

## 我的生态式艺术教育观

滕守尧

(山东大学 文艺美学研究中心, 山东 济南 250100)

**摘要:** 生态式艺术教育是继灌输式艺术教育、园丁式艺术教育之后的一种新型艺术教育。生态式艺术教育改变了各种知识之间的生态失衡状态, 通过美学、艺术史、艺术批评、艺术创造等多种学科之间的生态组合, 通过多方面和多层次所组构的互生和互补关系, 提高学生的艺术感觉和创造能力。这种新型的艺术教育形式意在培养具有可持续发展能力的人, 培养具有真正智慧的、适应现代社会要求的“全面发展”的人。

**关键词:** 生态观; 生态式艺术教育; 美育; 对话

**文献标识码:** A

正当我们跨越通往 21 世纪的门槛时, 世界上出现了两大生态保护潮流。一是全球自然生态保护潮流, 二是世界文化生态保护潮流。越来越多的人已经认识到, 如果我们再不采取措施保护地球的自然生态, 就会失去物质的家园; 同样, 如果我们再不努力保护我们的文化生态, 就会失去精神家园。如果说保持自然生态平衡是使地球得到可持续性发展的保证, 生态式艺术教育就成为保护我们的精神家园、使人本身得到可持续发展的保证。而遗憾的是, 人们对后者的认识却远远没有上升到应有的高度。

在当今社会, 很多人大谈生态, 大谈自然的可持续发展, 却偏偏忽视了一个社会以及个人(尤其是那些作为精英的个人)的可持续发展。事实上, 如果一个社会缺少了开放型的或具有可持续性发展的人, 就失去了自己的精神家园, 失去了精神上的蓬勃生气, 必然走向死板和停滞。个人之可持续发展的重要标志, 是具有一个接纳百川的开放心理和心态, 而艺术恰恰是造就这种心态的重要途径。但并非所有自称为艺术的东西都能起到这种作用。即使是真正的艺术, 也不是对人人有效。对艺术的创造、接受和欣赏, 是一种高级的文化的素质。而获取这种素质的重要捷径, 就是健康的艺术教育。健康的艺术教育不纯是一种技法的教育, 而是一种更全面的文化素质的教育。这样的教育将在下一个世纪对整个世界有着举足轻重的意义。因而, 我们必须从此刻起, 不断加强艺术教育, 将艺术课程变成学校教学的核心课程。

### 一、关于艺术教育的回顾

艺术是人类的一种基本的和经常的精神活动, 也是使人类成为人类的最重要原因之一。艺术促进人类文化的形成, 同时也是文化的核心和精华, 它不断向文化的其他领域发射能量, 并渗透到人们生活的深处。

正因为艺术如此重要，所以从远古时代，人们就开始了艺术教育。中国早在三皇五帝时代，就已经用音乐培养统治者人选。至周代，周公开创了“制礼作乐”的历程。在这个最高统治者的推动下，整个社会礼乐并举，相辅相成，相互加强，为的是造就一种祥和的社会和人的心理世界。这一举措不仅成为西周的一项根本社会制度，同时还是它的一种主要的教育形式。在西周社会中，音乐与教育几乎是一种一而二，二而一的关系。《周礼》规定：学校负责人必须都是搞音乐的，所谓“大司乐”和“乐师”，不过就是负责大学与小学教育的官长。甚至所有教育内容或目标，包括“乐德”、“乐语”、“乐舞”，全部与音乐有关。所谓“乐德”，不过是以祥和的音乐影响的行为和德行，具体指忠、和、敬、孝等；所谓“乐语”，即具有音乐韵味的语言，包括诗辞等；所谓“乐舞”，即受祥和音乐影响的歌舞。据说，那些掌握了这种歌舞的学生，一般都会具有优雅的神态和举止。“乐德”、“乐语”、“乐舞”三者合成，就成为当时的“礼”。归根结底，“礼”就是受到音乐影响和规范的语言和行为，其形式和韵味与音乐同构。音乐不是教育的方法或工具，它已经与教育的内容完全融为一体。

到孔子时代，礼乐不仅被列为“六艺”之首，而且成为整个教育的基础。孔子提出“乐以教和”的主张，并明确指出，艺术化的行为和人格，是社会教育和自我修养的最终目的或最终阶段。在它提到的学习内容中，不管是象“书”和“数”这样抽象的东西，还是象“射”和“御”这样技能性的东西，都必须服从艺术的原则，不然的话，它们怎会被称为“艺”！

在西方，古希腊人一直把艺术教育作为公民教育中不可缺少的重要方面。艺术活动成为普通古希腊人生活中的一项重要内容。据说，希腊全盛时代的统治者伯里克利本人就十分爱好艺术。有记载说，伯里克利对艺术爱到成“痴”，有一次，在生死搏斗的前夕，还在与人秉烛夜谈诗的理论问题。为了鼓励人们欣赏艺术，他甚至向雅典市民颁发观剧津贴。很明显，这些古希腊人之所以被后人赞誉为“不仅在体格上，而且在精神上都接近完人”，与他们注重艺术修养是分不开的。

在近代和现代社会中，由于对科学学科的强调，学校教育逐渐忽视艺术。这一点在西方尤其明显。上世纪早期，不管是美国还是英国，艺术教育都是与教育的总体目标相脱离的。学校艺术课就是教授学生唱歌画画的技巧，艺术课成了地地道道的副科，人们普遍感到，艺术课只是训练一种手艺，与发展儿童的智慧无关。既然艺术与知识和智慧无关，也就是与总的学校教育目的无关。

