

以“误读”为任务驱动的高中文学作品阅读教学研究

刘东清

(巴东县第一高级中学, 湖北 恩施 444300)

摘要: 在欣赏解读文学作品的过程中, 一种不可避免的现象就是“误读”, 但是由于部分教师对“误读”概念理解不够, 认为“误读”就是错误的解读, 并对此加以批评。从表面上来说, 这是纠正学生的“误读”, 但是实际上却是对多元解读、创新性解读的扼杀, 对文学阅读意义的增值造成极大破坏。为此, 笔者希望通过创设“误读”任务, 让教师和学生明白“误读”的价值, 并以此为驱动阅读文学作品, 加强对文学作品的多元解读、多样解读。同时, 以此促进学生语文思维的多元化发展, 实现素质教育。

关键词: 高中语文 文学作品阅读 “误读” 任务驱动 教学策略

DOI: 10.12319/j.issn.2096-1200.2023.03.61

一、问题的提出

世界上没有两片相同的树叶, 也没有两个完全相同的人。每个人都有属于自己的独特的个性与特点, 对相同事物的理解也各不相同。同样的道理, 他们在阅读文学作品的时候, 对文本也会产生不同的理解, 有的理解与专家解读、教材参考大致相同, 而有的理解则完全相反, 这些相反的结论就是“误读”。高中语文教师在以往的教学, 要求学生的解读要与教材参考相一致, 这样学生们的“误读”就经常被忽视、被否定, 这种扼杀式的阅读教学引来了部分专家的质疑。

尊重学生的“误读”与教师对文本取向的正确引导并不冲突, 反而是相辅相成的, 只有尊重这种“误读”, 并以此为任务驱动阅读文学作品, 才能引导学生形成良好的三观, 提高他们的阅读水平^[1]。

二、概念界定与阐述

(一) “误读”的概念

在人们的审美活动中, “误读”现象普遍存在。在文学作品阅读中, “误读”是从其他角度、层面对作品内涵的理解。目前对于“误读”概念, 没有统一界定, 不同学者的界定都各不相同。

乐黛云教授对“误读”的界定如下: 所谓误读, 就是指根据自己的思维方式与文化传统, 对另一种文化进行洁净度。简单来说, 就是人们对这个世界的认识也是按照自己的思维方式所完成的, 他自身所具有的“视域”决定了他对这个世界的“见”与“不见”, 决定了他对这个世界文化的选择和切合, 更决定他对世纪与文化的认知和解释。

传统文学理论则认为“误读”是读者在阅读文学作品

中, 得出与作者创作意图、作品价值等相反的理解结论与评价, 这种相反的结论不行是针对是否正确理解阅读而言的, 更多的是针对读者心理而言的, 是一种具有特殊指向的阅读行为。

建构主义则在“阅读不是被动接受, 是对知识的获取与现实建构”的理论基础上认为“误读”是自主性阅读、个性化阅读、创造性阅读、差异性阅读。

相较于成年人, 高中生缺乏成熟的阅读思维、丰富的阅读经验, 因此他们在文学阅读中的“误读”主要是指得出与作者创作意图、专家分析结果等不相同的理解。换句话说, “误读”并不是错误的理解与阅读, 而是与作者意图、专家教师分析有分歧的阅读; “误读”不是反对文本, 而是延伸文本, 也许有的延伸与文本中心相偏离, 但是对于这种偏离不要急于否定, 也许这种偏离会散发出新的光芒, 是读者对文本的新理解。

(二) 任务驱动模式

所谓“任务驱动模式”, 就是指教师下达具体的教学任务, 并以此为学生的学习动机, 完成学习任务的一个过程。“任务驱动模式”是在学习动机理论、建构主义理论等理论上所开展的, 教师根据教学内容与学生的具体学习情况布置任务, 让学生完成任务, 并在此过程中掌握知识, 提高自身能力^[2]。

(三) “误读”任务驱动

所谓“误读驱动模式”, 就是说教师将文学作品的“误读”布置成具体任务, 完成阅读教学。具体来说, 就是将每个学生的“误读”汇总, 然后与学生一同分析, 找到精彩“误读”, 引导学生多元理解文学作品, 在实现高效阅读

的同时，提高学生的阅读能力，促进其发散性思维的发展。

三、以“误读”为任务驱动的高中文学作品阅读教学策略

(一) 确定“误读”任务

1. 合理创设任务

(1) 以真实情境为载体创设任务。语文情境可以分为个人体验情境、社会生活情境以及学科认知情境^[3]。教师在开展以“误读”为任务的文学作品阅读活动的时候，要结合学生的学习能力与文本特点创设合理情境，让“误读”更具创造性，任务更接近思维认知，让学生在阅读中更好地理解文本。个人情境所包含的内容非常多，如个人情感体验、文章意义结构等，为此，语文教师可以以此设置“误读”任务，给学生留出极大的思考与探究空间，让学生更好地发挥自己的想象力。

