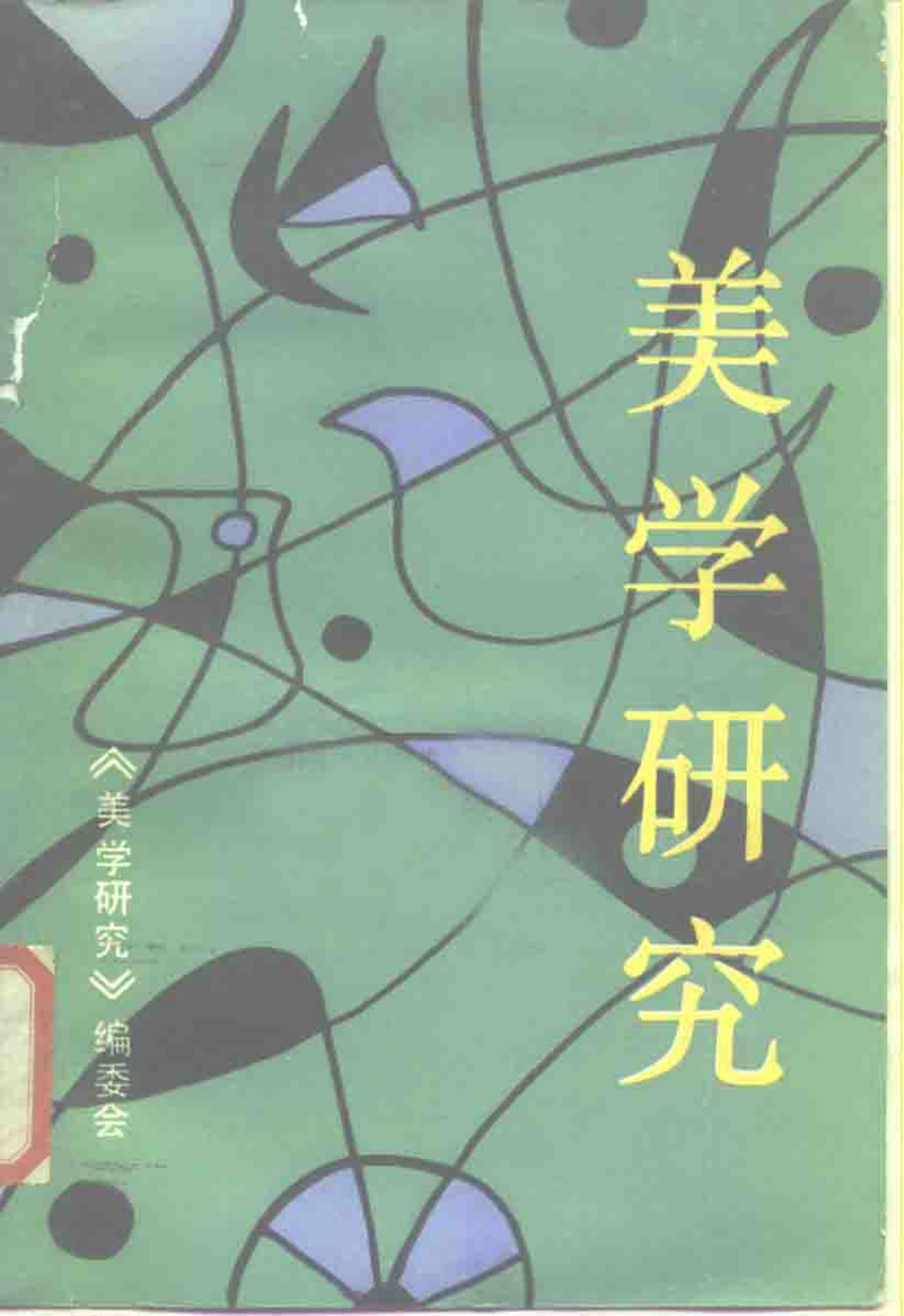




美学研究

《美学研究》编委会

68

美 学 研 究

《美学研究》编委会编

社会科学文献出版社

北京·1988

《美学研究》编委会

(姓氏以笔划为序)

