

豐子愷的美育思想

李 崗

本文旨在分析豐子愷的相關論述，企圖描繪其「隱而未現」的美育藍圖，以作為重建其思想體系的開始。結果發現，豐子愷的美育思想，不僅根植於獨特的美學基礎，其思考亦涵蓋課程與教學的面向，可以說是一位理論與實踐兼具的教育家。就目的言，他和蔡元培同樣主張美育並非德育的工具，反而德育是美育的必要條件；就課程與教學言，他強調藝術與人生的關係，採取課程統整的立場，希望透過藝術精神的展現，可以實踐美育的理想。這是一種發自內心的人性關懷，而不是一場玩弄文字的課程改革。

關鍵字：美感教育、美學、豐子愷

作者現職：國立東華大學課程設計與潛能開發學系助理教授

壹、前言

民國元年九月，教育部公布〈教育宗旨〉：「注重道德教育，以實利教育、軍國民教育輔之，更以美感教育完成其道德。」其中「美感教育」這個專有名詞首次出現於官方論述，乃是教育總長蔡元培大力提倡的結果。不過令人遺憾的是，蔡氏的美育思想當時並未真正被人接受。因為在此之前，同年二月他曾在〈對於教育方針之意見〉中清楚表明立場：

「共和時代，教育家得立於人民之地位以定標準…循思想自由言論自由之公例，不以一流派之哲學一宗門之教義梏其心，而惟時時懸一無方體無始終之世界觀以為鵠。如是之教育，吾無以名之，名之曰世界觀教育…軍國主義、實利主義、德育主義三者，為隸屬於政治之教育…世界觀、美育主義兩者，為超軼政治之教育。」（蔡元培，1995：13，17）

對照上述兩段文字將會發現，蔡氏強調美感教育與道德教育分屬不同層次，然而〈教育宗旨〉中的美感教育卻淪為道德教育的方法。尤其是蔡元培原本寄予厚望的世界觀教育，也在審查過程中被認為陳義太高而遭到刪除（崔光宙，1991：92）。由此可見，當年教育學界，對於美育性質的認識，其實仍處於萌芽階段，一方面未能深究美感、道德之間的關係，二方面無法體會世界觀教育的重要性。民國八年，北京大學傅斯年等發起「五四運動」，此刻杜威恰巧也在中國講學，由於胡適等人對其實用主義的提倡，使得中國學生漸漸體認到政治的不安、經濟的落後和外交的屈辱，都是由於文化傳統不能適應世界變遷的結果。因此，原本單純的愛國運動，轉而成為一種改革的「新文化運動」。（吳俊升，1972：346-347）此外，胡適提出「全盤西化」的主張，強調唯有推行「民主」與「科學」，才能真正實現「教育救國」的理想（伍振鸞，2006：187-189）。面對這股革新思潮，同年冬天豐子愷（1898-1975）¹則是與友人共同發起中國第一個美育學術團體—中華美育會，目的是聯合全國藝術工作者以及大中小學教師，共同推動藝術教育。民國九年，該會出版《美育》會刊，宣揚「美」是人生的一種究竟目的（梁福鎮，2001：17；陳野，2003：49-50）。這個歷史事件，顯然是出於民間人士與學校教師的發聲，同時亦可視為一種美育思想的發

¹ 豐子愷先生於 1898 年 11 月 9 日出生於浙江省杭嘉湖平原的石門鎮上，1914 年秋季 17 歲時考入浙江省立第一師範學校，後從李叔同學油畫、音樂以及從夏丏尊學國文。1921 年春赴日學習音樂、美術，十個月後回國開始擔任教職，之後亦擔任過開明書店的藝術編輯。此外，一生從事各類藝文創作或著述、譯述，堪稱中國現代文化史上的藝術家、文學家、藝術教育家和翻譯家。本文受限於篇幅無法詳加介紹，請參閱豐一吟（1998）、劉英（2002）、陳野（2003）、陳星（2006）。

展。換言之，蔡氏當年「由上而下」的宣導，漸漸獲得豐氏等人「由下而上」的回應。由此可見，蔡元培之後，豐氏作為中國美育思想的代表人物之一，其重要性應無庸置疑。

邱春林(2002)便指出，以蔡元培為代表的美育思潮與社會變革關係密切，以豐子愷為代表的美育思潮則重視苦悶人生的解脫之道，兩人皆主張「真善美」與「知意情」三分的架構，不過，豐氏思想的可實踐性，在當時並未獲得應有的重視。此外，許多研究者都表示，「藝術心」乃是豐子愷教育思想的核心，他們分別從素質教育、終身教育、生活教育、社會教育、人生教育等面向，點出豐氏的美育思想深具現代意義(姜莉，2002；羅素平，2007；尚麗莉、李樹玲，2007；湯凌雲，2007；王威，2008；張昕，2009)。再者，針對教育方法而言，呂蘋(2002)詮釋豐氏的教學原則是「順乎自然、發乎童心」，胡心怡(2005)認為豐氏會先考慮兒童的年齡與教養程度再進行指導，陳建銘(2004)則主張反學校化運動的「在家自行教育」與豐氏理念頗為相近。最後，針對理論基礎而言，姜莉(2001)特別強調，相較於同時期的朱光潛與宗白華，豐子愷更能上升至宗教層次，乃是「獨具理論個性」的美學家。張海華(1999)、余連祥(2006)、向諍(2009)皆主張豐氏美學的核心概念是「絕緣」，張氏認為這是一種「現象還原」的「直視」，余氏認為這是從苦悶人生中獲得情趣的方法，向氏認為這是在弘一法師的影響下強調眾生平等的態度。

