呼唤语文教师文本细读的理性回归

南京外国语学校 蒋兴超

文本细读对语文教师和语文教学的意义，不言而喻。但不知从何时起，文本细读的各种“门径”“角度”满天飞，各种大胆的“创举”层出不穷。教师的文本细读，偏离了教学的航向和初衷，忘记了教师的角色和使命，就失去了意义和价值。语文教师的文本细读，不该脱离教学，剑走偏锋；而应理性回归，安身课堂。

一、文本细读的真正奥义

（一）文本细读的内涵

文本细读源自20世纪西方文论的重要流派——语义学，其显著特征是以文本为中心，重视在具体语境中分析和理解文本，强调文本内部隐含的组织结构。孙绍振教授十分重视从文本出发进行分析，认为“在文本以外强加任何东西都是对自己的误导”，“不管读者主体多么强势，还是要尊重文本主体”[1]。陈思和教授认为，文本细读“就是要仔细地读，反复地读，从字词句篇中发现文本的缝隙”，“一旦发现文本缝隙，就抓住不放，深入分析下去，真正进入文本的深层结构”[2]。文本细读，意味着扎根文本，深掘文本，深入文本内核，深探文本奥义。

（二）教师细读的初衷

“对文本外的任何因素先作悬搁，存而不论”，“作品即‘本体’，它包含了自身的全部价值和意义”[3]，这是语文教师和文学评论家细读文本的共同追寻。而他们之间差异明显：语文教师的细读注重文本语义，评论家的细读还延扩到结构分析；评论家的细读聚集在文学文本，语文教师的细读还包括非文学文本；语文教师的细读偏微观，评论家的细读更宏阔；评论家的目光只聚焦文本，语文教师更需关照教学。

基于此，语文教师和评论家的文本细读，有质的区别：评论家的细读以读者为中心，而语文教师的细读以教学为中心；评论家有“抽丝”才智，而语文教师有“烛照”精神。因此，语文教师的文本细读有两点初衷。

其一，立足教学需要。无论语文教师采用怎样的细读策略，文本细读得如何透辟，都要回归到课堂教学的轨道上来，任何“脱轨”的细读都没有价值和意义。比如散文化小说《台阶》，单就文本细读而言，主题多元，内涵丰富；如果站在教学的角度，目光自然转向“教学目标”和“教学重点”，细读的方向会更明晰。

其二，植根学生成长。文本细读的目光，投向“目标”和“重点”，迈出了文本课堂化处理的第一步。贴着学情，重回文本，寻找开掘的疆域和策略，才完成了文本细读的质的飞跃。语文教师文本细读的初衷，就是要心中有课堂，眼中有学生。

二、文本细读的现实偏向

（一）冒用文本细读的名义

然而，现实的语文课堂，屡屡有人冒用文本细读之名。

表现一：明明在文本浅表滑行，非要和文本细读攀亲。比如，有教师执教《小石潭记》，知道要在小石潭的美景处停驻，但简单问答后便匆匆而过。他没有抓住柳子厚“借物写心，物我交融”的写景特点，赏景本需深入开掘，方能理解“一水一石，一草一木，皆有深深的情感烙痕”[4]。课后该教师还反复说自己如何细读文本，但文本其实并未读透。

表现二：明明靠搬外援佐证，非要贴上文本细读的标签。还以《小石潭记》为例，公开课上，教师为了让学生理解作者的“满腔悲情”，不惜用近半节课介绍柳宗元自永贞革新失败到被贬为永州司马凄苦十年的人生历程。交流环节，该教师说自己花很多时间研究柳宗元和细读文本。然用大量材料来佐证情感，强加理解，这本已在文本外游荡，离文本细读相去甚远。

表现三：明明以“读者意”为中心，非要打着文本细读的旗号。仍以《小石潭记》为例，教师为了帮助学生理解作者复杂的情感变化，让学生先假想自己如何伤心，到人迹罕至、风景尚佳的地方散心，再回到文本谈感受理解。教师自言文本读得细，其实“读者意”完全不同于“文本意”。

（二）偏离文本细读的航向

文本细读，角度各异，眼光不同，见仁见智。同一篇文本，目光聚焦处、深研价值点、开掘方向、细读策略等都不同，但不能偏读、误读，应该有公共防线。公共防线，就是文本解读的共同边界和公共视域。简而言之，就是不能脱离“文本意”，放大“读者意”。

然而，语文教师细读文本，经常发展“读者意”，远离“文本意”，偏离文本细读的航向。

表现一：一味地标新立异。有教师从话语的角度细读《故乡》，将文中的人物对话进行数据统计[5]，以期分析形象和理解主旨。深入开掘人物的言语内容，才是公共视域；偏于形式的数据“发现”，则故弄玄虚。

