



下,还有更底层的人在挣扎。于是乎,这些原本也是被侮辱被损害的人,便拥有了一种生命的优越感”。从这个角度解读时,我们突然发现,原来“卫老婆子”“柳妈”等就生活在我们周围甚至就是我们自己,于是我们也就恍然大悟,鲁迅想揭示的国民劣根性原来在这里,原来竟然和我们紧密相关。

此种基于“人之常情”的解读贯穿于本书的始终。这样的解读让作品中的“人”变得生动鲜活且真实可感起来,变成了我们身边的那个“他”或“她”。此种解读,不仅引导我们读出了作品中的那个“人”,更重要的是帮助我们读出了作品在当下的意义,帮助语文教师更艺术地处理教材、更合理地使用教材。

(二) 读懂隐藏在作品背后的那个“人”

《法言·问神》云:“故言,心声也;书,心画也;声画形,君子小人见矣。”这是对“文”与“人”关系的最直接阐释。口所言,心之声;心之声,性之见。如果只是追求读懂作品中塑造的那个人,还远远不能满足深度解读作品的要求。在本书中,刘老师还以独到的视角、敏锐的观察力努力发掘文本背后那个真实的作者,引导读者在知人论世中深刻体察作者彼时彼地的独特情感诉求和生命吟诵。

以《兵车行》的解读为例,“《兵车行》中的主客问答,是教学中常常被忽视的一个信息。《兵车行》中那位具有敏锐的政治洞察力和丰厚的悲悯情怀的‘行人’,显然不可能是‘我’从出行队伍中随手抓出来的一位普通戍卒。那么,该如何认知这一典型形象呢?刘老师抓住了《兵车行》在章法上采用的“赋”的手法,引导读者思考并发现这个“行人”其实不过是另一个“我”。杜甫只不过是将自己一

分为二,让一个‘我’容身于壮丁行列之中,另一个‘我’置身路旁观察询问。有了这样的解读,诗歌中的冷眼旁观与“感同身受”才有了思想与情感的根基。

大多数读者在解读文本时,往往会进入两个误区:一是将文本中塑造的形象与作者的形象完全割裂开来;另一个则是盲目拔高作者的境界。其实无论多么伟大的作者,都无法挣脱人之为人的应有属性。一方面,每一个人都是拥有正常情感的普通人;另一方面,又因为所受教育 and 所处地位的差异而拥有了不同的人生观和价值观。作为“社会人”时,必然会在社会环境、生活、规范中定位自己的角色,不断丰富充实自我,并努力获得社会其他成员的认可。刘祥老师的这部作品,就是要打通这两种属性间的隔膜,引导读者将人之常情和社会责任、家国情怀结合起来,立体化感知作者融注在作品中的意义,立体化省察作者这一独特的生命体。为此,他在本书的第一部分就引导我们关注作者“有血有肉的‘这一个’”,第三部分又再次强调要“基于‘人’的立场”,而第二部分“不一样的意义认识”,也是“从常识出发,努力还原真实场景下的真实生命的存在形式”“以人之常情探测”作者“彼时彼地的真实心态”。

毕飞宇说:“审美的心理机制不是凭空产生的,无论是黑格尔还是康德,包括马克思,他们的美学思想里头有两个基本概念我们千万不该忽略,那就是合目的、合规律”。以这句话评价刘祥老师在这部作品中对人情人性的解读时,我们会很欣喜地发现,刘祥老师眼中的“人”,不是阶级标签,不是平面化的脸谱,而是能够给我们带来真切的审美体验、能够“合目的、合规律”的独特生命存在形式。

二、打通作品中的“人”与课堂中的“人”

童庆炳认为解读文学经典要关注到“六要素”,即:文学作品的艺术价值、文学作品可阐释的空间、意识形态和文化权力变动、文学理论和批评的价值取向、特定时期读者的期待视野、发现人(赞助人)。前两项侧重于文学作品本身,中间两项属于影响文学作品的外界因素,后两项是本身和外界连接的桥梁。对于中学语文教学而言,前两项需要我们的“发现人”即教师去准确解读文本,后两者则是要教师充分考虑学生对于文本的心理期待,从而更准确地实施课堂教学。至于中间两项,则因为内容过于专业,无需纳入中学语文教学的文本解读视野。

然而,教师具备了解读文本的能力,并不代表学生便同步具备了理解文本的能力。很多时候,教师对于文本的解读必然超越学生的理解力。基于此种现实,语文教师便需要在文本和学生之间架起一座桥,将自己的解读有效地运用于课堂。在太多的课堂中,我们可以看到教师旁征博引,课堂设计精巧,但是其教学效果却一般,原因就在于教师将课堂当作了展示自己的舞台,忽视了学生的年龄结构、知识水平、学习能力。

刘祥老师显然对此问题持有一份清醒的认识。在这部作品中,刘祥老师就针对特定文本的教学预设一定量的教学设计,为一线教师打通作品中的“人”与课堂中的“人”提供了一种范本。

(一) 以“人”为本,重视文本的基础性技能

刘老师在解读完《寄欧阳舍人书》之后,从文言文教学的角度提醒读者:“文言文教学,如果离开了对作品意义的深度感知、品味与吸收,便无从落实‘文化传承与理