

DẠY ĐỌC VÀ VIẾT TIẾNG ANH QUA TRUYỆN NGẮN

• ThS. Lưu Hoàng Mai (*), CN. Lưu Thị Bích Ngọc (**)

Tóm tắt

Từ vai trò kích hoạt tư duy của truyện ngắn [6], bài viết này nhằm chứng minh truyện ngắn là tài liệu thích hợp để đưa sinh viên chuyên ngành tiếng Anh vào những hoạt động đọc và viết tiếng Anh. Đối tượng nghiên cứu gồm 79 sinh viên Khoa Ngữ văn Anh năm thứ nhất ở Trường Khoa học Xã hội và Nhân văn, thành phố Hồ Chí Minh. Kết quả nghiên cứu cho thấy, viết luận qua những câu chuyện hiệu quả hơn so với cách dạy truyền thống là sinh viên viết, giáo viên sửa.

Từ khóa: truyện ngắn, kỹ năng đọc, kỹ năng viết, giảng dạy tiếng Anh.

1. Đặt vấn đề

Tự truyện (Narrative) là một trong hai phương thức tư duy [6]. Khi giao tiếp với người khác, chúng ta có thể lý giải những suy nghĩ hay một phần trong lập luận của chúng ta thông qua mô tả một sự việc. Vì thế, tự truyện thường là thể loại văn xuôi cần phải thực hành ở các lớp viết luận dành cho người học tiếng Anh như một ngoại ngữ (English as a foreign language – EFL). Tuy nhiên, trong các lớp viết luận ở năm thứ nhất đại học ở Việt Nam, một số sinh viên thiếu thực hành viết tự truyện cũng như khả năng tưởng tượng. Bài luận của họ đọc nghe nhạt nhẽo và những câu chuyện họ viết chỉ thể hiện diễn biến tình tiết theo trật tự thời gian mà không có chút hồn nào.

Do đọc và viết có mối quan hệ tương hỗ với nhau [13], [27], những tài liệu đọc được chọn kỹ sẽ tạo hiệu ứng cho việc viết luận. Văn chương được xem là nguồn tài liệu có giá trị trong giảng dạy đọc và viết. Song trong giảng dạy tiếng Anh, cả quyển tiểu thuyết dày không mang đến thông tin đầu vào (input) dễ hiểu như những câu chuyện. Vì thế, trong nhiều năm qua, tác giả bài viết này đã sử dụng truyện ngắn trong các khóa viết luận tiếng Anh và đưa hoạt động đọc và viết truyện vào lớp học để nâng khả năng viết của sinh viên cũng như kích hoạt trí tưởng tượng của họ.

Bài viết này bàn về những thuận lợi của việc dùng truyện ngắn trong học ngoại ngữ, cũng như chứng minh rằng truyện ngắn là tài liệu thích hợp để đưa sinh viên chuyên ngành tiếng Anh vào những hoạt động đọc và viết tiếng Anh, qua đó đưa ra những đề nghị về thiết kế bài giảng đọc và viết truyện tiếng Anh trong lớp học.

2. Nội dung

2.1. Sử dụng truyện ngắn trong học ngoại ngữ

2.1.1. Tại sao lại sử dụng văn chương?

Văn chương được nhìn nhận là hiệu quả trong học ngôn ngữ [20] [24] [30] [33]. Trong học tiếng mẹ đẻ, các nhà ngôn ngữ khuyến cáo dùng văn chương và các tài liệu từ thực tế

(*) Trường Đại học Thủ Dầu Một.

(**) Trường Đại học Mở Malaysia.

[12], [14]. Ở trường, văn chương không chỉ là phương tiện chuyển tải ngữ dụng (pragmatic vehicle) đối với việc dạy đọc và viết, mà còn là phương thức hữu hiệu để khám phá chính mình và thế giới. Nhiều nhà sư phạm nhận thấy tác dụng của văn chương đối với người học cũng như có nhiều bằng chứng thực nghiệm chứng minh hiệu quả của văn chương [29], [32]. Palardy [25, tr. 67] cho rằng thông qua văn chương, người học “sẽ có cơ hội phát triển tri thức về văn hóa và con người; phát triển khả năng tưởng tượng; và đạt đến những quan niệm mới thông qua thử nghiệm ý tưởng của mình với những ý tưởng tìm thấy trong sách”. Tương tự, Root [28] cho rằng, văn chương giúp người đọc hiểu rõ hơn về chính mình, về thế giới, và những giá trị thẩm mỹ trong diễn ngôn viết.

Những nhà nghiên cứu ngôn ngữ thứ hai (L2) nhận thấy rằng giao tiếp là mục đích cơ bản trong giảng dạy ngoại ngữ và khuyến khích sử dụng văn chương. Sage [30] lập luận rằng, văn chương thể hiện một tầm chiến lược giao tiếp rộng hơn bất kỳ cách thức giảng dạy ngôn ngữ đơn thuần nào và mở rộng tri thức ngôn ngữ trên các bình diện ngữ dụng. Khi sinh viên đọc văn chương, họ học ngôn ngữ đích trong toàn bộ ngữ cảnh, chứ không phải chỉ ghi nhớ từ vựng và quy tắc. Cách thụ đắc tri thức ngôn ngữ như thế tựa như quá trình thụ đắc ngôn ngữ trong tiềm thức do Krashen [17] đề nghị. Không như việc học từ vựng và cấu trúc ngôn ngữ khá cứng nhắc trong lớp học, văn chương mang lại một môi trường thoải mái để sinh viên phát triển hệ thống ngôn ngữ một cách tự nhiên. Mitchell [21] cũng cho rằng, sử dụng văn chương là cách đảm bảo cho sự gặp gỡ thoải mái giữa người học ngoại ngữ và ngoại ngữ, cả trong và ngoài lớp học. Widdowson [35, tr. 33] khẳng định rằng, văn chương “thiết lập nên điều kiện cho phần quan trọng trong việc học ngoại ngữ - đó là khả năng suy luận nghĩa qua hoạt động”. Ngoài đọc hiểu, Moody [22] phát biểu rằng, văn chương giúp xây dựng khả năng nghe hiểu cho sinh viên thông qua việc nghe các tác phẩm văn chương, khuyến khích thực hành nói thông qua thảo luận, và mang lại nhiều cơ hội thú vị để viết. Nói cách khác, với vai trò là nguồn thông tin đầu vào, văn chương thể hiện cách giao tiếp ngôn ngữ tự nhiên đối với sinh viên; và với vai trò nhắc tuồng (prompts), văn chương có thể kích thích sinh viên thảo luận, chia sẻ và viết. Các kỹ năng ngôn ngữ chức năng vì thế cũng phát triển qua các hoạt động giao tiếp.