然而，仔細考察上述研究，本文發現以下二點值得商榷：第一，豐氏雖然長期從事藝術教育的教學工作，有豐富的藝術創作、文學譯作，及編寫藝術教材的經驗，但是並未有系統地提出一套完整的美育理論。因此，如果要論證豐氏的美育思想，具有今日提倡各種教育的意義，就必須從「教育學」的角度，先清楚描繪其思想體系，而非單獨引用他說過的某一段話作為論據，否則有可能會犯了以偏蓋全或過度推論的毛病。第二，豐氏對於自己美學立場的表示，顯現在各種著述與譯作之中，而且同時涉及中西美學史的各家學說。若套用某位西方美學家的核心概念，可能會曲解其意造成不必要的誤會；若援引豐子愷的語彙，則應該進一步剖析其理論內涵，以及各個重要概念之間的關連。更重要的是，雖然豐氏具有理論個性，但卻從未進行理論建構。所以，研究豐子愷美育思想的第一步，應該重新檢視他究竟如何論述「美」這個概念，並且直接透過命題的建立與論證，闡明其美學體系的獨特性。然後，再從「課程與教學」的角度，歸納其相關論述，藉此彰顯其「隱而未現」的美育藍圖，如此才能夠真正建立豐氏美育思想與當代教育學術之間對話的基礎。

為了達成此目的，本文採取「教育詮釋學」(梁福鎮，2001：61-68)的研究方法：首先，直接瀏覽豐子愷全集，選取符合美學、藝術或教育主題的文章仔細閱讀，從中掌握他常用的措辭及其歷史脈絡，避免受到二手資料的影響。其次，反覆閱讀重要段落的語句及措辭，同時交叉比對各個概念的異同及其之

主題文章

間的關係，例如「美」與「藝術」、「氣韻生動」與「感情移入」，由此確定文本中是否存在矛盾。進而，嘗試建立命題作為研究假設，之後參照文本內容，檢驗該命題是否得以成立，此時逐漸可以形成整體意義的理解，例如豐氏的美育目的究竟為何。最後，發展出合乎邏輯的撰寫架構，具體陳述自己的分析與推論，之後再次閱讀文本及相關研究成果，批判其利弊得失，完成文本內容意義的詮釋。因此，以下先說明豐子愷美學的三個命題，再從美育目的、課程規準、課程組織、教學方法、學習策略等面向，分析豐子愷美育思想的內涵。

貳、豐子愷美育思想的美學基礎

一、美即趣味

所謂趣味，乃是人類對於事物之感興。豐氏曾說：「優良的工藝品，實用品，也是於實用以外伴著趣味，即伴著美感的。」（豐子愷，1996a：54）由此可見，趣味乃是一種不涉及實用目的的美感，不具趣味性質之作品，有「工」而無「藝」，無法稱為「優良」的工藝品。舉例而言，豐子愷曾經看過一種象牙雕的裸體女子，不合人體比例而且令人作嘔，景泰窯的瓶子嵌著沒有意義的外國字母，這些東西在他眼中，全是幼稚的惡俗的趣味（豐子愷，1996a：52-53）。此外，他剛從日本回國的時候，不用中國的雞毛帚而愛用日本的塵拂，禮拜日常去吃天麩羅蕎麥，廚房又設日本人用的火鉢。究其原因，豐氏的自述如下：

「日本的一切東西普遍地具有一種風味，在其裝潢形式之中暗示著一種精神…無論是小氣，是浮薄，總有一個系統，可以安頓我的精神…可惜我們的只是『混亂』，是迎合，模仿，卑劣，和守舊的混亂的狀態，象徵著愚昧，頑固等種種心理。」（豐子愷，1996a：54）

值得注意的是，這並非出於一種崇洋媚外的心態，而實為一種美感判斷的結果。也就是說，豐氏論斷的標準在於，一個民族是否能透過特定的文化形式來展現其精神內涵，所以他感嘆的是中國的日用品，傳統的趣味已不復見，現代的趣味又無法新生。相較之下，日本文化雖亦有其弊，至少仍保有相當程度的特色。由此可見，豐子愷使用「趣味」一詞，一方面其中蘊含著價值層次的高低之別，二方面實際指涉著一種人類心理不可或缺的美感需求。

就前者言，以音樂為例，豐氏強調辨識曲趣的重要性，他說：「聽曲趣高尚的樂曲，好比吃橄欖，其味雋雅；聽曲趣卑淺的樂曲，好比吃糖，其味淺俗。」（豐子愷，1996b：266）兩者的差別在於，高尚之曲愈聽愈美、百聽不厭，卑淺之曲初聽覺得淋漓盡致、反覆重聽則逐漸令人作嘔。就後者言，以日用品為例，豐氏主張只有「實質」效用、缺乏趣味「形式」的東西，無法讓人類的精神獲得安慰。所以，用來果腹的饅頭，必須做成圓形而有花樣；用來蔽體的衣

服，必須設計出各種款式；用來休息的場所，必須營造出建築風格（豐子愷，1996a：53）。另外，形式的恰當與否，常常必須與成品製作的材料一併考量。豐氏曾舉例說明，大理石的桌面，總有不自然的感覺；加漆的木製品過於俗氣，不若本色的鉛筆杆，色澤既沈靜質樸，拿起來又快適（豐子愷，1996a：56）。總之，無論形式與材料如何搭配，對豐氏而言，趣味即是人對作品之美感性質的判斷。

二、美即多樣的統一

所謂多樣的統一（unity in variety），乃是指一種美學的原則，豐子愷表示：「就是說多樣的事物，合於自然之律而作成統一，是美的狀態。」（豐子愷，1996e：106）這個專有名詞的出現，可以回溯至西元 1928 年 5 月，黑田鵬信《藝術概論》中譯本的出版，乃是豐氏執筆的結果。黑氏在其著作中表示：「無論返復，漸層，對稱，均衡，調和，對比，比例，節奏，統調，都不過是多樣統一的一種情形，即形式原理的一種應用。」（豐子愷譯，1996：28）仔細比對兩人的解釋，可以發現黑氏論述的焦點在於藝術形式的說明，豐氏則進一步詮釋美之狀態乃是合於自然之律。也就是說，黑氏指出如何達成「多樣的統一」的方法，豐氏則交代了「何謂統一」的判準與「為何統一」的理由。

豐子愷主張：「美的法則，都不外乎『自然』之理。」（豐子愷，1996e：106）舉例來說，他曾解釋構圖（composition）的美惡，只有用眼睛來鑑賞，難以說出其所以然的道理，所以希臘人在美麗的自然環境中要建造一座神殿時，一切幾何的形體和線都不中用，非憑視覺的美感去矯正不可。此處豐氏將「統一」解釋為「妥當，安定，落位」的意義，同時也運用「黃金比例」的均衡效果加以說明。反過來說，過於多樣的散亂，過於統一的呆板，皆無法產生美感。（豐子愷，1996a：65-72；1996c：146，230；1996f：422）那麼，過與不及又該如何判斷呢？豐子愷對於這個問題的處理，顯然並未完全依循西方理性主義的路線，而是採取了東方道家美學的立場：

