

Wenxue Ketang Shenmeilun

文学课堂审美论

叶继奋 / 著



ZHEJIANG UNIVERSITY PRESS

浙江大学出版社



CB27.201602

文学课堂审美论

叶继奋 / 著



ZHEJIANG UNIVERSITY PRESS
浙江大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

文学课堂审美论 / 叶继奋著. —杭州:浙江大学出版社, 2016. 11

ISBN 978-7-308-16425-2

I. ①文… II. ①叶… III. ①文学美学 IV. ①I01

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2016)第 280054 号

文学课堂审美论

叶继奋 著

策 划 吴伟伟 weiweiwu@zju. edu. cn

责任编辑 杨利军

文字编辑 王建英

责任校对 丁沛岚 张振华

封面设计 春天书装

出版发行 浙江大学出版社

(杭州市天目山路 148 号 邮政编码 310007)

(网址: <http://www.zjupress.com>)

排 版 浙江时代出版服务有限公司

印 刷 杭州日报报业集团盛元印务有限公司

开 本 710mm×1000mm 1/16

印 张 24. 25

字 数 422 千

版 印 次 2016 年 11 月第 1 版 2016 年 11 月第 1 次印刷

书 号 ISBN 978-7-308-16425-2

定 价 68.00 元

版权所有 翻印必究 印装差错 负责调换

浙江大学出版社发行中心联系方式 (0571)88925591; <http://zjdxcsb.tmall.com>

目 录

绪 论	(1)
第一章 审美主体:文学课的根基与归宿	(18)
第一节 审美主体:追溯与思辨	(19)
第二节 审美主体:界说与特征	(26)
第三节 审美主体:生态与前景	(33)
第二章 审美体验:从心灵到能力的必由之路	(45)
第一节 “五步法”教学模式与文学课堂审美	(47)
第二节 审美体验:审美能力形成的关键环节	(55)
第三节 审美体验之达成:过程与方法	(67)
第三章 审美理解:多重对话中的意义阐释	(98)
第一节 意义的摄取:审美意义的主导性	(101)
第二节 意义的探索:阐释的自由与限制	(114)
第三节 意义的空间:从封闭走向开放	(129)
第四章 审美能力:了解作为门径的文体形式(上)	(155)
第一节 语文教材史视阈中的文体意识	(158)
第二节 “课标”与“评价”维度的理性审视	(169)

第三节 学科反思:意识强化与知识更新	(176)
第五章 审美能力:了解作为门径的文体形式(中)	(183)
第一节 诗歌:意象世界的诗性濡染与想象自由	(183)
第二节 散文:日常生活的审美发现与个性表达	(193)
第三节 戏剧:虚拟剧场的角色体验与艺术实践	(207)
第六章 审美能力:了解作为门径的文体形式(下)	(215)
第一节 小说:从叙事视角“看见”更多	(215)
第二节 小说:还原到“人”本身	(232)
第三节 各类文体经典作品精读赏析	(239)
第七章 审美能力:破译作为媒介的语言密码	(271)
第一节 语文学科发展史视阈中的文学语言	(271)
第二节 语言多层次的创意新变与话语蕴藉	(279)
第三节 诗歌色彩词的辩证运用与情愫蕴含	(303)
第八章 审美超越:“审美带有令人解放的性质”	(311)
第一节 文学审美教育的心理机制与学科优势	(312)
第二节 文学课堂:多维度和谐统一的审美实体	(326)
第三节 在人与世界的审美把握中形塑健全人格	(341)
参考文献	(367)
索 引	(377)
后 记	(378)

绪 论

—

一个学科历经百年,理应彰显安详稳健之风范。如果它仍处于众声喧哗、骚动不安之中,除了显露它自身的晚熟之外,也证明了它的机体尚且年轻:始终保持着对内部运行系统协调与否的敏感,以及对来自外部干扰的抵触。喧嚣,是它追求和谐强健的生命吁求。

1904年1月《奏定学堂章程》颁布,将“中国文学”、“中国文字”课程镌刻在中国教育史界碑上,拉开了学科现代化序幕,此后“国文”、“国语”成为学科的正式名称。新中国成立以后,将新建的学科定名为“语文”。百余年间,语文学科先后经历了“文、白之争”、“文、道之争”、“语、文之争”、“汉语、文学分科实验”、“标准化评价体系”以及世纪之交以人文精神为标志的“语文教育大讨论”,波澜起伏,蔚为大观。

