

二十世纪文化与文论丛书

现代美育范畴 建构

XIANDAI
MEIYU FANCHOU
JIANGOU

黄良○著

014

中国社会科学出版社

二十世纪文化与文论丛书

现代美育范畴建构

XIANDAI
MEIYU FANCHOU
JIANGOU

黄良/著

中国社会科学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

现代美育范畴建构/黄良著. —北京:中国社会科学出版社, 2004. 12
(20 世纪文化与文论丛书)
ISBN 7-5004-4823-6

I. 现… II. 黄… III. 美育—研究 IV. G40—014

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2004)第 126220 号

责任编辑 郭晓鸿

责任校对 石春梅

封面设计 毛国宣

版式设计 戴 宽

出版发行 **中国社会科学出版社**

社 址 北京鼓楼西大街甲 158 号 邮 编 100720

电 话 010—84029450 (邮购) 010—84031534 (总编室)

网 址 <http://www.csspw.cn>

经 销 新华书店

印 刷 京南印刷厂 装 订 桃园兴华装订厂

版 次 2004 年 12 月第 1 版 印 次 2004 年 12 月第 1 次印刷

开 本 880×1230 毫米 1/32

印 张 7.125 插 页 2

字 数 190 千字

定 价 21.00 元

凡购买中国社会科学出版社图书,如有质量问题请与本社发行部联系调换
版权所有 侵权必究

目 录

第一章 (导言) 现代美育

——独立的多维感性能力培养 (1)

“现代”与“现实” 房龙:必须“再上发条” 马尔库塞:
艺术克服“物化” 《美育书简》为感性培育立法 审美教育
现代异于古典 泛道德主义 泛认知主义 反思“寓教于
乐” 现代美育:前提何在 现代美育的内涵 美、德、智、
体 审美人格层次结构

第二章 审美个性

——现代审美人格认定 (39)

王国维说 巴尔诺人格界定 杜夫海纳:审美为“一个
特定的人” 个性:美育胜出 视觉感受力的差异 伽达
默尔说 养育诗心诗意 海德格尔说 德加《舞女》
马尔库塞谈感性秩序 现代电视病:个性保护

第三章 时间与空间

——感动与沉思的能力 (55)

文学中的时空感悟 史蒂芬·霍金《时间简史》 惊异
与天马行空 “科学宿命论” “不确定性原理” 新的时

2 现代美育范畴建构

空能力 里尔克诗与张择端画 时间形式 空间形式
怀特海:需要培养一种审美观念的习惯

第四章 功利超越与文化超越

——观念建构还是技能培育…………… (74)

无利害心理 观念,技能 托马斯·阿奎那说 康德
“审美无利害原则” 全球互联网络 文化超越 马克思
论审美自由 审美超越多元性 观念建构与技能建构 技
能培育:艺术一例 艺术技能两层面

第五章 敬畏与无限

——审美神性体验…………… (100)

关于神性 中世纪 现代审美神性 科学精神:科学
与美育 批判,求实,逻辑 直觉感悟的乐趣 感受“无
限” 时空无限 心理体验无限

第六章 想象与形式能力

——艺术创造力在哪里…………… (129)

伽达默尔论想象 培养想象力:信息积累、情感体验、理性
类比、开掘潜意识 形式创造能力 席勒说 培育形式感
形式感的美育价值 形式感与超越 里尔克“诗不徒是
情感,而是经验” 形式为何 雕塑 绘画 音乐
戏剧

第七章 审丑之维

——有内在张力的审美能力…………… (164)

拒绝“丑”的三种理由 H. 帕克说 原始的“美丑混沌”

格罗塞论原始舞蹈 古典“和谐”与“美丑映衬” 《拉奥孔》“高贵的单纯、静穆的伟大” 现代主义直面“审丑” 叔本华、加缪、萨特 现代性与原始性比较 审丑能力培育:五个维度,两组例证

第八章 感官能力

——丰富与强化 (184)

