

初中语文 CHUZHONG YUWEN
SHENMEI JIAOYU LILUN YU SHIJIAN
审美教育理论与实践



梁晓萍 / 主编

中国社会科学出版社

初中语文 CHUZHONG YUWEN
SHENMEI JIAOYU LILUN YU SHIJIAN
审美教育理论与实践



梁晓萍 / 主编

中国社会科学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

初中语文审美教育理论与实践 / 梁晓萍主编. —北京:
中国社会科学出版社, 2009. 6

ISBN 978 - 7 - 5004 - 7985 - 7

I. 初… II. 梁… III. 语文课 - 美育 - 教学研究 -
初中 IV. G633.302

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2009) 第 111819 号

出版策划 任 明

特邀编辑 李晓丽

责任校对 曲 宁

技术编辑 李 建

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)

网 址 <http://www.csspw.cn>

经 销 新华书店

印 刷 北京奥隆印刷厂

装 订 广增装订厂

版 次 2009年6月第1版

印 次 2009年6月第1次印刷

开 本 880 × 1230 1/32

印 张 9.75

插 页 2

字 数 261千字

定 价 28.00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

第一编 绪论	(1)
第二编 审美能力	(34)
第一节 审美能力的特征及构成	(35)
第二节 审美能力培养的意义	(40)
第三节 初中生审美能力及语文教学中审美能力 培养的现状分析	(44)
第四节 审美能力培养目标及实施原则	(51)
第五节 初中语文教学中审美能力培养的策略研究	(59)
第六节 追求审美性教学——提升审美能力的动力	(88)
第三编 审美心理	(99)
第一节 审美心理结构及其建构的必要性	(99)
第二节 语文教育对审美心理建构的意义	(108)
第三节 现状调查与分析	(117)
第四节 初中生审美心理结构实践研究	(126)
第五节 审美心理结构的实践成效及几点思考	(142)
第四编 审美趣味	(148)
第一节 审美趣味研究的意义与任务	(149)
第二节 审美趣味研究的现状	(152)
第三节 审美趣味的内涵及特点	(160)

第四节	审美趣味的生理、心理机制及其构成	(164)
第五节	中学生审美趣味分析	(170)
第六节	初中语文教学中学生审美趣味的培养	(178)
第七节	培养实践	(205)
第五编	审美情感	(212)
第一节	审美情感的界定及其产生	(212)
第二节	审美情感在初中语文教学中的问题	(218)
第三节	审美情感教育实施的可能	(231)
第四节	审美情感培养目标与措施	(239)
附录一	初中生审美能力及语文教学中审美能力培养	
	现状调查问卷	(260)
附录二	初中生审美心理结构现状调查问卷	(270)
附录三	初中生审美趣味调查问卷	(287)
附录四	初中生审美情感情况调查问卷	(292)
附录五	语文教师审美情感情况调查问卷	(301)
后 记		(308)

第一编 绪论

审美活动是人类最基本的实践活动之一，它源于人类对美的渴望与追求；审美教育作为审美活动在教育领域的延伸及其与教育活动的结合，同样是人类的实践活动的重要方面；初中语文审美教育作为审美教育的重要板块，对于“全面发展的人”的培养有着不可忽视的作用，因此对其进行理论与实践两方面的研究有着很重要的意义。

关于审美教育的内涵，历来的研究工作者给出了不少答案：

美育，又称审美教育或美感教育，是一门人类美化自身的学科，是人类认识世界并按照美的规律改造世界、改造自身的重要手段。它一般包括美感教育、美学知识教育和学科美育等几个方面。美感教育指运用美的规律，通过审美实践的训练，以强化人的感知、想象、情感、理解等心理能力，健全人的审美心理结构，培养敏锐的审美能力和创造力；美学知识教育主要是开展美学原理等方面的教育，以提高人们的审美趣味和审美素养，帮助人们树立正确的审美观念和审美理想；学科美育主要是指在教学活动中把各学科教育中枯燥的理论化为美好的形象，把机械的死记硬背化为生动的想象，将教师单方面的灌输变为师生间平等的相互交流。^①

审美教育学作为美学与教育学相互渗透的结果，作为美学

^① 蔡元培：《蔡元培美学文选》，北京大学出版社1983年版，第174页。

与教育学在审美教育实践中的落实，乃是一门交叉性的应用学科。^①

美育，又称审美教育或美感教育，它是通过艺术美、自然美和社会美而进行的一项教育活动，旨在培养和提高人们感受美、鉴赏美和创造美的能力，树立和发展人们正确的审美观点、健康的审美情趣和高尚的审美理想，进而影响人的思想情感、聪明才智和整个精神面貌。^②

