



文艺理论研究
Theoretical Studies in Literature and Art
ISSN 0257-0254, CN 31-1152/I

《文艺理论研究》网络首发论文

题目： 从“和谐之人”到“审美乌托邦”——现代性视域下洪堡、歌德和席勒的教育观
作者： 杨明强，卢迎伏
网络首发日期： 2023-12-19
引用格式： 杨明强，卢迎伏. 从“和谐之人”到“审美乌托邦”——现代性视域下洪堡、歌德和席勒的教育观[J/OL]. 文艺理论研究.
<https://link.cnki.net/urlid/31.1152.I.20231218.1627.002>



网络首发：在编辑部工作流程中，稿件从录用到出版要经历录用定稿、排版定稿、整期汇编定稿等阶段。录用定稿指内容已经确定，且通过同行评议、主编终审同意刊用的稿件。排版定稿指录用定稿按照期刊特定版式（包括网络呈现版式）排版后的稿件，可暂不确定出版年、卷、期和页码。整期汇编定稿指出版年、卷、期、页码均已确定的印刷或数字出版的整期汇编稿件。录用定稿网络首发稿件内容必须符合《出版管理条例》和《期刊出版管理规定》的有关规定；学术研究成果具有创新性、科学性和先进性，符合编辑部对刊文的录用要求，不存在学术不端行为及其他侵权行为；稿件内容应基本符合国家有关书刊编辑、出版的技术标准，正确使用和统一规范语言文字、符号、数字、外文字母、法定计量单位及地图标注等。为确保录用定稿网络首发的严肃性，录用定稿一经发布，不得修改论文题目、作者、机构名称和学术内容，只可基于编辑规范进行少量文字的修改。

出版确认：纸质期刊编辑部通过与《中国学术期刊（光盘版）》电子杂志社有限公司签约，在《中国学术期刊（网络版）》出版传播平台上创办与纸质期刊内容一致的网络版，以单篇或整期出版形式，在印刷出版之前刊发论文的录用定稿、排版定稿、整期汇编定稿。因为《中国学术期刊（网络版）》是国家新闻出版广电总局批准的网络连续型出版物（ISSN 2096-4188，CN 11-6037/Z），所以签约期刊的网络版上网络首发论文视为正式出版。

从“和谐之人”到“审美乌托邦”

——现代性视域下洪堡、歌德和席勒的教育观

杨明强 卢迎伏

摘要：魏玛古典主义不只是一场局限在文学领域的运动，同时也是一场教育运动，因为它的代表人物歌德、席勒和威廉·洪堡也深入讨论了作为现代性问题的教育；三人关于教育问题的讨论立足于现代性的分裂状况，以人的个性和谐发展的古希腊人为参照，希望通过向古希腊人学习以重新达到人类的完善。如果说歌德和洪堡希望通过审美教育来达到和谐之人的目标，席勒则在个体完善的目标之外还有一个更为宏伟的政治规划，即以处于游戏状态的审美之人为基础设计一个审美的王国，而这一教育目标的差异也表明魏玛古典主义的核心成员之间思想的张力。

关键词：教育；现代性；和谐之人；审美之人；歌德；席勒；威廉·洪堡

作者信息：杨明强，现为德国哥廷根大学哲学系现代德语文学专业在读博士，研究方向为现代德语文学和文学理论。通讯地址及邮编：Seminar für Deutsche Philologie, Käte-Hamburger-Weg 3, 37073-Göttingen, Germany。电子邮箱：yangmqliang1987@qq.com。卢迎伏，文学博士，四川大学文学与新闻学院副教授，研究方向为西方文学与文论。电子邮箱：info-lew@163.com。本文系国家社科基金一般项目“存在论诗学与魏玛文化危机研究”[项目编号：19BWW061]的阶段性成果。

Title: From the Harmonious Person to Aesthetic Utopia: A Study of Educational Ideas of Goethe, Schiller and Humboldt from the Perspective of Modernity

Abstract: Weimar Classicism was not only a literary movement, but also a movement of education, because education as an issue of modernity received an in-depth discussion by key figures of Weimar Classicism such as Goethe, Schiller, and Wilhelm Humboldt. Being concerned about the condition of fragmentation in modernity, Goethe, Schiller, and Humboldt referred to the development of harmonious personality of the ancient Greeks with the hope of attaining the perfection of human beings. While Goethe and Humboldt aimed to achieve the goal of a harmonious person through aesthetic education, Schiller, besides the goal of individual improvement, had a more ambitious political plan, which was to create an aesthetic kingdom through the aesthetic person in the state of play. These differences in their educational goals also manifested the ideological tension between the core members of Weimar Classicism.

Keywords: education; modernity; harmonious person; aesthetic person; Goethe; Schiller; Wilhelm Humboldt

Authors: Yang Mingqiang is currently a Ph.D. student in the Department of Germanic Literature at the University of Göttingen. His research interest includes modern German literature, literary theory and cultural studies. Address: Seminar für Deutsche Philologie, Käte-Hamburger-Weg 3, 37073-Göttingen, Germany. Email: yangmqliang1987@qq.com.

Lu Yingfu, Ph.D., is an Associate Professor in the School of Literature and Journalism at Sichuan University. His research interest includes Western literature and literary theory. Email: info-lew@163.com. This article is supported by the National Social Sciences Fund of China (19BWW061).

近年来，“新文科、新理科、新医科、新工科和新商科”等名词屡屡见诸国内媒体，这些术语无疑表达了对当下专业化分工教育之弊的反思。其实，对这一问题的关注不单是一个中国问题，它乃是一个全球性现象。以现代教育的发源地德国为例：2019年11月20日，慕尼黑大学历史学教授赛德尔（Carlos Collado Seidel）在《南德意志报》的网站上发表一篇题为《用人来取代机器》的文章，作者认为：

以实用为导向的专业知识和快速获取职业能力的教育（Bildung），极大地损害了大学塑造人之人格的任务。教育的红利成为高校管理的终极目标。[……]同时，公司的管理层又在抱怨高校毕业生缺乏成熟的心智和智识上的灵活性，也由此缺乏能创造性成功应对急剧变化的经济状况的必要能力。（Seidel, “Menschen statt Maschine”）

如果说洪堡时代以“育人”为目的的教育理想因被压缩成为普鲁士专制的国家机器培养驯服的工具而中断，那么现今的德国大学教育则面临着向经济俯首称臣的巨大压力。面对这一困境，赛德尔提出回到洪堡的教育理想（激活人身上的各种能力以培养具有自主人格和个性的人），真可谓抓住了教育改革问题的肯綮。而正是由于洪堡在世界现代教育史上的奠基性地位，才使得人们一谈及教育问题就要“回到洪堡”。

此前，著名哲学家伽达默尔在其《真理与方法》（1960年）就已强调了洪堡（歌德）时代“教育”观念的现实意义：“在教育（Bildung）这一概念里，我们可以最明显地感觉到一种影响深远的精神转变，这一转变使得歌德的时代对我们来说始终如同在当下。”

