

限定、保留与平衡

——歌德教育思想的再解读

冯亚琳

内容提要: 本文试图从文化记忆出发,重新解读歌德反映在其长篇小说《威廉·麦斯特的学习时代》和自传《诗与真》中的教育思想,确切地说,是解读他的教育思想中一直以来不大为人们所重视的一面,即人面对世界时应持的自我限定态度和对文化传统的维护和保留态度。这种追求平衡的教育思想的核心是人与世界的关系,具有整体性特征;其目的在于,以静对动,构建一个能与现代人求变求异的企求相抗衡的支撑点;如此前提下的教育思想追求的是一种辩证的合题:它注重人的发展,却警告他不要陷入人类中心主义;它不反对社会改革,却要求人们不要摒弃自己的文化传统。

关键词: 文化记忆 人与世界 偶然性 自我限定 文化传统 保留

中图分类号: I516 文献标识码: A 文章编号: 1002-5529(2007)04-0087-06

“在文化传统通过教育机构得到社会保障的时候,艺术家们能够从对传统的批判和拒绝中为他们的创作获得重要的启迪;自20世纪末以来,这一传统却变得异常脆弱。于是,作家们开始反其道而行之,试图以个体的和独特的方式连接最古老的文化记忆,来寻找(创作的)动力。”(Assmann, 2004: 23)德国在文化记忆研究领域内享有盛名的阿莱达·阿斯曼的这一段话虽然是针对艺术家们的创作动力而言的,但也可以用来解释文学研究与经典对话的必要性和现实意义。这一观点构成本文的基本出发点:即以文化记忆为前提,重新解读歌德、尤其是反映在他的长篇小说《威廉·麦斯特的学习时代》和自传《诗与真》中的教育思想,更为确切地说,是解读他的教育思想中一直以来不大为人们所重视的一面,即人面对世界和文化传统的基本态度,从而挖掘歌德教育思想的整体性特征。

论及歌德的教育思想,学界迄今更多地注意到的是他关于人在世界中和谐发展的思想、“自强不息”的观点,以及对个体理想人格的追求。(冯亚琳)很显然,这些思想均属启蒙进步理念的范畴,而歌德受启蒙思想的影响的确是不可否认的。然而,如此单一地去看歌德不仅无法揭示他的教育思想的全貌,而且会曲解歌德的本意。在《威廉·麦斯特的学习时代》和《诗与真》中,就有两个颇让人费解的问题:一是所谓的“偶然性”问题,二是贵族在市民出身的青年人成长中的作用问题。在上述两部作品中,歌德均不断指出了人的发展过程往往具有不可避免的偶然性。在《诗与真》中,歌德把自己的魏玛之旅最终能够成行很大程度上归功于偶然;而在《威廉·麦斯特的学习时代》中,偶然性则贯穿了

麦斯特成长的全部过程,以至于小说终结时,弗里德里希面对麦斯特得出了如下的结论:“我觉得你像基士的儿子扫罗,他外出寻找他父亲的驴,而得到一个王国。”而麦斯特自己也总结道:“在这个世界上只按个人的意志去奔波,是毫无结果的。凡是我要紧握的东西,我都不得不放开手,而意想不到的酬报却自己向我冲来。”(歌德,《威廉·麦斯特的学习时代》:564—78)

除了偶然性问题外,贵族在市民出身的年轻人的成长过程中所起的作用同样引人注目。《威廉·麦斯特的学习时代》中,塔楼里的青年贵族们一直暗中观察并引导着麦斯特,既让他经受困惑与逆境的磨炼,又不失时机地予以帮助和指点,最后通过颁发结业证书的形式正式接纳麦斯特成为塔楼组织的成员,以此宣告了他的学习时代的结束。如此一来,由青年贵族组成的塔楼组织便被赋予了某种教育主管部门的功能,而它的成员则显然起到的是表率作用。事实上,麦斯特本人也的确视贵族为个人教养的典范,正像他在给妹丈威纳的信中所写的那样:

我若是一个贵族,我们的争论也许立刻化为乌有了;但是因为我只是一个平民,我必须采取一条独特的途径,希望你能够理解我。我不知道,外国的情况如何,但在德国只有贵族才有可能享受到某种——如果允许我说的话——个性的教育。(歌德,《威廉·麦斯特的学习时代》:266)

