

# TRỰC BẢN SẮC VÀ HÀNH ĐỘNG ĐỌC: MỘT TIẾP CẬN DỰA TRÊN LÝ THUYẾT TIẾP NHẬN CỦA NORMAN N. HOLLAND TRONG DẠY HỌC ĐỌC HIỂU

Nguyễn Đỗ Như Huỳnh - Phan Trần Yên Nhi

Lâm Đức Cường - Nguyễn Phước Bảo Khôi

Khoa Ngữ văn Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh

Email: khoiinp@hcmue.edu.vn.

**Tóm tắt:** Bài viết đề xuất một cách tiếp cận lý luận đối với dạy học đọc hiểu dựa trên khái niệm trực bản sắc (identity theme) trong lý thuyết tiếp nhận của Norman N. Holland. Xuất phát từ quan niệm đọc là một hành động có tính chủ thể và định hướng, nghiên cứu cho rằng sự khác biệt trong diễn giải của người học không phải là hiện tượng ngẫu nhiên hay sai lệch, mà phản ánh các mô thức phản ứng ổn định gắn với trực bản sắc của từng người đọc. Trên cơ sở tái khái niệm hóa phản ứng cá nhân như một cấu trúc có tính tổ chức, bài viết làm rõ vai trò trung gian của trực bản sắc trong việc định hướng cách người học xử lý tính bất định của VB. Qua đó, nghiên cứu gợi mở những hàm ý sư phạm quan trọng, góp phần nhìn nhận sự đa dạng diễn giải như một nguồn lực nhận thức trong dạy học đọc hiểu.

**Từ khóa:** Trực bản sắc, hành động đọc, lý thuyết tiếp nhận, phản hồi người đọc, dạy học đọc hiểu,

Nhận bài: 06/01/2026; Biên tập: 07/01/2026; Phản biện: 12/01/2026; Duyệt đăng: 19/01/2026.

## 1. Đặt vấn đề

Trong dạy học đọc hiểu (DHH), sự khác biệt trong cách diễn giải của người học thường bị xem là biểu hiện của hạn chế về năng lực hoặc thiếu hụt tri thức, từ đó dẫn đến xu hướng tìm kiếm sự thống nhất diễn giải và các đáp án chuẩn. Cách nhìn này tuy thuận tiện cho kiểm tra, đánh giá, nhưng lại chưa phản ánh đầy đủ bản chất của việc đọc, vốn là một quá trình diễn giải chứ không đơn thuần là tái hiện nghĩa có sẵn. Mặc dù nhiều nghiên cứu giáo dục đọc đã nhấn mạnh vai trò chủ thể của người học, việc lý giải vì sao người học lại hình thành những cách đọc khác nhau theo những khuynh hướng tương đối ổn định vẫn còn là một khoảng trống lý luận.

Bài viết này tiếp cận vấn đề từ lý thuyết tiếp nhận của Norman N. Holland, với trọng tâm là khái niệm *trực bản sắc* (identity theme). Theo đó, đọc được hiểu như một hành động có định hướng, trong đó phản ứng cá nhân của người đọc không mang tính tùy hứng mà chịu sự chi phối của những cấu trúc bản sắc tương đối bền vững. Trên cơ sở này, bài viết làm rõ vai trò trung gian của trực bản sắc trong việc định hướng cách người học xử lý tính bất định của văn bản (VB), đồng thời gợi mở cách nhìn nhận sự đa dạng diễn giải như một nguồn lực nhận thức có ý nghĩa trong DHH.

## 2. Nội dung nghiên cứu

### 2.1. Cơ sở lý luận

#### 2.1.1. Trực bản sắc trong việc định hướng phản ứng đọc của người đọc

Trong *Poems in Persons*, Norman N. Holland đặt lại vấn đề cốt lõi của tiếp nhận văn học khi khẳng định rằng ý nghĩa không tồn tại sẵn trong VB mà chỉ hình thành trong hành động đọc của con người. Mệnh đề nổi tiếng "Books do not make meanings;

people do". Cho thấy sự dịch chuyển trọng tâm từ VB sang chủ thể tiếp nhận. VB, theo Holland, chỉ cung cấp những vật liệu ngôn ngữ đã được tổ chức, còn việc kết nối, nhấn mạnh và gán nghĩa cho các vật liệu ấy phụ thuộc vào người đọc.