（Gadamer 15）歌德和席勒的合作在1794年开启了“魏玛古典主义”（Weimarer Klassik）时代，威廉·洪堡不仅早在1789年便与歌德和席勒相识于魏玛，而且又于1794年搬家到耶拿从而与歌德和席勒的交往更加紧密。洪堡虽较歌德和席勒年轻，但因他早年接受了全面的启蒙教育，故能在哲学和文学等领域都能与二人互相砥砺。提及魏玛古典主义的文化成就，国内学者大都知道在文学上双峰并峙的歌德和席勒，而很可能不太清楚洪堡因其在唯心主义哲学、魏玛古典主义、现代科学和政治实践之间架起了一座桥梁而被誉为魏玛古

典主义在哲学和美学领域的“探路人”(Wegbegleiter)。此外,洪堡又因常以私人或普鲁士官员身份在罗马、巴黎、维也纳和伦敦等地传布魏玛古典主义的精神,而被称为魏玛精神在欧洲的“信使”(Botschafter)(Borchmeyer 300)。

具体到本文所要重点探讨的“教育”(Bildung)问题,歌德、席勒和洪堡均是不容忽视的里程碑式人物——歌德不仅在植物学、动物学和颜色学等领域对自然界的“塑形”(Bildung)问题均有创获,其《威廉·迈斯特的学习时代》和《威廉·迈斯特的漫游时代》更是对日后文学史和思想史影响深远的“教育小说”(Bildungsroman)之典范;席勒的《审美教育书简》中所揭橥的“审美教育”理念则引发出从德国浪漫派、叔本华、尼采到海德格尔、阿多诺和马尔库塞等德国思想史上一股势头强劲的审美主义潮流;而洪堡则以其“完人的理念”和大教育改革家的形象在现代教育史上留下了不朽的声名。

如果抛开后世对歌德、席勒和洪堡不同接受路径的论证而回到“魏玛古典主义”这一起点,我们便可发现三人对教育问题的讨论不仅有着相同的社会历史语境,而且他们在对时人的现实生存境况做出病理性诊断后,又都求助于古希腊的完美理想以展开对现代理想人格的设计和对现代文明的批判。目前国内学界对三人之影响深远的教育思想的价值和问题均缺乏整全深入的清理。有鉴于此,本文从如何反思和应对现代性这一问题意识出发来省思歌德、席勒和洪堡的教育思想,以期显明三人的教育思想所面对的现代性问题域,探讨他们以教育问题为中心来设计解决现代性问题的基本路径以及廓清他们的教育思想间所存在的张力关系。

一、 作为现代性问题的“Bildung”

依语境不同,作为名词的德文单词“Bildung”可在中文语境中被理解为教育、发展、塑形、塑造、修养、修身和教化等诸多含义,虽然这些衍生的词语内涵繁复,但却都关乎“教育”。^①若从词源学出发考察“Bildung”一词,可知其词根为名词“Bild”(图像)。在基督教神学中,Bildung意为根据某种带有神性的“原始图像”(Urbild)去打造某种东西,被打造而成之物即为原图像的“拓像”(Abbild)(Schlüter 913),比如神依照自己的形象创造了人,由此人即是神的肖像(Ebenbild Gottes)。这一内涵日后也进入了德语的日常表达,比如在现今的一般语用中,“Bildung”通过其动词“bilden”和“sich bilden”表现出来的最重要的内涵是指“通过外在的影响给某物以形式,或者按照某个模子给某物塑形”(Vierhaus 509)。中世纪的神秘主义者将“Bildung”和神秘的宗教经验相勾连,强调人的

内在对上帝感应能力的培养；而 17 世纪中叶以来的虔敬主义（Pietismus）则注重信徒虔敬的宗教体验和个体的内在性，并给该词加上前缀“Gemüt”而构成新词“Gemütsbildung”（心灵修养）。在哲学家莱布尼茨（Gottfried Wilhelm Leibniz）那里，“Bildung”一词多指精神和灵魂的塑造，意为给上帝赋予的内核予以形式；植物学家兼人类学家布鲁门巴赫（Johann Friedrich Blumenbach）则把莱布尼茨塑造概念的内涵进一步自然化，认为“Bildung”是给生物体与生俱来的“塑形冲动”（Bildungstrieb）赋予合适的形式（Bollenbeck 103）。以上即是“Bildung”一词在前现代语境下的大体内涵。

进入现代启蒙时期后，德国思想家对该词的探讨更趋热烈。门德尔松（Moses Mendelssohn）在讨论启蒙问题时认为“教化”（Bildung）、文化和启蒙大抵是同义词，均指“对人类社会生活的修正；是人类为改善其社会状况努力与劳作的成果。[……]教化体现在文化和启蒙之中，文化注重实际的层面，而启蒙则更注重理论的层面”（Mendelssohn 115）；而在赫尔德（Johann Gottfried Herder）那里，“教化”（Bildung）是一个整体的历史进程，不仅意味着对人性的促进，它更被提升到为自然和人类社会的发展“塑形”（Bildung）的层面（Bollenbeck 120）。可以看出，从注重个体外在形态的塑造到神秘内心世界的修养，进而关乎自然、人类整体和社会生活的历史，“Bildung”一词的内涵真可谓无所不包，但需要显明的一点是，上述内涵均非“Bildung”一词在现代语境下的主要内涵。因为在文化上对现代德国人的心灵产生重要影响的“Bildung”一词之内涵主要由魏玛古典主义的歌德、席勒和洪堡三人所提供。随着后续的思想家如费希特、诺瓦利斯、黑格尔和尼采等人对该词的持续探讨，不仅造成了现代德国人对“教化”的重视，在现代德语知识界甚至还诞生了一个蔚为壮观的“教化宗教”（Bildungsreligion）思潮。由此，“Bildung”一词方成为德语思想文化的核心词汇，它所关涉内容就不再是简单的学校教育或职业教育问题，而是“与教育、整个教育部门，与人、人性、社会和国家的思考讨论相连”（Vierhaus 508），其内涵也因众多思想家的介入而被打上哲学、审美、教育以及意识形态的深深烙印。

毋庸置疑，因教育的对象乃是人，故若想要设计一套恰切的教育方案，就必须对人的生存境况做出一个准确的诊断。究其本质而言，教育一词在德语中的内涵变迁史所揭示出的其实是由传统社会向现代社会演进的过程中人之存在境遇的变化。现代人的存在境遇首先面对的是社会结构的大转型，即社会学家卢曼（Niklas Luhmann）所说的由前现代社会向现代社会的演进是从“阶层社会”（stratifikatorische Gesellschaft）向“功能社会”（funktionale Gesellschaft）的转型（Luhmann 7）。首先，在此一转型过程中社会依照目的合理性的原则分化为政治、经济、法律、宗教、科学和教育等不同的功能系统，这些系统

