

论教学的审美之维

项贤明

(南京师范大学 教育科学学院, 南京 210097)

摘要:审美是教学的本质维度之一。无论是作为一种特殊的教育活动, 还是作为教育活动的知识侧度, 或作为教师和学生的劳动, 教学在本质上都应包含审美的维度。究其本质, 人在教学过程中获得了新的发展, 在本质上必然会进入对自身发展的享受和欣赏的境界, 这就是教学的审美之维。教学的审美之维包括现象层面和本质层面, 其中现象层面的教学美应当为其本质层面服务。没有学生的发展, 任何花哨的教学美都毫无意义。审美维度的丧失, 是教学异化的表征和根本原因。重新确立人在教学活动中的主体地位, 是重建教学审美之维的根本路径。

关键词:教学; 审美; 教育; 教学论; 教育学

中图分类号:G42 **文献标志码:**A **文章编号:**1000-0186(2022)09-0087-07

教学作为学校教育中最重要的一种教育活动, 其在本质上就内在包含了审美的维度, 亦即任何课程的教学, 就其本质属性而言, 都应能获得发展的人以审美的愉悦, 否则, 这种教学活动就在本质上发生了异化。从马克思主义实践哲学的理论基础出发, 探析和反思教学的审美维度, 对我们深刻、准确和科学地认识包括“学业负担”问题在内的当代人类教育诸问题, 进而探讨解决这些问题的路径, 无疑具有重要价值。

一、教学活动的本质维度

苏联教育科学院通讯院士沃·维·克拉耶夫斯基教授认为:“教育学含义内的教学, 就是传递和掌握社会经验的手段。应当首先把它看作是人们的一种统一而整体的活动形式。这后一点特别重要, 因为在教育科学中教学的那个受其社会本性制约的整体性并非总是获得明晰的观念。”^{[1]8}关于“教学”, 有很多种定义, “人们

经常的说法是, 教学是教师及其指导下的学生的连贯而相互联系的行动的总和, 其目的在于使学生掌握知识、技能、技巧。这样的定义在一定的意义上是对的……然而教学的本质并不露在表面上”^{[1]8}, 要洞察教学的本质, 就“必须把发生着的事情展示在一些十分宽广的范畴中, 必须确定教学过程中单个的人们的那些可以看得见的连贯行动跟整个社会活动及其功能和目的之间的关系”^{[1]8}, “就是使纳入想象的不单只两个人, 其中一个教, 另一个学, 而是社会主体, 即所有那些人”^{[1]9}。这种研究教学的思维策略, 实际上也就是在教学与一般实践之间建立理论联系, 进而运用马克思主义实践哲学来对教学活动的本质进行深入的剖析。

在马克思主义实践哲学看来, “环境的改变和人的活动的一致, 只能被看作并合理地理解为变革的实践”^{[2]59}。这也就是说, 人是在实践(劳动)过程中不断创造自己的。在这里, 人的

基金项目:国家社会科学基金“十三五”规划2018年度教育学重点课题“改革开放40年教育发展的回顾与反思”(AOA180006)。

作者简介:项贤明, 南京师范大学教育科学学院教授、博士生导师, 教育理论与政策研究院院长, 主要从事教育基本理论、教育政策和比较教育研究。

本质力量的增强与本质力量的对象化过程，亦即改造世界和创造自我的过程，是同一过程的两个方面。与此同时，“审美感是在劳动，即必然要产生美的有目的的活动过程中出现的”^{[3]123}。因此，包括教学活动在内的所有教育活动，作为人发展自身的一种社会实践活动，在其本质上都必然包含着审美的维度。人在教育活动中获得某种发展，本质上应当且必然达成“对自身所获得的发展的享受和欣赏的境界”，这种审美体验“又激励人更进一步按照美的规律来塑造自身”。^{[4]49-50} 幼儿刚学会走路，都乐于体验行走的快乐；学生学会了某种新知识和新本领，也本应在自身的新发展中体验到喜悦。因此，教学作为一种典型的教育活动，本质上应当包含审美的维度。