表现二：随意地过度阐发。有教师解读《从百草园到三味书屋》，说“作者为了批判封建教育制度”；解读《阿长与〈山海经〉》，说“鲁迅对阿长的态度是‘哀其不幸，怒其不争’”；解读《智取生辰纲》，说“对待坏人就应秋风扫落叶，要为社会除暴安良”……牵强附会地添加“读者意”，远离“作者意”，实为偏谬地细读。重视文本的“作者意”和“中心意”，才能回到公共视域；过度阐发，实则误读。

表现三：盲目地低效开掘。有教师执教《我的叔叔于勒》，把分析菲利普夫妇的“处境”当作课堂教学的重心。其实，菲利普夫妇的“表现”，更具开掘的价值。文本的“价值点”，便是公共视域，或形象的潜藏之所，或情思的葳蕤之域，或精神的明辨之处。

（三）夸大文本细读的作用

文本细读，不强加有色眼光的“读者意”，不凭借知人论世的“作者意”，应提倡直面文本，摘除滤镜，素颜相见。文本细读的好处显而易见：置身文本，在言语的汪洋中练就能力，磨砺品格；在语言的灵活实践里心领神会，以渔得鱼。教师细读文本，容易寻得进出文本的佳径，找到沉潜课堂的生机之所。理想的期待是：学生也能沉在文本里，接受语言熏陶，明晓文本奥义，提升语言感受力。但教师的文本细读和理想的学生细读，距离遥远，须翻越三座大山：精准把握学情，精通教学策略，身怀教学机智。因此，教师的文本细读在课堂教学中，充其量只解决了文本深研的一端。

然而，如今的语文专家和一线教师，常常夸大教师文本细读的作用。

观点一：教师的文本细读，能广泛培植学生的各种能力。其理由是：“文本细读的开展，需要教师对文章内容进行深入的讲解。”[6]看似有道理，实则荒谬。学生细读文本，是自己主动地解码和再认，而非被动地灌输；教师细读文本的价值，更体现为在关要之处和生机之所如何智慧地激发学生去发现，并非教师深入地讲解。

观点二：教师的文本细读，能彻底改变语文教学的面貌。有不少专家在各种场合说：“教师若能细读文本，就能改变语文课效率低下的现状，课堂就能焕然一新。”诚然，教师细读文本能优化教学处理，但影响语文教学面貌的要素还有很多——理念、方法、情怀、学情、政策、评价等，绝非仅靠语文教师文本细读的一方之力。

三、文本细读的理性回归

（一）回归文本细读的真意

语文教师的文本细读应以学生成长为根本点，以课堂教学为立足点，以深研文本为落脚点。学生阅读文本，无论是单篇、群文，还是整本书，都是亲近母语和精神建构的过程，离不开教师悉心有效的引导。因而，教师的文本细读，就不能“漫读”“偏读”“误读”。语文教师细读文本的真意，就是挖掘文本的最大价值，寻找教学的最佳路径，拓展课堂的最广空间。

首先，挖掘文本的最大价值。还以《台阶》为例，统编教材将其选入七年级下册第三单元，单元主题是“凡人小事”，聚焦社会底层的“小人物”，观照其“品格”和“人生价值”。综合文本、单元主题和学情三方要素，寻找它们的最大公约数：“父亲”辛苦建造高台阶的过程，高台阶房子建成后“父亲”的反常表现，“父亲”反常表现的原因。文本“价值点”很多，而学生学习之求、教师教学之需和文本的丰饶之域，共同圈定了最大公约数，也规约了挖掘文本的最大价值。

其次，寻找教学的最佳路径。寻探“父亲”这个社会底层小人物的“人生价值”，绕不过两个重要路标——高台阶房子建成前的辛劳和高台阶房子建成后的失落，它们是课堂教学的必经之道。而课堂教学的出发点很多：建高台阶房子的意味，“父亲”自语式的问答，“我”眼中的父亲……从出发点到必经点再到目的地，最符合七年级学生的认识、最容易走进“父亲”的情感、最便于探知“人生价值”的策略，便是教学的最佳路径。

再次，拓展课堂的最广空间。课堂空间的无限打开，靠教师智慧地引动，能激发学生深度参与。执教《台阶》时，我设计了三个主问题：（1）“父亲”为什么要建高台阶的房子？是如何建成的？（2）得偿所愿后，“父亲”有什么表现？为什么会如此？（3）《台阶》中的父亲，是谁的父亲？[7]第一个问题引着学生体会“父亲”的艰辛，第二个问题提示学生体察“父亲”的心理变化，第三个问题激发学生思索“小人物”的“人生价值”。拓展课堂空间的过程，就是引着学生向文本深处进发的过程，也是促进学生多样思维进阶的过程。

