

普通高等教育“十二五”规划教材



21世纪教师教育系列教材

语文教育系列

中学语文名篇新讲

杨朴 杨旻 著



北京大学出版社
PEKING UNIVERSITY PRESS

普通高等教育“十二五”规划教材



21世纪教师教育系列教材

语文教育系列

中学语文名篇新讲

杨朴 杨旸 著



北京大学出版社
PEKING UNIVERSITY PRESS

图书在版编目 (CIP) 数据

中学语文名篇新讲 / 杨朴, 杨旸著. —北京: 北京大学出版社, 2015. 8
(21 世纪教师教育系列教材·语文教育系列)
ISBN 978-7-301-26115-6

I. ①中… II. ①杨…②杨… III. ①中学语文课—教学研究—师范大学—教材 IV. ① G633.302

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2015) 第 171140 号

书 名	中学语文名篇新讲
著作责任者	杨 朴 杨 旸 著
责任编辑	唐知涵
标准书号	ISBN 978-7-301-26115-6
出版发行	北京大学出版社
地 址	北京市海淀区成府路 205 号 100871
网 址	http://www.pup.cn 新浪微博: @北京大学出版社
电子信箱	zpup@pup.cn
电 话	邮购部 62752015 发行部 62750672 编辑部 62753056
印 刷 者	北京溢漾印刷有限公司
经 销 者	新华书店
	787 毫米 × 1092 毫米 16 开本 16.5 印张 350 千字
	2015 年 8 月第 1 版 2015 年 8 月第 1 次印刷
定 价	39.00 元

未经许可, 不得以任何方式复制或抄袭本书之部分或全部内容。

版权所有, 侵权必究

举报电话: 010-62752024 电子信箱: fd@pup.pku.edu.cn

图书如有印装质量问题, 请与出版部联系, 电话: 010-62756370

由外部解读到内部解读

——谈中学语文文本解读转型问题

(在吉林省课改实验基地中学语文备课组长培训班上的讲课稿)

文本的外部解读与内部解读

在我看来,我们中学语文文本大体上是这样一种解读模式:从作家生平和创作背景的解读而不是从形式的解读,从客观生活的解读而不是从意象的解读,从一般语言的陈述功能的解读而不是从诗的语言的造型和隐喻功能的解读。这种解读模式较为普遍地表现在语文课堂教学中,每当讲授一部作品——最典型的是在讲授一首诗或词的时候,我们总是从作家生平和创作背景讲起,并把作家生平和创作背景的内容贯彻到文本的讲解中去,用作家生平和创作背景阐释文本主题、意义。我们都是高中语文骨干教师和语文组长,我们是不是这样解读文本的呢?大家是认同的。

我们有没有这样的讲法呢——就是不怎么讲或干脆一点儿也不讲作家生平经历和创作背景,一上来就分析文本形式,即解读意象、隐喻、象征、结构之类,从文本形式解读意义?有没有这样讲的老师呢?好像没有人回应,那大概就是没有,或者有也是很少吧。

我们再问问刚刚毕业或毕业已久的高中生就知道,从作家生平和创造经历解读文本是一种最普遍的讲法。当我们向他们继续询问:“有没有这样的讲法,就是在解读文本的时候,不是从作家生平、创造背景讲起,而是就文本形式——意象、形式结构来进行分析的?”回答几乎都是:“没有!”。

从作家生平和创作背景来解读文本,是文本的外部解读模式,对文本形式本身的解读则是文本的内部解读模式。我们的文本解读模式基本上是一种外部解读模式。

我们的文本外部解读模式是从文本外部解读文本,忽视了文本本身,忽视了形式本身,忽视了内部系统本身,而专门从作家生平、时代背景、政治道德观念、作家人格等角度去解释文本,这样,我们就不知不觉地把作家经历、时代背景、政治道德观念和作家人格等内容强加到了文本之中。但我们知道,文本形式有着独立自主的生命,它的意义就产生于它自身的形式;文本形式是并不等于作家经历、政治道德和作家人格等内容的。因而,当我们这样解读的时候——问题的严重性在于我们是长期这样解读的——我们并没有真正完成文本解读的

根本任务。我们以为是讲语文,但实际上,我们讲的是另外一种东西,语文文本讲解成了另外东西的派生物,作品形式本身甚至包括语文本身的内容被扔掉了。

许许多多老师也觉得这是一种很不好的讲法,语文教学本来应该是最具魅力的,但是我们的语文教学反而弄得最枯燥、最乏味,学生厌烦语文,老师没有获得职业的崇高感、满足感与愉悦感,有些人感到教语文就是“受罪”——“上辈子作孽了,这辈子罚我做语文老师”。所有的语文老师还是努力想把语文讲好的,但是大多仍然没有讲好。有的老师非常痛苦,在课堂上就愤怒地质问学生:“我这样起早贪黑地备课,准备了那么多资料,又非常认真地讲解,你们为什么做别的卷子、玩手机、不好好听我的课呢?”被逼无奈的学生回答:“你讲的我都会,我不会的你也没讲。”我们老师也听出来了,言下之意,还有学生没说的,那就是:“我不会的你也没讲。”在学生的回答中包含了这样一个深刻的问题:老师讲的学生基本都会了,而学生不会的、想获得的,老师基本没有讲;我们老师对文本的解读与学生对文本的感悟与渴求疏离的、隔膜的、对不上号的。学生正值青春期,他们有着充沛的感情和丰富的想象力,而文学就是以想象的形式表现人性、表现爱情的,文本形式表现的爱情和理想、追求和失落,青春和生命等,都是与高中学生的情感息息相关的。这些讲解应该是饶有兴味、充满魅力的探讨。但是,我们的文本解读课多半枯涩、僵化、了无兴趣。学生不愿意学,教师不愿意讲,其原因就是还没有进入内部解读的系统中去,没有获得文本形式解读的兴味、快感与魅力。

