

语文文本创造性解读的操作规程

彭晨光

新课程改革以来，语文课堂发生了许多可喜的变化。最明显的是课堂基本脱离了“牛不喝水强按头式的硬灌输”，课堂活泼生动起来；最值得高兴的是对课文（文本）的解读，基本打破了“政治的枷锁”，充分体现了教师解读的积极性，也充分发挥了学生的主体性。然而，物极必反。有些课堂又走入另一个极端，“脱离文本旁逸斜出的创造性阅读”、“看似热闹实则盲人摸象、以偏概全的多元解读”的现象多了起来。比如，有些时候我们进行了“无中生有”式的、强调所谓个性的“创造性阅读”：《鲁提辖拳打镇关西》中的“鲁提辖是土匪”、《背影》中父亲“违反交通规则”、《愚公移山》中“愚公”没有经济头脑和效率观念、武松打虎缺乏环保意识、《红楼梦》宣扬近亲结婚……

此种情况，引来许多争论。有的老师高举新课标大旗，认为“一千个读者有一千个哈姆雷特”，强调学生个性化创造性解读文本；有的老师却有不同理解，认为文本解读有其规律性，不能随意解读。那么，中学语文文本解读究竟要不要创造性解读？如何创造性解读？一直成为争论的焦点。

文本解读要不要创造性解读的问题，笔者认为，这是毋庸置疑的。当代文本解读理论认为，文本解读活动是一种对文本意义的建构过程，建构性是解读文本的一个重要特征。文本的意义只有通过读者的解读才得以建构，它的生成与存在离不开读者的解读创造，而且“必须由读者来实现”（德国美学家、批评家伊塞尔《阅读活动：审美反应理论》）。伽达默尔（德国当代哲学家、美学家，解释学美学的创始人）曾说：“对一个文本或艺术品真正意义的发现是没有止境的，这实际上是一个



无限的过程，不仅新的误解被不断克服，而使真义得以从遮蔽它的那些事件中敞亮，而且新的理解也不断涌现，并揭示出全新的意义。”正由于文本意义的可能性是无限的，文本的真正意义是和读者一起处于不断生成之中。所以，有人认为，“不存在没有创造的阅读”。

另外，《语文课程标准》要求“培养学生探究性阅读和创造性阅读的能力”，“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……”。同时，在阅读课的“教学建议”中指出：“阅读是学生的个性化行为……要珍视学生独特的感受、体验和理解。”可见，新课标强调学生的个性得到充分的张扬，从而“实现有创意的阅读、创造性阅读”。因此，我们认为，中学语文阅读，必须强调创造性阅读。

问题的关键在于，中学语文教学如何恰当地进行“创造性解读”？在哪些方面进行创造性解读？（即中学语文文本的创造性解读落脚点在哪里？）笔者不惮浅陋，想从当代文本解读观的角度窥管中学语文文本的创造性解读。

当代文本解读理论认为，文本解读既有开放性，同时也具有规定性。

当代文本解读理论认为，文本解读是一项开放的理解创造活动，读者所处的时代、所含的心境及情绪等各自不同，因而，不同的读者对同一文本的解读会有较大的差异。这就是所谓的“一千个读者有一千个哈姆雷特”或曰“不同的视界融合”（乔治·布莱《批评意识》）。但是，在文本解读过程中，读者对文本进行创造性、个性化的理解、再创和建构的同时，也应当受文本的制约。因为文本具有开放性的同时，它也具有规定性。所谓的规定性就是指文本具有一个基本面。这个基本面主要包括文本的写作背景、文本的基本结构、文本的内在逻辑、作者的旨意指向等。它也正是我们解读文本的基础。解读的创造性和文本的规定性是辩证统一的。因此，读者解读创造的翅膀不可任意飞越文本所不能及的界域，否

则，将导致解读的谬误，使其解读误入歧途。这就是说，解读需要受文本的规定性制约——受到文本基本面的制约。比如，《背影》中的“父亲违反交通规则”的理解就是没有受到文本写作背景制约而产生的谬误。正如接受美学大师伊瑟尔所说：“文本的规定性也严格制约着接受活动，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。”我国余应源教授阐述说：“……必须老老实实、正确理解作者创作的文本，认清文本意图、主旨、特别是形象的唯一性，读者读解文本时头脑中再造的形象具有差异性、个性，这是必然的，但不能背离文本这个‘唯一’。”这正是所谓，“一千个读者有一千个哈姆雷特，但一千个读者读出来的都是哈姆雷特，而不是其他的什么人物”。

