

# 美育的灵魂

——吉尔·德勒兹电影思想给予的启迪

徐辉

**摘要:**在教育中,美育是一个根本性的教学层面,对于培养具有原创能力的人才具有根本性的意义。法国哲学家吉尔·德勒兹的电影思想为我们实施美育提供了三个方面的启示:用“教育蒙太奇”营造审美情境,“装配”一个审美性课堂,是美育的关键;“装配”一个“现代电影”式的课堂,让受教育者在审美中遭遇一个巨大的“问题”,从而自行开发其原创能力,是美育的灵魂;“装配”一个“古典电影”式的课堂,在审美中传授必要的知识,则是美育的基础。

**关键词:**蒙太奇;审美情境;时间(神韵);原创能力;运动

**作者简介:**徐辉,男,副教授,哲学博士。(中国传媒大学 艺术研究院,北京,100024)

**中图分类号:**J90      **文献标识码:**A      **文章编号:**1008-6552(2011)04-0107-06

在教育学当中,美育无疑是最重要的内容之一。为成功地实施美育,我们需要对其灵魂有一个准确的理解和把握。

法国当代哲学家吉尔·德勒兹通过对电影的全面系统的研究,形成了一个独具特色的电影思想。其中,关于原创性思维的启动及实质的看法,为我们理解美育的灵魂提供了深刻的启示。

笔者试图以德勒兹电影思想为基础,围绕美育的关键环节和核心目的,揭示美育的灵魂,为人们理解和实施美育提供一点参考。

## 一、电影:现代与古典

在德勒兹的电影理论中,“蒙太奇”、“时间-影像”和“运动-影像”是三个关键词;“现代电影”与“古典电影”的区分则是一个核心话题。简言之,“时间-影像”对应着“现代电影”,“运动-影像”对应着“古典电影”,“蒙太奇”作为“装配”则是电影的根本手段。

在此,我们首先需要说明:这里的“现代”和“古典”皆非纯粹的历史范畴,即当前的电影并非一定是“现代电影”,早期的电影也并非一定是“古典电影”。德勒兹判别“现代电影”和“古典电影”自有其独特的标准。

具体地说,在德勒兹看来,电影是“活”的,是一台由“蒙太奇”行动“装配”而成的、自行运转的影像“自动机”<sup>[1]</sup>。在其自动运转中,有两个东西得以感性化:“运动”和“时间”<sup>[2]</sup>。

“运动”即影像自身的“纯粹活动性”,是其感知、动情、冲动、动作等官能的活动,其表现是影像的位移运动。

“时间”即“电影时间”:影像自身的时间。需要说明的是:这不是日常理解的、可无限分割的线性时间,而是同时展现着已经发生(过去)、正在发生(当刻)和即将发生(未来)三重面貌的“纯粹时间”,永恒地规避“当刻”而流变是它的特性。根本地说,这是一股永恒的“绵延之流”,且和“精神”具有内在同一性。在这个意义上,它可视为一股“精神流”,即电影的“神韵”。

对此,德勒兹首先借助柏格森认为:在电影中,影像的“运动”是“时延<sup>①</sup>”、即电影“全体”的“活动切面”<sup>[1](34)</sup>,主张“全体-时延间的同一化”<sup>[1](35)</sup>;其次强调“全体也就是开敞,它所反映的是时间甚或精神”<sup>[1](52)</sup>。其中,“开敞”指的是在永恒地持续进行中的敞开:一股持续的“绵延之流”。从它反映“时间”和“精神”看,此“绵延之流”即“时间流”和“精神流”。这意味着纯粹“时间”作为一股“绵延之流”,在“精神流”意义上等同于电影的“神韵”。最后,所谓“绵延”,则意味着永恒地流变,即规避“当刻”:颠覆既定而创新。简言之,“时间(神韵)”即一股对所有既定之物予以颠覆的强力流变:在“时间”面前,一切都将裂解、变化。

