



Bài báo nghiên cứu

MỘT SỐ HƯỚNG VẬN DỤNG LÝ THUYẾT ĐỌC GIẢ-PHẢN HỒI VÀO DẠY HỌC ĐỌC HIỂU VĂN BẢN VĂN HỌC THEO CHƯƠNG TRÌNH NGỮ VĂN 2018

*Nguyễn Minh Nhật Nam, Châu Huệ Mai, Trần Phát Đạt, Nguyễn Thị Ngọc Thúy**

Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam

**Tác giả liên hệ: Nguyễn Thị Ngọc Thúy – Email: thuyntn@hcmue.edu.vn*

Ngày nhận bài: 01-02-2021; ngày nhận bài sửa: 09-3-2021; ngày duyệt đăng: 18-5-2021

TÓM TẮT

Lý thuyết tiếp nhận là một trong những cơ sở xây dựng định hướng Chương trình Ngữ văn (CTNV) 2018 của Việt Nam về dạy học đọc hiểu văn bản văn học; do đó, lý thuyết này cần được vận dụng vào thực tiễn dạy học đọc hiểu văn bản văn học ở trường phổ thông một cách đúng đắn. Đọc giả-phản hồi (ĐG-PH), một nhánh của lý thuyết tiếp nhận, cho đến nay đã được vận dụng sâu rộng vào việc dạy học đọc hiểu ở trường phổ thông của nhiều nước trên thế giới. Bài viết nghiên cứu các nguyên tắc và biện pháp vận dụng lý thuyết ĐG-PH vào việc khai thác và phát huy phản hồi văn học của học sinh (HS) trong giờ học đọc hiểu văn bản văn học theo CTNV 2018. Phương pháp nghiên cứu được sử dụng là phân tích và tổng hợp lý thuyết, nhằm làm rõ nội hàm khái niệm “sự tương tạo thẩm mỹ” (Louise Rosenblatt) và “cộng đồng diễn giải” (Stanley Fish) trong lý thuyết ĐG-PH, phân tích định hướng của CTNV 2018 về dạy học đọc hiểu văn bản văn học, tổng hợp các cơ sở lý luận để đề xuất các nguyên tắc và biện pháp dạy học cụ thể cho giáo viên (GV) phổ thông.

Từ khóa: Louise Rosenblatt; lý thuyết đọc giả-phản hồi; Stanley Fish; dạy học đọc hiểu; Chương trình Ngữ văn 2018 của Việt Nam

1. Giới thiệu

Mục tiêu của môn Ngữ văn theo CTNV 2018¹, là phát triển năng lực (NL) ngôn ngữ và NL văn học cho HS qua việc rèn luyện bốn kỹ năng: *đọc* (gồm *kỹ thuật đọc* và *đọc hiểu*), *viết*, *nói*, *nghe* (MOET, 2018, p.5). Đọc là kỹ năng rất quan trọng, chiếm 60-63% thời lượng thực hiện nội dung giáo dục của CT (MOET, 2018, p.90). Kỹ năng đọc hiểu là trọng tâm của kỹ năng đọc, nhất là kỹ năng đọc hiểu văn bản (VB) văn học vì CT NV 2018 yêu cầu “dành thời lượng nhiều hơn cho đọc văn bản văn học” (MOET, 2018, p.89) so với đọc

Cite this article as: Nguyen Minh Nhat Nam, Chau Hue Mai, Tran Phat Dat, & Nguyen Thi Ngoc Thuy (2021). Some suggestions for applying reader-response theory to teaching reading comprehension of literary texts in the 2018 Literature Curriculum. *Ho Chi Minh City University of Education Journal of Science*, 18(5), 853-865.

¹ “CTNV 2018” là tên gọi tắt của *Chương trình Giáo dục phổ thông môn Ngữ văn* được Bộ Giáo dục và Đào tạo Việt Nam (MOET) ban hành ngày 28/12/2018.

các loại VB khác. Định hướng về phương pháp dạy đọc hiểu VB Văn học của CT NV 2018 dựa trên cơ sở *lí luận dạy học lấy HS làm trung tâm và lí thuyết tiếp nhận văn học*: HS trở thành chủ thể đọc trong giờ học đọc hiểu VB Văn học; GV chỉ gợi ý chứ không “đọc hiểu thay” HS (MOET, 2018, p.82). Lí thuyết tiếp nhận văn học có hai nhánh lớn: *Mĩ học tiếp nhận* Đức và *Lí thuyết độc giả-phản hồi* Mỹ, trong đó nhánh thứ hai quan tâm đến hoạt động đọc cụ thể của người đọc cụ thể nên có tính thực tế và tính khả thi cao khi vận dụng vào dạy học đọc hiểu VB Văn học ở trường phổ thông.

Độc giả-phản hồi (Reader-response) là một nhóm các lí thuyết văn học ra đời ở Mỹ những năm 1930 và phát triển đến nay, xoay quanh khái niệm “phản hồi” (response)² của người đọc đối với VB, cho rằng nghĩa không có sẵn trong VB mà do người đọc kiến tạo nên (Tompkins, 1980). Bắt đầu từ những năm 1980, lí thuyết ĐG-PH được vận dụng sâu rộng vào dạy học văn học ở nhà trường phổ thông Mỹ bởi các tác giả như L. Rosenblatt, R. Probst, J. Langer, R. Beach... Bài viết *Lý thuyết ứng đáp của người đọc và việc đổi mới phương pháp dạy học văn ở nhà trường phổ thông* (Hoang, 2015) là công trình sớm nhất ở VN³ giới thiệu khái quát lịch sử và những luận điểm chính của lí thuyết ĐG-PH, đề xuất những nguyên tắc, biện pháp vận dụng lí thuyết vào dạy học đọc hiểu văn học. Phạm Thị Thu Hương (2016), Trần Quốc Khả (2017) nghiên cứu **lí thuyết tương tạo**⁴ (transactional theory) của L. Rosenblatt nhằm vận dụng vào dạy học VB Văn học. Ngoài ra, còn có một số tác giả đã phát triển khuynh hướng nghiên cứu này như Phạm Thị Quỳnh Liên, Nguyễn Thanh Huyền... *Các nhà nghiên cứu ở Việt Nam đã có ý thức nghiên cứu lí thuyết ĐG-PH và cách vận dụng nó vào việc dạy học VB Văn học*. Tuy nhiên, đến nay, các nghiên cứu vẫn đang tập trung vào *khuynh hướng lí thuyết tương tạo của L. Rosenblatt*, chưa có nhiều nghiên cứu đi theo hướng khai thác sâu nội hàm các khái niệm của lí thuyết ĐG-PH. Để khắc phục những vấn đề ấy, chúng tôi chọn nghiên cứu hai khái niệm quan trọng của dòng lí thuyết ĐG-PH là “sự tương tạo thẩm mỹ” (Rosenblatt, 1986) và “cộng đồng diễn giải” (Fish, 1980) nhằm vận dụng hai khái niệm này vào dạy học đọc hiểu VB Văn học.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Mục đích, đối tượng, giới hạn và phương pháp nghiên cứu

