

教学艺术

JIAD XUE YI SHU

罗 林 主编

成都科技大学出版社

前 言

改革十年来，我国教育事业有很大发展，教育实践活动丰富多彩，教育科学十分活跃，现已形成了具有中国特色的教育科学群，仅教学论就建成了许多分支，如教学认识论、教学艺术论、教学实践论、教学美学、创造教学论、教学模式论和课程论等。从整体上看，国内外教学论似乎朝着两个方向发展，一是教学的科学化，二是教学的艺术化。这两者相辅相成，互相促进，其共同目的是为了^{..}提高教学的有效性和全面提高教学质量。

过去，我们常常听到一些师范生和中小学教师说：“学了《教学论》，并不一定就能用来指导教学实践。”我们仔细研究了这种意见，认为是有道理的。因为现代教育科学研究有宏观、中观和微观之分。宏观研究要能指导微观研究必须要有中间环节，这就是说，要通过中观研究，才能把宏观研究与微观研究联系起来。在教学领域内，教学论是研究宏观问题的。学科教学法是研究微观问题的。要使教学理论指导教学实践就需要有能联系教学理论和教学实践的中介。我们认为，研究教学艺术就能起到这个中介作用。

基于上述认识，我们湘鄂川黔桂五省十余所高校的同仁于1990年8月12日至15日在南岳会议上决定协作编写这本《教学艺术》。经过一年的努力，写出了本书初稿。又于1991年8月

5日至9日聚会乐山市，进行了认真讨论，与会同志畅所欲言，各抒己见，对书的修改提出了许多宝贵的意见。会后，根据会议决定，书稿由邓伦凯、王德成、蓝雅诗、刘宗发等同志负责作了再次修改，最后由罗林教授统稿和定稿。

参加本书编写的有邓伦凯、王德成、蓝雅诗、刘宗发、龚春燕、冉玉龙、夏康开、黄平阳、张宗伦、黄启林、余学芳、冉汇真、何本泽、肖映雪、余宗仁、孙俊三、钟胜凯、刘先觉、张建新、邓光东、赵冰洁、劳宗康、庞雪群、卢国琪、范钦庸、胡卫国、罗林等27位同志。

罗林教授任主编，邓伦凯副教授、蓝雅诗副教授、王德成、赵冰洁、刘宗发任副主编。

本书在编写过程中，得到了湖北民族学院副院长李同明教授、乐山师专罗云加副校长、邵阳师专蒋禄信副校长和梁永固副教授的大力支持和热情关怀，成都地质学院高教研究室副主任、全国大学学习科学研究会理事长陈俊忭副研究员为出版本书曾费心劳神，鼎力相助，在此，我们表示衷心的感谢。

囿于水平，且系尝试编写，难免疏漏，敬请指正。

编者

1992年1月10日

第一章 教学艺术的本质、特征及作用

我们常说教学既是一门科学，又是一门艺术。教学是一门科学，这在教育学、教学论等书籍中论述得很多，大多数教师都是理解的；教学是一门艺术，这在教育学、教学论中却讲得很少，并不一定为大家所理解。所以，我们首先讲什么是教学艺术，它的本质和特征是什么，教学艺术的作用是什么等问题。

第一节 教学艺术的概念及其历史踪迹

一、什么是教学艺术

要弄清什么是教学艺术，首先要弄清什么是艺术。对于什么是艺术，有各种不同的说法。艺术理论家认为，“艺术，是人们借助一定的物质材料和工具，借助一定的审美能力和技巧，在精神与物质材料、心灵与审美对象相互作用、相互结合的情况下，充满激情与活力的创造性劳动。”^①科学艺术家认为，艺术是一种思维技巧。贝弗里奇就把他所著的一本论述科学研究的实践与思维技巧的书，取名为《科学研究的艺术》^②。教学美学家认为，“达到了某些要求的创造性工作便是艺术”^③ 根据这种说

