

新媒体视域下

胡慧英 著

高等师范院校美术课程
建设与改革研究



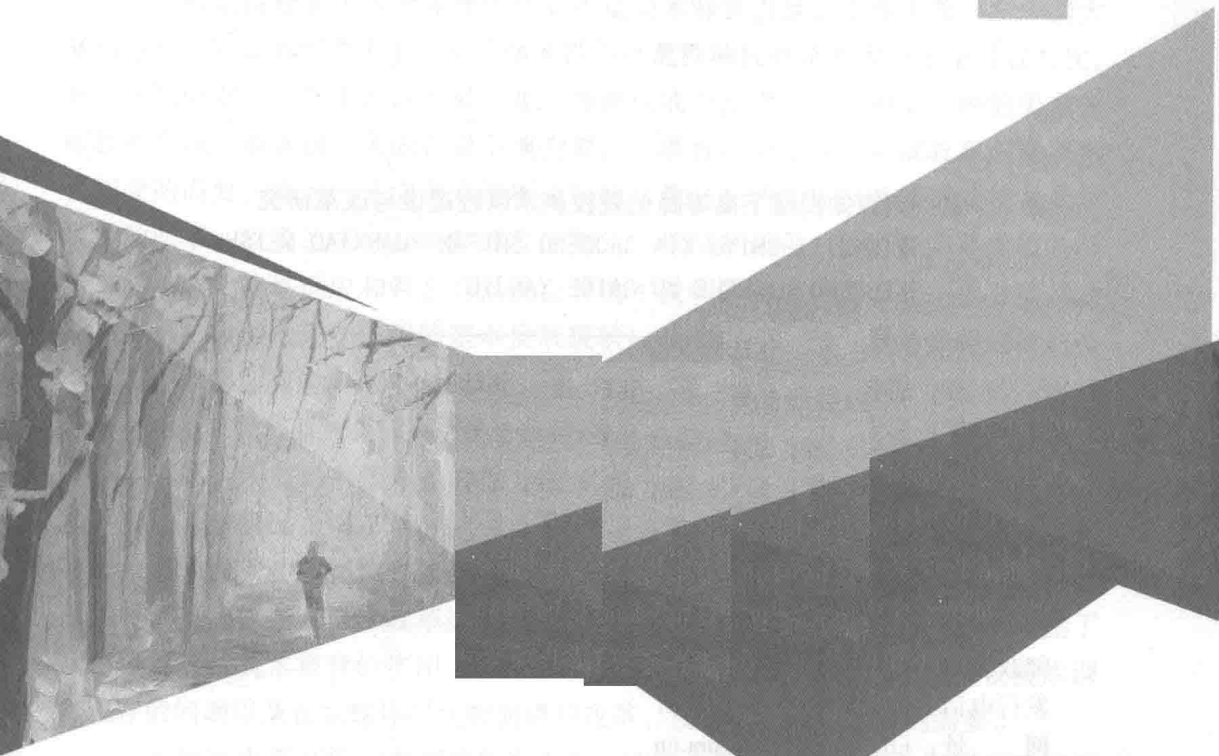
非外借

 吉林大学 出版社

新媒体视域下

胡慧英 著

高等师范院校美术课程
建设与改革研究



图书在版编目(CIP)数据

新媒体视域下高等师范院校美术课程建设与改革研究 /
胡慧英著. — 长春 : 吉林大学出版社, 2018.11
ISBN 978-7-5692-3698-9

I. ①新… II. ①胡… III. ①美术教育—课程建设—
研究—高等师范院校②美术教育—教学改革—研究—高等
师范院校 IV. ①J114-4

中国版本图书馆CIP数据核字(2018)第257554号

书 名: 新媒体视域下高等师范院校美术课程建设与改革研究
XINMEITI SHIYU XIA GAODENG SHIFAN YUANXIAO MEISHU
KECHENG JIANSHE YU GAIGE YANJIU

作 者: 胡慧英 著
策划编辑: 邵宇彤
责任编辑: 邵宇彤
责任校对: 韩蓉晖
装帧设计: 优盛文化
出版发行: 吉林大学出版社
社 址: 长春市人民大街4059号
邮政编码: 130021
发行电话: 0431-89580028/29/21
网 址: <http://www.jlup.com.cn>
电子邮箱: jdcbs@jlu.edu.cn
印 刷: 三河市华晨印务有限公司
开 本: 710mm × 1000mm 1/16
印 张: 15.5
字 数: 288千字
版 次: 2019年3月第1版
印 次: 2019年3月第1次
书 号: ISBN 978-7-5692-3698-9
定 价: 59.00元