叶秀山 汝 信 朱 狄 沈恒炎
李今山 聂振斌 曹景元

责任编委 聂振斌

美 学 研 究

〔1988·1〕

《美学研究》编委会编

社会科学文献出版社出版、发行

(北京建国门内大街5号)

新华书店北京发行所经销 建外印刷厂印刷

850×1168 1/32 开本 9.75印张 248千字

1988年1月第一版 1988年1月第一次印刷

印数 0001—5,300

ISBN 7-80050-012-8/B·4

统一书号: 2419·012 定 价: 2.25元

目 录

谈“美育”	叶秀山 (1)
关于艺术本质的思考	王向峰 (15)
艺术创造的审美心理结构	徐书城 (29)
文学创作与审美活动	杜书瀛 (50)
美感的极致	丁 枫 (68)
审美欣赏中的注意心理	马玉峰 (86)
先秦艺术心理学探究	刘伟林 (97)
《易传》象论二题	刘长林 (120)
汉末草书的争论	韩玉涛 (129)
禅宗与中国美学	韩林德 (150)
禅的浑融性与准审美性	宋炜观 (181)
王国维的“古雅说”	张本楠 (202)
中国近代美学纵横谈	聂振斌 (221)
原始艺术的灵魂世界	朱 狄 (238)
论格罗塞艺术史研究的原则和方法	程孟辉 (262)
叙述·传达·读解	
——对结构主义叙事分析理论的一种改造	顾上飞 (282)

谈“美育”

叶 秀 山

最近几年来，“美育”的问题又重新得到重视，不仅学术界进行了探讨，而且在教育设施的实际工作上也得到了改进和充实，这是很令人鼓舞的事情。

“美育”本是一个很古老的问题，中国古代有“六艺”，欧洲古代（希腊）有“九艺”，其中都有与“美育”有关的，所以它是一个民族陶冶、提高自己教养的不可少的环节；古代凡文化进步较高的民族，对这一点都有比较清楚、明确的意识。但“美育”也有遭冷遇、被忽视的时候。所谓“遭冷遇”或“被忽视”，并不是真的一点“艺术”和“美”都不讲了，而是要完全否定“美”和“艺术”的自身相对的独立价值，要它作“某某”的“婢女”和附属品。如果一般的说法可信的话，那末秦始皇是古代扼杀“美育”的最大的代表，据说他如许多书都烧了，只留下实用的书，但他还得好书家（如丞相李斯）立巨石来记他的事功。后来相传下来的“文以载道”，也可以说是这种“消极的”“美育”思想的完善化。为了批判这种封建主义的传统，在近代，当蔡元培先生首先倡导“美育”和制定具体教育措施，在我国的思想史上，可以说是启蒙的功劳的。蔡先生指出体、智、德、美四育齐进，已吸取了西方资产阶级的哲学和美学思想，那时候，中国的问题已与世界其它民族的问题发生了进一步的联系，中国人的眼界也逐渐在开阔，而不仅完全限于自己的传统了。

事实上，西方也有“美育”遭冷遇、被忽视的时候。按照一般的说法，柏拉图大概是欧洲古代不大重视“美育”的代表。据

说他的学园的大门上写着“不懂数学（知识）者免进”几个大字，而他在《理想国》中强调斯巴达式的“德育”，这都是比较明显的。欧洲进入中世纪以后，一切科学都成了宗教的婢女，艺术也不例外，为反对这种情形，才有欧洲文艺复兴时的“美育”大发展。

“艺术”和“美育”曾是欧洲资产阶级的精神武器，也是欧洲近代哲学中的一个重要的问题。提到欧洲近代“美育”思想，首先想到的是席勒的那著名的《美育通信》。席勒的美学思想，上承康德，下启谢林和黑格尔，可以说是德国古典美学的中心人物，而他的美学思想则以美育为核心，所以也可以说是古典的美育思想的代表人物。

