

NĂNG LỰC CẢM THỤ VĂN HỌC: VẤN ĐỀ KHÁI NIỆM VÀ PHƯƠNG THỨC ĐÁNH GIÁ

Vũ Trường An

Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam

Email: anvt@vnies.edu.vn

Article history

Received: 21/9/2022

Accepted: 13/10/2022

Published: 05/12/2022

Keywords

Literary competency, literary appreciation competency, competency assessment

ABSTRACT

The 2018 General Education Curriculum identifies the Literary competency as one of the key competencies to achieve by high school students, with literary appreciation competency as a component competency. However, the concept for this competency still remains unclear, nor is the competency described based on competency standards/assessment standards, but only some indicators of expected outcomes. This article introduces a number of definitions and perspectives on literary appreciation competency, as well as some suggestions for adaptation. The definitions introduced in this article can be used as a reference and basis for developing the structure, concept as well as assessment methods of the competency of Literary Appreciation, meeting the competency-based approach of the 2018 General Education Curriculum.

1. Mở đầu

Trong công cuộc CNH, HĐH đất nước, đổi mới giáo dục là một trong những nhiệm vụ trọng tâm của sự phát triển. Nghị quyết số 29/NQ-TW ngày 04/11/2013 về đổi mới căn bản, toàn diện GD-ĐT đã xác định mục tiêu của giáo dục phổ thông là: “Nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện, chú trọng giáo dục lý tưởng, truyền thống, đạo đức, lối sống, ngoại ngữ, tin học, năng lực và kỹ năng thực hành, vận dụng kiến thức vào thực tiễn. Phát triển khả năng sáng tạo, tự học, khuyến khích học tập suốt đời” (Ban Chấp hành Trung ương, 2013).

Thực hiện Nghị quyết trên, Bộ GD-ĐT đã xây dựng Chương trình giáo dục phổ thông 2018 theo hướng chuyển từ chương trình giáo dục tiếp cận nội dung sang tiếp cận năng lực người học. Đổi mới kiểm tra, đánh giá trong dạy học Ngữ văn là yêu cầu cấp thiết khi triển khai thực hiện Chương trình giáo dục phổ thông 2018. Với mục tiêu phát triển năng lực người học; kiểm tra, đánh giá trong dạy học Ngữ văn đã có nhiều thay đổi tích cực, giúp HS phát triển năng lực, đồng thời GV có sự điều chỉnh phương pháp và kỹ thuật dạy học phù hợp. Đáp ứng yêu cầu đổi mới về đánh giá trong dạy học Ngữ văn phổ thông, các nghiên cứu hiện nay đã có nhiều đề tài tập trung vào đánh giá năng lực ngôn ngữ, năng lực đọc hiểu, năng lực tạo lập văn bản,... ở các cấp học. Riêng đánh giá năng lực cảm thụ văn học (NLCTVH) thuộc nhóm năng lực văn học vẫn chưa có những nghiên cứu mang tính ứng dụng cao, phù hợp với đổi mới kiểm tra đánh giá, đáp ứng yêu cầu của chương trình Ngữ văn 2018, đo lường được năng lực người học, cải thiện phương pháp và kỹ thuật dạy học.

2. Kết quả nghiên cứu

2.1. Năng lực cảm thụ văn học

Khái niệm “năng lực văn học” (literary competence) được Culler (1975) lần đầu giới thiệu, trong đó bao hàm kiến thức tiềm ẩn, nội tại của một người về các quy tắc của văn học. Ông cũng cho rằng kiến thức về ngôn ngữ và kinh nghiệm sống không đủ để làm cho một người nào đó trở nên có năng lực văn học. Để hình thành và phát triển được năng lực văn học, người đọc phải làm quen với các tác phẩm đa dạng và được giảng dạy trong môi trường phù hợp. Spiro (1991) định nghĩa “năng lực văn học” là: (1) khả năng đánh giá có hiểu biết về văn học, (2) khả năng phản ứng phù hợp với văn học bằng ngôn ngữ đích, (3) khả năng phân tích và hình thành cảm nhận trong văn học, (4) khả năng liên hệ văn học với trải nghiệm cá nhân hoặc để đồng cảm với tác phẩm, (5) khả năng đặt văn học trong bối cảnh xã hội/văn hóa/ngôn ngữ rộng hơn, (6) thưởng thức văn học. Thông qua quá trình cảm thụ và phê bình văn học, người đọc quan sát được xem liệu bản thân có trải qua những khía cạnh này của năng lực văn học hay không. Khi xem xét nội hàm của các khái niệm trong tiếng Anh, bài báo sử dụng thuật ngữ “đánh giá/cảm nhận văn học” (literary appreciation) làm cơ sở cho các nội dung nghiên cứu và đồng nhất khái niệm này với năng lực “cảm thụ văn học”.