版权所有 翻印必究



前言

PREFACE

高等师范院校的美术学专业的毕业生是美术师资力量的主要来源，在中国大陆高等师范院校的发展史上，有关学术性与师范性孰轻孰重的大的论争计有九次，在大多数时期，以学术性的发展为重，师范性成为点缀。高等师范院校的美术教师教育课程，也在这一大的背景下演变着，发展着。为了适应应试教育向素质教育转变的需要，也为了适应美术课程改革的需要，必须加强高等师范院校美术学专业的改革。改革的核心是调整课程设置，合理设置课程，使高等师范院校培养出来的毕业生能够适应和符合当前社会对美术教师的需求。基于此，本书通过对高等师范院校美术教学课程的基本发展现状以及在新媒体视域下的课程建设与改革方案进行详细阐述，以期为构建具有“高师”（高等师范，后同）特色的美术教育的优质生态循环系统提供有力的帮助。

本书第一章对美术教育、课程及教学进行了简单的介绍，让大家了解有关美术教育的一些概况。第二章对美术课程和教材进行了详细论述，因为此章重点探究的是美术课程在新媒体时代的改革，所以对课程进行了重点介绍。第三章对之前我国师范院校美术课程改革进行了论述，以便借鉴其经验教训。第四章阐述了新媒体及其对美术教育的作用。第五章和第六章探讨了我国高等师范院校美术课程现存的问题以及在新媒体时代如何进行改革，使其满足时代发展的需要。

由于笔者水平有限，本书难免有不妥和疏漏之处，敬请各位专家同行批评指教，不胜感激。



第一章	美术教育、课程及教学 / 001
第一节	美术教育、课程及教学概论 / 001
第二节	美术教育教学概述 / 016
第三节	改革中的美术教育 / 031
第二章	美术课程和美术教材 / 043
第一节	美术课程概述 / 043
第二节	美术教材 / 118
第三章	高等师范院校美术课程改革的背景及意义 / 125
第一节	我国高等师范院校美术课程改革的背景分析 / 125
第二节	我国高等师范院校美术课程改革的措施及意义 / 133
第四章	新媒体与美术课程 / 143
第一节	新媒体概述 / 143
第二节	新媒体对美术教育的作用 / 156
第五章	新媒体视域下高等师范院校美术专业课程建设现状问题及改革策略 / 181
第一节	高等师范院校美术专业课程建设的现状及问题 / 181
第二节	高等师范院校美术专业课程设置改革路线 / 190
第六章	新媒体视域下高等师范院校的美术课程建设与改革 / 204
第一节	课程目标与资源的改革 / 204
第二节	教学方法与教学理念改革 / 213
第三节	师资人才培养 / 226
参考文献	/ 239



第一章 美术教育、课程及教学

第一节 美术教育、课程及教学概论

一、美术教育概论

(一) 美术教育的内涵

1. 美术的概念

美术是指运用一定的物质材料,通过造型手段创造出来的包括绘画、雕塑、书法、工艺美术、工业设计等众多视觉艺术的总称,具有一定的空间和审美价值。大约17世纪前后,欧洲率先使用“美术”这一名称,用以指代如绘画、雕刻、文学、音乐等具有美学意义的艺术。鲁迅在1913年曾谈道:“美术为词……译自英之爱忒(Art)。爱忒云者,原出希腊,其谊为艺。”艺术在不断发展,在其发展过程中,“美术”一词被固化,被大家普遍认为是一种视觉造型艺术。美术在本质上是人的精神领域的一种创造,美术与创造者的学识、修养、审美、表现技能以及社会历史文化等因素有着非常密切的关系。客观的现实生活可以借由美术加以描绘和反映,同样,创造者的主观精神世界可以通过美术表现出来。美术有两种表现形式,一种称为具象写实,另一种称为抽象表意。

2. 教育的概念

西方国家从拉丁文中引用了“教育”一词的概念,在拉丁文中,“教育”是引出或者导出的意思,也就是人们利用某种手段,对隐藏在人身体和内心深处的东西加以引导,从而促进人的发展。国际21世纪教育委员会向联合国教科文组织提交了教育研究的报告,报告中提到教育的作用是使人们可以拥有自己的思想和判

断，利用机会展示自己，显示自己的才能并掌握自己的命运。任何事物都有广义与狭义之分，教育也不例外。从广义上来说，教育是影响人的身心发展的社会实践活动；从狭义上来说，是教育者有目的、有计划、有组织地对受教育者进行引导，期望受教育者更加优秀，向着预期的方向发展，如学校教育。

3. 美术教育的含义

显而易见，美术教育是美术与教育的结合，是精神领域的视觉表现与视觉表现能力培养路径的结合。这种结合体既具有美术的性质，又具有教育的性质。因此，一方面，美术教育在重点提升受教育的美术技能之外，可以顺带提升受教育者的综合素质；另一方面，美术技能的提升只是一种附带，其目的是为了提升受教育者的全面素质。因此，美术教育有两种类型，一是教育取向，一是美术取向。

