

# 英美文学课堂的“共情”介入及教师的作用

包晓峰

**摘要:**“共情”在心理学上依然是一个富有争议的概念。将共情引入具体的课程中,在教育领域是一个全新的尝试。文章对共情概念进行了澄清和回顾,探讨了文学共情的本质和文学共情的可教授性,强调了在英美文学课堂中教师对于文学共情的激发在于构建共情的前结构、对文本的陌生化和创造安全的课堂氛围。

**关键词:**共情;英美文学;教师功能

**作者简介:**包晓峰,男,讲师。(浙江传媒学院 国际交流与合作处,浙江 杭州,310018)

**中图分类号:**H319

**文献标识码:**A

**文章编号:**1008-6552(2012)03-0128-03

大学英美文学课程的目的在于培养学生阅读、欣赏、理解英语文学原著的能力、掌握文学批评的基本知识和方法,通过阅读和分析英美文学作品,促进学生语言基本功和人文素质的提高,增强学生对西方文学及文化的了解。由此出发,我们可以明了英美文学课程教学的中心任务不是教授知识,而是传授方法、培养能力和提高素质。在这个过程中,学生学习的核心不在知,而在于习得。这恰恰是大学英语专业教育中,文学课被边缘化的主要原因之一。根据笔者所了解,大多数高校的英美文学课的教学方法受现有教材的制约,多数采用的是文学史加选读的教学模式。文学史知识以教师讲授为主。在文学作品选读的教学中,多数教师把时间用在了篇章、句子和单词意思的解释上。学生对英美文学作品浅尝辄止。虽然上了一年的英美文学课,却没有读过一部完整的小说或一个完整的剧本,更遑论学会如何欣赏和分析文学原著。而在当下视觉文化的冲击下,学生对于文学的体认和浸入越发显得困难和遥远。因此,共情概念在文学课堂上的引入,其意义在于唤起学生的“意图共鸣”,使之对文学作品中的亲情、恋情、英雄悲剧等文化母题产生共鸣。

曾有研究者指出,在二语习得中,学习者对他者越敏感,就越能辨别目标语的特点,从而比不敏感的学习者更容易掌握目标语<sup>[1]</sup>。笔者认为,在文学课程中,也存在同样的效果。事实上,“共情”介入文学课堂,将能够产生知识、道德、情感和审美等方面的多维综合效果。

## 一、英美文学课堂中的“共情”

### (一)“共情”的概念

在心理学领域,共情一直是一个充满争议、多义的概念。肯尼·罗杰斯认为“共情”(empathy)既是状态,也是过程。共情是一种状态,意味着准确知觉他人参照系(reference)的内在结构,并有似乎自己就是他人的知觉体验。也就是说自己好像他人一样感受他人的痛苦和快乐,觉察他人这些体验的原因,但始终认识到自己只是好像有这些体验;过程则意味着进入“进入到他人私密的知觉世界,感觉十分熟悉,并且时刻对他人感受到的意义的变化、恐惧、愤怒、温柔、困惑或其他任何体验保持敏感”<sup>[2]</sup>。

格兰兹坦(Gladstein)认为共情包括认知、情感和行为三方面:认知性共情指角色采择能力,是对他人想法和情感的理解能力;情感性共情是对他人无意识的感受;而行为性共情则是言语或非言语的共情体验的沟通形式。

Vreeke GJ和van der Mark的思想亦值得关注。他们认为共情是一种特定人际交往中的特定情景反应,这种反应的产生取决于四个因素:心理学的共情因素,包括产生类似情感(parallel emotion)和反应性情感(reactive emotion)的能力;对共情情景的判断能力和自我情感的控制能力;人格因素;人际关系因素。<sup>[3]</sup>

