

# 从被动接受到主动建构：建筑学思维驱动下的美育教育转型

刘万迪<sup>1</sup> 哈静<sup>1</sup> 王耀琦<sup>2</sup> 李春敏<sup>1</sup>

1.沈阳建筑大学 辽宁 沈阳 110168

2.沈阳毕帝基建筑工程设计事务所 辽宁 沈阳 110168

**【摘要】**：本研究旨在通过“设计---建构”的思维框架，推动传统美育教育模式从“被动接受”向“主动建构”转型。建筑学思维强调学生在创作过程中通过自主建构与多维度思考，激发创造力和批判性思维，突破传统以技巧模仿为主的教育模式。研究提出，美育教育的目标应从单纯的“审美技能”转向“审美素养生成机制”，注重过程中的思维迭代与反思，而非仅关注终稿的完成。通过任务书机制和跨学科融合，学生能够在不断修正中提升创新能力和问题解决能力。建筑学思维的引入不仅能促进艺术创作能力的培养，还可以增强学生对现实世界的感知与表达能力，为美育教育的未来发展提供新的方向和实践框架。

**【关键词】**：美育教育；建筑学；教育转型；跨学科融合

DOI:10.12417/2705-1358.26.04.004

## 1 美育教育面临的问题与挑战

美育教育作为培养学生综合素养和创新能力的重要途径，在近年来的教育改革中受到了广泛关注。美育教育的核心在于通过艺术的学习，提升学生的审美意识和创造性思维，然而，在传统美育教育模式中，学生往往处于“被动接受”的状态，缺乏主动性和创新性。

在传统模式下，美育教育更多地依赖于教师的示范和知识传授，学生的学习是被动的，他们往往按照固定标准进行模仿创作，缺乏独立思考和创造的空间。这种模式不仅限制了学生的个性化发展，还削弱了他们的创新能力。在此背景下，如何打破这一“被动接受”的困境，激发学生的主动性和创造力，成为美育教育面临的关键问题。

建构主义学习理论<sup>[1]</sup>提出，学习不仅是知识的接受过程，更是学生主动参与、构建和整合知识的过程。传统美育教育中，学生往往仅仅是接受已有的艺术标准和技巧，而缺乏在创作中生成独立艺术判断的能力。因此，如何将建构主义思想融入美育教育，并通过更具参与性的学习模式培养学生的创新能力成为重点研究对象。

## 2 建筑学思维对美育教育的启示

建筑学思维的引入，不仅仅是改变教学方法，它还推动了美育教育的目标重构。建筑学思维理念中包含“自主建构”和

“多维度思考”，这种思维方式有助于学生主动提出问题并解决问题，而非仅仅模仿已知的艺术形式。建筑学思维强调创作过程中的“生成—检验—修正”，这为学生提供了一个迭代式的学习路径，使学生在不断修正中提升创新能力和艺术判断力。

建筑学强调多维度思考，即在艺术创作中考虑空间、结构、功能和环境等多种因素。这种综合性思维不仅帮助学生突破单一的技巧训练，更让他们学会如何从全局角度审视艺术作品，从而提升他们的创新能力与社会责任感。

从学习理论看，建构主义强调学习者并非被动接收信息<sup>[2]</sup>，而是在社会互动与经验活动中完成意义建构<sup>[3]</sup>。这一观点对美育尤为关键：审美并不是“知道某个风格是什么”，而是能在具体情境中“感知—比较—判断—表达”。传统美育课堂之所以容易走向“模仿式正确”，在于学习的起点常被设定为外部范例而非学生经验，学生缺少将个人感受转化为可讨论对象的中介。建筑学思维恰恰擅长提供这种“中介”：它把审美经验通过草图、模型、材料实验等方式外化为可交流、可检验、可修正的对象，从而让“感受”进入“思考与表达”的轨道。

从学科思维看，建筑学的核心不是单一的形式训练，而是一种综合性判断活动：在空间、结构、功能、文化与环境等约束之间做取舍。其教育价值在于：它迫使学习者面对多因素并存的真实情境，并在限制条件中生成方案。对美育而言，这意

作者简介：刘万迪，男，就职于沈阳建筑大学、沈阳毕帝基建筑工程设计事务所，讲师/正高级工程师。

王耀琦，男，就职于沈阳毕帝基建筑工程设计事务所，建筑师。

哈静，女，就职于沈阳建筑大学，教授。

李春敏，女，沈阳建筑大学，学生。

辽宁省教育科学“十四五”规划2024年度立项课题：基于建筑学思维方法的学校美育教育模式研究（JG24DB407）。

味着审美不再停留在“好不好看”的主观断言，而被推动为“为什么这样更成立”的论证过程。也就是说，建筑学思维能把审美判断从结果性的评价，转化为过程性的推理——学生必须说明作品如何回应情境、如何组织形式、如何传达意义。这样的训练有助于学生形成更稳定的审美标准，而不是对教师偏好的依赖。