(1) 教育取向的美术教育

教育取向的美术教育的目的是什么呢？是提高受教育者的道德感、意志、智力、审美趣味和创造性，并且引导受教育者养成积极乐观的态度，治疗内心的创伤，从而将美术教育普遍化。在这种取向的美术教育中，美术只是实现教育目的的一种媒介或者手段。

教育取向的美术教育存在于各国的教育中。在中国，后汉时期的王延寿曾明确提出美术的功能，充分体现了儒家的教化思想；^①南齐的谢赫对绘画也提出了明确的要求；^②而唐代著名美术理论家张彦远则提出绘画的功用是以智育人、助人发展。^③即使到了近现代，美术对道德修养的提升作用依然受到众多学者与思想家的关注。王国维先生认为，美术可以起到慰藉人心的效果，避免人由于精神空虚而变得颓废。鲁迅先生更是深刻地揭示了美术与道德的关系，他在《癸播布美术意见书》中谈道：“三美术可以辅翼道德美术之目的，虽与道德不尽符，然其力足以渊邃人之性情，崇高人之好尚，亦可辅道德以为治。”美术除了可以培养人的道德之外，可以使人们享受世界之美。就像南北朝时期的宗炳认为的那样，山水画只是“畅神而已，神之所畅”，进一步表明，山水畅神的高度；康有为作为近代的思想家，他提出美术教育可以“美备欢乐”。诸如此类的观点，都是美术教育中以人为中心的全面综合的教育。

不仅是中国，西方国家也存在教育取向的美术教育观。古希腊时期的哲学家柏拉图认为，图画可以在潜移默化中对人的心灵产生巨大的影响。其出于道德感的考虑而提出要寻找一些有本领的艺术家，通过事物自然优美的表现，来滋润培

① 恶以诫世，善以示后。——王延寿

② 明劝诫，著升沉。——谢赫

③ 成教化，助人伦。——张彦远

养青年们高尚的审美情操，并让人们得以脱俗与减免罪恶。亚里士多德便是其中的一位，他肯定了美术具有一定的审美功能，同时肯定了美术的育人功能。18世纪左右，法国的新古典主义画家大卫认为，人人都应该接受美术教育，进而提高道德素养，这样全体人民才可以生活幸福。在西方近代史上，尽管一些学者提出了对美术的看法，但是最早从一般教育学意义上发表美术教育取向的人是卢梭。在他眼里，美术不仅仅具有审美功能，更多的是育人功能，而美术教育的目的是为了帮助学生更好地认识周围的世界，领略大自然的魅力，促进学生视觉以及触觉的发展，而不单单是为了进行美术教育。

（2）美术取向的美术教育

美术取向的美术教育是从美术本身出发，通过教育这一手段促进美术文化的发展。简言之，美术取向的美术教育其最终目的是促进美术文化的发展，在此过程中，运用特定的教学手段向学生们传播有关美术的知识和技巧。

作为最古老的艺术门类之一，美术在漫长的人类历史长河中，成为人类直观反映现实和掌握世界的一种艺术手段。美术要想带给人们视觉上的享受，就要注重平时的知识积累并且熟练运用各种技术手段。美术取向的美术教育，相较于对人类思想道德等方面的关注，其更关注如何传承美术技能并加以创新。在五代两宋时期，存在专门的美术教育机构，如皇家机构的“画学”，不仅开设“说文”“释名”“尔雅”“方言”等用以提高学生综合素质的共同课程，还开设了提高学生自身技能的专业课程，如“人物”“鸟兽”“道释”“山水”“屋木”“花竹”等。古人为了提高学生的专业技能，更是开创了新的教学模式，即以临摹、记忆、观察和写生为主要内容的教学模式。在明清时期，一些画家经常画一些册页小品和步骤图等被后世称供弟子或其他习画者临摹研习的“课徒画稿”，影响较大的《芥子园画传》（图 1-1）便是其中的一种。这种重视技巧训练的美术教育，在一些实用性的美术中表现更为突出。中国古代艺匠们的训练重点便是技能的提升，为提升技能，在技艺的教学与传承中，言简意赅、朗朗上口的口诀因为便于记忆而被广泛运用于教学之中，如“将无项，女无肩”“文胸武肚”“坐看五，立量七”“或要笑，眉弯嘴翘，若要哭，眉锁额蹙”等口诀，对学技者掌握人体比例与面部表情等提供了一种便捷的学习方式。

技巧的训练不仅能够提高学习的效率，也保证了艺术的传承。这种教育方式在西方同样广泛存在。比如，中世纪的美术技能训练是非常严格的，仅仅关于色彩的学习便有这么一段描述：“学徒应该花6年的时间攻克色彩难关，掌握涂色学会压缩尺寸和研磨石膏粉，制作金棉线和作壁画的经验，用媒染剂进行修饰处理。”文艺复兴时期，随着解剖学、透视学等绘画基础知识的日渐成熟，技术提升的教学方法也在不断成熟，如达·芬奇曾就如何提高绘画能力，他提出的方法：“第一，临摹出

