



艺术为中心的教育

——黑山学院办学思想研究

张瀚予

摘要:对于 20 世纪美国高等教育领域和艺术界来说,黑山学院是一所特殊的文理学院。该校通过独特的人才培养理念和模式,塑造了一批富有开拓性和创造力的艺术人才。作为人才培养的重要机构,一所高校的办学思想构成了自身人才培养模式的理论内涵,并对其培养方案的设计、制定和实施起到提纲挈领的指导作用。黑山学院的办学思想来源有三:约翰·杜威的实用主义教育哲学、进步主义教育运动和德国包豪斯学院专业艺术教育。美国本土教育运动与欧洲现代艺术教育改革思潮,两种欧美传统共同构成了黑山学院办学思想的理论基础,并体现在其教育教学活动的方方面面。

关键词:黑山学院;办学思想;约翰·杜威;包豪斯“预备课程”;艺术教育

DOI: 10.13734/j.cnki.1000-5315.2025.0506

收稿日期:2024-11-10

作者简介:张瀚予,女,四川乐山人,中央美术学院人文学院博士研究生,E-mail: 1046756569@qq.com。

在 20 世纪西方现代艺术史和现代教育史上,黑山学院(Black Mountain College, 1933—1957)是一所具有独特性的学校。这所位于美国南部北卡罗来纳州阿什维尔(Asheville)的小型学院办学时间只持续了短短 24 年,仅培养了 2000 多名学生,却与一大批在现代艺术、设计、建筑、音乐、舞蹈、文学等领域中举足轻重的人物有着密切关联——实用主义教育家约翰·杜威(John Dewey),约翰·安德鲁·莱斯(John Andrew Rice),包豪斯学院(Bauhaus)教师、艺术家、教育家约瑟夫·阿尔伯斯(Josef Albers)与安妮·阿尔伯斯(Anni Albers),表现主义画家利奥尼·费宁格(Lyonel Feininger),抽象表现主义画家威廉·德·库宁(Willem de Kooning),先锋音乐家、艺术家约翰·凯奇(John Cage),现代舞蹈家默斯·坎宁汉(Merce Cunningham),等等。

不同于专业艺术院校,作为一所实验性的文理学院(liberal arts college),黑山学院实施的是本科通识教育而非专业艺术教育。学院开设了覆盖所有人文学科和普通科学的通识课程(the general curriculum),在学科领域和课程设置上没有超出传统文理学院的范畴,大致分为自然科学、社会科学、语言文学和艺术四个学科板块,下设一系列细分课程。其办学理念的独特之处在于,创始人莱斯想要创办一所“基于杜威进步教育原则的新型学院”^①,从学生的个人兴趣出发,采用基于实践与经验的教育方法,去替代灌输既定知识的传统教育方法,从而培养出具备批判性思维、情感和智力均衡发展、人格完整且富有同理心和责任感的合格社会公民。为了实现这一目标,学院创始人们创造性地将艺术学科作为所有课程的中心,以此为基础开展通识教育。莱斯聘请之前在德国包豪斯学院执教的约瑟夫·阿尔伯斯作为学院艺术教师^②,将后者执教的艺术

^①“Black Mountain College: A Brief Introduction,” Black Mountain College Museum + Arts Center, accessed September 28, 2024, <https://www.blackmountaincollege.org/history/>.

^②Black Mountain College, “Black Mountain College 1934-1935 Catalogue,” 1934, accession no. 2017.40.009, Asheville Art Museum, accessed September 28, 2024, <https://collection.ashevilleart.org/objects-1/info?query=Portfolios%20%3D%20%22579%22&sort=0&page=8>.

课程设为学院仅有的必修课之一(另一门课程是莱斯执教的“柏拉图”)。

从教育策略、目的和效果上看,首先,黑山学院以“艺术为中心”并非旨在培养专业艺术人才,而是利用艺术学科强调感性和审美的特征,以艺术教育为手段发展学生的审美能力、感性素养和创造力,同时培养他们的秩序感和纪律性。在此过程中,通过对艺术媒介的感知,借由审美体验,学生得以加深对自我和外部世界的认识、理解与掌控。其次,将艺术课程作为必修课的举措,也在一定程度上奠定了学院跨学科教育的基础。对于非艺术专业学生来说,艺术必修课有助于促进其审美能力的发展,并完成基础的艺术人文素养储备,从而实现学校美育的目标和效果。学院在通识教育背景下开设诸如“光与色”(Light and Color)和“音乐家声学”(Acoustics for Musicians)^①等嵌入式跨学科课程,亦能够帮助艺术专业学生快速建立起交叉学科的知识体系和视野,从多学科教育层面激发艺术创造力。最后,在学校管理和校园生活方面,黑山学院主张一种教学民主、平等和师生共治的管理方式,强调将艺术作为学院生活的核心部分。学校被视为一个完整独立的社区单位,教职工与学生共同生活,参与社区事务。近距离的朝夕相处,打破了课堂内外的区隔,让日常生活成为教育的重要途径之一。由教师和学生组成的志愿者团队共同参与学校建设和管理,诸如校舍营造、道路和建筑维护、学校农场的管理经营,等等。在团队协作的过程中,亦发展了集体意识与责任心。区别于美国同时期的传统大学,艺术活动在黑山学院不是边缘的课外娱乐项目,而是校园生活的重要组成部分。学院定期举办涉及美术、戏剧、舞蹈等艺术领域的社区活动,并鼓励所有专业学生积极参与,在其中创造性地发挥自己的优势。通过共治与不设限制的自由艺术活动,黑山学院成功营造起一种平等、开放且鼓励探索、实验的整体氛围,从校园生活与学院文化层面为学生创造力的培养奠定了基础。