根本地讲,作为一台由“蒙太奇”装配而成的、自行运转影像的“自动机”,电影的特质就在于让“运动”和“时间(神韵)”自行感性呈现。

进而,在“运动”和“时间”之间存在着一种互包、互动关系:电影影像的“运动”会促动电影“时间(神韵)”的绵延,电影“时间(神韵)”的绵延也会促动影像的“运动”。那么,在“装配”影像自动机的蒙太奇行动中,究竟是让“运动”、还是让“时间(神韵)”居于直接呈现的支配地位?据此,德勒兹区分了“现代电影”和“古典电影”。

具体地说,在“运动”与“时间”的互动中,如果电影“时间(神韵)”获得直接呈现,并且支配着影像“运动”的延展,影像“运动”仅处配合“时间”呈现的从属地位,那么电影便是“现代电影”,相应的电影影像即“时间-影像”。反之,影像的“运动”始终直接呈现且主导着“时间(神韵)”,“时间(神韵)”始终通过影像的“运动”而间接呈现,且从来不颠覆“运动”的延伸,那么电影则是“古典电影”,相应的电影影像即“运动-影像”。

然而,电影毕竟是人的作品,没有人的创制,无论是“现代电影”还是“古典电影”都无从谈起。从电影创制来看,它有一个根本性手段:作为“装配”的蒙太奇。相应地,装配出“时间-影像”之“现代电影”的蒙太奇,是“现代蒙太奇”;装配出“运动-影像”之“古典电影”的蒙太奇,则是“古典蒙太奇”。

由此我们看到:在德勒兹的电影理论中,至关重要者有三:“蒙太奇”、“现代电影”和“古典电影”。在这三者中,分别包含着对美育的重大启示。

## 二、蒙太奇与美育

作为“装配”的“蒙太奇”对于电影的意义,在前苏联电影导演兼电影理论家C. M. 爱森斯坦那里得到了淋漓尽致的展现。

在他那里,“蒙太奇”不仅是镜头间的“剪辑”,而且是“镜头”,甚至也是“画面”的构成方式。从前者来说,即所谓的“镜头内的蒙太奇”,从后者来讲,则是所谓的“画面内的蒙太奇”<sup>②</sup>。于是,在讨论“蒙太奇”的实质之际,德勒兹指出:“某些作者早已能够在镜头里、甚或在景框中‘置入’蒙太奇”<sup>[1](74)</sup>。换言之,“蒙太奇”作为“装配”,充溢着电影的各个角落。取镜、分镜和剪辑并非电影制作前后相继的三个环节,而是同时共存的三个层面<sup>[2](65-66)</sup>。这意味着对于电影来说,“蒙太奇”即一切<sup>③</sup>。

① “时延”,对柏格森之“durée”的台湾译法,大陆学界一般译为“绵延”。

② 爱森斯坦说:“一个镜头‘进发’开来成为一连串蒙太奇片断。反过来说,蒙太奇展开收拢起来就汇集成一个镜头的构图形态”(〔俄〕C. M. 爱森斯坦·蒙太奇论〔M〕·富澜译,北京:中国电影出版社,2003:26)。镜头的构图形态,显然属于“取镜”,即“画面内的蒙太奇”;而镜头进发开来能够成为一连串蒙太奇片断,则意味着镜头原本即如此片断的“装配”结果,“装配”已发生于镜头内:“镜头中的蒙太奇”。

③ 需要说明:这与法国电影理论家安德烈·巴赞“禁用蒙太奇”的观点并不矛盾。因为篇幅所限,对此只能另文再叙。

尤其值得注意的是：爱森斯坦在论证“蒙太奇”之际，还将视野扩展到电影之外，而探索着小说、诗歌、绘画、戏剧等领域，甚至在中国的象形文字中，他也发现了“蒙太奇”<sup>[3]</sup>。简言之，爱森斯坦为了论证“蒙太奇”对于电影制作的根本地位，在到处发现“蒙太奇”。