Mục đích của nghiên cứu này là đề xuất hướng vận dụng lí thuyết ĐG-PH vào việc sử dụng các phương pháp, kĩ thuật dạy học đọc hiểu VB Văn học đáp ứng yêu cầu của CT NV 2018. *Đối tượng* nghiên cứu là những nguyên tắc và biện pháp dạy học đọc hiểu VB

² “**Phản hồi**” là kết quả của tiến trình đọc bao gồm cảm xúc, ấn tượng về VB, sự kiến tạo nghĩa cho VB, sự phân tích, đánh giá VB, sự liên hệ VB với đối tượng ngoài VB... “**Diễn giải**” (interpret) là hành động mạch lạc hóa, logic hóa các phản hồi, được người đọc thực hiện nhằm **hiểu** các phản hồi của mình. (Bleich, 1980)

³ Lí thuyết độc giả-phản hồi được giới thiệu ở Việt Nam dưới các tên gọi: “Lí thuyết ứng đáp của người đọc” (Hoang, 2015), “Lí thuyết hồi ứng” (Pham, 2016).

⁴ Từ “tương tạo” chỉ mối quan hệ hai chiều giữa người đọc và VB. Lí thuyết này trước đây được các tác giả ở Việt Nam gọi là “Lí thuyết hồi ứng trải nghiệm” (Pham, 2016), “Lí thuyết thâm nhập – hồi ứng” (Tran, 2017).

Văn học giúp GV khai thác và phát triển phản hồi của HS trong giờ học đọc hiểu VB Văn học. Về *giới hạn* nghiên cứu lí thuyết ĐG-PH, chúng tôi chỉ nghiên cứu hai khái niệm “sự tương tạo thẩm mỹ” (Rosenblatt, 1986) và “cộng đồng diễn giải” (Fish, 1980). *Phương pháp* nghiên cứu là phân tích và tổng hợp các cơ sở lí luận để đề xuất hướng vận dụng.

2.2. Kết quả và thảo luận

2.2.1. Vấn đề đọc hiểu và dạy học đọc hiểu VB Văn học theo lí thuyết ĐG-PH

• Khái niệm “sự tương tạo thẩm mỹ” và hướng vận dụng vào dạy học đọc hiểu VB Văn học

a) Louise Rosenblatt đại diện cho các lí thuyết gia ĐG-PH nhấn mạnh vai trò của **trải nghiệm** đối với việc đọc. Khái niệm trung tâm trong lí thuyết của bà là “**tương tạo**” (transaction). “Đọc là một tiến trình tương tạo diễn ra giữa một người đọc cụ thể và một văn bản cụ thể tại một thời điểm cụ thể và trong những tình huống cụ thể” (Rosenblatt, 1986, p.123). VB là hệ thống kí hiệu mà mỗi kí hiệu có liên hệ với những trải nghiệm sống và đọc của người đọc trong quá khứ. Khi đọc VB, người đọc (với những thuộc tính cá nhân) *liên tục tương tạo với VB*: (1) **tạo nghĩa** cho VB, khơi lên (evoke) tác phẩm trong tâm trí mình; (2) **tạo trải nghiệm mới** cho mình, bổ sung vào vốn trải nghiệm để đọc những VB khác về sau⁵. Rosenblatt phân biệt hai lập trường đọc (cách đọc): “**lập trường li tâm**” (efferent stance) và “**lập trường thẩm mỹ**” (aesthetic stance). Khi **đọc li tâm**, người đọc *thiên về chú ý đến thông tin được truy xuất từ VB (hướng ngoại)*. Khi **đọc thẩm mỹ**, hay **tương tạo thẩm mỹ** (aesthetic transaction), người đọc *thiên về chú ý đến trải nghiệm với VB*: những cảm xúc, ấn tượng, liên tưởng mà VB gợi lên trong đầu (*hướng nội*). Trong tiến trình đọc, hai lập trường đọc xuyên thắm, ảnh hưởng, chuyển hóa qua lại; tuy nhiên, **đọc văn học chủ yếu cần trải nghiệm cùng VB hơn là chỉ tìm kiếm, truy xuất, xử lí thông tin từ VB** (Rosenblatt, 1986)⁶.

b) R. Probst, J. Langer đã nghiên cứu hướng vận dụng khái niệm “sự tương tạo thẩm mỹ” vào dạy học đọc hiểu văn học. Probst (1987) đề xuất *năm quan điểm* và *bảy nguyên tắc* của thực hành dạy học đọc hiểu VB Văn học theo lí thuyết tương tạo của Rosenblatt (xem Bảng 1).

⁵ Trong tiến trình đọc, *nghĩa của VB* và *vốn trải nghiệm của người đọc liên tục được tái cấu trúc*.

⁶ Nếu không chú ý đến những dữ kiện VB (từ vựng, cú pháp, tu từ...), người đọc sẽ không đủ cơ sở để diễn giải VB. Nhưng nếu không trải nghiệm, không “sống qua” (live through) những cung bậc cảm xúc, không suy nghiệm khi đọc VB, người đọc sẽ không có dấu ấn gì về VB, không khơi lên được *tác phẩm* cho bản thân. Nói cách khác, để **hiểu** một VB văn học, **đọc li tâm là điều kiện cần** và **đọc thẩm mỹ là điều kiện đủ**.

Bảng 1. Quan điểm và nguyên tắc dạy học đọc hiểu VB Văn học (Probst, 1987)

Quan điểm	Nguyên tắc
1. Tác phẩm văn học gắn liền với cá nhân HS	1. Mời gọi phản hồi của HS
2. Cần chú ý những phản hồi ban đầu của HS	2. Dành thời gian cho HS kết tinh ý tưởng
3. Không khí lớp học phải mang tính hợp tác	3. Tìm những điểm gặp gỡ giữa các quan điểm khác nhau của HS (qua thảo luận)
4. Kiến thức ngôn ngữ và văn học không phải là cái có thể “tìm” hay được “trao”, mà do mỗi HS xây dựng nên thông qua hoạt động tương tạo với VB và trao đổi với bạn học	4. Tổ chức thảo luận về những vấn đề của cá nhân, VB và người khác (mở rộng trải nghiệm)
5. Góc nhìn lịch sử, tiểu sử, văn hóa vẫn hữu ích, tuy nhiên trải nghiệm của HS mới là “cánh cửa” để HS tiếp cận VB Văn học	5. Dùng thảo luận để xây dựng bài học
	6. Giúp HS kết nối việc đọc với nhiều trải nghiệm khác, VB khác, cuộc thảo luận khác
	7. Hướng HS đọc mở rộng và viết phản hồi

Bên cạnh đó, theo Langer (1982), *tiến trình dạy học đọc hiểu trong nhà trường cần bám sát tiến trình đọc của HS – tiến trình 3 giai đoạn* (trước, trong, sau khi đọc).

