

# 有声的词学

——民国时期词学教学的现代理念

陈水云

---

**内容提要** 现代大学对于中国词学的现代转型有重要的推动作用。词学课程的设置与学科体系的建构相生相成,学科体系对课程体系有规范作用,课程体系的完善对推动学科的发展、促进学术的进步意义亦不容低估。把课程设置落实为具体教学行为的是大学教授,他们对于词学知识的课堂传授,有一个由讲究微言大义转向对情感、意境之揭示的过程。他们不但在课堂上向学生系统地传授知识,而且还在课外通过学术演讲的方式输送最前沿的学术信息,引领着词学研究的发展方向,并通过作业批改和结社唱和的方式,把课堂上的公共知识通过体验的方式转化为可知可感的个人知识,实现知识传播与审美体验的有机结合。

---

本文为教育部人文社科基金项目“中国词学从传统到现代的转型”(批准号:109YJA751069)、武汉大学自主科研项目“清代词学的传承与创新”(批准号:410500090)成果

对于现代词学,过去比较关注以文字呈现出来的成果形式——论文和专著,忽略了以声音形态呈现出来的课堂讲授和专题演讲。1918年春,北京大学国文学门的课表上首次出现“词曲”的身影,词学作为一种独立的学科门类,被纳入到现代“文学教育”体系,登上现代大学中文系的讲坛,从此现代词学走上学科发展的正轨,南北各地涌现了一批以词学教学为志业的大学教授。他们在课堂上向年轻学子输送传统文化的营养,也在课堂外开展广泛而专门的学术演讲,进行着中国词学向现代转型的有声实验。他们把现代大学作为变革传统和传播思想的前沿阵地,使得中国词学在较短的时间内完成从传统向现代的转型。

## 一、课程设置与学科体系

1903年,《奏定大学堂章程》颁布,“中国文学门”宣告成立,但直至1917年北京大学国文学门课表上,仍未出现“词曲”的身影。到该年12月2日改定文科课程会议记事上,始列有“唐五代词”、“北宋人词”、“南宋人词”的科目。次年元月第二学期课表上,国文学门第三年便有了“词曲(吴梅)”,本年出版的《北京大学一览》介绍北大教员时,也有“吴梅(词曲)”与“黄节(中国

诗)”的标目。词曲作为一种独立的学科门类,和“中国诗”一起正式走上北京大学神圣的殿堂。也是在这一年,谢无量《诗学指南》和《词学指南》二书由中华书局出版。次年(1919)王蕴章《词学》与费有容《诗学》、许德邻《曲学》,作为《文艺全书》的重要组成部分由上海崇文书局同时推出。从此,“词学”和“诗学”、“曲学”一起成为中国文学门的主干学科。

诗、词、曲走进北京大学课堂,是从蔡元培在1917年元月到北京大学走马上任开始的。在这之前,中国文学门“文学类”的主干课程是:文学研究法、中国文学史、古今论文要略、周秦至今文章名家等。蔡元培到任北大后,转变理念,勇于拓新,改年级制为选科制,增设了诗学、词曲、小说这样的新课程。“新课程的设计是蔡元培改革北大的重要措施之一,体现着北京大学教学、科研的新变”。蔡元培将词曲、小说引入大学课堂,与其主张以美育代替宗教的思想密不可分。“蔡校长重视美育,固重文学,亦重艺术,遂由词曲而及戏剧。认为凡此皆美育范围内应有之发展,正赖于大学文科内设专业课,以昌明之”。当时选聘的词学教授是吴梅和刘毓盘。吴梅在出任北京大学之前,曾为东吴大学堂教习,创作了《风洞山》传奇,撰写有《奢摩他室曲话》。刘毓盘曾任教于浙江省立二中、浙江第一师范,创作有《濯绛宦词》,编撰过《中国文学史略》等。他们能成为北京大学国文学系的词曲教授也应是顺理成章之事。据1921年10月13日《北京大学日刊》,刘毓盘讲授的课程有“词”、“词史”,吴梅讲授的课程是“戏曲”、“戏曲史”。词曲作为主干课程进入北京大学课堂,改变了人们以词曲为“小道”的传统观念,“风气之开,自此始矣”。词曲之学从此在中国大学讲坛上占有一席之地。

作为现代意义上的第一所大学,北京大学对于现代词学的学科化有着奠基立石的意义。1912年9月,民国北京政府教育部公布《大学令》,废除经学科,现代七科之学始告确立,北京大学随之设有中国文学门。1918年5月2日北京大学发布《文科国文学门文学教授案》,规定:“文科国文学门设有文学史及文学两科,其目的本截然不同,故教授方法不能不有所区别。”前者目的是“使学者知各代文学变迁及其派别”,后者功用则为“使学者研寻作文之妙用,有以窥见作者之用心,俾增进其文学之技术”。这样就开启了“词”与“词史”分开的历史,前者重在作品的鉴赏与创作的指导,后者重在叙述词史之变迁及重要词派。随着政府对高等教育的重视与提倡,南北各省纷纷废除旧式学堂,创办新式大学。先后有东南大学、清华大学、中山大学、南开大学、辅仁大学、燕京大学等,如雨后春笋般涌现。这些学校在教学体系上多参照北京大学设置课程,但根据自身的师资情况对课程的安排有适当调整和更新。就词曲课程而言,则分别有“词及词史”(辅仁大学)、“词学及词选”(东北大学)、“词曲史”(东北大学)、“词学通论”(中央大学)、“唐宋词选”(中央大学)、“词学概论”(安徽大学)等不同称谓。