Văn chương cũng là nguồn thông tin đầu vào quý giá trong ngữ cảnh học tiếng Anh. Như Nuttall [23, tr. 168] khẳng định, “cách tốt nhất để nâng cao kiến thức ngoại ngữ là đến sống giữa những người nói ngoại ngữ đó... và cách tốt kế tiếp là đọc thật nhiều bằng ngoại ngữ đó”. Krashen [18] cũng nói rằng đọc là cách thuận tiện để nhận được thông tin đầu vào giữa bốn bức tường của lớp học. Thông tin đầu vào này không nhất thiết phải thu thập qua tiếp xúc trực tiếp với người bản xứ. Gajdusek [11] lập luận rằng, văn chương là nguồn thông tin đầu vào thú vị hơn bất kỳ nguồn tài liệu đọc hiểu nào khác. Ngoài giá trị về ngôn ngữ, văn chương còn mở cánh cửa cho người học tiếng Anh đi vào văn hóa Anh-Mỹ. Abulhaija [1, tr. 3] khẳng định rằng, chúng ta không bao giờ có thể học hay dạy tiếng Anh trong sự cô lập với văn chương bởi lẽ “văn chương là con thuyền mà qua đó chúng ta có thể tiếp xúc được với cội nguồn của văn hóa, con người, và xã hội khác, ngôn ngữ là phương tiện để đưa con thuyền trôi”. Học ngoại ngữ qua văn chương sẽ đưa đến sự hiểu biết và giao thoa về văn hóa. Để học tiếng Anh vì mục đích giao thoa xuyên văn hóa, Marquardt [19, tr. 9] khẳng định rằng “kiến thức về cấu trúc sâu của ngôn ngữ đích và nhận thức về các giá trị tiềm ẩn của văn hóa ngôn ngữ đích ngày nay được xem quan trọng không kém gì việc nắm vững các mẫu cấu trúc”. Kintanar

[16] cũng nhận thấy rằng, văn chương đóng vai trò quan trọng làm cầu nối giữa học văn hóa và học ngôn ngữ. Sự hội tụ tự nhiên giữa văn chương, ngôn ngữ, và văn hóa gợi ý sử dụng văn chương trong chương trình học tiếng Anh.

2.1.2. Tại sao lại chọn truyện ngắn?

Để chọn tài liệu phù hợp cho sinh viên học tiếng Anh, thường xét đến ba yếu tố quan trọng: ngôn ngữ, nội dung và độ dài.

Adeyanju [2] lập luận rằng, ngôn ngữ văn chương không nên cách điệu hóa (stylized), đậm nét phương ngữ, hay nói khác đi là quá khó hiểu. Điều này không có nghĩa là đơn giản hóa văn bản văn học bằng cách giới hạn độ dài của câu hay số lượng từ trong văn bản. Giả thuyết thông tin đầu vào (Input Hypothesis) của Krashen [18] khẳng định rằng thông tin đầu vào có thể hiểu được nên là $i + 1$, trong đó i nói đến trình độ ngôn ngữ hiện tại của người học và $i + 1$ biểu thị trình độ cao hơn một chút mà có thể hiểu được qua những yếu tố phi ngôn ngữ và ngữ cảnh. Có nghĩa là thông tin đầu vào không nên quá đơn giản để giết chết hứng thú nơi người đọc, cũng không nên quá khó gây cản trở khả năng cảm thụ của người đọc. Văn bản nên thách thức đôi chút song không nên gây bối rối cho người đọc. Người đọc không cần hiểu mọi thứ họ đọc; họ vẫn hiểu ý chính cho dù họ không nắm được những cấu trúc khó [7], [26]. Khả năng hiểu ngôn ngữ đích cũng có thể bổ khuyết thông qua minh họa hay bố cục câu chuyện [3].

Về nội dung, Adeyanju [2] đề nghị ba tiêu chuẩn: thông tin văn hóa, tài liệu có thể tiếp cận đến sơ đồ tư duy của người học (schemata), và mạch chuyện lôi cuốn. Nên ưu tiên cho những câu chuyện mà người học tìm thấy những trải nghiệm và tình cảm bản thân trong đó. Niềm hứng thú và kinh nghiệm của người học có thể ảnh hưởng đến đáp ứng của họ đối với câu chuyện cũng như giúp họ hiểu câu chuyện. Mạch chuyện phải lôi cuốn được người đọc sang trang kế. Nếu bố cục tẻ nhạt, hay không thỏa mãn được những gì người đọc mong đợi, thì đó là câu chuyện không hay.

Độ dài câu chuyện cũng là một yếu tố quan trọng trong việc chọn lựa một tác phẩm văn chương. Sage [30] lý giải rằng, câu chuyện ngắn thì dễ dùng làm hoạt động đọc cho người học. Câu chuyện dài làm cho người học mất kiên nhẫn và không muốn đợi đến kết cục để biết xem chuyện gì xảy đến với nhân vật chính. Nói cách khác, câu chuyện nên ngắn, song đủ dài để kích thích hứng thú và cảm xúc nơi người học.

