

# 拯救人性 :审美教育的当代意义

王元骧

---

审美教育属于情感教育,它不仅在学校教育中,而且在国民教育中都有着十分重要的地位。情感是个人的内心体验。所以情感教育与知识教育不同,它的目的不是为了提高人的理性认识,而在于经由个人的情感体验把理性认识落实到人的内心,而成为人的自由意志和道德人格。美主要是由优美与崇高两种形态所构成的,这决定了美育的功能主要就是培育人的“爱”与“敬”的情感,以维护和提升人性中所固有的同情心和敬畏感。在当今科技理性和物质文明所导致的人的不断物化和异化的险境中,这不失为对人性的一种拯救。

---

—

审美教育的思想虽然在先秦与古希腊就已萌生,但一般还未形成一种自觉而系统的理论,直到18世纪末才由席勒正式提出。席勒提出美育的思想主要是针对以“利益为时代的伟大偶像”的现代社会人的物化和异化而发的,他认为古代社会人是一个具有“完美的人性”的整全的人,工业文明之所以使人性分裂而成为“碎片”,就在于人的情感为欲望所同化<sup>①</sup>,所以他寄希望于通过美育来实现人性的复归而回到整全的人那里去。这一思想在上世纪初被王国维介绍到我国,他在1903年所写的《论教育之宗旨》中认为:教育之宗旨,就在于使人成为“完全之人物”,而所谓“完全之人物”,就在于“人之能力无不发达且调和是也”。人的能力可以从内外分为“精神之能力”和“身体之能力”,与之相应,教育也可以分为“心育”和“体育”两个方面,而人的精神是由知力、情感和意志三个部分所组成的,因而“对此三者就有真善美之理想,真者知力之理想,美者感情之理想,善者意志之理想也。完全之人物不可不备真善美之三德”。所以就“心育”而言,又必须有知育、德育、美育三者,“美育者,一方面使人之感情发达,以达完美之域;一方面为德育为智育之手段,此又教育者所不可留意也”<sup>②</sup>。此后,又经蔡元培等人的倡

导,“美育”这一思想才在我国流传开来。

美育在我国流传虽然有一百年的历史,但对它的认识颇有待进一步的深化,这突出表现在两个问题上:(一)一般认为美育只是属于学校教育,而忽视它在国民教育中的地位和作用;(二)通常比较看重王国维所说的美育功能的后一方面,即“为德育、智育之手段”,而对于前一方面,即“使人之感情发达,以达完美之域”认识不足。这样,有意无意地把美育当作只是一种辅助教育而对其相对独立性的意义缺乏应有的认识。在这两种认识中,我觉得后一方面更需要我们着重加以辨析和研究。