我们的语文老师对文本的解读没有深入文本的内部,没有深入形式的内部,也就没有深入心灵的内部。为数不少的老师并没有讲好,这就是因为我们选择了外部解读模式。我们的语文老师为什么选择了外部解读模式呢?原因可能是多方面的,比如高考采分点的制约等,但是,我认为,最主要的原因还是我们语文教师通用的教材即《语文教师教学用书》(人民教育出版社,2007年出版,多次重印,全国正在通用)的问题。上面我们所说的“从作家生平和创作背景解读而不是从形式解读,从客观生活解读而不是从意象解读,从一般语言概念解读而不是从诗的隐喻性解读”,恰恰是这本教材解读文本的基本模式。正因为语文教材基本上是一种外部解读模式,才导致了语文课堂教学的外部解读模式。实际课堂教学的外部解读模式是语文教材外部解读模式的实践性反映。

文本有两种解读模式,即文本的外部解读和文本的内部解读。^① 文本的外部解读,是指离开文本形式,根据某种思想观念、时代背景、作家生平、作家人格等对文本的解读,把这些文本之外的东西强加在文本之中,当做文本的内容来进行解读。伟大的批评家弗莱说这种解读是一种“决定论”的解读:“是那种从根本不是文学的东西中寻找文学基本意义的冲

① 韦勒克,沃伦.文学理论[M].刘象愚,等译.南京:江苏教育出版社,2005.

动”。^① 弗莱还指出,外部解读“解释不了他们所讨论的东西的文学形式”“它们无法解释文学作品的诗的和隐喻的语言”。^② “让批评服从一种从外部获得的批评态度是夸大文学中与外部根源有关的价值,不管这价值是什么。把一种文学之外的系统强加给文学是很容易的。”^③

文本的内部解读就是指对文本形式的解读,文本形式主要包括语音、意象、隐喻、象征、结构、神话、类型等。^④ 扩展开来看,内部解读还包括“从一件单独的艺术品的分析过渡到某一个类型的艺术品分析”上去。^⑤ 弗莱也说过:“在接受了诗的形式是诗的意义的基础之后,下一步就是要在文学自身中寻找它的语境。”^⑥ 这个“语境”既包括“每个诗人都有他独特的区别于他人的意象结构,这种结构甚至在他的早期作品中就已出现,而且不会也不可能从根本上改变”。^⑦ 又包括“文学传统”即“更大的结构原则”,即“常规、文类、反复出现的意象群或原型”。^⑧ 这方面的例子可以参看我 对朱自清《荷塘月色》的研究,“荷塘月色”是朱自清“月下美人”意象的变形,而“月下美人”是朱自清从早期一直到《荷塘月色》反复表现的意象;但这一意象又来源于《诗经·月出》“月下美人”的原型(参见本书《〈荷塘月色〉与〈诗经·月出〉》等的比较研究和“杨朴的博客”《月下美人——朱自清作品的一个原型模式》)。文学内部研究是一个有规律的系统,根据这些来阐释文本形式的意义才是真正的文学解读。

文本的解读应该是内部解读而不应该是文本的外部解读。因为,作家不是为了表现某种政治观念,不是为了表现某种社会背景,也不是为了表现自身经历和人格而进行创作的。文学得以存在的永恒价值在于对人的情感的表现。但这种表现是借助生活现象(景物)来实现的,诗人创造的过程是一个主观情感客观化的过程,内在心灵外部化的过程,抽象情感具体化的过程。因而,诗人所表现的生活现象和景物等就成了人的情感的象征形式。原来被认为的生活现象和景物描写其实是诗人为表现情感而创造的形式,是情感的隐喻、情感的象征、情感的符号。齐白石的虾、徐悲鸿的马、凡·高的向日葵、张旭的(狂草)书法、鲁迅的《狂人日记》不是为了表现生活中的虾、马、向日葵、汉字和狂人,而是由它们创造一种艺术符号,用这种艺术符号表现生命的意义和对生命的理解等。但我们常常是把它们就当成生活中的虾等来理解,而没有把它们当做艺术,当做艺术符号来理解。诗的内部解读就是要解释艺术形式的情感意义。但是,长期以来,我们就是用诗人的经历和客观景物来解释诗。这种外在于文学的解释非常可怕地把文学的意义给泯灭了。诗人的生活现象和景物是情感的形式,

① 弗莱.批评之路[M].王逢振,秦明利,译.北京:北京大学出版社,1998.

② 弗莱.批评之路[M].王逢振,秦明利,译.北京:北京大学出版社,1998.

③ 弗莱.批评的剖析[M].陈慧,等译.北京:百花文艺出版社,1999.

④ 韦勒克,沃伦.文学理论[M].刘象愚,等译.南京:江苏教育出版社,2005.

⑤ 韦勒克,沃伦.文学理论[M].刘象愚,等译.南京:江苏教育出版社,2005.

⑥ 弗莱.批评之路[M].王逢振,秦明利,译.北京:北京大学出版社,1998.

⑦ 弗莱.批评之路[M].王逢振,秦明利,译.北京:北京大学出版社,1998.

⑧ 弗莱.批评之路[M].王逢振,秦明利,译.北京:北京大学出版社,1998.

是象征性意象,我们却把情感的形式当成了纯粹的作家经历和景物来讲解,这就取消了诗的情感意义。诗人和作家之所以要写生活现象和景物,正是为了表现他内心深处情感的需要。诗人和作家内心深处的情感在现成的语言中找不到相对应的词汇与概念,因而,诗人和作家才要借生活现象和景物,创造某种意象和结构形式。意象和结构形式是诗人和作家自身内部情感的表现,而不是外部观念、作家经历、时代背景和自身人格等的表现。用政治观念、作家经历和时代背景等外部观念解释诗人与作家的意象和结构形式,恰恰是对诗人和作家表现内部情感的一种无视、遮蔽和抹杀。以研究艺术形式而著称于世的苏珊·朗格说:“艺术创造‘就是以一种客观符号将一个主观的事件或活动表现出来。任何一件艺术品都是这样一种形象,不管它是一场舞蹈,还是一件雕塑品,或是一幅绘画、一部乐曲、一首诗,本质上都是内在生活的外部显现,都是主观现实的客观显现。这种形象之所以能够标示内心生活中所发生的事情,乃是因为这一形象与内心生活中所发生的事情含有相同的关系和成分的缘故’^①。诗人和作家创造艺术形式为的是表现情感,因而,我们必须通过艺术形式分析,解读出诗人和作家表现的情感。

