

# 美育的宗旨和操作原则

刘庆昌

(山西大学 教育科学学院, 山西 太原 030006)

**摘要:**美育自席勒提出之后已逐渐成为全面发展教育的重要组成部分,但无论在理论上还是在实践中,其都不是一个被彻底弄清楚的概念。人们在很多时候将其与艺术教育混同,殊不知美育与人的理想存在状态紧密联系。从人的存在状态切入,可以发现美育是要使人的心灵进入审美状态的。这种状态具有自由的和整体的品格,是一切积极的可能性发生的基础,也是最佳的教育和受教育状态。智育和德育的理想均可以在这种状态中以最深刻的方式实现。基于美育的特殊性,美育在学校的实施须遵循两个前提性的原则:一是美育应当无条件地成为所有教育者的必备意识;二是美育应当有条件地成为学校教育的专门活动。

**关键词:**美育;审美心境;审美状态;全面发展教育

**中图分类号:**G40-014

**文献标识码:**A

**文章编号:**1671-6124(2025)03-0031-07

我们的基础教育在不断深化的改革过程中日渐成熟,这主要表现在两个方面。一是教育事业的宗旨向教育活动的目标转换。教育改革不仅获得了教育学理论和心理学技术的支持,而且已经成为学校课程与教学工作系统的有机组成部分。二是由来已久的“传授—接受”和“训导—听从”式的教育模式不再占据主导性的地位,强调探究及深度学习、倡导对话及师生相长已成为新的风气。但这只是较为积极的一面,在另一面,积重难返的应试理念仍然持续发挥着作用,以致德智体美劳“五育”莫说是相互“融合”,就连“并举”都难乎其难。五育“并举”之所以难,固然有学校的行动意愿和能力等方面的原因,但更关键的原因可能是迄今为止人们对“五育”的认知还远远没有到位。就以本文要探讨的美育为例,教育实践者通常将其与艺术教育混杂在一起。学校里的非艺术类教师和管理者,基本上不会把自己教学或管理岗位的工作与美育联系起来,更难以意识到美育不仅在某些方面可以与德育、智育、体育及劳动教育相并列,还可以与人的理想存在状态联系在一起。因而,即使是为了扭转人们的习惯性认识,也有必要先行走进人的现实存在状态,再逐渐逼

近美育问题。

## 一、人的存在状态与美

这个时代人们的存在状态,真的不能用“好”或“不好”来一言以蔽之。客观地看,比例越来越大的现实主义者继续弘扬着他们先辈的传统,而越来越稀有的理想主义者,往往借助心理平衡机制的作用,在现实和理想之间艰难地挣扎。不管我们是否愿意接受,这个时代确实具有现实主义的和物质主义的性格,身在其中的人们羞于谈论理想,他们普遍的兴趣是感知事物。然而,只感知事物,人实际上就与事物同处于一种笼统之中,进而人的所有就是他的身体和他偶然接触到的事物的集合。在这种状态中,人没有长远的未来,当然也没有历史;同时,人无须承受规范和限制,但是也没有自由。从整个历史的角度看,这种状态在理论上应是人类整体和个体存在的初级状态。随着人的文明程度的提高,这种状态渐渐地就退缩了。例如在今天,除了生存问题尚未解决、所处空间也更贴近原始自然的少数人之外,人类整体上已经彻底离开了笼统的初级存在状态。但要说多数人的存在多么的理想,恐怕也没有多少根

收稿日期:2024-11-26

作者简介:刘庆昌,山西大学教育科学学院教授,博士生导师。

据,我们最多只能说今天的人不再需要把自己的冷暖与季节的变化捆绑在一起,然而他们周期不定会出现的焦虑甚至恐慌却是初级状态下的人类所没有的。

这种情况最典型的标志是一个人不管对自己可以对象化的世界喜欢与否,都很难与这个世界拉开距离,制度化的和非制度化的焦虑根源会从早到晚如影随形地盘踞在他的意识之中。表面上看,他的确可以把自己的身体从对象化的世界中移出,进而蜷缩在自己买来或租来的空间里,但他的精神通常还是被无形或有形的力量设定为待传呼状态的。所以,今天的人就格外地劳累和忧烦,并会发现虽然自己所在的城市越来越大,但自己精神的容身之所却越来越小。各行各业的白领只是用不着在自然的田野上承受风吹日晒,但他们的精神又不知被什么神奇的力量调教得日渐干瘪。我们甚至会发现,人们受教育的程度明显超过了以往任何一个历史阶段,但又普遍地对真理和道德失去了兴趣,具体表现为对于张贴在广告板上或流动在无形时空中的各种律令,不仅没有质疑的想法,甚至都失去了理解的兴趣。

