形而上与形而下之间：文学理论赋能审美教育

Between the Metaphysical and the Physical: Literary Theory as Empowerment for Aesthetic Education

孙艳萍（**Sun Yanping**）

内容摘要：殷企平关于文学教学“艺术之路”的系统阐释及其“共享愉悦”理论，为文学理论赋能审美教育提供了重要理论资源与实践范式。立足“道器之辨”的哲学框架，文学理论可视为连接审美本质与课堂实践的“形而中”居间桥梁：上承美育价值理念，下引课堂教学方法路径。在此基础上，可构建文学理论介入审美教育的三重机制：描述性机制将个体审美体验转化为公共可交流的审美话语；判断性机制为课堂审美对话确立评判尺度；生成性机制通过师生、生生交流与共享愉悦，将私人体验升华为群体精神共鸣。三重机制层层递进，由审美表达走向审美判断，再走向审美共同体。文学理论并非外在于审美经验的知识体系，而是推动审美经验生成、交流与共享的实践媒介；审美不仅是可教的，而且必须坚持在理论引导下“以艺术传授艺术”。

关键词：文学理论；审美教育；共享愉悦；文学教学

作者简介：孙艳萍，浙江大学外国语学院副教授，主要研究方向为英美文学、外语教学。本文为教育部人文社会科学研究一般项目“战后英国小说的底层叙事和全人类共同价值研究”【项目批号：23YJA752010】的阶段性成果。

Title: Between the Metaphysical and the Physical: Literary Theory as Empowerment for Aesthetic Education

Abstract: Yin Qiping’s systematic exposition of the “artistic road” to literature teaching and his theory of “communal pleasure” provide significant theoretical resources and a practical paradigm for empowering aesthetic education through literary theory. Grounded in the Chinese philosophical framework of the Dao-Qi (Way-Instrument) distinction, literary theory may be understood as an intermediary bridge that connects the essence of aesthetic education with classroom practice. It embodies the value orientation of aesthetic education at the conceptual level while translating these ideals into pedagogical approaches at the practical level. On this basis, a threefold mechanism can be proposed to explain how literary theory facilitates aesthetic education. The descriptive mechanism transforms individual

aesthetic experience into publicly communicable aesthetic discourse; the evaluative mechanism establishes shared criteria for aesthetic judgment in classroom dialogue; and the generative mechanism elevates private aesthetic experience into collective spiritual resonance through interactions among teachers and students, peer dialogue, and the experience of communal pleasure. These three mechanisms constitute a progressive process that moves from aesthetic expression to aesthetic judgment and ultimately to the formation of an aesthetic community. Rather than an external body of abstract knowledge, literary theory functions as a practical medium through which aesthetic experience is generated, communicated, and shared. Aesthetic sensibility can be cultivated and should remain committed to the principle of "teaching art through art" under the guidance of literary theory.

Keywords: literary theory; aesthetic education; communal pleasure; teaching of literature

Author: Sun Yanping is Associate Professor of English at School of International Studies, Zhejiang University (Hangzhou 310058, China). Her major research areas are British and American literature, and foreign language teaching (Email: pearlsyp@163.com).

以审美浸润塑造健全人格是新时代国家教育政策寄予文学教育的使命。[1] 反观课堂实践，存在两种典型偏差：或是脱离文本细读空谈人文理想，使美育沦为空洞说教；或是窄化为修辞、结构、答题套路等标准化训练，消解文学本真的诗性意蕴。二者均背离文学美育的本体规律，其本质应是"让读者在非强制的审美感觉与情感体悟中潜移默化地予以接受"（蒋承勇 145）。然而，问题根源并非仅在于教学方法失当。审美经验自带个体化、非标准化、难以量化与传递的特质，即便教师具备美育自觉，也常陷入有心无力的窘境。政策育人目标与课堂实效之间亟须稳定可行的中介予以衔接。

政策顶层设计高度重视审美育人，但全国高校学生的实证研究显示，学生审美素养总体处于中等以下水平，四维素养发展不均衡，审美体验普遍止步于表层快感，难以抵达深层精神对话。[2] 殷企平的教学调研亦表明，七成学

1　2020 年 10 月，中共中央办公厅、国务院办公厅印发《关于全面加强和改进新时代学校美育工作的意见》，将审美教育确立为各级教育核心育人目标；2023 年 12 月，教育部印发《教育部关于全面实施学校美育浸润行动的通知》要求"将美育融入教育教学活动各环节〔……〕全面提升学生文化理解、审美感知、艺术表现、创意实践等核心素养〔……〕让学生身心更加愉悦，活力更加彰显，人格更加健全"，同时"发挥教师职业的美育功能，提升全员美育意识和美育素养"。以上分别参见 https://www.gov.cn/zhengce/202203/content_3635464.htm；https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/202401/content_6924205.htm。访问日期 2026 年 4 月 30 日。

2　参见 易晓明、叶泽洲、徐晟："我国高校学生审美素养的现状、问题与提升策略——基于全国 15567 个样本的实证研究"，《高等教育研究》3（2025）：65-66。

