

海峡两岸
课程与教学研究丛书

◆ 汪霞 著

课程研究： 现代与后现代

上海科技教育出版社



海峡两岸课程与教学研究丛书

课程研究：现代与后现代

教育部普通高等学校人文社会科学重点研究基地

华东师范大学课程与教学研究所研究项目

江苏省高校人文社会科学研究项目

南京大学教育科学与管理系科研资助项目

汪 霞 著

上海科技教育出版社



图书在版编目(CIP)数据

课程研究:现代与后现代 / 汪霞著. —上海:上海科技教育出版社, 2003.10

(海峡两岸课程与教学研究丛书 / 钟启泉主编)

ISBN 7-5428-3309-X

I. 课… II. 汪… III. 课程-研究 IV. G423.04

中国版本图书馆CIP数据核字(2003)第083670号

海峡两岸课程与教学研究丛书

课程研究:现代与后现代

著 者/ 汪 霞

责任编辑/ 王 波

装帧设计/ 汤世梁

出版发行/ 上海科技教育出版社

(上海冠生园路393号 邮政编码200235)

网 址/ www.ste.com

经 销/ 各地新华书店

印 刷/ 南通先锋印刷有限公司

开 本/ 787×1092 1/16

印 张/ 20.5

版 次/ 2003年10月第1版

印 次/ 2003年10月第1次印刷

印 数/ 1-3000

书 号/ ISBN 7-5428-3309-X/G·2037

定 价/ 35.00元

叙说课程研究的多元话语

——“海峡两岸课程与教学研究丛书”序

进入新世纪,课程研究领域日趋缤纷多姿。总体而言,世界当代课程研究已经超越了普适性课程原理的建构,而转向教师和学生的日常生活,在学校教育的真实情境中探问意义、寻求超越。这犹如阳光透过三棱镜,折射出迷人的光彩:后现代主义课程观、现象学和诠释学课程理论、存在主义和女性主义课程理论……人们纷纷从不同的视角切入课程研究,大大拓展了课程研究的视界,也丰富了课程研究领域的话语。

作为世界课程研究事业的有机组成部分,海峡两岸暨香港、澳门的课程学者,满怀祖国繁荣昌盛之祈愿,共同沐浴华夏文明之光泽,在课程研究领域展开了卓有成效的探索,既各具特色,又不乏相通的研究课题。当前又恰逢全球性课程变革的洪流,海峡两岸更有了共同关心的课程话题。因此,创造机会为海峡两岸就课程问题展开切磋探讨,似乎已成为必需。本丛书的编撰,正是出于方便海峡两岸学界同仁沟通之目的,搭建学术交流的平台,促进相互间的理解与认同,共为课程理论的繁荣献一份智慧、掬一瓣心香。

本丛书共6册,所收录的文章可分为两个层次。其中一部分文章的作者是来自课程领域的资深专家,他们对学术孜孜以求、造诣深厚,其作品堪称扛鼎。同时,为了提携后学、扶持新人,我们也选择了一些来自年轻的博士群体的作品,他们的作品虽尚显稚嫩,但也不乏新意,有些甚至颇有洞见。成熟者力图超越,稚嫩者追求发展,海峡两岸的课程学者必将以其涌动的才情,丰富课程理论的多元话语,描绘课程研究的多彩篇章!

“海峡两岸课程与教学研究丛书”编委会

2003年3月

前言

课程研究是一种对课程现象、课程问题追求更宽广、更深层理解的努力。从哲学上看,课程研究是把教育中的宏观研究和微观研究结合起来的一个中介;从经济学上看,课程研究旨在使教育、教学活动有效化、合理化;从教育学上看,课程研究有助于解决课程理论与实践上的一些根本性的矛盾。

课程活动古已有之,但是真正把课程作为专门的研究对象,形成专门的课程研究领域,迄今不过80多年的历史。课程研究最早诞生于美国,作为对课程进行的一种有目的性的研究,其发展大体经历了4个阶段:

第一,逐步兴起(1890—1918)。这一时期课程研究的主要问题是“教什么”这一古老而永恒的课题。整体上看,仍然停留在偶然的、零星的研究上。

第二,独立进行(1918—1949)。这一时期主要研究课程开发的原则和技术,倾向于探索课程的技术问题,很少研究课程的理论建设问题。

第三,加强建构(1949—1969)。随着课程研究逐步丰富,研究成果增多,学者们开始呈现出不同的研究旨趣,课程研究开始以系统化的形式出现在教育文献中。20世纪60年代以后,课程研究已开始探讨影响课程基本原理和结果的诸多问题。