「『多樣的統一』，是美的。要統一，又要多樣；要規則，又要不規則；要不規則的規則，規則的不規則；要一中有多，多中有一。這是藝術的三味境！」（豐子愷，1996e：153）

這種看似自相矛盾、隨說隨掃、不落言詮的辯證思維，乃是出於一種企圖超越語言限制的態度。究其原因，豐氏有一次看到吳昌碩寫的一方字，原本單看各筆劃並不覺得好，後來看字的全體才發現非此不美，而且在任何一筆之中已經表現出全體，於是領悟：藝術品乃是一個渾然融合、不可分解的全體，任何部分皆為構成全體之必然而非偶然（豐子愷，1996e：152）。從中國美學的角度來說，所謂「氣韻生動」，形容的即是全體的特色，所謂「和而不同」，形容

主題文章

的即是部分與部分之間的關係。因此，也可以說，「多樣」意謂著部分之間的差異性，「統一」意謂著全體與部分之間的一同性，「多樣的統一」意謂著一同性與差異性之間的辯證性。

由此可見，在上述這種「一多相即」的辯證邏輯中，豐氏雖然與黑田鵬信使用相同的美學術語—「多樣的統一」，但其中蘊含許多個人獨到的見解，實非出於黑氏譯作的內容，這一點必須仔細加以釐清。以下再舉兩例作為說明：例一，豐氏相信人體之美的姿態，必然出於物理的自然要求，也就是舒服時候的姿態，所以黃包車夫的辛勤勞動比上流社會的交際應酬更美，模特兒的自由伸展比照相或繪畫的刻意姿態更美（豐子愷，1996e：103-106）。這個論點，一方面涉及藝術與科學之間的關係，似乎主張美出於一種必然性，二方面卻又凸顯出美感經驗的性質問題，好像意謂美出於一種無目的性。前者反映出美的「自然」面向，後者反映出美的「自由」面向，那麼兩者之間的關係究竟為何呢？例二，豐氏強調：「被造物只要順天而動，即見其真相，亦即見其固有的美。」（豐子愷，1996e：105）換句話說，在豐子愷的眼中，天人關係的和諧才是真正的美，人的自由與天的自然必須相應，才是所謂的「天地有大美」。因此，「多樣」根源於「自由」，「統一」收攝於「自然」，「多樣的統一」即「自由與自然的辯證之美」。

三、美即生命的觀照

所謂觀照，乃是指一種觀看的心境與眼光。豐子愷表示：「所謂美的態度，即在對象中發現生命的態度，即『純觀照』的態度。」（豐子愷，1996b：530）這個論點處理的是美感判斷中人與作品之間的關係。豐氏以為美感經驗的發生，乃是審美主體抱持美之態度的結果，同時美之價值並非源於審美對象本身，而是人在作品中發現了心之生命、人格生命，所以用心體驗生命才能稱為美的態度。舉例而言，塞尚（Paul Cezanne, 1839-1906）曾說：「一切自然，皆須當作球體、圓錐體及圓筒體而研究」，豐子愷認為這是一種觀照的態度，藝術家能夠將一切風景視為抽象形體，乃是因為他們從中感受到「宇宙的協調與旋律」，同時這種神秘「決不能僅由視覺的寫實而觸知」，「須用明敏的心的感應性與智慧的綜合性而始能表現」。豐氏主張此乃西洋美術史最根本的大革命，塞氏及梵谷（Vincent van Gogh, 1853-1890）、高更（Paul Gauguin, 1848-1903）等後期印象派畫家，超越前人的科學主義心態，不再刻意地追求光與空氣的再現，他們在世間一切自然中看見「靈的姿態」（豐子愷，1996a：390-394）。由此可見，這種觀照並非純粹是一種視覺能力的應用，同時更指涉一種情意的心靈感受能力與認知的綜合判斷能力。換句話說，生命的觀照乃是一種「肉眼」與「心眼」交互運用的歷程。

豐子愷強調，前期印象派偏於客觀的忠實描寫，一直到後期印象派才重視主觀的內心表現，這正是運用「肉眼」或「心眼」的不同結果。兩者之間的差異，他又透過「再現」(representation)與「表現」(expression)兩種藝術境界的區分，作出更為詳細的說明。所謂再現，乃是將所描的物象與所描的結果相比較，作品的價值是相對的；所謂表現，乃是指所描的結果脫離所描的物象而獨立成為一個實在，作品的價值是絕對的。也就是說，美之價值並非物象共通法則的客觀再現，而是作者個人情感的主觀表現(豐子愷，1996a：391-393)。豐氏這種美學立場，在論及中國畫與西洋畫的區別時，尤其明顯：

「…中國人的作畫，不是依照現實而模寫的，乃是深深地觀察自然，刪除其一切不必要的廢物，抉取其神氣表現上最必要的精英，加以擴張放大，而描出之。」(豐子愷，1996b：520)

由此可見，豐氏主張中國畫獨有的特色在於「神」、「氣」的「表現」，而非「形」的「再現」。南齊謝赫在《古畫品錄》所提出的「氣韻生動」說，豐子愷更將其視為東洋繪畫鑑賞的唯一標準。郭若虛曾說：「人品既高，氣韻不得不高。氣韻既高，不得不生動。所謂神之又神而能精。」清朝方薰則說：「氣韻以生動為第一義。然必以氣為主。」(豐子愷，1996b：528-530)前者的說法肯定作品是作者人格操守的反映，表面上與豐氏強調作者主觀情感的立場頗為相近，實際上卻可能落入道德主義的窠臼—將道德判斷與美感判斷混為一談。豐子愷真正推崇的是後者的說法，他讚許方氏重視「生」這個字，點出流動於對象中的「生命」、「精神」，而「徹底地闡明美的價值」(豐子愷，1996b：529)。換句話說，作品若無法表現出「生命流「動」之「氣韻」，作者人品縱使再高，終究並未成就美的價值。

