

从《我与地坛（节选）》看阅读与写作的结合： 叙事艺术与生命哲思的探讨

常彩彩

河南大学 河南 开封 475000

摘要：本文以史铁生的《我与地坛（节选）》为研究对象，构建阅读与写作的双重视角分析框架，探究文本的叙事艺术、象征手法及语言风格，挖掘其对语文教育的实践启示。通过文本细读法解析“我与地坛”“我与母亲”“我与命运”的三重关系，揭示史铁生如何以象征体系、视角转换和诗性语言构建生命哲思。基于此特提出读写结合的教学策略，包括文本细读、写作模仿与分层任务设计，旨在提升学生的审美鉴赏与表达能力，促进“以读促写、以写促读”的良性互动。

关键词：《我与地坛》；象征手法；叙事艺术；语言风格；阅读与写作教学

1 引言

1.1 史铁生及其《我与地坛（节选）》背景简述

史铁生是具有哲学气质的中国当代作家，在人生遭遇21岁双腿瘫痪以后，他向哲学发出了求救的信号，其后所发表的所有作品都有生命的哲学之思，《我与地坛》堪称是他的哲学总结之作。地坛是生命隐喻与母爱意象组合成的整体，透过“我与地坛”“我与母亲”“我与命运”三组主干命题的组合生成，诠释出一个人的苦难，可以为整个世界共有的生命寓言。地坛成为作者与整个自然世界的心灵交汇处，生命个体的苦难与寻求拯救，与深藏着无私、深藏着坚韧不拔的母亲相辅相成，成为推动作者走出自暴自弃精神困境的救赎主。

1.2 从“阅读”与“写作”视角探究的文本内涵与教学启示

就语文教学而言，有“读”而无“写”的问题主要表现在：阅读止于“情节概括”，写作缺“经典文本依托”^[1]。《我与地坛（节选）》的独特价值在于，它所承载的思想和文学有机结合——象征手法的丰富意象，叙事视角的时空对话，语言形式的凝练生命之思。如果从阅读来说，可以培养学生从文本的象征、情感入手分析解读；而从写作来说，可以学习它的视角、意象、思想。本文就此尝试从文本解读和教学策略设计入手探讨破读写隔离的困局，期望对高中语文“文学阅读与写作”任务群教学实践有所启发。

2 从三重关系中解读《我与地坛（节选）》

2.1 第一重：“我与地坛”——生命困境的哲学对话

作者简介：常彩彩，女，河南洛阳，1999.10.24，硕士研究生，研究方向：学科教学（语文）

史铁生以“宿命意识”建立起“我”与地坛的精神关联。在现实上，史铁生反复地表达“地坛离我家很近。或者说我家离地坛很近”，使地坛与主体客体化界线模糊，将地坛与“我”对象化主体化；在精神上，地坛“荒芜但并不衰败”与“我”的残疾之后的生命状况形成某种拟态——古园历尽沧桑而依然辉煌，这与作者意气风发年纪时突然失去双腿而取得一个奇迹相似，在荒芜中孕育出生命的新力量。

史铁生在地坛的“生命课堂”中，经由敏锐的观察顿悟，蜜蜂“像一朵小雾稳稳地悬在空中”的飘浮，蝉的蜕皮“孤零零地仿佛一座空房子留下来的空隙”^[2]，露珠“激射出万点金光”的璀璨，这些都是生命的暗示，他最终体悟到“死是一件不必急于求成的事，死是一个必然会降临的节日”，以对死亡的正视，消除了死亡的恐惧感，并明晰生命的本质价值。地坛的从躲避之地向精神家园的转化，其沧桑巨变成成为史铁生诠释生命有限性与永恒性的密码。

2.2 第二重：“我与母亲”——时光错位中的母爱解码

这篇回忆性散文以“今我”“昔我”的双重视点叙述母爱故事。“我这时才想到，昔日的‘总是我一个人跑到地坛去’曾经给母亲多么大的震撼”，文章一开篇就定下了反思基调。母亲的形象在“过去的我”的无知和“现在的我”的觉悟中逐渐清晰：“我倒没回头，心里想，‘出去活动一下也好，去地坛看看书，我看这也好’。这是我说给母亲听的。”“说话者”把自己“内心苦涩的一点都不往外说”而藏在倒装语序之后的事实摆到“接受着”的“母亲”面前，结尾句的重音指示出

其艰难的安慰自己；她“在灌木丛里寻觅的那身影”把挂念定格为无言的守候。

人称转换即情感张力的转换：“以第三者的目光回顾过去的自己，‘被命运击倒，觉得我是世上最可怜的人’，这种隔离开去的他者视角将他对母亲所受的苦难的迟来的理解呈现了出来。”母亲所受的困惑于“这个过程要多久，过程的终点是什么”的无奈以及她“不该阻挠我出去散散步”的克制一同投射出复杂光谱的母性，这种“树欲静而风不止”既是自我忏悔更是天下父母对母爱的普遍性观照。

