

● 中国教育科学德育研究丛书

美 育 的 育 德 功 能
德 育 的 活 动 的 审 美
德 育 对 美 育 的 作 用
美 育 与 德 育 的 融 通

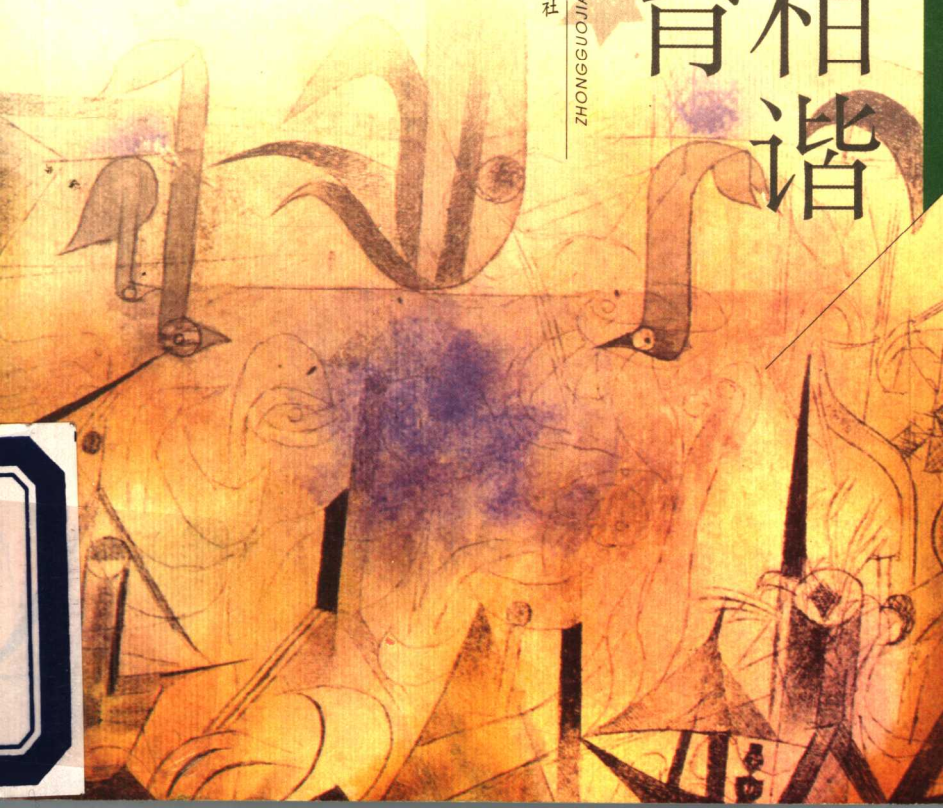


檀传宝 著

黑龙江教育出版社

ZHONGGUOJIAOYUKEXUEDEYUYANJIUCONGSHU

美善相谐的教育



2003·哈尔滨

■ 檀传宝 著

美善相谐的教育

中国教育科学德育研究丛书

ZHONGGUO JIAOYU KEXUE YUYAN JIUCONGSHU

黑龙江教育出版社



图书在版编目(CIP)数据

美善相谐的教育/檀传宝著. —哈尔滨:黑龙江教育出版社, 1999. 10

(中国教育科学德育研究丛书)

