

ĐỊNH HƯỚNG VẬN DỤNG LÝ THUYẾT HỒI ỨNG TRẢI NGHIỆM VÀO DẠY HỌC ĐỌC HIỂU VĂN BẢN *VĨNH BIỆT CỬU TRÙNG ĐÀI* Ở LỚP 11

Trần Quốc Khả

Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, Hà Nội, Việt Nam

*Tác giả liên hệ: Trần Quốc Khả, e-mail: khatq81@hnue.edu.vn

Ngày nhận bài: 12/12/2025. Ngày sửa bài: 20/4/2026. Ngày nhận đăng: 7/5/2026.

Tóm tắt. Xây dựng hồi ứng trải nghiệm của người đọc là một trong những hướng tiếp cận dạy học đọc hiểu văn bản văn chương ở nhà trường. Bài viết này tập trung làm rõ những nội dung cơ bản của lý thuyết hồi ứng trải nghiệm được thể hiện trong công trình nghiên cứu của các học giả tiêu biểu như Louise M. Rosenblatt, Richard Beach, James D. Marshall, Robert E. Probst và Langer, Judith A... Từ đó, đề xuất định hướng vận dụng lý thuyết hồi ứng trải nghiệm vào dạy học đọc hiểu văn bản *Vĩnh biệt Cửu Trùng Đài* (trích *Vũ Như Tô*) của tác giả Nguyễn Huy Tưởng ở lớp 11 theo tiến trình ba bước: khởi động, chuẩn bị hồi ứng; cảm nhận văn bản; phát triển các hồi ứng. Vận dụng hồi ứng trải nghiệm vào dạy học đọc hiểu văn bản bí kịch giúp học sinh trở thành bạn đọc tích cực, góp phần phát triển phẩm chất và năng lực của người học.

Từ khóa: hồi ứng trải nghiệm, trải nghiệm văn học, đọc hiểu văn bản kịch.

APPLYING TRANSACTIONAL RESPONSE THEORY TO TEACHING LITERARY READING COMPREHENSION OF *FAREWELL TO THE ROYAL PALACE* IN GRADE 11

Tran Quoc Kha

Hanoi National University of Education, Hanoi, Vietnam

*Corresponding author: Tran Quoc Kha, e-mail: khatq81@hnue.edu.vn

Received December 12, 2025. Revised April 20, 2026. Accepted May 7, 2026.

Abstract. Facilitating readers' experiential responses is one of the approaches to teaching literary reading comprehension in schools. This paper aims to clarify the fundamental principles of Transactional Response Theory as articulated in the works of prominent scholars such as Louise M. Rosenblatt, Richard Beach, James D. Marshall, Robert E. Probst, and Judith A. Langer. On that basis, the study proposes orientations for applying Transactional Response Theory to teaching literary reading comprehension of *Farewell to Cuu Trung Dai* (excerpted from *Vu Nhu To*) by Nguyen Huy Tuong in Grade 11 according to a three-step process, including activating prior experience and preparing responses, engaging with the text, and developing experiential responses. The application of Transactional Response Theory in teaching the reading comprehension of tragic literary texts is expected to foster active readers and contributes to the development of learners' qualities and competencies.

Keywords: transactional-response, literary experience, dramatic text reading comprehension.

1. Mở đầu

Dạy học Ngữ văn nằm trong xu hướng chung của dạy học hiện nay là “chuyển từ dạy học theo nội dung sang dạy học theo hướng phát triển phẩm chất và năng lực” (Beach, 1993; Lã và nnk, 2022). Yêu cầu của dạy học không hướng vào việc trau dồi nhiều tri thức ngôn ngữ, văn học

mà chuyên chú vào việc tạo cơ hội cho người học phát huy được năng lực thực hiện và vận dụng những tri thức đó.

Lí thuyết hồi ứng trải nghiệm (HUTN) được khởi xướng từ nữ giáo sư người Mỹ Louise Michelle Rosenblatt, với hạt nhân của lí thuyết này thuộc về ba công trình nghiên cứu tiêu biểu (Rosenblatt, 1938, 1978, 2005). Về sau, HUTN được tiếp nối với nhiều nghiên cứu của Beach (1993), Beach & Marshall (1991), Probst (2004) và Langer (1994),... Lí thuyết này nhấn mạnh việc hoạt động, trải nghiệm, dẫn thân của độc giả trong quá trình tích cực, chủ động chuyển văn bản văn chương (VBVC) thành tác phẩm văn chương (TPVC), thành tựu của lí thuyết HUTN đã được vận dụng hiệu quả vào dạy học văn bậc trung học tại Mỹ. Ở Việt Nam, những năm gần đây đã có những công bố của Hoàng Thị Mai (2013), Phạm Thị Thu Hương (2016a, 2016b), Trần Thị Hạnh Phương (2023) theo hướng tiếp nhận lí thuyết và bước đầu định hướng, gợi ý vận dụng vào dạy học trong nhà trường nhưng vẫn chủ yếu dừng lại ở việc đặt vấn đề nghiên cứu. Đặc trưng “Văn học gắn kết với cuộc đời và mang hơi thở của đời sống lịch sử, xã hội”, dường như chưa được triển khai một cách hiệu quả như kì vọng “trong quá trình hướng dẫn học sinh khám phá tác phẩm, giáo viên cần tạo điều kiện cho học sinh được tham gia hoạt động trải nghiệm với những dạng thức phong phú để học sinh kết nối tri thức Ngữ văn và tri thức đời sống, xem xét văn học trong sự đối sánh biện chứng giữa văn học và đời sống” (Trương, 2023).