当然，爱森斯坦有自己的目的：论证“蒙太奇”对于电影的可靠性。但是，他如此的做法，也说明了在非电影领域中同样存在着“蒙太奇”。例如，绘画是对各种绘画元素的“装配”，音乐是对各种音乐元素的“装配”，象形文字则是对各种象形文字元素的“装配”，等等。据此，我们可以将教学活动理解为对各种教学元素的“装配”，而提出“教学蒙太奇”这个概念。具体地说，所谓“教学”，即是按照“教学蒙太奇”，将诸如教学内容、教学目的、教育对象等各种教学资源“装配”成为一个具体的“教学课堂”。

但若仅止于此，那么最多只具有教学方法论层面的意义，因为这里根本没有涉及教学活动能否成功这个问题，更谈不上美育能否成功。

当我们就此返回电影来思考“蒙太奇”时会发现：“蒙太奇”有一个基本的任务：通过对影像及其构成元素的“装配”，造就一个将观众“感染”、“吞噬”、使之“忘我”的电影“氛围”，即我国著名导演费穆所谓的电影的“空气”<sup>[4]</sup>。这正是电影的“审美情境”。毋庸置疑，如此的“审美情境”关涉着电影能否成功。无论是“古典电影”还是“现代电影”，如果它根本没有营造出让观众“忘我”的“审美情境”，那么谈论它的成功是不可想象的。

如此一来，接受电影蒙太奇的启示，我们的“教学蒙太奇”必须调动各种教学资源，将教学活动“装配”成一个“感染”受教育者的“审美情境”：审美性课堂。否则美育的成功将成为空谈；就像没有“审美情境”，无法谈论电影的成功一般。

由此，我们有理由说：使用“教学蒙太奇”，调动各种教学资源“装配”一个“审美情境”性的教学课堂，是美育的关键。

顺便指出，美育并非艺术教育，而是所有学科教育的一种根本性层面。凡以“装配”一个“审美情境”的基础而展开的教育，皆为美育。若无如此的“审美情境”，即使是艺术教育也不能称为美育。

只是，我们需深思：“装配”一个“审美情境”是否能够确保美育的成功？换言之，“装配”出“审美情境”作为美育的关键，是否也是美育的灵魂？我们的回答是：这要看如此的“审美情境”在发挥着怎样的作用？

为阐明美育的灵魂，我们需深入分析“现代电影”及其核心：“时间（神韵）”。

### 三、现代电影与美育

“现代电影”不同于“古典电影”，在此，“现代蒙太奇”实施着对“时间（神韵）”的直接释放，从而让“时间（神韵）”自动感性化。因此，“现代电影”的影像被称之为“时间-影像”。

只是，在“现代电影”中也有影像“运动”。严格说来，凡电影必有影像“运动”。只是在“古典电影”和“现代电影”中“运动”作为影像的“活动性”，分别表现为两种不同的形态：“规范运动”和“脱轨运动”。

在“古典电影”中的“规范运动”，指的是影像“运动”始终遵循着“感知-回应”模式：从感知到某种冲击开始，到最终做出回应动作结束。在“现代电影”中，影像“运动”则逃脱了这个规范模式，表现为“脱轨运动”<sup>[1](420)</sup>。“脱轨运动”的意义在于：影射“运动”与“时间（神韵）”之“从属关系的反转；不再是时间从属于运动，而是运动从属于时间。”<sup>[1](742)</sup>在此，“时间（神韵）”获得直接呈现且处于主导地位，影像“运动”则作为“脱轨运动”处于从属地位。换言之，当影像“运动”发生“脱轨”时，便“会呈现一种直接现身的时间先行性”<sup>[1](421)</sup>。

