

TỔ CHỨC DẠY HỌC ĐỌC HIỂU TRÊN CƠ SỞ VẬN DỤNG LÝ THUYẾT TIẾP NHẬN CỦA NORMAN N. HOLLAND

Phan Trần Yên Nhi¹, Lâm Đức Cường¹, Nguyễn Đỗ Như Huỳnh¹, Nguyễn Phước Bảo Khôi²
¹Sinh viên, ²Giảng viên, Khoa Ngữ văn Trường Đại học Sư phạm TP.HCM

Tóm tắt: Trong bối cảnh đổi mới dạy học Ngữ văn theo hướng phát triển năng lực, đọc hiểu ngày càng được nhìn nhận như một quá trình kiến tạo nghĩa, trong đó người học giữ vai trò chủ thể diễn giải. Dựa trên lý thuyết tiếp nhận của Norman N. Holland, bài viết đề xuất một định hướng tổ chức dạy học đọc hiểu coi trọng trực bản sắc và các mẫu hình phản hồi của người đọc. Trên cơ sở phân tích các khái niệm cốt lõi trong lý thuyết của Holland và đặc điểm tiếp nhận của văn bản văn học, bài viết làm rõ bản chất của dạy học đọc hiểu như một quá trình tổ chức hành động đọc, nơi sự đa dạng diễn giải được nhìn nhận như một hiện tượng có quy luật và có thể khai thác về mặt sư phạm. Từ đó, bài viết gợi mở những nguyên tắc và định hướng tổ chức dạy học đọc hiểu nhằm vừa tôn trọng phản ứng cá nhân của người học, vừa bảo đảm tính học thuật thông qua sự ràng buộc của văn bản, bằng chứng văn bản và đối thoại diễn giải trong lớp học.

Từ khóa: dạy học đọc hiểu; lý thuyết độc giả phản hồi; trực bản sắc; mẫu hình phản hồi; Norman N. Holland.

ORGANIZING READING COMPREHENSION INSTRUCTION BASED ON NORMAN N. HOLLAND'S READER-RESPONSE THEORY

Abstract: In the context of competency-oriented literature education, reading comprehension is increasingly understood as a meaning-making process in which learners act as active interpreters rather than passive recipients. Drawing on Norman N. Holland's reader-response theory, this article proposes a theoretical orientation for organizing reading comprehension instruction that foregrounds readers' identity themes and patterns of response. By examining key concepts in Holland's theory alongside the receptive characteristics of literary texts, the study conceptualizes reading instruction as the organization of reading acts, in which interpretive diversity is viewed as a patterned and pedagogically meaningful phenomenon. It argues that effective reading comprehension instruction should create conditions for learners to articulate personal responses, reflect on their own recurrent reading tendencies, and engage in dialogic interpretation grounded in textual evidence and the constraints of the text. This approach offers a theoretical foundation for integrating reader individuality with academic rigor in literature classrooms.

Keywords: reading comprehension instruction; Reader-Response Theory; identity theme; pattern of response; Norman N. Holland.

Nhận bài: 14/01/2026

Phản biện: 24/02/2026

Duyệt đăng: 27/02/2026

I. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trong bối cảnh đổi mới giáo dục theo hướng phát triển năng lực, dạy học đọc hiểu (DHH) ngày càng được xác định là nhiệm vụ trung tâm của môn Ngữ văn ở nhà trường phổ thông. Đọc hiểu không còn được xem như hoạt động tiếp nhận thụ động ý nghĩa có sẵn của văn bản, mà là một hành động nhận thức – diễn giải, trong đó người học chủ động huy động tri thức, kinh nghiệm và năng lực suy luận để kiến tạo nghĩa thông qua sự tương tác với VB. Cách tiếp cận này làm nổi bật một đặc trưng quan trọng của việc đọc văn học trong lớp học: sự đa dạng trong cách hiểu và phản hồi của người học trước cùng một văn bản.