比如，在《边城》这篇文章的教学中，教师可以布置以下任务：如果让你们生活在当时的边城中，你会追求自己的爱情吗？你们觉得翠翠真的是完美的吗？翠翠有没有可能是现实生活中的沈从文呢？如果选择小说中的一个人作为边城的形象大使，你们认为谁合适？为什么？

学生A回答：我可能也会像翠翠一样追求自己的爱情。

学生B回答：翠翠并不是那么完美的，她只是作者的联想以及对美好社会的想象。

学生C回答：我认为翠翠是完美的，翠翠是一个单纯的，敢于追求爱情但又守护亲情的女孩子。

学生D回答：我觉得爷爷可以是形象大使，爷爷非常风趣、幽默，代表边城是一座充满风趣的城市。并且爷爷十分勤劳善良，在他身上可以看到古老淳朴的人性美。

在这个过程中，教师既布置了任务，又激发学生的发散性思维，引导学生进行创造性“误读”。另外，教师通过创设情境布置任务，可以让学生在情境体验中提高自身的语文核心素养，促进其阅读水平的发展。

(2) 设置多样任务。语文教师在布置阅读任务的时候，可以从多个方面进行，产生多个“误读”，让学生多层次思考。具体可以将“误读”任务划分为六类，分别是项目型“误读”任务、分享型“误读”任务、比较型“误读”任务、列举型“误读”任务、排序和分类型“误读”任务、解决问题型“误读”任务。

首先，在文本的空白处设置任务。文学作品中言不尽意的语言缺失造成了文本的“不定点”和“空白”，空白处将一些内容省略掉，形成文章展开过程的断裂带。这个地带正是培养学生创造性思维能力的有力空间，这为读者的解读提供了广阔的空间。“任何文学文本都具有未定性，这

个未定性的本身并不能产生独立的意义，意义的实现要靠读者通过阅读使之具体化”。没有未定性的成分，没有本文中的空白，我们就不能发挥想象。在文学作品阅读中，文本的空白处是教师设置任务的关键处^[4]。具体来说，教师可以在第一个环节“新知识导入”中，找到与新知识相关且能够引发学生的“误读”的空白处，并以此设置任务，激发学生的阅读动机。我们不能否认，创造的价值来源于文本提供的客观条件。

比如，在鲁迅的小说《祝福》中，鲁四老爷听说祥林嫂被婆家抢走的消息后说了一句耐人寻味的话“可恶！然而……”“然而”之后省略了，给我们留下一大片空白，作者什么也没说，我们却似乎可以从中读出很多意思，此处教师便可以布置“误读”任务：你从鲁四老爷未完的表达中读出了什么呢？又如，《装在套子里的人》文末，别里科夫从楼梯上滚下来，伴随着华连卡的笑声，接着除了“过了一个月，别里科夫死了。”这一句外，再无其他交代。这里同样留下一大片空白待由我们填充。此处我们便可以设置“误读”任务：在这一个月的时间里，你觉得别里科夫身上发生了什么呢？学生便可以结合自己的理解进行充分的联想。再通过互相交流与分享，探讨与论证，那些隐含的或者缺失的信息将会得以确实，对文学作品的创造性解读才最终完成。文本中的空白处调动读者的想象和人生经验。接受美学理论的真实性价值在于它强调了读者的能动性和决定性作用。在作品理解中所谓“一千个读者就有一千个哈姆雷特”，所谓“仁者见仁，智者见智”都是不可争辩的现实存在。但也正如伊塞尔所言：“本文的规定性严格制约着接受活动，以使其不至于脱离本文的意向，而对本文作随意的理解”。所以不必过于担心解读的偏离。

其次，在文本的“矛盾”处设置任务。在文学作品中，矛盾是引发思考的关键点，因此语文教师可以在“矛盾”处布置任务，引发学生深度思考。在《故都的秋》这篇文章中，第一段中写到“秋天，无论在什么地方的秋天，总是好的；可是啊，北国的秋，却特别地来的清，来的静，来的悲凉。”这句话中就有一个矛盾点，“无论在什么地方的秋天，总是好的”和“来的悲凉”两者之间是矛盾的，既然说了哪个地方的秋天都是好的，为什么又说北国的秋天是悲凉的呢？有的学生会认为这是因为作者自己的内心就是清、静、悲凉的，所以他看到的北国的秋也是清、静、悲凉的；也有的同学认为这和作者自身的文学风格相关，他的文风是忧郁、伤感、颓废、会冷的，所以他在写北国的秋天的时候也是如此。

在解决这个矛盾的过程中，学生既加深了对文本的理

解,又开阔了自身的视野。

2.基于学生特点分层布置任务

语文教师在布置“误读”任务的时候,一定要遵循相关原则,如具有较强的操作性、与学生的学习水平相符、趣味性较强等。教师要思考学生的个人情感与知识程度,将所有学生的参与自给性充分调动起来,让他们在“误读”任务驱动下更好地参与到文学作品阅读中。完成主任务的布置以后,要根据每个层次学生的特点布置分任务,确保所有学生都处于一个学习状态中。

