

具身认知视域下高校美术鉴赏课程教学改革研究

尤 艺

西华大学 四川成都 610039

摘要: 美术鉴赏课程在提升大学生审美能力与文化素养方面具有不可替代的作用。当前教学中普遍存在教师中心化、学生参与度低、教学脱离身体经验等问题,使课程沦为封闭的“知识讲授”场域,难以激发学生的学习兴趣。具身认知理论作为当代认知科学的重要进路,强调教学应回归现实场域,通过激活身体参与来提升教学效能。本文通过建构理论与实践并行的教学路径,以期打通该课程教学中感性经验与理性理解的通道,促使学生在身体参与意义建构中实现审美认知的生成与鉴赏能力的提升。

关键词: 美术鉴赏课程;具身认知;教学改革;课程实践

当前高校美术鉴赏课程作为提升大学生审美素养与人文底蕴的重要组成部分,理应发挥“以美育人”的深层育人功能。然而,现实教学中,这类课程的价值没有得到应有的重视。调研发现,其原因主要在于课程教学重“讲授”轻“体验”、重“知识”轻“感知”,成为其普遍存在的问题。在此背景下,具身认知理论强调认知活动不再仅依赖抽象的逻辑演绎,而是发生在身体与环境交互的动态过程中,这也为美术鉴赏课程的教学提供了新的实践路径。

一、课程教学应遵循的三个基本向度

(一) 知识向度

在通识课程体系中,美术鉴赏课程因“非专业”属性常被边缘化。而作为美育体系中的关键一环,无论教学方式如何变化,其首要任务依然是完成对基础美术知识的系统建构,课程必须以文化传承为基点,向学生传递必要的系统性专业知识,如美术史知识、鉴赏方法与相关艺术门类的基本实践方法,使其具备初步的审美感知与鉴赏能力。

该课程的知识传授并非追求知识点的堆砌,而应体现出美术教育“以知导感”的内在逻辑。在调研中发现,多数美术鉴赏教材都是以中外美术史的介绍为编写思路,如陶金鸿编写的《美术鉴赏》、陈芳,杨乐编写的《大学美术鉴赏》等。而近年来,实践能力的培养也逐渐受到关注,如顾平编写的《艺术:美术鉴赏与实践》则突破

了传统教材的编写范式,除基本的美术史知识外,还专门添加了相关实践内容,意在加强学生的实操能力。例如在讲授传统水墨山水画章节中,教师除引导学生了解美术史的基本知识和鉴赏一些经典的美术作品外,还需涉及基本的创作实践内容,从而让学生体会古人的创作思路和观察视角。这种体系化的教学对于学生建立完整的美术知识体系无疑具有积极作用。

(二) 兴趣向度

“当下美育评价的核心问题,是要力避‘知识记忆’的尺子、‘技能训练’的等级、‘标准答案’的概念,削平艺术体验因个体生命差异而呈现的多样性可能。”^[1]美术鉴赏课程所面对的是一群审美经验差异极大的低年级大学生。相当一部分学生还固守着“艺术是副课”的惯性认知,这不仅影响其对课程的期待,也直接削弱了其参与的积极性。在这种情境中,课程设计若依旧沿袭传统的知识灌输和被动接受模式,势必加剧学生的疏离感与倦怠感。

约翰·杜威(John Dewey)认为:“每一兴趣都产生于某一本能或某一习惯,而习惯最后仍然是以某一原始本能为基础。”^[2]由此看来,课程中教师应有意识地引入参与性强、情境代入感强的教学环节,如实物作品观摩与临摹、实践创作等环节,从而打破课程的静态边界,让学生在真实的情境中感知艺术创作的的魅力,在实践中生成学习的内驱力。更进一步,教学设计应体现艺术与现实生活的关联性,如通过生活中的广告设计、建筑空间、包装设计等知识的讲解,让他们在熟悉的生活中发现美并激活审美感知。唯有激发兴趣,课程方能从“知识讲授”走向“意义唤醒”,从而形成真正的以美化人的目的。

作者简介: 尤艺(1987-),女,汉族,河南洛阳人,博士,西华大学美术与设计学院教师,研究方向:20世纪中国水墨艺术、艺术展览以及20世纪艺术史等。

（三）能力向度

在人工智能技术飞速发展的今天，这种看似“无用”的人文艺术知识恰恰是大学教育所不可或缺的一环，其教学目的在于提升学生的审美感知力、艺术鉴赏能力及基本的艺术实践操作能力，而恰恰不应该被简化为“看图识物”的知识普及性课程。美术鉴赏课程之所以常面临“学而无用”的质疑。其原因在于：其一，学生的固有思维认知；其二，与课程自身评价机制的不确定性有关，其三也反映出教学环节与能力建构之间的脱节。由此看来，在课程考核评价机制上应重视实践能力的考核环节。除了在课程设计中要增加一些更具参与感和具身体验感的教学环节，在考核中也应增加对实践能力的考核，使其在练中学，通过多种形式的实践能力培养，最大限度调动学生主动参与、积极实践的兴趣，从而让其真正体验到获得感和成就感，从而最终提升其审美认知能力。