至 19 世纪末和 20 世纪初，随着心理学和人类行为学的发展，点燃了人们对儿童画的兴趣，人们开始探察儿童画是怎样揭示出人的情感和精神的发展的。很多人开始把艺术视为儿童的自我表现和创造性表达，艺术课被视为对学生进行情感教育和个性培养的机会。

到了 20 世纪 20 和 30 年代，西方世界受杜威教育思想的影响，艺术教育越来越强调培养儿童的个人创造性能力和自由表现能力，开始把儿童视为“儿童艺术家”。这种倾向后来在美国心理学家和艺术教育家罗文费尔德的著作中得到系统阐述和发展，其影响一直延伸到上世纪 80 年代。与此同时，一种实用主义倾向也在并行发展着。在许多地区，视觉艺术教育集中于学生对各种艺术的构成要素，如线条、色彩、形状等的把握，目的是为学生以后从事工业制作和设计等工作打好基础。在上世纪 40 和 50 年代，这种倾向进一步发展，艺术教科书中出现了“日常生活艺术”、“做一个好公民的艺术”、“工业设计艺术”等。

上世纪 60 年代以后，一种综合性艺术教育思潮得到逐渐发展和壮大，至 90 年代，已经成为美国乃至世界艺术教育的主流。实际上，它是对下面两种观点的综合和超越。第一种观点是，艺术教育的重要性在于，从艺术中学生可以学到有关我们自身和世界的知识、信仰和价值，这些知识、观点、体验和意义是任何其他学科不能提供和代替的。因此，艺术教育是公民教育必不可少的和关键的部分。另一种观点认为，开展艺术教育，不仅是因为艺术本身值得教和值得学，更重要的是它还为其他学科的学习带来的好处。一方面，艺术为学生的情

感表达和创造性冲动提供了一个出口，使学生心理更加健康；另一方面，通过艺术进行的普通教育，是更生动活泼的教育，也是最成功的教育。这种观点进一步发展，人们又认识到，艺术教育强化了学生的知觉能力和表现能力，进而使其语言交流能力、表现能力、批评性思维、问题解决能力大幅度提高。

通过对上述两种观点的综合和提炼，加之这一时期许多艺术心理学家和艺术理论家对知觉问题、读者反应问题、交叉文化问题的系统和精密研究，人们更加清晰地认识到，艺术不仅有利于儿童的个性发展和创造能力的发展，还有利于儿童的认识能力的发展，有利于提高儿童的全面的文化素质。在此基础上，艺术教育逐渐发展成为一种综合式艺术教育或多学科为基础的艺术教育。综合式教育不仅使艺术教育本身成为一种多元交叉学科，还注重艺术精神向其他学科的渗透。例如，早在1977年，美国就出现了一份题为《回到我们的感觉：艺术对美国教育的意义》的国情报告，这一报告提出这样一种思想：“只有艺术变为每个学生在校内外和在各个学习阶段上个人学习经验的中心时，美国教育的基本目标才能实现。”1984年，美国“盖梯艺术教育中心”发表了题为《超越创造：艺术在美国学校中的地位》的报告。3年后，美国“国家艺术基金会”又发布了另一个报告，报告的题目是《走向文明：关于艺术教育的报告》（1988）。这一报告把艺术教育的总的目标描述为：使学生接触和学习到人类文明迄今取得的所有富有意义的成就；培育学生的创造力，发展学生的交流能力，帮助学生在批判性评价的基础上做出选择。1994年，《美国国家艺术教育标准》出台，这一标准制定出每一个美国年轻人最起码应该掌握的艺术知识和创造能力。它明确指出，任何一个受教育的人，如果缺少基本的艺术技能和艺术知识的教育，就不算是受到完备的教育。《标准》还确定了，今后的艺术教育，决不象过去那样，仅仅是学习画画和唱歌的技能，还包括了从文化、美学、历史的角度分析、欣赏、评价作品的能力和智慧。这一标准的出台，标志着世界艺术教育从此进入了一个全新的时代。

从对艺术教育历史的简要回顾可以看到，当前教育改革之最健康的趋向，是从各科的无限分裂走向新的融合，使各科之间形成一种生态关系。也就是说，从现在起，必须发展一种生态式教育。生态式教育的关键，是找到一种可以连接各个不同学科的教学主题——一个语文、外语、数学、伦理、环保等课程都可以使用的主题。在上这种课时，各科各自有不同的偏重，但无一例外地，艺术（包括唱歌、图画、手工等）要在其中发挥一种核心辐射作用，各个学科的教学过程也因为艺术的辐射，变得更有趣味，老师愿意教，学生愿意学。因为整个教学过程本身，已经不是死的知识的灌输，而是智慧的点燃，是使整个教学成为一个充满奇妙的感觉、想象、思考和解决问题（顿悟）的过程。很明显，这个过程本身已经成为艺术的。

本人提出的生态式艺术教育观，盖出于此动机。

## 二、生态式艺术教育的理论基础与现实依据

在这个不同领域的理论和事实相互联系和相互启发的时代，当代教育学从哲学和生态学中得到大量启示，一个提倡师生对话和互动、多学科互补的生态式教育观正逐渐形成。这种新型教育观不是空穴来风，而是有强大的多学科理论基础，更有事实作为依据。

