

口述與書寫

何春蕤

一個理論的再思

前言

literacy 是個十九世紀才有的字，它的語源 literate 在十五世紀時指的是「有學問的，有文化修養的，廣泛涉獵各種書籍的」，是當時 literature 的形容詞，相反詞 illiterate 指的是「文化修養不夠的、不諳拉丁文和希臘文的」；十八世紀 literature 從「由閱讀廣博而來的文化修養」窄化成「一切書籍與寫作」，其形容詞則由 literary 來取代 literate。十九世紀 literature 被賦與現在一般所常用的「(創作性)文學」意義時，literate/illiterate 不再適用於文化人修養的高低，而指向個人的讀寫能力，正是在這個階段，其名詞 literacy 誕生，特指「識字」，可見當時的識字已只是一種日漸普及而必要的「技能」而已，與文化修養隔絕了^①。

作為現代人必備的語言技能，literacy 一直是大眾教育的主要目標，更於二十世紀中葉人類學和社會學有

長足進展後，成為社會語言學很關切的研究對象，可是，到了八〇年代，美國的文學研究卻也吸納了 literacy 作為最新的疆域拓展目標，重新把 literacy 和 literature 作某一程度的關聯，這個現象深富歷史意義，本論文便希望對此歷史現象提出解釋，並在這個解釋的基礎上說明美國的英文系如何選擇性地塑造這個研究對象以配合本身的興趣／利益 (interests)。

在此要特別指出，我個人不相信也不認為，在詮釋他人的學說或作品時，我們可以做到「忠實的複製」，因此本文中引用的學者及其理論均透過本文的目標及觀點來呈現，我的詮釋和分析或者不是讀者所同意的，但是這些理論的蘊涵 (implications) 卻是我最關切的。最終我希望顯示的是，口述與書寫的差異以及它們所帶來的不同社會報償 (social reward)，事實上是權力與利益不平均分配的結果，而非其原因。由這個角度來看，識字 (寫作) 不是個教育問題，而是個「政治」(廣義) 問題。

一

英美文學研究界中有相當影響力和權威的新韻叢書 (New Accents Series) 總編霍克斯 (Terence Hawkes) 在所寫的系列總序中明白地指出，當今快速劇烈的社會變革已顯著地影響了文學研究領域的性質，支撐傳統文學研究之各種預設正不斷地遭受挑戰與侵蝕，而新韻叢書想做的便是對此危機作出正面的回應，以一系列專書來探討當代文學研究疆域之拓展及傳統觀念之變遷。由新韻已出版的書單來看，主題大多仍與文學研究之某些範疇相連接，以文類研究 (Genre studies) 及理論評介為最主要的方向，間雜文化研究方面的作品，其中令人覺得比較特異的一本則是著名人文學者翁恩 (Walter J. Ong) 的《口述與書寫：字的科技化》(Orality and Literacy: The Technologizing of the Word)。翁恩本人似也感覺到這一點，因此特別耗費篇幅以最後一章來列舉這個主題對當代文學理論重要流派之啓示，顯然意圖建立口述與書寫在文學研究理論

內的正當性②。

如果我們以新韻叢書的取向作為文學領域內變遷的重要指標，那麼，口述／書寫這個原本屬於社會語言學 (Sociolinguistics) 領域的話題到了八〇年代卻滲透到文學研究領域，這個現象就值得我們深思了。是什麼原因促使文學研究吸納這個話題呢？文學系為什麼會突然覺得口述／書寫是本行應該關心的問題呢？以下便提供我個人的一個歷史社會分析。

首先需要指出的是：與其說六〇、七〇年代的社會語言學對口述／書寫有興趣，倒不如說它們對「書寫」及息息相關的「識字」有興趣，而這個研究本位恰恰反映了其價值判斷所蘊涵的意識型態。事實上，對口述形式所做的社會語言學研究往往出自以書寫 (識字) 為本位的關切，目的在了解為什麼「他們」(以口述為主要語言形式的文化) 和「我們」(擁有書寫形式的文化) 不同，或者，更進一步推想文盲與識字者之間的差異，以證明識字之後才可能擁有某些心理結構與機制，才可能承擔某些社會功能。因此六〇、七〇年代之間有大批社會語言學學者投入研究書寫 (識字) 對認知及社會過程的影響，即使是專門研究口述文化的學者也往往傾向建立口述語言與其所屬傳統 (落後?) 文化之間的關聯，間接顯示書寫語言是造成先進文化的主因③。

這種研究方針到了八〇年代，由於國際形勢的變遷，更加明顯地露出其以書寫 (識字) 為本位之意識型態。在國際層面上，第三世界的落後與貧困及天文數字的外債，都再再地使先進國家擔憂，深恐形成動亂，影響全球市場的運作，亞洲地區開發中國家工資及成本的逐步提高也令先進國家亟思另謀生產地點，故而努力提升第三世界低度開發地區的識字水準以預儲勞工。另一方面，落後國家也迫切想跳出貧窮與無知的惡性循環，他們相信識字運動及教育可以達成這個目的④，只是缺乏經費與人手來進行，先進國家的需求與落後國家的希望於是在識字運動的推廣上達成合流，這也是聯合國教育、科學與文化組織 (UNESCO) 於今年元月初選定一九九〇年為「世界識字年」的基本動力⑤。

