

美学是未来的教育学*

——兼论现代教育的审美救赎

檀传宝

【摘要】德育美学观、欣赏型德育模式的根本追求是德育观念的变革、境界的提升。美学能够给教育带来的最重要的灵魂性启示不仅仅是某些审美技巧的应用，而是教育活动应有的主体自由精神的修复。教育理论与实践都应当自觉建立审美标准，审美救赎更是我们走出应试教育等现代教育异化困境最重要的选择之一。

【关键词】德育美学观；欣赏型德育；教育异化；审美自由

DOI:10.13527/b.cnki.educ.sci.china.2015.01.003

我非常高兴和大家分享与“德育美学观”、“欣赏型德育模式”有关的心得。我想把今天的演讲主要分成两部分：第一个部分，回顾一下我所一直倡导的“德育美学观”、“欣赏性德育”，算是温故而知新。第二个部分，分享“美学是未来的教育学——现代教育的审美救赎”。大标题“美学是未来的教育学”是加了引号的，有两个原因：这句话是一个隐喻。你若以为未来只需要美学而不要教育学，那当然不行；另外，这句话算是用典，它实际上修改自高尔基在小说《母亲》里的一句格言“美学是未来的伦理学”。^①我坚信：人类生活实践最终、最高的境界，都与美、审美有内在关联。故就最高境界来讲，美学可以是任何领域未来的“××学”！所以，这里我就用了“美学是未来的教育学”这样加引号的一个命题。其实我认为，美学是未来的教育学，也应当是当下的教育学。总之，今天我想集中讨论，美对教育，到底、真正意味着什么。

* 本文原系作者于2013年3月2日在北京师范大学第二附属中学演讲记录。后经李思齐整理、演讲者（作者）本人审阅修订。本文修订工作等得到北京师范大学教育学部2014年度科研业务费专项资金资助。

^① 中国美学家也有类似倡导，如陈望衡文《美学是未来的伦理学》，《江海学刊》1997年第4期。

一、德育美学观与欣赏型德育的基本构想

我20多年来一直宣传“德育美学观”和“欣赏型德育模式”。德育美学观、欣赏型德育模式的建构仍然是一个未竟的事业——如何在教育、德育过程中真正借鉴审美精神，对德育中的师生关系、教学、活动做审美化改造，如何处理艺术手段的应用问题等等，仍然需要大家不断探索。我相信，越往后大家就越可以明确地体会到：德育美学观、欣赏性德育模式所追求的方向是合乎时代潮流的。所以，有一批沿这个线索去推进德育乃至教育境界提升的学校非常重要。我确信：整个中国，这个时代，都需要有一批教育工作者率先开展“美学是未来的教育学，也是当下的教育学”这样一个思路的探索。

我之所以研究德育美学观、后来提出欣赏性德育模式，最根本原因是我对中国德育的弊病的一个判断。我认为：世俗意义上的（粗俗的）功利主义是中国德育以至整个教育的最突出的毛病之一。（严格意义上讲到现在我也不知道用什么词去表达这一乱象。我在学校讲课的时候，曾经有学生问我，这里的功利主义和穆尔、边沁等伦理学家的功利主义是不是一回事？我认为有联系，但好像不完全一样。我后来想过用实利主义、实用主义，但都不是非常合适，所以姑且还用“功利主义”一词。）我认为德育问题的罪魁祸首就是这个功利主义。

我所谓的功利主义，其实就是中国社会当下普遍存在的最庸俗的实利主义，一种赤裸裸的、物质的、充满欲望的功利主义，一种只求“来现的”功利主义。我认为影响德育实效的重要原因之一就在此处。比如，德育这么重要的一个事业，在一定意义上说，始终仅仅被当作工具来看——在一些人眼里，它只是达成某种社会政治目的的工具。而只要只是做工具的，那肯定是要可不要、要怎么摆弄就怎么摆弄的。这样就肯定没有什么独立性、规律性，没有绝对价值可言。如果没有一个最根本的原则被尊重、什么东西都可以权宜的话，那个事情肯定做不好。中国的德育、教育，都有这个问题。

另外一种功利主义的表现就是在日常生活中，我们以“解放自我”为名义，慢慢地把自己导向和动物越来越远的方向，就是赤裸裸的生物欲望所代表的那个方向。这种方向也是对德育的一种侵害。当这些东西被看作最重要时，所有的高级需要及其追求就都会被边缘化，也就不可能有真正的德育效果了。人类道德，比如说父慈子孝、兄友弟恭、尊师爱生，都是让我们更为高贵而非更为猥琐，让我们脱离动物界，而不是任由丛林法则起作用。

为什么要想到用美学来解决功利主义问题、建构德育美学观呢？一个很重要的原因在于审美本身具有的超越性特质。或者说，审美本身具有非功利性。比如，当你欣

赏一个人体模特时，欣赏的视角一定是指向人体的形式方面，女性皮肤的光洁、形体的匀称，或者男性的肌肉所表达的力量感，等等，这些都是事物的形式的方面。如果你走向了实用或性欲望满足的方面，你也可以兴奋起来，但那已经不是审美。再如，当我们说一个水杯“漂亮”的时候，我们指的是这个水杯的颜色、质地、造型等，而不是指这个水杯能装多少水、能如何解渴。所以，审美本身具有非功利性、超功利性。而我最早关注美育和德育、美学和教育学的交叉，是因为我觉得“功利主义的救赎必须从非功利、超功利”的逻辑开始。

按照这个思路，我建构了“德育美学观”的三个基本理论：“审美育德论（即证明美育可以增进品德发展）”、“立美德育论（讨论德育如何审美化）”、“至境德育论（讨论德育应当追求的境界）”。我的“德育美学观”核心内容其实就是这“三论”。（参见《德育美学观》，山西教育出版社1996年版；教育科学出版社2006年版。）这三个部分，都有对教育、德育的审美精神的追求。

“审美育德论”认为，只要符合审美属性的东西，就对人格的修复、人性的养成有积极的增进作用；但是，美学并不能完全取代德育。这就像间接的德育课程很重要，比如数学，但再怎么言传身教，数学老师终究不能完全取代思想品德老师。因为数学课老师既没有时间、也没有专业能力去系统讲授国家宪法之类的课题。同理，美育特别重要，只要在做美育，在某种意义上讲就是在做德育；同时，美育不等于德育，不能也不应该取代德育，美育更不能异化为德育。实际上，德育、美育都不能相互取代。

“立美德育论”主要讨论三个问题。即如何应用美学原理看：学生和教师、德育之“德”、德育之“育”（及其变革）。如果我们能够把对学生的视角调成审美的视角，如果我们以审美的视角看待德育的内容与形式，就会有两个方面的作用。第一个维度，就是她会极大地强化我们教育生命的意义，使每一个从事德育和教育的人，有生命的充实感和幸福感。因为你会觉得这些东西是非常生动、美好，能够肯定我们主体价值的东西。首先，教师最大的幸福，莫过于关照到自己学生的成长，而且这种成长是与自己有联系的成长。不管那个教师有没有用“幸福”这个词，只要他班上的学生有所成就，那么学生成就本身于他就是幸福的。还有呢，当一个教师为自己的教育形式、教育风格自豪的时候，他能让自己的学生在自己的课堂上不亦乐乎的时候，他一定是幸福的。他能够有高度的自信，展示自己的优雅的时候，他一定是幸福的。而幸福感和美感有时候是一个事物的两个侧面而已。你会发现，“立美育德”不光是对学生发展而言，对我们自己的教育人生来说也是非常有意义的。还有一方面，如果你参透其中的美学奥秘，迁移到我们的日常工作上，成为自己的教育观、方法论，我们就能发现：原来我们可以这样改造我们的教育，我们可以以审美或欣赏的眼光去看待学生，我们可以用审美的原则去改造自己的形象、教育活动的内容与形式，使之发

挥最大的教育功能、德育功能！我们可以用审美的原则去改造我们的教学内容和形式，使之成为有境界的、有教育乐趣的、能够让学生“乐在其中”的乐学的对象。你会发现，虽然“立美德育论”从某种意义上讲还是教育学的理论，还是集中讲对德育实效的提升，不过这一实效远高于科学意义上的绩效，它远超过那个东西。所以，立美德育论对于德育来讲，首先是非常重要的一个教育观、方法论。它跟美育育德的不同之处在于，美育育德是在德育过程之外，而如果要由外到内，则首先是德育过程的审美化改造——首先是学生、教师，还有师生德育互动的内容、形式的改造，等等。