更令人心碎的是,从他们的词不达意中,我们读到的并不是幽默或是犬儒主义的复活,而是他们与这个时代的不般配。感觉上,他们与时代的一切都有着距离,但这种距离不是因为他们动用了理性而使时代成为自己的对象,更像是因为时代把他们无情地遗弃。因而,流淌在他们血液中的主要元素就只是急切、惶恐、无奈以及困顿等混杂而成的情绪。值得重视的是,清醒的头脑又让他们发现和与自己一样的人就像是被某些操盘手按下了复制、粘贴键后在成倍地增加。人虽然紧跟着历史前进的步伐,但与他们的前人相比,只不过是把笼统的初级存在状态从山下搬到了山腰,那种基本被外力决定的存在状态并没有发生实质性的变化。只有意识到这一点,我们才能理解每一个时代的那些看重人生的哲学家存在的必要,才能理解他们在思想领域的声嘶力竭并非像杞人忧天那样多余。

那些哲学家自带使命意识,他们对世界的变化拥有理性意义上的敏感。因此,许多在一定时代背景下的个人那里没被当一回事的问题,在他们那里却成为无法忍受的存在。例如,人格的分裂、对尊严的无知无识、精致的自私自利、精神空虚等,在相关的个人那里有时候不仅不是问题,而且还属于自主的选择,甚至是一种存在的策略,但那些自带使命感的哲学家却会因此而辗转反侧、气急败坏,还要写下

长篇大论警示世人。基于教养,我们应当尊重这样的哲学家,但基于真实的焦虑和困顿,我们也想托人给他们带一句话:少发议论,多想办法。之所以要传这个话,第一位的原因是无论多么不堪的具体的人,都不愿意听取不切实际、不痛不痒的苦口婆心之言;第二位的原因是毕竟会有许多的个人欲从困境中突围,只是苦于没有出路,所以需要高明的哲学家为他们指明方向。实际上,传这种话并没有什么意义,在某种程度上也是对那些哲学家的为难,他们如果真的有什么灵丹妙药,也不至于面对问题只是辗转反侧、气急败坏。

在一定的时间里,多数人所承受的生活的重负并不会有所减轻,但人们却不能长期处于焦虑、烦躁、恐慌等消极情绪中,否则生活质量会大大降低。而破解之法从来就不在日常生活之外,许多来自经典人物的经典鸡汤,说起来轻描淡写,落实下去则难上加难。既然如此,我们便可以从身边的环境中或从以自己为主线的历史中寻求答案。我们身边可供借鉴的人物大致可分为以下两类:第一类人践行“我做故我在”的原则,他们热爱生活、痴迷事业,在别人眼里的形象是总有使不完的劲,总有做不完的事,他们根本抽不出时间去焦虑、烦躁和恐慌;第二类人是颇懂得生活并讲究情调的人,他们通常会具有一种主导性的爱好,有的是技术性的(如运动、弹琴等),有的是消遣性的(如喝茶、谈天等),有的是认知性的(如读书、写作等)。依据笔者的判断,这些有情调的事务实际上对冲了难以避免的消极情绪。

上述两类人看似不同,但都具有审美的态度,他们的心灵都处于审美状态。无论在他们自己的意识中,还是在别人的眼里,他们的生活都蕴含着足量的摆脱了世俗条规束缚和功利捆绑的成分。或者换一种说法,他们虽然没有脱离现实的物理世界,但以一己之力建构起自己心灵的世外桃源;他们虽然与他人同在世界之中,但在心理上又与现实的世界拉开了距离。这一距离并不意味着个人的离群索居,更并不意味着个人与环境的对峙,毋宁说,它是个人与环境之间的缓冲地带,是形成审美状态所需要的必要空间。与环境所保持的恰当距离使他们因不会成为他人的压力而更容易被他人欣赏,也使他们因远离外来的压力而成为他人日常生活的优异背景。这样的人在今天的大时代里似乎并不常见,但令人惊异的是,如果我们留心探究,又可以发现这样的人实际上并不少。我们之所以对他们的存在少有知觉,或许就是因为他们与我们之间存在着他们创造的距离。

