

最新语文教学美育论文(通用5篇)

在日常的学习、工作、生活中，肯定对各类范文都很熟悉吧。那么我们该如何写一篇较为完美的范文呢？下面是小编帮大家整理的优质范文，仅供参考，大家一起来看看吧。

语文教学美育论文篇一

论文摘要：

本文分析了新手型、熟手型和专家型教师处于专业发展不同阶段在教学策略、工作动机、职业承诺和职业倦怠的特点，指出应依据教师专业发展不同阶段的特点采取相应的教师教育措施：加强对新手型教师成长的干预；充分认识熟手阶段的敏感性和关键性；充分发挥专家型教师的优势。

论文关键词：

专业发展；教师教育；新手型教师；熟手型教师；专家型教师

教师在专业发展过程中不断获得教学的专业知识和技能，建立专业自主发展意识，完善职业规范和价值观，逐渐胜任教师专业角色。教师专业发展是一个贯穿职业生涯的发展过程，是一个由不成熟到相对成熟、终生提高的过程。教师专业发展研究焦点之一是探讨教师在专业发展过程中所经历的不同阶段及其不同的特点，其目的在于探索教师成长的规律，以便更好地帮助教师顺利地面对专业发展所必须经历的阶段，同时为有效地开展教师教育提供有益的启示和思路。

1. 教师专业发展的不同阶段

对于教师发展的不同阶段，不同的学者提出了不同的见解。西方学者提出的发展阶段论主要包括傅乐的教师关注阶段

论(包括教学前关注、早期生存关注、教学情境关注、关注学生四个阶段), 费斯勒的教师生涯循环论(包括职前教育、引导、能力建立、热心和成长、生涯挫折、稳定和停滞、生涯低落、生涯退出八个阶段), 司徒菲的教师生涯发展模式(包括预备生涯阶段、专家生涯阶段、退缩生涯阶段、更新生涯阶段、退出生涯阶段五个阶段)。我国学者在这一领域也开展了一些研究。例如, 邵宝祥等从教师教育教学能力发展的角度出发, 提炼出教师专业成长的四个阶段: 适应阶段(从教1—2年)、成长阶段(从教3—8年)、称职阶段(35岁以后高原阶段)、成熟阶段。这些教师发展阶段论大都反映、描述了教师在成长过程中所经历的实际情形, 突出了教师在不同发展阶段所具有的不同专业表现水平、需求、心态、信念等; 但是尚未对理想的教师发展进程给予应有的关注。因此, 教师很难明确自身的发展目标与努力方向, 教育行政机关也难以给予恰当的帮助与指导。

而对新手——专家型教师的比较研究从一定程度上弥补了这种缺陷。研究者们认为, 教师的成长过程即是一个由新手型教师向专家型教师的转变过程, 研究的目的在于找出新手型教师与专家型教师之间的差别, 界定专家型教师所具备的因素, 明确新手型教师向专家型教师转变的规律, 从而尽可能缩短新手型教师的成长周期, 使之尽快成为专家型教师。国外学者对新手——专家型教师进行了比较深入的研究。概括起来, 这些研究认为新手型教师和专家型教师在知识结构、问题解决、教学行为、教学监控等方面存在着显著的差异。

连榕认为: 专家——新手型教师这种概括对理解专家型教师的特征是有益的, 但对认识教师的成长规律还是不够充分; 并不是所有的新手型教师最终都能成为专家型教师, 在新手型教师与专家型教师之间必然存在着过渡的中间阶段, 即熟手教师阶段。在此基础上, 连榕提出了新手——熟手——专家型教师发展的三个阶段。在综合考虑教龄、职称和业绩的情况下, 把教龄以上且具有特级教师资格或高级职称的教师定为专家型教师, 教龄在0—5年之间、职称三级(包括三级)

以下的青年教师定为新手型教师，介于新手与专家之间、教龄6—10年、参加过骨干教师培训班的教师定为熟手型教师。

采用新手——熟手——专家型教师的教师发展阶段模式作为研究视角，可以更好地聚焦于新手向专家型教师发展过程所必经的关键阶段——熟手阶段，以此获得更多的关于熟手阶段的了解，为培养更多的专家型教师提供参考。

本文将结合已有的关于新手型、熟手型和专家型教师的研究，分析教师处于专业发展不同阶段在教学策略、工作动机、职业承诺和职业倦怠的特点，探讨教师专业发展阶段论对教师教育的启示。

2. 新手——熟手——专家型教师专业发展不同阶段的特点

2.1 新手型教师特征

2.1.1 教学策略。新手型教师在教学策略上以课前准备为中心。新教师缺乏教学经验，课前必须花费较多的时间来备课，因而他们对课前的准备极为重视。但在课堂教学中，他们往往只能按照教案按部就班地进行教学以完成教学任务，在导入新课、把握教学进度、突破重点难点、灵活运用教学策略、处理师生关系等方面存在着明显的不足。在进行课后评价时，新手教师多以自己为中心，关心自己的教学是否成功。由于熟悉课堂和学生占据了大部分时间，他们尚未真正地进行课后反思。

