

接受美学与中学文学教育

张心科摇著

合肥工业大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

接受美学与中学文学教育 / 张心科著. — 合肥: 合肥工业大学出版社, 2014

Ⅰ. 接…

Ⅱ. 张…

Ⅲ. 语文课—教学研究—中学

Ⅳ. H319.2

中国版本图书馆CIP数据核字(2014)第 050510 号

接受美学与中学文学教育

著 张心科

出版 合肥工业大学出版社

版次 2014年 12月第 1版

地址 合肥市屯溪路 170号

印次 2014年 12月第 1次印刷

邮编 230026

开本 787mm×1092mm 1/16

电话 总编室 0551-2901000 张心科 0551-2901000

发行部 0551-2901000

字数 18千字

网址 <http://www.cug.edu.cn>

发行 全国新华书店

电子邮箱 zhangxinko@cug.edu.cn

印刷 合肥现代印务有限公司

定价 25.00元

如果有影响阅读的印装质量问题,请与出版社发行部联系调换。

目摇摇录

理论探索篇

第一部分摇问题提出	(猿)
摇第一章摇中学文学教育的地位、作用及研究中 存在的问题	(猿)
摇第二章摇三种阅读中心论影响下的文学教育的 不同价值取向	(员猿)
摇第三章摇文学教育与语文训练以及初中和高中 文学教育的关系	(圆圆)
摇第四章摇中学文学教育的历史回顾	(猿猿)
第二部分摇将接受美学引入中学文学教育的理论探索	(源)
摇第一章摇从接受美学看中学生文学阅读鉴赏 能力的培养	(源)
摇第二章摇从接受美学看中学文学教学目标的设定	(缘)

摇第三章摇从接受美学看中学文学教材的选材、编写	(120)
摇第四章摇从接受美学看中学文学教学过程模式	(120)
摇第五章摇从接受美学看中学文学教学的读法指导 及媒体选用	(120)
摇第六章摇从接受美学看中学文学教学中的师生关系 及教学方式	(120)
摇第七章摇从接受美学看中学文学类作品的研究性学习	(120)
摇第八章摇从接受美学看中学文学教学的考评方式	(120)

实证研究篇

第三部分摇接受美学指导下的中学文学教学设计 ...	(120)
摇第一章摇中学文学阅读教学设计应注意的问题 ...	(120)
摇第二章摇中学文学教学四种文体教学设计示例 ...	(120)
第四部分摇接受美学指导下的中学文学教育实验研究	(120)
第五部分摇接受美学指导下的文学作品研究、鉴赏示例	(120)

参考文献	(圆 苑 韵)
摇附录 员 摇中学文学写作教学刍议	(圆 苑 丑)
摇附录 圆 摇接受美学语粹辑录	(圆 苑 参)
摇附录 猿 摇接受美学论著索引	(圆 苑 肆)
后摇记	(圆 苑 伍)

理论探索篇

第一部分 问题提出

摇摇 第一章 中学文学教育的地位、作用 及研究中存在的问题

摇摇 中学文学教育指在中学语文教育中师生借助文学文本所进行的文学阅读和文学写作的教学活动，其目的是培养学生的文学阅读和文学写作能力。广义的文学教育包括文学阅读教学和文学写作教学，狭义的文学教育专指文学阅读教学。本书所论述的是狭义的文学教育，即文学阅读教学。

一、中学文学教育的地位

摇摇 年 源月颁布的《全日制普通高级中学语文教学大纲》（以下简称《高中语文教学大纲》）强调：应使学生“具有初步文学的鉴赏能力”，“培养（学生）高尚的审美情趣和审美能力”。摇摇 年 猿月起出版的高中语文新教材（人民教育出版社·试验修订本）“说明”指出“全套书编排的文学作品，约占课文总数的 近 缘”。近 缘年高考，文学阅读考查题出现频繁，分值渐增。可见，文学教育在中学语文教学中占有举足轻重的地位。

在我国传统的语文教学中，从孔子的“不学诗，无以

言”开始，一直到清代，虽然其间有封建理学课程内容和科举考试制度的限制，但一直没有完全忽视学“文”。在现代语文教育中，文学教育虽然经历了大起大落，但一直没有完全停止对其理论探讨。这些我们在后文中将作进一步交代。

关于中学文学教育，除大纲条文规定、教材内容体现和高考考查频繁之外，一些教育学家、心理学家也十分强调。有人认为：“语文教学涉及语言、文学两方面。在义务教育阶段应侧重语言的工具性，到高中应侧重文学。”^[1]日本学者研究认为，青少年儿童阅读的兴趣分为六个时期：（1）图书故事期（源-远岁）；（2）民间传说期（远-愿岁）；（3）猿童话期（愿-员岁）；（4）故事期（员-员缘岁）；（5）文学期（员缘-）；（6）思想期（员苑-）^[2]。著名语文教育家叶圣陶先生早在员源年草拟的《中学语文科课程标准》中特意指出：“高中的阅读包括文艺欣赏。”^[3]著名语文教育家张志公先生在员源年就提倡：“应向儿童、少年、青年进行文学教育。”“从初中起增设文学课”。^[4]语文教育家朱绍禹先生从语言教育和文学教育的关系角度进行了分析，他认为“文学教育之所以未占据应有的地位，只缘于担心语言教育被削弱。语文科，从贯彻始终的因素看，无疑是语言学科，但若分别观察中小学的不同阶段，小学低年级基本上是文字教育，小学高年级和初中是语言教育，而高中则是文学教育。但同样清楚的是，从小学低年级起，就部分地开展了文学教育”^[5]。

在国外，“西方自文艺复兴后，文学教育很受重视”^[6]。“各国语文教育的发展历史，清晰地呈现出一条由文学熏陶

到语文实际运用的运动轨迹……文学教育、情感熏陶是文艺复兴以后欧洲语文教学的主要目标，并且历时几百年，时至今日，它不仅没有被各国语文界彻底抛弃，而且经过短暂的沉寂后又重新受到了青睐。”^[10]“英、美、德、俄等国都十分重视文学教育，在他们的课程标准中对实施文学教育有非常具体的规定。”^[11]“法、日等国虽然不单列文学教育的课程和内容，但是也重视培养学生对文学作品的鉴赏能力和审美情感。”^[12]俄罗斯从小学一年级就开始进行文学教育，和其他国家相比，“中学文学教育最值得称道的是俄罗斯。自19世纪中叶，俄国完善了文学教育体系，有专门的课程与教材，系统学习本民族优秀作家的作品，而且让学生大量阅读。此后苏联和现在的俄罗斯都保持了这一传统”^[13]。我们从柳士镇、洪宗礼主编的《中外母语课程标准译编》（江苏教育出版社，1999年版）中，可以了解到英国、美国、加拿大、澳大利亚、俄罗斯、德国、法国、韩国等国的语文课程标准都不同程度地涉及文学教育的相关内容或要求；我们从他们主编的《中外母语教材选粹》（江苏教育出版社，1999年版）中可以发现国外语文教材选入了大量的文学作品。

从上可见大家对文学教育的重视；另外，他们特别强调高中文学教育，如法国中学语文“阅读教材低年级以文学作品为主，同时涉及其他学科的文章，高年级按法国文学史顺序安排文学作品”^[14]英国“语文教材里，特别是15-18岁学生的课本中进入我们视野的，不仅有19世纪以前英国优秀作家的作品，还选入了相当数量和质量的现代著名作家作品”；日本“文学教育提到日程上来自初中，但也不宜要

求过高，应在注意语言基本技能训练的同时，通过学习文学作品了解性格描写、心理描写，掌握主题，从而培养学生对社会、对人生的关心；真正的文学教育应在高中阶段开始。进入高中，虽然还抓紧语言技能训练，但比重应越来越轻。文学教育的比重在高中至少应占一半以上”。^[16]

二、中学文学教育的作用

国内外之所以重视文学教育，是因为它具有如下功能：

■ 思想教育功能。“子曰：‘小子何莫学夫诗？诗可以兴，可以观，可以群，可以怨；迩之事父，远之事君；多识草木虫鱼之名’”（《论语·阳货》）。兴，朱熹注为“感发志气”，即通过个别形象的比喻而领会其中普遍的道理和意义；观，朱熹注为“考察得失”，即考察社会风俗的好坏、政治的盛衰；群，即使得人与人团结、国与国联合；怨，即批判不良政治、不良行为。学习《诗经》还可以“事父”、“事君”，还可以“多识草木虫鱼之名”。曹丕把文学功用提高到经国不朽的高度，他说“盖文章，经国之大业，不朽之盛事也”（《典论·论文》）。这里的“文章”主要指诗赋、散文等文学作品。可见，我国古代学习各家文学经典是为了对内容、知识的了解，接受思想教育，以求修身、齐家、治国、安邦。

■ 文化传承功能。语文教学大纲和语文课程标准都认为语文是人类文化的组成部分。著名课程论专家钟启泉教授强调：“语言就是文化”，“语文教学的作用就是引导学生欣赏优秀的文化遗产，帮助学生用批判的眼光审视他所处的世界和文化环境”^[17]。而“文学是一种独特的文化现象，它随

着整个文化的大循环而运动发展。各种文化因素的变化都反映到文学中来”^{〔1〕}，文学作品是人类传播文化的一个重要载体，阅读文学作品有利于传承古今中外的优秀文化。

纒审美愉悦功能。“文学是运用语言媒介加以表现的审美意识形态”^{〔1〕}。作家以审美眼光观察自然和社会，按照美的原则来创作作品。读者就可以通过阅读作品，把握其内容所涉及的人、事、物、景、情、志的美和形式所包含的言辞、结构、技艺等方面的美，获得审美愉悦，提高审美能力。

纒语言习得功能。一些著名的文学家常被誉为“语言大师”、“语言巨匠”，故阅读他们的佳作名篇有利于语言的习得。张志公先生说：“语文课要搞语言训练，而文学作品是‘语言艺术’，优秀文学作品的语言是丰富的，运用得一般是比较精当的，像曹雪芹的《红楼梦》，像鲁迅的作品，像朱自清、叶圣陶、老舍、曹禺、巴金、赵树理的一些作品，都足以作为学习的楷模。”^{〔1〕}

纒思维培育功能。在阅读文学作品时，学生须运用形象思维、逻辑思维等思维形式，而有利于其思维的发展。同时，文学教学还可增强学生的创新意识，培养其创新能力等等。张志公先生说：“文学，无论是创作或欣赏，是要诉诸形象思维的，需要联想力或想象力，需要一种源于生活实际又超脱于生活现实的创造性思维能力（事实上绝不是只有文学家才有、才需要这种能力，政治家、科学家、企业家同样有，同样需要，正像文学家也不能不进行逻辑思维一样），从这个意义上说，文学教育对于儿童和青少年智力发展所起的作用是十分巨大的。”^{〔1〕}

另外，“文学是人学”，“在所有的艺术门类中，文学仍然是最能表现出人的生活、思想感情和人情的深度与广度”^[18]，所以又有人提出以“文学立人”的主张。文学教育确实能陶冶学生的高尚的情操，发展健康的个性，塑造学生的健全人格。

三、中学文学教育研究中存在的问题

但是，中学文学教育中存在的不少问题，正如人民教育出版社的周正逵先生说的：“首先是教学工作缺乏科学的理论指导，由于历史原因，文学教育长期被排除在中学语文教育之外，有关文学教育的问题的研究相对薄弱，社会上的认识也比较混乱，像中学生要不要加强文学教育，文学教育的性质和特点是什么，中学文学课本应该怎样编写，中学文学课应该怎样进行教学，中学生文学鉴赏能力应该怎样培养，怎样检测等，这一系列重要问题都还没有明确解决和取得共识。在缺乏科学理论的指导下实施文学教育很难取得良好的效果，反倒会给语文教学带来新的盲目性和随意性，不利于语文教学的深入发展。因此，加强中学文学教育的理论研究是当务之急，也是摆在语文教育工作者的面前的一个重要课题。教学研究没有新的突破，教材和教学改革也不会有大的改观。其次是教师在文学教学工作方面缺乏必要的经验。同样是由于历史原因。在中学语文教育中长期排除文学教育的内容。广大教师对中学文学教育感到比较陌生。即便是从教几十年的老教师，在实用文教育方面积累了比较丰富的经验，但要跳出实用文教学的老圈子，体现中学文学教学的特点，普遍感到力不从心。”^[19]而对国外的理论与做

法的引介，“一是具体引入不够”，“二是讨论吸收不够”。^{〔10〕}

最近出版的《语文教育展望》一书指出：“西方的文学理论、文学批评理论是与文学教学紧密联系在一起，甚至可以这么说，从俄国形式主义以来的西方文论，本身就是文学鉴赏教学论，它们产生于课堂教学，也应用于课堂教学……在我国，文学理论界、文学批评界远离语文教学、文学鉴赏教学（文学鉴赏教学与语文教学应是从属关系不是并列关系——引者）的研究，已经见怪不怪。我国传统文论，诚如刘衍文所言‘由鉴赏始，以鉴赏终’，但始终没有转化为教学论。丰富的文论积累，对中国传统的语文教育没有发生大的积极影响。在现代，文学研究也始终没能有力地介入语文教学、文学鉴赏教学。我国当代文学理论、文学批评，自上个世纪80年代以后得到了长足的发展，但理论一直处在较高的层次上运转，至今也还没有对文学鉴赏教学产生大的积极影响……（文学教育）之所以只能在低水平重复，与文学理论界、文学批评界没有向语文教学、文学鉴赏教学提供足量的适用知识有极大关系。”^{〔11〕}与新教材相配套的高中语文《教师教学用书》（第三册）指出：“文学鉴赏是一种审美享受，同时又是一种艺术再创造。根据西方接受美学理论，一件作品的诞生，不仅要经过作家的创造，还要经过读者的再创造。”^{〔12〕}由此，我想到了接受美学（~~确实与文学理论有密切联系~~，也称接受理论或接受研究）。“接受美学既不是美学中美的本质或美感一般形式的研究，也不是文艺理论的鉴赏批评研究，而是以现象学和解释学为其理论基础，以读者的文学接受为旨归，研究读者对作品的接受过程中的一系列因素和规律的方法论体系。”^{〔13〕}作为主要研究文学阅读

的理论，它发轫于 20 世纪 50 年代末 60 年代初的联邦德国，代表人物是姚斯和伊瑟尔。因其反对作者中心论、文本中心论，而强调作品的意义只有在阅读过程中才能产生，是文本与读者相互作用的产物，读者的阅读并非被动地反应，而是主动地参与，与文本进行交流、对话，从而建立了一门全新的“读者学”，随后风靡欧美学术界，20 世纪 80 年代传入我国后，在学术界产生了强烈的反响。本书试图将其引入中学文学教育，澄清传统文学教育中的一些错误认识，改变一些不合理的做法。

既然题目是“接受美学与中学文学教育”，要界定所论述的对象，那么必须弄清三个问题：（员）读者、作者、文本三种阅读中心论影响下的文学教育有什么不同价值取向，以分析为什么引入接受美学理论；（圆）文学教育与一般语文训练有哪些联系与区别，高中文学教育与初中教育有哪些联系与区别，以分析什么是中学文学教育；（猿）中学文学教育的发展历史是怎样的，以了解本问题的研究历程。

□（本章部分内容发表于 2003 年第 1 期《教学研究》，题为《浅谈高中文学阅读教学》）

注释：

[员] 姚夏倩，皮连生：《语文学习结果的分类及其教学含义》。《教育研究》，2003 年第 1 期；

[圆] 高玉祥编著：《个性心理学》。陕西人民教育出版社，1998 年版，第 200 页；

[猿] 叶圣陶著：《叶圣陶语文教育论集（上）》。教育科学出版社，1994 年版，第 111 页；

[源] 张志公：《关于改革语文课、语文教材、语文教学的一些初步设想》，见《张志公语文教育论集》。人民教育出版社，1989年版，第144页；

[缘] 朱绍禹：《文学教育值得重视》。《语文学学习》1988年第10期；

[远] 顾之川：《编委会上的新话题》。《中学语文教学》，1986年第10期；

[苑] [员] [圆] 倪文锦，欧阳汝颖主编：《语文教育展望》。华东师范大学出版社，1994年版，第134-135-136-137-138页；

[愿] 方智范：《对文学教育问题的若干思考》。《课程·教材·教法》，1995年第1期；

[怨] 庄文中：《论中学语文学科中的文学教育》，《课程·教材·教法》，1995年第1期；

[员] 高伟毅：《中学文学教育纵横谈》。《吉安师专学报》，1998年第1期；

[员] 中外母语教材比较课题组编：《外语教材评价》。江苏教育出版社，1994年版，第137页；

[员] 钱中文著：《文学发展论》。经济科学出版社，1998年版，第137页；

[员] 姚文放主编：《文学概论》。南京大学出版社，1994年版，第137页；

[员] 张志公著：《张志公语文教育论集》。人民教育出版社，1989年版，第137页

[员] 张志公：《教材改革要面向现代化建设》。《中学语文教学》1988年第1期；

[员] 赵炎秋著：《瓢水一得：文学理论与中国文学研究》。湖南人民出版社，1994年版，第137页；

[~~原句~~] 周正逵：《中学文学教育纵横谈》。《高中语文实验课本·教学指导书》（第猿册）。人民教育出版社，~~员957~~年，第猿~~5~~页；

[~~原句~~] 朱克宝：《文学教育研究要放眼世界》。《学语文》~~1957~~年第源期；

[~~原句~~] 高中语文《教师教学用书》（第三册）。人民教育出版社，~~1957~~年，第员~~9~~页；

[~~原句~~] 胡经之、王岳川主编：《文艺学美学方法论》。北京大学出版社，~~1989~~年，第猿~~5~~页。（不过，我认为，一方面，美学和文艺学常把文学阅读作为其研究对象，而接受美学也谈美学中的审美和文艺学中的鉴赏、批评，因而在我国有人将接受美学归入美学，有人将其归入文艺学，现在一般归入“读者学”，如《人大资料汇编篇目索引》等；另一方面，“接受美学研究方法”是作为《文艺学美学方法论》一书的专章来阐述的，说它与文艺学、美学无关，岂不自相矛盾？可见，前面所引应改为：接受美学既不完全是对美学中美的本质或美感一般形式的研究，也不完全是文艺理论的鉴赏批评研究，而主要是以现象学和解释学为其理论基础，以读者的文学接受为旨归，研究读者对作品的接受过程中的一系列因素和规律的方法论体系。）

摇摇第二章摇三种阅读中心论影响下的 文学教育的不同价值取向

摇摇西方学者特里·伊格尔对文学批评的发展作过十分精辟的概括：“当代文学理论初略经历了三个阶段：专注作者；专注文本；近几十年又从文本转向读者。”^{〔奥〕}实际上，文学理论的这三个阶段，也即文学阅读的三种理论，即作者中心论、文本中心论和读者中心论。如果说，阅读是一种从印刷或书写的语言符号中获得意义的心理过程，那么以上三种理论的主要分歧就在于作品的意义是什么及怎样产生的。下面谈谈它们各自的贡献和局限：

一、作者中心论影响下的文学教育

现实生活是文学创作的源泉，文学作品是作者心灵的产物。作者中心论据此认为作品所写的就是作者所处时代生活的缩影，作品的意义等于作者的原意。换句话说，就是读解作品必须先联系作者的生平、创作背景及作者对自己作品的论述，再通过文辞来推求理解作者的思想、感情、动机等，不这样阅读就会“曲解”、“误解”。它否定文学文本中语言的含蓄性、形象的多义性、主题的多解性，同时否定读者在阅读过程中的主体性和阅读结果的创造性。这种理论对阅读创作年代明确、作者生平和创作心得有详尽记载的文学作品以及语言相对精确、人物性格相对单一、情节相对简单、主题相对单纯的准文学作品有一定的参考价值，有时甚至可以

加深对作品的理解。但许多文学作品往往年代久远、作者不明或作者生平不详、创作缘起缺载，这样就很难据此读解作品。另外，作品内容与当时社会、作者原意与作品意义并非一一对应。例如，关于郁达夫作于 1931 年的《故都的秋》（高中语文第 4 册，人教社 2005 年版），教材编者根据创作背景及作者生平而在“自读提示”中断定是因为作者在国民党的白色恐怖威胁下思想苦闷而创作成文的。我想作者是不会同意这种说法的，因为此时的他和王映霞被称为“富春江上的神仙伴侣”，过着隐逸恬适的生活。此文创作缘起《达夫日记》有载：“1931 年 8 月 17 日（今日七夕）摇星期四摇阴摇今天是双星节，但天上布满了灰云，起而上厕所，从槐树阴中看见了半角云天，竟悠悠然感到了秋意，确是北平的新秋。接《人间世》快信，王余杞信，都系催稿的事情，并约定明日来坐索。”“1931 年 8 月 18 日（七月初八）星期五摇晨起，为王余杞定了二千字，题名《故都的秋》。”^[1]上厕所所见，催稿信所逼，成就了这篇佳作，文中表露的正如李商隐诗文中常见的“无端的心绪”。又如鲁迅应学生孙伏园之约为其编的《晨报·副刊》“开心话”栏目所作的《阿 匠正传》，作者并未明言其主旨是要讽刺什么、匡正什么、揭露什么、鞭挞什么。但因其内涵丰富，“小说出版后，首先收到的是一个批评家的谴责；后来有以为病的，也有以为滑稽的，也有以为讽刺的；或者还以为冷嘲，至于使我自己也要疑心自己的心理藏着可怕的冰块，然而我又想，看人生是因作者而不同，看作品又因读者而不同”。^[2]鲁迅实际上在此处否定了以寻求作者原意为读解作品归宿的阅读方法。

二、文本中心论影响下的文学教育

它反对作者中心论，认为作品与作者无关，作品的意义在于其本身的语言、结构、技巧等新颖、陌生。阅读只需从作品本身寻找其意义即可，而专注字的读音、词的要素、语法结构、修辞方法及其他表现手法的精细分析。这显然有矫枉过正之嫌。对作者完全否定、对内容完全否定都是不当的。正如认识一个人，不能仅知其“何处是头、颈、胸、四肢”，必须深入了解其“灵魂”。当然，形式也很重要。正如李渔说的，作文似造宅，“何处建厅，何方开户，栋需何木，梁用何材，必俟成局了然，始可挥斤运斧”（《闲情偶寄·结构第一》）。可见作者对作品的形式往往是苦心经营，而非随意而为。关注形式并非搞文本中心论主张的繁琐分析；也不能认为好的文学作品呈现一种“生命结构”，而过分强调“涵泳”“感悟”，这必然导致文学教育的高耗低效。好的文学作品往往形式与内容达到了完美的结合。我们应该“从形式中理解文学内容，在内容中审视文学形式”^[1]，鉴赏其内容美与形式美。在课外要进行文学阅读知识的专题介绍，在课堂上进行文学阅读教学时要点拨归纳。如既要掌握作品中的人、事、物、景、情，又要知道是如何写人、记事、描景、状物和抒情的。这就离不开语言的含蓄性、多义性、模糊性、陌生化的赏析，结构的衔接、布局的赏析，手法上的形与神、情与景、抑与扬、动与静、疏与密、断与连、平与奇、衬与映等方面的赏析。不同文体其形式也是不同的，阅读时侧重点也应不同。如诗歌，关注其情感、意境、语言、形式等；小说，关注其主题、人物、情

节、环境等；散文，关注其情感、构思、语言等；戏剧，关注其人物、冲突、结构、台词等。如果不关注形式，只重内容，那么，诗歌、散文、小说、戏剧差别不大。

三、读者中心论影响下的文学教育

接受美学力倡读者中心论，并不像作者中心论、文本中心论那样走极端。首先，它并不完全反对作者中心论。如接受美学家姚斯在谈阅读波德莱尔的《烦厌》时强调要了解“本文与之发生联系的文学传统是什么？历史、社会的条件是什么？作者本人是如何理解这首诗的？”^[1]其次，它也不完全反对文本中心论所强调的文本形式的客观存在。如接受美学家伊瑟尔强调“读者的主观作用将受制于本文的既定框架。”^[2]可见，与前二者相比，读者中心论对文学阅读的认识是全面的。读者中心论认为，如同工人生产出来的产品没有进入流通领域、没有被消费就不能成为商品一样，作者创作的文本如果不经读者阅读只能是一堆白纸黑字，作品的意义只有在阅读过程中才能产生，并强调读者与文本进行交流与对话，进而创造性地读解。读者中心论确立了被作者中心论、文本中心论所忽略的读者观念，这是它的一大贡献。其另一大贡献是重新界定作品的概念。作者中心论视作品为作者旨意的符号，文本中心论视作品为一个既定的封闭客体，而读者中心论认为作者所创作的在读者未读之前只能称为“文本”或“本文”。波兰现象学美学家英伽登认为，文学作品由四个层次和两个维面构成：第一层次为语言现象层（语音），第二层次为语义单位层（词义、句义），第三层次为再现客体层（语音、语义构成的尚未被接受的客观现

象)，第四层次为复合外观层（语音、语义、现象三者综合并经读者选择和充实后形成的意象）。这四个层次的整体构成作品第一维面，作品中的句子、段落、章节等构成作品第二维面。^[70]不同层级和维面构成一个存在着众多的未定性和空白点的未完成的、动态的、开放的结构。“文学本文具有两极，即艺术极和审美极。艺术极是作者的本义，审美极是由读者来完成的一种实现。从两极性角度看，作品本身与本文或具体化结果并不同一，而是处于二者之间。”^[71]也就是说只有阅读文本（或本文）使其中的未定性得以确定、空白点得以填补后才能成为作品。

力倡读者中心论的接受美学，无疑在社会科学史上树立了一个“典范”，姚斯和伊瑟尔是树立这个“典范”的巨人，作为“科学史上树立‘典范’的巨人一般地说必须具备两种特征：第一，他不但在具体研究方面具有空前的成就，并且这种成就还起着示范作用，使同行的人都踏着他的足迹前进。第二，他在本门学术中成就虽大，但并没有解决其中一切问题。恰恰相反，他一方面开启了无穷的法门；而另一方面又留下了无数的新问题，让后来的人可以继续研究下去（即所谓‘扫荡工作’），因而形成一个新的科学研究的传统。”^[72]我们继续研究时，可对其理论本身补苴罅漏，如接受美学研究；可将其理论运用于实践，如文学阅读；可将其理论引入其他学科，在交叉中寻求意义的增殖，开拓出崭新的领域，如文学教育。但是，我们必须清醒地认识到，接受美学理论自身也是得中有失、是中有非的。因其过分强调作品的意义在于读者的创造性理解，人们在运用时容易产生两种不良倾向：一是主观唯心主义。接受美学在美国发展

为读者反应批评理论，其代表人物之一的斯坦利·费什在《读者心中的文学：感受文体学》中说：“本文的客观性只是一个幻想。”^[10]二是绝对相对主义。正如 厄内斯特·霍尔巴赫在《接受理论》中指出的，容易导致“过去为了混饭吃而粗制滥造的文学作品和‘名著’发挥同样功能”的后果^[11]。

在述评完这三种阅读中心论之后，我们会发现，目前我国流行的文学阅读教学模式是：时代背景的介绍——作者生平的介绍（含创作经过）——段落大意的分析（含解词释句）——主题思想的归纳——写作特点的总结，这实际上体现了作者中心论和文本中心论的综合，而对学生这个读者关注较少。教师在教学时也是分析作者思想的“高处”，文笔的“妙处”，而不管学生的接受和反应，学生只是被动地听记，而缺乏自主阐释、自主评价的权利和机会。作者、文本在教学时当然要关注，接受美学指导下的中学文学阅读教学不忽视作者的本意和文本的规定性，更关注读者自主理解、创造性地理解，这种“读者”价值取向在 1996 年 苑月颁布的《全日制义务教育语文课程标准（实验稿）》（以下简称“义务教育《语文课程标准》”）和 2003 年 缘月颁布的《全日制普通高中语文课程标准（实验）》（以下简称“普通高中《语文课程标准》”）中得到了集中的体现，如普通高中《语文课程标准》指出：“阅读教学是学生、教师、教科书编者、文本之间的对话的过程”，“学生对语文材料的反应往往是多元的……应尊重学生在学习过程中的独特体验”，“注重培养学生的自主意识和习惯”。义务教育《语文课程标准》指出：“阅读教学是学生、教师、文本之间的多重对话，是思想碰撞和心灵交流的动态过程。”“阅读是学

生的个性化行为，不应以教师的分析来代替学生的阅读实践。应让学生在主动积极的思维和情感活动中，加深理解，有所感悟和思考，受到情感熏陶，获得思想启迪，吸收审美乐趣。要珍视学生独特的感受、体验和理解。”“阅读文学作品的过程，是发现和建构作品意义的过程。作品的文学价值，是有读者在阅读鉴赏过程中得以实现的。文学作品的阅读鉴赏，往往带有更多的主观性和个人色彩。应引导学生设身处地地去感受体验，重视对作品中形象和情感的整体感知与把握，注意作品内涵的多义性和模糊性，鼓励学生积极地、富有创意地建构文本意义。”这些可为我们进行中学文学教育提供借鉴：

(员) 其提法与接受美学理论基本上是一致的。

(圆) 接受美学理论和新一轮基础教育课程改革的核心理论之一建构主义也是相通的。建构主义认为：学习者并不是信息的被动接受者，而是主动的选择与加工者。外部信息本身没有意义，意义是学习者自己的大脑通过新旧知识经验反复的、双向的相互作用过程而建构的，故不存在唯一的、真实的和客观的实在。

(猿) 接受美学理论符合阅读概念转变的趋向。张必隐在其1995年版《阅读心理学》中将道林和莱昂为“阅读”所下的定义“阅读乃是对于记号(澤)的解释”、“阅读乃是对于符号(澤)的解释”修改为：“阅读乃是从书面材料中提取意义的过程”、“阅读是从书面材料中获取信息的过程”，并考虑了阅读的动机、情感等而进一步将其定义修改为：“阅读是从书面材料中获取信息并影响读者的非智力因素的过程。”^[员]这种阅读概念一直被各类阅读学著作

所采用，但是这种“获取信息”的阅读观在近几年却被“读者与文本的交流与对话进而有所创造”的阅读观所替代。柳士镇、洪宗礼主编的 1994 年版的《中外母语课程标准译编》中列举了国外对阅读的新定义，如“阅读是从书面材料中获取意义的能力，是一个需要主动参与与交流的复杂行为”，“阅读是一个读者与文本相互作用，构建意义的动态过程”（美国），“阅读是一个复杂的过程，包括书面语和口语之间关系的理解，显示了阅读过程中观念与信息的碰撞，显示出这些观念和信息与个人脑海中固有知识和经历的某种关联”（加拿大）等^[10]。

但是，对将接受美学引入文学教育的理论研究尚未深入。著作如黄书雄著《文学鉴赏论》（北京大学出版社，1995 年版），许定国主编《文学鉴赏概论》（湖南师范大学出版社，1993 年版），蒋成瑀著《语文课读解学》（浙江大学出版社，1995 年版），蔡明、米学军主编的《文学作品的鉴赏理论与实践》（语文出版社，1991 年版），曹明海、吕家乡合著的《中外文学作品鉴赏》（山东教育出版社，1995 年版），刘运好著《文学鉴赏与批评论》（安徽大学出版社，1994 年版），盛海耕著《品味文学》（上海教育出版社，1991 年版）对三种阅读理论的前两种作了深入研究，而对接受美学理论的阐述，有的根本未提，有的提到但篇幅短小，而且接受美学的许多重要理论并未涉及，同具体的文学教育联系也不多。我们从 1984—1994 年的《人大复印资料汇编篇目索引》、《全国报刊杂志资料汇编索引》检索复印得我国学者研究接受美学的论文 150 余篇，除有些重要理论未涉及外，同阅读教学无任何联系；“中等教育”中论及接

受美学的论文仅 员园余篇，且大多所论泛泛。可见，“接受美学与中学文学教育研究”是个薄弱环节，也是有必要研究的一个问题。

□（本章发表于 圆园园年 第 员期 《阅读与写作》，题为《浅谈三种“阅读中心论”》）

注释：

[员] 斯坦利·费什著，文楚安译：《读者反应批评：理论与实践》。中国社会科学出版社，员九九年版，第 员页；

[圆] 笔者读大学时所作笔记，今已无法借阅原书核对；

[猿] 鲁迅著：《鲁迅杂文全集》。河南人民出版社，员九九年版，第 怨页；

[源] 蔡明、米学军主编：《文学作品鉴赏理论与实践》。语文出版社，圆园园年版，第 远页；

[缘] [员] [员] 刁磊·姚斯、砸院·霍拉勃著，周宁、金元浦译：《接受美学与接受理论》。辽宁人民出版社，员九九年版，第 圆页 猿猿页；

[远] [愿] 沃尔夫冈·伊瑟尔著，金元浦、周宁译：《阅读活动——审美反应理论》。中国社会科学出版社，员九九年版，第 员页 圆页；

[苑] 英伽登著，陈燕谷译：《对文学的艺术作品的认识》。中国文联出版公司，员九九年版，第 员页- 缘页。

[怨] 余英时著：《红楼梦的两个世界》。上海社会科学出版社，圆园园年版，第 远页；

[员园] 张必隐著：《阅读心理学》。北京师范大学出版社，员九九年版，第 圆- 源页；

[员员] 柳士镇、洪宗礼主编：《中外母语课程标准译编》。江苏教育出版社，圆园园年版，第 圆页 猿猿页。

摇摇第三章摇摇文学教育与语文训练以及初中 和高中文学教育的关系

摇摇只有通过比较，才能比较科学地认清事物的内涵。为了确定中学文学教育的内涵，我们有必要将文学教育与语文训练进行比较，然后再将初中文学教育与高中文学教育进行比较。

一、文学教育与语文训练

在下面我们将谈到，在我国，建国后虽然也曾仿效前苏联使用《汉语》、《文学》分编教材，配有相应的大纲，但还没有全面展开实施就取消了文学教育，尤其是受上个世纪五十年代初的“不要把语文课上成文学课”的口号和“工具论”的影响，人们把文学教育与一般语文训练混为一谈，主要表现在三方面：

(员) 在教材编写方面将一些散文、小说视为“记叙文”。如人教社员九五年后陆续出版并沿用至圆四四年的高中语文教材，把《我的空中楼阁》、《雄关赋》、《威尼斯》等散文和《荷花淀》等小说编入记叙文单元。

(圆) 在教学内容方面大搞文章学分析。不只是对已列入“记叙文”单元的文学作品，就是对已确定为文学作品的课文也是如此。侧重分析其要素、线索和顺序、人称及中心、手法。

(猿) 在教学方法方面大搞语言学分析。字、词、句、

段逐层分析阐释，词义、语法、修辞、逻辑一一细抠深掘。这样一来，文质兼美的作品，经老师一分析，在学生眼里往往变得面目可憎。学生阅读时感动得几乎落泪，经老师一分析，则情无泪收。张志公先生在 1959 年指出：“目前的语文教材里有比例很不小的文学作品，但并不是用来进行文学教育，而是用来进行‘读写训练’的，连古典文学作品也不例外。这样的语文教学、语文教材，实际是一种互相掣肘、两败俱伤的做法。”^{〔夙〕}这样，就无法起到我们在前文述及的文学教育的诸多重要作用。换句话说，这种“文学教育”不是文学教育，而是仅仅是以文学为手段的教育。

甘其勋先生在《文学教育面面观》一文中对其弊端进行了总结：“把文学作品当成文章来教学，或仅仅作为语言训练的材料，实在是大材小用，难免造成混乱，出现尴尬。”^{〔夙〕}

虽然，文学教育与一般语文训练同属于语文教学，但是文学教育与一般语文训练是有区别的。周正逵先生曾在三方面对此做了界定^{〔夙〕}：

（夙）在知识教育方面，一般的语文训练着重学习有关语言学和文章学的基本知识，文学阅读则着重学习有关文学和文学鉴赏的基本知识。

（夙）在培养能力方面，一般的语文训练着重培养实用文章的解析能力，文学阅读则着重培养文学鉴赏能力。

（夙）在思想教育方面，一般的语文训练着重提高学生的思想修养，发展认识能力和思维能力；文学阅读训练则着重培养学生的道德、情操，发展想象能力，培养审美

情趣。

二、初中文学教育与高中文学教育

在弄清了文学教育和一般语文训练的联系和区别之后，我们还须弄清高中文学教育与初中（苑-怨年级）文学教育的联系和区别。在分析之前，我们先弄清文学阅读的类型，中学文学教育到底包含了其中的哪几种。

根据目的的不同和水平的高低可分为以下六种类型：

䄂实用性阅读。只了解文本中写了什么人、事、物、景，而没有审美想象，移情注感。如竺可桢用《诗经》中《邶风·七月》“八月剥枣，十月获稻，为此春酒，以介寿眉。……二之日凿冰冲冲，三之日纳于阴陵，四之日其蚤，献羔祭韭，九月肃霜”所推知的物候，与从《召南》“摽有梅，顷筐暨之”和《卫风》“瞻彼淇奥，绿竹猗猗”中推知的物候相比较，来说明邠地海拔较高，气候严寒。^[渊]陈寅恪以元稹、白居易的诗（《元白诗笺证》）和柳如是的诗（《柳如是别传》）来分析唐和南明的历史、政治状况等。贾祖璋以杜牧的《过华清宫绝句》“长安回望绣成堆，山顶重门次第开。一骑红尘妃子笑，无人知是荔枝来”来印证荔枝不耐贮藏。^[纛]这些都是以诗证“地”（地理）、证“史”（历史）、证“物”（物体）等等。

䄂欣赏性阅读。通过想象再现文本中的人、事、物、景，通过移情体会喜、怒、哀、乐，真正做到设身处（作者、文本中的人物）地、身临其境（文本中的意境），以求物我合一、人我合一。“寂然凝虑，思接千载；悄然动容，视通万里。吟咏之间，吐纳珠玉之声；眉睫之间，卷

舒风云之色”；“登山则情满于山，观海则意满于海”（《文心雕龙·神思》）。如聪强在《红楼梦杂评》中说的：“后世闺女，阅《红楼梦》一书，辄神志昏迷，恋恋于宝哥哥之情深。”^[12]据说，一浙江女读《红楼梦》思恋成病，家人欲夺而投之于火，她大呼：“为何烧煞我宝玉！”这是在欣赏。《红楼梦》里林黛玉，读到《西厢记》中“落水流红，闲愁万种”之句，听见《牡丹亭》中“如花美眷，似水流年”之辞，“不觉心痛神痴，眼中落泪”（第 10 回“西厢记妙词通戏语摇牡丹亭艳曲警芳心”）。这也是在欣赏。因为浙江女、林黛玉都是“入乎其内”，沉迷其中，而没有“出乎其外”地思考、分析作者为什么写得如此之好。

鉴赏性阅读。欣赏与鉴赏，联系在于都认同作者、文本，区别在于一“鉴”字。“鉴”即“出乎其外”地思考、分析。夏丏尊先生说：“对于某篇文字要了解其中各句各段及全文的旨趣所在，这是属于理解的事。想知道其每句每段或全文的好处所在，这是属于鉴赏的事。”^[13]鉴赏性阅读着重于思考、分析作者思想的“高处”，文本的“妙处”等等。中国古代常见的对小说、戏曲的“评点”、“评释”、“评品”文字大多属于鉴赏。如对《红楼梦》中“贾夫人仙逝扬州城冷子兴演说荣国府”一回有各种不同版本的鉴赏文字。对“贾雨村不耐烦，便仍出来”一句，[甲戌眉]有“毕竟雨村还是俗眼，只能识得阿凤、宝玉等未觉之先，却不识得既证之后”，“未出宁荣繁华盛处，却先写一荒凉小境；未写通部人世之迷人，却先写一出世醒人。回风舞雪，道峡逆波，别小说中所无之法”。^[14]还有[靖藏]、[戚

序]等多家鉴赏文字。这些文字就是对作者对人物的褒贬和笔法的运用的击节赞赏，既说出了“为什么好”，但没有说审视是不是真好。

灏批评性阅读。批评与鉴赏的联系在于都是对作者、文本作出“出乎其外”的思考、分析，区别在于鉴赏是审美地仰首认同，而批评是理性地返观审视，把自己心中的与作者笔下的对比，进行诘难发问，并作出相应的价值判断。我们还是以《红楼梦》为例，第灏回“滥情人情误思游艺摇慕雅女雅集苦吟诗”有香菱对王维《使至塞上》和《送邢桂州》二诗的思考、分析：“我看他《塞上》一首，那一联‘大漠孤烟直，长河落日圆’。想来烟如何直？日自然是圆的；这‘直’字似无理，‘圆’字似太俗。合上书一想，倒像是见了这景的。若说再找两个字换这两个，竟再找不出两个字来。再还有‘日落江湖白，潮来天地清’，这‘白’‘清’两个字似也无理。想来，必得这两个字才形容得尽，含在嘴里倒像有千斤重的一个橄榄”。香菱的“再也找不出这两个字”来“换”和“这两个字才形容得尽”是鉴赏，说了“为什么好”。且不说香菱说得对错，这“无理”、“太俗”的评语，就是根据自己的理解对作者、文本作出的批评，说了声“不好”。

纒研究性阅读。这是一种类似学术研究式的阅读。研究性阅读与实用性阅读的区别在于：后者是以文学文本印证历史、地理、政治、文化等，而前者相反。研究性阅读与批评性阅读的区别在于：后者在评价文学文本时多从文本本身情况和读者自己的价值标准出发，而后者要参阅各家对此文本的解读文字，联系与文本的内容与形式相关的各方面知

识，对文本作各方位、多层面的研探。如读《诗经》，一方面要参阅历代“注疏”、鉴赏、批评等，进行对比、分析；另一方面要像坐拥书巢的陆游在《万卷楼记》里说的“治一经而足”：“一卷之书，初视之甚约……相为发明，其所关涉，已不胜众矣”。“治一经”并非只读一经，读通《诗经》，史实要联系《左传》，训诂要联系《尔雅》，习俗要联系《礼记》等。如夏丏尊先生曾以读《桃花源记》为例谈了这种读书方法：“这篇文章是晋人写的，如果想知道它的地位和晋朝文学的情况，就要去翻翻中国文学史；这篇文章体现了一种乌托邦思想，而英国的莫尔写过一本叫《乌托邦》的书，又可以对照起来读；这篇文章属于记叙文一类，如果想明白记叙文的格式，就可以去翻看有关记叙文写法的书；另外，如果想知道作者陶渊明的为人，还可以去翻《晋书·陶潜传》或《陶渊明集》。”^[10]这些，其实是研究性阅读。

遽创造性阅读。在前述几种阅读中，尤其是在批评性阅读和研究性阅读中常引发见人（自己、作者和其他读者）未见、发人（自己、作者和其他读者）未发的创造性阅读。这一点后文有多处论述。

那么，中学文学阅读指哪几种阅读类型呢？

我们在看看语文课程标准中的文学阅读的相关要求：

《全日制义务教育语文课程标准（实验稿）》（以下简称“义务教育《语文课程标准》”）第四阶段 苑·怨年级	“阅读” “阶段目标”	“欣赏文学作品，能有自己的情感体验，初步领悟作品的内涵，从中获得对自然、社会、人生的有益启示。对作品的思想感情倾向，能联系文化背景作出自己的评价；对作品中感人的情境，能说出自己的体验；品味作品富有表现力的语言”。“在通读课文的基础上理清思路，理解主要内容，体味和推敲重要语句在语言环境中的意义和作用”；“对课文的内容和表达有自己的心得，能提出自己的看法和疑问，并能运用合作的方式，共同探讨疑难问题”。
	“文学作品阅读评价”	“根据文学作品形象性、感情性强的特点，可着重考查学生对形象的感受和情感的体验，对学生独特的感受和体验应加以鼓励”。
《全日制普通高中语文课程标准（实验）》（以下简称“普通高中《语文课程标准》”）	“必修课程”、 “阅读与鉴赏”、 “课程目标”	“学习鉴赏中外文学作品，具有积极鉴赏态度，注重审美经验，陶冶性情，涵养心灵。能感受形象，品味语言，领悟作品丰富的内涵，体验其艺术表现力，有自己的情感体验和思考”；“学习中国古代优秀作品，体会其中蕴涵的中华民族精神，为形成一定的传统文化底蕴奠定基础。学习从历史发展的角度理解古代作品的内容价值，从中汲取民族智慧；用现代观念审视作品，评价其积极意义”；“发展独立阅读的能力”；“从整体上把握文本的内容，理清思路，概括要点，理解文章所表达的思想、观点和情感。善于发现问题，提出问题，对文本作出自己的分析判断，努力从不同的角度和层面进行阐发、评价和质疑。根据语境揣摩语言含义，运用所学的语文知识，帮助理解结构复杂、含义繁复的语句，体会精彩语句的表现力”。“注重个性化的阅读，充分调动自己的生活体验和知识积累，在主动积极的思维和情感活动中，获得独特的感受和体验。学习探究性阅读和创造性阅读，发展想象能力、思辨能力和批判能力”。

(续表)

“必修课程的评价”、“阅读与鉴赏评价”	有“对言之有据的独特见解，应予以鼓励”；“文学类文本阅读，是阅读与鉴赏评价的重点。要重视评价学生对作品的整体把握，特别是对艺术形象的感悟和文本价值的独到理解，鼓励学生个性化阅读和创造性的解读。要重视学生对不同文体作品的阅读鉴赏能力，以及借助有关资料评介作品的能力”。“文言文阅读评价……用历史的眼光和现代观念审视作品的内容和思想倾向”。
“选修课程的评价”	<p>☐诗歌与散文</p> <p>学生的阅读积累是评价的基础，要注意考察他们的阅读兴趣和文化视野。</p> <p>以学生的审美能力、艺术趣味和欣赏个性作为评价的重点，如能否展开想象和联想，能否对作品的形象和意境产生共鸣，能否发现作品的丰富内蕴和深层意义，是否对作品有独到的感受和创造性的理解，是否具有批判质疑的能力。可通过写读书报告、读书札记、评论鉴赏文章、举行朗诵表演等具体成果考察学生的诗歌散文鉴赏水平。</p> <p>☐小说与戏剧</p> <p>评价的基本要求和“诗歌与散文”大致相同。评价中还应关注学生对作品的人物、情节和场景的感受。在诗歌散文评论和创作方面，既要考察学生的参与态度，也要评价其成果的水平。</p>

从上面列举的语文课程标准和大纲，尤其是义务教育《语文课程标准》和普通高中《语文课程标准》中可以发现初高中文学教育有一致的地方，即要求学生在阅读文学文本时候，不仅要欣赏、鉴赏、批评，更要初步研究，力求创造；使得学生不仅成为一个欣赏者、鉴赏者、批评者，更要成为一个初步研究者和创造者。

语文课程标准研制组成员陆志平先生指出：“初中阶段的文学教育，究竟应该达到什么样的要求和水平？初中提出初步培养欣赏文学作品的的能力，高中阶段也提出这个要求，两者究竟做何区别？必须对此进行科学的论证。”^[5]但是，初中和高中的文学教育还是有区别的。我们先将义务教育《语文课程标准》与《高中语文教学大纲》（义务教育《语文课程标准》与普通高中《语文课程标准》在精神上一致，但在体例上不尽一致，而与 1978 年 源月颁布的《高中语文教学大纲》较一致，为了更明确，故将义务教育《语文课程标准》与《高中语文教学大纲》进行比较）比较一下，见下表：

	义务教育《语文课程标准》有关表述	《高中语文教学大纲》有关表述
教学目的 (课程 目标)	提高文化品位和审美情趣	培养高尚的审美情趣和一定的审美能力
	逐步形成良好的个性和健全人格	发展健康个性，形成健全人格
教学内 容与要 求（阅 读）	激发想象力和创造力	培养发现、探究、解决问题的能力
	欣赏文学作品，能有自己的情感体验，初步领悟作品的内涵，从中获得对自然、社会、人生的有益启示。对作品的思想感情倾向，能联系文化背景作出自己的评价；对作品中感人的情境和形象，能说出自己的体验；品味作品中富于表现力的语言	初步鉴赏文学作品，能感受形象，品味语言，领悟作品的丰富内涵，体会其艺术表现力，有自己的情感体验和思考，受到感染和启迪

(续表)

了解课文涉及的重要作家和作品知识和文化常识；能区分写实作品与虚构作品，了解诗歌、散文、小说、戏剧等文学样式	了解课文涉及的重要作家作品知识，了解中国文学发展简况
诵读古代诗词，在有意识地积累、感悟和运用中，提高自己的欣赏品位和审美情趣	诵读古典诗词和浅显文言文，背诵一定数量的名篇
扩大阅读范围，拓展自己的视野；课外广泛阅读各种类型的读物，课外阅读总量不少于 45 万字，每年阅读两三部名著	扩大阅读视野，丰富自己的精神世界……课外自读文学名著（5 部以上）、科普书刊和其他读物，不少于 40 万字
能利用图书馆、网络搜集自己需要的信息，学会使用工具书	能使用工具书，学习利用多种媒体，搜集处理信息资料

我们从上表可以发现，在能力要求上有一个级差，高中文学教育目的方面明确强调要培养学生的一定的审美能力，让学生具有初步的文学鉴赏能力，普通高中《语文课程标准》更明确地提出“学习探究性阅读和创造性阅读，发展想像力、思辨能力和批判能力”。在具体的阅读教学内容要求方面，我们从“提出自己的看法和疑问”到“做出自己的分析和判断”、“从不同的角度进行阐发、评价和质疑”、从“欣赏文学作品”到“鉴赏文学作品”的不同表述中可知，初中侧重对作品“表述了什么”的感性认识（感受），而高中在此基础上更强调对作品“怎样表述的”、“为什么这样表述”、“这样表述合理吗”的理性认识（理解）。在学习方式上，高中更强调学生的主动学习、探究。普通高中《语文课程标准》更明确地提倡采用“自主、合作、探究”

的学习方式。这是因为以下两方面原因：

首先，初、高中教学目标不同。初中阶段侧重语文基础知识、基本技能的训练，所以文学作品在初中教材中所占比例和高中相比显得较少，文学教育在初中语文教学中的地位和高中相比显得较低，要求也就相对较低。

其次，初、高中学生心理发展有别^[7]。初中生抽象思维日益占优势，但思维中具体形象成分起着主要作用；求异思维发展迅速，而求同思维发展缓慢；思维的创造性、批判性明显增强，但存在一定的片面性；自我意识增强，但多关注别人的态度和反应。高中生辩证逻辑思维迅速发展，能用全面、发展、统一的观点认识问题、分析问题、解决问题。抽象逻辑思维已经由初中经验型水平向理论型水平急剧转化；相对于初中来说，自我评价能力已经成熟，随着辩证、抽象逻辑思维发展，很少像初中那样是由关注别人的态度和反应投射自身而产生的，而更有内在自发性，能全面、辩证、客观地分析自己，从自己的角度去分析、评价其他。创造性想象占优势，创造水平较初中有很大提高。

