

# 美术课程的性质与特征

尹少淳

(首都师范大学 美术学院, 北京 100037)

**摘要:**课程性质决定了美术课程与其他课程的关系与区别,也决定了美术课程实施的具体取向。在对美术课程进行总体设计时,必须审慎对待、深入思考美术课程的定性问题,因为定性的准确性会决定课程实施的取向和方法。实际上,美术课程可以定性为兼具人文性和工具性,但在工具性难以被承认的情况下,除了坚持人文性之外,还可以用特征描述的方法确定美术课程与其他课程相区别的特性,即“以对视觉形象感知、理解和创造为特征”。

**关键词:**美术课程;学科性质;视觉形象

**中图分类号:**G623.75;G333.955 **文献标志码:**A **文章编号:**1000-0186(2015)05-0081-06

定性指的是对事物基本性质准确描述的过程及结果,通过这种描述我们可以判断某一事物在现实中的定位及其与其他事物的区别。在2000年进行的基础教育课程改革之前的课程标准和教学大纲中,对某门课程的定性极少被关注,如美术课程标准或教学大纲的文本中基本上没有关于美术课程性质的表述。我们应该如何对美术课程的定性问题加以思考和表述呢?

## 一、对美术课程定性的意义

其实定性是很重要的,因为明确的定性决定了一个事物的独特性,这种独特性表明它与其他事物的区别。进而言之,对一个事物定什么样的性,会引发不同的行为。现在国内的公园、美术馆和博物馆均免费开放,就是因为它们被定性为非营利性的、公益性的文化单位。如果把它们定性为营利性单位,收费就难以避免了。“文革”时期,我们所熟悉的人民内部矛盾和敌我矛盾也

是一种定性,如果一个人被定性为人民内部矛盾或敌我矛盾,其享受的待遇和以后的命运可能会有天壤之别。

同样的道理,对美术课程的定性并非可有可无的事情,不能等闲视之,因为它决定了美术课程与其他课程的关系,也决定了美术课程实施的具体取向。所以,在对美术课程进行总体规划和设计时,必须审慎对待、深入思考美术课程的定性问题。

## 二、关于美术课程性质的争议

对美术课程的定性,通常有人文性和工具性两个主要选项,但其间的区别和导致的结果相差很大。如果将美术课程定为人文性,其实施会偏重于欣赏活动,教师会努力引导学生从美术作品中去吸取人文精神,获得人文精神的陶冶。如果将美术课程定为工具性,其实施会偏重于技术活动,因为技术是可以拿来作为工具服务于其他活

收稿日期:2015-01-18

作者简介:尹少淳,首都师范大学教授,博士生导师,教育部美术课程标准研制与修订组负责人,主要从事美术教育研究。

动和目的的。鉴于对美术课程的不同定性会导致不同的结果，需要我们认真对待，进行思考和研判，寻找恰当的定性。在 2001 年开始实施的《全日制义务教育美术课程标准（实验稿）》中，将美术课程定性为“人文性”，<sup>[1]</sup>不仅没有明确地显示美术课程与其他课程的区别，也导致了实施中的一些不良结果，可谓教训深刻，值得反思。

其实在制定该课程标准的过程时，最初的表述是“美术课程兼具人文性和工具性”，后来无奈删除了“工具性”，因为在学校里哪些课程属于工具性课程是有潜认识（套用“潜规则”的意思，指鲜有公开表示，但实际存在的一些认知或认同）的。坊间一般认为语文、数学、外语课程具有工具性，因为它们在社会上和学习中可以当作工具来使用。就以学习为例，所有的学科课程的学习都要运用语文，因为它直接关乎我们的理解能力和表述能力；学习物理、化学、生物要用到数学，因为数学构成了学习这些学科课程的基础，一个数学不好的人，是不可能学好这些课程的；外语不仅是社会交流的工具，部分文字也是理、化、生、数的基本符号。所以，长期以来，语、数、外等被视为具有工具性的课程。就目前的情况而言，计算机技术和信息技术也应该被视为工具性课程，因为在我们的生活、工作和学习中，它们也被当作工具广泛地运用。

