



音乐教师职业素养丛书

丛书主编 郭声健

艺

The Teaching Art of Art Course

艺术教学的教学艺术

邓兰 著



暨南大学出版社
JINAN UNIVERSITY PRESS



音乐教师职业素养丛书

丛书主编 郭声健

The Teaching Art of Art Course

艺

艺术教学的教学艺术

邓兰 著



暨南大学出版社
JINAN UNIVERSITY PRESS

中国·广州

图书在版编目 (CIP) 数据

艺术教学的教学艺术 / 邓兰著. — 广州: 暨南大学出版社, 2011. 6
(音乐教师职业素养丛书)
ISBN 978 - 7 - 81135 - 960 - 2

I. ①艺… II. ①邓… III. ①艺术教育—教学研究 IV. ①J-4

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2011) 第 171362 号

.....

艺术教学的教学艺术

著 者 邓 兰

出 版 人 徐义雄

策划编辑 杜小陆

责任编辑 杜小陆 武晓燕

责任校对 李瑞涛

出版发行 暨南大学出版社 (广州暨南大学 邮编: 510630)

网 址 <http://www.jnupress.com> <http://press.jnu.edu.cn>

电 话 总编室 (8620) 85221601

营销部 (8620) 85225284 85228291 85228292 (邮购)

排 版 弓设计

印 刷 佛山市浩文彩色印刷有限公司

开 本 787mm × 960mm 1/16

印 张 14.75

字 数 230 千

版 次 2011 年 6 月第 1 版

印 次 2011 年 6 月第 1 次

定 价 33.00 元

(暨大版图书如有印装质量问题, 请与出版社总编室联系调换)

前 言

曾看到过一篇文章，说真正的谦虚，不是谁都有资格享有它的。其中说到，没有才学的人，即使极认真地说：“我这人没什么本事。”也不叫谦虚，只能叫实在，这种实在有时让人觉着是在自责。而我此时，便是处在这样的自责当中。我既没有足够敏锐的洞察力，也没有行云流水的文笔，然而我却十分钟情于“艺术教学艺术”这样一个充满魅力的论题。于是，我只能尽目前所有的能力努力地尝试着对它做一番研究，形成文字，虽然还不甚成熟，但无论怎样，我始终相信，耕耘着就会有收获。当我画下本书的句号，便意味着更进一步的思索的开始，当下的研究，只是我步入艺术教学艺术领域的第一级阶梯，它将不断地给我带来研究的激情，我也期待着对艺术教学艺术研究的不断深入能促使教学实践更加完美。本书主要涉及以下几个问题：

一、关于艺术教学艺术审美本质的确立。本质规定着某一事物的类属，审美既是艺术教学艺术的本质属性，也是它的理想诉求。确立艺术教学艺术的审美本质，其一是因为审美是所有艺术的共同本质，艺术教学艺术如若要被冠以“艺术”这一称誉，理应具有艺术的特质，而这艺术的特质就是审美。其二是因为审美是艺术教学的价值诉求，艺术教学最根本的价值在于让学生获得来自艺术的审美体验，而艺术教学艺术就是教师以审美的思维来把握艺术教学，让审美点滴渗透于艺术教学的方方面面，营造艺术教学充满感觉的、自由的、整体的审美境界，让无论是教学内容还是教学本身，都带给学生以艺术的享受，使其获得艺术的启迪。确立了艺术教学艺术的审美本质，就能使论述从理论到实践都得以围绕审美而展开。

二、关于艺术教学艺术审美特质的理论探讨。对于艺术教学艺术的理论考察，首先要界定它的概念。艺术教学艺术的概念应该在其审美本质的基础上，既考虑到它服务于艺术教学的性质，又要考虑到它本身的艺术境界。在此基础上，本书认为，艺术教学艺术是教师以艺术的方式把握艺术

