



主编 滕守尧 副主编 边 霞

儿童艺术教育的 理论与实践研究

 南京师范大学出版社
NANJING NORMAL UNIVERSITY PRESS



6013.5

U...

儿童艺术教育的 理论与实践研究

主 编 滕守尧

副主编 边 霞

编 委 滕守尧 许卓娅 边 霞

孔起英 黄 进 张金梅

杜悦艳 王 丽

图书在版编目(CIP)数据

儿童艺术教育的理论与实践研究/滕守尧主编. — 南京:
南京师范大学出版社, 2008. 12

ISBN 978-7-81101-830-1/G · 1215

I. 儿… II. 滕… III. 艺术—儿童教育—教学研究
IV. G613.5

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2008)第 207981 号

书 名	儿童艺术教育的理论与实践研究
主 编	滕守尧
责任编辑	魏 丽
出版发行	南京师范大学出版社
地 址	江苏省南京市宁海路 122 号(邮编:210097)
电 话	(025)83598077(传真) 83598412(营销部) 83598297(邮购部)
网 址	http://press.njnu.edu.cn
E-mail	nspzbb@njnu.edu.cn
印 刷	南京捷迅印务有限公司
开 本	787×1092 1/16
印 张	16
字 数	379 千
版 次	2010 年 3 月第 1 版 2010 年 3 月第 1 次印刷
书 号	ISBN 978-7-81101-830-1/G · 1215
定 价	28.00 元
出 版 人	闻玉银

南京师大版图书若有印装问题请与销售商调换
版权所有 侵犯必究



生态式儿童艺术教育(代序)

滕守尧

没有艺术的文化是不完整的文化，
没有艺术教育的教育是不完整的教育，
仅有知识技能的艺术教育是不完整的艺术教育，
没有艺术素养的儿童是不完整的儿童。

秉承这样的理念，越来越多的人开始关注艺术，关注艺术教育，在幼儿教育领域更是如此。儿童的生命状态是活泼、自由、奔放、充满想象和情趣的。生命的发展需要自由和养分，需要自然的生态，需要整体的发展。

一、我们所理解的“生态式儿童教育”

所谓“生态式儿童教育”，是一种借助自然生态中不同物种之间相互联系、相互支持、相互补充，以保持生命之可持续发展的生态观，克服学校(幼儿园、小学)和文化造成的儿童生活与学习、游戏与认知、说话与行动、生命与创造等方面的普遍分裂状态，并以特别能体现生态智慧的儿童文学、艺术、游戏为平台，通过家庭、社区、学校、儿童之间的健康互补关系，创设儿童发展和学习的生态环境，关怀儿童的生命状态、生存状态和生产(创造)状态，以保护儿童文化和儿童之自然本性的整体性教育。

二、我们所理解的“生态观”

我们所理解的“生态观”与“生态学”具有不同的含义。生态学是一种研究生命体与其自然环境之间关系的学问，具体说来，是研究不同的生命体之间以及生命体与无机世界之间的复杂的相互关系的学问。生态观则是运用万物之间生态联系的角度去观察生命、宇宙和社会的世界观。生态观已经成为一种重要的当代思潮，当前人类遇到的所有问题，包括对生命、创造、文化、教育、科学、经济、军事的看法，都倾向于从生态观的角度和立场考虑。

生态观的出现，对整个地球的发展具有重大意义。例如，在工业社会发展的很长时期内，人类都把自己看作是地球的主人，动辄征服自然。生态世界观则使人类更清醒地认识自己，认识到人不过是地球众多物种中的一种，并不比其他物种高级。尽管人类在整个生态系统中有较高的位置，但只有人类的行动和作为有助于这个生态系统时，才有自己的价值。

生态观还影响到人类对个体发展和教育的看法。生态观认为，作为个体的人，当其生存环境和文化环境改变时，意味着从某一种总体关系进入另一种总体关系，从而会发生改变。

这时候,这种总体关系对个人来说,已不是外在的,而是内在的。也就是说,任何这种总体关系都会影响个体,都会对个体性质具有决定作用。这说明,个体既不是人们通常说的主体,单方面影响周围环境和关系;也不是人们通常所说的客体,被动地受主体的制约。个体既是主体又是客体,既是孤立存在又是构成他者的环境,既有自身的价值又有社会环境的价值。

