

学校的理想装备

电子图书·学校专集

校园网上的最佳资源

教育美学论稿



前 言

一个新概念的提出尽管是对某一问题深思的结果，但却不一定是熟虑的产物。顿悟只是瞬间的事，若由此想去完成新概念的内涵和外延，就得付出大量的、艰辛的劳动了。

自树起“教育美学”这面旗帜至今，已近十个年头了。提出这一命题时的兴奋，随着研究的深入已逐渐降温。因为我们发现“更有早行人”。但是，我们之所以仍能矢志不移地坚持十载春秋，是因为我们同时也发现我们的起点和归宿与别人不一。有人提出教育美学而研究的只是教育的艺术或艺术性的教育；有人提出教育美学而仍立足于“借美育人”（借教育之外的如社会的、自然的、艺术的美）。我们倡导的是“立美育人”（立教育自身之美，当然不否认“借美”），认为正由于教育过程中本身有美或美的因素，“教育美学”才可能成立。

于是，我们赴京访学，搜集资料，开展研究，以挖掘教育过程中美的因素为前提，以把美贯串于教育过程各环节为终结。我们能够做的更多的可能是后者（它近似于建立一个教育学的分支）；但我们企望做得更多的是前者（它近似于建立一个美学的分支）。当然，前后两者可能本身就是一贯的，至少是不相悖的。《关于建立教育美学的构想》、《教育从艺术中吸取些什么》、《论教育美学的本质》、《论教育美学的特性》等理论性的系列论文便由此发表了。在进一步的、具体的研究中，我们又发表了《论教学的“情知对称”问题》、《启发式教学新解》、《论审美的心理需求与发展》等更近于实际的系列论文。由论题到论文再至系列论文，教育美学的板块阵容业已构成，只要串引一条线索，便可望构筑大厦了。1990年际，湖南教育出版社陈民众先生对我们的研究表示了极大的兴趣。但他又站在严谨的科学立场上提议：不号称“学”，可望成书。我们汗颜，在痛恨能力有限之同时，又叹惜资料之贫乏。但我们心高，不想生产这个“早产儿”。

再孕，又是五年。我们曾分别在湖南师范大学教育系和湖南教育学院教育系先后开了三届“教育美学”课程。在具体的教学实践中，我们的认识和研究都得到了有一定的升华，然而不满意的东西也愈来愈多。这是“学然后知困，教然后知不足”吧？难怪孔夫子都“述而不作”，吾辈之人，何能何德？在书稿羞于面人之际，又蒙本书责任编辑翦开明先生垂青，并转变了我们的想法。我们以为，只有面世，求教于大方之家，得时贤之赐教，能人之指点，出身贫寒之家的“丑小鸭”方可吃百家食而成“美天鹅”。

基于这样的自慰，加上“论稿”二字，也就心安理得了。

作者

1996年3月于岳麓山下。

教 育 美 学 论 稿

郑钢 杨新援 著

绪论

一、问题的提出

现代文明社会正处在生产力高速发展，科学技术突飞猛进的时代。教育的不断普及、教育发展的多样性和丰富性为现代社会的发展注入了源源不竭的活力。然而，要使教育适应未来社会的需要，适应人自身发展的需要，培养出自由、和谐、个性全面发展的人才，就必须对全部教育活动进行总结性的思考和前瞻性的设计。这是教育理论和实践赖以发展的基础，也是教育的本性之所在。

当然，思考和设计可以仁智互见，众说纷纭。但教育既然是培养人的社会活动，那么一切关于教育的思考和设计都离不开对以往教育的正负效应的考察，离不开对现代社会给人格发展提出的要求的考察，一句话，离不开站在人类发展的必然性高度对教育的思考。我们完全有理由说，正是在这种思考的基础上，我们才把注意力投放到一个新的领域中去，才导致我们提出教育美学这个范畴。

1. 以往两种极端的教育模式及其对人性的损害

在教育的长期发展过程中，各种各样的观点、思想和活动方式不一而足，其中有两种较极端的模式在教育实践中有着重要影响，最有代表性，在这里有必要加以简要的讨论。

第一种模式的基本思路是：人一生下来与动物没有什么区别，教育的目的就是要通过教育的灌输和整治，把既定的社会价值观、知识和经验输入人的心灵，使人最终超然于动物之上，使人的思想和行为完全得到社会传统的认可。这种思路支配下的教育模式，强调教师在教育中的绝对权威，强调外在的知识的绝对价值，教师在教育中以惩罚威吓为手段，以灌输为方法，向学生传授狭隘死板的教条，学生作为教育过程中的被动环节，必须遵守各种各样的清规戒律，以既定的传统的统一的人格模式作为自身成长的框架，以死记硬背作为学习的方法，以记忆的机械发展作为最终的标志。

中国封建社会的教育，尤其宋、明以后的教育，大体上就遵循着这种模式。在西方，从斯巴达教育到基督教教育再到以赫尔巴特为代表的传统教育，实际上也没有脱离这个模式的范围。

第二种模式的基本思路是：人一生下来就具有种种应该肯定的天赋本能，教育的目的就是要保证这些天赋本能得到自然的生长和扩展，最后达到人格的完满和成熟。在这种思路支配下的教育模式强调教育过程应以学生为中心，强调学生内在的兴趣、需要及个人的经验；教师的作用就是为学生自我的活动提供材料，重视个人学习的主观性、偶然性，反对一切现成的框架，主张学生自己设计、自己组织、自己活动、自己评价，实行一种“自由化”的教育。这种模式在理论上和实践上最典型的代表当推杜威的实用主义教育。

上述两种极端的教育模式，前者的价值观是“人之初、性本恶”，其理论基点在于强调人的心理结构中的抽象理性，认为只有在外界强大的压力下，通过高度理性和逻辑化的程序，学生才能认识和掌握人类积累下来的全部知识；后者的价值观是“人之初，性本善”，其理论基点重视人的心理结构中的感性经验，认为教育过程就在让学生在感情冲动的指引下，“自由”

地去把握客观现实。虽然后者在理论上已经打破了权力主义师生关系、抽象理性至上观念一统天下的局面，但两者都是片面的。恶与善、抽象理性和直观感性，都是对立统一体的两个方面，二者相辅相成，在对立中求得统一。教育在培养人的过程中，不可能取其一端不及其余。

长期的教育实践表明，基于“人性本恶”，片面强调抽象理性，片面强调教师权威的教育，损害了学生对外界事物的敏锐感知，极大地压抑了学生的精神趣好，影响了学生与外界进行情感交流和其他多种形式交流的能力；学生被剥夺了自主性，一味听从别人的摆布，丧失了生命的活力和自由创造的精神，他们的心灵迂腐、僵化、呆板，没有对于人生和世界的整体认识。基于“人性本善”，片面强调感性经验，片面强调学生内在本能的教育，影响了学生对间接知识的系统学习，妨碍了学生对客观世界规律性的揭示和把握，使整个教育过程散漫无序，发展到最后是一种极端民主化和自由化的教育。无论何种结果，都只能带来人性的分裂，只能带来由心理失衡而造成的巨大心理冲突和焦虑。它不仅给个体带来痛苦，在一定条件下，也将给社会带来不幸。

人性的完整和统一有其客观的必然性。一方面，随着社会的发展，日益多元的文化环境、日益发达的科学技术 and 生产力，迫切要求教育把青少年一代培养成具有高度的文化理想，优美丰富的精神生活，具有完整人性和综合、整体反应能力的人才；另一方面，从人这个客观存在看，人的内在心理素质，都是一个有机的整体，构成相互制约和作用的统一结构。现代心理学研究表明，个体任何一部分的存在和发展都直接或间接地影响着其他部分乃至整体的发展和变化，个体心理结构中的片面发展将会给个体带来损害。然而，从长期的教育实践看，这种客观的必然性要求一直没有很好地在现实中得到实现。我们所说的上述两种教育模式都不可能培养出具有完整人性和完美人格的人，我们究竟应该怎么办呢？

2. 立美育人——培养完整人性的唯一选择

客观现实的需要向我们提出了十分严峻而紧迫的课题：如何解决教育中的种种弊端，摆脱教育中的异化状态呢？理论思考使我们指向了美，而美正是教育中一切异化的对立面。在这里，我们首先将以往人们对教育与美的内在联系的考察作一个简要的回顾。这对于我们理解培养完整人性的必然道路是非常重要的。

古代的一些思想家和教育家，在亲身的生活和教育实践中或多或少地看到和感受到艺术对人的巨大影响力，都或多或少地提出了对艺术加以规范和利用，从而影响人的成长观点和思想。在西方，柏拉图很早就认识到这个问题。例如，他曾指出：音乐的“节奏和乐调有最强烈的力量浸入心灵深处，如果教育的方式适合，它们就会拿美来浸润心灵，使它也就因此而美化。”

在古代中国，孔子和荀子对艺术和美与教育的关系也提出了很多独到的见解。例如，孔子提出了“兴于诗，立于礼，成于乐”的论断；荀子指出：“夫声乐之入人也深，其化人也速，故先王谨为之文。……乐者，圣人之所乐也，而可以善民心，其感人深，其移风易俗，故先王导之以礼乐而民和睦。”但是，古代先哲们对教育与美关系的理解，往往局限在把美视为道德教育的特殊方式，往往是想通过有节制的艺术活动来陶冶和节制心灵。这种对教育与美关系的认识自然是难以全面深刻地揭示本质的。

从历史上看，对教育与美内在关联的考察是随着美学理论和教育实践的

发展而逐步深化的。

1750年，德国启蒙时期以美学家鲍姆嘉通确立了美学在哲学科学体系中的地位，使美学发展成为一门独立的学科。及至康德，使这一研究走上了一个新的阶段，取得了相当的成就。康德集大陆理性主义和英国经验主义之大成，把人的精神活动统一为知（认识）、情（情感）、意（意志）三个方面。康德深刻地感触到近代文明使人的天性的内在联系分裂了，把人变成了一个个毫无关联的碎片。他从先验论的角度把审美判断力作为解决自然与社会、认识与伦理、感性与理性的对峙，从而使它们实现最终统一的桥梁，提出了审美是“自然向人生成”，即向有文化——道德的人生成的关键所在。康德的思想给后人以很大的启示。但真正洞察到美对培养完整人性的巨大作用，把美与教育联系起来并提高到哲学高度上加以深刻阐述的人，却是德国浪漫主义诗人、思想家席勒。

席勒通过高度的抽象，认为可以从人身上分离出两个最基本的因素：一种是不变的人格，一种是变化的状态。不变的人格，就是自我、绝对存在、形式；变化的状态，就是现象、世界、物质存在、内容。前者可称为理性，后者称为感性，人的天性里就存在着理性冲动和感性冲动这两种相反的要求。感性冲动需要使千差万异错综不齐的感性世界获得理性形式，使它具有实在性；理性冲动需要使理性形式获得感性内容，使它具有必然和永恒性。如果人只有感性，那不过是没有形式的内容；如果只有理性，那不过是没有内容的形式。在这种分裂的情况下，人就会感到痛苦的强制：一种是感性自然的强制，一种是理性精神的强制，人就不可能有自由。要想求得人性的完整和统一，人就必须把感性冲动和理性冲动和谐地统一起来。

席勒认为，感性冲动和理性冲动的统一即完整人性的建立不是无条件的，它必须也只有通过美才能实现。因为美是感性与理性、实在与形式、外化与造形、有限与无限的统一，是在具体的、有限制的事物上显示出普遍和无限来。所以人在同美打交道时，就不是非此即彼的一种冲动在起作用，而是两种冲动在均衡地发挥效力，相互之间可以灵活地转换。这样，作为人性概念完满表现的美就发挥了一个帮助人们追寻和涵养人性的手段或工具的作用，这样，美就“表现出它是人的一个必要条件”，是实现人性完整自由的根本途径。

诚然，席勒以美建立人性的观点有其局限性，他看不到美对社会实践和社会革命的依赖关系，看不到只有在不断地社会实践和社会革命的基础上，美对人性的作用才有现实意义。他只知道静观审美对涵养人性的作用，却不知道操作立美这一形式的意义。但是，席勒的观点自有其独到深刻之处，实际上他已洞察到，教育必须从人性自由完整的高度上去发挥作用，认识到在美生成的较高阶段上，美将把关注的目光转向塑造人本身的教育，美将与教育合辙并行。

在对教育与美的内在联系之考察不断深化的同时，也产生着一定的以美育人的实践活动。但以往的以美育人的实践活动都遵循着这样一个传统：即教师借用音乐、绘画、舞蹈、文学等艺术形态充当教育内容，向学生传授一些艺术和美方面的知识技能，培养学生的艺术鉴赏力。我们把这种传统的做法称之为“借美育人”。诚然这种做法有一定的积极意义，在历史的过程中也起到了一定的作用，但它却有着先天的内在缺陷：首先，它没有认识到教育与美在人性构建的宏观历程上同源同构、彼此依赖的关系，在指导思想

上只是把美作为一种外在的因素加以有限地借用，以缓解教育中的紧张，弥补人性的分裂。这必然带来实行过程中的摇摆性，不连贯性和不彻底性。其次，“借美育人”的做法看到了艺术等诸种美的事物对人的作用，却恰恰忽略了教育本身，忽略了全部教育环节、因素、活动过程的美，即忽略了教育的美。没有教育自身的美，其他任何形式的美要想在教育过程中发挥良好的作用是不可想象的。我们不难看到，在一个教育活动过程单调划一，教育方法简单呆板，教育内容狭隘肤浅，教育环境粗俗做作的整体情境中，任何艺术教育和美育都将无济于事。在现实中，我们不是看到，学校教育中很多艺术课程本身就完全丧失了艺术的特质，使学生感到乏味和压抑吗？所以，仅仅有外在的“借美育人”是很不够的。要培养出具有完整人性、全面发展的人才，教育必须立自身之美，即使全部的教育因素、环节和过程都具有美的特质，从而作用和影响学生，使学生的全部身心融于“美的教育”之中，使心灵受到熏陶和美化。这就是“立美育人”的根本涵义。

综上所述，无论从现代社会迅猛发展的生产力和科学技术对完整人性的客观需求和人成长的内在必然性来看，还是从对教育理论和实践的主观反思来看，都要求我们站在更高的审美的观察点上，用一种开放性的美的眼光去观察、设计和改造全部教育活动，变仅仅依靠外在的借美为总体上的立美。也只有这种审美化的教育，这种全部因素、环节和过程都具有美的特质的教育，才可能培养出具有完整的、自由的、全面发展的人材。

二、研究的对象与范围

1. 研究的对象

教育美学作为一门以教育学和美学为基础的，以教育美为中心问题的多学科综合的边缘学科，应该有着自身特殊的研究对象。然而，作为近年来新兴的一门学科，教育美学目前还没有具备完全成熟的形态，其研究对象的确定性还不是很高。随着科学的进步和人们认识水平的提高，它将逐步地趋向明确。从现有的研究成果看，我们认为教育美学的研究对象主要是：教育美在教育过程中的发生和发展，教育美的形态及其对受教育者心理结构作用的规律性。我们可以将它分为两个互相联系的方面：一方面，是教育工作者通过立美操作，建立起具有美的形式的教育影响；另一方面，是学生在教师的引导和帮助下感受 and 认识具有美的形式的教育影响，将其内化为自身的心理品质，以愉悦的心态，审美化的态度去从事全部学习活动。这两个方面一个侧重于立美，一个侧重于审美，其目的都是要创造性地建构学生美好、智慧的心灵，即个体化的自由完整的人性形式，它们相互统一成完整的立美育人的教育活动。

我们还可以从静态和动态两个方面考察一下教育美学的研究对象”。从静态的系统结构看，教育美学的研究对象包括三个要素：（1）能够进行立美操作的教育工作者；（2）具有美的形态的教育影响，它包括以各种载体为承载物的教育信息，但它们必须同时具备美的形式；（3）具有一定审美需求和审美能力的学生。这种静态的系统结构在立美育人的教育活动中又表现为动态的过程：教育工作者按照美的规律和青少年身心发展的规律，对各种教育信息进行创造性地加工和编码，并以此作用于学生的心理；学生作为学习认识活动的主体，通过具体的操作（包括感性操作和符号操作）创造性地接受

和吸收输入的信息，然后将结果反馈给教育工作者；教育工作者根据反馈信息，对自身的立美操作进行有效调节，以适应各种变化的情况。立美育人的教育活动是一个教师与学生之间多层次的、循环往复的信息交流过程。在这个过程中，具有美的形态的、完整统一的、有序化的教育信息将转化为学生美好、完整、有序的心理结构，从而最终实现教育的任务。

总而言之，教育美学的研究对象是教育美的发生、发展，教育美的存在形态和功能特点的规律性。它的目的在于运用这些规律去塑造和培养具有崇高理想和完整人性的人才。

2. 研究的范围

具体地说，围绕它的研究对象，教育美学的研究范围主要有这样两个方面：

首先，教育美学要研究自身的基本理论问题。教育美学要以马克思主义唯物辩证法为研究的方法论基础，还要借鉴如系统论、控制论、信息论等现代新兴的科学方法论，通过观察、调查、实验等具体的方法详细占有材料，在对大量事实的分析和研究中抽象出教育美学的观点、概念、范畴。教育美学要研究教育美学的对象、任务，教育美的本质和特性，教育美感的心理发生，教育美的功能特点，以及立美育人的过程和实施原则。从总体上看，教育美学还应研究教育美学史，从历史的长河中吸取丰富的营养。

其次，教育美学要研究教育美的表现形态及其创造。根据立美育人教育活动中静态和动态系统结构及教育实践，我们把教育美的表现形态分为四种：教师美、学生美、教育影响美和教育艺术。研究它们的内容及创造方法是教育美学很重要的组成部分，对教育实践也有重要的指导意义。

教师是教育实践中的主导因素。在教育实践过程中，教师不仅要运用美的规律对教育影响进行编排设计，使各种教育影响具有美的形式；教师还必须按照美的规律对个体自身的存在形式进行塑造，使自身具有外在美和内在美的特点，具备良好的教育表现力。教育美学要研究教师美的基本性质和特点，弄清教师美的层次关系和基本内容，要研究并建立一套教师工作的审美规范，指出创造教师美的途径和方法。

学生是教育过程中极为重要的因素，一切教育中的立美活动的根本目的在于促进学生自由、和谐、全面的发展。虽然学生处在逐步成熟和发展的过程中，但学生仍然是具有思想感情和独特创造能力的能动体，在各个年龄阶段上，他们都表现出特有的审美需求、审美能力和创造美的才能。教育影响通过其美的形式作用于学生，学生也不断对教育影响提出新的美的要求，在交互作用下，学生逐步形成自身完整有序的心理结构，养成追求自身人性完善的愿望和动力，以审美化的态度从事自己的活动。教育美学要研究学生审美需求发展的阶段和特点，揭示教育美对学生的作用机制，探讨学生美的具体内容和培养学生美的途径和方法。

教育影响是置于教育者和受教育者之间一切中介的总和。它包括作用于受教育者的影响物以及运用这些影响物的活动方式和方法。在立美育人的过程中，教师对教育影响进行选择、编排和加工，使其具有美的形式，并以此作用于学生。教育影响的美是立美育人活动中必不可少的环节，从表现形态上看，它主要包括教育内容美、教育环境美、教育方法美。教育美学要研究教育影响美及其各组成部分的性质、层次、功能，研究它们的内在结构和表现形式，以及创造设计教育影响美的方法。

教育艺术是教师依据美的规律在教育中自由创造的产物，它集中地反映了教师的审美意识和审美能力。教育艺术借助于教师的言语活动、体姿动作等物质材料客观地表现出来，成为学生可以感知的客观对象，在促进学生发展、增进教育效果方面发挥着重要作用。教育美学要阐述教育艺术的基本性质、特点和产生条件，揭示各种教育艺术的审美特性和创造方法。

总之，教育美学研究的范围是相当广泛和丰富的。但我们有必要指出两点：第一，教育美学虽然属于多学科综合的边缘学科，却不能被理解为包罗万象、漫无边际的大杂烩。它不能、也没有必要取代现代美学中其他的一些分支，如技术美学、生态美学、园林美学等，尽管有些课题是它们共同都要研究或互相交叉的。所以，本书在这方面将尽量避免过多的重复。第二，由于教育美学本身的历史不长，研究开展的不够，我们自身能力的不足以及各种条件的限制，本书不能对上面列举的范围进行详细全面的阐述，有些方面还没有涉及，有些方面虽然涉及到了却所论不深。我们相信，随着教育美学研究的不断丰富和深化，教育美学的内容将得到更全面深入的拓展。

第一章 教育美的本质与特性

教育美的本质和特性问题，是教育美学最基本的理论问题。弄清和解决这个问题，既是解决教育美学其他问题的前提和基础，也直接制约着人们立美育人的实践活动。本章将对教育美的本质和特性进行研究和探讨。

第一节 教育美的本质

在教育实践中，经过教育主体的立美操作，教育中许许多多的事物和现象都给人以美的享受。例如，教师优美的外部表现和高尚的心灵，雅致美好的教育环境、科学合理、生动活泼的教育活动，等等。我们把教育过程中凡是与教育者和受教育者构成一定的审美关系，能引起他们审美感受的事物，总称为教育中的审美对象。为什么教育中的审美对象会具有美的特点呢？这涉及到对美的本质根源的看法。关于此，古今中外美学界有着许许多多不同的意见、观点和学说。如，“美在形式说”、“美在理念说”、“美在典型说”、“美在关系说”、“美在生活说”、“美是主观的”、“美是客观的”、“美是主客观的统一”等等。全面阐述和讨论这些观点和学说不是本书的任务。但我们认为，以往美学中的各种学说主要是从艺术论的角度去分析美的本质，而从教育的角度去讨论这个问题可以得到更深刻的认识。因为，美的本质离不开人的本质，美的历史发展离不开人类文明的历史发展，而受教育者的成长过程正是人类文明发展过程的缩影，正如胚胎发育史是动物进化史的缩影。艺术论面对的仅仅是意识形态，而教育所面对的则是完整的人的成长过程，这自然要促使人们注意到教育中美形式如何依存于人的实践创造，教育美从无到有，从低到高的发展历程又如何与教育中主体自身成长历程相关，总之，就必然要关注教育美的本质根源问题。对此，我们从下面三个方面进行分析和探讨。

一、教育美是人类本质力量在教育过程中的感性显现

1. 教育美是一种人类社会现象

要回答教育美的本质是什么？首先必须对教育美在教育中发生的历程有一定的了解。

教育是一个开放复杂的动态系统，在其自身发展的过程中，教育一方面要吸纳社会生活和生产积累下来的知识经验作为教育的内容，另一方面又要不断地把培养出来的受教育者输送到社会实践中去。通过教育与社会之间这种信息、能量和物质的互换，教育内部自组织的调节活动就不断得到完善，换句话说，外界的负熵输入会使教育系统总熵值减小而趋向有序。在教育结构、体制、内容、方法等方面都表现出有序性不断增高的历程。从最初的原始社会教育形态看，由于社会发展的程度和水平极低，社会对教育的要求很低且十分狭隘，教育活动的方式和教育内容都表现出强烈的实用性（功利性）和粗糙简陋的特点。教育方式是在直接的生产和生活中通过重复的示范和简单的模仿来进行；教育的内容则是社会生产和生活中必不可少的经验与技能。随着社会文明程度的提高，随着教育以及教育中主体的发展，教育愈来愈摆脱了那种单纯的实用性，逐步具有超越生活的性质；愈来愈摆脱掉纯自

然的特点，逐步走向主体的自由创造。它表现在教育的结构层次、教育的内容、教育的活动形式、方法和手段不断地扩展和丰富，不断地具有多样统一的特点，即教育中逐步具有了审美的特质。这种审美特质对教育系统的发展是有利的，它使教育活动逐步摆脱掉单调、死板、枯燥、混乱的状况。正因为如此，教育中的审美特质就不断被教育中的主体所认识、选择和积累，教育美就成为教育系统自组织、自调节、自控制从而实现稳态发展所必然出现的现象，成为教育系统高度有序化的重要标志之一。

理解了上述教育美产生的历程，我们自然就会承认教育美是一种人类社会现象，是人类教育活动中的产物。它不单纯地取决于物的自然属性，而决定于物的自然属性与人类教育活动的关系，决定于物的自然属性适应于人类教育活动需要的程度和性质。不论在何种社会阶段，也不论在最初教育中主体所创造的教育美的形式是如何简单，它毕竟是主体自己创造，为人类教育服务，并显示了自己的本质力量——能动创造能力——的东西。恩格斯曾经说过：“没有一只猿手曾经制造过一把哪怕是最粗笨的石刀”。同样，我们也可以说，没有哪种动物能创造出我们今天哪怕是最简陋的教育形式。创造教育美，欣赏教育美，只能是人类所特有的社会性活动。

2. 教育美与人的本质力量

肯定教育美是一种人类社会现象，只不过阐明了教育美的所属范围，还没有真正揭示出教育美的本质根源。我们还必须进一步考察教育美与人类本质力量的内在联系，明确它与其他人类社会现象不同的特殊内涵。

人是整个自然史和社会史的产物，人的本质是在人类作为社会系统的主体在漫长的生存活动和社会实践中形成和发展的。对人的本质，我们可以从两个层次上去把握：一个是人的自然本质的层次，包括人的各种自然特性和自然关系；一个是人的社会本质的层次，包括人的社会属性和社会关系。人的自然本质是人的社会本质的基础和载体。人的社会本质是人的自然本质发展进化的结果，是人区别于动物最重要的属性。这两个层次的本质统一于人，在一定的社会现实中得以实现。人的本质力量就是人的两个层次的本质决定的在现实生活中表现出来的主体的内在力量，即人类创造性实践活动的能力。

为什么原始狩猎部族用来装饰自己的那些简陋粗糙的实物，如野兽的皮、爪、角会具有审美的价值呢？这正是因为它们作为原始人的猎取物，与人类的活动形成了联系，在它们中显示了人的勇敢、机智和才能，显示了人类创造性实践活动的能力。人们欣赏它的美，就是对对象上显示出来的自身本质力量的观照。让我们再看看教育。教育是人类的一种有目的、有意识的培养人的活动。在这个活动过程中，教师要凭依着自己的聪明、才智和能力对各种制约着教育的规律性进行深刻认识和把握，一方面要创造并积累有利于培养人才的方法、手段、内容和环境，更重要的方面是要培养出符合社会客观必然性，有利于人类社会发展的新人。在这个过程中，教师可以看到自己的理想向现实的转化，看到自己的无限创造的能动性，看到自己的实践在现实中获得积极的肯定，以体验到审美的乐趣与意味；教育过程中的学生则可以在教师的指导和帮助下，通过自由、主动、科学、愉悦的学习过程，通过对具有美的形式的教育影响的认识，体验到人类主体内在本质力量的巨大作用。

所以，教育美制约于人类主体的创造性活动，只有当人类的本质力量在

教育过程及其活动形式中感性地显现出来，得到人们的观照，引起人们感情上的愉悦，教育美才能形成。

3. 人类本质力量在教育中感性显现的方式。

作为一个客观对象，教育美是一个感性具体的存在，它包含着人类本质力量，体现着人类对教育、对人成长的规律和本质的认识，但是在形式上它必须是能够引起人们特定情感反映的具体可感的东西。对教育美的这种直观性的特点，我们将在下一节加以阐述。这里，我们主要讨论一下人类本质力量在教育过程中感性显现的方式。我们认为，人类本质力量在教育过程中主要有两种显现方式：

第一种是直接显现。这包括两个方面：一方面是教师以自身为立美操作的对象，进行有目的、有意识地加工改造，通过自身直观的外部表现显示出人类的本质力量。例如，无论教师的外在美和内在美都是由其形体动作、言谈、仪表风度、音容笑貌、行为活动等方式直接显现出来而为人们所感知的。另一方面，是学生在教师主导作用的基础上，按照美的规律对自身的塑造与完善。在这个过程中，学生的知识经验从少转变到多，学生的个性从简单转变为丰富，学生的智能结构从低水平转变为较高的水平。当我们面对着那些既有自由创造的渴望又守纪有礼，既有高尚的理想又有实际追求行动的学生时，我们不是可以观照到学生身上反射出的人类本质力量吗？不是常常能体验到美的享受吗？

第二种是间接显现。这是指教育中的主体以自己的实践活动作用于外在事物，给外在事物打下自己实践活动的烙印，改变外在事物的存在方式，把人类的本质力量内化于外在事物之中，从而间接地显现人类本质力量。例如，主体在教育过程中制作各种美观便利的教具和学具，创造各种良好有效的教育活动方式与方法，建设整齐洁净、和谐美观的教育环境，编写科学合理的教材及参考读物，等等。这些都以可直观的方式对象化地显现了人类创造性实践的伟大力量，都具有了美的特质。

我们说，人类的本质力量在教育中形象地、对象化地显示出来，从而产生了教育美。那么，这种显现是通过什么途径而实现的呢？人们又是通过什么样的途径体验和感受到教育美的呢？这就是我们下面要讨论的问题。

二、教育美在教育实践中发生和发展

马克思主义关于社会现象的基本观点是社会存在决定社会意识。马克思主义揭示了“社会生活在本质上是实践的”这一真理，指出社会实践是人类有意识、有目的的生活活动，是主观见诸客观的活动，是改造世界的能动的斗争过程。因此，从实践的观点而不是静观的观点，来认识教育美的本质、教育美的发生、存在和变化，应该是我们基本的出发点。

1. 教育实践是一种中介结构

教育活动是人类的实践方式之一，它具有超生物的性质。这种超生物性表现在人类的教育活动不同于动物的本能传授活动，它不仅仅以自身作为自然力作用于对象，更重要地是人类教育活动使用了各种教育“工具”。——“……人的万能正是表现在他把整个自然界——首先就它是人的直接的生活资料而言，其次就它是人的生命活动的材料、对象和工具而言——变成人的无机的身体。”——“如果不说现成生活资料（例如果实）的采取（在这场合，人自

己的身体器官是唯一的劳动手段)，劳动者首先直接占领的东西，并不是劳动对象，而是劳动手段。因此，自然物自身也就成了人的活动器官。人把它合并到他自己的身体器官中去，……延长了他的自然的肢体。” 在人类的生产实践中，生产手段是人类的超生物肢体。使用工具的活动，经历史演进而展示出来，表现为使用、制造、创设、更新生产手段的无限历程。

教育实践是人类实践活动的形式之一，它在构成和性质上与生产实践有着同源同构的关系。从构成上看，生产实践包含着两个对立而紧密结合的要素：生产工具和人使用生产工具的活动。既不能脱离生产工具谈人的实践，也不能脱离人的能动活动来谈工具。教育实践包含着教育手段与教育中主体使用教育手段的活动，我们既不能脱离教育手段来谈教育实践，也不能脱离教育中主体的能动实践活动来谈教育手段。使用的手段与使用者的活动相互制约，相互塑造，建立起一种不断进化的动态结构。从性质上看，无论是生产实践还是教育实践，它们在人类的目的性活动中处于中介的地位，所以我们称这种动态的结构为“中介结构”。正因为如此，教育的发展过程就是教育实践的历史演进过程，它首先表现为教育手段的使用、创造、更新的无限历程，离开这一个根本特点，就是违背唯物主义，就容易陷入唯心主义、唯意志论的沼泽，使教育虚假、空泛、脱离实际。在这点上，我们曾有过深刻的历史教训。

但是，教育实践也有着自身的特性。与生产实践相比，教育实践主要是一种精神生产领域，而后者主要是物质生产领域。表现在“中介结构”的构成上也各有特点。实践作为一种中介结构有两个方面：能动方面和外化方面。能动方面是使用者的活动，外化方面是所使用的手段。从物质生产实践看，其外化方面是生产资料的材料、能量和结构水平的不断提高；其能动方面是人类大脑皮层中同使用工具的肢体活动相应的、运动中枢与感觉中枢相配合的反馈性神经联系系统的结构及其心理活动功能水平的不断提高。从教育实践来看，其外化方面主要是社会意识物态化的客观承担者、符号的物质形态结构的多样化、复杂化、丰满化；其能动方面是教育实践主体使用、制造、创设、更新符号活动的多样化、复杂化、丰满化。 在历史的发展中，教育实践这种中介结构的能动方面和外化方面表现出相应对称的双向发育使得教育实践的水平和质量不断提高，从而培养出愈来愈多、愈来愈好的人才。理解了上述问题，我们就可以回答教育实践对教育美产生的重大意义。

2.教育美的根源在于教育主体通过具体可感的形式把掌握真与实现善的本质力量表现出来

马克思曾指出：“动物只是按照它所属的那个物种的尺度和需要来进行塑造，而人则懂得按照任何物种的尺度来进行生产，并且随时随地都能用内在尺度来衡量对象；所以，人也按照美的规律来塑造物体。” 马克思的这段话从根本上指出了人类生产实践的本质特征，指出了生产实践与美的创造之间的内在联系，对我们理解教育美的本质有着非常重要的意义。

马克思所说的第一个“尺度”，即“任何物种的尺度”，就是指客观事物的规律性，亦即事物的“真”。教育中的各种客观事物也同样有着自身的规律性，它们都是不依人们的意志为转移的客观存在，也体现了事物的“真”。教育实践主体在实践中，只有遵循这些客观规律，才能进行充分自由的创造，才可能取得良好的效果。马克思所说的第二个“尺度”，即“内在尺度”，是指人的尺度，即人类自身发展的要求和目的。人的生产实践总具有一定的

目的，总是为了使对象产生对自身有利、有益的变化，这就是广泛意义上的“善”。教育也同样存在着目的性，这种目的即不断适应社会发展的需要培养出日益健全、完善的人材，这也即是教育中的“善”。教育实践主体，必须准确地把握这种“善”、这种目的性，并千方百计地使其体现在实践的结果之中。

所以，教育实践主体一方面要认识和遵循教育中的客观规律（真）；另一方面，要把握和实现主体的目的性（善）。这种真与善的统一，合规律性与合目的性的统一，掌握了的真与实现了的善的统一，就是美的最基本的内容。换句话说，如果人们在教育中能把自己掌握真与实现善的本质力量，通过具体而可感的形象显示出来，那么就会具有一定的审美价值，就会产生教育美。

通过什么才能获得教育中真与善的统一，才能使掌握真与实现善的人的本质力量感性地显现出来呢？依靠教育主体在观念上的遐想和内心的体验显然是不行的。唯一的途径只能是教育实践。教育实践作为一种中介结构以一定的形式把教育中的客观规律纳入教育目的的轨道，这形式迫使因果联系的必然性仅仅发挥合目的性的效应而排除其造福的可能。例如，设计合理、丰富有趣的课外活动形式就使得青少年身体和心理能量迅速发展的规律仅仅发挥着促进青少年健康成长的效应而排除其造成越轨活动的可能性。这种良好的形式，使教育规律服从教育目的，使任何物种的尺度服从人类内在固有的尺度，这形式就是教育美。

这里需要指出的是，从宏观上和总体上看，教育实践中的立美或者说教育美的产生并不是一蹴而就的，它有着一个历史的渐进过程。这因为，一方面教育实践中主体对教育的各种客观规律，经历了一个从没有认识到有所认识，从不正确的认识到较正确的认识，从肤浅的认识到深刻认识的过程；另一方面，要找到把教育规律纳入教育目的轨道的一定的中介结构形式，需要长期的探索。这样一来，教育美在现实教育中的具体表现就会存在程度和水平的差异。但不论如何，教育美的根源在于人们的教育实践。教育美是教育实践中主体通过自身的活动，把人类掌握真和实现善的进行自由创造的本质力量感性显现出来的结果。随着社会的发展，生产力的提高，教育实践的深化，教育美必将扩大自己的范围。

三、教育美是教育信息编码的最优化

上面的讨论，使我们了解到，教育美的产生是教育实践主体把人类的本质力量显现为一定感性形象的结果，这种人类本质力量的感性显现物作用于学生，就会使他们产生审美体验。但对教育美本质的探讨不能就此止步。我们要问，人类的本质力量是以什么形式进入和存在于感性材料与活动之中？又是以什么形式进入和存在于学生的大脑中呢？

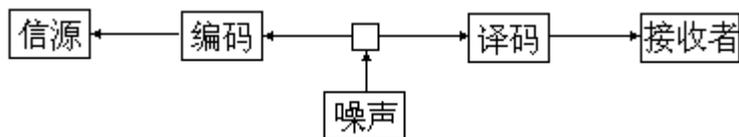
近几十年以来，由于科学认识的深入和科学技术的发展，人们发现了物质世界中的一种普遍性的因素——信息，并且建立了信息科学。信息的研究，具有十分重要的意义。把信息引入教育美学，把教育美同信息联系起来，就使人们对教育美的本质的理解更加深入和具体了。为了论述和理解的方便，我们有必要先对信息过程的基本模式和要素及其在教育过程中的意义作一个简要的描述。

1. 信息过程与教育过程

研究信息的理论就是信息论，它分为狭义和广义两种。狭义信息论本来是一门应用数理统计方法来研究信息处理和信息传递的科学。它研究存在于通讯和控制系统中普遍存在着的信息传递的共同规律，以及如何提高各信息传输系统的有效性和可靠性的一门通讯理论。现在发展成一种广义信息论，它被理解为凡是利用狭义信息论观点来研究一切问题的理论。

那么，信息是什么呢？在人们的日常生活中，信息一般是指具有新内容、新知识的消息、情报，以及语言、文字、图象等等。但在信息论的研究中，信息的定义各种各样，似乎还没有严格的统一的科学规定。但是，比较普遍的是两种对信息的描述性解释：一种认为，信息是指通过消除某系统中的某些成分或增加某些成分而达到的该系统的组织化或有序性的标志；一种认为，信息就是对接受系统中的不确定性的消除。这种不确定性消除得越多，信息量也就越大。

关于信息过程的模式虽然也很多，但以申农(C.E. Shannon)提出的模式最为经典。



信源：即信息的发送源，发出消息的来源。信息源可以是多方面的，人、机器、自然界的物体等。

编码：就是把信息化入符号或代码，并对符号或代码进行处理和加工的措施。符号可以是多种多样的，自然的、物质材料的。语言、文字、照片、音符、体姿动作等等。

噪声：在符号传送过程中，系统产生或由外界混入的干扰。

信道：就是传递符号或代码的通道。

译码：就是把符号或代码译成一定的意义或内容。译码就是编码的反变换。

接收者：即信息传向的对象（人或物）。

从信息论的角度看教育，教育过程在实质上就是一个信息的组织编码、传递与接受译码的过程。教育中的信源就是对受教育者身心发生作用的各种知识、观念及其他一切教育影响物。教师则一方面担负着选择提取信息和编码加工的工作，另一方面又要选择适合的信道把编制好的符号或代码传输给学生。而学生作为信息的接受者则必须通过认知过程和情感过程把传来的信息内化到自身的心理结构中去，同时还把自身接受信息后的状态变化以反馈信息发回。与一般信息过程不同的是，教师和学生做为教育过程中的两个主体要素，其复杂程度是任何物理的编码机和接受机所不能比拟的。他们都有着特定的社会背景。知识水平、思维能力和情感态度，都时时刻刻受着各种因素的影响和制约。因此，如何使教育过程中的信息编码和传递准确、有效、适度，就有着更为重要的意义和更加的难度了。教育过程既然是教育信息的编码和传输及学生受码的过程，那么教育美就必然在这其中发生。那么，从信息的角度看，教育美究竟是什么呢？

2. 教育美是信息的最佳编码和传递

从信息的角度看，教育美是教育实践主体运用人类本质力量，对信息进

行合规律与合目的相统一的编码的传递。为什么这样说呢？让我们从下面三个方面来看：

第一，从教育工作者大脑的信息准备状态看。要完成信息的编码和传递，实现教育的任务，优秀的教育工作者必须十分清楚他所面对的教育影响（信息）中可能蕴含的意义，必须懂得信息流的内在构造、逻辑序列；要对信息接受者的状态变化有着十分敏锐而细致的了解；同时，他还必须具备制码和传码活动的基本技巧和能力。具备了这些，我们说，教师就有了良好的信息准备态，教育美才具有了产生的基础，否则，良好的编码和传递就不可能，教育美也就无从谈起了。