Dựa trên những tiêu chuẩn trên, truyện ngắn có vẻ là nguồn tài liệu tốt hơn để nuôi dưỡng khả năng đọc và viết sáng tạo đối với sinh viên học tiếng Anh so với các nguồn tài liệu được dùng trong chương trình văn chương. Ở Khoa Tiếng Anh, văn chương được học là văn chương Anh-Mỹ. Các văn bản được dùng cho các khóa học văn chương thường nặng nề về từ vựng, với nội dung khá mới đối với sinh viên, và được thể hiện qua những tác phẩm rất dài. Tuy nhiên, như các tác phẩm văn chương hay khác, “những truyện ngắn hàng đầu cũng mang lại những lợi ích tương tự như các kiệt tác văn chương mang lại, như niềm say mê nơi một câu chuyện hay, khám phá những con người và những miền đất khác, và cơ hội phản ánh hay kiểm nghiệm tư tưởng và giá trị” [5, tr. 49]. Hơn nữa, như Smallwood [32, tr. 1] phát biểu, những kiệt tác truyện ngắn “đặc trưng bởi sự tiết kiệm từ, minh họa hấp dẫn, cốt truyện lôi cuốn và nhanh” có thể giúp người học phát triển các kỹ năng ngôn ngữ và văn chương cũng như tri

thức. Xét về mặt này, truyện ngắn, với vốn từ vựng phong cách gần gũi với người học tiếng Anh, có thể đưa người học vào văn hóa nói tiếng Anh [10, tr. 5].

Tóm lại, trong lớp học tiếng Anh nơi mà thành thạo ngôn ngữ và văn hóa là trung tâm của sự chú ý, truyện ngắn phù hợp đối với sự phát triển khả năng văn học do phong cách ngôn ngữ giản dị, thông tin văn hóa được lồng vào, với độ dài câu chuyện vừa phải tạo cảm giác thoải mái nơi người học.

2.2. Nghiên cứu hoạt động đọc và viết truyện

2.2.1. Mô tả khóa học viết

Nghiên cứu nhằm sử dụng truyện ngắn để nâng cao khả năng tư duy tự truyện (narrative thinking) ở sinh viên chuyên ngành tiếng Anh. Lớp học gặp nhau một buổi một tuần, mỗi buổi ba tiết 45 phút, nhằm hình thành khả năng viết của sinh viên qua thể loại thuật chuyện. Mục đích là giúp người học lĩnh hội được cách phát triển ý tưởng về một chủ đề, áp dụng các mẫu tu từ thích hợp cho từng dạng bài viết, đọc và nhận xét bài viết của bạn học, và sử dụng đúng tiếng Anh.

Đọc và viết truyện là yêu cầu của khóa học tự chọn này. Hoạt động này giúp phát triển khả năng tư duy tự truyện, đánh thức óc tưởng tượng và mang đến cho người học cảm hứng sáng tạo. Hoạt động này kéo dài trong 16 tuần và tuần tự: tuần đầu tập trung vào đọc truyện; tuần thứ hai, thảo ra câu chuyện; tuần thứ ba, đưa cho bạn đọc và góp ý; và tuần thứ tư, trình bày trước lớp và chỉnh sửa lần cuối, sau đó lặp lại trình tự này cho một câu chuyện mới. Ngoài viết truyện, sinh viên phải đưa nhật ký tuần (weekly journals) lên diễn đàn khóa học (course forum) trên mạng. Các câu chuyện đưa vào khóa học là từ “Chicken Soup for the Soul” do Jack Canfield và Mark Hansen chủ biên [8], mỗi câu chuyện trong khoảng 1.200 từ:

Bảng 1. Chủ đề và câu chuyện đưa vào khóa học từ “Chicken Soup for the Soul”

Chu kỳ	Chủ đề	Truyện ngắn
1	On love	“All I Remember” by Bobbie Probststein, “Heart Song” by Patty Hansen
2	On parenting	“Why I Chose My Father To Be My Dad” by Bettie B. Youngs, “Touched” by Victor Nelson
3	Live your dream	“Look Out, Baby, I'm Your Love Man” by Jack Canfield, “Rick Little's Quest” by Peggy Mann
4	Overcoming obstacles	“John Corcoran - The Man Who Couldn't Read” by Gary Smith, “Run, Patti, Run” by Mark V. Hansen

Các câu chuyện hầu hết đều chứa đựng các chủ đề mang tính phổ quát (universal themes), mà sinh viên luôn có thể tìm thấy có liên quan đến mình. Ngôn ngữ dùng trong các câu chuyện giản dị, hiển ngôn và tự nhiên. Các câu chuyện cho sinh viên thấy rằng ngôn ngữ trong một áng văn hay có thể khá đơn giản, trong sáng, và tao nhã. Mô hình hoạt động đọc và viết cùng với những câu chuyện này có thể mang lại cho sinh viên bộ khung để họ tạo nên những câu chuyện của riêng mình.

2.2.2. Đối tượng nghiên cứu

Đối tượng nghiên cứu gồm hai lớp ($n = 37, 42$) sinh viên Khoa Ngữ văn Anh năm thứ nhất ở Trường Khoa học Xã hội và Nhân văn, TP. Hồ Chí Minh (Việt Nam). Tổng cộng là 79 sinh viên ($N = 79$), gồm 54 nữ và 25 nam. Trước khi tham gia vào nghiên cứu này, sinh viên đã học tiếng Anh từ 7,5 đến 12,5 năm. Tính trung bình, khả năng đọc hiểu tiếng Anh của sinh viên là 6,7 và khả năng viết là 5,9 trên thang 10 điểm (10 là xuất sắc và dưới 5 là kém). Các vấn đề trong học tiếng Anh, theo sinh viên, chủ yếu là hạn chế về từ vựng, về kiến thức cú pháp và diễn ngôn. 46 sinh viên (58%) đọc truyện ngắn tiếng Anh ngoài lớp học ở bậc trung học; số còn lại thì không đọc truyện ngắn tiếng Anh trước đây hay 15 sinh viên (19%) trong số đối tượng nghiên cứu không có nhiều cơ hội thực hành viết tiếng Anh. Họ chỉ chú ý đến cách dùng từ tiếng Anh và cấu trúc câu cũng như phiên dịch để chuẩn bị cho kỳ thi vào đại học.