均以追求效益和效率的最大化为鹄的，并在系统自身内部寻求其存在的依据，由此便使得个人与社会的关系日趋复杂和紧张。其次，现代性更与人自身的价值问题相关，即现代性不只关涉社会文化、环境、制度、知识等事物的转变，它更重要的乃是“人本身的转变，是人的身体、欲动、心灵、精神等内在构造本身的转变；不仅是人的实际生存本身的转变，更是人的生存标尺的转变”（刘小枫 19）。质言之，经过整体社会理性化过程的“祛魅”（Entzauberung）（Weber 612），最高的价值裁判者隐退了，社会整体变得世俗化，而人的价值中心也从彼岸转到了此岸。要之，现代教育必须面对上述两大基本问题，即现代人如何应对不断分化的现代社会以及如何通过教育对人性的塑造来整合分崩离析的社会图景。

若是从“古代”和“现代”相比较的视野出发，现代教育的问题就可得到一个更为清晰的呈现。无疑，古代社会由严格的阶级划分构成，在阶级社会中人的身份由“家庭”所属的阶级所决定，个体从属于前者而没有独立的地位。因此，德语中凡带有前缀 *Idio-*（个人的，个体的）的词语长期都只有贬义的内涵，换言之，在前现代社会，脱离所属的共同体去寻求“原创性”（*Originalität*）的行为非但不受赞赏，反而会被认为是愚蠢的行径（Frank 4）。由此，与重视个体价值、以反思和抽象为原则的现代教育相比，前现代社会对个体的教育则主要是以家庭为场所进行，其方法主要是通过对典范的模仿而将不断传承的规范原则“内化”，以达到人之社会化的目的。因前现代社会的家庭在社会中有其固定的位置，故作为家庭附属物的个体所拥有的人格也必然与此环境相契合，此即卢曼所说的“内含式个体性”（*Inklusionsindividualität*），它与现代社会的“排斥性个体性”（*Exklusionsindividualität*）相对（Luhmann 160）。换言之，现代个体不再是小共同体的附属物，他们互相之间具有平等的身位性，同时又因由启蒙所带来的社会整体语境中神学世界观的解体而失去了超验价值的支撑，由此使人转向在主体内部寻求个体的价值。显然，“排斥性人格”生成于现代社会互相独立的功能系统的结构，即人不独属一个系统，而是必须同时与多个系统打交道，因而形成了“混杂的人格”。

与卢曼对现代社会系统的陈述性论说不同，哈贝马斯（*Jürgen Habermas*）则认为由于市场机制和政治权力对非市场化的“生活世界”（即价值和制度领域）的殖民，由此导致了人内在性的削弱、人的单向度发展以及最终的“个人的消亡”（*Habermas* 408）。细言之，随着社会宗教一体化的西方传统社会的解体，劳动的分工和科层化的政治将人纳入其结构系统中，使人成为系统中可被随意替换和执行某一功能的毫无个性的零件，“完整的人性”便由此被割裂了。虽然歌德、席勒和洪堡三人均对此有极为敏锐的察觉，但最经典的

论述无疑是席勒《审美教育书简》第六封信中对现代性分裂的论断，而它也是歌德、席勒和洪堡思考现代教育问题的共同出发点（Bollenbeck 152）。席勒在该信中指出，虽然现代人的成就得之于“区分一切”的知性，但也正是知性造成了现代文明的创伤，“只要一方面由于经验扩大和思维更确定因而必须更加精确地区分各种科学，另一方面由于国家这架钟表更为错综复杂因而必须更加严格地划分各种等级和职业，人的天性的内在联系就要被撕裂开来”（席勒，《审美教育书简》 229—230）。此一现代性批判的要点有二：首先，在个体的心性层面，知识的积累使得知性要求在主体与客体、自我与自然、知识与信仰、感性与理性等层面做出严格的区分，这就导致了人与自身、他者和自然之间原有的亲密无间的和谐统一状态被区分一切的知性拆解得七零八散，个体心性的完整统一也便不复存在。其次，在实践层面，因知性的原则主导着劳动的分工和政治的科层化，而知性又要求将对象进行准确的区分和对目的进行精准的设计，这便导致了在实践领域中对职业教育的重视——使人去适应现代的专业分工，从而使人成为工具化的存在。总之，个体内在心性的分裂与实践层面的职业分工其实是现代性的一体两面，其后果是人被束缚在社会系统的某个碎片上而隔绝于社会的其余部分，“他耳朵里听到的永远只是他推动的那个齿轮发出的单调乏味的嘈杂声，他永远不能发展他本质的和谐”；人的“完整的天性”由此被淹没而仅仅沦为“职业和专门知识的标志”（席勒，《审美教育书简》 231）。

那如何解决上述“分裂”的问题呢？歌德和席勒都拒绝了法国大革命那种以暴力解决问题的路径。具体而言，作为“温和自由派”的歌德主张以渐进的改良来清除社会的弊端，因为改良既能促进社会的革新还能保存旧有制度中好的因素（Eckermann 692—693）。而法国雅各宾派的恐怖专政也让原本激进的席勒与歌德形成了“反革命的审美同盟”（antirevolutionäres ästhetisches Bündnis）（Borchmeyer 292），即转向在审美中寻求解决之道。在为《季节女神》（*Die Horen*）杂志撰写的发刊词中，席勒先批判了当时德国社会中政治观念、利益和党派斗争无处不在，后自道这份看似不合时宜的刊物之目的是“要把因政治而分裂的世界，在真理和美的旗帜下重新统一起来”（Schiller 1001—1002）。换言之，培育人的感觉功能的“内在革命”比“外在革命”更为紧迫，因为它致力于人感知能力的彻底改变——而只有当内心的自由成为现实，人才能摆脱自然和理性的专政，政治的自由才有可能实现。席勒认为培养人的感觉的恰切途径就是“美育”，“人们在经验中要解决政治的问题必须假道美学问题，因为正是通过美，人们才可以走向自由”（席勒，《审美教育书简》 211），而在整个美育过程中始终要以古希腊的“理想人”为参照。

二、 古希腊“理想人”的现代意义

歌德、席勒和洪堡对时代状况和现代人性分裂的反思以“理想人”为基础，这一形象既是他们批判的参照，也是他们教育（Bildung）理想的最终目标，而这一“理想人”即理性和感性发展和谐一致的古希腊人，由此我们方可理解为何当时的德国思想界会如此推崇古希腊。比如，艺术史家温克尔曼（Johann Joachim Winckelmann）对古希腊造型艺术的著名断语“高贵的单纯和静穆的伟大”（Winckelmann 45），绝不仅一种审美的理想——它所揭示出的具有优美的心灵和头脑，与自身、自然和世界和谐地融为一体的理想人格更是一种教育理想。自温克尔曼以降，1770年到1830年间的大批德国文人一道引导出了一股推崇古希腊文化的热潮，使得完美的古希腊人格成为后世理想教育目标之矩矱，如海勒（Christian Gottlob Heyne）、沃尔夫（Friedrich August Wolf）、莱辛、维兰德、赫尔德、歌德、席勒、洪堡、荷尔德林和尼特莫尔（Friedrich Philipp Immanuel Niethammer）等都曾对这一理想的古希腊进行过阐发。为了与推崇古罗马文化的人文主义相区分，教育史家鲍尔生（Friedrich Paulsen）将这一潮流命名为“新人文主义”（Neuhumanismus）（Blankertz und Matthiessen 1092—1103）。新人文主义者们共同分享了一个高度理想化的有关古希腊和古希腊人的集体想象，比如诗人维兰德认为古希腊人的目的首先是成为一个人，他们的教育（Bildung）致力于培养人“高贵的单纯和自在的优雅[……]，自然、人性和礼节[……]，天分、精神和力量”，正是这些优点把自由、高贵的人与奴隶和动物区分开（qtd.in Vierhaus 518—519）。无疑，这种对古希腊人和谐完满状态的描述与现代人碎片化和功利化的生存现实构成一个巨大的反差，而前者正应是一种应然的存在。故而歌德在《古代与现代》一文中也说“希腊人是我们的起点和终点[……]。每个人都应该以自己的方式成为希腊人！但他应该做希腊人”（歌德，《论文学艺术》 263）。