第二，从编码过程看。首先，教育工作者要对教育中的信息进行加工处理。例如，要对零散的不系统的信息，进行识别、筛选和整合，这是一个去伪存真，去粗取精的过程。经过识别，区分真实的和虚假的，确定的和不确定的，有用的和无用的，具有现实利用价值的和暂时无利用价值的，难度大的和难度小的、同类的和不同类的；经过筛选，排除由于受干扰而失真的信息，使不确定的信息确定化，把无用的信息弃置一旁，对暂时无利用价值的信息则储存起来，选取那些真实的、确定的、有用的、最有效用价值的信息，按类型加以分类整合。经过识别，筛选和初步整合后，还要把这些新的信息与原储存的信息进行纵向和横向的对比分析，使其成为具有一定逻辑序列和结构的信息流。其次，教师要根据信息的内容、传递目的，环境和接受者的特点正确地选择信息载体——符号形式。符号本身是多种多样的，教师对它的选择包括在不同种类符号之间的选择和同一符号内的选择。对各种不同的符号的选择，教师在编码时，要对采用哪一种符号能够更好地实施信息传递，更好地为学生接受进行多角度的设计。如信息内容复杂，精细而有系统的，宜选用语言符号；信息内容极富表情性和感染力的，宜选用体态动作符号；信息内容直观性强，宜选用实物模型符号；等等。在教育过程中，一般最基本最经常使用的是语言符号，这是由于信息内容所决定的。但教师也必须充分重视和运用其他的符号，以提高信息的流通量。在同一符号内的选择，它关系到对同一符号运用时的细节设计。例如，当选择了运用语言符号为基本手段以后，教师还必须深入一步，对语言符号中不同的词、词组、句法结构进行选择，以能最确切地表达信息的内容。一个词可以代表不同的对象关系，同一对象关系又可以用不同的词来表达。同时，在同一词的同对象关系中，对不同的个体来说，还与不同的信息系统相联系。教师和学生具有不同的知识经验和背景，他们对同一词，同一句的理解方向和水平上存在着很大的差异。因此，教师在选择语言符号时，要考虑准确性和科学性，要选择信息容量大、又最能使学生理解所要表达的思想 and 情感的和句。

总之，在编码过程中，我们时刻可以看到教师的创造性、主动性，看到人类本质力量的光辉。

第三，从信息传递看。首先，教师要能把握信息的不同传递方式，作适当的选择。从传递者主观方面看，信息传递方式可分为直表方式、婉曲方式和暗示方式。直表方式的特点是把信息的内容直接传递给接受者，不隐晦曲折，不拐弯抹角，使接受者通过信息载体的本意就可以把握信息；婉曲方式是通过迂回曲折来传递信息；暗示方式则是借助信息传递环境的帮助，用含蓄或示意的方式使接受者感受到信息。这三种方式具有不同的表达功能和刺激作用。当对事物主要是叙述而又不需要学生马上进行很多的思考时，常采

用直表方式传递信息，当需要激发学生的好奇心，使学生进行积极思维活动时，常采用婉曲方式和暗示方式。从信息通道方面看，信息传递方式又可分为单通道传递方式和多通道传递方式。单通道传递是指只利用接受者的一种感觉通道来接受信息，如视觉通道或听觉通道。多通道传递方式是同时利用接受者多种感觉通道来接受信息。这需要教师根据信息类型和内容进行选择。一般在教育中仅仅只利用单通道方式是很少的，通常都是通过多通道传递方式，只是各通道的利用有主次，先后之分。总之，信息传递方式要随信息的类型，传递任务和接受者的状态的不同而灵活运用。

其次，教师在信息传递过程中要克服干扰，提高传递效率。教育信息传输的目的是促进学生身心的全面和谐成长。理想的传递是信源发出的全部信息都能为学生接受，由于干扰的存在这实际上是不可能的。教育信息传递的干扰实际上来源于三个方面：一是在信息选择和提取过程中的缺损和失真。这既是由于教师的知识经验、情感态度影响而导致的提取尚差，也是因为选择和提取信息时常常会把信息与信息之间的联系舍弃和割断。二是信息在传递过程中会有外界的噪音进行干扰。这噪音可以是机械物理的，生物化学的，精神意识的。三是接受者的内干扰，学生对新信息的接收也会受到其精神状态、原有知识、经验和能力的影响，发生干扰作用。教师在传递信息中常常需要发挥高度的积极性、主动性和创造性，排除干扰，提高传递效率。

要排除信息传递中的干扰，除了教师对自己和学生这两个主体要素的“内干扰”的性质、内容及产生原因有比较清楚的了解和认识外，更需要在传递过程本身想办法。这方面通常有两个要注意的问题：一是适当提高信息传递密度，即在相对固定的一段时间里增加信息传送量。这一方面可以用不断的新信息激活学生的神经系统，使之保持活跃的状态，另一方面又能使学生更好地把握信息之间的广泛联系，从而建立起更系统更完善的信息体系。苏联教育家赞科夫提出的教学高难度和高速度的原则，其信息论的意义就在这里。第二个问题，是要保持信息传递中有适当的冗余码。信息是由“有效信息”和“冗余信息”组合而成的。所谓“冗余”就是信息中即使少了它，也还是相当完整的。但冗余信息在信息传递中又十分必要，因为当信道里有噪音干扰时，为求有效传递必须要增加冗余信息而抵抗干扰。信道里的噪音愈多，就愈需要冗余码。例如，教师在教学中常常用复述，重复，反复强调来提醒，告诫学生；常常将已经用语言表述过的事情又用图表、模型或者体态动作再呈现一次。这都是在运用冗余码。优秀的教师一个很重要的特点就是在有效信息和冗余信息间保持平衡，找出最佳的冗余度。因为冗余过高，学生就会感到重复过多，感到单调，乏味，从而产生厌倦。

在教育过程中，学生相对是知之甚少的方面，他们对世界有一种不确定的状态，这种不确定常使他们心理状态不稳定，产生不愉快的状态。当教师通过创造性的劳动，对教育信息实行了最佳的编码和传递而作用于学生时，学生的不确定性就将会逐步消除，就会体验到人类本质力量的伟大，就会产生难以抑制的愉悦，学生得到的这种信息愈多，其愉悦就愈强烈，就会不断从自然走向自由。这就是教育美的真正含义。

第二节 教育美的特性

在教育美的本质制约下，教育美有着区别于其他审美现象的自身特有的

性质，它们主要表现在下面三个方面：

一、符号直观与符号意涵的和谐统一

任何教育的美都必须凭借一定的符号作为载体传达和作用于学生。这种符号可以是语言、体姿动作或其他的物质性材料。无论什么样的符号，其显性层次都必然是以一定的形、声、色等外在形式表现的感性对象。学生对符号的接受和把握都首先从运用感官去感知符号的外在形式开始。既然如此，教师在教育活动中就要力求通过对符号外在形式的精心选择和设计使它们成为学生乐于感受的直观形象。换句话说，也就是努力把抽象的科学观点，原则，法则，公式或结论化为易于为学生感受和经验的生动的符号形式，使一切教育影响的因素都具有节奏性，平衡性和有机统一的完美特点。

例如，声音是语言符号外在形式的一种重要因素，具有现实的可感知性，和一定的模拟功能、类比功能、象征功能和表情功能。近代实验美学对声音的形式美极其关注，进行了大量的研究，其中关于声音与想像的关系，声音与情感的关系，声音与生理的关系等方面的研究取得了不小的成果。如，在关于声音与情感的关系方面，美国学者休恩曾做过一些动物实验，发现给一些动物听音乐时，蟒蛇昂首静听，随音乐的节奏左右摇摆；狼则恐惧号啼；牛则增加乳量；猴子点头作势。还有人研究音阶与情感的关系，发现了诸如短2阶代表悲伤、焦虑；长2阶表现严肃；4阶表现欣喜等等特性。这些研究证明，声音的强弱大小及其在时间中的延续变化，和人的生理心理状态之间有一定的对应关系，因而可以由声音引起上升——昂扬，下降——低沉，以及悠婉、振奋、悲伤、欢快等情绪反应。在教育工作中，教师通过对言语的声音在音量、节奏、力度、音色等要素的良好调节，就能够使声音具有起伏变化、抑扬顿挫、丰富多彩的效果。这一方面可以有效地通过最佳量的冗余码传达出符号中蕴含的信息；另一方面，当这种具有完整的、富有美的意味的符号直观形象与学生的心理机能相结合时，就会因为符号形式的节律性，适宜性和自然性引起学生强烈的情感共鸣，产生美的体验和感受。

长期以来，我国教育界存在着一种倾向，即只重视向学生灌输抽象的概念，原则和观念，只重视发展学生的抽象思维能力，不重视承载概念、原则和观念的符号的直观感性形式的设计和创造，忽视发展学生的敏锐感知和形象思维能力。其结果，不仅是造成学生发展的片面性，也严重地影响了教育的效果。我们说，在教育过程中，无论什么样的教育影响，无论怎样的科学内容，如果离开了鲜明、生动、可感的符号直观形象，离开了对称、均衡、和谐、节奏、多样统一的表现形式，只会变成死板僵化的教条，概念的无序堆积，它们与学生内在的认识图式格格不入，都不可能激发学生的兴趣，调动学生的情感，维持学生长久的注意力。更不可能培养出具有形象思维能力的学生。现实中很多教育活动的失败，其主要原因就在于此。

然而，教育美并不仅仅是教育符号直观形式的组合。符号是意义的载体，是意义存在的感性物质形式，符号总是具有意义的符号，意义也是以一定符号形式存在的意义。因此，符号的直观形式与符号的内在意涵是不可分的，它们构成一个相互联系的整体。所以，教育美并不能脱离具体的科学内容。离开了科学内容，就无法对直观形式进行正确的判断，就无法达到教育美促进学生人性全面完整成长的作用。教育美的一个重要特点就在于使符号的直

观形式和符号的内在意涵和谐统一起来，使直观形象与科学内容成为完满结合的整体；就在于在那些和谐、对称、节奏、多样统一的直观形式中蕴含着丰富的思想、观念、情感和具体的科学内容。

赵宋光创建的“综合构建法数学教学新体制”中就充分运用并显示了教育美的这一特性。例如，在他编写的新数学教材中，为了让学生在最简单的十以内加减法教学中就掌握算式间的互递、互换等转换关系，使学生在一开始接触算术时就能完整地把握知识的总体结构及其内在联系，设计了一个矩形图和三句歌谣：

$$\begin{array}{l} 2+1=3 \\ 1+2=3 \\ 3-2=1 \\ 3-1=2 \end{array} \left. \begin{array}{l} \\ \\ \\ \end{array} \right\} \begin{array}{l} \text{加号前后，可以对调。} \\ \text{头尾对调，加减改号。} \\ \text{减号后，等号后，可以对调。} \end{array}$$

这些以语言和数字符号为载体的科学规则，在符号的直观形式上有什么特点呢？这个矩形图中第二句口诀所表述的操作样式仿佛是一个自旋的对称轴，它能使第二、三两个算式互相转化，也能使第一、四两个算式互相转化，相转化的两式互相对称，即互递、相反、对立、矛盾；第二句口诀实际上包含两个相反的意思：加变减，减变加，这两个意思也互相对称，所以可说这句口诀自相对称；第一句和第三句口诀所表述的操作样式又互相对称，后者是前者在减式中的倒映样式。这样一来，这个形象化的矩形图和三句歌谣，以一种平衡、对称的几何形式及富有音韵、节奏的言语表达承载了加减互递规律、加法交换律、减数和差数互换规律这三个代数运算中的普遍规则，揭示了具体算术演算中包含着的普通性的理性操作完形。因此，它必然就是美的，必然能使学生学得轻松愉快，记得准确牢固，也就必然地加快了教学的效率。

所以，教育的美既不是单纯的符号直观形式合规律的组合，也不是符号中蕴含的理性概念，而是符号直观形式与符号意涵的完美统一，是深刻的科学内容溶化于生动的直观形式之中。正是这种美，才能培养出“既有丰满形式，又有丰富内容，既善于哲学思考，又长于形象创造”的一代新人。

二、情感过程和认知过程的相互渗透

教育美的产生离不开教师和学生的实践活动，情感和认知总是渗透在师生的一切活动之中。

在教师的立美操作过程中，教师要对自然的、社会的、历史的、现实的、现象的、本质的，……等多方面的信息进行选择提取和编码工作。这需要教师依据输入端（学生）的特殊接受状态，选择有效信息，并根据信息的内容，传递目的，环境特点确定信息载体——符号形式，组成高度有序化的信息系统。伴随着教师的选码和编码的过程，教师对于信息组合形式的审美判断。对于输入端的情感态度和情感反应必然作为信息的内隐层次而凝聚下来，从而给信息流的运动提供了一种内在的情感能势。当这种渗透和凝聚着教师审美情感的信息流作用于学生时，由于学生在其实践活动中内在心理结构也是一种力的结构，就会与学生的心理结构发生契合。其生理机制就是携带有能势的信息流，通过学生的感觉器官和神经系统传到大脑皮层区域，与大脑生理电力场达到一致，合拍。这样，学生就会产生相应的情感反应。教师在活

动中情感色彩越强烈，信息流的能势就越大，就越是能够感染学生的心灵，影响学生的精神世界，使他们获得很大的愉悦和满足感。

学生在接受，认识、把握教育影响（信息）时所产生的情感体验，对学生的认识活动产生着巨大影响。从学生的学习过程看：丰富和生动的情感，可以减少知觉过程的疲劳，加强知觉过程的积极性，而恶劣的情感体验往往会促成某种错觉或幻觉；凡是令学生体验到生动和强烈情感的事物，都会使他们有效地识忆、保存和再现，而不能令学生体验到生动和强烈情感的事物，就容易使他们产生遗忘；学生体验到的情感愈丰富，他的想象也就愈活跃，愈积极和主动；学生只有在被某种问题所引起惊奇的情感的策动下，才会积极地进行思维；卑下的情感会对认识活动产生消极影响，崇高的情感会激励学生创造性地探索和大胆地独创。

可是，在现实的教育中，由于各种原因，忽视教育影响的情感性因素的现象普遍存在。一方面，是有些教师不热爱本职工作，不热爱学生，对教育活动和教育对象没有真诚热烈的情感态度；另一方面，是有些教师不注意调动学生积极主动的情感，不注意发挥学生情感的作用，不重视培养学生对所学科目的热烈、高尚、深刻、挚爱的情感。这样的结果，是教师为教而教，学生为学而学，教育过程缺乏感染力和活力，学生兴趣低下，丧失了学习、探究和进取的强大动力。现代科学技术的迅猛发展，使得新的科学技术知识不断被充实到教育内容中来，教育影响越来越多样化、复杂化。这就更需要情感的渗透，更需要发挥情感的作用。

虽然情感在教育美中有着独特的地位和作用，但我们还不能说情感性就构成了教育美的特性。教育美之所以能够引起人们的审美情感，就在于它显示了人类的本质力量，显示了人凭借着主体内在的聪明、智慧和能力所进行的富有情感的活动。因此，在审美的情感中就必然渗透着人的理智活动。关于此、我们仍可以从教师和学生两个方面来看。

首先，教师在立美操作实践中塑造出来的具有审美情感凝聚的教育影响，其情感的强度、情感的倾向性，及其呈现的逻辑序列，都不是随心所欲的产物，它们都是教师有意识、有目的，根据情感的表现特性、学生心理结构状态及信息载体的状况，精心设计和编排的。就拿德育过程中主题班会这种活动形式来说，要想使它能够感染学生、打动学生，起到思想教育的效果，使学生获得丰富的深刻的情感体验，教师事先就必须精心设计。例如，要耐心而又热情地去选择学生喜爱的内容，要给主题班会起一个言简意赅、富有诗意、耐人寻味的名字，要预先设计一些有意义的情境，要安排好引人入胜的开头，高潮和结尾，要使自己的言语活动和体姿动作有优美而适宜的表现。这样，教育者把自己的理智活动渗透到富有情感的直观形式中，使学生在轻松、自由的气氛中既产生了审美的愉悦，又完成了提高思想境界的任务。

其次，学生内心的情感体验总是伴随着学生的认识活动一起出现，并和学生认识活动交织在一起的。学生在各种认识过程中所体验到的情感的性质，乃是依学生所认识的事物在其头脑中所引起的神经过程和其他已经发生的神经过程的彼此之间的相互联系、相互影响为转移的。一句话，没有对事物的认识，就不可能有情感的产生。

因此，我们不是把单纯的情感性，而是把情感和理智这两者之间的有机的相互渗透看作教育美的特性之一。

三、个性自由与社会要求的有机融合

自由是指人们对必然的认识和对客观世界的能动改造。自由不在于摆脱客观规律而盲动，而在于认识客观规律，并利用这些规律来改造客观世界。自然规律和社会规律都是不依赖于人们意志而存在着的客观必然趋势。人们在未认识它时，处于盲目地受它支配的地位，没有真正的自由。当人们通过自身的实践对客观世界进行能动的改造，并在改造中把那些个别的、局部的规律逐渐抽象出来，成为普遍有效，到处可用的规律、性能、形式时，主体的活动自身就有了自由。正是在这个意义上，马克思指出：“人的类特性恰恰就是自由的自觉的活动”^①。马克思这是从物种关系方面和人类自由特性的发生学方面来讲的。在客观必然的王国里，动物只是被动、消极地进行活动，它只能盲目地顺从自然，却不能认识和驾驭自然，即使是动物中最聪明的猿猴，也仍然是自然的奴隶，无法从自然界获得自然所能给它的更多的东西。而人却能通过自己的实践活动，逐步地摆脱蒙昧、野蛮的状态，逐步掌握客观必然性，从而获得支配自然的自由。人离开动物愈远，他也就愈能在更广阔的范围内来认识世界、改造世界。因此，主体的自由活动总带有一定的创造性，总是积极的、向上的，总是充满着生气与活力、新鲜和变化的，所以，总表现出美。正如李泽厚在一篇文章中所说：“人类能够依照客观世界的本身规律来改造客观世界以满足主观的需要，这个改造了的客观世界的存在形式便是美”。^②人们的实践活动愈自由，美的存在就愈是广泛。在长期的社会实践中，人们通过对多样、丰富的物质工具进行不断操作，从而作用于自然的的活动，把人们认识规律、运用规律、实现自由的渐进过程转化为人的族类的特征，并逐步积淀在个体的潜意识层中，成为个体的一种渴望和要求。

教师和学生作为教育过程中两个不同层次的主体要素，在各自的活动中都表现了对自由的渴望，都呈现了从自然到自由的发展历程，都有着逐步掌握客观规律并加以运用的活动特征。

从教师来讲，优秀的教师在教育实践中都以自己独特的思维方式和操作方式去加工处理各种信息，并制作出富有新异层次和特点的教育内容体系；都以巧妙而独特的方法和表现力去设计教育环节、捕捉教育时机，组织和开展具有鲜明个性特征的教育活动；在不同的时间里，对同一门课程、同一种教材，也有着新的理解和新的创造。从学生来讲，具有审美意味的学习过程，也正是学生积极的主动的富有个性和创造性的活动过程。他们凭着与自己个性心理特征相连的独特的感受、情感体验和思维方式去认识、掌握和消化教育内容及其他教育影响。总之，无论是教师教的过程，还是学生学的过程，要使其具备美的意味，都必然反映出人类社会实践积淀下来的智慧、力量和丰富性、多样性，体现着人的族类对自由的渴望和要求的共同特征。一句话，教育美必然体现着对人的个性自由的充分肯定。

然而，我们一定要看到，教育美在体现人的个性自由的同时，又必然地渗透着、融合着、体现着一定的社会要求，必然为社会实践所规定与制约。这是因为，教育美的产生并不依赖于某一个人或某一些人的主观感受和判断，而是来源于人们的社会实践，是一种社会现象。只有随着人们社会实践活动、教育实践的发展，教育美才能不断地丰富起来。正因为如此，教育美的审美属性就不能不受到社会的政治经济发展水平、教育的目的要求，

以及主体本身的社会功利性的影响。也就是说，教育美必须能适应社会发展的要求，促进社会的发展。

所以，教育美的第三个特性，就在于个性自由与社会要求的有机融合和完美统一。不符合个性自由、和谐、全面发展的社会要求是死板僵化的教条，不符合社会进步的个性“自由”是肤浅的放荡，两者都不可能是美的。

第二章 教育美感的心理发生

教育美学强调立美育人的主要目的是使教师能挖掘教育各环节中的美，从而让学生获得愉快的感受，产生自觉的学习行为，促使人性全面发展。本章拟从美感理论的历史回顾入手，着重阐述学生在教育过程中获得美感的心理发生过程，以求探明教育美学的心理学依据。

第一节 历史的回顾与启示

一、美感理论的历史回顾

美感是如何产生的？美学界对此问题的兴趣历久不衰。有人注重美感发生的客体，有人强调美感发生的主体，也有人好谈客主之间的关系。于是，众说不一，各种学说纷起。

注重美的客体者，无非是看重美的形式，如是雄伟、小巧、浑厚、细腻、比例、布局等等皆成为美的要素。但是依据这些要素构成的事物，可能你认为美，我却不以为然，或此时你观察为美，彼时你又不感觉为美。因此，仅就客体因素是无法说明美感发生的原因的。也许因为这是一个很易明白的道理，所以先哲们在探究美感发生的时候，更有兴趣偏重于从审美主体去寻找原因，诸如快感说、移情说、直觉说、欲望说等无一不是如此。当然，也不乏注重主客关系的学说，如距离说、入出说等等。因为只强调美感发生的主体因素，美就全无标准可言了。

尽管先哲们把可走的路都尝试了，却仍然没有一个统一的认识，也许根本就不可能统一，她永远不会向我们展现自己的公式。我们在下面对历史的理论进行回顾时，也自然不敢奢望能总结出几条定理或归纳出几点原则，只是希望从中获得一些对教育美感的心理发生有启示的东西。

1. 快感说

尽管从古希腊、罗马时代到中世纪、文艺复兴时期的众多学者在论到美感的发生时都谈到了快感问题， 但真正系统地建立起这一学说并力求寻找美感的生理和心理基础的，则当首推休谟和柏克。

休谟认为：“美并不是事物本身里的一种性质，它只是存在于观赏者的心里，每一个人心中见出一种不同的美。” 这即所谓“见仁见智”，因为人的文化水平、兴趣爱好、生活阅历有异，对美的看法也自然有所不同，但由此完全否认美的客观原因，是令人难以接受的。休谟把审美快感的来源和起因都归之于“人心的特殊构造。”他说：“各种味和色以及其他一切凭感官接受的性质都不在事物本身，而是只在感觉里，美和丑的情形也是如此。”

“这种情感必然依存于人心的特殊构造，这种人心的特殊构造才使这些特殊形式依这种方式起作用，造成心与它的对象之间的一种同情或协调。” 当然，如果把这“人心的特殊构造”理解为一种由过去的经历、学习或审美经验而形成的内部认知或情感模式，便无法说休谟错到那里去了。因为心理本就是一种主观映象或主观意识、情感。但无论什么主观映象，仍是源于客观的。休谟并不知道这一点，他把“人心的特殊构造”看作是“自然本性”或“生理器官”，也因此把审美快感和生理快感等同起来。

柏克不同，他认为这种由审美引起的快感是由客观事物的美决定的。他

说：“我认为美指的是物体中能够引起爱或类似的情感的一种或几种品质，……爱指的是观照任何一个美的东西（不论其本性如何）的时候心灵上所产生的满足感。”¹这是一条与休谟相反的唯物主义路线，它肯定了客观事情的美是第一性的，由此引起的美感是第二性的。然而，柏克在探讨美感的根源时，却提出了“自我保存”和“相互交往”两种本能。“自我保存”是保持个体生命的本能，与痛苦和危险有关，表现为恐惧情绪，是崇高感的起源。“相互交往”是保持种族生命的本能，与爱的情感有关，所得到的是满足和愉快的情绪，是美感的起源。可见，他又把美感的起源完全归结于生理学去了。因此，柏克被后人批评为形而上学的唯物主义。柏克的最大错误也就由此产生，即把美感完全等同于一般的生理快感，并且与一般感觉也混淆在一起。

理性派美学家是不赞成休谟和柏克这种把美感等同于感官快感的。他们认为，美感是由于通过感性认识，发现一件事物的“完善”（外部的）符合“内在目的”（内部的），而引起的快感。这不由得使我们联想起后来格式塔心理学派提出的学习公式，即刺激丛 组织作用 顿悟，二者如出一辙。仅从字面看，它们是无非议的，但他们强调的“内在目的”、“组织作用”却神秘化了，完全成了一种先验的东西，以为由于这种“内部”的作用与“外部”的刺激相吻合，便会发生美感或顿悟，而完全忽视对“内部”东西的根源的探究，这显然是十分错误的。

康德总结和批判了经验派美学和理性派美学，把主体对客体的认识分为理智判断和趣味判断，并把快感分为生理的快感、道德的快感、审美的快感。虽然他把两种判断完全对立起来是不尽正确的，但却使人开始重视两种判断的区别；同样，尽管他认为生理的快感和道德的快感包含利害关系，而审美全无利害关系的看法是十分机械的，但却使人看到了三者之间的不同。另外，康德看到了美感中感性和理性的矛盾，把美分为自由美和附庸美两种，认为自由美不涉及概念，只限于构成形式，而附庸美涉及概念，包含内容意义。这种观点对教育美学来讲是颇具意义的，我们不正是力求使自由美达至附庸美或使附庸美转化为自由美吗？从某种意义上来说，教育美学的目的也便在这里。

2. 移情说

虽说不少先哲都悟到了移情在审美发生中的作用，但真正从心理学出发，对移情作全面、系统阐述的，应推德国心理学家、美学家里普斯。西方有人把里普斯比作达尔文，把其移情说与进化论相提并论，由此足以可见里普斯及其学说在西方美学中的影响是巨大的。

里普斯在其著作《空间美学和几何学，视觉的错觉》一书中，对移情现象作了详尽的阐释。里普斯说，我们在观察无生命的大理石柱时，可能感觉其生命的活动，它在“耸立上腾（纵看）和“凝成整体”（横看）。何以会产生这种错觉呢？这是因为人们能以己度物，即把自己心中的意象和感受移入到石柱上面去了。“都因为我们把亲身经历的东西、我们的力量感觉、我们的努力，起意志、主动或被动的感觉，移置到外在于我们的事物里去，移置到这种事物身上发生的或和它一起发生的事件里去。”²显而易见，里普斯是极为强调美感发生的主观作用的，甚至认为不是主观意识反映客观事物的美，而是主观意识决定着客观事物的美。在审美活动中，这种现象似乎确实存在。由于我“感时”，所以“花溅泪”，由于我“恨别”所以“鸟惊心”；

由于“寻寻觅觅”，所以“冷冷清清凄凄惨惨戚戚”；由于“抬望眼”，所以“仰天长啸，壮怀激烈”，若是“低头看”，便只能是“俯地长叹，忧心激烈”了。人的心情，似乎决定于人的活动，又决定着审美的内容，或决定着美感是否发生。乐者观花，花色艳鲜美，悲者观花，花凝愁带恨。只有观照者，才有闲情逸志，把酒咏花，感到物我一如，有美的体验。忙于它事者，视物未观，物我分离，无所谓美与不美。朱光潜先生曾对移情作过如此解释：“移情作用是外射作用的一种。外射作用就是把我的知觉或情感外射到物的身上去，使它们变为在物的。……移情作用和一般外射作用有什么分别呢？它们有两个重要分别。第一，在外射作用中物我不必同一，在移情作用中物我必须同一，我觉得花红，红虽是我的知觉，我虽然把我的知觉外射为花的属性，我却未尝把我和花的区别忘去，反之，突然之间我觉得花在凝愁带恨，愁恨虽是我外射过去的，如果我真的在凝神观照，我却无暇回想花和我是两回事。第二，外射作用由我及物，是单方面的；移情作用不但由我及物，有时也由物及我，是双方面的，我看见花凝愁带恨，不免自己也陪着花愁恨，我看见山耸然独立，不免自己也挺起腰干来。概括地说，知觉的外射大半纯是外射作用，情感的外射大半容易变为移情作用”。

朱先生这段解释，使我们更加能谅解里普斯了，因为朱先生似乎也受到了是客体决定主体抑或是主体决定客体的困扰。我们认为，无论是外射作用还是移情作用都不是单方面的，物及我都是其必然前提，但移情作用来得更复杂些。我们不妨把二者简单地归纳为下列过程：外射作用——物及我，我（知觉）及物；移情作用——物及我，我（情感）及物，物再及我（情感）。这便是“伤心”需“见月”，“流泪”得“见花”。没有“物及我”这个前提，知觉的外射作用不会发生，情感的外射作用也同样不会发生。

从移情理论中，我们可看到美感发生后对人的自我发展所产生的作用。里普斯认为，由移情作用引起的美感，可给“自我”以自由伸张的机会，能打破囚禁自己的躯壳，进到“非自我”里活动。朱光潜先生说，它“可以陪鸢飞，可以随鱼跃。外物的形象无穷，生命无穷自我伸张的领域也就因而无穷。移情作用可以说是由有限到无限，由固定到自由，这是一种大解脱，所以能发生快感。”教育美学不正是希求达至这样的境界吗？

3. 距离说

距离说的基本论点即是认为，审美现象的发生，客我之间必须有恰到好处的心理距离，有了这一距离，便可抛开实际的目的和需要，作出一种超脱实用功利的欣赏，有了这一距离，才可使主体我“超脱”，使客体物“孤立”，美感也便由此发生。显而易见，心理距离说就是把美感看作超脱实际人生、忘掉实用功利、忘却自我、静观事物的心理状态。这并非是布洛的新主张，康德、叔本华等人早已有过这方面的详细论述，布洛只是首创了“心理距离”这个概念，并进而提出了“距离矛盾”的问题，使这一理论更加深刻，完善。

心理距离是审美活动中的一种特殊心理状态。它不同于实际生活的心理状态。用布洛“雾海行船”的例子最好说明。在茫茫大雾的海面上行船时，你若能摆脱因耽误行程而感到的焦急，排除那由难以预料的危险而感到的恐惧，“把注意转向‘客观地’形成周围景色的种种事物——围绕着你的是那仿佛由半透明的浮汁做成的看不透的帷幕，它使周围的一切轮廓模糊而变形，形成一些奇形怪状的形象；你可以观察大气的负荷力量，它给你形成一种印象，仿佛你只要把手伸出去，让它飞到那堵白墙的后面，你就可以摸到

远处的什么能歌善舞的女怪……，”__因而尝到一种欢快的滋味。

当然，要完全超脱实际生活是十分困难的，彻底地忘我也常常难以办到，这就经常可能导致“距离矛盾”的出现。物我之间的心理距离太近，便太贴切，不免让实用动机压倒美感；这种距离太远，又觉毫不相干，无法理解，自然也无美感可言。最佳的距离就是一种“不即不离”或“若即若离”的状况。有如观赏一束工艺花，若一眼看去就知不是鲜花，便难有美感发生（距离远）；若一眼看去就以为是鲜花，亦便不以为奇（距离近）；惟有在真假难辨之时，才会发出衷心赞叹（不即不离）。人们常把裸体照片视为黄色品，把裸体画视为艺术品，在极大程度上，也是一个心理距离问题。当然，这种“不即不离”的距离，在不同人身上的悬殊是很大的，是无法以客观标准度量的。但创作与欣赏的成功与否，就在于把握这一距离。那些娇柔做作、空洞泛味的作品是距离之不及，是因为艺术家远离生活，欣赏者也自然无法与其作品接近，只有莫明其妙的感觉；那种动则伤感、不可自制、自居为作品中人的欣赏者，是距离之太过，把作品中的人与事完全同等于现实中的人与事，亦并非产生的就是美感。从教育美学的角度看，这种艺术家与欣赏者的关系不正是教师与学生的关系吗？

4. 入出说

入出说是我们的国货，原就是指学习的方法问题，后被现代人用以解释美感之发生，的确具有独到之处。我们从教育美学的角度来谈入出说，无非是使其返祖归宗罢了。

南宋陈善说：“读书须知出入法。始当求所以入，终当求所以出。见得亲切，此是入书法，用得透脱，此是出书法。盖不能入得书，则不知古人用心处，不能出得书，则又死在言下。惟知出知入，乃尽读书之法。”__这一观点，无论是对艺术家抑或是欣赏者来说，都是极有指导意义的。对艺术家而言，这是创作的一个基本原则，要深入生活，消除与生活的距离，才可有所得，有所创作；又要善于跳出生活，与生活拉开距离，才可能真正地观察生活，高于生活。对于欣赏者来说，入才能“见得亲切”，知作者之用意；出才能“用得透脱”，不受作品束缚，展开自己想象的翅膀，激发自己的创造潜能。学习中的“入出”是颇有讲究的，王夫之认为“入”有两种情况：一是以心入文，一是以文入心。以心入文者，可得文中精髓；以文入心者，便会死于言下。__我们以为，从教师的教法来看，前种“入”是启发式教学，后种“入”是注入式教学；从学生的学法来看，前种“入”是活读书、读活书、读书活，后种“入”是死读书、读死书、读书死。

总之，入，就是撤消自己与客体之间的距离，所谓“全身贯注”、“聚精会神”便是入的写照，入进去了，就会主客交融、物我两忘，表现出一种废寝忘食、锲而不舍，以学为乐的精神。出，就是拉开自己与客体之间的距离，以避免由“入”造成“当局者迷”，从而能冷静地观察全局，正确地对待实际问题，不为情感左右，不为利害迷惑。艺术创作与艺术欣赏是如此，学校的教与学也是如此。

二、从美感理论中得到的启示

回顾了美感理论之后，我们可能都会承认美学与教育确实有许多共通之处。教育从美学中得到启迪，自然是“入”之所得，但进而我们还应当站在

教育学，心理学和美学的至高处进行概括，为探明教育美感发生的心理过程作好理论准备，才可说是“出”的结果。

1. 人心的特殊构造与原有的认知结构

正如快感说强调“人心的特殊构造”一样，教育也强调学生“原有的认知结构”。学生原有的认知结构与通过教育所希望给予的知识结构是不尽吻合却有共同点的，正是如此，教才成为可能，学也才成为可能。教师若不能在学生原有的认知结构中寻找出一个或几个基点或固着点，就不能很好地把新知识传授给学生；反之，学生若不能调动或利用原有认知结构中与新知识的关联点，也就无法接受新知识，或至少不能轻松地接受新知识。能找出这两方面的共通点，教便成了快事，学生也易于内化新的知识，从而扩充原有的认知结构，进而得到发展。当然，也可能在学生原有的认知结构中没有新知识的固着点，所谓“闻所未闻，见所未见”便是，此时就得重组学生的认知结构，但从严格的意义上讲，这种情况是不多见的。

尽管快感说强调的“人心的特殊构造”或“内在目的”具有唯心的、先验的、神秘的色彩，但它却从另一个角度告诉我们，无论是美的经验，还是科学的知识，都应该根据欣赏者或学生的内部情况给予适宜的外部刺激，才可望获得预期的效果。我们要修正的是，这种“内部情况”是从前的经验和知识的积累，而不是先天的、不可知的。教育中的所谓量力性原则、最近发展区理论、认知发生论、结构教学论等等，无不与此有关系，它们实际都强调了这一点：只有符合内心结构的外部刺激，才是易于接受的、有效果的，进而也是乐于接受的、是美的。在可能性的前提下强调乐意性正是教育美学的任务。

2. 审美中的物我关系与教育中的教学关系

移情说重视移情现象中的物我双向作用，我们在教育中也极为重视教学活动中的师生双边活动，二者是否有一定的内在联系呢？教，对学生来讲，是一种“物及我”的过程；学，对学生来讲，是一种“我及物”的过程，这种关系的处理是比较复杂的。我们不妨回顾一下教学理论的演变。最早的注入式是只强调教的，由于完全忽视学生的主观能动性，以为有什么样的刺激便有什么样的反应，其教也就不注重方式方法，更不要奢谈什么教育美，所以强调教也就成了表面文章，自然也没有好的结果。这种机械的唯物观点，其实是一种忽略教的对象的客观唯心主义的表现。后来的儿童中心论便把注入式完全颠倒过来，强调的是学，任凭学生的需要、兴趣、愿望来组织教的内容，教者完全成了附庸，由太阳的地位降到了地球的地位，这同样是一种片面的、形而上学的主观唯心主义的表现。现代的教学论，强调教的主导作用和学的主体作用，这是在重视学的前提下强调教，那么教师就需依据学生的情况来教，因此对教的内容、形式、方法给予特别的注重，并与此同时明确地知道教是为了不教，这才是一种辩证唯物主义的观点。移情说在这一问题上给了我们进一步的启示。所谓由物及我，由我及物，不正是一种双边活动吗？教学理论演变的这三个阶段，仿佛也是我们改造以后的移情公式，即物及我（注入式）——我及物（儿童中心论）——物再及我（双主论）。只有在既考虑物及我的适宜性和趣味性的同时，又考虑我及物的可能性和乐意性的情况下，才可谈及教师教育的审美性和学生发展的全面性。我们应体认的是，其中各方和各环都不是孤立的，而是与对方和它环相关联的。现代教学论在此问题上高屋建瓴地提起了整个锁链，教育美学得以提出，也是以此

为前提的。

3. 艺术的创作与教育的艺术

从心理距离说的观点看，因为要把握好距离是极为困难的事，大多数人不是失之太远便是离之太近，所以审美是极少数人才能做得到的事。这种情况虽可能存在，但在提倡大众艺术的今天，我们更认为，真正好的艺术作品是绝大多数人都能欣赏的，所谓“雅俗共赏”便是。这对艺术创作者提出了更高的要求，不仅要注意自己与实际生活的距离，还得注意通过自己的作品把握好自己与欣赏者的距离。从这一角度看，教师与学生的关系也就是艺术家与欣赏者的关系，教与学的关系也因此有了心理距离问题。从学习的内容和学生的学习目的看，虽说学生所学的知识内容要紧密结合社会生活实际，但却不能局限在个人的生活范围之内，采用一种实用主义的态度；同样，也不能使学生为学习而学习、完全脱离实际，成为“书呆子”。为使学生把握好与学习内容的距离，教师应该既注重传输信息的价值与社会的意义，又得注重它与学生的意义。这又牵涉到学生的学习目的问题，那种只凭直接兴趣、短暂需要进行学习的学生，由于缺乏长远目标，便可能难以学到系统、完整的知识；那种在学习过程中无具体、直接目的的学生，其远大目标、抱负也常成为一句空话。

在教学方法上，心理距离的作用表现得更为突出。所谓启发式教学、暗示教学、隐蔽课程等，都包含有浓郁的艺术趣味，这是因为它们都不同程度地表现出间接、含蓄之手法。正如艺术忌讳坦白直陈、一泻无余一样，教育也强调启迪学生智慧、激发学生想象。有时教师可给学生提供一个较明确的概念或形象，如艺术家把美人描写成“樱桃小嘴、柳叶弯眉”一样；有时也可只给学生一个较模糊的概念或形象，如艺术家也可把美人描绘为“沉鱼落雁，闭月羞花”。前者符合接受的经济原则，只需引起学生的再造想象，但当这个概念或形象与他原有的判断不吻合时，便难以接受了。如“樱桃小嘴”在中国人眼里可能是美的，但非洲有些部落的人却宠爱大翻嘴唇，其众多女子都在下唇穿一个眼，吊一个“嘴环”。此时，要面向更多的人，还是用“沉鱼落雁、闭月羞花”为妙，它只是一个“空箩筐”，读者尽可把不同的美的内容填入其中，于是有关美的民族性、个别差异性都在此得到了解决。这后一种手法之所以有更广的适应面，是因为作者的意图不是引发读者的再造想象，而是激发他们的创造想象，这也是心理距离所致。教学中应明确二者关系，必要时可择而用之。这也就类似那所谓“自由美”和“附庸美”吧？要让学生能够经常享受那“言下之义，弦外之音”的余味，就得借助“自由美”来达至“附庸美”或使“附庸美”转化为“自由美”。

