

语文教材

文学类文本研究

史洁
著

THE STUDY OF LITERARY TEXTS
IN CHINESE TEXTBOOKS

山东人民出版社

全国百佳图书出版单位 国家一级出版社

山东省社会科学规划研究项目

语文教材

文学类文本研究

史洁 著

全国百佳图书出版单位 国家一级出版社
山东人民出版社

图书在版编目(CIP)数据

语文教材文学类文本研究/史杰著. —济南:山东人民出版社, 2014. 3

ISBN 978 - 7 - 209 - 08051 - 4

I. ①语… II. ①史… III. ①中小学 - 语文教学 - 教学研究 - 中国 IV. ①G633.302

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2014)第 004503 号

语文教材文学类文本研究

史 杰 著

山东出版传媒股份有限公司

山东人民出版社出版发行

社 址: 济南市经九路胜利大街 39 号 邮 编: 250001

网 址: [http:// www. sd - book. com. cn](http://www.sd-book.com.cn)

发行部: (0531) 82098027 82098028

新华书店经销

山东省东营市新华印刷厂印装

规 格 16 开(170mm × 230mm)

印 张 12.5

字 数 180 千字

版 次 2014 年 3 月第 1 版

印 次 2014 年 3 月第 1 次

ISBN 978 - 7 - 209 - 08051 - 4

定 价 35.00 元

如有质量问题, 请与印刷厂调换。(0546) 6441693

序

作为老师,为学生即将付梓的专著写序,就像给自己完成的书稿写“前言”或“后记”一样,有一种冲动之感。因为毕竟也经历了从选题到结题的研究过程,分享了写作过程中思考的亢奋和探寻的痛苦。史洁的这部书稿,是她用汗水和心血凝结而成的。我知道她投注于其中的情感智慧和付出的辛苦与烦恼,可以说,这里面的字字句句都跃动着她的生命和心灵的声息,浸透着她求知爱真、拳拳热切的学术情愫。古人有句话说,“十年磨一剑”,而 she 为这一研究项目苦磨了五六年,让我感到满意和高兴的是,她磨出来的是“有血有肉的好文章”。

史洁的这部书稿,既是对语文教材文本构成的多面探究,也是对语文教材文学类文本解读的多层透视。她对整个理论框架的营构和每个具体论题的探讨,表现出开放而阔大的视野、独到而细密的思考和创意。

首先,是对语文教材文学类文本的文化阐释,即从文化的角度阐释文学类文本教材作为特定的文化载体、文化形态和文化存在的特质,具有独到的见地和创意。如在文学类文本教材作为“文化的文本建构”的阐释中,说明了理想化的文学类文本教材“必须是一种充满生命气息的文化存在”,而且要富有“文化的意蕴和情致”,这显然是语文教材文化建构的一种新的理念;在对文学类文本教材作为“培育的文本建构”的阐释中,揭示了文学类文本教材要富有“人文关怀和文化精神、满足学生精神追求和心灵渴望”的培育特性;在对文学类文本教材作为“开放的文本建构”的阐释中,明确地指出“它的话语系统不应是囿于逻辑性的分析与归纳性的所谓‘科学性’运动方式中,而应当在多样性的张扬、召唤性的呼唤、启发性的点拨之中,是一种多重观点、多重解释的相互接触、碰撞和融合。”这也使语文教材开放性的文本建构具有了可能性和理论基础。这里提出的这种“文化建构”作为一种新的教材建设理念,就是要摒弃传统语文教材观中的消极因

素,把文学类文本教材作为特定的文化存在形态,努力拓展语文教材建设的文化新视野,探索和建立一种新的语文教材模型、一种理想化的语文教材范本。

其次,对语文教材文学类文本的构成形态分析,从文学类文本的“多层次结构”切入,进行多维性的描述和透视,有助于指导语文教材文学类文本的解读和教学实践。如叙事文本的功能层、行为层和叙述层的“三层次结构”理论,给语文教材文本解读打开了一个新的视角,拓开了一条新的路径:功能层在文本叙述中被看做是最小的叙述单位,主要指文本中的细节,每一个出现在文本中的细节都可成为功能,把它放到结构图形上又被称为网状序列;行为层又称人物层,因为行为的主体是人,但人物仅是行为的参与者。在行为层里人称并非是实际主体划分,而只能是按话语体系中的主体划分,所以,要产生意义只有进入叙述层。叙述层是叙述者和读者之间进行的一种交际行为,具有作品叙事交际功能,作品中的功能和行为之间通过叙述符号进行交际。所以,叙述层为读者打开了作品的大门,使外界的读者能窥见其内部世界。这种文本构成的三层次理论,不仅仅是一种文本解读的方法,而且它能够拓展文本解读的视野,有助于从一个新的角度来审视语文教材文学类文本的构成特点和规律。