生认为教师仅充当“活词典”，课堂中“很少有生动活泼的讨论，很少有实实在在的灵魂与思想的碰撞”（熊建辉 8）。上述现实困境催生一个根本性追问：审美是否天然不可传授？倘若美感只能意会、无法教传，那么任何试图将其纳入教学过程的做法皆属徒劳。答案是否定的。殷企平关于文学教学“艺术之路”的论述及其数十年外国文学研究提示：文学理论可充当中观媒介，上承形而上之价值求索，下接可落地之教学策略，弥合道器隔阂，赋能审美经验在教学场域中被激活、传递与共享。

一、道器之辨：文学理论居间赋能美育

“形而上者谓之道，形而下者谓之器”，语出《周易·系辞上》，后世学者多据此划分价值本体与实践载体。移入教育语境，“道”指立德树人的精神本源与终极育人价值；“器”则涵盖授课方法、实操工具等一线教学手段。二者并非二元对立，而是体用相依、辩证统一。然而，当前文学教育普遍陷于道器割裂：或道高而器卑，目标架空；或器显而道隐，技法横行。如何在形上理想与形下实操之间架设桥梁，是文学美育亟待突破的核心难题。

殷企平的外国文学教学思想恰好为此提供了关键启示。其研究精准诊断当下课堂病灶：教研热捧“建构主义”模式，却忽视“理解首先是一门艺术〔……〕不是用简单的模式或纯粹的概念就能囊括的”，并据此提出“阐释三境界”作为教学的艺术之路（“阐释三境界” 147-154）。此后，他进一步发展出“珍视悖论、去除所学、提升愉悦”三维路径，以悖论“唤醒文本的诗性张力”，以“去除所学”破除认知桎梏，以愉悦感检验深度阅读（“再论外国文学教学” 40-48）。纵观其论述，核心启示在于：在高远悬空的形上之道与琐碎僵化的形下之器之间，文学理论承担起形而中的居间职能。它既非脱离实践的纯粹哲学玄思，亦非固化刻板的教学手册，而是衔接的桥梁：向上对接人文审美大道，坚守立德树人的内核；向下拆解为互文性、顿悟、重复、含混等[1]可落地的分析工具，转化为适配真实课堂的教学策略。中国宋明理学诸家的道器论说亦印证此理：程颢主张“器亦道，道亦器”，强调道器相融；朱熹提出“有道须有器，有器须有道”，指出二者层次有别却始终相依；王夫之立足实践，提出“无其器则无其道”，确立道寓于器的实践本位。诸家共证，完整的教育须兼顾高远理想与具象行为。

从形上维度审视，文学教育的内核是“成人”，超越知识识记，指向精神人格的建构，属无功利、重心性滋养的“无用之用”。西方美学传统对此论述甚丰。朗吉努斯（Pseudo-Longinus）《论崇高》（*On the Sublime*）指明，伟大的文学或修辞能够激发人心灵中与崇高相契合的精神力量，使读者

1 参见 殷企平文学理论研究系列论文：“谈‘互文性’”，《外国文学评论》2（1994）：39-46；“说‘顿悟’”，《外国文学》3（1996）：61-65；“重复”，《外国文学》2（2003）：60–65；“文论讲座：概念与术语 含混”，《外国文学》2（2004）：54-60。

超越日常经验而获得人格的提升。康德（Immanuel Kant）《判断力批判》（*Critique of the Power of Judgment*, 1790）区分优美与崇高，将崇高体验根植于人的道德理性，使审美成为沟通认知与道德实践的桥梁。席勒（Friedrich Schiller）《美育书简》（*On the Aesthetic Education of Man in a Series of Letters*, 1795）认为，感性冲动与形式冲动长期失衡导致现代人格分裂，而“游戏冲动”能够调和二者，美育由此成为实现自由人格与完整人性的根本道路。黑格尔（G. W. F. Hegel）《美学》（*Aesthetics: Lectures on Fine Art*, 1835）将艺术界定为“理念的感性显现”，使感性形式成为绝对精神自我认识的重要环节。伽达默尔（Hans-Georg Gadamer）《真理与方法》（*Truth and Method*, 1960）指出，艺术绝非主观情感的单纯宣泄，而是真理自行显现的独特路径；文学阅读经由主体与文本之间的“视域融合”，不断突破自身历史局限，实现自我理解与精神生成。及至马尔库塞（Herbert Marcuse），其《审美之维：走向对马克思主义美学的批判》（*The Aesthetic Dimension: Toward a Critique of Marxist Aesthetics*, 1978）则揭示，技术理性长期压制人的感性与想象能力；艺术由此成为守护未被异化规训的感性、批判异化现实秩序的内在力量。[1]

由此可见，审美被赋予超越感性愉悦的本体论地位，不只是“风花雪月”的点缀，更是人格养成、精神自由乃至人性完善的根本途径。然而，上述价值论证终究停留在形上层面。若缺乏实践机制的有效转化，则审美育人的宏大设想难以下沉为文学课堂的现实力量。反观形下维度，文本细读、课堂研讨、读写训练等教学设计确是不可或缺的载体，可一旦教学摒弃形上关怀，便会异化为机械操练。堆砌晦涩文论，会拉大学生与文本的距离，而过度简化文本，则将教学窄化为情节复述与知识点罗列。两种误区表象不同，本质皆是道器割裂。有鉴于此，本文提出文学理论居间赋能作用。