4. 入与出的关系和鱼与渔的关系

在审美活动中，无论是艺术创作还是艺术欣赏，入都是为“见得亲切”，认识客体的原本面目；出都是为“用得透脱”，发挥主体的能动作用。其入是出的前提，出是入的目的。教育行话说：“与其授人以鱼，不如授人以渔”，其实鱼与渔的关系也是辩证的。我们不可完全否认“授人以鱼”的作用，因为从某种意义上而言，它是“授人以渔”的前提。不知有“鱼”，不知“鱼”之鲜美，不知“鱼”之用途，便不会去学“渔”。所以，教师应使学生通过“鱼”（即让学生钻到知识里面去，尝到学习知识的甜头、乐趣）而达至“渔”（即让学生掌握获得知识的方法）再达至“鱼”（即让学生自己获得知识、创造知识）。教师要教得真切、有趣，学生才会热爱知识，愿意学习知识；

教师要教得巧妙、机智，学生才可能获得知识、创造知识。在这其中，教师本身得有“入”，即有丰富的知识经验，也得有“出”，即有良好的教育艺术，才可能使学生也有“入”，即热爱学习、愿意学习，也有“出”，即能学到知识、应用知识、创造知识。教师能真正体认到这一点，并对教育艺术有较好的掌握，学生便可从教育中见到美、感受美、获得美，甚至进而创造美。

综上所述，我们体认到，能站在教育美学的角度来研究以往的美感理论，确实能给教育提供一些新的养料，给我们的思维带来不少新的启示。

第二节 教育美感的心理发生过程

用信息论的基本观点分析上述从美感理论中得到的启示，我们认为，教育美感的心理发生主要有如下四个方面：悦耳娱目的适宜刺激；知识信息的理解接通；认知结构的扩充和重组；陶情移性的情感升华。其中，悦耳娱目的适宜刺激是教育美感发生的外部条件；认知结构的扩充和重组是教育美感发生的内部条件；知识信息的理解接通是沟通内外两方面的中介环节；陶情移性的情感升华是教育美感发生的最终效应和目的，也是以上各方面的结果。这一节旨在从这些环节中，分析学生教育美感的发生及其心理构成因素，并考察各因素和各方面的相互影响。

一、悦耳娱目的适宜刺激

教育信息的发出必须适应人脑这个黑箱，即既得以学生能够接受为前提，又得以促使学生发展为目的。刺激的适宜性是针对学生的可接受性而言的，刺激的愉悦性是针对学生的发展性而言的，有适宜的刺激，学生还只是能够接受，强调愉悦的刺激，是进而强调学生是否乐意接受。只有同时注重这认知的和情感的两个方面，才谈得上促使学生人性的全面发展。在这一环，教师必须注重学生注意和感知等心理因素，认识其特点，了解其作用，才可能把握住教育美感发生的外部条件。

审美注意是一种对审美对象的指向和集中的心理活动。所谓指向，是指主体对美的客体的选择；所谓集中，是主体的心理活动深入到美的客体中去。美学家认为，这种现象的出现有如你散步时突然遇到一婀娜多姿的女子而驻足，有如你踏青时突然瞥见一朵罕有的鲜花而止步。其意思是，审美注意的出现之际，就是人们一种有目的的系统活动中断之时。对此现象，美学家们赋予了许多不同的名称，如“留心”、“开放”、“隔离”、“日常意识的垂直切断”等等。这些称呼贴切与否我们姑且不论，我们感兴趣的是，为什么会有“驻足”“止步”现象的发生。其实，这是因为新出现的刺激对人们注意的发生具有适宜性和愉悦性，即人们对这信息感到新奇而不得不注意，或觉得迷惑，希求了解，从而愿进一步搜集新信息、研究新信息。从教育心理学的角度看，这便是无意注意转换为有意注意的问题。如何使学生不得不注意教师发出的信息，并进而希望探究和解释这一信息，便必须弄清教育过程中审美注意的特点。因为教育过程中表现出来的美，有时并不象艺术和自然的美来得那样明朗、那样具有吸引力，它可能是比较模糊的、含蓄的，更需经人细思、体会、回味，才可能生出快感、欢悦。因此，这种审美注意亦

便不会感到那么突然中断或开放，而似乎有一个较明显的由选择到深入的过程。据说有一位心理学教师在讲授“注意”这一章时，一走进教室便把一个粉笔蒂往窗外一扔，全体学生不约而同地朝向粉笔飞去的方向（指向或选择），紧接着愕然、目瞪口呆（不解或好奇），教师此时才开口道：“这就是注意。你们想知道它为什么发生，有什么特点吗？”教师开始板书，导入正课，学生会心地笑了，赶紧坐好，摆开了笔记本，聚精会神地聆听（集中或深入）。

这种注意发生的最初一瞬，与对象的美的特征并无关系，而只是受制于刺激对象的一般特性，而教师一旦能很好地利用注意的这一特点，学生就可能顺利地进入集中状态，深入到教师引导的方向中去，并由之感受到教师教学技巧的新美。如此，学生在好奇心的推动下，又加上愉悦的心情，学习能不成为快事？由此可知，教育过程中的审美注意，即是由指向或选择开始——对具有美的特性的刺激物或将产生一种美的意味的刺激物“开放”，而进入迷惑或好奇，进而到集中或深入——对无关刺激“关闭”。

注意只是一种伴随认识过程发生的心理现象，真正要认识和理解新的信息刺激，还必须有其它认识过程参与，感知便是其最初阶段。感知是感觉和知觉的统称，它们同属于认识过程的低级阶段。其中感觉虽只反映事物的个别属性，并不包含事物的意义，但却是一切认识活动产生的基础，是客观与主观之间的桥梁。当事物的某一特性，如颜色、形状、声音、质地等，作用于感官时，人们虽不知其意义，却也可能产生愉悦。这是一种生理性的感官愉悦，而非精神的愉悦，一般动物也可能具备这种现象，据说华尔兹舞曲可使海豚翩翩起舞，摇篮曲可使鲨鱼昏昏欲睡。人们把这种生理的感受称之为“审美反射”，虽非审美，却是审美经验产生的基础。

知觉是对事物整体属性的反映，但却不是各种感觉要素的简单相加，而是以原有的认知和经验来解释、理解、补充当前感知对象的。如心理学上有名的货币知觉回忆实验发现，人们对硬货币的回忆画比同样大小的硬纸片的回忆画常画得大些。其实，这是需要对人们知觉的影响。审美知觉也有其自身的特点，它不只是一种认识判断，还是一种内部的情感模式与外在的形式结构的契合。要促使教育美感的发生，就应该运用审美知觉的这一特点。在教育过程中，不能只是注重外部信息形式的结构与学生内部认知结构的关系，还得注重其与学生内部情感模式的关系。这便是教育美学一再强调的，既要使学生能够接受，又要使学生乐于接受，既要调动学生的认知活动，还要激发学生的情感活动。对此问题，以往的教育理论和教育实际都未引起应有的重视。

为此，我们极力主张提供适宜的、愉悦的刺激。这要求我们既要注重教育的空间环境，如校园的环境、教室的布置、教具的工艺、教材的装璜、板书的设计、语言的规范等；又要注重教育的时间因素，如教学的节奏、讲话的频律、言语的流畅、板书的速度、手势身姿的自如和恰到好处等。如此，便可能在学生的认知模式中渗入情感因素，让学生体验到教之美、学之乐。

二、知识信息的理解接通

在感知过程中，虽已接触到教师传输的信息，但要真正地把握信息，还必须上升到理性认识阶段，主体才可能获得客体信息的心理意义。能否感知

或是否乐意感知教育信息，虽也决定于主体自身，但在教育的情形下，更多地决定于信息的特点，如前所述，对那些新颖的、令人愉悦的信息，学生更愿意去感知。在此阶段，情感体验显得特别重要，是第一位的。但到了理性认识阶段，第一位的却是理解信息。此时，只有当主体能弄懂、能解释某一信息的实质以后，才会生出情感体验，有满足之感，若信息中断，即不能解释外界信息，主体与客体不能真正发生实质上的联系，主体也就无法把握客体，满足的情感体验也自然不会发生，教育未能成功，教育美感的发生也便成了一句空话。

这种情况在教学中是不鲜见的。有的教师颇能吸引学生的感官，课堂气氛也的确活跃，但课后学生对教师所讲的内容是烟过云散，不知所云。这好像有些弊脚的影视故事片，看时热热闹闹，感官刺激很是强烈，过后却全无回味。这种情况的出现，多属是教师的原因。作为教师，应清楚地认识这一点，悦耳娱目的刺激虽也为当时的感官愉悦服务，但更重要的是为促进学生的理解，产生理解后的愉悦服务。同时，我们还应该知道，要把教育美学的思想贯彻到教学的实际工作之中，做到立美于教，以美促学，就必须弄清一般的认知理解与审美理解之间的关系。

理解的最通俗解释即弄懂、弄透，既知其然，又知其所以然。认知理解即为获得事物的意义，如明了知识的概念、原理，把握事物的本质、规律等，它是理性活动的结果，其标志可有不同的层次：（1）能抓住事物的实质；（2）能与自己原有经验、知识联系在一起，（3）能复述、解释、举例；（4）能应用于实际。审美理解与此不同，它具有自己的特点，但又与一般认知理解有相通之处，借助审美理解促进认知理解，乃是教育美学至为重要的任务。

第一，审美理解的虚幻性与教育的启发性。在审美活动中，要能把日常生活中的“实用”与艺术中的“虚幻”区别开，如果虚实不分，特别是以“实”代“虚”或以“虚”为“实”，就得不到审美的快感。正如前面在“心理距离说”中所讲的，一束工艺花，若当真被你看成一束鲜花，你也就不可能体验到工艺之巧了，反之，一束鲜花，越是看去如人工造成，就越会感到其美无比。这是对主客体之间心理距离的强调，这种距离不能完全消失（亦即虚实不得完全重叠），也不能相去太远（亦即虚得不能全无根据），最佳的把握是无限地趋近而又不消失。这一点，与教育中的认知理解是不相同的，但借助审美理解的这一特点，却可加强认知理解的情感体验，使学生感觉自我的力量，从而加强其学习动机。我们常提到或采用的一些教学原则、方法、手段等，实际是这一问题的具体表现。如启发性原则，设疑和举例等教学方法，都要强调虚实之距离，用旁敲侧击之手段引发学生主体的能动性，使其能见微知著，举一反三、闻一知十。教师必须有这样一个高层次的认识，才可能有更自觉的行为，采取更巧妙的方法，以达至真正理解并进而创造发挥之目的。

第二，审美理解的象征性与教育的寓意性。不能理解艺术的象征意义是无法欣赏艺术的，这对审美者的知识、经验和理解能力提出了要求。新印象派的画为什么尽是一些纯粹的原色点缀在画布上？未来派的画家为什么把一匹奔驰的马画上几十只马脚？在我们知道了其哲学基础、表现手法后，就可能明了其象征的认知意义，而不会把它看成是对自然的歪曲。中国画表现故事情景、人物场面的较少，经常是以某一自然物为对象，但并非为表现自然，而是有其深刻寓意的，诸如兰示幽雅，荷示芳洁，竹示虚心，梅示傲野，鹤

示飘逸，鹿示闲适，石示磊落，泉示清冽等等，更不用说那富有社会、政治含义的作品。不懂其意，焉能知其味？

在教育过程中，认知理解的象征性也是很普遍的。且不说那些寓言、童话等其本身便是一种寓理于情的体裁，就是在一般的知识教学中也不能就事论事，而应挖掘其寓意。当然，那种牵强附会、生搬硬套地把思想教育强加于知识学习之中是不可取的，也是令人大倒胃口的。但我们坚持主张教师应吃透教材，应让学生正确而全面地把握信息的各种寓意，使学生在学习知识的同时，也掌握一些为人处事的小道理或为国为民的大道理，并力求在培养学生理解能力的基础上发挥其想象能力，才可能使知识个性化，进而保证知识信息的牢固接通，在知识的学习之中创造知识。

第三，审美理解的模糊性与教育的超前性。审美理解的模糊性是一种最高层次的理解，司空图的“超以象外，得其环中”，“不着一字，尽得风流”指的就是这种境界。这时无法用固定的概念，也无法用语言来表达，这是形式与情感、符号、概念的密切契合。中国画以空表有，以虚表实，无画处皆成妙境；中国戏“把景布在演员身上”，一举一动，蕴义无穷；中国园林建筑常以亭阁点缀，便是欲以“有点”表“万无”，一座空亭，吐云纳气，无限江山景，聚在一亭中。不从形式上把握意味的话，那么儿童涂鸦似的竹画，也可与板桥先生的竹画一样理解为“纵使凌云也虚心”或“高风亮节”什么的。

审美理解的最高层次便是“开不得口”，不论用多么贴切的词汇，一开口便不是那回事了，甚至意味荡然无存。而认知的理解就必须“开得口”，如“表明一下实质”，或“举例说明之”等等，这是认知理解的一般要求。如此大相径庭，却并非全无相通之处。在手法上便很值得借鉴，古人说：“问而不答谓之傲，问一答二谓之繁”，“不愤不启，不悱不发”，这是艺术的手法在教育中的体现。一个好的教师，不只是在传授知识之时讲得清楚、准确、易懂，还需时常留有余地，引发学生的好奇，让学生结合自己的经验去理解、去探索、去创新。教育的技巧，常常就在于巧妙的设置问题情境，既不太难（力所能及），又不太易（非举手之劳）；既来得自然，又激人求解，这好似一种“朦胧教学”或“教学蒙太奇”。所谓“最近发展区理论”、“高难度高速度理论”和教师行话中常说的“跳起来摘苹果”，实质都是强调教学内容的适度超前问题，其实在教学的技巧上也是如此。教师不能只满足于课堂的吸引力，还需顾及课后的推动力，才可使学生的好奇心不断萌发，不满足教师在课堂所讲的内容，乐意自己课后的进一步探索，从而可发现自我的力量，增强自信、自尊，使认知理解达至审美理解的最高层次，使附庸美与自由美高度结合起来。

综上所述，我们可知，认知理解若能借助审美理解的帮助，其信息可能接通更快、更有新意、更加牢固，更重要的是能促使学生美感的发生，从而产生理解后的进一步探索，这是一股强大的学习动力。

三、认知结构的扩充与重组

外部信息被主体接收以后，主体内部的认知结构必然会产生相应的变化。其变化主要有两种情况：一是扩充，指的是新的信息在原有的认知结构中找到“固着点”，因这一“固着点”本身便与新信息之间存在有潜在意

义，因此新信息一旦被接收进来便可与其发生心理上的意义，亦即原有“固着点”内化了新信息，认知结构由此扩充；二是重组，指的是新信息在原有的认知结构中找不到“固着点”，好似没有预定座位的不速之客，只有加把椅子，这就是同化新信息，原有认知结构得以重组。在这认知结构得以扩充或重组的过程中，参与活动的心理因素主要有联想和想象。

联想是一种由当前事物而想起另一事物，或由想起的某一事物而想起另一事物的心理现象；想象是在头脑中已有表象的基础上而形成新形象的心理过程。联想是以感知为基础，又在感性与理性之间架起了一座桥梁；而想象更多地得借助思维的判断、推理、分析、综合，而且更多地表现为一种非逻辑形式的形象思维。在内化新的信息时，联想的作用表现得非常明显，而想象在促使新知识信息个性化方面起着极大的作用。

联想实际也是一种记忆活动。当新信息输入(记)时，往往还得输出(忆)即联想起相应的旧信息，以便与新信息发生关系并接受新信息；在遇到具体问题时，同样得提取相应的旧信息来解决当前面临的问题。在实际的教育活动中，教师往往只强调了“记”，而忽略了“忆”，亦即很少利用学生的联想来调动学生原有认知结构中相应的固着点来接受新信息。而对后一问题的重视，实际也是对学生主观能动性的重视，教师要有意识地、自觉地做到这一点，就应该对联想的形式及其作用有所了解。

一是接近联想，这是由时空的接近而由此想到彼。在传输新信息时，教师要极力调动学生与新信息有关的时空信息来内化或同化新信息。如在学近代史时，以1921年中国共产党的成立为固着点，往前推两年是1919年，爆发了“五四”运动，再推两年是1917年，有俄国的十月革命，任你自订规则，常可把无意义材料串联起来作为一个整体，这是调动有关的时间信息。学地理常用拼地图的方法，便是调动有关的空间信息。

二是相似联想，这是由事物的类似属性而由此想到彼。如“感时花溅泪，恨别鸟惊心”这类把自己的情感投射到客体的手法，即所谓“比”、“兴”，这在艺术中是常见的；在教育中如修辞中的比喻、象征、拟人，教师打的比方、举的实例，集中识字的部首引字法等等，也都是利用原有相类似的信息，特别是形象信息，来接受当前的新信息。

三是对比联想，这是由事物的相反属性而由此想到彼。若能自觉地调动与新信息相反的原有的信息，常可形成鲜明的对比或反差，从而可使新信息的储存更加牢固。元好问的“寒波淡淡起，白鸟悠悠下。怀归人自急，物态本闲暇”，便体现了一种以慢衬快的美。数学中的微分与积分，对数与反对数；物理中的正极与负极，作用力与反作用力；化学中的化合与分解；词汇中的反义词等等，既是加强新旧信息联系的好材料，又是训练学生辩证思维的好材料，教师能自觉并巧妙运用，便可能收到意想不到的效果。

四是关系联想，这是由于事物的他种联系而由此想到彼。这时需启用与新信息有一定逻辑联系的原有的信息，如由文具想到笔是属种关系，由冷想到雪是因果关系。在教育中能很好地利用，便可减轻学生的记忆负担，且能使新旧信息联系更加牢固，对学生演绎与归纳能力和推理与判断能力的培养也会带来好处。让学生由因推果或由果溯因而不是教师一讲到底，常可使人兴趣盎然。

上述四种联想的形式虽不一样，但其实质却是同理，即调动原有的认知经验来接受当前的新信息。一般说来，年龄越大，经验越多，亦即原有认知

结构中的固着点越多，对新信息便易于内化；年幼儿童对新信息常可能有闻所未闻、见所未见的新鲜感，所以内化少，同化多。因此，教师应尽力调动学生可能起作用的原有经验，如儿童学汉语拼音字母“m”“f”时，看似与其原有经验毫无关系，但教师却把“门”与“弯把伞”这种原有经验作为记住这一新信息之形状的“固着点”，获得了良好的效果。可见，教师把握了联想的这些形式，便可能在学生原有的认知结构中寻找出更多的、恰当的“固着点”，学习也便可能由难变易，由苦转乐了。

在审美过程中，因为有想象参与，人们才可能体验到事物美的特性，从而获得美的享受。在认识过程中，也因为有想象，才可能使同样的外界信息纳入个人不同的知识系统或认知结构，也才可能使个体在接受同样信息的情况下输出不同的信息，即使知识有个性色彩。审美过程与认识过程在想象这一心理因素上的共通之处，比理解方面的共通之处似乎更加明显，它主要有如下表现形式。

一是知觉想象，这是一种较低级的想象，主要表现出主体在接受外界信息时各自的特点，即不同主体感知的虽是同样的形象信息，但利用的却可能是不同的以往经验。在教育过程中，知觉想象主要表现为教育美的形象特征与学生相应的以往的生活经验或审美经验的契合。

二是再造想象，这是由语言的描述或由图形、模具等的启示而形成的相应形象。在教育过程中，正因为有再造想象，师生之间才能沟通，学习材料才可为学生接受，历史教师由此可带学生经历上下五千年，地理教师由此可带学生纵横八万里。再造想象不是被动地接受新信息，它不象知觉想象那样主要在接收信息时进行个性加工，它还表现出对这种信息进行改组输出时的个性特点。如果说看电影、电视是以知觉想象为主，那么看小说、听广播剧便是以再造想象为主，对接受者而言，后者的主观能动性发挥得更为突出。

三是创造想象，这是在既无感知对象又无语言提示的情况下，仅依据头脑中原有的表象和经验而独立地形成的新形象。可见，创造想象与当前的信息是无甚关系的，主要是对以往经验进行较大个性加工以后的输出。这时不只是依据过去的和当前的外部信息来改造内部的认知结构，还企图依据内部的主观愿望来改造外部的客观现实；不只是我如何服从世界的客观规律，还要求世界如何服从我的主观愿望，当学生能够充分发挥出创造想象的能力时，他们便可最大限度地发现自我的力量，产生自我实现的情验，获得最高层次的美的享受。

四、陶情移性的情感升华

强调美在教育过程中的作用，其直接目的就是要让学生在知识的学习活动中获得一种愉快的情感体验，产生乐于学习的行为；其最终目的却是因此升华学生的情感，依靠知识的真、行为的善、人格的美而树立起崇高的审美理想和正确的人生观、世界观。因此，我们不能只满足于让学生产生愉快的、美的体验，还应进而注意其情感体验的特点和层次。

教育美的情感体验认知性较强，这也是它有别于艺术情感体验的关键，其特点也由此决定。

第一，教育美情感体验具有多维性。审美的情感体验常是单维的，即是一种对审美价值的情感体验；而教育美的情感体验是多维的，其范畴较大，

既有对纯审美价值产生的体验，又有对知识价值、道德价值产生的体验。

第二，教育美情感体验具有综合性。一般说来，艺术的体验较之于知识的体验、道德的体验所发生的效应要强，而教育美强调的就是对这三者的综合，故而其体验也是一种综合的体验，它常是一种自我价值、实用价值、成功价值等与审美价值融为一体的情感体验。因此，有时其体验强度可能因其目的性、功利性较强而减弱；有时，也更可能产生强烈的心灵震撼和人格激动，这是因为，在教育过程中经常可使艺术价值与知识价值和道德价值和谐一致并相互促进内心体验所致。

第三，以上两个特点共同决定了教育美的情感体验的获得可能比艺术审美体验的发生要困难些。因为艺术虽也具有认识功能、教育功能，但娱乐功能的作用最为突出，反之，教育美学虽也极力强调教育的愉悦性，但知识性和教育性却是随时都不可缺少且是第一位的，所以要获得这种愉悦，需付出更多的努力，它很难象艺术的审美体验过程那样，始终伴随心理的愉悦，并时常在意象成分中获得美的享受。

教育美的情感体验与艺术美的情感体验虽有上述区别，但从情感体验的层次序列来看，却有颇多相似之处，都可表述为下面三个层次。

一是由形式而起的悦耳娱目。这是主体对客体外在形式产生的感官愉悦，它可以是一种生理性的“审美定向”，但又不止于此，经验派美学家认为它可以是知觉对象的“第三性质”。所谓“第三性质”，是基于洛克的知觉对象的第一、第二性质提出来的。第一性质是指知觉对象的大小、数目等不依环境的改变而改变的性质；第二性质是依存于感知而存在的性质，如色彩的红绿、声音的高低、味道的咸炎等，这时可能出现生理的愉悦；第三性质是由对象所引起的情感性，如“春山如笑，夏山如怒，秋山如妆，冬山如睡”，这便是一种触景生情，这不只是一种生理的愉悦，更是一种心理的愉悦。如前所述，在教育过程中，凡一切能引起学生感官快感的时空刺激都应经由教师精心筛选、巧妙利用，以促发学生的心理愉悦。这一阶段是感物起兴，常可使人注意高度集中，迅速引发激情，进入“用志不分，乃凝如神”的境界。

二是由意味而起的怡心适意。随着感物起兴、心灵激荡、凝神遐想之时，主体马上突破对外形式的掌握，而体会到内形式的意蕴，“嚼嚼既久，乃得其意”。这是因为外部形式易为感官接受并引起了心理的愉悦，所以主体便可能突破形式，力求去把握内容。内外两方面的契合导致的结果便是主体对客体的透彻的认识和理解，此时，学生激情溢注，意象萌生，新旧旧识融于一体，认知结构得以扩充或重组，审美感受纷至沓来，进入不可遏止的境界。

三是由灵感而起的陶情移性。由于激情溢注，意象纷至，随之便可能如禅者大悟，一了百了。“悟”是豁然开朗，是灵感的爆发；“了”是主客消失、自由融一。庄周梦蝴蝶，“栩栩然蝴蝶也，自喻适志与不知周也”，这是一种物我两忘，物我一如的化境。知识的学习能达到这一化境，便会迸发出创造的潜力，不只是学习知识，还会应用知识、创造知识，甚或升华人格。此时不只是被动地接受外部信息，也不只是内外契合而导致主体对客体的认识 and 适应，而是想象力的充分发挥，是主体对客体的改造，是必然王国向自由王国的迈进，这是难能可贵的大功告成。

上述三个层次由低至高，不可逾越。悦耳娱目是由于外界信息的形式特点而引起的主体的外部体验，虽已起兴，但未得意，此时“情胜也”，是心

灵对于印象的直接反映。怡心适意是外界信息与主体内部认知结构业已沟通后产生的内部体验，此时“气胜也”，是生气远出的生命。教育美感的真正发生，知识的真正获得，都应达到这一层次。陶情移性是外界信息与内部认知结构融为一体进而升华新知、升华人格时所发生的心灵震撼。由于对客体深入透彻的认识，主体的能动性得以充分发挥，因此知识得以创造、人格得以升华、理想得以崛起、信念得以诞生。此时，“格胜也”，映射着人格的高尚格调，是审美的最高境界，也是教育的最大成功。教师缺乏教育美学的意识，缺乏美的修养，对此种化境，只能望其尘影而不可达。

第三章 立美育人的过程与原则

教学是对人类认识过程的重复且又反其道而行之的过程。就教师而言，重复人类已知的特别是自己已知的知识经验，而不是应用于实际去创造财富或发现新知，自然是乏味的；就学生来讲，他们颠倒人类认识途径，不是由具体到抽象、由个别到一般，而是由抽象到具体、由一般到个别，甚或由概念到概念、由书本到书本，更是枯燥。正因如此，不少先哲圣贤都饶有兴趣地探讨美、艺术与教学的关系，企图借用艺术之魅力来缓和这些矛盾。他们作出大量的论述，且不乏精辟之处，然而外来的力量终究无法从根本上解决问题。这便是“借美育人”，它忽视了教学自身的情感力量。艺术与教学的关系只是教学系统的外部关系，情感与认知的关系才是教学系统的内部关系。因此，立教育自身之美，创教育自身之艺术，才可望从根本上解决教学活动的枯燥乏味。

第一节 立美育人的基本过程

立美育人过程之纷繁复杂更有胜于以往的教学过程。后者往往因形式的多样，如科学基础知识、道德基础知识、劳动技术基础等，都具有其特殊的内容、方法和专门活动的形式。而立美育人更是在此基础上贯串着挖掘美、展显美的活动。因为美是万事万物达至顶峰的状态，因此教学过程中各因素之间的最佳组合，自始至终都应有美的线索，由此构成的整体功能才可取得最佳效果。以往的教学过程理论偏重于从哲学的和逻辑学的角度来研究这些基本因素和它们之间的组合，我们在此基础上还注重美学的和心理学的角度。

如是，我们把立美育人的过程阐述为教师挖掘和展显教学各环节的美，以促使学生的认识在伴随着情感体验和人格升华的状态下发生的教学过程。

列宁说：“规律就是关系……本质的关系或本质之间的联系”。教学过程的理论明确了教学过程中的各种因素，并探讨了各因素之间的关系，然而它未能探讨这些因素所包含的美的成份和这些因素如何组合才能产生美的效应。这是因为他们没有“教育本身便含有美”的自觉意识，甚至最优秀的教育家也只局限于讨论“借美”问题。倡导“立美”，便得从静态中去剖析这些因素中的美的成份，当然还需从动态中去组合、展现，以达成美的效应。有了这样的观念，在探讨立美育人过程中的规律和特点时虽仍然难以完善，但至少有了新的出发点和归宿。

一、人是教育的出发点

教育活动的对象或主体是学生，这是教育活动的第一因素，也是至关重要的因素。学生首先是作为自然人，然后才是作为学习的主体出现在教育活动之中。人是理智加情感的动物。也许人之所以为人并不是因为他有情感，而是因为他有理智的缘故，因此刻意去培养人的理智便成为理所当然之事，人类生产活动如此，学校教育活动也必如此。况且，人们以为，人的情感之所以有异于动物的情绪而富有人性，也是理智使然，因此情感只是人性的附属物，或理智的附属物。情感无需着意教育，只需随带“熏陶”也便成了一

种观念定势。

且不说这种观念把教育对象支离破碎本身就是不科学的，单从忽略情感而造成的培养理智之困难来讲，也是极为不合算的。教学的枯燥乏味，人们很早便有所体认，因此先哲最先告诉我们学生的就是“吃苦”，即所谓“吃得苦中苦，方为人上人”；“十年寒窗苦，成名天下知”。没有科学的认识和方法，只得“以毒攻毒”，强行灌输知识，以为只有历经皮肉的痛苦和精神的折磨，方可承担“天之大任”。以后，人们开始注重教师的工作对象——学生，开始研究他们的认知发展规律，以求安排适当的知识进行教授。因此，“可接受性原则”、“最近发展区理论”，特别是认知主义阐述的知识结构和认知结构的关系和现代的系统科学，使教学理论进入了一个崭新的发展时期。但是，与此同时，我们又忽视了一个问题，即人是情知合一的高级动物。所以，我们虽产生了飞跃，但读书是苦差事的老问题仍未得到解决。

情知教学自 80 年代初提出，并未引起人们的足够重视。我们以为，只有利用教学自身的情感力量，才可望促使教学的心理化和艺术化；只有把教学过程看作是“以心理活动为基础的情意过程和认知过程的统一”，我们才可能再来一次新的腾飞。

立美育人的过程之所以如此重视情感，无非是欲寻找教育美发生赖以依靠的心理基础。明确了情感与认知在教学中的内在联系，也就为立美确定了心理学的基础，同时也就为产生美的效应辅垫了理论渠道。

在对情知教学的深入研究中，我们以为，相应于认知发生所需的内外条件，情感的发生也有一条与之对称的线索。

1. 认知结构——情感模式

认知结构是由学生已有的知识和经验所构成的一种心理的内部状况。学生是否能接受外部的知识信息，在极大程度上决定于这一内部结构的原有条件，即是否有与外部知识信息发生联系的“固着点”。有这一固着点，便可内化新信息，认知结构也由此得以扩充；无这一固着点，新信息便如不速之客，无预定席位，可能被拒之门外，也可能加张椅子，即同化新信息，认知结构也重新组合。倡导“吃苦”的注入式教学，把学生当作“有脚书橱”或“容器人”，注重记忆，不管学生将教师发出的信息是内化还是同化，不管学生的认知结构和欲传授的知识结构是什么关系，只是一股劲地填充。而强调知识结构和认知结构“同构”的教学论，也无非是把学生当作“无情电脑”或“电脑人”。“电脑人”虽不再受“容器人”的填充苦楚，但却又忍受着“无情教育”的痛苦。人们自以为教材内容的难度、编排程序都是依据学生的认知结构之特点组织的，因此只待教的活动一开展，学的活动就会顺其自然地进行，学生就会像电脑一样，启动内部已有的程序，接受当前规范的信息。若无预期的效果，那大都是学生的原因：非愚笨便是不努力。可见，这种科学的教学论是以知情分离的人为出发点的，因而错把人——人对话当作了人——机对话，这便是现代教育的悲剧。

有人认为，“不注重与思维的联系，教育学就不能有突破性的发展”，并以为要有突破性的发展，便“应该在教育学与心理学的结合上找出原因”。这种看法虽不无道理，但是否可更进一步，直接注视人——这个情知合一的动物？由重视记忆到重视思维虽是一个了不起的进步，但仍难免有“头痛医头、脚痛医脚”之嫌，创立什么“思维教育学”虽可能于事有补，但也不过是把“有脚书橱”改造为“无情电脑”。我们可以在学科的结合上去考虑

其结合点，但若把教育主体自身都加以分解，便永远不可能彻底解决问题。如果说在注重记忆的基础上引进当前思维科学的成果是现代教育学或教育心理学的科学立足点，那么，由单纯地注重认知转为情知并重便应是其学科的人性立足点。于是，相对认知结构便提出情感模式。

情感模式是学生的一种以往的情感体验与当时的教学气氛发生联系的情感状态。学生是否乐于接受外部的信息，关键在于这一信息本身或传递这一信息的方法，能否满足学生的情感需要或能否激起学生当时的愉快体验。学生对新信息有接受能力（即知识信息符合其认知特点），但并不一定乐于接受，因为这还决定于信息内容是否枯燥或教育艺术的有无。于是由情感模式便派生出下列种种与认知因素相对应的情感因素。

2. 刺激的适宜性——刺激的娱悦性

刺激的适宜性是外部的知识信息必须适合于学生内部的认知特点。不可低于学生已有的认知水平，也不可过高于学生已有的认知水平，如此刺激才是有效的，方可能为学生接受。相对于认知结构而言，刺激的适宜性是学习得以发生的外部条件。

刺激的娱悦性是考虑学生的情感模式而发出的刺激。这种刺激可能引起学生的注意或兴趣，由之产生感官的愉悦，应用得好还可能引起学生的深层情感体验，并由之产生精神的愉悦。相对于情感模式而言，刺激的娱悦性是愉快学习发生的外部条件。如果说刺激的适宜性强调的是可接受与否的“认知度”，刺激的娱悦性强调的便是愿意接受与否的“情感度”。

3. 实质信息——色彩信息

实质信息包括知识信息（具有唯一性）和观念信息（具有非唯一性），它是教师欲传输或实际传输给学生的信息。相对于刺激的适宜性而言，它即是一种刺激的质。

色彩信息是教师发出实质信息时因考虑学生的情感而附加的信息。它是娱悦刺激的一个部分，是直接为当时视听感官服务的，也是能否产生精神愉悦的前提，可说是实质信息的包装。

4. 生理感官的愉悦——理解后的愉悦

生理感官的愉悦是认知活动尚未完成甚至尚未真正开始而产生的较低级的情绪愉悦，是色彩信息的直接效应。当注重了色彩信息但未能与实质信息有良好的结合时，学生的愉悦就止于此；反之，便可能上升为理解后的愉悦。

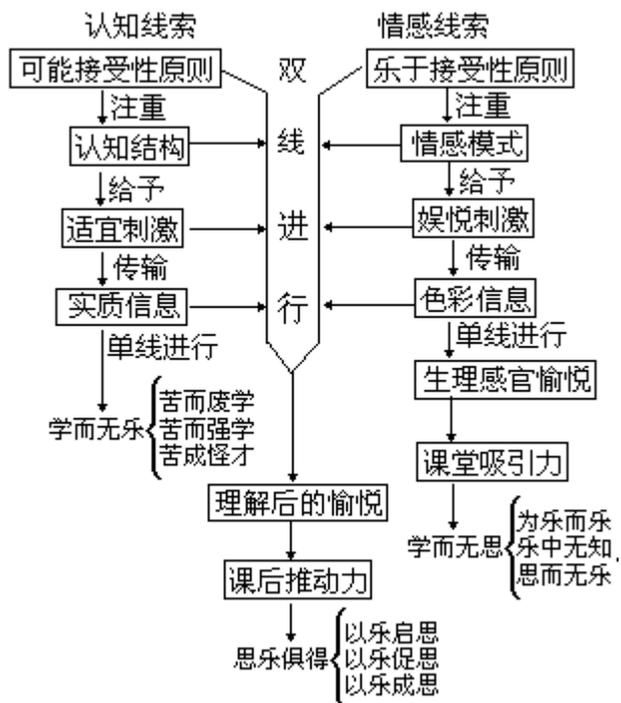
理解后的愉悦是认知活动的完成所带来的情感愉悦或精神愉悦，它往往是刺激的适宜性与娱悦性高度结合的结果，亦即是刺激的“量、质、色、味”的完美结合所生的审美体验。

5. 课堂吸引力——课后推动力

课堂吸引力是教师注重色彩信息而造成的良好的课堂气氛。当教师能在此种情况下进行实质信息的传输并启发学生的思维时，这一气氛便可能成为课后推动力；反之，便只能使学生获得当时的生理感官愉悦，学的活动随着教的活动结束而结束，课堂津津有味，课后不知所云。

课后推动力是由于理解后愉悦的产生而出现的一种继续探求知识的学习动力。这股动力可驱使学生在教授的活动完成以后，还

情知对称线索图



自觉地、愉快地围绕教学内容进行资料搜集、问题讨论等学习活动。如是也可把课后推动力理解为理解后愉悦所产生的学习习惯之力量。

6. 可能接受性原则——乐于接受性原则

由上述的两条线索，便派生出两条教学的基本原则：一是人们已认可的“可能接受性原则”，它是认知线索的统帅，但若无第二条原则协助，它的进行便常常受到阻碍，即难以甚至不可能产生理解后的愉悦和课后推动力；第二条原则即是教育美学倡导的“乐于接受性原则”，它是情感线索的统帅，但若不能为第一条原则服务，它也只能产生生理感官的愉悦和课堂吸引力。具体说来，若只考虑学生对知识信息的可能接受否，必将造成“学而无乐”的结果；若只考虑学生乐于接受否，又会导致“学而无思”的下场；只有从人性考虑，以人为出发点，并重两条原则，方可望有“思乐俱得”之最佳效应。

二、达成思乐俱得的最佳教授形式

自“儿童中心”提出以后，教学的主体似乎得以复归。但由于对“教师中心”的无条件批判，教师一下又跌到了牧羊人的地位。于是教学理论又起波浪，为纠正矫枉的过度，各种新的理论纷起，其中最具有影响的莫过于“学生主体、教师主导”之理论。然而，由于对学生主体的认识不足，至少未能站在人性的角度加以全面体认，因此，教师的主导作用也无法尽情发挥。如果上面所述“人是教育的出发点”是对学生主体的全面认识，那么在下欲谈的教师的主导作用也就比以往的教学理论显得多了几分力量。我们认为，对主体认识得越深透、越全面，主导作用也随之显得越重要。依此前提建立理论，既不会把学生捧为太阳使教师沦落成牧羊者，也不会让教师成为主宰使学生作为任人塑造的泥土。

教必须以学为出发点，并自始至终为学而服务。应不应如此，是观念问

题，是教学理论所要解决的；能不能如此，是水平问题，是教育艺术所要解决的。让我们依活动的角度来进行一番分析。

活动：学的活动与教的活动；

活动者：学生与教师；

活动场所：课堂与课外；

活动凭借物：教学内容与教学手段；

活动的心理效应：学生——由不得不学至能学至乐学至主动学，教师——由为教而教至为学而教至为不教而教至不教。

虽说学生是主体，但主体的生长、成熟都需在教师的作用下完成。生与师的关系便如同树与植树人的关系。植树人所做的一切，诸如挖洞、施底肥、择时移植、培土、浇水、护养等等，无论他如何忙碌，其目的仍是为了树的成活与生长。我们不能因植树人的忙碌而忘记了他活动的目的。但是与此同时，又必须清楚地知道，没有植树人的忙碌又不可能有树的成活与生长。所以，教是为了学，师是为了生，不言而喻。教学所要达成的心理效应亦即最后结果当然是以学生或其学的活动来度量，但它又必然是跟随教师或其教的活动而逐步达至的。