### （一）来自生态学的启示

#### 1. 生态与人

人与自然生态：从社会生态学的阐述中可以看出，整个自然是按照一种大智慧运行。这

就是生态智慧。生态智慧既然是宇宙和自然本身的大智慧，理应是世间最高的智慧。这种智慧不仅适用于地球，也适用于人。人是自然万千物种中的一种，如果自然是一个大整体，人只是这个大的有机整体的一部分。在这样一个巨大的有机整体中，部分与部分之间、部分与整体之间都息息相关，任何支配整体的规律，都支配其部分。这一点越来越为现代科学证明：人作为一个生物人，从来都不是一个独立的实体，人不是由自身一层层复杂零件逐级组合成的生物，也不是一种仅仅生活在某一个地区和一个城市的生物，而是生活在整个地球生物圈中的生物，大气污染和海洋污染会影响地球的每一个角落和每一个人。

人与文化生态：人不仅是一个生物人，还是一个社会人和文化人。每一个人不仅吸收自然的空气，而且吸收文化的空气，人的生活离不开一定的社会文化氛围。人不仅生活在自己的文化中，还生活在与自己的文化相异的其他人和其他文化中。文化圈与文化圈之间密切联系，环环相套，形成一种互融、互生关系。举例说，中华文化就是多种文化融合和共生的产物，汉唐文化如此，宋明文化如此，清代文化同样如此。中国如此，世界其他文化同样如此。例如，希腊文化的鼎盛，就与多种文化的交融和共生有关。希腊本土是由许多文化上比较独立的小城邦组成，小城邦各有不同的部族和文化，如爱奥尼亚族、多立安族、伊奥里斯族的文化等。各个部族的文化通过共同的史诗、奥林匹克运动会和共同抵御波斯的入侵，形成一种相互支持、相互依赖的共生关系，构成了希腊文化繁荣的基础。同样，在当今世界，比较发达的美国文化也是多种民族和多种文化交流和共生的结果。

但遗憾的是，这种文化的共生和互生关系，在当今世界范围内日益受到破坏。由于美国和欧洲经济的强大，世界文化变得越来越欧洲化和西方化，欧洲中心主义成为强大的世界潮流，少数民族和弱小民族的文化正在消失。许多少数民族的年轻人，甚至以继承和发展自己的文化为耻辱，从而加快了文化西化的步伐。在整个世界范围内，文化的物种正日益减少，各种不同文化的共生关系被打破，文化的沙漠日益扩大，文化生态遭到严重破坏。文化生态的破坏又进一步导致了人类智慧生态的破坏。

## 2. “生态农业”与“生态式教育”

“生态农业”是当代人把破坏生态的生产方式转化为有益于生态环境的生产方式的一种努力。“生态农业”的最大特点，是始终贯穿一种系统观点和整体观点，把农业同人类群体及其生活方式联系起来，把人视为整个自然的一部分，最终建立一种可持续发展的农业生态系统，使系统内各种生命成分相互补充、互生和共生。与这种“生态农业”相对应的“生态式教育”，则是在克服了以往的灌输式教育、园丁式教育和融合式教育的一系列缺陷和不足后发展出的新型教育。

在生态式教育看来，灌输式教育是一种为适应工业化大潮而加速培养专业人才的教育。这种教育的最要害之处，是象工业化农业那样，把学生看成一种可以开发和榨取的土地，而不是象生态农业那样，主要培养土壤的自然生育能力。工业化农业大量使用化肥的结果，是土地高产了，土壤的自然结构和肥力却被破坏了，环境也受到污染。灌输式教育拼命给学生灌输知识，希望迅速地培养出具有丰富知识的人。但它带来的结果却是灾难性的，学生也许学到很多知识，得了高分，但其自身的心理生态结构却遭到严重破坏，不仅失去了创造能力，而且污染了整个学习环境。

生态式教育同样超越了园丁式教育。园丁式教育借鉴了生态恢复的观念，认为人必须学会尊重自然和顺从自然。儿童本来就有一种潜在的发展可能，教育者的任务就是象一个园丁一样，为儿童潜能的发展创造条件，使它以预定的程序发挥出来或发展起来，让儿童象一棵植物那样自然地成长。生态式教育认为，园丁式教育有其致命之处，即把人的潜力看成一种象海底的石油一样早已经存在的东西，只要冲破表层，搬掉障碍，潜力就能自动喷发出来。

而事实上,潜力不是现成的和早已经存在的东西,而是在一种不断的相互作用中生发出来的。潜力既不处于先天领域,也不处于后天领域,而是处于先天与后天交接处。正是在这一边缘地区,才不断生发出新智慧。先天领域的“潜力”是固定的和有限的,先天与后天之间的边缘领域的潜力才是无穷的。由于这种潜力来自于先天与后天之间的相互作用,通过对话和碰撞不断生发,因而永远是动态的和不断发展的。它还看到,由于园丁式教育过分强调学生的自主和自由发展,往往使教师的作用变得形同虚无,教师的能力和潜力不能得到发挥。在它看来,教育是一项系统复杂的工程,教师的工作是一项复杂的工作,教师必须对自己的教学作出整体的和综合的考虑。

## (二) 来自人类对自身认识的不断深入

### 1. 对脑功能研究的深入

随着当今世界对“学习者”的看法的变化,科学对大脑左右半球功能的研究也日益加强。科学研究证实,人的大脑由物理上相等的两半球组成,每一半球都分别控制着另一半身体的活动。大脑左右半球各有分工、各有专门的功能。具体表现为,左半球具有语言的功能和分析的功能,右半球具有非语言的和整体性的功能。随着研究的深入,人们进一步认识到,大脑左半球具有分析的、理性的、逻辑的和线性的功能,大脑右半球具有非理性的、直觉的和整体的功能。