### 三、如何理解美术课程的工具性

美术到底应该不应该视为社会活动和学习活动的工具呢？结论是肯定的。平心而论，美术应该属于工具性课程。同样以学习为例，我们的学习过程中能离开画图吗？从小到大，我们的课内课外读物有多少没有插图？捷克教育家夸美纽斯指出，应给智慧提供一定的物体。为此，他于 1657 年编写了第一本儿童课本《图画世界》。瑞士教育家裴斯泰洛齐认为直观是认识的基础，将形状与语言、数字并列，当作教学的三个基本教学手段。德国的学校很早就运用图画来提高学生的书写能力，“日耳曼图片”于 1830 年即已出现，这套供儿童用于语言识别的图片，大概是从夸美纽斯的《图画世界》改编过来的。美国在 1845 年也流行一种《阿伯特学校与家庭用图画卡片》。可见，教育界十分看重图画在儿童智力

发展中所起的重要作用。形象具有与语言、数字完全不同的功能，它提供的是生动的直观性和清晰的程序性，这于学生尤其是低幼年纪学生的认知和理解行为最具效果。

但既然学校已经存在关于什么是工具性课程的潜认识，我们只好忍痛割爱，拿掉了“工具性”的表述。不良的后果也就随之而来，除了定性不准之外，我们也招人诟病：人文性不是美术唯一的帽子，其他学科，如语文、历史、思品、音乐、地理也能将其戴在自己的头上。

### 四、如何理解美术课程的人文性

最初修订标准的时候，我们只提人文性，后来教育部有关课程专家认为表述过于简单，和其他的学科体例不统一，建议展开。所以我们增加了美术课程“凸现视觉性，具有实践性，追求人文性，强调愉悦性”之类的表述。有意思的是，增加“愉悦性”的建议恰恰是来自艺术家。经验告诉他们艺术创作是很愉悦的事情，美术学习也应该是很愉悦的事情。对此我们甚为认同，欣然采纳。

如果在美术学习过程中得不到愉悦感，学生就不会主动参与，因为美术学习不存在指向高考的功利目的。强调愉悦性，并非说美术课程不需要培养学生的意志，而是需要有个尺度，否则不但不能培养意志，反而容易使他们对美术产生抵触情绪。这是因为绝大多数学生将来不从事美术专业，如果要求他们学习“达·芬奇画蛋”的精神，每次美术课都让学生画蛋，结果可能是蛋画好了，却对美术永远失去了兴趣。强调愉悦性对教师而言，可以作为一个导向，美术课应该至少要上得比语文课、数学课更有愉悦性，才能激发学生的学习兴趣。

当然，人文性依然是美术课程需要坚持的定性。人文性是美术课程超越技术性与人类社会发生更大关联的显著特征，因此，也是世界上很多国家教育与课程体系中对美术课程性质的基本认定。早在 2001 年我们就在《全日制义务教育美术课程标准（实验稿）》中首次将美术课程定为人文性质，这一定性是认识上的跨越，赋予了美术课程更加温暖的色彩，使美术课程从技能的学习层面上升到了文化层面。

人文性最大的特征体现为对人的关注，人存在的意义，人的尊严、价值、道德、文化传统，以及知、情、意、人格都是其关注的对象。在人类社会的学科体系中，人文性更多地是由哲学、宗教、历史、文学、艺术等人文学科体现出来，因此这些学科均属于价值学科。尽管这些学科也需要客观性，但由价值导向产生的主观性、情感性往往会影响人们在这些学科中的认知和表达。虽然人类从来就没有间断过对自然的探索，并通过科学与技术改造环境、创造物质财富，但一直非常尊重人文学科的地位。无论是古希腊与罗马哲学、艺术、历史的发达，以及中世纪的“七艺”，还是中国古代辉煌的哲学、艺术、文学成果以及“六艺”，都表明了人类社会对人文学科的高度重视。启蒙运动以后，科学地位越来越高，因为有目共睹的事实告诉人们，是科学真正给社会带来了根本的变化。于是，科学成为了被追捧的对象，科学主义认为科学万能，一切问题都可以通过科学得以解决。与科学主义思潮如影随形，科学教育在学校中也日益受到重视。正是基于极端的实用功利主义的认识，传统的人文学科的价值逐渐为人们所忽略。而且人文学科与科学学科在学校体系中被人多地隔离，学自然科学的缺乏人文知识，学人文科学的不懂科学知识。

