

勵耘學刊

二〇〇五年 第二輯

學苑出版社

勵耘學刊

(文学卷)

2005 年第 2 辑
(总第 2 辑)

北京师范大学文学院 主办

学苑出版社

图书在版编目(CIP)数据

励耘学刊. 第2辑/北京师范大学文学院主办. - 北京:学苑出版社,
2005

ISBN 7-80060-271-0

I. 励… II. 北… III. ①文学研究-文集②语言学-文集
IV. ①I0-53②H0-53

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2005)第 110578 号

出版发行:学苑出版社

社 址:北京市丰台区南方庄2号院1号楼 100079

网 址:www.book001.com

电子信箱:xueyuan@public.bta.net.cn

邮购电话:010-67674055

销售电话:010-67675512,67602949,67678944

印 刷 厂:北京白帆印务有限公司

印 张:38.75 印张(文学卷、语言卷两卷合订)

字 数:600 千字(文学卷、语言卷两卷合订)

版 次:2005 年 10 月北京第 1 版

印 次:2005 年 10 月北京第 1 次印刷

印 数:0001—1000 册

定 价:60.00 元(文学卷、语言卷两卷合订本)

《励耘学刊》(文学卷)编委会

顾问:启 功 童庆炳

主 编:郭英德

副主编:李 山 杨联芬 黄开发

编 委 (按姓氏笔画排序)

方 宁	乐黛云	刘 利	刘晓南
孙银新	李国英	李运富	李 山
李 强	李宇明	宋永培	陈思和
吴福祥	张 健	杨 义	杨联芬
郭英德	项 楚	温儒敏	曹卫东
盛 宁	蒋原伦		

冯胜利(美国) 大西克也(日本)

竺家宁(中国台湾) 黄坤尧(中国香港)

李欧梵(中国香港)

目 录

百家言

- 中国古代文学教育的基本特点 郭英德\1
关于 20 世纪中国文学“通史”编撰的几点思考
..... 刘 勇 姬学友\8
论人类文学大系统的分类结构..... 王泉根\23

新思维

- 比较文学方法
——符号学与阐释学..... 张汉良\40
对戏剧与文学关系的再认识
——从焦菊隐的“戏剧—诗”观念说起 邹 红\56
中古文论中“文质论”的思想渊源与理论旨趣 刘 宁\69
社会之维:审美本质“社会派”理论评述 王志耕 马建辉\84

文学史专题

- 抗战文学对正面战场的正面表现 秦 弓\98
刘呐鸥:游走在上海的文坛与官场之间..... 陈 言\125
《大武乐章》新辨
——周乐之系统研究(之一) 张国安\139
论传统文论鉴赏式批评的兴起 胡大雷\161
论余华的历史叙事 张清华\171

文化研究

- 文学与政治之间
——唐玄宗朝翰林学士述论 康 震\190
想象的暴力
——明清刑科题本与小说对凶杀的再现
..... [美]何谷理 陈伟文译\203

托尔斯泰的艺术情感说和中国古典文化思想	吴泽霖\227
民间叙事的表演(下)	
——以兄妹婚神话的口头表演为例,兼谈中国民间叙事研究的方法问题	杨利慧\238
明清时代的神灵信仰(下)	萧放\256

青年园地

二十世纪戏曲选本研究概述	孙霞\270
从“自己的存在”出发	
——汪曾祺小品论	张婉君\278
巴赫金论长篇小说话语	
——兼谈汪曾祺“写小说就是写语言”观	刘涵之\288

品书录

版本研究切忌随意性	
——读张泽贤《书之五叶》札记	朱金顺\301
中国文化诗学的可能境界和学术意义	
——评李春青先生的《诗与意识形态》	李茂民\311
对功利主义文学观的重新审视	
——评黄开发的《文学之用——从启蒙到革命》	谭旭东\314

中国古代文学教育的基本特点

◇郭英德^①

文学教育,指的是教育者与受教育者相互之间,经由文学文本的阅读、讲解与接受,丰富情感体验,获得审美愉悦,培养语文能力,进而传授人文知识、提高文化素养、陶冶精神情操的一种教育行为。

