

生成性 艺术教育研究

刘迎杰 \ 著

文化艺术出版社
Culture and Art Publishing House

生成性 艺术教育研究

刘迎杰 \ 著

文化艺术出版社
Culture and Art Publishing House

图书在版编目(CIP)数据

生成性艺术教育研究/刘迎杰著. —北京:

文化艺术出版社, 2016.2

ISBN 978-7-5039-6104-5

I. ①生… II. ①刘… III. ①艺术教育—研究—中国

IV. ①J-4

中国版本图书馆CIP数据核字 (2016)第030835号

生成性艺术教育研究

著 者 刘迎杰

责任编辑 齐大任

装帧设计 马夕雯

出版发行 **文化艺术出版社**

地 址 北京市东城区东四八条52号 (100700)

网 址 www.whyschs.com

电子邮箱 whysbooks@263.net

电 话 (010) 84057666 84057660 (总编室)

(010) 84057696 84057698 (发行部)

传 真 (010) 84057660 (总编室) 84057670 (办公室)

(010) 84057690 (发行部)

经 销 新华书店

印 刷 国英印务有限公司

版 次 2016年5月第1版

印 次 2016年5月第1次印刷

开 本 710毫米×1000毫米 1/16

印 张 12

字 数 150千字

书 号 ISBN 978-7-5039-6104-5

定 价 32.00元

前 言

本书的核心是探讨艺术教育的问题。从艺术教育过程中的现实问题出发，以生成论为哲学基础，以后现代课程观、生成课程为理论背景，通过文献分析、问卷调查及课堂实践观察等方法，对当今艺术教育过程中出现的问题进行了揭示和分析，提出了生成性艺术教育的主张。

通过研究，我们发现传统艺术教育存在标准化、预成性、机械化等倾向，以致压抑了学生的创造精神，缩小了艺术活动的自由空间，割裂了艺术的完整语言，使学生失去了艺术体验的愉悦，最终阻碍了个性的发展。如何克服这些问题并将学生的兴趣重新拉回课堂？我们发现进行生成性艺术教育是一个有效途径。本书首先从哲学、心理学、美学及教育学角度对“生成”进行了阐释。回顾了国内外艺术教育的历史，分析了我国艺术教育存在的一些不足及产生的原因。以此为基础，对生成性艺术教育进行了论述，分析了其概念、特点，并对其价值和意义进行了反思。最后，重点对我国当前形势下如何开展生成性艺术教育进行了方法和实践探讨。要实现生成性艺术教育，需要树立生成性艺术观、进行生成性教学等，生成性艺术课程是生成性艺术教育的主要承担者。实施中的具体策略包括开放性提问、创设生成情境、记录与反思等。另外，

生成性艺术教育必须在一个良好的课堂生态环境中才能实施。而国家的教育体制应该从制度上为生成性艺术教育提供有效的保证与支持。

本书系统而全面地分析了艺术教育的异化现象，希望通过本书的出版可以促进相关研究的发展，并对艺术教育实践具有一定参考价值。同时，也诚恳祈望能得到专家学者尤其是一线幼儿教育工作者的指正与交流。共同为学前儿童艺术教育的实践与理论研究贡献力量。

作 者

2015年11月定稿

目 录

前 言	1
第一章 绪 论	1
第一节 研究的缘起	1
第二节 国内外研究现状	4
第三节 研究内容和研究方法	14
第二章 释说“生成”	16
第一节 “生成”的哲学解释	16
第二节 “生成”的心理学解释	22
第三节 “生成”的美学解释	24
第四节 “生成”的教育学解释	26
第三章 传统艺术教育考察	29
第一节 中国艺术教育历史梳理	29
第二节 西方艺术教育历史梳理	36