其实，人文科学和自然科学关注的对象是不同的，两者具有互补和共生的关系，谁也不能代替谁。

如果说自然科学关心的是物的话，人文科学更关心的是人，尤其是人的精神。有人将教育分成技术教育、导入教育和人本教育。技术教育主要是让学生获得生存的技术；导入教育主要将学生导入群体的现实；人本教育则更关心人的各种潜能的开发，使之成为全面发展的人。仅艺术教育就包含着上述三种教育的全部内容：首先，学习绘画技能、工艺技能即使不能解决人的基本生存问题，也能帮助人更好地在社会上生存；第二，艺术教育的内容以及学习行为并非孤立和封闭的存在，从中学生能够学会融入社会所需要的态度、情感和方法，学会与教师、同学和其他人交流、沟通与合作；第三，艺术教育通过对自身教育功能的发挥，着眼于人的潜能发挥，作用于人的全面发展。早期的美术教育关注的是技能学

习，后来的美术教育由单纯的技能学习开始关注整个美术学科，注重学科的完整性和全面性，现在的美术教育则将对美术学科的关注移向了对人的关注。这种发展轨迹不仅体现了对技术教育、导向教育和人本教育的递进性，也体现了对三种教育的包容性。

单纯的技术教育是缺乏人文意识的，而导入教育和人本教育则与人文性有着密切的关系。自然科学是中性的，人文科学才具有道德与价值倾向。正如一位著名德国大学的校长所言，自然科学是时代的列车，而人文科学才是时代列车的司机。科学再发达也不能解决价值问题和精神问题，在解决人类面临的生存问题和发展问题时，只有科学与人文联姻才能获得成功。

当代社会，单纯重视科学教育而忽略人文教育造成恶果已经显现，人们生活充裕的物质生活中，精神却出现了空虚和颓废；过度地追求国内生产总值，却忽略了追求的真正意义。对此种种现象，人们开始进行深刻反思，在科学与科学教育中开始注意渗入人文精神。多年前，我国有一本畅销的科学史著作《科学的历程》，正是因为它将科学精神和人文精神完美结合才获得巨大的成功。人们在阅读中，不仅在很大程度上降低了科学叙述的单调感，而且感受到了人性的温度；不仅对科学发展的史实了然于心，而且还感受到了强烈人文精神的震撼。

美术作为人文学科之一，蕴含着丰富人文精神。学生在欣赏不同历史、不同国度的艺术家所创造的美术作品时，会对其中的理想、愿望、情感、意志、价值、道德、尊严、个性、教养、生存状态、智慧、美、爱、自由等人文精神产生认知，发生共鸣，受到启迪，得到滋养，进而形成人文意识，提高人文精神。因此，人文性理所当然是美术课程的基本性质。

将人文性定为美术课程的基本性质，是一个重要而有意义的转变。它引导我们改变一种根深蒂固的观念——美术教育只是技能技巧的学习和训练，从而扩大了美术教育的视野，提升了美术教育的品位。这不仅有助于学生通过美术课程更好地汲取不同时代美术作品中所蕴含的丰富的人文精神，同时也有助于学生通过美术的媒材和方法表达自己对人文精神的感悟和理解。学生在美

术课程中所接触的为数不多的知识点和技能点，都应视为浩瀚的人文海洋中的几个小岛，通过这些小岛，他们接触的应该是人文精神的瀚海。

将人文性定为美术课程的基本性质，意味着在美术课程中应该强调和关注下述要点：

第一，作为教育工作者的美术教师不仅需要掌握美术本体的知识与技能，还要努力通过各方面的学习形成和发展自己的人文意识，丰富自己的人文素养。如果美术教师不具备人文意识和人文素养，就不可能在美术教学活动中对学生进行有效的人文教育。