中国古代的文学教育源远流长,形成了生生不息的优良传统,对中国古代文学的生成、发展及传播,对促进中华民族学术文化的繁荣和发展,激励民族精神的传承和发扬,起到了重大作用。以横向的西方近代以前的文学教育和纵向的世界现代文学教育作为参照系,中国古代文学教育有哪些基本特点呢?本文尝试从教育目标、教育内容、教育方法三个方面,对此略加说明。

从教育目标来看,中国古代文学教育旨在培养健康的伦理型人材,具有政治指向性和伦理指向性的鲜明特点。

人的活动都是有预定目的的活动。人根据预先设计的活动目的,在活动中进行选择 and 创造,使活动结果最终符合自己的需要。因此,目的是人类对活动结果的一种指向和规定。无论古今中外,教育都是一种培养人的社会实践活动。以人为本,追求和实现人格的完善,这是教育的根本目标。

中国古代教育的突出特点,就是特别强调培养健康的伦理型人材,亦即作育道德人格。如许慎《说文》说:“教,上所施,下所效也。”“育,养子使做善也。”《中庸》说:“修道之谓教。”《礼记·学记》说:“教也者,长善而救其失者也。”这种教育理念,与某些西方近代教育家的思想有异曲同工之妙,如德国近代教育家赫尔巴特(Herbart, J. F.)就说:“教育的全部问题可以用一个概念——道德——包括。”(赫尔巴特著、尚衣农译《普通

^①郭英德,男,北京师范大学文学院教授。

教育学》，上海：商务印书馆，1939，页185）但是这种教育理念一旦落实到具体的教育目标上，中国古代教育则显示出鲜明的特色。首先，中国古代社会的文化是一种官本位文化，所以官学的教育目的强调培养“建国君民”的统治人才（《礼记·学记》），行于民间的私学也主张“学而优则仕”（《论语·子张》子夏语）。而西方古代社会文化最初是神本位，所以主张教育的目的是培养僧侣；文艺复兴以后人本位占据社会文化的主导，所以主张教育的目的是发展人的个性。其次，中国古代社会的主流文化是以儒学为核心的伦理型文化，反映在人才培养上，便强调教育的目的“在明明德，在亲民，在止于至善”（《大学》），通过修己正人，达到“明人伦”的目的。而西方传统文化则基本上是一种知识型文化，教育的目的尤其注重通过知识学习达到对真理的认识。

中国古代教育基本上以人文教育为主，重在传授人文知识，培养人文精神。在人文教育中，文学教育尽管居于重要的地位，但其目的指向却仍然是伦理教育，亦即伦理型人材的养成，而文学教育不过是达致伦理教育的津梁，培养道德人格的基础。孔子首倡教育应“兴于诗，立于礼，成于乐”（《论语·泰伯》）。宋人陈祥道解释道：“学始于言，故兴于诗；中于行，故立于礼；终于德，故成于乐。”（《论语全解》卷10）“兴于诗”的目的，在于“立于礼、成于乐”，而礼、乐的本质则是一种伦理型社会和伦理型文化。《乐记》说：“乐者，通伦理者也”，“乐至则无怨，礼至则不争”，“礼义立则贵贱等矣，乐文同则上下合矣”，“是故先王之制礼乐也，非以极口腹耳目之欲也，将以教民平好恶而反人道之正也。”

正因为如此，古人一再强调，在教育活动中，文学教育应该从属于伦理教育；文学教育不是文学的教育，而是以文学为手段的教育。如孔子说：“诗可以兴，可以观，可以群，可以怨。迩之事父，远之事君，多识于鸟兽草木之名。”（《论语·阳货》）唐人裴行俭说：“士之致远，先器识而后文艺。”（《旧唐书》卷190上《王勃传》，又见《新唐书》卷108《裴行俭传》）南宋朱熹说：“熹窃观古昔圣贤所以教人为学之意，莫非使之讲明义理以修其身，然后推以及人，非徒欲其务记览为词章，以钓声名，取利禄而已也。”（《朱文公文集》卷74《白鹿洞书院学规》）张栻说，书院“岂特使学子群居伏谈，但为决科禄计乎？亦岂使学子习为言语文辞之工而已乎？盖欲成就人材，以传道而济斯民也”（《南轩文集》卷10《潭州重建岳麓书院记》）明人冯时可说：“文章，士人之冠冕也；学问，士人之器具也；节义，士人之门墙也；才术，士人之僮隶也；德行，士人之栋宇也；心地，士人之基

