从“立象尽意”到“依象寻情”：古诗教学的旨归与优化

兰臻

刘勰在《文心雕龙·神思》中提到：“独照之匠，窥意象而运斤。”[1]王弼也明确提出“立象以尽意”之说。古诗的隐含之意在于言情。情，即情绪、情感，具有复杂难以言传的特征。情难以言传，只好运用中介物“象”来传递。“窥意象而运斤”“立象以尽意”都是指在创作时不要直接言说情感，而要通过意象来表达情感。“立象尽意”是文学创作运用形象思维的典型表现。阅读古诗的思维过程则与创作古诗的过程恰恰相反。阅读古诗时，读者直接面对的是诗中的意象，要通过意象想象其中蕴含的情感。如果说诗人创作时，是“立象以尽意”，那么读者阅读时，就要“依象寻情”。“立象以尽意”是诗人在创作阶段运用形象思维，“依象寻情”是读者在鉴赏阶段运用形象思维。二者思维的方向虽然不同，但思维的性质是一样的。

01古诗教学中意象品析的常见问题

古诗课堂中，大部分教师都知道要带领学生通过意象分析来鉴赏诗歌。但如何才能真正领悟诗歌中的形象思维之美呢？根据多年的课堂观察，我发现古诗教学中的意象品析主要存在以下三种问题。

1.重视单个意象，忽视群体意象

意象是形成意境的材料，意境是意象组合之后的升华。[2]古诗通常是借助一系列意象的组合来表情达意，很少只凭单个的意象来表情达意。诗中出现多个意象，是古诗“立象尽意”的常态。面对多个意象，不少教师会将意象一个一个拎出来，忽视群体意象的组合效果。比如，一位教师在教学《小池》一诗时，先让学生找出诗中的“泉眼”“树阴”“小荷”“蜻蜓”四个意象，再让学生想象每个意象的含义。这样的引导固然不错，但止步于此就显得肤浅、零碎，反而有损诗味。此时，教师不妨再引导学生将四个意象串联起来，想象由这四个意象组合成的画面，真正领略诗人所写的小池之美。

当然，群体意象的感受并不是把所有的意象简单叠加，而是要深入分析、寻找个体意象与群体意象之间存在的独特联系，发现并且把握群体意象在诗中的独特意义，从整体和组合的视角展开有时空感、层次感的品析与动态生成。比如，品析王翰《凉州词》中“葡萄美酒、夜光杯、琵琶”三个意象时，将“葡萄美酒”“夜光杯”意象联结起来，就呈现了一幅五光十色、琳琅满目的盛大宴席场景，欲饮佳肴之时，琵琶声起，把本就热烈的气氛推至高潮，三个意象连用可谓“有声有色有味”。教学中，教师若没有精准把握这些意象与庆功宴会之间的联系，就容易导致分割式品析，学生也无法体会其中蕴含的将士们豪放俊爽之“意”以及古诗“含不尽之意见于言外”的艺术效果。

2.重视物象品析，忽视情意品析

在古诗中，诗人根据主观审美经验和情感，选择、加工不同的物象，使得最终呈现出的意象带有主观色彩。[3]意象是诗人情感生发的载体，是其意志在“物”上的表现。从创作的角度来说，意象是诗人运用形象思维在情意与物象之间进行巧妙的联想、架构的结果。因此，引导学生进行古诗意象品析的过程应重在“感染”，而非“释义”。

但是，当下古诗课堂中，只停留在浅层次“释义”教学的现象还是较为普遍。大多数教师只是强调诗意的理解，没有采取有效的策略引导学生透过字面意义把握蕴含其中的情感，从而造成古诗的韵味与情意难以在课堂教学中彰显出来。有的教师会借助多媒体技术引导学生感受情感，这固然有直观、生动的一面，但过多的多媒体情景渲染替代了学生个体的情感体悟，在追求情节、画面的呈现过程中，学生只能获得短暂的新鲜感和兴奋感，并没有真正达成教学目标——古诗情意的品析。比如，有的教师在教学《宿新市徐公店》一诗时，先让学生观看一段体现这首古诗描绘的美景以及“儿童追黄蝶”的短视频，然后引导学生进行“说诗意”的练习，再安排了一次“儿童追黄蝶”的现场表演。这样的引导对学生感悟理解古诗内容是有一定帮助的，但只是局限于“物象理解”，并没有真正推动学生通过“急走”“追”等动作以及物象特点，深入体会儿童天真活泼的本性，理解诗人借乡村生活表现自己恬然闲适的心境的创作意图。

3.重视意象的修辞意，忽视意象的语境意

从创作的角度来看，诗中隐含的象征义或诗人内在情感是借助具体的意象表达出来的；从读者的角度来说，读者是透过意象的特定显性特征感悟理解蕴含其中的象征义或内在情感的。诗人借助具体意象所要表达的隐含的象征义或内在情感就是古诗意象的修辞意，而语境意则是意象在时空关系上，通过情思一体化后进一步展示出来的意义。它是基于具体语境与特定文化历史背景下的个性化表达。课堂上，教师大多会引导学生感悟意象的修辞意，却忽视了意象的语境意。

