



## 学科导航4.0暨统一检索解决方案研讨会

对大学文艺学的批评能这样吗——就《大学文艺学的学科反思》与陶东风教授商

<http://www.fristlight.cn> 2007-08-30

[作者] 郑惠生

[单位]

[摘要] 纵观《大学文艺学的学科反思》全文,可知陶东风教授对大学文艺学的批评与建设有着独到且富于启发意义的个人见解。然而,不难看出,在批评大学文艺学时,陶东风教授经常背离了实事求是的原则——或没有事实根据就随意断论,或未作具体分析便批评指责,或为了自圆其说而削足适履,或不作逻辑推导而任意发挥,或将较为复杂的问题简单化。的确,几十年来的中国大学文艺学远未及人意,故对其进行学科反思不但可以而且极其必需。不过,应该看到,对既有的大学文艺学成果持客观公允的态度,是最有效的学科反思的前提。

[关键词] 大学文艺学;学术批评;学科反思

纵观《大学文艺学的学科反思》全文,可知陶东风教授对大学文艺学的批评与建设有着独到且富于启发意义的个人见解。然而,不难看出,在批评大学文艺学时,陶东风教授经常背离了实事求是的原则——或没有事实根据就随意断论,或未作具体分析便批评指责,或为了自圆其说而削足适履,或不作逻辑推导而任意发挥,或将较为复杂的问题简单化。的确,几十年来的中国大学文艺学远未及人意,故对其进行学科反思不但可以而且极其必需。不过,应该看到,对既有的大学文艺学成果持客观公允的态度,是最有效的学科反思的前提。在《大学文艺学的学科反思》(以下简称《大》)中[1],陶东风教授指出当前中国文艺学未能对文艺现状做出及时有力的回应,批评大学文艺学存在着诸多的弊端。可以说,该文所言有不少是中肯的,尤其第二部分——“历史地理解文学艺术的自主性”——更是富含真知灼见。然而,对《大》中的一些看法,笔者却有不同的意见。现择要阐述,既与陶东风教授商榷,又向同行专家请教。一. 怎能给“理论概括”戴上“生产绝对真理”的帽子陶东风教授批评大学文艺学的最重要一点,是“本质主义思维方式的影响”。《大》中这样写道:“受本质主义思维方式的影响,学科体制化的文艺学知识生产与传授体系,特别是‘文学理论’教科书……不是在特定的语境中提出并讨论文学理论的具体问题,而是先验地假定了‘问题’及其‘答案’,并相信只要掌握了正确、科学的方法,就可以……生产出普遍有效的文艺学‘绝对真理’……可以概括出所谓放之四海而皆准的‘一般规律’或‘本质特点’。”像这样的看法,不但在《大》中出现,而且还存在于陶东风教授的另外一些文章里[2]。由此可见,陶东风教授在这一点上的批评,既认真又经常。不过,难道真的如陶东风教授所言?非也!首先,就笔者所知,20世纪80年代以来还没有一部文艺学教材把概括出的“一般规律”或“本质特点”说成是“放之四海而皆准”的“绝对真理”。《大》中的最大不妥就在于,利用“世界上不存在绝对真理”的这样一种常识,给大学文艺学戴上一顶本不属于它的帽子——“生产绝对真理”。如此批评,自然很容易使人对大学文艺学产生一种先入为主的错觉。其次,陶东风教授在批评“一般规律”或“本质特点”的概括时,用以群主编的《文学的基本原理》(1983年修订版)等教材作为例证。《大》中这样写道:“把历史上各种各样的文学观点(无论是中国的还是西方的)统统归入‘唯心’与‘唯物’两种,实际上也就是‘真理’与‘谬误’两种,从而实际上否定了文学理论与文学本质的多元性。”能否将各种各样的文学观点归入“唯心”与“唯物”两种,自然可以讨论,但是,不管哪部教材,对形形色色的文学观点进行归类,都是合理且是应该的。错对并不在于归类与否,而在于归类是否科学。断言某些观点是真理某些观点是谬误,乃科学判断之必需。倘若言及“真理”与“谬误”,便是“否定了文学理论与文学本质的多元性”,那岂不是等于说“任何文学观点”都没有正误之分?岂不等于说“真假判断”是要不得的?当然,许多文学观点的对错并非总是那么界限分明,那么容易分辨。也就是说,对一些文学观点进行认识判断与价值判断,不宜采用非此即彼的简单化方法。不过,我们却不能由此而放弃个人的见解。尽管一个社会的文艺理论应该是多元的,而且,文艺理论的多元在当代中国也已成既定的事实;但是,主张或认同文艺理论的多元性,并不意味着著者在一部文艺理论著作中对“文学是什么”应该或可以持多元的观点。如若不然,一部本应合乎学理、首尾一贯的文艺理论著作,就会变成含混不清的大杂烩。再次,陶东风教授批评大学文艺学“受本质主义思维方式的影响”,除针对“本质论”外,还涉及到整个体系的“几乎所有方面”。《大》中重点分析了两个例子:一个是“文学创作阶段说”,一个是“文学类型特征说”。关于第一个例子,笔者已