Trong “Các giai đoạn phát triển của cảm thụ văn học”, Early (1960) xác định rằng thái độ, kỹ năng đọc và quan sát của cá nhân đều là một phần của cảm thụ văn học. Các giai đoạn mà người đọc trải qua sẽ được liên tục bồi đắp mà không được bỏ qua bất kì giai đoạn nào trước đó. Như vậy, cảm thụ văn học là một quá trình suốt đời. Tuy nhiên,

đôi khi người học không được trang bị đầy đủ để xử lý quá trình chuyển đổi từ văn học thời thơ ấu sang văn học vị thành niên, dễ rồi thất bại trong việc tự thiết lập và xây dựng NLCTVH. Điều này có thể xảy ra do sự trưởng thành về mặt nhận thức của HS diễn ra quá sớm hoặc quá muộn. GV cần hiểu rằng để cảm thụ văn học, HS phải cảm nhận được niềm vui từ việc đọc của mình. Việc nhật kí văn học và tham gia các nhóm, hội đọc có thể hữu ích vì HS có thể ghi lại sự tiến bộ của mình và tự đánh giá, cảm nhận. HS nên được cung cấp một diễn đàn để bàn về văn học trong lớp học, thảo luận về phản ứng, ý tưởng và suy luận cá nhân với các HS khác. Điều này cũng sẽ cho phép người học tạo kết nối văn bản với văn bản.

Từ đó đến nay, khái niệm cảm thụ đã có một bước tiến dài và tham gia vào nhiều lĩnh vực trong cuộc sống, đặc biệt là trong lĩnh vực Văn học. Cảm thụ văn học được dùng để xác nhận việc một người đọc trong quá trình tiếp nhận văn học (đọc và học) có thể thâm nhập vào trong thế giới của tác phẩm hay không? Mức độ tiếp nhận đó như thế nào? Có ý nghĩa gì với việc người đó phát triển năng lực văn học và ngôn ngữ, vận dụng và sáng tạo trong đời sống.

Fakoya và Ogunpitan (2001) quan niệm rằng, một trong những năng lực thành phần của năng lực văn học nói chung là cảm thụ văn học. Cũng theo họ, NLCTVH có thể được gọi là quá trình mà người đọc tác phẩm văn học có được sự hiểu biết có ý nghĩa về chủ đề của nó và có được cái nhìn sâu sắc về cấu trúc của chính tác phẩm này. Nilsen và Donnellson (2009) cho rằng, cảm thụ văn học là quá trình cá nhân tự đánh giá phản ứng diễn giải của bản thân với tư cách là một độc giả của một tác phẩm văn học. Điều này có nghĩa là người đọc có thể đạt được niềm vui và sự hiểu biết văn học, hiểu được giá trị và tầm quan trọng của văn học cũng như ngưỡng mộ vẻ đẹp và sự phức tạp của một tác phẩm. Theo Nilsen và Donnellson (2009), cảm thụ văn học diễn ra theo 7 giai đoạn:

Giai đoạn	Mục đích	Độ tuổi
1	<i>Niềm vui và Lợi ích</i> (cảm thụ văn học là một trải nghiệm xã hội) Sự phát triển khả năng cảm thụ văn học bắt đầu trước khi trẻ biết đọc. Ở giai đoạn này, cảm thụ văn học là một hoạt động giao tiếp. Khả năng cảm thụ phát triển khi cho trẻ tiếp xúc với sách báo, phim ảnh hoặc khi trẻ kể lại những câu chuyện. Cha mẹ và GV đóng một vai trò quan trọng trong giai đoạn này, hỗ trợ và lôi cuốn trẻ em vào các hoạt động đọc.	0-5
2	<i>Giải mã</i> (phát triển khả năng đọc - viết) Người học có thể phát triển khả năng cảm thụ văn học của mình bằng đam mê, hứng thú một cuốn sách hoặc nhân vật cụ thể. Sự hứng thú, yêu thích này giúp phát triển tốc độ và kỹ năng.	6-8
3	<i>Đánh mất bản thân</i> (việc đọc trở thành một phương tiện giải thoát) Trong giai đoạn này, đọc sách trở thành một phương tiện giải thoát cho người đọc. Trẻ em thường xuyên đọc các sách, truyện kì ảo và truyện về động vật. Ví dụ, trẻ có thể thích đọc những cuốn sách như "The Secret Seven" của Enid Blyton và Archie Comics. GV cần tạo điều kiện cho HS tiếp cận những tài liệu sách truyện này để kích thích sự quan tâm của trẻ và tạo nền tảng cho giai đoạn này xảy ra.	9-11
4	<i>Tìm kiếm bản thân</i> (khám phá bản sắc) Ở tuổi vị thành niên, những người trẻ luôn tự tìm kiếm và cố đưa ra quyết định khám phá mình là ai. Trong hầu hết các trường hợp, các em có xu hướng đồng nhất, tự liên hệ bản thân với các nhân vật trong sách và phim. Vì vậy, các em ưu tiên sử dụng các văn bản và phim có những câu chuyện "có thật" để có thể tự liên hệ và cảm thấy thích thú. Các em chọn lọc hơn và không còn hài lòng với những nhân vật mang tính rập khuôn. Thay vì "sống" qua các trải nghiệm của nhân vật, thanh thiếu niên tìm kiếm bản thân trong những nhân vật này. Đọc sách đối với những người trẻ tuổi là nhằm khám phá bản sắc của chính mình. GV cần phải lựa chọn tài liệu đủ phù hợp để khơi gợi sự quan tâm của HS, phù hợp với cuộc sống của các em và mang lại cảm giác hi vọng cho tuổi trẻ.	12-14
5	<i>Vượt ra ngoài bản thân</i> (<i>vượt qua khỏi cái tôi, đánh giá thế giới xung quanh</i>) Ở giai đoạn cảm thụ văn học này, cái tôi/bản sắc của thanh thiếu niên không còn là ưu tiên duy nhất. Trọng tâm của người đọc chuyển sang việc phát triển các kỹ năng về trí tuệ, cảm xúc, và thể chất. Như vậy, bản thân việc đọc không còn là trọng tâm, mà chuyển dịch trọng tâm này vào xã hội xung quanh.	15-18

6	Đa dạng về đọc (<i>đọc nhiều thể loại, thảo luận với bạn bè</i>)	Đọc ở giai đoạn này là để giải trí. Ví dụ: mọi người đọc và chia sẻ kinh nghiệm với bạn bè trong các buổi nói chuyện sách và câu lạc bộ sách. Mỗi người đọc nhiều thể loại khác nhau ở giai đoạn này và tận hưởng cảm thụ văn học sau khi đã tiếp thu tất cả các giai đoạn trước đó.	
7	Mục đích thẩm mỹ (<i>ham đọc sách, đánh giá cao giá trị nghệ thuật của việc đọc</i>)	Vì vậy, GV và cha mẹ cần hỗ trợ con cái ở bất kì thời điểm nào nhưng đảm bảo rằng các em tiếp tục bổ sung vào giai đoạn trước đó đã có. Trong các lớp học thường có những HS ở các giai đoạn khác nhau của cảm thụ văn học; do đó GV không những phải quen thuộc mà còn phải hiểu các giai đoạn này để thích ứng với từng giai đoạn của người đọc với các tài liệu phù hợp. Những tài liệu này cũng phải thách thức người đọc để các em có thể bổ sung vào giai đoạn của mình (Bushman và Haas, 2001).	18+

Tuy không định nghĩa NLCTVH, Magulod (2018) cho rằng phát triển năng lực văn học là một trong những kết quả cần đạt quan trọng nhất của việc dạy học văn trong nhà trường phổ thông. Điều này đề cập đến việc người học lĩnh hội được ngữ pháp, ngôn từ của văn học, cho phép người học chuyển đổi các chuỗi ngôn ngữ thành các cấu trúc và ý nghĩa văn học. Nếu người học hiểu được bản chất của văn học, điều đó sẽ mang lại cho họ cơ hội nhận thức và đánh giá giá trị của bản thân với tư cách cá nhân.

Theo Abida (2016), người đọc hình thành khả năng cảm thụ văn học khi họ quan tâm tới chủ đề hoặc đề tài của tác phẩm văn học, bởi vì khi đó tác phẩm đề cập đến những ý tưởng, sự vật, cảm giác và sự kiện tạo thành một phần trải nghiệm của người đọc hoặc có thể liên hệ những gì đang đọc với cuộc sống của chính mình. Nghiên cứu của Ghabanchi và Doost (2011) với khảo sát trên 90 sinh viên đại học chuyên ngành Văn học tiếng Anh bước đầu chỉ mối quan hệ giữa NLCTVH và trí tuệ cảm xúc. Đó cũng là bước đầu để xác lập vai trò của NLCTVH trong bồi dưỡng trí tuệ cảm xúc của con người.

