

公益领域美育项目价值研究报告

北京七悦社会公益服务中心

2026 年 4 月

导 读

这是一份关于公益领域美育项目价值的研究报告，由北京七悦社会公益服务中心和浙江致朴公益基金会共同发起。它起源于双方关于价值梳理对引领美育领域发展重要性的思考与共识，因而一拍即合，展开了这项为期一年的实践研究。这份报告几经修订，原因在于我们深感价值研究的复杂性与挑战性：首先，回到美育项目本身，需要先回答美育项目的实质是什么？其次，当我们在田野中已经观察到美育项目催生了诸多碎片化的积极改变时，又该如何系统地思考、解读这些价值？带着这些根本性追问，七悦团队深入国内一批儿童美育公益项目的前沿探索者之中，与 24 家公益组织或个人进行了深度访谈。我们在研究过程中立足真实的泥土与实践，反复推敲印证，最终建构一套科学且落地的理论分析框架，并借由这套“S→T 理论框架”对美育项目价值的系统性分析，产出了这份美育项目价值研究报告。

本报告主要包含六个部分：

第一部分，研究概述。主要谈论了本报告的研究背景、研究思路以及研究方法。

第二部分，美育项目解决的问题与运作场景。美育项目瞄准解决的问题是当下儿童发展面临的三大困境：人们对于技能发展的关注意明显高于对儿童内在自我发展的关注，导致儿童发展处于不平衡状态；儿童与外界（如自然、他人、社会等）的互动内容大量损失；儿童的素养发展退化为机械的技能学习。美育项目的探索成为破局的方法，通过呈现五个美育活动场景，使读者对美育的具体做法产生感性认知。

第三部分，价值分析框架的建立。本部分建构了一个基本理论分析框架，即“S（自我人格）→T（特定功能性目标）”，用以分析美育项目建构的新型生活场域的实质。核心结论是，美育项目在实质上追求的是儿童 S 的发展，它借助于“S-T 的框出”营造一个创造性的滋养场域。在这个场域中，S 和 T 被纷纷虚化，孩子的天然兴趣被激发，利用这份精选的活动场景，儿童得以与外部环境（包含自然、他人和社区）深度互动，促使人的全方位发展。

第四部分，美育项目的价值分析，这是本研究的核心内容。本研究将美育项目在实践中产生的价值归总为一个“丫”字型结构来详细阐述，该结构包含一个

主干和两个分支，共同构成了美育价值图谱。第一，“丫”字形的底部是价值的主干部分，它代表了美育项目能够为孩子带来的最主要、最核心的价值，可将其分为S端和T端分别阐述。S端的价值包含压力释放、与外界（同伴、师生及自然等）的关系建构以及公共参与。T端的价值包含体验与感知、艺术技能的发展、特定能力的发育（创造力、想象力等）。第二，“丫”字形的两个分支代表了自然溢出的两份价值潜力，它们不是指美育所追求的高端价值，而是在主干（S与T的深度互动）足够壮实之后可以延伸出这两份新的价值潜力，左上分支是“认知改变”，右上分支是“审美能力”。

第五部分，美育项目的评估新视角。本部分从“美育项目的价值难以被衡量出来”这一普遍困扰行业的现实难题出发，引入“公益产品评估法”，这套方法背后是一种思维方式的转变：人们购买的是产品本身，而非数据或动作，因此价值的衡量主要需判断公益产品的技术、效果和质量。

第六部分，行动中的偏态与未来展望。通过对于领域中偏态的分析，激发行业内对外对美育价值的深入思考，引发建设性对话，最终促进美育项目的专业发展，更有效地回应儿童发展的需求。延伸讨论的部分，我们大胆提出一个有些颠覆性的观点：“美育”标签对我们认知美育项目某些时候产生了阻碍。美育项目的实质是一种艺术化的生活方式，而非“美的教育”本身。

附录包含两个部分：其一是展示了五个美育典型案例，为读者呈现了他们的服务做法与具体运作场景，并对其内涵进行分析；其二是美育项目的节点问题分析，本部分总结了在学校场景中开展美育项目需要关注的节点问题及一线的解法。

这份报告不仅是对儿童美育项目价值的一次梳理和剖析，更是对既往教育体系和教育范式的深刻思考。它提醒我们，美育更重要的是关于人、关于儿童、关于生命本身的教育，是生命影响生命的过程。当前，我们对于美育价值的探索仍然处于初级阶段，但好在我们越来越接近其核心价值的实质部分。这份报告是一个起点、一颗种子，未来价值还会因为实践的发展继续生长，我们关于价值的认识也会在各方的思想碰撞中激荡出新的火花。

目 录

导 读.....	1
第一部分 研究概述.....	1
一、研究背景.....	1
二、研究思路与研究对象.....	1
（一）研究思路.....	1
（二）研究对象.....	2
第二部分 美育项目解决的问题与运作场景.....	4
一、美育项目瞄准的问题.....	4
（一）儿童发展处于不平衡状态.....	4
（二）人与外界的互动内容大量损失.....	4
（三）素养退化为技能.....	5
二、美育作为一种解决方法.....	5
（一）知识是玩出来的不是教出来的.....	6
（二）带着一双发现的眼睛与周围重建联结.....	6
（三）让爱流动、让情感表达.....	7
（四）在集体中学会合作.....	7
（五）戏剧中的借假修真.....	8
第三部分 价值分析框架的建立.....	10
一、S→T 的基本分析框架.....	10
二、两种教育方式的对比.....	11
（一）三合一状态的教育方式.....	11
（二）以异化的 T 为目标的教育方式.....	12
（三）一个简单的归总.....	12
三、美育项目建构的新型生活场域的核心要点.....	13
（一）美育项目的核心：体验感 S-T 被框出.....	13
（二）S 与 T 的虚化.....	13
第四部分 美育项目的价值分析.....	16
一、丫字形结构.....	16
二、主干部分：美育的核心价值.....	17
（一）S 端的价值.....	17
（二）T 端的价值.....	20
三、丫字形的分支：美育的两侧叠加价值.....	22
（一）左侧枝丫：认知改变.....	22
（二）右侧枝丫：审美能力.....	23
第五部分 美育项目的评估新视角.....	25
一、美育项目作用机制的复杂性.....	25

(一) 作用机制：在互动中促进 S 的成长.....	25
(二) 美育项目发挥作用的四大特征.....	26
二、一套全新的评估方法：公益产品评估法.....	26
(一) 方法的核心：聚焦价值加工的能力.....	27
(二) 公益产品的质量保障：项目模式的技术建构.....	27
(三) 价值的识别：依据事实观察与归纳.....	28
(四) 建构公益产品的价值加工模型.....	28
第六部分 行动中的偏态与未来展望.....	29
一、行动中的偏态.....	29
(一) 现象一：价值退化与泛化.....	29
(二) 现象二：执行中再度被功利性目标裹挟.....	30
(三) 现象三：互动方式仍然是“成人中心”.....	30
(四) 现象四：评估中对测量的执着.....	31
二、未来发展展望.....	31
(一) 凝聚价值共识.....	32
(二) 打磨价值加工的专业技术.....	32
(三) 对美育者 S 的看见与支持.....	33
(四) 以开放的视角看待价值生长的可能性.....	33
(五) 基于优质项目识别与支持的领域共建.....	34
三、延伸讨论：重新定义美育项目.....	34
(一) “美育”标签带来的现实误解.....	34
(二) 美育项目的实质：一种艺术化的生活方式.....	35
致 谢.....	37
后 记.....	39
附录一：典型案例.....	40
案例一：在“假”环境中解决真问题.....	40
案例二：影像项目如何让儿童自下而上生长和建构出自己的价值观.....	47
案例三：还原音乐教育本源的音乐课.....	53
案例四：“零门槛”的合唱团.....	57
案例五：达祖小学自然教育的案例.....	61
附录二：重要节点问题分析.....	63

第一部分 研究概述

一、研究背景

在近些年的公益教育探索中，美育项目逐渐兴起并从传统教育公益中分化独立出来。众多公益组织开始深耕这一领域，展开了富有生命力且多样化的实践探索。与此同时，行业中相应的资助方、知识生产者、跨界行动者等也在不断涌现，正在共同勾勒出美育公益领域多元共生的生态格局。

然而，在蓬勃发展的背后，公益美育实践仍然存在一个尚未厘清的底层问题：美育项目的价值是什么以及价值是如何产生的。一方面，对于一线实践者而言，尽管他们能敏锐地捕捉到美育活动给儿童带来的积极变化（如自信心提升、情绪舒缓、创造力想象力提升、同伴关系改善等），但这些效果多停留于碎片化的经验观察与感性认知层面，缺乏系统科学的提炼归总及原因分析。价值产出的底层机理仍处于“黑箱状态”，一线机构难以跳出项目运作，透彻剖析这些改变究竟是如何被“生产加工”出来的。

另一方面，价值的碎片化与模糊性同样困扰着资助方。当下，资助方往往凭借对价值的直觉与资助经验进行项目支持。但由于缺乏一套系统性的价值判断依据，资助方既难以在行业内促成关于“优质美育项目长什么样”的共识，更难以向外界清晰有力地论述美育项目不可替代的社会价值。

因此，基于上述背景，本研究重点着力于分析美育项目产生了什么样的价值以及价值产生的机制，在此基础上还涉及对于美育是什么、其精髓该如何解读等的分析。我们深知，要彻底回答这一问题，绝非通过对诸多美育项目既有表面价值的简单归纳就能实现，而是需要建构一套科学且落地的分析框架，让散落、隐藏的价值被系统性地捕捉、解读与分析出来。

二、研究思路与研究对象

（一）研究思路

为了更好地分析美育项目在真实场景中的价值，本研究采用“自下而上”的方法，整个研究遵循“事实收集——理论建构——价值归总”的逻辑，具体分为以下三个核心部分：

首先，研究选取了公益领域内 24 家自我认定为开展“美育项目（或美育实践活动）”的机构/个人进行深度访谈、实地走访以及多案例研究法¹。在事实收集阶段，由于美育项目没有一个明确的边界界定，因此我们并未纠结于他们是否符合传统的美育概念、是否是传统意义上的公益项目，而是将视角悬置，先聚焦于三个核心客观事实的收集：

第一，现实起点，项目（或实践活动）想要解决的困境是什么？儿童在起点处的情况是什么样的？

第二，干预手段，项目（或实践活动）采用了什么样的方法或行动策略介入问题的改变？

第三，终点成效，项目（或实践活动）运作之后在儿童身上观察到了哪些切实改变与表现？

其次，建构一套能够解读事实的分析框架。由于事实经验是相对零散且表象的，为了更好地分析与解读，本研究基于本次收集到的事实以及研究团队既往在公益教育领域的相关研究积累，建构“S→T 模型”作为分析框架。这一框架的建构，使得研究得以穿透“艺术技能学习”的表象，深入到社会服务实践领域解读儿童在其中是如何互动及发生变化的，打开美育价值生产的“黑箱”。

再次，理论建构的最终目的是更好地解读与分析现实。在确立了“S-T 模型”后，本研究再次回归到具体的项目事实之中。借助这套分析框架，本研究重新审视并判断当下各类美育项目（或美育实践活动）究竟为儿童创造了怎样独特的深层价值。这套基于真实土壤生长出来的分析框架不仅是为了进行价值总结，也希望未来能够为一线机构的项目实操、资助方的资助选择等提供一套具有参考意义的思考方法。

（二）研究对象

在进入正式的分析之前，首先需要明确本报告的研究对象。在查阅文献资料与观察一线公益实践的做法时，我们发现两者对于美育的认知看起来趋同，

¹ 本研究还采用多案例研究的方法，作为深度解析美育项目作用机理和系统提炼价值的工具。案例研究能够提供对特定现象在真实情境下进行深入探究的机会，帮助我们超越对美育价值的笼统描述，进入深层机理的探究。因此，在本研究中，案例事实是一切研究结论的依据和后台支撑，为了便于阅读，一些核心案例将以附录形式完整呈现，在正文部分以片段场景式出现。

但内核并不一致。这就导致“究竟什么是美育公益项目”目前并没有一个清晰明确的界定与划分。

学术界虽然对于“美育”的界定有不同的争论，但仍然可以归总为一个相对的共识，即美育是以审美经验为媒介，通过感性体验促进人的感性与理性协调、人格健全与生命自由的教育，其本质是“感性教育”与“人文教育”的统一²。

公益领域对于美育的认知以《浙江致朴公益基金会乡村儿童美育公益领域扫描报告（2026）》为代表，对于美育的界定是：“美育是关于人性的教育。儿童美育的目标是促进儿童感性和理性的平衡发展，为其形成完整的人格、获得幸福的人生奠定基础。在具体实践中，乡村儿童美育公益行动者往往是从各自的实践经验出发，对‘美育’形成不同的理解。这里呈现的是五种常见的理解视角（在此不详细展开）。”³这段话中美育的目标看似是明确的，但又会陷入美育的边界被无限扩大的陷阱，即是否所有涉及感性相关、以人的发展为目标的教育类公益项目都属于美育项目。

为了最大程度地还原一线实践的真实面貌，本报告放弃了与既有概念的完全对照，而是从公益领域的真实美育实践入手，以美育项目对自我的认知为依据，选取了公益领域内24家自我认定为开展“美育项目（或美育实践活动）”的机构/个人，从这些案例入手研究美育项目的价值与作用原理。本项目的研究对象被界定为：面向儿童的，以广义的艺术活动（如美术、音乐、戏剧、影像、自然、乡土、诗歌等）为载体，促进儿童实现人的整全发展的项目。需要说明的是，本研究不是对美育项目又进行一个概念上的界定，在这里是否叫作美育项目并不重要，重要的是我们依据这样的实践经验与事实进行研究，分析这些实践解决了什么问题、产生出什么样的价值，从而对美育项目的价值形成一个更加清晰和全面的认识。

² 杜卫. 美育论（第2版）[M]. 北京：教育科学出版社，2014.

³ 浙江致朴公益基金会. 乡村儿童美育公益领域扫描报告（2026）[R]. 杭州：浙江致朴公益基金会，2026.

第二部分 美育项目解决的问题与运作场景

一、美育项目瞄准的问题

美育项目在设计执行之初都有其内在用意，它们都在试图解决儿童发展中面临的深层次的社会问题，将教育的重心重新拉回到儿童本身。具体而言，美育项目瞄准解决的社会问题可以归总为以下三重困境：

（一）儿童发展处于不平衡状态

如果将儿童作为发展的主体，可从两个方面来看待儿童：一方面是他们作为主体性的人，是拥有独立人格、能够自我探索、需要整全发展的个体；另一方面则是他们所掌握的各种能力或技能，在当前社会环境下主要体现为应试能力。

然而，现代社会中，儿童的发展呈现出一种极其不平衡的状态：人们对技能发展的关注明显占据压倒性优势地位，甚至将儿童的发展与单一技能或成绩的训练等同，自我意识（包括儿童自我认同、自我价值感、自尊与自信等）、社会交往与社会情感、独立思考与探究、意志品质等儿童发展所需的其他内容被忽视或牺牲。长此以往，儿童将难以生长出健全、完整的人格底座。

（二）人与外界的互动内容大量损失

儿童阶段的发育具有独特性，其核心特征就是必须通过与外部世界的深度互动来建构自我和认知世界⁴。然而，在以应试和内卷为导向的教育环境中，这种关键的互动内容正在遭受大规模的损失，从而导致儿童发展面临一场“营养危机”。

这种被损失的互动内容主要体现在三个方面：儿童与自然界的互动（缺乏与自然环境的直接接触、感知和探索机会）、儿童与同伴群体的各种互动（与伙伴之间的合作、社交以及自主构建的游戏化活动被极致压缩）、儿童与广泛的社会网络的互动（包括老师、家人、远方与周围的大人等）。

这些看似无用的游戏化探索与交往绝非简单的娱乐。这些活动可以使儿童在

⁴ 在既往的理论中，这一观点被普遍认同与提及。皮亚杰（Piaget）的认知发展理论，强调个体与环境的直接互动。维果茨基（Vygotsky）的社会文化理论，强调社会互动是高级心理机能的来源。杜威（Dewey）的经验主义教育论，强调“教育即生活，学校即社会”，杜威认为，真正的学习来自于经验和互动。具身认知（Embodied Cognition）强调我们的思维和认知与身体的体验和动作是紧密相连的，与自然、材料的直接互动（如攀爬、触摸）有助于建立更深刻、更稳固的认知连接，而不仅仅是抽象的符号记忆。上述理论都表明儿童发展过程中与外部世界互动的重要性。

人与自然的系统中、在人文社会环境中、在伙伴关系群体中都获得深度的扎根，是儿童人格健康生长最关键的营养品。同时，这些活动还可以为儿童提供丰富的生活内容，保障其获得快乐、充实的童年。除此之外，它们还为儿童未来的知识和技能学习打下最原初的感性基础，即一个人学习抽象的知识概念都需要有体验感知经验做基础，比如，孩子们只有在真实的奔跑与互相拉扯碰撞中，才能对物理学上的“力”产生真正的感觉与认知。

（三）素养退化为技能

在儿童成长阶段，需要发育各类素养⁵（如科学素养、艺术素养等）。但在当下社会中，素养正在严重退化为一种纯粹的技能。素养与技能在外观上或许具有迷惑性的相似，但其内在发生机制却天差地别：素养是为一个人的自我所掌控的能力，是自我将其用于探索世界、理解世界、掌控世界的一种手法和工具；技能则失去了与自我的深度关联，它们的存在完全沦为功用性目标——即为考试或迎合他人的评价服务。当一个人的内在自我有充分的发育基础时，技能便能上升为素养，服务于自我人格、情感与意愿的表达。例如，一个具备真实艺术素养的孩子，会不自觉地使用色彩与构图表达自己的情绪和对世界独特的见解；而只掌握绘画技能的孩子，或许能精准地描摹一幅画作，但其笔触却展示不出他的真实情感与生命力。

二、美育作为一种解决方法

上述三重困境的根源，深深植根于当下应试教育催生的系统性内卷之中。然而，破局的方法恰恰蕴藏于本报告所探讨的美育公益项目价值机理之中。

具体而言，美育项目核心解决问题的路径在于：各公益组织通过美育公益项目为儿童建构了一个有别于高压现实的“新型生活场域”。借助艺术手段本身强调的体验感、包容性与虚构性，儿童实质上进入到了一个安全的、充满创造力的地方，他们的自我可以出场，他们可以重新打开感官，与真实生活中的自然、同伴、他人互动，在极致体验当中寻求自我的发展。可以看到，由美育而建构起来的新型生活场域，它的特点是将人的发展（教育）与人的真实生活完好地结合到

⁵ 素养指的是儿童在成长发展的过程中，需要具备的能够适应终身发展和社会发展需要的必备品格和关键能力。

一起。上述三个问题可以被针对性地解决，这是当下促使儿童重获生命活力、迈向整全发展的最佳途径（之一）。

那么，为什么说美育项目是上述问题解决的最佳途径（之一）？在现实运作中，他们解决问题的具体思路、操作思路和底层原理是什么？

接下来，先通过一组鲜活的一线美育项目运作场景，带读者进行直观感知；随后再从理性分析的视角，对这些项目如何加工、产出深层价值展开系统性的剖析。

（一）知识是玩出来的不是教出来的

这是一个没有桌椅的音乐教室，孩子们围成一圈，在老师的带领下，每个人都尝试使用不同的身体部位发出声音并组成一个四拍的节奏段落。在基本的节奏型了解之后下，老师让大家分成小组并选取感兴趣的主体，使用身体的任一部位发出声音，再加入主题相关的剧情动作、方言、道具，形成一个完整的“微音乐剧”。以“秋分”为灵感的小组中，有人弯腰割麦子发出“欸欸”声，有人打下麦子发出“嗒嗒”声，有人扮果树摇摆发出“呼呼”声，有人轻轻摘果发出“啵~啵~”声——短短两小节，农忙的生动场景跃然眼前。每个孩子都兴奋地参与其中，想象的空间被极大的激发，孩子们在玩的过程中也能轻松学习到基础乐理知识。

（二）带着一双发现的眼睛与周围重建联结

“寻找厉害的TA”影像活动⁶顾名思义就是寻找你心目中认为厉害的对象（拍摄对象不受限制，可以是人、物或任何一个TA）并将其拍摄记录下来并与同学们一起讨论和分享。在活动中，孩子们重新走入自然、回到家庭和社区，去仔细观察、感知他们习以为常甚至不以为然的周边与日常。

他们触摸石板上的青苔、观察石缝里长出的小草，发现他们生命的顽强与厉害；他们通宵陪伴卖夜宵的妈妈，他们仔细观察抬门窗的爸爸，他们发现辛苦赚钱、努力生活、相互有爱，是父母的厉害之处；他们走入社区，采访经常光顾的文具店老板、身边的手艺人，发现普通人身上的厉害之处。最终，老师还会引导

⁶ 该活动来自于北京新艺动社会工作发展中心影像桥项目的实践。

孩子将视线落回到自己身上，让他们思考自己在上课之后哪里更加厉害。很多孩子谈到，自己敢发言了、拍的照片没那么虚了、自己更有信心了，在对于厉害地发现方面，他们也有自己的新见解。