第四,范式转变(1970—现在)。在此发展阶段,课程研究的范式逐步演变,由现代转向后现代,课程研究呈现出截然不同的态势。

“范式”(paradigm)是从希腊动词“并排展现”(exhibiting side by side)派生而来的。在词典中,范式被理解为“规范”或“范型”。对研究范式的探讨,起自库恩(Thomas Kuehn)1962年出版的《科学革命的结构》(*The Structure of Scientific Revolutions*)。数十年来,围绕“范式”一词特定意义的争论颇多。在此,我们无意对该术语作更多的考证,而只是想借用这个词来表明:任何课程研究,往往都是从一种概念框架开始的。这种框架或称范式,是一组观念、价值和规则,它们支配着研究的行为、解释资料的方法,以及看待问题的方式。

迄今为止,课程研究概而言之有两大范式:现代课程研究和后现代课程研究。现代课程研究基于管理和控制的理念,以课程开发为核心,其目标指向行为和结果的改善。在此范式中,课程仅仅是一个指令性的传输计划,它突出程序和指令的执行,这些指令被认为具有普适性。现代课程研究以自然科学为依据,遵循经验验证的原则,主张课程研究的本质是经验的客观和价值的中立,所以,在研究中往往坚持自然科学的方法和

程序,尤其注重从量化的角度分析和处理课程问题。在研究过程中,研究者们持价值中立的立场,认为排除先入为主的判断或已有的价值取向,只对客观事物加以描述,才能公正地展现事实(或变量)间的关系。

后现代课程研究视课程为一种弥漫的社会和文化现象,强调释放各种思想观点、创造杂类的研究主题、展现各不相同的目标、鼓励不同的见解,侧重于对课程的多元式理解,寻求更多的理论性、历史性和研究性。后现代课程研究运用人文—理解的方法,把课程置于整体“生态”的层面,不仅注意课程背后的价值和规范,更注意学习者的存在经验、学习主动性的创造价值和在学习过程中“冲突”的意义。所以,后现代课程研究关注的重点不是课程开发,而是对课程的理解,认为课程研究的本质是对课程意义的把握,而不是对课程的客观描述,强调把学生作为知识的积极建构者,重视对交流的理解,认为每个人都是社会文化的创造者。在研究方法上,反对定量研究而主张定性研究,注重“课程过程”研究。在后现代课程研究者们看来,课程研究充满了意义和价值,必须通过情意方面的诠释和理解,才能真正明了。

从国内已有的研究成果看,现代课程研究的范式已纳入研究视野,其哲学观、基本主张、发展历程和对它的评价等方面的研究硕果累累。研究链上缺少的是对后现代课程研究范式的探索这一环,包括其理论基础、演变过程、研究流派和基本的课程观。

尽管后现代教育思潮的影响已为国内的一些学者所了解,但对后现代课程研究及其来龙去脉、研究成果、利弊得失尚缺乏明确的认识。谈到后现代,许多人的感觉是解构、否定、虚无、混乱、矛盾、摧毁、不可理喻,所以要么一棍子打死,要么避而远之。我们认为,一方面,某种意义上的解构和否定可能会具有相当的积极和促进作用;另一方面,其思想特征不是一方面的,而是多方面的,概括地说,至少包括4个方面:

第一,怀疑和否定的思维特征。后现代不再假定有一个绝对支点可以用来使真理和秩序合法化,它对一切合法性的基础加以质疑,主要摧毁人们对元话语的信任感。总之,伟大主题和英雄神话破产了,取而代之的是对无序、悖论和非一致性的追求。

第二,取消判断的价值取向。这意味着赋予不同话语以平等的权力,后现代要求取消深度模式中潜藏的价值判断,恢复价值的平面性。

第三,非中心化和反基础的解构策略。后现代对持续运用二元对立逻辑追求确定性非常反感,对本质与现象、中心与边缘、主体与客体、真理与谬误间非此即彼的确定性重新加以严正的拷问,旨在以对差异和流动的强调取代对中心和基础的迷恋。