① 孙美兰主编：《艺术概论》，北京，高等教育出版社，1991年，第1页

② 贝弗里奇：《科学研究的艺术》，北京，科学出版社，1984年，第×页

③ 克莱德·E·柯伦：《教学的美学》，转引自《教学研究》，1985年，第3期。

法，艺术，就是指富有创造性的工作方式和方法，如谈话艺术、领导艺术、管理艺术等。心理学家认为，“艺术是在生活最紧张、最重要的关头使人和世界保持平衡的一种方法”^①。

教学艺术与其他艺术有共同的本质，因此，上述关于艺术的四种定义，都适用于教学艺术，即教学艺术也具有审美性、创造性和系统协调性。综上所述，我们可以作如下定义：教学艺术是以教学、美学基本原理为指导，遵循教学和美学的规律，娴熟地运用艺术手段、教学技能和技巧来表达教学内容，协调教与学的各种关系，最大限度地调动学生学习的主动性而进行的独创性的教学实践活动。

二、教学艺术的历史踪迹

教学艺术作为一种经验总结，古代早已有之。二千多年以前的孔子就曾说过：“不愤不启，不悱不发”^②。“愤”就是心求通未得而有愤怒意，“悱”是口欲言而未能表达出的意思，“启”是开其意，“发”是达其辞。这种启发性的教学方法，就是一种教学艺术。孟子继承孔子的思想，提出“教亦多术矣”^③。孟子这里所讲的“术”就有教学艺术的意思，而且认为教学的方法或艺术是多种多样的。荀子提出求学要从“求诸己”入手，要求对学生先问而后告，反对“不问而告”与“问一而告二”的教法，即所谓“故不问而告，谓之傲。问一而告二，谓之囋。”这种类似孔子的启发式教学方法，也是一种教学艺术。我国古

① [苏]列·谢·维果茨基：《艺术心理学》，上海，上海文艺出版社，第346页

② 转引自顾树林编著：《中国古代教育家语录类编》上册，上海，上海教育出版社，1963年，第51页

③ 同上书，第172页

代第一部教育专著《学记》，更是闪耀着教学艺术的光辉，如“善歌者，使人继其声；善教者，使人继其志。”^①这就是说，善歌的人，能使人继承他的声音；善教的人，能使人继承他的志愿。又如“大学之法，禁于未发之谓豫，当其可之谓时，不陵节而施之谓孙，相观而善之谓摩。此四者，教之所由兴也。”^②这就是说，教师对学生可能出现的不正确的学习动机和行为要事先预防；要按学生的相应年龄适时地进行教育；教学要适应学生的年龄特征和个性特征，有系统地循序渐进地进行；学生在共同学习时，要鼓励他们相互取长补短，各得其助。这四者，《学记》认为是教学成功的原则。再如，“故君子之教，喻也。道而弗牵，强而弗抑，开而弗达。”这就是说，教师的教要善于诱导启发，要给学生指明学习道路而不能硬拖他们前进；要鼓励学生自觉向前进而不是要压迫推动他；教师对学生先予以启发，使他们自己去思索，不必多由教师代劳而求其通达。这种循循善诱，重在启发的教学方法，至今也仍是一种高超的教学艺术。明代教育家王阳明主张教育儿童要从积极方面入手，提出了顺应儿童性情、鼓励儿童兴趣的教学方法，也是一种教学艺术。他说：“今教童子，必使其趋向鼓舞，中心喜悦，则其进自不能已。”^③

