语文教学请走向“文本个性化”解读

黄荣华

现在为什么许多学生不愿意上语文课？面对许多经典文本他们也无欲无求、无味无趣？有学生的原因，有教师的原因，有教材的原因，有考试制度的原因，有整个教育体制的原因。而其中重要的一点是，语文课在解读这些文本时，常常停留在学生早已厌烦的“共性知识”上，诸如“先总后分”“先分后总”“承上启上”“首尾呼应”“情景交融”“托物言志”“画龙点睛”“正面描写”“侧面烘托”“象征法”“类比法”“喻证法”，诸如批判了什么、揭露了什么、表达了什么，诸如语言独特、结构精巧、思想深邃，诸如自然美、社会美、人性美……

这些“知识”是许多文本具有（或可赋予）的“共性知识”。如“表达了对……的赞颂和珍爱”这一句式，可套在《故都的秋》上，说“文章表达了对故都秋色的赞颂和珍爱”；可套在《济南的冬天》上，说“文章表达了对济南的冬天的赞颂和珍爱”；还可套在《瓦尔登湖》上，说“文章表达了对瓦尔登湖美景的赞颂和珍爱”。很显然，“表达了对……的赞颂和珍爱”所表述的内容，是许多写景文章共有的情感内涵。即使是小学毕业生，都可将一篇写景文章的情感内涵用这样的句式概括出来，把省略号替换成文章描写的景物名就行了。解决这样的问题不需要动什么脑筋，但许多语文课堂却一而再、再而三地把用这类句式概括文本的内容作为教学的一个重要目标，学生当然就不买账了。粗略统计，一个学生从小学到初中再到高中，被教授“承上启下”100次以上，被教授使用“通过……，表现了……，赞颂了……”类似的固定形式概括文章主旨在50次以上，被教授“情景交融”在50次以上。

这里不是说这类“共性知识”不要讲，而是说如果文本解读仅停留在这一层面，时间长了，必遭学生厌弃，同时也丢失了文本解读在语文教育中应当承担的其他意义；尤其是如果长期停留在这里，而不能真正进入文本去发现文本的独特性，则更会使学生远离求实精神。

因此，如何对待这些“共性知识”，应当是当前中学语文课堂文本解读急需解决的一个重要问题。

02

“共性知识”圈是怎么形成的

从百年现代语文教育的实际看，语文界一直将“文章”理解为“独立成篇的有组织的文字”（《辞海》2010年4月版），主要从文本形式——篇章体式及其组织结构的角度研究、探讨、教学文本。

从共和国60年语文教育情况看，这又大致可分为两个阶段：2000年（上海地区1996年）以前大体按文体（记叙文、议论文、说明文）组织教学，教材以文体单元形式出现；2000年（上海地区1996年）以后大体按文本生成形式（刘勰所云“因字而生句、积句而成章、积章而成篇”）组织教学，教材大体从“语言（品味）”“句子（分析）”“思路（探究）”“主旨（把握）”“文学（鉴赏）”这些角度组织单元。2006年以后，上海地区兼融“主题”与“文体”组织教学，教材编写以“主题”单元以为主、“文体”单元为辅，但课堂教学面貌与先前相比没有实质性变化。总的说来，现在全国各地基本上是从“词、句的品味”“思路与结构的把握”“中心的把握”“写作特点的分析”“作品的鉴赏与评价”几个方面进行文本解读。这从各地制定的《语文学科教学要求》以及各类语文考试卷中看得非常清楚。

由上不难看出，2000年以前重文体知识教学，2000年以后重文本形成知识教学。但无论重视哪一方面，都是侧重从文本形式的角度理解文本，探讨文本生成“规律”，并将这些“规律”看作解读文本必备的有效的“知识”，因而将其作为教学的基本内容教授给学生。“共性知识”就这样形成了。

在叶圣陶先生“教材无非是例子”名言的推动下，多数时候文本被解读成了这些“共性知识”的证据。这样，这些“共性知识”就会被从小学到高中的文本解读课反复证明。如写景文本，常讲“情景交融”的妙处；咏物文本，常讲“托物言志”的妙处；讲句子，常讲“承上启下”之类知识；主旨归纳，多用“通过……，表现了……，赞颂了……”之类固定形式……

随着1980年代中国应试教育局面的形成，这些“共性知识”成了教师展示“才华”、“征服”学生的重要手段（以前用“知识点”指称这些知识，高中共有“知识点”120多个，并用所谓“知识树”将这些“点”全部统摄起来。现在不这样提了，但大家心照不宣，上课依旧这样做）；学生尽管在课堂上无精打采，但因为这些“共性知识”是考试的基本内容，最后也不得不投入精力“复习”，用一套一套题目“练习”着用这些“共性知识”答题。这样，在教师自觉或不自觉的“谋划”与学生主动或被动的“配合”下，文本解读的“共性知识”圈就牢牢织就了，牢不可破！