第四章 传统艺术教育的弊端	41
第一节 传统艺术教育弊端的表现	41
第二节 一项关于艺术教育的调查	48
第三节 传统艺术教育弊端的原因分析	54
第四节 传统艺术教育弊端导致的后果	60
第五章 生成性艺术教育	62
第一节 生成性艺术教育的概念	62
第二节 生成性艺术教育的特点	63
第三节 生成性艺术教育的理论基础	72
第四节 对生成性艺术教育的反思	82
第六章 生成性艺术教育的实施	92
第一节 生成性艺术课程的概念	92
第二节 生成性艺术课程的内容	96
第三节 生成性艺术课程的资源	109
第七章 生成性艺术教育的发生途径	118
第一节 在艺术活动过程中发生	118
第二节 在师生对话过程中发生	122
第三节 在合作学习过程中发生	125
第四节 在反思过程中发生	127
第八章 生成性艺术教育的实现条件	129
第一节 生成性艺术教育观	129
第二节 进行生成性教学	135
第三节 生成性的师生观	145
第四节 具体而有效的策略	149

第九章 生成性艺术教育的实践思考.....	169
第一节 课堂生态环境	169
第二节 教育体制改革	171
第三节 艺术教育的新思路	172
参考文献.....	174
后 记.....	182

第一章 绪 论

在儿童的生活中，艺术是一门非常重要的学科。儿童与艺术的关系非常密切，儿童喜欢艺术，也在实践着艺术。许多伟大的艺术家在谈到儿童时，都流露出渴望和憧憬的眼神，在他们的艺术作品中不难找出儿童的影子。儿童的生活充满着各种艺术要素。儿童的绘画、儿童的歌唱、儿童的假扮或者戏剧表演、儿童的想象音乐游戏，等等，都是儿童认识世界、表达世界的过程和途径。如何对儿童实施艺术教育，促进儿童的全面发展？古往今来，许多研究者都在孜孜不倦地探讨儿童艺术教育的问题。

课堂的生成问题就是艺术教育中一个非常重要的问题。什么是课堂的生成，课堂生成主要涵盖哪些内容，如何对待课堂中的生成问题，为什么艺术教育更要关注课堂的动态生成，这些问题是本书主要解答的问题。

第一节 研究的缘起

本书的撰写缘起于对某些传统艺术课堂的实际感受。笔者曾参与和旁听了许多学校的艺术课。笔者发现，原本应当充满活力和创造性的艺术课堂，学生却表现得意兴阑珊和随意应付。为什么会出现这样的情况？先来看两个课例实录。

实录一：音乐课

1.教师：同学们上课了，今天我们学习一首新的歌曲《谁不说俺家乡好》，下面开始先一起朗读歌词。2.全体学生朗读歌词。3.接着全班同学一起听磁带。4.学生们在教师的带领下，不断地模仿教师的唱法跟唱“谁不说俺家乡好～，得儿吆～，依儿吆～。”5.最后，教师表扬几个唱得好的同学，并希望其他同学下课后把这首歌练会。结束。

实录二：美术素描课

某学生想用少数的粗线条来表现阴影部分，于是他开始拿出粗的素描笔开始创作。教师走到他的身边，看到他的做法，马上呵斥：“不是教过你吗？这幅画的阴影部分要用许多的细细的小线条来表现，快点改过来！”教师严厉的语气吓得学生一愣，但始终没明白既然粗线条表现力比细线条要强烈许多，却为什么非得要用细的线条来表现呢？

以上两个实例反映了传统艺术教育存在标准化、技能化和机械化倾向。标准化倾向使教师的评价标准统一，学生则在统一的要求下，按照统一的模式完成艺术作品。其结果是抑制了学生的天性、创造性、激情性和即兴性等。教育家马拉古齐认为，“孩子有一百种语文，一百只手，一百个想法，一百种思考、游戏、说话的方式。还有一百种倾听、惊奇、爱的方式”^①，却被老师夺走了九十九种。笔者认为，真正的“夺取者”是这种标准化倾向的艺术教育。在这里，学生被统一的模式和框架限制，变成为统一的“产品”。教师则好像“压路机”，将学生原本尖的、圆的、方的等各种形状的个性特征统一“压”成了平的。