第四,多元的方法论。强调文本的多义性和解释的无限性,宣称所有方法都有局限性,提倡认识论的无政府主义,允许采用任何方法,容纳一切思想,摆脱僵化的形式理性,将人类从传统方法论的奴役中解放出来,从而建立一个开放的、多元的方法群落。

再从后现代的影响来看,波及甚广,从哲学、社会学、文学、艺术到教育、课程领域,从欧洲到美洲、亚洲、大洋洲,从西方到东方。发端于欧洲的后现代思潮跨越重洋,引起了全世界学者的极大关注,主要不是由于它的否定、摧毁或虚无,而是由于它思想的新颖与独特,由于它所提出的问题都是与今日人类的生存和命运息息相关的,都是人类要生存和发展下去亟待解决的问题。遗憾的是,目前国内学者对后现代的介绍和研究主要侧重于后现代的摧毁、解构、否定性向度上,对于它所蕴含的积极的、肯定的、建设性的内涵则鲜有考察,以致在对后现代的理解上多少已经形成这样一种思维定势:后现代是专讲摧毁和否定的,因此是否定主义、悲观主义和虚无主义的。

依笔者所见,这种对后现代的理解是值得商榷的,它遮蔽了后现代的丰富性和多样性。笔者之所以研究这个课题,目的之一也在于希望能对后现代在课程研究领域的影响作出全面的介绍,建立妥当的理解,既不回避后现代课程研究的偏颇之处,也充分展示其积极的、建设性的内涵,倾听其倡导在课程与教学领域重视创造性、鼓励多元的思维风格、强调对世界的关爱、明确解放的意义等“后现代”呼声,品尝“理解”之乐。

从实践层面看,后现代课程研究的重建击中的恰恰是当前课程与教学的薄弱环节,也可以说是痛处。就我国而言,建国以后课程与教学的改革进行了一轮又一轮,但课程超载、无视人性、元话语泛滥、权力旁落等问题始终未能得到真正的解决。改革常常是换汤不换药,在既定的轨道上循环往复。几年前,有学者提出,“让课堂焕发生命活力”,这一结果的取得恐怕需要改革的新思维,需要跳出现代的思维模式,从丰富、复杂的后现代视角重新审视一些老生常谈的课程问题。

后现代课程学家不仅在课程理论上倡导创造性、多元性、关爱性等,而且身体力行,在自己的教学实践中始终贯穿着这些可贵的精神。笔者希望自己的研究不仅对教育理论工作者有启发,还能对课堂教学实践、一线的教育工作者有所帮助,使理论成为实践中的理论,成为通俗的实践。

根据教育研究目的的不同,教育研究通常被分为基础研究和应用研究。基础研究涉及的是对现实的理解,对“是什么”的理解,不涉及伦理学或有用与有益的问题,只是描绘了一幅简单的图画来说明所发生的或进行的。基础研究的指向具有普遍性,它可以为现有学科的知识体系增添新的东西。应用研究涉及的是“怎样”的问题,带有一定的技术色彩。换言之,应用研究的目的是解决当下的、实际的问题,这样的研究是指向特定问题的。当然,在解决实际问题的过程中,应用研究也有助于一般性领域的扩展。本研究属于基础研究,其目的是探讨课程研究从现代到后现代的发展,扩展对课程研究范式以及现代课程研究的特点、背景和基本理念的认识。

根据教育研究量化程度的不同,教育研究又分为定性研究和定量研究。定性研究

是用文字来描述现象,而不是用数字或量度。它基于描述性分析,本质上是一个归纳的过程,即从人们已经形成的观念、想法和做法中归纳出具有一般性的结论,或作出叙述性的说明。定性研究旨在理解教育现象。定量研究是用数字和量度来描述教育现象及其关系,强调标准研究程序和预选设计,并通过数据的展现说明统计结果。定量研究旨在确定关系、影响和原因。本课题涉及到现代课程研究的产生、理论基础和取向,以及后现代课程研究的本质、思想源泉、视角等问题,这些是各国课程学家广泛关注和思考的问题,在课程研究的历程中形成了丰富的研究话语和理论。本课题试图通过爬梳整理,系统揭示课程研究的发展轨迹。因此,本课题当被列为定性研究。