2.1.2 工作动机。新手型教师在教师成长过程中处于关注自我生存阶段，工作动机在成就目标上是以成绩目标为主。由于缺乏教学经验和专业技能训练，难以设身处地地理解和关心学生。他们更多地以自我为中心，关心能否向他人证明自己的能力，关注外界对其教学状况的评价。解决生存问题是其关注的焦点。

2.1.3职业承诺。新手型教师处于职业的探索}生阶段，职业承诺低。由于正处于从学生转变为教师的适应阶段，他们在教学技能上还不成熟，在课堂的控制上缺乏经验，在教学程序上比较刻板，所以新手型教师经常感到应付不暇。在教学和工作中容易遭遇挫折，体验到比较强烈的'失败感，成就感较低。他们对教师职业所赋予的意义和责任认识还不深刻，对教师职业的感情常常摇摆不定。因此，新手教师的职业承诺仍处于一种选择性的阶段和状态，职业承诺不稳定。

2.1.4职业倦怠。新手在教学和工作中一旦遭遇挫折，往往容易出现精神疲惫的状态。他们体验到比较强烈的失败感，职业倦怠感较强。

2.2熟手型教师特征

2.2.1教学策略。熟手型教师课中教学策略水平较高。熟手型教师已经熟练掌握常规的教学操作程序，能够灵活运用各种教学策略，并能够根据课堂实际情况对教学计划和行为适当地做出调节和控制，课堂教学显得流畅、熟练。由于熟手对教学内容和教学程序已经比较熟悉，课前的计划与准备已经熟练化和定型化，容易导致课前策略刻板僵化，因此常常表现出对课前策略的重视不足。在进行课后评价时，他l'il~ig以学生为中心，关注学生的理解程度和兴趣；把注意力更多地集中于教学的内在价值上，主要以课堂教学是否成功作为评价标准。但是，对于如何进一步提高教学质量关注不够，因此熟手型教师还不善于进行课后反思。

2.2.2工作动机。熟手型教师的成就目标已从新手的以成绩目标为主转化为以任务目标为主。他们关注教学本身的价值和自身教学能力的提高，对教学问题的理解比新手更加深入；注重学生的理解、兴趣和学习效果。但是，熟手型教师内部动机的自发性欠缺，教师的角色信念尚未牢固。

2.2.3职业承诺。熟手型教师处于职业的高原阶段，职业承诺

较低。熟手型教师在这个阶段分化加剧。经过了5—6年的教学生活，熟手型教师感受到了教师职业的单调重复、封闭繁杂、负荷重而报酬低等特点，职业自我满足感开始下降。一部分熟手转而寻找更适合自己的职业；如果失败，只能很无奈地接受现实，得过且过。

2.2.4职业倦怠。熟手处于职业的高原期，容易产生烦闷、抑郁、无助、疲倦、焦虑等消极情绪。因此，熟手是心理问题较多的一个群体。家庭的负担、超负荷的工作量、严格的考核、工作的重复性和知识能力的停滞不前等因素都是导致职业倦怠的因素。

2-3专家型教师特征

2.3.1教学策略。专家型教师的教学策略主要体现为课前的精心计划、课中的灵活应变和课后的认真反思。专家型教师的课前准备得益于长期的教学实践，计划简洁灵活而且富有成效，以学生为中心并具有预见性。在课中，专家型教师在课堂规划的制定与执行、吸引学生的注意力、教材的呈现、课堂练习及教学策略的运用上都显得游刃有余。在课后策略上，专家型教师以学生作为课后评价的中心，关注学生的学习效果；他们不仅仅注重课堂教学的成功与否，更加注重对课堂成功或失败原因的思考。因此，善于通过对教学的反思来提高自己的教学能力是专家型教师一个重要的特点。

2.3.2工作动机。专家型教师具有强烈且稳定的内在工作动机。他们由衷地热爱教育事业，对教师职业的情感投入程度高，能不断追求教师事业深层次的价值所在。他们乐于和学生交往，把学生当成是自己的朋友，在教学中体验到强烈的职业成就感。

2.3.3职业承诺。专家型教师处于职业的升华阶段，具有良好的职业承诺。专家型教师拥有丰富的教学理论知识和实践经验，教学风格及所取得的成绩得到同行教师的认可，角色形

象已日益完善。因此，他们对教师这个职业具有较高的成就感和热情度，职业承诺度高。

2.3.4职业倦怠。专家型教师的职业倦怠感较低，对教师职业的情感投入程度高，职业的义务感和责任感比较强。专家型教师的职业倦怠主要来源于学生、家长对于专家型教师的言行较为严格的要求以及学校和社会对其较高的期望。但他们能够不断地调整和充实自己，尽快消除倦怠感。

3. 教师发展阶段论对教师教育的启示

对新手、熟手和专家型教师处于专业发展不同阶段在人格特征、工作动机、认知、职业承诺和职业倦怠的特点的研究和分析，将有助于根据教师专业发展阶段的不同特点制定相应的教师发展措施。

3.1加强对新手型教师成长的干预措施

3.1.1强化职业承诺度，降低职业倦怠感。对新手型教师自身而言，他们应增强对职业的忠诚度和责任感，尽快认识到教师职业所赋予的重大意义和责任，尽早明确职业生涯的发展方向。