通过以上的比较分析，我们知道中学文学教育就是让学生掌握文学知识（包括简单的文学理论、文学鉴赏、文学史、文学创作知识），主动地对文学作品的内容与形式（包括思想、观点、情感、形象、语言、艺术技巧等）进行欣赏、鉴赏、批评、初步研究和创造，以形成初步的文学阅读能力。明乎此，我们才能有章可循、有的放矢。

□（本章前半部分内容发表于 1995 年第 1 期《语文教学之友》，题为《试论文学阅读的六种类型》；后半部分发表于 1995 年第 1 期《教学研究》，为《浅谈高中文学阅读教学》一部分）

注释：

[页] 张志公：《关于改革语文课、语文教材、语文教学的一些初步设想》，《张志公语文教育论集》。人民教育出版社，1989年版，第104页；

[圆] 甘其勋：《文学教育面面观》。《中学语文教学参考》，1989年第1—2期；

[猿] 周正逵：《中学文学教育纵横谈》。《高中语文实验课本·教学指导书》（第猿册）。人民教育出版社，1987年版，第猿4页；

[源] 竺可桢著：《看风云舒卷》。百花文艺出版社，1985年版，第123—124页；

[缘] 贾祖璋：《南州六月荔枝丹》。高中《语文》第1册。人民教育出版社，1985年版，第124页；

[远] 聪强：《红楼梦杂评》。见中国艺术研究院红楼梦研究所，人民文学出版社编《红楼梦研究稀见资料汇编》。人民文学出版社，1985年版，第108页；

[苑] 夏丏尊著：《夏丏尊文集·文心之辑》。浙江文艺出版社，1985年版，第124页；

[愿] 朱一玄编：《红楼梦资料汇编》。南开大学出版社，1985年版，第124页；

[怨] 王余光，徐雁主编：《中国读书大辞典》。南京大学出版社，1985年版，第108页；

[页] 教育部基础教育司组织、语文课程标准研制组编写：《语文课程标准解读》。湖北教育出版社，1999年版，第124页；

[页] 林崇德主编：《发展心理学》。人民教育出版社，1985年版，第124页。

第四章 中学文学教育的历史回顾

随着1904年的语文单独设科，中学文学教育开始了百年的风雨历程。今天，当我们重新关注文学教育的时候，回顾这段历史将有助于当下的文学教育。鉴古以知今，可是探讨其发展历史只有几篇文章，而且谈的都是建国以后的发展历史。鉴于此，我们对中学文学教育的百年历史进行了梳理，将其发展分为五个时期：

一、思想萌芽期

虽然从孔子强调“诗教”，到梁启超疾呼“兴小说”，都在强调文学的重要教育意义，中间也出现过唐代的以诗赋取仕和宋代苏轼等人力主将诗赋纳入科考内容，但在我国古代没有单独的语文学科，真正的文学教育的实施是很困难的。从先秦到晚清，语文是附存在哲学、经学、文学、史学之中的。“语文教育”是让学生学习教材的内容性知识，以求“教化”、“致用”。其教材有猿个系列：蒙学读物，如“三（《三字经》）、百（《百家姓》）、千（《千字文》）、千（《千家诗》）”，其中的《千家诗》供儿童识字之用；儒家经典，如汉代以“五经”（《诗经》、《尚书》、《礼记》、《易经》、《春秋》）为教材，宋代以“四书”（《大学》、《论语》、《中庸》、《孟子》）为教材，但是“读经以存圣教”，其中的《诗经》和具有文学色彩的《孟子》是供教化

之用；彙文选读本，从南朝的《昭明文选》到宋代的《文章正宗》，再到清代的《古文观止》等，是供习仿文章之用。可以说，在古代，虽然存在文学教育，但没有明确的文学教育的意识，学生只能在识字、读书、作文的过程中接受到一些文学的熏陶。这种局面一直延续到晚清。

语文独立设科，是随着废科举、兴学堂的教育制度改革而出现的。鉴于列强的入侵和中国的贫弱，~~1898~~1898年资产阶级改良派代表人物康有为、梁启超等于上书皇帝，痛陈科举之弊。连光绪帝都喟叹：“西人皆曰为有用之学，我氏独曰为无用之学”，而后下诏废科举、兴学堂。但随着戊戌变法失败，又恢复了原样。~~1901~~1901年，张之洞、刘坤、袁世凯等纷纷上书，详陈科举制度的得失利弊。时值八国联军入侵（~~1900~~1900），日俄战争爆发（~~1904~~1904），清政府在内外交困之下不得不下谕“立停科举以广学校”，实施教育改革，随之产生了新的学制。~~1902~~1902年，清政府颁布了《钦定学堂章程》，即“壬寅学制”。~~1903~~1903年又颁布了《奏定学堂章程》，即“癸卯学制”。随着后者的实施，语文也随之开始单独设科。随着语文独立设科，立名就提上了日程。~~1904~~1904年初等小学堂设“中国文字”，高等小学堂、中等学堂设“中国文学”。但这里的“中国文学”包括“习字、习章、文学”，文学的内容都是文言作品，其教学目的是保存国粹。

辛亥革命之后，对文学教育的理解产生了一点变化，不再只把文学教育当成教化的工具。~~1905~~1905年教育部公布《中学校令施行细则》，规定国文科的要求有“涵养文学之兴趣”。五四运动以后，~~1922~~1922年公布的《新学制课程标准纲要》规定初中国文科的教学要求有“使学生发生研究中国

文学的兴趣”；高中国文科的教学要求有“培养欣赏中国文学名著的能力”；同时，教材里出现了一批“五四”作家，如鲁迅、朱自清等人的白话文学作品和外国文学作品。

国民党统治时期（~~1949—1949~~）对中学课程进行过多次修订，如1944年公布的《中学国文科课程标准》规定初中国文科的教学目标有“养成阅读书籍之习惯与欣赏文艺之兴趣”，高中国文科的教学目标有“培养学生读解古书，欣赏中国文学名著之能力；培养学生创造新语文新文学之能力”。抗战期间，国民党六年制中学国文目标中有“培养欣赏文艺之兴趣，及陶冶文学上创作之能力”。

可以说，从“‘五四’以来中学语文教学变化”来看，“突出了文学作品教学”。^[8]

二、学科确立期

1949年建国之后，全国各条战线都向苏联学习，语文教育也不例外。1950年中央人民政府出版总署编辑出版了全国统一语文教材，“选入了大量的中国现代文学作品、当代文学作品和一般记叙文、议论文，也选进了一些苏联文学作品”。^[9]1951年教育部召开第一次全国中等教育工作会议，胡乔木同志根据苏联语言和文学分科的做法，针对当时语文教育较为混乱的局面提出“把语言教育和文学教育分开”。^[10]1951年9月，教育部向中央政治局报告工作，提出改进中小学语文教学问题，毛泽东同志指示，语言、文学可以分科。1951年10月中央语文教学问题委员会给党中央的《关于改进中小学语文教学的报告》说得很清楚：“我国中小学语文教学，历来都是把语言和文学混在一起教，这样教

学的结果，不论从语言方面看，还是从文学方面看都遭到了很大失败。”随后以《初级中学文学教学大纲（草案）》和《高级中学文学教学大纲（草案）》的形式规定了文学教学的性质、目的、任务、内容等。这样就“初步建立了比较完整的汉语学科体系和文学学科体系”，^[1]并开始编写教材，然后在全国 100 所中学 1000 名学生中开展试教。1957 年 7 月教育部发出《关于中学中等师范学校语文教材分成汉语、文学两科并使用新课本的通知》，于是 1957 年秋季正式在全国范围内开展实施，但是，因为多种原因，1958 年却停止了试行。其中的原因是多方面的，刘国正先生作为事件的亲历者从政治环境方面进行了分析，他认为是一位“一直不曾过问此事的中共中央宣传部部长对文学、汉语分科以及文学课本选材不当提出严厉的批评”^[2]偶然造成的。有人认为是当时提倡阶级斗争的必然因素造成的，因为有人责问“今天全国人民以无比干劲建设社会主义，而现行文学教材却选编了一些消极避世、闲情逸致、儿女情长的作品来教育学生，这和今天轰轰烈烈的时代合拍吗？”^[3]多数论者从教学本身进行了总结：1. 教材内容有问题，汉语教材中语法繁复，文学教材按照文学史的发展由古到今的顺序来编选违背了学生的接受心理；2. 教学方法不对头，汉语课讲成了语言研究课，文学课上成了文学理论课；3. 教师自身的原因，教师的素质参差不齐，有的上得好，有的上得差，而且汉语、文学老师不相往来，缺乏协调、互补。教学存在问题尚可研究、探讨，政治因素的介入却让人无能为力。文学教育就这样“刚开了头，就煞了尾”，在“昙花一现”、“灵光一闪”之后，随即归入沉寂。

三、沉寂期

1956年《文汇报》开展了“语文教学的目的任务”的讨论。1956年10月和1957年1月,《人民教育》先后发表了《反对把语文课上成政治课》和《不要把语文教成文学课》两篇文章。1957年的中学语文教学大纲对以上两方面进行了分析,提出了语文“工具论”,语文仅仅成了学习其他学科和日后从事工作的基本工具。工具论对把语文课上成政治课的错误做法确实起到了抑制作用,但没有对文学教育进行实事求是的总结。

1966年“文革”开始,没有全国统编的教材,各地自行编写,难见文学作品,充斥其间的是大量的“时评”、“社论”,语文课变成了“政文课”、“革命文艺课”,中学文学教育惨遭放逐、践踏。

四、复苏期

1978年,“文革”后制定的第一个中学语文教学大纲,仅仅是对1957年大纲的简单修订,大纲没有提及文学教育。1980年人民教育出版社编写了一套初中《阅读》教材,在说明中提出要培养学生初步欣赏文学作品的的能力,有人认为这是“‘文革’后呼唤文学教育的最早声音”^[7]。1982年颁布的《全日制中学语文教学大纲》,在初中阶段的“教学要求”中提出要培养学生“初步欣赏文学作品的的能力”,在高中阶段的“教学要求”中提出要使使学生“初步具有鉴赏文学作品的的能力”。中学文学教育真正开始复苏了。1986年《九年义务教育中学语文教学大纲(试用)》的“教学要

求”中有“初步欣赏文学作品的能力”。1980年《九年义务教育中学语文教学大纲（试用）》也有“初步欣赏文学的能力”。随后，多套九年义务教育和普通高中教材中出现了大量的文学作品。值得一提的是人教社通过编写教材来进行探索：一套是供重点中学使用的分编教材《六年制中学语文课本》。初中阶段分为两本，一本《阅读》，一本《作文·汉语》，猿年共 5册；高中阶段分编为《文言读本》（上、下）、《文学读本》（上、下）、《文化读本》（上、下）、《现代文选读》（上、下）、《文学作品选读》（上、下）、《思维与表达》（员~ 远册），总共 苑本 5册。这套教材，明显接受了汉语、文学分科的编写思想，同时，注意到了语文是重要的“文化载体”。这套教材，从 1983年出版，到 1985年出齐，1986年前进行了两轮试教。另一套是供普通高中使用的合编教材《普通高中·语文》。这套教材课文还像以上是文学作品（包括文学读本总共有 源多篇文学作品），高二全部是文学作品，高三有三分之二是文学作品，教材编者的意图是在高二培养学生的文学鉴赏能力，高三培养学生研讨、评价文学作品的的能力。这套教材从 1983年开始研究，1985年编写完成，先在“两省一市”（江西、山西、天津）试教，1986年起试验范围向安徽等省扩大。就在 1985年，为了指导试验的开展，颁布了《普通高级中学语文教学大纲（供试验用）》。大纲提升了文学教育的地位，将文学鉴赏能力写进“教学目的”，使“具有初步文学鉴赏能力”成为与现代文学阅读能力、写作能力、口语交际能力、阅读浅显的文言文的能力相并列的能力之一，肯定了加强文学教育的必然趋势。

这一阶段有关语文学科性质的论争结果是达成共识：语文既有工具性又有人文性。就在文学教育即将重展雄风之时，~~1997~~1997年末《北京文学》刊发了《女儿的作业》（邹静之）、《中学语文教学手记》（王丽）、《文学教育的悲哀》（薛毅）三篇文章，矛头直指中学语文教学中的文学教育弥漫着的工具理性，呼吁人们关注久已经失落的人文（文学）精神，从而引发了社会各界对中学语文教学的大批判，使语文教育遭遇了世纪末的尴尬。有人说语文教育“病入膏肓”，有人说语文教育“误尽苍生”。

五、重振期

语文教育内部自然发展和外部讨论刺激相结合，让中学文学教育得以重整旗鼓，人们也可以名正言顺地讨论了。~~1997~~1997年 苑月颁布的《全日制义务教育语文课程标准（实验稿）》、~~1997~~1997年 源月颁布的《全日制普通高级中学语文大纲》和 ~~1997~~1997年 缘月颁布的《全日制普通高中语文课程标准（实验）》，都对中学文学教育做出了较为明确的规定。但是，我们发现目前人们在热烈讨论时意气用事的太多，如争论是否应该单独设科，争论其与语文教育的关系，而充分说理的太少；从宏观上谈论作用、原则的太多，从微观上探讨课堂教学的太少，以至于出现“正处于无米下锅的窘况”^[10]的反常现象。

□（本章发表于 ~~1997~~1997年第 0期《阅读与写作》，题为《中学文学教育百年简史》）

注释：

[员][圆][源] 叶苍岑主编：《中学语文教学通论》。北京教育出版社，~~员999~~年版，第~~员6-16~~猿-猿猿 源-源 缘-缘 苑页；

[猿][缘] 刘国正：《似曾相识燕归来——中学文学教育的风雨历程》。《课程·教材·教法》，~~1999~~年第 远期；

[远] 邢英，刘正伟：《世纪之建构：~~员999~~年汉语、文学分科教学综论》。《中学语文教学参考》，~~1999~~年第 员期；

[苑] 教育部基础教育司组织，语文课程标准研制组编写：《语文课程标准解读》。湖北教育出版社，~~1999~~年版，第 怨页；

[愿] 倪文锦，欧阳汝颖主编：《语文教育展望》。华东师范大学出版社，~~1999~~年版，第 员页。

第二部分 将接受美学引入中学 文学教育的理论探索

第一章 从接受美学看中学生文学 阅读鉴赏能力的培养

阅读是从印刷或书写的语言符号中获得意义（提取信息）并与作者、文本等展开交流与对话的心理过程，心理结构的完善与否，将决定阅读能力的高低。文学阅读能力的核心是文学鉴赏能力，但是“文学鉴赏一直是语文教学和语文教材的最大难点（甚至是盲点之一）”。^[1]如何优质高效地培养中学生的文学阅读能力，提高其鉴赏水平呢？接受美学家姚斯承袭海德格尔的“前结构”，伽达默尔的“理解视野”和皮亚杰的发生认识论原理提出的“期待视野”概念，对培养学生的文学阅读能力，提高其鉴赏水平有很大的借鉴价值。

一、中学生文学阅读鉴赏能力的构成

“期待视野”指阅读前读者的大脑并非呈“白板”状态，而是有一个“预成图式”，即阅读文学作品前先行具备

的一种知识框架和理论结构，也即既定的先在视野。正如鲁迅先生所说：阅读文学作品“读者也应有相当的程度。首先是识字，其次是大体的知识，而思想和感情，也须大抵达到相当的水平线。否则和文艺即不能发生联系。”^{〔四〕}可见，阅读文学作品，首先要有语言文字知识和文化生活知识。语言文字知识包括字词知识（字音、词义）、语法知识（字、词、句的组合方式）、修辞知识（修辞格、表达方式）。语言文字作为第二信号系统，它所指称的是具体的人、事、物、景等。所以，必须积累一定的生活知识和历史、地理、制度、礼俗等文化知识。只有积累了一定的语言文字知识和文化生活知识，才能初步读解文学作品。如读《诗经·伐檀》第一章：“坎坎伐檀兮，置之河之干兮。河水清且涟漪。不稼不穡，胡取禾三百廛兮？不狩不猎，胡瞻尔庭有县貆兮？彼君子兮，不素餐兮？”首先，穡（澤）、廛（糶）、县（曾）、貆（凜）等字音要会读。坎坎（砍树声）、干（河岸）、稼（种植）、穡（收获）、廛（一亩半地）、尔（你）、县（通“悬”）、彼（那）、素餐（白吃）等词义能解。“置之河之干兮”，即“置之于河之干兮”这个省略句式能懂。其他如知道伐檀、狩猎是怎么回事。这就告诉我们必须扎实地学习古今汉语知识，广泛深入地体验生活，使语文生活化，生活语文化，“加强语文实践”（《高中语文教学大纲》），来完善自己的认知心理结构。

但是，文学作品不是实用文体，只用解释性语言说明某个事实、阐明某个道理，而是用描述性语言表达一定的思想感情，如感时花为之溅泪，恨别鸟为之惊心，白发三千丈，雪花大如席，依现实生活逻辑看这是荒唐怪诞的，但这种文

学语言却极富审美功用。因为“文学是运用语言媒介加以表现的审美意识形态”。^[1]如果仅凭语言文字知识、文化生活知识，我们读出的只是《伐檀》的表层意思，而读不出深层意味，如伐檀坎坎声之悦耳，清河之涟漪之可目，奴隶反讽之情之可叹，又有隔句押韵、“兮”字收尾，长短对称的形式美、音乐感。可见，读解文学作品必须能对其内在的人、事、物、景及思想、感情、哲理等内容美与语言结构等形式美进行感知、理解、评析，也即审美。所以，必须构建审美心理结构。姚斯提出的“期待视野”就是由此而发的。他认为由几方面因素构成：“类型的先在理解”、“已经熟知的作品形式与主题”和“诗歌语言与实践语言的对立”。^[2]这就告诉我们：（员）要对诗歌、散文、小说、戏剧、传记文学、报告文学、影视文学等各种文体的主要特征能熟知与掌握。这样阅读时就会有选择地采用一定的方法去解读作品。如不能用读戏剧的方法去读朱自清的散文《背影》，不能用读诗歌的方法去读鲁迅的小说《阿 匝正传》。也就是说平时教学应让学生掌握一些文学理论知识（文学作品、文学创作、文学鉴赏、文学批评），如高中语文新教材第三册至第六册主要是文学作品，我们可在作品教学前让学生熟读《中国文学鉴赏》（袁行霈），《谈读诗与趣味培养》（朱光潜），《散文的艺术魅力》（余树森），《现当代小说鉴赏》（杨义），《古代小说鉴赏》（吴小如）及《现当代戏剧鉴赏》、《古代戏剧鉴赏》、《中国艺术里的虚与实》（宗白华）等知识短文——有的课文就是谈文学阅读的，如第五册的《重新创造的艺术天地》（谢冕）、第六册《文学与语言》（王力）等——也可选修《文学鉴赏常识》、《戏剧影视欣赏

与评论》、《美学常识》等课程。(圆)对某一类作家及其作品或某一类作品的内涵形式包括题材、情节、主题等充分了解,即需要一定的文学史知识。《高中语文教学大纲》中也强调要“了解课文涉及的重要作家作品知识,了解中国文学发展简况”。新教材第四册也附录了《中国古代文学概述》(方智范)和《二十世纪中国文学概述》(殷国明)。第五册有《我国古代小说的发展及其规律》(吴组缃)、《孟子简介》(罗宗强)、《唐诗简介》(郭预衡)、《鲁迅的生平和创作》(王富仁)、《西方现代主义戏剧简介》等。另外,还可选修《文史常识》等课程。需要指出的是教材中仍有不少外国文学作品,所以也应多介绍相关的外国文学简史。因为任何一部作品都是处于一定的时空之中,具备一定的文学史知识即建立了一个参照系。(猿)掌握一些文学创作知识。因为不同文体的创作有其不同的规律,把握这些特殊的规律有助于认识作品。正如古人讲的“操千曲而后晓声,观千剑而后识器”(刘勰《文心雕龙·知音》)。虽然《高中语文教学大纲》没有要求学生进行文学作品创作(圆四)猿年缘月颁布的普通高中《语文课程标准》有诗歌、散文、小说、戏剧、传记等文学作品写作的要求),但近些年高考作文规定文体不限或文体自选,即可写成诗歌、散文、小说、戏剧等,所以平时不能只要求学生写作记叙文、议论文、说明文应用文等实用文体,因为熟悉文学创作,更能把握作者的匠心,有利于文学鉴赏。因为只有具备以上三点才能真正认识到文学作品的内在美和外在美。这三方面形成“一种既定的先已构成的期待视野……它可以引导读者的(大众的)的理解,造成全面接受。”〔缁〕

二、中学生文学阅读鉴赏能力的培养

认知心理结构、审美心理结构所构成的框架完善与否将决定文学阅读鉴赏能力的高低。如《西游记》，小孩读出的是八十一难的惊险、孙悟空的神通等，而专家读出的是情节模式的变幻莫测，人物塑造时神、人、物三性合一的高妙新奇。正如托·斯·艾略特所说的：“头脑最简单的人可以看到情节，较有思想的人可以看到性格与性格冲突，文学知识较为丰富的人可以看到词语的表达方式，对音乐敏感的人可以看到节奏，只有那些具有更高理解力和敏感性的听众则可以发现某种逐渐揭示出来的内容意义。”^{〔1〕}文学阅读鉴赏就是读者以自己的内存图式与文本（作品）图式进行比较，或同化（把刺激纳入已有的图式之内，使其成为自身一部分）或顺化（遇到不能用原有的图式来同化新刺激时，便对原有图式加以修改或重复以求适应）。姚斯认为既定的期待视野与新文学作品之间存在一个审美距离，每次对新作品的接受，都会否定先前的接受经验，并由新经验再产生新的接受意识，这就造成“视野的变化”。“新的文本唤起了读者（听众）的期待视野和由先前文本所形成的准则，而这一期待视野和这一准则处在不断变化、修正、改变，甚至再生产之中”^{〔2〕}。皮亚杰倡导的发生认识论也认为，就一般而言，个体每遇到新刺激时，总是试图以原来图式去同化，若获得成功，便产生愉悦，而得到暂时的平衡。如果原有的图式无法同化刺激，个体便会作出顺化（顺应），即调节原有图式或重建新图式，直到达到认识上的新的平衡。^{〔3〕}对文学作品的内容形式、思想、感情等方面的认识只有在同化与顺

化、暂时平衡与新的平衡交替过程中逐步深化。相应地，读者的内在图式（期待视野）不断调整、重组，日臻完善，鉴赏水平也将逐步提高。

那么什么样的文本图式才能使读者的内在图式（期待视野）产生变化呢？姚斯指出：“期待视野与作品之间的距离，熟知的先在审美经验与新作品接受所需要的‘视野的变化’之间的距离，决定着文学作品的艺术性。”^{〔70〕}反过来说，文学作品的艺术性越高，越能加大期待视野与文学作品之间的审美距离，越有利于内在图式的重组与完善，越能提高鉴赏水平。而“通俗或娱乐艺术作品的特点是，这种接受美学不需要视野的任何变化，根据流行趣味标准，实现人们的期待”。^{〔71〕}可见，阅读言情、武侠之类的通俗娱乐作品是难以提高鉴赏水平的，必须经常、反复阅读经典名著，才能提高文学鉴赏水平。“当先前成功的作品的读者经验已经过时，失去了可欣赏性，新期待视野已经达到了更为普遍的交流时，才具备了改变审美标准的力量”。^{〔72〕}所以，歌德说：“鉴赏力不是靠观赏中等作品而是靠观赏最好的作品才能培育成。”^{〔73〕}我们平时进行文学教学，不能仅把课本当书本，要让学生将课本与《语文读本》结合起来学习，更要自读《高中语文教学大纲》中规定的“古诗文背诵篇目”（古文 10 篇，诗词曲 10 首）、“课外阅读推荐书目”（古今中外名著 10 部），甚至更多的经典作品。

总之，只有引导学生广泛深入地积累语文、生活知识和文学审美知识，大量反复地阅读经典作品，建立和完善认知心理结构和审美心理结构，在期待视野的形成变化中逐步培养起文学阅读能力，才能提高其鉴赏水平。

□（本文发表于 1984 年第 1 期《学语文》、1984 年第 1 期《中小学教师培训》，被中国人民大学资料复印中心 1984 年第 1 期、1984 年第 1 期《中学语文教与学》全文转载，题为《从接受美学谈中学生文学鉴赏能力的培养》）

注释：

[1] 刘真福：《文学鉴赏中的未定点——人教版普通高中语文新教材探索》。《课程·教材·教法》，1983 年第 1 期；

[2] 鲁迅：《文艺的大众化》，《鲁迅杂文全集》。河南人民出版社，1983 年版，第 222 页；

[3] 姚文放主编：《文学概论》。南京大学出版社，1984 年版，第 23 页；

[4] 袁[苑][怨][员][员] 刁[陋]· 姚斯、[陋]· 霍拉勃著，周宁、金元浦译：《接受美学与接受理论》。辽宁人民出版社，1986 年版，第 185 页；

[5] 韦克勒，沃伦著：《文学理论》。三联书店，1984 年版，第 185 页；

[6] 施良方著：《学习论》。人民教育出版社，1983 年版，第 185 页；

[7] 爱克曼著，朱光潜译：《歌德谈话录》。人民文学出版社，1984 年版，第 185 页。著名美学家朱光潜先生在《文学上的低级趣味》[见王运熙主编、张新编著：《中国文论选·现代卷（下）》。江苏文艺出版社，1985 年版，第 185 页]一文中将存在低级趣味的文学归纳为如下五种：[1] 靠“悬揣与突惊”提供乐趣，而无具体的情境、生动的人物和深刻情致的侦探故事；[2] 只写人生的某种特殊情绪，如男女失恋、爱情美满等人之“常情”，而不创造意象世界，以给人带来美感的“色情描写”；[3] 只揭露社会黑暗，而于最困逆的情境见于人的尊严，于黑暗的方面反映出世相的壮丽的未经艺术点染

的“黑幕描写”；^①“连篇累牍尽是月露风云”，堆砌美的题材而无真的情感的那些风花雪月的情调；^②继续重充当道德训诫、政治宣传的“差役”，不重读者是否接受的口号教条。朱光潜先生在《谈读诗与趣味的培养》（高中《语文》第一册）。人民教育出版社，~~1953~~1956年版，第~~108~~109页）中说：“艺术和欣赏艺术的趣味，都与滥调是死对头”，“要养成纯正的文学趣味，我们最好从读诗入手，能欣赏诗，自然能欣赏小说、戏剧及其他种类文学。”“一个人不喜欢诗，何以文学趣味就低下呢？因为一切纯文学都要有诗的特质。一部好小说或一部好戏剧都要当一首诗看。”我想，诗一般以鲜活的意象的排列组合营造一个情感流动的世界，以精约的语言来创造丰富意蕴，即存在众多未定性、空白点的文学样式，其他类文学作品如果其中具有诗的这种特质，必然会给人带来审美的愉悦、情感的共鸣和创造的乐趣。

第二章 从接受美学看中学文学 教学目标的设定

摇摇教学目标是教学过程实施、教学结果评价的一个重要依据。长期以来，我们的教学目标研究对认知领域较深入，情感领域涉及不多，审美领域几乎是空白。要整体提高学生的语文素养，必须明确情感目标和审美目标，所以高中语文《高中语文教学大纲》特别强调“感悟和熏陶”。文学是渗透着感情的艺术，是运用语言媒介加以表现的审美意识形态。然而，在《高中语文教学大纲》中只有“在教学过程中，要进一步培养学生热爱祖国语言文字、热爱中华民族优秀文化的感情，培养社会主义思想道德和爱国主义精神，培养高尚的审美情趣和一定的审美能力，发展健康个性，形成健全人格”及“理解作者的思想观点和感情”的宽泛规定，而未见情感、审美领域的具体指标。教学目标可以分为课程目标（整门学科）和课堂目标（单篇课文）。目前，课程目标（整门学科）和课堂目标（单篇课文）都存在分类简单化的问题，另外课堂目标（单篇课文）还存在强调划一性的问题。

一、中学文学教学目标的分类及存在的问题

我们先对文学阅读教学的课程目标作简单分类。认知领域的目标主要依据《高中语文教学大纲》的有关规定，情感领域和审美领域的目标借鉴欧培民先生（1984年）的研

究成果：

（一）认知目标

识记

了解课文涉及的重要作家、作品（含各种文体知识）。

了解中国文学（含部分外国文学）发展简况。

理解

感受文学形象。

整体把握作品的内容，理清思路，概括要点。

理解作品中的思想观点和情感。

品味文学作品的语言和艺术技巧的表现力。

运用

运用不同的规则鉴赏不同体裁的文学作品。

写作赏析文字或研究性小论文。

评价

评价文学作品内容形式的优缺点。

对文学作品进行阐发、质疑。

对文学作品提出自己独到的见解。

（二）情感目标

接受（感受）

能欣赏名言佳句、精彩的章节，对作品所阐发的思想有同感。

阅读能进入作品所描述的情景，并触发情意向，有进一步品味体验的愿望。

能按教师的要求阅读课文、口头或书面问答。

能有目的预习。

圃反应（情绪反应）

圃从文章的哲理美、形象美、结构美、语言美等方面获得美的愉悦和满足。

圃有意无意地模仿情节中角色的言行及文章的写作特点。

圃希望进一步了解相关知识及相关评价。

圃能产生阅读共鸣。

獠价值倾向（意志）

獠对课文中所描述的对象的正误、是非、美丑的鉴别。

獠对课文所显示的真理、正义以及人物美好心灵、崇高信念等产生某种价值感和信仰。

灑品格形成

灑能根据自己的价值标准、对课文作出情感反应。

灑能把某个人物形象、生活哲理内化为生活的偶像与准则。

（三）审美目标

圃对审美因素饱满的字、词、句作渗透在情绪、情感中非纯理性的审美理解，并用语言、文字表述之。

圃具备对课文各种美的表现形态进行说明的知识。

圃能初步区分课文的不同审美类型。

圃对课外读物及影视作品作出正确选择。

圃将课文的形象意境等通过想象、联想、描摹转变为比文本更为丰富广阔的审美情境，进行创造性阅读。

圃写作具有一定美感体验的“情境文”、“文学评论”等。

认知、情感、审美在具体阅读过程中并非逐一发生，往往相互交融。如审美体验常伴随情感的愉悦，情感的产生也离不开认知的成分。情感、审美又往往是认知深入的外在动力。上述三种目标在分类上也有交叉重合的地方，但不能因为难分难解就不分不解，问题的解决要靠更多的语文工作者长期深入地研究。尤其这两年认知心理学界在对内隐学习进行研究，我想这个问题最终会得到解决的。

课堂教学目标是课程教学目标的具体化。传统的课堂教学目标设计存在两个问题：

一是分类简单化。和课程教学目标一样，注重认知，稍涉情感，不涉审美。我们可参照前文述及的课程教学目标，结合单元教学要求、作品的不同特点和学生自身情况来设计。如《雷雨（节选）》（人教版高中第四册）可作如下设计：

认知目标

（员）了解一些曹禺的生平、创作及《雷雨》产生、流传情况。

（圆）了解现代话剧简史及话剧剧本特点。

（猿）从整体上弄清人物关系和剧情发展。

（源）理解剧本，通过回忆、对白把猿年不同地点、众多人事置放在周公馆的一天来处理所构筑的情节结构；在不断发展的矛盾冲突中通过富有个性化、兼具动作性又常含深意的人物语言（台词）来反映人物性格；情景交融的舞台说明；尖锐多向的矛盾冲突。

（缘）能通过口头表述或写作研究性的小论文的形式对剧本的主题、人物进行评价、阐发，甚至能提出自己独到的

见解。

情感目标

(员) 读课文后能产生阅读全剧的兴趣、课后排练成戏的愿望，有意模仿剧本的写作特点。

(圆) 在阅读中获得愉悦、满足，能对剧中人物命运产生共鸣。

(猿) 能联系自己的标准和现实生活，对剧中的人、事等作价值判断。

审美目标

(员) 能通过自己的生活积累、阅读积累，在阅读时通过想象、联想创造出比剧本更丰富、广阔的审美意境。

(圆) 对剧本的悲剧美、人物美、结构美（符合三一律）、语言美（如潜台词）进行说明。

目标细化确实费时、费力，但可减少仅凭经验、感觉教学所产生的随意性、盲目性。学生是否达到所设置的情感、审美目标确实难以观察、测量，但教师可以通过与学生的感情交流、对话和分析学生的习作等来了解学生的内在体验已达到何种程度。

二是强调划一性。“许多国家在阅读教学目标中都提出应当重视学生对读物的反应、鉴别、批评和评价；自觉地通过阅读去参与社会，参与大众交际。相比之下，我国阅读教学目标则是更多地集中在要求学生对读物客体的精确理解和背诵积累上”^{〔10〕}。因为我们往往无视文学文本的未定性和学生理解的差异性。而其他国家，如美国“语文学科阅读教学目标”就强调“学生以自己的反应和读物的文学特点为基础，用批判的眼光去评价文学作品”（出处同前）。我们

在下面具体分析。

二、中学文学教学目标的确定

我们以接受美学的观点对此作一分析。接受美学家伊瑟尔说：“本文的结构和读者对结构的理解活动便成为交流活动的两极。”^[1]本文结构的未定性、规定性与读者理解的差异性、共同性造成读解结果的多样性与一致性。

（一）多样性

如前所述，文学作品是一个由不同层次和维面构成的“召唤结构”，其中的语义、句法、结构、意境等存在的未定性和空白点星罗棋布，给读者预留了多处想象和联想的空间。而读者的情况又千差万别：认知结构的完善与否造成认知水平的高与低（“少年读书，如隙中窥月；中年读书，如庭中望月；老年读书，如台中玩月”。见张潮《幽梦影》；黄庭坚跋陶潜诗云：“血气方刚时，读此诗如嚼枯木，及绵历世事，知决定无所用智。”）；气质有多血质、胆汁质、黏液质、抑郁质之分（“慷慨者逆声而击节，酝藉者见密而高蹈，浮绘者观绮而跃心，爱奇者闻诡而惊听”。见《文心雕龙·知音》）；性格有内倾型、外倾型之分，造成阅读态度有消遣型、实用型、审美批判型之别（“红袖添香夜读书”；“书中自有千钟粟”。见宋真宗《读书乐》；“读书足以怡情”，见培根《谈读书》）；阅读方式有精读、略读之别（陶潜的“不求甚解”，徐庶的“务于精熟”。见邓拓《燕山夜话》）；时节、环境的不同也造成阅读心境的不同（“读经宜冬，其神专也；读史宜夏，其时久也；读诸子宜秋，其致别也；读诸集宜春，其机畅也”。见张潮《幽梦影》），还有民

族、时代的种种差别，这样在确定未定、填补空白时就产生了见仁见智、歧义百出的现象，虽时有曲解、误解，也不乏新见、创见。所以，容易给人造成错觉，把接受美学等同于“一千个读者有一千个哈姆雷特”，“仁者见之谓仁，智者见之谓智”，读解随之成了脱离文本的玄思臆想。把接受美学引入中学文学教育，那么课堂就成了沙龙，教学成了“放羊”。这是不正确的，接受美学强调对文本再创造，不是凭空捏造；强调读者的主观能动性，不是主观随意性。“本文的相对不确定性允许本文的实现有一定的选择范围。然而这并不说理解是随意的，确定性与不确定性的交织决定了本文与读者间的相互作用，这种双向生成过程绝非随意性。”^{〔溯〕}接受美学并不忽视一致性。

（二）一致性

一方面，文本的内容、形式存在着规定性。词语的直指义是明确的，“三”不会变成“四”，“水”不会被想象成“火”。即使词义是多指的，如“人”，但在“人来了”、“来人了”、“他还没成人”、“他不是人”这些语境的限制中，也是相对明确的。另外，文本中的人、事、物、景，也是相对稳定的。如《祝福》（人教版高中第四册）中的鲁镇不会变成上海，祥林嫂不会变成子君，祥林嫂丧夫失子，不会变成儿女绕膝。文本的形式，如诗歌、散文、小说、戏剧，也都有既定的创作规律和特有的艺术手法。“文学本文的意义只能在阅读主体中实现，而不是完全取决于读者”^{〔繹〕}。“文本的规定性也严格地制约着接受活动，以使其不至于脱离文本的意向和文本的结构，而对文本的意义作随意的理解和解释”。“读者被置于事件之中，在含蓄处寻找不尽之意，

已言之物表现为作为未言之物参照系的意味”。^[120]可见，阅读以尊重文本为前提，在文本的引导与控制之下，发掘未尽之意，联想未写之物。另一方面，读者虽千差万别，也常心理攸同。共同的民族文化心理积淀、生活和阅读经验积累、受教育程度，造成认知水平、审美水平、阅读态度、阅读方式共同的一面。这被另一位研究读者理论的美国读者反应批评家费什称为“解释团体”^[121]。他认为具有一个社会化的公共理解系统制约着读者的理解。接受美学家姚斯更是提出了历史理解的主张：“就当代读者而言，《烦厌》一诗可以满足何种期待？否定何种期待？本文与之发生联系的文学传统是什么？历史、社会的条件是什么？作者本人是如何理解这首诗的？第一次接受赋予这首诗的意义是什么？在今后的接受史中，其中哪一种意义被具体化了？”^[122]易而言之，读者的理解、解释要参照已阅的作品、传统的作品、创作背景、作者本意、不同时代的不同读者及同一时代的不同读者的读解成果等。可见接受美学不完全否定作者中心主义发掘作者本意、复现历史原貌，也不完全否定文本中心主义专注文本内容与形式的分析，而是更强调一致性下的多样性。把接受美学引入文学教育，是引导学生在一致性理解的基础上进行创造性理解。

综上所述，教师备课在确定教学目标时，既要结合教学大纲、单元要求、学生情况，并根据作品的规定性、理解的一致性来确定，又要充分估计作品的未定性、理解的差异性，因为后者有利于创造性理解，有利于课堂气氛活跃。这样在具体实施教学任务、组织教学进程时，便于教师有意识地进行激励与监控、点拨与归纳。如《雷雨》（人教版，高

中《语文》第四册），通过回忆、对白把 猿年不同地点众多人事置放在周公馆的一天来处理以构筑紧凑集中的情节结构；通过富有个性化、兼有动作性又常含深意的人物语言（台词）来反映人物性格；极具诗意氛围的舞台说明，尖锐多向的矛盾冲突等等，这些是既定的，学生之间的理解大致不谬。但是，主题是反封建主义，还是反资本主义，还是反抗命运；人物如周朴园是冷酷、虚伪、残忍、奸诈，还是真情、恋旧、有才干、有魅力；事件如周朴园与侍萍 猿年前的同居是真爱还是玩弄，猿年来的怀念是真诚还是伪善或二者兼有，猿年后的绝情是出于自私还是被逼无奈，这些是未定的，学生的理解可能差别很大。从这两方面入手来确定教学目标，既关注了学生的共性，又激活了学生的个性。学生在课堂上既学到了知识、提高了能力又开拓了思维、产生了兴趣。这样无论是教还是学都做到了既实又活。

总之，文学阅读教学目标应从认知、情感、审美三方面进行分类，在设定时又要做到实与活的统一，即处理好预设与生成的辩证关系。

□（本章部分内容发表于 猿年 第 近期《阅读与写作》，题为《文学理解的多样性与一致性》）

注释：

[员] 区培民著：《语文教学课堂行为系统论析》。华东师范大学出版社，猿年版，第 页；

[圆] 倪文锦，欧阳汝颖主编：《语文教育展望》。华东师范大学出版社，猿年，第 页；

[猿] [源] [缘] [远] 沃尔夫冈·伊瑟尔著，金元浦、周宁译：《阅

读活动——审美反应理论》。中国社会科学出版社，1985年版，第140—141页；

[匈] 斯坦利·费什著，文楚安译：《读者反应批评：理论与实践》中国社会科学出版社，1988年版，第1页；

[愿] 刁爱玲·姚斯、硃悦·霍拉勃著，周宁、金元浦译：《接受美学与接受理论》。辽宁人民出版社，1987年版，第140页。

第三章 从接受美学看中学文学 教材的选材、编写

摇摇人民教育出版社的刘真福先生曾慨叹：“文学鉴赏一直是语文教学和语文教材的最大难点（甚至是盲点）之一”。^{〔四〕}如果将人教社 1996年 7月之后版（下简称新教材）与 1996年 7月版（下简称老教材）的高中语文教材比较一下，会发现新教材有两个显著特点：（一）文学作品比例加大，经典占多。（二）文学作品之前的提示语简化，之后的思考题多向化（1996年 7月经修订后出版的必修教材则完全取消了“阅读提示”）。现以接受美学的理论对比分析其优劣得失。

一、中学文学教材的选材

接受美学家伊瑟尔说：“解释性文本无论如何都是在阐明一种论点或传播某一信息。”它关涉某一既定的客体，“这一表述形式便可以得到预期的精确性。”即其语言的内涵明晰精确。而在“虚构文本中，这一关联性则被趋向丰富多彩形态的空白所打破，它开放了不断增加的多种可能。”^{〔四〕}即其语言是含蓄多指的。解释性文本指记叙文、议论文、说明文、应用文等实用文体，虚构性文本指诗歌、小说、散文、戏剧等文学作品。这一语言特点使得文学作品成为一个充满未定性和空白点的“召唤结构”。“作品的未定性与空白促使读者去找寻作品的意义，从而赋予他参与作品意义构成的权利”；^{〔四〕}与作品展开交流和对话。读者因作品

的召唤而积极主动地去阅读、探究，也可能在填补空白、确定未定时，在提问、沉思、接受、否定时，在感知、理解、阐发、评价时，是见人未见，发人未发。而实用文体不具备这种功能。所以要扭转阅读教学学生被动接受的局面，确立学生的主体地位，激发其创新精神，必须增加文学作品的比例。另外，如前所述，文学作品能陶冶情操、塑造人格，有利于培养学生的审美能力，发展健康的个性。同时在阅读文学作品时，学生须积极运用形象思维、逻辑思维等思维形式，又有利于学生智力的发展等等。从这些角度考虑也应加大文学作品的比例。老教材总计 76 个单元，现代文中，实用文体 57 个单元，约占 75%；文学作品 19 单元，约占 25%（见老教材“说明”）。新教材中，实用文体的数量明显减少，即使是实用文体也不同程度地关注其文学色彩，如《杜鹃枝上杜鹃啼》为科学小品，《咬文嚼字》为文艺论文等等，做到了“文质兼美”。相反，文学作品的比例明显加大，“高二全部文学作品，高三 80% 是文学作品，约占课文总数的 70%”（见新教材“说明”）。这种变动的原因不仅仅是近几年中学教材因实用文体过多而受到社会各界的指斥，更主要的是将文学作品作为阅读对象更符合阅读教学的规律，更有利于学生的健全发展。

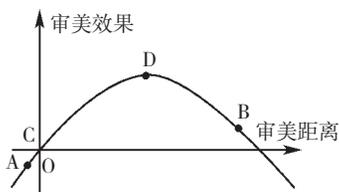
那么，选择什么样的文学作品才适合学生阅读，让他们与之进行有意义的交流和对话呢？接受美学家姚斯认为：“如果人们把既定的期待视野与新作品出现之间的不一致描绘成审美距离，那么新作品的接受就可以通过对熟悉经验的否定或通过把新经验提高到意识层次，造成‘视野的变化’，然后，这种审美距离又可以根据读者的反应与批评家

的判断（自发的成功、拒绝或振动，零散的赞同，逐渐的或滞后的理解）历史性地对象化”。^{〔溯〕}学界一般认为文本与读者之间的审美距离可分为四种：

Ⅰ 文本远低于读者（此处指中学生，下同）水平。这类文本内容肤浅，形式俗套，如童话、民歌诗等。

Ⅱ 文本远高于读者水平，这类文本内容深奥、形式怪诞，如玄言朦胧诗歌、意识流小说等。

Ⅲ 文本平行于读者水平。这类文本内容为流行主题，形式用习见的技巧。如当下的武侠、言情、反腐、反恐等作品。



Ⅳ 文本略高于读者水平。这类文本内涵丰富、形式别致，读者既熟悉又陌生，如一些经典名篇。

从上图可见，文本与读者的审美距离过小、过大、重合，都要么无法使读者与之进行有意义地交流、对话，要么仅供消遣取悦，毫无审美效果，因为“读者意识的参与是有限度的。如果本文的构成之物过于清晰，使读者殆无想象之余地，或其构成之物过于晦涩，使读者根本无从想象，这两种情况无法使阅读活动中的双方达成完善的交融。或者是文如白水，阅读无余味可言；或者跳跃过大，读者极度紧张，这正是阅读活动中读者所不堪忍受的两极。显然本文的这两种情形很难使读者作出满意的选择。”^{〔续〕}这些都不能改变期待视野，不利于阅读能力的提高。只有第四种文本，可激发学生的阅读兴趣，唤起创造激情，通过自己的读解和教师的指点，改变期待视野，提高阅读能力。所以应考虑学生

的认知水平、审美水平，选择难易适中的经典名篇作为课文。可见，撇开思想教育不谈，单从阅读、审美角度来看老教材选入一批时文是不恰当的，新教材中深奥的《逍遥游》（~~1956年~~1956年10月版时已将其由第一册调至第四册，代之以《秋水》）、晦暗的《锦瑟》只适合大学生研读。

二、中学文学教材的编写

老教材每篇课文前有详尽的“预习提示”、“自读提示”。以《项链》（高中第二册）为例，有玛蒂尔德虚荣性格和心理活动的描写的分析并涉及主旨，有对故事情节发展的概括并涉及主体构思与结尾安排的精巧等，总计 1000 字。再加上教师要求学生课前仔细阅读“提示”，而且一开始上课就介绍作者生平、创作背景（有些在课文的“提示”和“注释”中已作了详尽交代），这样作品这个“召唤结构”就成了“拒斥结构”，“有意味的形式”就成了“寡味的形式”。阅读成了“对号入座”、“按图索骥”，学生也随之失去了探究的兴趣，无法享受创造的愉悦，只是迫于考试的压力、教师的威严而被动地阅读，这是无法真正进入作品的。因为读者与作品的交流成了“虚假偶然性”，“当双方彼此已十分了解‘行为方式’，以至二者对对方可能的反响和产生的结果都能准确地预言时，我们便看到一种虚假的偶然性，在这种情况下，双方的行为就像是一场排练好的戏，届时不过是通过这一仪式消除偶然性罢了”。^[20]所以，伊瑟尔强调“本文与读者间的不对称性”。老教材的编写方式恰恰是追求对称，从而造成课文与学生之间的审美距离为零，这样学生无须调整、重组自己的认识心理结构和审美心理结

构，新的期待视野无法形成，阅读能力也难以提高。学生接受的只是“提示”和教师所告诉的有关作品内容与形式的知识。新教材（高中第四册）对这篇作品只有“愿”字的提示：“莫泊桑被誉为19世纪世界短篇小说巨匠。本文是他的代表作之一，写的是一个平凡妇女生活中的悲剧。欣赏这篇小说，要注意把握它的人物形象，体会精巧的构思和深刻，细腻的心理描写。”这样既显简约化又有启发性，从而造成“本文与读者间不对称性”，使得学生急切地想知道那个女人的什么悲剧，是谁造成的，这个人物有什么特点，小说构思精巧在何处，深刻细腻的心理描写是如何进行的。学生通过再生想象、创造想象，通过接近、类比、对比、因果等联想方式，复现作者笔下的人、事、物、景，并结合自己的生活 and 阅读经验对作品中的空白点和未定性予以填补、具体化，或重组作品材料，或否定作者意旨。学生们的各抒己见，不仅挖掘、丰富了作品的内涵，而且能超越作品，见人（包括作者、教师）之未见，发人之未发。

“一部分文学作品，并不是一个自身独立地向每一个时代的每一个读者均提供同样的观点的客体。……它更像一部管弦乐谱，在其演中不断获得读者新的反应”^[10]。因此作品本身不可能存在，阅读者时也不可能得出唯一结论。一部作品，不同时代、不同民族的读者的阅读，同一时代、同一民族的读者的阅读结果往往是歧义百出、异彩纷呈。如果习题是封闭、单向的，就会像王荣生对初中《语文》中《天上的街市》的课后的“理解分析”题所分析的那样，“教材的编撰者似乎是将学生和教师设定为需要去完成某些指定任务的‘作业者’，‘阅读’的要点不在学生对诗歌本身的读解

与反应，而在于‘为什么’的推求和‘理由’的抽象陈述。而这些要学生‘思考’的问题，相信在正常的阅读和欣赏状态下是不会自然产生的”^{〔8〕}。例如，玛蒂尔德是虚荣，还是自尊？其悲剧是社会造成，是命运造成，还是性格造成的？得知项链是假的以后，可能出现哪些情节？所以课后思考题的设置应是开放的，多向的，从而能启发思考。新教材就采用了这种方式：

二、全班讨论玛蒂尔德形象，下边几种看法仅供参考。

❶ 她是一个被资产阶级虚荣心所腐蚀而导致丧失青春的悲剧形象。

❷ 对于发生在自己身上的戏剧性变化无能为力，只能听任摆布的宿命论形象。

❸ 她是一个由虚荣心导致错位到由诚实劳动导致复位，并最终找到自己的女性形象。

三、下边两题中任选一题，根据题意，自拟题目，写两三百字。

❶ 得知项链是假的以后，玛蒂尔德会有什么表现？注意心理描写。

❷ 假如项链没有丢掉，或者丢了以后立即得知项链是假的，玛蒂尔德的结局将怎样？

又如，人教社 2004 年 4 月版高一《语文》对《荷塘月色》这篇颇有争议的经典课后练习是这样设置的：

讨论：对于文中的“我”，应该怎样认识？下边两种看法供参考。

❶ 作者作为一个追求进步的知识分子，面对当时的社

会现实，思想是矛盾复杂的。反映在这篇课文中既有淡淡的哀愁，也有难得偷来片刻逍遥的淡淡的喜悦。

作者者在课文中自塑的形象，是一位平凡的丈夫和拘谨的教师。从文章中可以看出作者心地温厚，个性平和，处事谨慎，有所追求又“放不开”。

还有一题是：

对这些比喻，一般认为自然优美，有表现力。也有人认为，取材狭窄，阴柔、浮泛，过于直露，缺乏想象力。你的看法呢？与同学们交流一下。

当然，新教材的编写并非尽善尽美。如《祝福》（高中第四册）前的提示：“一个善良、勤劳的农村妇女，被冷漠的社会剥夺了做人和生的权利。这样的悲剧说明了什么？”祥林嫂的悲剧仅仅是社会造成的吗？鲁四老爷的斥责，柳妈的嘲笑，“我”的支吾，自己的愚昧，饥寒交迫，多种因素造成了她的死，不能限定为冷漠的社会。也可将多种观点编写进课后思考题，供学生讨论。新的《教师用书》中几乎每一课都罗列了不同观点，提供了多篇读解文字。教师应充分发挥《教师用书》的参考作用。