在这个部分中,关于文学类文本的“四层次结构”的探讨,对语文教材文学类文本的解读与教学有更多的启示性意义。如从语音、文法、辞格和语体四个层面对文本构成的分析,将语音层面视为文学语言层的基本层面,包括节奏、音律两个方面:将文法层面视为文学语言在字、词、句、篇等方面的构成法则;将语体层面视为文本的文类或者体式在语言上的体现,即文本为达到特殊的表达效果而综合混用各种不同文类或者体式而呈现的语言形态。又如对文学类文本构成的形象层的分析,首先把文学形象视为语言形象,因为它是一种修辞性形象,是在语音、辞法、篇法、语体等方面呈现出的富有感染力和独特个性的鲜明画面与审美情境,语音形象、文法形象、语体形象都是语言表现的形象的不同方式。其次,文学形象属于心理形象。无论是创作和阅读,文学形象都不是自然存在的纯粹客观的形象,而是“渗透着人的知觉、想象、情感等意识心理内容的形象”,“是主观情意和客观物象相融合并通过文学文本的话语呈现出来的意象”。这种对文学类文本构成的形象层阐释,无疑给语文教材文学类文本研究提供了一条新思路。

再次,对语文教材文学类文本的“审美透视”的探讨,从审美解读的角度,提

出了“审美透视”的概念和方法,给文学类文本教材的审美解读和审美教学开辟出了一条通道。这种“审美透视”,不同于认知性解读、单一性筛选信息的实用性解读,它着重于文学类文本教材的审美分析与把握,把关切点投注于文学类文本教材构成的美学世界。“审美透视”的本质,不是把文学类文本教材作为一种认知性的阐释对象,而是把文学类文本教材看作是“审美透视”的主体构成,认为对文学类文本教材“审美透视”的过程,是审美主体通过审美情感的律动而展开的审美体验过程。同时,对文学类文本教材的“审美透视”,也是一种对话活动。任何一个文本都有许多的空白点、未定点和不确定之域,都期待着读者主体去进行创造性的填补和确定。所以,读者面对一个文本,实际上就是面对一个特定的召唤结构,解读的过程就形了解读主体与文本主体对话的活动。对文学类文本的“审美透视”,还是一种陶冶性活动。这种审美解读的陶冶性实际上就是对解读主体情感和心灵的净化与建构。所以,陶冶性是对文学类文本教材进行“审美透视”的最佳境界。此外,还有对文学类文本教材“不对称性”的审美透视方式、“空白与否定”的审美透视条件以及“召唤结构”的审美意义的生成等论述分析,无不都是从一种新的视角对文学类文本教材所做的建构性探讨。

应该说,史洁在这部书稿中,把她的“自我”潜能与个性发挥得有声有色,“自我”的生命活动开放的别显光彩。实际上,这是她的“自我”情感与理思、主体性感觉表现得最美的时候。从每章每节的字里行间,可以深切感受到她的这种情感、理思和感觉的美质。从一个青年学者做学问的角度来说,能获有如此的生命体验和主体性感受之美的人,是学术研究生活最充实的人。因为这种体验和感受之美,其实是生命获得自由的美,是个性获得解放的美,是在学术追求中最能发挥智慧而有所创造的美。