我国近、现代教育家也提出过关于教学艺术的思想。如我国近代学者俞子夷先生，在其《教学法的科学观和艺术观》中

① 转引自顾树林编著：《中国古代教育家语录类编》上册，第258页

② 转引自顾树森：《中国古代教育家语录类编》下册，上海，上海教育出版社，1963年，第204页

③ 同上书，第257页

指出：“我们教学生，如果没有科学的根据，好比盲人骑瞎马，实在危险。但只知道科学的根据而没有艺术的手腕处理一切，却又怎能对付千态万状，千变万化的学生。所以，教学法一方面要把科学做基础，一方面又不能不用艺术做方法”。^①这就明确提出了教学是科学与艺术的统一。我国近代美学开山祖王国维指出：“教育之事亦为三部：智育、德育（即意志）、美育（即情育）是也。”“美育者一方面使人感情发达，以达完美之域；一方面又为德育与智育之手段”。这种主张，对我国的教学艺术也是有影响的。和王国维差不多同时的民主主义者和教育家蔡元培在比较新旧教育之歧点时指出，“旧教育的弊端是：教育者预定一目的，而强受教育者以就之；故不问其性质之动静，资禀之锐钝，而教之止有一法，能者奖之，不能者罚之，如吾人之处置无机物然，石之凸者平之，铁之脆者锻之；如花匠编松柏为鹤鹿焉。如技者教狗马以舞蹈焉；如凶汉之割折幼童，而使为奇形怪状焉。追想及之，令人不寒而栗。新教育者则否，在深知儿童身心发达之程序，而择种种适当之方法以助之。如农学家之于植物焉，干则灌溉之，弱则支持之，畏寒则置之温室，需食则资以肥料，好光则复以有色之玻璃；其间种类之别，多寡之量，皆几经实验之结果，而后选定之；且随时试验，随时改良，决不敢挟成见以事焉。”“因而知教育者，与其守成法，毋宁尚自然；与其求划一，毋宁展个性。”^②这些论述虽然没有直接

① 引自罗明基主编：《教学论教程》，哈尔滨，黑龙江人民出版社，1987年，第306页

② 舒新城：《中国近代教育史资料》下册，北京，人民教育出版社，1962年，第1046页

谈教学艺术，但通篇都体现了教学艺术的思想。伟大的人民教育家陶行知十分重视教学艺术，提出“教学做合一”，即“教的法子要根据学的法子，学的法子要根据做的法子”，“先生拿做来教乃是真教，学生拿做来学乃是真学。不在做上用功夫，教固不成为真教，学也不成为真学”。按他的《创造宣言》，当时的育才中学所开展的创造性的教学活动，^①都体现了陶先生的教学艺术的思想。叶圣陶说：“教师教任何功课（不限于语文），‘讲’都是为了达到用不着‘讲’，换个说法，‘教’都是为了达到用不着‘教’”。^②他的这种“教是为了不教”的“不教论”，就是一种教学艺术。近年来，为了提高教学效率，注重个性、情感、意志在教学中的地位和作用，对教学艺术进行了广泛的研究，发表了不少学术论文，还有一些专著，如符策震的《教学的艺术》（海南人民出版社出版）、王北生的《教学艺术论》（河南大学出版社出版）、刘显国的《开讲艺术》（四川科学技术出版社出版）。现在人们已不满足于单纯从教学方法的角度来理解“教学是一门艺术”，而趋向于按照美学的规律来建造教学艺术，把教学艺术建立在美学、心理学、教育学、语言学等的基础上，把它看作是精神文明的艺术创造。

国外许多著名教育学家对教学艺术也有过许多研究和建树。正式提出“教学艺术”这个概念的，是300多年前捷克教育家夸美纽斯所著的《大教学论》。他认为，人是最复杂的对象，