Từ góc độ lý luận văn học và nghiên cứu đọc, nhiều công trình đã chỉ ra rằng văn bản văn học (VVBH) mang bản chất đa nghĩa và bất định; ý nghĩa chỉ được hình thành trong quá trình tiếp nhận, thông qua sự tương tác giữa cấu trúc văn bản (VB) và hoạt động đọc. Truyền thống hiện tượng học tiếp nhận, từ Ingarden đến Iser, nhấn mạnh vai trò của các khoảng trống và điểm gợi như những cơ chế kích hoạt hoạt động kiến tạo

nghĩa, cho phép những người đọc khác nhau hình thành các mô hình nghĩa khác nhau trong những ràng buộc do VB thiết lập. Tuy nhiên, những tiếp cận này chủ yếu làm rõ điều kiện VB cho sự đa nghĩa, trong khi cách lý giải vì sao từng người đọc cụ thể kiên định với những kiểu diễn giải nhất định vẫn còn để ngỏ, từ đó đặt ra yêu cầu sư phạm: tổ chức DHH như thế nào để vừa tôn trọng sự đa dạng diễn giải, vừa bảo đảm tính học thuật của môn học.

Trong dòng các lý thuyết tiếp nhận lấy người đọc làm trung tâm, lý thuyết tiếp nhận của Norman N. Holland cung cấp một cách tiếp cận mang tính tâm lý học nhằm lý giải bản chất cá nhân hóa của hành động đọc. Thông qua các khái niệm *reader response*, *identity theme* (trực bản sắc) và *pattern of response* (mẫu hình phản hồi), Holland cho thấy sự đa dạng diễn giải là kết quả có quy luật của những mô thức phản ứng gắn với bản sắc người đọc, chứ không phải hiện tượng ngẫu nhiên hay thuần túy sai lệch. Trên nền tảng đó, bài viết này vận dụng lý thuyết tiếp nhận của Holland để

đề xuất một định hướng tổ chức DHDH trong nhà trường, coi trọng phản ứng cá nhân và trực bản sắc người đọc, đồng thời ràng buộc diễn giải bằng bằng chứng từ VB và đối thoại trong lớp học.

II. NỘI DUNG NGHIÊN CỨU

2.1. Cơ sở lý luận

2.1.1. Cấu trúc mở của VBVH

VBVH được kiến tạo như một cấu trúc mở, không nhằm chuyển tải một lớp nghĩa đơn nhất đã xác lập sẵn, mà tạo ra không gian cho nhiều khả năng diễn giải trong quá trình tiếp nhận. Ý nghĩa vì thế không tồn tại như một thực thể khép kín nằm trọn trong ngôn từ, mà được hình thành thông qua sự tương tác giữa VB và hoạt động nhận thức của người đọc (Ingarden, 1973; Iser, 1978).

Từ lập trường hiện tượng học, Ingarden cho rằng tác phẩm văn học tất yếu chứa các *điểm bất định*, buộc người đọc phải tham gia vào quá trình cụ thể hóa tác phẩm trong hành động đọc (Ingarden, 1973). Phát triển quan điểm này, Iser mô tả VBVH như một cấu trúc vận hành bằng hệ thống *khoảng trống và điểm gọi*, có chức năng kích hoạt hoạt động dự đoán, điều chỉnh và nối kết của người đọc, qua đó hình thành *VB ảo* – kết quả của sự tương tác giữa VB và ý thức tiếp nhận (Iser, 1978).

Tuy nhiên, tính mở của VBVH không đồng nghĩa với sự tùy tiện trong diễn giải. Eco nhấn mạnh rằng tác phẩm văn học là một *tác phẩm mở*, song sự mở này luôn được định hướng bởi cấu trúc văn bản, các tín hiệu ngữ nghĩa và quy ước thể loại (Eco, 1989). Ở bình diện tâm lý – nhận thức, các mô hình đọc hiểu cũng chỉ ra rằng việc kiến tạo nghĩa luôn chịu sự ràng buộc của tri thức nền, suy luận hợp lý và tính mạch lạc của biểu diễn nghĩa (Graesser et al., 1994; Kintsch, 1998).