或许是因为“有感而发”,信笔写来这些文字,是为序。

曹明海

2013年10月于济南龙泉山庄

目 录

序	1
绪 论	1
第一章 语文教材文学类文本的文化阐释	19
一、从文本说开去：语文教材文学类文本基础概念的探源考察	19
(一) 结构主义和符号学的文本阐释	20
(二) 接受美学理论的文本概念	21
(三) 后殖民主义理论的文本质疑	23
(四) 现代网络技术介入的文本间性	25
二、载体、形态与存在：语文教材文学类文本的文化特质	28
(一) 作为文化载体的文学类文本教材	29
(二) 作为文化形态的文学类文本教材	31
(三) 作为特殊文化存在的文学类文本教材	33
三、理想化的教材：语文教材文学类文本的文化建构	38
(一) 文化建构的文本品质	38
(二) 三维空间：基于文化建构的理想化的教材模型	45
第二章 语文教材文学类文本的构成形态	50
一、文学类文本的多层次结构	50
(一) 文学文本层次结构理论的简要梳理	51
(二) 文学类文本的四层次结构	53

(三) 文学类文本多层次结构的教学要求	63
二、文学类文本的开放性结构	66
(一) 从作者的作品到读者的文本	66
(二) 从文本的主体性到文本的交互性	69
三、文学类文本的“非线性结构”	73
(一) 非线性的文本结构对传统文本线性结构的超越	74
(二) 非线性的文本结构对读者地位的提升	75
(三) 非线性的文本结构形成的话语空间	76
第三章 语文教材文学类文本的审美透视	81
一、语文教材文学类文本审美透视的特征	82
(一) 作为体验活动的审美透视	83
(二) 作为对话活动的审美透视	86
(三) 作为陶冶活动的审美透视	88
(四) 作为建构活动的审美透视	90
二、语文教材文学类文本审美透视的生成	92
(一) 不对称性：审美透视的交流方式	93
(二) 空白和否定：审美透视的交流条件	95
(三) 召唤结构：审美透视的意义生成	100
三、语文教材文学类文本审美透视的策略	101
(一) 审美透视的过程	101
(二) 审美透视的策略	107
第四章 语文教材文学类文本细读探究	112
一、语文教材文学类文本细读理论探源	112
二、语文教材文学类文本细读的内涵和特征	118
(一) 语文教材文学类文本细读的内涵	118
(二) 语文教材文学类文本细读的特征	120
三、语文教材文学类文本细读的基本策略	125
(一) 研究文本，选择细读切入点	126

(二) 依据学情, 采取适当的教学方法	129
第五章 语文教材文学类文本资源的发掘	135
一、语文教材文学类文本资源发掘的意义	135
(一) 什么是文本资源	135
(二) 文本资源发掘的意义	138
二、语文教材文学类文本资源构成的类型	142
(一) 文学类文本呈现方式分类	143
(二) 文学类文本资源的审美层次分类	148
(三) “审美资源三层次” 的实践举例	151
三、语文教材文学类文本资源的发掘维度	157
(一) 文学类文本资源发掘维度的理论支撑	157
(二) 文学类文本资源发掘的三个维度	158
四、语文教材文学类文本资源的发掘策略	167
(一) 设计发掘策略所遵循的基本原则	167
(二) 落实发掘策略所经由的基本路径	173
参考文献	180
后 记	191

绪 论

一、研究缘起

文本是语文教育的核心要素,是生成语文教学内容、开展言语实践、提升语文素养不可或缺的载体,任何忽视文本的教育和教学行为都会导致言语实践活动的无效或低效。2011年版《全日制义务教育语文课程标准》(以下简称《义务教育语文课程标准》)在教学建议中特别指出,教师应认真钻研教材,正确理解教材、把握教材内容,创造性地使用教材。^①在实验版的基础上,在“创造性地使用教材”之外特意增加了“正确理解教材、把握教材内容”的教学建议。这里,教材就是教育教学意义上的文本。这是新的课程标准对课程改革过程中忽视文本自身意义要求的矫正。在语文教育实施过程中,如何把握文本的特征,体现文本在提升语文素养、促进生命发展中的作用,并非易事。这是因为,无论是作为文学意义上的文本,还是教学意义上的文本,都是处于争议、冲突中的概念。因而,澄清模糊认识,梳理文本研究的脉络,建构语文教育文本学,开辟语文课程改革的文本学路向,越来越成为一项迫切的任务。