“至境德育论”是境界追求的问题。道德教育，我们在教育上所用的方法是存在不同境界的。第一种境界，我们可能会“贿赂”某些年龄段的学生去追寻道德。品德心理学中也阐述了在某些年龄段，有一个道德判断的惩罚定向、互利互惠阶段，就是说在一定阶段为了让孩子知道对错，你通过贴一朵小红花，或者说是更物质的，给点压岁钱、买个小玩具之类的刺激，确实也能起到一定的德育作用。但是要知道，那种境界肯定不是德育的最高境界。因为那种境界在品德发展里面，属于“前”道德阶段，个体根本还没有领悟到道德规范本身的意义，即教育是用道德以外的东西去诱导人的，所以我称之为“贿赂”。第二种境界，是我们用片面的社会规范去“规范”学生。这已经涉及到道德本身了，因为是用道德规范本身去约束我们的学生。但是这种道德教育所宣扬的所谓的社会规范，往往只是赤裸裸的强制以及一味单方面强调家庭、社会、国家的重要性。我们当然不能说家庭、社会、国家的利益不重要，但如果这些利害与个体、肉身没有关系，它就会违反了基本人性，也会显得非常没趣、失去生动。所以，最好的德育境界肯定不是这种境界。我坚定地认为：只有当一种教育，能够让我们的学生充分欣赏到道德人格之美、道德智慧之美、道德生活之美，对道德生活的高贵与自由心向往之，没有任何牵强、非常乐意去接受社会规范对他的约束（或指导、帮助），非常高兴、自豪、精神上非常愉悦地接受道德教育内容的时候，那种德育才是最好的德育。这就是我所主张的“欣赏型德育”。

大美学家、美育家席勒的《美育书简》应当是每一位教育工作者的必读书。席勒曾经用三种“国度”——“力量的国度”、“伦理的国度”、“审美的国度”来描述三种教育或人生境界。“力量的国度”只有自然法则、丛林法则。没有道德的动物式生存，那肯定不好。“伦理的国度”，有道德规范，但是太过强制，显然也不是理想的人生。所以，他认为人性如果要真实、完整，人生就应当像儿童沉浸在游戏中一样，陶醉在自己的工作中、学习中。那个时候的人性才是最充盈、最完整的。这就是所谓的“审美的国度”。审美的国度在他那里也被称为自由的国度。德育美学观、欣赏型德育模式所追求的最高境界，正是这个审美或自由的教育境界。

二、欣赏型模式让德育成为最美丽的风景

欣赏型德育模式最主要的理论基础，是上述德育美学观中的“审美德育论”、“立美德育论”、“至境德育论”。我在讲“欣赏型德育模式”的时候，一直有一个感性的口号，就是要“让学校德育成为一道最美丽的风景”，这就类似于开头所讲的“美学是未来的教育学”了。

欣赏型德育模式反对实用主义逻辑。我觉得除了功利主义以外，全世界的德育，包括中国的德育，一直在两个极端之间徘徊：要不就是“绝对主义”，要不就是“相对主义”。

什么叫“绝对主义”呢？就是“我是真理，你听我的”。当然，这个“我”可以是国家，可以是学校，可以是某一个班主任、任何一个教师。当教育的一方认为自己握有绝对真理，别人只有听他的时候，那就是所谓的绝对主义。这种在教育形式上最典型的表现就是所谓的强制灌输模式。强制灌输式的德育在我们国家，一直延续到现在，甚至还为很多家长、社会人士、非专业的教育工作者所欣赏。他们认为这样的教育在“效率”上还是挺“管用”的。但事实上，这种德育，这种近乎“力量的国度”的东西，其实就是饮鸩止渴，即使在某一个阶段暂时有效，总体上讲，它也是无效的。比如，一个小孩儿不礼貌，一只手捧茶给爷爷。作为家长，你可以一巴掌打下去，马上就可以改变他的动作，教会这个儿童用双手捧茶给爷爷的礼数。但是，当这个小孩儿抹着眼泪双手把这个水杯再次递给爷爷的时候，就其对爷爷的“孝敬”来讲，肯定是更少而非更多的。双手捧茶水给长者这一礼数所要表达的实质，其实是价值而非规范。而如果情绪上抵制，那么要让他接受这个价值就不可能了。当然，有时候外行的人觉得这还是挺“有效”——你打了他，他马上就照章办理了，怎么没效？这当然有效，只不过这种“效”在某种意义上来讲是“饮鸩止渴”的功效而已。在某些特殊发展阶段或教育情境，偶尔用这种方法未尝不可，但是这终究不是最好的教育形式，没有真正意义上的教育效果。在一个价值多元的社会，在一个互联网时代，这种德育将越来越行不通。因为太多的不同意见在那里，想强制人接受一个也许本来就不怎么样、遭人情绪上反感的价值观，这怎么可能？所以强制灌输是没有未来的。中国在德育上吃苦头最多的，是许多人都坚定认为强制灌输是对的。当然，我批评强制灌输的时候，并不是说中国的德育实践都是强制灌输的。尊重教育规律、反对强制灌输的学校德育是生动、主动的。

“相对主义”的德育，主要存在于欧美一些国家、地区、学校。这一局面形成基本上也有两个原因：一个是在教育内部对儿童的尊重，另一个是教育之外的对思想自由的追求，出发点都是把更多的价值选择权还给儿童。这本来也是对的，因为任何价

值观念的学习，如果离开学习主体的自由选择就是强制灌输。可是有一个问题，如果我们把所有的自由，无条件、一股脑地给孩子们的时候，这种“教育”还能称之为德育吗？如果孩子做什么都行的话，德育当然就没有了！很多西方的德育理论与实践（不是所有的）很容易让人误入歧途。西方社会价值观念的混乱与其过于放任的教育思维密切相关。其实，中国社会也有类似问题。很多在网络、媒体那里自由传播的好像“最先进”的、“最解放”的思想，往往是最粗俗也是最落后的。比如马诺姑娘讲的那句话“宁愿在宝马车里哭，也不愿在自行车后面笑”，就曾经让国人愕然。这种时候你就会发现，为什么她敢那样讲？因为她认为在价值观上自己比他人“先进”：你们太老旧了、太老套了、太落后了，我才是“最先进”的！不然的话，你想在众目睽睽的电视节目里，她怎么能够那么自豪地鼓吹买椟还珠这种极其弱智、错误的价值选择呢？总而言之，中国当下的社会和教育环境里，相对主义也越来越多了。但是，相对主义的结果往往是没有底线的，什么都行——尽管事实上，任何社会都不允许什么都行，即便是自然法则也不允许什么都行。人类社会最低的要求也是要通过一个区别于动物的生活，最高的要求是越来越高贵的生活。为此我们肯定要对自己的社会生活有所要求。所以，这个相对主义的教育形式（自由放任），跟绝对主义的教育形式（强制灌输）都会导致德育效果的降低。

那么，怎样才能使德育取得它应有的效果呢？我觉得德育既不能绝对主义，也不能相对主义，我们应该找一个中间道路：你既教人，但又不强迫人；你所施教的，又正是能够使人不亦乐乎的。这样，你便既照顾了学习者的兴趣、主动性、创造性，又教会了别人某些有价值的东西。你教了，区别于相对主义；学生在接受你所教的东西时不亦乐乎，这又区别于强制灌输。

因此，欣赏型德育模式有一个基本假设是：如果德育的内容与形式能够经过审美化改造，德育就能够成为一幅美丽的画、一曲动听的歌的话，那么与这幅画、这首歌相遇的人，就会在欣赏中间自由地接纳这幅画、这首歌的内涵。

如此，刚才讲的绝对主义和相对主义的毛病，都会在对德育美的自由欣赏中自动消解，因为自由、审美地欣赏区别于强制灌输。这种审美活动又有特定的对象，所以他一定会接受特定的某种教育。最关键的问题在于，德育的形式和内容有没有成为那幅画或那首诗？换言之呢，我们的教育内容有没有可能具有“可欣赏性”？因为审美的前提是美的存在。