学界长期存在“理论杀死审美”的观点。例如，桑塔格（Susan Sontag）在《反对阐释》（*Against Interpretation and Other Essays*, 1966）中直言“阐释是智性对艺术的报复”（7）。布鲁姆（Harold Bloom）在《西方正典》（*The Western Canon*, 1994）中将 20 世纪后期盛行的诸多批评理论统称为“怨恨学派”（the School of Resentment），认为这些批评将文学阅读服从于意识形态和身份政治，忽视了文学的“审美自主性”，从而削弱了文学作为审美艺

1　参见 Pseudo-Longinus, *On the Sublime*, edited and translated by D. A. Russell, Oxford: Clarendon Press, 1964；康德：《判断力批判（上卷）：审美判断力的批判》，宗白华译，北京：商务印书馆 , 1985 年；Friedrich Schiller, *On the Aesthetic Education of Man in a Series of Letters*, edited and translated by Elizabeth M. Wilkinson and L. A. Willoughby, Oxford: Clarendon Press, 1967；G. W. F. Hegel, *Aesthetics: Lectures on Fine Art*, translated by T. M. Knox, 2 vols, Oxford: Clarendon Press, 1975；伽达默尔：《诠释学 I 真理与方法——哲学诠释学的基本特征》，洪汉鼎译，北京：商务印书馆，2021 年；Herbert Marcuse, *The Aesthetic Dimension: Toward a Critique of Marxist Aesthetics*, Boston: Beacon Press, 1978 等作品。

术的独立价值。[1] 类似立场亦可追溯至俄国形式主义与英美新批评对“文学性”（literariness）及文学审美自主性的共同维护。不可否认，脱离文本经验、机械套用理论的分析确有可能使文学作品沦为等待解剖的知识标本。然而，这种危险源于理论误用，而非理论本身。真正的问题不是理论介入审美，而是理论僭越审美，以概念演绎取代审美体验，以思想结论压倒艺术感知。作为文学教育的中介，理论的赋能在于为审美经验提供必要的概念支撑和表达框架，使学生私人、朦胧且难以言说的个体感受，逐步转化为公共、可交流、可反思的审美理解，并在持续的阐释与对话中不断深化其审美经验。

国内有学者在新文科视域下建构教育学“三位一体”分层框架，将教育体系划分为形而上教育哲学、形而中教育科学、形而下教育实践三层[2]；李泽厚提出“悦耳悦目、悦心悦意、悦志悦神”三层审美进阶[3]。殷企平的阐释三境界与三维路径恰与上述框架形成深度呼应，并补齐了实践落地层面的短板，为道器融合提供了可直接操作的课堂实践方案。教育学始终立足道器之间，完整的教育必然坚守道器相即不离的准则。《庄子·养生主》“庖丁解牛”有言：“臣之所好者道也，进乎技矣。”文学理论的居间赋能正是对这一古老智慧的现代教育应答。唯有以理论为桥，道器共生，才能真正实现“以艺术传授艺术”，回归文学美育滋养心灵、完善人格的根本初心。

二、言说与澄明：文学理论描述性机制助力表达个体审美经验

语言匮乏是文学美育最现实的障碍。“很美”“很精彩”等笼统表达无法充分映照审美体验，也难以判定学生是否真正抵达文本深层审美。殷企平提出的文学阐释三境界，第一境“常恨言语浅，不如人意深”直面语言的隐喻性（metaphoricity）悖论，它“既是一种缺陷，又是一种生机”（“阐释三境界” 148）。文字无法穷尽文本的深层意蕴，若教学止于翻译、情节复述等基础解码，便终究无法触及文学的精神内核。因此，要突破语言的自然局限，不能绕越理论，而应借助文学理论所提供的专业话语，以更精微的理念将教学从“解码”提升至“对话”，引导学生从“感知美”进阶至“阐释美”。

在讨论描述性机制之前，有必要审视美育理论普遍偏重描绘目标的现象。以阿诺德（Matthew Arnold）为例，“美好与光明”（sweetness and light）是其文化理论所界定的“完美”文化最本质的两个特征，也是他为审美教育描绘的终极蓝图。阿诺德倡导研习“世间最美好的所言所思”（Arnold 5），希望借助文学经典，帮助个体挣脱“普通自我”（the ordinary self），抵达“最

1 参见 Harold Bloom, *The Western Canon: The Books and School of the Ages*, New York: Harcourt Brace & Company, 1994, 17-25.

