

**APPLYING CONTEXTUAL THEORY
IN FOLKLORE STUDIES TO
TEACHING OF LEGEND READING IN
GENERAL EDUCATION**

Nguyen Thi Dieu Khanh*

and Nguyen Viet Hung

*Faculty of Philology, Hanoi National
University of Education, Hanoi city, Vietnam,*

*Corresponding author: Nguyen Thi Dieu Khanh,
e-mail: dieukhanh1401@gmail.com

**VẬN DỤNG LÝ THUYẾT BỐI CẢNH
TRONG NGHIÊN CỨU FOLKLORE
ĐỂ DẠY ĐỌC TRUYỀN THUYẾT
TRONG NHÀ TRƯỜNG PHỔ THÔNG**

Nguyễn Thị Diệu Khanh*

và Nguyễn Việt Hùng

*Khoa Ngữ văn, Trường Đại học Sư phạm Hà
Nội, thành phố Hà Nội, Việt Nam,*

*Tác giả liên hệ: Nguyễn Thị Diệu Khanh, e-mail:
dieukhanh1401@gmail.com

Received June 25, 2025.

Revised October 8, 2025.

Accepted December 12, 2025.

Ngày nhận bài: 25/6/2025.

Ngày sửa bài: 8/10/2025.

Ngày nhận đăng: 26/12/2025.

Abstract. Building on folklore studies' longstanding concern with the socio-cultural functions of legend, this article critically reviews foundational scholarship on contextual approaches within folklore theory. On this theoretical basis, the authors analyze and systematize key elements of situational and cultural contexts that inform the creation, transmission, and interpretation of legend as a distinct folk narrative genre. Based on a review of the 2018 Vietnamese Literature Curriculum and an analysis of how legends are currently presented in textbooks, the study proposes a contextualized pedagogical framework for teaching legend reading. The findings affirm the value of contextual approaches as an interdisciplinary methodology integrating literary studies, anthropology, and education, which not only reconstructs the cultural depth of legends but also enables new possibilities for preserving and revitalizing folk heritage in contemporary life.

Keywords: Folklore, context-based approach, legend, Literature Curriculum

Tóm tắt. Xuất phát từ mối quan tâm của nghiên cứu văn học dân gian về chức năng xã hội – văn hoá của truyền thuyết, bài viết tổng thuật các công trình kinh điển về tiếp cận bối cảnh trong folklore học. Trên cơ sở đó, nghiên cứu tiến hành phân tích và hệ thống hoá những thành tố đặc trưng trong bối cảnh tình huống (context of situation) và bối cảnh văn hoá (context of culture) có ảnh hưởng đến quá trình hình thành, tồn tại và diễn giải truyền thuyết. Từ việc khảo sát, đánh giá yêu cầu cần đạt của Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn 2018 và nội dung về truyền thuyết trong các sách giáo khoa hiện hành, tác giả đề xuất quy trình dạy đọc truyền thuyết theo hướng tiếp cận bối cảnh. Kết quả khẳng định giá trị của tiếp cận bối cảnh như một phương pháp liên ngành (văn học – nhân học – giáo dục học), vừa giúp phục dựng chiều sâu văn hóa của truyền thuyết, vừa mở ra khả năng bảo tồn và phát huy giá trị của di sản dân gian trong đời sống đương đại.

Từ khóa: văn học dân gian, tiếp cận bối cảnh, truyền thuyết, Chương trình Ngữ văn.

1. Mở đầu

Nghiên cứu folklore thế giới trong vòng khoảng 300 năm qua đã có sự dịch chuyển xu hướng, xuất phát từ việc sưu tầm văn bản ở Đức, Anh, Nga vào cuối thế kỉ XVIII – giữa thế kỉ XIX nhằm mục đích xác nhận bản sắc dân tộc với các tên tuổi như Grimm, J.G.Herder, A.Afanasyev; đến hệ

thống hoá và so sánh lịch sử - địa lí, truy vết bản gốc và con đường phát tán các mô-típ ở nửa cuối thế kỉ XIX với Trường phái Phần Lan mà cha con Krohn là đại diện tiêu biểu. Bước ngoặt xuất hiện khi B. Malinowski (Ba Lan) đề xuất gắn folklore với thực hành cộng đồng (khoảng đầu thế kỉ XX) (Ngô & Proschan, 2005, *Folklore thế giới: Một số công trình nghiên cứu cơ bản*). Kể từ đó, hướng nghiên cứu hình thái luận (V. Propp, S. Thompson) và chức năng luận đứng song hành: một bên phân tích cấu trúc tác phẩm văn học dân gian (VHDG), bên kia giải thích chức năng xã hội và sự định vị trong bối cảnh của nó. Từ thập niên 1960, lí thuyết tiếp nhận bối cảnh của Malinowski được A. Dundes (Mỹ) chuẩn hoá thành bộ ba “text – texture – context” (văn bản – kết cấu – bối cảnh) và R. Bauman đẩy mạnh thành mô hình “performance” (diễn xướng), coi tác phẩm VHDG là sự kiện trình diễn có khán – thính giả, diễn ra trong không – thời gian cùng với sự kết hợp của nhiều yếu tố khác. J. M. Foley (1991), trong công trình “*Immanent Art: From Structure to Meaning in Traditional Oral Epic*” (*Nghệ thuật nội tại: Từ cấu trúc đến ý nghĩa trong các sử thi truyền miệng truyền thống*), tiếp tục khai triển khái niệm “traditional referentiality” (tính tham chiếu truyền thống) – một thuật ngữ chỉ sự triệu gọi một bối cảnh rộng lớn, vang vọng vượt xa bản thân văn bản hay tác phẩm. Chính bối cảnh ấy là mạch nguồn nuôi dưỡng cho nhiều thể hệ thi ca và diễn xướng truyền miệng, từ đó thẩm thấu và truyền dẫn vào từng buổi diễn xướng hay từng văn bản cụ thể [1; 7].

Làn sóng nghiên cứu VHDG trong bối cảnh đã mở lối cho các hướng nghiên cứu phê bình mới và liên ngành (văn học – nhân học – văn hoá). Phát triển từ lí thuyết diễn xướng của Bauman, C. L. Briggs đưa ra lí giải cách thể loại, khung ngữ cảnh và quan hệ quyền lực định đoạt *quyền diễn xướng* của ai và bằng cách nào (Bauman & Briggs, 1990), đặt ra chuẩn mực đạo đức khi tái kể và dịch chuyển diễn ngôn (Briggs & Mantini-Briggs, 2003). Ở hướng liên ngành di sản – văn hoá, B. Kirshenblatt-Gimblett chỉ ra cách diễn ngôn dân gian được tái dàn dựng trong giáo dục, bảo tàng và du lịch văn hóa – được gọi là quá trình *tạo tác siêu văn hóa (metacultural production)* với các hệ lụy đạo đức về quyền đại diện (Kirshenblatt-Gimblett, 2004). Bổ sung khía cạnh đạo đức kể chuyện, A. Shuman nêu rõ khái niệm *quyền sở hữu câu chuyện (narrative ownership)*, đặt ra các câu hỏi như: “Điều gì xảy ra với những câu chuyện như thế này (dựa trên sự chứng kiến) một khi chúng được kể lại? Liệu những câu chuyện như thế này có trở thành tài sản của người nghe giống như tài sản của người kể chuyện không?”, qua đó cảnh báo nguy cơ chiếm dụng diễn ngôn khi chuyện kể bị chuyển dịch sang bối cảnh xa lạ và đề xuất tôn trọng cộng đồng nắm giữ di sản, trao quyền cho người diễn xướng từ vị trí của chính họ [2; 159]. Các hướng phê bình này đặt ra những gợi ý quan trọng cho việc đưa VHDG vào bối cảnh mới mà vẫn tôn trọng quyền văn hóa của cộng đồng, bảo đảm thẩm quyền phát ngôn và tính đạo đức, trong đó có môi trường giáo dục.

