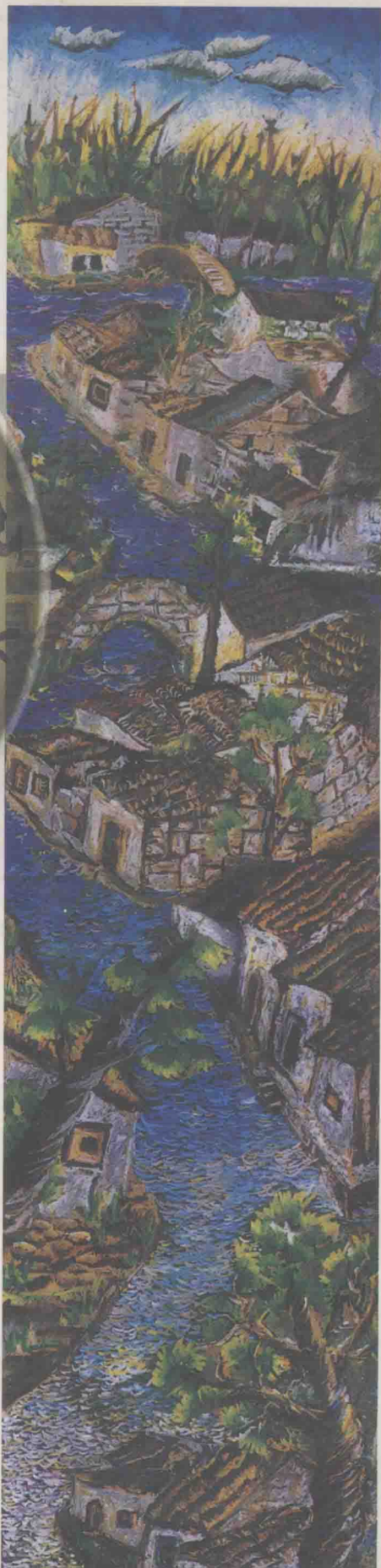


李力加 著

萌 动 与 发 展

儿童美术
教育学研究



山东美术出版社

南

司

公

司

公

司

公

司

公



萌 动 与 发 展

——儿童美术教育学研究

李力加 著

山东美术出版社

图书在版编目 (C I P) 数据

萌动与发展: 儿童美术教育学研究 / 李力加著. — 济南: 山东美术出版社, 2001.4
ISBN 7-5330-1413-8

I . 萌... II . 李... III . 美术课 — 教学研究 — 学前教育 IV . G613.6

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2001) 第 17972 号

出版发行: 山 东 美 术 出 版 社

济南经九路胜利大街 39 号(邮编: 250001)

制版印刷: 山东新华印刷厂临沂厂印制

开 本: 787 × 1092 毫米 16 开 28.5 印张 42 插页

版 次: 2001 年 4 月第 1 版 2001 年 4 月第 1 次印刷

印 数: 1-1500

定 价: 95.00 元

目 录

拓展儿童美术教育的天地（代序）	1
绪论	3
第一节 什么是儿童美术教育	3
第二节 如何研究儿童美术教育	5
第三节 儿童美术教育学的建构	9
第四节 儿童美术教育的科学研究论	12
一、儿童美术教育科学研究的作用	13
二、儿童美术教育的研究方法	14
三、深入研究的基本思路	15
四、儿童美术教育学研究要借鉴的方法	16
第一章 教育学与儿童美术教育学	17
第一节 教育学思想发展与儿童美术教育学研究	17
一、19 世纪前教育学发展与儿童美术教育学	17
二、19 世纪教育学思想发展与儿童美术教育学比较研究	19
第二节 现代西方教育学思想与儿童美术教育学	22
一、杜威教育思想给我们的启示	23
二、蒙台梭利的教育思想与方法	26
三、皮亚杰的教育思想研究	27
四、维果茨基的认知发展论与教育思想研究	31
五、斯金纳的教育思想研究	34
六、人本主义心理学对儿童美术教育的影响	35
七、布鲁纳的教育思想研究	36
八、前苏联的教育思想研究	38
第二章 儿童美术教育学原理研究	43
第一节 儿童美术教育的目的论	43
一、儿童美术教育的价值	43
二、儿童美术教育的目的	44
第二节 儿童美术教育的原则和必要条件	46
第三节 感知觉的训练与个人品质的形成	49
第四节 儿童知识体系的建立与智力发展的关系	51
第五节 儿童美术教育与儿童的整体发展	55
第六节 儿童美术教学本质的探讨	57
第三章 儿童美术教育学的学习论	61
第一节 儿童美术学习心理的基础研究	61