韦勒克和沃伦指出:“文学研究的合情合理的出发点是解释和分析作品本身。无论怎么说,毕竟只有作品能够判断我们对作家的生平、社会环境及其文学创作的全过程所产生的兴趣是否正确。然而,奇怪的是,过去的文学史却过分地关注文学的背景,对于作品本身的研究极不重视,反而把大量的精力消耗在对环境及背景的研究上。”^②

文本的内部解读,即解释文本中具体的意象、象征、隐喻、神话和结构及原型等,是极具魅力的形式探讨。因为作家是以文本即具体的形式表现情感的,因而,那些具体的意象和隐喻、结构和原型等就是情感的象征;作家表现的某种形式并非凭空独创,而是对此前的文学传统的继承与借鉴,文本是以“互文”的方法(借鉴其他文本)生成的;作家表现了怎样的情感,文本是怎样生成的,透过具体文本的分析又可以过渡到一般性、规律性的认识。这是具有一套专业规律和知识的内部解读系统,只要掌握了这种系统,是完全可以吧文本解读得更深刻、更精彩、更具魅力的。

外部解读是一种很普遍的教学现象,它表现在文本解读涉及的方方面面:在师范生到中学实习后的汇报讲课中有鲜明体现(学生经过教师的具体指导,某种程度上就折射了文本解读现状),在语文教师文本讲解中有鲜明体现,在中学课文的网上文章中有鲜明体现,在中学语文教参中有鲜明体现,更严重的是在中学《语文教师教学用书》中也有鲜明体现,在中学语文教学的研究成果中还有鲜明体现。因而,扭转这种外部解读现象,将这种外部解读模式转换到内部解读模式上去,需要经历一个长期的、艰难的、痛苦的过程。需要文学观念的改变,

① 苏珊·朗格. 艺术问题[M]. 滕守尧, 朱疆源, 译. 北京: 中国社会科学出版社, 1983.

② 韦勒克, 沃伦. 文学理论[M]. 刘象愚, 等译. 南京: 江苏教育出版社, 2005.

知识结构的改变,解读方法的改变,等等。

不能把象征情感的意象当做景物来解读

由外部解读转型到内部解读,我们可以先用《语文教师教学用书》中的诗歌解读说明问题。诗歌文本的外部解读问题最为严重。它主要表现在三个方面:第一,是把表现诗人情感的意象(形式)当做客观景物来解释,从而在很大程度上剔除了形式的情感意义,比如《赤壁赋》《登高》《沁园春·长沙》等。把诗人表现情感的意象当做客观景物来解读,这种文本外部解读问题最严重,几乎成为一种普遍的解读模式。第二,是用政治观念解读文本,把政治观念套在文本上,比如《孔雀东南飞》《沁园春·长沙》等。第三,是用诗人的经历解读文本,把诗人经历嫁接在文本的解释上,使诗人的经历成了文本的内容。比如《再别康桥》《赤壁赋》《琵琶行》《声声慢》等。

我们先来看第一个方面,把诗人表现情感的意象当做客观事物来解释。这个问题,以《赤壁赋》的解读最为典型。《赤壁赋》前两段原文:

壬戌之秋,七月既望,苏子与客泛舟游于赤壁之下。清风徐来,水波不兴。举酒属客,诵明月之诗,歌窈窕之章。少焉,月出于东山之上,徘徊于斗牛之间。白露横江,水光接天。纵一苇之所如,凌万顷之茫然。浩浩乎如冯虚御风,而不知其所止;飘飘乎如遗世独立,羽化而登仙。

于是饮酒乐甚,扣舷而歌之。歌曰:“桂棹兮兰桨,击空明兮溯流光。渺渺兮予怀,望美人兮天一方。”客有吹洞箫者,倚歌而和之。其声呜呜然,如怨如慕,如泣如诉,余音袅袅,不绝如缕。舞幽壑之潜蛟,泣孤舟之嫠妇。

高中语文《语文(2)教师教学用书》做了这样的阐释:

第1段,写夜游赤壁的情景。作者“与客泛舟游于赤壁之下”,投入大自然怀抱之中,尽情领略其间的清风、白露、高山、流水、月色、天光之美。兴之所至,信口吟诵《诗经·月出》首章“月出皎兮,佼人僚兮。舒窈纠兮,劳心悄兮”。把明月比喻成体态娇好的美人,期盼着她的冉冉升起。……游人这时心胸开阔,舒畅,无拘无束,因而“纵一苇之所如,凌万顷之茫然”,乘着一叶扁舟,在“水波不兴”浩瀚无涯的江面上,随波漂荡,就好像在太空中乘风飞行,悠悠忽忽地离开人世,超然独立;又像长了翅膀飞升入仙境一样。浩瀚的江水与洒脱的胸怀,在作者的笔下腾跃而出,泛舟而游之乐,溢于言表。这是本

文正面描写“泛舟”游赏景物的一段，以景抒情，融情入景，情景俱佳。^①

这种解读的问题是用客观景物和实际行为来解读苏轼的游赤壁，而没有把苏轼的游赤壁当做苏轼内心情感象征的意象来解读，从而把游赤壁当做了“投入大自然的怀抱中，尽情领略期间的清风、白露、高山、流水、月色、天光之美”的“游赏景物”，就彻底地歪曲了游赤壁意象对苏轼复杂情感的象征意义。

在实际的教学中，更多的是用“乐—悲—乐”来概括《赤壁赋》的情感线索和情感内容。这种解读方式也是外部解读的一种表现，由于没有注意到游赤壁意象的象征意义，把它仅仅当做客观景物和苏轼的实际行为，又根据字面的“饮酒乐甚”来解释，就做出了“乐”的概括，而这个“乐”恰恰是对意象表现的“悲”的相反的概括。