欣赏型德育模式是不是就是“赏识德育”？其实欣赏型德育跟赏识德育有很多区别。最基本的区别就是，只要做正确的事情你都可以“赏识”，而“欣赏”的前提是所关注的对象有审美意义上的“可欣赏性”。换言之，欣赏具有审美意味，欣赏的要求要比简单的“赏识”高很多。比如，你看见一个经常愁眉苦脸，但合乎规范的学生，你可以表扬或者“赏识”他：你今天很不错、合乎规范，但对于这个被动、勉

强遵守纪律的学生，你绝对不会“欣赏”他。你欣赏的学生，一定是那种流露出近乎天性的道德之美的孩子，淳朴、善良、有教养，等等。因为，这个时候在这个学生身上我们不仅发现了道德，而且感受到了道德的自由。

简言之，如果我们能够使德育内容与形式进行审美化改造而具有审美意义上的“可欣赏性”，那么欣赏型德育模式差不多就接近完成了。

我们可以用一些例子讲有没有可欣赏性。比如说，我们教的那些道德规范，你纯粹从伦理规范角度去阐释它，也是一个教育的思路。但如果你把它从一个智慧的角度去看呢？学生的内在学习兴趣就会被大大激发起来。道德规范实际上是你为自己人生着想的应然选择。试想，我们立一个无谓的社会规范来纯粹约束自己、让自己不痛快，怎么可能？人类不可能愚蠢到这种程度。所有为我们自身制定的这些道德规范，它都有合目的性。问题在于，我们如何让学生在那些伦理规范中看到合乎我们人性、合乎幸福生活目的性的东西。

孔子在《论语·宪问》里说学习有两种途径：“古之学者为己，今之学者为人。”孔子认为现在很多人学习是为别人学的，比如，今天来开会的某些人可能仅仅是因为要签到、要符合考评要求而来，并非为了追求学习的内在乐趣而来。而真正的学习，肯定是“为己”的：为自己人生境界的提升、为自己安身立命服务。所有教育专业知识技能的学习，如果只是校长命令你去学的，你肯定是不愉快的。相反呢，你觉得自己要把教学琢磨好，要使课堂教学变好，你就会兴趣盎然地学习了。所以，在不同的课堂，教育的“气象”完全不同，一个是非常异化的空间，另一个则是自由的空间。学习成为你自己的事情，你自己愿意做的事情，这就是“为己之学”。同理，当道德成为“为己”之德的时候，道德就不再是我们的敌人。所有的道德规范，只有把他的“为己”性给学生揭示出来，让学生认识到这是人生智慧的时候，学生才会豁然开朗去想：原来是这样啊，原来应该这样看待事情！

我们可以举很多例子，比如说我很欣赏老子的话：“生而不有，为而不恃。”^①《道德经》本来就没什么长，但这句话在不同的地方一共重复了三次以上。其中一次，老子是做了详细解释的。他说：你去看啊，大地会生长出万事万物，但是大地并不试图占有它。你看大地有多大的功德，但是它从来不吹牛、骄傲！创造而不占有，有为而不自大，这才是最玄妙、最根本的道德，即“玄德”。这个时候，你会不会觉得道德具有美感？你会否心向往之？相反，如果你只是简单地让一个学生遵守某个道德规范，不去做这种合目的性的解读，任何让人限制自身利益与本能的道德要求的达成都很困难。你让他超越私利，你让他公而无私，本来都是比较难的。可是，从老子这个角度来讲，从这一刻，他会有感动、感悟，原来可以这样思维，于是很多事情全想开

^① 《道德经》第二章。

了！相反呢，我忘记是哪位哲学家所言，一个吝啬的人对财富就像是一只手攥着一把沙子，你攥得越紧，沙子流失得越快。当道德的规范、价值的观念，成为一种文化智慧被学生欣赏的时候，其实它就具有可欣赏性了。

同理，道德人格、境界等也一样可以做审美化处理。在我们的德育活动中，如果我们能够把道德智慧、道德人格、道德境界等等，那种人性的光芒展现出来，就是美好的实践！德育就可能犹如那西施本身的美、那幅画本身的美、那首歌本身的美，会用自身的魅力自动、自然地吸引学生，根本不需要我们有任何强制。当然，再好的德育也需要一个长期涵养的过程。但如果我们能坚持这样做的话，实质的功效，肯定会比在短期内那种饮鸩止渴的方法要好很多。最为关键的是，这种德育，是一种最合乎人性的教育方式。因此德育实效的真实提升，就不光是当下绩效的改进，而是让教育最终目的实现角度上最有效的教育！

以上是德育内容的处理。我们再来看德育形式的审美化改造。

德育形式是我们特别要注意，又要特别警惕的东西。“德育”，有“德”、“育”两个字组成。德的问题是德育的内容，如前所述我们是可以做审美化处理的。如果我们想办法对教育内容做审美化处理的话，那道德智慧、人格也就比较“美”好，道德境界也就比较令人心向往之。这些都可以理解为“德”的改造。那么，“育”的改造呢？“育”的改造，当然就是教育形式的改造。关于德育形式的审美化改造，教育家们很早就考虑过，中国古代就有“诗教”跟“乐教”之说——古人就认为我们可以用诗歌、音乐去教化民众和学生。古代教育当然没有现在的德育、智育、体育这样逻辑化的区分，教育就是整体人的教化。而人的教养的形成可以通过诗歌去完成，通过音乐去完成。你看孔子的“兴于诗，立于礼，成于乐”，就是一个最典型的例子。孔夫子告诉我们，只要稍微运用一些审美手段，就可以使我们的教育或德育变得很有趣、很生动、很美妙。所以，教育的外观也可以是非常美的。

《论语》中还有一个非常美的案例，就是“(曾点)曰，‘暮春者，春服既成，冠者五六人，童子六七人，浴乎沂，风乎舞雩，咏而归。’夫子喟然曰，‘吾与点也。’”^① 现在我们的教育形式已经变了，因为以前是比较个别化的教育，那个时候“冠者五六人，童子六七人”，那是“游学”，那时非常高也非常美的境界。我们今天是班级社会制占主导的一种教育体制，只有在很少的情况下我们才能带着我们的三五个学生到某个风景优美的地方，有这种美妙的瞬间。大多数情况下，我们都是常规的班级制。但是这不等于说，我们一定没有机会达到孔夫子非常赞同的“浴乎沂，风乎舞雩，咏而归”的教育境界。可能形式变了，但是那种教育的美好依然是可能存在的。所以，以教育形式来讲，最重要就两个东西，一个是用一些技法让我们的教育变

^① 《论语·先进》。

得生动；另外一个就是，最终生成的教育的结果、教育的境界是美好或是美丽的，或是具有“可欣赏性”的。

我们在欣赏型德育的学习与实践当中也积累了一些例子可以确证以上结论。

比如说对于爱国主义教育的处理——“在地球上旅行”。苏霍姆林斯基“在地球上旅行”，就是带着小朋友沿着铁道线想象着在祖国各地旅行。这是把牵强的爱国主义教育变成让祖国自身的美好来自然增强孩子对于祖国的归属感、亲近感的宝贵探索。我们曾经用这个案例的原理去推动了一些地方（如珠海、杭州等地）类似德育活动的审美化改进。在地球上旅行看起来好像只是一个具体的做法，可是背后啊，在我看来就根本不是一个偶然的教育案例，其机理完全符合德育美学观、欣赏型德育的基本原理，非常有前途。

另外一个案例就是“美丽整洁的校园也有你的一份功劳”。这是香港一所小学的标语，可能是无意识写的，但它却把多重德育欣赏关系都巧妙地展示出来了。这里所谓“欣赏关系”，至少有三种以上：第一种，是“美丽整洁的校园”这几个字的意味。在某种意义上讲，“美丽整洁的校园”就是孩子们的作品。因此，这里有孩子们对他们的道德、劳动作品的欣赏。通过对作品的欣赏促进孩子的正向价值观念，是非常重要的德育方式。第二种，是有对道德智慧的欣赏。什么叫智慧呢？这幅标语实际上是在告诉孩子们，其实我们每一个人只要稍微注意一下言行，学校就这么干净。一句简单、朴素的口号，有“只要我们稍稍注意，生活就更美好”的道德智慧的宣传！第三种，这个标语明确强调美丽整洁的校园有“你”一份功劳，是指向孩子们自己对自己的一种欣赏。从“美丽整洁的校园也有你的一份功劳”这个角度鼓励孩子对自我道德成长进行欣赏。所以，尽管香港那所学校未必是自觉的，但是这一标语背后的机理是德育美学观、欣赏型德育。在欣赏型德育模式的试验中，我们应用这个案例开展了许多德育活动的审美化改造。

