

符号美学对语文阅读教学的启示

余虹

(四川师范大学 文学院, 四川 成都 610068)

摘要:符号美学应用于语文阅读,为现代语文阅读教学提供了一种新的思维视野。它主要从三方面为语文阅读教学提供了启示:“艺术是符号形式”,艺术之美存在于符号的整体结构之中,启迪语文阅读注重对文本“形式美”的把握;艺术符号之能指与所指并非一一对应,启迪语文阅读注意对文本的多元化理解;艺术符号旨在对“人类情感”的揭示,启迪语文阅读指归于对生命意识的体悟。

关键词:符号美学;语文;阅读

中图分类号:G42;G633.33 **文献标识码:**A **文章编号:**1000-5315(2004)04-0037-04

符号美学是20世纪五六十年代风靡欧美的美学思潮,它把艺术的本质归结为符号,其代表学者有德国哲学家卡西尔(Casirer)及其学生美国哲学家朗格(Langer)。英国美学家凯贝尔在《艺术》中说:“艺术是意味的形式。”[1](4页)卡西尔说:“艺术可以被定义为一种符号的语言。”[2](183页)朗格说:“艺术是人类情感的符号形式的创造。”[3](5页)

什么是符号呢?符号美学认为:符号是揭示意义的一切现象的集合,由能指和所指两部分构成。能指是符号所直观呈现出来的现象,是一种物质性的存在物。所指是内在于这一直观形态中的意义,其自身无法自我呈现,须借助于能指而显现。然而,能指如果不指称一定的意义,其本身也就失去了存在的价值。以语言为例,能指是语音、文字及其结构,所指是语音呈现的意义。又如绘画,能指是色彩、线条及其结构,所指是色彩、线条的组合呈现出的意义。艺术作为一种符号,能指是其形式结构,所指是“人类情感”。

中学语文的阅读活动是以语文文本的阅读为中心所展开的教学活动,而中学语文文本通常是古今中外文化的典范之作,它们不仅是学生学习母语的范本,同时也是富含丰厚人文内蕴的文化读本。以符号美学的观点看,它们也是一种

符号,这种符号的能指是外在的语言形式,其所指是这种语言形式所揭示的文化内涵,而这种文化内涵的实质乃是人类生命活动历程的体现。符号美学正是从生存论的高度,揭示艺术作为一种符号形式的本质,其关于艺术的理论有利于我们从生命存在意义的深度来体认语文文本的实质,从而帮助我们以一种新的视野来审视我们的阅读教学活动,使语文教学走出传统阅读的误区,找到一条真正的阅读之路。

符号美学给语文阅读的启示是多方面的。下面从三方面来探讨:重视文本的“形式美”;重视对文本的多元化阐释;指归于“人类情感”的呈现

一 语文阅读应重视文本的“形式美”

符号美学认为,艺术的形式即艺术符号的能指。对于文学而言,指文字、词语、句段等的有机结构。“形式”一词在西方美学中是一个主流范畴,美在最早便被定义为“形式”,指形式的秩序、对称、和谐等。卡西尔说:(艺术)形式结构的平衡与秩序是一种美[2](183页)。朗格认为:符号形式非常注重结构和系统,强调符号形式是众多成分的有机组合。艺术符号之美便存在于各种符号元素有机和谐的组合之中。然而在传统的语文阅读教学之中,语文教师往往把美文条分缕析,肢解成一个个的字、词、句,重对字词的鉴赏而

收稿日期:2004-03-18

基金项目:本文是国家教育科学“十五”规划课题《西方方法论与现代中国语文教育改革》的阶段性研究成果。

作者简介:余虹(1968—),女,重庆市涪陵人,四川师范大学文学院副教授,四川大学宗教研究所博士研究生。

忽略了全篇之大意。如讲“红杏枝头春意闹”，便把目光倾注在一个“闹”字；讲“春风又绿江南岸”，又集中在一个“绿”字。乃不知“闹”必须在与“春意”、“红杏枝头”的组合之中，方显出神韵。“红杏”勃勃生长，有热闹之感，然而又不只是“红杏”长得热闹，而是整个“春意”热闹，虚实结合，意境豁然拓宽，从眼前红杏的“热闹”感受到整个春天的生机盎然之美，这种美是在符号元素的组合中体现的。又如“春风又绿江南岸”，“绿”的神韵是在与“春风”“江南岸”的搭配中显露出来的。如果不是“春风”绿而是春叶绿，此句诗便诗意全无，境界全无。整句诗正是在无色的“春风”与绿色这看似无理的巧妙搭配中，呈现出诗趣风韵的。“闹”和“绿”虽为全诗之“诗眼”，对全诗有画龙点睛之妙用，然而，无“龙”，“睛”又何将依附？可见诗之美是在一种结构组合中体现的，抛开整体而谈个别字句，将诗趣全无。这可以说是符号美学给语文阅读的第一个启示。那么，在语文阅读中如何从整体来把握文本的形式之美呢？

