

对德育过程的改造

——论德育形式美

檀传宝

一、美的规律和立美创造

德育作品美（即学生完美的道德人格）的创造是美的德育活动应该追求的终极目标。但这一目标的完成却必须由教学双方的立美创造活动去完成，而这一立美创造活动也就是对按照美的规律塑造德育对象的德育活动形式美的追求。

何为“美的规律”？马克思指出：“动物只是按照它所属的那个物种的尺度和需要来进行塑造，而人则懂得按照任何物种的尺度来进行生产，并且随时随地都能用内在固有的尺度来衡量对象；所以人也按照美的规律来塑造”^①。在我国，美学界基本上肯定了马克思这段精彩论述对于美的规律的深刻揭示。

陈望衡先生说过，“物种的尺度”是属于物的，而“‘内在固有的尺度’这一句主语应该是人”，因为“‘内在固有的尺度’应理解为人的尺度”；“‘物种的尺度’讲的是客观的特征，‘内在固有的尺度’讲的是主体的特征，两者的结合，才构成‘美的规律’”^②。蒋孔阳则认为马克思所说“美的规

律”至少包含四层意思：“一、美的规律是人类劳动的一个基本特点”；“二、美的规律应当符合不同客观事物本身的规律”；“三、美的规律与人类劳动实践的目的性是密切联系在一起的”；“四、美的规律是具体的，不是抽象。只有在‘塑造物体’或‘造形’中才能谈得到美的规律。因此把美的规律运用到抽象思维中去，或者运用到精神与概念中去，都是格格不入的”^③。

结合蒋、陈先生的阐释，马克思关于美的规律的观点的要义可以概括为这样一个公式：美的规律 = “任何物种的尺度” + “内在固有的尺度”，前者反映客观对象的客观规律性，后者反映主体活动的目的性或自觉性，两者的结合则形成或给予人类以创造主体的自由。因此美即是合规律性和目的性的统一，立美则是这一统一的达成。

然而蒋先生的解释中也有一个不能令人满意的地方，那就是他对“形象”的过分强调。蒋先生所说“只有在‘塑造物体’或‘造形’中，才谈得到美的规律”，其中造形的“形”实指“形象”（他给美的定义为

作者为北京师范大学教育系博士后（100875）。

“美是自由的形象”)。为了说明美的规律不能运用到抽象思维、精神与概念领域中去,他曾举例证明:“数学家看到数学的公式,可以心花怒放,神采飞扬,但那只是他个人对于自己成果的陶醉,他没有办法叫不懂他的公式的人,也同他有同样的感情”^④。这样一种解释的错误在于:(1)它无法解释包括数学美在内的科学美形态。数学家“心花怒放”和“神采飞扬”均已证明了数学公式中美的存在。(2)就象不懂数学公式一样,也有大量听众听不懂经典交响乐等等,这只能证明部分人类个体不具有“音乐的耳朵”而不能否认音乐的美。因此数学公式所包容的人类智慧形式的美,也将随着人类实践对审美主体的历史生成方面的进步而为越来越多的人所领悟、产生共鸣。现代艺术的抽象化进程即证明人类不仅可以观照形象的美,而且可以欣赏抽象的美。道德教育内容中存在的大量的逻辑、理性的美正是这样一种生动的理性直观的美。在德育活动中片面追求“形象”性,往往使德育内容中的逻辑生动和理性直观被淹没、被庸俗化,这是德育美的健康追求所要坚决否定的。所以判断对象是否具有美的价值,要看这一对象的形式中是否反映了美的本质即主体的自由。美学界三种著名的美的界定“美是自由的象征”(高尔太)、“美是自由的形象”(蒋孔阳)、“美是自由的形式”(李泽厚)中,我以为李泽厚的把握是较为准确的。因为“形式”的界定既避免了“象征”之过浓的主观性,也避免了“形象”的狭隘。

那么,何谓“自由的形式”?赵宋光先生作过较为具体的回答。赵先生云“美,是自由运用客观规律(真)以保证实现社会目的(善)的中介结构形式”,“中介结构每一环节的建立过程,都是立美的过程”^⑤。赵

