

普通高等学校美术学（教师教育）本科课程教材

湖南美术出版社



美术新课程体系构建研究

Study on the New Curriculum System Construction of Fine Arts

编著 / 秦宏

普通高等学校
美术学(教师教育)
本科课程教材

美术新课程体系 构建研究

Study on the New Curriculum System Construction of Fine Arts

编著/秦宏

 湖南美术出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

美术新课程体系构建研究 / 秦宏编著. — 长沙: 湖南美术出版社, 2010.8

普通高等学校美术学 (教师教育) 本科课程教材

ISBN 978-7-5356-3705-5

I. ①美… II. ①秦… III. ①美术课—教学研究—高等学校—教材②美术课—教学研究—中小学 IV. ①G633.955.2

中国版本图书馆CIP数据核字(2010)第093053号

普通高等学校美术学 (教师教育) 本科课程教材

美术新课程体系构建研究

编 著: 秦 宏

责任编辑: 陈秋伟 莫宇红 严 威

特约编辑: 谭冀俊

装帧设计: 陈秋伟 文 波 谭冀俊

出版发行: 湖南美术出版社 (长沙市东二环一段622号)

经 销: 湖南省新华书店

印 刷: 长沙市天涯彩印包装有限公司 (长沙市开福区文星桥1号)

开 本: 889X1194 1/16

印 张: 7.5

版 次: 2010年8月第1版 2010年8月第1次印刷

书 号: ISBN 978-7-5356-3705-5

定 价: 28.00元

【版权所有, 请勿翻印、转载】

邮购联系: 0731-84787105 邮 编: 410016

网 址: <http://www.arts-press.com/>

电子邮箱: market@arts-press.com

如有倒装、破损、少页等印装质量问题, 请与印刷厂联系调换。

联系电话: 0731-85163588

普通高等学校美术学（教师教育）本科课程教材

总顾问

朱训德 尹少淳

顾问委员会

郑林生 梁 玖 杨国平 宋子正

谢丽芳 廖少华 李昀蹊 朱小林

主 编

洪 琪 谢 霁 陈卫和 孟宪文

副主编

秦 宏 冯晓阳 席卫权

黄 露 华 年 谭亚平

编 委

（以姓氏笔画排名）

王立民	王宗雪	冯晓阳	龙湘平	付宙华
华 年	曲湘建	刘永健	许长生	任 苗
向 昕	李月秋	李心生	李毅松	李尧巍
李亚男	陈升起	陈秋伟	陈志强	陈卫和
陈志平	陈 铿	吴 猛	吴宗勤	肖丽晖
肖 弋	邹少灵	邹正洪	杨球旺	张容舟
谷利民	孟宪文	易建芳	周功华	罗湘科
洪 琪	段 鹏	段宇辉	赵正明	赵 晖
姜松荣	郝亚丽	贺 炜	贺观清	席卫权
秦 宏	秦 华	唐 杰	黄 露	郭建国
黄礼攸	黄 蓉	梁丽君	曹伟华	谢 霁
彭 飞	蒋君兰	蒋湘琴	漆跃辉	滕小松

总序

Preface

2005年教育部印发了《关于〈全国普通高等学校美术学（教师教育）本科专业课程设置指导方案（试行）〉的通知》（教体艺[2005]2号），2007年又印发了《教育部财政部关于实施高等学校本科教学质量与教学改革工程的意见》（教高[2007]1号），但普通高等学校美术学（教师教育）本科专业的教学改革仍进展缓慢。

普通高等学校美术学（教师教育）本科专业的教学改革之难其原因何在？我们认为与以下三个方面关系甚密：

第一，固守原有教学模式，对课程改革意义认识不足是普通高等学校美术学（教师教育）本科专业改革的关键问题。教育部教体艺[2005]2号文件，对普通高等学校美术学（教师教育）本科专业的培养目标作了明确的定位，即“本专业培养德、智、体、美全面发展，掌握学校美术教育的基础理论、基础知识与基本技能，具有实践能力和创新精神，具备初步美术教育教学研究能力的合格的基础教育美术教师和社会美术教育工作者”。由此可见，高等院校的美术学（教师教育）专业要始终把服务基础美术教育作为办学的宗旨，充分考虑基础美术教育领域的需求，以此作为专业建设与定位的出发点和立足点，努力夯实本专业生存和发展的基础。

第二，普通高等学校美术专业教师不能适应课程改革的要求，是普通高等学校美术学（教师教育）本科专业改革的屏障。目前，普通高校美术院系的教师大多来自专业美术学院或曾受专业美术学院模式影响的师范大学，他们有较强的美术创作能力，但缺乏对基础美术教育的了解，缺乏适应新课程标准的教学知识准备。

第三，缺少与“指导方案”相匹配的教材，是制约普通高等学校美术学（教师教育）本科专业改革发展的瓶颈。专业建设关键是课程设置，而课程设置的基本要素在于教材的建设，自教育部下达《关于〈全国普通高等学校美术学（教师教育）本科专业课程设置指导方案（试行）〉的通知》（教体艺[2005]2号）后，尽管有部分院校进行了一些课程改革的尝试，但是在教学中只能依托东拼西凑的教材或无教材可循，大大降低了教学效能。