教学，是教师的教学智慧、审美素养、创造性思维和个人风格在艺术教学实践中的体现，它令艺术教学达到一种理想的审美意境，这种意境给人以美的感观享受，使人的心灵获得自由并丰富个体的感觉体验，能最有效地提高教学效益，并潜移默化地给予学生艺术审美熏陶，以保证艺术教学目标的顺利实现。艺术教学艺术的良好实施，既是实现艺术课程价值，使学生获得深刻艺术审美体验和审美创造能力的有效途径，其自身又作为艺术课程的一部分内容而存在。艺术教学艺术应能创设出有感觉的、富有自由意味的、整体性的艺术境界，努力使艺术教学成为审美的艺术活动，帮助艺术教育坚守住审美的本质属性，以改善学生喜爱艺术却不喜爱艺术课的现象。审美理想的实现还需要把握好审美的尺度，这一研究从美学中获得了极大的援助，它启迪我从不同角度观照艺术教学艺术的美，了解艺术的本质、艺术美的多样表现、艺术的要素、不同情境下艺术的审美规律等等，这些对我研究艺术教学艺术在观念和方法论上都给予了启迪。最后，艺术教学艺术还需把握好艺术教学中存在着的艺术与师生间的生命交往的关系、艺术各门类之间既血脉相连又各有特色的关系以及艺术与非艺术学科间复杂和多样纷呈的关系，唯有如此，才能在各种关系的彰显中更心无旁骛地将艺术的美展示出来。

三、关于艺术教学艺术实践的探讨。关于教学艺术实践的探讨，最常见的方式就是把教学艺术划分为诸如“备课艺术”、“板书艺术”、“语言艺术”、“提问艺术”、“多媒体运用艺术”等来进行研究。但鉴于本书并不打算建立一个完整的艺术教学艺术的系统，所以并没有遵循这样的研究思路。理论来自于对已有实践经验的总结与反思，也是为了促使接下来的实践更完美。研究艺术教学的艺术，其根本目的在于促进艺术教学的实施与其价值诉求相契合。当艺术教学实践与其价值的真正实现出现偏离时，艺术教师则亟须由本质及现象、由感性及理性、由认识及实践的有针对性的艺术教学艺术的研究予以他们实践的指导和教学反思的参照。审视当前的艺术教学实践，不难发现其中存在着教学偏离审美轨道、师生审美体验的相互隔离、教学评价缺少审美意味的现象，这些都是教学艺术审美缺失的表现，也都是艺术教学不讲究或缺少真正的教学艺术所造成的后果。对现实问题的考察是对艺术教学艺术实然状态的研究，而随后本书更进一步地对艺术教学艺术的应然状态进行了分析。本书把艺术教学划分为“感受

与鉴赏”教学、“表现与创造”教学和“知识与技能”教学三个板块，而理想的艺术教学艺术，就应该能使学生在感受与鉴赏中用心体验艺术，在表现与创作中积极表达自我，并且在感受与创作的过程中快乐地学习知识与技能。

目前，艺术教育在学校教育中的地位正受到前所未有的重视，艺术教育独有的审美育人价值也备受推崇，当下的教学实践也开始逐渐调整前进的步伐，使之朝向审美的轨道前行。艺术教学艺术便承载着这一理想，掌握并能很好地运用它，教师便能充分展现艺术的美于学生面前，能让教学本身也如艺术般迷人，能体味到作为教学艺术家的快乐，能让自己和学生共同沉醉在艺术的境界，获得审美素养的提高，提升自我的生命质量。这样，便可以帮助艺术教育更自信地站立于自己应有的位置，而不再处于可有可无的尴尬境地。当然，还远不能说本书构建了艺术教学艺术的完备体系，只能说它可以在一定程度上弥补艺术教学艺术研究在理论和实践上缺乏的遗憾，尚不敢有“填补空白”之妄言。完成此项研究，我只期待能起到一个抛砖引玉的效果：或引起艺术教育工作者对艺术教学的教学艺术的重视与研究兴趣，或为广大艺术教师思考自我的教学艺术提供一定的参考，或因本书的论点与论据提供引发争论的辩论因子，这些都可能为促进艺术教学艺术研究的发展与勃兴尽一点绵薄之力。