生态观倾向于把儿童看成一个由身、心、灵构成的完整生命体,这个生命体因受到独特的自然和文化环境的影响,又必然是一个独一无二的个体。它倾向于创造一个以孩子为中心的 safe 的环境,使他们在其中受到尊重和公平的对待。

以生态观指导的生态式儿童教育,则试图让孩子个人的生活与周遭环境产生更密切的连带,不断强化身、心、灵之间的联系,使它们得到全面的滋养和保护。这种教育努力使孩子领悟世界万物是互有关联的,每个孩子都具有相当程度的生态意识及社会责任感,愿意努力让这个世界变得更好。这种教育教导儿童要尊重生命,要对生活的意义和价值心存敬意。这种教育还把儿童放到一个日趋多元化的背景下加以考虑,帮助他们为在一个差异和共同点都受到尊重的世界中生活作准备。

三、我们所理解的生态式儿童艺术教育

生态式儿童艺术教育是整个生态式儿童教育的重要部分和基础。这种教育包括生态观指导下的儿童艺术学习和通过艺术的学习。它主张以各种能体现生态智慧的儿童文学、艺术、游戏为平台,不断开发儿童的感性认知能力,丰富其体验,努力达到其感性和理性的生态平衡。

所谓“能体现生态智慧的儿童文学”,绝不是成人写的违背生态思想的专司教训儿童的文学;这里所说的艺术,不是那些技法领先、破坏儿童通感的纯技术性艺术,而是那些能体现人类天性并与人类心理最深层的生态原型联通的艺术。这里所说的游戏,不是按照成人思维方式和兴趣杜撰的儿童游戏;具体而言,它们是与儿童的生命状态、生存状态和生产状态等“三生态”密切联系的艺术。

儿童的生命状态是一种活泼、自由、奔放、充满想象和情趣的状态,其发展需要自由的养分、自然的生态和整体的发展。在这里,诗、歌、舞、说、算等自然融为一体,不容许硬性分裂;在这里,儿童思想和交流,遵从生命本身的逻辑,不一定非用脑和口头语言,多数时候是通过肌体动作来流畅而自然地表达(如马拉古奇所说的“用身体去想,用脑袋去做”)。

儿童的生存状态是指儿童生命发展遇到问题和挑战时,儿童所特有的解决方式以及与此方式伴随的特殊感受和情感(马拉古奇所说的“学习和游戏不分,想象和真实不分”)。

儿童的生产状态是指儿童手脑并用、将感受和想象的东西化为可听可见的东西的过程。这里所说的“生产”是原本意义上的“生产”,不是被文化和政治破坏和改造过的分裂性的、零碎性的异化的“生产”,“生产”甚至不同于西方人所说的创造。生产指生命的自然发展遇到生存问题而产生的解决方式,是整体性和连串性的行为,既有浓厚的梦想和幻想色彩,又与儿童真实生活密切相关,它们是儿童整体性生命活动的自然延伸,而不是分裂生命的“毒瘤”;它们是儿童生存活动的延续,而不是与生存割裂的无中生有的“创造”。总之,所谓“通过儿童文学、艺术、游戏创设儿童发展之生态环境”,就是通过一系列儿童特有的原生态艺术再现方式、表现方式以及游戏方式,创造出促进儿童身心健康的生态环境。

儿童被鼓励通过一切可用的原生态语言(自我表现性的、交流性的、认知性的)探究周围环境,促进其自我的发现和表现。所谓原生态语言是艺术味道很浓但还不是专业意义上的艺术语言,包括口头语言、肢体动作语言、绘画语言、建筑语言、雕塑语言、影子语言、拼贴语言、戏剧语言、音乐语言等。由于这些语言与儿童想象世界和真实生存状态密切联系,所以保持浓厚的生命和生活气息,而且各种语言之间保持一种有机的、自然的和生态式的配合与联系。这种配合与联系造就的环境,是一种回归自然、充满趣味和诱惑的生态环境。在这种环境中,学习与游戏相互渗透、真实与幻想若分若合,儿童可用身体去想,也可以用脑子去做,不仅惊喜连连,而且始终弥漫着爱的气氛。