从孔夫子时代一直到今天，我们对于“欣赏型德育模式”的建议有充足的理论与现实基础。许多学校已经有实质性收获，即使探索还不很成熟，以北京师范大学第二附属中学为例。二附中可能还有一些缺点，但是有非常了不起的地方。例如，他们对欣赏型德育的追求是非常自觉的。有一次，曹校长跟我讲，作为一所高中，学校不重视高考是不可能的；但是我们北师大二附中认为，高考成绩的提高，应该是孩子全面、自由、健康发展的当然产物！他原来的表达当然不会像我现在这样文绉绉，但意思是这样的。我觉得这种认识是最现实、最具智慧、最有境界的一种选择。很多学校改革之时，最怕的是高考升学率掉下来。在我看来，关键问题是什么样的改。很多学校强调一个对的东西，可是那个对的东西只是必要条件之一，不是充分条件。这时如果把把这个必要条件无限夸大，虽然这个东西重要，但是由于忽略了别的东西，真的可能导致高考升学率降低，这一点并不奇怪。怎样让这种变革的可能性经过我们自己的

努力变成现实?就欣赏型德育模式的探索而言,到目前为止,我们还有许多稚嫩的地方,但很多方面已经有了踏踏实实的进步。比如由于欣赏型德育模式的探索,在班级文化的改造上面,在学校文化的改造方面,二附中已经有非常大的变革。当然,二附中一直有重视人文精神培育的传统,这也跟我们欣赏型德育所追求的方向是完全契合的。

现在所谓的好学校,这个“好”字有太多的含义:有时候是教育学生全面发展的“好”;有时候仅仅意味着升学率比较高。比如某一个省升学率最“好”的学校,就是上课“零抬头”的“好”。像这样的学校,高考升学率再高,一定是教育的“恶”,是全世界教育学家一致批评的“恶”,而不是真正的“好”。当然迄今为止,还有一些家长认为能让自己的孩子上北大、上清华就是“好”的。所以,我觉得需要反复强调一点:教育学生全面发展的“好”、合乎教育规律的“好”,才是教育发展的正确方向,才是真正意义上的“好”。而更重要的是:美好,美好,最终是要因美而好才行!

以上所讲的都是“欣赏型德育”模式,下面,让我们再回到最大的命题“美学是未来的教育学”。

三、建立教育活动评价的“美”的标准

前面已经说过,高尔基有一个非常好的命题:“美学是未来的伦理学”。他的意思是说,伦理要真正发挥现实作用,一定要让伦理之美发挥效用,然后人们才能自由接纳道德规范与价值,也才可能有真正有效的伦理实践。所以,美学的确是未来的伦理学。这里,我把它改成“美学是未来的教育学”,意思是类似的:教育学只有获得美学的灵性,才是真正、完整的教育学,才能具有真正提升教育的品格。

十多年前,我曾经在《中国教育报》上发表过《教育活动评价的第三标准》^①一文。到目前为止,对教育活动的评价,一般来讲只承认两个标准。一个是合乎目的性标准,即“善”的标准,认为教育要合乎社会发展的需要,要合乎孩子们成长的需要,要办人民满意的教育,等等。另一个是合规律性标准,即“真”的标准,如尊重儿童发展的规律,尊重课程理论、教学理论、教育规律,等等。但是教育学一直有个常识性的疏忽,那就是,我们强调“善”、强调“真”,却很少强调“美”!实际上教育实践不仅需要合乎规律性的标准、合乎目的性的标准,而且必须有一个合乎“规律性与目的性相统一”的标准,那就是“美”的标准!其实,人类社会所有的实践都应当有“真、善、美”三个标准乃是一个常识,可奇怪的是,我们教育活动往往只谈“真”与“善”。所以,从那个时候起,我就一直呼吁要建立教育活动的

^① 檀传宝:《教育活动评价的第三标准》,1997年2月27日《中国教育报》。

第三标准。

我在《中国教育报》上强调那个命题、发那些感慨的时候，想没想德育、德育美学观呢？当然想到了。但是不是只是讲德育呢？断然不仅仅是！因为所谓“教育活动评价的第三标准”应当是覆盖所有的教育活动，覆盖德、智、体、美、劳全部教育领域。所有的教育实践都应该遵循审美的原则。现在的问题是，教育学教科书缺乏美学常识，现实的教育实践中美育也最不受重视。所以我一直认为，在这个意义上说，迄今为止的教育学理论和实践都处在格调较低的、粗放型的历史阶段。

四、实利主义社会问题下的现代教育的异化

教育者应当经常问自己：教育是什么？教育有问题吗？有什么问题？

答案当然是中国的教育、全世界的教育都有问题。中国教育的问题，我们可以从正面去讲，也可以从反面去讲。如从反面说起，一个最典型的例子就是“应试教育”这个顽疾。从某种意义上讲，很多时候我们都是应试教育的帮凶。的确，应试教育与其说是教育问题，不如说是社会问题。应试教育的形成与挥之不去，教育只能负很小的责任。为什么？因为全社会都是这样一个逻辑：不要输在起跑线上！“好的幼儿园”为什么要重金进去？主要是因为要进“好的小学”。为什么要不惜代价去竞争“好的中学”？是为了“好的大学”。“好的大学”仍然是工具性的，上好大学是为找到“好的工作”。最后“好的工作”也是工具性的，所谓“好的工作”就是那些赚钱比较多、又比较轻松的工作。很多年以前，我有一个学生，我过问他的就业情况。他说“工作好找，好工作难找”。我说什么叫“好工作”？他最后表达的意思也是这个意思。简单一点就是“拿钱很多，干活很少”。于是，我就冷不丁对他说，你的意思，简而言之就是“少劳、多得”，或者不劳而获、投机取巧？！这样一讲，就点醒了他。

按照康德的说法，一个伦理，如果不能普遍化，它肯定不是健康、理性的规则。试问，如果每个人都奉行“少劳、多得”这个原则，那多得的那个部分从哪里得来的呢？你多得的部分一定是从别人那里拿来的！这一定是一个剥削的、不公正的逻辑，怎么会成为一个选择职业的标准？！还有一个最关键问题是，好的小学、好的中学、好的大学、好的工作、好的生活，不是一个没有破绽的逻辑。因为到最后，在“好的工作”跟“好的生活”之间有可能断裂！^①“好的生活”肯定应该是幸福的生活，可是事实是高收入未必等于生活幸福。很多收入很高的人，并不幸福，怎么办？最后这个链条一旦断裂的话，你会发现前面的一系列逻辑关系就会失去基础。

所以，从一开始我们就要问，教育到底应该、能够给孩子什么？所有的教育活

^① 檀传宝：《以专业的德育提升生活的品质》，《人民教育》2010年第15—16期。

动,对于孩子来讲,都是为了他生活质量的提高,换言之,实际上最重要的标准就是生活幸福。而“幸福”既是一个伦理的范畴,又是一个美学的范畴。孩子们失去当下及未来的幸福,教育就没有意义。

在我看来为什么应试教育挥之不去,实质上就是因为这个社会充满了实利主义!大家全是应试教育或者实利主义的逻辑,不管这个人的外包装怎样,基本上中国大多数家长是“实利主义”的逻辑。当这种逻辑不改变,这种社会哲学不改变,整个社会风气都不改变,全社会都在为上课“零抬头”的学校鼓掌的时候,很多学校就都经不起这种诱惑或压力,就会走应试教育那条路。大家一起为虎作伥当然是不对的。但最大的根源是,推动为虎作伥的这个机制之一,本质上我觉得是社会心理的问题,是社会哲学,即实利主义的社会哲学问题。如果社会文化、社会哲学不改变,应试教育也就很难在我们国家得到根本的改变。当然,我们教育系统也可以做适当努力,尽量使我们所在学校的教育水平相对高一点、教育异化相对少一些,这也是可能的。但是如果整个社会,这个土壤不变的话,我们会遇到很大的麻烦。所以我觉得应试教育之所以摧残学生,而且明明知道摧残学生,而且全社会都是表面上大声疾呼,但实际上相应的改革却落不到实处,根本不是那些技术性的教育问题,根本的问题在于社会观念,社会哲学(实利主义哲学)的问题。我们可能需要进一步发问:实利主义的社会观念如何改变?