对于多数人来说,生活的重负并不会赋予他们超越平庸的机会。在不断循环的、日升日落的一天中,各种事务会基本榨干人们的精气神,待到他们想到超越平庸时,眼皮子也会开始上下打架。这本是生活的常态。能使人的心灵进入审美状态的不只是有形的审美活动,最为方便的途径莫过于以审美的态度面对消费着我们生命的各种事务。如果我们认为这种方式还有点不接地气,那就不妨以认真的态度面对消费着我们生命的各种事务。我们需要努力的是,让自己相信作为劳动者的自己是最美的人。但是要达到这样的状态,需要人具有相当强的意志力和计划习惯。因此,要在人群中普遍实现这一目标,还得求助于学校教育。不过,这种求助还只是一种大致的意向,绝不意味着可以用一道行政命令将我们的诉求转化为具体的任务并直接交给学校。就目前学校教育的能力而言,较浅层次的五育任务或可勉强完成,若要在深刻影响人的精神方面对学校教育抱有过高的期望,结果可能不会很理想。现实中的学校虽然也接受着先进的教育理性的洗礼,但过于强大的世俗价值力量,使得学校的教师和管理者在“育人”和“育分”之间会近乎本能地倾向于“育分”。至于“育人”,他们虽然不会拒绝,却未必会将其作为工作的重点,这样的教育显然不可能被我们认可。

## 二、美育的特殊宗旨

我们最终认可的教育一定是能让人趋于高级和完美的教育。这里的高级主要是指教育要让人从自然、纯粹的生命状态进步到文明、丰实的状态。实际上,中国古人主张的“学以成人”,亦即只有达到了文明、丰实的状态,人才算是真正的人。我们一般把自然、纯粹的人视为体质人类学意义上的人,把文明、丰实的人视为社会学意义上的人。人在由自然、纯粹的生命状态进步到文明、丰实的状态的过程中,不可能不接受非系统的日常经验和分门别类的学科知识的影响,这也使他们无法完全在自然、纯粹的状态下感受自己的世界和生活。人虽然因受教育而有了更丰富、更可靠的知识,但回到日常生活中时,却很难表现出高于原先的自如和明智。在那些始终没有离开日常生活的人们眼里,受过教育的他们就像是一个个书呆子,不只是百无一用,还给人一种越学越傻的感觉。如果这种情况是一种客观事实并具有一定普遍性,那我们就需要问一个为什么。相信对这一问题的回答,一定能够帮助人们进一步理解教育的价值和教育者的责任。

要回答这一问题,最重要的并不是从相关的理论中寻求启示,而是弄清现实的教育正在发挥什么样的功能。客观地说,所有的学校教师想必都不会在理性上拒绝经典教育理论和现实教育政策中的教育目的性规定,但那些目的究竟能够实现多少,不仅是他们无法控制的,甚至也是他们未做筹划的。尽管学校教育工作被清晰地划分为德智体美劳五个领域,但对于现实而务实的教师们来说,一切的教育意义都只是一种不大切己的理念,具有真实性的主要是他们自己所承担的学科或活动课程的教学。尤其在学科课程的教学,不同学科之间壁垒清晰、界限分明,各学科的教师理所当然地专心致志于自己的学科,不会把对其他学科的不甚了了甚至无知当作问题。在学生那里,他们目睹不同学科的教师走马灯似的在他们的课堂里进进出出,并在此过程中获得了局部上具有系统性、整体上呈现出分裂和碎片状态的大量知识。由于缺乏在更高的水平上把分科呈现的知识整合到一起的能力,学生自然就容易有知识、有学历却缺乏高水平认识问题和解决问题的能力。

