

doi:10.13582/j.cnki.1674-5884.2019.01.004

# 互文性与语文阅读教学

谢东

(湖南科技大学人文学院,湖南湘潭 411201)

**摘要:**互文性是文本的基本属性,一个文本总是与其它文本相互关联而存在。互文性为语文课程资源的开发打开了新空间,一方面可以扩大课堂的信息量,提升教学的文化含量;另一方面也将丰富教学策略的选择。以文本互文性为依据的互文性教学在意象的领悟、文本的比较分析、文本阐释空间的拓展、文本阅读史的引入等方面都大有可为。

**关键词:**互文性;语文阅读教学;课程资源;教学运用

**中图分类号:**G633.3 **文献标志码:**A **文章编号:**1674-5884(2019)01-0020-05

中学阅读教学是一种文本解读教学,是教师引导学生通过文本解读来实现文本的教学价值,达到汲取知识、培养阅读能力、训练思维、获得思想启迪和人文熏陶等教学目标的过程。文本作为教学之本,如何理解和看待它,如何开发和利用它,就成为教学的关键。而教师的文本观,以及由此产生的文本解读观、语文教材开发观等等就变得至关重要。

互文性理论作为一种颇有影响的文本理论,自20世纪60年代问世以来,引起了文论界的广泛关注,符号学、结构主义、后结构主义及解构主义等理论学派都对它表现了极大的兴趣,从各个角度对它进行了阐释和发展。同时,它作为一种有效的理论工具也在文学批评方面得到了广泛的运用。从中学阅读教学的角度来看,互文性理论在与文本相关的许多问题上同样给予我们诸多有益的启示。

## 1 作为文本属性的互文性

互文性理论发源于俄国后形式主义学者巴赫金的语言理论。1966年,正在法国攻读博士学位的克里斯蒂娃注意到当时在西方还默默无闻的巴赫金的两部著作——《陀思妥耶夫斯基诗学问

题》和《拉伯雷的创作》,受其启发,她发现了文本的对话性特征,明确提出了“互文性”这一概念,并很快在文论界引起广泛反响。在长达半个多世纪的发展中,由于众多研究者立场、思路、方法、视点等的不同,关于文本互文性的研究产生了颇为丰富的理论主张,使互文性理论本身呈现出繁杂多样的面貌。从中学语文教学的立场出发,我们觉得,如果剔除那些偏激的或者争议较大的成分,其基本认识还是很有新意并且合理的,对修正我们传统、狭隘的文本观极具启发性。

传统的文本观建立在常识和经验的基础之上,视文本为语言构成的完整、封闭、自足的意义体系,作者通过文字表达自己的思想和情感,文本的全部意义由作者来赋予,由语言文字来承载,文本就是作者建构的语言的城堡,它自成一体,边界分明。反过来,对文本的阅读和理解就是在文本的边界内由词而句、由句而段、由段而篇、由表而里的线性的意义求索过程,是一种就文解文的过程。

互文性理论则着眼于文本之间的关联,认为每一个文本都不是孤立存在的,而是与其他文本进行着某种对话,文本之间不是边界分明的,每一个文本都向所有其他文本开放,其他文本总是以

收稿日期:20180806

基金项目:2018年湖南省普通高校教学改革研究项目:“基于卓越教师培养的师范专业实践教学改革研究”

作者简介:谢东(1969-),男,湖南湘潭人,讲师,硕士,主要从事语文课程与教学论研究。

各种或显或隐的形式存在于其中。因此,哈罗德·布鲁姆说:“不存在文本,只有文本之间的关系”<sup>[1]</sup>,也就是说,没有绝对意义上的孤立、自足的文本,文本的意义总是存在于文本的关联中。

那么,文本的互文性特征从何而来?互文性又如何成为文本的基本属性?这样的问题可以从三个方面来回答。

从作者——文本的维度看,文本既与它所反映的世界相关,同时也与其他文本相关。文本一方面反映世界,另一方面也参照在长期的文本实践中形成的文本文化和文本传统。从后者来看,一个作者进入写作之前,并不是从真空中横空出世的,而是在各种文本的滋养下成长起来的,一个作者必然首先是一个读者,前人创作的文本所形成的传统是他无法回避和脱离的写作空间。作者并不是像照镜子一样直接反映现实世界和社会生活,而是要先进入整个语言系统和文本系统,以它作为中介,然后才指向现实世界。正如卡西尔所说:“人不再能够直接地面对实在,他不可能仿佛是面对面地直观实在了。……他是如此地使自己被包围在语言的形式、艺术的想象、神话的符号以及宗教的仪式之中,以至除非凭借这些人为媒介物的中介,他就不可能看见或认识任何东西。”<sup>[2]</sup>也就是说,与文本相关联的文本系统本身也成为重要的意义来源。一个作者从开始写作的那一刻起,就总是在有意识或无意识地与各种其他文本进行着对话,写作在某种程度上就是对他意识中的其他文本的模仿、继承、借用、改造、发展,等等,甚至连规避也是一种对话。

