

DAY HỌC ĐỌC HIỂU TẢN VĂN THEO ĐẶC TRƯNG THỂ LOẠI TRONG CHƯƠNG TRÌNH NGỮ VĂN 2018: TỔNG QUAN NGHIÊN CỨU

Nguyễn Thị Thanh Thảo, Trịnh Ngọc Linh, Đặng Thái Ngọc Linh
 Khoa Ngữ văn, Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh
 Nguyễn Phước Bảo Khôi
 Thạc sỹ, Khoa Ngữ văn, Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh
 Email: khoipb@hcmue.edu.vn

Tóm tắt: Chương trình Ngữ văn 2018 xác định đọc hiểu là năng lực trung tâm và nhấn mạnh dạy đọc theo đặc trưng thể loại. Trong đó, tản văn (bao gồm tản văn và tùy bút) được xem là thể loại có tiềm năng phát triển trải nghiệm thẩm mỹ, cảm xúc cá nhân và năng lực đối thoại của học sinh. Tuy nhiên, thực tiễn dạy học đọc hiểu ở phổ thông vẫn thường vận hành theo các mô hình quen thuộc của văn bản tự sự hoặc nghị luận, chưa chú trọng đúng mức các đặc trưng như giọng điệu, dòng cảm xúc và logic suy tưởng. Bài viết thực hiện tổng quan nghiên cứu về dạy học đọc hiểu tản văn theo đặc trưng thể loại trong bối cảnh Chương trình Ngữ văn 2018, dựa trên hệ thống hóa và phân tích các nguồn tư liệu trong nước và quốc tế. Kết quả cho thấy còn thiếu vắng các mô hình dạy học đọc hiểu tản văn được thiết kế hệ thống, gắn yêu cầu chương trình và được kiểm chứng thực nghiệm ở bậc trung học cơ sở.

Từ khóa: tản văn; dạy học đọc hiểu; đặc trưng thể loại; Chương trình Ngữ văn 2018; trung học cơ sở.

GENRE-BASED INSTRUCTION OF PROSE-ESSAY READING COMPREHENSION IN THE 2018 VIETNAMESE LITERATURE CURRICULUM: A LITERATURE REVIEW

Abstract: The 2018 Vietnamese Literature Curriculum positions reading comprehension as a core competency and foregrounds genre-based reading instruction. Within this framework, prose essays (including tản văn and tùy bút) are expected to foster students' aesthetic experience, personal emotion, and dialogic engagement. In school practice, however, prose essays are frequently taught through conventional narrative or argumentative routines, with limited attention to key genre features such as voice, emotional flow, and reflective logic. This article provides a literature review on genre-oriented instruction of prose-essay reading comprehension in the context of the 2018 curriculum. It synthesizes and critically examines both Vietnamese and international scholarship, including work related to creative nonfiction and genre-based pedagogy. The review indicates that, despite a relatively stable genre profile and acknowledged pedagogical value, there remains a lack of systematically designed and empirically validated instructional models for teaching prose-essay reading comprehension at the lower secondary level.

Keywords: creative nonfiction; reading comprehension instruction; genre-based approach; 2018 Vietnamese Literature Curriculum; lower secondary education.

Nhận bài: 26.12.2025

Phản biện: 17.01.2026

Duyệt đăng: 23.01.2026

I. ĐẶT VẤN ĐỀ

Chương trình Ngữ văn 2018 (CTNV 2018) xác định đọc là năng lực trung tâm và coi dạy đọc theo thể loại là nguyên tắc quan trọng trong tổ chức dạy học. Trong đó, tản văn được đưa vào CTNV và sách giáo khoa (SGK) như một thể loại có tiềm năng phát triển trải nghiệm thẩm mỹ, cảm xúc cá nhân và năng lực đối thoại của người học.

Tuy nhiên, trong thực tiễn dạy học đọc hiểu (DHH) ở nhà trường phổ thông, tản văn chưa được tiếp cận tương xứng với đặc trưng thể loại. Việc tổ chức giờ đọc hiểu vẫn chủ yếu dựa trên các mô hình quen thuộc của văn bản (VB) tự sự hoặc nghị luận, thiên về tái hiện thông tin và khai thác nội dung hiển ngôn. Ở bình diện nghiên cứu, mặc dù lí luận thể loại và các nghiên cứu DHH đều khẳng định vai trò của thể loại trong tổ chức hoạt động đọc, hai hướng tiếp cận này vẫn thiếu sự kết nối: lí luận thể loại ít được chuyển hóa thành thao

tác đọc cụ thể, còn các nghiên cứu DHH thường mang tính khái quát, chưa làm rõ yêu cầu đặc thù của tản văn.

