

多元開放的文學教室 史丹利。費許的務實作風

何春蕤

從來沒有人是腦筋一片空白地進行和語言有關的活動（讀、說、寫、想）。人在使用到語言的場合中，總是被某些預存的傾向、興趣、關切所左右的。

史丹利。費許 / (Stanley Fish)

史丹利。費許 / (Stanley Fish)

*生於 1939 年，1960 年獲耶魯文學碩士，1962 年獲耶魯文學博士。

*1974 至 1985 年於約翰霍普金斯大學任教。1985 年之後，轉至杜克大學任系主任至今。

*對費許來說，教室不是什麼追求真理的聖殿，而是詮釋權的場域，是各種社會力量角力競逐的戰場。在揭露教室中權力架構的同時，費許進一步主張建立多元開放的教學空間，不預設底線地容許各種文學詮釋享有平等的發言權，以便在討論及爭辯的過程中說服彼此。

文學理論與文學教學

一套學說，一個學派，一組研究方法，一批經典，若想要造成深遠的影響，或甚至塑造一個時代的思考方式，就絕不能只是少數學者在書房或學院內的話題，更不能只有少數人懂，它總要普及到一般的智識份子，落實到普遍的教學課程中，才可能生根長葉，造成深遠的影響。這也就是為什麼當文學理論在 1960 年代末期開始逐步滲透，甚至漸漸主導美國文學界之後，許多理論派學者急切的找尋新的教學方法及工具，以便把一向被視為玄虛莫測的文學理論「下放」到最初級，最普遍的文學教室中。

由目前的狀況來看，文學理論的教學革命才剛剛起步。英美的理論派學者雖然已寫了無數的專書與專文，舉辦了數百場大大小小的學術研討會，也在各個研究所開了各式各樣的文學理論課，甚至培養出上千的新博士承續香火，但是這些「普及」多半還停留在研究所或博士後的層次，文學理論要以什麼面貌進入大專(甚至初高中)的教程，要如何革新或重塑傳統的文學課程，都還是需要思考的問題。

有些學者已經開始在這方面進行革命:有的批評傳統文學課程所採用的分期法及分類法塑造了主流與亞流的區別，壓抑了某些聲音;有的揭露並批判傳統文學史及所謂「鉅著」在建立與認定的過程中往往只反映了男性的、西方的、白

人的價值觀與利益等等。這一切的作法都在重塑我們對「文學」的看法，從而改變我們進行「文學教育」的方法。

但是新的文學教學絕不能只於方法上的局部改革，更不能走老路子，只事老方法來讀一些新經典而已。如果文學理論(照理論派學者的期許)是對傳統的文學研究作徹底的絕裂與反省，那麼文學理論的教學觀也必須對傳統的文學教學作一個徹底的檢視與挑戰。

美國的文學理論家史丹利·費許(Stanley Fish)的重要性，正在於它的論述中蘊含了對文學教室的教與學所作的一連串省思，它的剖析為經過文學理論洗禮後的文學教學指出可能的進行方向，也提示我們用全新的眼光和態度來看文學教室(或其它教室)裡的師生觀係 [1]。

費許反對形式主義的反省

費許生於 1939 年，雖然出身於傳統的文學研究，專攻十七世紀英國文學，但是一直對文學研究抱持反省態度，獲得耶魯大學的文學博士學位之後，曾在加州大學柏克萊分校及馬里蘭州約翰霍普金斯大學任教，起初他的婚姻並不十分美滿，直到八十年代在逐次的理論研討會中遇見女性主義批評學者珍·湯普金斯(Jane Tompkins)才覺得找到了攜手奮戰的好伴侶，兩人結婚後正好遇上北卡羅萊那州杜克大學大張旗鼓，重金禮聘著名學者轉進杜克，以期發展全國最重要的文學研究中心，於是夫妻兩人於 1985 年轉進杜克大學，費許擔任英文系主任，並在法學院任教，是少數能將文、法整合的學者，湯普金斯則一本初衷，不冠夫姓，在女性主義文學研究的領域中繼續樹立風格。

如果我們要求費許用一句話來描寫自己一貫的立場，他會說：「我一向是反對形式主義的。」 [2]