一、游戏行为的启始与萌动	61
二、兴趣点的延续与扩展	63
三、学习行为的建立与巩固	64
四、综合素质的提高与作用	66
第二节 儿童美术能力的发展	68
一、儿童美术能力的发展与过程	68
二、儿童美术能力与心理思维发展	69
三、儿童美术能力发展中的综合反应	71
第三节 儿童美术学习中创造性因素的作用	74
一、儿童的创造性因素	74
二、思维与创造力的培养	75
第四节 儿童美术学习中记忆能力的发展与作用	77
一、记忆的旧有图式印象	77
二、儿童视觉记忆图式积累(痕迹)对美术创造的作用	78
三、复述表现时儿童记忆状态的心理调节	78
四、瞬时记忆痕迹在创作表述时的综合反应	79
五、儿童在美术学习中记忆能力的训练与调节	80
六、内隐记忆所引发的儿童美术教与学方法的变革	83
第五节 儿童在美术学习中归因认知与效果	85
一、归因的涵义及理论	86
二、归因认知过程与归因效果	87
三、归因情绪与情感	89
四、归因与成就动机	90
五、归因理论与研究在儿童美术教育中的应用探讨	93
第六节 儿童美术教育的学习心理研究	95
一、儿童(学生)在美术活动中心理的横向展开	95
二、美术活动中儿童心理的纵向发展	98
第七节 儿童审美意识与个性发展	100
一、儿童审美意识研究的重要性	100
二、儿童审美意识的起源	100
三、儿童审美意识的实质和构成	102
四、儿童审美意识的心理生理活动与反映	103
五、儿童审美意识在美术活动实践中的发展与变化	104
六、无意识与儿童审美文化教育	105
七、在美术活动中儿童个性的发展	107
第四章 我国的儿童美术教育	111
第一节 陈鹤琴的儿童美术教育思想	111
第二节 丰子恺的艺术教育思想	113
一、人文精神的教育观	113
二、全面综合的学科美术教学	114

三、对儿童艺术教育的深刻理解	115
第三节 《中国美术教育》与当代儿童美术教育	116
一、理论研究	117
二、焦点分析与研究	121
三、广取博览（外国美术教育）	123
四、教育实践研究	125
第四节 “美学、设计、艺术教育丛书”与儿童美术教育学	127
一、多学科知识渗透的全面综合的儿童美术教育观	128
二、儿童美术教育与儿童的可持续发展	129
三、艺术教育发展和成熟的再认识	130
第五节 20 世纪末中国儿童美术教育（名师与出版物简述）	131
第五章 儿童美术教育的课程论研究	139
第一节 课程设计与改革	139
一、注重知识因素的设计	139
二、注重人文文化知识因素的设计	139
三、注重儿童因素的设计	139
第二节 当代儿童美术教育课程研究的特点和趋势	140
一、原理研究	140
二、历史研究	140
三、调查研究	141
四、比较研究	141
第三节 课程开发与儿童学力	142
一、课程开发	142
二、儿童学力	143
第四节 儿童美术教育的课程评价	145
一、儿童美术教育课程评价的方法	145
二、课程评价的评价（元评价实施）	150
第六章 儿童美术教育的社会、家庭论	151
第一节 儿童美术教育学的社会学研究	151
第二节 儿童美术教育的社会环境因素	154
一、社会整体审美文化素养与儿童美术教育	154
二、社会审美文化普及教育与儿童美术教学的关系	156
三、儿童美术教育中的社会心理学因素	157
第三节 儿童美术教育的家庭环境因素与影响	159
一、家庭教育与儿童美术教育	159
二、家庭、社区教育对儿童个性形成的影响	160
三、家长文化素养对儿童美术教育的影响	161
四、让家长们一起感受审美教育	162
第四节 妈妈、爸爸的话	164

第七章 儿童美术教育的学生（儿童）论	175
第一节 儿童在美术学习中的生理学发展因素	175
一、美术活动是儿童生理发展的需要	175
二、美术活动与学习是儿童认知发展的需要	176
三、美术教育对儿童成长的生物、生理学功效	177
第二节 儿童在美术学习中主体意识的发展	178
一、美术学习中儿童的感知心理、创造心理与审美心理	178
二、从一个课题的创造表现看儿童的主体审美心理	179
第八章 儿童美术教育的教师论	181
第一节 儿童美术教育与儿童美术教师	181
一、对教育的理解是儿童美术教师的为师原则	181
二、儿童美术教师的社会化因素与职能	182
第二节 儿童美术教师的素质与智能	184
一、基本素质与综合素质	184
二、智能结构与文化结构	187
三、学科能力与全面能力	188
第三节 备课要求	189
一、目的与原则	189
二、熟悉目标与课题	191
三、了解儿童与适应儿童	192
四、研究课题与确定教法	192
五、编写教案与教具准备	193
第四节 教学实践与教学研究	194
一、教学实践与实验性	194
二、教学研究与理论指导	195
三、触类旁通与美术学科教学	195
第九章 儿童美术教育的教学论	197
第一节 儿童美术教育的教学过程	197
一、儿童美术教学过程的基本阶段	198
二、儿童美术教学过程的思考	199
第二节 儿童美术教学的基本原则	203
一、儿童美术的教学方法	204
二、儿童美术的教学工作	205
第三节：教育观念所引发的对儿童美术作品评价的问题	206
一、未走出“两难怪圈”	206
二、儿童画比赛评奖所带来的负面影响	207
三、研究儿童美术教育心理，综合把握儿童美术教育结果	209
第十章 儿童美术教育的教学训练实践论	213
第一节 教学目标	213