概括起来，我们可以看到“共性知识”圈形成的轨迹——

百年建构起来的现代语文教育思想体系主要从文本形式的角度认识、理解、开掘、使用文本的教育价值→

具有普遍意义的文本“规律”（有一些是伪规律）成为语文教育必须落实到课堂的重要“知识”→

这些“知识”变为文本解读教学的“共性知识”→

文本解读课成为用文本印证、传授这些“共性知识”的课堂→

代代相承，相沿成习，视这些“共性知识”为“真理”；1980年代形成的应试教育（抹杀学习者主体意识的教育）需要可供评价应试者优劣的学习“知识”→

具有普遍意义的文本“规律”（“共性知识”）顺理成章地被应试教育选中为可供评价应试者优劣的学习“知识”→

应试教育的强大力量，迫使教师自觉不自觉地以教授这些“共性知识”谋生，迫使学生学习这些“共性知识”去适应以这些知识为基本内容的考试，获取自己所需的分数→

整个语文教育界都被牢牢圈在“共性知识”之内。

03

“共性知识”圈遮蔽了什么？

牢不可破的“共性知识”圈使得文本解读画地为牢，一叶障目。

它遮蔽了文本的个性化内容

个性化内容是什么呢？就是文本中蕴含的作者“这个生命体”独特的生命意识——欲念、情趣、意志等等。这些内容带着作者可感可触的体温，响着作者或舒缓或急促的呼吸与心跳，展现着作者非常个人化的爱好与趣味……换言之，个性化内容就是作者个体人生独特的酸甜苦辣哭笑悲喜爱恨情仇。

美学家宗白华先生说：“艺术为生命的表现。”清人叶燮论诗时说：诗中表现的“事”“情”“理”三种内容，全部紧贴诗人本身的人生，“事”反映诗人多种多样的生活经历和人际遭遇，“情”表现诗人各式各样的人生欲念和人生感慨，“理”述说诗人不尽相同的人生概念和人生哲学。其实，无论是诗人、散文家、小说家、戏剧家，还是一般的作者，他们作品中所述的“事”“情”“理”，都是作者对自我生命体验的开掘与把握。正是这种开掘和把握，使得文本有了作者个体生命的独特性。从“路漫漫其修远兮，吾将上下而求索”和“信而见疑，忠而被谤”中，我们读懂了屈原；从“究天人之际，通古今之变，成一家之言”中，我们认识了司马迁；从“今宵酒醒何处，杨柳岸、晓风残月”中，我们感喟柳三变……

这里要强调的是，作者的“生命”不是自然生命，而是“文化生命”。与其他动物比，人因为文化性而显示出他的卓尔不群。处在历史长河中的人，不由自主地降生在某种文化环境中，以某种文化方式生活着。这种文化方式由语言、习俗、道德等构成，它基本上规定了人的行走方向，如诚实、担当、进取、友爱、仁德、悲悯、创新、追求……这就是通常所说的“人同此心，心同此理”。一位优秀的作者，他既传承人类共通的历史文化，张扬人类的基本生活信念，同时又表达个体的生命意识，体现个体生命意识的“独特性”。正因为此，优秀的作者绝不会因为表达相同主题而写出与其他作者雷同的东西，而会贡献出具有个性化内容的文本。刘兰芝“举身赴清池”、杜十娘“怒沉百宝箱”、林黛玉“焚稿断痴情”，她们守护爱情的坚执形象何其相似，但她们却有着迥异的生活方式与性格特征。优秀文本都在特殊性中蕴含着普遍性，普遍性中显示着特殊性。

很显然，这种融人类的普遍经验与作者个体经验于一体的作品的个性化内容，是文本成立的关键。如果一个文本内容与其他文本的内容雷同，这个文本就完全可以删除掉。正是个性化内容的支撑，新的文本才能站立起来。可见，文本的个性化内容是文本的重要价值所在！

但在“共性知识”圈的遮蔽下，课堂文本解读基本上忽视了文本个性化内容的存在：解读文本时探讨文本内容所占时间远远少于探讨文本形式所占时间，且探讨的多为共性内容，多是为理解文本形式（“怎样表达”）服务的。也就是说，在从文本形式的角度理解文本价值的观点支配下的文本解读，不把文本个性化内容作为解读的目的。

它遮蔽了文本的个性化形式

语文界长期主要从文本组织形式的角度认识文本价值，按理应当关注到文本的个性化形式，但如前所述，事实上是基本停留在文本的“共性知识”上，文本的“个性化形式”同样被遮蔽。