第二，不要将美术教育视为单纯的技术训练，不能将美术从丰富的人文背景下剥离出来。最好的策略是将技术训练与人文精神进行“打包”，从而使得技术获得价值支持，产生明确的目的性和方向性，帮助学生理解技能学习的意义，增加学习的自觉性和主动性。

第三，要高度重视对美术作品的鉴赏，将作品放在一种人文背景下加以理解，并努力从作品中发掘人文内涵。这种理解不仅要针对作品的内容，而且可以针对作品的形式，因为形式的产生也跟特定的人文背景相关，脱离了背景的解释或解读都不能得到真实的意义。

实际上，我们用“兼具人文性和工具性”来给美术课程定性，依然难以实现定性的准确性，也即这一定性依然难以明确地将美术课程与其他课程相区别，因为语文课程和外语课程同样可以与美术课程共享人文性和工具性。看来只能另觅其他方式和概念给美术课程定性了。

## 五、美术学科的基本特征与立科之本

《义务教育美术课程标准（2011年版）》在性质表述上增加了美术课程“以对视觉形象感知、理解和创造为特征”<sup>[2]</sup>这样的表述，应该说在一定程度上体现了美术课程的唯一性，因为这一表述似乎不能适用于其他学科课程。没有其他课程将视觉形象作为自己唯一的研究对象，也没有其他学科课程以完整的感知、理解和创造行为来对待和诉诸视觉形象。

学科大多都有其“立科之本”。语文的“立科之本”是语言与文字，语文课程的听、说、读、写等全部行为都是围绕它们展开的；数学的

“立科之本”是数字与符号，数学课程的运算、解题、应用行为都是围绕它们展开的；体育的“立科之本”是身体与运动，体育课程的行跑、跳跃、翻滚、投掷、击打、攀爬、游泳等全部行为都是围绕它们展开的；音乐的“立科之本”是乐音，所谓乐音是经过组织的声音，当然现代音乐对乐音的容忍程度已经非常之高了，音乐课程的听赏、歌唱、演奏等全部行为都是围绕它展开的。以此类推，美术的“立科之本”自然是视觉形象。<sup>[3]</sup>当然，我们说的视觉形象并不排斥触觉，比如雕塑就需要触觉，但雕塑也主要是通过视觉来进行观察和感受的，所以所谓视觉形象是包括触觉在内的。

视觉形象实际上由一个或多个个体形象及其不同的组合方式呈现。它具有边界，边界是由轮廓、色差、质差等呈现的，并显示为二维、三维乃至四维形式。视觉形象除了形式本身之外，还包含社会的、文化的、心理的多种意涵。因此，美术活动实质上是结合意涵创作具有形式感的视觉形象，同时也在感受形式的基础上，从中提取意涵并加以理解。概括起来，美术活动包括针对视觉形象的感知、理解和创造三项内容，美术课程自然也是从感知、理解和创造三个方面指向视觉形象。<sup>[4]</sup>

### （一）感知

感知，也可以理解为观察和观赏，在美术课程中非常重要。无论是创作还是欣赏，我们都要针对对象的形状、色彩、结构、材质、肌理、空间、比例、规格进行感受或观察，没有这个过程，既表现不好对象，也欣赏不好对象，所以从一开始就需要引导学生进行观察和感受。

比如，对规格的感知。所谓规格指的是形象的体量和大小。不同规格的形象会给我们带来不同的心理感受。以雕塑为例，一般可以分为小规格、中规格和大规格三类。小规格的雕塑给我们带来的是亲切感，可以被把玩和控制，如摆在案上、汽车操控台上的雕塑。中规格的雕塑大致与人等高，在城市的步行街我们看到的雕塑就属此类，带给我们的也是亲切感。大规格的雕塑如乐山大佛，在它面前我们会感到被控制，自觉渺小，从而产生一种敬畏感。这种不同的感受均来自对视觉形象的感知。