这一系列的发现对教育具有直接的和重要的意义。越来越多的教育人士认识到,大脑左半球和右半球具有的功能和能力都应该得到同样的承认,具有同样重要的地位,应该通过教学科目的平衡得到同样的发展。传统教育仅仅集中于逻辑-数学和语言的学习,范围过于狭窄,学生的大量潜在能力被忽视了,许多应该得到发展的能力没有得到发展。

基于上述发现,哈佛大学零点研究中心的心理学教授加德纳对大脑之多元功能和不同区域之特殊认识能力进行了独到的研究,发展出多元智能的理论。按照这一理论,人具备各种不同的智能,最主要的是语言智能、数学逻辑智能、音乐智能、空间智能、身体动感智能、人际关系智能、自我认识智能、与环境协调的智能。每一个人都程度不同地具有以上八种智能,只不过有的人把一种或多种智能发展到高级水平,另外的人把其他智能发挥到高级水平。这一发现对传统教育再次发起重大冲击。既然这八种智能都是重要的和有价值的,它们都应该通过一种全面而综合的教育课程,得到同样的发展机会。但可惜的是,传统教育仅仅重视学生语言智能和逻辑数学智能,使其他六种智能无法得到开发。

加德纳的重大发现使当今教育把注意的焦点指向艺术教育,因为越来越多的人开始发现,在传统教育中被忽视的六种智能,均可以在艺术教育中得到开发和锻炼。这意味着,新一轮教育革命的突破点,应该发生在艺术教育领域。其实,杰出的艺术理论家爱斯纳早就指出,人类理解世界的通道决不仅仅是科学,艺术具有一种非比寻常的作用,它可以发展我们的感性、丰富我们的知识,使我们的意识达到更高级的水平。

### 2. 对人类心理深层的生态系统的认识

人类对大脑功能的认识给了生态式艺术教育很大的启发,但在生态式艺术教育看来,这些认识还远远不够,起码是认识上还不够深入,有些问题尚待解决。如,人类大脑的八种智能是否等于我们通常所说的智慧?现代社会所需要的智慧是否等于多种智能的相加?如果不是,这种智慧又从何而来?

要想回答这个问题,还要从深层心理学的研究说起。

弗洛伊德对梦的研究以及容格对人类集体无意识的研究都证明,人的巨大潜力,即真正

决定着人的智慧程度高低的東西，有可能存在于“个人无意识”和“集体无意识”领域。

“个人无意识”是独立于个人意识而存在的意识。“集体无意识”则是一种不仅独立于个人的个别存在、而且独立于个人所在的民族或全人类的意识而存在的意识。容格在研究中发现，集体无意识总是以自己特有的意象或符号呈现在人的梦中或某些不自觉的行动中。这些集体无意识的意象或符号一般有两种类型，一种是特殊个体或文化特有的，另一种是普遍的。普遍性集体无意识是在一个漫长的时间和广阔的地域中存在的意识。容格称这种普遍的无意识意象为原型。英国著名艺术教育学家赫伯特·里德在研究儿童画时，发现了容格所说的曼陀罗原型形象。他在一次调查时偶尔看到，整整一个班的儿童在静下心来，将脑子中所浮现出的意象画出来时，所画的“心画”差不多全都是曼陀罗形象及其变种。里德观察了这些意象后指出，这就是容格经常提到的原型形象。它们涉及的决不是儿童表层的心理状态，而是代表着一种更基本、更深层的心理能力。

从今日生态学的角度看，容格和里德所说的原型，不是一种静态的图象，而是存在于人的心理深层的一种具有自动调节、自我补充和自动平衡能力的高级生态系统，这一系统具有直接组织或稳定神经能量、形成一种无意识原型秩序的能力和力量。这种人类深层的动态生态系统及其意象，不是哪一个儿童个人的，也不受个人的外在知觉的影响，更不同于人知觉外物时得到的种种事物的具体意象。它基本上是一种抽象的东西，但又鲜明地反映了心理深层从混乱状态突显出秩序的过程。根据里德的观察和研究，这种过程总是倾向于去组织和改造那些侵入组织的（如看到的或听到的）不规则的或粗糙的形象，将它们组织成和谐而规则的式样。

按照马克思主义的实践观，这种深层心理的生态模式不是由作为大脑活动的物质基础——脑分子的独特化学结构——决定的，而是千百万年人类实践活动在个人心理深层中的积淀，因而是人类经验中精华的精华。这种深层生态系统生成后，就通过异质同构的方式影响着个人的知觉、直觉和想象的活动，使人的行为保持审美式样特有的和谐和稳定，进而使人有了追求和欣赏美好的东西的先天倾向。但不管从形式上还是从本质上，人类心理深层的这种先天生态系统及其功能都具备审美的特性，它是我们人人具有并作为我们集体美好存在之一部分的东西。有了它，我们每个人就都有了成为一个艺术家的可能性，因为它完全可以使我们以一种异质同构作用达到对世界上各种形式价值的分辨和质的理解，从而更快地理解宇宙和人生。假如这种原型在某些人身上长期得不到激发或不能自由发挥，人就缺乏直觉能力、理解能力和智慧。

### （三）来自学科自身的发展

进入 21 世纪后，随着社会和科技向信息时代的长足迈进，视觉形象和声音形象开始进入世界的各个角落，充斥于人们生活的每时每刻，艺术在调节人的精神生态时起着更为重要的作用。感受、筛选、解读和创造这些形象的艺术能力，随之成为这个社会所看重的综合性素质的不可缺少的部分。为培养现代社会需要的这种新型素质和人才，全球教育日益重视艺术课程的建设，出现了“没有艺术教育的教育是不完整的教育”的普遍共识。