Sự dịch chuyển hướng tiếp cận trong folklore học cũng tương ứng song song với sự tiến triển của việc bảo tồn di sản phi vật thể. Công ước UNESCO 2003 khẳng định di sản phi vật thể phải được cộng đồng không ngừng tái tạo lại dựa trên bối cảnh (Điều 2) và mỗi quốc gia thành viên cần xây dựng các chương trình giáo dục, nâng cao nhận thức và thông tin hướng đến quảng đại công chúng, đặc biệt là thế hệ trẻ (Điều 14). Ở Việt Nam, việc khuyến khích lồng ghép giáo dục di sản vào các môn học và các hoạt động giáo dục đã thể hiện tầm quan trọng và yêu cầu giáo dục về di sản văn hoá phi vật thể vì sự phát triển bền vững trong giáo dục phổ thông của Việt Nam [3; 23]. Những nền tảng đó không chỉ làm rõ tính cấp thiết của hướng nghiên cứu bối cảnh trong khoa học VHDG mà còn đặt ra thách thức sư phạm: chuyển hoá tri thức lí luận thành năng lực thực hành di sản của thế hệ học sinh (HS) đương đại.

Định hướng tiếp cận bối cảnh đã chứng tỏ sự gắn bó qua lại giữa từng thể loại VHDG với các hình thức sinh hoạt, các lĩnh vực đời sống, văn hoá: thần thoại đòi hỏi phải được đặt trong các nghi lễ khởi nguyên và hệ vũ trụ quan; cổ tích cần được khôi phục trong không gian sinh hoạt gia đình – xã hội để soi chiếu chức năng giáo huấn; ca dao, hò, vè chỉ thật sự “sống” khi được đặt vào giao tiếp ứng tác và âm nhạc bản địa; truyện cười phải gắn với không gian sinh hoạt, nghề nghiệp hoặc cấu trúc giai tầng để giải mã cơ chế giải trí hoặc châm biếm, phê phán... Trong đó,

truyền thuyết là thể loại đặc biệt gắn bó với bối cảnh vì giá trị của nó vừa dựa trên địa linh, vừa dựa trên thời điểm nghi lễ. Nếu tách khỏi tọa độ ấy, truyền thuyết sụt giảm tính thiêng và mất năng lực cổ kết cộng đồng.

Ở Việt Nam, mặc dù đã từng có những quan điểm khác nhau về truyền thuyết, song các truyện kể này đã được sưu tầm, ghi lại rất sớm từ thời Bắc thuộc trong các sách *Giao Châu ngoại vực kí* (thế kỉ IV), *Nam Việt chí* (thế kỉ V), sau đó là *Việt điện u linh* của Lí Tế Xuyên, *Lĩnh Nam chích quái* của Trần Thế Pháp, cả trong nguồn tư liệu chính thống là Đại Việt sử kí toàn thư của Ngô Sĩ Liên... và đặc biệt được quan tâm sưu tầm, nghiên cứu từ cuối những năm 1960 của thế kỉ XX trong bối cảnh kháng chiến chống Mỹ bước vào giai đoạn quyết liệt [4; 7]. Đến thập niên 80, 90 của thế kỉ XX, các tác giả như Trần Ngọc Thêm, Phan Đăng Nhật, Tô Ngọc Thanh, Trần Quốc Vượng, Ngô Đức Thịnh... với các nghiên cứu về văn hoá và các lễ hội truyền thống Việt Nam đã đặt nền móng cho hướng tiếp cận truyền thuyết từ bối cảnh. Tuy nhiên, phần lớn các nghiên cứu cho đến hiện nay đặt trọng tâm vào bình diện dân tộc học và nhân học văn hoá, đặc biệt vận dụng nhiều vào nghiên cứu các trường hợp truyền thuyết cụ thể gắn với thực hành sinh hoạt tín ngưỡng, văn hoá, lễ hội ở các địa phương, chưa chuyển hoá những kết quả đó thành ứng dụng cụ thể cho dạy học ở trường phổ thông. Trong lĩnh vực nghiên cứu về dạy học VHDG nói chung và truyền thuyết nói riêng trong nhà trường, đặc biệt là trường phổ thông Việt Nam, chúng tôi nhận thấy đa số các thành tựu tập trung vào việc dạy học theo thi pháp thể loại, chú ý sự khác biệt của VHDG và văn học viết, hoặc dừng lại ở giảng bình và tìm hiểu một văn bản cụ thể. Bên cạnh đó, các đề tài thuộc chuyên ngành *Lí luận và phương pháp dạy học* lại thường vận dụng các phương pháp, kĩ thuật dạy học tích cực vào dạy học VHDG nhằm phát triển năng lực người học, mặc dù có đề cập và khai thác đặc trưng môi trường sản sinh, biến đổi và lưu truyền của truyền thuyết, nhưng chưa vận dụng được từ lí thuyết tiếp cận bối cảnh trong khoa học folklore và chưa đưa ra được quy trình dạy học cụ thể từ góc tiếp cận này. Ở hướng ngược lại, các chương trình, hoạt động giáo dục di sản, trải nghiệm lễ hội, phong tục, tín ngưỡng dân gian được tổ chức nhiều cho HS nhưng chưa giải quyết việc đọc hiểu truyền thuyết một cách chi tiết theo các thành tố bối cảnh, mà đa số mới chỉ mang tính chất thường thức và liên hệ, kết nối, vận dụng.

Bài viết này vì thế tập trung vào dạy học truyền thuyết ở trường phổ thông theo hướng tiếp cận bối cảnh, chuyển hoá lí thuyết tiếp cận bối cảnh thành thao tác dạy học, tập trung vào việc thiết kế quy trình dạy học đáp ứng đáp ứng yêu cầu về năng lực đọc, viết, nói và nghe trong Chương trình giáo dục phổ thông (CTGDPT) môn Ngữ văn 2018. Mục đích quan trọng hơn hết là nhằm phục hồi tính thiêng và chức năng xã hội của thể loại truyền thuyết ngay trong không gian lớp học, từ đó phát huy được giá trị của VHDG, kéo gần khoảng cách giữa văn học, văn hoá dân gian với đời sống hiện đại, giúp người học hình thành phẩm chất và trách nhiệm với bản thân, với cộng đồng trong công cuộc gìn giữ và phát huy vẻ đẹp của các giá trị truyền thống của dân tộc và thế giới. Đồng thời, kết quả hi vọng cung cấp được mô hình mẫu để có thể kế thừa, điều chỉnh theo đặc trưng bối cảnh riêng khi dạy học các thể loại VHDG khác.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Tiếp cận bối cảnh và nghiên cứu truyền thuyết trong bối cảnh

Tiếp cận bối cảnh trong nghiên cứu VHDG xuất phát từ tiền đề cho rằng ý nghĩa của một văn bản truyền miệng không nằm yên trong chuỗi ký tự mà chỉ thật sự được kích hoạt khi văn bản ấy bước vào các tọa độ cụ thể của thực hành đời sống. Từ năm 1925, trong bài luận *Thần thoại trong tâm lí học nguyên thủy*, Malinowski đã đưa ra định hướng diễn xướng đối với việc nghiên cứu các truyện kể dân gian Trobriand, đặc biệt đề cao tầm quan trọng của bối cảnh văn hoá, xã hội của việc kể chuyện: “Văn bản cổ nhiên là cực kì quan trọng, song nếu không có bối cảnh thì nó cũng vô hồn”. Đến năm 1935, khi bàn về đặc trưng bối cảnh như một lí thuyết ngôn ngữ dân tộc học, ông đã trau chuốt lại khái niệm về bối cảnh và nêu lên sự khác biệt quan trọng

giữa “bối cảnh tình huống” (context of situation) và “bối cảnh văn hoá” (context of culture). Malinowski đã chỉ ra ý nghĩa của ngôn từ, câu cú, chuyện kể và các thể loại văn nói chịu ảnh hưởng như thế nào bởi “tình huống mà trong đó lời nói đang được bày tỏ và tình huống mà nó đề cập tới” [5; 663-664]. Kể từ đó, các nhà folklore học và nhân học đã cố gắng nghiên cứu truyền thống truyền miệng trong bối cảnh văn hoá phân nhánh của nó và trong một bối cảnh xã hội chung. Khung phân tích hiện đại đồng thuận xác lập hai bình diện bối cảnh: bối cảnh tình huống (context of situation) và bối cảnh văn hoá (context of culture).