- *Khái niệm “cộng đồng diễn giải” và hướng vận dụng vào dạy học đọc hiểu VB Văn học*

a) Stanley Fish đại diện cho các lí thuyết gia ĐG-PH nhấn mạnh vai trò của **ngữ cảnh văn hóa – xã hội** đối với việc đọc. Fish đã đề ra khái niệm **“cộng đồng diễn giải”** (interpretive community): “Các cộng đồng diễn giải được tạo thành từ những người chia sẻ với nhau những chiến lược diễn giải không dành cho việc đọc [văn bản đã có sẵn ý nghĩa – **chú thích của chúng tôi**] mà dành cho việc viết ra [ý nghĩa cho – **chú thích của chúng tôi**] văn bản, cấu thành những đặc điểm của họ và ấn định những dự hướng của họ. Nói cách khác, những chiến lược này tồn tại trước hành động đọc và do đó xác định phạm vi của cái được đọc” (Fish, 1980, p.182). Những người đọc cùng thuộc về một cộng đồng diễn giải sẽ có những **“niềm tin”** (belief), **“giả định”** (assumption) giống nhau. Họ mặc nhiên sử dụng chúng theo một **“chiến lược diễn giải”** (interpretive strategy) để tạo ý nghĩa cho mọi VB Văn học. **Cộng đồng diễn giải chi phối nhiều đến cách người đọc phản hồi một VB.**

b) Dạy học đọc hiểu VB Văn học phải lưu ý và phát huy được vai trò của cộng đồng diễn giải trong lớp học. **Một là**, GV cần *giúp HS nhận thức được ngữ cảnh đọc* của các em: **(1)** đọc trong nhà trường theo định hướng của CT giáo dục; **(2)** đọc trong hoàn cảnh xã hội và văn hóa hiện đại... **Hai là**, GV cần *phát hiện những niềm tin, giả định đang chi phối HS* khi HS trình bày cách hiểu, đánh giá về VB. **Ba là**, GV có thể *rèn luyện cho HS kĩ năng liên hệ, kết nối VB với những ngữ cảnh khác nhau để diễn giải VB*. **Bốn là**, GV cần *xây dựng môi trường lớp học mang tính đối thoại* để những HS thuộc các cộng đồng diễn giải khác nhau có cơ hội chia sẻ, thảo luận về những cảm nhận, cách hiểu, quan điểm về VB.

2.2.2. Định hướng của CT NV 2018 về dạy học đọc hiểu VB Văn học

Dạy học đọc hiểu VB Văn học theo CT NV 2018 giúp HS đáp ứng yêu cầu cần đạt (YCCĐ) về NL ngôn ngữ và NL văn học – được tích hợp trong **YCCĐ về kĩ năng đọc hiểu**: *Vận dụng được các kiến thức phổ thông nền tảng về tiếng Việt và văn học để (1) đọc hiểu nội dung của VB; (2) đọc hiểu hình thức của VB (qua đặc điểm của các thể loại và các thành tố của mỗi thể loại); (3) liên hệ, so sánh giữa các VB, kết nối VB với bối cảnh, với trải nghiệm cá nhân người đọc; (4) đọc mở rộng, học thuộc lòng một số đoạn, VB Văn học chọn lọc* (MOET, 2018, p.12-13). Có thể thấy CT NV 2018 định hướng rèn luyện kĩ năng đọc hiểu VB Văn học **(a)** theo *thể loại*, **(b)** theo quy trình từ đọc hiểu các bộ phận VB đến đọc hiểu chỉnh thể VB, “*từ tri nhận văn bản ngôn từ đến khám phá thế giới hình tượng nghệ thuật và tìm kiếm, đúc kết nội dung ý nghĩa*”, (MOET, 2018, p.82) và **(c)** theo *cơ sở mối liên hệ giữa VB với người đọc (HS) và ngữ cảnh (ngữ cảnh lịch sử, văn hóa, xã hội)*.

Về **phương pháp dạy kĩ năng đọc hiểu**, ngoài định hướng dạy học tích hợp, phân hóa, phát huy tính tích cực, tự lực của HS, CT NV 2018 còn có một số nguyên tắc đối với phương pháp dạy học đọc hiểu VB Văn học: **(1)** tập trung kích hoạt việc đọc tích cực, phát huy ở HS vai trò “đồng sáng tạo” khi tiếp nhận, “hứng thú tham gia kiến tạo nghĩa” cho VB, tự phát hiện thông điệp, tránh “đọc hiểu thay” HS; **(2)** gắn kết được VB với vốn hiểu biết và trải nghiệm cuộc sống của HS; **(3)** gắn kết được việc đọc văn và việc “vận dụng, chuyển hóa” trải nghiệm đọc thành giá trị sống (MOET, 2018, p.82-83). CT khuyến khích GV sử dụng những phương pháp, kĩ thuật dạy học tích cực như đàm thoại, nêu vấn đề, đóng vai, hợp tác... khi dạy đọc (MOET, 2018, p.83). Về **phương pháp đánh giá kĩ năng đọc hiểu**, CT NV 2018 ghi rõ: “Tập trung vào yêu cầu học sinh [...] lập luận, giải thích cho cách hiểu của mình; nhận xét, đánh giá về giá trị và sự tác động của văn bản đối với bản thân” (MOET, 2018, p.85). GV khi kiểm tra, đánh giá phải tạo cơ hội cho HS được nêu lí lẽ bảo vệ cách hiểu của mình về VB, đánh giá được dấu ấn, tác động của VB lên tình cảm, niềm tin, quan niệm... của HS.

Định hướng của CT NV 2018 về dạy học và đánh giá kĩ năng đọc hiểu đã mở ra tính khả thi cho việc vận dụng lí thuyết ĐG-PH vào dạy học đọc hiểu VB Văn học.