ISBN 7-5316-3652-2

I. 美… II. 檀… III. 教育—关系—美育
IV. G41

中国版本图书馆 CIP 数据核字(1999)第 44997 号

丛书主编:鲁洁

中国教育科学德育研究丛书

美善相谐的教育

MEISHAN XIANGXIE DE JIAOYU

檀传宝 著

丛书策划编辑:王小明 丁一平 李彤 刘剑刚

丛书责任编辑:李彤 王小明 丁一平 刘剑刚

贾海涛 梁昌 孙延凤 崔伟奇

技术编辑:王秀艳 付辉

封面设计:钟嵘

责任编辑:尹治晶

黑龙江教育出版社出版(哈尔滨市南岗区花园街 158 号)
哈尔滨市工大节能印刷厂印刷·新华书店北京发行所发行

开本 850×1168 1/32·印张 6.5·字数 140 千

2003 年 12 月第 1 版·2003 年 12 月第 1 次印刷

印数:1—1 000

ISBN 7-5316-3652-2/G·2798 定价:16.50 元

序 言

1996年春,当《全国教育科学“九五”规划重点课题指南》和《全国教育科学“九五”规划重点课题申报、评审办法》公布时,我还是一个南京师范大学正在准备论文答辩的博士研究生。我之所以敢于提出申报,原因有两个。一是申报是首次采用“招标”“投标”,公开竞争的方式。这一方式本身令人兴奋,我决定试一试。二是我的博士论文所做的工作正是一个美学与德育论的交叉研究,已经有了一定的基础。当我将我的这一“妄想”同我的导师鲁洁教授汇报之后,老师只是微笑着说了一句:“谁也没有说(博士)研究生就不可以参与竞争。”于是我决定以“美育与德育关系研究”为题提出申请。

应该说在我国教育理论中已经有过不少关于美育与德育关系的论述。但令人遗憾的是,这些论述从总体上看有两大缺点。一是论述多是采取经验描述的方式,缺乏应有的理论深度;二是许多论述以偏概全,各执一端,从而导致实践的混乱。比如,在讲美育对品德的陶冶时许多人一直是采取打比方或例证的方式,缺乏美育育德的具体机制的说明。又比如,在讲美育对德育的作用或德育对美育的辅助功能时,我们常常混淆德育与美育的起码界限,结果是理论上的混淆视听导致实践中美育与德育的相互干扰或否定。因此我的这一研究



的基本追求是：一、努力在理论上较为具体地说明美育的育德功能和德育对美育的辅助作用的具体机制；二、努力澄清在美育与德育关系上的一些混乱，界定它们相互作用的阈限；三、努力解释德育与美育在人类精神再生产上的融通。

本课题的立项批准是在 1996 年底，直接研究工作历时三年。但是，由于我的博士论文的研究领域与本研究的天然联系，实际上有关研究在 1996 年春提出申请时，甚至在比这更早的时间就已经开始。现在将她呈现出来，供专家和同行们批评指正。

非常感谢全国教育科学规划美育学科规划组给予我这次专门研究的机会。同时，本课题的研究工作得到了周荫昌教授等许多专家和同仁的支持、指点；课题组成员杜时忠、李太平、余珍有、郝渺生、丁敏为本项研究做出了重要贡献。在此也一并表示诚挚的谢意！

作者 1999 年春

北师大乐育一楼



目 录

序言.....	(1)
第一章 美育的育德功能.....	(1)
第二章 德育活动的审美标准	(39)
第三章 德育对美育的作用	(74)
第四章 美育与德育的融通	(118)
附录一 发达国家的美育	
——德、美两国美育素描	(174)
附录二 主体德育	
——欣赏型德育模式论要	(180)
参考文献	(197)

第一章

美育的育德功能

第一节 美育何以育德？

美学和美育大师席勒(Johann Chriatoph Friedrich Von Schiller, 1759 ~ 1805)曾经指出:“要使感性的人成为理性的人,除了首先使他成为审美的人,没有其他途径。”“力量的国度只能通过自然驯服自然的方式使社会成为可能。伦理的国度只能通过使个人意志服从公共意志的方式使社会(在道德上)成为必要。只有审美的国度才能使社会成为现实,因为它通过个体的本性去实现整体的意志。”^①

关于这两段引文的意义,蒋孔阳认为,席勒实际上已明确提出了“自然→审美→道德”^②这样一个命题,也就是美

① [德]席勒:《美育书简》,中国文联出版公司1984年9月第1版(以下本书版本均同),第116、145页。

② 蒋孔阳:《美学新论》,人民文学出版社1993年版(以下本书版本均同),第190页。



育具有育德功能的命题。席勒提出这一命题距今已有两百余年,然而关于这个命题,我们现在所取得的进展仍然是十分有限的。200年前席勒就已论证了审美对于道德个体生成的中介价值,200年后我们对这一中介价值何以产生的具体机制仍很难做更细致和深入的解释,至今许多研究仍停留在对“审美立德”或“立美引善”功能的举例证明水平上。而这实际上处于“前席勒水平”。因此教育理论有必要直面这一尴尬。我们必须回答:美育何以能够育德?如何理解美育育德功能的具体内涵?