这里有个对“景”的理解的问题。诗人为什么要写景？是因为诗人看到了景色的美丽，还是因为经历了某个有景的地方？我以为都不是的，诗人都不是因为这个而写景。写景的目的是为了写情，写心，写不能直接说出（说不出）的内心感受。这就涉及诗人是如何创作诗的问题。诗人要表达情感，但是，诗人没有现成的概念来表达他内心的情感、内心情感结构的样式，他只有写景，通过写景（其实是意象创造）把主观情感客观化，内心世界外部化，说不清楚的情感对象化。因而，诗人创造的结果是，景成了诗人情感表现的意象、象征和符号。诗人的创作告诉我们，诗人的景是诗人情的表现形式，不能把诗中的景完全看成是客观事物的表现，也不能把诗人写到的景看成是融情入景，或情境交融——那样就把情从景中剥离了，甚至看不到景对情的象征。不能把意象当成所谓的景。

当诗人用景象征情的时候，就带来了诗歌语言的特点，它的隐喻性和象征性。教材的解读还没有注意到诗歌的语言与一般日常语言是不同的另一种隐喻性的语言。日常语言是一种描述和说明的语言，而诗歌语言是隐喻情感的语言。教材没有用诗歌语言的方式解读苏轼的诗歌，而是用日常语言解释苏轼看到的景和游赤壁的行为，这就犯了一个明显的错误。

教材在把苏轼写到的景——看到景和游赤壁的过程完全看成了客观的景和实际的行为并以日常语言进行解读的时候，就把苏轼在景中表现的情给完全剥离了。这种解读也就成了外部解读。

而《赤壁赋》的内部解读不是这样的，内部解读就是要充分发掘《赤壁赋》的形式意义。什么是《赤壁赋》的形式？《赤壁赋》所写到的意象，苏轼看到的景和苏轼游赤壁的感受等都是《赤壁赋》的形式化表现，我们只有分析这些形式，才能解读出《赤壁赋》的意义。

苏轼为什么要游赤壁呢？关于赤壁，苏轼共创作了四篇作品。苏轼对赤壁情有独钟，那是因为赤壁在苏轼那里已经符号化了，在苏轼那里，赤壁就是一个表现他思想情感的意象。

^① 人民教育出版社，课程教材研究所，中学语文课程教材研究开发中心，语文（2）教师教学用书[M]，北京：人民教育出版社，2012。

赤壁是什么意象呢？赤壁因为周瑜在那里建功立业，创造了辉煌的战绩而成为一个英雄业绩的符号，人生理想抱负的符号；但那是周瑜的，不属于他苏轼，因而赤壁是苏轼失去的理想符号。因而，苏轼的游赤壁，就是苏轼与他失去的理想的一次对话。这是一种什么样的对话呢？从景物描写即意象表现的形式来看，那是苏轼失去理想思想情感空虚、茫然、无所皈依的表现。

赤壁既然是苏轼失去的人生理想的象征符号，那么，夜游赤壁之下的所谓景象描写就是苏轼面对失去人生理想的生命感受了，是苏轼内心情感的外化形式。

白露横江，水光接天。纵一苇之所如，凌万顷之茫然。浩浩乎如冯虚御风，而不知其所止；飘飘乎如遗世独立，羽化而登仙。

这当然是对苏轼夜游赤壁之下情景的描写，但是，它的艺术意义却并非是对苏轼夜游赤壁情景的反映与再现，而是用这种夜游的意象结构表现苏轼失去人生理想的情感结构。

“白露横江，水光接天”的意象结构是水天连在一起白茫茫没有尽头的一片；它所象征的情感结构是茫茫然没有任何希望。

“纵一苇之所如，凌万顷之茫然”，在这样水天连在一起白茫茫没有尽头的一片中，自己乘坐的小船犹如一片芦苇，任万顷波涛颠簸、激荡。“万顷”则把上面的“茫然”渲染得淋漓尽致。“一苇”对“万顷”的意象结构使“茫然”广大无际的情感结构得到最为真切的表现。

“浩浩乎如冯虚御风，而不知其所止”，任凭浩浩江风随意吹向任何地方，而不能左右、不能停止，所表现的则是苏轼失去人生理想之后的茫茫然，没有任何方向。

“飘飘乎如遗世独立，羽化而登仙”，是被浩浩江风吹得没有任何重量的轻飘飘，这种意象结构表现的是苏轼失去人生理想之后的精神失重状态，像变化了羽毛和成仙一样的没有了定力，是内心空虚的极富表现力的形式表现。

从第一段的意象表现来看，是苏轼茫然、幻灭思想情感的表现，教师用书概括“游人这时心胸开阔，舒畅，无拘无束”，“浩瀚的江水与洒脱的胸怀，在作者的笔下腾跃而出，泛舟而游之乐，溢于言表”，完全是错误的。苏轼游赤壁是苏轼内心感受的外化形式，这种外化形式是茫然、幻灭感的表现，没有什么“乐”可言。

第一段描写的艺术性还在于，苏轼除了以游赤壁的意象表现他的内心情感之外，还以另一种方式象征他的情感。这种方式就是对《诗经·月出》的歌和诵。“诵明月之诗，歌窈窕之章”，那种情感基调只能是怅惘、忧伤而不能是舒畅、洒脱和愉悦的。《诗经·月出》是歌唱月下美人的：“月出皎兮，美人僚兮”所表现的是美人渴望而不可即，其情感是怅惘和忧郁的。但苏轼这里不是在《月出》原来的意义上的歌唱，而是赋予了美人以新的象征意义的歌唱。那个美人就是他失去的理想。苏轼歌唱这个象征理想的美人的诗篇，与苏轼游赤壁有一种内在的结构：游赤壁就是苏轼与失去理想的对话，而歌唱“月出”美人的可望而不可即也是与

失去的理想的一种对话。因而，“诵明月之诗，歌窈窕之章”，表现的情感不是舒畅、愉悦而是怅惘和忧伤的，与意象表现的茫然、幻灭感是一致的。“扣舷而歌之”的“桂棹兮兰桨，击空明兮溯流光。渺渺兮予怀，望美人兮天一方”所表现的仍然是“月出”的美人可望而不可即的指代理想失去的痛苦情绪。