在以上几方面因素的共同作用下,黑山学院培养了一批具备先锋性、开拓性、创造力的艺术人才,代表者如罗伯特·劳申伯格(Robert Rauschenberg)、塞·托姆布雷(Cy Twombly)、鲁斯·阿萨瓦(Ruth Asawa),他们的艺术创作和成就构成了二战后美国现代艺术的重要面向之一。这所学院在24年的办学历史中所培养的一部分艺术人才,实际上间接推动了20世纪美国现代艺术中一系列重要事件的发生和发展,诸如抽象绘画、波普艺术、“发生”艺术(Happening Art)以及新达达主义(Neo-Dada),并对今天的艺术世界和艺术教育持续产生着影响。

高校作为人才培养的重要机构,其教育思想和办学理念往往在培养模式、专业结构、教学计划、课程设置等各项教育方案设计和教学活动实施的方法论和实践层面起提纲挈领的指导作用。若要探析黑山学院何以达成如此卓越的艺术人才培养成果,应当回溯到其教育哲学和办学思想的内涵、外延和特性的探析中。

一 莱斯、杜威与进步主义教育运动

20世纪30年代,进步主义教育运动(Progressive Education Movement)逐步从中小学领域扩展到高校,一些改革人士开始尝试将进步主义思想、原则和方法应用到高等教育中,企图通过各式教育实验去解答“谁应该上大学,为什么上大学,以及怎样更好地从教育目的出发,使知识人格化和更加完整”等系列问题,在这种力量驱动下,美国高等教育界涌现出一批“在本科教育阶段体现进步教育”^②的新型学校。其中,典型者有萨拉·劳伦斯学院(Sarah Lawrence College)、本宁顿学院(Bennington College)、罗林斯学院(Rollins College),黑山学院也名列其中。总体而言,这些进步学院基于各自理念、立场和办学情况的不同,在诸如强调个人兴趣、以学生为中心、个性化课程设置、体验式学习和学院社区建设等方面进行了多样化的教育实验,以实现进步教育的目的和意义。

需要明确的是,进步主义本身并不是一个拥有统一思想纲领和改革标准的运动。究其本质,它是一场在19世纪末至20世纪中叶,由美国社会各界人士先后发起的改良运动,旨在应对工业化进程的负面影响。该运动持续约半世纪,在二战后逐渐式微。至于什么是“进步主义教育运动”抑或是“进步教育”,在美国教育家克雷明(Lawrence Arthur Cremin)的界定中,“进步教育开始时实际上是教育中的进步主义:一种通过学校

^①Black Mountain College, “Black Mountain College 1943 Catalogue,” 1943, accession no. 2017.40.018, Asheville Art Museum, accessed September 28, 2024, <https://collection.ashevilleart.org/objects-1/info?query=Portfolios%20%3D%20%22579%22&-sort=0&-page=17>.

^②劳伦斯·阿瑟·克雷明《学校的变革》,单中惠、马晓斌译,山东教育出版社2009年版,第272—273页。

去改善个人生活的多方面教育活动”^①。所以,即使同属于进步学校,对于高等教育,尤其是本科通识教育应当如何改革,不同学院亦持有不同的观点和立场,有时甚至是相互矛盾和对立的。尽管黑山学院属于进步学校的范畴,从思想源头上看,该校的教育理念更多源自杜威,后者与进步主义教育的关系,直接影响着黑山学院在进步学校中的位置。尽管杜威的确与这场席卷全美教育界的改革有着紧密联系,并在进步主义教育运动初期(19世纪末至20世纪初)起到了推动作用,但由于理念上的分歧,20世纪20年代之后,他渐渐成为进步主义教育的批评者。再者,黑山学院创始人之一的莱斯是杜威教育哲学坚定的追随者,杜威本人也曾对学院的办学给予指导和建议,他不仅与莱斯、德雷尔等创始人交往密切,在学院办学初期几次访问校园,亲自考察教育教学活动^②,更是于1936年加入学院咨询委员会(Advisory Council)^③。从这一系列的事实上推导,准确地说,黑山学院应是一所深入践行杜威实用主义教育哲学的进步学校。

莱斯原本是另一所进步学校——罗林斯学院的古典文学教授。因不满时任院长汉密尔顿·霍尔特(Hamilton Holt)和学校董事会对学校教育教学活动的独断控制,他主张“将教育政策的控制权交还给教师……将教育的责任交还给学生”^④。1933年,这位“叛逆”教授与罗林斯学院管理层爆发冲突并辞去教职^⑤,建立一所能够实现教育平等、教学民主的学院成为莱斯创办黑山学院的原初动机。在同年学院目录的“前言”中,创始人们详细阐释了学院的办学理念和思想来源。总结起来,有三部分核心内容:一是教育民主、平等——教师在教育教学中具备自主权,鼓励学生自主学习;二是实施“以艺术为中心的通识教育”;三是让教育与生活紧密联系——从经验中学习。“艺术作为通识教育的中心”是黑山学院办学的核心理念,在学院目录中被不断提及和强调。他们在“前言”中指出:“(在黑山学院)那些原本处于边缘的戏剧、音乐和美术等学科,被视为学院生活不可分割的一部分,其重要性不亚于通常占据课程中心的学科。在学习生涯早期,这些学科(艺术)被认为具有更重要的意义……因为它们最不受外部指导的影响,本身又具有严格的纪律性……通过艺术体验,学生能够认识世界的秩序;相较于纯粹的智力努力,通过艺术媒介的感知训练,学生能更有效地控制自己和周遭环境……艺术素养的培养可以为智力素养增色添彩。”^⑥可以看出,将艺术放置于通识教育中心位置的核心目的,首先在于通过艺术学科培养学生的纪律性和秩序感,其次才是创造力和审美等感性能力的培养。同时,莱斯也发掘出了艺术的教育价值:一方面,为学生智力发展奠定基础;另一方面,对个人品格和道德培养起到促进作用。