西方古典的美学思想是古典哲学思想的一个有机部分，因而古典的美育思想也以古典哲学为理论基础。

欧洲的古典哲学在近代的代表是康德。古典哲学的问题是：在承认主体与客体的分离和对立的前提下考虑如何将二者统一起来以求确定的、必然的真理。康德把理论理性和实践理性分割开来，只承认知识领域里直观、感性与理智理性的统一，因而他的知识的必然性，归根结蒂，只是逻辑的先天性（a priori），而不是真正的“先验性”（transcendental）；先天的逻辑和杂乱的感官材料，严格来说，都不是什么“主体性原则”，而只是“客体性原则”。康德的实践理性，倒可以说是“主体性原则”，但只是在消极意义上的自由的形式原则，这是因为他把“客体性”与“主体性”相当坚硬地对立起来的原故。康德的《判断力批判》力图来沟通这个已被分割了的“主体”和“客体”，“审美”和“艺术”就是其中一种沟通方式。在“审美”和“艺术”中，康德肯定了主体与客体、理性与感性的一种游戏式的无利害关系的统一性。库勒就是从这个古典艺术理想的角度，把康德这一思想更完善地发挥了出来。

席勒的美学思想，已不象康德那样，仅从主体的知、情、意

形式方面去着重探讨它们先天必然的条件，而在于从“人”的全面发展的角度，阐明美育的重要作用。库勒的美育理论把艺术和美看作克服实践的人和理论的人的片面性而出现的一种理想境界，从人的全面发展的要求上来理解感性与理性、实践与理论相和谐的必然性，从而把古典的审美理想提高到一新的哲学的理论高度。席勒这种古典式的审美理想，在黑格尔的美学思想中得到了进一步的肯定和发展。黑格尔以感性与理性的辩证关系，展开了自己的全部艺术哲学体系。然而，黑格尔的哲学虽然充分肯定了古典式美的理想的重要历史意义，但同时也预示了现代生活与这种崇尚和谐的古典趣味之不适应处。艺术不是绝对精神的最高阶段，哲学以理性自身的形式来把握这种绝对，因而以精神自身的形式把握自身，在黑格尔体系中，这才是理性的最高境界。于是，我们也许可以说，在黑格尔看来，哲学的教育应高于艺术的、审美的教育。

在现代生活中，我们看到，无论在中国或西方，因为各种不同的原因，艺术和美的观念又都再一次受到深刻的挑战，“美育”再次遭冷遇、被忽视，当时甚至是受摧残。西方世界，随着战后科技的大发展，物质生活日益丰足，精神生活都发生深刻的危机。古典式的、以和谐为特征的审美观念已不完全适应现代的趣味，正如黑格尔那种以主体与客体辩证同一的“绝对”哲学被现代人认为是一种虚假的幻想一样，那种古典式的、感性与理性相和谐的审美理想同样也有一种虚幻的色彩。

那末，为了在现代生活中找回那种失去了的平衡，在现代的条件下，重新提出“美育”的问题，具有什么新的内容，就成为一个问题。

对“艺术”和“美”的思考，离不开对“哲学”的思考，离不开总体性、本源性问题的思考，所以当代对于“美育”的思考，也离不开左右西方现代思潮各学派的影响。譬如前些时候，讨论得比较多的“教化”（教养）的问题，就是现象学和解释学