从读者——文本的维度看,一个读者同样也不是像一张白纸那样面对文本,而是带着他的阅读经验和文本记忆开始阅读的。于是,阅读实际上就成为文本与文本的交汇,在这种“文本的多声部中,文学语言至少能被‘双重’阅读,即作为作者和读者的双重投射”<sup>[3]</sup>。这种文本的交汇被巴赫金称为文本的“双值性”,或者说文本的对话性,也就是克里斯蒂娃所说的互文性。

从文本生态的维度看,按照结构主义的观点,那些庞杂浩繁的文本其实是从数量有限的“基本元素”组合、派生而来的,前者是表层结构,后者是深层结构,其表现就是,同一个母题、同样的心声、同样的模式、同样的修辞在无数作者的话语实践中反复出现。如情节类型学的研究发现:“情节多不胜数,创造它却只需用十分有限的一套符

号”<sup>[4]</sup><sup>94</sup>,这种符号作为一种“最简单的叙述单位”“能形象地适应表达原始想法的各种要求,或生活中观察到的事物的各种要求”<sup>[4]</sup>。没有哪个文本是绝对意义上独一无二的,它总是在某种程度上归属于某种类型,因而就与出自同一深层结构、属于同一类型的其他文本具有互文性。

由此可见,互文性并不是一种可有可无,或者说时有时无的调味品、装饰物,而是文本存在的一种状态,是它的基本属性之一。当然,需要指出的是,在这一问题上,我们不能苟同那些将文本的互文性属性过于夸大的观点,认为“文之所言,尽乃前人之语”,从而完全否定作者的原创性,觉得写作不过是对其他文本的回收和重组。

## 2 互文作为课程资源

与一个文本具有互文性关系的其他文本,就构成这一文本的互文或互文本。文本的意义并不是完全封闭的、自足的,而具有某种开放性和流动性,它需要在与其他文本的相互指涉、相互关联和相互渗透中确定自己的意义。因此,在阅读过程中,互文实际上是参与意义的建构的,阅读活动所涉及的互文的数量、质量、性质等都将影响阅读的效果。从这个角度来说,互文也是一种重要的课程资源。

课程资源作为构成课程的基本要素,是整个课程的基础。课程资源的开发是课程极其重要的课题之一。在“教材中心”的时代,语文课程资源的开发主要聚焦于教材编写上,将重点放在课文的选择、体例的安排、教参的编写以及教学提示、课后习题等的设计上。新课程改革以来,课程资源的地位和作用得到高度重视,课程资源的开发利用被重新定位,语文课程标准提出“语文教师应高度重视课程资源的开发与利用”<sup>[5]</sup>。但总的来看,这种课程资源的开发与利用主要集中在外延的拓展上,即打破“课本是唯一的课程资源”的束缚,把目光投向自然、社会、人文等广阔的领域,实现“语文的外延与生活的外延相等”。

外延拓展式的语文课程资源的开发与利用,从整个课程来看,是很有意义的,它改变了以往那种狭隘的课程观,为语文课程引入了源头活水,拓宽了语文学习的范围和内容,使语文课程变得更加开放而有活力。但从课堂教学来说,这样的课程资源与教材的联系并不紧密,通常并不直接对

教学产生影响。而互文则不然,不论是狭义上的、切实出现在文本中的引用、仿拟、拼贴等形式的互文,还是广义上的语言、意象、结构、主题、风格、原型等意义上的互文,都构成文本赖以存在的意义网络的一部分,对文本意义的建构产生某种影响。因此,这种通过互文性指示的路径引入互文本,从而拓展教材空间,丰富教学内容的内涵发展式的语文课程资源开发和利用,也应成为一种重要的取向和策略。

以往的语文教学,常常为人所诟病的一点就是狭隘、浅薄、没文化,很多语文教师不读书,视野狭窄,只凭一本教材、一本教参打天下。互文本的开发、引入,将使课堂的信息量、教学的文化含量得以提升,为文本的阐释带来更开阔的视野。同时,也对语文教师提出了更高的要求,促使他们多读书,多积累。

