

# 从“第三王国”到“日常生活”： 当代美育的后现代转向

姚文放

**内容提要** 席勒将审美的王国称为与感性的王国、理性的王国相对应的“第三王国”，赋予了他所提倡的“审美教育”以巨大的历史感，使之显示了“求分化”的时代精神。20世纪中国美育思想的先驱者王国维、蔡元培、李石岑、朱光潜等人在引进西方美育思想的同时将其“求分化”的时代精神也带进来了，他们致力将美育从德育和智育中剥离出来，赋予其相对独立的地位。20世纪80年代中国美育的重建延续了这一取向。90年代社会经济体制转换所带来的激荡使得美育的革故鼎新势在必行。德国学者沃尔夫冈·韦尔施提出“超越传统美学的美学”，铸成了哲学意义上的“日常生活”范畴，带有显著的后现代理论色彩，推进了美育在不同领域之间“去分化”的趋势，有可能为美育的除旧布新提供理论上的合理论证和有力支撑。这在当今中国美育从情感教育向人性教育、人文教育、人生教育扩展的走向中得到实证。

**关键词** 席勒 “第三王国” 日常生活 当代美育 重构美学 沃尔夫冈·韦尔施

姚文放，扬州大学文学院教授 225002

如果说鲍姆加通世称“美学之父”的话，那么席勒则堪为“美育之父”。虽然无论中国还是西方国家从古代起就不乏丰富而深刻的美育思想，但作为相对独立的学科领域，则是从席勒始，而美育后来的发展演变也理应从席勒寻找根由。

## 一、“第三王国”：席勒美育思想的“求分化”取向

席勒的美学思想深受康德的影响，以至后来有人称之为“康德派”<sup>[1]</sup>。席勒将审美的王国称为与感性的王国、理性的王国相对待的“第三王国”，这一套路贯穿着康德的逻辑。所谓“三个王国”的划分显然对应着康德关于“纯粹理性/实践理性/审美判断力”的三分法；席勒将“游戏冲动”视为“物质冲动”和“形式冲动”之间的中间物，也分明套用康德将“审美判断力”设定为搭建在“纯粹理性”和

本文为作者主持的国家社科基金重大项目“作为‘艺术生产’的文学批评研究”(17ZDA271)阶段性成果。

[1] 鲍桑葵：《美学史》，张今译，[北京]商务印书馆1985年版，第383页。

“实践理性”之间桥梁的做法。而席勒十分推崇的“游戏”概念也是来自康德。康德经常用“游戏”一词来说明审美活动中各种心理功能的和谐活动,譬如说:“一切感觉的变化的自由的游戏(它们没有任何目的作根柢)使人快乐,因它促进着健康的感觉”,其中包括“语言的艺术、造型的艺术和艺术作为诸感觉(作为外界感官印象)的自由游戏。”<sup>[1]</sup>具体说,有雄辩术和诗的艺术,雕塑、绘画、造园术、音乐与色彩艺术等。

席勒不仅赓续了康德的逻辑和概念,而且传承了康德的时代精神。康德的时代是一个“求分化”的时代。鲍姆加通开风气之先,创立了 *Aesthetica* 亦即“美学”或“感性学”这一新学科,将其从逻辑学中划分出来,使之成为与逻辑学、伦理学并列的相对独立的学科。鲍姆加通的思想直接启发了康德。康德在当时大陆理性派与英国经验派相对峙的背景下构建了以“三大批判”为框架的“批判哲学”,全面考察不同知识领域与人的心理功能之间的对应关系:“纯粹理性批判”考察认识领域与纯粹理性的关系,“实践理性批判”考察道德领域与实践理性的关系,“判断力批判”考察审美领域与审美判断力的关系,这三者构成了康德的哲学、伦理学、美学。值得重视的是,康德在“判断力批判”中将鲍姆加通创建的“美学”进一步科学化、体系化了,其首务就是将美学与其他学科廓清界限,在“批判哲学”的体系中确立了美学的独立地位。虽然康德也企图用美学在哲学与伦理学之间搭建桥梁、达成沟通,但最终仍无法消弥二者之间的断裂之痕。其原因盖在于,康德从一开始就有一个重大的悖论,他用美学来弥合哲学与伦理学有一个重要前提,那就是首先必须承认审美活动的自律性、自洽性,承认美学独立自足的学科地位和知识领域,从而求分化、求差异、求疏离才是其根本旨趣所在。对于这一点,有美学史家一语道破其中奥妙:“康德能够把这两种不同的领域连结在一起吗?由于他进行了一种彻底的分割活动,因此他要为这种领域赢得科学基础是异常困难的。”<sup>[2]</sup>

席勒不乏自己的创见和开拓,但在谋求美学自身的独立自足性,将美学与其他知识领域廓清界限方面,却与康德如出一辙。席勒的美育思想有一个基本概念:游戏冲动。这是与感性冲动和形式冲动相对应的第三种冲动。在他看来,感性冲动的对象就是广义的生活,它是指“一切物质存在以及一切直接呈现于感官的东西”;形式冲动的对象就是本义和引申义的形象,它“包括事物的一切形式特性以及事物对思维力的一切关系”;游戏冲动的对象可以叫作“活的形象”,它“用以表示现象的一切审美特性,一言以蔽之,用以表示最广义的美”<sup>[3]</sup>。席勒指出,依据先验理性,游戏冲动作为感性冲动与形式冲动之间的集合体,乃是实在与形式、偶然与必然、受动与自由等的统一。唯其如此,才能使人摆脱感性冲动的欲求和形式冲动的法则的强制,使得感性与理性这双重天性得到充分发挥,从而达成人性的完满,而这种人性的完满就是美。因此席勒说:“说到底,只有当人是完全意义上的人,他才游戏;只有当人游戏时,他才完全是人。”<sup>[4]</sup>

