

**SEMIOTICS AS A PEDAGOGICAL
ORIENTATION IN TEACHING
LITERARY READING
COMPREHENSION TOWARD
COMPETENCY DEVELOPMENT IN
UPPER SECONDARY EDUCATION**

Lý Trần A Khuong
*High School for the Gifted,
Vietnam National University Ho Chi Minh
City, Ho Chi Minh city, Vietnam*
*Corresponding Author: Ly Tran A Khuong
e-mail: ltakhuong@ptnk.edu.vn

Received October 1, 2025.
Revised October 30, 2025.
Accepted December 9, 2025.

**KÍ HIỆU HỌC
NHƯ LÀ MỘT HƯỚNG ĐI
KHẢ DỤNG TRONG DẠY HỌC
ĐỌC HIỂU VĂN BẢN VĂN HỌC
THEO ĐỊNH HƯỚNG PHÁT TRIỂN
PHẨM CHẤT VÀ NĂNG LỰC**

Lý Trần A Khuong
*Trường Phổ thông Năng khiếu,
Đại học Quốc gia TP. Hồ Chí Minh, thành
phố Hồ Chí Minh, Việt Nam*
*Tác giả liên hệ: Lý Trần A Khuong
e-mail: ltakhuong@ptnk.edu.vn

Ngày nhận bài: 1/10/2025.
Ngày sửa bài: 30/10/2025.
Ngày nhận đăng: 9/12/2025.

Abstract. The article explores semiotics as a viable approach to teaching literary reading comprehension at the upper secondary level within a competency-based educational framework. Theoretically, it conceptualizes literary texts as open semiotic fields in which meaning is constructed through reading in relation to cultural dialogue and ideology. Pedagogically, it proposes practical principles and levels of application in school contexts. The study's novelty lies in repositioning semiotics from a tool of textual analysis to a pedagogical methodology and in demonstrating its alignment with contemporary educational theories. The findings confirm semiotics as a flexible and sustainable approach that fosters students' critical thinking and creative capacities.

Keywords: semiotics, teaching reading comprehension, literature, upper secondary level, competency development.

Tóm tắt. Bài viết bàn luận kí hiệu học như một định hướng khả dụng trong dạy học đọc hiểu văn bản văn học ở Trung học Phổ thông theo định hướng phát triển phẩm chất và năng lực. Về lí luận, nghiên cứu xác lập các đặc điểm đọc hiểu từ góc độ kí hiệu học, coi văn bản là trường kí hiệu mở, ý nghĩa được kiến tạo trong quá trình đọc và gắn với đối thoại văn hóa, ý thức hệ. Về ứng dụng, bài viết đề xuất các nguyên tắc sư phạm và cấp độ vận dụng khả thi trong nhà trường. Tính mới nằm ở việc chuyển kí hiệu học từ phân tích văn bản sang phương pháp dạy học và làm rõ sự cộng hưởng với các lí thuyết giáo dục hiện đại để xây dựng hệ nguyên tắc khả thi. Kết quả khẳng định kí hiệu học là định hướng mềm dẻo, khai phóng và bền vững, góp phần nuôi dưỡng tư duy phản biện và năng lực sáng tạo của học sinh.

Từ khóa: kí hiệu học, dạy học đọc hiểu, Ngữ văn, Trung học Phổ thông, phát triển năng lực.

1. Mở đầu

Từ đầu thế kỉ XX, kí hiệu học đã được xác lập như một nền tảng nghiên cứu bền vững qua các công trình kinh điển. F. Saussure trong *Cours de linguistique générale* (1916) khẳng định ngôn ngữ là một hệ thống quan hệ đối vị (quan hệ vi sai/ différences) [1; 166-167]. Trong giai đoạn 1931-1958, học thuyết tam đoạn luận gồm: *kí hiệu* (sign), *đối tượng* (object) và *cái diễn giải* (interpretant) của C. S. Peirce phát triển năm 1907 được hệ thống hóa, diễn giải và lan tỏa qua việc xuất bản bộ *Collected Papers* (công trình tổng hợp), nhấn mạnh tính vô hạn của quá

trình tạo nghĩa [2; 176-177, 184]. Sang nửa sau thế kỉ XX, R. Barthes với công trình *S/Z* (1970, 1974) và *Mythologies* (1957, 1975) xem văn bản như *mạng lưới mã* (network of codes) [3; 20] gắn với *ý thức hệ* (bourgeois ideology) [4; 141-142]; U. Eco trong *A Theory of Semiotics* (1979) hệ thống hóa kí hiệu học thành một lí thuyết mã [5; 3-4, 38]; Y. Lotman với *Universe of the Mind* (1990) mở rộng thành khái niệm *kí hiệu quyển* (semiosphere) [6; 123-124], nhấn mạnh chiều kích văn hóa - lịch sử của văn bản [6; 19, 272]. Có thể khẳng định văn bản là hệ thống kí hiệu đa tầng, “ý nghĩa của văn bản không bao giờ tồn tại sẵn có, mà chỉ được hình thành trong tiến trình đọc khi người đọc chủ động lấp đầy những khoảng trống mà văn bản để lại” [7; 34].

Song song với kí hiệu học, lí thuyết tiếp nhận văn học cũng làm rõ vai trò trung tâm của người đọc trong quá trình tạo nghĩa. W. Iser trong *The Act of Reading* (1978) đề xuất khái niệm *khoảng trống văn bản* (textual gap) cũng như vai trò hay hoạt động *lấp đầy khoảng trống văn bản* (structured act) [7; 35-36, 183]; H. R. Jauss với *Toward an Aesthetic of Reception* (1982) đưa ra phạm trù *chân trời chờ đợi* (erwartungshorizont), đặt hoạt động tiếp nhận trong tính lịch sử [8; 24-25]; L. M. Rosenblatt trong *The Reader, the Text, the Poem* (1994) nhấn mạnh tính tương tác giữa *người đọc* (reader), *văn bản* (text) và *ngữ cảnh* (context) [9; 12, 88]. Các tiếp cận này thống nhất ở quan điểm rằng “việc tạo sinh ý nghĩa của văn bản không chỉ được thực hiện trong hành vi sản xuất mà còn trong hành vi tiếp nhận” [10; 302].

Ở Việt Nam, các lí thuyết kí hiệu học và tiếp nhận văn học đã sớm được giới thiệu trong nghiên cứu văn học qua các bản dịch nền tảng như *Giáo trình ngôn ngữ học đại cương* của F. Saussure (do Cao Xuân Hạo dịch, 2004) [11] hay *Những huyền thoại* của Barthes (do Phùng Văn Tửu dịch, 2008) [12]. Sự tiếp nhận sớm hơn đã xuất hiện từ thập niên 1970, tiêu biểu là Hoàng Trinh với bài “*Kí hiệu, nghĩa và phê bình văn học*” (1979) [13]. Các nghiên cứu quan trọng về sau như: Trương Đăng Dung với “*Từ văn bản đến tác phẩm văn học*” (1998) [14], “*Văn bản văn học và sự bất ổn của nghĩa*” (2021) [15] và Trần Đình Sử với “*Trên đường biên của lí luận văn học*” (2016) [16], trong đó kí hiệu học được áp dụng để giải mã hệ thống biểu tượng; Đỗ Lai Thúy trong *Sự đồng đánh của phương pháp* (2004), giới thiệu kí hiệu học như một phương pháp phê bình, sử dụng phạm trù biểu nghĩa, liên nghĩa để phân tích văn bản [17]; Lê Nguyên trong *Phê bình Kí hiệu học - Đọc văn như là hành trình tái thiết ngôn ngữ* quan niệm rằng phân tích văn bản nghệ thuật là một hành trình “*khảo cổ học tri thức*”, nhằm tái thiết các hệ thống ngôn ngữ đặc thù làm nên loại hình diễn ngôn của thời đại và của từng tác giả [18]; Lê Huy Bắc trong *Kí hiệu và liên kí hiệu* (2019) tập trung nghiên cứu sâu về các khái niệm kí hiệu học, sự liên kết giữa các kí hiệu trong văn bản và các phương pháp kiến tạo nghĩa của kí hiệu để áp dụng trong dạy học [19].