21世纪初,《全日制义务教育语文课程标准(实验稿)》将语文课程性质界定为“工具性与人文性的统一”^①,并体现在“课程目标”中。但“课改”以来出现的诸多矛盾引起越来越多同仁的忧虑和深思。如各版新教材的编排体例彰显“人文主题”而相对淡化知识体系和文体特征,以突出课程的人文性,表现了知识良知对一个时代人文价值普遍失落的忧患意识。但由于学科评价机制与传统观念的惯性掣肘,在教学实施过程中,“人文”并未真正回归于

^① 《全日制义务教育语文课程标准(实验稿)》,北京师范大学出版社2001年版。附注:2011年版同。

“人”，很多时候变相为道德说教。提倡“多元解读”旨在培养学生的主体意识和创新思维，但由于对文本阐释缺乏专业的把握能力，反而造成“过度阐释”。由于“工具性”与“人文性”关系有失平衡，导致两者功能也未能互相渗透及有效转换。相反，在某种程度上使语文学科因失去自身的本质属性而逐渐边缘化。

有的研究者认为当今语文教育亟须“祛魅”，其主要症状可概括为“高”、“大”、“全”。所谓“高”，即定位高，“语文课堂变成教堂，语文教学变成玄学。人文教育、道德教育成为语文课‘必需’的要素”。所谓“大”，即几乎没有边界，“语文的外延就是生活”。所谓“全”，即囊括人文领域之全部，“语文课程内容从教学目标、内容一下子网罗和包含社会生活的几乎所有方面——语言、文学、文化、人文、道德、生命、社会、自然等，几乎是全方位、全天候”。“鉴于现实的混乱，有必要建立‘底线思维’的理念，以通整各类语文价值观。语文教育必须走下‘神坛’，回归知识、能力、素养，回归语言本身。”^①

有的研究者在课程历史的纵向比较中指出：“2003年《课标》只是列举实践性、过程性、情感性目标，没有学什么的知识目标。”由于“课标”对于“学什么”的知识目标的缺失，“形成了一个‘短板’，影响了语文教学质量的提高”^②。具体表现在：“语文课程标准成了唯一没有‘内容目标’的课程标准，语文教科书成了以‘道德主题’为组元的教科书，教学过程被演绎成了道德话题的大讨论，语文考试变成了没有知识含量的‘写感觉’。”^③其忧患之思溢于言表。

有的研究者在总结“语文课的专业性是如何被掏空的”原因时，把“人文精神强势介入”、“教化主义的膨胀”和“文学思路的扩张”归为三大主因，或称“三股力量”。其一，“文学思路的扩张”直接导致“语文课快变成文学的‘殖民地’”。其理由是：“语文与文学显然不是一回事，它们观察文学作品的角度和视阈是不同的。语文是中小学的一门课程，文学则是一门艺术。”在此，“二元对立”的简单思维显而易见。其次，文学导致语文课“非理性思潮

① 严华银：《“祛魅”：当下中国语文教育的第一要务》，《中学语文教学》2015年第1期。

② 靳健：《中国语文教育发展史论——中西文化对话视野的国学学习哲学》，高等教育出版社2014年版，第234页。

③ 靳健：《中国语文教育发展史论——中西文化对话视野的国学学习哲学·前言》，高等教育出版社2014年版，第9页。

的泛滥”,其中包括“个性化解读”、“诗意”、“感性”、“整体感知”、“想象”等。^①这些都反映出研究者对当下语文教育领域诸多问题的重度焦虑。

2012年11月,《聚龙宣言》倡议“教师要真讲、学生要真学、评价者要真评,在本真语文的旗帜下,教真语文,教实语文,教好语文”。至此,一场以“真语文”为口号的大讨论活动正式启动。有的研究者把这次讨论视作语文课程的“语用学转向”。