为了表现失去理想的痛苦和茫然，苏轼还进一步以“客有吹洞箫者，倚歌而和之”，并大肆渲染了“和之”的音调：“其声呜呜然，如怨如慕，如泣如诉，余音袅袅，不绝如缕”。其实，这音调正是苏轼内心因失去理想而痛苦的另一种形式写照。苏轼为了宣泄这种情绪，不仅做了这种大肆渲染，又进一步渲染了这种音调的巨大感染力：“舞幽壑之潜蛟，泣孤舟之嫠妇。”那“如怨如慕，如泣如诉，余音袅袅，不绝如缕”的“呜呜然”，不仅使潜藏在水底的蛟龙舞动起来，也使那孤舟上的寡妇哭泣不止。苏轼是以箫声悲凉的强大感染力来衬托他内心的巨大伤痛。

总结起来，第一段所写到的一切，都有一种统一的格调，游赤壁的意象表现的情感是一致的，歌颂的诗篇与意象表现的情感是一致的，箫声与歌声也是一致的，被感染的情绪与箫声的情感形式更是一致的：都是茫然、空幻、悲凉、巨大痛苦情感的表达。

解读《赤壁赋》时只有自由充分发掘形式的情感意义，即从苏轼游赤壁的形式表现中解读出苏轼情感的内心世界，才可能接近苏轼复杂、丰富和深邃的精神世界，才可能接近《赤壁赋》艺术形式象征的内蕴，也才可能接近诗，接近文学。如果把《赤壁赋》仅仅做了字面的、日常语言的、景物和游赤壁行为的外部解读，那就不可避免地苏轼的精神世界隔膜了，与《赤壁赋》的形式隔膜了，也与诗隔膜了。

诗的意象是诗人情感的表现形式，但我们把表现情感表现形式的意象仅仅当做景象来解释的时候，我们就与诗擦肩而过了。教学用书在解读《再别康桥》《沁园春·长沙》《登高》《声声慢》等时同样是运用这种外部解读模式（见本书的分析文章）。这种解读不仅对学生理解具体诗篇造成了障碍，而且对学生理解什么是诗及其审美理念也造成了很大的负面影响。

只要是一篇优秀的诗篇，一切所谓的景物都是情感的象征，绝对没有纯粹的客观景物。过去在讲到这个观点时，有同学拿那首《鹅》来问我，说这是一个七岁小孩子写的诗，就是写鹅的形态，能有什么情感意义可言呢？我说，这首诗虽然是骆宾王儿童时期的作品，但是，它能流传下来，就说明它不单是写鹅的，肯定表现着人们的情感内容，只是我们还不能明确地把这种情感给解释出来。“鹅，鹅，鹅，曲项向天歌，白毛浮绿水，红掌拨清波。”多么美丽的画面和鲜艳的色彩。诗的意象是一个瞬间的意象，这个瞬间的意象是依托于它的某种行为过程的，是这个过程的最集中、最典型、最美的表现。我们理解诗的时候，就要按照这个瞬间意象的指引，把那个行为过程想象出来。那只鹅为什么“曲项向天歌”呢？“向天歌”是一种极度欢乐、喜悦、兴奋的情感状态，那只鹅为什么这么欢乐、喜悦和兴奋呢？联系到后面写到的“白毛浮绿水，红掌拨清波”，我们知道，是那只鹅终于能够到水里自由地嬉戏了。这种获得

了嬉戏带来的无比的喜悦使我们想到,在获得自由嬉戏之前,它曾经被关在栅栏内,或者那时是冬天,能够游泳的水被封冻了(这就是读者“接受”的再创造了),那只向往自由嬉戏的鹅不能获得自由自在嬉戏的空间。今天,那只鹅终于从被禁闭的栅栏中突围出来,或者,那是到了春天,冰雪消融,河水潺潺流淌,那只渴盼到水里嬉戏已久的鹅,终于看到了可以自由嬉戏的河水,它能不高兴,能不狂喜么?“曲项向天歌”,就是那只鹅高扬着脖子向天而歌的狂欢状态。我们还可以想象,它是从栅栏中一路扑拉着双翅飞奔到河里去的,在水中狂欢着画出了一条白亮亮水线。我们这样理解这首诗,是离开了这首诗的本义吗?大家说没有,这很对,我们没有给这首诗强加什么,那么,这只鹅表现出的、获得在河里嬉戏的情景、状态,不就是人获得自由的情感状态的写照吗?尽管这首诗是出自一个儿童之手,但是,它透过儿童天真情趣的眼睛,看到和表现的是人获得自由的喜悦。

和这首诗相近的,还有中国人妇孺皆知的《静夜思》。“床前明月光,疑是地上霜。举头望明月,低头思故乡。”以前我理解这首诗,就以为,那是李白晚上躺在床上,看到月亮透过窗子照在屋子中,联想起霜,又联想到了故乡。后来,对诗的意象象征有了些体会,才知道,以前的那种理解是对《静夜思》的曲解。

唐代的床是我们今天还在用的“马扎”,那可能是喝过酒了的晚饭之后,李白拿个马扎坐在院落中,看到院落中倾泻下来的阔大的一片月光,他联想到了秋霜。正是有这个“霜”的联想,他才有了“举头望明月,低头思故乡”的思想行为。这里的“霜”和“月”的意象,绝不是客观事物的真实表现,而是李白思想情感的象征。他为什么会想到霜呢?这当然与月光的感受有关,但是,更与李白这个远离故乡的游子的生命感受有关。是生命感受中的寒冷、孤独、困顿使他联想到了霜。因而,霜不只是他联想到的自然界的事物,还是他生命感受的象征。霜和月是一对意象,有了霜的寒冷的象征,才有了月的温暖的符号想象和创造。月在潜意识中还有母亲的象征。故乡之所以被人们永生不忘,是因为那是我们生命诞生的地方。然而,给予我们生命的是我们的母亲。故乡的真正象征意义还是母亲。这样看来,李白由霜——生命感受的寒冷想到了母亲的温暖,也就是可以理解的了。前面我们说过,意象的瞬间应该有一个行为过程,“举头望明月,低头思故乡”就是一个行为的过程:由月光联想到霜之后,李白缓缓地从马扎上站起身来,在院落里徘徊,不断地举头望明月,低头思故乡。这种不断地举头和低头的行为,才将对故乡和母亲的思念表现得淋漓尽致。只有把霜和月的意象做了这样的理解,我们才可能接近了李白的《静夜思》。^①

诗人之所以要写到客观景物,不是因为客观景物有多么美,而是他有要表现的情感冲动,是诗人要表现情感的需要,是诗人为他表现情感创造的形式。诗人要表现的情感没有现成的概念可以运用,现成的概念对表现诗人的情感鞭长莫及、隔靴搔痒、不得要领。因而,诗

① 杨朴.文学批评:理论与实践[M].长春:吉林大学出版社,2009.