Dù vậy, các nghiên cứu trên chưa thực sự đặt ra vấn đề về sự chuyển hóa kí hiệu học thành một định hướng sư phạm cụ thể trong dạy học hiểu. Từ đó, bài viết tập trung vào ba vấn đề: (1) *xác định đặc điểm của hoạt động dạy học đọc hiểu văn bản văn học từ góc độ kí hiệu học*; (2) *đề xuất các nguyên tắc sư phạm định hướng hoạt động đọc hiểu theo kí hiệu học*; (3) *làm rõ ưu thế của kí hiệu học*, khẳng định khả năng ứng dụng kí hiệu học như một định hướng khai phóng, linh hoạt và bền vững trong dạy học đọc hiểu.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Đặc điểm của hoạt động dạy học đọc hiểu văn bản văn học từ góc độ kí hiệu học

Trong phần này, vấn đề “*dạy học đọc hiểu văn bản văn học*” được chúng tôi xác định là tổ chức cho học sinh cấp Trung học Phổ thông đọc các văn bản nghệ thuật (ngôn từ) theo định hướng phát triển phẩm chất và năng lực, chú trọng nội dung, cơ chế tạo nghĩa và giá trị thẩm mĩ trong quan hệ văn hoá - lịch sử của văn bản. Mặt khác, “*kí hiệu học*” được định hình là lĩnh vực khoa học nghiên cứu kí hiệu và quá trình tạo nghĩa, xem văn bản như một hệ thống mã/ quan hệ, trong đó ý nghĩa này sinh từ quy ước và sự đối vị giữa các yếu tố. Việc phối kết hai phạm trù này với nhau là hợp lí vì đọc hiểu văn học về bản chất là hoạt động diễn giải, người học phải

giải mã dấu hiệu nghệ thuật, quy chiếu liên văn bản và kiểm chứng cách hiểu bằng chứng từ văn bản. Do đó, kí hiệu học vừa cung cấp công cụ, vừa định hướng một quan điểm dạy học nhấn mạnh tính quá trình của nghĩa và vai trò chủ thể của người đọc.

2.1.1. Tính liên ngành

Văn bản văn học là mạng lưới kí hiệu đa hệ thống với các mã văn hóa, xã hội, lịch sử, tâm lí được thể hiện qua ngôn từ. Khái niệm “*mạng lưới kí hiệu đa hệ thống*” truy nguyên từ tư tưởng của R. Barthes và Y. Lotman. Còn R. Barthes trong *S/Z* khẳng định văn bản là “*một vũ trụ của các dấu hiệu, không phải là một cấu trúc của các dấu hiệu*” [3; 5] và phải được hiểu như một “*mạng lưới mã*” (network of codes) chồng lấn [3; 5]. Lotman [6; 123] trong *Universe of the Mind: A Semiotic Theory of Culture* nhấn mạnh văn bản là “*một cơ chế tạo nghĩa thứ cấp của văn hóa*” (secondary modelling system of culture). Ý nghĩa chỉ được hình thành trong tiến trình đọc. Lotman khi phát triển khái niệm “*kí hiệu quyển*” (semiosphere) đã chỉ ra rằng mọi văn bản nghệ thuật tồn tại trong một không gian kí hiệu gồm nhiều hệ thống tương tác lẫn nhau. Sự giao thoa giữa quan niệm của R. Barthes và Y. Lotman cho phép chúng tôi diễn đạt văn bản như một “*mạng lưới kí hiệu đa hệ thống*” - nhấn mạnh tính liên ngành của nghĩa trong tiến trình tiếp nhận. Quan điểm này được củng cố khi C. Paolucci nhấn mạnh: “*ý nghĩa chảy trôi ngay cả khi không có bất cứ sự ổn định cố định nào*” [11; 15]. Do đó, hoạt động dạy học đọc hiểu văn bản văn học trong nhà trường cần được mở rộng từ phân tích ngôn ngữ thuần túy sang quá trình giải mã đã tăng để huy động đồng thời nhiều tri thức, kinh nghiệm để kiến tạo nghĩa.

2.1.2. Tính quy ước và hệ thống

F. Saussure trong chuyên luận thứ ba của *Cours de linguistique générale* khẳng định: “*Trong ngôn ngữ chỉ tồn tại những khác biệt, chứ không có những yếu tố mang tính tự thân*” [1; 67]. Theo đó, *giá trị* (valeur) của một đơn vị chỉ xuất hiện khi đặt nó trong quan hệ đối vị với các đơn vị khác. Ở bình diện vĩ mô, U. Eco trong *A Theory of Semiotics* nhấn mạnh tính tự trị của mã: “*Tri giác thực tế và hành vi diễn giải của người tiếp nhận không phải là điều kiện cần để xác định một quan hệ có nghĩa; chỉ cần mã dự liệu một sự tương ứng đã được thiết lập giữa cái “đứng thay cho” và cái mà nó quy chiếu, vốn có hiệu lực đối với mọi khả thể tiếp nhận, ngay cả khi không có, hoặc sẽ không bao giờ có, một người tiếp nhận nào tồn tại*” [5; 8]. Như vậy, Saussure và Eco đã bổ sung cho nhau: *kí hiệu chỉ có giá trị trong hệ thống và hệ thống ấy là một mạng lưới có tính trừu tượng, vận hành độc lập*. Từ cơ sở đó, văn bản văn học có thể được xem như một *mạng lưới mã*, vận hành trên hai bình diện: *nội sinh* (ngôn ngữ, cấu trúc, thể loại) và *ngoại sinh* (văn hóa, xã hội, ý thức hệ). Chi tiết nghệ thuật chỉ trở thành kí hiệu khi được đặt trong quan hệ đối vị và trong các tuyến quy chiếu đa tầng. Vì thế, đọc hiểu cần hướng tới thao tác đối chiếu, quy chiếu và kiểm chứng, thay vì giải mã kiểu phân tử. W. Iser trong *The Reading Process: A Phenomenological Approach* cũng cho thấy ý nghĩa hình thành khi người đọc vận hành các viễn tượng do văn bản gợi ra và lấp đầy khoảng trống của cấu trúc: “*Khi người đọc sử dụng các viễn tượng khác nhau mà văn bản gợi ra để liên hệ các mô thức và những “lược đồ hóa” quan điểm với nhau, anh ta khiến tác phẩm vận động và chính tiến trình này cuối cùng dẫn đến sự đánh thức những phản ứng trong bản thân mình*. Như vậy, hoạt động đọc khiến tác phẩm văn học trở nên vận động và mang tính động năng vốn có” [7; 51]. Với cơ chế quy ước - mã vừa mở rộng khả năng diễn giải, vừa đặt diễn giải trong giới hạn các quy ước chung, bảo đảm khoa học và cộng thông của dạy đọc, hạn chế nguy cơ diễn giải tùy tiện.