20世纪50年代中期“语言”与“文学”的分科教学问题,在21世纪关于“真语文”的讨论中又一次被重提,不过在不同语境下情况有所不同。鉴于对当下“实然的语文课程是个大杂烩”的基本评价,有的研究者就“应然的语文课程”为题,以1904年《奏定学堂章程》中“中国文字”、“中国文学”学科名称含义为依据,认为“彼时‘文学’指‘文章’,并不是现在审美形态的狭义的‘文学’(纯文学),所以,‘中国文字’和‘中国文章’是以语言文字的理解和一般运用为主要学习任务的语文学的真源头。概言之,语文=口头语言+(文字+文章)”。此外,鉴于《奏定学堂章程》中所设的“读经讲经”课在民国时期已经被废,一些经典文章编入国文教材,五四文学革命中白话文学作品大量选入教材,使得语文课程呈现“向古代大一统教育格局的回流”,新中国成立后,语文课内容的庞杂又“造成课程面貌的模糊,教学乱象一直无法消除”等问题,因此要深化母语课程改革,“就应在中学国文课程的大框架下寻求实现以实用语言提高为其旨的语文课和以诗意启蒙为其旨的文学课的分科教学”。语文课程的百年变迁史可简单列为三种格局:“国语文——语文——国语文”,处在末端的“国语文”分别对应“语文”、“文学”、“国学”三门课程。^②在关于语文教材的讨论中,上述观点得到了呼应:“理想的中学语文教材,由两部分组成:语言运用与经典阅读。可以分编合册,成一本书;可以分编成两本书;也可以把文言独立出来,编成三本书。”^③

有的研究者将语文当下现状概括为四种现象:“先分教学之风愈演愈烈”;“文学教育正在渐行渐远”;“文言文教学的畸轻畸重”;“选修的必修化越陷越深”。其中,文学教育始终摇摆在人文与工具之间,缺乏应有的定力。在经过一段强化人文、遑论语言的“非语文”化之后,“现在的语文教学又过

① 王晓春:《语文课如何是好》,中国轻工业出版社2010年版,第19—33页。

② 张毅:《“真语文”之我见——兼与林忠港、潘新和先生商榷》,《语文教学通讯》2014年第13期。

③ 顾振彪:《理想的中学语文教材:语言运用+经典阅读》,《中学语文教学》2015年第6期。

于注重对语言的琐碎分析,肢解文意,本来文质兼美的课文变成了冷冰冰的技术性分析,文学教育正在渐行渐远”^①。

只要冷静观察就不难发现:21世纪语文教改以来呈现的纷纭现象,问题几乎都出在文学教育领域。正如有的学者所形象比喻的,“如果说语文教学出现了严重塌方,那么文学教育就是重灾区”^②。语文学科建设既需要人文情怀,也需要科学理性。在某种情况下,科学理性显得尤为重要。从科学理性出发,就需要去除“泛语文”观念,对语文课程中不容忽视的文学教育给予高度重视。

对这一时期纷繁复杂的现象稍加梳理,便可发现问题的症结在于没有理顺四组关系:“人文”与“工具”、“德育”与“美育”、“语言”与“文学”、文学的“内容”与“形式”。而其中之四表现为:文学教育专业特征模糊,学科知识含量稀薄。与前三者相比,它虽然相对处于“微观”范围,但却是问题的关键所在。对于前三者,我们的思考理路往往互相排斥,甚至简单到“二元对立”。对于后者,则表现为对学科专业建设用心着力不足,缺乏沉潜其中的定力和宁静超脱的境界。

“课程标准”将“人文性”与“工具性”定为语文课程的双重属性,从而形成了“新语文观”。但由于没有从根本上厘定“工具性”和“人文性”两者的关系,在教学理念和实际操作层面出现了诸多问题。当年“语文教育大讨论”的发起者在《反思新语文观》一文中认为:新语文观念与工具主义共同的问题就在于“二分法思维模式”。工具主义强调知识的抽象化,它建立了一套从语法、修辞到篇章、作文等内容的知识系统,外在于作品和语言具体情境,强调“怎么说”、“如何写”。与此相反,“新语文观”强调“写什么”,却把必要的工具性知识抛到一边。两者都造成了文学形式与内容分离。其表现在阅读教学上,则“教师的文本解读,多习惯于思想内容的解说和发挥,至于如何从文本语言形式中发现和领会思想感情,往往缺少办法,结果是肤浅与泛漫并存”^③。作文教学中也存在同类问题,缺乏对文章内容与形式的辩证把握。“当我们试图去把握文章的形式的时候,内容不是外在地,而是内化在形式之中的。同样,只有与‘写什么’紧密联系起来,‘如何写’这个问题才是有意义的。”但是,“新语文观”并没有为“二分法”造成的困境找到出路。“而如果

