第一章　中国教育现代化的问题意识

一　论题辨析：教育现代化问题值得研究吗

20世纪90年代以来，教育现代化问题在我国学术界再度成为显学。伴随研究的深入，不仅形成了一系列正面的理论观点与实践模式，而且出现了一股“反教育现代化”、“去教育现代化”(demodernization of education）的思潮。虽然这股思潮并未成为当前研究的主流，但其震撼力却是巨大的，它足以动摇教育现代化论题存在的合法性。因此，关注反教育现代化思潮，对教育现代化论题进行辨析，逻辑地成了研究的第一步。

在辨析论题之前，根据文献研究，做如下说明是必要的：一，反教育现代化思潮与反现代化思潮一脉相承，两者持有基本相同的理论范式与研究方法论，因此在辨析时不可避免地要相互转换；二，反教育现代化思潮具有广泛的国外背景，我国学者在批判教育现代化论题时也基本依此背景，但这并不表明我国不存在支持反教育现代化论者的现象；三，反教育现代化论者对教育现代化论题的批判主要集中在理论建构、话语表达与价值关涉三个方面，

需要全本请访问 www.ertongbook.com

而这三者恰恰又是教育现代化论题立论的逻辑前提与基础。

（一）教育现代化过时论

教育现代化理论直接渊源于 20 世纪 50—60 年代在西方兴起的现代化理论。现代化理论沿承了早期社会进化论和结构主义传统，以及“传统与现代”的两分范型，对自工业革命以来由传统农业社会向现代工业社会转变的进程进行了研究。他们认为，不论现代化的起点有何不同，所有现代社会在最终出现的“现代性”上都是相似的，甚至是同一的，导致西欧国家“化”成“现代”的“理性化”的发展过程具有“普世性”的意义。教育现代化理论沿用了这种思维方式和研究框架，认为教育现代化的过程就是向西方工业社会教育形态转变的过程。这种观念对第三世界国家的教育发展产生了绝对性的影响。托达罗指出：

> 大多数第三世界国家的大学在结构和功能方面是仿效工业化国家的。这种仿效一直持续到现在。过去 20 多年，国家对大学发展的许多规划使得发展中国家越来越多地仿效美国、法国、英国和其他发达国家的做法，且仿效的方式也有所变化。①

对后发外生型国家来说，教育现代化理论所关注的问题是“应该怎样实现教育现代化”。由于“应该怎样实现教育现代化”是以“应该进行教育现代化”为价值预设的，而且这种‘应然’状态指向的是发达工业化国家的教育形态，因此，早期的教育现代化理论具有强烈的‘种族中心主义’倾向和‘西化论’色彩。在 20 世纪 60 年

① 〔美〕迈克尔·P·托达罗著，印金强、赵荣美译：《经济发展与第三世界》，中国经济出版社 1992 年版，第 313 页。

代末，该理论受到了教育依附理论以及后来的教育世界体系理论①的强有力挑战。依附理论以世界分析为方法论，以社会发展的外部条件为视角，探讨了第三世界政治、经济、文化和教育不发达的原因。他们认为，在所有不同国家所形成的世界体系中，发达国家与发展中国家一方处于中心地位，一方处于边缘地位，第三世界的长期落后既是发达国家殖民扩展的结果，又是不发达国家对他们依赖的反映。这种依赖性发展表现在教育领域就是：宗主国将本国的教育制度、结构强加给殖民地国家，而殖民地国家又不加鉴别和选择地输入、移植发达国家的教育体制、结构及其理论，致使本国的教育成了为他国做嫁衣裳的教育；在国际教育交流中，由于发达国家提供了有附带条件的教育援助和不考虑发展中国家独立与自身发展需要的教育交流项目，不仅没有促进第三世界国家的教育发展,反而造成不同程度的内隐和外显的智囊流失,使“受惠国”蒙受损失；发达国家在教育输出过程中，往往有意无意地强调了本国的文化和价值准则的重要性，贬低或否定本土文化，造成了发展中国家青代一年的“文化异化现象”,等等。②