中学语文课本的特定教育功能要求文本解读必须具有一定的指向性。

作为文本，一旦选入中学语文教科书，就与一般的社会文本有了本质的不同，它被教材编写者赋予了特定的教育功能，必须承载语文教学的基本任务。无论怎样的个性化解读，也必须尊重教材的教育指向，把文本最核心的价值观传达给学生，决不可“脚踩西瓜皮”。“此情此景”之下，武松打虎传递的是勇猛刚强，决不是不保护动物；愚公移山传递的是坚持不懈的精神，决不是不讲效率；董存瑞炸碉堡传递的是为人民的利益而舍身牺牲的精神，决不是不讲策略……因此，笔者认为中学语文文本的创造性解读必须“引导学生先理解其共性”。这是一个前提，是创造性、个性化解读的“规定性”，起着规范、定向的作用。

那么，中学语文文本创造性解读的落脚点在何处呢？笔者认为，在上述前提下，中学语文文本创造性解读的落脚点在以下三个方面：

1、逼近真实

胡塞尔（德国哲学家、20世纪现象学学派创始人）的“主体间性”理论认为人是主体，而文本也是主体。（我们以前认为人为主体，对象物为

客体。）人与文本是一种互为主体、互相融通的关系。文本解读是以理解、解释和建构文本的意义为目的，在解读过程中读者总是通过文本与隐没于文本中的作者见面，这就必然使读者与作者以文本为媒介发生心灵碰撞和灵魂的问答。

正如我们所熟知，文章是作者思想的外在流露，于是认为“解读文本就是理解作者”。而作者是社会的人、时代的人，因此，中国文学批评历来就主张解读文本要“知人论世”，强调解读文本时尽可能详细了解作者当时的处境，揣摩作者“此时此地”的心思，从而沿此解读文本，得出接近作者“真实”的解读，与作者在人性、人生等层面上进行跨时空的交谈。越详尽越真实地了解把握作者及当时处境，就越能走进文本，得到更为“真实的解读”。“尽力走近作者从而走进文本”，挖掘更为真实的解读就是“创新的文本解读”。比如课文《再别康桥》，我们一直都把它作为爱情诗进行解读。只要我们更进一步了解作者当时的处境，我们就能对它作出更多的创新性阅读，而不仅仅把它作为爱情诗而单一性解读。我们了解到，这首诗写于1928年11月6日诗人第三次旅游归国途中的中国海上。诗人1922年从剑桥进修归国后，就写了诗作《康桥，再会罢》，1926年二次旅游归国后，又写作了散文《我所知道的康桥》。从这些文章中，我们可以看出诗人对康桥的感情是十分深切的。因为康桥充满了这位浪漫诗人所需的古老、宁静、充盈梦幻色彩的氛围；另一方面，康桥是诗人一生“真愉快”的时光的所在。了解了这些，我们对此诗的解读就能更加逼近真实。如果从细节更深入地了解玛蒂尔德，那么，她就不仅仅是一个爱慕虚荣的妇人。

2、具体补白

当代文本解读理论还认为，文本解读是一种主体能动的参与行为。所谓“能动的参与行为”，就是要求读者充分调动自己的主观能动性，积极地参与对文本的解释和建构——激活自己的想象力、直观力和感悟力，通

过对文本符号的解码,“不仅要把握作者所创造的文本形象中所包含的丰富内容复现出来,加以充分地理解和体悟,而且还要渗入自己的人格、气质、生命意识,重新创造出各具特色的文本形象,从而使文本的意义更为丰富而具厚度、深度和力度。”(伊塞尔《阅读活动:审美反应理论》)文本解读活动中的这种主体能动性参与行为,实际上是读者的解读经验对文本的“空白”结构加以想象性充实、补充和建构的过程,是一种融注了解读者感知、想象、理解、感悟等多种心理因素的活动。这是因为任何文本都存在“未定点”,“课文作者的思想不仅可以通过字面来表示,也可以隐蔽于文字的空白处。这种空白有多种形式,如结构上的分节分段换行,是空白;欲言又止,‘话到嘴边留三分’,是空白;借用修辞手段,象征、影射、双关、反语是空白;置疑不答、无可奉告,是空白;主次有别,说这不说那,也是空白……这些空白,或者是言外存意,让读者猜想;或者言此意彼,让读者琢磨;或者是迂回的反衬;或者是委婉的曲笔。”(周瑞炳《谈谈创造性阅读的教学策略》)把握这些空白处,择要地让学生凭借语境展开想象,进行填补,既是对课文思想内容的丰富,又是对文本的发展和超越。能做到这一步,就是我们常说的“进入文章了”。比如课文《水龙吟·登建康赏心亭》中“遥岑远目,献愁供恨,玉簪螺髻”一句,如果仅仅满足于字面意思,那么只觉得它是极好的写景,景色引发了作者的忧愁。至于仇恨为何,又因何而至,词中并没有正面交代,但结合登临时的情景,可以意会:北望是江淮前线,效力无由;再远即中原旧疆,收复无望。南望则山河虽好,无奈仅存半壁,且朝廷主和,志士不得其位。以上种种,是之愁恨。