此外，豐氏亦引述日本學者園賴三的觀點，主張中國美學的「氣韻生動」是藝術心境的最高點，西方美學家李普斯(Theodor Lipps)所提倡的「感情移入」(Einfühlungstheorie)則是達成上述心境的必要條件。豐子愷說：

「所謂『感情移入』…就是投入自己的感情於對象中，與對象融合，與對象共喜共悲，而暫入『無我』或『物我一體』的境地。這與康德所謂『無關心』(disinterestedness)意思大致相同。」(豐子愷，1996b：528)

這種「主客合一」的論點，顯然出於豐氏的道家美學思維，針對西方美學所做的解釋，雖然未必盡合各家思想的原意，不過至少為「如何觀照生命」提供了進一步的說明。也就是說，審美主體能夠完全感同身受審美對象的各種性質，即是所謂美的態度。舉例而言，當人在曠野中面對暴風雨的情景時，若擔心自己的安危，便會產生恐懼之感，若將自己化身為暴風雨，反而感到與其一同馳驅的痛快，甚至可以在純粹觀照中產生崇高之美感。豐子愷主張，這種「感

主題文章

情移入」，不處於「受動」的狀態，而取「能動」的狀態，正是美感發生的原因，同時也是藝術創作的內在條件，他說：「畫龍點睛，非自性中有勇敢寧猛之氣，不能為之。欲寫樹木，非親感伸枝附葉之勢不可。」（豐子愷，1996b：531）因此，生命的觀照，可以說是一種「與萬物共感共鳴」的過程及結果。

然而，氣韻生動的境界卻不是單憑感情移入便一蹴可及，作者的情緒是否「純正」，作品的形式有無「意味」，都是影響藝術創作成敗的關鍵。豐氏主張，一般人的感情與知識，容易被囚禁於事物的屬性，只有偉大的藝術家，才能認識事物的形態。前者看見的是有用的「家具」，後者看見的是無用的「椅子」；前者有興趣的是「說明」繪畫所欲傳達的「觀念」，後者有興趣的是「感興」繪畫中透過線條與色彩相結合而出現的「實在」。也就是說，在藝術家眼中，一切事物皆為其自己的目的而存在，決不為別的事物的手段而存在。只有採取這種態度，才能算是純正的情緒。否則，繪畫淪為傳達某種報告的手段，將會落入心理學的、史學的、倫理學的、人類學的興味，無法脫離「題材」的興味，就很難直接發生「美的情緒」(aesthetic emotions)。能夠直接喚起美的情緒的作品，豐氏強調乃是透過「形態」而產生，此乃援引英國美學家貝爾（Clive Bell）之「有意味的形式」(significant form)的結果（豐子愷，1996a：396-398）。由此可見，雖然天地萬物均為生命觀照的對象，但是豐氏主張表現生命觀照的方式，則必須直接訴諸形態之創造，方可激起美的情緒。

最後，必須特別注意的是，生命的觀照並非僅僅停留於形態的層次，豐氏認為個別事物的形態都是宇宙實相的象徵。他說：

「須從事物的偶然又條件的存在意義的觀念上脫離，方能接觸事物的深奧真實的實在，方能在一切事物中看見『神』…在能感得這境地的人的眼中，世間一切都是神秘的…他們能觸知伏在一切事物的奧處的宇宙情感。」（豐子愷，1996a：399）

這個說法顯示豐氏的泛神論立場，他相信真正的藝術家必須接觸這神秘，感受到萬物之中共通的「節奏」(rhythm)，才能以心心相傳的方式，表現出事物之中深刻的情緒。鄧椿在《畫繼》中說：「世徒知人之有神，而不知物之有神」，豐子愷讚許此乃明示著藝術家的根本精神，就是要向生動的直接經驗「以外」或「以上」，去找求使我們生動存在的基礎，進而發現：創造天地萬物的神，必在個別之物中顯現。他亦斷言：非「參與造化之機」，不能創造藝術。職是之故，偉大的藝術品，總是透感著這真的實在，並且飄動著誘致「法悅」(ecstasy)的神秘意味（豐子愷，1996a：399-401；1996b：533, 536-537）。也就是說，藝術家看見了神的存在，所以透過氣韻生動的作品表現其存在，這種看見與這種表現，都是豐子愷所謂的生命之美。

參、豐子愷美育思想的內涵

一、美感教育的目的

豐氏當年曾經翻閱教育部所規定的課程標準或各學校的學科細則，發現在藝術科宗旨的項下，經常出現「涵養美感」一類的字眼，於是有感而發地針對其教育原理加以說明：

「教育，簡言之，就是教兒童以對於人生世界的理解……人生非常崇高；世界非常廣大。然看者倘然沒有偉大的心眼，所見就局限於一面……」（豐子愷，1996b：224-225）

其中清楚可見的是，豐氏的美育理念，主要包含世界觀與人生觀兩個面向，而且成敗的關鍵就在於是否能夠進行生命的觀照。世界之所以廣大，是因為發現宇宙實在的奧秘；人生之所以崇高，是因為抱持真善美的理想。在豐子愷的眼中，教育的真正目的，乃是透過知意情三面的一齊發育，造成崇高的人格。也就是說，美感教育並非只是一種世界觀與人生觀的認識，更重要的是作為一種人格教育的實踐路線。以下再從「涵養美的感情」、「陶冶道德心性」兩個角度，進一步分析豐氏關於美育目的的論述。

（一）涵養美的感情—萬物一體

豐子愷說：「科學是真的、知的；道德是善的、意的；藝術是美的、情的。這是教育的三大要目。故藝術教育，就是美的教育，就是情的教育。」（豐子愷，1996b：225）本文以為，豐氏論真善美的人格理想，是就「目的」言；論科學、道德、藝術，是就「內容」言；論知意情的心理發展，是就「歷程」言。換言之，美感教育與藝術教育，在豐氏想法中，乃是兩個可以交替使用的詞彙，同為一種涉及人類情緒向度的教育類型。再者，根據先前的分析，這種「美的情緒」並非發生於「主客分離」狀態下的個人好惡，而是「主客合一」狀態下的宇宙情感。舉例來說，豐子愷主張，畫家必須具備兩種與眾不同的眼光：「藝術的絕緣」（isolation）與「藝術的有情化」（personification）。前者是預設立場的「破」，強調生命的觀照有賴於全新的直覺，所以畫家可以將人物當作風景來看；後者是感情移入的「立」，強調人必須發現萬物皆有其生命情感，所以畫家可以將風景當作人物來看（豐子愷，1996f：88）。因此，藝術家所見的世界，乃是物我無間、一視同仁的世界，藝術家的心與天地造化的心必須發生「共鳴」，才能「同情」世間一切事物。豐子愷（1996b：583）表示：