的一个问题。

伽达默和罗尔蒂所强调的“教化”是一种解释学的思想，这种思想，就现代来说，根源于现象学和存在哲学。这个学派的一个基本思想是：“人”与“世界”的关系，除了物质实践性的和思想概念性的之外，尚有一种更为根本的本源性、本然性的关系：“意义”的关系。所谓本源性“意义”，既不是感觉式的印象，也不是语词概念的内涵，而是一种价值，这种价值只对“人”才显现出来。“世界”是物质的，“人”是一种特殊的动物，这都是无可怀疑的。但是“人”作为有意识的存在，使“世界”不仅仅是感觉的对象，而且是“理解”的对象。“理解”不是抽象的、概念式的把握“世界”作为客观实在的种种特性，“理解”是要体会出“世界”作为“人”的生活场所而向人们显现出来的“意义”。从根本上来说，人作为人，而不是作为动物，并不是要从物质上“消耗”掉这个世界；同时，人作为人，而不是作为“思想实体”，并不是从精神上“静观”这个世界。这样，“人”与“世界”就不是一般意义上（古典意义上）的“主体”与“客体”的关系，“人”与“世界”处在一个层次上，“人”是“世界”的一个部分，而“世界”是人“生活的世界”。

从这个基本态度出发，“世界”向“人”显现出来的“意义”就不是分离开来的感性和理性所能把握住的。“意义”不是分离开来的感性和理性之间的关系，既不是二者的“和谐”，也不是二者的“冲突”，而是在这种“分离”因而在这种“和谐”和“分离”之前的更为本源性、本然性的关系。于是，西方的思想就由古典式的哲学思想方式，转变为现代式的解释学思想方式，在这种思想方式中，艺术和审美同样处于一个关键的地位，但具有不同的特点，并不象在古典式的思想方式中那样是某种哲学体系的一个环节，而是生活体验中的“教养”。

“世界”向“人”显示出来的这种本然性的“意义”，既不是感觉印象所能扑捉的，也不是抽象的概念系统所能把握的，而

只能以活生生的方式去体会。“我在世界中”，“我”才能体会出“世界”的“意义”。这样，我们不能用我们的感官工具、也不能用我们的理智工具去真正“理解”（悟出）这种“意义”，因而在这种“意义”面前，一般的经验科学是不够用的，形而上学的概念、范畴系统更是不适用的。“我在世界中”，“人”既不象动物那样活在世中，也不象“精灵”那样活在外， “人诗意地存在着”，“人”与“世界”的本然性关系，是一种“诗”的关系，即“人”“诗意地”“理解着”“世界”。在这里，突出的地方在于：人们重新注意到被分割了的世界，即被遗忘了的“审美的度”。

“世界”与“人”的这种本然性“意义”不是“人”“想象”和“建构”出来的，而是“世界”向“人”显示出来的，但“世界”只向“人”显示这种“意义”，因而“人”只有作为一个完整的、活生生的“人”才能“理解”这种“意义”。沉湎于声色货利的“人”和沉醉于玄思的“人”，都“理解”不了这种“意义”。为了提高“人”“理解”这种“意义”的能力，“人”需要“教育”。这样，解释学所说的“教育”（教化，教养），不是一般意义上的“教育”，而是在智育、德育、体育、美育分化之前的本源性、本然性的教育。

这样看来，通常我们所谓“美育”，也有两层含义：一是指一般的艺术教育，一是更为根本性的教养。如同知识教育、道德教育一样，在一般层次上是指经验科学、形式科学（数学、逻辑）和技术科学的训练，包括了道德方面的社会伦理规范的教育，同时在更根本的层次上，则可以指哲学性的训练。本源性意义上的“美育”不把“艺术”作为一种工具或形式来训练，而是“教育”“人”去“理解”“世界”向“人”显示的那种本然性“意义”。

因此，解释学仍是一种“训练”，是一种更为根本、更为全面的训练，“训练”人能够体会“世界”所显现出来的“意义”。

“教育”人能够“读懂”“世界”这本大书。

从根本上来说，“世界”总在向我们“说”些“什么”，“告诉”我们“什么”，我们（人）也总是在听“世界”向我们“说”的“话”，“说”“世界”让我们说的“话”。这个“话”不仅仅是“知识性”的“概念”，而是一种“消息”和“信息”，“信息不是知识”。“燕子”是“春天”的信息，而不仅仅是知识性推断。“似曾相识燕归来”，不是“教”给人一种“知识”，而是“教”给人去体会一种生活的“意义”。