費許所反對的形式主義是一種很普遍的看法，這種看法認為：字句的意義是不受個人意向與場合所左右的，意義就在字句中，因此，文學作品一定有它「真正的意義」等待讀者去發覺。有些讀者在讀作品時會作出與真正意義有出入的詮釋，那是因為他們水準不夠，或者縱容個人的預慾望與感情扭曲了真義。最能抓住真義的讀者當然是那些「專業人士」(在文學批評方面當然是最負盛名的評論家，在教室裡當然是老師，在司法方面當然是各級法官與執法人員)，所以一旦我們在文義上有爭議，應該訴求專家來「客觀地」點出真正的意義，而我們則「理性地」接受結論。

費許要反對的正是這種「定於一尊」的看法。就他而言，意義總是因著說者(寫者)和聽者(讀者)的信念、動機、關切而不同的，句子總是放在說話(閱讀)的脈絡中來了解的；這種要求「視情況而定」的作法不同意只有一個絕對的意義，但也不同意任何讀法都能接受。現在就讓我們來看看費許在不同時期中運用的不同

教學理念，好追溯費許的思路是如何進展的。

「感受風格學」

首先我們要了解費許在教學過程中遭遇的歷史情境如何影響到他的觀念。美國的高等教育在五十年代之前是很有限的，只有家境很好的子弟有能力上高中和大學，但是1957年蘇聯首度發射人造衛星Sputnik進入外太空，在美蘇對立的冷戰氣氛中投入變數，美國政府怵然而驚，立志趕上蘇聯的太空科技，因此從第二年起，以鉅額的預算投入高等教育，又以各種貸款協助更多中低收入子弟入學，以期提升整體的教育水準。在學生人口激增之下，來自不同社會階層、文化背景、經濟環境的學生濟濟一堂，他們之間的差異性使得原本假設學生具有相似的背景知識故而必然同意統一之「真正意義」的教學法處處捉襟見肘；此時美國又因國際及國內情勢的變化，掀起黑人民權運動、女權運動、反(越)戰運動，這些迫切的社會問題更加突顯不食人間煙火的傳統文學教育與現實嚴重脫節，教師們再也無法用「定於一尊」的教材和教法來滿足日漸複雜分歧的學生人口及需求。

面對著這樣一個教學的危機，費許於是由他的博士論文研究中發展出相應的教學理念來配合新局勢的需要。他本人的博士論文是對密爾頓的《失樂園》所作的分析，其特點在於，他並沒有照一般傳統文學研究的方法，把《失樂園》的客觀架構加以拆解詮釋，以便找出《失樂園》的「真正意義」，而是把焦點凝聚在讀者的閱讀經驗上，顯示密爾頓如何使用修辭策略引導作者在心理上追隨《失樂園》中的亞當，經歷誘惑、墮落的過程，而在讀到亞當受譴的剎那間，讀者才驚訝的覺悟到自己在閱讀過程中也和亞當一般犯了罪，受了誘惑，於是閱讀《失樂園》的經驗使得讀者幡然覺悟閱讀及其他認知活動的誘惑陷阱，提高了讀者的自覺性。由這個角度來看，作品的意義不在其字句，而在讀者的閱讀經驗中；讀者不是對作品的意義作出反應，讀者的反應(感受)就是作品的意義。

費許根據這個觀點發展出他早期獨創的「感受風格學」(Affective Stylistics)，主張在教學過程中，老師不應一味地解釋作品的字句，而應該向學生示範，作品的字句如何一步步塑造我們的感受；老師應該教學生以高度的自覺來觀察自己的閱讀過程，也就是說用慢動作的方式仔細記錄作品的每個字、每個片語、每個情節的鋪陳在讀者身上造成的效應，這些感受的總合便是作品的「風格」。

放在當時的歷史環境中來看，這個教學法有幾個好處：第一，它不把作品當聖物來膜拜，而要求在談意義的時候一定要加入讀者的成份，也就是(至少名義上)以讀者的閱讀經驗當作意義之所依歸；這個大前提滿足了當時迫切追求主體性、追求被尊重的學生，讓他們覺得唸文學還有點意思。