主題文章

「…一切生物無生物，犬馬花草，在美的世界中均是有靈魂而能泣能笑的活物…這正是『物我一體』的境涯，萬物皆備於藝術家的心中。」

「眼前所見的都是美的形色，我們的心就與之共感而覺得快適；反之，眼前所見的都是醜惡的形色，我們的心也就與之共感而覺得不快。」

然而，上述說法卻也可能引發論者的質疑：處於萬物一體生命狀態中的人，是否還「能夠」或「需要」進行美感判斷？當他說在「美的世界」中，是否並非主張整個世界都是美的，反而間接地指出另一個「醜的世界」？如此一來，世界被一分为二，又如何能說是萬物一體呢？或者，如果他真正的意思是，整個世界其實都是美的，那為何眼前所見又可能是醜的呢？這些問題的提出，關鍵在於：「萬物一體」是一種「消解」主體性的美學思維，「快適與否」卻是一種「彰顯」主體性的美學思維，兩種理論之間可能產生的矛盾，顯然並未加以處理。不過，就豐氏立場而言，萬物一體的生命狀態，以及快適的存在感受，本來就可以同時發生。而且，只有透過萬物一體的藝術眼光，才能發現美的世界、產生美的情感。回到前述問題，豐氏的答案其實十分明確：所謂「美的世界」並非另有一個世界，便是看物象本身時所見的世界（豐子愷，1996d：74）。這是一種「能見其真即見其美，不見其真即見其醜」的美學立場。依此而論，問題便出在「見」與「不見」，也就是說，缺乏藝術家之眼的人，才會只見其醜不見其美。若是如此，所謂萬物一體的狀態，是否意謂著破除美醜價值的區分呢？從本文先前對豐氏美學理念的分析來看，答案又顯然為非。因此，另一種可以考慮的立場是，主張萬物一體的世界，可以是一個「兼容」美醜的世界，也就是說「一體」不等於「一種性質」，所以隨著共感而有不同的情緒反應。不過弔詭的是，一旦使用「美醜」這類詞彙，其實是主體對客體所做的價值判斷，也就是「脫離」萬物一體的生命狀態。由此可見，豐子愷主張美感教育的目的，乃是透過萬物一體的眼光來涵養美的情感，而非透過美學素養來建立美的認知，可能或多或少涉及上述這些考量。

（二）陶冶道德心性—溫柔敦厚

豐氏在講述中西文化的差異時，頗具自信地表示：「中國雖無藝術教育之名而富有藝術教育之實。『禮儀三千，威儀三百』，藝術教育之表現也。『溫柔敦厚』，藝術教育之主旨也。」（豐子愷，1996g：154）本文以為，這個觀點可說是先秦儒家教育理想的繼承。豐子愷相信，學習藝術的目的乃是為了追求人格的圓滿，所以作《護生畫集》勸人惜物護生，目的不是護物的本身，而是護人自己的心。舉例而言，頑童亂摘鮮嫩的野花、無故撕去蜻蜓的翅膀，其實都是興起不仁之心的結果。因此，他強調「藝術以仁為本，藝術家必為仁者」。也就是說，藝術

家必須活用各種方法來「愛人」，所以透過藝術活動表現自己的心、陶冶他人的心。所謂「親親而仁民，仁民而愛物」就是這個道理。此外，豐氏也曾以圖畫科為例，強調其主旨在於陶冶高尚的精神，而非只求學生都能描畫而已（豐子愷，1996d：14-16，57-58，71）。由此可見，對豐子愷來說，偉大的藝術家，必然是具有高度道德修養的大人格者。然而，根據先前的分析，豐氏的立場十分清楚，道德判斷與美感判斷不可混為一談，為何此處又說陶冶道德心性乃是美感教育的宗旨呢？關於這個疑惑，顯然必須追問下去，他究竟如何看待真善美之間的關係，才可能獲得進一步的釐清。豐子愷說：

「圓滿的人格好比一個鼎，『真、善、美』好比鼎的三足……『真』、『善』為『美』的基礎。『美』是『真』、『善』的完成。『真』、『善』好比人體的骨骼，『美』好比人體的皮肉。真善生美，美生藝術。故藝術必具足真善美，而真善必需受美的調節。」（豐子愷，1996d：401）

在上述說法中，豐氏用了兩種譬喻進行兩段論述，但是彼此之間卻又形成一種相互扞格的情形。首先，鼎之三足在空間中應是相互平行的關係，才能維持重心的平衡。如果將其視為真善美的象徵，那麼三者之間應該是分工合作的關係，所以既不能說其中的三分之二是三分之一的基礎，也不能說三分之一為三分之二的完成。其次，骨骼與皮肉雖然緊密相連，在人體的生理構造上，不僅骨骼不能生出皮肉，同時皮肉也不能控制骨骼，所以這種論證同樣無法說明真善美之間的關係。由此可見，豐氏同時援引兩種譬喻，非但無法有助於概念的澄清，本身又徒增理論系統的自相矛盾。進而，值得探究的是，豐氏當初作此類比的原意究竟為何。若將譬喻去除之後便會發現，其實他真正想要表達的意思，不是真善美的三合一關係，而是「真善」與「美」的二分關係。換句話說，真善是美之構成的必要條件，美是超越真善的終極目的。因此，豐氏必須將陶冶道德心性視為一種美育目的。