① [美]卡洛琳·爱德华兹、莱拉·甘弟尼、乔治·福尔曼编著《儿童的一百种语言》，罗雅芬、连英式、金乃琪译，南京师范大学出版社2006年版，第007页。

平的路面虽然平滑，但是却失去了原来走在上面或惊险、或刺激、或惊奇、或诧异的感觉。变成统一“形状”的学生脑袋也就失去了原来的那九十九种思考、体验、感觉、回味方式。标准化倾向必然导致技能化倾向。艺术教学成为纯粹的艺术知识技能的传授过程。学生成为艺术知识和技能的灌输对象。本应体现出创造性与诗性思维的艺术能力也简化为学生单纯模仿教师的行为、直接复演的技能。技能化倾向使艺术教育缺乏人文性，忽视学生的异质性与差异性，不重视学生的艺术体验过程。而删除了体验过程的艺术教育注定了其本身的非艺术化。所有的这些倾向最终使学生对艺术课失去了兴趣。正如宋朝理学家程颐所言：“教人未见其趣，必不乐学。”失去了艺术学习的兴趣，学生当然就对艺术课意兴阑珊了。笔者的一项调查中显示，虽有80%的学生喜欢艺术，但却只有不到40%的学生认为自己能积极地参与艺术活动。为什么学生喜欢艺术却不喜欢上艺术课？如何解决这个问题，将学生的兴趣重新拉回课堂，让学生充分体验和享受艺术？

研究者认为，艺术是一个生成的过程，艺术教育也是一个生成的过程。艺术具有丰富的人文内涵，还有不确定性、独特性、差异性等特征。与之相应，艺术教育理应强调人文性，强调人的感性认识，强调人的情感上的体验和感受。而每个人、每个学生的感受和体验是不同的。面对学生丰富的艺术体验和感悟，教师不能一味地按照统一的标准、固定的模式来要求所有的学生。应该给学生空间，包容他们其他的九十九种艺术表达的方式。在艺术课堂中，会有许多教师意想之外的情况发生，如学生的突发奇想，学生的兴趣、灵感、质疑等引发的生成性问题，以及偶然和突发事件等。这些“意外”不是真正的“意外”，而是激发学生创新体验的动因，是丰富的生成性资源，教师如果能够抓住并很好地利用，对师生都具有积极的意义和价值。艺术的丰富性和变化性决定了其课堂教学应是个多元共生、充满互动变化的空间，其极大的变数和不确定性决定了“生成”更加丰富和鲜活。教师应当关注这些“意外”，关注学生突然出现的新想法和问题，并能及时地变化，及时地调整教学目标、

内容和方法等,生成有意义的艺术活动,以更好地适应学生的兴趣和需要。只有这样才能将学生拉回艺术课堂,也只有抓住学生兴趣的艺术课堂才是能够涵养人的性情、陶铸人的品质,使人感受美、创造美的课堂。

目前进行的新课程改革认为,真正富有实际意义和价值的课程,应该是关注受教育者知、情、意、行的变化的课程。也只有那些在意学生且和谐调整学生情绪、兴趣、习惯和行为取向的教师,才是真正抓住了课程实质的教育者。瑞吉欧课程理论认为,课程应该是外出旅行时的指南针,而不是有固定路线和时刻表的火车。艺术教育有其独特的生成特性(美的感受是个别的、独特的、生成的),这决定了艺术教育必须关注“生成”,关注发生在艺术课堂的真实场景,适时地调整艺术教育的目标、内容和方法,让每一个学生都积极投入,使每一个学生都成为参与者、学习者、探索者和创造者。

基于艺术教育中存在的问题,并为之寻求解决的方法,基于对生成课程理念在艺术教育领域的作用的思考,展开了本书的研究。

第二节 国内外研究现状

纵观国内外已有的研究,并未发现有系统论述生成性艺术教育研究的文章或专著,只有一些零星的生成课程研究、生成性教学研究、生成性资源研究及生成性学习研究资料 and 文章。因此,本节的研究综述将专门围绕这几部分展开,介绍国内外有关这几方面的研究状况。