Trong khi đó, theo lí thuyết HUTN, vai trò của bạn đọc cần được xác lập, tạo điều kiện để cá biệt hóa hoạt động tiếp nhận của họ, hướng đến sự phân hóa mạnh mẽ, gắn với yêu cầu dạy học hiện đại hướng đến sự thành công và hạnh phúc cho người học. Hơn thế, tiếp nhận còn là sự cảm thông, sẻ chia, hợp tác trong một “cộng đồng diễn giải” - lớp học, của các độc giả để kiến tạo nên ý nghĩa, là “ý nghĩa thỏa đáng” nhất chứ không phải duy nhất. Những ưu điểm này của lí thuyết HUTN sẽ góp phần phát triển phẩm chất, năng lực học sinh, kiến tạo người học trở thành bạn đọc độc lập, đáp ứng yêu cầu của dạy học văn trong bối cảnh hiện nay. Bài viết này tập trung giới thuyết một số điểm cơ bản của lí thuyết HUTN và gợi dẫn vận dụng, chuyển hóa lí thuyết vào dạy học đọc hiểu văn bản kịch *Vĩnh biệt Cửu Trùng Đài* (trích *Vũ Như Tô*) trong bộ sách giáo khoa (SGK) *Kết nối tri thức với cuộc sống* (Bùi và nnk, 2023) theo mô hình ba bước.

2. Lý thuyết hồi ứng trải nghiệm trong dạy học đọc hiểu văn bản văn học

Trải nghiệm – “thâm nhập” văn học là một quá trình tham gia, cộng hưởng, chia sẻ, thương lượng giữa các nhân tố văn bản và người đọc trong một chỉnh thể hữu cơ tác động qua lại lẫn nhau không thể chia tách, cái này là điều kiện tồn tại của cái kia. Trải nghiệm được xảy ra trong sự kiện đọc. Kết quả của quá trình trải nghiệm là nghĩa của tác phẩm được xây dựng, thể hiện sự biến đổi về chất của cả hai nhân tố trong một quá trình: Từ một cá nhân trở thành một người đọc và từ một văn bản trở thành TPVC.

Trong sự kiện gặp gỡ, giao tiếp (transaction) giữa người đọc và văn bản, có hai dòng song song và đan xen xảy ra trong tâm trí độc giả. Dòng thứ nhất là những gì gợi lên từ văn bản. Dòng thứ hai là hiệu ứng phản hồi, cộng hưởng, đồng điệu,... mà văn bản gợi ra ở người đọc. Về sau, nội hàm của hồi ứng được mở rộng, trở thành toàn bộ tâm trí của người đọc khi gặp gỡ cuốn sách, là sự phản ứng, đối đáp, hưởng ứng của độc giả với văn bản đọc.

Như vậy, HUTN là những phản hồi, nhập thân, nhập cuộc, kinh qua (living through) của người đọc khi tiếp nhận VBVC. Đây là kết quả của quá trình huy động toàn bộ con người tinh thần của độc giả vào quá trình kiến tạo ý nghĩa của văn bản trong hoạt động đọc. Nội dung của lí thuyết HUTN được thể hiện chủ yếu ở ba phương diện sau.

2.1. Về văn bản văn học

Là một lí thuyết định hướng vào người đọc, HUTN phân biệt rõ văn bản và TPVH. Theo đó, “văn bản của bài thơ, vở kịch hay cuốn tiểu thuyết giống như “nguyên văn bản nhạc” - nghệ sĩ tạo ra bản nhạc - nhà soạn nhạc hay nhà thơ - đã viết ra các kí hiệu cho người khác để dẫn dắt họ

tạo thành tác phẩm nghệ thuật” (Rosenblatt, 1978). Tuy nhiên, khác với một số lí thuyết người đọc có xu hướng hạ thấp vai trò của tác giả và VBVC, HUTN tái khẳng định văn bản là sản phẩm sáng tạo của nhà văn, kết tinh quá trình lao động nghệ thuật, chứa đựng quan điểm, cảm xúc và niềm tin được gửi gắm. Văn bản ở đây không phải mọi sản phẩm giao tiếp mà là “văn bản cụ thể” gắn với độc giả và ngữ cảnh đọc xác định. Không có văn bản, ý đồ nghệ thuật không thể đến với độc giả; do đó, văn bản là điều kiện cần của mọi hành động đọc. Vì vậy, việc giải mã không thể tách rời các yếu tố như quan điểm sáng tác, phong cách nghệ thuật và vai trò của nhà văn trong kiến tạo ý nghĩa. Văn bản cung cấp các “đầu mối” định hướng lập trường đọc, đồng thời mở ra những khả năng tiếp cận khác nhau nhưng vẫn đặt ra giới hạn nhằm tránh sự tùy tiện trong diễn giải.

