

目 录

第一单元 幼儿园艺术教育概述	001
单元导航	001
一、单元目标.....	001
二、学习建议.....	001
理论基础	002
一、艺术的本质与价值.....	002
二、儿童艺术的特点.....	008
三、两种艺术教育观.....	010
四、回归生命的幼儿园艺术教育.....	014
案例评析	018
反思与实践	019
拓展阅读	020
第二单元 幼儿园音乐教育的基本问题	023
单元导航	023
一、单元目标.....	023
二、学习建议.....	023
理论基础	024
一、音乐的内涵.....	024
二、音乐对儿童成长的意义.....	026
三、幼儿园音乐教育的目标.....	028
四、幼儿园音乐教育的途径.....	034
案例评析	040
反思与实践	042
拓展阅读	044

第三单元 四大儿童音乐教学法	047
单元导航	047
一、单元目标	047
二、学习建议	047
理论基础	048
一、奥尔夫音乐教学法	048
二、达尔克罗兹“体态律动”教学法	055
三、柯达伊音乐教学法	058
四、铃木音乐教学法	064
案例评析	068
反思与实践	069
拓展阅读	069
第四单元 幼儿园音乐教育活动的设计与指导	073
单元导航	073
一、单元目标	073
二、学习建议	073
理论基础	074
一、歌唱活动的设计与指导	074
二、韵律活动的设计与指导	086
三、打击乐器演奏活动的设计与指导	091
案例评析	097
反思与实践	104
拓展阅读	105
第五单元 综合性音乐活动的探索：音乐晨圈	107
单元导航	107
一、单元目标	107
二、学习建议	107
理论基础	108
一、音乐晨圈的概念与意义	108
二、音乐晨圈的要素与内容	110
三、音乐晨圈的创编与实施	117
案例评析	119
反思与实践	123
拓展阅读	124

第六单元 幼儿园美术教育概述	127
单元导航	127
一、单元目标.....	127
二、学习建议.....	127
理论基础	128
一、美术.....	128
二、幼儿美术.....	130
三、幼儿美术教育的相关理论.....	131
四、幼儿园美术教育的目标.....	134
五、幼儿园美术教育的原则与途径.....	138
六、幼儿园美术活动设计与指导.....	142
七、幼儿园美术教育评价.....	153
案例评析	160
反思与实践	161
拓展阅读	162
第七单元 幼儿园绘画活动的设计与指导	165
单元导航	165
一、单元目标.....	165
二、学习建议.....	165
理论基础	165
一、幼儿绘画能力的发展.....	165
二、幼儿园绘画活动的内容.....	170
三、幼儿园绘画活动的设计与指导.....	176
案例评析	182
反思与实践	183
拓展阅读	184
第八单元 幼儿园手工活动的设计与指导	185
单元导航	185
一、单元目标.....	185
二、学习建议.....	185
理论基础	185
一、幼儿手工能力的发展.....	186
二、幼儿园手工活动的内容.....	188

三、幼儿园手工活动的设计与指导·····	191
案例评析·····	196
反思与实践·····	197
拓展阅读·····	198
第九单元 幼儿园美术欣赏活动的设计与指导·····	201
单元导航·····	201
一、单元目标·····	201
二、学习建议·····	201
理论基础·····	201
一、幼儿美术欣赏能力的发展·····	202
二、幼儿园美术欣赏活动的内容·····	203
三、幼儿园美术欣赏活动的设计与指导·····	209
案例评析·····	211
反思与实践·····	215
拓展阅读·····	215
参考文献·····	217

第一单元

幼儿园艺术教育概述

单元导航

一、单元目标

1. 了解艺术的本质与价值。
2. 了解儿童艺术的特点，理解艺术是儿童的生活方式。
3. 了解两种儿童艺术教育观的利弊。
4. 树立回归生命的幼儿园艺术教育观。

二、学习建议

本单元作为本书的宏观概述，从艺术的本质与价值、儿童艺术的特点、两种艺术教育观，以及回归生命的幼儿园艺术教育这四个主题展开。

1. 要探究幼儿园的艺术教育，首先要了解何为艺术，艺术有何用。通过对艺术本质论和艺术价值的学习，形成自己的艺术基本概念和艺术观。

2. 要了解儿童的生命状态、儿童的艺术表达方式以及儿童艺术与儿童生命的关联。在此基础上，才能发现艺术教育对幼儿身心成长的意义，即幼儿园艺术教育的本质问题。

3. 从艺术教育史上两大艺术教育流派各自的观点和论证中，把握艺术教育的真正意义，并结合当前幼儿园艺术教育现状，分析现实中的利与弊。

4. 在理解前面所学内容的基础上，形成回归生命的幼儿园艺术教育观，明确艺术与儿童生命血脉相连，幼儿园艺术教育必须连接儿童生命之源，方能真正滋养儿童的生命成长。



理论基础

一、艺术的本质与价值

两千多年前的古希腊德尔斐神庙中的石碑上刻着这样一句箴言：“人啊，认识你自己。”数千年来，这句话穿越时空，一直在给人类以理性的昭示和警醒，人类永不疲倦地向外界和内心探求，以获得自我的确证。从广义上来讲，人类历史就是一部认识自我的历史。

艺术由于其独特的魅力，是人类灵魂最深处的回声与原型，也是人类获得内在自由的最佳途径，以至于人们发出了“研究艺术就是最好地了解人类本质的方法”的声音。人们不停地追问：艺术是什么？艺术究竟有何价值？对艺术的追问，其实就是对人自身的追问。

（一）艺术的本质

艺术的本质是什么？古今中外，人们从不同的视角提出了以下艺术本质观。

1. 表现论

对艺术表现人的情感这一理论命题，人们并不陌生。在整个西方艺术史上，在不同历史阶段，这一理论的地位和人们所赋予的内涵可能会存在差异，但是艺术表现情感这一根本论断确是西方艺术史上持续的“声音”。

表现论产生于浪漫主义思潮在西方占统治地位的年代，强调艺术即艺术家自我情感的流露与表现。“表现情感”有两种方式：一种类似于人们用大笑、哭喊、眼泪等直接“表现”自己的情感；另一种则指用一种介质间接来“表现”人的情感，如人的内心有某种感情或情绪，于是便通过画布、色彩、文字、音乐、石头和灰泥等创造出一种艺术品，以便把情感释放或宣泄出来。第一种方式是情感的自然流露，是人的本能反应；第二种方式是一种艺术化的方式，不但表达了创作者的情感，同时也能在欣赏作品的人心中唤起同样的感情或情绪。不仅是表现论者，后面的符号论、形式论者也都肯定了艺术对人的情感的表现意义。与符号论、形式论者不同的是，表现论者更重视艺术对人情感的直接表达，甚至是宣泄。

表现论发展至今已走向了极端的自我表现。它不仅为某些理论家如贝内代托·克罗齐、罗宾·乔治·科林伍德等宣扬，一大批著名的艺术家也奉之为信条，从19世纪的伟大音乐家贝多芬、李斯特、舒曼，到20世纪的音乐巨人阿诺尔德·勋伯格、阿尔班·贝尔格，等等。在他们看来，艺术家所努力追求的最高目标只有一个，那就是表现自己，艺术就是艺术家内心情感的流露。