2.2.3. Công cụ nghiên cứu

Các công cụ trong nghiên cứu hành động này (action research) bao gồm bài kiểm tra đầu khóa (pretest) và bài kiểm tra cuối khóa (posttest) để khảo sát mức độ cải thiện khả năng viết văn và bảng câu hỏi khảo sát ý kiến sinh viên. Bài kiểm tra đầu khóa và bài kiểm tra cuối khóa dưới hình thức thuật chuyện được sử dụng để đo lường mức độ cải thiện trình độ viết của sinh viên ở hai phương diện: độ lưu loát (fluency) và độ chính xác (accuracy). Theo Skehan [31], độ chính xác là khả năng tránh lỗi, phản ánh mức độ kiểm soát cao trong ngôn ngữ. Dựa theo quan điểm của Attali and Powers (2007) [4], lỗi được đánh giá trên 3 bình diện: cú pháp (syntax) (như: verb forms, plural/singular noun, subject-verb agreement, fragments, run-on sentences, v.v...), cách sử dụng từ (usage), và tính mạch lạc (cohesion) (như: lexical set chains, grammatical cohesion (pronoun và possessive reference, article reference, linkers, substitution và ellipsis). Còn độ lưu loát hàm chỉ khả năng sản sinh ra ngôn ngữ trong thời gian thực (real time) mà không do dự hay bị khựng lại. Độ lưu loát trong viết văn được đo lường qua tốc độ viết (số từ sản sinh ra trong khoảng thời gian giới hạn) và mức độ hoàn thành bài viết. Bài kiểm tra đầu khóa và bài kiểm tra cuối khóa yêu cầu sinh viên thuật lại một câu chuyện về bản thân xoay quanh chủ đề tình yêu, gia đình, ước mơ hay vượt qua thử thách. Sinh viên cũng tham gia trả lời bảng câu hỏi gồm 11 câu hỏi nhằm khảo sát ý kiến sinh viên về hoạt động đọc và viết truyện trong khóa học.

2.2.4. Thiết kế bài giảng

a. Hoạt động đọc và viết truyện

Hoạt động đọc truyện bao gồm quan sát những thành tố quan yếu và học cách câu chuyện được kể hay nhất, thông qua các hoạt động: nhận xét nhan đề và dòng đầu tiên, khám phá giọng điệu trong cốt truyện, hình dung ra nhân vật qua những nhận xét của nhân vật, phát hiện xung đột, và chú ý đến phần kết. Để phân tích tầm quan trọng của những thành tố này, tác giả của nghiên cứu này hướng dẫn sinh viên cùng đọc một câu chuyện tại lớp. Thoạt tiên, câu chuyện được giới thiệu vắn tắt, cùng với giải nghĩa một số từ vựng quan trọng. Sau đó tác giả trình bày bài đọc với kỹ thuật “nghĩ thành tiếng” (“think aloud”) [15], [36], sử dụng chiến lược hình dung (visualizing) và dự đoán (predicting) tình tiết. Trong khi đọc, tác giả cố gắng cho sinh viên thấy chỗ thú vị trong câu chuyện. Tác giả đọc câu chuyện thật chậm, điều chỉnh ngôn ngữ khi cần thiết để sinh viên dễ hiểu, bình luận về câu chuyện, thỉnh thoảng dừng lại để tạo hiệu ứng

kịch, và xem sinh viên có theo được không. Sau khi đọc chuyện cho sinh viên nghe, tác giả đưa sinh viên đến với một số chiến lược viết truyện thông qua những câu hỏi sau:

1. Bạn nghĩ gì về nhan đề câu chuyện? Nhan đề ấy có hàm ý chủ đề tác giả muốn chuyển tải? Nhan đề có cuốn hút người đọc?
2. Bạn có thích câu đầu tiên và đoạn đầu tiên của câu chuyện? Câu và đoạn đầu tiên có đủ thú vị để đưa bạn qua những dòng kế tiếp của câu chuyện?
3. Câu chuyện được kể bằng giọng như thế nào (ngôi thứ nhất hay ngôi thứ ba)? Có gì khác biệt khi kể chuyện bằng ngôi thứ nhất và bằng ngôi thứ ba?
4. Hình ảnh của các nhân vật trong câu chuyện có rõ ràng đối với bạn? Và có rõ hơn khi các nhân vật lên tiếng? Bạn có nghĩ đối thoại giúp phát triển nhân vật?
5. Cốt truyện và các tình tiết có lôi cuốn bạn? Có xung đột hay cao trào nào không?
6. Bạn có thích kết cục của câu chuyện? Vì sao?

Sau những hoạt động tiền-viết luận (pre-writing activity) ở trên, sinh viên thảo ra câu chuyện của mình dựa trên trải nghiệm bản thân hay những câu chuyện đã từng nghe hay từng đọc. Để giúp sinh viên khởi động, tác giả yêu cầu sinh viên mô tả một số tình huống hội thoại và dùng những hội thoại này để thể hiện các tình tiết. Sau đó trong nhóm, họ trao đổi bản thảo và đưa ra những nhận xét. Từ những nhận xét của bạn học, sinh viên chỉnh sửa bản thảo để trau chuốt câu chuyện.