Từ việc khảo sát phản ứng của những người đọc cụ thể, Holland nhận thấy rằng diễn giải cá nhân không vận hành một cách tùy tiện hay ngẫu hứng. Ngược lại, cùng một người đọc thường thể hiện những khuynh hướng diễn giải tương đối ổn định khi tiếp cận các VB khác nhau. Để lý giải hiện tượng này, ông đề xuất khái niệm identity theme - ở đây gọi là trực bản sắc - nhằm chỉ nguyên lý tổ chức trung tâm chi phối cách người đọc kiến tạo trải nghiệm văn học.

Trực bản sắc không phải là một chủ đề nội dung được người đọc ý thức rõ ràng, mà là một cấu trúc sâu, định hướng việc lựa chọn, nhấn mạnh và liên kết các yếu tố của VB trong quá trình đọc. Dưới góc nhìn này, phản ứng cá nhân không phải là biểu hiện cảm tính hay tùy hứng, mà là kết quả của những định hướng bản sắc tương đối bền vững đang vận hành trong hành động đọc.

#### 2.1.2. Hành động đọc trong mối quan hệ giữa cá nhân và liên chủ thể

Mặc dù nhấn mạnh vai trò trung tâm của bản sắc cá nhân, Holland không xem hành động đọc là hoàn toàn chủ quan. Ông cho rằng người đọc "xây dựng trải nghiệm văn học theo đặc trưng nhân cách của chính mình", nhưng quá trình này vẫn diễn ra trong những giới hạn nhất định do VB đặt ra. Chính vì vậy, sự khác biệt trong diễn giải không loại trừ khả năng hình thành đồng thuận giữa các người đọc.

Theo Holland, sự đồng thuận không xuất phát từ việc VB áp đặt một nghĩa giống nhau cho mọi người đọc, mà từ việc nhiều người cùng sử dụng những vật liệu, quy ước và cấu trúc chung của VB

để phục vụ cho các quá trình tâm lý riêng của họ. Hành động đọc vì thế vừa mang tính cá nhân, vừa mang tính liên chủ thể, cho phép các cách diễn giải khác nhau được chia sẻ và thương lượng trong cộng đồng người đọc. Cách nhìn này đặt nền tảng để xem hành động đọc như một tiến trình vừa mang tính cá nhân, vừa có khả năng chia sẻ và đối thoại trong cộng đồng người đọc.

*2.2. Tổ chức hành động đọc trong lớp học nhìn từ trực bản sắc*

*2.2.1. Tính tất yếu về sự khác biệt trong cách đọc của học sinh*

Trong lớp học đọc hiểu, sự khác biệt trong cách học sinh (HS) tiếp cận và diễn giải VB là hiện tượng phổ biến. Khi cùng đọc một VB, HS có thể tập trung vào những chi tiết khác nhau, thể hiện những sắc thái cảm xúc khác nhau và gán cho VB những hệ giá trị không trùng khớp. Những khác biệt này thường bị diễn giải như dấu hiệu của việc hiểu sai hoặc thiếu hụt năng lực đọc. Tuy nhiên, nhìn từ trực bản sắc theo quan điểm của Holland, sự khác biệt trong cách đọc phản ánh những mô thức phản ứng có tính tổ chức. Mỗi HS tiếp cận VB từ những định hướng bản sắc riêng, qua đó lựa chọn và kết nối các yếu tố của VB theo những cách khác nhau. Sự khác biệt, vì thế, không phải là hiện tượng bên lề, mà là biểu hiện tất yếu của hành động đọc như một tiến trình kiến tạo nghĩa.

Chẳng hạn, khi đọc truyện Hai đứa trẻ của Thạch Lam, có HS tập trung vào không khí tàn lụi của phố huyện và cảm nhận tác phẩm như một bức tranh buồn về đời sống nghèo nàn, bé tấc; trong khi đó, những HS khác lại đặc biệt chú ý đến hình ảnh đoàn tàu đêm và xem đây là biểu tượng của khát vọng đổi thay, của một thế giới khác mà các nhân vật hướng tới. Cùng một VB, nhưng các cách đọc khác nhau này cho thấy HS lựa chọn và kết nối chi tiết theo những định hướng bản sắc khác nhau, không đơn thuần là hiểu đúng hay hiểu sai.