（三）让爱流动、让情感表达

在“爱的启蒙”项目里⁷，有一节名为“生命树”的主题课程。在老师的引导下，一个小女孩回到自己家里通过询问爸爸妈妈，了解到家庭中的各位成员、他们的喜好、他们与自己发生过的关于爱的故事。并据此创作了自己家里的生命树——在这个巨大的树上，她在树冠上画了自己的爷爷奶奶，奶奶的头像旁边有一棵胡萝卜，因为她发现奶奶特别爱种胡萝卜，在爷爷的头像旁边画了一堆爷爷爱看的书；外公外婆爱睡觉，所以小女孩给她们画了被子；她把爸爸妈妈画在树干上，因为她认为是爸爸妈妈在支撑着这个家，她把爷爷奶奶画在最上面，因为她们已经去了天堂。小女孩的生命树画得很大，因为她希望她们家可以越来越大，变得更加枝繁叶茂。就是这样一个生命树的创作，可以看到孩子内心深处最细腻的情感表达，也让孩子有机会得以真正去关心和关注到家里的每个人以及家庭中的爱。

（四）在集体中学会合作

陈老师带领的一个乡村合唱团中，曾经有过一个焦点般存在的孩子，会弹钢琴是他独特的优势，因而他一开始就被选为合唱团的钢琴伴奏。然而，男孩刚开始承担钢伴角色时，经常会出现弹着弹着就脱离正常节奏的情况。陈老师观察一段时间后发现，这并不是因为他对乐谱不熟练或技术不够造成的失误，而是由于他太过于想要展示自己、证明自己、让别人认可自己，才将节奏越弹越快直到大家跟不上节奏。陈老师发现这一问题与他沟通，但是当时的他太过于沉浸在终于能展示自己的喜悦中，以至于做法上并没有太大的改变。

后来，陈老师想到另外一种方法。合唱团是孩子们共同的事情，这是一个公共平台，应该让孩子们一起来讨论和解决问题，而不是由老师大包大揽。很快，男孩又出现了因为节奏过快导致大家合唱失误的情况，陈老师决定抓住这个机会。

⁷ 该活动来自于北京阳光未来艺术教育基金会“爱的启蒙”儿童美育创新公益项目实践。

在合唱训练后，她让大家围成一个圆圈，思考出现问题的原因是什么。很多孩子陷入了沉默，陈老师解释到，我们是一个团队、一个集体，出现问题那就是我们集体的问题，现在不是要批评某个人，而是我们要站在一起面对困难想办法。很快，一些孩子直接说出：“我们跟不上钢伴的节奏，有时候钢伴太快了不同声部都在抢节拍，所以是不是可以慢一些？”另外的几位孩子还顺势提出了解决方案。听到这些话语，钢伴男孩默不作声，他从别人的视角中一下就明白了钢伴的作用如此重要，这不是独奏，合唱需要配合。后来，钢伴男孩再也没有出现过节奏过快的情况，他将自己与合唱团融为了一体。

（五）戏剧中的借假修真

一场以“蒙古小英雄”为主题的戏剧表演：一群扮演猎人的孩子讨论并约定了狩猎的规矩：不猎杀怀孕母鹿和受伤的动物。故事的主角小男孩遵守约定，救助了一只受伤的母鹿。为报答他，母鹿赋予了他“听懂鸟语”的特殊能力。一天，男孩听到鸟儿预警两小时后村庄将被洪水淹没，立刻跑回村里告知村民。由于不能透露听懂鸟语的秘密，村民不相信他。情急之下，男孩只好道出真相。村民们终于相信并成功逃生，但男孩却因泄露天机而化为一块石头，永远留在了村庄里。剧终，所有的孩子为小男孩的英勇牺牲而鼓掌。

扮演小英雄角色的孩子，平日里总爱在课堂上捣乱、欺负同学。在老师看来，他的行为源于过度自卑：为了不被他人欺负和轻视，他不得不伪装成一个“坏孩子”。然而，当他真的成为大家眼中的坏孩子后，虽然表面上无人敢惹，大家却在背地里谴责和远离他。他内心也十分苦恼，渴望改变，却在现实中找不到合适的契机。这场由老师精心设计的戏剧为他提供了可能。演出结束后，所有人都看到了，这样一个平日里调皮捣蛋、爱欺负人的孩子，在戏剧中可以成为一个“正面角色”，还可以帮助大家。他本人也因为出演戏剧获得了久违的来自同学和老师的掌声和认可。回到现实中，他彻底改变了往日的状态，不再欺负同学，在课堂上也不再通过讲话、不遵守课堂秩序的方式获得老师的关注。

即便我们不是教育专家，仅凭直觉或将自己代入也会更加喜欢并愿意参与上述课堂，因为这样的课堂是如此轻松、有趣，还能将一些具有价值的教育目的加

入进去。为什么美育课堂给人带来的感受如此不同？该如何去解读背后的原因？
基于此又该如何分析美育项目的价值？

第三部分 价值分析框架的建立

为了更好地分析美育项目与其开展的活动场景，需要对这种新型生活场域的本质到底是什么、它的特征与作用是什么、它是如何回应儿童发展的，进行底层逻辑上的分析，只有这样才能旗帜鲜明地追寻美育价值的兑现。因而，就需要建构一个基础性的分析框架。

一、S→T 的基本分析框架

在此引入“S→T”分析模式：S (Self) 指的是人的自我人格，是人的生物性和心理精神性自我的核心；T (Target) 是指由自我人格主导来追求的特定功能性目标，是人外在行为的指向。一个人时时刻刻都是以自己的S做主导，追求特定的目标T，因而，S (自我人格) 和 T (特定功能性目标) 在健康状态下呈现为一种自洽式的关系。

在S→T的分析框架中，涵盖三层要义：

第一，人的S渴望持续生长，它的强大代表了人的内在自我成为更加自信、更有能量感的状态。S包含了安全感、归属感、胜任感/掌控感、尊严感/价值感四个方面。S本身就是人发展的终极目标，功能性目标T无法取代或超越S成为生命的主导，只有当S可以出场、主导自己的行动时，S整体的能量感才会增加。

第二，T是S发展的手段。T的实现程度越高，则越会反馈到S这里，促使一个人的自我效能感增加。儿童所追求的T可以是完成一幅作品、学会一项新的艺术技能、参与并和同伴一起完成一次艺术表演，这些目标实现程度越高，S获得的现实滋养就越大；

第三，在S追求T的实现过程中，包含了极具价值的积极体验感(S-T)。具体而言，当儿童在兴趣驱动下投身于某一活动中，追求过程本身就会带来发自内心的喜悦感、满足感、征服感以及心流状态和高峰体验。需要说明的是，积极体验感(S-T)不仅局限于感官层面的轻松与愉悦，它同样包含在追求目标过程中所必须经历的“枯燥与艰辛”（如长期的乐器练习）。当T是S主动确立并深切渴望的目标时，练习中的枯燥与挫折便不再是痛苦与无奈，而是化身为克服困难过程中的专注、自我意志的坚韧，以及攻克难点后爆发的巨大超越感，因此这

种高峰体验也是 S-T 当中的重要部分。S-T 既能成为 S→T (S 追求 T) 中的动力源，也会成为让 S 获得特定体验的源头⁸。

因此，S、T 和积极的体验感 (S-T) 是三位一体的，它们都是由儿童的主体通过自己的主观而统一把握的。同时，这三者之间是相互影响、相互促进的。自我人格 S 是起点和动力，S 驱动着目标的追求；明确的目标 T 为孩子们的努力提供了方向感和成就感，目标 T 的实现反过来滋养和强化 S；而积极的体验感则贯穿始终，成为 S 追求 T 的桥梁和催化剂。三者相互作用，形成一个正向的循环，为儿童的探索和成长奠定基础。

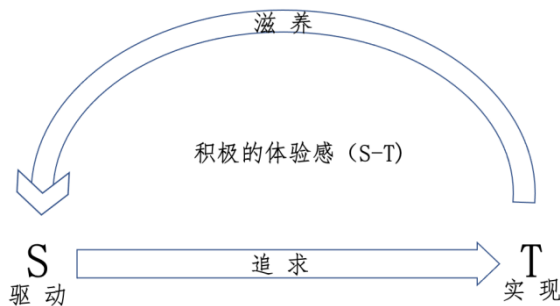


图 1 三合一结构

二、两种教育方式的对比

(一) 三合一状态的教育方式

在 S→T 框架下，一种理想的教育方式遵循 S、T、体验感 (S-T) 的三合一原则。在 S→T 的单元中，儿童在内在 S 的驱动下主动追求 T，T 在 S 心目中是有趣的，是令人感到好奇的，因而在 T 实现的过程中，一个人会获得好奇心、探索欲的满足感。于是，任何 S→T 的追求过程都可以看作是 S、T 和 S-T 体验感的组合。

一个典型的三合一状态场景是，一群孩子站在海边，被大海的壮阔和冲浪的自由吸引 (S 被唤醒)，他们主动拿起桨板去尝试冲浪、挑战海浪 (追求 T)，在一次次跌倒又站起中体验掌控桨板的感觉，并在海风的吹拂中感受到了极大的

⁸ 也有 T 一直实现不了的情况，那就证明没有进入三合一结构。

愉悦感、满足感和征服感（S-T 的积极体验感），这种积极的体验感让他们愿意一次次尝试，投入更多精力去学习冲浪，而冲浪水平的提升又会给他们带来更多的成就感和对外在的掌控感。在这个状态下，孩子的内在自我（S）、学会冲浪（T）与乘风破浪的快乐（S-T）完美交融在了一起，且形成一个正向的循环：S 驱动→追求 T→产生 S-T 体验→S 得到滋养与强化→再继续追求下一个更高层级的 T（如图 1 所示）。

（二）以异化的 T 为目标的教育方式

T 本身并没有好坏之分，但它在应试与功利教育体系中，却发生了异化。所谓 T 的异化是指 S 与 T 之间的关系扭曲，T 不再是由 S 掌握成为儿童内在想要主动探索的目标，而变成 S 被 T 掌控，儿童变成了实现 T 的工具。例如，一些商业艺术培训班也将自己称为美育，但老师或家长却以考证考级为唯一的目标，让孩子像机器一样枯燥机械地练习，孩子的兴趣与真实感受被忽视。在这种方式下，异化的 T 就像一个黑洞，它不仅不滋养 S，反而源源不断地吸干 S 的能量，导致最终有些孩子虽然 T（成绩/技能）极高，但 S 却彻底崩溃（比如抑郁或空心病）。

这种教育方式与儿童天生的发展规律相悖。个体发展实际上就是从对事物好奇、感兴趣开始，不断体验与探索，获得能力提升，过程中实现 S 的成长和发育，形成正向循环，不断发展。而异化的 T 为目标的教育方式下，恰恰是牺牲了这种基于兴趣和体验的自然发展路径。它用外部强加的 T 取代了内在的 S 驱动，将学习变成一种被动的任务。在这个过程中，孩子天生的好奇心被压制，积极的感受体验被痛苦和焦虑所取代。最终，这种模式阻碍了人与外界建立积极的关系，也切断了自我发展的天然动力，导致人的全面发展受限。

（三）一个简单的归总

“S→T 模型”的建构对于分析当下学校中学生的成长状况格外适用，也让我们更好地厘清传统应试教育与美育项目所追求的二合一状态的教育背后的差异。可以归总出以下几个要点：

（1）在通常的应试教育体系中，T 是核心目标，为此不惜牺牲 S 与 S-T，在追求 T 的过程中，S 相当程度上无法出场，儿童只能用外在动机主导自己，因而

就会出现本该为儿童内化与掌握的素养退化降格为技能,尤其是纯粹用于应试的能力,更为重要的是在整个教育发展体系中,人被忽略了,发展的含义被扭曲;

(2) 在三合一的教育方式下, S 被凸显出来, S 与 T 的均衡发展成为目标, T 成为 S 所掌控的 T, 因而它由技能变为素养。

三、美育项目建构的新型生活场域的核心要点

美育项目绝不仅仅是呼吁看见儿童的 S, 更重要的是它人为创造了一个生活空间, 在这个生活空间中能够使儿童低门槛进入三合一状态。那么, 美育项目所建构的新型生活场域包含哪些特点?

(一) 美育项目的核心: 体验感 S-T 被框出

在 S、T、S-T 的三位一体的自洽体系中, 有一种极致的做法是单独把 S-T 框出凸显。“框出”的含义可以被理解为, 逐渐虚化 S 和 T 的过程, 不是 S 和 T 不存在了, 而是将三合一结构中的体验感推向极致并放大的过程。大多数美育项目都是通过“框出”这个过程, 建构了一个不同于现实的场域, 让儿童在与外部互动过程中的体验感和美感突出, 并将其作为 S 发育过程中的另外一个核心营养品。所以, “框出 S-T” 在美育项目中被置于核心位置。

(二) S 与 T 的虚化

仅仅在理念层面提出 S-T 的框出, 并不足以保证积极体验感的自然发生。要让这种极致的体验真正落地, 还需要依赖一组关键的实践操作——S 与 T 的虚化(可以是二者中一方虚化, 也可以是两方同时虚化)。正是借助于这组虚化操作, 美育项目得以剥离现实的评判与功利外壳, 建构出一个高度包容、充满创造弹性的新型场域。这一场域极大限度地降低了儿童参与的心理与技能门槛, 使得原本脆弱的 S 能够卸下防御, 与外部世界展开更自由、更深度的互动, 从而最大化地产生出美育的价值。具体而言, 这种虚化机制表现在以下几个层面:

第一, S 的虚化。S 的虚化是指儿童参与到美育活动中, 可以借由活动的设计将真实的自己隐匿起来, 从而让真实的自己处于一种虚化状态。S 的虚化之所以重要且富含重要的价值, 是因为处于应试高压阶段的儿童, 他们的内在自我常

常是脆弱、压抑的且不容易向他人打开的。当自我虚化之后，真实的自我可以套上一个“虚假”的角色外壳在人群中出场，可以尽情地体验、表达、展示、合作、试错。例如一个人扮演塑料袋，他便可以卸下形象包袱，随意地挂在树上随风飘摇。

第二，T的虚化。T的虚化是指活动不再有任何外界要求的、必须实现的功利性目标，比如获得某些成绩、技能，达到某个标准。这与应试教育相比，是另外一条完全不同的发展轨道。在这一轨道上，孩子们可以尽情地体验人与外部环境互动中的各种感受，理解那里的各种认知，产生关于外部目标物的美感。不过，T的虚化绝不等于目标的完全缺失或漫无目的的“随意玩玩”，如果T完全消失，S便会失去追求的方向。

第三，S与T双双虚假化。典型的如戏剧创作，在这里，每一个人都可以扮演各种角色，而目标也可以灵活设定。因此，这里能够获得的S-T将趋近于无限丰富。例如，在“过家家”的游戏中，孩子们创造了一个虚构的家庭，其中的目标T可以随时改变，扮演妈妈、爸爸或小狗，创造一个新情节，这一切都由孩子们自己决定。

第四，互动的内容都是儿童在特定发展阶段自然会感兴趣的成分，所以儿童在其中愿意参与、愿意创造，能够产出作品。产出作品的前后，会有各种自我能力与自我胜任感的提升，也可以产生借假修真的认知调整作用。所以，这里成为儿童发展的一个最富有营养的载体。

以上几个特点可以归总为：**美育项目在实质上是S-T的框出，并借助于它的框出营造一个创造性的滋养场域。在这个场域中孩子的天然兴趣被激发，利用这份精选的活动场景，儿童得以与外部环境（包含自然、他人和社区）深度互动，促使人的全方位发展。**

在这一组特点中，它是否对儿童的艺术能力（或简称艺术细胞）有特定的要求呢？答案是否定的，因为人们已经把艺术用作一种生活的方式，而不是一种特定的能力或技巧，以及基于该能力与技巧而产生的作品。在把美育项目看作是一种特定的生活方式之后，每一个儿童都可以胜任，都可以基于他自己的能力和天然的兴趣而介入，它没有进入的门槛。在该轨道上，每一个人都可以产生他自己

的作品，也都可以借助作品创造，让儿童的 S 和相应的创造力等，在这里打开、
疗愈与成长。

第四部分 美育项目的价值分析

前一部分已经借助 S→T 的分析框架将美育项目的实质、建构出的场域特点以及场域运作的内在逻辑详细分析。本部分在此基础上进入到对美育项目的价值分析。

一、Y字形结构

正如前文所述，当儿童长期生活在以异化的 T 为目标的教育环境中时，他们始终围绕学习和成绩打转。在这个过程中，他们与真实世界的联结逐渐减少或切断，内在自我的状态也走向蜷缩封闭，原本应该学习内化的各种素养也降级为机械的应试技能。当这样的他们进入美育项目构建的独特场域时，他们的自我会发生什么样的变化，美育项目又会对儿童带来什么样的价值？

本研究将美育项目在实践中产生的价值归总为一个“Y”字型结构来详细阐述，该结构包含一个主干和两个分支，共同构成了美育价值图谱（如下图所示）。

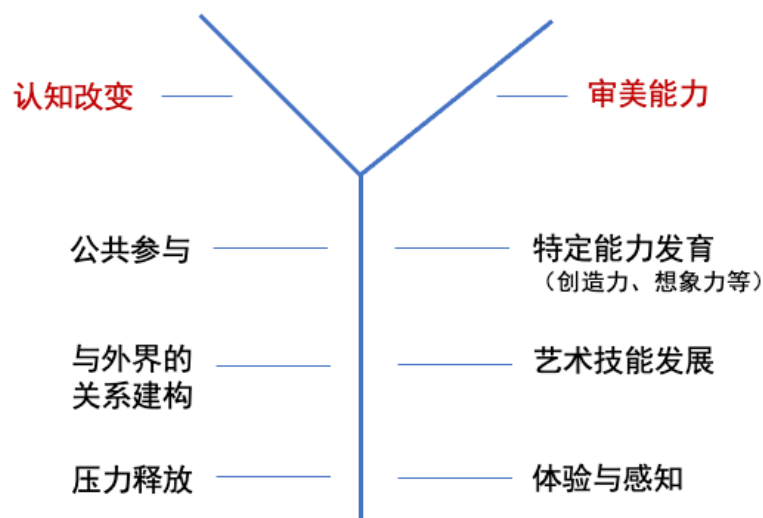


图2 美育项目价值图谱

第一，“Y”字形的底部是价值的主干部分，它代表了美育项目能够为孩子带来的最主要、最核心的价值，可将其分为 S 端和 T 端分别阐述。S 端的价值聚焦于儿童内在状态与外部关系的建构，包含压力释放、与外界（同伴、师生及自然等）的关系建构以及公共参与。T 端的价值包含体验与感知、艺术技能的发展、特定能力的发育（创造力、想象力等）。尽管在此我们将其分为 S 和 T 两端进行剖析，但必须强调的是，T 端所有的体验与技能的获取，最终都全部服务于儿童

S的奠基与发展，即让儿童的自我出场与舒展，让他们在美育活动的滋养中，一步步重获久违的自信心、胜任感、掌控感与自我价值感。

第二，“丫”字形的两个分支代表了自然溢出的两份价值潜力。需要特别澄清的是，两个分支并不是指美育所追求的高端价值，而是在主干（S与T的深度互动）足够壮实之后可以延伸出这两份新的价值潜力，由于这两份价值潜力无论是其内容还是实现的方式都是相对独特的，所以将其专门呈现出来加以分析：

其一，“丫”字形的左上分支是“认知的改变”，主要是指儿童通过深度的感知与体验，自然生成对事物的独立认知。它主要通过两条路径实现：一种是在真实观察与体验中打破刻板印象，重塑认知；另一种是借假修真⁹，以戏剧活动尤为典型，借助S和T的虚化，创设安全的虚构情景与故事，使孩子借助“假”的角色修炼“真”的认知。

其二，“丫”字形的右上分支是“审美能力”。审美能力不是练出来的，当在美育活动中将主干部分的价值有所收获，使得儿童的S从蜷缩到出场、从弱小空虚走向充实饱满后，儿童便会自然自发地发现美、感知美，并在美的体验中产生深沉的情感共鸣与沉淀，这是审美能力的核心。而右上分支的价值实现遵循自然生长、顺势唤醒的逻辑，如果直接代入审美能力获取的流程或直接跳跃去强调“审美任务”，可能会陷入“假大空”的状态。

以上所有内容加总到一起，我们便能通过这个形象的“丫”字型结构形象地将美育项目所能释放出的价值展示出来。从中也能看出，美育项目可以产生的效果是多么综合和体系化。

二、主干部分：美育的核心价值

（一）S端的价值

1. 压力释放

美育活动能够帮助儿童释放压力，带来轻松愉悦的情绪。压力日渐成为现代社会儿童面临的普遍问题，儿童日常面对的传统课堂往往带有极强的紧张、压抑、高度管控的氛围底色，在这样的课堂氛围中他们的情绪时常是紧张焦虑的，因此，

⁹ 学生在“假装”中S可以安全地体验冲突、试错与抉择，将虚拟体验内化为真实的人格素养——这正是戏剧教育通过“假游戏”达成“真成长”的独特价值。

美育活动恰恰与这样的课堂氛围形成对比。许多美育项目的设置往往具有体验性质和游戏性质，其内容也是孩子们喜欢且不枯燥的，游戏与活动的门槛也尽可能降低，希望实现人人可参与，因此它将儿童带入一种全新的轻松、愉悦、自由、无压力的氛围中。即使有些美育项目设计了一些任务，但也会和一些“高压”的课堂不同，孩子们可以不在意结果，跃跃欲试、无负担地投入其中。在本项目走访过程中，我们曾多次进入不同项目的运作现场，观察儿童的状态和课堂的氛围。一个共性特征是，孩子们都非常喜欢这样轻松无压力的课堂，脸上洋溢着兴奋与喜悦的神情，并对外界充满着好奇和探索的欲望，这与主课课堂完全不同。

2. 与外界的关系建构

从美育项目的活动开展来看，在S-T框出的过程中，其几乎都会涉及到儿童与外界的互动与关系建构，主要包括与他人（包括同伴关系、师生关系和亲子关系等）和自然两个方面。美育项目通过活动的设置和成人的引导，改变或重建原来儿童对于上述关系的互动方式与看法，建构起新的蕴含着爱、平等、友善、珍视、归属的关系氛围，让真挚的情感得以流动起来。