(一) 研究转向:从教学方法到教学内容

从近十年的语文教育研究来看,研究的重点已经日益从教的技术、技艺、方法问题,转向了教什么、学什么的问题。在本轮课程改革的初期,最为常见的是围绕教师教育理念开展研究,引导教师形成以学生为主体的教学理念、建构一种教学模式、寻求一种教学方法。但是,语文教学毕竟不能成为一种教学技能的展

^① 教育部制订:《全日制义务教育语文课程标准》(2011年版),北京师范大学出版社2011年版,第19页。

示,好的教学方法与教学策略对于提升学生的语文学习效果有效,但有限。所有的语文教学技巧、教学技能或教学策略,必须建立在对所教内容正确、深刻的把握上。所以,随着课程改革的深入,语文教学研究更多地转向了教什么的问题,语文课程与教学论研究的重点转向了教学内容。语文教学内容究竟如何确定?王荣生先生从定篇、例文、样本、用件四个类型对语文教材的选文内容进行了新的界定。他还具体分析了这四类的内涵:定篇,即指教学中学习经典文本中的意义;例文,就是供学习的例子,例子强调更多地呈现诗文和诗文读写知识;样本,在于学习“读写现场”中形成的读写的技能和方法;用件,就是学习选文所提供的知识材料,也就是“用”选文中的信息材料。^①从中不难看出,教学内容的选择与确定一刻也离不开文本,离不开教材。无论是学习文本内在的意蕴、承载的信息,还是把文本作为读写技能、方法的范例,它都是作为语文教学内容的重要资源而存在的。既然语文教育研究的重点已经从教育理念、教育方法转向教的内容、学的内容,那么,文本作为教学内容的载体、作为推进课程改革的重要维度,应当得到重视,也应当取得研究的突破。

(二) 实践困惑:“教文本”还是“用文本教”

教学内容与文本内容是一种什么样的关系?文本即是教学内容,还是文本只是教学内容的载体?这个问题也并非不证自明。最突出的一个表现就是,“教文本(教材)”与“用文本(教材)教”的关系在课程改革不断深入的今天似乎就成了一个绕不过去的问题。教文本,意味着教学中的师生把文本作为教学的本体或目标,文本的权威性得到了体现;而“用文本教”意味着教学中师生主体地位的提升,文本不过是达成教学目的的一个工具,一个手段,用这样一个教材或那样一个教材,用教材或者不用教材,都不会对教学效果产生太大的影响。这实际上是一个思维方式问题,我们可以把这样的思维方式称为二元对立的、机械的思维方式。目前,“用教材教”的说法更为盛行,似乎成为语文教学界的流行语。在教学实践中,教师往往把“用教材教”“用文本教”等同于“创造性地使用教材、使用文本”,作为教学智慧的体现。但是,

^① 王荣生:《新课标与“语文教学内容”》,广西教育出版社2004年版,第152页。

一旦把文本或教材看作了一种工具或者手段，它在教学中的地位就难以得到保证。所以，在语文教学实践中，文本不过成为了引起某个话题的由头，使文本的多元解读成为了近乎滑稽的“戏说”，这也就淡化了文本或教材在教学中的应有作用。但回到“教教材”似乎又回到了课改前的老路，回到了以教材、文本为权威，以教材、文本为中心的那种传统的教学道路，一种追求绝对化、普适性的科学—实证主义思维方式就会再次桎梏语文教育教学的生命力、创造力。曹明海先生在《教材文本资源与教学内容确定》^①一文中提出了教材文本的概念，指出“用教材文本教”与“教教材文本”不是非此即彼、二元对立的，而是辩证统一关系，在强调“用教材教”的教学智慧的同时，不可忽视教材文本作为教学内容资源的重要性，并运用文本层次理论分析了确定教学内容的策略。在语文实践中，如何更深入地发挥文本学对语文教育教学实践的指导作用，更好地促进教师的专业化成长，应当是一个新的课题。

