由技进道，以艺成人：中国书画美育三阶论

李斌（硕士，深圳市松岗中学美术书法高级教师）

摘　要：书画美育涵养审美、深化认知、健全人格，是新时代美育改革的重要价值取向。本文立足中小学书画美育教学实际，依托具身认知与生命美育理论，以具身感知深化笔墨体验，以生命美育引领人格陶养，构建“感知—认知—践行”三阶育人体系。一阶聚焦笔墨形质的具身感知，夯实审美基础；二阶深耕书画文脉的精神解码，实现审美经验向文化认知的深化；三阶落实身心人格的陶养，达成以艺育人的价值归宿。三阶各有侧重且彼此贯通，感知奠基于身体经验，认知深化于文化理解，践行落实于人格养成，循序渐进，贴合青少年认知发展规律，适配分学段教学需求。同时，从评价机制、跨学科融合、师资建设等方面搭建系统保障，回应人工智能时代美育转型需求，最终达成由技进道、以艺成人的书画美育育人目标。

关键词：书画美育；三阶论；由技进道；以艺成人；具身认知

一、引言

新时代美育改革明确提出以艺术教育涵养审美素养、传承中华优秀传统文化。2020 年中共中央办公厅、国务院办公厅印发的《关于全面加强和改进新时代学校美育工作的意见》强调，“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”，要“以美育人、以美化人、以美培元”[1]。《义务教育艺术课程标准（2022 年版）》确立了“审美感知”“艺术表现”“创意实践”“文化理解”四大核心素养，为书画美育的课程实施提供了具体导向[2]。中国书画融笔墨韵律、空间意境、文史哲思于一体，兼具技艺训练、文化浸润与人格陶养多重功能，其“由艺润心、以道育人”的独特价值，在基础教育人格培育与文脉传承中具有不可替代的价值。

然而，在“五育并举”的教育格局下，书画学科长期处于边缘化地位：课时遭受挤压，师资力量薄弱，课程体系支离破碎，系统化的育人格局难以形成。课堂教学普遍存在“重技能、轻文化，重结果、轻过程”的偏差，重心落在笔画规范与程式临摹上，以考级竞赛和特长升学为导向，笔墨背后的人文意蕴与精神内核被遮蔽，教学由此走向“有技无道”的误区。尹少淳在《美术教育学》中曾指出，美术教育若过度侧重技能训练而忽视文化理解与人格涵养，便容易偏离美育的根本方向[3]。学生虽能摹其形，却难以体悟笔墨中的气韵与意蕴，深度审美认知难以建立，美育涵养心性、塑造人格的核心功能也难以真正落地。已有研究或聚焦技法优化，或侧重文化传承，两条路径各自为阵，缺少从审美感知、文化解码到人格践行的完整递进式育人路径。

立足中小学一线教学学情，结合具身认知与生命美育理论，本文构建“感知—认知—践行”三阶体系。具身认知理论为第一阶笔墨感知训练提供了直接依据。生命美育兴起于 20 世纪末，其核心命题在于以审美体验滋养生命成长，帮助个体在审美活动中实现对生命意义的觉察与安顿。本文构建的三阶体系层层贯通，由技进道，以艺成人，以期为破解当前困境提供兼具理念深度与实践弹性的新思路。

二、笔墨形质的具身感知与审美根基

（一）线条质感中的身心交融

谢赫“六法论”将“骨法用笔”置于核心位置[4]，由此确立了线条在中国书画审美体系中的根基地位。笔墨线条的力度、节奏、缓急与刚柔，直接决定着作品的气韵与格调。宗白华在《美学散步》中论及中国书画时指出，线条既是造型的手段，也是“心灵的直接表现”，其背后是创作者全部的生命节奏与情感律动[5]。古人以“锥画沙”“屋漏痕”“折钗股”“印印泥”等自然物象譬喻笔墨精髓，优质的书画线条蕴含内在筋骨力道，饱含生命动势，有别于机械僵硬的描画符号。