2.1.3. Tính song kép - biện chứng

F. Saussure ngay từ đầu công trình *Cours de linguistique générale* đã lí luận rằng ngôn ngữ có thể phân xuất thành *cái biểu đạt* (signifiant) và *cái được biểu đạt* (signifié) [1; 67]. Trên cơ sở vận dụng quan điểm nhị phân của F. Saussure, R. Barthes trong công trình *Mythologies* đã phát triển mối quan hệ dựa trên bình diện hiển ngôn thành bình diện *hàm ngôn* (connotation) và *huyền thoại* (myth). Trong tiểu luận “*Myth Today*” (phần cuối *Mythologies*), R. Barthes phân

tích mối quan hệ *cái biểu đạt - cái được biểu đạt* và sự hình thành của huyền thoại như một *hệ thống kí hiệu bậc hai* (second-order semiological system): “Nhưng huyền thoại là một hệ thống đặc thù, ở chỗ nó được kiến tạo từ một chuỗi kí hiệu học đã tồn tại trước đó: nó là một hệ thống kí hiệu học bậc hai. Cái vốn là một kí hiệu (tức sự kết hợp liên tưởng giữa khái niệm và hình ảnh) trong hệ thống thứ nhất, trở thành một cái biểu đạt trong hệ thống thứ hai” [4; 117]. Có thể nói kí hiệu văn học mang đặc tính song kép khi nó vừa tồn tại như *hình thức ngôn ngữ cụ thể* (từ ngữ, hình ảnh, giọng điệu, cấu trúc, thủ pháp), vừa quy chiếu đến tầng trừu tượng (giá trị nhân sinh, huyền thoại văn hóa, ý thức hệ). Chính sự đồng hiện này buộc người đọc phải tiếp nhận văn bản trong hai chiều: (1) *thường thức đặc trưng thẩm mĩ của nghệ thuật ngôn từ*, (2) *giải mã chiều sâu tư tưởng, văn hóa mà kí hiệu gợi mở*. Bên cạnh đó, W. Iser cũng nhấn mạnh rằng ý nghĩa văn bản được kích hoạt khi người đọc tri nhận mối căng thẳng giữa hình thức biểu đạt và những tầng nghĩa tiềm ẩn - “Ý nghĩa của văn bản không phải là một đối tượng mà ta có thể đơn giản tiếp nhận; nó là kết quả của sự tương tác giữa cái được viết ra và cái bị bỏ trống, giữa cái được trình bày và cái bị che giấu, khiến cho quá trình đọc luôn hiện ra như một dạng biện chứng giữa hiển lộ và che khuất” [7; 53]. R. Barthes và W. Iser gặp nhau ở chỗ đều phủ định khả năng tồn tại một nghĩa văn bản cố định, nhưng tiếp cận từ hai bình diện khác nhau. R. Barthes nhấn mạnh đến sự đồng hiện giữa nghĩa hiển ngôn, hàm ngôn và huyền thoại [4], W. Iser tập trung vào quá trình tiếp nhận, coi ý nghĩa văn bản được kích hoạt trong mối căng thẳng biện chứng giữa cái được trình bày và cái bị bỏ trống [7], không có chuyện sao chiếu hiện thực. Thực vậy, tiếp cận kí hiệu học giúp người đọc thoát khỏi lối đọc đơn tuyến để khám phá “*cách thức mà văn bản được diễn giải*” [4; 130-131, 142] và “*ý nghĩa nào được kích hoạt*” [8; 145-146]. Sự tập trung này thực sự có ý nghĩa đối với việc dạy học đọc hiểu văn bản văn học.

2.1.4. Tính năng sản

Quan điểm của Peirce đã chỉ ra “*cái diễn giải*” (interpretant) lại trở thành một kí hiệu mới trong vòng lặp kí hiệu học tiếp theo: “Một dấu hiệu hướng đến một chủ thể nào đó, nghĩa là tạo ra trong tâm trí của người đó một dấu hiệu tương đương, hoặc có thể là một dấu hiệu được phát triển hơn. Dấu hiệu mà nó tạo ra, chúng tôi gọi là cái diễn giải của dấu hiệu thứ nhất. Dấu hiệu ấy đại diện cho một cái gì đó, tức đối tượng của nó. Nó đại diện cho đối tượng đó, không phải trong mọi phương diện, mà chỉ trong mối liên hệ với một ý niệm nào đó, điều mà tôi đôi khi gọi là nền tảng của cái biểu đạt” [2; 228]. Mặt khác, R. Barthes trong *Image - Music - Text* và luận điểm về “*cái chết của tác giả*” (The Death of the Author) cho rằng văn bản là “*tấm vải dệt liên văn bản*” (a tissue of quotations, woven entirely with citations) [12; 146, 160]. Còn R. Jauss thì phát triển khái niệm “*chân trời chờ đợi*” (erwartungshorizont) [8], coi sự tiếp nhận văn học là quá trình liên tục biến đổi khi tác phẩm gặp gỡ các kì vọng, định kiến và trải nghiệm văn hóa - xã hội của công chúng. Một tác phẩm có thể thỏa mãn, phá vỡ, vượt qua chân trời này, tạo ra “*khoảng cách thẩm mĩ*” (aesthetic distance) như là yếu tố quyết định để kiến tạo giá trị và vị trí lịch sử của văn bản. Như P. Rockhill trong nghiên cứu *The Reception Theory of Hans Robert Jauss: Theory and Application* đúc rút: “Theo Jauss, yếu tố lịch sử được tái khẳng định khi người tiếp nhận văn bản ở cả hiện tại và quá khứ tham gia như những chủ thể trung gian của văn bản. Công chúng đồng thời đóng vai trò trung gian giữa các tác phẩm cũ và mới, qua đó cung cấp nền tảng cho việc kiến giải chuỗi kế thừa văn học, vốn sẽ được ghi nhận trong sử học văn học” [13; 58]. Vậy, ý nghĩa văn học luôn được tạo tác trong một tiến trình vận động và năng sản. Nhấn mạnh tính năng sản giúp giáo viên tổ chức giờ học như không gian đa nghĩa có kiểm soát, rèn luyện tư duy phản biện, sáng tạo vì mỗi diễn giải phải được lí giải, đối chiếu và thương thuyết; qua đó, học sinh nhận ra sự gắn bó của văn bản với lịch sử - văn hóa, phát triển năng lực đối thoại và hội nhập. Vì vậy, ưu thế của kí hiệu học trong dạy học đọc hiểu là biến hoạt động đọc thành quá trình kiến tạo nghĩa năng động, nơi ai cũng có thể trở thành chủ thể đồng sáng tạo trong chân trời tiếp nhận của thế hệ mình.

2.1.5. Tính văn hoá - lịch sử

R. Barthes chỉ ra rằng kí hiệu trong đời sống xã hội luôn gắn với ý thức hệ thông qua cơ chế “*huyền thoại hóa*”, vốn tự nhiên hóa những giá trị lịch sử và chính trị. Trong *Mythologies*, tác giả khẳng định: “Mọi đối tượng hay cử chỉ đều có thể bị áp đặt nghĩa, không có gì có khả năng kháng cự lại quá trình này” [4; 90]. Theo đó, việc gán nghĩa có thể che khuất bối cảnh xã hội - chính trị. Barthes cho thấy truyền thông đã “thánh hóa từ thiện và che khuất mọi quy chiếu đến các nguyên nhân kinh tế - xã hội của tình trạng vô gia cư và nghèo đói đô thị” qua hình ảnh tu sĩ Pierre [4; 91]. Như vậy, kí hiệu tham gia vào một chiến lược huyền thoại hóa, khiến các giá trị mang tính lịch sử trở nên “tự nhiên” và khó bị chất vấn. Barthes xem huyền thoại (myth) như một hệ thống kí hiệu học bậc hai (second-order semiological system), trong đó “cái từng là kí hiệu ở hệ thứ nhất sẽ trở thành cái biểu đạt ở hệ thứ hai” [14; 114-116]. Chính sự “tự nhiên hóa” này khiến người đọc khó nhận ra chiến lược diễn giải đang chi phối văn bản và do đó khó đặt lại câu hỏi phản biện hay đào sâu đối với các giá trị văn hóa được truyền tải như một *hình thức “tự nó vốn thế”* (form) [14; 142]. Do đó, kí hiệu văn học tham gia tái sản xuất các hệ giá trị văn hóa và ý thức hệ. Ở bình diện rộng hơn, Y. Lotman với khái niệm “*kí hiệu quyền*” nhấn mạnh văn bản nghệ thuật chỉ tồn tại trong không gian kí hiệu của văn hóa: “Bằng phép so sánh với sinh quyền, chúng ta có thể nói đến một kí hiệu quyền... Bên ngoài kí hiệu quyền, sẽ không thể có ngôn ngữ hay giao tiếp” [6; 123]. Không gian ấy mang tính dị biệt: “Kí hiệu quyền được đặc trưng bởi tính dị biệt của nó... không có một cấu trúc mã hóa thống nhất, mà chỉ là một tập hợp những hệ thống khác nhau nhưng có liên hệ với nhau” [6; 125]. Vì vậy, cùng một văn bản có thể được diễn giải khác nhau theo các chân trời văn hóa. Lotman đồng thời chỉ ra cơ chế “tự mô tả” của văn hóa có thể loại trừ một số hiện tượng khỏi trường nhìn tiếp nhận: “Họ là những nhà văn mà trong thời đại của mình bị xếp vào hàng “không tồn tại”... nhưng khi quan điểm thay đổi, những “kẻ vô danh” ấy bỗng nhiên xuất hiện trở lại” [6; 129]. Từ các gợi ý, hoạt động đọc hiểu văn bản văn học cần đặt văn bản vào đối thoại với bối cảnh văn hóa - lịch sử và các mã xã hội đang chi phối việc tạo nghĩa. Trong dạy học Ngữ văn ở cấp Trung học Phổ thông, nguyên tắc này giúp học sinh nhận ra tính quy ước lịch sử của ý nghĩa, rèn luyện năng lực đọc văn hóa và tư duy phản biện thông qua việc giải mã các lớp huyền thoại và hệ giá trị xã hội.