思考

1. 在蒙克的绘画作品《呐喊》（图1-1）中，创作者表现了一种什么样的情感？

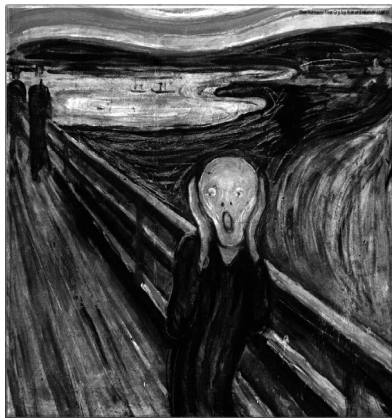


图1-1 蒙克《呐喊》

2. 当你极度痛苦的时候，除了痛哭之外，你会用哪种艺术方式来表达这种强烈的情感？

2. 符号论

在德国哲学家恩斯特·卡西尔看来，艺术是一种表现性符号。卡西尔从他的“文化哲学体系”出发，提出了他关于人的定义：与其说是“理性的动物”，不如说是“符号的动物”，也就是能利用符号去创造文化的动物。卡西尔认为，人类具有一种只有他自身才具有的特殊能力：创造和使用符号。通过这种精神活动，人类创造了诸如语言、神话、科学、艺术等文化成果，人类正是通过符号的创造和运用，才将自己的种种经验表达出来，形成不同的精神文化领域。人类文化的各种现象——神话、宗教、语言、艺术、历史、科学，等等，都是人类符号化活动所创造出来的“成果”。而在各种符号化的“成果”之间，尤其是在艺术与语言、科学之间存在着本质的差异。只有在揭示了艺术同其他人类创造和使用符号的伟大成果，特别是艺术与语言之间的本质区别后，才能看出艺术的特质。卡西尔指出，语言的本质在于它是一种概念体系，通过概念的理解来达到对自然界和人类社会生活的解释。而艺术采用的符号是感觉、直觉的“形式”，这是艺术最根本的特征。

美国艺术哲学家苏珊·朗格在卡西尔对艺术与语言、科学进行区分的基础之上，进一步对人类所制造和运用的符号做了更为明晰的分类和阐述：一类是推理性符号，包括科学符号、逻辑符号和语言符号，而语言符号最为典型；另一类是表现性（表象性）符号，艺术就是一种表现性符号。我们可以运用语言进行交流，表达人类思维抽象的、推理的、复杂思想和观念，因而语言被称为人类思维和交际的工具。但是以语言为代表的这种推理性符号有它的局限性。在人类的内在生命中，存在着某些真实的、极为复杂的生命感受，朗格认为，它们“就像森林中的灯光那样变幻不定、互相交叉和重叠；当它们没有互相抵消和掩盖时，便又聚集成一定的形状，但这种形状又在时时分解着，或

是在激烈的冲突中爆发为激情，或是在这种冲突中变得面目全非。所有这样一些交融为一体而不可分割的主观现实就组成了我们称为‘内在生活’的东西”^①。这些属于人类的纯粹主观内心体验的东西，很难通过这种推理性符号表达出来，只能通过艺术这种表现性符号来表达。卡西尔的符号学观念对朗格的艺术符号美学思想产生了直接而深刻的影响，所以人们都习惯称他们的思想为“卡西尔-朗格的符号论”。

思考

为何我们常常会有“词不达意”“言不由衷”等语言无力感？而街头偶然听到的一首歌曲却能击中我们的心灵，让一向自持的我们情难自禁？或者是旅途中邂逅的一幕风景，会让我们念念不忘，仿佛是前世的故乡？

3. 形式论

苏珊·朗格提出艺术是人类情感的符号形式创造。艺术的出现就是为了将那些看来混乱不堪的和隐蔽的主观情感变成可见的符号形式，艺术创作也就是给情感“赋形”的过程，艺术品是由情感转化成可见或可听的形式。

克莱夫·贝尔在《艺术》中提出，艺术是“有意味的形式”，并认为“有意味的形式”是艺术品共同和唯一的品质，使艺术作品获得了永久的艺术生命。朗格认为，贝尔的“有意味的形式”其实就是一种生命的形式、情感的形式，或者说，其形式中的意味来自情感与生命的投射。既然艺术是情感、生命的投射，那么如同水中倒影，艺术的形式与我们的情感或生命就一定具有“同构”的形式。这种同构的关系就像铸铁的模型和铸铁的形状那样具有一致的形式，也就像河床的形状与河流的动态具有一致的形式。

“当河流因水源枯竭而停止流动时，就会露出河床，有时还会把深深地刻印在岩石上的流水痕迹露出来。河床的形状是由水的流动造成的，它复现了那早已消失的激流的可塑性形式。它的形状虽然是静止的，但它呈现出了河流曾经具有的动态形式。”^②这种一致和吻合的关系对于我们创造和理解艺术是非常重要的。有了这种一致，欣赏者就能感悟其中的情感。

相对于西方美学将艺术视为一种“情感形式”“生命形式”，中国美学将艺术称为“气韵生动”的形式，并以“气韵生动”作为衡量一切艺术的最高标准。“气韵生动”最早由南朝谢赫提出，用以论画。谢赫在《古画品录》中提出绘画“六法”，“气韵生动”居第一，作为人物绘画创作和品评的最高准则，“气韵”具有主导意义，“生动”是对它的修饰。“气韵生动”是指以生动的“气韵”来表现人物内在的生命和精神，表现物态的内涵和神韵，达到一种鲜活的生命之洋溢的状态。此后的千百年来，它已发展为整个中国艺术的重要标准。纵观中国的传统艺术，我们发现“气韵生动”是所有艺术门类中的审美追求，强调的是艺术家将内在生命契合宇宙生命精神，并将这种内在精神生命之气，化为和谐、灵动的线条、造型、色彩、音调、文字与舞蹈，使艺术作品自身

^{①②} 苏珊·朗格. 艺术问题 [M]. 滕守尧, 译. 南京: 南京出版社, 2006: 27, 23.

充盈了韵味风神的生命之气，透出出生命的精神之本。

艺术作品的“气韵生动”是从何而来的呢？人们注意到艺术形式的风骨气韵与作家的气质、禀性和才情之间的密切关系。艺术创造实质上就是人的内在精神气质、生命活力的表露。“气韵生动”的“气”就是人的“生命力”、人的“生命之气”在艺术中的投射和延伸。所以，要想创作出“气韵生动”的艺术作品，首先要涵养艺术家自身的“浩然之气”。

“气”如何才能升华为“韵”？答曰：使其流转，使其游动，避免直露。“气”势雄健、旺盛是好的，艺术创作若没有这股底“气”，其作品就会萎靡疲软，根本谈不上有“韵”。若这股雄健、旺盛的“气”直接显露其间，毫无隐曲和婉转，则其作品必然粗糙拙劣，毫无韵味。要想将“气”转化为韵，就必须使其婉转抑扬、曲折流动，才能使“气”的运行旋律化、节奏化，形成真正的“气韵生动”。

阅读延伸

中国绘画中的“气韵生动”

中国绘画之独特魅力不在于逼真形似，而在于笔墨所造成的气势和韵律，以及由气势和韵律所展示出的生命活力。毛笔的富于弹性和宣纸的强渗透性使中国画很容易在运笔的线条笔触以及墨色的枯湿浓淡中见出“气韵”。中国古代文人之所以特别推崇写意画，而不屑工笔画，最深层的原因就是前者能够从笔气墨韵中见出生命的节奏和律动。其中的每一根线条、每一团墨色都是一种生命力的状态。我们看八大山人的《莲房小鸟图》（图1-2），一枝含苞待放的莲花，无根的莲枝从左侧斜斜地伸出，荷塘、荷叶都被删去，一只从远方飞来的小鸟，似落非落于莲蕊之上；在《孤鸟》（图1-3）中，一个虬曲的枯枝从画面左侧斜出，在枯枝的尽头，一只玲珑小鸟立于其上。画面简易至极，我们并不期望从中获得什么象征意义，也不会在意其与现实的相似度，我们只是在那运笔用墨中感受到一种生命的张力、一种生命的韵致。画面本身就是一种生命状态，一种“气韵生动”的形式。