历代传世经典，反复印证着笔墨与心境的深度关联。颜真卿楷书沉厚雄浑、端庄中正，笔墨筋骨兼备，彰显刚毅正直的人格气象；王羲之《兰亭序》笔法灵动多变，字字形态迥异，二十余个“之”字各有风姿，尽显随性自然的笔墨韵致。笔墨线条的差异化表达，本质上是创作者审美格调与精神气象的直观外化，这正是书画美育从“感知”跃升为“认知”的质变节点，亦是其区别于普通美术教学的核心特质所在。

具身认知理论揭示，书画审美感知需要身体、呼吸、心境与笔墨之间的沉浸式互动，这与被动的视觉接收截然不同。在运笔过程中，学生获得的不仅是某种“手感”，更是一种经由身体动作沉淀下来的认知图式。持续的笔墨操作会重塑其注意力的分配模式、情绪的调节方式乃至对自我状态的感知能力。诺伊（Alva Noë）在《感知中的行动》中进一步指出，感知涉及人与环境之间的动态互动，是一种“具身的探究”，大脑内部的信息处理无法单独完成感知活动[6]。书法练习中笔锋与纸面的摩擦力反馈、墨色浓淡的即时呈现、身体姿态与呼吸的协调配合，正是这种具身探究的典型形态。理论讲授难以培育这种深层的笔墨感知力，体验式、沉浸式的课堂训练更为有效。结合中小学课堂时长有限、材料准备繁琐等现实约束，可以设置两类低门槛、高体验的基础感知训练。

第一类是单字呼吸书写训练。在课堂开始的五分钟内，教师不要求学生完成整幅作品，只书写一个简单的“永”字或“心”字。落笔之前，先闭目调息两次，将注意力完全集中在笔尖与纸面的接触感上。闭目调息能够激活副交感神经系统，降低学生的生理唤醒水平，使其迅速从课间的兴奋状态过渡到适宜精细操作的镇静状态。从注意机制的角度看，这种训练调动“自上而下”的主动注意控制系统，与日常被动接收信息所形成的“自下而上”的注意模式形成互补。这一微型的仪式化训练能够在极短时间内帮助学生建立笔墨与身心的初始联结，脱离日常视觉评判的干扰。第二类是情绪对照书写训练。引导学生分别以喜、怒、哀、乐四种心境书写同一个汉字，课后对比笔触、墨色与章法的差异，让学生自主发现情绪对笔墨的影响。愤懑之时线条凌厉刚硬、锋芒毕露，平和之际笔墨温润内敛、舒缓从容。通过切身实践，学生能够逐渐摆脱机械临摹的固化思维，真正体认到笔墨乃是内心情绪与精神状态的延伸。

（二）计白当黑中的虚实意蕴

完整的笔墨感知体系需涵盖线条、布白、墨色三大核心维度，三者相辅相成，共同构建传统书画的审美骨架。在线条质感之外，“计白当黑”的空间审美是中国书画的又一精髓。老子“知其白，守其黑”的哲学思想，精准诠释了虚实相生的创作内核。书画中的留白承载意境、凝聚气韵、延伸想象，有别于空洞无物的空白。杨凝式《韭花帖》字距行距疏朗通透，通篇气息从容淡雅。马远、夏圭独创“一角半边”构图，以有限实景营造无限虚空。《寒江独钓图》仅绘孤舟渔翁，以大面积留白衬出江天之辽阔与意境之悠远，皆是留白美学的典范之作。

中小学生受漫画、海报等“满构图”视觉文

化影响，普遍存在构图满铺、杂乱拥挤的问题。针对这一情况，可以设计视觉对比实验。教师展示同一题材的两幅作品，一幅布满物象，一幅采用极简留白构图，让学生投票选择哪一幅更令人感到放松与辽阔，再由学生自行总结视觉效果差异。这种基于直观感受的对比教学，比教师直接定义“留白即意境”更具说服力，能够帮助学生自主建构“少即是多”的审美认知。

