

费德门四步法在高中美术鉴赏教学中的 实践误区与调整建议

杨中伟¹ 王丽娜²

1. 衢州学院教师教育学院; 2. 金华市外国语实验学校小学部

摘要: 费德门四步鉴赏法遵循阶段性教学规律, 在高中美术鉴赏教学中的应用日益广泛。现实教学中, 费德门四步法的应用常现“重步骤流程轻感性体验”“重背景叙事轻造型本体”“重笼统评判轻深度评价”使用误区, 需要教师进行从“方法套用”到“素养生成”的范式转换。

关键词: 高中美术鉴赏教学; 费德门四步鉴赏法; 实施机制

随着美术教育理念的不断深化与教学方法的持续拓展, 费德门四步鉴赏法在高中美术鉴赏教学中被引入与应用, 并逐渐成为提升学生审美素养与视觉分析能力的重要路径。该方法通过描述、分析、解释与评价四个层层递进的环节, 构建起一套系统而科学的美术鉴赏教学模式, 在遵循学生认知发展规律的同时, 融汇了形式、语境与文化等多个维度的美术素养。从某种意义上说, 费德门四步法可被视为阶段式美术鉴赏教学方法的集成与升华, 其结构清晰、操作性强, 为课堂实践提供了切实可行的框架。

一、费德门四步鉴赏法的应用

1982年, 费德门(Edmund Burke Feldman)综合前人的美术鉴赏方法, 提出“描述—分析—解释—评价”阶段分析模式鉴赏法。这一方法的起源可以追溯到R·史密斯(1967、1973)的“描述”“分析”“解释”“判断”教学程序论、M·巴肯和L·查普门(1967)的“描述—解释—注释—判断”教学程序论, 以及S·马蒂亚和A·荷维特兹提出了“感受作品—描述作品—分析作品的内容及性质—判断作品的美感品质”的鉴赏方法^[1]。自新世纪以来, 费德门所代表的阶段分析模式被高中美术教育界广泛接受。尹少淳以“由感性到理性的提高”来评价阶段性鉴赏的必要性与合理性, 认为阶段式鉴赏教学能对应美术作品的独特性质^[2]。湘美版高中美术鉴赏教材(2005年版)在非正文部分以《白衣女》《下楼梯的裸女第2号》为例, 请学生以费德门四步法进行鉴赏。2019年, 费德门的四步鉴赏法被载入人民美术出版社教材正文, 成为最重要的鉴赏教学法。根据教科书和参考书, 这四个步骤可以解释为: 描述, 即客观陈述画面中可直接观察到的视觉元素(如线条、色彩、形状、题材等); 分析, 即探究各视觉元素之间的组织关系(如构图、比例、节奏、对比等), 研究作品的形式

构成; 解释, 即基于描述和分析, 结合作品的社会、历史、文化背景及作者信息, 推测和阐释作品的主题、意义与情感; 评价, 即在以上步骤基础上, 对作品的艺术价值、历史地位或文化意义做出个人或学术性的判断与评价。费德门的阶段性鉴赏法不仅标志着鉴赏教学实践向更为抽象与理论化方向的转型, 而且确立了一种逻辑严密、步骤分明的教学程序, 深刻影响了美术教育中审美理解与批判性思维的培养策略^[3]。

阶段化的鉴赏教学法契合了中国人由表入里的鉴赏习惯, “由技入道”“由形入神”等中国传统美术教学思想中均强调美术鉴赏过程的阶段性。当下的美术教育也重视阶段性的鉴赏教学方法, 尹少淳也为高中生提出“直观描述—感觉原因—理性分析—直观评价”的阶段性鉴赏的建议^[4]。常锐伦、唐斌设计了“直观形象—完整介绍—审美引导—综合引导”的认知型美术鉴赏课教学结构阶段和“直观感受—背景材料—分析探讨—意义理解—审美评价”的评鉴型美术鉴赏课教学结构阶段。^[5]很多一线教师总结出诸如“讲述—理解—感悟—评价”的“八字教学法”、“自主赏析—合作鉴赏—点拨释疑—适度拓展”的鉴赏教学方法, 这些方法都显示出阶段化鉴赏教学方法的不同样态。^[6]这些鉴赏教学法不一定出自费德门的四步鉴赏法, 但在阶段化设置上有相似之处。