解释学的“教育”和“训练”，广义地说来，就是训练和教育“知音”。“高山”、“流水”既不是“概念”，也不是“印象”，而是俞伯牙要“说”的“意义”，钟子期“听”“懂”了。

“知音”的“知”，不是概念式的“理解”，也不是感觉式的“印象”，而是生活性的、本源性的“悟”。“知音”不是从声学上懂得如何掌握声音这一种物理现象，所以“大音希声”，“此处无声胜有声”，“于无声处听惊雷”就不仅是哲人玄思和诗人想象，而是真正的意义的扑捉，因为“沉默”应当是更为深沉的“说”。

“世界”作为自然物质的存在不仅对人有意义，而且对动物同样保持着自身的意义，“世界”的这种自然的意义是非时间性的，永恒的，但那种只对“人”才显示的“意义”则是历史性的、时间性的。原始森林和高楼大厦对狮子老虎来说，意义都是一样的，但对“人”就会显示出它们的不同来。“人”能够辨认历史的痕迹，就因为它自身就在历史中。历史是人类文化的积累，因此，解释学所谓的“教育”就是在本源性意义上的文化的教育和历史的教育。

解释学意义上的“文化教育”，不仅是“知识”的教育，同时也是“诗”的“教育”。

从知识性的意义上说，“历史”是“过去了”的“事”，时间的流逝在实际上不可逆转使我们后人只能把它当作既成“事

实”来研究各“事”实之间的前因后果。但过去的“事”又是过去的“人”做的，在做这些“事”时，这些“人”都是“活”的，就象我们现在活着在做“事”一样。“活”人做“事”必有“活”思想。“古人”已死，他自己没法“告诉”我们当时的“活思想”，但他的作品（包括实际工作和文字作品，将来还有录音的语言作品）却保存了这种“活”的东西，总是在向我们后人“说”些“什么”。我们能够体会出（听出来）这种“活”的东西，正因为我们也是活的，我们也在做“事”，也希望我们的后人不仅在实际上享受我们的劳动成果，而且也能“听出”、“看出”这其中的活的意义。

我们通常所谓的“艺术作品”，在物质形态上与其它一切物质事物，并没有原则上的不同，建筑艺术与普通房屋的区别不在结构、装饰繁简的程度差别，而在于艺术品存留了活的历史，因而要求“人们”（“他人”、“后人”）对它作活生生的把握。考古挖掘出来的器皿，可以保存或失落其“实用的价值”，但只要人的历史在延续，必定存留了它的“审美价值”。艺术品是活的历史的存留者。

然而，解释学的问题还在于：并不是人人都能轻而易举地“理解”“世界”（包括艺术世界）的活的意义，为了“理解”这个“意义”，“人”需要“训练”，需要“教育”。正因为这种“意义”不是一个经验的“对象”，也不是一则抽象的公式，而是历史性的、时间性的活生生的价值，所以它要求人们（后人与他人）要有一种不同于知识积累式的学习和训练，以便领会它、理解它。“人”必须在这种本源性意上教育自己、改造（重新塑造）自己，才能让这种“意义”延续下去而不致“失落”，才能是这种本源性的、活的“意义”的“见证者”。

“古调多自爱，今人不多弹”，时尚的更迭，使某些古代的艺术品失去原有的吸引力，有的甚至成为“广陵绝唱”，世无知音，则它的那种活的意义被隐藏、掩盖了起来，无人领略、欣赏

得了，这是因为“人”本身是历史性的、时间性的，“今人”、“古人”不同。“今人”要成为“古人”的“知音”，则需要学习，需要教育，对古人的“世界”有所了解、体会，对古人的世界和今人的世界之间的发展关系有所了解、体会，才能做古人工作的活意义的见证者。这就是“教养”，是“历史意识”的觉醒。