Trên cơ sở các luận điểm của Saussure, Barthes, Eco, Peirce, Iser, Jauss và Lotman, có thể khẳng định kí hiệu học cung cấp một hệ hình lí thuyết phù hợp để tổ chức dạy học đọc hiểu văn bản ở Trung học Phổ thông. Chương trình Ngữ văn 2018 cũng định hướng phát triển năng lực văn học, yêu cầu học sinh “phân biệt được cái biểu đạt và cái được biểu đạt trong văn học” và “phân tích, cảm thụ tác phẩm... dựa vào đặc điểm phong cách văn học” [15; 7]. Đồng thời, tiêu chí lựa chọn ngữ liệu nhấn mạnh tính phù hợp với đặc điểm người học và giá trị đặc sắc về nội dung, nghệ thuật, ngôn ngữ [15; 16]. Nhờ tính song kép - biện chứng, người học vừa nhận diện hình thức ngôn ngữ vừa giải mã các tầng nghĩa khái niệm, biểu tượng và ý thức hệ; nhờ tính năng sản và tính văn hóa - lịch sử, hoạt động đọc trở thành tiến trình đối thoại - kiến tạo nghĩa, qua đó rèn luyện tư duy phản biện, sáng tạo và năng lực đọc văn hóa. Vì vậy, vận dụng kí hiệu học đáp ứng định hướng phát triển năng lực của Chương trình Ngữ văn 2018 và mở rộng hoạt động đọc theo hướng khai phóng trong bối cảnh xã hội hiện đại.

2.2. Mối quan hệ giữa hoạt động đọc hiểu văn bản văn học từ góc độ kí hiệu học và quan điểm dạy học theo định hướng phát triển phẩm chất và năng lực

Trên cơ sở Chương trình Ngữ văn 2018, dạy học theo định hướng phát triển phẩm chất và năng lực hướng đến hình thành ở học sinh các phẩm chất chủ yếu gồm yêu nước, nhân ái, chăm chỉ, trung thực, trách nhiệm, đồng thời phát triển các năng lực chung như tự chủ và tự học, giao tiếp và hợp tác, giải quyết vấn đề và sáng tạo [15; 5-6]; trong đó môn Ngữ văn giữ vai trò đặc thù trong việc phát triển năng lực ngôn ngữ và năng lực văn học thông qua các hoạt động đọc, viết, nói và nghe [15; 6]. Riêng đối với hoạt động đọc hiểu văn bản văn học ở cấp Trung học

Phổ thông, chương trình nhấn mạnh yêu cầu học sinh không chỉ nắm bắt nội dung tường minh mà còn nhận diện các tầng nghĩa hàm ẩn, biết vận dụng bối cảnh văn hoá - lịch sử, xã hội và trải nghiệm cá nhân để lí giải văn bản, qua đó hình thành tư duy phản biện và năng lực kiến tạo nghĩa [15; 13-14]. Những yêu cầu này cho thấy dạy học đọc hiểu không còn được hiểu như quá trình tiếp nhận thụ động nghĩa có sẵn, mà là một tiến trình học tập mang tính tương tác, đối thoại và phát triển năng lực của chủ thể người học. Chính tại đây, việc làm rõ mối quan hệ giữa dạy học đọc hiểu văn bản từ góc độ kí hiệu học và quan điểm dạy học theo định hướng phát triển phẩm chất và năng lực trở thành điều kiện cần thiết. Theo đó, kí hiệu học là công cụ phân tích văn bản, đưa ra cơ chế tổ chức hoạt động đọc hiểu như một quá trình kiến tạo nghĩa, trong đó học sinh tham gia giải mã, đối thoại và kiểm chứng diễn giải. Khi các thao tác đọc hiểu theo logic kí hiệu học được triển khai trong giờ học, chúng trực tiếp chuyển hóa thành các hành vi học tập đáp ứng yêu cầu phát triển năng lực ngôn ngữ, năng lực văn học và các năng lực chung mà Chương trình Ngữ văn 2018 đặt ra. Trên cơ sở đó, trong phần này, chúng tôi tiến hành làm rõ các mối quan hệ giữa tiếp cận kí hiệu học và định hướng dạy học phát triển phẩm chất, năng lực, qua đó xác lập cơ sở lí luận để xem kí hiệu học như một phương pháp hay quan điểm tổ chức dạy học đọc hiểu văn bản văn học trong nhà trường Trung học Phổ thông.

2.2.1. Quan hệ đồng quy - cộng hưởng

X. Vygotsky (1978), khi phát triển *Vùng phát triển gần* (Zone of Proximal Development) trong *Mind in Society*, đã nhấn mạnh học tập chỉ đạt hiệu quả tối ưu khi diễn ra trong khoảng không gian phát triển này. *Vùng phát triển gần* là “khoảng cách giữa việc phát triển thực tế - được xác định qua việc người học tự mình giải quyết vấn đề và mức phát triển tiềm năng - được xác định qua việc giải quyết vấn đề dưới sự hướng dẫn của người lớn hoặc trong sự cộng tác với những người bạn có năng lực hơn” [16; 79]. Điều này cũng tương khớp với quan điểm kí hiệu học về khả năng đối thoại cũng như tính mở của văn bản. Giờ đọc hiểu cần trở thành một “*Vùng phát triển gần của hệ thống kí hiệu*” khi học sinh được hướng dẫn để khám phá lớp nghĩa hiển ngôn, hàm ngôn, huyền thoại, đồng thời từng bước hình thành năng lực đọc độc lập. Cơ chế hỗ trợ - đối thoại trong “vùng phát triển gần” trực tiếp phát triển năng lực tự chủ và tự học, khi học sinh từng bước chuyển từ đọc phụ thuộc sang tự giải mã và kiểm chứng cách hiểu. Đồng thời, quá trình này nuôi dưỡng phẩm chất trách nhiệm vì mỗi diễn giải phải có căn cứ và được chịu trách nhiệm trước văn bản. Từ đây, có thể thấy mối quan hệ đồng quy - cộng hưởng giữa hoạt động đọc hiểu văn bản văn học theo kí hiệu học và quan điểm dạy học phát triển phẩm chất, năng lực. Kí hiệu học tạo một cơ chế cụ thể để kiến tạo nghĩa, lí thuyết *Vùng phát triển gần* của Vygotsky cho khung phát triển năng lực theo không gian tri nhận. Khi nhận được sự hỗ trợ cần thiết, học sinh mới từng bước vượt qua vùng phát triển gần này, từ chỗ chỉ hiểu lớp nghĩa hiển ngôn đến khả năng tự khám phá hàm ngôn, huyền thoại và ý thức hệ. Điều đó khẳng định giờ đọc hiểu theo kí hiệu học có thể trở thành một vùng phát triển gần đặc thù, học sinh phát triển năng lực đọc độc lập đồng thời nuôi dưỡng tư duy phản biện và sáng tạo.