另文讨论[3], 这里不再赘述。关于第二个例子, 《大》中写道, “我们的教科书在划分文学种类、概括其特征时也存在严重的机械化、教条化现象, 即赋予文学的各种类型以僵化、固定、超历史的‘特征本质’, 而不顾文学史的实际情况早已突破了这种所谓‘特征本质’。尤其不可思议的是, 这种文类特征论经历了几十年的时间几无变化。”此处的批评, 不妥是多方面的。第一, 倘若承认对文学作品进行分类的这一行为是合理的, 那么, 就得承认探讨并归纳不同文学种类的“特征本质”是自然且是必需的。我们可以说某一部文艺理论著作在文类“特征本质”概括方面不准确、不全面或者错谬, 却不可以把对于文类的“特征本质”概括看作是使其“僵化”、“固定”和“超历史”。事实上, 许许多多的文艺学教材编写者不仅完全没有使其概括的文类“特征本质”固定化的意图, 而且还在不同程度上点明文学分类的“相对性与历史性”, 强调“不可僵化套用, 一概而论”, 指出“不能用凝固的眼光来看待文学的分类”——如蔡仪主编的《文学概论》[4](P188~191)、以群主编的《文学的基本原理》[5](P386~388)、易健和王先霏编的《文学概论》[6](P131~132)、黄展人主编的《文学理论》[7](P67~70)、郭正元编著的《文学理论基础教程》(修订本)[8](P222~224)、曹廷华主编的《文学概论》(修订本)[9](P135~137)、刘叔成主编的《新编文艺学概论》[10](P348)、陈传才和周文柏著的《文理论新编》(修订本)[11](P248)、许自强主编的《文艺理论基础》[12](P173)。所有这些, 都是不争的事实。然而, 陶东风教授却为了“自圆其说”而完全置之不理。第二, 即使是最科学最全面的理论概括, 也只具有普遍的适用性。如果根据理论概括不能适用包括特殊事实在内的所有个案, 便要指责其“机械”和“教条”, 那岂不等于说任何理论的概括都是不恰当和负价值的?虽然诗歌中存在着一些如《大》中所言的“语言非常散文化、日常生活化、节奏也散漫拉沓”, 但在事实的根本, 谁也无法否定“浓烈的抒情性、丰富的想象性和语言的音乐性”等“诗歌特征”概括的意义。之所以如此, 是因为作为类的诗歌的特征, 是在与小说、剧本和散文等文类比较以后所得出的结论, 是就诗歌的总体来说而非针对某一具体的诗歌作品所言。这样的道理, 正如我们说在性情方面, 南方人温和, 北方人刚直, 可谁也不会否认:有些南方人刚直, 有些北方人温和。诚然, 对于诗歌发展过程中出现的一些新情况, 诗歌理论应及时做出反应, 使之更具普遍的概括性。不过, 即使如此, 我们也还是要清醒地认识到, 任何理论概括都有其局限, 都不免会遗漏掉一些东西。[13](P323~324)尽管笔者与陶东风教授一样认为文学体裁具有“历史性”, 但却不能赞同他如此的一种想法:“放弃概括体裁特征的努力”。其所以这样, 是由于不但文艺科学的建设需要它, 而且, 面对纷繁复杂的文艺作品世界, 人类的头脑需要达到一定程度的条理化。第三, “文类特征论”并非像陶东风教授所说的那样“几十年的时间几无变化”。就拿《大》中批评的戏剧文学特点来说, 早在1989年, 孙子威主编的《文学原理》就有了新的说法。[14](P212~236)从大的方面来看, 陈传才和周文柏著的《文学理论新编》(修订本)因其讨论“三分法”中文类的特征而与陶东风教授所批评的相去甚远。[11](P249~274)上述两例, 都是“白纸黑字”, 可陶东风教授偏偏就是没有看到。如此削足适履式的批评, 自然是缺乏说服力的。最后, 需要指出并予以特别强调的是, 正如19世纪英国教育家、文学家和语言学家纽曼所言:“科学是揭示事物规律的, 文学是表达思想的。科学是普遍的, 文学是个体的。”[15](P135)探究乃至发现文学的本质特征以及规律, 是文艺学必须完成的基本任务, 是文艺学无法回避的分内事情。基于此, 阐述文学的本质、特征以及基本规律, 便成了大学文艺学必不可少的内容。然而, 陶东风教授却硬要说大学文艺学的理论概括是受到“僵化、封闭、独断”的“本质主义思维方式的影响”, 并由此而断定它是在“生产出”绝大多数人都会反对的“绝对真理”。可以讲, 像这样的批评逻辑, 已经是到了完全不顾事实和违背常理的程度。二、岂可把教材编写中的“综合性”等同于“拼凑性”教材编写中的综合性, 是陶东风教授批评大学文艺学的另一个重点。其批评的主题, 可从《大》中第三部分的小标题得知——“跨时空拼凑:文艺学知识的历史性与民族性的丧失”。然而, 在读完第三部分和带有建设性质的第四部分之后, 笔者却产生了许多的疑问。首先, 陶东风教授在批评教材编写中的综合性时过于苛刻。应当讲, 如何协调知识的普遍性与知识的历史性、地方性这一对矛盾, 是文艺学教材编写中最难处理的问题之一。作为教师和学生共同使用的文艺学教材, 通常只具有概论的性质, 而任何概论性的教材, 都不可避免地存在着综合各家之言的问题。就这一点而言, 它与文艺学的学术专著有着明显的不同。文艺学学术专著, 可以是一家之言——无论是形式主义的, 还是读者阐释的, 抑或精神分析的, 只要能自圆其说就行, 只要能使读者甚或少数读者信服就好。然而, 具有概论性质的文艺学教材, 却不但可以而且还有必要综合古今中外的文学知识、文学观点。尽管在一些文艺学教材的编写中综合得不够理想甚至很不恰当, 但这并不等于说综合的编写方式是错误的。本来, 综合有已经融会贯通了的综合, 也有生硬拼凑起来的综合, 可是, 陶东风教授却一定要说综合性“导致文艺学知识的拼凑性”。如此批评, 岂不是“欲加之罪, 何患无辞”?其次, 由于在强调文艺学知识的历史性和地方性时走极端, 结果, 陶东风教授也就否定了不同时空中的学者对某个问题会有“共同”的说法。《大》中写道:“在依据这样的工具书拼贴出来的教科书的某一页上, 我们竟然可以同时找到马克思、柏拉图、福科、孔子、鲁迅、冯骥才关于某个问题的‘共同’说法!”因为笔者孤陋寡闻, 所以不知道陶东风教授指的是哪一本教科书;也因为陶东风教授没有点明是关于什么问题的共同说法, 所以更无从知晓其所言对否。不过, 就一般的道理而言, 如果是教材编写者由于曲解了所引文字的原意而把“不同的说法”当作“共同的说法”, 那可真是一件坏