2 参见 朱德全：“新文科时代教育学一流学科建设的理论逻辑与学科范式”，《教育研究》5（2023）：30-42。

3 参见 李泽厚：《美学四讲》（插图珍藏本），桂林：广西师范大学出版社，2001 年，第 166-184 页。

优秀自我”（the best self），实现审美、道德与智识的统一（Arnold 72）。他曾这样描绘文化理想：“我曾一次又一次、坚持不懈地指出，当一个国家出现全民性的生命和思想的闪光时，当整个社会充分浸润在思想之中，具有感受美的能力，聪明智慧，富有活力——这便是人类最幸运的时刻，是一个民族生命中的标志性时代，是文学艺术繁荣发达、天才的创造力流光溢彩的时代。只是必须有真正的思想，真正的美；真正的美好与光明”（阿诺德 31）。阿诺德赋予文学审美以超越娱乐和知识传授的精神救赎功能，将文学视为现代文明抵御功利主义的重要力量，审美能力的高低甚至直接成为一个民族生命力强弱的精神标尺。然而，在教育实践层面，阿诺德更多提供的是一种价值信念，将复杂的转化过程简化为近乎神秘的审美熏染。其思想中暗含着精英主义的理想化预设：精英群体拥有先天成熟的审美判断力，普通大众只需置身经典文化环境，便可自发完成精神净化与人格提升。阿诺德始终未能解释，究竟凭借什么样的教育机制，才能由“普通自我”升华至“最优秀自我”。

另一方面，任何试图将审美体验纳入系统化分析框架的努力，又容易滑向科学主义的倾向。在《实用批评》（*Practical Criticism: A Study of Literary Judgment*, 1929）中，瑞恰慈（I. A. Richards）借助阅读实验和心理学分析，系统揭示了诗歌阅读中的误读机制，并试图为文学判断提供较为系统的方法论基础。[1] 然而，《实用批评》的重心主要在于分析阅读偏差的生成原因，而非建构积极意义上的审美经验理论；它详细说明了误读如何发生，却较少回答优秀阅读能力如何养成。瑞恰慈本人在总结部分亦强调心理学只能为文学教育提供辅助，其后更逐渐转向修辞学与语言教育研究。这表明，一旦文学教育过度依赖可分析、可训练的阅读程序，便可能将文学简化为阅读技能训练，而难以充分回应审美经验生成与人格陶冶等更深层的人文目标。

以上二者共同揭示了文学美育面临的根本困境：完全依赖感悟，审美便难以教学；完全依赖分析，美育又容易失去审美本身。因此，文学教育需要寻找第三条道路，既不以刚性的概念体系消解文学体验的丰富性，也不放弃语言表达而将审美完全交付神秘直觉。审美教育需要依托节制、适度的理论话语完成审美经验的转译，这正是描述性机制的立论出发点。

所谓文学理论的描述性机制，是指借助文学理论专业话语，将个体私密、模糊、笼统的审美感受适度转译为可交流、可分析、可教学的审美语言的教育机制。它无意以概念覆盖文学，而是在尊重文学开放性的前提下，为审美提供可以表达和反思的语言。从本质上说，描述性机制并不创造新的意义，而是通过理论概念，对阅读中已然发生却尚未被意识到的审美经验进行聚焦、言说和澄明。理论概念不是意义本身，而是帮助意义显现的媒介。正因为如此，文

1　参见 I. A. Richards, *Practical Criticism: A Study of Literary Judgment*, New Brunswick: Transaction Publishers, 2004.

学理论不同于一般哲学概念。哲学强调普遍命题，文学理论则源于长期文学实践，其概念本身就是对文学经验不断归纳、修正和积累的结果。无论反讽、陌生化、复调，还是叙事视角、自由间接引语等，皆来自具体文本的阅读经验，同时又能够反过来深化新的阅读。因此，文学理论既保留了文学经验的复杂性，又能够为课堂教学提供稳定而开放的话语框架，在感性体验与理性分析之间建立起必要的中介，其运行逻辑遵循“道器合一”的原则。

殷企平的文学批评实践提供了描述性机制清晰的落地路径：以模糊的阅读感受为起点，以文论概念为中介，以审美认知为终点。阅读奥斯丁（Jane Austen）《爱玛》（*Emma*, 1815）时，学生通常能够意识到小说不断谈论“幸福”，甚至隐约觉察其中带有反讽意味，但他们无法准确说明反讽究竟如何生成，也难以解释作家为何如此高频地使用“happy”“happiness”“felicity”等词语。殷企平引入“戏剧反讽”（the dramatic irony）和“情景反讽”（the situational irony）等文学理论概念，统计出“三词分别出现 137 次、76 次和 12 次”，并指明“这样的频率本身就是一种言说”（“《爱玛》中的反讽与幸福哲学” 27）。凭借旁征博引的理论视野与鞭辟入里的文本细读，殷企平深刻揭示出奥斯丁以反讽为诗学手段，解构启蒙现代性的片面幸福认知，重构立足道德责任与人际共情的本真幸福观。理论并未替代学生的阅读，恰恰相反，它使学生原本朦胧的阅读经验获得了可辨识、可验证的表达形式，并最终凝练为能够迁移至其他文学作品的审美能力。

综上所述，文学理论描述性机制的意义不在于消除文学的含混，而在于赋予含混以可分享的语言；不在于终结审美体验，而在于使体验成为不断生成理解的起点。文学理论能够有效弥合审美体悟与语言表达之间的隔阂，使美育不再完全仰仗读者自发的灵光一现，而是有了可依托的话语工具，进而成为一项可教学、可研讨的常规教育实践。