美育之所以能够具有育德的功能,是因为美育活动本身所具有的某种固有的促进道德成长的“善性”。笔者认为,审美活动的善性可以有以下几大具体方面:

一、审美活动的储善性

审美活动的“储善性”实指审美对象和审美主体中善性的储存或潜在形态。这一储存或潜在的善性可以通过审美活动得以展现和增强。

为什么审美对象和审美主体中会有善性的储存?现代美学理论中的“积淀说”对此可以做较为完满的注释。人类通过社会性的实践活动作用于自然,一方面使客体自然“人化”,另一方面也使主体自然实现也就是人自身实现“人化”。这个过程中,人与对象间的关系可以简单概括为“主体(需要)—工具(目的)操作—对象(规律)形式”这样一个公式。这一公式的直接内涵是人在与对象的交互作用中产生认知心理结构。一代一代自然和社会科学的智慧一方面通过书籍、器物等信息载体流传下去,并实现不断增值的文化进化。另一方面,也许



最重要的是,作为智慧形式在主体身上一代代积淀所带来的主体“认知结构”的进化。正因为如此,尽管人的认知结构从类的实践过程看是一种获得性遗传,具有后天性,但对于个体来说,却具有先验性。人能掌握丰富的科学文化知识等等,而动物却不能,原因即在于此。科学发现中所谓“顿悟”、“直觉”等等,其实质根源也可溯求于斯。除了认知方面,人类实践是社会性的,实践中还包含着个体与群体的关系。这两者的结合需要“语言和其他符号系统”作其中介。符号系统既表达了人的感知也表达了人的体验。当劳动对象以其形式的改变使主体满意或不满意时,主体的反映形式不再是认识而是情感和情绪,“审美心理结构”由此产生。人类审美方面的体验通过艺术品、艺术与美学理论以及主体心理结构积淀下来,也经历了一个与认识结构相似、兼容的积淀过程。最后,人的需要不仅有个体的,而且有社会的、群体的。社会发展需要个体需要和群体需要的协调,否则个体和类都无以发展进化。个体和群体乃至于类的这种关系协调的智慧既作为伦理规范、价值体系在典籍及习俗中流传下来,也作为一种心理成分积淀下来,形成所谓“伦理心理结构”。这样,无论真、善、美,人类的文化成果都是既通过外在客体文化载体积淀下来,也通过内在主体文化载体(主体的文化心理结构)积淀下来,成为类及个体生存和发展的历史前提和基础。而主体身上三种文化心理结构内在积淀的过程既与外在文化积淀同步,同时三者本身也是同一过程相互交融、渗透和统一的不同侧面。人类的教育功能首要的一步只不过是将在内、外在文化载体积淀下来的文化成果还原、嫁接,并使之在教育与实践活动中实现主体文化新的构建,使人从文化的潜在形态走向文化的现实形



态。从这个意义上讲,也许柏拉图的“回忆说”倒是一个比洛克的“白板说”更高明的伟大的猜想。

从以上前提出发,所谓的道德教育就是要通过道德理论、规范的传授与学习唤醒沉睡的道德学习主体的伦理心理结构,实现外在道德文化的移植和内化(在此基础上才有可能进一步实现道德学习个体在与道德环境的交互作用中主体道德建构的新的质变)。道德教育首先是“唤醒”与“内化”二者的统一。问题是如何实现唤醒和内化?问题是审美活动何以有唤醒和内化的功能?

