

非艺术专业美育教学改革的理论逻辑与实践路径

王兰英

贵阳学院美术学院, 贵州贵阳, 中国

【摘要】新时代学校美育工作面临从“开齐开足”向“提质增效”转型的关键期,非艺术专业美育作为高校美育体系的重要组成部分,长期存在“边缘化”“欣赏化”“同质化”的结构性困境。本研究以建构主义学习理论、设计思维理论与文化认同理论为基础,提出非艺术专业美育教学改革应实现四个转向:从“艺术知识灌输”转向“审美能力生成”、从“通识美育”转向“专业融合美育”、从“单一课堂”转向“课内外协同”、从“外来文化主导”转向“在地文化赋能”。在此基础上,构建“分层分类模块化课程体系—设计思维驱动的参与式教学—多元协同美育生态—过程性发展评价”四位一体的实践路径,并以苗族、土家族装饰纹样等民族文化资源为特色美育载体,探讨在地文化资源的美育转化机制。美育是审美教育、情操教育、心灵教育,也是丰富想象力和培养创新意识的教育,非艺术专业美育的核心使命不是培养艺术家,而是培育具有审美判断力、文化创造力与生命感悟力的全面发展的人。

【关键词】非艺术专业;美育教学;教学改革;设计思维;民族文化;审美素养

【基金项目】本文系贵阳学院本科教育教学改革项目“非艺术专业《公共美育》课程阶段性成果,项目编号:GYXYJG2024B01

1.引言

《关于全面加强和改进新时代学校美育工作的意见》明确提出“以提高学生审美和人文素养为目标,弘扬中华美育精神,以美育人、以美化人、以美培元,把美育纳入各级各类学校人才培养全过程”。这一纲领性文件标志着我国学校美育工作进入顶层设计系统化、推进机制制度化的新阶段。

然而,与政策层面的高位推动形成鲜明对比的是,高校非艺术专业美育的实践层面仍存在诸多深层次矛盾。据教育部2021年公开的美育发展统计数据,全国87.6%的高校已面向全体学生开设公共艺术课程,但从课程落地成效来看,国内高校公共美育普遍存在“开课率高、达成度低”的现实矛盾:课程完成了普及覆盖的底线要求,却在实践教学、创意培育、审美能力长效提升等育人目标上落地不足,难以实现从浅层鉴赏到审美创生的进阶育人效果。当前非艺术专业美育面临三重结构性困境:其一,边缘化困境,美育在人才培养体系中处于“说起来重要,做起来次要”的尴尬境地,公共艺术课程学分占比偏低,师资配置不足。近代分科制诞生后,实用学科、理工科、专业职业教育成为大学办学核心,审美艺术教育被剥离,归类为业余兴趣、技能辅修,丧失了育人主干

地位[1];其二,欣赏化困境,教学模式以“鉴赏式”为主,学生被动接受艺术知识,缺乏创造性表达与审美实践,美育沦为“完成任务”式的浅层体验;其三,同质化困境,课程内容多以西方古典艺术为主,与学生专业语境脱节,与在地文化资源疏离,难以激发不同专业背景学生的深层共鸣。

这三重困境的本质是非艺术专业美育的定位偏差:即将美育知识窄化为艺术知识的传授,将美育目标降格为艺术欣赏能力的培养。这种“知识中心”“教师中心”“课堂中心”的传统美育模式,既不符合审美能力生成的内在规律,也难以适应新时代对创新型、复合型人才的培养需求。

针对这些问题本研究寄予突破非艺术专业美育长期固化的“艺术鉴赏论”传统范式,基于建构主义认识论,构建以“审美能力生成”为核心的美育理论框架,以此拓展并丰富高校通识美育的理论内涵与研究边界。在理论建构的基础上,进一步提出具备落地性的教学改革路径,既可为高校非艺术专业美育课程体系建设、教学方法创新与评价机制改革提供实践参考,亦能够系统探索中华优秀传统文化资源向高校美育教学资源创造性转化的内在机制。

2.审美维度的概念与理论诠释

2.1 审美维度的审美概念

审美素养是个体在审美活动中表现出来的综合品质，是审美感知力、审美鉴赏力、审美创造力与审美反思力的有机统一。曾繁仁指出，美育的核心宗旨并非专项艺术技艺的习得，而是培育能够以审美视角观察自然、社会与自我的“生活的艺术家”[2]。相比于聚焦专项艺术能力培养的艺术专业教育，非艺术专业美育的育人重心更侧重审美感知的唤醒、审美判断的塑造与审美创造潜能的激活，以立足全体学生的综合素养提升，强调弱化专业化技法训练，并以凸显美育的普惠育人价值为根基。