在通识教育中重视艺术学科的作用和价值,并非黑山学院首创,较早出现在杜威的教育文章中。1897年《教育中的审美因素》一文表明,杜威初步意识到审美经验及其包含的感性因素对个体智力和道德发展的作用^⑦。到1899年,他主张在大学初等教育中加入艺术实践和手工劳动,因为部分学生可能在此领域有发展的潜力和教育的必要^⑧。到了《民主主义与教育》(1916年),通过辨析“自由教育”与“专门教育”,杜威借由对亚里士多德教育观的分析,阐明了“艺术”(自由的活动)对教育和人的发展之作用。他认为,“自由教育的目的在于训练智力,正当地运用智力,获得知识。这种知识与实际事务的关系愈少,与制造或生产的关系愈少,就愈能适当地运用智力”^⑨,使人获得自由和完满。而“人的自由和完满”正是杜威所认为的教育民主之本质,因为教育民主意味着“使理智获得自由,从而发挥独立的效用——把人的头脑作为一个独立器官而

① 劳伦斯·阿瑟·克雷明《学校的变革》,第2页。

② John Andrew Rice, *I Came Out of the Eighteenth Century* (University of South Carolina Press, 2014), 331-332.

③ Black Mountain College, “Black Mountain College 1936-1937 and 1937-1938 Catalogue,” 1936, accession no. 2017.40.012, Asheville Art Museum, accessed September 28, 2024, <https://collection.ashevilleart.org/objects-1/info?query=Portfolios%20%3D%20%22579%22&sort=0&page=11>.

④ Marry Emma Harris, *The Arts at Black Mountain College* (MIT Press, 1987), 7.

⑤ 关于约翰·安德鲁·莱斯与以汉密尔顿·霍尔特为首的罗林斯学院管理者之冲突,参见:Marin Duberman, *Black Mountain: An Exploration in Community* (Anchor Books, 1973), 1-10.

⑥ Black Mountain College, “Black Mountain College 1933-1934 Catalogue,” 1934, accession no. 2017.40.006, Asheville Art Museum, accessed September 28, 2024, <https://collection.ashevilleart.org/objects-1/info?query=Portfolios%20%3D%20%22579%22&sort=0&page=3>.

⑦ 约翰·杜威《杜威全集·早期著作(1882-1898)》第5卷,杨小微、罗德红等译,华东师范大学出版社2010年版,第154-155页。

⑧ 约翰·杜威《杜威全集·中期著作(1899-1924)》第1卷,刘时工、白玉国译,华东师范大学出版社2012年版,第226-227页。

⑨ 约翰·杜威《民主主义与教育》,王承绪译,人民教育出版社1990年版,第271页。

予以解放,使之发挥它的作用”^①。尽管亚里士多德“坚持划清卑下的教育和自由教育的界限,甚至把我们现在所谓‘美’术、音乐、绘画和雕塑的实践方面,和卑下的技艺归为一类”^②,因为它们涉及物质工具、技术,以及制造和生产,但杜威指出,“重要的知识”和“实际的成效”之间并不存在天然分裂。包括了实用技艺、手工艺在内的上述活动,它们既涉及情感和想象(具有艺术的性质),也包含艺术产品必不可少的技术。在现代社会语境下,艺术学科,尤其是艺术学科的教育,其实质上是发展理智的“自由的活动”与实用训练的结合,能够调和“自由教育”与“有用的实际的训练”,是“使思想成为每个人自由实践的指导”^③的实现途径之一。

与杜威一样,以莱斯为首的黑山学院创始人们,也致力于实现教育民主,培养“合格社会公民”。故而,对后者来说,艺术及其教育是实现这一目标的重要路径。莱斯认为,艺术学科是培养想象力的绝佳场所,“只有通过想象力,教育才能实现全人的发展”;“以艺术的态度看待生活的人”正是具备想象力的人,“他们的价值观是定性的,而不是定量的”,他们“知道并感受到生命的本质不是竞争,而是合作”,他们“不会将时间用于相互伤害,(而是合作)朝着同一目标,朝着想要创造的世界前进”^④。在莱斯的设想中,杜威的艺术教育理想成为完整的逻辑闭环:艺术学科通过“审美经验”促进想象力的发展,并上升到人格培养和道德教育层面,最终与其他促进智力发展的学科共同培养出合格的公民。

