



比较视域中的 美育哲学

现代民主教育思想与
中国心性论美育传统的
会通研究



徐承 著



上海三联书店

比较视域中的 美育哲学

现代民主教育思想与
中国心性论美育传统的
会通研究

徐承 著



 上海三联书店

图书在版编目(CIP)数据

比较视域中的美育哲学/徐承著. —上海:上海三联书店, 2019. 6
ISBN 978-7-5426-6670-3

I. ①比… II. ①徐… III. ①美育—教育哲学—对比研究—
中国、西方国家 IV. ①G40-014

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2019)第 071341 号

比较视域中的美育哲学

著 者 / 徐 承

责任编辑 / 冯 征

装帧设计 / 一本好书

监 制 / 姚 军

责任校对 / 张大伟

出版发行 / 上海三联书店

(200030) 中国上海市漕溪北路 331 号 A 座 6 楼

邮购电话 / 021-22895540

印 刷 / 上海惠敦印务科技有限公司

版 次 / 2019 年 6 月第 1 版

印 次 / 2019 年 6 月第 1 次印刷

开 本 / 890 × 1240 1/32

字 数 / 150 千字

印 张 / 4.875

书 号 / ISBN 978-7-5426-6670-3/G · 1524

定 价 / 38.00 元

敬启读者,如发现本书有印装质量问题,请与印刷厂联系 021-63779028

本书为全国教育科学规划教育部青年课题
“现代民主教育思想与中国心性论美育传统的会通研究”
(ELA140378)的研究成果

目 录

引 言 从民主教育到民主美育	1
第一章 民主美育的西方思想资源	6
一 美育何为	6
二 重访人文教育的民主家园	11
三 作为现代社会公共事务的美育	22
四 体现社会正义,建构民主课堂	30
五 当代美育研究的跨学科态势与多元文化议题	36
第二章 中国心性论美育传统中的准“民主”经验	46
一 儒家美育的教化传统及其内在分歧	47
二 先秦儒家美育案例中的准“民主”经验	54
三 禅宗的佛性论思想与准“民主”的美育经验	59
四 阳明心学及其准“民主”的美育经验	67
五 沟通与展望	74
第三章 中国美育史中的仪式原型	77
一 诗教公案	77

二	庙堂仪式	81
三	民间仪式	87
四	生命之教与德教的对峙	92
五	仪式与戏剧	99
六	重建美育原则	101
第四章	超越审美静观主义：一个现代美育的视角	103
一	审美静观主义的理论语境	104
二	美育与审美静观主义的纠葛	107
三	走向全面焕发生命活力的美育实践	113
第五章	美育课堂中德育的实现方式	122
一	从感性入手化育人格	124
二	重现文化语境、促进伦理实践	131
参考文献		137
后记		148

引言 从民主教育到民主美育

现代公民教育从目标到过程都应该体现民主社会的基本价值，这是当今教育学界的共识。美国哲学家、教育学家约翰·杜威曾指出：“民主社会既然驳斥由外在施加的权威，就必须设法用自愿的意向和兴趣取而代之；而这些只能凭教育来制造。……民主并不只是一种政治形态，主要乃是一种共同生活的模式，一种协同沟通的经验。本来是空间距离相隔的人们，因为参与共同的兴趣利益而彼此行为互相参照，自己的行为因考虑到他人行为而有要点与方向，这等于打破原来存在阶级、种族和国家领土之间的屏障，使人们能看见他人行为的重要性。接触点越多越有变化，表示个人必须响应的刺激越多样，也因此重视自己行为上的变通。多样的刺激能使人释出力量。如果所处的群体是排外的，许多兴趣利益被阻绝，人接受的只是片面的行为刺激，这些力量就一直被压抑。”^①这段话不仅道出了民主社会对教育事业的宏观要求，还表明了现代教育活动所应遵循的具体方式。