这样,人的发展可以分为三个不同的阶段或状态,不论是个人还是全人类,如果要完成他们的全部发展历程,都必须顺次经历三种状态:物质状态、审美状态、道德状态。在物质状态中,人只是服从自然的支配;在审美状态中,人摆脱了自然的支配;在道德状态中,人控制了自然的支配<sup>[5]</sup>。于是就有了三种人:感性的人、审美的人、理性的人。感性的人囿于物质欲求的限制,是不自由的;它只有在审美状态中成为审美的人,才能取得自由,向更高境界提升;道德状态只能从审美状态中发展而来,理性的人不能从物质状态一蹴而就,他必须经由审美自由的桥梁到达最高的境界。对此席勒一言以蔽之:

[1]康德:《判断力批判》上册,宗白华译,(北京)商务印书馆2009年版,第173、162-163页。

[2]吉尔伯特·库恩:《美学史》下卷,夏乾丰译,上海译文出版社1989年版,第435页。

[3][4]席勒:《审美教育书简》,第15封信,冯至、范大灿译,北京大学出版社1985年版,第76-77页,第80页。

[5]席勒:《审美教育书简》,第24封信,冯至、范大灿译,北京大学出版社1985年版,第122-123页。

“要使感性的人成为理性的人,除了首先使他成为审美的人以外,别无其他途径。”<sup>[1]</sup>

正是在此基础上,席勒为美育构筑了一个“审美乌托邦”,他称之为“第三王国”。他说:“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。”<sup>[2]</sup>这就是说,世界上有三个王国:力量的王国、伦理的王国、审美的王国。在力量的王国中,人与人以暴力相倾,人的活动受到限制,故不自由;在伦理的王国中,人与人以法度相制,人的意愿受到束缚,也不自由;而在审美的王国中,人与人以形象相见,人与人作为自由游戏的对象相待,因此通过自由给予自由是这个王国的基本法则。那么,在哪里才能找到这一“审美乌托邦”呢?在席勒看来,它存在于高尚的灵魂之中,而这高尚的灵魂只能在少数超凡出众的人身上找到。在那里,人以天真质朴和纯洁无邪来面对错综复杂的社会关系,他既不会为了维护自己的自由而损害别人的自由,也不会为了显示优美而以牺牲自己的尊严作为代价。

以上关于“游戏冲动”“审美的人”“第三王国”等问题的论述,构成了席勒审美教育的主要内涵,但是还有一个问题必须解决,即审美教育的“知行”关系。在席勒看来,在“知行”问题上,有各执一端的两种人:一是求知的人,他想的是美德、真理、快乐;一是践行的人,他力图实现美德,追求真理,享受快乐。如果将践行引向求知,在知行合一的境界中以美德代替习俗,以真理代替知识,以快乐代替幸福,这是身体教育和道德教育的职责。但如果更进一步,在知行合一之上进入美的境界,“把多种美变成一种美,这是审美教育的任务”<sup>[3]</sup>。

从上述席勒为确立“审美教育”概念而引出的大量思辨和论辩可以归结出这样几点:首先,席勒总是采用“三分法”对相关概念进行分析,如感性冲动/形式冲动/游戏冲动;物质状态/审美状态/道德状态;感性的人/审美的人/理性的人;力量的王国/伦理的王国/审美的王国等等,它们横向构成一种发展过程,纵向构成一种对应关系,纵横交错构成其美育思想的逻辑框架。其次,在此一分为三的逻辑框架中,与审美相关的事项有的是结论性的,有的是过程性的,但无论是结论性的还是过程性的,审美的事项都是最高境界。再次,席勒将审美从其他事项中区分出来、独立出来、超拔出来而加以褒扬和推崇,完全是理想化、理念化的,现实与理想、事物与理念尚悬隔着遥远的距离,这在席勒是非常清楚的:“美的最高理想就是实在与形式尽可能最完美的结合和平衡。但是这种平衡永远只是观念,在现实中是绝对不可能达到的。在现实中,总是一个因素胜过另一个因素而占优势,经验能做到的,至多也是在两个因素之间摇摆,时而实在占优势,时而形式占优势。”<sup>[4]</sup>有鉴于此,他才设定一个“审美乌托邦”,在远方引领着、召唤着现实前行。这种思想实验,在宗教信仰和柏拉图的“理想国”中就已做过尝试,而这一做法,恰恰昭示了“审美教育”的必要性和可行性。最后,席勒的这一做法,赋予了他所提倡的“审美教育”以巨大的历史感,使之显示了“求分化”的时代精神。冯至先生在论及此事时说:“游戏冲动所创造的‘活的形象’是在物质冲动即感性冲动与形式冲动即理性冲动之间起着桥梁作用。但是席勒越深入探讨这个处在中间地位的‘桥梁’,这‘桥梁’的中间性就越为减少,它的独立性越为增强。甚至说游戏冲动是人的本性,它有永恒的价值。这样,手段就成为目的了。”<sup>[5]</sup>其深层动因就是当年随着资本主义的发展,欧美学界对于知识领域分科分类表现出巨大的热情,遂使专业分工日益细化,新的学科如雨后春笋般地涌现。而这一大的格局的变动,使得这种求分化、求差异、求独立的风尚成为必然。