必须注意的是,在特定情景下,对于特定交往对象的特定反应并不意味着共情的偶然性或者只是一时的癖性。事实上, Van Sledright在定义共情时,描述了什

么不是共情。他认为共情不是简单的或一时的情绪性“感同身受”或者“换位思考”，相反，共情需要大量的思想上的努力<sup>[4]</sup>。

作为英美文学课堂的共情，需要学习者将智力、想象力和情感因素多方面的结合。这种结合将使学习者能够以独特的视角切入文学作品，从而和被欣赏的作品直接形成一种内在的关系。按照 Barton 的观点，文学性的共情是一种能够认知的技巧，即体认作品人物如何看待周围的环境，以及他/她的观点是如何被他们的信仰、价值以及态度所塑造<sup>[5]</sup>。因此，文学性的共情更接近于一种“观点采择”（perspective taking），它强调的是学习者潜入作品并通过作品人物的眼光来描述作品内在含义的能力。

## （二）文学共情的本质及其可教授性

在英语专业的英美文学课堂中，文学共情的本质是融合了语言学习、情感交流和理性批判的一种行为过程。对于文学之类富于个体主观性的课程，纯粹客观中立的态度必然会产生距离和隔膜，进而造成学习者对于作品的敬而远之。Davis 认为，文学性共情是构成积极思考和主动探询的主要因素，它带来的是对于（作品）情境的深入理解<sup>[6]</sup>。因此，文学性共情必然是理性和情感相结合的产物。在这个过程中，学习者悬置（suspend）了自己的当下的价值和是非，而将自身的内在视线（mind-eye）投射在作品里。换言之，当学习者在阅读一个文学作品时，他不会将欣赏建立在主观的或情绪性的好恶评判之上，而是潜入作品文本内去体验感悟。在体味不同的字里行间、嬉笑怒骂之中，建构起一种对作品既远又近的关联。所以，文学共情并不等同于单纯的联想臆测，或一般文学欣赏中的感动共鸣；它是需要学习者付诸努力的理解和浸入，是在作品语境中的一种警醒的欣赏。

从以上的分析中可以看出，似乎文学共情是非常主观和充满个人色彩的心理体验。那么文学共情可以被教授吗？在临床心理学中，一种长期而持久的观点认为共情只是心理治疗中的副行为，它是内在的、不可习得的。一个诊疗师或者拥有这种特质，或者没有<sup>[7]</sup>。事实上，越来越多的心理学家开始倾向于共情是一种有效的沟通技巧，是可以传授和学习的。例如，有心理学家认为，共情涉及了包含辨认、澄清、陈述以及尊重和支持在内的各项精神分析技巧<sup>[8]</sup>。

因此，教师可以此为基础，充分理解文学共情的各个阶段的情感特征，并对之因势利导，从对于某个文

学作品基本情感的辨别开始，建立起学生对于文学的共情性认知。

## 二、教师在英美文学课堂“共情”介入中的作用

共情事实上是情感与认知的共同作用，是对他人（或作品）情感的辨别采择和个体的情感反应能力。在英美文学课堂上，对于培养学生的文学共情能力，教师的作用是至关重要的。

### （一）教师应成为学生文学共情认知的激发者，帮助学生建立共情前结构

在英美文学课堂中，共情的介入是一个多维多层的动态过程。在最基本的知识层面，也

会对共情的产生发挥影响。笔者在长期的教学中发现，对于年代越久远的作品，学习者越不容易发生兴趣。原因在于中古英语文学对学习者的而言，无论是语言还是内容，甚者人物名字的识记都是一种挑战。据此，可以认为，背景文化知识的丰富程度，共情前结构的建立，将直接影响到共情的产生与否。因此，教师在此表现的作用是最为直接而显著的。

教师首先应该提供给学习者必要的文化背景和知识谱系，可以通过“独白式”的叙述或借助多媒体素材，帮助学习者建立必要的“前结构”。例如笔者在讲述《贝奥武夫》时，同时向班级展示了动画片《贝奥武夫》和故事片《指环王》。两部作品，一部名不见经传，却忠实原著；一部风靡全球，但是现代人对于前文明时代的猜测。通过两部影视作品的比较，首先确立了学习者对于经典文学作品研读时对价值判断悬置的必要性的认识。利用现代价值观对经典作品进行批评，会有使文本价值趋于肤浅的危险，将会削弱对于文本的进一步研读的可能性。