在本國層面上，有兩個交錯的因素促使美國政府重新衡量口述與書寫的差異及識字運動的急迫性。第一，

民權法案通過後次第入學的黑人及其他少數民族，把他們個別的口述次文化中的敘述及溝通模式帶入各級學校，常被誤認為低能或粗魯，更加深種族歧視，直到七〇年代末期才開始有開明派學者提出論證，說明少數民族並非魯鈍而是使用不同溝通方式，在這種情況下，了解口述次文化與書寫主流文化之異同就成了重要研究方向。第一，除了在入學的少數民族身上觀察到的問題外，一向以教育自傲的美國首度注意到「功能性文盲」(functional illiteracy)的存在，根據識字聯盟(Coalition for Literacy)的最新統計，美國至少有一千七百萬功能性文盲人口，他們的識字水準甚至不足以應付現代社會的日常所需，這個事實也促使美國正視本身教育的缺失，因此在七〇年代推行「回到基本訓練」(Back to Basics)的教育方針，由最基本的讀、寫、數學開始加強，可惜推行十餘年也沒有太多進展；八〇年代日本經濟的強勢凌越美國，更令美國人焦慮，認定是本身教育不夠紮實的緣故，於是透過媒體喚起國人對識字的關切，美國廣播公司(ABC)且在一九八六年特別製作節目報導美國文盲問題，全國聯播，一時間，識字教育再度成爲全國焦點，被寄望成爲加強美國工商業在國際市場上競爭力之不二法門(並可順勢解決日漸嚴重的各種青少年問題)。這股浪潮至今未衰，今年年初布希總統在維吉尼亞州召開全國州長級教育會議時再度重申其作爲「教育爲重的總統」(education President)之就職承諾，言辭間的危機感更處處可見⑥。

大環境中對識字(書寫)的高度關切及努力並不一定會在文學研究領域中產生直接影響，但是日漸惡化窄化的人文環境，使得文學研究不得不吸納識字(書寫)爲研究方向之一，而這個看來不得已的措施其實也可以整合英文系近年來的理論走向。這一點還需要一些說明。

簡單的來說，美國的文學領域吸納識字研究主要是爲了提昇自身的社會服務功能⑦，以合理地說明文學系存在並分享教育預算的正當性。在以科技及市場實用性掛帥的八〇年代，所有的人文科系都面臨了預算的危機，無不努力增加本身的服務性，以爭取預算，即使龐大及久遠傳統的英文系，也不得不拓展作文研究，以加強大一英文寫作課程及其他作文教學課的重要性；識字話題一出，英文系立刻趕搭便車，開關各種與識字相關的

高級課程，把對識字問題的認識融會到英文系學生畢業後多半從事的英文教學中，來紓解日益嚴重的文盲問題。

英文系這個比較實用、服務性的考慮亦非對自身的理論傾向毫無益處⑧。原本的作文寫作教學承襲過去語言學的看法，認爲書寫(作文寫作)只是以比較有條理、有修辭裝飾的方式來記載口述言語，書寫是口述的外衣，是凝結了的口述言語；在這個前提之下，寫作只是一種技能(skill)，是可以公式化的步驟來教導的，因此作文就和發音課一般，只要用機械式的練習便可達成目標，也因此作文課在英文系的課程中被視爲最單調、最繁重、最沒有新戲可唱的課程。可是七〇年代以降，新興文學理論，特別是包括了拉崗(Jacques Lacan)、德希達(Jacques Derrida)、及布魯姆(Harold Bloom)等「新闡釋學」學者的觀點⑨，對書寫(寫作/作文)有全新的啓示，書寫不再是次要的、衍生的，而是有其獨特個性的論述，後結構理論中有關「字的實體性」(the materiality of the word)的觀點在此更強調：無論是哪一種論述(甚至無論那一次論述)都不能完全被另一種(次)論述取代、翻譯或總結，每一回書寫都是重新思考(reconceptualize)或重新敘述(re-narrate)。寫作不是以透明的語言工具承載我們已有的思考，而是以實體的語言，在每一刻建構、框架我們的認知與表達。在這個前提之下，作文課程的本質徹底更新了，寫一篇作文不再是把腦中既存的想法記下來，寫一篇大綱也不再是濃縮資料，列舉呈現而已，改寫(edit)更不是文字的潤飾、篇章的移位；事實上，在寫作過程中的每一步驟都牽涉到觀點的改變、思考的重塑。

這種針對書寫(作文)的理論對英文系的前途來說當然是有利的。試想，如果英文系的實用服務功能(提供大一寫作訓練，或爲中學英文寫作及文學教育訓練師資)，搖身一變，由一門起碼的技能變成最基本的思想認知基礎，那麼英文系的重要性當然也增高了。更深遠的是，英文系的新霸權——文學理論——常常被批評爲太過文虛，但是在寫作這件事上，顯然文學理論間接地有了實際效用，這對英文系來說也是件求之不得的好事。