同时非艺术专业美育是更多的定位于面向通识教育群体的审美教育，它以审美素养与人文素养的协同提升为核心目标，具备显著的通识育人特征：其一为公共性，即突破精英化艺术培养的局限，面向全体学生开展普惠式美育浸润；其二为融合性，它倡导美育与专业教育、通识教育深度耦合，打破审美教育的学科壁垒；其三为体验性，即摒弃单一的知识灌输模式，依托沉浸式审美体验实现情感陶冶与精神浸润[3]。杜卫提出“美育是艺术教育的魂，艺术教育为美育的落实路径”[4]，这精准厘清了美育与艺术教育的内在层级关系，也表明非艺术专业美育以艺术载体为依托，最终指向个体身心协同发展的育人本质。

设计思维起源于20世纪80年代的设计领域，经斯坦福大学d.school推广成为一种普适性的创新方法论。蒂姆·布朗（Tim Brown）将其定义为一种以人为本的创新方法论，整合人的需求、技术的可能性和商业成功的要求[5]，包含共情、定义、构思、原型、测试五个核心步骤。将设计思维引入美育领域，其价值不仅在于提供一套可操作的创意方法，更在于带来从“审美静观”转向“审美参与”、从“接受式学习”转向“生成式学习”的认知范式转变。

2.2 审美维度的理论诠释

建构主义学习理论源于皮亚杰的认知发展理论和维果茨基的社会发展理论，核心强调学习者依靠自身与客观环境的互动完成认知建构[6]。而综合社会文化视角的完整建构主义学习观指出：知识不是通过教师传授得到的，而是学习者在一定的社会文化背景下，借助他人帮助，利用必要的学习资料，通过意义建构的方式而获得[7]。在教育中，

学习不是接受“标准答案”，而是围绕真实问题展开的探索与重构，知识被视为一个开放的假设系统，可随认知的发展不断被更新与调整[8]。建构主义强调学习的主动性、社会性与情境性，将建构主义引入美育教学改革，意味着美育不应是艺术知识的单向灌输，而应是学生在具体审美情境中主动建构审美意义的过程。这一认识论转向，为非艺术专业美育从“知识中心”向“能力中心”转型提供了理论支撑。

设计思维理论为美育教学提供了方法论指导。设计思维本质是一种“以人为中心”解决复杂问题的思维范式，同时融合分析性思维与生成性思维，兼顾严谨逻辑推演与创造性直觉迸发。其中“以人为本”的内核由蒂姆·布朗系统阐释，而分析与创造双思维融合的观点来自罗杰·马丁的整合思维理论；二人合作论文进一步完善了设计思维在企业场景的落地逻辑[9]。在美育语境下，设计思维的引入带来三重转变：教学目标从培养“会欣赏的旁观者”转向培养“会创造的参与者”；教学过程从“教师讲授—学生聆听”的线性过程转向迭代循环过程；师生关系从教师的“权威讲授”转向教师作为“引导者”与学生共同探索。

文化认同是个体对特定文化的归属感与认同感，是在社会实践与文化互动中逐步建构的过程，从理论源头看，查尔斯·泰勒在多元文化主义理论中提出，个体身份并非先天固定，而是依托社会对话、他人承认逐步生成[10]。美育与文化认同之间存在深刻的内在关联：一方面，美育是文化传承的重要载体；另一方面，文化认同为美育提供了意义根基，只有扎根于民族文化土壤的美育才能真正触动学生的心灵。“弘扬中华美育精神”这一权威提法深刻揭示了中华美育的文化根脉。对于非艺术专业美育而言，挖掘并转化在地民族文化资源，不仅是丰富美育内容的需要，更是培育学生文化自信与文化认同的必然要求。

