

◆参编者说

新知识,新方法,新感悟

——《窦娥冤(节选)》教学三题

●王亚男

(人民教育出版社课程教材研究所,北京 100081)

摘要: 学生在学习课文《窦娥冤(节选)》之前,对元杂剧文体尚感陌生。教师应减少文体知识的直接灌输,提高学生对新文体知识的切身感知度。同时,避免与小说文体教学的“同质化”,突出杂剧的文体叙事特色,让学生把握新文体的阅读理解方式。此外,还要避免“悲剧”研讨的公式化、机械化,引导学生对其进行理性与感性的双重体察。

关键词: 《窦娥冤》;文体;叙事;共情

《窦娥冤(节选)》是统编高中语文教材必修下册戏剧单元中的一篇中国古代戏曲作品。在学习该文之前,学生并没有正式接触过中国古代戏曲。为此在教学中,既要让学生熟悉新文体,掌握杂剧独特的阅读理解方法,也要从单元共性的“悲剧”选文视角,让学生在正文体的阅读中感知“悲剧”。然而在实际教学中容易出现三个相应问题:一是学生了解杂剧文体知识主要通过教师介绍,对新的文体知识没有切身的感知;二是教师按照一般叙事性文体(如小说)的教学方式展开教学,没有把握杂剧文体叙事的特殊性;三是围绕“悲剧”的研讨受缚于鲁迅的名言,将“悲剧”理念公式化、机械化。本文即针对这些问题,谈谈作为一种对学生而言的新文体,杂剧《窦娥冤(节选)》的教学可以怎样改进。

一、文体知识的获取从“读”中来

在教学中,教师习惯将介绍元杂剧文体知识作为该课教学的第一环节,呈现方式主要是通过课件展示大段文字,由教师来讲述或让学生朗读。面对一系列陌生的文体术语,学生仅凭文字的听读,短时间内很难充分领会,因此这些知识无法充分进入他们的知识结构,也很难对进一步学习课文产生良好的助益。相比之下,将教师的知识补充与学生的知识实践结合起来,可能更加有效。

教师可以通过“读”这一形式,就元杂剧的角色体制和文体三要素设置两个活动。

活动一的目标是引导学生感知元杂剧的角色体制。不妨让学生先自行探索,然后再让学生用教师补充的知识进行核实验,从而充分地理解知识。可以采用“五步法”:

1. 找出角色——找出课文中出现了哪些人物,这些人物的演员叫什么。
2. 想象角色——根据角色在剧中的表现,自主思考应该挑选什么样的演员来扮演。
3. 分角色朗读——分角色朗读窦娥被押赴刑场、窦娥与

婆婆对话的片段;请参与朗读的学生谈谈自己是怎样通过语气、情感等来表现人物身份的。

4. 角色知识补充——教师就元杂剧角色体制(如末、旦等角色及其扮演要求)进行知识补充。

5. 角色评价——学生结合新学的角色知识,评价刚刚的分角色朗读谁读得最好、最像。也可以安排学生再作分角色朗读。

这一系列环节紧扣“角色”这一核心,让学生通过先自主阅读和假设,再朗读实践,进而学习知识,最终利用学到的知识来验证自己的假设和反思实践,完成对元杂剧文体知识的学习和体会。学生对知识的吸收就从被动接受转向切身的探究体验。尤其中间的分角色朗读环节与发言,让学生在进入角色情境的同时与角色想象相勾连,对元杂剧的角色知识可以先有一定的正确猜想。接下来的知识补充又可以让学生的理解更加准确和体系化。

活动二的目标是感知元杂剧的“三要素”——曲词、宾白与科范。可以引入“参照物”,继续通过“读”来帮助学生感知。曲词部分,可以将初中已经学过的散曲作为参照物,让学生集体朗读《天净沙·秋思》等散曲及本课的前两支曲子,提示学生进行比较。学生就能发现它们在题目或文本的开头都有一个像宋词词牌名称(即“曲牌”),而且文本都有一定的韵律。宾白部分,可以让学生分角色朗读婆媳诀别的对话,然后和刚刚读过的课文前两支曲子的曲词作对比,学生也能感受到宾白是更加口语化的人物语言,没有“曲牌”格律的限制。此处可以进一步展开追问:《窦娥冤》中哪些人物有曲词,哪些人物没有曲词只有宾白?学生就可以发现,只有窦娥能演唱曲词,别的人物只能念宾白,这就又理解了元杂剧“一人主唱”的体制。科范部分,课文开头窦娥被押赴刑场的片段是一段集中的科范表现,类似场景也可以在其他文学作品中找到。如《水浒传》的《林教头刺配沧州道 鲁智深大闹野猪林》一回中,差人押解林冲前往沧州的行路描写,就可以与窦娥被押