Ở Việt Nam, NLCTVH trong khoảng 20 năm gần đây đã được các nhà nghiên cứu quan tâm. Tuy nhiên, việc bổ sung khái niệm này hiện nay vẫn còn bỏ ngõ. Trong Từ điển thuật ngữ văn học (Lê Bá Hán và cộng sự, 2007) chỉ giải thích các thuật ngữ: tiếp nhận văn học, thưởng thức văn học, không có thuật ngữ cảm thụ văn học. Như vậy có thể suy ra rằng, cảm thụ văn học ở giai đoạn trước chưa được coi là một thuật ngữ, một khái niệm. Nghiên cứu về cảm thụ văn học đã được các nhà giáo dục quan tâm từ những năm 80 của thế kỉ trước. Đáng chú ý nhất là “Cảm thụ văn học và giảng dạy văn học” của Phan Trọng Luận (1983). Công trình này đã đưa ra những kiến giải về đặc thù của cảm thụ tác phẩm văn chương, về mối quan hệ thẩm mỹ giữa tác phẩm và bạn đọc; giữa tiếp nhận và sự phát triển khả năng cảm thụ văn học. Theo Lê Phương Nga và Đặng Kim Nga (1999), “Cảm thụ văn học là một quá trình tiếp nhận, hiểu, cảm được văn chương, tính hình tượng của văn chương, đặc trưng ngôn ngữ nghệ thuật, đặc trưng phản ánh nghệ thuật của văn chương”. Trần Mạnh Hưởng (2003) quan niệm: “Cảm thụ văn học là sự cảm nhận những giá trị nổi bật, những điều sâu sắc, tế nhị và đẹp đẽ của văn học thể hiện trong tác phẩm (cuốn truyện, bài văn, bài thơ,...) hay một bộ phận của tác phẩm (đoạn văn, đoạn thơ,... thậm chí một từ ngữ có giá trị trong câu văn, câu thơ)”. Phạm Minh Diệu và cộng sự (2007) cho rằng: “Cảm thụ văn học cũng như các khái niệm tiếp nhận, thưởng thức, phê bình văn chương là hết sức đa dạng và vô cùng phong phú,... dù hiểu theo cách nào thì cảm thụ văn học cũng bao gồm ít nhất là khả năng nhận thức và rung cảm trước nội dung, nghệ thuật của tác phẩm văn chương, các hoạt động tâm lí đó mang tính chủ quan và cảm tính”. Theo Dương Thị Hương (2009), “cảm thụ văn học là đọc hiểu các tác phẩm văn chương ở mức độ cao nhất, người đọc không chỉ nắm bắt thông tin mà còn phải thẩm thấu được thông tin, phân tích, đánh giá được khả năng sử dụng ngôn từ của tác giả, tạo được mối giao cảm đặc biệt giữa tác giả và bạn đọc và có thể truyền thụ cách hiểu đó cho người khác”. Nguyễn Trí và cộng sự (2004) đã chỉ ra một số đặc điểm cần lưu ý khi đọc và tìm hiểu các bài thơ trong chương trình, hướng dẫn HS tìm hiểu về đẹp của tác phẩm. Tạ Đức Hiền và cộng sự (2011) dựa vào các văn bản bài đọc Tập đọc ở lớp 4, 5 để gợi ý hướng dẫn theo một hệ thống câu hỏi, giúp HS đọc hiểu bài đọc. Đối với những bài văn, bài thơ hay thì có thêm phần “nêu cảm nhận” hoặc “nêu cảm nghĩ”. Tuy nhiên, các nghiên cứu mới chỉ dừng ở chỗ bồi dưỡng và phát triển cảm thụ/kĩ năng cảm thụ văn học, vấn đề nghiên cứu khái niệm và cấu trúc NLCTVH còn thiếu.