在具体的研究方法上,本课题主要采用了文献法和访谈法。

文献法是对文献进行查阅、分析、整理从而认识和理解问题与现象的一种研究方法。在本课题的研究过程中,笔者搜集了大量的现代课程研究、后现代课程研究的资料,并以历史研究和比较研究为核心。历史研究侧重于搜集教育现象发生、发展、演变的史实,进行系统客观的分析,从而揭示其发展规律。本课题运用历史研究形式,力图通过探讨现代和后现代课程的形成、发展过程,分析和揭示课程研究的轨迹和课程研究范式的转变。比较研究是旨在确定对象间异同的一种逻辑思维方法,通过比较可以克服教育研究过程中的狭隘性,把所研究的个别现象、问题纳入广阔的背景之中,从而可以更好地揭示教育的普遍规律。本课题中采用比较方式,研究、分析和比较了现代课程研究者之间理论观点的异同,现代课程研究和后现代课程研究在研究的目的、研究的假定、研究的方法、研究的理论基础等方面的特点,从而形成对现代和后现代课程研究本质更深入的认识。

访谈是一种建设性交谈,即通过口头、书面交谈的形式从被访谈者那里收集、建构第一手资料。在本课题的研究中,笔者借助于口头和书面访谈的形式,分别与美国课程学家多尔(William E. Doll)教授、加拿大学者史密斯(David G. Smith)教授、美国的王红宇博士、加拿大的郭洋生博士、美国的派纳(William F. Pinar)教授、斯拉特瑞(Patrick Slattery)博士、车里霍尔姆斯(Cleo H. Cherryholmes)教授及我国部分中小学教师,就课程研究和课程现状等方面的问题进行了交流,获取了研究所需的资料和信息。

本课题旨在探讨课程研究从现代到后现代的转变及其背景、理论基础、基本理念和发展取向,比较现代、后现代课程研究的不同特点,建构新世纪的课程研究。全书共分为7章,其基本框架如下:

第一章,现代、后现代界说。主要分析现代、后现代的概念及其关系。

第二章,现代课程研究的回顾与分析。讨论了现代课程研究的兴起及其背景,现代课程研究的基本模式、理论基础、方法论等问题。

第三章,后现代课程研究的兴起:概念重建活动。主要介绍概念重建活动的缘起、理论基础和概念重建学派的基本观点。

第四、五章,后现代课程研究的发展(上)(下)。分别从课程文本的变化和后现代课程研究的不同视角展示后现代课程研究的发展,其中包括建设性后现代主义课程研究、后结构主义课程研究、后现代女性主义课程研究、生态后现代主义课程研究等。

第六章,后现代课程研究的评价。侧重于揭示后现代课程研究的特点,分析后现代课程研究的意义和存在的问题,并探讨后现代课程观对我国基础教育课程改革的启示。

第七章,课程研究:比较与建构。比较现代课程研究与后现代课程研究的关系,揭示现代和后现代课程研究在研究目的、研究假定、研究方法、研究理论基础上的异同,在此基础上建构21世纪的课程研究。