（三）墨色层次的审美感知与心性滋养

在线条质感与布白虚实之外，墨色层次的丰富变化是笔墨感知的另一重要延伸。张彦远《历代名画记》提出“墨分五色”，将墨色细化为焦、浓、重、淡、清五个层次，构建了系统的墨色审美体系[7]。历代名家各擅墨色之妙：黄宾虹层层积墨，黑中透亮，厚重苍茫而不失通透；八大山人淡墨简远，枯润相生，营造出孤高空灵的独特意境，尽显墨色的情感表现力与审美张力；徐渭泼墨大写意，以狂放不羁的墨色宣泄胸中块垒，开创了水墨表现的新境界；龚贤积墨数十遍，墨色浑厚华滋，以黑白之间的微妙渐变营造出山川的深邃空间感。课堂教学中，教师可借助控水调墨实操练习，引导学生以淡墨绘远山云烟，以浓墨绘近山石木，以枯墨绘苍枝古木，以润墨绘流水烟云，在虚实、浓淡、干湿的对比中建立墨色层次、物象形态与审美意境的直观关联。在瓶装墨汁高度便利的当下，磨墨这一看似低效的环节恰恰具有独特的育人价值。墨锭缓缓研磨、墨色徐徐晕开的过程，是对“即时满足”心理的一种温和矫正。在这一慢节奏的物理操作中，学生能够自然沉淀浮躁心神，实现笔墨训练与心性修养的初步融合。

第一阶的感知训练，奠定了学生的视觉审美感知与具身体验基础，有效回应了青少年“不会看、看不懂笔墨”的表层审美问题。然而，笔墨的形式特征终究根植于特定的文化土壤。线条的刚柔、留白的虚实、墨色的浓淡，这些可感的审美要素背后，是一整套关于自然、人生与宇宙的价值观念。单纯的感官体验可以让人“看见”笔墨，但“读懂”笔墨为何如此呈现，则需要进入更深层的文化理解层面。这就有赖于第二阶的文化解码，将感性经验置于文脉之中加以理解，实现从审美感受到文化认知的深化。

三、文脉精神的文化解码与认知深化

（一）诗性思维重构书画意境

笔墨感知是第一阶的基础成果，文化解码则是第二阶的核心任务，它实现从“看见形式”到“读懂精神”的认知跨越。中国书画深度根植于文学、历史、哲学的综合性人文传统，有别于孤立的视觉艺术。徐复观在《中国艺术精神》中系统论述了中国艺术与哲学思想的深层关联，指出书画艺术的精神内核正是儒、道、禅三家思想在审美领域的集中显现[8]。诗画互文的文学传统、儒道禅的哲学思想、特定的历史时代语境，共同塑造了中国书画独有的艺术表达范式与精神内核。脱离文化语境的笔墨赏析，终究流于形式层面的视觉消费，难以实现“由技进道，以艺成人”的美育深层价值。

苏轼以“诗中有画，画中有诗”确立了文人诗画互文、意境共生的核心传统。诗画融合涉及以诗性思维重构审美意境，让笔墨彻底摆脱单纯的造型功能，成为创作者寄托精神、抒发情志的核心载体。缺少意境的笔墨只是技法的堆砌，融入诗性内涵与人文情思后，书画作品才拥有灵魂与温度。郑板桥画竹题诗，以“衙斋卧听萧萧竹，疑是民间疾苦声”赋予青竹超越自然物象的人文底色，将寻常竹石升华为心系苍生、体恤民情的精神符号。宋代画院以诗句命题取士的经典案例，生动诠释了中国画“以虚写实、以境写意、含蓄蕴藉”的核心特质。“踏花归去马蹄香”不绘繁花，以逐香蝴蝶描摹无形之花香；“深山藏古寺”不画殿宇，以山间担水僧人暗喻古寺深藏。以极简实景藏无尽意境，尽显传统艺术的审美智慧。