感官能力培育:嗅觉为例 几条途径 触觉能力:阿恩姆《洛温菲尔德与触觉》 味觉:味觉表情、训练三方、巧克力之谜

嗅觉能力:花香与恶臭、“馨香感于神明” 听觉能力:海德格尔“学会聆听”,响度、音高、音色、音乐治疗 视觉能力:恒定感,明暗感,色彩感 读图与读文

后记 (223)

第一章

(导言) 现代美育

——独立的多维感性能力培养

当笔者在这里谈现代审美教育之际，“现代”以及相关的“现代性”、“现代主义”、“现代化”、“后现代”等等概念正相继在理论界、思想界被讨论得不亦乐乎。事实上，这种从西方到东方的既是学理范畴的讨论更是难以回避的社会实践进程的争论为本书已然设置了某种语境背景，这个背景的基本意义在于，“现代”的审美教育固然同传统古典美育有着密切的承袭关系，但从严格的意义上说，被席勒率先使用的“审美教育”这个确定的概念范畴已经是“现代”的产物，而不同于古典的教育目的。

所谓“现代”(modern)这个词，从语义上看，应该是指一个历史的范畴，特指一个人类历史时段。常见的看法认为“现代”特指中世纪结束、文艺复兴以来的西方历史。关于这点，德国哲学家和社会学家尤尔根·哈贝马斯曾提出了自己的看法，他认为“现代”概念有一个较长时期的形成过程，它最初是用于宗教性的术语，于10世纪末期首次被人使用。而作为观念形态的“现代性”，则意味着人类在知识领域的某种进步发展，它是和“古典性”相对应而存在的。该语境为本书所谈现代审美教育注入了至关重要的现代血液。它表现在：

对人的感性生命存在的正面看重，对人的情感体验的价值推崇。

同时，现实状况特别是现实审美教育状况乃是本书的立足基石。我们大约在进入现代社会，沿海经济发达地区（例如广东、上海一带）的读者通常以此作为其表述的潜在前提，虽然语句措辞尚不是完全肯定的（用“大约”）；几乎同时，站在西北贫瘠黄土塬上的小村教员，对此却完全是不同的说法，“现代”一词的语境基本同“衣食温饱”等同，但他身边的贫困农民对此尚认为不过是一个美妙的神话，“温饱”对他们中某些人来说还是挺奢侈的一桩事情。“现代”与“现实”既相异，又纠缠。

读美国通俗历史学家房龙（Hendrik van loon，1882—1946）在他的《人类解放的故事——为思想权利而斗争》中一段话颇有感触，他说：“许多好心人，他们直到最近还生活在愉快的幻想之中，认为进步是一种自动时钟，只要偶尔获得嘉许，就无须再上发条了，这种想法似乎太可怕了。”^①

是的，也许进化论思想在我们的大脑中积淀太深，有意无意之间我们总自以为是地“认为进步是一种自动时钟”，再或者是因为我们思维的懒惰所导致的“童稚心态”，这种心态让我们天真而易于“幻想”：“好事多磨，终会到来。”在审美教育（以及其他教育）中我们似乎也很容易陷入这种按部就班、缺乏反思的状态，也即缺乏新的动力、“无须再上发条”的状态。这真的是“太可怕”了。

房龙在这里所说的“最近”是指20世纪早期一次世界大战后的某个时期。要获得社会进步，必须要求人们具有生活的勇

^① 房龙：《人类解放的故事——为思想权利而斗争》，社会科学文献出版社1999年版，第300页。

气,同时也要求接受教育,房龙解释说:“但我在这里所说的‘教育’并不仅仅是事实的积累,而是现代儿童必须具有的精神稳定因素。”^①房龙强调的正是人类正义和良知对历史过去的批判反省,如此,则新生的现代人才具备同现代生活方式相协调的“精神稳定因素”。