2.2.3. Định hướng vận dụng lí thuyết ĐG-PH vào dạy học đọc hiểu VB Văn học (đáp ứng yêu cầu của CT NV 2018)

a) Vai trò của thực hành dạy học đọc hiểu VB Văn học theo lí thuyết ĐG-PH

Cách dạy học đọc hiểu VB Văn học hiện nay vẫn còn tình trạng đi theo lối truyền thụ kiến thức và những cách hiểu cố định trong các tài liệu tham khảo, sách giáo khoa (SGK) hiện hành. Dạy học đọc hiểu VB Văn học dựa trên khái niệm “sự tương tạo thẩm mĩ” của Rosenblatt và “cộng đồng diễn giải” của Fish có thể khắc phục vấn đề này, góp phần đổi mới cho phương pháp dạy học đọc hiểu VB Văn học. Một khi phản hồi của HS được xem là “viên gạch” xây dựng giờ học đọc hiểu, HS sẽ phát huy trải nghiệm văn học, từ đó tăng

hứng thú đọc. HS cũng sẽ biết cách đọc độc lập hơn, nhận thức rõ ràng hơn về vai trò chủ thể đọc hiểu của mình (không lệ thuộc GV, SGK, nhà phê bình), có tự do lẫn trách nhiệm với diễn giải của bản thân. Đề xuất của chúng tôi không chú trọng nhiều đến việc tìm hiểu *tiểu sử tác giả, bối cảnh sáng tác và bản thân VB* mà chú trọng nhiều đến: **(1) mối liên hệ VB – HS, thẩm quyền diễn giải của HS** (so với GV); **(2) việc khai thác trải nghiệm, quan niệm của HS về những vấn đề liên quan đến VB** – vốn là những nhân tố ngầm chi phối cách hiểu và cảm nhận của HS về tác phẩm; **(3) sự tương tác giữa các cộng đồng diễn giải trong lớp học** (qua hoạt động chia sẻ phản hồi, thảo luận đa chiều).

b) *Các nguyên tắc dạy học đọc hiểu VB Văn học theo lí thuyết ĐG-PH*

Nguyên tắc 1. Bám sát tiến trình đọc của HS. GV có thể tổ chức cho HS đọc hiểu VB Văn học qua nhiều “vòng” đọc (đọc ở nhà, ở lớp, sau giờ học), nhưng dù ở vòng đọc nào, hoạt động hướng dẫn đọc hiểu cũng phải bám sát 3 giai đoạn trong tiến trình đọc của HS.

Nguyên tắc 2. Lấy phản hồi (kết quả đọc) của HS làm trung tâm. GV cần khai thác, phát huy phản hồi của HS (thể hiện qua sản phẩm học tập: phát biểu, bài viết...), không giả định trước ý nghĩa của dữ kiện VB khi đặt câu hỏi, giao nhiệm vụ, nêu vấn đề, không áp đặt bất kì diễn giải nào về VB lên HS, không phán xét diễn giải của HS theo tư kiến, cảm tính⁷.

Nguyên tắc 3. Kết hợp giữa đọc thẩm mĩ và đọc li tâm trong giờ dạy học đọc hiểu. GV cần đảm bảo sự kết hợp giữa hoạt động **đọc thẩm mĩ (chủ yếu trước và trong khi HS đọc VB)** và hoạt động **đọc li tâm (chủ yếu sau khi HS đọc VB)**. Với YCCĐ liên quan đến đọc thẩm mĩ, HS dựa vào dữ kiện VB để thể hiện cảm xúc, đánh giá cá nhân về VB, liên hệ VB với bản thân... Với YCCĐ liên quan đến đọc li tâm, HS nhận biết, khai thác những dữ kiện VB (từ ngữ, cấu trúc, biện pháp tu từ...) để phân tích, cắt nghĩa, đánh giá...

Nguyên tắc 4. Cân bằng giữa hoạt động đọc hiểu theo trải nghiệm cá nhân và hoạt động đọc hiểu theo ngữ cảnh văn hóa – xã hội, giữa nhiệm vụ đọc cá nhân và nhiệm vụ hợp tác đọc theo nhóm⁸. GV cần đảm bảo trong tiến trình dạy học đan xen những hoạt động/ nhiệm vụ đọc theo trải nghiệm cá nhân (liên hệ VB với bản thân, thể hiện cảm xúc và sự đánh giá cá nhân...) và hoạt động/ nhiệm vụ đọc theo ngữ cảnh văn hóa – xã hội (vận dụng kiến thức về bối cảnh lịch sử để đọc hiểu VB...). GV cần lưu ý:

⁷ Phản hồi là cơ sở để quan sát kĩ năng đọc hiểu VB văn học của HS, vì các **hoạt động phản hồi** gắn liền với các giai đoạn đọc, các **thao tác tư duy** khi đọc (dự đoán, hình dung, suy luận, liên hệ, so sánh, đánh giá...), các **mức độ nhận thức** khi đọc (biết, hiểu, vận dụng, vận dụng cao).

⁸ Rosenblatt (1986) cho rằng hoạt động đọc chịu ảnh hưởng của *cảm quan cá nhân* (private sense) lẫn *cảm quan cộng đồng* (public sense), tuy nhiên bà tập trung nghiên cứu ảnh hưởng của **yếu tố cá nhân (trải nghiệm)** lên hoạt động đọc. Fish (1980) nghiên cứu ảnh hưởng của **yếu tố cộng đồng** lên hoạt động đọc. Những niềm tin, quan niệm tồn tại trong không gian cộng đồng sẽ chi phối cách người đọc nhìn nhận, diễn giải một VB.

phản hồi của HS luôn phải có căn cứ, dựa trên dữ kiện của VB (tránh việc HS suy diễn). GV cũng cần đảm bảo cân bằng giữa yêu cầu đọc độc lập và yêu cầu đọc hợp tác (đôi thoại với người khác).