在此,人们不能不注意到歌德与他同时代的安东·菲利浦·莫里茨之间在对待等级社会态度上的区别。后者在他的自传小说《安东·莱瑟尔》中表达了他对现存的等级差别的难以忍受和不理解:迫于生计,他不得不给一位贵族青年授课。对方付给他工钱之后客气地请他出门,于是他仰天自问:“生前究竟做了什么错事,使得他成不了这样一个一大群人围着他转、都讨他欢心的人。为什么他恰恰就得到了一个劳动者的角色,而另外一个人却是支付者?”(Moritz, 1997: 336)与

莫里茨的愤慨不同,歌德对等级制度采取了一种认可和接受的态度,不仅称他“对上层阶级的态度是满怀好意的”,而且为《少年维特的烦恼》发表之后他本人与贵族阶层之间的关系的改善感到欣慰。就德意志当时的普遍情况而言,歌德也认为,“在德国差不多还没有一个人对这个享有特权的巨大集团既羡慕且妒,也没有人对他们的幸福的世俗的优越地位心怀不满。”(歌德,《诗与真》下:763—64)

阿莱达·阿斯曼在她的《民族记忆研究——德国教育思想的短暂的历史》一书中专门就这一具有时代特征的现象进行了论述,指出当时德国正在发生一场“从出身原则到绩效原则的社会等级”或“从老的地位贵族到绩效贵族的”转变。(Assmann, 2004: 16)这样一种转变在《诗与真》里的确能够找到印证,歌德这样写道:“中产阶级专心从事商业和学术,他们藉此和与之有密切关系的技术,提高自己的地位,却得到与贵族相颀颀的力量。”在此基础上,歌德还引用了冯·赫顿公爵的自白,从另外一个角度反映了这一社会趋势:“那些出身最下层阶级”的人,经过努力“而致身显贵”。正是在这样的关联之中,歌德强调了贵族在教育方面享有的优势,强调了他们的“精神文化”(geistige Kultur),认为不仅时代进步带给贵族们很大的影响,而且“他们又能通过文学和哲学的研究,来培养人才,使他们能够站在一个虽然对现状不太有利而高超的立场上”。(歌德,《诗与真》下:763)。

歌德对社会等级的认可虽然不可否认地在某种程度上反映了他思想上和政治上的局限性,但却也不是简单地用这样一句断言便可以解释得了的。就本文所关注的歌德的教育思想而言,需要讨论的问题就包含了如下两个方面:其一,既然个体的个性发展和自我塑造是“可计划的、向上延伸并有目的的”,(Frerichs: 59)那么,对歌德一再提及的个体成长过程中的偶然性应该作何解释?其二,18世纪末、19世纪初,由于德国的社会、政

治、经济发展均远远落后于西欧其他国家,作为新兴的社会力量,市民阶层还处于一种十分软弱的地位。尽管如此,贵族在政治、经济诸多方面已经开始失去影响。那么,是什么原因促使歌德将这一阶层视为市民出身的青年人自我教养的典范?而这一教育观又应当放在一个什么样的框架之中去理解呢?

二

歌德教育思想的核心是他的关于人与世界的关系的思想,无论是对于《威廉·麦斯特的学习时代》还是对于《诗与真》,这一思想均具有重要意义。歌德认为,人只有在世界中并通过世界去感受自我。一方面他重视个体自身的力量,另一方面他赋予了世界以影响并造就个人的功能。正如歌德在《诗与真》中所说的:“事实上,时代给与当时的人的影响是非常大的,我们真可以说,一个人只要早生十年或晚生十年,从他自己的教养和他对外界的影响看来,便变成完全另一个人了。”(歌德,《诗与真》上:3)《威廉·麦斯特的学习时代》中也有类似意义的一段表述:“我们所遇到的一切都会留下痕迹,一切都不知不觉地有助于我们的修养。”(歌德,《威廉·麦斯特的学习时代》:397)

假如说,对个体追求自由和发展的重视完全符合德国18世纪末、19世纪初的精神思潮的话,那么,将现实世界视为与人互为对立的独立体并强调世界对于人的反作用却是歌德所独有的。这里,世界对于人及其成长的影响并不全然是正面的、具有促进意义的,而完全有可能是限定性的,甚至是妨碍性的。人所不能解释也无法左右的偶然性便属于这一范畴。如此一来,在歌德那里,奋发上进的市民阶层的人自启蒙运动以来主宰世界改造世界的绝对要求便在一定程度上被消解了,而包括大自然在内的(客观)世界的独立性则得到了维护和保留。