为教而教。仅把教当作一门职业，是为生计而从教，当然可以不管你学生学否；若把教作工具，便尽从政治的或统治者需要出发制定教的内容，也不会管你学生能学否愿学否。前种情形教与学脱离，只管耕耘不问收获；后种情形强学就教，只谈社会需要不顾学生需要。在这为教而教的情况下，学生表现出来的是不得不学，但结果厌学、弃学。到了年龄便得上学堂门，未到年龄不得出学校门。在纪律的约束下，在成人的权威压力下，学那些与自己心理相去甚远的东西，自然厌倦、搪塞甚或以弃学反抗之。

为学而教。当考虑到欲传授的知识结构应符合学生认知结构的特点时，教便具有了科学依据，教的活动也开始从学的特点出发，为学的活动服务。此时的学生能够开始比较自然的学的活动，但是否乐意地或不由自主地去学，却是为学而教不能解决的。

为不教而教。当教师既能注重学生的认知特点又能注重学生的情感特点时，学生便可能在能学的前提下出现乐学。此时教是为了使学生乐于去掌握能够学习的知识。由于主导作用发挥得淋漓尽致，从而使主体作用展现无遗，教师反而潜隐下去了，教的目的亦便达至了。

不教。为了不教，教师必须通过努力地教，能学融入乐学，结合成善学，主动的学习行为便不可遏止，教师除有引导、指点外，再无原有意义的教。

可见，若使主体作用展现无遗，必须以主导作用发挥得淋漓尽致为前提。而主导作用欲得以尽情发挥，又需遵循主体的认知特点和情感特点。亦即教师能情知并重，学生便可望思乐俱得。当学生思乐俱得之时，便是思维活动得以启动、发展和成功之际，亦是学习兴趣得以激发、审美需求得以满足、情感体验得以升华之际。此时，以人为出发点的教育，便可望使人性得到全面发展。

鉴于此，我们把教师的教授方式作出如下定性分析，以考察不同水平的教授方式所产生的不同的学生心理效应。

基本水平：此水平在内容讲授方面能按大纲要求完成；对知识的讲解虽

是照本宣科，但线索清晰；教学行为拘谨；教学语言平淡；课堂组织常常得停止教授活动方可进行；课堂气氛呆板，无吸引力可言；学生体验是枯燥乏味。基本水平也称之为“有骨骼”水平。从师范毕业有一至两年教学实践后，便可达到此水平，有的教师甚至终生停留于此水平，有长进的话也只在个别方面有所提高。

一般水平：此水平能依据学生的实际情况分清讲授内容的主次，并作适当补充；在知识讲解时能结合学生原有的认知经验；教学行为规范；教学语言有起伏；能在教授的过程中进行课堂组织；课堂气氛一般，有一定的吸引力；学生的体验是尚可接受，无有兴趣。一般水平也称为“有骨骼、有血肉”水平。一般通过五年左右的教学实践便可进入此水平。除少部分教师停留在基本水平外，大部分教师随着教龄的增长，都先后进入此水平。

教学水平分析

教学环节 教学水平	内容讲授	知识讲解	教学行为	教学语言	课堂组织	课堂气氛	学生体验
基本水平 (有骨骼)	能完成既定内容	照本宣科但清晰无误	拘谨	平淡	教授与组织脱节	呆板	枯燥乏味
一般水平 (有骨骼有血肉)	有主次能作适当补充	能结合学生的认知经验	规范	有起伏	在教授中进行组织	一般	尚可接受但无兴趣可言
风格水平 (有骨骼有血肉) 有灵气	背景广阔重点突出能以背景烘托图形	能结合学生原有经验并激发其相应情感	洒脱	抑扬顿挫风趣吸引人	看不出组织	有感官愉悦极富吸引力	有理解后的审美愉悦，有课后推动力

风格水平：此水平的教师能在广阔的背景材料中突出所要讲授的内容；讲解知识时既能结合学生的原有经验又能激发学生相应的情感，且旁证博引，事例贴切、生动；教学行为洒脱自如，随需而生，随情而发；教学语言抑扬顿挫，风趣吸引人；高超的教授艺术已掩饰了对课堂的组织；课堂气氛极富吸引力，学生情绪热烈，思维开阔；学生体验有感官享受，有审美愉悦，有愿再探索知识的渴望。此水平也称为“有骨骼、有血肉，有灵气”水平。能进入此水平的教师可谓凤毛麟角。热爱教育事业、努力钻研业务、天赋素质，可谓进入此水平的三大要素。然而，若教育美学思想能贯串于教学的各个环节，教学手段能随着科学技术的发展和经济的发展得以提高，进入此水平的教师人数自可大幅度增长。

进入风格水平的教师，往往是在自觉或不自觉中实践着教育美学的观点，而一旦这些观点上升为教育美学的理论再普及下去，使更多的教师接受这种理论的滋润，届时春风化雨，教育必将显现出一派生机。

从某种意义上讲，教学理论与教育艺术的有机组合即为教育美学，它所倡导的最佳教授形式即风格教学水平。但从情知并重的意义上讲，教学理论与教育艺术的组合离真正的教育美学又相去甚远。就情知二线索而言，教学往往可能导致三种结果（如前“情知对称线索图”所示），略述如下：

学而无乐。只注重认知线索导致的结果有三：其一，苦而厌学。既然学习如此艰难无趣，干脆自认不行，至于前途如何，且不考虑，混一日算一日，

由此出现“受过教育”的现代文盲或科盲。其二，苦而强学。非顽强而学，而是迫于某种压力，硬着头皮勉强而学，一旦混进大学或考取了研究生，饭碗大致有了保证，便高呼“60分万岁”。这些人往往成为有文凭无实才却又自命不凡的人。其三，苦成怪才。自然也有一些人经苦学而成了才，他们确实在不少方面也作出了贡献，但其中不少人由于先天“情感发育”不良，因此，一旦“成才”，便颇有“怪味”，他们不谙人情世故，甚至不能适应社会。这种“无情教育”的“成功”典型，且别说离马克思的全面发展的要求相去甚远，就是与现今一般人比较，也无心理素质的正常表现。

学而无思。这是只注重情感线索而导致的结果。教师切不可完全投学生所好，以为课堂气氛热烈便是成功的教学。学生全凭兴趣行事，实属放任，不可能获得扎实的基础和系统的知识，而且过后思量，也便无乐趣可言了。

思乐俱得。娱悦刺激既为当时的感官愉悦服务，更为促进学生对知识信息的理解和产生理解后的愉悦服务。如此并重情知线索，便可使学生的思维认知活动在愉悦的情绪中启动，在欢乐的情感中发展，在审美的体验中达成。

于是，我们以为，教育艺术必须在教育美学理论的指导下，才可将其作用尽情发挥，这才是真正意义上的风格教学水平或达成思乐俱得的最佳教授方式。

三、人性的全面完善

人，作为教育的起点，使立美教育有了依据；人，作为教育的归宿，使立美教育有了目的。依什么而教，为什么而教，自始至终主体明确，主导作用自得尽情发挥。回顾人类教育所走过的路线，可粗略地划分为三个阶段。

其一是非科学的注入式教学。教育从人类的生存考虑，从社会的要求出发来制定教学的内容。那怕学生无法掌握这些内容，也得强行灌输。此时的学生便只是一件物体，即一件装东西的容器。这个容器唯一要做的便是容纳一切。因此注入式教学注重记忆，进行的是“人——物”的对话，培养的是“容器人”。

其二是具有科学意义的现代教学或称之为思维教学。教育从学生思维的认知结构出发，选择人类社会生存和发展的必要的知识作为教学的内容，即依据认知结构来确定知识结构。此时的学生成了一台会运转的机器，教师依据机器的结构、运转的规律输入材料。因此现代教学注重思维，进行的是“人一机”对话，培养的是“电脑人”。

其三是具有人性意义的立美教育。立足于人的自然特性，且以人性的全面完善为目的，站在现代教学对思维认知规律的认识之基础上，探索情感对认知的启动、促进和达成的作用。因此立美教育注重情知并重情形下所发生的审美体验，进行的是“人—人”对话，培养的是“全面人”。

现代脑生理学研究证明：只有在大脑神经元处于一定能量状态的情况下，人的思维活动才能得以顺利地进行，而对事物发生兴趣又是大脑中相应神经元发生兴奋的原因。积极的情感可使神经纤维畅通无阻，相反，消极的情感则会抑制认识活动的开展。所以，人脑操作系统的“开放”与“关闭”，完全由情感控制。而中国人常把吃苦作为成功之准备，孟子说：“天将降大任于是人也，必先苦其心志，劳其筋骨，饿其体肤，空乏其身，行拂乱其所为，所以动心忍性，曾益其所不能。”^①强调“苦”这一消极的一面，虽可

能使人有较充足的心理准备，但也未免使人丧气，甚至畏难而退，大脑操作系统也不能因此“开放”。我们以为，与其以“苦”吓唬人，不如以“乐”吸引人，苦中虽可求乐，但远不如乐于吃苦来得积极。这即是“忠言何须逆耳，良药不必苦口。”现代之人把苦不可堪的中药包上糖衣片，不是连小孩都“乐于吃苦”了吗？

人所面临的事情大凡有三种情况：一是始于苦也终于苦，这有如服劳役，自然是人不愿为之又怕为之的事；二是始于苦但苦中有乐，这是人愿为之又怕为之的事；三是始于乐，虽乐中有苦，但仍终于乐，这是人愿为之又好为之的事。当然，还有一种享乐主义的为乐而乐，那是不可能成就事业而只能使人堕落的。古老的传统教育虽提倡“吃得苦中苦，方为人上人”，但真正能作“人上人”的却是微乎其微，而贫困潦倒的“读书人”却比比皆是，“始于苦终于乐”的主观愿望便因无科学的教学理论和方法而产生了“始于苦而终于苦”的事实。具有科学理论指导的现代教育力求使学习成为乐事，但其实质否定了教育过程中自身存在着的美与情的因素，所能做的工作也无非是“借美育人”，其动机无可非议，但无法从根本上解决问题。所以，这种教育也只能倡导“苦中求乐”。现代教育理论家和实践者为消除学习中的“苦”而忙碌不停，诸如“把微笑带进课堂”、“乐园教育”等等，都不过是在做“借美”工作。也有不少人极力倡导“爱的教育”，企图以教师对工作的热情和对学生的关心来感化学生，从而使学生不怕吃苦、顽强学习。这无非是借教师的情来冲淡苦的滋味，若学生不领情，也便无计可施了，何况爱的教育又易为人误解为德育的专利，且又是一种基于选择的东西。尽管我们要求教师爱每一个学生，但无选择的爱是极不现实的，而真正的教育又是不应该选择学生的。所以，若传统教育产生的是“苦学”（“苦”非刻苦努力之意，而是滋味苦涩之意），“借美教育”和“爱的教育”也仍难免产生“厌学。”而真正的“乐学”，才是“立美教育”的产品。

立美教育虽与借美教育和爱的教育有关，甚或包含二者，但它却指向更现实的问题和更高的目标。它要求教师把自己的情感充分体现在传授知识的过程中，以使学生在学习活动中获得情感满足，并进而能利用情感的力量来促进学习更深入、更持久地进行。立美教育基于科学的依据和人性的角度，弃重知的能否接受和情的乐否接受，达成的结果必将是人性的全面完善。

第二节 立美育人的基本原则

一、内容与形式相统一的原则

内容与形式是哲学上的一对范畴。内容是指构成事物的内在要素的总和，包括事物的内在矛盾运动以及由此而决定的事物的属性、运动过程、发展趋势等等。形式是指内容诸要素的结构方式和表现形态，即事物矛盾运动的存在方式及其外部表现形态。在教育美中，虽然教育内容和教育形式相辅相成，不可分割，但两者之间复杂的辩证关系是立美育人的重要原则。

首先，教育的内容决定着教育形式，一定教育的形式是为了表现和揭示一定的内容而产生的。形式的不同，总是因为其内容不同而造成的。例如，课堂教学和课外活动是两种不同的培养学生全面发展的途径，它们在活动的内容上有很大的不同。课堂教学有着严密的教学计划，周详的组织安排，要

求学生在课堂中牢固地掌握基础知识和基本技能，发展自身的智力品质。因此，课堂教学的形式更讲究结构的逻辑性、严密性，教师和学生的活动都在预先设计的方案中进行。课外活动的内容不受课堂教学计划的限制，充分地照顾每个学生的兴趣和爱好，内容可宽可窄，可多可少，程度可深可浅，富有伸缩性和多面性。所以，课外活动的形式具有极大的灵活性和丰富性，也更有趣味性。有些教育工作者在进行教学改革时，忽视这个特点，想尽一切办法使课堂教学变得丰富、有趣，但其结果却只能使课堂教学变得嘈杂、混乱，表面上热热闹闹、花花绿绿，实际上却没有取得好的效果。因此，在教学改革中，要特别注意从内容出发，从课堂教学的任务出发慎重地选择形式。才能达到预期的效果。这一切都说明，教育美的表现形式，是受其内容决定和制约的。我国文论主张“为情而造文”，反对“为文而造情”，也就是讲的作品的内容决定形式，强调为特定的内容寻找相应的表现形式，反对无病呻吟，“为赋新词强说愁”。

尽管从教育美来说，内容是主导的，但形式也不是完全消极被动的。恰当完美的表现形式，可以使真、善、美的教育内容引人入胜、深入人心，产生良好的教育效果。相反，不恰当的表现形式，则会损害、歪曲好的内容。这些说明了形式的积极能动作用。常言道：“言之无文，传之不远。”粗糙拙劣、缺乏文采的艺术作品，使人读不下去、看不顺眼、听不入耳，即使有良好的创作意图，也无济于事。艺术如此，教育也同样如此。

分析教育美的内容和形式之间的相互关系，目的在于掌握教育美的构成规律，把内容和形式完美地统一起来。要做到这一点，就必须注意两个方面的问题：

首先，在教育过程中必须精心选择教育的内容。审美不单是个形式问题，它首先是内容的问题。所谓真、善、美的统一，并不单指真、善的内容和美的形式的统一，内容本身就存在着美不美的问题。凡是在内容中表现出人们在创造性活动的聪明、智慧、才能，表现出人们高尚的理想、情感、愿望，才可能是美的；凡是与社会历史潮流相违逆的腐朽、没落的东西，都是丑的。所以，精心选择教育的内容，尤其是德育的内容，防止庸俗、落后、低级的东西对学生产生不良的影响就显得十分重要。

其次，要善于创造恰当的形式来反映和表现教育的内容、实现教育的目的。很多优秀的教师在这方面有着丰富的经验。河南南阳市第十五小学的特级教师陈宜家在教识字课时，发现爱动不爱静、持久性差、容易疲劳和产生厌倦情绪是小学低年级孩子的特点。为了使教学内容能够使学生所掌握，他采用了一套灵活多样、生动有趣的形式。例如：“开火车”：由老师出示卡片，让学生按座号顺序一个接一个认字、读音；“偏旁找朋友”：如让一个学生拿着“耳”字旁，再把写有“总”、“又”等字的卡片发下去，让大家来找朋友；“生字找朋友”：如当学生学过了“化”、“花”、“华”“晔”、“桦”等字以后，叫他们在“化”字上面加“艹”变成“花”，下面加“十”变成“华”，“华”字左边加个“口”又变成“晔”，再将“口”换成“木”又变成“桦”。其他还有“看谁认得清、拿得快”、“猜字”、“小医生治病字”、“打比方”、“编顺口溜”等形式。这些形式符合学生的特点，有效地增强了教学效果，也给学生一种审美的愉悦。

总之，在教育活动中，必须把内容和形式完美地统一起来，才可能创造出教育的美。

二、目的与规范相结合的原则

教育美的创造，是主体对于各种教育影响的综合构建。是主体的自由创造性活动。但这种活动并不是可以任凭主体随意为之的。立美育人，其根本目的是为了促进学生自由、和谐全面的发展，那么立美育人活动就必须符合全面发展的教育目的，具有一种合目的性；创造教育美、立美育人又受着主体自身和客观条件的制约，必须符合教育的规律，这就需要立美育人具有合规律性，这两者的统一就成为立美育人的一条基本原则。

人类实践的一个根本特性就在于他的目的性，在于他的一切实践都是具有自觉的意图，具有预期的目的。正如马克思所指出的：“人类的特性恰恰就是自由的自觉的活动。”教育作为人类的一种实践活动，也必定是具有一定的目的的。在教育实践活动中，教育者的活动对象是受教育者，受教育者就是他们所要改造的客观世界。要把受教育者培养成为什么样的人，在教育过程开始以前就必须以概念、思想等形式存在于教育者的头脑之中，他们的一切活动就是要实现这个目的。

马克思主义经典作家从生产方式的变革、大工业生产的发展出发，全面地考察了人的发展的过程，提出了关于人的全面发展的学说，为我们教育的目的奠定了坚实的理论基础。在现阶段，我国社会主义教育的总目的，就是要促使学生在德、智、体、美、劳动技术等方面获得全面的发展。一切教育实践活动，包括创造教育美的活动都必须符合这个目的，有利于实现这个目的。凡是符合这个目的、有利于实现这个教育目的的教育影响和教育活动才谈得上美，反之则都是丑的。像那些片面追求升学率、加重学生负担、对学生进行体罚等违背全面发展教育目的的做法，又怎么谈得上美呢？

合目的性不仅表现在对教育目的的深刻认识和把握上，它还表现在对教育目的的努力追求，以及为实现目的而进行的创造性活动上。要实现教育目的并不是一件轻而易举的事，现实和理想间还有一段距离。但是人的本质力量不在于对目的的观望和等待。而在于坚持不懈、刻苦努力地去追求目的的实现。在教育实践中，有多少这样的老师和学生，他们克服着各种困难，尽可能地改进着教育的环境、条件，努力地去追求最佳的教育效果。这些不正是追求合目的性的生动写照吗？不正闪烁着美的光彩吗？

主体通过创造性的活动去追求教育目的的实现，这只是问题的一个方面。光有主体的一厢情愿还是不行的，要想取得好的教育效果，创造教育的美，还必须遵循一定的客观规律，这就是创造教育美中的合规律性。

教育同其他自然和社会现象一样，也有其自身客观的规律性。这些规律都是不以人们意志为转移的。人们只能认识它、遵循它、利用它，而不能采取杀鸡取蛋、揠苗助长的办法去任意违反它。人与动物的区别，就在于人能够认识规律、掌握规律，在客观规律所允许的范围内从事各种活动。所以，人的活动都是具有创造性的。

教育的规律是教育内部以及教育与其他社会事物之间的本质联系。从一般的方面来讲，有教育与社会发展相互联系、相互促进的规律，教育与遗传环境相互作用的规律，教育与受教育者身心发展的年龄特征相适应的规律。从具体方面讲，还有很多特殊的规律。如教育中的教学规律，教学中学生掌握知识的规律，等等。一切教育活动都必须遵守教育的客观规律。但是也要

看到，人们对于教育规律的认识和掌握，不是一蹴而就的，而是人们在教育实践中不断遭受挫折、不断付出代价后慢慢得来的。从这里也可以看出遵守客观规律的重要性。

总之，要想创造出教育的美，立美育人，一方面必须遵循教育目的，一方面又必须以教育的客观规律为依据。如果说合目的性是目的，合规律性就代表着手段。因此，合目的性必须建立在合规律性的基础上，合规律性又必须与合目的性统一起来才有意义。

三、激发情感启动思维的启发式原则

说到启发式，当首推孔子。子曰：“不愤不启，不悱不发，举一隅不以三隅反，则不复也。”^①“启发”二字由此而来，人们也因此把孔子奉为启发式教学的首创者和成功的实践者。然而，难以理解的是：为什么以孔子为代表的儒家思想可得独尊，俨然以国教自居，而其后人都信服的先进的启发式教学却不能在以往的教学占据主流地位呢？我们不由得作出这样的推断：或是孔子的启发式无普遍应用价值；或是封建社会的教育没有采用启发式教学的迫切需要。

朱熹在给《论语》作注时写道：“愤者，心求通而未得之意；悱者，口欲言而未能之貌。启，谓开其意；发，谓达其辞”^②。心求通而未得，口欲表意而不能，可谓对“愤”、“悱”的正解，后人都依此作解。朱作仁主编的《教育辞典》中有注：“愤，心求通而未甚通；悱，口欲言而未能言，意即不到学生‘愤’‘悱’之时，不进行启发开导。”^③

于是可见，“愤”、“悱”是孔子“启”、“发”的先决条件，启发式教学也就有了诸多局限：

其一，未达“愤”、“悱”之状者，便不启不发。这虽可能强调了学生主动性的一面，但却有忽视教师主动性的嫌疑。在促使学生达到“愤”、“悱”之状的问题上，教师应作些什么工作？这才是最主要、最实质的问题，然而孔子并没有给我们答案。

其二，孔子虽主张“有教无类”，但因上述之困难，他对启发式的利用也就很吝啬了。故有“举一隅不以三隅反，则不复也。”孔子弟子三千，能举一反三者可能只有七十几人。那余下的二千九百多人有何出息，我们不得而知。

其三，当然，一个人能培养出七十二位贤者终非简单之事，更何况他们都是治国之才。可是我们也应该看到，孔子在教育上的成功，也是以“筛选”为基础的。这便是在我举一之后能以三反之的聪明人。三千弟子，七十二贤人，成功的面略高于智力分布中的天才比率（1%）。遇到“愚蠢”之人，孔子也是无可奈何的，故子叹曰：“唯小人与女子为难养也”。^④由于孔子在教育中不可避免地会遇到这两类极端的人，因此又有“唯上智与下愚不移”^⑤的感慨。孔子并没有因为握有启发式之“专利”便象华生那么狂，以为给自己一打健全的儿童就可任意培养塑造。

结合当今实际，我们不由得想到下列问题：

首先，孔子的教育虽有成功的一面，但也有失败的一面。总结其失败的一面将如同总结其成功的一面一样，必会给当今的教学带来益处，而这项工作几乎没有人做。孔子及其思想不是得到无限褒扬，便是遭到无限贬抑，这

是很可悲的。

其次，孔子的启发式因为以“愤”、“悱”为第一先决条件，因此其教育的成功只能是以智力上乘者为对象。他的启发式既不能适应于他所有的弟子，更无法在教育中普遍推广。得天下英才而教自然是一大乐事，但现代的教育是大众教育，教育面对着众多的“凡夫俗子”，别说要求人人能举一反三才予以教，即使遇到举一而不知一的人，我们仍需进行教育。难道那不能举一反三的人，就与启发式无缘？

再次，不可厚古薄今。日本学者川上正光以为，中国古代书院教育是“启发——思考型”为主，而现代中国教育是“教育——学习型”为主。这是一种很具有代表性的错误认识。孔子的启发式需以“愤”、“悱”为前提，能接受此种教法虽不会就只七十几位贤者，但想必也是少数。对其他弟子，孔子又采用什么方法呢？那些远不及孔子的历代书院教师和私塾教师又采用什么方法呢？答案很简单，那无非是注入式。不然，毛泽东同志提出“废除注入式，提倡启发式”就显得不可理解了。我们只能这样认为：旧时的启发式是英才教育的产物，注入式才是更普遍的方法。

复次，我们认为，孔子的启发式虽是成功的教学总结，但成功的并非一定是适应的，特别是当它具有了某些条件的时候。这就象当今教育中的重点学校的成功教育一样，由于它有经过筛选的学生、力量雄厚的教师和优良独特的教学环境及设备，其成功的经验也就难以推广，要推广就得有所改造。

另外，孔子的启发式之所以不可能成为封建教育的主流，还在于这种教学原则并不与当时社会的发展息息相关。在那节奏缓慢，情调悠闲的农业社会，自给自足的自然经济，使人们的学习只限于四书五经、诗词歌赋，因此学生对知识的理解和掌握常常是随着学习次数的重复和学习时间的延长而自然获得的。这即所谓：“熟读唐诗三百首，不会吟诗也会吟。”

综上所述，我们以为，现代倡导启发式教学的社会意义已远远超过孔子时代；要倡导启发式教学，就得对孔子的启发式予以改造，以适应现代人的需要和现代大众教育的需要。

教育美学站在立美育人的立场上认为：对启发式教学的先决条件，应有充分认识。我们不应该把“愤悱之状”作为启发教学的前提，而应该把它看作启发教学过程中的一个环节。这是一个承先启后的环节，它既是学习起步应导致的结果，又是学习升华应有的前提。教学时强调学生的学习动机、学习需要、学习兴趣等等，都是为使学生达至“愤悱之状”。不愤者，得使其有求通的要求，不悱者，得使其有欲言的愿望，以后的任务才是“开其意，达其辞”。

不能自觉地进入“愤悱之状”的学生是大多数，此时教育者需做的工作是提供良好的环境，营造学生渴望知识的氛围，促使其对学习发生兴趣。有了情感的跃跃欲试，就可望产生认知的锲而不舍。所谓“道而弗牵则和”，即是指教师若能引导学生而不牵着学生走，便可产生师生之间的和悦相处；“强而弗抑则易”，即是指教师若能勉励学生而不是压制学生，学生便会感到教师平易近人。有此二前提，才可有“开而弗达则思”。可见，《学记》并没有流于对孔子的启发作一般的注释，而是有所升华。在学生进入“愤悱之状”的时候，“此时所谓时雨之化。譬如种植之物，人力随分已加，但正当那时节欲发生未发生之际，却欠些小雨，忽然得这些小雨，生意岂可御也。” 这时教师便得作“及时雨”，早则无益，晚者失机，需在那欲发而未发之

际。如此，学生可获得情感的愉悦体验，也可获得认知的理解顿悟，从而更乐于学习，勤于学习。

于是，我们不如把启发式教学看作一个动态的教学过程。此过程有三个阶段，教师的工作任务也分别有异：

一是“无愤悱之状”。此时教师需做大量的工作，包括对教材的钻研、旁证博引的教案准备，课程导入的设计，激发学生学习需要与兴趣的气氛营造等等。这时教师难免有厌教情绪，因此极需教师对事业的热爱和奉献的精神。当然，成功的体验，也会使教师感到这一阶段实际是艺术创造之关键时期，从而获得创造的乐趣，这也便是“挖掘”美的乐趣。

二是“愤悱之状”。由于教师前期的艺术性创造工作已激起了学生对学习的需要和兴趣，并诱发了学生的探求心，由此出现了心求通的欲望，这时教师只需做少许工作，但其艺术性要求极强。“举一”能否产生所期待的效应，既依赖于教师的博学多才，更依赖于教师的教育艺术和教育机智；学生若能由此“反三”以对，教师便会有得英才而教的快感，亦即获得了“展现”美的乐趣。

三是“情知并足之状”。学生因乐而始，得到了认知的满足，进而会对学习产生乐而为之、自觉为之、勤奋为之的持久动力。此时教师只需稍加点拨，便可看到学生出入书山学海之忙碌场面，心中于是升起“教是为不教”的快感，亦即享受着“达至”美的效应之乐趣。

综上所述，“愤悱”之前乃一个“情”字。学生对学习有了兴趣，有了热情，便可乐此不疲，孜孜以求；更何况由此得来的成功又会使其兴趣升华为志趣，使热情转化为激情。正如人的发展情在知之先一样，教学也应该以情为先。首先得激发学生的情感，然后才可望启动学生的思维。《学记》中所说的“道而弗牵、强而弗抑、开而弗达”，实际上包含了三条原则：其一是由教师的引导而导致的师生间的和悦相处的关系；其二是由教师的勉励而导致的教师平易近人的作风；其三是由于教师的启发而导致的学生的积极思维。这前两条原则都包含有“情”的因素，是第三条原则的前提。由“和”“易”达至“思”，才可谓“善喻”。这既考虑了教的一面（平易近人），又考虑了学的一面（积极思维），还考虑了教与学之间的关系（和悦相处）。比起孔子的启发式，《学记》是大大地进了一步。然而，这种认识仍然是不自觉的，不全面的，只顾及到了教师对学生的态度所引起的情感问题。当然这已经是难能可贵了，我们不妨把它当作“爱的教育”之源头。但教育美学仍从中得到了两大启迪：一则是情感的激发是启动思维的先决条件。正如苏霍姆林斯基说的那样，“把劳动的欢乐，学习上取得成功的欢乐，给予儿童，在儿童心里激起自豪感和自尊感，——这是教育的第一信条”。二则是直接兴趣是学习知识的必要条件。如前所述，始于苦终于乐只是培养学生的间接兴趣，即对活动的目的产生兴趣，这可能使人既愿为之又害怕为之。而强调以乐吸人，即是培养学生对学习活动的本身发生兴趣，如此既有活动过程的兴趣，又有活动结果的兴趣，学生即会乐于且勇于吃苦。是以，布卢姆也说：“学习的最好刺激，乃是对所学材料的兴趣”。

现代社会生活节奏加快，生产规范森严，知识信息猛增，情感的润滑作用日益重要。要使学生积极思维，完善人格，全面发展，就得真正认清和掌握启发式教学原则的正确含义和时代精神。只有以情促知，让学生乐于学，才可能以知养情，让学生勇于学，也才可能情知并茂，使学生主动学，便因

此达成教学的最高境界“成于乐”。一言以蔽之，立美育人强调的激发情感启动思维的启发式教学的公式是：乐于学——善于思——成于乐。

第四章 教师美与学生美

教师与学生是教学活动得以构成的决定因素，也是教育美得以表现的客观载体。对这方面的问题进行探讨，从一定意义上说，具有更为重要的实际意义。

第一节 教师美

一、教师美的基本性质

关于教师的作用，已往的中外思想家和教育家都有过不少论述，并或多或少地涉及到教师美的问题。但由于历史的原因，他们对教师美的论述常常是不自觉的，或不系统的。到了现代社会和现代教育高度发展的今天，人们才有可能对教师美有一个较为自觉的、深刻的认识。这一方面是由于现代社会对教师的要求在不断深化。它不仅仅要求教师在教育活动中向学生传授知识经验，培养学生的道德品质，关心学生的身体健康，还要求教师在此过程中依据美的原理和规律激发学生的求知渴望和认识自我、实现自我的动力，以适应这科学和知识迅猛发展的时代。另一方面，现代社会中的学生对教师也提出了更高的要求。因为现代科学技术的迅猛发展，新的知识不断地被充实到教育内容中来，学生的学习难度越来越大，借教育之外的美本就无法彻底缓冲教育的紧张和乏味，现在表现得更为突出，所以，挖掘教育过程中包含的美的因素，立教育自身之美，才可给学生提供更多的审美愉悦，这不仅成为学生认识活动深入、持久进行的基本条件，也愈来愈成为维持学生内在心理平衡的重要因素。教师美在这之中有着举足轻重的地位。

约翰·奈斯比特曾指出：“每当一种新技术引进社会，人类必然会产生一种高情感，否则新技术就会遭到排斥，技术越高级，情感反应也就越强烈。”人类社会如此，教育活动也同样如此。教师作为教育过程中的重要因素，在新的情况下，社会必然对教师提出新的要求，教师也必须产生相应的新的认识和高情感，只有这样，才可能使新科技和新知识真正在教育中得以体现。所以，我们认为教师美的产生和发展本身，就包含着社会历史发展的客观基础，同时也是由教师职业所决定的。

当然，把问题仅仅局限在教师美的客观基础上还是不够的。这样一来，就会把教师美视为对客观现实消极和被动的反映，把教师美视为一种纯自然过程的因果必然性序列上被动的一环。

马克思主义告诉我们，人意识到他自己对他的环境的关系，是他的意识对象。“意识在任何时候都只能是被意识到了的存在，而人的存在就是他们的实际生活过程。”同自然界的事物是人作为主体的意识和思维活动的客体一样，人自己的社会存在也是人们作为主体的意识和思维活动的客体，并同样转化为主体的意识和思维的内容而被观念地加以把握。实际上，人要确立自身的主体地位，实现和扩大自己作为主体的本质力量，就必须经常把自己当作客体加以对待，实现自我认识和自我改造。如人们在身体素质方面和思维意识方面的自我锻炼和自我改造，就是把自己既作主体又作为客体。各种形式的艺术表演、技能表演，主体按照一定的客观尺度和标准，又通过自己的感情动作、表情、语言，把自己塑造成为对象化的客体形象，也是自己

既作为主体，又把自己直接当作对象性活动的客体加以对待。

教师作为教育活动中的主体，其对象性的活动不仅指向学生，他还必须把自身的活动当作客观对象加以思考、研究和改造。教师在自身持续的实践活动中，为了摆脱原有的被动的、吃力的活动形式，获得自身活动的自由，获得情感的愉悦和精神上的超越，就必然要不断增加自身的本质力量。这其中最重要的就是运用美的规律对自己的外在表现和内在素质进行审视和改造。只有这样，教师的本质力量才能不断地凝聚在作为客体对象的教师身上。当教师的本质力量不断地转化为一种美的对象化形式时，他便能调节教的活动，逐渐体会到“教”的愉悦、“教”的魅力、“教”的满足；与此同时，作为其对象性活动的另一部分——学生，也可能产生“学”的动力，“学”的自觉，“学”的愉悦和满足。如此刺激、反馈，产生良性循环。所以，我们认为教师美的实质就是教师在客观历史的基础和条件上，对自身活动的审美观照和对教与学的艺术化追求的结果。

二、教师美的功能特性

教师美的性质决定了教师美必然会产生独有的功能效应。其具体表现，又是由教育活动自身的特点决定的。教育活动是在师生双方的交往过程中进行的，是以信息作为其沟通媒介的。仅从教师一方来看，其发出的信息能否收到预期的效应，无外乎决定于如下三方面：一是对信息发出者教师自身的要求；二是对信息传递过程中的要求；三是对信息接受者学生的要求。当然，我们在对教师美的功能特性进行下述分析时，这种划分便只能是相对的了。

1. 信息加强效应

正如日常生活中人们总是趋美避丑一样，教师美也就是为加强教师在学生心目中的地位，使其成为学生的必然选择对象，并使学生乐于注意和接受教师发出的信息。因此，教师作为信息发出者，不能只要求自己发出的信息清晰、规范，还必须考虑是否能给接受者产生美感，使其产生必然选择、乐于接受，甚至升华。人与人的对话，毕竟不是人与机器的对话。机器接受信息时，只对信息的清晰和规范提出要求，并不对信息发出者的外在风格和内部素质提出要求，而学生却不止如此。学生对信息的选择，既决定于外在信息的正确、重要，又决定于自我内部的需要、兴趣诸因素。因此，教师欲加强信息效应，必须同时考虑这两个方面。

有人认为，教学的形式就是信息传递。所以教学的优化原则或目标便应当是在保证所传输的信息内容不变的情况下，使用最小量的信息，亦即：教学的优化程度=所用的信息量/所传输的信息内容的价值。P 值越小，说明教学时优化得越好。那么要实现教学优化，便有两条途径：一是尽量选取信息量较小的表达方式表达同一信息内容（即设法缩小 P 分子）；二是在所用的信息量不变的情况下，尽量选择信息内容价值较大的信息来传输（即设法增大 P 分母）。从教育美学的角度看，我们认为这第一条途径便是要求教师发出的信息言简意赅，并依据教育学、心理学和美学的一些基本原则，使学生接受信息时尽量“省力。”而要实现第二条途径，就是要求教师在发出信息时，还得考虑信息接受者学生。因为，所谓价值乃是事物对人的意义，那么教师要确认信息内容价值的大小，便不能只顾虑这信息与社会的意义或与教师自身的意义，更需明了它与学生的意义。

从格式塔心理学研究的知觉规律中我们知道，人们对“好图形”之所以容易接受，从外部刺激物而言，是因为这图形符合美的规律；从人们内部寻找原因，是因为人们原有的认知结构中有相应的固着点，能对外部刺激进行心理的组织，使二者发生联系。因此，教师在依据自己的知识和能力（内在美方面）使其信息尽力符合美的规律的同时，还须了解信息接受者学生，且不只限于弄清学生原有的认知结构，和能否调动其以往的知识经验来接受教师发出的信息，更进一步，还应该弄清学生的情感状态，是否乐于接受。我们以为，能注意或考虑“能够接受否”已是相当不容易了，但要能同时顾及“乐于接受否”才是最高境界。而这后一方面，从某种意义上，主要决定于由教师行为风格（外在美方面）所发出的信息能否使学生认同并由此建立的良好师生关系。

所以，强调教师美的直接目的就是为了促使学生能认同教师的行为风格；其最终目的就是在此基础上达成师生间的心意沟通，使学生能对教师发出的符合美的规律的信息心领神会，从而达至信息的最优效应。

2. 组织优化效应

以科学的原理和美的规律来实施知识的传授，是教师组织能力的表现。要以合理的组织保证信息的有效传输，必须善于排除信息传递过程中的干扰。就教师而言，把握无意注意发生的规律，排除外部无关刺激的干扰；发挥学生的主观能动性，排除学生内部的心理干扰，是达至教学组织优化的两个基本方面。

无意注意是一种无目的的、无需意志努力的注意。在教学组织过程中，教师要充分利用无意注意发生的规律来吸引学生的注意力，极力排除无关刺激物的刺激，消除学生的分心。这就要求教师得注意组织好各种有关刺激，以充分发挥传输信息的效应，如有意采用有强度和速度变化的、抑扬顿挫、急缓相宜的语言；新颖莫测、令人好奇的新课导入方法；规范工整、一目了然的板书；适当的、帮助语言表达的身姿手势；灵活的、随情形而变的教育机智等，才可能使学生的无意注意转化为有意注意，以保证信息的传递，使无关刺激降低到最低限度。可见，教学的组织问题，既是科学的问题，也是艺术的问题，这要求教师既得有相应的认识 and 知识准备，也得有一定的艺术修养和职业训练。

教学组织的优化决不只是人们通常理解的“如何教”的问题，还有一个重要的方面，即同时更应考虑学生“如何学”的问题。发挥学生学习的能动性，是教学组织优化的最终目的。巴班斯基说：“学习负担最优化，指学生能深入地、牢固地掌握他们可能掌握的最大限度（指分量和深度）的教材，而不会超过科学规定的课内学习和家庭作业的时间定额，因此在规定的休息时间内，完全能够恢复自己的工作能力”。__我们以为，若提教学组织最优化，便应该在考虑学生生理和认知承受力的基础上，再强调指出情感上乐于承受的喜悦心情。孔子历来主张礼乐并重，但又把乐置于上位，认为乐是人格得以完成的最高境界，故有“兴于诗，立于礼，成于乐”之说。他注重的是乐的深层。《论语》中的乐与乐（音：洛）二字经常出现。“成于乐”的乐指的是音乐；“好之者不如乐之者”的乐指的是快乐。但在一定意义上，乐也是乐（音：洛）因为“乐是养成乐（音：洛），或助成乐（音：洛）的手段”。__

要让学生“成于乐”，除了宏观上应对教师美提出科学的要求外，具体

说来，教师还得认识把学生已形成的有意注意转化为有意后注意的重要性。因为有意注意是凭借明确的目的，间接的兴趣和意志的努力来维持的，学生虽可能依此获得系统的知识，但与“乐”却可能有所相悖。若能在学生对学习结果的兴趣中再融入对学习内容和活动本身的兴趣，便形成了一种有明确目的但无需更多意志努力的注意，学习亦便成了学生自觉的、愉快的事情。这一教学组织的优化是离不开教师美之本身的。

3. 行为模仿效应

教师在教育过程中发出的信息实际可分为两类：一是客观信息即知识，知识的真伪是可以由实践检验的，其内容正确与否具有唯一性；另一类是主观信息，如教师的情感、观念、信念等，这是与个人有关的、非唯一性的意识。当然，这种分类是相对的，在实际的教育过程中，两种信息经常是共同作用于学生的。如前所述，要加强知识信息的效应，不能只是注意知识的正确性和学生的可接受性，还需注意学生的乐于接受性。这就自然牵涉到第二类信息，教师的主观信息必然会对教学优化的好坏（即P值的大小）产生直接的、重要的作用。

