

文本解读视角的选择及运用

张黎明

摘要：“作者中心”“文本中心”“读者中心”三种主要文本解读视角各有优势和局限，教学中选择和运用什么样的文本解读视角，直接或潜在影响教学质量和效果。文学批评领域可以任意采用不同的解读视角，而中小学阅读教学视域中的文本解读是一种在课程目标和任务规定下的特定解读，只能始终以文本视角为主，作者视角与读者视角为辅。教学中对于文本解读视角的选择，除了必须处理主次关系之外，还需要把握各个视角的运用原则与策略，这样才能确保对文本作出准确、合理且比较全面的解读，也才能让文本解读有效地促进阅读教学活动。

关键词：中学语文教学；阅读教学；解读视角；文本中心

伴随着文本解读的重要性被广大语文教育工作者所认识，对于文本解读理论的研究也在不断地走向深入。改革开放特别是进入21世纪以来，受西方文艺批评理论的影响，我国文艺理论界以及语文教育领域，逐渐形成了“作者中心”“文本中心”“读者中心”三种主要的文本解读视角。这三种主要解读视角不仅代表着不同的解读范式，也充分体现着不同的解读观念。语文教学中选取和运用什么样的文本解读视角，直接或潜在地影响着教学质量和效果。目前，经过许多专家、学者的全面梳理和细致研究，三种文本解读理论的来龙去脉以及各自的优势和局限，已经被普遍了解和认识。然而，在实际教学中面对具体的文本，对于究竟应该如何选取合适的解读视角，在解读时应该如何灵活地运用各种策略，许多一线语文教师还存在着不少困惑和疑虑。本文在立足解读理论现有研究成果的基础上，就三种主要解读视角在阅读教学中的选取与运用，作一些拓展或深入的分析与探讨，以期助力中小学阅读教学的有效开展。

一、文本解读三种视角的优势与局限

大多数从事文艺理论或语文教学研究的专家、学者，在对诸多解读观念作了全面或系统性的研究之后，认为三种主要解读视角是在长期的文艺批评实践中逐步形成的，同时也逐步渗透到语文教学领域，它们均有成熟或流行的理论作为支撑，并且各有一定的优势与局限性。

第一，作者视角是一种注重作者意图和写作背景的传统解读方式。这一解读理论的来源及支撑主要为德国古典及现代阐释学，中国古代“知人论世”“以意逆志”的批评观念，与其如出一辙。这种解读视角把文本看成作者的影子，认为文本的意义在很大程度上由作者的创作意图决定，解读的目的就是挖掘作者的创作意图，解读的任务在于找到作者与文本之间的因果或对应关系。因此，作者视角一般以作者本人的人生经历、性格特点及作品的写作背景等，作为解读文本的重要依据和基本方式，由此挖掘出作者的创作意图及文本的主旨意蕴。作者视角的优势，在

作者简介：张黎明，陕西《新课程报》社副编审（西安 710118）。

于强调了作者在文本解读中的重要性，有助于读者更好地把握作者对待问题的立场和观点，更好地理解作者的写作意图和目的；能够为文本解读提供历史和文化的深度背景，通过分析作者所处的社会历史环境的特点，帮助读者更好地理解文本的价值和意义；能够让文本解读产生一定的索引作用，引导读者查找各种相关资料，为解读过程或结论提供重要的注解。而作者视角的局限，在于将解读的焦点集中在作者身上，有可能忽视文本自身提供的信息或线索，过分将作者的生平资料作为解读的依据，而不够重视文本自身的审美特性，同时也忽视了读者的重要感受或体验。彭启福对此评价说：“总的来看，诠释学发展中的‘作者中心论’为了保证理解的客观性，或者说为了保证对文本中的‘作者原意’的把握，几乎完全消解了读者的个性。在‘作者中心论’的视域中，读者实际上成了‘无个性的’‘无差别的’抽象存在物。”^[1]另外，在很多情况下，由于作者资料的缺少或真伪难辨，作者的真正写作意图难以被准确考证，致使解读变得困难或结论不可靠。从教学角度来说，过度依赖作者的背景资料，可能会压抑学生独立、创新的思考，使文本解读活动陷入狭隘或僵化的境地。