为了推动普通高等学校美术学（教师教育）本科专业的改革，我们联系了几所勇于改革的高校和一部分勇于挑战的教师，编写了这套《普通高等学校美术学（教师教育）本科课程教材》。本套教材以基础美术教育为纽带，在适应和贴近基础美术教育改革的前提下，对教材内容进行选择，对教材的体例进行了大胆创新，采用了单元提示、案例导入、学习内容、延伸与拓展、单元小结的结构形式。学习内容分技能、理论两类课程展开，技能类包括兴趣激发、尝试练习、原理呈现、实践领会，理论类包括兴趣激发、引发讨论、知识呈现、思维拓展。在延伸与拓展中有知识点击、思考练习、学习研究、相关文献，旨在拓展知识，启发学生的思维。

本套教材的推出，属一家之言，难免出现错误，还望老师和同学们多提宝贵意见，如果本套教材有助于普通高等学校美术学（教师教育）本科专业的改革，便是我们最大的欣慰。

湖南理工学院美术学院院长 洪琪教授

2010年7月8日

目 录

Contents

前 言 1

第一单元 我从哪里来——新课改背景、理念 3

- 第一讲 教育改革趋势是社会需求从低级向高级历史发展的产物 5
- 第二讲 教育革新是教育理念推陈出新以及教育改革全球化的必然趋势 8
- 第三讲 教育革新符合建构中国特色的基础教育课程体系的需要 13

第二单元 我包含什么——新课改目标、性质、价值、内容、特征 17

- 第一讲 新课改的目标、性质与价值 19
- 第二讲 新课改的基本内容与特征 23

第三单元 我应该怎样做——教学方法 48

- 第一讲 教学方法由被动式向主动式转变 51
- 第二讲 发现教学法 54
- 第三讲 研究性学习方式的形成 56
- 第四讲 综合实践活动课程定位与设计 59

第四单元 我做得怎样——课程评价 64

- 第一讲 评价观的拓展 67
- 第二讲 评价方法 70

第五单元 我用什么做——课程资源、教科书 82

- 第一讲 课程资源的开发 88
- 第二讲 教材观 94

第六单元 我要去哪儿——问题与讨论、展望与发展 99

- 第一讲 美术新课程标准在改革中仍然存在的问题 103
- 第二讲 新时期美术教育展现出新视野和新的起点 108

后 记 111

1999年6月,《中共中央国务院关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》提出要“调整和改革课程体系、结构、内容、建立新的基础教育课程体系”,2001年6月,《国务院关于基础教育改革与发展的决定》进一步明确了“加快构建符合素质教育要求的基础教育课程体系”的任务。教育部制定了《基础教育课程改革纲要(试行)》,确定了改革目标,研制了各门课程的课程标准和指导纲要。遵循“先实践,后推广”的思路,新课程已经于2001年9月在全国38个国家实验区5000个县(区)进行了实验,于是,我国基础教育课程改革在世纪之交吹响了进军的号角。随着课程改革进一步深入,经过七八年的实践改革,新课程改革可以说已经走进校园,走进师生的生活。新的课程已经显示出强大的生命力,并取得了丰硕的成果,但要真正实现并建立具有中国特色的基础教育课程体系仍然是任重道远。

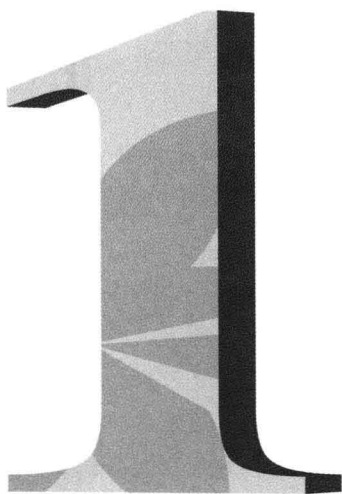
针对教育的实施者——教师来说,要想让每一位学生都能从新课改中受益,首先必须要让教育实施者真正明白体会课改精神,虽然美术课程改革在中小学已经如火如荼地进行着,但作为培养中小学美术教育师资的高等师范院校对美术新课程体系一无所知的比比皆是,这就出现了高等师范院校的教师教育专业课程设置与美术新课程体系脱节的现象。其主要原因是历史遗留问题,新中国成立后许多美术专业院校模仿前苏联院校模式,课程设置多侧重专业技能,忽视美术教育知识和能力的培养。许多师范院校的教师教育专业结果也都办成变相的学院模式,课程设置比例仍然以绘画、设计技能为主,而对美术与教育理论、技能以及相应的人文教育课程开设较少,教育理念滞后。其次,培养目标仍然是英才教育为主而非通才教育,即培养艺术家而非中小学美术教师。因此,导致高等师范院校的教师教育专业课程设置与培养目标严重不适应基础教育改革的需要。新课改的总目标是改变课程的功能,由单一的传授知识技能转向既重视知识和技能的学习,又重视学生情感、态度、价值观的养成和对学生学习过程与方法的体验以及学习的培养。其改革的宗旨就是为了中华民族的复兴,为了每一个学生的发展。即教学不仅仅在于“学”(知识获取的程度),而且在于“育”(人的发展状况),从“目中无人”到“目中有人”,即从注重知识获取转向人的发展和培养。