2.2.2. Quan hệ phức hợp đa tầng

Theo J. Piaget, người ở độ 15 - 18 tuổi đã bước vào giai đoạn rèn giũa *tư duy hình thức* (formal operational stage). Họ có khả năng tư duy trừu tượng, xây dựng, kiểm chứng giả thuyết, thực hiện thao tác suy luận diễn dịch. Piaget mô tả: “Ở giai đoạn thao tác hình thức, những cấu trúc logic mới được xây dựng, dẫn đến sự hình thành logic của mệnh đề, trong đó cả hai loại đảo ngược đều có sẵn như nhau” [17; 39]. Điều này cho thấy rằng ở tuổi Trung học Phổ thông, người học không còn bị giới hạn trong các thao tác cụ thể, mà đã có thể vận hành các cấu trúc tư duy trừu tượng, phối hợp nhiều hệ quy chiếu khác nhau để giải quyết vấn đề. Đây chính là năng lực nền tảng để đọc hiểu văn bản văn học từ góc độ kí hiệu học. Tổ chức đọc hiểu theo giải mã đa tầng của kí hiệu học làm nổi bật năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo, khi học sinh phải liên kết hiển ngôn - hàm ngôn và các mã văn hoá để kiến tạo nghĩa. Cơ chế ấy rèn phẩm chất trung thực vì diễn giải chỉ có giá trị khi dựa trên bằng chứng văn bản và quy ước chung. Bởi kí

hiệu học, buộc người đọc khám phá “cách thức kể” và “ý nghĩa tiềm ẩn” qua việc phân tích quan hệ đối vị [14; 61, 73], giải mã hệ thống mã văn hoá - xã hội [14; 91] và nhận diện sự tương tác giữa hiển ngôn, hàm ngôn và huyền thoại [14; 90-93]. J. Piaget cung cấp khung lý thuyết về sự phát triển nhận thức - khả năng tư duy hình thức và suy luận trừu tượng; trong khi kí hiệu học cung cấp cơ chế vận hành cụ thể - tiến trình giải mã đa tầng, đối thoại liên văn hoá, mở ra nhiều khả thể diễn giải. Nhờ sự cộng hưởng này, giờ đọc hiểu ở cấp Trung học Phổ thông có thể trở thành môi trường rèn luyện tư duy phức hợp, giúp học sinh phát triển kĩ năng giải thích, lí giải và phản biện ở mức độ cao.

2.2.3. Quan hệ liên giao

H. Gardner trong công trình *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* định nghĩa: “Trí tuệ là khả năng giải quyết vấn đề hoặc tạo ra các sản phẩm được đánh giá cao trong một hoặc nhiều môi trường văn hóa - một định nghĩa không quy định nguồn gốc của những khả năng này, cũng như phương tiện thích hợp để “kiểm tra” chúng” [18; 28]. Từ đó, trí tuệ gồm nhiều dạng; riêng trí tuệ ngôn ngữ cũng vận hành tinh vi trong hoạt động tạo lập diễn đạt. Gardner viết: “Trong những trăn trở của người viết về cách diễn đạt một nội dung nào đó, ta có thể nhận thấy sự vận hành của một số phương diện trung tâm của trí tuệ ngôn ngữ. Người viết phải có một sự nhạy cảm vượt trội đối với những sắc thái nghĩa của một từ. Hơn nữa, ý nghĩa của từ không thể được xem xét một cách tách rời, biệt lập,... Sau cùng, những từ ngữ phải truyền tải trung thực nhất có thể những cảm xúc hay những hình ảnh đã khơi dậy khát vọng sáng tác ban đầu” [18; 79-80]. Năng lực ngôn ngữ, theo Gardner, vừa phổ quát vừa đa dạng theo văn hóa: “Khi ngôn ngữ hình thành và phát triển, nó đã biểu hiện ra vô số chức năng. Sự đa dạng này có thể được nhận thấy qua việc xem xét một vài cách thức mà các cá nhân thuộc những nền văn hoá khác nhau đã sử dụng ngôn ngữ, cũng như những cách thức mà các nền văn hoá ấy đã tôn vinh, ghi nhận những cá nhân xuất sắc trong việc sử dụng ngôn ngữ” [18; 96]. Cá nhân phát triển ý thức phản tư và siêu ngôn ngữ: “Cũng như giáo dục học đường, việc biết chữ khuyến khích một sự chú ý mới mẻ và, theo nhiều cách, mang tính phản tư hơn đối với ngôn ngữ,... Trái lại, trong một xã hội biết chữ, cá nhân trở nên ý thức rằng tồn tại những đơn vị như từ, rằng chúng được kết hợp theo những cách thức chấp nhận được (ngữ pháp) và rằng chính các yếu tố ngôn ngữ này cũng có thể được quy chiếu (siêu ngôn ngữ)” [18; 375-376]. Dạy học theo hướng đa phương thức và thương thuyết nghĩa giúp phát triển năng lực giao tiếp và hợp tác thông qua trình bày, phản hồi và làm việc nhóm. Đồng thời, phẩm chất nhân ái được nuôi dưỡng qua thái độ lắng nghe và tôn trọng khác biệt trong diễn giải. Quan điểm đa trí tuệ cộng hưởng với tiếp cận kí hiệu học ở tính đa hệ thống của nghĩa. Trong dạy học đọc hiểu, sự liên giao này cho phép tổ chức hoạt động theo nhiều kênh: (1) *trí tuệ ngôn ngữ qua giải mã cái biểu đạt - cái được biểu đạt*; (2) *trí tuệ logic qua phân tích quy ước và quan hệ đối vị*; (3) *trí tuệ không gian - nghệ thuật qua chuyển thể như một hình thức đọc kí hiệu*; (4) *trí tuệ cá nhân và giao tiếp qua liên hệ trải nghiệm và thảo luận nhóm*.

2.2.4. Quan hệ định vị văn hóa - lịch sử

R. Barthes khẳng định kí hiệu luôn gắn với ý thức hệ thông qua quá trình “tự nhiên hóa” các giá trị chính trị - xã hội mang tính lịch sử [14, 142]. Vì vậy, mỗi văn bản vừa là sản phẩm thẩm mĩ, vừa phản chiếu những cấu trúc quyền lực và hệ giá trị xã hội đang chi phối việc tạo nghĩa; đọc hiểu theo hướng kí hiệu học còn là một hình thức tham gia vào diễn ngôn xã hội. Ở bình diện giáo dục, tiến trình này có thể được soi chiếu bằng khái niệm vùng phát triển gần (ZPD) của X. Vygotsky: “Đó là khoảng cách giữa mức phát triển thực tế, được xác định qua việc học sinh tự mình giải quyết vấn đề, và mức phát triển tiềm năng, được xác định thông qua việc giải quyết vấn đề dưới sự hướng dẫn của người lớn hoặc trong sự cộng tác với bạn bè có năng lực hơn.” [16, 79]. Tính đối thoại của ngôn ngữ được nhóm M. Bakhtin nhấn mạnh trong *The Dialogic Imagination*, khi cho rằng ý nghĩa chỉ hình thành trong quan hệ liên chủ thể: “Từ ngữ trong ngôn ngữ vốn đã là một nửa của người khác. Nó chỉ trở thành của riêng mình khi

người nói thâm nhập vào đó ý định của chính mình, giọng điệu của chính mình” [19; 293]. Ở bình diện phê phán, M. Foucault chỉ ra bản chất quyền lực của diễn ngôn: “Diễn ngôn không đơn thuần là cái dịch chuyển hay phản ánh những cuộc đấu tranh hoặc các hệ thống thống trị, mà chính là đối tượng và phương tiện của đấu tranh” [20; 52]; đồng thời, diễn ngôn luôn bị “kiểm soát, tuyển chọn, tổ chức và tái phân phối” nhằm định hình “ý chí tri thức” của toàn xã hội [20; 52-55]. Đặt văn bản trong bối cảnh diễn ngôn như là sự thúc đẩy năng lực giải quyết vấn đề, khi học sinh học cách nhận diện và chất vấn những ý nghĩa bị “tự nhiên hoá”. Qua đó, phẩm chất trách nhiệm được hình thành ở bình diện công dân văn hoá, gắn đọc hiểu với ý thức xã hội. Từ sự tích hợp giữa kí hiệu học, Vygotsky, Bakhtin và Foucault, có thể thấy hoạt động đọc hiểu được định vị trong không gian văn hóa - lịch sử như một thực hành kiến tạo nghĩa, qua đó góp phần phát triển năng lực đọc hiểu và ý thức công dân của người học.