Các hướng nghiên cứu thường tập trung vào những dạng bài tập cụ thể để có thể phát triển tốt nhất năng lực này. Ví dụ, trong nghiên cứu “Luyện tập về cảm thụ văn học ở tiểu học”, Trần Mạnh Hưởng (2003) đã trình bày kiến giải

về cách thức, các dạng bài tập cụ thể để luyện tập khả năng cảm thụ văn học cho HS tiểu học. Năm 2010, trong cuốn “Phương pháp dạy học tác phẩm văn học theo loại thể” của Nguyễn Việt Chử (2009) cũng đã đề cập tới vấn đề lí thuyết đặt câu hỏi trong cảm thụ tác phẩm văn chương và sự vận dụng trong dạy học theo loại thể như một phương tiện thiết yếu. Đây là những bước đi đầu tiên trong xây dựng công cụ đánh giá năng lực cảm thụ tác phẩm văn học, bởi trong nghiên cứu này, tác giả đã nghiên cứu cơ sở lí luận và thực tiễn của vấn đề câu hỏi trong dạy học tác phẩm văn chương và hệ thống câu hỏi cảm thụ để dạy học tác phẩm văn chương khá hoàn chỉnh và có tính nguyên tắc khi vận dụng vào dạy học thể loại thơ trữ tình hiện đại.

Trong môn Ngữ văn thuộc Chương trình giáo dục phổ thông 2018, “cảm thụ văn học” không được sử dụng như là một thuật ngữ chỉ một năng lực cấu phần của năng lực văn học. Tuy nhiên, trong mục tiêu tổng thể, đã xác định rõ “Đặc biệt, môn Ngữ văn giúp HS phát triển năng lực ngôn ngữ và năng lực văn học”. Từ mục tiêu này, năng lực văn học đã cụ thể hóa mục tiêu và yêu cầu ở cấp từng cấp học trong đó có các yêu cầu về cảm thụ. Từ yêu cầu cần đạt của môn học, khi triển khai chương trình mới ở lớp 6, khi thực hiện các bài kiểm tra, đánh giá, GV trực tiếp đứng lớp đã ra những câu hỏi gắn với đánh giá NLCTVH của HS.

Qua các nghiên cứu trên, chúng ta có thể nhận thấy rất rõ, sự quan tâm của các nhà khoa học đến NLCTVH, yếu tố cấu thành năng lực văn học của HS phổ thông; đồng thời các nghiên cứu cũng lưu ý rất rõ: NLCTVH không phải/không nên đồng nhất với năng lực đọc hiểu.

2.2. Đánh giá năng lực cảm thụ văn học

Về khái niệm “đánh giá NLCTVH” ở ngoài nước, cho đến hiện nay, đáng chú ý là công trình của Cooper (1971). Trong đó, Cooper đã tiến hành một nghiên cứu rà soát về các phương pháp đo lường sự phát triển cảm thụ văn học. Theo ông, thuật ngữ “cảm thụ” (appreciation) được sử dụng để bao hàm các thuật ngữ khác nhau như “phân biệt”, “đánh giá”, và “yêu thích”. Phân biệt và đánh giá là không giống nhau; một người đọc có thể phân biệt giữa hai tác phẩm bằng các tiêu chí khác nhau mà không đánh giá tác phẩm này “hay” hơn tác phẩm kia.

2.2.1. Những yêu cầu có tính nguyên tắc

Cooper (1971) rút ra một số khuyến nghị trong nghiên cứu rà soát về các phương pháp đo lường sự phát triển cảm thụ văn học như sau:

(1) Các nhà nghiên cứu nên cẩn thận để không nhầm lẫn các bài kiểm tra cảm thụ văn học với bài kiểm tra năng lực đọc hiểu hoặc với các bài kiểm tra về diễn giải về giải thích văn học. Khả năng đọc hiểu được đo lường khác với đánh giá khả năng cảm thụ văn học. Rõ ràng là, khả năng cảm thụ văn học có liên quan đến khả năng đọc hiểu nói chung và trí thông minh được đo lường nói chung nhưng nó còn là một cái gì đó hơn thế nữa. Một giả thuyết về năng lực cảm thụ trong một nghiên cứu yêu cầu một thước đo đánh giá phức tạp, không đơn thuần là thước đo về sự hiểu biết hoặc sự lĩnh hội kiến thức.

(2) Chúng ta cần các nghiên cứu phân tích nhân tố bằng cách sử dụng nhiều biện pháp đánh giá. Trong các nghiên cứu phân tích nhân tố, một số lượng lớn các bài kiểm tra (thường có liên quan) được đưa ra cho các đối tượng giống nhau. Điểm kiểm tra sau đó được tương quan và ma trận thu được dùng để kiểm tra để tìm các cụm tương quan để có thể mang lại “nhân tố” đánh giá có thể xác định được. Phân tích nhân tố có thể cho thấy những thử nghiệm nào dường như đang đo lường những điều giống nhau, và do đó giúp chúng ta giảm sự trùng lặp trong việc đánh giá năng lực cảm thụ và giảm số lượng các biến số mà nhà nghiên cứu cần phải quan tâm.