① 冯为民:《语文教学的迷茫与混沌》,《高中语文教与学》2014年第1期。

② 冯为民:《语文教学的迷茫与混沌》,《高中语文教与学》2014年第1期。

③ 陈日亮:《当前语文课改三个重要教研话题》,《课程·教材·教法》2014年第9期。

要使这场语文改革不半途而废,那就应该彻底改变“二分法”的模式,这就需要我们重新思考语文知识、语法教学等最基本的问题。在这个基础上,寻找到语言文字与精神文化的结合点。”^①这一观点得到了同仁响应:“在文学的情感教育中,语言的、知识技巧性的问题,始终是这一教育的抓手和切入点。”语文教学的重大失误,“就是把对内容的理解和写作技巧的赏析机械割裂开来,没有充分展开‘结构辩证法’这样一种将技巧和内容结合起来的思考模式”^②。

回顾历次论争,“语言”与“文学”二元对立思维明显可见。在一些人的逻辑演绎系统中,以文学“非理性”为逻辑大前提,以此推导,则文学无科学规律,文学“非语文”,以至于文学等于“无用”。在课堂教学、考试评价等环节中,文学为什么未能引起传授者与接受者应有的重视?其根本原因就在于文学课堂“玩虚的”,即文学教育未能给予其培养对象应有的学科所得——具有一定质量的“知识”与“能力”。这是文学教育屡遭指责甚而轻视的原因所在。然而,问题往往需要从反面去观察。如果文学教育切实地从学科的知识含量与能力培养的根本点着力出发,体现出文学专业的不可替代性,那么,事物就会朝着相反的方向发展。如果文学课堂教学吸收上位学术领域的最新成果,将此作为学科的教学资源,并由此生产学科新知识,掌握将知识传授到教学对象的途径与方法,将彻底改变课堂教学的陈旧面貌,全新书写文学教育新篇章。

二

综上所述,我们认为要切实把握文学教育的基本规律,首先应该确定文学教育的逻辑起点。即通过各专业间的横向比较排除其共同点,摄取语文教学鲜明的学科特征。作为语文学科重要的也是相对独立的一个组成部分,文学教育有专属于自己的内部规律,其独特之处在于:由文学的审美性质决定,“审美”,是文学课堂之魂。“课程标准”指出:“文学艺术的鉴赏和创作是重要的审美活动”,“语文具有重要的审美教育功能,高中语文课程应关注学生情感的发展,让学生受到美的熏陶,培养自觉的审美意识和高尚的审美情趣,培养审美感知和审美创造的能力”。“课程标准”将审美教育提到人的全面发展的高度,认为“审美教育有助于促进人的知、意、情全面发展”,将

① 薛毅:《反思新语文观》,见詹丹:《语文教学的批评与反批评》,商务印书馆2010年版,第39—40页。

② 詹丹:《语文教学的批评与反批评》,商务印书馆2010年版,第9页。

语文应用能力、审美能力与探究能力作为高中生语文素养的整体构成,强调应“注重于语文应用、审美与探究能力的培养,促进学生均衡而有个性地发展”。^①“课程标准”还将“应用性目标、审美性目标、探究性目标”三者作为体现课程性质的要素,并共同构成语文课程的整体目标。“课程标准”有关语文学科目标、文学鉴赏和创作活动性质的界定以及文学教育在语文学科中的功能与任务的阐述,为文学课堂的教学和研究指明了方向。与单纯的技术与手艺不同,“审美能力”并不属于某一特殊器官,它是在充分调动感知、想象、情感、理解等各种心理因素,对审美对象的内容与形式进行充分体认的基础上形成的一种特殊能力。“审美能力”的形成,既需要言语积累与实践,也有赖于反复的审美体验对心理结构的“同形作用”^②。“审美”,既是“工具性”与“人文性”圆融一体的关键所在,也是文学“点化”的神秘之处,是年轻的莘莘学子由知识通往心灵、由课堂走向大千世界的通途。因此,它必然成为文学课堂教学的重要任务。