词曲作为大学课程,是与选科制的推行联系在一起的。它们一般是选修课,被安排在三、四年级。在北京大学中国文学系的课程表上,先是词曲合称,然后是词曲分开,并分别有“词(曲)”、“词(曲)史”,后来更发展为“词(曲)选”、“词(曲)史”、“词(曲)家专集”、“词(曲)学概论”,一步步走向细密化和系统化。词曲作为中国文学系的主干课程形成比较周密而完整的体系。

课程体系与学科体系之间无疑有着密切的联系:一方面,学科体系对课程体系有规范作用,课程的设计必须准确地反映学科体系的内在规律;另一方面,课程体系的完善对推动学科的发展,促进学术的进步,其意义亦不容低估。如果仔细考察或比较当时各大学中文系的课程说明,大约可知词学课程包括“通论”、“词选”、“词史”三大版块。“通论”重在体制探讨,“词选”主要讲授名家名作,“词史”介绍词的历史变迁及重要流派。“体制”、“作品”、“历史”三大版块之间是一种相生相成的关系,共同构筑作为一门独立学科——“词学”的基本知识体系。

必须说明的是,由上述三门课程构筑的知识体系,是唐宋以来词学批评的理论结晶,也是现代学者通过科学的方法对传统词学“知识”进行逻辑建构的结果。从词学批评史的角度看,在宋元时期,从李清照到张炎、沈义父,分别从音乐与文学两个方面,总结了词的体制特征和创作要求,到清代又有查培继、江顺诒、顾广圻等学者进一步细化,大致形成包括起源、体制、音律、词韵、流派、作法、意境、词品在内的词学“体系”。从现代学者的科学研究角度看,谢无量和王蕴章已对词学的体系建构做过初步尝试。到20世纪20—30年代,胡云翼、梁启勋、吴梅、汪东、龙榆生、卢前、刘永济、余毅恒等,分别推出《词学》、《词学概论》、《词学通论》、《词曲研究》、《词论》、《词筌》等著述,对词学体系的内在构成提出自己的构想。大致说来,他们的建构涉及到体制、创作、历史三个方面:从体制方面看,主要谈词的名谊、起源、音律、声韵、体式;从创作方面看,则各家论述不尽相同,有的偏重于感情的表达方式(如梁启勋《词学》),有的倾向于结构的组织安排(如字法、句法、章法、赋情、体物等);从历史方面看,一般是从时间维度叙述词史变迁,并概括不同时期的创作特征,分析重要的词家或词派。这里所说的体制、创作、历史三个方面,恰好是由与之相对应的课程体系——“通论”、“词选”、“词史”来实施完成的。值得一提的是,“词史”作为现代词学的重要组成部分,在传统词学那里并不存在,它是在西方学术思潮影响下建构起来的。胡适说:“今日吾国之急需,不在新奇之学说,高深之哲理,而在所以求学、论事、观物、经国之术。以吾所见言之,有三术焉,皆起死之神丹也:一曰归纳的理论,二曰历史的眼光,三曰进化的观念。”所谓“历史的眼光”就是对研究对象的认识要有历史的观念,注重探究其发展的前因后果与来龙去脉,这是现代学术的重要表征。对于文学研究来说,就是促成中国“文学史”的现代发生。从最早引进由日本学者编写的中国文学史,到由中国人自己编写中国文学史,再到各体文学史的大量“出笼”。“词史”正是在这样的背景下发展起来的。如果没有现代学术的进步,何来现代“词史”的发生?从这个角度看,现代词学的学科体系对大学的课程体系而言是有规范作用的。

然而,课程体系的完善亦有助于学科的健全和体系的建构。“学科的界定,很大程度受制于大学课程的设置。而后者牵涉到的,远不只是学术发展的内在理路,更包括意识形态的需求、教育体制的变更、校园政治的冲突等”。北京大学课表上最初只有“词曲”的名目,这是一门知识涵盖量极为丰富的课程,后来逐渐拓展为“词选”、“专家词集”、“词史”的课程系列,显然是从教学专业化和知识谱系化的角度考虑的。这正是词学作为一门独立学科形成并发展的重要动因。从教学专业化而言,当时文学类的课程设置,除了基础性的必修课“文学概论”、“中国诗文名著”、“中国文学史”,选修课多是比较专门的研究方向:“专书”、“断代文学”、“各体文学(诗、文、词曲)”。这样比较明确的专业方向课,自然会引导人们对各门学科相关性及其边界性的思考,亦即诗、文、词曲作为研究对象的特殊性或差异性。正如任中敏所说:“文与诗之体用相同,其事功所在,不离文献、书卷、著作、校勘诸范围;若词曲则大不然,其事功为立体的,由辞而入艺(指乐、歌、舞、戏),由艺而涉器(指金、石、丝、竹、匏、土、革、木)。”<sup>①</sup>从知识谱系化来看,因为现代课堂的知识传授,特别强调它的科学性和体系性,这使得知识的传授者——大学教授,必须用现代的思维和观念对传统的“知识”进行有序化。所谓“有序化”就是对学科研究内容的归纳和整理,梳理出学科自身的逻辑结构。就词学而言,大家一致认为其由体制、创作、历史三部分组成。最具代表性的著作是吴梅的讲义《词学通论》。该书在结构上由上、下两篇组成,上篇谈体制,包括体式、平仄、四声、用韵、音律、作法;下篇论词史,划为唐五代、两宋、金元、明清四个时段,展现了兴起、繁荣、中衰、再兴的词史进程。这直接影响到人们对于词学体系建构的思考。如任中敏主张从作法、词律、词乐、词集四个方面着手研究词学,杨铁夫从