审美活动之所以能够作为德育活动的中介,首先是因为审美活动中主体状态完整性的实现。“如果人的完整性在于他的感性与精神力量的和谐能力,那么他可能或者由于缺乏和谐,或者由于缺乏能力而实现不了这种完善性……这两种对立的限制将通过美而被排除。在紧张的人身上恢复和谐,在松弛的人身上恢复能力,并以此方式按照人的本性使局限状态回到绝对状态,使人成为自身完善的整体。”^①完整和谐的主体意味着使人类的理性的道德规范在感性的个体身上有了存在的心理前提,同时也就可能通过审美活动所调动的情感机制使道德学习主体由道德认知走向道德信念和实践。这就是说,由于审美活动唤醒的是人的整体,所以它同时唤醒了认知心理、情感心理、伦理心理结构(虽然以情感结构唤醒为津梁为内核)。美育活动可以由立美而促智、引善,智育活动、德育活动求诸美的中介作用皆缘于此。“储”首先是人的“内存”。人有善的储存,德育才能使道德原则由外而内引入学习

^① [德]席勒:《美育书简》,第95~96页。



主体,而德育赖以进行的内存的唤醒则需借助审美活动。

此外,审美活动的对象中也有“储善”的一面。美的事物是真善美的统一体。一个美的物体,审美主体可以从中观察到人类认知的自由,也可以看到人类伦理智慧的闪光。当审美活动发生时,审美对象也可以其自身的特质唤醒人的道德良知,实现道德上的超越和提升,这正是艺术品往往比道德教科书更具育人效益的根本原因。“知者乐水,仁者乐山”^①,“岁寒而后知松柏之后凋也”^②。自孔子开始的中国儒家的“比德”活动,既属审美,又系修身。审美观照中能够进行“比德”,显然与审美对象的某种德性或类德的特征有关。

因此,从审美活动的主体和对象两个方面均可看出道德内容或善性其实是内储于主体心理结构和外储于美的事物的形式之中的。这种内储可以通过审美活动得以唤醒、外显、现实化。这就是审美活动的“储善性”。储善性既表明通过审美活动可以调动人类已然存在的善性内外储存,同时亦表明审美活动也参与内在和外在的善的积淀(或“储存”过程)。

储善性是审美自由作为育德中介作用的前提。如果没有审美活动对主体完整性的唤醒,如果审美对象中无善性可资观照,则无进一步审美育德的依据。储善性是审美活动因而也是美育过程育德功能的可能性。

二、审美活动的导善性

审美活动的“导善性”亦可称之为“达善性”,即通过审美

① 《论语·雍也》。

② 《论语·子罕》。



可以导向或达到善的特性。

导善性的根据主要有二。一是审美活动的超功利性。席勒指出：“对实在的需求和对现实东西的依附只是人性缺乏的结果，对实在的漠视和对外观的兴趣是人性的真正扩大和达到教养的决定性步骤。”“什么现象标志着野蛮人达到了人性呢……即对外观的喜悦，对装饰和游戏的爱好。”^① 席勒的论述与现代美学的“审美距离说”有内在的一致处。它们共同揭示出人类只有超越当前功利走向超功利状态时人才是审美主体，才能谈得上审美。所以，“对于一个饥肠辘辘的人说来，并不存在食物的属人的形式，而只存在着它作为食物的抽象的存在……忧心忡忡的穷人甚至对最美的景色都无动于衷；贩卖矿物的商人只看到矿物的商业价值，而看不到矿物的美和特性……”^②

世俗的德育活动往往从道德认知开始甚至仅仅停留于认知阶段，这时道德主体可能由于对伦理规范所要求的个体与群体和谐的认可走向道德情感、道德意志和行为，也可能由于群体与个体利益的矛盾在理智上认可，但在情感、行动上拒斥。审美活动则不然。人在审美，就意味着他在观照物的外观、形式，而非物的内容或功利。审美活动要求主体的一个先决条件是对当前功利的拒绝，审美活动的一个直接结果是人在审美活动中实现超功利的主体自由。因此可以这样说，每一次审美活动都可理解为一次道德情感的净化和提升。审美的人赖以摆脱物欲的制约，实现作为道德主体的人的尊严。