要说明这个问题,恐怕还得要追溯到柏拉图。柏拉图对人的灵魂研究方面的贡献就是提出知、意、情三分说。但由于他是按照古代埃及社会等级的观念来阐述三者关系,把知、意、情分别比作是王者、武士和农工商者,把情等同于欲望,是灵魂结构中最低劣的部分,认为如同在一个“正义的国家”(按:“正义”在希腊语中有各阶层恪守本分、各司其职而使彼此和谐相处之义)里,王者(爱智者)必须是通过武士(爱胜者)来控制农工商者(爱利者)使之各按其位那样,对于个人来说,也只有以理智通过意志来控制欲望“使整体的心灵遵循其爱智部分引导,内部没有纷争”使每个部分都是“正义的”,才算得上是一个健全的人格<sup>③</sup>。这表明他的理论带有明显的理性主义、唯智主义的倾向。这种倾向到了近代社会不仅没有克服,反而得到进一步强化。在古希腊哲人那里,“知”的内涵是由两部分组成的,即“用真理来完善心灵,用德性来完善精神”,它不仅关乎自然,即作为知识的“知”,而且还关乎人事,即属于智慧的“知”。所以,“‘智者’指的既是那些倾力浸淫于崇高事物的思考的人,也是那些以德性和正义为根基,按法律来正确地创建国家,通过明哲来管理国家的人”<sup>④</sup>。到了近代,在自然科学的影响下,“知”的内涵几乎完全被知识所取代,而使人事方面的内容趋于淡化。弗朗西斯·培根提出的“知识就是力量”最先反映了这种观念上的转变。在他仿照柏拉图的《理想图》所写的《新大西岛》中,作为国家的统治者已不再是哲学家,最有智慧的人是科学家。在国王所罗蒙那的诸多光鲜业绩中,最为突出的成就是创办了一个科学教育机构所罗门宫来开展科学研究。不过培根没有把它强调到绝对,他在《论善》中借《圣经》里亚当、夏娃偷吃了“知善恶树”上的果子被上帝逐出伊甸园的故事,指出“过分的求知欲也曾使人类祖先失去乐园”<sup>⑤</sup>。只是到了霍布斯以后,在法国启蒙运动思想家那里,才把科学知识发展到极端,看作是人类社会进步的唯一动力以及看待一切问题的思想准则,并被许多哲学家引入对于人的本质的理解,认为同钟表和机器按物理学的机械原理转动那样,人也是完全在“肉体感受性”驱使下行事的。如爱尔维修认为:“人是一台机器”,“人身上的一切都凭感觉,因此肉体的感受性乃是人的需要、情感、社会性、观念、判断、意志、行动的原则”,人的行动的动力就是“肉体的快乐和痛苦”,“他们只能拿自己的利益当作判断的准绳”<sup>⑥</sup>。霍尔巴哈也认为:“人是自然的产物,他只能服从自然的法则而不能超越自然”,“人在生存的每一瞬间都是处在必然性掌握中的一个被动的工具”,“肉体的人就是凭感官认识到的原因刺激而活动的人”,“人的精神想冲到有形世界的范围之外,乃是徒然的空想”<sup>⑦</sup>。这样,人的精神生活如情感、想象、自由意志等也就被彻底否定和排除。

精神生活与物质生活不同,它的本质如奥伊肯所说在于“超越性”,它使人“超越了彼此孤立的个体生活而进入普遍”,“只要你与别人共享精神生活,你就不仅是个体一人,此时,普遍生活就会成为你自己的生活,成为你生命的动力”<sup>⑧</sup>。而精神生活是离不开情感体验的,所以一旦否定和排除了精神生活,人就只能像动物那样按决定律匍匐于物质需要的支配之下,这就使得人格结构中的知、意、情出现分裂,人不再是整全意义上的人。因而自霍布斯以后,这种唯神学主义的思想不断遭到剑桥柏拉图主义、卢梭以及浪漫主义的批判。针对当时日益被自然

科学同化的“理性的人”,卢梭提出了“自然人”的理想,认为“比我们这些经过启蒙而变得浅薄的理性的人”,原始民族以及中世纪的人“生活在更丰富的现实性之中,他们不像以前的迷信所相信的是不发达的有缺陷的人。相反,我们应该赞美和嫉妒他们,嫉妒他们的情感,他们的直觉,他们的梦幻,他们更接近于事物的本质,世界神性的基础”<sup>⑨</sup>。浪漫主义批评家奥·斯雷格尔也认为,在启蒙运动功利原则的指引下,理性就成了“陷于纯粹有限性图囿之中的理智”,它的目的仅仅为了解决尘世间的一些事务性的问题,在启蒙运动思想家眼里,“人类的存在和世界都是单纯得像数学一样明白晓畅”,一切都可以用功利原则去进行计算。这样一来,就不仅“把所有超出他们感官感受性的界限之外的现象统统视为病相”,“随时慷慨地以狂热、荒谬等名称相与”来加以排斥,而且还把它的思想贯彻到道德行为领域,把“凡是不愿意就尘世事务的有用性的德行,启蒙运动按照它的经济的倾向一概斥之为妄想”。这样,德行也就完全按照功利的原则来加以推行,被他们“套进了一定市民义务的牛轭中,套进了职业的、职务的、然后是家庭生活的牛轭中”<sup>⑩</sup>。于是人性中的一切美好的、诗意的东西都随之消失,都被化解为平庸的、浅薄的、丑恶的、世俗的东西。这些思想也深为康德赞同,他提出:“为什么大多数想在科学中一展身手的人,不仅没有使理性得到完善,反而使理性受到歪曲?”这在他看来就是因为缺乏对人的本性作整全认识的哲学眼光,他把这些科学家比作“独眼怪”,“是导致智慧学狭窄之阔”,认为“他们需要再长出一只眼,以便能从人的角度看待事物。这是科学人道化的基础,即评价科学的人性标准”,并要求“哲学必须时时保持它作为监护者的科学”<sup>⑪</sup>。这表明对于人的生存来说,除了知识理性之外,还需要有一种道德理性,一种引导人如何按照人所应有的方式生活的理性,所以对于一个整全的人格来说,是不可能没有精神生活、情感生活的。