针对这种情况,国家在基础教育阶段有组织、有计划地推行跨学科、项目化、大概念(观念)、大单元等新的教学理念,其核心追求有二:一是借助项目整合分科的知识,借助大概念和大单元组织零碎的知识,进而形成与世界和生活的整体性相匹配的知识整体性;二是提升学生解决实际问题的意识和能力。对于这种现实的努力,我们必须肯定其大方向的正确性,但也需要意识到这样的努力很可能会带来新的教学问题,教师以现有的教育素养在普遍的意义上并不能使那些新的教学理念实施到位。就新型人才以至理想的、完整的人的培养来说,即使局限在智育领域,需要实现的新理念和新方法也不仅止于已经推行的内容。

今天的受教育者所存在的不足远不只是知识碎片化和问题解决意识与能力较弱的问题,更加根本的不足是感性未有余、理性更不足,心理系统往往聚焦于局部与当下而难以面向全局和长远,精神状态多有随波逐流的苟且而少有自主、自由的崇高。在这样的情况下,如果我们的学校教育仍然只是把力量集中在智育领域的理念和方法的更新上,那将不仅无法完成有限的既定任务,还会影响学校教育整体的进步性变革。实际上,类似的甚至更严重的情形在历史上也曾存在过。席勒在《美育书简》中就指出18世纪末期德国人的存在状态因受文化片面发展影响而形成的严重问题。他说:“作为一个统一

体和从知性的天平上看,现代人比古代世界最优秀的人物更具优势。但是,这一竞赛必须包括所有的成员,用整体和整体来衡量。哪一个现代人甘于站出来个人对个人地与单个的雅典人比试一下人性的价值?”<sup>[1]</sup>

很显然,席勒在人性的价值方面更欣赏古希腊人。他觉得“希腊人的本性把艺术的一切魅力和智慧的全部尊严结合在一起,不像我们的本性成了文化的牺牲品”<sup>[1]</sup>。他所说的成为文化牺牲品的人也就是片面发展的人,具体表现为爱抽象思维和务实两个极端。“爱抽象思维的人往往具有一颗冷漠的心,因为他把印象分解了,而印象只有作为一个整体才能打动人心。务实的人往往具有一颗狭隘的心,因为他的想象力限制在他的单调的职业圈子里,而不能扩大到陌生的意象方式中。”<sup>[1]</sup>这还只是一种比较感性的描述,席勒事实上已经揭示出这种片面发展的根源在于“感性冲动”和“形式冲动”,亦即“理性冲动”的冲突,而“教养应该使两者具有同样的权力,不仅要面对感性冲动维护理性冲动,而且也要面对理性冲动维护感性冲动”<sup>[1]</sup>。这便逼近了问题的核心,即解决人的不理想、不完整发展的教育应对。席勒在思想史上首提美育,他充分认识到“由美可以同时期待产生松弛和紧张两种作用。松弛的作用可以使感性冲动和形式冲动各自安分守己,紧张的作用可以使两种冲动都保持其力量”<sup>[1]</sup>,进而认为美育的目的就是要使感性和精神力量的整体达到和谐。

为了准确理解席勒的美育内涵,我们不妨引用他关于新增了美育的教育论述:“有促进健康的教育,有促进认识的教育,有促进道德的教育,还有促进鉴赏力和美的教育。”<sup>[1]</sup>如果话只说到这里为止,那么席勒提出的美育正是我们今天通常意义上的美育,在此基础上,我们可以把美育与体育、德育、智育合理并置,原因是“健康”“认识”“道德”“鉴赏力和美”基本上可被视为一个较为完整的人或者一个比较和谐发展的人的主要素养维度。然而,席勒紧接着说道:“这最后一种教育的目的在于,培养我们感性和精神力量的整体达到尽可能和谐。”<sup>[1]</sup>那么,附加上这一关于目的的特别说明,我们还能简单地将美育与体育、智育、德育并置吗?当然是不能的。之所以这么说,第一位的理由是“培养我们感性和精神力量的整体达到尽可能和谐”显然指向人的存在状态整体,但这一目的并没有被包括席勒在内的任何思想家赋予体育、智育和德育。第二位的原因是在席勒看来,只有美育才能培养感性和精神力量的整