这种“教养”当然也不能完全离开知识性、工具性的训练。我们要理解一个“世界”（如古人的“世界”，外民族的“世界”，更具体到“他人”的“世界”），总要对这个“世界”的“人”和“事”有一定的知识，对这些“事”发生的环境背景有所知晓。我们要对古人、洋人、他人用以表达、表现“意思”的工具有所知晓，譬如我们要通晓古代的语言、洋人的语言，才能谈得上“读懂”他们的书，我们要多少知晓我国古典戏曲的程式（包括唱、做、念、打），才能“看懂”京剧、昆曲。这些都是必要的。但是，我们并不能说，必先成为古语或西语的“专家”，才能“读”古书、洋书，也并不能说只有在通晓戏曲各技术程式以后，才能观赏古典戏曲。因为从根本来说，那种历史的活的意义，本不必借用固定的、人为的“符号”就可以表达出来的。艺术本就是采取生活自身的形式。建筑并不是一个专门的“符号”，需要专门去学习的，山林之美，更不是要作多少专门的植物学、森林学训练才能欣赏，而可以说竟是有目共睹的。古代的语言或洋人的语言当然是一定要学的，但为了能“读”懂古人、洋人所表达的那种活的意义，对语言的要求也只是适应那个时代、那个世界的“生活”的要求——当然对今人和外民族来说，做到这一点也是不容易的。于是，对一部古代典籍，作专家式的研究和作解释学式的领悟二者的要求是不尽相同的。我们并不能说，对古代作品作专家式研究的人趣味和见识都不高，我们只能斗胆地指出，在一些有成就的研究专著中有一些是没有多少趣味，没有多少真知灼见的。《老子》书五千言，历代注释、发挥的浩如烟

海，真有见地的也不很多。知识和学问并不能保证一定有“教养”，更不能保证一定有“头脑”（有思想）。人的“鉴赏力”和“理解力”需要一种更为根本的教育和训练。

从西方近代哲学思潮来说，“鉴赏力”和“理解力”都是英国经验主义者着重研究过了的，这两种能力，到了康德那里，就摆脱了具体经验的局限性，与理性的必然的条件联系了起来，但还都限于经验的、知性的范围内，因而康德的“鉴赏力”侧重于想象力与知性规则的和谐，而“理解力”则更明确地限于经验的可能范围，强调在这个范围内感性材料与理性的制定规则的形式相结合。康德将更为本源、更为深层的意义留给了“理念”与“天才”。“理念”和“天才”都是直接对本源性、本然性问题的把握，“理念”是理论的形态，而“天才”则是艺术的创造能力。由于康德限制了知识，因而不但“理念”超越了知识的范围，“天才”也不是后天“训练”出来的。这就是说，从解释学的观点来看，康德不承认除了一般的经验知识的教育、学习以外，尚有一种更为本源性的、解释学的训练。

赫拉克利特说过，“博学不是智慧”，知识的积累不能保证人们对本源性的意义一定具有洞察力。同样，博学也不是美感，知识的积累也不能保证人们对这种本源性的意义有敏锐的感受力。但所谓“学”、“教育”、“训练”等等，有不同层次的意思。

我们已经说过，所谓本源性的“意义”并不是一个现成的“对象”，经教师一指点，多数人就能掌握；对这种“意义”的“表达”，也不是一般的“技术”，经过勤学苦练，多数人都可以达到。但对这种“意义”的领悟和表达能力，却也不是生来就有的，而是学而知之的。这层意思，康德也是看到了的，承认了的。康德说，“天才的艺术品”不是“模仿”的产物，但历代天才作品之间倒也不是毫无关系，它们有一种“跟随”性的联系，所以各艺术作品虽都是一个个里程碑，并不互相“模仿”，但却也不是无本之木无源之水。大艺术作品为“后人”、为“他人”