教育现代化理论与教育依附理论的问题形式是根本对立的，前者关注的是同一时间序列上的传统教育与现代教育的紧张，而后者强调的则是同一空间格局上的教育殖民扩展与教育自主发展

①世界体系理论在总体上属于依附理论，只不过它修正了依附理论，认为世界体系不是中心一边缘两级的，而是中心一半边缘一边缘三级的，发达国家与发展中国家的依赖不是单向的，而是双向的，世界体系的结构不是静止的，而是变动的罢了。

② 请参阅龚放《“从属理论”:一种值得重视的教育思潮》,《高教研究与探索》(南京)1994年第2期,以及〔美〕迈克尔·P·托达罗著《经济发展与第三世界》,中国经济出版社1992年版,第334－337页。所谓外显的智囊流失，指受过高等教育的劳动力从穷国向富国的国际转移现象；而内隐的智囊流失，则指第三世界国家受过较高教育且具有较高技能的专业人员虽然身并未迁居发达国家，但因其工作目标指向发达国家而造成的思想和知识方面的“迁居”现象。

的冲突。虽然教育依附理论从世界体系的视角审视国与国之间的发展状况及其对教育的影响，具有一定意义，但由于它严重忽视了对教育发展内部条件的分析，没有正确处理好向西方学习与摆脱对西方依附的关系而受到批判，走向衰落。

基于教育现代化理论的这一发展线索，现代化理论主将之一的阿普特在富有挑战性的论文《我的回顾：发展研究的过时》中意味深长地说："现代化理论已经过时了。"[①] 我国少数学者也认为，教育现代化理论由于自身的危机而不断受到质疑和批判，教育现代化论题已被其他的教育发展论题所消解，所终结，教育现代化研究已经没有什么意义。在当今的中国重新进行教育现代化研究，无异于拾人家的"残杯冷炙"。

教育现代化理论真的过时了吗？只要我们稍微静下心来，摆脱学术研究上的浮躁情绪就不难发现，教育现代化论题的转换实际上并不是论题的消解，恰恰相反，它是教育现代化论题的深化和论域的拓宽。无论是教育依附理论、教育世界体系理论，还是教育的内源发展理论、反省的教育现代化理论都不曾否认"教育现代化"本身的价值，它们否定的是教育现代化理论对第三世界国家教育落后状态所作的解释以及它们所倡导的教育现代化道路与模式。教育现代化的论域由原来的"如何或怎样进行教育现代化"拓展到"为什么没有实现教育现代化"、"要不要进行教育现代化"、"如何理解教育现代化"等等，恰恰表明教育现代化理论的不断发展。另外，世界教育现代化研究的重点已经发生转向，即由西方转向非西方、由整体研究转向个案研究。这正如艾恺（G. S. Alitto）所看到的：

① 〔日〕薮野佑三：《现代化理论的今天》，罗荣渠主编《现代化：理论与历史经验的再探讨》，上海译文出版社 1993 年版，第 124 页。

现代化，作为世界范围内的普遍现象，正在引起人们的广泛注意和讨论；而以现代化发源地著称的英国、法国却越来越少被人提起。①

进行地区性的个案研究“反映了现代化理论正在进入新的更高的阶段”。②

通过对教育现代化过时论的审查，一方面我们看到了一些“眼睛向外”研究取向的流弊和迷恋于“话语平移”、忽视“问题研究”的不良学风，另一方面我们又增强了对中国教育现代化这一特殊个案进行研究的信心。中国教育现代化的研究要有自己的主体性，要有自己的问题意识，即要在历史一现实一未来和中国一亚洲一世界双重视界的深层次融合中去把握其时代内涵。