3.1.2发挥重视课前准备的优点，加强课中策略的运用，注重课后反思。教育实践经验的相对缺乏使新手难以将较为丰富的理论知识转化为实践性知识并用以指导课堂教学实践。新手只有在教学实践中不断反思存在的问题，才能将理论性知识转化为实践性知识。

3.1.3提高新手型教师的任务目标水平。提高新手型教师的任务目标水平，使新手型教师认识到学习和工作的内在价值并形成良好的精神质人格特点。引导新手型教师将注意力集中于教学的内在价值的认识上，尽快树立以学生为中心的教学观。

3.1.4提供合作发展的教师支持系统。教师在工作的不同阶段都有可能面临不同的问题和危机，而教师能否顺利地解决这些危机在很大程度上取决于学校的人文环境和周围同事的支持。“学校成功与否的决定性要因在于教师专业成长的合作关系的有无；教师专业成长能否实现的决定性要因也在于校内教师合作关系的有无”……在学校内部形成合作发展的教师支持系统是十分必要的，因为来自同事的教学资源信息的共享、教学经验的交流以及情感的支持有助于提高新教师的教学水平和工作的自主性，从而降低工作倦怠感，提高职业承诺度。

3.2充分认识熟手阶段的敏感性和关键性

对新手——熟手——专家型教师不同阶段的研究，凸显了熟手阶段在教师成长过程中的敏感性和关键性。

3.2.1熟手阶段是低职业承诺和高职业倦怠高发期。

从新手——熟手——专家型教师的职业承诺与职业倦怠水平的标准差来看，大致呈现其离心程度呈倒“u”形分布一种趋势⁵。这说明了新手型教师的离散程度较小，熟手教师的离散程度不断增加，专家教师的离心程度又逐渐下降。由此可见，熟手阶段是教师成长过程的过渡期和分化期。这是一个容易出现心理问题的敏感时期，教师在教学过程中易出现情绪多变、行为失控的现象，职业承诺度低而职业倦怠度高。不容忽视的是，在不同阶段，教师都可能出现职业倦怠例如，上文提到的费斯勒将教师专业发展划分为八个阶段，其中第五阶段为职业挫折阶段，倦怠大多数都会出现在本阶段中；司德菲的教师生涯发展模式的第三阶段为退缩生涯阶段，这一时期教师常表现出倦怠感。

既然职业倦怠可能出现于不同阶段并有可能较为集中地出现于某个阶段，正视专业发展过程中的职业倦怠刻不容缓。在熟手阶段，应重视提高熟手对自身教学行为的调控能力，帮

助他们解决职业发展中的各种心理问题，加深他们对教师职业的情感认同，形成职业的自尊和自信，促使他们在成功体验的基础上实现教师职业角色的自我完善，尽快走出倦怠而获得新的发展。这无疑是教师应该追求的积极的发展过程。

3.2.2 熟手阶段是稳定期和停滞期。

在教师成长的过程中，新教师经过几年的教学实践，具备熟手教师的特征。但只有熟练阶段教师中的一部分发展成为专家型教师，许多熟手在这一阶段停滞下来，直至教师职业生涯结束也未成长为专家，甚至最后直接进入了职业衰退期。显而易见，熟手由于已经熟悉了教学环境，习惯了已有的教学程序和思路，消耗了大量积累的专业知识，教学专长停滞不前，因此很难在各个方面有很大的提升和突破。稳定阶段的熟手是教师成长最艰难的时期，核心问题在于推动他们的知识和能力的更新。熟手应调整职业生涯规划，攻读更高一级的学位，拓展知识面，强化各方面的能力。同时，为熟手型教师提供更多的进修和培训机会、专题讲座、训练项目等。再者，鼓励适当的工作轮换或担当可以发挥熟手特长的短期任务，从而帮助他们消除疑虑和障碍。熟手型教师必须不断学习，不断调整，摆脱停滞。

3.2.3 熟手阶段是新手成长为专家的关键期。

熟手肯定是昨天的新手，但不一定是明天的专家。因此，熟手是从新手型教师成长为专家型教师的关键阶段，教学专长能否在成熟的水平上不断得到新的提高是问题的核心。在教学专长方面，专家型教师具有主动反思、对基本教学问题的处理达到自动化、知识结构化、高水平的自我效能感与自我监控能力等优势。因此，应围绕这些能力的获得，构建从熟手到专家型教师的教师教育模式，培养更多的专家型教师。

3.3 充分发挥专家型教师的优势

3.3.1 充分发挥专家型教师的引领作用。

从新手到熟手、从熟手到专家的促进模式的教师教育，应该充分发挥专家型教师的帮助和指导作用，形成具有特色的同伴合作与支持的教师成长文化。专家型教师具有丰富的组织化了的专门知识，富有敏锐的职业洞察力和创造力，拥有独特的价值观、心理特质以及精神追求。在同伴合作与支持的教师成长文化氛围中，这些特质有利于新手和熟手加以借鉴和学习。

3.3.2 定期开展教学观摩和教学研讨。

通过定期开展教学观摩和教学研讨，专家型教师可以将自身所具有的驾驭专业知识的能力、监控课堂教学的能力、有效使用教学策略的能力，通过讨论、反思等途径，潜移默化地传递该给新手和熟手教师，从而减少新手型教师少走弯路的机率，缩短熟手型教师成长为专家型教师的时间。