名的老师师法自然的素描作品；第二，对已有的一尊浮雕作品，进行不断地素描临摹练习；第三，临摹合适的模特，此后就应该进入创作实践阶段。”

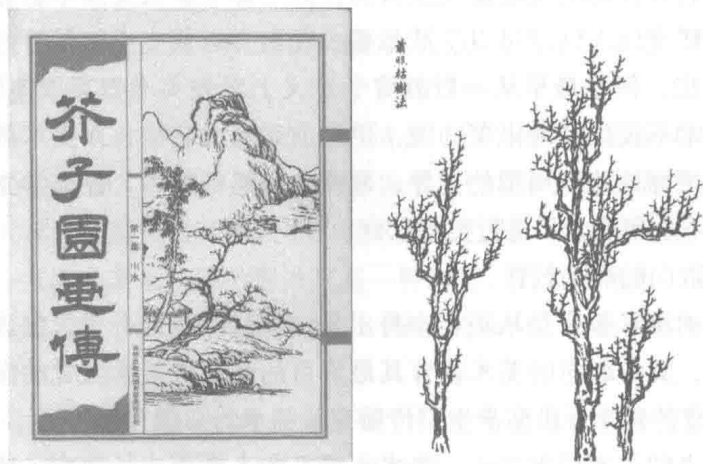


图 1-1 《芥子园画传》封面及内页

当然，在这种以美术为取向的美术教育中，教育的社会教育功能并不可能完全排除，只是由于目的不同，美术教育的功能取向侧重点不同而已。

（二）学校美术教育的分类

对美术教育进行合理分类，有助于更好地理解不同类型美术教育的特点，然后有针对性地采用不同的教学方法，从而有效地实现教学目标与教学效果。目前，美术教育既可以分为学前、小学、中学和大学等满足不同阶段的受教育者的美术教育；又可以分为学校、社会和家庭等不同场所的美术教育。

本文主要从美术教育内涵的角度，根据美术教育的两个取向，即美术取向的美术教育和教育取向的美术教育，将美术教育分为以培养专门人才为目的的专业美术教育和以培养学生审美能力与美术素质为目的的普通美术教育。

1. 专业美术教育

专业美术教育的目的是让学生获得某种美术的专业技能，成为美术的专门人才，并以此获取某种社会职业，满足社会物质和文化生活的需要。因此，专业美术教育主要是指各级各类专业美术院校的美术教育，师范院校美术系科的美术教育以及某些职业中学的美术教育。

在教学内容上，专业美术教育立足于美术本体，注重美术知识和技能的掌握，并要求学生在美术的精度和深度上有所发展。为此，接受专业美术教育的学生必须是有一定美术基础的，专业美术教育必须按严格的科学程序，循序渐进地安排课程对美术专业学生进行专业训练，以便他们将来以专业知识和技能接受社会的选择。

2. 普通美术教育

普通美术教育的目的是培养学生素质，主要包括普通中小学、幼儿园的美术教育，普通高等院校以及中、高等职业技术学校的美术教育。基本上是一种面对全体学生实施的美术教育，是一种学生全面发展不可或缺的学科教育。在普通美术教育期间，美术知识与技能的学习与学生未来的社会职业取向并不具有明显的对应性，其主要目的是为了完善与提升学生的综合素质。因此，普通美术教育的教学内容包容了美术的所有门类，其中美术知识与技能只是要求学生做一般性的了解和尝试。

由于普通美术教育中的美术教学不是以技能训练为主要目的，学生素质的变化很难由某种具体的指标体系进行检验，因此美术教学效果不那么显见，其社会关注度非常有限。

二、美术课程概论

（一）课程概括

1. 课程的内容

从教育的角度来说，课程的含义非常复杂，同时它的歧义很多。要了解透彻课程理论和课程实践，对课程的含义没有清楚的认识是不行的。

（1）课程的词源来源

“课程”一词的来源，在中国，最早出现在唐朝。比如，唐朝的孔颖达在《五经正义》里为《诗经·小雅·巧言》中的“奕奕寝庙，君子作之”做解释：“维护课程，必君子监之，乃依法制。”根据现在的研究，这就是“课程”一词在古代的首次出现。而“奕奕寝庙，君子作之”的意思就是好大的宫殿，由君子主持建成。“奕奕”一词形容宏伟壮丽的事物或者景象。“寝庙”则比喻伟大的事业。“君子”指德全兼备的人。全句的意思是伟大的事业，由德全兼备的君子主持。孔颖达口中的“伟业”的意思十分宽泛，远远超过我们理解的学校教育的范围。在《朱子全书·论学》中，宋代朱熹提到“课程”，如“宽着期限，紧着课程”和“小立课程，大做功夫”。朱熹口中的“课程”即为“功课和课程”，这个与现在日常生活中的“课程”意思最为接近。