二、费德门四步教学法运用的常见误区

(一) 重步骤流程轻感性体验

虽然阶段性鉴赏教学需要依赖于理性判断, 但并不意味着只有深思熟虑后才能进行阶段化鉴赏。实际上, 瞬间的、即兴的美术鉴赏活动也可能涵盖这些阶段。因此, 无论是整堂课还是课堂片段, 都可以灵活运用阶段性鉴赏法。教师可以依据此法规划教学流程, 学生也能遵循此法参与讨论或完成作品鉴赏。然而, 在

基金项目: 2025年度浙江省教育厅科研项目一般项目“中国传统造型观念在中小学美术教学中的困境与突围”(编号: Y202559206)阶段成果。

实际教学中,部分教师过于机械地遵循阶段性鉴赏教学法,导致其形式大于内容,失去了应有的教学效果。

美术鉴赏在本质上是起于感性的审美活动,这决定了费德门四步法的阶段性步骤并非每次都必须机械地履行。在实际教学中,一次成功的、深入的瞬间鉴赏,或许仅需调用“描述”与“分析”就能聚焦形式奥秘,或仅凭“解释”与“评价”就可以深化意义辩论;一次即兴的、生成性的课堂讨论,其思维路径完全可能是跳跃甚至回溯的,从直接的价值判断(评价)反推形式依据(分析),或因新的背景信息而调整最初的描述。因此,教师的智慧体现于对方法“活”的驾驭,应深刻理解每一步骤的思维价值,基于具体鉴赏资料的特质、契机与学生即时的反应,进行取舍与调适。将四步法由按图索骥转化为随境而用,其目标始终在于催化学生真诚的审美感动、严谨的形式思辨与深刻的文化共情,从而避免方法论在实践异化中可能带来的“理性的自负”,守护美术鉴赏教学中的感性与自由。

(二) 重背景叙事轻造型本体

以《美术鉴赏》教材(人美社,2017版)为例,从教材对“四步鉴赏法”的描述中可以看出“造型”在高中美术鉴赏教学中所起到的关键作用。在这段描述中,“造型”作为鉴赏学习的关键元素之一,在各鉴赏步骤中都起到一定作用:在描述步骤中,提及了造型元素,如内容、色彩、材质、肌理等,这些都是作品呈现形式的要素,涉及造型手段与造型基本元素;在分析环节,探讨了形式关系,如形状间的相互关系、色调处理、空间营造等,这进一步凸显了对作品构成要素的分析,也是对造型元素的深入理解;在解释阶段,对作品形式的分析、推测和解读体现出造型对理解作品意义的决定性作用;在评价环节,对作品的优劣所进行的判断与作品的造型元素密切相关,鉴赏者通过对造型元素的比较和评判对作品进行综合性分析。

不难发现,费德门四步鉴赏法始终能体现学科本体特点,尤其能贴合造型元素来展开教学。然而在现实教学中,常出现回避造型的描述、分析与解释的现象。“描述”往往陷于内容、情节的表述,“分析”与“解释”易着迷于时代背景的复盘,导致“评价”结论不再具有美术性,而成了语文、历史等其他学科的代言课。高中美术课程为学生未来的发展或终身学习提供了美术知识和技能的基础^[7]。这一表述体现了对美术学科本体造型知识的重视,也与费德门四步鉴赏法的核心要义相契合。若脱离造型运用四步鉴赏法,意味着对高中生身心特点的忽视。高中阶段是造型观塑造期,在运用费德门四步鉴赏法时,应主动关注造型元素,使其在学生观察和表现世界中发挥更大的作用,助力学生生成可见的美术知识和技能。

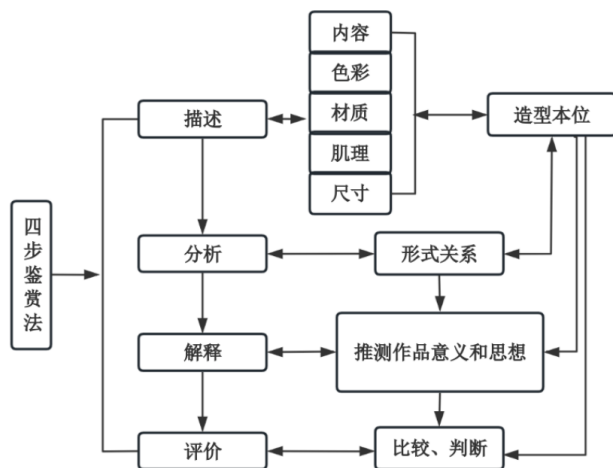


图1 “四步鉴赏法”表述中的“造型元素”