质言之，歌德、席勒和洪堡心中的古希腊“理想人”是一个自我持存和自我完善的个体，即他能主动地寻求塑造和完善自身，这一“理想人”无疑正是摆脱宗教束缚、寻求主体自立的启蒙精神的写照。从具体的思想谱系上来说，歌德和洪堡关于人的塑形（Bildung）的观念均受到过植物学家布鲁门巴赫的启发。布氏反对以神正论为根据的“形式前定论”（Präformationismus），认为植物、动物到人的生长变化都源于其天生的“塑形冲动”（Bildungstrieb），这一内在动力是生物体本有的特征，它决定着有机体的出生、成长和繁殖（Blumenbach 27, 70, 74）。歌德和洪堡将这一生物学的概念与康德审美判断力批判中目的论判断对有机物自为目的的强调结合起来，从而把布氏的主张扩展到人类学领域

(Geier 60)。布氏关于“自主的生物体”的观点也与康德的“有机物内在合目的性”的观点相通,比如康德认为在一个有机的自然产物中,“一切都是目的,同时也互为手段”(Kant 740)。歌德则进一步发展了他们关于生物体内在价值的观点,认为植物最终的成型有它最初的“模型”(Muster),也即“原型植物”(Urpflanze)(Goethe 285—286)。从“原型”到最终“成型”过程的动力即是布氏所言的生物体的“塑形冲动”,而人作为自主个体,更可以有意识地组织器官的功能,“动物为身体器官所驯服,人驯服他的器官”(Göthe-Wörterbuch, Band II 275)。布氏生物学“塑形冲动”和康德所强调生物体自主特征的观念也影响了洪堡,比如洪堡把“冲动”(Trieb)看作世界运转的原动力,它只为自身的延续而存在,它是自为的而非受动的存在,生命的形式由它确定,存在的多样性取决于生命冲动的多样特征。同时,这一“冲动”又兼有物质和精神的特性,它一方面在身体组织上创造形体,另一方面又能给观念(在艺术和语言中)以形象的显现(Humboldt, Band II 67)。洪堡将上述生物学观点引入其人学观念中,认为我们需要看重个体的独立性和内在性,并称人的内在力量为“人最优先的、唯一的美德”(Humboldt, Band I 133)。虽然席勒对个体内在性的强调比歌德和洪堡更为理论化,但其思想内核仍然与二人有一致之处。席勒从哲学人类学的角度把人的心性进行了高度抽象后,从中分离出不变的“人格”(Person)和变动不居的“状态”(Zustand)(席勒,《审美教育书简》260—265)。“人格”亦具有自我塑形的冲动,它是一个绝对的、以自身为根据的存在,“状态”的变化在时间的序列中进行,同时它需要有一个保持恒定的东西(即人格)作为依据,所以席勒说“人自己本身就是自己状态变化的原因,甚至是绝对的最终原因,他可以根据自己本身的原因而改变自己”(席勒,“论秀美与尊严”129)。

为了满足人在精神上的“塑形冲动”,就需在自身以外寻找合适的对象为效法楷模,以便使“思想的形式”借助“外在的对象”来塑造自身。歌德、席勒和洪堡从古希腊人性的完整与现代人性的破碎这种古今之别出发,提出德国人可以通过“学习古希腊”来重新达到人的完满状态的宏大设想,此即“魏玛古典主义的文化规划”(Kulturprogramm der Weimarer Klassik)(Kuhn 854)的关键。他们认为古希腊人有着美好和向上的“教养”(Bildung),其个体人格和民族性格与塑形冲动的完美合一不仅是现代人孜孜以求的目标,所以古希腊人的天真和丰富既是让现代人蒙羞的存在,也是衡量现代民族的一个标尺。席勒说古希腊人“是我们的竞争者,甚至常常是我们的榜样。[……]我们看到,他们既有丰富的形式,同时又有丰富的内容,既善于哲学思考,又长于形象创造,既温柔,又刚毅。他们把想象的青春和理性的成年结合在一个完美的人性之中”(席勒,《审美教育书简》

228)。进而言之，古希腊人个性的和谐让他们中的单个人都有资格代表其时代；而现代人因天性的内在联系为理性的过度发展所撕裂，即使其个体的单项能力远超希腊人，但正是这种个人能力的畸形发展使他无法与希腊人在个人层面争夺“人的价值”。歌德亦赞同向古希腊人学习，认为学习的对象应是古希腊的文学艺术，因为它们是获取“更高修养（Bildung）的基础”（*Goethe-Wörterbuch*, Band IV 470）。古希腊的艺术作品能激发人内心追求的欲望，“去研究和模仿人体的比例、形式和特征，以此来向完美的艺术品接近”，它们用感性和形象化的语言触发人的感受力和想象力，这种感性的方式抓住了人的“感情和想象力，它夺去了我们的自由，[……]它迫使我们完全陶醉于它，我们经过提高和改造以后又靠它来维持我们自己”（歌德，《论文学艺术》55—56）。显然，歌德试图在自身与古代之间建立一种积极互动，即通过理解古代来塑造现代个体的个性，他甚至还以其精神导师温克尔曼亲赴罗马以完成自我“教育”（Bildung）的行动为榜样前往罗马研究希腊艺术，去追求其个体“教育”（Bildung）的完满（Boyle 449）。^②洪堡也认同席勒关于希腊人的观点，不过他对古希腊人的理解则是在一个更广阔的人类学视野中展开，即“人的研究”（*Das Studium des Menschen*）——通过对“所有国家和时代的民族进行研究和比较”（Humboldt, Band II 9）去展示最为崇高而和谐的人性，并为塑造完整的人性寻找模范。洪堡比较研究的结论是，“古希腊不仅是一个从历史认识角度来说有用的民族，而且更是一个理想”，而古希腊人之所以能达到完满，首先是因为他们懂得让追求纯粹和完善的内在“塑形冲动”做主导（Humboldt, Band II 65—67）。在《论人的教育》（1797年）一文中，洪堡将整个外部世界都纳入塑造完整丰富人性的视野，即通过寻求和世界建立“最广泛、最活跃和最自由的互动”（Humboldt, Band I 235—236），从而用外部世界的生动性和丰富性来塑造人的精神和感官，强化其内在能力，以便让天性更自由地发展。塑造和谐完满人性的更重要途径不是与跟自然的互动，而是学习古希腊文化和艺术，因为古希腊人的感觉和想象力不仅在文明发展的早期阶段就有非同寻常的发展，而且在其文明的晚期阶段也还保留着可贵的简单和质朴——保留着原初高贵的人性（Humboldt, Band II 18-19）。由此，我们不应采取一种学究式的静观方式去研究古希腊人，而是要以对人个性的全面发展为出发点，使自己与对象同一。这也与洪堡对“创造美”的理解相一致，即美是对一个对象普遍、必要和纯粹的喜欢，它不由概念引起，而是对主体能力的要求，它涉及感受者最充分个性的全部心理情绪，因而谁若是要去创造美，那就必须使“自己的本质在最细微和丰富的层次与美趋于同一”（Humboldt, Band II 5）。