[1]席勒:《审美教育书简》,第23封信,冯至、范大灿译,北京大学出版社1985年版,第116页。

[2]席勒:《审美教育书简》,第27封信,冯至、范大灿译,北京大学出版社1985年版,第151页。

[3][4]席勒:《审美教育书简》,第16封信,冯至、范大灿译,北京大学出版社1985年版,第84页,第83-84页。

[5]席勒:《审美教育书简》中译本序言,冯至译,北京大学出版社1985年版,第6页。

## 二、20世纪中国美育思想：从“求分化”到“去分化”

我国最早使用“美育”概念的是王国维，他在《论教育之宗旨》（1903）一文中论及“美育”：“教育之事亦分为三部：智育、德育（即意育）、美育（即情育）是也。”他对美育作为“情育”作了进一步的阐释：“要之，美育者一面使人之感情发达，以达完美之域”<sup>[1]</sup>。据佛维先生考证：“其独自揭举美育……当以先生此篇为最早。”<sup>[2]</sup>王国维还指出了“美育”的来历：“及近世希痕林（按指谢林）、希尔列尔（按指席勒）等之重美育学，实非偶然也”<sup>[3]</sup>，明确了“美育”来自德国古典美学，来自席勒等人。按王国维1901年春从东京回国，协助罗振玉编《教育世界》杂志，该文正是此际所作，“美育”一说当是其最早从日文中输入。

蔡元培大力倡导“美育”，力主“以美育代宗教”，但他则是从另一途径将“美育”引进国内。他说：“美育的名词，是民国元年我从德文的 *Asthetische erziehung* 译出，为从前所未有。”<sup>[4]</sup>他特别对席勒在美育的学科自觉方面所作的贡献作出了充分肯定：“及十八世纪，经包姆加敦与康德之研究，而美学成立。经席勒尔详论美育之作用，而美育之标识，始彰明较著矣。……自是以后，欧洲之美育，为有意识之发展，可以资吾人之借鉴者甚多。”<sup>[5]</sup>他还对美学与科学、道德之间的区别作了辨析：“美学观念者，基本于快与不快之感。与科学之属于知见，道德之发于意志者，相为对待。科学在乎探究，故伦理学之判断，所以别真伪。道德在乎执行，故伦理学之判断，所以别善恶。美感在乎赏鉴，故美学之判断，所以别美丑。是吾人意识发展之各方面也。”<sup>[6]</sup>指出美学、科学、道德三者作为人类意识的不同方面而各得其所、各司其职。在他看来，关于美感，尤以康德所立界说最为明确：“一曰超脱，谓全无利益之关系也。二曰普遍，谓人心所同然也。三曰有则，谓无鹤之之可指，而自有其赴之之作用也。四曰必然。谓人性所固有，而无待乎外铄也。”<sup>[7]</sup>

继之值得注意的是李石岑的意见。李石岑1922年起主编上海商务印书馆发刊的《教育杂志》，以提倡美育为职志，并在该杂志十四卷第一号发表《美育之原理》一文，从不同的角度对美育与德智体三育的关系作出厘定。他首先辨析“德育与美育，适于相反之地位”：德育为现实的，规范的；美育为直觉的，浪漫的。德育重外的经验；美育重内的经验。德育重群体之认识；美育重个体之认识。德育具凝滞阻碍的倾向；美育具活泼渗透的倾向。其次辨析“智育与美育，亦立于相反之地位”：智育重客观的；美育重主观的。智育重普遍的；美育重个性的。智育重抽象的；美育重具体的。智育重思考的；美育重内观的。至于体育，则本属美育之范围，更无所谓领域。体育原期身体之美的发达，一旦趋鹜于增高体位，遂忘其本义，而去精神上之途乃愈远。由此可见，“德智体三育，对于人类本然性之发展，皆不能无缺憾；换言之，对于人生，皆不能予以最后之满足。此美育之提倡，所以非得已也。”<sup>[8]</sup>从而他得出结论：“美育者发端于美的刺激，而大成于美的人生，中经德智体群诸育，以达美的人生之路。”<sup>[9]</sup>

最后不能不提到朱光潜。在其出版于1943年的《谈修养》一书中有《谈美感教育》一篇，在他讨论美育的著述中，此篇甚为切要，尤其是对于智、德、美三育的鉴别颇为简明：“物有真善美三面，心有知情意三面，教育求在这三方面同时发展，于是有智育，德育，美育三节目。智育叫人研究学问，求知识，

[1][2][3]王国维：《论教育之宗旨》（1903），佛维编《王国维学术文化随笔》，〔北京〕中国青年出版社1996年版，第146、147页，第145页，第147页。

[4]蔡元培：《二十五年来中国之美育》（1931），高平叔编《蔡元培美育论集》，〔长沙〕湖南教育出版社1987年版，第216页。

[5]蔡元培：《美育》（1930），高平叔编《蔡元培美育论集》，〔长沙〕湖南教育出版社1987年版，第209页。

[6][7]蔡元培：《美学观念》（1915），高平叔编《蔡元培美育论集》，〔长沙〕湖南教育出版社1987年版，第9页，第9页。

[8][9]李石岑：《美育之原理》（1922），俞玉滋主编《中国近现代美育论文选（1840-1949）》，上海教育出版社1999年版，第107页，第112页。

寻真理；德育叫人培养良善品格，学做人处世的方法和道理；美育叫人创造艺术，欣赏艺术与自然，在人生世相中寻出丰富的兴趣”，因此“三育对于人生本有同等的重要。”<sup>[1]</sup>