目录

第一章 现代、后现代界说 / 1

第一节 现代与后现代:历时态、共时态及关系 / 1

一、现代 / 1

二、后现代及其与现代的关系 / 4

第二节 多元的后现代 / 9

一、后现代的本质 / 9

二、本书的规定 / 11

第二章 现代课程研究的回顾与分析 / 14

第一节 现代课程研究的兴起及其背景 / 15

一、现代课程研究的形成时期 / 15

二、现代课程研究的背景 / 18

第二节 现代课程研究的基本模式 / 21

一、追求科学化方法的课程研究 / 22

二、追求科学化内容的课程研究 / 32

第三节 现代课程研究的评价 / 37

一、现代课程研究的方法论 / 37

二、现代课程研究:分析与评价 / 41

第三章 后现代课程研究的兴起:概念重建活动 / 48

第一节 概念重建活动及其背景 / 49

一、概念重建活动的背景 / 49

二、施瓦布的宣言 / 50

三、课程研究的“第三势力” / 52

四、概念重建活动的发展 / 55

五、什么是概念重建 / 58

第二节 概念重建活动代表人物的课程思想 / 59

一、派纳:从传统的批判到“存在经验课程” / 59

二、格林:“自我意识”与“生活世界” / 71

三、阿普尔:意识形态批判 / 74

第三节 对概念重建课程研究的分析 / 80

一、概念重建课程研究的特点 / 80

二、概念重建课程研究的后现代本质 / 83

三、对概念重建课程研究的评价 / 91

第四章 后现代课程研究的发展(上) / 96

第一节 从课程文本的变化看后现代课程研究的发展 / 96

一、学术论著 / 97

二、学术期刊 / 103

三、小结 / 104

第二节 建设性后现代主义课程研究 / 105

一、建设性后现代主义课程研究的理论来源 / 106

二、现代范式中的课程理念及其批判 / 134

三、建设性后现代主义课程观 / 143

四、对建设性后现代主义课程研究的评价 / 173

第五章 后现代课程研究的发展(下) / 176

第一节 后结构主义课程研究 / 176

一、结构主义及其课程观 / 177

二、后结构主义的基本特征 / 187

三、后结构主义课程研究的发展 / 195

四、后结构主义课程观 / 199

五、后结构主义课程理论的意义和局限 / 215

第二节 后现代女性主义课程研究 / 220

一、后现代女性主义课程研究的思想基础 / 221

二、后现代女性主义课程研究的观点 / 226

三、对后现代女性主义课程研究的评价 / 234

第三节 生态后现代主义课程研究 / 236

一、生态后现代主义 / 236

二、生态后现代主义课程研究的观点 / 238

三、生态后现代主义课程研究的分析 / 247

第六章 后现代课程研究的评价 / 249

第一节 后现代课程研究的特点 / 250

一、寻求课程理解 / 250

二、反对课程领域中的技术理性 / 252

三、重视理论性、研究性 / 254

四、关注学习者的自我意识和创造性 / 255

五、弘扬整体观和联系观 / 257

第二节 后现代课程研究的评价 / 258

一、后现代课程研究与现代课程研究的关系 / 258

二、后现代课程研究的意义 / 259

三、后现代课程研究的问题 / 261

四、小结 / 265

第三节 后现代课程观对我国基础教育课程改革的启示 / 266

一、课程的开放性 / 266

二、课程的不确定性 / 269

三、整体联系的课程 / 271

四、关怀的课程 / 275

第七章 课程研究:比较与建构 / 278

第一节 现代、后现代课程研究的比较分析 / 278

一、研究的目的 / 278

二、研究的假定 / 279

三、研究的方法 / 283

四、研究的理论基础 / 284

第二节 建构21世纪的课程研究:超越现代与后现代 / 286

一、增加研究者之间的学术对话 / 287

二、改进课程开发 / 289

三、正确认识理论与实践的关系 / 290

四、建构多元性、综合性的研究方法体系 / 292

主要参考文献 / 294

一、中文 / 294

二、英文 / 300

后 记 / 310

第一章 现代、后现代界说

过去二十多年来,现代(modern)、后现代(postmodern)争论占据了全世界的学术界,成为众多领域的热点话题。有趣的是,尽管关于现代、后现代的著述汗牛充栋,但对于何谓“后现代”这个问题,迄今仍然缺乏一致的观点。

德国当代文论家科勒(Michael Köhler)在《后现代主义》(*Postmodernism*)一文中说:“人们至今对什么是‘后现代’仍然没有一致的看法”,^①英国学者马丁(W. Martin)也认为“后现代一词在今天很难形成一个统一的定义”,^②似乎每一个人都从自己的角度去理解后现代,从各个具体的社会与文化的层面去理解后现代,它的歧义性也可谓是不争的事实。

其实,探讨“后现代”首先要理解“现代”以及其间的关系。以下,我们就从历时态、共时态及关系3个方面研究“现代”与“后现代”。

第一节 现代与后现代:历时态、共时态及关系

一、现代

关于“现代”何指,学者们各持己见。瑞士著名学者汉斯·昆(Hans

① 王潮编著. 后现代主义的突破,敦煌文艺出版社,1996:141.

② 王岳川、尚水编. 后现代主义文化与美学,北京大学出版社,1992:185—186.