20世纪30年代,美国高等教育界发生了一场关于通识教育的著名论争。时任芝加哥大学校长罗伯特·哈钦斯(Robert Maynard Hutchins)出版《美国的高等教育》(*The Higher Learning in America*),并在《哈珀杂志》(*Harper's Magazine*)上发表《什么是通识教育》论述他们的“名著计划”(the Great Books Program)对于通识教育的功能与价值。作为一名永恒主义教育者(Educational Perennialist),哈钦斯崇尚古典教育,认为通识教育的目的—方面在于将过去和现在联系起来,促进人类的思想发展;另一方面在于让个体获得智慧和永恒的人性,而阅读“汲取了全人类共同人性要素”^⑤的经典名著正是实现这一目的的有效手段,应当成为通识教育的中心。此论一出,杜威随即发表两篇文章驳斥。他对哈钦斯的批评主要集中在以下几点:首先,哈钦斯将当前美国高等教育的问题错误地归结于大众混乱的民主观念,而不是大学董事会的过度控制和体系问题;其次,哈钦斯错误地认为存在着永恒的第一真理,认为人性固定不变;最后也是最重要的一点,哈钦斯贬低了实践、经验和经验的科学方法在知识结构和高等教育课程组织中的地位和作用,“名著计划”让通识教育脱离了当代生活,使“理智的培养”彻底脱离现实和经验^⑥。

作为杜威教育哲学的追随者,莱斯也发表了《原教旨主义与高等教育》,就经验在通识教育中的重要性展开论述。延续杜威“教育即生活”的立场,莱斯认同教育的本质是通过各类经验(也就是“生活”)^⑦去实现个人成长,无须在过程之外寻找特定的目的。教育的目的不是让学生获得共同的基本思想,而是学习一种共同的做事方法和处理问题的方式,“仅仅知道(知识)是不够的,重要的是用知道的东西去做什么”^⑧。对于莱斯来说,获得经验的途径有多种,阅读经典只是其中之一,是次要的、旁观的、间接的途径;更重要的是从现实生活中,通过亲身参与获得直接的经验。所以他写道:“听贝多芬的音乐,读索福克勒斯的戏剧和看这场戏剧演出,对于正在听、读和看的人来说,在本质上可能是相同的经验。但是,对于此人的观察者来说则是完全不同的。重要的是经验的质量,同样的质量可以通过不同方式获得。那么,为什么除了一种获得经验的途径,其他途径都要被排除在通识教育之外呢?”^⑨

这种从多种途径获得经验的方法也被应用到黑山学院的教育之中。1933年创校之初,莱斯等创始人便

①约翰·杜威《杜威全集·中期著作(1899—1924)》第3卷,徐陶译,华东师范大学出版社2012年版,第172页。

②约翰·杜威《民主主义与教育》,第271页。

③约翰·杜威《民主主义与教育》,第271、274—279页。

④Louis Adamic, “Education on a Mountain: The Story of Black Mountain College,” *Harper's Magazine*, April 1936, 518-519.

⑤Robert Maynard Hutchins, “What is a General Education?,” *Harper's Magazine*, November 1936, 602-609.

⑥约翰·杜威《杜威全集·晚期著作(1925—1953)》第11卷,朱志方等译,华东师范大学出版社2015年版,第311—319页。

⑦在杜威的教育哲学中,“生活”的概念与“经验”等同。他在《民主主义与教育》的开篇中即指出,“我们使用‘生活’这个词来表示个体的和种族的全部经验……‘生活’包括各种习惯、制度、信仰、胜利和失败、休闲和工作”。参见:约翰·杜威《民主主义与教育》,第7页。

⑧John A. Rice, “Fundamentalism and the Higher Learning,” *Harper's Magazine*, May 1937, 595.

⑨John A. Rice, “Fundamentalism and the Higher Learning,” *Harper's Magazine*, May 1937, 588.

提出将“学院作为一个社会单位”——社区来看待^①,教育途径并不仅限于课堂,而是涵盖了整个社区和日常生活。教职工与学生同住一栋楼,彼此保持着密切联系,共同参与学校管理和社区劳动。首先,紧密的集体生活让学生获得近距离观察教师的专业思考和研究的机会,而不是在课堂上被动地接受既定知识和业已成形的观点。其次,与不同个体的共同生活,亦有助于培养学生的合作意识,迫使他们思考和处理自己与他人的关系、自己与社区群体的关系。学生们通过与他人的互动,反思自我、认识自身,磨去个人主义的棱角,学会对自己负责,也学会承担责任。再次,师生对学院的管理和共治,让黑山的生活接近于社会中的一个普通社区。参与公共事务,为学院建设献计献策,处理这些日常社区事务能帮助学生获得基本的社会经验和公共意识,为学生未来的公民生活奠定基础。这种教育方式恰恰印证了杜威《民主主义与教育》中的一些理念:“共同生活过程本身也具有教育作用。这种共同生活,扩大并启迪经验;刺激并丰富想象;对言论和思想的正确性和生动性担负责任。”^②

“学院社区”的理念,在黑山学院 24 年的办学中被不断地强调和深化。写于 1946 年至 1947 年的《黑山学院的理念》进一步细化了社区及社区生活在教育中的作用,称黑山学院“是一个人们通过相互感染来学习的社区,一个让目标在日常生活的行动中得到检验的社区……一个关注学生个体全面发展的社区”^③。在这个社区中,通过经验和实践,每一位社区成员“思考、感受、行动的能力与控制力可以得到发展”,他们在未来“将最有能力为全社会的福祉和扩大自身自由的范围作出贡献”^④。1944 年,在《人文学院的问题》一文中,杜威曾批评传统文理学院的突出问题是还保持着将实践学习与知识学习、实用技艺与人文技艺分离的老旧观点^⑤。而黑山学院则通过强调生活与经验,让实践学习和知识学习得以在通识教育中统一;同时,原本横亘于学校和社会生活之间的区隔也得以消除。在一定程度上,这所学院从教学法和实践层面上实现了“教育即生活”、“学校即社会”的实用主义教育理想,并为培养合格的现代社会公民作好了准备。