第二，文本视角是一种专注于文本本身内容和形式的解读方式。文本视角是在扬弃作者视角的基础上逐渐产生的，俄国形式主义、英美新批评、法国结构主义等西方经典叙事学，可以视为其主要理论来源与支撑。这一解读理论认为，文本是一个独立的语言自足体，文本的意义主要来源于文本内部各种要素及其相互关系，文本的价值就存在于文本本身与其审美特性中。所以文本的表述是理解文本最客观、最重要的依据，文本解读的主要对象是文本，尊重文本本身是文本解读最基本的要求，解读文本必须一心一意与文本展开对话。文本视角的优势，在于高度强调文本本身对于解读的极其重要性，有利于解读者更加客观地理解文本内部的结构和意义，紧扣文本来揭示作品的深层意蕴和内在逻辑；肯定和突出了文本的自足性与自洽性，减少了对作者意图或社会历史背景的依赖，提高了文本解读的客观性和准确性；通过聚焦文本减少了读者理解的主观随意性，使文本解读获得了相对精确和可靠的结

论。而文本视角的不足，在于过分强调文本的意义只在文本内部，可能会隔断作者及社会文化背景与文本的先在联系，导致解读活动的狭隘化，使解读者无法全面或多角度地去理解文本的多重意义；严重忽略或低估读者的创造性和主观能动性，限制了多元化和个性化的解读。另外，当文本本身的含义存在模糊或矛盾时，文本中心论可能会使解读陷入无所适从的状态，难以为解读者提供满意的解释。董运庭指出：“文本中心论批评方法对作品自身发出呼吁，主张把作品作为本体来研究，避免了‘买椟还珠’的错误，但它肢解了文艺活动的完整过程，割断了生活、作家、作品、读者的有机联系，以形式等同内容甚至取代内容，把丰富多彩的文艺作品弄得枯燥玄虚。”^[2]

第三，读者视角是一种高度强调充分发挥读者主观能动性的解读方式。这一解读方式认为作品的意义只有在读者的阅读过程中才能产生，主要以西方接受美学、读者反应理论等为其理论来源与支撑。读者视角无视作者的最初意向以及文本的规定性，认为在作者、作品、读者的三角关系中，读者是处于第一位的，强调读者对于文本意义的确定具有决定性的作用。在读者中心论的框架下，文本被看作是完全开放的，其价值在于读者的参与和解读；文本的意义也不是固定不变的，而是在读者的阅读活动中被激活和创造出来的，因而这种理论把解读的焦点聚集在读者身上，看重的是读者阅读中的感受和体验。读者视角的优势，在于十分重视读者在阅读活动中的主体性，鼓励读者根据自己的经验和取向，对文本作出多种可能的解释；适应读者的个性化阅读需求，重视读者独特的阅读体验，使得文本解读更加贴近读者的个人感受和思考；倡导读者从不同的角度和层面探索文本，鼓励读者展开创新或批判性思维，培养读者的审美分析能力。然而读者视角也有其明显的不足，比如过分强调读者的主观性，可能会导致对文本的误读或曲解，使解读偏离文本的具体内容和原本意义；常常撇开文本本身的结构和风格，只关注读者的主观感受或反应，忽视文本自身的特性和价值；过分强调读者的个性体验，削弱文本所具有的社会意义或人文价值。对此，李华平一针见血地指出，读者视角

“不是严格意义上的解读行为，而只是主观随意的感想或想象，将文本锤打成符合自己目的的形状，好似于丹所说的‘心得’而已”^[3]。

综观学界多年来对上述三种解读视角的分析和探讨，目前占据主流的观点认为，三种解读视角各有优势，都在文艺界以及语文教学领域文本解读实践中占据一定的市场，然而其各自的局限或不足也是十分明显的。许多专家、学者在广泛而深入的讨论中逐渐认识到，文本是一个十分复杂的语言系统，单一视角的解读往往会使之狭隘，而多视角的整合可以为其提供更为全面和深入的解读。因此，为了更加准确、全面而深刻地解读文本，需要综合考虑和运用作者、文本和读者三个不同视角，注重它们之间的相互作用和融合。同时，也要根据不同文本的特点与解读目的，灵活地选用恰切的解读视角和方法，以克服单一视角所带来的片面性，从而更好地理解文本的丰富性与复杂性。

