học, bao gồm tiểu thuyết văn xuôi (*prose fiction*), thơ (*poetry*), kịch (*drama*) và văn xuôi phi hư cấu (*nonfiction prose*)⁵⁸, hoặc các phương pháp phê bình Văn học;
- Các lập luận cho thấy độ sâu của tác phẩm, không chỉ là nghĩa bề mặt của văn bản.

(3) Kinh nghiệm cá nhân (*Personal experience* - PE): sự liên hệ với cá nhân trong bài viết không nhất thiết hệ tại ở việc kể lại trải nghiệm liên quan tới vấn đề đang thảo luận, mà có thể là những đúc kết, triết lý sống của cá nhân thông qua trải nghiệm sống đó.

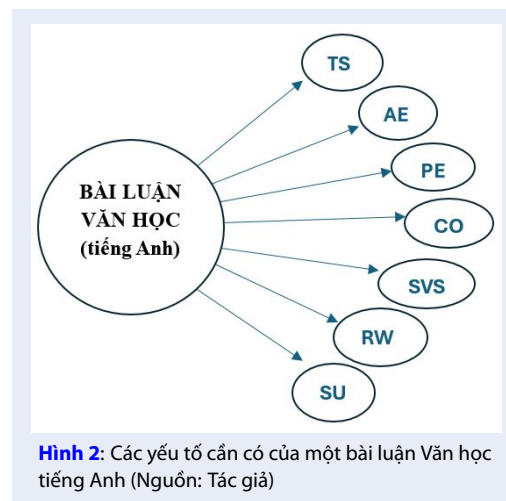
(4) Tính liên kết (*Coherence* - CO): Bài luận phải có sự liên kết hợp lý, trôi chảy giữa các ý tưởng và các đoạn trong bài.

(5) Phong cách, từ vựng, và cấu trúc câu (*Style, Vocabulary, Structure* - SVS): Phong cách trang trọng, phù hợp với viết học thuật, thể hiện qua cách lựa chọn từ ngữ và cấu trúc câu.

(6) Viết tu từ (*Rhetorical writing* - RW): Vì đây là viết luận Văn học, bài viết được kỳ vọng có chứa các yếu tố tu từ, cụ thể là các phép tu từ cơ bản như so sánh (*simile*) và ẩn dụ (*metaphor*). Boyd cho rằng viết ẩn dụ có thể tăng hiệu quả và chất lượng bài viết, cũng như xây dựng và củng cố kinh nghiệm viết của người học⁵⁸, nên đây có thể được coi như một yếu tố cần có trong một bài luận Văn học. Ngoài ra, các phép tu từ khác có thể được sử dụng tùy vào trình độ của người học.

(7) Tóm tắt những điểm chính đã được lập luận và chứng minh trong bài luận (*Summary* - S).

Mô hình ở Hình 2 khái quát hóa những yếu tố cần có trong một bài luận Văn học tiếng Anh dựa vào khung lý thuyết nêu trên:



Những yếu tố trên sẽ góp phần định hướng cho người đánh giá khi làm việc với bài luận Văn học của sinh viên, tạo ra một môi trường học thuật minh bạch và công bằng, nhất là đối với kỹ năng Viết, một kỹ năng được xem là khá phức tạp trong phần đánh giá.

KẾT LUẬN

Viết luận Văn học là một dạng Viết học thuật nhưng lại có những yếu tố đánh giá liên quan nhiều đến chuyên ngành Văn học; tuy nhiên, những yếu tố này chưa được xem xét, và người đánh giá trước giờ chỉ vay mượn khung tiêu chí của Viết học thuật nói chung để đánh giá bài luận Văn học của sinh viên. Sau khi chỉ ra khoảng trống trong nghiên cứu đối với dạng viết này, bài nghiên cứu đã xây dựng một khung lý thuyết cho các yếu tố cần có trong một bài luận Văn học, từ đó có thể định hướng cho người đánh giá khi làm việc với bài luận Văn học của sinh viên. Điều này hy vọng góp phần tạo ra một môi trường học thuật minh bạch với sự thống nhất trong các tiêu chí giữa những người đánh giá.