Từ thực trạng đó, bài viết thực hiện tổng quan nghiên cứu về DHH tản văn theo đặc trưng thể loại trong bối cảnh CTNV 2018 với hai mục đích: hệ thống hóa các cách tiếp cận chủ yếu và chỉ ra những hạn chế nổi bật và xác định khoảng trống nghiên cứu làm cơ sở cho việc đề xuất các mô hình dạy học tản văn phù hợp ở bậc trung học cơ sở (THCS).

II. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

2.1. Phạm vi tư liệu

Các nghiên cứu trong nước về lí luận thể loại tản văn và DHH (bài báo khoa học, sách chuyên khảo, luận văn, luận án) xuất hiện khoảng từ đầu những năm 2000 đến năm 2025;

Các VB chính sách và tài liệu định hướng như

CTNV 2018 và các tài liệu phương pháp dạy đọc theo thể loại;

Các nghiên cứu quốc tế được chọn lọc từ thập niên 1990 đến nay, gắn với sự phát triển của các khuynh hướng nghiên cứu như *creative non-fiction*, *personal essay* và dạy học theo thể loại (*genre-based pedagogy*).

2.2. Tiêu chí lựa chọn tài liệu

Thứ nhất là mức độ liên quan nội dung: công trình phải đề cập trực tiếp đến đặc trưng thể loại tản văn, DHHH tản văn hoặc DHHH theo đặc trưng thể loại; những tài liệu chỉ bàn chung về dạy học Ngữ văn mà không có liên hệ rõ với các nội dung này được hạn chế sử dụng.

Thứ hai là giá trị học thuật và tính đại diện: ưu tiên các nghiên cứu có đóng góp rõ về khung khái niệm, cách tiếp cận hoặc mô hình dạy học, đồng thời chọn lọc những công trình quốc tế có ảnh hưởng trong mạch *creative nonfiction* và *genre-based pedagogy*.

Thứ ba là tính phù hợp với bối cảnh nghiên cứu: tài liệu cần có khả năng soi chiếu vào yêu cầu và thực tiễn triển khai CTNV 2018, trong SGK Ngữ văn, đặc biệt ở cấp THCS.

2.3. Cách thức tổng hợp và phân loại nghiên cứu

Tổng quan được thực hiện theo hướng kết hợp mô tả với phân tích – phê bình. Các tài liệu được tổng hợp tập trung vào mục tiêu nghiên cứu, khung lý thuyết, bối cảnh và các kết luận chính liên quan đến đặc trưng thể loại tản văn, quan niệm về đọc hiểu và các mô hình dạy học.

Trên cơ sở đó, các công trình được phân loại thành ba cụm:

- (1) nghiên cứu lý luận thể loại tản văn;
- (2) nghiên cứu về DHHH theo đặc trưng thể loại;
- (3) nghiên cứu DHHH tản văn trong bối cảnh thực hiện CTNV 2018 và triển khai SGK Ngữ văn mới.

Các nghiên cứu quốc tế về *creative nonfiction/modern prose* và *genre-based pedagogy* được trình bày trong một mục riêng nhằm đối sánh và mở rộng khung phân tích cho bối cảnh trong nước.

III. CƠ SỞ LÝ LUẬN

3.1. Nghiên cứu lý luận thể loại tản văn

Trong tiến trình vận động của văn xuôi hiện đại, nhiều công trình đã tiếp cận tản văn như một thể loại độc lập, không đồng nhất với tùy bút hay bút kí, nhằm làm rõ bản chất thể loại và quy luật vận động của nó. Luận án tiến sĩ của Nguyễn Thị Thanh Huyền (2021) khẳng định tản văn có các đặc trưng tương đối ổn định: dung lượng ngắn, kết cấu mở, phi cốt truyện, thiên về biểu đạt cảm