1795年,席勒结集出版了他的一批谈审美教育的书信,命名为《审美教育书简》,这件事到今天,也不过两百余年。当初,现代大工业生产尚处于襁褓阶段的手工作坊、蒸汽动力机问世不久、电力对人们来说尚不知为何物……秉承着欧洲启蒙运动的理性求索精神和德国浪漫精神对人性的深切关注,再加上席勒本人天才般的敏感及其对自身感性领悟力与哲理逻辑力的冲突与平衡所引起的困惑,席勒提出了关于人性和谐解放之途的一个关键理念“游戏冲动”,在他看来,人类经18世纪的社会变革后正在进入一个新的社会阶段,他以诗人的敏锐和哲人的深邃表达出某种对人类现状和未来的忧虑,这种忧虑并不只是建立在外在社会状况的种种不如意上,而是立足于人的内在生命的冲突与不和谐上面,建立在人性深处的分裂状况上面。曾经一度,这被人嘲笑为“杞人忧天”式的无病自吟,或讥嘲为乌托邦式的空想——这已经成为某种无意义或无价值的代名词了。

今天,人类已经踏进21世纪的门槛,也许我们可以不无愧憾地承认,席勒当年的忧虑对现代人来说已经是已然现实,现代社会的弊病,早已经不限于某种物质需求的未能满足(应该客观地看到,在中国部分地区以及全球某些经济滞后地区、物质匮乏问题、经济不平衡与机会不平等问题等等还远未解决),而

^① 房龙:《人类解放的故事——为思想权利而斗争》,社会科学文献出版社1999年版,第302页。

更多显示出来是全方位的同人的的人性需求多方面相联系的不满足。即或是经济较落后地区，究其原因，也是综合性的涉及人的因素，而不仅仅是表面显示的物质因素。而一提及人的因素，人的情感状态，人的心理结构，人的观念意识，当然，更有人的某种物质生存状况，人的期盼与憧憬等等，都将进入现代美育思考的视野。

但是，毫无疑义的是，这种思考与关注的重心所具有的现代色彩集中表现在人的心灵——精神复杂性层面，任何单纯去考察物质层面以求对人的解放作出透彻解析的做法已经不复时髦。正是在这个意义上，法兰克福学派领军人物赫伯特·马尔库塞如下这段话才对艺术审美何以克服人生的物质僵化功能作出了精当的诠释。他说：“‘所有物化皆为一种忘却’。艺术通过让物化了的世界讲话，唱歌甚至起舞，来同物化作斗争。不忘却过去的苦难和快乐，就可把人生从压抑人的现实原则中提升出来。”^① 马尔库塞对于当时流行的前苏联美学界简单地从物质生产关系出发笼统地去看待艺术作品的方法提出了批评：“我认为艺术的政治潜能在于艺术本身，即在审美形式本身。此外，我还认为，艺术通过其审美的形式，在现存的社会关系中，主要是自律的。”^② “文学的革命性，只有在文学关心它自身的问题，只有把它的內容转化为形式时，才是富有意义的。因此，艺术的政治潜能仅仅存在于它自身的审美之维。”^③ 显然，马尔库塞在这里表层谈论的是艺术的某种社会政治功能，但其更明确的所指应该是指对人的功能，审美之维是一强力维度，它克服现代“单面人”，它造就人

① 马尔库塞：《审美之维》，广西师范大学出版社2001年版，封底页。

② 同上书，第189页。

③ 同上书，第192页。

的“新感性”，最终塑造新型的现代审美人格。虽然，这种审美人格仿佛包容性过大、过宽，因而容易被解读为某种“审美神话”而远离社会现实，但笔者以为，从审美教育实际操作层面入手，紧紧把握住“审美之维”这一特殊维度，不游离，不置换，不失语，不迷茫，就能够基本保持住美育的独特的功能价值。

伽达默尔在《美学与解释学》中表白说：“解释学包容了美学”，他进一步阐释个中原委时，这一段话就特别具有了审美教育的启示：“与感动我们的艺术作品的亲密交谈同时还以谜一般的方式，打破和毁灭我们的熟悉事物。它不仅仅是在一种欢喜或惊恐的震动中被揭示出来的‘这是你！’它也对我们说：‘你必须改变你的生活！’”^①在审美教育过程中的主体自我体认机制和精神创造机制在这简短的言语中获得了某种淋漓尽致的表述。审美也是种自审，也是生命在“欢喜”也罢、“惊惧”也罢的感性体验“震动”中的生命阐释过程。