审美维度作为教学的本质构成之一维，其具体表现主要有这样几方面。

其一，作为一种特殊教育活动的完整教学活动，在本质上应当内在地包含审美的维度。

在一般的层次上，教学的审美之维与教育的审美侧度，乃至实践的审美方面，都是统一的。人不只是在教学中才能获得发展，而是在整个社会生产生活的实践中都在不断发展着自身，因而教育现象普遍存在于人的社会生活之中。人的全面发展在本质上不仅表现于理性的方面，也表现于感性的方面。只有在这样的全面发展中，“那些能成为人的享受的感觉，即确证自己是人的本质力量的感觉，才一部分发展起来，一部分产生出来”^{[5]84}，因此，审美是教育活动本质构成的侧度之一。教学作为一种教育现象，尽管有其特殊性，但在一般的本质属性上仍然会展现出人在提升自身本质力量的活动中所应有的审美之维。人的本质力量，直接表现为人认识世界和改造世界的的能力，这正是教学活动试图提升的。在教学过程每一个阶段的结束，教学活动达成了一定的目标，包括师生在内的教学活动主体获得相应的发展，并享受和欣赏自身获得的新发展，教学的审美之维也就在这种“人的享受的感觉”^{[5]84}中得到了本质的展现。

其二，作为教育活动之知识侧度的单纯知识教学，在本质上应当内在地包含审美的维度。

就其一般层次的特殊方面而言，教学作为一种特殊的教育活动，往往更加注重知识等间接经

验的传授，注重认识世界而非改造世界。然而，在马克思主义实践哲学中，认识世界和改造世界的过程是辩证统一的，从而“在人类认识发展史上第一次自觉地立足于实践去理解认识”^{[6]326}。正是在此意义上，列宁说：“人的意识不仅反映客观世界，并且创造客观世界。”^[7]就参与教学活动的个体的人而言，教学主要是以所谓“间接经验”来提升人的本质力量；但从教学在总体上作为人类发展自身的一种实践活动而言，则与其他实践活动一样，都是人在认识和改造环境的过程中发展自身的活动的一部分。这两方面的关系，实质上也就是“教学”与“教育”（所谓“广义”的教育）之间的逻辑关系。任何完整的教育活动在本质上都应当包含生命、知识、道德和审美四个侧度^{[4]46-50}，作为教育活动之知识侧度的单纯知识教学只能存在于抽象的理论中。一旦作为一种现实的人的社会活动，教学必定是自身就包含了这四个侧度的、独立而完整的一种教育活动。即便在这单纯的知识侧度上，教育活动的本质属性依然蕴含其中，并且一旦它成为现实的活动，其作为教育活动的四个侧度就必然要表现出来。

其三，作为教师和学生的劳动，教学也在本质上应当包含审美的维度。

在具体的层次上，教学作为现实社会生活中教师和学生的一种劳动，也在本质上包含审美的维度。将教师的教学工作理解为一种劳动，这并非只是一种马克思主义的观点，而是教育学界一个比较广泛的共识。德国美因茨大学弗里德里希·W. 克罗恩（Friedrich W. Kron）教授将20世纪一直处于教育改革之中的教学论学者称作“改革教育家”，并认为这些改革教育家有一个一致的观点，即“可以把教与学的新形式理解为一种劳动过程”^[8]。马克思主义关于劳动或实践的理论，为我们从本质上认识和理解教学这种劳动过程，提供了科学的理论工具。教师的劳动虽然有其特殊性，但“教学劳动也是社会总劳动的重要组成部分”^{[9]252}，“从本质上说，教学美就是教学劳动对人的本质力量的映射。这是教学美同其他社会实践美在本质上的共性”^{[9]6}。教学过程中还包含学生的劳动，“学习是一种脑力劳动，有其特殊性。然而这种特殊性并没有改变劳动的共同本质”^{[3]331}，因此，学习这种劳动在本质上也

应包含审美的维度。

教学作为一种实践活动，同样表现出人类实践活动在其本质上的丰富性。教学的审美之维，在本质上也是其丰富性的表征之一。实践活动本身就包含了主观和客观的统一、感性和理性的统一、精神和物质的统一、个人和社会的统一、现实和理想的统一，因而是十分丰富的，而不会是某种抽象的单向度的东西。教学实践虽然有其特殊性，但仍然具有实践活动本质上的丰富性。那种把教学简单理解为单纯的知识传授过程的观点，没有抓住教学的本质，是对教学的一种片面的认识。从作为一种实践活动的本质上来把握教学，就应不仅看到其自主性、能动性和创造性，还要看到其丰富性，包括看到其内在地包含的审美之维。