xúc và suy tư cá nhân, giọng điệu linh hoạt, gần gũi đời sống, với vai trò trung tâm của cái tôi trữ tình. Một số bài viết khảo sát sáng tác của Việt Linh, Nguyễn Ngọc Tư, Nguyễn Hữu Quý cho thấy, dù phong cách khác nhau, tản văn của họ đều hội tụ tính ngắn gọn, cấu trúc linh hoạt, giọng điệu cá nhân hoá và sự kết hợp giữa trữ tình – suy tưởng – chiêm nghiệm. Nghiên cứu về tản văn trong SGK Ngữ văn 7 (Nguyễn Thị Kiều Hương, 2023) tiếp tục nhấn mạnh tản văn là dạng VB có cấu trúc mở, vận hành theo logic cảm xúc và suy tư hơn là logic tự sự, phù hợp với định hướng phát triển năng lực đọc hiểu trong chương trình mới.

3.2. Dạy học đọc hiểu theo đặc trưng thể loại

Trên nền tảng lý luận thể loại, DHHH theo đặc trưng thể loại được xác lập như một hướng tiếp cận quan trọng trong nghiên cứu phương pháp Ngữ văn. Lê Hồ Quang (2024) nhấn mạnh rằng dạy học đọc hiểu theo thể loại là một định hướng khoa học vì thể loại “tạo nên những kênh giao tiếp và những nguyên tắc, truyền thống giao tiếp riêng với độc giả – chủ thể tiếp nhận”, qua đó không chỉ quy định hình thức VB mà còn chi phối cách thức kiến tạo ý nghĩa của người đọc. Các nghiên cứu về đọc hiểu nói chung (Hoàng Bách Việt, 2019; Nguyễn Thị Hồng Nam & Dương Thị Hồng Hiếu, 2016, 2023) thống nhất quan niệm đọc hiểu là quá trình nhận thức tích cực, mang tính kiến tạo của người đọc: học sinh (HS) chủ động huy động tư duy, tri thức nền và trải nghiệm cá nhân để tạo nghĩa, chứ không thụ động tiếp nhận nội dung VB.

3.3. Nghiên cứu dạy học đọc hiểu tản văn trong chương trình ngữ văn 2018 và Sách giáo khoa Ngữ văn

CTNV 2018 xác định đọc hiểu là năng lực trung tâm và yêu cầu HS “nhận biết được chất trữ tình, cái tôi, ngôn ngữ của tùy bút, tản văn” (Bộ GD&ĐT, 2018, tr.17). Trong khung đó, tản văn – với cấu trúc mở, giọng điệu cá nhân và sự đan xen linh hoạt giữa tự sự, trữ tình, nghị luận (Lê Trà My, 2008) – được coi là thể loại có tiềm năng lớn trong việc phát triển trải nghiệm thẩm mỹ và năng lực đối thoại của HS. Tuy nhiên, khảo sát SGK Ngữ văn 7, Nguyễn Thị Kiều Hương (2023) cho thấy dù VB tản văn/tùy bút được lựa chọn phong phú và phù hợp với mục tiêu chương trình, hệ thống câu hỏi đọc hiểu vẫn thiên về khai thác nội dung và tái hiện thông tin; các đặc trưng thể loại như giọng điệu, cảm xúc và vai trò trải nghiệm cá nhân chưa được chú trọng tương xứng. Nghiên

cứ ứng dụng của Phạm Thị Thanh Phượng về dạy đọc hiểu tản văn lớp 7 theo yêu cầu CTNV 2018, đã bước đầu đề xuất các biện pháp nhấn mạnh giọng điệu trữ tình, yếu tố biểu cảm và sự gắn kết với trải nghiệm cá nhân người học.

Tổng hợp lại, nghiên cứu trong nước về DHDH tản văn trong CTNV 2018 và SGK Ngữ văn hiện mới dừng ở ba hướng chính: (1) lí luận thể loại tản văn; (2) nguyên lí DHDH theo đặc trưng thể loại; (3) một số khảo sát đơn giản SGK và đề xuất biện pháp. Khoảng trống rõ nhất là thiếu một mô hình DHDH tản văn theo đặc trưng thể loại, được thiết kế gắn với yêu cầu của CTNV 2018 và thử nghiệm trong thực tiễn lớp học.

