

# 具身认知理论视域下幼儿园美育环境创设的实践研究

张 芳 秦菲婕

四川轻化工大学 四川自贡 643000

**摘 要:** 具身认知理论强调认知生成于身体与环境的动态交互,为幼儿园美育环境创设提供了新的理论视角。以具身认知理论指导幼儿园进行美育环境创设,可突破传统美育中“去身体化”的局限,重构审美体验的具身性,促进儿童审美能力与身体发展的协同进化,推动美育环境从“静态展示”向“动态对话”转型。但目前存在教师认知偏差与专业能力不足、环境创设的实践操作与资源限制、家园协同与社会认知的滞后等困境,难以满足幼儿美育发展需求。针对此,本文提出了具身认知理论视域下的幼儿园美育环境创设的具体实践路径:物理空间的具身化重构、自然元素的沉浸式融入、材料投放的多模态支持、活动设计的具身化实践,以期为幼儿园美育环境创设提供新的思路和方法。

**关键词:** 具身认知理论; 幼儿园; 美育环境创设

## 引言

在幼儿教育领域,美育是促进儿童全面发展的重要组成部分。美育环境作为儿童审美启蒙的“隐性课程”,对儿童的审美感知、身体体验与认知发展具有潜移默化的影响。《3~6岁儿童学习与发展指南》指出应“创设丰富的美育环境”。<sup>[1]</sup>《幼儿园教育指导纲要(试行)》的实施中指出“环境是重要的教育资源,应通过环境的创设和利用,有效地促进幼儿的发展”。<sup>[2]</sup>然而,当前幼儿园美育环境创设中普遍存在“去身体化”倾向,忽视了儿童通过身体探索、互动与体验获得审美经验的过程。这种割裂身体与环境互动的美育模式,难以真正实现“以美育人、以文化人”的教育目标。具身认知理论的兴起为破解这一困境提供了新的理论视角。具身认知理论认为,个体的认知建立在身体与环境的动态交互过程中,突出强调个体的身体物理属性及所处环境对个体认知发展的影响。<sup>[3]</sup>因此,在具身认知理论视域下进行幼儿园美育环境创设,意味着从儿童的身体经验出发,设计能够支持多感官参与、动态互动与情境化学习的环境,使儿童在与环境的直接接触中感受美、理解美、创造美。

## 作者简介:

张芳(1999—),女,硕士,四川轻化工大学教育与心理科学学院硕士研究生,研究方向为学前教育;

秦菲婕(1999—),女,硕士,四川轻化工大学教育与心理科学学院硕士研究生,研究方向为学前教育。

## 一、具身认知理论视域下幼儿园美育环境创设的独特价值

### 1.突破传统美育的“去身体化”局限,重构审美体验的具身性

具身认知理论强调身体与环境的互动是认知与学习的基础,这一视角打破了传统美育中“重知识轻体验”“重结果轻过程”的倾向。在具身化的美育环境中,儿童不再是被动接受审美知识的“旁观者”,而是通过身体的感知、操作与探索主动建构审美经验。例如,通过触摸不同材质的艺术材料、用肢体动作模仿自然形态、在动态光影中感受色彩变化,儿童的身体成为连接环境与审美认知的桥梁。这种具身化的审美体验不仅深化了儿童对美的理解,更通过身体记忆增强了审美情感的共鸣,使美育真正回归到儿童的生命体验之中。

### 2.促进儿童审美能力与身体发展的协同进化

具身认知理论视域下的美育环境创设,将儿童的身体发展与审美教育有机融合。一方面,环境中的互动设计(如可攀爬的艺术装置、需要肢体协作的创作活动)促进了儿童大肌肉群与精细动作的发展;另一方面,多感官参与的审美活动(如闻花香、听自然声音、触摸不同质地的材料)刺激了感官系统的发育,提升了儿童对美的敏感度。例如,在户外自然美育区,儿童通过奔跑观察光影变化、用手指在沙地上绘画、用身体模仿植物生长形态,既锻炼了身体协调性,又在身体与环境的互动中培养了空间感知力、创造力和审美表达能力。这种“身心合一”的美育模式,实现了儿童身体发展与审美素养的双重提升。

### 3. 推动美育环境从“静态展示”向“动态对话”转型

传统美育环境往往以静态的作品展示或装饰为主，而具身认知理论强调环境的动态性与互动性。在具身化的美育环境中，空间、材料与活动设计均以支持儿童的身体参与为核心，比如可以鼓励儿童根据自己的兴趣重新布局空间，投放开放性的材料（如自然物、废旧物品）激发儿童的创造性使用，并且开展情境化的活动（如角色扮演、户外探险）让儿童在身体行动中体验美。这种环境不再是单向的“审美对象”，而是与儿童持续对话的“合作伙伴”。例如，幼儿园的“光影实验室”通过镜子、棱镜等材料引导儿童探索光的变化，儿童在身体的移动与操作中发现美、创造美，环境也随着儿童的参与不断生成新的审美意义。这种动态化、互动化的环境创设，真正实现了美育环境与儿童发展的双向促进。