3.非艺术专业美育教学的现实困境与形成原因

3.1 在课程体系上重知识传授轻能力培养，内容脱离专业语境

当前高校非艺术专业美育课程普遍存在“三重三轻”的结构性偏差：1.重艺术史论知识的系统性传授，轻审美感知力的培育；2.重经典艺术作品的鉴赏分析，轻学生创造

性表达的实践；3.重普适性美育内容的供给，轻与学生专业语境的融合。

多数高校开设的《艺术导论》、《音乐鉴赏》、《美术鉴赏》等课程，其内容体系多沿用专业艺术院校的简化版本，强调艺术史脉络的梳理与经典作品的解读。这种课程设置的内在假设是“只要了解了艺术知识，审美能力自然会提升”——这本质上是一种“知识即能力”的误区。审美能力的生成机制与知识习得存在根本差异，前者需要个体的情感投入、身体参与与意义建构，后者则更多依赖认知记忆与逻辑理解。将美育等同于艺术知识教育，实际上是用智育的方式实施美育。

更为突出的问题是，美育课程内容与非艺术专业的专业语境严重脱节。理工科学生学习艺术鉴赏时，难以建立艺术审美与专业学习之间的关联，而人文社科学生也往往觉得美育课程内容“大而空”。这种“两张皮”现象导致学生学习内驱力不足，美育课程沦为“混学分”的水课。

3.2 在教学模式上以“鉴赏式”为主，学生被动接受缺乏创造的实践

“鉴赏式”教学是非艺术专业美育的主导模式，其典型形态是“教师播放作品—讲解产生背景—分析创作主题—总结意义”。这种模式的问题不在于鉴赏本身，而在于将鉴赏异化为唯一的、全部的美育方式，导致学生主体性的缺失。

在鉴赏式教学中，学生处于审美静观的被动状态，他们的任务是“听懂”“看懂”教师所讲授的艺术作品，同时以教师或教材的既定结论作为审美判断的标准。这种教学模式至少存在三重局限：第一，情感疏离，学生与艺术作品之间隔着教师的“解读”，难以建立直接的、个人化的情感连接；第二，创造力压抑，学生被定位为“接受者”而非“创造者”，审美过程中的想象力与个性化表达被标准答案束缚；第三，能力结构单一，仅停留在“看懂”“听懂”的层面，无法实现从审美感知到审美创造的跃迁。

曾繁仁强调，美育是“包含感性与情感教育的人的教育”，它需要调动人的全部感官与情感，而非仅仅是理性认知[2-1]。鉴赏式美育的根本缺陷，就在于将丰富的审美体验简化为单一的认知活动。

3.3 评价机制方面单一化结果化，忽视过程性审美体验

评价机制是教学的“指挥棒”。当前非艺术专业美育的评价机制存在三个突出问题：一是评价主体单一，教师是唯一的评价者，学生缺乏自我评价与同伴评价的机会；二是评价内容窄化，重点集中在艺术知识的掌握程度，对审美感知力、创造力、反思力等核心素养关注不足；三是评价方式结果化，以期末考试或课程论文为主要依据，忽视学习过程中的审美体验变化与能力成长轨迹。

评价机制的滞后已经成为制约非艺术专业美育质量提升的瓶颈。只有建立与美育目标相匹配的过程性、发展性评价体系，才能真正引导教学模式的根本转变。

3.4 资源供给上师资结构单一，在地文化资源未充分激活

美育资源供给不足主要表现在两个层面：一是师资结构层面，高校公共艺术教育教师多来自专业艺术背景，对非艺术专业学生的认知特点与专业需求了解不够，且职业发展通道狭窄；二是文化资源层面，民族地区拥有极为丰富的民族民间文化资源，但在地文化资源向美育资源的转化面临系统挖掘不足、转化机制缺乏、传承人参与渠道不畅等障碍。

以苗族装饰纹样为例，贵州的苗族服饰和民俗文化中蕴藏着极为丰富的装饰艺术，其图案题材涵盖几何图形、花草纹样、吉祥纹样与宗教图腾，其艺术特征体现为构图均衡、造型古朴、刚柔并济、寓意深远[11]。另外土司建筑装饰图案是中原汉式装饰体系与土家族本土民间美学深度融合的结果，在构图、题材、线条、象征、工艺、色彩层面形成了独有的复合型地域装饰语言[12]。这些珍贵的民族文化资源尚未系统进入高校美育课堂，其美育价值远未得到充分发挥。以贵州为代表民族文化富集大省，也未能深度挖掘本土在地文化，未充分激活其美育的实践价值。

4. 四重认识论范式的重构生成

4.1 建构主义的认识论转向：从“艺术知识灌输”转向“审美能力生成”