教师专业发展是一个动态的、纵贯整个职业生涯的历程，其间既有高潮，也有可能面临职业的危机。新手——熟手——专家型教师的比较研究揭示了新手型教师、熟手型教师和专家型教师的有关特征和主要差异所在。教师通过对教师发展阶段的了解，应对自己的教师职业生涯做好规划，以积极地回应其间的变化与需求。教师教育部门在教师的教育过程中应该依据教师的不同发展阶段的特点，为教师的发展提供有的放矢的帮助，使之尽快地向专家型教师发展。

语文教学美育论文篇二

真正兴趣的创建，是引导其建立自身主观的兴趣点，从最初的“表象直观兴趣”演变为“思考主观兴趣”，这是兴趣培养的根本意义。这比拿新鲜、有趣的事物来引起关注而产生的短暂兴趣更为重要。短暂的兴趣只是一个单纯接受的过程，没有持久性，其具备的特点就是“能使人集中注意，产生愉

快紧张的心理状态”。但是一旦热情消失，就会弃之而去。所以如何将这种直观的“直接兴趣”和能产生其他影响的“间接兴趣”结合起来，才是关键所在。

真正的兴趣培养应该具有包容性，不具有排他性。这不仅体现在授予者——教师身上，同时也会在接受者——学生身上有所体现。在学生接触艺术，对其有基本了解后，往往会产生创作欲望。这一时期，和其他学科的学习一样，学生的表现力和热情最为高涨。由此而产生的兴趣达到了一定的高度，会对其所学进行大量和深入的研究及创作。这时博览其他作品，采纳众家之长，将会延长兴趣维持的时间，并且巩固兴趣在今后学习中的地位。包容能避免学生思想的禁锢，不让其思想越走越窄，最后消失于无。这和前面提到的“直接兴趣”与“间接兴趣”的结合有异曲同工之妙：如何延续和巩固学生的自身兴趣。杜威认为“兴趣只不过是对于可能发生的经验的种种态度，它们不是已经完成了的东西，它们的价值在于它们所提供的那种力量，而不是它们所表现的那种成就”。[1] 这里的兴趣不仅体现了学习过程，还体现了学习广度。跳出课堂书本之外，创造新的学习点，这才是培养兴趣的本质。

在杜威看来，“兴趣是居间的事物——即把两个本来远离的东西连接起来的東西”。[2] 这就是学习的一个过程：从学习的起始阶段到最终成就。可以这样说，兴趣就是连接一个事物起点与终点的直线，也是公共艺术教育的根本。

一、去功利化体现公共艺术教育成长。

正确兴趣的建立，为公共艺术教育的发展奠定了良好的基石，随后就是其成长阶段。这个阶段缓慢而艰辛，在前进的过程中往往进一步退两步。前面曾提到，公共艺术教育中的美育特点是纯粹的人文情怀，这就需要一个相对纯净的学习和接受环境。这里所说的纯净并不是不知世事的一尘不染、阳春白雪，而是一种对艺术审美最为纯粹的感情。因为公共艺术

教育本身并不是以教授专业生存技能而存在，而只是对于学习者自身审美素养的修炼。但功利化的追求成了艺术教育事业发展的壁垒。在专业艺术教育中，近年火热不减的艺考、送孩子去上“大师班”的教育投资都是艺术教育功利化下的产物。在功利化的影响下，学习者的求学目标已不再单纯，最初的兴趣已转变为对于成功的一种扭曲的执着。不可否认，这是经济发展、全球一体化下不可避免的产物。但是反观公共艺术教育，其前景更为让人担忧。功利化的结果让公共艺术教育乏人问津，大量的教育资源缺失、严重的师资不足，为公共艺术教育的发展之路蒙上一层阴霾。公共艺术教育中的美育功能所反映出的审美素质提升、人文情怀关注被移放至角落。只有跨过这一难关，公共艺术教育才能真正得到发展。

20xx年是公共艺术教育的转折年。教育部办公厅印发的《全国普通高等学校公共艺术课程指导方案》，在公共艺术教育去功利化之路上砍掉了第一根荆棘。文件中指出“推动普通高等学校公共艺术教育的课程设置和教学工作步入规范化、制度化的轨道，促进普通高等学校艺术教育工作健康开展”。这让公共艺术教育再次得到了重视，课程系统化、教材规范化，让学习者在公共艺术教育中提升了其审美素养，更具有人文包容性。艺术不再是专业艺术学习者的舞台，大众一样可以进行系统的学习，这才是公共教育普及的目的。公共艺术教育去功利化，对于整个社会的和谐、民族凝聚力的增强都有着重要影响。在无形间，公共艺术教育提升了社会整体的“软实力”。

中国的艺术教育源自于西方社会。西方艺术教育在发展中也遇到了功利化的问题。从西方文艺复兴的艺术辉煌，到德国艺术教育运动的兴起，艺术教育走向了辉煌。二战之后，艺术的舞台由欧洲转至美国，艺术教育也随之产生变化。科技的兴起导致了艺术教育普及的缺乏。列维史密斯在《艺术教育：批评的必要性》一书中提到“今日美国降低审美教育需要和艺术教育所面临的可悲困境”。[3]大环境导致了教育