从创作机制看，建筑学强调“生成—检验—修正”的迭代逻辑。与一次性完成的作业不同，迭代把“不确定”和“试错”视为学习资源：初稿不是失败，而是下一轮改进的依据。教育心理学关于反思性学习与形成性评价的研究指出，持续的反馈与自我监控有助于学习者形成更强的自我效能与策略意识<sup>[4]</sup>。这对美育课堂同样重要：当评价只聚焦终稿，学生容易把注意力放在迎合标准；当学习被组织为可迭代的过程，学生才可能把注意力转向“如何让表达更准确、更有力量”。因此，建筑学思维为美育转型提供了一个关键方向：把“作品完成”让位于“表达生成”，把“终结评判”让位于“过程证据”。

从跨学科角度看，建筑学天然具有连接性：它把艺术表达与现实生活、公共空间、材料技术、文化语境连接起来。当前美育转型所需要的，正是这种“把审美带回生活世界”的能力——让学生意识到审美不是孤立的技能，而是一种理解世界、表达世界并改善世界的方式。当艺术活动与场所经验、社会议题或生活需求发生关联，学生的学习动机与表达欲望更容易被激活，美育也更容易从“课堂任务”转化为“意义实践”。

综上，建筑学思维对美育教育的启示可以概括为三点：以情境唤起经验、以方案承载表达、以迭代生成判断。这三点为后文提出的“设计—建构”转型框架、审美素养目标重构以及任务书机制的课程组织提供理论依据：美育教育要实现从被动接受到主动建构，关键在于把学生放回到“经验—问题—表达—反思”的建构链条之中，使其在持续的生成与修正中形成可迁移的审美能力与创造性表达能力。

### 3 建筑学思维驱动下的美育教育转型策略

建筑学思维驱动的美育教育转型，是把美育的重心从“审美对象”转向“审美活动”，从“作品结果”转向“建构过程”，从“教师标准”转向“学生方案”。

#### 3.1 转型框架：用“设计—建构”替换“讲授—接受”

传统的美育教育过于依赖教师的示范和技术传授，学生处于“被动接受”的状态，缺乏独立创造和思考的机会。建筑学思维中的“设计—建构”理念，为美育教育带来了一种全新的学习框架。与传统模式不同，设计思维注重学生在创作过程中的自我探索、问题解决和方案调整。这不仅突破了机械化的技能训练，还鼓励学生在设计过程中通过不断的修正和创新，主

动发现并解决问题。

该框架强调艺术创作不仅仅是技能的传授，而是一个认知、情感和创造力共同作用的过程。学生通过感知空间、分析需求、提出创意并优化方案，最终完成具有艺术性与功能性的作品。这种方法与传统的知识传授方式相比，更注重学生的思维过程和创造能力，推动学生从模仿走向真正的创作。

建筑学思维的“设计—建构”模式为学生提供了一个跨越从技巧掌握到创新表达的桥梁，转变了学生从接受外部标准到制定个人创作方案的角色。这一转型帮助学生不仅提升创作能力，更激发批判性和系统性思维，使其在美育教育中更加自主、创新。

#### 3.2 教育目标重构：把“审美技能”推进为“审美素养的生成机制”

在传统美育教育中，目标常常聚焦于学生对艺术作品的模仿和技法的掌握，评估标准也多以最终作品为依据。然而，这种模式忽视了创作过程中学生的审美判断能力和批判性思维的培养。建筑学思维的引入，打破了这一限制，推动了美育教育目标的重构。

通过“自主建构”理念，建筑学思维强调学生在创作过程中不仅要掌握技能，还要能够独立思考、提出问题、探索多种创作方案并进行反思与修正。教育目标因此应从单一的“审美技能”培养，转向更加全面的“审美素养生成”，即不仅包括感知能力和技巧的提高，还包括批判性思维、创新能力及艺术表达的自我调控能力。

这种目标的重构改变了传统美育教育对学生的期待：不再仅仅是技艺的学习者，而是创作过程中的主动参与者和主导者。通过这种方式，学生能够在艺术创作中更加自由地表达自我、提升创新性，并最终形成独立的审美标准和个人艺术风格。

#### 3.3 课程内容组织：以“场所—主题—任务书”替代“知识点—技法”

在建筑学思维驱动下的美育教育转型中，引入建筑学特有的“任务书机制”<sup>[5-6]</sup>，通过结构化的教学方式，强调学生的自主学习和创作能力，打破传统教学模式中的“被动接受”，激发学生的创新性和主动性。任务书机制不仅是具体任务的分配，它为学生提供了创作的框架、目标与反馈，帮助学生在每个阶段都能有效地进行思考、调整和完善。