① [德]席勒：《美育书简》，第133页。

② [德]马克思：《1844年经济学—哲学手稿》，人民出版社1979年6月第1版（以下本书版本均同），第79～80页。



因此,审美活动的一个间接产品(尽管不一定是直接和最主要的)是道德感的获得和个体道德水平的提升。

导善性的第二个根据是审美活动的人类整体性或类的特征。人在审美时,即便是独处,实际上也远非一人。这里至少有两层含义:(1)人在审美时,审美主体是既作为个体亦作为类的。因为纯粹的个体囿于自然感性和一己之私,无法审美,只有超越这种感性和私利,以“类”的身份出现才能在审美对象中观照到类的伟大与空灵。(2)审美主体在审美活动中实质上是在实现个人与他人、个人与类的全息对话,是在进行心与心的交流。这不仅表现为外在的钟子期与伯牙式的审美关系,更表现为对美的作品观照时主体内在的“心接寰宇”、“思通万里”的体验。因此审美的人实际上是正在进行人际精神交流的人,审美活动具有“交流性”。审美主体由个体走向类是审美距离产生的重要根由,因而也是审美的感化教育作用的表现。因为道德教育的目标之一就是要求道德主体从个体走向整体,由整体回归个体。审美活动的精神交流实际上是人类社会群性的内在表现,道德教育要求实现的人际关系和谐在审美活动的瞬间乃是内在地实现了的。所以才有这样的结论:“要使感性的人成为理性的人,除了首先使他成为审美的人,没有其他途径。”

世界上并无完全脱离真和善的纯粹和绝对的美和审美活动。审美活动本身即有向善的一面。审美活动通过对审美对象的形式观照使人从当前功利走向超功利,由个体走向整体(或类),再一次证明了审美活动对于德育不仅具有中介或手段的作用,而且同时也可以构成德育所追求的境界之一,是手段和目的的统一。审美活动的导善性揭示了审美活动现实的育



德意义。因此导善性实质上揭示了审美活动善性的现实性。

三、审美活动的立善性

如果说审美活动的“储善性”揭示了审美活动善性的可能性,“导善性”揭示了其现实性的话,那么,“立善性”则揭示了审美活动对于道德人格塑造的可能存在的高效性和创造性。高效性不仅指审美活动对于德性的不经意的陶冶,更重要的是指美的创造和欣赏都能够创造真正道德文化教育的第一前提——“精神自由”。

席勒在论述人超越实在实现审美观照时指出:“首先这是外在自由的证明,因为在受必然和需要的支配时,想像力就被牢固的绳索捆绑在现实的事物上。只有需求得到满足时,想像力才能发挥毫无拘束的能力。其次这也是内在自由的证明。它使我们看到一种力量,这种力量不依赖于外在素材而由自身产生,并有防范素材侵扰的充足能量。事物的实在是事物的作品,事物的外观是人的作品,一个以外观为快乐的人,不再以他感受的事物为快乐,而是以他所产生的事物为快乐”,所以“只有审美的心境才产生自由”^①。一方面,审美活动要求以克服当前功利走向超功利,由个体走向类为前提,另一方面审美活动的结果又正是这种作为前提的类的超功利性或类的优越感、尊严感、自由感等自由心境的产生。“通过以情感为中介的多种心理过程的集合,去把握现实现象的多种价值属性的集合,也就是人作为自由主体克服外在世界的顽强疏远性把异己的外在世界变成为人的本质的对象化世界,

^① [德]席勒:《美育书简》,第132~134页。



并在其中欣赏自己的外在现实。所以审美活动是人的一种解放。”^① 道德原则和规范对于任一道德学习个体一开始都是具有“顽强的疏远性”的,德育过程正是要实现学习主体对这一外在疏远性的征服。审美活动的作用在于:(1)它可以提供给道德学习主体的是他实现道德他律到自律、自由的前提——精神自由。审美提升人首先是将人提升到个体常态下难以达到的自由境界,然后在这个基础上让个体感受到人类的尊严所必须的道德条件。(2)它可以让个体转换角度从类或整体的角度即超越一己之私的角度观照道德体系,从这个角度看问题,道德规范的内在性(与疏远性相反)就容易理解;个体既能同时作为类来看伦理规范,则个体本身已实现了与其对立面(类)的统一,规范也就不再是外在强制的而是内在必需的东西。故审美活动提供了真正道德在人心中矗“立”起来的真正契机。(3)审美活动尤其是社会美的观照过程之中,人类往往可以在审美对象中看见道德人格的尊严和作为类的人在调整人伦关系时的自由和优越。这种自由和优越的感受也会对已接受的相关道德规范的内在化产生一定的内在强化,从而进一步激发道德个体以道德成熟、道德自由为目标修养人格的一种情感冲动。