可见，按接受美学的理论看，新教材的选文、编写优点显著，但也有待改进。

他山之石，可以攻玉。在比较完新老教材之后，我们看接受美学的发源地德国的语文教材是怎样编写的，兹录如下：

马戏团——无所不能的世界

你读过盖特·罗施茨的小说《分币痣》吗？书中讲述了一个特别的马戏团的故事。马戏团本是一个无所不能的世

界，这本书也不例外，它可以为我们提供无数个叙述和表演的机会。右栏是书的一个选段：“小丑的喊叫”。我们为段落编了序号，感兴趣的同学可以阅读全书。左栏有阅读提示和练习，为了启发和引导你发挥想象，按照自己的方式阅读和讲述这个故事。（编排方式作了调整，小说《分币痣》选段“小丑的喊叫”放在左，“导读和练习”放在各段的右——引者）

课摇文	导读和练习
<p>1 汤姆·考尔特拥有世界上最大的马戏团。他演出的足迹遍及大西洋两岸。著名杂技演员们纷纷加盟登场。汤姆本人无疑是他们中的佼佼者。</p>	<p>2 做事开头就是一个名字 裁缝 悦 (汤姆·考尔特)。你会正确读出来吗？看到这个名字能联想到什么？请给这个人物画一幅肖像或勾勒一幅侧面像。画好后就对他进行人物描写（注意不要让别人听见）。然后相互介绍练习结果，并讨论一下什么样的人物的形象（包括语言）更符合原著的精神。</p>
<p>3 每天都有不少演员向汤姆提问求教，诸如：空中斤斗如何做得更精彩，是伸腿还是屈腿？高空钢丝倒立怎样做得既惊险又潇洒？怎样才能让飞刀在空中划弧但又能命中目标？</p>	<p>4 也许汤姆是个风趣的人，爱卖关子，比如他会请前来求教的人首先描述一下自己的设想，他可能说：“好啊，亲爱的倒立先生，您能先讲一讲，正常情况下高空钢丝倒立是怎样做的，然后我才能助你一臂之力，当然，我是说提供咨询……”请你与团长考尔特直接对话，和他讨论空中斤斗、高空钢丝倒立和飞刀等表演项目。</p>

(续表)

课摇文	导读和练习
<p>獯汤姆给他们一一示范，他们向他模仿。有时候他觉得，他们在利用他，以便学到他的演技。但有时候他又觉得，他们可能以为团长在利用他们扩大自己的名声，因为不管怎么说，公众的认可毕竟是属于他一人的。确实，北到欧洲北部，南达非洲南部，他的英名谁人不知，谁人不晓。国王们纷纷请他演出，女人们纷纷贴到他身边。那时的汤姆正是春风得意，心想事成。</p> <p>可是，一天早晨，他在开罗，发现自己额头上有一块黑斑，差不多有一分钱硬币那么大。当时没有介意，决定晚上演出前用化妆粉涂抹一下。他的演出是整个演出的高潮，远近许多观众慕名而来，不顾票价高低。在隔栏外面前拥后挤，几乎要破栏而入。</p>	<p>獯请你们设想各种简单的杂技动作，组合成一台杂技表演节目，取名为杂技学徒拜师汤姆·考尔特。</p> <p>为此，首先准备好一部“剧本”，就好像是拍电影或话剧剧，有出场人物、对话、导演说明词等。</p>
<p>灑演出那天晚上，汤姆正在作准备，饲养员忽然跑过来，说马群出现异常不安现象，请他速去查看。</p> <p>来到马厩，他发现一条大黑狗在马群中奔跑，于是投掷石块，把狗赶跑，还将饲养员狠狠地批了一顿，怪他没有照看好马厩，让野狗钻了进来。饲养员承认不是，但又辩解说，他从未见过这条狗，马厩门关得好好的，不知道狗是怎么闯进来的。可是汤姆认为这是借口。由于心中不愉，所以把额头上黑斑的事压根儿给忘了。这一去一回花了一些时间，现在已经轮到 he 上场了。</p>	<p>灑发挥你的想象力，把这段故事继续讲下去。请把间接引语、人物感受和思想活动用直接引语表达出来，可以采用对话、独白、批评和反驳等语言。</p> <p>然后朗读个人的想象叙述结果，谈论是否符合原文意思。</p> <p>与你的同桌设计人物对话，并把对话情境表演出来。</p>

(续表)

课摇文	导读和练习
<p>缘缘汤姆登上黑马后，便催马从隔离栏旁边进入跑马场，全场观众顿时人头涌动，齐声呼喊，并报以热烈掌声。</p> <p>一切如同往常，但又不同于往常。入场时，汤姆从负责拉幕的小丑身旁经过，当时就发现小丑表情同往常不一样，但并不知出了什么事，心想，也许今晚埃及国王来看演出（中午才与他共进午餐呢），所以观众觉得场面比较隆重，坐在位置上有些拘谨。</p> <p>只见他掉转头，朝入口处望去，待会儿四十匹马将像一道白色的闪电从那里奔腾入场。此刻，所有观众屏住呼吸，忽然，从入口处传来小丑的响亮的声音：“他脸上有一颗痣！”说着用手指着汤姆的额头。</p>	<p>缘研究一下，这段故事是从哪个角度叙述的，怎样看得出是从这个角度叙述的。请从小丑的角度叙述这段故事。</p> <p>确定一下，角度的改变对故事情节和叙述方式会产生什么影响。</p> <p>缘你能想象埃及国王是怎样从他的包厢观看演出的吗？</p>
<p>缘缘“一颗痣！”观众发出惊叫，“看汤姆脸上那颗痣呀！”这叫声迅速传遍每个角落，这叫声也传到埃及国王的包厢里。“什么？汤姆脸上有颗痣？”国王问他的陪同。于是他们拿起望远镜仔细观看，回答说：“有。”</p> <p>话音刚落，国王便从座位上站起，匆匆离开跑马场。他的随从紧随其后。</p>	<p>缘回到宫殿后，国王突然觉得有必要把当晚发生的事件记载到日记里，于是他招来宫里最高秘书执笔，由他本人口述……请你记录国王的日记内容。</p> <p>缘试比较不同的人是怎样发现和看待汤姆脸上那颗痣的。怎样可以分辨出这些区别？“痣”意味着什么？原文首先出现“一颗痣”，然后是“那颗痣”，两种表达有何区别？</p>

(续表)

课译文	导读和练习
<p>汤姆茫然失色，离开跑马场。回到自己的车篷后，看见打开着的化妆盒，这才恢复神智。</p> <p>他首先想弄清的是：是谁让小丑这么叫？为什么要对他叫？正在这时，饲养员进来请示：“要不要把这东西给毙了？”“要！”汤姆喊道，“给我毙了！”他以为，饲养员指的是小丑。转念一想又改口说：“当然不应将他毙了。”饲养员说：“那就随它去吧。”汤姆：“不！给的我带来！我要亲口问问他，他是怎么想的。”饲养员还没弄清楚是怎么一回事，汤姆又叫道：“你站在那儿发什么呆？还不给我把那家伙用铁链子捆来！”……</p>	<p>那条奇怪的黑狗确实让人琢磨不定。原著插图中也一再出现狗的各种形象。考虑一下狗在故事中起到什么作用？写一则以狗为中心角色的故事。为此，应当设想你对汤姆马戏团已经有了相当的了解：时间，地点，人物，情节等。</p>
<p>汤姆对小丑的误解终于搞清楚了。但他发现铁匠也向他不时投以斜视目光的时候，突然觉得有一股巨大的疲倦感向他袭来。这时，他压根儿不想有人将小丑扭来问罪了。自问难道我汤姆·考尔特要与一名小丑论长道短吗？这多可笑呀。再说，难道这一切不是我的过错吗？要不是我忘了涂抹黑斑，小丑也不至于高喊什么痣。令汤姆不解的是，为什么一块黑斑竟变成了黑痣，为什么一颗痣如此重要，这颗痣对他又将意味着什么呢。</p>	<p>汤姆自己也不知道，痣对他到底意味着什么。于是去找埃及国王私人大夫。这位大夫是汤姆的老朋友，因此没有必要请求国王特别恩准。大夫给汤姆作了检查，请他稍等片刻，大夫需要思考一番，并查阅了有关文献资料，然后给汤姆写下了诊断结果：“马戏团团长汤姆·考尔特先生额头上长有一颗分币大小的胎痣”。</p> <p>你们不是医生，只能凭想象理解……</p>

(续表)

课摇文	导读和练习
<p>旁鄙.....就这样汤姆独自一人坐了好一阵子,他忽然觉得周围一片寂静,这与往常大不一样。以往每次演出后,从跑马场到他的车篷,一路上是欢呼的人群。他的追星族一直呼唤他的名字,直到深夜不愿离去。观众们离去后,从马队车篷里总会久久传出演员们的阵阵笑声和音乐声。笑声和音乐过后,总会传来一两声马蹄的摩地,雄狮的呵气,也有鸟的啼鸣。此外,不时还会有人送来鲜花,打来贺电,或者某个大人物发来请柬。而现在.....</p> <p>第二天凌晨,正是天亮前最黑暗的时刻,汤姆听到车篷外传来脚步声和耳语声。他以为这一定是国王的使者,因为国王每天派人清晨给他送来一篮子精选的水果,以表达地主之意。他迅速打开车门,欲欢迎从未介意过的使者的到来.....</p>	<p>旁鄙“他迅速打开车门,欲欢迎从未介意过的使者的到来.....”故事讲到这里戛然而止。你感兴趣的话可以读原著,故事断开的地方很容易找到。</p> <p>可是,在你读原著之前应当先考虑一下,故事将会怎样继续发展。为此,首先拿张纸,记下你的想法,然后把汤姆接下去的故事写到本子里。</p>

框架故事和核心故事

以上阅读了小说《分币痣》的一个选段。你们已经发现,这个故事叙述的方式比较复杂。书中只有叙述,没有解释。故事给我们留下了一些空缺点,需要我们阅读理解时给予补充。这本书描述了一个马戏团世界,这个世界提供了无限的叙述可能性:书中一个人讲述另一个人的故事,而这另一个人又讲述别的故事.....

这篇文章的文前导语、文后的小结,都不是告诉学生答

案，而是启发学生的阅读方法与方向。最具特色的是“导读与练习”，像一位导师在引导学生在阅读过程中充分发挥自主性，以期获得创造性的读解成果。这种编写思想在于追求“读者的接受与反应”。这种“导读与练习”的编写方式类似于我国的“评点”、“旁批”的编写方式。

1998—1999年由人教社出版的在 100 多个县市区大面积推广使用的全国中小学九年义务教育初中《语文》教材，也采用了这种编排方式，但编写思想、编写内容都与德国教材迥异。如朱自清的《春》这一课的“评点”、“旁批”是这样的：

1. 盼春。

2. 大地处落笔画春。把大地苏醒的景象写得形象生动。

3. 描写春草。

4. 描写春花。

5. 如果不写“你不让我，我不让你”、“赶趟儿”，表达效果有什么不同？

6. “闹”改成“飞”好不好？为什么？

7. 描写春风。

8. 触觉。引诗句，打比方，感染力强。

9. 嗅觉。列各种气味，写得丰满。

10. 听觉。用拟人，写得活泼，有情趣，有声有色。

11. 描写鸟儿、牧童短笛与春风有什么联系？

12. 描写春雨。

13. “逼你的眼”烘托“青”，激发想象。

14. “黄晕”和雨有什么关系？

15. 描写春早人勤。

员愿赞春。

员愿三个比喻句的各是什么？它们的次序能颠倒吗？为什么？

这样“对学生来说，学习的内容都是相对外在于他们而被别人事先确定了的，学生的重要任务，是浸入这些诗文，并按权威者的指示，对那些被阐释过的诗文加以内化（了解和欣赏）”^[员]。这其实是以编者自己的读解代替众多学生的读解，学生阅读时无须反应，也无法反应，因为已被告诉了确定的答案。这样编写拒绝学生以想象填补空白，在品味时发掘未定，学生甚至进入不了作品，更不可能有批评、反驳、创造的权利与机会。

可见，我国的教材编写不仅要学西方的形式，更要汲取其精髓。

注释：

[员] 刘真福：《文学鉴赏中的未定点——人教版普通高中语文新教材探索》。见《课程·教材·教法》，员愿愿年第愿期；

[圆] [缘] [远] 沃尔夫冈·伊瑟尔著，金元浦、周宁译：《阅读活动——审美反应理论》。中国社会科学出版社，员愿愿年版，第圆圆圆圆愿页；

[猿] 沃尔夫冈·伊瑟尔：《文本的召唤结构》。金元浦著《接受反应文论》。山东教育出版社，员愿愿年版，第源猿页；

[源] [苑] 刁爱玲·姚斯、砸脱·霍拉勃著，周宁、金元浦译：《接受美学与接受理论》。辽宁人民出版社，员愿愿年版，第猿圆页。

[愿] [怨] 王荣生著：《语文科课程论基础》。上海教育出版社，圆园园蒙年版，第员愿猿猿愿页。

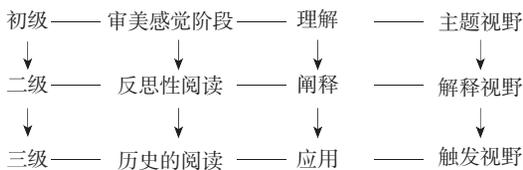
第四章 从接受美学看中学文学 教学过程模式

传统的文学作品阅读教学受古代“知人论世”、“以意逆志”（《孟子·万章》）以及 20 世纪 50 年代以来前苏联凯洛夫《教育学》理论的影响，形成了一个固定模式：“时代背景的介绍——作者生平的交代（含创作过程）——段落大意的分析（含解词释句）——主题思想的归纳——写作特点的总结”。如前所述，这其实是作者中心论、文本中心论的集中体现，即以作者、文本作为理解作品意义的根据，或企图复制历史原貌、复归作者原意，或视文本为一个完整的语言构造，其所有内容、意义都已存在于整体形式之中，文本之外无任何东西、任何意义，而专注于文本的语音、语义、题材、结构形式、表现技巧等的分析。其中合理因素自不待言，但这种单向的、静态的、封闭的阅读教学模式的弊端也是显而易见的：一方面，它忽略了文本自身因语义、句法、结构、意境诸多方面存在的未定性和空白点而形成的艺术张力，以及读者在确定未定性、填补空白点使文本具体化、现实化（把文本图式中的各种变量与读者内在图式中的不同方面联系起来）时所产生的创造性理解，只强调作品能一次性读完，并得出唯一结论。另一方面，以教师逐字逐段的阐释肢解作品，来代替学生自己主动地对原文整体的感悟。可见，这种阅读教学模式既忽略了文学作品本身的特征和文学阅读的真正内涵，也违背了教学要确立学生的主体

地位、发挥教师的主导作用的规律，更不利于“发展（学生的）健康个性”、“培养创造精神”（《高中语文教学大纲》）。

接受美学认为作品的意义只有在阅读过程中才能产生，它是文本与读者相互作用的产物。阅读并非被动地反应文本的刺激，而是主动地参与文本的构建，与文本及作者对话、交流。因为文本是一个存在众多未定性、空白点的未完成的、开放的、动态的“图式结构”。“作品的未定性与意义空白，促使读者去寻找作品的意义，从而赋予他参与作品意义构成的权利”。^[1]可见，阅读要靠学生自己去读，并创造性地去理解，故不可能存在，也不可能得出唯一结论。“一部文学作品，并不是一个自身独立地向每一个时代的每一个读者均提供同样观点的客体。……它更像一部管弦乐谱，在其演奏中不断获得读者新的反映，使文本从词的形态中解放出来，成为一种当代的存在。”^[2]可见，作品的意义也不是靠一个人、一次性阅读就能完整把握的。

接受美学家姚斯在《阅读的视野嬗变中的诗歌本文》^[3]一文中把文本的解读分成逐层递进的三个阶段。我们可据此构建一个真正意义上的文学阅读模式。但姚文中术语多变，且语焉不详，现将其归纳如下图，并结合《荷花淀》（人教版·高中第四册）的阅读教学，逐一申述如下：



匍匐级。我称之为复现（复活）作者、文本的意象世界（主题视野），即“作品对我说什么”的阶段。创作是选言（字、词、句、篇）明象（人、事、物、景）、聚象显意（思想、感情、动机）过程，这一阶段的阅读正好与之相反，是由言明象、据象味意的过程，读者接触的文本是一套语言文字符号系统。所以，首先必须把言转换成象（物象——意象）。语言文字具有所指（客观世界，与抽象概念相关，如当我们读到“水”时，知道它指代一种物质）和能指（审美世界，与人的情意相关，如由水的柔联想到“女人是水做的”，由水的韧联想到“水滴穿石”，由水的易逝联想到“逝者如斯，不舍昼夜”式的慨叹，由水的不断联想到“问君能有几多愁，恰似一江春水向东流”式的哀伤等等，还有各种形态、质地的水）两种功能。作者的创作并非再现客观世界，而是通过表现手法构建一个有所选择、渗透着情感的意象世界，即审美世界。其采用的语言并非简单地阐明一个观点、传递一个信息而具体、明确，而是陌生化的、有意味的。尤其是其中的用典、象征、双关、讳饰、隐喻等，更容易造成复指多义。如屈骚中的香草美人，辛词中的利剑长虹，“柳”谐“留”，“亭”谐“停”等。即朱光潜所说的“文学阅读不仅要关注直指意义，更主要的是熟悉其联想意义”。^[澜]也即夏丏尊说的“‘田园’不但只解作种菜的地方，‘春雨’不但只解作春天的雨吧。见了‘新绿’二字就会感到希望，焕然造化之功，少年气概等等说不尽的情趣。等见了‘落叶’二字就会感到无常寂寞等说不尽的诗味。真的生活如此，真的文学也如此”。^[纒]即对语言有灵敏的感觉（语感）。学生具有一定的生活体验积累、

阅读审美经验积累，从而形成这种直觉感知能力。有了这种能力，通过再造想象复现文本中依一定的方式营构的意象世界。“从文本的肌质及其结构的封闭整体中去认识具有意味的词语功能和审美对应物”。^[10]并进而体味作品的意旨甚至深层的哲理意蕴，“把本文置于一个全然陌生的语境中，而赋予本文一个超出意义视野之外的意义，或曰本文的意向性”。^[11]这一阶段的教学应指导学生通过言语解读从整体上把握文本意象世界，并能身临其境、设身处地地感知、体味其中的意蕴。这其实是欣赏性阅读。

如阅读《荷花淀》可由教师朗诵全文，学生闭上眼睛展开再造想象、联想，再现作者笔下的文本意象世界，并移情体味其中情旨。以开头场景描写为例，在教师朗诵时，学生脑中自然复现一幅空灵剔透的淀边织席图——蓝蓝的天空、皎洁的月光、微微的风、薄薄的雾、悠悠荡着的银白的淀水、飘着淡淡的香气的密密的荷叶。月下，小屋，一个女人手里编织着洁白的苇眉子，脚下是一片洁白的苇席。我们从作者笔下环境的幽静清新、女人的圣洁温顺中读出了作者对这片土地的眷恋之情，如果联系作品整体则可体味出内存的意旨：如此优美的风光不容敌人来破坏，如此恬美的生活不允敌人来侵扰。

■二级。通过重构作者的意象世界，创造自己的意象世界（解释视野），即“我对作品说什么”的过程。正如前面提及的文本是一个未完成的“图式结构”，作者创作时设计未定、留有空白，“从对实践语言的习惯性常规的破坏或反拨产生的句法空白；从自然铺叙的结构章法发展到跳跃、穿插、转接、倒叙、缺失等结构空白；由单一视点（叙述

者视点)发展为人物视点、情节视点、读者视点等多种视点的游移交替,通过互相矛盾的叙述,造成‘悬念’等阅读中的动力空白:最后走向对文外之旨、韵外之致的整体意境空白的追求。”^[16]阅读时在作者的暗示、意旨及文本的规定、制约下去确定未定、填补空白,进行有意识的误读、创读,以自主阐释来丰富和超越文本。到这一步已达到《高中语文教学大纲》所要求的“感受文学形象,品味文学作品的语言和表现技巧”。阅读的自主意识已明显加强。接下来的一步应将两个意象世界进行比较,体味两个意象世界的内容与形式的异同与优劣(反思性阅读),初步达到《高中语文教学大纲》要求的“能对课文进行阐发、评价和质疑”。这一阶段的教学,教师应指导学生从头到尾、从局部到整体地去默读,积极开展多种联想(相近、相似、类比、对比、因果、种属联想等)和创造想象(再造想象、创造想象,创造想象包括综合化、黏合化等),允许误读、鼓励创读(后文将详细论述);要求学生从第一阶段的移情认同转向理性审视;再进一步让学生交流自己误读、创读的成果,教师作相应的辨析和归纳。这其实是批判性阅读(张必隐先生在《阅读心理学》中指出:“批判性阅读指的是,不仅仅以作者所意图的方式赋予材料一定的意义,而且,还能够超越作者所赋予的信息,对阅读材料批判地加以评价。”)。^[17]

如《荷花淀》因其自然环境意境化、社会环境散点化、人物写意化、情节片段化^[18],造成众多未定性和空白点。我们可以引导学生在积极地运用多种联想和创造想象来确定未定、填补空白,使景物完形、人物完善、情节完整。如主

要人物水生嫂无名无姓，其肖像、服饰、心理也未涉及。另外五个女人商量寻夫一节，除标志水生嫂一人身份外，其他四位只是简短几句对白。我们可从肖像、服饰、动作、神态、心理甚至其所处环境进行增加修饰，使其血肉丰满、跃然纸上。小说以水生嫂等待任游击组长的丈夫归来开头，以水生嫂及妇女们配合子弟兵作战结尾，时间从夏到秋到冬，地点从家到村到淀，人物事件多，时空跨度大，但作者在中间只选取了四个片段：夫妻话别——探夫遇敌——助夫杀敌——学夫抗敌。正如孙犁自己说的：“《荷花淀》所反映的只是生活的一鳞半爪。”（《孙犁书话》）小说写抗敌，但水生走后怎样谋划抗敌；遇敌后，敌人怎样行动，杀敌场面如何；秋后妇女们表现怎样；等等，小说或不置一词进行虚化，或寥寥几笔进行淡化。我们可填补、充实，使其前后连贯、首尾完整。然后再比较作者笔下的人物、情节及其表现方法与我们构筑的人物、情节及其表现方法，有何异同，孰优孰劣，从而进行评价、质疑。这样既理解了文本，又理解了自我。即“通过系统地阐述这一整体，使我们能够系统地阐述我们自己，发现我们至今仍未意识到的内在世界”。^[68]

獯三级。联系历史意象世界。此处的“触发”即联系。姚斯以波德莱尔的《烦厌》为例提出了历史理解的几个问题：“就当代读者而言，《烦厌》一诗可以满足何种期待，否定何种期待？本文与之发生联系的文学传统是什么？历史、社会的条件是什么？作者本人是如何理解这首诗的？第一次接受赋予这首诗的意义是什么？在今后的接受史中，其中哪一种意义被具体化了？”^[69]我们可从这些发问中推知历史理解的范围：和自己以前阅读的作品比较优劣。其内容和

形式对传统文学有哪些摒弃、继承或超越。本文创作的背景怎样、作者本意如何，这是需要了解的。孟子说：“颂（诵）其诗，读其书，不知其人可乎？是以论其世也，是尚友也。”即认为了解作品，应该对作者生平及其所处的时代有所了解，以此与古人为友。另外，还要了解接受过程中众多历史上的、同时代的读者对其已读解到何种程度（垂直接受、水平接受）。这其实是在前两级阅读的基础上返观、审视在复现和重构意象世界时已意识到的或未意识到的问题。只有联系这些，才能评价文本写了什么、我重建了什么、文本怎样写、我怎样重建的、文本为什么这样写、我为什么这样重建等方面的正与误、完善与缺陷，才能对文本本身和自己的阅读的认识更全面。在三级视野的碰撞交流中也可能生发更多的未定性、空白点（见下图），从而使作品的内涵更丰富，也使阅读活动得以继续进行，最终使整个阅读教学达到呈现一种开放的格局。这其实是研究性阅读。

如《荷花淀》阅读的最后一阶段，可指导学生将水生嫂与祥林嫂等其他女性比较；可将这部小说与其他战争题材的小说比较阅读；介绍作者生平、时代背景，作者自己谈创作本意的文章《关于 荷花淀 的写作》（见《孙犁书话》），并提供其他人的读解文字如林志浩的《充分体现孙犁艺术特色的 荷花淀 》、郝宇民的《荷花淀 ——战争小说的一曲纯美绝唱》（见《教师用书》），也可从多种现当代文学史、课本所列网站中去查找相关资料。师生共同讨论、交流，开展研究性阅读。

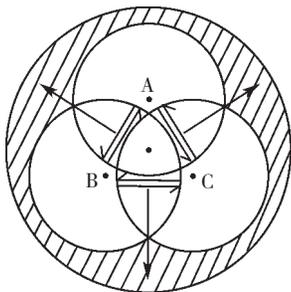
■作者营构的意象世界

■读者重建的意象世界

摇摇恍历史意象世界

▨代表新的未定性、空白点

但是，有两点需要强调：一，第一步和第二步并非严格分离，因为阅读不可能绝对地身临其（作品）境、设身处



（作者）地，读者总是带着自己的生活、阅读经历和自己的思想、情感去感受文本。但是，第一步和第二步在想象方式上有再造与创造性的区别，在自主意识上有弱与强的区别，在认识上有感性与理性的区别。二，模式因有一定的程式、序列，极易导致模式化，而使学生感到单调、乏味，教学是要考虑其变式。可把第三步中有些内容放在第一步之前，如教读卞之琳的诗《断章》：“你站在桥上看风景，看风景的人在楼上看你，明月装饰了你的窗子，你装饰了别人的梦。”（高中《语文》第三册）我们先让学生阅读废名的小说《菱荡》中的片段：“一条线排着，十来重瓦屋泥墙，石灰画得砖块分明，太阳底下更有一种光泽，表示陶家村总是兴兴旺旺的。屋后一个竹林，绿叶堆成了台阶的样子倾斜至河岸，河水沿竹子打一个弯，潺潺流过。这里离城才是真近，中间就是河，城墙的一段正对了竹子临水而立。竹林里一条小河，城上窥得见，不当心河边忽然站了个人，陶家村人出来挑水。落山的太阳射不过陶家村的时候（这时候城里人很多），少不了有人攀了城垛子探着望水，但是结果城上人望城下人，仿佛不会说水清竹叶绿，——城下人也望城上。”提问诗与小说在观点、内容、形式有何不同？这样

可激发学生阅读兴趣。也可把第三步中的有些内容放在第二步之中。如有关《断章》的类别是哲理诗还是爱情诗，主题是“相对论”还是“装饰说”，诗中的“你”、“人”是男士还是女郎，有争议（见第五部分），我们可在学生初读后再将其告诉学生，让他们带着问题阅读，有利于思考的深入。但是模式作为规律的表现形式，有些是不能改变的。既然是阅读，教师就不能一开始就分析，必须让学生自己去阅读。既然要鼓励学生创造性地理解，教师就不能一开始就介绍时代背景、创作经历等，以免先入为主。关于这两点在第三部分第二章“接受美学指导下的中学文学教育四种文体设计示例”体现较具体。

总之，这种新的文学教育模式，不仅丰富了作品的内涵，调动了学生的积极性、主动性，发挥了学生的创造性，张扬了学生的个性，活跃了课堂气氛；也使课堂阅读鉴赏得以向课外探求研究无限延伸；同时，长期进行有利于学生可持续发展。

□（本章发表于 1994 年第 1 期《黄山高专学报》、1995 年第 2 期《浙江教育科学》，题为《以接受美学的视野嬗变理论来构建新的文学阅读模式》）

注释：

[员] 沃尔夫冈·伊瑟尔：《文本的召唤结构》。见金元浦著：《接受反应文论》。山东教育出版社，1995 年版，第 124 页；

[圆] [猿] [远] [苑] [员] 姚斯、[员] 霍拉勃著，周宁、金元浦译：《接受美学与接受理论》。辽宁人民出版社，1987 年版，第 124 页；

[源] 朱光潜：《咬文嚼字》。高中《语文》第 圆册。人民教育出版社，圆园园年 版，第 缘页；

[缘] 叶圣陶著：《叶圣陶语文教育论集（上）》。教育科学出版社，员圆园年 版，第 圆页；

[愿] 金元浦：《论文本——读者的交流与对话》。见《晋阳学刊》，员圆园年 第 猿期。金元浦在《学术论丛》员圆园年 第 圆期《文学阅读的序次性与本文的非序次性》一文中 有类似的表述：“艺术家们一直在进行艰苦的探索。他们打破了原始艺术中的叙述次序，发展出多种叙述视角（视点），创造出穿插、倒叙、转接、‘叠映’等叙事手法，不断变换叙事视点，交叉运用多种叙事方法，展开对比、照应、映衬、铺垫，特别是设置‘悬念’等一系列艺术技巧，形成了反常规 惯例下自然次序的非次序叙述：空间上的非自然排列的顺序，时间上非自然流动的时序与节奏，情节上非常态展开的程序安排，情感情绪上非常态的‘意外’之趣，这样艺术创造就打破了现实的拘执，进入了无限广阔的自由想象的时空领域。”我想，无论是物象，还是事象，都存在许多未定、空白。钱钟书先生在《谈艺录》中首提的“喻之异柄多边”说给了我们很大的启示：“异柄多边”即同一比喻或有褒义（取起真、善、美），或有贬义（取其假、恶、丑）。如莲花，因其处污不染，可喻人品质高洁；因其出乎污泥，而喻妓女出身下贱。“多边”指根据物多方面的特点而联想多种事物。例如月，可取其弯，如眼、如眉、如弓；圆，如面、如团、如饼；明，如镜、如水、如玉等等（见周振甫、冀勤《谈艺录 读本》。上海教育出版社，员圆园年 版，第 源页）。也即要注意多种联想与想象的运用，特别是反向思维、发散思维，钱钟书先生的《读 伊索寓言》（高中《语文》第二册）就是一个成功的范例；

[怨] 张必隐著：《阅读心理学》。北京师范大学出版社，员圆园年 版，第 猿页；

[员园] 张心科，戴元枝：《从孙犁的 荷花淀 看其诗化小说的

特征》。《安庆师范学院学报》，~~2011~~2010年第 1 期；

[~~2011~~2010] 沃尔夫冈·伊瑟尔著，金元浦、周宁译：《阅读活动——审美反应理论》。中国社会科学出版社，~~2011~~2009年版，第 155 页；

[~~2011~~2010] 詹姆斯·姚斯、~~2011~~2010 霍拉勃著，周宁、金元浦译：《接受美学与接受理论》。辽宁人民出版社，~~2011~~2009年版，第 157 页。孙艳、袁卫星在《中学语文教学》~~2011~~2010 年第 1 期《诗意诵读解摇养气》一文中指出：“文本之间有着时空联系。《爱莲说》与《荷塘月色》两个文本相距一千年，却在语言、思想、风格上互相发生联系；再往前寻踪，《史记·屈原贾生列传》司马迁说屈原‘濯淖淤泥之中，蝉脱于浊秽，以浮游尘埃之外，不获世之滋，爇然泥而不滓也’。又与之发生互文关系。由此可见，现代文本只有置于历史文本中去解读，才能显示出深度。同一时代的文本则必然嵌入与之相联系的文本系统，在整体中才能显示出局部或个别意义。”王纪人主编的《文艺学与语文教育》（上海教育出版社，~~2011~~2009年版，第 157 页）指出：“以现代语言学 and 现代文学理论的观点来说，每一部文学作品都与它以前的文学作品和它同时代的文学作品构成一个创造和理解的相互关系，即互文关系。”汪正龙著《文学意义研究》（南京大学出版社，~~2011~~2010年版，第 157 页）指出：“法国批评家克里斯蒂娃提出了‘互文性’概念。‘互文性’认为一个文本无法离开其他文本独自存在，此一文本与其他文本，现在的文本与过去的文本一起构筑起网络系统，每个文本的意义总是超出自身所示，表现为一种活动与一种构造过程，一种文本与文本之间的相互作用，互文性因而成了生发和分配意义的场所。”蒂费纳·萨莫瓦约著，邵炜译《互文性研究》（天津人民出版社，~~2011~~2009年版，第 157 页）指出：“没有任何一部文学作品中不存在某种程度上带有其他作品的痕迹。”这虽然和黄庭坚标举做诗“无一字无出处，无一字无来历”一样未免绝对，但确实揭示了创作者在创作时对前贤和同辈的作品的借鉴与超越，而产生文本间小到片言只语，大到形式、内容方面的联系，即互文性。

摇摇第五章摇从接受美学看中学文学教学的 读法指导及媒体选用

摇摇本章将以接受美学家伊瑟尔的一些理论来分析目前文学教育中在指导读法、运用媒体时经常出现的不科学的做法。

一、中学文学教学的读法指导

在进行文学阅读教学时，有些教师在导入课文后让学生跳读泛览以求快的“快速阅读法”；有些教师求细，让学生一字一顿、字字求解。这两种阅读操作方式都不适合文学作品阅读。快速跳读、泛览适合于实用文体，因为这类文体往往语言相对精确、结构相对固定，尤其是文中有许多语言标志如“首先”、“其次”、“最后”、“然后”、“所以”、“可见”、“总之”等等。但在文学作品阅读中不可能一目十行，即了然于心。因为“整体文本的各部分绝对不可能在任何一个短暂的瞬间刻被同时感知，这一特点，使它有别于那种一般可以直接观察到的，或者至少能够设想得出其整体的既定客体。与之不同，文本这一‘客体’只能通过对不同序次的段落依次逐一阅读的方式来进行想象”。^{〔奥〕}我们在逐一阅读中通过想象构成一个形象序列，并且这个序列的“延伸中不断展示了沿时间轴运动的各想象对象间的矛盾和对比”。^{〔圆〕}也就是说，在阅读的过程中，旧的阅读瞬间转化为记忆作为背景，制约、影响着作为前景的新的阅读瞬间，而这一新的阅读瞬间又影响、改变过去阅读部分，同时又对尚

未阅读的部分产生期待、预测。这样就在相互影响、转化中，成为一个整体。如阅读马致远的小令《天净沙·秋思》：“枯藤老树昏鸦，小桥流水人家，古道西风瘦马。夕阳西下，断肠人在天涯。”如果将每句独立出来理解，我们会发现第一句中“枯藤”、“老树”、“昏鸦”三个意象构成一个衰败、凄惶的意境。第二句中“小桥”、“流水”、“人家”三个意象，可构成清新、恬静的意境，也可构成孤寂、冷清的意境。第三句中“古道”、“西风”、“瘦马”三个意象可构成空旷、粗放的意境，也可构成萧条、凄凉的意境。第四句“夕阳西下”可视为绚丽，也可视为殒逝。第五句“断肠人在天涯”确指思乡、悲伤。只有从头读到尾，在前后句不断地影响、相互修正中对这首小令有个整体理解，才能体会其中悲凉、落寞的情感。伊瑟尔说：“如果刺激读者去回忆一些业已湮入记忆的事物，他将会携之向记忆深处回溯，将先前的事物置于特殊语境之中，而不是孤零零地去苦思冥想事件自身。”^{〔1〕}如阅读莫泊桑的《项链》，如果不是逐句逐段阅读，而用跳读、泛读的读法，当我们得知项链是假的，受到这个出人意料结局的刺激时，我们回溯的只是借项链——失项链——赔项链简单的情节，而不能发现前文中为这个结局所预设的暗示：当她借项链时佛来思节夫人爽快地答应：“当然可以。”当她赔项链前，珠宝店的老板告诉她：“这挂项链不是我卖出的，我只卖出这盒子。”当她还项链时，佛来思节夫人没有打开盒子看。也就相应地不能体味其深蕴之意和作者的匠心。

同时，阅读文学作品也不提倡逐一译解字词的所谓“细读”。正如伊瑟尔说的：“如果读者真像一个计算机一样

的读字母和词的话，阅读过程就将简单地承担登记这些个别语言的单位的任务。但这些单位还不是意义单位，”只能“通过群集的方式来汇集”。^[10]据此他又引用了亚伯拉罕·奥·莫勒斯的《信息理论与审美感知》中的论述：“当我们阅读某一印刷页时，我们的注意力并未聚集于纸上的印迹，即使它们正处于我们的视域之内也罢。实际上我们只看见字母形式表述的潜在思想。在更高层面上，我们从感觉心理学家在印刷页的阅读方面所做的广泛的工作（诸如李乔多、佐特勒、孙恩等人研究）中得知，在连续阅读中，眼睛注意的焦点每行不得超过两到三个，而且眼睛掌握每一个别字母的形式在物理上也是不可能的。存在着无数‘印刷幻觉’的例子，所有这些发现都引导心理学家接受格式塔理论，以反对单方面的细读概念。”^[11]这就告诉我们，不能专注单个字词的物理符号，应以整个句子、句群、段落所表述的事实意义，逐一在大脑中构筑形象，以提高阅读速度。

可见，文学阅读教学为了完整、深刻地理解作品内容，为了适当提高阅读速度，应力避以跳读、泛览求快及译解字词以求细的阅读操作方式。

二、中学文学教学媒体选用

多媒体教学在资料的丰富性、教学的情境性、学习的趣味性等方面的优越是传统阅读教学所不及的，但这种“超文本教学”，忽视了文学阅读教学是借助“文学文本”这个媒介进行的。文学阅读教学的出发点和归宿都是为了对文本语言进行理解、反应和创造。

目前，收入中学语文课本中的一些经典名篇，如有些诗

歌被制成配有音画的《古诗风韵》、《唐之韵》等 灾祸光盘，散文如朱自清的《荷塘月色》、史铁生的《我与地坛》等被制成电视散文，小说如鲁迅的《祝福》、巴尔扎克的《守财奴》等被拍成电影，戏剧如曹禺的《雷雨》、莎士比亚的《罗密欧与朱丽叶》等在舞台演出后也被拍成影视。多媒体设备也日渐普及。尤其是，多媒体图文并茂，化静止抽象为生动形象，所以，许多教师在进行作品阅读教学前，利用媒体让学生观看相关的影视，并美其名曰：利用媒体进行情境教学。其实这是违背文学阅读教学规律的，盲目追求教学技术的现代化而导致教学目标的异化、教学内容的虚化。作品中内涵丰富的语言被视像化了，意象被具象化了。随后，学生在阅读作品时，无法调动自己在生活实践和阅读实践中积累的丰富的表象，进入作品进行想象、联想，来再造或创造形象。我们在阅读时，作品中的形象是不断被重构、改造的。正因为这样，我们才享受到创造的愉悦。如伊瑟尔说的：“我们之所以对某一叙述性的改编电影如此失望的缘故，因为这一结果‘从再生产的任务中去掉了人的能动性……镜头中的现实在向我们展示，而我则没有将自我展示于它，没有将我所了解所观察的世界展示于它（这并不是我的主体性过失），这个我从来没得到表现的世界纯粹是过去的世界’。镜头并不只是再现一个现存客体，而且也拒绝我参与对我能够看见的这一世界的创造。改编电影与我们先前想象中的感觉有出入，这并不是使我们失望的真正原因，它仅仅是一种附带现象。真正的原因是，我们被排除在创造之外，不能进入想象之中，而我们在想象中创造的形象，就像自己的私有财产一样，使我们能够在自己的产品中

表现自己。电影展示了‘其映象对于世界的外在性和对我介入的拒斥’。”^[1]

其实，叶苍岑等人早在 1985 年就说过：“我们还特别注意，无论是幻灯教学，或是电影、电视教学，都只能是语文教学的一种辅助手段，绝不能代替语文教师的主旨作用。语文教学里的形象性主要还是教师语言的形象性。”^[2]最近也有人说：“不要放电影。屏幕形象代替不了文学形象和文学意境，声像画代替不了语文实践和学生对语言的感知。”^[3]但也不能太绝对，开始上课为了营造氛围、创设情境可选取其中一两个片断，只播放声音、不显示画面；课后可完整播放，让学生将自己构筑的形象与屏幕中的形象对比，体味其异同优劣。

可见，在文学阅读教学中要慎用媒体，要发挥它的辅助作用，切不可本末倒置、喧宾夺主。

□（本章发表于 1994 年第 5 期《阅读与写作》，题为《从接受美学看文学教学中的媒体运用与阅读操作方式》）

注释：

[1] [2] [3] [4] [5] [6] [7] 沃尔夫冈·伊瑟尔著，金元浦、周宁译：《阅读活动——审美反应理论》。中国社会科学出版社，1985 年版，第 127 页、128 页、129 页、130 页、131 页、132 页；

[8] 叶苍岑主编：《中学语文教学通论》。北京教育出版社，1985 年版，第 127 页；

[9] 张伟忠：《以学论教重视导向——对语文优质课的思考》。《中学语文教学》，1994 年第 5 期。

摇摇第六章摇从接受美学看中学文学教学 中的师生关系及教学方式

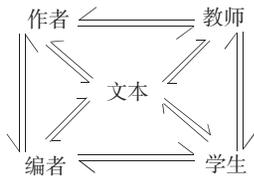
摇摇国家课程研究所的崔峦先生最近撰文重申义务教育《语文课程标准》的观点：“阅读教学是学生、教师、文本之间对话的过程。”^{〔奥〕}但在应试教育中，文本一概被当成学生学习的对象，教师施教的媒介，是一个纯粹的客体。关于师生关系，基本上认为学生是受教的客体，教师是施教的主体，或口头上承认学生是学习的主体，教师是学习的促进者，是主导。这种对文本含义的认识，对师生关系的界定，只适合记叙文、议论文、说明文、应用文等实用文本的教学。因为这类文本只是阐明某个观点、说明某个事实，其内容是确定的，语言是精确的。“一个解说性文本不要求接受者进行丰富的想象，因为它的目标就是实现自己与一个特点既定的事实相关的特殊意图。为了保证预期的接受，接受者只需要观察其连续性便可”。^{〔奥〕}教师把这类文本当成客体肢解细释，把学生当成客体强灌硬输，能起到一定的效果。但在素质教育中，在诗歌、散文、小说、戏剧等文学作品的教学中，这是极为不当的。

一、中学文学教学中的师生关系

接受美学家伊瑟尔认为文学阅读“有别于一般那种可以直接观察得到，或者至少能够设想得出其整体的既定客体……因此，本文与读者的关系是截然不同于那种既定客体

与观察者之间的关系：与那种主体—客体关系不同”。^[獭]因为文学作品不是一个既定的封闭的固态结构，而是一个存在众多未定性和空白点的（如中断、省略、隐喻、虚写等等）、开放的、动态的“召唤结构”。“文本只是作为一种潜在的现实，而存在的它只是作为一种潜在现实而存在的，它要求一个‘主体’（即读者）来实现这种潜能。于是文学文本只是作为一种交流手段而存在着，阅读过程基本上是一种双向交互作用的过程”，“不是一个单向过程”。^[獭]也即文学阅读是文本与读者的对话与交流，文本与读者的关系是一种“主体—主体”间的关系。“一个主体孤立生存，进行独白，这是不可能的，但是只要同其他主体发生关系、进行交往和对话，他就必然在一定的前提下行事，就必定以这种或那种形式承认和遵循一些规范的要求。在这个意义上说，主体性意味着主体间性”。^[獭]“教育、教学活动是一种很特殊的活动，在这种活动中，教育者和受教育者之间体现出一种主体间性，即二者的交往关系是主体间的相互作用、相互交流和相互沟通的关系”。^[獭]“教育者与受教育者的关系是交互主体性的伙伴关系”。^[獭]“师生之间

这种相互作用或对话的交互性，说明二者的关系是一种交互主体性的关系，这不仅指二者只是两个主体在对话中的相互作用，而且指二者形成了互主体性关系，即主体这样



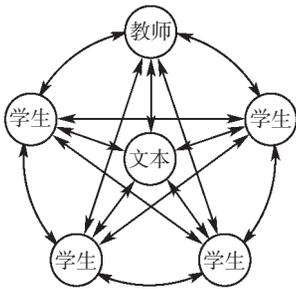
相对于对方，谁也不是主体，谁也不是对象，谁也不能控制谁、操纵谁，或者强行地把意志加于另一方。互主体性关系说明双方共同享有某种和谐、某种一致，双方共同达到理解

与沟通，双方之间不是‘主体—客体’关系，也不是‘人一物’关系，而是人与人之间的互相承认与理解的社会性关系”。^[16] 综上所述可见，文学阅读教学中的师生、生生关系实际上是主体间的关系，呈现如上图所示的关系。

二、中学文学教学的教学方式

阅读是从印刷和书写的语言符号中提取意义并与作者、文本等展开交流与对话的心理过程，阅读教学则包含师生、生生间交流自己所提取的意义的交互过程。交流理论的鼻祖巴赫金认为：“意义不在词语之中，不在说话者的心中。意义是说话者和听话者凭借该语音综合体相互作用的结果。”^[17] 也即阅读教学要求，师生在各自发挥主观能动性的前提下，通过交流与对话来达成共识，促进师生协同发展，真正

达到“教学相长”（《学记》）的境界。无论苏格拉底的“产婆术”还是孔子的《论语》，都是对话，而非“独白”。义务教育《语文课程标准》也指出“阅读教学是学生、教师、文本之间对话的过程”。其实



这种对话还存在于与编者（含研究者）、与作者之间（如上图）这在普通高中《语文课程标准》中得到确证：“阅读教学是学生、教师、教科书编者、文本之间多重对话，是思想碰撞和心灵交流的动态过程”。下面我们对此略作分析：

与编者对话。鲁迅先生说：“选本所显示的，往往并非作者的个性，倒是选者的眼光。”入选课本中的文章有些

作了删改。如编者选取《故乡》中“富有诗意”后半部分，而删去“我”在北京两次看戏的经历，而原文中鲁迅将过去与现在对比，更突出自己对美好童年的无限依恋；为追求“空灵”而删去《过万重山漫想》中有关葛洲坝工地的几段文字，而删文模糊了主题的时代性，破坏了结构的完整性，割裂了语段的连贯性^[56]。另外，所选文章多是作为例子来印证某知识能力点的，我们当然要关注重点、研读难点。如《荷塘月色》的“学习重点”为“领悟作者的思想感情”、“学习作者运用语言的技巧”，我们是否可揣摩其写景的高超手法呢？《拿来主义》的“学习重点”是“总体理解文意，揣摩词语的讽刺意味”。我们是否可以学习其比喻论证手法呢？

■与作者对话。叶圣陶先生说：“文字是一道桥梁，这边桥墩站着读者，那边桥墩站着作者。通过这一道桥梁读者才会和作者会面。不但会面，并且了解作者的心情，和作者心情相契合。”所以，我们要适当了解作者生平、时代背景，从而更好地理解作者笔下的人、事、物、景，感受作者心中的喜怒哀乐。但作者未必然，读者未必不然。如臧克家说自己的《老马》写的是一匹负重受压、苦痛无比，在鞭子的抽打下不得不向前的老马，但几乎所有的读者和选本注释家都说写的是受苦难的农民。如卞之琳认为自己的《断章》“在这里相形地表现相对相衬、相通相应的人际关系”，而李健吾却说：“还有比这再悲哀的，我们的诗人对于人生的解释？都是在装饰，‘明月装饰了你的窗子，你装饰了别人的梦’。”虽不合作者的原意，但并不冲突。这种理解不仅不会损害作品的价值，反而丰富了作品的内涵。

与文本对话。接受美学家尧斯主张阅读要关注“作品对我说什么，我对作品说什么”。作品中的人或以自己的经历演绎人生哲理，或以语言宣泄思想感情。对此，我们要以自己的审美标准、价值尺度作出判断。《宋定伯捉鬼》中的宋定伯不应为自己的欺诈行为感到羞耻吗？不应赞颂鬼的真诚吗？《项链》中的玛蒂尔德为了自己的尊严而活着，付出了十年的艰辛，难道仅仅是出于虚荣？其他如作品的语言、技巧等，我们都可论长道短、各抒己见。

与老师、同学对话。韩愈说：“师不必贤于弟子，弟子不必不如师。”面对文本，老师、学生都是读者，其地位是平等的，只是在知识、阅历上有多寡，能力水平上有高下。只要我们在民主、宽松、和谐的氛围里，进行自由、轻松、愉快的对话，那么，因为文本的未定性、空白点众多和教师与学生在认知心理结构、审美心理结构、气质、性格、阅读态度、阅读方式等方面存在着差别，读解结果就会有多种，这些结果只要是在尊重文本的前提下得出的，就不存在正确与不正确的问题，而只存在合理不合理的问题。所以说，其师未必然，弟子未必不然。要想尽可能读懂一部作品，师生之间必须展开交流与对话，而且往往会因此产生多种读解成果，在交流中构建更新颖、更深层的理解，在对话中获得意义的分享。如《祝福》中的祥林嫂死于何因？经过师生、同学之间的对话，可得出如下结论：丧夫丧子、众人的取笑、夫家的蹂躏、鲁四老爷的鄙弃、柳妈的恐吓、“我”的支吾、她自己的愚昧、饥寒交迫一起“一步步地把她往死里赶”（丁玲语）。相比之下，老师照《教参》说的“封建礼教吃人”则显得干瘪、苍白。

《内蒙访古》我已教过三遍，虽然每次教法各异，但思路都是请君入瓮，把学生的理解引导到《教参》的分析上。有一次我按接受美学的观点和《语文课程标准》的要求，告诉学生阅读时既要把握作者的观点，又要有自己的见解，将“作者对我说什么，我对作者说什么”结合起来；不能一味说“好”，应多说几个“不”，才能创新。我又举了《宋定伯捉鬼》、《葫芦僧判断葫芦案》中的鬼、贾雨村需要重新评价的问题，要学生对作者称颂赵武灵王因修长城而成为一个“英雄”和昭君出塞是出于“自愿”的问题展开讨论。话音刚落，学生踊跃发言、各抒己见。他们认为：

赵武灵王修长城，一开始就把胡人当成敌人，从心理上进行排斥，从而更人为地造成边疆的危机，而不是维持民族之间的团结。同时，这个屏障也阻隔了民族之间经济、文化的交流。正如散文家鲍昌在《长城》中说的：“你是民族封闭的象征，长城！”“你是一个文化愚钝的象征，长城！”在中国历史上，长城几修几毁，但大唐帝国、大清帝国就不修长城。余秋雨在《文化苦旅》中提及康乾盛世时有人建议修复长城，但清帝说：我难道不是从长城那边来的吗？可见，真正的长城不在边疆而在人民的心中。

王昭君由一个民女入选进宫，作为一个宫女，她实现人生价值的唯一途径就是得到皇帝的宠幸。但大多是十六进宫、六十老死也见不到皇帝，如杜牧在《阿房宫赋》中说的“有不得见者三十六年”。《西京杂记》里记载皇帝让画师毛延寿替宫女画像，然后自己从中挑选。一些宫女为了得到皇帝的宠幸，纷纷贿赂毛延寿，只有长得最美的王昭君不愿。于是，毛延寿故意在她的画像的面部留下一墨点。与其