在与他人的关系建构方面，主要分析价值较为突出的同伴关系和师生关系：在同伴关系方面，美育项目通过组织化的活动，让一个又一个原本孤立的个体组合到一起，进入到集体活动。更为重要的是活动营造出了一个安全、接纳、真诚对待彼此的同伴关系共同体，同学之间不需要担心成绩竞争、相互内卷，这里可以相互打开、真诚表达、友好合作；对于单个儿童而言，也使他们拥有了集体的归属与认可。例如，前文场景四中提到的合唱队，正是由于老师首先营造出这样一种接纳、亲和、友好的氛围，将孩子们一个不落地都纳入进来，逐渐地孩子们也会感受到同伴与集体的接纳与友好。虽然合作的过程可能会有摩擦，但合作过程本身也能促进同伴之间的关系改善并增强了孩子们的集体归属感。

在师生关系方面，师生关系的改变在许多美育项目中都有体现，好的美育项目能够使老师去掉自己的角色任务，将师生互动还原为人与人本身的相处，因而可以改变以往教师高高在上、强管控、灌输式等传统教育方式下形成的对立的师生关系，形成平等、信任、亲和、支持的关系。在一公斤盒子“村童野绘”项目的实地走访中，项目招募的新老师在培训后给孩子们上完第一学期的课，他们反馈孩子们最大的改变是见到他们会主动和他们问好了，很多悄悄话都愿意主动跟

老师诉说了。老师眼中的学生也不只是“不爱听讲、上课睡觉、坐在最后一排的学生”，而是“也是一个很可爱的孩子，有自己的优点和特长”。

在与自然的关系建构方面，一些美育项目在活动中使儿童重新进入到自然当中，去观察、触摸自然万物，体验人与自然相处的方法，并对自然怀有敬畏之心，尊重规则和自然规律。达祖小学所在的达祖村是一个纳西族人聚居的自然村落，纳西族人敬畏大自然，他们敬山神、地神、水神，肯定大自然中万物存在的价值，尊重自然的规律。为了让自己的子孙也敬畏自然，达祖小学的老师将东巴文化与自然教育结合在一起，一方面通过东巴文化中的传统故事让孩子们了解到人类与自然是同父异母的亲兄弟，因而要相互爱惜、不能做出乱扔垃圾、砍伐森林等的损害手足的行为，孩子们将这一故事用画的形式展示在学校的垃圾桶旁边；另一方面，通过在自然中观察、与自然相处等的方法，让孩子们了解到自然有自己维持平衡、实现循环的规律，不能随意地施药杀虫，秉持以人类为中心的思维去对外自然及自然中的其它生物。

3. 公共参与

美育项目常常会在活动中带领儿童进入到更广阔的公共空间，通过参与而增能。所谓的增能，实质上是让儿童在真实的社会互动中，自发地生长出表达与合作的真实力量，从而完成社会化转变。具体而言，这种增能体现在两个核心维度：

美育项目中经常会在体验之后为儿童提供一个展示或表达分享的平台，他们可以借此机会进入更广阔的公共平台，实现自己作为一个社会性个体的身份展示。例如，一支大合唱队伍走上舞台，每一个孩子不仅在其中能够体验到音乐的快感、共同体的氛围，还会因为他们走上了舞台，大胆鼓起勇气在陌生环境中展示自我，生发出一种“我能行”的自信。

在另一方面，儿童从单个的个体进入到集体与公共层面，势必会遇到与集体相处的问题，传统教育往往依赖外力来约束或要求儿童，但在美育的公共协作中，规则在孩子心中内生出来，成为自觉想要遵守的内容。例如，场景四中展示的合唱活动，它以每个儿童进入三合一状态为起点，最终形成统一的集体秩序。在这个过程中，儿童学会不突显个人，并非出于对纪律的畏惧或被迫牺牲自我，而是为了达成完美的和声，发自内心地认识到集体的边界在哪里，并主动选择配合他

人。在这里，集体秩序是在每个个体充分打开的前提下建立的，秩序服务于每一次美好的共创；而在儿童充分表达自我的同时，也会产生一种自觉的自律。

（二）T 端的价值

1. 体验与感知

美育项目使儿童获得的感性经验，为他们未来在艺术、科学、哲学和现实中的问题解决等方面奠定了最原初的基础。之所以如此，是因为美育项目通常会虚化 T，即不以追求成绩或唯一标准为目的。它真正的追求，是让儿童与外部世界尽可能多地建立各种真实的关联，从而产生丰富的感性经验（即体验和感知）。从人的发展规律来看，感性经验恰恰是未来孩子们在艺术、科学、哲学、技能等方面的基础¹⁰。

这一价值具体体现在两个方面：第一，体验与感知本质上是一种具身经验，美育将儿童的全感官彻底打开，通过触碰泥土的质感、感知音乐的振动、控制戏剧的肢体，让学习摆脱了单向的头脑灌输，重新回归到儿童脑、身、心同时在场的鲜活状态。儿童正是通过这种全方位的自我感知，与外部世界建立起真实的联结，并内化出真正属于自己的经验与知识。第二，打破自动化的思维惯性，重新唤醒好奇心。在既有的学习方式中，孩子们往往习惯了由老师直接告诉原理和答案。久而久之，当他们在现实中遇到真实事物时，大脑便会不假思索地按照惯性运转，原初的好奇心与创造力也随之休眠。许多美育项目的设计恰恰是带领孩子去重新观察那些理所当然的日常，让他们重新去观察身边已经熟悉的同伴和家人、观察熟悉的校园以及天天路过的大树的纹理、捕捉风存在过的痕迹。当孩子们放慢脚步，重新以纯粹的感官去体验与感知时，他们休眠的好奇心便被再次激发。正是这种好奇心，为他们未来在艺术、科学、哲学等领域的探索奠定了最底层的感性基石。

¹⁰ 此观点在教育心理学理论中有着诸多理论依据：例如，皮亚杰认为，儿童的认知发展经历一系列阶段，其中感知运动阶段是最早也是最基础的阶段。在这个阶段，婴儿和幼儿通过他们的感官和运动来探索和理解世界。他们通过触摸、品尝、观看、倾听和嗅闻等感官体验来构建最初的认知图式。皮亚杰认为，早期的感性经验是后期认知发展的基础。

2. 艺术技能的发展

作为手段与媒介的艺术技能也在 S 不断追求 T 的过程中获得了发展。好的美育项目并不排斥技能的学习与发展，区别在于改变了技能习得的发生机制，也就是说技能的学习不是外部强加的要求，也不用进入枯燥的刻板训练，而是 S 在追求表达的过程中自然生发、主动渴求的结果。比如，一个孩子迫切地想用画笔记录下妈妈伏案工作的身影，但她第一次尝试时，发现自己只能画出一个大概的轮廓。于是，她主动找到老师，询问如何能够把妈妈画得更好。老师以此为契机，顺势教会了她构图、描摹与色彩的运用，孩子由此获得了技艺的提升。可以看出孩子学习这些技艺的目的，不仅仅是为了掌握技法或者达到某种外在的标准（比如迎合老师的要求），而是内在表达欲被唤醒后想要更好地、更精准地表达自己内心的感受和想法。这种内驱力带来的技能发展是最迅速的，也最容易作为一种底层素养深深烙印在儿童的身心之中。

需要说明的是，虽然我们不需要专门瞄准艺术技能的提升设计项目，但艺术技能的发展也是不可或缺的。一方面，S 的发展是借由一个又一个的 T 的实现获得的；另一方面，很多孩子内心有非常丰富的感受，如果缺乏艺术技能，他们画出来的、唱出来的东西无法与内心表达匹配，这会带来强烈的挫败感，甚至使他们不再愿意踏入美育项目当中。因此，艺术技能的发展，本质上是帮孩子搭建了一座从内心世界通往外部表达的桥梁。技能越熟练，S 在表达时的阻力就越小，孩子的表达自由度和准确度就越高。

3. 特定能力的发育

特定能力的发育（如创造力、想象力、观察力等）也是 S 追求 T 时衍生出来的价值。之所以将其称为衍生出的价值，是因为这些能力都是 S 在追求 T 的过程中自然而然产生的，是儿童的兴趣与探索本能被最大化激发后自然结出的果实，不是刻板训练出来的。甚至可以说，获得某种能力根本不是儿童原初追求的目标——儿童在美育中追求的，或许仅仅是画作的完成，或是为了痛快地表达自己。那些被提炼出来的特定能力，更多是成人站在教育发展的视角，对儿童自然生长结果的一种衡量与设定。

具体而言，当孩子们因为纯粹的乐趣和好奇，主动投入到对外界的观察时，

脑海中便会浮现出许多天马行空的想法。此时，为了将这些鲜活的内心体验展示出来，他们会自然地借用绘画、诗歌、音乐等艺术化手段。而为了更好地表达自我，他们会自发地去更仔细地观察与想象，创造性地尝试不同的色彩与构图，并在遇到困难时努力寻找解决办法。因此，老师不需要布置刻板任务式的技能训练，只需沿着儿童的兴趣加以引导，其观察力、想象力、创造力以及解决问题的能力，都会在真实的表达诉求中水到渠成地获得发展。

这一点在诸多美育项目中都有体现。比如，是光诗歌就是典型的例子，如何写作诗歌不是老师专门教出来的，而是孩子将自己的所思所想自然表达出来的过程。12岁的一位小诗人书写了一首名为《放假诗》的诗歌：“提前写了/放假诗/天上的白云/可以不白了/可以去当野草。”从诗中我们能直观感受到，白云就如同孩子一样，在放假时可以自由自在地做自己，这便是孩子想象力和创造力释放出来的结果，白云代表了孩子内心最想要表达的情感，这是老师无法靠“教”和“背”培养出来的。又如，北京臻爱公益基金会的“一朵花”戏剧项目，活动的第一个环节就是让孩子和老师扮演一朵花，几乎所有的孩子和老师在大第一次展示的时候都会做出双手托着腮帮子的动作。因此，基金会的老师每次都会将他们固有的刻板认知打破，告诉他们花朵是形态各异的，演绎也可以是多样的，你要充分打开想象，表演出独一无二属于你的花朵。培训师说：“我们怕的不是产生出‘奇葩’，而是孩子们千篇一律。”

三、Y字形的分支：美育的两侧叠加价值

Y字形的两个分支并不是指美育所追求的高端价值，而是指在主干的基础上可以延伸出这两份新的价值潜力，由于这两份价值潜力无论是实现的形式还是内容都是相对独特的，所以将其专门呈现出来加以分析。

（一）左侧枝丫：认知改变

认知的改变作用。认知改变是非常具有挑战的事情，常见的认知改变方式要么是讲道理、灌输价值观，要么就是运用心理学的知识进行理性分析、理性纠偏。但这两种方式对于孩子而言都因为缺乏真实的情感附着，最终沦为无法落地的悬浮说教。美育项目在认知改变方面的方法则完全不同，核心是让孩子通过自主的观察和体验，建立属于自己的认知。典型的做法有以下两种：

第一，在真实观察与体验中打破刻板印象，自然生成独立认知。传统教育往往会预设一套“正确”的认知模板让孩子去套用，而好的美育项目则鼓励孩子亲身去观察、去体验，在平等的公共讨论中重塑对人事物的看法。北京新艺动社会工作发展中心的“寻找厉害的TA”活动，顾名思义就是寻找你心目中认为厉害的对象（拍摄对象不受限制，可以是人、物或任何一个TA）并将其拍摄记录下来，写下文字并与同学们共同讨论¹¹。活动开展之后孩子的突出变化是，最初孩子们对于“厉害”的认识是红军、老师、消防员，以及过去老师课堂上讲过的一些“宏大”“正确”的词。当他们在课程上亲自重新去观察自己的家庭、社区和自然，并为之建立联结时，他们对于“厉害”的感知变成了为了家庭通宵卖宵夜的妈妈（这个孩子一夜未睡全程拍摄了妈妈工作的日常）、平凡的文具店老板（通过访谈发现文具店老板居然有一个飞行员的梦想）、神奇厉害的昆虫（夜观昆虫发现它们独特的技能）。

第二，借假修真，这种方式在戏剧中比较典型，通过将S、T虚化构建安全的场域，孩子们套上角色的外壳大胆体验真实生活中难以感知到的不同视角下的感受，并由此改变自己固有的认知。例如，在天府七中围绕《草房子》中“陆鹤（秃鹤）”这一角色开展的戏剧表演中，孩子们借由扮演或审视陆鹤这个因生理缺陷而饱受自卑与嘲笑的角色，安全地体验并感知到被同伴排斥的感受，并借此发起对于“霸凌”以及“如何客观认识自己”的讨论。在这种“借假修真”的过程中，孩子们在不知不觉中完成了对“如何看待他人不同”“如何接纳自我缺陷”等复杂人际与道德认知的深刻重构。

（二）右侧枝丫：审美能力

儿童的审美能力养成实际上是十分具有挑战的，因为审美能力不是老师教出来的，而是儿童与外界发生真实的互动、产生真实的体验与感受后，自动产生的情感溢出。因此，当主干部分的价值充分实现，儿童在S-T体验中积累了

¹¹ 项目的基本设置包含三个主要环节：第一，孩子收到“厉害”的主题，前往校园、村里、家中、自然等各种生活场域去感知、找寻自己认为“厉害”的对象，并使用数字化工具（相机、平板等）将自己观察到的对象或想要表达的内容记录下来；第二，在照片旁边写下一段文字，介绍“你为什么拍了TA？”；第三，展示与讨论各自的作品，每个孩子将自己的作品展示分享出来，由其他同学猜想“这份作品的作者想要表达什么”，作者本人倾听大家天马行空的想法，之后再分享自己最初想要表达的内容，在相互的对话和讨论中形成对于“厉害”的认识。

真实的经历（如劳作、协作、角色扮演）与鲜活的情感（如愉悦、感动、共情），这些真实素材自然催生出审美感知；而情感陶冶，正是对这份真实感受的共鸣与沉淀。

审美的发生有着重要的前提：首先，儿童的S需要被充分打开，即通过项目创设的安全场域卸下防御，让自我得以出场，儿童才能具备感知美的心理基础。一个内心被异化评价压抑的孩子，其感官是封闭的，往往无法主动发现自然之美、发现身边人事的美好；其次，如果没有T端价值的积累，儿童虽然也可以用简单的图画、唱歌来表达情感，但当其想要深度表达又会受制于技能的匮乏。

在传统教育的拔苗助长中，最大的谬误就在于直接将美育等同于一个审美任务，比如逼迫孩子机械模仿“美的思维”“美的动作”或画出符合范本的“美的画”。这样的做法不仅难以让孩子真正感知到美，还会因达不到标准而丧失自我效能感，违背项目核心逻辑。所以，审美是在项目创设的情景体验中自然萌发出来的，孩子们不需要知道什么是美的标准，而只需要在体验中自由感受，审美会自然以“情感共鸣”的形式出现，只有这样，审美才不会悬浮，不会成为另一种假大空的迎合。

案例：达祖小学儿童在农场劳作中，亲手触摸土壤、见证作物从发芽到成熟，这份真实的劳作体验，让他们感受到“生命生长的灵动之美”，进而萌发出对自然的敬畏与热爱，这份审美源于真实经历而非书本描述；是光诗歌项目中，儿童写下“河流是大地的尾巴”，这份诗意不是对“名句”的模仿，而是对自然的真实观察与想象，背后是他们与自然互动的真实感受。

第五部分 美育项目的评估新视角

本研究报告的核心在于探讨美育项目的价值。尽管前述内容已构成本研究的主体，但在公益实践中，还有一个普遍困扰行业的现实难题：美育项目的价值难以被衡量出来。相信不少一线机构都曾尝试使用各类评估工具来进行价值梳理，但总会发现：在课堂上或活动中能直观地看到孩子们身上发生了许多动人且有价值的改变，却无法将这些感性成效系统性论述出来；或者，即便敏锐地捕捉到了改变的发生，也难以清晰地阐释这些改变对于儿童生命意味着什么、这些改变究竟是如何被加工生产出来的。

因此，无论是执行项目的一线机构，还是提供支持的资助方，都迫切关注价值如何被有效衡量、如何甄别优质的美育项目。唯有找到一种让价值被切实看到的评估方法，才能真正助力美育公益领域的发展。

一、美育项目作用机制的复杂性

美育项目通过艺术活动这一载体，将价值潜力转化为实际成效。其作用机制高度统一，并呈现出四大显著特征：

（一）作用机制：在互动中促进 S 的成长

尽管不同的美育项目使用不同的艺术手法，但其践行美育的核心原理高度一致。这些具体的艺术活动（如集体合唱、主题绘画创作或影像活动等），都可以被视为一个又一个的公益产品¹²。这些公益产品便是承载美育价值的活动载体。其作用方式是通过虚化 S 与 T，框出“人与外部环境互动”中 S-T 体验感。这种互动体验有助于促进儿童内在自我（S）的健康发育。在此过程中，儿童创作的艺术作品只是自然溢出的产物，而非终极目标。美育项目促成的儿童整全发展，才是该公益产品真正实现的效用。

¹² 公益产品概念的核心是将公益项目看成是一套向受益人/出资方/社会公众交付的、用于解决特定社会问题的完整解决方案。它是一种思维方式的转变，不再是“动作思维”即投入了什么、做了哪些活动和动作；而是“产品思维”，强调解决了什么问题、如何解决问题的、技术是什么、与原来相比改变了什么。

（二）美育项目发挥作用的四大特征

基于其内在作用机制，美育公益项目在作用的发挥上呈现出以下特点：

特点 1：作用的综合性。美育活动在运转时，会同时发挥多方面的作用。这包括对儿童 S 的滋养、多种特定能力的发育、外界关系的建构等。儿童在一个特定时间点上的活动有多么丰富，美育公益产品的作用就有多么综合。

特点 2：长期性。任何一个优质的美育活动，一旦开展便会长久地陪伴儿童。它在每一个时间点上都在潜移默化地发挥作用，并最终积累沉淀为一个人的长远发展底蕴。

特点 3：质量的差异。即便是同样被证明有效的活动，其内在依然存在巨大的质量落差，这取决于该活动内部项目模式的发育水平。这也提示我们，如果仅用传统的实验组与对照组进行比较评估，实际上会丢失大量关键信息。因为同样标注为有效的公益产品，其实际质量可能处于优、良、中、差的任何一个层级。

特点 4：作用效果的可感知性。当一个美育活动在运转时，每一个人都可以感受到这里产生的效果。例如，大家都能肉眼可见地观察到儿童自我的打开与放松；看到他们兴奋地投入并建构起伙伴关系；看到他们眼里有光，迸发出强烈的自我效能感。感知者可以是受益儿童本身，还可以是开展活动的项目人员、旁观者，乃至现场的任何人。

上述特点直接造成了美育项目评估中的一系列难题。其中特点 1 表明，针对任何一个特定指标的测量都会出现挂一漏万的情形。尤其是当不同指标之间的效果产生某种关联时，一个效果的测量甚至还可能意味着另外一个效果的损失，但因为我们的没注意到它，所以会产生整个测量的偏差。特点 2 同样造成我们测量的困境，因为任何一个时间点上的测量，都不代表该公益产品的长久效果（在教育类项目中尤其如此）。特点 3 则表明，质量不同的公益项目可以同样被证明为它是“有效的”，足以说明“有效性”这样的评估结论太过于粗略。

二、一套全新的评估方法：公益产品评估法

正如上述总结的美育项目的作用特点，使得评估十分具有挑战。基于此，本报告引入“公益产品评估法”。这一方法已被确定为《公益项目评价指南》团体标准，也逐渐在公益领域中推行与使用。

（一）方法的核心：聚焦价值加工的能力

公益产品评估法的特点是：它依托更专业的能力视角，将评估拉升到了更高的维度。它既不是评估前期的动作投入是否真实规范，也不是评估公益产品使用之后的效果，它直接瞄准公益产品本身：在内部考察其项目模式的技术含量，在外部观察其活动的状态参数。这些就是公益产品的核心技术，在这里可以不用深入了解。

因此，公益产品评估法将公益产品的购买逻辑与日常生活中的商品购买逻辑等同起来：人们购买的是产品本身，而非数据或动作，购买过程中看重的是产品的技术、效果承诺和质量保障。简而言之，我们评估和购买的是公益产品稳定加工价值的的能力，而不是特定时间点上偶然的价值产出，更不是一句粗略的“是否有效”。

（二）公益产品的质量保障：项目模式的技术建构

同样的美育活动效果存在高低之分，其分水岭正是在于公益产品的质量。换言之，即使活动的形式和频次完全一致，不同项目间的质感也可能天差地别，这是衡量公益产品质量的核心标尺。

任何优质的公益产品，其质量都经历了一个由低到高、不断爬坡的生长过程。最初，项目可能只是停留在纸面上的活动方案。但在落地执行的过程中，会遇到一个又一个的节点问题，只有将节点问题解决了，才能让活动顺利开展，使得美育项目蕴含的价值得以充分发挥。这个过程便是公益产品的有机生长过程。

一路走来，每一个项目团队都遇到了各种各样的节点问题，并不断提升自己的解决能力，这些节点问题的解决方案加总到一起，便构成了所谓的项目模式。每一个公益项目都依据自身的项目模式展开，而项目模式的发育水平直接决定了公益产品的质量水准。项目模式中包含着公益产品的技术体系，这一体系由项目运作中遇到的节点问题及其解决方案构成。而节点问题的识别和答案对于促进公益项目自身发展也有不可替代的作用，本报告中暂不涉及，仅在附录中列举了一些节点问题供大家思考讨论。