一、总论	213
二、学科性原则与实施	214
三、美术学科教学的要求	215
四、美术学科的训练要点	216
第二节 幼儿期的美术学科课程	217
一、课程设计与实施的心理学依据	217
二、教学目标	217
三、课程设置(设计)的原则	217
四、课时安排	218
五、课题计划	218
六、教学重点(以上述教材案例为例)	220
七、问题释疑	221
八、课程评价	222
九、儿童在教学中身心变化规律	224
十、教学总结与理论探讨	225
第三节: 小学生前期的美术学科课程	226
附: 教案: 对学习方法的再认识——元认知与儿童美术学习	232
附: 儿童陶艺创造活动有感(1998年实施)	238
附: 歌谣与儿童绘画教学研究(1997年实施)	240
附: 画童谣创作体会选	248
第四节 水粉色彩训练的教学研究	255
一、儿童用线造型的认知	256
二、儿童色彩认知训练课业安排	256
三、儿童“形”的认知转换中空间思维及表现的变化	258
四、训练的不同结果	259
五、儿童水粉训练中认知与表现的解析	260
六、技能及相关因素对儿童的影响	261
七、实验组学生超前的学科表现能力与教师的作用	263
八、与少年期学生水粉色彩训练的对比	265
九、色彩训练中的问题	266
教案之一: 生活色彩的观察与印象	267
教案之二: 音乐欣赏联想色彩练习	271
第五节 从采风写生到综合创作(教学研究)	273
一、概说	273
二、视知觉的训练和发展	274
三、美术学科能力上的分析	275
四、综合创作与儿童创造性思维	275
五、与其它儿童全景式绘画作品的比较研究	287
六、儿童进入转型期的思考	298
七、采风写生日记、感想作业选	301

第六节	图像生态与思维平衡教学研究	326
第七节	秩序感与儿童美术表现的关系	333
一、	简化形态是儿童对秩序感的运用理解	334
二、	儿童绘画的形态塑造本身就是在追寻一种秩序	334
三、	秩序感与儿童美术教学	335
四、	儿童绘画活动中秩序感与主导因素	336
五、	教案：水墨画课例	338
六、	教案：高丽纸水粉彩墨画	345
七、	教案：采风写生后的综合创作	347
第八节	美术评论与儿童美术教育	349
一、	儿童美术教育中美术评论的重要性	350
二、	儿童美术评论（的深远意义）与感知能力	352
三、	美术学习中儿童的日记、作文、评论选	354
第九节	转型期儿童的美术教学与课程	363
一、	课程设计的心理依据（简述）	363
二、	教学目标	364
三、	课程设置（设计）的原则	364
四、	课时安排	364
五、	课题计划	365
六、	教学重点	366
七、	问题释疑	366
八、	课程评价	368
九、	转型期儿童在教学中的身心变化规律	369
十、	教学总结与理论探讨	370
附：	转型期儿童素描课教学改革试行方案	370
附：	转型期儿童如何理解美术学科要素（感想选）	387
第十节	艺术感与儿童发展	391
一、	怎样培养儿童的艺术感	391
二、	人文教育为核心的儿童美术课程体系	392
三、	艺术感与转型期儿童学力水平之间的关系	394
四、	艺术感的初步建立与儿童发展目标	396
附：	教学案例 16 例	397
附：	作业说明	444
后 记：		446
附：	彩色图版	449

拓展儿童美术教育的天地（代序）

尹少淳

依我的理解，美术教育大致可以分为两类，一类是美术取向的美术教育，另一类是教育取向的美术教育。典型的美术取向的美术教育可由专业美术院校代表，其广义的体现是重视美术文化的全面的传承和发展，狭义的体现则仅仅重视美术技能的传授。这种广义与狭义的区别，实际上体现了一个专业院校美术教师质的差别。典型的教育取向的美术教育主要体现在中小学美术教育中，注重的是通过美术教育使学生形成基本的美术素养，并进而促进学生人格的完善。这两种教育美术取向之间，还有一个模糊区域，校外的儿童美术教育就位于这一区域。其情况自然更为复杂些。

校外的儿童美术教育如何归类，的确不能一概而论。长期以来，许多校外教师无论在观念上还是在实践中，都是将自己的工作视为向儿童传授美术技能。如果是这样，这种儿童美术教育自当归为美术取向的美术教育。然而，目前许多教师的观念正在发生改变，其实践也开始超越技能技巧的传授。这一方面与整体教育大环境的改变有关，另一方面则与部分教师的积极思考探索有关。

随着素质教育的开展，校外教育被纳入了有关部门的教育一体化思考。素质教育的实施，仅靠学校是不够的，还需要其他教育部门的支持和配合。因为学生的时间和精力总量是一定的，分配给课堂学习的越多，分配给课外学习的就越少，反之亦然。素质教育的一个很重要的方面，就是降低课堂学习的负担和压力，这样就使得课外的学习时间相对更多。随之，学生和家长又忧虑起来，学习负担减轻后，学生的时间更多了，如果没有一些有益的活动加以填补，将会导致一些不良的后果。在这种环境下，如何使学生在课外能够更生动活泼的学习、发展，就成为一個值得思考的问题。所以，国家除了鼓励出版更多健康、适合儿童阅读的书籍之外，也更加重视校外儿童活动场所和机构的建设，要求全国每个县至少有一个儿童活动中心或少年宫。