再说比例，我们如果要画像对象，就必须符合对象的客观比例，因为任何对象都有自己客观、独特的比例关系。感受比例，需要从三个方面着手：其一，物体的长宽比例；其二，物体的分割比例，这种比例需要在长宽方面去寻找；其三，物体与物体之间的比例，因为整体的视觉形象往往包含多个物体，它们之间会形成一定的比例关系。感受比例关系，需要引入数的概念，像一个线段是另一个线段的N倍，或者是几分之几。只要我们运用数的概念，正确地感知和把握了视觉形象的比例关系，我们就能基本准确地描绘或塑造对象。

比例也是主观的东西，会因为艺术家的主观处理，而显示特殊的意涵。著名画家尚扬教授在一次演讲中，介绍了自己绘画风格的嬗变，从中我们感受到他的艺术思想乃至哲学思想的变化与发展轨迹。注重作品的现实性、人文精神和批判意识是其艺术思想的显著特征。在油画《大风系列》中，他有意改变了人与山的比例关系，以此抨击现代人对自然缺乏敬畏的态度。作品中的山如同柜台一般高，人们嘻嘻哈哈在山里行走，就像逛商场一样的随意。而这些意涵都是通过改变比例关系得以呈现的。

视觉形象并非纯然形式，其中存在各种各样的意涵，因此从中发现并通过运用我们的生活常识、文化修养、形式知识和视觉经验理解和解释其中的意涵，也是美术活动的重要项目。从太极图中，我们不能仅仅感叹由形式体现出来的对称和曲线之美，还要理解其中蕴含的深刻的中国哲学思想：黑白两色代表着阴阳两方，白中有黑点表示阳中有阴，黑中有白点表示阴中有阳。整个太极图实际上是中国人对自然和社会规律的直观表达和呈现。譬如看人，不能绝对地以好坏划分，一个人好就完美无瑕，一个人坏就彻头彻尾，这不符合太极图暗示的思想，应该是好人也会有缺点，坏人也会有优点。所以，我们应让孩子从小学会以太极图的方式看人，不能将人的好坏绝对化。太极图呈现出来的阴阳和谐、阴阳互寓、阴阳易变的意涵也体现在中国传统民居和村落的设计之中，显示了一种均衡、聚散、开合的变化。例如，浙江诸暨的诸葛八卦村就是如此布局的，其中心就是太极样式。

## （二）理解

作为视觉形象集中体现的美术作品同样需要被理解和解释，这是美术作品发挥社会效益的基本途径。

面对毕加索的《格尔尼卡》，我们可以做这样的理解。

首先，需要认识这件作品是立体主义风格。立体主义的特点是：第一，注重形体，偏重于几何和简单化的重组。毕加索曾宣称他的创作方式是将物体拆解后重新加以组合。此外，我们也可以看出来，他创作的人物形象的轮廓并不完全依据对象的解剖结构，而是带有几何化、简约化的特征。第二，以“画知不画见”作为编码方式。我们可以通过一个简单方法让学生认识立体主义的这种编码方式：面对学生，问他们看到了教师的几只眼睛。学生会回答：两只。然后将脸转过去，将侧面对着学生，问他们看到几个眼睛。学生会回答：一只。如果我们画一只眼睛，就是写实的画法。但毕加索为什么画两只眼睛呢？实际上看见的只是一只眼睛呀！因为他知道人有两只眼睛。所以立体主义就是“画知道的而非见到的”。

这种视觉形象的编码方式和儿童画的编码方式有相近之处。儿童画汽车中的乘客时会把车窗以下看不到的部分画出来，虽然没有看见，但是他们知道这些是存在的。画房子时不仅把透过窗子看到的画出来，把看不见的也画出来。画孕妇要把肚子里的孩子画出来。他们看得见这些吗？看不见，但是他们知道存在。