非艺术专业美育教学改革的首要任务，是实现从“艺术知识灌输论”转向“审美能力生成论”的认识论转向。这一转向的哲学基础是建构主义学习理论。

传统美育观基于“反映论”假设，认为美是客观存在的，审美就是对客观美的认识

与反映,美育就是向学生传授关于美的知识与标准。而建构主义视角下的美育观则认为,审美不是对客观美的被动反映,而是审美主体与审美对象互动中的意义生成过程;它还认为审美能力不是通过教师传授获得的,而是学习者在具体审美情境中主动建构的。正如皮亚杰所指出的“认识起因于主客体之间的相互作用”,审美的过程正是这种主客体交互作用的典型形态。

从“灌输”到“生成”的转向,意味着美育教学需要实现三个层面的变革:一是目标变革,就是从“让学生知道什么是美”转向“让学生能够感受美、鉴赏美、创造美”;二是过程变革,从“教师讲、学生听”的单向传递转向“学生主体、教师主导”的双向互动与意义共建;三是环境变革,即从封闭的课堂环境转向开放的、情境化的、富含审美刺激的学习环境。

这并非否定艺术知识的价值,而是重新定位知识在美育中的角色。知识是审美能力生成的支撑与工具,而非美育的最终目标,而审美能力的生成是一个螺旋式上升的过程,它以感知为起点,经体验而深化,因创造而升华。

4.2 非艺术专业美育的差异化逻辑:从“通识美育”转向“专业融合美育”

非艺术专业美育的“同质化”困境,根源在于“通识美育”的理念误区,因为将非艺术专业美育等同于面向所有学生的、无差别的通用美育。这种理念忽视了一个基本事实,即非艺术专业学生来自不同的学科背景,具有不同的认知方式、思维习惯与专业需求,美育必须与学生的专业语境相结合,才能真正激发学习兴趣并产生持久影响。

专业融合美育的核心理念是充分尊重不同学科专业学生的认知特点与发展需求,寻找美育与专业教育的结合点并将美育有机融入各专业的人才培养过程,达到实现“以美启真、以美促创”的协同育人效应。专业融合美育不是将美育“降格”为专业教育的附庸,而是强调美育的“嵌入式”存在,使其既成为独立的价值目标,又与专业教育相互促进。

具体而言,这种融合体现在三个层面:首先从思维层面上,美育中的直觉思维、意象思维与创造性思维,可以与各专业的思维方式形成互补;其次内容层面上,可挖掘各专业领域中的审美元素,如工科的工业设计

之美、文科的文学艺术之美、商科的品牌美学之美;第三在方法层面可将美育的体验式教学、项目式学习与专业教学方法互鉴创新。

总之专业融合美育的实施,需要打破艺术学科与其他学科之间的壁垒,建立跨学科的美育协作机制。这既是对高校美育工作者的挑战,也是非艺术专业美育实现特色发展、质量提升的必由之路。

4.3 美育的情境性与实践性:从“单一课堂”转向“课内外协同”

美育是一种高度情境化与实践化的教育活动,单靠课堂教学难以完成其全部使命。从“单一课堂”向“课内外协同”的转向,是美育规律的内在要求,也是突破课堂时空限制的必然选择。

建构主义强调学习的情境性,认为知识不能脱离情境而抽象存在,真实、复杂的情境有助于学习者建构真正的意义[6-1]。对于美育而言,情境的重要性更为突出,因为审美体验的产生需要特定的审美场域,审美能力的提升也需要在丰富的审美实践中反复锤炼。

“课内外协同”包含三个层面的内涵:一是第一课堂与第二课堂的协同,可理解为课堂教学负责系统的审美知识传授与方法训练,而校园文化活动、艺术社团等提供丰富的审美实践机会。二是校内美育与校外美育的协同发展,利用博物馆、美术馆、非遗工坊、民族村寨、社区等校外文化空间,让学生在真实的文化场景中感受美,比如在社区建立长久的美育服务站点,带领学生感知生命的美;三是线上美育与线下美育的协同进步,借助数字技术拓展美育的时空边界,实现线上线下混合式美育教学。

当然课内外协同的本质,是构建一个“全域化”的美育生态系统,让美育渗透到学生学习生活的方方面面,同时培养学生易于感知美的能力。

4.4 民族文化资源的美育价值重估:从“外来文化主导”转向“在地文化赋能”

长期以来,我国高校公共艺术教育的内容体系以西方古典艺术和中国经典文人艺术为主,对民族民间艺术、在地文化资源的关注严重不足。这种“外来文化主导”的美育格局,既不利于学生建立与本土文化的情感连接,也不利于文化自信的培育。