要之，歌德、席勒和洪堡均认为个体的“塑形”（Bildung）是一种源自主体的动态发

展行为，其目的是全面展现个体天生的内核以达到个体个性的完满与和谐；并且，在此塑形过程中我们应以古希腊人为榜样和目标。正是由此出发，他们认为“教育”不应是单纯发展人片面能力的职业教育，或者仅是把人变成国家机器驯服的工具，因为人真正的目的乃是“最大程度且最均衡地把他的力量培养（Bildung）成为一个整体”（Humboldt, Band I 64）。比如，洪堡强调人的平等，尊重个体价值，认为按日付工资的雇工和受过良好教育人都源于同样的心灵，所以完整人性教育的对象应是每一个人——不论其阶级、职业、性别和种族都应被一视同仁（Lauer, „Das humboldtische“ 247）。因为人的教育若是从某种职业开始，那他从一开始就会“使自己变得单一，并将永远不能达到灵巧和自由。这种必要的灵巧和自由让人不是在工作中机械地模仿他人，而是促进他自己的提升和进步”（Humboldt, Band IV 218），故而“全面的人的教育”应先于“职业教育”，因为个人不能在尚有充分发展空间的时候便被纳入固定的轨道而沦为片面工具化的存在。这便不难理解，歌德为何会在其小说《威廉·迈斯特的学习时代》中安排市民阶层出身的主人公威廉“从小就有要塑造自己的冲动”，并致力于发展自己的和谐个性。在给连襟维尔纳的信中，威廉有意比较了贵族和市民阶层的教育——前者重在培养完整和谐的个性，所以世界对他们处处通达，但对平民来说：

一个平民只能去做事，以最大的辛苦培育他的精神；他尽可如其所愿地去做，但他却丧失了个性。[……]后者应该努力工作，做出成绩；他应该培养专门的能力，以便成为有用之才，因为这里有一个前提，那就是认为在他的本质里就不存在也不可能各种才能的和谐，所以他为了按照一个方式把自己培养成有用之才，就必得放弃其余的一切（歌德，《威廉·麦斯特的学习时代》 266—267）。

威廉出身的市民阶层追求实利，将教育的目标定为把人变为有用之人，显然这种教育并不注重人的个性，所以威廉才会离开商人家庭的小市民圈子去大世界中寻求通过艺术和与他人的交往来塑造和谐的人性。

三、 艺术教育的功用：个体完善与审美乌托邦

需要指出的是，虽然歌德、席勒和洪堡确如上文所说都极为看重艺术教育之于人性塑造的功用，但在艺术对人性的教育问题上，歌德其实与洪堡而非与其文学事业密友的席

勒更为接近。

洪堡看重宗教和艺术对人性之教育的作用，尤其青睐没有教条的宗教和没有上帝信仰的道德，即他是从神人同性的角度来理解宗教的。他认为古希腊和古罗马的神源于人对自己身体力量的理想化，人把经过雅化后的拟人化的感性美放在了神明的宝座上，由此便形成了宗教，因此宗教和艺术同源，它们展现的乃是人精神的崇高，其目的乃是培养人的道德和精神的完美（Humboldt, Band I 113）。在《论宗教和诗对促进道德教化的关系》一文中，洪堡探讨了“诗”（广义的文学）对人的教化（Bildung）作用，认为诗在形式上通过想象力的装饰和有韵律的修辞拉近了真理和律令的距离，而诗在内容上则寻求高贵、纯粹和美，给人的自然添上高尚和精神的内涵，让他在低贱和平庸面前获得自主和尊严（Humboldt, Band I 563—564）。因此，宗教真理的最高形式就可以在诗中找到，而诗能接触的最高尚和深刻的领域便是宗教，因此诗和宗教是个人修身和提升人的尊严的最好途径。

歌德与洪堡一样也试图在审美中寻求保存人性的途径，尤其是法国大革命的激荡使整个欧洲都臣服于政治纷争之时，审美给人提供了感受和体验完美人性的平和途径——它带来的欢乐让我们挺直身体，并重新找回做人的尊严（Sanfranski 39）。当艺术和人照面时，“艺术作品必须对人这个整体讲话，它必须与人丰富的统一性，与人统一起来的多样化相适应”（歌德，《论文学艺术》94）。借助这种方式，人潜在的可能性得到激活，从而获得新的统一性。比如，歌德《威廉·迈斯特的学习时代》里的威廉在戏剧艺术中去寻求获取和谐人性的途径——他通过在舞台上对贵族举止和生活方式的模拟习得协调人的精神和肉体方法；换言之，舞台上的表演给了威廉以一种替代性的贵族生活形式来达到人性和谐的教育。此外，歌德在《浮士德》的“海伦剧”中再次探讨了艺术与人如何互动的“审美教育”论题。剧中的古希腊、艺术和海伦是三位一体的关系，古希腊美女海伦即是美的化身。浮士德以具有骑士精神的风度翩翩的国王形象出现在海伦面前，他奉海伦为夫人，向她献出爱情和忠诚，下跪并请求亲吻海伦之手（歌德，《浮士德》519），而非像在《浮士德·第一部》中初见格雷琴时那般出语孟浪：“这个可爱的妙龄女娃/如果我今夜不能搂抱她/我们在午夜就分道扬镳。”（歌德，《浮士德》144）“海伦剧”中的浮士德身上既有古希腊斯多葛学派的克己、中世纪的骑士风度和宫廷的典雅，也有文艺复兴以来对人的自律要求等品质，即他能够用道德的力量来抑制自身冲动和欲望，是高贵而有尊严的人性的典范（Jochen 245—247）。不过即便如此，浮士德的人性仍有待于通过美来升华，故歌德让浮士德与海伦结合以表达整全而完美人性得以实现的寓意。这个牧歌世界