行业产业化、模式化、功利化。我们同样也会经历这一过程，但及时调整策略，可以减少我国公共艺术教育发展道路上的障碍。只要问题得到了重视，自然能找到改正的方法。功利化问题是公共艺术教育发展必会碰到的问题，但既然已有既定的发展目标，就能发现问题并逐个击破。相信公共艺术教育事业必会稳步提升。

二、审美经验：公共教育的里程碑。

审美经验即人们在观赏具有审美价值的事物时直接感受到的一种特殊的愉快经验。相较专业艺术教育，公共艺术教育的审美经验更可以让大众从宏观、直接的角度近距离接受美。因为其受众面更广、更多元化，一定的审美经验既避免了机械式的唯物主义理论的狭隘偏见，又可以让大众不要撞入唯心论的死胡同。公共艺术教育就是要培养学习者能通过自身训练，获得正确的审美经验，而不是拿来主义的一锅端。就好比吃饭，如果只是为了填饱肚子，那只是粗浅的生理满足。如果换个角度，同样可以变成艺术。杜威在《艺术即经验》这本书中曾说道“吃饭也可以给人审美的经验”。不是单纯的满足口腹之欲，而是从健康、营养、卫生，乃至色香味的角度去考虑饮食，这就是一个良性的循环，同时更提升到了一个艺术层面之上。

由此看来，审美经验的培养在公共艺术教育中可谓是一个里程碑式的转折点。教育的成功之处就是教会人们自行运用所学解决问题、提出问题。审美经验的培养就是让公共艺术教育的核心精神能够融入到学者的思想深处，通过不断地学习锻炼，修得正果即所谓“懂得”。

杜威把“经验的圆满”视为艺术的特征。在杜威看来，达到圆满状态的经验即成为艺术，成为审美经验，成为其他样式的经验的榜样。在《教育中的艺术和艺术正宗的教育》一书中他说道：“艺术内在地是教育，教育也可以成为艺术，使艺术的教育功能得以实现，必须实施相应的教育。” [4] 遵

循杜威的教育理论，公共艺术教育的审美经验重在让学习者自我修炼，意会艺术的本真与美，能够自己从中提炼出适合自身美育培养的元素。能够做到批评、改变、提炼、包容一切艺术。这就是公共艺术教育中审美经验的修炼。艺术教育培养了人的审美，审美经验的极致就是艺术。懂得了审美经验的重要，就能在今后的公共艺术教育中有重点地进行教学改革和培养。

将本文的word文档下载到电脑，方便收藏和打印

推荐度：

[点击下载文档](#)

[搜索文档](#)

语文教学美育论文篇三

摘要：在经济高速发展，人们生活方式发生剧烈变化的今天，精神的自由日益趋于乏匮。我们的智慧而善的眼光看不到善，看不到自由，看不到我们的美的本质。审美教育通过既有内容又有形象的艺术培养人的心灵和健全人的人性，克服当前社会的腐朽与粗野以及现代人的分裂现象，为将来全人类的和谐做准备。语文教育中，通过对文本解读与写作的实践，用语音生动、游戏生动、模拟再现生动、模仿生动、画面生动、情绪愉悦与幽默生动等形式，内容和形式的统一，对文学作品的接受过程是由欣赏到鉴赏，最终让学生于其中，使其心灵结构受到浸染而发生变化，培养学生的审美的感受

能力，使之更符合自由的特征。

关键词：席勒；语文教育；启示

提到西方美学，德国有两位思想家是绕不过去的，一位是鲍姆嘉登，他于1750年出版了《美学》[aesthetic]一书，标志着美学作为一门独立学科的诞生。另一位是席勒，他于1795年发表了《审美教育书简》，第一次提出了美育的概念，并对美育的性质、特征及其社会作用作了系统的阐述，把它与德育、智育、体育并列，作为一种相对独立的教育内容、方式提出来，因此人们把《审美教育书简》视为“第一部美育的宣言书”。

一、培养感觉功能

我们的教育目的，给人的培养提出了一个标准，却忽视了人性内心的开拓，强调了一致性，却忽视了受教育主观和特殊的性格。席勒说：“倘若一部国家只有通过泯灭多样性才能促成一体性，那样的法律还是非常不完善的。”语文教育中，通过对文本解读与写作的实践，其最终审美目的是要扩大伦理王国，使学生在伦理上获得改观。但是审美过程中的发现、浸染、愉悦、分享，则是我们更应注意到的，在教学实践中，把审美教育目的表述出来时，只有目的而没有过程，实在是空中楼阁之幻影。

审美教育需要以生动性来保证学生的感受性程度，以丰富的想象来拓展审美感受性的范围。“分析功能占了上风，必定会夺走幻想的力与火，对象的变得狭窄，必定会减少幻想的丰富性。”在语文教育中，如果缺乏生动性和想象力，人的审美能力就难以发展，就会变成抽象的思想家或务实的人。因此，在语文教育中要做到生动性。如何做到生动性？常见的有：语音生动、游戏生动、模拟再现生动、模仿生动、画面生动、情绪愉悦与幽默生动。审美的感受能力是审美的基础能力，有了审美感受能力，才能欣赏美，才能创造

美。“培育感觉功能是时代更为紧迫的需要，不仅因为它们是一种手段，可以使已经得到改善的审视力对生活发生作用，而且还因为它本身就唤审美力的改善。”