1. 让“字眼”“句眼”回归其语境。从上面的例子可见，传统语文教学非常注重对文章“诗眼”“句眼”的鉴赏分析，这也是与中国诗歌鉴赏的传统一脉相承的。但古人重“眼”，更重“眼”与句、“眼”与全篇的结合。宋代诗论家范温认为，炼字、炼句与炼意结合起来，方能使诗意境深然，余味无穷[4]（325页）。范温是从创作的角度讲的。从阅读的角度，即要求我们从字、词、句的整体结构中把握文章意蕴，使字词回归于句，句回归于篇。上面两个例子已经有所证明。又如“大漠孤烟直”，“直”是诗眼，但此句诗的诗意还在“直”与“大漠”“孤烟”的组合上，“大漠”：空廓横展的背景；“孤烟”集中于无垠中的一点一线；“直”使袅袅孤烟一下凝聚成一尊雕塑，整个画面呈现出空漠、荒寂的意境[5]（23页）。朗格说：“在每一件作品中，线条和色彩以一种特殊的方式组合在一起，一定形式和形式之间的关系才能激起我们的审美情感。”[3]（43页）可见具体的字、词、句唯有在形式结构中，组合成一个画面、一个形象，才能形成“有意味的形式”，这便是艺术的世界，也才具有美可言。《荷花淀》中，当水生嫂听说水生要去大部队时：“女人的手指震动了一下，想是叫苇眉子划破了手。她把一个手指头放在嘴里吮了一下。”这一“震”一“吮”便是文眼。这一细节与当时艰难的抗战背景、水生夫妻的恩爱、故乡荷花淀的美丽等语境结合在一起，便传达出丰富的审美意蕴，刻画出水生嫂复杂微妙的内心世界和个性。手指“震动”正是心灵震动的表现。丈夫突然要走，使她震惊，一时离别不舍之情，夫妻恩爱之情，对丈夫的担忧，对鬼子的痛恨一起涌上心头，使她几乎难以自持。然而，她终于克制住自己，“吮了一下”，她不能让丈夫发现，她不能拖后腿，她必须坚强。这一生动的细节刻画出中国妇女善良、温柔而又坚强的“人性之美”。然而，这一细节如果没有具体的语境作支撑，便没有多大的审美价值。直接读上面两句话，只是一种事实的陈述，全无艺术之韵味可言[6]。

2. 从字词的巧妙组合中把握文本之美。古人言“句法之学，自是一家工夫”。字词的巧妙结合可以使诗显露出无穷的意韵。以杜诗为例，杜甫有诗云：“不知西阁意，肯别定留人。”这里，杜甫故意把语气强烈、语意相反的两个词“肯别”“定留”相提并用，在这种巧妙的组合中充分展示了杜甫欲离开又不忍离开的矛盾而复杂微妙的心情，正如后人所评价的：“肯别邪？定留人邪？山谷尤爱其深远闲雅。”[4]（331页）“深远闲雅”的诗韵便在词语的巧妙结合之中显露无余。用于语文阅读教学中，我们应注意挖掘课文中独特的句式，以把握其内含的形式之美。如鲁迅的《为了忘却的纪念》，其题目的句式本身便意味深长：“忘却”与“纪念”有相反之意，却用“忘却”来修饰“纪念”，这种组合看似矛盾，却寄予了更为深刻的含义：表现出作者欲摆脱悲痛，化悲痛为力量的决心，“忘却”悲伤是为了冷静下来，进一步以行动去“纪念”死者，要努力去“忘却”又从另一侧面证明了悲伤之深，难以释怀。鲁迅的悲伤、愤怒、正义、痛惜，欲忘却又难以忘却的悲伤与义愤的交织等多种复杂的心情便在此标题中表现出来，简单的一个句子却蕴涵了无穷的意味，让人咀嚼不已。