让我们看一个例子：意大利新现实主义的代表作，德·西卡的《偷自行车的人》。

按照巴赞的说法，该影片给出的只是“日常生活的一个意外事件”<sup>[5]</sup>：战后的意大利，主人公在一家人生活难以维系的情况下，幸运地得到一个工作机会。为此，他需要一辆自行车。于是他倾尽财力，甚至变卖家当购买了一辆。然而，就在上班的第一天，自行车不幸被盗。他必须找回这辆车，否则将注定再次失业，一家人将无法生存。因此，他跑遍了工会、天主教公益会等机构。简言之，他在罗马奔波了一天，结果却是令人失望。多方寻找无望时，他偷了别人的自行车。但他的行为却被发现并被当场抓获。尽管因其年幼之子的“说情”而免遭惩处，但在无望无助之中，他又成了一个盗贼，在幼子面前尽失尊严。

深入地看，偶然发生的“丢车事件”，是一个处于发生中的“事件”，它造成的影响正在延续，即同时展现着已经发生（过去）、正在发生（当刻）和即将发生（未来）这三重面相。这便是一股无始无终的“精神流”，感性化的绵延的“时间”，即正值延展的“神韵”。作为“神韵”，意味着它永远带有尚未明晰的“神秘”，就如同“时间”必然带有永远尚未到来、即将到来，但无法预知其结果的“未来”一般。简言之，真正获得呈现的“神韵（时间）”一定带有一种“未确定性”。于是，上述“丢车事件”，表现为一个尚待读解的事件，需要主人公去应对、读解。

但是，如此的事件是一个要取消主人公及其家人生存资格的“事件”，它的影响过于强大，远远超越了主人公的解读能力，因此主人公表现为无法做出回应动作，偶尔做出的动作都不是对相应感知的回应，甚至连思考都无法找到一个回应的“路口”：思维窒息。这便是“感知-回应”链条的断裂，影像“运动”的“脱轨”：从感知到冲击开始，但最后无法做出回应动作。

根本地讲，在《偷自行车的人》当中，一方面我们看到了直接呈现的电影“时间（神韵）”的绵延，另一方面也看到了影像“运动”的“脱轨”。因此，德勒兹将之视为“时间-影像”之“现代电影”。

在具体内涵层面，该影片表现了一个巨大的窘境：为了生存，主人公必须“读解”这个“丢车事件”，并从中突围。然而，主人公以往所有的应对策略，都无法让他回应此事件；事件造成的困境，即“时间（神韵）”作为一股绵延的强力，已将他以往既存的一切既定应对模式、既定应对理念全部颠覆。在此，他的行动系统瘫痪、思维窒息。然而重要的是：人作为人，在面对取消自己生存资格之困境时，绝不会束手就擒。相反，他会启动生命深处的全部潜能，致力于一次毫无基础、没有任何依托的创造：纯粹的原创。由此，死里逃生。更为重要的是：当我们面对电影中遭遇如此困境的主人公时，自己也会在“忘我”中与之同化，与他一同经历一次“凤凰涅槃”式的重生。

“现代电影”给予我们最大的启示就在这里：用“教育蒙太奇”装配一个“现代电影”式的课堂，在一种让人“忘我”的“审美情境”中，用一个巨大的“问题”持续地将受教育者“围困”，让他自行“死里逃生”，从而开发出自身的原创性能力，而不是由教师替他解决问题。退一步讲，即使教师在场，他也应该是一个与受教育者共同面对巨大“问题”的同行者，一个共同解决问题的参与者，即使他知道答案，或准确地说肯定知道答案；而绝不应该是一个给出最终答案的“高级保姆”。这便是美育的灵魂：在审美情境中启动原创思维，培养具有原创能力的人才。

对此，我们需要强调：这一切必须在“审美情境”中进行，而不是不顾“审美情境”的营造而将受教育者置于困境。例如贫困地区的孩童因为始终承受着一个现实的生存危机性“问题”的侵袭，在学习积极性方面往往超过富庶地区的孩童，但现实的、非审美的困境，带有将学生“困死”的危险性，例如贫困地区学生的无奈退学等。因此，美育的灵魂不在于此，而在于像在“现代电影”中那样，用一种“审美情境”中的“困境”将受教育者围困。这里没有任何将受教育者困死的危险性，就像在电影中绝不会发生将观众困死的情况一样。换言之，即使电影中的主人公在困境中被困死，作为观众迎