二、反对过分追求理性，语文美育是形式与内容的统一

固然理性从人身上夺走了人实际占有的，而只给人一种可能的社会理想，我们也不能否认理性是对自然的一大进步。“理性从人身上夺走的是人实际占有的，没有了这些他就一无所有；为了补偿，理性给人指出的是人可能和应该占有的。”正因为理性把人从自然的平衡状态中撕裂，造成了人性的不平衡，人性才可以继续发展，最终以由理性再一次回归自然，达到自然与理性相和谐统一的自由状态。

有一种观点认为，在语文课堂上就该选择一些所谓的精品，让学生自由地读、自由地悟，在多读中提高学生的素质和能力。多读书当然是对的，但应该怎么读，怎么悟？又应该读什么，悟什么？教师的作用又该是怎么发挥？绕来绕去，问题又回到教学的技巧乃至教学的艺术上。看来，形式是个过去的问题，慢怠语文教学的形式，不是语文教学的改革和创新。

轻视形式的人，认为讲究形式会导致形式主义。的确，形式主义的花架子的确存在，尤其在一些公开课、观摩，但我们不能因噎废食，因怕感冒就不开窗子。须知，真正意义上的形式应该和内容相辅相成、水乳交融。真正精当的内容也必须以精美的形式。形式，应该是对内容的聚焦，对内容的强化，对内容的烘托，甚至还是教学过程中渐入佳境时不可或缺的通幽曲径呢！

三、自由的心境

幸福安宁意味着情感上人与自然完全交融，克服分裂感与异化感，达到万物一体的体验。与此同时，又体验到我自己是

一个独立的实体。“美对我们是一种对象，因为思索是我们感受到美的条件。但是，美同时又是我们主体的一种状态，情感是我们获得美的观念的条件。美是形式，我们可以观照它，同时美是生命，因为我们可以感知它。”

文学作品不是说教，它是一种特殊的形式，这种形式是和人的自由的特性相符合的，说教则是试图生硬地改变一个人的心灵结构，其效果自然是以伤害人的本性来体现的。文学作品给学生带来的是对生活的理想，而不是单纯地为了满足感官的怜悯。因此，对文学作品的接受过程是由欣赏到鉴赏，最终，使学生心灵结构受到浸染而发生变化，使之更符合自由的特征。

参考文献：

[德] 弗里德里希·席勒. 审美教育书简[M]. 冯至，范大灿译. 北京：北京学出版社，1985，12：12，32，133.

语文教学美育论文篇四

论文关键词：存在主义哲学自由教育启示

论文摘要：存在主义哲学是西方人本主义思潮的主要代表，强调教育的本质是实现个体的“自我完成”，关注人的尊严和价值，通过个人的自由选择、自主行动并承担一定的道德责任来实现自由，建立民主平等的师生关系。这些对纠偏我国当前教育权威问题，倡导自由教育具有重要的启发意义。

存在主义是现代西方人本主义思潮的主要代表，既是社会物质文明和精神文明发展的不平衡性的产物，又是当代科学技术发展带来的负面影响所导致的人性异化的结果，透射出一定的时代特征。在此种背景下，人与人之间的关系紧张，悲观与失落充斥着人们的内心世界，产生了严重的精神危机。因此，人的生存、价值，人生的意义等问题成为社会各阶层

普遍关注的焦点。存在主义者以研究“人的哲学”为标榜，以人为中心，尊重人的个性和自由，主张人在本质上是绝对自由的，通过个人的自由选择和行动来实现“自我完成”。

一、存在主义的自由教育观

1. 存在先于本质：人的存在是个人的存在

“存在先于本质”是存在主义思潮的哲学命题，以人的主观选择为出发点，强调“人是自己存在的剧作者”，人的存在就是个人“自为”的存在，是主观非理性的心理体验，真正的知识和真理是通过个人的直觉自由选择的结果。萨特在《存在主义是一种人道主义》中对此做过解释：“存在先于本质，首先是人存在、露面、出场，后来才说明自身，加入说人，在存在主义者看来是不可能给予定义的话，这是因为人之初，是空无所有；只有后来人要变成某种东西，于是人就按照自己的一致造成他自身。所以说，世间并无人类本性，因为世间并无设定人类本性的上帝。人，不仅是他自己所设想的人，而且还只是他投入存在后，自己所志愿变成的人。”如果把人的本质看成先于人的存在，就是对人的主观性的蔑视。存在主义者强调通过自我的内心体验来认识世界，凭借亲身经验来寻求“本原”，寻求“本真”的存在，以便成为真正的人，从人身上发现真实存在的东西。因此，反对传统教育向学生灌输千篇一律的“知识”，把学生培养成具有标准模型而精神生活匮乏的“工具”，提倡通过自由选择的途径得以“自救”，在个人获得的直接经验中思考求真，在自由选择中发明和创造，关注生命，实现个体的“自我完成”。