Bài viết không xây dựng khung tiêu chí đánh giá mà chỉ nêu những yếu tố mà một bài luận Văn học cần có. Những nghiên cứu tiếp theo của nghiên cứu sẽ hướng tới việc xây dựng khung tiêu chí này, giúp cho việc đánh giá được thuận tiện và rõ ràng hơn.

Bài viết là một phần trong một dự án lớn hơn, trong đó người viết sẽ khảo sát các bài viết luận Văn học của sinh viên trong những khóa học Văn học Anh/Mỹ mà người viết phụ trách, để xem xét có sự hiện diện của các yếu tố đã được nêu ra trong khung lý thuyết hay không, cũng như mức độ hiện diện của các yếu tố đó.

Đồng thời, một nhóm sinh viên cũng sẽ được phỏng vấn để người viết có thể tìm hiểu sâu hơn về chiến lược viết luận Văn học của sinh viên, nhận diện khó khăn và thách thức mà người học gặp phải trong quá trình viết luận Văn học. Qua đó, người viết hy vọng có thể hỗ trợ kịp thời hơn trong việc học và viết luận Văn học, cũng như thúc đẩy việc tích hợp Văn học trong các lớp EFL/ESL, một hướng giảng dạy đã được chứng minh đem lại nhiều lợi ích thiết thực.

LỜI CẢM ƠN

Nghiên cứu này được tài trợ bởi Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh trong khuôn khổ đề tài mã số TC2025-03.

DANH MỤC TỪ VIẾT TẮT

EFL (*English as a Foreign Language*): Tiếng Anh như một ngoại ngữ
 ESL (*English as a Second Language*): Tiếng Anh như một ngôn ngữ thứ hai
 TEFL (*Teaching English as a Foreign Language*): Giảng dạy tiếng Anh như một ngoại ngữ
 TESL (*Teaching English as a Second Language*): Giảng dạy tiếng Anh như một ngôn ngữ thứ hai
 ETS (*English Testing Service*): Dịch vụ Khảo thí tiếng Anh
 IELTS (International English Language Testing System): Hệ thống Khảo thí tiếng Anh quốc tế
 TOEFL iBT (*Test of English as a Foreign Language – Internet-based Test*): Bài kiểm tra tiếng Anh như một ngoại ngữ - Bài thi làm trên máy
 GRE (*Graduate Record Examination*): Bài thi đánh giá năng lực sau đại học
 CPE (*Certificate of Proficiency in English*): Chứng chỉ tiếng Anh cao cấp
 CAE (*Certificate of Advanced English*): Chứng chỉ tiếng Anh nâng cao
 TS (*Thesis statement*): Câu chủ đề
 AE (*Adequacy of elaboration*): Mức độ phát triển đề tài
 PE (*Personal experience*): Kinh nghiệm cá nhân
 CO (*Coherence*): Tính liên kết
 SVS (*Style, vocabulary, structure*): Phong cách, từ vựng, cấu trúc câu
 RW (*Rhetorical writing*): Viết tu từ
 SU (*Summary*): Tóm tắt

TUYÊN BỐ XUNG ĐỘT LỢI ÍCH

Bản thảo này không có xung đột lợi ích.