二、美感教育的課程與教學

（一）課程規準—藝術精神

豐氏在《教師日記》中，曾經表示：「吾所授藝術教育與欣賞，本無前例，亦無課程標準，一切新創。」（豐子愷，1996g：143）換句話說，他的美育理念並非一套遙不可及的理想，而是一種發自內心、付諸行動的教學創新。尤其是在缺乏官方論述的社會情境下，究竟如何思考「藝術教育」這門課程應有的內涵，便值得加以深究。豐子愷曾說：「藝術家必須以藝術為生活……用處理藝術的態度來處理人生。」（豐子愷，1996d：15-16）由此可見，在回答上述問題之前，何謂藝術、藝術及於人生的效果為何，這兩個問題必須優先處理。

首先，對豐氏而言，藝術乃是美德與技術的交集。所謂美德，是指「內容」，必須具有愛美的心、芬芳的胸懷、圓滿的人格；所謂技術，是指「形式」，必須具有巧妙的手表現聲色。許多人觀念模糊不清，將藝術視為一種消閒的裝飾品，乃是只見娛樂的形式、不見嚴肅的內容。舉例來說，他曾評論岳飛的《滿江紅》，詞意慷慨激昂、音節鏗鏘有力，使人讀了發生無限的感動與興奮。又如，西班牙畫家加斯推拉（Castelao）有一幅畫，描寫叛軍轟炸無辜平民的慘象，他則讚許其用筆周詳、描寫生動、構圖妥當，而用心仁慈惻隱，立意深遠偉大。由此可見，「善」、「巧」兼備，才是真正的藝術；「深刻的教訓」與「美麗的形式」兼具，才是真正的藝術品（豐子愷，1996d：18-20）。不過，若論及藝術家，豐氏則特別強調：「欲為藝術家者，必須先修美德，後習技術；必須美德為重，而技術為輕。」（豐子愷，1996d：20-21）究其原因，他說一個有美德而無技術的人，雖然無法創造出偉大的作品，不能為「成全的」藝術家，至少還是個心地善良的「人」。一個有技術而無美德的人，很可能會誤用技術反而害人。由此可見，不是每個人都必須成為藝術家。此外，豐氏更表示，一個傲慢、淺薄、殘忍的人，縱使開過一千次作品展覽會，其實只是「形式的」藝術家。相反地，一個人向來不作畫，只要具足藝術的心，便是「真」藝術家。（豐子愷，1996d：21，403）綜上所述，所謂形式的藝術家，精確地說應為「假」藝術家，因為他沒有藝術的心（美德）。然而，問題緊接而至，一個有藝術之心卻從來不作畫的人，是否具有任何技術呢？從常識層次來看，一般人的答案會是沒有；從語意層次來看，豐氏並未直接表明立場。如果「不作畫」指涉的是「無技術」，那麼有美德無技術的人是真藝術家，這種結論顯然將會造成豐氏論述的自相矛盾，因為他主張技術是藝術的必要條件。所以，比較合理的解釋是，「不作畫」指涉的是「無作品」，有技術而無作品仍然不失為真藝術家。換句話說，人之所以成為藝術家，憑藉的不是藝術創作，而是藝術之心。根據這個立場加以推論，豐子愷選擇教材內容的規準，應該也會秉持同樣的原則——如何培養藝術之心，比如何從事藝術創作更為重要。

其次，豐氏認為藝術及於人生的效果有兩種：其一，指的是人創作或鑑賞藝術「時」所得的樂趣，包括自由與天真，屬於「藝術品」的直接效果；其二，指的是人創作或鑑賞藝術「後」受得的影響，包括一切思想行為，表現出遠功利與歸平等的特質，這時整個人生已變成藝術品，屬於「藝術精神」的間接效果（豐子愷，1996d：120-126）。由此可見，豐氏相信藝術精神的表現，必須落實於日常生活的言行舉止，一方面人人皆可成為藝術家，另一方面人的生活皆可成為藝術品。所謂的藝術精神，其實就是藝術之心，具有「自由」、「天真」、「遠功利」、「歸平等」四項特質。除此之外，藝術教育的課程內容，其實範圍遍及整個宇宙，尤其教師與學生之間的生活經驗，乃是不可或缺的基本教材。豐子愷當年便曾經語重心長地表示：「不美的校舍，醜惡的裝飾，功利的先生，哪裡去找尋『愛』的面影呢？」（豐子愷，1996b：228）在這種思考脈絡中，藝術精神作為其美育課程實施的規準，顯然是正本清源之道。

(二) 課程組織—融入各科而非單獨設科

面對學校美育的成效不彰，豐氏提出許多發人深省的批判，其中最為關鍵之處，即是要求「藝術科」的幾位教師，擔負起「藝術教育」的全部責任。首先，豐氏批評科目的設立本身就有問題，無論行政人員或任課教師，都以為「會唱」、「會畫」是課程的最高目的，其他科目的老師與藝術教育無關。然而，學校中所實施的圖畫課或音樂課，有許多是與藝術無關的工作。例如，上圖畫課就像廣告畫匠教徒弟，上音樂課就像教鸚鵡。豐子愷氣憤地表示，普通中小學校的學生，是學做人而來的，不是要做畫家與音樂家而來的，這種課程不知浪費了多少兒童與青年的努力（豐子愷，1996b：224，231）。其次，豐氏相信藝術教育乃是發現生之意義與價值的教育，不是小知識與小技能的傳授，而是必須透過藝術的修養，才能在日常生活中看見藝術的情味。舉例來說，讓人一茶一飯都能嚐到其真味，一草一木都能領略其真趣，一舉一動都能感到溫暖人生的情味。（豐子愷，1996b：226-227）因此，他始終堅持：

「依藝術教育的原理，圖畫科的目的不在於作成幾幅作品，即不在技巧的磨練，而在教以美的鑑賞力與創作力的，以養成其美的感情，使受用於其生活上。」（豐子愷，1996b：230-231）

最後，為了徹底解決上述問題，豐子愷強調：

「學校的藝術教育，是全般的教養，是應該融入各科的，不是可以機械地獨立的，也不是所謂藝術科的圖畫與音樂所能代表全權的。即美的教育，情的教育，應該與道德的教育一樣，在各科中用各種手段時時處處施行之。」（豐子愷，1996b：231-232）