*2.2.2. Phản ứng cá nhân của HS nhìn từ góc độ trực bản sắc*

Tiếp cận dựa trên trực bản sắc cho phép hiểu phản ứng cá nhân của HS không như những ý kiến rời rạc, mà như kết quả của những định hướng bản sắc tương đối ổn định. Một số HS có xu hướng tìm kiếm sự đồng cảm với nhân vật, trong khi những HS khác lại chú ý đến xung đột đạo đức, bất công xã hội hoặc quan hệ quyền lực. Những khuynh hướng này thường lặp lại qua nhiều VB và tình huống đọc khác nhau. Việc nhận diện các mô thức phản ứng như vậy cho thấy rằng sự đa dạng trong diễn giải không đồng nghĩa với sự tùy tiện. Mỗi phản ứng cá nhân đều được neo vào một cấu trúc bản sắc nhất định, đóng vai trò như nguyên lý tổ chức việc kiến tạo nghĩa trong hành động đọc.

Một giờ đọc hiểu VB Chí Phèo (Nam Cao) sẽ cho thấy rõ cách các mô thức phản ứng này vận

hành trong thực tiễn dạy học. Có HS sẽ cảm thông với Chí, xem nhân vật như một nạn nhân, nhấn mạnh tuổi thơ bị bỏ rơi, bát cháo hành và khát vọng “làm người lương thiện”. Có em tiếp cận từ chuẩn mực đạo đức, phê phán lối sống tha hóa trong tệ nạn và đề cao trách nhiệm cá nhân. Có em lại đặt trọng tâm vào Bá Kiến và cấu trúc làng Vũ Đại, xem bi kịch Chí là hệ quả của quyền lực tha hóa trong xã hội thực dân phong kiến hoặc đọc tác phẩm như một vấn đề hiện sinh về việc nhân vật bị tước quyền làm người. Bên cạnh đó, có lẽ không ít HS hướng đến phương án “vừa đáng thương vừa đáng trách” vì đó là lựa chọn an toàn. Những phản ứng lặp lại này cho thấy HS tiếp cận văn bản từ các trực bản sắc khác nhau chứ không phát biểu ý kiến một cách ngẫu hứng.

*2.2.3. Vai trò của giáo viên (GV) trong việc định hướng hành động đọc*

Từ góc nhìn trực bản sắc, vai trò của GV trong lớp học đọc hiểu không phải là người cung cấp hoặc áp đặt một cách hiểu duy nhất, mà là người tổ chức các điều kiện để hành động đọc của HS diễn ra một cách có ý thức. Việc “tổ chức” ở đây không mang nghĩa kỹ thuật hay quy trình, mà chỉ vị thế của giáo viên trong việc tạo ra môi trường học tập cho phép các phản ứng đọc khác nhau được bộc lộ và được xem xét một cách nghiêm túc.

Ở vai trò này, giáo viên không đứng ở vị trí xác nhận “nghĩa đúng” của văn bản, mà định hướng sự chú ý của học sinh vào chính quá trình đọc: cách các em lựa chọn chi tiết, tổ chức diễn giải và gán giá trị cho văn bản. Nhờ đó, hành động đọc được nhìn nhận như một tiến trình cần được dẫn dắt và ý thức hóa, thay vì chỉ được đánh giá thông qua kết quả diễn giải cuối cùng.

*2.2.4. Đánh giá kết quả đọc hiểu trong bối cảnh đa dạng diễn giải*

Tiếp cận dựa trên trực bản sắc đặt ra một thách thức đáng kể đối với việc đánh giá trong dạy học đọc hiểu. Khi sự đa dạng trong cách diễn giải được xem như một đặc điểm tất yếu của hành động đọc, việc đánh giá không còn có thể dựa đơn thuần vào mức độ trùng khớp giữa bài làm của HS và một diễn giải mẫu. Trong bối cảnh này, cách đánh giá truyền thống có nguy cơ làm mờ những tiến trình đọc thực sự đang diễn ra, đồng thời thu hẹp khả năng ghi nhận những cách đọc khác biệt nhưng có cơ sở. Do đó, vấn đề đánh giá đọc hiểu cần được xem xét lại trên bình diện lý luận, nhằm xác định những tiêu chí phù hợp với đặc trưng của hành động đọc như một tiến trình kiến tạo nghĩa mang tính cá nhân và liên chủ thể.