那么，什么是审美教育呢？简言之，就是培养美感，提高对于美的欣赏能力和创造能力的教育。在社会主义教育制度中，它的目的和任务在于提高人们对自然美、社会美、艺术美的感受、鉴赏和创造能力，培养人们健康的审美观念和趣味，帮助人们形成高尚的精神品格和崇高的道德风尚。^③

审美教育是以艺术和各种美的形态作为具体的媒介手段，通过展示审美对象丰富的价值意味，直接作用于受教者的情感世界，从而潜移默化地塑造和优化人的心理结构、铸造完美人性的一种有组织、有目的的定向教育方式。^④

.....

联系上面的论述再加上以往人类的审美教育史，我们发现，在对审美教育的内涵的理解上大致有以下几种观点：审美教育从属于德育、智育，即或为德育教育，或为智育教育，审美教育是艺术教育，审美教育是情感教育，审美教育是审美能力的教育。这些各执一词的说法是分别从不同角度而切入的具体而微的合理解释呢，还是分别都只是将其中一部分特质揭示出来的不完全定义呢？抑或某一种定义就是一种权威而不可撼动了呢？

① 杨恩寰主编：《审美教育学》，辽宁大学出版社1987年版，第6页。

② 安徽师大美学研究室编著：《审美教育》，光明日报出版社1987年版，第1页。

③ 傅仁波：《军人与审美教育》，黄山书社1988年版，第104页。

④ 朱立元主编：《美学》，高等教育出版社2002年版，第356页。

下面就让我们先对几种有代表性的观点进行辩驳。

一、人格教育说之辩驳

人格，源于拉丁语 personz，含有个性、性格、品格的意思。关于人格概念，西方的人格心理学有各种各样的解说，大多是从心理学的角度去解说的，着重于面具性的含义，认为人格是人在社会场合中的表演，它可以是内外一致的，也可以是言行分离的。

在中国古代没有人格这个名词，但与此相关的“格”的概念早已有之，往往从伦理学的观点看人格，将之视为人的品格。可见，所谓人格美，往往就是指人的思想品格、道德情操的美，它特别富于自我修养的自觉性，它既含有情感，又更富于理智，举凡忠诚老实、正直无私、襟怀坦荡、谦虚谨慎、光明磊落、舍己为人、仗义抒怀、廉洁奉公、不畏权势、热爱祖国、追求真理等都是人格美。

从心理学的观点看，人格是指人的性格、气质。

从美育的观点看，人格同品格、性格、气质的内涵具有密切的交叉关系。人格，体现了人的本质，人的价值；相应地，也即人的思想意志、道德情感、行为态度、性格气质、品格节操均可从人格中显现出来。

这种观点在当代社会可谓不足为人道，实际上早已为现代理论人所抛弃，然而我们却不敢说现实生活中它已了无痕迹，它的顽强由于部分人的青睐而变得更加坚定。为了梳理思路和引以为鉴，我们有必要对它进行一番辩驳。

1. 将审美教育看作是人格教育首先便将审美的目的当作是对人格的塑造，而人格的道德特征，决定了这样的美育一定定位于道德境界的追求方面，且不说道德是什么必然会打上时代与执政者的烙印，只这样的界定本身就势必会将美育的丰富内涵局促化，将其多彩的内容狭窄化，用道德吞没审美，将美育纳入德育的轨道，其结果很可能是漠视美育甚至将美育取消。中国古代的美育在相当长

的一段时间内均困惑于这种羁绊，将美育烙上深深的御用色彩，孔孟、《乐记》、董仲舒、王士禛等，莫不如此。美的境界尽管与人格精神在本体论上得到了统一，这一点，在孔、颜人格身上看得很清楚，但美育却不免有着形同虚设的苦恼。中国传统的文论，一直发展到明清时期才具有了启蒙的味道，王夫之对孔子的“兴观群怨”四者之间的关系加以研究，从而提出用情来解读作品的观点，认为诗教即为情感教育，但他也同时认为，诗教在于传达其中的天理人伦，其情不过是一种感动人心的途径。可见，在王夫之，实际上更注重的是诗的教化作用，而不是诗本身。

