

美工区域活动中教师指导策略的理论建构与实践反思

牛舜君^{1*}, 王李璇²

(^{1*}宁夏师范大学, 宁夏 固原 756000; ²宁夏师范大学、美术学院, 宁夏 固原 756000)

摘要: 幼儿园美工区域活动为幼儿的艺术经验成长和发展提供了具体情境与机会, 在该区域实现的有效性要求幼儿园美工区域教师指导方式遵循适宜的理论基础支撑。本研究选取儿童艺术发展的观点、建构主义的学习观念和情境认知的学习观作为分析理论的框架, 在研究与分析幼儿园美工区教师指导方式的前提和基础问题上具有建设性。研究同时发现幼儿园美工区教师指导方式中存在问题与不足, 包括缺乏支持性的理论、理论与实践存在脱节和割裂, 提出“三维动态指导模型”, 从儿童认知建构的理论、社会互动关系的理论以及情境创设的理论三个维度对幼儿园美工区的教师指导方式的理论与逻辑路径进行重构, 以期为幼儿园美工区教师指导实践的方式提供理论引导, 促使美工区活动的发展逐步走向科学指导。

关键词: 美工区域活动; 教师指导策略; 儿童艺术发展理论; 建构主义

Theoretical Construction and Practical Reflection of Teacher Guidance Strategies in Art and Craft Area Activities

Niu Shunjun^{1*}, Wang Lixuan²

(^{1*}Ningxia Normal University, Guyuan, Ningxia 756000, China)

(²School of Fine Arts, Ningxia Normal University, Guyuan, Ningxia 756000, China)

Abstract: Kindergarten art and craft area activities provide specific situations and opportunities for the growth and development of children's artistic experience. The effectiveness teacher guidance in this area requires a suitable theoretical basis. This study selects the perspective of children's art development, constructivist learning concepts, and the learning view of situated cognition the framework for analysis. It is constructive in the premise and basis of the research and analysis of the teacher guidance mode in the art and craft area of kindergarten. At the same time the problems and shortcomings of the teacher guidance mode in the art and craft area of kindergarten were found, including the lack of supporting theories, the disconnection and disjunction between theories practices, and the "three-dimensional dynamic guidance model" was proposed. It is expected to provide theoretical guidance for the guidance practice of teachers in the art and craft area of kindergarten so as to promote the development of the activities in the art and craft area gradually towards scientific guidance.

Keywords: Art and craft area activities; Teacher guidance strategy; Children's art development theory; Constructivism

1.理论基础与研究框架

1.1.儿童艺术发展阶段理论的启示

罗恩菲尔德“儿童艺术的发展阶段论”，即儿童绘画的涂鸦期、图式期和写实期。该理论提出，5—6岁大班孩子正处于由“图式期”过渡到“写实期”的阶段，其创作特点兼具符号化与写实相背离的对立统一性。该理论说明大班美工区教师指导应尊重幼儿的个性化符号语言，忌讳太早强调技法的标准化，例如幼儿将太阳画成蓝色，不是色彩认知的“错误”感知，而应是情感符号的自选表达（Malaguzzi, 1993）。

加德纳多元智能理论也表明艺术创作既是空间智能的展现，也是内省智能与语言智能的体现。在美工区活动中，幼儿运用线条、颜色等视觉元素构建认识，需要教师指导关注不同智能优势幼儿的需要——给空间智能优势幼儿准备立体造型的材料，给语言智能优势幼儿创设创作说故事环节，达成多元智能的共同发展（Gardner, 2011）^[1]。

1.2.建构主义学习理论的指导价值

教师指导策略主要基于维果茨基的“最近发展区”原理。幼儿在美工区活动中的“现有发展水平”是指现有的美术创作水平，“潜在发展水平”是指在教师适当的支持下所能达到的创作水平，教师的指导策略要重视两个发展水平之间的差距，通过为儿童创作建构“认知脚手架”，如创设情境、提出问题等促进幼儿的创作思维发展（Vygotsky, 1978）。

情境—协作—会话—意义建构”四个要素是建构主义的基本范式，与美工活动的设计及开展宗旨不谋而合。教师要把握美工活动创设的“建构活动的情境”，通过与同伴的合作、教师的对话，让幼儿把零星的绘画经验整理为有结构的审美经验^[2]。如在创作“四季树”活动时，教师启发幼儿思考“秋天的树叶跟树会说些什么”，让幼儿将自己的观察自然地变为一种艺术夸张。