Như vậy, sự đa dạng diễn giải trong đọc văn học là hệ quả tất yếu của cấu trúc VB và quá trình suy luận khi đọc, chứ không đơn thuần là biểu hiện của hiểu sai. Đây là tiền đề lý luận quan trọng để tiếp cận DHDH theo hướng coi trọng người đọc như chủ thể kiến tạo nghĩa, đồng thời mở đường cho việc vận dụng các lý thuyết tiếp nhận, trong đó có tiếp cận tâm lý – tiếp nhận của Norman N. Holland.

2.1.2. Những nội dung cơ bản trong lý thuyết tiếp nhận của Norman N. Holland

Lý thuyết tiếp nhận của Norman N. Holland đánh dấu một bước chuyển quan trọng trong nghiên cứu đọc văn khi dịch chuyển trọng tâm từ cấu trúc VB sang bình diện tâm lý và bản sắc của người đọc. Khác với các tiếp cận coi người đọc chủ yếu là chủ thể phản ứng thẩm mỹ hoặc là đối

tượng được VB định hướng, Holland đặt câu hỏi cốt lõi: *vì sao cùng một VB lại được diễn giải khác nhau một cách có hệ thống bởi những người đọc khác nhau*. Toàn bộ hệ thống tư tưởng của ông nhằm giải thích cách bản sắc cá nhân tương tác với vật liệu ngôn ngữ để kiến tạo trải nghiệm và ý nghĩa văn học (Holland, 1975; 1989).

Tính cá nhân của hành động đọc

Holland phê phán quan niệm truyền thống xem ý nghĩa văn học là một thực thể khách quan tồn tại sẵn trong VB và được người đọc “khai thác” hay “giải mã”. Trong tuyên bố mang tính lập trường của mình, ông khẳng định: *“Books do not create meanings; people do”* (Holland, 1989, p. ix). Theo đó, VBVH không phải là nơi chứa đựng ý nghĩa hoàn chỉnh, mà chỉ cung cấp một kho vật liệu ngôn ngữ để người đọc sử dụng trong quá trình kiến tạo nghĩa.

Dưới góc nhìn này, hành động đọc không phải là sự tiếp nhận thụ động mà là một tiến trình tâm lý năng động, diễn ra trong cái mà Holland gọi là “không gian tiềm năng” (*potential space*) – nơi ranh giới giữa thế giới nội tâm của người đọc và thế giới VB được làm mềm, cho phép hai phía tương tác linh hoạt với nhau (Holland, 1975, p. 127). Ý nghĩa văn học vì thế không bao giờ cố định hay phổ quát, mà luôn gắn với trải nghiệm và cấu trúc tâm lý của từng độc giả cụ thể. Trong khuôn khổ tiếp cận reader-response theo hướng phân tâm học, phản hồi cá nhân không phải là yếu tố ngoại vi mà giữ vị trí trung tâm trong quá trình tiếp nhận (Holland, 1989).

Trục bản sắc (identity theme) trong kiến tạo nghĩa

Để lý giải vì sao các phản hồi mang tính cá nhân cao nhưng vẫn thể hiện những mô thức tương đối ổn định, Holland phát triển khái niệm trục bản sắc (*identity theme*). Tiếp thu tư tưởng của Heinz Lichtenstein, ông xem trục bản sắc như một “biến số bất biến” (*invariant*) – một mô thức tổ chức kinh nghiệm được hình thành sớm và duy trì tương đối ổn định trong suốt đời sống tâm lý của cá nhân (Holland, 1989, p. 57).

Holland sử dụng ẩn dụ âm nhạc để minh họa cho khái niệm này: bản sắc cá nhân giống như một “chủ đề” trung tâm, còn các hành vi cụ thể trong đời sống – bao gồm cả việc đọc – là những “biến tấu” khác nhau dựa trên chủ đề ấy (Holland, 1973/1989, p. 50). Vì vậy, dù tiếp cận nhiều VB khác nhau, người đọc vẫn có xu hướng phản ứng theo những mô thức quen thuộc, phản ánh cấu trúc bản sắc của chính mình.