第二，這個教學方法至少在理論上背離了傳統文學中「老師解釋，學生聽講」的模式，給學生某一程度的自我觀察、自我分析的主動性，也很配合當時學

生反對權威的傾向。

第三，「感受風格學」鼓勵學生與作品(甚至與自己的閱讀經驗)保持距離，維持警覺，不斷地自我了解、自我懷疑，就當時崇尚自省、懷疑一切的學生來說，也是很對味的。

感受風格學的教學實踐

儘管感受風格學有很崇高的人文自由主義理想，也在某一程度上為垂死的文學課注入一點生氣，但是費許所提出的這個模式仍有其局限性。

在執行上來說，感受風格學要求的是理想的、有素養的讀者，只有他們才能在文句中挖掘出細微巧妙的安排，而不至於一心一意只想看故事結局，只有他們才能成功地保持自覺，進行自我反省與分析，而不致於盲目地任劇情左右情緒。很顯然的，在教室中最接近這個理想要求的只有老師或少數「特別優秀敏銳」的學生，在教室中只有他們睿智的聲音，述說讀者(應該)在文句中讀到的感受(怪的是，這些人好像心有靈犀，他們的感受都很相似，而且這些感受都是普通學生怎麼也想不到的)，普通學生還是只能瞪大眼，仰慕這些人的智慧。至於感受風格學所承諾的「人人皆有感受的權力」，可就不知丟到那裡去了。

另外，在教學上來說，感受風格學雖然尊重讀者的經驗與感受，但是費許覺得要在要考試、要打分數、要分個高下的教育環境之中，也不能說任何學生的任何感受都算數，因此費許同意有些感受與反應可能是「錯誤」的，好在錯誤就表示還會有正確答案來糾正那犯了錯誤感受的學生，因而錯誤也是學習過程的一部分必要經驗，只要「最後」學生得到了「正確的感受」就好了。至於感受風格學所高舉的「讀者經驗乃意義之所依歸」，那也只有暫時擱置了。

在感受風格學的文學教室中，我們所看到的和傳統文學教室差不多，仍然只有少數人(頗為一致)的聲音，仍然仔細地推敲文句(只不過現在用的詞彙是「讀者經驗」而非「真正意義」)，仍然有正確答案(只不過現在可以暫時容忍到真理出現為止)。

不同的是，這個教室「號稱」是民主的，尊重個人的，非形式主義的。

由上面的分析，我們可以看到費許在這個階段中雖然宣稱反對形式主義，但是實際上卻仍然甩不掉形式主義的包袱，作品的文句仍然在閱讀過程中扮演主導的角色，讀者仍被動地承受文句的刺激然後作出(或對或錯)的反應。

感受風格學這種表面開放實則保守的做法當然維持不了多久，費許個人也意識到其中的缺陷：感受風格學雖然號稱尊重讀者，但事實上它尊重的是一個理想化了、有素養的專業讀者，對於生活在不同境況之中，有不同興趣及利益的真實讀者來說，感受風格學提供的舒展空間實在太小，這樣一個教學法在日益開放

的七十年代美國大學中愈來愈顯得格格不入。

此外，儘管費許一向寄望藉著文學教學，來訓練出一批「有責任感」、「可靠的」、「自覺的」讀者，可以忠實地報導自己的閱讀經驗及感受，但是費許卻從未反省，為什麼讀者會想要向別人報告自己的閱讀經驗，他也從未分析，為什麼他們必須要做「有責任感、可靠的、自覺的」讀者。換句話說，費許並未思考文學教學的目標有什麼社會意義，或者讀者在閱讀作品時有何個人的動機與關切，而這兩個問題正是感受風格學的盲點。

讀者意向與閱讀經驗

這也許是為什麼費許會轉向哲學家奧斯丁(J. L. Austin)及其弟子梭爾(John Searle)理論來進一步謀求擺脫形式主義之路。奧斯丁和梭爾的理論認為，任何語言行為都被意向(intentionality)所貫穿，也必須在社會脈絡(social context)中才能形成意義，他們對這兩個概念的分析到了費許的手裏，便成了另一套有力的教學工具^[3]。

奧斯丁與梭爾之所以談「意向」而不談「目的」，主要是因為「目的」長被視為獨立存在的最後終點，不必與個人有關聯，而「意向」則強調這個意圖屬於某個會思考、會感覺的個體，是這個人的「傾向」。這個看來細微的區別正配合費許希望看重個人、尊重主體的需求。

奧斯丁與梭爾對於意向的重視給了費許很大的啟發。費許覺悟到，從來沒有人是腦筋一片空白地進行和言語相關的活動(讀、說、聽、寫、想)人在使用到語言的場合總是被某些傾向、興趣、關切所左右的，而且這些傾向、興趣、關切事先架構起一個力場，任何語言都必須在此力場中找到運作的位置及方式，才可能產生意義。換句話說，即使在看來被動的語言活動中，聽者和讀者也扮演極為主動的角色。