從大環境中局勢的變遷到美國的英文系本身社會功能的再思，我們都觀察到有利口述／書寫（識字）發展的條件，這就難怪八〇年代以來，英文系逐漸增多與此相關的課程，英文系的書單上也出現更多看來與傳統「文學作品」無關的課本了。

在這裏要指出一點：在 Literacy 論述中雙重接合 (the double articulation) 的書寫與識字，在英文系之內有著不平衡的發展。在書寫部份，德希達等人之新闡釋學固然間接為書寫的性質提供了新的啓示，但實際上的聯結工作還在起步階段，還需要學者們以更多的理論論述來詳細探討（以艱澀聞名的）新闡釋學是否能夠或者應該如何下放到（以實用及教學為重的）寫作研究，而不是止於「啓示」而已。至於識字部分，得天時人和之助，很順利地融入英文系以教學方法為主的課程，為英文教學（不管是大學教學或大學畢業生日後面對的中學教學）提供不可或缺或缺的資訊，幫助教師更敏銳地配合教學環境中的特殊需要，也協助學生主動觀察自身及他人的語言及認知模式。

一一

「書寫——識字」研究在英文系中的不平衡發展，加上出於英文系本位，考慮未來就業市場——美國學校教育中因社會異質性而造成的特殊狀況——所需，使得英文系在口述／書寫——識字的研究中傾向擷取與實際教學相關的部份，而避開那些純粹社會語言學或人類學的實證研究。但是，在著重實際教學的同時，由於英文系本身的人文傳統及美國學術界原有的分工制度，英文系並不是跨界與教育學院（如 Reading Dept. 之專業）爭奪地盤，也沒有更進一步發展英文系原有對口述文學的研究；很有意思的是，英文系最關切的竟然是各種有關口述與書寫的理論性探究 (theoretical inquiry)，這個重心的選擇顯然反映了近年來文學理論對英文系思考模式的影響。

入門書當然少不了前面提過翁恩的新韻單行本《口述與書寫》字的科技化。翁恩在此書中的中心論點是：文字書寫可以算是影響人類最多的一項科技發明，它不但擴大了語言的潛在力量，重新建構了人類意識，促成了自省的抽象分析思考，更甚至是科學、歷史、文化藝術、哲學等等人類成就的先決條件。翁恩對於書寫的虔敬信念甚至使他宣稱：「沒有書寫，人類的意識便無法實現其更完整的潛能，也無法發展出其他美麗的有力的創作，在這個意義上，口述必須產生而且也是註定要產生書寫的」(Ong 16)。

翁恩把人類文明歸功於書寫的說法當然可能引來質詢，因此他在最後一章也聲明自己並非堅持書寫是造成文明發展、意識變遷的唯一原因：「由口述向書寫的轉變和許多我們沒有提到的心理及社會發展緊密相關，其中在糧食生產、貿易、政治組織、宗教建制、科技、教育措施、交通運輸、家庭結構、及人類生活其他方面的發展都扮演了它們各自的功能」(Ong 175)。但是這個簡短的聲明並不能掩蓋翁恩在全書中處處可見的高舉書寫、偏袒文字的興奮語調；在翁恩手中，口述和書寫是兩個截然不同的世界，前者是傳統、保守、安於現況的，後者則是開放、進取、不斷發展的，口述文化與書寫文化的高下十分清楚。

雖然翁恩曾經在書中聲明他的對比是以從未接觸過文字書寫的「口述文化」為原型，以便更清楚地顯示口述文化的特色。但是，我們也注意到翁恩在這本擺明要做大學課程入門書的作品中選擇使用這種「一刀兩切」的分野，而沒有提供相等篇幅討論（一）書寫文化中仍然不斷進行著的口述活動，（二）書寫活動本身適用的場合有限，及（三）口述文化與書寫文化之間的其他相同相異點；少了這部分的討論，不管翁恩對口述文化與書寫文化各自的特質有多麼戲劇性的描述，這個分割都有問題，也很容易誤導學生對此重要話題有太過簡化的看法。

就英文系的立場來看，翁恩的二分法在教學上的運用也很有限。其中蘊含的價值判斷及對書寫的偏頗不但不能幫助不同背景的學生向著識字與書寫的共同目標前進，反而可能造成老師對口語文化背景出身的學生有偏見，以致無法了解其困難所在以便進一步設計課程來協助這些學生。

按照翁恩的說法，口述及其世界必得死去，我們的世界才可能繼續活下去，人類歷史的發展註定了書寫要

「吞噬」它的前行者（口述）（Ong 15）；可是，也有許多學者強調口述與書寫之間不是你死我活的關係，而是互補共存的。至於它們以何種方式互補共存，不同學者有不同的說法，而這些不同的說法則源自學者們對口述—書寫問題的不同定性。