Kung)指出,“‘现代’这个用语很古老,源于古代晚期,最初用于17世纪法国启蒙主义。它作为一种新时代感的正面标志,是对文艺复兴时期留恋古代的周期历史观的抗议表述语;而文艺复兴时代(随着与黑暗‘中世纪’基督教前期时代距离的加大)也没有把‘现代’当作时代概念来使用。”“只有到了17世纪才形成了一种新的优越感,其基础是从哥白尼和笛卡尔以来的‘现代’自然科学和哲学的成果。”“今天,‘现代’一语大概基本上是指已经过去的时代。”^①美国的伯格(Peter Berger)对“现代”一词作了这样的解释:“‘现代’这个词意味着人的意向是要操纵世界和他自己,虽然这种意向能否成为事实是另一回事。……现代人假设所有的人类问题都可以变为科技问题,如果现今科技尚未解决这些问题,就要发明一些新科技。”^②据美国学者阿皮格南西(Richard Appignanesi)分析,“现代”一词源自拉丁文 modo,意指“正是现在”。“现代”出现于何时,时间需上推,“1127年左右,修道院长絮热(Abbot Suger)开始改建他位于巴黎的圣—德尼(St. -Denis)修道院的长方形会堂(basilica)。他的建设理念,最后造出前所未见的东西,一个既非古希腊亦非古罗马、也不是罗马式建筑(Romanesque)的‘新式样’(new look)。絮热不知道怎么命名,就回到拉丁文,称它 opus modernum,一件现代作品(a modern work)。”^③也有俄国学者提及,“常常用现代这个概念来表示近代思想或现代生活条件的全部总和,并被理解为近代时期起开始的经济、政治、哲学、科学、宗教和文化进步的产物。”^④

我国学者汪堂家认为“‘现代’一词源于拉丁文的 modernus,早在公元5世纪末至6世纪初就已出现,并被用来表示随着基督教时代的到来而产生的新的文化潮流和生活态度。从时间意义上讲,史学家们一般把十五、十六世纪的文艺复兴和宗教运动视为‘现代’的真正开端,高扬主体

① 王岳川、尚水编. 后现代主义文化与美学,北京大学出版社,1992:158—159.

② 汪堂家. 德里达与“后现代主义”. 天津社会科学,1996;(5).

③ Richard Appignanesi 著,黄训庆译. 后现代主义,广州出版社,1998:4.

④ 亦鸣. 现代·当代·后现代. 外国哲学,1997;(10).

主义旗帜,倡导理性主义精神,尊崇科学主义权威成了‘现代’的重要标志。”^①盛宁是我国哲学界的知名学者,在其专著《人文困惑与反思》中,对“现代”也作了精辟的分析。他提出在远古的认知概念体系中,“以往”与“现在”模糊不清。后来,当“以往”变得越来越久远,“形成一个丰厚的过去作为参照时,这才产生了要有一个‘现在’的概念的要求。”^②据他考证,“在西方文明中,直到公元5世纪末6世纪初,作为形容词和名词的‘现在’(modernus)才从作为副词的‘modo’(意为‘最近’、‘此刻’)中派生出来。而‘现在’这一概念产生之后,它渐渐地又与‘进步’的概念相联起来,继而形成了认为‘现在’相对于‘过去’是一种‘进步’的意识。”^③这种进步的意识得到了14世纪意大利诗人皮特拉克(Francesco Petrarch)和16世纪法国大散文家蒙田(Michel de Montaigne)的进一步发展,前者称刚刚过去的中世纪是一个“黑暗时期”,后者明确说现代人很可能比古人更先进。到了18世纪,启蒙思想家们“越来越强调要有新的思想、新的科学方法,这实际上也就是把注意力逐渐转移到了‘现代’”。^④后来,进化论的问世则使“现代”、“进步”的意识得到了普遍的确立,“‘物竞天择’使生物逐步进化的假说一旦被人们接受,它便很快渗透到人文社会科学领域之中,被当作把握和解释各种社会现象的认识范式。这样,进化论的问世便为‘现代’与‘进步’合一的观点提供了一个最坚实的理论依托。”^⑤

根据以上分析,“现代”实际具有两层涵义,一是历时态标准,通常泛指西方“现代化”(modernization)运动开始以来(以17世纪产业革命为标志,甚至可上推至文艺复兴)的整个资本主义时代。它是西方文明发展的一个历史阶段,是一个势不可挡的工业革命时代,一个科学技术突飞猛进的时代,也是一个社会变革翻天覆地的时代。二是共时态标准,指整个资本主义赖以安身立命的价值观、社会精神、文化态度、思维方式,它不仅包

① 汪堂家. 德里达与“后现代主义”. 天津社会科学, 1996; (5).

② 盛宁著. 人文困惑与反思, 生活·读书·新知三联书店, 1997; 29.

③ 同上.

④ 同上, 31.

⑤ 同上.