TUYÊN BỐ ĐÓNG GÓP CỦA TÁC GIẢ

Bài nghiên cứu giải quyết một khoảng trống khá lớn trong vấn đề giảng dạy tiếng Anh thông qua Văn học, liên quan đến việc đánh giá các bài luận Văn học của sinh viên. Bài nghiên cứu được tổng hợp từ các nghiên cứu đi trước về những yếu tố cần có trong một bài luận Văn học, từ đó tác giả hình thành được một khung lý thuyết cho những yếu tố này. Điều này sẽ giúp định hướng giáo viên trong quá trình đánh giá kỹ năng viết luận Văn học của người học, góp phần tạo ra một môi trường học thuật minh bạch và công bằng.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Brumfit C, Carter R. Literature and Language Teaching. 7th ed. Oxford: Oxford University Press; 2000.
2. Carter R. Literature and Language Teaching 1986-2006: A Review. *International Journal of Applied Linguistics*. 2007;17(1):3–13.
3. Carter R, Hewings A, Prescott L, Seageant P, editors. *English Past, English Futures*. London: Palgrave Macmillan; 2016.
4. Carter R, Long MN. *Teaching Literature*. Harlow, UK: Longman; 1997.
5. Chambers E, Gregory M. *Teaching and Learning English Literature*. London: SAGE; 2006.
6. Hall G. Recent Developments in Uses of Literature in Language Teaching. London: Palgrave Macmillan; 2015.
7. Kuze K. Using Short Stories in University Composition Classrooms. London: Palgrave Macmillan; 2015.
8. Lazar G. *Literature and Language Teaching: A Guide for Teachers and Trainers*. Cambridge: Cambridge University Press; 1993.
9. Vandrick S. *Reading and Writing Connections in Writing about Literature*. Hoboken, NJ: John Wiley; Sons; 2018.
10. Marshall JD. The Effects of Writing on Students' Understanding of Literary Texts. *Research in the Teaching of English*. 1987;21(1):30–63.
11. Bobkina J, Stefanova S. Literature and Critical Literacy Pedagogy in the EFL Classroom: Towards a Model of Teaching Critical Thinking Skills. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. 2016;6(4):677–696. Available from: <https://doi.org/10.14746/sslt.2016.6.4.6>.
12. Ghosn I. Four Good Reasons to Use Literature in Primary School ELT. *ELT Journal*. 2002;56(2):172–179.
13. Kaowiwattanukul S. CEFR Based Learning Approach: Using Literature to Enhance EFL Students' Reading Skills and Critical Thinking Skills. *English Language Teaching*. 2021;14(11):66–79.
14. Omar A, Albakri ISMA. Thinking Maps to Promote Critical Thinking through the Teaching of Literature in the ESL Context. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*. 2016;1(1):23–35.
15. Qamar F. Effectiveness of Critical Thinking Skills for English Literature Study with Reader Response Theory: A Review of Literature. *Journal of Arts and Humanities*. 2016;5(6):37–50.
16. Rahman SA, Manaf NFA. A Critical Analysis of Bloom's Taxonomy in Teaching Creative and Critical Thinking Skills in Malaysia through English Literature. *English Language Teaching*. 2017;10(9):245–256.
17. Stefanova S, Bobkina J, Pérez FJS. The Effectiveness of Teaching Critical Thinking Skills through Literature in EFL Context: A Case Study in Spain. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*. 2017;6(6):252–266.
18. Sugimura H. The First Step towards a Critical Perspective: The Practice of Evidence-Based Explanation of a Literary Text in Book Clubs. London: Palgrave Macmillan; 2015.
19. Larson RL. Learning about Rhetoric from Writing about Literature. *College English*. 1971;32(6):679–687.