目 录

前 言 / 001

导 论 / 001

第一章 艺术教学艺术的审美理想 / 017

第一节 审美,规定着教学艺术的类属 / 017

第二节 追随艺术教育的审美理想 / 033

第三节 艺术教学艺术的审美理想描述 / 058

第二章 艺术教学艺术的审美尺度 / 071

第一节 艺术教学艺术的美学理论基石 / 071

第二节 艺术教学艺术的审美实践尺度 / 093

第三章 艺术教学艺术的审美缺失 / 105

第一节 艺术教学偏离审美轨道及其成因 / 106

第二节 师生审美体验相互隔离及其成因 / 127

第三节 教学评价缺乏审美意味及其成因 / 139

第四章 艺术教学艺术的审美实践 / 159

第一节 感受与鉴赏教学艺术:让学生用心体验 / 160

第二节 表现与创造教学艺术:让学生积极表达 / 190

第三节 知识与技能教学艺术:让学生快乐学习 / 204

参考文献 / 219

导 论

—

美国教育家艾德勒指出：“凡是没有艺术介入的地方，我们就不能称之为教育。”^① 因为面对人这样生动复杂的个体，教育不能以把人培养成严格按照灌输的知识和规定程序行事的机器为目标，它的巨大价值在于促进人性的完善，所以教育明智地选择了从艺术中获得灵感。艺术与人的本性有着异质同构的关系，它是人类心灵之河自由流淌的艺术化表现，艺术化的教学，能让知识自然地浸润学生的心灵，全面地培养人的素质。什么是艺术化的教学？对这一问题的探寻让古今中外的教育家们大费心思。而对教学艺术的研究则经历了从萌芽到发展直至而今的逐渐繁荣的阶段，研究的视野开始从宏观渗透到微观，即既有整个教学领域普遍适用的教学艺术研究，又有具有学科个性的教学艺术研究。然而令人有些匪夷所思的是，当其他学科积极地从艺术中汲取养分的时候，艺术学科却鲜少有自己的教学艺术研究。

在国外，教学艺术的思想渊源可以追溯到古希腊时期，苏格拉底的“产婆术”便是一种能使教学更自然有效的艺术。他的学生柏拉图认为：“我想也必有一种艺术，可以最便利的方法来做到这件事，即心灵的转变，并非把视力放到心里去，因为它本来有这种能力，而是在矫正心的倾向，使其朝向应该面临的方位。”^② 亚里士多德、古罗马的西塞罗、昆体良等教育家们都在自己的教育论述中阐述了教学艺术的思想，但这种阐述都以直观、感性为特征，并没有形成一个系统的理论。一般认为，17 世纪捷克教育家夸美纽斯首先使用了“教学艺术”这一概念，根据是他在 1632

① 国外教学艺术思想的渊源 [EB/OL]. <http://www.jiaokedu.com/jiaoke/yanjiu/8190.html>.

② 李如密. 国外教学艺术思想发展的历史分期及其特点初探（上）[J]. 江西教育科研, 1995 (1).

年出版的《大教学论》一书中开门见山地指出：“《大教学论》，它阐明把一切事物交给一切人类的全部艺术”^①，以及在这本书的《致意读者》中提出“教学论（didactic）是指教学的艺术”，又阐明《大教学论》的主要目的在于：寻求并找出一种教学的方法，使教员因此可以少教，但是学生可以多学；使学校因此可以少些喧嚣、厌恶和无益的劳苦，多具闲暇、快乐和坚实的进步。换言之，教学艺术就是教学。夸美纽斯不只是第一个正式使用“教学艺术”概念的人，而且是把理想的教学作为教学艺术的第一人，这种理想的教学就是坚持了便易性原则、彻底性原则，以及简明性与迅速性原则的教学。夸美纽斯关于教学艺术的研究深深影响着后来的教育家们的思想，之后许多关于教学艺术的论述都与他的思想有着渊源关系，它们促进了教学艺术研究的发展繁荣，使教学艺术的理论日渐成熟——法国自然主义教育家卢梭指出：“教育的艺术是使学生喜欢你所教的东西。”^② 裴斯泰洛齐认为：“教育像园艺家的艺术，在他的照料下成千株树木繁茂和生长，他除促进实际生长外没有别的；生长的原理在树木本身，他只栽种和浇水……教育家也是如此，他不是给与人能力。他只是照看，不让任何外在势力伤害和骚扰。他留心使发展按它本身的规律行进。”^③ 赫尔巴特指出：“教学的艺术，最初应把一个主题分析为若干组成部分。教师在那个时候在心理上却不要不知道整个锁链中间联结的地方。”^④ 他的这一教学艺术观直接影响了布鲁姆的思想。杜威指出：“教学的艺术一大部分在于使新问题的困难程度，大到足以激发思想，小到加上新奇因素自然地带来的疑难足以使学生得到一些富于启发性的立足点，以此产生有助于解决问题的建议。”^⑤ 苏霍姆林斯基认为：“教学和教育过程有三个源泉：科学、技巧和艺术，谁要领导好教学和教育过程，谁就要精通教学和教育的科学、技巧和艺术。”因此，“只有日益深入地钻研科学和教育过程的微妙细节，只有不断地开辟塑造人的灵魂这门艺术的新境界，你才能成为真正的

① 李如密. 教学艺术论 [M]. 济南: 山东教育出版社, 1995. 19.