Khi đọc "Hoàng Hạc lâu" của Thôi Hiệu, có HS cảm nhận sâu nỗi niềm hoài cổ thấm thía, có em lại nhấn mạnh sự đối lập giữa cõi tiên vắng bóng và thế giới nhân gian hữu hạn; cũng có em tiếp cận VB từ tâm thế người lữ thứ, hướng vào cảm giác

cô đơn và ý thức thân phận. Nếu đánh giá chỉ dựa vào sự trùng khớp với một diễn giải mẫu, những cách đọc này dễ bị xem là lệch hướng. Ngược lại, khi chú trọng đến lập luận dựa trên hình ảnh thơ và tính nhất quán của quá trình đọc, sự đa dạng diễn giải có thể được ghi nhận như những hình thức kiến tạo nghĩa có cơ sở.

### 2.3. Định hướng DHDH dựa trên tiếp cận trực bản sắc

#### 2.3.1. Tổ chức DHDH theo hướng khai thác sự khác biệt trong cách đọc của HS

Ở bình diện tổ chức dạy học, sự khác biệt trong cách đọc của HS không chỉ là một hiện tượng cần được ghi nhận, mà còn có thể được sử dụng như một cơ sở để thiết kế và điều chỉnh các hoạt động đọc hiểu trong lớp học. Khi được tiếp cận một cách có chủ đích, những phản ứng khác nhau trước cùng một VB giúp GV nhận diện các khuynh hướng đọc tương đối ổn định, từ đó định hướng đối thoại và hỗ trợ HS phát triển hành động đọc một cách có ý thức hơn.

Trong thực tiễn lớp học, việc đặt các phản ứng đọc cạnh nhau cho phép GV quan sát rõ hơn cách HS lựa chọn điểm chú ý, tổ chức mạch diễn giải và gán giá trị cho VB. Thay vì chỉ xem xét từng phần hồi như một ý kiến đơn lẻ, GV có thể phân tích các phản ứng này trong mối quan hệ so sánh, qua đó làm lộ rõ những lựa chọn diễn giải mà HS đã thực hiện cũng như những ưu tiên giá trị đang chi phối các lựa chọn ấy. Cách tiếp cận này giúp chuyển trọng tâm từ việc xác định “đúng - sai” sang việc hiểu “vì sao HS đọc theo cách đó”.

Trên cơ sở đó, tổ chức DHDH không còn hướng tới việc dẫn dắt HS hội tụ vào một cách hiểu duy nhất, mà tập trung tạo ra không gian đối thoại, nơi các cách đọc khác nhau được trình bày, đối chiếu và thảo luận. Trong không gian này, GV giữ vai trò điều phối và định hướng, giúp HS làm rõ cơ sở của diễn giải, chỉ ra những điểm tương đồng và khác biệt giữa các cách đọc, đồng thời khuyến khích HS xem xét lại và điều chỉnh đường đọc của mình trước những cách tiếp cận khác.

Việc khai thác sự khác biệt trong cách đọc theo hướng này góp phần giảm áp lực “chuẩn hóa” diễn giải trong DHDH. Thay vì kiểm soát kết quả đọc bằng đáp án mẫu, GV có thể tập trung dẫn dắt quá trình đọc, hỗ trợ HS xây dựng lập luận dựa trên văn bản và phát triển khả năng lý giải cách đọc của chính mình. Sự đa dạng trong diễn giải, do đó, không làm suy giảm chuẩn mực học thuật mà trở thành điều kiện để làm sâu sắc trải nghiệm đọc và mở rộng cơ hội học tập thông qua đối thoại và phản tư.

#### 2.3.2. Không áp đặt diễn giải đối với HS

Ở cấp độ định hướng dạy học, một đặc điểm quan trọng của tiếp cận trực bản sắc là việc tái xác định vai trò định hướng của GV trong DHDH. Định hướng ở đây không đồng nghĩa với việc cung cấp

một diễn giải mẫu hay dẫn dắt HS đến một kết luận được xem là “đúng”, mà là tạo điều kiện để các em ý thức được cách mình đang đọc và lý giải VB. Trọng tâm của hoạt động dạy học vì thế được chuyển từ việc kiểm soát kết quả diễn giải sang việc làm rõ những cơ sở chi phối quá trình đọc của người học.