括对社会“进步”的信念,还包括对科学技术的迷恋,相信科学技术造福人类的神话,对“理性”的推崇,对“效率”、“行动”、“成功”等实用主义倾向的追求。

总之,我们认为,对“现代”这个概念不能孤立地理解,它是一种历时态与共时态的建构,单一的历时态标准或共时态标准都难以完整地表达其内涵,它既是一个意义重大的历史阶段,也是一种取向复杂的价值观、社会精神、文化态度、思维方式。“现代”概念与资本主义时代、资本主义的经济、政治、生产关系、意识形态等是密切关联、有机交融的。我们相信,一种融铸了资本主义时代及其价值体系、社会精神、文化态度、思维方式的“现代”观,才是“现代”所传达的基本意义。

二、后现代及其与现代的关系

“后现代”作为一个口号自 20 世纪 60 年代以后已尽人皆知,但它作为一个概念,含义却既丰富又模糊。尽管如此,它还不至于像有人所说的那样,仅仅是一个“幽灵”^①,或是一个“空洞而万能的概念”^②。

从字面来看,“后现代”显然是针对“现代”而言的,但这个“现代”之“后”究竟是“现代”的延续还是断裂,人们的意见开始陷入分歧。不过既为“现代”之“后”,那起码表明“现代”和“后现代”之间是有差异的,从“现代”到“后现代”至少在某些方面存在着转向。从词汇史的角度看,根据美国学者贝斯特(Steven Best)的考证,“后现代”一词早在 1870 年前后就出现了,当时英国画家查普曼(John W. Chapman)用“后现代绘画”一词指称那些据说比法国印象主义绘画还要现代和前卫的绘画作品。^③

同现代时期相决裂的“后现代”概念出现在第二次世界大战后,英国著名历史学家汤因比(Arnold Toynbee)在他的《历史研究》(*A Study of History*)第 8 卷和第 9 卷中使用了这个分期术语,意为自 1875 年起西方文明开始了新一轮的变迁,汤因比称之为“后现代时期”,这是一个剧烈变

① 罗斯诺(Pauline Marie Rosenan)在《后现代主义与社会科学》(1992)一书中提及。

② 埃柯(Hayward Alker)在《玫瑰的名字》后记(1984)一书中提及。

③ 参见:[美]斯蒂文·贝斯特等著,张志斌译. 后现代理论,中央编译出版社,1999:7—20.

动的时期,与现时代形成了断裂。

20世纪50年代,在美国的许多学科中出现了一些关于新的后现代时代的历史—社会学观点。文化历史学家罗森堡(Bernard Rosenberg)在《大众文化》(*Mass Culture*)一书中用“后现代”来表述大众社会中的一种新的生活状况。经济学家德鲁克(Peter Drucker)在专著《明天的里程碑》(*The Landmarks of Tomorrow*)中描绘的后现代社会大体上等同于后来所说的“后工业社会”。米尔斯(C. W. Mills)在《社会学的想像力》(*The Sociological Imagination*)一书中也声称“我们正处于所谓的现代时期的终结点上……如今,现代时期正在被一个后现代时期所取代”。^①较全面地评价“后现代”的当属休斯顿·史密斯(Huston Smith),他在1961年发表的《西方思想的革命》(*The Revolution in Western Thought*)一文中明确指出,朝向后现代概念的转变已经极大地影响了当代科学、哲学、神学和艺术。他描述了现代世界观向后现代世界观的转变以及跃上西方思想舞台的“后现代精神”。

更详细的关于后现代时期的观点出现在英国历史学家巴勒克拉夫(Geoffrey Barraclough)的《当代历史学导论》(*An Introduction to Contemporary History*)一书中,在讨论了新时代的一些特征之后,他建议用“后现代”一词来描述这个继现代历史而来的时期。根据他的分析,这个新时代主要由这样一些因素构成:科学和技术的革命性进步,个人主义向大众社会的转变,一种新的世界观和新的文化形式。

一些学者倾向于把20世纪50年代和60年代的某些倾向和文化特质孤立起来,冠之以“后现代”。正如科勒在1977年所概括的那样:“尽管对究竟是什么东西构成了这一领域的特征还争论不休,但后现代这个术语此时已一般地适用于二次世界大战以来出现的各种文化现象了,这种现象预示了某种情感和态度的变化,从而使得当前成了一个现代之后的时代。”^②

① Mills C W. *The Sociological Imagination*, New York: Oxford University Press, 1959:165.

② 王潮编著. 后现代主义的突破, 敦煌文艺出版社, 1996:162.