② 卢梭. 爱弥尔 [M]. 李平沅译. 北京: 商务印书馆, 1978. 349.

③ 李如密. 国外教学艺术思想发展的历史分期及其特点初探（上）[J]. 江西教育科研, 1995（1）.

④ 李如密. 国外教学艺术思想发展的历史分期及其特点初探（上）[J]. 江西教育科研, 1995（1）.

⑤ 赵祥麟, 王承绪. 杜威教育论著选 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 1981. 184.

领导者，成为教师的教师，才能为别人所信赖和尊重”^①。“美的教育学”的创始人韦伯（Weber. F.）谈道：“教育家者，亦即艺术家也。质而言之，即教育上之艺术家也。故于语言、于行动，不可不具有艺术家的能力。以前者言之，则必长于词辩，巧于衍述。以后者言之，则必精于图画，巧于手工。”^②……在此，我们不可能将几百年来国外的艺术教育思想一一列举，但通过这些有代表性的论述，我们大致可以窥得国外教学艺术的基本思想及其发展与成熟历程。

有不少学者认为，中国人对于教学方法的思考可以追溯到两千多年前，并多以《学记》为例，认为其中关于教学的论述，从内容实质上看，与晚它一千多年的《大教学论》相比，实有过之而无不及。不过，由于中国古有教育思想而无教育理论，在学理上，教学艺术并没有成为一个自觉的理论范畴。因而，把握中国人对于教学艺术范畴的自觉思考，我们还是从近现代开始。

近代学者俞子夷（1886—1970）先生1924年发表《教学法的科学观和艺术观》一文，指出：“我们教学生，若没有科学的根据，好比盲人骑瞎马，实在危险。但是只知道科学的根据而没有艺术的手腕处理一切，却又不能对待千态万状、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术。”这是我国近现代历史上较早谈论教学艺术的文献，类似的言论也许在其他教育家的论著中也有出现，但关于教学艺术的研究并未因此而形成气候。

有学者认为，在我国，真正把教学艺术作为理论的对象进行思考，是20世纪80年代以来的事情。1981年熊戈在《江西师范学院南昌分院学报》发表了《谈谈课堂教学》一文，提出“课堂教学是一门艺术”，而“课堂艺术，主要是老师的讲课艺术，教师艺术才能的发挥，在于教师的主导作用的发挥”。同年《教育研究》第3期，发表了苏灵杨的《教师，塑造一代人的工程师和艺术家》一文，文章从艺术的高度对教师、教育、教学进行了论述，阐述了教师的双重身份，实际上也是教师劳动的双重特点：科学性和艺术性的统一。1983年，王晋堂为全国教育学会第三届年会

① 苏霍姆林斯基. 教育的艺术 [M]. 肖勇译. 长沙: 湖南教育出版社, 1983. 32.

② 李如密. 国外教学艺术思想发展的历史分期及其特点（下）[J]. 江西教育科研, 1995 (2).

提交的论文《论课堂教学艺术》，在课堂教学范围内，就教学艺术论的几个问题进行了初步的探讨，这是国内最早对教学艺术所做的系统的论述。这篇论文后来被收入陈友松主编的《教育学》，成为独立的一章。这期间的研究，抛出了教学艺术研究中的一些基本问题，比如教学艺术的概念、基本特点、本质属性，教学艺术的个性化等。但由于尚处于问题提出阶段，所以并没有争鸣的氛围，也没有形成教学艺术的研究气候，处于一种无“波澜”状态。这与该阶段我国教师整体素质低下，教学基本上是对传统模式、方法的机械沿用有关。