事。尽管如此，我们仍不能将教材编写者由于没有透彻理解所引文字而造成的错谬归之于普遍性知识的寻求。的确，马克思、柏拉图、福科、孔子和鲁迅等人在思想上有许多不同之处，但是，这一点并不排除他们在某个问题上可能会有一些共同的想法和说法。令人遗憾的是，陶东风教授在讨论问题时由于未能严格遵守他自己所竭力主张的“历史性”和“地方性”，结果也就没有指明哪一本“教科书”上的哪个“问题”的哪种“说法”。假如不是这样，也许还有一定的说服力。再次，陶东风教授在批评文艺学教材的“若干论”时背离了一般的科学道理。《大》中这样写道：“现有的文艺学教科书在体例上大同小异，都把文艺学机械地切割分为‘本质论’、‘创作论’、‘作品论’以及‘欣赏批评论’四大块(或者以此为基本框架作一些微调)。”应当说，文艺学教材采用“若干论”的形式，是全国高校许许多多教师在长期实践基础上总结出来的一种较适合于教学的编写结构。诚然，关于“若干论”编写结构是否最为恰当的问题，还可以也需要作进一步的探讨，但是，它作为文艺学的入门教科书形式，益处也是明摆着的——至少为学生在以后的漫长学习时间里提供了一个可以不断添加新知识、不断进行“结构转换”的基本框架[16](P233、238)。陶东风教授认为，“四大块”的编写就是“机械地切割”。像这样的观点，既无事实根据，又没学理依据。就笔者所见过的文艺学教材，还未曾发现有编写者说过诸如此类的话语：“文学本质可以离开对文学活动系统的抽象”、“欣赏批评论与作品论没有关系”。毋庸置疑的是，任何理论研究都需要抽象，而任何抽象都免不了从具体生动、完整统一的对象中分离出所要着力讨论的方面或侧面。倘若文艺学及其教学将其内容结构分为若干块来处理，也算是“机械地切割”，那么，恐怕世界上所有的科学和理论都难逃陶东风教授的责难。很难想象陶东风教授认为的那种不是“机械切割”的文艺学教材是什么样的教材，或许是“没章、没节、没段”吧!也很难想象陶东风教授认为的那种不是“机械切割”的课堂教学是怎么样教学，大概就是“默念”与“顿悟”吧!最后，陶东风教授提出了改造大学文艺学教材的构想：“首先，要打破‘四大块’的构纵观《大学文艺学的学科反思》全文，可知陶东风教授对大学文艺学的批评与建设有着独到且富于启发意义的个人见解。然而，不难看出，在批评大学文艺学时，陶东风教授经常背离了实事求是的原则——或没有事实根据就随意断论，或未作具体分析便批评指责，或为了自圆其说而削足适履，或不作逻辑推导而任意发挥，或将较为复杂的问题简单化。的确，几十年来的中国大学文艺学远未尽如人意，故对其进行学科反思不但可以而且极其必需。不过，应该看到，对既有的大学文艺学成果持客观公允的态度，是最有效的学科反思的前提。在《大学文艺学的学科反思》(以下简称《大》)中[1]，陶东风教授指出当前中国文艺学未能对文艺现状做出及时有力的回应，批评大学文艺学存在着诸多的弊端。可以说，该文所言有不少是中肯的，尤其第二部分——“历史地理解文学艺术的自主性”——更是富含真知灼见。然而，对《大》中的一些看法，笔者却有不同意见。现择要阐述，既与陶东风教授商榷，又向同行专家请教。