對口述—書寫問題有重要貢獻的學者古地（Jack Goody）在與另一著名學者瓦特（Ian Watt）合寫的一篇經典論文中便提出，文字的發明與逐步普及固然有助於產生某些社會變遷，如民主、個人主義、智識份子階級、社會分工（分化）、知識的探索、分析性思考等等，但是古地與瓦特強調：「很明顯的，書寫不是取代口述傳送，而是附加（an addition）在口述傳送之上……不管在家庭內或家庭外都有許許多多不同的活動要靠口述言語來進行，而且，在西方文化中，書寫傳統與口述傳統之間的關係仍是個很大的問題」（68）。這也就是說，書寫固然協助拓展了人的世界，但是口述並未因此喪失它的作用而消失，相反的，口述與書寫是以混合並存的方式繼續在社會中運作。

這麼一來，關鍵問題不再是有了書寫之後的世界，與前行的口述世界有何戲劇性的區別，而是口述與書寫在實際社會運作中扮演何種功能，是各司其責？互相重疊？任意對換？或是還有別的合作／支配方式？

古地與瓦特的觀察是：口述多半與家庭或小團體的運作相連，而書寫是在像學校這種「脫語境化」（de-contextualized）的環境中學習並傳遞的。這個結論不再用口述或書寫來描寫一個文化的整體特質（如翁恩後來的呈現），避免了其中蘊含的價值判斷，同時也開始分析口述與書寫在不同社會場合中的不同主導功能，視口述與書寫為「各司其責」的溝通方式。

這種對口述和書寫的「功能性分析」還有別的版本，不把口述與書寫視為因為識字與否而造成的區別，而用它們當描述性的字眼來觀察一個文化的溝通策略。譚能（Deborah Tannen）便提出研究成果來說明：與口述或書寫相關的溝通策略並非各有所屬的社會場合，相反的，任何策略都可能因著使用者所屬社群（community）之溝通慣例，以各種型式運作於任何場合中（3）。這樣一來，人類運用溝通策略的關鍵不再是他們

受到書寫滲透的程度，而是他們所屬文化為各種不同社會場合所設定的溝通模式；因此，在譚能所觀察到的取樣中，希臘人和美國人的敘事慣例不同，前者重視語境（context），重視敘事的效果，後者則重視正文（text），重視細節的準確性。可是，這個區別並非源自希臘人與美國人的教育程度不同或識字水準不同，而是因為他們的文化差異，導致他們以不同的態度（及策略）來接受研究者的測試。

我認為譚能的研究方向顯示出一個重大的轉變：她在研究口述與書寫時一方面接受了翁恩、古地、和瓦特對口述—書寫各自的特性的描寫（口述著重人際關係及說者與聽者之間的共識，書寫則強調語言本身承載的資訊功能；口述重語境，書寫重內容等等），但是另一方面她也質疑了口述—書寫對文化特質的「決定性地位」，反而認為我們所觀察的許多特性不是源自書寫的滲透而是來自不同文化的不同功能結構。換句話說，在這個框架之內，口述—書寫並不指向實質的識字程度，而只「描述」溝通方式的某些特質；譚能的另一項研究甚至指出，即使在溝通方式上傾向口述模式的人也不一定就不識字，事實上，她所觀察的受試人口都是美國東部歐洲猶太裔（素以擅長活用語言而聞名）而且識字程度很高的人，但是這些紐約居民仍然傾向使用口述模式來溝通。譚能的結論因此指出，「事情沒有我們想像的簡單」（13）。

就英文系所關切的方面來說，譚能的研究可以提供很大的啟示。過去的教學成果常常顯示黑人學生（或其他少數民族及經濟弱勢社群之成員），在與書寫（識字）相關的測試上表現很差，寫起作文來也常常流於沒有條理或結構的漫談，比較友善的教育者歸罪於識字教育不够徹底，於是增加練習課程，務必要學生達到標準，比較不友善的教育者則結論，這些學生因種族或經濟因素，天生資質不足，後天補救也沒用。但是我們可以利用譚能的研究成果，推演出以下的新解釋：這些學生在學校的環境內卻無法按書寫的溝通方式運作，乃是因為其所屬次文化（sub-culture）的社會功能劃分與美國主流文化有別，故而總是搭錯線，影響人際溝通模式。我們這個新解釋可以提醒教育者不要用自身主流文化的模式來歧視次文化出身的學子，對英文系的語文教學甚有啟發。

譚能的社會語言學研究極傾向實證式 (Positivist) 研究，她的研究方式及報告因此充斥了數據化的、抽象了的分析，也缺乏對實際狀況及有血有肉的人物的描述，對習慣具體敘述的英文系人口來說，很難消化吸收；此外，譚能雖然說明了口述與書寫不那麼容易區分，可以在教學態度上提醒老師不要先入為主，但是，實際教學時如何運作仍是譚能沒有回答的問題。

基於以上的原因，近年來另一種人類學研究引起了英文系的注意，那便是希絲 (Shirley Brice Heath) 所做的民族誌研究 (ethnographic studies)，在希絲的研究中，口述—書寫的分野更加模糊，她一方面維持了譚能對文化差異的敏銳反應，另一方面卻拋棄了譚能對口述及書寫策略的區分。