二、当前美术鉴赏课程的教学困境

（一）教学形式单一，过度依赖教师讲述

随着信息技术的发展，传统美术鉴赏课单向度讲授方式的局限性日益显现，学生难以在教师的解说中生成自身的审美经验。教学设计容易忽视学生的主体建构和感知过程，导致课程效能较低。“传统的教学方式以教师讲授为主，教师起着主导作用，精力主要放在‘教’上，强调的多是教材的内容。教师要忙于完成教学大纲的规定内容，往往容易忽略学生艺术思维和感受力的培养，从而忽略了学生的‘学’。加之教学的容量过大，学生只能一味地接受而缺乏独立的思考和分析，其结果造成学生对美术理论的学习由不喜欢到厌恶，从而产生抵制心理和情绪。”^[1]在多数学校，这类教学形式单一的问题也普遍存在。加之课程一般是由一位理论教师来授课，并没有形成教学团队，故必然会因教师的知识面或是专业局限性造成一些教师熟悉的内容讲述得较为细致，而其他内容讲述的效果则会大打折扣。

（二）教学过程线性封闭，缺乏身体参与

当前，美术鉴赏课程教学流程高度程式化，教师主导内容的选择与呈现，学生则处于信息接收的末端，整个课堂呈现出单向度、封闭式的图文解说与静态观看样态。此种教学组织逻辑，忽视了审美认知发生的具身性特征，压抑了身体与感官在认知建构过程中的积极作用。而审美能力的培养不仅是“观看”的行为，更是“在场”的体验过程，涉及触觉、空间感知、情绪共振等多维度的身体感应。因此，若教学模式始终围绕“视觉中

心主义”展开，而缺失了唤醒学生的身体知觉与行动反馈的环节，必然导致课堂成为一种“观看而非参与”的视觉消费现场，难以实现真实有效的教学效果。

（三）评价体系功能单一，难以推动学生深度学习

现有的课程评价体系普遍采用“期末理论考试”或“作品分析报告”等形式来进行课程评价，评价内容集中于对知识掌握与术语运用的检测。其中不乏以卷面考试形式的，也有交一篇鉴赏论文形式的课程评价方式。这种以“可测量性”为导向的评价机制，虽便于教学管理，却忽视了学生在学习过程中形成的感知转变、价值理解与文化判断等深层能力的培养。而且评价机制的单一化还反向塑造了教学内容的趋同与课堂设计的浅表化。教师为迎合评价指标而强化知识点灌输与标准化讲解，教学活动形式刻板，并日益趋于结果导向，严重削弱了学生的自主探索与批判反思能力。

三、基于具身认知理论的课程实践路径

“具身认知是第二代认知科学中的新型认知理论，它强调身体是个人认知活动发生的载体，身体与主体的心智形成、情感体验、环境场域之间关联密切。”^[4]即认知不是封闭在“大脑容器”中的抽象演算过程，而是在身体、心智与环境三者互动中动态生成的经验活动。这一理论视角的转变，对于反思与重构当前美术鉴赏课程中“知识中心”的教学范式，具有重要的方法论意义。

（一）理论与实践并举，强化知识的应用场域

将具身认知理论引入课程教学中，不应仅停留在理念阐释层面，而应以此为契机，建构起理论知识与身体经验之间的深度联结路径，从而真正激活课程的育人潜能。如在讲授书法中的“中锋运笔”术语时，若仅靠语言描述与视频演示，学生所获得的认知仅停留于“概念识记”层面，难以真正体会书写的节奏与力度等。而一旦引导学生亲手握笔临帖，学习便从“观看的他者”转化为“经验的主体”。不仅在书写中加深了学生对专业术语的理解，更通过身体在场的方式激活了认知的深度。倘若说美术鉴赏是一种审美经验的生成活动，那么具身认知理论的引入，则无疑为其提供了一种从“观看”走向“共在”的认知转向。

钱初熹教授认为：“在美术鉴赏教育中，具身认知强化身体与艺术的连接，学生通过身体的直接参与和体验如观看、触摸等直接感知美术作品中的线条、形体、色彩、材质，与美术作品进行深层次的连接和互动，从而更加全面和深入地感知与理解作品。”^[5]因此，强化教学的参与度和实践环节能够使学生在特定场域中生成对作

品的深层理解。如在讲授版画内容中,增设必要的刻印环节,通过做中体会的方式构筑学生对版画艺术的理解。同时,还可穿插讲解经典木刻作品,来让学生体会作品背后的人文意蕴。这一过程并非简单的“理论讲授+实践操作”的形式叠加,而是一种认知结构的重新设计,是对知识意义从“文本性理解”向“具身性生成”的根本转向。

