

对“形散神不散”教学价值的再认识

◎ 江苏师范大学教育科学学院 步 进

DOI:10.16412/j.cnki.1001-8476.2020.01.019

“形散神不散”是文学界影响甚大的散文文体理论,也是语文界流布甚广的散文教学知识。此说产生于20世纪60年代初,成为新中国“十七年文学”史上主流的散文理论,但20世纪80年代以来受到散文界的猛烈批判,至今众说纷纭。大致从世纪之交开始,也遭到语文界的批判甚至否定。作为曾经最典型的散文教学内容,“形散神不散”在当前的语文教学领域究竟还有无教学价值?答案是肯定的。关键问题是,“形散神不散”在当下究竟有怎样的教学价值?又该如何发挥其应有的教学价值?

要正确回答上述问题,思路如下:一是全面梳理和总结散文界对“形散神不散”的最新研究成果,厘清“形散神不散”内涵的丰富性,为散文教学寻找散文知识的理论支援;二是深入调查和揭示一线教师对“形散神不散”的教学理解和教学实施现状,然后作出正确的价值判断;三是用当下散文界关于“形散神不散”的理论知识,确证、纠偏乃至更新教师的教学理解,进而寻求发挥其教学价值的有效途径。

一、理解“形散神不散”的原初含义

教师需要理解“形散神不散”的原初含义,这是正确认识和发挥其教学价值的前提。

“形散神不散”一说最初是肖云儒在1961年提

出的,他在《形散神不散》中说道:“神不‘散’,中心明确,紧凑集中,不赘述。形‘散’是什么意思呢?我以为是指散文的运笔如风,不拘成法,尤贵清淡自然、平易近人而言。”^[1]可以看出,肖先生所说的“神”指的是“主题”或“中心思想”,“神不散”指的是作品的主题必须集中而明确;“形”是指散文的写法或表达技巧,“形散”主要是说散文的写法自由灵活,没有成法定规。他在文末指出:“这种‘散’与‘不散’相互统一,相映成趣的散文,方是形神兼备的佳作。”^[2]可见,他认为“形散”与“神不散”是辩证统一的关系,“形散神不散”是好散文的标准。

“形散神不散”的原初含义确实揭示出散文写法上的一些基本特点,甚至说它是散文的一大特点也并不过分,如果我们抛开对它的误解和偏见,就不致轻率地否定它。后来,“形散神不散”说被“左”的政治思想和“神”化运动所扭曲运用,片面强调散文的政治功能,忽视散文的艺术品质,成为“图解政策的工具”^[3],这就与其初衷相背离。散文界对它的批判,主要也是因其倡导一种风格、一套笔墨、一副腔调,表现为主题先行、单线推进、欲扬先抑、卒章显志等固定套路甚至唯一套路,对散文创作实践的多样化发展造成严重束缚。这种被扭曲的含义在语文教学界也曾广为流传。



二、认识语文界对“形散神不散”的滥用和误用

滞后的散文知识必然造成落后的散文教学,曾几何时,对“形散神不散”的这种理解造成了散文教学实践中的种种误读和错教,表现如下。

其一,从教学理念上讲,造成教师对散文丰富样态和多种体式的忽视,尤其遮蔽对一篇具体散文文本个性特征的关注。“形散神不散”的原初含义尽管有其合理性,但也只能是对某一种特定类型散文特点的概括,也就是20世纪60年代盛行的“杨朔模式”的散文,即那种“用各方面的生活和感情的素材,用写人写事写画面来表现一个意向、一个哲理和一个思想的散文”^[4],绝不是所有散文的文体特点,如那种“记一人一事、写一景一物的散文,一般恐不宜以‘形散神不散’来要求”^[5]。其实,20世纪80年代以来的语文教材中的散文篇目就已经具有了多种样态和多元风格,用“形散神不散”是无法涵盖的;但在教学实践中,因其长期被误解为散文本质特征甚至唯一特征,导致教师对所有类型的散文都作出单一化和模式化的教学解读。