一 怎能给“理论概括”戴上“生产绝对真理”的帽子陶东风教授批评大学文艺学的最重要一点，是“本质主义思维方式的影响”。《大》中这样写道：“受本质主义思维方式的影响，学科体制化的文艺学知识生产与传授体系，特别是‘文学理论’教科书……不是在特定的语境中提出并讨论文学理论的具体问题，而是先验地假定了‘问题’及其‘答案’，并相信只要掌握了正确、科学的方法，就可以……生产出普遍有效的文艺学‘绝对真理’……可以概括出所谓放之四海而皆准的‘一般规律’或‘本质特点’。”像这样的看法，不但在《大》中出现，而且还存在于陶东风教授的另外一些文章里[2]。由此可见，陶东风教授在这一点上的批评，既认真又经常。不过，难道真的如陶东风教授所言?非也!首先，就笔者所知，20世纪80年代以来还没有一部文艺学教材把概括出的“一般规律”或“本质特点”说成是“放之四海而皆准”的“绝对真理”。《大》中的最大不妥就在于，利用“世界上不存在绝对真理”的这样一种常识，给大学文艺学戴上一顶本不属于它的帽子——“生产绝对真理”。如此批评，自然很容易使人对大学文艺学产生一种先入为主的错觉。其次，陶东风教授在批评“一般规律”或“本质特点”的概括时，用以群主编的《文学的基本原理》(1983年修订版)等教材作为例证。《大》中这样写道：“把历史上各种各样的文学观点(无论是中国的还是西方的)统统归入‘唯心’与‘唯物’两种，实际上也就是‘真理’与‘谬误’两种，从而实际上否定了文学理论与文学本质的多元性。”能否将各种各样的文学观点归入“唯心”与“唯物”两种，自然可以讨论，但是，不管哪部教材，对形形色色的文学观点进行归类，都是合理且是应该的。错对并不在于归类与否，而在于归类是否科学。断言某些观点是真理某些观点是谬误，乃科学判断之必需。倘若言及“真理”与“谬误”，便是“否定了文学理论与文学本质的多元性”，那岂不是等于说“任何文学观点”都没有正误之分?岂不等于说“真假判断”是要不得的?当然，许多文学观点的对错并非总是那么界限分明，那么容易分辨。也就是说，对一些文学观点进行认识判断与价值判断，不宜采用非此即彼的简单化方法。不过，我们却不能由此而放弃个人的见解。尽管一个社会的文艺理论应该是多元的，而且，文艺理论的多元在当代中国也已成既定的事实;但是，主张或认同文艺理论的多元性，并不意味着著作者在一部文艺理论著作中对“文学是什么”应该或可以持多元的观点。如若不然，一部本应合乎学理、首尾一贯的文艺理论著作，就会变成含混不清的大杂烩。再次，陶东风教授批评大学文艺学“受本质主义思维方式的影响”，除针对“本质论”外，还涉及到整个体系的“几乎所有方面”。

《大》中重点分析了两个例子:一个是“文学创作阶段说”,一个是“文学类型特征说”。关于第一个例子,笔者已另文讨论[3],这里不再赘述。关于第二个例子,《大》中写道,“我们的教科书在划分文学种类、概括其特征时也存在严重的机械化、教条化现象,即赋予文学的各种类型以僵化、固定、超历史的‘特征本质’,而不顾文学史的实际情况早已突破了这种所谓‘特征本质’。尤其不可思议的是,这种文类特征论经历了几十年的时间几无变化。”此处的批评,不妥是多方面的。第一,倘若承认对文学作品进行分类的这一行为是合理的,那么,就得承认探讨并归纳不同文学种类的“特征本质”是自然且是必需的。我们可以说某一部文艺理论著作在文类“特征本质”概括方面不准确、不全面或者错谬,却不可以把对于文类的“特征本质”概括看作是使其“僵化”、“固定”和“超历史”。事实上,许许多多的文艺学教材编写者不仅完全没有使其概括的文类“特征本质”固定化的意图,而且还在不同程度上点明文学分类的“相对性与历史性”,强调“不可僵化套用,一概而论”,指出“不能用凝固的眼光来看待文学的分类”——如蔡仪主编的《文学概论》[4](P188~191)、以群主编的《文学的基本原理》[5](P386~388)、易健和王先霭编的《文学概论》[6](P131~132)、黄展人主编的《文学理论》[7](P67~70)、郭正元编著的《文学理论基础教程》(修订本)[8](P222~224)、曹廷华主编的《文学概论》(修订本)[9](P135~137)、刘叔成主编的《新编文艺学概论》[10](P348)、陈传才和周文柏著的《理论新编》(修订本)[11](P248)、许自强主编的《文艺理论基础》[12](P173)。所有这些,都是不争的事实。然而,陶东风教授却为了“自圆其说”而完全置之不理。第二,即使是最科学最全面的理论概括,也只具有普遍的适用性。如果根据理论概括不能适用包括特殊事实在内的所有个案,便要指责其“机械”和“教条”,那岂不等于说任何理论的概括都是不恰当和负价值的?虽然诗歌中存在着一些如《大》中所言的“语言非常散文化、日常生活化、节奏也散漫拉沓”,但在事实的根本,谁也无法否定“浓烈的抒情性、丰富的想象性和语言的音乐性”等“诗歌特征”概括的意义。之所以如此,是因为作为类的诗歌的特征,是在与小说、剧本和散文等文类比较以后所得出的结论,是就诗歌的总体来说而非针对某一具体的诗歌作品所言。这样的一个道理,正如我们说在性情方面,南方人温和,北方人刚直,可谁也不会否认:有些南方人刚直,有些北方人温和。诚然,对于诗歌发展过程中出现的一些新情况,诗歌理论应及时做出反应,使之更具普遍的概括性。不过,即使如此,我们也还是要清醒地认识到,任何理论概括都有其局限,都不免会遗漏掉一些东西。[13](P323~324)尽管笔者与陶东风教授一样认为文学体裁具有“历史性”,但却不能赞同他如此的一种想法:“放弃概括体裁特征的努力”。其所以这样,是由于不但文艺科学的建设需要它,而且,面对纷繁复杂的文艺作品世界,人类的头脑需要达到一定程度的条理化。第三,“文类特征论”并非像陶东风教授所说的那样“几十年的时间几无变化”。就拿《大》中批评的戏剧文学特点来说,早在1989年,孙子威主编的《文学原理》就有了新的说法。[14](P212~236)从大的方面来看,陈传才和周文柏著的《文学理论新编》(修订本)因其讨论“三分法”中文类的特征而与陶东风教授所批评的相去甚远。[11](P249~274)上述两例,都是“白纸黑字”,可陶东风教授偏偏就是没有看到。如此削足适履式的批评,自然是缺乏说服力的。最后,需要指出并予以特别强调的是,正如19世纪英国教育家、文学家和语言学家纽曼所言:“科学是揭示事物规律的,文学是表达思想的。科学是普遍的,文学是个体的。”[15](P135)探究乃至发现文学的本质特征以及规律,是文艺学必须完成的基本任务,是文艺学无法回避的分内事情。基于此,阐述文学的本质、特征以及基本规律,便成了大学文艺学必不可少的内容。然而,陶东风教授却硬要说大学文艺学的理论概括是受到“僵化、封闭、独断”的“本质主义思维方式的影响”,并由此而断定它是在“生产出”绝大多数人都会反对的“绝对真理”。可以讲,像这样的批评逻辑,已经是到了完全不顾事实和违背常理的程度。