首先,教师要结合学生语文能力与水平布置分任务。对于语文基础和学习能力比较差的学生,所布置的分任务一定要简单,如文本分类、提取文本信息、表达自己观点等任务即可;对于语文基础扎实、学习能力一般的学生来说,布置一些难度适中且稍具挑战性的任务,如理解文本的情感与主题、领悟文本字词句内涵、探究文本得中的文化观念、发现文本间的联系等,让该层次的学生在完成学习任务的同时突破自己、提高自己;对于语文基础深厚、学习能力比较强的学生来说,教师可以布置一些难度较大、挑战性较强的任务,如比较分析、探讨、推断、整合、独创等深入理解文本和反思迁移的任务。这样,所有学生都可以参与到学习中,不会出现因任务太难或者太简单而懈怠的情况^[5]。

其次,要结合学生的性格特点布置分任务。每个学生的性格特点都是不同的,有的学生比较内向、擅长思考;有的学生则比较外向、擅长交流。为此,教师就可以根据这些学生特征布置相应任务。针对内向、擅长思考的学生,教师可以布置一些探究型任务、整理型任务或者比较型任务,让他们深入思考,进行创造性“误读”;针对外向、擅长交流的学生,教师可以布置一些交流型任务,让他们发挥自己的口才,交流学习成果。在这个过程结束以后,教师要及时评价,鼓励他们的“误读”成果与探究成果,增强他们的信心,感受阅读的乐趣。

四、实施“误读”任务

在开展以“误读”为任务的文学作品阅读教学中,教师可以采用独立思考加小组合作的方式实施,完成任务学习目标。具体来说,教师以文学作品教学的目标为基础,以重难点知识为探究内容,通过设置探究性问题让学生进行创新性“误读”学习,而学生可以首先独立思考,得出自己的“误读”想法,然后再以“小组合作”的方式交流自己的“误读”想法,最终实现学习目标,完成学习任务。在这个过程中,各个小组成员既可以独立思考,又可以分享交流。每个成员都有明确分工,与小组其他成员一同分享自己的观点,并相互补充,在拓宽阅读视野与思维的同

时实现合作学习。最后,教师对学生的观点进行总结与纠正,让学生在知识、情感等层面上达成共识。

五、总结与思考

作为一种创造性阅读方式,“误读”的主要目的是创新文本、丰富文本。“误读”就是不单纯尊重我们口中的“正读”与“主流”,而是将阅读看作是一项创造性工作,读者充分发挥自己的创造性与主观能动性,对文本进行二次分解,找到文本的意义。另外,“误读”还是一种批判性阅读方法,解构批评的一批作者对“误读”也是持肯定与赞赏的态度,他们认为没有解释只有误读,一部文学史其实就是一部误读史。朱光潜曾经说过“读诗就是再次作诗”。可见,在“误读”的引导下,学生对文学作品阅读不再乏味,同时自己的个性也可在文本阅读中得到体现。“误读”主要强调创造性,更加尊重学生的个体性与个性化,其与过去的无主见的附和不同,不是毫无原则的称赞,或者是跟风思考,而是通过自己的思考给我们带来深刻的理论启示和方法论借鉴。

在高中语文文学作品阅读中,实施以“误读”为任务驱动的教学活动对教学以及学生都有非常深刻的启发,它自身所具有的创造性解读对阅读教学具有极大的推动作用,可以将学生自主解读文本的主动性激发出来,可以说,是一种非常有效的教学方法。学生对文学作品的阅读和学习不再是被动的,而是主动的、创造性的接受。我们作为教师,要积极引导学生,让学生学会自主思考、自主批判、自主创造。

在利用“误读”开展文学作品阅读的时候,既要注意“误读”的运用,还要注重“误读”的意义,科学、合理地运用“误读”,从而实现积极阅读、创造阅读。读者和作者共同创造了作品的价值,对文本价值的再度重解与肯定,同时又改变建构主体,这使得“误读”体现出了一种整体的阅读效应,对发挥“误读”的综合效用是极为重要的。

参考文献

- [1]刘奇.任务驱动下的高中语文多文本阅读教学研究[J].新智慧,2017(19):50.
- [2]张青.任务驱动法在高中语文阅读教学中的应用研究[D].济南:山东师范大学,2019.
- [3]陈敏慧.“任务驱动”下的阅读教学实践探究[J].英语广场,2016(03):97-99.
- [4]孟智顺.论高中语文任务驱动型阅读教学模式[J].语文天地,2020(01):66-67.
- [5]陈爱芳.任务驱动式教学下的高中小说教学探讨——以《祝福》教学为例[J].教师,2020(06):42-43.