（二）教育现代化模糊论

教育现代化论题受到的另一方面的批判就是教育现代化概念的模糊性。马丁·康韦说：

这个词在当代的表述中，真正是、确实是异乎寻常地令人难以解释清楚的词，这个词本身实际可用以指任何东西和所有东西！③

无独有偶，中国问题专家费正清（John K. Fairbank）教授在

① 〔美〕艾恺著：《世界范围内的反现代化思潮——论文化守成主义》，贵州人民出版社 1991 年版，前言第 1 页。

② 〔美〕西里尔·E·布莱克编，杨豫、陈祖洲译：《比较现代化》，上海译文出版社 1996年版，译者前言第 8 页。

③ 〔英〕马丁·康韦：《现代化是好事情吗？》，《基督教文化与现代化》，中国社会科学出版社 1996 年版，第 48页。

需要全本请访问 www.ertongbook.com

《剑桥中国晚清史(1800－1911 年）》（下卷）的前言中也写道：

> 更为严重的问题在于现代化一词所固有的高度概括性。我们认为现代化一词是对各种进步思潮的概括，……（但）把形容词“现代的”升级而成为“现代化”这一抽象的统一体，真能提高我们的理解吗？这个术语有可能成为一只方便的篮子，像“生活”这个字眼那样，用来盛放许许多多基本上不知其为何物的东西、未经译释的信息和没有解答的玄理。①

事实也正是这样，即便在深究概念与逻辑的学术界，教育现代化这一语词的使用也出现了极大的模糊和混乱现象。“教育现代化’越来越成为一个‘筐式概念’”，“一只方便的篮子”，教育学中许多具有独立性的词汇，譬如教育民主化、教育全民化、教育终身化、教育国际化、教育科学化、教育法制化、教育个性化和教育多样化，以及近年来兴起的时髦教育思想，诸如素质教育思想、主体性教育思想和人文教育与科学教育融合思想等等，都统统装入“教育现代化”这只篮子中。由于“教育现代化”一词的功能不是用作一种理论的词语，而只是用作一个同义词，对原有概念并没有增添任何新的东西，结果不仅使“教育现代化”成为一个多余的概念，而且使原来比较精确的概念在很大程度上失去了精确性。据此，蒂普斯指出：“把‘现代化’当作已经有明确定义的某种变量因素的同义语来使用，不可能发挥有效的作用，最后当然应被抛弃。”②

① 〔美〕费正清编，中国社会科学院历史研究所编译室译：《剑桥中国晚清史（1800－1911年）》（下卷），中国社会科学出版社 1985年版，前言第 5－6 页。

② 〔美〕迪恩·C·蒂普斯：《现代化理论与社会比较研究的批判》，〔美〕西里尔·E·布莱克编，杨豫、陈祖洲译《比较现代化》，上海译文出版社 1996年版，第 102 页。

除了上述“关键特征替代”的定义方式之外，另外一种常用的教育现代化概念分析框架——“两极对立转化”也受到了批判。人们常常把教育现代化视为由传统教育向现代教育转化的过程。但是，教育的传统性与现代性在本质上是两个不对称的概念，现代性的理想一提出，凡不属于现代的任何东西都可贴上传统性的标签。拉斯托说：现代性“可以明确地下定义”，而“传统性却基本上仍是个残留的概念”①。由于“传统性”概念的形成不是以观察为依据，而是以“现代性”假设的对立面为依据，因而不可避免地忽视了传统性内部之间所固有的差异性。事实上，教育的传统性内部之间（如中国的传统教育、印度的传统教育、英国的传统教育）的差异与教育的传统性与现代性之间的差异同样大，甚至更大。传统性之间除了贴上那个共同的标签之外，很难看到还有什么共同之处。此外，在人们的潜意识中，还经常把教育的现代性与一切好事等同起来，与西方性等同起来。这种价值观念的偏见和意识形态的腔调使教育现代化概念一开始就失去了观察和分析走非西方道路的教育变化过程的能力。正像亨廷顿所说，现代非西方教育这只盒子“至少到目前为止仍然是空着的”。由于教育现代化概念自身的模糊性，所以人们常常疲于研究教育现代化的“描述和分类的问题，却忽视或含混了根本性的问题”，“它几乎没有促进经验主义的研究”，“没有建立以经验为根据的富有成果的问题结构”②

