

具身认知视角下村镇幼儿园美育主题活动的困境与出路

庞成豫

福建师范大学教育学院, 福建 福州

收稿日期: 2026年3月9日; 录用日期: 2026年4月10日; 发布日期: 2026年4月20日

摘要

幼儿园美育主题活动是幼儿感知美、欣赏美和创造美的重要途径,也是推动村镇幼儿园美育发展的重要实践形式,蕴含着独特的教育价值与文化意义。然而,在当前村镇幼儿园美育实践中,存在多感官体验不足、环境创设同质化以及本土文化情感融入不够等问题,在一定程度上影响了幼儿审美体验的获得与感知。基于具身认知理论,在强调身体参与、情境互动与经验生成的基础上,通过丰富多感官参与、创设真实情境以及融入本土文化叙事等方式,可有效促进幼儿在美育主题活动中的具身体验,提升幼儿的审美体验与乡土文化理解,推动村镇学前教育实践的发展。

关键词

具身认知, 美育, 村镇幼儿园

The Dilemma and Solution of Aesthetic Education Theme Activities in Rural Kindergartens from the Perspective of Embodied Cognition

Chengyu Pang

College of Education, Fujian Normal University, Fuzhou Fujian

Received: March 9, 2026; accepted: April 10, 2026; published: April 20, 2026

Abstract

Aesthetic education theme activities in kindergartens are important ways for children to perceive,

appreciate and create beauty, and also an important practical form to promote the development of aesthetic education in rural kindergartens, which contain unique educational value and cultural significance. However, in the current aesthetic education practice in rural kindergartens, there are problems such as insufficient multi-sensory experience, homogenization of environmental creation, and insufficient integration of local cultural emotions, which to some extent affect children's acquisition and perception of aesthetic experience. Based on the theory of embodied cognition, by emphasizing body participation, situational interaction and experience generation, and through enriching multi-sensory participation, creating real situations and integrating local cultural narratives, it can effectively promote children's embodied experience in aesthetic education theme activities, enhance children's aesthetic experience and understanding of local culture, and promote the development of rural preschool education practice.

Keywords

Embodied Cognition, Aesthetic Education, Rural Kindergartens

Copyright © 2026 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

美是纯洁的、道德的、精神丰富的重要源泉。如果没有美的滋养，人生将会是单调的。而美育的职责正是让人懂得如何感受美、欣赏美、创造美[1]。从王国维提出教育应培养“真善美”三德[2]，到蔡元培提出“德智体美”四育并重的有关美育思想，再到当代教育对综合育人和美育功能的持续关注，这一发展脉络反映了我国教育理念中对美育价值的一贯重视，也说明了美育在促进人的全面发展中的重要意义。而幼儿园教育作为基础教育的重要起点，在塑造幼儿的成长轨迹中发挥着无可替代的关键作用。

随着教育理念的进步，具身认知理论也逐渐深入教育学研究视野。该理论强调了认知、身体与环境组成一个动态的统一体[3]，突破了传统理论中身心分离的认知取向。在学前教育领域，幼儿认知发展与审美的经验往往是通过情境中的亲身参与而获得。因此，将具身认知理论引入幼儿园美育主题活动，有助于丰富幼儿的审美体验，促进其在真实情境中感受美与创造美。但在面对人力、财力、物力等方面存在短缺和发展相对滞后的乡村学前教育中[4]，幼儿园美育主题活动的实施仍面临诸多困境与挑战。基于此，从具身认知视角探讨幼儿园美育活动的实践困境及其发展路径，有助于村镇幼儿园挖掘和转化本土美育资源，为乡村学前教育高质量发展提供实践思路。

2. 幼儿园美育主题活动中具身认知的特征

2.1. 强调感官参与，共促幼儿身心协同体验

具身认知理论强调具身性，即在认知的过程中以身体为核心，重视身体经验和感知体验。认为身体是认知的基础，大脑的结构和神经组决定着心智[5]。通过身体动作与感官体验的参与，个体能够更充分地调动视觉、听觉、触觉等多种感知觉，从而加深对事物的理解并提升学习体验。对于处于学前阶段的幼儿而言，其思维发展具有明显的具体形象性特征。幼儿在活动中较少依赖抽象推理，往往是通过“看一看、摸一摸、听一听、做一做”等亲身操作的方式来认识事物，在感知与行动的过程中逐步形成对外界的初步认识与理解。