（三）话语冲突：文本研究思维方式的偏差

语文教学文本观的形成，主要是受到文本理论研究中思维方式的影响。我们以什么样的眼光看待文本，看待教材，看待语文知识，源于我们具有什么样的思维方式。比如教学认识论的观点即是因为我们具有一种追求主客相符的实证主义、本质主义思维方式，在这样一种思维方式的支配下，文本因其作为知识的载体而具有了客观性、永恒性、权威性，而教学就是引导学生认识存在于文本中的普遍意义或永恒观点，追求文本中的“真理”或某个终级结论就会成为师生乐此不疲的教学行为。这样的思维方式，显然不符合作为传承人文知识、建构精神世界的语文教育的特点，因而探求文本开放性特点、寻求多元化解读模式的思维方式支配了我们对教学文本的理解。但是，如果把文本看作一个没有内核、仅仅是可以层层剥开的能指片断而最终并不能寻找到某个中心所指的“洋葱”，那么如何才能获得一个有效的解读，什么样的教学行为才能达成彼此的视域融合，又成为了一个问题。同样，后一种思维方式，已经陷入了没有中心、不要本质、反对统一的相对主义泥淖之中，差异、特殊、多元、相

^① 曹明海、赵宏亮：《教材文本资源与教学内容确定》，《语文建设》2008年第10期。

对代表了这一思维方式的主张，以至费什、德里达等人看来，“文本里有什么”呢，除了读者的感受、体验以及意义的异延？实际上，绝对主义、实证主义、本质主义与相对主义、虚无主义、多元主义的论争，已经不是文本观的问题，而是一种对于世界、对于人生、对于价值的认识。作为语文教育来说，文本是否可以得到共同的理解，经典能否成为全人类共同的精神家园，人与人围绕文本意义的对话能否达成视域融合的问题都有待进一步研究。因而对语文教学文本的理解必须改换一种思维方式，这种思维方式不追求绝对、普遍，但可以达成人与人交往的公共性、协商性和对话性，不应走向相对和虚无，但能够尊重每一个人的个别性、差异性和特殊性。

（四）文学观念：语文教育研究应当强化的核心

文学类文本的概念，出自语文课程标准对教材文本的划分，即理论类文本、实用类文本和文学类文本的划分。其中，文学类文本是语文教材中最能体现学科特点的文本，对于“学会运用祖国语言文字进行交流沟通，吸收古今中外优秀文化，提高思想文化修养，促进自身精神成长”具有极其重要的作用，是激发、培养学生的想象力、创造力，发展学生的语言能力、思维能力、感受和理解能力，强化学生的审美体验、情感陶冶，培养学生感受、理解、欣赏和评价能力所不可替代的载体。但是，今天的文学类文本教学，无论教学内容还是教学形式都不同程度地存在问题与不足。从某种程度上说，本来可以激发学生想象力和创造潜能的文学类文本，由于教学内容选择不当或者教学形式的刻板，几乎沦为了压抑学生个性和心灵自由、束缚学生思维和想象的枷锁。实际上，作为能够充分体现语文教育人文内涵与实践特性的文学类文本，最根本、最核心的东西是它的“文学性”，亦即使一个文本成为文学类文本的标志性特征，比如内指性语言、想象空间、“审美形式”规范等都是将文学类文本区分开理论类文本、实用类文本的根本特征。如果忽视了文学类文本的“文学性”，我们的文学教育同思想政治教育、哲学教育、历史教育、地理教育等又有什么区别呢？因而，对待文学类文本的态度影响着教师的教学观念，也影响着学生的学习效果。当前，随着课程改革的深入，如何运用关于文学类文本的理论来服务于当前的语文教学，真正让语文教材中的文学类文本成为学生精神的滋养，成为提升思维、想象能力的重要平

台,更是具有重要的理论价值和现实指导意义。

关于教材文本、文学类文本的问题,并不单纯是教材自身、文本自身的问题,而关系到语文教育范式与哲学根基。所以,把文本理论作为研究语文教育问题的重要维度,以文本理论的最新成果看待语文教材、教材中的文学类文本,探讨语文教材中文学类文本的特点及其在教育教学中的作用,避免语文教学中思维模式偏差,从而建构符合人文学科思维方式、人文教育特点和母语教育规律的语文教育范式,其意义和作用是不言而喻的。

二、研究现状

作为教学文本的文学类文本研究,需要把握教学文本、教材文本、文学文本几个概念之间的关系。教学文本包括教材文本,教材文本是教学文本的组成部分,是教学文本的属概念,文学文本在外延上是与教材文本、教学文本本来相交叉的概念,但是,在此我们所面对的文学文本,是侧重从教学意义上来谈,作为教材的重要组成部分的文本,是作为教材的教学文本,因而是从属于教学文本、教材文本的属概念。因而,关于作为教学文本、教材文本的文学文本的研究成果,需要从文学文本、教学文本以及作为教学文本的文学文本等方面进行综述。