另外,自从美术新课程标准出台以后,北京师范大学出版社《全日制义务教育美术课程标准(实验稿)》和《全日制义务教育美术课程标准(实验稿)解读》,以及人民教育出版社出版的《普通高中美术课程标准(实验)》和江苏教育出版社出版的《普通高中美术课程标准(实验)解读》这四本书为我们认识新课改提供了理论支持,但无论是课标还是课标解读都只是一种介绍和解读,并没有系统完整地介绍美术新课程标准的体系,并不利于作为教材来讲授。正是基于以上诸种原因,我们今天开发《美术新课程体系构建研究》这本教材,就是为了让更多的人系统地完整地了解 and 认识美术课程标准的体系,通过对其精神实质的解读,使其能在教育

教学活动中为施教者的教育改革提供更多的帮助和支持。

本教材主要针对高等师范院校教师教育专业的本科生和接受继续教育与培训的中小学美术教师。教材分为六个单元：第一单元，我从哪里来——新课改背景、理念；第二单元，我包含什么——新课改目标、性质、价值、内容、特征；第三单元，我应该怎样做——教学方法；第四单元，我做得怎样——课程评价；第五单元，我用什么做——课程资源、教科书；第六单元，我要去哪儿——问题与讨论，展望与发展。本教材通过对美术新课程体系构建研究，试图较为全面地为学习者与研究者提供一种信息资源，或者说是为学习者提供一种有益的启示，并力求在理论与实践之间架起一座桥梁，使这门课程的教学真正适应新世纪美术教育发展的需要。

当然，在阐释和解读美术课程标准的同时需要学习者采取辩证的发展观来看待课程改革，即标准是死的，人是活的，即法则不能缚于人，清代大画家石涛说：“凡事有经必有权，有法必有化。一知其经，即变其权；一知其法，即功于化”。玄奘在《楞严经》中说：“万法唯识”，一切皆依人而言。



第一单元 我从哪里来 ——新课改背景、理念

单元提示

本单元主要解决新课改的背景与理念问题，教育改革趋势既是社会需求从低级向高级历史发展的产物，又是教育理念推陈出新以及教育改革全球化的必然趋势，更是建构中国特色的基础教育课程体系的需要。我们从外部因素与内在因素，主观条件与客观条件综合来审视与分析新课改产生的缘由、时代背景与发展趋势。

案例导入

达琳是美国一所学校的美术教师，也是迈阿密大学的在职研究生。1994年11月，她作为交换教师到中国云南省昆明市进行为期两个月的学术交流。不少中国的教师请教她：“在美国的学校里，老师是怎样教孩子的创造性呢？”在中国，相当多的中国教师关注的不是“能不能教”，而是“怎么教”。有一次达琳看孩子们的画展，现场出题“快乐的节日”。结果，她发现很多的孩子都在画圣诞树！而在美国，孩子会把“快乐的节日”画成“圣诞节”。接着她发现大家画的都是一模一样的。最后，她发现孩子们的视线都朝着一个方向望去，她发现墙上画着一棵圣诞树。于是，她把圣诞树盖起来，要求孩子们自己创作一幅画来表现“快乐的节日”这个主题。令她失望的是，每个学生都无从下

笔。（引自黄全愈：《素质教育在美国》，广东教育出版社1999年版，第31页。）

“雪化了变成什么？”一个孩子回答“变成了春天！”这个回答是多么富有艺术性。可居然被判为零分，因为标准答案是“雪化了变成水”。

“树上有五只鸟，被人用枪打死一只之后，树上还剩下几只鸟？”一个孩子回答：“还有三只。”老师愕然：“怎么可能？”孩子解释：“爸爸被打死了，妈妈吓跑了，剩下三个孩子不会飞。”这是一个充满情感的回答，又是一个极现实的回答。可是，这也不符合标准答案。

（引自孙云晓：《你的孩子快乐吗》，<http://www.chinatoday.com.cn/china/z20026/happy.htm/>）

第一讲 教育改革趋势是社会需求从低级向高级历史发展的产物

人是一种不断需求的动物，除短暂的时间外，极少达到完全满足的状态，一个欲望满足后，往往又会迅速地被另一个欲望所占领。人几乎整个一生都总是在希望着什么，因而也引发了一切……

——马斯洛

马斯洛的层次理论包括五个层次的需求：生理、安全、爱、尊重和自我实现，每当一种需求得到满足，另一种需求便会取而代之。这种需求是一种有序地，从低级到高级的需求。以此类推，人的需求层次如此，社会需求层次也会有类似的地方。我们以西方美术教育发展历史为例来阐述这个问题，从其内在需求本质来探求教育改革的原因。