以上诸位论者的意见大致可以代表中国现代美育发生期的整个时代，期间虽然不乏其他分歧意见和不同声音，但他们始终代表着主流方向，总的特点也可谓彰明较著：首先，他们执持的意见均具有西方哲学/美学的背景，如席勒、叔本华、尼采之于王国维，康德、席勒之于蔡元培，席勒、尼采、柏格森之于李石岑，康德、黑格尔和克罗齐之于朱光潜，在美育理论上的渊源关系是明显的。他们在引进西方美育思想的过程中将其求分化、求差异、求独立的时代精神也带进来了，一个带共性的做法就是致力将美育从德育和智育中剥离出来，赋予其相对独立的地位，揭扬其独当一面的功能，采用的方法主要依循知情意/真善美这一主客体“三大关系”而将智育、德育和美育区分开来，而这种“三分法”的逻辑推演正是康德、席勒、黑格尔等人的拿手好戏。

其次，以上诸位在将美育从其他教育方式中超拔出来时往往对其重要性进行充分强调，如李石岑在比较美育与德智体诸育的关系时大力褒扬美育的长项，得出“美育所含德育之意味，实远过于德育所自含之意味”，“美育所含智育之量，多过智育所自含之量”，“美育已早擅体育之能事”，“可以见美育所含群育之功用”等结论<sup>[2]</sup>。个中原因，主要在于近代以来美育较之其他诸育长期处于弱势，虽经一代有识之士大声疾呼，但仍收效甚微。朱光潜曾感慨：“在流行教育中，只有智育被人看重，德育在理论上的重要性也还没有人否认，至于美育则在实施与理论方面都很少有人顾及。二十年前蔡子民先生一度提倡过‘美育代宗教’，他的主张似没有发生多大的影响。”<sup>[3]</sup>朱自清也不无同感：“‘美育代宗教说’只是一回讲演，多少年来虽然不时有人提起，但专心致志去提倡的人并没有。”<sup>[4]</sup>故诸位论者论及美育与其他诸育关系时对美育予以特别强调乃在情理之中。

再次，他们都认定美育具有涵养情感的特殊功能，这原是它与德育作为道德教育、智育作为心智教育而各有专擅之处，美育正是凭藉这一点自立于诸育之列而与之相辅而行。王国维的“美育即情育”说、蔡元培的“陶养感情”说，历来被后人奉为圭臬，甚至具有法典的意义，一直到朱光潜，仍肯定“美感教育是一种情感教育”<sup>[5]</sup>。蔡元培的“陶养感情”说乃是其“以美育代宗教”说的核心内涵，他1917年在北京神州学会发表演说首次提出此说：“鉴激刺感情之弊，而专尚陶养感情之术，则莫如舍宗教而易以纯粹之美育。纯粹之美育，所以陶养吾人之感情，使有高尚纯洁之习惯，而使人我之见，利己损人之思念，以渐消沮者也。”<sup>[6]</sup>蔡元培一以贯之地执持此说，一直到30年代仍多次提炼并阐发其义，以致“美育者，应用美学之理论于教育，以陶养感情为目的者也”<sup>[7]</sup>一说，几乎成为人人皆知的“美育”标准定义，这给予榻筑美育独立之地位、独特之功能以极大的支撑。

最后，虽然上述先行者的美育观念取源于西方，但他们都已开始自觉地谋求将西方渊源与中国本土的美育思想相互“化合”<sup>[8]</sup>的途径，以陶铸新的具有本土特色的美育概念和理论。在这方面这些先贤的起点很高，如王国维早期发表的《孔子的美育主义》（1904）、《〈红楼梦〉之美学上之价值》（1904）、《古雅之美学上之位置》（1907）等篇，可以说从引进“美育”的第一天起就将中西美育“化合”的事业提上了

[1][3][5]朱光潜：《谈美感教育》，《谈修养》（1943），《朱光潜全集》第4卷，〔合肥〕安徽教育出版社1988年版，第143-144页，第144页，第145页。

[2]李石岑：《美育之原理》（1922），俞玉滋主编《中国近现代美育论文选（1840-1949）》，上海教育出版社1999年版，第111页。

[4]朱自清：《朱光潜〈文艺心理学〉序》（1932），《朱光潜全集》第1卷，〔合肥〕安徽教育出版社1987年版，第522页。

[6]蔡元培：《以美育代宗教说》（1917），高平叔编《蔡元培美育论集》，〔长沙〕湖南教育出版社1987年版，第46页。

[7]蔡元培：《美育》（1930），高平叔编《蔡元培美育论集》，〔长沙〕湖南教育出版社1987年版，第208页。

[8]王国维：《论近年之学术界》（1905），佛雏编《王国维学术文化随笔》，〔北京〕中国青年出版社1996年版，第7页。

议事日程。其他如鲁迅的《拟播布美术意见书》(1913)、梁启超《美术与人生》(1922)、丰子恺《中国美术之优胜》(1934)、朱光潜《谈美感教育》(1936)、宗白华《论中西画法的渊源与基础》(1936)等,都不啻是“化合”中西美育思想的范本。