这一诗画互文的传统智慧，在当代课堂教学中同样具备实践转化空间。与传统“给古诗配插图”的做法不同，更具实效的是“意象转译”训练。面对“古道西风瘦马”与“乱石穿空，惊涛拍岸”两句风格迥异的诗词，要求学生仅用线条的曲直、墨色的枯湿、构图的疏密来表达情绪基调，而不必画出具体物象。这种训练剥离了“画得像”的包袱，直接触及笔墨意境的核心，同时也与语文教学中的“通感”修辞形成深度呼应，打破了文学审美与书画审美之间的内在藩篱。

（二）四层解读与图像证史打通历史文脉

为破解学生赏析零散、浮泛的问题，可以建立四层递进式作品解读教学范式。第一层观物象，厘清作品的画面内容与物象构成；第二层知其人，了解创作者的人生经历、性格特质与艺术追求；第三层察其世，还原作品创作的时代背景与社会语境；第四层辨其理，剖析作品笔墨、构图、意境选择的内在逻辑。这套解读方法将文学批评中“知人论世”的传统引入书画赏析，能够把学生模糊的感性审美转化为可操作、可迁移的理性认知。

书画作品也是历史文本的重要载体，承载着特定时代的政治生态、社会风貌与文化心态。《清明上河图》以长卷形式详实记录了北宋汴京的城市布局、商业活动与各阶层民众的日常生活，其价值既体现于艺术表现，也为社会史研究提供了难以替代的图像证史材料。《韩熙载夜宴图》表面上描绘的是南唐官员府邸的宴饮场景，画面中华丽繁复的乐舞与宾客百态之下，暗藏着韩熙载在国势衰微之际刻意避嫌、韬晦自保的复杂政治处境。《千里江山图》以青绿山水描绘理想化的锦绣河山，其气象之恢弘、细节之精微，折射出北宋中后期文人士大夫对大一统国家的文化认同与家国想象。教师在引导学生赏析这些作品时，可将其置于“以画证史”的解读框架中，让学生领悟到书画不仅呈现了审美价值，更提供了一扇窥见古人精神世界与历史处境的窗口。

（三）儒道禅根基与人品画品辩证

儒、道、禅三家思想是中国传统书画的精神内核，深刻塑造了传统艺术的审美取向与价值追求。儒家倡导中正平和、修身立德、文以载道，外化于颜真卿楷书的端庄厚重与《女史箴图》的教化内涵；道家推崇道法自然、返璞归真、超脱世俗，体现于倪瓒极简疏淡、不求形似的画风之中；禅宗追求空灵澄澈、物我两忘，流露于八大山人、牧溪简淡空灵的笔墨意境之中。教学中需注意避免简单标签化的解读。古代书画家的思想体系极少单一固化，大多兼容三家、融会贯通。苏轼兼具儒家济世情怀、道家豁达心境与禅宗通透心性，其书画笔墨刚柔并济、意境开阔；董其昌以禅论画、革新画理，艺术根基却始终坚守儒家正统。教学中，教师应向学生渗透这种多元兼容的思想史真实，培养其复杂辩证的思维习惯。

在精神内核的多元解读之外，尤需警惕的是“人品即画品”这一传统命题。在教学实践中，这一命题极易被简化为机械的道德决定论。教师应向学生说明，“人品即画品”是一种文化理想与文化期待，有别于颠扑不破的艺术定律。艺术史上存在人品与画品相悖的特例。赵孟頫身处宋元易代之际，其艺术成就卓绝，书法绘画均开一代新风，然因其出仕元朝而备受后世争议；蔡京名列《宋史·奸臣传》，政声虽遭史家贬斥，然其书法精妙，北宋“苏、黄、米、蔡”四家之“蔡”历史上曾有指蔡京之说。这些案例足以证明人品与画品之间并不存在机械的对应关系。教学中，教师可利用此类案例设计课堂思辨：我们能否因为一个人的道德瑕疵而否定其艺术成就？艺术评价与道德评价应当如何区分，又能否完全分离？这种开放性的探讨，既能深化学生对艺术评价复杂性的理解，也能培养其批判性思维。这种思维能力本身就是核心素养的重要组成部分。从主流价值引导的角度，亦需让学生看到文天祥书法的凛然刚正、郑思肖画兰的孤高独立、傅山“宁拙毋