杜威是近现代以来对中国教育界影响最大的外国教育家之一，他在美国哥伦比亚大学教育学院培养的中国学生胡适、陶行知、蒋梦

^① 约翰·杜威：《民主与教育》，薛绚译，南京：译林出版社，2012年版，第78—79页。

麟、郭秉文等,都是中国近现代教育史和文化史上开疆拓土的杰出人物,他们留学归国后把杜威的教育思想积极融入到中国教育机构的建设、教育政策的制定、教育观念的引导以及社会教育实践中去,为中国现代教育体系的建构做出了卓越的贡献。杜威的教育学代表著作《民主与教育》出版于1916年,他的上述四位弟子除郭秉文于1915年留学结束归国以外,其余三位都是在1917年回国的,他们留学期间研讨最多、受影响最大的必然是杜威的民主教育思想,而这一思想也随着这几位弟子回国从事教育事业而开始流播于华夏大地。1919年,杜威还在他的中国弟子的邀请下,到中国作了为期一年的访问,其间他“走访了江苏、山西、山东、浙江、江西、福建、广东、湖北、湖南、辽宁、河北及北京与上海等地,在北京大学及南京高等师范学校进行了较有系统的演说。演讲内容涵盖了伦理学、教育哲学、社会与政治哲学,以及美国民主发展等问题。这些演讲的内容都被即时刊登在《晨报》《新潮》等报纸杂志上,之后由北京晨报社编辑成书,在他离华前再版了十次,每版皆印一万册。由此可见,杜威的演说在当时引起了相当大的反响”。^①到了20世纪50至70年代,杜威思想一度在中国遭到非学术性的批判。改革开放以后中国社会开始拨乱反正,杜威的民主教育思想也在普通教育学领域重新受到重视,并在相当程度上重塑了当代中国教育学界对现代教育的基本认知。

在20世纪末、21世纪初,来自第三世界国家巴西的教育学家、哲学家保罗·弗莱雷的思想开始被引介到中国。弗莱雷的解放教育思想堪称杜威民主教育思想的升级版本,他直言不讳地指出:“教育既是获取知识的途径,也是一种政治行为,所以,不存在价值中立的教

① R. E. Allsup、刘莽玮:《旅人间的对话:拓展音乐教育的视野》,载《美育学刊》,2013年第1期,第1页。

育学。”^①弗莱雷教育思想的价值立场非常明确,那就是,人生而平等,每一个个体都应享有公平地接受教育、完善其人性的基本权利。在其代表作《被压迫者教育学》中,弗莱雷宣称:“被压迫者教育学的根基就在这里,它是为自身解放作斗争的人的教育学。……被压迫者教育学,作为人道主义者和自由意志论者的教育学,有两个显著的阶段。在第一阶段,被压迫者揭露压迫世界,并通过实践投身于改造压迫世界。在第二阶段,压迫现实已被改造,这种教育学不再属于被压迫者,而成为永久的解放过程中所有人的教育学。……只有被压迫者通过解放自身,才能解放压迫他们的人。”^②一言以蔽之,无论社会地位如何,每一个人都能够并应该通过接受教育来解放自身、获取自由。

从《被压迫者教育学》到《解放教育学》再到《自由教育学》,弗莱雷的教育思想很容易让人联想起席勒对于审美教育的论述:“在力的可怕王国与法则的神圣王国之间,审美的创造冲动不知不觉地建立起第三个王国,即游戏和假象的快乐王国。在这个王国里,审美的创造冲动给人卸去了一切关系的枷锁,使人摆脱了一切称为强制的东西,不论这些强制是物质的,还是道德的。如果说,在权力的强力国家中,人与人以力相遇,人的活动受到限制,而在义务的伦理国家中,人与人以法则的威严相对立,人的意愿受到束缚,那么,在美的交往范围之内,即在审美国家中,人与人只能作为形象彼此相见,人与人只能作为自由游戏的对象相互对立。通过自由给予自由是这个国家的基本法则。”^③席勒审美教育论所追求的人性解放和精神自由与后

① P. Freire, *A Pedagogy for Liberation — Dialogues on Transforming Education*, South Hadley, Mass.: Bergin and Garvey Publishes, Inc. 1987, p. 12.

② 保罗·弗莱雷:《被压迫者教育学》,顾建新等译,上海:华东师范大学出版社,2014年版,第14—16页。

③ 弗里德里希·席勒:《审美教育书简》,冯至、范大灿译,上海:上海人民出版社,2003年版,第235—236页。

来者杜威、弗莱雷的教育理想堪称殊途同归。

从根本上说,无论是杜威的民主教育思想,还是弗莱雷的解放教育思想,或是席勒的审美教育思想,其基本的价值预设都是一致的,那就是启蒙运动的口号:“天赋人权”,“人人都平等享有包括自由权在内的自然权利”。可以认为,席勒、杜威、弗莱雷的教育思想正是秉承了自伏尔泰、卢梭、休谟、康德以降的启蒙哲学。用康德的话来说:“启蒙运动就是人类脱离自己所加之于自己的不成熟状态。……按照人的尊严——人并不仅仅是机器而已——去看待人。”^①