c) Một số biện pháp dạy học đọc hiểu VB Văn học theo lí thuyết ĐG-PH

Bảng 2. Hoạt động cốt lõi của GV khi dạy học đọc hiểu VB Văn học

Giai đoạn	Hoạt động cốt lõi của GV
1. Trước khi HS đọc VB	1.1. Khai thác những niềm tin, quan niệm của HS về những vấn đề liên quan đến VB
	1.2. Khởi gợi những trải nghiệm nền (trải nghiệm sống và trải nghiệm đọc) của HS
	1.3. Tìm hiểu mục đích, mong muốn khi đọc của HS, xác lập mục đích đọc cho HS
	1.4. Tạo tâm thế đọc thẩm mĩ cho HS (bước vào giai đoạn trong khi đọc)
2. Trong khi HS đọc VB	2.1. Duy trì trải nghiệm văn học của HS qua các hoạt động dự đoán, cảm nhận, hình dung, suy luận, kết nối dựa trên dữ kiện VB (chủ yếu đọc thẩm mĩ, kết hợp đọc li tâm)
	2.2. Giúp HS ý thức, kiểm soát được việc sử dụng các chiến lược diễn giải khi đọc
3. Sau khi HS đọc VB	3.1. Phát triển, nâng cao phản hồi của HS về VB qua các hoạt động tóm tắt, phân tích, lí giải, đánh giá, liên hệ... (chủ yếu đọc li tâm, kết hợp đọc thẩm mĩ)
	3.2. Tổ chức cho HS chia sẻ phản hồi, thảo luận, hợp tác giải quyết những vấn đề liên quan đến VB (tạo sự tương tác giữa các chiến lược diễn giải khác nhau của HS)
	3.3. Tổ chức cho HS tự đánh giá những phản hồi của bản thân về VB (kết quả đọc)
	3.4. Yêu cầu HS đọc mở rộng, vận dụng hiểu biết sau khi đọc để giải quyết vấn đề

Chúng tôi đề xuất một số biện pháp dạy học đọc hiểu VB Văn học theo 3 giai đoạn đọc của HS, sử dụng các phương pháp và kĩ thuật dạy học tích cực, đáp ứng các hoạt động cốt lõi của GV trong giờ dạy học đọc hiểu dựa trên các nguyên tắc ở mục b (2.2.2) (xem Bảng 2).

Trong nghiên cứu này, chúng tôi đặt trọng tâm vận dụng lí thuyết ĐG-PH đối với phương pháp đàm thoại bằng câu hỏi gợi mở. Dạy học bằng câu hỏi là phương pháp cốt lõi, nhưng cách GV và SGK hiện nay đặt câu hỏi vẫn còn hạn chế⁹ mà những hạn chế này có thể được khắc phục khi dạy học theo lí thuyết ĐG-PH.

TRƯỚC KHI HS ĐỌC VB

• **Biện pháp 1. Dùng câu hỏi gợi mở và phiếu KWL (Known – Want – Learned) khai thác niềm tin, trải nghiệm cá nhân của HS và mục đích, mong muốn khi đọc của HS.** Rosenblatt (1986), chỉ ra vai trò của trải nghiệm cá nhân đối với việc đọc. Fish (1980)

⁹ Thứ nhất, ít câu hỏi khai thác trải nghiệm của HS trong tiến trình đọc VB, những niềm tin, quan niệm ngầm chi phối cách HS nhìn nhận về VB. Thứ hai, còn tình trạng câu hỏi chưa thực sự gợi mở vì chứa sẵn tiền giả định về nghĩa của dữ kiện trong VB (chẳng hạn: “Nỗi buồn trong bức tranh thiên nhiên của bài thơ Tràng giang thể hiện qua những chi tiết nào?”) hoặc yêu cầu HS chứng minh một ý kiến được định sẵn là đúng (chẳng hạn: “Vì sao nói bức tranh thiên nhiên trong bài thơ đậm màu sắc cổ điển mà vẫn gần gũi, thân thuộc?”).

đề cập sự chi phối của niềm tin, mục đích, mong muốn của người đọc. GV có thể dùng phiếu KWL tích hợp với câu hỏi gợi mở (xem Bảng 3) để khơi gợi hứng thú đọc của HS, mời gọi HS tham gia vào việc đọc, giúp HS ý thức rõ trải nghiệm, niềm tin của mình.

Bước 1. GV hướng dẫn HS điền cột K. Với cột K, GV khai thác những **niềm tin** và **trải nghiệm** trong đời sống của HS có liên quan đến VB bằng cách đặt câu hỏi yêu cầu HS dự đoán về nội dung VB dựa trên nội dung nhan đề, tên tác giả, thời điểm sáng tác.

Bước 2. GV hướng dẫn HS điền cột W. Với cột W, GV đặt câu hỏi để HS tự do chia sẻ **mong muốn**, xác định **mục đích** khi đọc VB hơn là ấn định trước mục đích đọc cho HS. Mặt khác, câu hỏi cần dẫn dắt HS đến với mục đích rèn luyện các kỹ năng đọc hiểu cụ thể.

Bảng 3. Minh họa việc sử dụng câu hỏi gợi mở ở cột K và W trong phiếu KWL

Đối tượng khai thác		Các kiểu câu hỏi
Cột K	Niềm tin của HS	Từ nhan đề/ tên tác giả/ thời điểm sáng tác của VB, em dự đoán VB có thể sẽ đề cập vấn đề gì? Vì sao em tin rằng VB sẽ đề cập vấn đề ấy? Em có quan niệm/ suy nghĩ như thế nào về vấn đề ấy?
	Trải nghiệm cá nhân của HS	Em đã trải qua hoàn cảnh "..."/ đã từng "...” (nội dung hỏi liên quan đến nhan đề, thời điểm sáng tác của VB) hay chưa? Nếu em đã trải qua/ đã từng "...”, em hãy nêu lại trải nghiệm của mình bằng một vài từ khóa. Nếu chưa, em sẽ cảm thấy như thế nào khi ở trong hoàn cảnh ấy?
Cột W	Mục đích, mong muốn của HS	Từ những dự đoán của em về nội dung VB ở cột K, em mong muốn hiểu thêm được điều gì khi đến với VB này? Em muốn trải nghiệm điều gì qua việc đọc VB này? Em muốn rèn luyện những kỹ năng đọc nào?

Bước 3. GV tổ chức cho HS chia sẻ trước lớp những niềm tin, trải nghiệm của mình. Hoạt động này khuyến khích tâm lý chia sẻ (hiểu biết nền, suy tư cá nhân) của HS. Sau đó, GV cho HS xem qua YCCĐ được nêu ở “mục tiêu bài học” của SGK. HS sẽ tự điều chỉnh lại mục đích đọc/ bổ sung các YCCĐ vào cấu trúc mục đích đọc của mình khi đọc VB.

• **Biện pháp 2. Dùng câu hỏi gợi mở khai thác một số cảm nhận ban đầu của HS về VB, tạo cho HS sự chờ đợi về VB (tâm thế đọc thẩm mỹ).** Theo Rosenblatt (1986), HS cần minh định lập trường đọc phù hợp trước khi bắt đầu đọc. Với VB Văn học, GV cần câu thúc sự chú tâm của HS vào việc *đọc thẩm mỹ ở giai đoạn trước khi đọc* nhằm tạo cho HS *tâm lý sẵn sàng, đón đợi hành trình bước vào và trải nghiệm VB*.