Trong hành động đọc, trực bản sắc vận hành như cơ chế tổ chức diễn giải, chi phối việc người đọc chú ý đến chi tiết nào, bỏ qua chi tiết nào, và gán cho VB những giá trị ý nghĩa nhất định (Holland, 1975, p. 113). Người đọc không thoát ra khỏi bản sắc của mình khi đọc; trái lại, họ sử dụng VB như một công cụ để nhìn lại, khám phá và tái khẳng định chính mình (Holland, 1975, p. 19).

Mẫu hình phản hồi (pattern of response) trong tổ chức kinh nghiệm đọc

Trong lý thuyết của Norman N. Holland, “mẫu hình phản hồi” (*pattern of response*) được dùng để chỉ cách người đọc thường xuyên và có tính lặp lại phản ứng với văn bản, chứ không phải những cảm nhận ngẫu nhiên hay rời rạc trong từng lần đọc. Nếu trực bản sắc (*identity theme*) là cấu trúc tâm lý nền tảng của cá nhân, thì mẫu hình phản hồi chính là cách cấu trúc đó được kích hoạt và thể hiện cụ thể trong hành động đọc (Holland, 1975, pp. 113–122).

Thông qua việc phân tích các trường hợp người đọc cụ thể, Holland nhận thấy rằng phản ứng đọc thường diễn ra theo một chu trình tâm lý tương đối ổn định, gồm bốn nguyên tắc có liên hệ chặt chẽ với nhau. Trước hết, ở nguyên tắc *phong cách tìm kiếm chính nó (style seeks itself)*, người đọc có xu hướng chú ý và đáp ứng mạnh mẽ với những yếu tố VB phù hợp với phong cách tâm lý và khuynh hướng bản sắc của mình. Việc lựa chọn chi tiết, hình ảnh hay giọng điệu nào để quan tâm ngay từ đầu đã phản ánh cách bản sắc cá nhân định hướng quá trình tiếp nhận.

Tiếp theo, ở nguyên tắc *các cơ chế phòng vệ phải được khớp (defenses must be matched)*, người đọc sử dụng VB như một môi trường an toàn để kích hoạt và duy trì những chiến lược phòng vệ quen thuộc, qua đó kiểm soát cảm giác lo âu hoặc bất ổn nội tâm (Holland, 1975, p. 115). Khi VB cho phép các cơ chế này vận hành hiệu quả, người đọc có xu hướng tiếp tục gắn bó với trải nghiệm đọc; ngược lại, nếu VB đe dọa trực tiếp cấu trúc bản sắc, phản ứng đọc dễ trở nên kháng cự hoặc né tránh.

Khi sự ổn định tâm lý được đảm bảo, hành động đọc chuyển sang nguyên tắc thứ ba: *hệ thống huyền tưởng phóng chiếu các huyền tưởng (fantasy projects fantasies)*. Ở giai đoạn này, người đọc phóng chiếu những mong muốn, kịch bản tưởng tượng và xung lực cá nhân của mình lên vật liệu văn bản. VB trở thành không gian để người đọc thử nghiệm các khả năng tưởng tượng,

tìm kiếm khoái cảm và sự thỏa mãn mang tính tâm lý, nhưng luôn trong khuôn khổ do hình thức và ngôn ngữ VB quy định.

Cuối cùng, theo nguyên tắc *bản sắc biến đổi một cách đặc thù (character transforms characteristically)*, những huyền tưởng cá nhân không dừng lại ở mức cảm xúc thô, mà được chuyên hóa thành các ý nghĩa có tính trí tuệ, đạo đức và giá trị, phù hợp với thế giới quan riêng của người đọc (Holland, 1975, p. 121). Chính sự chuyên hóa này giúp phản ứng mang tính cá nhân được “nâng cấp” thành diễn giải có ý nghĩa, đồng thời cho phép người đọc vừa hiểu VB vừa tái khẳng định bản sắc của chính mình.