根據希絲自己的說法，她的民族誌研究緣起於六〇年代末期美國推行廢除種族隔離 (desegregation) 政策，由於學區調整，黑白學生混合編班，同時民權法案也改進了黑人就業機會，受過教育的黑人終於有機會在白人學校擔任教職，這種整個教育環境的大變動，當然產生了許多問題，其中尤以溝通與管理的問題最明顯：老師問問題，學生不知回答，上課時總有學生不按正常課堂的牌理出牌，在不該說話的時候反而滔滔不絕，黑人老師與白人學生之間也有溝通的困難。這些阻礙更為本來在美國南部就不太受歡迎的廢除種族隔離政策增添壓力 (Heath, *Ways With Words* 1-2)。

希絲當時在南北卡羅萊納州皮德蒙山區 (Piedmont Carolinas) 附近的大學任教，常常有機會遇到返校進修的在職老師及其他社會人士，有鑒於卡羅萊納州一向低落的教育成果，這些人士在此節骨眼上更迫切想要知道到底應該如何處理這些教育上的困局，希絲於是與這些進修人士合作開始長達十年的民族誌研究。

七〇年代研究學童語言的開明學者往往用學童的社會經濟地位或種族來解釋學童溝通模式之差異，突顯政治、經濟、種族上的宰制關係為弱勢社群居於困境的主因；在希絲的報告中她卻認為那兩個因素並不能完全解釋差異，甚至連口述—書寫的模式也不適合^①。她所研究的卻克頓 (Trackson) 社區是白人工人社區，路德維爾 (Roadville) 則是黑人工人社區，但是兩個社區的學童在進入由城鎮的主流白人與黑人主導的教育機構

時都變成學校的問題，在溝通上形成困擾。同為工人背景，兩地的學童卻展現不同的行為及語言模式，黑白有別，但是他們卻同有管教的問題；同為識字用途有限的社區，他們處理文字材料的方式及態度又有別。

面對這種複雜的情況，希絲認為過去所使用如口述—書寫區分模式 (不管是翁恩的或是譚能的) 都不能符合需要，因此她創造了一個新概念——「文字事件」(literacy event)——來指稱某些特定場合，在這些場合中，對談者的互動及闡釋過程環繞著文字來進行，比方說，教會聚會中的唱詩、禱告、講道，鄰居們在院中談稅單或政令通告，居民到政府機關填表申請牌照、文件、補助等等。這些文字事件和任何口述場合相似，有其特定的運作規則，也要求參與者對這些遊戲規則有共識，有時這些文字事件極可能牽涉到其他的口述活動，而這些口述活動也可能復述、描繪、強化、解釋、擴大、定位文字材料，甚至還可能質疑或推翻文字材料。希絲想要研究的就是不同社區在「文字事件」上的不同運作規則，以便了解在這些規則中成長的兒童到達學校後會有何種適應上的困難 (或方便)，好設計特別教學來幫助他們跨過鴻溝。

由希絲的基本研究架構看來，顯然她的立場還是隱含了一個偏重文字的假設——畢竟，「文字事件」是以文字為中心的，任何相關的口述活動也是圍繞著文字材料來進行的。另外，希絲研究「文字事件」的最終目的是以主流文化處理「文字事件」的模式規範為中心的。因此，教學的目的在於使非主流的學生進入主流的運作模式。這些預設對於希絲研究的方向及成果有極大的影響。

希絲在十年研究中觀察到卻克頓和路德維爾兩個社區以及城鎮主流居民各有使用口語與文字的不同方式及規則，兩社區的居民基本上是工人階級，在城鎮主流居民開設的工廠及商店中工作，因此在貿易、教育、工作的場合中都有許多互動機會，兩社區的孩童則只有在學校才首度全面遭遇鎮民們使用口述與書寫的方式，但是，直覺的，他們及他們的父母都相信語言就是權力，雖然說不出為什麼需要學習學校教的閱讀、寫作及說話方式，但是他們相信學習可以幫助他們上進，脫離卻克頓及路德維爾。

這些既有的狀況促使希絲設計了一套兩管齊下的研究／教學方法，來幫助在職進修老師們改進他們自己的

教學效果。她一方面引導這些教師學習認識他們的學生的口述及書寫習慣——「我們向學生學習的目的在於了解他們有什麼，而不是他們缺什麼」(Heath, *Ways With Words*) 314)，另一方面她和這些老師也訓練學生使用民族誌研究的方法來觀察、記錄、分析自己及他人的口述、閱讀、寫作活動。在這套研究／教學方法中，老師與學生都拓展了視野，有更高的敏感度和包容性，學生也意識到，學會鎮民的運作方式不是放棄原有的運作方式，而是學會在不同境況中使用不同的策略，以獲得最大的效果，不使文化差異造成自身的權益受損。