2.2.5. Quan hệ thích ứng lâu dài

Dù tham chiếu Chương trình Ngữ văn 2018 như một căn cứ thực tiễn, song chúng tôi cũng cho rằng các nguyên tắc của kí hiệu học không hề lệ thuộc vào một chương trình cụ thể. Kí hiệu học gắn với tinh thần xem học sinh là trung tâm, khuyến khích tư duy phản biện, phát huy sáng tạo, phát triển đa trí tuệ và nuôi dưỡng ý thức công dân. Tư tưởng này tương hợp với quan niệm của J. Dewey rằng giáo dục là một tiến trình mở, “mỗi kinh nghiệm không chỉ tiếp nối một phần từ những gì đã xảy ra trước đó, mà còn góp phần làm thay đổi (ở một mức độ nhất định) chất lượng của những kinh nghiệm diễn ra sau này” [21; 35]. Đồng thời, phù hợp với tầm nhìn toàn cầu của UNESCO trong báo cáo *Learning: The Treasure Within* - nhấn mạnh bốn trụ cột của giáo dục thế kỉ XXI: “Học để biết, học để làm, học để tự khẳng định bản thân, học để cùng chung sống” [22; 85]. Việc tổ chức hoạt động dạy học đọc hiểu văn bản văn học theo kí hiệu học đảm bảo được quan hệ thích ứng lâu dài bởi kí hiệu học dựa trên nguyên tắc nền tảng coi văn bản như một hệ thống mở của các kí hiệu. Chính đặc tính này cho phép nó linh hoạt thích ứng với mọi thay đổi của chương trình hay bối cảnh xã hội. Hơn nữa, bằng việc khuyến khích người học giải mã, đối thoại và kiến tạo nghĩa, kí hiệu học nuôi dưỡng năng lực phản biện, sáng tạo và ý thức công dân. Tính mở và năng sản của kí hiệu học góp phần phát triển bền vững năng lực tự chủ và tự học, khi học sinh hình thành thói quen đọc độc lập và linh hoạt trước văn bản mới. Đồng thời, phẩm chất chăm chỉ được củng cố vì đọc hiểu được xem như một tiến trình rèn luyện liên tục. Vậy, có thể xác lập quan hệ thích ứng lâu dài bởi kí hiệu học vừa cung cấp nền tảng lí luận bền vững cho dạy học đọc hiểu văn bản, vừa mở ra khả năng ứng dụng linh hoạt trong nhiều bối cảnh giáo dục tương lai. Nhờ đó, việc dạy học văn bản mới thích ứng với sự biến đổi của chương trình, duy trì được định hướng nhân văn - khai phóng, đáp ứng yêu cầu phát triển phẩm chất và năng lực trong một thế giới luôn vận động.

Nhìn chung, các lí thuyết giáo dục hiện đại từ *Vùng phát triển gần* của X. Vygotsky, giai đoạn *Tư duy hình thức* của J. Piaget, quan điểm *Đa trí tuệ* của H. Gardner, đến luận bàn “*tính đối thoại*” của nhóm M. Bakhtin và phân tích “*quyền lực diễn ngôn*” của M. Foucault đều cộng hưởng với nguyên lí kí hiệu học về tính mở, tính đối thoại và tính ý thức hệ của văn bản. Sự cộng hưởng này cho thấy kí hiệu học còn là nền tảng để tổ chức hoạt động dạy học như một tiến trình phát triển năng lực toàn diện: *tư duy phản biện, sáng tạo, đối thoại liên văn hóa và ý thức công dân*,... Dạy học đọc hiểu theo kí hiệu học vừa phù hợp với tinh thần đổi mới giáo dục hiện nay, vừa đảm bảo tính bền vững trong tương lai, khi gắn tri thức văn học với sứ mệnh nuôi dưỡng nhân cách, phẩm chất và năng lực công dân toàn cầu.

2.3. Hai cấp độ vận dụng kí hiệu học như là một định hướng khả dụng trong dạy học đọc hiểu văn bản văn học theo định hướng phát triển phẩm chất và năng lực

2.3.1. Ở cấp độ quan điểm dạy học đọc hiểu văn bản văn học

Kí hiệu học khẳng định bản chất văn bản như một trường diễn ngôn mở, ý nghĩa chỉ hình

thành qua sự tương tác của người học với văn bản và bối cảnh. Điều này đồng điệu với định hướng phát triển phẩm chất trong giáo dục hiện đại. Học sinh được hình thành ý thức phản biện, tự vấn, trách nhiệm xã hội, nhân văn và khả năng hội nhập văn hóa. Ở cấp độ quan điểm, kí hiệu học khẳng định tham vọng trở thành một quan điểm dạy học đọc hiểu. Bởi lẽ, khi nhìn văn bản như một hệ thống mở, ý nghĩa luôn được kiến tạo trong quá trình đối thoại giữa văn bản, người đọc và bối cảnh, kí hiệu học đã mở ra một nền tảng lí luận có khả năng đồng quy với các triết lí giáo dục hiện đại - học sinh là trung tâm, học tập như một quá trình kiến tạo tri thức và tri thức luôn gắn với trách nhiệm xã hội - văn hoá. Nhờ đó, kí hiệu học không chỉ hướng dẫn cách đọc từng văn bản cụ thể, mà còn định hình một quan niệm rộng lớn - học để biết cách đối thoại, học để làm chủ hệ thống kí hiệu, học để khẳng định bản thân và tham gia vào diễn ngôn xã hội. Để kí hiệu học vượt lên trên vai trò của một công cụ phân tích và định vị như một quan điểm dạy học đọc hiểu văn bản văn học, cần thỏa mãn một số điều kiện nền tảng. Thứ nhất, ý nghĩa của văn bản phải được hình thành trong quá trình tương tác giữa văn bản, người đọc và bối cảnh xã hội - văn hoá. Thứ hai, học sinh là trung tâm như một chủ thể kiến tạo tri thức. Thứ ba, kí hiệu học phải chứng minh được sự đồng quy với các triết lí giáo dục hiện đại. Thứ tư, quan điểm này cần phải được định hình một quan niệm rộng lớn về việc học, gắn với bốn trụ cột của UNESCO [22; 79-91]. Cuối cùng, kí hiệu học thực sự trở thành một quan điểm khi nó khẳng định tham vọng khai phóng, cung cấp nền tảng lí luận có khả năng đảm bảo sự thích ứng lâu dài của dạy học văn bản trong mọi bối cảnh giáo dục, từ cấp độ quốc gia đến toàn cầu.