个性化形式与个性化内容一样，是文本成立的关键因素。一个优秀文本，除了承载的内容具有作者独特的生命意识，其形式本身也会显示出这一文本独特的艺术个性。

以李白《玉阶怨》为例：“玉阶生白露，夜久侵罗袜。却下水晶帘，玲珑望秋月。”从“共性知识”的角度看，这首诗有下列特点：意象丰富，意境优美，形象生动，情景交融；五言诗；绝句；以乐府旧题写作者新声。我们发现，前四点可以移植到许多古典诗词身上；后三点适应范围依次缩小，但都有同类。

若从个性化形式的角度看，这首诗有下列两个明显特征：

借美人之待写诗人高洁之待。选用了“玉阶”“白露”“罗袜”“水晶”“秋月”这样一连串蕴含“高洁”意味的意象，构成了一个冰清玉洁的世界。然后用一个“望”字将“美人”（美好理想的象征）与“明月”（高洁的象征）联系起来，以高洁之人望高洁之月的形象托出诗人内心的高洁之待。

写人于无，写心于空，写形于永恒，留下了阔大的艺术想象空间。以“罗袜”代人，这女子是如何容貌，并未正面描写，让读者去想象；“却下”还“望”，虽没有心理描写，却在最简洁的动作中呈现了这位女子“欲寝难眠，且望还空，空而有望”的单纯而复杂的心理；“秋月”高悬，美人隔帘相“望”，诗作最后就定格在“美人隔帘‘望秋月’”的形象中，成为一种永恒。每位读者都有可能从无中得有，从空中落实，使形立于永恒。

为这首诗所独有的这两个特征，使得这首诗不仅有别于其他诗人的诗作，也有别于李白自己的其他诗作，成为了诗歌艺术中永恒的“这一首”。

倘若语文课在解读《玉阶怨》时，是引导学生探求这两个特征，我想学生既可以很容易理解“意象丰富，意境优美，形象生动，情景交融”这些“共性知识”，又能真正获得“这一首诗”的艺术享受，一个真正读书的学生大概不会厌弃这些的。

可以说，入选课本的作品，绝大多数是经典文本，具有独特的艺术个性。很遗憾的是，教师们长期停留在“修辞手法及作用”“表达方式及作用”“论证方法及作用”“写作手法及作用”这一类共性问题的解决上，而忽略了从作家的美学追求等方面去思考、探求这种艺术个性。使得文本的审美意义基本丢失，甚是痛惜。

04

请走向“文本个性化”解读

近几年来，随着教改的深入，教材编写与文本解读都有所变化，如教材按“主题”组织单元，文本解读引入了“感悟”“对话”“体验”等理论，不断地尝试着突破“文本形式”的限制。但因各地制定的《语文学科教学要求》以及语文试题还基本上是从“文本形式”的角度认识与理解文本，文本解读课堂还没有发生根本性的变化。笔者以为，在目前还不可能改变整个语文教育体系关于文本价值的定位偏向文本形式（包括教材编写、课堂教学、教育评价等）的情况下，作为一线教师，需要自己有所为，突破“共性知识”圈，走向文本个性化解读。

树立形式与内容并重的文本价值观

观念是行为的先导，观念的转变促进行为的转变，思想的自觉带来行为的自觉。因此，要改变文本解读局囿于“共性知识”圈的课堂，就应当改变先前支撑自己教学行为的观念，变重文本形式、轻文本内容为形式内容并重，变仅重“共性知识”为共性个性兼顾。只有在思想上真正重视文本内容与文本个性在教育中的价值，才可能在行动上有所为。

熔文本个性化内容与个性化形式于一炉

要形式内容并重，共性个性兼顾，就要引导学生体验文本的个性化内容，在感受、认识、理解乃至认同文本的个性化内容同时，认识、理解、欣赏文本的个性化形式。

“体验是学习者以自己的语言、思想、情感以至整个生命不断与学习对象世界的语言、思想、情感及表现出的种种生命形态发生‘力的作用’，在这不断的‘力的作用’下使自我不断得到升华——语言能力的升华、思想情操的升华、人格精神的升华，最终获得新生。”（拙作《语文学习的第一要素是生命体验》）

“体验是读者与文本产生情感交流、心灵沟通而进行对话的基本方式，是将文本从静态的物质符号中解放出来而还原为鲜活生命的唯一可能的途径。”“深度的解读体验，不但是情感的宣泄，而且是灵魂的唤醒，是生命的超越。因为当读者在文本解读中体验到作家的生命意识和情感激流而心醉神迷之时，就会顿然形成一个生命进入另一个生命的主体情感传导活动，使文本成为一种活感性的创生和传达，造成解读主体的灵魂的内在震荡和剧烈的感情冲击，或给读者带来生命价值信念的苏醒，使震颤的心灵连带着整个生命获得更新和再生。”（曹明海《当代文本解读观的变革》）