Trong thực tiễn lớp học, điều này thể hiện qua việc GV khuyến khích HS giải thích vì sao mình chú ý đến những chi tiết nhất định, vì sao mình đồng thuận hay kháng cự trước một nhân vật, một hành động hoặc một giá trị được nêu ra trong VB. Những câu hỏi như vậy không nhằm đánh giá đúng - sai ngay lập tức, mà buộc HS phải nhìn lại những lựa chọn diễn giải của chính mình. Khi hành động đọc được đặt dưới sự phản tư, nó dần chuyển từ cấp độ trực giác sang cấp độ có ý thức và có khả năng tự điều chỉnh.

Trong tiến trình này, trực bản sắc đóng vai trò như một điểm tựa nhận thức giúp HS nhận diện những khuynh hướng tương đối ổn định trong cách đọc của bản thân. Thay vì chỉ bảo vệ một cách hiểu cụ thể, HS có cơ hội nhận ra rằng cách mình đọc VB gắn với những định hướng giá trị, cảm xúc và kinh nghiệm nhất định. Việc đọc vì thế không chỉ hướng tới mục tiêu hiểu VB, mà còn góp phần phát triển năng lực tự phản tư về chính hành động đọc.

Từ góc độ sư phạm, không áp đặt diễn giải không đồng nghĩa với việc buông lỏng định hướng hay chấp nhận mọi cách hiểu như nhau. Ngược lại, nó đòi hỏi GV chuyển từ vai trò người “xác nhận nghĩa đúng” sang vai trò người dẫn dắt quá trình đọc, giúp HS ý thức, đối thoại và từng bước mở rộng cách tiếp cận VB của mình. Chính sự chuyển dịch này tạo điều kiện để DHDH vừa tôn trọng tính chủ thể của người học, vừa duy trì được những chuẩn mực học thuật cần thiết.

#### 2.3.3. Tái định nghĩa đánh giá đọc hiểu theo hướng quá trình

Tiếp cận dựa trên trực bản sắc gợi mở một cách nhìn khác về đánh giá trong DHDH, bằng cách dịch chuyển trọng tâm từ kết quả diễn giải sang quá trình kiến tạo nghĩa của người học. Trong nhiều bối cảnh dạy học, đánh giá đọc hiểu thường được thực hiện thông qua việc so sánh bài làm của HS với một diễn giải được xem là chuẩn. Cách tiếp cận này tuy thuận tiện cho việc chấm điểm, nhưng dễ làm mờ những tiến trình đọc thực sự đang diễn ra, đồng thời vô tình loại bỏ những cách đọc khác biệt nhưng có cơ sở.

Khi đặt hành động đọc dưới góc nhìn trực bản sắc, chất lượng đọc hiểu không còn được đo chủ yếu bằng mức độ trùng khớp với một kết luận cuối cùng, mà bằng cách HS tổ chức và trình bày quá trình đọc của mình. Những yếu tố như mức độ nhất quán trong lập luận, khả năng lựa chọn và liên kết các chi tiết VB, cũng như sự rõ ràng trong việc diễn đạt quan điểm cá nhân trở thành những chỉ báo

quan trọng của năng lực đọc hiểu. Nhờ đó, đánh giá có thể ghi nhận những nỗ lực kiến tạo nghĩa, ngay cả khi diễn giải của HS chưa hoàn toàn hội tụ với những cách hiểu quen thuộc.

Cách tái định nghĩa này không phủ nhận yêu cầu về tính chính xác và tính hợp lý trong diễn giải. Ngược lại, nó cho phép đặt các yêu cầu ấy vào một khung rộng hơn, nơi sự hợp lý của một cách đọc được xem xét trong mối quan hệ với các bằng chứng VB và với toàn bộ tiến trình lập luận của người học. Đánh giá, vì thế, không chỉ xác nhận kết quả, mà còn góp phần làm rõ cách HS đọc, từ đó hỗ trợ các em điều chỉnh và phát triển năng lực đọc hiểu của mình.