(一) 西方文学文本理论研究

文本学是研究文学作品生成方式与存在形态的学问,也是创作学、阅读学、欣赏学和批评学等学科的基础和出发点,但关于文本的认识却没有一个统一的意见,当然也不存在专门研究文本的一门学问。关于文本的认识一直散见于古今中外的文论著作中。20世纪初,以俄国形式主义、英美新批评派提出关于文学作品自身问题的研究,使文本学逐渐活跃起来。

20世纪20年代,俄国形式主义认为,文学研究的重点应该是文学作品本身,应该摒弃文本与作者、现实的关系,重点研究文本的文学性。^①他们认为,

^① [俄]维克托·什克洛夫斯基:《俄国形式主义文论学》,方珊等译,生活·读书·新知三联书店1989年版。

文学是一个独立有序的自足体，文学艺术作为客体是独立于创造者和欣赏者之外的，它也是独立于政治、道德和宗教等各种意识形态及上层建筑的，甚至还独立于社会生活。形式主义流派要深入到文学系统内部去研究文学的形式和结构，即研究文学的构成规律和秩序化原则。形式的演变并非是为了适应新内容，而是由于旧形式已失去艺术性，已不能唤起人们对它的新鲜感知了，那么这时的形式的变革就是不可避免的了。在他们看来，构成文本的材料不是形象，也不是激情，而是词；他们要研究的就是，词通过怎样的艺术手法而获得了艺术意义和审美功能。这种以文学作品为研究对象，追究文学本身的内在规律和结构，探索文学内部特有的构造过程、构成元素和创作手法，成为形式主义文本论的重要思潮。在上一个世纪，自20年代至70年代，英美新批评派同样表现出对文学作品本身的关注，这种关注集中反映在对“文本本身”以及“书本上的文字”的迷恋，把文学作品看作人文精神的偶像以对抗20世纪的文化荒蛮主义，对文本进行“客观的”“科学的”“毫无功利计较”的批评等方面。^①

但是，苏联著名文艺学家、文艺理论家米哈伊尔·米哈伊洛维奇·巴赫金（Бахтин, Михаил Михайлович）对形式主义文论表示了不满。他指出，对文学作品的形式研究方法由来已久，但是形式方法一旦转变为形式主义，便成为一种“形式主义世界观”，形成了“对文学作品本体的盲目崇拜”，却把创作者、观赏者排斥于研究之外。^② 巴赫金把文本界定为人文思维的根本对象，如果宽泛地理解文本，那么文本就是“对感受的感受，是关于说话的说话，是论文本的文本”。文本在人文思想领域，具体表现为“表述”，这是某个人的不可重复的思想的表达，表达的个人性、意向性、应答性、对话性等等都显示了文本的特性。文本总是会有两个主体，一个说话人，一个应答者，两者相互之间的动态的复杂关系，评价、应答、反驳，这是两个文本的交锋，一个是现成的文本，一个是创作出来的应答性的文本，因而也是两个主体、两个作者之间

① [英]拉曼·塞尔登等：《当代文学理论导读》，刘象愚译，北京大学出版社2006年版，第17页。

② 见《巴赫金全集》（第一卷），晓河、贾泽林等译，河北教育出版社1998年版，第203、209页。

的交锋。文本作为表述，显示了其潜在的双声性。文本作为表述，其双声性、应答性、对话性都产生于交往之中。表述的根本目的在于理解与阐释。理解包含两个意识、两个主体，两个意识、主体各自独立而处于相互对话地位，因此理解任何时候都具有应答性，它孕育着对话，理解作品理解作者，意味着看到他人，听到他人声音，在交往中使他人成为说者。