立则，树立典范，就象道德典范那样，并不是叫“他人”不分时间地点一模一样地做同一件“事”，而是学习它的精神品质，为典范的人格所感动，以这种精神人格来引导我们的行为。同样，艺术上的典范作品，也不是要人们去一模一样地做出那个作品来，这样做出来的只是仿制品、复制品，自有另外的意义和价值，但不是艺术创作的价值。道德的典范是实际生活的典范，艺术的典范是趣味上的典范，都表现了前面所说的那种本源性的“意义”，而这种“意义”是历史性、时间性的，因而又不是永恒不变的，对这种意义，古人有古人的体会，今人有今人的体会，每个人的行为和趣味是不能代替的；但由于这种意义是最为根本的，所以人与人之间，我与“他人”（包括“古人”与“洋人”等）之间又是可以沟通的。“他人”的行为与趣味虽然并不能用概念形式的方式来穷尽它，但却同样是可以“理解”的，而且这种“理解”，比起概念性、抽象性的理解说来是更为根本的，这种“理解”正是解释学所要研究的本源性的“理解”——“悟”。

从一种意义来说，我们看到，康德所谓“天才”，也是要“学”的，只是不能是刻板式的、书呆子式的“学”，不是“死学”，而要“活学”。人生活在世界上，都在互相“学习”，向“他人”（包括“古人”、“洋人”等）“学”，向日月山川大自然“学”，向“社会”“学”，这是在“生活中”的“学”，而不是在“实验室中”或“研究室中”的“学”，这是一个方面；另一个方面，我们也看到，康德所谓“鉴赏力”同样需要几份“天才”，需要一些“灵气”的，即需要一些光是“死学”学不到的东西。“鉴赏力”需要对宇宙人生的本然性问题有敏锐和深沉的感受力，这就要求对于“他人”这方面的体验要有一番积累的工夫，同时对于眼前的声色货利要有一种穿透的工夫。没有“他人”经验的感染和熏陶，固难提高自己的“鉴赏力”，沉溺于个人物质享乐中的酒色之徒，也谈不到有多少“趣味”。历史上不乏腰缠万贯的富豪，也不乏学富五车的书虫，但都没有多少

“鉴赏力”，谈不到“趣味”“高雅”。甚至“收藏家”也不等于“鉴赏家”。

“鉴赏力”的提高，需要解释学意义下的训练、学习和教育，也就是从胡塞尔以来的那种不同于“自然科学”的“人文科学”的训练。早期“符号论”、“现象学”、“存在学”、“解释学”以及方兴未艾的“消解学”都是现代西方的“人文科学”。

“美学”从根本意义来说，属于“人文科学”，“美育”则是一种“人文科学”的“教育”，而与一般的“自然科学”的“教育”不同。

“人文科学”和“自然科学”这种划分当然不是绝对的，也不是说它们是互相矛盾、互相排斥的，按照解释学的说法，“人文科学”与“自然科学”涉及的是两个领域的事，既然在“自然科学”领域里“碰不到”“人文科学”的问题，则无矛盾、冲突可言。但它们二者又不是毫无关系的。在解释学看来，“人文科学”比“自然科学”更为基本，“自然科学”是在“人文科学”的基础上发展起来的，“人文科学”是“源”，“自然科学”是“流”。这种说法，从西方人思想方式的传统来看，是有其必然性的，热衷于各门学科和科学之建立，是西方理智生活的特点。

然而，我们不妨从另一个角度来重新思考他们所提出的问题。我们未尝不可说，人们的本源性、本然性问题，是在“人文科学”与“自然科学”这种学科划分之前就已经提出了的。事实上，在人们自觉或不自觉地作出这种划分很久之前，那种“世界”与“人”的本然性的“意义”已然存在。这种“意义”，不是某个学科（即使是“人文科学”）发现的，它的问题也不是某个学科提出来的。本源性问题不是学科性或科学性（“人文科学”性）问题，而是生活本身的问题。