老死宫中，不如远嫁他乡来实现人生价值。可见，昭君出塞不是自愿的而是被逼的，她是封建宫廷制度的一个牺牲品。昭君出塞是为了避免战争，在某种程度上说，她像《触誓说赵太后》中的长安君，充当的是人质的角色。如果两国关系交恶，遭殃的首先是她。她出塞前不可能不意识到自己只是汉和匈奴之间政治较量的筹码。另外，不仅仅是离别故国家乡，更由于那里生活艰辛且野蛮落后。昭君出塞犹如上海的摩登女郎嫁到了几内亚的土著部落。据说单于死后，按当地风俗，她又被迫当了单于儿子的妻子。可以推想，这对在儒家文化熏陶下长大的她来说简直是无法接受的。正如王安石在《明妃曲》中写的“千载琵琶作胡语，此恨分明曲中论”。昭君墓不是一座纪念碑，而是一座压在一个不幸灵魂身上的功烈牌坊。

我为学生读书之多而感叹，为他们的新见而惊奇。我告诉学生写古是为了喻今，文章的作者翦伯赞和老教材的编者都把赵武灵王修长城、昭君出塞归结到爱国主义、民族团结的主旨上，是因为1956年前后，我国工农业生产遭受挫折，作者借写这篇游记希望全国各族人民团结友好，以加强民族凝聚力。作者、编者没错，我们也没错。

正如义务教育《语文课程标准》指出的，要让学生“在交流和讨论中，敢于提出自己的看法，作出自己的判断”。“学生对语文材料的反应又往往是多元的，因此，……应尊重学生在学习过程中的独特体验”。显然，如果能积极主动地展开多种形式的对话，进行交流和沟通，共创共享，文本的意义就会在读者确定未定、填补空白时得以发掘、丰富，读者就会在阅读文本时得以自我实现与升华。

当然，多主体的交流与对话在实际操作中，容易导致理解的随心所欲，教学的放任自流，这既不利于教学任务的完成，也不利于学生的发展。所以，要体现师生、生生间的主体间的关系，在交流、对话时，既要摒弃在倡导“教师权威”、坚持“知识本位”和宣扬“精英主义”的价值取向影响下的以教师、讲台为中心，以课本、教参为中心及师讲生听、师问生答的教与学的传统方式，又要组织指导学生采用（如上图 圆）义务教育和普通高中《语文课程标准》所强调的自主、合作、探究的教学方式。在这种课堂教学方式中，教师必须做到以下四点：

■ 转变观念。首先，要树立正确的教师观。威廉姆·多尔将教师的角色界定为“平等中的首席”^[56]，他认为教师的作用应从外在于学生转向与情境共存。教师是内在情境的领导者，而不是外在的专制者。其次，要树立正确的学生观。要把学生当成积极、主动的人，不要当成消极、被动的客体；要把学生当成在人格、尊严上和自己平等的人。在教与学的过程中，师生间只存在知识、能力的高低之别，组织者与学习者的角色之别。只有从心底根除师道尊严的陈旧观念，才能改变耳提面命的传统教法，真正建立起自主、合作的师生关系。

■ 创设情境。马克思说：“忧心忡忡的穷人甚至对最美丽的景色都没有什么感觉；贩卖矿物的商人只看到矿物的商业价值，而看不到矿物的美和特征。”穷人为生活所迫，商人为实利所囿，从而失去了审美感知力。同样，人们悠闲地在甲板上观赏雾海，能感受其缥缈神秘。如果航船即将颠覆，除急切地逃生外，是无暇欣赏雾海的美妙的。可见，阅

读文学作品，必须有超脱实利的观点，必须摆脱精神上的压抑。心理学家马斯洛将人的需要分为逐层递进的五个层次：生理需要、安全需要、归属与爱的需要、尊重的需要、自我实现的需要。为了在教学中满足学生的自我实现需要，必须让学生保持自由、轻松、愉快的心境，创设民主、宽松、和谐的氛围。所以，涉及讨论、交流时，座位不能再是秧田型的，要按小组重排成马蹄型、马蹄综合型、半圆型、圆型等等。平时也要通过各种渠道、采用各种方式建立一种融洽、和谐的师生关系。这样，上课时学生才愿主动参与，敢于发言、交流，从而获得理解与沟通，获得精神的交流和意义的分享。

獯承认差异，激发多解。前面提到了文本的特点和学生的差异，造成读解结果的不一致。如前所述，《祝福》中祥林嫂的死因是未定的。有教师让学生撰写、互评《祥林嫂的死因报告》，就是要激励学生自觉参与、积极读解、大胆质疑、各抒己见，通过组内讨论、组际交流，共创、共享。当然，教师在备课时要充分估计学生可能对未定性、空白点熟视无睹。如文中祝福反复出现的作用是什么？鲁四老爷书房里的对联的另一半是什么？祥林嫂为什么没有自己的姓名？她嫁给贺老六后为什么别人还叫她祥林嫂，而不叫她贺六嫂？她为什么不回娘家？教师要适时口头点拨，提请注意或在阅读时印发问题，引发思考，让学生发掘、填补。教师也要发表自己的看法，提供其他人的观点。著名语文教育家叶圣陶先生说：“口耳授受本是人与人交际的通常渠道之一，教师教学生也是人与人交际，‘讲’当然是必要的。”但是“老师不是来讲书的，尤其不是来‘逐句逐句的翻’，

把文言翻为白话，把白话翻为另一个说法的白话的。他的任务在指导学生精读，见不到处给他们点明，容易忽略处给他们指出，需要参正比较处给他们提示。当然遇到实在搅不明白处，还是要给他们讲解。”^{〔阙〕}因为“对于学生来说，他可能注意到作品的故事而忽视了结构，他可能注意到语言而忽视了意象，他可能注意到语词的本义而忽视了引申义，他可能注意到语言能指和所指的吻合而忽视了能指和所指的背离，他可能注意到表层意义而忽视了深层意义等等”。^{〔阙〕}教师就要针对这种情况，深入地剖析作品，将学生对作品意义的理解不断引向深入。例如，在教学《季氏将伐颛臾》时，我问学生：子路、冉有“两人同来，而夫子只责冉求”，为什么？我介绍了两人在年龄、职位、性格三方面的差异，并联系《品书四绝》、《四书章句集注》、《史记》、《论语译注》、《论语正义》等著作中的记载、阐述，引导学生深入理解孔子的因材施教原则^{〔阙〕}。

灋存异求同，控制进程。对于学生的多种读解结果不要轻易否定，存同不必伐异。朱绍禹先生说：“对于灵机一动的想法，教师不要不屑一顾；对于出乎意料的想法，不要先入之见；对于不恰当的想法，不要轻易否定。”一方面，要采用多种评价方式。因为自评，往往“不识庐山真面目，只缘身在此山中”；他评，是因为“横看成岭侧成峰，远近高低各不同”；评他，是因为“他山之石，可以攻玉”。只要不是脱离文本的误读，只要合理，姑且存之。另一方面，运用多种评价标准，这一点我们将在后文论及。学生的创新多处于个体创新、群体创新的水平，难以达到社会创新的水平，但教师也应积极评价。如卞之琳的《断章》，关于这首

诗的类别，有同学说是哲理诗，有同学说是爱情诗。关于其中的哲理，有同学说反映了任何事物都处在相对互依的状态中，有同学说反映了人生的悲哀，因为任何人都成了别人的装饰、陪衬，等等。学生的歧见，别人早已争论过。我告诉学生，评论家李健吾主“装饰”说，诗人自己倡“相对”论，大家和大评论家、大诗人想到一块儿去了。这样，就让学生体验到一种成功的愉悦。求异，不是无休止的争论；存同，是为了有一个理解的参照。师生、生生间要容存互识（多样性），保持共识（一致性）。所以，教师在组织教学时还要注意两点：一是要适时小结，确保备课时根据作品的规定性、理解的一致性所确定的教学目标的实现。二是要随时监控，使得教学在灵动中进行，确保教学任务的完成。

另外，学生也应自觉参与，积极思考，大胆质疑，不人云亦云，也不故发偏激之辞。要善于与人合作、交往，要反省自己的、尊重他人的见解。因为对话是心灵之间的互相开放与交流，而非“你说”、“我说”、“他说”的简单相加和浅层的碰撞。

总之，如果认识到师生之间的主体间性关系，开展多向的交流、对话，并相应地运用自主、合作、探究的教学模式进行文学阅读教学，那么可发挥学生的主观能动性，培养学生良好的个性，激发其创新精神，也让学生学会了怎样与人合作、交往，也有利于民主、平等的新型师生关系的形成，促进师生可持续发展的协同发展。

□（本章部分内容发表于 2014 年第 12 期《学语文报》，题为《在“对话”中提升阅读能力》）

注释：

[员] 崔峦：《学习 语文课程标准 深化语文教学改革（下）》。《课程·教材·教法》，~~1999~~1999年第 源期；王荣生著：《语文学科课程论基础》。上海教育出版社，~~1998~~1998年版，第 缘页：“一、阅读是读者与文本主体间的对话过程，二、教学是教师与学生以及学生与学生的主体间对话过程”。

[圆] [猿] [源] 沃尔夫冈·伊瑟尔著，金元浦、周宁译：《阅读活动——审美反应理论》。中国社会科学出版社，~~1988~~1988年版，第 缘页；
[缘] 熊川武著：《反思性教学》。华东师范大学出版社，~~1998~~1998年版，第 远页；

[远] 李臣著：《活动课程研究》。教育科学出版社，~~1988~~1988年版，第 源页；

[苑] 钟启泉等主编：《为了中华民族的复兴为了每位学生的发展——基础教育课程改革纲要（试行）解读》。华东师范大学出版社，~~1999~~1999年版，第 缘页；

[愿] 金生著：《理解与教育——走向哲学解释学的教育哲学导论》。教育科学出版社，~~1998~~1998年版，第 缘页；

[怨] 巴赫金著，钱中文主编：《巴赫金全集》。人民文学出版社，~~1988~~1988年版，第 圆卷，第 源页；王纪人主编：《文艺学与语文教育》（上海教育出版社，~~1988~~1988年版，第 缘页）认为：“作品意义的实现在于作品与读者的相互运动，这样接受行为就呈现一种对话特点，文学意义也就在对话中产生。”

[员园] 张心科：《谈 过万重山漫想 的删节》。《学语文》，~~1999~~1999年第 员期；

[员员] 陆有铨著：《躁动的百年——世纪的教育历程》。山东教育出版社，~~1998~~1998年版，第 员页；周小山主编：《教师教学究竟靠什么——谈新课程的教学观》（北京大学出版社，~~1999~~1999年版，第 缘页）

中对为教学的交往与一般的社会交往的区别，可供参考。此书认为教学中的交往具有以下特点：从交往的目的看，教学交往是有目的的自觉活动，它的目标主要指向促进学生的全面发展，而在这一过程中教师获得发展，是由这一目标派生出来的“产品”。从交往的主体看，学生与教师都是活动的主体，他们在人格、权利和自主性方面是“平等”的，但在信息的拥有和交往中的作用方面是不“对等”的。从交往的内容看，其主题是被“规定”了的，具有“规范”意义的，因此，教学的交往是以教材为“话题”的师生相互关系。从交往的结构看，这种交往常常是有计划的，相对“有序”的，或者说被精心组织起来围绕一定目标而展开的；

[说明] 叶圣陶著：《叶圣陶语文教育论集（上）》。教育科学出版社，1984年版，第158页；

[说明] 王纪人主编：《文艺学与语文教育》。上海教育出版社，1983年版，第141页；

[说明] 张心科：《试析孔子只责冉有》。《语文知识》，1984年，第2期。

第七章 从接受美学看中学文学类作品的研究性学习

摇摇研究性学习是指教师创设一种情境，让学生主动地进行探索、发现和体验，从中学会对大量的信息的收集、分析和判断，从而增进其实践能力和创新能力的一种类似科学研究的学习方式。广大语文教师对如何进行语文研究性学习做过一些探索、尝试。如将其种类分为实践类、综合类、文学类，^[1]将其步骤分为：提供材料——确定选题——搜集信息——撰写论文。^[2]人民教育出版社 2004 年出版的高中《语文》（试验修订本）教材“说明”指出要“培养（学生）研讨、评价文学作品的能力”。普通高中《语文课程标准》指出：“高中生身心发展渐趋成熟，已具有一定的阅读表达能力和知识文化积累，促进他们探究那里的发展应成为高中语文课程的重要任务。应在继续提高学生观察、感受、分析、判断能力的同时，重点关注学生思考问题的深度和广度，使学生增强探究意识和兴趣，学习探究方法，使语文学习的过程成为积极主动探索未知领域的过程。”学生从初中到高中在课内外阅读了大量的文学作品，已具备了相应的知识和能力。学生的思维也已达到相当的水平，其“思维具有更大的组织性、深刻性和批判性，独立思考的能力得到高度发展”。^[3]所以，可让学生在课内研究性阅读的基础上进行课外专题研究性学习。

一、文学作品研究的一般方法

那么，如何进行文学类研究性学习呢？我们可以借鉴学者们常用的几种研究方法，下面以《红楼梦》研究为例分别来谈：（一）文献学。侧重作品版本的考订、字词的校勘等。如魏绍昌的《红楼梦版本小考》、蔡义江校注的《红楼梦》等。（二）传记学。视作品为作者自传，将作者的生平、事迹与作品中的人、事比附。如胡适的《红楼梦考证》、周汝昌的《红楼梦新证》等。（三）社会学。视作品为作者的思想录，作品成了作者阶级地位、思想观念的指代符号。如蔡元培的《石头记索隐》主民族主义说，蓝翎、李希凡的《红楼梦评论集》倡阶级斗争说等。（四）文化学。专注作品中的文化因素。如研究《红楼梦》中的儒、释、道、五行、太极、管理、经济、教育、园艺、饮食、服饰等。（五）比较学。将作品的整体或局部与其他作品比较。如将《红楼梦》与《金瓶梅》比较，与《再生缘》比较等。这五种方法对我们研究作品都有借鉴价值。但要真正把握《红楼梦》的意义，必须关注作品本身的主旨、思想、感情、形象、语言、结构、技巧等，必须关注从古代“脂砚斋们”的评点到当代红学家们的鉴赏文字，也即第（六）种研究方法——接受史研究。这是我们指导学生进行文学类研究性学习的主要方法，与前五种相比显得更容易（资料容易搜集）、更有益（多角度、多层面理解作品）、更能创新（常能发现别人未涉及之处）。

二、中学文学作品研究性学习

接受美学家姚斯说：“第一读者的理解将在一代又一代的接受之链上被充实和丰富，一部作品的历史意义就在这个过程中得以确定，它的审美价值就在这个过程中得以证实。”^[10]“衡量一部艺术作品的现时效果时，必须参照早先人们对作品的经验史，并且在效果和接受的基础上形成审美判断。”^[11]“因为作品是一个存在众多未定性、空白点的开放结构，不同时代的不同读者的情况千差万别，其读解往往是从某一角度出发读出作品的某一方面的意义。所以，要尽可能深入、完整地把握作品的意义，必须在阅读作品的基础上比较、综合不同时代的不同读者、同一时代的不同的读者的读解成果，甚至且可能在此基础上能见人未见、发人未发，取得创新成果。安徽师范大学的陈文忠先生把接受史研究分为普通读者为主体的效果史研究、研究者为主体的阐释史研究、创作者为主体的影响史研究。”^[12]

效果史研究。效果史是研究作品声誉的高低、读者反应的强弱。姚斯曾比较过福楼拜的《包法利夫人》及友人费多的《范妮》不同的接受际遇。《包法利夫人》因写了一个女人通奸而招致了一场有碍风化的诉讼案，因其非个性化的叙述形式而让当时的读者不忍卒读。《范妮》因采用流行的主题、花哨的语言而一年发行了十三版。多年后，《包法利夫人》声名远扬，《范妮》却销声匿迹。通过效果史的研究可以探寻文艺风气和审美趣味的演变轨迹。让学生对此进行考察，难度很大，意义却不大。我们没有必要、也不可能让学生考察出陶渊明的诗、张若虚的《春江花月夜》被

当时冷落而被后世推崇的命运。

■阐释史研究。历代读者对作品的主旨、思想、感情、形象、语言、结构、技巧等方面进行过多种阐释。他们常各执一端，得一隅之见。如果我们能对比、综合，就会对作品的意义理解更全面、更深刻。另外，我们从别人的阐释也能学习到许多的鉴赏方法。姚斯说：“前人遗留下来的问题，为后继阐释者创造了机会。后来的阐释者不能完全抹杀前人在文本中找到的对他的问题的回答。阐释历史中问题与回答的内聚力，首先由丰富理解的范畴所决定（不管是取代还是发展、重点的转移还是重新解释）；其次，才是可证伪性逻辑。如果前人的阐释可以证伪，那这种阐释大多不是历史或客观的‘错误’，而是阐释者提出的问题的错谬或不合情理”。^[70]我们发现别人解释的不合情理是一种创新，回答了别人的提问也是一种创新，发现并回答了别人未曾发现、阐释的问题更是一种创新。如我们在课内完成了《林黛玉进贾府》阅读教学之后，可引导学生在课外对此进行专题研究。冯其庸纂校的《八家评批红楼梦》（文化艺术出版社，1985年版）、朱一玄编的《红楼梦资料汇编》（南开大学出版社，1986年版）中有关这一回汇聚了十几家的评论文字，内容涉及作者的用心、人物性格分析及作用的提示、情节的构筑方式及在全书中的作用、语言的内涵、笔法的虚实、详略、衬映、正反等等。我们可指导学生搜罗各家（包括当代）的观点，先进行分类，再对比、综合，然后写成一篇篇的小论文。如宝黛相会时，宝玉对黛玉的三句问话及行为。古人云：“问得奇！”^[71]那么，奇在何处？今人王蒙说：“莫名其妙。没有道理可讲。”^[72]那么，道理何在？他们的

疑惑、发问之处，往往是我们研读、创新之处。如果我们结合整部小说、各家观点，可以发现这三问体现了宝玉的男女平等意识：（员）权利平等。宝玉初见黛玉便问“妹妹可曾读书？”的用意。因为在封建社会，读书几乎是男人的专利。富贵人家的小姐也只读读《孝经》、《女诫》之类，以便将来更好地恪守“妇道”、“孝道”，或者就像贾母说的：“只不过是认得两个字，不是睁眼睛子罢了。”如果结合宝玉说的“除四书之外，杜撰的太多”和之后他俩共读《西厢记》的情节，便可发现，他这一问是想知道黛玉是否像自己一样无意于“子曰诗云”而爱读至情至性之书，即接受真正的“人”的教育，享有和男人平等的权利。（圆）人格平等。他问黛玉“表字”，是因为在封建社会，一般只有男人有字，“男子二十而冠名也”（《礼记》）。女人一般是没字的，有时连名都没有，《红楼梦》里常见丈夫叫某某，妻子就叫“某某家的”。宝玉问字、取字是希望黛玉拥有和男人一样的平等人格。（猿）地位平等。宝玉既代人又指物，“至贵者宝”，宝玉其人是贾府未来的主子，宝玉其物被视为“罕物”，可见其地位的特殊。他问黛玉“可有字没有？”听说没有后他摔玉，他骂玉“不择高低”，其实是在鞭挞、诅咒自己这块“浊物”和这男人的世界，即希望“心较比干多一窍”的黛玉，能从他被别人目为“似傻如狂”的举动中体会他渴望男女平等的心声。对于这几问体现了贾宝玉的男女平等意识这一新说，有人会认为贾宝玉肯定是无意的，但我想曹雪芹一定是有心的。^[10]

獠影响史研究。姚斯说：“一部文学作品，即便它以崭新面目出现，也不可能在信息真空中以绝对新的姿态展示自

身。”^{〔阙〕}(可参见本部分第四章注释 阙) 即每一后人的创作对前人的作品有模仿、借鉴, 又有超越、创新, 它们是一种影响与被影响的关系。尤其是同一题材或同一流派的作品中这种关系极为明显。如历代田园诗, 现代的“荷花淀派”作品等。如果能将这一类作品放在一起参比异同、显其优劣, 不仅能提高鉴赏能力, 而且能学会许多写作方法。可见, 文学类研究性学习, 应关注阐释史和影响史的研究。

开展文学类研究性学习还要注意两点: (一) 处理好师生关系, 确立好选题的可行性。要强调学生的自主实践, 自己去图书馆、登录网站查询资料, 自己去走访专家, 自己处理资料、撰写论文。教师要适当加以组织、指导, 在选题上最好要求能与课内教学相关, 在选题上最好小而新。如“走进苏轼”、“红楼梦研究”、“中国古典文学在国外的流传和影响”、“宋代理趣诗兴盛的原因”等, 这往往是成百上千的学者穷一生之力都难以完成的, 让年轻的学生在短短一两个学期内完成, 太不切实际。另外, 教师还应组织好平时的讨论、交流与结题、答辩活动, 将学生的小论文在校内展出或推荐给报刊发表等。(二) 落实大纲和课程标准中的相关要求, 改变观念, 合理评价。文学类研究性学习在有些地方是很难开展的, 有些教育者观念落后陈旧, 认识不到研究性学习在提高学生发现问题和解决问题的能力、增强其学会分享与合作的意识、培养其科学态度和科学道德等方面的作用, 反而认为会影响平时的教与学。有些学校教学设备落后, 仅凭教材、教辅资料进行教学。一般在评价教师、学生时也并未量化研究性学习的成果。鉴于此, 新的《高中语文教学大纲》作了相关规定: “要重视学生的实践活动”,

“采用读书报告会、辩论会、专题研究和社会调查等形式，利用广播、电视、网络等媒体……增加语文实践机会”，“学校要配备充足的工具书、古今中外文学名著，其他人文科学读物、科技读物等各类图书……订有相当数量的报刊……有条件的学校还可利用网络资源。”新的义务教育《语文课程标准》指出：“学校和教师要对学生的学习档案资料和考试结果进行分析。”这些有待认真落实。

注释：

[员] 邓彤：《“语文研究性学习”方案示例》。《中学语文学教学参考》，2000年第5期；

[圆] 张心科：《谈“新”三题》。《教学研究》，2000年第9期；

[猿] 朱智贤著：《儿童心理学》。人民教育出版社，1981年修订版，第38页；周庆元在《中学语文教学心理研究》（湖南师范大学出版社，1989年版，第15页）中也指出：“有关研究表明，初中二年级到高中二年级是中学生智力发展的关键时期。青少年的思维开始从经验型走向理论型。他们逐步摆脱对感性材料的依赖，应用理论来指导抽象思维活动，发展了思维的深刻性，出现了思维的独立性和批判性。”义务教育和普通高中《语文课程标准》提倡采用“自主、合作、探究”的学习方式。“学习探究性阅读和创造性阅读，发展想象力、思辨能力和批判能力”。高中第2册语文《教师教学用书》（人民教育出版社，2000年版）“说明”也要求学生“研讨、评析文学作品的思想内容、艺术特色”。可见，不论从学生的自身实际，还是从教学的具体要求来说，都有开展文学类研究性学习的必要性和可能性。

[源] [苑] [员] 刁嘉陋·姚斯、砸院：霍拉勃著，周宁、金元浦译：《接受美学与接受理论》。辽宁人民出版社，1986年版，第15、16

圆页；

[缘] 刁磊·姚斯著：《审美经验与文学解释学·作者序言》。陈文忠：《中国古典诗歌接受史研究》。安徽大学出版社，~~1995~~年版，第圆页；

[远] 陈文忠著：《中国古典诗歌接受史研究》。安徽大学出版社，~~1995~~年版，第员源页；

[愿] 冯其庸纂校：《八家评批红楼梦》。文化艺术出版社，~~1985~~年版，第苑源页；

[怨] 王蒙著：《红楼启示录》。三联书店，~~1985~~年版，第员缘页；

[责] 张心科：《贾宝玉的男女平等意识》。《中学语文教学》，~~1994~~年第源期。

第八章 从接受美学看中学文学 教学的考评方式

摇摇误读与创读是文学作品阅读过程中常见的现象，我们在前面多次提及。那么，它们是怎样产生的？又有何积极意义？对中学文学教育的评估、考查方式又有何启发呢？本章试仔细分析。

一、中学文学教育的评估方式

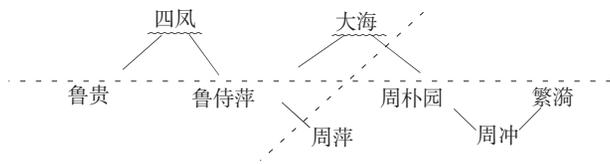
我们根据从阅读文学作品中常出现的误读和创读谈起：

（一）误读

作品中的语义、句法、结构、意境等存在的未定性与空白点星罗棋布，加上读者的认知心理结构与审美心理结构千差万别，这样读者在不断确定作品中未定性、填补空白点，使作品中的创作意识具体化、现实化时，就产生了见仁见智、曲解原意的误读现象。

误读现象在中外文学史上已屡见不鲜。欧阳修云：“昔梅圣俞作诗独以吾为知音，吾亦自谓举世之人知梅诗者，莫吾若也。吾尝问渠最得意处，渠诵数句，皆吾非赏者，以此知披图所赏，未必得秉笔之人本意。”（《欧阳修全集·集右录跋尾卷五》），这里揭示出了读者理解与作者本意的乖戾。又如曹雪芹在《红楼梦》开卷第一回标明自己的创作主旨：“编述一集，以告天下人：我之罪固不免，然闺阁中本自历历有人，万不可因我之不肖，自护其短，一并使其泯灭

也”，即记录大观园众儿女的身世际遇，歌颂她们才高情真。但是，“单就命意，就因读者的眼光有种种：经学家看到了《易》，道学家看见淫，才子看见缠绵，革命家看见排满，流言家看见宫闱秘事……”^{〔奥〕}“文革”学者看见阶级斗争。人物有“一千个读者有一千个林黛玉”之说，诗词更有“可怜无人作郑笈”之叹。又如曹禺谈《雷雨》（人教版，高中《语文》第四册）的创作时说：“现在回忆起三年前提笔的光景，我并没有明显意识着我是匡正、讽刺或攻击什么……”^{〔圃〕}“只是一两段情节、几个人物，一种复杂而又原始的情绪”。^{〔瓠〕}但有人认为中间有一个命运模式，参见下图：



斜虚线使两个家庭分属两个阶级，横虚线使他们分属两个世界。“虚线两边的人物要发生什么关系，中间都会有命运的魔障在那里横亘着，使两者之间没有通路，而硬要趟过去，则无异于飞蛾扑火。”“这个命运悲剧中，渗透着作者对那种无从得见的神秘力量的思索和对偶然性的困惑。”^{〔澜〕}这种模式的建立和诠释，和教材中提及的“暴露封建大家庭的罪恶”一样，是作者意想不到的。他曾慨叹批评家（读者）：“了解我的作品比我自己要明切得多”，“要我来解释自己的作品我反而茫茫”。^{〔纛〕}所以，有意识地误读不仅不会损害作品的价值，反而丰富了作品的内涵，同时也可能使作

者深化或修正自己的看法。如对待周朴园和鲁侍萍同居时是否真爱她这个问题，曹禺曾用过“玩弄”（~~1934~~年）^[10]、“糟蹋”（~~1934~~年）^[10]等词语。随着学者们对《雷雨》研究的深入，作者又否定了自己的说法。他在~~1934~~年同中学教师谈《雷雨》时却说：“周朴园基本上不是一个太胡闹的人；侍萍知书达礼，聪明伶俐，年轻漂亮，贤惠体贴；周朴园不是诱奸她，而是对她产生了真正的爱情。”^[11]从曹禺的本意和读者的理解可以看出“作者用心未必然，读者之用心未必不然”（谭献《复堂词录序》）。就像作家余华说的：文学就是这样，它讲述了作家意识到的事物，同时也讲述了作家没意识到的事物。所以，我们应看到这种有意识误读的合理性。

需要指出的是，我们虽然允许误读，激发阅读兴趣，但要警惕因臆读落入玄想的泥淖。接受美学家伊瑟尔以北斗七星喻文本，说有人见出犁形，有人见出勺形，但我想人们绝不会见出盘形，也即文本作为一种图式结构，本身有一种规定性。“审美效应理论一个主要的缺陷是把文本牺牲于理解的主观随意性中”。“文本与读者之间并没有一个可以互相调节意图的语境，这种语境现在只能靠读者从文本的意指或暗示中去建立与揣测”。^[12]这就说明作品的意义实现既非完全在于作品本身，亦非完全在于读者的主观性，而在于双向交互作用的动态构建，也即一方面充分了解作品的特征及规律，另一方面对作品中的隐喻、暗示积极主动地参与读解，做到“作品对我说什么，我对作品说什么”的有效结合。

误读不等于读误，“‘误读’的前提，是读法的正确性，也就是说，尽管最终的理解未必与文本契合，尽管对同一文

本可能产生几种不同的理解、阐释，但它们都是可接受的。而‘读误’是不可接受的，学要教学来‘纠正’。纠正，当然不是给出‘正确答案’，而是纠正学生不正确的读法。”^[16]如有学生读解《断章》，认为这首诗写得一点也不好，明月怎么可能装饰了窗子？月光吧？也不可能，世上只有激光经过 15 万公里依然不分散，月光是散射啊！另外，第一句愿个字，第二句怨个字，第三句愿个字，第四句又怨个字，绝句不像绝句，律诗不是律诗，题目叫《断章》，总得按“章”办事吧。这就是读误，而不是误读，因为他用的是科学的眼光，而不是文学的眼光，他用古典诗的形式标准来衡量白话诗歌。

有意识地误读在课堂教学中合理的运用，既有利于学生发散思维习惯的形成，也有利其健康个性的养成。如教学孙犁的《黄鹂》（人教版，高中《语文》第二册）可让学生展开想象和联想，对比感知在动荡不安、危机四伏中带有惊惶的情态、凄厉的叫声的黄鹂，与在和平、安全的环境中“美丽到极致”的黄鹂。再讨论文章结尾处“典型环境中的典型性格”一句的涵义。有同学说：黄鹂在不同的生活环境中，表现出不同的生活情态，进而推论任何事物都应有安全、自由的生活空间，并涉及沙尘暴、水污染等生态问题。有同学说：人才的成长需要一个宽松的社会环境，应筑巢引凤，让人才充分发挥自己的才智。有同学说：文学作品中环境的营造，决定着性格的塑造。如《伤逝》中子君、涓生的生活环境是提倡个性解放、婚姻自由的“五四”时期，而当时的封建制度、封建礼教，没有提供其发展的可能性，结局也只能是悲剧，这就是典型的环境中的典型性格。在学

生各抒己见后，我引导学生注意副标题——“病期琐事”，发表时间——“1954年左右”，作者当时心态——“目前为文，总是思前思后，顾虑重重，环境越来越‘宽松’，人对人越来越‘宽容’，创作越来越‘自由’，我却对写东西越来越感到困难，没有意思，甚至有些厌倦了。”（《文感》）可见，作者不是身病，而是心病，创作此文的目的呼吁根除政治斗争造成的人人自危的局面，为作家及一切人才的成长、发展营造一个安全自由的社会环境，让他们充分展示自己的聪明才智。学生的阅读显然是一种误读，但在各执一端中迸发出闪亮的思想火花，充分张扬着个性色彩。这是符合高中语文大纲中的教学要“发展健康个性，形成健全人格”的要求，高中语文第三册《教师教学用书》（人民教育出版社，1994年版，第159页）对此也有所说明：“承认文学鉴赏中的差异性，也要承认欣赏者的理解可能超过或有别于作者的原意”。“文学鉴赏没有统一的‘标准答案’，而且有未定性和模糊性。因此课文鉴赏说明仅供教师备课时参考，并不是唯一的‘答案’，教师在教学中，完全可以根据自己对作品的理解对作品进行讲授”。

（二）创读

误读是相对于作者而言的，而创读是相对于作品作为一个客体及其他读者的见解而言的。一方面，读者在阅读时，运用想象和联想对作品中的语义、句法、结构、意境等等之中存在的未定性的确点、空白点的填补来重构原作，使之呈现万千姿态，这本身就极富创造性。另一方面，美国教育心理学家格鲁弗和布鲁宁认为，创造性最重要的特征是新颖和有价值，而这两个特征根据不同的参照系会有不同的评价：

一是单个参照，二是同等群体参照，三是社会参照。据此，他们提出了人的创造性可分为三种水平：个人水平（指某一行为对自己来说是新颖的、有价值的），同等群体水平（指某一行为对同等群体来说是新颖的、有价值的），社会水平（指某一行为对全社会、全人类来说是新颖的、有价值的）。^[50]参照他人的见解，能见人未见、发人未发更是创造。如《祝福》中的祥林嫂徘徊于婆家与鲁镇之间，她为什么不回娘家，为自己寻找一个栖身之所，为心灵寻找一个避风的港湾呢？这可以说是小说给读者留下的一个空白。我联系当时宗法制度下的家庭关系并结合作品分析认为：一，父家不想其归；二，夫家不允其归；三，自己不愿归。^[51]又如《红楼梦》中人物命名多用谐音，寓意是不确定的。贾雨村，名化，字时飞。脂砚斋将其解读为“假话”、“是非”，而认为他是一个趋炎附势、见风使舵，寡情、狠毒的小官僚。我从他的出身、外表、学识、志向、才干等方面及他的痛苦经历、两难境地分析，认为“贾雨村这只豹子失去了梦中的森林，随之失去了攻击性而蜕化（名化）成走狗和绵羊”。“他再也不会腾跃如飞（字时飞），只能对上俯首帖耳，对下作威作福”。^[52]这两篇解读文字被列入“新视角”、“人物新说”栏，是因为运用发散、逆向等思维方式，写出了一点新意。《高中语文教学大纲》要求“重视创造性思维的培养”、“注重培养创新精神”、“培养发现、探究、解决问题的能力”。所以，我们在进行文学作品教学时，应鼓励学生“对课文进行阐发、评价和质疑”，积极进行创读。如《项链》中的玛蒂尔德是虚荣还是自尊；是应该批评还是值得同情；作者是以此揭露资产阶级腐朽思想对人们

的毒害，还是感到命运之神主宰一切，任何个人无能为力。而对这些未定性，都可提出自己的看法，不囿于“习题”、“教参”中的陈见。玛蒂尔德知道项链是假的后，故事该怎样发展：她因受了强烈的刺激，在悔恨和自责中死去；她发疯了，撞在一辆飞驰的马车上，车上正是来找还给她多余钱的佛来思节夫人，她死在女友的怀里，眼睛都没闭上；她出于自尊，拒绝承认项链是假的；佛来思节夫人又说自己是开玩笑的，当年借的确实是真的；她拿到找还的钱买了一串真项链，重新参加舞会，巧遇昔日债主……面对这个空白点，学生们奇思异想，新见迭出。“就文学作品而言，只要所提问题是从本文出发的阐释而进行的初级理解，那么，问题就是合理的。易言之，只要所提问题可以作为理解本文的一种新答案，并不是一种偶然的答案，那么，问题就是合理的。一个非偶然的回答要求这种回答的意义在本文中言之成理、持之有据。”^[10]可见，（员）教师切不可视之为怪诞，应积极评价其创新精神和创新成果。正如义务教育《语文课程标准》所说的，“要重视对学生多角度、有创意的阅读评价”。普通高中《语文课程标准》的“阅读与鉴赏的评价”指出：“要重视评价学生对作品的整体把握，特别是对艺术形象的感悟和文本价值的独到理解，鼓励学生的个性化阅读和创造性的解读。”《高中语文教学大纲》中说：“鼓励学生有创见。”（圆）文学作品阅读评价标准也要切合学生实际。

《高中语文教学大纲》“教学评价”中规定：“教学评价……要符合语文学科的特点，遵循语文教学的自身规律。评价要有利于引导学生重视积累、体验和感悟。”“考试方式要多样化，避免片面追求客观化、标准化的倾向，要有利

于学生独创精神的发挥。”“以主观性试题为主”，“量化和客观化不能成为语文课程评价的重要手段。”义务教育《语文课程标准》“评价建议”中规定：评价要“突出语文课程评价的整体性和综合性，要从知识与能力、过程与方法、情感态度与价值观几方面进行评价，以全面考察学生的语文素养。语文学习具有情感体验和感悟的特点，因而量化和客观化不能成为语文课程评价的重要手段。应避免语文评价的烦琐化”。“阅读评价要综合考察学生阅读过程中的感受、体验、理解和价值取向，考察其阅读的兴趣、方法与习惯以及对阅读材料的选择和阅读量。重视对学生多角度、有创意阅读的评价”。“对于不同于常规的思路和方法，尤其要给予足够的重视和积极的评价”。

二、中学文学教育的考查方式

下面以古诗词鉴赏为例来谈。叶嘉莹先生认为：“中国语文乃是以形为主，而不是以意为主的单体独文。在文法上也没有主动、被动、单数、复数及人称与时间的严格限制。因此在组合为语句时，乃可以有颠倒错综的种种伸缩变化的弹性。”^{〔阙〕}这种语言的弹性，在古诗词中表现为语义含蓄、意象跳脱，从而呈现出丰富的“语义潜能”，即内含众多未定性、空白处，所以说“诗无达诂”。如在高中《语文》（试验修订本必修，人民教育出版社，~~2004~~2005年版）第五册《重新创造的艺术天地》一文中，谢冕先生认为：“由于诗歌的基本规律是以一代十，以少胜多，它极简约，极概括，因而留给欣赏者的联想空间就极宽阔。因为以简约表现丰富，读诗难免要‘猜’。……在诗离开了猜想的空间却可能

意味着贫乏……从而需要欣赏者以自己的经验和思考来加以补充和阐发。”^{〔阙〕}高中语文第六册《教师教学用书》（人民教育出版社，~~1994~~1996年版）“说明”也指出“文学作品的鉴赏，没有统一的‘标准答案’，而且具有某种未定性和模糊性……要充分调动鉴赏主体的主观能动性”。考查以标准化形式出题，这固然是为了评分客观、阅卷方便。从试题适合测量的认知目标来看，一般适合测量“识记”、“理解”、“应用”和“分析”层次的认知目标，而无法测量“综合”、“评价”等层次的认知目标。尤其是让学生从命题者设定的四个选项中挑一个错的，以命题者一个人的见解去约束众多考生的思想，更难以反映出学生的情感体验和审美感受。不允许误读、创读，这既扼杀了学生的个性，也不符合古诗词自身的特点，更违背了文学鉴赏的规律。^{〔阙〕}1996年

高考已改为主观题形式考查，学生终于可以冲破藩篱，各抒己见了。虽然形式已改为论文式，但仅提问“折柳”是否关键，导致内容的开放性不够。考查的试题可按如下编制。

阅读下面这首唐诗，结合问题赏析：

江南春绝句

杜摇牧

千里莺啼绿映红，水村山郭酒旗风。

南朝四百八十寺，多少楼台烟雨中。

明代翰林编修杨慎在《升庵诗话》（卷八）里说：“千里莺啼，谁人听得？千里绿映红，谁人见得？若作十里，则莺啼绿红之景，村郭、楼台、僧寺、酒旗皆在其中矣。”清朝人何文焕在《历代诗话考索》中对杨慎的意见作了反驳：

“即作十里，亦未必尽听得着看得见。题云‘江南春’，江南方广千里，千里之中，莺啼而绿映焉，水村山郭无处无酒旗，四百八十寺楼台多在烟雨中也，此诗之意即广，不得专指一处，故总而命曰‘江南春’，诗家善立题也。”

请结合上述两则评论对《江南春绝句》意象、意境进行赏析。

总之，我们要了解文学作品的阅读中的误读、创读现象产生的原因，认识其合理性，相应地改变传统教学评价、考查方式，既重信度又重效度，激发学生阅读兴趣，培养其创新能力，尤其要落实义务教育《语文课程标准》中“文学作品阅读评价”指出的“根据文学作品形象性、情感性强的特点，可着重考查学生对形象的感受和情感的体验，对学生独特的感受体验应加以鼓励”的要求。

（本章附记：关于创造性阅读，在本部分的本章、第四章、第七章做了相对集中的论述，其他各章也有所涉及，语文特级教师宁鸿彬在《怎样阅读分析文章》一书中提出了创造性阅读的六种方式，虽与拙作表述不尽相同，但颇具参考价值，兹录如下：**寻**读，在阅读中注意读物的精妙之处，又注意其中值得商榷，甚至不足、不妥之处；**寻**读，在原文的情节跳跃之处，意犹未尽之处，在符合原文创作意图的条件下，增添一些情节；**寻**读，在深入领会作者的意图之后，试着用另外的材料、其他写法去“改造”一下；**寻**读，就是同时阅读两篇或两篇以上既有区别又有联系的文章；注意研究它们的异同，找出它们的区别与联系；**寻**读，即在阅读文章时，朝着与习惯性思考方向相反的方向去分析思考、评价、总结；**寻**读，阅读时朝着不同的方向去思考问题，最后得出不止一个正确结论。）

注释：

[员] 鲁迅著：《鲁迅杂文全集》。河南人民出版社，员怨源年版，第 员缘缘页；

[圆] [猿] [缘] [远] [苑] 曹禺著：《雷雨·序》。人民文学出版社，员怨源年版；

[源] 李美皆：《命运的困顿与人性的挣扎》。《名作欣赏》，圆园园年 第 员期；

[愿] 朱栋霖著：《论曹禺的戏剧创作》。人民文学出版社，员怨远年版 第 缘页；

[怨] 沃尔夫冈·伊瑟尔著，金元浦、周宁译：《阅读活动——审美反应理论》。中国社会科学出版社，员怨员年版，第 员缘页；

[员园] 王荣生著：《语文科课程论基础》。上海教育出版社，圆园园年 版，第 缘页；

[员员] 段继扬著：《创造性教学通论》。吉林人民出版社，员怨怨年 版，第 员页；

[员圆] 张心科：《祥林嫂为什么不回娘家》。《读写月报》，圆园园年 第 员期；

[员猿] 张心科：《被扭曲、被误解的贾雨村》。《读写月报》，圆园园 年 第 圆期；

[员源] 刁磊·姚斯、砸悦·霍拉勃著，周宁、金元浦译：《接受美学与接受理论》。辽宁人民出版社，员怨苑年版，第 缘页；

[员缘] 叶嘉莹：《关于评说中国旧诗的几个问题》。《中国古典诗词评论集》。广东人民出版社，员怨园年版，第 员页；

[员远] 谢冕：《重新创造的艺术天地》。高中《语文》（试验修订本必修）第五册。人民教育出版社，圆园园年版，第 源页；

[员苑] 张心科：《平时测评与人文关怀》。《安徽教育科研》，圆园园 年 第 远期。

实证研究篇

第三部分 接受美学指导下的 中学文学教学设计

第一章 接受美学指导下的中学文学阅读教学 设计应注意的问题

接受美学语文教学设计应是教师遵循正确的教育思想和语文教育规律，按照一定的教学目的和要求，针对具体的教学对象和教学媒体（课本、教参等），对教学的整个程序和具体环节、总体结构和相关层面所作出的预期策划。

我们在第二部分已结合接受美学、教育学、心理学的理论与教学实践做了多方面的阐述。需要指出的是，文学教育应从属而不能背离语文教学。接受美学因强调读者能动的反应，容易导致在进行文学阅读教学设计时过分追求过程中的主体性、结果的创造性，尤其是过分强调学生的“体验”。

“体验”一词，在九年义务教育《语文课程标准（实验稿）》中出现了 15 次，在普通高中《语文课程标准（实验）》中出现了 17 次。出现次数之多，可见关切之重。这可以说是对过去语文教学中以教师个人的详析代替学生群体体验的一个纠正。但我们在纠偏的同时往往过正，这是不利

于新课标的实施，不利于平时教学的。如 1994 年第 5 期《语文教学通讯》有一篇《体验语文：一种教学方法的解释》，文中提到词学名家唐圭璋的“体验语法”：“只见他老人家端坐在黑板前，一遍又一遍地将名篇诵读。‘对潇潇暮雨洒江天，对潇潇暮雨洒江天……’，这抑扬顿挫的吟诵声把我们渐渐地、静静地带到了美妙的诗境；然后‘柳永啊，他想啊，想啊，想啊……’，想什么呢？唐老未做一字解释，只让我们全班同学由着性子自己去想象，去补充。这种‘教法’如今，恐怕过不了‘教学评估’大关，但当年我们委实获益良多，一个个青年学子跟着唐老做了‘美好心灵的远游’”，并发出时下语文教学“出不了大师级人物”的感慨。语文教学确实要引导学生对课文做到身临其境，感受其美；设身处地，体味其情，即心理学家马斯洛所说的进入“完美心灵之邦”。上文所主张的仅是对所学内容方面的审美、情感体验，但语文真要这么教不仅是过不了教学评估的关，更不能培养具有基本语文素养的公民，遑论高水平的“大师”。因为：（员）一味地体验，既不能全面落实语文教学目标的内容，也不符合语文教学的实际。黑格尔说“在艺术里，感性的东西是经过心灵化了的，而心灵化的东西也借感性化而显现出来”。课文的内容多是感性的，包含着审美因素，渗透着情感成分，的确要借助体验“感性化”来“显现”，但教学目标，并非止此而已。主张体验的人一般会引用庄子的一段话：“筌者所以在鱼，得鱼而忘筌；蹄者所以在兔，得兔而忘蹄；言者所以在意，得意而忘言。”而我们的语文教学的重点恰恰在“言”，即要培养学生正确理解和运用祖国语言文字的能力。这种只重审美、情感体验的

语文教学法，只适合大学里的人文教育，而不适合中小学语文教育。因为基础教育认为语文学科是工具性和人文性的统一，强调语文教学的目标是发展学生的能力。包括审美、情感等内容性知识，只是语文教学的一部分。一味体验的提法带有复古（古人学习《四书》、《五经》以修身、齐家、治国、安邦为目的，顺便学习了有关语文的技巧）和趋时（员则在年开始的对语文教学进行批判而提出的标志性言论：“语文教育就是人文教育”。）的意味。另外，一味地体验也不切合语文教学的实际。这一点我们在下文将进行分析。像上文所提到的上课时让学生一遍又一遍地读，一回又一回地想，学生确实也在体验，但是，这是课外阅读还是课堂教学呢？（圆）一味地体验，必然导致语文教学的盲目化、浅薄化。这种只重审美、情感体验的语文教学法，未见教师指导要学习什么，也未见教师分析所学的内容。教师虽曰引导，但形同虚设，教与学都是盲目的，最主要的是因为他们没有注意教师与学生在教学过程中的不同地位与作用，另外也没有注意教学文本与文学文本的区别。我们要“尊重学生在学习过程中的独特体验”，而不是一味地让学生去体验，如果这样，必然导致教学的浅薄化。

所以我们在进行文学阅读教学设计时应重视以下三个问题：

一、落实文学语言教学

许多有识之士强调文学语言教学，认为“鉴赏文学作品从品味语言入手，鉴赏过程也是品味语言的过程”^{〔奥〕}，“离开语言文字的鉴赏，语文教学的智育、美育、德育都将

落空”；^{〔圖〕}要“突出文学语言教育，不断提高学生理解、鉴赏文学语言的水平”。^{〔獨〕}文学是一种语言艺术，诗歌是抒情的语言艺术，散文是一种个性化的语言艺术，小说是叙事的语言艺术，戏剧是对话的语言艺术，“语言是文学的第一要素”（高尔基语）。无论是文学阅读还是写作，都凭借语言这个媒介。但是多年来，我们在进行文学作品教学时，多从文字学的角度分析词性、词义、语体色彩、修辞手法等，这种静态的分析把文学作品当成了语言科学的研究材料。其实，文学语言“只有当它研究语言的审美效果时……才算得上文学研究”^{〔淵〕}。即不能仅注意其语言形式，更要关注其审美效果，况且文学本身是运用语言媒介加以表现的审美意识形态。那么，怎样体会文学语言的审美效果呢？

首先要品读。“品读课文的语言是阅读教学义不容辞的职责。阅读教学离开了对课文语言的品读，就一事无成”。^{〔編〕}品读必须充分发挥学生的主体性，通过理解词句的含意——想象词句指称的对象，联想相关的物象事件——品味词句的“言外之意”、“韵外之致”这三个步骤。例如，就有关《荷塘月色》的教学资料来看由背景介绍到寻找文眼，再沿文眼所流露的感情基调，逐步分析景物描写的顺序，景物自身的特点，运用了哪些修辞方法，形容词、动词运用得如何准确等等，不仅形式呆板，难以发挥学生的主体性，而且其中语言学分析也不符合文学阅读规律。针对这篇美文，我们完全可从词句的审美性品读入手。如“荷塘四面长着许多树，蓊蓊郁郁的”。“蓊蓊郁郁”这个叠词，从字面意思上看指树木众多，枝叶茂盛，四个字写出树的特征和姿态。但如果我们想象一下，我们就会感受到夜晚的寂

静，荷塘的幽僻，再联系作者出门之前的“颇不宁静”，就会体味出这四个字在重叠之间，传达出一种郁闷的情调。“叶子底下是脉脉的流水，遮住了，不能见一些颜色。”“脉脉”在此处是指水没有声音，而“脉脉”又常指少女眼含深情的样子。如果我们想象一下流水的情形，再联想到一位脉脉含情的少女，我们会体味到作者选第四声的“脉”字叠用，以一种舒缓的节奏，表达出内心的恬静喜悦。“薄薄的青雾浮在荷塘里。”“浮”这个动词传神地写出了薄雾自下而上逐渐扩散的特点。如果我们联系前文提及的雾中的荷花，塘上的月色，我们会想象出水气和月色交织中荷叶、荷花那种缥缈、轻柔的姿态，并由此构成的空灵澄静之境与作者心中淡淡的喜悦之情浑化无痕。修辞句如“层层叶子中间，零星地点缀着些白花，有袅娜地开着的，有羞涩地打着朵儿的；正如一粒粒的明珠，又如碧天里的星星，又如刚出浴的美人”。拟人、比喻把景物描绘得更准确形象、生动。“袅娜地开着”指张开时的姿态，“羞涩地打着朵儿”指半开不开的姿态，“一粒粒明珠”显其光亮，“碧天里的星星”显其隐隐约约，“刚出浴的美人”显其一尘不染。但是，我们要看其所拟之“人”，喻用何“体”。“袅娜”是少女之美姿，“羞涩”指少女之神情，“明珠”圆润，“星星”闪烁，美人纯洁，用这些柔性、阴性的人和物来写叶中的白花，营造出一种静谧柔美的意境，委婉曲折地反映出作者“狷者”的性格和对美好事物的追求。我们可由词句的审美性品读，进而进行语段中意境的审美性品读，最后扩张至全文，逐步理解作者的思想感情。通过品读，文学语言就成了鲜活的生命语言，而不是静止的物质外壳。

