授体 当代文学 受体

——教学沉思录

昌 切

作者 昌切, 武汉大学文学院副教授, 武汉, 430072。

关键词 授体 当代文学 受体 文学范型 循环法 诱导

提要 我讲授的是兼含“我性”和“他性”的当代文学。我从多重视角切入当代文学, 但不失我的理论立场。我的身份是双重的, 既是教书者又是研究者, 我以教书者的身份出现在课堂上。我的讲授重心是文学作品。我的做法是详析文学范型, 串讲相关作品, 揭示文学范型生成和演化的背景和线索。授体与受体在人格上应是平等的, 授体应自觉地以受体为中心。不能强制学生随我的教棒转。诱导比强制好。诱发学生的学习潜能、自觉性和主动性, 把他们导向课外的大天地, 自学, 这是我的职责。

我是大学中文系中国现当代文学教研室的一名教师, 为本科生讲授中国当代文学。很明显, 这里面存在三个环节: 授体——我, 受体——本科生, 当代文学——中介。授体与受体因中介而发生关联。

我的职能是双重的: 研究当代文学, 传授当代文学。这是因为, 我扮演的角色是双重的, 既是教书者又是研究者。这就需要我在日常的教学、科研活动中随机协调双重角色之间的关系。

当代文学也有双重性, 或者说, 当代文学的语义也是双重的。常见的提法是: 当代文学是一种特殊的意识形态。这是谁都知道的通行教科书的讲法。这重语义的当代文学是他人为我预设的, 已先我存在, 具有“他性”(共性), 我和他人共同受制于它、共享它, 我沿用它就等于自觉不自觉地把我混同于他人, 在一定程度上认可了他人对它的理解、阐释和叙述。但是, 作为我讲述和研究的一个对象, 它又含有“我性”(不可重复的个体性), 我可以从他人和我组合的集群中抽身, 不听从他人的调配和管制, 我的视野决定它的范围, 我的解说决定它的性质和状态, 我的学养决定它的意涵的深度, 我的学风决定它的风格。他性是历史性, 我性是当下性, 历史性与当下性只有在我身上遇合才发生意义, 才能构成在此的我的当代文学。我的当代文学虽然具有双重性, 但只要有我存在, 不管是哪一性的当代文学, 就都不能离我而独具“客观性”。

从目前中国高等教育的实际情况来看, 授体与受体之间的关系一般是非常态的。我是授体, 比较主动,

本科生是受体，比较被动，授、受双方在地位、人格等方面不平等。我的自由度，我的权利，要远远大于本科生。他们通过我也通过其他渠道习得双重的当代文学知识。习得当代文学知识只是他们的一重任务，还有一重更重要的任务是无条件地接受解析和整合当代文学知识的技能训练。执行双重任务的过程，按现代化大学的规定，本应是“教学相长”，双向式、启悟性的，可事实并不是这样，这的确令人遗憾。

看来教学绝不像某些人所想象的那样简单，教与学或授与受之间牵连着非常复杂难解的关系，三两句话是讲不清楚的，值得深入探讨。

二

当代文学是我理解的当代文学。我就是我，不与他人完全重合，我讲的当代文学自然就不应是他人的当代文学。

我盲目地认可过他人的当代文学，可那是无我即忘我或意识不到我时的我。现时的我可大不一样了。我考虑较多的问题之一，是有我还是无我，我非常看重我的存在，看的、想的、写的和说的都极想与他人区别开来。不是说我压根儿就不说他人的话，这是不可能的，而是说我在说他人的话，我说他人的话也就是说我自己的话。没有他人的话我学不会说话，学会了说话，还一天到晚重复他人的话，那是呀呀学语的幼儿。说句心里话，近些年来，我一直在琢磨的就是怎样说出自己的话来。所以我宁意把当代文学认作我理解的当代文学。