氏所谓“中介结构形式”指的是人类实践活动中所采用的工具、语言符号系统及其使用的活动形式。前者(工具、符号)是“中介结构的外化方面”,“美以真为形式而善为内容。客观现实因果联系的规律性在手段中显现出来,但它并不可能以任何形式显现,中介结构所规定的具体条件使从因到果的必然性推移只能以合目的的形式展示出来”,故美的规律不同于纯粹的真的规律之处在于它的合规律的形式中包含了合目的性,在于它向实践“许诺自由”。后者(运用工具的活动)是“中介结构的能动方面”,“美以善为形式而以真为内容”。此时,目的性的活动以客观现实性的方式展开,但它现在用不着再以盲目尝试的形式展开,中介结构所提供的对因果联系规律的认识使主体有能力掌握、运用客观规律,因而实际活动向达成目的的推移的过程能以规律的形式展示出来”,美不同于纯粹的善(含目的性)的活动的地方在于主体活动的合规律性,“在形式上实践在现实面前施展自由,人们可以在人从主动活动到实现目的的推移运动中看到运用规律的理性”。因此,“任何事物的形式,只要同这种向实践许诺自由的中介结构形式有同构同形关系,都会进入美的领域”;“人类任何活动的形式,只要同这种在现实面前施展自由的中介结构形式有同构同形关系,也都会进入美的领域……”^⑥

综上所述,就目前美学界对于美的规律的研究成果看,美的规律即在于人类活动形式的合规律性(任何物种的尺度)和合目的性(内在固有的尺度)的统一,立美即是创造人类活动真与善的统一,向实践主体“许诺自由”或“施展自由”的中介结构形式。显然,立美德育也必须遵循美的规律去改造德育过程的中介结构形式,使之既符合“任

何物种的尺度”又符合人“内在固有的尺度”，使师生双方充分观照和实现主体活动的自由本质。

二、德育活动中介结构形式和立美创造

1. 德育活动的中介结构形式

人类的一般实践活动，其中介结构形式主要表现为工具和运用这一工具的活动。道德教育过程也是一种实践活动。但作为一种返身实践形式，德育活动的中介结构具有其明显的特殊性的一面，除了复杂的主客体关系之外，其中介形式的外化方面不是纯物质的存在而是教学双方完成德育任务的中介——道德教育课程内容的呈示状态。教师通过这种呈示形式将道德文化传授给学生，学生借这一工具形式实现对客体自我的改造。而作为德育活动中介形式的能动方面则是德育过程中对课程内容的呈示状态实施操作的教和学的活动形式。

2. 德育内容呈示形式的立美要求：许诺自由

依据美的规律，中介结构形式的外化方面应具有向主体“许诺自由”的特点，即规律性形式中必须反映出合目的性内容。德育课程的内容呈示在传统的德育过程中往往表现为一种对于学习对象的外在性，即黑格尔所讲的“顽强的疏远性”。具体表现在，教师呈示出的道德教育的内容只有一系列僵硬的规范的堆砌或者是伦理原则的纯粹逻辑的演绎。面对这一内容，教师只不过是要求学生记诵或者进行生硬的逻辑推理。故传统的德育始终解决不了这样一个难题，那就是德育较少成功地促使学生由道德认知走向道德情感、道德意志和行动。