与此同时，由于社会对具有艺术素质的复合型人才的渴求，促使艺术教育自身也不断向综合的方向发展，形成各艺术学科之间相互交叉、渗透和综合的大趋势。在这一综合趋势的推动下，基础教育阶段的艺术课堂发生了令人瞩目的变化：不仅音乐、美术、戏剧、舞蹈、影视等不同艺术门类开始以生态的方式交叉和融合，美学、艺术批评、艺术史、艺术创造等不同领域间也开始相互渗透。这一“生态式综合”趋势使人们的艺术教育观念发生了深刻的变化，具体表现为：（1）由仅仅重视艺术技能的传授转向关注人的整体生命存在；（2）由重

视知识和技能的传递过程转向研究人的感性生成、理解和反思过程；(3) 由有限性的知识把握转向无限性的人生理解；(4) 由单纯的集体性教学转向重视学生的个体发展、个人选择、个人参与和个人创造；(5) 由孤立性的单科教学转向探讨艺术各学科之间的相互联系，分析不同艺术的共同美学价值，研究如何使各种艺术相融，以发展学生的通感能力，使其听觉、视觉、动觉等多种感官发生综合作用；(6) 由机械的学段划分转向充分研究义务教育各个阶段以及义务教育阶段与幼儿阶段以及高中、大学阶段艺术教育的衔接。建立整体艺术教育观念；(7) 由单纯的学校艺术教育转向充分利用社会文化资源（如家长、艺术社团、美术馆、音乐厅、民俗艺术活动场所），并把这些资源作为课堂教学的延伸。

当代心理学和脑科学的发展，强化了人们对这种新型艺术教育的共识：只要摆脱单纯追求技能的倾向，艺术教育就能开发人的多种智能——不仅激发人的直觉和想象能力，还能开发包括语言智能、空间智能、数学-逻辑智能、音乐智能、身体-动感智能、交际智能、自我认识智能、环境适应智能在内的多元智能。在按照生态规律施行的生态式艺术教育中，人的每一种智能都不是孤立的，各种智能相互交叉、相互对话和融合，不断产生新的智慧和新型人格。而由生态式艺术教育所造就的可持续性发展人才，正是这个信息社会欢迎的人才。因为在这个信息高度发达的社会中，只有多领域、多方面的知识在人的头脑中相互联系和对话，才有可能培养出具有现代智慧的“全面发展的人”、“文化人”、“贯通而求洞识的人”、“通达而识整体的人”和经常获得“芝麻开门式发现”的人。

#### (四) 生态式教育对传统教育的批判

生态式教育认为，传统教育重理轻文（如使艺术等学科变得可有可无）或为保住少数几个所谓“尖子”而牺牲多数的做法，破坏了教育的生态。最成问题的是，这种教育还仅以学生考试分数和升学率衡量教育质量，而分数低和升学率低的人和学校，统统被打入“普通”的范畴，而这里的所谓普通，就是无希望，不值得下功夫培养。传统教育对主课和副课的区分，实际上就是认为主课有益于智力，副课对智力可有可无或干脆有害。它对好坏学生的判断则用主课的成绩衡量。这种区分和判断明显违背了产生智慧的生态规律。

按照生态式教育的观点，一个仅仅具有专业知识的人与一个具有智慧的人是不可同日而语的。智慧不同于普通的知识。知识仅仅是获得智慧的一个前提。如果仅仅是把各种知识硬塞进学生的头脑，每一种知识互不联系，那么知识塞得越多，心灵中“自我思考”、“自我想象”、“自我判断”的领地就越小。当心灵完全被塞满时，“自我”就被完全排斥了。其结果只能培养出“单视野的人”、“生物人”、“文明的野蛮人”、“破碎的人”、“考试人”、“有 IQ 而没有 EQ 的人”。相反，如果各种知识在人的头脑中建立联系，具有碰撞、对话和交融的机会，就有可能产生智慧，人就有可能变成一个智慧的人。在这种关系中，不仅有各种知识之间的对话和交融，还有构成自我的各种要素——感觉、意象、观念（包括意识与无意识）、感情、生活态度、信仰、知识——之间的碰撞、对话和交融。这些异质要素之间相互碰撞和交融的结果是碰撞出智慧的火花。一句话，智慧决不是纯粹的信息，而是信息与自我深层碰撞的明丽火花。

因此，所谓“生态式教育”就是一种为改变各种知识之间生态失衡状态，形成各专业知识之间、知识与自我之间的生态关系的教育，它的目的是培养出真正具有智慧的“开放型的专家”。这种人就是现代社会要求的“全面发展的人”、“文化人”、“贯通而求洞识的人”、“通达而识整体的人”和经常获得“芝麻开门”式的智慧。