1986年由海南人民出版社出版的符震策的《教学的艺术》，是我国第一部研究教学艺术的个人专著。此后，关于教学艺术研究的专著和论文进入多产的时期，人们对教学艺术的认识在探索中逐步升华，在争鸣中不断深入，理论成果和实践成果丰硕，教学艺术论的学科体系逐步成形。杨青松于1992年在《教育科学》上撰文《关于建立教学艺术论的若干问题》，认为教学艺术论属于一门应用理论的边缘学科。张武升在《教学艺术的特点》一文中，认为教学艺术设计的范围，就一般原理来说，有教学艺术的本质、特点、类型、风格等；就应用方面来说，有教学过程的艺术、教学语言的艺术、非语言的艺术、组织管理的艺术、板书的艺术、评价的艺术等。此外，教学艺术论专著也层出不穷，如王国俊主编的《讲授艺术论》，崔含鼎、梁仕云合著的《现代教学艺术论》，韩延明、李如密主编的《课堂教学艺术通论》，杨青松著的《教学艺术论》，张武升著的《教学艺术论》和李如密著的《教学艺术论》等等。

当代教学艺术研究的勃兴，不仅表现在教学论领域，而且还表现在具体学科的教学领域，特别是在人文学科领域，教学艺术研究的起步甚至在教学论之前。以语文学科为例，早在20世纪70年代末，张志公、吕叔湘等著名的语文教育家在倡导语文教学科学化的同时，就提出了要重视教学艺术研究的问题。而关于语文教学艺术的专著则更是多达十多部，如韦志成的《语文教学艺术论》（广西教育出版社，1993年版），杨九俊的《语文教学艺术论》（江苏教育出版社，1994年版），钱威主编的《语文教学艺术导论》（新疆大学出版社，1995年版）等。另外，在国内外有一定影响的语文专业杂志《语文学习》自1990年起开辟了“教学艺术镜头”、“教学艺术专论”等栏目，一直延续至今，推出了大量研究性文章，吸引

了众多的作者和读者,产生了广泛的影响。除了语文学科之外,其他学科包括非人文学科在内,教学艺术研究活动同样十分活跃,如孔祥发著的《地理教学艺术论》(学苑出版社,2001年版),对地理教学艺术与学生的学习、地理教学艺术与教学模式、地理教学艺术与地理教学设计、地理教学艺术与课堂教学等问题进行了论述。唐一鸣著的《物理教学艺术论》(广西教育出版社,2002年版),以中学物理学教学过程为研究对象,从教学艺术的角度,揭示物理教学艺术的基本原则、基本规律、基本特点和基本方法。从“物理科学和教学艺术”、“物理教学备课设计的艺术”、“物理教学实验演示的艺术”、“物理教学过程调控的艺术”、“物理教学学法指导的艺术”五大方面展开详述,包含了作者四十余载中学物理教学的实践与思考。朱嘉泰著的《化学教学艺术论》(广西教育出版社,2002年版),李眉眉、邓泽华主编的《初中物理课堂教学艺术》(中国林业出版社,2005年版),毕恩材著的《数学教学艺术论》(广西教育出版社,2002年版),任勇著的《任勇中学数学教学艺术与研究》(山东教育出版社,2000年版)等等,还有大量的相关论文,在此不一一详述。

另外,与艺术有着深厚渊源关系的体育学科,也日渐敏锐地觉察到了自身的艺术特质,探讨自我的教学艺术并见之于相关著作与论文。如周志俊、魏名国著的《体育教学艺术概论》(1997年版),相关论文有吕晓昌的《试论体育教学艺术的创造》(《聊城师院学报》,1995年第4期),王明居的《体育教学艺术的美学透视》(《安徽师范大学学报》,1998年第2期),周志俊的《对体育教学艺术几个问题的探讨》(《四川体育科学》,1999年第2期),骆秉全的博士论文《美与和谐——体育教学艺术的审美意蕴及其教学设计》等等。

当其他学科的教学艺术研究正在蓬勃兴起的时候,对于艺术学科的教学艺术研究,却显得“波澜不惊”。迄今为止,只有为数不多的论文发表,更没有一本专门的著作出版。当然,学术界虽然没有明确地提出“教学艺术”,但关于艺术教学应具备艺术品性的论述可散见于一些名家的论著当中,如天民在《艺术教育学的思潮及批判》中论及“艺术教育学的要点”时,其中一点便是“把教育活动看作是一种艺术”,因为“教育是镂刻理想于学生脑髓当中的事情,在这一点,和艺术家表现自己理想于立体,平面,音律,文学等等的当中,却是非常相似,所以在意味上,确是