课程资源的拓展和丰富,也为教学策略的选择提供了更多的空间,因为教学策略对于课程资源有一定的依存性,课程资源贫乏,教学策略的选择往往就捉襟见肘。比如,在文本鉴赏中,比较是最基本的方法,不同文本的比较既为鉴赏提供切入点,也为鉴赏的展开提供参照系,因为鉴赏从根本上说就是要回答这样的问题:对于某个内容,可以怎样写,为什么要这样写,而不那样写。没有互文本的引入,就会缺少参照,就很难回答这样的问题。

### 3 互文的教学运用

互文性理论为语文教学提供了一种新思路,那就是我们可以突破以往那种孤立的单篇教学、就文解文的模式,利用互文性提供的文本系统,在更大的互文网络中进行跨文本的对话,多角度地、自由地建构意义、解读文本,从而使语文教学呈现出更宽广的视野、更超卓的文化品格。

#### 3.1 聚合互文本,实现意义的叠变

在文本中,每一个字、每一个意义单元都不是一次性用品,而是在不同的文本中被反复使用,这种复叠使它们的意义被许多其他文本所渗透。这给深知这些互文的有修养的读者就带来一种秘响旁通的阅读体验,就像叶维廉描述的那样:“打开一本书,接触一篇文,其他书的另一些篇章,古代的、近代的甚至异国的,都同时被打开,同时呈现在脑海里,在那里颤然欲语……像一个庞大的交

响乐队,在我们肉耳无法听见的演奏里,交汇成汹涌而绵密的音乐。”<sup>[6]</sup>在语文教学中,如果能适当引入、聚合互文本,使学生在理解、感受、品味中实现意义的叠变,那么,文本所展现给他们的意味,就会更丰赡;他们的阅读体验,就会更深刻。长此以往,必将有益于他们语文素养的提高。以诗歌教学为例,意象一直为人们所重视,成为理解、赏析诗歌的一个入口和重点,但意象究竟要如何教,却是一个令人困惑的问题。在教学中,最常见的做法,是让学生对意象进行想象,但实际上,意象并不是简单的物象,而是有意味的形象,这种意味,仅靠基于学生生活经验的再现式想象是很难体会到的。对此,如果我们利用意象的互文性特征,引入各种互文本,实现意义的叠变,就有可能使学生对意象的丰富意味产生更深切的体验和感受。如郑愁予的诗《错误》,起首一句“我打江南走过”,一开始就把人物置于一个广阔而富有诗情画意的背景中,造成一种诗意葱笼的意境。在这里,“江南”这一意象至关重要,如果不能体会其中的种种蕴味,就会仅仅作为一个单纯的地理概念而出现在学生头脑中,就只能看到一个简单的事实而体会不到其中的诗意。这时,如果我们让学生搜集、阅读、品味诗歌史上众多描写江南的诗句,如“江南可采莲,莲叶何田田”“春风又绿江南岸,明月何时照我还”“正是江南好风景,落花时节又逢君”“汀洲采白苹,日落江南春”“人人尽说江南好,游人只合江南老。春水碧于天,画船听雨眠”……这些优美的诗句中江南水乡那些如画的自然景观和浓郁的人文气息交融而成的抒情色彩极强的画面,就使“江南”这个词从一个单纯的地理概念转化为气象万千、情感流注的诗歌意象,这时再来读这句诗,其感受就会完全不同。

#### 3.2 以互文为参照,凸显课文的某些特征

索绪尔指出:“概念是纯粹表示差别的,不能根据其内容从正面确定它们,只能根据它们与系统中其他成员的关系从反面确定它们。”<sup>[7]</sup>就如一个人如果只接触一种颜色,他就永远都不能建立起这种颜色的概念,必须在与其它颜色的对比、比较中才能形成相应的概念。文本的阅读和理解也是如此,如果只是就文解文,而不了解它与其他文本的联系和异同,也就不能更深刻、更全面地把握它。叶圣陶在《精读指导举隅》一书中指出,课文的阅读和理解如果“不用旁的文章来比勘、印证,就难免化不开来,难免知其一不知其二。……