二 阿尔伯斯、包豪斯“预备课程”与基于通识教育的艺术教学

为了实现“艺术为中心”的通识教育,莱斯在建校之初主张应当由一位既拥有杰出艺术成就,又不被传统教育观念所束缚^⑥的艺术家来主持艺术课程。1933 年夏季,经黑山学院另一位创始人西奥多·德雷尔(Theodore Dreier)和时任纽约现代艺术博物馆建筑策展人菲利普·约翰逊(Philip Johnson)推荐,远在德国的约瑟夫·阿尔伯斯成为该职位候选人。为躲避纳粹政权的迫害,20 世纪 30 年代,一批包豪斯学院教师以战争难民身份来到美国,其中包括瓦尔特·格罗皮乌斯(Walter Gropius)、莫霍利·纳吉(Laszlo Moholy Nagy)、密斯·凡·德罗(Ludwig Mies Van der Rohe)等人,阿尔伯斯夫妇也在其中。这些漂洋过海而来的德国艺术教育者们,对美国现代艺术教育,尤其是高等艺术教育产生了深远的影响。时至今日,K-12 体系中的艺术、设计课程仍脱胎自包豪斯学院的基础课程^⑦。因青睐学院自由、开放的学术氛围和莱斯等人的办学理念,阿尔伯斯接受了黑山学院的邀请,于 11 月赴美,在远离文化中心的北卡罗来纳州山区,开始了持续 16 年的执教生涯。在这里,他将包豪斯学院培养专业艺术人才的基础课程带到了美国高等教育体系中,并发展出一套适用于通识教育培养目标的普通艺术教育理念与方法。

“预备课程”(Vorkurs)又称“预科教育”(Vorlehre),是包豪斯学院的基础课程。1919 年,包豪斯学院教师约翰内斯·伊顿(Johannes Itten)受到进步主义教育运动和前卫艺术观念的启发,创立了这门课程,教授

① Black Mountain College, "Black Mountain College 1933-1934 Catalogue," 1934, accession no. 2017.40.006, Asheville Art Museum, accessed September 28, 2024, <https://collection.ashevilleart.org/objects-1/info?query=Portfolios%20%3D%20%22579%22&sort=0&page=3>.

② 约翰·杜威《民主主义与教育》,第 11 页。

③ Black Mountain College, "The Idea of Black Mountain College," 1946-1947, accession no. 2017.40.358, Asheville Art Museum, accessed September 28, 2024, <https://collection.ashevilleart.org/objects-1/info?query=Portfolios%20%3D%20%22579%22&sort=0&page=367>.

④ Black Mountain College, "The Idea of Black Mountain College," 1946-1947, accession no. 2017.40.358, Asheville Art Museum, accessed September 28, 2024, <https://collection.ashevilleart.org/objects-1/info?query=Portfolios%20%3D%20%22579%22&sort=0&page=367>.

⑤ 约翰·杜威《杜威全集·晚期著作(1925-1953)》第 15 卷,余灵译,华东师范大学出版社 2015 年版,第 214 页。

⑥ Marin Duberman, *Black Mountain: An Exploration in Community*, 41.

⑦ Fern Lerner, "Foundations for Design Education: Continuing the Bauhaus Vorkurs Vision," *Studies in Art Education* 46, no. 3 (2005): 223-225.

涉及所有艺术门类的普遍性理论与基础技能。包豪斯学院要求所有入学新生都必须接受为期一学年的“预备课程”学习,深入认识和熟练掌握材料、视觉形式的特性和内涵,为专业学习做好准备。在包豪斯学院 14 年办学期间,“预备课程”总共经历三阶段的发展,分别是:1919 年至 1923 年,约翰内斯·伊顿任教时期;1923 年至 1928 年,莫霍利·纳吉任教时期;1928 年至 1933 年,阿尔伯斯、汉纳斯·迈耶(Hannes Meyer)任教时期。尽管不同阶段的教师的教学理念和方法各有侧重,但解放学生创造力,培养创造性人格,始终是该课程不变的目标。

作为“预备课程”的最后一任负责人,也是任课时间最长的教师,阿尔伯斯版本的课程在某种程度上是包豪斯学院“预备课程”的集大成者,也是对后来全球艺术教育产生影响最直接、最深远的版本。他保留了约翰内斯·伊顿执教的课程版本中对德国改良主义教育理念的吸收,诸如“体验式学习”和“游戏”教育,这些方法在当时德国小学教育中得到广泛应用。因为不满伊顿教学中过度的宗教色彩和对主观感觉的依赖^①,阿尔伯斯删减了涉及神秘主义和表现性艺术的课程内容,力求在科学的视觉原理指导下,客观地认识和探索材料与形式,通过实践的经验去发现和归纳普遍性的艺术秩序。同时,他还引入保罗·克利(Paul Klee)和康定斯基(Wassily Kandinsky)色彩课程的部分内容,将点、线、面的研究,色彩和几何图形的研究等内容纳入到包豪斯学院基础教育体系中。