同时，在推进素质教育的过程中，一些校外美术教育工作者也开始重视从提高学生素质的角度，来进行自己的美术教学。甚至打破学校和校外儿童美术教育的界限，以更开阔的视野，探索适合于素质教育观念的儿童美术教育思路和方法。李力加老师可谓其中佼佼者。

力加不是专业理论工作者，而是一位在一线从事校外教育的美术教师，在长期的教学实践中积累了丰富的教学经验。这些经验足以使他在教学工作中应付裕如，足以使他能博誉于领导和家长。但是，他并未满足于于此，而是在经验的基础上进行积极的思考，向理论高度攀沿。于是，教学工作在他看来就不仅是一种事务性的活动，而是一种研究性的活动。为此，他还组织了一个与他志同道合的研究小组，进行教学改革实验。在一种研究的态度中，其教学经验也得以迅速拓展。实际上，教师经验的拓展与儿童经验的积累具有一种互动的关系。力加的教学除了技能的传授之外，更增加了对儿童艺术感悟力和认知能力的训练，所以美术欣赏教学在他的教学计划中成了十分重要的内容。我曾读过他的学生关于美术语言和技巧的小文章，其中有些儿童谈到，只有在技能技巧与所表达的内容和情感一致时（我们所谓具有同构性时），技能技巧才有意义。当时，我的确感到惊讶，因为小学中高年级的儿童的认识能够达到这一程度，实属不易，许多人甚至是在大学程度才认识到这一点的。对此，我时常感叹：儿童美术教育的确应该拓展，向技能技巧以外的方面拓展。

为了使经验向理论发展,力加阅读了大量的书籍,并到山东师范大学教育系系统学习了教育和心理课程。随后,着手撰写一本关于儿童美术教育学方面的书。他文思泉涌,倚马千里,短短的时间竟洋洋洒洒地写出70多万字的初稿。其后,他又参加了国家基础教育课程改革项目——艺术课程标准的研制工作,这使他受益非浅。在一种良好的研究环境中,他受到了课题组长、著名美学家滕守尧先生的启发和指导,了解了国家基础教育课程改革的基本理念和思路,使自己的观念得以刷新、提升。经过再次的修改,终于完成了这本名为《萌动与发展——儿童美术教育研究》的50余万字的学术专著。依愚之陋见,这大概是中國大陸冠于“学”字的第一本儿童美术教育专著。又依愚之陋见,大凡冠于“学”字的书都具有一点构建理论体系的意思。

这本著作大致可分为理论和经验两大部分。前者较为系统地对中外儿童美术教育理论进行了梳理,并阐述了自己对儿童美术教育诸多问题的理论见解;后者则提供了大量的具有示范性的教学案例,教师通过学习可以举一反三,引发出自己的创造。因此,这是一本兼具理论性和应用性的著作。以这样一种面貌出现的著作,应该是会受到读者喜欢的。

力加在写这本书的过程中,实际上是在构建一种东西。构建的基础是组件,寻找和拥有可供构建的组件是非常重要的。打个比方,房子的组建是砖、瓦、木料,这些组建的不同构建就产生了不同的房子。力加在拥有了自己的“砖”、“瓦”、“木料”之后,构建起这么一幢儿童美术教育学的“房子”。那么,这是一幢什么样的“房子”呢?按他的理想,这幢“房子”应该是:

以美术学科综合能力拓展为前提的,
以多学科知识渗透为基础的,
以人文素养培育为核心的,
以儿童可持续发展为目标的,
全面综合的儿童美术教育。

这的确是一幢宏伟的儿童美术教育之“房子”。且不论这幢“房子”构建得如何,仅是这种气魄和雄心就值得我们赞扬了。因为,达到目标的程度总是相对的,重要的是确定正确的目标,并义无反顾地向目标努力。对于这样一幢宏伟的“房子”,要求力加一个人构建得尽善尽美,有失公允,需要有志于斯的人共同努力。但力加毕竟勇敢地迈出了一步,希望有更多的人跟进和超越。

在思维的方法上,我们既要注意结构主义的东西,也要重视功能主义的东西;既要注意静态地结构分析和综合,也要注意动态地认识和把握。所以,不应将力加的这本书,仅仅视为一种静态的体系结构,而更应在一种动态的环境中注意其功能的发挥。这样,才会真正体现作者的初衷,才会真正实现这本书的价值。

一位朋友说过一句极富哲理的话:教学不是教得没有问题,而是越教问题越多。这句话体现了一个重要的教学思想,即教学不仅仅是教授知识,而是要引发学生去探究和思考问题,而一旦学生真正去探究、思考,新的问题就会不断被发现被追问和探究。同样,这句话也可引申到对待力加这本书上。读这本书不应该是读得没有问题,而应该是越读问题越多。果真如此,力加的这本书将真正达到引导读者去探究、思考的目的,从而进一步将儿童美术教育的一些问题引向深入,进一步地拓展儿童美术教育的天地。