古诗意象的第一层语境意，是建立在古诗中词与词、词与诗句、诗句与诗句之间的关系所构成的具体语言环境基础上的对古诗蕴含情感的深度理解与把握。倘若教师忽视了立足于语境意的意象品析，就容易导致学生无法真正感受到古诗的韵味，无法与诗人的情感产生强烈的共鸣。例如，“鸡声茅店月，人迹板桥霜”两句诗呈现了六个典型的意象，教师只分析每个意象的意义和情感是不足的，还应引导学生站在整首古诗的角度去把握各个意象之间的内在联系，从而解读其语境意。这样，学生才能真正理解诗中蕴含的孤寂之情和浓浓的思乡之情。

联系古诗特定的语义文化审美与相关历史文化背景下的特殊语境，深入理解和把握古诗的意蕴与表达的情感，由此解读出来的便是古诗意象的第二层语境意。比如，有的教师在教学《题临安邸》一诗时，对于“直把杭州作汴州”这一诗句表达情感的品析，仅限于让学生明确“杭州”指的是当政者享乐之处，“汴州”是指已经被金人占有的故都，再由此引导学生说说诗句所表达的情感，这显然是不够的。“杭州”和“汴州”这两个意象还承载着丰富的历史内涵：汴州是昔日北宋都城，曾与当时的杭州一样有过歌舞升平之景，然而被金人抢掠占领后，哀鸿遍野。当时的杭州虽偏安一隅，一城权贵和朝廷腐败既然能造成汴州之痛，难道不会造成将来的杭州之痛、南宋之痛？适当挖掘和引申，不仅可以完善学生的认知，而且可以引导学生更加充分地了解意象的语境意，从而真正地与诗人的情感产生共鸣。

02古诗教学“依象寻情”的策略分析

1.重视群体意象的叠加效果想象

每一首古诗的群体意象的叠加组合并不是随意的，而是体现了诗人独特的“匠心”，或是以一系列看似毫无语法关系的名词意象并列呈现，或是以具有一定逻辑关系的主要意象与次要意象进行搭配，或是以某一条暗含的主线进行意象的巧妙排列等，由此构成了贯串式、枝杈式、复沓式等意象组合结构。不同的古诗群体意象叠加组合结构，展现了诗人各具特色的形象思维的创作成果——富有个性化的诗意画面。因此，教师可以针对不同的群体意象组合结构，运用对应的叠加效果想象策略，引导学生领略古诗的形象美，培育学生的形象思维。

（1）贯串式群体意象叠加组合结构的古诗。这类古诗的个体意象之间看似没有语法联系，实则以“空白”的独特方式体现语意的“跳跃”之美，达到“语不接而意接”的表达效果，突出“凡诗之妙处，全在于空”的特点。正如中国古典诗论说的“虚境”“化境”“余境”，颇有国画的意味。有时，意象之间的空白处在“实景”，有时候着力点在于虚处，故而给读者留下了无穷的叠加想象的空间。比如，“鸡声茅店月，人迹板桥霜”两句诗、六个意象就给我们留下了两个叠加想象的空白点：一是每个意象与诗人所要表达的情感有什么关系；二是各个意象之间有什么内在的联系。教师可以引导学生以这两个空白点为切入点，展开想象，如从鸡的鸣叫中想到了黎明，再据此联想到山村拐角处的茅店等。学生在这个过程中就能更好地理解这些看似零散的意象其实是由诗人的“羁旅愁思”串起来的，因而整首诗弥漫着诗人浓浓的离愁。

（2）枝杈式群体意象叠加组合结构的古诗。这类古诗巧妙地以中心意象为联结点，以诗人所要表达的情感为凝聚点，让群体意象围绕这两个点层层推进，形成辐射状结构，从而使中心意象的内涵逐渐丰满，诗人的情感不断提升与深化。教师应当在群体意象叠加组合中找寻古诗的情感凝聚点，再以此为抓手展开群体意象的叠加效果想象，从而有效提升学生形象思维与鉴赏能力。以《少年中国说》为例，教师可引导学生进行群体意象的叠加效果想象：一是从群体意象的内在相似性和统一性的角度确定中心意象与把握情感凝聚点，诗人所选取的“初升红日”“一泻汪洋之河”“腾渊之潜龙”“啸谷之乳虎”“试翼之鹰隼”“初胎之奇花”这一系列意象，其相似之处是表现了蓬勃的生命力，展现了少年中国的英姿勃勃；二是引导学生以“少年中国”为联结点，以蓬勃的生命力、积极向上的朝气为情感点，进行群体意象叠加效果想象，从而进入诗人所塑造的“少年中国”形象之美，感悟朝气蓬勃、积极向上的情感。