然而,尽管中国普通教育学界对现代教育是一种民主教育已基本形成共识,但民主教育在中国学校课堂中的具体实施却经常流于形式主义;更让人感到困惑的是,在号称以追求人性自由为职志的审美教育—艺术教育的领域内,民主教育对广大从业者而言似乎还是一个陌生的外来词。当代中国的美育研究者鲜有人论及美育与民主教育之间的关系;从事艺术教育工作的一线教师也很少反思或关注其教学行为是否民主与平等,往往一方面以受人尊敬的艺术家和教育者自居,一方面则在教学实践中把艺术当作一门高级“手艺活儿”,在“传授手艺”的过程中不时暴露出其教学方法的专制性、强权性、封闭性,极大地压抑了学生的天性、创造力和精神自由。

由此看来,在当代中国呼求“民主美育”并不是一件象牙塔内玄思空想、自说自话的无聊行为,而是一项立足现实、具有高度必要性的公民教育事业。从学理上看,“民主美育”是“民主教育”与“美育”的交叉学科,是对美育课堂或美育教学空间中的民主行为的学术关注。其实际的落脚点,在于同时确保师生在美育教学关系中的主体地位,建立平等的、互通的、双向交流的、互助学习共同发展的美育教

^① 康德:《答复这个问题:“什么是启蒙运动?”》,载《历史理性批判文集》,何兆武译,北京:商务印书馆,1990年版,第22—31页。

学方式。要实现这一现代教育愿景,不能仅停留在席勒式的古典美育理论,还需汲取杜威对教学空间中的民主生活与协同经验的倡导、弗莱雷对灌输式教学模式的批判,以及国内外有关民主教育与美育的最新研究成果,甚至古老的中国美育传统中备受遮蔽却不时透出微光的“准民主”经验。有鉴于此,本书的所有篇章都是在学科交叉、中西比较的视野下开展研究与写作的,所涉及的话题,既有对民主美育之思想资源与教学方法的正面探讨,也有对民主美育之相关问题的侧面回应乃至个案研究。尽管看似采取了一种发散型的写作思路,但每一个部分无不以民主、开放、多元、相互尊重、协同发展、人性解放、人格平等等价值为鹄的。另需说明的是,尽管笔者在研究中做了大量的课堂观察与教学实验,但在实际的写作过程中仍然把美育当作一门人文学科来看待,采取了“美育哲学”的思辨式写作方法,相关教学经验与案例均作为论述材料融合到了整体的行文之中,而没有采用社会科学研究常用的定量与定性研究方法。这既是出于保持全书风格统一、文脉贯通、论辩力量集中的考虑,同时也呼应了弗莱雷“不存在价值中立的教育学”的观点。笔者希望通过史论结合的思辨式写作,来呈现民主美育既有和应有的价值论立场。这种价值论立场既是应然的,同时也是历史性地形成的,因此,本书的论述过程将以历史辨析为起点,先分别观照西方以民主为特色的人文教育传统和中国古代具有某些“准民主”特征的心性论美育传统,然后再把历史辨析所得的相关经验应用到当代美育问题的辩证中去。假如本书的论述能够引发一些思想的共鸣,唤起若干民主、开放的美育课堂,那将使笔者倍感欣慰。

第一章 民主美育的西方思想资源

“美育”(Aesthetic Education)作为一个学术术语,起源于西方,更确切地说,诞生于欧洲启蒙运动的哲学语境。可见,“美育”是在西方文化的土壤获得了完整的、成熟的发展并取得了其内涵与外延的概念化过程。但能被这一概念概括为“美育”的实际教育行为其实早就存在于欧洲的前启蒙运动时期,以及广泛的世界其他文明地区的教育历史之中。因此,当这一带有普适性的概念受到现代化、全球化进程的推动而进入世界各国的学术话语体系后,就纷纷产生了世界各国自己的“美育史”,这些国别美育史所上溯的时间很多都会早于欧洲启蒙运动。这一情形与“文学”“哲学”“美学”等概念的历史发展状况非常相似。因此,要阐明中国当前的美育问题,首先要回看“美育”土生土长的西方文化教育传统,然后再清理中国古代美育史,从而从“美育”的西方原生语境和中国本土语境中分别汲取思想资源。本章主要从西方文化教育传统中寻绎可为当代中国民主美育建设提供思想资源的内容。