基于对文学教育规律的本质认识,本书以“审美”为核心,搭建了“文学课堂审美”的研究框架,其中包括审美心理规律、文学阐释系统、文学知识与文学鉴赏能力、文学教育的终极目标等各项要义。全书力图呈现一个内在逻辑关联紧密的完整结构:以开展文学课堂审美活动不可或缺的“审美主体”作为立论基础,由此自然延伸出与文学课堂审美活动紧密相关的几项要素:审美主体的“审美心理”与文本的“阐释系统”,以及“审美主体”参与课堂审美活动必需的由“文体”、“语言”基础理论所支撑并在审美实践中不断增强的审美能力。末章以“审美超越”与篇首“审美主体”相呼应,始终如一地体现“文学课堂审美”的终极指向。

本书的学术追求在于:不作宏阔宽泛的空洞议论,也不拘泥于教学策略拟订与教学案例分析,而是执着于整体构架的基础上,着力揭示各部分的内部特征与规律,观察分析其在文学课堂审美实践中的运作形态。在研究思路上,大体按“过去、当下、未来”的时间维度构架章节内容。对遗留于语文教育史上的诸多学术问题,逐一进行了回顾、辨析与反思,其中包括“学习主体”与“审美主体”、“五步法教学模式”、“通过什么,反映了什么……”的阐释系统、语文课程中长期通用的自行其是的“文体”概念、“语言专门化”等。本

① 中华人民共和国教育部:《普通高中语文课程标准(实验)》,人民教育出版社2003年版,第1—2页。

② 滕守尧:《审美心理描述》,四川人民出版社1998年版,第90页。

书试图在学理精神烛照下,对留存于今的历史遗迹以及表象之后的隐在问题,回答一个“为什么”。

“合规律性与合目的性的统一”是在借鉴康德美学基础上提出的一个理论命题。马克思实践唯物主义把“现实的人”作为这个命题的主体,“合规律性与合目的性是人的活动区别于动物本能活动的特性,合规律性合目的性活动是现实的人的本质”^①,“合规律性与合目的性的统一”是人发挥“类”的力量而从事的一种“自由自觉的活动”,是人类历史发展的追求目标及其高级阶段的标志。从人的全面发展的美好愿望出发,充分发挥人的主体性和主观能动性,不断探索文学课堂审美的内部规律,自觉按照规律指导教学行为,致力于实现文学课堂审美“合规律性与合目的性的统一”的理想境界,是本书始终如一的宗旨及孜孜以求的目标。应该承认,我们到达理想境界还有一段很长的路要走。但尽管如此,“迄今为止,人类历史的进步不在于它可以从根本上克服自己活动的盲目性、自发性以及由此造成的不可预测和不可控制的灾难性后果,而在于它不断地减少着活动的盲目性和自发性,自主性不断地得到增强,人的活动的合规律性与合目的性都在随着社会历史的发展,不断地变换着形式。对于‘现实的个人’来说,他的活动是一个由缺乏合目的性到越来越多地走向合目的性的过程;也是一个由规律盲目的、强制的发生作用到自觉的符合规律的过程。也就是人的活动是一个不断由必然走向自由的过程。合规律性和合目的性是一个动态的渐渐走向融合、走向统一的过程”^②。我们因此坚信:作为其中之一的人类实践活动,文学课堂审美“合规律性和合目的性的统一”也将是一个历史的必然。

三

全书共八章,讨论五个问题:审美主体、审美体验、审美理解、审美能力(文学文体、文学语言)、审美超越。

第一章讨论“审美主体”。

所谓“审美主体”,简而言之是指在审美活动中以审美能力进行美的欣赏和创造的人。在文学课堂的审美活动中,审美主体指的是学生以及主导课堂审美活动并参与其中的教师。审美主体与审美对象互相依存,并以双方的互相激荡和运动过程构成审美活动。在客体由审美条件向审美对象的