我理解的当代文学是进入我的视野的自1949年至今的文学。

当代在此纯粹是一个意义模糊的时间概念。把长达近半个世纪的文学统称为当代文学，是没有多少过硬的道理好讲的，现在这么讲就有问题，讲不通，往后再过10年、20年，还这么讲，恐怕是要遭人嗤笑的。我真想立即弃之另立新名，可是想到目前的条件还不成熟，做起来惹事生非，麻烦太多，才在改易它的语义的前提下继续使用这个约定俗成的名称。

我讲的当代文学仅仅存在于我的视野之内。我的视野包括理论和阅读两个方面，凡是超出我的理论和阅读限域的，一概不是我理解的当代文学。迄今为止，我还没有见到一个治当代文学的学者敢于声称他已读遍所有当代的文学作品，知晓当代出现的所有文学现象。所有人，包括当代最博学的人，都只能在其趣味和能力所限的一个极小极小的区域内理解、阐释和叙述当代文学。

我不否认我的无知，我承认我的阅读视野十分狭小，仅仅局限在当代中国大陆经公众舆论筛选后存储下来的一小部分汉语文学。非汉语文学、台港澳暨海外华文文学、纪实文学、通俗文学、少儿文学、科幻文学、少数民族文学、民间文学以及不幸落在文坛关注域之外的汉语文学，只是略有接触而已，它们各自作为整体并没有也不可能进入我的阅读视野，至少到我写这篇文章时为止，都还算不上我理解的当代文学。不是不想扩大我的阅读视野，但那是以后的事，我现在所能做并正在做的，是尽量扩大我的理论视野，深挖进入我的阅读视野的当代文学，多方提示它的丰富蕴涵。

我理解的当代文学不单指迎合、独尊和符合中国式现实主义理论规范的文学。中国式现实主义顶多是我理解、阐释和叙述我的当代文学的一个视角，我的视角是多重的，为丰富的对象所限定，随对象的转移而转换。任何一种样态的文学都有相对适于观察它的视角。有师承传统的文学就有源自传统的视角，例如直观缘情的、言志载道的等等。有浪漫派哪怕是伪浪漫派就有浪漫主义视角，有现代派哪怕是伪现代派就有象征主义视角、唯美主义视角、意识流视角、表现主义视角、超现实主义视角、精神分析学视角，有后现代派哪怕是伪后现代派就有解构论视角、结构主义语言学视角、新批评视角、女权主义视角、后精神分析学视角、解释学视角、后殖民主义视角……

视角含义有二，一指观念态度，二指观察方位，一是潜在的，二是显在的。多重视角暗示着多种理论立场和思路。弄清多种理论立场，顺应多种理论思路，就可能获致多种顺利进入我的当代文学的方法。我确信，

视角单一不利于我对我的当代文学的理解、阐释和叙述,路太窄,钻进去了就出不来。中国式的现实主义解释不了一切,拿它解释马原、余华和孙甘露等人在观念和技法上多有创新的作品,对得上位吗?不走板才怪哩。同理,解构论或其他什么主义也解释不了一切,拿它解释赵树理、周立波和孙犁等人的“老式”作品,难上加难,隔得很,不对味。我的当代文学承受着八面来风,不出自一个模子,千姿百态,我实在找不出用一重视角切进它,把它纳入一种理论模式的理由。

采用多重视角并不表明我屈从别人,放弃自己的理论立场,胡乱用中西理论拼凑一个当代文学的大拼盘。在我看来,任何一重视角,只要适于对象,用来有效,对我有帮助,就可以采用。至于如何用,即如何解读作品,如何分析复杂的文学现象,如何根据具体的情形作出相应的调适和变通,主权在我,别人是干预不了的。移用别人的理论,必须作相应的调适和变通,这个道理我懂。生搬硬套古人洋人的理论,这不符合我的性格;我一向主张接近隐含在别人理论中的大思路,进而从这种大思路走向我所面对的文学。