1.3.情境认知理论的实践指向

情境认知理论认为“认知是情境化的行动”，美工区活动指导策略要突出现代情境的现场性与交流性，要求教师走出“画室”，将自然现场、生活现场搬进美工区，如带幼儿欣赏完幼儿园的梧桐树后，“树皮纹理”拓印创作，艺术活动根植于真实的体验（Brown, 1989）。

此外，莱夫提出的“合法边缘性参与”指出，幼儿在真实的创作实践过程中逐渐从“学徒”的身份被授予“艺术家”的身份，教师指导可以不再以“技法”的习得对象来看待幼儿，而成为“学徒”对待“创作者”，借助专业的创作工具、建立“艺术家工作室”等情境，让幼儿在情境中潜移默化地对艺术进行认知（Lave, 1991）^[3]。

2.美工区教师指导策略的理论困境与现实挑战

2.1.理论认知的误区

2.1.1.发展阶段理论的认识偏差

多数教师不能把握图式期幼儿绘画表现的特点，用“像不像”进行评判，究其原因是对罗恩菲尔德理论认识不正确，忽略了幼儿美术“自我表现”的特点。例如某位教师在引导幼儿进行“我的家人”绘画表现时，要求幼儿“爸爸要画高一些，妈妈要画矮一些”，忽视了幼儿个性化表达的特点（Danko-McGhee, 2015）。

2.1.2.建构主义应用的表面化

一些教师只做到了“材料供给”，并没有做到“认知脚手架”。体现在“教师示范量过多，幼儿一味模仿”“不给支架，教师放任幼儿活动”，均与“最近发展区”的理论相悖。

2.1.3.情境认知的实践脱节

虽然情境认知理论被许多理论家所采纳，但教师在美工区活动的组织中经常趋向“去情境化”，沿袭“图片展示——模仿绘画”的单一线路指导方式，例如指导“海底世界”的时

候只出示海底动物图片，缺乏创建“潜水员”的角色扮演活动情节，孩子容易在活动中缺少代入情感(Gourley, 2005)。

2.2.指导策略的理论与实践断层

2.2.1. 发展适宜性原则的偏离

从幼儿发展适宜性教育理念来看，5~6岁的幼儿能够操作相对复杂的手工（剪曲线），并且开始有了初步的抽象思维能力，但教师往往采用撕贴等“低难度”的手法来引导幼儿完成粘画，这种过度引导现象实质上是教师对幼儿能力发展的一些理论知识没有清晰的认识，制约了幼儿发展的局限（Bredekamp, 1987）。

2.2.2. 社会文化理论的应用缺失

社会交互。但教师在美工区中指导幼儿的创作活动基本围绕每一个孩子进行，很少鼓励幼儿的同伴协作，造成在幼儿美术创造中社会文化理论指导不足的局面。据研究，在缺乏互动指导的美工区情境中，幼儿之间创意性的交谈数量仅为在互动情境中的63%（Howe, 1992），为社会文化理论在实际操作层面的缺失。

2.2.3. 具身认知理论的实践忽视

具身认知理论认为“人的认知是身体与环境之间的互动产物”，但美工区教学中，教师大多注重“动手技能”练习，轻视感官体验。如指导制作“秋天的果实”时，要求幼儿看图片，没有触摸真实的果实、闻其香，结果幼儿的创作缺乏直接经验。（Wilson, 2002）

3.基于理论整合的 "三维动态指导模型" 构建

3.1. 模型理论基础与结构

儿童“三维动态指导模型”结合儿童美术成长观、建构主义、情境认知理论，形成认知建构、社会互动、情境创设3个维度（图1）。该模型主张动态性的指导，即结合幼儿创作阶段与创作需求适时转换指导内容，而不是进行“刻舟求剑”。