① 刘曙光:《合规律性合目的性的四种解释》,《江汉论坛》2000年第7期。

② 刘曙光:《合规律性合目的性的四种解释》,《江汉论坛》2000年第7期。

实际转化过程中,作为主体的人的审美需要、审美态度、审美能力和审美经验均起着不可忽视的重要作用。从这个意义上说,师生双方的审美主体意识以及审美能力是文学课堂审美活动的根基。

与世俗的日常生活相比,审美活动只是偶一为之的超功利的精神生活。但应该看到,对于有别于普通世人的特殊群体——中学生而言,文学审美活动不是偶一为之的,而是始终与学习相伴随,因而自然成为他们生活的重要组成部分。基于此种理解,本书把审美主体的生成作为首要问题展开讨论。重申文学课堂的审美主体性,其依据是当下中学生审美主体意识缺失和审美能力薄弱的客观现状。本书通过追溯“主体”在我国语文教育中的确立过程,辨析了“学习主体”与“审美主体”概念,审视了师生主体的当下生存状况,拟设了解决问题的可能性路径。

“在阅读与鉴赏活动中,不断充实精神生活,完善自我人格,提升人生境界,逐步加深对个人与国家、个人与社会、个人与自然关系的思考和认识”^①,这是文学教育的题中之义和神圣使命。通过文学审美实践,使学生成为人格独立、天性自由、视野开阔、精神充实的审美主体,是文学课堂审美的最终归宿。这是因为:“文化的最重要的任务在于,使人就是在他纯粹的自然生命中也一定受形式的支配,使人在美的王国能够达到的范围内成为审美的人。”^②

第二章讨论“审美体验”。

文学教育需要探索文学如何通过语言符号作用于人的审美心理之规律,进而确定达成目标的有效途径。只有这样,才能够保证“知识和能力”在适宜的“过程与方法”中有效生成,使得人文元素在通向心灵建构(“情感、态度、价值观”)的路途中不至于流失殆尽。遵循审美心理规律,能使师生在共生共在的教学空间中领略到人文精神的动人魅力。掌握审美心理规律,了解审美主体心理,则有助于主体审美心理结构的再造和优化,促成“对话”的有效实现。借助“心理距离说”研究文学作品教学的接受心理规律,进而构建学生的审美能力及主体性、能动性、创造性等现代意识是非常有效的。基于此,本书对一系列相关问题进行了追问:“审美能力”概念的内涵和特征是什么?培养“审美能力”为什么非重视“审美体验”不可?“审美体验”在文学

① 中华人民共和国教育部:《普通高中语文课程标准(实验)》,人民教育出版社2003年版,第7页。

② [德]席勒:《审美教育书简》,译林出版社2012年版,第72页。

功能系统各要素中居于怎样的地位?文学课堂教学中主体的审美心理有哪些特征?文学课堂审美过程的内部规律是怎样的?如何在各类文体作品的教学中达成审美体验。审美体验在“知识与能力、过程与方法、情感态度与价值观”三维目标的实现,以及学生的全面发展中具有怎样的意义和作用?追问的目的在于求索答案,以尽可能接近我们所追求的真理。

第三章讨论“审美理解”。

“审美理解”是阐释学美学(解释学美学)的方法论原则之一。把概念限定于这个范畴中,“理解”即“阐释”,“审美理解”即是对文学文本的“审美阐释”。为什么我们把审美理解落实于意义的求索?因为“读解的问题,归根结底就是意义的问题”^①。

为什么文学解读是一种“对话”?在解释学看来,理解就是一个“对话”事件,只有“对话”才使得问题得以敞开,使新的理解成为可能。阐释学美学确立了文本和读者的主体地位,将文本和读者双方主体地位的确立作为阐释的前提,并给我们带来以下几个方面启示:文学阐释具有属人性质,使得文学最大程度地本质地回归自身。在意义的诸多层面中,审美意义占主导地位。审美理解需要的是创造而不是复制。文本具有开放性特点,它既属于产生它的那个时代,又超越这个时代而成为被以后不同时代读者接受和阐释的对象。因而,它的意义是无限的。这表明文本的阐释具有历史性叠加效果,所谓“文本阐释”,即是文学阐释史上主体间的多重“对话”。

为什么“审美意义是主导意义”?在意义的探索过程中,主体阐释的“自由”与“限制”存在怎样的辩证关系?“文本结构”如何成为意义解读的规约与依据?如何运用多种文艺批评理论多角度阐释文本生产新意义?如何建立审美主体的文学史意识,从而完成文本意义的历史重建?书中对这些问题进行了相关讨论。