世界的独立性首先表现在它自身的规律

性之中。对于成长中的个体而言,这一点具有双重意义:世界是他通向自我的道路,因为他“只有在认识世界的情况下”才能够认识自我;与此同时,世界却并不完全为人所控制和掌握。应当说,这样理解的世界已完全不同于狂飙突进时期的世界。那时,世界是束缚个体并限制其自由的“敌对”的社会权力,人要想获得发展,就必须与之抗争,而这一抗争完全有可能以失败而告终,正像《少年维特的烦恼》中的主人公所遭遇的那样。到了《威廉·麦斯特的学习时代》和《诗与真》中,世界却成了人不可缺少的伙伴,它是人自我修养的前提和条件,但不屈从于人的意志。这一对世界的理解与歌德对于大自然的整体观相一致:一方面,他并不反对为了人类的利益而开发大自然,正如他在《浮士德》中所表达的那样;另一方面,他则宣扬对大自然的非暴力利用,而在歌德那里,这同时也就意味着不对人自身的思想实施暴力。(Vgl. Günzler: 26—27)

世界是有规律的,但同时又充满了偶然,而人的极限则正是在这规律与偶然的交替作用之中凸现出来;歌德称后者为“魔力”:

这一个魔力虽然能够凭着一切有形和无形的东西显现出来,并且在动物身上起着极显著的作用,但特别在人类身上起作用时,却极奇妙神秘之至,它形成一种势力,纵然不是与世界的道德秩序争相对立,也与它相交叉,所以我们可以把世界的道德秩序称为“经”,而把这种神魔似的力量称为“纬”。(歌德,《诗与真》下:837)

歌德虽然否认这种“魔神之力量”与世界的道德秩序构成一对矛盾,认为它们仅仅是相互交叉,并在交叉过程之中形成张力,但他强调,这种既不属于神、也不属于人,既不具恶性、又没有天使性质的东西“与偶然相似,因为它显不出有什么联系;它又与天道神意相似,因为它暗示有因果关系”。(歌德,《诗与真》下:856)歌德认为,这种魔力“不能通过判断力与理性来解明”,他承认:“它不符合我

的心性,但我却臣服于它。”(Eckermann, 1982: 405)^①

人们感受到歌德借此所发出的警告:人不可以为所欲为。在技术和自然科学不断发展的大背景下,歌德显然是看到了某种危险:现代人在失去宗教信仰的约束之后,他有可能失去节制,走向极端。也就是说,在他宣告了神的不存在之后,他自己却有可能试图取而代之,将自己变成神。因此,在歌德看来,人必须认识到他的极限,他必须学会敬畏:敬畏自然,敬畏他所不能解释和完成的事情,并随时准备“放弃每一个习以为常的财物,远离我们即使再热切不过的愿望”。(Goethe, 1982, Bd. 6: 185)需要指出的是,歌德在《诗与真》中对他本人的生活道路的描述表明,如此意义上的“断念”并不是消极颓废,不是听天由命,而是相反,是一种自觉的、面向未来的选择。这一点也适用于人面对偶然应取的态度:既要敬畏人力所不能及的事物,却又不能放弃对自身命运的把握。正像《诗与真》中的“我”一样,虽然也顺应“命运”的安排,接受了去魏玛的邀请——且不说这正是年轻的歌德当时所期盼的——然而驾驭生命之车的人是一个自信而依然故我的人。作者在《诗与真》结尾处引用的他的剧作《埃格蒙德》中的道白,便恰如其分地抒发了这样一种情怀:“孩子,孩子,不要说下去了!光明的白驹像是不可见的幽灵鞭策那样拽着我们命运的轻车走了,时而左,时而右来闪避这儿的石头,躲开那儿的悬崖……”(歌德,《诗与真》下:849)

正因为如此,不能将歌德一再强调的偶然性与非理性联系起来;它是歌德关于人与世界思想的有机组成部分,同样具有教育的力量:正因为人并不能够预测一切、控制一切,那么他就应当懂得“幸福”地限制自己,在“生命的每一刹那”寻找与自己“相适应”的东西。应当说,如此理解的教育并不完全等同于发展,因为人不仅要能够奋力向前,也要能够在必要的时候及时止步和停留。要在提