克服这一顽强疏远性的道路是让德育内容呈示的形式合乎美的规律，让学生认识到“建立这些规范，就是为实践主体目的性活

动建立起运用规律的形式”^⑦。从道德规范的发生角度看，人类之所以要建立一系列规范协调人际关系，其本来的目标乃在于求得个体和人类的现实发展，而不是找一种异化的约束、自身的枷锁。所以如果说伦理学上说“德福一致”的原则主要是对道德实践的社会环境的要求，在个体及具体环境中往往难以实现的话，那么，从道德发展及人类的整体进程两角度来看，人类的道德生活乃是合乎“德福一致”的原则的，之所以称伦理文化为人类智慧的闪光，就是因为这些看似外在客观的规则之中乃是包含着千百年来人类对于自身发展的目的性设计不懈的主观努力及其成果的积淀的。因此，异化了的因而外在的道德教育内容的呈示形式一经改造，就会还伦理智慧形式的合规律性与合目的性相统一、向学习主体“许诺自由”的本质。成功的德育课程内容应该呈示：（1）道德文明的智慧美。这实际上是一种合乎人性的逻辑运动的科学美，是一种生动的“理性直观”（赵宋光语）。德育者所作的内容呈示应使学生通过人自身对自己的立法内容充分反观人作为道德主体的优越。（2）道德人格的形式美。道德教育应充分揭示道德规范对于人类的发展和对于个体道德人格尊严建构的必要性（合目的性）。尤其要发动德育对象的道德精神需求，使道德规范成为其改造自身建设美好人格形象、幸福和诗意人生的惬意工具。（3）德育内容呈示形式的技术美。这种技术美并不独指现代教学手段和技术的恰当运用，更原本意义上说，课程内容呈示之技术美指的是德育者向其对象所作的合乎德育规律的呈示形式中，德育目标的顺利实现体现出来的德育主体自由。所以，只要符合这一特征，即使是最原始的教科书，最一般的课程内容呈示形式，也会具有这种“技术美”的特征。

“德福一致”原则在立美德育中可以这

样解释：道德规范（规律性或客观性）中实际存在着幸福人生的实现之路（目的性），“德”的形式中其实包含着充分的“福”的源泉。因此要求实现个体真正幸福的人生，德育对象应视道德原则为必然选择的工具。

德育的首要任务就是要创立适当的内容呈示形式，实现与美的形式的同构同形，以便德育对象通过这一形式观照这种“德福一致”的可能性，实现精神享用，从而从根本上发动学习动机。

3. 德育活动形式的立美追求：施展自由

德育活动中的中介结构形式既表现为上述外化的方面（课程内容的呈示形式），更表现为对于这一外化方面的操作——德育实践活动本身。从一定意义上看，德育内容原本是静态呈示的，而停留在静态呈示阶段就只能有自然的道德影响而不会有真正自觉的德育活动。因此，德育过程的真正实现有赖于教师将课程内容化静为动作用于德育对象，更在于德育对象自身将课程内容作为操作和运用的对象征服学习内容顽强的疏远性完成道德内容的主动内化和吸收。德育活动形式的立美追求应在于创造“让实践在现实面前施展自由，人们可以从主动活动到实现目的的推移运动中看到运用规律的理性”这样一种教学活动方式。在目前德育理论和实践中，人们较多地关注了教师活动的美的形式的构造即所谓的“教学艺术”。人们也常常谈到学习艺术和“学习的审美化”等等。那么就道德教育而言，教的形式、学的形式应如何走向立美范式呢？

在德育教授活动的立美化方面，人们经常讨论的问题有：（1）教师语言艺术（包含体态语），如抑扬顿挫的节奏、恰到好处的语调、语重处理等；（2）课堂或课外活动的结构安排，授课的节奏、虚与实，课堂气氛的审美化等；（3）现代传媒和其他教学手段

的恰当运用，以创造“彩色信息传输通道”等；（4）教学活动的环境美化，包括教室、校园等的美化建设，以实现使学校的“墙壁也说话”^⑧的目标；（5）课堂教学的其他艺术追求，如板书艺术等；（6）艺术的直接利用，如将电脑、电视、文学作品引入德育过程。但其实上述这些艺术化手段都仅仅具备立美德育的一些外在的可能性，因为这些艺术手段如果不能实现教学双方“施展自由”的目标，形式上的“美”就会在顷刻间化作突出的“丑”，德育观摩课中常犯的“表演化”的错误根由即在这里。所以，需要特别加以说明的是：德育活动的形式美最广阔的范围是常态德育活动，而非偶然和附加的艺术手段的动用。德育美学、“德育艺术”之类的概念往往使人联想到了德育活动中艺术手段的运用和德育活动形式艺术化等。其实这一看法是完全错误的。德育除了艺术美的成分之外，更原本的应是现实美。类似于庖丁解牛那个著名的例证，所有合乎德育规律成功地使教师施展自由同时又使道德学习主体施展自由的德育活动，就其形式来看，都符合美的规律。从一定意义上说德育美学观倡导的应是常态德育活动的立美创造。