Bình diện thứ nhất là bối cảnh tình huống, bao gồm thời gian, không gian, thành phần tham dự, quan hệ xã hội, kênh giao tiếp và mục đích hành vi. Quan niệm này khởi đầu từ Malinowski (1925) và được hệ thống hóa bởi Firth (1935), sau đó là Halliday (1978) qua mô hình “trường – quan hệ – thức” (field – tenor – mode). Alan Dundes (1964) cho rằng “bối cảnh của một mục folklore là tình huống xã hội riêng mà trong đó mục này được sử dụng thật sự” [6, 508]. Dan Ben-Amos (1971) cũng nhấn mạnh rằng “tình huống diễn xướng là bối cảnh then chốt của một văn bản”, và việc tách truyện cổ, bài hát hay tác phẩm điêu khắc khỏi địa điểm, thời gian và cộng đồng bản xứ sẽ làm biến đổi căn tính của chúng [7; 210-212].

Bình diện thứ hai là bối cảnh văn hóa. Tầng này bao bọc tầng tình huống bằng một mạng lưới vĩ mô gồm thiết chế, tín ngưỡng, ý thức hệ, mô hình kinh tế – sinh thái và ký ức tập thể. Nói cách khác, toàn bộ hệ giá trị này quy định tính khả tín và chức năng xã hội của mọi hành vi hay văn bản. Malinowski đã phác thảo bình diện văn hóa trong *Coral Gardens and Their Magic* (1935), nhấn mạnh rằng không thể hiểu trọn vẹn một tác phẩm dân gian nếu bỏ qua nền tảng văn hóa nuôi dưỡng nó. Dan Ben – Amos cũng khẳng định “Folklore tùy thuộc vào bối cảnh xã hội của nó, một bối cảnh có thể là một nhóm người được hình thành theo địa lí, ngôn ngữ, dân tộc, hoặc nghề nghiệp”, và “có thể phân biệt ba loại quan hệ giữa bối cảnh xã hội và folklore: sở hữu, biểu trưng, và sáng tạo hay tái tạo” [7; 210-212].

Khi vận dụng vào thể loại truyền thuyết, hướng tiếp cận bối cảnh càng thể hiện rõ mối quan hệ khăng khít giữa truyện kể với các hình thức lễ hội dân gian cũng như các tín ngưỡng và phong tục trong đời sống. Chính mối quan hệ này là đặc trưng nổi bật của thể loại truyền thuyết, là sự phản ánh cực kì sinh động và sâu sắc nguyên lí niềm tin trong cảm hứng sáng tạo truyền thuyết, cũng là biểu hiện sức sống đặc biệt của truyền thuyết trong tâm thức dân gian. Truyền thuyết, do bản chất được cộng đồng tin là gắn với sự thật lịch sử về con người, địa danh, phong vật, vậy nên nó chỉ phát huy toàn bộ ý nghĩa khi được kể hoặc tái hiện bằng trò diễn trong bối cảnh thiêng đó. Lễ hội gắn với các nghi lễ tạo nên tính trang nghiêm (không gian và thời gian thiêng), cả cộng đồng được đắm mình trong không gian linh thiêng đó. Lễ hội là hình thức sống, sinh động (diễn xướng) của truyền thuyết. Truyền thuyết đóng vai trò là xương sống, là cốt truyện dẫn dắt tiến trình lễ hội, là sự minh giải cho lễ hội. Tiếng trống hội Phù Đổng, chiêng Ê-đê hay điệu hò sông Lam không đơn thuần là “minh họa” bằng âm thanh; chúng kích hoạt ký ức tập thể về một thời điểm thiêng, cho phép khán giả đồng thời tham dự chiến công hay sự tích gốc và tái khẳng định trật tự cộng đồng trong hiện tại. Hơn thế, sự hiện diện của vật tế lễ, các hèm tục, trò diễn tượng trưng như tung bướm giấy, tre hoa, bánh trôi... củng cố niềm tin rằng quyền năng của thần linh (hay anh hùng) vẫn còn hữu hiệu. Nếu bỏ qua lớp bối cảnh đó, văn bản truyền thuyết thu gọn thành một mẫu truyện “có tính lịch sử” và không còn quyền năng thiêng hóa, mà trong thuật ngữ của Foley, nó bị “hóa thạch” và đánh mất nghệ thuật nội tại.

Trên bình diện bối cảnh văn hoá, có thể thấy truyền thuyết Việt Nam từ lịch sử huyền thoại về họ Hồng Bàng đến hệ thống truyền thuyết Hùng Vương, từ truyền thuyết lịch sử kể về các anh hùng dân tộc chống ngoại xâm đến các mẫu kể có tính truyền thuyết về dòng họ, các tổ nghề, các danh nhân văn hoá, các nhân vật tôn giáo đời sau... luôn gắn với một hệ toạ độ văn hoá nhiều lớp: địa danh, mô hình sinh kế và tín ngưỡng nông nghiệp, tín ngưỡng thờ tự như thờ Mẫu Tam Tứ phủ, thờ cúng tổ tiên, thần thánh, đạo Phật – Nho – Lão hoá đồng, lễ hội, cấu trúc xã hội, ý thức chủ quyền và tinh thần cố kết cộng đồng... Trên bình diện bối cảnh tình huống, hầu hết mỗi

truyền thuyết đều gắn với các thực hành diễn xướng, được diễn ra trong không gian thiêng (đền, miếu, núi, giếng, cây cổ thụ), tại thời gian lễ - tiết (tháng Giêng – cầu phúc, tháng Ba – giỗ Tổ, cuối hạ – cầu mưa), với các hoạt động tổ chức trình diễn (nghệ nhân chủ tế, dàn công chiêng, đội trò “hiệu cờ, hiệu trống”, vũ đạo, hóa trang) và cũng không thể thiếu tương tác giữa những người tham gia (hô đáp, tung lộc thánh, kiêng kỵ). Theo báo cáo thống kê năm 2023 của Bộ Văn hoá, Thể thao và Du lịch, Việt Nam hiện có 8868 lễ hội, trong đó 8103 lễ hội ($\approx 91,37\%$) được xếp loại “dân gian truyền thống”, gắn với tín ngưỡng bản địa, nhân thần hoặc anh hùng lịch sử. Khối lượng lễ hội đồ sộ ấy cho thấy môi trường diễn xướng cộng đồng vẫn là hạ tầng chủ đạo nuôi dưỡng văn học truyền miệng.

Như vậy, bối rối cảnh tình huống cung cấp góc nhìn cận cảnh về sự kiện kể chuyện, còn bối cảnh văn hóa mở ra không gian có ý nghĩa rộng lớn; cả hai kết hợp tạo thành công cụ phân tích hiệu quả giúp GV và HS nhìn thấy truyền thuyết như một hiện tượng văn học - văn hóa sống động chứ không chỉ là văn bản tĩnh trong sách vở.

2.2. Đọc hiểu văn bản truyền thuyết theo mô hình phi bối cảnh trong CTGDPT môn Ngữ văn 2018 và các sách giáo khoa (SGK) hiện hành

2.2.1. Yêu cầu về đọc hiểu thể loại truyền thuyết trong CTGDPT môn Ngữ văn 2018

Từ đầu thế kỉ XXI đến nay, qua hai lần thay đổi CTGDPT và SGK, có thể thấy nhiều thay đổi, trong đó thay đổi lớn nhất là quan điểm chuyển từ định hướng nội dung, dạy học theo mức độ cần đạt về kiến thức, kĩ năng (CTGDPT 2006) sang định hướng phát triển năng lực và phẩm chất, được cụ thể hóa bằng những yêu cầu cần đạt ở từng môn học, cấp học (CTGDPT 2018). Ở CTGDPT 2006, VHDG được coi là khởi kiến thức mở đầu của tiến trình lịch sử văn học. Tuy chương trình Giáo dục địa phương ở bậc THCS thể hiện ưu thế của VHDG so với văn học viết khi gắn các tác phẩm văn học với bối cảnh lịch sử, văn hoá, xã hội của từng địa phương, song yêu cầu đạt khi dạy học các thể loại VHDG vẫn tập trung vào việc hiểu, cảm nhận được những nét chính về nội dung và nghệ thuật của một số tác phẩm.