## 二 岂可把教材编写中的“综合性”等同于“拼凑性”

教材编写中的综合性,是陶东风教授批评大学文艺学的另一个重点。其批评的主题,可从《大》中第三部分的小标题得知——“跨时空拼凑:文学知识的历史性与民族性的丧失”。然而,在读完第三部分和带有建设性质的第四部分之后,笔者却产生了许多疑问。首先,陶东风教授在批评教材编写中的综合性时过于苛刻。应当讲,如何协调知识的普遍性与知识的历史性、地方性这一对矛盾,是文艺学教材编写中最难处理的问题之一。作为教师和学生共同使用的文艺学教材,通常只具有概论的性质,而任何概论性的教材,都不可避免地存在着综合各家之言的问题。就这一点而言,它与文艺学的学术专著有着明显的不同。文艺学学术专著,可以是一家之言——无论是形式主义的,还是读者阐释的,抑或精神分析的,只要能自圆其说就行,只要能使读者甚或少数读者信服就好。然而,具有概论性质的文艺学教材,却不但可以而且还有必要综合古今中外的文学知识、文学观点。尽管在一些文艺学教材的编写中综合得不够理想甚至很不恰当,但这并不等于说综合的编写方式是错误的。本来,综合有已经融会贯通了的综合,也有生硬拼凑起来的综合,可是,陶东风教授却一定要说综合性“导致文艺学知识的拼凑性”。如此批评,岂不是“欲加之罪,何患无辞”?其次,由于在强调文艺学知识的历史性和地方性时走极端,结果,陶东风教授也就否定了不同时空中的学者对某个问题会有“共同”的说法。《大》中写道:“在依据这样的工具书拼贴出来的教科书的某一页上,我们竟然可以同时找到马克思、柏拉图、福科、孔子、鲁迅、冯骥才关于某个问题的‘共同’说法!”因为笔者孤陋寡闻,所以不知道陶东风教授指的是哪一本教科书;也因为陶东风教授没有点明是关于什么问题的共同说法,所以更无从知晓其所言对否。不过,就一般