三、评判与规范：文学理论判断性机制确立公共审美尺度

当学生能够借助文学理论表达自己的阅读体验之后，文学美育随即面临新的问题：不同审美意见如何展开有效对话？课堂如何建立既尊重个体体验、又具有公共效力的评价尺度？对此，可借鉴康德关于鉴赏判断的讨论。《判断力批判》提出鉴赏的二律背反，并列出正命题，即“鉴赏不植基于诸概念，因否则即可容人对它辩论（通过论证来决定）”，以及反命题，即“鉴赏判断植基于诸概念；因否则，尽管它们中间有相违异点，也就不能有争吵（即要求别人对此判断必然同意）”（185）。这意味着，审美判断既具有鲜明的主体性，又天然追求主体间的普遍有效性。文学美育正处于这一张力之中：若完全放任个人感受，课堂讨论便容易滑向无边界的主观臆断；若以教师或教材提供唯一答案，则会压制文学阅读应有的开放性。因此，文学课堂既不能取消审美判断，也不能以标准答案取代审美判断，而需借助文学理论建立一

种介于二者之间的判断性机制，使审美讨论既保持开放，又具有可论证、可交流的公共依据。

殷企平提出的文学教学第二境“言有尽而意无穷”进一步印证了理论介入审美评判的必要性。他援引张隆溪的观点，强调文学语言本身具有局限性与暗示性并存的二律背反关系，并指出了一个颇有意味的现象：历代作家“一方面抱怨乃至哀叹文字 / 言语的软弱无力，另一方面又极尽寓言假物、譬喻拟象之能事”（“阐释三境界” 150）。作家以文学手法拓展文本的留白空间，而读者要把握这类潜藏于文本中的深层意蕴，“绝非一朝一夕之功”，更难仅凭直觉便能“心领神会”（“阐释三境界” 151）。若文学课堂片面强调学生自主解读，“势必会导致让人啼笑皆非的结果”（“阐释三境界” 150）。由此可见，判断性机制不以理论压制审美，而是为课堂审美对话提供统一的基础话语与分析方法，避免文本天然的模糊性演变为无依据的解读任意性。正如殷企平所言，“其间的奥妙，只有在博学的教师的搀扶下，我们的学生才能逐个参悟”（“阐释三境界” 151）。这是对理论居间功能生动的表述，教师的“搀扶”即文学理论的引导。理论帮助学生由直观感受走向理性洞见，使“言有尽”不断通向“意无穷”的阅读境界。由此，描述性机制与判断性机制构成文学理论介入审美教育的两个递进环节：前者关注审美表达，使私人感受获得公共语言；后者关注审美评价，使公共表达进一步形成具有讨论基础的公共判断。二者共同推动文学美育从“能够表达”到“能够判断”的能力跃升。

当前文学课堂之所以普遍存在审美评判困难，其深层原因在于文学批评公共性的削弱。殷企平通过梳理约翰逊（Samuel Johnson）、伍尔夫（Virginia Woolf）、克莫德（Frank Kermode）等人的普通读者（the common reader）批评传统，指出当代文学研究长期存在“理论淹没文学”的倾向（“普通读者” 47）。文学研究陷入晦涩理论狂欢，学界不断堆砌艰深专业术语，持续抬高文学审美评判的准入门槛，专业批评家垄断文学评判话语权，将普通读者排斥在文学审美对话体系之外。这一学术弊病直接传导至课堂，使教师习惯以学院化理论组织阅读，以标准化答案规范学生理解，学生原有的阅读经验与审美判断反而失去了表达空间。文学美育因此逐渐偏离阅读本身，形成理论与阅读、专业批评与普通读者之间的断裂。普通读者批评传统恰恰为判断性机制提供了重要的理论资源。约翰逊主张，文学价值与诗歌审美荣耀的最终裁定权应当归属于无学术偏见、立足阅读本心的普通读者，而非固守学术教条、脱离阅读实际的专业批评家；伍尔夫则进一步指出，普通读者虽缺乏系统的理论训练，但其真实、直接的阅读体验同样具有独立价值，无数个体阅读经验经过不断交流，能够逐渐形成相对稳定的公共审美共识[1]。二者共同强调，文学批评不应垄断审美判断，而应回归阅读，并使每一位阅读主体都拥

1　参见 殷企平：“西方文论关键词：普通读者”，《外国文学》6（2019）：45-46。

有参与审美讨论的权利。

基于这一传统，文学课堂中的判断性机制并非建立新的权威标准，而是在普通读者阅读规律的基础上，形成开放而有层次的评价框架。其运行逻辑可概括为三个层次：首先，尊重学生作为阅读主体的原生审美判断，承认阅读直觉的合法性，使课堂评价真正扎根于阅读经验；其次，引导学生依据文本事实、语言形式和叙事结构展开论证，以公共讨论规范约束纯粹的个人好恶，使审美判断建立在文本依据之上；最后，引导学生进一步联系文学经典所承载的人文传统，使个体阅读体验不断接近作品蕴含的伦理价值、文化精神与审美规律。三个层次既保留了阅读的开放性，又保证了课堂评价具有共同基础，实现个体经验、文本依据与经典价值之间的动态统一。