图1-2 八大山人《莲房小鸟图》

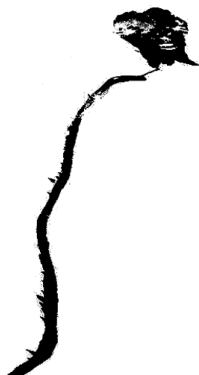


图1-3 八大山人《孤鸟》

思考

音乐本是一种音符的运动形式，绘画是一种线条与色彩的交织形式，二者艺术形式中的情感意义从何而来？

上述这几种观点，看似各执一端，毫无交集，其实，它们只是站在不同的角度、不同的文化场域凸显了艺术创作、艺术欣赏中某一个因素，待深入研究，就会发现它们之间也常常相互缠绕，彼此印证。比如，在符号论中，哲学家们将表现性作为艺术符号的内涵，以区别语言、科学等其他领域的符号，也就强调了艺术符号的独特魅力——对人类情感的表现，这在某种程度上与表现论者取得了一致。形式论中的贝尔与朗格，前者将艺术视为一种有意味的形式，后者将艺术称为“情感的形式”“生命的形式”，都是不仅强调艺术是一种人的内在生命情感的外化、物化的形式，同时又强调其形式中所蕴含的情感意味、生命张力。西方的形式论与中国的“气韵生动”形式理论有着紧密的连接，中国的“气韵生动”理论呼应了以朗格为代表的西方艺术生命形式理论，也弥补了其对艺术形式的生命源头探究的不足，及其研究方法上的重逻辑理性的倾向。

综上所述，本书认为艺术的全部秘密与魅力就在于它是一个气韵生动的“生命形式”。“生命形式”有两个方面的含义：一方面，艺术与人类生命体有着血肉不可分割的联系，是人类生命的投射和延伸；另一方面，正是因为与人类生命的血脉相连，使得艺术本身也成为完整的有机生命体形式。

（二）艺术的价值

艺术的本质决定艺术的价值。从以上几种艺术本质观，我们可以确定艺术的价值主要体现在以下方面。

1. 认识自我

自人类艺术诞生以来，整个艺术的主题就是对自身生命的不断认识、发现和建构。艺术将那些用语言和科学难以完整表现的人类的内在世界变成了可见的形式，从而使人类的内在世界明朗化和对象化，并为人类观照和理解。艺术作为人类生命情态的投影，二者之间具有“同构”的形式关系。人类通过艺术形式来识辨、了解内在生命的活动就是顺理成章的事了，也就是说通过这种与人类生命情态同构的投射形式去获得关于人类真实的情感生活的认识，去认识自我生命存在。艺术是人的一面镜子，而且是人的心灵的一面镜子，它要映照的，是人的内心世界。正如G. B. 麦迪逊所说：“不通过符号、记号或文化产品的迂回，就没有自我认识。我们的存在与对我们自己的解释是分不开的。只有在讲述我们自己的故事时，我们才是我们自己，只有在我们讲述的关于我们自己的故事中，我们才认识自己。不管这些故事是真的还是假的，是虚构的还是真实的历史，都赋予我们以自我认识。”^①所以，“自我”就不再是某种现成的、一成不变的东

^① 滕守尧. 文化的边缘 [M]. 南京: 南京出版社, 2006: 70.

西，而是通过符号投射、语言讲述不断生成和更新着的存在。

格式塔心理学派的“异质同构”理论也尝试在外部自然界、人的内在感情以及艺术形式之间，寻找着根本的统一性。为何，离别总是伴着杨柳？为何，低缓的音乐总是让人感伤？为何，一条耷拉的毛巾与一朵翻滚的浪花带给人的心理感受完全不同？格式塔心理学派给出的答案是：在外部自然界、人的内在感情以及艺术形式之间，存在着根本的统一性，这种统一性在于它们都是一种“力”的作用。耷拉的毛巾、岸边的垂柳与低缓的音乐，带给人的心理感受是一致的，原因就在于这些事物具有相同的“力”——下降或低垂的“力”。“异质同构”理论试图在外在世界与人的内在世界之间搭建一座桥梁，通往人的心灵与外部世界的合一，也通往人对自我的认识和确证。

思考

我们通过镜子来认识自己的外在物质身体，我们通过艺术来认识自己的内在情感。我们之所以听到一首动人的乐曲会感动，是因为在那一刻，乐曲让我们看到了自己的内在情感，让我们与自己的内在建立了连接，让我们重新认识了我们自己。请你与同学们分享你最近一次被艺术打动的时刻的情景。

2. 滋养生命

艺术是生命的投射，同时也是对生命的一种超越。艺术若不具备这种超越性，只是生命活动的低级重复或模仿，就将失去艺术自身的魅力而无存在的意义。正是这种超越，能使人在艺术中获得真正的自由，使人的生命得以滋养。席勒早就说道：“正是通过美，人们才可以走到自由。”现代英国哲学家波普尔在评论贝多芬的时候说：“我以为，贝多芬之所以要创作音乐，乃是因为他把音乐看成自我表现的一种方法。对于他来说，在他感到绝望的时候，创作音乐或许是支持他活下去的唯一办法。”^①在贝多芬那里，音乐成了他生命的最珍贵的滋养。著名学者、作家刘再复先生将他的写作视为类似《一千零一夜》中那个阿拉伯少女为了生命的讲述，不讲述少女就没有明天，不写作他也活不下去，作品不是点缀品，更不是面具，而是生命滋养的需要。

艺术活动与生命活动之间的关系既是“同构”的，又是“超构”的。因为是“同构”的，两种活动时常同步共振，息息相通；又因为是“超构”的，艺术活动才能够起到提升和滋养人的生命的作用。在艺术创作中，个人的喜、怒、哀、乐化作气韵生动的墨色氤氲，化作悠扬婉转的琴声吟唱，在这种艺术形式中个人的尘世生命得到解脱、超越和升华。当人类进入近代社会之后，伴随着工具理性对人自身的不断异化，许多哲人都纷纷转向艺术，希望通过艺术救赎异化的社会，安抚人受伤的心灵，返回人的本原状态，返回人与世界的本原关系。

总之，艺术作为生命的投射，能够将无法用言语表达的人类内在生命呈现出来。在

^① 赵鑫珊. 科学·艺术·哲学断想 [M]. 北京: 新知三联书店, 1985: 297.

这种呈现中，我们得以感悟和认识自我真实、完整的生命，实现人对自身存在意义和价值的确证，并在这种认识、感悟、确证中，丰富和滋养人的一生。所以，人的一生就是生命不断投射为艺术的一生，也是不断从艺术中获得确认和滋养的一生。西方学者威斯特说：“艺术不是人类的玩物，而是一种高级的需要，它的本质即形式，不是一种摆设或装扮，而是一个内装生命之泉的杯子，富有生命活力的甘泉由此倒出，送给干渴的嘴唇，供人品尝。”

二、儿童艺术的特点

在毕加索的眼里，每一个儿童都是艺术家，“我在小时候已经画得像大师拉斐尔一样，可我却花了一生的时间学习如何像小孩子一样作画”。《3—6岁儿童学习与发展指南》（以下简称《指南》）在艺术领域指出：“每个幼儿心里都有一颗美的种子。”幼儿按照生命的律动，自发地歌唱、舞蹈和游戏。自然与艺术、生活与艺术在儿童艺术中并无清晰的界限。他们可以用毫无章法的舞蹈宣泄情绪，可以有感而发地对着蚂蚁“歌唱”，也可以在沙地上用树枝简单生动地绘出自己内心的独白。相比成人艺术家艺术创作过程中的焦头烂额，在儿童艺术中，情感与形式之间似乎有一条秘密通道。这条密道就是：儿童的生命是艺术化的存在，艺术是儿童生活的方式。