从课程比例上看,“材料研究”一直是“预备课程”的重点内容,但以何种角度和方式去研究材料,则源自任课教师的教育观念和艺术哲学。在 1924 年的《历史的或当下的》^②和 1928 年的《通过实践教授形式》^③两篇文章中,阿尔伯斯阐释了自己的艺术教育观。作为一名现代主义者,阿尔伯斯反对欧洲传统艺术学院那套从临摹和素描开始的基础艺术教育体系,以及“师徒传承”的教学方式,主张改良传统工艺职业体系,使其更符合工业化的工作方法和制造流程,在此基础上建立一套符合现代社会的艺术教育体系。和早期包豪斯教师们一样,他也意识到教育不仅仅是历史性的知识和信息的灌输,而是一项与当下社会实际需求紧密联系,促成人人与人之间合作的事业。他指出,“我们无法让逝去的时代起死回生……必须找到自己的解决办法……过多的历史留给实践的空间很小。我们追求的是:一点点的历史和大量的实践……包豪斯(艺术教育)的目的是让迄今为止孤立于实际生活的艺术训练与当代生活的实际需求协调”^④。这种反学院和反历史主义的立场被带到了“预备课程”教学中,他禁止学生带着先入为主的想法接触材料,要求所有人摒弃过去的知识,以亲身实践的经验为“坐标系”,进行自由的,甚至是有些“业余的”、“游戏式的”材料实验。在课程初期,工具的使用受到严格限制,学生需要“通过自己的指尖实现与材料的亲密接触”,“经由眼睛观察发现材料外观与形式之间的关系”;以往常规的材料使用方法也被禁止,迫使学生“自己寻找,通过独立思考,而非模仿”^⑤,探索出与众不同的工作方法。在材料选择方面,一方面,尽可能符合当时工业生产的实际情况,诸如纸张、木材、砖块、金属;另一方面,亦加入一些非常规的材料,鼓励学生跳出思维惯性,用手边的任何东西来进行创造。

由于“预备课程”是一门基础课程,在教学内容上未涉及太多专业知识和技巧的传授,也不要求学生能制作出应用于实际生产的设计产品,而更侧重于基础思维和能力的培养,以及创造力的开发。阿尔伯斯在教学中进行了许多涉及材料基本特性、构造原理的开放性实验。例如,用剪刀剪裁纸张,研究形状的变化如何影响材料的性质和应用;通过视觉、触觉等感知能力,去认识材料的外观(例如纹理)与质感,以及视错觉研究;

① Frederick A. Horowitz, Brenda Danilowitz, *Josef Albers: To Open Eyes* (Phaidon Press, 2006), 19-20.

② Josef Albers, “Historical or Contemporary (Historisch oder jetztig),” trans. Russell Stockman, in *Josef Albers: Minimal Means, Maximum Effect*, exh. cat., ed. Erica Witschey (Fundacion Juan March, 2014), 207-208.

③ Josef Albers, “Teaching Form Through Practice (Werklicher formunterricht),” trans. Frederick Amrine et al. Josef & Anni Albers Foundation, accessed September 29, 2024, <https://www.albersfoundation.org/alberses/teaching/josef-albers/teaching-form-through-practice-werklicher-formunterricht>.

④ Josef Albers, “Historical or Contemporary (Historisch oder jetztig),” 208.

⑤ Josef Albers, “Teaching Form Through Practice (Werklicher formunterricht),” trans. Frederick Amrine et al. Josef & Anni Albers Foundation, accessed September 29, 2024, <https://www.albersfoundation.org/alberses/teaching/josef-albers/teaching-form-through-practice-werklicher-formunterricht>.

对不同材料进行不同常规的排列组合,以重新认识它们之间的关系^①。这种开放的基础教学带来了诸多好处,一方面让学生在充分调动感知的前提下,通过经验,达成对材料特性、本质的深入认识;另一方面,由于鼓励自由探索,极力打破以往知识对思维的固化和限制,成功激发了学生的创造力,在材料的组合和应用方面发展出许多创新性和可能性。

从学科的分类角度来说,这种课程设计思路也成功实现了设计、艺术的分离,为后来的现代艺术教育,尤其是现代设计教育的发展作好了准备。20世纪之前,传统艺术学院往往将材料、色彩、形式等设计要素与美学、风格联系起来,纳入艺术语言的范畴。但在“预备课程”中,设计及其要素成为所有艺术的基础;有自己的组织原则和规律,是一种关于“普遍的艺术秩序”的理论;课堂上的各类训练、实验的实质是对“艺术秩序”和“所有艺术的基本问题”的学习。由于设计成为“艺术的基础”^②,对材料、色彩、形式等设计要素的教育不再属于专业艺术教育范畴,而是先于专业教育。

对于包豪斯学院来说,学院教育的目标是培养专业艺术人才,实施的是专业艺术教育;而黑山学院作为一所文理学院,则致力于培养情感和智力均衡发展的社会公民,艺术教育之于后者是实现通识教育目标的一种手段,属于普通艺术教育。那么,先于专业教育的“预备课程”被转化、应用到黑山学院的教育中,便是自然而然的事情。阿尔伯斯认为,包括艺术在内的所有创造性活动都涉及人的主观与客观、感性与理性的能力。尽管对于学校能否教学艺术实践存在争议,但可以明确的是,“艺术的欣赏和理解可以通过学习(直觉感知和辨别力的发展)和教学(权威知识的处理)来发展”^③,因为这些“学习”和“教学”可以发展人的“生理感官”和“心灵感官”^④。同时,与杜威、莱斯一样,阿尔伯斯也认同“将教育视作生活或生活的准备”^⑤,艺术作为一种文化载体,是人类文化和社会生活的重要组成部分,“艺术的结果”——作品及其形式承载的是人类精神与情感,它能够以感性形式反映社会生活各个方面的内容和问题,故而是通识教育行之有效的媒介和手段之一。所以实施普通艺术教育,应当侧重于对学生感性能力、创造力、批判思维和纪律性的培养,而非传授专业知识与技能,应当教授他们“艺术地生活”的视角和方法,培养他们“艺术地观察、艺术地工作……艺术地生活”^⑥的能力,以此实现通识教育的目标。