在幼儿园的美育活动中，可以利用当地丰富的自然材料和地方文化资源，如树叶、泥巴以及歌谣、传统手工艺品等，能够为幼儿提供较为真实熟悉的审美感知对象。将这些资源融入美育主题活动中，可以引导幼儿在活动过程中自由地调动自身感官，有利于帮助幼儿获得更加具体且直接的审美体验，促进其对美的感知力、表现力和创造力的协同发展，强化幼儿对“美”元素的理解与情感上的共鸣。

2.2. 强调情境融入，共促幼儿审美体验生成

具身认知理论强调认知的情境性，即身体是在与环境互动的过程中接受环境中的信息。环境为身体活动提供必要的条件，而身体动作也依托具体环境得以展开，两者在相互作用中共同影响学习者的认知发展。因此，学习认知不是脱离环境的，而是发生于一定的环境之中，受到相应的文化情境因素的制约[6]，是一种在具体环境中通过身体参与逐步建构经验的过程。

幼儿园美育旨在引导幼儿学会发现美、感受美、欣赏美并进一步尝试创造美。同时，《幼儿园工作规程》中也指出：“应创设与教育相适应的良好环境，为幼儿提供活动和表现的机会与条件”[7]。因此，幼儿园开展美育活动需要借助的具体环境以及环境中的事物作为载体，使抽象的“美”能够以更直观的形式呈现在幼儿面前，从而促进其审美体验的形成。

在幼儿园美育活动中，通过把幼儿熟悉的自然景观、传统乡土文化或生活材料融入到幼儿园的环境创设中，让幼儿在与环境的互动中身体与心理之间产生不可分割的亲密关系，能更好地获得感知、欣赏和领悟美的经验[8]。

2.3. 强调互动生成，共促幼儿审美经验发展

具身认知理论揭示认知是大脑、身体与情境持续互动的动态生成过程。认知并非抽象符号表征，而是根植于身体经验，通过大脑、身体与情境的持续交互动态建构[9]。由此可见，个体对世界的认知并非是简单的静态表征，而是在与世界环境的持续交互中不断发展、动态生成的过程。除了物质的环境外，人际环境对于个体的认知发展也是重要的内容之一[10]，在教育之中可以表现为教师与幼儿之间互为影响，相互感染。

因此，在幼儿园美育主题活动中，生成性意味着教师在设计活动时不再单纯以幼儿的外部表现结果为导向，而是更加关注整个美育主题活动的氛围，包括师幼互动、同伴互动，甚至是环境互动的过程。同时，教师在结合并尊重幼儿身心发展规律的基础上，通过引导互动以及同伴合作交流，使幼儿在参与、表达和分享中逐步形成对美的理解，并愿意尝试用自己的方式去创造美。并且，在这一互动过程中幼儿与教师也能够共同探寻美、感受美和创造美，使得双方都能从中获得关于美的感受与体验，从而真正达到美美与共、教学相长的效果。

3. 具身认知下村镇幼儿园美育主题活动中的现实困境

3.1. 感官层面：村镇幼儿获取多感官体验受限

《3~6岁学前儿童发展指南》中指出：“幼儿通过直接感知、实际操作和亲身体验获取经验”[11]，幼儿所获取的认知以其自身的直接经验为基础，依靠充分的动手操作和感知觉进行探索。这与具身理论的代表者之一梅洛-庞蒂所主张的“知觉在先”的思维理念相互契合。而在升学压力普遍较高、强调智育多于美育的村镇幼儿园中，即使教师在进行美育主题活动的设计中都能加入让幼儿亲自动手参与制作的体验环节，但这其中却普遍存在两个问题。

一是感官参与单一，缺乏感受途径的多元。幼儿需要依赖身体的多重体验才能刺激其审美与审美感知能力的提升。而一些村镇幼儿园因受到过于强调智育思想的影响，在开展的主题美育活动上表现得较