## 二、具身认知理论视域下幼儿园美育环境创设的现实困境

### 1. 教师认知偏差与专业能力不足

具身认知理论阐明具身认知系统包含认知、身体、环境三个不可分离的要素，其被看作一个整体的动力系统。认知存在于大脑，大脑又存在于身体，身体又存在于环境。<sup>[4]</sup>这强调儿童通过身体与环境的互动实现审美学习，这对教师的教育理念和实践能力提出了新要求。然而，现实中部分教师仍存在认知偏差：一方面，受传统美育“重知识轻体验”观念影响，教师往往将环境创设等同于静态的艺术作品展示或装饰，忽视环境的互动性与身体参与性；另一方面，部分教师对具身认知理论的理解停留在表面，难以将理论转化为具体的环境设计策略。例如，在空间布局中未能预留足够的动态活动区域，或在材料投放时仅提供标准化工具，限制了儿童通过身体探索进行创造性表达的机会。此外，教师的观察与支持能力不足，难以在儿童与环境的互动中捕捉教育契机，导致具身化环境的教育价值未能充分发挥。

### 2. 环境创设的实践操作与资源限制

具身化美育环境的创设需要幼儿园在空间、材料和时间上进行系统性调整，但现实中常面临多重限制。首先是空间规划的固化，许多幼儿园的空间设计较为固定，缺乏可灵活调整的区域，难以满足具身化环境所需的动态性与开放性。例如，封闭的教室格局限制了儿童自由探索的范围，固定的桌椅摆放难以支持身体动觉类美育活动的开展。其次是材料投放的单一化与功利性，部分幼儿园为追求“美观”或便于管理，倾向于投放标准化、成品化的美育材料（如塑料玩具、印刷画纸），忽视了自然材料、废旧物品等可引发身体探索的多样化素材。同

时，材料投放往往以完成“作品”为导向，而非支持儿童通过身体操作进行过程性体验。最后是实际操作中的安全顾虑与风险规避，具身化环境强调儿童与环境的直接互动，但教师和家长可能因担心安全问题（如使用自然材料的尖锐物品、动态装置的稳定性）而限制儿童的身体参与，导致环境创设的“过度保护”，削弱了儿童在真实情境中通过身体感知美、应对挑战的机会。

### 3. 家园协同与社会认知的滞后

具身认知理论视域下的美育环境创设需要家庭与社会的协同支持，但现实中存在认知脱节。首先是家长对具身化美育的误解，部分家长将美育简单等同于绘画、手工等技能学习，忽视了身体体验对审美能力发展的重要性。他们可能质疑具身化环境中儿童“自由玩耍”的教育价值，更关注儿童是否“学到了具体知识”，导致家园在教育理念上产生冲突，影响环境创设的持续推进。其次是社会资源与评价体系的滞后，幼儿园具身化美育环境的创设需要社区资源（如自然场所、艺术机构）的支持，但现实中社会资源整合不足，难以满足儿童多样化的身体体验需求。此外，当前教育评价体系仍侧重知识与技能的考核，缺乏对儿童身体体验、审美情感等具身化发展指标的关注，导致幼儿园在环境创设中面临功利性导向的压力，难以真正落实具身认知理念。

## 三、具身认知理论视域下幼儿园美育环境创设的实践路径

### 1. 物理空间的具身化重构：打造动态化的身体感知场域

具身认知理论强调环境对身体行为的引导作用。幼儿园美育环境的空间设计需突破传统固定模式，通过以下方式激发儿童的身体参与。首先是模块化与可变性布局，采用可移动的家具、隔断和地垫，划分“艺术创作区”“肢体表达区”“光影探索区”等功能模块，允许儿童根据活动需求自主调整空间。例如，利用帐篷、软垫创设可爬行的“艺术隧道”，或通过折叠屏风打造半开放的“即兴表演舞台”。其次是多感官刺激空间的设计，在走廊、楼梯等公共区域设置“触觉墙”“声音墙”“气味角”，融入不同材质、声音和气味元素，引导儿童通过身体接触探索多元审美体验。例如，在楼梯台阶嵌入不同硬度的材料（如海绵、木板、石子），让儿童在行走中感受触觉差异。最后注重挑战性与安全性相平衡，设计具有一定身体挑战性的空间（如低矮攀爬架、倾斜的艺术操作台），在保障安全的前提下鼓励儿童通过身体冒险拓展审美认知。例如，在户外设置可攀爬的“树形艺术装置”，儿童需通过肢体协作登顶，过程中观察不同高度的