址也。先君子尝以此教不肖,而谆谆然令其厚养心地。”(《雨航杂录》卷下)直到梁启超在1902年发表的《论小说与群治之关系》一文中,仍然宣扬说:“欲新一国之民,不可不先新一国之小说。故欲新道德,必先新小说;欲新宗教,必新小说;欲新政治,必新小说;欲新风俗,必新小说;欲新学艺,必新小说;乃至欲新人心,欲新人格,必新小说。”文学是用于“新民”的,也就是后来所谓培养“新人”的意思,这一点确立了20世纪中国文学教育的基本目标。

这种重视道德人格养成的文学教育观念,也深刻地影响了中国古代的文学写作。如闻一多论及孟浩然诗歌的人格之美时指出:“西洋人不大计较诗人的人格,如果他有好诗,对诗有更大贡献,反足以掩护作者的弊病,使他获得社会的原谅。他们又有职业作家,认为一篇文学创作可与科学发明相等。西洋人作诗往往借故事或艺术技巧来表现作者个性,而中国诗人则重在直抒作者的胸襟,故以人格修养为最重要,因为有何等胸襟然后才能创造出何等作品”(引自郑临川《闻一多论古典文学》,重庆:重庆出版社,1984,页128)。这不仅指出了东西方诗人所不同的道德观,而且阐明了中国文学注重人格之美与“诗教”传统的密切关系。

叶燮《原诗》曾说:“凡物之美者,盈天地间皆是也,然必待人之神明才慧而见。”作为一种有意识的审美活动,文学教育的目的就是培养人发现和欣赏“物之美”的“神明才慧”。如果我们暂且不论中国古代文学教育目标的政治指向性和伦理指向性的性质,应该说,中国古代文人强调文学教育的目的在于“立人”,文学教育应该而且可以潜移默化地陶冶人的精神修养、培养人的精神人格,这既是中国古代文学教育的优良传统,也是一个富含理论价值的合理命题。

从教育内容来看,中国古代文学教育旨在传授丰富的人文知识,具有内涵包容性和外延宽泛性的鲜明特点。

教育内容是教育活动中传授给学生的知识技能、思想观点、行为习惯等的总和。在中外学校的历史上,受教育目的的影响,学校教学内容的确定存在着“文”(普通文化知识的学科)和“实”(自然知识学科)的区别。在西方,古希腊人“赞扬自由探究的精神,使知识高于信仰”(E. M. 伯恩斯, P. L. 拉尔夫《世界文明史》,北京:商务印书馆,1987,页208),形成了悠久的文化教育传统。古希腊智者派提倡“三艺”教育(即逻辑学、修辞学、文法学),柏拉图完善西方古代课程“四艺”(即算术、几何、天文、音乐),二者共同组成所谓“七艺”,成为西方长达一千余年的学校教育的主

要教学内容,后来还因此而形成了文科学校和实科学学校的分类,成为现代学校教育制度的雏形。而在中国,学校始终未能出现这样的分化,甚至在一般学校教育中,实用学科(包括科学、技术、社会应用性学科知识)始终没有地位。中国古代社会重农轻商、追求仕途的文化传统,导致教育内容主要以社会典章制度和古代文化知识为主,很少有自然科学和生产知识的内容。同时,中国古代社会文化基本上的一种伦理型文化,尤其注重人与人之间的人伦关系,因此教育往往把德育作为主要内容。

至晚在商代,中国就形成了以礼、乐、射、御、书、数“六艺”为标志的学校教育(亦即官学教育)内容体系,其中尤以尚文为主旨。东周以后出现的私学,也主要是传授历史文献和道德准则,同样定位于文化的性质,如孔子文、行、忠、信“四教”(《论语·述而》)。中国从汉代起就形成单经学教育的学校模式,这种模式又通过隋唐科举考试制度予以固定化,并逐渐渗透到家庭教育和社会教育之中。秦汉以后,历代都把儒家经典,如“五经”(即《诗》、《书》、《礼》、《易》、《春秋》)、“四书”(即《大学》、《中庸》、《论语》、《孟子》),作为学生的必读教材,一直延续到清朝末年。要之,丰富的人文知识一直是中国古代教育的基本内容,而文学教育内容则涵容于“乐”、“文”或经典文献之中,文学教育与经学、史学、哲学、伦理学等人文知识一直浑融一体,难以分辨。如《礼记·王制》说:“乐正崇四术,立四教,顺先王诗、书、礼、乐以造士。春秋教以礼、乐,冬夏教以诗、书。”正因为中国古代文学教育与以经学为主的文化教育混杂不分,因此,中国古代文学教育内容,就其内涵而言,就从来不是纯粹的“文学”,而是包容着“非文学”的要素;就其外延而言,就从来不限于文学读本,而是广泛地涉猎各种文献典籍。内涵包容性和外延宽泛性成为中国古代文学教育内容的基本特点。