3. 从全文的结构安排中体验文本之美。我国古人非常注重文章的结构之美，提倡“命意曲折”，即黄庭坚所言：“每作一篇先立大意，长篇须三致意乃成章耳”[4]（314页）。这样的结构，读之往往给人以一波三折、回肠荡气之感，或者给人以无穷的想象的空间。如读《天净沙·秋思》：“枯藤老树昏鸦，小桥流水人家。古道西风瘦马，夕阳西下，断肠人在天涯。”此诗每一句皆是一幅画、一个意境：有衰败、苍凉的，有秀美、温馨的。各句意境独立，各意象之间空间跨度大。同时，各句组合在一首诗中，又形成一个完整的意境，共同表现天涯游子孤寂惆怅的主题。前两句写近景，后三句逐步向远景推进；第二句写梦境，其余写实境。如此，实境与梦境交叉重叠，近景慢慢推向远景而至天涯，给人很大的想象空间，有韵味无穷之美。又如杜甫《闻官军收河南河北》一诗，就每一句而言，并无奇妙之处，且文字上多说明性的语言，显得直白无趣。此诗的妙处便在整首诗的结构上：忽传、初闻——却看、漫卷——放歌、纵酒——即从、便下。在整个结构中，空间与情绪不断变换，文气迅疾如风，语意层层快速转折，如音乐中的快步，几乎无暇抽思，给人畅快淋漓之感。又如阅读《纪念刘和珍君》，我们也可以从其结构去捕捉作者的情感脉络。这篇文章在构思上，始终把悲痛、哀悼、义愤之情的抒发与对刘和珍君的回忆、记叙交错安排，让“始终微笑的和蔼的刘和珍”在文前、文中、文后反复出现，这样安排极大地增强了文章的震撼力。美丽、善良的刘和珍的死是一种美的毁灭，作者不愿不忍这样美好的青年惨遭杀戮，因而悲痛愈深，作者更未料到这样美好的青年竟遭杀戮，因而义愤愈强。这种把抒情、议论与追述、记叙交错穿插的结构安排，正是作者强烈的悲哀、痛苦、义愤、控诉交织缠绕，难以释怀的心境

的反映。教师可引导学生从这种交错安排的结构形式中去领悟、把握作者之复杂心绪,领会文章意蕴。

“形式”本身就是一种结构,符号美学倡导把文本定义为一种符号形式,就是要求我们要从文本的形式结构中整体把握文本的内蕴,获得审美的熏陶。

二 语文阅读应提倡对文本的多元化阐释

符号美学认为:符号由能指与所指构成,而能指与所指并非一一对应的关系。尤其是在艺术符号之中,一个能指往往有多个所指。正如朗格所说,科学家的太阳只有一个,而艺术家的太阳每天都是新的。不仅如此,每个艺术家眼里的太阳都是不同的,正是由于能指与所指的错位,使艺术呈现出模糊朦胧之美。因此,在语文阅读教学中,对文本的理解不可制定统一的标准,不能强求学生与教师理解保持一致。这不仅会扼杀学生的创造力,且会泯灭学生对生活对生命独特的感受力。如对《项链》主题的理解上,可以是对人性弱点的揭示,也可以是对人生荒谬的表现,不一定非要理解为是对资产阶级的批判。《祝福》中祥林嫂的悲剧可以从封建礼教的角度寻找根源,也可以从个性悲剧即缺乏独立的人格意志中寻找原因。对《孔乙己》主题解读:可以是揭示封建科举制度所戕害的读书人(茅盾语),也可以是描写一般社会对苦人的凉薄(鲁迅语)。《守财奴》,可以从个性的角度读出其吝啬,也可从道德的角度揭示其道德的沦丧,还可从人性的角度揭示其人性的异化。《包身工》一课,有对日本帝国主义的残暴掠夺的有力揭发和严厉抨击,更有对人权问题的思考和启示。《荷塘月色》主题的多元解析,可表现淡淡的喜悦与淡淡的悲伤,可表现欲摆脱世俗烦恼而不得的苦习,可表现个体生命得以暂时超脱的喜悦,可表现思知音而不得的孤独与苦闷,可表现对宁静和谐的自然之美的向往,等等。语文文本一般而言是人文文本,不同的学生,从不同的角度,可以得出不同的理解。不同的理解表明学生对生活的不同的感悟,作为教师应该鼓励这种独特感悟。

然而,对文本的多元化阐释并非是无限制的。符号美学认为:作为艺术符号的能指本身便是一种符号性存在物,也就是说,在它自身中包含着某种意义的意向境域所有的规定性,能指本身的这种意象境域内在地制约着意义的可能性境域。因而使所指和能指的关系不再可能是任意的结合[7] (235页)。由此可见,对文本意义的阐释并不是无限的。在语文阅读教学之中,对语文文本意义(所指)的阐释必须以文本(能指)为依据。这一条对矫正目前语文教改中,由于强调学生主体性,强调文本阅读的多元化而出现的对语文文本混乱、盲目的阐释无疑是有重要意义的。比如:有人把《木兰辞》的主题理解为反映花木兰女伴男装的痛苦。此阐释显然不妥,未以原文为依据。此诗的能指层面不管是其文字层面还是其诗歌的节奏韵律,皆没有半点的痛苦,有的反而是巾帼不让须眉的自豪。全诗节奏轻快,呈现出巾帼英雄豪迈之气。可见,对语文文本的阐释,必须以文本形式为根据作