這樣一個理論對文學教學來說十分有用。閱讀不再是作品的文句刺激一個被動的讀者產生感受；相反的，讀者在還沒拿到起作品來之前，便已經有了某些預存的興趣、動機、傾向，正是這些預存因素建構了他所見的作品，創造了他在閱讀過程中的感受。換言之，感受不是被動的對作品做出反應，而是主動的創造閱讀經驗。

(這個理論的另一個含意是：我們常說某一個作品令我十分感動，其實，更正確的說法是，我心中所想的所望的，塑造了我所看的作品)於是我「覺得」作品感動了我而實際上是我感動了自己我是透過一個外在的作品來滿足我內心的需求。翻譯成白話就是說，人是不會無緣無故拿起一本書來看的，他在看的時候總是有某些期待、某些假設的。因此，在背三民主義預備聯考時，我們才會早就知道應該背哪幾個重點而不是被頁數或封面的顏色，可見得，閱讀總會在一些先

入為主的觀念進行。)

這樣一個高舉作者意向的作法到了費許的手中，不但改變了我們對讀者反應(感受)的看法，甚至也動搖了文學研究的專業領域。傳統的文學研究一向視作者的風格為固定存在作品之中的客觀特質，因此風格學的研究者最常用的分析方法便是將作品中的某些用字、句法加以計數，然後用這些統記數字來說明某些作品或作者的風格。費許則認為傳統風格學研究的這種計量法，根本漠視讀者的存在與作用，是有問題的。而且，如果我們要對某種用字、某種句型加以計數，那又是由誰(哪個讀這篇作品的讀者)來挑出這些句型與用字的呢？可見得任何風格學的研究都不能排斥讀者的預先假設。

對此時的費許來說，讀者的主觀動機與期望不但是感受的根基，不但是風格之所依歸，還是文學之所以成為文學的原因。費許一再強調一切語句都牽涉到用者的意向，按理推之，文學之所以成為文學，不是因為文學本身有什麼特質，而是因為讀者在拿起文學作品時已決定把它當成文學來讀，是讀者的主觀意願決定了他會如何來讀一篇作品。(換句話說，讀者也可以把《魯濱遜漂流記》當成十七世紀的個人經濟學來研究，但是大部分人卻沒那麼做，反而輕輕鬆鬆地一面嚼牛肉乾，一面聽隨身聽，一面讀起這本所謂的「文學作品」來了。)

一旦費許把讀者意向擴展到這個地步，文學教室裡的氣氛突然有些不同了。首先，文學再也不是什麼人類心靈感情千錘百鍊的精華遺產，而是我們決定稱為「文學」的東西(最近，所謂報告文學、文化評論等新的寫作範疇逐漸在報紙的學副刊上佔據一席之地，並成為文學獎給獎的項目，可見它們已被視為「文學」；同理，如果社會情況變遷，哪天我們決定把目前歸類為法律文件、科學書籍、社會科學分析等等的作品視為「文學」，那也是全然可能的)。第二，學生如果對課堂中讀到的作品有什麼「奇怪」的反應或感受，那可不能被視為「錯誤」的詮釋，畢竟這些感受反映了學生個人所關切的事情，作品意義既然是個人意向的呈現不再有公論，那麼學生的任何反應也必須視為正當合理的。

這樣的文學教室和傳統的文學教室裡的威權式教學大相逕庭，可是也帶來了一些問題：試想，在一個一切以個人為依歸的教室中，老師要如何執行他的功能呢？我們又如何證明文學教育的必然性與重要性呢？

這些問題看來嚴重而且似乎無解，但是費許後來卻指出，這些問題根本不成立，大家對個人主義的恐懼實在是不必要的，因為——這種絕對的個人主義根本不存在。

詮釋的社會性

剛才我提過，奧斯汀與梭爾的理論是一把兩刃的利劍，一面是「主觀意向」，費許已經拿來運用了，但是另外那一面有關「社會脈絡」的，費許此刻才看出它

的妙用，這便發展成最近幾年來他常說的新實用主義立場。

所謂新實用主義立場基本上是務實的，他反對形式主義、反對本質主義；也就是說，新實用主義者不認為事物具有什麼內在特質或客觀的形式，事物總是在現實的場合與社會脈絡中獲得意義的。因此新實用主義是一種歷史主義，它不認為有什麼永恆不變的真理或普世公認客觀正確的答案；它也很看重社會運作，認為所有所謂「個人的」特殊偏好、興趣、關切，事實上都有其社會根源；換言之，沒有真正「個人」的事物(真正「個人」的會被社會歸類為「神經病」)，個人永遠是以某些社會群體的產物及成員的身分來呈現自己。