必须多多比较,方能进一步领会优劣得失的所以然。”<sup>[8]</sup>如教读《孔乙己》,如果与《范进中举》进行参读,可以发现,二者虽然主题和题材相近,但在人物的刻画上各有特点,《孔乙己》主要通过肖像、动作、神态描写刻画人物;《范进中举》则主要采用对比、夸张、讽刺的手法来表现人物。通过这种比较,学生对《孔乙己》刻画人物的特点及独特的修辞效果就会有更深的理解。又如,学魏学洵的《核舟记》,很有意思的是,与他同时代的李日华在《六研斋笔记》中也有一篇同题文章,而且,更巧的是,所记述的也是王叔远所赠的一枚相同题材的核舟。教学时,如果把这篇文章拿来作比照,学生就能很容易发现课文在写法上的侧重点和特点,如对于船舱部分,课文将其作为重点,刻画得很细致,而李日华则写得较简略,仅“中作篷牖,两面共窗四扇,各有枢可开阖。开则内有栏楯”两句。而对于船尾,课文侧重写人物的动作和神态,李日华则侧重写器物 and 它们的布局。有了这样的比较,作者在写法上的构思、用心和特点才变得更显豁。

### 3.3 触类旁通,在广阔的互文空间中实现对文本的多元阐释

在互文性理论看来,文本并不是意义的唯一来源,也没有绝对固定不变的意义,文本的意义具有开放性和流动性,不同的文本网络往往激发出不同的想象和理解,使文本意义呈现出如万花筒一般不断变幻的样貌。如莫泊桑的小说《项链》的主题,如果我们把它从自己原本所属的文本网络和具体语境中剥离出来,放在我们所理解的批判现实主义传统中来解读,也就是把它重新语境化后,那么,说它是“批判资本主义社会小资产阶级的虚荣心”也就顺理成章了。如果以作者所处时代流行的“女吉珂德小说”作为理解的背景,则很容易看出这样的反讽意义:这是那些廉价爱情小说中渲染的带有中世纪贵族浪漫色彩的对虚幻世界的向往和执着,与无情的等级社会现实的巨大反差和碰撞造成的人生悲剧。如果以莫泊桑的悲观主义思想以及一系列表现偶然性事件的小说如《人妖之母》《一场决斗》《德尼》《窑姐儿》作为互文本,可能会得出“造化弄人”“人是上帝的玩偶”的结论。如果与《傲慢与偏见》《简爱》《包法利夫人》等“反灰姑娘”小说并置,可能会重点关注项链丢失后小说对主人公表现出的“英雄气概”的描写,从而得出“女性的自我发现”的理解。

由此可见,不同文本系统构成的不同阅读视野,就成为不同文本意义生成的土壤。从这种意义上说,语文课程标准所倡导的多元解读的文本解读理念不能简单理解为“让学生自己去读”,没有开阔、多元的阅读视野,仅仅是读者数量上的增加和阐释权的下放,并不能带来文本解读的开放与多元。教师引导学生出入各种互文空间,在多重文本网络构成的复合阅读视野中不断建构多样的文本意义,也应成为多元解读的重要策略。

### 3.4 引入“评论”文本,在文本的阅读史中把握文本意义

一个文本谈论另一个文本,就构成一种“评论”关系的互文性,它们汇聚起来,就成为一个文本的阅读史。文本意义的解读是一种延续的和集体的记忆,了解一个文本的阅读史就是进入一种集体记忆的长河,文本解读就会像在浩荡的河面上乘舟而下,有所借力,事半功倍。“评论”文本包括对课文进行评论、赏析和探讨的文章,以及作者自己谈写作经过、写作体会的文章,等等。教《陈奂生上城》,高晓声本人的创作谈《且说陈奂生》,以及陈思和的《小人物命运的悲剧》《什么是陈奂生性格》《精神贫血的农民》《高晓声的小说创作》等就是“评论”文本。教学中引入这类文本,就是让学生与各种身份、不同学养的成熟读者进行对话,他们的阅读视角、阅读体验、评价标准、评价逻辑、审美趣味等都能给学生带来有益的启示。特别是那种截然不同、针锋相对而又言之成理的评论尤其能启迪思维,开阔视野。如教戴望舒的《雨巷》,在诗歌的音乐性问题上,一方面可以介绍朱湘的高度评价:“《雨巷》在音节上完美无疵”“比起唐人的长短句来,实在毫无逊色”“兼采有西诗之行断意不断的长处”<sup>[9]</sup>;另一方面也可以让学生了解一下卞之琳对此诗立意、意象和辞藻的尖锐批评:“《雨巷》读起来好像旧诗名句‘丁香空结雨中愁’的现代白话版的扩充或者‘稀释’。一种回荡的旋律和一种流畅的节奏,确乎在每节六行,各行长短不一,大体在一定间隔重复一个韵的一共七节诗里,贯彻始终。用惯了的意象和用滥了的词藻,却更使这首诗的成功显得浅显、浮泛。”<sup>[10]</sup>教朱自清的《荷塘月色》,在引导学生欣赏的同时,也可以引入台湾著名作家余光中批评此文交待太明,转折太露,譬喻浮泛阴柔等问题的观点。这些“评论”文本有助于学生打开思路,同时有利于破除对课本和名家的迷信,培养大