除了渗透在“五经”、“四书”之中的文学教育以外,中国古代比较纯粹的文学教育内容,主要体现在三个方面:第一,以《三字经》、《千家诗》等蒙学教材作为文学启蒙的读物;第二,以《文选》、《文章正宗》、《唐宋八大家文钞》、《古文辞类纂》、《唐诗三百首》、《古文观止》等文学总集作为文学阅读与文学写作的范本;第三,以各种诗法、诗格、韵书、词谱、曲谱等工具书作为文学写作知识的辅助读物。这三个方面的文学教育内容,仅仅作为经学教育的“拾遗补阙”而存在。

直到1904年,清政府颁发《奏定学堂章程》,始定小学、中学、大学各级学校中设置“中国文学”科,于是文学教育终于从以经学为主的文化教

育中分化出来,具有了相对的独立地位。但即使如此,从综合性文化教育中分化出来的“中国文学”科的教育教学内容,仍然具有内涵包容性和外延宽泛性的特点,体现出极强的综合性。

中国古代文学教育内容这种内涵包容性和外延宽泛性的特点,一方面固然不利于文学教育的独立发展和全面展开,但另一方面,它却切合中国古代“博学于文”的传统教育思想。《论语·雍也》篇记载:“子曰:‘君子博学于文,约之以礼,亦可以弗畔矣夫!’”孔子同样的言论,又见于《论语·颜渊》篇。孔子所说的“文”,包括一切文化知识。孔子的这种教育思想给学生造成了深刻的印象。《论语·子罕》篇记载:“颜渊喟然叹曰:‘仰之弥高,钻之弥坚。瞻之在前,忽焉在后。夫子循循然善诱人,博我以文,约我以礼,欲罢不能。’”《论语·子张》篇记载了夏说:“博学而笃志,切问而近思,仁在其中矣。”由于儒家思想的长期流传,“博学于文”成为中国古代传统的教育思想,也成为培养“中国式”通才学者的必由之路。这种通才教育,直至今天对我们仍然有着深刻的启示意义。

从教育方法来看,中国古代文学教育旨在发挥个人学习的能动性,具有教法多样性和学习自主性的鲜明特点。

教育方法包括教育者的教法和受教育者的学法两个方面。就教育者的教法而言,有语言的方法、直观的方法与实践的方法;就受教育者的学法而言,则有发现式和接受式两大类。这些都是古今中外优秀的教育方法的共性,而中国古代文学教育方法的特性则另有所在。

首先,在教育者的教法上,中国古代的文学教育提倡不拘一格、灵活多样。在古代的学校中,教育、教学活动的重心往往不在于教师对课程或知识的系统讲授,而在于调动学生的学习积极性。正如孔子所说的:“不愤不启,不悱不发。举一隅不以三隅反,则不复也。”(《论语·述而》)教师的教学,主要集中于启发、释疑、析难、点睛、规劝、督促、评估等,这样就使整个教育、教学活动生动活泼,充满生气。如“孔子施教,因时因地因人制宜,故教无定所,教无定时,教无定规。或习礼于大树之下,或弦歌于杏坛之上,或习射于园圃之中,或述志于侍坐之际,或正谬于病榻之侧,或督促于庭院之内,或启发于愤悱之时,或释疑于问难之顷。”(孙培青,任钟印主编《中外教育比较史纲(古代卷)》,济南:山东教育出版社,1997,页58)其实在中国古代,学校教育是如此,家庭教育和社会教育更是如此。