其二,从教学目标上讲,把散文的教学重点落在对“神”的挖掘和理解上。有相当多的教师在备课时,面对一篇散文都会不由自主地思索:这篇课文要反映一个什么主题?想表达一种怎样的中心思想?并且希望能从文中找到相关的语句,或用一句话明确地回答出来。长期以来,这种模式化的阅读习惯已经成为教师散文教学时特殊的阅读心理结构和稳定的解读取向;所以教师在教散文的时候,也总是将教学重点放在如何讲“神”以及想方设法引导学生体会这个“神”上。如果阅读一篇作品时,不能读出明确的主题思想,对作品的意蕴说不透、理不清,常常也非要“创造”出一个自己理解的“神”(往往还是单一的、确定的)来作为解读结论。“形散神不散”的这种阅读分析框架既简化了作者,也愚化了学生,把作品的丰富意蕴简化、窄化、抽象化、概念化为绝对的“主题”。

其三,从教学过程上讲,将对作者思想情感的体认与作品语言的赏析人为地割裂为两个教学环节。“形散

神不散”的形神二元论取向很容易误导教师割裂作品的内容与形式。常常见到这样的课:教师先归纳一下作品写了哪些人、事、物、景,再总结一个主题,就算完成了教学任务。还经常有这样的课:教师在所谓“整体感知”环节,先抛出一个肤浅化、标签化的主题,然后让学生到文中散乱地去找哪些语段、词句表现了这个主题,并且认为这就是“品味语言”。

其四,从教学方法上讲,用“形散”去笼统地涵盖所有不能解释或不好解释的问题,作牵强附会的解读。比如《藤野先生》的前几段,没有很快“入题”——记叙藤野先生;《从百草园到三味书屋》的结尾,也没有归到所谓的“神”上去——对自由快乐的童年生活的怀念以及对封建教育制度戕害童心的批判。许多教师就感到大惑不解,于是一言以蔽之——形散神不散。

三、把握“形散神不散”的演变及其丰富内涵

教师需要把握“形散神不散”的演变及其丰富内涵,这是正确认识、发挥其教学价值的基础和保障。

“形散神不散”提出之后,因其内涵界定得比较宽泛,在后来的发展过程中,散文研究者充分发挥汉语词汇多义性的功能,按照自己的需要把“形散神不散”当作一个“锦囊”,纳入自己对散文的认识,因此它被不断地赋予不同的内涵^[6]。换言之,研究者在“形散神不散”的理论架构中填入多种内容,以至于今天我们理解的“形散神不散”具有了多种解释的可能性,这也是“形散神不散”广为流传且根深蒂固的重要原因。

首先,“神不散”的含义。主要有以下几种说法。第一,指作品结构内在联系紧密,总有一条明确的线索贯穿始终。^[7]第二,“神凝”是指散文总要遵循一条无形的轨迹,即作者的“情”与“志”,散文的“形散神凝”最终需要统一在作者的“情”与“志”上。^[8]第三,“神”指的是作品反映出的思想倾向、创作意向和思路趋向,是作品的“虚”的方面,需要贯通在一定的实体中才能得以实现。^[9]第四,“情趣的统一”是散文的内在凝聚力,散文的“神”就是“情趣的统一”,本身就具有“不散”的特点。^[10]

第五,“神”是指渗透在字里行间的情绪、主题、意蕴、发展线索等,“神不散”是指一篇散文要有贯穿全文的线索统摄“散漫”的段落。^[11]第六,“神不散”不仅仅指主题的集中、明确,而是指散文本身所凝聚而成的一种艺术氛围,一种独特的韵味,同时也是作者人格、道德、精神的凝聚,表现在文章中的审美效应也是多种多样的。^[12]