(3) Các thước đo cảm thụ văn xuôi cần đưa ra sự lựa chọn giữa văn xuôi dài hơn hoặc giữa các truyện ngắn hoàn chỉnh. Sự lựa chọn giữa hai câu chuyện hoàn chỉnh có thể rất hữu ích, sẽ có giá trị nội dung cao hơn so với các bài kiểm tra cảm thụ văn xuôi chỉ sử dụng các câu đơn hoặc đoạn văn quá ngắn; có thể được mở rộng để bao gồm một số lượng lớn các câu chuyện, có thể là tám hoặc mười và HS được yêu cầu chọn câu chuyện nào thú vị hơn.

(4) Các nghiên cứu về giả thuyết cảm thụ văn học nên sử dụng nhiều thước đo đánh giá. Trong những nghiên cứu như vậy, trọng số tổng hợp của một số thước đo đánh giá khác nhau và khá đa dạng, chẳng hạn như những thước đo đang được xem xét ở đây gần như luôn thuyết phục hơn một thước đo duy nhất.

2.2.2. Phương thức đánh giá

Cho đến thời điểm Cooper (1971) tiến hành nghiên cứu, những thước đo đánh giá NLCTVH phổ biến nhất là dạng bài kiểm tra yêu cầu người làm bài tiến hành hoạt động nhận biết và so sánh các đặc điểm, biện pháp nghệ thuật với ngữ liệu là các bài thơ, một phần của bài thơ hoặc đoạn trích văn xuôi, thậm chí có thể có thể là một câu đơn. Mức độ phù hợp hay giá trị sử dụng dựa trên hai nguồn: nguồn gốc của tài liệu và ý kiến chuyên gia. Nếu nguồn gốc ngữ liệu là một tài liệu, tác phẩm kinh điển được công nhận thì nó được coi là một ngữ liệu hợp lệ cho bài kiểm tra, đánh giá. Khi so sánh việc xây dựng các bài kiểm tra, đánh giá năng lực cảm thụ với các bài kiểm tra trí thông minh,

Fox (1938) cho rằng: “những nỗ lực đo lường, đánh giá NLCTVH của nhà tâm lý học phải bắt đầu với những ngữ liệu văn học phức tạp và không cần chú tâm vào việc phân tích về quá trình [hoạt động trả lời] cho đến khi bản thân các bài kiểm tra được chứng minh là có giá trị”. Ông tin rằng, bản thân việc ngữ liệu được công nhận và đánh giá cao là bằng chứng có thể chấp nhận được cho tính hợp lệ của bài kiểm tra: “Chúng ta phải chọn ngữ liệu từ các nguồn tác phẩm kinh điển đã được công nhận. Nhà tâm lý học không có trách nhiệm đánh giá giá trị của những nguồn tài liệu đó mà phải chấp nhận chúng cho đến khi chúng bị thay thế hay phủ nhận bởi một nguồn tài liệu, tác phẩm khác cũng được công nhận rộng rãi ở mức độ tương đương và đứng vững trước thử thách của thời gian”. Theo Cooper (1971), ý kiến chuyên gia cũng là một tiêu chuẩn để đánh giá mức độ phù hợp của ngữ liệu. Thông thường, các câu hỏi trong bài kiểm tra được gửi cho các chuyên gia được công nhận trong lĩnh vực văn học, GV dạy Ngữ văn trong nhà trường, nhà phê bình văn học, thậm chí cả nghiên cứu sinh ngành Văn học và những chuyên gia đó có thể được yêu cầu xếp thứ tự một tập hợp các đoạn trích văn xuôi hoặc bài thơ. Các xếp hạng thu được từ các chuyên gia này sau đó được tổng hợp trở thành một xếp hạng chuẩn và điểm số đánh giá được xác định bởi sự tương đồng hay khớp nhau giữa câu trả lời của người làm bài và nhận định của các chuyên gia.