“在地文化赋能”的理念,是指充分挖

掘和利用地方民族文化资源,将其转化为优质的美育资源,让学生在接触、体验、传承本土文化的过程中提升审美素养、增强文化认同。这一理念的理论基础是文化认同理论,也就是只有当美育内容与学生的文化根脉相连时,才能产生深层的情感共鸣。

以苗族、土家族装饰纹样为例,将其引入非艺术专业美育课堂具有多重育人价值:首先是审美价值,学生可以从中学习图案构成、形式美法则,从而提升视觉审美能力;其次是文化价值,通过解读纹样背后的文化寓意,如万字纹象征吉祥安康、蝙蝠纹谐音“福”、白虎图腾承载民族起源叙事[13]等,学生可以深入理解土家族的历史传统与价值观念;最后创造价值,学生可以运用设计思维对传统纹样进行创造性转化,在实践中提升创新能力。

总之在地文化资源的美育转化,需要经历“挖掘—筛选—转化—应用”的完整链条,这一过程本身就是大学服务地方文化建设、推动文化传承创新的重要体现。

5.非艺术专业美育教学改革的路径构建

5.1 课程内容重构:分层分类的模块化课程体系

针对当前非艺术专业美育课程体系的结构性问题,应构建“基础模块—融合模块—特色模块”三层递进的模块化课程体系。

一、基础模块面向全体学生,以培养基本的审美感知力与艺术素养为目标,包含美学原理类与艺术史论类课程,如《美学导论》与《艺术概论》等课程。基础模块的课程建设应注重“少而精”,更关键在于唤醒学生的审美感知、激发审美兴趣,而非记忆大量艺术知识。所以建议采用“线上+线下”混合式教学模式。

二、融合模块是“专业融合美育”理念的具体落地,针对不同专业大类学生设计与专业语境相结合的美育课程。例如面向理工科学生,可开设《设计思维与创新方法》《工程美学》《数字媒体艺术》等课程;面向人文社科学生,可开设《视觉文化研究》《电影美学》《书法艺术》等课程;面向经济管理学生,可开设《品牌美学》《设计管理》等课程。融合模块应采用“艺术教师+专业教师”协同授课模式。

特色模块是“在地文化赋能”理念的课程体现,紧密结合学校所在地区的民族文化特色。以贵州高校为例,可开设《苗族服饰

图案解读》《土家族木作装饰纹样赏析与创新》《民族民间美术考察与实践》《民族图案数字化设计》等课程,将苗族的服饰图案纹样、土家族吊脚楼建筑、木雕纹样、蜡染技艺等民族文化资源系统转化为美育课程内容。

5.2 设计思维驱动的参与式美育教学方法创新

教学方法的创新是美育教学改革的关键环节。针对“鉴赏式”教学的弊端,应大力推行设计思维驱动的参与式美育。

PBL项目式学习以真实的美育问题为驱动,让学生在解决复杂问题的过程中获取知识与能力。PBL美育项目的设计应遵循真实性、挑战性、协作性原则。例如,“为学校阳明文化中心设计一套完整的视觉识别系统”就是一个典型的PBL项目,学生需要经历调研、分析、构思、设计、展示的完整过程,不仅运用设计知识与技能,更深入理解阳明文化的历史内涵。

设计思维工作坊是将设计思维方法论系统融入美育教学的有效形式,围绕明确主题引导学生经历完整的设计流程。分五个阶段:一是共情阶段,通过纪录片、传承人访谈、实地考察等建立对设计对象的深度理解;二是定义阶段,从调研信息中提炼核心设计问题;三是构思阶段,通过头脑风暴、思维导图等方法产生大量创意;四是原型阶段,将想法快速转化为可触摸的原型,强调“早失败、快失败、低成本失败”;五是测试阶段,收集反馈并迭代优化。设计思维工作坊的价值不仅在于产出作品,更在于培养创造性解决问题的思维方式。

AI辅助创意表达也为美育教学创新提供了新可能。人工智能工具大大降低了创意表达的技术门槛,使得缺乏绘画基础的学生也能快速将创意可视化。在民族纹样创新设计教学中,学生可以运用AI绘图工具生成多种设计方案,再进行人工优化调整。但必须警惕“技术至上”的误区——AI是创意表达的“助手”而非“替代者”,应将技术重点放在激发创意、拓展思维上,同时增加AI作品的审美反思与批判环节。