我接近别人的大思路,理论立场、方法论原则、操作手段却由我来确立,内容由我决定,论证由我进行,结论由我作出。我曾在发在《上海文学》1994年第7期的一篇对话中讲过,近几年我正尝试在社会结构这个基点上打通和整合现代西方各种批评理论,拟意创建一种对话批评或阐释批评。阐释批评就是对话批评,是就文本与各种他人进行对话,对话是平等的、民主的、阐释性的、交流性的,容不得居高临下、盛气凌人、耳提面命,不允许摆出一副审判式的、裁决式的、训导式的强权姿态。西方自19世纪建立现代批评理论以来,在一百多年的时间里,从外缘批评(如社会—历史批评)到内缘批评(如文本批评)再到效应批评(如读者—反应批评),开发了文学的方方面面,成功地演示了成套成套的文学批评理论。我们没有任何借口将这些批评理论派作西方人的专利,拒绝接受它们,它们是全人类共同分享的成果,借鉴一下有益无害。借鉴本身就是一种对话,不存在谁主谁仆的问题。对话须接近别人的大思路,否则你说你的,我说我的,自由的思想交流就成了一句空话。交流中有抵牾也有沟通,这是对话的常态。

社会结构其实是我的“前结构”,在我接近别人的大思路以前就已存在,为我与别人的对话定姿态、定调子、定方向。我赞同、反对什么,我亲近、反感什么,我吸纳、舍弃什么,都与这个社会结构密切相关。我反对、反感和舍弃的,一般是与它不相合的;我赞同、亲近和吸纳的,一般是或多或少与它相合的。试看一例。我曾吸纳并活用过西方有关小说叙述结构的批评理论和方法。之所以这样做,是为了由小说的叙述结构推知作家的心理结构,进而由作家的心理结构推知作家所处时代的社会结构。经此推绎,社会结构便连接起作家的心理结构和作品的叙述结构,使原来误认为各自独立的小说叙述结构和作家的心理结构共有了一个社会基点。且莫小看这个社会结构,它是一个大容器,装得下很多东西。

我是中国人,我生活在现在,过去与未来、传统与西方汇聚在我的身上,我的“前结构”是一个生活在现在的中国人的“前结构”,本身就不是纯民族或纯西方的,用这种“前结构”来“顺化”和“同化”来自现代西方的批评理论,很明显,是“化西”而非“西化”,所创建的是我自己的东西。

三

我理解的当代文学,除了为我的视野和立场、我的阐释和叙述所决定以外,若引入教学这一环节,还取决于学生对我的明示、暗示和无声的约定。我必须时时顾及接受者,有所节制。我不奢望原原本本地把我的研究意图和研究结果统统地灌输给学生。我所要做的不是俨然以一个研究者的冷面出现在课堂上,而是理顺教书者与研究者之间的关系,有效地把我的当代文学传授给学生。我知道,在面对学生时,我是教书者而不是研究者,我不是在研究而是在向特定的对象传授我理解的当代文学。

我的对象是本科生。本科生不同于研究生,本科生教育不同于研究生教育,它是整个大学教育的基础,至少就目前中国大学的现状而言,还不是严格意义上的专(门人)才教育。假如把大学教育比作一座金字塔的话,本科生教育就是塔基,硕士生教育就是塔身,博士生教育就是塔尖。塔基最大,塔身次之,塔尖最小。

如果缺了塔基，塔身和塔尖就无从说起。在大学教育的三大阶段中，本科生阶段无疑最为重要。培养本科生，做的是为大厦奠基的工作。我同意复旦大学校长杨福家的看法：一所大学的学术教育水平高不高，关键在于它的本科生教育搞得好不好；应当高度重视本科生的教育，鼓励最好的教师去教本科生，比如刚获博士学位留校的教师，他可以去教研究生，但不能马上就派他去教本科生，教本科生的必须是出色的教师。本科生的主要任务是习得某类学科的知识技能，研究生则是在习得某类学科某一专业知识和技能的同时，还需创造知识和发展整理知识的技能。本科生所涉及的知识领域要大于研究生，面宽体大，哪门知识都得学好。要是基础打得不牢，过早走专精的狭窄路子，后果将不堪设想。