来的依然是重生。

所以，使用“教育蒙太奇”，“配置”各种各样的教学资源，营造一个“审美情境”式课堂，是美育的关键；在此“审美情境”中用一个巨大的“问题”将受教育者围困，让他自行在“思维窒息”中死里逃生，是美育的灵魂。

然而，“问题”作为问题、“困境”作为困境，还需要受教育者对此有所认识，有所理解。如果受教育者根本就意识不到我们的问题是一个“问题”，那么他也不会自行进入原创进程。

于是，我们必须看到，在明确了美育的灵魂之后，还有一个美育的基础的问题：受教育者必须拥有理解问题是“问题”、困境是“困境”所必须的“知识”。换言之，围绕“问题”的设置，传授相应的“知识”，是美育的基础。

在此，“古典电影”呈现出了对我们的重要启示。让我们深入地解析“古典电影”及其核心：作为“规范运动”的影像“运动”。

#### 四、古典电影与美育

如前所述，所谓“古典电影”，即“古典蒙太奇”装配起来的“运动-影像”的电影。其中，影像（可具体表现为角色）面对遭遇到的冲击始终具有相应的回应能力，总是能够做出相应的回应动作。换言之，影像“运动”始终在按照“感知-回应”模式运行不悖。

相应地，“古典电影”中也有其“神韵（时间）”在延展，正如“现代电影”中存在着影像“运动”那样。所以，德勒兹将“古典电影”的“运动-影像”也称之为“时间的间接影像”<sup>[1](74)</sup>。只是“古典电影”中的“神韵（时间）”始终处于影像“运动”的支配之下，规范的影像“运动”始终处于直接呈现的主导地位。

举例来说，在美国电影《2012》中，黑人科学家在印度朋友的工作基地感受到地球内部温度的极度升高后，作为回应动作便是赶回美国向政府高官报告。这便是一个“感知-回应”链条，即影像的“规范运动”。由此，人类将面临一次让科学家、政府高官极为害怕的危机这样的“神韵”获得呈现。在继后的影像的“规范运动”循环中，电影的“神韵（时间）”被明朗化：一次灭顶之灾。

在此需要特别注意：“神韵（时间）”的绵延，始终端赖于影像之“规范运动”的延展，始终受控于影像“运动”。要之，“时间（神韵）”一旦服膺于某个规范，它就一定会变为一个确定性的理念，或者说理念性“时间（神韵）”。

顺便指出，我们日常所谓的时间，作为线性的可分割时间，即是人类理性对“纯粹时间”予以限定性理解的产物：人类规范造就的抽象理念性时间。

因此我们看到，针对“运动-影像”之“古典电影”，德勒兹说：“生成自运动-影像构成的就是理念”<sup>[1](77)</sup>。其中“运动-影像构成”指的是按照“感知-回应”模式进行的影像配置。根本地，按此模式构成的“运动-影像”，最后一定会给出一个“确定性的理念”，即“古典电影”的“中心思想”。

进而，如此的“中心思想”，一定是某种既定预设“知识”。“古典电影”即一种以传播“知识”为核心的电影。例如，前苏联的“古典电影”传播着“无产者革命必然发生”、“共产主义一定实现”等“知识”；美国“古典影像”传播着“美式民主统治全球”等等“知识”。

由于如此的“知识”传播是在醉人的“审美情境”中进行的，所以它的效果极佳，以至于在不知不觉当中，我们已经理解、接受了影片所要传播的“知识”。

“古典电影”给予我们的重要启示由此呈现：为传授“知识”，我们在美育中需要按照“古典电影”的模式，“装配”一个让受教育者在感知之际能够做出回应的审美性课堂情境，在不知不觉中，将