当教师能同时注重这两方面信息的时候，不只是给学生提供了一个审美对象，更重要的是为学生提供了一个模仿对象，学生将自觉或不自觉地向教师学习。据说某国一贵妇人将在电视屏幕上露面，但因足疾，只得穿不喜爱的平跟鞋。此消息被一制鞋商得知，马上赶制了一批平跟鞋。待电视观众看到贵妇人的新装扮时，便纷纷去买平跟鞋，而在流行高跟鞋的当时，要买平跟鞋便独有此家，制鞋商由此大发。这便是“楚王好细腰、城中不容尺。”社会心理学家称此类现象为模仿的“向上性”原则。教师在学生的心目中，既处于成人地位，又处于为师地位，特别是对年龄较小的学生而言，教师几乎是圣人的同义词，故自然是学生极力模仿的对象。教师应很好地利用这一社会赋予的权力威信，进而发挥出美的自然威信，给学生做出表率。小到平常衣着、行为举止，大到知识、能力、思想、为人，都应检点、讲究。这一切，作为教师而言应该是有意的，但对学生的作用却是潜移默化的。

三、教师美的表现方面

综合以上论述的内容，我们认为，教师美即是一种由教师职业所要求的内在素质和外在风格的最完美的结合。据此，教师美的表现也就无外乎外在美和内在美两个方面。

1. 教师的外在美

教师的外在美包括教师的身材相貌、体姿动作、服饰、发型、言语表现、面部表情、个人卫生、风度等。关于教师的面部表情、体姿动作和言语表现，我们将在教育艺术中论及，这里对其余五个方面分别加以阐述。

教师的身体相貌美 人们对于人的身体相貌历来是很敏感的，也持有不同的评价标准。当然，强调教师身体相貌美并非是搞选美活动，但人是自然的部分，对教师的要求至少得符合自然常态。异常者是不适宜当教师的，他可能使学生产生异样的看法。这既不利于信息的发出，也不利于信息的接受，难免给教育带来诸多麻烦。所以，我们强调的教师身材相貌美主要是属于一种自然美，其特征或要求主要有两个方面：其一，匀称和合比例。人体是大自然中最完美的东西，人体的比例便必须符合数学的某些法则。例如，人体

各部分之间要成简单的整数比例，或者要与圆形、正方形等完美的几何图形相吻合等。其二，健康和活力。人的身材相貌必然反映着他的生活状况、精神素质和自己的刻意追求，只有当人通过加强体育锻炼、增进饮食营养和学会自我心理调节、提高自我修养使自己健康、灵活、协调、充满生机活力的时候，人的身材相貌美才会显得更全面、更丰富。我们以为，师范院校招生进行面试是必要的，应避免那些在身材和相貌方面以及其它方面有明显缺陷的人走进教师队伍。

教师的服饰美 服饰包括服装和饰物，但它不是一个静态的概念，而是与作为历史的、社会的、精神的、存在的人具体结合起来的。例如，挂在衣架上的衣服，就无法表现出服饰美的真正意义。对于服饰的起源，人们有各种不同的说法，如防止外界侵害的“身体保护说”；对裸体感到羞耻的“羞耻说”；想向别人显示自己的优越性的“特殊说”；为装饰身体而用的“装饰说”；作为符咒而穿衣的“巫术说”等等。不管有多少说法，在现代社会里，通过服饰来表现美的作用是愈来愈突出、愈来愈明显了。雅致而合适宜的服饰能够增加人的美感，给人以新鲜、整齐、精神、大方、自然等审美愉悦。要想获得服饰的美，首先要看衣服本身的制作在形状、色彩方面是否符合形式美的组合规律。其次，也是更重要的一点，就是要结合穿着者自身的特点，以及穿着者的场合等社会条件来装扮自己。有人把这称之为 TPO 原则，即服饰必须适合时间（T）、地点（P）、目的（O）。不然，就可能弄巧成拙。教师对于服饰应更有讲究，它不只是教师外在美的一个方面，更重要的是，优美得体的服饰既可增加教师的自信心，又可给学生一种美的感受，并由此为产生良好的师生关系创造条件。不整不洁的衣着只能显出人的疲惫、邋遢，也激不起学生的力量；不伦不类的奇装异服更会分散学生的注意力，甚至减少对教师的尊重。在这方面，教师应对自己提出较高的要求。

教师的发型美 头发是一种自然的物质，但经人很好地梳理打扮，又能给人以审美效果。良好的发型可使人仪表端庄，显得彬彬有礼。蓬头散发不只是对自己不尊重，也是对别人不礼貌。作为教师，头发的奇形怪状也是不可取的，留什么发型，得考虑年龄与脸型等特点。如老年男教师以“大背头”发式为好，这种发型既与老年知识分子的气质相符，又可掩饰老年人秃鬓、谢顶的缺陷。体胖、颈短、脸宽的男中青年教师理平圆式、短长式较适合，它可使头部相应地显得长些，以弥补颈短、脸宽之不足。不属此类者，则以圆头式和中长式为佳。女式发型要比男式复杂些。一般来讲，中年女教师以直发类的弧式和平直式较好，这既符合中年教师成熟的气质，也显得端庄、素雅。矮胖、圆脸的青年女教师则以发辫为较佳，它不仅可使体型显得修长而弥补矮胖的不足，更具有东方青年女子的传统美。瘦长、脸窄的青年女教师不妨选择卷发式，它可使面部和颈部显得丰满，且又“飞云不散”，雅致大方。

教师的个人卫生 教师的个人卫生反映着教师的精神面貌，将直接影响着他在学生心目中的形象。教师应有良好的卫生习惯，如经常洗澡、修剪指甲、理发、换衣等，上课前也应梳头、整理衣服。另外，教师应有一套合理的生活制度，要妥善安排自己的工作、学习、娱乐、休息和其它活动。这一方面可以保证自己具有旺盛的精力，促进身体的健康，又可以给学生树立一个良好的榜样。

教师的风度美 “风度”一词，大都出自《晋书》或其后的典籍，如在

《晋书·安平献王孚传记》中就有“安平风度宏邈、器宇高雅。”风度是全部外在美的综合反映，又与一个人的文化修养、品格情趣有着密切的关系。对风度的认识与把握也就决不能停留在外在美的某一个品质上，而应该从全部外在美的内在联系上去理解它。诸葛亮羽扇纶巾，草庐之中便有三分天下之远见；周瑜在谈笑之间，却获得檣櫓飞灰烟灭之战果。从古今中外的文学作品所塑造的众多典型人物中，我们不难看出风度是人品美的一个重要方面。教师的风度同样是教师全部外在美品质的整体和概括的反映，从教师职业的要求看，教师的风度应有这样几个主要特点：

第一，大方自然。“大方”一词出自《庄子·秋水》，意指见识广博、懂得大道理。后来，“大方”一词逐渐演变，表示一个人的行为举止不拘束、不俗气，或为人慷慨、不吝啬。当然，在这里我们所讲的大方不是指用钱方面的大手大脚，或在某些场所中不顾礼节、任性妄为。它指的是，教师应在各种场合中善于保持优雅适度的举止，气度恢宏，应付自如，既不猥琐拘谨，也不盲目乱闯。讲求风度，贵在自然，正如美物不容斧凿，艺术忌讳做作。一个性格内向的人硬要装出潇洒，一个性格外向的人硬要做出矜持，都可能是“东施效颦。”所以，“自然”主要指的是不矫揉造作，富有真情实感，表露出独特的个性美。正如鲁迅所说：有真意，不粉饰，少做作，勿卖弄。

第二，和蔼可亲。和蔼可亲的言行举止在教师的工作中是极重要的。因为教师的工作对象是尚未成熟的学生，他们就像一颗娇嫩的幼芽，有待于教师耐心、亲切的扶持、爱护。教师对学生要求严是应该的，但严决不是冷酷无情的同义语，必须以和蔼可亲为基础并贯穿其中。所以，和蔼可亲也不是怯懦或无原则，其本身也包含着实事求是、坚持原则。

第三，举止适度。风度美本身也内在地包含着适宜、适度，或恰如其分的意思。所谓适度，就是要使自己外在表现的各种品质和特点符合时间、地点和对象的特点，使其在表现的程度、限度、幅度等数量界限上恰到好处。所谓“增之一分则太长，减之一分则太短”便是此意。老师通过对举止的快慢、强弱的适度调节，可使学生体验到教师的教育修养和出色的表现能力，从而提高教育效果。

2. 教师的内在美

美与真、善是紧密联系而不可分割的。教师的外在美虽然是人的生理形态的表现，但更重要的是，它也离不开教师内在的品质。“人的躯体不是一种单纯的自然存在，而是在形状和结构上既表示它是精神的感性的自然存在，又表现出一种更高的内在生活。”——黑格尔的这段话，使我们体认到：人的美除了外在美以外，还必然包括人的内在美。教师的内在美主要包括知识结构美、能力结构美和道德品质美三个方面。但其内在美的特点并不体现在这三方面的结构形式上，而是体现在这三方面的具体内容中，亦即说不同职业的人都可能有这三方面的内在美，但在内容要求上却不一样。

教师的知识结构美 教师知识结构的美表现在教师的知识结构要有利于教师在教育过程中充分发挥其功能。一般来讲，合理的教师知识结构由这样四个方面的知识组成。

第一，扎实的专业知识。虽然教师与其它职业一样，都必须具备一定的专业知识，但教师的专业知识又具有自身的特点。首先，教师的专业知识主要是作用于学生，一般不直接用于改造自然和社会。因此，一般说来，这种知识结构的理论性要大于实践性。其次，因为学生在发展过程中最重要的是

掌握基础知识，并且要求这种知识具备很强的系统性，所以教师的专业知识也必须有较强的基础性、系统性。__另外，教师在专业知识方面要有一定的深入研究。只有“深入”，才可“浅出”，如此，在运用和表达知识时才能自如，才能让学生既知其然，又知其所以然。

第二，广泛的文化科学知识。教师要具备广泛的文化科学知识，这首先是学生发展的需要。学生的兴趣十分广泛，好奇心强，凡事都爱刨根问底，由于对教师的信任，他们总希望从教师那里获得对一切问题的答案。教师具备这一品质，既可满足学生的求知欲望，又可提高自己的威信。其次，世界上的一切事物本身就是相互联系的，特别是在当今科学技术既高度分化又高度综合的时代，教师要想扎实地掌握专业知识，就必须对相关学科有所了解，否则教师只能就事论事、穷于应付。再次掌握广泛的文化科学知识，可给教师带来一种精神的满足感。在广泛的文化科学知识的海洋里自由地泛舟，会使人感到那样充实、幸福，感到自我价值的实现，有利于教师自身的和谐和全面发展。

第三，一定的教育科学和心理科学知识。教育工作是一项十分复杂的实践活动，有其特殊的规律。教师只有充分了解教育的客观规律，熟悉学生的心理特点和个性特征，才可能运用科学的方法，讲究教育的艺术，取得良好的效果。一个教师不能用教育科学和心理科学来指导自己的工作，他就只能是一个没有预见本领的教书匠，甚至会把自己的劳动当成一种苦恼的差使。

第四，基本的美学知识。教育既是科学，又是艺术。作为科学，它要求教师遵循一般的原则和规律；作为艺术，它要求教师能表现出自己所独有的教育气质和能力。有相当一部分教师对后者没有足够的重视，对他们的课你无法论长，也无法道短，总感觉少了一些什么。这就如同人的长相一般，有的人五官端正，无可挑剔，但就是难以给人美感；有的人相貌平平，甚至有点缺陷，却可使人感到一股美的力量，这是气质使然。所以，我们认为，教师既应懂得教育的一般理论，又应把握艺术的一般规律，结合二者，才可产生最高水平的个性教学风格，才可“按照美的规律来建造”教育过程。教师掌握一些基本的美学知识，包括教育美学的知识，是达至这一境界的必要前提。

教师的能力结构美 教师的能力结构美是指科学的、合理的、能够顺利完成教育实践活动的能力结构。这种能力结构主要包含着如下几种能力：

第一，建构教育影响的能力。教育影响是置于教育者和受教育者之间的一切中介因素的总和。它包括作用于受教育者的影响物以及运用这种影响的活动方式和方法。在学生的发展过程中，对于学生能够发生作用的客观影响千千万万。但是，要想使这些影响成为具有较高社会价值和教育价值的教育影响，并使学生能在这些影响下沿着我们期望的路线和目标前进，就必须经过教师的识别、筛选，建构成最佳影响。这首先是一个去粗取精的过程，要求教师经过识别，区分出确定的和不确定的，有用的和无用的，同类的和不同类的等；经过筛选，排除那些由于受干扰而失真的，使不确定的确定，弃无用纳有用，按标准分类、整合。与此同时，还要求教师既考虑这些准备发出的信息的逻辑结构，又考虑如何与学生原有的心理结构发生联系。另外，老师还要设想通过哪些或什么样的科学的方法和艺术性的手段，使这些信息附加一些带有“色彩的信息”，以求通过“色彩信息”激发学生接受“实质信息”的兴趣和动机。可见，在这建构教育影响的过程中，有赖于教师广泛

的知识经验、精确的思维能力和丰富的想象能力，也有赖于教师对教育和心理科学的应用，以及对各种学生特点的深刻洞察。

第二，教师的表达能力。教师一旦建构起良好的教育影响，就面临着如何把这种影响作用于学生的任务，这就对教师的表达能力提出了要求，这就是要求教师有把“实质信息”与“色彩信息”很好地融为一体的本领，能通过“色彩信息”让学生更好地掌握“实质信息”。这些活动较集中地表现在教师的教育艺术上，本书第六章将有专门论述，这里便不多说了。

第三，教师的组织能力。从建构教育影响到传输教育影响，教师的心理活动经历了一个从外向内、又由内向外的过程，但教师的活动并没有完结。要使教育影响与学生的心理结构相契合，要使教育影响能顺利地、有效地认识、掌握和消化教育影响，教师还需对整体情境、对活动的相关因素进行调控、组织。在建构教育影响的过程中，实际已表现出教师对物（如教材）的调整、控制和组织，在此，进而要求教师能具有对人（教师自己和对象学生）和情景（课堂的气氛和课外的活动等）的组织能力。对教材和教具的组织是为保证教育影响能有的放矢、因材施教所需的能力；对人和情景的组织是为使师生能进行正常的教育交往所需的能力。这后者主要表现在：组建和管理集体的能力；对学生个体实施影响的能力；自我行为（语言、表情、身姿手势等）的组织能力；随机应变的对情景的控制能力；通过学生影响学生的能力等等。

第四，教师的交往能力。以往的教育理论在论及教师的能力结构时，很少提到教师的交往能力，不少教师也因受传统的影响，不屑于更广范围的交往。我们认为，这是一个很大的缺陷和错误。因为教师的教育工作不是一个封闭的结构，教师面对的不仅是学生，还面对着整个社会。要协调各方面的力量来影响和教育学生，教师就必须学会做一个公关人员，除努力搞好与学生的关系外，还得注意搞好与领导、同事、学生家长、街道、乃至社会其它有关方面的关系。这同样是教师工作成功的保证。

第五，教师的创造能力。教学活动历来被当作人类文化的延续活动，教师也由此就只被视为知识的传授者。这一观点，无疑有其正确的一面。但，仅作如此理解，又必然发生错误。特别是在科学知识更新愈来愈快的今天，教学更应该在继承中创造，在创造中继承。教师在传授知识的过程中，是作为一个活生生的人而存在，而不是一本死板的书；学生在接受知识的过程中，同样是用人的脑而不是电脑的被动地获得信息。因此，教师在传授知识的过程中经常得依据具体情况创造传授知识的方法，甚至也常创造出新的知识。更何况鼓励教师的创造活动，也将给学生带来巨大的影响。因为教师的创造活动也意味着将创造一代新人，并由此赋予新人创造力。当前，创造教育愈来愈引起人们的重视，它就是要求人们“在最有效地传授现代科学知识信息的基础上，培养创造思维和创造技能，提高发现问题、研究问题和解决问题的能力，养成批判精神和独立人格，促进全面发展，造就一代有知识、会创造的新人。” 这是有别于传统教育的，它对教师也自然提出了更高的要求。我们很难想象，缺乏创造力的教师能完成这一历史赋予的任务。据我们研究发现，现有教师队伍的创造能力并不高，略低于平均水平 这与历史的和现有的诸多因素有关系。为此，我们必须有一个清醒的认识：那种囿于旧有教育观念、教育模式和固守经验的人，是肯定要落伍的。

教师的道德品质美 教师的道德品质美主要表现在这样几个方面：

第一，热爱教育事业。与其它职业相比，教师热爱自己的职业更有其特

殊意义。首先，教师的工作对象是正在发展中的学生，他们作为有感情、有理智、有个性的活生生的人，具有特殊的发展规律。教师要完成培养和教育学生的任务，其工作的复杂性和艰巨性是非常突出的，这需要教师倾注自己的全部心血。没有对教育事业的热爱，教师就不可能很好地完成自己的工作。其次，教师的劳动成果往往处于一种潜在状态，很难为别人所看到，也很难被正确地估量出其价值。因此，教师必须有甘于吃苦、甘于寂寞的精神品质。再次，在我国经济发展水平还不高的今天，教育事业还比较落后，教师的经济待遇也不高，而要解决这些问题还需多方面的、相当长时间的努力。这就要求教师有奉献教育、甘当人梯、服务未来的崇高品质。

第二、热爱学生。学生是未来社会的建设人才，因此，热爱学生是社会对教师提出的必然要求。教师热爱学生既有利于教师工作的顺利开展，又有利于学生的发展。社会心理学的研究表明，受到喜爱的确可以使人变得柔情，使人更乐意接受对方的影响，即使当对方因为自己的缺点而责备的时候，心理的承受力也增强了。__罗森塔尔效应（亦称“爱的效应”）也充分证明，教师对学生的热爱极有利于学生的成长和发展。__教师对学生的爱，不同于一般成人对儿童的爱，这种爱具有更大的社会意义。因为它不只要求教师热爱那些聪明、漂亮、干净、听话的儿童，更要求教师去爱那些比较迟钝或不卫生、顽皮的学生；另外，因为这种爱是权力威信和自然威信的共同体现，因此所产生的期待效应更高。

第三，以身作则，为人师表。教师的一举一动无不引起学生的极大关注，教师的品行也无时无刻不在影响学生。教师不仅要关心学生知识的掌握、能力的提高，还得注重学生道德品质的发展。所以，教师的一切都应该成为学生的表率。从教师的严于律己和以身作则之中，学生会体会到教师的优良品质，教师的威信也会由此产生，影响力由此增强。正所谓：“其身正，不令而行；其身不正，虽令不从。”马卡连柯说：“如果你们生活上一般作用不好，即使最正确、最合理，并且精心研究出来的教育方法，也将是没有用的。”

第四，团结互助，关心集体。这主要是指教师与教师之间和教师与教师集体之间的道德关系而言。在现代社会里，教育的规模在不断扩大，学校本身也愈来愈复杂，要想培养出优秀人才，完成教育的任务，仅仅靠一个或几个教师是不可能的，这需要有全体教师的紧密配合、团结互助，需要发挥整个教师集体的才能、智慧和力量。因此，教师应尊重、支持和协助其他教师的工作，要相信教师集体的力量，并依靠这种力量，才可能帮助自己顺利地完成教育工作。

第二节 学生美

以往的教育理论重教轻学，教育实践重训轻育，其共同之处即只把学生作为客体，要求他们如此这般，规范他们应该如何。至于学生有哪些内在发展力量，其内部构造（认知的、情感的）如何，却常遭忽视。这种教育的结果必然是：归定的目的难以达到，甚至导致学生人格的歪曲、分裂。当然，也并非说以往的教育理论都是一种在完全忽略学生内部要求的情况下形成的“强化”理论。从夸美纽斯的《大教学论》中，我们便可看到不少尊重学生内部发展规律的警句；在现代认知心理学派的学习理论中，这些观点近乎完

备；就是在行为主义的极端理论中，也不乏“内驱力”、“需求”等属于客体的名词。至于“儿童中心”论、“学生主体”论、“双主体”论等等也是在思考着同样的问题：学生的地位问题。其中，有极端忽视者（如行为主义），但也不可能完全不予顾及；有极端强调者（如儿童中心），但却矫枉过正；认知学派可谓端平，但也并非完备。他们对儿童的尊重是有偏颇或有局限的，是从内部生理的、至多是认知方面加以考察，却没有或很少站在情感和美的角度来思考。即使有，也只是考虑如何借外在美（社会的、自然的、艺术的）来熏陶学生情感和规范学生行为，而没有考虑如何利用学生情感因素的内在力量和挖掘教育自身美的因素，当然，也更不可能想到二者契合和同构后的作用。然而，一旦这两块未被开垦的处女地被人耕耘并连成阡陌，必将获得巨大的丰收。

要立教育自身之美，使教育的各个环节贯串美的因素，其前提必然是了解学生内部的情感因素或审美心理需求。只有如此，才可能进一步结合社会的要求来规范学生，并进而寻找出培养学生美的正确途径。

一、学生审美需求的发展

审美心理需求是由人的某种精神缺乏而引起的一种心理状态。在人生发展的不同时期，在不同的客观环境下，由这种心理状态所引发的内在驱力之强弱是大不相同的。至弱之时，它几乎与一般的生理或物质需求重合；至强之时，它可能使人抛弃一切起码的生理的或安全的需求。这种内驱力，可看成是一种人本的力量，因为人生就趋美避丑、扬善抑恶、求乐弃苦，这有如冬知趋暖避冷、夏知就凉防暑一般。在人的发展中，这是一种微弱的力量，但却是一种极为重要的力量，正因为有这种人本的力量，人类社会的发展才总是朝着美的方向前进。反之，社会在追求美之时，又反作用于人心的这种力量，并与之相吻，而形成一股人生发展的强大动力，使个体又进一步朝着美的方向发展。所以，从这一角度看，由审美需求引发的这一内驱力也是一种后天的力量。这内外力量的相互吻合和相互促进，便是审美需求得以发展的动力。我们的教育若能充分认识和利用这股力量，其结果必然是社会的发展与个人的发展并行不悖和日臻完善。

当然，人类社会的发展是复杂而曲折的。它不可能因为人们有着美好的需求便由生产力发展低下的原始公社而直接发展为人类最理想的社会，而且，在已经历的或正在经历的各种不完美的社会发展阶段中，人们对美的需求可能经常得不到满足，甚至遭致歪曲或退化，美也由此染上浓郁的阶段色彩。尽管如此，人们为使美的需求获得最大的满足，仍是孜孜追求、不断探索。即使在阶段社会里，人类的社会制度也是由不完美的制度向较完美的制度发展着，美在遭到歪曲和退化的同时，也在更经常地得以修正和发展。这种由审美需求所引起的力量，是不可抗拒的。正因为有这种力量的驱使，马克思指出的社会发展的必然归宿——共产主义；个人发展的必然结果——全面发展，才可能为愈来愈多的人信仰并为之奋斗。

马斯洛也认为，由于人具有审美需求，因此才具有审美感受的意欲性，也才显示出审美观照的动力性。审美感受的意欲性，表现出人对内在价值实现的渴望；审美观照的动力性，表现出人对美好事物追求的能量。审美既具有认知性质，又具有意动性质。前者表现的审美需求实际是一种对形式、结

构、秩序、规律的追求，而认知的本身也就是一种关系、组织、系统；后者表现为审美不是一种被动的静观，而是一种主动的追求，是一种趋于善的力量。马斯洛着眼于人本，认为美的实质与真、善一样，都是为实现人的内在价值，都是人的自我认识、自我体验、自我实现。基于这样的认识，马斯洛便把审美需求置于其需求结构系统中的最高层次。但他认为，需求的满足序列并非是固定不变的，而且高层次的需求也包含在各低层次之中，甚至最高层次的需求在最低的层次中也会有所表现。这就是所谓“似本能”，它是人内在的、固有的族类性，受先天遗传的影响。

我们不完全否认马斯洛的上述观点，而且在后面还借用了他的观点来说明审美需求的发展在各年龄阶段有强弱不同、形式不一的表现，以避免人们的这样一个误解，即审美需求是成熟的、文化层次高的人的专有物。但是，他把人本的力量看得如此巨大而完全忽略社会对其所提供的能量或反作用，却包含有唯心的或生物学化的观点。不能辩证唯物地看到人本的力量，便必然走入死胡同。因为，这样的话，不仅社会的发展会失去原动力，所谓个人的自我实现也自然成了一句空话。

我们认为，在正确的社会条件下，人的原本力量才可能在得以改造后加强，并得到最充分的发挥，其表现的最高形式即是真善美的高度结合。真是人对知识无尽觅取之结果，是美和善的本质内含；善是人性修养之归宿，是美和真的最终结果；美是真和善的形象化，是真和善的最高表现形式。自然科学家看到了真的力量；道德学家以挖掘人性之善为己任；美学家以美为万事万物发展之终极。其实三位一体，共蕴于人生发展之坦途。若把真视为骨骼，善即是血肉，美即是灵气。以此为主线，以需求为人类发展的最原始动力，并进而考虑社会、教育对人的影响，我们不妨把学生审美心理需求的发展表述为下面四个阶段。

1. 本能主导审美期

婴儿期（0~3岁）。婴儿有如动物或初民，本能冲动极强。人的一生，从受精卵开始，是地球上生命进化的缩影。演化到出生之际，正是类人猿阶段；至言语出现可视为原始初民。在类人猿与初民之时，与庞大凶猛的动物相比，我们的祖先显得那样渺小、体弱。但为生计，不得成群结队，奋起搏争，把觅取食物和占有其它动物的食物作为终生唯一之目的。占有欲使他们得以生存和发展，终于成为超出万物之上的精灵，大自然的得意佳作。当然，婴儿不会完全等同于类人猿和初民，即使生理上多是如此，但因环境已大不一样，心理发展水平也自然高出几筹。他们的终日生活不是吃睡加拼搏，而是吃睡加玩乐。拼搏存在着危险，玩乐包含着乐趣，这已是大大有别。但是，婴儿的动物本能仍表现得较为强烈。因为在社会环境尚未完全约束他们之前，特别是正式教育尚未作用他们之前，要使其本能特别是占有本能得以改造或收敛，显然是不可能的。

在此阶段，几乎只有生理的和安全的需求，社交的需求范围极小。虽也有爱美的表现，但常是一种生理的愉悦，富有极强的功利性，我们姑且把它称之为“与占有欲有关的功利性审美。”在婴儿阶段，这种功利性审美的表现也有如原始初民之早期。北京山顶洞人（约50~30万年前）的兽牙装饰、法国拉斯克岩洞的大型动物壁画（约3~2万年前），是审美需求的表现吗？是艺术吗？我们以为，很难简单地说是抑或不是。既然美学家可把戴饰或纹身看作是力量、勇气和自我保护的表现，那么，描绘动物不也可能是希望捕

获这些野兽愿望的表达吗？夜晚做梦可能为梦中的情形如进食、性交、危险等突然惊醒或不惊而醒，白天的愿望如捕获动物、交配等，也可能突然想到要给予表现。于是，拿起焦炭或其它什么开始作“画”。动物、生殖器等便成了这一时期的“画”的主要题材。我们认为，艺术由此而来，但当时这并非艺术，而只是一种与占有欲本能有关的功利性审美需求的表现。普列汉诺夫说：“人最初是从功利观点来观察事物和现象的，只是后来才站到审美的观点上来看待它们。”^①学术界对汉字“美”的起源有“羊人为美”和“羊大为美”之争，但却可证明共同的一点，即原始美具有强烈的功利性。^②因此，可以说原始艺术虽表现了美，却未认识到美，与占有欲有关的功利性审美也就绝不能与艺术性有关的审美同日而语了。但尽管如此，后者却是由前者发展而来，因为审美不是摆脱功利，而是超越功利。如果要再简明其关系的话，我们不妨作一个描述性的公式：占有欲本能 → 占有欲的功利性审美 → 艺术性审美。其中，由前者至后者的区别不是明显的，但并非完全重合；由前者至后者的发展，却是明了的，亦是为大多数人首肯的。婴儿的占有欲与功利性审美的关系也几乎是直接的。在他们眼中，凡是能给他们生理和安全的需求带来满足的，便是美的或善的。这是一种原始的、低级的真善美的结合。所以，他们爱父母也是为了吃喝和安全，是依赖。一切以“我”（其实在他们的意识中还无我、你、他之概念）为中心，心中有的只是他人使“我”高兴与否。

在此期后阶段，儿童的语言已有相当的发展，与成人的交流增多。在审美上，也有如初民开始由旧石器时代过渡到新石器时代。“在这类器物的制造上，我们发现了原始人行为中所包含的明显的文化创造形式，即在自然界客观规律的暗示下，自然状态的人已经开始摆脱纯粹动物性感官刺激的愉悦，而且有社会性的审美意识和能力的萌芽。”^③两岁左右的婴儿也开始挑选衣物，甚至吃饼干也不要缺损的而要完整的。“象原始人一样，儿童是极度的利己主义者，不自觉的唯我论者，他把现实与自己的梦境混淆在一起，把无生命的东西与有生命的自我混淆在一起。当这种想象力得到充分地发展，把自己体现在小巧的艺术作品之中，或者把外在世界加以生命化并加以改变的时候，我们认为，这就是儿童美感经验中最富有特征的东西。”^④

我们认为，儿童的主客混淆、自我中心，从发展的眼光看是因为身心尚未成熟所致，但从当时的立场看却是本能特别是占有本能的作用，是因为占有欲望过强，从而把客体与主体融为一体了。这种本能，在数万年或更早以前，使我们祖先得以生存和发展，也为美的或艺术的出现作了铺垫，但在今天儿童的身上已无此重大意义。我们不得使其膨胀，而应使其有所收敛或加以很好的引导。

2. 直接个别审美期

幼童期（4~9岁）。本能冲动在此期得到强烈的抑制或转化。由于交往的日益扩大，特别是幼儿园的集体娱乐和学校的集体学习，儿童逐渐意识到自己的地位并非万物的中心，而是与人平等。同时，他们也逐渐体会到，满足不是无条件的，必须作出一定的努力。为父母高兴而听话，为老师表扬而学习，为得到一块糖而讲卫生等等，都是儿童的无能和成人的权力所造成的，他们的认识和行为由此受制于成人。当然，他们并没有意识到这种受人制约的处境，也很少有这种感受，反以为理所当然，并常乐而为之。

随着生活内容的日益丰富，活动范围日益扩大，知识经验也日益增多，

人对物都不再象婴儿那样依赖于某些具体的、单一的对象，而能凭兴趣去寻求使内心获得满足的更多对象。但他们的审美表现仍然“总是对个体的花朵感兴趣，而对茫无边际的风景感到茫然。他们看一幅画也往往集中注意力于局部而不是整体，……当儿童自由自在地作画时，他们并不复制眼前的事物，往往是把自己对客观对象的记忆形象根据自己的理解描绘下来。……他们感到哪一部分重要就突出哪部分。”——认知水平和观察能力的局限，使此期的儿童在审美方面表现出较强的直接性、局部性和主观性，能把握个别的美，但不能把握整体的美。所以，此时的教育应注重行为方式的训练、基础知识的理解、艺术学习的启蒙。要让儿童在各种游戏活动、文娱活动和课程学习中，渐渐体验到人际之友谊、艺术之美好、知识之用途。在这些活动中，儿童有了成败的感受、苦乐的体验，便可使兴趣愈益广泛、深入，注意到更多的对象，让他们尝试着去掌握美的一些外部形式，并形成较广泛的联想和想象，由此便可“把他的爱推广到一切美的形体。”——而不只是注意一些眼前的、局部的、个别的美。

3. 间接结果审美期

少年期（10~15岁）。这时正处在小学高年级和初中阶段。由于生理的变化、性意识的启动，自我观念开始加强，有意注意的能力和思维能力也得到提高。加之知识学习的难度加深、范围扩大，使他们在观察事物时不只是把握事物的形式，且能观及事物的内容；不再是对眼前的、具体的几个美的个体发生兴趣，且能顾及到间接的后果，体验到未来成功的愉悦；不再完全是人云亦云，且能凭借自己的知识和兴趣来观察和欣赏事物，对事物的判断、鉴别也渗入了自己的见解。

尽管如此，他们对成人开始持有一定的否定，对事物的结果能作出一定的推测，但在知识经验、各种技能和体魄气力等方面，又不得不承认与成人尚有一段距离，何况对成人的依赖仍是不可少的，所以品德心理学家称其道德发展水平是“半他律半自律”阶段，这是由生理上处在过渡阶段，心理上又是“小成人”所决定的。此时过分溺爱可能培养无用的懦夫，过分干涉又可能树立自己的“敌人”。心理学认为这时是儿童成长的“危险期”，教育学也把它看作教育的“关键期”。无论是知识的学习、技能的掌握，还是个性的基本成熟，都与这一时期有着密切的联系。

由于一系列的变化，特别是由于自我观念的加强、性格趋于定型和技能技巧的发展，致使他们在原有广泛兴趣的基础上产生了爱好。所谓爱好，即是一种对行为产生较大推动力的兴趣。它已不是一种心向往之的静观，而是一种跃跃欲试的冲动。前者是兴趣的低级阶段，它往往不产生行为；后者是兴趣的较高阶段，随时可能或已经产生行为。因此，儿童这时出现了对其某一学科的偏好，对某项体育运动的执着，对某种艺术形式的追求等。在这些较为深入的活动中，他们急切地拥抱着自己喜爱的事物，尽管对其结果还很茫然，但却自以为有了很好的把握，因此，自我体会更加深刻，审美能力有了提高，审美需求也迅速拓广掘深。此时的教育应注意让学生全面地掌握知识，加强技能技巧的训练，养成良好的道德习惯，进行正确的心理指导，让学生在把握事物形式的把握和内容的体会之中，真正学会把握事物的发展方向或结果，形成一种面对现实、追求未来的动力，进而“学会把心灵的美看得比形体的美更可珍贵。”——

4. 自我主导审美期

青年期（16~22岁）。这时正置高中和由高中升入大学或走向社会的阶段。由于身心的继续发展，他们已开始呈现男刚女柔之美；抽象逻辑思维已由少年的“经验型”向“理论型”急剧变化；情感体验深厚、闭锁；同学之间的友谊也较少年要稳定；独立性增强，反抗加剧，社会化明显；认识范围扩大，不再只是关注自然现象和生物活动，也开始关心人类的心理生活、人际关系、政治风尚、国际战争，乃至思索人生的意义，世界观、人生观已基本形成。

由于以上变化，青年的道德发展水平已进入“自律阶段”。他们能深刻地、批判地、独立地看待事物，并能与个人的好恶紧密地结合在一起，思维已呈现为多方位的立体型。但是，由于自我过于强烈，自信几乎成了自负，唯我才是，以致认为世界应当服从人的思想体系，因此敢于幻想，甚至偏于激进，不顾及现实。

知识经验的增多，道德水平的提高，审美需求的范围也随之扩大，层次也随之上升，见解更加深刻。由兴趣而来的爱好，在此时已能与自己的志向联系起来，并坚持下去，而成为志趣，成为行为的永久性动力。“从此，再进一步，他们应该见到行为和制度的美。”^①此时的教育应在尊重学生个性的基础上改造学生个性，使其认识和情感很好地结合起来，从而树立正确的人生信念，让他们“凭临美的汪洋大海，凝神观照，心中起无限欣喜，于是孕育无量数的优美崇高的道理，得到丰富的哲学收获。”从而才可能真正把握自己，认识社会。

二、学生美的基本要求

上面的论述告诉我们，学生审美心理需求的发展有其自身的特点，要规范学生，要给学生提供正确的发展方向，就必须考虑这些因素。教育应基于这样一种人性思考，即学生首先是人，是一种高级的自然物，然后才是“什么样的人”，才是一种人为的社会物。当然，这种“自然人”不是一种哲学的抽象，不是一种脱离人类、脱离社会实际的虚构物。它是一种科学的抽象，是一种心理学、教育学的抽象，正如医学、生理学的解剖体。后者是为了解生理的、生物的自然物；前者是为了解心理的、教育的自然物。只有明确这一点，并尊重这个前提，才可按一定社会的需要培养社会人。只有在社会与教育的外在要求与学生的内在要求基本一致时，才可能制定科学的教育目标，并促使学生达到这些目标，且能同时完善学生人格。下面论述的学生美的几个基本方面，便是基于这种考虑。

1. 热爱学习

学习是动物都具备的行为。正因为有学习，动物才能适应环境，使个体得以生存，种族得以繁衍。虽然人类的学习与动物的学习有着本质的区别，但在这一问题上却是一致的。学校的学习，不完全依据学习者个人的需要和兴趣来设置课程、安排内容，而是根据人类社会的发展需要来决定课程和内容的。虽说这是完全必要的，也在相当的程度上与个体的发展是相适应的，但二者终究有异，不可能完全一致，更何况学生尚处在不成熟或未完全成熟的阶段，他们对有些课程或内容的意义缺乏正确的认识，不知是社会的需要，不知是未来的需要，甚至不知是自己发展或以后生计的需要。所以，对学生来讲，这种学习便可能具有强迫性或使学生感到枯燥乏味。在这种情形下如

何促使学生热爱学习，便成了教育者的根本要务，也是对学生美提出的首要要求。

热爱学习的表现主要是一种行为，而不是结果。虽然有这种行为必将会达至良好的结果，但却不能由于有良好的结果而推知其必有热爱学习的行为。这是因为推动学生学习、达至良好结果的动因是极为复杂的。小学生可能为父母和老师而学习，中学生可能为面子和升学而学习，大学生也可能为文凭和工作而学习。凡此种种，都可能给学习带来较好的成绩。我们所要求的是热爱学习，尽管热爱学习也可能因为种种原因而暂时不会有较好的成绩，但它终究会因此发挥出学生最大的潜力，从而产生令人满意的结果。

当然，热爱学习只是内部动机的表现，却无法说明动机的性质。我们历来主张动机与结果一致，因此仅因热爱学习而产生良好结果，还不是我们的最终要求。教师还应通过对学生学习态度的考察，了解其学习动机的性质或学习的目的，才能保证学生热爱学习的持久效应。所以，我们认为在培养学生对学习的兴趣时，也同样包含着思想教育。

2. 举止文明

举止文明是对学生行为规范的要求。规范，就是规于一定的行为范型。这是人类社会的需要，象国法、家规、校纪、交通条例等，均可视之为规范。人类祖先是一种体小力弱的动物，之所以能得以生存，并发展为万物之精灵，从某种意义上讲，就是因为他是一种群居动物，且有着严密的规范。规范虽是用来节制个人本能和欲望的，但其终极目的却是予人以充分的自由。与人方便才可与己方便，保护全体才可保护个人。只有遵守规范，才可超越规范，从而发挥出最大的创造潜力。所以，我们认为，遵守规范、举止文明是学生美的基本要求。

古人认为，礼（规范）与乐（音乐，泛指艺术）有着密切的联系。在音乐的指挥下，人们手之舞之，足之蹈之，要求的是与节奏一致，动作划一。尽管在现代的一些音乐如迪斯科、摇滚乐的伴奏下所生的舞蹈，可尽情地表现个体的性格，不必整齐划一，但仍有最起码的规范。由乐的规范演变成礼的规范，虽有了性质的改变，但终究有许多相通之处。从这种意义上便有人说，礼的最基本意义是人类行为的艺术化、规范化的统一物。在中国古代贤哲的论著中，均可看到“对礼的基本规定是‘敬文’或‘节文’。”敬文，就是以文饰表达内心的敬意；节文，就是把节制和文饰调和一起。可见，礼就是要人有所节制和文饰。本能不得过于冲动，不得为所欲为，不得“质胜于文”。但人是有个性的，个性也不能因礼的规范而泯灭，所以也不得过于节制，不得消灭人欲，不得“文胜于质”。孔子说：“质胜于文则野，文胜于质则吏，文质彬彬，然后君子。”其言极是。