图1-4 画家毕加索的作品

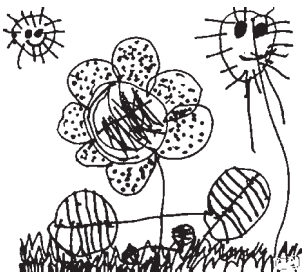


图1-5 幼儿涂鸦作品



图1-6 画家米罗的作品



图1-7 幼儿涂鸦作品

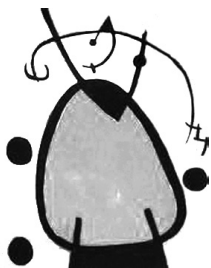


图1-8 画家米罗的作品



图1-9 幼儿涂鸦作品

（一）整体性

这里说的整体性，是指艺术与生活是水乳交融的整体，强调艺术与生活紧密相连的状态。在儿童艺术中，艺术是一种生活方式或存在状态，那是一种主客未分、物我交融的存在状态。

由于语言发展的限制，艺术成为儿童表达生命的最直接方式。对艺术美感的获得性遗传是儿童艺术发生发展的基础。人类从对艺术的世世代代的追求中获得丰富的艺术，这不仅积淀在民族或世界的艺术文化中，也积淀在人类个体的神经心理结构中。人类源远流长的艺术实践不断增强和改造着脑细胞的结构与功能，逐渐成为基因，遗传给下一代，使得下一代获得从事艺术审美、艺术创作的先天禀赋。这种先验的获得即儿童生命中的“本能的缪斯”，这是一种与生俱来的对声音和动作的创造性力量，它是儿童进行音乐、游戏及其他生命活动的源泉。“她”可能出现在新生儿的第一声啼哭里，可能出现在幼儿玩耍时自发的哼唱中，也可能出现在幼儿自由灵动的扭动挥舞中。

儿童的艺术与儿童的生命是重合在一起的，儿童艺术是儿童的一种生命形态。在儿童早期的生命活动中，艺术和游戏常常是一体的，我们很难区分儿童艺术与儿童生活之间的界限。任何不起眼的东西都可以成为儿童手中神奇的乐器，任何情绪都可以在儿童的歌声和手舞足蹈中得到释放，儿童的生命状态是一种儿童缪斯性的生命状态。

（二）综合性

正是因为艺术的整体性，使得儿童艺术呈现出综合性的特征。我们绝不能用当下艺术的分类方法为儿童艺术分类，它们常常表现为多种艺术形式的融会贯通。

儿童艺术是一种典型的综合艺术形态。我们无法严格区分其生活与艺术之间的界限，更无法在他们的艺术活动中进行精确的分类，他们载歌载舞、边画边唱或自编自演、自娱自乐。对于这种综合性艺术行为，德国著名音乐教育家奥尔夫曾说过：“不是音乐配合某一个动作，或是动作配合音乐，二者是自然地合而为一，这才是绝对一切的。感官和肌肉的统一，不仅可以在儿童身上，也在原始部落的人身上，从他们的歌唱和舞蹈、从他们的奏乐中看得一清二楚。音乐出于动作，动作出于音乐，二者从原本性

音乐的存在方式上讲，是不可分而互为作用的。”^①有学者甚至将儿童艺术与儿童游戏等同，就是因为儿童艺术不像成人世界中的艺术那般细分专业、追求卓越，而是融合儿童生命的各个领域的经验，充满了浓郁的游戏特征。

（三）即兴性

作为儿童生命的自然迸发和表达方式的儿童艺术，自然也具有即兴性的特点。因为儿童艺术就存在于儿童鲜活、灵动的生活场景之中，没有固定的旋律和歌词，没有固定的舞步和动作，他们根据当时的场景和情感状态即兴地歌唱和舞蹈。奥尔夫提出的“奥尔夫音乐教育思想”，也将“即兴性”视为其“原本性”音乐教育的重要特征。奥尔夫这样谈道：“原本性的奏乐的出发点，就是即兴演奏。”^②奥尔夫之所以特别强调即兴，与他对音乐的理解相关。奥尔夫强调音乐要从自己的内心出发，并且尤其强调要在音乐教育中让儿童能够主动地“从自己内心出发”来达到这种交流。他指出：“音乐始自人自身，教学也应当如此。不是在乐器上，不是用第一个手指或第一个把位，或是用这个、那个和弦。首要的是自己的宁静，倾听自己，对音乐的准备就绪，倾听自己的心跳和呼吸——这是有根本性意义的。应当从导向音乐开始，如此普遍，如此包罗万象，如此从内在出发。需要这样教学的，对孩子和成人都一样。……人们不应当走向音乐，音乐应当自己进入。最重要的是让儿童从自己内心出发来玩和奏，而远离一切妨碍的因素……”^③强调艺术创作的即兴性，就是强调艺术对生命情感的自然表达。为了能更好地培养儿童的即兴演奏能力，奥尔夫还创作了简单的“固定音型”作为即兴演奏的基础和动力。儿童在不断重复固定音型的基础上，可以腾出精力做各种即兴创作发展，如变化旋律、乐器音色或表演方式，等等，使复杂的多声部即兴演奏变成了简单而有趣的事情。在奥尔夫看来，儿童的音乐是一种发自心灵的交流，这一点与原生态艺术非常相似。在原生态歌舞中我们常常可以看见即兴的“对歌”“对舞”和“对奏”。

从儿童艺术的特点可以看出，艺术是儿童的生活方式，儿童的生活就是一种艺术化的存在。深入理解和把握儿童艺术与儿童生活的关系，对于我们实施幼儿园艺术教育有着重要的启示意义。

三、两种艺术教育观

无论是在中国，还是在西方社会，我们可以看出艺术教育始终围绕着两个目标，即立足于“人”的发展和立足于“艺术学科”的发展，通常我们称之为“通过艺术的教育”的工具论和“通过教育的艺术”（以学科为基础的艺术教育）的本位论两大艺术教育观念。

^{①②③} 李娅娜，修海林，尹爱青. 奥尔夫音乐教育思想与实践[M]. 上海：上海教育出版社，2002：45，44，47.

（一）工具论的艺术教育观

在西方，20世纪20年代后期，在进步主义教育的推动下，工具论的艺术教育观得以盛行。他们认为，对于儿童的生长来说，一切科目都是儿童成长的工具，艺术教育也是儿童自然发展的工具，故称为“工具论”艺术教育观。这种艺术教育观在英国艺术教育家赫伯特·里德和美国艺术教育家维克多·罗恩菲尔德为代表的教育人士大力倡导下，在20世纪四五十年代风靡欧美，至今仍有较大影响。其中，里德更强调通过艺术教育促进儿童的人格发展，他认为人类的艺术表现形式与人类的心理类型是高度相关的。具体到儿童艺术，里德认为，儿童生来具有艺术潜能，并具有不同表现类型，它们分别是有组织的、拟情的、节奏的模式、构造的形式、列举的、表现派的、装饰的和想象的八种。这八种儿童艺术表现类型与儿童特定的人格类型相关：外向思考型——列举的，内向思考型——有组织的；外向感情型——装饰的，内向感情型——想象的；外向感觉型——拟情的，内向感觉型——表现派的（触觉的），外向直觉型——拟情的，内向直觉型——构造的形式。由于儿童艺术表现类型与儿童特定的人格类型之间这种依存关系的存在，教师在组织教育活动时就应该承认各种类型的地位，依照儿童天赋的气质予以鼓励和引导，促使儿童自发创造力与人格自然地成长。罗恩菲尔德则主张通过儿童创作来发展他们的个性和创造性。罗恩菲尔德把儿童绘画的发展分为六个阶段：涂鸦期（2~4岁）、图式前期（4~7岁）、图式期（7~9岁）、写实萌芽期（9~11岁）、拟写实际期（11~15岁）、青少年艺术期（15~17岁）。罗恩菲尔德认为，这些阶段是遗传程式自然展开的结果。一个个阶段的发展，就像一个个遗传程式的展开一样。虽然各个儿童有不同的发展特征和速度，但整体的形式和步骤却是相似的。儿童需要经过一个阶段才能进入下一阶段。既然这些阶段是自然发展的，因而教师对儿童美术的学习就不该予以干涉。不要试图教儿童怎样绘画，而应该只是提供材料和刺激，让儿童以自己的方式来展开他们的美术发展之路。