采辑、传记、考索、词笺及词话五个方面,总结了从1921—1936年间词学研究新成就;龙榆生更提出词学研究范围应该包括图谱、词乐、词韵、词史、校勘、声调、批评、目录<sup>⑫</sup>。这些构想固然是从学科自身的内在理路出发,也不排除从上述教学内容里得到启示。因为课程设置和教学安排有较强的体制内涵,学术的进步与体制的进步是同步发展的。从这个角度讲,现代“词学”学科的形成与完善,不仅仅是其自身发展的必然,也是教育体制促成转化的结果。

## 二、课堂讲授与崇尚美育

课程设置只是一种制度上的规定,把它落实为具体教学行为的还是大学教授。作为现代最高层次的教育机构,大学的使命是传播科学知识,“研究高深学问”<sup>⑬</sup>。在课堂上教师向学生传授知识,通过情境的营造,激发学生的兴趣,并在师生之间达成情感共鸣,然后这种情感共鸣会转化为具体的美感效果。现代词学观念便在这样的环境下形成并传播开来。

教学行为的发生,是从老师的讲解开始的,但如何将无声的文本转换为可知可感的艺术形象,老师精彩的教学艺术显得尤为重要。许多现代学者深情地回忆起当年在校期间,老师们是如何讲解唐宋词的,他们的讲解又是怎样的引人入胜。如陈镇(辅仁大学)谈孙人和讲起课来,“眉飞色舞,唱做俱佳”<sup>⑭</sup>,讲到柳永、辛弃疾等人的佳作时,“他那抑扬顿挫的歌声,手舞足蹈的姿态,引得全堂学生如醉如痴,真是发扬到艺术的至高境界”<sup>⑮</sup>。陈达云(武汉大学)回忆刘永济讲授词选和元曲时“感情深邃,眉飞色舞,鞭辟入里,引人入胜”<sup>⑯</sup>,有一次讲温庭筠《梦江南》,他操着湖南口音,抑扬顿挫地反复朗诵:“过尽千帆——皆不是,斜晖脉脉——水悠悠,肠断——白苹洲!”<sup>⑰</sup>他们都特地提到老师讲课时的神态,这表明老师在课堂上不只是简单地传授知识,更是通过情境的营造——或是“抑扬顿挫”的声调,或是“手舞足蹈”的动作,或是“眉飞色舞”的神情,把无声无形的文本转化为有声有色的情境。既“入乎其内”,沉浸在文本的世界里,感受作者的情感并产生共鸣;又“出乎其外”,向学生讲解文本的精义和妙境,这样生动而形象的讲授自然会加深学生对作品意义和意境的理解。

老师的精彩讲解是以其深厚的学养为前提的。学生们也常常回忆起老师对文本讲解的深入透彻,并着意引导学生积极健康的思想和情感。任睦宇(暨南大学)谈龙榆生讲宋词,详道稼轩史事,所选长短句特多,“以其人格、其事业、其情感、其文辞,在在可发扬爱国中兴思想”<sup>⑱</sup>,甚至情不自禁,声色俱厉,挥拍讲台,“俨然唾壶击破来表达他那磅礴激昂的气概”<sup>⑲</sup>。叶嘉莹(辅仁大学)也说:“(顾随)先生之讲课往往旁征博引,兴会淋漓,触绪发挥,皆具妙义,可以予听者极深之感受与启迪。我自己虽自幼即在家中诵读古典诗歌,然而却从来未曾聆听过像先生这样生动而深入的讲解。”<sup>⑳</sup>顾随对她的引导,不只是知识上的传授,更有精神上的激励:“我在精神与生活的双重艰苦重担之下,曾经抛弃笔墨,不事研读、写作者,盖有数年之久。于时每一念及先生当日黽勉之言,辄悲感不能自己……一身萍寄,半世艰辛,多年来在不安定之环境中,其所以支持我以极大之毅力继续研读、写作者,便因先生当日对我之教诲期勉,常使我有唯恐辜恩的惶惧。”<sup>㉑</sup>正是在顾随的引导和影响下,凭着对古典诗词的热爱,她一生致力于传统文化的传播和讲授,从大陆到台湾,而后是美国、加拿大,在20世纪80年代重返大陆。

从讲解方法的营造情境,到教学环节对学生情感的调动和思想的激励,老师在课堂上扮演着情感引导者和思想启蒙者的角色。这正是现代美育思想在文学教育上的具体表现。“美育之目的,在陶冶敏锐之性灵,养成高尚纯洁之人格”<sup>㉒</sup>。现代文学教育美育观念的兴起,不但对传统“诗教”观的反动,更对传统词学走向现代有推动、促进和转化的作用。在晚清,词学兴