二、中小学语文教学活动的文本解读视角选择

与服务于一般性的文学阅读或文艺批评的文本解读可以根据既定目标和要求任意选取文本解读的视角不同，中小学阅读教学活动中的文本解读只能始终以文本视角为主，以作者视角与读者视角为辅。这是因为，语文教学中的文本解读是一种在课程目标和任务规定下的特定解读，与一般性的文本解读活动有本质不同。

第一，中小学生在课堂上面对的阅读文本主要是课文，课文作为文本在阅读教学中处于中心地位，因而文本解读便成为阅读活动中的核心环节。文本是解读活动得以产生的根源和依据，是阅读和鉴赏的出发点和落脚点，如果脱离文本，解读活动就会成为凌空蹈虚、不着边际的行为。赖瑞云认为，“在这整个系统中，最主要的处于决定地位的还是作品，所有都是围绕着作品转的”，“进一步的理解、阐释、解读作品，决定权又应回到作品、文本本身，否则人们是无法评判众多读者谁是谁非的”。作者“之前的一切想法、经历都只能是分析作品的重要因素而不应是决定要素，决定作品性质的只能是作品本身”。^[4]文本本身蕴含着丰富的信息和意义，以文本为中心的

解读，有助于深入理解文本的深层意蕴，发现文本的艺术奥秘和美学价值，可以避免在解读过程中出现过度主观化的倾向，确保解读的客观性和合理性。同时，文本视角在文本解读活动中具有主导性，以文本视角为主的解读，意味着充分尊重文本的独立性和自足性，专注于文本所呈现出来的内容和形式，可以摆脱对作者意图或读者反应的过度依赖，从而更深入地理解文本的内在含义和价值取向。教学中的解读活动通过专注于文本本身，可以使学生实实在在地触碰到文本的肌理，同时便于准确地理解作者的写作意图和情感态度。因而，文本在阅读教学中的中心地位，决定了面向中小学生的文本解读活动只能围绕文本来进行，而不会像大学中文系那样，可以让学生在文本之外专门去研究作家的创作及生平状况等。同时，中小学生的阅读是有明确的培养目标和价值取向的，不可能像普通读者的阅读那样，可以完全不顾及文本的规定性或阅读教学的要求，而随心所欲地作出超越文本的理解。

第二，文本作为教学内容的基本载体，具有语文课程所特有的规定性，阅读与写作等方面的教学目标、任务和要求等，都是通过文本来充分体现的。教材上的课文是学生面对的主要文本，而课文不同于一般性的阅读文本，它是根据一定的教学目标及要求，经过严格筛选才进入教材的，具有承载和传递特定文化价值的功能。同时，作为教学材料的文本被赋予了重要的教学任务，学生需要掌握的知识以及需要培养的能力等，都必须通过对文本的学习实现。这就意味着文本不仅是作者思想情感的载体，同时也是语文教学活动的中介，具有文本和教学的双重价值，对其解读需要兼顾文本自身和教学目的的特性。因此，语文教学视域中的文本解读，与一般性的文本解读在目标设定、价值取向以及解读方式等方面，都存在着十分显著的区别。从语文学学习的角度所进行的文本解读，都以有效提升学生的语文素养为基本目的，注重引导学生感知、理解、积累和运用语言，而不会像普通阅读那样完全可以是一种休闲娱乐活动。为了实现阅读教学的各项目标，教师在进行文本解读时，往往需要综合运用与阅读相关的各种理论和知识，采用各种具体的解读方法和策略，以顺利完成阅读教学