上面是一种反面的教育批判。第二个方面,我们正面看。中国现在经济实力一直往上升,但如果处在“来料加工”的厂子比其他发展中国家多一点的水平,就会让我们忧虑。所以,钱学森之问“为什么我们的教育培养不了大师”令人深思。根本原因到底在哪里?我们很少去反思。其实“独立人格”“创造性人格”这两个问题,差不多就是一回事,独立人格更具价值性,创造性人格更具工具性。如果一个学生,没有独立人格,老师讲什么就听什么,他是不会有真正的创造性的。如果大学教授,什么东西都要依据上级指示办事的话,也就没有独立的学术可言。换言之,失去独立人格,我们就不可能有真正意义上的创造性。

到目前为止,在体制上讲我们国家有两个问题。一个是我们自己的问题,另一个是全球性的问题,都是非常难以超越的。

我们自己的问题是历史遗留的官僚体制、专制文化问题。如果自由的翅膀被约束,完全是以人身依附为逻辑的社会约束太多的话,是不可能具有独立人格的。如果这个东西不改变,创造性人格也许偶尔会有,但是大规模地培育创造性人才,是不可能的。我们会发现发达国家的教育也可能是很糟糕的。例如,一些学生太过自由、散漫。但是恰恰他的自由、散漫在这个意义上来讲可能会造就独立人格、创造性人格。

全球性的问题是工业化、现代性膨胀的问题。独立人格、创造性人格培育在全球范围内遭遇到的最大的问题是什么?就是工业化、现代性的逻辑,把所有的人都磨

平，变成标准件、变成“单向度的人”。有些是我们无奈的，有些则是我们无意识地强化了这种无奈。什么是无奈的教育问题？比如我们想把班级授课制、集体教学体制取消掉，短期内看不到希望，就是发达如美国也做不到。因为你有那么多人，社会负担不起个别化教学的成本。其实班级授课制就相当于工厂的流水线作业，你会发现，泯灭人的个性的教育异化与机器大工业时代的来临有密切的关系。而美学明确反对这一异化的逻辑，从席勒开始直到今天，两百年、三百年矢志不渝。当然现在还有后现代的哲学批判。许多后现代思想家明确反对确定性，反对过死的规律性，反对机械特征，反对流水线思维。一方面流水线作为生产线，是一个伟大的进步，因为它能批量生产，大大促进了生产力的发展。但是另外一个方面呢，人之所以不同于动物，是因为人具有非常独立的人格、非常自由的意志。人格的本质特征是自由，而现代性所扼杀的恰恰就是人的本质、人的自由。所以，工具逻辑上来讲，没有自由，就没有创造性人格；本体意义上讲，没有自由，就没有人的本质存在。

马克思在《1844年经济学哲学手稿》中言：“人的类本质是自由自觉的活动。”我觉得这是马克思关于人的本质的最好概括。虽然马克思也讲，人的本质就其现实性而言是人的关系的总和。我认为人的本质与人的本质形成的条件是两回事。我觉得概括性地讲，最精辟的本质应当是与其他动物相比的“类本质”。动物是按照动物的法则在生存，而人可以超越自然法则，当然是“自由、自觉的活动”。所以，我觉得如果从这个意义上来讲，现代教育尤其是我们中国教育问题多多，重要原因在于我刚才讲的第一种历史遗留的官僚体制、专制文化对我们的约束，以及我们和全世界都共享的现代社会的现代性对我们的压迫。独立性人格、创造性人格为什么不能产生？根源是社会的异化，然后再导致教育的异化。

异化是指“劳动异化”。按照马克思的讲法，异化就是人的劳动所创造的东西反而变成奴役自己的力量量的现象。比如说货币是人创造的，结果货币可以成为人生活的主宰。房子是人创造的，结果许多人居然成为房奴。劳动本该是因主动、创造而愉悦的事情，结果却变成了一个被剥削、被奴役的状态。这种本末倒置、违背自然的东西就叫异化。我们再进一步想想，我们教育有没有异化？我觉得我们不是有没有异化的问题，而是现在教育异化的成分太大、太多、不胜枚举的问题！教育到底要干什么？我觉得教育至少是要帮助人、解放人的。可是结果呢？扪心自问，我们是在帮助人还是约束人？！教育应该是让我们的孩子更有创造力，让他们张开想象的翅膀的，可是我们一天一天枯燥地机械训练，是让他们的翅膀长得更开吗？

我曾经对一位校长说，学校要变革，首先要烧掉所有的练习册。我还记得我在上世纪80年代的从教经验。我曾经在一个农村普通完全中学工作过，我的学生高考成绩非常好的原因，可能是因为教师那时根本没有电脑、没有PPT，印卷子前要刻钢板。那时就算搞“应试教育”，至少教师首先得把天南海北的复习资料汇在一起，挑

出所谓的“好”题目，再刻钢板给学生们做。在那种落后条件下，教育的机制反而是对症下药、因材施教的。因为我刻钢板的同时，对那些练习题是有筛选的。我是把好的题目、合适的题目筛选出来给我的学生练的。现在出版社、印刷厂大量印制的复习手册，有哪一个是为我们某一所学校某一个班级准备的？那是不可能的！但我们现在在很多学校，最简单的做法就是买一大堆复习资料，高三学生那个案头啊，山一样！我每次看到他们的案头堆得那么高，心里都充满了痛苦。我是觉得都几十年过去了，我们的社会更先进了，我们的技术手段更先进了，可是我们孩子实际得到的教育（即使是在应试教育的标准之下）提高了吗？所以，我觉得当前中国教育异化是非常严重的。在这种情况下再去想“应试教育”的问题、独立人格的问题以及创造性人格的问题，为什么那么严重、那么挥之不去，你就很容易想通。

五、幸福与审美是同一事物从不同角度的定义

现代教育的救赎之路在哪儿呢？这是与幸福的概念有关系的问题。教育工作者必须经常问自己一个问题，这就是“你幸福吗？”。这个问题是个重要的、永恒的人生追问。

幸福到底是什么？我一直认为，幸福既是一个伦理的范畴，又是一个审美的范畴。幸福概念是应该加以澄清的，不然就极容易被误解。比如，幸福到底是什么？有钱就是幸福吗？我房子比你大，那我就比你更幸福吗？又比如，我很多的欲望没有得到满足，我还能幸福吗？这些幸福的追问，往往都是缺失性需要是否得到满足。所以在这种情况下，你问农民工，人家农民工收入很低，他幸福什么？实际上，这样问是有一些道理的：一些农民工为什么不幸福？是所有农民工都不幸福吗？

在伦理学上，幸福应该如何定义？我认为，幸福是一种主体意义得以自由实现的人生状态；或者说，幸福是人之为本质的自由实现时的主体生存状态。什么是幸福？就是一位教师在他在课堂上能够非常自由地展现教学才华的时候，虽然下课的时候他会很累，但是他却觉得“棒极了”，这就是幸福。所以当一个人的自由本质得到实现的时候，这个主体生存状态就是幸福。这是伦理学意义上的幸福。因此，伦理学上的幸福与人的自由及其实现有非常内在的关系。

美学上的幸福，就是人生的惬意、美好，具有审美色彩。虽然苏格拉底说给美下定义是特别难的，不过很多美学家都赞成，美与自由有着内在的关系。比如，黑格尔说什么是美呢？他举了一个例子：当一个小孩子在池塘边将石头往池子里扔，当他惊奇地看到那个石头激起的涟漪一圈一圈的时候，那个时候就可能有美和审美！后来他又解释说，为什么那个时候会产生美感、产生美呢？是因为，那个孩子在那一圈一圈的涟漪里看到了自己。看到了什么样的自己？马克思有两个非常精彩的表达。第一个就