如此，应该注意到的是审美教育作为一种独立的教育活动或教育行为的独特价值，这个价值就在于对人的感性生命力重新肯定。当年，席勒在《美育书简》中所乐于称道的古希腊人性的和谐，是建立在对人的肉体的自信和“感性冲动”并不被“理性冲动”所压抑或扭曲的基础上面。到了中世纪神学占统治地位之际，人的七情六欲以原罪的恶名遭以践踏，现世的生命存在反不及天堂或地狱那般具有意义（无论其天堂的正面意义或地狱的负面意义）。自文艺复兴起始，感性生命力才再一次“重新”得以被肯定。

^① 伽达默尔：《美学与解释学》，见《伽达默尔集》，上海远东出版社2003年版，第481页。

不过，具有戏剧性的地方在于，这重新确立感性价值的主动方面恰恰是启蒙运动中的理性精神。理性启蒙精神为人的感性存在确立了法度。席勒的《美育书简》亦可以视为对人的感性能力培育和感性人格教育立法。

一 审美教育，现代异于古典

现代审美教育的现代性质，一方面表现于它同传统的古典教育的承袭关系上面，现代审美教育的基本范畴，其前续部分可以认为是同古典审美教育重叠并行的。例如，在当代中国美育理论中人们经常提及中国上古的“制礼作乐”行为，经常说到孔子的“六艺”教育（礼、乐、书、数、射、御）等；对西方古代美育思想，例如柏拉图关于“美本身”的教育，“美是受过教育者的热爱对象”^①等论述，都在美育实践过程中不时给人有益的提示，这种现象除了显示出现代社会生活中仍然保留有（甚至在某些方面极大程度保留有）古典生活成分以外（这一点毫不奇怪，正像现代社会中大多数人对古典音乐、古典绘画、古典雕塑和古典文学情有独钟一样），这个事实更重要之处也许在于揭示出现代人的精神生活的丰富多元色彩，现代人的精神选择在现代社会具有前所未有的自主性质和自我选择性质的特点。

另一方面，更为重要的关系到本书主旨的还在于要充分关注到现代审美教育的特质何在？现代审美教育不同于古典审美教育的区别处何在？这个问题往深处说，也即对现代型人性和人格的关注。在这个问题上如果不去注意区别和注意发掘和寻找，则在

① 鲍桑葵：《美学史》，商务印书馆1985年版，第71页。

教育(审美教育)上很容易陷入某种热情的却是盲目的状态。

作为中国古典审美教育思想的集大成者,孔子的美育主张同其仁学主张是紧密融合一体的。若要领会孔子的美学思想和审美精神,则需先领会其“仁”的含义。“仁”具有古代朴素而浓厚的人文主义精神:“仁者爱人也。”“仁”与“礼”有密切关系,所谓“克己复礼为仁”(《论语·颜渊》)。“仁”建立在亲子之爱的基础上,由亲亲推而广之,做到“泛爱众而亲仁”(《学而》)。只要人能行“仁”道则“四海之内,皆兄弟也”(《颜渊》)。这其中的伦理纲常性质异常突出。孔子认为“礼”是人性内在的要求,但只是潜在的可能,要变为现实性,需要加上思想意识的修养和主观的努力,其间逐步去受到启发和性情的陶冶,内化为以行“仁”为最大快乐,这个意思即是孔子所说的“里仁为美”的实质。教育的功能基本在此。这也就使孔子对以作用于人的感情为重要特征的审美教育和艺术教育,给予高度的重视。自然而然,孔子美学实际上是其“仁”学的有机组成部分。仁爱之说奠定了孔子审美教育学说的基础。

另一方面,春秋时期,社会动荡,礼崩乐坏,孔子思想集中于社会稳定与人心的和谐,西周著名的“制礼作乐”自然成了他向往的境界。虽同为理性张扬,西方的柏拉图通过美育张扬认知理性、逻辑理性,孔子美育张扬的则是实践道德理性。当柏氏将审美追求化为难以企极的对“理式”状态的认知之时,孔子却从生命的具体感性存在入手,倡导“里仁为美”。这里的仁,就是仁爱仁厚、伦理修养之意。人的感情上的愉悦舒畅或困顿不快,表面看来只是情感自身的流露,实则同人的本性的道德调养有紧密关系。“不仁者不可以久处约,不可以长处乐。”失却了良知的“不仁者”,由于缺少内心的伦理支撑,很容易流于快乐或穷困的支配,这样的结果是自身人格的失落。因此,这就有一