《诗经·蒹葭》中的“伊人”,究竟指谁,众说纷纭难以判断。这时就需要我们根据自身生活的体验,以神思飞扬的想象,构筑出“作者的伊人”:她是恋人,因为似乎只有男女

青年的爱才会如此浓烈,才会如此执着。于是,我们头脑中,伊人长裙飘飘,款款出现。她遥远而美丽,可望而不可即;她或许是一种令人追求不止而又无法企及的理想境界;她或许是日常生活中常见的“伊人宛在,觅之无踪”这样一种心态的形象描摹。多解之地,正需我们构筑,正需我们补白。这样合理的“仁者见仁,智者见智”的具体化,就是我们追求的一种创新解读。

在解读过程中,我们应该具有这种能动性参与行为,通过表层的文本结构,用自己的思维、情感和已有的经验去参与文本世界的建构,进而对文本的意义作更深层性的开拓、补充,见人之所未见,感人之所未感,这就是一种创造性的解读。教学中,作为教师,就应该引导学生对文本进行“具体补白”:《白莽作〈孩儿塔〉序》中“现在,对于他的诗,我一句也不说——因为我不能”,对一个逗号的详加理解,就能体会出当时社会环境的恶劣,写序的艰难。《最后一课》中韩麦尔先生下课时神态描写,意蕴丰富,我们可以引导学生对其进行具体化,加深理解。《老王》中最后一个问题——一个多吃多占的人对一个不幸者的愧怍,其中蕴含深刻,值得我们引领学生对其进行具体化。

3、延伸拓展

当代文本解读理论也认为,文本解读是一种自我理解的活动,是建构文本同时也是自我建构的过程。具体来说,所谓“自我建构”,就是在寻求理解文本的基础上,使自身体验与文本的意义同化,进而从文本意义中发现、认识自己。如果说“寻求理解文本”是感悟、体验“他人的世界”,那么,“自我理解”就是在感悟、体验“他人的世界”的基础上建构“自己的世界”。例如,课文《双桅船》中写道“是一场风暴、一盏灯/把我们联系在一起/是一场风暴、一盏灯/使我们再分东西”,诉说了船与岸的关系。在对这种船与岸的关系的体悟中,我们禁不住豁然开朗,我们明白:在这个机遇与挑战并存的年代,人生之中必然要有一个个明确的目标,

指引着我们前进的道路。人生之中也难免有艰难困苦、风云变换,左右着我们的人生航向。这种自我的体验、心灵的感悟、生命的觉悟、人生的觉醒,无疑是作为读者的我们对情感、心灵、人格、精神的一种自我建构,这即是当代文本解读观所谓的“自我理解”之境。在学习了课文《合欢树》,领悟到了“子欲养而亲不待的悲痛”之后,有的同学激动的写下了一首小诗《爷爷,你为何匆匆而去》(爷爷,你为何匆匆而去?你不记得夕阳照在我俩身上的熠熠闪光吗?而今,我讨厌沐浴在夕阳下。爷爷,你为何匆匆而去?你心爱的收音机还在鸣响。而今,我对它心里总是阴晴不定。爷爷,你为何匆匆而去?你不记得我俩的赌局吗?你说我再考砸就请你吃“肯德基”。而今,我最讨厌的就是打赌。/爷爷,你为何匆匆而去?你不想为你亲手种下的玉兰浇水吗?而今玉兰花开,是我的最爱。),提醒我们在可以表达对亲人关爱的时候要及时关爱亲人。体会《小溪巴赫》中对小溪百折不挠品格的描写,我们从中读出了生命的教育,让我们坚信,人必须不怕曲折艰险,人具备一往无前的生命力。湖北陈胜林老师引领学生把《林黛玉进贾府》“贾宝玉”的处境与当代社会上盛行的“留守子女”境况作比较,得出他们共同的实质,推出解决的措施。这便是极好的“结合当今,自我建构,从文本中读出现代人的智慧”。

总而言之,从当代文本解读观来看,中学文本的创新解读是带着脚镣跳舞:要创造性解读,但要遵循中学文本的规定性。因为文本具有开放性,同时也具有规定性;解读文本是主体间性活动、是读者的主体能动参与的建构行为、是建构文本基础之上的“自我理解”。因此,中学文本创造性解读的落脚点就在于逼近真实、具体补白、延伸拓展。让我们学做解读的强者,用轻盈的心,带着脚镣跳出迷人的舞步。②

彭晨光,语文教师,现居上海。本文编校:剑男