对学生提出举止文明的要求，是为了他们适应社会，处理好人际关系。因为人只有在一定的社会关系中，才可能展示自己的风貌和精神潜力，产生有价值的目标。离群索居，茕茕独立，是无法体现人的价值的；举止粗俗，与人不合，与理相违，与情相悖，也同样无法体现出自己的价值。举止文明是沟通人与人之间的桥梁，只有通过这座桥梁，才可能进入社会的多声部重唱中去，并在其中表现出自我的价值。要达到这一目的，教育美学指出的途径是：乐（广义的艺术性活动，特别是教师能体现出其教育的艺术性，学生能感受到其美的愉悦）——礼（学校和社会的各种规范）——乐（音：洛。即从心所欲而不逾规，充满超越规范的快乐）。

要求学生举止文明，并不是一种表面仁义礼智，实际男盗女娼的“绅士教育”。它有其实质的含义。首先，得有知识充实。如此人们才能承认你的价值，你也由此才能肯定自己的存在。其次，要有爱人之心。仪表堂堂，谈吐不俗，温文而雅，但若不能助弱除暴，最令人不齿。再次，要有体力支持。体力不济，助人之时便会力不从心，虽有爱人之心也是徒然，也易引起人们的误会。最后，要有审美情趣。如此才能理解他人的感情，增进交往，发展友谊，并从中取人之长，他山之石，可以攻错，完善自我。

举止文明的教育，也不是一种抹杀个性，造成千人一面的“绵羊式教育”。在把学生规范于社会要求的大模型之中的同时，应允许带有个性的小模型存在，教师更不得依据自己的好恶而强求学生一致。应该认识到，社会规范的演变和发展之动力，也就产生于个性的小模型之中。社会规范既约束着个人的品行，个人的品行又会促使社会规范的更新和发展。绝不能因为成人与学生的年龄差异或代沟的存在，而视新一代的任何异常行为都是越轨。对社会缺乏敏感，对新事物反应迟钝，行为刻板，思想保守，常是成人最易犯的错误，应引起我们的警惕。否则，自己落伍且不论，还可能成为新一代发展的阻力。

3. 体格健全

儿童体格的发展尤为受到社会与成人的关注，这是因为体格方面的异常或病变较易为人觉察，且可能直接导致不堪设想的后果，所以体格健全也便成了学生美的必然要求。但在实际生活和教育过程中，我们却极易忽视儿童身体发展方面的一些问题，这主要表现在如下几个方面。

第一，保健教育问题。

尽管人们都知道要以防为主，但人的惰性却常使人见了窟窿才补眼。在我们国家，无病求医的人极少，也常遭人白眼，定时体检的人鲜可不计。家庭缺少应有的预防措施，学校也不专门传授这方面的知识，甚至把每周一节的体育课也挪作它用。其实，让学生掌握一些卫生保健知识，既可让学生养成良好的卫生习惯，又可为学生尽早脱离成人的保护，学会自我料理，更重要的是可培养健美的后一代，提高全民族的身体素质。

菲律宾把健康教育作为教育过程中的一个重要环节，并在课程设置中反映出来。小学，每周一次保健课，重点是培养个人保健和地区社会保健所需的基础知识、习惯、技术和态度，增强维护好地区社会保健所需的社会意识。中学，每周一次保健课，主要内容是关于人体构造和成长发育方面的知识；青年期的健康和健康行为；个体与环境的相互关系。大学，也有保健课，并设有健康教育专修课程，目的是培养各个阶段健康教育的师资。——这种重视身体健康的教育，确实值得我们借鉴。

第二，营养教育问题。

随着生活水平的提高，独生子女的增多，几乎人人都有资格讨论儿童营养和为儿童提供营养。但仅有经济保证而无营养知识和教子方法也是枉然，偏食、营养不良或营养过剩的情况仍是常有的事。近几年来，我国青少年生长发育水平虽有明显提高，但在体质、健康状况方面仍有不少问题。按照世界卫生组织推荐的用身高和标准体重评价营养状况的标准，我国男女学生营养不足的分别占 28.98% 和 36.16%；营养过剩分别占 2.67% 和 3.39%。视力不良尤为严重，汉族 7~22 岁的学生平均视力不良率为 34.26%，而大学生视力不良率最高年龄组达 74.67%。——

可见，营养教育和保健教育同样不可忽视。当然，两种教育也可合而为之。西安市大雁塔小学在四年级一个班开设了营养课，其教学内容是参考联合国统一教材，根据我国实际情况和儿童心理、生理特点而编写的。这种教育不仅使儿童掌握了一定的营养知识，而且改正了偏食的不良习惯，并成为家庭膳食的小参谋和助手，培养了劳动习惯。

第三，早期教育问题。

抓智力损了体力的现象最为严重。近几年来，升学率的冲击以至波及到小学，甚至幼儿园。早期教育固然重要，但不能偏面理解为智力教育，更不能只理解为知识教育。不少成人强迫幼儿吟诗颂词、学外语、操弄乐器，不顾方法，更不管儿童有无兴趣，一心培养天才，望子成龙，这是很可悲的。更遗憾的是不少宣传教育也摇旗呐喊，用什么“用进废退”。“保护性抑制”等科学原理来蛊惑家长和教师，而不从早期教育的目的、内容、方法等方面给予指导。因此，早期教育成了单纯的知识教育和技能教育。

我们无意反对早期教育，只是想提醒人们，早期教育的理论并不成熟，特别是在教育的量和方法问题上，还是经验的多而科学的少。完全忽视儿童身心的承受能力，忽视儿童的兴趣爱好，忽视儿童的先天差异，试图把所有儿童都通过早期教育而培养成“神童”、“天才”是不可能的，也是对可接受性、乐于接受性、因材施教等教育原则的践踏，它只可能对儿童的身心发展带来直接或间接的损害。我们认为，早期教育应该是以兴趣培养为主，并在考虑儿童身心发展和个体差异的基础上，辅以适当的知识学习和技能训练。

第四，性教育问题。

儿童是最为好奇的，他们问到的很多问题，成人都可能耐心作答，而一旦牵涉到性问题或生育问题，成人便往往避而不答，或顾左右而言他，或玩笑搪塞，更甚者是一顿辱骂、斥责。如此等等，反而加强了儿童对这类问题的神秘感和好奇心，但又因缺少指导，因此出现不应有的性问题焦虑、恐惧，或其它性障碍甚至性犯罪。性方面的一些不良行为，如手淫、窥体、更甚者如虐待狂、露体癖、同性恋等性变态，皆是性教育不力所致。瑞典早在1956年就开始对七岁以上儿童进行性教育，当时遭到很多人的反对，认为这种教育会增加性行为。但结果表明，性知识在青少年中大力普及，消除了他们对异性的神秘感，1975年以来，十多岁的青少年之间发生性行为的比例比以前降低了三分之一。

现在性教育在学校中虽已非“谈性色变”，但注重得还是不够，措施也不得力。在家庭，这一问题就几乎仍是禁区。女孩子可能尚有母亲的窃窃教诲，男孩子却是无人问津。其实，性是一种自然现象，大可不必如此神秘。性教育是一种对自然的认识，也是一种对自我的认识。当然，性也是一种社会现象，因为它必然牵涉到他人。因此，在进行性生理、性心理等知识教育的同时，还必须同时进行性道德教育。也正因为如此，性教育也是一种利他的教育，一种维护社会道德、秩序、法律的教育。对此问题，我们应该有一个正确的、全面的认识。

4. 心理健康

身心是不可分割的两个方面。尽管我们在学生身体健康方面还有许多未曾注意或未引起足够重视的问题，而在心理健康问题上就显得更加不自觉了。但它却是学生美的一个极为重要方面。

虽然家长也的确关心子女的情绪，总祈求他们幸福、愉快、无忧无虑，教师也经常教导学生要自信、自立、自强，不要自卑、自负、自弃，然而这些经常是一种无意识的教诲，不自觉的指导。要真正说出什么是心理健康的标准，区分心理健康与不健康，却未必能够，更多的则是把思想、道德、性格等方面的问题与心理健康混为一谈。美国心理学家韦克曼曾把许多教师对874名学生的劣迹行为报告，发现教师所记出的不良行为，彼此意见很不一致。若从心理卫生及学生将来的适应观点来看，教师与心理学者的看法就近乎相反了。有些教师认为不算太劣的行为，诸如不快乐、沮丧、嫉妒、有异性气概、常怒、有猥亵记载和议论等，正是心理学者认为最不良的行为。由于职业的不同，看问题的角度当然不会完全一样，但教师缺少从学生心理发展和以后社会适应的眼光来评价学生，同样是有悖于教育原理的。由于教师缺少应有的心理健康知识，常易把偷窃、手淫、逃学、欺骗、鲁莽等看成不良行为，而忽视心理学者认为的更不良行为，诸如退缩、孤独、怀疑、抑郁等。教师切不能把心理性格问题与道德品质问题混为一谈，以为活泼好动、淘气贪玩的就一定是坏学生，其实这却可能是一种心理健康的表现，那些安静木讷、规矩听话的学生倒可能心理上有问题。教师最易犯的错误就是，“给我添麻烦的学生就是坏学生”，可对那些来了不知，走了不晓的默默无闻的“灰色学生”却置若罔闻。

也许是历史的原因，使我们学校教育内容只包含知识教育、道德教育和身体教育，而独未有心理教育。尽管德智体三育均可促使人的心理健康，提高心理发展水平，但终究是间接的、不系统的，也无法包容或代替心理教育，却极易造成学校教育对此问题的忽视和混乱，这可说是教育的一个误区。冯德时代曾对感觉、知觉等生理心理作了广泛的研究；弗洛伊德把冯德所抛弃的东西，如无意识、性、挫折、冲突、焦虑、仇视等，作为建立精神分析理论的基石，掘深了心理学内容；马斯洛和罗杰斯又把弗洛伊德忽略的东西，如爱情、欢愉、鼓舞、幸福等健康生活上的问题，作为人本主义心理学建立的基石，更加完善了心理学研究的范围。心理学发展到今天，可说是既有了广度和深度，又有了正面和反面。普及心理学知识，加强心理教育，建立“心理教育学”，均已具备了可能性。这是一系列应该做而尚未做的工作。

5. 与群和谐

脱离人群、茕茕独立的人，是无法生存的，先不说物质的缺乏带来困难，仅就心理而言，也难以承受。美国心理学家沙赫特曾把五位被试分别关进五间与外界隔绝的小房里，里面电话、报纸、书籍等一概全无。时间最短的被试仅呆了两小时就要求出来；时间最长者有八天，其感受是：再呆一分钟就会发疯。

为什么人总需与群一起呢？社会心理学家认为，最基本的原因有四点：一是本能。无需多言，生就如此；二是内在特性。因早期孤弱，不能自助，引起合群；三是学习。与人一起，可得到报答或好处，故与人的联系活动加强；四是需要的满足。指精神的需要，如成就、爱情，鉴赏、尊敬、权力等，只有与人一起，才可得到或出现。既然每个人都不得不与他人一起，儿童就应学会交往，这是社会化的必要。在与人的交往中可获得各种信息，沟通思想，交流情感，有益于个人的心理保健和发展，也有益于社会的发展。就当前我国的情况来看，这一问题更应引起人们的重视。因为独生子女增多，城市居住的又多是高楼单门独户，儿童缺少与同龄人交往的机会。加之父母溺

爱，儿童自我中心意识过强，一进入学校便难适应，步入社会更显得束手无策。要保证学生其它方面的发展，就必须让他们学会交往，与群和谐。曾几何时我们把这种教育与德、智、体、美并提，谓之德、智、体、美、群，当前似有重提之必要。

三、学生美的培养途径

学生美的培养目的是使学生达到学生美的基本要求，成为一个真正合格的学生。这要求教师围绕上述五个方面做许多具体的工作，但更重要的是，教师要能够自觉地、深入地挖掘教育各环节中美因素，激起学生审美心理需求，提高学生的审美能力，并以此来增进学生的知识，陶冶学生的情操，发挥学生创造美的事物之潜力。

1. 立教育自身之美，提高审美能力

虽说教育的认知功能和实用功能特别强，但在教育的各环节中也无疑具备有美的因素，鼓励教师自觉深入地挖掘这些因素，立美与教育自身，乃是教育美学的根本要务。如何利用或创造教育手段和教育形式的美，以促使教育目的的达至，使学生内部的认知结构和情感模式与教育的外部因素契合、同构并相互促进，应有如下三方面的认识。

第一，加强感性形象的教育。

我们之所以强调感性形象的教育，是由美和美感的特点决定的，因为离开了具体形象，美就无所附丽了，学生也自然不可能领会出美的意味，获得美的启迪。苏轼诗云：“横看成岭侧成峰，远近高低各不同。”可见，要获得事物的形象并不只决定于事物本身的特性，还决定于观察者与对象的相对方位和距离等。主观状态和主观与客观之间的关系，都可对形象的获得发生作用。不知道这些，便“不识庐山真面目”。在教育过程中，教师要注意采用直观教学、实验、参观、访问、手工等活动，在这类活动中，讲清观察或操作的目的、告知程序、授之方法，以便让学生获得应有的形象。当然，我们不能片面地理解，以为只有通过这些活动才能获得形象，教师生动的语言、丰富的表情，社会特别是学校、班级树立的标兵、典范、榜样等等，都可能是一种形象教育。

具体说来，感性形象教育的重要性主要有三点：首先，有利于知识的理解。人类的认识过程是由具体到抽象的，但知识的学习却有“反其道而行之”的意味。因为知识是人类历史经验的科学总结和概括，它是已上升为理性的产品，因此间接地学习知识就无异于由抽象到具体。譬如，教完一个概念常要求学生举例解释，以检查其理解的情况。加强感性形象的教育，就是欲把“颠倒”的东西再“颠倒”过来，重返人类认识的轨道。

其次，有利于记忆的巩固。为获得具体、精确、可靠的形象，人们总是通过视觉、听觉、触觉、动觉等多种感官通道去接触事物，以便形成“立体形象”，使各种感官通道都可在信息的储存和提取时发生作用。

再次，有利于提高学习的兴趣。不只是单纯的听或看，还能去操纵和制作，既有学习的气氛，又有娱乐的意味，还可以使想象力和创造力得以发挥，学生最乐意为之。美有了载体，有了更多的赖以表现的渠道，学习也由此可能进入自由方式的、轻松愉快的学习。

第二，进行自由方式的教育。

一旦教师能很好地进行感性形象的教育，学生又能觉察到事物的关键并从中得到美的愉悦，教育便进入到自由的领域。所谓自由方式的教育，就是教师无需作更多理论性、规定性的说服，更不用灌输或强迫命令，充许和鼓励学生“想入非非”，甚至怀疑那些“理所当然”的知识或规则，从而能升华或创造新的知识或规则。教师传输到学生头脑的知识原理、道德规范等，不应该只是为其内部图式“增砖加瓦”，更应该是增加动力或增添润滑剂；不应该只是扩大其原有的认知结构，更应该是改造其原有的认知结构。由此，学生便不是敞开仓库式的大脑来添装货物，而是利用工厂式的大脑来对待新进来的原材料——是否可原封不动的接受？是否应对新材料进行加工？怎样加工？要改变旧有的生产条件吗？是否有利于工厂的发展？怎样发展？能如此思考，学生便有了充分的自由，也自会有不断的进步。学生能否形成这种自由思维，关键在于教师能否进行自由方式的教育。因为“通过自由给予自由，这是审美王国的基本规律。”画家不会直接告诉审美者自己的作品意在何处；音乐家也不会对欣赏者说自己的乐曲味在哪方；教师有时也同样不必对学生说这个问题就是这样理解。是教师开发学生的智慧，也是教师禁锢学生的思想，这种近乎儿戏的矛盾，是因为没有深入挖掘教育中的美的因素。

教师很少注意到美的作用，而美学家又总是说审美理解与知识理解完全是两码事。教育美学的任务，就是要寻找二者的相通之处和相互之间的作用，就是要用艺术之理去挖掘学生的智慧，去开拓科学探究。如果我们的学生只知道花是植物的生殖器，彩虹是光的反射，动物没有语言等，而不能凭借审美理解，去探寻事物常理之外的东西，想象力必遭扼杀，人类岂能进步！没有美的翅膀，即使是客观存在，也可能用科学和知识的权威给予否认。奇妙的催眠术、神秘的气功等等，不是曾被一些权威人士嗤之一鼻、不屑一顾吗？曾经有人超越常理，说人能象鸟一样飞，因此有了飞机；也是有人超越常理，说地球是圆的，因此发现了新大陆；还是有人超越了常理，因此出现了“测不准原理”、“模糊数学”、“拓扑学”、“信息转换”、“突变论”等理论、科学和技术。我们的学生，哪怕他继承了一切现有的科学知识，只要他没有审美理解、审美想象，没有艺术的修养和态度，社会也不可能再向前迈进一步。所以，教师在向学生传授科学知识和培养理性思维之时，必须注意“色彩信息”的作用，以使学生同时获得美的知识、美的体验从而克服理性思维的制约。只有如此，学生才能在接受中创造，又在创造中接受，因学习的自由就是审美的自由，而“审美带有令人解放的性质。”

第三，完成综合发展的教育。

在社会生产力的现有状况下，我们还不可能培养马克思所说的全面发展的人，但学生的发展又必须是平衡的、协调的。大而言之，只有如此，才可适应未来社会的需要，使学生人格得以完整的发展，人性潜力得以充分的发挥，才可造就社会通才；小而言之，也只有如此，才可适应当前社会的需要，既保证学生人格的完善，又培养社会各项工作所需的专才。既着眼于当前又面向未来，既关注人性的发展又适应社会的需要，这便是综合发展的教育。其具体内容表现在知识教育、品行教育、心理教育、体格教育、合群教育、劳动教育等方面。综合发展教育是我们当前的教育任务，它以自由方式的教育为前提，又把自己的最终目的指向未来全面发展的教育。

虽说立教育美是培养学生美的根本要务，但由于学校教育的空间和时间的限制，以及教育美本身涵盖面的限制，借美育人仍是我们培养学生美的重

要途径。

2. 在自然和社会中，获得美的经验

曾出任英国首相的丘吉尔在《我与绘画的缘分》中写道：“山丘的侧面有那么丰富的色彩，在阴影处和阳光下迥然不同；水塘里闪烁着如此耀眼夺目的反光，光波在一层一层地淡下去，表面和边缘那种镀金镶银般的光亮真是美不胜收。”的确，大自然到处都有美，就在于我们能否觉察到它。视美景而不见，闻美声而不察，是人们最易犯的错误。所谓“一叶落而知天下秋，一燕来而知春光至”，就是一种见微知著的本领。有一双审美的眼睛，就可能在人们习以为常的事物中发现知识、获得美的享受。在自然界中是如此，在社会生活中也是一样。只要有一双锐利的、审美的眼睛，有一颗好奇的、探究的心灵，我们随时可在一般的交往中，在众多“凡夫俗子”的身上看到美的闪现，得到各种知识，更不用说在社会树立的榜样身上和报刊、影视、文学等有意识地进行宣传教育的园地里。其实，艺术中所反映的东西，就在我们所处的时空之中、生活之中，我们却常常习焉不察，司空见惯，而一旦成为艺术表现的内容，却顿感耳目一新，恍如初见。于是，人们以为艺术照亮了生活，而不是生活中孕育着艺术。要能在平凡中看到伟大，在通俗中看到高雅，在习以为常中发现知识，在司空见惯中获得启示，就得有艺术大师善于观察的眼睛和科学家勤于思考的头脑。

要让学生到自然和社会中去获得美的经验，教师必须给予一定的指导。要培养学生正确的人生观和审美观，学生才可能真正鉴别美丑、善恶，达到获得知识、陶冶性情、提高审美能力的目的。当前正处在变革时期，改革开放带来了经济活力，也给文化领域、人民生活带来了生气。当然，也难免会流入一些似美实丑的东西，这并不足为怪，正如人无完人一样，社会也不可能尽善尽美。因此，在学校教育中，应让学生有这种思想准备，切不能把理想中的社会当作现实社会在他们头脑中定型，也不能在歌颂社会光明面时完全忽视阴暗面的存在。学生的心理特点致使他们容易把教师的教诲看作是最正确、最神圣的，由之出现观念或信念的“圣化”。但他们稍大或步入社会以后，社会的复杂性却又使他们“去圣化”，甚至一发不可收拾。青年之所以易产生信仰危机，极重要的原因就是学校的“圣化教育”没有给学生提供全面的信息，以“清一色”代替了“五光十色”，致使学生抵制教育，或走入社会后感到迷茫、理想破灭。学校教育要有预防措施，要让学生认识社会的复杂性，使其具备一定的免疫力，并保持着美好的理想，以后便可能依据学校的教育，结合自己的经验和实际而出现“再圣化”，这才是成功的教育。

3. 在艺术活动中，加强美的修美

正如提倡美育的人所强调的美育不是单纯的艺术教育一样，教育美学更不认为自己是单纯的艺术教育学。美育与德育、智育、体育等是一个相互渗透的并列的关系；而教育美学与这些是一个上下之分的包容关系。若说美育是一个协作者，教育美学便是一个统帅者。尽管如此，艺术教育给教育美学的启迪，给教师教育艺术的帮助，给学生审美能力的提高等方面所起的作用，却是毋庸置疑的。

学校艺术教育主要是授予学生一些艺术的基本常识和技能，培养其兴趣，提高欣赏或鉴赏艺术的能力。学生若是缺少这方面有意识的、较正规的训练，那么在面对艺术佳作时，就可能至多产生趣味，而无法形成审美，更

无法达至提高审美鉴赏的水平和要求。所谓趣味，是由快感而生判断，其快感可能是生理的，判断也自然是肤浅的；所谓审美，是由判断而生快感，其判断是基 123 于理解认识的，快感也由之更加深刻；所谓鉴赏，是由最初的瞬间印象（知）与美的满足（情）相结合时，诱发起对更深刻的美的判断（知）之美的满足（情）。有人认为，美的判断力决定着鉴赏的程度，基于二者的关系，可分为六个阶段：

完全根据单纯的感觉感情，对作品作单纯的判断，此时不能真正认识作品，以得到美的享乐。小学低、中年级大致如此。

渐渐能集中注意，但由于感觉内容相互联系，所以对于美的判断虽能及于作品内容，但不能了解其纯艺术的意味。小学高年级学生大致如此。

开始能以观念内容结合的关系来斟酌作品的内容及形式要素，并以此为判断的出发点。初中阶段大致如此。

美的判断，完全以艺术品的形式，及其技巧上的特质为标准，不考虑其内容。高中学生和高中以上青年大致如此。

美的判断，能依据内容要素（即艺术家的表现手法及其技巧）与形式要素（即艺术品的全体印象）的相互关系为基础。艺术家及富有艺术教养者属此。

不仅判断作品的价值，并且能判断其年代、作者、作法。这种人大都为古董家，其鉴赏已成为鉴定。

虽然我们并不完全以为这种划分具有充足的理由，同时对其为艺术而艺术的趋向和形式至上的意味也难以完全接受，但它至少给了我们一种启示，即学校艺术教育的内容应有年龄阶段的模式，同时我们也不得不承认，由于种种原因，致使大多数学生的审美鉴赏能力无法与上述一些阶段相对应。这是应引起重视和急需解决的问题。

学校艺术教育的主要形式是音乐和美术，我们就其有关问题，进行如下分析。

音乐有四大要素，即节奏、旋律、和声、音色。节奏与旋律都是单音唱歌的基本原理；和声在现代音乐中的作用很是突出，要能欣赏重音唱歌和纯艺术作品的音乐，则必懂和声；音色有如绘画中的颜色，正如无颜色就看不到画一样，听不见某种特有的音色，就无所谓音乐，甚至声音。

无论从民族的发展抑或是个人的发展来看，节奏都是最早掌握的要素，也是最根本的要素。由于节奏可以独立存在，所以击甄敲竹便成了最早的音乐。节奏的复杂性不是在现代音乐中才出现，更不得错误认为爵士乐、摇滚乐才表现得最淋漓尽致，“正相反，和非洲鼓手或中国或印度的打击乐器演奏者所使用的错综复杂的节奏相比，”西方人“不过是一些新手”。——

旋律似乎是生活的必然结果，如呼气时，急发其音；吸气时，即行中止，依次继续，便为旋律雏形。“如果说节奏使我们想起形体动作，旋律就使我们联想起精神情绪”。——

对于同时所发出两种音以上的局部区分或体验其融合而统一的美的情感，是较为困难的，一般要到小学高年级才略有领会。虽然自然也经常给予训练，如蛙鸣、蝉啼、风啸、水流等，常有和声之味，但我们仍只能说节奏和旋律是自然产生的，而和声在一定程度上是理性概念的产物。因此，和声的掌握更加困难。

每个人都天生具备鉴别音色的能力，男低音与女高音想必一般人都不能混淆吧？但是要区分细微的差别就较难了，如区分单簧管和低音单簧管，就需受过专门训练的人才可鉴别了。有了较好的区分音色的能力，便能更好地欣赏作曲家在使用乐器和乐器组合时表现出的目的了。

教师在培养学生的上述能力时，还要认识有关的心理因素，以便更加体现出训练的目的。音乐表现技能和鉴赏力的主要心理因素有：

曲调感，即区别声音的曲调的特点，如旋律的稳定与不稳，声音之间的“吸音力”等。它表现出对乐章的认识，对音乐的情绪反映和对音调的准确性的感受上。

听觉表象，即再现反映音高、音强和音色关系的听觉表象能力。它表现在重现所听到的旋律上，也表现在歌唱上。

节奏感，即从动作上体验音乐的能力，感受音乐节奏和准确地再现节奏的能力。它是基于感知音乐的时间关系而产生的。

绘画是以线条、色彩、明度为基本要素的。线条：一部分表现为实物的轮廓，一部分是沿着明暗的表面出现。明暗：其层次与音乐中的音乐差别是一致的，不受事物的限制。色彩：其独立性常达到一种能图解某种精神的东西这一程度。三种因素各自或相互结合便能产生出二维或三维空间的图画的统一。依其因素可分析出在绘画中所需的和可培养的心理能力主要有：对比例的估计能力；对明度比的判别能力；对色彩的感受能力；空间的想象能力；视觉分析器与运动分析器的协调能力等。

儿童绘画大致经历了三个阶段：涂鸦期。约4岁以前，此时儿童肌肉动作不受或很少受视觉控制，涂鸦的形状也是由简单至复杂，一般是由波形至圆形至多形。象征期。此时所画的东西大小、比例全然不注意，成人也看不懂，但却是一个极大的发展，因为儿童可依自己的想象说他画的是什么，开始具有了意义。写实期。此时能依葫芦画瓢，抓住实物的特点和大致形象来作画。

通过绘画活动或观赏绘画作品，可提高学生的鉴赏能力，对心理诸多方面如观察力、注意力、记忆力、想象力等也带来积极影响，甚至对意志的磨炼、性格的培养也带来好处。绘画教学一般采用多种形式，这些形式在儿童心理发展中所起的作用也各有其特点。

临摹，即模仿画作绘画。可培养手眼协调的能力。

写生，即以实物为对象的绘画。它较临摹要难，学生常难表现空间透视关系，但也正如此，它更有益于培养学生的观察力、注意力和运用透视法表现实物的能力。

想象画，即以头脑中再现的事物形象为对象来绘画，它既可以是学生随意画，也可以是由教师命题画；故又叫意象画或主题画。值得注意的是，学生凭想象画那些常见不鲜的事物时，经常只能抓住大致形状，甚至不伦不类，位置颠倒，这说明他们平时对事物观察不够。所以，经常进行想象画或教师事先布置命题画内容，不仅能培养学生的想象力、表现力，还能激发他们观察事物的兴趣。

广义的艺术教育决不只限于音乐和美术，自然也不只是由艺术教师担任。语文教学中的诗歌、散文、小说、戏剧便是融知识与艺术为一体的最好教材；数学的数与形本身也是美的基本因素；体育课的各种运动特别是体操、技巧更是学生喜爱的健美活动。此外，物理的模型设计；生物标本收集和

制作；化学的分子结构、变化等等，无不包含着美的因素。这些我们教师经常接触，也经常施影响予学生，但并不一定有这一自觉的认识。有了认识的觉醒，并能精心挖掘、组织，各种教育都可能成为艺术性的教育。至于在课外活动中，艺术性教育更是大有市场，各种节日庆祝会、夏令营、春游、野炊等等，均是培养学生艺术兴趣、加强审美修养的好机会。

若能让我们的儿童时时生活在艺术的舞台，他们必将会以自信和独立的个性、健全和完美的心理，走向积极的人生。反之，“如果每日的家庭和学校，犹如一个个的小法庭或小战场，仔细思量，我们能不汗颜？”

4. 在实践活动中，创造美的事物

学生的实践不能完全等同于成人的社会实践，它常是以游戏或娱乐活动的形式出现，其创造出的事物也常是社会已有的。因此，可以说，学生的实践创造并不具备更多的社会意义，但对他们的发展而言，却有着极大的心理意义。

儿童的游戏常常是对成人活动的模仿，而模仿与游戏本身又是不可分割的，因为在游戏中必然有模仿，而儿童模仿的本身又常是一种游戏。德国艺术家朗格在其巨著《艺术的本质》中主张：游戏是孩提时代的艺术，而艺术是形式成熟的游戏。因此他对各种游戏都找出了一类与之相应的艺术，如：

- 听觉的游戏.....音乐；
- 视觉的游戏.....装饰；
- 运动的游戏.....舞蹈；
- 戏剧化游戏.....戏剧；
- 建设性游戏.....建筑；
- 看图书.....绘画；
- 玩洋娃娃.....造型艺术；
- 讲故事.....咏史诗。

当然，各种游戏与艺术种类的搭配并非就如此天衣无缝，某一种游戏可能有多种相呼应的艺术；某一类艺术也同样可贯串于多种游戏之中。教师能够在学生的各种游戏或活动之中设想与其相关的艺术，并作有意识地引导，确实有利于培养学生相应的审美能力和创造美的能力。虽然在理论上我们不完全同意艺术止于成熟的游戏（这实际上只承认了艺术的娱乐或消遣功能），但更重要的是我们不要忘记：游戏是幼稚的艺术。如此，教师对学生美的培养才会更具备自觉性。

准确地说，学生的实践创造只能算是一种“再创造”和“再评价”，它是学生依据对象所提供的线索，结合自己的经验和感受而形成的，这是主观能动性作用的表现。小说搬上银幕之所以较难成功，就是因为编导的“再创造”和“再评价”不一定能适合广大观众对原小说的“再创造”和“再评价”，因为“有多少读者就有多少哈姆莱特”。可见，欣赏者不是简单地接受作品内容，他会给对象以自己的“补充”以至“改造”。同样，学生在欣赏艺术作品、接受知识教诲和娱乐模仿成人活动时，也会有自我的参与，不会是完全被动的接受或模仿。所以，在不少情形下，教师切不可强求学生留下同样的印象，形成同样的观点，采取一致的行动，而应更多地激发学生过去的经验，形成对事物的独特认识，这样才不致于制约学生的主观能动性和限制学生的积极创造性。

学生创造美的事物之根本，就在于学生能创造性地理解知识、创造性地

掌握技能、带有个性地欣赏艺术、带有个性地学习榜样。这一切都离不开学生的实践，也离不开教师的指导。“因为创造力要‘培育’而不要‘训练’。培育的重点是相信儿童‘能’自动地学习，自由地创造。成人的工作是提供环境、塑造气氛、设计活动，及给予‘适度’的引导。” 培养学生的创造性，最重要的是教师要有自觉的行为，“要启发幼儿的潜能，父母和老师要先尝试开放自己、启发自己的潜能；……成人启发教育的根本要务，是不断地检讨、反省与批判。”

第五章 教育环境美

教育环境美作为教育美的重要表现形态之一，具有十分丰富和复杂的内涵。教育环境美对于培养学生的审美趣味、审美意识和审美能力有着极重要的作用。这里，我们进行一些初步的研究和探讨。

第一节 教育环境美的一般概说

一、教育环境与教育环境美

“环境”一词，中国古已有之，作“环绕全境”解，与现在习用的指称某一空间区域内自然或社会境况的意义有所不同。

自60年代以来，人们对环境问题的关注与日俱增。环境保护、环境设计已经越来越多地成为生物学、医学、心理学、地理学、生态学、社会学、建筑学以至美学的研究对象。环境心理学、环境社会学、社会生态学等交叉学科也随之出现，大大推进了关于环境的研究。不同的学科对于环境有着不同的理解，也有着不同的定义。在物理学的范畴，环境是指物质在运动时所通过的物质空间；在生态学中把环境称为对于所有的有机体生存所必需的各种外部条件的总和；地理学认为环境是和地域概念紧密相联的、构成地域要素的自然环境和社会环境的总体；按照结构主义的观点，环境是一系列人与自然构成因素间的关系，这种关系并非事物的随机集合体，而是一种有序的结构，是发展与变化过程中的一个结构体系，具有一定的模式；按照信息论的提法，在环境中信息是感知、认知和评价的中心，人与环境的交往可以看作是信息的编码和译码的过程。由于理解的不同，对环境构成因素的划分也不尽相同。生物学把环境分为无生物环境和有生物环境；社会学则分为原生环境、次生环境、人工环境和社会环境；环境心理学中分为自然环境、人工环境和社会环境；还有的分类法把环境分为有形环境和无形环境两大类。

根据以上不同的看法，我们认为可以把教育环境定义为：教育环境是由若干自然因素和人工因素有机构成的，与教师和学生紧密联系、相互作用的物质空间。从自然因素来看，它包括阳光、空气、地形、地物、山石、水体和花草树木等；人工因素包括建筑物、空间分割、内部空间的大小、形状、灯光、设备、人工小气候、装饰等人为的内容。值得注意的是，自然环境与人工环境的分别有时并不那样清楚，像学校的绿化虽是人工因素，但又成为了自然的一部分，其实质乃是“人类化的自然”。另外，从时空的概念来看，教育环境又具有宏观（如一个学校，学校所在的社区），中观（如学校中的教学区、生活区、一栋教学大楼）和微观（如教室、寝室、校园的一个角落等）这些不同的层次。根据不同时期的情况和任务，把注意力投向教育环境的不同层次上，是教育环境美化中一个很重要的问题。

当我们对教育美的本质、特性以及教育环境有了一定了解以后，我们对教育环境美就会有清楚的认识。从理论形态上说，所谓教育环境美就是人类本质力量与教育环境中的感性显现，就是经过有意识选择、加工而形成的具有一定教育意义和审美价值的存在物；从操作形式上说，教育环境美是教育中的主体按照美的规律，充分运用技术和艺术的手段，充分考虑自然环境的影响而创造出的符合教育、教学和学校生活的要求，符合生理和心理要求的

教育环境。

从教育环境美与学生相互作用的角度，我们把教育环境美视为具有三个不同层次的影响系统：

首先，教育环境美的第一个层次是干净、整洁、有序的物质生活圈。在教育实践中，学生常常会有这样的体验：当处在整齐清洁、优雅宁静的环境中时，往往思维灵活、记忆迅速、头脑显得特别清醒；而身处空气污浊、嘈杂恶劣的场所时，又常出现思维迟钝、记忆困难、头脑混浊不清等现象。教育实践和心理学的研究表明，教育环境的干净、整洁、有序对学生的身心发展和教育效果有着直接的影响。

举例来说，大量的教育实践表明，学生用脑时，需要有适当的光线强度。环境光线过强会给脑细胞以劣性刺激，使人感到烦躁，甚至眩晕，影响思维判断能力；光线太弱，则不易激起大脑足够的兴奋强度。声音对学生的影响也不容忽视。经常处在70分贝以上的音响环境中，会使人头晕乏力，兴奋性减弱，记忆力减退，注意力不集中等。但音量适中、悦耳动听的声音则使人轻松愉快，在无意中进入智力活动的最佳境界。“暗示教学法”就充分运用了这一原理。在一个无垃圾、无臭气、无积污水、有绿地、有清水、鸟语花香、干净、整洁、有序的教育环境中，表现着人类本性对文明的追求和向往，凝结着美的最原初的本质，它为全部教育活动提供了良好的背景和氛围。这样的背景和氛围有助于诱发学生良好、健康、积极的情感，有助于学生保持良好的心态，有助于提高教育效率。

教育环境美的第二个层次是丰富的视觉信息层次。我们知道，人类的知觉是多方面的，有表现味觉、触觉、嗅觉和体内刺激等综合的知觉质量，也有涉及客观化和理解的视觉和听觉。在这些知觉中，以视觉的分析和综合能力最为敏感和准确。一个好的教育环境蕴涵着丰富的视觉信息。它通过诸如色彩的变化，形体的错落有致、空间分割、教育小品设计等等从动态到静态、从局部到整体的丰富视觉刺激，使学生在书本知识以外更方便、更自然地发展和成长。实践及观察证明，大脑神经元树突的生理状态直接受信息传递的影响，信息输入得充足、多样，会对树突的发育起到促进作用，从而有助于大脑的发展。

教育环境美的第三个层次是它的精神功能。这一个层次建立在前两个层次的基础之上，却比它们更高级，是前两个层次的融合与升华。由于教育环境美的精神功能极其重要，我们在下面进行专门的阐述。

二、教育环境美的精神功能

教育环境美是教育主体对教育环境的有目的、有计划的利用、改造活动的结果。它不仅影响着学生的物质生活和感知，而且，更深刻地作用于学生的精神生活。这种作用的来源就是教育环境美的精神功能。它主要表现在下面三个方面：

1. 表现美感

教育环境是各种物质因素的总和，它集中地表现了各种物质材料的自然属性（色、形、声）。通过人的有意识创造，使各种物质材料的自然属性按照形式美的组合规律（均衡与对称、尺度与比例、节奏与韵律、多样与统一）进行组合，其结果是使教育环境富有审美价值和审美趣味，从而使学生获得

美感的享受。教育实践的大量经验也表明，凡是尺度宜人、比例恰当、陈设有序、色彩和谐的教室，凡是丰富多彩、错落有致、布局合理的校内环境都会使人感到舒服，感到审美的愉快。

正因为如此，在进行教育环境的设计、改造活动中，都必须以使学生获得美感为主要目的。要达成这个目的，我们首先要注意空间感，使环境空间动静得当，虚实结合。其次，要注意各种物品的选择和布置。物品要精选，体量要适度，配置要得体，力求做到有主有次，有聚有散，有层次。最后，要适当注意色彩光线的处理。在色彩方面，体量较大、影响较大的物品和界面要强调色彩的统一性，使之沉着、稳定和谐；对于体量或面积较小的部分，可以强调对比性，使之成为活跃气氛的角色。在光线方面，要强调自然、适度和舒适。总之，通过对各种因素进行艺术化的调制，就可以表现出强烈的美感。

2. 酿造气氛

气氛是环境给人的总印象。美当然也是一个总印象，但气氛给人的总印象有些近似于个性，它是能够多少体现这个环境与那个环境具有不同性格的东西。通常所说的轻松活泼、庄严肃穆、安静亲切、欢快热烈、朴实无华、富丽堂皇、古朴典雅、新颖时髦等就是用来表述气氛的。从教育环境的总体气氛来看，一般说可以整齐、清洁、朴素、有生气为基调。但各个具体的小环境和内部环境需要一种什么样的气氛，这主要受空间的用途和性质的制约。像学生的寝室可以显示出轻松活泼、亲切和谐的气氛；教室却以安静、平和为主；体操房和音乐教室应具有热烈、欢快的气氛。气氛的酿造还与学生集体的特点有关。每一个班集体都有特殊的兴趣、爱好、传统和活动方式，这样每一个班级教室的气氛也是不尽相同的。所以，在酿造气氛时应该充分考虑空间的用途和性质，也要与使用空间的集体和个人的特点相符合。