Ở CTGDPT 2018, các văn bản VHDG có vai trò như phương tiện, công cụ được sử dụng để đáp ứng yêu cầu cần đạt về 4 kĩ năng Đọc, Viết, Nói và Nghe trên phương diện thể loại. Thể loại truyền thuyết xuất hiện trong chương trình Ngữ văn lớp 6 với yêu cầu đọc hiểu hình thức “nhận biết được một số yếu tố của truyện truyền thuyết, cổ tích, đồng thoại như: cốt truyện, nhân vật, lời người kể chuyện và lời nhân vật” và yêu cầu đọc hiểu với các thể loại văn bản nói chung [8; 40-43]. Có thể thấy, các yêu cầu cần đạt này chưa có sự phân biệt giữa đọc văn bản VHDG và văn bản văn học viết, đồng thời không đặt ra yêu cầu về đặc trưng thể loại truyền thuyết trong mối quan hệ bối cảnh – chức năng mà mới chỉ hoàn toàn dựa trên cấu trúc, thi pháp của văn bản.

Khi dạy học đọc hiểu, cần chú ý tới tính chất của tiếp nhận văn học – quá trình tạo nghĩa cho văn bản. Bản chất của văn học là nghệ thuật ngôn từ, vì vậy khi vận dụng quan điểm ngôn ngữ học để nghiên cứu văn học, R.Jakobson (1960) đã khẳng định: đọc văn bản – một hành động giao tiếp ngôn từ, gồm người gửi (addresser) gửi một thông điệp (message) đến người nhận (addressee) trong một ngữ cảnh (context), mà trong đó người nhận có thể hiểu được thông điệp đó là nhờ sự tiếp xúc và một bộ mã quy ước giữa người gửi và người nhận biết [9, 560]. Mặc dù giống nhau trong việc văn bản phải được đặt trong bối cảnh để tạo nghĩa, tuy nhiên có khác biệt lớn giữa VHDG và văn học viết. Nếu văn bản văn học viết chỉ có một và đã được cố định trong một bối cảnh nhất định, thì một văn bản VHDG chỉ là một dị bản và có thể được đặt vào nhiều bối cảnh khác nhau, cùng với các ý nghĩa khác nhau. Đặc biệt có thể thấy rõ sự khác biệt này khi so sánh VHDG với văn học trung đại. Văn học trung đại mang tính khuôn mẫu, quy phạm, được hình thành dựa trên những quy ước chặt chẽ, thuộc các chức năng nhất định như ca tụng, giáo huấn, vịnh cảnh..., vì vậy thường không có nhiều biến đổi khác biệt trong ý nghĩa của văn bản. Ngược lại, một văn bản VHDG được đặt trong những bối cảnh thực hành sinh động của đời sống thì sẽ mang nhiều ý nghĩa khác nhau, như R.Bauman (1975) đã khẳng định: “Văn bản văn học truyền

miệng, mặc dù có thể thoả mãn các hình thức nghệ thuật lời nói, được ghi lại cẩn thận và có mối liên hệ chặt chẽ với sự diễn xướng trong những bối cảnh quy ước của chúng thì vẫn không bao giờ có thể là sản phẩm của sự diễn xướng” [10; 747].

Chúng tôi cho rằng những Yêu cầu cần đạt trong CTGDPT môn Ngữ văn 2018 mới chỉ là ngưỡng tối thiểu của tiếp nhận văn học. Tiếp nhận văn học không chỉ là quá trình người đọc tạo nghĩa cho văn bản, ở tầng sâu hơn, đó phải là quá trình kiến tạo các bản đọc khác nhau. Theo Bauman, bối cảnh chi phối đến diễn xướng thông qua khán giả. Người tham gia sẽ thể hiện trình độ, sự chú ý tập trung vào người biểu diễn để nhằm nâng cao vốn sống của mình, cũng như đem lại những thu nhận khác về văn hoá và những nhu cầu cụ thể khác. Và như vậy, có nhiều văn bản (texts) hình thành trong nhiều bối cảnh (contexts), để từ đó người đọc thoát li với khái niệm khô cứng về văn bản [10; 750]. Điều này càng phù hợp với định hướng giáo dục phát triển năng lực, phẩm chất, để HS trở thành những độc giả độc lập.

2.2.2. Nội dung dạy học thể loại truyền thuyết trong các bộ SGK hiện hành

Kết quả khảo sát nội dung dạy học truyền thuyết trong SGK Ngữ văn 6 ở ba bộ SGK đang lưu hành: *Cánh Diều* [11], *Kết nối tri thức với cuộc sống* [12] và *Chân trời sáng tạo* [13] được thể hiện trong bảng sau:

Bảng 1. Nội dung dạy học truyền thuyết trong các bộ SGK hiện hành

Bộ sách	Cánh Diều	Kết nối tri thức với cuộc sống	Chân trời sáng tạo
<i>Vị trí</i>	Bài “Truyện”, Tập 1	Bài “Chuyện kể về những người anh hùng”, Tập 2	Bài “Lắng nghe lịch sử nước mình”, Tập 1
<i>Kiến thức thể loại</i>	Khái niệm, chi tiết, cốt truyện, nhân vật (gộp chung với truyện cổ tích)	Khái niệm, Thế giới nghệ thuật truyền thuyết (nội dung, cốt truyện, nhân vật, lời kể, yếu tố kì ảo)	Khái niệm, nhân vật và nhân vật truyền thuyết, cốt truyện và cốt truyện truyền thuyết, yếu tố kì ảo trong truyền thuyết
<i>Văn bản</i>	Thánh Gióng; Sự tích Hồ Gươm	Thánh Gióng; Sơn Tinh, Thủy Tinh; Bánh chưng, bánh giầy	Thánh Gióng; Sự tích Hồ Gươm; Bánh chưng, bánh giầy
<i>Hướng dẫn đọc hiểu</i>	+ Truyện xảy ra ở thời điểm nào? Kể về chuyện gì? Nhân vật nào nổi bật? + Sự thật lịch sử và chi tiết hoang đường, kì ảo nào? + Mục đích ca ngợi/phê phán điều gì? Liên hệ cuộc sống hiện nay và bản thân.	+ Kết nối – người anh hùng, hiện tượng tự nhiên + Sự lưu hành dị bản, các địa điểm thờ Thánh Gióng + Không gian, thời gian, chi tiết, sự việc, hình tượng, chủ đề, lời kể,... + Đọc hiểu văn bản thông tin: <i>Ai ơi mong chín tháng tư</i>	+ Cung cấp, tái hiện thông tin: Truyền thuyết Thánh Gióng và Hội Gióng, Hồ Gươm. + Chi tiết kì ảo, nhân vật, không gian, thời gian, tư tưởng, tình cảm của nhân dân,... + Đọc hiểu văn bản thông tin: <i>Hội thổi cơm thi ở Đồng Vân</i>

Có thể thấy cả ba bộ sách đều triển khai nhất quán theo quan điểm của CTGDPT, tập trung vào đặc điểm thi pháp thể loại. Phần *Tri thức Ngữ văn* trong cả ba bộ sách đều trình bày truyền thuyết như là văn bản văn học đơn thuần mà chưa có những gợi ý về mối quan hệ của truyền thuyết với tín ngưỡng, lễ hội và nghệ thuật diễn xướng truyền thuyết. Các văn bản được lựa chọn đều là những truyền thuyết giàu giá trị, phù hợp với đặc điểm nhận thức của đối tượng HS lớp 6, đặc biệt ở sách *Kết nối tri thức với cuộc sống* và *Chân trời sáng tạo* có cung cấp bối cảnh lễ hội gắn với các truyền thuyết. Bên cạnh đó, yêu cầu cần đạt về năng lực viết, nói và nghe cũng được thể hiện thông qua nội dung viết và kể lại một truyền thuyết/một sự kiện.