一种艺术的活动。有教师的活动，也有当然要为艺术家的地方”^①；郭声健教授在《艺术教育的审美品格》中所论述的：“艺术教育采用的必须是艺术性的教育教学方法。艺术教育若停留于枯燥无味的形式主义、灌输主义的水平上，是与艺术教育本身的宗旨背道而驰的。艺术教育的教育教学方法应该具有艺术的特征，否则，教育的内容与形式相脱节，目的与手段相背离，艺术教育自身采用非艺术性教育方法，这是自相矛盾、荒唐可笑的。”^② 这些论述或提示艺术教学需要教学艺术，或对艺术教学艺术的性状作了一番描述，但它们都只是在文中所占比例不多的一部分，后来也并未单独发展成为系统的理论。

但艺术教学需要以艺术的思维来把握，如果艺术的教学不具备艺术的品性，而一味遵循科学理性，那它必然会将艺术的大门遮蔽于学生面前，甚或会让学生对真正的艺术避之而唯恐不及。可是为什么艺术教学艺术的研究相对来说会呈现“空白”呢？我们认为，这其中有两种不同的成因。

其一是因为艺术教学艺术与艺术这样亲密的关系，使我们反而忽略了对艺术教学中教学艺术存在的理性思索。我们会自然地认为，我们就是在教艺术，就是要让学生获得艺术的美，那么我们的教学怎么会不是一种艺术呢？理论上说艺术教学需要教学艺术也是最能够产生教学艺术的领域，但现实中的艺术教学并不必然就具备艺术的品性，有的甚至是反艺术的，即便它确实是在呈现艺术，但不一定是以艺术的方式。比如，在教学中费心挖掘艺术作品中的政治教化因子而置艺术本体的美于不顾；又或者误解了艺术的美，热衷于一开始便将艺术作品分割为支离破碎的片断，一一用理性的专业化术语讲解给学生，全然不知艺术最动人心魄的时刻便是最初予人的那种整体的、直觉的、自由的愉悦感，而事实上，唯有在这样的感觉中，人们才有兴趣对艺术进行进一步的探寻。现实教学中还有很多这样以异化的方式呈现艺术的事例，而这不仅是在破坏艺术，更是在伤害学生对艺术的情感。

其二是虽有初期的理论与不断的实践，但实践的探索并未带来理论真正的深入。当艺术教育摆脱了德育化和智育化的枷锁，确立了自己的审美

① 天民. 艺术教育学的思潮及批判 [A]. 俞玉滋, 张援. 中国近现代美育论文选 [C]. 上海: 上海教育出版社, 1999. 85.

② 郭声健. 艺术教育的审美品格 [M]. 长沙: 湖南师范大学出版社, 2005. 47.

本质后，实践中的艺术教学也在不断地审视自己的审美品格，并力争在教学中能有所体现。虽然有偏差之时、过激之处，但有的也具备了很高的艺术水准。遗憾的是，当一些来自于实践中的思考形成于理性的文字时，却又总脱离不了游离于表面现象、沉醉于经验的归纳总结和陷于技术主义的模式的命运，鲜少有人对表象下的根基性的、本质性的东西进行探寻，而如果没有来自于思想深处的领悟，艺术教学艺术的实践也将停留于模仿的层面，难以获得质的提升。理论的天堂与实践的大地中间出现了断层，从事艺术教育理论研究的工作者难辞其责。无疑，我们需要更深入的、更详细的、富有自由品性又与实践紧密相关的艺术教学艺术理论，给教学以实践的指导、反思的参照。