近代社会是工业社会,与以简单再生产沿续的农业社会不同,它的生产方式是一种扩大的再生产,它是以科学技术的发展和商业利润最大化的发展动力的。这使得现代社会比以往任何时候都看重实效原则和功利原则。它极大地推动着现代社会经济的发展,但也导致在教育方面由于看重知识和技能的传授,而不再关注灵魂的塑造和人格的培养。如斯宾塞在《教育论》中批判传统教育是一种“装饰先于实用”的“绅士教育”,把传授科学知识作为教育的首要任务,认为它是“最有价值的”,应该“统治一切”<sup>⑫</sup>。这样,教育的目的也被理解为只是教人做事而不是教人做人,只是为了“就业”而不是为了“成己”,有意无意地把人培养成谋利的工具。这就必然使人走向物化和异化。因为当一个人甘心情愿把自己变为工具,他便不再有自由意志和独立人格,而凭外力操纵来活动。这就把人带入险境,因为他很有可能迷失方向,堕落成为恶势力的帮凶。在两千多年以前,亚里士多德就指出了知识的两面性,认为它只有“以善德加以运用,意趣善良才会有所成就”,如果人无德性,就会“把知识用于最坏的目的”,而使人“淫凶纵肆,贪婪无度,下流而成为最肮脏、最残暴的动物”<sup>⑬</sup>。出于对20世纪以来被误用的科学技术所带来的种种灾难的深切感受,哲学人类学代表人物蓝德曼也认为“人在天性上便是有危险的存在”,动物“不会超出自然形成的本性为自己选择”,“人处于远为扩大的范围”。“如同古人所见知识和美德也可能包括错误和罪恶,人可以把自己提升为值得惊奇和崇拜的东西。……人也能运用自我形成的能力,而‘变得比野兽更加野兽化’”<sup>⑭</sup>。

这样,科学的进步、经济的发展不仅不能造福人类,反而导致道德的堕落,风气的败坏,甚至给社会带来灾难。鉴于近代社会人们对于教育认识上的片面性,维柯在当时就敏锐地认识到“我们时代的研究方法的最大的弊端就在于,当我们竭力耕耘于科学时,却忽视了伦理学,关于人类精神的心智(ingenio)及其情感如何适应公民生活……的学说”,“它在我们手中几遭遗弃,任其荒芜”<sup>⑮</sup>,他还论证了人文教育在培养整全人格教育方面的重要性。席勒的美育理

论,正是吸取了维柯教育思想并在康德美学理论的基础上提出来的。

## 二

美育对于整全人格的培养为何有这么大的意义?这还得从情感在整全人格中的地位及其构成整全人格的作用说起。

众所周知,“人格”又叫“个性”。个性不同于个人,个人是自然的个体,而个性则是指个人在长期社会实践中经由文化塑造所形成的个人所特有的、相对稳定的思想和行为的总体特征,是一个人的自我意识和自由意志的集中体现。这种思想和行为的总体特征不可能仅凭理性认识,更需经过自己的情感体验才能形成。因为认识所得到的是一种普遍的知识,它并非为个人所特有,而情感只能发生在个人身上,是人的一种心灵活动的形式,是以个人的心理机制为基础的,所以即使面对同一对象,不同的个人也会有不同的反应。因而对于人格的塑造来说,仅凭知识的传授是难以奏效的,只有经过情感体验使理性认识进入人的内心,化为思想和灵魂,才会有助于人格的成长。然而对于后者,以前人们往往认识不足,很需要作一番具体论证。这可以从两方面来说。