生态式艺术教育成功的标志之一是大大减轻了学生负担。它认为，目前教育界进行的“减负”有两种，一种是被动的“减负”，一种是积极的“减负”。被动式减负简单地砍掉许多学

习内容，使学生有了空余时间和休息时间。但学生毕竟是好动的，有了空闲时间而不知做什么好，这种时间就变成空虚而不是空闲，其学习生活也会变得毫无意思，有时甚至要做坏事。积极式减负就是要用艺术、游戏等有意思的事情和事件填补其空闲时间，变空闲为充实，变游手好闲为创造，使学生的学习生活变得丰富多彩。在生态式艺术教育看来，学生的创造性素质不是靠从外部灌输知识得到的，而是靠多学科之间以及学生与老师之间的生态关系得到的。既然创造性素质不再靠灌输得来，学生的负担自然减轻了。以作文为例，在灌输式教育中，虽然教师给学生讲解大量作文知识，但由于学生无真切感受，学生还是不愿意或写不好作文。而在生态式艺术教育中，通过艺术欣赏造就了学生的丰富感受，通过创造强化了这种感受，通过学生与老师、学生与学生之间的讨论和对话又把感受转换成语言表达。在具有感受力的基础上再作文，作文也就容易多了和生动多了。生态式艺术教育正是通过积极建立艺术课与其他各科之间、艺术课与课外活动之间的生态关系，来提高每一种课的兴趣性和质量，从而积极地减轻学生的负担。这样的减负不仅是积极的和有效的，而且与提高学生素质的教育方向是一致的。

正是出于对人类心理深层中的基本生态模式的认识和违背这一生态模式造成的弊病的深刻检讨，才出现了当今的生态式教育。

### 三、对话：生态式艺术教育的主旋律

生态式艺术教育是一种既符合人类深层无意识二元对话的生态模式，又符合整个自然的二元对话模式的教育。也就是说，通过对立二元之间的联系和对话（而不是对立），促成人的可持续性发展，是这种教育的主旋律。它不仅强调教师和学生之间、学生与学生、学生与自然、主课与副课、课内与课外、学校与社区、东方文化与西方文化等对立二元之间的联系和对话，还强调人文意识和科学意识、人文学科与科学学科之间的对话和相互生成。

概括起来，生态式艺术教育的对话性有如下表现：

第一，在这种教育中，教师必须从教训者的高位上下降，学生必须从被动接受的低位上上升，二者形成一种相互激发、相互提高、互补和互生的生态关系。也就是说，教师与学生、家长与孩子、学习者和所学对象之间，不再是教训与被教训、灌输与被灌输、征服与被征服的关系，而代之以平等的、对话式的、充满爱心的、双方都以一种积极态度参与的双向交流关系。这种教育充分运用各种对话形式，引导教师和学生乐于对话、随时准备对话和能够对话。“对话”不是一种专门的科目，而是一种渗透于一切教学项目中的最基本和最持久的态度和素养。对话意识形成的关键在于教育者世界观和态度的改变。尽管教育者和被教育者年龄不同、地位不同、成熟程度不同，但要平等相待。

第二，在生态式教育中，“对话”不等于“讨论”。或者说，“对话”不完全等同于“讨论”。“讨论”可能是“对话”的一种方式，也可能是反“对话”的。一般说来，凡是“讨论”，都有自身的一套规则，有一个确定的主题，甚至有激烈的争吵。“讨论”在教育中当然有很大的作用，但它决不能取代对话。一般说来，“对话”不是专门探讨一个确定的主题，而意在不同意见和见解之间建立一种互生关系，在随意交谈和碰撞中找到一种真理。“对话”从不把在场的人分成教育者和被教育者。在对话式教育中，所有的人都认为自己在接受教育，因为在这种教育中人们总是着眼于得到新的东西，在这种新的东西面前，所有的人，不管你过去是教育者还是被教育者，都有可能处于一种无知状态。

第三，生态式教育必须彻底消除以“我”为圆心的封闭意识，采取一种开放的态度。对话者决不是要消灭一切与我不一致的人的意见，更不能因为别人同我不一致，就要千方百计地取消这种不一致。生态原理告诉我们，“异己者”不一定是敌人，在这个世界上，土地、



植物、野生动物以及与我不同的人，虽然之间有种种差别，但这种差别是生态的需要，如果执意铲除与我不同的东西，就严重违背了生态规律。这种教育坚信，人与人之间的不一致乃是这个多样性世界的自然，一切与我们不一致的人和观点不仅都有权利存在，而且很可能对我们自己的发展有利，因为同那些与我们不一致的人或物对话，可以通过与我的相互作用，不断生成新的东西，使我们的生活更加丰富。对话意识要人们走一条现代旅游主义之路。旅游者的特点是，每发现与自己不一致的东西，就感到新鲜、惊奇和振奋。惊奇是进行审美欣赏的重要条件，因而能使人感到他者的美好和友谊，从而很快地打破自我的封闭状态。

第四，相应地，生态教育注重的是一个人的整体素质，素质高低的标志是看其是否具有不断创新和持续发展的能力。因此，它衡量一个人所受教育高低的标准，不再单纯看其掌握知识的多少。仅仅掌握了一套死板的知识，而不知道知识是怎样得来的，不知道怎样应用和发挥，就不符合生态原则，因而不算得到了完整健全的教育，也不算是一个有学问的人。生态式教育要求人们，既应该知道事物是“什么样子”，又应该知道它何以是这个样子；既拥有关于事物的真理，又拥有一套如何发现真理的真理。通过与异质要素的不断“对话”而不断发现真理，是一个必要的途径。

第五，这种生态式教育非常注重在各不同学科之间建立一种生态关系。它认为，以往教育把某些课固定为主课，另外一些课固定为副课的做法是违背生态关系的。在生态式教育中，主课和副课是可以相互转化的，也是可以相互融和的。当然，转化要有一定的条件，融和要有一定的原则。如果违背了生态原理，就一切无意义了。具体说来，一种符合生态原理的融合首先要有一种整体观念。也就是说，每科教师在教学时，都必须有一种全局观念，自己所教的课程，不管是语文、数学、英语，还是绘画和唱歌，都被看成是同一个整体的不同部分，它总是以一种恰当的比例与其他科目融合和交叉，以达到一种整体效果。第二是相互联系的原则。例如，数学教师如果教的是一个新的几何图形，在简单地交代它的定义后，就可以把它与某种地理形象或体育活动形象联系起来，与之形成一种相互补充和生发的生态关系，使学生在这种生态关系中很自然地掌握这个几何图形的概念和名称。同样，在上地理课时，也可以让学生根据地图比例，用数学知识计算某地到某地的距离，使地理知识和数学知识都变得具体和生动起来。