黑山学院艺术课程主要由绘画、色彩以及基础设计三部分组成,并定期举办关于古今艺术、手工艺、工业产品、印刷和摄影的展览及研讨会。与“预备课程”一样,黑山的艺术教育也必须建立在个体的实践和经验之上,要求学生充分调动视觉、触觉等诸种感官,运用知觉能力去获得相关经验,也就是阿尔伯斯所说的“教会学生睁开眼睛,学会从最广泛的意义上观看”^⑦。这里的“睁眼”不仅限于视觉层面的观看,也不仅限于作为主体的人对客体世界的观看,还包括从知觉层面对社会、现实世界的现象及其本质的认识与理解,以及对个体自身的存在、生活和行为的认识和理解。同时,获得的经验也需要被尽快应用到实践中。以“绘画”课程为例,阿尔伯斯认为“绘画”实质上是一种图形语言的学习,将之拆解为“视觉行动”和“手头行动”两部分^⑧,课

① Frederick A. Horowitz, Brenda Danilowitz, *Josef Albers: To Open Eyes*, 102.

② Frederick A. Horowitz, Brenda Danilowitz, *Josef Albers: To Open Eyes*, 101.

③ Josef Albers, “Concerning Art Instruction,” November 1944, accession no. 2017.40.240, Asheville Art Museum, accessed September 30, 2024, <https://collection.ashevilleart.org/objects-1/info?query=dfs%20any%20%22Black%20Mountain%20College%22&sort=9&page=13>.

④ 在包豪斯学院,教师们往往习惯创造新的词汇和短语来表达德语中某些没有被充分归纳和定义的新概念。阿尔伯斯在英语写作中延续了这一传统,这里的“生理感官”、“心灵感官”在英文原文中为“the physiological senses”和“the senses of the soul”,是他创造的词汇。笔者认为,两者主要指代个体对色调、色彩、空间等形式要素的认知能力和感受能力。

⑤ Josef Albers, “Concerning Art Instruction,” November 1944, accession no. 2017.40.240, Asheville Art Museum, accessed September 30, 2024, <https://collection.ashevilleart.org/objects-1/info?query=dfs%20any%20%22Black%20Mountain%20College%22&sort=9&page=13>.

⑥ Josef Albers, “Art As Experience,” in *Josef Albers: Minimal Means, Maximum Effect*, 231.

⑦ Josef Albers, “Concerning Art Instruction,” November 1944, accession no. 2017.40.240, Asheville Art Museum, accessed September 30, 2024, <https://collection.ashevilleart.org/objects-1/info?query=dfs%20any%20%22Black%20Mountain%20College%22&sort=9&page=13>.

⑧ Josef Albers, “Concerning Art Instruction,” November 1944, accession no. 2017.40.240, Asheville Art Museum, accessed September 30, 2024, <https://collection.ashevilleart.org/objects-1/info?query=dfs%20any%20%22Black%20Mountain%20College%22&sort=9&page=13>.

程教学目标也被设定为“对学生的眼睛和手的纪律教育”^①,教学内容和课程训练都围绕着如何“精确地观察”和“纯粹地表现”展开。“视觉”范畴的训练包括对三维空间中各种图形和图形之关系的认识,光学、透视理论的学习,以便通过科学的办法检验视觉,从而客观、正确地认识图形;“手头动作”的教学,则旨在帮助表达与意志尽可能精确地匹配。通过对形式和图形的测量、分割、估算等构建性的练习,达到“手头功夫”能准确表现“所看、所想”内容的目的。“色彩”课程则侧重于与颜色相关的感性能力培养。阿尔伯斯刻意绕开抽象色彩理论,帮助学生通过切身的视觉感知去感受色彩的基本属性和特点,以及色彩交互作用中所产生的视觉效果。同时配合色彩组合的训练,让学生了解色彩的运作方式,感受色彩与材料、色彩与形式、色彩与空间的多样化关系,明确不同颜色对视觉产生的影响和引起的心理效应,从而促使学生学会观察、感受色彩,培养色彩敏感度和应用能力^②。

“基础设计”则融合了前两门课程的教学目标和特点,它不仅践行了“实践中学习”,也强调感性能力的培养,更将艺术教育及其训练与日常生活和现实世界真正联结起来。课程旨在通过对感官能力的训练,培养学生对材料及其空间、结构和质感的理解。其区别于包豪斯学院教学的地方在于,这门课程运用的材料更加生活化,都是周遭环境里唾手可得,甚至常常被忽视的日常之物,有废弃的生活垃圾,如烟头、废纸,也有自然物,如树叶、苔藓、沙土、石头,等等。因材料的选择范围从专业领域拓展至日常生活,学生在这门课程中的研究和实践也随之变成一种对日常生活的探索。阿尔伯斯带着学生走进学院附近的森林,观察各类植物的形状、色彩、质感、纹理,以及它们在光线下的变化。学生们注意到泥土上的轮胎印记、土地上的犁痕、鸟类和昆虫的巢穴,以及石头丢进水中掀起的涟漪,并尝试用学到的方法(如格式塔构造方法),对它们进行形式分析。他要求学生在这些平凡的物品中找到有趣和不同寻常的地方,并带到课堂上思考它们能够用来做些什么,拥有一些可能性。在这个过程中,学生逐步习得一种全新的、艺术的视角去看待生活的方法和能力,其观察力、感受力、想象力等感性范畴的诸种能力得到不断地提升,而创造力也在其中萌芽。