因此,我衷心希望读者读这本书时能读出更多的问题。我想,这大概也是力加的希望。

2001年2月于北京海淀花园村

绪 论

教育是一项人为的事物，教育学是研究教育现象，并揭示其规律的科学。各学科的教育，既有共同之处，又都有着各自的特点和作用。但是，根据当今世界的心理学家、医学家对儿童生长、发育的研究成果来看，儿童时期明显区别于人生发展的其它时期。所以，儿童期的教育必然有别于其它时期的教育，儿童期的美术教育也不例外。说美术是一门学科，可能无人否认，说儿童美术并且是儿童美术教育也是一门学科，要认识到这一问题，并形成这种认识，还需要一些重要的过渡和转换，并加以论证。

第一节 什么是儿童美术教育

很难说今天的儿童美术教育状况是令人满意的。谈起儿童美术教育时，家长和教师最关心的是“怎样教育”这一现实的问题，包括将孩子培养成什么样的人？用什么样的内容和方法来教？孩子怎样才能提高画画水平等等。但是，谁都知道，不懂得教育就不可能有好的教育主张和方法，不懂得儿童美术教育是什么，就不可能有着突出教学效果。近二十几年来，我国的儿童美术发展迅速，全国有上万名教师从事校外儿童美术教育，许多一线教师最想从讲座和会议上专家报告中吸取的东西往往是“如何教”这一类最实际的现实问题，而对于向儿童实施全人素质教育，寓美育于美术教育的“教诲”不感兴趣，对理论的研讨想涉足，但又怕弄不懂，有一种很矛盾的心理。这一问题两方面的原因是：一些研究者理论知识陈旧，没有形成一种由实践到理论相对完整的、系统的儿童美术教育思想和理论，没有较规范和不断创新结合的教学实践体系，每次作报告老生常谈总是过去曾经听过的东西，不能对内容深入浅出的论述，应付社会活动多，自我加压学习新知识少。而一线教师存在的原因是：一、急功近利之心作祟，学习心态不端正；二、忙于教学实践，疏于理论学习，自身综合水平无法适应儿童美术教育的发展；三、认识水平低，无法从教育学角度全面认识儿童美术教育的内涵。当然，这只是儿童美术教育蓬勃发展中的某些现象，但这些现象的蔓延，势必会制约儿童美术教育事业发展的进程。

在一个人认识事物的起因当中，常常会产生许多的感悟。面对儿童美术迅速发展的局面，认真地静下心来研究和学習之后，是否会有这样的感受：包括笔者在内，许多年来，我们均是在一种不甚明白儿童美术教育是什么的情况下而从事儿童美术教育工作的，在“运用”着儿童美术教育。特别是校外儿童美术教育现状，总是各自为政的教学、获利、自由发展。很难想象，无体系、不系统的教育，甚至是无教育的儿童美术是个什么样子。迄今为止，虽然经过几代人，特别是改革开放以来二十余年，众多同仁、师长在儿童美术领域里尽心尽责、努力探索，但细细研究分析之后会发现：到目前为止，我国尚未有形成一部完整的、较全面论述校外儿童美术教育科学的著作，尚没有一整套较有系统的教育思想和教学体系，尚没有为儿童美术教育学的建构形成完整的思想理论基础。在这个现实情况下，在儿童美术教育这项极其复杂的事物面前，要完成对它的全面认识是十分困难的。就儿童美术教育来说，是教育大学科中一个具体的分支学科。人们对它的认识，要么是整体的，但失之肤浅和笼统；要么是分析的，但又一定是局部的片段的。问题的症结是：儿童美术教育学的定位在何处？儿童美术教育它的学科基础是美术，但它的教育学意义功效、儿童心理学基础、社会学基础、生理学、脑科学、历史学等学术本位上定位在何处？从特定的某一学科的角度来看，儿童美术获得的只能是儿童美术教育的这一方面是什么，那一方面是什

么,而并非是儿童美术教育的整体是什么。于是出现了两种状况:大多数基层教师急于以美术学科教学的方法来求得成果(学生水平)的优势,而在理论研究上只有极少数专家、教师借鉴旁系学科理论的部分论点来解释自己的教学。因此,只要认真地多读几本书,便会发现,几乎没有一个领域像儿童美术教育那样,需要那么丰富的多学科综合知识的积累,才能驾驭它和认识它,而这些认识在整个儿童美术教育中又往往不强调各自在整体中的位置和相互之间的关系。

儿童美术教育不仅涉及到美术学、教育学、社会学、心理学、美学、历史学、艺术史学、脑科学、生理学等学科,还在文学、文化人类学、数学、物理学以及地理、天文等学科、音乐、戏剧、舞蹈等其他艺术门类也都有着极为广泛的涉及。客观原因是:对儿童美术教育的认识愈复杂,认识过程就会愈艰难、愈漫长。作为人文社会学科的儿童美术教育学的建构是不会比自然科学发展超前的,单从教育本身来看,它的涉及范围小至个体的人(儿童),大至人类的发展,教育学必须以心理学、社会学等学科的先行发展为前提,自身的成熟才能跟在其后;儿童美术教育学不仅要以上述的学科发展为前提,而且美术学科自身经过几个世纪的发展后,所给人类文化史带来的定位和作用的重新认识与评价也是在人们不断发展变化的价值观念下,时时发生着演变,今天人们对美术文化的认识,已发生了极大的变化。所以,儿童美术教育学在中国尚未形成完整的体系和理论也就不足为怪了。