赴刑场的文字构成一组对读,让学生感知到,科范是提示人物动作的内容,比起小说的动作描写,它更加简单,很多动作细节是要留给演员表演的,并不直接呈现在文本中。通过多番对读,学生就可以对元杂剧的“三要素”曲词、宾白、科范等知识有更切身的体会。

二、把握情感对叙事的推动

作为一篇叙事性文本,《窦娥冤》的叙事特色也值得关注。但它并非小说,如果忽略其特有的文体叙事特点,就无法真正走进文本,把握作品的艺术特色。

元杂剧和小说的叙事特点有所不同。小说更习惯于用寥寥数笔去讲述一段较长时期中发生的事情,所以人物的情感描写很少使用大篇幅展开。同时,小说叙事视角更加多元,可以从不同的人物视角出发展开片段叙事,各人物拥有的表现空间相对自由。而元杂剧“一人主唱”的体制使叙事主要从一人展开,且呈现出大量的情感场面。其他人物因此失去了叙事长度,一般很难做到形象的丰满。主角的大量演唱,又使得叙事节奏较为缓慢。但要注意的是,这并不等于没有叙事,而是叙事节奏与抒情之间产生了紧密的结合,特别表现为角色的意志、情感成为推动剧情叙事发展的重要力量。这本来就是戏剧创作的一个典型特点。正如黑格尔曾提出的:“纵使外在环境在戏剧里也起作用,这种作用的意义也仅在它们对心情和意志的影响以及人物对它们所起的反应。”“在史诗里,……史诗人物……的行动可以显得是环境情况的结果,所以环境情况在史诗里是强大的动力,不像在戏剧体诗里那样,只有人物性格在起主导作用。”^[1]也即,戏剧着重突出的是人物意志、情感、性格对行动的决定性作用。而在对主人公情感意志进行强烈表现的元杂剧中,这样的叙事思维又尤为明显。教师应当引导学生通过理解这一点,把握杂剧叙事有别于一般性叙事文体的不同,防止将戏曲阅读“小说化”。

本篇课文选择了《窦娥冤》情感色彩最浓烈的一折,窦娥的情感无疑应该成为解读文本、分析人物的重中之重。教学中一般非常重视解读窦娥“斥骂天地”“三桩誓愿”的情感,但如果只将这些内容作为理解窦娥的主体,就会导致只关注作者的思想目标,而弱化了对人物在整个文本内部表现的观照,忽略了文体特色、书写笔法等方面的艺术性,同时也割裂了情感与叙事之间的联系,没有把握情感推动叙事的杂剧文体的叙事特色。

因此,在对文本展开分析时,教师不妨设计一个梳理窦娥情感发展的活动。先请学生圈点勾画,找出窦娥控诉冤情的语言,并提示学生在阅读中注意体会窦娥在不同场景下在控诉对象、说话对象、语气风格三方面的差异,进而梳理窦娥的情感变化。这一过程又可以同步开展一系列语言朗读和赏析活动,让学生感受作品的语言特色。梳理的结果将大致呈现窦娥从“怨”到“诉”再到“恨”的情感变化及情感结构。