异于东方国家，西方最早提出“课程”一词的是英国著名哲学家、教育家斯宾塞（H.Spencer）。他于1859年发表《什么知识最有价值》一文，文中提出“curriculum”即“课程”一词。他提出的这个词本身是个名次，意为跑道，追根溯源，该词源于拉丁语“currere”。该词为动词，意为跑。根据这个词源，可以看出西方人重视学习的进程。由于“curriculum”在斯宾塞口中的原意为静止的跑道，故西方人在教育中过多地强调和重视静态的学习和体验层面，相对忽视了学

习者和教育动态的层面。在当代社会，对“curriculum”的研究仍在继续，更多的学者在探究课程的真正内涵。

（2）课程的内涵

有关课程的书籍有很多，对课程也有不同的定义，而课程的真正内涵到底是什么？通过仔细分析，我们可见三种大致的分类：

① 将课程作为学科

这是最常见、最普遍的课程定义。《中国大百科全书·教育》中定义的课程是，课程是所有学科的总和，或者是学生在老师指导下的各种活动的总和，这是广义的课程。狭义的课程是指一门学科或者一类活动。费尼克斯是美国著名的教育学哲学家，他曾说课程的内容要从学术中引申出来才有意义。用通俗的意思来说就是，唯有学问中包含的知识才是课程的适当内容。

这种对课程的定义的最大弊端是片面地强调内容，把课程内容和课程的过程分裂开来，而且把课程的内容仅限于学科知识，其最重大的缺陷和遗憾是把课程的学习者视为静态，从而对学习者的重视度不够。

② 将课程作为目标或者计划

这种对课程的定义，存在一定的要求，即将课程视为一种目标，是教学要到达的审核、预期和计划。塔巴是课程学专家，他道出课程学习的计划；奥利沃将课程视为目标；约翰逊认为课程是一系列有组织、有意识的学习结果。

这种定义也存在一定的弊端，将课程视为教学之前或者之外的东西，而且片面地强调了课程，忽略了学习者的现实经验，把课程目标、计划与课程过程分裂开来。

③ 将课程作为学习者的经验和体验

把课程视为学生在教师指导下所获得的经验或体验以及学生自发获得的经验或体验的这种定义，正是杜威的观点。卡斯威尔和坎贝尔是美国著名的学者，他们认为，“课程是儿童在教师指导下所获得的一切经验”；另一著名课程论专家福谢依认为，“课程是学习者在学校指导下的一切经验”。从他们的言语中，当代人吸取教训，总结出课程理论非常强调学生在学校和社会情境中自发获得的经验或体验的重要性。

把学生的直接经验置于课程的中心位置，是这种定义的一大特点，也是其优势。这种定义可以消除课程中“见物不见人”的倾向，消解内容与过程、目标与手段的二元对立。这种定义有一定优势，但是也有其不到位的地方，如持这种课程定义的某些学者有忽略系统知识在儿童发展中的意义的倾向。

（3）课程内涵的发展趋势

课程的内涵发生重要变化，最突出的是在 20 世纪 70 年代，其主要呈现如下六个趋势：

① 从强调学科内容到强调学习者的经验和体验

当人们只是强调学科的时候，这样，课程就越来越排斥儿童的直接经验。课程的内涵与学科等同起来，由此导致了很多不好的结果，最主要的是课程越来越成为社会对儿童施加控制的工具。换句话说，就是儿童的权利、儿童的发展在课程中得不到保障。从这个角度出发，为了避免出现这样的问题，把儿童的发展置于课程的核心，人们开始越来越关注学习者现实的活生生的经验和体验。这并不意味着排斥源于文化遗产的学科知识，而是为了避免这个弊端采取的一种措施，使学科知识成为学习者的发展资源，而非控制工具。

② 从强调目标、计划到强调过程本身的价值

人之所以为人的根本原因之一是，人是创造的主体。把教育教学过程本身的非预期性因素排斥于课程之外，必然导致课程作为教学过程之前和教学情境之外设定的目标、计划或预期结果。教学的进程必然是富有创造性的，必然存在许多非预期性因素，正是这些创造性的、非预期性的因素拥有无穷的教育价值。特定的教学情境中，教师和学生的主体性得到充分发挥，正是实现这一价值的时候。为了实现这一目标，人们开始走出预期目标、计划的限制，从而关注教学进程本身的教育价值，强调“过程课程”。但这并不意味着不要目标、计划，而是把目标、计划整合到教学情境中，从而更好地进行创造性的发挥。

③ 从强调教材这一单因素到多个因素的整合

强调课程作为学生获取经验的途径，强调教育教学过程本身的价值，必然会把课程视为教师、学生、教材、环境四因素间持续交互作用的动态情境，而片面强调把课程作为学科内容和目标、计划，成为不合时宜的一种定义，因而被取代。由此，课程变为一种动态的、生长性的“生态系统”和完整文化，这是课程观念的重大变革。