体和谐。他近乎发律令似的指出:“通过美把感性的人引向形式和思维,通过美使精神的人回到物质并重新获得感性世界。”<sup>[1]</sup>以此为基础把握席勒的美育概念,大致可以做如下发挥:美育在于利用美的价值,调和人性在现实中的偏执,使人精神和谐;人的精神和谐了,社会就少有矛盾和纷争,有限的力量就可以汇聚成巨大的社会发展推动力。这样看来,美育具有其特殊性。

实事求是地说,像席勒所主张的美育,至少对于文化基因上比较务实的中国教师来说是难以想象的。几乎可以肯定,如果有中国教师抱着对“美育”的兴趣去阅读席勒的《美育书简》,大概率会知难而退。其原因不仅在于德国思辨式哲学的抽象和艰涩,更在于全书通篇并没有几处正面论及教育,因而基本无法满足中国教师的阅读期望。即便借助专家学者的解读能准确把握席勒的美育宗旨,他们也无法将其与中国教育的实际经验结合起来,这自然成为进一步实施美育的障碍。那能否就此搁置席勒式的美育,进而回归到中国传统意义上的美育呢?原则上无不可。但这种搁置的最大好处恐怕只是降低了美育及教育的难度,同时也使学校教育的提质增效丧失了重要的机会,何况中国传统意义上的美育也是近代教育家引进西方美育概念之后的后发自觉。像王国维根据《论语·泰伯》中的“兴于诗、立于礼、成于乐”便认为孔子教人“始于美育,终于美育”<sup>[2]</sup>,很显然是把诗教与乐教简单等同于美育,基本属于对孔子教育思想和实践的主观臆想。从理论逻辑上考察,“兴于诗、立于礼、成于乐”是个人学习修养的过程,流动在其中的主旨是德性。若依照王国维的认识,美育也就成为德育的手段了,那它又如何与德育并列为全面发展教育的有机组成部分呢?

全面发展教育的理论与实践两方面长期以来就存在着各种争论与纠结,具体表现在以下几个方面。一是其组成部分的变化与反复,从德智体到德智体美再到德智体美劳,内容不断增多,而且存在反复。二是每一次新的组成部分出现只是人们经验思维的结果,使得目前所讲的“五育”体系很难经得起逻辑的检验。这从一个侧面也反映了与教育学学术话语相比,日常话语对教育实践具有更大的影响力。三是全面发展教育的组成部分,不论是“三育”“四育”还是“五育”,均是理论分析的结果,整体上是一种教育认识的策略,不能简单投射到实践领域中。遗憾的是,这样的简单投射在实践中始终存在,以至于人们基于日常思维,常常把全面发展教育的组成部分与具体的一部分课程或学校活动对应起来,无形

中形成了教育实践领域的机械主义现象。表面上看,这种被误解了的全面发展教育反倒容易实施,问题是这样的教育实践从开端处就肢解和割裂了全面发展教育。仅以美育为例,一线教育工作者基本上会朴素地将其与艺术和文学教育联系起来,从而把非艺术、非文学的课程和活动与美育割裂开来。这样的认识不见得是相关主体责任推脱的折射,但对教育意义整体的解构是毋庸置疑的。

### 三、学校美育的操作原则

学校美育究竟如何进行呢?在回答这一问题之前,须先明确以下几点认识。

第一,不能把美育等同于艺术教育。我们一方面要承认“艺术是人类审美实践的集中体现,根据历史经验,实施美育的基本手段主要为艺术”<sup>[3]</sup>;另一方面还要认识到“通过各部门狭义的‘艺术’,实施艺术美育……诚然十分重要,而且是首要的措施,但若局限于此,则尚远远不够。还必须更进一步适当注意通过广义的‘艺术’,即尽可能利用日常生活及一切工农业生产实践活动中广泛存在着、广泛起作用的‘艺术’审美因素”<sup>[3]</sup>。而美育与艺术教育还不应当简单地等同起来,因为美育不仅通过各种艺术,亦可以通过自然事物与日常生活而实施<sup>[3]</sup>。不仅如此,随着美学的进步和发展,人们越来越意识到美的普遍存在。在此意义上,美育可以发生在学校的任何一种课程和任何一种活动之中,关键在于相关的教师是否具有发现、挖掘、运用具体课程中美的资源的意识和能力。如果教师欠缺这方面的意识和能力,即使与美育关系最密切的艺术类课程,也容易被简单化为相关技能、技巧的教学。当我们发现许多艺术专业工作者并没有因为自己得天独厚的艺术学习与实践经历而更具认识的和道德的理性时,我们是不是应当对美育和艺术教育的关系进行更深入地反思呢?