Một cách tiếp cận khác để đánh giá NLCTVH là trình bày rõ ràng các mục tiêu trong hoạt động dạy học văn học hướng tới cảm thụ văn học và sau đó đưa ra các bài kiểm tra khách quan để đo lường những mục tiêu cụ thể đó. Pooley (1935) đề xuất tiến hành đánh giá năng lực cảm thụ bằng nhiều loại công cụ kiểm tra khác nhau để đo lường các phản ứng cơ bản và phản ứng thứ cấp của người đọc với các bài văn, bài thơ. Ông định nghĩa “phản ứng cơ bản” là mức độ nhạy cảm của người đọc đối với một số đặc trưng, tính chất nghệ thuật nhất định của tác phẩm và “phản ứng thứ cấp” là khả năng hiểu hay nhận biết các đặc trưng hay tính chất đó. Ông cũng cho rằng nếu có thể thiết kế bài kiểm tra như vậy, chúng sẽ có tác động lớn đến việc dạy và học Ngữ văn ở nhà trường theo 2 cách: (1) sẽ có một công cụ đo lường chung cho phép HS theo dõi sự phát triển của bản thân từ năm này qua năm khác về độ nhạy cảm đối với nghệ thuật và chất lượng của tác phẩm văn học; (2) việc giảng dạy văn học trên lớp chắc chắn sẽ chuyển dịch trọng tâm từ việc ghi nhớ thông tin, nội dung văn bản sang việc lĩnh hội càng nhiều về cái hay, cái đẹp của văn học.

Một phương pháp khác để đo lường, đánh giá NLCTVH là yêu cầu người học phân tích nội dung tác phẩm qua trả lời miệng hoặc bằng văn bản. Câu trả lời có thể theo thể thức tự do hoặc có cấu trúc để trả lời một tập hợp các câu hỏi cụ thể. Cách tiếp cận đo lường đánh giá này rất linh hoạt và có thể phù hợp với những GV còn đang nghi ngờ tính hợp lệ của hai dạng kiểm tra, đánh giá đã đề cập ở trên. Trọng tâm của phương pháp đánh giá một bài văn tự luận được người học viết ra để trình bày về phản ứng và cảm nhận cá nhân đối với một tác phẩm văn học. Nhược điểm chính của phương pháp là việc phân tích bài luận của HS có thể tốn nhiều thời gian. Việc mã hóa, chấm điểm từng mệnh đề riêng biệt trong một bài văn tự luận có thể mất nhiều giờ.

Theo Culler (1975), thông qua giảng dạy, GV nên phát huy tính khách quan của mình trong việc nhìn nhận sự phát triển của HS theo hướng năng lực văn học nói chung. Hơn nữa, bằng cách hướng dẫn HS xây dựng lý luận tốt, GV sẽ có thể đánh giá năng lực tiếp thu của HS hơn là sự đa dạng của các tác phẩm văn học mà HS đọc.

Qua những nghiên cứu trên, chúng ta có thể nhận thấy rất rõ quan điểm: NLCTVH không phải/không nên đồng nhất với năng lực đọc hiểu. Đây cũng là cơ sở để xem xét việc tiến hành xây dựng câu hỏi kiểm tra, đánh giá NLCTVH cho HS. Ở Việt Nam, đánh giá năng lực cảm thụ văn học trước khi áp dụng triển khai Chương trình giáo dục phổ thông 2018 đã được quan tâm. Tuy nhiên, hiện có rất ít nghiên cứu đề cập đến khái niệm đánh giá NLCTVH, chủ yếu tập trung ở kỹ năng cảm thụ văn học, biện pháp kỹ thuật trong cảm thụ văn học. Vì vậy, kế thừa các nghiên cứu về cảm thụ văn học và kỹ năng cảm thụ văn học, bài báo đưa ra quan niệm về đánh giá NLCTVH như sau: *Đánh giá NLCTVH là sử dụng những công cụ đánh giá nhằm làm rõ mức độ của cá nhân người học trong việc chiếm lĩnh, tiếp nhận giá trị của tác phẩm văn chương ở tất cả các phương diện nội dung và hình thức nghệ thuật.*

3. Kết luận

Nhìn chung, từ các nghiên cứu trên, có thể nhận thấy, cảm thụ văn học đã được đề cập đến ở nhiều khía cạnh khác nhau. Những điều này có ý nghĩa xác lập nền tảng cho việc phát triển NLCTVH và đánh giá NLCTVH, góp phần phát triển năng lực văn học và ngôn ngữ của HS trong quá trình dạy học văn đòi hỏi giáo dục đặt ra mục tiêu phát triển năng lực và phẩm chất người học, nghiên cứu về NLCTVH đã được quan tâm nhiều hơn, khái niệm NLCTVH bắt đầu được đề cập đến thay cho kỹ năng cảm thụ hoặc cảm thụ văn học trong khoảng 10 năm trở lại đây. Tuy nhiên, để đề cập chuyên sâu khái niệm, đặc điểm cấu trúc đường phát triển thì chưa có nghiên cứu nào tập trung làm rõ. Để xác lập cách hiểu về NLCTVH, lấy đó làm căn cứ để trong quá trình dạy học, xây dựng các bộ công cụ đánh giá năng lực người học phù hợp đặc thù bộ môn. Kế thừa và phát triển các nghiên cứu đã nói ở trên, theo chúng tôi: NLCTVH là mức độ cao của đọc hiểu, là tổ hợp của việc sử dụng kiến thức, kỹ năng, trải nghiệm cuộc sống,...