2.3.2. Ở cấp độ phương pháp dạy học đọc hiểu

Kí hiệu học cung cấp cho giáo viên một hệ công cụ cụ thể để tổ chức hoạt động đọc hiểu. Theo đó, kí hiệu học trở thành công cụ hỗ trợ để khai thác chiều sâu của từng thể loại. Nhờ đó, kí hiệu học có thể trở thành một phương pháp tối ưu, vừa bám sát đặc trưng thể loại, vừa phát huy năng lực đọc hiểu. Tuy nhiên, kí hiệu học không hề phủ nhận đặc trưng thể loại, mà trở thành công cụ hỗ trợ để khai thác chiều sâu của từng thể loại. Chính sự hỗ trợ này cho thấy tham vọng trở thành một phương pháp luận phổ quát của kí hiệu học - thừa nhận sự đặc thù của từng thể loại, mà vẫn khẳng định khả năng thống nhất trong dạy học đọc hiểu văn bản văn học, bằng cách soi chiếu mọi văn bản như một hệ thống kí hiệu có thể giải mã. Qua đó, kí hiệu học tự đặt mình như một lăng kính liên ngành, đủ sức bao quát từ ngôn ngữ nghệ thuật cho đến diễn ngôn xã hội, mở ra một cơ chế dạy học đọc hiểu gắn với thể loại, hướng tới phát triển năng lực toàn diện. Để kí hiệu học có thể vận hành như một phương pháp tối ưu trong dạy học đọc hiểu văn bản văn học, trước hết cần hội đủ một số điều kiện cơ bản. Thứ nhất, giáo viên phải nắm vững hệ công cụ khái niệm của kí hiệu học (quan hệ cái biểu đạt - cái được biểu đạt, hiển ngôn - hàm ngôn, mã văn hoá - xã hội,...), có khả năng chuyển hóa chúng thành hoạt động dạy học cụ thể. Thứ hai, kí hiệu học phải gắn với đặc trưng thể loại, phát huy tác dụng khi hỗ trợ cho việc khai thác chiều sâu riêng của từng thể loại. Thứ ba, cần có sự thiết kế hoạt động dạy học theo định hướng năng lực, để việc giải mã kí hiệu góp phần trực tiếp phát triển tư duy phản biện, năng lực sáng tạo, cũng như ý thức công dân. Sau cùng, kí hiệu học chỉ có thể trở thành phương pháp khi nó chứng minh được tính khả dụng phổ quát, tức vừa tôn trọng sự đặc thù của từng thể loại, vừa cung cấp một cơ chế thống nhất để soi chiếu mọi văn bản như một hệ thống kí hiệu.

2.4. Nguyên tắc vận dụng kí hiệu học trong dạy học đọc hiểu văn bản văn học ở cấp Trung học phổ thông theo định hướng phát triển phẩm chất và năng lực

2.4.1. Nguyên tắc tích hợp

Kí hiệu học góp phần mở rộng chiều sâu tiếp nhận thông qua việc giải mã quan hệ phân tử, như: giữa cái biểu đạt và cái được biểu đạt, giữa quy ước và đối vị, giữa biểu tượng huyền thoại và ý thức hệ,... Sự tích hợp này cho phép tổ chức hoạt động đọc hiểu như một tiến trình kiến tạo nghĩa đa tầng, chuyển từ lối đọc ngữ nghĩa đơn tuyến sang diễn giải văn hóa, qua đó phát triển tư duy phản biện và năng lực đọc sâu cho học sinh. Cách tiếp cận này phù hợp với định hướng

của Chương trình Ngữ văn 2018, đề cao xu hướng đọc tích cực, sáng tạo ở chủ thể, khuyến khích “học sinh phát huy vai trò đồng sáng tạo”, “liên hệ với trải nghiệm và vốn hiểu biết cá nhân” [15; 82], đồng thời “tổ chức dạy học theo hướng tích hợp và phát huy năng lực tự học” [15; 79]. Khi được vận dụng như một quan điểm dạy học, kí hiệu học còn tương thích với yêu cầu lựa chọn ngữ liệu giàu giá trị tư tưởng, thẩm mĩ và nhân văn, “góp phần hình thành ý thức công dân và tinh thần hội nhập” [15; 16]. Trong viễn tượng đó, hoạt động đọc hiểu văn bản văn học sẽ trở thành một quá trình giáo dục khai phóng, học sinh chủ động tham gia kiến tạo nghĩa trong tương tác với văn bản, văn hóa và chính đời sống của mình.

2.4.2. Nguyên tắc cá nhân hoá

Nguyên tắc cá nhân hoá khẳng định vai trò không thể thay thế của kinh nghiệm, vốn sống và chân trời tiếp nhận của học sinh trong quá trình kiến tạo nghĩa. Barthes trong luận điểm “cái chết của tác giả” đã mở ra quyền năng cho người đọc, bởi văn bản chỉ “tái sinh trong mỗi hành vi đọc” [12; 148]. Y. Lotman nhấn mạnh mọi văn bản nghệ thuật chỉ tồn tại trong “kí hiệu quyền” [6; 126]. Như vậy, khi đọc hiểu văn bản văn học, học sinh cần dùng trải nghiệm cá nhân để kiến tạo nghĩa mới. Tinh thần này thống nhất với định hướng của Chương trình Ngữ văn 2018: “Hướng dẫn học sinh liên hệ, so sánh giữa các văn bản, kết nối văn bản với bối cảnh lịch sử, văn hóa, xã hội, kết nối văn bản với trải nghiệm cá nhân học sinh,... để hiểu sâu hơn giá trị của văn bản” [15; 82]. Như vậy, nguyên tắc cá nhân hoá giúp mỗi giờ học trở thành cơ hội để học sinh được nhìn thấy chính mình trong văn bản, từ đó phát triển năng lực đồng cảm, tư duy phản biện và khả năng vận dụng văn chương vào đời sống.

2.4.3. Nguyên tắc chuyển biến kí hiệu

Theo Iser, quá trình đọc là sự “lấp đầy những khoảng trống”, người đọc kích hoạt nghĩa qua việc liên kết các viễn tượng văn bản [7; 35-36]. Jauss phát triển khái niệm “chân trời chờ đợi” để khẳng định tác phẩm chỉ có giá trị khi tham dự vào tiến trình lịch sử tiếp nhận, có thể thỏa mãn, phá vỡ hoặc vượt qua kì vọng công chúng [8; 24-25]. Do đó, trong dạy học, học sinh phải được xem là chủ thể tái cấu trúc nghĩa, chứ không phải người tiếp nhận thụ động. Giờ đọc hiểu cần được thiết kế để học sinh trải nghiệm quá trình chuyển biến kí hiệu - tham gia tái tạo và làm mới văn bản trong chân trời tiếp nhận của thế hệ. Đây chính là cách cụ thể hóa yêu cầu chương trình: “Phân tích và nhận xét được đặc điểm của ngôn ngữ văn học; phân biệt được cái biểu đạt và cái được biểu đạt trong văn học” [15; 7]. Song song đó, Chương trình Ngữ văn 2018 cũng khẳng định: “Phương pháp dạy học phải tập trung kích hoạt việc đọc tích cực, sáng tạo ở chủ thể đọc. Hướng dẫn và khích lệ học sinh chủ động, tự tin, phát huy vai trò “đồng sáng tạo” trong tiếp nhận tác phẩm; hứng thú tham gia kiến tạo nghĩa cho văn bản” [15; 83]. Như vậy, nguyên tắc chuyển biến kí hiệu góp phần tránh tình trạng coi học sinh là đối tượng thụ động trong tiếp nhận, thay vào đó, biến mỗi giờ đọc văn bản thành một quá trình tái cấu trúc năng động, nơi học sinh thực sự tham gia kiến tạo giá trị cho tác phẩm.