应该说，以上的批判是致命的，它甚至诱发了一种寻找“可

① 〔美〕塞缪尔·P·亨廷顿：《导致变化的变化 现代化，发展和政治》，〔美〕西里尔·E·布莱克编，杨豫、陈祖洲译《比较现代化》，上海译文出版社 1996 年版，第 52 页。

② 迪恩·C·蒂普斯：《现代化理论与社会比较研究的批判》，〔美〕西里尔·E·布莱克编，杨豫、陈祖洲译《比较现代化》，上海译文出版社 1996 年版，第 127－128页。

以告诉我们更多东西”的替代概念的企图。面对尖锐的批判，我们究竟应该选择“修正论”还是“抛弃论”呢？

在社会科学中，概念的模糊现象并不鲜见。因为社会是文化的，教育现代化也是文化的，要求文化现象的概念化像自然现象的概念化一样严密、精确，无异于用鱼在陆地上的存活时间去衡量它的寿命。特别是像教育现代化这样用以描绘近三百年来教育所发生的巨大转变情况的概念，其有用性的标准显然应有所不同。但这并不意味着我们可以容忍这一概念的模糊性，恰恰相反，努力提高其解释能力正是我们的研究方向之一。我们不主张“抛弃论”，因为重新选择的替代概念也不能保证它更有解释力，况且它会浪费掉许多努力使教育现代化概念精确化的精力和时间。我觉得布莱克（C. Black）教授的观点是冷静的，他说：“用现代化的概念对社会转变进行解释只有一二十年的时间，目前它的特征仍然是问题多而答案少。这既是一种不足，却又是一种挑战。”[①]

（三）教育现代化危机论

从思想根源上看，教育现代化肇始于启蒙运动。由于启蒙运动把理性（reason）从宗教信仰中解放出来，确定了以经验性观察为基础的自然科学方法的权威地位，因而不可避免地造成了理性的分裂，即工具理性的膨胀和价值理性的放逐。艾恺的分析是颇有见地的，他说：

> 启蒙运动不但改变了欧洲的世界观，由于其本身即包含了“道德真空”的基因，遂为日后“价值失落”、“没有目

①〔美〕西里尔·E·布莱克编，杨豫、陈祖洲译：《比较现代化》，上海译文出版社 1996年版，导论第 9页。

的”与“无意义的世界”播下了种子。①

事实确实如此。18世纪的启蒙思想家曾对理性主义时代文明的发展作过浪漫主义的憧憬，然而历史无情。现代化的历程在给人类带来空前物质丰裕的同时，也使人类陷入了空前的精神危机和价值混乱之中。近代以来，当世俗化、功利化的浪潮从根本上摧毁了神圣的信仰体系，使得一切终极而崇高的价值从公众生活中隐退的时候，人们以为现代化本身就意味着终极意义，于是也就把自己的终极关怀寄托在自由、理性、富强、幸福这些世俗价值上。所以人们怀着异常兴奋的心情欢呼尼采的宣告：“上帝死了！”因为这一宣告的背后意味着人的自我挺立。但是，由于人自我放逐了终极价值的观照和对生命存在意义的反思，以为上帝死了就什么都可以干了，从而使工具理性急剧膨胀，走向了“理性的暴政”。人刚刚从自然界和宗教的蒙昧中解放出来，却又被理性自身的创造物所奴役，人自己逐渐失去了主体性而被对象化、物化，成了技术的、机器的、商品的，甚至官僚制度的奴隶。继上帝死了之后，人本身也虚无化了。无怪乎哲学家们发出这样的慨叹：“19世纪的问题是上帝死了，20世纪的问题是人死了。”②