第二,不能把美育简单化为德育的手段。美在人意中的独立性存在,在中国更容易被定位在艺术活动主体那里,而在艺术之外的社会活动中,美通常是与善紧密相连的。这也是我们比较重视文艺作品教育性的文化传统基础。习近平总书记于2014年10月在《在文艺工作座谈会上的讲话》中指出:“追求真善美是文艺的永恒价值。艺术的最高境界就是让人动心,让人们的灵魂经受洗礼,让人们发现自然的美、生活的美、心灵的美。我们要通过文艺作品传递真善美,传递向上向善的价值观,引导人们增强道德判断力和道德荣誉感,向往和追求讲道德、尊

道德、守道德的生活。”<sup>[4]</sup>这段话讲的是文艺作品的道德教育功能,强调的是文艺创作的精神文明价值,并不意味着美育只为德育服务。这就像今天我们提倡课程思政,旨在发挥各门课程的思想政治教育功能,而不是要把各门课程简单化为思政课程。

第三,需要明确美育一方面是具有素养取向的“育美”,培育受教育者的审美兴趣、审美趣味和审美能力,另一方面更在于努力促成受教育者的审美心境。这里所谓的素养取向的“育美”,是与智育的“育智”、德育的“育德”以及体育的“育体”并列而言的,而促成受教育者审美心境则是对席勒美育思想的认同。尽管席勒说过“有促进健康的教育,有促进认识的教育,有促进道德的教育,还有促进鉴赏力和美的教育”,这显然是将体智德美并列,但其实在席勒看来,美育的独特性在于它不只是对人的鉴赏力和美的促进,而且会促成人的审美心境。“处于审美心境的人只要他愿意的话,就可以有效地进行判断和行动。”<sup>[1]</sup>这里的判断是认识领域的理性判断;这里的行动是实践领域的道德行动。他甚至认为“那些把审美状态看作在认识和道德方面是最富成效的人也不无道理”<sup>[1]</sup>,原因是审美心境是一种“精神高度安详和自由、充满力量与生机相交融的状态”<sup>[1]</sup>。笔者以为,这种状态是一切积极的可能性发生的基础,当然也就是最佳的受教育状态,智育的、德育的理想均可以在这种状态中以最深刻的方式实现。

明确以上三点认识,对于防止学校美育实际操作的简单化是极为重要的,但也不意味着学校美育实施问题的自然解决。学校美育实施问题的解决,还需要我们在上述认识的基础上进行必要的构思。本文只涉及两个原则性的问题,姑且称之为学校美育操作的基本思路。

其一,美育应当无条件地成为所有教育者的必备意识。这也就意味着每一个教育者都应是美育的实施者。这样的理解和建议并不是对教育中的“全员”“全程”“全方位”原则的模仿,而是对美育和美的实质的尊重。美育无论要达到什么样的目的,总要以美为资源,而美虽然多在艺术之中,但不是艺术所独有的。一切的存在物只要能够引发人的审美过程并促成人的审美状态,就必然包含有美的因素。关于美,笔者比较认同这种观点,即“美的范畴最初是从人对事物的肯定判断中产生出来的。但美既不是一种对象,也并非对象某一特定的性状。美所表示的,是事物一种非实有的属性”<sup>[5]</sup>。既然如此,广义的文学、哲学、科学、技术、人性运动、人文实践活动中都不乏美的存在。传统上美被划分为自然美、

社会美和艺术美,现在科学美也受到越来越多的关注,因此学校教育中的各种课程和活动都可以成为美的载体。我们在德育实践中已经形成了从思政课程向课程思政跨越的经验。同样地,在学校美育实践中,我们也可以打破狭义的“美育课程”的局限,进一步确立“课程美育”的理念。