一、生成课程研究

生成课程的研究始于国外,并有较长的历史。从早期杜威的“教育即生长”、方案教学,到瑞吉欧的教育理念,都包含有生成课程的思想。国内的一些研究者对国外生成课程的理论、思想等进行了翻译和介绍,如周欣等翻译的伊丽莎白·琼斯和约翰·尼莫著的《生成课程》,屠美如撰写的《美国早期儿童教育中的“生成课程”》等。在此基础上,国内也逐步开展了这方面的研究。生成课程的研究主要集中于小学

和学前教育阶段,已有的生成课程研究主要涉及生成课程的概念、目标以及如何实施等方面。

生成课程概念是由约翰·尼莫在其《生成课程》(*Emergent Curriculum*)一书中提出来的。生成课程(*Emergent Curriculum*,又译“呼应课程”或“协商课程”)不是国家规定的、现成的课程,也不是专家设计的、现成的、拿来可以直接用的“罐头式”课程,而是以突发事件为起始点而生成的课程。^①美国资深教授贝蒂·琼斯提出,课程并不能只认为是预先写在纸上的东西,它与教室中发生的是一回事。另外,费舍尔等^②也在其生成课程模式中详细阐述了生成课程的概念。他们认为生成课程主要是在师生的交往和对话中,以学生的兴趣为中心而进行下去的一种课程展开模式。它没有固定的目标和内容,完全随着学生的兴趣点的转移而转移,但最终的目的还是为了提高学生的听、说、读、写能力。另有研究者^③认为,基于生成主义的生成课程关注对话和合作,它代表了课程发展的最基本的特点和未来的主要发展方向。生成课程是对预成课程的转化,也是课程回归生活世界的基本内涵。生成课程的特点是经验、创造、生活。林恩^④则认为生成课程应给予学习中的

① 生成课程的价值取向,不单纯是教师本人的价值观的反映,而是教师、幼儿、家长及社区人员等方面价值观的集中反映。在生成课程中,所有日常生活中的经验都是幼儿潜在的课程内容,是幼儿最基本的课程。幼儿的主动性、积极性和创造性得到了极大的发挥。他们能够发展自己的理论,开始自己的学习。约翰·尼莫博士将“生成课程”定义为“呼应课程”,并认为它不是预先设定好的课程计划,而是在活动过程中设计、以适应特定活动、特定时间、特定的幼儿。呼应课程是明智的,但不是预测性的,它要求教师对自己主动的决策有一个自信。一个好的幼儿“学校”(方案),也应能鼓励教师能力的发展,同时在多种可能性中选择教学方式,发展教师自己动手、教学的手段。

② Bobbi F., Cordeiro P., *Generating Curriculum: Building a Shared Curriculum*. Primary Voices, 1994, 2(3): 2-7

③ Zhangzeng-tian, Jinyu-le. *Some thoughts on emergent curriculum*, paper presented at the forum for integrated education and educational, Santa Cruz Ca, 2000, October, 28 - 30

④ Lynn F., *An emergent curriculum in china: collaborative tolerance*. Shenyang creative kindergarten, *Contemporary issues in early childhood*, 2004, 5(2): 27-30

游戏以很重要的地位。

生成课程的另一变种是“方案教学”。1989年,美国著名学前教育专家莉莲·凯茨等人出版了《探索儿童的心理世界:方案教学》一书,引起了学前教育工作者对“方案教学”的普遍关注。“方案教学”是根据儿童的生活经验和兴趣确定活动主题,并以该主题为中心加以扩散,编制主题网络,将概念予以分化、放大,让儿童通过自己的学习探索概念的内涵。英国幼儿学校教学的核心部分、美国“开放教学”等都以“方案教学”为其主要特征。

20世纪90年代,开始于1940年的意大利瑞吉欧学校系统中的生成课程也为许多人所熟悉。它的生成课程是“在每个活动和方案的实施过程中,能通过教师和儿童的不断对话进行灵活地调整,它要求教师先确定大致的课程目标,假设活动和方案实施的方向,做好相应的准备,并对儿童的活动进行观察,在此基础上,经过共同比较、讨论,做出选择,决定在儿童的探索和学习中为他们提供些什么,如何保持他们的兴趣并确定进一步活动的方向”^①。