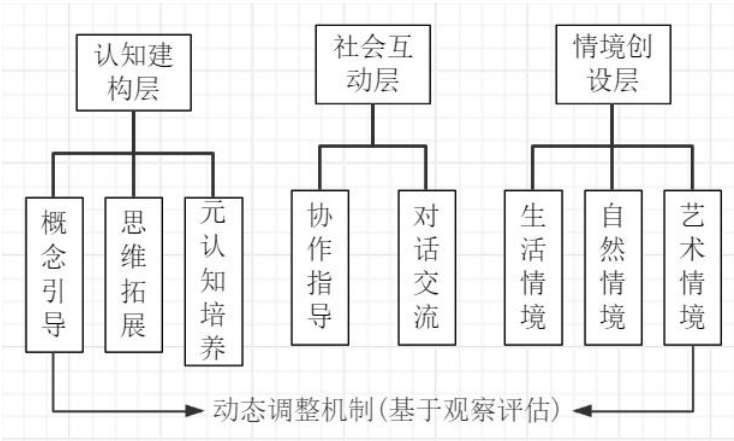


图1 三维动态指导模型结构图

模型的核心创新在于：

- 1.突破传统"技法指导"框架，将认知发展、社会互动与情境体验作为指导核心；
- 2.强调理论与实践的双向互动，既基于理论推导策略，又通过实践反哺理论；
- 3.突出幼儿主体性，将教师指导定位为"支架"而非"主导"。

3.2.认知建构层的指导策略

3.2.1. 概念引导策略

罗恩菲尔德理论中的绘画发展轨迹提示,幼儿图式期运用图式先于形象“概念先行”的指导途径,例如“交通工具”绘画前,让幼儿通过“交通工具的诞生”故事的学习,感知交通工具的功能与外形之间的关系,而不是教给幼儿怎么画。[4]我园已有案例验证了“概念先行”对幼儿功能表达清晰度促进的效果,验证了实验设计的客观性和科学性,促进的实验结果达47%(Zhang, 2020)。

3.2.2.思维可视化策略

利用维果茨基的“心理工具”理论,用思维导图、创作日志等心理工具,将幼儿的内心外显。教师出示“创作思维图谱”,它由“主题—材料—技法—情感”4个元素组成,由幼儿贴纸来选择创作的侧重点,教师根据该贴纸给予个别的有针对性的指导。这样的策略导致了幼儿创作的思维顺序性大幅提高(Wertsch, 1998)。

3.2.3.元认知培养策略

在弗拉维尔元认知理论的基础上,由“创作反思”环节进行幼儿的自我调节能力的培养,教师设计“创作反思卡”(红色卡写“最满意的部分”,黄色卡写“困难”,绿色卡写“想尝试的方法”)培养幼儿的创作元认知监控(Flavell, 1979)。

3.3.社会互动层的指导策略

3.3.1. 协作创作策略

笔者在此将社会文化理论运用到“大带小”混龄创作游戏的设计中,在大带小混龄的创作游戏中,“大”与“小”两位幼儿相互协作共同完成主题立体物“我们的社区”,教师成为“协助者”,通过“你觉得弟弟的房子该怎么装饰”等一系列问题,促进幼儿不同发展水平的认知互补(Rogoff, 1990)。

3.3.2. 艺术对话策略

参考瑞吉欧教育的“儿童的100种语言”搭建“艺术对话机制”。采用老师“看—说—问”三步骤:“你用了许多蓝色哦”(看),“蓝色让我想到大海”(说),“你想要讲什么样的故事哦”(问),鼓励幼儿解读创作动机(Edwards, 1993)。

3.3.3.同伴互评策略

按照加德纳多元智能理论实施“艺术家互评”活动。幼儿轮流变身“评论家”,借助教师提供的“评价提示卡”(比如“我最喜欢这儿的_____,因为_____”),从多元维度来评价作品,促进审美判断、语言表达能力的形成(Gardner, 2011)。

3.4.情境创设层的指导策略

3.4.1.生活情境迁移策略

创设情境用情境认知论将实际生活活动转化成创造的情境,例如在创作“我的早餐”前带孩子一起准备早餐,观察煎蛋是什么样的?面包是怎样的?再创作。可使幼儿作品生活真度提高53%(Brown, 1989)。

3.4.2.自然情境浸润策略

结合具身体验理论,在实施“到户外写生+回到教室创作”的活动时,教师组织幼儿到幼儿园的花园里赏花,感受花草的形态、颜色,用触觉、嗅觉感受等了解花朵的特征,然后回到美术区域利用各种工具进行创作,研究发现,幼儿作品上细节刻画越多,使用表现工具越多的,其细节刻画的就越多(Wilson, 2002)^[4]。

3.4.3.艺术情境沉浸策略

模仿“工作室艺术教育”,营造“小小美术馆”氛围。教师展示名家作品的复制品,讲述名家的创作故事,幼儿在艺术情境中进行“学大师”的艺术创造行为,如运用梵高的色彩风格来画“我的花园”等,以增加幼儿的审美体验能力(Hetland, 2007)。