在德育情境中道德学习的立美追求问题常常表现为学习过程的审美化和所谓“学习艺术”问题。其实，学习的“艺术”与“教学艺术”一样也只是立美学习的一种可能性，对一个特定个体来说是艺术的东西，对另外一个则未必。其内在的根据也在于给予前者施展自由机会的形式往往窒息后者“施展自由”的追求。有人曾比较过艺术审美和学习审美的不同：“如果说艺术审美的特点在于静观享受，学习审美的特点则在于建构生产，后者标志着人把美作为一种实践力量加以运用，按照美的规律来自我塑造的自觉要求”^⑨。赵宋光先生也认为，成功的学习

活动在于“把客观的知识按照其固有规律组织在主体的目的性活动之中”，“进行这些练习，就是为现实对象的规律性存在建立起合乎目的的形式”^⑩。道德学习的方式往往表现为“活动”，只有当活动在实现道德内容真正内化的目的性过程中，充分体现学习主体对于学习规律以及对于学习内容中特定道德律的驾驭这一内容时，学习主体才是真正地施展了自由的。所以立美学习的最后根据并不在学习艺术化的外观，而在于这些学习活动外观形式能否实现和展示学习主体的自由。

综合地看，道德教育的教和学的具体艺术追求是完全必要的，但真正艺术性活动形式或立美教学范式的追求的核心并不在于具体的艺术技艺，而在于这些技术形式要能反映出教、学双方在道德文化的授受活动中运用教育规律的理性抉择和组合的主体自由，体现对道德规范顽强疏远性的主体征服。所以德育活动形式的立美追求的目标在于寻找或创造“施展自由”的中介结构形式。“施展自由”的标准既是抽象的又是具体和普适的。孤立地看，艺术手段或具体立美教学方法只不过是某种外在附加的东西，如果没有内核的标准，则这些附加物就会立即成为德育活动的另外一种异己的力量。

三、德育形式美的欣赏（美的效能）

如果说德育活动的立美追求之一是创造一种向道德教、学主体“许诺自由”和“施展自由”的中介结构形式的话，那么这一过程中同时进行的活动之一就还应有教学双方作为道德教授和学习主体对于自身活动形式的欣赏。立美德育的结果是双重的，一是道德学习主体生成中的作品美，二是德育过程中教学双方共同创造的教学活动的中介结构的形式美。关于作品美的立美和审美的统一另文讨论，这里着重讨论德育活动形式美的审美观照。

德育活动形式美的观照意义（同时也是形式美创造的意义）在以下三个方面。

1. 形式美是愉快德育实现的本质。赵宋光先生说“对于能够主动立美的人，严密的逻辑和高尚的道德都会成为自然的结果，因为他为自己建立的本是自由运用客观规律以保证实现社会的目的形式”^⑪。席勒则说：“从审美状态到逻辑和道德状态（从美到真理和义务）的步聚，比起从肉体状态到审美状态（从单纯盲目的生命到形式）的步骤要容易不知道多少”^⑫。德育过程之中立美主体即是审美主体。作为生产者他在创造、在驾驭、在造福于社会也造福于自身。同时作为欣赏者，他不仅为直接创造成果（道德人格的生成）而且为这种活动形式的自由性质而自慰。无论道德教育的教授和学习，过程本身的魅力都是构成教学双方内在和持久稳定动机的源泉。愉快教学如果不是虚假就必然是内在的，亦即活动形式本身吸引双方乐教、乐学，即使在征服道德内容的顽强的疏远性的征途中付出的艰辛很多，主体也能因感受自己的本质力量而具有优越、自由和尊严感。因此立美德育过程中德育工作者不仅要善于参与设计和创造德育活动的形式美，而且应时时凸现出德育活动形式美，唤醒德育对象的欣赏意识，使德育对象在对自身活动形式的审美观照中感受轻松，获得审美愉悦。