在梳理人物情感变化的基础上,引导学生进一步深入探究这一情感结构形成的原因及其在文本中的重要意义。这又关涉两个重要问题:窦娥为什么会有这样的情感变化?课文大量的情感书写是否削弱了剧情的叙事性?对于这两个问题,教师可以引导学生将这一段戏剧情节改写成小说,并将改写后的文本与课文进行比照。在改写的过程中,学生可以从“故事”的角度理解课文情节以及主人公情感发生的逻辑,从而重现这段故事;在改写后的比照中,学生又可以从“叙事”的角度,感受到杂剧在叙事性和表现性方面与小说的不同。《窦娥冤》第三折的情节本身其实很简单,如果不作太多发挥,改写成小说的话不足百字就可以书写完毕。但在杂剧文体中,它的篇幅可以延展得很长,这主要源于其呈现了大量的情感场面,且情感场面成为文本的主体部分,而这在小说中恰恰是很难充分展开的。由此,在小说改写版本中,窦娥的意志变化就更突出地表现在受外在环境变化的影响;而在杂剧版本中,控诉天地、流泪诀别、誓愿显灵等叙事情节则全然来自主人公意志情感的推动,人物“怨一诉一恨”的情感发展线索成为推动叙事发展的主要力量。与其说这是叙事的削弱,不如说这是杂剧文体所特有的以情感书写推动剧情的叙事方式。把握了这一层面,也就把握了杂剧文体的叙事性特色,避免了戏曲阅读的“小说化”。

三、共情式的“悲剧”体察

理解《窦娥冤》的“悲剧性”也是《窦娥冤》的教学重点之一。教学中,教师常常会参考鲁迅的说法,即悲剧是“将人生的有价值的东西毁灭给人看”。这一观点的确能帮助学生理解悲剧,但若将其作为一种关于悲剧的“公式”,就是将“悲剧”机械化了。关于“悲剧”,很多理论家都提出过看法,甚至展开过论争。著名的悲剧理论,还有亚里士多德的“悲剧是对一个严肃、完整、有一定长度的行动的摹仿……摹仿方式是借助人物的行动,而不是叙述,通过引发怜悯和恐惧使这些情感得到疏泄”^[2],恩格斯的“历史的必然要求和这个要求的实际上不可能实现之间的悲剧性的冲突”^[3],等等。鲁迅的观点适合作为参考之一。而放眼世界文学史,《窦娥冤》只是浩瀚的“悲剧世界”的其中之一,在悲剧作品的共性之外,它也因其个体化的书写文体、文化背景、思想主题等而拥有独特的悲剧情蕴,有待进一步发掘。此外,让学生根据悲剧理论分析悲剧,是一种思辨性、理性化的理解,但也可能会限制学生对悲剧的感性体察。

因此,在理论探究之外,不妨让学生调动个体情感,从多个层面与作品的“参与者”产生共情,获得个人化的悲剧理解。几百年来,《窦娥冤》在诸多作家、读者、演员与观众中不断地经典化,他们其实都是《窦娥冤》文本的“参与者”,各自有着对作品悲剧性的独特体验。这恰恰给语文教学引导学生感知悲剧提供了一种共情的方法。

比如,教师可以引导学生与古代作家共情。《窦娥冤》虽然是元杂剧,但今天所见的文本均是由明朝人改定的。按时间顺序,《窦娥冤》有三个可见的明代版本:《脉望馆钞校本古今杂剧》所收的《古名家杂剧》本、臧懋循编《元曲选》本和孟称舜编《古今名剧合选》本。教材所选版本即臧懋循的《元曲选》本,也是流传最广的一个版本。通过文本比对可以发现,臧懋循在前人版本基础上进行了个性化的改编,而这些改编痕迹能够展现他对《窦娥冤》的理解。可以从这个角度引导学生探究明人改编者的接受情况,与其产生共情。例如窦娥控诉天地和发下三桩誓愿这两个经典场景,臧懋循都作了改编。控诉天地的部分,《古名家杂剧》本作“地也,你不分好歹难为地。天也,我今日负屈衔冤哀告天。空教我独语独言”,臧懋循改编为“地也,你不分好歹何为地?天也,你错勘贤愚枉作天!哎,只落得两泪涟涟”^[4]。发下三桩誓愿的部分,《古名家杂剧》本中窦娥只有宾白无曲词,而臧懋循增加了【耍孩儿】【二煞】【一煞】三支曲子。很显然,臧懋循对《窦娥冤》的艺术化改编强化了文本的情感色彩与悲剧意蕴,展现出他对窦娥形象的深切同情。当然,也可以让学生客观评价臧懋循改得好还是不好,并适当引入戏曲理论家对臧懋循改编的评价,引导学生进行思辨。如郑骞评价臧懋循增加的【耍孩儿】等三支曲子:“此三曲雅丽工整,气韵流畅,是晋叔佳作,但用典太多太文,不合窦娥口吻,亦不合本剧之朴质气质。”^[5]学生可以就此谈谈自己的认识。教师也可以帮助学生分析这一现象的可能原因:臧懋循作为士大夫文人,其写作习惯难以充分改变;他可能寄托了自己对现实的不满,曲词中出现的望帝、邹衍、莒弘等,都是抒发悲愤之情经常使用的意象;等等。