Về “cơ chế” tác động, trong đọc trải nghiệm, “đầu tiên văn bản kích thích tập trung các chú ý của người đọc để các nhân tố của kinh nghiệm trong quá khứ - các khái niệm được kết nối với các biểu tượng ngôn ngữ - được kích hoạt” (Rosenblatt, 1978). Văn bản không chỉ khơi gợi chú ý mà còn tạo ngữ cảnh để người đọc lựa chọn lập trường đọc và hình thành hồi ứng. “Sự chú ý của người đọc tới văn bản kích hoạt một số nhân tố trong trải nghiệm quá khứ của anh ta - nghĩa biểu vật của ngôn từ, hồi ứng bên trong - chúng đã trở nên được kết nối với các biểu tượng ngôn ngữ. Nghĩa có thể nổi lên từ mạng lưới quan hệ giữa những điều được biểu tượng như là anh ta cảm nhận chúng. Các biểu tượng trở đến cảm giác, hình ảnh, đối tượng, ý tưởng, quan hệ này với những kết hợp hoặc những âm điệu - cảm xúc được tạo thành bởi trải nghiệm trong quá khứ của anh ta với chúng trong cuộc sống thực tại và trong văn chương” (Rosenblatt, 1978). Đồng thời, văn bản dẫn dắt người đọc lựa chọn, phản biện và tổ chức các hồi ứng để kiến tạo tác phẩm của cá nhân, đồng thời đặt ra những “hạn chế” nhằm tạo sự ổn định tương đối về nghĩa. Trải nghiệm cá nhân tuy phong phú nhưng không hoàn toàn tự do; văn bản buộc người đọc điều chỉnh dòng trải nghiệm để đạt sự cân bằng giữa các lần đọc và giữa các cộng đồng lí giải, “văn bản giúp dung hòa những gì sẽ được tổ chức hàng đầu trong sự chú ý của người đọc” (Rosenblatt, 1978).

Văn bản luôn gắn với một sự kiện đọc cụ thể và một đối tượng tiếp nhận xác định. Tính liên văn bản trước hết được nhìn từ phía độc giả: các tín hiệu ngôn ngữ có thể khơi gợi những văn bản khác trong kinh nghiệm đọc, qua đó làm giàu ý nghĩa hiện tại. Đến Probst với quan niệm “văn bản và các văn bản khác” (Probst, 2004) và các hướng nghiên cứu sau này, tính liên văn bản còn được khảo sát từ chính bản thể văn bản.

2.2. Về độc giả

Trong lí thuyết HUTN, người đọc không phải một thực thể trừu tượng mà là cá nhân cụ thể, với tri thức và phong văn hóa riêng, tích cực chuyển hóa văn bản thành kinh nghiệm của mình. Đó không phải “mẫu số chung” hay độc giả lí tưởng, mà là “một cá nhân cụ thể và một văn bản cụ thể, trong những hoàn cảnh cụ thể, trong một bối cảnh văn hóa xã hội, và như một phần cuộc sống đang chảy trôi của cá nhân” (Beach, 1993).

Trong chính thể “trải nghiệm” độc giả – văn bản, hai yếu tố này đồng thời được kiến tạo trong quá trình đọc. “Một cá nhân trở thành một độc giả bởi hoạt động của anh ta trong mối quan hệ với văn bản” (Roth, 1998); “thuật ngữ “người đọc” ngụ ý một sự trải nghiệm với văn bản; thuật ngữ “văn bản” ngụ ý một “sự trải nghiệm với người đọc” (Roth, 1998).

Người đọc là nguồn tạo nghĩa quan trọng, mang vào sự kiện đọc toàn bộ trải nghiệm cá nhân. “Mỗi người đọc là một thực thể có phong văn hóa nhất định, không phải là một tờ giấy trắng... Anh ta đã tích cực tham gia xây dựng một bài thơ cho mình” (Rosenblatt, 1978). Trong trải nghiệm đọc, độc giả huy động kinh nghiệm ngôn ngữ và đời sống để kiến tạo nghĩa, đồng thời nhập thân vào thể giới văn bản: “chúng ta... đã tự tạo ra cảnh đang mở ra trước mắt chúng ta” (Rosenblatt, 1938). Vì vậy, người đọc không thụ động tiếp nhận mà chủ động kiến tạo ý nghĩa, “không phải là những mảnh đá trắng... sẵn sàng thu nhận tất cả những ý nghĩa của văn bản” (Beach, 1993).

Hai lập trường đọc cơ bản là “đọc lí tâm” (efference) và “đọc thẩm mĩ” (aesthetic). Đọc lí tâm hướng vào cái “được mang đi” sau khi đọc như thông tin, giải pháp, hành động (Rosenblatt,

1978), thiên về phương diện chung của nghĩa và có xu hướng giảm thiểu yếu tố cảm xúc, hình tượng. Ngược lại, đọc thâm mĩ tập trung vào trải nghiệm đang diễn ra trong quan hệ với văn bản: người đọc “sống cùng” văn bản, hoàn tất mục đích đọc ngay trong chính trải nghiệm đó (Rosenblatt, 1978). Nếu đọc li tâm mang tính “hướng ngoại” thì đọc thâm mĩ thiên về “hướng nội”, không thể thay thế, bởi đọc là quá trình “nhập thân”, “sống qua” (living through) mối quan hệ với văn bản.

Tính tích cực của người đọc thể hiện ở việc lựa chọn lập trường đọc. Thực tế, hành động đọc vận động trên trục li tâm – thâm mĩ; song để đạt chiều sâu trải nghiệm, cần ưu tiên lập trường thâm mĩ. Khi đó, độc giả không chỉ chú ý đến nội dung và cách biểu đạt mà còn đến các cảm giác, liên tưởng, kí ức và dòng hình ảnh được khơi gợi trong quá trình đọc.