(三) 重笼统评判轻深度评价

费德门四步鉴赏法,之所以设置四个具体而明确的步骤,其最终的教学落点就是完成相对深刻的评价。可以视描述、分析、解释为评价的过程,评价则是三者的最终成果。方法的价值不在于步骤的机械完整,而在于其是否真正催化了学生从“观看”走向“看见”,从“识别”走向“理解”,从“接受”走向“评判”。尤其在高中学段,学生思维趋于理性与辩证,更应借助此方法之框架,引导他们探索形式与内容、感性与理性、个体表达与文化遗产之间的复杂关联,从而在艺术鉴赏中完成一次深刻的思维体操与文化体认。有学者强调,美术鉴赏课堂中的评价标准不应仅局限于“象”与“不象”、“美”与“不美”等二元对立范畴^[8]。不少教师经历了描述、分析与解释阶段,却在评价阶段倾向于使用较为笼统的评价词汇,如“很好”“挺好”“不错”等。这种做法既未能区分差异,也未提供具体反馈,导致所有回答均获得相同程度的浅表性肯定。一方面,简单的评价词汇对所有的回答“一概而论”,无差别“表扬”;另一方面,只说“好”,但对“好在哪里”只字不提。

对“评价”环节的简单化与终结化处理,消解了方法促进批判性思维发展的终极旨归。费德门法的最终环节“评价”,是其方法论精华与教学难点的集中体现。它不应是经历前三个步骤后的走过场式的价值宣判,也不该是撒胡椒面式的集体表扬,而应是一场基于证据的、开放性的意义建构与价值协商。然而,实践中常见的“简单性评价”误区,意味着“评价”这一高阶思维环节的矮化。教师或满足于给出“美”“好”“喜欢”等简单化结论,或急于抛出权威的、单一的艺术史定论,却忽略了引导学生进行“批判性评价”的过程。简单化评价致使费德门四步鉴赏法功亏一篑,也导致课堂失去了深度互动,从而削弱鉴赏法的应用效果。

三、费德门四步教学法运用误区的调适路径

针对费德门四步法在高中美术鉴赏教学中出现的

实践误区,其纾困的核心在于实现教学范式从对固定“方法”的机械套用,向促进学生“核心素养”生成的根本性转换。这要求教师超越对四步法作为“操作程序”的片面理解,而将其内化为一种支撑“审美判断”与“文化理解”的思维支架,在教学观念、实施策略与评价体系上进行系统性重构。

首要路径是破除对四步法的线性的、绝对步骤化迷信。教师需深刻认识到,描述、分析、解释、评价并非一条必须顺序完成的线性程序,而是一个可根据鉴赏资料、鉴赏情境与学生思维火花而灵活启动、跳跃、回溯或聚焦的循环网络。例如,面对表现性强烈的作品,教学或许应从学生的瞬间“评价”切入,再回溯寻找“形式分析”的依据。比如,可以根据学生所谓的“我感到震撼”的即时评价,反推“是何种狂放的笔触与冲突的色彩导致了这种感受?”进而结合“解释”,探究其情感根源。这种非线性的应用,在尊重鉴赏流程的同时,也能最大限度保留学生鉴赏过程中的“灵感”,不仅尊重了审美体验的发生机制,也将鉴赏“框框”转变为支持探究的“脚手架”,使课堂节奏张弛有度,兼顾感性灵动与理性沉淀。