2.4.4. Nguyên tắc đối thoại

Nhóm Bakhtin coi văn bản là bản thể đối thoại, mở ra sự thương lượng và đa nghĩa [19; 272-273, 324]. Lotman bổ sung khi nhấn mạnh tính dị biệt (dị thể) và va chạm giữa nhiều hệ thống kí hiệu trong kí hiệu quyền. Trên bất kì lát cắt đồng đại nào, các hệ thống kí hiệu luôn ở trong trạng thái xung đột, khiến cho văn bản có thể bị đặt vào những hệ thống ngôn ngữ không thuộc về chính nó, thậm chí có những trường hợp không hề tồn tại các mã thích hợp để *giải mã* (codes to decipher) [6; 126]. Ở vùng ranh giới của *kí hiệu quyền* (semiosphere), diễn ra *một quá trình đối thoại không ngừng* (incessant dialogue), kèm theo sự trao đổi và lai ghép, hình thành nên *các hệ thống kí hiệu lai ghép* (creolized semiotic systems) [6; 143]. Vì thế, ý nghĩa luôn trong trạng thái vận động và không bao giờ cố định. Trên cơ sở này, giờ dạy đọc hiểu cần được thiết kế như một trường đối thoại đa chiều. Hơn thế, chương trình cũng định hướng rõ ràng việc học Ngữ văn phải giúp học sinh cấp Trung học Phổ thông: “Biết vận dụng kiến thức tiếng Việt và kiến thức về bối cảnh lịch sử, xã hội, tư tưởng, triết học và quan niệm thẩm mĩ của các thời

kì để hiểu các văn bản khó hơn; Biết phân tích, đánh giá nội dung và đặc điểm nổi bật về hình thức biểu đạt của văn bản, nhất là những tìm tòi sáng tạo về ngôn ngữ, cách viết và kiểu văn bản. Học sinh có cách nhìn, cách nghĩ về con người và cuộc sống theo cảm quan riêng; thấy được vai trò và tác dụng của việc đọc đối với bản thân” [15; 11]. Do đó, đối thoại là phương thức, là mục tiêu sư phạm. Chương trình cũng quy định rõ: “Tổ chức cho học sinh thảo luận về văn bản, chuyển thể tác phẩm văn học từ thể loại này sang thể loại khác, vẽ tranh, làm phim, trải nghiệm những tình huống mà nhân vật đã trải qua,... Sử dụng đa dạng các loại câu hỏi ở những mức độ khác nhau để thực hiện dạy học phân hoá và hướng dẫn học sinh đọc hiểu văn bản” [15; 83]. Với tinh thần này, nguyên tắc đối thoại góp phần khẳng định việc đọc hiểu văn học trong nhà trường phải được mở ra như một không gian giao tiếp liên tục, nơi học sinh rèn năng lực hợp tác, tư duy phê phán và ý thức công dân.

3. Kết luận

Bài viết đã trình bày cơ sở lí luận và giá trị ứng dụng của kí hiệu học trong dạy học đọc hiểu văn bản văn học ở cấp Trung học Phổ thông theo định hướng phát triển phẩm chất và năng lực. Trên *phương diện lí luận*, nghiên cứu xác lập năm đặc điểm của hoạt động đọc hiểu từ góc độ kí hiệu học: (1) *tính liên ngành*, (2) *tính quy ước - hệ thống*, (3) *tính song kép - biện chứng*, (4) *tính năng sản*, (5) *tính văn hóa - lịch sử*, qua đó cho thấy kí hiệu học là một hệ hình bao quát cơ chế tạo nghĩa, diễn ngôn xã hội và ý thức hệ. Trên *phương diện sư phạm*, bài viết đề xuất năm nguyên tắc dạy học đọc hiểu theo kí hiệu học: (1) *nguyên tắc phương pháp*, (2) *nguyên tắc hướng tới trở thành quan điểm dạy học*, (3) *nguyên tắc cá nhân hóa*, (4) *nguyên tắc chuyển biến kí hiệu*, (5) *nguyên tắc đối thoại*. Bài viết đồng thời chỉ ra hai cấp độ vận dụng: ở *cấp độ phương pháp*, kí hiệu học là *công cụ khai thác chiều sâu thể loại và hỗ trợ cho thi pháp học, tự sự học*; ở *cấp độ quan điểm*, kí hiệu học *định hướng tiến trình đọc hiểu như một trường diễn ngôn mở và xác lập học sinh là chủ thể đồng kiến tạo nghĩa*. Tính mới của nghiên cứu nằm ở việc chuyển kí hiệu học sang phạm vi phương pháp dạy học, làm rõ quan hệ cộng hưởng với các lí thuyết giáo dục hiện đại và đề xuất hệ nguyên tắc sư phạm cụ thể, khả thi. Nhìn chung, hướng tiếp cận kí hiệu học khả dụng trong phạm vi lớp học, mang lại ý nghĩa khai phóng, gắn tri thức văn học với trách nhiệm văn hóa - xã hội, tư duy phản biện, sáng tạo và ý thức công dân.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] F Saussure, (1916). *Cours de linguistique générale* (C. Bally, A. Sechehayé, Eds.). Payot.
- [2] CS Peirce, (1931-1958). *Collected papers of Charles Sanders Peirce* (Vols. 1-8; C. Hartshorne, P. Weiss, & A. W. Burks, Eds.). Harvard University Press.
- [3] R Barthes, (1990). *S/Z* (R. Miller, Trans.). Blackwell Publishing
- [4] R Barthes, (1991). *Mythologies* (A. Lavers, Trans.). New York: The Noonday Press.
- [5] U Eco, (1979). *A theory of semiotics*. Indiana University Press.
- [6] YM Lotman, (1990). *Universe of the mind: A semiotic theory of culture* (A. Shukman, Trans.). Indiana University Press.
- [7] W Iser, (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Johns Hopkins University Press. <https://doi.org/10.56021/9780801821011>.
- [8] HR Jauss, (1982). *Toward an aesthetic of reception*. University of Minnesota Press.
- [9] LM Rosenblatt, (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. SIU Press.
- [10] M Zengin, (2016). *An Introduction to Intertextuality as a Literary Theory: Definitions, Axioms and the Originators*, Pamukkale University Journal of Social Sciences Institute, 25, 299-326. <https://doi.org/10.5505/pausbed.2016.96729>.

- [11] F. de Saussure, (2004). *Giáo trình ngôn ngữ học đại cương* (Cao Xuân Hạo, dịch). NXB Khoa học Xã hội, Hà Nội.
- [12] R. Barthes, (2008). *Những huyền thoại* (Phùng Văn Tửu, dịch). NXB Tri thức, Hà Nội.
- [13] H Trinh, (1979). *Kí hiệu, nghĩa và phê bình văn học*. NXB Văn học, Hà Nội.
- [14] TD Dung, (1998). *Từ văn bản đến tác phẩm văn học*. NXB Khoa học Xã hội, Hà Nội.
- [15] TD Dung, (2021). *Văn bản văn học và sự bất ổn của nghĩa*. NXB Văn học, Hà Nội.
- [16] TD Sử, (2016). *Trên đường biên của lí luận văn học*. NXB Phụ nữ, Hà Nội.
- [17] DL Thúy, (2004). *Sự đồng danh của phương pháp*. NXB Văn hoá Thông tin, Hà Nội.
- [18] L Nguyên, (2018). *Phê bình kí hiệu học: Đọc văn như là hành trình tái thiết ngôn ngữ*. NXB Phụ nữ, Hà Nội.
- [19] LH Bắc, (2019). *Kí hiệu và liên kí hiệu*. NXB Tổng hợp Thành phố Hồ Chí Minh, TP Hồ Chí Minh.
- [20] C Paolucci, (2021). *Meaning, interpretation, and culture: The semiotics of Umberto Eco*. Springer. Xem tại: <https://link.springer.com/series/11797>.
- [21] R Barthes, (1977). *Image - Music - Text* (S. Heath, Trans.). Fontana Press.
- [22] Rockhill, P. H. (1996). *The reception theory of Hans Robert Jauss: Theory and application* (Master's thesis). Portland State University. <https://doi.org/10.15760/etd.7039>
- [23] R Barthes, (1967). *Elements of semiology* (A. Lavers & C. Smith, Trans.). Hill and Wang.
- [24] Bộ Giáo dục và Đào tạo, (2020). *Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn* (Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT). NXB Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
- [25] LS Vygotsky, (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole et al., Eds.). Harvard University Press.
- [26] J Piaget, (1972). *The psychology of the child* (H. Weaver, Trans.). Basic Books.
- [27] H Gardner, (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- [28] MM Bakhtin, (1981). *The dialogic imagination: Four essays* (M. Holquist, Ed.; C. Emerson & M. Holquist, Trans.). University of Texas Press.
- [29] M Foucault, (1970, 1981). The order of discourse. In R. Young (Ed.), *Untying the text: A post-structuralist reader*. Routledge & Kegan Paul.
- [30] J Dewey, (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- [31] J Delors, (1996). *Learning: The treasure within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. UNESCO.