一 美育何为

在进入具体的民主美育问题的探讨之前,我们先来解决美育的

合法性问题,即美育何为。要解决这一问题,仍需回到西方美学的语境中去。

“美育”的概念在启蒙时代被发明,迄今已有两百多年历史。然而,关于美育的合法性问题,却并非早已解决,而是有日益模糊之趋势。这一状况其实从康德为审美划定独立的知识领域那一天起就已初露端倪。众所周知,康德的“三大批判”,是要为人类心灵的三种能力——认知能力、欲望能力、判断能力——分别确立先验原则。当康德宣布应该将审美判断力“作为一种先天立法能力”^①来进行思考的时候,知识界便开始形成一种观念:人的审美能力是与生俱来、先天所有的,每一个人都能够就一个对象做出美或者不美的普遍趋同的判断。于是有人基于这样的认识进一步得出结论:既然审美能力是先天的,那审美就是不可教的,现代教育所能传授的只能是各门艺术的操作技术,至于审美判断,只需依各人的天性自发进行即可。这一观念所带来的现实后果是,专业艺术教育在教学实践中逐渐成为美育的实际主体,而其教学内容又严重偏限于各种具体艺术门类的技术传授,审美成为游离于技术操作之外的聊胜于无的孤立环节。

从康德美学中得出这样的观点,并造成这样的结果,确实非常令人遗憾。要从根本上改变这一现状,为美育正名,就不得不从学理上重新清理、反思自康德以降的美学思想遗产,从而为美育找到新的出路。

康德为审美判断力确立先验原则,是通过他著名的关于鉴赏判断的四个契机来加以论证的:

鉴赏是通过不带任何利害的愉悦或不悦而对一个对象或一个表象方式作评判的能力。一个这样的愉悦的对象就叫作美。

① 康德:《判断力批判》,邓晓芒译,北京:人民出版社,2002年版,第13页。

凡是那没有概念而普遍令人喜欢的东西就是美的。

美是一个对象的合目的性形式,如果这形式是没有任何目的的表象而在对象身上被觉知到的话。

凡是那没有概念而被认作一个必然愉悦的对象的東西就是美的。^①

概括而言,康德的所谓审美判断是非利害的、不涉及概念而普遍令人愉悦的、是就对象的无目的的合目的性的形式而展开的、不依赖概念却指望他人必然产生愉悦的同感——这就论证了审美判断具有先天综合判断的性质。康德的论证引出了两个重要的理论话题:审美判断究竟是否关乎现实利害?审美趣味究竟是否具有可争辩性?

一般认为,康德在美学上的主要贡献就在于:第一,将审美判断与认知判断、道德判断等现实考量区别开来,为之划定了“非功利”的独立自主领域;第二,发现了“趣味不能争辩(因其不能通过概念来证明)但可以争执(怀有在相互间达成一致的希望)”的奥秘,肯定主观的审美判断也具有某种普遍必然的有效性。康德在《判断力批判》中提出了“审美判断力的辩证论”,指出要解决鉴赏判断内在的二律背反,就必须“违心地把眼光超出感性的东西之上,而在超感官之物中寻找我们一切先天能力的结合点”^②。这就导向了引起后人巨大争议的美善象征论:“美是德性—善的象征;并且也只有在这种考虑中,美才伴随着对每个别人都来赞同的要求而使人喜欢。”^③

康德的这一结论被许多学者看作是与书中前半部分的思想相矛盾的,如朱光潜就认为:“等到继分析崇高之后再回头进一步讨论

① 康德:《判断力批判》,邓晓芒译,北京:人民出版社,2002年版,第45、54、72、77页。

② 康德:《判断力批判》,邓晓芒译,北京:人民出版社,2002年版,第187页。

③ 康德:《判断力批判》,邓晓芒译,北京:人民出版社,2002年版,第200页。

美时,康德对美的看法就有了显然的转变,‘美在形式’转变为‘美是道德观念的象征’,美的基本要素毕竟是内容。在写作《判断力批判》的过程中,康德的思想在发展,所以其中有许多前后矛盾的地方。”^①

事情的有趣之处在于,康德的《判断力批判》初版于1790年,随即席勒便在其影响下于1793年春开始撰写《美育书简》,于1795年在《时季女神》杂志上陆续公开发表,后者在美学史上首度提出“审美教育”的概念,其思想与康德美学思想一样,似乎也在审美自主论和审美道德论之间摇摆不定,缺乏前后一贯的立场:

我们为了在经验中解决政治问题,就必须通过审美教育的途径,因为正是通过美,人们才可以达到自由。

有促进健康的教育,有促进认识的教育,有促进道德的教育,还有促进鉴赏力和美的教育。这最后一种教育的目的在于,培养我们感性和精神力量的整体达到尽可能和谐。^②

可见,“审美教育”这一概念在创始之初,就具有非常不确定的内涵:一方面,审美教育的提出是为了解决政治的问题,使人获得自由;另一方面,促进鉴赏力和美的教育却是和促进道德的教育相区别的,它旨在通过审美游戏来达致人性的和谐。审美教育与道德教化之间究竟具有怎样的关系?席勒美育思想中的暧昧不明之处,无疑与康德美学思想的二律背反有着极大的关联。