现代化不仅造成了人一神关系的冲突，而且也使人一人关系和人一自然关系日趋紧张。人际关系的冷漠、疏离，感情纽带的松弛，人际关系的商品化、功利化，使人们越来越相信存在主义“他人即是地狱”的哲学。不可再生资源日益枯竭，环境污染日趋严重，生态失衡日渐恶化，诸如土地沙漠化，森林资源减少，臭

①〔美〕艾恺著：《世界范围内的反现代化思潮——论文化守成主义》，贵州人民出版社1991年版，第19页。

②〔美〕埃利希·弗洛姆著，欧阳谦译：《健全的社会》，中国文联出版公司1988年版，第370页。

氧层破坏，物种灭绝；以及由于科学技术的发展所导致的核战争威胁，人口大爆炸等等，都是现代化给人类世代维系的生存家园带来的危机与恶果。难怪韦伯（M. Weber）坦言这是‘世界的去魅”(disenchantment of the world)，哈贝马斯(J. Habermas)惊呼这是“生命世界的殖民化”(Colonialization of life world)。

在现代化的危机面前，由于教育缺乏批判的价值向度，结果加剧了主体的幻灭、意义的失落和心灵的漂泊。教育越来越多地按照技术的原则、机器的原则、市场的原则，总之是按“现代化”的原则，而不是人的原则去运作。19世纪50—60年代，斯宾塞（H. Spencer）划时代的问答“什么知识最有价值？一致的答案就是科学’[①]，把科学教育和职业技术教育推到了中心，而人文教育和道德审美教育却被边缘化了，功利的追逐代替了意义的寻求。在市场的导向下，人们接受教育、塑造自己的目标就是在市场上成功地出卖自己。受现代工业生产和科学技术的冲击，教育也被工业化、模式化、标准化，教育被组织成类似于工业生产的过程，统一的课程，统一的方法，统一的目标，成批地把学生加工成标准化的“教育商品”。池田大作曾不无失落地说：

> 在现代技术文明的社会中，不能不令人感到教育已成了实利的下贱侍女，成了追逐欲望的工具。……现代教育陷入了功利主义，这是可悲的事情。这种风气带来了两种弊病，一个是学问成了政治和经济的工具，失掉了本来应有的主动性，因而也失去了尊严性。另一个是认为唯有实利的知识和技术

① 〔英〕赫·斯宾塞著，胡毅译：《教育论——智育、德育和体育》，人民教育出版社1962年版，第43页。

才有价值，所以做这种学问的人都成了知识和技术的奴隶。①

在20世纪50－60年代兴起的后现代主义（postmodernism）思潮，深刻地体认了现代化和教育现代化危机的总根源，因此把批判的利剑直指“现代性”。他们认为，诸如“权威”、“中心”、“本质”和“基础”这些现代性话语，以及现象与本质、主体与客体、中心与边缘、深度与平面、此岸与彼岸、基础与非基础、短暂与永恒等逻格斯（Logos）中心主义，只不过是现代人所杜撰出来的新的神话。现代性已不再是一股解放的力量，相反，它成了“奴役、压迫和压抑的根源”②，必须予以解构和摧毁。

作为事实，现代化和教育现代化对人类生存环境、生活质量以及生命意义所造成的不良后果是毋庸质疑的。这对常常把教育现代化视为“正面的”和“好的”事情的人来说，无疑是一个沉重的打击。那么，这是否意味着教育现代化已失去了存在的价值呢？中国是应该放弃对教育现代化的追求，还是应该转而去追求教育的后现代化呢？显然，这种问题意识的背后隐含着“西方中心”的价值预设，即西方追求的，中国也应该去追求，西方放弃的，中国自然也要放弃，相反，却缺少自主性思维和批判性态度。“中国教育现代化”概念的提出，无疑表明我们不仅要追求教育现代化，而且要尽可能避免教育现代化的负面效果。这样的好事可能吗？或者说是否会有不必付出代价的教育现代化，抑或以较小的代价达成教育的现代化？中国能否构建出一个“另一种样子”的

① ㊉ A·J·汤因比、〔日〕池田大作著，荀春生、朱继征、陈国梁译：《展望二十一世纪——汤因比与池田大作对话录》，国际文化出版公司1985年版，第60－61页。

② P. M. Rosenau, “Post－modernism and the Social Sciences”, Princeton, 1992, P. 6.