① 转引自《陶行知纪念文集》，成都，四川人民出版社，1982年，第212页，492页

② 转引自向锦江：学习《叶圣陶译文教育文集》，《教育研究》，1981年，第4期，第81页

教材是人类知识的精髓，要在有限的时间使学生学会，而且越学越愿学、越学越聪明，教师必须要掌握教学艺术。他说：“我们这本《大教学论》的主要目的是在：寻求一种教学方法，使得教员因此可以少教，但是学生可以多学，使得学校因此可以减少喧嚣、烦厌和无益的劳动，多具闲暇、快乐和坚实的进步”。《大教学论》“阐明把一切事物教给一切人类的全部艺术。”^①卢梭在《爱弥儿》一书中明确提出，“教育的艺术是使学生喜欢你教的东西。”^②第斯多惠认为，“教学的艺术不在于传授的本领，而在于关于激励、唤醒、鼓舞”。^③罗素提出，“教育就是获得运用知识的艺术，这是一种很难传授的艺术”。^④艾德勒提出，“使教育过程成为一种艺术的事业。”^⑤科学家爱因斯坦在谈到教师的修养时，也提出三条基本要求：一是“德”，即崇高的思想品德；二是“才”，即知识渊博；三是“术”，即高超的教学艺术技巧。他认为教师的创造性活动同尊重学生的独立性结合起来，才可能掌握真正的教学艺术。^⑥

二十世纪五十年代以来，由于科学技术的迅速发展，出现了所谓“知识”爆炸的局面，由此，世界各国差不多都在进行教学改革，改革的共同的特点是：探索新的教学结构和新的教

① 夸美纽斯：《大教学论》，北京，人民教育出版社，1979年版，扉页

② 卢梭：《爱弥儿》，商务印书馆，1978年版，第349页

③ 张焕庭：《西方资产阶级教育论著选》，北京，人民教育出版社，1964年，第377页

④ 《现代西方资产阶级教育思想流派论著选》，北京，人民教育出版社，1980年，第114页

⑤ 《现代西方资产阶级教育思想流派论著选》，北京，人民教育出版社，1980年，第235页

⑥ 陈友松主编：《教育学》，武汉，湖北人民出版社，1985年，第206页

学方法，追求最佳的教学效果，提高教学质量。这就是促使教学艺术从零散的、经验性的总结，发展到系统的、科学的教学艺术论阶段。美国布鲁纳的知识结构论、斯金纳的程序教学理论、苏联赞柯夫的“发展性教学理论”、巴班斯基的“教学过程最优化”理论，西德根舍因的“范例教学”等，都对教学艺术论的形成产生了深刻的影响。

现在，坚信教学是一门艺术，已为大多数教育研究者的共识。但教学是不是一门科学？教学艺术与教学科学化是什么关系？人们的认识并不完全一致。有的教育研究者对教学是一门艺术抱有深刻的信念，但否定教学是一门科学。例如英国教育学者吉尔伯特·海特（Highet, 1954）在其《教学的艺术》一书中明确表示，他相信“教学是一门艺术，而不是科学。”其主要原因是，教学涉及到人、人的感情和人的价值观念。他把涉及的这些方面看成是“科学鞭长莫及的领域”，并认为，“一门科学意味着有严密的规律、很高的可测性和可控性。”也有的人，如加拉格尔（Gallagher, 1970）虽不怀疑教学是一门艺术，但他认为，如果教学艺术性少一些，对教学会更有好处。他曾把教学与外科手术相比，并指出，过去许多人之所以死去，其原因之一是把外科技术看出一门艺术，而忽略了它也是一门科学。他认为，“只有一少部分人具有艺术家必备的技能”，若强调教学是艺术，会增加“教学的某些神秘色彩”^①。上述两种意见都有正确的一面，如海特认为教学是一门艺术，加拉格尔认为教学是一门科学；但又都失之偏颇，如海特否定教学是一门科学，加