为单一，多数以绘画、剪贴等活动形式为主。在此类活动中，幼儿需要用到仅仅只有自身的视觉与触觉或听觉与触觉两组感官层面，无法充分调动幼儿其他感官的参与。因此，这在一定程度上限制了幼儿从多角度感知美的可能，也难以使得幼儿能够通过自身丰富的身体感受来体验和了解美。

二是操作层次浅显，缺乏体验的深入。在进行幼儿园美育主题的活动设计时，村镇幼儿园因自身教育资源紧张或有限，教师能够给幼儿提供的材料多是简单易操作的单一层次材料，有的甚至是教师直接在网络上购买的统一材料包，幼儿只需要根据说明进行剪贴或涂色即可。这样的将活动操作窄化的形式，使得幼儿无法在操作过程中体验到美的乐趣；也无法支持幼儿对于主题材料的进一步思考和发现；也更无法在操作与体验中逐步萌发对美的主动表达与创造。

3.2. 情境层面：村镇幼儿园环境创设的同质化

具身认知的情境性观点认为是发生在现实的、具体的情境之中，必然受到具体的物理环境和社会文化背景的影响[12]。因此，创设真实的环境创设和空间氛围能够让幼儿快速被感染，激发幼儿参与、体验与表达美，逐渐增进幼儿身心对于感受体验的投入度。

但在如今的智能化时代，AI与大数据网络也在将村镇幼儿园层层包围。一方面教师将幼儿美育的场景局限在室内，以精心准备和布置的多媒体展示为主搭建虚拟场景，虽漂亮、美观，但在此环境中幼儿难以聚焦到主题物品。本质教师创设的是一种以视觉展示为主、脱离真实的互动环境，让幼儿处于被动观察的状态，其身体也无法成为联结环境和感知美的纽带，最终削弱了环境在幼儿美育活动中的体验价值。

另一方面，在具体创设的过程中，部分教师在布置环境中过度依赖网络上的资源或是AI生成的模板化内容，通过直接打印或复制网络上的形式进行装饰。这类的环境创设往往是单调的且缺乏一定的感染性，易使不同村镇幼儿园之间的主题环境呈现出高度相似的视觉效果，缺乏与幼儿生活经验及村镇文化情境的联系，更无法展现出直观的“美”，与激发幼儿对于“美”事物探索的兴趣和创造“美”的灵感。单一且失真的环境也无法提供给幼儿更多进一步深入的机会，对于幼儿的进行美的教育也只能是浅尝辄止的效果，导致幼儿与环境之间无法建立联系，幼儿对于环境创设中的“美”停留在仅供观赏的地步。

3.3. 情感层面：主题素材选择与村镇本土文化的情感融合不足

在具身认知视角下，幼儿园的美育不仅是身体上感官的刺激，也更应是情感和文化的融合。村镇地区往往蕴含着丰富的乡土文化资源，如传统地方习俗、地方手工艺或是民间游戏等，这些内容本身具有浓厚的生活气息与乡土文化情感，是幼儿最为熟悉，也是村镇幼儿园开展美育主题活动中最重要素材。然而在实际使用的过程中，一些村镇幼儿园往往停留在表面形式的使用上，未能引导幼儿在操作的过程中真正理解其所蕴含的文化和情感意义，也未能深入引导幼儿发现其中独具地区文化的美元素，使得这些元素逐渐演变为幼儿感到陌生的抽象符号。

此外，部分村镇幼儿园的美育主题活动在开始的过程中容易陷入“技能主义”，过度强调绘画的技巧、歌唱的音准或是动作标准等，从而忽视了幼儿在活动过程中的文化情感和审美体验表达。例如，在绘画活动中，教师在多媒体上展示主题物的图片，要求幼儿用眼睛观察并用笔画下来，并由教师对幼儿的作品进行评价，提示幼儿采用亮丽的颜色和封闭的线条。这种以幼儿呈现作品为导向的活动方式，让幼儿难以在参与过程中真正体会和理解本土文化所蕴含的情感意义，也难以生成对乡土文化的审美认同。