### （二）教师要成为学生文学共情能力形成的支架，帮助学生达到新视界

对于现代大学生而言，视觉文化的极度繁荣，使得阅读变得富有挑战性和难度。与以往文学作品首先是娱乐的属性不同的是，文本细读对于当下的学生很少是一种享受。对于原典的细读，是文学共情产生的前提。教师要敦促学生去完成英美文学作品的细读，而不是仅仅流于表面情节和知识的了解。在学生养成原典细读意识和习惯的过程中，教师要精心设置阶段性问题，引领他们欣赏、理解、批评文本，起到支架（scaffold）作用。文学共情与文本细读事实上是一对互为

因果的因素。文本的细读会促进文学共情能力的滋长,而文学共情能够强化学习者对于研读文本的兴趣。根据伽达默尔的“视界融合”理论,通过共情作用,阅读者和文本作者的“视界”交融在一起,从而使理解者和理解对象都超越原来的视界,达到一种更高、更优越的新视界。这就是伽达默尔所谓的“效果历史”<sup>[9]</sup>。这种“效果历史”消除了理解者和理解对象之间的陌生性和疏离感,能够带来视觉作品无法企及的喜悦感。

### (三) 教师要制造共情“悬置”,为学生创造共情发生条件

庄子在《人间世》中曾言:“无听之以耳而听之以心;无听之以心而听之以气;听止于耳,心止于符。气也者,虚而待物者也”。庄子将音乐欣赏分为三个层次:以耳听,以心听和以气听。所谓气,即是一种共情中的悬置,先将自己的价值判断和好恶态度清空,虚而待物。在英美文学课堂教学中,教师可以通过设问、矛盾或者冲突等手段,引起学生对文本的陌生化,并引发学习者对于作品对象的好奇和惊讶。这种好奇和惊讶事实上能够清空学习者预设的抵抗、惰性或隔离感,进而为共情的发生创立条件。

### (四) 教师要塑造自身形象,为学生构建文学共情的安全氛围

教师应当努力构建充满安全感的课堂氛围。在这样的课堂中,学习者被鼓励提出批判性的问题。心理学的实验表明,主体对于具有好感的客体更容易产生共情体验。同理,教师除了消除学习者对于文本对象的消极感觉外,更应该致力于塑造自身的形象。毫无疑问,一个幽默、开放、乐意倾听和具有爱心的教师对于激发学生的共情会更有利。

## 三、结 语

文学与共情具有天然的内在关系,《毛诗大序》对于文学的起源说到:“情动于中而行于言,言之不足故

嗟叹之;嗟叹之不足故咏歌之;咏歌之不足;不知手之舞之足之蹈之也。”文学本身源于作者对于自然或社会环境的共情。而以共情入文学,则可以深化对于文学作品的理解,使得文学的真善美内化于学习者的精神世界,提高学习者对于人生、世界的热爱,实现教育的目的。

### 参考文献:

- [1] Lingdi Chen. The Effect of Empathy on College English Speaking [J]. Asian Social Science, 2008 (4): 142 - 146.
- [2] Gribble J, Oliver G. Empathy and Education [J]. Studies of Philosophy and Education, 1973 (8): 2 - 29.
- [3] 郑日昌,李占宏. 共情研究的历史与现状[J]. 中国心理卫生杂志, 2006 (20): 277 - 280.
- [4] Bruce A. VanSledright. From Emphatic regard to Self understanding: Impositionality, Empathy, and Historical Contextualization [A] O. L. Davis. Elizabeth, A. Yeager. & Stuart J. Foster. Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies (C) . Lanham, MD: Rowman and Littlefield, 2001: 55.
- [5] Keith C Barton. Did the Evil Just run Out of Justice? Historical Perspective taking among Elementary Students [A]. The annual meeting of the American Educational research association, New York, 1996.
- [6] Peter Knight. Empathy: Concept, Confusion, and Consequences in a national Curriculum [J]. Oxford Review of Education, 1989 (15): 44.
- [7] James T. Harde. An Over View on Empathy [EB/OL]. <http://xnet.kp.org/permanentejournal/fall03/cpc.html>, 2010 - 1 - 10.
- [8] 贾小明. 现代精神分析与人本主义的结合[J]. 北京理工大学学报:社会科学版, 2006 (6): 36 - 38.
- [9] 王岳川. 现象学与解释学文论[M]. 南宁: 广西教育出版社, 2005: 69.