因此，我默默地承诺了来自学生的无声约定，心甘情愿地扮演一个教书者的角色，有意识地压抑某些个人的嗜好和情趣，顺从学生的意愿，讲授那些适宜于学生习得当代文学知识和技能的内容。不爱看的得看，不爱讲的得讲，而且还得专心细致地看，平心静气地讲。爱讲的，得有选择地讲；好讲的，得讲深讲透，发人之所未发；不好讲的，得反复咀嚼，待真正品出滋味来了再一五一十地道来。“趣味无可争辩”的命题在此无效。我听命于学生，学生的趣味制约着我的趣味。我无法全部控制我的当代文学。

然而，我讲的当代文学终究是我的当代文学，无论如何也不能离我自立，仍然服从我的指令，随我的趣味转移，为我的研究所支配，打上了我个人的鲜明印记。讲什么有时由不得我，而怎么讲却由不得他人，讲多讲少，讲深讲浅，讲好讲坏，他人无权干涉。由此可见，我是受动者同时又有主动权，我的当代文学在受制的同时又能制导他人。我是研究当代文学的教书者，我讲的大都经过我的研究，有我的见解，带有我的色彩，这是我先于、优于学生的地方，我有权诱导学生，不然还要我干什么呢！我不是传声筒，做不来也不愿做传声筒，我讲的就是我的，不需要他人代我负责。所有听过我的课的本科生都知道，我讲授的内容，我授课的方式、习惯和风貌，没有一样是他人的翻版。

那么，我讲的当代文学到底是哪家的当代文学？主体间的？对，主体间的。它是我的也是他人的，它不是我的也不是他人的，实质上是我与其他主体交流的产物。这是我目前所能给出的唯一回答。

四

我授课的重心是文学作品。我讲当代历史、当代思想，讲当代文学的思潮、流派、论争等等，无不围绕文学作品进行。要讲的内容太多太多，一两个学期不解决问题，三四个学期乃至更长的时间也无济于事，非有所侧重不可，非得抓住当代文学的灵魂，择取要点来讲，讲点讲授的方法，何况当代文学说到底还是讲不完的。因为，前已说过，任何人都不敢夸口读遍了全部当代文学。

我授课的方法或可叫作循环法：结合各个时期文学赖以生成、生存和演化的思想文化背景，概要性地讲述各个时期的文学，重点讲解各个时期文学特有的惯例或范型，详析各种范型的代表作，串讲与各种范型相关的那些文学作品和文学现象，然后再反推各个时期文学的概况及各种范型赖以生成的思想文化背景。这是一个大循环，起终点是各个时期文学特有的惯例或范型。

是文学就少不了文学特有的惯例或范型。是一定时期的文学就少不了一个时期文学特有的惯例或范型。范型是观念、结构和方法的凝定形态。有什么样的观念、结构和方法，就会有什么样的范型。每一个时期都会有一批作家作出大致相同的文学选择。每一种选择都会形成大致相同的文学取向。每一种文学取向都会导致一定的范型凝定下来。每一种凝定的范型都范围着一批文学作品。每一批文学作品的背后都有一个思想文化的大背景。

通观我理解的当代文学，我认为大体上存在三大叙述范型：50—70年代的革命叙述范型，70—80年代的启蒙叙述范型，'85后的艺术本位叙述范型。前两种范型为文学的外部因素所制约，是他律的，即其性质、内容、形态、推论逻辑以及价值评判标准全都受制于文学以外的因素。比如革命范型，它的性质是党性、阶级性，它的内容主要是阶级斗争或两条路线斗争（包括人民内部的矛盾冲突），它的形态固然是多样的，但