国内有关生成课程的概念则显得更加多元化,不同研究者从不同的角度提出了自己对于生成课程的理解。有研究者^②从“学生是课程的主体”的角度,提出了课程生成性的思想。也有研究者^③从过程的角度提出了课程生成性的思想。赫德永教授^④则从认识论的角度,说明了课程的生成性,主张要以生成性思维来理解和认识我们的课程。冯晓霞^⑤等人从生成课程与预成课程的关系出发对生成课程进行了界定。她认为生成课程是在预成课程的基础上,在师生互动中不断建构的;要处理好课

① Joanne Hendrick 编著《学习瑞吉欧方法的第一步》,李季湄等译,北京师范大学出版社2002年版,第19页。

② 郭元祥:《课程观的转向》,《课程·教材·教法》2001年第6期。

③ 石欧等:《在过程中体验》,《课程·教材·教法》2002年第8期。

④ 赫德永:《课程认识论的冲突与澄清》,《全球教育展望》2005年第1期。

⑤ 冯晓霞:《弹性计划——师生共同建构课程》,《学前教育》2000年第4期。

程预设性和生成性的关系，两者可以相互转化。有研究者^①对生成课程的界定相对详细，认为首先要把课程看作动词，看作学生的学习经验，才能比较好地理解课程的生成性；其次他还从教材和学生以及教师的教学机智等在生成课程中的作用做了详细的介绍。还有研究者^②对生成课程的多层面问题做了研究，并详细地阐释了生成课程从“无生成”到“自发生成”等五个层次。

我国台湾地区的“萌发课程”（Bud Course），意思与“生成课程”相近，为“逐渐萌芽发展，而不是事先预定”。主张由教师观察儿童偶发的兴趣，或是儿童的切身生活经验，以及儿童周围的环境特色，从中找出对儿童有意义的人、事、物，再据此布置教室的情境，准备可用的丰富材料，从儿童每天的走向决定下一步学习活动与内容。^③而《上海市学前教育课程指南》中定义的生成课程内涵更广泛，是指“幼儿依据自己的兴趣、经验和需要，在与环境和他人交互作用中自主产生的活动。也指教师在幼儿游戏与其他活动中发现一些有意义的活动，及时介入进行随机教育，或者对该活动加以进一步的充实和扩展”^④。

从以上国内外对生成课程概念的理解可以看出，生成课程要求教师在尊重幼儿主体性的基础上，依据儿童的兴趣、经验和需要，在师生互动中给儿童更宽广的空间，让儿童成为教育资源的重要构成和生成者。教师在其中的作用是对儿童的兴趣和需要进行价值判断和不断调整活动过程，目的是促进儿童更有效的学习。课程是师生互动合作、动态建构的过程。有别于纯粹基于学生兴趣和突发事件而“从无到有”生成的课程，国内外专家如贝蒂等认为，生成课程还包含在预成课程基础上的“有中生有”生成的课程。