盛一时,但对于词的认识还基本停留在教化的层面。谭献说:“《乐经》亡而六艺不完,乐府之官废而‘四始’、‘六义’之遗荡焉、泯焉!夫音有抗坠,故句有长短,声有抑扬,故韵有缓促。生今日而求乐之似,不得不有取于词矣!”<sup>②</sup>像张惠言《词选》和周济《词辨》,都是为着教授学生而编选的,体现的是儒家“温柔敦厚”的诗教思想。“张皋文《词选》一编,扫靡曼之浮音,接《风》、《骚》之真脉”<sup>③</sup>。而周氏《词辨》去取次第之所在,“大要惩猖狂雕琢之流弊,而思导之于风雅之归”<sup>④</sup>。在胡适等现代学者看来,文学之优劣不在其能否“济用”或有所讽谏,文学有有所为而为之者,更有所为而为之者:“无所为而为之之文学,非真无所为也。其所为,文也,美感也。其有所为而为之,美感之外,兼及济用。其专主济用而不足以兴起读者文美之感情者,如官样文章,律令契约之词,不足言文也。”<sup>⑤</sup>他们对于词的认识也是这样,认为词之美表现在情感的真挚、意境的深邃、语言的清新。王国维说:“词以境界为最上,有境界则自成高格,自有名句。”<sup>⑥</sup>浦江清更把词称之为“纯诗”,“不含有散文的质点,不含有思想的贯串和逻辑的部分,只是语言和声音的自然连搭,只是情调的连属”<sup>⑦</sup>,它是由语言构筑起来的纯美世界,超出思想和逻辑的束缚。王易亦有类似的表达,认为文章之美约有四端:理境、情趣、格律、声调,但对于词来说,“格律、声调尤重于诗歌矣”<sup>⑧</sup>!他们对于词的关注,由教化转向美感,由重寄托转而尚情趣,这表明现代学者在文学教育观念上的重大进步。因此,在大学课堂上对于词的传播和讲授,他们关注的重心也由过去讲究微言大义转向对情感的调动和意境的揭示。

第一个在北京大学讲“词史”的教授刘毓盘,“他教词总说句句话有影射,拿了许多史实来引证”<sup>⑨</sup>。这种情况也发生在黄侃身上,他讲词以周济《词辨》为底本,保留有常州词派以寄托说词的印迹。但到俞平伯讲唐宋词,尤为重视对作品美感的阐发。他在1924年开始发表论说宋词的文章——《蕙芷缭衡室札记》,便注意到宋词之佳处在“细”在“密”<sup>⑩</sup>。后来在清华大学开设“词选”,讲授“词课示例”,更加重视词的艺术性,并在20世纪30—40年代撰成《读词偶得》、《清真词释》。1947年开明书店重印《读词偶得》,在向读者介绍此书时说:“俞先生邃于词,兴利倚声,都成佳什。此书取古名家词而解释之……不依傍成说,亦不措意于语原、典故之末,惟体味作者当时性情、境界,说明其如是抒写之所以,与所谓‘诠释’之作全异其趣。其说由浅而深,初学者循序展玩,不特悟词为何物,抑且怀词人之心矣。”<sup>⑪</sup>他反对常州派支离破碎的解词之法,主张从整体上把握文本之意义,认为一首词是一个不可分割的整体,词情与调情皆不可割裂而析之。如在分析李煜《清平乐》(别来春半)时说:“词情、调情之吻合,词之至者也。后主之词,此两者每为不可分之完整,其本原悉出于自然,不假勉强。夫勉强而求合,岂有所谓不可分之完整耶?是以知其必出于自然也。”<sup>⑫</sup>浦江清也是反对常州派以寄托说词的。他从词体和作者两个方面,批评张惠言把温庭筠所作《菩萨蛮》强解为“感士不遇”。从词体看,在晚唐时代,词是新兴的乐府,原是教坊及北里中的小曲,作者并不看作严正的文学。直到宋以后的词家,方始特意在寄托方面用心。从作者看,温庭筠的《菩萨蛮》恰巧作于这个曲调最盛行于长安北里之日,也正是他“不修边幅”<sup>⑬</sup>,随着“公卿家无赖子弟相与蒲饮酣醉”<sup>⑭</sup>的时候,不曾想到要寄托什么。其次,他也反对张惠言把温庭筠《菩萨蛮》十四首看成一个整篇,说它在篇法上是仿效司马相如《长门赋》。在浦江清看来,“这样一个大结构的看法也是主观的,无中生有,自陷于迷离恍惚之境”<sup>⑮</sup>。所以,他提出词是一种“纯诗”的看法,认为它在情理与章法上不同于散文:“散文有散文的逻辑,诗词有诗词的逻辑,也可以说没有逻辑,是拿许多别的东西来代替那逻辑的。如果以散文的理致去探索诗词,那末诗词的句法,句与句之间距离比较远,中间有思想的跳越。这跳越是诗词语言的一种姿态,但决不是无缘无故而跳,乃是在诗词里面存在着几种因素可以帮助思想的跳越。”<sup>⑯</sup>至于顾随,他对于词的讲解,已经完全超越文本的局限,不受作品文

本的羁绊和限制,他通常是把作品作为讲解的切口,掺入自己的人生体验,给人以深刻的人生感悟。“顾先生讲课,时而清谈娓娓,洞幽发微,时而议论滔滔,妙语连珠,听者如沐时雨,如坐春风,非只在学业上得到滋润生发,而且会感到一种独特的艺术享受,留下终身难忘的深刻印象”<sup>⑧</sup>。“他的说词文字,不是理论性的论文,也不是知识性的散文,而是佛经语录式的文体,多半是要靠悟的”<sup>⑨</sup>。尽管各人讲解文本的方式不同,但在超越传统,并鲜明地表现着现代性上,却有很多相似之处。他们借用现代的理论,对唐宋词境进行全面而深刻的美感分析,并留下《读词偶得》、《词的讲解》、《稼轩词说》、《东坡词说》等传世精品。