不管强调通过艺术教育来达成儿童的何种品质，工具论的要旨是把艺术作为实现人自身发展的工具、手段，通过艺术教育实现人的认知、情感等各方面的发展，所以艺术教育不重在教授技能技巧，而应为儿童的自我表达、自我创造提供条件。的确，工具论艺术教育观对于改变传统艺术教育中的压抑儿童个性、重技巧训练的弊端，使儿童的个性得到自由的发展，培养他们丰富的想象力和创造力有着极其重要的意义。

在中国，早在周代就已成型和完善的“乐教”在本质上与西方工具论艺术教育观有着共同的特点——以“乐”为工具，指向艺术之外的“人”的塑造。西方工具论艺术教育观强调通过艺术教育来发展儿童的个性和创作力，中国古代的“乐教”则是强调通过“乐”来达成“礼”。中国古代文化中的“礼”，有着非常丰富的内涵，几乎涵盖人的德行、知识、审美等各个方面。我国古代学者孔子继承和发扬了西周的“六艺”教育传统，倡导以“正乐”来达到培育仁政和德政的统治者的目的，《论语》中说：“兴于诗，立于礼，成于乐。”充分反映了孔子用“礼乐”来教育人，使之成为“完美的人”的教育观。

中西方这两种艺术教育观充分认识到了艺术对于人之发展和塑造的重要性，对于提高艺术教育在教育中的地位有着不可忽视的意义。无论是将艺术教育作为实现艺术之外何种种目的之手段，都是一种艺术教育工具论的取向。

阅读延伸

“音乐脑”

近年来，国内外许多专家认为：音乐具有开发右脑潜能、调整大脑两个半球功能的作用。美国加利福尼亚大学戈登·肖教授将78名3~4岁智力相同的幼儿分成三组，一组学习莫扎特和贝多芬的音乐曲，一组学习计算机，一组不接受训练，并用拼图游戏对这三组幼儿进行智力测试。9个月后，戈登·肖教授对三组幼儿进行同样的智力测试，发现学习音乐的幼儿的得分平均提高35%，而另两组幼儿的得分则几乎没有提高。人的大脑左半球负责完成语言、阅读、书写、计算等工作，被称为“语言脑”；大脑的右半球负责完成音乐、情感等工作，被称为“音乐脑”（图1-10）。由于人类生活离不开语言，因而“语言脑”的利用率特别高，“音乐脑”的利用率特别低，从而造成左右脑的功能失调。由于“音乐脑”能使人产生创造力、联想力、直观力、想象力及灵感，所以如能够设法开发利用“音乐脑”，将有利于提高人类的智能。研究者强调说，“音乐脑”在幼儿时期至关重要。幼儿期是“音乐脑”的推理能力和空间想象能力开始形成的时期。在这一时期，“音乐脑”的思维模式不仅容易形成，而且能永久保持。所以，幼儿期如能让儿童经常听音乐、学音乐，就可以大大地开发“音乐脑”，提高儿童的智能，这对儿童的一生将产生重大影响。著名心理学家劳伦斯强调：“只有当大脑右半球即‘音乐脑’也充分得到利用时，这个人才最有创造力。”年轻的父母不妨让孩子多听音乐、学音乐，或对孩子进行恰当的音乐训练。

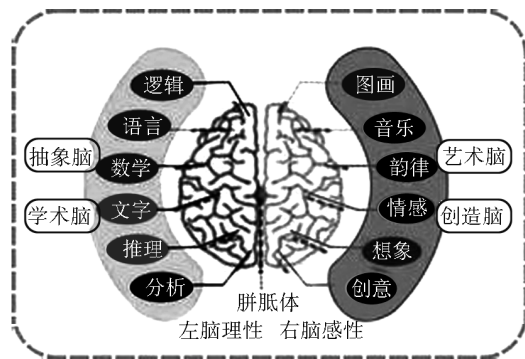


图1-10 左右脑功能图

（二）本位论的艺术教育观

本位论艺术教育观强调从艺术学科的内部结构出发来设计完整的艺术教育课程（活动），学习者通过系统的课程学习获得艺术能力的发展。20世纪60年代美国形成的本质论艺术教育观，以及长期以来一直在我国艺术教育中占据一席之地的技艺论，都属于本位论艺术教育观的范畴。

20世纪50年代末，美国兴起了以布鲁纳为代表的教育改革。这次改革立足于学校课程的重建，强调每个科目必须根据该学科的基本结构来架构，按照螺旋递进的方式组织学科的基本概念。受这次教育改革的影响，20世纪60年代以后，在美国逐渐形成了以艺术教育家艾略特·艾斯纳和迪文·古力为代表的本位论的艺术教育观。他们以布鲁纳的思想为基础，认为儿童的艺术能力不是自然形成的，而是教育的结果，所以主张围绕艺术学科的基本框架和内容来设计完整的艺术教育课程，让儿童通过系统的课程学习获得艺术能力的发展。本位论艺术教育观是在对工具论艺术教育观的批判和反思的基础上提出来的，它对于突出艺术教育的学科特点，发展儿童的艺术能力具有重要意义。至今，本位论艺术教育观对美国乃至全世界的艺术教育实践仍然有着指导作用。

学科是对人类世代积累下来的知识进行分类、选择、组织、排列而形成的相对独立的教学内容体系，艺术教育作为学校教育的一门学科，理所应当依据艺术学科的基本架构来组织循序渐进的教学。对于传授系统的艺术学科知识技能来说，这种本位论艺术教育观确实有着工具论艺术教育不可企及的作用。

另一种极端的本位论艺术教育观将艺术教育等同于艺术知识技能教学，把艺术知识技能的掌握作为艺术教育的主要任务和直接目标，我们称为技艺论艺术教育观。这种艺术教育观在中西方都有很深远的传统，“工匠”“匠人”“特长生”就是这种教育观的产物。

本位论艺术教育观仅仅停留在艺术形式的“本位”层面，没有认识到艺术与生命之间的关联，艺术来自人的生命，也应指向人的生命，生命才是艺术的本位。幼儿园艺术教育应指向幼儿的生命成长，帮助幼儿体验、发现、滋养、提升自我的生命。

阅读延伸

艺术教育不等于艺术技能的学习

随着社会上各种选秀、造星运动的风行，不少明星迅速成名，这种现象引发了一些家长对儿女成功的热望。在这种纯粹功利目的的驱动下，孩子们过早地步入片面的、职业化的艺术教育之列。他们在繁重的学业之余，在父母的陪同下，辛苦奔波于各种艺术培训班，参加各类艺术考级，目的就是能够掌握一门艺术特长，即使不能成名，也为今后的考试、就业增加了砝码。这种艺术教育将本应跟生命体验血脉相连的艺术降为一种纯粹的、机械的技艺，艺术品成为被研习、模仿的死物；将本应跟幼儿的生命体验生态式相融的艺术教育变成了技术化、理性化的技能训练。