2. 自由教育是个体自主选择的教育，并承担相应的道德责任

人的存在是自由的，并通过人自身的选择和行动表现出来。只有通过自己选择，人们才能意识到“自由”。雅斯贝雅斯说：“所谓个人自由，是指独立思考，根据自己的见解行动，

从而在保持自己的本质之连续性中生活，自由的人就是在他那以自己的抉择及其后果为内容的命运所给他注定了的环境中历史的明了自己的那种人。”在教育中，师生双方都有选择的自由，如果以牺牲一方的利益来成全另一方的权威，这种选择的结果只能导致人性和真实性的丧失。师生双方都是作为独立存在的精神实体而存在的。杜威指出：“应更多地给予个人以自由，把个人的潜力解放出来，这个观念和理想是自由精神永远存在的核心。”学习者作为教育活动的主体，随着各方面的知情意等非智力因素的日益成熟，他将拥有越来越广阔的自由。

然而，自由并不是随心所欲的选择，应伴随着相应的责任，这里的责任不是法律责任，而是道德责任，是发自内心的内在精神本源的道德评判，唤醒原初的自我意识，进而追求“本然”的真理。因此，个体在进行自由选择的同时，也要勇于承担道德责任，让道德责任和纪律根植于心灵深处，不仅不会约束和扼杀学生的个性，反而会增强他们的自制能力，获得更大程度上的精神自由。

3. 自由教育是民主、平等、和谐的教育

人与人的关系是存在主义关注的又一个重要论题，在存在主义内部对此有不同的观点。克尔凯郭尔认为，人具有独一无二的主观性，他只能是他自己，和别人终究是疏远的；萨特认为“他人就是地狱”，别人的存在对“我”构成了威胁，“我”变成了他人的物，“我”就丧失了自己的主体性，自己与他人终究是对立的；海德格尔虽然认为世界除了“我”还有其他人的存在，但是与其他人的关系是“麻烦”或“烦恼”，即“我与他”的我与物关系；而布贝尔与马塞尔持另一种乐观的态度，即“我与你”的对话关系，认为人与人的关系发自内心的友谊，需要热情和理解，把自己和他人联系起来的是同情和爱，这是社会生活的必要条件。在教育中的“我与你”的关系，就是师生关系。存在主义者认为师生关系是人格与人格的关系，是能够实现自由教育的

关键所在，他们力主“我与你”的对话关系，批判传统的“我与他”的物化关系，主张建立民主、平等、融洽的师生关系，彼此共同参与，平等合作，共同成长，以促成彼此精神和灵魂的契合。

二、存在主义的自由教育思想的当代启示

自由教育是个永恒的话题，处于不同的历史阶段，人们对自由教育的理解也是因时、因地而异的。虽然存在主义教育思想具有极端个性化和非理性的倾向，近乎是一种理想的状态，甚至会走向虚无，但它注重对“人”的关注，尊重个人的价值选择，以培养有丰富思想和感情的个体为核心，以实现人的“自我生成”为落脚点，对力戒我国当前的教育偏差具有借鉴和启发意义。

启示一：自由教育倡导的是“以人为本”，回归自由人的教育

对人的问题的关注是存在主义的主要论题，“以人为本”也是对教育的终极关怀，在当前，它更是发展学生完满人格，实施素质教育的意旨。以人为本着眼于人是世界万物的根本，人本身的存在和需要被视为我们认识问题和价值取舍的最终依据和标准，珍惜人的生存权利，因为真正幸福的人是精神和物质都富有的人。在高扬学生主体性发展的今天，应提供学生自由发展的空间，把“以人为本”作为目标，尊重学生的个性和选择，使教育回归到对“自由人”的呼唤，培养具有自由个性，各方面和谐发展的新人。

自由教育的意旨是使个体在自由、宽松的环境中实现“自我生成”，促进个性的解放，使各方面得到和谐自由的发展。在教育活动中，学生可以根据内在需求和兴趣进行自由选择，反对不加区别的以权威的仲裁来代替理性的思考，个人的信念和行动必须是自己选择的结果，经过个体的自由选择 and 自主建构所获得的经验和能力，才能体现真实的个性和自由。

学习是一个积极主动的建构过程，受教育者的精神世界是自由的，通过主体的自主选择和行动使其主观性得到充分发挥。因此，教育要关注学生的生活世界，在教育内容和方法上基于学生能力的发展，唤醒学生学习的内在动机，将其引入精神充实，富有挑战的境界。

值得注意的是：在学生享受自由的同时也要承担一定的道德责任，自由选择是在一定处境下的选择，随心所欲的绝对自由是不存在的。杜威指出：“自由主义过去曾完成一个解放的任务，但受绝对主义的遗毒的影响是如此深刻，致使它把‘个人’隔离起来，来对抗所谓的‘社会’。”因此，学生要对自己的选择承担一定的责任，要“勇于成为他自己”。21世纪是个多元开放的世界，学会生存、学会认知、学会与人交往成为时代发展的需求，在此背景下发挥学生的自主性和创新性又赋予自由教育新的内涵。“我们所需要的个人自由是具有普遍性和为人家分享的，而且他是在社会上有组织的明智控制的支持和指导之下的，突出个人构造中可变的因素——首创性和发明力，进取心等对社会发展的意义。”在教育活动中，把学生的自主选择、建构和教师的价值引导统一起来，才能超越个人的狭隘视野，使师生、生生间经验能够共享，彰显和弘扬主体精神，来实现大全的自由。