### 三、课外活动与能力培养

对于现代词学教学,还可从课外活动入手考察,比如学术演讲与词社活动。1922年元月,在胡适等人倡导下,北京大学成立了研究所国学门,其宗旨是整理旧学。“凡研究中国文学、历史、哲学之一种专门知识者属之”<sup>⑩</sup>。风气所及,波及全国,一时南北大学纷纷开设国学研究机构。同时,许多大学还成立了由学生发起的非官方学术组织。有些词曲师资雄厚的学校,如暨南大学、燕京大学、之江大学,先后成立有专门性的词曲研究会或词学研究会,并开展一些学术活动,定时研读名著,交流创作经验,敦请校内或校外专家作专题演讲,出版研究会会刊或演讲专题文集。这类活动较之课堂教学而言,有更为强烈的互动色彩,它能充分调动学生的学习兴趣,并激发起他们的创造潜力,把课堂上的先验知识转化为具体的创作技能。

在现代大学,尤为重视正式课堂外的学术演讲<sup>⑪</sup>,较之面向大众开启民智的演说而言,这类演讲通常带有学术论争或理论倡导的性质。有的话题,经过演讲者提出后,逐渐成为学术界的热议题。比如,1922年10月22日吴梅在东南大学国学研究会演讲“词与曲之区别”,引起20世纪20—30年代关于词曲之起源与分际的讨论,如冒广生《词曲之源流及其变化》、陶昌达《词曲分界之研究》、俞平伯《词曲同异浅说》、卢前《词曲文辨》等。当然,吴梅并不完全否定词、曲之间有内在联系,在他看来,词虽为声律之文,其要在于可歌,但在今天却不能歌。然而,欲求歌词之法,何以得之?他指示了一条便捷的路径:“以歌曲之法歌词。”<sup>⑫</sup>最后,吴梅对听讲的各位同学提出一个建议:“第制谱之道,亦非易易,板式歧则句读多淆,宫调乱则管色不一,正犯误则集牌相错,阴阳混则四呼不清,此则鄙人与诸同学所当共同研究而已。”<sup>⑬</sup>他的这一吁请也在学术界得到积极回应,先是任二北在《东方杂志》第24卷第12期发表《南宋词之音谱拍眼考》的论文,而后有唐兰《白石道人歌曲旁谱考》(载《东方杂志》第28卷第2期)、夏承焘《白石歌曲旁谱辨》(载《燕京学报》第12期)、吴梅《与夏瞿禅论白石旁谱书》(载《词学季刊》第1卷第2期),围绕姜夔《白石道人歌曲》旁谱展开热烈讨论,力图还原姜夔时代宋词音谱的真实面貌。

有的话题是对学术界热议话题的直接回应,亦即进行学术讨论。如许之衡1931年5月20日在北京大学研究所国学门发表“研究宋词的我见”,谈到词的起源、词的派别、宋词研究的意见和方法等,乃是针对当时学术界的研究风气而发。自从敦煌曲子词被发现以后,关于词之起源的讨论,一直是20世纪热议的话题,胡适、姜亮夫、萧涤非、郑振铎、胡云翼就这一问题均发表了各自的看法。传统的说法有诗余说和乐府说,现代的说法主要是燕乐说和民间说。在这些说法中,许之衡比较认同乐府说。这与胡适等看法大不相同,保留有较浓厚的传统色彩。至于宋词的派别,现代学者在这一问题上或沿袭传统豪放、婉约两分法,或是以胡适的本色与工丽的两分法为准。许之衡认为这些看法均无法清楚地解说词史,应当以家数作为划分宋词派别的标准,并列述有柳永、苏轼、秦观、周邦彦、辛弃疾、姜夔、吴文英、王沂孙、张炎等家数,看法与

传统派或现代派均不相同。他对于宋词研究的意见和方法,也是针对以胡适、胡云翼为代表的现代派提出来的。二胡以为词在南宋以后已走向衰亡,已经没有论述的必要,后人也无创作的必要。许之衡则主张不以时代先后论优劣,而以是否有创新作为作品的评价标准,并提出以新时代的新内容入词的新主张<sup>④</sup>。这一演讲对于听讲的学生而言,应该是有启发性的。

有些话题则是对于当时学术研究方向的指引。如汪东在1936年为中央大学诸生演讲“国难教育声中发挥词学的新标准”,从诗词与音乐关系角度论述词这一文体的重要性,并以诗词题材篇幅无大小批评了传统的文体尊卑观念,主张以传统诗学的正变观确定词之地位高下,对于世道衰乱时期的作品给予较高的评价。目的是在唤起人们国难当头之际应该以变为正,推崇慷慨悲歌甚至粗厉猛奋的声调,反对浮靡之音和愁苦之调。“希望以后与其多出几个以词相传的周(邦彦)、柳(永),不如多出几个词以人传的文(天祥)、岳(飞)”,“这才是文学家或者说词家所应当分担的责任”<sup>⑤</sup>。这也是时代环境使然,意在通过传统文化激励青年学子奋进的决心和勇气。在当时,以古典诗词来激发人们的抗战信念已成为全民族的一致共识。

尽管今天不能还原当时的演讲场景,但通过这些演讲的文字记录,依然能感受到演讲者所谈话题的重要意义,或是引发学术思考,或是对当时热点话题发表看法,或是指引学术发展方向。这对学生来说有开拓眼界或启发思维的效果。

在学术演讲之外,老师课外的教学活动主要是指导学生填词,它通常由学生或老师组织发起的词社来实施。然而,长期以来,有一个让人困惑不解的问题,即现代大学要不要向学生传授词的作法?在一些大学的课程说明上,有的只说“专门研究”<sup>⑥</sup>、“比较研究”<sup>⑦</sup>,有的则明确规定这些课程的学习目标就是:“示其作法”<sup>⑧</sup>、“以资取法”<sup>⑨</sup>、“以为模范”<sup>⑩</sup>。从北京大学《文科国文学门文学教授案》,到1944年8月教育部颁布《大学文学院中国文学系科目表(修订)》,更有以制度形式规定的词学课程“词选附习作”。那么,大学教授通过这些课程的教学,是用来指导学生“填词”的,还是用以培养其兴趣的?这实际上涉及“词学教学”与“词学研究”的关联和际问题。借用现代教育学“公共知识”与“个人知识”的理论能得到比较合理的解释。