让每一个教育者无条件地具备美育意识虽说必要,却也是一件艰难的事情,这主要是因为美育意识的具备并不是教育者个人简单铭记类似“要善于发现美并利用美影响学生”的信条,它更是一种由信念和能力融合而成的认识 and 精神的自觉。换言之,如果有人想怎么样就能怎么样的话,那包括教育在内的一切人文实践就都轻而易举了。这一方面的艰难与相关知识的掌握虽不无关系却关系不大,最重要的是教育者个人须预先具有审美的心境和状态,只有这样,他们才能头脑清晰地把学生引领到审美状态之中。然而,这正是目前教育者群体普遍有所欠缺的地方,根由当然可以追溯至他们自己曾经受过的教育,但这种追溯已无现实的意义。何况他们曾经受过的教育与他们正在实行的教育在美育的水准上并无二致,因而还需要继续深入追溯下去,最终必然会追溯到教育者群体的生活状态,这就触及整个社会文化的风格。在目前的社会发展阶段,作为普通社会成员的教育者个人无法超越他所处的时代,因为不见得有成效的快节奏生活和技术广泛渗透的生活方式,竞争大于合作的工作文化,都让个人难以形成审美的心境。鉴于此,我们实际上也只能寄希望于教育者之知识分子品性在职业生活中得到优先发挥,而其他任何多余的要求对他们来说可能都属于额外的压力。但我们也不应因此而消极地等待社会的发展,毕竟文明社会中的各个行业原则上对从业者都会有德性和能力上的特殊要求,因而要求每一位教育者都无条件地具备美育意识也不算过分。

其二,美育应当有条件地成为学校教育的专门活动。这也就意味着美育实践应重视其自身的实质而非重视其形式。之所以要指出这一点,主要的意图是提醒学校教育工作者避免在美育与部分的课程和活动之间建立固定的联系。这样的偏差不仅仅出现在实践操作的层面,也存在于相关的政策文本之中。2015 年,国务院办公厅印发的《关于全面加强和改进学校美育工作的意见》中指出:“学校美育课程建设要以艺术课程为主体,各学科相互渗透融合,重视美育基础知识学习,增强课程综合性,加强实践活动环节。”<sup>[6]</sup>尽管其行文尚具有辩证思维的特征,但“美育课程”一词的出现对于学校教育实践可能

会产生有偏差的影响。依照这样的思维,是否还存在“智育课程”? 我们无法否认,关于全面发展教育各个领域的理论把握和实践操作到目前为止还存在许多概念的误用和思路的失序,这些问题也只能在学校教育实践中逐渐加以消除。

立足于有效地实施美育,我们需要为学校美育行动设置必要的条件,这个条件就是:教育者必须清楚自己具备审美心境和审美状态是美育有效进行的第一条件。如果没有这一条件,即使音乐、美术、舞蹈教师也只能把自己的课堂营造成相关技能、技巧传授的场所,这就与美育没有什么关系了。正如不存在天然的教育行为一样,也不存在天然的美育行为,美育能否成为现实最终取决于教育者是否具有美育的意识和审美的心境。当然,若是有可能,我们还希望教育者知道美育的高级目标是要让学生借助审美过程体验审美的心境与状态,只有当他们真正具有那种心境和状态,教育才成为一件美好的和有效的东西。因为在那样的心境和状态中,人才成为审美的人,他的感受性、理解力和想象力才能达至自由与活跃,被动与能动、感性和理性才能实现统一。假如教育者和受教育者能够同时具有审美的心境和状态,那么,我们教育生活中的常见疑难杂症就会自行消逝。学校教育不就是要培养聪明人和好人吗? 美育正是要制造一种中介状态即审美心境,使受教育者处于可规定的自由状态,进而使他们接受真理和义务的影响,最终成为理想的人,也就是道德的和逻辑的人。