的任务。只有紧扣文本并主要采用文本视角的解读,才能更好地实现提升学生阅读能力以及语文素养的目的。

第三,通过对文本解读理论与实践持续的研究和总结,主张在文本解读中以文本视角为主、兼顾作者视角与读者视角的看法,目前已成为学界的主流观点。针对三种主要解读方式各自存在缺陷又相互排斥的局面,不少专家学者力图融合三种解读视角理论中合理部分,提出具有“综合视角”特点的文本解读新范式。例如,从事文艺理论研究的张奎志在2008年提出文学批评需要“在文本、作者、读者三者之间合理游走”的观点,认为合理游走不应只是关注作品本身,而是在以作品为核心这一基点上兼顾作者对作品的影响和不同读者间的差异。^[5]这其实与文本解读要以文本视角为主、兼顾作者与读者视角的主张异曲同工。十多年后,从事基础语文教学与研究的杨帆,对张奎志“合理游走”的观点作了附和发挥,认为文本解读的视角“应该视文本的不同类型、不同情况灵活对待。概括起来说,文本解读应该是在作者、文本、读者之间的‘合理游走’”^[6]。可以说,杨帆将张奎志的“合理游走”理论,从文艺批评领域引入语文教学领域,这对于该解读理论的推广无疑具有积极的意义。李华平在文本解读理论运用于语文教学方面,曾经作过系统性的梳理、研究与建构,他于数年前提出“以文本意图为主体,以作者原意和读者会意为两翼”的“一体两翼”文本解读观,认为“在我国文艺理论界逐渐形成共识,积极‘重构当代中国文论’,构建中国气派阐释学的今天,摆在语文教育研究者面前的一个重要课题是,克服三大解读观的局限性,吸收其合理内核,构建符合语文教学规律的语文学科文本科学解读观——‘一体两翼’文本解读观”。^[7]李华平的教学文本解读观,可以看作对文本“综合视角”解读理论的完善和定型,从而使文本视角为主、兼顾作者与读者视角的运用更加具有操作性。

综上所述,以文本视角为中心的文本解读观,并不意味着完全排斥作者和读者视角,而是综合考虑作者、文本和读者三者的互动过程,突出文本及文本视角在解读活动中的中心地位,同时兼顾作者意图和读者反应,力求克服三种解读

视角本身的局限,打通三者之间原有的壁垒或阻隔,从而对文本形成全面、深入及多元的理解,让阅读教学收到更好的效果。

三、作者视角在文本解读活动中的运用原则与策略

虽然学界主流观点主张文本解读方式应该以文本视角为主,但是,不是所有文本采用文本视角去解读,都能得到令人满意的结果。事实上,在文本视角不够用或难以发挥作用的时候,作者视角的解读方式仍然可以发挥重要作用。

第一,一些文本的自足性不充分,仅凭文本本身具有的信息是无法完全或精准地理解文本的,在这种情况下便需要借助作者视角去解读。文本的自足性不仅体现在文本本身的语言、结构、意蕴以及艺术风格等多个要素层面,同时也受制于文本来源、产生年代、文体特点、文化差异等重要因素,上述哪一方面都有可能造成文本自足性的丧失或不足,因而所谓文本的自足性其实是相对的而非绝对的。比如教材中所编选的课文,除了古诗词一般是全文外,几乎一半的课文属于篇幅较长文章的节选,即使是一些篇幅较短的课文也往往被删节。因而,这些文本本身就带有片段或残缺的特点,节选或删节在无形中损害了其应有的自足性,致使这样的文本很难独立地表达完整的意义。而对于当代人来说,古代文本的自足性可能更有明显的欠缺,越是上古的作品,其文字表述越是简略,文本中留下的令人疑惑的空白也就越多。比如选自《论语》《诗经》的那些文本,上下文之间常常有很大的跳跃性,要想准确无误地解读出原意,两千年来连专门的研究者都很难做到,更遑论如今的普通语文教师了。并且,许多文本只有在当时特定的语境中才能完全被理解,而随着时间的推移,一些文本会因为社会、语言及习俗等方面的变迁而变得难以解读,从而使文本的自足性更加降低。同时,文化差异也会造成文本自足性的不足,不同文化背景下的作者,可能会对同一种物质或精神现象有不同的看法和描述,而不同国度的读者对同一文本的感受和解读也有很大区别,因而文化差异导致某些文本在跨文化交流中自足性严重不足。比如,《红楼梦》被中国人誉为至今为止最伟大的