过去,的确有以“词学”指称词体的,也有以“词学”指称作法的。在现代学者看来,作为学科意义上的“词学”,应该指的是对词的研究,“词学”与“学词”(填词)之间有着本质性的差异。“取唐宋以来之燕乐杂曲,依其节拍而实之以文字,谓之‘填词’。推求各曲调表情之缓急悲欢,与词体之渊源流变,乃至各作者利病得失之所由,谓之‘词学’”<sup>⑪</sup>。在有的学者看来,词的时代已经过去,对于词的关注,只是把它作为一种文学史现象去追寻。因此,胡云翼明确表示,他所理解的“词学”是对于词的研究,而不是指词的创作<sup>⑫</sup>。

诚然,研究与创作是两回事,“学词”并不等于“词学”。但这并不是说,“学词”对词学研究毫无意义。相反,有较为切身的创作体验,对提高学者的审美感悟力,则是有百益而无一害的。“诚以苟未学词,侈谈词学,纵能信口雌黄,哗众取宠,只是沿袭,必无创获,譬犹‘赤子随母笑啼,乡人缘剧喜怒’,又乌能穷其奥窔,得其旨归耶”<sup>⑬</sup>?这还可以通过考察一些现代报刊,了解人们在这一问题上的态度。在20世纪30—40年代最负盛名的《词学季刊》,其栏目的主体有:论述、专著、辑佚、词录、文苑,对于词的创作是非常重视的。继之而起的《同声月刊》,在栏目设置上仍其旧,并以“论著”和“诗词”为主,表现出创作与研究并重的理念。它表明,在一般学者心目中,论述与创作同等重要,对于创作的切身体验与了解,将会大力推进学术研究的深度开掘,促成词学研究朝深化与细化方向发展。对于一位从事词学研究的大学教授来说,指导学生填词,了解其中创作的甘苦,很难说是可有可无的事。从教学的角度而言,知识传授与技能培养,“学词”与“词学”都是不可偏废的。

这样看来,老师对学生创作的指导与作品的批改,就成为教学活动不可或缺的重要环节。进入大学中文系的青年学子,对文学多抱有较大之热情,对古典诗词亦情有独钟。每当受外物感发,情有所动,便会文思泉涌,赋志抒怀,并诉诸笔端。但在入门之初,须得有名家指点,这样才能“登堂入室”。据姜亮夫回忆,他在清华研究院求学期间,王国维曾帮他改过词,这一改居然花了近两个小时,还对他说:“你这个人理性多,感情少,词是复杂感情的产物,这首词还可以。”<sup>⑤</sup>而且,老师对于学生创作的鼓励,更能激发起他们对诗词创作的热情。叶嘉莹谈起顾随对其创作的批点,并在发还的作品上有这样的评语:“做诗是诗,填词是词,谱曲是曲,青年有清才若此,当善自护持。”<sup>⑥</sup>这对她来说成了进入诗词殿堂的重要驱动力:“先生对我的过高的期望,虽然使我甚为惶恐惭愧,但先生的鞭策,也给了我不少追求向上的鼓励。”<sup>⑦</sup>尉素秋多年后还深情地回忆起吴梅对她的鼓励:“有一次,他拿着我的词卷说:‘徐州一带,自徐树铮死后,词学已成绝响,现在素秋起来,又可以接续风雅了。’我经过这番鼓励,加倍努力,直到今天我总是以词为抒情的工具,可说是瞿安师之赐了。”<sup>⑧</sup>老师的褒扬和激励,在他们的心灵上播下自信的火种,使得他们一如既往地坚持诗词创作,并在词曲创作和研究上取得卓著成就。

最能展示并检验学生创作水平的是诗社或词社,这是他们开展课外活动并和老师交流互动的最重要的场域。在这个特殊的文学场域里,他们逞才竞巧,相互切磋,既锻炼了创作能力,又激发了创作热情,而老师的指导则在其中发挥了关键性作用。其最著者,为中央大学和金陵大学的学生,在吴梅和汪东等指导下先后成立的现代词社——“梅社”和“潜社”。梅社虽是学生自发之组织<sup>⑨</sup>,但他们的创作却得到吴梅、汪东等人的直接指导。“梅社每两周聚会一次,轮流作东道主,指定地点,决定题目,下一次作品交卷,互相研究观摩,然后抄录起来,呈吴师批改”<sup>⑩</sup>。这一批改,不但有提升创作水平的效果,而且也有播洒文化种子的意义,让古典文学的营养滋润着青年学子的心田,不久之后,传统文明之花亦在他们手中再次绽放<sup>⑪</sup>。潜社是在吴梅直接指导下成立的,每次社集,“题由先生出,作好也由先生改”<sup>⑫</sup>,这也成为其课堂教学活动的自然补充。吴梅对潜社的组织和倡导,不只教会学生填词作曲的技巧,而且也把教学活动与创作活动结合起来,促进了课堂教学内容的实践化,把理论知识转化为写作技能。周法高在比较中央大学与西南联大的差异时,谈到联大中文系的学生连旧体诗词都不会做,对于平仄也是不甚了了。“记得我在南京中央大学吴瞿庵先生的班中,同学都参加潜社,每二周聚会作词一次,并且还出版了《潜社词刊》……这些又岂是西南联大的学生所能梦见的呢?我们可以说,研究诗的如会作诗,将有助于他对诗的了解。”<sup>⑬</sup>这一说法道出了当时大学教育两种不同的学术观念和教学理念:以西南联大为代表,把词作为“国故”——一种历史现象进行整理和研究,侧重于词的学术研究和知识传授;以中央大学为代表,虽然也以知识传授为其重心所在,却不放弃对于创作的技能训练,追求的是知识与技能双修,并将其转化为学术研究的潜能或动力。事实证明,在现代词学史上,以中央大学在词学研究上成就最为突出,不但有《词心笺评》、《词学通论》、《词曲史》等成果面世,而且也培养了一大批创作与研究兼擅的词学人才,如王起、卢前、唐圭璋等。