大要不会偏出上示两极,它的推论逻辑是革命/反动、进步/落后、前进/倒退,它的价值评判标准是政治—伦理性的,与它的推论逻辑完全相符。再比如启蒙范型,它的性质是个体主义、自由、民主和理性,它的内容主要是个体与群体、自由与限制、民主与专制、理性与蒙昧之间的冲突,它的形态固然也是多样的,但大要同样不会偏出上示两极,它的推论逻辑是现代/传统、西方/东方、工业文明/农业文明,它的价值评判标准是文化性的,与它的推论逻辑完全相符。与上述两种范型不同,艺术本位范型不为文学的外部因素所制约,是自律的,它的性质、内容、形态、推论逻辑和价值评判标准都是从文学自身的历史和自有的规范中生成、发展而来的,一言以蔽之,艺术性是它的精魂。我的这种想法也许在某些人看来并不可取,不过,我不会轻易放弃它,因为它是我长时间深思熟虑的结果。我希望听到来自方家的尖锐批评。

基于这种认识,我在授课时总是选取最能体现三大范型显赫特征的文学文本,如赵树理、王蒙和马原的代表作,联系他们写作时代的思想文化背景,联系他们的观念和审美旨趣,作细致入微的个案剖析,并举一反三,带动学生思索为什么赵树理、柳青、李准、马烽和周立波等人的作品都好像是从一个模子里敲出来的;为什么北岛、舒婷、杨炼、顾城等诗人,以及写有《我是谁》的宗璞、写有《我爱每一片绿叶》的刘心武、写有《你不可改变我》的刘西鸿等小说家在对待“我”的态度上与王蒙是那樣的相近;为什么格非、余华、史铁生、韩东、朱文等作家与马原不约而同地膜拜语言,崇尚叙述,以局部取代整体、在边缘冲击中心、用叙事拆解叙事、由表意叩询虚无;为什么三大范型先后时兴于50—70年代、70—80年代和'85后三个时期。我坚信,这三大范型与这三个时期的社会结构存在对应和同源的关系。在最为典型的文学文本上多下些笨功夫是值得的,授受双方都可能受益。因而在剖析这些文本时,我力求做到慎之又慎、细之又细,从感性层次推进到理性层次,直逼其潜存的奥秘,追问其社会和思想文化的大背景。

我想,对典范的文学文本研究得越是深透,课就越是好讲易讲,学生的想象力就越是活跃丰富,因为它所连带的已不是一两个作品,而是一串,解透了一个,就能诱导学生悟解一串。岂但如此!一个典型的文学文本的背后不是隐藏着一个社会和思想文化的大背景吗?这样的大背景可不是可以随意置换的。解透了一个典型的文学文本,就可诱导学生悟透一个这样的大背景;而解透了三大叙述范型的三种典型的文学文本,甚至就可诱导学生悟得大背景置换的历史因缘,和三种典型的文学文本的更迭线索。选择并精讲几个典型的文学文本,什么都有了,学生的感受力、理解力、阐释力都能得到有效的提高,何乐不为呢?

循环法兼采正推法和逆推法之长,用起来较方便,效果也比较明显。教学中的正推法是从结论推向得出结论的过程,逆推法则是从过程推出结论。对于研究者来说,这个顺序正好颠倒了过来。研究者是从未知中求知,结论不可能在过程之前;教书者是以知启悟不知,过程不可能不在结论之后。逆推法在教学中不如正推法常见,但我觉得它的功能并不弱于正推法,有时甚至比正推法更大。朱光潜写文章,经常先端出得出结论的过程,把读者导入他的思路,引领读者一步一步地走向他的结论。朱光潜的论文清通晓畅,读起来轻松快意,是与他采用这种尊重读者、向读者交心的写法分不开的。不过,光用逆推法也不妥当,好的办法是兼采两法之长,用循环法。

五

我非常喜欢“诱导”这个词。这个诱导相当于“启悟”。

诱导的功效要大于强制。强制的心理基础是授体不够自信,也不怎么信任受体,需要强制受体无条件地接受自己的要求。诱导不同,它的心理基础是授体的充分自信,也充分信任受体,不需要强制受体按自己的规矩办事。强制的结果必定是“授受不亲”,受体受不了,学不好,授体也不好受,要求没法达到。授受双方在人格上不对等,学生见老师就像老鼠见猫,被动地坐在那里听讲,心猿意马,这学是没法教的。还是诱导好,授受双方平等相待,课堂气氛融洽和谐,双方的积极性就容易调动起来。