Rồi đến giáo viên (tác giả của nghiên cứu này) đọc bản thảo thứ hai và hội ý với từng sinh viên để đưa ra quan điểm khác về câu chuyện của họ, và nếu cần thiết, giúp làm rõ những bối rối khi họ chỉnh sửa tác phẩm. Trong cuộc hội ý, tác giả cũng chia sẻ kinh nghiệm viết luận với sinh viên, nhất là những sinh viên quá lo lắng về quá trình chỉnh sửa tưởng như không kết thúc. Tác giả nói về cảm giác mà tác giả có trong quá trình viết luận của mình để minh chứng rằng viết không chỉ là thảo ra một câu chuyện mà là quá trình chỉnh sửa liên tục; nó chỉ dừng lại khi tác phẩm chuẩn bị xuất bản. Như thế sinh viên có thể xem tác giả là người bạn học và là người làm mẫu, và xem việc chỉnh sửa là quá trình tự nhiên và cần thiết trong viết luận.

b. Chia sẻ và đăng truyện

Ở Việt Nam, viết thường chỉ vì mục đích thực hành trong các lớp viết luận ở đại học. Sinh viên không nhìn thấy nhu cầu hay mục đích để viết tiếng Anh. Song khi viết luận vì mục đích chia sẻ và xuất bản, sinh viên sẽ được trao nguồn cảm hứng như những nhà văn [9].

Sau khi được bạn học và giáo viên góp ý, sinh viên sẽ chỉnh sửa câu chuyện lần nữa để đăng trong CD tuyển tập truyện của lớp. Đây là ấn phẩm chính thức của lớp. Sinh viên sẽ tự giới thiệu mình là nhà văn trong lời giới thiệu đính kèm với áng văn chương của mình. Tuyển tập truyện không chỉ phản ánh những cố gắng mà cả lớp đã đưa vào hoạt động viết mà còn đánh dấu một bước quan trọng trong nhận thức quyền tác giả của mình. Giới độc giả được mở rộng ra khỏi lớp học khi CD được truyền nhau qua các lớp viết luận của khoa tiếng Anh, và được đăng trên facebook của lớp. Tổng số truyện ngắn 79 sinh viên xây dựng nên là 382 truyện ngắn qua bốn chủ đề chính: tình yêu (84 truyện), gia đình (119 truyện), ước mơ (97 truyện), và vượt lên chính mình (82 truyện).

2.3. Kết quả nghiên cứu và bình luận

2.3.1. Mức độ cải thiện năng lực viết

Bảng 2. Mức độ cải thiện năng lực viết

Phương diện	Tiêu chí	Bài kiểm tra		Mức độ cải thiện	
		Bài kiểm tra đầu khóa	Bài kiểm tra cuối khóa	Giá trị	Tỉ lệ phần trăm
Độ lưu loát	Số từ trung bình mỗi câu chuyện	176,42	208,15	31,73	17,99%
	Số câu chuyện chưa hoàn tất	9,86	5,73	-4,13	-41,89%
Độ chính xác	Số lỗi trung bình trong mỗi câu chuyện	24,19	12,07	-12,12	-50,10%
Điểm số	Điểm số trung bình	5,90	7,18	1,28	21,69%

Năng lực viết của sinh viên được đo lường qua 3 phương diện: độ lưu loát, độ chính xác, và điểm số trung bình [31]. Như biểu thị trong bảng 2, sinh viên thể hiện sự cải thiện về độ lưu loát khi khác biệt về số từ trung bình giữa posttest và pretest là 31,73 từ (17.99%). Mức độ hoàn tất bài văn cũng được cải thiện khi khác biệt về số câu chuyện chưa hoàn tất giữa posttest và pretest là -4,13 (-41.89%). Độ chính xác trong viết văn cũng được cải thiện qua giảm đi số lỗi trong mỗi câu chuyện ở pretest là 24,19 lỗi, giảm xuống còn 12,07 lỗi, cho thấy mức độ giảm trung bình là 12,12 lỗi hay độ chính xác đã tăng lên 50,10%. Điểm số trung bình của sinh viên cũng được cải thiện qua cải thiện điểm số từ 5,90 ở pretest lên đến 7,18 ở posttest, thể hiện biên độ cải thiện 1,28 điểm (21,69%).

Bảng 3. Số lỗi trung bình theo từng loại

Loại lỗi	Bài kiểm tra đầu khóa	Câu chuyện 1	Câu chuyện 2	Câu chuyện 3	Câu chuyện 4	Bài kiểm tra cuối khóa
Cú pháp	8,26	8,04	8,16	7,11	5,83	4,71
Cách sử dụng từ	10,12	9,97	8,71	6,13	5,67	5,08
Tính mạch lạc	5,81	6,09	5,72	4,16	3,08	2,28
Số lỗi trung bình trong mỗi câu chuyện	24,19	24,10	22,59	17,40	14,58	12,07

Theo bảng 3, số lỗi trung bình trong câu chuyện giảm dần từ bài kiểm tra đầu khóa (24,19 lỗi), sang câu chuyện 1 còn 24,10 lỗi, câu chuyện 2 còn 22,59 lỗi, câu chuyện 3 còn 17,40 lỗi,

câu chuyện 4 còn 14,58 lỗi, và đến bài kiểm tra cuối khóa còn 12,07 lỗi. Tuy nhiên, sự cải thiện chậm ở hai chu kỳ đầu của qui trình thực nghiệm, và cải thiện rõ nét hơn ở đoạn cuối của qui trình thực nghiệm. Trong ba loại lỗi, lỗi về cách sử dụng từ chiếm tỷ lệ cao nhất, cao hơn lỗi cú pháp, có lẽ vì chương trình trung học hướng về ngữ pháp-dịch (grammar-translation) giúp sinh viên vững ngữ pháp hơn cách sử dụng từ. So sánh lỗi trung bình giữa câu chuyện của chu kỳ 1 và bài kiểm tra đầu khóa cho thấy cải thiện gần như không đáng kể trong chu kỳ 1, khi lỗi cú pháp giảm từ 8,26 xuống 8,04; lỗi sử dụng từ giảm từ 10,12 xuống 9,97; và lỗi về tính mạch lạc lại tăng từ 5,81 lên 6,09. Tuy nhiên, ở hai chu kỳ cuối của qui trình thực nghiệm, lỗi các loại đã giảm xuống nhiều hơn.