创作的意义不仅仅是学会写作,从知识教学的角度看,它有着将公共知识转化为个人知识的现实意义。“公共知识是人们认识成果的社会承认,是不同社会成员之间对于某一问题最终达成的共识。它是一种具有普遍有效性的客观知识,是一种社会财富,可以为社会大众谋福利,为社会大众所共同享有”<sup>⑭</sup>。老师在课堂上传授的知识当为“公共知识”,但学生要将这课堂知识消化并转化为自己的“个人知识”,才能算是教学过程的最终完成。“个人知识是一种对公共知识的个人化,这种个人化是将静态的知识内化为与个体状况及境遇条件相统一的东西,从

而实现个体性与普遍性的意义衔接”<sup>④</sup>。那么,如何将课堂知识内化为个人知识呢?借助经验,诸如个人主观的感受、理解和体验等。吴梅带领学生结社唱和,其实就是通过“经验化”的路径,达到主观感受和体验的形成,并把公共知识转化为可感可知的个人知识。按照当代哲学家波兰尼的说法,这种经验是不可言说的,有很强的个人化色彩,它是作为课堂教学的公共知识所无法替代的。“这些知识都是不能单靠规则或技术规条来传授的。它们靠的是师傅教徒弟这样的方法来传授”<sup>⑤</sup>。吴梅和学生出游雅集,通过情境体验的方式,激发他们的创作热情,也意在唤醒沉睡在记忆里的公共知识,并将其转化为具有实际体验的个人知识。因此,这样的个人知识,相对于公共知识的客观性而言,有较强的主观性,带有明确的感情色彩,成为一种精神寄托所在。从这个角度看,所谓“词学”与“学词”之分,实际上也有公共知识与个人知识之分的意义。因此,在推崇科学主义的胡适、胡云翼等学者看来,“词学”就是对词的研究的学问,绝不掺杂任何个人色彩;在信奉新人文主义的胡先骕和古典主义的吴梅等学者看来,“词学”与“学词”不能对立,在学习作为公共知识“词学”的同时,也不能放弃将其转化为“个人知识”的努力,要在课堂学习基础上进一步巩固其教学效果,实现教学与体验的完美统一。

在过去,人们过多纠结于“学词”与“词学”之分,其实,从教学的角度看,创作与研究同等重要,词学教学与词学研究不可偏废。没有体系完善的词学教学,哪来现代词学体系的健全与发展?没有现代的美育观念,何来词学观念的现代转型?从教学的角度考察现代词学的生成和发展,是词学研究的重要途径。长期以来,人们只是关注有形的学术论著,忽略了“有声”的教学材料以及有形论著的原始基础。“有声”,也只有从“有声”的教学角度,才能准确理解有些学术论著的特殊性,从而深化对现代词学观念与学科体系的认识。

① 苗怀明《吴梅评传》,南京大学出版社2012年版,第100页。

②③⑪ 任中敏《回忆瞿庵夫子》,王卫民编《吴梅和他的世界》,河北教育出版社2002年版,第102页,第103页,第102页。

④⑤ 佚名《文科国文学门文学教授案》,载《北京大学日刊》1918年5月2日。

⑥ 参见江顺诒《词学集成》,唐圭璋编《词话丛编》第3册,上海古籍出版社1986年版。

⑦ 曹伯言编《胡适日记全编》第1册,安徽教育出版社2001年版,第222页。

⑧ 参见戴燕《文学史的权力》(北京大学出版社2002年版)第一至三章的相关论述。

⑨ 陈平原《学术史上的“现代文学”》,载《中国现代文学研究丛刊》1997年第1期。

⑩ 如北京大学将选修科目分为A、B、C三类,对应的是语言、文学、文献三类专业(参见王学珍主编《北京大学史料》第2卷,北京大学出版社2000年版,第1128—1129页)。

⑫ 分别参见任中敏《词学研究法》,商务印书馆1935年版;杨铁夫《十五年来之词学》,载《私立无锡国学专修学校十五周年纪念册》,无锡国学专修学校1936年内部资料;龙榆生《研究词学之商榷》,载《词学季刊》第1卷第4号(1934年4月)。