其次,在受教育者的学法上,中国古代的文学教育重视诵读玩味,感

知领悟。诵读是古人学习诗文经典的主要方法。明人胡侍说：“《参同契》云：‘千周粲彬彬兮，万遍将可睹。’神明或告人兮，心灵忽自悟。”《心印经》云：‘诵之万遍，妙理自明。’《魏略》董遇，人有从学者，不教，云：‘读书百遍，其义自见。’苏东坡《送安惇落第》诗云：‘故书不厌百回读，熟读深思子自知。’朱晦庵云：‘书贵熟读，读多自然晓。’《元史》侯均云：‘人读书不至千遍，终于已无益。’古人论读书之法，不过如此。”（《真珠船》卷3，《丛书集成初编》本，页31）古人要求从童蒙时学习诗文经典，就必须烂熟成诵，在诵读中玩味思索作品内涵，感受文学的审美，发现人生的乐趣，领悟文化的底蕴，从而完成文学的教育与人格的养成。中国古代这种朗读、感知、领悟的文学教学方法，非常契合文学作品抒情性、形象性、感染性的特点，更便于受教育者体会文学语言的韵律美、词藻美和修辞美，也更便于提升受教育者自身的审美感受、审美情趣和文化修养。

再次，在教育者与受教育者的关系上，中国古代文学教育强调对话交流，互相启发。在中国古代文学教育中，教育者与受教育者之间、受教育者相互之间，经常会有问对应答或论辩考校，通过多向交流，互相启发。如《论语》中孔子让弟子“斋各言尔志”（《论语·公冶长》）。当大雪骤下时，谢安问谢道韞和诸子侄“何所似也”，谢朗答道：“撒盐空中差可拟。”谢道韞答道：“未若柳絮因风起。”（《晋书》卷96）朱熹谈到埋头读书与对话交流时说：“载之简牍，纵说得甚分明，那似当面议论，一言半句，便有通达处。所谓‘共君一夜话，胜读十年书。’若说到透彻处，何止十年之功也。”（《朱子语类》卷117）可见对话交流，能使人受益无穷。而对话交流的归趋，则是充分调动受教育者个人学习的能动性。所以朱熹又说：“某此间讲说时少，践履时多。事事都用你自去理会、自去体察、自去涵养。书用你自去读，道理用你自去究索，某只是做得个引路底人，有疑难处，同商量而已。”（《朱子语类》卷13）引路者自然教无定法，而行路者重在自我探索。尤其是文学教育，培养这种自我理会、自我体察、自我涵养的学习习惯，最便于感受文学的魅力，也最便于达致审美的彼岸，它将使受教育者享用终身。

综上所述，我认为中国古代文学教育的基本特点是，教育目标具有政治指向性和伦理指向性，旨在培养健康的伦理型人材；教育内容具有内涵包容性和外延宽泛性，旨在传授丰富的人文知识；教育方法具有教法多样性和学习自主性，旨在发挥个人学习的能动性。此外，在文学教育效果、文学教育过程等方面，中国古代文学教育也有突出的特点，限于篇幅，本

文只能略焉不论。中国古代文学教育的优良传统是一份丰富的文化遗产,值得我们很好地总结、继承和发扬。

关于 20 世纪中国文学 “通史”编撰的几点思考

◇刘 勇^① 姬学友^②

摘要:20 世纪中国文学“通史”的编撰,与“20 世纪中国文学”和“中国新文学整体观”的理论构想密切相关。本文以近些年出版的有代表性的几本“通史”为考察对象,阐明宏观理论构想和具体编撰实践之间的相互关系,详细分析 20 世纪中国文学“通史”编撰中存在的一些问题,并就如何解决这些问题进行一些思考。

关键词:20 世纪中国文学 文学整体观 “通史”编撰

一、“通史”编撰的理论和实践意义

“20 世纪中国文学”的学科概念和“中国新文学整体观”的研究思路的提出,使打通中国近、现、当代文学,进行整体性研究成为学术界的理论共识,这一理论共识为研究实践和学科拓展带来了两个明显的变化。第一个明显变化是,相继出现了一批以“打通”为己任,从整体着眼,从宏观入手,跨越 1949 年界限,构建 20 世纪大文学史的学术成果。迄今为止,反映这方面研究水平的学术成果主要是一批冠名为“20 世纪”或“现当代”的文学史论著,这些文学史论著大体有三种研究路向:一是按照“20 世纪中国文学”的理论构想,主张打通近代、现代、当代,把“20 世纪中国文学”作为一个不可分割的有机整体来把握,以进行综合性研究。这是比较普遍的做法。这一方面的著述主要有孔范今主编的《20 世纪中国文