总体而言，判断性机制延续了“道器贯通”的思路，实现审美主观与客观、个体与公共的双向平衡。一方面，它规避了理性专制的误区，拒绝以固化、唯一的标准答案规训差异化的个体审美体验，将公共评判框架定位为对话参照而非终极判决标准，从而尊重审美体验的多元性；另一方面，它规避了感性泛滥的误区，终结无文本依据、无评判标准、无有效对话的无序审美评价，为自由的审美感受补充理性的约束。文学理论的判断性机制提供立足文本客观依据、契合人文审美规律、能够在课堂学习中达成理解与认同的合理化审美判断。

四、对话与共生：文学理论生成性机制构建师生美育共同体

描述性与判断性机制分别聚焦“知美”与“辨美”，要走向“共美”的育人境界，则有赖于文学理论的生成性机制。殷企平以“静故了群动，空故纳万境”概括文学美育的理想阐释状态，即依托理论发现文本的“理路、轨道和原则”，在“空无 / 沉默中读出意义的深邃与丰饶”（“阐释三境界”152-154）。文学理论并非提供封闭的知识体系，而是在文本与读者之间开辟不断生成意义的空间，让审美理解保持开放性和创造性。文学审美本质上是个体向内观照的精神活动，学生自主阅读所得的感悟难免私人、偶发且情境化。倘若课堂缺乏专题讨论、合作探究与观点交锋，个体经验将限于封闭，既难汲取他者视角，也无从形成公共审美理解，更遑论课堂共同体。因而，生成性机制正是以文学理论为媒介，经由课堂对话与思辨，汇聚多元思考，推动私人感悟升华为公共素养，从而建构共享、开放、共生的审美共同体。

审美判断的主体间性诉求可从康德获得哲学依据。他以“共通感觉”区别于“普通感觉”，认为审美判断虽源于个体愉悦，却天然要求普遍认同。人在审美判断时，总会“把自己置身于别人的地位”，努力摆脱个人“偶然系在我们自己的评定上面的诸局限性”，以赢得共同承认的方式进行判断（康德 76-77）。康德的“共通感觉”是审美判断得以成立的先验条件，“涉及到人性的根本”（邓晓芒 261）。正因为审美判断具有主体间的可沟通性，文

学阅读便不止于私人感受，更天然指向公共交流。课堂讨论因此不是阅读后的附属活动，而是理解不可或缺的环节。文学美育正是在持续的沟通与修正中，实现个体经验向公共精神跃升。伽达默尔进一步揭示，理解不是主体对客体的单向把握，而是历史视域与现实视域不断融合的、持续发生的“效果历史”（424）。正如他所说：“理解其实总是这样一些被误认为是独自存在的视域的融合过程”（433），文本意义并不预先固定，而须在阅读中不断生成，其价值塑造于读者生命经验之内。读者携“前见”进入阅读，与文本的历史世界碰撞、修正、融合，每一次阅读都是新的理解事件。由此自然联想到杜威（John Dewey）的《艺术即经验》（*Art as Experience*, 1934）。他认为艺术理论者的重要任务是“恢复作为艺术品的经验的精致与强烈的形式，与普遍承认的构成经验的日常事件、活动，以及苦难之间的连续性”（4）。审美经验并非悬浮于生活之上的特殊存在，一旦文学教学将文本从经验中抽离，美便沦为象牙塔中的装饰，而非源于生命又回馈生命的鲜活力量。生成性机制要求教师将审美理解为具体阅读事件中读者与文本持续互动的动态生成过程，“审美既非通过无益的奢华，也非通过超验的想象而从外部侵入到经验之中，而是属于每一个正常的完整经验特征的清晰而强烈的发展”（54）。在平等开放的课堂对话中，学生携各自生命经验进入文本，经由观点交锋、视角互补、认知修正，将零散的私人感受整合为系统而深刻的公共审美理解。由此观之，课堂讨论便非教学形式的选择，而是意义生成的内在要求，更是文学美育最具生命力的存在方式。

殷企平的“共享愉悦”（communal pleasure）思想既是其理论创新，也是其文学教育的价值旨归，经历了从“心智培育与文明进程”到“文学经典与共享愉悦”，再到“共享愉悦与共同体”的层层递进。殷企平将文学经典的价值置于现代文明发展的历史进程中加以考察，认为历代经典“针对以‘分裂’为特征的文明，主张疗治分裂的心智，恢复完整的人性，从而促进人类社会的全面 / 均衡发展”，其中“想象力”是“心智培育的关键”（“心智培育与文明进程” 15-16）。经典作品借助虚构叙事搭建共情场域，引导读者不断进入他者经验，在想象性的换位中理解他人、反思自我，由此实现心智完善与人格成长。在此基础上，他倡导作为“跨越”之道的愉悦来反思“新文科”建设（“新文科浪潮下的思考” 21）。继承克默德（Frank Kermode）将愉悦视为评判文学经典重要标准的思想，他系统梳理了自亚里士多德（Aristotle）至现代批评传统的愉悦文论谱系（“文学经典与共享愉悦” 26-33）。在他看来，“愉悦亦真亦善亦美，它关乎个人修养，更关乎人类尊严和命运”（“愉悦” 101），文学经典真正提供的是能够跨越个体、文化和时代的公共审美愉悦，使不同读者在共同阅读中形成精神共鸣。更进一步，殷企平将共享愉悦与共同体理论相联系，指出二者构成相互生成、相互强化的关系。他提出：“共享愉悦是共同体的一块重要拼图；没有共享愉悦，共同体是难以想象的”（“共