Nhìn chung, khái niệm mẫu hình phản hồi cho phép Holland giải thích vì sao các cách đọc có thể rất khác nhau giữa các cá nhân, nhưng lại tương đối nhất quán trong từng người đọc cụ thể. Tuy nhiên, khi diễn giải được xem là sản phẩm của bản sắc cá nhân, việc xác lập tiêu chí đánh giá trong giáo dục đọc hiểu trở nên phức tạp hơn, bởi không thể chỉ dựa vào mức độ trùng khớp với một nghĩa chuẩn duy nhất của VB.

2.2. DHDH từ góc nhìn lý thuyết tiếp nhận của Norman N. Holland

Kết hợp đặc trưng của VBVH với lý thuyết tiếp nhận của Holland cho thấy DHDH khó có thể giản lược thành việc truyền đạt một “nghĩa chuẩn” duy nhất. Phù hợp hơn, DHDH cần được hiểu như quá trình tổ chức hành động đọc, trong đó người học kiến tạo nghĩa thông qua sự tương tác giữa VB và trực bản sắc cá nhân (Holland, 1968; 1989).

Trong các mô hình đọc hiểu hiện đại, đọc được xem là hoạt động nhận thức – diễn giải, nơi người đọc huy động tri thức nền, suy luận và kinh nghiệm cá nhân để xây dựng biểu diễn nghĩa (Graesser et al., 1994; Kintsch, 1998). Đặt trong khung tiếp nhận của Holland, sự khác biệt trong cách hiểu của học sinh (HS) không nên bị quy giản thành cặp “đúng – sai”, mà cần được nhìn như biểu hiện của những mô thức tổ chức kinh nghiệm đọc khác nhau.

Tuy nhiên, việc coi trọng trực bản sắc không đồng nghĩa với việc chấp nhận mọi diễn giải như nhau. Tính mở của VB luôn song hành với các ràng buộc nội tại từ cấu trúc và quy ước thể loại; diễn giải trong dạy học cần được biện minh bằng bằng chứng VB và đặt trong giới hạn khả tín mà VB cho phép (Iser, 1978; Eco, 1989). Trong tiến trình này, GV giữ vai trò trung gian hóa để sự đa dạng diễn giải trở thành nguồn lực học tập, góp

phần phát triển năng lực đọc hiểu theo hướng phân tư và đối thoại.

2.3. Tổ chức DHDH theo lý thuyết tiếp nhận của Norman N. Holland

2.3.1. Nguyên tắc tổ chức DHDH theo lý thuyết tiếp nhận của Holland

Trên cơ sở lý thuyết của Norman N. Holland, việc tổ chức DHDH cần xuất phát từ quan niệm coi phản hồi cá nhân của HS là điểm khởi đầu hợp lệ của hành động đọc, thay vì xem đó là yếu tố phụ hay cần loại bỏ. Tuy nhiên, phản hồi cá nhân không tồn tại biệt lập mà luôn cần được đặt trong mối quan hệ đối thoại với VB và với phản hồi của người khác (Holland, 1973/1989; 1975).

Một nguyên tắc quan trọng khác là thừa nhận tính ổn định tương đối của trực bản sắc và mẫu hình phản hồi, đồng thời hướng hoạt động dạy học vào việc giúp HS ý thức, mở rộng và điều chỉnh các mô thức đọc quen thuộc của mình, chứ không nhằm “xóa bỏ” hay thay thế chúng bằng một cách hiểu chuẩn duy nhất.

Về mặt tổ chức, quá trình đọc có thể được triển khai theo ba giai đoạn liên thông: trước khi đọc (khai mở và kích hoạt phản hồi cá nhân), trong khi đọc (xử lý và thương lượng nghĩa dựa trên VB), và sau khi đọc (phân tư và đối thoại về cách đọc). Ở mỗi giai đoạn, hoạt động dạy học cần đồng thời tạo không gian cho bản sắc người đọc bộc lộ và thiết lập các ràng buộc dựa trên bằng chứng VB, qua đó tránh việc diễn giải rơi vào tùy tiện (Iser, 1978; Eco, 1989; Holland, 1975).