①刘勇,1958 年生,男,江苏南京人,北京师范大学文学院教授,北京师范大学北京文化发展研究院执行副院长。

②姬学友,男,1964 年生,河南辉县人,安阳师范学院副教授。北京师范大学文学院中国现当代文学专业 2004 级博士研究生。

学史》,黄修己主编的《20 世纪中国文学史》,唐金海、周斌主编的《20 世纪中国文学通史》。二是仍然沿用“中国新文学史”或“中国现代文学史”的既有学科概念,但是以开放性姿态把当代文学部分纳入到其框架中来,强调这一体系的历史延展性和内在精神联系,以此来统合当代文学,打破人为的“当代”“现代”划界,建立“中国新文学的整体观”。这一方面的著述主要有朱栋霖、丁帆、朱晓进等主编的《中国现代文学史(1917~1997)》。三是折中的研究路向,华中师范大学几位学者又提出以“现代中国文学”的观念作为打通的方式,认为,“现代中国文学”从表面上看可以说是对以上两种方式的综合,但其内在的理论思路则是抓住中国文学的现代转型做文章,因此,“现代中国文学”就可以理解为“现代转型中的中国文学”,所谓近、现、当代文学,不过是中国文学现代转型的不同阶段和形态,其中有一种历史和逻辑的联系。主要著述有周晓明、王幼平主编的《现代中国文学史》。这些学术成果在形成过程中有两个显著特点,一是这些成果几乎都是面向 21 世纪课程教材,具有教科书性质,是来源于教学需要并应用于教学过程的产物;只此一端就可以见出它们对高校青年学生挣脱以往教科书模式束缚,以全新的眼光去接触文学史实体的解放发蒙之功。二是这些成果都采取集体协作的编写方式,少则几人,多则逾三十人,王晓明的《20 世纪中国文学史论》虽然属于个人主持,但也集中了许多研究者的智慧和心力。由此也可见“20 世纪中国文学”的理论建构既诱人,又艰巨。这些学术成果不论是在文学观念上,还是在研究方法上,都体现了著作者们旨在打破线性时间限制、注重整体内在联系的尝试和努力,取得了较为明显的实践效果。尽管“打通”的方式有差异,成果的水准不一致,但这一新的文学史观念所引发的研究模式和研究思路的革新,研究空间和研究格局的拓展,足以说明它在调整学科研究方向、推进学科研究不断发展方面具有很强的理论张力和启示意义。“20 世纪中国文学”的理论构想所带来的另一个明显变化是,有的研究者借此“反观与重构”的时机,成功实现了个人学术研究的扩张和转轨。从事现代的开始关注近代,从事当代的进入了现代,还有研究者把研究视野扩大到 20 世纪。陈平原、陈思和、赵园、程光炜等就是其中的代表。更为突出的是,以研究现代著称的杨义,已经游刃有余地在中国文学领域展示了自己的研究实力,除现代文学外,涉及楚辞、李杜诗、古代小说、叙事学等领域。整体观的研究思路之所以带来这样明显的变化,就在于它提供了一种具有新的理论功能的文学史模式,促使人们重新认识包容着丰富