是“本质力量的对象化”。就是说，我们在对象中看到了“人的本质力量”，所以我们可能就有美感，对方就是美的。所有美好的事物，包括自然物，包括纯粹的形式，他都是我们在对象当中看到了自己，我们才能在客观对象当中读懂他、欣赏他，对方才是美的。本质力量是什么？本质力量的对象化又是什么？马克思的另外一句话，我自己也十分推崇的一个命题就是“人的类本质，是自由、自觉的活动”。我认为人最重要的本质就是自由。换言之，不管什么东西，一个活动也好，一个现象也好，如果我们能从对象中间观察到人的自由本质，那么美就有可能发生，对象就能被我们读懂，因而她就是美的！当然，自由在不同的人那里表述是不一样的。比如审美自由与政治上的自由概念就是有区分的。政治自由是指摆脱奴役，按照自主的意识去行动（当然也要为这个行动负责任）。它更多的是表达自主意志。但审美自由不完全是这个意思，审美自由是什么呢？当一个活动你说他是自由的，就意味着他不可能只是机械地“合乎规律”的。比如说一个教师上课的美，或者真正意义上的审美自由，就是我们觉得他“棒极了”的那种教育者主体的自由。这个庖丁解牛一样的教师，他的教育美之所以成立，是因为他有教育活动的主体自由。自由在形式上的特征也就是“合规律性与合目的性统一”。马克思说“动物按照自己固有的尺度去活动”。而人呢，不仅按照内在固有的尺度去活动，而且“按照任何物种的尺度”去活动。我们不是鸟，我们本不能飞啊，但后来我们却比所有的鸟儿都飞翔得更高；我们没有鱼鳍，但我们也能比任何鱼类都能游泳！人类跟别的物种最大的区别就在于他的自由特性。当然，这种美学意义上的自由，并不是你想干什么就干什么。庖丁解牛，他游刃有余的关键，是由于他完全熟知牛的骨骼。因此，合规律性、合目的性的完全统一才是美学意义上的自由。

所以，如果在伦理上讲，主体自由本质的实现可能导致幸福；而如果从审美意义上来讲，他可能产生美。换言之，对美的生活或者幸福生活，我们可以用不同的形式去表达。

我在上个世纪90年代做德育美学观研究的时候，学习过许多种关于美的定义。当时中国美学家中的多数人是按照马克思的“本质力量对象化”或人的“自由的对象化”这个理路去阐释美的。而“自由的对象化”在我们国家有很多种表达，有人说“自由的象征”，有人说“自由的形象”。高尔泰先生表达的是“自由的象征”——这个事物我们之所以欣赏他，是因为我们主观上看到我们人的优越与自由。蒋孔阳先生说，这个事物之所以美是因为他一方面展现了人类自由，另一方面他又有另一个形象给你看。我在德育美学观的论述中采用的美的定义是李泽厚先生的“美是自由的形式”。这是什么意思呢？它跟象征、形象有什么区别呢？我认为“象征”的主观性太强，对美的客观属性关照不够；而“形象”我又觉得太窄了，比如数学美、科学美就不一定能以形象表达，它会表现为某种抽象的逻辑美。比如说一个数学公式

的推理有简洁、明快等美感，但那种美感不可能是一种形象，它是一种明快的逻辑，一种理念性质的东西！这种理念性质的东西的出现作为智慧形式当然会被学生所欣赏，也有智慧美，可是它却不能归结为形象。所以，我觉得“自由的形式”是比较合适的。

如果我们把美定义成“自由的形式”，而所谓“自由的形式”就是“合规律性与合目的性的统一”的话，我们就会发现这个结论是非常有用的。美学家赵宋光先生有一个很好的观点。他说，这个美的存在以及审美活动发生的时候，事物本身一定要有美的形式，叫“中介结构”。事物那个美的中介结构，与我们发生关系的时候我们才能看到美，因为美本身是个非常抽象的东西。所谓“中介结构”其实就是“合规律性与合目的性相统一”的形式。

依据这一理论，我认为“中介结构”在德育美的解释有两种情况，第一种情况是中介结构的外化方面，“以真为形式，以善为内容”。需要说明的是，这个“真”与“善”同我们的日常用语是两回事——“真”就是“合规律性”，“善”就是“合目的性”。美的规律不同于纯粹“真”的规律之处，在于它的合规律性中间包含了合目的性。他在向我们“许诺自由”。他所表达的是一种许诺的自由的美。什么叫许诺的自由呢？就是它不一定是现实的自由，但你按照这个原则去办事的话，你就能获得自由。德育内容里道德的智慧美就是最典型“许诺自由”的例子。比如“信近于义，言可复也”——就是你对别人的承诺，如果程度恰当就比较容易兑现；如果你总是兑现承诺，人家就当然信赖你，那就“言可复”也。“恭近于礼，远耻辱也”也是一样，你对长者的恭敬保持一定的分寸以后，你就远离耻辱——因为过于傲慢，会导致耻辱；阿谀奉承同样会自陷于耻辱。所以你对人的恭敬在礼法之内的话，你就远离耻辱！你会发现，礼是规律，义是规律，可是当我们把这些伦理规范“许诺自由”（合规律性后面的合目的性）的性质展示出来的时候，就会发现那是伟大的伦理智慧。如果这样做，你会获得自由，这就叫“许诺自由”。

其实任何教育活动，如果我们能兼顾到审美的角度的话，促成“乐学”的几率都会大大提高。在日常教育生活中，我们往往浪费很多教育的机会。比如，劳动课结束的时候，很多老师会习惯地说“赶紧把东西收拾好，走人！”其实劳动结束时是最好的审美的时机。你想，经过打扫，原来乱糟糟的教室，现在窗明几净，让大家看看“我们的教室多么漂亮”是多么美好。教师哪怕只有一句提示的话，而不是让大家“赶紧走人”！很多时候，“异化”跟恢复正常的生活逻辑其实就是一念之差。

另外一种美，指的是“中介结构”的能动方面。打个比方，如果前面是解释“德”（解释教育内容）的话，后面这个中介结构解释的是能动的形式——即教育实践之美或者“育”之美。前面所说的外化或客观方面，你首先看到的就是合规律性，然后才是合目的性。这里所说的能动方面则相反，它“以善为形式，以真为内容”。

比如庖丁解牛，让人首先感觉到的是好像他要怎样就怎样。但美的活动不同于纯粹的善的活动的地方，就在于合目的性后面存有主体活动的合规律性。因此活动之美，是在形式上实践自由，在现实活动中“施展自由”。一位教师出神入化地教学，就是在“施展自由”。

“合规律性与合目的性的统一”，还可以解释很多东西，比如说人格美。一个学生的道德成长被你欣赏，不只是说他合乎规范，而是你发现他对道德规范的遵守近乎展示他天性良善的境界，那也是庖丁解牛！同理，你会发现“孔颜之乐”的妙处在哪里，仍然是合规律性与合目的性的统一。“孔颜之乐”是伦理的境界，更是美学的境界。“饭疏食饮水，曲肱而枕之，乐亦在其中矣。不义而富且贵，于我如浮云”。这个“乐”可以理解为今天的幸福。他为什么能做到前面那句话所表述的（饭疏食饮水，曲肱而枕之，乐亦在其中），关键就在后面的那句话（不义而富且贵，于我如浮云）！不管怎样，没有道德的自由，就没有这种人格的美。

在日常德育中，最重要的审美要素实际上就这么几个。首先是人格美。如果我们教师的师表形象能够做到那种程度的话，那学生就是如沐春风。学生也是。如果学生身上那些道德的美好被我们发现，并且被我们不断强化的话，这就是最美好的德育，是教学相长的美好人生。其次是“德”美或是教育内容之美。如果枯燥的社会规范学习，居然能还原成一个有趣的东西，还原成智慧上既有挑战又有精神享用性的东西，那么德育美就已经出现。这就是德育内容美。另外一种德育美是在德育活动的外观形式美，就是刚才说的“施展自由”之美。我们要想办法，在我们的教学上、在班主任工作中、在学生教育工作中，创造“施展自由”的美好。第三是教育境界之美。境界就是超越具象的东西，但也是合规律性、合目的性的统一。