这种教育追求的目标,是保持儿童的千手千眼观音般的神性,保持其天然的慈悲心和爱心,保持其天然的眼睛去听、用耳朵去看、用身体去思考、用头脑去做的能力。在这里,儿童不仅能运用多种自我表达的语言,并且能在各种语言之间快速转换,在转换中保持和发展自己的智慧、个性和高尚品格。

四、生态式儿童艺术教育的作用与意义

生态式儿童艺术教育不再是普通人认定的“小儿科”艺术教育,也绝不局限在幼儿园。它涉及的儿童文化是人类文化的基础;它涉及的教育是大教育的起点;它所高扬的童真、童趣、童智等,不同于普通人所说的幼稚,而是哲学、宗教、艺术的起点。因此,这种教育注定是一个开放的、深刻的、与成人和整个社会密切相关且意义重大的领域。

仅以与“儿童生产”相联系的“童真产品”为例,这种产品已不是仅仅供幼儿园教师和儿童自己欣赏的、局限的东西,而是可供不同层次的人欣赏并对不同层次的人都有启发的东西。因为这种产品是真正的儿童文化的体现,儿童文化不是受成人指导和控制的文化,而是代表了人类感受的原本形态的文化。它是人类发展原始动力的体现,也是人类神性文化的活化石。为什么某些西方艺术大师把主要精力放在表现童真和童趣上?为什么某些西方艺术家因表现童真文化而流芳百世?为什么某些意在体现儿童文化的外国作品一进入中国,会引起我国成人的广泛关注和兴趣?因为真正的儿童文化,是丰富的文化,是体现儿童一百种语言的文化,是富有童趣而不是幼稚的文化,是使成人感到惊奇和佩服的文化,是引发成人回味、回想和沉思的文化,是激励成人发展自我的文化。既然成人感到其中有许多值得自己学习的东西,就必然重视儿童文化,进而尊重儿童,并愿意像英国著名诗人华尔华滋所说,把儿童视为自己的老师。

因此,生态式儿童艺术教育,应该是一种尊重儿童而不是娇惯儿童的教育,是一种以本真的儿童文化为导向而不是以望子成龙的成人文化为导向的教育。它以生态精神为根基,以推崇和高扬丰富而本真的儿童文化为旨归,从这个意义上说,它既是儿童教育的起点和基础,又是整个大教育的起点和基础。可以说,没有这个坚实而准确的教育起点,任何中小学教育和大教育都是空中楼阁;如果没有这个文化起点,成人的文化和艺术就脱离了根基,也不可爱;没有这个重要起点,哲学和宗教难以“复归婴儿”,就失去了生命力。最后,它也是一切多元文化(如成人文化)的起点,成人文化可以五花八门,但不管是东是西,是洋是土,是中心还是边缘,说到根本,都能追溯到一个共同的儿童文化。



目 录

生态式儿童艺术教育(代序).....	滕守尧(001)
--------------------	----------

儿童艺术与艺术教育的理论探讨

当代儿童艺术的若干取径.....	郭祯祥(003)
儿童的创造性学习	Carla Rinaldi(008)
让儿童的学习看得见	
——哈佛大学零点方案和瑞吉欧的合作研究	Mara Krechevsky(014)
通过生态式艺术教育保护儿童的完整.....	滕守尧(021)
艺术活动中的参与式学习	Steve Seidel(027)
当代艺术教育课程的新潮流	
——从学童的流行文化探究艺术教育的另一个面向.....	张家琳 吴美慧(032)
当童年成为艺术.....	黄 进(040)
理解儿童的艺术通感	
——生存背景之维.....	王 丽(045)
艺术立美与艺术立德在幼儿教育语境中的相遇.....	陈艳宇(052)
幼儿非物质文化遗产启蒙教育的当代价值.....	王 冰 任 静(056)