2. 美育以文学艺术为自己的手段，其结果是要培养完美的心理结构和提升个体的人生境界，而人格教育则主要是进行道德塑造，为社会的统治者培养所需的类型人才。将审美教育当作人格教育的观点持有者对待文艺一般有两种做法：一种如柏拉图般将文艺拒之门外，将文学艺术家用蔑视的态度和强劲的口吻驱逐出“理想国”；一种则是将文艺彻底纳入伦理的轨道，只排斥非道德的文艺，如儒家的文以明道、文以载道等，试图给自由的审美活动制作一个笼子，将之从无垠的天际逮住而置于这样狭隘的空间中。这样，手段与目的之间就出现了矛盾，而这种方式与效果的互相背离势必会令人陷入尴尬的境地。

3. 假如我们承认美育是一种人格教育，那么，我们是否可以这样说，只要个体接受过严密的审美教育，他就一定会有理想的人格？但事实并非如此，人格与对美的感受、审美趣味及人生境界完全是两回事，人格高的人也未必都有很高的审美能力与审美情趣；而有的人艺术造诣颇高，但其人格还不如一个普通的人，如蔡京、秦桧、严嵩一类巨奸大蠹，他们的作品虽然艺术性很高，但是由于人格污浊不堪，臭名远扬，其作品的审美价值很难为人们所接受。“可以饰伪”的“所言之物”^① 必定令人不敢苟同。有人说，对这

^① 详见钱锺书《谈艺录》，中华书局1984年版，第162—163页。

个问题也不宜太拘泥，因为作品的审美价值毕竟与教育价值是相对分离的，历史上有一些文艺家的作品，艺术性很高，但是作者的人品不好或者有缺陷，如李后主一类人物，也不能说没有审美价值，因此对这个问题应当辩证地来看。我们认为，如果过分看重人格与作品的一致，就会轻易地抹杀作品的价值所在。况且李后主与秦桧毕竟不同，而且当你在说一幅画美时，你已经是在进行审美活动而不属于美育本身了。倘若美育的结果如是，我想，所有的美育者都会因之而捶胸顿足，后悔不已的。

为什么会出现这样的断裂，究其原因，就在于审美教育是一种境界教育，它与人格教育有关，但绝不可等同。

4. 以塑造人格为主要目的的德育教育不可能取代美育教育。美育与德育正如审美与道德实践，是两个各自可以独立的范畴。固然，有时候美是道德的象征，甚至是道德的手段和工具，但是在更多的时候，文艺的目的就是文艺本身，审美本身就是目的，不仅如此，既然审美与道德是两个独立的范畴，那么，这两个范畴就有发生矛盾的时候。从文艺史上看，浪漫主义和现代主义的文艺许多都是以反道德、反文明的面目出现的。敢问，在审美与道德矛盾和背离的时候，怎样使审美从属于道德、使美育从属于德育呢？另外，使美育从属于道德，把美育仅仅看成是人格教育在实践当中也是有害的。譬如有人说：“进行怎样性质的美育首先看决定于怎样性质的德育。”如此，资产阶级思想的东西则不能在美育范畴之内，莫扎特、司汤达、托尔斯泰等资产阶级社会的作家是否就真的无颜见我们了呢？现代社会中那些对19世纪西方经典作品的孜孜以求者是否就不是在审美呢？果真如此，那么，一个听不懂莫扎特，看不懂司汤达与托尔斯泰的人还能称得上是一个全面发展的自由的人吗？果真如此，美育还剩下了一些什么呢？

由此可见，尽管审美教育是人格教育的观点有着深厚的历史渊源，古希腊的史诗教育和音乐教育与中国先秦的诗教和乐教，都可以看作是一种以文艺为手段的人格教育，但由于其只重视结果而忽