二

“艺术教学”与“教学艺术”，它们之间有着无比亲密与相互渗透的关系。

一方面，艺术教学价值的实现倚仗审美的教学艺术。艺术的本质在于审美，而艺术教育最大的作用便在于帮助学生获得艺术赋予人的精神的、内在的力量，唤醒和发展学生的艺术审美感知力，使他们的灵魂经由艺术得到自由的回归，使他们在体验艺术的时候获得自我本质力量的确证与发展，获得心灵的解放，让他们懂得以美的态度对待人生，培养健全的人格（获得美的人格），最终与世界和谐相处。艺术教育从根本上来说，就是通过审美来育人。审美是坚定的理想，育人是理想的实现，而“育”这样一个行为，主要地就是渗透在现实的教学当中。艺术教学是艺术教育的审美理想与理想实现之间的桥梁，它是艺术教育理想的忠实实践者。艺术教育的理论成果是艺术教学的直接指导思想，当艺术教育固守其作为德育的良方时，艺术教学也就沦为德育的附庸；当艺术教育宣扬其智育的成就时，艺术教学的价值也便只能体现于开发学生智力、提高学习成绩了，同时，也就不加区别地采用与其他学科教学相同的方法来进行艺术教学，虽然这令它有些压抑和力不从心。而当艺术教育确立了它独特的、他者无法替代的审美价值后，我们又期待着怎样的挣脱了它不应有的束缚的艺术教学呢？

这样的教学自然须以艺术为本，艺术的教学，如果不以艺术的思维从

整体上来把握,如果不以艺术的形式来承载艺术的内容,如果不以艺术的手段来达成艺术的目标,如果自身不具备自由的、感觉的、整体的审美意境,那么纵然是以艺术为内容的课程,我们也不能称它为艺术教学。因为,艺术在教学中没有以它本真的方式被呈现,学生也没有在教学中获得艺术的真谛,相反,他们可能会因为不恰当的教学而误解艺术,远离艺术。

这样的教学应该顾及每一个学生的艺术体验,而不至于有失偏颇;它不会在学生和艺术之间横插一杠,而是使学生自始至终都沉浸在审美的氛围中;它能很完美地将艺术美呈现出来,而不是蹩脚地展示;它不让艺术陷入孤芳自赏的小圈子,但又不至于失去其本质。由此看来,要实施好这样的教学,不限于技术的运用,不限于科学的理性,不限于教条式的规矩,它是理性与感性的和谐相处,这必定需要有教学艺术的思维来驾驭。可以说,艺术教学审美特质的体现、育人价值的实现亟须以审美尺度把握教学的教学艺术的良好实施。没有对教学艺术性的把握,其他非艺术学科的教学尚不至于失去自己的本性,只是教学效率会降低;而艺术教学对教学艺术的追求,与其说是为了让教学内容能得以更好地传达、被高效率地接收,倒不如说是为了让艺术能够被合适地表达、恰当地接收。更准确地说,艺术教学价值的实现倚仗审美的教学艺术,艺术教学艺术的审美理想恰是来自于艺术教育的审美理想。

另一方面,教学艺术以艺术教学的良好实施为前提。教学艺术的创设与欣赏也需依靠艺术教学的良好实施,这是因为艺术教学是涵养人艺术修养的主要途径,而师生的艺术修养在教学艺术中至关重要。艺术修养是指“一个人所具有的艺术感知、理解、想象、创造诸能力所形成的稳定的审美心理特征,实际上也就是一个人艺术欣赏与艺术表现能力的综合反映”^①。教学艺术的创设与欣赏中的主体是教师与学生,其中,虽然在教学艺术的创设过程中必然有学生的参与,在教学艺术的赏析中也有教师的存在,这是一张不可分割的网,但我们仍可以理清两条主要的脉络,即教师是教学艺术的主要设计者,教学艺术是教师以艺术的思维驾驭教学中的方方面面,包括教学的内容、材料、环境、活动、学生等等;而学生是主要

^① 郭声健,艺术教育论[M].上海:上海教育出版社,1999.56.

的欣赏者，他们沉浸在教师所营造的艺术氛围中（这一艺术氛围也包括了自己的参与），感受艺术美带来的愉悦和心灵的放松，在这种状态下获得高效率的学习和审美素养的提高。但是，有教学艺术的意识并不必然就能创设教学的艺术，教师的艺术修养决定其教学艺术的水平高低，李如密指出：“教学艺术的审美性特征，要求教师必须具备相当深厚的审美修养，既有感知美、发现美的能力，又有丰富的审美情感和审美判断力，更能有效地在教学中遵循美的规律创造性地进行教学，并有意识地培养学生的审美能力。”^① 如果教师的艺术修养不高，就只能呆板地遵照一些既定的规则来制造教学艺术，难以深入到艺术的内涵中去，在教学中则只能做一些表面的艺术功夫，使教学艺术流为“花架子”；拥有基本艺术素养的教师，则可以灵活地运用规则，精心设计出较好的教学艺术；而拥有较高艺术素养的教师，则不仅掌握了艺术创设的原则，可以巧妙地、富有激情地将自己丰富的思想、个体的经验恰切地融入教学艺术中去，使教学中的各种矛盾因素和谐相处，更可以根据教学的实际情况将其艺术灵感随时招邀过来，而不是死板地按照教学前预设的轨道行进。