其次，还需要理解《格尔尼卡》所运用的寓意和象征手法。画中的半牛半人怪象征着邪恶势力，这是西方文化规定的。马的死亡寓意生命的死亡。这似乎与弗洛伊德理论有关系。弗洛伊德将人格分为三个层次，即“本我”“自我”和“超我”。“本我”是生命的本能，它被解释成生存、死亡、饥饿本能，尤其是性本能。本能就是生命内驱力，是生命存在形式和根本动力。它遵循快乐的原则，满足即快乐。它没有法律意识和道德意识，只一味追求满足。假如一个社会让每个人的本能无所顾忌地得到满足，社会就无法存在。一个社会要维持正常的秩序，就必须依赖“超我”。“超我”是法律和道德这类东西，它遵

循一种现实原则。“本我”和“超我”是对立的。“超我”太强大，就会对“本我”造成压力，压抑太甚太久，一个人就会患精神疾病（弗洛伊德主义就是这样解释精神病病因的）。这就需要“自我”发挥作用了。“自我”具有调节功能，既设法让“本我”得到满足，又不让它与“超我”形成矛盾和对立。梦、口误，以及一些下意识行为都是“自我”在发挥调节作用的表现。马与“本我”具有同构性，代表生命的冲动，马的死亡自然也就象征着生命的死亡。在这件作品中，马的象征与寓意就是这样诞生的。

在美术课程中对视觉形象的理解，是通过教师的解读，学生的自主探索、相互启发完成的。

### （三）创造

美术课程的学习不仅仅是动动嘴的事情，还要动手，也就是说，还需要让学生从事创造。所谓创造就是用手或者用手操作工具，改变材料的形态，创造出新的形象或作品。用手操作工具改变材料形态，需要的是技术。美术的技术包括绘、剪、刻、雕、曲、卷、染、熏等。长期以来，美术课程在学校中一直被称为“术科”，这恰恰说明美术课程重技术的特征。

美术课程很重要的目的之一，就是在一定程度上教会学生这些技术。虽然中小学美术课程在技术难度上不能与专业院校的技法相比，但在广

度上却远远超过专业院校的一个专业的技法。所以学习并掌握简单的美术技能，完成创作表现活动或者美化装饰生活，依然是美术课程的基本特征之一。

总而言之，以感知、理解和创造的方式指向视觉形象，是美术课程的基本特征，也是美术教师的三大工作任务，这是其他学科课程所不具有的。美术课程可以定性为兼具人文性和工具性，但在工具性难以被承认的情况下，除了坚持人文性之外，还可以用特征描述的方法，即“以对视觉形象感知、理解和创造为特征”，来确定美术课程与其他课程相区别的特性。

### 参考文献：

- [1] 中华人民共和国教育部. 全日制义务教育美术课程标准（实验稿） [S]. 北京：北京师范大学出版社，2001.
- [2] 中华人民共和国教育部. 义务教育美术课程标准（2011年版） [S]. 北京：北京师范大学出版社，2012.
- [3] 尹少淳. 美术教育学新编 [M]. 北京：高等教育出版社，2009：12.
- [4] 课程教材研究所. 20世纪中国中小学课程标准·教学大纲汇编：音乐·美术·劳技卷 [G]. 北京：人民教育出版社，2001.

（责任编辑：李红梅）

## Nature and Characteristics of Fine Arts

Yin Shaochun

(College of Fine Arts, Capital Normal University, Beijing 100037, China)

**Abstract:** The nature of curriculum decides the relationship and difference between the fine arts and other courses and also determines the specific orientation of curriculum implementation while making the overall design of the fine arts curriculum, we must be cautious and have to treat the question about the qualitative analysis of art course in depth, because the orientation and methods of curriculum implementation will be decided by qualitative accuracy. In fact, the fine arts curriculum can be characterized as both instrumentality and humanity, in addition to persisting in humanity, we can identify the differences between the fine arts and other courses by using the method of feature description in the case of de-recognition of instrumentality, which is characterized by visual image perception, understanding and creation.

**Key words:** fine arts curriculum; subject characteristic; visual image