① 中央教育科学研究所比较教育研究室编译：《简明国际教育百科全书》（教学）（下册），北京，教育科学出版社，1990年，第232页

拉格尔认为教学的艺术性越少越好，实际上否定教学是一门艺术。

我们认为，教学既是艺术，又是科学，教学是科学与艺术的结合。我们之所以说教学是科学，是因为它具有与其他科学一样的共同的本质属性。任何科学都是以揭示某一特殊领域的客观规律为目的，是求真知的学问。教学这门科学也是如此，它以揭示教学领域的客观规律为目的，是求教学真知的学问。现在人们对教学规律的揭示虽然还不多，还不深刻，许多奥秘尚未揭开，但随着科学技术的发展，总有一天是可以揭开的。任何科学的思维方式都主要运用逻辑推理，是理智的活动。要揭示教学的客观规律，主要也是凭借逻辑推理，依靠理智的活动。虽然现在人们对教学规律的论证还不严密，可测性和可控性还不高，但随着科学技术的发展，有一天也总是会被认识的，教学的全面科学化总有一天会实现。我们之所以说教学是一门艺术，是因为它具有与其他艺术一样的共同的本质特征。任何学科的教学都具有审美性；教师为传授知识，表达具有形象性；教学过程中不仅只是教师给学生传递知识，而且还是情感的交流，教学会引起情感的共鸣和转移；教有定法，又无定法，因此教学又具有灵活性和创造性。教学的审美性、形象性、情感性和灵活性、创造性构成了艺术的特点，形成了教学的艺术魅力。教学艺术的魅力是任何教学技术所不可企及、任何教学机器所无法替代的。教学科学化与教学艺术化是相互渗透、相互影响的，教学科学化是教学艺术化奠定基础，教学艺术化是教学科学化的提炼和升华，两者共同完成教学任务，如同车之两轮，鸟之两翼，缺一不可。

第二节 教学艺术的特征

教学艺术与其他艺术有着共同的本质，否则就不能成为一门艺术；但教学艺术又是一门特殊的艺术，有着区别于其他艺术的不同特征。

一、审美特征

所谓审美，是指人类高度地追求美的多方面的活动。美是艺术的真谛。艺术是生产者主体将自己主观世界的审美情致、审美体验以及自创的恰当得宜的美的形式，“物化”于产品之中，以创造具有审美属性的物品，满足人类高尚的审美需求。审美属性是艺术的根本特征。教学艺术也是一种追求美的活动，具有审美性，这是教学艺术的核心。教学艺术审美性的内容是丰富的，体现在教学的各个方面，具体来说，就是教学内容美、教学方法美、教师的语言、板书、教态美等，同时还表现在教学中师生之间心与心的交流、情感的融洽，共同对真理的执着追求方面。一堂赋有艺术魅力的好课，就象观赏一幅名画，心动神移，流连忘返；就象欣赏一首名曲，余音在耳，袅袅不绝。有人说，听上海特级教师于漪的语文课，知识会象涓涓的流水，伴随着美妙的音律，流进你的心田，潜入你的记忆。她的学生也说，听于老师的课是一种美的享受，一堂课往往几年、十几年不能忘。它不仅影响着自己的审美观念的形成，而且对自己的品德培养、未来工作的选择，都会产生积极作用。象于漪老师这样的教学，正是教学艺术具有审美性的具体体现。

二、创造性特征

任何艺术都贵在创新，贵在独创，最忌模式化、脸谱化。教学艺术也是这样，这是教学艺术生命力之所在。教学艺术的创造性主要表现在：

教学艺术是为了培养学生，塑造人的心灵。这一点与其他艺术是不同的。画家的作品是画，戏剧家的作品是剧本，小说家的作品是小说，而教师的作品则是所培养的学生。教学艺术就是教师“将教学理想溶化入学生生活”，其结果“就是男女孩子们增强了对文学的敏感，就是少年们增进了对自我和伙伴的认识，就是青年们发展了判断力和思考力。这一切就构成了教师创作成品的色彩和形式。教师是从人类经验素质的提高中来获得艺术鉴赏的快乐的。”^①

教学艺术的创造性，是为了寻找最优的教学组织形式、教学方法和手段，以取得最优化的教学效果。这种教学组织形式、教学方法和手段，能最大限度地调动学生学习的主动性。能发展学生的思维能力和创造力，能健康地发展学生的个性。那种呆读死记，机械训练与“创造”是背道而驰的，是对自由的扼杀、那种不能取得最优化教学效果的所谓“创造”，也只是形式主义，徒具虚名的花架子。