从主观原因来看,儿童美术教育研究失衡:即重视研究“怎样教学”,忽视研究自身——什么是儿童美术教育?以至大量的实际问题和理论问题堆积至今,造成教师只现实地询问“怎样教学”,这是为了得到实际的教学成果。从思想方法来看,由于大多数儿童美术教育工作者的知性思维方式占据了主导地位,同时欠缺理性思维,这是局限儿童美术教育科学研究和发展的认识根源,是目前问题的症结。

举一个形象的例子:在儿童美术课中,给孩子们所讲述的一则寓言:“盲人摸象”的故事,非常现实地说明了这一状况。在全国各地,不同教师对儿童美术教育不同的局部理解,正如摸到象“腿”的盲人或摸到象“身子”的盲人一样,或许认为是一面“墙”、或许认为是一根柱子,大家都各自证实了儿童美术教育的某一个片面,某一个角度,但自己却都声称自己反映的是儿童美术教育的全部。从这个故事所具有的认识论寓意来看,我们的教学是想让儿童通过这个寓言故事,在认识发展上获得全面的思维和理解,而面对自己呢?是否同样也应给自己敲敲警钟。我们认识事物的方式是知性的,而没有将各局部认识综合统一,细细分析后反映整体问题的总纲。所以,理性思维方式的缺乏,正是我国儿童美术教育界致命的缺憾,是制约我国儿童美术教育事业发展的关键。当然,每一个教师几乎都明白这样的道理:理性是继知性(感性)思维之后,超越知性的一种思维方式,但一到具体事情上和教学实际中,又往往极力地依靠自己的知性来决定教学方法。我国目前已经出版的为数不少的儿童美术教学书籍和画册,大多均以这种知性思维方式总结教学和实施教学,在研究的力度上显然有别于其他人文社会科学,更无法与硬碰硬的自然科学研究相比。面对这一复杂的现实,工作难度是可想而知的。儿童美术教育与自然科学相比的确有着不可比拟的复杂性,但在认识方法上却是可比的。教育学“摸”到儿童美术教育的这一面,心理学“摸”到儿童美术教育的另一面,社会学又“摸”到第三个面,而文化人类学“摸”到另一个方面……这些许许多多认识的“碎片”是对儿童美术教育某一方面、某一个层次、某一个阶段的反映。只要我们逐个细细甄别这一个个认识的特定范围和意义,反映不同的局部分别是什么,那么,许多方面、层次、阶段的性质和形态的内在联系与有机的统一,就可以反映出儿童美术教育到底是什么的本质,从而为如何教育和教学提供坚实的基础性研究。

本书的写作就是因为“什么是儿童美术教育”这一本质的、内在的问题所引发的。综合分析来看,儿童美术教育学犹如一尊大象,它的分支科学体系太庞大,决不是从某一方面的知性思维所能说明的,必须对美术教育的本质问题作理性的认识后,方能有所建树。

从教学的角度来看,如果不能把握儿童美术教育学本质是什么这一深刻性的东西,以知性思维总结出来的结果就只能是跳过本质的一种单独性的、某一层面的经验,因而就不能找出教学中的主要矛盾和矛盾的主要方面,达到解决事物本质的目的。在开始酝酿本书的编写大纲时,曾请教我国教育界著名的西方教育学史专家,原杭州大学副校长金锵教授。金先生提出:一定要对构成儿童美术教育学中有关教育学、心理学、社会学、美学、生物学、文学等几类大的学科理论进行理性上的深层次研究,不能仅仅凭着美术教学的感性认识来理解儿童美术教育,只凭感性的认识总结起来的東西,不经过理性思考再深刻的总结也只是一种充其量好一些的“经验”。必须依靠辩证唯物主义的方法论从哲学认识论的高度,从美术学科入手,深入研究与其相交叉的教育学、心理学、社会学、美学、生物学、脑科学、文学、历史学、地理天文学、数学、物理学等尽可能全面的相关学科,从中找出儿童美术教育中带有规律性的东西,包括理论研究和实践基础。只有这样才是一种认认真真、脚踏实地研究学问的态度和做法,才能称之为“学问”。不然的话,只能是一种经验而已。金先生的中肯教诲是一个学者对晚辈治学的要求,是切中问题要害的。事物是发展的,矛盾是运动的,对儿童美术教育学的研究和理解势必是在一种变动之中,努力吸取旁系学科知识创新发展的基础上,相对完善的一门科学。

随着我国社会的阶段性发展,人们对教育本质的认识,对儿童美术教育的认识,不论此一时说是上层建筑,彼一时说是生产力,或者是人的素质教育,或是全面综合的全人教育,这些观点都是将儿童美术教育作为一种宏观的社会现象来加以认识的。但是,在其中又不断看到与此不同的研究是将教育看作微观现象,引发出类似人类早期形成等本质观的研究。可见,这些跳过教育整体认识的本质观研究,正是前面所讲的由于知性思维方式而决定的。当我们能够平静地面对着儿童美术教育学这一大课题时,应该看到,所有的教育观都降低为一种特殊的质的规定,所有的儿童美术教学现象都成为它的现实表现,当对儿童美术教育的本质把握达到理性的程度时,儿童美术教育学深层次的一切解释才能真正得到。因此,将儿童美术教育研究从知性认识水平上升到理性认识的高度,是对这一综合性教育科学认识的重中之重。对教育的认识是无止境的,对儿童美术教育的认识也是无止境的。它需要不断扬弃制约认识的旧有思维模式,以容纳新的思维内容,使知性思维与理性思维认识统一,在多元关系思维的路上,作出对儿童美术教育学认识的再进取和不断完善,以全面创新的理念建立儿童美术教育学的体系,并进行相应的实践和理论上的论证。