Bước 1. Từ mục tiêu bài học, GV giúp HS ý thức về các YCCĐ tập trung ở giai đoạn **trước và trong khi đọc** (ví dụ: nhận biết chi tiết gây ấn tượng mạnh; thể hiện cảm xúc về VB; liên hệ chi tiết của VB với trải nghiệm, cuộc sống cá nhân) – **thiên về đọc thẩm mỹ** – và các YCCĐ tập trung ở giai đoạn **sau khi đọc** (ví dụ: nhận biết chi tiết tiêu biểu; diễn giải, phân tích, đánh giá các yếu tố nội dung – hình thức; liên hệ VB với bối cảnh văn hóa; so sánh VB này với VB khác; vận dụng thông điệp từ VB vào cuộc sống) – **thiên về đọc li tâm**.

Bước 2. GV đặt một số câu hỏi **theo hướng thẩm mỹ** – khai thác **cảm nhận sơ bộ** của HS về VB (ví dụ: *Em có cảm nhận như thế nào về truyện ngắn/ bài thơ/ v.v. qua nhan*

đề?). GV tiếp tục đặt câu hỏi nâng cảm xúc sơ bộ ấy thành **sự chờ đợi thắm mĩ** của HS về VB dựa trên nhan đề, thông tin ngắn về tác giả, hoàn cảnh sáng tác (ví dụ: *Sau khi đọc nhan đề, thông tin về tác giả, hoàn cảnh sáng tác, em mong muốn tác phẩm này sẽ mang lại cho em những cảm xúc gì? Em dự đoán/ mong muốn đây sẽ là một tác phẩm mang sắc thái vui tươi hay hùng tráng, u buồn, hay mang một sắc thái nào khác? – Vì sao?*).

TRONG KHI HS ĐỌC VB¹⁰

- **Biện pháp 3. Dùng câu hỏi gợi mở và phiếu học tập khai thác trải nghiệm văn học của HS trong khi đọc.** Rosenblatt (1986) nhấn mạnh rằng GV phải *duy trì sự tương tạo thắm mĩ giữa HS và VB, tạo cơ hội cho HS “sống” cùng VB, trải nghiệm văn học.*

Bước 1. GV hướng dẫn HS hoàn thành phiếu học tập dưới dạng tích hợp VB ngữ liệu với câu hỏi hỗ trợ HS **ghi nhận lại ấn tượng, cảm xúc của HS về VB ngay lúc đọc**, giúp “neo” sự chú ý của HS về VB và duy trì việc đọc thắm mĩ (ví dụ: *Tôi có cảm xúc gì sau khi đọc xong đoạn/ phần này của VB? – Tôi đã từng trải qua cảm xúc này trong cuộc sống chưa? – Khi nào? – Cảm xúc lần này của tôi có gì khác biệt?*).

Bước 2. GV hướng dẫn HS **đánh dấu** (ghi chú bên lề, viết stick-note, dùng màu dạ quang...) những từ ngữ, chi tiết, câu văn... trong VB **gây chú ý/ ấn tượng**. Những dữ kiện này là cơ sở để HS phản hồi, là minh chứng cho thấy HS có tiếp xúc và chú ý đến VB.

- **Biện pháp 4. Dùng câu hỏi gợi mở và phiếu học tập khai thác những diễn giải và chiến lược diễn giải trong khi đọc.** Chiến lược diễn giải (Fish, 1980) là “con đường” mà người đọc tư duy, nối kết các dữ kiện VB với nhau, với niềm tin của bản thân, với ngữ cảnh để đi đến “đích” là sự hiểu VB. GV khai thác diễn giải của HS ở giai đoạn trong khi đọc nhằm *thu thập dữ liệu đánh giá hoạt động đọc của HS*, giúp HS rèn kỹ năng *dự đoán có cơ sở, suy luận giải mã VB, kết nối VB với đối tượng ngoài VB, kiểm soát việc đọc.*

Bước 1. GV hướng dẫn HS hoàn thành phiếu học tập dưới dạng tích hợp VB ngữ liệu với câu hỏi hỗ trợ HS giải mã VB **theo trình tự nội dung của VB**, đồng thời giúp HS ghi nhận lại được tất cả những **diễn giải cục bộ, tạm thời** về VB ở giai đoạn trong khi đọc.¹¹

Bước 2. Trong phiếu học tập, GV yêu cầu HS **diễn giải** một số chi tiết, **dự đoán** nội dung tiếp theo của VB (dựa trên dữ kiện đã đọc và kiến thức, trải nghiệm nền), **suy luận** trong khi đọc (ví dụ: *Tôi hiểu chi tiết “...” như thế nào? Vì sao đoạn này lại xuất hiện chi tiết “...”? Nội dung tiếp theo có thể là gì? – Dựa vào đâu tôi hiểu/ dự đoán như vậy?...*).

¹⁰ Giai đoạn này tồn tại những **phản hồi ban đầu** của HS với VB (Probst, 1987) mà GV cần giúp HS *ghi nhận lại* vì chúng là tiền đề cho các phản hồi sau khi đọc. Trong giai đoạn này, GV cung cấp **câu hỏi theo hình thức “Tôi tự hỏi...”** cho HS sử dụng và tự trả lời (như thể HS tự đặt câu hỏi cho bản thân). Cách này giúp HS rèn kỹ năng **kiểm soát việc đọc**. Ngoài ra, **GV không nên quá đặt nặng yêu cầu HS tìm biện pháp tu từ, thông tin tri thức... trong VB, khiến cho sự tương tạo thắm mĩ của HS với VB bị gián đoạn.**

¹¹ GV tránh cung cấp quá nhiều câu hỏi/ câu hỏi không vừa sức, làm gián đoạn trải nghiệm văn học của HS. GV cũng cần tránh cung cấp câu hỏi có sẵn tiền giả định về nghĩa của các dữ kiện VB.

HS cũng có thể trả lời **một số câu hỏi li tâm** về mối quan hệ **VB – VB khác** và mối quan hệ **VB – thực tế cuộc sống** (ví dụ: *Chi tiết “...” khiến tôi liên tưởng đến điều gì trong thực tế?*).

SAU KHI HS ĐỌC VB¹²

• **Biện pháp 5. Dùng câu hỏi gợi mở và phiếu học tập phát triển, nâng cao phản hồi của HS về VB.** Theo Langer (1994), sau khi HS đọc VB, GV cần phát triển, nâng cao phản hồi của HS, giúp HS mở rộng kiến thức, trải nghiệm về VB, nâng cao kỹ năng đọc.