合理的阐释,不能从其中一点出发,便随意抒发。

同时,对文本的阐释虽可以是多元的,但阐释乃有高下之分,语文教师在充分尊重学生独立意识、独特感悟的基础上,应有一定的导向,使学生在自己与同学、自己与老师的对比中,不断的突破自我原有的认知水平,提高自己的审美鉴赏力。那么,什么才是更好的阐释呢?这便涉及到符号美学对语文阅读的第三个启示。

三 语文阅读应指归于“人类情感”的呈现

传统语文教学或者把语文文本作为图解政治的工具,或者作为反映社会时代的窗口,或者作为了解作者思想的途径。因此,阅读往往指归于文本反映了作者怎样的思想感情,揭示了怎样的社会现实。符号美学认为:艺术是“表现的符号”而不是“再现的符号”。艺术家要表现的不是他个人的实际情感,而是他所了解的人类的情感[3] (10页)。艺术的本质在于表现人类情感。此理论引导我们从一个新的思维维度去审视语文阅读教学,使我们获得对阅读教学的全新认识。多伦多大学教育学教授 Silver 说,教育应立足于对人的存在价值的思考。基于这样的思考,通过文本阅读,我们要获得的是作者对生命的感受,并通过这种感受去领悟“人类的情感”、“人类的生命”。可见阅读并不指向对当时社会现实的认识,也不应停留于对作者个人的思想情感把握。语文阅读应指归于对人类普遍情感的领悟以及这种领悟对自己人生的启示。此观念的引入把语文阅读提高到了一个新的高度,语文阅读并不重在了解过去而重在感悟生命,启迪现实人生。如此,便把阅读与人的生存活动结合起来,以阅读促进人自身的成长,从而使阅读本身成为人的生存活动的一部分。这可以说是符号美学给阅读教学最深刻的启示,它改变了我们对阅读的观念,加深了我们对阅读的认识,指明了阅读的方向,为文本阐释提供了一定的标准。那么,在语文教学中,如何使阅读指归于“人类情感”?

首先,对文本的鉴赏要上升到生存论的高度,注重对文本中“人类普遍情感”的把握,对隐含其间生命意识的挖掘。对《春》的鉴赏,以前仅仅停留在对作者喜爱春之感情的把握上,这种理解显然停留在文本之表层,其隐含的深层含义是:赞美以“春”为意象的新生命的勃勃生机。《荷塘月色》表层上反映的是作者淡淡忧伤与淡淡喜悦交织的情感,深层意蕴在于揭示个体生命欲超脱凡尘困扰,回归自然的愿望,体现了人性中深沉的超越意欲。矛盾的《风景谈》表面反映的是抗战时期抗战战士的英勇顽强,可其震撼人心、让其魅力永存的却是隐含其内的对顽强生命力的歌颂。阅读《守财奴》,人们在对葛朗台的嘲笑中,表达了对人性异化的批判和对真善美的追求。对新生命的欣喜,回归自然的愿望,对顽强生命力的赞叹,对真善美的追求皆是人类共同的情感。这些人类情感,具有超阶级、超民族、超时空的特点,具有永恒性,反映人性在深层次上的共同性。正是在人类共同的生命情感层面上,作者之情、作品之情与读者之情才得

以沟通。读者也正是以作品为媒介,通过领悟作者之情,最后获得对人类普遍情感、个体生命价值的感悟。这便是生存论意义上的阅读,这样的阅读可以唤起读者对自我存在、自我生命的反思,对人类生命终极价值的关怀,这正是作品存在的价值,也是阅读的意义所在。这种阅读已超越了简单的字词句的欣赏而成为了一种真正意义的审美阅读。

其次,在语文教学实践中,我们往往通过对文本内容作深广度的“拓展”来实现对文本中深层“人类情感”的把握。所谓“拓展”就是在文本原有表层意义的基础上进行合理的伸发、扩展,使之与历史文化、学生的现实人生接轨。是否掌握好“拓展”往往是语文阅读是否能提升到“人类普遍情感”的关键。那么在语文教学中,我们如何“拓展”文本意义呢?