其次,“形散”的含义。自20世纪80年代至今比较有代表性的观点如下。第一,结构灵活自由。^[13]第二,形是作品寓“神”于其中的实体,包括反映在作品中的题材、语言材料和形式,文学样式和手段,段落的构成和排列,直至标题、标点符号的运用等所有外化的、特指的、实体性的东西。^[14]第三,散就是自由,形散包括题材广泛、结构(即章法)不拘、笔法(即表达方式,如记叙、抒情、议论、描写)多样、语言风格多元化。^[15]第四,形散是以多维方式来表现意向的散文区别于其他文体的质的差异,包括选材广、章法活、笔法随、联想远。^[16]

最后,“形散”与“神不散”的辩证关系。韩少华的观点最有代表性,他认为这种辩证关系表现在三个方面,即题材的片段性同主题的集中性之间的对立统一、层次的自由性同思路的确定性之间的对立统一、表达的机动性同线索的持续性之间的对立统一。^[17]因此,所谓“形散神不散”也主要表现为作品“实”与“虚”的对立统一。

可以看出,后来的研究者们还是认同肖云儒对散文特点的这种表述方式的,只不过在“形散神不散”的框架中注入了自己的理解和阐释的内容。“形散神不散”在发展中产生了越来越丰富的含义。

四、发挥“形散神不散”当下的教学价值

因“形散神不散”内涵演变所产生的理解和阐释的丰富性,使得我们否定肖云儒的“形散神不散”说可能并不太难,但是要颠覆教师心中对“形散神不散”不尽相同的多种理解,却不是一件容易的事,所以探寻和揭示一线教师的教学理解就显得至关重要。基于此,教师正确发挥“形散神不散”当下的教学价值应有如下认识。

1. 从散文知识上讲,明确“形散神不散”的理论内涵
教师应该更新自己的散文教学知识,把握散文界当下对“形散神不散”内涵的新认识。尽管目前散文界对“形散神不散”内涵的理解仍有争鸣,但起码达成了以下三点共识。首先,“形散神不散”作为散文多元特性之一,是一种特定的存在,它代表了新中国“十七年文学”那个历史时期散文创作共同的思维方式、美学追求和时代风格。其次,“形散神不散”表明了散文的美学特征,即形神之间的辩证关系,使散文具有独特的审美品质;散文的“神”要凝聚在“散”的“形”内,散文的“形”要融入“不散”的“神”中,散文的“形”本身就蕴含着“神”,如水中盐、蜜中花,散文的文本整体呈现出“形”和“神”这两个组成要素单独所没有的新特征。最后,“形散神不散”的应有之义,是散文作者在“情”与“志”上张扬个性,在写法上不拘一格,二者辩证统一,亦即“自由自在地抒发真情实感”“表现出自己对于整个世界的独特的体验和感受”^[18]。教师应该明确“形散神不散”的原初义、演变义以及当下的共识,切不可囫圇地接受,再囫圇地教给学生。

2. 从教学理念上讲,应依据文本体式辨识“形散神不散”的教学价值

文本体式有两层含义:其一指文本的类别,强调文类的共性特点;其二指单个文本的特定样式,也就是文本个体所具有的特殊的表现形态,体式是文本共性与个性的统一。散文的教学解读不仅要考虑一篇课文作为类的共性特征,更要把握其个性特征,而对课文个性特征的解读是有效教学的关键。

一方面,“形散神不散”的原初含义仍有其教学价值。“杨朔模式”的散文,如秦牧、刘白羽、碧野、徐迟、袁鹰、峻青等作家在1960年前后直至“十年动乱”前创作的绝大多数散文,这些作品在文本体式上体现出肖云儒“形散神不散”说的初衷。但是切莫再将“形散神不散”的这种理解作为教学所有散文的法宝,乃至造成散文解读的简单化和散文教学的模式化。现行初、高中语文教材中绝大多数的散