笔者以为,对待美学史上的一些重要思想家和重要课题,不必急于用“前后矛盾”来下结论,而应该看到,这些问题本身具有极大的复杂性,话语表述上的前后不一致,可能是因为所涉及问题的层面不同

① 朱光潜:《朱光潜美学文集》第4卷,上海:上海文艺出版社,1984年版,第394页。

② 席勒:《美育书简》,徐恒醇译,北京:中国文联出版公司,1984年版,第39、108页。

而产生的,并非思想本身发生了混乱。经过 20 世纪结构主义思想的洗礼,我们已经能够认识到,伟大的艺术作品并非简单的审美对象,它具有一个缜密而庞大的结构系统,负载着深邃的文化内涵。因此,欣赏一部伟大的艺术作品,与欣赏一束花叶、一抹云霞,所各自产生的内心机制是不可同日而语的。欣赏清风明月、水流花开,未必需要引发道德联想,但欣赏贝多芬的《庄严弥撒》、歌德的《浮士德》、莎士比亚的悲剧、陀思妥耶夫斯基的小说,却需随着作品结构的渐次展开不断回顾反思,做出道德判断,产生伦理感悟,才能充分体会其复杂结构(亦即人工创制的审美时空)所涵纳的深邃广远的艺术境界。所以说,在针对简单的审美对象——包括一些没有特定文化赋值的自然现象和结构较单纯的艺术现象——的时候,审美判断一般是独立于道德评价的,此时产生的纯粹的形式感受是最基本的心理层面的审美经验;但在面对复杂的审美对象——包括具有特定文化赋值的自然现象,如中国儒家文化背景下的梅兰竹菊、悲秋伤春传统下的春花秋月,以及所有具有精致的结构层次的艺术作品——的时候,审美判断就不得不扩展到思想层面,与事关人类生存境遇的道德问题关联起来加以反思,这就造成了所谓“美是德性一善的象征”,此时产生的人文体悟和精神感怀是多层次的丰富立体的审美经验,尽管它仍以对形式的心理感受为基础。

回到康德美学所引出的两个理论问题,我想说的是:第一,审美判断如果只是一个简短的直觉反应,或许会仅限于心理层面而无关现实利害,但人在特定的历史时空中品读具有复杂的形式构造和文化情境的审美对象时,往往会对其中所反映的人文信息来回揣摩反复思量,从而产生道德评判、信念认同(或不认同)等超感性的精神活动。第二,审美趣味在针对简单的对象时,主体感受以形式要素激起的心理愉悦为主,不同地域、不同社会文化背景的人们较易产生基本的审美共识;但在面对结构复杂的审美对象,尤其是具有深厚文化积

淀的艺术作品时,趣味的争执会变得十分显豁,需要经过长期的审美教养,使接受者具有与创作者相当或至少比较接近的文化背景、思考方式、艺术语言习惯等,才能减少纷争,产生普遍的审美共鸣。

如果这样去理解,席勒的美育思想就不会让人感到有所分裂了:美育的手段并非道德说教式的,但美育的结果却往往能够提升人的精神境界,使之达到感性与理性的和谐统一,从而实现人性的完善,乃至人与人之间的平等、自由。就如朱光潜所说:“凡是第一流艺术作品大半都没有道德目的而有道德影响。”^①

同样,本节开头所提出的美育的合法性问题也应该有答案了:人最基本的审美能力当然是先天具有的,能够在面对最单纯或最表层的感性现象时自然生发出直觉式的形式审美判断;但是,高级(就其丰厚立体具有精神深度而言)的审美能力,却是需要教化养成的,唯有经过文化的熏习、思想的淬炼和艺术语言的艰苦操练,才可能与古今中外的艺术大师推心置腹、往来交通,获得精神世界的扩充。这就是美育之所能为。

二 重访人文教育的民主家园

现代意义上的“民主”“科学”和“学校”最初都起源于古希腊城邦。公元前8世纪中叶,在希腊土地上涌现出了“城邦”这样一种前所未有的社会组织形式。这一社会组织形式解除了古代宗族社会借“神权”设立的“君权”,而把政治权力让渡与集体权力。于是,在以雅典为代表的古希腊城邦中,开始出现了拥有平等政治权利的公民,出现了召开公民会议、行使公共事务的公共空间,出现了“集体决策、依法执政”的共和制。与此同时,古希腊人对原始宗教的信仰日渐淡

^① 朱光潜:《朱光潜全集》第1卷,合肥:安徽教育出版社,1987年版,第319页。