在以上簡略的敘述中，我們注意到一組很有意思的現象。首先，希絲對口述／書寫的區分並不感興趣，因為這個區分假設了兩個純粹的、不互相重疊或混合的活動，就希絲所座落的、被書寫充分滲透的美國社會而言，教育的實際需要只關切如何使學生在這種環境中正常運作，純口述或純書寫的文化特質既沒有實際的關聯，也就不是主要的關切了。其次，教育的內涵絕大部分與文字材料相關，但是希絲的研究指出，識字的程度與個人能否在社會上溝通自如並沒有直接關聯，像卻克頓的居民都已識字，可是他們習慣於在團體的情況下談論文材料以確定並分享其意義，而非個人閱讀作答，這種對待文字材料的方式經常使得卻克頓的兒童在課堂上被視為不守規矩，使成人被視為識字程度低，反應遲鈍；換句話說，識字的程度和個人溝通的成果並無必然關聯，一個弱勢文化的成員即使識字，也可能因文字事件的處理方式與強勢主流文化不同而遭受誤解甚至歧視。

其次，希絲的研究可以深化美國政府大力推行識字運動的努力。在她的研究出現後，參與運動的人不能再很單純地相信單單識字便可以改變一個人或一個社群的經濟、政治、社會地位，教育也不是教會讀和寫就大功告成；在這過程中所牽涉到的必須包括對主流文化運作方式的認識，在不同語境(context)中的策略選擇及適應、對不同溝通策略的包容及了解等等；說得更明白一點，次文化的成員要想在主流的語境中運作自如，不閱讀課，寫作課也不是單純的作文課；教育不是教技能，而是建立文化共識，塑造行為規範。

希絲的民族誌研究對英文系來說有它實際的意義。透過她的努力，英文系對口述／書寫的問題不但有比較仔細的、深入的看法，更有整套配合美國社會特殊狀況所需的教學方針，這套方法在實際教學中應如何由不熟悉民族誌方法學的英文系畢業生來執行是個大問題，但是，至少他們已看見了問題的複雜性：教語言不是教翁恩所謂抽象的、脫語境的 (de-contextualized) 語言，而正是要把抽象的語句放回有機的語境中以明白應選擇轉換 (switch) 成哪種溝通模式才能運作，而轉換成功與否是帶有真正的後果的 (consequences)。這種認識不但加深了教師的責任感，也使得他們的教學更有意義，更具挑戰性，難怪希絲近年來游走各校的英文系演講，深受歡迎及重視。

三

前面我曾經提過，翁恩認為口述必然要被書寫取代，口述發展到書寫是自然的，這個聽起來像自然律的說法帶來一些很嚴重的後果：書寫是絕對的善，是文明的動力，因此沒有書寫的文化必然落後，不識字的人自然會變成社會的下層^②。這種強烈的價值判斷在希絲的研究中已然淡化：社群文化雖有差異，但沒有高下之別，故而社群應設法了解及包容其他社群之文化。但是，值得批判的是，希絲在尊重次文化的同時，卻與主流教育方針合流，努力幫助次文化的學生學會主流文化的溝通方式，要求他們學會轉換語碼 (code-switching) 的技巧，由此看來，她的教育目標仍是次文化學生被主流文化同化 (assimilate)，即便在要求老師們了解學生的次文化溝通方式時，她的最終目標仍是為了設計更好的教材來加速同化。

希絲的立場顯然是自由人文主義式的，她尊重次文化，也幫助弱勢社群改善其處境，但是她的補救辦法淡化了政治、經濟、種族上的宰制，而把責任歸於弱勢族群缺少轉換語碼的技巧，這一點頗為合乎雷根政府的政策傾向 (參看註^③)。

儘管如此，希絲的研究卻蘊涵了一些與她個人立場及美國保守主義傾向相違背的暗示，可以被用來建造一個遠超過希絲視野而且對書寫（識字）的政治、社會意義重新思考的前瞻性觀點。

於是，當翁恩為書寫及文字所造成的文化發展、心靈成長而雀躍歡呼時，希絲的研究卻暗示，所謂文化發展、心靈成長的實質成果及利益並沒有被全民共同且平等地分享，相反的，不同社會群體（簡稱社群 community）圍繞書寫文字的活動及行為規範，經常被用來決定它們的權力和利益分配。事實上，在這個環境內，書寫與識字的客觀程度高低不是取決的判準，次文化社群的溝通規範與主流強勢文化之間的差距也不是利益分配的關鍵因素。識字的程度（或溝通的模式）只不過被用來當成一個明顯的標記，以合理化既存的權力和利益的分配架構。

換句話說，口述或書寫並不在本質上必然造成某些心靈結構或文化成果；書寫也並非在本質上便一定優於口述，從而會書寫的人應該得到較高的社會報酬、或者有書寫的文化比較先進等等。希絲的研究結果正可以對這個因果關係提出質疑。

