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：

需要全本请访问 www.ertongbook.com

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的现实，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，而不仅仅只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，只有把它的内容转化为形式时，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。

需要全本请访问 www.ertongbook.com

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，加到任何一件事物上面，就使那件事物成其为美，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，又认可其存在的事实，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，

需要全本请访问 www.ertongbook.com

“寓教于乐”之“教”，实质是泛化的道德训化、教养。直言之，“教”之于“乐”，其根本指向不在于整体的人格的全面发展，而是单一的道德操守呼唤，绝对的先验道德规范的价值认同。事实是，贺拉斯这个命题的提出的语境背景正是古罗马社会解体转型中的某种道德体系失落状态。因而，在道德之“教”的全面主宰下，“乐”被强化为纯粹道德体系的特殊延伸，审美活动被规定为道德教化的动情感性手段，审美教育自身则丧失了真实的本体地位。

在中国当下的现代化进程中，社会生活正面临着全新的建构改革，道德建构是此调整的一大方面，但远不是全部方面。现代化进程是全方位的文化的、价值的、体制的、精神的与物质的整体变革，是系统性的。所以，在现代美育的实践和理论中，都不宜简单套用“寓教于乐”这个命题，更不宜简单比附古罗马的社会状况和教育状况。

在这个大背景下，审美教育要求将审美的诸种价值的选择集中于人格塑造上来，以人格的丰富完善——不妨称其为审美性的人格——来取代单纯以传统的道德教化为鹄的的审美教育。

欧洲启蒙运动所带来的对人性和人格的认识，在大教育家卢梭那里就已经显示为将美育冲破了纯粹道德的规定。在教育经典著作《爱弥儿》中，卢梭说：“我的主要目的是：在教他认识和喜爱各种各样的美的同时，要使他的爱好和兴趣贯注于这种美，防止他自然的口味改变样子，要防止他将来把他的财产作为他寻求幸福的手段，因为这种手段本来就是在他的身边的。我在前面已经说过，所谓审美，只不过是鉴赏琐琐细细的东西的艺术，它的确是这样的；不过，既然人生乐趣有赖于一系列的琐细的事物，那么，对它们花这样一番心思也不是毫无意义的；我们可以通过它们去学习利用我们力所能及的东西所具有的真正的美来充

实我们的生活。我在这里所说的，并不是道德上的美，因为这种美是取决于一个人的心灵的良好倾向的；我所说的只是排除了偏见色彩的美，真正的官能享受的美。”① 卢梭突破道德束缚的美育思想对当代人亦应有启发。

人格是就个体而言的概念，是指个体心理和性格特点的总和，人格的形成是通过社会化，将文化模式内化为心理过程和心理尺度，最后养成一个人稳定的思维方式和行为方式。因此健全的人格心理的塑造是十分关键的，所谓健全的人格心理，首先要以完善的心理结构为基础，通常我们将心理结构分为“知、情、意”即知识、情感、意志三个维度，知识、情感、意志三维结构在社会实践的反复过程形成健全的“思维方式”和“行为方式”，知识和意志在心理结构中的重要作用，自不待言，因为这已经是在素质与能力上的较全面的要求，但是要达到现代社会需要的审美教育（情感）水准，就目前而言，相距甚远，审美教育的滞后问题不从根本上加以解决，知识和意志教育也就很难达到一个新的水准。

以上历史的回顾集中表明，站在现代审美教育的立场，很容易见出孔子教育思想中的泛道德主义倾向，以及柏拉图教育思想中的泛认知技术主义倾向。而这两种倾向，恰恰是现代审美教育人格结构中要尽力克服的、尽量避免的。

二　现代美育 前提何在

为了卓有成效地将审美教育融合进对现代人格的培育教养

①卢梭：《爱弥儿》，商务印书馆 1978 年版，第 508 页。

之中，首先必须对“审美教育”本身有一个明晰的科学的认识和把握。事实上，美育活动虽然古已有之（例如中国古代的“乐教”、“诗教”和古希腊的艺术教育等等），但具有独立价值的审美教育思想和理论却是近代社会以来才逐渐形成的。“审美教育”这个概念在理论上的明确提出和在逻辑上得以周全的分析论证，首先得力于德国美学家席勒（1759—1805）。席勒于 1795 年陆续在他创办的《时季女神》杂志上以书信形式发表他对美育美学的思考成果，共 27 封信件，以后，这些信件结集出版，成为人们现今所见的著名的《审美教育书简》一书。

英国美学家鲍桑癸在《美学史》中评价说，“黑格尔素来不肯轻易地牺牲哲学来推崇一位不是专门研究哲学的思想家”[①]，然而，黑格尔对席勒的美学思想有极高的评价，黑格尔说：“应该承认：有一位心灵深湛而同时又爱作哲理思考的人（指席勒——编者），早就走在狭义的哲学之前，凭他的艺术感，要求而且阐明了整体与和解的原则，用它来反对那些永无止境的抽象的思考，反对那种为职责而职责的号召，反对把自然与现实、感觉与情感看作只是一种局限和敌对因素的那种抽象的理解。”[②] “席勒反对过去纯靠知解力对意志和思想所进行的研究，他证明了美是一种自然的整体。席勒写过一系列的著作，发挥他对于艺术本质的真知灼见，特别是他的《审美教育书简》。在这部书里，席勒的基本出发点是：每一个人都有本领去实现理想的人性。……因为按照席勒的看法，美感教育的目的就是要把欲念、感觉、冲动和情绪修养成为本身就是理性