Có thể tổng hợp hướng tiếp cận truyền thuyết trong CTGDPT và các SGK theo mô hình sau:

Bảng 2. Một số thành tố trong mô hình cấu trúc một văn bản truyền thuyết phi bối cảnh

Thành tố nghệ thuật				Thành tố nội dung			
Cốt truyện	Nghệ thuật xây dựng nhân vật	Ngôn ngữ, Lời kể, Ngôi kể	Chi tiết, yếu tố kì ảo	Đề tài	Chủ đề	Giá trị tư tưởng	Tình cảm, thái độ

Đọc hiểu truyền thuyết theo mô hình phi bối cảnh như trên đặc biệt thuận lợi cho việc phân tích văn bản theo hướng thi pháp học. Mục đích chính của hướng tiếp cận này là nhận diện, khám phá và lí giải truyền thuyết từ chính các thành tố cấu thành nên văn bản, có thể đi sâu vào giải mã ý nghĩa và giá trị của truyền thuyết một cách hệ thống, làm sáng tỏ cách các yếu tố nghệ thuật và nội dung tương tác với nhau để tạo nên hiệu quả thẩm mỹ và tư tưởng của tác phẩm. Kết quả thu được là sự diễn giải truyền thuyết toàn diện dựa trên văn bản, trong đó văn bản truyền thuyết được xem là trung tâm của quá trình đọc. Nó nhấn mạnh rằng ý nghĩa của truyền thuyết nằm ngay trong kết cấu của chính văn bản, do đó có thể hiểu sâu sắc truyền thuyết bằng việc nghiên cứu cấu trúc và nghệ thuật tự sự bên trong, mà không nhất thiết phải đặt văn bản trong bối cảnh.

Tuy nhiên, nếu chỉ giới hạn việc phân tích truyền thuyết trong khuôn khổ mô hình phi bối cảnh, truyền thuyết mất đi tính thiêng, và người đọc sẽ khó có thể hiểu đầy đủ và sâu sắc giá trị thực sự của tác phẩm. Chẳng hạn, nhân vật Gióng tại sao lại được dân gian gọi là “Thánh Gióng” chứ không phải là “Thần Gióng”? Tại sao Gióng, từ một nhân vật hư cấu trong văn bản, lại trở thành vị thánh quan trọng nhất trong tín ngưỡng dân gian vùng Đồng bằng Bắc Bộ, được cả một vùng rộng lớn tôn thờ và tín ngưỡng sâu sắc? Các chi tiết trong văn bản có liên quan như thế nào đến tục cướp hoa tre để mong mùa màng bội thu, các nghi thức múa cờ, hát hải lao, rước ông Hồ, với sự xuất hiện của 28 tướng giặc và những lá cờ ngũ sắc? Tất cả những yếu tố này không đơn thuần chỉ là các chi tiết minh họa cho văn bản, mà là tổng thể những biểu tượng văn hóa sâu xa, sống động, tồn tại và phát triển trong một bối cảnh văn hóa – xã hội – tâm linh cụ thể. Việc phân tích văn bản truyền thuyết theo hướng thi pháp học, dù sâu sắc đến mấy, mới chỉ dừng lại ở lớp vỏ bề mặt: cốt truyện, nhân vật, hay nghệ thuật ngôn từ, trong khi toàn bộ cấu trúc văn hóa – tín ngưỡng – nghi lễ đằng sau truyền thuyết đã vô tình bị bỏ qua. Đây chính là hạn chế lớn nhất của mô hình phi bối cảnh. Do đó, việc tiếp nhận truyền thuyết nói riêng và VHDG nói chung cần vượt khỏi khuôn khổ nội tại văn bản để mở rộng sang hướng tiếp cận bối cảnh với xu thế giải thích biểu tượng văn hoá trong truyền thuyết – vốn đã bị giản lược và bỏ sót trong cách tiếp cận thi pháp truyền thống.

2.3. Đề xuất quy trình dạy học đọc truyền thuyết theo hướng tiếp cận bối cảnh

Với các yêu cầu cần đạt về đọc hiểu truyền thuyết trong CTGDPT, có thể giữ nguyên đề nhất quán trong quan điểm, định hướng. Tuy nhiên khi triển khai đến các SGK và đặc biệt đến thực tiễn dạy học, chúng tôi đề xuất cần phải bổ sung thêm hướng tiếp cận bối cảnh. Điều đó đồng nghĩa với việc thiết lập một mô hình thể loại cho truyền thuyết mà ở đó văn bản chỉ là một thành tố bên cạnh các thành tố khác, được trình bày trong bản sau:

Bảng 3. Các thành tố của mô hình một văn bản truyền thuyết trong bối cảnh

Văn bản	Bối cảnh văn hoá			Bối cảnh tình huống				
Gồm các thành tố như Bảng 1	Lịch sử, Địa văn hoá	Cấu trúc xã hội	Tín ngưỡng, Lễ hội	Tình huống diễn xướng	Thành phần tham dự và quan hệ xã hội	Phương thức giao tiếp	Không gian, thời gian,	các thành tố khác

Các hướng dẫn và quy trình dạy học trình bày sau đây mang tính chất định hướng, gợi ý; khi triển khai, GV cần điều chỉnh linh hoạt theo đặc điểm nhận thức và tâm lí lứa tuổi của HS, điều kiện lớp học/nhà trường, cũng như bối cảnh văn hoá – xã hội địa phương, nguồn lực và chuẩn mực cộng đồng tại nơi áp dụng.

2.3.1. Giai đoạn Trước khi đọc – Cung cấp, khởi tạo bối cảnh

Trong dạy học truyền thuyết dân gian, giai đoạn *Trước khi đọc* đóng vai trò cung cấp, gia tăng bối cảnh, nhằm gia tăng tính “thiêng” của truyện. Dưới đây là ba phương thức khởi tạo bối cảnh trước khi đọc:

Thứ nhất, tham gia trực tiếp các lễ hội hoặc hoạt động văn hóa thực địa. Tùy điều kiện thực tế, nhà trường có thể tổ chức cho HS tham gia trực tiếp các lễ hội dân gian liên quan đến truyền thuyết sẽ học. Ví dụ: trước khi dạy truyền thuyết *Thánh Gióng*, có thể cho HS tham dự Hội Gióng; trước bài *Sơn Tinh – Thủy Tinh*, tổ chức chuyến đi thực tế đến lễ hội Tản Viên Sơn Thánh; hoặc nhân dịp Giỗ Tổ Hùng Vương, đưa HS về Đền Hùng (Phú Thọ) gắn với truyền thuyết *Con Rồng Cháu Tiên*. Nếu điều kiện không cho phép đi xa, có thể tận dụng lễ hội địa phương hoặc các hoạt động văn hóa ngay tại cộng đồng HS để kết nối với truyền thuyết. Hoạt động thực địa này cần được chuẩn bị kỹ: GV giới thiệu về ý nghĩa lễ hội, quy tắc ứng xử nơi thờ tự, phân công HS quan sát, ghi chép hoặc tham gia một số nghi thức (như dâng hương, rước kiệu, xem diễn xướng tái hiện truyền thuyết). Trải nghiệm thực tế tại lễ hội giúp biến truyền thuyết từ trang sách thành thực tại sinh động. HS được hòa mình vào không khí linh thiêng của cộng đồng, nghe tận tai những câu chuyện huyền tích qua lời thuyết minh của người lớn hoặc hướng dẫn viên, nhìn tận mắt các nghi thức văn hóa (rước kiệu, tế lễ, diễn cảnh chiến trận huyền thoại,...), thậm chí trực tiếp tham gia với vai trò nhỏ. Kết quả là khi trở lại lớp học, HS sẽ hiểu rằng câu chuyện đó không hề hư cấu xa lạ mà chính là một phần di sản sống động gắn liền với cộng đồng và bản sắc dân tộc.