2.3.2. Ý kiến của sinh viên về hoạt động đọc và viết truyện

Để đánh giá xem hoạt động đọc và viết truyện có đạt được mục đích đã đề ra, phản hồi của sinh viên được thu thập từ ý kiến họ viết ra hay qua phỏng vấn. Chủ đề (themes) của những phản hồi này được hai người đánh giá (raters) xác định với phương pháp so sánh liên tục (constant comparative method) [34]. Dữ liệu được trình bày theo tần số và tỉ lệ phần trăm liên quan đến chủ đề.

Đánh giá công trình nghiên cứu theo ba chủ đề: đặc điểm của câu chuyện chọn cho hoạt động đọc, quá trình viết truyện, và những hoạt động viết nào được sinh viên thích và không thích. Bảng 4 tóm tắt ý kiến của sinh viên về các chủ đề trên.

Bảng 4. Ý kiến sinh viên về hoạt động đọc và viết truyện (N= 79)

Chủ đề	Tần số	%(*)
Đặc điểm của câu chuyện chọn cho hoạt động đọc		
Là bài luận mẫu hay	62	78%
Ngôn ngữ giản dị	69	87%
Đa dạng văn hóa	51	65%
Độ dài vừa phải	54	68%
Chủ đề phổ quát	42	53%
Quá trình viết truyện		
Là hoạt động có giá trị	70	89%
Là hoạt động mang đến nhiều bối rối	27	34%
Là quá trình bực bực và khám phá	13	16%
Hoạt động viết được sinh viên thích và không thích		
Thích đăng truyện trên trang web	72	91%
Thích hoạt động chỉnh sửa	21	27%
Không thích hoạt động chỉnh sửa	9	11%

* Các số ở cột phần trăm được làm tròn.

Các câu chuyện chọn cho hoạt động đọc được xem là có ngôn ngữ giản dị (87%), đa dạng

về văn hóa (65%), độ dài vừa phải (68%), và có chủ đề phổ quát (53%). Những cảm nhận từ sinh viên phù hợp với các tiêu chuẩn tác giả dùng để chọn tài liệu đọc cho nghiên cứu này. Các câu chuyện không chỉ mang đến cho sinh viên thông tin đầu vào để hiểu mà còn thể hiện là những bài luận mẫu với ngôn ngữ giản dị và tao nhã. Sinh viên nói rằng, họ không gặp nhiều khó khăn để hiểu các câu chuyện, bởi lẽ các câu chuyện được kể rõ ràng bằng từ vựng dùng thường ngày. Sinh viên cũng nhận thấy rằng các câu chuyện được kể không chút tô son trét phấn lên ngôn ngữ, và tính giản dị trong ngôn ngữ câu chuyện không kém hiệu quả so với các diễn ngôn phức tạp chút nào. Vì đặc điểm này, 78% sinh viên cho rằng các câu chuyện được chọn là những bài luận mẫu hay.

Về nội dung các câu chuyện, hai đặc điểm nổi lên trong ý kiến phản hồi từ sinh viên: các câu chuyện phản ánh văn hóa phương Tây, song các câu chuyện đều mang chủ đề phổ quát. Sinh viên thích đọc về những con người và những sự kiện mới lạ đối với họ. Bất chấp những khác biệt về văn hóa, các chủ đề thường phản ánh những trải nghiệm của sinh viên. Sinh viên dễ dàng bị cuốn hút vào câu chuyện và nhìn thấy chính mình.

Kết quả nghiên cứu về độ dài câu chuyện cũng tương ứng với giả định ban đầu khi chọn các câu chuyện cho hoạt động đọc. Một truyện ngắn sẽ hấp dẫn đối với người học không chỉ vì tâm lý thuận lợi ở người học mà còn vì cả bố cục câu chuyện dễ nắm bắt, vì thế người học sẽ hiểu câu chuyện dễ dàng hơn.

Khi sinh viên phản ánh về quá trình viết truyện, 89% xem hoạt động này là có giá trị. Họ cho rằng, họ đã học được cách thảo ra một câu chuyện và giúp bạn học chỉnh sửa để làm cho câu chuyện lôi cuốn hơn. Sinh viên cũng đã biết làm sống động các tình tiết bằng cách dùng các mẫu đối thoại, đưa tiếng nói vào nhân vật.

Dù hoạt động viết truyện được xem là hữu ích, song 27 sinh viên (34%) cho rằng quá trình viết truyện mang đến cho họ nhiều bối rối. Bảy sinh viên cảm thấy bối rối vì họ không tìm thấy nguồn cảm hứng hay ý tưởng cho câu chuyện. Họ sợ rằng họ không giàu trí tưởng tượng. Chín sinh viên nói rằng, họ đã đọc và nghe câu chuyện của bạn khác, song họ không sao tái cấu trúc những câu chuyện này thành câu chuyện của chính mình. Bốn sinh viên cho rằng, câu chuyện của họ được đánh giá là không lôi cuốn, song đó là những câu chuyện đời thật của họ. Bảy sinh viên cho rằng, ngôn ngữ họ viết bị coi là tiếng Anh Việt Nam (Vietnamese English), đặc biệt là ở những đoạn hội thoại giữa các nhân vật. Họ cảm thấy họ không vững tiếng Anh để viết truyện bằng tiếng Anh.