2.3 第三重：“我与命运”——苦难中的精神突围

如果说，命运的创伤提出了两个问题：地坛解答“死”的必然，母亲则启示“生”的重量。于这两者的叠加之间，使得作者完成了他对命运的认识：地坛给予作者的自然之道令他接受了死亡是生命的终结，母亲给予他的力量是“母亲承受住加倍的儿子的不幸”，个体苦难在母爱的映照下显影为必须承担的生命课题^[3]。

笔与命运的撞击，写作才是突围。“我”接受命运，把对生命的“我与命运”的反抗变成在接纳中反抗：地坛的“荒芜但并不衰败”是一种生命的隐喻，母亲的“隐忍和伟大”，是一种精神的体现，他们共同创造救赎的场域：当“我的车辙”与“母亲的脚印”在园子里合二为一，人的生命之路就与自然的启悟和母爱的恩泽融为一体，完成“我”由“失魂落魄”到“坦然承受”的“顿悟”。

3 从写作维度解析《我与地坛（节选）》：叙事艺术与语言特色

3.1 叙事视角的时空对话：在反思中重构生命认知

史铁生消解汪曾祺之“局外人”立场（见《端午的鸭蛋》的风俗勾画），开启“我”（或“今我”）和“前我”的双重视野。我是成熟化的讲述者（今），我以前瞻的角度观照过去，让“怀旧”具有哲理性；前是命运的重击之后的我（混沌），一者对话，形成“情”的张力与“理”的张力。如母亲之“我”倒排句的领悟——“我母亲的话实际上是自我安慰，是暗自祷告，是给自己打气，说的是自己，说得更是我”，“我的阐释让‘前’中没留意到的母亲的情感细节变得凸显出来，再度感受了我母亲的‘爱’”^[4]。

采用第三人称的“他”，如“他被打击得不省人事了”，借助第三人称的他律化和距离化的叙述方式，展现人生命运的自我反思。这种角度的借用除了立体地展现心理嬗变的过程，也令文本获得更宽广的视野——超越纪实文本的回望，更多地成为具有生命力的困境追问

的哲学文本，是写作教学范本“时空相移式”叙述，如前文的过去和现在，不同时间语境的自言自语。

3.2 象征手法的多层建构：从物象到哲思的意义增殖

文本以地坛与母亲为核心象征，构建起自然与人性的双重隐喻系统。地坛的“荒芜但并不衰败”是显性象征：古殿剥蚀的琉璃、淡褪的朱红，对应生命的挫折与时光的冲刷；而“草木竞相生长”“昆虫自在存活”，则隐喻废墟中的生命力。这种悖论性特质成为作者理解“残废而不颓废”的关键，使自然景观成为精神顿悟的载体。

母爱形象是隐喻综合点。她“端着眼镜在园中寻找”是困境中的保护和守护。“我意识到有过我的车辙的地方也都有过母亲的脚印”时，母亲的脚步化为生命的遗传线——她忍耐，是命运最温柔的反抗，她的爱，是“死之必然”和“生之责任”的连接线。象征，让哲理形象化了，是写作中“以象载道”的方式：大到母爱形象、地坛场景，小到笔尖画的倒影等，都要靠不断的皴染使之活灵活现。

3.3 语言风格的诗性哲思：在简素中抵达生命本质

史铁生的语言自有他风格化的“沉思体”，既有散文的平实质地，又有哲学的沉潜虚静。论及死亡，“死是一个必来的节日”，以“节日”淡化死的阴影，在自嘲中讽刺生命的可贵；论及母亲，“儿子的痛苦在母亲身上总是成倍地增加”，“成倍”形容母亲的爱是慷慨的，克制中爆发的爱的激情。“以简驭繁”，来自生活的微末之思：露珠在草叶上滚动、聚集，一直到压弯了草叶再也聚不住了，便轰然坠地，碎开万道金光”^[5]。自然之象成为精神突破力量释放的喻象，平凡物象载负了精神觉悟的重量。

文本语言的张力还表现在“闲笔”的运用，如古柏“镇静地站那儿”、“味道不能写只能闻”，这些离题的话语实则是哲学的自然流露。史铁生不追求煽情、说教，而是以白描和象征手法的结合，在文字留白中让情感和哲理自然发芽，为写作案例提供“含蓄蕴藉”范例——真正的深刻不是写出来的，它是在细节的准确性和意象的丰盈中体现出来的。

4 阅读与写作教学实践

4.1 读文悟法：在对比升格中习得“以景悟理”的构思智慧

针对传统教学中“读写割裂”的问题，教师可设计“习作与课文对比”活动，引导学生从写作视角解码经典^[6]。以学生“蜗牛爬树”的习作为例，其薄弱处在于物我关联松散、哲理表达直白。通过对比，学生发现课文