在這裡費許發展出「詮釋社群」(interpretive communities)的概念來說明語言的社會性。所謂詮釋社群便是只社會由於分工而產生不同的社會位置，占據相同、相似、或相連的社會位置的人往往呈現出比較類似的世界觀，透過這個共同的世界觀來認識事物，就會對事物做出相同或相似的看法及說法(即詮釋)，因此我們可以說，這些人同屬一個詮釋社群。

當然每個人同時屬於好多個不同的詮釋社群，因為一個人同時具有好多個不同的詮釋社群，因為一個人同時具有好多個不同的社會身份(位置)，如女兒、學生、工讀生、同性戀者、購物狂、反對墮胎者等等。由於對所屬各社群的認同強度經常可以彈性地因應場合及人際關係的要求而調整，一個人在不同的場合有可能採取不同的詮釋策略。比方說，在教室裡，一個女生很可能基於種種考慮，而在詮釋策略上反映出一般標準的高中「學生」的說法，但是換了和死黨們聊天，她的詮釋可能會非常不同。

就費許來說，是詮釋社群塑造出我們，裝備了我們，容許我們彼此溝通；意思就是說，社群的詮釋規範是我們了解社會的媒介。而且我們唯有按照社群的詮釋規則來發言，才可能被其他成員聽懂。因此，我們在任何時刻、任何場合，都是在某某社群的社會觀中運作的；換言之，我們永遠不可能有「個人」的時候。

這樣的說法可能太抽象，讓我試著翻譯成文學教室裡的狀況來看「詮釋社群」這個概念蘊含了什麼樣的教學空間。

新實用主義的文學教學觀

費許的意思是，一個真正尊重讀者反映與感受的文學教室應該全力鼓勵學生就閱讀材料發表個人的意見而不必總是訴諸老師來提供「最正確」的解說。學生在文學課堂上討論各個作品時，很可能會自然的按照一般可以接受的方式加以詮釋(真正「怪胎」的學生也不太可能通得過各層考試的關卡來入學)，老師不必太過緊張。就算有些學生提出一些不太按照排理出牌的詮釋，老師也不必大驚小怪，因為(一)大家不可能不分享他的詮釋策略，聽不懂他為什麼這麼說，結果斷定這個人的詮釋「沒道理」或「說不通」，(二)教室本身也是一個詮釋社群，其

他學生的公眾輿論可以加以挑戰或批評，讓他自慚形穢而收回詮釋，(三)實在不行的話，老師還可以引經據典，用文學研究者的立論來說服學生。總而言之，老師不必害怕教室裡會天下大亂，各個層次的詮釋社群自會發揮(意識到的與意識不到的)節制與塑造功能，純粹的「主觀意見」是不可能的。

就學生的立場來看，新實用主義的文學教室是一個鼓勵發言、刺激思考的開放空間。對於任何一個作品，學生當然可以發表意見而不必擔心「正確答案」的制裁，但是他可得準備迎接他人的質詢與挑戰。在討論的過程中，他可以觀察到別人的說詞反映了什麼觀點，反省自己的立論可能有何盲點，而在意見的交會中磨利言論的武器，思考彼此差異在哪裡以及有無共識的可能。這種多元開放的文學空間才培養出真正民主的文學討論氣度。

在換個角度來說，新實用主義的文學教室和傳統文學教室的最大區別在於：新實用主義的老師不必像傳統老師一般，擺出一副「唯有我知道真義或正確答案」的架勢，用「真義」的優越性來打壓不同的聲音，或用「正確答案」來收服學生。相反的，新實用主義的老師會向學生明白的說：「一個教室實際上是一個權力運作的場所，老師講的話有時聽來很有說服力，這到不一定是因為老師抓到了真理，更主要的原因可能是因為老師占據了一個比學生權力(power)大的位置，在氣勢上看來就比學生有公信力。可是實際上，老師只不過是在用他的論述策略說服別人而已。」