在对文学课堂审美心理规律与阐释系统研究的基础上,我们将研究对象转向“审美能力”。《课程标准》在“课程的基本理念”中指出:“文学艺术的鉴赏和创作是一项重要的审美活动。”由此可见,在语文学科中“培养审美感知和审美创造的能力”,主要指向文学的“阅读与鉴赏”、“表达与交流”的能力,而以前者的分量更重一些。必修课程“审美能力”的评价大致包括以下内容:“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

^① 杜书瀛主编:《文艺美学原理》,科学文献出版社1998年版,第261页。

本价值的独到理解,鼓励学生的个性化阅读和创造性的理解。要重视评价学生对不同文体作品的阅读鉴赏能力。”选修课程的评价落实在四种文学体裁的阅读与鉴赏中,其要求和难度也有所增加:“以学生的审美能力、艺术趣味和欣赏个性作为评价的重点。”^①《课程标准》阐明了语文课程“审美能力”的具体内涵以及教学任务。因此,在第四、五、六、七这四个章节中,我们侧重从语文教学层面研究审美能力,即研究如何通过文学文体、语言知识的传授与文学阅读实践转化为主体的文学审美能力,这与第二章侧重从审美心理层面探讨审美能力及其形成规律的研究思路有所不同。不同的研究路径,共同指向主体审美能力之构建。

在相当长一段时期里,我们更多关注文学的外部世界,即从社会历史的角度认识文学,这不失为一种文学的把握方式。但由于相对忽视了文学的内部结构,未能从文学作品的形式要素去解读和探究作家如何表达了意义,导致学生的文学审美能力提高不快,课程本身也在一定程度上失去应有的独立性。种种迹象表明,文学教育正在回归理性,回归本体。就文学作品教学而言,就是要“把文学当做文学”,按照文学本身的规律研究文学接受和课堂教学规律。所谓“把文学当做文学”,就是要了解文学家如何用文学语言构建文本并表达了意义。倡导回到文学本身,并不意味着文学游离于社会历史生活之外,而是着重于通过探索文学课堂教学的科学性,达成合规律性与合目的性的统一。接受美学把读者分为种种类型,其中费希提出“有见识的读者”或者称之为“内行读者”(informed reader),指的是有“文学能力”(literary competence)的人,“他具有足够的阅读经验,以至于把文学话语的各种特性——从局部的技巧(比喻等等)到整个体裁——全部内在化了”,成为“一个竭力要使自己获得知识的有阅读经验的读者”。^②或许我们的学生与之差距较大,但无论如何它所强调的通过对语言形式的把握,理解和阐释文本的观念,则是我们在教学中应该重视的。“亲近语言”、“对话文本”是“课改”以来出现频率很高的词语。语言如何亲近?文本如何对话?这些问题的专业含量很高,它体现了学科“工具性”与“人文性”两个层面:一是知识层面,二是精神层面。审美能力培养之所以成为颇有专业难度的重要课题,究其原因,它是语文课程“工具性”与“人文性”统一的核心所在,是培养全面

① 中华人民共和国教育部:《普通高中语文课程标准(实验)》,人民教育出版社2003年版,第23—24页。

② 王先需、王又平主编:《文学批评术语词典》,上海文艺出版社1999年版,第483页。

发展的高素质人才的重要途径。

审美能力的培养是一门深奥的学问。对学习者的而言,一方面应该了解有关文学文体、文学语言的基础知识与形式特征。“在文学作品中,艺术形象的塑造和思想感情的表达都是通过一定的艺术形式和艺术手段来完成的,否则就不成其为艺术作品的内容。因为内容与形式是一个不可分割的统一体,这决定了材料在艺术中与在艺术之外是不同的。这些形式和艺术手段构成了作品的感知层,是我们认识文学作品的入门向导。”^①这意味着文学作品的意义不仅可以在它产生的社会历史条件和作家创作动机等方面推导和演绎,而且,还应该从构成作品的文体、结构、语言等诸种形式要素中去体味和探寻。因为归根结底,文学内容是通过文学形式表现的,并且,形式本身就表现着内容,文学审美能力的提高,当然必须了解文学作品的形式特征以及破译这些形式符号如何表达意义的奥秘。另一方面,还需通过学生反复鉴赏实践才能转化为实际能力。对语文学科而言,也只有凸显专业性才能提高学科地位。与此同时,它也顺理成章地解决了“文学”与“语言”相疏离的矛盾:文学是以语言为媒介的艺术门类,文学作品是各类语言的载体和范本,文学语言是对日常生活语言的提升和美化,是一种艺术化的高级语言,其驾驭的难度决定了教学的高度。如果我们在教学中凸显文学的语言形式特征,并以此培养学生的语文素养与审美能力,开发和提升其情感世界与人生境界,我们就能走出学科误区,使文学教育步入正道。