综合课程中的儿童艺术教育

后现代幼儿艺术课程与教学

——以台湾爱弥儿幼儿园课程为例.....	徐德成(067)
多样角度看世界	
——以艺术连结幼儿的生活、“视”界与经验.....	
.....	巫云凤 唐富美 陈怡君 詹文娟(074)

绘本图像之观念与表现·····	徐秀菊(080)
舞动、敲击、嬉游记	
——幼教艺术课程之探究历程分析·····	黄丽卿(088)
让恐龙在幼儿的心里“活”起来	
——艺术活动在“恐龙”主题中的渗透·····	
····· “中美学前教育的跨文化比较研究”课题组 郑梅执笔	(097)
科学与艺术的融合:幼儿手工制作活动的双重价值探析·····	于开莲(103)
扮家家酒扮一年:艺术在幼儿园之多重角色·····	刘奕欣(108)
浅谈“圣诞”主题活动中的音体艺综合教学	
——内地与香港教师交流与协作计划的启示·····	王树芳(113)
5~6岁儿童自由舞蹈动作的特点研究·····	张兰(117)

儿童音乐教育研究

儿童早期音乐教育的新视角:发现和培养幼儿的潜能·····	Lily Chen-Hafteck(129)
试论回归本位的早期儿童音乐教育·····	许卓娅(140)
儿童自发的歌唱创作活动初探·····	杜悦艳(149)
儿童钢琴学习中审美体验的特点·····	吴燕(154)
过程模式对幼儿音乐活动的启示·····	罗卫(160)
奥尔夫走进幼儿园	
——奥尔夫教学 VS 传统音乐教学·····	施健(165)
四川民族音乐在幼儿园音乐教育中的实践研究·····	
····· 成都军区机关第二幼儿园课题组	(171)
对川西民间童谣资源在幼儿教育中应用的思考·····	朱昌渝 魏燕(180)

儿童美术教育研究

与自然合作:美国课堂中一个支架儿童美术学习的案例·····	
····· 边霞 Mary Eisenberg	(187)
走近儿童 欣赏儿童	
——幼儿园生态式艺术教育中的教学策略·····	黄亮亮(196)
吴冠中作品在儿童国画欣赏教学中的应用·····	焦腾飞(202)

走进漫画世界 感受漫画魅力

- 大班幼儿漫画欣赏与创作教学初探…………… 居 君(206)

儿童戏剧教育研究

- 戏剧艺术教育的构想与评价…………… Philip Taylor(215)

戏剧表达·戏剧创作·戏剧表演

- “生态观”视角下的儿童戏剧教育内容建构…………… 张金梅(220)
- 简析戏曲艺术与幼儿艺术教育之间的关系…………… 戴杏芳(224)
- 浅谈幼儿园戏剧教育活动的实施……………
- “幼儿园生态观视角下的儿童戏剧教育研究”课题组 奚蓓 邵爱菊 朱勤执笔(229)
- 5~6岁幼儿戏剧活动特点研究…………… 管 蕾(236)
- 幼儿园川剧变脸艺术教育的实践与探索…………… 黄 萍(240)

- 后 记…………… (245)



儿童艺术与艺术教育的理论探讨



当代儿童艺术的若干取径

郭祯祥

21 世纪的今天,我们对于许多学科、事物的认识与理解,总是习惯带着些许科技的眼光,类似“全方位信息”、“数字化学习”、“多媒体应用”等令人朗朗上口的口号,被广泛地应用在许多学科领域,但是谈及“儿童艺术(child art)”一词时,我们脑中所浮现的,可能是另一组截然不同的形容语汇。儿童艺术的素朴、真挚、纯粹与神秘,在过去一个世纪以来吸引了许多教育学家、心理学家、艺术家与艺术教育学家的投入与探究,他们搜寻儿童艺术、分析儿童艺术,试图转译图像作为儿童早期对外沟通语言所呈现的意义及逻辑。诸多学者在不同领域的共同耕耘,使得儿童艺术在 20 世纪有了更为明晰的学术轮廓。本文将从艺术教育领域之观点切入,为读者扼要介绍从现代主义以后,在艺术教育领域中应用于分析儿童艺术的若干取径,除为读者介绍当代分析儿童艺术的若干立论基础,也希望为艺术教育工作者及有志于开拓幼儿教育工作的教育伙伴提供几种可以放在我们教育工具箱的工具。