5.3 多元协同美育生态构建的实践平台拓展

美育的实践性特征决定了它不能局限于课堂之内,必须搭建多元协同的实践平台。

校园美育空间建设包括物质空间与文化空间两个维度。首先物质空间上,应建设美术馆、创意工作坊、作品展示等专业美育空

间,在公共空间布置艺术作品,利用“灰空间”进行艺术化改造。同时深度挖掘校园老校舍、历史建筑的形制、雕刻纹样、匾额题字等审美元素,将整栋历史建筑打造为实体美育空间[14]。;其次文化空间方面,应打造校园文化艺术节、艺术设计周、民族文化节等品牌活动,扶持各类艺术社团发展,让校园本身成为一本立体的美育教科书。

校地合作是激活在地文化资源的重要途径。通过建立民族文化实践基地,联动社区志愿美育服务,定期组织学生深入苗族、土家族等民族村寨和就近社区开展田野调查与创意实践;或者邀请非遗传承人进校园设立工坊,让传统技艺在大学校园中活态传承;还可以开展校地合作文创项目,让学生在真实项目中锻炼成长,实现校地双赢。

博物馆、美术馆资源联动也可以丰富美育的场域与内容。通过专题展览导览、学生策展项目、数字美术馆建设等方式,将博物馆资源转化为美育资源,打破课堂与社会文化机构的围墙。博物馆、美术馆、音乐厅等公共文化机构都应成为人们日常欣赏美、感受生活之美的重要平台,艺术不需要一味仰望,欣赏审美应当走向平民化、日常化[15]。

5.4 过程性与发展性评价的评价体系改革

只有建立与美育目标相匹配的评价体系,才能真正引导教学理念与方式的转变。

第一构建“教师评价+学生自评+同伴互评+社会评价”多元主体参与的评价体系。学生自评培养元认知能力与审美反思能力;同伴互评本身就是深度学习,锻炼审美判断力与批判性思维;社会评价(校外专家、非遗传承人、行业从业者)提供多元视角与真实反馈。

第二构建涵盖“审美感知、审美鉴赏、审美创造、审美反思”四个维度的综合性评价体系和内容,实现从“会欣赏”到“会创造、会应用、会反思”的评价转向。审美感知力考察对形式美的敏感程度;审美鉴赏力考察对作品的理解与判断能力;审美创造力考察创造性表达能力;审美反思力考察对自身审美活动的元认知水平。

第三综合运用档案袋评价、表现性评价、过程性评价等多种方式。档案袋评价收集学生各类学习成果,记录成长轨迹,强调进步与发展;表现性评价通过完成真实复杂的任务考察综合能力;过程性评价关注学习过程中的努力程度与参与度,权重应不低于

50%。

6.教学改革实践案例——以《公共美育“设计思维与审美创新”》课程为例

为验证上述改革理念与路径的可行性,本研究以贵阳学院开设的《公共美育——设计思维与审美创新》课程为案例进行实践探索。该课程面向全校非艺术专业本科生,18学时,1学分,选课学生来自10余个专业。

6.1 课程设计与实施

课程以“培养非艺术专业学生的审美感知力、创意表达力与设计思维能力”为核心目标,采用“理论讲授+方法训练+项目实践+文化浸润”四位一体的内容结构。课程共9周,主要教学安排为:第1-2周进行破冰导入与审美感知训练;第3-4周开展设计思维方法训练;第5-6周进行苗族、土家族装饰纹样专题学习,邀请非遗传承人进课堂;第7-8周进行“民族元素文创产品设计”项目实战;第9周成果展示与多元评价。

6.2 教学成效

经过两个学期的教学实践,课程取得显著成效:一是学生学习投入度高,课堂出勤率保持在95%以上,课程满意度达92.3%;二是学生审美能力与创新能力得到锻炼,在色彩敏感度、构图判断力、创意流畅性等方面均有显著提升,理工科学生的视觉表达能力进步尤为明显,穿着打扮显著提升;三是民族文化认同增强,学生对民族文化的态度从“陌生”“疏离”转变为“了解”“认同”乃至“自豪”。班级里面有苗族和土家族的同学对本民族的纹样有了更深层次的探索欲望。