胆质疑、独立思考的批判精神。

#### 4 结语

在语文教学中利用互文性的尝试其实早已有之,何仲英在1920年发表的《白话文教授问题》一文中,就介绍了自己“引而伸之,触类而长之”的教学方法,如教《儒林外史》的王冕节录,就以宋濂的《王冕传》来比对。教白话诗,就拿胡适之的《我为什么作白话诗》和《谈新诗》来参解。罗莘田在1943年发表的《我的中学国文教学经验》一文中,也可看到类似的做法:如教曹丕的《典论·论文》,就拿《三国志·王粲传》《魏文帝与吴质书》《曹植与吴季重书》《吴质答东阿王笺》等做参考;教章太炎《与友人论文学书》,就牵涉到范晔《狱中与甥姪书》、刘勰《文心雕龙·镕裁篇》《附会篇》、刘知几《史通·叙事篇》、洪迈《容斋随笔》《论文章繁简》等。当今的语文教学,也不乏这样的例子,如郭初阳就是一个自觉地、广泛地运用互文性教学的代表,他教《珍珠鸟》一文,就让学生与筱敏的《鸟儿中的理想主义》、希区柯克的《群鸟》、伏契克的《绞刑架下的报告》、斯蒂芬·金的《肖申克的救赎》等文本进行比较,从而发现文中隐藏的“欣赏囚禁”的思想倾向。教《愚公移山》,就引入任不寐的《灾变论》、傅伯宁的《〈愚公移山〉歌颂什么》、鲁迅的《最先与最后》以及《圣经·创世纪·巴别塔》等文本,引导学生在对比中把握课文特有的异质,探究这个故事中包含的

文化内涵。但整体来说,这样的教师还只是个例,凤毛麟角,吉光片羽,远未形成气候,语文教学历来的传统还是主要关注课文的文本性,忽视其互文性,习惯于就文解文。语文教学要打破这种褊狭的文化自蔽,营造出众声喧哗、秘响旁通的教学话语场,就需要教师有宽广的阅读视野、一定的学术修养、触类旁通的思维方式、自由包容的文化心理和志存高远的课程理念。

#### 参考文献:

- [1] 程锡麟.互文性理论概述[J].外国文学,1996(1):72-78.
- [2] 卡西尔,甘阳译.人论[M].北京:西苑出版社,2003.
- [3] 克里斯蒂娃.互文性理论对结构主义的继承与突破[J].当代修辞学,2013(5):1-11.
- [4] 赵毅衡.符号学文学论文集[M].天津:百花文艺出版社,2004.
- [5] 全日制义务教育语文课程标准(实验稿)[S].北京:北京师范大学出版社,2001.
- [6] 叶维廉.中国诗学[M].北京:生活·读书·新知三联书店,1992.
- [7] 索绪尔.普通语言学教程[M].北京:商务印书馆,1999.
- [8] 叶圣陶,朱自清.精读指导举隅[M].开封:河南教育出版社,1989.
- [9] 罗念生.朱湘书信集[M].天津:天津人生与文学社,1936.
- [10] 戴望舒.戴望舒诗集[M].成都:四川人民出版社,1981.

## Intertextuality and Chinese Reading Teaching

XIE Dong

(School of Literature, Hunan University of Science and Technology, Xiangtan 411201, China)

**Abstract:** Intertextuality is a basic attribute of text, and a text is always associated with other texts. Intertextuality opens a new space for the development of Chinese curriculum resources. On the one hand, the information of the teaching can be expanded and the cultural content of teaching can be improved, on the other hand, the choice of teaching strategies also can be enriched. Based on the intertextuality of texts, intertextuality teaching has great potential in image comprehension, text comparative analysis, expansion of text interpretation space and introduction of text reading history.

**Key words:** intertextuality; Chinese reading teaching; course resources; teaching application

(责任校对 莫秀珍)