艺术教育不排斥艺术技能的学习，只是这种艺术技能的学习与幼儿的生命体验必须是一种生态式的相互促进关系，并且在不同的年龄，艺术技能的意义也不一样。《指南》在艺术领域的“表现与创造”部分明确指出了不同年龄段的幼儿在进行艺术活动时的艺术技能状态（表1-1、表1-2）。

表1-1 《指南》“表现与创造”目标1 喜欢进行艺术活动并大胆表现

3~4岁	4~5岁	5~6岁
1. 经常自哼自唱或模仿有趣的动作、表情和声调。 2. 经常涂涂画画、粘粘贴贴并乐在其中。	1. 经常唱唱跳跳，愿意参加歌唱、律动、舞蹈、表演等活动。 2. 经常用绘画、捏泥、手工制作等多种方式表现自己的所见所想。	1. 积极参与艺术活动，有自己比较喜欢的活动形式。 2. 能用多种工具、材料或不同的表现手法表达自己的感受和想象。 3. 艺术活动中能与他人相互配合，也能独立表现。

表1-2 《指南》“表现与创造”目标2 具有初步的艺术表现与创造能力

3~4岁	4~5岁	5~6岁
1. 能模仿学唱短小歌曲。 2. 能跟随熟悉的音乐做身体动作。 3. 能用声音、动作、姿态模拟自然界的事物和生活情景。 4. 能用简单的线条和色彩大体画出自己想画的人或事物。	1. 能用自然的、音量适中的声音基本准确地唱歌。 2. 能通过即兴哼唱、即兴表演或给熟悉的歌曲编词来表达自己的心情。 3. 能用拍手、踏脚等身体动作或可敲击的物品敲打节拍和基本节奏。 4. 能运用绘画、手工制作等表现自己观察到或想象的事物。	1. 能用基本准确的节奏和音调唱歌。 2. 能用律动或简单的舞蹈动作表现自己的情绪或自然界的情景。 3. 能自编自演故事，并为表演选择和搭配简单的服饰、道具或布景。 4. 能用自己制作的美术作品布置环境、美化生活。

我们可以看出，在学前阶段，幼儿的艺术技能更多地体现在对于艺术材料的体验与探索，并且享受这种体验与探索带来的愉悦和满足。

四、回归生命的幼儿园艺术教育

生命是艺术的活水源头，生命也是艺术教育的出发点和归宿。只有回归人的生命，着眼于人的生命表达和滋养的艺术教育，才是找到了艺术教育的根本。幼儿园艺术教育由于教育对象特殊的年龄阶段，本身就是一种缪斯性的存在，更应该回归到儿童的生命之本。回到儿童生命的艺术教育，是符合儿童生命的发展规律，也是儿童表达和成长的一把钥匙。

（一）回归儿童生活

幼儿园艺术教育要回归生命，首先要回到儿童生活的源头。儿童艺术是儿童生活的一部分，是儿童生命的表达形式。幼儿园艺术教育要回归儿童的真实生活，与儿童鲜活的生命体验连接。《指南》中艺术领域的“感受与欣赏”目标就直指儿童的生活（表1-3）。

表1-3 《指南》“感受与欣赏”目标1 喜欢自然界与生活中美的事物

3~4岁	4~5岁	5~6岁
1. 喜欢观看花草树木、日月星空等大自然中美的事物。 2. 容易被自然界中的鸟鸣、风声、雨声等好听的声音所吸引。	1. 在欣赏自然界和生活环境中美的事物时，关注其色彩、形态等特征。 2. 喜欢倾听各种好听的声音，感知声音的高低、长短、强弱等变化。	1. 乐于收集美的物品或向别人介绍所发现的美的事物。 2. 乐于模仿自然界和生活环境中具有特点的声音，并产生相应的联想。

教育建议

1. 和幼儿一起感受、发现和欣赏自然环境和人文景观中美的事物。如：让幼儿多接触大自然，感受和欣赏美丽的景色和好听的声音。经常带幼儿参观园林、名胜古迹等人文景观，讲讲有关的历史故事、传说，与幼儿一起讨论和交流对美的感受。

2. 和幼儿一起发现美的事物的特征，感受和欣赏美。如：让幼儿观察常见动植物以及其他物体，引导幼儿用自己的语言、动作等描述它们美的方面，如颜色、形状、形态等。让幼儿倾听和分辨各种声响，引导幼儿用自己的方式来表达他对音色、强弱、快慢的感受。支持幼儿收集喜欢的物品并和他们一起欣赏。

在当今的艺术课堂中多关注儿童的音准、节奏是否准确，临摹范画是否逼真，艺术教育已经陷入“技艺”化的沼泽地。这样的艺术教育违背了儿童的身心发展规律，也背离了艺术与生命的关系，对儿童的身心发展有着极其不利的影响。《指南》提出：“幼儿对事物的感受和理解不同于成人，他们表达自己认识和情感的方式也有别于成人。幼儿独特的笔触、动作和语言往往蕴含着丰富的想象和情感，成人应对幼儿的艺术表现给予充分的理解和尊重，不能用自己的审美标准去评判幼儿，更不能为追求结果的‘完美’而对幼儿进行千篇一律的训练，以免扼杀其想象与创造的萌芽。”艺术深植于儿童的生活，幼儿园艺术教育也必须回归到儿童鲜活的生命之源。回到了生命源头的幼儿园艺术教育才能滋养、提升儿童的生命。

阅读延伸

少数民族的原生态艺术

少数民族原生态艺术的传承在这一方面能给我们有益的启发。它并非通过记谱、识谱，以及设置专门的音乐课程由专人来教授相关技能，也没有各种规范的评价体系，他

们只是在具体的生活中——田间地头、茶余饭后、各种节庆等，自发地表达对生命的体验，后辈们也正是在这种自然的艺术教育氛围中，将自己的生命融进歌声中、舞步里。后辈们艺术能力的每一点进步都不是在枯燥的重复训练和模仿中习得的，而是一种在成长过程中对生命表达方式的自然提升。这种传承是通过日常生活、人际交往、节日庆典、风俗仪式等生活情境中口耳相授、口口相传来实现的，我们根本看不到“教”与“学”的痕迹，但是他们对艺术的理解和表达却准确精湛，一切都是生活中不知不觉甚至是无意识的情况下进行，自然而然，顺理成章。

（二）实现各感官的联通与各艺术间的综合

美育大师席勒在《美育书简》中开宗明义地提出，将真、善、美分开是不合理的，如此一来，人将不再是完整发展的个体，而是一个个局部发展的碎片。既然分裂是导致人类碎片化发展的根本原因，那么联通就是实现人类完整发展的良药。艺术由于其与生命的血脉相连关系，对于唤醒和滋养人的感官以及重新联通和促进人的完整发展有着不可替代的作用。