二、本质层面的教学之美

关于教学美的认识，可以分作现象层面和本质层面两大方面。我国教育学界关于教学美的研究成果，大多集中于现象层面，而对其本质层面的开掘则相对较弱。这种教育学术研究上的偏颇，在教育实践中引起的效应之一，便是美育的形式化和狭隘化，以及教学审美之维的丧失，亦即教学的异化。

教学美的现象层面，即教学美的外在表现形态，主要表现为教学过程中各种客观的审美属性，李如密称为“教学美的存在形态”，并将其分为要素美、过程美、形式美和风格美等^[10]。教师的教学语言、服饰和举止，板书和教学演示，教学环节的设计和安排，教师在教学过程诸方面表现出的个性特点等，的确都可以在教学过程中表现得赏心悦目，受到学生欢迎，并在不同程度上提升教学的效果。现象层面的教学美，是我们在实际教学中关注和重视相对比较多的。

教学美的本质层面，即人对自身在教学过程中所获得新发展的享受和欣赏，以及由此而产生的审美愉悦。马克思主义实践哲学认为，“美是主体创造性的实践活动的产物和表现，是主体实现了的本质力量”^{[6]247}。人通过实践，在改造外部世界的同时发展自身，进而进入对自身本质力量的实现的享受和欣赏，这是包括教学美在内的一切美的本质。钟以俊等人在《教学美学导论》

一书中提出，教学美是属于社会美的次级美的形态，“因为教学究其本质来看，是人类社会生活 and 实践的一部分”^[11]。这种关于教学美与社会美之间内在逻辑关系的阐述，是以在其本质层面对教学美的深刻认识为基础的。从抽象还原为具体，教学美在其本质层面上，具体表现为教学活动中的人（包括师生）在达成某种教学目标、获得某种新的发展之后，欣赏和享受自身发展时所体验到的审美愉悦。

就其本质而言，在每个相对完整教学过程的终点，学生都应当能够体验到对自身发展的欣赏和享受。而要做到这一点，学生作为教学活动的主体，在逻辑上又是必要的前提条件。也就是说，学生在教学活动中必须能自由地展现人的自主性、主观性和自为性等基本规定性^{[6]3-71}，即学生在教学活动中是自觉能动的思考者，是自身发展目的的自觉追寻者，是自主的自我创造者。也就是说，教学活动中的学生是处在“我要学”而非“要我学”的状态。因此，拥有审美之维的教学，首先注重的是激发学生的学习兴趣，引导学生主动地追求实现自身发展的目标。在这里，学生的主动性和发展成果是其体验教学美的必要条件。失去主动性，发展成果就可能变成压迫学生的“学业负担”；没有获得新的发展成果，主动的追求也难有审美的愉悦体验。学习过程常常要付出艰辛的努力，而品尝到自身发展的成果则会给人带来收获的喜悦。教学要带给学生审美的愉悦，仅仅让学生在教学中成为劳动者是不够的，还“必须使学生觉察到自己劳动的成果。只有从这个原理出发才能使感到脑力劳动的意义和美，才能培养学生独立思考的‘兴趣’”^{[3]332}，激励学生不断按照美的规律去塑造自身。

在本质层面上，教学的审美之维还会表现为教师在教学过程中的审美体验，这种审美体验与教师自身的发展也是密切联系在一起的。教师在教学中这种特殊劳动中所获得的劳动成果，主要表现在学生的新发展和教师的新发展两个方面，其中学生的新发展和教师的新发展的对象化表现。因此，在本质层面上，教师在教学过程中的审美体验主要表现为对自身新获得的教学能力提高的享受和欣赏，以及对作为自己教学能力提高的对象性表现形式的学生所获新发展的享受和欣赏。也

就是说,教师在教学过程中对教学本质层面的审美体验,与学生在教学过程中的审美体验,是辩证统一的。这是因为,在马克思主义交往实践哲学看来,教学实际上是由教师和学生所构成集群主体的共同的实践,恰似二人作为一个劳动集体一起搬同一个桌子,二者本来就是统一的。就具体实践而言,教师要在本质层面上获得教学的审美体验,必须教学得法,使学生获得发展。“如果教学法是从孩子认知的年龄特点出发,目的在于满足他们的认知需求,而教师又努力勉励学生,振奋学生的精神,帮助他体验发现的快乐,感受自己的长处,享受认知的才能带来的快感,那么,教学过程也就获得了审美性质。”^{[12]15}