20. Ghani M, Din M. The Effect of Teaching English through Literature on Creative Writing at HSSC Level in Pakistan. *International Journal of English Linguistics*. 2017;7(2):142–150. Available from: <https://doi.org/10.5539/ijel.v7n2p142>.
21. Neira-Piñeiro M. Reading and writing about literature on the Internet: Two innovative experiences with blogs in higher education. *Inno Edu Tech Int*. 2015;52(5):546–557. Available from: <http://doi.org/10.1080/14703297.2014.900452>.
22. Dien LS, Thu NV. Developing Critical Thinking in Teaching Literature for Students in the Central Pre-University for Ethnic Minorities. *Journal of Ethnic Minorities Research*. 2020;9(3):99–106.
23. Hung LN, Chau T, Oanh L, Oanh H, Phuong B. Critical Thinking Development in High School Literature Education: The Students' Point of View. *{VNU} Journal of Science: Education Research*. 2024;40(2). Available from: <https://doi.org/10.25073/2588-1159/vnuer.4925>.
24. Pope R, Hewings A, Prescott L, Seargeant P, editors. *Interdiscipline English! A Series of Provocations and Projections*. London: Palgrave Macmillan; 2016.
25. Duff A, Maley A. *Literature*. Oxford: Oxford University Press; 1990.
26. Arafah B. Incorporating the Use of Literature as an Innovative Technique for Teaching English. In: *The 1st Annual International Conference on Language and Literature*. Indonesia: KnE Social Sciences; 2018. p. 24–36. Available from: <https://doi.org/10.18502/kss.v3i4.1914>.
27. Farhanah MF, Habil H. The Implementation of Literature Teaching Approaches in the ESL Classroom: A Systematic Review. *LSP International Journal*. 2022;9(1):149–165.
28. Hussein ET, Al-Emami AH. Challenges to Teaching English Literature at the University of Hail: Instructors' Perspective. *Arab World English Journal*. 2016;7(4):125–138.
29. Noraishah I, Parilah MS, Aidah AK, Aminuddin Y, Rosseni D, Azlina RN. Personalizing Learning of English Literature: Perceptions and Challenges. *Journal of Personalized Learning*. 2015;1(1):104–112.
30. Keshavarzi A. Use of Literature in Teaching English. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2012;46:554–559.
31. Dar FR, Kamran R, Asad M. Identification of Challenges in Teaching World Literature Course at Undergraduate Level. *PJER*. 2021;4(4):402–418.
32. Gatdula LAN, Gomez AC, Rosales DW, Sunga SJO. Challenges Encountered in Teaching and Learning Literature: Perspectives from Higher Education Students and Faculty Members. *World Wide Journal of Multidisciplinary Research and Development*. 2022;8(1):17–22.
33. Puranto CA, Wahyuningtyas RT, Rohmana WIM. Challenges in Teaching English Literature: A Teacher's Perspective. *Journal of English Pedagogy, Linguistics, Literature, and Teaching*. 2023;11(1):59–65.
34. Yahya O. Inclusion of Literature Components in Malaysia's English Paper: The Challenges and Pros in Teaching and Learning. *Al-Ta Lim Journal*. 2017;24(3):174–186.
35. Nur SMN, Nurul AAMN. The Challenges in the Teaching of English Literature: A Systematic Review. *Journal of English Language Pedagogy*. 2023;6(1):130–147.
36. Hamdi TK. *Foreign Literary Studies and the Identity of the Postcolonial Subject*. Amman, Jordan; 2003.
37. Haggan M. A Linguist's View: The English Department Re-Visited. *English Teaching Forum*. 1999;37(2):22–27.
38. Deegan M, Hayler M, Hewings A, Prescott L, Seargeant P, editors. *Digital Humanities and the Future of the Book*. London: Palgrave Macmillan; 2016.
39. Chauhan P. Fundamentals of Academic Writing: A Literature Review. *Journal of NELTA*. 2022;27(1-2):161–180.
40. Griffith K. *Writing Essays about Literature*. 8th ed. Boston, MA: Cengage Learning; 2011.
41. Broad B. *What We Really Value: Beyond Rubrics in Teaching and Assessing Writing*. Logan, UT: Utah State University Press; 2003.
42. Panadero E, Jonsson A. The Use of Scoring Rubrics for Formative Assessment Purposes Revisited: A Review. *Educational Research Review*. 2013;9:129–144.
43. Becker A. Student-Generated Scoring Rubrics: Examining Their Formative Value for Improving ESL Students' Writing Performance. *Assessing Writing*. 2016;29:15–24.
44. Coombe C, Davidson P, O'Sullivan B, Stoyneff S. *The Cambridge Guide to Second Language Assessment*. New York: Cambridge University Press; 2012.
45. Derrida J. *Deconstruction in a Nutshell: A Conversation with Jacques Derrida*. New York: Fordham University Press; 1997.
46. Shabani EA, Panahi J. Examining Consistency among Different Rubrics for Assessing Writing. *Language Testing in Asia*. 2020;10(12):1–25. Available from: <https://doi.org/10.1186/s40468-020-00111-4>.
47. Jacobs HL, Zingraf SA, Wormuth DR, Hartfiel VF, Hughey JB. *Testing ESL Composition: A Practical Approach*. Rowley, MA: Newbury House; 1981.
48. Schoonen R. Generalizability of Writing Scores: An Application of Structural Equation Modeling. *Language Testing*. 2005;22(1):1–5.
49. Chan S, Inoue C, Taylor L. Developing Rubrics to Assess the Reading-into-Writing Skills: A Case Study. *Assessing Writing*. 2015;26:20–37.
50. Kahn EA, Walter CC, Johannessen LR. *Writing about Literature*. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills; 1984.
51. Purves AC. *Elements of Writing about a Literary Work: A Study of Response to Literature*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English; 1968.
52. Morris EC. Critique of a Short Story: An Application of the Elements of Writing about a Literary Work. *Research in the Teaching of English*. 1976;10(2):157–175.
53. Petrosky AR. *From Stories to Essays: Reading and Writing*. College Composition and Communication. 1982;33(1):19–36.
54. Bartholomae D. Teaching Basic Writing: An Alternative to Basic Skills. *Journal of Basic Writing*. 1979;(Spring-Summer):85–109.
55. Kusch C. *Literary Analysis: The Basics*. New York: Routledge; 2016.
56. Wolfe J, Wilde L. *Digging into Literature: Strategies for Reading, Analysis, and Writing*. Boston, MA: Bedford/St. Martin's; 2016.
57. Roberts EV. *Literature: An Introduction to Reading and Writing*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education; 2008.
58. Boyd M. *How We Write: Understanding Scholarly Writing through Metaphor*. {PS}: Political Science Politics. 2012;45(4):736–741. Available from: <https://doi.org/10.1017/s1049096512000832>.