首先，我们从雅典的学校教育开始，雅典时期尤其是伯里克利时期的艺术教育开放的、自由的，它强调人的全面发展，音乐作为教育中一个不可或缺的部分，与文化一起成为雅典人的基本素养，而这种教育的全面性类似于今天的素质教育的要求。“一种以‘美好生活’为目标的教育观开始形成和兴起，它是以人格的全面发展——体力、智力、审美和道德诸方面的全面发展——为基础的。这种教育雏形非常谨慎地平衡体育与音乐之间的关系。体育是训练体格的强健和体态的优美，而音乐则是净化人的心灵……古希腊教育多以学习伟大诗人的作品和音乐为中心，音乐主要是为诗文吟诵进行伴奏。它还传达了整个城邦的普遍精神或感情，即所谓的时代精神。于是，音乐是古希腊人教育经验中一

个不可或缺的重要部分，古希腊人称为paideia，即个人认识与整体文化的一致性。”^①从这篇短文可知柏拉图（Plato）在《理想国》中对艺术教育也有自己的见解：“儿童的理性力量尚未强大到能够自己来处理这些形式。既然儿童早在理性能力成熟之前就可以通过感官进入心灵世界，那么，模仿这些形式的艺术就能发挥一种有效的作用。由于在儿童时期形成的印象是持久和难以磨灭的，所以道德教育可以始于让儿童接触优秀的艺术作品。于是乎，柏拉图便宣布我们的艺术家首先必须是那些能够识别真正美的本质的人；其次他们有决心让我们的年轻人生活在充满着美丽景色和悦耳声音的健康环境中，使他们接受一切美好的事物。”^②柏拉图质疑艺术的本质，但他仍然认为艺术对儿童健康成长是有益的。道德教育寓于艺术教育之中，这种思想类似于中国传统思想中《礼记·乐记》和句子的《乐记》中所说的“乐由中出，礼自外作”，即“礼”是外来的规范，约束的次序，而“乐”则是从心底流出，溢于言表，是一种情感的共鸣，是“晓之以理，动之以情”，从教育效果的有效性来说“乐”当然要胜于“礼”。

然而，奴隶制、封建制美术教育大都比较沉闷，美术教育同美术一样成为一种奢侈品，美术是仅供少数特权者或天才人物学习的特殊科目，而其间的美术教育仅供培养各类工匠的美术活动。琴尼诺·琴尼尼在（Cennino Cennini）他的论述绘画的论文中述说：“学徒应该花6年时间攻克色彩难关；学会压缩尺寸和碾磨石膏粉；掌握涂色用媒介剂进行修饰处理，制作金棉线

① [美]阿瑟·艾夫兰·西方艺术教育史·邢莉，常宁生，译·成都：四川人民出版社，2000：16-17.

② [美]阿瑟·艾夫兰·西方艺术教育史·邢莉，常宁生，译·成都：四川人民出版社，2000：20.

和做壁画的经验。在整个紧张的技艺训练阶段,年轻的学徒必须严格地遵守当地行会的规章制度。这些规章制度包括保守技艺秘密等。”^① 行会教育的结果不是激发和培养艺术创造力,而是不断模仿大师技巧,以确保精湛技艺的传承。文艺复兴时期是一个天才辈出的时代,其中最杰出的特征就是人文主义,人文主义传播一种这样的教育观念,即美术不再被特权阶层所拥有,而是对于每一个人来说都有其价值。同时美术的创造在这个时期是自由的,像列奥纳多·达·芬奇(Leonardo Da Vinc)和米开朗基罗(Michelangelo Buonarroti)在美第奇家族的庇护和支持下,他们的创造完全不考虑金钱的花费,甚至说是为所欲为的状态,但是当他们这一代在渐渐远去时,各种各样的美术院校开始建立了,因为他们更多是关心法则的继承而不是艺术创造。

18世纪工业革命的产生,使美术教育产生了巨大变化。首先,工业革命的成功给社会带来了进步的信念、自由的经济、民主主义的道德观念。同时,工业社会和商业社会也需要形形色色的美术人才来为它服务,而那种守旧的贵族式的学院教育已经不能适应社会的发展,于是美术教育普及就成为必然。19世纪工厂大量取代手工艺作坊,但是熟练设计人员却严重匮乏,而这直接导致工业产品质量的下降,1851年水晶宫博览会上,英国工业产品艺术质量的低劣成为其他竞争者的笑柄。法国、德国、美国这些后起之秀都纷纷建立工艺学校,开展设计艺术教育。比如说美国的裴斯泰洛奇教学法的使用,裴斯泰洛奇(Pestalozzi)认为“线条、角度和曲线是绘画艺术的基础。”^② 绘画教学中要求不厌其烦地反复地画各种水平线、垂直线和斜线,其目的就是形成精确的测量确定能力,裴斯泰洛奇的教学方法已经演变成为一种高度程式化形式步骤,其方法已经失去了创造的活力。其后瓦尔特·史密斯(Walter Smith)、查尔斯·卡拉汉·珀金斯(Charles Callahan Perkins)引领的工业图画运动将资本主义初期的科学理性主义推至极点,史密斯有一段话对工业图画的定义