“知识”传授于他。

但在此我们必须辨明：传授“知识”，仅仅是为了让受教育者对我们设置的“问题”有所理解，这尽管是教育的一个重心，但绝非它的最终目的。教育的最终目的在培养具有原创能力的人才，而非仅仅传授“知识”，美育亦然。因此，如同“古典电影”般地传授“知识”，仅仅是美育的基础，而不是美育的灵魂。究其原因就在于：在“古典电影”中，观众的独立思考和原创能力根本没有得到有意的培养。稍加体会便能发现：观看美国大片，我们根本不用思考，凭借既有经验便可理解。所以，它也被称为“娱乐电影”。从内涵上看，在那里，我们能够接受的只是以“美式民主统治全球”为核心的既定预设理念（知识）。其中影像从感知到回应的“运动”，属于一种影像本身的“自问自答”。忘情其中，根本没有独立思考的地位，更谈不上原创行动。简言之，这是一种审美式意识操控、高级“填鸭”。当然，“古典电影”也有不同的情况，例如希区克柯的悬疑片则确实启动了观众的思维，就像我们将“启发式教学”引入美育中那样。但希区克柯的悬疑片依然会用一个最后答案终结观众的思考，等于告诉观众：事情最终就是如此，不用再思考了。这依然是一种意识操控。所以，归根到底，即使将“启发式教学”贯穿于美育之中，这种方式依然不能说是美育的灵魂。

我们没有否定上述这种方式的意思，而是需要深入分析。首先，教育的不同阶段有不同的任务。如在初等、中等教育中，传授“知识”更为突出，因此如此的方式具有某种可行性。但在高等教育中如果依然如此，便属不足。

另一方面，“启发式教学”有两种情况：答案由教师最终提供；答案由受教育者自己找到。从前者讲，如果在美育中我们是在有意地训练受教育者的思维能力，那么我们则是在有意地贴近美育的灵魂。如果我们仍然是以传播“知识”为目的，那么这最多是无意中贴近了美育的灵魂。应该说，在初等、中等教育阶段，教师能够做到上述地步已实属难能可贵，但我们强调：我们还可以做得更好。

我们知道，“启发式教学”的开端，是一个“问题”的提出。注意：一个“问题”的解决，绝非一条途径。教师的答案只是诸多途径中的一条。此后，若能让“问题”继续存在，让受教育者继续探索新的路径，那么他的独创力将得到训练。但如果我们更进一步，始终和受教育者一同探讨问题，最终答案由受教育者自己获得，那么我们便真正地通达于美育的灵魂。但这已不是“古典电影”式、而是“现代电影”式的美育了。

据此，我们认为培养以独立思考为基础的“原创能力”是教育的最终目标，传授“知识”只是一个核心基础。为此，我们主张：实施美育当以“教育蒙太奇”为手段，调动各种各样的教学资源，“装配”一个“电影氛围”般的“审美情境”，将受教育者“吞噬”；“装配”一个“古典电影”般的课堂，以求在审美中传授基础性的知识；“装配”一个“现代电影”般的课堂，让受教育者在审美氛围中，遭遇一个他能够意识到的巨大“问题”，唤醒他生命深层的原创性能量，使之在“忘我”中“凤凰涅槃”。

#### 参考文献：

- [1] [法]吉尔·德勒兹. 电影Ⅱ：时间—影像[M]. 黄建宏译. 中国台北：流出版公司,2003:594.
- [2] [法]吉尔·德勒兹. 哲学与权力的谈判[M]. 刘汉泉译. 北京：商务印书馆,2001:67.
- [3] [俄]C. M. 爱森斯坦. 蒙太奇论[M]. 富澜译. 北京：中国电影出版社,2003:477.
- [4] 费穆. 略谈“空气”[A]. 丁亚平. 百年中国电影理论文选[C]. 北京：文化艺术出版社,2002:216.
- [5] [法]安德烈·巴赞. 电影是什么？[M]. 崔君衍译. 北京：文化艺术出版社,2005:272.