赫尔巴特 1804 年发表了《论对世界之审美描述是教育的首要工作》一文<sup>[7]</sup>。此文标题中的“审美描述”和“首要工作”引起了笔者的特别关注。依据中国读者的阅读期望,笔者自然想知道什么是对世界的审美描述和它为什么是教育的首要工作。结果是令人失望的,原因也简单,即类似赫尔巴特这样的教育思想者,往往在自己的文本世界里信马由缰。虽然不能断然说他的大段文字游离在主题之外,但他的确没有说出几句切题的话。这种表现虽然并不会影响他在教育学历史上的地位,但无疑会使某种本应具有特殊意义的思想跳出人们注意的范围,从而使完整的赫尔巴特教育思想很可能无法再现。这并不是在批评一种理论表达的风格,而是在惋惜被长期遮蔽的教育思想的命运。具体地说,人们在回顾美育的历史时,可以视“众神争夺金苹果”为其萌芽,却无法说出多少赫尔巴特这一划时代的教育学家关于美育的精彩思想。这种情况显然不能归咎于教育史家的疏忽,主要的原因自然是赫尔巴特自己

对美育缺少专门的论述。需要说明的是,我们并不是要研究赫尔巴特的美育思想,他只是具有一定偶然性地成为我们探讨美育问题的接触点。当然,这种偶然性还是具有学术意蕴的,它牵涉今人对赫尔巴特“将伦理学的基本原则建立在美学的原理之上,提出了一种美德融通的机制,并将其最终指向了人的教化”<sup>[8]</sup>的新的揭示,还牵涉由此引发的后续对赫尔巴特思想更多的挖掘。但值得注意的是,“美育”在赫尔巴特的教育理论中并不存在。这一看似平常的现象也许值得我们深思,至少我们应当思考赫尔巴特在席勒之后为什么不谈及美育,莫非他未能认可席勒的审美教育思想?恐怕只有走进他们的思想世界才能得出结论。不过可以肯定的是,“美育”在他们各自的理论中究竟指什么,可能与我们的通常理解有所差异。历史推进到今天,我们在新的时期又在倡导德智体美劳五育并举和融合,需要对美育做出恰当理解。尤其对于渴求认识确定性的教育实践者来说,恰当的理解进而能被普遍认可的美育内涵,将会深刻影响他们对美育真实性的认知和认同,还会影响他们对美育的具体实施。

#### 参考文献:

- [1] 席勒.美育书简[M].徐恒醇,译.北京:社会科学文献出版社,2016:53,52,56,99,110,146,146,129,166,156,157.
- [2] 王国维.王国维文集:观堂集林[M].北京:北京燕山出版社,1997:157.
- [3] 洪毅然.论美育[M]//陇上学人文存·洪毅然卷.兰州:甘肃人民出版社,2010:212,215.
- [4] 习近平.在文艺工作座谈会上的讲话[N].人民日报,2014-10-15(2).
- [5] 何新.关于“非实有属性的美”的分析[J].学习与探索,1987(2):43-49.
- [6] 国务院办公厅关于全面加强和改进学校美育工作的意见[EB/OL].[2015-03-25].[https://www.gov.cn/zhengce/content/2015-09/28/content\\_10196.htm](https://www.gov.cn/zhengce/content/2015-09/28/content_10196.htm).
- [7] 赫尔巴特教育论著精选[M].李其龙,等译.杭州:浙江教育出版社,2011:11.
- [8] 彭韬.指向人的教化的美学人类学——赫尔巴特美学视角下的教育理论[J].华东师范大学学报(教育科学版),2024(1):85-98.

## The Purpose and Operational Principles of Aesthetic Education

LIU Qingchang

(School of Educational Science, Shanxi University, Taiyuan, Shanxi 030006, China)

**Abstract:** Since Schiller put forward the concept of aesthetic education, it has gradually become an important part of education for all-round development. However, both in theory and in practice, it is not a concept that has been thoroughly clarified. People often confuse it with art education without realizing that aesthetic education is closely related to the ideal state of human existence. Starting from the state of human existence, it can be found that aesthetic education aims to lead the human mind into an aesthetic state. This state has the characteristics of freedom and integrity, serving as the foundation for the occurrence of all positive possibilities and also the best state for both education and being educated. The ideals of intellectual education and moral education can be realized in this state in the most profound way. Based on the particularity of aesthetic education, the implementation of aesthetic education in schools must follow two prerequisite principles: first, aesthetic education should unconditionally become an essential awareness for all educators; second, aesthetic education should conditionally become a specialized activity in school education.

**Key words:** aesthetic education; aesthetic mental state; aesthetic state; education for all-round development