Quan niệm về người đọc của Rosenblatt tiếp tục được mở rộng trong các nghiên cứu sau này. Probst nhấn mạnh “người đọc và những người đọc khác” (Probst, 2004), gắn với ý niệm “cộng đồng lí giải” (Stanley Fish). Theo đó, ý nghĩa không chỉ hình thành trong quan hệ cá nhân giữa độc giả và văn bản mà còn trong quá trình chia sẻ, đối thoại giữa các độc giả trong môi trường học đường. Sự tương tác này làm phong phú trải nghiệm cá nhân, đồng thời bổ sung phương diện liên chủ thể vào lí thuyết người đọc, tạo cơ sở cho việc vận dụng HUTN trong dạy học văn.

2.3. Về sự kiện đọc

Đọc được quan niệm như một sự kiện – một quá trình quan hệ giữa người đọc và văn bản trong ngữ cảnh cụ thể. Quá trình này mang tính “năng động và mềm dẻo”, là “một quan hệ phụ thuộc lẫn nhau trong thời gian giữa một người đọc và một phần của môi trường: văn bản”. Rosenblatt (1978) đã “phục dựng” quá trình đọc thông qua hồi ứng của độc giả, tiêu biểu là thí nghiệm yêu cầu học sinh chia sẻ “cuốn phim trí óc” khi đọc một bài thơ tứ tuyệt, qua đó cho thấy việc “gợi lên một bài thơ” là quá trình phức tạp của tương tác, kích hoạt và hồi ứng kinh nghiệm.

Sự kiện đọc là chuỗi trải nghiệm liên kết: cá nhân <-> vật tạo tác; tiền độc giả <-> các kí hiệu; người đọc (1) <-> kí hiệu ngôn ngữ; người đọc (2) <-> tác phẩm; người đọc (3) <-> ý nghĩa. Các “phiên bản” người đọc này vận động lặp lại, không tách rời ngữ cảnh và tình huống cá nhân (Rosenblatt, 1978).

Bên cạnh người đọc và văn bản, ngữ cảnh đọc là nhân tố thiết yếu. Sự kiện đọc gắn với không gian, thời gian hiện tại, đồng thời chịu chi phối bởi những quan tâm hiện thời và toàn bộ kinh nghiệm quá khứ của độc giả. Quá trình này còn tiếp diễn sau khi kết thúc tiếp xúc vật chất với văn bản, qua hoạt động hồi tưởng và tiếp tục kiến tạo nghĩa. Vì vậy, sự kiện đọc mở rộng trên trục thời gian, bao hàm cả trước, trong và sau khi đọc.

Kết quả của sự kiện đọc là sự hình thành TPVH như một trải nghiệm. “Bài thơ là một trải nghiệm được hoàn thành bởi người đọc dưới sự dẫn dắt của văn bản”, “là một sự kiện trong thời gian. Nó không phải là một đối tượng hoặc một thực thể lí tưởng” (Rosenblatt, 1978). Thay đổi người đọc, văn bản hay ngữ cảnh sẽ dẫn đến một “bài thơ” khác. Do đó, không phải bản thân từ ngữ mà chính các hồi ứng được tổ chức mới tạo nên tác phẩm: “Với người đọc, bài thơ là sự kinh qua (lived-through) trong suốt quá trình trải nghiệm của anh ta với văn bản” (Rosenblatt, 1978).

Nghĩa, vì thế, này sinh trong quan hệ tương tác giữa người đọc và văn bản, không hoàn toàn thuộc về một phía nào. Cách tiếp cận này vừa không tuyệt đối hóa văn bản như Phê bình mới, vừa không tuyệt đối hóa người đọc. Do đó, không có một cách đọc duy nhất hay câu trả lời “đúng” tuyệt đối, mà chỉ có những cách hiểu có cơ sở và có thể chấp nhận. Tuy nhiên, sự đa dạng diễn giải vẫn chịu định hướng và “hạn chế” của văn bản, qua đó tạo tiêu chí thẩm định kết quả đọc.

Tóm lại, lí thuyết HUTN tiếp cận đọc văn như một quá trình trải nghiệm, tham gia và kiến tạo nghĩa giữa người đọc và văn bản trong sự kiện đọc cụ thể. Cách tiếp cận này mang tính chỉnh thể, từ chối cái nhìn nhị nguyên, tuyến tính; đồng thời nhấn mạnh tính quá trình, tính cá thể hóa và vai trò trung tâm của người đọc. Đây là cơ sở quan trọng cho việc vận dụng HUTN vào dạy học đọc hiểu văn bản văn học trong nhà trường phổ thông.

3. Định hướng dạy học đọc hiểu văn bản bi kịch *Vĩnh biệt Cửu Trùng Đài* (trích “*Vũ Như Tô*” của Nguyễn Huy Tưởng) theo lí thuyết hồi ứng trải nghiệm

Vận dụng lí thuyết hồi ứng trải nghiệm vào dạy học đọc hiểu văn bản kịch *Vĩnh biệt Cửu Trùng Đài* cần đảm bảo các nguyên tắc: bám sát đặc trưng của thể loại bi kịch; đáp ứng mục tiêu dạy học đọc hiểu văn bản văn học theo yêu cầu của Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn 2018 (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018); kết hợp linh hoạt giữa tiếp cận trải nghiệm và phi trải nghiệm trong dạy học đọc hiểu; phù hợp với năng lực tiếp nhận của học sinh và điều kiện sư phạm; đa dạng hoá các hình thức khơi gợi và tổ chức hồi ứng.