任务书的设计将学生的创作过程从单纯的模仿转向自主设计。每份任务书明确了创作的背景、目标、方法与评价标准，并通过问题导向的方式激发学生思考。例如，任务书可能要求学生围绕一个特定的艺术问题或场所进行创作，而不是提供固定的解决方案。任务书的核心是引导学生进行自主探究，从而

让他们在创作中形成个人的艺术语言。

任务书将创作过程划分为若干阶段，每个阶段都有明确的目标和操作步骤。在每个阶段结束后，教师和同伴会提供反馈，帮助学生识别问题并进行调整。这一机制使得学生在创作过程中能够不断优化自己的作品，培养批判性思维和问题解决能力。每个任务阶段的评价不仅关注作品的最终成果，还重视学生在创作过程中的思考与创新。

任务书机制强调过程性评价，关注学生在每个创作阶段的思考与修正。通过任务书，学生在不断修正和调整中提高自己的艺术表达能力与创新思维。任务书中的评价标准包括创作思路、方案表达和自我反思，学生通过反馈进行自我评估和改进，从而提升自身的艺术素养。例如，在艺术设计课程中，任务书要求学生围绕“环境艺术”进行创作，创作对象是一个特定的公共空间。学生首先需要分析空间的功能需求、环境特征以及社会背景，提出设计问题，并给出多个创意方案。通过教师和同学的反馈，学生进一步优化设计，最终完成一个兼具艺术美感，又符合环境要求的作品。这一设计不仅让学生在创作中主动思考，还通过不断的反馈和自我调整，帮助他们在艺术创作中实现自我提升。

综上所述，基于任务书机制的美育教育转型，通过清晰的任务设计和过程性反馈，帮助学生从“被动接受”到“主动建构”转变。任务书不仅明确了创作的目标，还鼓励学生进行自主探究和创新，最终培养了学生的独立思考和艺术创作能力。这一机制为美育教育的转型提供了有效路径，促进了学生的全面发展。

### 3.4 教学实施机制：教师引导与结构化反馈

教师在建筑学思维驱动下的美育教育中的角色发生了重要变化。在传统的教学模式中，教师主要是知识的传递者和评估者，而在基于建筑学思维的美育教育中，教师的主要作用是

引导者和反馈提供者。教师通过设计任务书、提供反馈、引导学生反思和自我修正，帮助学生在创作中不断优化方案并提升创新能力。

教师的引导作用不仅体现在作品完成后的反馈，还包括在创作过程中对学生思维的引导。教师应帮助学生从多个角度审视自己的作品，提出建设性的修改意见，并激励学生进行自主探索和创作。教师的反馈要具有指导性和启发性，而非仅仅是对作品的好坏进行评判。

此外，教师应根据学生的创作过程进行持续的观察与指导，确保学生在任务书的框架下能够进行有效的自我调整和修正。这一过程中，教师的任务不仅是提供知识和技巧，更是帮助学生在创作中找到个人的艺术方向，并在不断修正和完善中实现自我提升。

## 4 结语

课题组从建筑学思维出发，探讨了如何通过“自主建构”思维驱动美育教育的转型。在这一转型过程中，学生从“被动接受”转向“主动建构”，从单纯的技术训练到全面的创作思维培养。建筑学思维提供的“设计—建构”框架、审美素养的生成机制以及任务群组织模式，打破了传统美育教育中的限制，为学生的自主性、创新性和批判性思维的培养提供了可操作的路径。

然而，建筑学思维的引入也面临着一定的挑战，如教师的适应性问题、课程资源的限制以及学校的制度支持等。因此，未来的研究应进一步探索如何克服这些挑战，优化教学设计，并推动建筑学思维在不同学段、不同领域的广泛应用。总体而言，建筑学思维驱动下的美育教育转型为学生提供了更加自主、创新的学习路径，使其在艺术创作中不仅能够表达美，更能建构意义。

## 参考文献：

- [1] Vygotsky L S. Mind in society: The development of higher psychological processes[M]. Cambridge, MA: Harvard University Press,1978.
- [2] 陈琦,张建伟.建构主义学习观要义评析[J].华东师范大学学报(教育科学版),1998,(1):61-68.
- [3] Black P,Wiliam D.Assessment and classroom learning[J].Assessment in Education: Principles, Policy & Practice,1998,5(1):7-74.
- [4] Oxman R.Think-maps: teaching design thinking in design education[J].Design Studies,2004,25(1):63-91.