教师还可以引导学生与现代作家共情。著名戏剧家田汉在1958年创作了话剧《关汉卿》,其中就关汉卿书写《窦娥冤》第三折的过程展开了想象。剧中设置了关汉卿根据他所见闻的一桩现实冤案改编成戏曲《窦娥冤》的情节,借以讽刺权贵。这一片段可引入课堂讨论,让学生感受田汉是怎样通过《窦娥冤》的文本来认识关汉卿的。不妨请学生先简单谈一谈他们心中的关汉卿形象,学生一般都能感受到关汉卿是一个关注民生、同情人民的文人。而在快速阅读田汉剧本相关片段,特别是剧中关汉卿与叶和甫的对话后,学生就会有新的体悟。叶和甫极力劝说关汉卿不要上演该剧,以免得罪权贵,关汉卿则反驳:“我既然决定写,就对我写的负责任,生死祸福自己去当。”^[6]由此可见田汉眼中的关汉卿,是一个敢为底层发声、不惧黑暗势力的人。学生读出这一层,也就实现了与田汉这位现代戏剧家的共情,对《窦娥冤》文本作者的悲剧精神就有了新的体悟。

除了与作家之间的共情,观看戏曲表演视频,其实也是与演员的共情。《窦娥冤》作为一部经典作品,它有着跨越古今的永恒的悲剧力量与不朽价值。适当地跳出理论的框架,与几

百年来的人们共读、共情,可能更有助于学生体会这部作品,涵养良知与悲悯的道德情怀。

总的来说,作为一种对学生而言相对陌生的作品,杂剧《窦娥冤》的教学应该注重消除学生对新文体的陌生感,提高学生对新知识的切身感知度。同时,还应该关注其“新”的一面,避免与其他文体教学的“同质化”,让学生了解它的文体特色并把握独特的文体理解方式。由于学生对新文体作品的阅读面有限,理论的引入一定程度上容易导致学生对作品的理解机械化,所以适当开拓阅读的视野,从更广的维度引导学生对作品进行理性与感性的双重体察,可能是更为有效的方式。^⑭

参考文献:

- [1]黑格尔·美学(第三卷)(下册)[M].朱光潜,译.北京:商务印书馆,1996.
- [2]亚里士多德·诗学[M].北京:商务印书馆,2009.
- [3]马克思,恩格斯·马克思恩格斯全集(第29卷)[M].北京:人民出版社,2016.
- [4]脉望馆钞校本古今杂剧[M]//古本戏曲丛刊(第四集).北京:商务印书馆,1958.
- [5]郑骞·从诗到曲[M].北京:商务印书馆,2017.
- [6]田汉·关汉卿[M].北京:作家出版社,2000.

公益广告

于漪《点亮生命灯火》出版



作者: 于漪

ISBN: 978-7-100-17882-2

出版社: 商务印书馆

版次: 2019年10月第1版

定价: 56元

《点亮生命灯火》是于漪老师2019年亲自编订的语文教学自选集,共收入文章45篇,分为四部分:“先进教育理念的追寻与树立”,收入谈教育理念的文章12篇;“语文教育真谛的探究与反思”,收入探讨语文学科性质、教育理念的代 表性文章10篇;“课堂教学实践的多彩与遗憾”,收入课堂教学设计、课堂实录9篇;“师道修为的觉醒与坚守”,收入谈教师自我成长的文章9篇。作者还新撰写了《开篇絮语》和4篇《初心浅述》,真情讲述编订本书的宗旨,以及自己在各历史时期不忘教育初心、探索学生成长规律和学科育人规律、不断修为的历程。“教师的神圣职责是点亮生命灯火,学生的以及自己的。”本书较为全面地反映了作者走中国特色教育发展道路的思想,展现了作者对师道修为和“既教文,又教人”的坚守,是作者孜孜矻矻、不忘初心、探求教书育人规律的见证。