教师在教学过程所获得的审美愉悦,会进一步激励教师按照美的规律去从事创造性的教学工作,这是教师克服职业倦怠的根本途径。要使教师在教学中能够体验到本质层面的教学审美,就必须首先确立教师在教学活动中自由、能动的主体地位,使教师处在“我要教”而非“要我教”的状态,进而引导教师在教学过程中不断学习提高,不断追寻“我要教好”,并且在不断教得更好的过程中欣赏和享受自身作为教师的发展成果。这种本质层面上的教学审美体验,同样也会激励教师进一步按照美的规律来发展自身。相反,如果教学异化为一种简单的谋生手段,蜕变为在监工们居高临下的监视下被迫从事的劳动,甚至意味着教师自身的尊严受到损害,那么,教师的职业倦怠就会成为必然,教学的审美之维也难以在教师的教学实践中得以实现。

教师在教学过程中获得这种本质层面的审美体验,也是教学获得其崇高性的必要条件。这种崇高,并非像在黑格尔那里一样是以神性为基础的——尽管历史上曾经依附于神性,现在和将来在某些情况下仍将依附于神性——作为人在改造环境的同时发展自身的“变革的实践”^{[2]59}所创造的崇高,它的基础是人性,是人作为实践主体的本质力量。正如席勒所言:“只有更具有人性的名字才是最自由和崇高的存在。”^{[13]91}这种由教师在自身的教学实践中创造出来的崇高感,使教师对教学产生敬畏感和荣誉感,因而也是良善师德的根本基础。

我们应当认识到,正如在文艺领域的形式美

必须服务于内容美一样,在教育领域,现象层面的教学审美之维也必须为其本质层面服务。若无学生的发展,则教学过程中的一切审美体验都会因而丧失实质的意义。一个教学过程被打扮得再花哨,再吸引人,如果学生没有从中获得任何真正的发展,那么那些表面上的花哨就是没有价值的。由于对本质层面上教学美的认识不足,我们在实践中经常看到种种热衷于表面文章的“包装”教学,也常常仅以各种表面文章为标准来评价教师的教学工作。这种错误的倾向在我们的教师培养和教师发展工作中已经相当普遍,以至于我们的学校教学越来越花哨,教学效果却越来越不尽如人意,有时候这种片面追求表面花哨的教学要求,已经成为教师和学生的负担,甚至还有一些按照这种标准培养出来的“教学名师”在课堂教学中频频出现各种常识性的错误。这样的教学,即便能在现象层面上给学生某种虚幻的愉悦,也不能说是真正实现了教学的审美之维。

在现象层面和本质层面,教学的审美之维都发挥着美育的功能。蔡元培曾说,“凡是学校所有的课程,都没有与美育无关的”^{[14]213},“舞蹈、唱歌、手工,都是美育的专课。就是教他计算、说话,也要从排列上、音调上迎合他们的美感,不可用枯燥的算法与语法”^{[14]212}。教学的审美之维,不仅在形式和细节上给教学过程的人以美的熏陶,而且作为其活动的结果,也应使人能够体验到由欣赏和享受自身发展而带来的审美愉悦。这种包含审美之维的教学,一定是完整的、丰富的,绝非拘囿于一般常识和理智知识的灌输,而是应当涵盖了人在智慧和精神层次的生长发展。^[15]只有这种实现了从常识、知识向智慧和精神升华的教学,才是真正意义上完整的教学,才能体现马克思主义哲学关于“真、善、美是主客体的全面统一”^{[6]251}的基本原理。

由于没有在本质层次上形成对教学审美之维的深刻认识,我们在知识方面对美育的认识也常常是片面的和错误的。美育过程中包含着与理智知识不同的情感知识(knowing in feeling),后者是常常被我们所忽视的。由于未能从本质上把握教学过程的审美之维,以及由此带来的对美育片面的理解,我们大多采用纯粹理智知识的教学方式来进行审美教育。譬如:在所谓美育课上强