启示三：自由教育需要建立民主平等的师生关系

“我和你”的关系反映在教育上就是师生关系。存在主义者力主“我与你”的对话关系，在教育活动中，师生双方都是独立存在的精神实体，具有独有的经验，在对待人生重大问题上，各自有独特的见解，只有在民主融洽的氛围中，彼此间才能相互理解、相互尊重。因此，人的精神世界的丰富、灵魂的净化都是个人自由选择的结果。

存在主义者看来，教师不能作为学生知识和道德的源泉或输送者，教师一方面要尊重学生的主观性，把学生当作一个人而不是物来对待，同时也要维护自己的主观性，使自己作为

一个自由人来行动。他们提倡苏格拉底式的教育方法，让学生在自由的氛围中，通过个人的自我教育达到精神的唤醒，获得内在的自由。雅斯贝雅斯指出：“哲学教师应关注愿意独立思考，而且虚心听取别人意见的人，不暗示学生应走的路而取消他们继续思考及发问的机会，不应固守教条，而是敞开让学生进行哲学思考，哲学思考能使人找到自我，改变人的内心世界，并唤醒了原初的自我意识，而科学的意义正来自于这原初的自我。”在教学中让学生去开展讨论、对话、问答，尽可能把教室变成学生自由选择的活动场所。对于学生来说，教育是个人的事情，他们不仅可以自由选择学什么，而且选择学多少、怎么学；学习的出发点不是获得知识，而是发展独立存在的个体；从个人的角度积极辨别和探索教育的价值和对个人生活的意义。因此，建立民主平等的师生关系是实施自由教育的必然选择。

参考文献：

[1] 中国社会科学院哲学研究所西方哲学史组编. 存在主义哲学. 商务印刷馆，1963. 337.

[2] 钟山. 试析存在主义的自由教育思想[J]. 扬州大学学报（高教版），.（12）. 38.

[3] 郑杭生. 现代西方哲学主要流派[M]. 北京：中国人民大学出版社，1988. 220.

[4] 约翰·杜威著，傅统先，邱椿译. 人的问题[M]. 上海：上海人民出版社，1965. 100.

[5] 马龙海. 存在主义对教育个性化的影响极其启示[J]. 辽宁师专学报（社科版），.（2）. 67.

[6] 约翰·杜威著，傅统先，邱椿译. 人的问题[M]. 上海：上海人民出版社，1965. 80.

[7] 约翰·杜威著，傅统先，邱椿译. 人的问题[m]. 上海：上海人民出版社，1965. 82.

[8] [德] 雅斯贝雅斯著，邹进译. 什么是教育[m]. 生活读书新知三联书店，1991. 178.

语文教学美育论文篇五

摘要：新课程改革明确提出：语文教学要以学生为本，关注学生的发展。

语文教学的过程不再单纯是智育的过程，更是培养学生高尚的审美情趣和一定的审美能力的过程。

教学实践证明，美育渗透于阅读教学中是贯彻新课改精神的良好途径。

现今许多教育工作者已形成了这样的共识：成功的教学不仅有知识的传授、能力的训练和思想的启迪，还包含美感的培育。

高中语文阅读教材本身就荟萃了自然美、社会美和艺术美等因素，因此，教师应自觉、充分地借助这些美的因素，在教学中逐步培养学生对美的感受力、鉴赏力和创造力。

根据感知、想象和情感在审美过程中的作用，我们可在语文阅读教学中进行美育教育。

关键词：语文教学；美育教育

1创设情境感知美

直观感知是审美活动的心理基础。

我国美学家王朝闻指出：“只有诉诸感觉的东西，才能引起强烈的感动。

”俄国著名的文艺评论家车尔尼雪夫斯基也说过：“美感是和听觉、视觉不可分离地结合在一起。

”可见，感知是我们进入审美经验大门的必由之路。

由于文学形象具有间接性的特点，教师应尽量利用图象、投影、演示、声音等创设与课文内容相应的情境，把语言文字所描述的美的形象展现在学生面前，让学生凭借直观去感知，以使他们产生悦耳、悦目、悦心的审美感受。

美育是通过对审美对象进行美的感受、欣赏、评价和判断，从而提高审美者的审美能力和审美情趣的教育，它在提高人的素质方面有其他学科所不可替代的作用。

语文教学中教师应针对不同的教学内容创设情境，合理利用挂图、幻灯、录音多媒体等教学设施，或展示美的画面，或播放动听的乐曲，或是生动形象的表演，或是绘声绘色的描述，将学生带入特定的情境中，不仅使学生受到美的熏陶，也为进一步学习课文确定基调。

如在教学《念奴娇·赤壁怀古》时，一曲《滚滚长江东逝水》借助优美的音乐创设情境，唤起学古战场的向往和对古人的怀念，引起学生在情感上与作者产生共鸣。

教学中，充分展现美的形象，努力做到语文美育具体化。

根据教学直观性原则，以学生心理特点为依据、以美的熏陶感染为目的，把“乱石穿空”的形、“惊涛拍岸的状、“卷起千堆雪”色和态，都形象的展现在学生们眼前，从而增强了美的感染力。

使学生在欣赏中去体会古战场的壮阔。

2朗读诗文感悟美

在语文教学中，“读”占鳌头。

通过读，学生可以理解课文，领悟其中的道理。