略了过程，只重视目的而淡漠了手段，所以我们认为，人格教育主要还是一种道德教育或者广义地说是一种“完人”教育，它与审美教育相关，但并不能等同。

二、驳情感教育说

将审美教育界定为情感教育是基于近代的知性思维方式，即将世界分为感性与理性、主体与客体、思维与存在，而将人的心理结构则分为知、情、意三部分，情感教育是对应于情的一种教育。20世纪初叶的中国学者也接受了这种分类方式并把它运用到美育研究中，如王国维、蔡元培、朱光潜等人的美育观就建立在这种分类理论之上。应当承认，在特定的历史条件下，呼唤情感的解放，把美育归结为情感教育有其积极的意义。正如有的学者所说：“在人类历史上，人的自觉意识表现在文学艺术当中的典型形态就是审美的自觉，就是要求文学艺术的独立，这种独立的要求看起来似乎是要文学艺术远离社会现实，其实正是要求文学艺术回归到人的本位上来。这种人本主义思想集中体现于对‘情’的高度肯定和热情拥抱，因为在旧的价值观体系笼罩下，惟有发乎本性的‘情’最能表征人性的需要，最能体现摆脱了各种现实羁绊的人性之真和个性之域。在旧道德、旧政治的框架里，‘情’是最无用的，而新美学、新文学恰恰要用这个‘情’把人从道德或政治的工具、附庸地位解放出来，这其实就是所谓‘无用之用’、‘无所为而为’的深层意义。”^①

1. 我们认为，将情感对应审美是没错的，但问题是审美教育是不是就等同于情感教育？审美与情感之间能不能划等号？韦勒克以虚构性、创造性、想象性为文学的突出特征和本质，从而忽略了情感。但是，他对“情感本身还不是审美”的论述，却是有道理的。“要把科学语言与文学语言区别开来还比较容易；然而，仅仅

^① 杜卫：《美育论》，教育科学出版社2000年版，第49页。

将它们当作是‘思想’与‘情感’或‘感觉’之间的不同，还是不够的。文学必定包含思想，而感情的语言也决非文学所仅有，这只要听听一对情人的谈话或一场普通的吵嘴就可以明白。”^① 生活中的啼哭并不就是一首诗，现实中欣喜和大笑也不一定都具有审美价值，将现实中的情感与审美混同显然是幼稚可笑的。譬如，如果我们不以古希腊的标准来使用“悲剧”这一概念，而是从一般意义上来使用这个概念，那么，生活现实中也许经常会有悲剧发生。但是，对于现实生活中的一些悲剧，如某少年丧失了父亲或母亲，孤苦无依；某老人老来丧失了心爱的儿子，经受白发人送黑发人之苦，等等，人们就能对此持一种审美观照的态度？显然，人们对于现实中的悲剧可能同对于艺术中的悲剧一样，充满了感情，但这是两种不同的感情：对于现实中的悲剧持的是道德情感，而对于艺术中的悲剧则持的是审美情感。一个人，若是对现实中的悲剧和灾难也持一种旁观者式的纯然观照的态度，是一定要受到“道德律令”的谴责的。因此，人们并不希望现实生活中发生悲剧，却希望艺术家以更多的悲剧创作来满足自己的审美需要。同样道理，人们希望自己周围的人尽都是好人，而一旦在艺术中尽是高大全式的好人，便会感到索然无味。

2. 假如将审美教育当作是情感教育，那么，又如何解释许多美学家排斥艺术中的情感的理论主张？在古代中国，庄子的哲学是最富有美学色彩的了，对后代的中国文人和艺术家的审美方式也产生了巨大的影响，但是庄子却激烈地排斥情感。我们又该怎么解释被一些学者看成是最美的艺术品——自然山水诗画，反而是不以情感为重甚至是排斥情感的作品？“我以为感情正烈的时候，不宜做诗，否则锋芒太露，能将‘诗美’杀掉。”鲁迅也如是说。可见，情感并不是审美教育的全部。

① [美] 韦勒克、沃伦著，刘象愚等译：《文学理论》，生活·读书·新知三联书店1984年版，第10页。

3. 曾繁仁在《审美教育新论》中指出,“审美教育作为‘情感教育’中的‘情感’不是一般意义上的情感,而是‘审美情感’。一般生活中的情感活动具有浓重的功利色彩,而审美情感则不为功利的锁链所束缚。虽然在审美情感的深层也暗含着特定的功利性,但就表面上看,审美情感往往是以非功利主义的面目出现的。”^①我们认为,当一个人以非功利的目光审视审美对象时,他的确与对象之间发生着审美情感关系,不过,这时的教育不仅仅只对他的情感起作用,还对他的认知、意志等发生作用,准确地说,他已进入了一种特殊的人生境界,在这种境界中,他享受着文艺带给他的美、真、善,使自己得到了一种全面的精神上的洗礼和情感上的重塑。而事实上,一个人倘若只沉浸在一种浓郁的情感中而没有理性成分的话,所谓的审美教育是不可能完成的。

4. 再者,倘若将审美教育界定为一种情感教育,如何理解德智体育当中也实际存在着的情感成分,难道仅凭情感成分的存在和比例的较多就可证明审美教育是一种情感教育吗?其他的因素譬如“理性”又将如何处置?