巴赫金强调文本中的复调、双声语，打破了文本自足的、封闭的空间，也就预示了文本的开放性与不稳定性，这在法国著名文艺理论家罗兰·巴特（Roland Barthes）那里得到了进一步的发挥。罗兰·巴特提示了独到的关于“文本”的分析方法——结构主义。^① 解释一篇文本，并不是赋予它一种（或多或少确定的，或多或少自由的）意思，相反，却是评价它是由何种多元性构成的。在他看来，文本是能指的银河系，而不是所指的结构；它无开头而言，它是可换向的；我们可以从许多入口进入文本，而没有一个入口可以断言是主要的；它所调用的编码无穷无尽，但均难以确定（其意思从不只依赖一种决定原则，甚至是靠偶然性）；意思系统可以从这种绝对多元的文本中获得。当然，文本作为一个开放结构，存在不同文本之间的对话。这在法国著名符号学家、精神分析学家朱丽娅·克里斯蒂娃（Julia Kristeva）那里就是“互文本”。她认为，文本是一种生产力，文本与其所处的语言关系是一种破坏—建立型再分配关系，人们可以更多地通过逻辑类型和数学手段而非纯粹的语言学手段来解读文本；文本是许多文本的排列与置换，具有一种文本间性：在一部文本的空间里，取自其他文本的若干陈述文互相交汇与中和。

当结构主义诗学切断了文本与作者的关联，也就开辟了一条通向读者理解的路子。美国著名学者乔纳森·卡勒（Jonathan D. Culler）说：“诗学的真正对象不是作品本身，而是它的可理解性。人们必须尝试解释，作品怎么样能被理解；必须建立能够使读者理解作品的内在知识和形成规范。”^② 我们可以把这视为读者导向的文本理论。德国哲学家汉斯－格奥尔格·伽达默尔（Hans－

① 《罗兰·巴特随笔选》，怀宇译，百花文艺出版社2005年版。

② [英]拉曼·塞尔登：《当代文学理论导读》，刘象愚译，北京大学出版社2006年版，第93页。

Georg Gadamer) 的文本概念就是建立在解释学基础之上的。在他看来,文本存在于读者的理解与解释之中,但是文本并未因此而消解了它自身的意义,文学文本在我们理解它们的过程中不会消失,而是在用标准的要求面对我们的理解,它们靠自身实现文本真正的意义。但是文本的意义,却不是固定的,而是随着读者理解的境域而不断地发生变化,即文本与读者之间发生一种视域的融合。法国哲学家保罗·利科(Paul Ricoeur)认为,把文字固定下来的任何言语形式都叫做文本。文本与读者之间存在间距,读者必须在当下情境中激活文本,按利科的话来说,就是“在一种新的境遇下可以‘重建语境’”。

接受美学的文本论则走得更远。德国美学家、文学批评家、接受美学创始人沃尔夫冈·伊瑟尔(Wolfgang Iser)在《文学文本的召唤结构》中指出,文学作品唯有通过阅读活动才能获得生命力,意义是作品和读者相互作用的产物,而不是隐藏在作品之中等待批评家去发现的东西。在他看来,文本存在一种“召唤结构”,即文本以其意义不确定性和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力。德国文艺理论家、美学家,接受美学的主要创立者和代表之一的汉斯·罗伯特·尧斯(Hans Robert Jauss),其《接受美学与接受理论》是文论研究从文本中心转向读者中心的标志。尧斯说:“文学史就是文学作品的消费史,即消费主体的历史”,读者或读者的主观意识在接受美学的研究中处于主导的决定性的地位。从接受美学至费什的“情感文体学”,文本不是某个客观存在物,不是价值和意义的贮存库,它驱使着读者的行动,而所谓文本的意义不过是发生读者阅读过程中的事件。当发展至解构主义,文本已经再也不存在什么稳固的结构,文本中的文字符号永远处于延宕之中,最终文本论走向了相对主义、多元主义,以至虚无主义。

应当说,西方文本学研究的总体趋向是从文本自足论、中心论走向读者主导论、读者中心论,文本呈现为一个开放的结构,一个具有多元化解读的空间,一个发生在读者头脑中的事件。当然文本的开放性不应演变为脱离自身制约的虚幻性,它在对读者理解情境的开放过程中,还具有文本意图的控制力。因而在文本学研究过程中,不少的学者已经在关注文本诠释与过度诠释问题,正如艾柯所说,文本既是一种能够不断向外“播种”诠释的机器,但同时“文