3.4. Nghiên cứu quốc tế về dạy học tản văn

3.4.1. Khái quát tình hình chung

Trong nghiên cứu quốc tế, tản văn thường được đặt trong các khung khái niệm *creative nonfiction*, *personal essay* hoặc *modern prose* và được nhìn như một thể loại lai, kết hợp tính xác thực của phi hư cấu với khả năng tự sự – trữ tình của văn chương. Các công trình cho thấy tản văn không chỉ là đối tượng văn học mà còn là công cụ sư phạm quan trọng để phát triển năng lực đọc–viết, tư duy phản biện, bản sắc cá nhân và năng lực giao tiếp học thuật, đặc biệt trong bối cảnh EFL và giáo dục viết sáng tạo ở trung học và đại học. Nhiều nghiên cứu tiếp cận tản văn từ góc độ viết sáng tạo gắn với trải nghiệm cá nhân. Freeman & Le Rossignol (2012) nhấn mạnh tản văn gần gũi truyền thống tiểu luận cá nhân, nơi cái tôi người viết, hoài nghi, khám phá và giọng điệu riêng giữ vai trò trung tâm trong kiến tạo ý nghĩa, hơn là chỉ trình bày thông tin hay kể chuyện tuyến tính.

3.4.2. Các hướng tiếp cận chính

Hướng 1: Lí luận thể loại tản văn

Freeman & Le Rossignol (2012) đặt nền tảng cho việc xác lập *creative nonfiction*/tản văn như một hybrid discourse, trong đó bản chất thể loại không nằm ở nhãn “hư cấu/phi hư cấu” mà ở cách tổ chức diễn ngôn: giọng điệu cá nhân, cấu trúc suy tư và điểm nhìn trải nghiệm của chủ thể viết. Các nghiên cứu khác củng cố vai trò trung tâm của cái tôi trải nghiệm. Ypsilanti & Karras (2022), dẫn Lott (2000), nhấn mạnh “cái tôi là yếu tố sáng tạo cốt lõi” của *creative nonfiction*: cái tôi không chỉ là đối tượng được kể mà là nguyên tắc tổ chức diễn ngôn, cho phép trải nghiệm cá nhân vượt khỏi phạm vi riêng tư để trở thành không gian đối thoại với người đọc. Silverberg (2019) từ thực tiễn *creative nonfiction* pedagogy cho thấy viết cá

nhân và peer workshop là công cụ để người học tự khám phá bản thân, bồi dưỡng cảm thụ thẩm mỹ và xây dựng sự tự tin; giá trị cốt lõi của tản văn nằm ở tính quá trình, sự tự do diễn ngôn và dòng suy tưởng đang vận động, chứ không chỉ ở sản phẩm VB cuối cùng. Một số nghiên cứu trong bối cảnh châu Á, như Ye (2018), tiếp tục nhấn mạnh phương diện thẩm mỹ: tản văn hiện đại được đặc trưng bởi ngôn ngữ giàu tính thẩm mỹ và cảm xúc chân thành, xoay quanh dòng cảm xúc và suy tư cá nhân hóa cao độ hơn là cốt truyện hay luận đề, qua đó tạo nên sức hấp dẫn đặc thù của thể loại.

Hướng 2: DHDH tản văn

Ở bình diện sư phạm, một số nghiên cứu không chỉ khẳng định giá trị văn học của tản văn mà còn xem đây là một không gian sư phạm đặc biệt để phát triển năng lực đọc hiểu, tư duy phản tư và trải nghiệm thẩm mỹ của người học. Freeman & Le Rossignol (2012), khi bàn về *creative nonfiction*, đặt trọng tâm vào tiểu luận cá nhân như một diễn ngôn mà trong đó cái tôi người viết đang “nghĩ thành lời”, tự chất vấn và khám phá kinh nghiệm sống của chính mình. Theo cách hiểu này, việc đọc tản văn không còn là quá trình “nhận thông tin” mà là tham dự vào hành trình suy tư của người viết: người đọc được mời lắng nghe một tiếng nói cá nhân, nhận diện hệ thống hình ảnh, giọng điệu, chỗ dừng–nghỉ trong mạch suy nghĩ.