迫学生记住某首乐曲、某幅油画的背景知识，然后通过关于这些知识的考试来评价学生的鉴赏能力发展水平。在这样的美育课上，学生获得的只有僵死的知识，却难以体验到真正的审美愉悦。然而，“正确的审美判断，与艺术作品的知识相反，取决于情感方面的知识”^[16]。因此，这样的美育教学本身就已经丧失了审美之维。于是，本应给人愉悦的美育，早已不再是美育本身，而是荒诞地异化成为所谓“学业负担”了。

丧失审美之维的教学，已经为现代社会培养了众多“有知识没文化”的人，甚至是“既没知识又没文化”而只是徒有学历标签的人。这样的教学，显然并没有实现教学在本质上应有的价值。我们可以说，教学的审美之维是教学价值得以实现的主要标志，而审美之维的丧失，正是教学发生异化的重要表征。

三、丧失审美维度与教学的异化

现代学校教育中的很多实际问题，都是与教学的异化有着内在因果联系的。教学发生异化的直接原因和主要表现形式，就是教学的审美维度的丧失。教学审美维度丧失在理论上的原因之一，便是局限于知识教学而非促进人的全面发展来理解教学概念。将教学与人类其他社会实践联系起来，从整体上全面地对教学活动进行本质的审视，我们更容易在反思性批判中发现教学过程的异化及其实质。

按照《斯坦福哲学百科全书》的解释，“异化(alienation)这一概念，标明一种独特的心理或社会病态，即某人(或物)卷入了自身与实际上和自身同属一体的其他方面之间的有问题的分裂(problematic separation)”^[17]。鉴于这一概念的复杂性，美国纽约大学贝特尔·奥尔曼(Bertell Ollman)教授认为，“异化只能被理解为非异化状态的缺失，每一种状态都是另一种状态的参照点”^[18]。在马克思主义理论中，人的非异化状态是人的自由的全面发展的状态，而人的异化状态也是人的片面发展的状态，即人的自由全面发展的缺失。所谓教学的异化，也就是教学活动与其本质特性的分裂，我们在这里主要是指教学从一种本质上促进人自由全面发展的活动，蜕变成一种压迫和摧残人并且强迫人片面发展的

活动。

教学作为人的一种特殊的劳动，其异化过程与一般劳动过程的异化虽有细节上的差异，但在本质上是相同的。马克思在《1844年经济学哲学手稿》中这样描述异化劳动：异化劳动使劳动对工人来说成了一种“外在的东西，也就是说，不属于他的本质；因此，他在自己的劳动中不是肯定自己，而是否定自己，不是感到幸福，而是感到不幸，不是自由地发挥自己的体力和智力，而是使自己的肉体受折磨、精神遭摧残”^{[5]50}。出现这样的结果，是由于“异化劳动把自主活动、自由活动贬低为手段，也就把人的类生活变成维持人的肉体生存的手段”^{[5]54}。劳动本来是人体自身本质力量，在改造外部世界的同时发展自身的一种活动；异化却使劳动蜕变成一种不属于劳动者自身的活动，一种可以用来交换的商品，一种维持人肉体生存的手段。教学的异化，也是教学从人在共同的实践过程中发展自身的活动，蜕变成一种外部强加给人的东西，成为人为了生存不得不从事的一种活动。在异化的教学中，人丧失了主体地位，不再是自主地、能动地发展自身，而是被迫从事一定的活动以达到某种发展指标。在异化的教学过程中，人(包括师生)得到的不再是自由、全面的发展，而是摧残，感受到的不再是幸福，而是不幸。

正如前文论述的那样，教学，作为人发展自身的一种实践活动，在其本质意义上，应能使人在享受和欣赏自身的发展中体验到审美的愉悦。人的教育原本就是融于劳动过程之中的，专门的教学活动虽然后来从劳动中分化出来，但其在总体上仍然属于人的社会实践的一部分。无论是在创造物质产品的过程中发展自身，还是通过特殊的实践活动掌握人类的经验以发展自身，最终都是对自身本质力量的确证，在本质上都“体现了人作为社会人的本质，见出了人的‘本质力量’，因而感到喜悦和快慰”^[19]。然而，由于达成人的自由、全面的发展的社会历史条件尚不具备，教学也和其他劳动过程一样只是人的一种谋生手段，人通过教学只是将人培养成某种有用的工具，而不再是人自主的、能动的自我发展。在这里，教学已经背离了自身本质，并且在这种异化过程中不可避免地丧失了审美之维。