我们知道，情绪的形成具有很强的情境性。教育环境能够通过自身情境特有的气氛影响和调节学生的情绪，从而影响他们的智力活动。现代心理学的研究表明，情绪对个体的认知过程具有组织和瓦解的效能，愉快的情绪有利于智力操作活动，沮丧、愤怒的情绪则不利于智力活动。当学生走进教室，迎面而来的是整洁宁静、井然有序的环境，必然会感到心旷神怡，情绪愉悦，从而激发出智力活动的热情，提高学习效率；反之，杂乱喧哗的气氛则容易使学生情绪低落，并由此抑制智力活动的进行。

3. 创设意境

所谓意境就是环境所要集中体现的意图、思想和主题。与气氛相比较，意境不仅能够被感受，还能引人联想，发人深思，给人启迪和教益。如，在学校设置一个绿化点，在花草树丛中树立一个科学家的雕像，在雕像下面刻上一段名言，其意图就是要让学生在休憩之时能体验到科学的伟大，培养学生爱科学、爱学习的精神。如果教育环境设计中能够突出地表现出某种意境，那就会产生强烈的艺术感染力，也就能更好地发挥它在精神方面的作用。

当然，并不是所有的空间环境都要表现出某种意境。有些环境空间的使用功能很明确，只要呈现出一种与用途性质相应的气氛便可以了。

教育环境美的精神功能是由于一定的物质因素的刺激作用于人的心理过程，引起人们的感知、想象、思维、情感后产生的。其中最重要的是引起人的想象。想象与人的生活经验、文化素养、审美情趣密切相关，想象也是人们获得美感、体验气氛和意境的重要条件。因此，在教育环境美的设计和创

造中，应该善于通过各种手段把欣赏者即学生的认识过程，尤其是想象引导到一定的有利的方向上去，一般来说，在教育环境美的设计创造中有这样一些常用的方法：

形体诱发。通过建筑、雕塑和其它空间形体的大小、高低和 135 形状，使学生产生广阔或局促，高耸或压抑，宏伟或渺小的联想。就好像天文馆的穹隆顶，一方面是为了满足使用上的要求，另一方面又可以产生关于天空的联想。一般来说，高大的体量、奇异的形状其感染力要强烈一些。

图象诱发。通过各种挂画、壁画以及带有各种图案的张贴物，来渲染空间气氛，引起人的想象，给人以启示。

文字诱发。把书法艺术引入教育环境在我国具有悠久的历史和丰富的经验。在墙上贴上一些名言，可以激励学生努力学习，在我国学校，这种方法很常见。

景物诱发。在教育环境空间，尤其是室内空间，布置一定的盆景、花草也可以引起学生的想像。

教育工作者通过各种艺术手段，就可以使教育环境美的精神功能发挥更大、更积极的作用。

第二节 教育环境美的构成

在这一节里，我们将分别阐述教育环境美构成的四个主要要素：空间设计、景观、色彩、照明与光线。

一、教育环境美的空间设计

教育环境的空间设计在教育环境美中具有重要的地位。一般说来，我们应注意这样一些问题：

1. 空间的形体

空间的体量与形状为使用要求、精神要求所决定，并为结构、施工、经济条件所制约。

使用要求可以决定空间的最小范围，例如，教室的面积和高度就是由学生的多少、桌椅的多少、通道的宽窄以及换气次数等多种因素共同决定的。但是，由使用要求决定的空间范围与精神要求可能相符，也可能不相符。这样的情况下，空间的形体往往由精神的要求为主了。如有些宫殿、教堂等建筑体量很庞大，并非出于使用上的要求，而是要通过庞大的体量给人以威慑、震撼，借以显示力量。

空间的不同形状，在形成特定的气氛中，能够发挥不同的作用。例如，大而扁的空间可以形成宽阔、博大的气氛；小而高的空间可以给人以高耸的印象，但容易使人觉得局促；圆形平面有内聚力或离心力，侧界面封闭者具有离心力，侧界面空透者具有离心力；多边形和三角形空间可以给人以新鲜感。在学校里，外部空间的形体可以通过一定的建筑物、雕塑、树木来构成，在课堂等室内空间已被固定的情况下，可以通过一定的物品加以隔断而造成特定空间。

决定空间的形状，首先要考虑使用是否方便，不顾实际需要盲目追求不适当的体量和形状，反而给学习、生活带来麻烦。其次要考虑尺度的问题。

当人们看到一定空间的尺寸和实际应有的尺寸完全是两码事时，本能地会感到扫兴或迷惑不解。如，在本身不太宽的楼梯拐角处还要修一个“卫生角”，放置各种劳动、卫生用品，这只会使人感到大煞风景。其实在这里只要一两件挂画就足够了。

2. 虚拟空间

虚拟空间的基本特征是无明显的界面，又有相对的独立性，有一定的范围。它的实际作用是为用户提供一个相对独立的环境，在大空间中开辟小空间，在公开场合中，为人们提供比较安静隐密的小环境。它的心理作用主要表现在观感上。体量很大的实体空间，可能显得单调和空旷，如果用隔墙分隔又会显得呆板。而采用虚拟空间，可以丰富空间层次，使环境活泼而有变化，往往能体现出实体空间根本无法体现的气氛和意境。

苏霍姆林斯基在帕夫雷什中学的教育工作中有着十分丰富的经验。在利用虚拟空间方面也很有特色。如利用一段走廊，加以布置，成为一个小小的美术角，常常在这里举办学生们的画展，还有生物角，摆着学生们栽培的花草，还有家务角，等等。这样当学生们课余之时，可以在这个小小的空间里欣赏、劳动和自我服务。

在教育环境中虚拟空间的构成可以采用这样一些方法：

改变地面标高。实体空间中，地面标高不同的部分，各有一定的独立性。因此，可根据需要，提高某个部分的标高，或降低某部分的标高，以形成有一定界限的新空间

借助用具与设备。这种方法一类是分隔，即借助用具和设备把大的实体空间隔开一部分，虽然还是相互贯通，但感觉上却是各据一方；另一类是围合，即借助用具和设备，如椅子、桌子等围成一定的范围。

借用各种隔断。这是构成虚拟空间中比较常用的方法。其中有空透式隔断，即以木、竹、金属、玻璃、水泥制品做的花格来隔断实体空间，形成虚拟空间。它可以增加空间的层次和深度，创造出一种装饰性很强的似隔非隔、似断非断的空间气氛。还有屏风式隔断、帷幕式隔断等方式。

借助绿化。绿化、叠石、雕塑等都可以作为构成虚拟空间的手段。由于它们形态生动，构成的虚拟空间往往更显得新颖与活泼。

总之，通过空间形体的变化和虚拟空间的构成，可以使教育环境的空间效果生动活泼、富于变化，使学生得到美的熏陶。

二、教育环境美中的景观

景观是由一定地域内的山水、花草、树木、建筑物以及其他自然现象和人工景物综合构成的可以供人观赏的景象。要创造一个良好的、优美的学习和生活环境，就不仅要注意环境空间的设计，还应重视景观的影响。

教育环境中的景观首先应当考虑把自然景观和人工景观结合起来。这当然牵涉到选择校址的问题，在这方面受其它因素影响比较大。但一旦校址固定以后，就应该充分考虑和利用原有的自然山水、地形地貌的条件，根据课堂教学、学校生活、体育锻炼、课间休息等不同性质的活动来精心、合理地设计和建设，全面构思学校的环境。

在教育环境的建设中，要以教学楼、办公楼等为中心，留出一定的空地，布置一些相适应的小型楼阁、亭台、水池、雕塑、草坪、花坛等景观区域，

使自然环境和教师、学生相互之间融合为一个整体。另外，还应该经常组织绿化工作，在安排好的绿化点上，根据树木花草的特性及四时变化以及学生活动的特点来设计和安排种植。请看苏霍姆林斯基在描述帕夫雷什中学时是如何说的：

“校园里培植了许许多多花草、花丛林荫小道和成林的树木”，“在果园里、杏林树林里、橡树林里不下三十余处散发着花草清香的幽静角落”，“在那些为寻求僻静、获得休息和进行谈心而设的幽静角落里的花木都不是任意种植的，而是考虑了每棵花木、每朵花丛所能赋予人的精神生活的某种审美和情绪色彩”。

“有几处种了成片的锦葵。锦葵，这是欢乐之花，人们在有所思或有所忧的时候总喜欢去找它”。“小孩子们都很喜欢热闹欢快的草场和色彩明快的、使人觉得象是透明的小树林。我们把几片这样的草地和小树林划给了年级较小的孩子们专用”。“有两处僻静的角落，由垂柳的长长枝条形成了自然的凉亭。……青年们常常来此抒发忧伤和欢乐之情”。

从这里我们不正看到了教育工作者在建设景观时的精心思考、良苦用心；也不正看到了景观的作用吗？

绿化在景观的建设中的确有着重要的功能和作用。首先，绿化可以形成一定的小气候。一定面积的绿化植被可以增加空气中的湿度；又由于植物的吸湿性，还可以降低环境温度；花草树木具有良好的吸音作用，较好的绿化可以降低噪音，保持学习环境的安静。植物还能吸收二氧化碳，放出氧气，有利于学生身体的健康。其次，良好的绿化还美化了环境，可以陶冶学生的性情。绿化比起一般的装饰，更有生气，有活力，更能使环境有动感。花草树林姿态万千，能从色彩、质地、形态上与建筑实体形成对比，以特有的自然美增加了环境的表现力。同时，良好的绿化还能与其它手段如雕塑等相配合，使空间环境具有某种气氛和意境，引起学生丰富的想象，满足学生的精神需求，起到陶冶性情的作用。所以，要特别重视绿化。

在教育环境的景观的建设中，还要注意一个问题，即小品的布置。各种小品如指示牌、公告栏、果皮箱、路标、痰盂、栏杆等，体量虽然不大，作用却很重要，它们往往位于人们的必经之地，处在人们的视野之中，其美丑与否，必然影响环境。良好的小品能为环境增光，低劣的小品会使环境减色，以至于完全破坏了环境的气氛。例如，一个造型很美的建筑物上，钉上一个尺度、色彩、字体都很蹩脚的指示牌；一个漂亮的大楼梯，却有几个形状、字迹难看的楼层号码牌，这怎么能不煞风景？因此，在布置小品时，要从总体出发，仔细推敲体量、形状、色彩与格调，使之成为整个环境不可分割的一部分。

三、教育环境美中的色彩设计

色彩在教育环境中的作用，过去往往不太重视。随着社会的进步，有关学科的发展，我们愈来愈发现色彩在审美中的重要，发现各种不同的色调在一定的条件下能使人产生有益的反应。因此，在教育环境中正确地运用色彩，能减轻学生眼的疲劳，使环境变得美观、舒适，增加心情上的轻松、愉快感。在这里，我们将阐述教育环境美中色彩设计的一些基本问题。

1. 色彩的协调与对比

色彩设计的总的原则，就是要求色彩既有协调又有对比，也就是要妥善处理色彩的对立统一关系。如果不加选择地将色彩随意堆积在一起，必然会给人以杂乱无章的感觉。只有当色彩在统一当中有变化，协调之中有对比时才会给人以美感。

第一，色彩的协调。

色彩的协调分为调和色的协调和对比色的协调。调和色包括单纯色、同类色和近似色。单纯色指的是色相相同而深浅不同的颜色。用单纯色处理色彩关系，很容易获得协调的效果。如浅绿色的地面，镶上深绿色的边就很协调。但用单纯色处理色彩关系时，容易出现单调的毛病。所谓同类色是指色环上色距很近的色相，如桔红与大红、绿与青绿等。用同类色来处理色彩关系，可使环境具有同一的基调，呈现大方、清爽、完整的气氛。由于同类色之间又有冷暖、明暗、浓淡等差异，还可使人感到细微的差别。但同类色协调又会使人感到过于朴素、沉闷。近似色又叫邻近色，色环上色距大于同类色而未及对比色的色相，都是近似色。如红与橙、橙与黄、黄与绿、绿与青等。近似色的色距范围较大，用近似色处理色彩关系，必然会表现出色彩的丰富性。与同类色相比，容易形成色彩的节奏与韵律，形成富于变化的层次。

对比色冷暖相反，对比强烈，容易形成鲜明、强烈、跳跃的性格，能增强环境的表现力和运动感。但是，对比色又因对比强烈而刺激视觉，甚至使人感到昏眩、烦躁，这又是对比色的不足。要使对比色协调，特别要注意面积上的调节，切忌均分面积。色块面积大而色彩色度较高时，尤其不能这样做。因此，要注意调节对比色面积的大小和间隔。

第二，色彩的对比。

色彩的对比，可分为同时对比与连续对比两种情况。同时对比是一色受同时存在于视野中的另一色的影响；连续对比是一色接受先前的另一色的影响。在色彩变化的程度上，同时对比要比连续对比更强烈一些，这是因为连续对比只是一种后遗象作用，而同时对比却一直在同见两色的情况下发生，对比的条件始终存在，当然要感到印象深刻得多了。色彩对比变化的总的趋势，是向对方色的相反方向变化，在明暗、纯灰、冷暖方面都是如此。举例来说：

冷暖色彩相对比，冷者显得更冷，暖者显得更暖；

纯度高低不同的色对比，纯度高的更觉高，低的更觉低；

黑与白是光度的两极，其对比效果更为强烈，黑色显得更黑，白色显得更白。

正确掌握色彩对比的规律，对搞好环境中的色彩设计，特别是解决图象与背景、固有色与条件色的关系具有重要意义。

2. 色彩设计的要求

首先，色彩设计要充分考虑功能上的需要。色彩具有明显的生理和心理效果，直接影响学生的学习和生活。因此，在色彩设计时，要体现与功能相适应的特点。比如说，过去工厂的机床设备一般都涂成灰色，它们与钢灰色的工件混成一片，不能形成鲜明的对比，因而造成工人不易分辨。现在有的已将机床漆成绿色，并将机床上的移动部分（如溜板等）涂成淡黄色，大大方便了工人将注意力集中在工件的加工上面，提高了工作效率。又如，现在大部分学校的教室仍然采用白墙和纯黑黑板，对比强烈，容易使视觉疲劳，

不利于保护学生视力。应该用深绿色的黑板，青绿、浅黄色的墙面，有利于保护学生视力和集中学生的注意力，又可以创造轻松、活泼的气氛，有利于学生身心健康的发展。

其次，色彩设计要符合形式美的组合规律。在第一章中我们已经阐述了教育美表现形式的组合规律，色彩设计同样要遵循这些规律。在具体的设计中要注意这样几个问题：一是要使色彩设计有统一的基调。所谓基调是一定空间中全体色彩的统治者、主宰者，其余各色的色相、色性、光度，都在不同程度上倾向于它。没有基调，色彩犹如群龙无首，会没有体统和格局。基调是由画面最大、人们注视得最多的色块所决定的。如地面、墙面、大的窗帘等都可以构成室内色彩的基调。选择良好的基调，可以使环境有特色，同时烘托出一定的意境和主题。二是要处理好统一与变化的关系。定好基调使色彩有了统一的基础，但只有统一而无变化，仍然达不到美的目的。所以，可以通过图象与背景、大面积与小面积的色彩对比来实现层次清楚、主次分明、多样统一的目的。

四、教育环境美中的照明与光线

在教育环境中学习和生活，要想获得良好的光线，离不开充分、合理的照明系统。

依灯具的散光方式可以把照明分为这样几种：

直接照明。直接照明就是全部灯光或 90% 以上的灯光直接照射被照的物体。露明装置的日光灯与白炽灯都属于这一类。直接照明的特点是亮度较大，灯光比较耀眼，公共大厅或需要局部照明的区域常采用这种方式，我国学校中基本也采用这种方式。

间接照明。90% 以上的灯光先照射到墙上或顶棚上，再反射到被照物体上。间接照明的特点是光线柔和，不刺眼，没有较强的阴影。如暗设的灯槽、檐板照明都是间接照明。

一般漫射。灯光射到上下左右的光线大体相等时，其照明方式便属于一般漫射式。带半透明球形灯罩的灯，就是一般漫射照明。

半直接照明。这种照明方式就是灯光的 60% 左右直接照射被照物体。如用半透明的玻璃、塑料、纸等做伞型灯罩的方式就属这一类。它的特点是光线不刺眼。

半间接照明。半间接照明的意思是大约 60% 以上的灯光首先照射到墙上和顶棚上，只有少量的光线直接照射到被照物。

在学校的学习和生活环境中，其照明的方式，光线的强度，应当根据空间的大小和具体的要求来做最合理的安排，以使学生和老师保持良好的感觉和愉快的心情。一般来说，学习场所要求光线均匀，具有合理的照度。照度过高，不仅浪费能源，还会损害学生的视力；照度过低，无法正常工作和学习，也会影响学生的健康。还要避免闪耀的光源。另外，在条件许可的情况下，可以选择好些的灯具，并适当加以美化和装饰。

第六章 教育艺术

教育艺术作为教育美的表现形态，是教师审美意识和立美能力的集中体现，是教师创造性劳动的产物。它在教育活动中表现出自身独特的作用和地位。在本章中，我们将对教育艺术的涵义、产生条件和教育中的言语艺术、体态动作艺术、教育活动的组织艺术进行探讨。

第一节 教育艺术的一般概述

一、教育艺术的涵义

艺术来源于技艺、技术。中国甲骨文中的“藝”字是一个人进行种植的形象字，透露着艺术来源于劳动技艺的信息。西方语言中的“艺术”（拉丁文：Ars），原来也都是技术的意思。这说明在古代社会中，“技”和“艺”是统一的，工匠就是艺术家。高度熟练的劳动技能，作为一种获得一定自由的创造性的劳动，本身就有艺术和美的涵义。

从教育来看，我国古代的教育家孟子恐怕是最早说教育有“术”的了。孟子说：“教亦多术矣，予不屑之教诲也者，是亦教诲之而已矣。”这里的“术”就是指的方法。17世纪捷克教育家夸美纽斯在他的教育名著《大教学论》的开篇即提道，他要“阐明把一切事物教给一切人类的全部艺术”。对这一“艺术”，他的解释就是寻找一种教学方法，使得教师可以少教，学生可以多学。英国教育家、哲学家阿·怀德海也认为，教育就是获得运用知识的艺术。爱因斯坦在谈到教师的修养时，提出了“德”、“才”、“术”三条要求。但教育艺术是否就等于教育方法呢？或者说，掌握了教育方法就等于有了教育艺术呢？科学要求概念应该精确化，我们有必要对教育艺术和教育方法加以一定的分析，从此分析中来看教育艺术的涵义。

所谓教育方法，是完成教育任务所使用的一整套方式的总和。教育方法的产生是在长期积累的教育经验的基础上对教师或学生活动的逻辑的分析和科学的掌握，它一般表现为在教育活动中比较固定的工作程式和顺序。而教育艺术则是对教育活动的另一种掌握方式。马克思在谈到政治经济学的科学理论研究方法时曾指出：整体，当它在头脑中作为被思维的整体而出现时，是思维着的头脑的产物，这个头脑用它所专有的方式掌握世界，而这种方式是不同于对世界的艺术的、宗教的、实践——精神的掌握的。”马克思在这里清楚地说明，“艺术掌握”不同于“科学理论掌握”，它是人类掌握世界的一种特殊的方式。依据这样的理解，我们认为，教育艺术不同于教学方法就在于它在本质上不是一种对教育活动的“科学掌握”，教育艺术是将教育活动作为一个整体而进行的审美的掌握，它通过创造性地运用教育方法、教育手段以及媒介物质（语言、动作、形体、线条等等）的途径，体现出教师的内在本质力量（智慧、力量、情感等等），使学生在美的享受中认识、接受和消化教育内容。当然，教育艺术离不开教育方法，它必须以掌握教育方法、教育手段和媒介物质为基本条件。但教育艺术却不是某一种教育方法或教育手段，它是教师根据不同的时间、地点、情景、对象等因素，对教育方法、教育手段和媒介物质的创造性的选择、加工、改造和运用。也正是这种创造性过程中所表现的教师的内在本质力量，以及显示这种本质力量

的感性形式，才使它具有了艺术的、美的价值，才使它具有极强的感染力。但是，教育艺术并不能代替对教育活动的科学掌握。教育科学是人们从抽象的理性上对教育本质规律的认识和揭示，它有着指导教育实践的普遍性，符合教育实际的科学性、条分缕析的理论性，它把教育的各个侧面、层次、环节、阶段、方面、关系、领域的本质、规律分别抽象出来，又按其本来的联系、结合的面貌复制出整体。教育科学具有教育艺术不可替代的作用。但由于教育科学是一种理性上的抽象，就使它舍弃了教育活动本身的丰富、生动、具体的样式，这就需要教育艺术来补充。所以教育科学与教育艺术相互联系、相互补充，都是教育实践所不可或缺的。

二、教育艺术产生的条件

教育艺术作为教师创造性活动的结果，并不是凭空就可以产生的。从教师自身的角度来考虑，教育艺术的产生必须具有三个基本条件：

第一，教育艺术的产生有赖于教师审美理想的确立。教师的审美理想不像他的政治理想，道德信念那样偏重于对人类社会关系的设想与概括，也不是一种关于“美是什么”的抽象观念，而是渗透着一定的理性要求的具体意象，是教师在追求美、创造美的活动中的一种理想目标。我们知道，教育活动是一种十分复杂的实践活动，它有着自身特有的客观规律，表现出特定的教育的原则和方法，教师的教育活动首先就受着这些客观规律以及这些原则和方法的制约和规定。但教师作为教育实践活动的主体，并不是教育活动中因果序列上被动的环节，教师的活动必然要表现出对客观规律创造性的利用，及对教育原则、方法的创造性改造和运用，表现出教师对客观条件的超越，从而使教师的教育活动能够灵活地、主动地、艺术化地适应着教育对象和条件的变化。既然教师的活动是一种创造性的活动，它就必然要受着一定的实践目的的支配，这种实践的目的并不是那种低层次的、局限于简单地、应付式地完成教育任务的目的，而是一种充满活力，充满感情色彩、体现教师本质力量的目的，这个目的就是教师的审美理想。从教育实践中我们也可以看到，那些优秀的教师总是不满足教育中固定的模式，总是孜孜以求地去探索和创造新的教育活动方式，在他们的创造性的实践中，都有着他们高尚的、富有个性的审美理想的作用。所以我们说，教师的审美理想在教育艺术的产生中具有重要的意义。

第二，在教育过程中，教师确立了一定的审美理想并不等于就有了教育艺术。教师要想使审美理想变成学生所感知的、能体验到一定审美愉悦的美的客观形态，还必须遵循教育过程的各种规律，必须把握所利用的各种手段的特性。例如，教师要想具备教育内容的编排艺术，就必须掌握教育内容的特点，必须对教育内容的逻辑构造有深刻的认识；教师要想具有言语的艺术，就必须掌握语言的特点，等等。这就如同一个雕塑家对他所使用的材料，或石头，或象牙，或铜铁，或竹木，必须透彻了解；如同一个歌唱家必须懂得自己的音色、音质、音域的特点，才能发挥自己的长处，使演唱达到理想的境地。

第三，教育艺术的产生还有赖于教师的较好的智力条件。教育艺术既然是教师创造性活动的结果，那它就必然全面地反映着教师的智力水平。例如，教师要想很好地组织教育活动，就必须对活动中的每一个学生的细微变化加

以把握，这需要教师很好地分配注意力并具备敏锐的观察力；而要对活动中突发事件进行处理，又需要教师具备敏感、迅速、准确的判断能力；要根据学生的现状预测他们的发展动向，又需要教师具有周密的思维和想象能力。所以，一个智力条件不好的教师是很难具有完美的教育艺术的。

第二节 教育中的言语艺术

一、教师言语的性质与特点

言语是人运用语言材料和语言规则以表达自己思想或意见的过程。例如，教师的讲授、报告、谈话、写作等等，都是不同方式的言语活动。言语与语言具有很显著的区别。语言是一种社会上约定俗成的符号系统，是以语音或字型为物质外壳、以词汇为建筑材料、以语法为结构规律而构成的体系。语言本身并无所谓美与不美，语言只有在人们的具体运用中才显示出美的特征。言语和语言虽然有区别，却也有着紧密的联系。一方面，言语活动必须以一定的语言为工具，个人言语活动的效能及言语艺术，有赖于他对语言材料和语言规则的掌握；另一方面，任何语言都必须通过人们的言语活动，才能发挥它的交际工具的作用。区分言语和语言这两个概念对教育美学十分重要，教育美学主要是研究教师的言语活动，研究教师在教育过程中的言语艺术，而语言主要是语言学的研究对象。

心理学认为，可以把言语按照它的功用和结构分为外部言语和内部言语。外部的言语是用以进行实际交际的言语，内部言语是人在进行思维时所伴随的不出声的言语活动。外部言语可分为口头言语和书面言语，而教师所使用的言语，大都是口头言语，所以研究教师的言语艺术主要就是研究教师的口头言语艺术。

所谓口头言语，就是一个人凭借自己的发音器官所发出的语言声音来表达思想和感情的言语。口头言语又可分为两种：一种是会话的言语，即两个人或更多的人在一起交谈时所进行的言语活动。这种言语是一种具有积极支持者的言语，参加会谈的人都以对方的质疑、反驳、回答、补充为刺激。这种言语在语法结构和逻辑系统方面都不够完善和严谨，有很多意思通过彼此的心领神会便可知晓，不需要在言语中表达出来。另一种是独白言语，是由一个人比较长时间单独地发言，而其他的人则作为他的听众的那种言语，报告、讲演、讲课都属于这种类型。与会话言语相比，独白言语是一种缺乏支持性的言语。因为他把别人都当成自己的听众，而支持自己言语的刺激物只有自己说话的主题和自己透露的词句。再加上说者与听者很可能由于知识、经验、情景的不同，而造成对主题和语意的误解，所以，独白言语相对来说更复杂，要求也更高。

我们可以把教师的口头言语分成两个层面：

第一，是口头言语的形式层面。这主要是从口头言语的物质外壳声音来说的。口头言语要想影响和作用于人，首先必须以声音为凭借。声音有高低、强弱、长短、音色等四种性质，教师在运用声音时所表现出来的“重读”、“声调”、“停顿”、“节奏”等特征，是教师思想感情的充分展示，也是教师言语艺术的主要内容。

第二，是口头言语的内容层面。教师的口头言语是教师传授知识、展示

教育内容、完成教育任务的手段。因此，教师的口头言语必须要把其中所包含的教育内容转化为展开的、符合语法规则的逻辑结构，并使这种逻辑结构具有准确性、系统性和论证性。只有这样，教师口头言语所表现的教育内容才能与学生的认识结构相契合，才能为学生所接受和掌握。要做到这一点，教师必须注意几方面的问题。首先，教师要善于选择最适合的语言手段，即词、词组、句法结构，以能最确切地表达他所要阐示的教育内容以及自己的思想感情，引起学生心理上的共振。其次，教师要做好充分的准备。在准备过程中对那些不明确、不合语法规则的地方进行反复思考而明白、确定起来，以免信口开河，无的放矢。再次，教师还要在理解教育内容的基础上对教育内容的结构进行科学的合逻辑的设计和艺术化的布局。这是因为教师的口头言语本身受着教师的思维的制约。如果一个教师对教育内容理解不清，线索混乱，又如何能在表达中显示出生动和严谨呢？对这一点，我们主要将在教育内容的编排艺术中加以阐述。

教师口头言语的这两个层面，在实际的教育活动中是紧密联系、相互制约、相互作用的。没有良好的声音表现力，该强调的地方不强调，该停顿的地方不停顿，没有节奏，没有声调变化，再好的内容也很难为学生所接受；没有科学的合逻辑的经过艺术化处理的内容，再好的声音表现力也没有教育的价值。所以，教师要注意把这两者有机地统一起来，从而使自己的口头言语能打动学生、感染学生，并有效地完成教育任务。

二、教师独白言语的声音表现力

教师要掌握独白言语的艺术，很重要的就是要提高声音的表现力。因此，教师应该正确、灵活、巧妙地掌握和处理好下面这些问题：

1. 气群与意群

无须换气而一口可以清楚地舒适地吐发出的最大数目的字音，叫做“气群”。句子如果比较长，气群则只是一句的一部分；句子较短，气群则可以包括全句。气群是说话时透换气息的正常方式。一个正常的气群，并不是一气喷出，直泻无余。稍长的气群，总是分为数个更短的小节，在小节与小节之间，可以有长短不等的停顿，但并不透换气息。那这个小节就称之为“意群”。意群是构成意义的不能再减少的几个字音，在文法及逻辑上组成一个整体，一个最小的完整单位。

气群与意群的运用是很有讲究的。在气群方面，如果竭力延长换气的的时间，使气群中塞下更多的字音，会使人觉得声音不舒展，很仓促。例如，下面一句话通常可在打横线的地方换气：

栏杆的形状和天安门前玉带桥的白玉栏杆一样，——美观朴素、洁白耀眼，——使挺拔的碑身显得更加庄严、雄伟。

如果不换气，就会使人感到不舒适。同样如此，如果换气太频繁，又会使人觉得零乱、缺乏连续性。但有时为了强调某个字、词，获得特殊的效果，也可以将一个气群截断，这是一种非正常的气群，一般在诗词的朗诵中用得比较多，在我国京剧的唱腔中也很常见。

在意群方面，必须把每一个意群完整地说出，倘若连前并后，破碎割裂，尽管字音准确，却很难为听者领会。

2. 重音与轻声

在一个意群之中，必有一个或数个字音，特别需要唤起听者的注意。这时，就可以通过适当地增强音高、音长、音响来加以强调。这就是句子的重音。重音分“逻辑重音”和“心理重音”两种。

所谓逻辑重音，就是按照生活中语言逻辑读出重音。这种重音总是通过对某处的强调，唤起听者的最大注意，回答特定的问题。如：

我是师大的学生（谁是师大的学生）；
我是师大的学生（你为什么说不是呢）；
我是师大的学生（不是别的学校的学生）；
我是师大的学生（不是师大的老师）。
可见重音不同，表现的意思也就不一样。

所谓心理的重音，是说话人在主观上感觉有特殊的需要，想唤起听者超过正常的注意，或激起听者强烈震荡的感情及影响听者想象所读出的重音。如：

敌人的三四挺机枪，一齐对准黄继光，子弹像冰雹一样射过来。黄继光肩上腿上都负了伤。他用尽全力艰难地挪动着自己的身体。前进，前进！
将这段话进行这样的处理，就使话句的情感明朗化了，充分地表达了教师的思想感情。

所以，在教师的独白言语中，重音很是重要，如果重音读错了，意思就会表达不清楚，甚至还会改变句子的原意。

与重音相对的就是轻声了。这可以分为两种情况：一种是意义不重要，不须重读强调的字音，就可以不用劲力地读成轻声。如：

刀子、桔子、晚上；坐着、是的、好罢；等等。

另一种是意义虽然重要，但为了有所区别，不妨把句子读成轻重相间。如：

寻寻觅觅，冷冷清清，凄凄惨惨戚戚。

在教师的独白言语中，很好地运用重音和轻声，将使言语有起有伏，富于节奏，有效地表达教师的思想感情。

3. 声调

关于声调可以作三层理解。

首先是从整体来看，它为一种基调。比如，教师要朗诵一篇课文，就要根据课文的内容来确定朗诵的基本声调——基调。如，《小溪的新家》的基调是欢快活泼的，而《在泥塑收租院里》的基调则是深沉的、悲愤的。

其次，不同的部分其声调也不一样，这也应该根据内容来加以确定。

再次，不同的句子，以及对不同的事件的态度都有不同的声调。如：

一般的疑问、反语句，及对于那些不确定、难解决、未终结的事件，都用昂上调，声音随同心理在逐渐紧张中，最高点靠近意群或句子的末尾，前面的字音逐渐上升；

命令、祈使句，及对于有把握、不怀疑、可自信的事件，都用降抑调，声音随同心理在逐渐的坠弛中，最高点靠近意群或句子的首端，后面的字音逐渐下降；

表示言外之意、言不由衷、故作反语，都用弯曲调，声音如心理有“两面”，或是最高点居中，前升后降；或两高点分居首尾，先降后升，高下映照，抑扬并用。

叙述句及表现严肃、虔诚、庄重等的句子，都用平直调，声音从始至终

维持不变，无须故作抑扬。

4. 停顿

恰当的停顿，一是能使句子清楚、层次分明，二来也可以给听话者思考的余地。停顿和音乐中的休止符相类似，它并不是“空无”，而是表达思想感情的一种有效手段，往往在停顿中可以表示说话者的言外之意。停顿与气群和意群有着紧密的联系，气群与气群之间，意群与意群之间都有或长或短的停顿。从性质上来分，可把停顿分成三种：

语法停顿。一般是按照标点符号的停顿。一句话没有讲完，停顿长了会使言语支离破碎；一句话讲完了，但停顿过于短促，也会给学生造成理解上的困难。

逻辑停顿。这是为了突出某一事物或强调一种特殊含义，可以在语法停顿基础上变化停顿时间。

心理停顿。这是利用停顿来表达说话者复杂的思想感情和心理变化，以加强感染力。

5. 速度与节奏

速度的变化也可以造成丰富的言语效果。教师应该根据说话的内容、自身思想感情的变化来调节言语的速度。一般在叙述某事的时候，常采用日常说话的速度；表现兴奋、紧切、紧张等强烈情感时，一般用快速；当表现庄严、沉痛、宁静、肃穆的感情时，一般用慢速。

所谓节奏，是言语活动中气群与气群之间，意群与意群之间声音的高低、强弱、快慢之间的关系。教师独白言语的节奏其总的要求是必须有张有弛、有起有伏、有高有低，多样变化之中又有统一。其统一是针对教师讲话的内容、目的来确定总的基调，其变化则是通过重音、声调、停顿、速度的适宜变化来求得丰富的表现效果。

教师的独白言语如果能将上述的各种要素处理得当，相互配合，就必然会有千变万化的表现力，就必然能很好地为学生所感知，所体验，使学生在美的享受中接受和掌握教育内容。

三、教师会话言语的艺术

教师的会话言语主要表现在教师与学生的谈话。因此，我们主要介绍谈话的艺术。教师与学生的谈话不同于一般人的闲聊，它有着特定的教育意义。教师或者是通过谈话来引导学生根据已有的知识、经验，通过独立思考去获得新的知识；或者是通过谈话来了解学生的思想状况，帮助学生解决思想问题。正因为如此，教师与学生的谈话就有着十分突出的目的性和计划性，因而要求教师在谈话前有周密的思考、精心的设计、充分的准备。另外，教师与学生进行谈话，双方的地位有所不同。一方是已知者，一方是未知者；一方是教育者，一方是受教育者。这种状况往往会引起学生在谈话中表现出犹豫、疑虑和畏怯等，这就需要教师在谈话的全部过程中调动学生的积极性，消除学生的畏惧心理，认真仔细地在谈话中辨别种种复杂的情况。要做到这一点，需要教师有相当的经验、能力以及对谈话艺术的掌握。

一般来说，谈话可分为下面三个阶段：

1. 谈话的准备阶段

谈话的准备充分与否，在很大的程度上决定着谈话的成败。教师对此应

有足够的注意。谈话的准备主要集中在这样两方面：

详细了解学生的情况。既要了解学生的知识水平、兴趣爱好、思想状况，还要了解学生的生活和学习习惯、学习的方法。在思想教育中还要了解学生的家庭情况、交友情况等。

确定谈话的内容。教师要事先就准备一个有严格逻辑顺序的谈话提纲，谈话提纲中要确定谈话的重点，对谈话中可能发生的情况要有足够的估计，并设计好明确、具体、难易适度、符合学生已有知识、经验，能引起学生共鸣的问题。

2. 谈话的进行阶段

谈话的进行阶段是全部谈话过程的最重要、最复杂的阶段。要想使谈话进行得顺利、有效，应该注意这样几方面的问题：

第一，创设对话的气氛。谈话是教师和学生之间的双向交流活动，教师在谈话时，要自始至终地创设和保持一种对话的气氛。首先，教师要注意给学生讲话的机会和时间，决不能兴之所致，侃侃而谈，滔滔不绝。这样谈话就会变成独白，收不到应有的效果。其次，教师在听学生发言和回答问题时要具有一定的耐心，不要半路插嘴，打断学生的话头，这样会使学生感到沮丧，从而失去继续谈话的信心。最后，在整个谈话中要保持高昂、愉快的情绪，使学生受到感染，从而畅所欲言。

第二，要引起学生谈话的动机。谈话的开始是一种真正的艺术。因为这时学生还缺乏心理准备，还没有对谈话感到兴趣。高明的教师在谈话开始时，总是很善于调动学生的积极性，引起学生参与的动机。通常可以采取这样几种方法：

唤起学生的好奇心和求知欲，引发起学生的动机；

唤起学生对自身利益的关心而引起学生的动机；

给予学生自我表现的机会而引起学生的动机。

第一种方法在课堂教学中用得较多。其关键在于使问题具有启发性，以引起学生的兴趣。例如，在教《看云识天气》时，要学生了解卷云的特征，一般的问法是：“卷云有哪些特征？”有的教师却这样提问：“有些云叫卷云，这里为什么用个‘卷’字？”两个问题实质是一样的，但后者较易引起学生的兴趣和积极性。另外，在这种方法中还往往采用故设矛盾的做法，以引起学生的求知欲望和思维的兴趣。如，有位教师在教《石壕吏》时，当指导学生读完全诗以后，故意引入一个矛盾，他问：“有人认为《石壕吏》不是一首好诗，因为诗人杜甫在这首诗里始终是一个冷漠的旁观者，没有表过态，你们同意这个观点吗？”问题一提出，课堂气氛顿时活跃起来，学生们积极思考，主动回答，使下面的师生谈话生动活泼。

第二种方法常用于思想品德教育中。教师从学生的切身利益入手，从关心他们的成长发展入手，往往能使学生主动积极地参与谈话。第三种方法在各种情况下都用得较多。一般学生的好胜心都比较强，教师若能巧妙地利用这一点，往往也会收到很好的效果。

第三，要掌握一些基本的谈话技术。教师在与学生进行谈话时还要掌握一些基本的技术要点。如，谈话中要避免带有先入为主的成见；提问题不宜提那些只须答“是”、“否”的问题，这样的回答信息量太少，教师不能了解学生的真实想法；学生回答了问题以后，不要立即接着又问，要稍候一下，以供学生有所补充，往往这个补充更能代表学生的观点和态度；同一个时间

最好只问一个问题，以免相互干扰；一个问题可以多变换几种形式，这样既有利于引起学生的思考，又便于学生选择自己感兴趣的进行回答。

另外，教师还应该对几种问题的类型有所了解。

接触性问题。这种问题一般在谈话开始时使用。因为学生这时正没有心理准备，教师不能一上来就提出大而复杂的主要问题。一般而言，师生谈话开始时，教师可以准备一些学生感兴趣，又比较容易回答，且与主题有关联的问题，一步步地使学生的心理上产生酝酿过程，将学生带入谈话的情势之中，并接近主题。

功能心理问题。谈话如果过长，可能会降低学生的兴趣；谈话从一个主题转向另一个主题也需要进行过渡。这时就要使用功能心理问题，它一般都是学生感兴趣的，或者是联系两个不同主题的问题。

过滤性问题。在向学生提出某个问题之前，要弄清楚他们是否属于可以对之提出这个问题的人。比如，当征求学生对课外活动小组的意见时，教师首先要弄清学生参没参加课外活动小组，参加是否经常，参加哪些活动。否则，就不宜向他们提出随后的问题。

控制性问题。这种问题常用来检验学生回答的真实性和准确性。例如，当问了学生对自己的某位老师是否满意以后，就可以接着提第一个控制性问题：“你是否愿意转到另一个班上去听另外一位老师的课？”接着问第二个控制性问题：“假定由于某种原因，你暂时离开了这位老师。你还愿意回到原来的班上吗？”将这三个问题的答案进行比较，就能检验出是否矛盾，是否真实。