有较为准确的定位:“图画运动是培养审美趣味和掌握工业技能所必不可少的。因此它是给人类带来美的享受和创造幸福生活的教育基本组成部分。优秀的工业艺术不仅包含艺术要素也同样包含科学要素;科学确保必不可少的真实和永恒的工艺,而艺术的独特贡献则在于魅力和美的特质。因此,通过学习实用艺术应该能够理解几何图和设计图那样的运用器具的科学的精确性,以及通过创造历史艺术名作和选择自然形式的徒手画法而获得有关美的知识和手的表达能力。”^③ 科学理性的工业图画教学法培养了大批工业设计人才,工业产品的效益也随之提高,但产品的审美特性却并没有得到提高,反而丧失殆尽,这种结果导致了拉斯金(Ruskin)和威廉·莫里斯(William Morris)的艺术和手工艺运动的产生,艺术教育的浪漫表现主义也随之而来。

19世纪美术教育中浪漫表现主义的倾向是源于伊曼努尔·康德(Immanuel Kant, 1724)等唯心主义哲学思想的影响,这种新的哲学思想比较推崇精神和心灵的作用。福禄贝尔(Friedrich Wilhelm Frobel)提出“活动原理”即“本质即自我”,精神并不是在能够进行活动之前就必须存在的某种东西,相反,它是活动的过程。福禄贝尔最早发明启发式教具“恩物与作业”,也就是一种积木游戏,孩子们通过对物体结构的了解来认知事物,这种以活动为中心的思想,使枯燥无味的美术课程又回复了欢乐并充满想象力。

这种教育理念在20世纪的进步主义教育的推动下进一步得到加强。在进步主义教育中,约翰·杜威(John Dewey)的儿童中心学说发挥了巨大的作用,他强调以儿童的自然发展及真实体验为基础,其目的就是将儿童从社会对个性的束缚压力中解放出来。他认为“无论是教育还是艺术,成功的自我表现是关键。”另外一个人物就是奥地利人齐泽克(Zizek),他的教学方法实质就是“不强调技巧,缺乏有序的学习……方法、材料、主题、目的所有这一切都让孩子们自由地选择。”这种方法比喻为压抑的瓶盖打开,开启实现自我的人生目

① [美]阿瑟·艾夫兰.西方艺术教育史.邢莉,常宁生,译.成都:四川人民出版社,2000:30-31.

② [美]阿瑟·艾夫兰.西方艺术教育史.邢莉,常宁生,译.成都:四川人民出版社,2000:130.

标。进步主义教育的最大贡献就是将创造性自我表现作为美术教育的主要培养目标。进步主义教育在欧美持续了较长的时间，这种好运直到1957年10月苏联发射了第一颗人造卫星而被打破，教育界对进步主义教育指责颇多，认为过多强调学生的活动，也就是仅仅强调个性的创造力和表现力而忽视对知识在社会发展中发挥的巨大的作用，于是教育家布鲁纳（Bruner）提出“科目结构”的思想，即美术教育强调以美学、美术创作、美术批评、美术史组成的美术课程，即“以学科为基础的美术教育”，即我们熟知的DBAE。而DBAE的结构主义教育思想在美苏对抗危机消失后，其学科精英性、狭隘性、科学理性又成为教育界攻击的对象，而对学生的创造力革新的强调又被重新提出来。美术教育历史的发展总是复杂多变，但是它的变化总是徘徊在科学理性主义和浪漫表现主义之间。这两者的转换不是在同一阶段的

反复循环，而是向更高一层次的新的的发展。尹少淳教授在他的著作《美术教育：理想与现实中的徜徉》一书中提出人类思维活动总是徘徊在理想与现实这两个维度之间，理想是动力与方向，而现实是基础与根据。其实质就是社会对教育的目标的要求和规范会随社会、经济和人类文明程度的变化而变化，即在人类经济发展萧条期、停滞期，往往需要科学理性主义，而美术往往倾向于自然取经，通过对科学性、工具性的追求，来获得征服自然的能力。而在人类经济发展繁荣期，则教育目标不再为社会生产的负担所束缚，转而是对社会个体个性的表现和创造力的追求。通过从以上几个方面对美术教育历史的溯源和需求本质的探求，我们能够更清楚地明白今天我们对全球性教育改革大趋势的内在本源。

第二讲 教育革新是教育理念推陈出新以及教育改革全球化的必然趋势

一、学习理论的形成

近几十年心理学的革命为教育学习理论的形成提供了有力的支持。众所周知,在20世纪初期盛行行为主义心理学流派,行为主义者把学习的概念定义为在刺激和反映间建立联结的过程。推动学习的动力主要来源于内部驱动力(如饥饿)和外部力量(如奖励和惩罚)。行为主义者认为得到“强化”的反映将会重复出现。对教育而言,这种学习理论导致注意力集中在学生的行为上,而不是集中在促使学生作出反应或某种特殊方式行动的原因上,由此则忽视行为主体对问题的理解。直到1950年末,以计算机建模的认知心理学的崛起以及内涵更为丰富的、跨学科研究领域“认知科学”的创建和新的研究方法与工具的运用,才使科学家有可能对人的心理功能进行严肃的研究,并提出了认知的信息加工理论,形成了挑战行为主义学习观的新的学习理论。从1980年后,建构主义学习理论兴起。建构主义理论将注意力集中放在认知问题上,并提供了关注导致理解过程的新观点。根据建构主义的观点,知识是发展的,是内在建构的,是以社会和文化的方式为中介的。学习者在认知、解释、理解世界的过程中建构自己的知识,学习者在人际互动中通过社会性的协商进行知识的社会建构。根据这样一种知识的哲学观,教育关注的焦点也从教师的教学转移到学习和学生知识的形成。进入1990年后,研究自然情境认知和情境学习以及情境化人工智能的热潮已在认知科学领域中出现。这表明认知科学家正试图努力突破信息加工的局限,更多地关注社会、历史、文化等外部因素对智能系统内部复杂的信息加工和