的道理而言，如果是教材编写者由于曲解了所引文字的原意而把“不同的说法”当作“共同的说法”，那可真是一件坏事。尽管如此，我们仍不能将教材编写者由于没有透彻理解所引文字而造成的错谬归之于普遍性知识的寻求。的确，马克思、柏拉图、福科、孔子和鲁迅等人在思想上有许多不同之处，但是，这一点并不排除他们在某个问题上可能会有一些共同的想法和说法。令人遗憾的是，陶东风教授在讨论问题时由于未能严格遵守他自己所竭力主张的“历史性”和“地方性”，结果也就没有指明哪一本“教科书”上的哪个“问题”的哪种“说法”。假如不是这样，也许还有一定的说服力。再次，陶东风教授在批评文艺学教材的“若干论”时背离了一般的科学道理。《大》中这样写道：“现有的文艺学教科书在体例上大同小异，都把文艺学机械地切割分为‘本质论’、‘创作论’、‘作品论’以及‘欣赏批评论’四大块(或者以此为基本框架作一些微调)。”应当说，文艺学教材采用“若干论”的形式，是全国高校许许多多教师在长期实践基础上总结出来的一种较适合于教学的编写结构。诚然，关于“若干论”编写结构是否最为恰当的问题，还可以也需要作进一步的探讨，但是，它作为文艺学的入门教科书形式，益处也是明摆着的——至少为学生在以后的漫长学习时间里提供了一个可以不断添加新知识、不断进行“结构转换”的基本框架[16](P233、238)。陶东风教授认为，“四大块”的编写就是“机械地切割”。像这样的观点，既无事实根据，又没学理依据。就笔者所见过的文艺学教材，还未曾发现有编写者说过诸如此类的话语：“文学本质可以离开对文学活动系统的抽象”、“欣赏批评论与作品论没有关系”。毋庸置疑的是，任何理论研究都需要抽象，而任何抽象都免不了从具体生动、完整统一的对象中分离出所要着力讨论的方面或侧面。倘若文艺学及其教学将其内容结构分为若干块来处理，也算是“机械地切割”，那么，恐怕世界上所有的科学和理论都难逃陶东风教授的责难。很难想象陶东风教授认为的那种不是“机械切割”的文艺学教材是什么样的教材，或许是“没章、没节、没段”吧!也很难想象陶东风教授认为的那种不是“机械切割”的课堂教学是怎么样的教学，大概就是“默念”与“顿悟”吧!最后，陶东风教授提出了改造大学文艺学教材的构想：“首先，要打破‘四大块’的构架与剪刀+浆糊的编写方法，在认真研究中西方文学理论史的基础上，提出不同国家与民族的文学理论共同涉及的几个‘基本问题’与重要概念。其次……贯穿历史的方法，对一些重要的概念与问题……做历史的解释……最后，介绍完毕以后，教师不必给出‘什么是文学’的最终答案，不作结论，让学生自己去思考……我相信这样做可以使学生明白关于‘文学’本来就有无限多元的解释与理解，从而培养他们开放的文学观念。”诚然，将文艺学教材“四大块”打破是容易的，不过，陶东风教授的“批评”与“构想”，却有着诸多的方面值得深究。第一，世界上的国家与民族有许许多多，究竟要在认真研究多少个国家与民族的文学理论之后才来确定哪“几个”是共同涉及的“基本问题”与“重要概念”?还有，由谁来确定?再有，由谁来裁定“谁确定”不会是不恰当的?第二，按《大》中的意思，目前中国文艺学还没有提出文学理论的“基本问题”与“重要概念”，可事实上，像陶东风教授所看重的“文学”概念以及“什么是文学”的问题，却是许许多多的文艺学教材都没有忽视的。由于《大》中没有具体讲明，所以笔者还真的不知道有多少个“重要概念”和“基本问题”被当前的文艺学教材遗漏掉。第三，陶东风教授所重视的“贯穿历史的方法”，实际上早已实践于一些文艺学教材的编写中——如孙子威主编的《文学原理》解释“风格”[14](P238~239)、“小说”[14](P178~182)、“创作方法”[14](P380~381)、“现实主义”[14](P389~394)、“浪漫主义”[14](P399~401)，狄其骢和王汶成等人著的《文艺学新论》解释“典型”[17](P578~582)、“文学作品”[17](P241~257)，刘安海和孙文宪主编的《文学理论》解释“形象”[18](P59~60)、“意象”[18](P87~90)，童庆炳主编的《文学概论》解释“叙事”[19](P246~250)、“意境”[19](P205~207)。问题的关键并非可否“对一些重要的概念与问题”“做历史的解释”，而在于一个“度”字。毫无疑问，教学教育过程应遵循“从简单到复杂”的规律[20](P107)，应依照“可接受性”的原则[21](P12)，应建立在这样“一条简明的原理的基础之上”——“只有当被传授的知识能够真正为学生所学会和掌握才行”[22](P69、72)。如果对“做历史的解释”这个“度”没有把握好，以为越“做历史的解释”越是好事，那么，一部文艺学教材，就会由于其内容的过分庞杂沉重而使聪慧但却外行的学生消受不了。倘若再进一步考虑大学生们在高年级时还要学习西方文论和中国古典文论等课程内容，那么，我们就更会明白：所谓的对“概念与问题”“做历史的解释”，当适可而止。第四，笔者非常赞同陶东风教授在“剪刀+浆糊”问题上所持的强烈批评立场。固然，教材编写不要求一定要有学术创见，但编写教材仍应该是一种创造性的劳动。从这个意义上讲，“剪刀+浆糊”的教材编写已经是一种可耻的剽窃行为。遗憾的是，陶东风教授虽然断定“绝大多数文艺学教材几乎就是由这些只言片语组成的大拼盘”，但却没有做任何具体的讨论分析，而只是说了诸如这样的话：“比较早的教材的引文基本上限于马列文论、俄苏文论……”如此批评方法，很容易让人误以为参考文献多了，就是 22 “剪刀+浆糊”。第五，陶东风教授设想，教师对“什么是文学”“不作结论”可以“培养”学生“开放的文学观念”。从实践出真知的角度讲，或许这是一种值得尝试的方法。然而，其中所蕴含的各种复杂性，却是任何尝试者都必须加以充分考虑的。复杂性之一：在“什么是文学”都还没有答案的情况下，如何讨论关于文学的一系列命题?换言之，当文学“概念”不能确定时，教师怎样在以后的几十堂课里进行关于文学的种