无论是教育活动、教育内容、还是道德人格，其最高境界都是审美自由。而失去自由即失去一切美的可能。在很多观摩教学中间，会出现这样一种情况。比如说，一位教师看另一位教师的课特别精彩，步骤简单却淋漓尽致，自己回去也按照这个模子套下去，亦步亦趋地教学，结果肯定没有预期的美好。于是这位教师就会失望，就没有那种教育的幸福感。究其原因可能主要因为，对其他教师来说是“施展自由”的模式，而因为简单套用、东施效颦，于这位教师却是失去自由（受约束、被奴役）的模式了。主体自由的存不存在，是德育美、教学美存不存在的键。

换言之，“你幸福吗？”不如换成“（在审美意义上）你自由吗？”。自由意味着什么？自由首先意味着你的生活必须有某种目的性——你必须想干点什么，你想干点什么你才是自由的。另外呢，你的目的还要能实现，这才是真正现实的自由。对于我们教育者来说，幸福的两个条件是什么？第一，我们要想把教育工作当重要的事情做，当事业做，我们希望成就一番教育事业。比如，如果我是小学数学教师，我就要想将小学数学教得最精彩。你必须要有这样的想法，不然你就没有教育幸福的可能性。因

为如果我把我的数学教好一点，在努力探索后，我真的教得比以前好，那教育之“乐”就出来了。今天演讲的最大目的之一，就是希望将我所理解的幸福和审美的这个秘密展示给大家。

经常有人问我，我们搞点外在的艺术形式放进去，是不是德育的审美化？德育美学观也好，欣赏型德育模式也好，最要害的部分在哪里？现在大家都应该能正确回答了这些提问了：自由的形式的实现，才是审美创造最要害的东西。其他的都是辅助性的。就像某些外在的艺术形式的使用，如果失去主体自由，也一样会变成教学的丑。比如，不该有音乐的时候，音乐出来啦，那不是添乱吗？那是不可能有的“教学美”的！音乐本身是美的，但如果它妨碍了你的教学自由，那肯定是“教学丑”。

许多人听说我倡导德育美学观、欣赏型德育模式，所能想象到的，要不就是简单的“赏识教育”，要不就是在德育过程中加上点戏剧，搞点音乐、搞点美术什么的。虽然我也并不排斥这种佐料性质的东西，但我所强调的主要理念，当然首先不是这些浅表的理解，我的教育思辨是从哲学（美学）反思开始的。我并不排斥蒋孔阳先生的理论（美是自由的形象），很多时候我们教育的确要有有魅力的外观，最好是形象的东西，尤其对中小学学生来讲，德育内容与形式生动、具体、形象十分重要。但是切记：德育美学观、欣赏型德育的核心追求是道德、教育与审美的自由。这，才是最为重要的教育命题！

六、教育生活审美化：现代教育的审美救赎

以上是从正面或美的构建的角度讨论的，这个角度当然是非常重要的。我们反过来再回到另外一个维度，那就是：现代教育的审美救赎。

为什么说，我们的现代教育、现代德育需要有美的救赎？在我看来，简而言之，是因为对教育异化（如片面发展、强制灌输、剿灭生机等）的根治特别需要通过审美改造去完成。

前面我列举过席勒所论述的“力量的国度”、“伦理的国度”和“审美的国度”。其实席勒所讲的也正是这个以审美救赎现代社会的思路。席勒等人当时关注的是一种现代人的异化。工业生产、商品经济常常将人类朝两个方向引领，一个朝机械的、奴役的方向去，让人变成片面的人、被工业文明压制的人。另外一个方向，实际上也是一种异化，就是把人导向动物，人越来越低级，远离人的高贵。席勒当然希望有一个更美好的社会——“审美的国度”。在审美的国度里，人的高贵，是通过合规律性和合目的性相统一的形式予以养成的。在这种状态中，人的高贵得以养成的同时，人的自由也得以保全。或者说，高贵的人格是通过自由的教育所培育的。这种现代人的修复，实际上是完整人性的修复，也就是现代教育的审美救赎。

审美救赎很重要。那么，美作为自由的形式，审美作为对自由的关照，在实践当中我们怎么去应用呢？我认为在实际教育生活中，审美的教育可能有以下三种存在方式。

第一种方式当然是“美育”。这里的“美育”是广义概念，远大于艺术教育。任何教育如果具有审美意义，都属于美育。在这个意义上讲，我愿意介绍另外一个概念。珠海有一个非常好的实验学校，他们在研读了德育美学观以后，2000年前后，探索、创造了一个概念叫“德—美育”。不是德育，也不是美育，而是“德美育”！当然，一般来讲，我们现实的美育形式还主要是艺术类课程，而且艺术教育课程也严重不足——这是目前中国教育格调低下的表现之一。

第二种方式是审美技艺的教育应用。在教育过程中用点音乐、用点美术，讲点课堂设计、节奏的美感等等。我们可以在很多艺术形态里找到的可供教育活动应用的艺术、审美的工具。比如说，有的教师戏剧修养很强，他可以在戏剧里找到可以运用于教育的元素；音乐修养强的，可以为教学找一些背景音乐什么的；舞蹈元素、FLASH，所有审美元素都是可以发掘出来为我所用的。如果我们能建立艺术或审美技艺库，需要对教育活动做审美化改造的时候，一定会比较方便。

第三种方式是全部教育活动对审美精神、审美境界的追求。对于教育的改造来说，审美最重要的不是那些工具性质的东西。尽管工具也很重要，甚至有时候探索一些小工具也并不容易，但是最重要的是工具背后要有审美的灵魂。如果工具的东西组合起来反而失去了美的灵魂、美的本质的话，就会出现这样一种状况：工具本身是美的，但整个的教学却是丑的。这样讲吧，美学是未来的教育学，首先是精神上的，首先从本体论意义上来讲的：他能修复人性，解放学生，让师生双方自由、幸福。修复人性就是要能活得像人，就要强调“趣味”、“游戏”、“自由”、“解放”等等。

比如说“趣味”，一个异化的教育当然没有趣味，而健康教育应该是让人不亦乐乎、充满趣味的。通过艺术技艺的使用，通过审美精神的落实，合乎审美法则的教育应该是怎样的呢？当然应该是有“趣味”的教育！那“趣味”是什么。美学家朱光潜先生认为有两个意思。第一个是“有趣”。比如诗歌小说等等，能给人带来愉悦、有趣。第二个特征叫“纯正”。用我表达的话，这两个特征一个是“有趣”，一个是“有格”，就是有境界。我认为我这样的表达合乎朱先生的意思。他说人们愿意看小说，而不愿意看诗歌的原因，是因为在鸳鸯蝴蝶派的小说里能找到生活粗痞的形式。而朱先生所主张的审美趣味是排斥这个的。他认为所谓审美趣味应当同时有两个特征：一个是有趣，一个是纯正，而非仅仅“有趣”。我认为这才是美学、审美学对教育活动所要做到的“趣味”。教育要让儿童不亦乐乎，而这个不亦乐乎又不是低级趣味。很多年前，曾经有人提倡过“快乐教育”。让儿童快乐当然好，但这个快乐教育不认真定义的话，是极其危险的。因为某些低级趣味的活动也可能带来“快乐”，而

那个“趣味”更不是我们美学所倡导的“趣味”。真正审美上的“趣味”一定是有趣的，一定是生动活泼的，一定是孩子乐在其中、主体性得到弘扬的，但它绝不是朝低俗的方向去。审美，而非审丑。

某种意义上讲，美学对教育实践的指导意义，就在于审美原则的运用能带来教育的“趣味”，能够使学习变成一种高尚的游戏。学习与游戏到底什么关系？一方面，学习跟游戏就像光谱的两极，学习就是学习，游戏就是游戏。但换一种思维，最好的学习又近乎游戏，而最好的游戏也等同于学习。真正的游戏状态，其实是人性丰满、人的主体性弘扬非常重要的表征。因为人在游戏的时候，其主体性、自由本质表现最为充分。

曾经就有美学家这样界定美，认为美就是一种游戏。虽然我觉得游戏太具象，跟美是人的自由本质的对象化比，我更倾向后者。但是在审美的帮助下，一旦教育的游戏特征在某种意义上得以恢复的话，教育的生动性也就得以恢复，完整的人性也就得以恢复。当孩子们以游戏的心态，不亦乐乎地从事学习这个智力游戏的时候，智力活动不光使他们的完整人性得到肯定，不光使他们学习更有趣味，学习成绩、教学效率也自然会提高。