有机生长的过程标志着项目团队逐渐形成了自身的技术体系，而不同的技术水平对应着公益产品不同的质量水平。因此，考察一个公益产品要关注两个侧面：

技术面和价值面。

最终，公益产品因含有技术所以能加工出价值。这可以理解为：拥有特定技术的公益产品，在其运作时才能够稳定加工出特定的价值。

（三）价值的识别：依据事实观察与归纳

任何一项美育活动的价值作用都是可观察的。项目方在长期的运作过程中，能够持续观察并归总项目在产出怎样的价值。以这份对事实的观察为依据，可以归总出价值加工的大致模样，并通过与项目设想的对比，明确特定美育项目所产出的价值内容。然而，单纯的事实观察和归纳，其洞识深度毕竟有限，因此需要与理论进行对话和融合，最终形成价值加工模型。

（四）建构公益产品的价值加工模型

美育公益产品能产出怎样的价值，首先不是测量出来的，而是需要通过理论和经验观察的深度融通建构出来。

建构这一“价值加工模型”的途径主要有三条：

1. 引入既有的社会科学理论在这里的应用，包括艺术有什么价值的理论；
2. 捕捉并提炼对公益产品能产出怎样价值的直观感受，如前文美育场景所描绘的，其效果可直观体验到；
3. 将观察到的价值加工与项目模式关联起来。其中，项目模式是在既往的理论中未曾涵盖的，是项目团队通过长期的有机生长积累出来的，它代表“社会工科”的技术。

将上述三者（理论支撑、直观体验、项目技术）有机融通，才能具备建构出价值加工模型的基础。诚然，这项工作十分具有挑战，但这恰恰区分出了不同研究方或评估方对公益产品价值的识别深度。通过价值加工模型的建构，才能够真正全面透彻地把握美育项目到底在产出怎样的价值，才能使得这些价值得以完整表达和充分理解，不致遗漏。

第六部分 行动中的偏态与未来展望

经由对多家公益组织的深入调研与访谈，本部分旨在呈现研究团队对行业一线运作情况的理解与观察。本报告形成的总体思考与判断，或带有一定的主观性，且受限于调研的广度与深度，未能尽窥行业全貌。然而，我们仍希望借此分析，引起业界同仁的关注与探讨，共同探索美育发展的未来方向。本报告中关于核心价值的讨论，其重点不在于提供最终结论，而在于激发行业内外对美育价值的深入思考，引发建设性对话，最终促进美育项目的专业发展，更有效地回应儿童发展的需求。

一、行动中的偏态

在为期一年的走访调研中，研究团队从第三方的视角注意到了一些值得行业深思的现象。本节将呈现并分析调研中所观察到的若干偏态现象，在此将行动中的偏态现象展示与分析，可以使大家更加了解现象背后的原因，并在未来的美育实践中更加警醒，避免重蹈覆辙。

（一）现象一：价值退化与泛化

毋庸置疑，诸多美育项目的立意与团队初衷，皆是对美育价值与目标的深刻洞悉。然而，当我们深入项目一线实地观察时，却发现许多一线老师、行动者、志愿者等容易将美育价值退化为仅仅关注艺术技能的教育，关注学生在艺术领域的艺术素养、技能学习和知识掌握，使其能够欣赏、理解和创造艺术作品，忽视情感体验、人文关怀以及儿童的整全发展。尤其是面向乡村儿童的美育项目，公益组织往往从教育公平的视角出发，为弱势的孩子们补充音乐、绘画、舞蹈等艺术教育资源，但在这些资源背后，他们所承载的美育的真正价值究竟是什么，似乎被弱化或等同于仅仅关注艺术技能的教育。这不禁令人联想到“买椟还珠”的隐喻，美育并非全然排斥艺术技能的学习，但其核心要义，显然远不止于艺术技能的教授与习得。

另一种情况是在美育项目没有产生出或没有厘清其对儿童的核心价值时，将项目的价值泛化出去，导致价值看似很多却抓不住核心，比如泛化为对乡村发展的价值、非遗文化遗产的价值、中外文化交流的价值等。这本质上是由于项目将

目标“本末倒置”，即本应作为手段或辅助性价值的乡村发展、文化传承等被提升至项目的核心位置，甚至凌驾于“儿童整全发展”这一根本目标之上，究其原因通常是因为项目在核心价值的实现上存在不足。那么，究竟何为美育真正能够创造的核心价值？这正是本报告力图引发行业深度思考的核心命题。

（二）现象二：执行中再度被功利性目标裹挟

功利主义正是美育项目开展的背景与对话的对象，不过在美育项目实践中，功利性目标再度裹挟执行的偏态现象依然存在。这或许源于对美育项目的价值理解不足，抑或是对儿童在美育中如何“生长”把握的偏差。在现实中，我们不乏看到这样的执行困境：教师片面追求学生绘画作品的技巧精湛，却忽视了技巧背后蕴含的自由心性与真情流露；一线行动者可能囿于“成效至上”的陷阱（让孩子掌握某种艺术技能或产出作品），而对儿童施加不恰当的管控与限制，压抑了其自主探索与体验的乐趣；项目管理者则可能陷入科层制管理的惯性，以一套僵化、流程化的体系去管理教师，将教师异化为“工具人”，却又悖论式地期待教师在面对儿童时能够切换到全然不同的、以儿童为中心的教育模式。这些偏态皆指向了：即便理念到位、目标明确，如果落地性的专业能力发展不足，同样会被裹挟着返回原点。

因此，在本报告附录部分关于项目模式节点问题与解决方法的讨论，使用大量篇幅探讨这些执行中的偏态如何解决、目前在现实中发现了哪些落地性技术可以避免这些偏态的发生。很多时候，并不是一线运作者不愿意做好，而是用错了发力的方向。

（三）现象三：互动方式仍然是“成人中心”

虽然美育项目强调儿童主体性，但在实际执行中，部分美育项目仍然难以摆脱“成人中心”的思维惯性，以至于这些美育项目看似披着“以儿童为中心”的外衣，实则内核依旧是“成人本位”的逻辑。成人们（教师、项目设计者等）仍然习惯于从成人的视角出发，来定义美育的目标、内容、方法和评价标准，而忽视了孩子们的真实需求、兴趣和感受。这种偏态可能导致美育活动“脱离”孩子，难以真正触动孩子的心灵，激发孩子的内驱力。比如，美育活动主题和内容选择，更多地考虑成人的“教育目标”和“价值取向”，而非孩子的兴趣和需求；教学

方法和活动流程设计，更多地遵循成人的“教学逻辑”和“效率原则”，而非孩子的学习特点和认知规律等等。有时成人深陷其中时，往往形成了一套自洽的逻辑体系，浑然不知问题所在，反过来责怪孩子不配合。

诚然，“成人中心”的思维方式是教育体系长期形成的产物，仅靠一个项目的进入就想彻底改变老师的思维惯性确实是难上加难的事情，关键的是公益组织必须意识到“成人中心”与“儿童中心”的区别，识别出不同做法背后到底意味着什么，进而以支持的方式引导老师做出改变。

（四）现象四：评估中对测量的执着

现实中大家谈及项目成效、项目价值和评估时，首先想到的就是采用测量，其次就会感叹测量很难实现、成本太高、也不知道如何开展等。然而，正如前文对美育类项目作用特点的分析可知，美育的价值本质是难以用单一数据衡量的。这种对测量的执着，很容易丢失原本的美育价值，使得美育教育退化，公益组织在追逐片面的、有时甚至是误导性的量化指标时，极易导致公益产品丧失其核心价值，使教育偏离本质。例如，为了在一场合唱比赛取得好的名次，老师带领学生机械排练，而忽略了音乐与情感、生命、创造力的深刻联结。这会导致学生“反而不爱学了”，因为教育失去了其本真的魅力和意义。

而对公益组织而言，这种对测量的执着，实际上是一种无奈且痛苦之举。一线组织和资助方有时并非主动选择量化，而是因为缺乏其它有效的方法，陷入了“自证”的逻辑困境。当机构缺乏公益产品和项目模式的考察视角时，则很难证明自己的美育项目与其它机构的根本区别，也无法判断与“理想美育活动”之间的差距。

二、未来发展展望

美育项目的前行之路注定不易，因为它并不是简单的物质、资源递送，其背后蕴含着对既往教育体系和教育范式的深刻反思与革新。从教与学模式的转变，到教育生态中“人”与“环境”的重塑，美育项目探索的每一步都触及教育变革的深层肌理，其挑战与难度不言而喻。可喜的是，美育领域尚处于蓬勃发展的初期，且正值政策窗口期，未来即将迎来更加广阔的发展空间。立足于当下的实际情况与现实挑战，本报告从以下方面提出可以共同前行的方向，希望与同行们共

同探讨。

（一）凝聚价值共识

在报告研究的过程中，我们与诸多美育公益组织访谈时共同探讨过美育项目可能具有的价值，每个人、每家组织都有自己的见解。不过它们的共性都指向素质教育、指向人的发展，可以说在大的方向上是有一定的共识的，大家都认为美育育人，美育能够滋养人。然而，这种共识在具体层面，尤其是在具象化到儿童身上时又变得模糊和笼统。因为似乎所有关于全人发展的内容都可以被纳入美育的范畴，以至于美育的价值边界变得模糊，其独特价值与核心内涵也难以清晰界定。除此之外，更加模糊的还有价值产生的链条，很多组织都谈到，我们清楚公益组织对老师进行了什么支持、这为老师带来了什么样的改变，但为什么老师会产生这样的改变、从老师到儿童的链条是如何发生作用的，这些都是难以提炼清楚的。

所以，本报告所提炼出的价值源于多方共建的努力，这不是单纯的价值罗列，而是力求通过一套基本分析框架的建构，将什么是美育、美育项目的作用方式和美育产出的价值清晰而透彻地阐述。本报告经过多轮意见收集、批判式对话以及反复修改，我们很欣喜地看到报告犹如一粒石子掷入水中，激起了层层价值思考的涟漪，也深感价值共识之路充满挑战，但仍然希望这些内容可以为美育领域围绕价值议题铺垫下一层薄薄的土壤，以供后续探讨与迭代更新。

（二）打磨价值加工的专业技术

比价值梳理更具难度的是实践中的价值兑现。模式与技术作为支撑美育项目价值兑现与价值产出的加工机器，其发展现状尚处于探索与发展阶段，还存在诸多瓶颈与不足。虽然一些公益组织已经探索出了一套模式与方法，但价值尚未达到稳定、高质量产出的状态。

其原因在于：一是，前文已谈到的当我们对价值是什么较为模糊时，产生价值的模式和技术就更为模糊，并且绝大多数时候公益组织更多的是凭借理念和感觉在埋头苦干，鲜少能跳出实践分析清楚其中的行动逻辑与专业技术；二是，美育项目涉及的干预链条较长，最简单的链条就是公益组织—老师—学生，还有面向县域或学校的项目链条要延伸到对教育局和校长等教育体系的干预，很多公益

组织直接接触的服务对象实际上是老师而不是儿童，那么最底层落地的专业性积累则掌握在老师这里（比如教师激活、教师培训），如果公益组织不擅长收集散落在一线老师身上的专业能力与技术，那么其专业性积累势必滞后甚至是存在偏差；三是，美育项目的专业技术包含艺术专项技术（即美术、音乐、戏剧等的专项技术）和公共服务的技术，公共服务的技术中包含社会服务的技术（简单来说就是成人如何看待、对待儿童的技术）以及公益慈善的技术（公益项目中的筛选、激活、支持等的技术），很多项目会将培训的重心放在前者（艺术专项技能）上，后者处于不被重视或者任其发展的状态，但恰恰美育项目最应该强调与发展的便是这部分的专业性。

总之，美育项目的专业性发展势在必行，未来需要一线公益组织以及一线实践者继续探索、沉淀、提炼和总结属于美育领域的专业技术。

（三）对美育者 S 的看见与支持

美育项目是通过老师来影响孩子的，老师毋庸置疑就是项目的技术承载者。我们发现现实中几乎所有的公益组织都看到了人的重要性，但一种状态是将人“工具化”，将其异化为公益项目工厂流水线上的螺丝钉；另一种状态是真正看到 S 本身，看到老师作为一个人的生命状态、他们的体验与感受、他们遇到的困境，并基于此进行支持与陪伴。倘若忽视了美育项目老师们的人格状态，直接进行看似高效的技能培训，许多时候会出现事倍功半的效果，也会导致项目的最终落地成效层层退化。

好在一些走在前列的美育项目，从对待儿童到对待老师都一以贯之地秉持着以人为本的理念底色，他们相信“美育是美育者的生命状态”“你希望老师如何对待孩子，就如何对待老师”，并且在实践中不断将其真正融入进与老师相处的点点滴滴，时刻根据老师的反馈进行调整。这样充满价值与潜力的做法需要被梳理总结出来，与行业内更多的公益组织交流、分享与碰撞，以期使更多的组织认识到看到“人”（S）本身的重要性。

（四）以开放的视角看待价值生长的可能性

正如研究开篇所言，我们对美育价值的研究仍处在起步阶段。美育项目价值的产生如同植物的生长，需经历扎根、萌芽、枝繁叶茂的渐进过程。当前的研究，

我们已立足 S→T 理论梳理出美育项目的价值，但仍然需要美育项目在实践中持续生长、不断丰盈。本研究报告并非为公益组织圈定了一个满分答案，我们深知每家机构都在自己的生长道路上竭尽全力地发展与探索，每个美育项目也都有自己的生长节奏，因而要以开放的视角看待价值生长的无限可能。

（五）基于优质项目识别与支持的领域共建

美育领域作为近年来兴起的新兴领域，其高质量发展还有漫漫长路要走。好在同行的不止有一线公益组织，还有资助方（比如浙江致朴公益基金会）、领域内交流与资源链接平台（比如乡村儿童美育网络）、专家学者、评估方等等。大家都在围绕推动美育领域发展贡献着自己的力量。

在研究开展的两年时间中，七悦有幸参与了多场美育领域细分议题的交流会议，我们发现大家交流分享的效果存在一个明显的分界点，那就是我们是否清楚什么样的项目是优质项目，基于优质项目的分享与交流会更加有共识、有值得学习的地方。但更多时候，大家难以区分出哪些是优质项目，因为单从动作和策略来看，似乎美育项目都在做着同样的事情，区别仅限于细分的艺术类别不同。

这个问题同样是资助方、平台方、专家学者与评估方等相关方必须面对和回答的问题，因为无论是哪个相关方去开展领域发展的相关实践，如果没有搞清楚这一问题的答案，那么其开展的领域推动工作很可能会无效或走偏。因此，领域共建需要从原来的资助方撒钱、平台方搭平台整合资源、一线组织随性分享这样的初级状态，走向基于优质项目的识别与支持的引领性建设，而这其中最适合的方法便是采用公益产品评估法，我们可以基于此而探讨何为优质项目、优质项目该如何支持与发展。

三、延伸讨论：重新定义美育项目

（一）“美育”标签带来的现实误解

在现实的公益项目落地过程中，公益组织常常会面临一种无奈的话语错位：当公益组织使用“美育”这个词与地方教育局洽谈时，经常会遭到婉拒，甚至直接质疑“我们连基础教育的成绩都搞不定，哪里还有精力让孩子去感受美、学习美？”在公众的既有认知里，美育指向的是让孩子拥有与审美能

力相关的发现美、感受美、表达美、鉴赏美、创造美的能力，这等同于“阳春白雪”或“教育中的奢侈品”。

然而，还原到一线美育机构的实践本源，绝大多数优质的一线美育公益项目瞄准解决的问题从来都不是“要让孩子学习美的教育”，其运作思路也不是通过教授“美是什么”来达成项目目标。实际上，美育公益项目经常是瞄准于他们观察到的儿童在现实中遇到的发展困境（如第二部分谈到的三个现实问题），借助于各种各样的艺术化手段，创造性地解决这些问题。他们最终探索出的解法是对既往教育体系和教育范式的深刻反思与革新——它本质上是一种新型的活动场域或生活方式，而不是悬浮于半空的“美学讲堂”。因而，“美育”一词的确未能准确锚定一线美育项目的核心实践，且这些实践的内涵早已超越狭义的“美的教育”本身。

（二）美育项目的实质：一种艺术化的生活方式

在一线实践中，此类项目最核心的运作机制，是借助于一种艺术化的生活或活动方式将S和T进行巧妙的虚化。当现实中充满压力的功利目标虚化或悬置后，儿童便能卸下防御，以一种安全、纯粹的方式与外界互动，从而获得S-T体验感的最大化。正是在这种极致的体验中，儿童的自我不仅能得到疗愈，还能促进获得整全发展。

之所以强调是艺术化的生活方式，是因为尽管在其它教育类公益项目中同样也可以为儿童搭建出一个隔离于既有学习生活环境之外的场域，这个场域同样可以安全、温暖、接纳，但只有艺术化的方式才能更好地将S和T虚化、将S-T积极的体验感最大化。根源在于：一方面，艺术本身就允许虚构，允许儿童的S在活动中隐藏或假扮；另一方面，与科学、体育、数学等其它学科或载体相比，艺术没有标准性的对错，这能让创造性与体验感最大程度地展示出来。因此，许多公益组织恰恰是看中了艺术的这一特点而选择了这样一种促进儿童发展的方式。

当项目真正将上述精髓实践出来之后，当孩子们毫无负担地、全身心地沉浸于这种创造性的艺术生活体验中时，那些原本隐匿于世界、生活中的“美的

成分”自然会被发现与感知。此时，孩子们才能将其真正吸纳进内在自我中。
“美”这种高端的价值，便作为 S 复苏与生长的副产品，自然而然地浮现了。

致 谢

乡村儿童美育项目价值研究的想法成形于 2023 年的某个下午，当时《教育公益组织县域模式研究报告》的研讨会刚刚结束，为期两天的讨论使我们和致朴基金会共同看到了价值梳理对于引领美育领域发展的重要性。基于这一共识，我们迅速达成合作意向，乡村儿童美育项目价值研究于 2024 年春天正式启动。

在为期两年的研究里，我们被无数次打动，又无数次生发出感恩之情：

感恩美育领域公益伙伴的支持，感谢大家无私且毫无保留地向我们讲述多年来的思考积淀和实践积累。当我们冒昧地加上微信请求访谈时，当我们一次又一次地打破砂锅问到底时，当我们抱着试一试的心态询问是否能进入项目一线时，是你们不假思索地爽快答应给了我们继续往纵深处前进的勇气。这一年，我们参加过美育领域的多个线下论坛与研讨，在互动中，我们用亲身经历感受到了大家口中提到的“人本主义”不再是抽象的哲学概念，“看到人、信任人、支持人”不再是一句口号，是从做项目到现实中与人相处的一以贯之。

感恩在一线努力的老师们。今年我们非常有幸借助这个项目无数次前往乡村，去旁观美育的发生。我们看到一线老师的智慧像一颗颗珍珠一般，在乡村的土壤上熠熠发光，没有什么能够阻挡一个老师想要认真上好一堂课的决心，没有什么比孩子脸上的笑脸更能激励老师前进。我们发现，老师也是一个个活生生的人，当我们看到他、理解他、与他并肩作战时，事情似乎就开始变得不同。

感恩乡村的孩子们。今年，我们几乎每个月都会走进课堂，与乡村的儿童坐在一个教室中，和他们一起上课、一起游戏、一起观察、一起表达、一起大笑……我们忘不了孩子们不吝自己的词语，疯狂夸奖我们在课堂上制作出的外星人手工作品，也忘不了孩子拉着我们的手讲出的心里话。是你们的表情、动作与反馈，让我们对于“何为美育”“何为美育的价值”有了更深的理解。

感恩浙江致朴公益基金会，感谢你们的充分信任，感谢你们的专业，让我们在整个研究的过程中得以务实地前进，你们如同前行路上的挚友，不断与我们对话，启发着我们朝向更深、更落地的地带迈进。

未来，七悦希望在美育领域发挥更多的作用和价值，与美育领域的伙伴继续探索充满无限潜力的美育实践之路。

后 记

这是一份诞生于反复推翻与自我重建中的研究报告。研究开始于 2024 年的春天，结束于 2026 年的春天。整个研究过程是十分波折的，我们经历了一条从简单到复杂，最终又回归简单的探索之路。

一开始，我们认为美育领域的公益项目与其他类别的公益项目并无二致，作为一家评估与研究机构，我们只需发挥专长，为其总结和梳理出一套价值图谱即可。然而，当我们将初步的研究成果推向行业时，却遭遇了深刻的挑战：我们归纳出的那些价值，似乎与已有的泛泛研究并无实质差异，无非是换了种说法而已。对于“这些价值底层的产生原理是什么”以及“为何必然是产出这些价值”，早期的梳理显得十分单薄。

于是，我们经历了一轮痛苦的全面重构，先后推翻了三四版底稿。我们迫切地希望能把自身对美育的本质理解透彻表达，因而引入一个简单明了的理论模型，为后续的价值分析奠定坚实的底座。这个由七悦基于既往研究经验生成、并在本次研究中首次系统性面向美育领域提出的“S→T 理论模型”，成为了我们的破局关键。但在撰写时，这也成了最大的难点：理论看似简单，实际讲述起来极为抽象，无疑是在给读者增加“理解理论本身”的认知门槛。但我们最终依然坚定地选择保留它。这绝非为了标榜团队的理论成果，而是因为它展现出了无可替代的恰当解释力。在我们看来，一旦读者跨越了这个理论门槛，便能把美育的底层逻辑看个通透，对公益项目的认知也将彻底穿透表象，直抵本质。