出要求的同时学会放弃。经常有学者谈到歌德教育思想中的和谐,笔者认为,这里的和谐,与其说是指自我与世界之间的关系,不如说指的是对世界关系之中促进性因素与限制性因素之间的协调。

三

属于世界关系的除了大自然还有文化。在德国,关于文化与教育的关系提法不一,媒介说有之,基础说也有之。(Vgl. Bollenbeck: 96; Assmann, 1993: 30f.)即使在歌德本人那里,文化的内涵也在不断地变化着,正如有论者所言,“歌德往往以不同的含义谈到文化”。(Bollenbeck: 131)本文无法对所有这些观点的差异作出评述,但文化的教育意义、文化与教育之间的密切关系却是所有人公认的。(Günzler: 38)^②而笔者看来,贵族在市民青年个体成长中的榜样意义恰恰可以放在这样一种关联中去解读。因为,在歌德确定贵族为市民阶层青年自我教养的榜样的同时,他也赋予了后者以文化代表的身份。不过需要明确的是,歌德在《威廉·麦斯特的学习时代》中所展示的并非普遍意义上的、而是特定的贵族形象。它不是伯爵城堡中那些整天只顾享受、碌碌无为的虚荣的人们,这些人“只讲究排场、只注重外在形式的生活方式”,(Jacobs und Krause: 90f.)与其说让麦斯特羡慕,不如说令他困惑。而真正让威廉觉得值得效仿的,应当是塔楼组织里那些追求实干的青年贵族和他们的生活方式。

追求实干并服务于他人是塔楼组织的重要原则。当威廉·麦斯特迷恋舞台,幻想通过舞台体验来与自己崇尚的英雄“融合为一个人”的时候,是塔楼的成员雅诺规劝他放弃幻想,步入实际生活。与此同时,歌德表明,

^① 朱光潜将 das Daemon 译为“精灵”。参见《歌德谈话录》,朱光潜译(人民文学出版社,1982),第235页。

^② Claus Günzler 认为,在人与世界的关系中,与歌德轮廓清晰的自然观相比较,文化的作用显然要模糊一些。

即使贵族出身也要像麦斯特那样经历一个漫长的学习时代。按照书中阿贝的观点,如果人们要在某一个人的教育上有所成功,那就必须首先看到这个人的爱好和愿望是什么;了解清楚了,人们必须把这个被教育的人放在一个合适的环境里,他的爱好才能尽可能地得到满足;或者在这个环境里尽可能地随其意愿,如果发现她误入迷途了,他好能够及早地认识它的错误,如果他一旦遇到了对他合适的东西,他也就能比较热心地钻研它,而且比较勤勉地修养身心。(歌德,《威廉·麦斯特的学习时代》:394)

阿贝的这一观点,不仅被运用在威廉·麦斯特身上,同样也被应用在所有的塔楼组织的其他贵族出身的人身上,而他们也像麦斯特一样在达到要求之后获得了结业证。

勿需赘言,人们在这里观察到的是一种相向而对的发展:在麦斯特看来,贵族注重精神的生活方式值得羡慕和追求,而塔楼组织的青年贵族们则努力实践某种有用的、实干的生活方式。卢卡契将这种相互接近的发展过程总结为“进步贵族的代表与有教养的市民阶层的代表的融合”。(Jacobs und Krause: 91)在这一过程中,人道主义的价值观念和传统的行为方式得到保留:仁爱、宽容、乐于助人、有见地的谈话、敏感而注重他人感受的交往方式等等。人的自我教养的目标则是要实现善与美的结合,为此歌德不仅将麦斯特眼中的“女英雄”纳塔丽娅描述成为善与美的化身,而且在几经周折之后让后者成了麦斯特的未婚妻;而麦斯特本人,他善良和“诚挚”的本性上最后增添了一种“美”,如同威纳所看到的那样,他的朋友“变得更高、更强壮、更挺拔了,他的本性更有修养,他的举止更为雍容了”。(歌德,《威廉·麦斯特的学习时代》:470)