2. 形式美是德育教学风格和学习风格的强化物。成功的德育主体应是具有自己的教学风格的主体，同理，成功的道德学习主体也应具有自己的学习风格。但教学和学习风格的形成要经历漫长的过程。形式美的欣赏可能产生对风格的强化原因有二：一是风格的表现之一在于活动形式，每一德育教学活动双方都可能偶然形成教学活动的某种简约、经济同时优雅、和谐的教与学的形式。这应视为教与学风格形式的母本和契机。二

是当这一符合德育教与学规律的活动形式同时也与美的结构同形时，主体立美过程的形式与结果就会促成教学双方对活动形式的欣赏，而形式欣赏即对活动自由形式重复实现的即时强化。这种强化延续下去的最终结果就可能是个体形成能够充分施展自由的活动形式的独特模式和个性——“风格”。因此道德教育的教学风格和道德学习主体的学习风格追求与德育活动形式美的审美活动应当联系起来考察。

3. 形式美是克服德育异化的必由之路。“美与异化的界限究竟何在呢？最后的界限就在，美的形式体现了对规律的自由运用，异化的形式则表现为对规律的无奈屈从”^⑬。这一观点能够较好地解释许多德育工作者对某一成功德育模式刻板追求之所以失败的原因。那就是不是德育者掌握和自由地运用、超越这一模式，而是相反，是模式在命令学习运用这一模式的德育主体。同时这一观点也能够解释许多与德育主体的愿望适得其反的教育效果的成因。那就是“当教师致力于给学生建立合规律的形式时，学生所体验到的却是对规律的屈从”。这时“人们经常求助于说教，最简单的方法是宣传顺从性，较胜一筹则是说服学生相信，今天的受拘束可以换来长远的自由”^⑭。德育活动的形式美的建构可以从根本上破除唯智型、唯行为训练型等旧式道德教育单纯而分裂的抽象说教、强制灌输、规范操练等对道德学习主体的奴役，还道德学习主体在德育情境中建构自身道德人格形象的主体自由。而当教学和学习主体反观这一建构活动情境的形式美时就会产生一种对于异化形式扬弃的惊喜！愉悦或审美的获得又将反馈于进一步的道德学习与教学。现在应当大力提倡的事情之一应是：让匆忙耕耘的德育工作者和德育对象不

时地停止忙碌，用美的规律去端详一下自己的活动，然后通过审美观照强化、弱化或改造自己的活动形式，让美成为战胜异化的利剑。

对德育活动形式美的审美观照与立美创造所作的努力方向是相反的。立德育形式之美，是要通过合乎美的规律的教育活动形式去实现既定的德育目标，其核心在于既定德育目标的实现，德育活动的内容是第一位的，形式是第二位的；而德育形式美的审美活动相反，这时完成教育任务的内容成份已经淡化，活动的形式方面凸现出来，成为审美观照的对象，形式是第一位的，内容是第二位的，故“审美实现的关键在于内容与形式的互换”^⑮。质言之，对形式美的审美活动可以使德育活动的主体从立美德育活动中超脱出来，以自己的活动作为对象物观照，从而促成进一步的更加完美的立美德育活动的延续。所以，立美德育在形式美建构方面的一条重要原则只能是：立美与审美的统一。

注释：

① 《1844年经济学——哲学手稿》，人民出版社，1979年版，P50—51。

②、⑤、⑥、⑦、⑩、⑪、⑬、⑭分别见《美学》，第3期，P108、P34—35、P36、P39、P39、P46、P46。

③、④分别见《美学新论》，人民文学出版社，1993年版，P209~210、P210。

⑤ 苏霍姆林斯基语，转引自《外国教育史》，北京师大出版社，1985年版，P455。

⑥ 陈建翔，“学习审美论”，《教育研究》，1994年第2期。

⑦ 《美育书简》第23封。

⑧ 檀传宝，“教育学和美学交叉研究的三种水平”，《中国教育学刊》，1995年第3期。