(一)人只有在情感生活中才能意识到个人的存在。情感作为人的一种心理体验,它以爱与憎、欢乐与痛苦(悲哀、恐惧)等情绪状态表现出来。它与认识的不同在于,认识所追求的是社会普遍认同的知识,通常以概念、逻辑的形式储存和传播。所以在认识活动中,主体只能是以社会主体、类主体的身份出现,这样,个人就被社会性同化而没有自身的地位了。情感是一种感性的意识,它只能在个体的、心理的层面发生,并与特定情境中个人的感觉、记忆、联想、想象、意向、愿望相伴。它虽然显得迷离恍惚,很难为语言所把握,但却是最真实、生动地反映着一个人的实际生存状态,为人构成一个属于自己的个人世界。人只有在情感生活中才能意识到自身的存在,生活意趣才能得到全面的激活。一个缺乏情感生活的人也必然是一个枯燥乏味、缺少乐趣、活力的人。而且由于情感生活与人的文化境界、人格结构联系在一起,“为我们展示出一个具有特定气质和精神面貌的个性”,使人能够从别人的反应中,唤醒人的自我意识,促使人自我反思而对自己的情感“持有一定的态度”,“变社会的评价为自我的评价”<sup>⑥</sup>,通过对良好情感的肯定和维护、对不良情感的否定和改变使自身的情感不断地得到重整。从奥古斯丁、卢梭、托尔斯泰的《忏悔录》中就可以看出,他们就是在拷问自己的灵魂、反省自身行为中得到个性的成长和人格的提升的。

(二)人只有通过情感生活才能超越个人存在。对于个体来说,所谓超越,无非是突破个人的有限性而意识到自己和别人是统一的。这是人的社会性的根本标志。因为人与动物之不同就在于人是社会的存在。这里,社会性是相对于自然性而言的,它不仅不排斥个人性,而恰恰是以个人性为基础的。这表明人的社会性不同于动物的集群性。集群性是自然形成的,而社会性则是以人意识到自己是社会一员为前提的,它是个人社会化的成果。但是这种社会化所追求的不只是认识意义上的个人与社会的统一,而更是一种行为意义上的统一,所以仅凭认识活动是不可能达到的。因为认识是一种理性的活动,在认识活动中,社会只是处于对象性的地位,如同马丁·布伯所说,个人与社会所发生的是“我与它”的关系,彼此总是处于二元对立的状态,行为则是一种实际的活动,它建立在个人与社会直接交往的基础之上,这样,人与对象之间就由“我与它”的关系转化为“我与你”的关系<sup>⑦</sup>,从一种在思维领域发生的间接的关系转化为现实生活中的直接的关系。唯此,个人才有可能进入别人的生活空间而意识到自己与别



人是统一的。这里就凸显了情感体验在人的社会化过程中的重要作用。这是由于体验与想象总是紧密相连的,它有一种推己及人(物)的能力,它会使人“投身于旁人和众人的地位上,把同胞的苦乐当作苦乐”<sup>⑧</sup>,在意识活动中使自己在与人分离隔绝的状态下解放出来而在情感上与别人融为一体。所以休谟把情感看作是人的心理能量,“由于它产生快感或痛感,因而造就幸福或苦痛成为行动的动力”<sup>⑨</sup>,因而美感在形式上虽然是静观的,而就其性质来说却是实践的,它在性质上不属于理智感而更近乎道德感。这就不难理解为什么许多道德行为都不是出于理性的告诫而往往是在情感的驱使下发生的。因而一个情感淡漠的人必是麻木的人,是不会理解别人、对别人的欢乐和痛苦有真切感受而能为别人奉献、牺牲的人。