4. 村镇幼儿园美育主题活动中具身化的突破

幼儿园美育作为培养幼儿“美”的重要来源之一，兼具促进幼儿多维发展和传承中华优秀传统文化

的价值。基于此,针对上述村镇幼儿园在开展美育主题活动的困境,结合J镇幼儿园开展“玩美竹迹”五感体验活动,提出村镇幼儿园主题美育可能的突破路径以供参考。

4.1. 多感联合参与,提升具身化体验

正如弗兰克·拜尔卡(Frank Biocca)所言:“具身学习环境应该尽可能多地‘吞噬’人类的各种知觉体验”[13]这意味着,认知是要全方位调动人的感知,为知识的吸收与内化创造有利条件。对幼儿而言,他们的感知体系建立在自身感觉之上,而感觉的产生根源又在于身体与外界的交互。由于幼儿处于特殊的认知发展阶段,其思维方式以直观形象思维为主,依赖于具体的感知经验来认识体验世界。所以,村镇幼儿园在组织美育主题活动时必须充分考虑到这一特点,应为幼儿提供丰富多样的亲身感受、互动操作学习机会。同时,又因幼儿的审美具有直觉性、情感性和行动性的心理特点[14],所有只有给予幼儿足够的感知觉刺激,才能让他们对物体形成真实、具体的感受,进而激发幼儿内心深处对于“美”的独特感悟。通过结合多样的感知觉体验,幼儿才能够在美育活动中不断拓展自己的审美边界,形成属于自己的审美认知与表达。

在“玩转竹创意系列”活动中,教师先运用幼儿的“触觉”和“嗅觉”,让幼儿们对竹子进行感知,并结合“视觉”组织幼儿们进行“刻画竹——水墨画”创造,引导幼儿观察竹子的形态结构、线条走势与墨色变化,并将前期积累的触觉、嗅觉经验迁移到绘画表达中。帮助幼儿学会感受欣赏和创作美,同时,组织幼儿们之间开展“吹响竹——笛声悠扬”的竹笛制作和吹奏活动,充分调动幼儿的“触觉”和“听觉”。这一过程拓展了幼儿对竹的审美认知维度,使其从对竹之形的感知发展到对竹之声、竹之趣和竹之韵的综合体会,连接了幼儿的“视、听、嗅、触”,使得“竹之美”真正走近幼儿。

4.2. 利用身边真实材料,创设具身化场景

具身认知理论认为认知并非孤立发生,应该是发生在真实的情境中的。对于幼儿而言,这种联系是更为关键,因为他们对美的真实体验大多源于日常生活。幼儿的认知特点决定了他们容易对身边常见且能直接感知的事物感兴趣,这些事物也更容易激发他们对美的发现。路边的一朵小花、雨后的一滩积水,在成人眼中或许平淡无奇,但在幼儿眼中,都可能是充满魅力的美的存在。因此,即使在数智化高速发展的时代下,村镇幼儿园美育主题活动都不应该放弃充分利用幼儿身边的自然素材,将幼儿放于合适的真实情境中,吸引幼儿主动参与到环境中,与环境进行互动和回应。让数智时代美育的价值不再局限于“看见”与“再现”,而在“生成”与“共生”[15]。

在“玩美竹迹”美育主题活动开始之前,幼儿园便着手搭建“青青竹乐园”的生态竹林,种植真实的竹子和培养一些竹林中常见的小型动物,打造一个幼儿可以穿梭的模拟生态系统。在各个班级中运用窗纱配合光影效果,打造“竹影婆娑”的氛围,每个班级中都构建拥有班级自身特色的“竹文化”区角,放置幼儿的绘画与手工作品,营造宽松自由的氛围,同时增加“美”的气息。此外,还与所在社区携手开展“竹林日”郊外踏青。突破空间限制,让幼儿更加直观地感受到“竹”的生命力与美。