để vận dụng vào quá trình phát hiện, khám phá, thể nghiệm những giá trị độc đáo của văn chương, bồi dưỡng và phát triển năng lực ngôn ngữ và văn học, góp phần phát triển phẩm chất, bồi dưỡng tâm hồn của con người.

Lời cảm ơn: Tác giả cảm ơn sự tài trợ của đề tài “Nghiên cứu, thiết kế rubric đánh giá năng lực cảm thụ văn học trong dạy học Ngữ văn trung học cơ sở”, mã số V2021.19 và cơ quan chủ trì là Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam.

Tài liệu tham khảo

- Abida, F. I. N. (2016). Critical Thinking Skills to Literary Works: A Method of Teaching Language through Literature. *Journal of English Educators Society*, 1(1). <https://doi.org/10.21070/jees.v1i1.148>
- Ban Chấp hành Trung ương (2013). *Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04/11/2013 về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế*.
- Bushman, J. H., & Haas, K. P. (2001). *Using Young Adult Literature in the English Classroom*. Merrill/Prentice Hall.
- Cooper, C. (1971). Measuring Appreciation of Literature: A Review of Attempts. *Research in the Teaching of English*, 5(1), 5-23.
- Culler, J. (1975). *Structuralist Poetics*. Routledge.
- Dương Thị Hương (2009). *Giáo trình cảm thụ văn học: Hệ đào tạo cử nhân Giáo dục tiểu học*. NXB Đại học Sư phạm.
- Early, M. (1960). Stages of Growth in Literary Appreciation. *The English Journal*, 49(3), 161-167.
- Fakoya, A., & Ogunpitan, S. (2001). *The English compendium 3 & 4*. Lagos: Department of English, Lagos State University.
- Fox, C. (1938). The method of testing literary appreciation. *British Journal of Psychology*, 29, 1-11.
- Ghabanchi, Z., & Doost, H. A. (2011). The Relationship Between Emotional Intelligence and Literary Appreciation. *Journal of International Education Research*, 8(1), 41-48. <https://doi.org/10.19030/jier.v8i1.6694>
- Lê Bá Hán, Trần Đình Sử, Nguyễn Khắc Phi (2007). *Từ điển thuật ngữ Văn học*. NXB Giáo dục.
- Lê Phương Nga, Đặng Kim Nga (1999). *Phương pháp dạy học Tiếng Việt ở tiểu học*. NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Magulod, G. (2018). Innovative Learning Tasks in Enhancing the Literary Appreciation Skills of Students. *SAGE Open*, 8(4). <https://doi.org/10.1177/2158244018820382>
- Nilsen, A., & Donnellson, K. L. (2009). Understanding the stages of literary appreciation. In Nilsen, A., Donnellson, K. L. (Eds.), *Literature for today's young adult* (8th ed., pp. 10-16). Boston, MA: Shirley Santiago.
- Nguyễn Trí, Nguyễn Trọng Hoàn, Giang Khắc Bình (2004). *Tìm hiểu về đẹp bài thơ tiểu học*. NXB Giáo dục.
- Nguyễn Viết Chữ (2009). *Phương pháp dạy học tác phẩm văn học theo loại thể*. NXB Đại học Sư phạm.
- Pooley, R. C. (1935). Measuring the appreciation of literature. *The English Journal*, 24(8), 627-633.
- Phạm Minh Diệu, Hoàng Thị Mai, Lê Thị Lan Anh, Nguyễn Đình Mai (2007). *Bồi dưỡng năng lực cảm thụ văn chương cho học sinh tiểu học: Tài liệu đào tạo giáo viên tiểu học trình độ đại học*. NXB Giáo dục.
- Phan Trọng Luận (1983). *Cảm thụ văn học và giảng dạy văn học*. NXB Đại học Sư phạm.
- Spiro, J. (1991). Assessing Literature: Four Papers. In Christopher Brumfit, *Assessment in Literature*. Macmillan Publishers Limited, pp. 16-83.
- Tạ Đức Hiền, Nguyễn Việt Nga, Phạm Đức Minh (2011). *Cảm thụ Văn tiểu học 4*. NXB Dân trí.
- Trần Mạnh Hưởng (2003). *Luyện tập về cảm thụ văn học ở tiểu học*. NXB Giáo dục.