④ 从只强调显性课程到强调显性课程与隐性课程并重

所谓“显性课程”(manifest curriculum)，指学校教育中有计划、有组织地实施的课程。这类课程根据国家或地方教育行政部门颁布的教育计划、教学大纲编制，是“正式课程”(formal curriculum)或“官方课程”(official curriculum)。所谓“隐性课程”(hidden curriculum)，指学生在学习环境(包括物质环境、社会环境和文化体系)中学习到的非预期计划性的知识、价值观念、规范和态度。这类课程是非正式的、非官方的，具有潜在性和隐蔽性。杜威及其学生克伯屈(W.H.Kilpatrick)在20世纪时，就阐述了伴随显性课程而生的隐性教育(主要是价值、态度)对人的发展的重要意义。他们从实践得出的结论是，隐性课程是影响人的发展的不可忽视的重要课程，为了谋求隐性课程与显性课程的和谐统一，强调显性课程与隐性课程并重是必要的，需要创设宽松真实、

富有创造性的教学环境和教学情境，以尽可能减少隐性课程的负面影响，发挥隐性课程的积极作用。

⑤ 从强调“实际课程”到强调“实际课程”与“空无课程”并重

“空无课程”（the null curriculum）是艾斯纳提出的概念。他是美国著名美学教育家、课程论专家，他的观点被作为思考课程问题的一个独特视角的时候，经常碰到的一个问题是：为什么学校和社会在课程变革中选择了现有的课程并将之制度化，而排除了其他的课程？那些被学校和社会在课程变革过程中有意或无意排除于学校课程体系之外的课程，艾斯纳称之为“空无课程”。有些“空无课程”是学校和社会出于某种需要而有意识排除的，也有些“空无课程”是由于人们受习惯势力的影响未意识到其价值而导致的。艾斯纳从心智过程和内容领域两方面论述了“空无课程”的重要性。从人的心智过程的角度看，在现有的课程目标中，认知目标受到重视，而情感和动作技能目标被弱化，相应的许多课程成为“空无课程”。即使是认知目标，也往往偏重语文和数理逻辑在认知发展中的重要性。殊不知，侧重于直觉和感知能力方面的课程对认知发展有举足轻重的作用，然而这类课程也成为“空无课程”。从内容领域的角度看，艾斯纳认为，许多对人的发展极为重要的课程在现行课程体系中并没有位置，变为“空无课程”。就同一个内容领域而言，艾斯纳又分析道，许多重要的内容被有意无意地排除出该学科之外，变为“空无课程”。强调“实际课程”与“空无课程”并重是非常有必要的。在课程变革中，人们不仅应思考现行的“实际课程”的合理性，还应思考学校教育中的“空无课程”及其成因，以增强课程变革的目的性、合理性。

⑥ 从只强调学校课程到强调学校课程与校外课程的整合

在当今时代的背景下，信息社会的到来，社会变迁速度空前加快，学校、家庭、社区越来越趋向于融合，趋向于一体化。课程变革再也不能固守学校课程的疆域，而应谋求学校课程与校外课程的和谐、互补、整合。所以，人们强调学校课程与校外课程的整合是符合时代潮流的，当把课程理解为教师、学生、教材、环境四因素的整合的时候，这里所谓的环境就远不止学校环境，还包括广阔的富有教育意义的校外社会环境和自然环境，蕴含着学校课程和校外课程的整合。

课程内涵的上述变化，既意味着课程意识的深层变革，也在某种意义上预示着课程变革实践的发展方向。

课程概念的内涵主要包括三个方面：课程作为学科；课程作为目标或计划；课程作为经验或体验。晚近的课程理论与实践发展中，课程概念的内涵发生了重要变化，出现了新的趋势，主要包括：从强调学科内容到强调学习者的经验和体验，从强调目标、计划到强调过程本身的价值，从强调教材的单因素到强调教师、学生、教材、环境四因素的整合，从只强调显性课程到强调显性课程与隐性课程

并重，从强调“实际课程”到强调“实际课程”与“空无课程”并重，从只强调学校课程到强调学校课程与校外课程的整合。

课程在我国的理解有两个方面，一方面是狭义的理解，即单指某一门学科；另一方面是广义的理解，即指学校学生所应学习的学科总和及其进程与安排，同时包括学校有目的、有计划的教育活动，一般以课程计划（教学计划）、课程标准（教学大纲）和教科书来体现。

（二）美术课程概述

作为一门学科的课程，美术既有课程狭义化的含义，即指一门单独的学科，又有广泛的“课程”含义，即具有一定的目的性、计划性，有着完整的课程计划、课程标准与教科书。

关于美术课程独立设立的含义与意义，美国课程学者及美术教育学者艾斯纳从一般教育学课程出发，对美术课程做了这样的解释：“为了使一个或多个学生得到教育经验而特别安排的系列活动……这种连贯性的系列活动可以由学生在没有教师的指导下自行安排，也可以由师生共同安排，或由教师独自安排，或由一群课外人士安排而由教师执行。还有，课程可以设计成短期的或长期的，包括整个学年或连续几年。”