复杂的文学现象的文学演变过程,并由此省视既往的研究惯性,从而极大地改变了文学史研究格局。

二、“通史”编撰面临的一些问题

我们在看到整体观研究的理论优势和取得的学术成果的同时,还要看到整体观理论构想的落实是一个逐步深入、不断完善的过程。以往的文学史过于看中1949年这一政治分界线,造成文学史叙述过于依附社会政治史和权力话语,而不是追求文学史本来面貌的完整呈现,过于强调政治教化功能,而不是注重文学史学术建构,这自然是一种学术偏离。但整体观理论不是万能的,现、当代文学的整合和“打通”也不是一个简单的“一加一”的关系。那种认为有了这个理论,出现了几本文学“通史”,近、现、当代就实现了真正意义上的“一体化”的看法,也是一种认识偏差。因为现代文学与当代文学毕竟是有很大差异的两个时段,现代与当代的简单相加和罗列不等于就自然而然地形成了“整体观”;宏观理论构想与具体研究实践也是两个层面的东西,要使之完全衔接和吻合并不容易。关于这一点,笔者曾在一次现当代文学研究学术讨论会上谈到过,20世纪中国文学整体观研究存在着明显的理论和实践的脱节问题,理论提倡、研究努力与实践达标之间尚有较大难度和一定距离。具体到学科研究的实践操作层面,则至少从研究队伍方面尚未完全实现打通,原先分属于现代或当代文学学科的研究者们,不少仍然固守已有的研究领域,画地为牢、各自为战,缺乏有效的沟通和相互之间的关注,还未能真正达到信息畅通、资源共享的程度,未能形成整体的研究合力和学科的互动优势,这在很大程度上制约了现当代文学研究整体水平的提高,影响着学术视野的拓展。而且,某一以现代文学为主要研究对象的学者,在自己的领域研究越深入、越有自己的心得,就往往越容易固守,越容易忽视或影响到对当代文学的研究和重视,造成知识结构和研究观念上的封闭;反过来,这也是以当代文学为主要研究对象的学者所面临的问题。如此,以某一研究领域见长的著名学者牵头,集合一批学者去撰写“文学通史”,这固然也是由于为了“打通”的共识使这一批不同专长的研究者从四面八方走到一起来了,也与研究者各自的专业局限和“通史”编撰任务的艰巨有密切关系。表面看起来这么多人协同作战,好像发挥了各自的优势,好像是一种整体观研究,实际上在如此高度统一的集体项目中,每个人的学术个性

很可能被淹没,而专业局限则可能带到编写过程中,造成“通史”各部分水平参差不齐,造成现代、当代的机械组合,导致现当代两部分内在精神联系的隔膜和“通史”学术观念的模糊。正是因为如此,首倡这一概念的钱理群和陈思和在编撰新的文学史的时候才取非常慎重的态度。在“20世纪中国文学史”将要大量出现的时候,钱理群、温儒敏、吴福辉编写的《中国现代文学三十年》,仍然沿用“现代文学”的名称。他们认为,“尽管这些年学术界不断有打破近、现、当代文学的界限,开展更大历史段的文学史研究……的建议,并且已经出现了不少成果”,“但由于本书的教科书性质”,以及现有的学术研究格局,“以‘三十年’为一个历史叙述段落,仍有其存在的理由和价值”^[1]。陈思和的《中国当代文学史教程》也沿用“当代文学史”的说法,意在按照这个思路做20世纪中国文学史研究的准备工作。还有一个有说服力的例子是,当初首倡“20世纪中国文学”的钱理群、黄子平、陈平原三位著名学者,曾经立下撰写20世纪中国小说史的宏愿,但至今为止,只有陈平原的第一卷(近代部分)早已完成并获得好评,第二卷以下千呼万唤未出来。一个中原因,陈平原说“除有客观环境的制约,更重要的是,诸君都有较强的学术个性,在一起交谈很愉快,合作起来却不容易,尤其是希望写成一部‘有整体感’的著作时更是如此”^[2]。笔者理解,“较强的学术个性”,恐怕更多的是与各位学者在各自领域里研究较深、过于热爱、难以割舍有关。笔者丝毫无意对三位著名学者的研究成就置喙,只是想以此指出,现当代文学两支研究队伍在学术研究领域的打通、互融,对于推动20世纪文学整体观研究的实质性进展是多么重要。

再则,“20世纪中国文学”的学科概念和整体观的研究思路不仅仅是外部层面的宏观理念问题,而是要落实到对不同时期具体文学现象充分关注的操作层面上。这些具体文学现象,主要包括诸如作家作品、文学思潮、社团流派以及文学史现象等等,它们是构成20世纪大文学史体系的基础单位,对这些不同时期的具体文学现象,以“20世纪”的名目进行时间框定和体例统一固然重要,因为只有这样才能谈得上“整体观”。但是,对这些具体文学现象来说,厘清文学发展的逻辑关系要比时间长短的框定更重要,内在精神和整体意识的贯穿要比外在体例的统一更重要。换句话说,只有考虑到这些具体文学现象的历史发展和逻辑关系,考虑到其内在精神和整体意识,并以全局的观念统摄这些具体文学现象,以清晰的思路贯穿这些具体文学现象,才能使这些“零碎”的具体文学现象成为一