一切的学科，科学，包括“人文科学”在内，都要有一种概念的体系，因而都离不开知识性结构形式。以一种不同一般自然

科学的范畴体系来回答本源性问题，黑格尔在古典的范围里已作过了尝试。他承认“哲学”作为一门“科学”（一门“最高”的“科学”）当然离不开“命题”，这就是说，离不开概念、制断、推理的概念知识形式；但黑格尔说，“哲学”用的是“思辨的”概念、范畴，而不是“表象的”概念、范畴。“思辨的”“概念”、“范畴”的推演构成了“哲学”这门“科学”的体系。在这个意义下，解释学只是在现代的层次上把黑格尔做过的事重新做一遍。古典的和现代的，当然是有区别的，但都是西方的，即西方的一种专门学科式的思想方法。“哲学”，作为一门学科，在西方固然源远流长；“解释学”也是一门学科，也有自己的历史发展，这方面伽德默尔在他的《真理与方法》中已有详细的介绍，所以“解释学”是现代西方哲学的一个学派。

然而，严格说来，关于本源性问题的研究和思考，本形不成一个独立“学问”，因为本源性的“意义”，不是一个现成的东西，不是一个现成的问题，因而也不可能有现成的答案。关于这种“意义”，我们当然必定有许多的“说法”，水平高的也许可以叫做“学说”，但却不会形成一个分门别类性质的“学科”，因为围绕这个“问题”的“回答”，关于这种“意义”的“说法”，实在是早于各种“学科”分门别类发展以前最为根本的东西。尽管历史的材料不断向我们表明：人类文明初期，不论东方还是西方，“美”、“善”、“真”、“信”是不可分的，但是人们还是要不断地试图去找出一一种不同于“真”、“善”的“美”的“属性”或“特征”，在这种分门别类的“学科”式思想方式的影响下，许多才智之士写了一本本的书来建立一个不同于“知识论”和“伦理学”的“美学”体系；不少艺术家为了争取自身的独立价值，不无理由地强调“美”和“艺术”不同于科学知识、伦理道德以及政治政策的独特性，但殊不知，一切实际上、经验上、学科上的界限的划分，都是相对的。除了求助于历史水平的尺度，我并不能够成功地严格区分哪些是一般实用物品和哪

些是真正的工艺美术品，也不能创作出完全没有社会道德或社会政治内容的戏剧、小说等文学作品来。

“世界”的、“生活”的本源性“意义”不是现成的“事实”，也不是抽象的“概念”，为它下不去一个排它性的“定义”，正因为这种“意义”是一个完整的“整体”。用古典哲学的语言来说，它是“一”，但不是数学意义上的“一”，也不是指称、指谓上的“一”，所以“一”是“多”中之“一”，“一”也是“全”。

胡塞尔在建立他的“严格的”“人文科学”时有一个设想，即把一切经验的东西都“括起来”、“排斥出去”以后，看看还剩下什么，这就是他的著名的“现象学的剩余者”，其实，这个“剩余者”就是现在解释学所追求的那种本源性的“意义”，不过胡塞尔的“排斥”、“悬搁”法仍然有古典式的“表象”与“本质”、“变异”与“不变”等分离的形迹，而所谓“经验”与“超验”、“现象”与“本质”……它们的区别，已是分门别类“学科式”思想方式的产物，而既谓“本源性”、“本然性”，则仍应在这种“分化”之前。就本源性意义来说，“真”、“善”、“美”是一个统一的整体，这样，“美育”也就不仅是一种分门别类的“学科”式的教育，而是生活本身的教育，历史本身的教育。提高人们的“鉴赏力”、“理解力”，归根结蒂是要提高人们的生活；提高人的素质，也就是提高生活的素质。

关于“美”的“学说”，不是概念式的范畴体系，关于“美”的“教育”，则也不是灌输式的、信息积累或储存式的，而只能是“启发”式的，“示范”式的。什么叫“启发”？“启发”首先是“启蒙”，把被“蒙”着东西“揭发”出来。“启蒙”即是“揭蔽”，“揭蔽”为“真”，为“明”，为“信”，都是围绕生活的本源性意义来说的。这种“意义”是真实的生活，是可以理解的生活，也是可以相信的生活。生活向我们展显的“意义”是一种“消息”，预示了这—个新世界、新生活必将到来，