Bước 1. GV yêu cầu HS **tái hiện** những phản hồi về VB ở giai đoạn trong khi đọc mà HS đã ghi nhận, vì những phản hồi ban đầu của HS là nền tảng để HS bước vào giai đoạn phản hồi sâu và phức tạp hơn về VB (insight into the text) với các mức nhận thức cao hơn.

Bước 2. GV hướng dẫn HS hoàn thành phiếu học tập có **hệ thống câu hỏi, nhiệm vụ đọc hiểu** (dựa trên YCCĐ của bài học) yêu cầu HS: **(1) kết nối** các dữ kiện VB (ví dụ: *Hình ảnh/ Nhân vật/ Sự việc/... “...” và “...” trong VB có quan hệ như thế nào? – Em hãy trình bày rõ mối liên hệ ấy. – Cơ sở nào trong VB giúp em kết nối được 2 hình ảnh/ nhân vật/ sự việc trên?*); **(2)** dựa vào những phản hồi mang tính “cục bộ” ở giai đoạn trong khi đọc để **khái quát, phân tích, đánh giá** cấu trúc, ý nghĩa, giá trị của VB trên các phương diện chủ đề, tư tưởng, các yếu tố đặc trưng thể loại, v.v. (ví dụ: *Sau khi đọc xong VB, em hãy phân tích/ đánh giá về “...” của VB. Từ cách hiểu của em về những chi tiết liên quan đến “...”, em hãy cho biết ý nghĩa, giá trị của “...”.* – *Những dữ kiện nào khiến em hiểu, đánh giá về “...” như thế?*); **(3) trình bày cảm xúc** về VB, **thông điệp** từ VB (ví dụ: *Sau khi tìm hiểu VB/ chi tiết “...”, em có cảm xúc gì? Hãy chia sẻ thông điệp mà bản thân em rút ra được từ tác phẩm văn học này.*); **(5) liên hệ** VB với bản thân, với thực tế cuộc sống, **so sánh** VB với VB khác; **(6) vận dụng** kiến thức và trải nghiệm sau khi đọc để giải quyết vấn đề giả định/ thực tế.

• **Biện pháp 6. Dùng kĩ thuật Think – Pair – Share và ghi chép đối thoại tổ chức cho HS chia sẻ phản hồi cá nhân sau khi đọc VB với các thành viên khác trong lớp học.** Theo Langer (1994), GV cần mở rộng “chân trời khả thể” (horizon of possibilities) về diễn giải cho HS thông qua hoạt động chia sẻ, thảo luận. Xét từ góc độ của Fish (1980), việc thảo luận giúp người đọc thuộc những cộng đồng diễn giải khác nhau tiếp xúc với

¹² Đây là giai đoạn HS bắt đầu *suy ngẫm về toàn bộ chỉnh thể VB, kiến tạo nghĩa, tăng cường độ và mức độ phản hồi với VB, tự đánh giá những phản hồi ban đầu và toàn bộ trải nghiệm đọc* (Langer, 1994). Trong giai đoạn này, *đọc li tâm có thể được đẩy mạnh* (vì HS đã được trải nghiệm thâm mĩ ở giai đoạn trước) qua các hoạt động phân tích, đánh giá, v.v. để hiểu chỉnh thể VB, *nhưng đọc thâm mĩ vẫn diễn ra* qua các hoạt động kết nối VB với thế giới ngoài VB. Sau khi đọc, HS cần đáp ứng đủ YCCĐ về đọc hiểu nội dung – hình thức, liên hệ, so sánh, kết nối VB với VB khác và với ngữ cảnh văn hoá – xã hội. Đồng thời, GV cần tổ chức hoạt động đọc hợp tác, chia sẻ phản hồi, thảo luận nhóm và thảo luận toàn lớp, nhằm *tạo ra môi trường cho những HS thuộc các cộng đồng diễn giải khác nhau có thể đối thoại, bổ sung cách diễn giải cho nhau.*

nhau nhằm hiệu chỉnh, mở rộng cách hiểu cho nhau. Kỹ thuật *ghi chép đối thoại* và *Think – Pair – Share* có thể giúp HS chia sẻ phản hồi về VB cũng như tương tác với HS khác.

Bước 1. GV dùng sử dụng *phiếu ghi chép đối thoại* (Bảng 4) hướng dẫn HS chọn và phân tích, đánh giá (**Think**) một yếu tố trong VB như nhân vật, tình huống, hình tượng... (ví dụ: *Chọn một “...” mà em ấn tượng trong VB và phân tích, bình luận về nó.*)

Bảng 4. Hình thức ghi chép đối thoại

“...” của VB	HS 1 phân tích, bình luận	HS 2 nhận xét	HS 1 hỏi đáp HS 2
...	... (nhiều lần)	... (nhiều lần)	... (nhiều lần)

Bước 2. GV yêu cầu cặp đôi HS trao đổi *phiếu ghi chép đối thoại* cho nhau và nhận xét – hỏi đáp lẫn nhau nhiều lần (**Pair – Share**) (ví dụ: *Em hãy đọc và nhận xét kết quả phân tích, bình luận của bạn. Em có hỏi đáp gì về những nhận xét của bạn hay không?*). HS có thể nhận được những ý kiến trái chiều, tranh luận với nhau, chỉnh sửa, bổ sung ý kiến ban đầu.

Bước 3. GV tạo không khí thoải mái, sôi nổi trong lớp học. GV mời đại diện 3 – 4 HS chia sẻ với cả lớp kết quả thảo luận theo cặp đôi (**Share**). Những HS còn lại ghi chú những diễn giải khác với diễn giải của mình để cùng nhau đưa ra phân tích, bàn luận trước lớp.

• **Biện pháp 7. (gắn liền với Biện pháp 1): Dùng phiếu KWL hướng dẫn HS tự đánh giá những phản hồi của bản thân về VB.** Bằng cách này, HS có thể tự đánh giá lại những niềm tin, giả định của mình về các vấn đề liên quan đến VB (trước khi đọc VB). Qua đó, HS có thể thấy được *sự củng cố những niềm tin, quan niệm vốn có* hoặc *sự hình thành những niềm tin, quan niệm mới* trong nhận thức của mình.

Bước 1. Trước khi HS đọc VB, GV thực hiện **Biện pháp 1**. Sau khi HS đọc VB, GV hướng dẫn HS điền vào *cột L các kết quả đọc ứng với các YCCĐ của bài học* (ngắn gọn).