20世纪中国学界再次对美育进行理论重建已经是80年代的事,它所取得的明显进展在于致力建立美育理论的体系,推进美育的学科建设。一批追求系统性、体系性的美育理论著作应运而生,改变了以往以单篇论文为主的状况。有专门研究美育问题的著作如曾繁仁《美育十讲》(1985)、曹利华《美育》(1987)、仇春霖《美育原理》(1988)、蒋冰海《美育学导论》(1990)等;也有美学原理中系统论述美育问题的教材如刘叔成等《美学基本原理》(1984)、周忠厚《美学教程》(1988)、杨辛等《美学原理纲要》(1989)等。上述著述各有探索、各有建树,但基本观点还是相互接近的,那就是将美育界定为情感教育,并以此将美育与德智体三育区分开来,以提高美育在教育过程和专业领域中的地位。这些著作在论述中作为理论根据引述较多的还是席勒、王国维、蔡元培、朱光潜等人的观点。仇春霖的观点具有代表性:“美育是情感教育,这种观点比较全面、准确地揭示了美育的性质,也符合美育的历史发展”,“正是由于德育、智育、体育和美育各有着不同的性质,因而它们才各自有着独特的地位和功能,不能相互包容或相互取代”<sup>[1]</sup>。可见此际仍然延续此前中国现代美育发生期的观念和方法,在求分化、求差异、求独立的意义上定位美育的学科性质仍是其基本取向。

以上情况延续的过程并不长,当代美育从重建到新变也就用了不到20年时间。导致其发生质变的根本原因是20世纪90年代中国的社会情势发生的巨变,社会经济体制的转换经过若干中介深刻影响了当代美学研究。“美学热”开始降温,虽然此际仍不乏标目“审美”的美学研究和艺术研究,但其焦点已经转移到审美文化研究了。对于层出不穷的审美文化现象,80年代人们更多看到的是“美学”,而今人们更多看到的则是“文化”了。此时所说的“审美”,也已从自律转向了他律,介入了当下活泼泼的实际生活进程。人们的研究兴趣从抽象概念的辨析转向日常生活中欢笑与歌哭的男人和女人,从审美自律性的狭小天地转向人性、命运、幸福、价值、责任、信仰等人类生活的大关节,体验到更多的心灵抚慰和人文关怀,更多世俗化的快乐和人间气的感动。置身于全球化、市场经济、消费社会、现代科技、大众传媒等交织的后现代语境中,美学显然不在状态、应对乏术。如果从美学本身找原因的话,那么其自律论的机械本质主义无疑是一个主因。如今仅凭传统美学的玄思已无法解释新的历史条件下出现的种种社会现象,美学与生俱来的非功利、非实用的品性已经不能满足人们在商品社会日益增长的感性需求和物质欲望,在电子媒介、数字媒介创造出来的视听奇迹面前,原有的美学理论变得苍白无力,而美学固有的精英主义路线又显得不合时宜。值此大变革、大动荡、大转型的时代,作为美学的应用领域,美育的革故鼎新势在必行,而其突出的标志,就是从“求分化”走向了“去分化”。

### 三、“超越传统美学的美学”的美育理论成色

关于当今美育的变革,需要从德国学者沃尔夫冈·韦尔施的“重构美学”<sup>[2]</sup>说起,这一口号是建立在对于席勒美育思想的空前严厉的抨击之上的。韦尔施独具只眼地发现,席勒在《美育书简》中力图通过审美教育提高人们的感性活动,这使得人们获益匪浅,但他在该书的后半段却对感性活动竭尽排斥、打压之能事。韦尔施引经据典、无一字无来历地列举席勒《美育书简》对感性活动的挞伐之辞:希望“知觉的力量已经在它自己界限内被摧毁”;感觉能力是一个应该与之“斗争”的“可怕的敌人”;人们必须“在物质的境界里与物质作战”;“艺术大师的真正秘诀”恰恰在于“以形式消灭内容”,等等。总之

[1]仇春霖:《美育原理》,〔北京〕中国青年出版社1988年版,第91、100-101页。

[2]对于“重构美学”一说的汉译,见韦尔施同名著作《重构美学》“译者前言”第2页。

不妨认为，“正是在这类消除原始感性的战斗中，席勒看到了审美教育的基本任务。”<sup>[1]</sup>

自从鲍姆加通在“感性学”的意义上创立“美学”以来，人们将美学诉诸人的感性活动已成通例，席勒也不例外。但在感性与理性二者的关系问题上，席勒却是自相矛盾的——他一方面谋求感性与理性的平衡和协调，声称文化“有责任对两者同样主持公道，不但要维护理性本能以对抗感性本能，而且还要维护后者对抗前者”<sup>[2]</sup>；但另一方面又如上所述不断挑起“战争”。如何解释席勒这一反常之举呢？唯一可能的解释是，席勒固守审美的升华原则，并赋予这一原则以绝对的形式。

席勒将感性形式分成两种：原初感性/高级感性，物质状态/审美状态，物质需求/审美需求。在这种二分结构中，前者构成“原初—物质”状态，后者构成“审美—升华”状态。韦尔施指出，席勒往往表现出贬黜前者而褒扬后者的偏向，认为我们的感觉能力是按照某种绝对化的“审美—升华”需求来发展的，这就要求与原初的感觉彻底分离，这样一来，席勒审美教育的修养计划就变成了一种带有火药味的“战争”方案。席勒呼唤的是一种我们整个知觉模式的彻底革命，那就是完全离开“原初—物质”状态，而向“审美—升华”状态的转化。总之，在席勒那里，“原初的感性和高级的感性状态不是并肩而立，也不是一个压过一个，而是第二个完全消灭第一个。”<sup>[3]</sup>在这个意义上说，“对原初感性的消除行为，构成了审美教育的基本职责”，扩而言之，“消除原初感性，成了美学的基本特征”<sup>[4]</sup>。韦尔施进一步指出，这并不只是席勒的个人观点，而是整个德国传统美学的观点，席勒只不过是从小美育的角度概括了传统美学的公理而已。