其次，要加强诵读。高中语文第三册《教师教学用书》（第 28 页）指出：“诵读是读诗的基础，读诗而不能背诵，等于没读；能背诵，则日后必能有所领悟。在实际教学过程中，必须牢牢把握这一点，把朗读和背诵放到所有环节的中心位置上来，用读带动并加深领悟。”其他文学作品的教学也是如此。读的时候，要求注意语流的停、连，语速的快、慢，语调的平、上、去、入，语音的抑、扬、顿、挫，语势的起、落、曲、展，语气的轻、重、缓、急与所表达的内容、情感变化一致。如诗歌的分行分节、节奏安排、平仄押韵等外在形式，往往与诗人表情达意有关。正如苏珊·朗格说的“艺术结构与生命结构有相似之处”^[10]。如《诗经·蒹葭》中“苍”、“霜”、“长”、“央”、“方”押 平声韵，读起来顿觉悠远绵长。全重章叠句，读之有回环往复之感。这种节奏的安排，韵脚的选押，恰到好处地表达了欲说还休、似淡还浓的情愫。只有在品读的基础上反复诵读，才能读出其中的情味。“要反复诵读，把无声的文字，变成有声的语言，读出感情，读出气势，如出自己之口，如出自己之心。”（于漪语）

总之，进行文学语言教学，只有指导学生关注其审美效果，仔细品读，反复诵读，才能把文学作品“从词的物质材料中解放出来，使它成为当代的存在”^[10]。

二、区分不同文体的鉴赏重点

首先，要重视文体的鉴赏。诗歌、散文、小说、戏剧的不同体裁是各自内在规律的外在表现。如果只关注内容，抒情诗歌和抒情散文区别并不大，小说与叙事散文区别并不

大。上面提到苏珊·朗格说的：“你愈是深入地研究艺术作品的结构，你就愈加清楚地发现艺术结构与生命结构的相似之处。”也就是说应结合作品内容分析作品结构，而不是外在于作品做静态的分析。

其次，要确立鉴赏重点。作家在创作某一类体裁作品时，常借鉴其他体裁的创作方法。有大范围借鉴，如散文诗、诗体小说、诗化小说、诗剧等，都有诗歌的特点，同时又具有其他文学体裁的特点。有小范围借鉴，如小说中的自然环境描写常含诗意，戏剧中的“舞台说明”常富诗意等等。另外，每种文体按不同标准又可分为不同的类别，如诗歌有叙事诗、抒情诗、哲理诗等，戏剧可分为现代剧、历史剧等，还可以细分。鉴赏时应突出重点，兼顾融合，不能一味地量体（文体）裁衣（作品）、削足（作品）适履（文体）。一般来说，诗歌要关注其特殊的语言表达技巧，如古诗所强调的“炼字”，现代诗所追求的“陌生化”等；外在形式的安排，如分行分节、节奏安排、用韵情况等；意象的选择、意境的营构；情感、哲理等等。散文应关注其题材、构思、表现手法、表达方式等。小说应关注其环境描写、人物塑造、情节安排等。戏剧应关注其人物性格、冲突、结构、台词（尤其是潜台词）等。

另外，要积极寻求新的理论表述。倪文锦、欧阳汝颖主编的《语文教育展望》指出：“在中小学语文教学中，小说，除了被拧干了的‘人物、情节、环境’这三个概念，事实上没有多少知识可教了；诗歌在感知、背诵之外，只有体裁（如绝句四句、律诗八句、几种词牌名称）、押韵等屈指可数而且极为表面的知识；散文，也只有‘形散而神不

散’、‘借景抒情’、‘托物言志’、情景交融等似知识又似套话的几句话，以不变应万变；戏剧，除了‘开端、发展、高潮、结局’的套路简介，再不见有像模像样的知识。”“从小学到初中，到高中，我们的语文教学就在这么几小点的知识里来回倒腾。”^{〔16〕}话虽说得有点偏激，但却给我们以警醒。我们可借鉴语言学中的隐喻理论来解说诗歌，借鉴叙事学中的叙事理论来解说小说。这是一项任重而道远的工作，需要长期的探索。

三、认识到文学文本与教学文本的区别

一个文学文本，包含着文学的众多要素，在进行教学设计时不能面面俱到。

首先，一个文学文本，一经选入教材，就不是纯粹意义上的文学文本，而变成教师教、学生学的媒介，即教学文本。作为一个文学文本，我们在日常阅读时可以从各角度、各层面去揣摩。然而，作为一个教学文本，则要考虑其在整个学段、整册课本、整个单元中所担负的教学任务，又要考虑到学习者的知识、能力基础和兴趣、爱好倾向等等，然后确立教学目标、规划教学任务和过程。就如著名语文教育家叶圣陶先生说的：“文章是多方面的东西，一篇文章可从种种视角来看，也可应用在种种的目标上。例如朱自清的《背影》可以作‘随笔’的例，也可以作‘抒情’的例，也可以作‘第一人称的立脚点’的例，此外如果和别篇比较起来，还可定出各种各样的目标来处置这篇文章。”^{〔17〕}

其次，一个优秀文学文本，往往不是经过一次性阅读就能被彻底理解的，往往要经长期甚至一辈子去感悟，这一点

我们在前文已多次论及。另一方面，平时阅读是不受时空限制的。然而，如果它被当作教学文本，就要受课时的限制。所以，要引导学生在课外及以后的学习、工作中继续阅读、体味。如著名教育家魏书生 1984年 12月 10日在合肥讲学、授课时，让初一的学生学习高中《语文》第 3册中的哲学家冯友兰的哲理散文《人生的境界》，只是让学生了解作家、作品及体裁知识，问问学生人生有哪几重境界，要求联系自身和社会谈谈体会、看法，关于自然、功利、道德、天地四重境界到底如何达到，只有随学生的知识的不断增长、阅历的不断加深去逐步体味。

总之，在进行文学阅读教学时，只有注意以上三点，并结合第二部分所强调的诸多方面来设计，才能做到既实又活、既真又新。

有关将接受美学引入中学文学教育的看法、做法，虽然在“理论探索”部分和本节中都联系了自己的日常教学，但更明确、具体的体现应在如下的“四种文体阅读教学设计示例”和附录部分的“教学实录”中，因为“教学案例，描述的是教学的具体情境，展示特定教学活动的发生、发展与效果，包含着特有的教学理论和具体的处置方式，反映的是教师与学生的典型行为、思想和情感”。^[10]

□ [本章前小半部分发表于 1984年第 1期《语文建设》，被 1985年第 1期《语文学学习》之《1984年语文教育研究动态综述》作为重要论点摘编，题为《“体验语文”不可矫枉过正》；后大半部分发表于 1984年第 1期《教学月刊》（中学版），被人大复印资料《中学语文教学与学》1984年第 1期全文转载，题为《高中文学阅读教学设计应注意的几个问题》]

注释：

[员] 刘国正：《似曾相识燕归来——中学文学教育的风雨历程》。见《课程·教材·教法》，~~1994~~1994年第 缘期；

[圆] 盛海耕：《文学鉴赏与语文教学》。《语文学学习》，~~1997~~1997年第 10期；

[猿] 薛川东：《试论文学教育的含义与内容》。《课程·教材·教法》，~~1995~~1995年第 10期；

[源] 韦克勒·沃伦著：《文学原理》。三联书店，~~1980~~1980年版，第 ~~155~~155~156页；

[缘] 韦志成：《现代阅读教学论》。广西教育出版社，~~1994~~1994年版，第 ~~154~~154页；

[远] 苏珊·朗格著：《艺术问题》。中国社会科学出版社，~~1986~~1986年版，第 缘页；

[苑] 刁磊、姚斯、硃悦·霍拉勃著，周宁、金元浦译：《接受美学与接受理论》。辽宁人民出版社，~~1987~~1987年版，第 102页；

[愿] 倪文锦、欧阳汝颖主编：《语文教育展望》。华东师范大学出版社，~~1996~~1996年版，第 怨页；

[怨] 叶圣陶著：《叶圣陶语文教育论集（上）》。教育科学出版社，~~1984~~1984年版，第 ~~151~~151~152页；

[员0] 傅道春编著：《教学优秀案例分析：教师行为研究·前言》。教育科学出版社，~~1994~~1994年版。

第二章 中学文学教学四种文体 教学设计示例

摇摇

一、诗歌教学设计：《孤独的收割人》

（一）教学目标

1. 认知目标

（1）识记

了解华兹华斯及其创作；

了解外国浪漫主义诗歌发展简史。

（2）理解

能够通过想象体会诗中的意象、意境，并揭示意象、意境中的情感；

能够通过诵读品味诗中的语言表达和艺术技巧的表现力。

（3）运用

总结诗歌鉴赏的某些方法，并能阅读类似的诗歌。

（4）评价

对诗歌的内容和形式提出自己的见解。

2. 情感目标

（1）接受、反应：在品味时获得愉悦；

（2）价值倾向、品格形成：关切联系自身作出判断。

3. 审美目标

（1）通过联想、想象，将诗中的意境变为更丰富的

审美意境；

(圆) 对诗中的意境美、节奏美，能用口头或书面的语言形式表达；

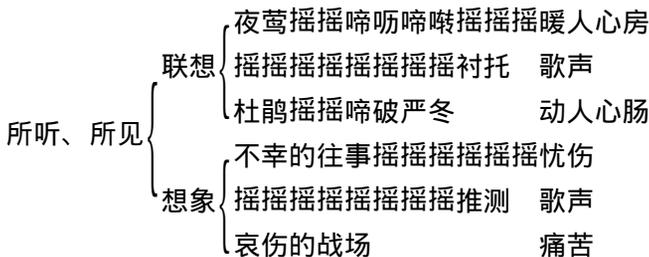
(猿) 将这首诗改写为一篇散文。

(二) 教学内容与步骤

圆听读——欣赏

教师范读，要求学生展开想象、联想，再现作者笔下人、事、物、景，感知内容。

明确：



圆品读——创造

(三) 教师解说

圆院·霍拉勃在《接受美学》中指出，一部文学作品中的对象必定保持某种程度的未定性，比如我们读“孩子踢球”这一句，会面对无数的“空白点”：孩子是六岁还是十岁，是男孩还是女孩，褐色皮肤还是白色皮肤，红发还是金发，他为什么来踢球，旁边的景色怎样，还有其他人吗，等等。接受美学家沃尔夫冈·伊瑟尔在《阅读过程的现象学研究》中指出：“本文写出的东西给我们以知识，但是没有写出的部分才给我们想见事物的机会。”而正如英国的瑞恰兹在分析华兹华斯的作品时说的：“科学的趋势是使其用语

稳定，把它们冻结在严格的外延之中；诗人的趋势恰好相反，是破坏性的，他用的词语在不断相互修饰中，从而破坏彼此的词典意义”，即产生诸多联想意义。所以，我们要运用各种想象和联想，联系自己的阅读、生活经历推测出作者未写出甚至未想出的东西，这叫创造性阅读。

(员) 默读课文，联想、想象；

(圆) 屏幕显示问题，师生讨论作答，力求标新立异，不甘人云亦云。

①想象高原、田野的景色，年轻姑娘的外貌、动作；

②想象一下，荒凉的河流、疲乏的旅人，突然听到夜莺清脆鸣啾时的心境；寒冷、荒凉的赫伯利群岛，在严冬后出现报春的杜鹃的啼声时的情境；

③谁能告诉我，她在唱什么？她在想什么？

④推测一下，她有过哪些不幸的往事？

⑤战场上发生了哪些与其相关的事情？

⑥她在为谁歌唱？她在为谁收割？

⑦设想一下她现在的生活怎样，推测一下她未来生活怎样。

⑧思考一下自己构筑的意象世界与作者笔下的意象世界有何异同。

附：学生对问题⑤的读解结果：①战争夺去了她父母的生命，毁坏了她家的房屋，使她从小就成了一个孤儿；②战争夺去了她丈夫的生命，导致她一个人在田野里劳作；③她的恋人在战争中建功升官后一去不复返；④她的恋人在战争中失去双腿，从此不愿再见到她；⑤类似于我国古诗中“忽见枝头杨柳色，悔教夫婿觅封侯”式的闺怨；⑥

她并不“孤独”，虽然标题叫“孤独的收割人”，两次提到她独自收割，但正如作者自己说的：“不知道她在唱什么”。我想她在歌唱战争，因为前方的将士奋勇杀敌，使得她在后方能安居乐业，所以才会一边收割一边歌唱。……这些见解，有些是遵从文本的规定性，有些是站在文本之外审视。学生说出了自己的感受和体验，甚至也不乏新见。

獯诵读——体味

(员) 作者是一个民主主义者、自由主义者，他长期生活在乡村，对劳动人民生活、疾苦非常熟悉。本文选自《世界抒情诗选》，作者在为《抒情歌谣集》写的《序言》中反复强调诗歌是“强烈感情的自然流露”。我们可以由象及意，看作者是怎样通过在意象的不断营造中自然流露感情的。

明确：

震动灵府——心旌摇曳——回味悠长
(同情摇赞美)

(圆) 诵读

如诗歌的分行分节、节奏安排、平仄押韵等外在形式，往往与诗人表情达意有关。卡西尔在《语言与艺术》(刘小枫主编《现代性中的审美精神——经典美学文选》。学林出版社 1997 年版，第 201 页)中说“伟大的抒情诗人华兹华斯把诗定义为‘强烈情感力量的自发外溢’。但是情感力量或仅是情感外溢不能创造出诗来。自我情感的丰富充沛仅是诗的一个要素和契机，并不构成诗的本质。丰富的情感必须另外的力量，由形式力量控制和支配(每一言语活动都包含着形式力量，都是它的直接证据)”。美学家朱光潜说：“艺术家把应有的思想和情趣表现在音调和节奏里，听众就

从这音调、节奏中体验或感染到那种思想和情趣，从而引起情感的共鸣。”如《诗经·蒹葭》中“苍”、“霜”、“长”、“央”、“方”押 夬 韵，读起来顿觉悠远绵长。全重章叠句，读之有回环往复之感。这种节奏的安排，韵脚的选择，恰到好处地表达了欲说还休、似淡还浓的情愫。只有在品读的基础上反复诵读，才能体味出其中的情感的变化。

瀛 研读——评价

- (员) 复习“外国诗歌简史”中的相关部分；
- (圆) 简介浪漫主义与华兹华斯；
- (猿) 华兹华斯谈抒情诗创作；
- (源) 评论家谈华兹华斯的抒情诗创作。

纛 参读——比较

通过对《孤独的收割人》与《观刈麦》的比较分析，认识这两首诗在思想、内容与表现手法上的异同。

纛 笔读——迁移

将这首诗改写成散文，注意在遵从文本规定性的前提下展开合理的想象和联想，注意表达方式。

二、散文教学设计：《荷塘月色》

(一) 教学目标

纛 认知目标

- (员) 识记
 - 纛 了解朱自清及其作品；
 - 纛 背诵第 源- 远自然段。
- (圆) 理解
 - 纛 感受文中的意象；

从整体上把握本文的内容，理清思路；

理解本文情感的变化；

品味借景抒情、以景衬情的艺术表现手法和巧妙运用比喻、通感及精心选用动词、叠词的语言效果。

(猿) 运用

能运用学习本文的方法去鉴赏其他写景散文；

写作比较性、研究性小论文。

(源) 评价

能对本文主题的多种说法进行评析，发表自己的看法。

情感目标

(员) 接受

能联系自己的生活经验、情感经历，进入作品所描述的情境，做到身临其境、心领此情，体味作者情感的变化；

(圆) 反应

能联系历史和现实对其情感作恰当的评价。

审美目标

能在欣赏意境、品味语言时运用想象、联想，获得审美愉悦。

(二) 教学内容与过程

引诗入题

(员) 李白《静夜思》：“床前明月光，疑是地上霜”；

(圆) 白居易《琵琶行》：“东船西舫悄无言，惟见江心秋月白”；

(猿) 李璟《浣溪纱》：“菡萏香销翠叶残，西风愁起绿

波间”；

(源) 周邦彦《苏幕遮》：“水面清圆，一一风荷举。”

古人这几句诗词所描绘的月色、荷景，或流露出思乡、失落之情，或流露出喜悦、闲适之趣。我们看朱自清的《荷塘月色》描绘了哪些景物，抒发了怎样的感情。

㊦ 听读感知，诵读品味

以求从整体上把握文章的内容与思路。

(员) 播放录音，要求展开想象与联想，身临其境、设身处地地再现其景、体会其情；

(圆) 反复诵读，要求音量的高低、语速的快慢等与语言所要表达的情感变化一致。

㊦ 揣摩语言，理解情感

写景抒情散文，常常通过选择意象来营构意境，再通过营构意境来表达情感。意象的选择与语言的运用有关。我们品味语言的妙处要经历三个步骤：解“言”——想“象”——品“味”。如鲁迅的散文《秋夜》的开头写道：“在我的后园里，可以看见墙外有两株树，一株是枣树，还有一株也是枣树。”为什么不直说“在我的后园，可以看见墙外有两株枣树”呢？我们可将两种表达形式进行比较，再想象句中的情景，联系鲁迅的处境，就会品出此处描写的“言外之意”、“韵外之致”，即象征着一种在恶劣艰险的环境下的倔强的性格、不屈的精神。

(员) 找出叠词，除注意节奏感外，还要体味其表情达意的作用。

如：翁翁郁郁摇阴森森摇淡淡摇曲曲折折摇田田摇亭亭摇层层摇一粒粒摇缕缕摇静静摇薄薄摇峭楞楞摇弯弯摇远远

近近摇高高低低摇隐隐约约

• 品读示例

“叶子底下是脉脉的流水，遮住了，不能见一些颜色。”

“脉脉”在此处是指水没有声音，而“脉脉”又常指少女眼含深情的样子。如果我们想象一下流水的情形，再联想到一位脉脉含情的少女，我们会体味到作者选第四声的“脉”字叠用，以一种舒缓的节奏，表达出内心的恬静喜悦。

(圆) 找出景物描写中的动词，除注意其增加动感外，试着将其与其他近义词比较，体味其表情达意的作用。

如：泻（照）、浮（升）、洗（浸）、笼（罩）、画（印）。

• 品读示例

“浮”这个动词传神地写出了薄雾自下而上逐渐扩散的特点。如果我们联系前文提及的雾中的荷花、塘上的月色，我们会想象出水气和月色交织中荷叶、荷花那种缥缈、轻柔之态，并由此构成的空灵澄静之境与作者心中淡淡的喜悦之情浑化无痕。

(獠) 找出景物描写中的修辞手法，除注意其增加形象感外，还要体味其表情达意的作用。

如：比喻（略）、拟人（略）、通感（略）。

• 品读示例

“层层叶子中间，零星地点缀着些白花，有袅娜地开着的，有羞涩地打着朵儿的；正如一粒粒的明珠，又如碧天里的星星，又如刚出浴的美人。”拟人、比喻把景物描绘得更准确形象、生动。“袅娜地开着”指张开时的姿态，“羞涩地打着朵儿”指半开不开的姿态，“一粒粒明珠”显其光

亮，“碧天里的星星”显其隐隐约约，“刚出浴的美人”显其一尘不染。但是，我们要看其所拟之“人”，喻用何“体”。“袅娜”是少女之美姿，“羞涩”指少女之神情，“明珠”圆润，“星星”闪烁，“美人”纯洁，用这些柔性、阴性的人和物来写叶中的白花，营造出一种静谧柔美的意境，委婉曲折地反映出作者“狷者”的性格和对美好事物的追求。

灑品味意境，理解情感

前面我们提到了写景抒情散文，常常通过选择意象来营构意境，再通过营构意境来表达情感。又可分为两种形式：（员）融情于景。吴乔《围炉诗话》：“夫诗以情为主，景为宾。景物无自生，性情所化。情哀则景哀，情乐则景乐。唐诗能融情于景，寄情于景。”如《渭城曲》等。（圆）以景衬情。王夫之《姜斋诗话》：“以乐景写哀，以哀景写乐，一倍增其哀乐。”如《春望》等。

试找出各写景段落，说出各选择了哪些意象，构成了怎样的意境，流露出怎样的感情。

明确：

小路两旁之景

荷塘四周之景摇摇摇摇淡淡的哀愁

江南采莲之景

月色下的荷塘

淡淡的喜悦

荷塘上的月色

纒理清思路，理解情感

融情于景、以景衬情都是间接抒情，请找出直接抒情的句子，体会文中情感变化的过程：

(员) 议论、抒情性的句子(从略)。

(圆) 思路

出家门→路旁之景→荷塘之景→塘边之景(采莲之景)

→回家门

颇不宁静→得排遣→获解脱→不宁静

这篇散文以“不宁静”始，以不宁静终，为什么会产生这种“不宁静”的郁闷之情呢?(讨论思想情感)

投影各家观点，学生展开讨论，教师积极参与、引导，适时归纳、小结，不强求一律、定于一尊。

(员) 教材编者：“《荷塘月色》写于1927年。由于蒋介石叛变革命，中国处于一片黑暗之中，作者‘心里是一团乱麻，也可以说是一团火’。”(见朱自清《给杂君的一封信》。《语文》高中第4册。人教社1990年版)

(圆) 钱理群：“一九二八年七月七日，朱自清写了一篇题为《哪里去》的文章……在朱自清看来，一九二八年的中国正面临着‘思想革命’向‘政治革命’与‘经济革命’转折。如果前一阶段(也即人们通常说的‘五四’时期)，‘要的是解放，有的是自由，做的是学理的研究’，新时期则是‘一切权利属于(领导革命的)党的时代，党所要求个人的是无条件的牺牲’。知识者于是面对着‘哪里去’的困惑：一面看清革命是‘势所必至’，一面又怕革命‘将毁掉我们最好的东西——文化’，‘促进自己的灭亡’——其实这也正是德国诗人海涅所面临的两难选择。在二十年代末朱自清和他的朋友最后选择的是‘躲’到‘学术’、‘文学艺术’里去，做自己爱做的事业。”(《重读大师》)

(獭) 钱理群：“朱自清这类自由主义知识分子，既反感于国民党的反革命，又对共产党的‘革命’心存疑惧，就不能不陷入不知‘哪里去’的‘惶惶然’中——朱自清的‘不宁静’实源于此。”（《名作重读》）

(源) 王曙：“透露了一个至关重要的信息——准备退隐故里”，“听凭这‘颇不宁静’的心绪陪伴自己度过这难眠之夜，坐等故里，以与这制造不宁静心绪的现实环境决裂——这就是《荷塘月色》一文的题旨。”（《从文章结构入手，重读 荷塘月色》）

(缘) 封先勇：“表达的是一种‘世人皆醉我独醒’似的智者的孤独情绪，是因自己高于芸芸众生之人而不被理解产生的知音难觅的喟叹和哀愁，同时也表达了作者对青春活力的憧憬。”（《智者的孤独》）

(远) 余光中：朱自清惯用女性形象来“装饰他的想象世界，用异性的联想来折射风景，有时失却控制，甚至流于‘意淫’”。（《论朱自清的散文》）

(苑) 周实：文中有许多女性色彩的描写“弥漫着一种低糜的情调”。（《齐人物论》）

(愿) 张文斌：“《荷》的主情调不是抒‘孤独’、‘忧伤’，而是抒‘雅士的欢乐’。它是一篇地地道道的‘文人雅士’娱乐性情的美术文。”（《雅士的欢乐》）

(怨) 刘勇民：“~~1927~~1927年，朱自清先生的家庭陷入了深刻的危机。他的父子、继母子、婆媳等之间的矛盾和作者应付这些矛盾在事业和感情上做出了巨大的损失才是他‘心里颇不宁静’的主要原因。”（《模糊的背影》）

摇摇罐比较性阅读，全面理解本文

屏幕显示：

邕安徽省作协副主席陈所巨的散文《荷田夜色》（见《皖东南日报》圆园园年缘月圆日）；

邕台湾省著名作家颜元叔的散文《荷塘风起》（见《名作欣赏》员愿愿年第猿期）。

这两篇散文对课文有继承又有发展，试从标题、开头、结尾、行文思路、语言表达、所写景象、所露情感等方面比较其异同。

愿处理“思考与练习”，背诵第源-远自然段。

三、小说教学设计：《荷花淀》

（一）教学目标

愿认知目标

（员）识记

了解孙犁及其作品。

（圆）理解

①感受小说中的意境、人物；

②能从整体上把握内容、理清思路；

③理解作者的情感；

④品味小说中诗情画意的景物描写和传神的对话、动作描写。

（猿）运用

在体会语言风格、理解人物形象、把握情节发展的基础上通过口头或书面的形式补写、续写小说中的空白部分。

（源）评价

对人物形象和艺术技巧作出自己的评价，并关注其他鉴赏文章。

㊦情感目标

(员) 接受（感受）

能进入小说所描写的情境。

(圆) 反应

①对小说的意境美形象美、语言美、哲理美等能获得美的愉悦和满足，产生阅读共鸣；

②模仿孙犁小说的写作风格；

③希望进一步阅读孙犁及“荷花淀派”其他作品及评价。

(猿) 价值倾向

对小说中所显示的真理正义以及人物美好的心灵、崇高的信念产生某种价值感和信仰。

㊦审美目标

(员) 对审美因素饱满的字、词、句作渗透在情绪、情感中非纯理性的审美理解，并用语言、文字表述之；

(圆) 将课文的形象意境等通过想象、联想、描摹转变为比文本更为丰富广阔的审美情境，进行创造性阅读；

(猿) 写作具有一定美感体验的“情境文”、“文学评论”等。

(二) 教学内容及过程

㊦导入

(员) 导语

今天我们谈谈美这个话题：（绘画）“铁马、秋风、塞北”和“杏花、春雨、江南”，美不美？一样不一样？（诗

词)苏轼的“大江东去,浪淘尽,千古风流人物……”李清照的“兴尽晚回舟,误入藕花深处。争渡,争渡,惊起一滩鸥鹭”,美不美?一样不一样?一种美在雄浑、劲健、豪放,一种美在秀丽、温柔、婉约。美学家朱光潜分别称之为刚性美和柔性美,也有人称之为壮美和优美。大家课前已预习过《荷花淀》,它属于哪一种呢?(优美)小说不是写打鬼子吗?联想丰富的同学马上会想到战争片中硝烟弥漫、炮声隆隆,人们喊“冲啊!”“杀啊!”有没有写到这种场景?(没有)所以,算优美。

(圆)指名朗读

其他同学闭上眼睛展开再造想象、联想,再现作者笔下的文本意象世界,并移情体味其中情旨。

圆隆

提示:这篇“诗化小说”作为小说的一种样式,同样具有环境、人物、情节三要素,但和一般小说相比,这篇小说的三要素又有独特之处,即自然环境意境化、社会环境散点化、人物写意化、情节片段化,造成众多未定性和空白点。大家在重新阅读时要积极地运用多种联想和创造想象来确定未定、填补空白,使景物完形、人物完善、情节完整,从而创造出比作者笔下更广阔的意象世界。

(员)环境

①请一名女生朗读有关自然环境的描写,注意语调、语速与情感。其他同学闭上眼睛,展开想象和联想的翅膀。

②解说:自然环境意境化。环境意境化是针对自然环境而言的。现实主义作品中的自然环境多采用客观的描写来再现,真实到一个面包卖几分钱,一片树叶是何种颜色。浪漫

主义作品多以虚幻的形式来构造，如仙界的琼楼玉宇，冥间的鬼狱魔窟。《荷花淀》中的自然环境显然不是浪漫主义的，但又有别于现实的环境，而是将环境意境化了。

意境是中国古典诗歌在艺术表现方面所追求的最高境界，它是将内在的情感与外在的景物交融的一种方式，造成一种富有内蕴和意味的画面，达到一种独特的审美追求。王国维在《人间词话》里说：“能写真景物、真感情者谓之有境界。”而“自然中事物互相关系，互相限制，故不能有完全之美。然其写之于文学及美术中也，必遗其关系限制之处，或遗其一部”。即寓自己的感情于有选择的物象之中，做到意与象会，形成意象，再由众多意象相联系系统一而生成意境，最终在情景交融的意境中营造一种诗的氛围。景不同，境也不同；境不同，情也不同。如毛泽东《沁园春·长沙》：“看万山红遍，层林尽染，漫江碧透，百舸争流。鹰击长空，鱼翔浅底，万类霜天竞自由。”一片生机勃勃，透露出昂扬向上之情。王实甫《西厢记·长亭送别》：“碧云天，黄花地，西风紧，北雁南飞。晓来谁染霜林醉？总是离人泪。”一片肃杀凄凉，表现了一种生离死别之感。这篇小说，开头的场景描写，作者撷取了几个物象——蓝蓝的天空、皎洁的月光、微微的风、薄薄的雾、悠悠的荡着的银白的淀水、飘着淡淡的香气的密密的荷叶。月下、小屋、一个女人手里编制着的是洁白的苇眉子，脚下是一片洁白的苇席——构成一幅空灵剔透的月下淀边织席图。幽静清新的环境、圣洁温顺的水生嫂及作者对自己生活着的这片土地的眷恋之情三者水乳交融、浑化无痕而诗意盎然。这种意境化了的自然环境还有几处，如“已经快晌午了，万里无云，可

是因为在水上，还有些凉风，这风从南面吹过来，从稻秧上苇尖上吹过来。水面没有一只船。水像无边的跳荡的水银”。“她们轻轻划着船，船两旁的水，哗，哗，哗。顺手从水里捞上一棵菱角来，菱角还很嫩很小，乳白色，顺手又丢到水里去。那棵菱角就安安稳稳浮在水面上生长去了”。“那一望无际的挤得密密层层的大荷叶迎着阳光舒展开……粉色荷花箭高高地挺出来”。这几段场景除情景交融外，还有一个共同的特点就是幽静。诗家常说“诗境贵幽”、“诗境以深境为主”，可见，孙犁是通过情景交融的幽（恬）静的意境的营造来体现诗意的。另外，诗歌要有更深的意味，还必须追求象外之旨、言外之意，“一览而尽，言外无余，不可为诗”（田同之《西圃诗话》）。这里的自然环境除起到烘托人物、寄托情思的作用外，也透露了一种抗战的旨意——如此优美的风光不容敌人来破坏，如此恬美的生活不允敌人来侵犯。

摇摇③请同学们说说这篇小说的到底反映什么时代的社会现实。

④解说：社会环境散点化。这篇小说的社会环境，它也有别于一般现实主义小说通过作者直接的史传式的大段的叙说来交代，而是散点铺撒于小说之中，通过人物之口间接地不经意地表露出来，“行于简易闲谈之中，而有深远无穷之味”（范温曾《潜溪诗眼》）。如“听他说，鬼子要在同口安据点……”；“唉呀，日本！你看那衣裳”；“不要叫敌人汉奸捉活的，捉住了要和他们拼命”；“明天我要到大部队上去了”；“会上成立了一个地区队，我第一个举手报了名”；“我是村里的游击组长”；“水生嫂，回去我们也成立队伍”。这样就告诉我们小说写的是抗日战争最后阶段，游

击区人民抗击日本和汪伪的斗争。

（圆）人物

①分角色朗读水生和水生的对话、五个女子寻夫时的对话，注意人物的性格和当时的场合。

②解说：人物写意化。极工与写意原是一组相对立的绘画技法。极工求穷形尽相、毫发毕现；写意尚逸笔草草而意趣盎然。可见，写意化的主要特征是简洁、传神，以朴素、洗练的笔法将所指对象的主要特征表现出来。艺术大厦从外面看有不同的门径，但进去之后就会发现其内容是相通的。中国诗如中国画一样崇尚写意。如李白的《玉阶怨》：“玉阶生白露，夜久湿罗袜。却下水晶帘，玲珑望秋月。”容貌、语言、心理不着一笔，仅以罗袜、水晶帘等服饰、器物写出女人之美，以久立、下帘、望秋月等动作、神态写出美人孤苦地企盼，可谓“语短而意愈长”（明·李东阳《麓堂诗话》）。

小说中的人物描写一般通过对人物的肖像、服饰、动作、神态、语言和心理描写来刻画人物本身，或通过人物所处的环境来烘托。通过环境营造诗意前面已论及，我们来看作者对人物本身的刻画。小说的外貌描写（肖像、服饰）只一处，是写水生的：“这年轻人不过二十五六岁，头戴一顶大草帽，上身穿一件洁白的小褂，黑单裤卷过了膝盖，光着脚。”寥寥几笔就勾勒出一个富有朝气的农村青年形象。然而孙犁对自己最崇拜的，也即小说的主人公——水生嫂及其他妇女的肖像、服饰还有心理不着一笔，就连肖像写意化的一种重要方式——鲁迅所说的“画眼睛”也弃而不用，用笔简省到极点。作者用得最多的是人物对话，稍及一些动作神态。但人物对话很简短，不铺陈宣泄；动作、神态极少

且多附在对话前，不叠加粉饰。人物对话和动作神态的描写虽简约，但都极具个性化。产生一种“外枯而中膏，似澹而实美”（《东坡题跋》卷二《评韩柳诗》）的诗化效果。如，当水生回来时，“女人抬头笑着问：今天怎么回来这么晚？”抬头一笑，透露出如释重负后的欣喜；淡淡一问，责怪之中满含关切。一笑一问之间既表现了女人的贤淑，又流露出对丈夫的爱。同时，我们从问话中知道水生平时回来的早，为什么今天这么晚呢？造成悬念、引人入胜。当水生说自己第一个举手参加地区队时，“女人低着头说：‘你总是很积极的。’”低着头显得很温顺，“你总是很积极的”批评中又有几分赞许。当听说水生明天就到大部队上去时，“女人的手指震动了一下，想是叫苇眉子划破了手。她把一个手指放在嘴里吮吸了一下”。这地方完全可用大段的心理描写突出她心底的波澜，但作者却用“手指震动了一下”、“把手指放在嘴里吮了一下”这两个极简省又极传神的动作写出了她由震惊到镇定的过程，揭示出一个平凡的家庭妇女和伟大的妻子的双重性格。以一当十，言约而意丰。更具写意特色的是五个女人商量寻夫的一段对话：

“听说他们还在这里没走。我不拖尾巴，可是忘下了一件衣裳。”

“我有句要紧的话，得和他说说。”

“听他说，鬼子要在同口安排据点……”水生的女人说。

“哪里就碰得那么巧，我们快去快回来。”

“我本来不想去，可是俺婆婆非叫我再去看看他——有什么看头啊！”

除标志水生嫂一人身份外，其他四位只用一句话，但从这简短的几句话中活脱出或害羞，或坦率，或稳重，或急躁，或风趣的五个女子，跃然纸上，如在眼前。

可见，这种写意化的处理，含蓄隽永的诗意，惹人思量，耐人品味。

（獠）情节

①请同学们概括这篇小说的情节：

夫妻话别——探夫遇敌——助夫杀敌——学夫抗敌

②解说：情节片段化。赵执信在《谈龙录》中记载过他与洪升、王士禛之间的一段以龙喻诗的争论：“钱塘洪思任（升）久于新城之门，与余友一日，并在司寇宅论诗。思昉嫉时俗之无章也，曰：‘诗如龙然，首尾爪角鳞鬣，一不见非龙也。’司寇晒之曰：‘诗如神龙，其首不见其尾，或云中露一爪一鳞而已，安得全体？是雕塑绘画者耳。’余曰：‘神龙者，屈伸变化，固无定体，恍惚望见者，第指其一鳞一爪，而龙之首尾完好，故宛然在也。若拘于所见，以为龙具在是，雕绘者反有辞矣。’”诗歌如此，小说亦然。首尾爪角鳞鬣具见，那只是一条凡龙。小说如果首尾完整，情节紧凑，悬念迭生，大起大落，只能给人一种紧张感，产生不了诗意。只见“一爪一鳞”而不见“首尾完好”，则无异于断体残肢的陈列。小说如果无首无尾，只几个片段的拼凑，极易给人造成思维上的盲点，使得小说晦涩难懂，遑论诗意？“首尾完好”，中间合理配置“一鳞一爪”，则显出神龙气象。小说如果有首有尾，中间似断实连、忽实又虚，则诗意顿生。

小说以水生嫂等待任游击组长的丈夫归来开头，以水生

嫂及妇女们配合子弟兵作战结尾，时间从夏到秋到冬，地点从家到村到淀，时空跨度大，人物、事件多，但作者在中间只选取四个片段——夫妻话别、探夫遇敌、助夫杀敌、学夫抗敌——而略去对众多人物的交代。正如孙犁自己说的：“《荷花淀》所反映的，只是生活的一鳞半爪。”小说写抗敌，但水生走后怎样谋划抗敌，遇敌后，敌人怎样行动，杀敌时场面如何，这些，小说中或不置一词进行虚化，或寥寥几句进行淡化。如行云流水，流到当行处则行，流到不可不止处即止。这种不依情节取胜的处理方法常给人不讲究篇章结构的感觉。钱钟书在《管锥编》中说：“诗之道情事，不贵详尽，皆须留于余地，耐人玩味……据其所道之情事而默识未道之情事。”孙犁正是用作诗的方法来安排小说情节的。

（源）主题

提问 我们再看看开头为什么写那么美的景、那么美的人？

明确：联系路翎《洼地上的战役》。这么美的人也要去打鬼子，因为鬼子破坏我们这么美的家园，可见此处宣扬了一种抗战主题。这篇小说写抗日战争时在荷花淀附近一群以水生嫂为代表的劳动妇女逐渐成长为战士的经历，表现了根据地人民的爱国热忱和革命乐观主义精神。

（缘）介绍作者生平及其创作。

獯研

（员）将水生嫂与祥林嫂等其他女性比较，也可将《荷花淀》与《山地的回忆》比较，也可将这篇小说与其他战争题材的小说比较阅读，写成短文。

（圆）师生共同讨论、交流，开展研究性阅读。了解作者自己谈创作本意的文章《关于 荷花淀 的写作》（见

《孙犁书话》), 搜寻其他人的读解文字如林志浩的《充分体现孙犁艺术特色的《荷花淀》》、郝宇民的《《荷花淀》——战争小说的一曲纯美绝唱》(见《教师用书》), 也可从多种现当代文学史、课本所列网站中去查找相关资料。

四、戏剧教学设计:《三块钱国币》

(一) 教学目标

识记目标

了解丁西林的生平及其作品;
了解独幕剧的一般特点及作者剧本的独特风格;
从整体上弄清剧中的人物关系及剧情发展;
理解剧本巧妙、严谨的结构, 尖锐多向的矛盾冲突, 幽默、诙谐而富有讽刺意味的语言;
通过写作研究性小论文的形式对剧本的主题、人物进行评价、阐发, 甚至能提出自己独到的见解;
能在理解剧情发展、人物性格、语言风格的基础上续写。

情感目标

阅读后能产生阅读丁西林其他作品、课后排练的愿望, 有意模仿本剧的写作特点;
在阅读中获得愉悦、满足, 能对剧中人物命运产生共鸣;
能联系当今社会和自己的标准对剧中的人、事作价值判断。

审美目标

能通过自己的生活经历、阅读积累, 在阅读时通

过想象、联想创造出比剧本更丰富、更广阔的审美情境；

并对剧本的喜剧美、结构美、人物美、语言美等进行说明。

(二) 教学内容及步骤：

课前预习

学习《现当代戏剧鉴赏》，在认真阅读“课文提示”、“舞台说明”的基础上，初步思考主题、人物、剧情、结构、语言等。

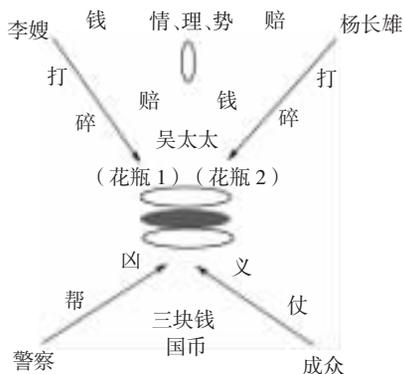
阶角色朗读

(员) 自荐扮读：员人读“舞台说明”，另缘人分别扮吴太太、杨长雄、成众、李嫂、警察。注意人物性格的发展和场合的变化。

(圆) 其他同学通过想象、联想复现作者笔下的人、事、物、景。

理解剧中情节发展、矛盾冲突、人物性格、主题思想

(员) 教学过程：问——读——想——议——评——结；



吴太太（长舌、欺人）

李嫂（勤劳、朴实）

杨长雄（见义勇为）

成众（排难解纷）

警察（趋炎附势）

（圆）解说

①剧中矛盾冲突由李嫂打碎吴太太的一只花瓶而起，围绕谁赔而展开，以杨长雄打碎另一只花瓶而终结。年轻的女佣李嫂失手打碎了吴太太的一只花瓶，吴太太要李嫂按原价赔偿三块钱国币，同院房客杨长雄说不应该赔。二人由此发生矛盾冲突（开端）。吴太太逼他说出道理，同时辞退李嫂，招来警察，典押铺盖。杨长雄被迫抗争，论情、论理、论势，逐一驳斥、阻止。矛盾冲突逐步展开（发展）。杨长雄阻止未果，气恼几近失控，适见吴太太因典押结果出现意外感到尴尬，情不自禁骂吴太太是“无耻泼妇”；吴太太抓住杨长雄的失言，恶语相加，再三进逼。杨长雄忍无可忍，打碎了吴太太的另一只花瓶，引得吴太太“血管暴涨，双手撑腰”，矛盾冲突尖锐到极点（高潮）。杨长雄忽然灵犀一通，摸出三块钱国币作为赔偿。剧情戛然而止（结局）。

②评价人物性格时结合“舞台说明”中作者的交代和剧中人物对白的自我流露理解，并作出自己的评价。如吴太太除长舌欺人之外，剧中的她在物价飞涨、漂泊在外的情况下的这点要求并不过分；杨长雄，除善辩外又含狡辩，勇敢而又显鲁莽。

③在了解背景的基础上总结主题思想：结合“舞台说明”中的作者的交代和剧中开头吴太太的独白剧中杨长雄

的辩驳，可知是在抗战时期的 1942 年前后物价飞涨、兵匪官僚横行的大后方，一群各色人的生活情状，在打碎花瓶与赔偿三块钱国币的矛盾冲突中，歌颂了杨长雄等爱国群众同仇敌忾，揭露吴太太等人盘剥欺压下层人民的丑恶嘴脸。

灑语言（喜剧）

鲁迅先生说：“喜剧就是把无价值的东西撕破给人看。”本剧属喜剧，除去个性化兼富动作性的语言这个话剧一般特点外，“课文说明”提示“欣赏作品幽默、诙谐、富有讽刺意味的语言”。因为《中国大百科全书·中国文学》“丁西林”条介绍了作者留英期间受英国近代喜剧的影响，善于从人情世态中发现喜剧因素。这种喜剧因素除剧情本身逆转出人意料之外（如因为吴太太是外省人，当铺的少奶奶给了她三块钱国币而不要李嫂的铺盖；最后杨长雄打破另一只花瓶递上三块钱国币等），最主要的体现在剧本的“舞台说明”（如吴太太——“如果外省人受本省人欺侮是一条公例，她是一个例外”；成众——“如果外省一个人厌恶女人的啰嗦，喜欢替朋友排难解纷是一个公例，他好像是一个例外”等）和“人物对白”（如杨长雄：“啊，别忙，别忙。你说的是毁坏了别人的东西，可是你不是别人啊！我问你，李嫂是不是你的佣人？”“当然你没有叫她打破。如果你叫她打破，那就变成执行主人的命令，替主人打破花瓶，那就是做得快不快，打得好不好的问题了。”“这就错了，该有花瓶的人，不会把花瓶打破，因为他没有打破的机会。动花瓶的人，擦花瓶的人，才会把花瓶打破。擦花瓶是姨娘的职务，姨娘代替主人做事。所以，姨娘有打破它的机会，有打破它的义务，而没有赔偿的义务”等等）。要反复品读，注

意人物的动作、表情；在诵读时，注意人物语言的重音。

续写情节（独幕剧）

独幕剧多是把矛盾尖锐集中的一个小片段搬到舞台。本剧开始前的省略，结束时的逆转都留有大片空白。在理解剧情发展、人物性格及语言风格的基础上补写前后情节。

课外演出

排演本剧，或补写情节，也可以通过改编在课文中添加其他情节。注意舞台设计、道具、服饰等，并且组织师生观看、评价。

课外练习

(员) 了解丁西林及其创作；

(圆) 阅读丁西林的其他作品和对其人其作的评析文章；

(猿) 写作研究性小论文：

如“~~1934~~1935年的中国”“楚河汉界——话《三块钱国币》中的棋”、“冷眼热肠话成众”、“我看杨长雄 ~~妻~~太太”、“《三块钱国币》的语言艺术”、“损坏主人的东西该不该赔偿”等等。

五、文学欣赏专题课实录

课题：《断章》 取义之旅

时间：~~1994~~1995年 员月 圆日

地点：高一（源）班教室

布局：戟型排列

主持教师：张心科（下简称“张”）

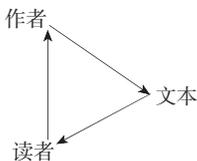
参加人员：高一（源）班全体学生和姚毅、陈峰老师

张：船在大海上平稳地航行，我们会有兴致欣赏前方隐

隐绰绰的小岛、自由飞翔的海鸥。如果我告诉大家船即将沉没，我想大家除了紧张外，是无暇顾及这些美景的。今天的高一（源）教室就像一艘航船，姚老师、陈老师和我们一道欣赏美丽的风景。我把这次航行叫“《断章》取义之旅”，因为今天我们要从三个角度解读卞之琳的《断章》的意义。

屏幕显示：

你站在桥上看风景
看风景人在楼上看你
明月装饰了你的窗子
你装饰了别人的梦



我们先请课代表李亚楠朗诵这首诗，我来配一段背景音乐。

李亚楠：（朗诵）

张：李亚楠的朗诵和音乐配合得十分完美！下面我先谈谈作者中心论的读法。这种理论认为作品是作家心灵的产物，阅读就是从作品中提取作者的本意。所以要了解：（员）创作的时代背景；（圆）作者的生平经历；（猿）作者本人对作品的解释。有没有好处呢？有，因为可加深对作品的理解。如鲁迅的《故事新编》有两篇小说，《补天》写女娲造了许多人，其中一个古衣冠小丈夫站在女娲两腿之间，他发现女娲没穿裤子，连忙捂住眼，口中念道：不能看！不能看！古者，胡也。绩溪人胡梦华在当时是一个批评家，他看了同乡汪静之写的一些爱情诗后说：不能看！不能看！鲁迅在此是批评那些封建假道学、卫道士。《理水》里写洪水泛滥时还有一个红鼻子鸟头先生在大谈“大禹”是虫还是人

的问题。拆“顧”字为“隹”（短尾鸟）、“页”（额头），会发现原来红鼻子鸟头先生指著名历史学家顾颉刚，他有酒糟鼻，他认为“禹”字含“虫”，故不是治水的英雄，而是一种动物，类似于原始先民的图腾崇拜。鲁迅在此处讽刺那些钻故纸堆的学者只顾空谈，不研究匡时济世的学问。可见，了解这些与背景创作相关的人事，对阅读有参考价值。但有时无用。如许多人根据《故都的秋》创作的时间认为是因为作者在国民党的白色恐怖威胁下思想苦闷而创作成文的。此文创作缘起《达夫日记》有载，上厕所，从槐树阴中看见了半角云天，竟悠悠然感到了秋意。又因催稿信所逼，成就了这篇佳作。国民党与上厕所、催稿信有什么关系？我们再谈谈读者中心论的观点。他们认为作家创作的东西只是白纸黑字，只有经读者阅读，加入了自己的主观感受之后才能算作品。因为作品是一个有众多空白点、未定项的开放结构，而读者的知识、阅历又千差万别，所以会有多种阅读结果。我就是从这个角度来要求大家读《断章》的。王歌同学读了四遍，读出了邈远、哀伤、渴望、说理四种感觉，她说读《断章》一千遍有一千种思绪，读一万遍有一万种思绪。大家的观点各异，下面请大家交流。

黄晔：我读我写的欣赏文字——初读这首小诗，心中竟涌起一股深深的凄凉。区区四行诗，也只有这四行诗，让它成为一朵开在艺术花园里的——也许不起眼，却不可缺少——的小花。仅仅四句，我便体会到了浓浓的相思之情，带着几丝忧伤，缠绵不已。

你就这样站在桥上看着风景，微风吹着你的长发，阳光撒在你的脸上。你或抬头，或低眉，或望空中悠游的飞鸟，

或看桥下脉脉的流水。看似平静的你，其实早已坠入爱河，陷入了深深的思念。

就在这美丽的傍晚，你也许想到有人也在默默地思念着你。当你在桥上，纤瘦的身体和晚风中飘舞的长裙，早已成了他眼中的风景。在他眼里，你是那么美的一片颜色，以至于他不敢接近，怕你会像受了惊吓的鸟儿，振翅飞去；又怕自己一不小心毁了这美丽的风景，便静静地呆在远处，观赏着。只要有你，蒙娜丽莎又算得了什么呢？

真正了解你的是你自己。你知道你并不是看风景，因为你的心早已被一片如练般洁白的月光一样的思念所笼罩。你心灵的窗户已如一汪秋水，倒映出了你的思念所在。任凭孤独玩弄，任凭寂寞嬉笑。我已看见你的天空了，是压抑的，灰色的，飘想着的云，挂着冷的月。

深夜，平静的你平静地进入了他的世界，成了他梦中的主角。梦中他与你走在被晨光染上了一层金黄的湖边，手拉着手，快乐地笑着，跑着，一对鸟儿湖面飞过，便起了一道凝碧的波痕。甜蜜的梦映在他甜蜜的睡脸上，你却不知道这正发生的一切，还在自己的梦中观赏你所思念的那道风景。

张：不错！第缘册有北大名教授谢冕写的《重新创造的艺术天地》一文，他认为鉴赏诗歌要用“泡”的办法，干的茶叶用水一泡，便或亭亭玉立，或“轻舞飞扬”。鉴赏诗歌就要用想象、联想，创造出比原诗更丰富的意象，更广阔的意境。黄晔同学做得很好。她说是“相恋”，谁有不同主张？

郑军：我写了一首诗表达我的感想，念给大家听听——
桥下春波柳枝柔，风雨凄凄缘何愁。惊梦沈园伊人困，青丝

绵绵为谁留。

张：撇开是否合平仄不谈，读《断章》想到了陆游的《钗头凤》，想到了是如恶“东风”的婆婆，拆散了陆游和唐婉这一对恩爱夫妻，想到了别离后的相思，不错，这种读法很别致。

窦孝俊：我认为“你”是一位纯情美丽的女子，她站在临楼的小桥上欣赏远处的风景，楼上一位潇洒的小伙也在欣赏风景，突然他像发现了新大陆似的发现了她这绝妙的风景。明月映在爬满藤蔓的雕花窗棂的时候，他还不愿离去，他想这女子定是孤独的寂寞的，越发如痴如梦。