第六，单元式教学：把一个单元视为一个生态系统。事实证明，在幼儿、小学、甚至中学教育中，采用单元式教学法是一种聪明的选择。每一个单元都有一个主题，各科教学都围绕这同一个主题进行，以便相互之间形成一种生态关系。举例说，在小学一年级新生入学后，第一单元的学习，不管是语文、数学和英语，还是绘画、音乐和体育，都从不同学科和不同角度指向“爱”的主题，以便相互之间互相折射、互相补充、互相加强。另外，这种教材所规定的特殊教学程序也会迫使教师建立一种相互联系的整体观念，使他们在上语文时想到英语和数学；上英语课时，又同时想到语文和其他课。至于音乐、绘画等艺术课程，一方面是完全独立的，另一方面又可以交叉融合在其他各门课程中，从而使本单元所学的中心内容更加形象化和美学化，以利于学生的学习和记忆。经过这种联系和融合之后，各科之间不再有明显的界限，但又没有抹煞各科的个性和侧重点。

近年来各国流行的双语教学，为这种单元式生态融和和联系提供了榜样。它的具体做法是，在学生最易于接受语言的年龄，围绕同一主题把两种不同语言（本国语与外国语）融合在一起教学。各国教育专家们从本世纪 80 年代以来世界各国开展的双语教学的试验中认识到，这种平行式双语教学的意义，不仅仅使孩子精通了一门外语，更重要的是提高了孩子的智力，因为通过使本国语和外国语这两种差距较大的语言在学生的头脑中不断转换，学生的智力频频得到操练，变得更加灵活。这种灵活性反过来提高了学生学习母语和其他科目时的理解能力和创造能力。它还为学生带来一种文化的增殖过程和一种双向的透视，使学生在保

持我们自己的文化传统的同时，熟悉外国的文化。

第七，活动式教学。近年来，活动式教学的出现，为这种单元式生态式教育增加了新的融和和联系向度。所谓活动式教学，就是把一个单元中所学的专业知识与学生的真实生活活动联系和融合起来。还以外语教学为例。与语言有关的“真实生活内容”主要有二，一是人与人之间的真实交流，二是指用外语进行的专业学习。以前一种方式学外语，就要鼓励学生大胆地用外语与同学和教师交流学术和社会问题。在这种试验性交流中，学生犯了语言的错误不认为是一个坏事，反而被看作是他们掌握一种复杂的语言系统时的创造性努力的标志。以后一种方式学习外语，其侧重点不是要求学生说出正确的语言，而是要他们准确地理解所学课程的内容，并能用外语准确地表达出能让别人理解的内容。它虽然没有有意地强调语言，却因理解了讲课的内容和取得了知识而使语言能力自然地得到提高。概言之，这种融合式语言教学中第一位的东西，是让学生表达所掌握的学问和知识，外语语言反而降为第二位的東西，对它的学习应不露任何“语言学习”的痕迹。

第八，建立人文学与理工科之间的生态关系。在传统教育中，人文科与理工科基本上是对立的，而在生态式教育中，二者之间形成一种生态关系。当然，这种生态关系不是形式上的，而是意识上的，或者说，主要是人文意识与科技意识的相互促进和相互支持。

毫无疑问，艺术中贯穿着很强的人文意识，所以艺术是一种标准的人文学科。而即使这种作为人文学科之典型的艺术教育本身，也可以把人文思想和科学精神融合起来。虽然说向学生教授艺术的主要目的是使他们更敏锐、更细致和更自觉地观看和倾听作品，由此而生发出审美快乐，但毕竟不是把画向学生面前一放，他们就能得到这种感受和快乐。在生态式教育中，艺术的教学必须引进科学的精神和科学的教学步骤，二者的结合使艺术教育成为高级的审美教育。虽然一般人对艺术的直接审美体验很难达到科学探索的精确性，但在真正的审美体验中，都必须经过审美期望、审美识别、审美想象和审美认识的逻辑和步骤。很明显，这些步骤与科学探索中的步骤是十分相似的。另外，要想成功地欣赏一件艺术品，还必须有许多通过理性获得的知识。西方美学家亨利·爱肯（Henry Aiken）在其《艺术课教学》中指出，欣赏作品至少应该掌握七个方面的知识。奥斯本也指出，审美欣赏涉及到的认识性技能与理性有关。通过这些技能，我们便能把握和区别审美对象的各种性质。近年来，米恰尔·帕森斯也以科学理性对艺术理解进行了分析。帕森斯认为，人们对艺术的理解是随着人们对艺术经验的增加循序发展的。帕森斯将艺术理解分为五个发展阶段，对各个发展阶段的划分主要是依据一个人欣赏和理解艺术的能力，而不是依据人的生物年龄（早期阶段除外）。只有科学地认识人们审美理解力的发展步骤，才能进行有效的审美教育。以上学者的论述表明，人文教育必须同科学精神融和，形成一种互补的生态关系，才能获得成功。