韦尔施据此认为席勒的矛盾和偏颇导致了三种“独断主义”：一是“反感性的独断主义”。它苛刻地、独断地将感性与审美对立起来，“由于将‘与物质作战’作为座右铭，这一思想形式使美学实际上变成了感性的反对者”<sup>[5]</sup>。二是“剔除了世界的独断主义”。此时美学对主体来说，成为一种与世隔绝的游戏，成为绝对主观性的完满形式。三是“贬低科学和道德的独断主义”。在席勒看来，启蒙与科学都存在着片面性和不充分性，有鉴于此，他一方面宣称审美超越了认知，另一方面又宣称审美替代了道德方向。韦尔施指出，正是席勒所持审美需求绝对化的倾向导致了以上三种审美独断主义，它“没有发展认识和解放感觉的策略，而是发展了控制感觉、消灭感觉和严格管理感觉的策略。……美学最初旨在恢复感觉的地位，这种移位多多少少是对这一学科的颠覆”<sup>[6]</sup>。也就是说，席勒谋求审美需求绝对化最终恰恰导致了美学学科的消解，也导致了审美教育的消解。

韦尔施所批判的席勒美育思想中种种矛盾和偏颇之处，正是其求分化、求差异、求独立倾向的必然产物。韦尔施对于席勒的解读是否准确、全面和严谨，是否存在以偏概全、言过其实还值得进一步推敲，但有一点是可以肯定的，那就是韦尔施反其道而行之，在当今后现代背景下力图在美学/美育领域内打开“去分化”的新局面。所谓“去”，即祛除、消解、突破之意，而“去分化”就是打破以往“求分化”时代那种彼此隔绝、各自为政的格局，转而推进不同事物之间的渗透、交叉和融通。而去中心、去类别、去差异、去边界、去等级、去距离等均为“去分化”的具体表现。这一动向在韦尔施以下论述中得到充分显现：“作为审美的反思权威，美学必须在诸如日常生活、政治、经济、生态、伦理和科学等领域里，来寻找今日的审美方式。”<sup>[7]</sup>对于“去分化”的期许，为韦尔施的“重构美学”确立了一个开拓性的目标。

这种“去分化”的局面使得“美学”的概念极具包容性和弹性，呈现出多样性、丰富性和无限性。韦尔施说：“美学的这种截然相反的定义，可以数不胜数，没有终结。有时候它涉及感性，有时候涉及美，有时候涉及自然，有时候涉及艺术，有时候涉及知觉，有时候涉及判断，有时候涉及知识。‘审美’理当

[1] 沃尔夫冈·韦尔施：《重构美学》，陆扬等译，上海译文出版社2002年版，第86-87页，此处译文根据原意有所改动。

[2][3][4][5][6][7] 见沃尔夫冈·韦尔施《重构美学》，陆扬等译，上海译文出版社2002年版，第87页注②，第87-88页，第88页，第89页，第90页，第110页。

交相意指感性的、愉悦的、艺术的、幻觉的、虚构的、形构的、虚拟的、游戏的以及非强制的,如此等等。”<sup>[1]</sup>而“审美”这个词在具体使用中究属何指,也是歧义百出、不一而足:“有时候它意味美的东西,或纯粹是漂亮,有时候它意味时尚,有时候又意味虚拟性,如此等等。不仅如此,它的所指也是变动不定的,有时候它涉及的是客体的特征,有时候是一些相关的性质,有时候则是现实存在的方式。”<sup>[2]</sup>对于美学自身的蜕变,我们该如何应对?

作为对于以上问题的历史性答复,一种新型的美学范式已经呼之欲出了,韦尔施称之为“超越传统美学的美学”或“超学科的美学”,并对其内涵和研究领域作了极具包容性和超越性的构想:它会“将‘美学’的方方面面全部囊括进来,诸如日常生活、科学、政治、艺术、伦理学等等”<sup>[3]</sup>;它的结构应该是超学科的,“它综合了与‘感知’相关的所有问题,吸纳着哲学、社会学、艺术史、心理学、人类学、精神科学等等的成果”<sup>[4]</sup>。特别要指出的是,韦尔施倡言“超越传统美学的美学”得到美育研究的有力支持,具有很高的美育理论的成色,一是它以席勒的传统美育思想作为批判对象和理论参照,为美学建构注入了丰富的历史感;二是它注重在审美教育的层面上对美学的基本问题进行探讨,充实和提高了美学建构的理论内涵,例如他对于席勒美学理论的三种“独断主义”的批判就是在审美教育的意义上展开的。因此韦尔施榘榘“超学科的美学”也是对当今美育作出构想,在他那里,美学的鼎革在很大程度上也意味着美育的更新。

#### 四、“日常生活”:当今美育思想的“去分化”取向

韦尔施“超越传统美学的美学”的有关概念有助于理解我国当今美育的一个突出特点,即摆脱席勒关于美学“第三王国”的狭仄界定,走向了“日常生活”的广阔天地。需要说明的是,这里所谓“日常生活”并非通常的用法,而是一个带有很强哲学意味的特指概念。当今美学的“去分化”趋势彻底颠覆了以往的日常生活观念,审美化几乎占据了所有的生活经验,从都市到市郊和乡村,公共空间的事物无一例外地被这场审美化的浪潮所席卷——审美化大都服务于经济的目的,美学在经济活动中成了新的硬通货;生态环境也被纳入审美化的进程;哲学认识论正在走向审美化,真理在很大程度上变成了一个美学范畴;伦理学正在演变为美学的一个分支;不仅物质生活和社会现实与审美攸关,而且生活实践和道德准则也关乎审美,甚至政治文化也有赖于审美文化了。总之,美学正在变成一门决定和指导知识领域和生活空间种种应用方向的基础学科。韦尔施将这一变局称为“日常生活审美化”,并将其分为四个维度:“首先,锦上添花式的日常生活表层的审美化;其次,更深一层的技术和传媒对我们物质和社会现实的审美化;其三,同样深入的我们生活实践态度和道德方面的审美化;最后,彼此相关联的认识论的审美化。”<sup>[5]</sup>后来他又增加了一个维度,即身体、肉体 and 自然本能的审美化:“个人经历着对身体、心灵和行为的全方位时尚化。在美容院和健身中心,他们追求着身体上的完美;在沉思冥想中和新时代的研讨会上,他们美化着自己的心灵;礼仪课程培养着他们一心向往的优美举止。人格美学已经成为一种新的角色模型。”<sup>[6]</sup>