① 夏正江：《论课程观的转型及其对新课改的影响》，《课程·教材·教法》2005年第3期。

② 曹华：《对幼儿园生成课程的思考》，《当代教育论坛》2006年第18期。

③ 王忠民主编《幼儿教育辞典》，中国大百科全书出版社2004年版，第1420页。

④ 上海市教育委员会编《上海市学前教育课程指南》，上海教育出版社2004年版，第4页。

关于生成性目标，国外有许多专家进行了研究。生成性目标是指生成课程目标，是在教育情境中随着教育过程的展开而自然生成的课程目标。张华^①在其著作中对舒伯特、塔巴、斯坦豪斯、杜威等人关于生成性教育目标的观点进行了详细介绍。舒伯特认为，生成课程目标是教育情境的产物和问题解决的结果，是学生和教师关于经验和价值观生长的方向感。生成课程的目标是在特定的情境中产生的，是在学习的基础上产生的新的目标和新的方向。塔巴则认为，教育基本上是一个演进的过程而且它是渐进生长的，它扎根于过去而又指向未来，从这个意义上说，它又是一个有机的过程。在此过程的任何阶段上，我们能提出的目的，不管它们是什么，都不能看成预先存在的。目的是演进中的教育过程的方向的性质，而不是某些教育过程的某些具体阶段的或者任何外部东西的方向的性质。教育过程的价值，在于它们的挑战性，而不在于它们的终极状态。塔巴的主张比舒伯特更进一步，他把教育和目的看成一个演进的过程，这与杜威的“教育即生长”有相似之处。斯坦豪斯认为教育是一个过程，这个过程包含“训练”、“教学”和“引导”。前两个过程是通过行为目标来体现的，而“引导”则是生成的，具有不可预测性。他将目标分为行为目标和生成性目标两个部分，更加突出了生成性目标的地位。国内研究者对生成性目标的研究也基于课程是一个动态生成的过程观念之上。认为在课程中随着课程的展开，教师要根据学生的兴趣和需要开发多样的目标内容。生成性目标是在课程中动态生成的目标，目标的生成除了根据学生主体的需要，还需提高教师的教学敏感性。

由于生成课程的实施较为复杂，涉及多方面的因素，因此关于生成课程的实践研究难度较大。国外的瑞吉欧幼儿教育课程可以看作实施生

① 张华：《课程与教学论》，上海教育出版社2000年版，第174页。

成课程的一个较好的例子。^①瑞吉欧幼儿教育课程的设计理念为：摒弃绝对以儿童为中心、忽略教师作用的放任自流式教育，强调团体中心、关系中心，构建孩子与教师、成人一起游戏、工作、说话、思考、发明的课程模式。创造一种儿童文化，为孩子提供自主、自由建构主客观经验的时空环境，同时也创造一种文化，使孩子在相互合作和社会化的气氛中不断获得“一百种”主客观经验。倡导儿童运用多种语言进行认知、表达和沟通，获得完整的感受经验。瑞吉欧教育主张儿童的学习不是独立建构的，而是在诸多条件下，主要是在与家长和教师、同伴的相互作用过程中建构的；是在特定的文化背景中建构知识、情感和人格。在互动过程中，儿童既是受益者，又是贡献者。另外，生成课程也是美国现行的诸种课程模式之一。

2000年秋，《生成课程》一书的作者约翰·尼莫等在南京师范大学讲学，并与国内专家进行了近距离的交流。2002年7月，华东师范大学召开第三届环太平洋地区“幼儿的早期教育与发展”学术研讨会，会上美国的斯波代克等专家介绍了学前教育在后现代主义影响下的发展，他们对生成性课程的描述在我国的许多幼儿园激起了生成课程研究的热情，并一直延续至今。许多教育专家发表了一系列介绍或翻译西方瑞吉欧、方案教学以及美国生成课程的理论的文章，开阔了国内研究者的视野，并对国内生成课程研究具有启示作用。冯晓霞的《弹性计划——师生共同建构课程》（《学前教育》2000年第4期）从瑞吉欧的生成课程得到启发，并对我国当时盛行的预设课程提出了“弹性计划”的说法。除此之外，还有朱家雄的《方案教学的由来、含义及其教育信念》等系列文章（《幼儿教育》2000年第1、2、11期，2001年第6期），屠美如的《美国早期儿童教育中的“生成课程”》（《幼儿教育》2001年

① 瑞吉欧·艾米莉亚是意大利北部的一个小镇，自20世纪60年代以来，洛利斯·马拉古齐和当地的幼教工作者一起兴办并发展了该地的学前教育。据1991年的美国《新闻周刊》报道，世界十大最佳学校中，学龄前学校首推瑞吉欧·艾米莉亚的学前教育机构，并称其为“全世界最好的学前班”。10年来，意大利瑞吉欧教育取向已风靡全球。