以美为价值的基础，也正是通过美，现代分裂的人性消失不见了，人甚至成为可以与神并肩的存在：

所以阿波罗化为牧人之姿，
最美的牧人就像他一样；
只要纯粹的地境受自然统治，
一切世界都沟通交往。（歌德，《浮士德》 534）

席勒与洪堡和歌德一样，都盛赞古希腊理想人身上“起的作用就是一个未被分割的感性统一体，就是一个和谐的整体。感性和理性、感受性的和自主性的能力在他们的活动之中没有分开，更没有处在矛盾之中”（席勒，“论质朴和多情的文学” 448），现代人应以古希腊人为学习的榜样。尽管如此，席勒不同于歌德和洪堡之处在于，他还认为现代人的分裂不可避免。因为从历史发展的角度来看，古希腊人的想象力和知性都处在一个有限的阶段，所以他们的完满也有其限度，故而古希腊艺术实乃一种有限的艺术。随着知识的积累，现代人为了追求对对象更为明晰的认识，心性的分裂乃是一种必然。因此，席勒认为要解决现代性分裂的问题，就需要一种“美的艺术”，而“美的艺术”绝非像洪堡和歌德所认为那样仅是特定的艺术作品和艺术门类，而是指“审美的教育和交往”（Borchmeyer 286）——即以审美状态为中介的人际交往。我们知道，席勒在《审美教育书简》中认为人身上有要求变化的“感性冲动”和要求恒定的“形式冲动”。感性冲动源于人的自然天性，它诉诸人的感官和直觉，要求主体直观感受其对象；而形式冲动则源于人的理性，它体现为主体对抽象的逻辑和形式的把握和运用，并要求主体运用反思的能力从想象中创造对象。当一种理想的状态出现时——即人同时感到他的自由和生存、感到自身精神和物质的并在，两种冲动便互相为对方奠基，从而形成第三种冲动——“游戏冲动”。游戏冲动是实在与形式、偶然与必然、受动与自由的统一，它力争“要这样来感受，就像自己创造一样，力争要这样来创造，就像感官在感受一样”（席勒，《审美教育书简》 280）。游戏状态中的人处于审美判断中知性与想象力和谐一致的状态中，他因同时摆脱物质的强制和理性的专制而在物质和精神两方面都获得自由，故而能自由地创造和感受。这种处于游戏或者审美状态的“自由的人”（“审美之人”）既是人的目的，也是人的最高价值状态。席勒将此状态称为“广义的美”，且认为只有这种状态中才能实现真正的人性，“说到底，只有当人是完全意义上的人，他才游戏；只有当人游戏时，他才是人”（席勒，《审美教育书简》 288）。显然，“审美之人”被赋予了一种富有宗教色彩的创世者色彩，因为能同时创造并感受世界的无疑只能是一个最高的存在者。

席勒不仅以处于游戏状态的“审美之人”取代了歌德和洪堡的以古希腊为模范的“和谐完整的个人”，而且他还进一步将“审美之人”看作一种普遍化的价值要求，由此便衍生出他的审美国家理念。换言之，席勒的“审美之人”在强调人的和谐个性之外，还有着明确的社会政治内涵，即审美自律所预设的人的完满状态在政治和社会层面应该成为一种伦理的要求，而艺术经验一旦从审美领域进入交往领域则演化为政治和社会理论中的审美主义（吴兴明 18）。无疑，席勒借助于“美的艺术”不仅期望以之仅达到人性和谐的目标，他还试图把源于艺术审美经验的审美价值作为社会批判和新的政治共同体建构的价值基础，从而建立一个“美的假象王国”以解决现代分裂的危机。他认为只有在美的王国中，“人与人只能作为形象彼此相见，人与人只能作为自由游戏的对象相互对立，通过自由给予自由是这个国家的基本法则”（席勒，《审美教育书简》 369）。简言之，席勒认为在经历了现代理性文化所导致的痛苦分裂后，应以本体化的审美价值为基础来解决由启蒙理性所导致的现代性的政治和社会问题——如国家与教会、法律与道德习俗、享受与劳动以及手段与目的等的诸种分裂。哈贝马斯一针见血地指出席勒试图以艺术为中介来解决现代性危机所暴露的巨大问题，“如果艺术想要完成调和分裂的现代性的历史使命，就不应该只是抓住个体不放，它更应该对个体参与其中的生活方式加以转换，所以席勒强调艺术应发挥交往、建立共同感和促进团结的力量，强调艺术的公共特征（*öffentlicher Charakter*）”——故而席勒审美政治设想的目的“不是要使生活关系审美化，而是要对交往关系进行革命性的变革”（Habermas 59—63）。唯有领会哈贝马斯对席勒的上述批评，我们方能理解席勒为何会对洛克和卢梭等人将现代国家制度建构的基础放在由平等个体的互相妥协而构成的政治实体上的观念大为不满，并进而批评现代国家是没有活力的“钟表国家”，它对生活在其中的公民来说是一个异己的存在，代议制的国家机构体现的是冰冷的理性和法则的统治——它们与内在充盈而完满的“真正的人”无关（席勒，《审美教育书简》 232—233）。

总之，席勒以处于最高价值状态的“审美之人”来替代契约理论中的“平等理性个体”作为现实政治设计的基础。从现代政治的法权逻辑来看，席勒的审美之人的意向“所指并不是展开社会正义、制定社会规则的逻辑起点，而是包含一切价值之总和”，这种整全的价值拒绝现代社会的系统结构对人价值和权利的层层划分（吴兴明 25），因为人的异化正是源于现代社会的系统。由此，席勒所论的审美的价值就已经远远越过了和艺术作品相关涉的审美经验领域，它成了人与人之间交往的中介并进入政治和社会领域，成为审美乌托邦的价值基础。也正是在此点上，席勒的审美理论与洪堡和歌德的思想出现了巨大

分歧。洪堡认可席勒对个体完善的强调和对现代国家与人互相分离的批判，比如他批判现代国家过多关心公民的福利、财产和职业能力等外在的正面福祉，认为这些关心不仅无益，反而有害，因为它造成了外在形式的单调，并阻碍妨碍了外在环境对人身体和心灵的反作用（Humboldt, Band I 225）。简言之，它不在乎人是什么，人的本性在现代国家的制度涉及中没有得到应有的尊重。不过，洪堡没有如席勒那样去给制度建构设计一套高阶的价值基础，而是认为要想增强国家内部人与人之间的团契以至于形成充满活力的“教化国家”（Bildungsstaat），重要的是将主动权交给个体的人，而国家只能扮演一个保证个人的自由、财产和安全的“守夜人”的角色（Borchmeyer 305）。