这表明充分说明情感生活激发人的自我意识和生存自觉,使人具有自由意志和道德人格,而在自己身上实现个人性和社会性的统一。我们把这样的人称为“社会性的个人”,表明这种统一不像以往人们所理解的那样,是个人性消融在社会性之中,以社会性吞噬个人性,使个人成为群体力量的工具,而恰恰是立足于个人,将社会性融入个人性之中,突出和提升个人性在活动中的地位和作用。因为,按照马克思、恩格斯的“任何人类历史的第一个前提无疑是有生命的个人的存在”<sup>⑩</sup>的思想,一切人类的活动总是由个人来承担的。若是以群体性来完全否认个人性,就等于把个人抽象化、虚无化了。从这个意思上来说,我觉得克尔凯郭尔的观点“群众是虚妄”<sup>⑪</sup>是值得思考的,因为群众是“匿名的”,所以当人在活动中只是依赖于群体的力量时,他就会在行动中丧失自我感觉,分散责任意识,弱化个人作用,成为不敢承担、甚至逃避社会责任的人。这种责任意识不可能仅凭认识活动、通过思想灌输来确立,它作为一种道德意识,一种“德性之知”,就像张载和王阳明所指出的不同于事实意识和“闻见之知”,不是属于“认知”而是一种“体知”,它需要经过“着实操持,密切体认”这种“心上功夫”才能建立<sup>⑫</sup>。所以,没有情感体验,也就不会有自由意志和独立人格的社会性的个人。这决非我们的教育所要培养的社会主义的新人,而充其量只不过是按机械学原理运作的工具。所以马克思和恩格斯都非常看重培养人的自由个性,把共产主义社会看作以“每个人的全面而自由发展为基本原则的社会形态”<sup>⑬</sup>;“在那里每个人的自由发展是一切人的自由发展的条件”<sup>⑭</sup>。

正是由于情感生活在构成整全人格过程中的地位是如此重要,所以,在塑造整全人格的问题上,许多思想家都强调加强情感教育。这里涉及情感与欲望的关系问题。因为情感体验总是与人的需要能否获得满足密切联系,而人的需要是一个层级系统,至少可以分为自然需要和文化需要、物质需要和精神需要两类。人作为有生命的个人存在,首先是自然的个体,不可避免地保持着动物所有的自然本性和自然欲望,像叔本华和王国维那样不加分析地对欲望采取一概否定的态度显然是不足取的。另一方面我们也应该看到,欲望虽然有其合理的成分,但毕竟只是为了维护一己的生存。人与动物不同就在于他除了物质需要之外还有精神的需要,唯此,才能使人超越一己的利害关系,从有限进入无限。但历史事实告诉我们,进入现代社会以来,科技理性和商业文明的发展,除了创造丰富的物质生活条件,也使得人的物质需求不断强化,欲望不断膨胀,如同丹尼尔·贝尔所指出的:“资产阶级社会与众不同的特征是,它所满足的不是需要而是欲望”,是无节制的财富积累和物质享受<sup>⑮</sup>。这样,人的情感也就欲望化了。一旦内心完全为欲望所占据,原来丰富的现实关系也必然随之淡化而趋于冷漠,就像马克思、恩格斯在批判资本主义社会时所指出的:由于“一切神圣的东西都被亵渎”,以致“人和人之间除了赤裸裸的利害关系(之外)就没有别的联系了”,“甚至连家庭关系也变成了纯粹的金钱关系”,“被浸没在利己主义打算的冰水之中”<sup>⑯</sup>。这表明情感的欲望化必然会导致情感的荒漠化,丧失体验别人的能力,不会再意识到对别人的义务和责任,道德人格也就无从谈起。出于

这一认识,达尔文在《回记录》中曾这样写道:他原本是一个对于艺术具有广泛兴趣的人,但到了晚年兴趣渐渐丧失,这使他感到自己的头脑“好像变成某种机器”,只是把“收集来的事实加以加工,制成一般法则”,而“削弱了天性中的情感部分”,他认为这些兴趣的丧失,不仅会对智力发生损害,而且还可能危及品德。所以为了重新激活情感,他决定为自己制定一条守则,保证每周读几首诗歌和听几首乐曲<sup>②</sup>。这事例充分表明情感教育不仅是学校教育、而且是国民教育不可缺少的。而美育是实施情感教育最为切实有效的途径。

### 三

在说明了情感在整全人格中的地位之后,我们有必要进一步追问:美育在情感教育中何以会有这样大的作用?这要从美感的性质和功能来看。

康德在《判断力批判》关于审美判断的分析中,从质的关系上把美感界定为“没有利害观念的自由愉快”,它“既没有官能方面的利害感,也没有理性方面的利害感来强迫我们赞许”<sup>③</sup>。按照亚里士多德的说法,这种感知方式所带给人的情绪体验是“静观”的,它与实践的方式不同,对客体的存在是淡漠的,不会引发占有的冲动。因此,它虽然给人以感官享受,却不为个人所独占,而且还能把“自己对于客体的愉快推断到其他每个人”,“就好像一般认识判定一个对象时具有普遍法则一样,个人的愉快对于其他人能宣称作法则”<sup>④</sup>。这就超出一己的利害,在情感上进入别人的空间,而使个人与社会融为一体。