享愉悦与共同体形塑” 42）。共享愉悦不断促进共同体成员之间的情感联结和价值认同，共同体则为共享愉悦的持续生成提供公共空间。共享愉悦超越个人情绪满足，是在共同阅读、阐释与思考中持续建构意义、塑造价值、凝聚精神认同，使文学成为现代社会重建公共生活的重要力量。殷企平还援引聂珍钊对伦理思想史的梳理[1]，认同近代伦理学转向以“规定幸福的内容”为核心，进而提炼出一条文学史脉络：一切“有关幸福伦理的诗性叙事”，其共同归宿皆为“共同体形塑”（“幸福伦理与共同体形塑”293）。循此逻辑，文学美育孜孜以求的“共美”，同伦理传统追寻的“共善”与“共享幸福”一脉相承，令审美共同体的理论建构拥有更为深邃广博的人文底色。

作家以文本为媒介传递审美愉悦、建构大众精神共同体，教师与学生以课堂对话为载体分享审美感悟、建构校园美育共同体，将这一思想落实到外国文学教学场域，其指导意义尤为显著。相较于描述性机制回答“如何表达美”、判断性机制回答“如何评价美”，生成性机制回答了“如何共同创造美”的问题。文学理论由此不仅成为解释文学的知识体系，更成为连接文本、生命与共同体的重要桥梁，实现文学美育由器入道、道器共生的追求。

从殷企平有关“艺术之路”的三重境界阐释，到其“共享愉悦”理论的体系化建构，文学理论构成贯通美育内核与课堂实践的中介纽带。依托描述、判断、生成三重作用机制，文学理论在文学教学场域凸显居间赋能作用，集中体现为三大维度：其一，帮助学生掌握规范的审美话语体系，并条理化地言说零散、碎片化的审美感受；其二，搭建理性审美评判框架，培育学生完备的审美思辨素养；其三，为教师提供清晰可循的教学逻辑，将抽象宏观的美育育人目标转化为具备可操作性的课堂教学活动。回到本文最初的问题：“美”究竟能不能教？若“教”意味着无需学习者亲身参与的概念灌输，美确实不可教；但若“教”意味着借助文学理论搭建理解文本、交流感受、共同探究的桥梁，为审美经验的生成创造条件，则美不仅可以教，而且必须在理论引导下“以艺术传授艺术”。唯有坚守文学的艺术本体，使理论服务于审美、服务于生命，文学美育方能真正实现滋养心灵、培育心智、塑造共同体的人文使命。

Works Cited

Arnold, Matthew. *Culture and Anarchy*. Oxford: Oxford UP, 2006.

阿诺德：《文化与无政府状态：政治与社会批评》，韩敏中译。北京：生活·读书·新知三联书店，2002年。

[—. *Culture and Anarchy: An Essay in Political and Social Criticism*, translated by Han Minzhong. Beijing: SDX Joint Publishing Company, 2002.]

1 参见 聂珍钊：《文学伦理学批评导论》，北京：北京大学出版社，2014 年，第 117-119 页。

Bloom, Harold. *The Western Canon: The Books and School of the Ages*. New York: Harcourt Brace & Company, 1994.

邓晓芒：《康德〈判断力批判〉释义》。北京：生活·读书·新知三联书店，2008 年。

[Deng Xiaomang. *An Exegesis of Kant's Critique of Judgment*. Beijing: SDX Joint Publishing Company, 2008.]

杜威：《艺术即经验》，高建平译。北京：商务印书馆，2011 年。

[Dewey, John. *Art as Experience*, translated by Gao Jianping. Beijing: The Commercial P, 2011.]

伽达默尔：《诠释学 I 真理与方法——哲学诠释学的基本特征》，洪汉鼎译。北京：商务印书馆，2021 年。

[Gadamer, Hans-Georg. *Hermeneutik I: Wahrheit und Methode—Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, translated by Hong Handing. Beijing: The Commercial Press, 2021.]

Hegel, G. W. F. *Aesthetics: Lectures on Fine Art*, translated by T. M. Knox. Oxford: Clarendon Press, 1975.

蒋承勇："文学美育：'非功利'之'功利性'？——兼论浪漫派文学观"，《学术研究》12（2023）：143-149。

[Jiang Chengyong. "Literary Aesthetic Education: The 'Non-Utilitarian' Nature within the 'Utilitarian'—An Examination of Romantic Literary Perspectives." *Academic Research* 12 (2023): 143-149.]

李泽厚：《美学四讲》（插图珍藏本）。桂林：广西师范大学出版社，2001 年。

[Li Zehou. *Four Essays on Aesthetics*. Illustrated Collector's Edition. Guilin: Guangxi Normal UP, 2001.]

康德：《判断力批判（上卷）：审美判断力的批判》，宗白华译。北京：商务印书馆，1985 年。

[Kant, Immanuel. *Critique of the Power of Judgment: Critique of Aesthetic Judgment*, translated by Zong Baihua. Beijing: The Commercial Press, 1985.]