4.3. 增设本土化情感符号,加强具身化联结

幼儿园美育主题活动是培育幼儿美好性情的关键支撑。在美育活动中,精心营造丰富多元的情境,用美的环境、内容和情感全方位滋养幼儿的身心,是充分发挥美育育人育心价值的关键所在,也是达成立德树人目标的重要途径之一。当幼儿身处于一个充满美感的场域中,接触蕴含美学价值的内容,感受真挚美好的情感时,他们的内心世界会得到积极的启迪和塑造,从而在潜移默化中实现品德与心灵的成长。同时,具有乡土特色的文化符号的情感传递也需要依托具身化的叙事为载体。因此,村镇幼儿园应

当精心设计情节化的场景,引导幼儿以角色化的形式参与其中,有利于将抽象的文化价值转化为具体可感、易于共情的生命体验和情感,自然地提升对乡土文化的认同感和自豪感,从而使得文化与美在教育的土壤中得到进一步的发展与传承。

在“玩美竹迹”美育主题活动中,教师创编《一个竹子的旅行日记》角色游戏,将“竹笋破土”隐喻为“孤勇者”,幼儿通过蜷缩身体模仿竹笋、伸展四肢来模拟竹笋向上生长的过程,并且同步体验触摸真实竹节上的生长纹路。在这个过程中,幼儿肢体的蜷缩、伸展、挺立等动作可以帮助激活幼儿已有的身体经验,使其在动作中直观体会“收缩-展开”和“向上-突破”的动态过程。同时,这一动作过程又帮助幼儿在认知层面进一步生成了关于“向上”与“展开”的直观图像。整个活动下来,有关于“竹”的形象不再只是抽象的本土文化符号,而成为幼儿可以通过身体动作与情境体验感知的审美意象,使幼儿在参与活动中逐渐形成对竹文化的审美理解。

参考文献

- [1] 邱勇. 向美而行以美育人(师说) [EB/OL]. <https://www.peopleapp.com/column/30035599001-500000636348>, 2020-01-09.
- [2] 李庚香. 以美育美——用“大美育”创造新时代美好生活[J]. 河南社会科学, 2021, 29(6): 1-15.
- [3] 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(5): 705-710.
- [4] 张燕子, 高一喆. 乡村振兴背景下乡村学前教育质量提升的价值意蕴、现实困境与行动路径[J]. 教育理论与实践, 2025, 45(5): 60-64.
- [5] 田源, 曹青蝶, 汪超艺. 具身认知视域下幼儿园非遗教学策略研究[J]. 湖北师范大学学报(哲学社会科学版), 2024, 44(1): 124-130.
- [6] 胡珊珊, 邵小佩. 具身认知理论视域下幼儿园生命教育的现实困境与突破路径[J]. 内蒙古师范大学学报(教育科学版), 2024, 37(3): 77-81, 116.
- [7] 教育部. 幼儿园工作规程[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A02/s5911/moe_621/201602/t20160229_231184.html, 2016-03-01.
- [8] 公燕萍. 具身认知理论视域下幼儿美术教学策略探究[J]. 齐鲁师范学院学报, 2022, 37(1): 92-98.
- [9] 段雪玲, 李姗泽. 幼儿园中华民族共同体意识启蒙教育的特征与路径——基于具身认知理论的视角[J]. 贵州民族研究, 2025, 46(5): 153-160.
- [10] 李恒威. 生成认知: 基本观念和主题[J]. 自然辩证法通讯, 2009, 31(2): 27-31.
- [11] 教育部. 3-6岁儿童学习与发展指南[EB/OL]. <https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=http%3A%2F%2Fwww.moe.gov.cn%2Fewebeditor%2Fupload-file%2F2012%2F10%2F15%2F20121015120541355.doc&wdOrigin=BROWSELINK>, 2012-10-09.
- [12] 焦彩珍. 具身认知理论的教学论意义[J]. 西北师大学报(社会科学版), 2020, 57(4): 36-44.
- [13] 王美倩, 郑旭东. 具身认知与学习环境: 教育技术学视野的理论考察[J]. 开放教育研究, 2015, 21(1): 53-61.
- [14] 马杰. 京剧艺术启蒙教育对幼儿审美能力影响的研究[D]: [硕士学位论文]. 济南: 山东师范大学, 2010.
- [15] 邱艳. 数智化生存境遇中美育的结构性危机及其化解之道[J]. 教育研究与实验, 2026(1): 140-148.