同样，作为席勒文学事业和思想上的亲密伙伴的歌德也对席勒这种审美乌托邦的政治共同体设想并不热衷。因为与席勒的整全解决方案相比，歌德更强调对个体个性的保护和德国文化多元共生的格局重要，所以他在政治上重视局部的特殊性，而不太看重一个全能强大的政治实体。唯其如此，方能避免专制暴政的泛滥，故歌德在政治上更倾向于一种古典共和主义的制度，它以古希腊城邦为模范，强调小邦分治的格局。^⑨歌德不仅在其晚年谈话录中曾多次提及这一倾向，他也在不同时期的文学创作中将之一再表达。比如，《威廉·迈斯特的学习时代》中的威廉与剧团成员曾成立过一个“小型的共和国”，他们不仅一同研讨艺术，而且每个人（包括女性成员）都拥有同等的权利，但这一小型共和国却很快因为剧团在路上被土匪抢劫而陷入困境（歌德，《威廉·迈斯特的学习时代》188—204），在经历过一系列的挫折和剧团成员的倾轧之后，威廉最终离开了剧团。又如在《浮士德》的“海伦剧”中，歌德把这一审美王国用西方文学传统中代表田园牧歌世界的“阿卡迪亚”来命名，其构成的基础便是作为美的代表的海伦，但正是这一以美作为价值基础的“政治共同体”却终结于浮士德和海伦的儿子欧福良那无度的欲望。显然，歌德在两部不同时期的作品中通过让“审美王国”败于“现实”的书写，显明了他对席勒式“审美王国”理念的拒绝。

余 论

歌德、席勒和洪堡对教育问题论述的要旨在于，我们如何反思现代性背景下人的生存处境并为之提供超越分裂的现代性的门径？歌德和洪堡经由对古希腊和艺术的学习为我们指出达到个体和谐完满的路径，并由此擘画出一幅个体全面发展的理想蓝图，而席勒在此基础上进而提出通过“美的艺术”的中介来建立生机勃勃的、以审美价值为中介的新

的精神团契（“审美共和国”）的主张。三人的救世理念虽都不可谓不深刻，但却均遭遇了现实的滑铁卢。无论是歌德一生都待在魏玛公国而服务于一个落后的小朝廷，席勒的审美共和国在现实中也只是一个知识界的小圈子中被热议的话题，还是洪堡所主持的教育改革也随着他任职普鲁士教育部部长仅一年多便卸任而风流云散。可是随着现代工业化浪潮的不断推进，三人所忧心的现代人之分裂非但未得以弥合，反倒愈演愈烈。

无疑，相比于歌德、席勒和洪堡所处的魏玛古典主义时代，目前是新观念的不断革新与新技术迅猛发展的数字时代，它更呼唤一种既能满足更为专业和精细的分工且又能不断寻求新的综合的一种新的教育模式。当此中国教育改革的节点上，重提歌德、席勒和洪堡关于人的教育的理念是有益的他山之石——当我们在不断用新的知识充实人的技能的同时，切不可忘记教育的根本目乃是为了人更好地生存和发展以及人的个性和尊严的实现。正是在此意义上，魏玛古典主义三巨头歌德、席勒和洪堡所强调的具有内在丰富性的“完整的人”的教育理念更值得我们重视。当然，就“完整的人”这一论题，在歌德、席勒和洪堡这里还不是定论。后来马克思借助其“自由个性”概念对它还有更精彩的发挥，认为人类发展的历史逻辑必须经历从“人的依赖性”阶段，到“以物的依赖性为基础的人的独立性”阶段，并最终达到个人潜能全面发展的“自由个性”这一终极目标。（马克思 恩格斯 4, 104）在《共产党宣言》中，马克思和恩格斯又进一步把自由人之间的相互成就精辟地总结为“每个人的自由发展是一切人的自由发展的条件。”（马克思 恩格斯 46 上, 491）

注释 [Notes]

① 在 18 世纪的德语语境中，“Erziehung”一词常与“Bildung”作为同义词使用，二者的内涵即使到当代的语用中仍没有明确的区分，比如席勒《审美教育书简》（*Über ästhetische Erziehung des Menschen*）的书名虽选用了“Erziehung”一词，但书中探讨的仍是美与“Bildung”的关系问题。一般而言，“Erziehung”指对人有明确目的的教育——偏于实际操作的层面，此即当时“启蒙教育学”（*Aufklärungspädagogik*）和“博爱主义”（*Philanthropismus*）所倡导的原则；他们强调公共利益和社会福祉，倡导以实践为导向的知识传播和职业教育，以此促进公共的福祉以及人类社会的进步。但当时的德国并不存在像英国那样成熟的中产阶级，此种强调实践面向的教育反倒在实践中固化了现存的社会阶级秩序，从而与启蒙所倡导的人的自主和解放背道而驰。相比于“Erziehung”，“Bildung”

的涵义则更为丰富。受从卢梭、沙夫茨伯里到德国新人文主义理论家的影响，“Bildung”一词强调理性对个体自主和内在性的塑造，即通过艺术和审美，培养人的感性、发展人和谐的天性，从而最终达到人的完善和整体社会的进步；这便使“Bildung”超出单纯的实践教育的层面而变为与人性、审美、社会和国家塑造等紧密相连的概念，因此国内学界常将“Bildung”译作“修身”或“教化”。对于此问题的探讨可详参以下两书：Rudolf Vierhaus, *Bildung (Art.)*, S. 511.和 Georg Bollenbeck, *Bildung und Kultur*, S. 110-143.

② 席勒这样评论歌德的意大利之行：“艺术家固然是时代之子，但如若他同时又是时代的学徒或时代的宠儿，那对它来说就糕了。一个仁慈的神及时地把婴儿从他母亲地怀中夺走，用更好时代地乳汁来喂养它，让他在远方希腊的天空下长大成人”（席勒，《审美教育书简》 247-248）。

③ 歌德关于个性和政治上强调局部政治的描述，详见 Eckermann, *Gespräche mit Goethe*. S. 680-682. 此外, Lauer 在他的文章中则对长久以来德国学界流行的魏玛古典主义不关心政治的观点提出了异议。他认为魏玛古典主义存在着一种源自古希腊，经由意大利佛罗伦萨共和国，再通过苏格兰的道德哲学传入德国所孕育的“公民共和主义”（Bürgerrepublikanismus），它强调财产权、公民的自卫和美德。详见 Lauer, „Das schöne“. S. 256-272.

引用作品 [Works Cited]

Blankertz, Herwig und Kjeld Matthiessen. „Neuhumanismus.“ *Pädagogische Grundbegriffe. Band 2*. Hrsg. von Dieter Lenzen. Berlin: Rowohlt Verlag, 1989. 1092-1103.

Blumenbach, Johann Friedrich. *Über den Bildungstrieb und das Zeugungsgeschäfte*. Göttingen: Dieterich Verlag, 1781.

Bollenbeck, Georg. *Bildung und Kultur: Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag, 1994.

Borchmeyer, Dieter. *Weimarer Klassik: Portrait einer Epoche*. Weinheim: Beltz Athenäum GmbH, 1994.

Boyle, Nicholas. *Goethe. Der Dichter in seiner Zeit. Band 1, 1749-1790*. Übersetzt von Holger Fliessbach. München: C.H. Beck Verlag, 1995.

Eckermann, Johann Peter. *Gespräche mit Goethe. Sämtliche Werke*. Band 12 (39). Frankfurt a. M.: Deutsche Klassiker Verlag, 1999.