儿童艺术与儿童的生活并无明确界限，二者浑然一体。这种特殊的年龄阶段特点，使得幼儿园艺术教育必须走向各感官的联通与各艺术间的综合。

人生本来就是完整而联通的，这种完整和联通使人看上去灵动而丰富。可是现在越来越多的幼儿变成了“小大人”，正在失去这种美好的天性。瑞吉欧教育模式创始人马拉古兹曾在《儿童的一百种语言》一书中写道：“孩子有一百种语言，一百双手，一百个想法，还有一百种思考、游戏、说话的方式……却被学校和文化，偷走了九十九种。”学校和文化是怎样“偷走”的呢？马拉古兹一针见血地指出，是通过无所不在的分裂：“他们把孩子的脑袋与身体分开。不许孩子用双手去想，更不要用脑袋去做。”马拉古兹所说的分裂在当下的儿童艺术教育中频频出现，首先是作为一个整体的儿童生活被分裂成了认知、情感、操作行为等领域，儿童艺术教育也被分裂成五花八门的各科教学活动。分裂将儿童原本完整的生命体验变成了知识和技能的碎片，儿童的灵性和创造力也被日益僵化和物化。如何克服当下儿童艺术教育中的分裂？一条重要的途径就是“联通”，即利用异质要素之间的同构，形成和谐生发的艺术生态环境，使儿童艺术与儿童生活联通，使音乐、舞蹈、戏剧、绘画、影视等多种艺术相互联通，达到共生互生。例如，在音乐活动中的听觉与视觉、运动觉相互连接，相互转化。选取两段或三段风格极其不同的音乐片段（力度、速度、音色等元素对比强烈），让幼儿倾听。幼儿边听边用手中的画笔在纸上自由运动，作为对音乐的一种即兴表达。当音乐停止时，幼儿也完成了自己的即兴画。可以开辟一面墙，将幼儿的即兴作品挂在墙上，供大家一起讨论，讨论的重点是各幅作品在结构和色彩方面的类似和差别。

阅读延伸

奥尔夫和达尔克罗兹音乐教育中的联通和综合

但凡优秀的儿童艺术教育理论和实践，都非常重视这种联通和综合。在奥尔夫音乐教育中，从来就没有孤立的音乐教学，而是一种以节奏为基础，融合了身体律动、歌唱、演奏、语言等多种元素的综合教学，使儿童能够用最自然的方式进入音乐世界的一切领域，并从中获得最完整、最全面的音乐体验。达尔克罗兹的“体态律动”学说则强调引导学生通过身体运动去体验音乐的各个要素。他主张音乐教育应从身、心两方面同时入手，训练、培养儿童，不仅学习用听觉去感受音乐，同时学习用整个身体和心灵去感受、表现音乐的节奏疏密、旋律起伏。于是，他为学生设计各种新的练习，以将视唱、练耳、读写乐谱的活动与机体的反应和动作结合起来。从这些经典的艺术教育理论可以看出，艺术教育应当是回归身体与心灵、情感与机体活动之统一生命状态的教育，即一种“身心合一”的教育。

(三) 鼓励儿童自发地表达和创造

在儿童艺术教育中，我们要明确艺术创作与生命情感表达之间的逻辑关系，艺术本身并不是儿童艺术教育最初的目的，艺术只是儿童达到散发生命情感力量的一个手段罢了。幼儿园艺术教育的关键在于呵护和支持幼儿自发的即兴表达。《指南》对于这种呵护和支持提出了具体的建议。

1. 创造机会和条件，支持幼儿自发的艺术表现和创造。

提供丰富的便于幼儿取放的材料、工具或物品，支持幼儿进行自主绘画、手工、歌唱、表演等艺术活动。经常和幼儿一起唱歌、表演、绘画、制作，共同分享艺术活动的乐趣。

2. 营造安全的心理氛围，让幼儿敢于并乐于表达表现。

欣赏和回应幼儿的哼哼唱唱、模仿表演等自发的艺术活动，赞赏他独特的表现方式。在幼儿自主表达创作过程中，不做过多干预或把自己的意愿强加给幼儿，在幼儿需要时再给予具体的帮助。了解并倾听幼儿艺术表现的想法或感受，领会并尊重幼儿的创作意图，不简单用“像不像”“好不好”等成人标准来评价。展示幼儿的作品，鼓励幼儿用自己的作品或艺术品布置环境。

曾经有一位经验丰富的幼儿教师说道：“在幼儿园音乐活动组织中，我对自己的讲授能力及音乐水平都非常自信，唯有对于儿童的即兴表达环节，不知如何应对。”在现实的幼儿园艺术教育实践中，我们也不难发现，幼儿教师往往对于活动中预定内容的实施胸有成竹，而对于幼儿自发生成的内容总是显得有些无措，甚至是忽视。究其原因，首先，在于幼儿教师不了解儿童艺术是儿童生命的自发表达，而是将艺术视为某种既定的知识和技能的学习，自然对于幼儿的即兴表达就不会有深入探究的动力。其次，也在于幼儿教师自身艺术即兴表达能力的缺乏与丧失，这将阻碍教师对幼儿即兴创作的理解

及反馈，也就更谈不上引导与支持了。艺术创造不是儿童艺术技能形式的展示，而是儿童生命情感的自然表达。幼儿园的艺术教育不应成为那种僵化、机械程式化艺术创作技能的训练场，而应回归到为儿童生命体验的自然表达创设生态的艺术创作环境，就像原生态艺术的产生和传承永远依附在当地人们生活的土壤和人们鲜活的生命感受之中，艺术教育应该让儿童在一种与之生命体验相连的教育情境中获得创作冲动和灵感。所以，幼儿园艺术教育与其去关注艺术形式技巧的训练，不如去关注营造教育情境对儿童艺术创作的意义。



案例评析

音乐故事《小棕熊的冬天》

念：在一个寒冷的冬天里，有一个又黑又长的洞穴。在洞穴里有一只很大的熊，它蜷缩着身子，它紧紧地闭着眼睛，白天睡，晚上睡（打呼声）。

唱：秋天已过，冬天来临，寒风呼噜噜，有只小熊，眯着眼睛，呼噜噜噜噜。

念：有一只小老鼠悄悄地爬进洞口：“吱吱吱、吱吱吱，这里又黑又湿，这里又黑又湿。”它爬进洞里，捡起一根小树枝，放在手心搓一搓，搓一搓，燃起一小堆火，树枝烧得噼里啪啦、噼里啪啦地响，可是大棕熊还在打着呼噜（打呼声）。

唱：秋天已过，冬天来临，寒风呼噜噜，有只小熊，眯着眼睛，呼噜噜噜噜。

念：有一只长耳朵的兔子跳进了洞里。它问候了小老鼠：“小老鼠，你好呀，好久不见了。”“你好，兔子，过来一起煮点红茶，吃点爆米花吧。”小老鼠吃了一些爆米花，兔子喝了一口红茶（啊），它们发出很大的声音，可是大棕熊还在打着呼噜（打呼声）。

唱：秋天已过，冬天来临，寒风呼噜噜，有只小熊，眯着眼睛，呼噜噜噜噜。

念：有一只獾爬到了洞口，闻了闻，闻了闻。“啊，我闻到了香味，好香呀，我带了一些坚果，我们一起来分享。”它取下袋子，解开绳子，取出坚果分给了大家（发出吃的声音），它们发出很大的声音，但是大棕熊还是在打着呼噜（打呼声）。

唱：秋天已过，冬天来临，寒风呼噜噜，有只小熊，眯着眼睛，呼噜噜噜噜。

念：有一只鼯鼠在地下向上爬呀爬，它爬到了温暖的洞里，一只乌鸦也飞到了洞里，它大叫着：“哇哇，外面好冷呀，外面好冷呀。”洞里来了好多朋友，大家又唱又跳。

唱：有一只老鼠，钻进了洞里，雷欧雷欧雷诶哦；有一只兔子，跳进了洞里，雷欧雷欧雷诶哦。

有一只獾啊，爬进了洞里，雷欧雷欧雷诶哦；乌鸦和鼯鼠，来到了洞里，雷欧雷欧雷诶哦。

它们的歌声清脆又嘹亮，雷欧雷欧雷诶哦；歌声在洞里洞外回荡，雷欧雷欧雷诶哦。

好大的风呀，好大的雪呀，雷欧雷欧雷诶哦；但是大棕熊它还在睡觉，雷欧雷欧雷

诶哦。

念：大家围着火堆坐了下来，长耳朵的兔子把一些干树枝放在火堆里，小老鼠爬到了最高的树枝上向里面加了点胡椒粉，突然一颗小小的胡椒粉飘呀飘，飘呀飘，落在了大棕熊的鼻子上，大棕熊慢慢地睁开眼睛（左右吹，打喷嚏），大家吓得到处躲藏，大棕熊醒了，大棕熊醒了，它生气了，重重地跺着脚。“这是我的山洞，这是我的山洞，你们玩得开心，我什么也没吃到。”大棕熊哭了起来，小老鼠爬上高高的树枝，拿出一块红色的手帕，递给大棕熊，安慰它说：“不要担心，不要哭，不要伤心，不要哭。我们可以爆更多的米花，我们可以煮更多的红茶。”大家围着火堆煮了更多的红茶，爆了更多的米花，大棕熊大口地吃着爆米花，大口地喝着红茶，它很满足，很满足，大家又唱起了歌，跳起了舞。