古典小说之一，然而据说西方读者阅读时常常无法理解其精妙之处；而中国读者阅读某位西方幽默大师的作品，也可能会觉得一点儿也不幽默。另外，不是所有的作者写作时都能打开窗子说亮话，总会有人故意创作自足性不充分的文本，以激发读者的想象或引起争论，或者特意将晦涩或不确定作为一种艺术表现手法，等等。因此，对于涉及特定历史、文化或社会背景程度较深的作品，采用作者视角作为辅助解读方式，不仅可以有效填充文本自足性不足造成的空白，同时也有助于对文本全面和深入的理解。

第二，作者视角是文本视角的重要补充和辅助，只有充分把握好运用的契机或条件，作者视角才能在解读活动中发挥有效的作用。既然作者视角的运用有时不可避免，那么，究竟在哪些情况下可以采用其来解读文本呢？一是当文本内容与作者的生平、经历紧密相关时。文本的创作无疑会受到作者人生经历的直接或间接影响，有些文本内容几乎就是作者生活的记录。因而详尽地了解作者写作时的背景或心态等，可以帮助读者更加精准地理解文本所表达的意图或情感。比如学习李白的诗《早发白帝城》，如果不了解这是李白因政治上站错队被流放到夜郎，途中又忽然遇到大赦，在心境经历了大起大落之后所写，就无从理解“千里江陵一日还”所表达的欢快之情。二是当文本的表面含义不足以揭示作品的深层意蕴时。有些文本不会明确表达作者的观点或倾向性，解读便需要通过作者的其他作品或相关背景资料，来间接推测和理解作者的意图或作品的寓意，乃至准确评判文本所反映的历史事件或人物。比如学习《鸿门宴》，仅仅依据有限的文本与文本有限的信息，就会认为项羽当时未杀掉刘邦是其决策失误，但如果将鸿门宴放到宏大的历史语境中去看，则会意识到项羽此时不杀刘邦才是正确选择。三是当解读者不能依赖文本信息或自己的鉴赏力来揭示作品奥秘时。文学性文本往往使用隐喻和象征来含蓄地传达作品的主旨意蕴，有些文本风格晦涩或作者有意使用障眼法，因而仅仅立足文本去解读很难知晓其寓意。而研读与文本相关的序言、作者的创作谈，或者阅读专家、学者对文本所作的评述，能相对全面或准确地把握文本的深层意义。比如解读李商隐

的《锦瑟》等无题诗，只采取文本视角去解读会令人觉得无异于猜谜，而参考或借鉴历代学者的研究资料作出推断，便成为一条重要的解读途径和策略。四是当解读具有特定文化背景的作品时。不同时代、地域、民族、制度、风尚或习俗下所产生的文本，都可能带有特定文化背景的深刻印记，而不了解这些文化的特殊密码，就无从全面、深入并精细地理解作品的奥秘。比如学习《变形记》，如果不清楚西方现代派文学产生的时代背景及基本特点，以及卡夫卡表现主义的创作观念和艺术手法，就会感到解读无所适从或不得要领。再如解读朱自清的《背影》，只有了解“运气”在扬州方言中读为“局气”，人们常说的“走运”在扬州叫“走局”，而“橘”与“局”同音，才能体悟到“买橘子”这一举动背后，其实蕴藏着多么深沉的父爱。

第三，运用作者视角来解读文本，需要对相关资料坚持去伪存真、去粗存精的原则，注意克服因盲目或轻信而带来的偏差。采用作者视角解读文本，自然需要阅读文本之外与作者相关的许多资料，对文本展开所谓的外部研究。外部材料主要有两大来源：一是来自作者自己撰写的相关文本，包括与文本关系密切的序言、创作谈，带有自传性质的各类文字资料，与文本构成互文的其他作品，等等；二是来自研究者所撰写的各种著述，作者亲朋好友的介绍或回忆资料等。无论资料来自何方，解读者都需要明白，这些资料有可能是真实、客观的，但也不排除虚实相间、真假参半，甚至有意伪造的可能。因此，运用作者视角解读文本，首先需要坚持实事求是、去伪存真的原则，要通过反复的筛选、比较和论证，将最贴近事实、最符合逻辑的信息或资料挑出来，作为文本解读的重要依据。这就需要对资料的来源有足够的考察和辨析，警惕那些来路不明乃至混淆视听的资料，确定所获得的信息或资料是可靠的，然后才能谨慎地将其运用到文本解读活动中。比如，学者们常常将鲁迅在《我怎么做起小说来》一文中所说的创作小说意在描写“病态社会的不幸的人们”，“揭出病苦，引起疗救的注意”，作为解读其作品创作意图及主旨意蕴的重要依据。大家之所以对这段话深信不疑，是因为鲁迅首先具有令人敬仰的伟大人格，更重要的