第二节 如何研究儿童美术教育

儿童美术教育研究的起点是什么呢?认识我国整个的儿童美术教育,要以社会、学校、家庭的儿童美术教育教学现象为原始起点,以校内外儿童美术教育现象为研究起点,从现今的教学实践、构成的教育事实、各种教育学说、教学思想、教学专著、论文、美术教育的相关刊物等等为研究对象。但这些仍是非常不够的,还要对儿童美术教育相关的交叉学科中进行多方面的理论学习,对教学实践进行多方面、多层次的揭示,综合的分析研究才是真正的、有目的的起点。认识儿童美术教育学本质仅从自己所确认的教育现象来认识会降低研究的起点,本质深藏于事物之中,只有通过思维才能反映。一种教育主张、观点或思想,都是对教育的规范和一种价值的取向,儿童美术教育也是同样的。这其中包含两个内在的规定:一、立足于主体需要,寻找或创造某种教学,以适应主体的需要,这是由施教者一定价值的教育追求和选择所构成的。其结果不是整体的教育,而是某种特定的儿童美术教育学;二、从认识层次来看,它是教师从儿童已有的认识出发,用来指导教学实践的。因而是一种儿童发展的外显层次的递进,而不是一种内隐层次的转化,或

不是一种人的根本发展。

在儿童美术教育中，一种是这种教育的客观规律，它是不依人们意志为转移的客观过程；另一种是社会家庭的文化影响和价值取向，它是人们意志的产物。这构成了儿童美术教育中许多问题的本质。研究要在儿童参加美术学习的认识运动中，一是让自己的认识符合事物的广度，去把握儿童美术教育的整体性、普遍性；二是让自己的认识达到事物的深度，去把握儿童美术教育的根源性。解决这一问题的大方向是：主体(教师)对客体(儿童)的教育，客体(儿童)内在固有的本质是儿童内在的尺度，它决定着客体(儿童)自身的发展变化。主体(教师)认识它，就是要反映这一尺度。儿童的内在尺度是儿童的需要和“本质力量的性质”(马克思语)。这一尺度不仅制约着儿童，也制约着对教师教育作用的范围、方向和方式。教师在美术教育中不断探寻的教学方法，是要让儿童趋进自己的尺度，使客体(儿童)的教育主体化，也就是向着教师的尺度靠近。其过程是：

教育目标(培养什么样的人)→教育方法(以什么样的儿童美术教学)→教育内容(用什么样的儿童美术教材)→教育设施及尺度(通过什么样的组织机构)实施儿童美术教育。其中，教育价值论(儿童美术教育的价值论)认知发展论、教师论、课程论、教材论、教学论、学生论、社会学论、心理学论、美学论、认识发展论、教学研究论等交叉学科知识大量应用。

儿童美术教育的首要问题是教育学问题。而教育科学中与其他学科的交叉又产生了教育哲学、教育心理学、教育社会学、教育经济学、教育管理学、教育统计学等等，这些学科统称在教育科学的范畴之中。心理学中与儿童美术教育相关的有儿童心理学、格式塔心理学、认知心理学、创造心理学、发展心理学等，仅心理学科范畴就有几个分支的知识需要教师把握。研究再深入，那么生理学、脑科学、数学知识又是必不可少的，况且美术学科范畴中所涉及的美学、文艺学、文学、历史学、美术史学等如此广泛的多学科知识，对一个儿童美术教师来说也是非常重要。因此，一个儿童美术教师首先应是一个学生，要在不间断的学习中反复推翻自己的认识，才有可能使多元化的思想占据思维，才能拓展教学，要通览上述多学科知识，深入探讨理论，反过来才能很好地指导教学。不能刻苦的读书，是不能成为一个合格的教师的。以心理学为例，教育心理学只是心理学的一个分支，是研究学校教育和教学过程中的心理活动及其发展变化规律的；而儿童心理学则是研究儿童身心发展及活动变化规律的。所以，从学术本位上看，儿童美术教育学即是美术学，又是教育学，又是社会学，又是心理学，它是一个综合学科。

以上问题表明，交叉学科只是从某一侧面和阶段上认识儿童美术教育和规定儿童美术教育，儿童美术教育学实质上是被其他学科分别占领的一门全面综合的教育学科。从科学的角度看“儿童美术教育学”，从这一论点入手，或许能对儿童美术教育的理解更加全面一些。儿童美术教育研究不系统和落后，应该说是很正常的，因为与心理学、美学相比的确不及他们先进。历史证明，只有分析的、实证的科学先发展，才会有综合的、思辩的、全面的科学在此基础上发展。任何一门科学的最后形成，如同猴子变成人那样，决不是想站起来就能站起来的。恩格斯说过：“我们只能在我们时代的条件下进行认识，而且这些条件达到什么样的程度，我们便认识到什么程度。”(《马克思恩格斯选集》第2卷P562人民出版社)因而，儿童美术教育学的学科建设势必是在其他教育学科科学研究基础上进行的，它将是综合的、全面的、思辩的学科。