道德、道德教育,究其实质来说是内省和自由的。他律只表明规范的外在性。有人认为“与审美教育相比,道德教育的接受方式不可避免地带有外在的强加性。”^② “美育是自由的,道德教育带有强制性。”^③ 这些观点实际上混淆了:(1)道

① 高尔太:《论美》,甘肃人民出版社1982年12月第1版,第9页。

② 杨恩寰主编:《审美教育学》,辽宁大学出版社1987年版,第126页。

③ 赵洪恩:《论美育在道德培养中的作用》,《教育研究》1994年第11期。



德规范的强制性和道德教育的非强制性;(2)实际德育中可能存在的外在强制性病态和德育本质上应具有的自律、自由的特征。道德规范等等的学习固然有一个他律到自律到自由的过程,但是应该指出的是,只有学习主体从认知、情感上认可并在意志、行为上形成道德自觉和自由时才能形成真正的道德。否则道德无异于伪善,德育也无异于诱导虚伪。因此,真正的道德在学习主体身上赖以建立的基础在于精神自由,在于克服道德的疏远性,在于崇高和理想的道德人格魅力成为强化手段并作为道德学习个体不懈追求的目标。审美活动恰恰能满足这些条件,因此审美活动具有“立”善性。同理,德育活动本身要实现真正的“立德”目标,就不能不既借助美育的育德功能,又将德育活动的审美性作为德育过程所追求的目的项之一。

“立善性”的“立”还有一层重要的含义是“不破不立”之“立”,审美活动的立善性第二方面内涵即指审美活动对于道德学习个体道德创造性培养的推动。

道德的现实存在基本形态有二,一是制约全社会在某一特定个体之外存在的社会道德,二是在每一个体身上具体地存在着的个体道德。教育是一种返身实践,其中首要功能是要实现文化(包括社会道德)的传递,或“内化”,但光有传递和内化则文化将成为无源之水,成为一种没有创生力的死文化。因此,道德教育在传递道德文化时仅仅谈“内化”是远远不够的,道德教育更根本的是要培育继承人类优秀道德传统同时具创生能力的道德个体,实现社会道德和个体道德之间的双向流通,使道德文化由僵死而复生。

审美活动对主体创造性的肯定和培育作用已是获公认的



一个结论。前述席勒在论审美活动自由特性时所说的“一个以外观为快乐的人,不再以他感受的事物为快乐,而是以他所产生的事物为快乐”即是证明之一。浙江师范大学的杜卫曾在《美育与创造力的发展》一文中证明:“从事绘画或其他艺术创造的儿童具有普遍的自发投入倾向和乐于进行新尝试的兴趣。他可以随想像力的自由展开,越出原先关注的事物或范围,并利用各种属于自己的观察、构想与表达方法。由于美育过程鼓励尝试和尊重个性,所以儿童也不怕失败,敢于标新立异。”^①正是基于审美创造性价值这点讲,不少人也同意这样一种观点,即“音乐是智力的体操”。在审美活动中,人成为“原人”,重回到了孩童般的天真,具有完全听命于生命自身的内在呼唤的特性。正是这一特性使人的心智从束缚状态走向自由创造。审美活动的直觉自由产生并涵养道德个体的直觉自由和创造性。而具有自由和创造精神的道德学习个体在面对与社会发展方向所一致的社会道德时会顺利地实现社会道德的“内化”。而当这样一个自由、创造性的个体在面临落后或者即使当前仍具存在理由但与时代方向相悖的社会道德时,他就必然凭借其作为道德主体的直觉而展开对于这一社会道德的思考、批判,在行动上甚至在理论体系上走向对于这一社会道德的反叛和革新。也正是因为审美对于道德学习个体创造性培养的巨大作用,赫伯特·里德爵士(Sir Herbert Read)才在《通过艺术的教育》^②一书专门论述“训练和道德的美学基础”(第八章)时这样指出:“美育就是惟一能使身体

① 《教育研究》,1991年第8期。

② [英]赫伯特·里德著:《通过艺术的教育》,湖南美术出版社1993年5月第1版。