需要全本请访问 www.ertongbook.com

教育现代性，而不是西方教育现代性的翻版？这些都是时代留给我们的，也是本书试图去解决的大课题。

（四）保持必要的张力

几乎在启蒙运动催生现代化和教育现代化的同时，世界范围内反现代化和反教育现代化的运动与思潮也风起云涌。这正如艾恺看到的，人类一边在“放手地现代化”，一边又在“放手地批评现代化”。[①] 因为毕竟“现代化是一个创造与毁灭并举的过程，它以人的错位和痛苦的高昂代价换来新的机会和新的前景。”[②]

可是长期以来，在人们的思维方式中，对欲求和渴望的事物是不允许批判和反对的，否则人们就会动摇对它的渴望和欲求。人们过多地把批判看作是一种邪恶的力量，而不是反省和促动的力量。在当代中国，这种现象似乎尤为突出。这种“单向度的思维方式”带给我们的是开拓、创新意识的禁锢，对事物进行否定、升化和超越能力的丧失，以及真正求是精神的背离。因此在中国教育现代化的认同与批判之间保持必要的张力，会有助于我们思考和研究新问题，辨明教育现代化过程的真正本质，明确人类应该付出的代价。教育现代化与反教育现代化的冲突是不易消解、也不应该消解的。“现代化及与其同时存在的反现代化批判，将以这个二重性的模式永远地持续到将来。”[③]

①〔美〕艾恺著：《世界范围内的反现代化思潮——论文化守成主义》，贵州人民出版社 1991 年版，第 214 页。

②〔美〕 C·E· 布莱克著，段小光译：《现代化的动力》，四川人民出版社 1988 年版，第 38 页。

③〔美〕艾恺著：《世界范围内的反现代化思潮——论文化守成主义》，贵州人民出版社 1991 年版，第 216 页。

二　概念诠释：文化视野中的教育现代化

（一）现代化的历史定位与内涵把握

现代化是人类正在经历的具有长时程性和革命性的文明转变过程。美国比较历史学家 C. E. 布莱克在 20 世纪 60 年代末出版的《现代化的动力》一书中称，在人类历史上能与当下的变迁过程相媲美的伟大转变，只发生过两次：第一次大约发生在 100 万年以前，原始生命经过千万年进化之后出现人类生命，即从史前生存到人类生活；第二次约发生在 7000 年前，世界大约七个地区的人类早期文明发源地相继由原始社会转变为文明社会。① 人类正在经历的第三次伟大的革命性转变无疑是从欧洲最先开始的，但具体从何时开始，到何时结束，历史学家们有不同的认识。

从现代化开端上看，有两种观点比较有影响：一种观点认为，“现代化的开端可追溯到相继出现的文艺复兴、宗教改革和地理大发现，即 15 世纪末 16 和世纪初’②。长达三个世纪的欧洲文艺复兴，不仅冲破了“抑人扬神”的黑暗中世纪，使“人性”获得了解放，而且哥白尼的“日心说”、培根的“知识就是力量”以及笛

① 〔美〕C·E·布莱克著，段小光译：《现代化的动力》，四川人民出版社 1988 年版，第 4—8 页。

② 〔日〕富永健一：《“现代化理论”今日之课题——关于非西方后发展社会发展理论的探讨》，罗荣渠主编《现代化 理论与历史经验的再探讨》，上海译文出版社 1993 年版，第 107 页。持有同样观点的还有享廷顿，见〔美〕迪恩·C·蒂普斯《现代化理论与社会比较研究的批判》，西里尔·E·布莱克编《比较现代化》，上海译文出版社 1996 年版，第 45 页，以及我国学者何中华先生，见《山东大学学报(哲学社会科学版)》 1995 年第 1期的文章《“现代化”概念辨析》，等等。