Từ thực tiễn dạy học *creative nonfiction*, Silverberg (2019) đi xa hơn khi coi thể loại này như một “pedagogy of reflection”: một khuôn khổ sư phạm đặt trọng tâm vào việc khơi gợi và tổ chức lại trải nghiệm nội tâm của người học. Trong các lớp viết và đọc *creative nonfiction* mà ông mô tả, hoạt động đọc VB luôn gắn liền với các bài tập viết cá nhân và workshop đồng đẳng; sinh viên được yêu cầu đọc tản văn không chỉ để hiểu tác giả nói gì mà để nhận ra họ đã cảm thấy gì, nghĩ lại điều gì và muốn kể lại những trải nghiệm nào của chính mình. Ở đây, tản văn vận hành như một phương tiện giúp người học tập trung hoá chú ý vào dòng ký ức, cảm xúc và suy tưởng của bản thân.

Hướng 3: Nhấn mạnh trải nghiệm thẩm mỹ và bản sắc của người học

Một nhánh nghiên cứu coi tản văn là không gian phát triển bản sắc và tiếng nói cá nhân. Ye (2018) lập luận rằng tản văn có khả năng chạm đến trái tim người học và tạo ra sự cộng hưởng cảm xúc, do đó dạy học cần tôn trọng vị thế chủ thể thẩm mỹ của HS, khuyến khích họ chủ động đối thoại với VB thay vì tiếp nhận thụ động. Dưới

góc nhìn creative nonfiction pedagogy, Ballenger (2023) nhấn mạnh mục tiêu của dạy viết không phải tạo ra “bản sao” người dạy, mà hỗ trợ người học tìm được lối viết mang dấu ấn riêng; trải nghiệm đọc–viết tản văn giúp họ hồi tưởng, suy ngẫm và tái cấu trúc kinh nghiệm sống.

Tổng hợp lại, các nghiên cứu quốc tế tiếp cận dạy học tản văn theo ba hướng chính: (1) xác lập tản văn như thể loại phi hư cấu sáng tạo mang tính lai, lấy cái tôi trải nghiệm, giọng điệu và suy tư làm trục tổ chức diễn ngôn; (2) thiết kế dạy đọc–viết theo đặc trưng thể loại để giúp người học hiểu cách thức tạo nghĩa của VB; và (3) nhấn mạnh tản văn như không gian trải nghiệm thẩm mỹ và phát triển bản sắc người học.

IV. THẢO LUẬN NGHIÊN CỨU

4.1. Những kết quả đã đạt được

Các nghiên cứu trong nước đã xác lập tương đối rõ tản văn như một thể loại văn xuôi độc lập, với những đặc trưng cốt lõi như dung lượng ngắn, cấu trúc mở, phi cốt truyện, giọng điệu linh hoạt và vai trò trung tâm của cái tôi trữ tình. Những nhận diện này góp phần làm rõ khả năng dung chứa chiều sâu văn hoá – tư tưởng của tản văn, đồng thời tạo cơ sở lí luận quan trọng cho việc đưa thể loại này vào CTNV 2018 ở cấp trung học cơ sở. Ở bình diện phương pháp, một nền tảng lí luận tương đối thống nhất đã hình thành xoay quanh DHHĐ theo đặc trưng thể loại và quan niệm đọc hiểu mang tính kiến tạo. Một số nghiên cứu bước đầu gắn các nguyên lí này với yêu cầu và cấu trúc của CTNV 2018, đặc biệt thông qua việc khảo sát SGK và đề xuất các biện pháp tổ chức hoạt động đọc. Bên cạnh đó, tổng quan các nghiên cứu quốc tế bổ sung những khung tiếp cận quan trọng như creative nonfiction và genre-based approach, qua đó cho thấy tản văn không chỉ là một kiểu VB văn học mà còn là môi trường thuận lợi để phát triển tư duy phản tư, trải nghiệm thẩm mỹ và bản sắc người học.