1935年,杜威出版了《艺术即经验》,主张恢复艺术与非艺术,艺术品的经验与日常生活的经验,美的艺术与实用艺术之间连续性^③。同年10月,阿尔伯斯也发表了同名文章,探讨自己的艺术教育观。在阿尔伯斯这里,杜威“恢复艺术与非艺术之间连续性”的主张,进一步延伸为“艺术即生活”;而对美的艺术和实用艺术之间连续性的恢复,则演变为对艺术学科边界的拓展,“在‘艺术’一词下,包括了所有以艺术为目的的领域——美术和应用艺术,还有音乐、戏剧、舞蹈、摄影、电影、文学等”^④。借由杜威哲学的启示,阿尔伯斯将源自包豪斯学院的专业艺术教育经验不断转化应用于普通艺术教育。从教学法和教学内容上看,他的艺术课程实际上教授的是一种“艺术”或“设计”的世界观。更确切地说,它是通过对形式、材料、色彩等最基础的设计要素的学习,在实践、经验中对学生的感性能力进行充分的调动和开发,从而帮助他们建立起一种“艺术的视野和思维”。拥有这种视角和思维的人能够以更加“艺术的”、“审美的”、“感性的”和“非功利的”方式去看待世界、他人和自我。也就是说,黑山学院艺术课程的教学重点在于过程而非结果,即使经过完整的课程学习,学生或许不会掌握太多专业艺术技能,也不一定能够制作完整、实用的艺术作品或设计产品,但他们习得的视野和思维方式会在未来的学习、工作和生活的各方面发挥持续的影响,其感性能力的开发也为全面发展做好了准备。从结果上看,尽管课程的手段和内容是“艺术的”和“设计的”,但其最终目的指向了人格的培养。换言之,这里的普通艺术教育已经渗透到道德教育的范畴,从而具备了一定的美育性质。

三 结论

黑山学院办学的24年期间,正是美国艺术从单纯借鉴外来文化向发展本土现代艺术的关键时期,也是美国高等教育逐步摆脱欧洲教育传统建立自身现代教育体系的重要阶段。这一时期的本土艺术家和教育家

^①Black Mountain College, “Black Mountain College 1937-1938 Catalogue,” 1937, accession no. 2017.40.013, Asheville Art Museum, accessed September 28, 2024, <https://collection.ashevilleart.org/objects-1/info?query=Portfolios%20%3D%20%22579%22&-sort=0&-page=12>.

^②Josef Albers, “Concerning Art Instruction,” November 1944, accession no. 2017.40.240, Asheville Art Museum, accessed September 30, 2024, <https://collection.ashevilleart.org/objects-1/info?query=ms%20any%20%22Black%20Mountain%20College%22&-sort=9&-page=13>.

^③约翰·杜威《艺术即经验》,高建平译,商务印书馆2011年版,第4、7、8、12页。

^④Josef Albers, “Art As Experience,” in *Josef Albers: Minimal Means, Maximum Effect*, 231.

们力图摆脱欧陆模式的影响,创造出独属于美国本土的文化艺术形式和教育体系。黑山学院也是在这样的时代背景和社会需求的综合催化下而创立并发展的。

从源头而论,黑山学院的教育哲学,一方面受到杜威实用主义理论的感召,另一方面与美国进步主义教育运动有关,同时亦是包豪斯学院专业艺术教育体系在美国本土向普通艺术教育演化的结果。其中,杜威的教育理论构成了学院办学思想的基础,并不断向另外两种观念渗透、影响。黑山学院在一定程度上延续了进步教育的传统和贺拉斯·曼(Horace Mann)“每个人都应受教育”^①的观点,致力于建立一所惠及所有人、实施民主教育的高等教育机构,但更具体的教育理念和教学法则源自杜威,重视教育与生活、学校与社会的联系。阿尔伯斯的教育理念尽管一部分源自德国教育传统,但其“反历史主义”、“反学院”、“艺术即生活”的立场和强调“做中学”、“以经验为中心”的教学方法,无疑证明了杜威哲学在阿尔伯斯教学中的应用和影响。以实用主义教育为基础,黑山学院思想源头的三股思潮之间形成了一种相互渗透、融合、影响的有机关系,共同构建起这所学院独特的教育理念。

黑山学院创始人们借由将艺术作为一种教育媒介和手段,通过鼓励个人兴趣、体验式教育和自主学习,深入探索了创造性个体在社区和公民社会语境下如何实现个人的全面发展与社会责任的平衡、协调,并将之付诸教育教学实践之中。就像阿尔伯斯对学院人才培养目标的总结一样,“我们的目标是培养眼界开阔、思想开放的年轻人,他们不封闭于自己所处的环境,而是不断寻找这个时代日益增长的精神问题……他们知道自己的经验、发现和独立判断,远比从书本上习得的重复的知识更重要……我们需要这样的学生:他既不把艺术看作是自然的模仿和美容院,也不把艺术看作是点缀和娱乐,而是把它视为对生活的精神记录;他能看到真正的艺术就是本质的生活,而生活的本质就是艺术”^②。

[责任编辑:罗银科]

^① Horace Mann, *Horace Mann on the Crisis in Education*, ed. Louis Filler (Antioch Press, 1965), 210.

^② Josef Albers, “Art As Experience,” in *Josef Albers: Minimal Means, Maximum Effect*, 232.