人要把自己的情感“对象化”到自然景物上去,自然景物就成了诗人表现情感、进行形式创造的媒介。自然景物其实是诗人表现情感的艺术符号。

我们解释文学作品有一个传统,就是用很“实”的日常语言来解读,但正是这种很“实”的日常语言的解读阻碍了我们进入文学形式隐喻、象征意义的更大的空间。比如我们讲《琵琶行》就一定要讲白居易对一个歌女的同情,讲《锦瑟》就一定要讲“是一首写恋情的诗”。其实《琵琶行》也好,《锦瑟》也好,还是其他文本也好,都有一个形式结构和符号象征的层面。《琵琶行》有一个白居易情感与歌女乐曲“同构”的形式,那才造成了白居易的“别有幽愁暗恨生”;有一个琵琶女乐曲与琵琶女命运“同构”的形式,那才使白居易感到了“说尽心中无限事”;还有一个白居易命运与琵琶女命运“同构”的形式,那才使白居易感到他们“同是天涯沦落人”。而《锦瑟》用庄周梦蝶、望帝化鹃、明月珠泪、蓝田玉烟等各种象征,诗人根本就不是指向具体事件,而是指向一种情感结构的。四个“典象”——典故的意象——是由痴迷、热烈、赤诚、沉醉追求到幻化为虚无、幻灭、悲凉的一生情感结构的象征。我们过于“实”的理解妨碍了我们对这种形式结构的意义的理解。

用生活解释文学是外部解读的重要问题之一。文本的外部解读潜隐着一个文学原则,这个原则就是,生活是文学的源泉、文学是生活所反映的观念。要想从这种外部解读模式中解脱出来,就要着力改变这种反映论的文学观念。

不能用政治观念的分析代替对文本的细读

把外在于文本的思想观念套在文本上,当做文本内容来讲,《孔雀东南飞》是最典型的例证,教学用书对“故事的意义”做了这样的概括:“一对彼此深爱着的年轻夫妇,在封建家长的阻挠和高压下,被活活拆开,最终为了捍卫爱情而双双付出生命。”^①

另一个版本对“情节结构”也做了这样的概括:“本诗以时间为顺序,以刘兰芝、焦仲卿的爱情和封建家长制的迫害为矛盾冲突的线索,也可以说按刘兰芝和焦仲卿的别离、抗婚、殉情的悲剧发展线索来叙述,揭露了封建礼教破坏青年男女幸福生活的罪恶,歌颂了刘兰芝、焦仲卿的忠贞爱情和反抗精神。”^②

这种讲法就是过去讲法的一种变化,过去的讲法是:《孔雀东南飞》的主题是青年男女爱情与封建家长制的矛盾冲突;刘兰芝与焦仲卿的死是为爱而殉情。我以为这种解读就是从政治观念展开的外部解读。这个政治观念就是封建社会的封建礼教对青年男女爱情的阻挠

① 人民教育出版社,课程教材研究所,中学语文课程教材研究开发中心,语文(2)教师教学用书[M],北京:人民教育出版社,2007。

② 人民教育出版社,课程教材研究所,中学语文课程教材研究开发中心,语文(3)·教师教学用书[M],北京:人民教育出版社,2007。

与破坏。从这种观念出发分析文本,就把封建家长制阻挠和破坏青年男女爱情的观念强加到《孔雀东南飞》文本上,这就离开了《孔雀东南飞》文本形式表现的实际具体内容,把《孔雀东南飞》文本本来的意义给遮蔽与扭曲了。

《孔雀东南飞》的意义应该是来自对文本情节结构、人的思想情感、人物关系、矛盾冲突等具体形式的分析,而不应该是来自封建礼教阻挠和高压青年爱情的政治观念。脱离“封建礼教”压迫的传统讲法,重新细读文本,我们就会发现新的问题。这问题我们可以概括为“一个缝隙两段重复”。从这个缝隙和两段重复中,我们会发现不同于青年男女爱情与封建家长制矛盾冲突的另一种矛盾冲突。

开篇是刘兰芝自述:“十三能织素,十四学裁衣,十五弹箜篌,十六诵诗书。十七为君妇,心中常苦悲。君既为府吏,守节情不移,贱妾留空房,相见常日稀。鸡鸣入机织,夜夜不得息。三日断五匹,大人故嫌迟。非为织作迟,君家妇难为!妾不堪驱使,徒留无所施,便可白公姥,及时相遣归。”

过去认为,《孔雀东南飞》艺术性很强,以对话的方式表现了刘兰芝的身世、生活状况以及她自遣的愿望等。我认为这种看法是不全面的。联系全篇来看,特别是从刘兰芝与焦仲卿及其母亲的矛盾冲突来看,这段话有着更丰富、更深刻的内容。

《孔雀东南飞》的对话有一个艺术特点,就是“话里有话”。刘兰芝的话有“话外音”,刘兰芝真正想要说的话是隐藏在说出来的话之中的,并未直说。总结刘兰芝的话外音,有这样几重意思:她曾经有过理想的爱情追求,但是没有在现实的婚姻中实现;她对与焦仲卿的两地生活是不满意的;她对婆母的刁难是难以忍受的;她向丈夫焦仲卿说的话是在向焦仲卿“诉求”,诉求是为了获得理解、同情和安慰等,但是,她的诉求落空了。

有研究说,这段话表现了刘兰芝要自遣,但要自遣为什么要说到她“十三……”一大套呢?自述这些经历是要表现什么呢?自述这些经历是要表现她曾经有过美丽的幻想,要获得理想的爱情,是表达她对理想爱情的憧憬和追求,以及这种追求落空的遗憾。同一般女性不同,刘兰芝不是耽于理想爱情的幻想,而是用努力的自我塑造,去争取理想爱情的实现。她为什么要这样塑造自己呢?因为她有一个梦想,她要嫁一个如意郎君,获得理想的爱情。我们可以想象,这个美丽的少女是在这一梦想的驱使下,一样一样学女工,一样一样学文学和艺术的。当代作家张洁有一篇散文《捡麦穗》,其中写到那个捡麦穗的少女伴着美丽的幻想去捡麦穗等,可以丰富我们对刘兰芝这个阶段思想感情的理解。