13 sinh viên (16%) có ý kiến khác về kinh nghiệm viết truyện. Những sinh viên này khám phá ý nghĩa của cuộc đời qua quá trình sáng tạo nên câu chuyện. Họ tìm thấy ở quá trình viết truyện một phương tiện để bộc bạch hay một quá trình khám phá. Một anh sinh viên viết một câu chuyện về vết sẹo nơi bàn tay, do kẻ cướp đánh, diễn tả cảm xúc của anh khi giằng lại vốn liếng vé số cho bà cụ bán vé số. Anh chưa bao giờ kể điều này với ai song sau khi anh trình bày câu chuyện này trước lớp, anh cảm thấy hạnh phúc dâng tràn. Một cô sinh viên nhớ về ký ức hạnh phúc với người bạn cô gặp trong trường mồ côi. Cô viết về người bạn này, người đã giúp cô vượt qua những khó khăn khi cô mất cả bố lẫn mẹ trong một cơn bão và đến với ngôi trường mới đó. Cô kể về những điều thú vị trong thời gian cô sống ở ngôi trường ấy, đầu cuộc sống học tập ở đó không ít chuyện buồn, vì các bạn lớn hiếp đáp cô. Cô xem quá

trình viết lọc đi những cảm xúc đau khổ và giúp cô tìm đến hạnh phúc. Tương tự, một cô sinh viên khác nhận thấy cô không còn ghét người chị của mình nữa khi cô đưa nỗi hận ra khỏi lồng ngực qua bài viết. Khác với những cô sinh viên bộc bạch và vui đi qua câu chuyện, một cậu sinh viên tạo nên câu chuyện từ trí tưởng tượng. Anh mô tả một người nghèo ước mơ giàu có và nổi tiếng bằng nghiệp viết văn và Thần Chết đã đùa cợt với nhà văn này. Có cái gì đó tựa như cuộc đời của O'Henry hay George Orwell. Anh sinh viên này xem quá trình viết truyện là niềm vui. Thoạt tiên, anh không mong đợi câu chuyện sẽ mang cốt truyện như thế. Anh nghĩ anh sẽ viết những cảnh khủng khiếp để nhất độc giả, song anh đã thay đổi ý định sau khi đọc nhiều câu chuyện. Anh nói trải nghiệm là điều thú vị, nhất là khi anh cố hình dung ra độc giả của anh sẽ nghĩ hay cảm thấy thế nào khi đọc câu chuyện của anh.

Những hoạt động viết nào sinh viên thích hay không thích đã nổi lên thành một chủ đề phản ánh nơi sinh viên. Thích đăng truyện trên trang web (91%) chiếm vị trí đầu bảng. Sinh viên đăng những suy nghĩ về hoạt động đọc và viết truyện lên trang web bởi vì trước hết họ phải đăng, song sau đó họ bắt đầu thích đăng lên trang web. Thời gian trôi qua, lớp học phát triển thành một cộng đồng thích viết. Những phản hồi nuôi dưỡng những cây bút sinh viên này cũng như họ chia sẻ kinh nghiệm của họ trong cuộc sống.

Điều thú vị là hoạt động chỉnh sửa có vẻ thuận lợi đối với một nhóm sinh viên (27%) song lại gây lo sợ đối với một nhóm khác (11%). So sánh với hoạt động đăng lên trang web, hoạt động này không được thích lắm. Song những sinh viên thích hoạt động này phát biểu rằng thông tin phản hồi từ độc giả giúp họ chỉnh sửa hiệu quả và họ thích thấy sự tiến bộ của họ cũng như tác phẩm của họ được tra chuốt và ngợi khen.

3. Kết luận

Truyện ngắn, khi được chọn kỹ, có thể là một nguồn tài liệu học tiếng Anh tích hợp (integrative EFL learning) có giá trị. Vì truyện kích hoạt trí tưởng tượng và niềm khát khao sáng tạo, các khóa viết luận qua những câu chuyện có thể hiệu quả hơn so với cách dạy truyền thống: sinh viên viết, giáo viên sửa. Khi lớp học của tác giả bài viết này cùng nhau đọc và thảo luận cách viết một câu chuyện, sinh viên tìm đến những cách khác nhau để phân tích và tương tác với câu chuyện. Sinh viên cũng đọc to câu chuyện và đóng vai các nhân vật. Họ cũng chia sẻ những suy nghĩ của mình về những gì họ đọc được trên diễn đàn của lớp trên trang web, và bộc bạch khi đọc được những câu chuyện liên quan đến trải nghiệm bản thân.

Chia sẻ và đăng câu chuyện mình viết với sự hỗ trợ của công nghệ thông tin có thể khuyến khích những cây bút sinh viên và hình thành nên văn đàn trong lớp học. Đăng truyện là chia sẻ giữa những sinh viên cùng lớp hay với lớp khác. Các sinh viên trong nghiên cứu này có vẻ phấn khích khi chia sẻ ý tưởng trên trang web. Những hoạt động này giúp sinh viên thấy được giá trị thực của viết luận và áp dụng kỹ năng viết luận của họ vào đời thực.

Cuối cùng, kiến thức về thể loại tự truyện (narrative genre) thụ đắc được qua lối dạy mở này có thể nâng khả năng tư duy tự truyện và tạo thuận lợi cho hoạt động đọc viết, bởi lẽ mô hình viết truyện là cách tiếp cận đến “tư duy đối vị” (“paradigmatic thinking”) [6]. Tuy nhiên, “tư duy đối vị” đó cũng có thể hình thành khi đưa thơ ca vào lớp học đọc và viết tiếng Anh do những bài thơ hiện đại còn chiếm ưu thế hơn cả truyện ngắn về độ dài lẫn từ vựng và phong cách gần gũi với người học tiếng Anh. Hướng nghiên cứu tiếp theo nên đánh giá hiệu quả

của phương pháp áp dụng truyện ngắn vào dạy viết tiếng Anh so với các phương pháp dạy viết theo genre (genre-based approach) hay dạy viết qua nhật ký./.