唱：有一只老鼠，钻进了洞里，雷欧雷欧雷诶哦；有一只兔子，跳进了洞里，雷欧雷欧雷诶哦。

有一只獾啊，爬进了洞里，雷欧雷欧雷诶哦；乌鸦和鼯鼠，来到了洞里，雷欧雷欧雷诶哦。

它们的歌声清脆又嘹亮，雷欧雷欧雷诶哦；歌声在洞里洞外回荡，雷欧雷欧雷诶哦。

好大的风呀，好大的雪呀，雷欧雷欧雷诶哦；但是大棕熊它不再睡觉，雷欧雷欧雷诶哦。

念：当太阳升起的时候，大棕熊不再睡觉了，可它的朋友们都躺在它身上睡着了……

评析

这是一个生动有趣的音乐故事，在故事中，音乐、语言、动作自然地融合在一起。就像一道美味佳肴，所有的食材与配料相互作用、相互融合，共同成就一道美食。至此所有的食材已经不是最初的样态，而是你中有我、我中有你的融合状态。回归幼儿生命的艺术教育，就是要回归幼儿的生活世界，幼儿的生活世界是一个充满想象的，既梦幻又真实的综合图景。在幼儿的生活中，故事与生活，语言、歌唱与动作常常相互交织、相互补充。音乐故事这种综合各种元素的活动形式、充满了想象又与儿童的生活世界相连接的活动内容，满足了幼儿身心发展的需求，是一种极具教育价值的音乐活动形式。



反思与实践

活动1：请观察一名幼儿的生活状态，并尝试从整体性、综合性、即兴性三个方面去理解幼儿的艺术与幼儿生活的关系。

活动2: 选出两幅幼儿绘画作品, 尝试从中发现儿童艺术与儿童生活的关系。



拓展阅读

世界各国的综合艺术教育思想^①

奥尔夫模式。在音乐教育史上产生重大影响的奥尔夫教育体系, 十分注重各艺术门类之间的融合, 它实际上是一个综合艺术教育的模式。奥尔夫说, 从来就没有孤立的音乐, 而只有与动作、舞蹈、语言同时存在的音乐。因此, 在著名的德国奥尔夫学院中, 把音乐与动作、舞蹈、语言结合在一起的综合性艺术教育已成为其最显著的特点。

达尔克罗兹模式。达尔克罗兹模式与奥尔夫模式有大同小异之处。达尔克罗兹认为, 任何音乐可以转译为动作, 任何动作也可以译成与之相对应的音乐, 据此, 他创立了“体态律动”理论。律动, 就是人随着音乐的节奏, 通过身体动作来感受音乐要素和表情情感, 实际上就是把音乐和舞蹈高度地融合起来。达尔克罗兹教学体系正是采用节奏性的动作, 伴之以声乐、打击乐或钢琴即兴伴奏, 以身体的运动来反映音乐的要素和情绪的。

穆塞尔: 音乐与文化。穆塞尔是一个有文化品位的音乐家, 他的主要思想是音乐教育必须与文化结合起来。他提出, 音乐同广泛的文化领域有着天然的密切关系, 因此音乐教育应该同其他领域相互交织在一起, 这样可以互相增强活力。否则, 音乐教育将是贫乏的, 不可能作为发展学生个性的一种媒介而获得它的全部价值。其实, 我们在制定国家艺术课程的标准时就采用了这种思想, 艺术与文化的结合是非常重要的。标准主张, 任何艺术教育, 不管是从音乐切入还是从舞蹈切入, 都要与文化结合起来。有文化的艺术课就有了文化魅力, 学生就有了兴趣。

舍吉宁的实验。苏联教育家舍吉宁认为, 如果整个教材被分割成零碎的、彼此脱节的条块, 知识的世界就变成彼此隔离的“孤岛”。为解决这一问题, 舍吉宁在其音乐教学实践中进行了综合教学实验。他介绍说: “我们第一次抛开了通常的音乐专业课的教学形式, 我们读诗、写小说、画速写、去捷列克河和森林旅行, 在夜晚的篝火旁听神奇动人的故事, 音乐知识不是我们最基本的内容。”实际上, 舍吉宁的教学实验不是不要音乐基础知识, 而是把知识融合在一种非常有趣的活动中, 使学生不知不觉地学到知识。这种通常看来不成系统的教学结果又怎样呢? 舍吉宁动情地写道: “当评委会一致同意把所有奖都授给我们班的代表时, 我们的心情真是无法用语言来形容。民族器乐部主任走到我身边, 说道: ‘这不可能, 这里面有点儿不对劲。’他审视地直望着我, 寻找着答案, 希望我能透露出某种秘密。‘你们是怎么研究作品的?’ ‘我们研究的是人。’”研究的是人, 多么精辟的回答! 是的, 离开了人, 一切都无从谈起。绝对的艺术低能儿是不存在的, 只不过是没能找出发掘他们的艺术潜能的途径而已。舍吉

^① 滕守尧. 综合艺术教育: 理论与实践 [N]. 中国教育报, 2000-02-28.

宁教学法的关键是通过艺术融合启发学生对艺术的兴趣，使所谓“艺术天分不高”的学生的艺术能力迅速提高。很多艺术天分不高，被传统教育认为没有艺术天分的人，一到舍吉宁的班上，就产生了兴趣。舍吉宁的经验是非常值得我们借鉴的。

雷默的综合艺术教育思想。雷默是美国杰出的音乐教育家。可以说，他是通过抓住各种艺术共同的东西进行综合艺术教育的典范。雷默所指的综合艺术教育关心的主要是所有艺术共同的行为范畴。他认为，每种艺术都有自己的主要要素，音乐中有旋律、和声、节奏，绘画中有色彩、线条、质感；诗歌中有比喻、形象、韵律，如此等等，不一而足。这些重要的概念都可以互相借鉴，每种艺术都可以借用其他艺术的要素，再与自己的领域同化；而许多艺术又可以借用非艺术的要素，艺术地加以运用，转化成表现素材。音乐中的节奏在绘画中存在；绘画中的质感、线条也可以在音乐中运用。许多笔意、韵律的东西既出现在音乐中也出现在绘画中。抓住各种艺术共通的东西，就可以发展学生的通感能力。当然，不是把音乐、戏剧、舞蹈堆积、叠加在一起就可以发生综合作用，而是通过不同要素和共同要素的相互借鉴、沟通，发展学生的通感能力、创作能力，这是我们艺术课能够迅速提高学生艺术能力的重要原因。

霍斯曼的一体化概念。霍斯曼提出，一个不需要增加学习时间、教师数量和设备，却能扩充艺术课程的方法，就是使整个艺术教学课程一体化。这种教学强调所有艺术之基础的、共同的东西，即艺术的审美性、创造性、表现性的东西。“就像语言教学能把听、说、读、写综合起来一样，艺术教学也可以把视觉艺术、听觉艺术、触觉艺术等融为一体。”