不过如何在“日常生活审美化”的意义上整合如此之多的维度是一件困难的事,韦尔施求助于维特根斯坦的“家族相似”理论,认为“日常生活审美化”的诸多维度可通过家族相似性集中起来:“一个术语的一致性,不必归因于一个统一的本质,而是可以以另一种方式出现:一种用法重叠另一种用法。不同的意义因此与‘家族相似’有关。”<sup>[7]</sup>后期维特根斯坦提出“家族相似”理论,以破除传统的形而

[1][2][4][5][6][7]沃尔夫冈·韦尔施:《重构美学》,陆扬等译,上海译文出版社2002年版,第15页,第14页,第136页,第40页,第109页,第122页。

[3]沃尔夫冈·韦尔施:《重构美学·序》,陆扬等译,上海译文出版社2002年版。

上学对于本质问题的执着,消解逻各斯中心主义的一元论,对于事物只谈关联性,不谈共同性,只谈相似性,不谈本原性,从而对于如何下定义的问题提出了一条新的思路、一种新的解决方案,那就是只给某个概念划出一个大致的范围,并不拘泥于对其作出确定的、一义的、终极性的界定;只是依靠感知、直觉和经验,而不是凭借思辨、分析和推理,这就使得下定义成为一项开放性、宽泛性、松散性的工作,具有充分的弹性和余地。“家族相似”理论的这种反本质主义取向,揭晓了“日常生活审美化”与生俱来的后现代主义色彩,以去中心、去边界、去等级、去体系、去类别、去差异、去距离或一言以蔽之以“去分化”为能事,而这一点恰恰印证了S.拉什的一句话:“通过具象的意指体系来表现日常生活的审美形式,是后现代主义之核心。”<sup>[1]</sup>这就为审视我国当今美育提供了一个适宜的角度和立场。

随着时代的变迁和演进,在经过20世纪80年代美育理论建构的草创期之后,我国的美育研究出现了一些新的动向,以往那种将美育定位于“情感教育”的定则面临挑战,在对“美育何为”这一问题的理解上开始向更为广阔的学科方向、知识领域和精神空间扩展,蔚成了大化流行的“去分化”趋势。

最早是谋求美育的领域之“大”、体量之“大”和功能之“大”的“大美育”。较早使用这一概念并初步加以论证的是董洪哲。他此时仍沿用了“情感教育”说,认为这是“大美育观”的内容实质,但在具体实施方面大大扩宽了美育的外延:1.美育的对象是全社会成员;2.美育是伴随着人的一生的终生教育;3.美育应覆盖社会各个领域;4.实施美育是包括幼儿教育、基础教育、专业教育、成人教育和各种职业教育在内的各级各类学校的任务;5.由于美存在于人们生活的各个领域,自然美、社会美、艺术美一切审美对象都可能成为美育的教材;6.美育渗透在德育、智育、体育之中;7.美育渗透在各门学科、各门课程的教学活动中。总之,“大美育观”认为美育是全社会的事业,是站在一个新起点上的硕大工程<sup>[2]</sup>。赵伶俐在“八五”期间主持了规模宏大的“大美育实验研究”,包含了大量的理论和实践成果,而关于她所倡导的“大美育”,后来她作了一个总结性的定义:“我们将大美育的内涵界定为:一是完全实施的美育,本身就具有高度跨学科性。二是不仅仅是艺术教育的美育。三是对完全美育实施途径与功能的概称。包括学校美育、家庭美育、社会美育,学校所有学科课程、教学、管理、校园环境建设等各方面的审美化,不仅能促进学生审美素质,而且能够促进学生德智体全面素质和谐发展。……”<sup>[3]</sup>刘悦笛新世纪以后提出“生活美育”,后来又从中引出“大美育”的概念,并概括其三大要义:“首先,‘生活美育’不仅是艺术教育,更是一种以文化为核心的‘大美育’;其次,‘生活美育’不再是来自他人的教育,而是强调自我进行教育的‘大美育’;再次,‘生活美育’不是短期教育,而是要经历‘终身学习’的漫长过程的‘大美育’。”<sup>[4]</sup>

上述关于“大美育”的构想固然在理论和实践上不乏可取之处,但正如这一概念本身所示,求大求全、巨细不捐,形式大于内容,体量胜过内质,以至诸多方面缺少逻辑必然联系,颇多交叉重复之处,拼凑、捏合、组接的痕迹明显。而其突出的不足在于没有提炼和确立一种稳定、明确的学科定位和专业方向,以凝聚林林总总的维度、环节和要素,因此虽然显示了“去分化”的苗头,打破了各个层次、维度、条块之间的界限和隔膜,但也不无铺陈和芜杂之弊,在理论上立不起来,在具体实施上也操作性不强。