卡尔的“我思故我在”等科学理性主义传统的形成，为18世纪启蒙运动提供了极有价值的思想资源。恩格斯曾对文艺复兴给予了高度的评价，他说：“这是一次人类从来没有经历过的最伟大的、进步的变革，是一个需要巨人而且产生了巨人——在思维能力、热情和性格方面，在多才多艺和学识渊博方面的巨人的时代。”① 文化史学家大多倾向于这种观点。另一种观点认为，18世纪60年代发生于英国的工业革命是人类由农业文明时代转变到工业文明时代的标志，是现代化的真正开端。因为现代科学技术首次与社会生产相结合，人类认识、利用和控制自然的能力获得了前所未有的提高。恩格斯对现代科学技术在社会生产中的伟大作用给予了高度的赞扬：“蒸汽和新的工具机把工场手工业变成了现代的大工业，从而把资产阶级社会的整个基础革命化了。工场手工业时代的迟缓的发展进程变成了生产中的真正的狂飙时期。”② （着重号为引者所加）经济和社会史学家基本持这种观点。我认为，用生产力形态作为判定人类历史范畴——现代化的标准是符合马克思主义原则的，正是产业革命以及同时代的政治革命所构成的双元革命(dual-revolution) 共同推动并开创了人类第三次伟大的革命性转变过程的新纪元。

鉴于西方一些发达国家开始宣布“现代化过程已成为历史”、“第三次浪潮已经袭来”、“后工业社会初露端倪”、“人类正在进入后现代”，探讨现代化的终点问题不仅是可能的，而且也是必要的。对于这个问题，也有两种截然不同的看法，以布莱克、瓦尔马为代表的西方学者认为，现代化是没有止境的，永远不会终结。他们认为“现代化是一个持续的过程，自身没有界线分明的阶段。”“只要知识继续增加，这一过程将会持续下去，虽然变化的某些具

① 《马克思恩格斯选集》第3卷，人民出版社1972年版，第445页。

② 同上书，第301页。

体方面可能会达到顶点。'①"现代化是个连续不断的进程,即便在今天的西方世界也未停止。"它"是一种受价值观念指导的变革过程，永无止境。'② 以罗荣渠和卡恩为代表的学者认为，现代化是人类社会发展过程的一个特定的历史阶段。他们认为："以现代工业生产方式为标志的整个历史时代只是人类社会发展的一个阶段，这个阶段要经历多长时间，谁也无法预言，但肯定不会是无限期的。'③ 著名未来学家卡恩（H. Kahn）甚至明确指出现代化就是从1776年或1800年开始到2276年或22世纪末结束的由前工业社会向后工业社会的大过渡过程。④ 对以上不同认识作出公证的仲裁是困难的，无论是现代化已经完成，现代化有止境还是现代化无止境的观点，都缺乏强有力的证据，因为声称自己已经进入后工业社会的国家，不过是由"人类支配自然的时代"进入到"人类被自己的创造物——机械、科技、组织、制度及观念——支配的时代"罢了⑤。人类目前所经历的现代化只能算上"半个现代化"或"单面现代化"，只是处在现代化的初级阶段。"后现代"并不是一个表征"现代之后"的历史分期性概念，而只不过是对西方知识界陷入人文精神困惑，并为走出这一困惑所进行的