一、何谓儿童艺术

何谓儿童艺术?在我们正式进入到本文主题之前,或许我们应该先对“儿童艺术”达成一个略为一致的理解。对有些人来说,所谓儿童艺术便是不经任何文化雕琢、由儿童自然创作而出的作品;有些人则认为,只要是儿童所创作的作品,就是儿童艺术;甚至,以儿童为目标消费对象的图画书、音乐创作,也以“儿童艺术”自居;而近来,有些学者则主张根本不存在有所谓“未经雕琢的”、“自然的”、“纯粹的”儿童艺术,之所以有“儿童艺术”一词,只是用于指涉教育机构当中由教师(含专业艺术与非专业艺术教师)带领学生所制作的艺术作品,换言之,这些艺术作品比较接近我们所认知的学校艺术(school art)。在这些看似相左、分歧的意见当中,其实均有其各自立论的时空背景。本文所指称之“儿童艺术”,概指所有由 12 岁以下儿童(含幼儿)所创作之视觉艺术作品。在这一前提之下,我们将从 20 世纪初的现代主义观点出发,回顾艺术家、心理学家与早期儿童教育家对于儿童艺术有何不同的观点。

二、现代主义下的儿童艺术取径

在儿童艺术的宏观论述(grand narrative)中,儿童艺术之所以吸引学者的关注,确实起因于其纯真自然、毫不矫揉造作的视觉特质。19 世纪中叶开始,艺术家与艺术评论家开始注意到儿童艺术中的视觉独特性、纯粹性,他们公开赞许儿童艺术在形式上的创造性(creativity)与可塑性,使得儿童艺术渐渐成为艺术史中一个特殊的类型(genre);与此同

时,小学教师、艺术教育者与心理学家则注意到儿童艺术中的心理性,他们认为儿童艺术相当程度地反映了儿童的心理状态,将儿童艺术视为一个可以理解儿童心理的重要媒介。在这样的氛围下,19世纪末开始对于儿童艺术的观点可约略区分为二:一种是形式主义儿童艺术,也就是从儿童艺术的形式表现去认定该艺术作品的价值。拥护这一观点的艺术家与艺评家,致力于发掘视觉艺术中多见于成人绘画风格的儿童艺术创作,换言之,他们对于可以在小小年纪便展现出成人纯熟艺术创作技法的儿童,给予极高的评价。他们认为,这些儿童创作不但显露出超凡的天赋,更保有赤子般的纯粹性与朴拙性。如我们所熟知的毕加索(Pablo Picasso)以及克利(Paul Klee),均是在其青少年时期,便展现其惊人的临摹与创作实力,换言之,他们借着展现与成人一般的艺术创作技巧(甚至在当时即博得艺术神童的美名),却在成名后,又回归类似于儿童绘画的朴拙画风以奠定其在艺坛的独特风格。

对于儿童艺术的另一种现代性观点,则是后续以心理分析为主的儿童艺术。这一观点主导20世纪艺术教育二十余年,并以奥裔美籍艺术教育家罗恩菲尔(Viktor Lowenfeld)的思想为主。罗恩菲尔从儿童心理学家皮亚杰(Jean Piaget)的儿童认知发展理论衍生出的儿童绘画发展阶段研究,为艺术教育工作者提供了了解儿童艺术的基础。他将儿童的艺术创作与心智成长视为一体两面,认为儿童的艺术表现具体而细致入微地反映了他们的心智成长、情绪反应,当儿童的认知有所改变时,相对地,其艺术创作表现亦会随之改变。在创造性艺术取向的教育理念之中,艺术有时只是一种表现手段,儿童本身的成长与认知才是重点。