个教育问题。孔子指出，必须将这类受教者从其长居其中的那种感性境界中挽救出来，这样做为的是不使其失去具有仁性的人格，这是孔子美育思想的基点。如此，则不论受教育是智是愚，是善是恶，当他有了道德意识（这亦是一种仁性），就会“仁者安仁；智者利仁”，就会无论乐困，皆能自得其所，安然乐天。“八佾”：“人而不仁，如礼何。人而不仁，如乐何。”仁是礼乐的基本，如果无仁爱之心，礼是约束不住人的；同样，任何快乐也难以调养其心性达到中和境界。

孔子美育思想强调理性参与，“道”与“德”正是孔子的追求。这个“道”与“德”从来不是悬浮于世俗之外，尤其不是与人的美感活动断绝无关联。所谓“道不远人，人之为道而远人”，所谓“君子之道费而隐，夫妇之愚可以与知焉。及其至也，圣人亦有所不知焉”，都表明“道”之平易实在，而非柏拉图那种灵感天才的专利品。也即是，理性道德与审美快适在孔子那里从未断裂开，总是渗透交融在一起的。但这种笼统的“中和”状态，也使后世的感性——理性关系很难出现审美感性挣脱理性束缚高扬自身的那种卓然不羁的境界。从这个角度说，最为重视人的教育的孔子又带有几分悲剧色彩。

也可以说，审美教育在孔子那里尚未成为一种自觉的具有独立价值的教育活动！伦理道德教化乃是中心话语！如果说，孔子美育思想是以德育去整合美育常常“美善不分”的话，在柏拉图那里，则更多表现出“美与真”的纠缠难解。

柏拉图认为，审美到了高层次“就把形体的美看得比较微末”^①。这就将美引导到普遍的真理规范领域。最后的步骤则是“进到各种学问知识，看出它们的美。于是放眼一看，这已经走

① 《柏拉图文艺对话集》，人民文学出版社1982年版，第123页。

过的广大的美的领域，他从此就不再像一个卑微的奴隶，把爱情专注于某一个个别的美的对象上”^①，而是达到“以美为对象的学问”。将美视为“学问”，表明柏拉图将美育同认识活动的求真同一。所以不妨说，美育的最高境界乃是因至真而至美的统一共生境界。

柏拉图认为至关重要的在于掌握“美本身”，也即掌握普遍性的“理式”真理。

对柏拉图及其老师苏格拉底影响甚大的是古希腊著名哲人巴门尼德。巴氏将人对世界思考所生成的见解分为两大类，即“意见之道”（通过感性去把握事物）和“真理之道”（通过理性去思索“存在”），并贬斥感性认识的虚幻性。与之相应，柏拉图也通过苏格拉底同希兹阿斯的辩论，不无嘲弄地提到人的直观经验的“欺骗性”：美丽的小姐是美的，漂亮的母马是美的，乐音优美的竖琴是美的，陶制的汤罐是美的。但小姐、母马、竖琴、陶罐给人的直观是如此反差巨大。合乎逻辑的推论就是诸种具体存在背后有“共相”，柏拉图称其为“美本身”。“这美本身，加到任何一事物上面，就使那事物成其为美，不管它是一块石头、一块木头、一个人、一个神、一个动作，还是一门学问。”^②在柏拉图看来，美育就在于培育人启迪人去把握“美本身”，也即把握“美的真理”。柏氏津津乐道的“洞喻”和“线喻”等阐释，皆意在说明“理式”的至真本体地位。美育不过作为一种手段，去唤醒对理式的“回忆”罢了。它表现在人的认知力的健全，逻辑力的严密，也表现在某个人的善辞善辩方面。