鉴于上述,我们在书中用了四个章节,逐一讨论了作为文本解读门径的文体形式特征、文学语言的创意新变与话语蕴藉、以知识转化能力为主旨的课堂教学规律。但应该清醒地意识到,这是一个曾经长期被虚化甚至忽略的课题,即便在学科理念转型及发展势头向上的今天,它的研究关注度仍然不是很高,与其他课题相比,其研究成果所占份额很少。但无论如何,它确实已经到了一个应该引起重视并加大研究力度的时候。语文学科的历史与现实表明,作为一个学科难题,它的破解不可能一蹴而就,而必将是一个长期的伴随着艰难与痛苦的探索过程。

第四、五、六章讨论“文学文体”。

与文本对话,必然涉及文体规律。有的研究者出于对阅读教学中文章读写能力薄弱现状的担忧,将其原因归咎于五四文学革命将“文学”从“文

① 王元骧:《文学原理》,广西师范大学出版社2002年版,第249页。

章”中分离出来,形成了“重文学、轻文章”的风气,认为要发扬我国古代母语教育重视文章学的传统,重视语文师资的文章学知识和能力训练,在语文教学中加强文章学研究和文章读写教学,“以适应整个社会对学习者实用文章读写技能的提高”,并由此得出结论:应把文章学研究和文章读写教学“作为‘真语文’教学建设中的重中之重”^①。其观点指向语文学科专业建设自然可取。但与此同时,问题的另一面也显露出来,以至不得不引起我们的关注。由于我国的语文教育目标长期定位于应用层面,以记叙文、说明文、议论文、实用文统而概之,缺乏对文学体裁尤其是现代文学文体特征的认识与阅读规律的深入研究,学科的专业含量不高,相关知识十分贫乏,这种情况即使在今天也未根本改变。语文学科在知识层面上的断裂,必然引发文学鉴赏能力目标的提出与目标实现的知识保障缺失二者之间的矛盾。如果文本解读失去相应的专业理论指导,文学教育的整体目标也将搁置。至少,目前我们面临的状况就是如此。

鉴于此种考虑,本书通过对半个多世纪以来高中语文教材(人教版1952—2006年)以及相关教学文件进行了细致的检索与分析,对我国语文课程的“文体意识”做了认真的历史检视。在此基础上,对国内外母语课程标准有关文体阅读的评价与标准等相关义项,进行了比较与反思。此外,还就高考试卷有关文学鉴赏试题模式、《考试说明》有关考试内容、能力层级等项进行了逐一分析,从而得出结论:长期以来,我们缺少对文学文体应有的重视,文体意识薄弱,这既是课堂教学的痼疾所在,也是语文学科建设和发展面临的新问题,它理所当然地成为我们始终关注而又愿意沉浸其中的研究课题。在此基础上,本书对诗歌、散文、戏剧、小说等四种文体主要的形式特征、各类文体的教学重点以及文体知识与审美能力的相互转化关系做了探讨与阐述。

第七章讨论“文学语言”。

纵观我国语文教育百年史,走过了从传统的“混合式教学”到“语言专门化”的漫长路程。这一历程是历史的必然抉择,是语文学科从传统的“经义名理”文化中独立出来,最终走向学科现代化的标志。但这个体系借以支撑的是传统的语言学理论,其共同点在于注重研究语言内部的结构和关系。

^① 张毅:《“真语文”之我见——兼与林忠港、潘新和先生商榷》,《语文教学通讯》2014年第13期。