罗恩菲尔进一步将儿童艺术^①依照其心智发展程度,演绎出六大线性阶段。一是涂鸦期(scribble, 2~4岁):儿童在这一阶段多从事线性、圆圈性以及不规则性之涂鸦,涂鸦样式与其对于手部的肌肉控制能力有关,同时也喜好对每一涂鸦命名。二是前图式期(preschematic, 4~6岁):儿童开始试着将前一阶段出现的涂鸦进行组合,因此成人会看见儿童的涂鸦中有在线条上接圆圈的画面,这可能意味着人形或是其他物体。儿童在这一阶段开始发展视觉意念,他们对于画面的配置与用色尚无逻辑,但关注的对象一定是日常生活中对其极为重要的人或物。三是图式期(schematic, 7~9岁):儿童在此一阶段对于空间的概念明显进步,对于人与物或物与物之间的上下、左右、前后等关系都会试着交代清楚。此外,人或物的重要性也会借由大小来表示。四是写实萌芽期(dawning realism, 9~11岁):儿童在这一阶段会追求同伴对其艺术创作的认可,像不像、美不美的定义来自于同性之间的好友,同时,空间深度也会在这一阶段开始萌芽,远或近的关系会以小或大来区分。五是拟似写实期(pseudo-naturalistic, 11~13岁):儿童在这一阶段开始追求“成人”的美感,平面或立面、明暗、光影等细微的变化,都是他们注重的细节。六是决定期(decision):儿童在这一阶段会认为其距离与所谓“写实的”、“精确的”艺术创作仍有相当之差距,于是就此放弃艺术创作。而罗恩菲尔则提出教师应以非写实性(或再现性)艺术扩大儿童对于艺术创作的喜好,鼓励其往设计、手工艺等其他艺术面向探索。罗恩菲尔将儿童视为主要的思考本体,发展出儿童艺术是一种“源自儿童内在”、“为儿童自发性从事”的理论视角,使得儿童艺术不单单指具有成人艺术创作能力的儿童所从事的艺

① 罗恩菲尔以儿童的平面艺术创作(也就是所谓的画作)作为分析蓝本。

术创作(如前文所提及的毕加索与克利),亦成为儿童展现其独特创造力的另一种媒介。

罗恩菲尔为儿童心智与艺术创作两者之间的关系,论证出明确与有效的检验方式,是近代第一个以儿童为中心主轴所思考的理论模型,亦充分反映出现代主义者理性、线性、条约化的思维,确实在20世纪有极为深远的影响;然而罗恩菲尔与其后继者武断地相信所有儿童心智与艺术创作均将循这一模式发展,而忽视了实际教学工作中所面临的个别差异以及儿童自身内在能力的差异,教育工作者若是一味套用而未加以检测,将极容易简化人的存在与发展状态,丧失教学本意。近来,学界在发展心理学上已有更为多元的发现,而现代主义单一、线性、忽略差异性的条约性思维,也为后现代主义者所强烈质疑。

三、后现代主义下的儿童艺术取径

在20世纪70年代初期,当艺术教育界仍旧以罗恩菲尔的“阶段理论”马首是瞻、相信儿童艺术的原创性与纯真性时,美国艺术教育家艾弗兰(Arthur Efland)率先在其论文《学校艺术风格:一个功能的分析》中提出:儿童艺术其实是学校教师所创造出来的产物。艾弗兰认为,我们经常看到的儿童艺术其实只存在于学校这个环境脉络中,而学校之所以功能性地“创造”儿童艺术,系因学校教育体系需要一个可以让儿童发挥创造力的样板科目;此外,学校中的儿童艺术创作将让学校看起来可以成为一个儿童可亲近的场所。艾弗兰为文之目的,在于分析艺术之所以存在于学校的必要性,他以“学校艺术”泛指所有在世界各地学校当中可见的学生艺术作品,然而并未针对儿童艺术一词多作着墨。

另一美国艺术教育家威尔森(Brent Wilson)则将艾弗兰的观点做了些微修正。他认同艾弗兰对于学校艺术的观点,但是他认为以“儿童艺术”取代“学校艺术”,或许更为周全。威尔森的立论,来自于他回溯向来以“放手让儿童们自由创作的”儿童艺术之父瑟赛克(Franz Cizek)的教学法:根据瑟赛克的学生维欧拉(Wilhelm Viola)的学习手稿,威尔森发现瑟赛克并非全然放任儿童自我表现,他在他所成立的青少年与儿童艺术教室当中,引导学生绘制与圣诞节相关的传说人物,并以明确的步骤要求学生逐步完成作品(Viola, 1942)。维欧拉的学习手稿间接支持了威尔森对于现代主义下的儿童艺术教学法如“以儿童为中心”、“让儿童自由发挥”的质疑,而他也在随后的研究中,证实了成人(如父母或教师)对于儿童艺术的影响(Wilson, 2004)。