符号处理的影响并力求将模拟人工的研究推向一个新的起点。自1980年末以来,随着以多媒体计算机和网络技术为核心的智能化的现代信息技术的发展,随着脑科学有关人的高级认知机制研究成果的呈现,随着基于知识的经济与社会形态的出现,随着建构主义理论研究地不断深入,学术界对人的学习本质的认识不断深入,有关知识创新人才培养已经成为社会极其迫切的需要。有关认知与学习的情境理论已成为一种能提供有意义学习并促进知识向真实生活情境转化的重要学习理论。^①

二、学习理论包括五个方面的主题

(一)记忆与知识的结构:专家与新手的最大区别就是专家能够快速选择有意义的信息模块,能深入理解知识的内涵并能将知识灵活运用于新的情境。记忆不再被看做是简单的联想,事实表明结构不仅包括知识,也涉及意义。学习者的有效理解与对知识条理化整理就变得尤其重要。

(二)问题解决与推理的分析:学习者如何寻找问题解决的技能,并如何在问题情境中运用学习策略去解决问题。

(三)早期基础:儿童有先天主动学习的素质,这就为儿童教育提供了可能与条件。儿童显示的学习能力与环境中的经验和成人的帮助有关,同时受到生物与生态两方面的促进与调节,学习引起发展。

(四)元认知过程与自我调节:个体能够学会控制自己的行为,这些控制活动促使自我监控和对个体行为的控制。这些活动有这样的策略:预测结果、事先计

① 约翰·D·布兰克福特,安·L·布朗,罗德尼·R·科金.人是如何学习的——大脑、心理、经验及学校.程可拉,孙亚玲,王旭卿,译.上海:华东师范大学出版社,2002:1-3.

划、分配个体时间、向自己做解释以便提高理解、记住并充分把握失败的原因与激活背景知识。

（五）文化体验与社区（共同体）参与：参与社会实践是学习的一种基本形式。学习包含了与已有资源、约束、限制、可能性等保持一致，这些都存在于共同体的实践之中。学习得到社会标准的刺激，在其中寻找理解的价值。学习环境理想的状态是学生、教师和其他有兴趣的参与者共同分享，促进人们之间互动、获得反馈、相互学习、互相影响。

三、后现代主义课程观

亚里士多德（Aristotle）在《尼各马可伦理学》（Nicomachean Ethics，第二卷第九章）中指出：“道德品质是一种中庸（a mean）……居于两种恶性之间，一种是过多，另一种是过少。之所以如此是因为德性指向中部。”这一引文可以代表古希腊理想的秩序——平衡、对称和有目的的秩序。这一理想渗透于前现代范式之中，这种范式是封闭的、静态的。到了现代范式之中，知识变得更为理性、有序和确定。勒奈·笛卡尔（Rene Descartes）在他的《方法论》（Discourse on Method）中提出：“上帝在自然中构建了某些定律……为此通过充分的反思，我们无法怀疑它们就是以其存在或发生于世上的方式而被感知。”即笛卡尔正确运用理性来寻找真理，而其追寻的真理必然就是“清晰而显然地”、“有序的风格思维”、“确信没有遗漏的任何东西”。塞利（celli）对笛卡尔的方法论作了一个很好的比喻，他引用拉丰泰尼关于羊与狼在溪边饮水的寓言，羊选择狼的下游是害怕“弄脏它的水”而惹恼狼，而最终狼还是把羊拖到森林里吃掉。而牧羊人则选择狼的上游来找丢失的羊，于是狼便成为被吃的对象。由此得出“强者的理由永远是最好的。”笛卡尔从怀疑一切出发，到最后他眼中的知识都是“完全确定的”、“无可置疑的。”而艾萨克·牛顿（Isaac Newton）的宇宙观则认为知识都是线性的逐步发展

的，学习者的成效也都与其学习累积时间成正比，时间越长，效果越佳。泰勒（Taylor）的原理在现代主义范式颇具影响力，其核心强调如此以下几点：学校应该试图达到什么教育目标？主要提供什么教育经验以达到这些目标？如何有效地组织这些教育经验？我们如何来确定这些目标是否达到？