因此，最终呈现在您面前的这一版报告，正是我们在借用 S→T 理论的基础上，试图促成理论与实践深度融合的价值研究报告。我们让理论服务于对现象本质的剖析，尽可能地重新认识美育，也重新审视那些活跃在田野中的美育项目。

伴随着剖析的深入，我们最终也坚定了一个有些颠覆性的观点：“美育”标签对我们认知美育项目某些时候产生了阻碍。美育项目的实质是一种艺术化的生活方式，而非“美的教育”本身。它们在人的内在自我成长中，有着独特的作用与价值。希望大家带着理性分析的视角与我们一同深入美育项目的实践中，继续探讨和建构关于美育项目的价值图谱。如果您看完报告还想和七悦团队继续聊聊，可以将您的想法发送至邮箱：keteleeria@163.com。

附录一：典型案例

案例一：在“假”环境中解决真问题

——天府七中戏剧教育案例

本案例介绍的是发生在天府七中的一堂面向四年级儿童的戏剧课。该案例的看点在于，孩子们在现实中遇到的“校园霸凌/排斥”等敏感问题可以不借助于说教的方式而是通过一堂戏剧课，将他们置于一个安全、轻松但庄重的虚拟情境中进行体验、讨论和解决。我们可以直观地看到，在戏剧创设的安全的“假”环境中，“校园霸凌/排斥”的问题被暴露得更加充分，每一个孩子都积极地参与进来代入并感受霸凌者与被霸凌者的心理状态，讨论并提出问题的解法，甚至平日在班级中发生过“欺负别人”行为的孩子，也在其中转换了视角，反思自己的行为。那么这一变化是如何发生的？戏剧作用的原理是什么？戏剧又为孩子带来什么样的价值？这一系列的问题都将在本案例中深度讨论。

一、课堂展示

戏剧老师带领着四年级的孩子们，正在进行一场名为《草房子》的戏剧课堂。当孩子们刚走进戏剧教室时，便能感受到与传统课堂截然不同的氛围。他们脸上洋溢着笑容，随意地坐在地板上，以自己舒适的姿势等待着课程的开始。

（一）戏剧游戏与情景进入

在本节课开始之前，老师并未直接透露这一主题，而是通过游戏的方式，让孩子们在不知不觉中进入故事情境。

【第一个游戏：照镜子】

在老师的带领下，孩子们围成一个圆圈。游戏规则是一个孩子根据自己的想法做出各种动作，其他孩子则需要模仿他的动作。过了一会儿，老师悄悄告诉圆圈内的4个孩子，要求他们做出与其他人不同的动作，直到活动结束。

活动结束后，老师请孩子们分享感受。其中，做出不同动作的孩子说道：“我觉得自己与众不同，这让我感到有些不自在。”

【第二个游戏：文具包的传递】

孩子们同样保持围成圆圈的状态，老师悄悄告诉一个孩子（这里称呼他为小

A) 拿着自己的文具包离开教室。接下来的游戏规则是：等小 A 进入教室时，留在教室里的孩子要想尽办法不让他拿到自己的文具包。小 A 回到教室，老师让他站在圆圈中央，他不知道即将发生什么。刚进入圆圈，圆圈周围的孩子就抢走他的文具包并互相传递。小 A 追逐着，试图抢回自己的文具包，但经过多轮尝试，始终无法成功。最后，一个孩子不小心将文具包扔到地上，小 A 才得以拿回自己的文具包。

游戏结束后，老师请同学们讨论刚才发生的情况。孩子们发表自己的看法，有的说这个孩子被欺负了，有的说他脸上露出了不悦的表情……老师引导他们讨论活动中出现了哪几种角色，孩子们最终归纳出四类：受害者、恶作剧者、旁观者（尖叫起哄、默不作声）、帮助者。

（二）戏剧表演：情绪的表达与观点的讨论

此时，老师才将《草房子》的背景故事引入。老师递给孩子们一封信，一位同学打开信封，将内容读了出来。信中提到，油麻地小学有一个四年级的孩子名叫陆鹤，陆鹤因生病头发变少，被其他孩子起外号，他们还像刚刚游戏中一样互相传递他的帽子，甚至在他被野狗咬伤后嘲笑他，还有的孩子还会偷偷摸他的头。这令他感到困扰和沮丧，信的最后他向现场的孩子们发出了求助。老师要求孩子们分成小组，选择一到两个陆鹤遭遇的故事场景，用定格动画的方式将之呈现出来。

接到任务后，孩子们非常兴奋，积极地与其他组员讨论角色分工，每个孩子都沉浸在其中。孩子们选择最多的场景是陆鹤被传帽子以及被野狗咬后被嘲笑的场景，定格的演绎将陆鹤的情绪和周围同学的状态全部都充分地展示了出来。表演结束后，老师提出了一个问题：“你们认为班里的孩子对陆鹤所做的行为是什么？为什么会产生这样的行为？”孩子们踊跃发言起来，有的说这是霸凌，有的说这是开玩笑，还有的说这是欺负。老师询问这三个词语的不同之处，根据孩子们的发言，老师逐渐帮助他们澄清共识：霸凌是针对人所作出的行为，即无论你做什么事情都会被其他人无条件地欺负；而欺负则是针对事情，因为某些事情诱发了这一行为的产生。

那么，为什么他们会对陆鹤产生这样的行为呢？孩子们追溯到陆鹤生病后，头发减少的情况，认为这是别人给他起外号或抢他帽子的行为起因。老师继续提

问：“以起外号为例，陆鹤被叫作秃鹤，这是事实吗？还是这只是某些同学自己的观点？”孩子们异口同声地回答：“这只是观点，不是事实。”还有孩子补充道：“这种观点其实是一种偏见。”老师引导说：“比如青苹果很酸，这样的结论或许并不是事实，是否有同学吃到过很甜的青苹果？”此时，很多孩子举起了手。老师接着说：“如果别人对你的评价不是基于事实，而是基于自己的观点，甚至偏见的话，我们就不需要去理会他。而陆鹤遭受的这些语言霸凌，其实就产生于某些孩子自己的观点和偏见，由这些片面的观点和偏见逐渐变成了谣言，在班级中散布开来。”此时，老师引导孩子们回忆：“你在生活中有没有遇到类似的情况，或者你觉得陆鹤还会遇到什么样的问题？”很多孩子开始举手，讲述自己或朋友曾经被欺负的经历。

接下来，课程进入第三个环节，老师开始引导孩子们帮助陆鹤解决问题。老师让几个孩子还原出陆鹤被欺负的戏剧场景，让周围的孩子如果想到了解决办法就参与到戏剧当中，自己成为一个角色来帮助陆鹤渡过难关。很多孩子上前，利用言语劝说的方式阻止霸凌者继续欺负他，但霸凌者并不买账。甚至还有一些孩子用身体帮助陆鹤或拉扯霸凌者试图阻止他的行为，但不论是用什么样的方式，大家都发现阻止一场霸凌的发生其实是很难的。最后，几乎没有任何一个孩子成功阻止了这场霸凌。老师引导他们一起去讨论从阻止的行为能发现什么，实际上老师预设了一种结论：如果孩子们作为旁观者可以伸出援手的话，或许这场霸凌就可以被终止。但是这样的结论被孩子们的尝试给打破了。当老师提出这一结论时，立刻被一些孩子大声质疑：“如果我们站了出来也被霸凌者欺负了，那该怎么办？”此时，下课铃声响起，课程到这里戛然而止……

二、价值的产生与原理解读

接下来进入到课程的背后，理性分析课程所要解决的问题，这节课产生了什么样的价值，这些价值是否对应到问题的解决，以及价值产生的原因。

（一）课程要回应的问题

课程结束后，戏剧老师与听课老师一同复盘课程内容。大家最为关注的问题之一就是为什么选择草房子的主题。戏剧老师从两个方面详细地解释：

首先，从学校开展戏剧教育的总体目标和理念的角度来看，他们追求的是通

过戏剧促进儿童的全面发展。戏剧可以在虚实之间为孩子打造出一个真空微环境，让他们在戏剧的玩和演当中触碰到现实生活中他们曾经遇到过的真实的问题，以体验和感知的方式与他人建立新的互动，并对自我、他人以及事件本身有更深刻的认识，进而调整自己的行为方式以及实现自我人格的发育。

在这样的理念指引下，天府七中的老师在上课之余的重点工作就是，持续关注孩子们发展的最新情况，捕捉他们在生活和学习中遇到的需要解决的问题，而这些问题就会被作为戏剧课程的主题，由老师加工与设计。《草房子》的主题便是基于老师们观察到在三四年级孩子日常的交往中，班级内会出现一些歧视或者过度开玩笑的情况，一些孩子已经感受到了同伴互动的困扰，还有一些孩子无意的行为已经对其他同伴造成伤害。

《草房子》戏剧课程设计的目的正是使孩子们一方面可以将开玩笑、歧视或霸凌的主题放在一个集体的、安全的、轻松但庄重的空间中去正视和讨论，无论是哪个孩子曾经有过这样的行为，在这里都可以对事不对人地体验、感受和探讨；另一方面可以借由角色的体验，切换视角去感受不同角色的处境与情绪感受，在场景的表演中老师刻意引导让经常爱开他人玩笑的孩子体会被别人开玩笑的感觉，让现实中处于弱势状态的孩子转换角色。

戏剧的方式在处理这一问题上具有极大的优势和潜力空间。对于这一问题的解决，在没有戏剧课堂的情况下，老师或许会采用与孩子谈话或者在班会课上带着孩子认知霸凌主题的方式来解决。不过，这样的效果都难以像戏剧课堂这样既省力又能使孩子轻松却又真实深刻地暴露问题、直面问题、解决问题。此外，针对孩子们最后提出的疑问，老师们也谈到，由于时间原因问题尚未被充分讨论，孩子们还有许多想要探讨的内容，通常情况下会在下次课程中进行戏剧论坛的环节，这个环节会让孩子们把自己的疑问和观点放在台面上，大家一同去讨论，看是否能够找到问题的症结点、探讨不同情景下可以采取的解决方案。

（二）戏剧产生的价值解读

价值一：轻松舒展，去掉焦虑。第一重价值就在于课程的设置去除掉功利性任务观，帮助孩子去掉焦虑，让他们能够轻松舒展身心。首先，戏剧本身所承载的功能性、物质性目标发生了转变。在传统的教育方式下，任何学习动作都被赋予了诸如应对考试、提升专业技能等功利性的目标，这些目标往往给孩子带来了

巨大的压力与焦虑。然而，在戏剧中，不再以严肃、功利的目标为导向，不再强调必须达到某种专业水准。当这种功利性的目标与儿童的人格发展剥离开来，孩子们便不再因考试的压力而焦虑，因为戏剧本身不再是评判他们优劣的工具，而是成为了一个纯粹的、充满乐趣与自由的活动空间。在这一过程中，原本可能存在的技能提升的导向也逐渐淡化，不再成为主导戏剧课的核心目标。孩子们在戏剧的舞台上，可以放下内心的焦虑与负担，通过参与戏剧活动，去体验、去感受、去表达。而戏剧也能在轻松愉悦的氛围中，为孩子们的人格发展提供基础和土壤。

在价值一的基础上，儿童的人格借由戏剧从以下五个方面一步步地发育起来：

价值二：人格从封闭到打开。人格的发育首先体现在角色承担上，这正是“借虚修实”的第一层要义。当孩子们承担起戏剧中的某个角色时，他们的自我便以该角色的形象呈现出来。由于戏剧像游戏一样，孩子们不用再担心功利性的目标是否可以达到、外界对自己的评价和看法，因此他们的自我便能够打开与呈现出来。不可否认，对于一些长期处于封闭状态或过度自闭、自卑的孩子，并不是一上来就能将真实的自我释放出来，他们或许也还会有其他的担心，但是戏剧角色的好处就是，“角色可以保护你，它像是一个秘密武器，在这个角色里去表达，借着这个角色去说你想说的话。”某种程度上，角色和戏剧更像是为孩子搭建起一个虚拟的微空间，在这里既可以借助于角色来表达真情实感，还可以借故事的设计重构孩子与他人之间全新的互动关系和对待方式，这使得孩子的自我可以崭露头角、打开出来。

价值三：同伴关系的建立。本次戏剧活动所要回应的核心问题就是如何将同伴关系从原来的带有歧视、欺负的状态，转变为一个良性友好的状态。之所以传统教育中孩子们关系常常陷入紧张，是因为在那样的氛围中，同伴之间是一种竞争关系。而戏剧却将其转变成合作的关系，合作关系最简单直接的体现便是一起玩，戏剧则在玩的基础上又加入共同的目标追求、分工与协作、互帮互助以及共同思考如何解决冲突等多个方面。此外，孩子们明白戏剧是“假的”，即使剧里的角色之间存在爱恨情仇，也并不妨碍他们通过演戏建立真挚的伙伴关系。这些可以从上述场景描述的事实中体现出来。更进一步来说，角色的互换和演绎让孩子们在“假场景”中体验到“真感受”，获得平时难以体会到的他人视角，因而更能在同伴相处中理解他人、支持他人，感受到彼此的存在并保持尊重。

价值四：在参与中增能。戏剧是一个综合化的活动场所，在内在自我打开的基础上，还能通过参与实现增能。剧目的表演可以视为一个大型的公共参与舞台，孩子们只要参与到戏剧中，承担起角色，就能够产生一种我参与到集体的、公共的活动中的感觉。这种参与本身就是一种积极的自我表达，表明我是能行的、我是可以为集体贡献力量的。而且，角色本身还会带来增能感，例如扮演英雄角色的孩子，会感受到一种超越一般公共参与的高端体验。比如，在扔文具包和最后的表演环节，均有孩子尝试扮演“挺身而出的助人者”的角色，尝试成功后，不仅增强了孩子们的自信心，还提升了他们的自我价值感，让他们在戏剧的世界里找到自己的位置，感受到自己的力量，而这种感觉又能延伸的真实的生活中。通过参与而增能对于孩子来说是一种稀缺的资源，因为当下教育环境中孩子进入到公共舞台的参与机会少之又少，即便拥有这样的机会，也会因为成人的不敢放手变成一种假参与。因而，足见戏剧参与成分的价值量之高。

价值五：师生关系的建立。戏剧如同游戏，去除掉教学任务的老师也放松下来，开始用真正的自我与孩子的自我进行互动与对话，此时，老师会更加关注到孩子们的真实状态，比如闪光的一面或者暴露出问题的一面。倘若关注到与平时不同的闪光一面，老师会更加欣赏这个孩子。而面对暴露出问题的孩子，老师也会以一对一的方式介入，或许是在课上，也可能是在课下，密切关注、陪伴孩子、帮助孩子梳理思路、为孩子增能。当孩子发现自己眼中原本严肃的老师不仅在游戏中展示出微笑，还能看到自己的闪光点或以与平时命令管控不同的方式对待自己，无疑能够进一步加深师生之间的情感联系。天府七中戏剧老师与孩子们的关系就是典型的表现，在课堂上，直观的感受是孩子与老师们是一种平等尊重的关系，孩子们非常敢于向老师表达自己的观点，而老师对于他们态度是充分尊重每一个孩子的发言与观点并与他们深入讨论；课下，孩子与老师又变成朋友一样，愿意找戏剧老师倾诉自己的悄悄话。

价值六：更深层认知的触达与建构。当戏剧表演结束后，将孩子们从戏剧的虚拟情境拉回到现实世界进行讨论，这一过程涉及到认知关系的构建。在讨论中，老师可以引导孩子们将冲突与张力抛出来并引入不同的视角，从而激发孩子们对道理和道德的深入思考。例如，通过讨论剧中角色的行为是否正确、不同角色人物的感受，孩子们能够学会从他人的视角出发，理解不同行为背后的原因与后果。

这种讨论不仅有助于孩子们提升道德判断能力，还能让他们学会换位思考，增强对他人的理解与尊重。同时，孩子们的思辨能力得到锻炼，他们能够更加全面、客观、批判性地看待问题，理解人与世界的复杂性与多样性。戏剧世界与现实世界相比具有极大的优势，这里的环境是安全的、接纳的，孩子们可以实验和试错，将戏剧中的成长体验转化为现实生活中解决问题的能力，实现从虚拟到现实的无缝衔接与能力迁移。但这重价值的实现也对老师的能力提出了更高的要求，上述案例中我们会发现认知的建构并不容易，在孩子打开后，他们的批判性思考能力也会被激发出来，他们自己在追求真问题真解法，此时老师告诉一套答案或许不会被他们买单，而是需要用其他方式引导并支持他们自己获取答案。

总而言之，天府七中戏剧课堂的案例为我们精彩地展示出，一个戏剧单元的开展如何能够为孩子的人格从出场到打开再到一步步地发育成长提供养料和铺垫，也展示出戏剧作为美育载体的价值潜力。

案例二：影像项目如何让儿童自下而上生长和建构出自己的价值观

“影像桥儿童美育创新公益项目”是由北京新艺动社会工作发展中心（以下简称“新艺动”）于2019年发起的，旨在解决乡村儿童虽然生活在乡村，但感官被电子屏幕封闭，认知被应试教育抽离，价值观被互联网文化塑造的现状问题。

“寻找厉害的TA”是“影像桥”项目的核心课程，其将影像作为驱动媒介，通过具体可感的观察与拍照任务，引导乡村儿童利用手中的数字设备重新观察感知身边的人、事、物，并自下而上建立属于自己的价值认同。本案例的看点在于，儿童影像类项目大多瞄准的目标是让儿童从看见到表达，本项目却进入到了儿童价值观的引导层面，这一价值在同类项目中具有独特性和稀缺性；除此之外，价值观的引导或塑造本身是一件充满挑战的事情，常见的传统方式是老师自上而下地灌输与教育，但这样的方式儿童缺乏内在认同。那么，在本项目中儿童的价值认同是如何建立出来的？

一、项目要回应的问题

本项目源于项目团队在一线服务儿童时的观察：乡村儿童虽然身处乡村却与乡土、自然和周围的人或事发生断裂，他们不再像原来的乡村儿童一样通过与在地人、事、物的联结建立自我的根系；取而代之的是频繁使用手机等数字工具，甚至沉迷网络平台和虚拟世界，他们中绝大部分儿童扮演着“数字消费者”的角色，即被动接收信息而非主动创造内容。因此，孩子们呈现出身体生活在乡村，但感官被屏幕封闭，认知被应试教育抽离，价值观被互联网文化塑造的状态。

为了改变这一现状，项目团队开始思考，如何利用他们感兴趣的数字工具，将其重新引导到与现实世界联结的轨道，于是“影像桥”儿童美育创新公益项目应运而生。

二、课程的基本设置

“寻找厉害的TA”是最能代表影像创作营方法的一个课题活动，其模式代表了本项目的核心项目模式，也是这套课程体系的价值高峰。因此，下文将基于“寻找厉害的TA”活动进行项目模式分析，能够解答该项目究竟是如何回应前文所述问题的。

“寻找厉害的TA”影像活动顾名思义就是寻找你心目中认为厉害的对象

（拍摄对象不受限制，可以是人、物或任何一个 TA）并将其拍摄记录下来，其基本设置包含三个主要环节：第一，孩子收到“厉害”的主题，前往校园、村里、家中、自然等各种生活场域去感知、找寻自己认为“厉害”的对象¹³，并使用数字化工具（相机、平板等）将自己观察到的对象或想要表达的内容记录下来；第二，在照片旁边写下一段文字，介绍“你为什么拍了 TA？”；第三，展示与讨论各自的作品，每个孩子将自己的作品展示分享出来，由其他同学猜想“这份作品的作者想要表达什么”，作者本人倾听大家天马行空的想法，之后再分享自己最初想要表达的内容，在相互的对话和讨论中形成对于“厉害”的认识。

三、活动开展后孩子的状态

孩子们在参与一系列的活动后，其状态和变化主要展示为两个方面：

（一）向外建立联结，回归最本真的价值思考

最初，在课程开始时，许多孩子对于“厉害”的认识是红军、老师、消防员，以及过去老师课堂上讲过的一些“宏大”“正确”的词。当他们在课程上亲自重新去观察自己的家庭、社区和自然，并与之建立联结时，他们对于“厉害”的感知发生了变化。

● 厉害是父母拼尽全力努力生活

“寻找厉害的 TA”课中有一个单元叫作“我家厉害的 TA”，孩子们拍摄了丰富多样的自己家庭和生活中的人、动物等等，作品完成后老师举办了一场社区展览，邀请社区居民前来观看。

有个系列的作品是一位小女孩拍摄的“妈妈的工作”，她的妈妈是卖夜宵的，在参加这个活动之前她从来没有完整陪伴过妈妈工作，但这次为了拍摄妈妈的厉害，她从晚上 9 点开始，一直到凌晨 4 点半收摊，一整夜都没有睡觉，拿着手机一边拍爸爸妈妈在干什么一边拍手机的时间点。

还有一张照片展示的是一位爸爸，照片定格场景是他抬着一个非常重的门钢窗。老师观察到拍摄这张照片的孩子，平时见到爸爸抬着门钢窗从他面前走过

¹³ 这个部分的活动是分层次的，老师带领孩子依次从物到家里的人或物再到社区里的人或物进行感知，从看到无生命物的厉害开始感受周围的趣味，再到司空见惯的家庭生活中感受家里某人某物的厉害，再放眼更广阔一些的社区场景。

时从来都不会主动和爸爸打招呼，这是因为他不会用语言和动作表达他对爸爸的感情，但拍照恰好为他提供了一个直接表达的渠道——爸爸是他心目中最厉害的人。

社区中开餐馆的阿姨看到这些照片后，说“我看不下去了，我以前以为这些孩子们没心没肺的，但是没想到通过这些照片看到这些孩子把这些事情都看在眼里”。很多家长看到自己孩子作品时，内心也非常感动。