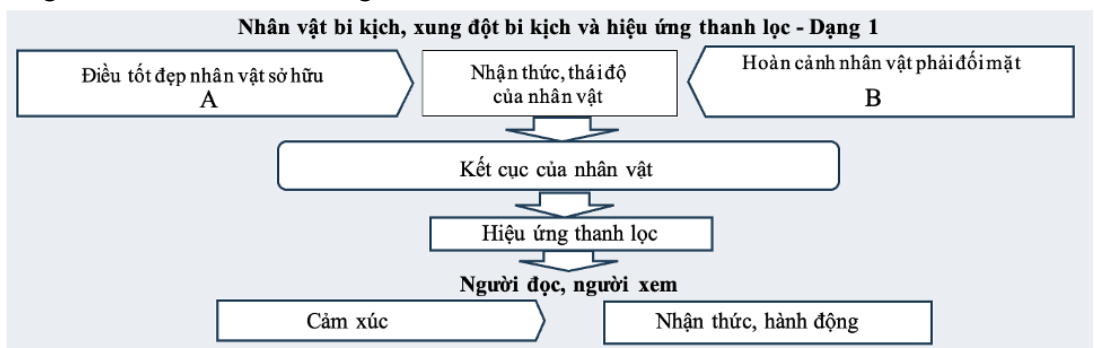
Tiến trình tổ chức vận dụng được thực hiện qua ba bước như sau.

3.1. Khởi động, chuẩn bị hồi ứng trải nghiệm

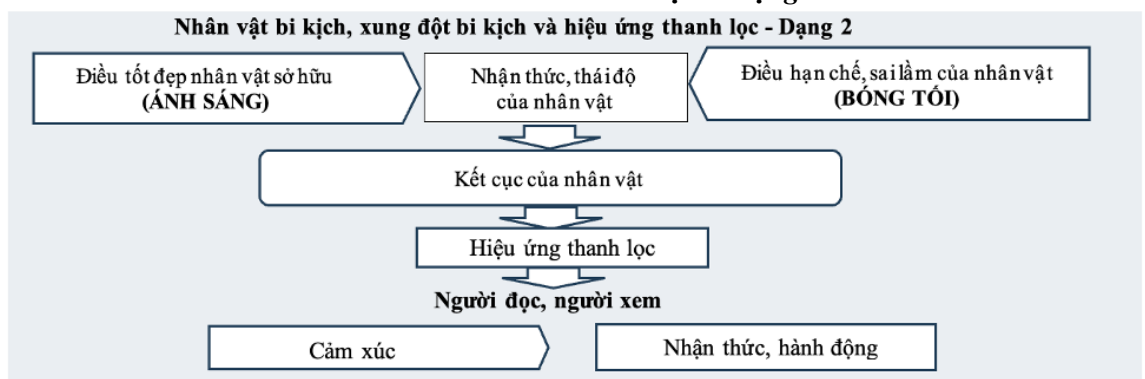
Yêu cầu chung của bước này bao gồm hai hoạt động cơ bản: hoạt hóa tri thức, trải nghiệm nền, tạo tâm thế tiếp nhận tích cực; bổ sung những tri thức, kinh nghiệm đời sống cần thiết để hỗ trợ cho quá trình tiếp xúc và đi sâu vào văn bản sau đó.

Để hoạt hóa tri thức, trải nghiệm nền, người đọc cần tiến hành hai hành động chính là huy động những hiểu biết, trải nghiệm đã sở hữu có liên quan đến nội dung cốt lõi của bài học và kết nối, tìm ra mối liên hệ giữa những gì được nhắc nhớ, kích hoạt với thế giới nghệ thuật mình cần tìm hiểu. Công việc này thường được thực hiện bằng các hình thức khởi động bài học linh hoạt, sáng tạo, thú vị, hấp dẫn với bạn đọc học sinh. Ở bài học này là khái niệm bi kịch, nhân vật bi kịch, xung đột bi kịch, hiệu ứng thanh lọc của tác phẩm bi kịch. Đây là những kiến thức công cụ được cung cấp trong SGK. Giáo viên hướng dẫn học sinh đọc, gạch chân các từ khoá, hoàn thành sơ đồ khuyết thiếu.

Có thể triển khai hoạt động này bằng hình thức hoạt động nhóm: Một số nhóm học sinh hoàn thành Sơ đồ 1; Một số nhóm học sinh hoàn thành Sơ đồ 2. Sau đó, học sinh trình bày và giáo viên hướng dẫn các em chốt lại những khái niệm cốt lõi.



Sơ đồ 1. Tri thức nền về bi kịch – dạng 1



Sơ đồ 2. Tri thức nền về bi kịch – dạng 2

3.2. Bước 2: Cảm nhập văn bản

Bước này thường được triển khai bằng hai hoạt động chính là “tri giác ngôn ngữ của cảm xúc” và khơi gợi để phát biểu hồi ứng ban đầu. Học sinh báo cáo kết quả đọc và tri giác văn bản đã thực hiện ở nhà. Cụ thể, học sinh tóm tắt được nội dung của từng lớp kịch (9 lớp kịch).