这是鲁迅的夫子自道，在他的作品中也得到了充分印证，因而他的现身说法，完全可以成为文本解读的可靠依据。而与其相反的现象是：常常有些作家向媒体自称是将《红楼梦》作为超越的标杆去写作的，自己一不小心就会写出又一部《红楼梦》云云。对于这样的自我标榜，只能当作文坛笑谈去看，因为人们从其作品中怎么也看不出有一丝《红楼梦》的气象，所以这种王婆卖瓜式的宣示只能令人疑窦丛生，实在无法拿来作为评价其作品的基本依据。

总之，文本视角与作者视角在文本解读中是主与次的关系，妥善地处理好这个关系，是确保解读既有准确性又有深刻性的关键。然而，无论作者视角在具体解读中多么重要，都只能坚持在文本中心地位的基础上，将作者视角作为文本视角的补充或辅助，而不能取代文本视角这个基本的解读方式。要明白，适当或有限度地引入作者视角解读，可以避免文本单一视角造成的局限，从而获得一种更为综合和平衡的解读。

四、读者视角在文本解读活动中的运用原则与策略

虽然文本解读必须坚持以文本为主，然而与作者视角一样，读者视角的运用也是不可或缺的，同样是文本视角的重要补充和辅助。尤其当阅读教学的对象是中小学生时，读者视角的运用就更加需要切实重视和讲求策略。

第一，在文本解读中适当采用读者视角作为文本视角的补充和辅助，有助于培养中小学生的阅读和鉴赏能力。读者视角强调学生在阅读过程中的主观体验和创造性解读，这有助于学生深入理解文本，形成自己独特的见解。通过读者视角的引导，学生能够更加积极地参与到文本的解读过程中，不仅可以充分理解作者的原意，还能在理解的基础上进行自我建构，将文本的意义转化为个人的体验和积累。读者视角可以让学生在解读活动中，充分调动已有的知识和经验，通过多种阅读策略来鉴赏和解读文本，这一过程有助于学生发展推理、评价和表达等高阶能力。此外，读者视角的文本解读还能够激发学生的阅读兴趣和动机，使阅读成为一种精神与心理上的享受，而不仅仅是被动地去完成阅读任务。当学生能够

在阅读中发现乐趣，他们更有可能成为终身学习者，从自发的阅读活动中持续地获得语文素养。在具体的阅读教学实践中，教师可以通过设计开放式的问题供学生讨论，或者鼓励学生进行角色扮演等活动，来促进学生从读者视角进行文本解读，让学生在互动学习中得到精神的成长。

第二，采用读者视角解读文本依然需要坚持文本的中心地位，引导学生在不脱离文本的基础上发挥主观能动性。师生都需要明白，虽然阅读活动中强调学生的主体性和理解的多样性，但解读的基础和中心还是文本本身，因而即使是采用读者视角去解读，仍然应该贴近文本的内容和形式去进行，确保解读不脱离具体的文本环境。要看到不同的文本具有不同的规定性，反映在文本蕴含的意义上，就是一些文本具有很大的开放性，因而给学生留下自我发挥、个性理解的空间就相对大一些。比如像诗歌、小说这些以抒情或虚构为特征的文学作品，其蕴含的意义十分丰富而复杂，甚至具有多义性、模糊性或不确定性，因而解读的自由度便非常大，允许不同的学生根据自己的感悟或思考，有个性化或多样化的理解。但无论有什么样的理解，都需要注意不能超越文本预先设定的边界，而变为凌空蹈虚、不着边际的随意发挥。正如赖瑞云所指出的那样：“多元解读不是乱读。‘一千个读者有一千个哈姆雷特’，不管怎么还是哈姆雷特，不应把他读成李尔王。”^[8]同时，也需要清楚地看到，有些文本具备一定的封闭性，文本所能承载的意义是相对固定或明确的，也就是给读者自由理解留下的空间很小。比如像新闻报道、人物传记这些纪实性的作品，还有那些开门见山、观点鲜明的论说文等，文本的基本内容或作者的思想倾向往往一目了然，很难让学生去作多少个性化的理解。例如《邓稼先》《纪念刘和珍君》《劝学》等，文本本身体现出明确的价值取向，从读者视角去解读，一般不会得出什么颠覆性的结论，学生理解上的差别也会显得非常小。因而对于这样的文本，就需要像孙绍振倡导的那样，应该是“一元”地“层层深入”，而慎提多元解读。^[9]