语文课堂文本解读的一个重要目的，就是要引导学生体验古今中外不同的“文化生命”创造的各种各样的艺术文本所蕴含的各种各样的生命意识，感受、认识、理解乃至认同文本的个性化内容，达到“化育人生”的目的，达到“情感、态度与价值观”这个教育维度的高点。如黑塞所言，“在数千年来不计其数的语言和书籍交织成的斑斓锦缎中，在一些突然彻悟的瞬间”，“看见一个极其崇高的超现实的幻象，看见那由千百种矛盾的表情神奇地统一起来的人类的容颜”。（黑塞《获得教养的途径》）反之，如果不能从个性化内容的角度体验文本蕴含的生命意识，不能将对文本个性化内容的感受、认识、理解、认同作为文本解读的一个重要任务，语文教育“化育人生”的目标就不可能实现，新课标要求落实的“情感、态度与价值观”教育目标也会落空。而仅从体现文本共同特征的“共性知识”出发解读文本，其结果正是如此。

常常有人担心，如果将文本内容作为文本解读课的重要任务，就会将语文课变为思想品德课。这是没有真正理解语文课。语文课堂与其他课堂有着共同的育人目标，但语文课堂是以“语文”的形式在实现语文学科的育人目标，像“文本解读”就是借助“文本”这个特殊载体，以“解读”文字的方式——对文字进行读、品、析的方式，特别是进行体验的方式，感受作者以独特的文字传递的独特的“生命意识”，并从中认识、理解、认同与辨析其特殊性中的共通性，共通性中的特殊性，最终在这一“解读”过程中同时实现提升语文能力与“化育人生”的双重目标。

语文课堂的另一个重要目的，就是引导学生体验文本个性化内容的同时享受文本的个性化形式。语文教材收录了古今中外许多优秀作品，这些作品以各自的艺术个性，织就了一幅长长的“斑斓锦缎”，有着极高的审美价值。倘若语文课堂能引导学生充分地享受这幅“斑斓锦缎”，那他将会是一个有很高艺术修养的人。仅以中国古典诗歌为例，初高中教材共收入经典作品100多首。可以说，每一首都有着独特的欣赏价值。一个中学生若能真正地将这100多首诗歌的艺术个性内化为自己的生命素养，那他必定是一个“懂诗”的人！

扪心自问，今天我们的文本解读课是不是基本上把文本的这一重意义丢弃了？也许我们可以举出一百个理由来为这种教学行为辩护，但笔者以为，只要想到一个理由——语文教师的责任与良知，就不应当将其丢弃啊！

05

结 语

文本解读若能不局囿于“共性知识”圈，而能走向“文本个性化”，仅从学生当下学习的角度看，至少会有这样几个收获：

产生“新鲜感”。因为每个文本不仅蕴含的生命意识不同，而且蕴含的方式千差万别，体验形形色色的生命意识，享受各种不同的艺术形式，每一堂文本解读课就一定会有着每一堂课的新鲜感。这样至少不会让学生在无谓的重复学习中感到无趣无味。相反，在这种新鲜感的感召下，学生与作品蕴含的情感、思想及艺术个性不断相遇相知，相知相融，相融相生，作品寄寓的美心、善心、慧心也就不断地感染着、激荡着、影响着学生，助推学生孕育美心，走向善地，达到慧境。

养成求实的学风。解读文本个性化内容与个性化形式的过程，很大程度上是一个紧扣文本的实证过程，即使是文本之外的佐证，也要与文本的内涵相吻才能令人信服。如果长期坚持这样的学习，就会逐步养成一种“实证精神”，如胡适所言“有七分证据，不说八分话”。这不仅是为学品格的养成，也是为人品格的养成。并且，在实证过程中，学生会逐步习得归纳与演绎的本领，懂得如何概括与揭示（概括与揭示是一个人表达自己与世界关系的两种最重要的语文方式）。仅从答题的角度说，其准确度也将会大大提高。

培育敬爱心。古人讲敬惜字纸，包含许多心绪，其中一点就是对文化的敬爱之心。现今的社会正在广泛地失去敬爱之心，表现在语文课堂上，就是对古今中外的优秀文本“不屑一顾”。但冰冻三尺，非一日之寒，实在不是说改就可以改得了的问题。不过，倘若教师能高度自觉地引导学生往“敬爱文化”之路上走，十几年下来一定会有所收获。仅文本解读一项，若能引导学生多“顾”几次这些优秀文本，学生也可能会受到感染，爱上这些文本，爱上这种文化。若如此，功德无量了！