巧，宁丑毋媚”笔墨主张背后的人格坚守。这些案例共同构成了中国文化传统中审美格调与精神境界相互滋养的主流脉络。教学应在两种叙事之间保持辩证的张力。

第二阶的文化解码完成了从感性经验到理性认知的深化，学生由此获得了理解书画精神内涵的认知框架。然而，认知积累终归是知识层面的收获。理解“留白是为了营造意境”与在面对留白时真正获得心灵的开阔感，是两种截然不同的存在状态。书画美育的终极价值不在于让学生掌握多少文化常识或赏析术语，而在于将外在的文化认知转化为内在的精神滋养。这一转化无法依靠知识传授来完成，而需要持续的修习实践，并在真实的生活情境中反复体验、沉淀和内化。这正是第三阶践行的根本任务，从理解艺术走向以艺术安顿自我。

四、身心陶养的人格修炼与价值归宿

（一）静定修习涵养心性

审美感知与文化理解属于第一阶和第二阶，身心陶养与人格成长则是第三阶的价值归宿。这一阶的核心任务，是将前两阶积累的审美经验与文化认知，通过持续的修习实践，内化为稳定的生命态度与人格素养，最终实现“以艺成人”的美育理想。第一阶回答“怎么看”，第二阶回答“怎么懂”，第三阶回答“怎么活”。杜卫在《美育论》中指出，美育的根本功能在于培养“审美的人”，即能够以感性生命去体验世界、以审美态度去安顿生命的人[9]。杜卫进一步提出，美育的现代性意义在于恢复感性教育在人格培育中的本体地位，使教育真正回归“人”的成长本身[10]。这一界定使美育超越知识传授与技能训练，指向人格成长与生命质量的深层提升。

当前，青少年长期处于信息过载、节奏过快、竞争焦虑突出的成长环境，普遍存在注意力涣散、情绪浮躁波动、精神内耗严重等问题。中国书画独有的“慢、静、沉浸”特质，恰好能够缓解当代青少年成长中的困境，为其涵养心性、安顿心灵提供独特的路径。古人所言“收视反听，绝虑凝神”的创作状态，与契克森米哈伊（Mihaly Csikszentmihalyi）提出的“心流”体验具有相似的结构特征，均指向一种高度专注、忘我却充满内在秩序感的意识状态[11]。两者的核心区别在于，“心流”强调技能与挑战之间的动态匹配，而书画静定训练更侧重于注意力的主动回收与自我调节能力的培养。研究表明，主动调控注意力的训练能够有效增强前额叶的抑制控制功能，对抗因频繁注意力切换所导致的心理疲劳[12]。长期坚持书画静定训练可视为一种“注意力养护”的实践，对修复青少年疲惫不堪的神经系统具有独特的调节价值。

适配中小学课堂的轻量化静定训练，可以设置课前三分钟调息书写环节。这一环节不同于正式的技法课，它不要求作品效果，只要求学生完成一个简单的动作：静坐、调息、落笔，在感受笔尖与纸面摩擦的过程中收敛心神。从注意机制的角度看，这类训练调动学生的“自上而下”注意控制系统，与日常被动接收信息所形成的“自下而上”注意模式形成互补。长期坚持，学生能够逐步养成主动调控注意力的习惯，这种能力的迁移价值远远超出书画课堂本身。笔墨技法本身同样暗含修身哲理。逆锋起笔要求先行后收，回锋收笔讲究恰到好处，缓行留韵强调不疾不徐。这些笔墨要求本质上是在引导学习者克制浮躁、懂得收敛、坚守分寸。经过反复练习，这种身体层面的节制感会逐渐上升为一种稳定的行为倾向，迁移到学习与生活之中，帮助学生建立内在的秩序感。