● 厉害是平凡躯壳下不平凡梦想

在涉及到身边人事物主题时，老师会带领孩子们走出课堂、走入社区，社区人物采访是典型的让孩子们与社区重新建立联结的方式，他们会对社区中的人物产生好奇、发现他们的故事，并对他们产生欣赏的感觉。比如，孩子们采访了学校旁边他们经常光顾的文具店老板，惊叹于如此平凡的一个人在年轻时居然有过当飞行员的梦想。孩子们总能在他们感兴趣的人身上挖到“厉害的地方”，他们的行动也为社区带来新的联结和温暖，对于拉进整个社区的关系也产生了明显的作用。

● 厉害是每个生物都有自己的习性

“寻找厉害的TA”第一个单元主题就是寻找厉害的物，很多孩子会去拍自然中的物，进而在拍摄过程中对自然进行观察与感知。比如在创作营中，老师引导孩子们户外夜观，拍摄厉害的动物，他们发现了许多神奇的、从来没见过的小动物和昆虫。这种通过双眼亲自探索生物多样性的体验让他们倍感新奇，以至于在随后的夜晚，他们还会自发地用手机打灯，继续去寻找和观察更多的动物。当然，还有很多厉害的物是静物、无生命的物，因为所处的环境会让人产生物与物之间“关系”的联想，所以瞬间万物有灵，发呆的时候或许是孩子们在物前发现了乐趣。

（二）回归自我：我也更厉害了一点

无论在课程中孩子们进行了多么广泛多么深刻的向外观察，最终老师一定会引导孩子将视线落回到自己身上，让他们反思并发现自己在参与课程后比过去的自己厉害的地方。很多孩子会谈道，自己敢发言了、拍的照片没那么虚了、自己更有信心了，在对于厉害的发现方面，他们也有自己的新见解，比如发现厉害就是爸爸妈妈在身边、发现厉害不是夸奖的词语而是用来对别人欣赏的。孩子们通

过重新感知和观察身边的人事物，从原来的漠不关心或忽视到现在带有积极的视角去理解、欣赏他们的“厉害”与价值，同时也收获了自信心和能力等多个方面的提升。

四、实现改变的技术手法

上述改变是怎么实现的？本部分进入到具体技术的分析：

（一）影像+厉害带来的巨大吸引

项目通过影像+“厉害”主题的方式，将活动变得低门槛、高吸引力，这使得几乎每个孩子都会被吸引并愿意全身心地投入其中，这是他们转变的前提。

在最初选择载体的时候，项目团队就看到了影像与其它美育载体相比，可以更大程度地降低孩子参与的门槛，其原因在于：第一，影像是很好引导孩子们参与真实情境体验的驱动任务，孩子们基本上都对拍照感兴趣，也觉得这件事情很简单，所以都很愿意去完成这个任务；第二，影像作为美育载体的好处就是它可以让孩子们更容易感受到成功带来的喜悦，项目团队想要引导孩子们与生活中的人事物建立联结，通过感知和体验去产出作品，当孩子们拍照片的时候，他们观察到一个事物按下快门就能产出作品，大家在感知体验活动本身就是作品产出的过程，不需要再专门做转化。

聚焦在“厉害”主题也使得活动在低门槛的同时具备了高吸引力，在儿童阶段的认知中，“厉害”是一个神奇且富有吸引力的词汇，对于孩子们来说它是一个混合状态的概念，代表了所有儿童崇拜、着迷的积极成分的总和（比如正面、积极、强大、美好等等）。所以，“厉害”主题不但具有巨大的吸引力，还承载着巨大的价值量，且非常符合儿童的认知发展水平。不论是前面的寻找“厉害”的环节还是后面讨论“厉害”的环节，都让孩子感受到有趣与吸引力。

除此之外，“厉害”主题也是一个积极视角的引入，孩子们原本认为自己所生活的乡村处于资源劣势的状态，通过这个视角的发现，让他们重新发现身边的美好，让周围焕发出新的活力。

因此，在“寻找厉害的TA”项目中，活动基本设计中的三个关键环节都非常容易进行下去，老师很容易把孩子从浅层的观察发现引入到后面深层的价值观讨论之中。

（二）分享环节：如何营造互相欣赏的课堂氛围？

当孩子们拍摄下自己认为“厉害”的作品后并写下自己的文字介绍后，更重要的下一步是课堂中的分享环节。分享环节的用意是让孩子们将自己对于“厉害”的认识展示出来，在互相的讨论中建构起大家对于“厉害”的新理解。

在以往同类型的项目中，这一设计最大的卡点在于，孩子们都因为担心自己说不好、老师和同学们会对自己有评判而不愿意分享自己的想法，在这种情况下，如果老师要求孩子们都必须上台分享，孩子们也会呈现出分享内容趋同的情形，最终导致分享环节的效果不尽如人意。

项目团队正是在大量的美育实践中观察到过上述现象，因而，在本项目中，分享的机制不再是自己上台讲述自己的作品，而是作者将自己的作品展示出来后，像是为其它同学出了一道考题，他自己先不表达，由其它同学带着好奇的视角去猜测“作者看到的厉害是什么”“在别人的作品中，我看到了什么”，当大家从不同的角度分享自己在这幅作品中的“看见”之后，作者也经常会受到启发，“大家都很勇于去给别人做新的发现，呈现作品的那个孩子也很好奇去听别人发现了什么，我们所有老师都会问的一个问题，就是谁给到你作品的观察/发现让你眼前一亮，让你脑洞大开，当他能够在这个过程中发现谁又让我脑洞大开了以后，他会很满足。有的时候你会问，你自己拍的视角你还想不想分享？有的人说不用了，他已经帮我开脑洞了”。所以在这样的氛围中，孩子们都很愿意将自己的作品分享出来，因为他们期待听到别人的发现。

不过即便是这样相互分享的状态下，也仍然可能存在孩子们相互“瞧不上”“认为别人没有自己拍得好”的风险。项目团队引导的方向是让孩子们互相欣赏，老师首先去欣赏每一位孩子的作品和发言，不带有好坏的评价，对于不自信、害怕分享或自认为做得不好的孩子以更加鼓励、接纳的方式帮助所有孩子看到他们作品中要表达的积极内容，以此来营造出整个课堂安全、接纳、欣赏、积极的氛围。在老师的影响下，孩子们也会自然进入到互相欣赏、彼此丰富、一同共建的状态之中。但氛围的营造不可能一蹴而就，它需要在一次又一次的课堂中逐步建立，在“厉害的家”的话题中，项目团队遇到孩子们可能因为父母的工作不那么光鲜亮丽而不愿分享的情况，比如有的家长是环卫工人、保姆阿姨，因此，这个话题就会视班级情况放在不同的序列，但确定是要等待班级中建立起安全、接纳、

积极的分享氛围后才开展。

（三）儿童价值观的影响是如何实现的？

同样是轻松愉快的活动，孩子们平时在“闹着玩”的游戏中也可以去拍照、写文字和讨论，但效果远远不如本项目中的好。原因在于，除了轻松愉快之外，庄重与正式也在活动中被凸显，表现是，孩子们的观察是认真的、思考是深入的、讨论是郑重其事的、每一个表达是被尊重的。当老师将轻松且庄重的氛围营造好后，孩子们在其中正式地体验感知三个环节，甚至不需要老师更多的引导，关于价值观的内容会自然地进入到孩子的眼睛、头脑，进入到孩子之间的交往中，最后成为孩子总的价值观的一部分。

有趣的是，这种方式下形成的价值观会将孩子最纯真的认识呈现出来，回归到最本真和良知的状态，即他们会看到人本身就存在价值，人的价值不因比较而产生，不因身份地位能力的高低、赚钱的多少来判断一个人是不是厉害，每个人都是独特的、平等的，因而对每一个生命都产生发自内心的尊敬。比如，做着不起眼工作的父母，孩子们受原来功利性评价体系的影响，认为他们是“卑微”和“低下”的。透过镜头，他们重新看到了父母的汗水、绷紧的肌肉、专注的神情，孩子们会意识到只要一个人在为了生活用力地活着，在承担家庭的责任，这种“活着的姿态”本身就是光辉的，就是有价值的。又如，那个开玩具店的老板，孩子通过观察和采访后，对于他们而言，老板不再是一个为他们提供服务的工具人（只是卖东西的），而是一个“想当飞行员但没成，却依然守护梦想”的人，他们是有血有肉情感丰富的鲜活个体，这就是这个人生命的独特价值。在此方式下形成的价值观，与德育课上老师自上而下传递的大而空的价值观不同，也与社会中人们通过社会竞争、丛林法则形成的那种江湖化的、互相比较算计的价值观不同。同时，儿童对于厉害的理解，本身也是在丰富成人对“厉害”相对固化的理解，很多儿童的表达也带给了成人触动和新的认知，也让儿童主体性价值得以呈现。

案例三：还原音乐教育本源的音乐课

——大荆六小音乐教育实践

本案例通过分析一堂别开生面的音乐课，展示一种截然不同的音乐学习方式：学习发生于日常的课堂游戏中，学生通过感知生活中的各种声音，再将声音组合形成节奏与音乐。在这里，对音乐的认识和理解不是“教”出来的，而是“玩”出来的，一切自然而然地发生。这种教育不仅完美契合了本报告所主张的“三合一”原理，更从根本上还原了音乐教育的本源。

这是温州乐清市大荆镇第六小学践行了多年的美育课堂。作为一所仅有190名学生的乡村小学，副校长兼音乐老师陈晓雯自2015年起，将项目化学习与音乐教育深度融合，形成了“班班有合唱、班班有合奏、班班有舞蹈、班班创音乐剧、人人爱创作”的校园特色。研究团队非常有幸实地体验并访谈了这里的师生。这里的校园特色扎实且极具生命力，学生们发自内心地热爱音乐课，对音乐有着朴素而正确的理解；校园里没有所谓的“心理有问题的学生”，甚至特殊儿童都在这里得到了极好的融入与疗愈。

那么，他们是如何还原音乐教育，让孩子们在“玩”中理解音乐的？本案例将以外来体验者的视角，带读者走进这间音乐教室，基于对集体舞、嗓音微音乐剧等活动的亲身体验，展开白描与分析¹⁴。

一、音乐体验课：在游戏中打开自我

课程伊始，陈老师先定下了两条课堂原则：一是不随便说话，未到讨论环节不发声；二是控制自己的情绪。她解释道：“即便已经提醒控制情绪，大家还是会忍不住兴奋笑场。不随意讲话，有助于大家真正投入、倾听与思考。音乐是听觉的艺术，其表现形式极具的逻辑之美，大家要习惯用心、用脑去感受、感知、感悟。”因此，上课时学生不需要提前预设什么，直接从探索与即兴开始。

热身环节以大荆六小高年段学生最爱的音乐“游戏”引入，大家围成一个大圈，每人探索性地创造声势的四拍节奏，其他人跟随模仿。每个人可以用身体的任何部位发声——跺脚、拍手、拍腿、拍屁股，只要不与他人重复即可。所有人

¹⁴ 注：文字难以详尽形容现场的体验，可以结合陈晓雯老师的课堂教学视频一起阅读（可附上网址）。

全程全神贯注、不讨论、不出嗓音。轮完一圈，大家对每个人的特点都能留下深刻印象。这个看似只是热身的小游戏，实际上是在引导大家对声音的产生形成初步的认识，即除了嗓子，身体的任何部位都有产生“音乐”的潜力。

嗓音微音乐剧是另一个核心课程。首先，基于大家利用身体发出的不同声音，将其组合成一小段节奏。比如，连续发出四个声音，“哒哒-哒哒”、“哒哒哒-哒”或“哒-哒哒哒”。每个人创造的这四个声音的长短组合只要不同于别人即可。在实践中大家会发现，这其实就是乐理中的二、四、八分音符，课堂上不需要讲解枯燥的知识点，仅通过感知就能让孩子自然理解。

随后，简单的节奏被串联成节拍。陈老师引入《恰恰恰》作为背景音乐，并请出了班级里的“小老师”（在陈老师培养下成长起来的学生助教）。在小老师的示范带领下，大家分声部玩起了“节奏声浪”——一声部先进入，二声部延迟两小节加入，瞬间形成了奇妙的卡农效果。不知不觉中，大家迅速掌握了复杂的舞步，沉浸在有序的互动中。

最后是用声音创作表达：大家分成小组，选取感兴趣的主题（如风雨雷电、厨房、超市等），用身体发声替代原有节奏，并加入方言与剧情，创作完整的“微剧”。比如，一个小组创作了《卖菜》微剧：一声悠长的方言吆喝“开~市~咯~”之后，紧接着是极具节奏感的“便宜便宜便宜便宜，来来来来，都卖完了都卖完了都卖完了都卖完了，慢~走~”，配上招揽客人的动作，引得满堂欢笑。

另一个以“秋分”为灵感的小组中，有人弯腰割麦子发出“欸欸”声，有人打下麦子发出“嗒嗒”声，有人扮果树摇摆发出“呼呼”声，有人轻轻摘果发出“啵~啵~”声——短短两小节，农忙的生动场景跃然眼前。每次演出，陈老师都会拍视频记录，既赋予学生仪式感，也用于教学分享。不知不觉，三个多小时过去，无人感到疲惫，只觉意犹未尽。

二、满足教育的三合一状态

在上述音乐课堂中，呈现出了一种与常规音乐课截然不同的学习方式：没有乐理讲解，没有技能分解，没有标准答案。学生在游戏中用身体发现声音、组合节奏、表达主题。这完美印证了本报告反复讨论的“三合一”状态——即自我(S)、目标(T)、积极体验(S-T)的有机统一。

从热身游戏开始，这里没有对错，甚至不需要说话。这种偏向游戏化又免于

评判的场景，极大地降低了自我打开的门槛，让学生感受到绝对的安全与接纳。大家在听从指令、关注同伴动作并与之配合的过程中，实现了眼神与肢体的破冰，为后续深度的自我出场奠定了基础。

在这个过程中，看似是按照指令要求的被动参与，但实际上孩子们已经被完全卷入。例如，在嗓音微音乐剧中的创编中，大家要共同选择主题、融合各自的声音与动作，讲述一个完整的故事。在这个过程中，既有自我的表达，又有同伴的看见；既有一个共同的创作目标（T），又在这个目标达成的瞬间极大地滋养了内在自我（S），增添了自信与能量感；同时在追求目标的过程中获得了创作的喜悦（S-T 体验）。三者相互缠绕，共同构成了一个正向的成长循环。

三、还原音乐教育的本源

在三合一状态之外，本案例还为我们提供了一种重新审视音乐教育的视角——在把音乐当成一门“学科”去教授之前，人与音乐原本是可以这样自然发生连接的。

在当下的教育生态中，出于不同的培养目标，音乐教育往往有着不同的侧重点。常见的侧重点是将其作为一门专业技能，聚焦于乐理知识的拆解、指法的精进；或是以考级、演出为导向的成果展示。两种侧重如果走向极端，会使孩子失去与音乐本身的联结，失去产生情感共鸣的机会。

大荆六小的课堂，恰恰为我们展示了音乐教育的另一种路径——将视线拉回到音乐发生的最基础、最本源的状态。人类最初是如何与音乐建立连接的？它不必然从五线谱和标准化乐器开始的，而是源于劳动中的号子、节庆中的舞蹈、对自然界风声雨声的模仿，以及内心情感的自然流露。大荆六小的课堂正是顺应了这种自然状态。

这里的热身环节让大家感知“声音可以从哪里来”，让孩子们发现，原来自己的身体就是一座丰富的乐器库；节奏组合环节让大家探索“声音可以怎么组合”，在没有标准答案的排列中，不知不觉领悟了音符长短的奥秘；最后的微剧创作，则是让大家用声音“讲故事”，将抽象的节拍具象化为厨房的忙碌或秋收的喜悦，让大家感受到声音与节奏配合后将内容表达出来，声音就具有了意义。

这个过程是自然而然发生的。学生们仿佛并未在“学”什么高深的知识，只是在游戏的设计中释放了探索的本能。它把音乐从单纯的纸面乐谱中释放出来，

放回到了身体、生活与自然之中。当音乐不再是一项让人紧张的任务，而是一种自然的表达方式时，学生与音乐的关系就发生了微妙的转变：他们不再仅仅是僵硬地“学”音乐，而是在生动地“用”音乐表达自己。

这正是本报告所主张的美育核心：它并不排斥艺术技能的学习，但它更强调为每一个孩子提供一种包容的途径，让他们能以最适合自己的方式，与艺术建立真实的连接。大荆六小正是用最朴素的方式，把这种“自然发生”的美育理念融入了日常教学之中。

案例四：“零门槛”的合唱团

本合唱团案例的看点在于，它彻底颠覆了传统合唱教育中“唯技术论”和“精英化选拔”的模式，构建了一个以“育人”为核心的包容性艺术共同体。陈老师通过“人人可参与”的零门槛原则和平等友爱的“玩音乐”氛围，成功接纳并转化了在传统体系中可能被放弃的孩子（如智力发育迟缓、内向、不合群的孩子）。案例最具启发性之处在于，它展示了陈老师如何巧妙地运用集体讨论来解决不合群者的问题，将个人的优越感转化为团队协作的责任感，从而证明了艺术教育的首要价值是赋能每个个体的自我价值感、归属感和积极人格，而非仅仅追求舞台上的表演成绩。

一、合唱团的组建

走进这所小学的合唱教室，孩子们在欢快地唱着《勇气大爆发》这首歌。与我们去过的传统的合唱团不同，这件教室里的孩子们并不是排排站立整齐的，而是自己寻找舒服的位置在教室内围成了一圈。最前面是合唱团陈老师，此刻的她在这首乐曲的钢琴伴奏。定焦在每个孩子身上，你会发现他们的身体跟随音乐情不自禁地微微摇动，脸上也洋溢着发自内心的喜悦。当唱到高潮部分，陈老师的伴奏故意加快了节奏，孩子们望向她时，她脸上泛起玩童一般的调皮，孩子们会心一笑，迎上她的节奏。整个合唱不像传统课堂那样严肃，更像是一场“玩音乐”的盛会。

该合唱团是在北京德清公益基金会的支持下成立起来的，陈老师是合唱团的主要负责老师，合唱团的组建和日常训练都由她来统筹。关于合唱团的组建，陈老师有一套独特且包容的原则与方法：

首先，“人人都能参与”是她最为看重的原则之一，合唱团不设门槛，不论学生歌唱得好与不好，只要他们想参加，都欢迎他们加入。在她看来，合唱团并非是追求表演名次与结果的团体，而是一个让孩子们建立自信心、发现自己闪光点、感受到自己被接纳的平台。因此，当新学期开学学校各个社团发布招募通知的之后，陈老师都会等他们筛选完成后再开始合唱团的队员招募工作，即便是别人不要的孩子，她也能让其合唱团中感受到自己的存在感与价值。

其次，每个孩子都有可塑性，可以根据他的特点找到适合他的位置。陈老师

会根据孩子的音色、音准、表现力等特点，合理安排他们在合唱团中的位置。她认为孩子的塑造性很强，即使刚开始音准不好，经过训练也能有所提升。例如，有个音准不佳的孩子，陈老师根据她的音色将其安排进低音部，帮她找到自己的音准位置。

合唱团日常的氛围非常轻松愉快，孩子们在这里像“玩音乐”一样，享受着唱歌的乐趣。在乐曲选择方面，陈老师会向孩子们征集想要学唱的歌曲，她允许孩子们选择自己喜欢的歌曲，哪怕不是经典、高大上的曲目。经过筛选后，如《勇气大爆发》这类旋律积极轻快的歌曲便会脱颖而出。唱自己喜欢的歌曲为他们的训练带来充足的动力。

此外，陈老师的一大特点是非常看重与孩子之间的关系，并且她自身是一个有趣的人，很享受与孩子们打成一片的感觉。所以，在合唱团中所谓的师生关系更像是平等的朋友关系，孩子们愿意和她吐露心声，会“没大没小”地与老师打招呼，还会在她生病时主动为她带饭。合唱团俨然成为了一个充满爱与温暖的大家庭。

这样的状态氛围无疑是每个音乐老师都希望追求的理想状态，但他们之所以尚未达到这样的状态，是因为在现实中会遇到诸多的挑战：**既然什么样的孩子都能进入，不会拉低合唱团的质量吗？与孩子打成一片，他们还会听老师的话吗？如果团内就是有不合群、不配合的孩子，该怎么办？**

二、对待不同儿童的做法

针对上面的问题，我们通过两个小的故事片段，来展示陈老师是如何对待孩子、如何解决问题的以及做法背后她内心所遵循的理念。

【智力发育迟缓的孩子】：

合唱团里来了一位智力发育稍微迟缓的孩子，陈老师没有丝毫嫌弃。刚开始她在合唱团里不发音，整节课都不说话，陈老师发现后便慢慢跟她拉近关系，让她感受到老师不会嫌弃她，反而是十分重视她的。比如，她会专门安排这个孩子一起帮忙倒垃圾并在完成后给予小奖励，逐渐让她产生我是集体的一员、我能为大家做贡献的感觉。后来，她开始慢慢开口唱歌，新的问题又出现了，她的声音像是喊出来的。陈老师并没有觉得这是问题，也没有因此否定她，而是给她安排合适的位置，耐心引导她慢慢练习，“起码她开口了，开口就行了，不是每个人

天生都会唱歌”。经过长达一年的练习，她在适合她的音部可以与别人齐唱，陈老师认为这就是成功。在谈到为什么不排斥这样的孩子时，陈老师讲到，自己也是两个孩子的妈妈，她认为“既然生而为人，好好活一回才是最重要的，当她开始展示出自己的时候，当她开始努力的时候，身边的人包括老师不应该去评价她。”