Sau tri giác là hoạt động khơi gợi để học sinh bộc lộ hồi ứng ban đầu, làm cơ sở để xác định những vấn đề cần và nên được “đẩy” tiếp trong bước tiếp theo - phát triển hồi ứng của học sinh. Nguyên tắc của hoạt động này là học sinh cần phải bộc lộ ra được điều họ cảm nhận càng nhiều càng tốt, không quá chú trọng đến việc lí giải hay cắt nghĩa, thiên về cảm tính nhiều hơn lí tính. Bởi vậy hình thức khơi gợi, môi trường tổ chức hoạt động thân thiện, tạo cảm giác tin cậy, kích hoạt vào sự tích cực, tự tin của học sinh là điều rất cần thiết. Không nên có đánh giá, đặc biệt là đánh giá theo chiều hướng phê phán ở hoạt động này vì nó có thể tạo ra “hiệu ứng ngược” tiêu cực, dập tắt nhu cầu bộc lộ của học sinh. Có thể triển khai như sau để thực hiện được yêu cầu:

Giáo viên cho học sinh xem clip cảnh Đài Cửu Trùng bị đốt, Vũ Như Tô bị đưa ra pháp trường.

Giáo viên hướng dẫn học sinh bộc lộ hồi ứng ban đầu: Các em vừa xem phần biểu diễn của nhà hát Tuổi trẻ về đoạn trích “Vĩnh biệt Cửu Trùng Đài”. Có gì khác biệt trong ấn tượng của em giữa việc đọc văn bản và việc xem biểu diễn?

Tiếp theo, giáo viên có thể đưa ra yêu cầu, gợi dẫn: Trong văn bản này, em ấn tượng nhất về điều gì? Hãy chia sẻ cùng cả lớp. Giáo viên gợi dẫn và có thể chia sẻ một ấn tượng riêng của mình để tạo không khí thân thiện, cởi mở cho học sinh bộc lộ. Những gợi dẫn gồm: Em có ấn tượng về không khí, bối cảnh của vở kịch không? Em thấy nhịp đi của các tình tiết nhanh hay chậm? Em thấy nhân vật Vũ Như Tô thế nào? Nhân vật Đan Thiềm ra sao? Em thấy các chi dẫn sân khấu thế nào? Em có cảm giác gì khi Đan Thiềm bị quân khởi loạn kéo đi, Vũ Như Tô bị đưa ra pháp trường, Đài Cửu Trùng bùng bùng bốc cháy,...? Để học sinh có thể mạnh dạn bộc lộ hồi ứng, giáo viên cần lưu ý chỉ khơi gợi, khích lệ mà không đánh giá (tiêu cực) những hồi ứng của học sinh.

3.3. Bước 3: Phát triển các hồi ứng

Bước này bao gồm các hoạt động cơ bản sau: Hoạt động phát triển các hồi ứng hình dung tưởng tượng để làm sống dậy thế giới nghệ thuật; Phát triển các hồi ứng suy luận, cắt nghĩa để phân tích, lí giải những vấn đề đặt ra từ văn bản trong quá trình trải nghiệm của người học; Phát triển các hồi ứng kết nối. Mỗi loại hồi ứng trên lại bao gồm một số hành động cốt lõi và có thể được thực hiện bằng nhiều hình thức linh hoạt, đa dạng, sáng tạo.

Đối với từng hoạt động giáo viên cần có cách khơi gợi, dẫn dắt khác nhau để có thể giúp người học phát triển được các hồi ứng. Cụ thể như sau:

Học sinh phát triển các hồi ứng hình dung tưởng tượng: + Bối cảnh, không khí, tình huống căng thẳng của đoạn trích; + Sự giận dữ, phần nộ sục sôi, quyết “nổi can qua” của thợ xây Cửu Trùng Đài và quân khởi loạn; + Sự khăng khăng giữ thái độ và nỗi đau đớn tột cùng của Vũ Như Tô khi thấy Đài Cửu Trùng bị đốt; + Sự hả hê trong cơn giận dữ của quân phản loạn và thợ thuyền khi thấy Vũ Như Tô, Đan Thiềm và Đài Cửu Trùng bị diệt vong; + Sự lo lắng, thúc giục và nỗi thất vọng, đau đớn của Đan Thiềm khi không thể làm gì hơn,...

Học sinh phát triển các hồi ứng cắt nghĩa, lí giải: + Nhận diện và lí giải các mâu thuẫn xung đột kịch; + Nhận diện và lí giải nguyên cơ hành động của các nhân vật: thợ thuyền, quân phản loạn; Vũ Như Tô, Đan Thiềm; + Nhận diện và lí giải tâm trạng bi kịch của Vũ Như Tô, Đan Thiềm.

Học sinh phát triển các hồi ứng kết nối: + Kết nối với hiểu biết đời sống để hiểu về tính quy luật của mâu thuẫn thứ nhất trong vở kịch; + Kết nối với đời sống để hiểu tính cách mơ mộng, chỉ ở trong giấc mơ nghệ thuật, hoàn toàn không nhận biết và đánh giá về hoàn cảnh thực tiễn của Vũ Như Tô; + Kết nối với khả năng cảm nhận, bộc lộ của bản thân để nhập thân vào thế giới nghệ thuật; + Kết nối để phát hiện và đánh giá hiệu ứng thanh lọc của vở kịch với người đọc, người xem nói chung, bạn đọc học sinh nói riêng.

Học sinh phát triển các hồi ứng đánh giá: + Đánh giá mâu thuẫn, xung đột kịch; + Đánh giá các nhân vật: Vũ Như Tô, Đan Thiềm, thợ thuyền và quân phản loạn; + Đánh giá nghệ thuật thể hiện của tác giả Nguyễn Huy Tưởng.