（二）情绪水墨促进心理疗愈

书画艺术同样是青少年情绪调节与心理疗愈的独特载体，具备天然的审美转化与情绪疏导功能。孙过庭在《书谱》明确提出，人之喜怒哀乐、七情六欲皆可寄托于笔墨，心境的差异会直观转

化为笔触、墨色、章法的不同[13]。这一观点与现代艺术治疗理论中的“外化”概念形成了跨越千年的呼应。艺术治疗认为，将内在情绪外化为可见的艺术形式，能够帮助个体获得对自身情绪的观察距离与掌控感。基于此，课堂可常态化开展“情绪水墨”实践练习。学生心绪烦躁、焦虑不安时，可借助枯笔焦墨肆意挥洒，释放内心郁结；心情压抑、低落沉闷时，可运用湿笔淡墨缓慢渲染，舒缓负面情绪。这一过程的关键在于“审美化转化”，即教师引导学生有意识地选择与自身情绪状态相匹配的表现形式，避免简单的无控制宣泄。这一转化将无序躁动的心理能量转化为有序、有韵、且富有审美意味的艺术形态，帮助学生实现心理疏导与艺术表达的双重收益。

以“一周一字”微实践为例，可进一步深化情绪水墨的日常化应用。要求学生连续一周每日书写同一个字，如“静”“安”“和”，每次书写前用一词记录当日心情，如“烦躁”“平静”“疲惫”，一周后对比七天笔迹的变化。学生往往能够清晰地发现：同一汉字在不同心境下呈现出截然不同的笔墨面貌，烦躁时线条躁动失控，平静时笔墨温润从容。这一过程的目的不在于技法提升，而在于让学生直观感受到笔墨作为“心镜”的映照功能，从而养成通过书写觉察自我、调节情绪的习惯。

（三）日用即道安顿当代精神

美育的最终指向，是让学生在审美判断与笔墨实践中完成人格的自我塑造。教学中，教师可通过高下、雅俗作品的对比赏析，引导学生自主辨识笔墨格调，区分高雅风骨与低俗匠气，摒弃哗众取宠的“江湖体”与毫无法度的随性书写，逐步建立正向的审美判断与品位自律。这种源于审美熏陶的自我约束不需要外在规训，能够内化为学生稳定的精神素养，这正是“以艺成人”在人格层面的切实落地。

践行的推进必须突破课堂的时空边界，落实传统“日用即道”的育人理念，打破艺术与生活的隔阂，让笔墨真正融入日常、赋能生活。古人以书画修身寄情、装点起居、传递情志，使艺术成为日常生活的有机组成部分。当代书画美育可延续这一传统，设计契合当代学生生活情境的微实践任务：为居室题写小幅书法，为班级设计文化标识，为亲友手绘生日贺卡，为毕业纪念册题写扉页。在人工智能字体与图像生成高度发达的今天，手写笔墨独有的“手泽”与温度，恰恰构成了对技术标准化最温柔的回应。这些微小行动让笔墨从“课堂作业”与“参赛作品”的单一属性中解放出来，成为学生自我表达、传递情感、安顿心灵的生活方式。长期的日常笔墨实践，能够帮助学生在快节奏的现代生活中守住内心的秩序感，获得稳定的内在自由与精神底气。