儿童美术教育思想的形成直接产生于教育实践，具有浓厚的经验色彩。如儿童美术教师中，不同的文化品位，不同教育价值观的追求，其教学实践的特点则不同，由此生成不同的教育思想，具体的教学实践与结果又各异的。他们所阐述的教育思想直接来于自身教育实践经验的归纳、概括，并通过理性的感悟与整理上升为教育法则、原理、方法等。目前的教学总结一般是叙述性的、指令性的、感性居多的产物，科学研究上力度不够，或者是尚未涉及。首先是对教育心理学、教育社会学、教育经济学等交叉学科没有认真研究，就连儿童美术教育中的教育学学术活动本位也

未能给予定向，这就决定了这样的儿童美术教育认识特征是一种“一面之词”的状态。虽然把握了美术学科知识点和格式塔心理学的个别论点，但这些理论总结仍是某个侧面、某个阶段的教育问题，而未进行全面综合的研究。由此可见，我国的儿童美术教育学研究处于多么滞后的状态。为什么说没有综合全面的研究儿童美术教育学，就无法真正认识儿童美术教育的本质呢？因为儿童美术教育所涉及的都是研究从复杂的实际情景中抽象出来的儿童美术教育某些方面的问题，这些学科是彼此分割地来研究这些方面的，我们没有任何理由认为，把这些抽象的概念组合在一起时，就足以认识并有助于儿童美术教育实践活动，这些抽象的概念永远也做不到这一点。无论格式塔心理学、还是美学的、教育学的部分概念，虽然是一些较重要的教育认识和事实，但相对于儿童美术教育的终极关怀和认识来讲，还只是一些材料，没能系统地将这些材料全面综合起来的研究，仍旧只能是一种一面之词的经验之谈而已。

儿童美术教育学研究的终点应该是教育的本质，教育本质必须在对儿童美术教育有了整体的深刻的认识之后，才能提炼出来。在此之前，研究工作想从现有的知性认识中找到关于儿童美术教育本质的现成答案，是不太可能的，否则很可能会陷入一种臆断。如，许多教师在学习有关美术教育理论专著时，总想从书中发现关于儿童美术教学中实际问题的现成解答和论点，但这种希望是不会有实际收获的。

在研究儿童美术教育中会发现，心理学给我们的是一种关于人的图画，社会学、人类学又是其它的一种图画，它们各有各的描绘。所有这些科学所探讨的不能算是人的教育的综合图画，而是各系列不同的图画。它说明了人在受教育中各个不同方面的变化，却没能进行人的整体发展的研究。研究应以辩证唯物主义哲学的逻辑思维为方法，将儿童美术教育中各个学科交叉的研究统一到一个整体的研究中去，认识事物的全过程和总体矛盾，即主客观之间的矛盾，让概念的主观性与事物的客观性最终达到辩证的统一，成为学问。但是，由于人们常习惯于将理性认识看成一个阶段，不会区分它内部存在着的两个不同思维方式的阶段，以为通过一次性的飞跃，就可以得到对事物本质的认识。这种对理性认识阶段和概念发展的忽略，是制约人们对儿童美术教育深入探讨的认识根源。问题的症结仍然是理性认识水平不高，没有上升到高级阶段进行再认识所造成的。马克思把理性认识阶段的思维过程明确地表达为两段行程：“在第一条道路上，完整的表象蒸发为抽象的规定；在第二条道路上，抽象的规定在思维行程中导致具体的再现。”（《马克思恩格斯全集》第12卷，P751 人民出版社1962年版）这就是说，将整个理性认识的形成发展划分成两个阶段：一是由感性具体到抽象思维阶段，二是由抽象思维再到思维具体阶段。西方哲学史一般将前一段称为知性思维，是理性认知的初级阶段；后一段称为理性思维或辩证思维，它是理性认识的高级阶段。与其相对应，认识的成果（概念）也应呈现两种水平：知性思维阶段获得的认识成果是抽象概念，基本特征是具有抽象的普遍性；理性思维阶段获得的认识或者是具体概念或辩证概念，基本特征是具有具体的普遍性。

如何理解理性认识的两个阶段？如：儿童美术教育的教学目的和教学思想的建立是教学成果层次的体现。许多教师口头上也谈教学思想和目的，但教学目的实际上只是教孩子画画，是一种重技能的直观教学。虽然不少教师也都能扯上一定的教育思想或目标作为自己教学的旗帜，但本质仍是单一的、对绘画技能的高度重视，对“儿童美术教育是什么”始终没能有着深刻的认识。教师、社会、学生家长及家庭对美术教育的理解只是在表象上对具体绘画能力的一种认识，这种认识今天仍然存在。20世纪90年代中期开始，随着中外教育文化的交流，特别是尹少淳、侯令先生主编的《国外美术教育译丛》出版之后，“儿童美术教育已发展成为一个极活跃的领域，这与这方面的理论著作及研究成果的传播是分不开的”（关小蕾语）。从事儿童美术教育的有识之士