Tài liệu tham khảo

- [1]. Abulhaija, L. A. (1987), *English language and literature in EFL situations*, Papered presented at the Annual Meeting of the International Association of Teachers of English as a Foreign Language. [ED286377].
- [2]. Adeyanju, T.K. (1978), "Teaching literature and human values in ESL: Objectives and selection", *English Language Teaching Journal*, 32(2), 133-138.
- [3]. Allen, V. G. (1989), "Literature as a support to language acquisition", In P. Rigg & V. G. Allen (Eds.), *When they don't all speak English: Integrating the ESL student into the regular classroom* (pp.55-64). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- [4]. Attali, Y. & Powers, D. (2007), *Construct validity of e-rater in scoring TOEFL essays*, Princeton, NJ: ETS.
- [5]. Bloem, P. L. & Padak, N. D. (1996), "Picture books, young adult books, and adult literacy learners", *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 40(1), 48-53.
- [6]. Bruner, J. (1986), *Actual minds possible worlds*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- [7]. Buckton, R.J. (1983), "An approach to Western literature for Arab students", *British Journal of Language Teaching*, (21), 86-92.
- [8]. Canfield, J., & Hansen, M.V. (2012), *Chicken soup for the teacher's soul: stories to open the hearts and rekindle the spirits of educators*, USA: Open Road Media.
- [9]. Chen, Y M. (2000), "Learning writing as writers: A portfolio writing curriculum for EFL university first-year students", *Proceedings of the 17th Conference on English Teaching and Learning in the Republic of China* (pp. 294-309), Taipei: Crane Publishing Co., LTD.
- [10]. Clark, B. L. (1992), "American children's literature: Background and bibliography", *American Studies International*, 30(1), 4-40.
- [11]. Gajdusek, L. (1988), "Toward wider use of literature in ESL: Why and how", *TESOL Quarterly*, 22(2), 227-257.
- [12]. Goodman, K. S. (1992), "Why whole language is today's agenda in education", *Language Arts*, (69), 354-363.
- [13]. Grabe, W. (1991), "Current developments in second language reading research", *TESOL Quarterly*, (25), 375-406.
- [14]. Harste, J. C., Woodward, V. A., & Bruke, C. L. (1984), *Language stories and literacy lessons*, Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- [15]. Harvey, S., & Goudvis, A. (2000), *Strategies that work: Teaching comprehension to enhance understanding*, York, ME: Stenhouse.
- [16]. Kintanar, T. (1972), "The role of literature in culture learning", *Culture and Language Learning Newsletter*, (1), 1-5.
- [17]. Krashen, S. (1976), "Formal and informal linguistic environments in language acquisition and language learning", *TESOL Quarterly*, (10), 157-168.
- [18]. Krashen, S. (1982), *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford: Pergamon Press.
- [19]. Marquardt, W. F. (1967), "Literature and cross-culture communication in the course of English for international students", *Florida Foreign Language Reporter*, 5(2), 9-10.

- [20]. McKay, S. (1982), "Literature in the ESL classroom", *TESOL Quarterly*, 16(4), 529-536.
- [21]. Mitchell, C. A. (1989), "Linguistic and cultural aspects of second language acquisition: Investigating literature/literacy as an environment factor", *Canadian Modern Language Review*, 46(1), 73-82.
- [22]. Moody, H. L. B. (1971), *The teaching of literature in developing countries*, London: Longman Group.
- [23]. Nuttall, C. (1982), *Teaching reading skills in a foreign language*, London: Heinemann Educational Books.
- [24]. Oster, J. (1989), "Seeing with different eyes: Another view of literature in the ESL class", *TESOL Quarterly*, 23(1), 85-103.
- [25]. Palardy, J. M. (1997), "Another look at literature-based instruction", *Education*, 118(1), 67-70.
- [26]. Povey, J. F. (1967), "Literature in TESL programs: The language and the culture", *TESOL Quarterly*, (1), 40-46.
- [27]. Reid, J. (1993), "Historical perspectives on writing and reading in the ESL classroom", In J. G. Carson, & I. Leki (Eds.), *Reading in the composition classroom: Second language perspectives* (pp. 33-60), Boston: Heinle and Heinle.
- [28]. Root, S. L. (1971), "Children's literature", In *Encyclopedia of education*, (6), 7-13. New York: Macmillan.
- [29]. Rudman, M.K. (Ed.). (1993), *Children's literature: Resources for the classroom* (2nd ed.), Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- [30]. Sage, H. (1987), *Incorporating literature in ESL instruction*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- [31]. Skehan, P. (1996), "A framework for the implementation of task-based instruction", *Applied Linguistics*, 17(1), 38-61.
- [32]. Smallwood, B. A. (1996), *Multicultural children's literature: A cross-cultural, thematic curricular approach for English as second language learners in grades K-6*, Unpublished doctoral dissertation. Fairfax, VA: George Mason University.
- [33]. Spack, R. (1985), "Literature, reading, writing, and ESL: Bridging the gaps", *TESOL Quarterly*, 19(4), 703-725.
- [34]. Strauss, A., & Corbin, J. (1998), *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.), Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- [35]. Widdowson, H. G. (1983), "Talking shop: On literature and ELT", *English Language Teaching Journal*, 37(1), 30-35.
- [36]. Wilhelm, J. D. (2001), *Improving comprehension with think-aloud strategies: Modeling what good readers do*, New York: Scholastic.

Summary

From the schema-activating role of short stories [6], this paper seeks to corroborate that short stories are effective materials which engage English-majored students in reading and writing activities. Subjects encompass 79 first-year students from Faculty of English Linguistics at University of Social Sciences and Humanities, Ho Chi Minh City. Research findings unveil that writing in form of short stories reflects higher effectiveness than traditional writing approach with teachers' correction of students' writing.

Ngày nhận bài: 28/11/2013; ngày nhận đăng: 24/4/2014.