①〔美〕西里尔·E·布莱克等著，周师铭、胡国成、沈伯根、沈丙杰译：《日本和俄国的现代化——一份进行比较的研究报告》，商务印书馆1984年版，第21－22页。

②〔美〕贝迪阿·纳思·瓦尔马著，周忠德、严炬新编译：《现代化问题探索》，知识出版社1983年版，第13、5页。

③罗荣渠著：《现代化新论——世界与中国的现代化进程》，北京大学出版社1993年版，第93页。

④陆象淦著：《走向二十二世纪——卡恩的大过渡理论》，辽宁人民出版社1986年版，第44页。

⑤〔韩〕赵永植著，清玉、姜日天译：《重建人类社会》，东方出版社1995年版，第65页。

反思。[①] 或许“反省现代化”理论代表人物贝克（U. Beck）的观点是适当的，他认为：

> 现代化尚在半途，而且可能报废，这才是现代的现代性危机。[②]

人类的现代化进程虽然已有二百余年的历史，但仍然处在初级阶段，顶多正当半途之中。对于这样一个既有较长历史，但本质又未完全暴露的历史过程，而且在用以指称这一过程的现代化概念受到严厉批评，但批判最厉害的人也没有找到更好的能描述这一过程的替代概念的情况下，要给现代化下一个涵盖广泛、词义精确的定义，无疑是困难的。因此布莱克说：“我们关心的是对这个过程的描述，而不是它的定义。’[③] 因为“现代化的过程极为复杂，无法将其用寥寥数语归纳之，否则就将大错特错。”“只有一种无所不包的定义才更适于描述这个过程的复杂性及其各方面的相互关联。’[④]

尽管如此，包括布莱克在内的学者们还是希望能把握现代化的内涵。我国著名的现代化专家罗荣渠先生曾对歧义丛生的现代化定义作了归纳，概括为四类（一）现代化是指近代资本主义兴起

① 盛宁著：《人文困惑与反思——西方后现代主义思潮批判》，生活·读书·新知三联书店 1997 年版，第 36 页。

②刘小枫著：《现代性社会理论绪论——现代性与现代中国》，上海三联书店 1998 年版，第 56 页。

③〔美〕西里尔·E·布莱克等著，周师铭、胡国成、沈伯根、沈丙杰译：《日本和俄国的现代化——一份进行比较的研究报告》，商务印书馆 1984 年版，第 18 页。

④〔美〕C·E·布莱克著，段小光译：《现代化的动力》，四川人民出版社 1988 年版，第 14、11 页。

后的特定国际关系格局下，经济上落后国家通过大搞技术革命，在经济和技术上赶上世界先进水平的历史过程；（二）现代化实质上就是工业化，更确切地说，是经济落后国家实现工业化的进程；（三）现代化是自科学革命以来人类急剧变动的过程的统称；（四）现代化主要是一种心理态度、价值观和生活方式的改变过程，换句话说，现代化可以看作是代表我们这个历史时代的一种“文明的形式”。[①] 由于现代化的观念被应用于经济学、政治学、社会学、文化学、历史学、心理学和教育学等有关研究领域，研究视角各不相同，因此真正在“现代化”水平上，而不是在“××现代化”水平上下定义的并不多。最有代表性的说法有三种。第一种侧重人类与空间环境之间的关系，如耶鲁大学日本史教授豪尔（J. Hall）说：

> 现代化是有系统的、持续不断的、有目标的运用人类的各种能力，合理的控制人类的自然和社会环境，以达到人类的各种目的。[②]

第二种说法侧重人类与时间环境之间的关系，如普林斯顿大学比较历史教授布莱克说：

> 如果一定要下定义的话，那么“现代化”可以定义为：反映着人控制环境的知识亘古未有的增长，伴随着科学革命的发生，从历史上发展而来的各种体制适应迅速变化的各种功

①罗荣渠著：《现代化新论——世界与中国的现代化进程》，北京大学出版社1993年版，第9—14页。

② 见张玉法：《中国现代化的动向》，罗荣渠、牛大勇编《中国现代化历程的探索》，北京大学出版社1992年版，第70—71页。

需要全本请访问 www.ertongbook.com