威尔森指出,现代主义者对于“创造力”一词的定义,来自于他们对于儿童艺术中那种无拘无束、貌似自发性的创作动能,他们相信儿童在尚未接受专业艺术训练前的那段时期所展现的,正是儿童“与生俱来”的创造力——而这部分创造力,也正是现代主义者所致力于保护的。于是,我们看到罗恩菲尔分析儿童艺术、我们看到瑟赛克竭尽所能地要提供学生一个可以从事自发性创作的真空环境,但是他们却忽略了儿童周边的成人对于儿童所有可能造成的影响。这便是后现代主义艺术教育学者对于现代主义下的儿童艺术的质疑。

威尔森依据其个人所搜集、分析的儿童艺术提出,当儿童年龄渐长,他们的艺术创作将不再多是“自发性的”、“自己天马行空的”图像,儿童将从周边环境获得许多影像来源并试着“拷贝”这些影像(Wilson, 2004)。例如,儿童可能会试着把每天观看的卡通动漫节目人物画在图画纸上,又或者他们可能从兄弟姊妹与其他同伴那里学习,以便画出“更像”、“更好看”的图案影像。这些开始一步步吞食现代主义者眼中儿童创造力的力量,正是儿

童所处日常生活中的文化力量,而这些文化的塑造者,或许来自家庭,或许来自同伴,或许来自小区。总之,这些形塑儿童日常生活文化的外在力量,将会逐渐取代儿童自内而外的创造力。

环顾亚洲国家,在当今卡通动漫产业输出最为大宗的韩国与日本,其卡通动漫产业对于日韩幼儿与青少年的影响,亦是相当深远。儿童从开始学会执笔涂鸦,便试着将日常卡通动漫节目中的角色人物画进其图画纸当中;到了学龄阶段,这样的行为更是受到同伴之间的影响而强化,儿童会争相传阅“画得超像”的作品,甚至彼此馈赠,以作为友谊强度的宣示等;甚至在学校美术课时,教师示范给学生所绘制在黑板上的图样、展示给学生看的影像,亦会被学生大量复制、流传而成为新的艺术字汇,足以见得儿童艺术的确受到儿童周围环境、人际网络等大大小小不同文化的影响。而这正是后现代主义艺术教育对于儿童艺术的文化观点。

20 世纪末,许多人类学家、艺术教育学家、儿童心理学家纷纷接受这样的后现代观点,致力于探讨儿童、儿童艺术与文化三者之间的关系。其中,我向有兴趣继续耕耘儿童艺术的读者,推荐由美国艺术教育学者贝斯勒(Liora Bresler)与汤普森(Christine M. Thompson)所共同编写的《儿童生活中的艺术:脉络、文化与课程》(*The Arts in Children's Lives: Context, Culture, and Curriculum*, 2002)作为后续之延伸阅读。如其题名,这本书将带领教育工作者一起进入儿童与其身边精致文化、通俗文化、自身发展文化等错综复杂的交互关系中,并对课程的设计与发展提出有效而具体的建议。

四、结论

以上简单扼要地为幼儿教育伙伴们转介 20 世纪的若干儿童艺术教育理论,它们彼此之间并没有孰优孰劣的问题高下之分,但确实详细地反映了艺术教育作为一门学科领域的发展轨迹。有些熟悉罗恩菲尔阶段理论的幼儿艺术教育工作者,或许因为教学对象使然,会觉得其阶段理论非常受用,也可以马上套用在幼儿的艺术创作中;但也有些在中小学服务的艺术教育工作者,则抱持全然不同的意见,认为威尔森等后现代主义艺术教育观点比较能解释他们每天在教学现场所接触到的状况。因此,笔者要再次呼吁,没有任何理论典范是牢不可破、没有缺陷或限制的。身为教育工作者,我们应该让自己的教学工具箱有各式各样不同的教学工具,针对不同情况、不同个体施与不同的教学策略,才能真正享受教学乐趣,并让学生如沐春风。