但这些分析主要还只是从审美感知的方式来看待其社会功效。当年王国维在倡导美育时主要也是从这层意思着眼,认为“盖人心之动,无不束缚于一己利害,独美之为物,使人忘一己利害而入高尚纯洁之域,此最纯粹之快乐也”<sup>⑤</sup>。此后,人们往往都从这一角度来理解审美的特征和美育的功能,而很少关注它的内容。这就使得对审美情感的理解难免流于空泛。其实,审美情感作为一种价值判断,总是立足于一定的审美客体。所以要全面探讨美育在情感教育中的作用,就应该联系其对象的性质做深入的分析。这里就涉及到“什么是美”的问题。以我之见,作为美学元范畴的美是不能把崇高、滑稽、丑排除在外的。但是以往由于受古希腊美学的影响,人们习惯以和谐为标准,把美看作是一种纯粹的、令人“松弛舒畅”的美,这样实际上就把美等同于优美,而把崇高、滑稽等非纯粹的美排除在外,把美育看作像柏拉图在《理想图》里所描写的,使青年们像在“如坐春风、如沾化雨”的氛围中获得情感陶冶<sup>⑥</sup>。这就把美育的内容狭隘化、柔性化了。这至多只适合少年儿童的教育,与国民教育的要求相悖。事实上,自古希腊晚期、特别是中世纪以来,人们对美的理解就在不断扩大。中世纪美学认为“美在上帝”,上帝至高无上,既让人崇敬又令人畏惧。所以上帝之美实际上已不是优美,而是崇高。从某种意义上说,中世纪美学史就是一部关于崇高的审美史。这些思想成果后来都为康德所吸取,他在早于《判断力批判》二十七年前所写的《论优美感和崇高感》中表明:“美感主要地是如下两种:崇高的感情和优美的感情。这两种情操都是令人愉悦的,但却是以非常之不同的方式表现出来……崇高使人感动,优美则使人迷恋”,“崇高的性质激发人们的尊敬,而优美的性质则激发人们的爱慕”<sup>⑦</sup>。这两者正是一个健全的人格不可缺少的心理特征。人类一切高尚的行为,无不是在“爱”与“敬”这两种情感的协同作用下做出的。若是把崇高排除在美育之外,我们对美育的理解将是不整全的。这可以分别从两方面来说。

先说“爱”。爱的情感是优美感的一大特征。优美是一种和谐、纯粹、静态的美,它以形式取胜。柏克认为它的特征是小巧、娇弱,形体流畅,色彩鲜明,它仿佛是“屈服于我们”,使“我们得

到奉承而顺从”<sup>③</sup>而对之产生喜爱,如同我们平时面对小猫、小狗和乖巧的小孩所产生的情感那样。它是一种融合感,所以黑格尔说“爱就是意识到我和别人的统一”<sup>④</sup>,它会使我们由于爱而甘愿为之付出、奉献甚至牺牲。这无疑是一切道德行为的思想基础。因而爱的教育应该被看作是人生教育的第一课。对于少年儿童、特别是婴幼儿来说,要是缺乏爱的体验,长大后很可能会变得冷酷,不仅不会同情、理解别人,而且还可能由于爱的缺乏而产生嫉妒的心理,并向社会报复。中外哲人自古以来就把爱看作是道德精神的核心,如孔子提出“仁者爱人”,“己所不欲,勿施于人”,耶稣把“尽心、尽性、尽意爱你的神”和“爱人如己”看作是“律法和先知一切道理的总纲”(《新约·马太福音》第22章第34节)。要实现社会的公平、正义,在社会生活中就不可能没有爱。当然,只要社会上还存在邪恶的势力,人们也不可能没有恨的情感,否则就像没有爱那样都是情感淡漠的一种表现。但恨只能是由爱而来,正是由于对美好事物的爱之深,才会有对邪恶事物的恨之切。所以,凭借优美的对象来进行情感教育,在美育应该具有基础的地位,特别是学校教育尤应这样。