由此可見，藝術科的課程內容不應限於圖畫音樂，各科教師均應負起藝術教育的責任，甚至藝術教育應融入各科而非單獨設科，才是實踐豐子愷美育理想的根本之道。

(三) 教學方法—教育藝術

為了說明藝術教育如何融入各科，豐子愷特別引介德國教育學者恩斯特·威伯（Ernst Weber）的「教育藝術」（Erziehungskunst）作為自己的論據。首先，從教育學的基礎科學中，可推導出「論理的要求」、「倫理的要求」、「美的要求」三大面向，所以美的面向涉及全體的教育問題。其次，人必須能夠運用孩子般的「直覺」與「感情」來「體驗」，忘記自己是一個成熟大人，像孩子一樣「遊戲」，才能成為「教育的」藝術家。進而，教師在教學中的一切行為，可以類比為一種藝術活動。最後，無論科目性質為何，想要教育學的效果，都必須有藝術的加味（豐子愷，1996b：232-233）。因此，豐氏相信國文、英文、博物、理化、物理、數學等各科，只要能妥善運用教育藝術的原則，都不再是冷冰冰的、

主題文章

機械的知識，而是充滿溫暖人生的藝術情味，這些皆可成為藝術教育的手段。回到圖畫來說，其教學策略可以說明如下：第一，教兒童鑑賞靜物、自然，不求實用、專事吟味，以養成其發現「美的世界」的能力；第二，教兒童描寫這美，以養成其美的創作的的能力；第三，希望兒童用鑑賞自然的眼光來鑑賞人生、世界；第四，希望兒童用美的和平與愛的情感來待人接物；第五，希望兒童用創作的態度來創造生活（豐子愷，1996b：228-229）。綜上所述，教育藝術其實並非「某種」特定形式的教學方法，而是「各種」充滿遊戲精神的教育活動。同時，藝術鑑賞與藝術創作，這兩種最基本的教學形態，必須回歸人生滋味的體驗，否則一旦失去藝術精神，流於認知的灌輸與技術的訓練，便不可能產生任何美育意義。

（四）學習策略—態度轉換

豐子愷曾說：「藝術科在性質上是一種難教難學的課業」。一方面，辦學者從未提供充足的用具、設備與教室，尤其既不考試也不留級的規定，無論是老師或學生都會覺得這門課不受重視。另一方面，一般人無法分辨藝術與科學之間的差異，誤以為這科日本身性質曖昧，不像英文算學有確切的答案，所以只求開心不必太過嚴肅（豐子愷 1996a：11-16；1996b：229-230；1996c：24-25）。面對這個難題，他在《藝術修養基礎》中開門見山第一章寫的就是〈藝術的學習法〉，其中用心良苦所提出的解決之道，可以總結如下：

「如要學習藝術，需能另換一種與平常不同的態度來對付世間。眼睛要能看見形象的本身。耳朵要能聽到聲音的本身。心思要能像兒童一般天真爛漫。」（豐子愷，1996d：80）

由上所述，豐氏對於學校行政的外在因素暫且不論，直指問題的核心在於：學生的心理狀態，及其藝術經驗的品質。首先，學習科學的態度是理智的，學習藝術的態度是直觀的。前者是事物要素的分析，後者是事物意義的理解。前者是實用之知，後者是享樂之美。前者是因果關係的立、真相的破，後者是因果關係的破、真相的立。（豐子愷，1996a：11-16；1996b：253）因此，學習態度當然必須轉換。其次，就學習策略言，豐子愷的相關論述，可歸納為以下四點進行說明。第一，「辨識門徑」：藝術種類繁多，必須從根本上循序漸進，方能掌握性質一通百通。第二，「涵養感覺」：指的是能胸無成見，平心靜氣地接待自然，用天賦的官能而感受自然的滋味。第三，「熟練技術」：必須有恆心而耐勞苦，每日練習不可間斷，因為技術沒有宿慧、不可取巧，也不可當作消閒娛樂而任意玩弄，態度必須嚴肅。第四，「磨練眼光」：可以透過觀察自然、練習創作、鑑賞作品、閱覽書籍等方式，一方面能動地切實理解美的法則，二方面受動地廣泛理解美的性狀（豐子愷，1996c：24-49）。總而言之，缺乏學習態度的轉換，學習策略很難奏效，缺乏學習策略的運用，學習態度無處展現。

肆、結語

綜上所述，豐子愷的美育思想，不僅根植於獨特的美學基礎，其思考亦涵蓋課程與教學的面向，可以說是一位理論與實踐兼具的教育家。不過，嚴格來說，他將美感教育等同於藝術教育的想法，卻有加以檢討的必要。柯柏思(D. C. Durst)便指出，十九世紀末葉「美感教育」一詞常為「藝術教育」所取代，有流於狹義藝術教育的危險。楊深坑亦表示，美感教育應兼顧情意陶冶與批判意識的培養，不能將其侷限於藝術教育之中(楊深坑，2009：5-6)。回到豐子愷的論述來說，他採取的是廣義而非狹義的「藝術教育」，所以才會與「美育」劃上等號。問題在於，兩者之間到底有無根本性質的差異呢？崔光宙(2000)認為，分辨兩者的關鍵在於：美感教育不必強調基本技巧的訓練，藝術教育則恰好相反；藝術教育可作為學科分類概念，美育基本上不是學科分類概念。梁福鎮(2001：51)則是主張「審美教育」已經發展成一門「學科」，但他也同意：美育著重於健全人格的發展，藝術教育著重於專業知能的學習。由此可見，豐氏的論述並未深入思考兩者之間的關係，而是透過「藝術教育」的語言，表達「美感教育」的思想。