#### 四、生态式艺术教育与美育

按照生态式教育观，美育是通过生态式艺术教学实现的。这种教学分两大类，一是生态式艺术教育，二是使美的法则渗透与其他学科的大美育教学。美育不是美学知识的教育，不是纯粹的艺术技法教育，而主要是在培养学生审美感受力的基础上完善其人格、提高其素质的教育。因此，以往流行的灌输式艺术教育和园丁式艺术教育都无法肩负这一任务。只有生态式艺术教育才是一种切实可行的理想美育形式。它主张不同艺术学科的融合，但“融合”又必须是一种“生态式融合”。也就是说，要在美学、艺术史、艺术批评、艺术创造等多种不同学科之间，在艺术作品与学生之间、在作品体现的生活与学生日常生活之间、在教师与学生之间、在学生与学生之间、在学校与社会之间、在学生与自然（包括动物）之间，建立多方面和多层次的互生和互补关系，提高学生的审美感觉和创造能力。生态式艺术教育认为，

谁具有可持续性发展能力，谁就具有高级的素质。而大美育教学主要是建立起美学与其它各课之间的生态关系，使学校内各课教学把“美的法则”作为灵魂。其整个教学肌体一旦有了“美的灵魂”，就会按照美的规律运转起来。更重要的是，美的法则还可以把死板、枯燥、令人厌烦的知识变成可爱的、有感情的美好的东西。

生态式艺术教育的重点和难点是如何做到象自然“生态系统”那样，使美学和艺术各学科之间达到最佳组合，以形成一种互生、互补、生机勃勃、持续发展的生态关系，最后培养出知识经济时代最需要的智慧。要达到这一目标，第一要打破美学、艺术史、艺术批评、艺术创作、艺术心理学、艺术社会学、文化人类学等不同学科之间的隔离状态，建立它们之间的生态关系。第二是强调审美欣赏与艺术创造之间的相互融合和相互渗透，使敏锐的美感与艺术创造之间贯通，使艺术欣赏不再是为了纯粹的愉悦和好玩，而是要在欣赏的同时思考美学、批评和历史问题，而这些问题的讨论和澄清又反过来影响和指导学生的创作活动。但究竟欣赏哪些艺术品和创造什么样的艺术品，又不是随意的。首先是要选择艺术史上的经典艺术品，其次是这些杰作体现的人文主题和意味必须与学生的情感生活建立生态关系，以能造成更有意思的学校生活。第三是这种教育特别强调通过对艺术形式的感知和分析，分辨和识别艺术作品中不同要素和不同事物之间“物物相需”的生态关系和由此而导致的可持续性生命过程。学生如果长期接受这种训练，其心理结构就会通过慢性熏陶和异质同构作用，成为一种与杰出艺术品同样开放性和可持续性发展的结构。

生态式艺术教育还纠正了当前美育界出现的一个偏向：认为美育就是取消独立的艺术课，直接把美术、唱歌、舞蹈等渗透到数学、语文、化学中，让它们成为学生更好地理解科技知识的手段。生态式艺术教育认为，这是一种致命的偏向，必须予以纠正。按照生态原理，两种（或多种）不同要素之间首先要有力量上的平衡，才可能产生相互激发和对话作用，不断产生出新的东西。如果一个西瓜和一个芝麻相互接触，就无法建立生态关系。美育同样如此。如果学生的艺术感觉还只是个“芝麻”，其理性思维能力已经是个“西瓜”，二者就无法相互对话和加强，在这种情况下取消艺术课，或即使有艺术课也只教艺术技法而很少艺术感的培养，艺术感就会被理性思维吞没，在二者无法对话的情况下，当然也就无法碰撞出高级的创造性智慧。生态式艺术教育不仅不取消艺术课，而且要在艺术课中加进艺术欣赏，在艺术欣赏中融进美学、艺术史和艺术批评。一句话，生态式艺术教育是在加强学生艺术感的前提下使艺术与其他课程相互渗透的，其关键是要把课程按照主题分成一个个教学单元，再把每一个教学单元变成一个生态系统。在这个系统中，不仅要考虑艺术欣赏和艺术创造之间的生态关系，还要考虑艺术课与其他各科之间的生态关系。

综合上述，可以看到，生态式艺术教育是继灌输式艺术教育、园丁式艺术教育之后的一种新型艺术教育。生态式艺术教育意在通过美学、艺术史、艺术批评、艺术创造等多种学科之间的生态组合，通过经典作品与学生之间、作品体现的生活与学生的日常生活之间、经典作品与学生之间、作品体现的生活与学生的日常生活之间、教师与学生之间、学生与学生之间、学校与社会之间等多方面和多层次的互生和互补关系，提高学生的艺术感觉和创造能力。这种新型的艺术教育形式意在培养具有可持续发展能力的人，培养具有真正智慧的、适应现代社会要求的“全面发展”的人。

## **My View of Ecological Art Education**

TENG Shou-yao

(The Center for Literary Theory and Aesthetics, Shandong University, Jinan 250100, China)

**Abstract:** Ecological art education is a new way of art education emerged after indoctrinatory and nursery-like art education. It has resumed the ecological balance in various branches of knowledge and attempts to enhance students' artistic feelings and creative power by means of the combination of aesthetics, the history of art, art criticism, art creation. The aim of the art education as such is to cultivate the people with the ability for sustainable development for the people with the true wisdom and adaptability for modern society.

**Key words:** ecological perspective; ecological art education; aesthetic education; dialogue

**收稿日期:** 2003-11-15

**作者简介:** 滕守尧,男,中国社会科学院哲学所,山东大学文艺美学研究中心兼职教授,博士生导师.