（二）回归文本细读的常态

文本细读，是语文教师必做的功课，是课堂教学的压舱石。学生要习得细读之功，需方法指引，按规律操练，这离不开语文教师的先行细读。语文教师先行细读的价值体现在：深谙文本的内涵要义，把控文本的重心方向，熟悉文本的开掘策略，了解学情的概貌特征。离开了语文教师的先行细读，课堂注定是师生一同在文本外晃荡，教学就成了程式化的过场。

语文教师的文本细读，肩负两大使命：（一）对文本课堂化的深度处理；（二）对学情课堂化的深层联动。前者，要求深度认清语文教师的角色定位；后者，要求准确把握文本处理的适恰策略。

先说语文教师的角色。语文教师，是文本的深研者。比如吴伯箫的《灯笼》，反复深研，才能发现开掘文本的最大价值点是深沉的家国情怀，文本的重心落在两句话上：“真的，灯笼的缘结得太多了，记忆的网里挤着的就都是”，“唉，壮，于今灯笼又不够了。应该数火把，数探海灯，数燎原的一把烈火！”细读文本，体现教师的基本素养和扎实功力，但绝不能把细读文本当作课堂教学的独门绝技，其充其量只算打开课堂教学的第一重门。而课堂，才是语文教师安身立命之本，始终在职业生涯之中。离开了课堂的文本细读，没有根基，鲜有气象。语文教师要始终胸怀课堂，课堂学习的主体是学生。因此，语文教师是学情的深察者。《灯笼》所记事件略显散乱，所用典故隐含较深，所抒情感隐晦难懂，这对八年级的学生来说是巨大的挑战。教师只有深察学情，才能找到学生和文本联通的密径。语文教师，还是学习的引动者。课堂教学的核心要义就是引动，点燃学生思考，激发学生发现，引动学生探究；教师把学习的主动权交还给学生，不越俎代庖，而做智慧的引动者和贴心的帮扶者。比如，梳理记忆的网里和灯笼的缘与情之后，适时引发：“唉，壮，于今灯笼又不够了。”“于今”指什么时候？灯笼为什么又不够了？学生的目光便慢慢向家国情怀聚拢。

再谈文本的教学处理。文本是一块田，在其间辛劳深耕，才能等来熟稔后的芳香。语文教师在文本和学生之间来回穿梭，举重若轻，左右逢源，要靠智慧的教学处理。[8]教学处理包含两大要素：逻辑起点、课堂落点。教学处理的逻辑起点，由文本和学情共同商定，不是教师一厢情愿的随意行为，而是靠科学的依据。比如《社戏》，入选统编教材八年级下册第一单元，单元的主题词是：“本单元的课文，或表现各地风土人情，或展示传统文化习俗。我们能够从中看到一幅幅民俗风情画卷，感受到多样的生活方式和多彩的地域文化，更好地理解民俗的价值和意义。”依此，确定了单元文本的教学方向——“民风民俗”。结合八年级学生的认知特点，将本文教学的逻辑起点定为：深切感受平桥村淳朴的民风。而教学处理的课堂落点，则由教师依据逻辑起点智慧地选择，兼顾文本的出处和全貌。聚焦戏前、戏中和戏后平桥村小伙伴和大人们的种种纯朴表现，是课堂教学的不二落点。而统编教材所选的《社戏》，删去了开头“我”在北京室内剧场两次极不愉快的看戏经历，属于后文本（教材编写者加工过的文本）；前文本（原汁原味的文本）和“遥遥远哉”的十二岁看戏的经历形成鲜明对比，相较而下，平桥村露天的乡村戏才弥足珍贵，更可见淳善的民风。因此，为了深探文本的真正奥义，不妨适当关联前文本；为了帮助学生深度理解作者的创作意图，可适恰选择辅助文本。

依循学情之需，深研文本的教学“价值点”，联通各种要素，激发学生无限接近“文本意”，走进作者的情智世界，甘做默默牵线人，应是语文教师细读文本的常态。

注释：（上下滑动查看）

［1］孙绍振. 月迷津渡——古典诗词微观分析个案研究［M］. 上海：上海教育出版社，2015：61-62.

［2］陈思和. 初中语文现代文选讲［M］.上海：上海教育出版社，2020：12.

［3］赵毅衡. 重访新批评［M］. 成都：四川文艺出版社，2013:84，63.

［4］蒋兴超. 交融：情思的深度抵达——《小石潭记》文本解读［J］. 语文教学通讯，2020（4）：71-73.

［5］邹玉霞. 多角度分析对话，于对话中窥探人物——《故乡》的文本细读［J］.语文教学