这些问题在线性和因果框架中是具有如此广泛而且持久的影响力。但是，到了后现代主义范式中，则变成成为一种开放的观点。后现代主义假设是一种非常不同的社会、个人和思想观。其思想观不是基于实证主义的确定性而是基于实用主义的怀疑，这一怀疑来自于人类经验和地方历史而非元叙述主题的任何决策。接受这一情境可能会使我们充满恐惧但也推动我们成为更好的协商者——与我们自己、我们的概念、我们的环境以及他人的协商。确定性的丧失鼓励我们——如果不是导致我们——与他人进行对话和交流。反过来，这一对话性交流的框架带来种种不同的社会观，可应用于教学也可应用于外交决策。这一观点认可他人的权利，避开“只有一种最好”或“只有一种正确”的方式。它接受内在于复杂性和多观点文中的不确定性。同时，后现代主义寻求对主体/客体、心灵/身体、课程/人、教师/学生、我们/他们等进行折中的但却是局部的整合。不过这一整合是动态的过程；它是协商的而不是预定的，是创造出来的而不是被发现的。而且这一整合部分地依赖于我们和我们的行为。我们对自己的未来而且对他人的未来负有责任。从这一角度而言，采取开放的视野探索个人的观念，这帮助我们认识到将自我和现实作为相对独立的事物是没有意义的。我们只有从他人的角度出发才能考查自己，从想象的角度出发才能考查现实。自我和现实存在于关系之中，这是杜威和怀海特（Whitehead）都指出的一点。既然自我和现实是关系性的，我们必须如罗蒂（Rorty）所言，“保持会话的继续”。^①让·皮亚杰（Jean Piaget）在他的发展认知理论中认为“对任何从发展而不是实证的角度看待知识的认识论来说也是类似的——是环境加在机体上的压力和有机体对这些压力

① [美]小威廉姆·E·多尔：《后现代主义课程观》，王红宇译，北京：教育科学出版社，2000：83-84。

的反应之间的相互作用”，也就是说侧重学习者与学习环境包括教师讲授的材料之间开展的相互作用的对话关系，这一通常被忽略的关系性焦点是皮亚杰所有儿童研究著述的基础。在认知结构上，皮亚杰提出个体发展平衡——不平衡——再平衡化的论点，而这一观点打破和颠覆了现代主义范式的稳定结构，而打破这一平衡状态的内驱力就是行为自身的特点，即个体学习者如果拥有积极学习策略就能产生意想不到的转变。布鲁纳提出人的发展是通过社会交互性或向他人学习而获得能力，这一社会交互性作用的概念，以及既导向自我观也导向社区观的与他人的交互性，对学习具有重要意义。布鲁纳运用了妈妈与孩子“轻轻地说话”的例子。这一游戏的行为具有认知性因素：这样做时，妈妈“永远保持在儿童能力的成长边缘上”，从而引导儿童步入他或她自己尚未掌握但不久就将达到的领域。而罗蒂运用诠释思想解释的过程性课程则提出：“课程从断定结果存在的有效性向确定过程的重要性的转化，尤其是嵌于文化、语言 and 解释规范之中的过程——一种从本体论向历史论的转化——意味着新的认识论起点。”罗蒂在提出“保持会话继续”言下之意即是：“协调信息的过程中每一方积极地倾听——同情地而具有批判地倾听——对方在说什么。其意图不在于证实一种立场的正确性而是要发现将不同观点联系起来从而通过积极地参与对方而扩展自己眼界的方式。这一参与是一种转变双方的过程的活动。不论双方是文本与读者或学生与教师。我自己的课程乌托邦要看到这一互动的解释的、重复的过程永无休止地扩散下去。它将界定这一过程为来自‘上帝笑声的回音’的艺术，一种创造‘没有人拥有真理而每个人都有权利要求被解释的迷人的想象王国’的艺术。”^①

后现代主义课程模式摒弃了泰勒的旧4R模式，提出新的4R模式，即丰富性、回归性、关联性和严密性。丰富性来自于开放性和假设性，为合作性对话提供了多重领域，回归性是一种作为经验的反思性再组、重构和转变。关联性是考虑历史、文化背景与关系感知方式之间

的联系，而严密性成为可供选择的关联和联系的有目的的寻求。后现代主义课程是通过参与者行为和相互作用形成的，不是那种预设课程，作为一种模式，它自然没有起点和终点，但它有界限、交叉和焦点。课程越丰富、交叉点越多，构建的联系性越多，随之意义也就越加深化。

后现代主义课程观最大的特点是其不确定性和非线性这两个方面。其核心是我们的知识结构的不确定性和模糊性。传统的教学情境下，我们的知识结构是线性的，我们的知识是预设的、封闭的、权威的文本课程，教师讲授知识，学生被动地接受知识，知识的真实性从未受质疑。可是，今天在后现代主义教学情境下，许多过去认为天经地义的知识也都有被颠覆的危机，笔者曾读过一篇科普文章，我们都天真地认为“时间不可逆转”这句话是真理，可是科学家在理论上已经证实它的伪性。即在理论上认为世界是物质构成，当亚原子的粒子受到一定加速度粒子的碰撞，它就可能穿过这个亚原子的微小裂缝而达到时间倒流的状态，笔者无法证实它的真实性，但至少发现“一题多解”的可能性。当教师发现线性知识结构的弊端，其量化层次的教学方式也就相应不适应新的教学情境。这就需要教师去探求新的教学方式来适应新的教学需要。而这种新的教学方式就是我们现在倡导的发现式、探究式教学方式，它要求我们的教与学的对象是处于一种平等对话的地位与角色，过去教师的权威地位受到挑战。在信息时代，计算机使教师和学生在信息资源获取的机会上得到均等。那么教师就很难一言堂，教学特点就是一种开放性的、实践性的、社会性的。教学模式也由“人——人（man-to-man）”系统转化为“人——环境（man-to-environment）”系统，美国教育界有一种“hands-on”活动类似于杜威的“从做中学”的理论，这种课程一般为开放的体验课程，这是一种质的层次的教学方式，它是多维度的。