刘兰芝是带着美丽的梦想嫁给焦仲卿的。但是,“十七为君妇,心中常苦悲”。为什么会这样呢?因为丈夫焦仲卿与他的想象是不一样的,婚后的生活与她的想象是不一样的,她实际的婚姻与她少女时代的美丽梦想是不一样的。丈夫焦仲卿是“君既为府吏,守节情不移”,刘兰芝是“贱妾留空房,相见常日稀”,并没有获得与丈夫的恩恩爱爱。从刘兰芝学习箜篌和“诵诗书”,我们还可以想见,她所憧憬的理想爱情恐怕还包括与丈夫“志同道合”的萌芽,即

找到相同的情趣之类。但是,刘兰芝的这些憧憬都落空了。不仅如此,她还要完成艰难的劳作:“鸡鸣入机织,夜夜不得息。”在艰难劳作的基础上,还要受到婆母的刁难:“三日断五匹,大人故嫌迟。非为织作迟,君家妇难为!”在你家我没有获得如意的爱情,还要做这样的劳作,并且还受到你母亲的刁难,这样的日子实在没有什么意思(离我想象与期待的太远了),“妾不堪驱使,徒留无所施,便可白公姥,及时相遣归”。

但是,我们还必须看到,刘兰芝真正的意思并非真的是自遣,而是对焦仲卿表达不满和抱怨。刘兰芝的述说,或者叫诉求,总结成两个字就是“怨”和“求”:抱怨没有获得理想的爱情,抱怨焦仲卿没有满足自己的爱情追求,抱怨婚后生活的不如意,抱怨婆母的刁难,抱怨她现实婚姻与她理想爱情的不一致。但抱怨这些并非她的根本目的,刘兰芝抱怨这些,是为了得到丈夫的理解、同情、解释、安慰和慰藉。

但是,我们理解了这些还不能算是对刘兰芝这段诉求的最终理解。她的诉求究竟表现了刘兰芝怎样的思想感情?她要获得的爱情是一种什么样的爱情呢?她不满足于在焦仲卿家独守空房的生活,不满足于在焦仲卿家的苦苦劳作,不满足于婆母的刁难,但是,刘兰芝所不满意的生活不正是那个时代千千万万个女性通常的生活么?刘兰芝所不满意的生活就是这种女性被奴性化了的生活,没有了自由和爱情的生活。刘兰芝不满意这种生活,因为刘兰芝不仅有自己的理想,还坚持了自己的理想、自己的追求,因而,她在自己的思想行为中,就对这种生活进行了某种程度的反抗。

这是一种什么样的反抗呢?在刘兰芝的诉求之后,《孔雀东南飞》并没有为我们表现焦仲卿的态度。紧接着刘兰芝的诉求之后,是焦仲卿到母亲那里求情。在刘兰芝向焦仲卿诉求与焦仲卿到母亲那里求情这之间有一个缝隙:焦仲卿对刘兰芝的诉求没有任何态度。今天,如果我们把这段情节用话剧的形式表现出来,焦仲卿对刘兰芝的诉求一言不发,不可理喻性就极为明显了。我们要思考的问题是:焦仲卿对刘兰芝的诉求为什么没有任何态度?叙事诗的这个缝隙应该怎样解释?叙事诗的缝隙也是叙事诗形式的一个部分,对这个特殊的形式我们应该给予解释。

焦仲卿在听了刘兰芝诉求之后,就到母亲那里去说情,但是,我们应该看到,焦仲卿的说情不是站在刘兰芝的角度的说情,也不是站在他们爱情的角度的说情,而是站在他自己的角度的说情:“儿已薄禄相,幸复得此妇。”我当官当到现在这个程度已经到头了,得到这样的媳妇已经很不容易了,我打算和她白头到老。“结发同枕席,黄泉共为友。共事二三年,始尔未为久,女行无偏斜,何意致不厚?”没有什么大不了的,就不要提休她的事了。

焦仲卿虽然去说情了,但这是站在自己角度的说情,是站在男人的角度来与母亲说情的。而正是这个男人的角度暴露了焦仲卿的思想立场:男人的角度当然就是男性的角度,他是以男性的思想立场来对待刘兰芝的。正是这个男性的思想立场决定了他对刘兰芝诉求的一言不发,没有一点儿理解和同情,没有一点儿解劝和安慰,甚至连一点语言的表示也没有。

因为,在焦仲卿的思想意识里,他觉得他用不着对刘兰芝的诉求有任何表示,用不着安慰刘兰芝的,用不着为刘兰芝说情。他只能也只会从自己的角度想问题,他不会也不能从刘兰芝的角度想问题。

焦仲卿的只能从自己的角度想问题,而不能从刘兰芝的角度或他们爱情的角度想问题,就隐含有一个男性统治的思想立场,而正是这个男性统治的思想立场构成了对刘兰芝的压迫和束缚。刘兰芝觉得在焦仲卿的实际婚姻中没有获得理想的爱情,原来憧憬的爱情落空了,就包含了对焦仲卿这种男性统治思想的深刻感受。

由刘兰芝向焦仲卿诉求到焦仲卿向母亲说情,焦仲卿对刘兰芝的诉求没有任何表示这个情节的缝隙,暴露了焦仲卿的男性统治思想。刘兰芝对焦仲卿的不满,对爱情落空的不满,对“相见常日稀”的不满,对辛辛苦苦劳作的不满,对婆母刁难的不满等,是一种女性自由意识的表现,它既表现在刘兰芝少女时代的美丽憧憬,又包括作为一个女人对爱情、对自由的向往,还包括对丈夫焦仲卿的抱怨上——抱怨正是她对传统女性生活方式的某种反抗。她的这种女性自由意识与焦仲卿的男权统治思想发生矛盾冲突是必然的。