经过以上“预热期”,人们转而在凝练和提升美育的内在精神上下功夫,在学科、专业上形成了明确的学术追求,改变了自席勒以来为“求分化”的定势所限,致使美育研究过于逼仄、相对单一的局面,从各司其职的专业分工走向多元综合的协同合作,不再固守于美学和艺术一隅,而顺应“去分化”的大势,向着人性世界、人文学科和人生体验突进,大大拓宽和深化了日常生活的空间和内涵。

[1]见迈克·费瑟斯通:《消费文化与后现代主义》,刘精明译,[南京]译林出版社2000年版,第102页。

[2]董洪哲:《以“大美育观”填补美育意识的空白》,[大连]《教育科学》1994年第1期。

[3]郭成、赵伶俐等:《大美育效应:美育对学生素质全面发展影响的实证》,北京师范大学出版社2017年版,第7页。

[4]刘悦笛:《“生活美育”是世上最大的美育》,[北京]《博览群书》2016年第9期,第29页。

杜卫最初承认“情感教育”抓住了美育的本质,但又指出这一界定容易同传统的伦理情感教育混淆起来,这就需要对情感作进一步的规定。经过多年思考和探索,他提出了“美育作为感性教育”的观点。他特地说明,“从人学的意义上来看,感性乃是对人的生存状况以及人性、人格而言的”。他尝试以此对美育重新进行定义:一、感性教育是一种个性教育;二、感性教育重视美育与个体生理、心理的直接联系以及对个体从无意识、本能欲望到纯粹精神意识的贯通式的整体性影响;三、感性教育是激发个体生命活力的教育;四、感性教育是发展直觉体验能力的教育;五、感性教育对个体的感性观念意识产生影响。总之,从以上五个方面看,他认为:“还是把美育界定为感性教育更为合适”<sup>[1]</sup>。而近期在这一问题上又有新的发展<sup>[2]</sup>。曾繁仁最早也持“情感教育”说,主张据此区分美育与德智体三育的功能,但在新世纪以来转而提出现代美育的任务旨在培养“生活的艺术家”,培养“学会审美的生存的一代新人”,主张“超越了传统的情感教育、人格教育,深化、提升为现代人的审美生存教育”,确认“美育是一种以‘人文主义教育’为其内涵、以人的全面发展为其宗旨的人文学科”<sup>[3]</sup>。值得注意的是,曾繁仁基于多年研究,提出了生态审美教育的理念,将审美教育延伸到生态美学的领域,使之辉映着鲜明的时代色彩。他认为,生态审美教育从经济社会、哲学文化与美学艺术等不同基础之上,将生态美学有关生态存在论美学观、生态现象学方法、生态美学的研究对象、生态系统的观念、人的生态审美本性论以及诗意栖居说、四方游戏说、家园意识、场所意识、参与美学,以及生态文艺学等等内容作为教育的基本内容;而从生态审美教育的目的上来说,应该包含使广大公民、特别是青年一代能够确立欣赏自然的生态审美态度和诗意化栖居的生态审美意识<sup>[4]</sup>。叶朗则认为“美育是情感教育”的看法有一定的合理性,但没有抓住根本。在他看来,“美育属于人文教育,它的目标是发展完满的人性”<sup>[5]</sup>。具体地说,美育的根本目的是使人去追求人性的完满,也就是学会体验人生,使自己感受到一个有意味的、有情趣的人生,对人生产生无限的爱恋、无限的喜悦,从而使自己的精神境界得到升华。只有从这个意义上来理解“人的全面发展”,才符合美育的根本性质。应予重视的是,叶朗还对美育助推经济发展的功能予以大力阐扬,认为“加强美育是21世纪经济发展的迫切要求”<sup>[6]</sup>。

以上种种新见将美育从单一的情感教育扩展到了人性教育、人文教育、人生教育的空间,广泛关注感性、人性、人格,生存方式、人文学科、人生体验、精神境界、生态环境、经济价值、文化产业等,铸成哲学意义上的“日常生活”范畴,带有显著的后现代理论色彩,以执着的理论追求和强烈的问题意识为当今美育注入了鲜活的灵魂,并从而消弥了横亘在这些领域之间的天然鸿沟,扭转了以往美育在不同领域之间求分化以确认自身的思维定势,显示了一种兼容并蓄、大度包涵的“去分化”的趋势。虽然从逻辑上说,将事物的内涵扩展到无限的程度将使之失去特点、消蚀本色,但这可能恰恰预示了一种与时偕行的后现代转向,而这种“去分化”的状态也许就是在后现代景观中事物发展、演变的常态。就如韦尔施所说:“‘审美’这一术语的多价性,与其说指示着这个词的‘无用’,不如说表示它的‘丰富’。”<sup>[7]</sup>因此这种旨在跨越边界、填平鸿沟的理论拓展恰恰可能为当今美育的除旧布新提供理论上的合理论证和有力支撑。

[责任编辑:平 啸]

[1]杜卫:《美育论》,〔北京〕教育科学出版社2000年版,第58页。

[2]见杜卫:《美学三义》,〔北京〕《文艺研究》2016年第11期。

[3]曾繁仁等:《现代美育理论》,〔郑州〕河南人民出版社2006年版,第358页。

[4]曾繁仁:《试论生态审美教育》,〔武汉〕《中国地质大学学报》2011年第4期,第12页。

[5][6]叶朗:《美学原理》,北京大学出版社2009年版,第402页,第415页。

[7]沃尔夫冈·韦尔施:《重构美学》,陆扬等译,上海译文出版社2002年版,第122页。