4.2. Các khoảng trống chủ yếu

Mặc dù đặc trưng thể loại tản văn đã được nhận diện khá thống nhất, phần lớn các công trình trong nước vẫn tập trung vào mô tả lí luận hoặc khảo sát trường hợp, ít chuyển hoá có hệ thống các đặc trưng ấy thành nguyên tắc và quy trình DHHĐ cụ thể. Các lí thuyết về đọc hiểu kiến tạo và dạy học theo thể loại chủ yếu được trình bày ở mức khái quát, áp dụng cho nhiều thể loại khác nhau, chưa được chuyên biệt hoá cho tản văn và gắn chặt với yêu cầu của CTNV 2018. Ngoài ra,

những chiều kích như trải nghiệm thẩm mỹ, bản sắc và tiếng nói cá nhân của HS – vốn được nhấn mạnh rõ trong các nghiên cứu creative nonfiction quốc tế – vẫn chưa được quan tâm đầy đủ trong các nghiên cứu ứng dụng ở Việt Nam. Có thể quy tụ các hạn chế trên vào một khoảng trống trung tâm: thiếu một mô hình DHHĐ tản văn theo đặc trưng thể loại, vừa có cơ sở lí luận vững chắc, vừa gắn với yêu cầu của CTNV 2018 và được kiểm chứng trong thực tiễn lớp học THCS.

4.3. Định hướng phát triển nghiên cứu

Từ khoảng trống đó, các nghiên cứu tiếp theo cần ưu tiên xây dựng và thử nghiệm các mô hình DHHĐ tản văn theo đặc trưng thể loại, kết hợp đặc điểm thể loại với các mô hình đọc kiến tạo và yêu cầu cụ thể của CTNV 2018. Trọng tâm nghiên cứu nên chuyển sang các thiết kế thực nghiệm hoặc nghiên cứu thiết kế trong bối cảnh lớp học THCS, nhằm thu thập dữ liệu về sự phát triển năng lực đọc, trải nghiệm thẩm mỹ và ý thức bản sắc của HS thông qua các chuỗi hoạt động đọc–viết tản văn. Đồng thời, việc đối chiếu có chọn lọc với kinh nghiệm quốc tế về creative nonfiction, genre-based pedagogy và dạy học tản văn ở một số bối cảnh Đông Á sẽ giúp nhận diện những yếu tố có khả năng chuyển giao và điều chỉnh phù hợp với thực tiễn Việt Nam.

V. KẾT LUẬN

Tổng quan cho thấy tản văn đã được khẳng định tương đối rõ về phương diện thể loại và được nhìn nhận như một nguồn lực quan trọng cho DHHĐ trong bối cảnh CTNV 2018. Với đặc trưng dung lượng ngắn, cấu trúc mở, giọng điệu linh hoạt và vai trò trung tâm của cái tôi trữ tình, tản văn có nhiều tiềm năng trong việc phát triển trải nghiệm thẩm mỹ, năng lực đối thoại và khả năng kiến tạo ý nghĩa của người học.

Ở trong nước, các công trình về lí luận thể loại tản văn và DHHĐ theo đặc trưng thể loại chủ yếu dừng ở mức mô tả, khái quát hoặc đề xuất biện pháp rời rạc; mối liên hệ giữa nhận diện thể loại và tổ chức hành động đọc trong lớp học chưa được thiết lập một cách hệ thống. Trong khi đó, các tiếp cận quốc tế về creative nonfiction và genre-based pedagogy cung cấp nhiều gợi ý có giá trị về cách tổ chức đọc–viết gắn với trải nghiệm, phản tư và bản sắc người học, nhưng hiện mới được sử dụng chủ yếu như nguồn tham chiếu, chưa được chuyển hoá thành các mô hình dạy học phù hợp với bối cảnh giáo dục phổ thông Việt Nam.

Khoảng trống nổi bật được xác định là sự thiếu

vắng một mô hình DHDH tản văn theo đặc trưng thể loại, vừa có cơ sở lí luận vững chắc, vừa được thiết kế gắn với yêu cầu cụ thể của CTNV 2018 và được kiểm chứng bằng thực nghiệm ở bậc trung học cơ sở. Khoảng trống này đặt ra yêu cầu cấp thiết đối với các nghiên cứu tiếp theo: cần chuyển