但若把美育局限于爱的教育,则很可能导致人格的柔性化。所以为了避免这种倾向,我们还需要有刚性的教育。这就凸显了崇高在美育中的重要地位。崇高感的特点就是“敬”。

“敬”是一种崇敬、敬仰、敬畏的情感,它是崇高感给予人的心理特征。崇高在形态上与优美刚好相反,以巨大、粗犷、强势、令人畏惧的形式,与人处于对立的状态,对心理构成巨大的威胁。如面对星空、大漠、崇山峻岭、惊涛骇浪的时候,我们都会感到自身的渺小、无力而在心灵上产生强烈的震撼。崇高感总带有强烈的恐惧感,“恐惧是人们对即将遭受毁灭性的祸害的预感相伴随的”<sup>⑤</sup>,它最能激活人的生存意志和与之抗衡的勇气和力量,所以蒙田认为“恐惧的威力超过其他任何情感”<sup>⑥</sup>。以致拿破仑认为恐惧是战争的主要动力,但这是从消极意义上的理解,崇高感所带给人的则是一种积极意义上的恐惧心理,即由“敬”所生的“畏”。这种思想很大程度上来自基督教。按照基督教的“原罪”说,人天生就是一个负罪之身,只有信仰上帝、不断忏悔、改恶从善才能重新回到上帝的身边。上帝既是人所敬又是人所畏的对象,这样,敬畏感也就成了一种抗拒出于功利目的而对道德法则产生轻慢褻渎行为的神圣感。它使人保持如同对神的敬畏那样对自身行为的戒备心理。这对人来说既是一种约束力,又是一种提升力,使人们感到由于神的存在以及对神圣的追求而在自身精神上获得升华。培根认为,“人的意志力量如不依托一种信仰就不可能产生”。他把无神论斥之为一种“愚人之见”,认为它“从根本上摧毁了人在内心战胜邪恶的精神力量”<sup>⑦</sup>。这一思想后来为剑桥柏拉图主义、夏夫兹博里和康德继承。尽管在康德那里,上帝不再是作为人格神而是道德法则,但就其神圣性来说,两者是完全一致的。康德认为,“道德法则对于绝对完满存在者如意志里一条神圣性的法则”,因此真正的道德意识也必然只能是一种出于“对法则的敬重”,一切道德的行为也只是被安置在“对法则的敬重的必然性之中”<sup>⑧</sup>。他把美视为“道德的象征”,主要也体现在对崇高的阐述上。崇高可以弥补优美带来的人格柔化,激起我们的力量去克服障碍,在一切艰难险阻中变得无所畏惧,同时也使美育逸出了优美和美的艺术教育的狭小天地,引导人们从宇宙天地和现实人生中领受美的力量,使人由于有信仰而变得勇敢和坚强。这是培育健全人格不可缺少的意志磨练。特别是在物质昌明带来社会风气奢靡的时期,它可以起到作为解毒剂的作用。因为在苦难中才会渴望神的拯救,一旦“处在太平安定、文化发达的时期,人们就会感到不需要再依赖神”<sup>⑨</sup>,或者说在物欲的驱使下金钱取代了神,因为它像神力那样可以满足我们的一切。神圣感的丧失也就使得人的行为不会有任何顾忌,就像当年亨利·莫尔所批评的,由于“灵魂已无半点上帝感和神物感”全凭欲望行事,变得像“下贱的禽兽”<sup>⑩</sup>。这话也仿佛是对我们今天而说的。



自改革开放以来,我们在物质生活方面有了很大的提高,但很多人在物欲的驱使下反而变得更缺乏同情心和敬畏感。今天社会中之所以出现那么多匪夷所思的恶行,说到底都是只紧盯住经济指标而放松对人的灵魂的塑造而导致的结果。这是我们国家之羞、民族之痛!通过美育培育爱的情感和敬的情感,不失为对被物欲所扭曲的人性的一种疗救。