歌德曾经对巴伐利亚内务部教育总参议尼特哈默(Niethammer)编撰一部“德意志民族之书”(Vgl. Assmann, 1993: 35)的建议表现出极大的兴趣,认为应当建构某种文化中

心,以便“用同一种方式,同一种思想”(Assmann, 1993: 34.)教育每一个德国人。在《威廉·麦斯特的学习时代》中,歌德似乎不仅“悄无声息地取消了”市民与贵族之间的阶级鸿沟,(Jacobs und Krause: 91)更为重要的是,他在传统文化的基础之上建立起了一个贵族和市民都能够认同的、新的文化基础。也就是说,歌德以文学的方式表达了他的关于“以文化为途径的社会融合”的思想。(Assmann, 1993: 35)从这个意义上讲,麦斯特的成长之路也是一个文化融合的过程。借助阿莱达·阿斯曼关于文化记忆的论述,可以把这一过程描述为市民出身的个体对文化记忆的吸取和参与的追求。(Assmann, 2004: 6)倘若说,歌德在这里赋予了传统文化价值以重要的作用,那么,他所着眼的显然不仅仅是单个的人,而是那个时代的整个德意志民族:在政治中心缺席的情况下,至少应当重视并共建历史和文化记忆。如同他在《诗与真》中所表达的:“以巧妙的手腕把史实文艺化,使国民对于本国的历史有新的回忆。”(歌德,《诗与真》下:765)

总的来说,歌德的教育思想中不仅包含了建立在启蒙进步观念上的对个性的重视,同时也包含了一种面对世界和文化的自我限制与保留的态度。也就是说,人不能视自己为无所不能的神,不能超越自己的界限,企图成为“大地的主宰”; (Oelkers: 141)^①而应当在自我教养的过程中,将“天生的与获取到的、固定的与变化的、必然的与偶然的、个体与环境”(Günzler: 22)——还可以补充的是善与美、现时的与传统的——结合起来,以促成一种和谐的整体的诞生。换句话说,人与世界的关系是一种辩证的关系。歌德之所以强调限定与保留,目的在于构建一种平衡,以静对动,构建一个能与现代人的求变求异相

^① Oelkers hat in seinem Buch überzeugend das Prometheus-Motiv in Goethes Dichtung und Wahrheit analysiert, indem er in Prometheus die Versuchung des Menschen sieht, gottähnlich zu sein.

抗衡的支撑点。如此前提下的歌德的教育思想追求的是一种充满辩证思想的合题:他注重人的发展,鼓励人的能动性,却警告他不要陷入人类中心主义;他主张社会改革,却要求人们不要摒弃自己的文化传统。

从政治上看,人们尽可批评歌德的教育理念是保守的、落后的,起码是不现实的,因为它将那些还要为每日三餐犯愁的人们一并排除在了视野之外。尽管如此,这一注重自然注重传统的教育思想的重要性和现实性却是不言而喻的,因为它要求重新发现世界的独立性,从而纠正了工具理性的目的至上观。

按照阿莱达·阿斯曼的说法,“凡是在社会正在实现现代化的地方”,教育“就是现实问题”。(Assmann, 1993: 15)歌德的教育思想的现实意义就在于此,重新解读文学经典的意义也在于此。□

参考文献:

1. Assmann, Aleida, Arbeit am nationalen Ged? chtnis. Eine kurze Geschichte der deutschen Bildungsidee. Frankfurt a. M.; New York 1993.
2. Assmann, Aleida, Das Kulturelle Ged? chtnis an der Milleniumsschwelle. Krise und Zukunft der Bildung. Konstanz 2004.
3. Bollenbeck, Georg, Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmodells. Frankfurt am Main und Leipzig: Insel 1996.
4. Eckermann, Johann Peter, Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens. Berlin und Weimar 1982.
5. Frerichs, Petra, Bürgerliche Autobiographie und proletarische Selbstdarstellung: Eine vergleichende Darstellung unter besonderer Berücksichtigung personlichkeitstheoretischer und literaturwissenschaftlich-didaktischer Fragestellung. Frankfurt/Main 1982.
6. Goethe, Johann Wolfgang von, Werke Kommentare und Register. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden. München 1982, Bd. 13.
7. Goethe, Johann Wolfgang von, Werke Kommentare und Register. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden. München 1982, Bd. 6.
8. Günzler, Claus, Bildung und Erziehung im Denken

spektiven einer Pädagogik der Selbstbeschränkung. Köln, Wien 1981.