Frank, Manfred. „Subjekt, Person, Individuum. *Individualität*. Hrsg. von Manfred Frank und Anselm Haverkamp. München: Wilhelm Funk Verlag, 1988. 3-20.

Gadamer, Hans-Georg. *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), 1990.

Geier, Manfred. „Wilhelm Humboldts ‚Bildungstrieb‘: Über die organische Natur der Bildung menschlicher Kräfte zu einem Ganzen.“ *Wilhelm von Humboldt: Universität und Individualität*. Hrsg. von Ute Tintemann und Jürgen Trabant. München: Wilhelm Fink Verlag, 2012. 55-66.

Goethe, Johann Wolfgang von. *Italienische Reise. Teil I*. Frankfurt a. M.: Deutscher Klassiker Verlag, 1993.

Goethe Wörterbuch, Band II. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag, 1989.

Goethe Wörterbuch, Band IV. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag, 2004.

约翰·沃尔夫冈·冯·歌德：《浮士德》，钱春绮译。上海：上海译文出版社，1999年。

[Goethe, Johann Wolfgang von. *Faust*. Trans. Qian Chunqi. Shanghai: Shanghai Translation Publishing House, 1999.]

——：《论文学艺术》，范大灿等译。北京：人民文学出版社，1999年。

[---. *Goethe on Literature and Art*. Trans. Fan Dacan, et al. Beijing: People's Literature Publishing House, 1999.]

——：《威廉·麦斯特的学习时代》，冯至、姚可昆译。北京：人民文学出版社，1999年。

[---. *Wilhelm Meister's Apprenticeship*. Trans. Feng Zhi and Yao Kekun. Beijing: People's Literature Publishing House, 1999.]

Habermas, Jürgen. *Der philosophische Diskurs der Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag, 1988.

Humboldt, Wilhelm von. *Schriften zur Anthropologie und Geschichte*. Werke in fünf Bänden. Band I. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1980.

---. *Schriften zur Altertumskunde und Ästhetik*. Werke in fünf Bänden. Band II.

-
- Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1986.
- . *Schriften zur Politik und zum Bildungswesen*. Werke in fünf Bänden. Band IV. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1982.
- Kant, Immanuel. *Kritik der Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Deutscher Klassiker Verlag, 2009.
- Kuhn, Dorothea. „Goethes Morphologie.“ Goethe, Johann Wolfgang. *Schriften zur Morphologie*. Hrsg. von Dorothea Kuhn. Frankfurt a. M.: Deutscher Klassiker Verlag, 1987. 853-866.
- Lauer, Gerhard. „Das Humboldtsche Bildungsideal.“ *Humboldts Schriften zur Bildung*. Hrsg. von Gerhard Lauer. Stuttgart: Reclam Verlag, 2017. 236-271.
- . „Das Schöne und die Republik: Politische Klassik in Weimar um 1800.“ *Jahrbuch der Akademie der Wissenschaften zu Göttingen 2011*. Berlin: de Gruyter, 2012. 256-272.
- 刘小枫:《现代性社会理论绪论》。上海:上海三联书店,1998。
- [Liu, Xiaofeng. *Preface to Social Theory of Modernity*. Shanghai: Shanghai Joint Publishing Company, 1998.]
- Luhmann, Niklas. *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Band 3*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag 1993.
- 卡尔·马克思 弗里德里希·恩格斯:《马克思、恩格斯全集》(第4卷)。北京:人民出版社,1958年。
- [Marx, Karl, and Friedrich Engels. *Complete Works of Marx and Engels*. Vol. 4. Beijing: People's Publishing House, 1958.]
- :《马克思、恩格斯全集》(第46卷上)。北京:人民出版社,1979年。
- [---. *Complete Works of Marx and Engels*. Vol. 46 (1). Beijing: People's Publishing House, 1979.]
- Mendelssohn, Moses. *Kleinere Schriften I*. Stuttgart: Friedrich Frommann Verlag, 1981.
- Safranski, Rüdiger. *Romantik: Eine deutsche Affäre*. München: Carl Hanser Verlag, 2007.
- Schiller, Friedrich. *Theoretische Schriften*. Hrsg. von Rolf-Peter Janz. Frankfurt a. M.: Deutscher Klassiker Verlag, 1992.

Schlüter, D. „Bild.“ *Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 1.* Hrsg. von Joachim Ritter. Stuttgart: Schwabe & Co Verlag, 1971. 913-915. 作者全名

Schmidt, Jochen. *Goethes Faust: Grundlagen-Werk-Wirkung.* München: C.H. Beck Verlag, 2001.

Seidel, Carlos Collado. „Mensch statt Maschine.“ *Süddeutsche Zeitung.de.* 20 November 2019. 20 November 2019

<<https://www.sueddeutsche.de/wissen/bildungsideal-mensch-statt-maschine-1.4686689>>.

席勒：“论秀美与尊严”，《席勒经典美学文论》，冯至、范大灿译。北京：生活·读书·新知三联书店，2015年。112-192。

[Schiller, Friedrich. “Grace and Dignity.” *Classic Aesthetic Works of Schiller.* Trans. Feng Zhi and Fan Dacan. Beijing: SDX Joint Publishing Company, 2015. 112-192.]

——：“论质朴的和多情的文学”，《席勒经典美学文论》，冯至、范大灿译。北京：生活·读书·新知三联书店，2015年。411—558。

[---. “On Naïve and Sentimental Literature.” *Classic Aesthetic Works of Schiller.* Trans. Feng Zhi and Fan Dacan. Beijing: SDX Joint Publishing Company, 2015. 411-558.]

——：《审美教育书简》，《席勒经典美学文论》，冯至、范大灿译。北京：生活·读书·新知三联书店，2015年。204—372。

[---. *Letters on the Aesthetic Education of Man. Classic Aesthetic Works of Schiller.* Trans. Feng Zhi and Fan Dacan. Beijing: SDX Joint Publishing Company, 2015. 204-372.]

Vierhaus, Rudolf. „Bildung.“ *Geschichtliche Grundbegriffe. Band 1.* Hrsg. von Otto Brunner, Werner Conze und Reinhart Koselleck. Stuttgart: Klett-Cotta, 2004. 508-551.

Weber, Max. *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre.* 3., erw. und verb. Aufl. Hrsg. von Johannes Winckelmann. Tübingen: Mohr Siebeck Verlag, 1968.

Winckelmann, Johann Joachim. *Kleine Schriften, Vorreden, Entwürfe.* Hrsg. von Walter Rehm. Berlin: Walter de Gruyter, 1968.

吴兴明：《美学如何成为一种社会批判？——从哈贝马斯的省思看批判理论价值论设的失落》，《文艺研究》12（2006）：18—28。

[Wu, Xingming. “How Does Aesthetics Become a Social Critique?: On the Decline of

Values of Critical Theories through the Lens of Habermas's Reflection." *Literature and Art Studies* 12 (2006): 18-28.]

(责任编辑：黄金城)

中国知网