Bước 2. GV cung cấp và yêu cầu HS tự trả lời một số câu hỏi tự đánh giá kết quả đọc – những phản hồi của bản thân về VB (theo hình thức “*Tôi tự hỏi...*”): **(1) câu hỏi yêu cầu đối chiếu cột L với cột W** (*Kết quả đọc VB của tôi trên lớp đã đáp ứng được mong muốn, mục đích khi đọc VB của tôi ở mức độ nào? Những mong muốn nào của tôi vẫn chưa được đáp ứng sau khi đọc VB này? Tôi nhận thấy kỹ năng đọc nào đã được rèn luyện nhiều nhất?*); **(2) câu hỏi yêu cầu đối chiếu cột L với cột K** (*Sau khi đọc VB này, quan niệm của tôi về vấn đề “...” có thay đổi hay không? – Nếu có, nó đã thay đổi như thế nào so với trước khi đọc VB? – Nhân vật/ Chi tiết/ Sự kiện/ Tình huống nào trong VB khiến tôi thay đổi quan niệm của mình về vấn đề ấy? Tôi có thỏa mãn với kết quả đọc VB trên lớp chưa? – Vì sao?*).

Lưu ý: (1) GV có thể linh hoạt thay đổi kỹ thuật dạy học ở mỗi biện pháp sao cho phù hợp với NL chuyên môn, điều kiện dạy học thực tế mà vẫn đáp ứng được mục đích của biện pháp. **(2)** GV có thể sử dụng một số biện pháp và bỏ qua những biện pháp khác; tuy nhiên, do mối quan hệ chặt chẽ, tương hỗ giữa các biện pháp trong tiến trình dạy học, việc bỏ qua một biện pháp có thể ảnh hưởng đến hiệu quả của các biện pháp kế tiếp.

3. Kết luận

Với đề xuất bao gồm *bốn nguyên tắc* và *bảy biện pháp cốt lõi* để dạy học đọc hiểu VB Văn học, bài viết này áp dụng các ý tưởng quan trọng của Louise Rosenblatt và Stanley Fish vào dạy học đọc hiểu VB Văn học ở trường phổ thông theo định hướng của CT NV 2018. Những đề xuất này có thể hỗ trợ GV xây dựng giờ dạy đọc hiểu VB Văn học theo định hướng phát triển NL, giúp HS có thêm trải nghiệm cá nhân khi đọc VB Văn học, cũng như nhận thức được những niềm tin, quan niệm đã chi phối bản thân khi đọc hiểu VB.

❖ **Tuyên bố về quyền lợi:** Các tác giả xác nhận hoàn toàn không có xung đột về quyền lợi.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Bleich, D. (1980). Epistemological assumptions in the study of response. In *Reader-Response Criticism: From Formalism to Post-Structuralism*, 134-163. Baltimore (MD): Johns Hopkins University Press.
- Fish, S. (1980). Interpreting the *Variorum*. In *Reader-Response Criticism: From Formalism to Post-structuralism*, 164-184, Baltimore (MD): Johns Hopkins University Press.
- Hoang, T. M. (14/05/2015). *Li thuyết ứng đáp của người đọc và việc đổi mới phương pháp dạy đọc văn ở nhà trường phổ thông [Reader-Response Theory and Renewing Methods of Teaching Reading Literature in Secondary and High School]*. Retrieved from http://www.vienvanhoc.vass.gov.vn/noidung/tintuc/Lists/LichSuVanHoc/View_Detail.aspx?ItemID=91.
- Langer, J. (1982). The Reading Process. In Allen Berger & H. Alan Robinson, *Secondary School Reading: What Research Reveals for Classroom Practice*, Illinois: ERIC and NCRE. 39-52.
- Langer, J. (1994). A Response-Based Approach to Reading Literature. *Language Arts*, 71(3), 203-211.
- Ministry of Education and Training (MOET) (2018). *Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn 2018 [Literature Education Curriculum]*. Hanoi.
- Pham, T. T. H. (2016). Hoi ung trai nghiem va to chuc hoat dong hoi ung trai nghiem của ban doc hoc sinh trung THCS&THPT Nguyen Tat Thanh [Transaction-Response and Organizing Transactional Activities for Students in Nguyen Tat Thanh Secondary & High School]. *Vietnam Journal of Education, Special volume* (1), 52-57, 28.
- Probst, R. (1987). *Transactional Theory in the Teaching of Literature* (ED 284 247). ERIC. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED284274.pdf>.
- Rosenblatt, L. M. (1986). The Aesthetic Transaction. *Journal of Aesthetic Education*, 20(4), 122-128.
- Tompkins, J. P. (Ed.) (1980). *Reader-Response Criticism: from Formalism to Post-Structuralism*. Baltimore (MD): Johns Hopkins University Press.
- Tran, Q. K. (2017). *Người đọc tu quan diem của li thuyết tham nhap - hoi ung va viec van dung vào dạy học Văn [The reader in the view of transaction-response theory and the applying of the theory into teaching Literature]*. *Vietnam Journal of Education*, 403, 26-29.

**SOME SUGGESTIONS FOR APPLYING READER-RESPONSE THEORY
TO TEACHING READING COMPREHENSION OF LITERARY TEXTS
IN THE 2018 LITERATURE CURRICULUM**

*Nguyen Minh Nhat Nam, Chau Hue Mai, Tran Phat Dat, Nguyen Thi Ngoc Thuy**

Ho Chi Minh City University of Education, Vietnam

**Corresponding author: Nguyen Thi Ngoc Thuy – Email: thuyntn@hcmue.edu.vn*

Received: February 01, 2021; Revised: March 09, 2021; Accepted: May 18, 2021

ABSTRACT

Reception theory is one of the foundations shaping the Vietnam 2018 Literature Curriculum in teaching reading comprehension; therefore, it must be precisely applied to teaching reading comprehension of literary texts in secondary and high schools. Reader-response theory, one branch of the reception theory, thus far has been widely administered in teaching reading comprehension of literary texts at secondary and high schools in many countries in the world. This article aims to study the principles and strategies to apply reader-response theory to elicit and develop student's response to literature in literary reading classes in line with the 2018 Literature Curriculum. The methods of this study are theory analysis and synthesis which are used to clarify the intensions of the two concepts, "aesthetic transaction" (Louise Rosenblatt) and "interpretive community" (Stanley Fish) in reader-response theory, analysis of the 2018 Literature Curriculum's orientation of teaching literary reading comprehension, and synthesis of theoretical foundations in order to propose particular teaching principles and measures for secondary and high school teachers.

Keywords: Louise Rosenblatt; reader-response theory; Stanley Fish; teaching reading comprehension; Vietnam's 2018 Literature Curriculum