在教学的异化过程中，正如劳动异化为商品一样，知识和知识学习也发生了异化，“成了人们用以交换他所占有物品的商品，人们不再为了认识而去学习，而是为了分数、学历、文凭、证书……这一切‘知识的代码’而学习”，“知识学习的本意荡然无存，学习意义的异化到达极致”。^[20]在这种异化了的教学中，学生不再是教学实践自主而能动的主体，相反成了被强制改造的对象。学生在教学过程中的目的，也从追求自身自由全面的发展蜕变成了谋生必须达到某种的标准。学习，终止于此种标准的达成。一旦达成某种谋生标准，学生便不再会继续学习。学生在教学中对自身所获发展的享受和欣赏，也被这种外在强加的标准扭曲或屏蔽了。

教师在异化了的教学中同样也丧失了主体地位。虽然教师在教学过程中表面上似乎仍然占据着有支配权力的地位，但实际上教学已不再是他们自由、主动的主体活动，而是和异化劳动中的工人一样，教学已不过是他们为了谋生而被迫不得不从事的一种活动。这种教学异化的过程，由他们的活动延伸至学生，延伸至师生关系。“他们的注意力基本集中在大纲和课时计划上，充满了对成绩百分比的忧虑。在这种情况下，学生只是施加教学影响的‘客体’。孩子被排除在作为一个兴致盎然的当事者的认识过程之外，教学变成了照本宣科的枯燥说教。”^{[12]18}在教学异化达到极致的情形下，即便是最低级的“人在脱离动物界以前所获得的一种类似教育的本能”^{[4]64}，也往往被抑制或扭曲了。在这种异化了的教学中，教师也难以体验到审美的愉悦。作为为了谋生而被迫从事活动的结果，学生的发展和教师自身的发展，都难以给人以审美的愉悦。也就是说，在教学的异化过程中，审美之维的丧失，对师生来说是一样的。

教学审美之维的缺失，还常常表现为将诸如“知识结构”“能力结构”“核心素养”等外在的教学设计简单地强加给人，而不是将其转化为人对自身发展的自主的、能动的追求，转化为人对自身的发现和创造。这些外在的教学设计，理论

上看上去很美，但落实到实践中，却往往蜕变成各种“学业负担”，很难给人什么审美的愉悦。这是因为，“美是自由的形式”^①，当人失去了自由，“当美的各种因素被强行结合起来，美也就失去了它的本质”^{[13]36}。马克思主义经典作家在论述关于人的全面发展的理论时，经常强调“自由发展”的重要性。在论述人类理想社会时，马克思写道：“在那里，每个人的自由发展是一切人的自由发展的条件。”^[21]这是因为，自由发展是全面发展的前提条件和根本内核。丧失了自由发展这个前提条件，看上去再全面、再完整、再科学的教学设计，也不可能促成人的全面发展。对人强行实施这种教学设计，只能产生给人带来痛苦和扭曲的异化的教学，而不可能给人以享受和欣赏自身发展的审美愉悦。

要重建教学的审美之维，首先就要在教学过程中重新确立人的主体地位，努力保障人在教学活动中的自主性和能动性。要保障人的这种自主性和能动性，教师在教学过程中的第一要务，就是激发学生的学习兴趣，鼓励学生主动地学习，而不是扮演学习活动的监工。我们应当认识到，并且时刻牢记，教学最重要的成果，应当是学生在对自身发展的享受和欣赏中获得的审美愉悦，而不是外在的考试分数和学位证书。学生在教学过程中获得的审美愉悦，会进一步激励学生继续按照美的规律进行自我创造。在教学实践过程中，我们应当时刻注意，教学在其现象层面展现出来的形式美，应当服务于教学促进人自由全面发展的本质层面之美。只有教学审美之维在本质层面上得以实现，现象层面的教学美才能被赋予促进人的全面发展的意义。一切外在的教学设计，必须转化为学生自主的、能动的追求，才能实现其促进人的全面发展的价值。

正如马克思所言，人“不仅通过思维，而且以全部感觉在对象世界中肯定自己”^{[5]83}，人的发展在本质上应当是自由而全面的，这是人的本质属性所决定的。完整教学活动的丰富性，是对人的发展的完整性和丰富性的重要支持。实现人的自由而全面的发展，需要我们为之创造一定的