**2.3.4. Hướng tới phát triển người đọc có năng lực phản tư**

Cuối cùng, việc vận dụng khái niệm trực bản sắc trong DHDH hướng đến một mục tiêu sư phạm mang tính nền tảng: phát triển người đọc có năng lực phản tư về chính hành động đọc của mình. Khi HS nhận ra rằng cách mình hiểu VB không hoàn toàn ngẫu nhiên hay thuần cảm tính, mà gắn với những định hướng bản sắc tương đối ổn định, các em có khả năng nhìn lại, điều chỉnh và mở rộng cách tiếp cận VB của bản thân. Việc đọc, từ đó, không chỉ là hoạt động tiếp nhận nghĩa, mà trở thành một tiến trình ý thức, trong đó người học vừa đọc VB vừa “đọc” chính mình.

Từ góc nhìn này, sự đa dạng trong diễn giải không còn là vấn đề cần kiểm soát hay loại bỏ, mà trở thành điều kiện để phát triển người đọc. Khi được đặt trong một môi trường học tập khuyến khích đối thoại và phản tư, HS học cách lý giải, điều chỉnh và tái cấu trúc cách đọc của mình thông qua tương tác với các cách đọc khác. Hành động đọc vì thế trở thành một không gian học tập giàu tính đối thoại, nơi người học không chỉ hiểu VB sâu hơn, mà còn phát triển ý thức về chính quá trình đọc như một hoạt động nhận thức mang tính nhân văn.

**3. Kết luận**

Bài viết đã tiếp cận DHDH từ góc nhìn lý thuyết

tiếp nhận của Norman N. Holland, lấy khái niệm trực bản sắc làm điểm tựa để tái khái niệm hóa hành động đọc và phản ứng của người học. Thay vì xem sự khác biệt trong diễn giải như biểu hiện của sai lệch hoặc thiếu hụt năng lực, nghiên cứu cho thấy các phản ứng đọc mang tính cá nhân thực chất được tổ chức bởi những định hướng bản sắc tương đối ổn định, chi phối cách người học xử lý tính bất định của VB.

Trên cơ sở đó, bài viết góp phần làm rõ rằng hành động đọc trong lớp học không chỉ là quá trình tái hiện nghĩa, mà là một tiến trình kiến tạo mang tính chủ thể, đồng thời vẫn mở ra khả năng đối thoại và chia sẻ trong cộng đồng người đọc. Việc vận dụng trực bản sắc giúp kết nối bình diện tâm lý cá nhân với bối cảnh dạy học, qua đó cung cấp một khung lý giải khả dĩ cho hiện tượng đa dạng diễn giải trong đọc hiểu.

Về phương diện sư phạm, cách tiếp cận này gợi mở sự dịch chuyển từ kiểm soát kết quả diễn giải sang định hướng và theo dõi quá trình đọc của HS. Đa dạng diễn giải, từ đó, không còn là vấn đề cần loại bỏ, mà trở thành điều kiện để phát triển năng lực đọc hiểu mang tính tự chủ và phản tư. Những phân tích trong bài viết có thể xem như một cơ sở lý luận để tiếp tục nghiên cứu và thiết kế các thực hành DHDH coi trọng vai trò của người đọc như một chủ thể kiến tạo nghĩa ■

**Tài liệu tham khảo**

[1]. Holland, N. N. (1973). *Poems in persons: An introduction to the psychoanalysis of literature*. Norton.  
 [2]. Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Johns Hopkins University Press.  
 [3]. Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.  
 [4]. Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (5th ed.). Modern Language Association. (Original work published 1938)  
 [5]. Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.

**Identity theme and the act of reading: A reception-theoretical approach based on Norman N. Holland in teaching reading comprehension**

**Nguyen Do Nhu Huynh - Phan Tran Yen Nhi - Lam Duc Cuong - Nguyen Phuoc Bao Khoi**

Faculty of Literature, Ho Chi Minh City University of Education - Email: khoinp@hcmue.edu.vn.

**Abstract:** *This article proposes a theoretical approach to teaching reading comprehension based on the concept of the identity theme in Norman N. Holland's reception theory. Based on the concept of reading as a subjective and directed act, the study suggests that the differences in the learners' interpretations are not random or erroneous phenomena, but rather reflect stable response patterns linked to each reader's individual identity. Based on a reconceptualization of individual response as an organized construct, this paper clarifies the mediating role of the identity theme in guiding how the learners handle the uncertainty of the text. The study suggests important pedagogical implications, contributing to the understanding of interpretive diversity as a cognitive resource in teaching reading comprehension.*

**Keywords:** *Identity theme, act of reading, reception theory, reader response, teaching reading comprehension.*