Thứ hai, tiếp cận bối cảnh truyền thuyết thông qua phương tiện số và tư liệu đa phương thức. Nếu điều kiện thực tế không cho phép đưa HS đến tận không gian lễ hội, GV có thể sử dụng tư liệu đa phương thức (đa dạng kênh thông tin: nghe, nhìn, đọc) để mang không khí lễ hội và bối cảnh vào lớp học. Một số tư liệu có thể sử dụng gồm: video về lễ hội, nghi thức, hình ảnh, tranh minh họa; bản đồ số, tư liệu địa lý – di tích; trích đoạn phim, kịch... Điều quan trọng là cần hướng dẫn HS khai thác tư liệu. Ví dụ, khi chiếu video lễ hội, GV gợi ý: “*Các em hãy chú ý xem người dân thực hiện nghi lễ với thái độ như thế nào?*”, “*Em thấy khung cảnh đền chùa, lễ vật, trang phục thế nào? Điều đó cho em cảm giác gì?*” – HS sẽ nhận ra sự thành kính, trang nghiêm trên nét mặt, cử chỉ, hành động, trang phục. GV cũng có thể yêu cầu HS để ý âm thanh mang tính nghi lễ (tiếng trống hội dồn dập, tiếng chiêng vang ngân, tiếng hô, khấn hoặc diễn xướng châu văn...). Những cuộc thảo luận ngắn như vậy ngay trong khâu xem tư liệu giúp gắn kết trải nghiệm nghe – nhìn với xúc cảm thiêng liêng.

Thứ ba, gợi nhắc và tái hiện bối cảnh từ chính đời sống gia đình – xã hội. Có thể tập trung vào các nhóm trải nghiệm: 1) Phong tục thờ cúng tổ tiên trong gia đình. Ví dụ, trước khi học truyền thuyết *Con Rồng Cháu Tiên*, hay truyện *Bánh chưng, bánh giầy*, GV có thể đặt câu hỏi: “*Nhà em có bàn thờ tổ tiên không? Em thấy bố mẹ thường làm gì vào ngày giỗ? Việc gia đình em thờ cúng tổ tiên có ý nghĩa gì?*”. Qua các câu hỏi – trả lời, HS nhận ra ý nghĩa linh thiêng trong chính bàn thờ ở gia đình mình: đó là cách để tưởng nhớ và bày tỏ lòng biết ơn với những người đã khuất – chính họ là *cội nguồn* của mình, từ đó dễ dàng liên hệ, hiểu vì sao người xưa sùng kính Lạc Long Quân, Âu Cơ và các vua Hùng như những “đại tổ tiên” của cả dân tộc. 2) Ngày lễ dân tộc và sinh hoạt cộng đồng. Có thể khai thác những dịp như Tết Nguyên đán, Giỗ Tổ Hùng Vương, Tết Trung thu, hoặc các lễ kỷ niệm ở địa phương (giỗ tổ nghề, lễ cầu mùa...) và đưa ra các câu hỏi như “*Ngày 10/3 âm lịch là ngày gì, vì sao cả nước nghỉ lễ?*”... Khi nhận ra mình cũng tham gia (dù gián tiếp) vào các hoạt động tri ân tổ tiên, HS sẽ thấy tính nối tiếp thế hệ – mình đang gìn giữ một nghi lễ thiêng liêng từ ngàn xưa. 3) Biểu tượng văn hóa quen thuộc. Nhiều truyền thuyết dân gian lí giải nguồn gốc phong tục, biểu tượng mà đến nay vẫn hiện diện trong cuộc sống. Chẳng hạn, trước khi học truyền thuyết *Bánh chưng, bánh giầy*, thầy cô đặt câu hỏi: “*Nhà bạn nào Tết vừa rồi gói bánh chưng?*”, “*Vì sao ngày Tết người Việt lại gói bánh chưng, bánh giầy?*”, từ đó dẫn dắt vào truyền thuyết. Cách kết nối này giúp HS nhận ra truyền thuyết hiện diện xung quanh

mình, trong những vật phẩm và phong tục quen thuộc: một chiếc bánh, một chiếc đèn lồng hóa ra đều gắn với truyền thuyết thiêng, làm cho cuộc sống hiện tại mang chiều sâu lịch sử và tâm linh.

Trong giai đoạn *Trước khi đọc*, trên cơ sở trải nghiệm bối cảnh, GV cần thiết kế các công cụ học tập, định hướng các sản phẩm học tập giúp HS chủ động nhận diện những yếu tố của bối cảnh văn hóa và bối cảnh tình huống truyền thuyết. Cụ thể, dựa theo bảng thành tố, HS sẽ xác định các yếu tố lịch sử, địa – văn hóa, cấu trúc xã hội, lễ hội, tín ngưỡng (bối cảnh văn hóa) và đồng thời nhận biết tình huống giao tiếp, người diễn xướng, phương thức, không gian, thời gian (bối cảnh diễn xướng) của tác phẩm. Để hỗ trợ quá trình này, có thể sử dụng bảng câu hỏi, phiếu học tập hoặc sơ đồ 5W1H (một phương pháp giúp thu thập thông tin, giải quyết vấn đề hoặc lập kế hoạch bằng cách trả lời 6 câu hỏi cơ bản: *What – Cái gì?*, *Who – Ai?*, *When – Khi nào?*, *Where – Ở đâu?*, *Why – Vì sao?*, *How – Như thế nào?*) nhằm định hướng HS khám phá đầy đủ bối cảnh gồm: cái gì, ai, ở đâu, khi nào, tại sao và bằng cách nào đối với truyền thuyết đang học. Ngoài ra, GV cũng cần giới thiệu, cung cấp thêm một số dị bản để HS và so sánh giữa các dị bản và có nhiều cơ sở dữ liệu cho việc liên kết với bối cảnh.

2.3.2. Giai đoạn Trong khi đọc – Giải mã văn bản trong bối cảnh

Giai đoạn này tập trung vào việc hướng dẫn HS đọc – hiểu văn bản dựa trên tri thức bối cảnh đã khởi tạo từ trước. GV tổ chức cho HS tiếp cận trực tiếp văn bản, khám phá từng chi tiết, hình tượng, nhân vật... và liên hệ với các yếu tố bối cảnh văn hoá – tình huống. Cách dạy này phản ánh xu hướng chuyển từ phân tích văn bản thuần túy sang nghiên cứu folklore trong bối cảnh, HS dần giải mã được tầng ý nghĩa sâu của truyền thuyết dưới lăng kính văn hóa, thay vì chỉ hiểu cốt truyện bề mặt. Cụ thể, GV có thể thiết kế các hoạt động cho HS hướng vào các nội dung như: 1) Nhận diện đề tài, sự kiện chính, ngôn ngữ trần thuật trong truyện trong mối quan hệ bối cảnh diễn xướng với những người tham gia truyền thuyết; 2) Phân tích hình tượng nhân vật trong văn bản trong tương quan với biểu tượng vị Thánh được thờ cúng trong đời sống; 3) Phát hiện không gian, thời gian trong truyện tương ứng với không gian – thời gian diễn xướng ngoài đời thực; 4) Làm rõ vì sao các chi tiết kỳ ảo hoặc hành động của nhân vật lại gắn với lễ hội, tín ngưỡng hay phong tục địa phương; 5) Luận giải ý nghĩa của truyền thuyết trong chính thể hoạt động văn hoá, tín ngưỡng của người dân... Hoạt động dừng ở mức nhận diện, giải thích để giải mã lớp nghĩa văn hoá của từng chi tiết; không thực hiện tổng hợp, đánh giá giá trị, phản tư vị thế người kể hay tái định vị truyền thuyết trong bối cảnh.

Ví dụ, khi đọc truyền thuyết Thánh Gióng, GV cần hướng dẫn HS nhận diện, phân tích, lí giải, liên hệ một số chi tiết quan trọng trong văn bản và các thành tố bối cảnh đi kèm được trình bày trong bảng sau:

Bảng 3. Một số chi tiết văn bản và các thành tố bối cảnh của truyền thuyết Thánh Gióng

	Văn bản	Bối cảnh
<i>What – Cái gì?</i>	Thời Hùng Vương/Đời Hùng Vương thứ 6, giặc Ân xâm lược	Nhà nước sơ khai đầu tiên chiến thắng quân xâm lược phương Bắc
	Áo giáp sắt, mũ sắt, roi sắt, ngựa sắt	Thành tựu nghề rèn, đúc vũ khí sắt của người Việt cổ
	Gióng nhổ bụi tre quật vào quân giặc	Biểu tượng tre trong văn hoá
	Tre đằng ngà, ao hồ, tên gọi các làng	Đặc điểm địa lí, tự nhiên, xã hội
<i>Who – Ai?</i>	Tên nhân vật (Gióng/Dóng) và sự ra đời kì lạ (sau đêm mưa, bà mẹ ướm vết chân ở vườn cà)	Tín ngưỡng thờ thần Sấm, cầu mưa của cư dân nông nghiệp
	Cậu bé 3 tuổi không biết nói cười, đặt đâu nằm đấy nhưng tiếng nói đầu tiên lại là tiếng nói xin đi đánh giặc	Ý nghĩa linh thiêng của số 3, khẳng định sự trưởng thành và tham gia của cá nhân vào cộng đồng.