教学艺术的创造性，表现为教师走自己的路，形成自己独特的教学风格。画家作画，虽不能信手涂鸦，但能自如地支配创作所用的材料，而教师的教学则不能。教育的对象千差万别，教育的条件千变万化。黄沙如海，找不到绝对相等的两颗沙粒；

^① 克莱德·E·柯伦：教学的美学，罗纳德·T·海曼编：《教学论集》；周南照译。转引自《教学研究》，1985年，第3期

绿叶如云，寻不见完全雷同的一双叶片。教海无边，也找不到两个个性完全雷同的学生，寻不见完全适用于任何学生的学习方法和途径。教有“定法”，又无“定法”。虽有一般的共同的规律可循，但运用这些规律则是千变万化的，各有各的“套路”，别人的经验虽然可以借鉴，但又不能照抄、照搬，只能走自己的路，逐渐形成自己独特的风格。教师的教学风格，千姿百态，绚丽多彩。有的教师的教学，感情浓郁，形象具体，一开口就能把学生吸引住；有的严而有格，一步一个脚印；有的声情并茂，通畅练达；有的言简意赅，循循善诱，重在点拨；有的则朴实、清新……。教师风格的形成，是一个教师在教学中充分发挥创造性，走向成熟的标志。

教学艺术的创造性，推动教师探索教学奥妙，成为教学规律的发现者。教师在教学中传授的知识，是人类的已知，这本身是没有什么创造性的，但教师怎样才能有效地传授知识，进行知识的再创造，是最有创造性的。教师每上一堂课就是一次创造性的劳动，一次艺术加工的过程。一堂课怎样开头，怎样形成高潮、怎样进行练习，都需要教师惨淡经营，独具匠心，精心设计，甚至一句话怎样讲，才能打动学生的心弦，都要几经推敲。自然现象和社会现象是纷繁复杂的，需要社会科学家和自然科学家付出艰辛的创造性劳动，才能不断地透过现象逐渐揭示其本质规律；教育现象也是奥妙无穷的，每个教师都有可能成为一名教育科学家。只有善于进行创造性劳动的教师，才会对教学规律有所发现。

三、情感性的特征

任何艺术都是“以情感人”的。艺术家总是把自己的感情世界“物化”于艺术作品之中。这正是艺术具有特殊魅力之所

在，这也是艺术的特殊规律。艺术的一切活动都受特定的情感的支配，教学艺术也是富有情感的。只有道理的说教，而没有情感的感染，这种教学必然是苍白无力的、枯燥乏味的，其效果必然不佳。

教学艺术的情感特征主要表现在，教师把自己内心的情感融进相应的教学内容和教学过程中，用真实的富于感染力的情感表现来激发学生的情感体验，引起他们的兴奋、愉悦的感受；把教育作用的触角深入到学生的心灵深处，实现心与心自然的交流、共鸣、撞击；以艺术的魅力，寓理于情，寓教于乐。教学过程是知情意行协调活动的统一过程。如果在教学过程中学生只有认识活动，不伴随丰富的情感活动，是不可能真正学好的。心理学研究证明，任何心智活动，不能截然分割为理智生活和情感生活两个领域。皮亚杰认为，“没有一个行为模式（即使是理智的）不含有情感因素作为动机。”^①情与理应当互为补充，协调活动。教学真知，定然爱其真知，美其真知；批评谬误，必然憎其谬误，丑其谬误。列宁也说过：“没有人的情感，就从来没有而且不可能有人对于真理的追求。”^②要想教学有很好的效果，重要的一条是教师要时时点燃内心感情之火。

美国教育家克莱德·E·柯伦认为，“艺术可以分解为两部分内容，这两种东西源于一处而并存于实际活动之中，其一是制作，处理材料，使用工具，运用技能，在创造的复杂活动中把心、手和其他感官结合起来；其二就是感情——快乐、喜悦、迷醉，以及显示个人精神上深深满足的一种挚爱的情感。”“艺