就教与学的理想关系而言,授体不应居于中心位置,不应是宰制者,应该居于中心位置的是受体。在一

定时限(大学本科四年)内,相对来说,授体可变,而受体不变。变与不变正好证实了受体应该居于中心位置,授体随受体的需求转,服从受体的需求。我是一个个体,学生是多个个体组成的群体,个体听命于群体,天经地义。哪一方重要,不是一目了然了吗?个体不可重复,这是天理人道。强制不同性格、不同素养、不同兴趣和不同需求的多个个体无条件地听命于我,绕着我一个人转来转去,我昏他昏,我明他明,说不过去。再说,授体宰制受体的理论前提就靠不住。这个理论前提是:授体是先生,受体是追随先生的后学,先生永远比后学高明,可以任意调制后学。由此我想起钱钟书在清华大学读书时的业师吴宓,他不以高明者自居,不摆教师爷的架子,曾当着博学多才的钱钟书的面夸奖他,平等地对待他。受体那么多,其中总有素质比授体好、在某些知识领域强于授体的人,要他无条件地服从你,让他坐在教室里如坐针毡,你觉得这人道吗?我以为还是来去自由的好,愿听就听,不愿听就请便好了。一些西方发达国家的名牌大学为我们提供了可资鉴取的这方面的范例。据我所知,有的大学续聘教师,决定权就握在学生手里,学生反应好的就续聘,反对的就解聘。一百多年前,德国哲学家叔本华进入柏林大学任讲师,故意与黑格尔唱对台戏,把他的课安排在黑格尔开课的同一时间,结果来听他的课的学生寥寥无几,令人惨不忍睹。80年代末北京大学中文系曾进行过类似的试验,让同一专业的两个教师在同一时间段开同一门课,由学生根据自己的需要任意选择,不知坚持下来没有。我们现在还没有建立真正的聘任制,还无法做到让学生来决定教师的去留,但可以做到的是:让学生来去自由。

说授体不居于中心位置,不是宰制者,并不是说授体无足轻重、可有可无。授体的学术素养和综合素质如何,授体对待学问和受体的态度如何,授体的讲授技巧如何,毫无疑问,都会影响到受体现在的水平和未来的质量。打个比方,授体是商家,受体是顾客,授、受的内容是商品,作为商家,你总不能老是生产水货,老是拿水货来骗取顾客的信任吧?纸是包不住火的,就像再漂亮的包装也掩盖不了商品质量的低劣一样,坑人宰人只能得逞于一时,长此以往,彻底破产的注定是惯于作伪的商家自己。商家与顾客的亲疏离合,最终靠的是商品的真假好坏,靠变花样、设圈套、玩假是弄不出亲合力来的。授体唯一要做的,是办好自己的事情,建立良好的信誉。在受体面前,来不得丝毫的疏忽和怠惰。谁要是敷衍、糊弄和慢待学生,到头来必定会自食其果,悔之晚矣。要自律,要严守师德,要倾己所能。

我从来就没有想过强迫学生跟着我的教棒转。我相信,自学比“跟我学”重要,“我要学”比“要我学”重要,课外的天地比课内要开阔得多。自以为事事都高出学生一头,自我膨胀,看扁了学生,把学生圈在羊圈里,限得死死的,是教不出好学生来的。不调动、不发挥学生的主动性、积极性,你就是再卖力,你的课就是讲得再活、再精彩,我料定也是收不到预期的效果的。我知有所限,授有所限,而知之无限,需求无限,求知欲无限,以有限限无限,讲得过去行得通吗?我之所以说我非常喜欢诱导一词,原因就在这里。我谨慎小心地对待学生,严肃认真地对待每一堂课,诚心诚意地向学生传授真实有用的我理解的当代文学知识和技能,目的是激发起学生的自尊心、自信心,最大限度地诱发学生的学习潜能,使他们在每次课后都能愉快地走向课外的大天地里去,去自学,去自我提高,自我成才。

(责任编辑 张炳煌)