trọng tâm từ việc “nói về” tản văn và lí luận thể loại sang việc “làm việc với” tản văn trong lớp học, thông qua những mô hình DHDH có khả năng dung hòa giữa yêu cầu chương trình, đặc trưng thể loại và nhu cầu phát triển trải nghiệm thẩm mỹ, tiếng nói cá nhân của HS.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Ballenger, B. (2023). *A compositionist teaches creative nonfiction*. In D. Hesse & L. Julier (Eds.), *Nonfiction, the teaching of writing, and the influence of Richard Lloyd-Jones* (Ch. 6). The WAC Clearinghouse; University Press of Colorado.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2018b). *Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn*. Nhà xuất bản Giáo dục Việt Nam.
- Di Marco, M. (2022). *Style of creative nonfiction: A multidimensional analysis of literary essays*. John Benjamins Publishing.
- Freeman, R., & Le Rossignol, K. (2012). *Clarifying creative nonfiction through the personal essay*. *TEXT: Journal of Writing and Writing Courses*, 15(1).
- Hoàng Bách Việt. (2020). *Nghiên cứu đọc hiểu văn bản và dạy học đọc hiểu tác phẩm văn chương*. *Tạp chí Giáo dục*, 469, 31–34.
- Huang, Y.-L. (2007). *Exploring the prose education of entering and leaving via artistic experiences of memories: Using Chi-Chiun's "Topknot" as an example [從「回憶做為審美體驗」的角度談現代散文教學的「入」與「出」:以琦君〈髻〉為例]*. *Taiwan Library Management Quarterly*, 3(2), 98–113.
- Langer, J. A. (1991). *Discussion as exploration: Literature and the horizon of possibilities* (Report Series 6.3). National Research Center on English Learning & Achievement, University at Albany.
- Lê Hồ Quang. (2024). *Vấn đề dạy học đọc hiểu văn bản theo đặc trưng thể loại*. Văn Nghệ Hội Nhà Văn Việt Nam. <https://vanvn.vn/van-de-day-hoc-doc-hieu-van-ban-theo-dac-trung-the-loai/>
- Lê Trà My. (2008). *Tản văn Việt Nam thế kỷ XX (từ cái nhìn thể loại)*. Luận án tiến sĩ, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.
- Lingzhu, J. (2009). *Reading and writing with genre-based approach*. *US-China Foreign Language*, 7(1), 1–5.
- Lott, B. (2000). *Toward a definition of creative nonfiction*. *Fourth Genre: Explorations in Nonfiction*, 2(1), 192–200.
- Lubawski, M., & Sheehan, M. (2010). *Reading comprehension across different genres* (ERIC Document ED512895). ERIC.
- Maknun, M. (2018). *Genre-based approach in literature-in-English lessons*. *Journal of English Education*, 3(1), 1–12.
- Nguyễn Thị Hồng Nam, & Dương Thị Hồng Hiếu. (2016). *Các mô hình dạy học nhằm phát triển năng lực học sinh*. *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Cần Thơ*, 61(6), 3–10.
- Nguyễn Thị Hồng Nam, & Dương Thị Hồng Hiếu. (2023). *Phương pháp dạy học văn bản*. Nhà xuất bản Đại học Cần Thơ.
- Nguyễn Thị Kiều Hương. (2023). *Tiếp cận các văn bản tản văn và tùy bút trong sách giáo khoa Ngữ văn 7 dưới góc nhìn thể loại*. *Tạp chí Khoa học và Công nghệ – Đại học Thái Nguyên*, 228(16), 127–134.
- Nguyễn Thị Thanh Huyền. (2021). *Tản văn Việt Nam đầu thế kỷ XXI từ góc nhìn thể loại*. Luận án tiến sĩ, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn
- Phạm Thị Thanh Phương. (2023). *Dạy học đọc hiểu tản văn cho học sinh lớp 7 theo yêu cầu của CTNV 2018*. *Vietnam Journal of Education Sciences*. <http://vjes.vnies.edu.vn/vi/day-hoc-doc-hieu-tan-van-cho-hoc-sinh-lop-7-theo-yeu-cau-cua-chuong-trinh-ngu-van-2018>
- Silverberg, M. (2019). *Relief: Observations on creative nonfiction as pedagogy*. *LEARNING Landscapes*, 12(1), 249–258.
- Ye, Z. (2018). *The teaching strategy of modern prose in junior middle school*. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(5), 1036–1041.
- Ypsilanti, A., & Karras, A. (2022). *A creative nonfiction narrative inquiry into an EFL online learning context*. *GIST – Education and Learning Research Journal*, 25, 87–110.