(二) 一课多师,发挥不同教师的专业专长

高校的教学不同于中小学,对教师的专业能力有着更高要求。尤其在面对内容庞杂的美术鉴赏课程时,单一教师所能触及的知识边界与方法资源往往难以涵盖课程所需的多维视野。因此“一课多师”模式作为一种协同教学的组织策略,对于一些具有实践环节的通识课程来说就显得尤为必要。通过不同专业方向教师的共同参与课程设计与实施,不仅拓展了课程内容的深度与广度,也使学生得以在不同理论视角与实践方法之间穿梭对话,生成更为立体的审美认知。

这一课改形式首先建立于改变以往的纯理论性授课方式,在课程中最大限度地引入实践性质的教学模块,发挥实践型教师的专业优势,在示范教学中让学生深入感知专项创作语言的魅力。这一模式的价值在于重构课堂结构与教学关系,这不是教师人数的叠加,而是一种教学资源重组。课程从知识输出和被动接受的单一形式,变成一个由多位教师共同营造的“知识网络”与“体验现场”。通过教学主体的协作联动,打破了传统课程中教师单一、学生分散、知识孤立的结构性困境,真正实现从“以教为本”向“以学为本”的教学转向,为学生提供一个具身、情境、多向交织的学习场。

(三) 激活地方资源,构建“在地化”的学习场域

在具身认知理论视域中,认知的生成必须嵌入具身的身体与空间互动结构之中,离开了“在场”之身与“在地”之境,对于抽象的人文知识的理解就将失去感性支撑与文化厚度。长期以来,受制于课程内容和授课方式,美术鉴赏课程的教学实践基本是在教室内完成的。对于实操环节,受制于客观条件,多数大学都很难提供真实的授课场景,因此主要采用PPT展示的方式来授课,这也导致课堂变为“再现性”的知识输入过程,难以生成真正的审美经验。因此,教学还需因地制宜,对教学内容进行适度调整,并最大限度地利用好地方艺术资源。尤其应充分整合利用地方美术馆、博物馆、文化馆等资源,这不仅是一种教学空间的延展,更是一种从“课堂教学”走向“文化实践”的教学范式转换。

将地方美术馆、博物馆资源引入课程教学中,不仅

丰富了教学的媒介形式,更通过空间经验唤醒学生的文化想象与历史感知,使其在与作品“共在”的过程中,完成对艺术价值的再认知与再诠释。这些作品有些是当地的出土文物、民间美术作品,有些则是当地艺术家的作品,这些通常都和地域文化有着密切联系。而这些展出的场所就成了意义生成的语境性平台。在那里,作品不再是孤立的“教学材料”,而是嵌入于空间结构、展陈逻辑与观看路径中的活态文本,再配合教师对当地历史、人文等背景的分析,不光能够让学生领略当地的文化和艺术魅力,同时也让学生在此过程中对鉴赏方法、鉴赏的逻辑等有了更深入地理解。其次,在这一过程中,教师还可设定具有文化批判与社会观察意味的学习议题,来引导学生在田野式观看中建立对课程内容的多元理解。这种在地性的美术鉴赏课程,让审美不再是纯粹感性的判断,而是深植于地域性的文化和社会结构以及历史语境中的认知行为。这也是具身认知理论在教学层面的必要延伸,对于重塑高校美术鉴赏课程的教学边界与育人形式有着积极意义。

结语

美术鉴赏课程的根本使命在于培养学生的深层文化感知与艺术审美能力。在传统教学模式日显其局限性的当下,具身认知理论为我们重新审视并重构课程教学提供了重要的理论契机与实践向度。这一转向并非对既有教学内容的全盘否定,而是强调在“知”与“感”“讲”与“做”之间构建更为科学的课程教学体系。在此理论视域下的教学改革,主张以身体的介入与在场,重启学生对艺术作品的感知通道,并在行动与经验中生成真正的审美认知,从而真正落实“以美育人”的教学目标。

参考文献

- [1] 孔新苗, 赵明铭. 论学校美育评价中艺术素养测评的理念、原则与方法[J]. 湖北美术学院学报, 2025, (02): 55-61.
- [2] 赵祥麟, 王承绪. 杜威教育论著选[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 1981: 73.
- [3] 罗奋涛. 高师美术理论课程教学改革的设想与实践[J]. 艺术教育, 2008, (12): 48-49.
- [4] 尚铭洋, 马丹. 具身认知视域下学校美育的省思与实践路径探析[J]. 艺术教育, 2024, (07): 264-267.
- [5] 钱初熹. 智能时代深化学生美感经验的美术鉴赏教育[J]. 美育学刊, 2025, 16(01): 1-7.