其次,必须坚定地将“造型本体”的观照确立为贯通四步法全程的学科锚点,以此纠正“去美术化”的泛人文化讨论倾向。在“描述”阶段,需训练学生超越对物象的文学性叙述,转向对点、线、面、色、肌理等视觉形态的精准语言捕捉;在“分析”阶段,焦点应置于形式元素如何组织以创造节奏、平衡、张力与空间,将构图学、色彩学等基本原理转化为可操作的观察工具;在“解释”阶段,应引导学生追问“形式本身如何言说”,将社会历史背景与作者意图的探讨,紧密锚定在具体的造型选择之上,阐明为何是“此种形式”而非“彼种形式”承载了特定的意义;最终的“评价”亦须基于造型语言的独创性、表现力与完成度展开。为此,教师自身需深化造型学养,并设计聚焦形式问题的阶梯性任务,例如通过局部放大对比、形式要素抽离重组等手法,使“造型”从抽象概念变为可感知、可分析的实在对象,确保鉴赏课不失其美术学科的独特品格。当然,在运用费德门四步鉴赏法中强调以“造型”为本位的观念,并非剔除鉴赏的人文性,而是明确美术学科本体知识与人文信息的主仆作用,强调人文信息为学科本体服务,而非本末倒置。

再次,基于描述、分析与解释,构建一个多元、开放、基于证据的“深度评价”体系。这要求彻底摒弃“好或坏”的简单断语,推动评价走向具体化、比较化与语境化。教师可引导学生发展多层次的评价标准:在技术层面,关注作品在形式处理上的立意与营构;在表达层面,评判造型语言的情感传达的强度与清晰度;在创新层面,审视其在艺术史脉络中的独创性与突破性;在文化层面,

探讨造型语言的当代意义与启示。实施策略上,可引入“比较鉴赏”法,将作品置于与作者同期作品、同流派作品或解决类似问题的不同时代作品的并置中,使评价在具体的参照系中自然浮现。同时,倡导“辩护式评价”,即任何判断都必须以描述与分析中获得的视觉证据和解释中建立的逻辑关联作为支撑,从而将评价从主观印象提升为有理有据的论证实践,培养学生的批判性思维。

四、结语

描述、分析、解释与评价既相对独立又互有交叠,既有各自优势、又存在各自局限,共促了美术鉴赏的完成,也有效构成了美术鉴赏教学的整体性。要超越使用误区,意味着于方法论与实践之间达成统一。在角色定位上,教师要完成从“执行者”到“引导者”的升华;在教学资源上,善用原作复制品、高清数字图像、虚拟博物馆、艺术家创作纪录片等,为每一步骤提供扎实的认知依托,同时善于利用我国优秀的传统文化,多利用民族特色的鉴赏资料,使教学资料能为“认同民族、认知世界”鉴赏观服务;在教学落点上,善于围绕美术学科的本体价值,遵循学生审美心理的发展规律,将“教学脚本”转化为灵活的“思维地图”;在评价引导上,重视将所有的步骤牵引至批判性思维的形成,能生成个性化的鉴赏结论。更为重要的是,教师需营造一种兼具灵活的课堂对话文化,即鼓励即兴的感性表达,也鼓励程序化的理性求证。通过以上努力,费德门四步法方能摆脱可能带来的僵化风险,真正扎根于中国高中美术鉴赏教学的土壤,从一种外来的“教学技术”,转化为滋养学生审美感知力、形式思辨力与文化洞察力的内在“素养基因”,最终实现其方法论价值与育人目标的统一。

参考文献:

- [1] 常锐伦,唐斌.美术学科教育学[M].北京:人民美术出版社,2007:295.
- [2] 尹少淳.美术及其教育[M].长沙:湖南美术出版社,2000:324-326.
- [3] 杨中伟,郑军德.百年高中美术鉴赏教学方法回顾与省思[J].中国艺术教育,2024(2):99-108.
- [4] 尹少淳.美术及其教育[M].长沙:湖南美术出版社,2000:324-326.
- [5] 常锐伦,唐斌.美术学科教育学[M].北京:人民美术出版社,2007:336-341.
- [6] 葛汝根.“活动单导学”方式在高中美术鉴赏课教学中的运用[J].美术教育研究,2011(7):141-142.
- [7] 奚传绩,尹少淳主编,教育部基础教育课程教材专家工作委会组织编写.普通高中美术课程标准(2017年版)解读,[M]北京:高等教育出版社,2018:19.
- [8] 陶旭泉.高中美术欣赏现代课堂教学五要[J].中国艺术教育,2003(2):24-30.