参考书目

1. Bresler, L. & Thompson, C. M. 2002. *The Arts in Children's Lives: Context, Culture, and Curriculum*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
2. Efland, A. 1976. *The School Art Style: A Functional Analysis*. *Studies in Art Education*. 7(2), 37—44. Reston, VA: The National Art Education Association.
3. Viola, W. 1942. *Child Art*. London: University of London Press.
4. Wilson, B. 1997a. *Child Art, Multiple Interpretations, and Conflicts of Interest*. In A. M. Kindler (Ed.), *Child Development in Art* (pp. 81—94). Reston, VA: The National Art Education Association.

5. Wilson, B. 1997b. Types of Child Art and Alternative Developmental Accounts: Interpreting the Interpreters. *Human Development*, 40, 155—168.

6. Wilson, B. 1997c. Innocent Graphic Accounts or Adult Propaganda? A Critical History of Children's Wart Art. In A. Anderson & P. Bolin (Eds.), *History of Art Education: Proceedings of the Third Penn State International Symposium* (pp. 311—319). University Park, PA: The Art Education Program.

7. Wilson, B. 2004. Child Art after Modernism: Visual Culture and New Narratives. In E. W. Eisner & M. D. Day (Eds.), *Handbook of Research and Policy in Art Education* (pp. 299—328). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

(作者单位:台湾师范大学美术研究所。本文由王萍翻译)



儿童的创造性学习

Carla Rinaldi

一、儿童形象——儿童究竟是谁

儿童应该有一个什么身份？尽管包括心理学在内的著作和研究成果为我们提供了很多定义和答案，却因为没有规范加以限定，所以有必要对这个问题进行修正，将问题转化为“我们眼中的儿童形象应该是怎样的”，“从社会、社区甚至学生的角度怎样去理解儿童的形象”。

“形象”是具有功能性的一个词语，其定义不是唯一的，故针对“儿童是谁”这个问题也不存在唯一的答案，它取决于个人的不同视角及如何理解生活的价值观。

“形象”是我们对现实的阐释，因为每个人都在用不同的方式阐释问题，所以这是一个主体性的问题。一些心理学、教学法的理论分别给出了各自的看法，但无不强调儿童自身的需要，如儿童尚不具备的知识和能力。在他们眼中，儿童是软弱的、匮乏的、始终处于需要的状态。相反，成人就被视为一个赋予者，给儿童提供各种东西。如果我们只强调儿童的需要这一视角，必将忽视儿童的权利及能力。

针对如此众多的关于“形象”的解释，如何做出选择显得尤为重要。我们不可能面面俱到，需要有一定的立场，所以必须选择其中的一种作为主导性思想，我们的选择是“在教育范围内”的解释：儿童是强大的、丰富多彩的、有力量的、有能力的。

我们并不否认儿童是有需要的，只是试图以此抬升儿童自身的力量和潜力、自身所具备的资源以及他们的权利。儿童形象不应是充满需要的儿童，而是享有自身权利的，儿童在自己的生活中应该是一个主角、一个构建者，在生活的感知过程中也应该是主角和构建者。

(1)强大丰富——儿童本身是有力量的，充满好奇心的。这体现在儿童总是喜欢问很多的“为什么”，从他们的问题中可以看出巨大的力量及丰富的好奇心。在问的过程中儿童也就具有了生活所必需的使用工具（语言工具）的能力。儿童的力量还体现在儿童已经意识到自身是有信心的、具有能力的。

(2)有力量——儿童有一种力量能够不断去丰富自身能力，这是与生俱来的。从出生的一刻起，儿童就开始了与世界的交流。

(3)有能力——儿童具有学习的能力、被感动的能力、关爱别人的能力、互动交往的能力，表达尊敬和好奇的能力、构建自我身份的能力（例如通过提问来了解自身），以及对周围世界进行阐释的能力。