类似的孩子还有很多，比如那个经常没有表情、天生“苦瓜脸”的女孩，陈老师特意安排她站到前排的位置，用自己的微笑去感染带动她，让她的心情愉悦，表情放松。还有一个总是藏在角落、一年都没有开口唱歌的孩子，陈老师发现这不是刻意为之，而是这种状态让当下的他非常愉悦和享受，于是便允许这样的做法，直到一年半左右，他终于愿意开口唱歌了。

三、当个人与集体发生冲突，合作如何发生

当不设门槛允许孩子们进来之后，合唱队组建完成，那么接下来需要面对的难度又将升级，那就是合唱是一个需要集体配合共同完成的事情，孩子们自然就能配合起来吗？陈老师向谈起合唱团中钢琴伴奏的男孩最初不合群的故事。

这个会弹琴的男孩子在合唱团中很早就展示出了他的优势。因为在乡村学校中几乎很少有会弹钢琴的孩子，所以他很快就成为焦点般的存在，陈老师也很用心地教授他相关的方法。这个男孩开始当钢琴伴奏的时候经常会出现弹着弹着就脱离正常节奏的情况，陈老师观察一段时间后发现，这并不是因为他对乐谱不熟练或技术不够造成的失误，而是由于他太过于想要展示自己、证明自己、让别人认可自己，才将节奏越弹越快直到大家跟不上节奏。陈老师发现这一问题与他沟通，但是当时的他太过于沉浸在终于能展示自己的喜悦中，以至于做法上并没有太大的改观。

后来，陈老师想到另外一种方法。合唱团是孩子们共同的事情，这是一个公共平台，应该让孩子们一起来讨论和解决问题，而不是由老师大包大揽。很快，又出现了因为钢伴节奏过快导致大家合唱出现失误，陈老师决定抓住这个机会。在合唱训练后，让大家围成一个圆圈，思考出现问题的原因是什么。很多孩子陷入了沉默，陈老师解释到，我们是一个团队、一个集体，出现问题那就是我们集体的问题，现在不是要批评某个人，而是我们要站在一起面对困难想办法。很快，一些孩子直接说出，我们跟不上钢伴的节奏，有时候钢伴太快了不同声部都在抢节拍，所以是不是可以慢一些？还有别的孩子提出了其他方案。但是这些话语深

刻地刺激到了钢伴男孩，他从别人的视角中一下就明白了钢伴不是独奏，合唱需要配合。后来，钢伴男孩再也没有出现过节奏过快的情况，他将自己与合唱团融为了一体。

案例五：达祖小学自然教育的案例

达祖小学是坐落在泸沽湖畔达祖村的一所村小，学校追求真实、感恩、乐学的教育，从校长到老师都致力于尊重孩子的成长脉络，帮助孩子建立起稳定的自我，学会自我选择。

学校开设学科课程、特色课程（射箭、木工、酿酒等）、民族文化课程，在课堂上注重激发孩子的兴趣，让孩子成为知识的主人。学校还通过农场的农事体验、马帮路线徒步等课后活动，引领学生去感知自然、感知村落，建立起与他人、自然的和谐关系。

在知识教育方面，老师们相信孩子们是有力量的，因此在任何场景中都不是高控式的，而是用各种办法来激发学生的兴趣，让孩子们在轻松愉悦的状态下去学习，例如数学课用数学卡牌游戏的形式来上，语文课读《西游记》是让孩子们分组画出师徒四人西行图，在酿酒活动中引导孩子关注身边的植物……让学生成为学习的主人，自己想要学习。

学习之外，学校看到孩子们缺少生活体验，回到家孩子们的生活被各种补习班充斥，丧失了和天然存在的周边环境接触的机会，与传统的生活习惯断裂开来，缺少了人生的自然体验，因而利用学校、村落天然的条件，让孩子在各种自然的场景中经历、体验。老师陪伴的过程中不指责、不评判，而是在孩子们遇到困难时帮助孩子们寻找解决办法，在孩子们行为不当的时候耐心的讲解和引导，从而帮助孩子们有自己的想法、判断和选择，形成稳定的独立人格。

在知识教育、能力发展、人格发展之上，学校多年的运作还让人看到了更高阶的价值——**让敬畏生命的价值理念在孩子的心中扎根**。这一点是如何实现的呢？我们通过下面的案例来看：

达祖村北边是群山、南边是泸沽湖，自然环境得天独厚，踏进村庄就有一种采菊东篱下的闲适之感，夕阳西下炊烟袅袅升起，有一种天然的美好，让人很放松。达祖小学的农场坐落在村子的山脚下，里边养有鸡鸭鹅牛羊马，种有辣椒、番茄、花豆等各种农作物，全校6个班，每周六轮流到农场里劳作。大家应一年四季四时轮转来耕种、喂养、观察。在这里，全班同学一起做饭、一起种植、一起喂牲畜。对于长期待在学校、回家后家长也不让参与劳动或者劳动是任务被逼着做的孩子们来说，这里是新鲜有趣、自己可以掌控、自己可以做主、自己按兴

趣去探索的小天地。在老师的引导下，孩子们可以沿着自己的脉络去探索，充分展示出孩子成长中的美好，从而在更深处影响着孩子对待他人、对待自然的状态。

比如，农场里新出生了几只小羊，小小的、软软的，小朋友一看到就喜欢抱着小羊，跟小羊亲近得不行。有的小朋友在小羊吃完奶后趁老师不注意，又抓了好几把玉米投喂给小羊，孩子们很兴奋，追着小羊跑，小羊被这个架势吓到，也奔跑起来。一旁的老师看到，赶快制止了小朋友们，告诉他们为什么小羊会跑呢？因为这么多人一起跑向小羊，它们会害怕。又跟孩子们讲：小羊现在是吃的饱饱的状态，大家想一想如果你们吃的饱饱的，然后这样子跑是什么感觉？会不会肚子难受？我们是不是可以等小羊休息一会，然后再去跟小羊玩儿？……在这样的引导下，孩子们就会理解小羊的状态，调整自己的行为。

又如，学校有一门特色课程是酿造百花酒，老师会带着孩子在村里采花，再一起清洗、晾晒、酿酒，过程中引导孩子看到即使是身边常见的花朵也是有价值的。

在这里，“敬畏生命”“尊重自然规律”不是苦口婆心的说教，而是在自然的成长中，老师陪伴孩子共同经历、尊重孩子的探索、自然出现、及时引领，从而在孩子的心底落地生根。具体来看，能够实现这样的价值需要关注以下节点问题：在老师眼中，孩子、自然万物是否都是有价值的，从而跟孩子一起珍惜和敬畏自然？是否允许孩子自由的探索而不是管控，要求孩子做事情？是否及时关注孩子的状态，及时纠错、引导和支持？……当老师的理念、能量足够厚实，这些深层的高阶价值才能够实现。

达祖小学为我们打开了自然教育的视野，可以看到孩子们不仅可以在大自然中放松舒缓，借助大自然发展能力、学习知识。同时也通过与自然中的动物、植物、气候等的互动，真切感受到人是大自然中的一员，感受到自我和他者，从而更加明确自我的意义，在自我发展的同时敬畏生命、与自然和谐相处。

附录二：重要节点问题分析

一、重要节点问题的分析

关于核心节点问题的识别与解答考验着公益组织的专业能力，其需要一个探索与积累的过程，任何公益组织在开始时都很难达到较高的水平。但他们会经过持续的有机生长，不断积累自己的技术，解决一个又一个的节点问题，最终形成一个良好运作的局面。

本次研究报告中，基于实践调研，总结了最为常见的一类美育项目中的节点问题，即在学校的场景中开展美育项目。学校场景中的美育项目是很多公益组织正在开展的一种美育项目，占到美育项目中的大多数；同时，这类美育项目具有代表性，无论是哪种场景下的美育，其质量高低的核心都需要回归到成人是如何营造美育活动氛围的、在其中是如何与儿童互动的来洞察项目的内核，学校场景中的美育项目通常是以一堂课或一次活动为最小的活动单元，与其它美育项目类似，但可以更加直观地看到其中的操作手法、加工方式以及产生的价值。

基于这类项目，根据实践中项目的运作次序，从活动的进入到过程中的运作，再到最后的成果评价与解读，我们提出一系列实践中无法绕过、必须解决的节点问题，试图与大家共同讨论节点问题是什么？在一线的实践中有哪些好的解法？在这里，节点问题不与状态参数一一对应，但是解决了这样的节点问题，美育活动的状态参数取值将会升高，活动也会达到一个良好的状态，美育项目产生的价值也会兑现出来。关键节点问题概括为以下几点：

（一）进入阶段：如何使孩子感兴趣并愿意打开自我？

1. 如何让孩子愿意进入美育课程？

任何一个公益项目首要需要考虑的问题便是，如何让服务对象真正愿意接受服务，在美育项目中，对孩子们而言，是如何让他们愿意进入美育课程？如何真正对美育课堂感兴趣？

其实美育载体本身就是十分丰富和多元的，相比于传统课程天然就具有“有趣”的特点，但是仍然需要考虑课程本身的设置，包括内容主题是否是轻松有趣的、是否是与孩子日常生活经验贴近的、是否是低门槛低任务化的等。

例如，从课程的进入来说，是不是低任务、低门槛，每个孩子都能够参与其中，不要求必须达到一定水平才能参与，任何人都可以唱歌、绘画、表演，只是需要合适的方式和位置让他们参与进来；活动中更不会给孩子们布置硬性的学习任务，让孩子们感到参加美育项目有任务压力，但这并不是指不能对孩子有要求，而是以孩子的兴趣为起点，以儿童为中心，逐步引导他们进入三合一状态。

例如，从活动的内容来看，孩子们感兴趣的美育项目往往是选择的主题贴近他们生活的，是他们有感受和认识，并喜闻乐见的内容。例如，绘画类项目选择身边的观察对象，比如少数民族地区选择他们传统的服饰、建筑，而不是去参观中西方美术大家的画展；音乐类项目选择孩子喜欢的流行歌曲而不是离他们很遥远的西方古典乐曲等等。

再例如，课堂氛围是不是轻松自由。在走访中我们发现，尽管载体本身已经有这样的特性，如果老师没有将课堂调试到一个合适的状态，仍然会发生孩子不感兴趣或不愿进入的情况。

列举一个实地走访时观察到的场景，一堂春节主题的美育课上，课程内容是用黏土创作一幅“福”字的年画。首先，在课堂的开始，孩子们被告知要创作这一主题，并且尚未等到孩子们自主想象和创作，老师就拿出一个“范本”要求孩子们按照这一样式捏出同样的年画，即便是老师询问黏土可以选择什么颜色、如何去构图、可以用什么方式做出福字，最终回答过后老师都会给出“标准答案”；其次，课堂是有门槛的，一个插班过来的学生没有参加上一节的黏土裱花课，而老师在这节课又期待和要求同学们使用裱花的方法做出福字，这个孩子显然出现了不知所措的情况，当他正在尝试自己探索时，老师却主动过来以帮助的名义将他创作的福字拿掉，自顾自地重新帮他做了一个，边做还边说“你上节课没来，你已经落后了”。尽管课堂主题是有趣的，但孩子们却仍然呈现出紧张、安静、害怕出错的状态。

在老师不了解美育教育的价值或精髓时，很容易发生偏离，将孩子们原本都喜欢和感兴趣的内容变的无趣甚至痛苦，以合唱为例，很多孩子不喜欢合唱的原因是学校或老师以比赛成绩为目标而将合唱退化成为一种训练任务，要求孩子们重复练习音准，这时很快便会让孩子们失去兴趣，也会觉得无聊。

2. 如何让孩子愿意打开自己？

使孩子愿意打开自我指的是：孩子们在美育课堂或活动中对其足够感兴趣，并且产生足够的信任感，开始愿意打开自己，展示与表达出真实的自己，而不是迎合他人或某种标准。如何使愿意打开似乎是一个容易被忽视的问题，因为我们在传统课堂中很少关注孩子们是否打开，是否愿意袒露自己的心声。

这里最核心的是老师与儿童的互动方式，美育课堂需要是接纳、尊重和关注每个孩子，让孩子们感受这个场域是安全的，他们才愿意打开自己。当然，打开的程度也是不一样的，最简单的是，孩子们愿意在各类美育载体中愿意投入和展示自己，更高层次的是，孩子们与老师和同学产生了足够的信任，即便没有美育载体时，都愿意向他人敞开心扉。

首先，老师要善于营造轻松愉悦、安全支持的课堂氛围，让孩子们在课堂上感受到被接纳、被认可、被鼓励，从而卸下心理负担，放松身心，敢于展现真实的自我。很多老师在课堂中表现出的状态不再是高高在上的师者，而是孩子们的朋友与同伴的角色，老师真诚、热情、平等地对待每一个孩子，与孩子们一起发现世界的美好、站在一起解决遇到的问题，这种信任友好的关系得以稳固建立。同时，还创设互动合作的场景，鼓励同伴们在合作中互相帮助、互相启发，建立良好的同伴关系，共同营造积极友好的同伴氛围。

第二，相信孩子、允许孩子、支持孩子，老师将课堂“主导者”的角色归还于孩子，自己转变为儿童的引导者与支持者。老师的角色转变是孩子们展示出内在动力和内在自我的关键前提，首先老师要相信孩子自己是可以的，即便没有老师这个“知识权威”，孩子们仍然可以通过他们的体验、观察、感知、思考和相互配合来感受到独属于自己的美育体验、对美的认知和热爱；其次，允许孩子们不按“套路”地尝试与探索，美育没有唯一标准、没有好坏之分，个性化的参与、表达与创造就是美育所追求的，比如，在一个合唱团里，一个孩子即便是每次都开口唱歌、只是默默地感受音乐，依然尊重他的状态，这就是适合他的美育方式；支持孩子在他们遇到困难或者想要向上探索时为其提供一臂之力，比如了解他们遇到的困难并定向提供支持（帮助一个五音不全的孩子在合唱团里找到自己的位置），引入不同的教学方法（如游戏扮演、项目式学习等等）使他们更好地

思考与探索,从而让每一个孩子都能在美育课堂上找到属于自己的舞台和向上攀升的路径。

最后,孩子们彼此之间如何看待对方,也是需要老师引导,尤其是面对“品德”有瑕疵,或容易被排斥的孩子,老师如何对待这样的孩子,如何让孩子们之间互相接纳。这一点是随着过程中的展开需要进一步解决,也是下文单独的一个节点问题,在最开始进入时,只要老师是接纳和柔软的,孩子们是很容易进入的。

(二) 过程之中: 如何打造儿童自主探索且引领发展的课堂氛围?

接下来,进入到课堂深度实践的过程之中,我们将调研中发现的比较核心的节点问题梳理出来与大家共同探讨。

1. 如何保障孩子们自由探索的同时维护课堂的基本秩序?

既然美育课堂要尽可能以儿童为中心,让他们体验、参与甚至是主导,这就意味着上课的方式要迎来巨大的变化。最为困扰老师的问题之一就是秩序问题,在实践中又体现为一系列的问题:课堂能放手吗?放手到什么程度?为什么我的课堂一管就“死”,不管就“乱”?如何保障孩子们自由探索的同时维护课堂的基本秩序?老师产生这一问题的原因是:一方面老师已经习惯使用管控的方式,自己内心无法接受看上去乱哄哄的课堂,有的老师担心这样的课堂削弱老师的“权威”,有的老师担心混乱的课堂难以让孩子们学到东西;另一方面,老师不清楚用什么样的方法替代管控,进而还是会用“课堂流程”“老师自己的要求”等限制孩子。

在讨论做法之前,首先需要澄清课堂到底需要什么样的秩序。课堂不是不需要秩序,因为良好的秩序是孩子们得以安全、自由、高效地探索与发展自我的基础,它像是为孩子们铺上了一层绵软的地毯,支持他们可以在一个有框架、有边界的环境中高效地开展。课堂不需要的是走向两种极端的情形:一是高度管控、教条僵化的秩序,这种秩序是老师控制孩子的体现,反而会使孩子变得忧虑重重、束手束脚;二是放任不管的混乱局面,这种秩序会进入到无序的状态,孩子们像一盘散沙,混乱的状态使他们找不到探索的方向,也无法专注于自我或与他人建立合作。

我们在走访中发现的一些具体做法或许会帮助老师们找到答案。第一,允许

混乱的存在，其背后涉及到的是老师对于课堂目标与自我定位的转变，美育课堂的目标是追求儿童的全面发展，课堂的主权需要归还于孩子，老师更多的是支持引导的角色，当孩子成为课堂的主人，充分投入、沉浸其中时，势必就会有欢声笑语、激烈讨论的声音出现，这恰恰证明了课堂达到了预期的效果，因此老师需要对适度的混乱给予一定的空间和包容。

第二，与孩子们共同设置一定的边界和规则。“课堂公约”就是一个典型的做法，在走访中我们发现有些美术教室的墙上张贴着孩子们亲手写下的几条简单的公约，比如“私下交流不能吵到他人、禁止在教室吃零食、物品用完要归位等”，同样的做法也在天府七中的戏剧课堂中有所体现。这些公约并非像“单位管理制度”是由上级（对于孩子们是老师）要求他们遵守的，而是孩子们自己思考、充分讨论后达成共识的，老师变成退居幕后的张罗者、引导者、提醒者。实践证明，这样的做法让孩子们感受到自己是课堂或教室的主人，是维护这一环境的责任人，即便是出现了破坏规则的情况，孩子们也会相互提醒、共同维护。不过，对于年纪较小的孩子，他们或许需要老师更多的引导，此时老师可以将课堂的规则、边界以及可以自主活动的范围与程度明确清晰地解释清楚，同时配合孩子们约定一些特定的手势、口号，也会使孩子们在有秩序的基础上自由探索。

第三，面对失序及时支持和引导，而不是依靠压制去解决。如果课堂出现失序的情况，老师也不能置之不理，但可以选择处理的方式。比如，一个孩子的行为影响到其他同学时，可以走到他身边进行提醒或者引导，而不是大声呵斥或责骂；如果经常出现此类行为，老师可以关注孩子行为背后的原因并加以解决。

总之，这种自由且有序的状态不是一下子便能够达成的，也没有完美的一种状态，甚至在最开始时是允许一定程度的混乱或管控，需要老师真正理解课程核心目标，并且把课堂的责任主体真正交还给老师，让老师基于美育的目标一步步探索和掌控课堂。对于公益组织而言，自身要理解老师的现实处境，并且侧重与老师达成对于美育课堂的理解一致，美育课程是另一种教育方式，是鼓励孩子在这里基于自己的兴趣打开、分享、体验。

2. 如何让真实的情感流动出来？

在美育项目的价值中，很重要的一类价值就是情感联结、关系建构。通常，在美育项目运作的过程中，关系建构和情感联结像平静溪流下的暗涌，经过专门

设计会展示出其独特的价值。但是怎么才能在这样的活动中让孩子们真实的情感流动出来呢？很多老师在实际操作中发现这不是一件容易的事情，两个典型的障碍是：第一，课堂内容与情感表达融合不起来，像是相互分离的“两张皮”。列举一个在实际走访中观察到的例子，乡村老师们设计了一堂“南瓜房子”的美育课，在课程试讲的过程中，老师的重点都放在了如何将房子制作出来，几乎忽视掉房子与孩子本身的联系是什么，也没有引导孩子们在创作的时候加上这部分的联想、讨论与思考，所以到了分享表达的环节，孩子们可分享的内容非常匮乏，除了介绍房子结构之外，不知道还能分享什么。这种现象相当常见，许多老师尤其是刚接触到美育项目的老师会首先保障课堂是否顺利运作，情感探索与表达就会难以兼顾。第二，老师在课堂上专门给予孩子们表达的机会，却发现他们不愿意表达或不会表达。许多老师将这一现象的原因归结为乡村孩子过于羞涩，但这或许并不是最主要的原因。

首先，老师需要意识到完成任务从来就不是课程的重点，想要实现情感联结与表达，需要在课程设计上精心设计，将课程与儿童自身及其生活关联起来，让他们的情感有机会被激发出来。例如，北京蒲公英中学早期开展过的“家乡的泥土”活动，其目的是通过收集家乡的泥土使流动儿童们了解家乡、与家乡建立联系、寻找自己的“根”。这场活动并不局限于1-2节教室中的泥土绘画拼装课，而是延展到课堂之外的家乡与家庭中，老师动员孩子们不仅仅是收集泥土，更要通过家乡人物访谈、资料收集等方式了解泥土背后家乡的故事、自己家庭流动的故事，在与家长交谈的过程中了解祖辈、父辈对于家乡的情感。这样一来，孩子们在泥土中才能感受到那份掺杂在内的情感因子，当与其他同学交流分享时，才能有与之相关的内容传递出来。

其次，老师还要创设鼓励、欣赏、接纳的表达氛围。此时，老师要进一步看见孩子，接纳孩子们的状态，鼓励分享内心真实的感受。同样以绘画为例，老师需要创设氛围，鼓励孩子们画出自己内心想要表达的东西，这里没有标准答案，没有固定的范式，更不是为了比较出谁画得像、画得好，而是借助艺术让孩子们自由充分地表达自我。因此，看见孩子画了什么、为什么这样画、孩子想表达什么就显得至关重要。有时只要老师能够看见，即便孩子没有用言语表达出来，被老师看见的过程也会让其感觉到自己是在表达并且被充分理解。此外，通过活动

设计使孩子们能够看见彼此，感受到彼此的情感状态，继而产生联结，也是一种促进情感表达的方法。当然，其效果更取决于老师引导和建构的互动氛围，不是进入比较、排斥的轨道，而是带有欣赏、接纳和尊重每个人表达。