光影与色彩变化。

## 2. 自然元素的沉浸式融入：构建生态化的身体体验场景

自然是具身化美育的天然资源库。幼儿园需将自然元素深度融入环境，让儿童在真实的自然情境中通过身体感知美。首先是自然场景的微缩化创设，在园内开辟“百草园”“四季菜园”“昆虫旅馆”等自然角，种植花草、蔬菜，饲养小动物，引导儿童通过种植、观察、触摸等身体行为感受自然的生命力与美感。例如，设置“光影观察站”，儿童每天用身体测量植物的影子长度，记录季节变化。其次是自然材料的创造性利用，收集树枝、落叶、石头等自然物，作为美育活动的主要材料。例如，在美工区提供树皮、松果，让儿童用手指在树皮纹理上拓印，或用松果拼贴成动物造型，将身体对自然材质的触感转化为艺术创作。最后是户外身体探索，设计“自然寻宝”“身体写生”等户外活动，鼓励儿童用身体丈量自然空间。例如，组织“盲行森林”活动，儿童蒙眼通过听觉、触觉感受树木的形态与纹理；或开展“用身体画地图”游戏，让儿童在草地上用肢体摆出自然景观的轮廓。

## 3. 材料投放的多模态支持：激发多感官的身体表达潜能

具身认知理论强调，认知主要源于学生的多种感官在具体体验中产生的不同经验。<sup>[5]</sup>因此，我们可以提供多样化、可操作的素材，来激发儿童通过身体探索进行审美创造，来突破单一感官限制。首先是跨媒介材料的融合，将传统美术材料（颜料、画笔）与科技元素（光影设备、传感器）结合，创造“可感知的艺术”。例如，设置“声音绘画墙”，儿童敲击不同材质的乐器，墙面同步显示对应的光影色彩，实现听觉与视觉的具身联动。其次是低结构材料的开放性运用，投放纸箱、布料、废旧零件等低结构材料，鼓励儿童通过折叠、捆绑、搭建等身体动作赋予材料新的审美意义。例如，用纸箱搭建“想象城堡”，儿童在搬运、组装过程中体验空间建构的美感。最后是个性化材料包的定制，根据儿童的兴趣与发展水平，提供个性化材料组合。例如，为喜欢运动的儿童设计“身体轨迹绘画包”（包含可佩戴的颜料印章，在运动中留下身体运动的痕迹）；为触觉敏感的儿童提供“材质探索盒”（装有丝绸、砂纸、羽毛等不同质地的材料）。

## 4. 活动设计的具身化实践：构建情境化的身体审美旅程

具身化的美育活动需以身体动觉为核心，设计融认知、情感与身体体验于一体的情境，我们可以设计设计情境化、体验式的活动，让儿童在身体行动中感受美、

创造美。首先是身体叙事类活动，创设“身体剧场”，儿童通过肢体动作、表情和声音讲述故事，将内在情感转化为身体语言。例如，以“种子的成长”为主题，儿童用身体模仿种子破土、生长、开花的过程，在动作中感受生命力之美。其次是跨界融合的身体探索，将美育与体育、科学等领域结合，设计“运动中的艺术”活动。例如，在“舞蹈绘画”中，儿童随音乐舞动，脚下的感应地板同步生成动态画作；或在“科学艺术实验”中，儿童通过摇晃装有颜料的瓶子，观察色彩混合的轨迹，并用身体模仿液体流动的形态。最后是社会协作的身体共创，组织需要身体协作的美育项目，如“人体雕塑工作坊”（儿童合作用身体搭建雕塑）、“班级壁画创作”（儿童躺在画纸上，用肢体共同绘制连续画面）。此类活动通过身体的接触与配合，培养儿童的审美共识与社会情感。

## 结语

本研究通过理论与实践的双重探索，揭示了具身化环境对儿童审美能力、身体发展与创造力的独特促进作用。研究表明，当美育环境从“静态展示”转向“动态体验”，儿童的身体便成为连接环境与审美认知的桥梁——通过触摸自然材料的纹理、用肢体语言表达情感、在光影互动中探索美，儿童在具身化的环境中实现了审美体验的深度建构。然而，具身化美育环境的落地仍面临教师理念更新、资源整合及家园协同等现实挑战。因此，具身化美育环境的创设需从空间重构、自然融入、材料支持与活动设计四个维度协同推进：动态化的物理空间激发身体感知，自然场景的沉浸式体验唤醒生命审美，多模态材料支持多感官表达，情境化活动则将身体动觉与审美创造深度融合。这些策略不仅为幼儿园教师提供了可操作的环境创设方案，更推动了美育从“知识传授”向“生命成长”的范式转型，使儿童在身体与环境的对话中真正成为美的发现者、创造者与体验者。

## 参考文献

- [1] 李季湄, 冯晓霞. 《3-6岁儿童学习与发展指南》解读[M]. 北京: 人民教育出版社, 2013.
- [2] 教育部关于印发《幼儿园教育指导纲要(试行)》的通知[J]. 中华人民共和国国务院公报, 2002.
- [3] 叶浩生. 身体与学习: 具身认知及其对传统教育观的挑战[J]. 教育研究, 2015(4): 104-114.
- [4] 叶浩生. 具身认知: 认知心理学的新取向[J]. 心理科学进展, 2010, 18(05): 705-710.
- [5] 宋耀武, 崔佳. 具身认知与具身学习设计[J]. 教育发展研究, 2021, 41(24): 74-81.