人工智能可以熟练生成书法字体、模拟水墨画风，但它复刻不了书写者落笔那一刻的呼吸节奏、情感起伏与生命体悟。海德格尔（Martin Heidegger）在《技术的追问》中警示，技术的本质是“座架”（Gestell）：它并非中性的工具，而是一种强制性的“解蔽”方式，它以“促逼”和“订造”的逻辑框定人与世界的关系，使人自身也沦为可计算、可调配的持存资源[14]。书画美育恰是对这种技术异化的抵抗。它以“慢”与“静”的方式，守护着技术无法编码的生命体验，守护着人类感知世界、表达自我的能力。书画美育的核心竞争力在于“经历一种沉淀性的生命体验”，而非“制作出好看的作品”。书画美育由此面临一个根本性转向，从“技能传授”转向“体验守护”。教师也不再是技法的权威传授者，而是体验的引导者与陪伴者。这一认知转型，是对人工智能时代艺术教育功能定位的深刻诠释。

五、三阶逻辑的体系升华与实施保障

（一）三阶逻辑与由技进道的体系建构

感知、认知、践行三阶呈现“由表及里、由技进道”的纵深推进逻辑，而非线性的先后次序。

第一阶的感知训练为第二阶的文化理解提供感性基础，若无笔墨具身体验，文脉精神便成为悬空的知识教条；第二阶的文化理解为第三阶的人格修炼提供意义框架，若无文化自觉引导，身心实践便沦为缺乏方向的盲目操作；第三阶的践行反馈又反过来深化感知的敏锐度与认知的深刻性，在持续修习中，学生对墨色枯湿的感知会更加精微，对“留白”所承载的文化意蕴会有更切身的体认。三者形成螺旋递进的循环结构，每一轮循环都推动学生的审美人格向更高层次发展。

这一“感知—认知—践行”的递进逻辑，在结构上与中国传统哲学中“格物致知”与“知行合一”的修养路径具有深层同构性。《大学》八条目以“格物”为始，通过穷究外在事理获得“致知”，最终落脚于“诚意正心”的修身实践。感知即“格物”，是对笔墨形质的切身探究；认知即“致知”，是对文脉精神的理性把握；践行即“修身”与“合一”，是将审美认知内化为稳定的生命态度。三者构成完整的修养闭环，缺一不可，方能成就真正的“成人”之道。

三阶设计需根据学生的认知发展水平进行弹性调整，小学阶段可侧重第一阶的感知体验，以游戏化、操作性的活动为主，使学生在笔墨游戏中建立初步的审美感受；初中阶段逐步引入第二阶的文化解码，结合语文、历史学科中已有的知识储备，引导学生进行初步的文化解读；高中阶段则可深化第三阶的人格反思，引导学生将书画体验与自我成长、生命意义等议题进行关联思考。这种分学段的弹性设计，既尊重不同年龄阶段学生的认知特点，也与现有学科教学体系形成有机衔接。

（二）以评价改革与空间营造突破落地困境

以上三阶构成了书画美育由外而内的完整脉络，其内在逻辑仍需进一步阐明，而这一脉络的落地也离不开学校制度环境与评价机制的系统性支撑。若不触及书画美育“边缘化”的深层结构性根源，再完善的教学设计也将面临“理念美好、落地困难”的窘境。理念更新之外，书画美育改革还必须同步推进配套保障。

评价机制的纠偏是首要突破口。必须打破“书画课等于特长课”“书画能力等于考级证书”的惯性认知。在具体操作上，应弱化期末“作品打分”的终结性评价，逐步建立“书画成长档案袋”的过程性评价体系。档案袋中收录学生从低年级到高年级的若干幅代表性随堂练习，并辅以学生的自我反思评语，如“这幅作品是我情绪低落时画的，淡墨让我感到平静”，或“这一笔我练习了很多次才找到感觉”。这种评价方式更符合美育的发展性规律，其核心价值在于对第三阶“人格成长”的纵向追踪，也能有效规避以单一技法和标准化作品论高低的功利化倾向，使每个学生都能进行纵向比较，看见自身的成长轨迹。