① 皮亚杰，英海尔德：《儿童心理学》，商务印书馆，第118页。

② 《列宁全集》第20卷，北京，人民出版社，1958年版，第255页

术性的东西,就是把技能和感情以一种特殊的方式结合起来,使创造的成品赋有一种美。”^①我们认为这种意见是对的,教学艺术一方面“启智”,培养学生动脑动手的能力,也就是心灵、手巧;一方面“传情”,从情感上激励学生,使学生乐学不厌,爱不释手。也就是卢梭在《爱弥尔》中所说的,“教育的艺术是使学生喜欢你所教的东西。”

教学艺术的情感性,要求教师善于控制、调节自己的感情。有时教师要以炽热的激情,直抒胸怀,发出强烈的震动、荡漾、回旋,使学生产生强烈的感情共鸣,或对高尚品德、忠贞节操的赞叹,或对低级、腐败、丑恶行为的怒不可遏,或对纯洁事物的热烈向往,或对悲苦凄惨事件的深切同情;有时教师要喜怒不形于色,含蓄地传达感情,让缕缕情思象涓涓细流,流入学生的心田,“随风潜入夜,润物细无声”;有时或具阳刚之美,有如“金戈铁马,气吞万里如虎”,能鼓舞人的心志,培养“金刚怒目”式的战斗精神;有时或具阴柔之美,仿佛“杨柳岸,晓风残月”,听之令人情驰神往,回味无穷。

教学艺术的情感性,还要求教师在教学过程中善于和学生进行情感的交流。师生就是在这种交流中,互相激励,获取信息,协调自己的行为,使教与学统一起来。在这种交流中,教师无疑要起主导作用,传情达意的内容和方向主要是教师决定的,但学生又不只是接受教师情意的被动客体,也应是交流的主体,同样有着交流的主观愿望和能动性,反过来对教师产生影响。若忽视这一点,交流就会成为单向的一厢情愿。因此,教

^① 克莱德·E·柯伦:《教学的美学》,罗纳德·T·海曼编:《教学论集》,周南照译,转引自《教学研究》,1985年,第3期

师必须树立学生意识，把学生看成是有多方面需要的、有主观能动性的活生生的人。教师要倾注对学生深深的爱，并以平等身份与学生进行亲切的、无拘无束的对话和交流。若教师见了学生没好相，板起面孔训人或对学生抱冷漠态度，师生之间绝不会有互相信任、充满友谊的情感交流。

四、形象性特征

艺术是以形象的方式反映世界的。艺术形象是艺术家运用各种表现美的艺术手段（如声调、旋律、线条、色彩、形体、动作、语言、文字等）塑造出来的，以满足人类高尚的审美需求。教学艺术也具有形象化的特征，因为学生不仅从概念，而且也从形象这两方面来认识世界，也就是说学生掌握世界既要运用抽象逻辑思维，又要运用具体形象思维。教师运用一定的物质材料，如语言、动作、表情、色彩、音乐、图象（包括文字、符号、图表、模型、实物、标本）等，作为传递信息的载体，把概念形态和理论形态的抽象本质赋予可以感知的形式，即抽象概念具体化，深奥理论形象化，不仅给学生提供赏心悦目的形象，而且有利于学生对教材生动地感知，深刻地理解，牢固地记忆和灵活地运用，达到理性与感性相融合，认识与审美相统一。例如在语文教学中，教师善于引导学生剖析、鉴赏精选于教材中的文学作品的人物形象或景物画面，善于让形象说话，把艺术形象再现在学生面前，就会唤起他们的感受能力；借助于语言的描绘，就会使学生如见其人，如临其境，沉醉于诗情画意之中，受到作品思想的影响和感染，从而得到一种精神上的满足和愉快。再如科学概念的教学，教师如果能掌握教学艺术形象化的特征，恰当地运用直观教学，也可以使概念具有表达的形象性并使学生感知科学美。