第三，采用读者视角进行文本解读，需要坚持逻辑自洽、自圆其说的原则，引导学生作出尊重文本、合乎情理的解读。要认识到，采用读者

视角解读虽然个人发挥的空间大，但仍然应当在文本的逻辑框架内进行，解读的结论应当能够在文本内部找到支持和依据，避免出现逻辑上的断裂或矛盾。尽管读者视角允许根据自己的经验和理解来解读文本，但任何解读都应当有据可循，能够不违常理、自圆其说。同时避免用预设的理论框架作无根据的推测或纯粹的误解，更不能为我所用地有意曲解。比如有学者运用弗洛伊德的泛性论去解读《荷塘月色》，将作者笔下的一切景物都看成情欲的象征，轻率地得出作者表达了“爱欲”的结论。^[10]人们实在很难相信，一生为人、为文都十分严谨的朱自清先生，会将自己生理性需求写成文章满世界展览。读者视角给予了解读很大的自由度，但不应完全基于个人的主观感受，而应充分尊重和理解作者的创作意图，在对文本进行“得体”的分析基础上，作一些个人的发挥。但要注意从整体上去理解文本的意义，避免攻其一点不及其余，同时要防止断章取义或穿凿附会得出不合文本实际乃至荒谬的结论。读者视角的解读不仅是为了阐发个人的感受和理解，也是为了让读者与作者、文本进行对话和沟通，在稳妥理解文本的基础上完成对自我意义的构建，从而有效提升对文本的鉴赏和审美能力。

总之，虽然强调读者在阅读过程中的主观能动性和再创造作用，但读者视角并不能取代文本视角，因而仍然需要处理好读者视角与文本视角的主次关系。尤其是教师要认识到，中小学生的阅读鉴赏能力与成年读者不在一个层级，他们的

个人阅历、知识水平以及情感体验等，都会对作品的基本理解造成较大制约。因而既要提倡多元化、个性理解的观念，又需要在教学中坚持适度原则，把握好运用读者视角的分寸，不能将其拔高到超越文本视角的程度。

参考文献：

- [1] 彭启福. 西方诠释学诠释重心的转换及其合理走向 [J]. 安徽师范大学学报 (人文社会科学版), 2003 (2): 127.
- [2] 董运庭. 文艺批评方法论的当代取向 [J]. 西南民族学院学报 (哲学社会科学版), 1995 (2): 36.
- [3] 李华平. 三大文本解读观的检讨 [J]. 语文教学通讯, 2020 (2): 56.
- [4] 赖瑞云. 文本解读与语文教学新论 [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2013: 186.
- [5] 张奎志. 文本·作者·读者: 文学批评在三者间的合理游走 [J]. 学习与探索, 2008 (4): 191.
- [6] 杨帆. 文本解读, 需要一种“合理游走” [J]. 教育研究与评论, 2019 (1): 85.
- [7] 李华平. “一体两翼”文本解读观 [J]. 语文教学通讯, 2020 (5): 55.
- [8] 赖瑞云. 混沌阅读 [M]. 福州: 福建教育出版社, 2010: 286.
- [9] 孙绍振. 文学文本解读学 [M]. 合肥: 黄山书社, 2019: 156.
- [10] 杨朴. 美人幻梦的置换变形: 《荷塘月色》的精神分析 [J]. 文学评论, 2004 (2): 125.

(责任编辑: 曹 昉)