Học sinh phát triển các hồi ứng chiêm nghiệm: + Học sinh nhìn lại toàn bộ quá trình đọc văn bản để tự đánh giá khả năng đọc của bản thân, rút ra phương pháp đọc; + Học sinh tự suy ngẫm để quay trở lại đọc sâu một số nội dung trong văn bản mà các em hứng thú,...

Những hồi ứng này được phát triển qua việc giáo viên tổ chức cho học sinh tìm hiểu các nội dung: 1) Xung đột kịch; 2) Nhân vật bi kịch (tập trung vào tâm trạng bi kịch của các nhân vật Vũ Như Tô và Đan Thiềm.)

Ví dụ minh họa: Để hướng dẫn học sinh phát triển các hồi ứng khi tìm hiểu xung đột bi kịch trong văn bản, có thể thực hiện như sau:

Giáo viên: Em quan sát lại phiếu học tập số 2 (đã hoàn thành ở nhà), hình dung những gì vừa được xem. Bây giờ hãy đặt mình vào bối cảnh trong cung cấm khi “loạn” và “biên” xảy ra. Các nhân vật hành động gập gáp, các lời thoại va đập, những âm thanh, những hình ảnh, ánh sáng,... như hiển hiện trước mắt người đọc, người xem. Ở trong thế giới của vở kịch, em đã nghe thấy những gì, nhìn thấy những ai, họ hành động, suy nghĩ như thế nào?,... Hãy nhìn vào Sơ đồ 3 và phát biểu miệng chia sẻ những điều đó.



Sơ đồ 3. Bối cảnh cung cấm trong cảm nhận của tôi

Học sinh phát hiện xung đột thứ nhất:

Giáo viên: Vì sao dân chúng, thợ thuyền, quân phản loạn lại nổi lên như ong, giết Lê Tương Dực, đốt Cừ Trùng Đài do vua ra lệnh xây? Qua câu trả lời, em nhận ra vở kịch trước hết thể hiện xung đột giữa lực lượng nào với lực lượng nào? Kết cục của mâu thuẫn thể hiện quy luật nào trong đời sống?

Học sinh phát hiện xung đột thứ hai:

Học sinh làm việc theo cặp. Một nửa lớp làm nhiệm vụ thứ nhất. Nửa còn lại thực hiện nhiệm vụ thứ hai.

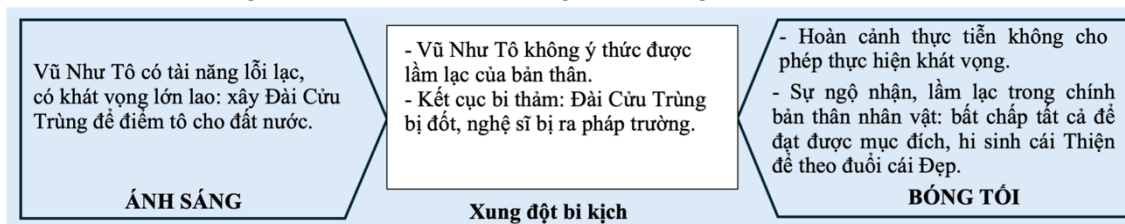
+ Nhiệm vụ 1: Hãy theo dõi vào văn bản và gạch chân đánh dấu các lời thoại, chỉ dẫn sân khấu thể hiện thái độ của Vũ Như Tô về Cừ Trùng Đài và về dân chúng, thợ thuyền, quân phản loạn.

Từ những lời thoại và chỉ dẫn sân khấu trên, em thử đặt mình vào vai của nhân vật Vũ Như Tô để phát biểu những điều đang diễn biến sôi sục trong lòng ông lúc đó. Em có thể dựa vào một số gợi ý sau hoặc tự chọn cách diễn đạt: *Là nghệ sĩ tài trời, Cừ Trùng Đài với ta có ý nghĩa như thế nào? Ta xây Cừ Trùng Đài để làm gì? Ta có tội không? Hành động của các người là vô lí như thế nào? Điều mong muốn duy nhất của ta bây giờ là gì?...*

+ Nhiệm vụ 2: Hãy theo dõi vào văn bản và gạch chân đánh dấu các lời thoại, chỉ dẫn sân khấu thể hiện thái độ của dân chúng thợ thuyền, quân phản loạn, nội giám,... về Cừ Trùng Đài, về Vũ Như Tô.

Từ những lời thoại và chỉ dẫn sân khấu trên, em thử đặt mình vào vai của các nhân vật dân chúng, thợ thuyền, quân phản loạn, nội giám,... để phát biểu những điều đang diễn biến sôi sục trong lòng họ lúc đó. Em có thể dựa vào một số gợi ý sau hoặc tự chọn cách diễn đạt: *Là dân chúng, thợ thuyền, ... bây giờ điều chúng ta cần nhất là gì? Chúng ta có cần Cửu Trùng Đài không?; Chúng ta căm ghét ai? Căm ghét cái gì? Vì sao?; Cho nên chúng ta sẽ làm gì? Nếu thực hiện được điều đó, chúng ta sẽ cảm thấy như thế nào?; ...*

Giáo viên hướng dẫn học sinh chốt lại bằng sơ đồ xung đột bi kịch như sau:



Sơ đồ 4. Sơ đồ xung đột bi kịch

Các đơn vị nội dung còn lại của bài học như: tâm trạng, tính cách của nhân vật Vũ Như Tô, Đan Thiềm; hiệu ứng thanh lọc của vở kịch cũng được tổ chức tương tự.