除了強調各社群對處理文字事件有不同的規範及方式之外，希絲也提出另外一個值得思考的重點：社群處理文字事件的規範可能因歷史環境條件而改變。比方說在美國這個高科技的國家裏，有許多傳統上需要文字的活動現在都有變化：學校著重讀長篇文字或寫作，但是現代國民每日所面對的卻是申請表、報表、稅單等等，這兩種文字處理是極為不同的；電視及其他媒體愈來愈常提供各種傳統上必須靠閱讀才可獲得的知識；工業圈裏逐漸傾向使用當場操作或視聽設備來訓練工人，而不必再閱讀大量手冊或資料；工商業現在需要的經理人才不再是「識字的」經理，而是善於人際溝通的經理；雇主求才時要看的表現也不再是學校考試的成績，而是聽與說的技巧，要求員工能聽懂指示，並準確地描述問題及狀況。以上這些日漸擴大的趨勢顯示不同的歷史及社會條件對文字事件處理的方式，有不同的要求，絕非簡單的口述—書寫可以分切清楚的（Heath, "Problems" 115）。

這些看法暗示，口述與書寫的內容、疆界、共存方式、及社會報價不是天生的、永恆的，而是社會建構的、在歷史中運作的。更進一步說，正是一個權力本已不均分配的社會架構中，文化差異才被用來當成重要理由，以決定並合理化社會利益和權力的分配。也就是說，只有在一個權力不均的結構中，識字與否才成為決定社會報酬多寡的因素；識字與否（或者會不會轉換溝通的語碼和技巧），並不是社會報價多寡的真正理由（因），事實上，它正是社會利益分配不均的症候（果）。

此外，不但口述與書寫的概念及相關的價值觀是社會建構的，就連口述與書寫的實際運作也是透過社會資源的運用及決策才成為可能。只有當社會（含文化）生產的決策階層把資源（包括資金、物資、及人才）投入書寫能力與書寫用具的研究、發展、（大量）生產、與推廣，而且賦與擁有書寫能力的人一些可掌握資訊或其他利益的特權，書寫才在那個社會被視為是有價值、有社會意義的文化產品，書寫才會被視為可以「公正客觀的」判定社會資源與利益分配的指標。而在這個決策與執行過程中，社會的成員並沒有平等的參與及干預機會，而其成果也並非由成員平等地分享。

在這樣一個前瞻的、基進的（radical）觀點中，識字不是個教育問題，而是一個「政治」問題，是一個關係到整個社會的權力與利益分配的問題。

美國的英文系近年來由於文學理論的衝擊，已逐漸褪下古典唯美、不食現實煙火的外貌，從大學部的基礎訓練到研究所的學術研究都轉向了對歷史、對社會、對政治的關切，由英文系所偏好的口述—書寫研究方向來看，同樣反映了這種轉變，把往日的人文主義情懷落實到現實中的教育及社會問題上，也意識到所謂「文盲」及與文盲相連的一切價值判斷並非自然天成，而是反映了社會利益的不均分配，是社會建構的。這麼一來，識字不再是學會一種技能，提昇心靈層次，它同時還牽涉到對教育、對社會、對政治的再思。

註

① 見 Raymond Williams, *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society* (N.Y.: Oxford UP, 1976) pp. 150—54.

② 翁恩在此章中所列舉的「文學詮釋流派」根本不包括傳統文學研究，由此亦可見文學研究領域（至少在英美）已完成了向當代文學理論的過渡，因此翁恩才毫不遲疑地將口述／書寫的正當性建立在它對文學理論流派的啓示上。

③ 這些社會語言學研究中最著名的有 Jack Goody and Ian Watt, "The Consequences of Literacy," *Literacy in Traditional Societies*, ed. Jack Goody (Cambridge: Cambridge UP, 1968) 27-84; Eric A. Havelock, *Preface to Plato* (Cambridge, MA: Harvard UP, 1963); Walter J. Ong, *Interfaces of the Word* (Ithaca, NY: Cornell UP, 1977); 以及這些學者在七〇年代繼續做的研究。

④ 這種信念在拉丁美洲已有初步的實際成果，個中最負盛名的著作便是 Paulo Freire, 《Pedagogy of the Oppressed》，trans. Myra Bergman Ramos (New York: Seabury, 1973) 有鑒於亞太地區文盲人口占全球文盲人口的四分之三，聯合國教科文組織曾於一九八七年推動「亞太全民教育計劃」(Appeal) 企圖在本世紀結束前掃除文盲現象，讓第三世界自貧窮與落後中翻身，不料成效不彰，除了中國大陸、越南、印尼、與菲律賓等國有長足的進展外，其他國家和地區的文盲比率降幅很小，有些國家的成人文盲數字甚至不降反昇，聯合國教科文組織因此更積極地推展第三世界的識字運動。詳見 *Far East Economic Review* Apr. 20 (1989): 36-37。承自立報系新聞組廖立文先生協助提供資料，特此致謝。

⑤ 連好萊塢也趕上流行，今年推出巨星羅勃狄尼洛 (Robert De Niro) 和珍芳達 (Jane Fonda) 合演的 *Stanley and Alice*，敘述一功能性文盲男人如何在識字後獲得新生及愛情。美國這股識