学校除建设专用书画教室外，还可在班级角落设置“文房四宝微型体验区”，利用午休或课后延时服务时间开放，使其成为可供学生自由使用的“非正式学习空间”。在课时层面，若增加独立课时面临客观困难，则应采用“嵌入式”教学策略：语文课讲授古诗时，融入书画意境的想象与表达；历史课讲授宋代时，嵌入《清明上河图》的社会学解读，这正体现了第二阶“文化解码”在学科交叉中的自然延伸；道德与法治课讲授家国情怀时，可引入颜真卿、文天祥的书法作品。这种跨学科的渗透式融入，能够在有限课时之外拓展书画美育的实施空间，使其从“美术老师的责任”转变为多学科协同育人的共同载体。在语文、数学、外语等学科课时已然紧张的情况下，书画美育是否会加剧学生负担？本文所倡导的书画美育并非额外增加一门课程，而是对现有美育课程及相关学科教学方式的深度优化，着力于教学方式的升级，而非课程数量的扩张。

（三）以师资赋能推动跨学科协同育人

在教师队伍建设层面，若短期内难以全面配

备专业书画师资，可依托区域教师发展中心开展“书画美育通识培训”，提升语文教师、历史教师乃至班主任的基本书画审美引导能力。这些教师不必成为技法高手，但应掌握引导学生“看”一幅作品、“感”一段笔墨的方法。这种打破学科壁垒的师资培养思路，既是对现实困境的务实回应，也与书画美育跨学科融合的内在要求相契合。

六、结语

本文构建的“感知—认知—践行”三阶体系，构成了中国书画美育由表及里、由技进道的完整育人路径。第一阶以笔墨形质奠定审美感知基础，第二阶以文脉精神搭建文化认知桥梁，第三阶以身心陶养落实人格修为实践。三阶之中，感知为认知提供感性根基，认知为践行赋予意义方向，践行则反过来深化感知与认知；三者相互支撑、逐层深化，构筑起技艺、文化与人格一体化的育人逻辑。在人工智能技术深刻重塑艺术生产方式的时代语境下，书画美育不再以培养书画家为目标，而是借由笔墨这一独特的文化媒介，守护青少年感知细微、涵养心性的生命品质。这种不可替代的生命体验，正是美育在技术时代最为珍贵的教育馈赠。书画美育应走出功利化与工具化的困境，回归“人”的成长本身，以千年笔墨文脉滋养当代健全人格，最终实现“由技进道，以艺成人”的美育理想。

参考文献

[1]中共中央办公厅,国务院办公厅.关于全面加强和改进新时代学校美育工作的意见[EB/OL].(2020-10-15)[2026-08-26].http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/202010/t20201015_494794.html.

[2]中华人民共和国教育部.义务教育艺术课程标准(2022年版)[S].北京:北京师范大学出版社,2022.

[3]尹少淳.美术教育学新编[M].北京:高等教育出版社,2009.

[4]（南齐）谢赫.古画品录[M].俞剑华.中国古代画论类编:上卷.北京:人民美术出版社,2005.

[5]宗白华.美学散步[M].上海:上海人民出版社,2005.

[6]Noë A. Action in Perception[M].Cambridge, Massachusetts: MIT Press,2005.

[7]（唐）张彦远.历代名画记[M].俞剑华,注.上海:上海人民美术出版社,1964.

[8]徐复观.中国艺术精神[M].北京:商务印书馆,2010.

[9]杜卫.美育论[M].北京:教育科学出版社,2000.

[10]杜卫.感性教育:美育的现代性命题[J].浙江学刊,1999(6):101-107.

[11]Csikszentmihalyi M. Flow: The Psychology of Optimal Experience[M]. New York: Harper Perennial Modern Classics,2008.

[12]Schooler J W, Mrazek M D, Franklin M S, et al. The Middle Way: Finding the Balance Between Mindfulness and Mind-Wandering[C]// In B. H. Ross (Ed.), The psychology of learning and motivation. Elsevier Academic Press. 2014:1-33.

[13](唐)孙过庭.书谱[M].郑晓华,编著.北京:中华书局,2012.

[14]Heidegger M. The Question Concerning Technology and Other Essays[M]. Lovitt W, trans. New York: Harper Torchbooks,1977.