新實用主義的教學法在這一段說詞中透露出兩個重點：第一，老師和學生的區別不在於前者比較優越，比較知道真理，而在於他們占據不同的社會位置，因而擁有不同程度的權力。教室中所進行的活動因此不在是一個智者帶領伊群尚未得道的人來追求真理，不再是一個有愛心的老師努力幫助學更瞭解正確答案(雖然個別的老師可能有此抱負)，而是教師社群的代表在權力運作中，設法用各種手段說服學生團體的成員來接受教師社群的觀點而已。(「說服」是費許這個階段的最重要字彙)。

第二，新實用主義的教學法不假設學生是一張張白紙，等著老師印上智慧的話語，也不認為學生是一塊鐵板，全都是同樣的人，因而應該對同一作品產生同一反應。相反的，學生本來就來自不同背景，成行於不同社會條件與環境中，因此也已帶著不同的關切、興趣、傾向來學校，他們對事物的反應如果有別，那是正常的，應該被鼓勵的，唯有在多元開放的教室架構內，才可能有真正尊重讀者感受的教學。同時，老師或同學仍然可以繼續從事說服的工作，看看能不能改變其他人的看法，塑造新的價值觀。

總體來說，費許的新實用主義是務實的(或許新實用主義應詮釋為「新務實主義」)，因此他所蘊含的文學教學觀是把教室裡的權力架構與權力運作攤在亮光之下，要大機不必眷戀那個由「真理」來提供的安全感，也不必倚賴「客觀」、「本質」、「永恆」這些虛詞來賦予正當性。在我們這個「後真理的時代」，人應

該腳踏實地的來面對現實。即使再也無法知道或斷定放諸四海皆準的真理，我們也不必恐慌，人還是會活下去(本來人一向就不是靠真理而存活的)；即使沒有了公認的正確答案，教育還是會繼續進行(教育的最主要功能就是讓別的答案出不來)。因此大家倒不妨打開天窗說亮話，把權力運作透明化，開誠布公地進行說服彼此的活動，不必假借「真理」的架勢來壓人。

這樣的文學教室是一個褪去了神聖外衣的教室，學生所追求的知識不再神聖，文學鉅著不再神聖，連老師也不再神聖。相反的，現在大家以高度的自覺來觀察，不同團體的成員有什麼不同的關切、視野，與說詞，他們之間的差異在討論閱讀材料時以何種形式表現，這些意見有什麼深遠的含義或影響，其間的差異在什麼條件之下可能調和而成為合作的基礎，在什麼條件之下可能發展出說服或抗爭的策略，等等。到了這一步，文學教室再也不是與世隔絕的象牙塔，而是與學生思考能力成長息息相關的活動場域，而且也與社會的實際運作密不可分^[4]。

由新實用主義看晚近的文學理論

以上我們看到費許的文字教學觀在他思想發展的不同階段中所揭示的教學理論與實踐，現在我們要思考的是，在這樣一個務實的新教學架構之內，目前風行的文學理論該如何定位？傳統的文學教室又置於何地？

費許本人雖然是文學理論的重要人物，他對於文學理論的某些說法卻也不遺餘力的加以批判。最令人不能接受的便是文學理論的研究者之中，有一些人以為文學理論才是真理，以為傳統文學研究是「錯」的，文學理論才能幫助我們「更清楚」地看清文學的真面目；更有一些人相信不先確定自己的文學理論立場是什麼，就不可能「正確」的詮釋作品，費許最反對的就是以上這些自以為高人一等的姿態。

對費許——以及近年來和他路數很合的新實用主義哲學家李察·羅蒂(Richard Rorty)——而言，文學理論並沒有什麼特別過人之處，它只不過是一套有別於往日的研究方法，使用一套「不同」的語彙，參考一套「不同」的哲學、社會學、心理學、或文學的書籍，提供一個「不同」的說法而已，既不比別的研究方法更接近真理，也不必追求比別人更接近真理，更不必擺出什麼高姿態。文學理論不過是某些文學研究者的研究工作實踐而已(而且這些研究者多半也同時進行傳統的文學研究)。

既然文學理論是某些文學研究者的實踐領域，那麼，很顯然地，他已經是文學研究圈裡的一部份；同樣的，傳統的文學研究既然還有學者在進行，那麼它也還是文學研究圈的一部份；兩者皆有正當性被當成教材，在文學教室中傳播(直到沒有人做這兩方面的研究或教學為止)。而且，如果有人把這兩個東西做某一程度的溶合、混合、對比等等，然後交給學生，這也沒有什麼不好，只要老師覺