⑬ 蔡元培《就任北京大学校长之演说》,高平叔编《蔡元培全集》第3卷,中华书局1988年版,第5页。

⑭⑮ 陈镇《北平辅大的生活回忆》,陈明章编《学府纪闻·私立辅仁大学》(台北)南京出版有限公司1981年版,第206页,第206页。

⑯⑰ 陈达云《记刘永济师二三事》,载《武汉大学报》2010年4月2日。

⑱⑲ 任睦宇《悼念龙榆生先生》,张晖编《忍寒庐学记》,生活·读书·新知三联书店2014年版,第51页,第50页。

⑳㉑ 叶嘉莹《纪念我的老师清河顾羨季先生》,《顾随文集》,上海古籍出版社1986年版,第782页,第821页。

㉒ 蔡元培《创办国立艺术大学之提案(摘要)》,《蔡元培美学文选》,北京大学出版社1983年版,第69页。

㉓ 谭献《复堂词录叙》,《谭献集》,浙江古籍出版社2012年版,第20页。

㉔ 陈廷焯著、屈兴国校注《白雨斋词话足本校注》,齐鲁书社1983年版,第432页。

㉕ 潘曾玮《周氏词辨序》,《清人选评词集三种》,齐鲁书社1988年版,第141页。

㉖ 《胡适日记全编》第2册,第239页。

㉗ 王国维著、徐调孚注、王幼安校订《人间词话》,人民文学出版社1963年版,第191页。

㉘㉙ 浦江清《词的讲解》,载《国文月刊》第28—30期合刊(1944年9月)。

- ②⑨ 王易：《词曲史》，东方出版社1996年版，第2页。
- ③⑩ 梁遇春：《致石民信》，吴福辉编选《梁遇春文集》，华夏出版社2000年版，第190页。
- ③⑪③ 俞平伯：《论诗词曲杂著》，上海古籍出版社1983年版，第569页，第524页。
- ③⑫ 孙玉蓉：《俞平伯年谱（1900—1990）》，天津人民出版社2001年版，第240页。
- ③⑬⑮ 《旧唐书》，中华书局1975年版，第5079页，第5079页。
- ③⑯ 浦江清：《词的讲解·温庭筠〈菩萨蛮〉》，载《国文月刊》第34期（1945年4月）。
- ③⑰ 王双启：《时雨春风·先师顾蕙季先生的课堂教学艺术》，叶嘉莹、张清华主编《顾随研究》，南开大学出版社2011年版，第34页。
- ③⑱ 曾大兴：《词学的星空·20世纪词学名家传》，河北人民出版社2009年版，第162页。
- ④⑩ 蔡元培：《公布北大研究所简章布告》，《蔡元培全集》第3卷，第439页。
- ④⑪ 参见陈平原《学术讲演与白话文学》、《作为学科的文学史》，北京大学出版社2011年版，第112—150页。
- ④⑫⑬ 东南大学、南京高师国学研究会编《国学研究会演讲录》第1集，商务印书馆1923年版，第21页，第21页。
- ④⑭ 许之衡：《研究宋词的我见》，载《北大学生》第1卷第5—6期合刊（1931年5月）。
- ④⑮ 汪东：《国难教育声中发挥词学的新标准》，载《文艺月报》第9卷第2期（1936年8月）。
- ④⑯⑰ 《安徽大学一览（1937年度）》，张研、孙燕京主编《民国史料丛刊》第1087册，大象出版社2009年版，第136页，第131页。
- ④⑱ 《国立山东大学一览》，《民国史料丛刊》第1088册，第132页。
- ④⑲ 《国立中央大学一览·文学院概况》，《民国史料丛刊》第1082册，第267页。
- ⑤⑩ 《北平辅仁大学文学院概况（1935年度）》，《民国史料丛刊》第1066册，第24页。
- ⑤⑪ 龙榆生：《研究词学之商榷》，载《词学季刊》第1卷第4号（1934年4月）。
- ⑤⑫ 胡云翼：《词学概论》，刘永翔、李露蕾编《胡云翼说词》，华东师范大学出版社2004年版，第175页。
- ⑤⑬ 詹安泰：《词学研究·绪言》，汤肇民整理《詹安泰词学论稿》，广东人民出版社1984年版，第3页。
- ⑤⑭ 姜亮夫：《忆清华国学研究院》，王元化主编《学术集林》第1卷，上海远东出版社1994年版，第242页。
- ⑤⑮⑯ 叶嘉莹：《我的诗词道路·序》，《我的诗词道路》，河北教育出版社2000年版，第7页，第8页。
- ⑤⑰ 尉素秋：《秋声集·校后记》，《秋声集》（台湾）柏美尔书店1984年版，第108页。
- ⑤⑱ 梅社成立于1932年秋，参加这次社集活动的是中央大学的五位女生，她们是王嘉懿、曾昭燏、龙芷芬、沈祖棻、尉素秋，后来，杭淑娟、徐品玉、张丕环、章伯璠、胡元度等亦相继入社（参见尹奇岭《梅社考》，载《新文学评论》2012年第4期）。
- ⑤⑲ 尉素秋：《词林旧侣》，巩本栋编《程千帆沈祖棻学记》，贵州人民出版社1997年版，第401页。
- ⑥⑩ 像沈祖棻20世纪40年代在金陵大学任教期间，指导学生以旧体诗词唱和，辑有《风雨同声集》，尉素秋50年代在台南的成功大学，亦组织学生结社联吟，有《成功岭夏日雅集词》行世。
- ⑥⑪ 唐圭璋：《回忆吴先生》，《词学论丛》，上海古籍出版社1986年版，第1035页。
- ⑥⑫ 周法高：《汉学论集》（台湾）精华印书馆1964年版，第13页。
- ⑥⑬ 余文森：《论公共知识的课程论意义》，载《教育研究》2012年第1期。
- ⑥⑭ 蔡春：《个人知识·教育实现“转识成智”的关键》，载《教育研究》2006年第1期。
- ⑥⑮ 许泽民：《个人知识·迈向后批判哲学·前言》，迈克尔·波兰尼《个人知识·迈向后批判哲学》，许泽民译，贵州人民出版社2000年版，第6页。

（作者单位 武汉大学文学院）

责任编辑 乐闲