	Thánh Gióng phá giặc Ân	Trong lễ hội có cuộc diễn trận, nam thanh niên đóng vai các ông Hiệu, các thiếu nữ đóng vai giặc Ân, cờ lệnh và khí giới được chuẩn bị kỹ lưỡng, các nghi thức trang trọng, hội làng với nhiều trò chơi, hoạt động linh đình...
	Thánh Gióng bay về trời, vua phong là Phù Đổng Thiên Vương	Tín ngưỡng thờ cúng thành hoàng, hệ thống thần linh, sắc phong
<i>Where, When - Ở đâu, Khi nào?</i>	Ngày 9/4 Gióng bay về trời. Chân núi Sóc là nơi dừng chân cuối cùng của Gióng. Vua cho lập đền thờ ở quê nhà (làng Gióng) để tưởng nhớ công ơn.	Lễ hội tại đền Sóc (Sóc Sơn) ngày 6 tháng Giêng âm lịch. Lễ hội tại đền thờ Phù Đổng Thiên Vương (Gia Lâm) ngày 9 tháng 4 âm lịch. Các lễ hội khác gắn với các dị bản
<i>Why – Tại sao?</i>	Bản anh hùng ca mở đầu cho truyền thống yêu nước chống giặc ngoại xâm	Nhằm cổ kết cộng đồng, phát huy tinh thần đoàn kết, ý thức dân tộc
<i>How – Như thế nào?</i>	Kết hợp sự thật lịch sử và yếu tố kì ảo	Niềm tin, tự hào, biết ơn của nhân dân

Các thành tố trong bối cảnh có thể được sử dụng linh hoạt tùy thuộc vào mỗi truyền thuyết và các dị bản. GV có thể thiết kế nhiều hoạt động dạy học, sử dụng các phương pháp, kỹ thuật khác nhau để triển khai nội dung trên. Ví dụ, HS dùng các bút màu để đánh dấu, phân loại các chi tiết, gắn thêm bối cảnh vào bên cạnh các chi tiết, hoặc lập bảng, sơ đồ, ma trận liên kết giữa văn bản và bối cảnh. GV có thể điều phối thảo luận ngắn: “*Chi tiết nào mất ý nghĩa nếu di dời khỏi bối cảnh văn hoá, lễ hội kèm theo?*”. Việc này giúp HS nhận ra truyền thuyết không chỉ là một văn bản văn học được ghi lại bằng chữ viết, mà còn là một tổng thể văn hoá sống động trong đời thực.

2.3.3. Giai đoạn Sau khi đọc – Tổng hợp và tái định vị

Ở giai đoạn này, HS không chỉ tổng hợp, diễn giải ý nghĩa truyền thuyết trên nền bối cảnh đã kiến tạo ở hai giai đoạn trước, mà đặc biệt còn *tái tạo bối cảnh (recontextualize)* để hình thành năng lực *phản tư – siêu nhận thức (metacognition)* về vị trí người kể/đọc giả, phát triển năng lực *đồng sáng tạo văn hoá (co-creation)* thông qua lựa chọn hình thức diễn đạt phù hợp chuẩn mực cộng đồng, và xác lập đạo đức diễn ngôn khi chuyển dịch truyện kể vào môi trường nhà trường và không gian số.

Áp dụng lý thuyết của Amy Shuman về *quyền sở hữu câu chuyện*, trong giai đoạn này, GV cần dẫn dắt HS trả lời những câu hỏi phản tư sâu sắc: “Tôi có quyền kể lại truyền thuyết này không? Tôi kể lại truyền thuyết này từ phạm vi nào, vị trí nào? Tôi đã hiểu đúng bối cảnh này chưa? Truyền thuyết sẽ giảm/biến đổi giá trị và chuẩn mực ra sao nếu được kể trong bối cảnh lớp học thay vì bối cảnh lễ hội dân gian?...”. Bộ câu hỏi này đóng vai trò xác lập nguyên tắc, tiêu chuẩn chi phối các hoạt động sáng tạo theo các phương thức được gợi ý sau đây:

Thứ nhất, biểu diễn/trình diễn mô phỏng bối cảnh thực tế một cách có ý thức: Sau khi đã đọc và giải mã văn bản, HS tiến hành tái hiện các thành tố bối cảnh gắn với truyền thuyết như nghi thức, vai diễn, lời xướng, không gian, thời điểm tổ chức lễ hội... Việc tái hiện không nhằm “làm lễ hội trong lớp học” mà để hiểu cơ chế vận hành của một sự kiện diễn xướng folklore. Trước khi dàn dựng, lớp thống nhất một bản cam kết đạo đức: không thiêu hoá hay giễu nhại, không sử dụng/biến tấu biểu tượng thiêng tuỳ tiện, tôn trọng quy ước cộng đồng và minh định mục đích học thuật. Cảnh tái hiện được rút gọn, có thuyết minh bối cảnh chỉ rõ giới hạn mô phỏng so với thực tế (cái gì có thể/không thể dựng lại trong lớp học, vì sao?...). Sau trình diễn, yêu cầu HS nêu cảm nhận về vị trí người kể/điển và người tham gia, bàn luận những thay đổi về ý nghĩa khi chuyển bối cảnh từ không gian lễ hội sang không gian học đường.

Thứ hai, tổ chức diễn dã nhỏ và ghi chép đa điểm nhìn: Nhằm nhận diện truyền thuyết như một thực hành sống, HS thực hiện một hoạt động diễn dã quy mô nhỏ: quan sát hiện trường/không gian liên quan, phỏng vấn ngắn các chủ thể, hoặc khai thác kho tư liệu số và ghi chép theo mẫu nhật kí quan sát. Mỗi HS sau đó viết một bản tường thuật ngắn từ một vai nhìn được phân công: thành viên cộng đồng, du khách, nhà nghiên cứu, hay chính HS. Việc so sánh các bản tường thuật sẽ cho thấy cách vai trò của chủ thể, quyền/ùy quyền phát ngôn và mối quan hệ với bối cảnh chi phối nội dung, giọng điệu và giá trị của câu chuyện. Hoạt động này đặc biệt phù hợp mô hình dự án vì khuyến khích trải nghiệm thực tế, giải quyết nhiệm vụ học tập cụ thể, đồng thời hình thành thói quen làm việc với dữ liệu, trích dẫn nguồn và chuẩn mực đạo đức nghiên cứu.

Thứ ba, thiết kế “bản đồ bối cảnh” nhiều tầng, lớp: Từ các tư liệu thu thập được, HS xây dựng một bản đồ bối cảnh nhằm trực quan hóa mạng lưới quan hệ giữa truyền thuyết, địa danh, biểu tượng, nghi lễ và đời sống đương đại. Lớp đầu tiên của bản đồ biểu thị các dữ kiện địa – văn hoá (địa điểm, tuyến di chuyển, mốc thời gian); lớp thứ hai mô tả thực hành lễ hội và những vai trò trong diễn xướng; lớp thứ ba cho thấy các diễn giải hiện đại như trưng bày bảo tàng, hoạt động du lịch, sản phẩm sáng tạo... Mỗi điểm nút được kèm thuyết minh ngắn và nhãn chú ý về các vấn đề giới hạn mô phỏng, yếu tố thiêng. Hoạt động này giúp HS nhận ra tính liên tục, biến đổi của di sản, rèn luyện khả năng khái quát từ dữ kiện rời rạc thành tri thức tổng hợp.