的成功源于三重特质:

4.1.1 铺垫的纵深感:地坛与“我”的物理距离、精神共鸣、时间积淀,为顿悟提供情感基础;

4.1.2 描写的诗性化:拟人化意象(如“和我一样不明白为什么要来这世上的小昆虫”)消弭物我界限,使自然成为心灵镜像;

4.1.3 哲思的含蓄性:寓理于景,如“园子荒芜但并不衰败”隐喻生命韧性,而非直接说教。学生据此升格习作,或增加细节呼应强化相似性,或将直白议论转化为动作描写,在模仿中习得“以象写心”的构思技巧,实现从“被动接受”到“主动解码”的转变。

4.2 删改测意:在结构剪裁中体悟“双重视角”的情感张力

教师可以结合“今我”的反思性叙述,创设“删改原文”的习题:要求学生删掉“今我”的抒情、议论、插叙成分,把原文变“故事”版,与原文进行比较。学生发现,删改后的“故事”版,讲的只是事件的表层,而“今我”的反思性的阅读,是情感深化的表现,如对母亲心态的补充描写,对过去自己的讽刺语句等^[7]。5

例如,“我母亲说,‘你一直盯着窗户干吗’,‘出去,出去,看看书’,我说,‘好好看,别到大会儿’”,在学生反复阅读的基础上,“今我”评点:通过母亲的自我安慰和对上苍的默默祷祝,“淡淡的日常絮语”成为了母爱的“智言”。通过增删对比让学生体认出散文的感发是建立在作者“诗言志”的经验再创造上,它是通过对时间、空间的距离性把握,将个人经验转化为承载“类存在”含义的审美体验。这种基于文章结构阅读的“持法测意”,能驱散“重句轻篇”的窠臼,牵引学生在文章的结构把握中接触文本的“温度感”。

4.3 作业分层:在梯度写作中实现“素养进阶”

为落实“文学阅读与写作”任务群要求,教师设计分层作业,满足不同学生的学习需求:

基础巩固类:摘抄哲理语句并结合生活点评,仿写景物描写,强化语言敏感度;

能力提升类:分析视角差异与语言锤炼,撰写短评阐释“散文语言与情感渗透”,提升文本细读能力;

高阶拓展类:围绕“意象象征”或“叙事视角”撰写文学短评,培养学术思维。作业完成后,学生按选题分组交流,基础组聚焦语言优化,高阶组探讨论证逻辑,教师提供评价量表引导互评,形成“阅读—写作—

研讨”的闭环,促进学生在梯度任务中实现素养进阶。

4.4 教学启示:构建“双重视角”的读写共同体

由此可见,《我与地坛(节选)》阅读教学的案例经验之一是:读写结合,必须做到“一”视同仁,那就是要有一个“读者”的阅读眼光和一个“写作者”的阅读眼光。“读”,由学生带着“写”的眼光从文本整体观照叙事、象征手法、语言表达等方面的点睛之笔^[8];“写”时,要将文本解码所得转化为读文本时的话语表述的方式方法,做到“读中悟法,写法促读”。尊重个体差异,各个层级分门别类、各有侧重的任务和研讨,让不同层次的学生都能在读写中体验到成功的喜悦。使学生真正地做到“品味语言、发展思维、提升素养”。

5 结语

从《我与地坛(节选)》中,史铁生用叙事的船、象征的帆、语言的桨实现了生命苦难中的诗意漂泊。作为从语文的层面看,这篇文章不仅属于解读生命的,更属于沟通“读”与“写”的;通过三重关系、两度解读、一节课例,我们可以一窥经典文本从“提升审美、养成表达”这个层面将学生教“成”一个读写的可能性。而当学生能够以一个“写者”读,一个“读者”写时,读与写的边界就被打破,就在文字里实现了生命的观照——这就是《我与地坛》的“定篇”可能带给孩子们的终极意义上的教育内涵。

参考文献

- [1]中华人民共和国教育部.普通高中语文课程标准(2017年版2022年修订)[S].北京:人民教育出版社,2020.
- [2]史铁生.史铁生散文选[M].北京:人民文学出版社,2005.
- [3]史铁生.史铁生作品集[M].北京:中国社会科学出版社,1995.
- [4]胡山林.史铁生的命运观[J].河南师范大学学报(哲学社会科学版),1997(03).
- [5]陈永祥.“大地·母亲·生命·生活”的沉思与断想——重读《我与地坛》[J].中学语文教学,2003(04).
- [6]胡山林.苦难把你引向存在的意味——史铁生与存在主义[J].南阳师范学院学报(社会科学版),2005(04).
- [7]曾婷.从《我与地坛》看史铁生的散文创作[J].语文建设,2018(33).
- [8]詹丹.统编语文教材与文本解读(高中卷)[M].上海:上海教育出版社,2024.