第一,对文本的拓展可以从深度和广度两个维度展开。根据文本本身的内容,我们可以与历史文化相结合,在阔大的文化背景中来审视文本;也可以与现实生活的结合,在与现实的对比中反思人生;也可以是二者的结合。如《茅屋为秋风所破歌》一课,其拓展可从诗——诗人——文化——现实思路展开。“安得广厦千万间,大庇天下寒士俱欢颜”是此诗的诗眼,也是此诗要表达的主题。阅读以此为出发点,首先扩展到对诗人杜甫博大的胸怀和兼济天下的责任感的人格美的领悟,再由杜甫之人格扩大到对儒家人格中人文情怀,忧患意识的了解,在广阔的文化背景中去寻求杜甫人格美之文化根源,最后从历史文化转回到对现实人生的思索,唤起学生“关心他人”,“关心社会”的责任感。经过这一拓展环节,便能极大的丰富语文课的人文内蕴,摆脱传统语文教学就论课、就教材论教材的缺点,拓展语文课的时空,使语文课真正成为文化课、人文课。“拓展”是使语文课走出教材,与文化结合,与生活接轨的行之有效的办法,是把语文的人文性落实到语文教学中的一条有效的途径。

第二,对文本“拓展”的关键在于要找准拓展点,其拓展点往往是课文之主旨。因此,对文本主题的准确把握非常重要,尤其是对主旨较为隐含的文章,更需要教师有敏锐的洞察力和对文本的深入的挖掘。如寓言《白兔与月亮》,内容十分简单,但寓意很深刻。不少老师受课文提要的误导,把寓言主旨定为对财富的态度,这显然是把文章主题狭隘化和

肤浅化了。此文揭示了一个非常深刻的人生哲理:我们应该以审美而非以功利的态度来对待人生,对待生活,如此我们将有一个快乐而自由的人生。这里揭示了一个人生观、人生态度问题,而不仅仅是一个对待财富的态度问题。以此为“拓展点”,我们将可以得出诸多人生启示:美是不能占有的;珍爱自然,就是珍爱自己;善待自然;欲望是忧患之源;自由与财富;拥有一颗慧心。每一条启示都将唤起学生对人生的深入思考。

对文本的拓展最终要落实到对自我人生的启迪上,从而把教书与育人结合起来,真正实现教材无非例子的教育思想。从前面的例子中,我们已经可以看见这一点。又如《孤独之旅》,我们可从两个拓展点展开:战胜自我与体验人生“孤独”。这两个点皆直接指向学生对人生、生命的体验与反思。又如《散步》,不仅仅只停留于对家庭亲情的展示,最好能拓展为孩子对自我家庭角色的思考,唤起孩子首先做好一个家庭成员责任意识,如此更能贴近孩子的心灵,激发起孩子的共鸣。总之,“拓展”要贴近孩子生活,能够提高孩子的思维水平,其中,当然要注意针对不同年龄的孩子作出相应的拓展,以适应那个年龄孩子的兴趣和思考。如余光中《乡愁》,对初中孩子,可在相同、相似题材的比较阅读中,加深对“乡愁”的深切体验即可,而对高中学生,则应注意对“乡愁”中隐含的人类深层的“寻根意识”的挖掘。

总而言之,语文文本作为一种人文文本,是“人类情感”的符号。因此,语文文本的阅读应指归于对这种“人类情感”的感悟,而这种“人类情感”所包蕴的正是人类所共同拥有的生命意识,这种生命意识是人类对自身生存状态、生命意义的思考和感悟。由此,对文本的阅读务必上升到生存论的高度,才能唤起学生对自我生存价值的思考,真正起到提升学生人生境界的作用。如此才能使阅读成为人生活活动的一部分,使阅读成为生命本身的需要。符号美学理论给语文阅读教学的启示是深刻而丰富的。它引导我们以一种崭新的思维方式来思考语文阅读教学活动,而这种思考与新课标的理念、与现代语文教育改革的精神是一致的。这种反思将有利于语文阅读教学走出传统的思维定式,获得阅读教学的新视野。

参考文献:

- [1] 克莱夫·贝尔. 艺术[M]. 周金环, 马钟元译. 北京: 中国文联出版公司, 1984.
- [2] 卡西尔. 人论[M]. 上海: 上海译文出版社, 1986.
- [3] 苏珊·朗格. 情感与形式[M]. 北京: 中国社会科学出版社, 1986
- [4] 郭绍虞. 宋诗话辑佚(下)[M]. 北京: 中华书局, 1980.
- [5] 叶维廉. 中国诗学[M]. 北京: 三联书店, 1992
- [6] 余虹. 语文阅读教学中的悟性培养[J]. 成人高教学刊, 2002. (1).
- [7] 董志强. 消解与重构[M]. 北京: 人民出版社, 2002.