2.3.2. Gợi ý kỹ thuật tổ chức hoạt động đọc

2.3.2.1. Trước khi đọc: khởi động phản hồi cá nhân

Ở giai đoạn này, mục tiêu chính là giúp HS nhận diện những kinh nghiệm và giá trị cá nhân có thể ảnh hưởng đến cách các em bước vào văn bản, đồng thời gắn những phản hồi ban đầu ấy với nhiệm vụ đọc sắp tới (Holland, 1989).

Giáo viên (GV) có thể sử dụng các câu hỏi mở, tình huống giả định hoặc nhiệm vụ viết ngắn để HS chia sẻ trải nghiệm và thái độ của mình liên quan đến chủ đề văn bản, chẳng hạn như các vấn đề về quan hệ gia đình, lựa chọn đạo đức hay thất bại – thành công. Những phản hồi này không nhằm đánh giá đúng – sai, mà giúp GV và HS ý thức được những khuynh hướng tiếp nhận ban đầu có thể chi phối quá trình đọc. Bên cạnh đó, hoạt động nhật kí kì vọng đọc cũng có thể được sử dụng, yêu cầu HS ghi lại dự đoán của mình về nhân vật, xung đột hoặc kết thúc văn bản. Việc so sánh kì vọng trước khi đọc với trải nghiệm sau khi

đọc tạo điều kiện để HS nhận ra cách suy nghĩ ban đầu của mình được củng cố hay thay đổi trong quá trình tiếp nhận (Graesser et al., 1994; Kintsch, 1998).

2.3.2.2. Trong khi đọc: làm việc với phản hồi và bằng chứng văn bản

Trong khi đọc, trọng tâm chuyển sang việc giúp HS theo dõi và xử lý chính phản hồi của mình, đồng thời gắn những phản hồi ấy với các chi tiết cụ thể của VB (Iser, 1978; Holland, 1975).

Một kỹ thuật phù hợp là yêu cầu HS đánh dấu và ghi chú những đoạn VB gây ấn tượng mạnh, khiến các em bối rối, đồng tình hoặc phản đối, kèm theo lí do ngắn gọn. Sau khi đọc, HS có thể nhìn lại các dấu vết này để nhận ra mình thường chú ý đến kiểu chi tiết nào, từ đó bước đầu hình dung được mẫu hình phản hồi cá nhân.

GV cũng có thể tổ chức các điểm “neo”/ “khoảng tạm ngừng” tại những chỗ VB bỏ ngỏ hoặc mơ hồ, yêu cầu HS ghi nhanh phản ứng của mình rồi chia sẻ theo cặp hoặc nhóm nhỏ. Việc so sánh các phản hồi khác nhau tại cùng một điểm dừng giúp HS nhận ra sự đa dạng trong cách đọc, đồng thời học cách lí giải phản ứng của mình bằng bằng chứng văn bản.

2.3.2.3. Sau khi đọc: đối thoại và phân tư về cách đọc

Sau khi đọc, hoạt động học tập cần hướng đến đối thoại giữa các cách hiểu và phân tư về quá trình đọc. GV có thể tổ chức các cuộc thảo luận ngắn hoặc tranh luận theo nhóm, trong đó HS trình bày và bảo vệ cách hiểu của mình về một số điểm then chốt của văn bản, với yêu cầu mỗi lập luận phải dựa trên chi tiết cụ thể (Eco, 1989).

Bên cạnh đó, HS có thể thực hiện các bài tập phân tư, chẳng hạn như viết ngắn về việc mình thường đồng cảm với kiểu nhân vật nào, hay thường đánh giá xung đột theo chuẩn giá trị nào, kèm ví dụ từ các ghi chép khi đọc. Những hoạt động này giúp các em xây dựng một “chân dung người đọc” sơ bộ, qua đó nhận diện các mô thức phản hồi lặp lại và suy nghĩ về khả năng điều chỉnh cách đọc của bản thân (Holland, 1975).