但即便是十分精彩的教学艺术，如果不能得到学生的认可和欣赏，那它就仅仅是教师孤独的自我表现，失去了它创设的初衷，价值也将无所释放。所以学生的艺术修养也决定着教学艺术的最终完成成果，如果学生的艺术修养不高，那么教师做再多的努力，学生也可能“置若罔闻”，甚至会有烦躁情绪；如果学生拥有基本的艺术修养，那么他们可以较敏锐地感受到教学艺术的美的形式，以此获得愉悦的感受，教学艺术可以在他们身上产生一定的审美影响；如果学生拥有较高的艺术修养，他们就不仅仅是被动地接受教学艺术审美影响，而且还可以洞察一些潜在的甚至教师都还未察觉的审美因子，领悟其深含的意蕴，并且可以较好地参与教学艺术的创设。

由此看来，师生的艺术修养对于教学艺术的创设和作用生成起着至关重要的作用。那么，一个人的艺术修养又是通过什么来养成和提高的呢？这其中当然有个人有意识的积累、社会的潜在影响等因素，但最主要的，应该是通过学校专门的审美教育来促成，因为审美教育就是为提高人的审

^① 李如密. 教学艺术论 [M]. 济南：山东教育出版社，1995. 95.

美能力、完善人的审美心理结构而存在的。学校中的审美教育，可以渗透于学校教育的方方面面，但是艺术教育是最主要的途径。因为审美能力主要是靠艺术来培养，斯托洛维奇指出：“人的审美教育可以通过多种途径实现，但是不能不承认，艺术是对个人目的明确地施加审美影响的基本手段，因为正是在艺术中凝聚和物化了对世界的审美关系。”^① 张道一也认为，唯有作为美的表现形式的艺术，才能理所当然地成为审美教育的主要形式和内容。他说：“尽管美学家可以潜心研究‘美’，但纯粹的美是难以进行教育的，因此，就其载体的浓厚来说，艺术教育是较理想的形式。”^②

同时，在此我们说的又主要是中小学的艺术教育，因为中小学的艺术教育是作为必修课而存在的，同时它不强调培养专业的艺术技能，而是将提高学生的艺术修养和审美素质作为自己的首要任务，因为“普通学校的艺术教育，就是普通人的艺术教育，实际上主要是一种艺术修养的教育，而中小学艺术教育又是基础的艺术教育，实际上也就是一种基本艺术修养的教育”^③。经历了良好的基本艺术修养教育的学生，既作为当下能够较好鉴赏教学艺术的学生存在，又有一部分将作为未来教学艺术家而存在，对此，艺术教学责无旁贷。

由此看来，艺术教学和教学艺术之间是一种相互依存、互为前提的关系——艺术教学价值的实现依靠良好的教学艺术的实施，而同时，教学艺术是否能得到良好的实施，也依靠艺术教学审美育人价值的实现。艺术教学与教学艺术有着这样相依相存的关系，这就意味着如果艺术教学不艺术，受损的将不仅仅是艺术教学本身，更是与人类幸福质量息息相关的整个教育系统。

三

如果要对艺术教学的艺术做一番研究，我们又该有怎样的思路呢？艺术教学艺术是在基于承袭普遍意义上教学艺术的脉络之上来发展自己的支脉的，因而我们既不能不顾已有的研究成果，一味地闭门造车，也不能简单地不加选择地采取“拿来主义”。艺术教学艺术应该有共性的烙印，同

① 斯托洛维奇. 审美价值的本质 [M]. 凌继尧译. 北京: 中国社会科学出版社, 1984. 164 ~ 165.

② 张道一. 艺术学研究 [M]. 南京: 江苏美术出版社, 1996. 83.

③ 郭声健. 艺术教育论 [M]. 上海: 上海教育出版社, 1999. 56.