关于美术课程的建构，其中美术知识的选择与课程的组织最为具体和困难。为了实现良好的课程目的，课程内容不能随意堆砌与安排，必须遵循一定的教学规律而进行有目的、有计划地组织。比如，加拿大将美术课程内容分为创作与制作、批判与回应、文化与历史三部分；澳大利亚将美术课程从内容上分为创作、制作与展示，艺术鉴赏与评论，过去及现在的情景三部分；日本将美术课程分为表现与鉴赏两部分；美国则将美术课程分为六个部分，即理解和应用媒体、技法和过程，运用结构和功能的知识，选择和评价一定范围的学科材料、符号和观念，理解视觉艺术与历史和文化的关系，思考和评估自己和其他作品的特点及优缺点，建立视觉艺术与其他学科的联系等。

由此看来，不管使用哪种分类方式，美术课程的学习内容一般都可分成三大类：美术创作（创作、制作、展示）；美术批评（欣赏、批评）；美术历史（历史、情景、文化）。根据这样的一种分类思路，当前我国将义务教育阶段的美术课程分为“造型·表现”“设计·应用”“欣赏·评述”“综合·探索”四个领域；高中阶段的美术课程则分为五个系列、九个模块，其中五个系列是“美术鉴赏”“绘画·雕塑”“设计·工艺”“书法·篆刻”“现代媒体艺术”，九个模块则分别是美术鉴赏、绘画、雕塑、设计、工艺、书法、篆刻、摄影和摄像、电脑绘画和电脑设计等。除了这种划分方式，课程内容在设定时要涉及学生的学段、学习的领域、学习的目标等众多方面。

三、美术教学概论

(一) 教学论概述

教学论又称教学法或教学理论，是教育学中专门研究教学一般规律的科学。教学论是在一般教育学理论的基础上，对教学理论的历史遗产，教学的现实实践经验以及各科教学法研究成果的理论概括与研究。教学论的主要内容有：教学在整个教育活动中的地位与作用、教学组织形式、教学手段、教学评价等。随着教育科学的发展，教学论已成为相对独立的学科。教学论既不是纯思辨的理论学科，也不是纯处方式的应用学科，而是一门理论性与应用性兼顾的学科。教学论的理论性一般包括基础理论与一般理论两部分，其中基础理论着重探究教学内容、教学过程、教学发展等，而一般理论则主要研究课程理论、智能理论、知情意结合理论、交往理论、活动理论、最优化理论等内容。教学论的应用性则主要体现在教学模式和教学活动两个方面，其一是教学模式和教学理论应用于教学实践的中介环节；其二是教学活动，这是教学论体系中应用性最强的部分，是教学原理的具体运用，是各种教学模式必不可少的、共有的组成部分。

1. 教学的定义

(1) 教学的定义在中国古代，“教”有“教授、教诲、教化、教训、告诫，令使等含义”。许慎在《说文解字》中写道：“教，上所施，下所效也。”深入分析，“其‘施’，就是操作、演示，即传授蓍占和龟卜；其‘效’就是模仿、仿效，即学习蓍占和龟卜。”后来，人们过于强调“施”，以“施”支配“效”，突出了“教”的“传授”的含义。在欧美，教在英语中为“teaching”，它的含义是“讲授”和“教导”。所以在中外，“教”的基本含义是一致的，即“传授”“教导”和“教授”。而“学”字，无论在中文还是在英文中，基本含义均为“学习”。

在西方，从古到今，人们先是格外强调“教授”，后又走向反面，格外强调“学习”，继而两方面都强调，于是提“教与学”（teaching and learning）；20世纪，人们格外重视教学过程中教师的引导作用，强调教与学的有机统一，更多地用“instruct”来指称“教学活动”，我国古代长期过分强调“教”的传授作用，只提“教授”不提“学习”。20世纪初叶，陶行知先生留美回国后大力提倡改“教授”的提法为“教学”的提法。

考察古今中外，教学的基本含义是指教师把知识、技能传授给学生的过程。

(2) 教学的含义

在中国古代，早就把教学看作是根据特定的教育目的培养人才的主要形式或途径，重视教学的作用；同时对教学的实质进行了探究，获得了不少深刻的见解。王夫之提出，学是学教师所教的东西，教是教人学习；教者要就学者原有基础不

断扩大他的知识领域，学者要根据教者的引导积极思考，独立探索事物的由来。

在西方，资本主义兴起后，自然科学和技术知识进入学校成为教学内容，并要求提高培养人才的速度和效果，因而人们特别重视教学，重视对传授和学习知识、技能、技巧的过程和方法的研究，至今已形成了四种比较有代表性的看法：“教学就是传授知识或技能”“教学即成功”“教学是有意进行的活动”“教学是规范性行为”。