Marcuse, Herbert. *The Aesthetic Dimension: Toward a Critique of Marxist Aesthetics*. Boston: Beacon Press, 1978.

聂珍钊：《文学伦理学批评导论》。北京：北京大学出版社，2014 年。

[Nie Zhenzhao. *Introduction to Ethical Literary Criticism*. Beijing: Beijing UP, 2014.]

Pseudo-Longinus. *On the Sublime*, edited and translated by D. A. Russell. Oxford: Clarendon Press, 1964.

Richards, I. A. *Practical Criticism: A Study of Literary Judgment*. New Brunswick: Transaction Publishers, 2004.

Schiller, Friedrich. *On the Aesthetic Education of Man in a Series of Letters*, edited and translated by Elizabeth M. Wilkinson and L. A. Willoughby. Oxford: Clarendon Press, 1967.

Sontag, Susan. *Against Interpretation and Other Essays*. New York: Farrar, Straus and Giroux, 1966.

熊建辉："新时期外国文学教学之道——访杭州师范大学外国语学院院长殷企平"，《世界教育信息》5（2013）：7-12。

[Xiong Jianhui. "Approaches to Foreign Literature Teaching in the New Era: An Interview with Yin

Qiping, Dean of School of International Studies, Hangzhou Normal University." *Journal of World Education* 5 (2013): 7-12.]

易晓明、叶泽洲、徐晟："我国高校学生审美素养的现状、问题与提升策略——基于全国 15567 个样本的实证研究"，《高等教育研究》3（2025）：63-75。

[Yi Xiaoming, Ye Zezhou and Xu Sheng. "The Current Situation, Problems of Chinese University Students' Aesthetic Literacy and Education Suggestions." *Journal of Higher Education* 3 (2025): 63-75.]

殷企平："文论讲座：概念与术语 含混"，《外国文学》2（2004）：54-60。

[Yin Qiping. "Ambiguity." *Foreign Literature* 2 (2004): 54-60.]

——："西方文论关键词：普通读者"，《外国文学》6（2019）：44-54。

[—. "The Common Reader: A Keyword in Critical Theory." *Foreign Literature* 6 (2019): 44-54.]

——："英国文学中的共享愉悦与共同体形塑"，《外文研究》2（2025）：42-49。

[—. "Communal Pleasure and Community Building in English Literature." *Foreign Studies* 2 (2025): 42-49.]

——："英国文学中的心智培育与文明进程"，《外国文学研究》4（2018）：11-21。

[—. "The Cultivation of the Mind and the Course of Civilization: An Aspect of English Literature." *Foreign Literature Studies* 4 (2018): 11-21.]

——："说'顿悟'"，《外国文学》3（1996）：61-65。

[—. "Epiphany." *Foreign Literature* 3 (1996): 61-65.]

——："英国文学中的幸福伦理与共同体形塑"，《文学跨学科研究》2（2019）：284-294。

[—. "Eudaimonistic Ethics and Community Building in English Literature." *Interdisciplinary Studies of Literature* 2 (2019): 284-294.]

——："再论外国文学教学的艺术之路"，《当代外语研究》1（2026）：40-48。

[—. "Further Explorations on the Artistic Dimension of Foreign Literature Teaching." *Contemporary Foreign Language Studies* 1 (2026): 40-48.]

——："谈'互文性'"，《外国文学评论》2（1994）：39-46。

[—. "Intertextuality." *Foreign Literature Review* 2 (1994): 39-46.]

——："《爱玛》中的反讽与幸福哲学"，《外国文学研究》6（2025）：26-37。

[—. "Irony and the Philosophy of Happiness in *Emma*." *Foreign Literature Studies* 6 (2025): 26-37.]

——："文学经典与共享愉悦"，《东吴学术》6（2023）：26-33。

[—. "Literary Classics and Communal Pleasure." *Soochow Academic* 6 (2023): 26-33.]

——："外国文学的'新'与'旧'：新文科浪潮下的思考"，《当代外语研究》2（2022）：13-22。

[—. "The 'New' and the 'Old' in Foreign Literature Studies: Reflections under the Wave of New Liberal Arts." *Contemporary Foreign Language Studies* 2 (2022): 13-22.]

——："愉悦：西方文论关键词"，《外国文学》2（2024）：89-103。

[—. "Pleasure: A Keyword in Critical Theory." *Foreign Literature* 2 (2024): 89-103.]

——：“重复”，《外国文学》2（2003）：60-65。

[—. “Repetition.” *Foreign Literature* 2 (2003): 60-65.]

——：“阐释三境界：外国文学教学的艺术之路 ”，《外国文学》1（2012）：147-154。

[—. “Three Realms of Interpretation: An Artistic Road for the Teaching of Foreign Literature.” *Foreign Literature* 1 (2012): 147-154.]

朱德全：“新文科时代教育学一流学科建设的理论逻辑与学科范式”，《教育研究》5（2023）：30-42。

[Zhu Dequan. “The Construction of the First-Class Discipline of Pedagogy in the Era of New Liberal Arts: The Theoretical Logic and the Disciplinary Paradigm.” *Educational Research* 5 (2023): 30-42.]