张：窦孝俊说是“单恋”，也有道理，如《关雎》里的淑女“求之不得”，《蒹葭》里的伊人永远“在水一方”。大音乐家冼星海就把这首诗解读为爱情诗。20世纪40年代他回国后，钟情盛宣怀的孙女。1942年他为之谱曲，并注明“徐缓”、“带感伤”。说完了“爱情说”，下面请持“哲理说”的同学谈谈自己的看法。

田玉娇：有人说这诗的情感过于缠绵、复杂、孤独、伤感，读后如嚼橄榄，酸甜之余多少有点苦涩。但给我的感觉并非如此。前两句是说你在欣赏风景中陶醉，在一般人眼里，你是享受者、消费者，而在作者眼里你成了别人的风景，你因此变成了服务者、生产者。后两句也是如此。

赵珊珊：作者像是位哲学家，启迪我们当别人装饰我们的生活时，我们同样也装饰了别人。没有绝对的主体、客体，而是相互转换。人生就是这样相互影响，相互制约。

张：你们都是谈相互转换的，真不错！作者本人也这样认为的。他说：表达“相对相衬、相通相应的人际关系”。

一些作者中心论者以此为据，并比照他的写于同一时期的《圆宝盒》、《航船》等，并联系他对庄子、纪德相对主义的研究，认为这首诗是讲相互转换的。如“独自在山坡上辘辘孩儿，我见你辘辘边走，一边想辘辘厌了，随着辘辘一块小石头辘辘山谷一投辘辘不定，有人辘辘孩儿，把你辘辘玩地捡起辘辘像一块小石头辘辘尘世一投”。多么相似！但大批评家李健吾认为作者的说法剥夺了读者的权利。他说：“还有比这再悲哀的，我们的诗人对人生的解释？都是在装饰。”有没有人的观点和大批评家李健吾的“装饰说”是一致的？

陈虎：我认为诗阐发了这样的哲理：人生如同正在舞台上上演的一场戏，这里没有主角，每个人在此只是配角，相互陪衬，充分地揭露了人与人之间相互倾轧、相互利用的关系。我读一下我的赏析文字——无论是哪种情景都始终无法摆脱这一种淡淡的悲哀：当你伫立在桥上时，你和这桥竟然成为别人眼里的风景，甚至成为他梦中的主角，变成他不知名的回忆。诗人赋予这首小诗丰富的人生哲理，让人们去思考：可能是爱情的遥不可及，也可能是感叹知音难觅，抑或是怀才不遇，这些都是诗人笔下的梦。梦中的事总是虚幻而飘渺的，自身追求的只有在梦中才得以实现。睁开眼，窗外依旧是那片风景，而那个“装饰了别人的梦”的人，他的心依旧在漂泊流浪，谁找不到自我。

李黎：我认为“你”、“人”一直处在相互围观中，在“看”与“被看”中不能主宰自己，实在无奈。

张：据说舒婷在一次有关她的朦胧诗的研讨会上失声痛哭，因为她认为别人误解了她的诗。我想诗是她创作的，但未必认识到自己诗潜在的意义。李健吾认为作者说的没错，

他说的也没错，读法越多，越能丰富作品的内涵，“如其看作冲突，不如说成相成之美”。希望大家能交流更多的阅读成果。

张琳林：我认为这里有“你”有别“人”，而没有“我”，“我”的退场，表明的是孤独、无聊。“我”在寻求隐逸，而无意中看到这个场面，在一旁静静地观看，看到却都是在装饰，觉得更没意思，不如远离尘世的喧嚣。

李亚楠：我认为前半是写绝望，后半充满希望，因为还有明月相伴，还像别人一样有梦。

郑冰：我认为是谈师生关系。你看“风景”，其实你是在看书。朱熹有首诗《观书有感》：“半亩方塘一鉴开，天光云影共徘徊。”表面上写风景，实际上不是写观书吗？“看风景人在楼上看你”，老师看到你读书，你又成了他眼中的一道亮丽的风景。“明月装饰了你的窗子”，指书中的知识充实了你，你的心如月泻地一般澄净。“你装饰了别人的梦”，指你可能会实现老师的梦想。

张立蓉：你只有站在桥上看，花草树木才成为风景；“人”只有在楼上看你，“你”才成为“风景”，我想可以解读为只有距离才能产生美。

张：这真是“一千个观众有一千个哈姆雷特”，可见，我们既要关注作者的本意，又要突出自己的独特体验。今天的交流正印证了《语文课程标准》中“学生的反应是多元的”说法，应证了我正在研究的接受美学的合理性。

周代川：老师，我认为这首诗写得一点也不好，明月怎么可能装饰了窗子？月光吧？也不可能，世上只有激光经过几亿万公里依然不分散，月光是散射啊！另外，第一句愿个

字，第二句怨个字，第三句愿个字，第四句又怨个字，绝句不像绝句，律诗不是律诗，题目叫《断章》，总得按“章”办事吧！

张：敢全盘否定，这种怀疑的精神值得赞许，但要注意欣赏文学作品不能用科学研究的眼光，要用审美欣赏的眼光，不然的话，我们看“白发三千丈”就不科学了，好像没有这种三千丈白发的地球人。另外，“《断章》”的“章”不是“规章”的意思，作者说这首诗不是一首完整的诗，不过也可独立，所以叫《断章》。你说的绝句不像绝句，律诗不像律诗正是作者在艺术技巧方面独特之处。我看了大家的赏析文字，很少有谈艺术技巧的。文本中心论只关注作品的艺术技巧，当然不对，我们要结合作品内容，理解艺术形式。我带大家来分析一下这首诗的艺术技巧。

屏幕显示：

（一）词语的选用摇（二）句式的长短摇（三）韵脚
的选押

摇摇摇（虚实美）摇摇摇（建筑美）摇摇摇（音乐美）

魏桥摇楼摇窗摇梦	摇摇摇摇	摇摇 遭
邈风景摇明月	摇摇摇摇	摇摇 葬
糟看摇装饰	_____	摇摇 葬
邈你摇人	_____	藻 摇 遭

“桥、楼、窗、梦”这四个字让我联想到中国古典诗词里的许多名句，如“驿外断桥边，寂寞开无主”、“念桥边芍药，年年为谁生”、“明月楼高体独依，酒入愁肠，化作相思泪”、“梳洗罢，独倚望江楼。过尽千帆皆不是，斜晖

脉脉水悠悠”、“夜来幽梦忽还乡，小轩窗，正梳妆”，还有不可胜数的记梦之作。“风景”有哪些？“你”、“人”到底指谁？大家闭上眼睛想想看。

学生：桥前的风景可以是田田的荷叶，或是繁忙穿梭的船只，甚至是一片摧残的狼藉。向前看也许是一个三家村，袅袅炊烟，几声犬吠。再向前看是水如明镜、山如眉黛……也许伫立桥头的是个美丽的女子，也许是一个潦倒的书生，也许是一个意气风发的才子，抑或是一位不得志的仕人……

张：可见，作者选用的词语看起来是实的但又是虚的，能引发我们的想象、联想。我们再看句式的安排，突破了传统格律诗过于整饬的呆板，短长短长，在整齐中追求变化，极具建筑美。韵脚的选择，借鉴十四行诗的韵律，又用仄声，承接之中极富节奏感，产生一种音乐美。希望大家在课外对这首诗的艺术技巧方面多揣摩揣摩。好，我们快到达胜利的彼岸了，我们的“《断章》取义之旅”即将结束，让我们在音乐声中默念自己心中的《断章》！

点评：

枷锁解除之后

观张心科老师的《“断章 取义”之旅》一课，颇多创意，听后颇受启发。这是一堂在宽松、和谐的氛围中，以交流、对话的形式探究问题的好课。教师关注学生的学习状态，关注学生的情感世界，尊重学生的差异性和多样性，张扬主体意识，倡导学生对文本的多解，呼唤个性化的解读方式。课上教师虽旁征博引，却意在启发思维，激励思考；学生虽不无羞怯，却已是交流、对话的主角。在这个解放了的

课堂上，学生初步成为了文学欣赏的愉快的体验者和幸福的发现者。传统教学的枷锁已然除去，学生的身形虽然尚未全见矫健灵动，但期以来日，可以预言，在解放了的奴隶面前展开的，将是可以自由驱驰的广阔的疆域。

（姚毅，全国优秀教师，省首届教坛新星）

■年轻的水手

桌椅环行排列，这里是会议室？不，这里是高一（源）教室。同学们正在高谈阔论，是什么有趣的话题？黑板上的诗歌《断章》昭示谜底，哦，原来这是一节诗歌赏析课。看，最不爱发言的同学在慷慨陈词；啊，平时最腼腆的女孩子按捺不住发表的冲动，这里没有漫不经心的沉默，没有噤噤喳喳的嘈杂，不同的看法此刻汇聚成河，思维在这里碰出火花。一些常常把语文看成是鸡肋的人，此刻也许明白母语的博大、精深、奇妙。一首白话诗竟有如此多的解，真是“横看成岭侧成峰，远近高低各不同”。平日里具有浓浓书卷气息的张心科老师，此刻就像一位具有丰富经验的水手，带领着同学们在文学的江河中嬉戏畅游，或指点迷津，或击水赞赏，或大声叫好，或托身扶持。同学们在老师的带领下正兴致勃勃地“到中流击水”。

（陈峰，高级教师）

附录：学生课后对艺术技巧的赏析两篇

■卞之琳：高明的摄影师

短短的四行文字为读者留下了无限遐想的空间，又给人以悄然启迪，引发人生的感悟。作者也好像是一位摄像大师，巧妙地运用镜头焦距的长短。当观赏时，觉得视角开

阔，各画面间又相互联系，而相互关联的又是一个点，或一个人，或一个物。两画面的距离拉得如此之近，真不可思议。作者为读者摄取了或实或虚的画面。从平淡的写实到象征性的虚写，镜头的切换非常自然，使的读者的思绪如同圣诞节家家窗户上那透明的玻璃慢慢染上那童话般的白雾，变得浪漫、飘缈。

（赵珊珊）

■简短的篇幅摇丰腴的意蕴

短短的四句诗，普通的三十四个字，没有“小桥流水人家”般的细腻，不似“鹰击长空，鱼翔浅底”般的大气，但读过一遍，你的心底便开始涌入一股清泉。

这，是一种极致，一种意境。读者读到前两句“你站在桥上风景，看风景的人在楼上看你”，很自然的，看到了自己漫步桥头，望着碧水清波，欣赏着远处蓝天白云下的景致。此时，水边楼阁人则倚窗眺望，嗑着瓜子。看者驻足观望的你，此时的你就取代了身边的景物变成了别人眼中的“风景”。一个生活中小小的细节把读者引入了一个简单却从未想过的问题，于是停了停，又迫不及待地读下去。

“明月装饰了你的窗子，你装饰了别人的梦”。“明月”浅浅的光洒在你的窗上，让窗儿多了一份陪伴。而你呢？就去“装饰”别人的梦，让那个梦不再寂寞，因为有你，使他的梦变得绚丽起来。于是你就成了那梦中的“明月”，把清辉洒在他的睡梦中。这两句诗带来了一种至深的情愫。

丰富的意蕴隐藏在简单的文字中。生活中微不足道的小细节，用精练的笔墨和心中的深情熔铸完成一幅“风景画”。这里没有华丽的辞藻，激昂的文字，也没有冗长的铺

排和作者痴情的呼唤，却表现了作者对生活的态度：用心体会生活就会有料想不到的惊喜。在这里只需要一种细节，一种简单，因为简单的细节远比复杂的事事往往更能扣动人们的心弦，换来心灵的回应。

（张立蓉）

第四部分 接受美学指导下的中学 文学教育实验研究

摇摇

一、实验目的

以接受美学理论为主，参照其他阅读理论、现代教育学和心理学理论，将课堂文学阅读教学、课外文学阅读指导结合起来，强调文学阅读过程中的主体性、阅读结果的创造性，以调动学生学习语文的积极性，提高文学阅读能力，提高语文学习成绩。

二、实验对象

合肥工大附中高一（源）班 源 人，（缘）班 缘 人（实验期间有借读、转学的情况）。这两个班严格按中考成绩以杂型混合编班。学生在智力、非智力、性别、年龄及语文学科成绩等方面均无显著差异。高一（源）为实验班，由作者本人执教，高一（缘）为对照班，由一个教龄较长、经验丰富的老师执教。

三、实验设计

因为，一方面，由于新教材高一虽编入不少文学作

品，但不是作为文学阅读材料，而是作为一般阅读材料；高二全部是文学作品，按文体编排；高三全部是文学作品，按作家或内容编排。另一方面，文学阅读能力的培养并非一蹴而就，而是一个长期渐进的过程。所以，根据工作安排和学生学习的实际情况，把本实验分为如下三个阶段：

- 第一阶段：文学阅读基本能力培养；
- 第二阶段：文学文体鉴赏能力培养；
- 第三阶段：文学专题研究能力培养。

四、第一阶段实验：（1994年 1月—1995年 1月）

（一）实验内容、过程

1. 推荐书目、网址

以《全日制普通高级中学语文教学大纲》（人民教育出版社，1990年版）“关于课外读物的建议”所列的书刊加以补充，总计 150 余种，供学生选择；以《中小学课程网络资源索引（语文、英语分册）》（清华大学出版社，1994年版）所列的网址（包括文学基础知识：四大文学体裁及名作欣赏，语法知识，修辞知识，文学鉴赏知识；文学发展简况：中国古代文学，中国近代文学，中国现代文学，中国当代文学，外国文学；文言文阅读：常见文言实词、虚词和主要文言句式的用法，古典诗文知识和文学作品欣赏；课外阅读及讨论：文学、文化经典，成语典故，前沿科学，其他，名家名作，报纸杂志）加以补充，总计 150 余个，供学生登录。规定每人每周阅读单篇作品不少于 1 篇，每月阅读整本著作不少于 1 本。要求学生在

课外阅读（包括假期）时，做读书札记或下载文件，其中读书札记每周不少于 2000 字。旨在引导学生广泛阅读作品，学习阅读作品的知识。

（四）坚持“文化早餐”，开展“读书报告会”

学生轮流主持每天早读课前五分钟的“文化早餐”。内容不拘，不管是学习中还是生活中遇到的，不管是课内的还是课外的，不管是有关政治、经济的还是有关自然、社会的……都可向同学介绍，与同学交流。每星期举行一次“读书报告会”。师生在一起读自己所带的读物，交流心得，相互推介，或就某一问题展开讨论。旨在深入理解生活，表达阅读体验。

（五）狠抓课内阅读教学，搞好课外方法讲座

学生的学习，常常得法于课内、得益于课外。课堂是教学的主阵地。教学时，以接受美学理论为主并参照其他阅读理论、现代教育学和心理学理论，设计好每堂课、组织好每堂课，强调文学阅读过程中的主体性、阅读结果的创造性。以课文为例子让学生掌握方法，提高能力。每隔一星期举行一次讲座，如《文学阅读方法》、《文化常识》、《美学常识》等等。选择高中《语文》其他各册中的作品，让学生用这种方法阅读（见“附录”）。

这一阶段的实验，以上面三点为主，也常涉及第二、三阶段的内容，三阶段的安排只是各有所侧重，并非严格分开，因为能力的提高往往是螺旋式而非直线式上升的。

摇摇（二）第一阶段实验结果分析

阅读情况比较分析

表一（阅读教学）

摇摇摇摇时间 内容摇摇摇摇摇摇		摇摇摇摇班级 人数摇摇摇摇	高一入学		高一结束	
			实验班	对照班	实验班	对照班
阅读教学	很喜欢	老师讲得好	愿	远	猿	愿
		教材有魅力	猿	愿	猿	愿
	不喜欢	老师讲得不好	愿	愿	愿	猿
		教材无魅力	猿	远	员	愿
说不清楚			愿	愿	员	愿

表二（课外阅读）

摇摇摇摇时间 内容摇摇摇摇摇摇		摇摇摇摇班级 人数摇摇摇摇	高一入学		高一结束	
			实验班	对照班	实验班	对照班
课外阅读	大量阅读，受益匪浅		缘	源	猿	愿
	读了一些，有所收获		愿	愿	苑	愿
	没时间读		猿	猿	源	猿
	没有兴趣		怨	愿	园	愿

表三（阅读对象）

摇摇摇摇时间 内容摇摇摇摇摇摇		摇摇摇摇班级 人数摇摇摇摇	高一入学		高一结束		
			实验班	对照班	实验班	对照班	
阅读对象	诗歌		圆	猿	愿	愿	
	散文		愿	猿	猿	愿	
	戏剧		员	园	猿	远	
	小说	武侠小说		缘	源	员	愿
		言情小说		圆	缘	园	猿
		侦破小说		远	愿	员	猿
经典小说		愿	愿	猿	猿		

分析：从上表可以看出高一刚入学时实验班与对照班在对阅读教学的看法、课外阅读、阅读倾向等方面无明显差

异。因为学生绝大多数是从本校初中升入的，对于阅读教学无论是很喜欢还是不喜欢的同学都认为老师讲得不好的比认为教材无魅力的人数多。关于课外阅读，大量阅读的同学少，读了一些的同学多。因为刚经历初三阶段的复习，课外阅读的时间较少。从阅读倾向可以看出，读诗歌、戏剧的同学少，读散文、小说的同学多。读小说的同学读经典、侦破的较多，读武侠、言情的较少，这一点和许多其他人的调查并不一致。但近一年后，实验班同对照班相比有明显差异，主要是实验班很喜欢课内阅读教学的人数上升很多，不喜欢的人数下降很多。对照班很喜欢的人数虽也有所上升，但主要认为教材有魅力。实验班课外阅读的兴趣、阅读时间、阅读数量大增，对照班有所变化，但没有实验班显著。阅读对象方面，实验班主要阅读诗歌、戏剧的人数上升很快，而对照班读武侠、言情、侦探内容的人数比高一入学时要多。可见，经过一年的课内阅读教学和课外阅读指导，本实验取得了明显的效果。

四、考试成绩比较分析

说明：期中试卷由校内年级之间交换命题，期末合肥市统一命题。卷面为 150 分。因为常有转学、借读现象，故数据以教务处的统计为准。

表四（第一学期期中、期末考试成绩）

学期 指 标	第一学期期中考试				第一学期期末考试			
	平均分	及格率	优秀率	标准差	平均分	及格率	优秀率	标准差
班 级								
实验班	78.5	85%	15%	12.5	82.5	90%	20%	10.5
对照班	75.5	80%	10%	15.5	78.5	85%	15%	18.5

表五（第二学期期中、期末考试成绩）

学期 指标	第二学期期中考试				第二学期期末考试			
	平均分	及格率	优秀率	标准差	平均分	及格率	优秀率	标准差
实验班	苑源	愿缘	源缘	员愿缘	苑源	愿缘	缘缘	苑愿
对照班	苑苑	苑缘	愿缘	员愿苑	苑苑	愿缘	愿缘	苑苑

分析：由于高一各班在初进校时，严格按入学成绩分班，所以各班整体成绩基本持平。因此，本实验的起点状态很理想，便于以后的对比比较。从第一学期期中考试的成绩统计来看，实验班与对照班差别不大，可见一开始效果不是很明显。经过近一年教学实验，从第二学期期末考试成绩统计来看，与对照班相比，实验班学生的成绩有了较大的提高：合格率提高，标准差减小，表明教学实验对于提高学生的语文水平（当然包括文学阅读水平）具有一定的效果。而对照班由于近一年的一般性语文训练，学生的成绩也得到了一定程度的提高。但是，标准差增大，说明无法保证大面积提高学生的语文水平。

结语：需要进一步探讨的几个问题

将西方的接受美学引入中学文学教育，属于鲁迅先生倡导的“拿来主义”。鲁迅先生将中外文化遗产比喻成一所“大宅子”，面对这所“大宅子”有三种不正确的做法：“反对这宅子的旧主人，怕给他的东西污染了，徘徊不敢进门，是孱头；勃然大怒，放一把火烧光，算是保存自己的清白，则是混蛋。不过因为原是羡慕这宅子的旧主人的，而这回接受一切，欣欣然地踱进卧室，那当然更是废物。‘拿来主义’全不是这样的。”“拿来主义”应“运用脑髓，放出眼光，自己来拿”，要“占有，挑选”。常见有些作者以建构主义、图式理论、元认知等洋理论来立论，但五六万字左右的著作有愿-怨万字是综述国内外各家的观点，然后附录一个实验报告。本人在写作时，吸取了他们的教训：

（一）本书研究的方法属跨学科性质，但不是简单的移植、嫁接。瑞士心理学家皮亚杰说^[6]：“把一个‘高级’领域与一个低级‘领域’联系起来时，其结果既不是把前者还原为后者，也不是强加了前者的异质性，而是相互同化。也就是说，后者在以前直至那时都未曾发现的属性丰富自己的同时解释了前者，这些属性保证了所寻求的联系。”本书着力于寻找接受美学与中学文学教育间的联系以求二者的同化，更主要的是以研究相对成熟的接受美学来关照与此有联系的尚属“空白”的中学文学教育，希望能发现后者“未

曾发现的属性”，从而丰富后者。

(二) 本书提出的观点是在认真研读原著的基础上触发、提炼的。写到这里，可以自负地说绝大多数是一些研究接受美学的学者没说过的，固然这与他们说的是文艺理论，我说的是教育、教学有关。如一些学者常搬用姚斯的期待视野形成的说法，我结合认知心理学的图式理论把它当成阅读能力形成的条件，并对其所说的三方面进行补充，认为除此而外还要有语文、生活知识的积累来构建完善的认知、审美心理结构，并从期待视野的变化来谈阅读能力的提高。如一些学者过分强调阅读过程中的主体性、结果的创造性，而忽视作者的本意、文本的规定性，对姚斯在《阅读的视野嬗变中的诗歌本文》一文中所提及的适当了解作者的生平、创作背景、作者原意等置之不理，本文予以了拨正。又如用接受美学的观点来探讨文学教材的选材和编写，对“时代背景的介绍——作者生平的交代（含创作过程）——段落大意的分析（含解词释句）——主题思想的归纳——写作特点的总结”的传统教学过程模式的改造等等。当然，这些对我来说是一种“创读”，在别人看来也许简直是一种“误读”。

(三) 本书在阐述理论时，力避作纯理论推演，而是与教学实践紧密结合。我始终没有忘记余恕诚先生、袁立庠先生在硕士论文开题报告会上告诫的，不能“食洋不化”，最后理论、实践成了“两张皮”。也许基本上做到了以上两点（当然做得不够好），拙作的大部分内容，曾在国家、省级报刊上发表或被转载或被其他文章引用，这可以说是对拙作的一种肯定。

需要说明的是，在理论方面，^① 姚斯有关审美愉悦

的三个范畴——创造、美觉与净化以及读者与文本相互作用过程中的五种交流结构模式——联系的、敬慕的、同情的、净化的、讽刺的，沃尔夫冈·伊瑟尔有关小说叙事理论的论述以及保留剧目、游移视点、被动综合、否定与否定性等概念与论题，或认真研读了原著但理解不透彻，或虽然查阅了相关介绍但未能借到原著认真研读，不敢妄加借鉴以阐发。另外，接受美学虽然是阅读理论，其中的“召唤结构”、“隐含的读者”等概念对我们进行写作教学强调要有读者意识也有启发意义，“空白点”、“未定性”等概念对我们课堂教学中运用布白艺术、模糊艺术也有启发意义。但由于拙作内容、形式的限制，自己能力、精力的限制，这些理论问题只有留待以后研讨。

（三）在实践方面，虽然取得了初步的成果，但是像前文提到的，因工作安排、教材内容、课时数量的限制，还有家长的怀疑、课业的负担、资料的匮乏等等，而并没有完全达到自己所预想的效果。如文学类作品研究性学习几次确立专题，几次半途而废。

总之，在理论研究和实验实施两方面都有待进一步深入，正如人教社的刘真福先生在《建国以来中学文学教育述评》一文中所说的^[10]：文学教育“如果不动调文艺学、美学、心理学、教育学的各种学问、各方面的力量——群体的而非个人的力量，是难以攻克这块‘高地’的。”

注释：

[员] 皮亚杰著、郑文彬译：《人文科学认识论》。中央编译出版社，~~1994~~年版，第~~103~~页；

[圆] 刘真福：《建国以来中学文学教育述评》。见《课程·教材·教法》，~~1995~~年第~~1~~期。

摇摇第五部分摇摇接受美学指导下的文学 作品研究、鉴赏示例

摇摇

卞之琳《断章》主题多义例说

接受美学家姚斯说：“一部文学作品，并不是自身独立、向每一个时代的每一读者均提供同样的观点的客体。它不是一尊纪念碑，形而上学地展示其超越时代的本质。它更多地像一部管弦乐谱，在其演奏中不断获得读者新的反响，使文本从词的物质形态中解放出来，成为一种当代的存在。”^{〔奥〕}因为文学作品是一个由不同层次和维面构成的“召唤结构”，其中的语义、句法、结构、意境等存在的未定性和空白点星罗棋布，给读者预留了多处想象和联想的空间。而读者的情况又千差万别，不同的民族、时代，时节、环境，知识水平、阅读态度的读者在确定未定、填补空白时就产生了见仁见智、歧义自出的现象。卞之琳写于1928年的《断章》：“你站在桥上看风景摇摇看风景人在楼上看你摇摇明月装饰了你的窗子摇摇你装饰了别人的梦”仅源句“源”个字，却使人们在不断阅读时读取了多种意义。有人倡哲理说，有人主爱情说。哲理说又可分为相对关联说和装饰悲哀说，爱情

说又可分为相思说和单恋说，还有其他多种说法。

1925年前后作者在研读纪德的作品，参悟庄子的真谛。他这期间的诗作如《航船》、《圆宝盒》等都带有浓厚的哲理色彩，这也成了将《断章》解读为哲理诗的旁证：

相对关联说。作者自己解说：“我在这里形象地表现相对相依、相通相应的人际关系。”^[10]可见，他是在强调相对的关联。“你站在桥上看风景”，你在欣赏、玩味风景中陶醉，在一般人眼里，你是享受者、消费者，而在作者的眼里，你又成了别人的风景，“看风景人在楼上看你”，你因此变成服务者、生产者。在这个世界上没有绝对的主观、客观，一切都在相互转换着，又相对相依、相通相应。诗人余光中就此做了精彩的阐发：“它更阐明了世间的关系有主有客，但主客之势变易不居，是相对而非绝对。你站在桥上看风景。但被人在楼上看风景，连你也一并视为风景，于是轮到别人为主，你为客了。明月装饰了你的窗子，你是主，明月是客。但是你却装饰了别人的梦，于是主客易位，轮到你做客，别人做主。同样一个人，可以为主，可以为客，于己为主，于人为客。正如同一个人，有时在台下看戏，有时却在台上演戏。”^[11]也就是说主与客相互转换，人与人与物息息相关。

装饰悲哀说。李健吾认为：“还有比这再悲哀的，我们的诗人对于人生的解释？都在装饰：明月装饰了你的窗子，你装饰了别人的梦。”^[12]也就是说人生如同正在舞台上上演的一场戏，这里没有主角，每个人在此只是配角。人与人之间是相互陪衬、相互利用的关系。这样诗中就充满着一种无限的、无奈的悲哀情怀。诗人阿垅甚至斥之为“罌粟

花”。他说：“多绝望的诗！多绝望的哲学！在第一节，风景是风景，人是风景，人世和人生是风景。还有色彩光影的存在。在第二节，宇宙是装饰，你是装饰，装饰了梦。什么也不是，什么也没有。”^[1]一切走向空寥、虚无。

如果我们撇开“看”与“被看”，“装饰”与被“装饰”这些情节不谈，我们会发现诗中的“桥、楼、月、窗、梦”这五个基本要素却是中国古典诗词里涉及男女之情的常见意象，“念桥边芍药，年年为谁生”、“明月楼高体独依，酒入愁肠，化作相思泪”、“梳洗罢，独倚望江楼。过尽千帆皆不是，斜晖脉脉水悠悠”、“月上柳梢头，人约黄昏后”、“夜来幽梦忽还乡，小轩窗，正梳妆”，还有不可胜数的记梦之作。所以不少人认为写的是爱情，抒发了一种缠绵、愉悦或孤独、伤感的情调。非常有意思的是，据作者回忆，当年在延安时，作曲家冼星海一次和他闲谈，告诉他曾把《断章》谱过曲。后来研究者发现谱稿上注有“徐缓”、“带感伤”、“~~1935~~年写于上海”、“此曲题名赠盛建颐”。盛建颐是盛宣怀的孙女，是冼星海回国后第一个钟情的对象。不过有关“爱情说”也有以下两种：

臆相思说。“你站在桥上看风景摇看风景人在楼上看你”，“你”和“看风景人”都把对方当作风景一样欣赏，相互眷念、爱慕，久久不肯离去，直到明月照窗、悄然入梦之时。

臆单恋说。“你站在桥上看风景”，你是无意的；“看风景人在楼上看你”是有心的。甚至还要连同你窗上的明月，带入他的梦境。你对于他来说，如同《关雎》里的淑女“求之不得”，《蒹葭》里的伊人永远“在水一方”，他只有

在楼上看你，在窗外梦你。

当然，有关这首诗的主题还有“热爱生活说”、“人际扬善说”、“参禅悟义说”、“寻求隐逸说”、“距离生美说”等等。正如作者在一篇《“不如归去”说》中说的，不同的地方的人从布谷的叫声中听出了不同的情思。芦焚觉得是“光棍扛锄”，李广田认为是“光光多锄”，而他自己觉得是“花好稻好”，还有“布谷”、“郭公”、“割麦插禾”、“不如归去”等等，蔚为大观。所以作者认为读诗也一样，“读诗可以读出作者没有意识到的意蕴，只要言之成理（我相信思维，不是做梦，总有逻辑），就不是歪曲”^[10]。

注释：

[1] 亨德里·姚斯、硃悦·霍拉勃著，周宁、金元浦译：《接受美学与接受理论》。辽宁人民出版社，1987年版，第104页；

[2] 卞之琳：《关于 鱼目集》；[3] 余光中：《诗与哲学》；[4] 李健吾：《鱼目集》；[5] 阿垅：《人生与诗》；[6] 卞之琳《相干与不相干——谈秋吉纪夫论 尺八 诗一文随笔》。分别见江弱水编《“断章”释义》。安徽教育出版社，1999年版，第缘 苑 源 猿 缘页。

卞之琳的《断章》见人教版高中《语文》第一册。

（原载刊物《中学语文》1955年第 愿期。作者：张心科）

咫尺·天涯

——顾城的《远和近》赏析

你，摇摇摇摇我觉得，
一会儿看我 你看我时很远
一会儿看云。 看云时很近。

摇摇

20世纪80年代，中国诗坛出现了一个以顾城、舒婷、北岛为代表的新的诗歌流派——朦胧诗派。他们的诗歌，从形式上看追求整体象征，其意象多具有不透明性和多义性；从内容上看追求自我价值，常有对历史、传统的批判意识和忧患意识。顾城这首《远和近》，仅 4 节 16 个字的短小篇幅却包蕴着极丰富的内涵。上节写“你”的行为，下节写“我”的感受。“你”与“我”是同类，与“云”是异类。“我”是有情之人，而“云”是无情之物。而“你”却在有情的同类与无情的异类之间犹豫、踟蹰。“一会儿”、“一会儿”极言看的时间之短促、视线转移之频繁，也透露出看时内心之惊惶。而“我”与“你”是“一代人”，有同样的经历，所以能体味“你”内心的活动。“你”觉得与“我”这个原本很近的同类很远，与原本很远的异类“云”却很近。这种异常的行为和心理，源于异常的社会环境——那场旷日持久的浩劫，政治运动免起鹤落，人与人之间剑拔弩张。作者在反思着历史，拷问着灵魂。

诗的特殊功能就在于以部分暗示全体，以片段的情况唤起整个情境意象和情趣。“真正懂得诗的人会把作者诗句中只透露一星半点的东西拿到自己心中去发展”（巴尔扎克语）。我们可视之为一首政治诗，也可视之为一首爱情诗。诗中的“你”、“我”是不确定的，可解读为如上普通的你我，也可认为是一对情侣。他们可能为一点小事而负气、沉默，在僵持中一方一个细微的动作，却激起对方情感的波澜，感觉对方虽与自己身与身近在咫尺，心与心却远隔天涯了。我们还可视之为一首哲理诗。诗借“你”、“看我”、“看云”这个情境，阐发关于远和近的哲理，而标题也叫

“远和近”。“你看我”，“你”能看到“我”，说明“你”、“我”在空间距离上本应是很近的；“很远”则是心灵之间的距离遥远。“你看云”，“你”与“云”之间的距离本应是很远的，“很近”则是心灵之间的距离接近。这就告诉我们空间距离与心灵距离是不一致、不对称的。

朦胧诗，正因为其意象本身的不透明性及组合时的片段性，而产生众多空白点和未定性，也给读者预留了众多想象的空间、思考方向，让人常读常新。

（作者：张心科）

没有娘家的祥林嫂

——重读《祝福》

摇摇 学生读鲁迅的《祝福》，为祥林嫂的不幸遭遇而悲哀、同情，继而问我：她为什么不回娘家，为自己寻一个栖身之所，为心灵找一个避风的港湾呢？细想一下，答案似乎不怎么简单。

家的观念在中国人的心目中根深蒂固。“诗中常闻子规啼，笔下每传鹧鸪声”，子规啼的是“不如归去”，鹧鸪叫的是“行不得也哥哥”。到今天，还有俗语“金窝银窝不如自己的穷窝”，“在家千日好，出门一时难”。从儒家训诫的“父母在，不远游”，到词曲中吟咏的“征夫泪”、“游子悲”，呆在家中，回到家中，从古至今是中国人挥之不去的情结。“夫天者，人之始也；父母者，人之本也。人穷则反本，故劳苦倦极，未尝不呼天也；疾痛惨怛，未尝不呼父母也。”（《史记·屈原列传》）祥林嫂两次到鲁四老爷家帮工，她任劳任怨，未曾指天斥地；她两次丧夫，继而失子，心灵

受到巨大损伤，为什么不回娘家以求慰藉？是鲁迅的疏忽，还是有意经营？有人分析这篇作品时指出：“为了突出祥林嫂在封建强权压榨之下，从来没有获得过春天的特色，作者刻意把丧夫、再醮、失子、归天几个最关键的情节，都安排在春天发生，从而巧妙地揭示出祥林嫂是一个没有春天的苦命女人。”（李士侠《没有春天的祥林嫂——读 祝福》）也就是说作者在时间的设置上绕开春天。同样，我认为作者有意将上述几个最关键情节发生的空间放在卫家山、贺家墺、鲁四老爷家，而绕开她的娘家，使她成为一个不能回娘家的苦命女人。

不为她设置娘家，能达到什么目的？如果说她无家可归，只能算多舛的命运增添了一点不幸。我更愿信其“有家归不得”：一、父家不想其归。封建礼教讲男尊女卑，“嫁出去的女儿，泼出去的水”；“生是夫家人，死是夫家鬼。”一嫁出去，便与娘家脱离了关系。对于女儿的种种不幸，他们似乎只是漠然的看客。二、夫家不允其归。程朱理学讲“在家从父，出门从夫”，“嫁鸡随鸡，嫁狗随狗”。所以，夫家（卫老婆子）为了得到一注聘礼让老儿娶媳妇，可以将祥林嫂像牲畜一样捆回，像商品一样卖掉。夫家（大伯）可借收屋将她扫地出门。夫家既不把她当自家人，而任意侮辱、损害她，又不让她回娘家，自然也就天经地义的了。三、自己不愿归。封建礼教像一张无形的网笼罩着中国大地，无论身处何地都一样，可以说人生痛苦无南北。她向人哭诉可怜的阿毛时，遭人“咀嚼鉴赏”渐至“烦厌和唾弃”。她的被逼改嫁，遭柳妈嘲笑。她的寡妇身份，被鲁四老爷视为“败坏风俗”，不洁不祥，而遭人皱眉、唾骂。

她回娘家又能怎样？仍会遭人嘲弄、唾弃。她回去不能光耀门楣，克夫、克子，难道就不克父吗？她回去只会给父母带来耻辱和恐慌。她的父母也会用鲁四老爷般的眼光来看她的。况且她在鲁四老爷家还可以通过“不惜力气”、“没有懈”的劳作忘记自己的痛苦：“然而她反满足，口角边渐渐的有了笑影，脸上也白胖了”。她虽然随遇不安，但确实想“而安”。

有家归不得的祥林嫂，在鲁镇，在家家户户合家团圆、敬神接福时，孤寂、凄然地消失在漫天的大雪中，消失于人世间，“这个百无聊赖的祥林嫂被人们弃在尘芥堆中的，看的厌倦了的陈旧玩物”，终于“被无常打扫得干干净净了”。

马克思、恩格斯曾经指出：“资产阶级撕下了罩在家庭关系上温情脉脉的面纱，把这种关系变成了纯粹的金钱关系。”在中国宗法制度下的家庭关系，则变成了吃人的礼教关系。要说鲁迅的目的，大概就在此。

也许有人说像我这样，可以永远臆测下去：她因在鲁四老爷家包身工式的劳作而无暇顾及回娘家，娘家太远，娘家没人……这正是鲁迅创作成功的地方。接受美学的核心人物伊瑟尔指出：“如果读者已被提供了全部故事，没有给他留下什么事情可做，那么，他的想象就一直进入不了这个领域，结果将是，当一切被现成设置在我们面前时，不可避免地要产生厌烦。”正因为鲁迅的小说给读者留下许多空白，才能百读不厌。

（原载刊物《读写月报》~~1984~~1985年第 4 期“新视角”栏。作者：张心科）

被扭曲、被误解的贾雨村

《红楼梦》里的贾雨村给人的印象是一个趋炎附势、见风使舵、寡情、狠毒的小官僚。但从他身上我们可以看到一个原本正直的读书人被当时社会扭曲，以致被后世读者误解的悲剧人生。探讨这个典型形象带有一定的普遍意义。

他“也是读书仕宦之族，因他生于末世，父母祖宗根基已尽，人口衰丧，只剩得他一身一口，在家乡无益”。也就是说出身地位决定了他只能是一介寒士，无祖荫袭职，无钱财捐官，只得走传统士子的儒家人生之路：修身（读书）、齐家（娶妻）、治国（做官）、平天下（为民）。从外表上看，他绝非委琐小人，“弊巾旧服，虽是贫窘，然生的腰圆背阔，面阔口方，更兼剑眉星眼，直鼻方腮”。从学识才能上看，他决非冬烘学究，要不然不会得到甄士隐的青睐与周济，视为知己；也不会被江南两个贵族显宦林家、甄家延聘为林黛玉、甄宝玉的塾师；做诗，随便就口占一绝，应试即“中了进士”。“若论时尚之学，晚生也可去充数沽名”绝非妄词。他不信甄士隐的“黄道黑道”之说，而“以事理为要”。就志向抱负来说，他不愿作檐头低飞的燕雀，而要作搏击长空的鸿鹄，“玉在椟中求善价，钗于奁内待时飞”，“天上一轮才捧出，人间万姓仰头看”。为官时他“才干优长”，虽“有些贪酷”，但敢于“侮上”，叫人“侧目”，他被参革职，虽有一点暂时的悔恨，最终还是“面上全无一点怨色，仍是嘻笑自若”，交代宦囊家眷，“自己担风袖月，游览天下胜迹”，可谓留去无意、宠辱不惊。他又

是第一个高度评价贾宝玉的人。当冷子兴称宝玉为酒徒色鬼时，“雨村罕然厉色忙止道：‘非也！可惜你们不知道这人的来历，大约政老前辈也错以淫魔色鬼看待了。若非多读书识事，加以致知格物之功，悟道参玄之力，不能知也。’”接着便以古圣先贤为证大加阐发。能这样看待宝玉，男人中只他一个，女人中只有黛玉等可数的人认为宝玉“孤标傲世”。所以，洪秋蕃评雨村曰：“具见胸襟”。^[8]从为人处世上看，他真情、知恩、正直。虽然娇杏当年只是偶一回头，虽然自己今天是“新升的太爷”，他仍没忘情，而是先纳为妾，后扶正。这看似“侥幸”，却内存必然，即雨村重情。虽然当年甄士隐赠以“五十两白银、并两套冬衣”，但今天却赠封肃家“白金及锦缎等物事”。这里虽存有见娇杏的私心，但更是对当年接济的涌泉相报。虽然已有一次官场失意的教训，但听说薛蟠逍遥法外时，仍大怒，“发签差公人立刻将凶犯族中人拿来拷问”。

李劫认为王熙凤、贾探春是豹子式的人物，我认为贾雨村同属此类。但在英莲——自己的恩人（甄士隐）的女儿与薛蟠——自己的恩人（林如海、贾政）的亲戚中间，他犹豫了。因为面对的是四大家族炙手的权势，旧愁新痛一起涌向宦林中这只孤独的豹子。为了自己的生存，他不得不向权势低头，假捕薛蟠，充配门子，打发冯家仆人，丢弃弱女英莲。“凶猛的豹子虽然威武高贵，但他生存的森林却已消失。在此所谓森林，象征一种平民社会。”^[9]贾雨村这只豹子失去了梦中的森林，随之失去了攻击性，而退化（贾雨村，名化）成走狗和绵羊。因为他生存在一个走狗和绵羊的世界里，在这个世界里“豹子的高贵精神必然被扭曲成

走狗的逻辑和绵羊的道德才能进入阅读”，^[獬]“劣胜优汰”的退化论原则，使他变成驯良的走狗和愚昧的绵羊。他再也不会腾跃如飞（贾雨村，字时飞），只能对上俯首帖耳、对下作威作福。

鲁迅说：悲剧就是把有价值的东西毁灭给人看。我们从贾雨村的人生悲剧中看到人向权的屈从，儒向法的降服。贾雨村成了中国小官僚群像中独特的“这一个”。大某山人评其曰：“然今日已成通病矣”。^[渊]可见，分析这个人物仍有现实意义。

注释：

[渊] [渊] 冯其庸：《八家评批红楼梦》。文化艺术出版社，~~1985~~年版，第 52 页；

[圆] [獬] 李劫：《历史文化的全息图像：论红楼梦》。东方出版中心，~~1985~~年版，第 27 页；

其他引文参见人民文学出版社 ~~1985~~年版《红楼梦》。

（原载刊物《读写月报》~~1984~~年第 1 期“人物新说”栏。作者：张心科）

贾宝玉的男女平等意识

《林黛玉进贾府》中贾宝玉的平等意识表现在两方面：一是不以“主子”自居，没有上下等级观念，能和小厮、丫环、戏子、尼姑等平等相处；二是不以“大男人”自居，没有男尊女卑的观念，能把女性当人，当成和自己平等的人。后一点尤为可贵，因为封建统治者倡“扶阳抑阴之

说”，当时没有一个男性不是夫权主义者、大男子主义者，“其待女子也，有二大端：一曰充服役，二曰供好玩”（梁启超语）。贾宝玉这种男女平等意识，通过和黛玉的对话表现的非常明显。

一、权利平等。在封建社会，读书几乎是男人的专利，在他们心目中“女子无才便是德”，富贵人家的小姐也只读读《孝经》、《女诫》之类，以便将来更好地恪守“孝道”、“妇道”；或者像贾母说的“读的是什么书，不过是认得两个字，不是睁眼睛子罢了！”宝玉初见黛玉便问“妹妹可曾读书？”可见宝玉认为黛玉至少有受教育的可能。受的是什么样的教育呢？黛玉读的是把人变成“禄蠹利鬼”（十九回）的圣贤经传，还是像自己“喜好些杂书”（七十八回）？他通过向黛玉问字，为黛玉取字来试探。他说“除《四书》外，杜撰的太多”，这之外的当然包括其他儒家经典和八股时文。他说“西方有石名黛，可代画眉之墨”，出自《古今人物通考》。他说“妹妹眉尖若蹙”，取字“莫若‘颦颦’二字极妙”。结合他所见黛玉“病如西子胜三分”，我们会想到西施“捧心而颦”。而“东施效颦”典出《庄子·天运》，即他常读的《南华经》。至第二十回，又有他俩共读《西厢记》的情节，书中写莺莺“眉黛青颦”（卷二），“太都来一寸眉峰，怎生他许多颦皱”（卷五）。若取字于《西厢》，可能是贾宝玉无意而曹雪芹有心。然而以上所涉之书都可归入闲杂之类。可见，他想从黛玉的回答中了解她是否像自己无意于“子曰诗云”，而读至情至性之书，即接受真正的“人”的教育。

二、人格平等。在封建社会，一般只有男人有字。《礼

记·曲礼上》：“男子二十冠而字”。《仪礼·士冠礼》：“冠而字之，敬其名也”。《礼记·檀弓上》疏云：“人年二十，有为人父之道，朋友等类，不可复呼其名，故冠而加字”。女人是没有字的，有时连名也没有。父家姓张，夫家姓王，从夫叫王张氏。《红楼梦》里常见丈夫叫某某，妻子就叫“某某家的”。他问黛玉“表字”，是暗示她应该像男人那样有字。听说没有之后，便又是引典，又是解释，认真得不得了。

三、地位平等。《红楼梦》第一回，写一僧一道将无材补天之石，幻成一块美玉，就是贾宝玉出生时口中所衔的“通灵宝玉”，也是“宝玉”本人。“至贵者宝”，宝玉其人，是贾府未来的主子；宝玉其物被目为“罕物”、“命根子”，可见其地位的特殊。他问黛玉“可有字没有？”他认为“神仙似的妹妹”也应有。当听说没有后，他摔玉，他骂玉“不择高低”，其实是在鞭挞、诅咒自己这块“浊物”和这男人的世界。他“料定天地间灵淑之气，只钟于女子，男儿们不过是些渣滓浊沫而已。因此把一切男子都看成浊物，可有可无”（二十回）。他多么希望“心较比干多一窍”的黛玉，能从他被别人目为“似傻如狂”的举动中体会他渴望男女平等的心声。

中国几千年的黑沉沉的囚禁和虐杀女性的牢狱中，作者竟然第一次发出“我见了女儿便清爽，见了男子便觉浊臭逼人”这样的呼声，这是多么了不起！（舒芜《红楼梦·序》）“么么元元，雷辰龙旋”（《元包经·复卦》），虽说是开初，是微弱，却隐伏着电闪雷鸣，虎踞龙盘。一百多年后，他的呼声，在康梁变法、五四运动中得到强烈的回响。

（原载刊物《中学语文教学》~~1954~~1954年第 1 期。作者：张心科）

平淡的绚丽

——读茨威格的《世间最美的坟墓》

遥遥八十年怨月，奥地利作家茨威格来到前苏联参加列夫·托尔斯泰百年诞辰纪念活动。在这块神秘的国土上旅行的源头里，他见到到处是高涨的革命激情和无序的狂躁，这让他充满了困惑和疑虑。但他来到托尔斯泰的故居和墓地时，见到的是世外桃源般的质朴和宁静，这又令他感到深深地震撼和敬仰，而写下这篇美文。本文试从内容方面的理趣美、意境美以及形式方面的构思美、语言美进行分析：

一、理趣美。有着高贵的出身、富足的家产、传奇的经历、杰出的著作、深邃的思想、显赫的声名的托尔斯泰，自己选择的归宿“没有十字架，没有墓碑，没有墓志铭，连托尔斯泰这个名字也没有”，只静静地躺在远离尘嚣的大树下，唯风儿低吟，花儿相伴。这种强烈的反差，正应了中国一句古语：“绚丽之极复归于平淡”。“平”并非平庸无奇，“淡”并非淡而无味，这正是这位饱经忧患的伟人在品味人生世相本真后的超脱。正如臧克家在《有的人》一诗中写的：“有的人情愿作野草，等着地下的火烧”；“有的人死了，他还活着”；“人民永远纪念他”；“把他举得很高、很高”。正是由于这种复归平淡的人生旨趣，才让人产生深深的震撼和敬仰，他的坟墓也由此“成了世间最美，给人印象最深的、最感人的坟墓”。同样是伟人，拿破仑、歌德、莎士比亚的墓窟被选置在显眼的地方，有着奢华的装饰，也许是为了永垂不朽，得到后人的仰慕，但任何人都可以踏进他们的墓区，惹来了终日的扰攘喧嚣。

二、意境美。伟大的艺术家把人生也艺术化了。他的选择把自己的生命演绎成一首幽美、淳朴的小诗。为了体现这一点，作者在写坟墓的地点、外观及周围的景物时，突出幽远、矮小、朴素、宁静等特点——远离尘嚣的林阴，一条羊肠小道，一丛丛灌木，一个长方形的小土丘，几株高大挺拔的树，不知名的小花，夏天有风儿低吟，冬天有温柔的白雪覆盖……人们不愿在这儿大声说话，不忍摘下一朵小花。美学家朱光潜：“文艺说起来很简单，它是情趣和意象的融会。作者寓情于景，读者因景生情。”如果我们展开想象和联想，做到身临其境、设身处地，就会如入诗的意境。文中托尔斯泰的人格、茨威格这位“朝圣者”的深情和景物交融一体、浑化无痕。

三、构思美。首先，是景情点染、跌宕有致。作者以景渲染、以情点化，一跌一宕，推波助澜。开始写来到墓前，却不直接写墓，而是宕开一笔，通过托尔斯泰的外孙女交代他儿时的游戏、晚年的心愿。再写他坟墓的外观，又宕开一笔，将托尔斯泰与偶尔被发现的流浪汉、不为人所知的士兵类比，并抒写人们踏进墓地的感受。接着写坟墓周围的景物，却又宕开笔抒写人们面对坟墓的感受，并与其他伟人墓比较。无论景情、跌宕都围绕托尔斯泰的坟墓来写，使得整篇文章如同一串两色相间的珠链，一条波澜起伏的长河。

其次，是侧面烘托与反面衬托结合。文章除正面写托尔斯泰的坟墓及周围的景物的特点来体现他的人格外，还运用虚写手法，通过人们的感受、行为来侧面烘托。如“怀着敬仰之情”、“唯有人们的敬意”、“扣人心弦”、“打动人心”，不大声说话去“破坏伟人墓地的宁静”，没有勇气去“摘下一朵花作

纪念”。又将托尔斯泰的墓地的幽远、朴素与其他伟人的坟墓的显眼、奢华对比，将托尔斯泰墓地的宁静与其他伟人墓区的喧闹对比，来突出托尔斯泰朴素的绚丽、平凡的伟大。

四、语言美。首先，是音乐美。高尔基说：“语言是一切事实和思想的外衣。”好的散文的语言应该是从作者心中、笔下缓缓流出的，流到当行处即行，流到不可止处即止。文中或景或情，一跌一宕，又如同一首节奏和谐、旋律优美的乐曲。句式的整散结合，让人感到时而如私语切切，时而如急雨嘈嘈。如“没有十字架，没有墓碑，没有墓志铭，连托尔斯泰这个名字也没有”的排比、反复，突出托尔斯泰追求普通、自然。“老残军人退休院大理石穹窿底下拿破仑的墓穴，魏玛公侯之墓中歌德的灵寝，西敏寺里莎士比亚的石棺”渲染它们的显眼、富丽。