在我国，现在人们对教学的看法由于角度不同、突出点不同，有比较大的差异，从而存在多种定义，有代表性的为：①“所谓教学，乃是教师教、学生学的统一活动；在这个活动中，学生掌握一定的知识和技能，同时身心获得一定的发展，形成一定的思想品德。”②“‘教学’就是指教的人指导学的人进行学习的活动。进一步说，指的是教和学相结合或相统一的活动。”③教学是“教师的教与学生的学的共同活动。学生在教师有目的、有计划的指导下，积极主动地掌握系统的文化科学基础知识和基本技能，发展能力，增强体魄，并形成一定的思想品德”。

教学与教育两个概念，既相联系又相区别。教育指一切培养人的活动。广义的教学所指与教育一词的含义没有什么区别。但是在狭义上，教学专指学校里教师组织引导学生学习的活动，只是教育的一部分，是学校教育的主要途径，已经从教育概念中分化出来。

人们往往把教学和智育两个概念混同起来，其实教学与智育是两个既有联系，又有区别的概念。智育指向受教育者传授系统的文化科学知识和技能，专门发展受教育者智力的教育活动。教学是智育的一条主要途径，但并不等同于智育。讲教学，突出的是它是一种特殊的教育活动；而讲智育，突出的是它是教育的一个重要方法。

所以，在广义上，教学是指教的人指导学的人以一定文化为对象进行学习的活动。教的人包括教师，但不仅指教师，还指各种有关的教育者；学的人包括学生，但不仅指学生，还包括各种有关的学习者。

在狭义上，我们所说的教学就是学校教学，专指学校中教师引导学生一起进行的，以特定文化为对象的教与学相统一的活动。在指称范围上，教学特指各级各类和各种形式学校中的教学，一般在家庭中和社会上不用“教学”而用“教育”；另外，教师在教学活动中的角色是组织引导者，已不是传统意义上的“主宰者”，这是当代的新观念；同时，教学不仅是“教”，也不仅是“学”，而是教与学的统一，教融于学中，而学有教的组织引导。发展到今天，教学概念涵括了教师的教授、学生的学习与师生的互动教学。

2. 教学论的学科性质

关于教学论的学科性质，主要涉及三个问题：一为教学是科学还是艺术；二

为教学论是理论学科还是应用学科；三为教学研究方法取向是定量还是定性。根本点则在于，教学论归属于自然科学、社会科学还是人文学科的问题。不同的学科定性需要不同的研究方法论。

（1）教学论是横断学科

历史上，人们就教学是科学还是艺术的问题进行过长期的争论，至今仍然是“仁者见仁，智者见智”，没有统一结论。其实，教学既包含着科学的因素，也包含着艺术的因素；既在应用科学，也在应用艺术。在不同的时代、不同的理论流派和不同的教学实践中，有的突出科学因素，有的则突出艺术因素。

教育教学活动是人类的一种特殊活动，这种特殊性受时代的局限，但也与学科和艺术融为一体。一方面，科学、艺术和社会活动中，总是渗透着教育教学活动的因素；另一方面，在现实和历史活动中，我们要重视教学活动中突出的科学因素和艺术因素，但不要被其所迷惑，而片面、错误地将教学活动的性质定为科学性和艺术性活动。

教学论并不是单一的自然科学、社会科学或人文学科，而是兼具科学性、社会性和人文性的横断学科。教学论中，不管人们突出的是科学性、社会性还是人文性，作为古今中外一般意义上的教学论，目的是在科学性、社会性和人文性中构建平衡关系。

（2）教学论是综合学科

人们比较关注的另外一个问题是，教学论是理论学科还是应用学科。一些人主张，教学论是一门理论学科，回答的问题是“教学是什么”，提供的是教学基本原理，以指导“教学实践怎样解决教学”的问题，所以教学论对于教学活动具有普适性的纯粹理论体系；另外有些人则主张，教学的基本原理来源于哲学、心理学、社会学和管理学等，教学论是转换和应用这些原理于教学实践的一门应用学科，回答和解决的问题是“怎样教学”，提供的是可以操作的教学技术和方法。在这些争论中，教学的理论和技术方法都得到了长足的发展。今天的教学论，已经发展成为既有基本原理，又有多层次、多方面技术方法体系的综合性学科。

作为综合性学科，教学论既形成了理论性强的“教学哲学”“教学认识论”“教学心理学”“教学社会学”等下位理论学科，也形成了实用性强的“教学技术学”“多媒体教学论”“网络教学论”“教学策略”“教学方法论”等技术学科，还形成了操作性强的“英语教学论”“数学教学论”“物理教学论”“科学教学论”等应用性的分支学科教学论。

（3）教学论是一门人文学科

受传统理性主义和科学主义思潮的影响，不少人把教育教学活动和教育学、教学论归属为科学领域，即使不归属于自然科学，至少也归属于社会科学。这种