因此,把美育界定为情感教育只是把握了美育的中介形式及其直接效应,而忽略了审美教育的整体价值目标,就实际的审美效应而言,它也并不单纯地仅仅表现为情感的满足。正如有的美学家所说:“审美快乐不仅多来自视、听等高级感官的感受,而且还要从这种感受一直贯穿到心理结构的各个不同层次(如情感、想象、理解),这种贯通性,会使整个意识活跃起来,多种心理因素发生自由的相互作用,产生出一种既轻松自由,又深沉博大的快乐体验。”^②很明显,审美愉快并不等于情感的激动,而审美情感之所以不同于日常生活中的一般情感,就在于它既渗透着认识、评价等

① 曾繁仁,高旭:《审美教育新论》,北京大学出版社1997年版,第100—101页。

② 滕守尧:《审美心理描述》,中国社会科学出版社1985年版,第305—306页。

理性因素，又溶解于想象力与理解力的和谐运动中，正是这种整体的心理过程才表现为一种审美愉快。因此，把情感从整体的审美心理结构中剥离出来，作为审美教育所追求的目标对象，显然是失之偏颇的。

三、艺术教育说之再析

将审美教育仅当作人格教育和情感教育都有偏颇之处，同样，将审美教育仅当作艺术教育也似不妥。

1. 将审美教育当作艺术教育是混淆了目的与手段之间的内涵，将手段当作目的来对待了。艺术是审美教育的一种手段，是媒介与凭借，而不是审美教育本身，艺术的功能在于向世人展示其中的美，让人们在获得感官上的美感后从中得到心灵的振动，继而进入一种美妙无比的境界。

2. 将审美教育等同于艺术教育未免夸大了艺术在审美教育中的地位与作用，其结果必然是“一叶障目，不见泰山”，因为艺术并不是审美教育唯一的手段，除了艺术，社会、自然、科学等当中均有美的成分，我们绝不可以因见了林妹妹而忽视了其他的姐妹。

3. 这种观点遮蔽了审美教育更深刻的目的和更高远的价值追求。实际上，审美教育不仅仅是培养人们的感受力和艺术鉴赏力，它的目的也不只是造就几个艺术家和鉴赏家，它是为全社会乃至全人类服务的一种教育活动，如果我们不能站得更高、看得更远，那么势必会曲解审美教育的意义，甚至最终会把审美教育视为一种技艺和手段而取消了它独立存在的可能。

总之，将审美教育简单等同于艺术教育是一种误解，这种观点倘若广泛推行，其结果则是手段高于一切，目的却不见了，人们的艺术感受力和艺术鉴赏力可能提高了，但个体的境界如何却不得而知。近年来中央电视台青年歌手大赛知识题目的增加显然是看到了这一危险的信号。据笔者获悉，近年有的学校艺术系招生时，在专业拿到合格证的前提下，文化分数成了一个重要的杠杆，而不像以

往，文化成绩只要二三百分，专业作为最最重要的标准。我们认为，这样的做法是符合美育的真正内涵的，艺术只是手段，提高人的境界和“全面发展”才是审美教育的最终目的。

四、审美能力培养说之辩驳

还有人认为，审美教育就是审美能力的培养，除此之外，别无其他。这也是一种有害的观点，我们之所以反对将审美能力的培养与美育划等号，主要基于以下两个方面的原因。首先，美育是个大概念，其中包括审美能力的培养，因而审美教育与审美能力的培养不能构成对等互换的概念，因为既然是包含与被包含的种属关系就不能用等号相连，就像人民不等于“我”，青年不等于“他”一样。

其次，这一看法潜藏着片面地发展人的审美能力的危机。将审美教育仅仅看作是审美能力的培养，将审美能力抬高到至高无上的位置上，也就使得“一叶障目，不见泰山”的结局容易出现。我们可以试想，有了听音乐的耳朵与看绘画的眼睛是否就一定完成了美育的任务了呢？无数事实已经得出了不争的结论：审美能力的具备与否不是衡量审美教育的唯一标准。秦桧具有审美能力，但他的人格不敢苟同；法西斯的一些士兵具有审美能力，但他们虐待战俘的行径令人作呕；当代中国人在培养音乐耳朵与绘画眼睛的征途中不也付出了失去儿童自由的惨重代价吗？顾城是一个懂得审美的人吧，他一直在童话世界中寻找着自己的人生，他的眼睛是为寻找“光明”而存在的。但他却因不能融入这个普通的、平凡的、复杂的世界，杀了人。你能说他的人格就是高尚的吗？你能说审美教育在他身上成功了吗？