种“判断”和“推理”?复杂性之二:对历史上关于文学的各种解释不作认识上和价值上的取舍,是否就有较好的教学效果?对这样一个属于专门领域却具普遍性的教学问题,许多卓有成效的教育家都抱着极其审慎的态度。斯坦福大学名誉校长唐纳德·肯尼迪教授虽然认为对“特定的观点”保持“某种程度的距离是必不可少的”,但他也承认,“对某一个题目的个人的和甚至热情的信念,是教师和学生之间共鸣的源泉”[23](P83)。在论及“尊重发言权”时,当代美国成人教育专家斯蒂芬·D·布鲁克菲尔德则更为直截了当地指出“从学生的立场来看,如果教师避而不谈自己的观点,这位教师可能是不值得信任的……一个批判反思型教师,应该知道避而不谈自己的观点既有积极的作用,也有消极的作用。”[24](P17)

复杂性之三:要培养学生开放的文学观念,是否一定要在讲课时不作“什么是文学”的结论?换个角度讲,培养学生开放的文学观念有没有多种途径和多种方式?假设答案是肯定的,那么,面对前述“之一”和“之二”所提出的问题——即会产生消极作用甚至是严重的消极作用,我们是否还该坚持这样的观点:对“什么是文学”只“做历史的解释”而“不作结论”?必须强调的是,以上所述既非替“四大块”之类的“若干论”护短,也非完全否定陶东风教授编写文艺学教材的新思路以及新教学方法的尝试,而在于阐明:陶东风教授的“构想”所引发的新问题,未必比他试图消除掉的老问题少。

### 三 焉能将大学生对“文艺学课程”厌倦的问题简单化

《大》中这样写道:“学生明显地感觉到课堂上的文艺学教学知识僵化、脱离实际它不能解释现实生活中提出的各种问题,也不能解释大学生们实际的文艺活动与审美经验,从而产生对于文艺学课程的厌倦、不满以及消极应付的态度。有鉴于此,我们的反思将主要指向大学的文艺学教科书。”尽管当前的文艺学教学确实存在着不少问题,但陶东风教授要求“课堂上的文艺学教学”“能解释现实生活中提出的各种问题”,却是非常之不切实际的。试问,有谁讲过或听过解释了现实生活中各种问题的文艺学课?至于把大学生对文艺学课程的“厌倦、不满以及消极应付”的原因主要归在文艺学教科书身上,则可以说是将较为复杂的问题简单化了。首先,就总体情况而言,大学生不喜欢文艺学课程,并非起自今日,而是长期以来一直存在的现象。这种现象的产生,在相当程度上与文艺学本身的抽象性和思辨性有关。对大学汉语言文学专业有所了解的人都知道,古代汉语与文学概论是最令学生感到头疼的两门专业基础课。前者的主要原因在于时代的隔膜,而后者的主要原因则是高度的抽象。相比之下,像现代汉语、外国文学史、中国现当代文学史等专业基础课,就较受学生的欢迎。其次,正像法国学者布尔迪约和帕斯隆所说的:“社会方面的有利与不利因素都对学习过程产生着巨大影响。”[25](P28)大学生之所以对文艺学课程感到厌倦,与当代的文化氛围和社会环境有关。一方面,当代文化的多姿多彩,使大学生们有了多种选择的可能。由于以经济效益为背景的各种感性形式时时刻刻都在召唤着大学生们的心,结果,那些感性诱惑力较低的文化形式也就难以得到大学生们的青睐。在此文化氛围中,就连多少还有些具体生动色彩的高雅文学都难讨大学生们的喜欢[26],更别说抽象枯燥的文艺学了。另一方面,就业竞争的强大压力、急功近利的社会氛围无时无刻地在影响着学生的专业选择和学习方向。故而,除非一个大学生确知能从所学的课程中获得对以后从业有用的信息,否则,这个大学生就难以从该课程中获得学习的动力。正因为这样,那些打算大学毕业后不从事文学(尤其是狭义的文学)的教学和科研工作的大学生,就自然而然地降低了对于较乏味难懂的文艺学的学习热情——虽然不会没有例外的,但毕竟是少数。如果把由上述两个方面造成的极不理想的教学状况也归罪于大学文艺学的教学者,以为是教科书不贴紧生活所致,那是非常之错误的。最后,大学生对文艺学课程不满,往往还由于部分文艺学教师在教学态度、教材处理和讲课方式等方面存在着这样那样的一些问题。[27]需要指出的是,在教师存在的诸多问题中,学识功底不足是一个很关键的因素。众所周知,虽然文艺学研究的对象是文学,但是,由于文学是一种具有普泛性的社会意识形态,所以文艺学也同时涉及到多个学科领域的知识。倘若文艺学教师不具备开阔的知识视野,对文学史、哲学、美学、心理学、艺术学、伦理学、政治学、经济学和社会学等多个学科领域知之甚少,那么,常常不是教师讲不出什么,就是学生不知所云。陶东风教授批评“若干论”的编写体例不好,但实际上,恰恰是“若干论”编写体例使文艺学知识更具条理、系统和专深的可能性。这样的一种编写体例,让讲课者难以对文艺学的概念和问题只做蜻蜓点水式的介绍或说明。譬如,探讨文学创作与文学欣赏中的想象,就必须充分掌握心理学上的“想象”概念——对“想象”的外延、内涵和种类乃至与感知、表象、记忆、情感等各种因素之间的关系,教师都要有较清晰较系统的认识;否则,教师就只能是胡乱扯上一通,学生也自然是一头雾水。良好的教学实践是艰难的,要使学生在一学年的几十堂课里一直保持学习文艺学的兴趣,教师本人首先应该拥有不断探索的科学精神以及由此而来的坚实丰厚的知识基础。事实上,并非所有的学生都不喜欢文艺学的课堂教学。学生对文艺学的课堂教学是否满意,很大程度上取决于教师的整体素质。那些基础扎实、思维缜密、条理清晰、语言生动幽默且能按教学规律讲课的文艺学教师,其课堂教学就不大可能让学生产生“对于文艺学课程的厌倦、不满以及消极应付的态度”[28](P119~164)。纵观《大学文艺学的学科反思》全文,可知陶东风教授对大学文艺学的批评与建设有着独到且富于启发意义的个人见解。然而,不难看出,在批评大学文艺学时,陶东风教授经常背离了实事求是的原则——或没有事实根据就随意断论,或未作具体分析便批评指责,或为了自圆其说而削足适履,或不作逻辑推导却任意发挥,或将较为复杂的问题简单化。的确,几十年来的中国大学文艺学远未尽如人意,故对其进行学科反思不但可以而且极其必需。不过,应该看到,对既有的大