《孔雀东南飞》一开篇实际上就为我们展开了这种矛盾冲突,只是我们不具备女性自由意识而不能看到这种矛盾冲突,而以青年男女爱情与封建礼教的矛盾冲突遮蔽了女性自由意识与男权统治思想的矛盾冲突。

我们再来看两句重复的话。“十三能织素,十四学裁衣,十五弹箜篌,十六诵诗书。”这是刘兰芝对焦仲卿说的话。当刘兰芝被遣回家时,母亲在非常惊恐的情况下也说了大致和刘兰芝相同的这段话。但是,这绝不是简单的重复,而是包含着深刻的用意。刘兰芝向焦仲卿说这段话的意思是,我在少女时代就好好地塑造自己,我塑造自己是为了获得理想的爱情,可是到你家我并没有获得理想的爱情。这段话包含着刘兰芝这个女性对爱情失落的深深的遗憾,包含着对焦仲卿深深的遗憾。刘母说这段话的意思则是,我是按照男人的要求塑造你的,让你学女工,让你学箜篌,怎么你还不符合男人的要求被遣回来了呢?这段话表现了焦母对刘兰芝深深的责难。不难看出,同样一段话,母女两人是表现了不同的思想情感态度的,刘兰芝是从女性的角度来说这段话的,而刘母则是从男性统治的思想说这段话的。由此可见,女性自由意识与男权统治思想的冲突还表现在母女之间。

说到人物之间的矛盾冲突,刘兰芝与所有的人都是矛盾的:与焦仲卿,与焦母,与自己的母亲,与自己的哥哥。这种矛盾冲突绝非青年男女与封建礼教的矛盾冲突,那么,这是一种什么样的矛盾呢?与焦仲卿的矛盾:不满意与他两地分居,长守空房;对她的倾诉没有理睬;对她的羞辱等(刘兰芝被迫出嫁,焦仲卿来羞辱)。这种矛盾是女性自由意识与男权统治思想的矛盾。刘兰芝与焦仲卿的矛盾,说明了刘兰芝与焦仲卿并非是站在统一的立场上,尽管在焦母要休刘兰芝的专制行为中,他们的立场是相同的,但是,他们的出发点是不同的,他们之间是有深刻矛盾的。焦仲卿是站在男权的角度来对待刘兰芝的:没有使刘兰芝获得满意

的爱情；对刘兰芝的倾诉不管不顾；站在男权的角度休了刘兰芝，虽然他自己不愿意，虽然他觉得刘兰芝没有什么过错，但是，他还是休了刘兰芝；因为他是男人，他就有男权，可以在女性没有什么过错的情况下休了女人。

刘兰芝与焦母的矛盾：表面看来，焦母要儿子休刘兰芝，是封建家长制的力量的干预，但是，需要进一步思考的是，焦母是根据什么要休刘兰芝的呢？焦母看不上刘兰芝，过去学者研究有两种观点，一是认为焦母潜意识中有“恋儿情结”，就是精神分析的恋母情结的颠倒。这在生活中是可能的，但是，在文本中，我们找不到根据，没有证据能够证明这一点，因而，这种分析是站不住脚的。二是认为刘兰芝嫁给焦仲卿好几年了，还没有生孩子，不能传宗接代，而传统思想是“不孝有三，无后为大”，这就使焦母不得不休了刘兰芝。但是，这种认识我们在文本中仍然找不到一点儿蛛丝马迹。焦母看不惯刘兰芝的是“此妇无礼节，举动自专由”，就是焦母看不惯刘兰芝表现出的“无礼节，自专由”。对现实婚姻与从小对爱情憧憬的不一致，带来了刘兰芝的不满意，独守空房的生活和日日夜夜的劳作使刘兰芝不满意，这不满意就必然表现在她的言行举止之中，这就是焦母说她“此妇无礼节，举动自专由”的原因。这种不满意是与传统妇女的逆来顺受、俯首帖耳不一样的，这种不满意、抱怨和诉求是与焦母心目中传统的媳妇原型形象不一样的。刘兰芝的思想性格与焦母对儿媳妇的要求构成了一种尖锐的矛盾冲突；刘兰芝的“无礼节”和“自专由”与焦母心目中逆来顺受的媳妇原型形象构成了一种尖锐的矛盾冲突。焦母要求刘兰芝做那种传统的儿媳妇，嫁鸡随鸡，嫁狗随狗，逆来顺受，俯首帖耳，完全受男人的支配。刘兰芝的思想性格与焦母心目中儿媳妇原型形象太不一致了，这个太不一致就是她们婆媳矛盾的焦点。但是，这是一种什么样的矛盾呢？

刘兰芝的憧憬、不满和诉求是女性自由意识的表现，而焦母对儿媳妇的要求则是男权统治思想的要求。因而，刘兰芝与焦母的矛盾冲突是女性自由意识与男权统治思想的矛盾冲突，不是青年男女爱情与封建家长制的矛盾冲突。虽然，整篇作品也有爱情与封建家长制的矛盾冲突，但那不是最主要的，而且，青年男女爱情与封建家长制的矛盾冲突也不能概括刘兰芝这个女性自由意识与男权统治思想的矛盾冲突。婆媳的矛盾冲突的实质是女性自由意识与男权统治思想的矛盾。这种矛盾冲突是一种最基本的矛盾冲突，是比青年男女爱情与封建家长制的矛盾更内在更强大但也更隐蔽的矛盾冲突。

焦仲卿虽然不同意休刘兰芝，但还是亲自把刘兰芝赶出家门；焦仲卿最后还是与焦母站在同一立场上。刘兄和刘母是刘兰芝的亲人，但是他们并没有与刘兰芝站在同一立场上，刘母以男权的角度塑造刘兰芝，并以男权的角度责备刘兰芝，是不自觉地与焦母站到了同一立场上；刘兄要赶紧把刘兰芝嫁出去，认为家里有一个被休了的妹妹是不光彩的，也是站在了男权的立场上。

如果进一步思考焦仲卿的立场，我们就会发现，他与刘兰芝的矛盾，并非是迫于母亲的压力，不得不休刘兰芝，而是先前与刘兰芝就有矛盾。这种矛盾是他对刘兰芝的情感不关