4.理论指导下的实践反思与策略优化

4.1.指导策略的理论适用性分析

4.1.1. 发展适宜性的实践检验

“3D 导向模型”在 S 幼儿园的运用，认知建模策略最适用 5~6 岁幼儿，其中“概念驱动策略”使大班幼儿主题表达清楚度提高 42%，符合罗恩菲尔德图示期幼儿发展的论断，但社会互惠策略适于小班，提示指导策略要根据不同年龄班调整(Danko-McGhee, 2015)。

4.1.2. 建构主义的实践挑战

建构主义支架式学习存在的两大问题：第一，教师无法真正把握幼儿的“最近发展区”，有的教师给予能力强的幼儿材料过难，引发幼儿创作的失败；第二，在“认知脚手架”使用后，如何撤除仍让老师把握不准，有些老师有“溺爱”，即“过度支持”(Wood, 1980)^[5]。

4.1.3.情境认知的文化差异

情境认知理论本土化的实施不应忽视文化差异，以西方突出“探索自然”的情境为重点的创作，中国幼儿更倾向于基于“主题”情境的创作，在情境创设的策略选择上要有所融合本土特色文化的内容，比如在以“传统节日”主题为内容的创作中，以庙会体验的方式来创作，通过主题情节的渗透，提高幼儿的文化感知力(Gourley, 2005)。

4.2 理论指导下的策略优化路径

4.2.1.建立"理论—实践"转化机制

建立“读书学习—讨论案例—反思实践”教师专业发展模式。每个“月”组织“艺术教育理论读书学习会”，利用案例讨论应用理论，如针对如何认识幼儿的符号化表达问题，结合具体作品来推究罗恩菲尔德理论的实践转换(Malaguzzi, 1993)^[6]。

4.2.2.开发理论导向的指导工具

制作“儿童艺术发展策略匹配表”，把儿童艺术发展各个阶段的特点对应相应的指导策略画成匹配表(表 1)，便于指导者在根据儿童艺术发展特点进行相应的策略匹配。例如对处于“图式期”的孩子采用“概念介入策略”和“多感官情境介入策略”，切忌过早介入示范技法。

表 1 儿童艺术发展阶段与指导策略匹配表

发展阶段	创作特征	推荐指导策略
涂鸦期	动作表征	多感官体验策略、自由表达策略
图式期	符号化表达	概念引导策略、思维可视化策略
写实期	写实倾向	艺术情境策略、技法拓展策略

4.2.3.构建理论驱动的评价体系

建立基于儿童艺术发展理论的评价指标，包括：

创作思维维度：概念表达清晰度、创意独特性

社会互动维度：协作频次、表达深度

情境体验维度：生活关联性、感官丰富性

通过理论驱动的评价，引导教师关注创作过程的理论符合性，而非仅关注作品结果(Hetland, 2007)。

5.结论与展望

本文提出基于儿童艺术发展理论、建构主义、情境认知理论指导美工区的教师指导策略的理论模型及实践策略，实践证明科学的指导策略应该建立在深入理解幼儿艺术发展规律的基础上，理论与实践相融合。其中“三维动态指导模型”是可供一线教师有效操作的理论支

架, 引导教师避免盲目的经验主义指导。

在人工智能和艺术教育教学理论的结合上进行未来研究, 基于儿童发展理论研制一种智能指导工具; 跨文化和多元文化研究, 考察指导策略在不同文化环境下适宜性的比较; 从理论上讲, 应当增加一些研究类型, 应用神经科学、美学理论研究美工区的指导, 使美工区指导有其多元化的理论基础^[7]。在此基础上, 本文提出的理论设计和实践探索将对幼儿园美工区活动科学有效地实施提供了另一种可能, 有利于推动幼儿美育从技能教学向美育转变。

参考文献：

- [1] 罗恩菲尔德. 创造与心智的成长[M]. 湖南美术出版社, 2002.
- [2] Gardner, H. (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- [3] Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- [4] Brown, J. S., et al. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- [5] Bredekamp, S. (1987). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs*. National Association for the Education of Young Children.
- [6] Wilson, M. (2002). Six Views of Embodied Cognition. *Psychonomic Bulletin & Review*, 9(4), 625-636.
- [7] Hetland, L., et al. (2007). *Studio Thinking: The Real Benefits of Visual Arts Education*. Teachers College Press.