Critical components of the English literary essay

Pham Thi Hong An*



Use your smartphone to scan this QR code and download this article

ABSTRACT

Teaching English as a foreign/second language through Literature has been proven to bring many benefits to learners, including improving their language proficiency and developing their critical thinking, social knowledge, and cultural understanding, etc. A related issue with integrating Literature into the English language classroom is the English literary essay, which is often used to assess learners' abilities throughout the course. Although a literary essay belongs to the field of academic writing, it contains several elements that are closely related to the discipline of literary studies. However, these elements have not been thoroughly considered, and raters have typically borrowed general academic writing rubrics to assess students' English literary essays. This study builds a theoretical framework for the essential components of an English literary essay, which can guide raters when evaluating students' work. The framework is hoped to contribute to a transparent academic environment with consistent criteria among raters. This paper does not create a new assessment rubric, but rather outlines the necessary components of an English literary essay. Subsequent research will aim to develop this rubric, making the assessment process more convenient and clear.

Key words: teaching English through Literature, writing essays about Literature, assessing writing, English as a foreign/second language (EFL/ESL)

University of Social Sciences and
Humanities, VNUHCM, Vietnam

Correspondence

Pham Thi Hong An, University of Social
Sciences and Humanities, VNUHCM,
Vietnam

Email: honganp@hcmussh.edu.vn

History

- Received: 15-08-2025
- Revised: 09-02-2026
- Accepted: 25-05-2026
- Published Online: 28-06-2026

DOI : <https://doi.org/10.32508/vnuhcmjssh.v10i2.1228>



Copyright

© VNUHCM Journal . This is an
open-access article distributed
under the terms of the Creative
Commons Attribution 4.0
International license.

Cite this article : An P T H. **Critical components of the English literary essay.** *VNUHCMJ. Soc. Sci. Humanit.* 2026; 10(2):3852-3863.