⑥ 字運動的風潮和 UNESCO 的識字運動目標很不相同。六年前美國因為 UNESCO 太過注重第三世界的福祉，沒有遵從最大資金來源——美國——的政策方針，竟而撤出 UNESCO，幾乎使 UNESCO 因財務困難而停擺，時隔六年，兩者卻同時發動識字運動，一個為了本國的經濟競爭力，一個為了第三世界的生活改善，目的和動機雖不同，對識字的功效卻有相同的信心。

⑦ 英文系本來傳統性地擔負英美國家中的人文意識型態功能，但是大眾傳播及媒體已逐步取代了文學系的人文功能，故而文學系只得轉向實用性的服務功能來合理化本身的存在。有關英文系傳統的意理功能，可參看 Chris Baldick, *The Social Mission of English Criticism* (London: Oxford, 1983); Terry Eagleton, *The Function of Criticism from the Spectator to Post-Structuralism* (London: Verso, 1984); 及 D. J. Palmer, *The Rise of English Studies* (London: Oxford, 1965)。當然，也有學者認為英文系本來被賦與「建立國家文學」，「強化社會控制」的任務，但是英文系本身的運作卻常常與此目標有出入，故而主張不能一概而論英文系的意理內涵。見 Gerald Graff, *Professing Literature: An Institutional History* (Chicago: U of Chicago P, 1987)。

⑧ Literacy 話題進入英文系時並未受到理論派的歡迎，在他們看來，literacy 只不過是另一個「實用」的傾向，是另一個威脅到理論之生存空間的力量，但是我在這裡的分析希望顯示理論與服務性考慮之間的結盟是有可能的，而且理論的啓示若能落實成爲教學的策略，對寫作課的全面更新以及理論的普及化都大有好處。

⑨ 文學理論界的新秀蘇珊·韓德門曾在了一本很特別的著作中大膽地斷言，拉崗、德希達、布魯姆等人的闡釋基礎乃是猶太教律法的闡釋系統 (rabbinic interpretation)，有別於自中世紀以來便主導西方詮釋學的希臘／基督教 (Greco-Christian) 闡釋系統。這裏當然暗示這三人 (及佛洛伊德) 的

- 猶大背景及宗教傳統對其闡釋方向有重大影響，但是同時也宣告，長久被壓抑的希伯來聖書闡釋學正逐步瓦解基督教闡釋學的霸權，韓德門因而在書各中隱喻式的稱這些新聞釋學 (New Hermeneutic) 學者為「殺摩西的人」。詳見 Susan A. Handelman, *The Slayers of Moses: The Emergence of Rabbinic Interpretation in Modern Literary Theory* (Albany: State U of NY P, 1982)。
- ⑩ 希絲的民族誌研究在八〇年代提出也有其蘊含意義。七〇年代的自由派作風一向很看重黑人及其他少數民族的權益問題，認為種族歧視是導致許多人落入政治經濟上弱勢地位的主因，或者更進一步指出少數民族在學業、工作、人際溝通上的困難亦源自他的種族及政經地位，希絲在此提出研究報告，談化種族和政經地位的因素，而強調各個社區之間的差異性，把焦點由差異之「最終原因」轉移到差異之「社區原因」，這個轉移本質上是和八〇年代美國政治的言根主義相合的。
- ⑪ 同樣的原則似乎也可以適用於學習外國語的經驗上，如果教學目標只是語句的結構，單字與片語的掌握，甚至語調的變化原則（如同國內大部分的語言教學），這仍不能保證學生能在第二語中運作，事實上，絕大部分到過國外的人都可為此作證。
- ⑫ 翁恩對文字（書寫）的偏好只是他偏見的一部分，其他被賦與特權地位的還有西方科技、科學客觀性、（被解構主義及女性主義諸多批判的）階層性或分析性思考方式 (hierarchical or analytical thinking) 等等。有人或許認為翁恩高抬文字可以和德希達高抬書寫 (Writing) 的傾向合流，殊不知雙方在這些價值判斷的預設上有極大的差異，要合流恐怕沒有那麼容易。
- ⑬ 此處之因果觀念請參見拙作 Josephine Ho, "The Quest (ion) of Origin: Freud's Conception of Effectivity," 中央大學人文學報 7 (1989): 119-130。

引用書目

- Goody, Jack and Ian Watt. "The Consequences of Literacy." *Literacy in Traditional Societies*. Ed. Jack Goody. N. Y.: Cambridge UP, 1968, 27-68.
- Heath, Shirley Brice. "Protean Shapes in Literacy Events: Evershifting Oral and Literate Traditions." *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*. Ed. Deborah Tannen. Advances in Discourse Processes IX. Norwood, N. J.: ABLEX, 1982, 91-117.
- . *Ways With Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. N. Y.: Cambridge, 1983.
- Ong, Walter J. *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. New Accent Series. N. Y.: Methuen, 1982.
- Tannen, Deborah. "Oral-Literate Continuum in Discourse." *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*. Ed. Deborah Tannen. Advances in Discourse Processes IX. Norwood, N. J.: ABLEX, 1982, 1-16.

何春榮，中央大學英美文學系副教授。

*本文初稿在十四屆比較文學研討會中宣讀，現經大幅修訂後發表。