其次，是含蓄美。梅尧臣说好的诗歌应“含不尽之意见于言外”。好的散文的语言也是蕴涵丰富、韵味无穷的。“饱经忧患的老人突然从中获得了一个新的、更美好的启示。”什么启示？是实现童年的梦想？是因为怀旧，而想到叶落归根？是因为生前被声名所累，而追求死后的宁静与朴素？是想到能兑现童年诺言的人死后会得到幸福？还是像我说的追求绚丽的平淡？“老残军人退休院大理石穹窿底下拿破仑的墓穴，魏玛公侯之墓中歌德的灵寝，西敏寺里莎士比亚的石棺，看上去都不像树林中这个只有风儿低吟，甚至全无人语声，庄严肃穆，感人最深的无名墓冢那样震撼每一个人内心深藏着的感情”。那么，会产生怎样的感情呢？作者都没有说出，这些空白却引人遐思，耐人寻味。

（原载刊物《语文知识》~~1984~~年第 ~~1~~4期。作者：张心科）

试析孔子只责冉有

高中语文第一册新教材《季氏将伐颛臾》中子路、冉有“两人同来，而夫子只责冉求”，明李贽评点《季氏将伐颛臾》时明确地提出了这个问题。他认为孔子“知子路之来，亦冉求使之也。盖子路是个直人不知其中关戾子（关键）。”^{〔阙〕}但从“冉有、季路见于孔子曰：‘季氏将有事于颛臾’”，“夫子欲之，吾二臣皆不欲也”可知，季氏将伐颛臾的事他俩都知道。那么，孔子为什么只说“求，无乃尔是过与”呢？我们将子路、冉有的情况比较分析一下，这个问题就不难回答了。

〔阙〕年龄。子路“少孔子九岁”，^{〔阙〕}冉有“少孔子二十九岁。”^{〔阙〕}可见，子路是孔子的同龄人，而冉有则属小字辈。先前季然子（季氏子弟）问孔子：“然则（子路、冉有）从之（季氏）与？”孔子相信两个弟子“弑君与父亦不从也”。^{〔阙〕}然而，今天他们却要为虎作倀，可以想见孔子多么失望与气愤。但他十分清楚长幼之节不可废。所以他要训斥冉有，同时又可教导子路。

〔阙〕职位。孔子的学生“受业通身者七十有二”，^{〔阙〕}其中“政事：冉有、季路”。^{〔阙〕}《史记》记载：季康子曾在孔子面前打听这两位高才生。季氏问：“冉求仁乎？”孔子曰：“千室之邑，百乘之家，求也可使治其赋。仁则不吾知也。”复问“子路仁乎？”孔子对曰“如求”。^{〔阙〕}这二子皆不好仁，正中季氏尚勇之下怀，便延请他们作宰（家臣）。季氏先问冉有，复问子路，可见他更看重冉有。冉有也格外卖力

（“尤用事”^{〔夙〕}），“季氏富于周公，求为之聚敛而附益之”。对此孔子曾愤怒地说：“非吾徒也，小子鸣鼓而攻之可也。”^{〔夙〕}本来就对冉有不满，不你说说谁？冉有跟季氏的关系更密切，季氏将伐颛臾，作为谋臣，不是你的过错是谁的过错？清人刘宝澍说：“冉求为季氏宰，相其室，为之聚敛，故孔子独疑之，教之。”^{〔夙〕}可为参证。

獯附性格。关于他们的性格，孔子曾评价：“求也退（‘冉求之资禀失之弱’^{〔夙〕}），由也兼人（‘谓胜人也’^{〔夙〕}）”^{〔夙〕}孔子曾问治国之事，话音刚落，“子路率而对”，可见其性子急。而冉有在孔子点名提问“求，亦何如”时才回答^{〔夙〕}，可见其性子慢。冉有性子慢，就便于和他说话。而子路呢？做学生前他欺侮过孔子，做学生后辱骂过孔子：“子之迂也”。^{〔夙〕}况且“子路问：‘君子尚勇乎？’孔子曰‘义之为上，君子好勇而无义则乱，小人好勇而无义则盗。’子路有闻，未之能行，惟恐又闻。孔子曰‘片言可以折狱者，其由也与’，‘由也好勇过我，无所取材’。”^{〔夙〕}子路不是治国之材，对孔子的话未能行，恐又闻，不如不说他。

孔子将季氏伐颛臾之错，冉有不持扶季氏之过，怎样治理国家，怎样安抚百姓这些道理讲得清楚明白之后，才略及子路——“令由与求也”（子路比冉有年长，故孔子将其前置）——显得自然妥帖。

“孔子教人，各因其材”，于此可窥一斑。

注释：

〔夙〕《品书四绝》。湖北辞书出版社，1985年版，第144页；

[圃][猿][缘][远][苑][员] 出自《仲尼弟子列传》。见司马迁：
《史记》。中州古籍出版社，员999年版；

[源][怨][员] 出自《先进》；

[缘] 出自《子路》。见杨伯峻：《论语译注》。中华书局，员980年版；

[员] 刘宝楠：《论语正义》。上海书店，员995年版，第猿4页；

[愿][员] [员] 朱熹：《四书章句集注》。中华书局，员983年版，
第员99 员99页。

（原载刊物《语文知识》1994年第 2 期。作者：张心科）

面朝大海，春暖花开

海摇子

从明天起，做一个幸福的人
喂马，劈柴，周游世界
从明天起，关心粮食和蔬菜
我有一所房子，面朝大海，春暖花开

从明天起，和每一个亲人通信
告诉他们我的幸福
那幸福的闪电告诉我的
我将告诉每一个人

给每一条河每一座山取一个温暖的名字
陌生人，我也为你祝福
愿你有一个灿烂的前程
愿你有情人终成眷属
愿你在尘世获得幸福
我只愿面朝大海，春暖花开

《面朝大海，春暖花开》赏读

魂兮摇心

杯子倒了，水洒了一地，风儿掀起窗帘，遮住他的脸。所有的人，包括他自己都认为他是不问尘事的人，或许还有些恃才傲物吧！他永远把自己锁在自己的心里，却忘了，那颗心若独处久了，便也会冷的，于是，最终，只会被冻死在里面。

他，是渴望温暖的，却永远拒绝温暖的到来。也许太久的疑思，已让他记不起世间的最平凡的快乐。在生命已了无生趣的一刻，愿为你祝福你的快乐，但快乐在他心里已无法扎根，那早已干裂的土地已种不下任何鲜花的种子。他为一一切祝福，却无法祝福自己，他可以告诉任何人幸福的定义，却始终找不到属于自己的答案。安静的脸上掠过一抹苦涩的笑，多想见一见春天，那是什么样子啊！水会流淌，天会变蓝，那，心呢？

陈旧的木桌掉了漆，却从未看过一眼，那条凹凸的裂缝和竖直散乱的木刺原来也有个样子，手指一碰就会凋落的墙灰，原来也会飘洒在空中，沸沸扬扬起来，那，我的心呢？

冬天到了，春天却永远不会来了。冰般的心，却不够透明，春天来了，也不会消融。如果可以，也许他不会变成冰的，那么，他也不会冷了。

你可曾问过心，他会冷吗？

（张立蓉）

圆孤独中的美丽

当我们已习惯了波澜壮阔的海浪和凉爽粘湿的海风时，海子——这位从来没见过大海的诗人告诉我们“面朝大海，春暖花开”。在写下这首诗的两个月后，他静静地选择毁灭，去天堂寻找自己的大海。

也许你会觉得海子是个充满浪漫情调的人，其实，这位孤独一生的诗人在他的有生之年留下这首小诗，他想留下的，是他内心孤独的土壤中开出的一朵美丽的小花。

“从明天起，做一个幸福的人……”那今天呢？今天的诗人依旧在寂寞与孤独中徘徊，他的一生也在独处和清高中走完，他的明天是在天堂里的明天。

诗人的一生太孤独，他向往的只是尘世间最平凡的生活：“喂马，劈柴，周游世界……”诗人认为这是一种幸福，是他一生的企盼。他渴望做这些简单而平凡的小事，他渴望成为一个幸福的人，他渴望忘记现在的孤单，去迎接春天的大海。

“从明天起，和每一个亲人通信，告诉他们我的幸福……”诗人也许感叹自己与亲人联系得太少，在他即将选择离开时，他想把幸福带给每一个人，因为周围人的幸福也就是诗人的幸福。

“陌生人，我也为你祝福……”诗人以博大的爱包容了陌生人，也许这些陌生人也曾将他孤立，也许这些陌生人曾无言地帮助过他，他以同样的爱，同样的真诚的心灵为每一个人祈福。

其实，这是一种美丽呀！一种心灵上的美丽，尽管他孤

独潦倒，尽管他被世人遗忘，尽管他最终承受不了寂寞的啃噬。但他以孩童般纯净的心灵，虔诚地祈祷：在他离开之后，尘世间的人们都幸福。

诗的最后一句“我只愿面朝大海，春暖花开”，隐隐地向我们展示出一幅画：一位遗世独立的诗人孤独地站在海边，汪洋迷茫的大海一望无际，只有诗人的房屋独立在无垠的海边，大海以它最宽大的心包容了这位孤独的诗人。尽管他充满热情地祝福每一个人，最终却依旧孤独。

全诗在“孤独中的”美丽下收尾，让我们看到海子走前内心的不平静。海子才二十多岁，有着美丽的年龄和纯洁的心灵，最终捧着他的清高在孤独中死去。因为孤独而绽放的美丽而耐人寻味。我们为海子祈福：愿他在天堂中找到幸福。

（殷妍妍）

獯感悟海子

据说，这首诗海子写于离世前的两个月，据说，海子在写成这首诗的两个月后卧轨自杀。我的头脑里混杂着上面两个信息读完了这首诗。

我想，如果带着“海子已死”的结果去读这首诗，应该是能读出海子的死因的。我觉得，诗中的前两节的内容分明是一个经历了太多痛苦的人为自己编织的一个永远不能实现的梦。在现实中，海子贫困、孤寂。喂马、劈柴，一所房子，面朝大海，春暖花开，简简单单的愿望，却根本无法实现。当理想与现实的矛盾在诗人的眼中与心中无法调和时，他也许会选择死，来得到永远的解脱。

海子也许不想让人看出他的思想。于是，在第一、二节中，他用了很好的掩饰。可是，在第三节中，在对陌生人的祝福中，这种博爱，恰使我们看到海子将自己摆到了局外人的位置上，他不愿享有任何一种幸福，因为“远方除了遥远一无所有”。

海子死了，在孤寂中死去。可也许他的内心仍有激情，他用这仅有的激情去观察生活，去创作。可他的心却十分脆弱，敏感。内心火热的激情一旦碰到了现实中冰冷的墙壁，他立刻又死死地封住了心灵，独自悲伤。

海子的孤傲，使他自闭；而自闭，又使他更加孤傲。一旦处在自闭中，孤傲不得不宣泄，他就近似疯狂地，将自己的一切，一起压向了死亡的天平。

海子之死，使我们自然联想到他们——

寻找光明的顾城

晨暮中江行的朱湘

不带走一片云彩的徐志摩

……

也许楚国投江的屈大夫，唐代捞月的李太白，已经暗示了诗界历史的必然。

（张丹丹）

灏尘世中的追寻

《面朝大海，春暖花开》是诗人海子的一首抒情短诗，诗人在诗中创造了“大海”的意象，透露了诗人内心的一些动向。海子理解的“幸福”生活是平凡人的生活，是出自闲散人的生活，是隐逸诗人的生活。他渴望喂马、劈柴，

关心粮食和蔬菜，渴望周游世界，渴望面朝大海、春暖花开的美景。但是，这种生活是虚无缥缈的，在海子的诗心中，“幸福”属于未来，属于幻想。

写到这里，诗人以新的眼光和立场，肯定世俗生活。作者“愿你的尘世获得幸福”，这幸福属于社会的人。至此，海子内心的博爱之情淋漓尽致地展现在读者面前。

《面朝大海，春暖花开》，作者以虚实结合的方式，寄托了自己渺远的情思、无限的遐想。

（刘冬梅）

续生命的救赎

第一次读这首诗让我感觉到作者海子是个善良的人，而且应该是一个很关心周围每一个人的。可是他写完这首向往大海的诗之后不久，竟在离海不远的地方消逝，永远地“面朝大海”，这让我感到很奇怪，觉得不可思议。我一直认为一个善良的、博爱的、真诚的关心别人的人也应该是一个快乐的、幸福的人，为什么会想不开呢？

海子想和“每一个亲人通信”，“告诉他们他的幸福”，海子祝福每一个陌生人，却忘记了祝福自己。难道真的像网上有关资料所说的吗？“柔弱的第一自我和强悍的第二自我的长时间的冲突，使他的诗一再出现雅格森布所说的‘对称’。”所谓的“对称”，无非指二重人格。难道海子真的具有双重性格吗？

可为什么海子要把一幅温暖的“春暖花开”图展现在我们面前，却把自己埋到孤独中去呢？是他受的挫折太多，还是他根本就经不起挫折？为什么呢？海子让我想起村上春

树《挪威的森林》里的木月，两个人都在最后亲手结束了自己的生命，而且海子和木月的个性又那么像，木月让他的朋友觉得他是一个把自己不多的才华全部献给他朋友的人，而海子呢，给别人也都是温暖，却把孤独、痛苦压抑给自己。

再读《面朝大海，春暖花开》后的感觉，跟读完《挪威的森林》后的感觉一样，很沉重，很沉重。“死的人就一直死了，可我们以后还要活下去”。这是直子说的一句话。但是对于孤独者来说，失去了参照系的生命便无所适从，一切只能在迷失中挣扎，从而导致了一切只能任凭漩涡卷席的结局。无论时光如何流逝，每个人都只能生活在自己的世界里，即使刻骨铭心的爱情，也无法将他们从孤独中救赎。

这是一个复杂的时代，昌明而衰微，智慧而愚蠢，等待而多疑，光明而黑暗；这是充满希望的黎明，又是阴沉晦暗的失望的长夜，人们拥有一切又双手空空。但是，我想只要我们不放弃希望，生活就是有意义的。多对自己微笑，永远地相信自己，伤心难过的时候就不顾一切地发泄一下，总有一天我们会“面朝大海”，到“春暖花开”的。

（刘摇忱）

逐渐憧憬幸福

在认识海子之前，确实不明白他为什么要将这首诗写的带有一丝离别的意味，似乎他的幸福生活第一次降临，所以他决定认真地、独自地去享受。可是了解到他是位“孤独的诗人”以后，我好像能理解一点了。

多年来，对于海子来说并无幸福的日子可以拿来与人分

享。他内心孤寂一点点地积累，一直到这时的如此强烈，已经令他感到厌倦。他希望得到幸福的生活，即使是平素清苦……于是，他开始明天那幸福的日子：一所窗户开向海那边的房子，走近点，探出头，是春暖花开的美景。在这儿，他过着在世人看来极为平凡，甚至太平常的生活，可是他满足了；在这里，他可以多给亲人写一些信，与他们分享幸福的时光；在这里，他可以轻松地品茗做诗，兴致高了，还可以给每一条想到的河、每一座看到的山取一个温暖的名字，让幸福的气息也荡漾在他们的波纹里，围绕在他们的腰间。他们幸福，他更加幸福了；在这里，他享受幸福给他带来的一切，他也希望每个陌生人一样幸福，因此，他许下更多的愿望，祝福每一个人幸福。这种日子着实让人羡慕，不过他只能在笔间与纸张的摩擦中才能感觉得到，毕竟今天还是今天，明天的幸福对于他来说，还是个没有降临的梦！

（韩摇冰）

雍扶着自己灵柩高歌的信徒

生命于他而言是场悲剧，寂寞地生，寂寞地死，没有鲜花和掌声，也没有温馨和幸福。他叫海子，一个在心灵世界漂泊的孤独诗人……

有人说：“海子是个疯子。”

其实他很忧郁，但绝不是疯子。海子习惯于寂寞，甚至可以说深爱着寂寞。他在寂寞里感受自我与季节的韵律，感受成长与枯萎、开放与凋谢、荣耀与屈辱、死亡的神秘与永恒的存在。

他渴望生存，向往生活。

“面朝大海，春暖花开”，是海子憧憬的生活方式……

现实往往肮脏，所以他选择逃避。他将自己孤立在一个充满幻想和憧憬的空间里，可内心却从未解脱而愈加悲苦。所以，他有了诗剧《太阳》这样气势恢弘、生机盎然但又流露出苦涩的作品。

海子用诗歌来赞颂，也用诗歌来诅咒。

寂寞本身并不是悲剧，但寂寞成长为生存的心理障碍并使诗歌的从容与纯洁遭到毁灭的时候，寂寞就成为诗人的悲剧。而他，处于既依赖寂寞，却又急着逃避寂寞围城的境地。

海子的诗歌和他那颗寂寞的心是永恒的处子之身……

（李俊峰）

愿生命的绝唱

一个孤独的诗人，写了一首充满朝气、希望，如此温馨，富有人情味的诗。就在死前的两个月，他还讴歌着心中的最后希望，正如被荆棘深深刺扎的鸟儿，用世间最后凄美得令许多美丽的歌喉黯然失色的嗓音，谱写了生命的绝唱。

诗人在开头用孩童般稚嫩的语气简单地叙述了期望：“从明天起，做一个幸福的人”。接着用虚拟的手法构筑渴望的尘世生活：“喂马，劈柴，周游世界”，并且“有一所房子，面朝大海，春暖花开”，给人以幸福的感觉，犹如一位少女在钩织着青春的梦，但不难看出一字一句中仍然透露出诗人内心的孤独。这些打算做的事，主角只有一个人——诗人自己，不曾谈到别人，他活在自己的世界里。

“和每一个亲人通信”是获得幸福后所要做的事。人在高兴时总是想起平常想起的事，平日里的琐屑如今也变成了大事。就像受到老师嘉奖的孩子，会主动帮助父母做家务一样。“幸福的闪电”告诉我们之前所有的欢欣语言，是只存在于一时。诗人长期与世隔绝自我压抑的生活，让他的思想变得沉闷，心灵变得孤寂，也正如此没有生气，激发了那只存在于一时的习惯感。“给每一条河每一座山起名字”，这富有人情味的举动，把心中的喜悦表达得淋漓尽致。我的眼前仿佛出现诗人正含笑面对群山，两手比划着。最后对陌生人的祝福，像是对自己说的话，乞求每一个人能得到自己生活中没有得到的尘世的幸福。当读者正为诗人如此博爱的心胸所感染时，戛然而止：“我只愿面朝大海，春暖花开”。整首诗的思想感情从欢欣鼓舞跌落到寂寞空虚，这足以证明作者是个个性矛盾、思想复杂的人。诗人长声高歌，又陷入长时间的自我斗争中去。也许有人认为这体现了诗人的高傲，其实不然，这恰是性格矛盾的最有力的证明：想融入社会中去，可又放弃不了与身俱来的孤寂，只能在两头徘徊，到最后只尝到痛苦，只得以死殉之，警示世人。

当年在北大校园寂寞飘荡的灵魂消失了，希望人们能在那所中国文化的当代象征的堡垒中搜寻，来获得心灵的真正自由！

（奚孝俊）

老摇摇马

臧克家

总叫大车装个够，
它横竖不说一句话，
背上的压力往肉里扣，
它把头沉重地垂下。

这刻不知道下刻的命，
它有泪只往心里咽，
眼里飘来一道鞭影，
它抬起头望望前面。

《老马》赏读

魂烈踪啸影

这是一匹老马，没有人注意一匹这样的马，人类赐给它的是沉重的货物，粗鲁的呵斥，甚至是令人有着优越感的鞭子。作者以他简明的语言给人带来挥之不去的饱经磨难的老马形象，字里行间仿佛都充溢着老马悲苦的一生。

它曾经也许飞奔于沙城；也许立下赫赫战功；也许拥有炯炯有神的眼睛、强劲的蹄子、火一样的鬃毛；也许可与闪电比速度，与飞鹰比强健……那时，它也许就是个神话。

岁月把它洗劫一空，它的骄傲、它的尊严也无踪无影了。昔日坐着策鞭杀敌的英雄的地方已被沉重的货物所替代。恶毒的新主人不断向车内加货物，嘴里却不忘斥骂老

马。背上的缰绳已深深地陷入了肌肉，未愈合的伤口又被撕开，露出殷红滴血。贪婪的主人却仍旧装他的货物。老马沉重地把头垂下，它的眼光已漠然。面对黑色的土地，不知何时才能拥抱这苦难的母亲。

血与汗交融，四肢在微微颤动，身体似在一块块地裂开，变成碎块。随时随地都可能倒下，泪水只能往心里咽。千言万语却无从开口，沉重的苦却不容它喘息。干瘪的身体、枯黄杂乱而又带着血腥的鬃毛以及冷酷的现实让其不敢回首往事。驮着没完没了的重荷走向目的地，就是它必须面对的现实。

眼前飘来熟悉的鞭影，脑里顿时空白，本能地抬头望前方，拉开那嘶哑的喉咙，向天空长啸，奋力提起抖动的前蹄……

（凌摇静）

■老马的命途

看到臧克家笔下的“老马”，我突然想起了那匹被马夫用皮鞭抽的伤痕累累，令尼采看后发了疯的老马。这两匹老马都有一个共同点——它们一直默默地承受！

“总叫大车装个够”，“老马”的辛酸与无奈便不知不觉地流露了出来。“老马”学会了顺从，它不会抱怨，只任脊背负荷着逾重的货物。它痛苦，它疲惫，它无力抗争，却并不放弃希望。于是，它选择了“把头沉重地垂下”，因为，它要活下去，虽然环境是如此恶劣。

“老马”的命运并不在它自己手中，它不知道下一刻的命究竟如何。“老马”走上了一条不归路。它外表坚强，内

心悲苦，不需要任何人的怜悯，因为它正走着自己的路，未来会怎样，其实它又比任何人都清楚。

现实对于“老马”而言是个梦魇。它渴望解脱，却愈被压迫得难以呼吸。可是，它决不会轻言放弃，哪怕眼前的漫漫长路是以那眼中飘来的道道鞭影为代价的。生命并未终结，“老马”的命途却在黑暗中延伸……

（李亚楠）

孺承受与憧憬

在昏黄的灯光下，一匹上了年纪的瘦马，套着缰绳，等待主人装运的货物，疲态毕露……读了臧克家的《老马》，眼前仿佛出现一张 20 世纪三四十年代的油画，清晰地写照了当时的图景。老马象征了中国广大劳动人民，破衣烂衫，双手上重重老茧，深印着劳动的苦难与艰辛，却任劳任怨，从不懈怠。

“总得叫大车装个够，他横竖不说一句话”。作为一匹老马，它的责任就是拉货，即使“背上的压力往肉里扣”，仍默默无声，让大车装满货物，只是“将头沉重地垂下”，去承担那惊人的压力。粗重的活、残暴的皮鞭时时威胁着它的生命，它却不向困难低头，“望着前面”，对生活充满美好的憧憬。老马身上一点一滴，也是中国劳动人民所有美德的聚集。动物和人一样，也向往好一点的生活，等待好一点的生活。这正是当时的广大劳动人民在黑暗的社会和残暴的压迫下，身心疲惫，却依然对未来抱定信心。

臧克家笔下的老马，不仅让人怜惜，更值得人们去赞美，因为它时刻与压迫抗争。这位特殊的劳动者也将最先看

到胜利的曙光。

(李摇鹤)

灏佬马无语

《老马》是臧克家的一首精短的小诗，只有短短的八句话，然而他却将老马那种痛苦、忍耐、不得不挣扎以求翻身的情境表现得淋漓尽致。

初看《老马》一题，大概会想到就是一匹苍老、衰弱的病马形象。但是作者却没有描述它是怎样一种伤残的形象，而是先用了四句精辟的语言，写出了老马身上那千斤重的压力。“他横竖不说一句话，背上的压力往肉里扣”。“横竖不说”这四个字足以见得老马是怎样忍耐着苦痛，而后一句的“扣”字，更加体现了压力之深，是一点一点嵌入肌肉，那又是怎样一种痛楚。

后四句写出了老马在受尽委屈和折磨后，也不得不抬起头，挣扎着迈向远方的无奈。眼里飘来一道鞭影，它抬起头望“前面”。鞭子是沉重的，而作者却用“飘来”，可见鞭影在老马的眼里早已习以为常，见怪不怪了，已经是飘缈的，是机械化的，是它不得不前进的唯一动力。这幅画如此生动，如此富有情感，又是如此熟悉。我反复看到了在敌人鞭挞之下的中国千千万万的劳动大众，他们曾经像老马，没有目标地走向远方。

(王摇云)

灏佬马的悲哀

看了一遍臧克家的《老马》，我觉得“老马”不是只单

纯的马，而是个可怜人的象征。想来想去，还是觉得劳苦大众最像这可怜人。在国内外反动势力的统治剥削下，他们从事着最辛苦最沉重的工作，面对他人无情的压榨，他们只能将愤怒压在心头，最终还是无奈地埋头苦干。否则还能怎样？反抗，对于他们，结果可能更加悲惨。忍气吞声是他们最不愿意但又是唯一的办法，这样可怜地活在他人的铁蹄之下，还要不时地遭受皮鞭的抽打，摧残，“老马”一句话也没有。因为他们要生存下去，他们要眼望前方，寄希望于未来。他们在等待，要等到自己得救的那一天，甩掉统治者在他们身上的重重枷锁，那也正是他们宣泄心中怒火的一天。那时，他们的力量巨大无比，彻底推翻统治者的黑暗统治。

然而，老马的悲哀是，单枪匹马、势单力薄，还要忍受这段漫长的日子……

（郑摇冰）

遯郢《赞美》与《老马》

读完这首臧克家的《老马》，我的第一感觉就是这匹老马和穆旦的《赞美》里的那个农民很像！尤其像在他们都有超常的忍耐力以忍辱负重，而且都善良忠厚，一个把“背上的压力往肉里扣”，一个“永远无言地跟在犁后旋转”。“老马”也象征着中国的广大农民，那个“农夫”也代表着“广大的农民”。可是他们所处的年代不同，“老马”象征的农民处在旧社会，受几重大山的压迫，“农夫”代表的广大农民处在抗战时期，受着日本帝国主义的压迫，面临着的是民族危机。他们作出的反应也不同，一个“把泪往心里咽”一个“放下古代的锄头，再一次相信民族，融进

了大众的爱”。“老马”是值得同情的，他激起我们对那些不觉悟的农民的同情，也激起我们对旧制度和剥削阶级的愤怒和诅咒，而《赞美》里的农民是值得赞美、值得鼓励的。

当然，在《老马》中，动词的运用尤为精彩传神，“扣”、“飘”字，准确、生动、逼真、有力地表现出老马受压迫的深重，平凡中见神奇。就我个人来看，相对于穆旦的《赞美》，我更喜欢臧克家的《老马》。

（刘摇忱）

殪放下你的鞭子

读起臧克家这首诗不由得让我想起了同出自作者笔下的《有的人》，作者似乎习惯了用暗喻的方式，把所要表达的事物运用一些显而易见的东西表达出来，给读者的想象空间大于文章的本意，让人细细品味，咀嚼，犹如一杯清茶，越喝越醇。

“老马”苦难的命运，身上压着沉沉的货物，“总得叫大车装个够，”让人不禁想起了封建地主剥削下的农民的艰难生活，但它“横竖不说一句话”，如此的任劳任怨、闷不吭声，劳动人民的朴素、善良，还有那让人心痛的包容品质，牵动了每个人的心。可见，作者对这些“民族的脊梁”们怀着怎样一颗崇敬的心情。“压力往肉里扣”像极了一张张狰狞的脸，邪恶的表情，冷冷的坏笑，足以让人们从心里发寒，心中的愤怒直想脱口而出，可怜的农民“把头沉重地垂下！”用他那颗容得下一切的心胸容下所有的不平，替代了不满。

生活的渺茫“不知道下刻的命”，苦涩的泪水，在善良

的人们心中“只往心里咽”，当读者为之断肠时，“一道鞭影”打破了这美妙却凄凉的序曲，“抬头望望前面”，不知眼里充满忿恨？无奈？委屈？还是茫然？这正唤起人们的警觉，要摆脱外在施加的苦难，成为自己的主人，但结果究竟如何，这似有若无的句意，又给人留下了幻想的空间。

作者运用了一个生动的形象，含蓄、深刻地表达了文章的主题：对劳动人民的同情，渴望人们去追求自由、独立。全诗给读者留下了难以磨灭的印象，让人感受到了那分辛酸、灰色的岁月。

（奚孝俊）

愿沉默，期待爆发

作者写这首诗的背景，正处在国民党的白色恐怖和外国侵略者的压迫之下，所以，诗中写的老马正是中国当时劳苦农工。

“总叫大车装个够”和“背上的压力往肉里扣”两句，说明中国农民的生活非常艰辛，被统治者和侵略者剥削了大量劳动力，反映出社会的黑暗。“它横竖不说一句话”和“它把头沉重地垂下！”这两句，反映出旧中国的农工为了养家糊口，挣得那少得可怜的工钱，对痛苦只有逆来顺受，突出农工“安忍”的特点。

“这刻不知道下刻的命”一句，道出农工生活是过一天算一天，提心吊胆地干活，有时拿不到工钱，更怕哪天丢了工作，全家受苦。“它有泪只往心里咽”一句，表达出农工苦于忍受，但又难以反抗。泪水咽进心中，又变成血泪，“眼里飘来一道鞭影”——原来农工们下刻，甚至时时刻刻

的命，就是压迫者无情的鞭打，充分显示了压迫者的残暴。“它抬头望望前面”是全诗最后一句，表现出农工们面对统治者、压迫者的残暴，只好贱卖自己的劳动力，惘然地望着眼前这个地狱般苍茫的世界，心中渴望出现奇迹，有万缕黎明的曙光冲破这看似无涯的黑夜。“沉默啊，沉默！不在沉默中爆发，就在沉默中灭亡！”

（黎晓鹰）

主要参考文献

- 袁隆·阿·姚斯, 硃院·霍拉勃著 周宁, 金元浦译 接受美学与接受理论 辽宁人民出版社, 1987年版;
- 沃尔夫冈·伊瑟尔著 金元浦, 周宁译 阅读活动——审美反应理论 中国社会科学出版社, 1988年版;
- 雅斯坦利·费什著 文楚安译 读者反应批评: 理论与实践 中国社会科学出版社, 1988年版;
- 施英伽登著 陈燕谷译 对文学的艺术作品的认识 中国文联出版公司, 1988年版;
- 金元浦著 接受反应文论 山东教育出版社, 1988年版;
- 丁宁著 接受之维 百花文艺出版社, 1988年版;
- 王岳川著 现象学与解释学文论 山东教育出版社, 1988年版;
- 蒋济永著 现象学美学阅读理论 广西师范大学出版社, 1988年版;
- 陈文忠著 中国古典诗歌接受史研究 安徽大学出版社, 1988年版;
- 汪汶成著 文学语言中介论 山东大学出版社, 1988年版;
- 王正龙著 文学意义研究 南京大学出版社, 1988年版;
- 黄书雄著 文学鉴赏论 北京大学出版社, 1988年版;
- 陈午定国主编 文学鉴赏概论 湖南师范大学出版社, 1988年版;
- 蒋成瑛著 语文课读解学 浙江大学出版社, 1988年版;
- 蔡明, 米学军主编 文学作品的鉴赏理论与实践 语文出版社, 1988年版;
- 曹明海, 吕家乡合著 中外文学作品鉴赏 山东教育出版社, 1988年版;
- 刘运好著 文学鉴赏与批评论 安徽大学出版社, 1988年版;
- 盛海耕著 品味文学 上海教育出版社, 1988年版;

袁张必隐著 阅读心理学 北京师范大学出版社，1999年版；

袁王松泉著 阅读教育学 辽宁大学出版社，1999年版；

袁王松泉著 阅读教材论 辽宁大学出版社，1999年版；

袁曾祥芹主编 阅读学新论 语文出版社，1999年版；

袁韩雪屏著 中国当代阅读理论与阅读教学 四川教育出版社，
1999年版；

袁陆志成著 现代阅读教学论 广西教育出版社，1999年版；

袁叶圣陶著 叶圣陶语文教育论集（上） 教育科学出版社，
1999年版；

袁叶苍岑主编 中学语文教学通论 北京教育出版社，1999年版；

袁倪文锦，欧阳汝颖主编 语文教育展望 华东师范大学出版
社，1999年版；

袁汪荣生著 语文学科课程论基础 上海教育出版社，1999年版

袁汪纪人主编 文艺学与语文教育 上海教育出版社，1999年版；

袁谢象贤主编 语文教育学 浙江教育出版社，1999年版；

袁冯笑霞著 语文教学心理研究 浙江大学出版社，1999年版；

袁柳士镇，洪宗礼主编 中外母语课程标准译编 江苏教育出
版社，1999年版；

袁柳士镇，洪宗礼主编 中外母语教材选粹 江苏教育出版社，
1999年版；

袁邵瑞珍主编 教育心理学 上海教育出版社，1999年版；

袁皮连生著 智育心理学 人民教育出版社，1999年版；

袁张天宝著 主体性教育 教育科学出版社，1999年版；

袁段继扬著 创造性教学通论 吉林人民出版社，1999年版；

袁熊川武著 反思性教学 华东师范大学出版社，1999年版；

袁李臣著 活动课程研究 教育科学出版社，1999年版；

袁钟启泉等主编 为了中华民族的复兴 为了每位学生的发展——《基础教育课程改革纲要（试行）》解读 华东师范大学出版

社，1981年版；

源 鄧金生著 鄧理解与教育——走向哲学解释学的教育哲学导论 鄧教育科学出版社，1986年版；

源 鄧陆有铨著 鄧躁动的百年——20世纪的教育历程 鄧山东教育出版社，1988年版；

源 鄧教育部制定 鄧语文教学大纲（九年义务教育全日制初级中学）（试用修订版） 鄧人民教育出版社，1990年版；

源 鄧教育部制定 鄧语文教学大纲（全日制普通高级中学）（试用修订版） 鄧人民教育出版社，1990年版；

源 鄧教育部制定 鄧语文课程标准（全日制义务教育）（实验稿） 鄧北京师范大学出版社，1996年版；

源 鄧教育部制定 鄧语文课程标准（普通高中）（实验） 鄧人民教育出版社，1998年版；

源 鄧裴娣娜著 鄧教育研究方法导论 鄧安徽教育出版社，1998年版；

源 鄧李秉德著 鄧教育科学研究方法 鄧人民教育出版社，1998年版。

附录 员瑶中学文学写作教学刍议

中学文学教育经历了几十年的风雨历程，“由乔木跌入幽谷，又从幽谷复苏振起”（刘国正语）^{〔奥〕}。我们发现中学文学教育这株乔木，正存在着偏枯现象，即人们热衷于探讨文学阅读教学，却忽略了其中的文学写作教学。其实，中学文学教育应该包括文学阅读教学和文学写作教学。本文试对中学文学写作教学进行探讨，权当抛砖引玉，故谓之曰“刍议”。

一、中西对中学文学写作教学的不同认识

在西方，自文艺复兴之后一直重视文学教育。在强调文学阅读教学的同时，“从小说、诗歌、散文到剧本，重视文学写作一直是西方国家语文教学的重要传统，这一点几乎是西方语文教学的共识。这一传统到了 20 年代发挥得更加充分”。^{〔圆〕}如英国语文课程标准，鼓励学生“进行有美学意义和富有想象力的写作”，认为“学生写作的范围应该广泛，如便条、日记、私人信件、正式信函、时间顺序性写作、报告、小册子、评述、散文、广告、报刊文章、传记、自传、诗歌、故事、剧本、电影剧本”。美国语文课程标准要求学生能够“进行小说类和非小说类体裁的写作”。法国语文教学大纲中有“以 18 世纪或 19 世纪为背景的杜撰作文”，“从神话或英雄出发演绎故事”，“复杂的作文，包含叙事省略、回忆、幻想等手法”之类的表述^{〔獭〕}。

然而，在我国，人们却只重视文学阅读教学，忽视文学写作教学。这可能有两方面原因：（一）受传统语文教育重

读轻写思想的影响，如“能读千赋，则能为之”（杨雄）、“读书破万卷，下笔如有神”（杜甫）等等；（二）认为“文学创作的特殊人才靠学校教育是培养不出来的，各级各类学校都不可能成为培养作家的摇篮”^[1]。言下之意，中学生只需要写作记叙、描写、抒情、议论、说明文以及应用文等实用性文章。关于第一点，历史上“两脚书橱”、“人形鹦鹉”的不在少数，读得多不等于能写得好，这是常识。况且，从阅读与写作的关系来看，阅读是吸收，写作是输出，吸收是为了输出，阅读是为了写作。语文教育的目的是为了让学生“正确地理解和运用祖国语文”（《教学大纲》、《课程标准》），难道中学课本里“~~阅读~~的文学作品”仅仅是让学生在理解的基础上培养审美情趣吗？另外，阅读是为写作积累素材、提供示范，而在写作过程中对一些规律的认识、技能的掌握，又反过来对阅读过程中的理解、领悟起着促进、加深的作用。可见，重读轻写是错误的。关于第二点，我们认为，一方面，否定了学校教育在作家成长中的作用，给人的感觉似乎是作家都没有受过学校教育。作家之所以是作家，就是因为他有“先天禀赋”，能运用“五彩之笔”，“妙手偶得”而已。这显然带有先验、唯心的色彩。另一方面，也低估了学生的文学创作能力。他们认为中学生基本的写作能力尚不过关，遑论文学创作？其实，我们只要翻翻近几年的“新概念作文”、“高考优秀作文”，就会发现几乎全是文学作品，可见学生的文学创作能力并不是他们想象得那么差。另外，《语文课程标准》提出语文教育要“激发想象力和创造力”，提倡学生写出“独特的感受”，“力求有创意的表达”。如果只写作那些实用性的文章，结果只能

是一些充斥着陈话、套话、假话、空话的“八股制艺”。正是因为这种写作教学观已成为语文教育改革的沉重枷锁，所以近几年的高考作文文体要求，已由最初的实用性文体，到“除诗歌外，文体不限”，再转变到“文体自选”，即可以写成诗歌、散文、小说、戏剧等文学作品。可见，无论从可行性还是必要性来看，都应重视中学文学写作教学。

二、中学文学写作能力及其培养

文学写作能力的具体化问题

不弄清楚文学写作能力是什么，文学写作教学必然难见成效。这是导致文学写作不可教，或学校不可能成为培养作家的摇篮的片面认识的真正根源。“能力是一个比知识和技能包容范围更广的假设结构”^{〔5〕}“其内涵与外延都是模糊的”。^{〔6〕}而“我国流行的智力技能沿袭原苏联心理学学家的看法，离开概念和规则的掌握和应用，去谈所谓心智活动方式”^{〔7〕}，大谈培养学生的观察力、记忆力、想象力、思维力和注意力。正是在这种一般能力观的指导下，教育理论界在界定写作能力时，多是“构成写作能力的智力要素包括观察力、思考力、联想力、想象力等”^{〔8〕}之类的表述。这种写作能力观是不科学的，如一个中学生与一个大作家在上述智力要素方面往往没有显著差异，但写作能力则差距明显，而且，这种空泛又玄乎的作文能力观，使得我们的教学无从下手。现代认知心理学认为，“如果把能力限于习得，则其内涵与外延与广义的知识相等”^{〔9〕}，“写作能力可以用广义知识分类中的三类知识来解释”^{〔10〕}。高尔基说：“我在提笔之前，总要给自己提出三个问题：我想写什么，如何写，以及为什么写”（《回忆高尔基》），其实就涉及文学写作中这三

类知识的运用：（一）写作陈述性知识，即写什么的知识（写作内容），包括人、事、物、景（自然、人文）等方面的知识。俗话说“巧妇难为无米之炊”，写作陈述性知识在写作能力中占有极其重要的地位，是基础，犹如建房之砖瓦、绘画之纸笔。司马迁之所以能写出被誉为“史家之绝唱，无韵之离骚”的《史记》，是因为他读千卷书、行万里路，“十岁则诵古文”，“二十而南游江、淮”，“北涉汶、泗”（《史记·太史公序》），曹雪芹博闻广历，所以能写出“包罗万象，囊括无遗”的杰作《红楼梦》。（二）写作程序性知识，即怎么写的知识（写作技能），包含一般的写作技能，如题名拟制、主题确立、素材取舍、构思多向、线索铺设、照应过渡、开头结尾、语言表达等方面的技能；又包含诗歌、散文、小说、戏剧等文学作品的写作技能。诗歌写作，如诗意的提炼、意象的创造、意象的组合、语言的锤炼等；散文写作，如立意时如何突出“意蕴”“情致”“理趣”，构思时如何以情线或物线或时空线索组织材料，结构如何安排，笔调如何运用等；小说写作，如多方面地细致地刻画人物，自由灵活地展开情节，具体真切地描写环境等；戏剧写作，如创造特定的戏剧场面与戏剧冲突，设置扣人心弦的戏剧情节，精心提炼动作化、个性化的人物语言等等。（三）写作策略性知识，是如何监控指导自己写作思维的知识，即怎样写得更好的知识（写作策略）。如写作前要有“读者意识”，写作后“不厌百改”等。另外，写作策略在具体文体写作中也很重要。如鲁迅创作小说，涉及同情、追忆、怀恋的作品，多采用“作者视点”，即第一人称“我”的介入；涉及剖析历史痼疾、总结经验教训的作品，多采用

“人物视点”，即第三人称“他”的叙述，从而更好地突出作品的主题，表达自己的情感，给读者带来不同的接受效果。三类知识构成了文学写作能力的基本结构，缺一不可。

文学写作能力如何培养

既然能用三类文学写作知识来解释文学写作能力，那么这种能力就可以通过教学来培养。培养文学写作能力时要针对三类文学写作知识组织教学。建构写作陈述性知识，就需要积累大量的素材和丰富的人生体验。“语文的外延和生活相等”，所以要提请学生多注意周边的人、事，观察物、景。另一方面，要求学生在课外广泛阅读中外文学名著和其他书籍、报刊，以积累间接素材；也可在课内阅读教学中创设情境，让学生走进文学文本，走进作家的心灵，身临其境、设身处地地去体验。建构写作程序性知识、写作策略性知识靠一味地系统知识讲授是难见成效的，需要结合具体的作品来分析、总结，让学生在理解规则的基础上去进行大量的写作实践，在实践中转化为能力。鲁迅先生反对旧式写作教育中“一条暗胡同，一任你自己去摸索，走得通与否，大家听天由命”（《二心集·做古人和做好人的秘诀》），而不加任何指导的做法，他主张应关注“应该怎样写”，同时他反对纯粹的写作技能指导，如“小说做法”、“小说教程”之类的书。他说：“创作并没有什么秘诀，能够交头接耳，一句话就传授给另一个的，倘不然，只要有这秘诀，就真可以登广告，收学费，开一个三天包成文豪学校了。”技法应该从名作中去发掘、领悟，“凡是已有定评的大作家，他的作品，全部就说明着‘应该怎样写’”（《且介亭杂文二集·不应该那么写》）。

具备了一定的文学写作能力，不一定会积极去进行文学创作。所以，教师要设法激发学生的创作动机。除了传统作文教学中的对作品进行续写、改写外，还可组建文学社团、创办文学刊物，让学生在一起探讨规律、交流心得；还要积极推荐佳作，让学生看到自己的作品在校内展出或报刊上发表而产生自我效能感，使文学创作成为他们持久的兴趣。

三、中学文学写作课程的实施与评价

课程实施问题

文学写作教学课程地位偏低，可能与张志公先生的主张有关，他说“中学毕业生需要的是一般的读书、作文能力，就是阅读各种各类的书籍，写各种各类的文章的能力，而不是只要阅读文学书籍，必须创作文学作品的能力”^[150]，“不应当排斥少数中学毕业生日后从事文艺创作的可能性，并且应注意发现具有这方面才能的学生，给予必要的指导”^[150]。目前，在课程设置上只是兼顾了文学写作教学。如《语文课程标准（普通高中）》中提出“尝试诗歌、散文的创作”、“尝试创作小说、剧本”，而且是列为“选修课程”。我们相信绝大多数学校是不可能开设的，只能是列为“名目”，作为摆设。为了引起足够的重视，能否在“必修课程”中列出文学写作教学的内容呢？又如人教版高中语文课本“写作”部分，总共 14 个单元，仅有“散文、诗歌、小小说、寓言故事与科幻小说”点缀其间。为了真正培养学生的文学写作能力，能否介绍更全面、系统些呢？以文体写作为序，还是以文学写作能力为序来安排，都值得研究。

教材中文学写作教学内容编写欠佳。首先，是读写不一致性。以读促写，读写结合，是语文教育界几十年来总结出

的成功经验。但在高中课本中出现明显的读写分离的现象，现当代诗歌的阅读集中在第 11 册，诗歌写作却放在第 12 册；现当代戏剧的阅读集中在第 13 册，剧本写作在全套课本中则找不到。学生的文学写作兴趣不可能只等到学习第 12 册课本时才会产生，学生的文学写作能力也不可能通过学习第 12 册的集中学习就能提高。所以，教师应根据读写结合的规律，灵活地调整教学内容。其次，教材中的写作知识介绍也缺乏明确的文体意识，不能清晰地解说文体特征，造成课本中的文学“写作指导”缺乏可操作性。如高中《语文》第 12 册诗歌“写作指导”指出写诗要注意以下几点：“一要有新颖的构思和奇特的想象”；“二运用意象”；“三运用比喻和象征”；“四运用韵律强化感情”。除了“运用意象”、“运用韵律强化感情”是诗歌的特点外，其他两项同样也是散文的特点。高中《语文》第 13 册小小说“写作指导”中要求注意的三点——“要有创造性的立意”，“选取能够‘小中见大’的材料”，“要精心安排结构”，用在议论文写作中也无不可，完全没有揭示小小说这种“生活横断面”式的作品在情节处理、人物刻画、环境描写、语言表达方面与短篇小说的差异。而学生只有真正把握这种文体的特点，并结合具体的作品，才能有的放矢地进行写作实践。

四 课程评价问题

实用性文章往往只是阐明某个观点、说明某个事实，其内容是确定的、语言是精确的。而文学作品作为一种虚构性文本，内容往往可以多解，语言更是含蓄的。因为作品的特点和读者的不同情况，导致对作品的判断上往往会出现较大差异。接受美学家姚斯曾比较过福楼拜的《包法利夫人》

及友人费多的《范妮》不同的接受际遇。《包法利夫人》因写了一个女人通奸而招致了一场有碍风化的诉讼案，因其个性化的叙述形式而让当时的读者不忍卒读。《范妮》因采用流行的主题、花哨的语言而一年发行了十三版。多年后，《包法利夫人》声名远扬，《范妮》却销声匿迹。就是在我国堪称经典的陶渊明的诗、张若虚的《春江花月夜》也遭遇过被当时冷落而被后世推崇的命运。可见，对文学作品作出合理的评价十分困难，在评分上可能出现很大的误差，这可能也是有意忽视文学写作教学的一个原因。我们认为，可以将一般文章写作和文学文体写作的要求结合起来确立一套科学合理的评价标准；另外，亟须提高教师自身的文学鉴赏水平，这样才不至于把美玉当成瓦砾或者把鱼目当成珍珠。

总之，我们要对中学文学写作教学予以足够的重视，并积极地去探索，借鉴国外先进的经验，更要努力去实践，使我国的“文学教育”成为真正的文学教育，成为一株枝繁叶茂、摇曳多姿的大树！

□（本文发表于 1993 年第 1 期《安徽教育科研》，作者：张心科）

注释：

[员] 刘国正：《似曾相识燕归来——中学文学教育的风雨历程》。《课程·教材·教法》，1993 年第 1 期；

[圆] 倪文锦、欧阳汝颖主编：《语文教育展望》。华东师范大学出版社，1999 年版，第 104 页；

[猿] 柳士镇、洪宗礼主编：《中外母语课程标准译编》。江苏教育出版社，1999 年版，第 104 页、105 页、106 页、107 页；

[源] [员] 黄建成主编：《写作学教程》。安徽大学出版社，~~圆园~~
年版，第 ~~圆~~页；

[缘] [远] [苑] [怨] 皮连生著：《智育心理学》。人民教育出版社，~~员~~
年版，第 ~~源~~ 页；

[愿] 张鸿苓主编：《语文教育学》。北京师范大学出版社，~~员~~
年版，第 ~~圆~~页；

[员] 皮连生主编：《知识分类与目标导向教学——理论与实践》。华东师范大学出版社，~~员~~
年版，第 ~~员~~页；

[员] 张志公著：《语文教学论集》。~~员~~
年版，第 ~~员~~页。

附录 圆瑶接受美学语粹辑录

I

（选自 刁圆瑶·姚斯、圆瑶悦·霍拉勃著，周宁、金元浦译：《接受美学与接受理论》。辽宁人民出版社，圆瑶苑年版）

伊瑟尔《阅读过程现象学研究》：文学文本也是这样，我们只能想见文本没有的东西；文本写出的部分给我们知识，但是没有写出的部分才给我们想见事物的机会；的确，没有未定的成分，没有文本的空白，我们就不可能发挥想象。

（前言 圆瑶苑）

作品之所以成为作品，并作为一部分作品存在下去，其原因就在于作品需要解释，需要在“多义”中工作。

（前言 圆瑶苑）

在这个作者、作品和大众的三角形之中，大众并不是被动的部分，并不仅仅作为一种反应，相反，它自身就是历史的一个能动的构成。一部文学作品的历史使命如果没有接受者的积极参与是不可思议的。

（正文，下同 圆瑶苑）

第一读者的理解将在一代又一代的接受之链上被充实和丰富，一部作品的历史意义就是在这个过程中得以确定，它的审美价值也是在这个过程中得以证实。

作品的历史延续只是作为作品的现时经验的史前史时才有意义。

（圆瑶苑）

一部文学作品，即便它以崭新面目出现，也不可能信息真空中以绝对新的姿态展示自身。

（文学作品）它唤醒以往阅读的记忆，将读者带入一种特定的情感态度中，随之唤起“中间与终结”的期待，于是这种期待便在阅读过程中根据文本的流派和风格的特殊规则被完整地保持下去，或改变、重新定向，或讽刺性地获得实现。

在审美经验的主要视野中，接受一篇文本的心理过程，绝不仅仅是一种只凭主观印象的任意罗列，而是去感知定向过程中特殊指令的实现。

（~~接受~~）

作品在其诞生之初，并不是指向任何特定的读者，而是彻底打破文学期待的熟悉的视野。读者只有逐渐发展去适应作品。

（~~接受~~）

根据接受美学去建立文学史方案的基础，这个方案从三个方面考察文学的历史性：文学作品接受的相互关系的历时性方面，同一文学参照构架的共时性方法以及这种构架的系列，最后是文学的内在发展与一般历史过程之间的关系。