Như vậy, vận dụng HUTN vào dạy học văn bản bi kịch cần tiến hành qua các bước: khởi động, chuẩn bị hồi ứng; cảm nhập văn bản; phát triển các hồi ứng. Ở mỗi bước này, đặc trưng của thể loại bi kịch sẽ “dẫn lối” cho người đọc lựa chọn các hồi ứng nghiệm trải, kinh qua phù hợp.

4. Kết luận

Lí thuyết HUTN nhấn mạnh tính chất kinh qua, thâm nhập của cá nhân người đọc với văn bản cụ thể, trong một sự kiện đọc xác thực. Dạy đọc hiểu VBVH theo lí thuyết HUTN phù hợp với bản chất đặc thù của TPVC và tiếp nhận tác phẩm nghệ thuật. Lí thuyết này khi được vận dụng vào dạy học đọc hiểu VBVC sẽ phát huy tiềm năng, sức sáng tạo và nội lực cá nhân của người học, phù hợp với xu hướng đổi mới phương pháp dạy học văn mạnh mẽ hiện nay.

Từ nội dung lí thuyết trên, chúng tôi đã vận dụng vào định hướng dạy học bi kịch *Vũ Như Tô* (văn bản *Vĩnh biệt Cửu Trùng Đài*) của Nguyễn Huy Tưởng ở lớp 11 theo tiến trình ba bước: khởi động, chuẩn bị hồi ứng; cảm nhập văn bản; phát triển các hồi ứng. Giờ đọc hiểu văn bản kịch và rộng hơn là VBVH theo hướng vận dụng lí thuyết HUTN đã trở thành nơi để học sinh xây dựng ý nghĩa của văn bản, thể hiện tiếng nói, bộc lộ cảm xúc của mình và học cách lắng nghe, trao đổi, thương lượng với những tiếng nói khác. Điều này có thể góp phần tích cực vào việc phát triển phẩm chất, năng lực của người học theo yêu cầu của Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn

Ghi chú về tác giả: TS. Trần Quốc Khả, là cán bộ của Phòng Sau đại học, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, Việt Nam.

Tuyên bố về xung đột lợi ích: Tác giả tuyên bố không có xung đột lợi ích nào liên quan đến kết quả công bố trong bài báo.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Beach, R. (1993). *A Teacher's Introduction to Reader-Response Theories*. NCTE Teacher's Introduction Series. ERIC.

Beach, R., & Marshall, J. (1991). *Teaching literature in the secondary school*. ERIC.

Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2018). *Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn* (Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo).

Bùi Mạnh Hùng (Tổng chủ biên), Phan Huy Dũng (Chủ biên), Trần Ngọc Hiếu, Đặng Lưu, Trần

- Hạnh Mai, Hà Văn Minh, Nguyễn Thị Ngọc Minh, Nguyễn Thị Nương, Đỗ Hải Phong, & Nguyễn Thị Hồng Vân. (2023). *Sách giáo khoa Ngữ văn 11 - Kết nối tri thức với cuộc sống (Tập 1)*. NXB Giáo dục Việt Nam.
- Hoàng Thị Mai. (2013). Lí thuyết ứng đáp của người đọc và việc đổi mới phương pháp dạy đọc văn ở nhà trường phổ thông. *Kỷ yếu Hội thảo Khoa học quốc gia về dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông Việt Nam*, NXB Đại học Sư phạm.
- Lã Nhân Thìn, Đỗ Ngọc Thống (đồng Tổng Chủ biên), Vũ Thanh (Chủ biên), Bùi Minh Đức, Phạm Thị Thu Hương, Nguyễn Thị Tuyết Minh, & Trần Văn Sáng. (2022). *Sách Giáo viên Ngữ văn 10 - Cánh Diều*. Nhà xuất bản Đại học Huế.
- Langer, J. A. (1994). *A Response-Based Approach to Reading Literature*. Language Arts.
- Phạm Thị Thu Hương. (2016a). Hồi ứng trải nghiệm và tổ chức hoạt động hồi ứng trải nghiệm của bạn đọc học sinh trường Nguyễn Tất Thành trong dạy học tác phẩm văn chương. *Tạp chí Giáo dục*, 6 (28), 52–56.
- Phạm Thị Thu Hương. (2016b). Tiếp cận hồi ứng trải nghiệm của bạn đọc học sinh trong dạy học tác phẩm văn chương ở nhà trường phổ thông. *Kỷ yếu Hội thảo đổi mới nghiên cứu và giảng dạy Ngữ văn trong nhà trường sư phạm*, NXB Giáo dục Việt Nam.
- Probst, R. E. (2004). Response and Analysis: Teaching literature in secondary school. In *Heinemann*. Heinemann.
- Rosenblatt, L. M. (1938). *Literature as Exploration*. New York: Appleton-Century.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. M. (2005). *Make Meaning with the Texts: Selected Essays*. Heinemann.
- Roth, E. H. (1998). *The emerging paradigm of reader-text transaction: Contributions of John Dewey and Louise M. Rosenblatt, with implications for educators*.
- Trần Thị Hạnh Phương. (2023). Vận dụng lí thuyết hồi ứng trải nghiệm vào dạy học đọc hiểu văn bản “Hê-ra-clet đi tìm táo vàng.” *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 19(08), 25–30.
- Trương Thanh Tòng. (2023). Mô hình dạy học Ngữ văn qua hoạt động trải nghiệm để phát triển phẩm chất, năng lực học sinh Trung học phổ thông. *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Sư phạm Hà Nội*, 68 (2), 54-62.