审美不一定能拯救一个人的灵魂，人格也不一定在审美教育中得以提升，但一个人的成长，离开审美又是难以为继的。一个13岁的小女孩，由曾是清华肄业的父亲在家里辅导完成其中小学课程，然后考上华中科技大学，但当记者采访她时，她却说出了令举

座皆惊的话语：“我恨我的父亲。”为什么？为什么会有如此令人伤感的结果。原来她认为，在她成长的路上，她没有发现一般人所发现的童年的美。她觉得自己的童年是一个不完整的童年，是一段可贵的权利被剥夺了的残酷的岁月。

从某种意义上说，教育不是使人变得如何出众，而是让他更像一个人，更能像普通人一样生活。审美教育则是使人的生活变得更更有意义。

除上述几种具有代表性的观点外，也有的将审美教育当作是美学教育，这显然是想将审美教育纳入智育的轨道，认为审美教育仅仅是学习一些美学现象和美学原理及规律，这样，就将审美消解在知识的传递当中，继而也实际上取消了审美教育的独立地位。

我们要在分析和借鉴中外历史上审美教育理论的基础上来建构我们自己的美育理论，故而不可以局限于以往对审美教育的认识。审美教育显然不应该仅仅是人格教育，那是在社会尚处于马克思的社会发展三阶段论中所指的第一阶段时的必然产物，它更多关注的是培养出符合统治阶级所需要的人，而不是自由而全面发展的人；它也不仅仅是艺术教育，因为除了文学艺术，其他的领域中也有美的成分，也可作为审美教育的凭借；当然，审美教育也不应当仅仅是情感教育，情感从来就没有单独地被影响过，审美教育对情感的作用总是与对智、意的作用紧密相连。我们认为，在其现实性上，审美教育是一种境界教育，它是以“人的全面发展”作为自己的最终目标，以完善人性和提升人的境界为奋斗方向，以人的生存需要为存在基础。作为一种境界教育，它的内涵并不狭窄，而是相当宽泛的，它应当包括人格境界在内的所有的人生境界。

境界不是空中之物，它总是与情感紧密地联系在一起，“世总关情，情生诗歌，而行于神”（汤显祖《耳伯麻姑游诗序》），这里的“神”便是一种精神境界，一种生存状态，而不只是人生态度。

五、审美教育的内涵

在分析审美教育的内涵时务必要注意以下原则：“一是手段与效果一致的原则；二是直接效果和间接效果兼顾的原则；三是独特性原则”，并且只有把这几个方面有机地统一起来作整体分析，才能较为全面地而不是片面地、完整地而不是局部地把握住审美教育独有的内涵。^①

首先，必须从艺术——审美教育的主要凭借和美——审美教育的核心依凭两方面的根本性质入手，并结合艺术和审美在主体自我完善的人生实践中的独特作用来确定审美教育的内涵。审美教育不同于一般的文艺鉴赏课或美学理论课，知识的获取不是其目的，使接受主体达到悦耳悦目、悦心惬意、悦神悦志，充分有效地实现对象的审美价值并最大限度地发挥其审美的教育作用才是其指归，不能理解这一点，就有可能让手段吞噬掉目的；然而作为特殊的教育手段的艺术和美并不是纯粹被动的存在，它们尽管要服从于审美教育的目的，但又必然反过来制约审美教育的目的。因此，我们一定要处理好审美与教育这二者之间的关系，既不能以审美遮蔽教育，把审美教育变成一种与教育无关的绝对消遣，又不能置艺术和美自身的审美特性于度外，从而导致审美教育主旨的丧失。只有将审美与教育有机地统一起来，确定审美教育独特内涵才有可能。

其次，寻绎审美教育这一概念的内涵，“还应遵循直接效果与间接效果兼顾的原则”。“所谓直接效果，主要是指通过审美教育，在个体身上所产生的陶情怡性、意志感发、心灵愉悦等直接的成果效应。所谓间接效果，则是指通过审美教育直接效果的不断积累，从而导致个体心理结构的重大变化以至形成完美人性的终极性的成果效应。”“当然所谓完美的人性，并没有一个绝对的尺度，任何人都不可能达到人格修养的终点，所谓完美的人性只是说随着修养

① 朱立元：《美学》，高等教育出版社2001年版，第353页。