- ① 席勒:《美育书简》,徐恒醇译,中国文联出版公司1984年版,第37、51页。
- ②③ 王国维:《论教育之宗旨》,《王国维学术文化随笔》,中国青年出版社1996年版,第146—147页,第149页。
- ③④ 柏拉图:《理想国》,郭斌和、张竹明译,商务印书馆1986年版,第366—377页、第107页。
- ④ 维柯:《论一切知识的原则和目的》,《维柯论人文学教育》,张小明译,广西师范大学出版社2005年版,第220—221页。
- ⑤ 弗朗西斯·培根:《论善》,《培根人生随笔》,何新译,人民日报出版社1998年版,第47页。
- ⑥ 爱尔维修:《论人》、《论精神》,北京大学哲学系外国哲学教研室编《西方哲学原著选读》下卷,商务印书馆1982年版,第180、182页。
- ⑦ 霍尔巴哈:《自然体系》,《西方哲学原著选读》下卷,第234、220页。
- ⑧ 奥伊肯:《新人生哲学要义》,张源、贾安伦译,中国城市出版社2002年版,第163—164页。
- ⑨⑩ 蓝德曼:《哲学人类学》,彭富春译,工人出版社1988年版,第140页,第246页。
- ⑩ 奥·斯雷格尔:《启蒙运动批判》,李伯杰译,《德国浪漫主义作品选》,人民文学出版社1997年版,第376、380、381页。
- ⑪⑫ 康德:《实践理论批判》,韩水法译,人民文学出版社2000年版,第179页,第87—88页。
- ⑫ 斯宾塞:《教育论》,胡毅、王承绪译,单中惠、朱镜人主编《外国教育经典解读》,上海教育出版社2004年版,第205页。
- ⑬ 亚里士多德:《政治学》,吴寿彭译,商务印书馆1965年版,第9页。
- ⑮ 维柯:《论我们时代的研究方法》,《维柯论人文学教育》,张小明译,第140页。
- ⑯ 雅科布松:《情感心理学》,王玉琴、李生春等译,黑龙江人民出版社1988年版,第149、154页。
- ⑰ 马丁·布伯:《我与你》,李维纲译,三联书店2002年版,第1—30页。
- ⑱ 雪莱:《为诗辩护》,《19世纪英国诗人论诗》,刘若端编译,人民文学出版社1984年版,第129页。
- ⑲ 休谟:《论人的知解力》,北京大学哲学系美学教研室编《西方美学家论美与美感》,商务印书馆1980年版,第111页。
- ⑳ 马克思、恩格斯:《德意志意识形态》,《马克思恩格斯选集》第1卷,人民出版社1972年版,第24页。
- ㉑ 考夫曼:《存在主义:从陀斯妥也夫斯基到沙特》,陈鼓应等译,商务印书馆1987年版,第90—91页。
- ㉒ 王阳明:《传习录》,《王阳明全集》,上海古籍出版社1992年版,第134、32页。
- ㉓ 马克思:《资本论》第10卷,《马克思恩格斯全集》第23卷,人民出版社1972年版,第649页。
- ㉔㉕ 马克思、恩格斯:《共产党宣言》,《马克思恩格斯选集》第1卷,人民出版社1972年版,第273页,第253—254页。
- ㉖ 丹尼尔·贝尔:《资本主义文化矛盾》,赵一凡等译,三联书店1989年版,第68页。
- ㉗ 达尔文:《达尔文回忆录:我的思想和性格发展回忆录》,毕黎译注,商务印书馆1982年版,第92—93页。
- ㉘㉙ 康德:《判断力批判》,宗白华译,商务印书馆1964年版,第46页,第123—124页。
- ㉚ 康德:《论优美感和崇高感》,何兆武译,商务印书馆2001年版,第2—3、6、7页。
- ㉛ 柏克:《论美和崇高》,《西方美学家论美与美感》,第122页。
- ㉜ 黑格尔:《法哲学原理》,范扬、张企泰译,商务印书馆1964年版,第175页。
- ㉝ 亚里士多德:《修辞学》,罗念生译,三联书店1991年版,第83页。
- ㉞ 蒙田:《论恐惧》,《蒙田随笔集》,潘丽珍等译,陕西师范大学出版社2002年版,第19页。
- ㉟㊱ 弗朗西斯·培根:《论无神论》,《培根人生随笔》,第65页,第64页。
- ㊲ 亨利·莫尔:《伦理学纲要》,周辅成编《西方伦理学名著选辑》上册,商务印书馆1964年版,第686页。

(作者单位 杭州师范大学中国美学与文论研究中心、浙江大学中文系)

责任编辑 陈剑澜