Việc đánh giá kết quả đọc hiểu có thể dựa trên rubric chú trọng quá trình kiến tạo nghĩa, với các tiêu chí như mức độ nhất quán trong cách lí giải, khả năng sử dụng bằng chứng VB và mức độ phân tư về cách đọc cá nhân. Cách đánh giá này góp phần chuyển trọng tâm từ việc tái hiện một nghĩa duy nhất sang phát triển năng lực đọc hiểu như một hoạt động chủ động, có ý thức và mang tính đối thoại.

III. KẾT LUẬN

Từ việc phân tích đặc trưng cấu trúc mở của VB và hệ thống khái niệm cốt lõi trong lý thuyết tiếp nhận của Norman N. Holland, bài viết khẳng định rằng đọc hiểu không thể được quan niệm như quá trình tái hiện một “nghĩa đúng” sẵn có, mà cần được nhìn nhận như một hành động kiến tạo nghĩa gắn với bản sắc và kinh nghiệm riêng của người đọc. Sự đa dạng trong cách hiểu và phản hồi trước cùng một văn bản, vì thế, không phải là tập hợp những sai lệch ngẫu nhiên, mà là hệ quả có quy luật của các mẫu hình phản hồi (pattern of response) gắn với trục bản sắc cá nhân, có thể được lý giải và tổ chức trong khuôn khổ học thuật.

Trên cơ sở đó, bài viết đã sử dụng hệ thống khái niệm cốt lõi trong lý thuyết tiếp nhận của Norman N. Holland như những công cụ lý thuyết

giúp kết nối trải nghiệm nội tâm của người học với vật liệu văn bản, đồng thời đề xuất một định hướng tổ chức DHDH theo ba giai đoạn trước – trong – sau đọc. Các nguyên tắc và kỹ thuật được gợi ý nhấn mạnh việc tạo không gian cho phản hồi cá nhân bộc lộ, ràng buộc diễn giải bằng bằng chứng VB và tổ chức đối thoại diễn giải trong lớp học, qua đó coi việc hình thành và phản tư về “chân dung người đọc” như một mục tiêu sư phạm quan trọng.

Những gợi ý này góp phần dịch chuyển trọng tâm của DHDH từ kiểm soát kết quả diễn giải sang tổ chức quá trình kiến tạo nghĩa, phù hợp với yêu cầu phát triển năng lực trong bối cảnh đổi mới giáo dục Ngữ văn. Tuy nhiên, bài viết mới dừng lại ở bình diện lý luận và đề xuất kỹ thuật; các nghiên cứu tiếp theo cần triển khai và đánh giá thực nghiệm các mô hình DHDH dựa trên khung tiếp cận này ở những bối cảnh và thể loại VB khác nhau.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Beach, R. (1993). *A teacher's introduction to reader-response theories*. National Council of Teachers of English.
- Bleich, D. (1978). *Subjective criticism*. Johns Hopkins University Press.
- Eco, U. (1989). *The open work (A. Cancogni, Trans.)*. Harvard University Press.
- Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). *Constructing inferences during narrative text comprehension*. *Psychological Review*, 101(3), 371–395. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.3.371>
- Holland, N. N. (1968). *The dynamics of literary response*. Oxford University Press.
- Holland, N. N. (1975). *Five readers reading*. Yale University Press.
- Holland, N. N. (1989). *Poems in persons: An introduction to the psychoanalysis of literature*. Yale University Press. (Original work published 1973)
- Ingarden, R. (1973). *The literary work of art: An investigation on the borderlines of ontology, logic, and theory of literature (G. G. Grabowicz, Trans.)*. Northwestern University Press.
- Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Johns Hopkins University Press.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.
- Tyson, L. (2015). *Critical theory today: A user-friendly guide (3rd ed.)*. Routledge.