Thứ tư, thực hiện dự án tái tạo truyền thuyết trên không gian số. Hoạt động này phù hợp với xu hướng phổ biến và tất yếu của tiếp nhận truyền thuyết nói riêng và folklore nói chung trong bối cảnh truyền thông và chuyển đổi số đương đại. “Quá trình chuyển đổi của folklore từ hình thức truyền miệng, văn bản cho đến hình thức sáng tạo, lưu truyền và biến đổi trên nền tảng kĩ thuật số và không gian ảo đã chạm đến những vấn đề có tính chất cốt lõi của ngành nghiên cứu văn hóa dân gian truyền thống” [14]. HS có thể được phân công theo nhóm, khảo sát cách truyền thuyết được tái hiện trên mạng xã hội, trò chơi trực tuyến, phim ảnh hoặc các nền tảng số khác; mô tả cách kể, giọng điệu, đối tượng hướng tới và quy tắc nền tảng, đối chiếu với bối cảnh gốc của lễ hội hay cộng đồng. Từ đó, phân tích sự dịch chuyển truyền thuyết từ bối cảnh truyền thống sang bối cảnh số, chỉ ra điều gì được làm nổi bật, điều gì bị giản lược hay hiểu sai và hệ quả đạo đức – văn hoá có thể nảy sinh. Sản phẩm cuối gồm báo cáo phân tích kèm đề xuất bộ nguyên tắc ngắn gọn khi phổ biến truyền thuyết trên môi trường số. Hoạt động này giúp HS hiểu cơ chế dịch chuyển bối cảnh tương đương với dịch chuyển ý nghĩa, phát triển năng lực đánh giá truyền thông và ý thức trách nhiệm khi tái tạo di sản trong kỷ nguyên số.

Bằng những hình thức trên, HS có thể thể hiện cảm xúc và trải nghiệm của bản thân sau khi đọc, kết nối văn bản với đời sống hiện thực và với các văn bản, sự kiện văn hóa khác, đồng thời tích hợp với các kĩ năng viết, nói và nghe trong môn Ngữ văn và tích hợp với các môn học khác. Thông qua trình bày và trao đổi về sản phẩm học tập cuối giờ, HS nâng cao ý thức rằng các truyền thuyết dân gian đều là một phần của bức tranh văn hóa lớn, phản ánh niềm tin và khát vọng của cộng đồng xưa - những giá trị tiếp tục vang vọng và có ý nghĩa giáo dục đối với thế hệ trẻ ngày nay. Đồng thời, họ cũng học cách đặt câu hỏi về trách nhiệm của mình trong công việc lưu truyền và biến đổi di sản văn hóa.

3. Kết luận

Ý nghĩa của kết quả nghiên cứu nằm ở ba cấp độ. Về lí luận, khẳng định tính thiết yếu của tiếp cận bối cảnh đối với VHDG nói chung và thể loại truyền thuyết nói riêng; đưa ra mô hình một truyền thuyết trong bối cảnh trong tương quan so sánh với một văn bản truyền thuyết phi bối cảnh; luận giải rằng ý nghĩa thẩm mỹ – xã hội của truyền thuyết chỉ thực sự phát huy trong bối cảnh văn hoá và bối cảnh tình huống nhất định. Về thực tiễn sư phạm, chuyển hoá từ khung lí thuyết tiếp cận truyền thuyết trong bối cảnh thành quy trình và các hướng dẫn về phương pháp, kĩ thuật, công cụ, thao tác ở ba giai đoạn Trước – Trong – Sau khi đọc truyền thuyết, là gợi ý cho GV và HS trong quá trình tổ chức dạy học, giúp nâng cao chất lượng dạy học truyền thuyết và

VHDG tại nhà trường phổ thông. Cách tiếp cận này cũng góp phần khắc phục những hạn chế của phương pháp truyền thống vốn chỉ tập trung phân tích nội tại văn bản, đồng thời đáp ứng tốt các yêu cầu về phát triển năng lực và phẩm chất trong CTGDPT 2018. Về chính sách di sản, việc dạy học VHDG gắn với bối cảnh, văn hoá nhằm giáo dục di sản cho thế hệ trẻ, góp phần phục dựng, bảo tồn, duy trì và phát triển văn hoá bền vững. Bài viết hi vọng đem đến một đóng góp về định hướng, phương pháp luận trong tiếp nhận VHDG trong nhà trường phổ thông. Để phát triển hướng nghiên cứu này, các công trình tiếp theo có thể thực hiện khảo sát, thực nghiệm ở nhiều cơ sở giáo dục ở các địa phương khác nhau, đồng thời nghiên cứu sâu hơn về vai trò và ảnh hưởng của hướng tiếp cận bối cảnh đối với công tác nghiên cứu và giảng dạy VHDG ở các thể loại khác.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Foley JM, (1991). *Immanent Art: From Structure to Meaning in Traditional Oral Epic*. Indiana University Press.
- [2] Shuman A, (2006). Entitlement and empathy in personal narrative. *Narrative Inquiry* 16:1, pp 157-164. ISSN1387 – 6740/ E-ISSN 1569 – 9935. John Benjamins Publishing Company.
- [3] Bảo tàng Dân tộc học Việt Nam, Trung tâm Nghiên cứu Quốc tế về Di sản Văn hoá Phi vật thể ở khu vực châu Á – Thái Bình Dương, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, (2020). *Tài liệu hướng dẫn: Giáo dục về di sản văn hoá phi vật thể trong trường phổ thông hướng tới các mục tiêu phát triển bền vững (Tái bản có sửa chữa)*. NXB Văn hoá Dân tộc, Hà Nội.
- [4] NV Hùng, (2013). *Bình giảng truyền thuyết (Sách dùng trong nhà trường)*. NXB Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
- [5] Kirshenblatt – Gimblett, Barbara, (1975). A Parabel in Context: A Social Interactional Analysis of Storytelling Performance. Bản dịch tiếng Việt trong: ND Thịnh & Proschan F., *Folklore thế giới: Một số công trình nghiên cứu cơ bản*, tr. 663-698. NXB Khoa học Xã hội, Hà Nội.
- [6] Dundes A, (1964). *Texture, Text and Context*. Bản dịch tiếng Việt trong: ND Thịnh & Proschan F., *Folklore thế giới: Một số công trình nghiên cứu cơ bản*, tr. 504-521. NXB Khoa học Xã hội, Hà Nội.
- [7] Ben-Amos D, (1971). *Toward a Definition of Folklore in Context*. Bản dịch tiếng Việt trong: ND Thịnh & Proschan F, *Folklore thế giới: Một số công trình nghiên cứu cơ bản*, tr. 209-231. NXB Khoa học Xã hội, Hà Nội.
- [8] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). *Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn năm 2018*.
- [9] Jakobson R, (1960). *Linguistics and Poetics*. Bản dịch tiếng Việt trong: ND Thịnh & Proschan F, *Folklore thế giới: Một số công trình nghiên cứu cơ bản*, tr. 555-601. NXB Khoa học Xã hội, Hà Nội.
- [10] Bauman, (1975). *Verbal Art as Performance*. Bản dịch tiếng Việt trong: ND Thịnh & Proschan F, *Folklore thế giới: Một số công trình nghiên cứu cơ bản*, tr. 744-803. Nxb Khoa học Xã hội, Hà Nội.
- [11] NM Thuyết (Tổng Chủ biên) (2021). *Ngữ văn 6, Cánh Diều, tập 1*. NXB Đại học Sư phạm TP Hồ Chí Minh.
- [12] BM Hùng (Tổng Chủ biên) (2020). *Ngữ văn 6, Kết nối tri thức với cuộc sống, tập 2*. NXB Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
- [13] NTH Nam (Chủ biên) (2020). *Ngữ văn 6, Chân trời sáng tạo, tập 1*. NXB Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
- [14] BV Niên, NTK Ngân (2024). Chuyên đôi thực hành diễn xướng Mo Mường trong thời đại kỹ thuật số, *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Sư phạm Hà Nội*, 69 (3), 61-71. Doi: 10.18173/2354-1067.2024-0049.