再者，就美育目的來說，他和蔡元培同樣主張美感教育並非道德教育的工具，反而道德教育是實現美感教育的前提。不過，兩人不同之處在於，蔡元培將美育視為邁向世界觀教育(領悟實體世界之無方體、無始終)的必經之途，豐子愷則將世界觀教育(萬物一體的藝術眼光)視為完成美感教育的不二法門。必須特別注意的是，兩人雖皆同意「德育是美育的前提」，但蔡氏指的是政治的公民道德，豐氏指的是藝術的人格美德。另外，兩人主張的世界觀教育並不相同。除此之外，豐子愷的美育思想，雖然肯定道德修養的重要性，但是並未視藝術為德育的手段，反而更強調美感價值才是人格教育的終點，道德價值只不過是起點而已。不過，論者或許會質疑，完滿的人格是否只有真善美三個面向？從人的宗教經驗來說，當然也不能忽視「神聖領域」這個面向的獨特意義。上述問題的提出，顯然涉及不同學者對於「美」與「聖」之性質與關係的論辯，這已遠遠超出本文篇幅所能妥善處理的範圍。不過，回到豐子愷的立場來說，他曾表示：「『美』都是『神』的手所造的。假手於『神』而造『美』的，是藝術家。」(豐子愷，1996e：103)換句話說，雖然豐氏對人格的說明，並未包括「聖」的面向，但是他所界定的「美」，卻已蘊含豐富的宗教意義。

最後，就美育的課程與教學來說，豐氏強調藝術與人生的關係，採取課程統整的立場，希望透過藝術精神的展現，可以實踐美感教育的理想。這是一種發自內心的人性關懷，而不是一場玩弄文字的課程改革。民國二十八年六月二十二日，他在日記中為藝術教育的十六堂課，寫下三則結語，作為一段教學生涯的紀念：

主題文章

「藝術心」—廣大同情心（萬物一體）。

「藝術」—心為主，技為從（巧善兼備）。

「藝術教育」—藝術精神的應用（溫柔敦厚。文質彬彬）。

（豐子愷，1996g：156）

這短短三行文字，不僅揭露出豐氏美育思想的核心價值，同時也見證著其美育思想的實踐歷程。

致謝

感謝三位匿名審查委員提供的寶貴建議。本文是由國科會補助之研究計畫（NSC 99-2410-H-259-034）的部分研究成果修改而成，在此一併致謝。

參考文獻

- 王威（2008）。審美人生教育的縮影—讀豐子愷《竹影》。《語文建設》，49-50。
- 伍振鸞（2006）。《中國教育思想史大綱》。臺北：五南。
- 向諍（2009）。絕緣與有情化—再論豐子愷文藝觀。《河南工業大學學報（社會科學版）》，5（4），118-120。
- 余連祥（2006）。絕緣·苦悶·情趣—豐子愷美學思想的特徵。《文學評論》，4，190-194。
- 吳俊升（編著）（1972）。《教育與文化論文選集》。臺北：臺灣商務。
- 呂蘋（2002）。豐子愷的藝術教育思想。《湖州師範學院學報》，24（5），90-93。
- 尚麗莉、李樹玲（2007）。豐子愷藝術教育思想的特質與啟迪。《成都大學學報（教育科學版）》，21（3），24-26。
- 邱春林（2002）。豐子愷早年的藝術教育觀與近、現代之交的美育思潮。《廈門教育學院學報》，4（1），1-5。
- 姜莉（2001）。豐子愷培植「藝術心」的美育觀。《安徽師範大學學報（社會科學版）》，29（2），197-202。
- 姜莉（2002）。以「藝術心」燭照憂患人生—豐子愷藝術教育思想形成發展史初探。《淮北煤師院學報（哲學社會科學版）》，23（3），76-79。
- 胡心怡（2005）。豐子愷的藝術教育思想。《無錫教育學院學報》，25（1），56-59。

- 崔光宙(1991)。中國教育理念的發展，載於黃光雄主編，**教育概論**(頁63-98)。臺北：師大書苑。
- 崔光宙(2000)。美育，載於國立編譯館主編，**教育大辭書(第五冊)**(頁459)。臺北：文景。
- 張昕(2009)。論豐子愷「以人為本」的藝術教育思想。**藝術百家**，110，195-197。
- 張海華(1999)。豐子愷「直視」審美觀解讀。**復旦學報(社會科學版)**，1，58-62。
- 梁福鎮(2001)。**審美教育學—審美教育起源、演變與內涵的探究**。臺北：五南。
- 陳建銘(2004)。反學校與在家自行教育的觀想與思辯：從豐子愷之「學校教育的烏托邦—無學校的教育」談起。**國教新知**，51(2)，59-65。
- 陳星(2006)。**新月如水：豐子愷師友交往實錄**。北京：中華書局。
- 陳野(2003)。**緣緣堂主：豐子愷傳**。杭州：浙江人民出版社。
- 湯凌雲(2007)。豐子愷論藝術教育。**雲夢學刊**，28(5)，123-127。
- 楊深坑(2009)。美育在後現代社會中的人格陶冶功能。**教育資料與研究**，88，1-16。
- 劉英(2002)。**豐子愷**。武漢：湖北人民出版社。
- 蔡元培(1995)。**蔡元培文集一卷四·美育**。臺北市：錦繡。
- 豐一吟(1998)。**瀟灑風神：我的父親豐子愷**。上海：華東師範大學出版社。
- 豐子愷(1996a)。**豐子愷文集1**。浙江：浙江文藝出版社。
- 豐子愷(1996b)。**豐子愷文集2**。浙江：浙江文藝出版社。
- 豐子愷(1996c)。**豐子愷文集3**。浙江：浙江文藝出版社。
- 豐子愷(1996d)。**豐子愷文集4**。浙江：浙江文藝出版社。
- 豐子愷(1996e)。**豐子愷文集5**。浙江：浙江文藝出版社。
- 豐子愷(1996f)。**豐子愷文集6**。浙江：浙江文藝出版社。
- 豐子愷(1996g)。**豐子愷文集7**。浙江：浙江文藝出版社。
- 豐子愷(譯)(1996)。黑田鵬信著。**藝術概論(臺三版)**。臺北：臺灣開明書店。
- 羅素平(2007)。涵養「藝術心」 構建和諧社會—淺析豐子愷美育思想的現實意義。**浙江萬里學院學報**，20(4)，18-20。

Zi-Kai Feng on Aesthetic Education

Kang Lee

Zi-Kai Feng proposes his views on aesthetic education in many places within the totality of his writings on art and life, but he does not develop a single, coherent treatment of the topic. These views often seem scattered and unconnected. This study constructs a systematic framework for understanding and interpreting them.

Keywords: aesthetic education, aesthetics, Zi-Kai Feng

Kang Lee, Assistant Professor, Department of Curriculum Design and Human Potentials Development, National Dong Hwa University