其实，好教师的标志之一，是他有本事“忽悠”自己的学生乐此不疲、兴味盎然地从事学习！因为在那种状态下，师生双方的主体性都得到了最优越的体现。当然，趣味也好、游戏也好，本质上就是要让学习者在教育过程中获得自由、解放——审美意义上的自由、解放，即“合乎规律性和合乎目的性的统一”。其实，审美上的自由跟政治上的自由也有某种内在的联系。因为真正好的政治自由也是要对对自己的行为负责的。维基百科上对政治自由的解释就是摆脱奴役，按照自己的意识去行动，并对自己的行为负责。

总之，我认为健康的教育应该让学生当下自由和幸福，并且通过当下自由和幸福地学习去获得建构未来自由和幸福生活的主体能力。这才是我们的教育应该努力的工作。实际上教育的全部意义，终极的意义都在于此。

但非常不幸的是，实际生活中的教育常常是压制学生、约束学生，甚至是残害学生的勾当——这些就是前面所说的教育的异化！面对教育异化，我们常常推诿责任，常常说诸多教育异化都是由于社会的原因、体制的原因、历史的局限性，如此等等。但是如果很多客观的东西不能马上改变的话，那么那些操之在我的东西呢，我们是不是应当马上做，而不是将来做？！所以，最后我想用《论语》里面的一段话做一个呼吁，也给我自己做共勉——“吾欲仁，斯仁至矣！”^①孔夫子教导我们说：践行仁德其实并不是很远的事情。如果你愿意，马上就可以践行仁德！今天我提议将这句话

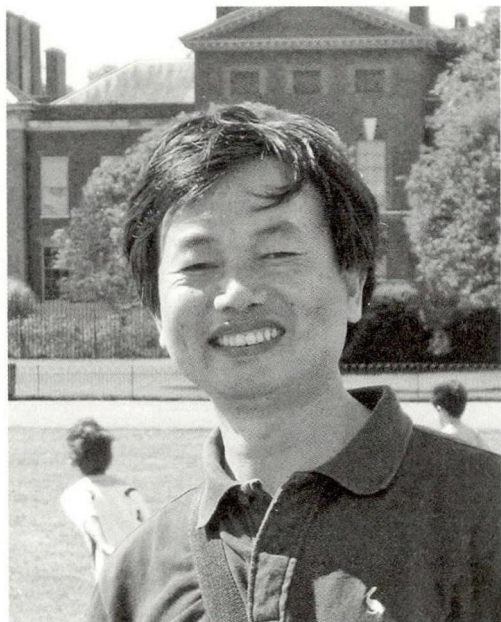
^① 《论语·季氏》。

改成：“我欲美，斯美至矣”！

前面提到《中国教育报》上关于教育活动审美标准的那篇文章发表后，我的一位老师曾经在电话里对我说：你在鼓吹一种教育理想啊。我们的教育，哪里还有审美可言，能按基本规范办事就已经不错了！我回答说：“首先，老师你讲得很对，教育活动审美标准的建立，一方面的确是一种理想。不过，另外一方面，教育活动的审美化又不完全是未来的事情，而应该是当下的事情。”因为孔夫子等伟大的教育家早在在两千年前就有过诗教、乐教的理想与实践成就。而在现实中，我相信几乎任何一个教师都体验过教育生活的幸福。而依照刚才的原理（教育幸福就等同于教育美），如果教育生活中你曾经“幸福”过，你就一定已经创造过“教育美”，只不过你没有意识到那是美的创造带来的惬意，你也并不一定是用狭义的美（艺术美）的创造方式去获得这一美感体验而已。当一个教师非常轻松地完成一堂课的教学，当他乐滋滋地走出教室的时候，他当然已经无意识地创造了教育教学的美！所以具有审美性质的教育活动一方面是解放孩子，另外一方面也是解放我们自己。具有审美性质的教育活动能够让我们自己从日常的、琐碎的、庸俗不堪、为生计所迫的奴役性劳动状态上升到一个为自己的事业、为自己生命意义的提升去拼搏的生活样态。因此，教育生活的审美化，对教师自身是最人道的选择。

全世界的教师在经济上可能都不是最富有的，但我们有一点是任何其他行业都不能与之相比的伟大——教师是幸福人生的批量“再生产”者。从某种意义上讲，几乎所有的幸福人生是都可能是从我们的课堂里开始生根、发芽、开花、结果的。也正是因为这一点，我们就有可能获得人生最大的意义的幸福感。世界上如果有一个最高的美的话，我认为那应该是教育之美！为了我们自己，为了我们的孩子，为了国家与中国社会的健康发展，我们需要有“我欲美，斯美至矣”的勇气和实践。

（责任编辑 李红梅）



檀传宝 1962年生，安徽怀宁人。北京师范大学教育学部教授、博士生导师、公民与道德教育研究中心主任，新疆维吾尔自治区“天山学者”特聘教授（兼聘），中国教育学会教育学分会常务理事暨德育学术委员会理事长。著有《德育美学观》、《信仰教育与道德教育》、《小学教育学》、《学校道德教育原理》、《教师伦理学专题》、《美善相谐的教育》、《让德育成为美丽的风景——欣赏型德育模式的理念与操作》、《走向新师德》、《公民教育引论》、《学校德育诊断案例研究》、《教师德育专业化读本》、《浪漫：自由与责任——檀传宝德育十讲》、《当代东西方德育发展要览》、《中

外德育思想流派》、《德育原理》，以及文学作品集《作为一棵风中的树——檀传宝诗文自选集》等。

《美学是未来的教育学——兼论现代教育的审美救赎》导读

- 德育美学观与欣赏型德育的基本构想 (50)
 - 欣赏型模式让德育成为最美丽的风景 (53)
 - 建立教育活动评价的“美”的标准 (58)
 - 实利主义社会问题下的现代教育的异化 (59)
 - 幸福与审美是同一事物从不同角度的定义 (62)
 - 教育生活审美化：现代教育的审美救赎 (66)
-

ancient oriental education and comparative studies of Chinese and Western education, seeking to break the West-centered theory; revealing the historical origin and differences between the culture and education systems of China and Western countries, as well as the advantages of the respective systems. At the same time, he advocates that both sides should seek the common ground while remaining the differences so as to achieve a harmonious world from “harmony in diversity”.

Key words: Ren Zhongyin; life story; academic creativeness; master manner

Aesthetics Is the Pedagogy in Future

—Also on Aesthetic Salvation for Modern Education

Tan Chuanbao

(*Center for Citizenship and Moral Education, Beijing Normal University, Beijing 100875, China*)

Abstract: What the Aesthetic View on Moral Education (AVME) and the Moral Education through Aesthetic Appreciation (MEAA) model hope to pursue is essential change of the view of moral education and education as a whole. So what aesthetics can carry for education is not only some artistic teaching skills, but also, and essentially, the repair of the new educational spirit of freedom, the aesthetic view and its methodology. Therefore, it is most important to establish the aesthetic standard for both education theory and practice, and one of the most important choices is the aesthetic salvation for modern education from educational alienations such as the exam-oriented education in China.

Key words: aesthetic view on moral education; moral education through aesthetic appreciation; educational alienations; aesthetic freedom

The Concept and Dimensions of “History of Pedagogy”

Cheng Liang

(*Department of Education, and Institute of Schooling Reform and Development,
East China Normal University, Shanghai 200062, China*)

Abstract: Historically, the history of pedagogy was originally construed as the intellectual history of education or the history of educational doctrines, while it has been gradually transformed into the category of history of discipline since the middle of the 1980s when Chinese scholars set off their reflections on pedagogy as a discipline. As a field of study, the history of pedagogy was formed in the 1960s in general, and later stepped in the critical period of the 1990s when it involved the multiple national studies and the prospective of social history and cross-cultural studies, and furthermore, with the characteristics of monographic studies as well as institutionalization. These studies can be classified into three interrelated dimensions: the evolution of the signifiers of pedagogy, the development of educational knowledge construction, and the history of institutionalization of pedagogy.

Key words: pedagogy; history of pedagogy; institutionalization