①鲍桑癸：《美学史》，商务印书馆 1985 年版，第 372 页。
②黑格尔：《美学》第 1 卷，商务印书馆 1979 年版，第 77—78 页。

的，因此理性、自由和心灵性也就解除了它们的抽象性，和它的对立面，即本身经过理性化的自然，统一起来，获得了血和肉。’①

不过，任何一种具有普遍意义的理论形态和概念系统，都能够从不同层面寻找出它的先期的理论准备和精神意识方面的先决条件，审美教育理论也不例外。分析席勒为代表的近现代美育理论产生的原因，有三个层面的前提必须给以足够的重视，它同时也奠定了现代美育的某种特性。

第一个层面，对审美教育理论来说是一个更具有直接影响的层面，即美学学科已经从众多的自然科学、社会科学和人文学科中脱颖而出，成为一门独立的学科被社会接受。学科独立的一个非常重要的标志在于该学科需有独特的不为其他学科所取代的研究领域和研究对象以及其他学科难以重复的研究价值和研究目的。在席勒《审美教育书简》公开发表的前四五十年间，美学已经取得了这种学科独立地位。没有美学学科的独立地位，也就很难有现代审美教育的独立地位。 1735 年，德国美学家鲍姆嘉通（1714—1762）发表了《关于诗的哲学默想录》。继而， 1750 年，他又发表了对于美学具有里程碑意义的以《Aestetics》（埃斯特惕克）为标题的一部著作。这部著作问世，标志着“美学”这门新学科独立于世，鲍姆嘉通由此也被尊为“美学之父”。“Aestetics”这个词来自希腊语，本意指人的感觉，鲍姆嘉通用这个词意在标志研究人类感性活动的那门科学，可直译为“感性学”。后各国普遍译为“美学”。

充分表达了现代性社会的先声的 18 世纪，启蒙主义思潮汹涌，理性主义张扬，对人自身的思考和反省进一步深化。对人

①黑格尔：《美学》第 1卷，商务印书馆 1979 年版，第 77—78 页。

的诸多能力的分析更趋精细。鲍氏认为，既然人类的心理活动分成知、意、情三个方面，就应该有与之相对应的独立研究学科。研究人类理性认知已有了逻辑学，研究意志活动有了伦理学，惟研究人类感性认知活动还未有相应独立的学科，而“Aestetics”（感性学）正好填补了这一空白，“美学”于是应运而生。

美学得以独立出来这个事实，已经表明了人类在现代性路途上往前跋涉的某种强烈需求，该需求一方面可看成是人的充分的理性所催生的感性生命的自觉要求，另一方面也在隐约暗示出现代性生活的某种困顿需要解脱，这种困顿解脱不可能依赖泛道德化，亦不可能依赖泛技术主义，虽然出路尚不明朗，但重新返回人的生机勃勃的生命感性存在，进而求其全面完善的人性发展则大致无误。

具体看这段历史，有两个基本问题需要我们进一步鉴别。其一是：“感性学”与“美学”、感性活动与审美活动，是并非完全等同的两个概念，何以轻易地就将“埃斯特惕克”（感性学）规定为“美学”了呢？其中的逻辑联系何在呢？要了解其原委，须追述理性主义哲学对鲍氏的影响。一位是理性主义哲学领袖莱布尼兹，他不同意人的经验都来自感觉的经验主义观点，他认为人具有“天赋观念”，它潜藏于人脑中，在感觉经验的作用下，可以转化为人的知识。知识又分为两类，一类是“明晰的”理性知识，一类是“混乱的”感性知识。在他看来，人的审美鉴赏力就是由这种“不能充分说明道理”① 的感性能力构成。另一位是沃尔芙，他承袭了莱布尼兹的观点，同时又在美学思想方面提出了“完善”的概念。他说：“美在于一件事物的完善，只要

①朱光潜：《西方美学史》上卷，人民文学出版社 1979 年版，第 294 页。

那件事物易凭它的完善来引起我们的快感。”① 鲍姆嘉通则认为，感性活动虽然构成了人的活动的一个重要方面，却是一个低级的混乱的认识方面，其中惟有“感性认识的完善”最能恰当地代表感性知识本身，而感性认识这种完善就是美。他说：“美学的对象就是感性认识的完善（单就他本身来看），这就是美；与此相反的就是感性认识的不完善，这就是丑。”② 由此可见，在鲍氏那里，美不只是指美的感受，它还具有方法论的意义，即“教导怎样以美的方式去思维”。③ 尽管审美只是感性活动这大海中的一片水域，经鲍氏确立，后人约定俗成，“Aestetics”译成“美学”就被众人接受。不过以今天的眼光看，将审美活动简单规定为“感性认识”且是“低级的”，表现了鲍氏思想的局限。用现代审美教育理论的眼光看，人的感性能力以及感性活动，虽然同认识活动不同程度地有着或间接或直接的联系，但感性能力以及相应的活动却并不单纯以“认知”为惟一目的，它有着更为丰富的远远超出认知以外的人本目的。其二，以此推论可以发现，美学中这“美”的内涵，相应地复杂化了。它已经不仅仅是我们通常所用“美好”、“美丽”那类意思，而是已涵盖了人的感性活动。事实正是，美在这里有广义与狭义的区别。广义的美，泛指一切感情的、感觉的、情感的活动；狭义的美，则特指与丑等范畴并列的那种感性经验。通常我们感叹鲜花很美，某个姑娘很美等等，都是就狭义而言。所以，美学家清醒地提示人们：“‘美’这个词，是有意识地按照两种不同的意义使用的。有时用其通俗的含义，相当于整个的美感经验。有时用其更严格

①朱光潜：《西方美学史》上卷，人民文学出版社 1979 年版，第 294—298 页。
②同上。
③同上。

需要全本请访问 www.ertongbook.com