^① 这是根据李泽厚先生1962年在其《美学三题议》中所提美学理论概括出的命题，参见李泽厚著《美学论集》一书，上海文艺出版社1979年版，第164页。

历史条件。创造这种历史条件的过程，也就是我们对人的自由而全面发展的不断追求过程。努力重建和保持教学的审美之维，也是这种理想追求的一种途径和组成部分。

参考文献：

- [1] 克拉耶夫斯基. 教学过程的理论基础 [M]. 王义高, 译. 南昌: 江西教育出版社, 1996: 8.
- [2] 马克思. 关于费尔巴哈的提纲 [M] // 马克思恩格斯选集: 第1卷. 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局, 编. 北京: 人民出版社, 1995.
- [3] 德廖莫夫, 等. 美育原理 [M]. 吴式颖, 臧仲伦, 方莘, 译. 北京: 人民教育出版社, 1984.
- [4] 项贤明. 泛教育论: 广义教育学的初步探索 [M]. 太原: 山西教育出版社, 2000.
- [5] 马克思. 1844年经济学哲学手稿 [M]. 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局, 编译. 北京: 人民出版社, 2014: 84.
- [6] 高清海. 马克思主义哲学基础: 下册 [M]. 北京: 人民出版社, 1993.
- [7] 列宁. 哲学笔记 [M]. 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局, 译. 北京: 人民出版社, 1993: 182.
- [8] 克罗恩. 教学论基础 [M]. 李其龙, 李家丽, 徐斌艳, 等译. 北京: 教育科学出版社, 2005: 96.
- [9] 张相轮, 钱振勤. 教学美学 [M]. 南京: 江苏教育出版社, 1998: 252.
- [10] 李如密. 教学美的价值及其创造 [M]. 广州: 广东高等教育出版社, 2007: 63-108.
- [11] 钟以俊, 焦凤君. 教学美学导论 [M]. 南宁: 广西教育出版社, 1991: 8.
- [12] 阿里宁娜. 美育 [M]. 刘伦振, 张谦, 译. 北京: 教育科学出版社, 1989.
- [13] 席勒. 美育书简 [M]. 徐恒醇, 译. 北京: 中国文联出版公司, 1984.
- [14] 蔡元培. 美育实施的方法 [M] // 蔡元培全集: 第4卷. 高平叔, 编. 北京: 中华书局, 1984.
- [15] 项贤明. “智育”概念的理论解析与实践反思 [J]. 课程·教材·教法, 2021 (5): 40-46.
- [16] STANDISH P. Knowing in feeling [C] // Philosophy of education 2015. Illinois: Philosophy of Education Society, 2016: 301-307.
- [17] LEDPOLD D. Alienation [M/OL] // Stanford encyclopedia of philosophy (Fall 2018 Edition). <https://plato.stanford.edu/entries/alienation/>.
- [18] 奥尔曼. 异化: 马克思论资本主义社会中人的概念 [M]. 王贵贤, 译. 北京: 北京师范大学出版社, 2011: 162.
- [19] 朱光潜. 朱光潜美学文集: 第3卷 [M]. 上海: 上海文艺出版社, 1983: 99.
- [20] 鲁洁. 一个值得反思的教育信条: 塑造知识人 [J]. 教育研究, 2004 (6): 7.
- [21] 马克思, 恩格斯. 共产党宣言 [M]. 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局, 译. 北京: 人民出版社, 1997: 50.

(责任编辑: 苏丹麦)

On the Aesthetic Dimension of Instruction

Xiang Xianming

(School of Education Sciences, Nanjing Normal University, Nanjing Jiangsu 210097, China)

Abstract: Aesthetics is one of the essential dimensions of instruction. Whether as a special educational activity, as the intellectual side of educational activities, or as the labor of teachers and students, instruction should contain an aesthetic dimension in its essence. When people have achieved new development in the process of instruction, they are bound to enter the realm of enjoying and appreciating their own development, that is the aesthetic dimension of instruction. The aesthetic dimension of instruction includes a phenomenal level and an essential level, in which the phenomenal level should serve its essential level. Without the development of students, any fancy instruction is meaningless. The representation and fundamental cause of instruction alienation is the loss of aesthetic dimension. Re-establishing the independent and active subject position of people (including teachers and students) in instructional activities is the fundamental way to rebuild the dimension of instruction aesthetics.

Key words: instruction; aesthetics; education; teaching theory; pedagogy