3. 谈话的结束

不管是教学中，还是在思想教育过程中，学生都想知道教师对谈话的印象和对自己的评价，因此，谈话结束时学生都有着一种期待和紧张的体验。所以，教师在谈话结束后，或者主动地谈出自己的观点，态度和意见；或者谈一下轻松的话题，这样就有可能消除学生的紧张状态。

第三节 教育中的体姿动作艺术

一、体姿动作的性质与作用

教育中的体姿动作艺术是指教师通过对自身机体的形体姿势、动作、表情等进行良好的控制和调节，表现出一定的审美信息和语义信息，从而影响学生身心发展的活动方式。研究体姿动作艺术，我们首先要对体姿动作的基本性质和作用有所了解。

长期以来，在人们的观念中，常常只把自然语言看成是语言。这是通常所说的狭义的语言观。自从信息科学诞生之后，这种观念也就逐渐发生了变化。现代信息科学认为：“语言”就是用以传递信息的符号系统。因此，在信息科学中所运用的“语言”概念，其外延也早已比过去大大拓展，大大超越了以往仅仅把语言归于自然语言的界限。通常所理解的狭义语言（口语）及其文字表现形式（书面语）都不过是这种广义语言中的特殊形式。现在，一种比较通行的看法是：人类所通用的符号语言，除了口语及其书面形式的文字语言之外，还有体姿动作语言，装饰语言等。它们都属于非自然语言即无声语言。在基本性质上，非自然语言与自然语言一样，都作为信息的载体，

起着承载和传递信息的作用。

体态动作语言是非自然语言即无声语言中最重要的一种。近 20 多年来，西方的一些语言学家，心理学家、社会学家、动物行为学家的潜心研究，使无声语言及其作用变得越来越清楚，也愈来愈为人所重视。

有的心理学家认为：无声语言所显示的意义要比有声语言多得多，而且深刻得多。

有的心理学家还对此列出了一个公式：

一个信息的传递=言语 7%+语言 38%+表情 55%

对这个公式中言语、语言、表情在信息传递中信息承载量的比例尚可作进一步的研究和探讨，但它强调无声语言在人际传播中的作用，还是有很大的现实意义。

仅仅了解体态动作语言作为信息载体，起着承载和传递信息的作用还不够。我们还要问，体态动作所传递的信息究竟是什么样的信息，又有什么特点呢？对此，我们从两个方面来看：

首先，体态动作作为一种非自然语言在人际交往过程中传递着一定的语义信息，并对自然语言的语义信息传递产生重要的影响。

体态动作语言与自然语言一样，也是一个表义的符号体系。它包含表情语言、动作语言、体态语言三个部分。据有的研究者估计，全人类至少有 70 万种可用来表达不同思想意义的体态动作。这数字远远超过了当今世界上最完整的一部词典所收集的词汇数量。我们常常可以通过一定的体态动作来表述我们的思想和感情。例如：

双手指尖相合，形成“教堂尖塔”形，显示的意义是充满自信；

用手指或笔敲打桌面，或在纸上涂画，显示的意义是不耐烦；

腰板挺直反映出情绪高昂，充满自信；反之，弯腰曲背则表示缺乏自信，甘居下游；

手插腰间，表示胸有成竹，对自己面临的事物已作好精神上的准备，或采取行动的准备。关于此，我们还将在后面加以阐述。总之，在教育活动的很多活动中，有时候有些无法或不适于以言辞表达的意思，往往须用体态动作来加以表述。

体态动作不仅表述一定的语义，还起着加深、强化自然语言的语义和语感的功效。比如，有时，经过精心设计、周密考虑过的言语往往不能表露一个人的心态；有时候，也会由于语言表达能力的限制，而从口中传递出来的信息，不完全等于心中所欲传递的信息。这时就需要教师借助于体态动作语言的辅助作用，表述出自然有声语言之内或之外的“真意”。这样可以帮助学生更清晰更准确地获取信息，减少信息传递中的误差，增加信息的传递量，达到更好的教育效果。

其次，在教育过程中教师的体态动作还传递着一定的审美信息，表现出体态动作特有的审美性。

体态动作是人类历史上最古老的审美对象。这是因为人类的有目的有意识的活动不仅指向外在的客观世界，也指向内在的自我，指向内在自我的承载物——人的体态动作。在适应生产实践活动的要求上，人们对自身的体态动作也进行着审视、观照的认知活动和塑造、创造的实践活动。这其中自然贯穿着审美的要求。在古希腊时期，人们对体态动作美的追求曾达到过一个相当的高度。人们在练身场上角斗、跳跃、拳击、赛跑、掷铁饼，目的是要

使自身的体姿动作比例匀称，结实轻灵、矫捷健美。随着人类社会的发展、文明程度的提高，体姿动作的美愈来愈成为众多人们追求的目标。同时，人们也通过对他人体姿动作的审视和评价来把握其文化素养和文明程度。

在教育过程中，教师体姿动作传递出的审美信息对学生的情绪和认知活动都有着很大的影响。教师比例匀称、线条分明流畅的骨骼和体型，充满光泽、洁净的皮肤，丰满强壮的肌肉，优美的姿态动作，都能使学生体验到自然、和谐、亲切的气氛，感受到努力进取的精神力量；使学生乐于接近教师，亲近教师，听取教师的教诲。记住这一点，对每个教师都是至关重要的。

体姿动作作为非自然语言，作为重要的信息载体，它的作用在很多情况下是其他载体所无法替代的。但是，从总体上看，与自然的有声语言相比，体姿动作语言有很强的直观性，受到时空的很多限制，很难表示出抽象的意思，它表述出的“语义”在很多情况下不受单值的确定性因果关系的制约，而是由多个元素（多种原因）构成的模糊变量，属于多值非线性因果关系，其“词义”的“判读”有一定的模糊性。认识到体姿动作语言的这个特点，对我们掌握和运用体姿动作艺术有着重要的意义。

二、体姿动作的构成分析

一般来说，体姿动作是由表情、体姿、动作三个要素综合构成的。为了得到全面的认识，我们从审美信息和语义信息的角度，分别论述这三个要素如下：

1. 表情

表情通常指的是人的面部表情。在体姿动作语言中，面部表情的“词汇”最丰富，也最富有表现力。它能迅速、灵敏、充分地反映出人们的各种感情体验。如喜爱、高兴、快乐、悲哀、怨恨、惧怕、愤怒、失望、怀疑、犹豫等。人们还可以从面部表情的微妙变化中看到他人各种感情之间错综交叉的复杂形式。

面部表情是由脸色的变化，肌肉的收展的及五官各自的动作和配合所组成的。

脸色不仅是人的健康状况的尺度，也是人的心理状态的展露。容光焕发是兴高采烈、踌躇满志的表露；脸色绯红是害羞的表示；面红耳赤是激动或羞涩的反映；黑里或白里透红是健康的标志；而脸色苍白也许是身体不适，也许是心理紧张。

肌肉的收展也流露出一定的感情。面部肌肉舒展是心情愉快的象征，而蹙额锁眉是忧虑不安的反映，铁板着脸说明心里不高兴。

五官中，眼睛是面部传递信息最有效的器官。眼睛的功能表现在它丰富复杂的动作和眼神与目光上。在现代汉语中，仅描述“看”这一眼睛动作的词就有50个上下。如，向远看，近处看，向上看，向下看，向前看，朝后看，向周围看，还有偷偷地看，直直地看，瞪着眼睛看，眯着眼睛看，心不在焉地看，细细地看，盯着看，斜着眼睛看，……眼睛的种种动作，都表现出各种感情体验和意味，传递着人的内心的各种信息。

眼神和目光所传递的信息比之动作更微妙，更复杂。教师双目炯炯会使学生振奋，两眼无光则会降低学生情绪的兴奋性，起不到激励学生学习的效果；与学生目光接触会产生你在注意他的感觉；严厉、责备的目光意味着对

学生的强烈不满、气恼；柔和，热诚的目光则流露出教师对学生的热情、赞许和喜爱；而虚晃、游移不定的目光则泄露出教师内心的焦虑，对教育内容的无把握和束手无策。熟练地掌握和运用眼睛的各种动作和目光，对教师是非常重要的。

嘴传达信息的能力仅次于眼睛。嘴的开合，嘴角的向上或向下，都能传递一定的信息。嘴的动作的幅度和形状还是构成面部笑容的主要因素。如笑，就有微笑，轻笑，大笑，狞笑等。在教育活动中，教师的微笑常能促进师生双方的沟通，融和双方的感情，使之产生“情感共振”；哈哈大笑则常能缓解僵局，调和气氛。

总之，教师的面部表情应该既庄重又亲切，这会使学生产生敬意，情绪坦然，心情舒畅。

2. 体姿

体姿是指由人的骨骼、肌肉、体形等要素变化组合而形成的人的各种静态的姿态。这里，我们先对体姿构成的要素作一简要分析，然后再涉及到具体的体姿。

骨骼与人的体姿有重要关系。身体的比例几乎都是由骨骼的形成状况所决定的。人体的骨骼以脊柱为轴，左右基本对称，可以表现出平衡的形式美。在肢体核心起支撑作用的骨骼的长度，决定了人体外部体姿匀称与否。胸部骨骼的形状对体姿的美也影响很大，如鸡胸或驼背都给人以不美的感觉。各骨关节的组合也与体姿的美有重要关系，关节粗大凸出一般被认为是不美的，而O形腿或X形腿则可以肯定是畸形和丑的。

肌肉约占人体重量的40%，那些发达而富有弹性的肌肉，是构成体态线条美的基础。人的身体比例受骨骼的影响而相对固定，体态却可因肌肉体积的大小而发生变化。肌肉大多附着于骨骼上，隐藏在皮肤下和谐地运动，给人以美感。人的肌肉均衡丰满也表现出不同的美感，如三角肌发达，肩膀宽阔；胸大肌发达，胸廓丰隆；背阔肌发达，腰肢挺拔；腹肌发达，肚腹扁平；等等。目前风靡世界的健美运动，其主要目的就是通过发达肌肉来改善体姿。

体形主要指人身体表面的形状，它是由人体骨骼比例、脂肪蓄积和肌肉发育程度综合决定的。从人类总体来说，体形是漫长的进化过程中高度完善的结果，从人类个体来说，体形是在遗传基础上长期从事社会实践和体育锻炼的结果。端正、均匀、协调、优美的体形不仅反映着一个人的健康程度和健康之美，也渗透着个体对文明和美的追求，给人以强烈的审美感受。

在现代社会中，“文弱书生”不再是教师的标准。每一个教师都应该通过平衡、均匀的骨骼，丰满健壮的肌肉，优美协调的体形表现出自身良好的精神面貌，给学生以美的、健康的影响。

骨骼、肌肉和体形的变化组合构成的各种静态的姿态，包括立姿、坐姿、睡姿、蹲姿、俯姿等。其中与教育过程中教师关系比较密切的是立姿和坐姿。不同的立姿和坐姿，表达出不同的信息。

站立时背脊挺直，胸部挺起，双目平视是具有自信的表现；可以给人以“气宇轩昂”、“心情乐观愉快”的印象。

站立时若弯腰曲背，或略现佝偻状，表现出自我防卫、闭锁的倾向，反映出惶惑不安或缺少自信的心情。

双手插腰的立姿也是具有自信心和精神上优势的表现，如果对面临的事物没有充分的心理准备，是不会采用这个姿势的。

反背着手站立，常常表明若有所思或胸有成竹。

关系友好，有共同语言的两人会自然地并肩站立在一起；如果两人面对面站立，表示关系亲密，相反，有隔阂、分歧的两人面对面站立时就自然会把距离拉大。

挺着腰笔直的坐姿，表示对对方或对谈话有兴趣，也是一种对人尊敬的表示。

弯腰曲背配合摇动不定的坐姿是对对方和谈话不感兴趣或感到厌烦的表示。

斜着身体，深深坐入椅内，常表示心情愉快或自我优越感。

教师对以上要点有所了解，并结合具体的情境和任务加以巧妙地运用，将有助于教育目的的达成。

3. 动作

动作是人体从这一个姿态到另一个姿态的转变，是人体通过动态来表现一定审美信息和语义信息的方式。动作的表现力是极其丰富的。英国思想家培根说：“秀雅合度的动作的美是美的精华”。__英国美学家博克说：“优美这个观念是属于姿态和动作的。”又说：“优美的全部魔力就包含在这种姿势和动作的悠闲自若，圆满和娇柔里。”__动作的美是由时间、空间、力度等要素综合构成的，这里既有运动方向、路线、节奏、韵律、力量、幅度、速度等变化，也有动作的灵巧性、稳定性、协调性、操纵的准确性、定向能力、反映时间，柔韧性、弹力、爆发力、耐力等的反映。动作美的特点在于准确、干净、敏捷、协调，连贯、舒展而富有节奏，给人以“增一分太多，减一分太少”的感受。人体各种动作表现在结构上和姿势上的美，是在空间相对稳定时显现的，象连续放影的影片突然定格，具有类似雕塑艺术的立体的直观性特征。

人体动作还能表达一定的“词义”常见的动作及它所传达的语义信息主要有这样一些，如手的动作：

握手时很用力，表现出热情、主动和好动的性格；反之，不用力握手，若不是个性懦弱，缺乏气魄，就是傲慢矜持，摆架子；握手力度均匀适中，说明情绪稳定。

双手紧绞在一起，常常表示精神紧张；手自然的垂直，表现出稳定和镇静。

摊开双手，显示出的意义是真诚和坦直；握拳，显示的意义是决心或不满。

双手指尖并拢置于颚下是向对方传达自己充满自信的信号；而将手插入口袋，是为了不让别人通过自己“手的语言”看出自己的内心活动，也是不信任对方的表现。

以手当别人的面指点，是不尊重或藐视对方的表示。

手的动作频繁，运动轨迹紊乱，如果不是过于激动，就很可能是慌张、穷于应付的表现。

腿部的动作也常常表露出人的情绪和潜意识：

小幅度地抖动腿部，频繁地变换架腿的姿势，用脚尖或脚跟拍打地面，常常表现出人的紧张不安，焦躁不耐烦的情绪。

在教室里大范围地频繁走动，常常是提起学生的注意，含有督促和考查的意味。

人体的动作和所传达的意义当然远不止这些，这里就从略了。值得提出的一个问题是，与文艺表演和体育运动中的人体动作相比，教师的动作有着自身的特殊性。这种特殊性首先表现在教育过程中的动作，其空间运动的轨迹和幅度相对狭小，运动速度相对缓慢，力量也要小得多；在动作的柔韧性、耐力、爆发力等方面也不能提出超常的要求（有些学科的教师，如体育教师是例外）。其次，在教育过程中，自然有声语言及其文字形式是最基本的语言符号系统，起着教育信息主要承载者的作用。教师的动作、表情和体姿一样在总体上都处于辅助地位。同时，教师动作语言的运用，往往必须考虑学科内容、学生、有声语言的特点，与它们相配合，相协调。基于此，在教育中，手舞足蹈、动作的肆意夸张和频繁都是不妥当的，并会影响学生对主要的信息承载物——有声语言和文字的接收和消化。但是，认识到这些特点，并不妨碍教师在教育中运用准确灵活、优美适度的动作表达出一定的审美信息和语义信息，这必将对教育任务的完成有所助益。

第四节 教育活动的组织艺术

一、教育活动的类型与特点

教育活动是实现教育目标的具体途径，其类型可作不同的划分：从时空的角度可分为校内活动和校外活动，课堂教学活动和课外活动；从群体组织形式可分为群体活动和非正式群体活动；从人员数量及关系上可分为全校活动、年级活动、班集体活动、小组活动和个人活动。从不同的角度进行分类并不妨碍活动本身的相容性。在这里，我们仅就教育中最基本最常见的课堂教学活动、课外活动、班集体活动和个人活动进行讨论。

1. 课堂教学活动的特点

课堂教学活动就是把学生按年龄、程度编成有固定人数的教学班，由教师根据教学计划中统一规定的课程内容和教学时数，按照学校的课程表进行分科教学的一种教学活动。在我国学校把它作为教育活动最基本的形式，这是因为它具有自身独特的优点，在提高教学质量和效率上仍能起到主要的作用。它的主要特点和功能如下：

第一，课堂教学活动是以课为单位进行教学，每节课 45 分钟左右。在固定时间里，完成一定数量的教学任务；上完一节课，略作休息又进行下一节课，有张有弛，有劳有逸。各门学科均按照一定的教学时间表有计划地、轮流交替地进行。这样，教学工作能连续地、有节奏地进行下去。

第二，它有利于发挥教师的主导作用。在课堂教学中，教师是有目的、有计划、有组织地面对全班学生进行教学。教师通过各种方法激励、督促、检查学生的学习，使每个学生都在教师的直接指导下，自始至终贯彻明确的教学意图。各国的教学实践都反复证明，课堂教学是迄今为止最能充分发挥教师主导作用的活动形式。

第三，它有利于发挥班集体的作用。课堂教学活动是分班进行的。由于班上学生的学习内容相同，程度相近，以及班集体特有的社会心理结构和气氛，班上学生彼此之间在学习上，思想上可以相互帮助，相互促进，相互竞赛，共同提高。

第四，课堂教学活动在自身发展过程中形成了一整套严格的制度，有利

于保证其正常开展和达到一定质量。如按年龄、知识程度编班分级制度；学年、学期和学周制度；招生、考试、升留级和毕业制度；作息制度；课堂纪律与常规等。这些使课堂教学制度化、规范化和科学化，保证其正常运作并获得一定质量。

另外，课堂教学活动也有着一定缺陷：如过分强调统一，强调集体，容易忽视因材施教和学生的个性及创造性；过分偏重于强调知识的系统性，容易忽视学生的实践活动，等等。这些都是我们需要注意的。

2. 课外活动的特点。

课外活动是指在课堂教学活动的范围以外，对学生实施的各种有意义的教育活动。

课外活动是当前各国教育界都十分重视的。因为在现代化社会里，现代教育的含义已经打破了过去传统的教育概念。由于科学技术的发展，促使社会生活的现代化，特别是文化宣传工具的普及和现代化，学生受教育已经不局限于学校范围内，尤其是课堂教学活动的范围之内了。苏联著名教育家苏霍姆林斯基认为课外活动是学生智力生活的策源地。他指出要“努力设法使学生在课外时间能过丰富的智力生活。”还指出：“我们给自己的教育工作定了这样一条常规：学生应当拥有同花费在学校课堂上一样多的空闲时间。”

——课外活动的特点和功能有以下一些：

第一，与课堂教学活动相比较，学生在课外活动中有更大的自主性。学生根据自己不同的特点、兴趣和爱好自愿选择、自愿参加，其活动也大多是学生在教师及有关方面的指导和帮助下独立组织、自主开展的。在课外活动中学生独立活动，开动脑筋，自己当家作主，进行自我教育。

第二，课外活动的内容有较大的灵活性、伸缩性和多面性。课外活动不受教学大纲的限制，凡是符合教育要求，有利于学生身心发展的活动，都可以创造条件组织开展。活动的内容和形式也更接近现实，富有新鲜的信息。同时，根据具体情况和参加者的愿望，内容可以进行宽窄、多少、深浅方面的调节。

第三，课外活动的形式也具有多样化的特点。根据学生的年龄特征、工作能力、实际需要以及指导力量和设备情况，课外活动的规模可大可小，参加的人数可多可少，时间可长可短，方式可以集中也可以分散。活动的指导者可以是教师，也可以是有专长的家长和社会人士，还可以是有一定特长的学生。可以是饶有趣味的群众性活动，也可以是专门性的小组活动。

第四，课外活动没有考试，其活动质量效果的检查评估往往采用展览会、汇报会、经验交流会、读书报告会、演出会、运动会、墙报、黑板报、不定期小报刊等形式。这样一来，学生没有很大的心理压力。

3. 班集体活动的特点

班集体是学校教育工作的基本单位。它既是教育工作的对象，又是教育的依靠力量。能否很好地组织班集体活动，在很大程度上决定着教育的成败。一个班集体的形成并不是一群学生偶然汇合后的自然过程，而是在教师辛勤培育和全班学生共同努力下的结果。班集体一旦形成，其活动就有着很重要的特点：

第一，活动目标的定向特点。班集体的活动总是指向一定目标的，总是围绕着目标运行的。班集体活动的过程就是向目标步步逼近的过程。班主任在了解学生的基础上，对班集体活动提出的目标，可以吸引全班学生的注意，

鼓舞学生的信心和勇气，可以使一切运作围绕目标进行。在实现目标的过程中，学生可以得到心理上的满足。另外，班集体活动的目标使活动的控制和调节有了明确的方向。使检查有了确切的标准。

第二，活动中舆论导引的特点。在班集体活动过程中，围绕着一一定的活动目标，就会在集体中形成一种占优势的、为多数学生所赞同的言论和意见即集体舆论。它以议论、褒贬等方式肯定或否定集体的动向或集体中成员的言行。社会心理学研究表明，在集体中人们有明显的从众心理趋向，使得集体中的个人在知觉、判断、信仰和行为上，表现出与集体中多数人相一致的现象。班集体舆论在活动过程中对学生进行着导引和规范，从而使班集体活动内聚力加强，与活动目标保持一致性。

第三，班集体活动中的循环反应。这是指班集体的学生之间一种相互刺激的情况。在教育实践中，我们常常可以看到，当某个班集体中有一个学生在某方面取得了很好的成绩以后，班上的很多同学就会有情绪和行为上的变化，如想超过他，比他做得更好等；如果班上一个或几个同学有了不良的行为和思想，也很可能会引起一些人的反应，比如模仿他。这就是说，当一个刺激出现后，会引起另一个人的反应，而这个反应又将形成新的刺激，且这个新刺激的强度将更大。这实质上是由于模仿和认同心理而引起的思想、情绪和行为的传递过程。这种循环反应将使班集体中学生的行为趋于一致，并加强活动的强度。教师应当重视这一特点。

4. 个人活动的特点

个人离不开集体，但个人也必需有单独活动时间，而且这个时间相对来说，所占比重还不少。重视学生的个人活动，在一定意义上来说，是对其个性的尊重，因为每个人都有自己的特点和需要，在集体活动中为了服从集体的规定和利益，或为避免相互的磨擦，个人的要求和行为多少有些克制和收敛。因此，我们应该了解个人活动的一些特点。

第一，个人活动有利于避免干扰。人们在一起工作、学习，有时效率会比较高。结伴骑车比单独一个人骑得快且觉得省力；大家在一起参加社会公益劳动，也会越干越有劲，这些都是社会促长作用。但并不是任何活动都适宜集体进行。研究表明，难度大的、复杂的、需费心思考的事，宜个人活动；难度小的简单的，则宜于集体活动。这是因为，难度大、复杂的活动需要活动者高度集中注意力，保持相对稳定、持续、完整的心理状态，所以外界的干扰将对活动产生负效应。在教育过程中，学生的很多活动是一种非熟练的活动。如果大家互相干扰，自然会影活动效率，这样，在相当多的情况下，需要学生个人独立地去思考和操作。

第二，个人活动的自由度比较大。一般来说，教师虽然对学生的个人活动都有一定的要求，但由于在具体的活动中没有教师的现场控制和指导，学生个人活动的空间、时间、方式等是相对比较自由的。学生可能会脱离教师的要求，用自己特有的认识方式和操作手段去活动。自由度大这个特点可以带来两方面的效应：从正面效应看，它有利于培养学生独立思考，独立解决问题的能力；从负面效应看，它也可能使学生养成自由散漫，杂乱无章的作风。

第三，个人活动有利于加强学生的自信。学生之间的请教，常常可能是并不困难的问题，另外要理解同学的解释常常困难，有时难免会一抄了事。即使是开展讨论，也常是少数学业较好的学生在发挥作用，而大多数学生在

讨论和解决问题的结果中，看不到自己的力量。而个人活动，主要依靠个人的智慧。在开动脑筋积极思考和行动以后取得的成果，会使学生看到自己的力量，体会到成功的喜悦，增强自己的信心。

上面我们对教育中常见的四种活动的特点进行了分别阐述。而有些特点却是在任何活动中都可以见到的、普遍的特点。如，在任何活动中，活动主体都会面临一个适应和厌倦的问题。对此，我们将在下面教育活动组织艺术中讨论。

二、教育活动的组织艺术

1. 目标管理术

教育过程中的任何活动都是围绕着某个目标而进行的。所谓目标就是预期的活动成果，是活动奋力争取达到的未来状况。它在活动的计划、运行、检查、总结的全过程中起着重要的作用。明确、清晰、具体的活动目标提供了活动的方向，决定了活动者的决策，可以使活动者认真考虑活动带来的变化，帮助活动者确定自己的适当位置；明确具体的目标有助于活动者选择和确定达到目标所需的方法和材料，可以为活动的检查和评估提供标准；另外，明确具体的活动目标有助于活动参与者之间，活动参与者和指导者之间的交流，消除不必要的误解和歧义。

活动目标从性质上分有观念性目标和指标性目标两大类。观念性目标是由活动的主要任务决定的，用概括性的语言表述出活动主体未来的状况。指标性目标也就是实现观念性目标所需要的一系列具体指标，它是组织活动和评价活动的具体标准。没有观念性目标，活动会失去方向，没有指标性目标，活动的运行就不可能落实。

教育工作者在组织教育活动时，首先要善于选择和确定目标。教师要研究和了解学生的情况和特点，从实际出发，向活动主体提出一个能够振奋人心，鼓舞信心，并经过努力就能实现的目标。这样的目标要易于为学生理解和掌握，便于记住和履行。同时要具体明确，不仅有观念上的总体表述，也有由易到难、循序渐进的细节要求。

其次，教师要善于进行目标导向。要帮助学生分析在实现目标的过程中有哪些有利因素，哪些不利因素，帮助学生透彻地理解和掌握目标，使之成为完全自觉的要求。

再次，目标一经提出，一经为学生所掌握，就要围绕目标开展活动。教师要严格地、坚持不懈地引导和督促学生按预定目标进行活动，丝毫不能放松。

最后，教师要根据学生在活动中完成目标的程度给与明确的评价和奖惩。同时，要让学生在活动的全过程中学会自我检测，既学会及时纠正缺点，又能为已取得的成绩所鼓舞。

2. 威信利用术

所谓威信，实际上就是一种影响力，即在与人的交往中，影响和改变他人心理和行为的能力。教师的威信是有效地影响学生活动的重要条件。古往今来，许多教育家都很重视教师威信的作用。

教师威信的形成取决于许多因素，如社会对教师的态度，教育行政机关对教师的态度，学生家长对教师的态度等，但教师本身的条件对教师威信的

形成是最根本的因素。教师如果思想进步，品德高尚，知识渊博，专业造诣深，尊重学生人格，了解、关怀和热爱学生，具有良好的生活习惯、工作作风和仪表等，就会成为真正有威信的教师。

教师威信对于教育活动的开展和效果影响很大，这是因为：学生对具有良好内在素质的教师有一种崇拜和依恋的心理，对社会赋予教师的特定的职业角色有一种畏惧心理。再加上学生的模仿性特别强，很容易受到暗示的作用。这样一来，学生就会确信教师指示的真实性和正确性，就会产生活动的主动性，积极自觉地把教师的要求转化为自己内在的需要。同时，具有威信的教师的情绪和行为更容易引起学生的模仿，学生往往不加思索将教师的指示和观念付诸于实践。教师的威信越高，暗示的效力也愈大。这样，教师应该通过正确的方法努力培植自己的威信，对于有损于自己威信的品质应该努力矫正，对有损于自己威信的言行举动应该尽力避免。

教师在运用自身威信组织教育活动时要注意以下几个问题：

第一，注意威信的效力范围。在教育过程中，学生对教师威信的信服是有一定范围的，即使低年级的学生也同样如此。在一定的范围内，学生由于信服教师的威信而接受和听从教师的指导和要求，一旦超出这个范围，教师威信的效力就会受到影响。如，当活动的组织性不强时，活动的目标以个人目标为主体时，活动受到其他社会因素如家庭和伙伴的制约时，教师的威信效力都可能下降。所以，教师在组织活动时必须十分谨慎，不应一味使用威信，要常常考虑到它的效力范围。

第二，教师要善于把在威信影响下提出的要求转化为学生自觉的愿望。教师威信的提高和运用并不是目的，而是保证教育活动效果的有利手段。以为只要有了威信，学生就会毫不怀疑地接受教师的要求并长期坚持下去的想法是不切实际的。这是因为，学生由于教师威信高而接受他的要求，这仅仅只是一种凭感性和情感体验而采取的行为，并没有真正建立在理性思考和理解的基础之上，因而，一旦遇到其他影响，就可能放弃教师的要求。所以，教师在利用威信提出要求后和解决问题的过程中，必须善于通过循循诱导、耐心教育使提出的要求化为学生的自觉愿望。务使学生不但知其然，还知其所以然。这样才能保证教育活动有效地开展，也有利于教师威信更进一步地提高。

第三，在教育活动中，教师不能滥用已形成的威信压制学生，剥夺学生的独立思考和创造性。树立和保持教师的威信与发挥学生的积极性、主动性和创造性是不矛盾的。教师利用威信组织教育活动的目的就是要使学生更加迅速地调动积极性和主观性，遵循教师提出的具体目标和要求，开动脑筋，积极思考，取得成效。如果利用威信压制学生，不仅不能使活动取得好的效果，最终也必然使教师的威信下降。这是每一个教师都要注意的。

3. 反馈交流法

反馈是控制论中的重要概念，亦是当代科学技术中的一个重要概念。它是指把施控系统的给定信息作用于被控系统后产生的结果再输送回来，并对信息的再输出发生影响的过程。在教育活动中，反馈交流法主要是指教师不断根据效果来调节活动的方法。效果本是由活动产生的，但它却可反过来调整和指引活动。以反馈交流法调节活动一般产生两种不同的效果：如果施控者的给定信息与活动结果的信息的差异倾向于加强活动正在进行的偏离目标的运动，那么它就使活动趋向不稳定状态；如果两者之差倾向于反抗活动正

在偏离目标的运动，那么它就使系统趋向于稳定状态。前者称正反馈，后者称负反馈。在教育活动中，一般是用负反馈来调节和指引活动的进行。

教育活动的组织和进行过程，是一个不断地进行着心理反馈的过程。这个反馈过程是由几组对应的反馈关系组合成的。有教师与学生之间的反馈关系，学生与学生之间的反馈关系，教师与教师之间的反馈关系；从更大的范围和更长的过程看，还有社会其他要素与教师、学生之间的反馈关系。在这些多角的反馈中，最基本的是教师与学生之间的反馈关系，它决定着其他种种反馈关系。

教育活动中的反馈交流表示为教师和学生两者之间在空间上的往返关系，在时间上的前一步和后一步的上下承续关系。学生的反应，是对教师上一个要求、意图、情绪和动作发出的，而当这个反应送达教师后，教师要进行自我调节的是下一个要求的意图、情绪和行动。于是，前一步的果成了下一步的因，活动便顺利进行下去了。在活动中，所谓果，见之于学生，所谓因，出自于教师，这条因果承续线是在来回往返之间得到延伸的。这就是教师运用反馈交流法组织教育的根本意义。教育活动的连续性，即存在于教师与学生之间的不断递接中，那种全然不考虑学生因素而服膺一系列先验、自足的教育技巧和组织技能，是不符合教育活动的本性的。

教师在运用反馈交流法组织教育活动时，应注意这样一些问题：

第一，教师要重视学生的作用，给学生提供发表意见和看法、提出问题的机会和场所。在传统的师生关系模式中，教师极端忽视学生在教育活动中的作用，往往是教师讲，学生听，教师发指示，学生去服从，教师“一言堂”和教师说了算的弊病非常严重。这严重窒息了学生的主动性和积极性，使得教育活动沉闷，单调而乏味。要想使教育活动中的反馈交流顺利进行以保证良好的效果，教师首先在思想上观念上务必端正立足点，克服以往的弊病，高度重视学生的作用。在教育活动的计划、实施、检查和总结的全过程中，要鼓励学生敢于发表意见和看法，即使是不妥当的，也要让学生讲出来；要安排专门的时间和恰当的方式，使学生不仅想讲，而且有机会和场所讲。只有这样，才能使真实全面的活动信息送达到教师那里，以便及时改进活动的方法，以求最佳效果。

第二，建立良好的信息沟通网络。教育活动中的反馈交流实质上是一个动态的过程。活动中的各种因素都在变化之中，从而对活动结果发生影响。为了有效地组织教育活动，不仅教育者要了解学生的各种情况，而且学生也要及时了解教育者新的要求，这就需要建立良好的信息沟通网络。

在教育活动中信息沟通网络常常出现的问题是：由于只有单一的信息通道，使信息沟通过于狭窄，出现信息“梗阻”现象，大量的信息不能上传下达；由于信息沟通过于间接和缓慢，使信息沟通出现信息“衰竭”现象，一些重要的信息变得不重要了；由于正式的信息沟通网络不完善，就会出现大量的非正式信息渠道，造成信息失真和失控现象。因此，教师必须有针对性地建立多渠道的比较直接的信息沟通网络，完善正式的沟通渠道，提高信息的及时性、准确性和有效性。

4. 厌倦克服术

在教育活动中，我们常常可以看到很多教师总是想尽办法，别出心裁地使活动有一个新奇的开始，以此引起学生的注意力，使学生各项心理活动都能有效调动和有机配合，形成积极活跃的状态。但又常常有这样的情况，随

着活动的进行，学生的心理状态会出现疲顿和萎靡，对这项活动不再感兴趣，注意力集中不起来，精神恍惚，思维水平和操作水平下降，严重影响着教育的效果。我们说，这就是学生出现了心理厌倦。引起学生心理厌倦的原因可以是多方面的，但它的实质则是由于注意力分散而带来的全部心理活动的兴奋性的降低。所以，如何在整个教育活动中保持学生的注意力，维持学生旺盛活跃的心理状态，一直是广大教育工作者关注的问题。下面我们从三个方面谈谈如何在教育活动中克服心理厌倦：

第一，要在活动的开始形成学生有意注意状态。在教育活动的开始吸引学生的注意力是十分必要的，很多教育工作者常常在此方面下了一番功夫，但一些人往往满足于眩目的新奇或突然的刺激。其实，在教育活动开始时，吸引学生的主要武器主要不是什么不平常的新奇事物和言行，而应是对一种趋向的指示或暗示。这就是说，活动的开始应该立即投入一种向纵深伸发的趋向之中，并且用指示或暗示把学生的心理趋向逗引得更远，使他们急切地逼视着活动趋向。这才是一种比较令人满意的开始。

以眩目的新奇或突然的刺激引起偶发性的注意，与根据方向性的预示而产生的追索性的注意，显然是两种很不同的注意。在心理学上，前者称之为无意注意，后者称之为有意注意。无意注意虽然也能有效地起到唤醒和吸引学生的作用，但是，由于学生没有精神准备，常常有眼花缭乱之感，常容易出现热闹而至厌倦、紧张而至浮浅的倾向。有意注意与此相反，是一种以学生的自觉性为前提的注意，这种注意一旦产生，学生就会主动地调动自己的意志，排除种种干扰，集中精力追索活动的前景。有意注意未必与热闹、新奇相伴随，却深沉执着，难于改易。

在活动开始形成学生有意注意的手法最主要有两种：一是在活动开始时，教育工作者清楚地、生动地、有力地提出活动的目的要求，并讲明此次活动在生活中的具体意义以及在教育活动体系中的地位。教育经验表明，学生愈能了解活动的目的、意义和价值，学生就愈能产生向往和追求的意向，进入良好的有意注意状态。二是在活动开始时就提出涉及活动基本性质和方向，学生既有些熟悉又不能清楚回答的问题，从而使学生产生有意注意。这一点我们将在下面阐述。总之，教育活动免不了要引起和利用学生的一些无意注意，但应该以有意注意为主，在活动的开始，则应尽快地把学生从无意注意引入有意注意。

第二，要善于在教育活动的全过程中创设“问题情境”。在教育活动中，开始时的“先声夺人”固然很重要，但决不能以此决定全部活动的成败。倘若无力使学生的注意力保持下去，那么，精采的开头反而会成为一种自我嘲弄。要使学生的注意力长久维持，克服心理厌倦，有一个最重要的方法就是创设问题情境。

所谓创设问题情境，就是教师在教育活动中精心设置一系列的问题，在恰当的时间和地点提出，使学生时刻处在一种生疑、析疑和解疑的氛围和过程中，从而激起学生的兴趣，保持高度的注意力和心理活动的兴奋性及组织状态。我们这里所讲的创设问题情境中的“问题”，不是那种很简单的一问一答式的问题，如“对不对？”，“是吗”等，而是具有多重心理功能的综合性问题，它暗示了活动的趋向和活动中一定的操作方式，引入兴奋，发人深思，包含着丰富的信息。也可以说，它更类似于一个“课题”。通过对这个问题的探索和解答，学生的认知、情感、意志行动等各种心理系统将不断

变化和重组，掌握或同化外界的刺激。在这样的活动中，心理活动的张力将得到维持和加固，心理厌倦将自然得到抑制和克服。

从教育艺术的角度来看，创设问题情境中最重要的是大问题的构成和小问题的连缀。所谓大问题的构成，就是在教育活动的开始就要提出问题，这个问题是对此活动全部实质的暗示，这样从开始提出问题到最终解决问题，就成了“大问题”，即问题情境的基本框架。没有这个大问题，学生在活动过程中注意力的方向就会随意晃动，甚至还会因失去了最终目标而使注意力涣散。然而，如果仅有这个大问题而没有一系列中间环节，就好像河水光有流向目标而没有坚实的河道，水仍然难于抵达。但这一系列的中间性环节，不应该是对所提出的问题的反复提醒，也不应该是离开了主要问题的任意发挥，而应该是自然地出现在从问题的提出到解决的路途中，呈现为一步步实质性进展的小问题。学生心理潜伏着大问题，但他的注意力所面对的却是一个个接连不断的小问题，波涌浪迭，峰回路转，最后抬头一看，原来已到了大问题彻底解决的时分。教育活动结构的严谨性，正是本之于它的大小问题组合的连贯性，本之于它调动和保持学生注意力的周密性。如果没有小问题的连缀，即使一个很好的大问题，也可能使全部教育活动松散而没有效果。

第三，在教育活动中适当地开展竞赛。竞赛是激发学生积极性和主动性的有效手段，这种方式以积极的手法唤起学生潜意识中的好胜心和好强心，使学生在威信性动机和自我成就动机和激励下，保持亢奋的心理状态，克服困难，争取胜利。

国内外均有一些实验证明，由于在竞赛中学生的兴趣和克服困难的毅力大增，因而多数人在比赛的情况下，活动效果一般比没有比赛的情况要好得多。例如，切拔曼（Chapman, J.c）和费得（Feder, R.B.）对五年级两个等组的儿童进行十天（每天十分钟）的加法练习对比实验，其中无竞赛组只是由于个人兴趣和严肃的学校工作条件而活动，有竞赛组做加法时还有一个“为了每天统计表上登记分数和红星”的诱因。后一组竞争的动机加强了加法练习，结果竞赛组的成绩优于无竞赛组。

在我国的教育实践中，广泛地运用着竞赛的方法。如，“看谁小红花戴得多？”“操行评分比赛”，“看谁是第一名？”等等，都证明了竞赛在教育活动中调动学生积极性，维持心理活动效能的积极作用。当然，有必要指出，过于频繁的竞赛会制造出过度紧张的气氛，加重学生的负担，有损学生的身心健康，使其失去激励的作用。故采用竞赛的方法必须慎重、适当，才可能产生出最佳效果。

组织教育活动的艺术并不限于上述几种，限于篇幅，在此不一一论到。随着教育理论研究和教育实践的深入拓展，将会有更丰富的教育活动组织艺术出现。我们衷心期待这种局面的到来。