① 《柏拉图文艺对话集》，人民文学出版社1982年版，第123页。

② 同上。

柏拉图认为，人的心灵由理智和非理智构成，二者都是现实人的基本存在，但在根本上又难以调和。情感冲动激荡，洋溢澎湃，理性却清醒客观，其最高关注是真理存在。所谓教育，就是使理智驾驭、节制住感情情欲，有教养就是有节制。柏拉图也承认对艺术的那份眷念之情，就像对情人的爱恋那般缠绵悱恻。但如果艺术竟然因鼓动感性而危害到理想国家的纯洁，就应拒绝艺术，就像拒绝有缺陷的情人。柏拉图认为，诗及艺术“培养发育人性中低劣的部分，摧残理性的部分”^①。原因之一，柏氏认为，同为模仿，模仿感性却较模仿理性容易得多，人性软弱之处恰恰在惯于走那易走的途径，诗人“既然要讨好群众，显然就不会费心思来模仿人性中理性的部分，他的艺术也就不求满足这个理性的部分了；他会看重容易激动情感的和容易变动的性格，因为它最便于模仿”。原因之二，柏氏看到了审美满足对每个人的巨大吸引力，尤其是悲憾愤懑的作品，最容易获得人的共鸣，赚得人的眼泪。这等于是拿旁人的痛苦来取悦自己，满足自己，也等于是在培养“感伤癖”和“哀怜癖”。这种教育后果十分可怕，后患无穷。因为“旁人的悲伤可以酿成自己的悲伤。因为我们如果拿旁人的灾祸来滋养自己的哀怜癖，等到亲临灾祸时，这种哀怜癖就不易控制了”。至于诙谐戏谑的艺术活动，柏拉图也加以贬斥，认为它实际上是对观众性格的调教，久而久之，观众自己将养成类同小丑的性格气质。

这些见解，皆源于他的“理式”。在柏氏看来，美的理式无须杂多现象与其印证，它是整体自足的。衡量这种神圣的整体对象只能是：追求真理的“智慧”，“智慧是事物中最美的”。理式与感性本不在一个层次，与孔子不同，柏氏没有使感性与理性纯

^① 伍蠡甫：《西方文论选》上，上海译文出版社1979年版，第33页。

然合一的奢望,但要保持二者的冲突张力,又认可其存在的现实,则必须有个更为根本的终极裁决,那只好由神来进行,感性审美在神的庇护下方得以认可其独立的身份。“理式”美育观,引领人追求彼岸世界,此岸美感与理式处于断裂状态,这在柏氏本人那里表现为对感性,对艺术,也是对美育本身的某种轻视。

如前所述,无论西方或东方古典审美教育理论的主要局限首先在于“感性”价值并未正面得以确认,它只是附着于艺术活动过程最终以艺术价值得到人们认同。其次相应的,感性体验能力的培育也就无从成为某种独立的能力去进入教育的视界,其直接的表现则在于占据支配地位的古典教育思想明白无误的“泛道德主义教育”倾向和“泛认知主义教育”倾向。(关于泛认知主义教育倾向的源头除前述柏拉图的“理式”真理教育思想以外,古希腊另一哲人毕达哥拉斯的“数理”形式崇拜思想可以视为另一种源头)。

关于“寓教于乐”。在古典审美教育方法和古典美学的意义上,古罗马美学家贺拉斯提出的“寓教于乐”一度影响颇大。而站在现代审美教育立场,不能不注意到“寓教于乐”之“教”被看成是较之于“乐”更为根本的价值所在,“教”的重心在“道德教化”,更是种绝对的价值所在。“乐”在其中的功能,更多在于为“教”提供某种方法、方式、手段与场合,即“乐”主要价值显示为与“教”相匹配的方法形式。这个命题(指“寓教于乐”)在美学界、教育界尽人皆知,但其理论上的局限也是明显的,关键之处在,审美(“乐”)似乎并未确立其价值主体的地位,只是别种价值实现的方法手段而已。

往深处说,“寓教于乐”的审美教育,由于泛道德主义教育倾向,就从根本上阻断了审美教育的多维实践途径,并使审美教育活动普遍变异为道德教育的感性方法形式。显然,在传统中,