① [美]小威廉姆·E·多尔：《后现代主义课程观》，王红宇译，北京：教育科学出版社，2000：218-219。

四、多元智能理论

多元智能理论的产生源于《零点项目》和《多元智能》一书的出版。早在1967年,美国哲学家纳尔逊·古德曼(Nelson Goodman)教授创立《零点项目》研究所,他认为艺术作品不仅是灵感的产物,艺术同时也属于情感和直觉领域,与认知无关。艺术过程是思维活动,艺术思维和科学思维是同等重要的一种认知方式,他还认为人们过去花费了大量精力和金钱以改进逻辑思维和科学教育,对形象思维和艺术教育的认识却微乎其微。他立志从此开始,弥补科学教育研究和艺术教育研究之间的不平衡,将项目命名为《零点项目》(project zero),30多年来,《零点项目》成为美国和世界教育界持续时间最长,规模最大的课题组,最多拥有上百名科学家参与研究,至少已经投入了数以亿美元之计的研究基金。该项目在心理学、教育学、艺术教育等方面取得了多项研究成果。

《零点项目》的重要参与者美国霍华德·加德纳(Howard Gardner)教授著书17部,其中1993年出版《多元智能》一书引起全世界教育界的普遍关注,并对教育改革产生了深远的影响。作者此理论是其多年以来从事心理学、生理学、教育学和艺术教育研究的结果,它证明了人类思维和认识是多元化的。他认为人至少存在七种以上智能,其中包括语言智能、逻辑-数学智能、音乐智能、身体运动智能、空间智能、人际智能和自我认识智能(后来又提出另外两种智能,即自然智能或博物学家智能和存在智能正在论证之中)。作者认为每个人与生俱来都在某种程度上拥有这七种以上的智力的潜能,环境和教育对于能否使这些智力潜能得到开发和培育有重要作用。《零点项目》在美国的多所中小学进行试验,运用多元智能理论来指导教育和办学取得了许多成功的经验。^①

多元智能从其基本结构内容可以概括为四个方面,即智能观、教育目标观、评价观和教育方法观四个方面。

智能观强调智能从单一趋向于多元化。传统观点认为智能的定义就是解答智力测验的能力。运用统计方法,与不同年龄受测试者的解答加以比较,可以从测验分数判断他们的能力。而多元智能理论显然比传统智能观念要复杂得多,智能被认为是在特定文化背景下或社会中,解决问题或制造产品的能力。解决问题的每一种技能都与生物本能有关,同时又要考虑其文化背景。智能被分为七种:第一种,语言智能;第二种,逻辑-数学智能;第三种,音乐智能;第四种,身体运动智能;第五种,空间智能(解决空间位置关系的问题,视觉艺术能力属于这种智能);第六种,人际智能(人际智能核心是留意他人差别的能力,特别是观察他人的情绪、性格、动机、意向的能力);第七种,自我认识智能(有关人的内心世界的认知,了解一个人私人的感情生活和情绪变化,有效地辨别这些感情,最后加以标识,作为理解和指导自己行为准则的能力)。多元智能的确认过程中,参考了来自大脑的研究,人类的发展和进化,以及比较文化等方面的证据。多种智能在相当程度上是彼此独立发展,但一个人往往又会用多种智能的巧妙组合来解决问题,这就是为什么人类智能种类并不多,但人类的能力却多种多样的原因。

其次,从教育的目标观来论。传统的教育目标观就是通过IQ智力测验将学生进行分门别类,打上等级标签,以适应将来的优胜劣汰。在许多教育者头脑中都有达尔文的遗传学和优生学运动观点,认为人的智能是天生有高低之分的,也就是中国民间通俗所说的“龙生龙,凤生凤,老鼠生来会打洞”。多元智能的教育目标观反对这种分类限制学生成长的做法,而更多趋向于设计和帮助个体开发和培育其能力以便未来服务于社会。

再次,从评价观来看,阿尔弗莱德·比奈(Alfred Binet)发明IQ“智力测验”。“智力测试”它主要是考核人的语言、逻辑数理能力,而人的心理和智能是多元的,无法用纸笔单一测试来检测。同时这种以知识为核心的评价体系,注重学生对知识掌握的线性发展,是一种“与生俱来”的能力,而这种评价导致学生信息集

^① [美] 霍华德·加德纳. 多元智能. 沈致隆, 译. 北京: 新华出版社, 1999.