除此之外，情感联结与表达的方式是多样的，不是只有语言上的表达才是表达。在走访中，我们发现一位一年级的老师发现孩子们尽管非常喜爱同学的作品，可让他们表达时却说不出内容，所以她就告诉孩子们，如果你喜欢他/她的作品，你可以走到他/她身边抱一抱对方。最后，班级里所有的孩子都收到了拥抱，他们的笑容也随着拥抱传递给自己的同学。

3. 如何看待艺术技术（技能）与人的发展之间的关系？

提出这一节点问题是因为在实操中发现，当无法厘清技能与人的发展之间的关系时，常常会使天平的两端失去平衡。一方面，许多老师容易陷入过分关注技能或唯技能论的怪圈中，现实中有诸多表现，比如课堂的重心在教“画法”“唱法”“演法”；又如，合唱团为了展示出更好的成绩，只挑选唱得好的孩子参加。这种做法最典型的代表就是以艺术考级为目标的商业艺术教育，这种教育方式让艺术本身异化，使孩子们变得“匠气十足”。另一方面，完全忽视技能又可能导致孩子们无法借助于艺术有效表达。

因此，这一节点问题背后更需要探讨的是手段和目标之间如何互相促进，即我们认为美育项目的核心目标是促进人的发展，但是也不能忽略艺术技能的提升，因为艺术技术的提升有助于更好地表达、更好地滋养人。比如，绘画方式多样、技术水平较高，一定程度上便能更精准地表达自己内心的感受，不管是色彩的应用，还是线条的勾勒，又或者是创作理念的传达，这些都需要艺术技能；同样在合唱中也是，专业合唱知识与能力的提升，也会让作品的情感表达更加清晰，音乐本身震撼人心的作用更强，孩子们也会更具自信。其实，追求人的发展和艺术技能的提升是不冲突的，甚至是相辅相成的，是互相促进的。早在1902年，杜威“经验学习”理论就证明了艺术技能的提升可以更好地促进人格的发展¹⁵。关键在于：第一，判断两者之间的关系，是人在掌控技能、技能服务于人的发展还

¹⁵杜威的“经验学习”理论通过强调经验的互动性、连续性和转化，以及技能学习在智力整合、社会参与和内在动机激发中的作用，充分证明了技能学习是促进人发展的关键因素。

是人被技能所牵制；如果是第一种，需要继续思考如何能使儿童进入三合一状态，能够基于S追求T，能够在追求T的过程中获得积极的体验，通过实现T来滋养S。

要解决这一问题，首先要明确美育的价值定位，明确艺术技能是服务于人格发展，是为了让孩子更好地表达自己，也是为了让孩子们更有自信和力量。如何让老师了解到这样的价值定位，并且在此基础上共同追求艺术技能的提升？在很多项目点，不是老师过于强调艺术技能，而是老师不知道在培训技能之外还能如何支持孩子。因此，很多美育项目会采用沉浸与体验的方式为老师进行培训，让老师转换为学生的角色，感受技能发展与自我发展之间如何平衡。以“快乐合唱3+1”项目为例，德清基金会为老师提供的培训既有音乐专业知识的内容，也有老师如何引导孩子的技术方法，同时提供案例化、场景化、参与式的培训方式，使老师既能上手操作，又能感受到被合唱专家以接纳、积极的方式对待，进而再将这样的方式迁移到自己的课堂上。

更为重要的是，从项目成效评估入手，让老师们感受到公益领域的美育项目关注的重点到底是什么。倘若项目官员在培训中强调的是儿童发展，在项目定期总结或结束时却只看孩子们的画作、一场有排名的比赛汇演，在项目督导和听评课课时也只关注有没有画出来、有没有唱好唱完整的结果，并用这些来衡量老师执行项目的成效。那么，老师就会对项目执行究竟朝向什么样的目标变得模糊，反过来还是会只追求技能的提升。因此，在教师支持或成效评估中，公益组织需要强调过程而非结果，引导老师更注重孩子们参与、思考、创作过程中的努力与成长，关注孩子们收获的价值以及价值产生的过程，而不是仅仅看重最终的作品。

4. 如何对待融入不进去的孩子？

不管老师如何友善对待、设置了何种游戏方式，可能总会有孩子进入的节奏比较慢，也不容易参与其中；又或者，孩子打开了，参与之后又回退回去。此时，考验的是老师如何引导。首先，在对待孩子的态度方面，老师是不是接纳的，老师是否看见和关注这样的孩子。如果老师能够给予这样的孩子一些耐心和肯定，本身就能够解决一些问题，因为老师是孩子们眼中的权威，老师怎么对待孩子决定了其他孩子怎么看待他；此时，若有学生借机挑战老师，比如他们会问老师“他不听话、很糟糕，老师你为什么还要理他”，老师便可以说出自己的理由，传达

出接纳和尊重每个人的理念，同时引导孩子们看到彼此的长处。

其次，帮助孩子找到自己舒服的位置和状态。每个孩子都有独特的性格特点和擅长的事情，老师们既需要看到每个孩子的闪光点，也需要创设不同的情境，为他们搭建展示自我、做真实自我的舞台，让每个孩子都能在适合自己的环境中绽放光彩。以戏剧类项目为例，不是只有主角才重要，每个角色都有自己的价值和意义，大家相互配合共演一台戏才能表达出主题，老师心中抱有这样的理念才能够向孩子们传递出这样的价值。电影《放牛班的春天》演绎了一群原本性格孤僻、极端叛逆的孩子，这群孩子令所有老师都束手无策。马修老师在与他们接触时发现他们对音乐感兴趣便组建了合唱团。在挑选队员时，他鼓励全班同学都参与进来，没有因为个别孩子曾经有过问题行为而排斥他们。他相信每个孩子都有潜力，都值得被给予机会。马修老师根据每个孩子的音色特点和他们擅长的事情为其找到自己特有的位置，就连最小的那个五音不全的孩子，也被老师安排为“指挥助理”，他的角色虽然是站在台前做支撑琴谱的“支架”，但他也因为能够参与而乐在其中。故事的最后，在合唱团唱歌不仅让孩子们在音乐中找到了自信和快乐，也逐渐改变了他们的行为和态度。当然，也有一些孩子舒服的状态是暂时不融入，以旁观者的状态参与，那么也允许这样的情况发生。

5. 孩子暴露出深层次的问题怎么回应与解决？

随着课程氛围越来越开放，就会愈发能吸引孩子们全身心投入、敞开心扉，他们便更愿意袒露自己所面临的各种困境，甚至是身心所受的伤害，例如学习压力、同伴关系问题、家庭问题等情形。首先需要明确的是，深层问题的袒露无疑是积极的信号，表明孩子们已对老师和课堂环境建立起充分的信任，敢于展现真实的自我。然而，如何恰当地回应并有效解决这些问题，对老师以及公益组织的专业能力都是一大挑战。

实际上，倘若老师通过美育项目的开展已经建立起一个安全、接纳、友善的互动氛围，那么只要孩子在这一氛围中打开便具有疗愈作用。因为，这相当于在学校中为孩子们创建了一个与原来生活学习环境都不同的微环境，孩子们的烦恼、遭遇在这里允许被安全地表达出来，并且能够被看见、被理解。它甚至不需要老师再深入去解决，表达、理解和看见本身就能够起到很大的作用。这是因为在当今社会中这样的氛围和渠道是非常稀缺的，但却又是孩子们极为需要的。这并不

只是老师对待孩子方式的转变，在老师的影响下，同伴关系也会发生同样的变化，师生关系与同伴关系都会在这一氛围中得到重建。两重关系向好发展的意义又在于，他们可以为孩子积蓄生长的能量，当其面对家庭关系坍塌或面临其他伤害时，还有支腿支撑着他们，使其不会被彻底击垮。尤其是绝大多数孩子面临的只是成长中的正常烦恼，通过美育课堂本身带来的放松愉悦、关系建构、情感链接等便能够解决他们的问题，关键在于老师如何去看见和回应。

不过，实践中也的确发现有个别孩子暴露出较为严重的问题，处理的方式也因项目目标不同有所不同。比如，云南悉心社工服务中心的音乐陪伴计划项目，他们借助在学校开展的音乐项目先与孩子们建立信任关系，在轻松的课堂以及老师与孩子日常相处的过程中打开他们的心扉、让他们暴露出相关的问题，之后再通过个案服务等的方式走进孩子的内心或者深入到他们的家庭去提供更为深度的服务。但更多的项目则会选择向更为专业的力量转介或与学校沟通的方式处理问题。

（三）成果的评价与解读：如何使评价服务于儿童的发展？

评价标准关乎孩子创作与表达的方方面面，如果评价标准与评价方式走偏，容易使孩子们过分关注结果、担心“犯错”，从而忽略体验的过程，压抑个性表达，丧失探索的勇气与创造的活力。

在走访中，我们在老师的课堂中发现了两个常见的误区：**第一，以成人的经验和视角去评价**，比如：评价一个美术作品“美不美、好不好看、像不像”，色彩用得对不对、多不多、鲜艳不鲜艳，技法是否高超（笔触的流畅度、画面的比例结构等），作品背后的寓意是不是深刻、有没有升华；**第二，功利导向的评价**，比如成人过分关注排名、竞争与比较，并将孩子也引入这个轨道，尤其是在艺术节、文艺汇演、各类比赛中。这两种情况背后实际上都表明老师心中存在唯一的标准，它或许是自己的标准，抑或是外界赋予的标准，但都与美育项目所追求的以儿童为中心的原则相左。所以，当老师“信奉”这一标准时，就会忽视我们真正要关注的——孩子的作品在表达什么，反而以对标所谓的标准为由，不尊重孩子的作品，修改或“完善”孩子的作品，对“错误”的过度焦虑，有时甚至是严厉批评、打击自信，这进一步加剧了孩子在美育课堂上的封闭状态。有时候，老师会误认为公益组织的评价标准也是如此，他们之所以形成这样的思维惯性，是

因为体制内的考核标准通常会指向这些方向。

因此，公益组织需要为老师指明我们所要追求的并不是一个更完整、更美、更有体系的艺术作品或成果，而是儿童在参与美育活动的过程中他们的打开、情感流动与表达、关系的建构以及内在自我的发展。这便要求公益组织本身要理解美育教育的价值，并且在项目运作的前后内外都要统一，用统一的衡量标准引导过程与结果的关注重点，真正兑现出美育项目的价值。

当然，理念层面的明确还无法解决课堂上老师遇到的实际问题，理念还要落地成货真价实的方法。在理念的基础上，需要引导老师们关注过程中的价值而非结果。过程中的价值不像结果一样往往是显性的，它体现在孩子们的努力尝试中、反思与困难克服中、合作与配合中等等，老师要善于看见孩子的改变，并与孩子自己比较，看到他们通过美育项目获得的成长，这就是美育项目为其带来的价值，也是衡量他们变化的核心内容，而不是一幅简单的作品。

其次，解读比评价和比较更有用。既然我们的目标是儿童的全面发展，那么当我们看到孩子们的作品时，更应该做的事情一定不是站在自己角度的评价与比较，而是深入解读并理解他们的所思所想以及要表达的内容与情感。所以，老师可以借由作品或他们表达的东西直接与儿童交流，比如天府七中的戏剧课堂，表演不是目的，通过表演让孩子们表达和讨论对于“霸凌”主题的不同角色情感、相关的认知等才是课堂的核心。此外，解读的主体不一定是老师，孩子们可以作为解读者解读自己的作品，也可以一起讨论解读其他小伙伴的作品，此时的解读更主要的作用是促进表达、交流与分享，让原来单向度的评价变成多向度的碰撞与互动。

本项目的开展使我们得以有机会更加深度地参与到许多美育项目的培训与实操督导环节，我们发现在评价环节，意识到这一节点问题的公益组织会引导老师采用非评判的方法，比如摒弃好坏的评价语句，采用更多维度的评价语言讨论艺术作品。但这一操作的改变并不能从根本上解决问题，因为老师还是无法将动作与目标对应起来，如果不这样做那该怎样做呢？况且当老师理解清楚目标，当他们发自内心地关注到孩子时，即便是语言上略为粗放一些是不是也不会影响到孩子们对于美育的看法呢？

（四）教师支持

教师是美育项目面向儿童的执行者，他们也是公益组织关键技术的承载者，因而想要高质量地实现出价值，必须深度探讨公益组织在教师支持部分一定会遇到的节点问题以及攻克节点问题的相应策略。否则，尽管项目设计得足够好，也会因为传递与执行的问题在价值层面大打折扣。需要说明的是，美育项目的行动场景不止于乡村学校，还包含社区/村庄等其他场景，在这些场景中美育的关键技术承载者可能就变为家长或者公益组织中的工作人员，但由于目前乡村学校仍然是最主要影响场景（占比为 76.67%¹⁶），且教师的支持与激活更具代表性和讨论性（比如教师本身就是家长的角色），因而本部分选取教师为分析的主体。

1. 如何让老师理解公益组织倡导的理念并愿意投入实践？

这一节点问题之所以重要，是因为公益组织在实践中发现教师的理念与做法的干预并非一件容易的事情，尤其是他们的理念一定程度上存在固化的现象，他们会自然地将美育纳入自己已有的认知范畴中去理解，将其简化为美术教育、音乐教育，随之带来的是尽管公益组织也做了各种各样的培训，但是美育课堂似乎是换汤不换药的语文数学课，甚至还会出现老师听完培训却不愿意去做的情况。面对这种情况该怎么办？

美育项目有一种天然的优势可以加以利用，那就是美育大多是可体验的、可感知的，只需将带领的角色从儿童调整为老师，便能让老师先在体验与感知的过程中感受到美育的魅力与价值。这种亲身体验获得的对于美育理念的理解，要比培训来得更加深刻，更具认同度，也更能促使老师打心底里愿意上好美育课。

浙江致朴公益基金会开展的“小而美”美育行动项目就“相信美育不是一种知识的灌输，而是生命状态之间的影响”，因而对于教师的支持在开始之初就先将老师的身份去掉，将老师视为一个人，通过活动调动人的感官与感受，让老师处在一个接纳、没有束缚的氛围中，自我处于打开的状态，让其感受到美育对人的放松、疗愈，通过美育可以尽情表达、还原人本来的状态。比如，使用诗歌还是绘画，让老师感受到生命的不同，大胆抒发和表达自己的情绪。当老师的生命

¹⁶乡村儿童美育公益行动扫描报告 2023[EB/OL].浙江:浙江致朴公益基金会, 2023-04-01 [2025-03-10].<https://mp.weixin.qq.com/s/KKNDckE8oUSJoHwjRHkgZQ>.

状态变化，能量感增加，那么他也会用更好的状态去对待孩子，与孩子建立更好的互动关系。

这样的做法也体现出美育项目在对待人的理念上的延展，美育项目重在育人，而育的又是儿童的全面发展，那么首先要做到的就是把儿童当作人来看待。同理，想要看到儿童作为人本身的生命状态与价值，首先要做到将老师视为人本身，而不是项目执行的“工具”，使美育课堂变成人与人的相处、生命影响生命的体验。虽然这样的理念进阶对于公益组织的理念和理念落地的专业能力具有极高的要求，但是走在前列的公益组织已经在朝着这一方向实践并努力探索，必须将他们的思考与实践记录下来加以肯定。

2. 如何支持老师在现实中做出来？

为了支持老师在现实中有效开展美育项目，通常情况下，公益组织会形成一套教师支持体系，这套支持体系会基于一套完善的课程体系展开。常见的课程体系会包含丰富的教育内容素材、实用的学习技法、与孩子互动教学的方法等等，当老师能够掌握这套课程后，公益组织通常会支持老师自己研发课程，开发出适合本土和当地儿童实际需求的课程体系，实现从“授人以鱼”到“授人以渔”的转变。这一流程看似顺畅，但在现实中却会面临诸多挑战：

其一，形式化、流程化导向，许多培训更看重教会老师一套顺利开展美育工作的流程，比如美术类项目会将一堂课拆解成导入—赏析—创作—展示与分享环节，教会老师每个环节该怎么做。这套方法看似事无巨细、严密周全，实际情况并非如此。在一线走访时会发现一个矛盾的现象，尽管在 40 分钟的课堂内，老师顾全了所有的环节，但每个环节都在着急地赶流程，由于时间仓促，孩子的参与度、孩子的体验与感受却被牺牲掉了。这位老师课后提到自己为什么着急赶流程，回忆到以往教育系统内的听评课就强调流程的完备性，她以为公益组织也是如此。显然，当公益组织也将形式与流程排在教师培训的前列时，容易使老师陷入流程化的教学当中，最终呈现出的结果是有形无实的。

其二，技能导向的误区，在美育项目中老师很容易将技能与人的发展之间的关系混淆，比如十分纠结孩子是否能学会弹奏乐器或画出几幅“像样”的作品。除了前面的分析之外，或许还与培训中过度关注课程内容的丰富性，而忽视了如何借此回应儿童发展的需求有关。那么，一套有效的支持体系应该如何构建呢？

首先，公益组织为教师提供一套易于上手的课程框架和课程内容是很好地将其引入入门的方法，但更重要的是明确课程背后的目标和原则，而不是过分强调形式与内容，因为这些只是实现目标和价值的手段。以一公斤盒子“村童野绘”第三期培训为例，这场培训以课程内容研讨为载体，先带领老师们探讨结合当前秋天的节令如何选择孩子感兴趣的美育主题、选择出的主题分别可以转变成什么样的课程、不同的课程如何带领孩子们玩起来等等，这在公益组织培训中属于相对常见的做法。更为重要的是，在研课的最后，培训师还会专门带领老师们讨论“一堂好的美育课包含哪些要素？”让老师们共同围绕美育项目的目标，再度将实现目标的课堂要素、原则等抽离明确出来。在老师们的讨论中，“轻松有趣、孩子们有充分的参与度、让孩子们带入感官、情感联结、难度的设置要让孩子们在完成后有成就感等等”这些原则都是老师经过讨论共同归总出来的，这为课程内容的有效落地打下了重要的基础。这样做的好处就是引导老师关注到形式背后课程运作的实质。

培训只是教师支持的起点，老师们长期处于传统的教育理念与方式中，难以仅靠短期的培训就发生脱胎换骨的质变，因而更为重要的是给予老师充分的自主空间，让他们将学到的内容进行落地尝试与探索，逐步掌握并摸索出独有的方法。在探索中，老师们势必会遇到难题，这些难题既可以成为引发挫败感的绊脚石，也能够成为推动思考落地方法的垫脚石，关键在于公益组织如何看待与回应。效果相对较好的支持策略是沿着老师们探索的脉络提供相应的支持，比如共同探讨难题的解法，共同回溯上课方式是否瞄准了目标、回应了儿童发展的需求等等。这种支持可以通过走访、听评课等方式，进入到老师日常的上课场景、与学生互动的场景中开展。在具体的场景中，一方面可以与老师站在一起、共同面对与解决问题；另一方面，还可以发现与收集老师的智慧结晶，即解决难题的方法、老师创新的做法等等，这些也可以作为教师支持的素材，为其他老师提供经验参考。

需要特别说明的是，上述所有的节点问题都是基于当前调研中发现很多项目已经在探索或已经出现挑战和偏差的地方。其答案本身并不唯一，意识到这样的问题存在是更为重要的，有问题便会开始尝试找答案。在本次研究中，也更想传递这样思考和探索项目的视角，以节点问题的方式审视项目、完善项目。

二、节点问题归总

这里汇总了我们观察到的节点问题，这是美育项目在具体落地兑现出其理念和价值时可能遇到的关键问题，回应了这些问题有助于其项目模式的完善，进而也能够真正落地生产出美育的价值，否则美育项目的价值就只能停留在理论层面。当然，大家可以优先关注和解决一级节点问题，再深入可以继续探讨和补充二级节点问题。最重要的是，本报告提供的并非是标准答案，只是一种思维方式，希望大家意识到从理论落到实践的过程中，只有回应了节点问题才能够表明其价值是否真的落地生产出来了。

一级节点问题	二级节点问题
1. 如何使儿童感兴趣并愿意打开自我？	
2. 如何打造儿童自主探索且引领发展的课堂氛围？	1. 如何保障孩子们自由探索的同时维护课堂的基本秩序？
	2. 如何让真实的情感流动出来？
	3. 如何看待艺术技术（技能）与人的发展之间的关系？
	4. 如何对待融入不进去的孩子？
	5. 孩子暴露出深层次的问题怎么回应与解决？
3. 如何使评价与解读服务于儿童的发展而不是带来负面效果？	
4. 如何支持老师成为带有人视角、愿意支持儿童发展的人？	1. 如何让老师理解公益组织倡导的理念并在实践中愿意去做？
	2. 如何支持老师在现实中做出来？
	3. 如何筛选出有热爱、有想法的老师？
	4. 如何将老师视为人来对待而不是项目执行的“工具”？
	5. 如何持续进行教师激励？
5. 如何嵌入县域教育生态？ ¹⁷	1. 如何赢得当地的信任？
	2. 如何激活教育体系内的各个利益相关方（从教育局到校长再到老师）？
	3. 如何建立在地共同体（本地的工作团

¹⁷ 根据调研了解到的实际情况，乡村儿童美育项目往往会在某一个县域范围内将项目铺开运作或深度扎根，那么如何嵌入县域教育生态就成为必须要回答的问题。这一问题的背后蕴含着丰富的节点问题和解决问题的技术手法，读者如果想多做了解，可以参考《教育公益组织县域模式研究报告》。

	队) ?
	4. 如何真正实现项目的可持续运作 (即项目有序退出后仍能持续运转) ?

注：本表列举仅为较为重要的节点问题示例，并非代表了美育项目运作中的所有节点问题，并且该清单也并非唯一答案，公益组织可以根据自己运作的实际情况随时更新与调整。