9. Jacobs, Jürgen und Krause, Markus, Der deutsche Bildungsroman. Gattungsgeschichte vom 18. bis zum 20. Jahrhundert. München: C. H. Beck 1989.
10. Kim, M? r Suk, Bildungsroman — eine Gattung der deutschen und koreanischen Literaturgeschichte. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Frankfurt am Main; Berlin; New York; Wien 2001.
11. Moritz, Karl Philipp, Anton Reiser. Ein psychologischer Roman. Köln 1997.
12. Oelkers, Jürgen, Die Herausforderung der Wirklichkeit durch das Subjekt. Literarische Reflexionen in pädagogischer Absicht. Weinheim, München 1985.
13. Wuthenow, Ralpr Rainer, Das erinnerte Ich. Europäische Autobiographie und Selbstdarstellung im 18. Jahrhundert. München 1974.
14. 冯亚琳:《追求理想人格的自我写照——歌德自传〈诗与真〉解析》,载《庆祝四川外语学院建校50周年学术论文集》。重庆:西南师范大学出版社,2000。
15. 歌德:《威廉·麦斯特的学习时代》,冯至、姚可昆译,载歌德文集第二卷。北京:人民文学出版社,1999。
16. 歌德:《诗与真》上,刘思慕译,载歌德文集第四卷。北京:人民文学出版社,1999。
17. 歌德:《诗与真》下,刘思慕译,载歌德文集第五卷。北京:人民文学出版社,1999。
18. 杨武能:《何止“自强不息”!——“浮士德精神”的反思》,载《外国文学研究》2004年第1期。

作者单位:四川外语学院德语系,重庆 400031

FENG Yalin Rereinterpretation of Goethe's Ideas of Education 87

This paper attempts to rereinterpret Goethe's ideas of education manifested in his novel *Wilhelm Meister's Apprenticeship* and his autobiography, *Poetry and Truth*, from the perspective of cultural memory. More precisely, it stresses a long neglected aspect of Goethe's ideas of education, which is an attitude of restraint of the self and preservation of cultural traditions when man is faced with the world. The core of this balanced attitude is the affinity between human beings and the world. It emphasizes human development but also warns men of human egocentrism. It does not object to social reform, but it asks human beings not to abandon their cultural traditions.

LIANG Zhan Bourdieu's Reading of *L'Education Sentimentale* 93

This paper makes a theoretical analysis of Bourdieu's reading of Flaubert's *L'Education Sentimentale*, suggesting that the theory of literary field established by Bourdieu largely clarifies the complicated social and historical conditions upon which the novel is (re)produced, so one can consider art as a result of struggles between different powers within the field. But the theory cannot give us a reasonable explication for the deeper genetic mechanism of an artist's individual style, for it sees art and human existence as two unconnected pieces. Contrary to this, Heidegger's notion of art that regards art as a truthful way of human life, this paper argues, helps one see art, truth and existence as a whole.

PAN Zhengwen On Artistic Characteristics of *Vernon God Little* 110

In the author's opinion, *Vernon God Little* is a kind of Foucaultian psychological parable on the sacrifice and redemption of contemporary human society. By depicting a terrifying picture of how the materialized adult world depends on finding scapegoats to cleanse their sin, the work exposes the damage that the antagonistic hegemonic law has done to the 'gray' part of human life, and thus displays its unique aesthetic power between the contradiction of sacrifice and redemption.

ZHANG Zhongzai "Viewing" *To the Lighthouse* 115

The novel is traditionally regarded as temporal art, different from painting and sculpture as spatial art. Literary works, whether they are epics, dramas or novels, are in one way or another a narration of time/historical process with distinct temporality. The beginning, development and ending of a plot, the development and experiences of a character are all temporal in nature. However, literary works with words as carriers of information can achieve spatial beauty as well. Words like colour, light, shadow, line and shape are able to arouse in the mind of the reader associations and images, thus creating spatial consciousness and spatial aesthetic effects. Virginia Woolf is a writer who has a passion for presenting spatial beauty in her works. She endeavours to use words as a medium to present the colours and shapes of spatial objects to build up a sense of spatiality. As *To the Lighthouse* is a novel that presents a landscape painting, we need to read it and view it to appreciate its spatial beauty.