文名篇,是不能用这种理解来教学的。

另一方面,“形散神不散”的衍生义可以作为散文的教学目标。这要求教师首先要依据一篇散文的文本体式,确定自己所理解的“形散神不散”是当下散文界所说的哪一种含义,并对这种含义作出清晰的界定,进而用这种理解对这篇散文作出合宜的教学解读。比如“神不散”,认为散文的“神”具有多义性,并非单指主题,还可以指作者独特的个性化的情思,这种情思成为贯穿全文的线索,在抒情性和叙事性散文中表现为情感线索,在议论性散文中表现为思想线索,或隐或现,或定或变,或深或浅,或强或弱,因此“神”是“不散”的。再如“形散”,将其理解为取材广泛、结构自由、表达方式灵活、思路多维、语言风格多样化等。以上这些认识,都可以说是对“形散神不散”当下教学价值的正确判断。

3. 从教学策略上讲,需要通过品味语言的深度教学来彰显“形散神不散”的教学价值

散文的“形”和“神”须臾不可分离,一定的“形”传达一定的“神”,一定的“神”蕴含在一定的“形”之中。好散文的“神”,首先抒发的是作者的个性化情思,其次这种情思是通过“形散”传达出来的;而最关键的是,“形”与“神”均需通过语言来表现,因此散文教学的要领是“体味精准的言语表达,分享作者在日常生活中感悟的人生经验”^[19],这正说明“品味语言”的重要性。“品味语言”是通过文本细读,实现言意互转的过程,言意互转是一个因言求意、缘意释言的互动过程。“形散”也好,“神不散”也罢,总之是要求形神一体,不可偏废。散文的这种审美特点必须通过“品味语言”来彰显。只不过在当前的散文教学中,教师对“品味语言”做得还不够好,往往流于一种浅层次阅读,缺少“品味语言”的深度教学。总之,自由地表现作者自己对于整个世界的独特感受,是“形散神不散”的应有之义。“品味语言”总的原则,是要引导学生往这篇散文语言表达的细腻处、精妙处走,让学生欣赏到作者语言表达的“形”,即“自由地表现”,同时挖掘出字里行间所蕴

含的“神”,即“作者的独特感受”。

参考文献

- [1][2]肖云儒. 形散神不散[N]. 人民日报, 1961-05-12.
- [3]李光连. 散文技巧[M]. 北京: 中国青年出版社, 1992: 52.
- [4]肖云儒. “形散神不散”的当初、当年和现在[J]. 美文, 2005(6).
- [5]曾绍义, 肖云儒. 关于“形散神不散”一文的通信[J]. 美文, 2005(6).
- [6]方遁. 散文学综论[M]. 合肥: 安徽教育出版社, 2004: 74, 243.
- [7][13]胡裕树. 大学写作[M]. 上海: 复旦大学出版社, 1985: 243, 243.
- [8]翁世荣. 文学写作教程[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 1984: 77.
- [9][14][17]韩少华. 散文散论[C]//中国写作研究会华北分会. 写作论. 北京: 北京师范大学出版社, 1984: 102, 102, 102.
- [10]孙绍振. 审美形象的创造: 文学创作论[M]. 福州: 海峡文艺出版社, 2000: 531.
- [11]人民教育出版社课程教材研究所. 普通高中课程标准实验教科书·语文(选修)·中国现代诗歌散文欣赏[M]. 北京: 人民教育出版社, 2006: 76.
- [12]李品素. 形散神不散: 散文的美学特征[J]. 张家口职业技术学院学报, 2001(1).
- [15]刘锡庆. 论散文创作[C]//散文新思维. 石家庄: 河北教育出版社, 1998: 111.
- [16]傅德岷. 散文艺术论[M]. 重庆: 重庆出版社, 2006: 115~118.
- [18]林非. 散文的昨天和今天[M]. 广州: 广东人民出版社, 2016: 189.
- [19]王荣生. 散文教学教什么[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2014: 30.

【本文系江苏省教育厅高校哲学社会科学研究项目“基于‘关键词研究’的语文教学知识论建构”(2015SJB407)研究成果】