（3）复沓式群体意象叠加组合结构的古诗。这类古诗更突出以一咏三叹、回环往复的复沓语句为诗人情感抒发的线索，群体意象则围绕此线索依次呈现。教师可以引导学生或品味一种复沓回环的音韵美，或与诗人产生强烈的情感共鸣而泛起阵阵情感的涟漪，或感受到一种深切而悠远的意境美。比如，教学《长相思》时，教师可以引导学生针对此诗复沓回环的特点，展开如下群体意象的叠加效果想象：一是引导学生围绕上阕的“一程”“又一程”的重章复沓进行反复吟哦，并抓住“山”“水”“榆关”“千帐灯”这些意象展开想象，感受随着时间的推移，与家乡的距离越来越远，将士们的思乡愁绪亦越来越浓，从而准确把握空间感与乡情这一对照点；二是引导学生抓住下阕的“一更”“又一更”的重叠复沓，凭借“风”“雪”“梦”“故园”等意象展开想象，感受将士们在听风听雪的过程中因乡情而“聒碎乡心”。

2.重视意象的情意联想

诗人所要表达的情感是诗歌创作的出发点与落脚点，诗中的意象则是诗人情感的具体化形象。在学习赏析古诗的过程中，我们应重视意象的情意联想，即透过古诗中形象化的意象，借助意象的固定意义或意象的“变形”等特点展开品析诗情的联想，以此充分感悟寓于意象之中的情感内涵，把握超乎意象之外的情意元素，从而与诗人所要表达的情感产生强烈的共鸣。

一些艺术感染力较强的意象，在不同时期被不同作家递相袭用，甚至在同一作家不同作品中反复出现，由此形成了具有固定意义、承载固定文化内涵的具有象征性的传统意象。比如，“羌笛何须怨杨柳，春风不度玉门关”中的柳；“春风又绿江南岸，明月何时照我还”中的月等。此类古诗的教学可以依托“象”之“不变”的特点，从以下两个方面引导学生展开意象的情意联想：一是紧扣意象的象征意义与古诗主题或景物特点的关联点展开情意联想；二是借助其他含有同一意象的相关古诗情节展开情意联想。

有时，诗人为了夸张渲染情意，会以诗歌特有的想象审美规范，展开反常化、不合逻辑的奇特想象，特意让“象”有悖于常理地被拉长或者缩短，这便是古诗中的意象变形。比如，教学《望庐山瀑布》时，为了引导学生体会诗人为何用“飞流”“三千尺”等词描绘意象，教师必须让学生抓住“三千尺”的“虚指”与瀑布的实际之长的关系展开品析，体会诗人李白故意“拉长”瀑布是因其情感而对所见之意象进行“改造”，从而在夸张、浪漫的表达中赞美祖国河山之壮丽。这种意象的变形是顺从情感的表达的需要，当学生理解到这一层时，就不仅仅是借助图画或者视频展开想象，而是能更好地抓住“意象之变”与诗人内在情意之间的因果关系展开意象的情意联想，从不合逻辑的意象变形中感悟诗中蕴含的常理之情，实现与诗人情感高度契合。

3.重视意象的语境意联想

意象存在于古诗词句之间所构成的具体语言环境中，离开了言语结构语境圈，意象就变成一般意义上的词句。因此，在引导学生运用“依象寻情”的策略学习古诗的过程中，教师不能只是让学生把握意象的基本情感内涵，还应进一步引导学生深入品析意象的语境意，尤其要引导学生把意象放在以下两个语境圈中展开意象的语境意义联想：一是诗句之间所构成的具体语言环境的言语结构语境圈；二是特定的时代、历史、文化、习俗等构成的历史文化审美结构语境圈。其中，立足具体语言环境的言语结构语境圈的语境意联想，即把意象的品析置于整首古诗所构成的言语结构语境圈中进行想象与联想，生成相关的语境意。比如，不同时代的诗人思想价值观中必然留有那个时代的痕迹，他们所创作的诗也相应地烙上了那个时代的文化审美印记。因此，教师应运用恰当的教学策略，把意象放在特定的语境圈中，引导学生展开意象的语境意联想，即在把握意象的基本文化情感内涵的基础上，引导学生凭借特定的时代、历史、文化、习俗等审美背景、审美视角展开联想，从而感悟、把握历史、文化、审美元素与基本文化情感内涵相融合的语境意。比如，教学《己亥杂诗》中“万马齐喑”这一意象时，教师应当引导学生从三个层面进行意象的品析：一是初步明确其表面义（所有的马都沉寂无声）；二是探究其暗含之义（人们不敢发表意见）；三是联系龚自珍的创作背景、腐败的清政府、文字狱等历史背景资料，引导学生依托时代背景展开联想（在腐朽的清政府的统治压制下，社会陷入人才被扼杀、思想被禁锢的局面）。

古诗学习在小学阶段具有多重教育功能，既可以作为领略中华优秀传统文化之美的凭借，又可以作为品味语言韵律之美的素材，还可以作为感受古代先贤形象思维之美的资源。“依象寻情”可以让学生以诗人创作思路为依托，以想象、联想为意象品析策略，在感悟、品味、把握古诗形象之美的过程中，既达到古诗学习的目标，又有效发展形象思维，还提高古诗鉴赏能力。