接受的审美理论不仅让人们构想一部文学作品在其历史的理解中呈现出来的意义和形式，而且要求人们将个别作品置于所在的“文学系列”中，从文学经验的语境去认识历史地位和意义。

（~~接受~~）

一部作品的艺术特点在其初次呈现的视野中不可能被立即感知到。

一部作品实际上的首次感知—其本质—之间的距离，或易言之，新作品与其第一读者的期待之间的差距是如此之大，以至它需要一个较长的接受过程。在第一视野中不断消化那些没有预料到的、出乎寻常的东西。

文学的历史性在历时性与共时性的交叉点上显现出来。

(魏 巍)

传统构成的作品的形式和意义并不是不能改变的尺度或审美对象的显现，独立于时间和历史的感知，它的潜在意义在随后的审美经验的变化中，在文学作品和文学大众之间对话性的相互作用中，逐渐变得明晰，逐渐可以解释了。

没有积极的接受意识的参与，那简直是不可想象的。

文学传统是一种问题与回答的辩证法，二者辩证运动常常产生于人们的现实兴趣（尽管这一点常常不为人们所接受）。一部过去的文本不存在与历史传统之中，由于传统保存下来的老问题，在任何时代包括我们自己的时代，都可以以同一方式重新提出，在我们对许多其他问题处之漠然时，我们之所以仍关心某一问题，不管是老问题还是永恒的问题，最主要的还是由于我们的现实兴趣，才决定反对它或拥护它。

当这种回答和阐释已被接受成为一种常规惯例时，这种新的解释便不再令人满意，因而人们又重新寻找一种对于这一暗隐的或“身后”的问题的回答。这一开放的、未定的结构导致了一种新的阐释可能，而在另一方面，这种问题及回答的历史性交流又限制了阐释纯粹的武断。

(魏 巍)

在艺术的历史传统中，一部过去作品不断延续的生命，不是通过永久的疑问，也不通过恒久的回答，而是通过疑问

与回答、问题与解决之间动态的阐释，才能够激发一种新的理解并允许重新开始过去与现在的对话。

(袁慧)

为了在想象的博物馆中独具一格，投合现在的阐释目光，必须创造性地理解作品。

(袁瑜)

我觉得似乎有必要发展出一种新的文学类型理论，其研究领域处于个体性与群体性之间，文学的艺术特征与它的直接目的或社会特征之间的地带。

(袁茹)

读者可期待视野是由传统或以前掌握的作品构成。这种态度接受一种（或多种）类型的调节，并消解在新作品中，正如任何词语交流活动都离不开普遍的、社会的或环境决定的规范或惯例一样。

我们难以想象一部文学作品处于知识的真空之中没有特殊理解环境。在此范围内，每一部作品都属于一种类型。

(袁珂)

新文本唤起读者（听众）在其他文本中熟悉的期待视野和游戏规则，从而改变、扩展、矫正，而且也变换、跨越或简单重复这些期待视野和游戏规则。

(袁珂)

本文越是墨守成规地重复类型，其艺术特征和历史性也就薄弱。

(袁珂)

限制纯粹主观式的阅读的随意性。

(袁瑜)

前人遗留下来的问题，为后继阐释者创造了机会。后来的阐释者不能完全抹杀前人在文本中找到的对他的问题的回答。阐释历史中问题与回答的内聚力首先由丰富理解的范畴所决定（不管是取代还是发展、重点的转移还是重新解释），其次才是可证伪性逻辑。如果前人的阐释可以证伪，那这种阐释大多不是历史或客观的“错误”，而是阐释者提出的问题错误或不合情理。

（袁震寰）

一部文学作品中的对象，必须保持某种程度的未定性，因为它们是意义单位和意义方面的意向性投射。

无需提及特殊之处也可能规定或起码提出对未定范围的限定。

但是，无论多少细节或暗示都无法消除未定点。在理论上，每一部文学作品，每一个表现的客体或方面，都包含着无数的未定之处。

（袁震寰）

II

（选自沃尔夫冈·伊瑟尔著，金元浦、周宁译：《阅读活动——审美反应理论》。中国社会科学出版社，1985年版）

读者赋予文本以生命，即使“意义”早已成为历史，与我们无甚关联，也仍然有待阅读的生成。

（袁震寰）

读者，即文本的对象。

只有通过阅读，文本的意义才能产生。

（袁震寰）

作品生成的位置在文本与读者之间，文本的具体化便明显是二者相互作用的结果。

不管是偏重作者的技巧还是偏重读者的心理，都无法揭示具体的阅读过程。兼顾双方，并不否认它们各自一极的重要性。

(袁鹰)

正是不正确的因素使文本得以与读者“交流”，亦即诱导读者参与作品意图的产生与理解。

文本的相对不确定性允许文本的实现有一定的选择范围。然而，这并不是说理解是随意的，确定性与不确定性的交织决定了文本与读者间的相互作用，这种双向生成过程绝非随意性的。

(袁鹰)

读者属于不同的历史时期，然而不管他们属于哪一个历史时期，他们对作品的判断都揭示了他们自身的规范，启示着他们那个社会的规范与趣味。

(袁鹰)

根据文本所提供的视点去组合意义。

(袁鹰)

读者一旦试图将自己的视点纳入其中一个视点，相抵触、冲突便出现了。

(袁鹰)

只有读者介入冲突的解决，才能产生一种真正的净化效应。

(袁鹰)

在日常话语中，言语成分的可预见性越强，意义就越反复，文学则与之相反。

(袁鹰原译)

诚然，对任何文本的任何反应都是主观性的，但这并不意味着文本消融于读者个人的主观世界中。恰恰相反，文本的主观化导致第三成分，即导致主体本位之间的分析。只有我们承认与读者间的相互作用，就会产生主体本位之间的分析。

(袁园)

未定性是双向交互作用的先决条件。因而，也是交流的基本构成要素。

(袁园)

文本只有作为一种潜在现实而存在的，它要求一个“主体”（即读者）来实现这种潜能。于是文学本文只是作为一种交流手段而存在着，阅读过程基本上是一种双向交互作用的过程。

正由于文学文本没有实在环境，才带来了两个层面的未定性：（员）文本与读者间未定性；（圆）文本与现实间未定性。

(袁园)

在读者的阅读中，进行着他接受的“信息”的不断“反馈”，因此他不得不将自己的思想投入交流过程。

(袁园原园)

这一接受过程，包括两个重要因素：（员）读者构造了文本中没有能指的所指；（圆）由此读者创造了一个基本理解条件，使得他得以掌握文本意图的“完美”的特殊实质。

(袁园)

背离常规成为一种动力，引起了人们的注意，要想缓解张力就必然需要一种与造成张力的参照不同的参照系。

(袁园)

通过对规范的背离促进语义潜势。

(袁晓园)

每一视点都与其他视点相对，因而它既是对其他视点的反映，又是投向其他视点的光源。每一个人的观点在与其他观点的关系中都会得到扩大与变化，这是我们从构成视野的各个角度观察所得的结论。

本文的个别部分只有与其他部分相互作用，才能获得意义。如果我们时刻记住任何视点（叙述者视点、主人公视点等）都表现某种确定因素，而且这种确定因素在相互作用，不断发生着变化，那么很明显，本文的终极意义——或审美对象——便超越了所有的确定因素。……这便是审美对象的终极功能：将自己动作文本中表现的观点的超越视点，而这个超越视点从本文的诸视点中产生的，如今反过来用以观察本文的观点。

(袁晓园)

每一次变化并不意味着损失，而是意味着丰富，阅读态度会因之而得到完善与拓展。这是构成审美对象的对等积累，因而对等系统并不在于文本的任何一个视点或视点中，并不通过个别观点或视点而实现，恰恰相反，对文本中未完成成分的实现赋予读者以超越的观点，读者由此统观文本中表述的所有观点。

(袁晓园)

阅读不是一种文本在读者心灵中直接的“内化”，因为阅读活动并不是一个单向的过程。

读者的理解活动虽然由文本引起，却又不完全受文本的控制。的确，阅读以创造性建构为其全部生命活动根基。

（作者引劳伦斯·泰恩《商第传》）在阅读过程中你能给予读者去理解的最实在的那一部分其实只占读者全部理解的一半，而另一半留给他去想象。换了你当亦如是。对于我这个作者来说，我只要我的这一半，而将另一半赠与读者，我要尽我所能，使读者的想象也同我的想象一样活跃。

（作者引萨特《何为文学》）写作过程和阅读过程相互间有辩证关系，写作包含着阅读，而这两个互相联系的行为需要两种截然不同的活动者。正是由于作者和读者的共同努力，才使那个虚虚实实的客体得以显现，因为它是头脑的产物。艺术只为了他人并通过他人的参与而存在的。

（袁震）

知觉的发生呈阶段性，每一阶段包含着构成对象的某些方面，但不管哪一段都不能完全表现它。

这一审美对象在阅读的时间流程中就不能等同于任何一个阶段的个别表现。

这正是这种表现的不完整性，使得文本在读者意识中不断得到转化——综合过程。

（袁震）

（作者引史莱辛格尔《句子结构》）在对上一段落的阅读中我们便产生的对下一个段落的期待所形成的本文间距：“……是在‘大块’中译解的过程，而不是以单个词为单位……与这些‘大块’相对应的是句子的句法单位”。

表述一个既定的对象并不是这些句子的主要功能。这些句子的兴趣在于句子相关物，因为文学对象的世界正是由这些意象相关物构成的。

（袁震）

审美对象正是通过这一过程（阅读）而不断得以构成和重构的。

（袁鹤）

（作者认为句子的中断）游移视点不断在本文的视角之间转换，每一转换都表现了一个清晰连接的阅读瞬间；它使诸视角既相互区分又相互联系。被英伽登作为句子序列的中断而抛弃的东西，其实正是相互作用必不可少的条件。没有中断，阅读过程除时间流外，便一无所有。但游移视点以改变视角的方式来解释自己，那么前面经历的阅读视野便必须保留在现在的每一瞬间之中。这一新的瞬间并非孤立，而是相对于旧的阅读瞬间前，以过去作为现在的背景，影响现在；同时，现在也改变着过去阅读过的部分。在阅读过程的时间流中，这一双向的影响是一个基本结构，因为这确定了读者在文本中的地位。由于游移视点并不唯一地处于某一视角，所以读者的位置只能通过诸多视角的结合来建立。但是，要想通过相互作用的过程所连接的各阅读瞬间进行修正的方式实现这一结合，还仅仅是一种可能。

（袁鹤）

按同样的方法，每一阅读瞬间都刺激记忆，而被激发的记忆则能够通过不断调整视角的方法使各视角活跃起来，并逐一个性化。

阅读并不仅仅是单向流程，而且随着现在不断转化为过去，记忆也反过来产生影响。

（袁鹤）

保留着过去视点的现在视点，将过去与现在均予限定，同时还限定了将来。

视点的转换产生了一种本文视角的聚合作用，像舞台的聚光灯，追踪角色的表演，诸视点依次相互往复成赋予每一新前景以特殊形状和形式的影响背景。当视点再次移易，这一前景也被融进背景。它业经修正，现已对另一新前景发生影响。每一衔接的阅读瞬间都承担着一个视角转换，这就构成了一个包含各个相异视角、简缩记忆、现在的修正和未来期待的不可分割的联合体。这样，在阅读过程的时间流中，过去未来不断聚于现在的瞬间。游移视点的综合运演使本文能够通过读者的思维成为不断扩大的联结之网。这就在时间流上加诸空间之维，因为各视点的会聚和联结给我们一种深度和广度的幻觉，使我们产生了这种印象：在真实世界里，我们实际上只有现在。

暗示和刺激唤起的并不是其直接前任，而往往是已经融入过去的那些视角的观点。

（袁震）

因为本文中的词只是一个参照符号，而不包括它的语境；它与语境的联系须通过读者的保留记忆。回忆语境的范围和本质不受语言符号的控制。现在，如果把唤起的参照符号置于某种语境之中（不过语境点是变动不居的），人们便可以从一个外在的基点来观察它，于是事件的各个方面顿时豁然新现，而先前存入记忆时晦暗不明的状况则一朝廓清。

（袁震）

由于读者的意识被本文的刺激因素所激活，记忆感觉又作为背景而复现，意义单位便与游移视点所在的新的阅读瞬间联系起来。但由于被唤起的视点已具有形成的意义，不再单独出现，它就不可避免地要提供一个不同于以往的观察的

新视角。这一新视角包容以往并不断加深了个别化的程度。

(袁鹰)

视角相互之间的辉映为各视角提供了相互联系的背景。这些背景间的相互作用激发了读者进行综合的能动性。

当前，心理语言学实验已经揭示，意义不能仅仅通过直接或间接地译解字母单词，而只能通过群集方式来汇集。

(袁鹰)

由于意义并不是在词中显现的，因而阅读过程不能仅仅是识别个别语言符号，还必须依靠格式塔来理解文本。

(袁鹰)

每一语言符号总是传达超于自身的东西给读者，它必须以一个个体单位加入所有的相关语境之中。

(袁鹰)

情节的终结并不是其自身的终结——它总是有着言外之意。

(袁鹰)

读者将其在游移视点中所切割的东西联结融合起来。这就导致了综合的形成。通过综合，符号间的联系得以一致化，它们的相关物也得以表现。

(袁鹰)

想象和阅读主体是不可分割的。但这并不意味着符号间的联系来自主体的随意性想象——（当然想象可能带有读者色彩），而意味着读者将自身融入他的想象的创造物之中，情不自禁地为自己的创造物所感动。

想象的建构消除了所有感觉的主—客分离的特征。

(袁鹰)

本文的图式展现与“事实”的关系，但这些图式并不是“既定的”——我们还必须去发现它们，更准确地说还必须去生产它们。

(袁园)

文学作品的意义保留了与印刷文本所说之义的联系，而又要求读者的创造性想象将其融合为一。

(作者引杜威《艺术即经验》)没有一个再创造的活动，对象就不可能作为艺术作品来观看。

(袁园)

读者的观点便以之为条件而成为他个别的具体想象。

(袁园)

文本激发起各种读者具有的主体性知识将之导向一个特定的结果。

(袁园)

那些未言之物恰恰产生自己已言之物，所以写出的本文为了引导未写出的想象，必然借助一定的方式。一个基本的方式就是保留剧目的潜在的否定和视野的组织(例如断裂的、寻常代码的联合的潜在的否定)，以此来实现其基本功能。

(袁园)

阅读中的时间轴是这样形成的：由想象构筑的想象对象形成一个序列，在其延伸中不断展示了沿时间轴运动的各想象对象间的矛盾和对比。这种相互映照只能通过获得一致性的对象而发生，尽管并无任何和谐的保证。

(袁园)

(作者引胡塞尔《内在时间意识的现象学》)“这是一个普遍的法则：每一个意念的既定的因素产生之后，都自然跟随着

一系列的心理想象，其中，每一想象对以前想象的内容进行生产——但以这种方式进行：将过去的内质归属在新的形象之中。所以，想象以其独特的方式，表现出某种创造性，也就是说它能在意念（即瞬时性）中创造出某种前所未有的东西”。

因而每一个别的形象都是在过去形象的背景上浮现，而过去的形象在总体的连续性中已有确定位置，在其建立之时，其隐含意义已被开发。这样时间轴基本上以总体上意义为前提来安排，让每一想象均退入过去，使之得到必要的修正，以顺次产生新的想象。结果所有的想象都通过参照符号的不断积累归于读者的大脑之中，我们称之为滚雪球式的结果。看来如果要这一过程的个别阶段隔断，称作文本的意义，这恐怕是难以成立。因为意义实际上是延伸于整个一致化过程的。意义自身有一种瞬时性特征，其独特性在于：文本通过游移视点将过去、现在、未来通贯为一，这并不是要引起衰退的记忆或任意期待，而是要达到一种所有各阶段的非间断性综合。由于想象呈现出其时间尺度，并通过意念转变为瞬息即逝的对象，这便出现了按一个个对象沿时间轴形成的顺序来阐述的趋向。一致化过程作为结果最终导致一个总体意义，但这就像不能从某一过程的某一阶段中抽取一样，其构成和理解实际上也是一方面一方面地进行。这样想象的时间本质便展现了其意义，而这是能够掌握的，因为它是在读者能够自我校正的诸阶段中呈现的。时间轴将这些意义连接起来，将各阶段综合为一，它表明意义产生自文本自我实现的要求。

本文的二次阅读绝不会与第一次相同的效果，原因很简单：先前集结的意义必然影响第二次阅读。众所周知，如果以前没有读过，想象对象沿时间轴的积累便不可能完全蹈袭前路。其原因

在于读者自身环境的变化,但仍有待于是否允许这样变动才行。

(袁震寰)

读者通过将本文诸方面展现为意念序列,并将沿着时间轴生产的结果联结起来,从而使形象从文本五花八门的各方面脱颖而出,这样文本和读者便连接起来,互相渗透。

(袁震寰)

(作者引 郎·普莱的看法)“作品只能在其读者中才能充分显示其存在”。

(袁震寰)

每一文本都有一个不同的主题,所以它必然要与我们经验的不同背景相联系。因为每一文本只介入某些个人倾向的层次,而绝不介入我们的整体倾向系统。

新的突前主题就只能通过旧的背景经验(这可以我们倾向的任一层面产生)联系得到理解。随之异己经验的吸收同化必然反作用于原有经验贮存。所以这一分裂不会发生于主客体之间,而是发生在主体与自身之间。

(袁震寰)

读者却永远不能从文本中得知他的看法准确与否。

阅读中的相互作用与社会交际中的相互作用的一个明显的区别是,阅读不是面对面的交流。一部文本在它和读者的接触中,自然不能随机应变。社会交际中相互作用的双方可以通过互相提问来确定他们的观点在何种程度上控制了偶然性,或者他们的想象在何种程度上为相互间经验的非经验性鸿沟架设起桥梁。

文本与读者间的基本不对称这一空缺导致阅读过程中双方填补空缺的交流。

(袁震寰)

本文与读者间的基本不对称这一空缺导致阅读过程中双方填补空缺的交流。

其后继投射常常否定其先前的投射，这样来进行不断的再阐述……只有通过对自身投射的否定，读者才能在自己的经验之外而非经验之中体验某种东西。

(魏金枝)

琐屑的情景所省略的东西，来自于对话的空缺，它就是刺激读者的投射去填充空白的东西。

由于这些未言之物进入了读者的想象生活，我们的所言之物就有了延伸，就比我们的假定呈现出更多的意味，甚至极琐屑的场景似乎也具有了令人吃惊的成果。

文学中的交流是一种建立在情感和调节基础上的过程，这一调节不能靠既定代码，而是通过明确与暗隐之间、展现与隐伏之间的一种相互制约，以及不断扩大的相互作用而实现。

(魏金枝)

空缺作为整个文本——读者关系旋转的中轴而发挥功能的，因此，本文的结构空白刺激着由读者依据本文给定的条件去完成的思想过程。但这一文本与读者会聚的系统中，还有另一位置，那就是各种来自阅读过程中的否定为标志的位置。空白与否定按它们各自不同的方式控制着交流过程，空白使得文本中各视角间的联系保持开放，以刺激读者来协调这些视角，易言之，它们引导读者在本文中完成基本运演。而各种否定则删除相似的或不确定的因素。但是删除的痕迹很明显，从而改变了惯于趋向熟悉与确定之物的读者态度，也就是说，读者被导向一个与本文若即若离的关系中。

总之，文本与读者间的不对称激发了读者构成的能动

性；本文中的空白和否定给出了一个特殊的结构，这一结构控制着相互作用的过程。

(袁振声 图10)

(作者引用伽登的话)：真实的对象是被理解的，臆想的对象是被构成的。真实对象可被完全理解，臆想对象可被完满构成。而艺术作品，既不是普遍确定的，又不是完全自足的，它是意向性的。文学的意向对象在总体上不具备确定性，句子在本文功能中只是一根牵引的导线。

(袁振声)

(作者引用伽登的《文学的艺术作品》)认为：它只是一个具有各种未定点及尚需对无数未定性予以确定的图式化结构。……在这些作品的阅读过程中，新的未定点则可能被不断地填充，并被读者的阅读投射赋予新的特征，实现未定点的完成……对此我们可以说，每一部文学作品在原则上都是未完成的，总有待于进一步的补充。但从本文的图式化结构来看，这一补充是永远不能全部完成。

(袁振声)

如果“未定性”的解决会出现不同方式；或者得到读者的填充；或者仍被遗留下来，呈开放态；或者干脆放过去，不予实现；那么，问题就在于是什么标准决定这一过程的。

(袁振声)

然而作为一个交流概念，“未定性”便是允许曲解的，当然以不破坏作品的审美价值为前提。

(袁振声)

作为一种交流结构，小说既不能与它所提供的现实相

同，又不与其可能的接受者看法一致。

(袁晓)

事实上，本文中的未定性有两个基本结构——空白与否定。

未定性这一术语用来指在意向性客体的确定性或图式化观相的序列中的空缺；而空白，则指本文整体系统中的空白之处。

(袁晓)

这些空白不是作为一种不足，而是作为一种使本文图式得以结合为一的暗示而被解读。

语言在解释性文本中和在虚构性文本中的使用，展现出截然相反的面貌。解释性文本无论何时都是在阐明某一论点或传播某一信息。它预先假定要关涉某一既定的客体。这反过来就要求一种展开陈说活动的连续的具体化，这样，这一表达形式便可以得到预期的精确性。因此观察到文本构素的关联性，就不断缩减了可能意义的多重复杂性。而且虚构文本中，这一关联则被趋向于丰富多彩形态的空白所打破。它开放了不断增加的多种可能性，以便把图式的综合留给读者方面的选择决断。

非实用化规范和文学幻想已决定失去了它们熟悉的语境，它们的非实用化创造了一个空白。

片断性叙述中增加了大量的空白，那些缺失的环节是不断激发读者的想象构建功能的源泉。

(袁晓)

文本需要一个综合过程，而文本的必需连贯性是依靠读者的想象活动完成的。

一个解说性文本不要求接受者进行丰富的想象，因为它的目标就是实现自己与一个特定的既定事实相关的特殊意图。

为了保证预期的接受，接受者只需要细察其连续性便可。

(袁阔)

空白打破了图式的关联性，这样空白便将选择标准和视点各部分结合为一个未完成的、反事实的、对比鲜明的或者迭进的序列，打破“成功的延续”的期待。作为一种结果，意象是被不知不觉地引发的，这样就加强了读者的构成的能动性，读者不得不竭力填补缺失的环节，将图式结合为统一的格式塔，空白数量越多，读者构筑的不同意象就越多。

(袁阔)

加强读者想象能动性的一个共同的方法就是突然推出新的人物，甚至将一条情节线切断，迫使读者竭力去寻找先前叙述的熟悉故事与新的未曾目睹的情节间的联系。

空白使读者赋予小说的生命——他与人物一起生活，体验了他们的活动。因为急于了解故事的下文。所以把自己与书中人物紧紧拴在一起，以至故事进一步的展开对他成了明显可见的不确定性。

(袁阔)

中断比起那些由任意随机的原因构成暗示更富于机关，更含有匠心。

加强与读者的分节迫使他去想象比正常的连续阅读所引起的更多的东西。

(袁阔)

这些空白通过阻滞本文的连贯性，将自身转化为对想象活动的刺激……它们所悬而未定的蕴含转变为引起读者想象的推动力，要他去填补那些尚未显现的东西。

(袁阔)

凡是在各部分间存在着互不贯通的交叉重叠之处，必然自动地存在着空白，来打破本文的期待秩序。

(袁鹰)

小说情节线索被突然切断，或者情节向意料不到的方向展开，一个叙述段落以一个特定人物为中心，然后突然由新的人物引导继续展开。

在阅读的时间流中，多种视点在各部分进入焦点，并通过前一部分的衬托而展示其现实性。这样，人物、叙述者、情节和虚构读者的视点各部不仅集合为一个等级序列，而且转化为相互间的反射镜。

(袁鹰)

虚构本文中的空白引起并导致读者的建构活动。

(袁鹰)

摇摇被期待而未实现的功能造成的空白要求读者增加其创造力。

(袁鹰)

否定的过程处在读者“不再”、“尚未”的中途，读者的注意力是这样提高的：由熟悉的标准产生的读者期待已经被这一否定所抑制。否定造成了态度上的差异，直到完全堵塞了通向习惯定势之路为止。

(袁鹰)

否定是一种激发读者去建构想象客体的含蓄而非阐述意蕴的力量。否定引起的空白预先结构了想象客体的轮廓，也预先决定了读者对它的态度。

(袁鹰)

空白的功能实际上是双重的：在阅读的句法之轴上，它们构成了文本各部分视点间的联结；在范式之轴上，它们构

成了否定的标准和读者与本文关系间的联结。两种功能间的内部联系是本文与读者间产生相互作用的基本条件。

(表四)

如果被交流之物没有达到某种不熟悉的程度的话，交流便毫无必要。

(表四)

凡是可以通过一部艺术作品进入世界的个别内容，都有某种现实世界永会不会拥有而只有艺术作品才能提供的东西：它能够使我们超越那些注定要被卷入作品的存在——这就是现实世界中我们自己的生活，因而，否定性作为交流的基本结构因素成为一种可能的结构。它要求一个只能由主体来完成的确定过程，这就造成了文学意义的主体性色彩。而且还产生了意义的丰富性：因为每一个已作出的决断都必须稳定自身，以对抗它所拒绝的取舍选择。这些选择既来自于文本又来自于读者的自身倾向——前者允许不同的观点，而后者又有不同的理解。

意义的丰富性在性质上是审美的。它并不完全取决于这种情形：在许多不同的可能性中我们选择其中之一而捐弃其余；而且还取决于另一个条件：不存在提供正确与错误标准的参照系。这并不是说意义因之而必然是纯粹主观的，尽管它要求主体生产并体验它，但就是这一选择的存在使它必然认为某种意义是可辩护的，以此来达到主体间本位的相互理解的接近。

(表四)

附录 猿瑶接受美学论著索引

I

匀圆陋·姚斯，砸圆悦·霍拉勃著 圆周宁，金元浦译 圆接受美学与接受理论 圆辽宁人民出版社，员圆愿苑年版；

伊泽尔著 圆阅读活动：审美响应理论 圆中国人民大学出版社，员圆愿愿年版；

简·汤普金斯编 圆刘锋等选译 圆读者反应批评 圆文化艺术出版社，员圆愿愿年版；

刘小枫选编 圆接受美学译文集 圆三联书店，员圆愿愿年版；

张廷琛编 圆接受理论 圆四川文艺出版社，员圆愿愿年版；

沃尔夫冈·伊瑟尔著 圆金元浦，周宁译 圆阅读活动——审美反应理论 圆中国社会科学出版社，员圆愿愿年版；

诺曼·霍兰德著 圆番国庆译 圆文学反应动力学 圆上海人民出版社，员圆愿愿年版；

汉斯·罗伯特·姚斯著 圆朱立元译 圆审美经验论 圆作家出版社，员圆愿愿年版；

耀斯著 圆审美经验与文学解释学 圆上海译文出版社，员圆愿愿年版；

斯坦利·费什著 圆文楚安译 圆读者反应批评：理论与实践 圆中国社会科学出版社，员圆愿愿年版；

II

朱立元著 圆接受美学 圆上海人民出版社，员圆愿愿年版；

张思齐著 中国接受美学导论 巴蜀书社, 1989年版;

丁宁著 接受之维 百花文艺出版社, 1994年版;

谭学纯, 唐跃著 接受修辞学 上海教育出版社, 1990年版;

刘宏彬著 《红楼梦》接受美学论 河南人民出版社, 1994年版;

高中甫著 歌德接受史 (1774-1830) 社会科学文献出版社, 1993年版;

金丝燕著 文学接受与文化过滤——中国对法国象征主义诗歌的接受 中国人民大学出版社, 1995年版;

王卫平著 接受美学与中国现代文学 吉林教育出版社, 1995年版;

龙协涛著 文学解释学与美的再创造 台湾时报文化出版企业有限公司, 1995年版;

马以鑫著 接受美学新论 学林出版社, 1995年版;

金元浦, 杨茂义著 读者: 文学的上帝 江苏教育出版社, 1995年版;

吴义勤著 理解的迷惑 江苏教育出版社, 1995年版;

金元浦著 文学解释学: 文学的审美阅读与意义的生成 东北师范大学出版社, 1996年版;

金元浦著 文学阅读论 中国社会科学出版社, 1996年版;

金元浦著 接受反应文论 山东教育出版社, 1996年版;

陈文忠著 中国古典诗歌接受史论 安徽大学出版社, 1996年版;

杨文雄著 李白诗歌接受史研究 台湾成功大学出版

社，1998年版；

金元浦著 郾“间性”的凸显 郾中国大百科全书出版社，
2004年版。

III

费·梅雷加利著 郾马汉津译 郾论文学接受 郾文艺理论研究，
1998(猿)；

张隆溪 郾诗无达诂 郾文艺研究，1998(源)；

张黎 郾关于“接受美学”的笔记 郾文学评论，1998
(远)；

张隆溪 郾仁者见仁，智者见智 郾读书，1998(猿)；

张黎 郾接受美学——一种新兴的文学研究方法 郾百科知
识，1998(怨)；

福克玛·库恩著 郾孙汉津译 郾对文学的接受：“接受美
学”的理论与实践 郾江苏美学通讯，1998(员)；

(原联邦德国)格林著 郾罗悌伦译 郾接受美学简介 郾文
艺理论研究，1998(员)；

陈文忠 郾读者大众与文学作品的创造 郾安徽师范大学学
报，1998(员)；

吴亮 郾什么是文学读者 郾当代文艺思潮，1998(圆)；

罗悌伦 郾接受美学——一种研究文学接受和影响的新方
法 郾当代文艺思潮，1998(圆)；

周始元 郾文学接受过程中读者审美感受的作用——从接
受美学谈起 郾上海文学，1998(猿)；

章国锋 郾国外一种新兴的文艺理论——接受美学 郾光明
日报，1998年 苑月 员日；

梁永辉 接受美学与传统挑战的接受美学 文学评论家, 员; 员;
伍晓明 我们怎样读作品——接受美学简介 大西南文学, 员;

白云 接受美学之研究方法 真池, 员;

张毅 接受美学与戏剧观众 戏剧艺术, 员;

董运庭 中国古典美学的“玩味”说与西方接受美学 四川师范大学学报, 员;

朱立元 文艺鉴赏的主体性 上海文学, 员;

李青春 试论文学价值的二重性——兼谈接受美学的缺陷 北京师范大学学报, 员;

张黎 文学的“接受研究”和“影响研究”——关于“接受美学”的笔记之二 文艺理论研究, 员;

章国锋 接受美学的文学观 文艺报, 员 愿月 缘日;

章国锋 接受美学系列谈之二：文学的读者 文艺报, 员 愿月 缘日;

章国锋 接受美学系列谈之四：审美经验 文艺报, 员 愿月 缘日;

章国锋 接受美学系列谈之五：文学接受心理机制 文艺报, 员 愿月 缘日;

马治军 接受美学与文学价值 河南师范大学学报, 员;

(原联邦德国) 汉斯·罗伯特·尧斯著 沈兰芳译 接受美学与文学交流 文学研究参考, 员;

张小元 从接受美学看意境 文艺研究, 员;

刘绍智 接受中的《三国演义》 宁夏教育学院学报, 员;

章国锋 接受美学产生的历史背景和理论渊源 民族艺术, 员惠(圆);

赵坚 接受美学对影响研究的刷新 宁德师专学报, 员惠(圆);

邵培仁 论接受者的审美选择机制 淮阴师专学报, 员惠(猿);

(德) 沃尔夫·伊瑟尔著 章国锋译 接受美学的新发展 文艺报, 员惠(圆);

章国锋 接受美学的文艺观·艺术的历史性 民族艺术, 员惠(源);

朱立元等 接受美学与中国文学史研究 文学评论, 员惠(源);

闫剑 本文写作与作品实现之间——论国外接受理论的“拿来” 外国文学研究, 员惠(源);

李延 从接受美学看《金瓶梅》的研究 上海师范大学学报, 员惠(源);

朱立元 接受美学阐释学背景 上海文论, 员惠(缘);

萧华荣 补《诗》, 删《诗》, 译《诗》——《诗经》接受史上的三个异端 华东师范大学学报, 员惠(远);

卡斯蒂尔勒著 程介未译 虚构文本的阅读 文艺理论研究, 员惠(员);

张松泉 读者学: 文学欣赏的审美接受特征 北方论丛, 员惠(员);

王向锋 文本主体与接受主体的创造 蒲峪学刊, 员惠(圆);

任一鸣 空白及其填充的艺术——兼评接受美学 员惠(圆);

新疆大学学报, 员(圆) ;

任遂虎 论创造主体和接受主体在文学审美中的作用 鄠
西北师范大学学报, 员(猿) ;

杨流 审美的超前与堕后——谈创作与接受的现实错位
及文学的战略问题 鄠当代文坛, 员(圆-猿) ;

李鸿 接受美学、格式塔心理学与文学批评 鄠荆州师专
学报, 员(猿) ;

丁宁 接受图式论略 鄠北京社会科学, 员(猿) ;

朱立元, 杨明 试论接受美学对中国文学史的研究 鄠复
旦学报, 员(源) ;

金元浦 阐释的多样性的本文动因 鄠河北学刊, 员
(源) ;

姚基 阅读的自由与必然——试论接受美学的基本问题 鄠
学习与探索, 员(源原象) ;

邓新华 论“品味论”与接受美学异同观 鄠江汉论坛,
员(员) ;

李方平 论马克思的接受美学思想 鄠青岛师专学报,
员(圆) ;

金元浦 论接受美学产生的历史渊源 鄠青海师范大学学
报, 员(猿) ;

王岳 接受美学与比较文学 鄠济宁师专学报, 员
(猿) ;

袁金刚 接受美学的理论倾向 鄠西北师范大学学报,
员(源) ;

单世联 接受视野中的艺术批评 鄠广州日报, 员(圆)年
员月 员日 ;

李洁非 郾读者是怎样一位“上帝”——接受理论再探讨 郾文学评论, 员郾园(远);

王守仁 郾作品·意义·读者: 读者反应批评理论述论 郾当代外国文学, 员郾员(员);

赵伯陶 郾《聊斋志异》接受初探 郾聊城师范学院学报, 员郾员(猿);

吴艳秋 郾试论文学鉴赏主体的心理要素 郾淮阴师专学报, 员郾员(源);

伊恩·麦克莱恩著 郾潘文国译 郾阅读与释义 郾文艺理论研究, 员郾园(圆);

陈新璋 郾从接受美学看苏轼对韩愈诗歌的评价 郾华南师范大学学报, 员郾园(圆);

(德) 沃尔夫冈·伊瑟尔著 郾单德兴译 郾读者反应批评的回顾 郾上海文论, 员郾园(圆);

王卫平 郾论《围城》的三次接受高潮 郾钱钟书研究, 员郾园(猿);

金长胜 郾“接受”与“影响” 郾青海师范大学学报, 员郾园(猿);

樊英宝, 殷杰 郾中国诗论的接受意蕴 郾华中师范大学学报, 员郾园(猿);

林一民 郾略论文学接受的主观定势 郾江西社会科学, 员郾园(源);

宫崎清孝著 郾刘忠惠译 郾对文学的理解及读者的视点活动: 从认知心理学的观点出发 郾蒲峪学刊, 员郾园(源);

龙协涛 郾中国古代文学鉴赏论浅探 郾北京大学研究生学刊, 员郾园(源);

王玫 郾古典文学与接受美学随想 郾厦门大学学报, 灵猿园(源);

刘庆璋 郾接受理论评析 郾文艺理论研究, 灵猿园(源);

唐跃, 谭学纯 郾离心接受与向心接受 郾文艺理论研究, 灵猿园(源);

马大康 郾接受范式与文学功能 郾文史哲, 灵猿园(缘);

范军 郾接受美学与王夫之的诗歌鉴赏理论 郾衡阳师专学报, 灵猿园(缘);

谢冕 郾鉴赏: 应是一种刻意的二度创造 (《中外文学人物鉴赏》序) 郾文学评论家, 灵猿园(远);

孙立 郾“诗无达诂”论 郾文学遗产, 灵猿园(远);

石海日 郾文学阅读活动对故事期待心理 郾河北学刊, 灵猿猿(员);

孙立 郾“诗无达诂”与中国古代学术史发展 郾学术研究, 灵猿猿(员);

龙协涛 郾中西读解理论的历史嬗变与特点 郾文学评论, 灵猿猿(员);

赖大仁 郾论文学接受系统 郾学习与探索, 灵猿猿(圆);

孙汉生 郾文学空白审美图式 郾学术研究, 灵猿猿(圆);

容世诚 郾《窦娥冤》接受历史 郾北京大学出版社, 文学史, 灵猿猿年第猿辑;

张微 郾文学接受中的一个梯级模式 郾武汉大学学报, 灵猿猿(源);

保敏 郾毛泽东接受美学放谈 郾毛泽东思想研究, 灵猿猿(源);

包永新 郾读者的期待视野与文学的审美接受 郾延安大学

学报, 袁晓寰(源);

宋生贵 郾“读者意识”与审美发现——文艺活动审美发现过程论 郾山西师范大学学报, 袁晓寰(远);

紫地 郾中国古代的文学鉴赏接受论 郾北京大学学报, 袁晓源(员);

刘建军, 段建军 郾论文学接受的审美效应 郾西北大学学报, 袁晓源(员);

陈文忠 郾《春怨》的阐释史新说 郾名作欣赏, 袁晓源(员);

陈旭光等 郾读者的阅读接受: 阐释与探奥 郾当代文坛, 袁晓源(圆);

武绪颐 郾接受屏幕及其效应 郾山东外语教学, 袁晓源(圆);

唐德胜 郾中国古代文论与接受美学 郾广东社会科学, 袁晓源(圆);

普慧 郾试论中国古代文学批评史上解释学思想 郾文艺理论研究, 袁晓源(圆);

朱刚 郾阅读主体与文本阐释: 评费希的意义构造理论 郾当代外国文学, 袁晓源(猿);

陈新璋 郾柳永词被接受史三题 郾华南师范大学学报, 袁晓源(猿);

刘月新 郾接受张力论 郾中州学刊, 袁晓源(源);

朱木华 郾论文学接受与文学传播的社会化 郾文艺理论研究, 袁晓源(源);

吴晟 郾中国现代诗派与接受美学 郾广东社会科学, 袁晓源(远);

金元浦 圆空白与未定性：中国诗学的内在精蕴 圆东方丛刊，猿缘(员)；

金元浦 圆论文集——读者的交流与对话 圆晋阳学刊，猿缘(猿)；

丛郁 圆读者“提取”意义，读者“创造”意义：伊瑟与费希读者反应批评评析 圆外国文学研究，猿缘(源)；

何士林 圆“误读”的辨证——中国古代接受美学批评一题 圆学术论坛，猿缘(源)；

孙中田等 圆文学解读与误读现象 圆文艺争鸣，猿缘(源)；

邹国平 圆从接受文学批评角度看陶渊明 圆中国诗学 圆南京大学出版社，猿缘年第 源辑；

金元浦 圆文学阅读序次性与非序次性 圆学术论丛，猿缘(圆)；

唐德胜 圆中国古代艺术接受主体重构论 圆广州师范学院学报，猿缘(猿)；

胡广海 圆鲁迅论读者的主体建构和时代特征 圆蒲峪学刊，猿缘(猿)；

樊英宝 圆论中国古代人的读者意识 圆华中师范大学学报，猿缘(源)；

彭力，关谊 圆期待视野与选择 圆武汉教育学院学报，猿缘(源)；

樊宝英 圆中国古代诗论“出入”说的接受美学意蕴 圆文史哲，猿缘(缘)；

金元浦 圆论文学接受度 圆河北学刊，猿缘(缘)；

金元浦 圆论文学阅读的三级视野 圆文艺研究，猿缘(缘)；

陈文忠 郾古典诗歌接受史研究刍议 郾文学评论, 灵苑(缘);

刘建军, 段建军 郾文学接受过程论 郾渭南师专学报, 灵苑(员);

刘月新 郾“出入”说——中国古代的接受理论 郾名作欣赏, 灵苑(员);

周秀萍 郾接受主体的能动性 郾湘潭大学学报, 灵苑(员);

于吉瑞, 于光明 郾论文学接受过程中的阻隔现象 郾株洲教育学院学报, 灵苑(圆);

郭绍光, 李秋 郾文学欣赏中的定位 郾蒲峪学刊, 灵苑(圆);

许莉萍 郾论文学接受的心理机制 郾湖州师专学报, 灵苑(猿);

许莉萍 郾论文学接受的动力系统 郾湖州师专学报, 灵苑(猿);

张仁香 郾“期待视野”与接受美学 郾牡丹江师范学院学报, 灵苑(猿);

白雪梅 郾姚斯与接受美学的兴起 郾文艺报, 灵苑(源);

阳海潮 郾鲁迅的文学接受理论 郾贵州师范大学学报, 灵苑(源);

李剑锋 郾论萧统对陶渊明的接受 郾山东大学学报, 灵苑(源);

樊英宝 郾接受美学与中国古代文论研究 郾学术研究, 灵苑(缘)

程继红 郾辛词 郾五百年接受史实与分析 郾上饶师专学报,

袁晓苑(缘)；

朱锦堂 论古代文学实际寻找接受方法的话语 文艺理论研究, 袁晓苑(缘)；

刘谋 论中西文学接受观论析 南阳师范学院学报, 袁晓苑(圆)；

王烟生 论接受主体的心理定势 学术论丛, 袁晓苑(源)；

张健华 论从接受美学看文学的主体性 福建论坛, 袁晓苑(源)；

陈道淳 论文学作品读解及其审美超越 海南大学学报, 袁晓苑(源)；

盛荣素 论接受主体对文学的意义 中共浙江省委党校学报, 袁晓苑(猿)；

樊英宝 论文学的“误读”接受 江海学刊, 袁晓苑(猿)；

鹿燕 论文学作品的审美创造过程 许昌师专学报, 袁晓苑(源)；

聂荣华, 芷亭 论文学接受散论 球索, 袁晓苑(缘)；

张翠, 杨利辰 论我们凭什么去阅读——关于接受主体素质的反思 名作欣赏, 袁晓苑(缘)；

成远镜 论从召唤结构看意境与意象的异同 泰山师范学院学报, 袁晓苑(员)；

陈道淳 论文学解读方式的审美形态分析 辽宁大学学报, 袁晓苑(圆)；

周剑 论接受理论“阅读级次”说 黄冈师范学院学报, 袁晓苑(圆)；

杜林 论萨特文论中接受美学内涵 当代外国文学 袁晓苑(圆)；

姚德平 接受过程中的“误读”现象 淮阴师范学院学报, 2004(4);

李新灿 论文艺鉴赏的多义性 湛江师范学院学报, 2004(1);

潘惠娟 接受中的艺术真实 中山大学研究生学刊, 2004(1);

黎辛, 靳绍彤 毛泽东的文艺接受论 长沙电力学院学报, 2004(1);

李天道 异质文化背景下的文学误读 当代文坛, 2004(源);

方欣 接受美学研究述评 江苏教育学院学报, 2004(源);

王涛 文学文本接受的人文特征 唐都学刊, 2004(源);

樊遵宝 论“文本空白与未定点”对读者鉴赏的意义 湖南社会科学, 2004(缘);

姚德平 接受过程中的“误读”现象 淮阴师范学院学报, 2004(远);

邓齐平 论文学鉴赏中鉴赏主体的能动性 怀化师专学报, 2004(员);

潘熹 从失落到理解: 文学接受活动中的主体期待遇挫现象析 邵阳师范高等专科学校学报, 2004(员);

钱中文 文学理论: 走向交流与对话 中国社会科学, 2004(员);

李莉 论读者接受的趋真心理对文学真实的建构作用 娄底师专学报, 2004(员);

张福勋 郾由读者的“二度创造”说到意境的完整释义 郾名作欣赏, 圆猿猿(员);

金元浦 郾游移视点·心理意象·被动综合 郾名作欣赏, 圆猿猿(员);

王建珍 郾意境的现代解释:从一种接受美学的视角 郾华北电力大学学报, 圆猿猿(圆);

赵月美 郾浅析文学审美接受心理流程特征 郾学术探索, 圆猿猿(圆);

余嘉 郾接受视域下中西文学中的婚姻观比较 郾喀什师范学院学报, 圆猿猿(圆);

何军民 郾诠释与误读 郾伊犁师范学院学报, 圆猿猿(圆);

蔡智敏 郾阅读活动中的意义构成:英伽登与伊瑟尔文学阅读理论比较 郾山西师范大学学报, 圆猿猿(猿);

李征宙 郾文学作品中的“空白”及“空白美” 郾丽水师专学报, 圆猿猿(源);

董洪刚 郾文化语境与文学接受:试论当代美国诗歌对中国传统文化的接受 郾外国文学研究, 圆猿猿(源);

田明刚 郾论“隐含读者” 郾嘉应大学学报, 圆猿猿(缘);

王敏琴 郾接受美学·意象主义·韵味说 郾中国比较文学, 圆猿猿(员);

于吉瑞 郾文学接受过程中的阻隔现象 郾淮北煤炭师范学院学报, 圆猿猿(员);

何志钧 郾接受美学与马克思主义文艺学之比较 郾烟台师范学院学报, 圆猿猿(圆);

顾梅珑 郾谈谈接受中的误读现象 郾广西师范学报, 圆猿猿(猿);

张建生 对话论：对文学本质的阐释 兰州大学学报，
2004(1)；

孟昭毅 接受美学对比较文学的浸润 外国文学研究，
2004(1)；

张明 “众声喧哗”中的“视野融合”：文学意义在读者对话性阐释中的变异 中州学刊，2004(1)；

成远镜 涵泳与妙悟：接受主体参与意境创造基本方法 武汉科技大学学报，2004(1)；

陈本意 读者的主体观与读者的主体性 湖南大学学报，2004(1)；

黄春燕 文学不尽的期待——从接受美学与大众文化消费量来看文学 江淮论坛，2004(1)；

(论文索引主要从《全国报刊杂志资料汇编索引》检索而得，检索时可能有错、漏之处)

后摇摇记

1986年我进入安徽师范大学读书时，在《课程·教材·教法》（1986年第 2 期）上读到人民教育出版社刘真福先生《建国以来中学文学教育述评》一文，他在文章中为中学文学教育面临“无米下锅”的窘境大声疾呼：“从 1949 年代到 1979 年代，中学语文园地零散地见到一些探讨中学文学鉴赏的研究文章，基本上都是零星的开垦，没有连续的反响，没有群起效应；相反，语文教学的其他方面，如现代文阅读、文言文阅读、写作训练等，都已经研究得深入细致，卓有成效，并反映在语文教学大纲中，其内容明显的比有关文学鉴赏的内容要丰富得多，究其原因，有的说‘被忽略’，有的说‘太难’。是的，如果不动调文艺学、美学、心理学、教育学的各种学问，各方面的力量——群体的而非单个人的力量，是难以攻克这块‘高地’的。”“中学文学教育理论和文学鉴赏教学理论的发展呈平滑移动状态，不见升攀、突进之势。在语文教学改革加速发展的今天，这片园地何时才能一扫沉寂，开垦出美丽的新春？”所以，我迎“难”而上，把中学文学教育作为自己硕士论文的选题，引入接受美学这个属于文艺学、美学的理论并结合教育学、心理学的理论来研究中学文学教育，期待在这片沉寂的园地里有所开掘、有所发现。

硕士论文的主要章节曾以单篇论文的形式得以在《语

文建设》、《读写月报》、《安庆师范学院学报》、《黄山高专学报》、《学语文》、《中学语文教学》、《语文教学之友》、《中小学教师培训》、《阅读与写作》、《教学研究》、《浙江教育科学》、《安徽教育科研》、《教学月刊》、《语文知识》、《语文报》、《学语文报》等国家、省级报刊上发表，人大资料复印中心《中学语文教与学》全文转载了圆篇，其中多篇被其他文章引用，甚至被别人以近千字的篇幅“雷同”。去年远月，又被安徽省教育厅列为省级重点教育科研课题（编号为 91040404）。他们的青睐给了我出版拙作的信心。

硕士论文的题目是《接受美学与高中文学阅读教学的理论与实验研究》，当时所论虽侧重于高中，但也兼顾了初中，况且其原理同时适合于初、高中文学阅读教学，而狭义的文学教育指文学阅读教学，遂改为今名——《接受美学与中学文学教育》。为了读者在进一步研究时、检索和写作时引用的方便，增加了《接受美学语粹辑录》、《接受美学论著索引》作为附录。针对中学文学教育研究存在“偏枯”现象，写作了一篇《中学文学写作教学刍议》作为附录。当时论文的“致谢”是这样写的，兹录于下：

感谢安徽师范大学文学院的倪三好先生、何更生老师、孔令达老师、程致中老师、余恕诚老师、黄建成老师、袁立庠老师、杨树森老师三年来在学业上的指导；感谢安徽省图书馆的周红雁小姐、文学院图书馆的李传璋老师在资料查阅上提供的帮助；感谢同届的师兄、师姐们，尤其是朱克宝、夏吉友兄同我在为学上的切磋、为人上的砥砺。感谢实验学校合肥工大附中的姚毅、陈峰、商红、孙乃基等老师及宣城孙埠中学的陈大红、张世萍、潘志远、林军、王国锋等老师

的热情帮助，合工大附中高一（圆）、高一（源）班全体学生的积极配合，使我的实验得以较顺利地进行。

妻子元枝是我大学同学、单位的同事，我们又先后考入文学院攻读语文学科教学论教育硕士。“涸辙之鲋，相濡以沫”，面对这几年工作的不顺、生活的重压以及频繁地搬家，我们没有相互埋怨，而是相互鼓励。过去我常埋怨上帝不公、命运不平，其实我应该感谢他们，因为他们给了我一个贤淑的妻子、一个可爱的女儿，让我们这个漂泊不定的家一直充满着温馨和欢乐。

今天能够出版，还要感谢黄山学院中文系主任何峰教授、书记黄立华副教授和原系领导金家恒、汪光耀先生的大力支持。感谢黄山学院科研处的资助，合肥工业大学出版社一编室主任朱移山先生的推荐，使得本书得以较顺利地出版。感谢责任编辑对书中某些观点的匡正和词句的润饰，从而减少了某些不当甚至错误。

作为一个文本，其中还有众多未定性须确定，空白点待填补，期盼读者和我一道去确定、填补，使中学文学教育这片沉寂的园地，在不久的将来，能生机勃勃、姹紫嫣红！

张心科
圆年缘月员日