学文艺学成果持客观公允的态度,是最有效的学科反思的前提。因为:不仅大学文艺学的学科反思和建设需要学界同仁的共同参与,而且,只有在不偏颇的情况下,我们才能找到病根之所在并对症下药。参考文献:[1]陶东风,大学文艺学的学科反思[J]。文学评论,2001,(5):97-105。 [2]陶东风,呼唤文艺美学的越界和扩容[N]。中国教育报,2001—12—20(7);陶东风。日常生活的审美化与文化研究的兴起——兼论文艺学的学科反思[J]。中国人民大学复印报刊资料·文艺理论,2002,(6):3—9;陶东风。跨学科文化研究对于文学理论的挑战[J]。中国人民大学复印报刊资料·文艺理论,2002,(10):51-57。 [3]郑惠生,论文艺学的越界——与陶东风教授商榷[J]。新疆大学学报(社会科学版),2003,(1):97—99。 [4]蔡仪,文学概论[M]。北京:人民文学出版社,1979。 [5]以群,文学的基本原理[M]。上海:上海文艺出版社,1980。 [6]易健,王先霏。文学概论[M]。长沙:湖南教育出版社,1984。 [7]黄展人,文学理论[M]。广州:暨南大学出版社,1990。 [8]郭正元,文学理论基础教程(修订本)[M]。广州:中山大学出版社,1993。 [9]曹廷华,文学概论(修订本)[M]。北京:高等教育出版社,1993。 [10]刘叔成,新编文艺学概论[M]。北京:中央广播电视大学出版社,1996。 [11]陈传才,周文柏。文学理论新编(修订本)[M]。北京:中国人民大学出版社,1999。 [12]许自强,文艺理论基础[M]。北京:高等教育出版社,2000。 [13][法]埃米尔·涂尔干,社会分工论[M]。渠东译。北京:三联书店,2000。 [14]孙子威,文学原理[M]。武汉:华中师范大学出版社,1989。 [15][英]约翰·亨利·纽曼,文学——在哲学和文学学院的演讲[A]。[英]约翰·亨利·纽曼。大学的理想(节本)[C]。徐辉等译。杭州:浙江教育出版社,2001。 [16][美]威尔伯特·J·麦基奇,高等院校教学指南[M]。李环,王英杰译。北京:职工教育出版社,1989。 [17]狄其骢,王汶成,凌晨光。文艺学新论[M]。济南:山东教育出版社,1994。 [18]刘安海,孙文宪,文学理论[M]。武汉:华中师范大学出版社,1999。 [19]童庆炳,文学概论[M]。武汉:武汉大学出版社,2000。 [20][英]赫·斯宾塞,教育论:智育、德育和体育[A]。斯宾塞教育论著选[C]。胡毅,王承绪译。北京:人民教育出版社,1997。 [21][苏联]Ю. K. 巴班斯基,教学教育过程最优化[M]。吴文侃译。北京:教育科学出版社,2001。 [22][西班牙]奥尔特加·加塞特,大学的使命[M]。徐小洲,陈军译。杭州:浙江教育出版社,2001。 [23][美]唐纳德·肯尼迪,学术责任[M]。阎凤桥等译。北京:新华出版社,2002。 [24][美]斯蒂芬·D·布鲁克菲尔德,批判反思型教师ABC[M]。张伟译。北京:中国轻工业出版社,2002。 [25][法]P·布尔迪约, J·C·帕斯隆。继承人——大学生与文化[M]。邢克超译。北京:商务印书馆,2002。 [26]郑惠生,论雅文学的困境与出路[J]。汕头大学学报(人文社会科学版),2002,(2):10-20。 [27]文志传,当不了教授,就别当教授[N]。中国青年报,2002—11—6(8)。 [28]郑惠生,文艺理论教学科研的追忆与思考[A]。陈远志。2002特区学术文汇[C]。北京:中国戏剧出版社,2002。

---

[我要入编](#) | [本站介绍](#) | [网站地图](#) | [京ICP证030426号](#) | [公司介绍](#) | [联系方式](#) | [我要投稿](#)

北京雷速科技有限公司 Copyright © 2003-2008 Email: [leisun@firstlight.cn](mailto:leisun@firstlight.cn)