6.3 经验与反思

经过实践教学总结出设计思维是破解非艺术专业美育“欣赏化”困境的有效方法,民族文化资源是非艺术专业美育的“富矿”,项目式学习成为实现美育“知行合一”的有效途径。当然也存在不足,比如课程覆盖面有限、跨专业协作深度有待加强、评价标准的科学性仍需提升,这些都是未来改革需要重点突破的方向。

7.结语

本文针对非艺术专业美育“边缘化、欣赏化、同质化”的现实困境,从理论与实践两个方面系统探讨了教学改革路径,得出以下主要结论:

第一,非艺术专业美育的核心使命不是培养艺术家,而是培育具有审美判断力、文

化创造力与生命感悟力的全面发展的人。传统“鉴赏式”美育模式必须进行系统性变革。

第二,非艺术专业美育教学改革应确立四大核心理念:从“艺术知识灌输”转向“审美能力生成”的认识论转向、从“通识美育”转向“专业融合美育”的差异化逻辑、从“单一课堂”转向“课内外协同”的生态化构建、从“外来文化主导”转向“在地文化赋能”的文化根脉回归。

第三,改革的实践路径包括四个维度:构建“基础—融合—特色”三层模块化课程体系,推行设计思维驱动的参与式教学,搭建多元协同的美育实践平台,建立过程性发展性评价体系。

第四,以苗族、土家族等装饰纹样为代表的民族民间艺术是非艺术专业美育的特色优势与重要育人载体。将民族文化资源系统转化为美育资源,既能丰富美育内容、形成办学特色,又能促进文化传承创新、增强学生文化自信。

当然本课程研究的局限性也很明显,主要在于实践案例样本量较小,评估方法以质性为主,研究结论的普适性有待更多实践检验。未来研究可从以下方向深化:一开展更大范围的实证研究,更精确地评估教学改革效果;二深化美育与专业教育融合的机制研究,针对不同学科探索更具针对性的融合模式;三加强数字美育研究,探索AI、VR等新技术在美育中的应用形态;四开展美育长期效果追踪研究,考察美育对学生职业生涯与人生幸福的深远影响。

非艺术专业美育教学改革是一个长期的系统工程,需要教育理念的更新、课程体系的重构、教学方法的创新、评价机制的完善与资源供给的保障。唯有久久为功,才能真正实现“以美育人、以美化人、以美培元”的育人目标。

参考文献

[1] 高艺源.边缘还是核心—AI时代高校美育

的历史脉络与功能辨析[J].美育学刊, 2026, 17(1): 23-29.

[2] 曾繁仁.美育十五讲[M].北京:北京大学出版社, 2012: 45-52.

[3] 赵凤远.普通高校公共艺术教育及其学科建设的思考[J].鲁东大学学报(哲学社会科学版), 2023, 40(3): 71-77.

[4] 杜卫.关于“艺术教育”学科建设问题的思考[J].艺术教育, 2020(09): 9-12.

[5] Brown T. Change by Design: How Design Thinking Transforms Organizations and Inspires Innovation[M]. New York: Harper Business, 2009: 3-9.

[6] 皮亚杰.发生认识论原理[M].王宪钊,译.北京:商务印书馆, 1981: 16-21.

[7] 何克抗.建构主义的教学模式、教学方法与教学设计[J].北京师范大学学报(社会科学版), 1997(5): 74-81.

[8] 周艳阳,余佩霜.基于构建主义学习理论的展示设计教学模式研究:十二步法课程设计[J].装饰, 2025, (6): 101-105.

[9] Brown T, Martin R. Design for Action[J]. Harvard Business Review, 2015, 93(9): 56-64.

[10] TAYLOR C. Multiculturalism and “The Politics of Recognition”[M]. Princeton: Princeton University Press, 1992: 25-30.

[11] 王兰英.贵州苗族服饰图案造型分类及语义研究[J].美术界, 2019, (9): 90-91.

[12] 丁超.湘西土司建筑装饰艺术图案保护与传承研究[J].山东工艺美术学院学报, 2024(6): 105-109. DOI: 10.3969/j.issn.1671-606X.2024.06.020.

[13] 陈和虎.土家族吊脚楼设计艺术的文化阐释[J].贵州民族研究, 2017, 38(7): 80-83.

[14] 韩凝玉,胡燕,韩一杰.大学校园中文化景观的美育实践[J].中国高等教育, 2021, (8): 60-61.

[15] 谢晓荷,李蓓蕾.新时代推进全民美育的路径探析[J].人民论坛, 2024, (7): 104-106.