得哪種教學能引起學生的興趣，達成教學的目標，那就行了。

邁向多元開放的文學教室

由以上的敘述，我們可以看到，費許的理論蘊含了一個文學教育的理念，不再假設所謂學習或成長就是由精選的文學作品中挖掘埋藏在內的「真理」或「人性」，也不相信學生的心靈是無知的，需要偉大作品來啟發；相反的，費許現階段的文學教育理論要求儘力提供一個自由發言討論的空間，在質疑與辯論中激發學生自覺並檢驗本身已有的信念與價值觀，學習與成長是在互動中創造的。此外，費許的教學觀對於在各方面都「定於一尊」的傳統文學教學來說是很有突破性的，他不但揭開了教室裡隱藏在真理和知識大旗下的權力運作，也要求一個真正開放的、民主的、以針對性的討論為主要活動的教學場地。權力關係雖然依舊存在，但是透明化就有反省的機會，有討論就有改變的可能。在這樣一個潛力十足、彈性充沛的空間裡，其實，教什麼內容都會很有意思，學什麼內容都會很有趣味的。

《附註》

由另一個角度來看，費許的論述還有另一層歷史的重要性。1976年，正當歐洲進口的文學理論在約翰·霍普金斯大學的一次重要學術會議中大舉進犯，把結構主義及相關的結論集結成書(*The Structuralist Controversy*)之時，費許亦出版了他的論文(*Surprised By Sin: The Reader in Paradise Lost*)，這個當時沒被人當成一回事的論文，日後卻被視為所謂「讀者反應」學派第一本全面分析重要文學作品的論述，而且，費許日後的發展也可視為美國文學研究界對抗歐洲文學理論入侵的主要防線，這個歷史上的重要性是不容忽視的。不過，在本篇引介的文章中，容我集中討論費許的文學教育觀點。

參見費許在 *Doing What Comes Naturally* 第一章中的自承。

費許把奧斯汀和梭爾之理論加以延伸，詳見拙作 *由讀者反應理論到反理論：費許的新實用主義*，*中外文學* 18(12)，頁 86-109，第二部份。

新實用主義的文學教室當然也會遭受批評。許多人就說費許號稱多元民主，高舉權力運作透明化，但是事實上這都是空話。不管多民主，多開放，教室中的權力架構還是沒有改變：老師依然手握大權，分數依然架在學生脖子上，權力的大小分配還是一切照舊。而且，學生固然有了多元民主的發言空間，但是他們由於出身背景、文化訓練、階級自信等方面的既有差異，還是會在這個空間內表現出不同程度的自然、自得，與積極性，因而佔有不等的發言次數與時間也形成不

同程度的說服力，學生之間的高下區別能然會在教室內造成發言權的不平衡。既然權力的架構與分配沒有什麼改變，這些人便批評費許是「新保守主義者」，是個換湯不換藥的改革者。

這個批判不是一點道理都沒有，但是批評者要求的理想狀況是一個在剎那間翻天覆地的教室結構，而且要求在那翻天覆地的剎那間，老師和學生不知怎麼地就已改變了原來的心理結構與行為模式，馬上就能自在地平等對談。批評者這種過於樂觀的信新式一種「制度決定論」。殊不知，完全的改革是在權力兩極的不斷抗爭、制衡、整合中漸次完成的，雙方（甚至牽涉多方）都必須在這個過程中不斷學習、不斷調適，才可能達成徹底的改變。單單要求一個制度莫名其妙地突然翻天覆地，而沒有讓制度的承擔者（agent）經歷衝激而適應平等的權力關係，任何可見的表面都還只是表面的、暫時的。但是，批評費許「新保守主義」的人也提醒我們一件事：費許所提倡的多元開放教室的確是保守的，而在目前改革平傳的台灣教育圈內，這條新保守主義的道路倒不失為一條好路。

《Fish 著作書目》

Doing What Comes Naturally: Change, Rhetoric, and the Practice of Theory in Literary and Legal Studies. Durham : Duke UP, 1989,

Is There a Text in This Class?: The Authority of Interpretive Communities. Cambridge : Harvard UP, 1980.

Self-Consuming Artifact: The Experience of 17th-Century Literature. Berkeley: U of California P, 1972.

Surprised by Sin: The Reader in Paradise Lost. New York: St Martin, 1967。

