

中小学语文教材古诗词插图的知识建构与美育实现路径

魏华, 黄呈

郑州轻工业大学, 河南 郑州 450000

DOI:10.61369/EIR.2026010027

摘 要 : 针对古诗词插图存在的图文割裂与考据缺失等问题, 本文引入知识建构理论, 阐释插图连接语言符号与审美体验的认知机制。文章提出基于史实考证的视觉精准编码、指向再造想象的叙事留白、以及适配认知发展的梯度化图式策略。旨在重构图文交互情境, 实现从知识习得到审美素养的深度融合。

关键词 : 中小学语文教材; 古诗词插图; 知识建构; 美育

Knowledge Construction and Aesthetic Education Implementation Paths for Illustrations of Ancient Poetry in Primary and Secondary School Chinese Textbooks

Wei Hua, Huang Cheng

Zhengzhou University of Light Industry, Zhengzhou, Henan 450000

Abstract : Addressing issues such as the disconnection between images and text and the lack of textual research in illustrations of ancient poetry, this paper introduces knowledge construction theory to elucidate the cognitive mechanisms by which illustrations bridge linguistic symbols and aesthetic experiences. The article proposes strategies including visually precise encoding based on historical evidence, narrative ellipsis aimed at fostering recreative imagination, and gradient schematic approaches tailored to cognitive development. The goal is to reconstruct interactive image-text contexts and achieve a profound integration from knowledge acquisition to aesthetic literacy.

Keywords : primary and secondary school Chinese textbooks; illustrations of ancient poetry; knowledge construction; aesthetic education

随着《义务教育语文课程标准（2022年版）》的持续深化实施，至2025年我国基础教育界对审美创造与文化自信的探索已从理念认知走向实践^[1]。古诗词教学不仅是语言文字的训练，更是审美精神的培育^[2]。古诗词插图作为一种视觉文本与美学素材，其功能已超越传统的解释说明，成为传承中华优秀传统文化、辅助学习的重要媒介。尽管当前中小学语文教材在插图绘制质量方面以及风格多样性方面取得显著进步，但在高标准的素养培育要求下，视觉表征与知识建构之间仍存在着很大的隔阂，部分插图在教学应用中虽具备视觉吸引力，却因知识关联度不够紧密或深层意境挖掘不足，导致学生在看图与悟情之间产生认知断层，难以实现审美素养的转化。鉴于既往研究多聚焦于插图的本体绘制或单向教学功能，缺乏从认知心理学底层逻辑探讨图像如何转化为深层知识并升华为美的理论深究，本文引入强调主动性、社会性与情境性的知识建构理论，试图论证插图是连接图文信息与审美素养的关键认知桥梁，通过探寻其美育实现的内在机理与优化路径，以期为落实以图育人的高质量教材建设目标提供理论支撑与实践参照。

一、知识建构理论视域下古诗词插图与美育的内在关联

（一）知识建构理论在中小学古诗词插图中的适配性

中小学古诗词教学的核心难点在于其高度凝练的语言与现代学生生活经验之间的隔阂，往往造成学生理解上的偏差^[3]。知识

建构理论认为，学习不是被动的信息接收，而是学习者基于原有经验，在特定情境中主动建构意义的过程^[4]。在这一视域下，插图不再是静态的画作，而是一种多视觉形式的认知资源。它通过视觉叙事补充文本信息的留白，将抽象的文字符号转化为具象的视觉线索，帮助学生在头脑中建立起关于古诗词时间、空间、人物、事件的完整图式。例如，在统编版语文教材五年级上册《枫

基金项目：2026年河南省国际中文教育研究与实践课题（重点课题）“基于‘人工智能+’的黄河文化融入国际中文教育体验式课程开发及建设研究”（项目编号：H2C2026KT014）；河南省高校哲学社会科学研究重大项目“河南推进黄河文化遗产的保护和可持续发展策略研究”（项目编号：2025-JCZD-16）。

作者简介：

魏华（1977-），女，河南许昌人，博士，教授，郑州轻工业大学艺术设计学院院长，研究方向：设计理论。

黄呈（1999-），男，河南周口人，郑州轻工业大学艺术设计学院2025级在读硕士研究生，研究方向：设计理论。

桥夜泊》的教学中，面对“月落乌啼霜满天”这一高密度的意象叠加，单一的文字往往会给学生带来较高的外在认知负荷。而教材插图客观上采用了低明度、低色温的冷色调进行渲染，并在构图上运用了大面积留白与“孤舟”偏侧的失衡布局。根据视觉心理学原理，这种色彩与空间的物理属性能够直接映射为压抑、孤寂的心理，为“对愁眠”的抽象情感提供了具象的体验。从而降低了学生从文字符号到意境体验的加工门槛，实现了超越文本表的深度知识建构。

（二）知识建构是古诗词美育发生的认知基石

美育的发生并非空中楼阁，而是建立在对事物深刻理解与认知建构的基础之上。双重编码理论指出，人类认知系统包含处理语言信息的言语系统和处理图像信息的非言语系统，两者协同作用能显著降低认知负荷，促进深层理解^[6]。对于古诗词而言，准确的知识建构更是审美判断的先决条件。以统编版初中语文八年级上册《使至塞上》为例，若学生无法通过插图准确建构出“大漠孤烟直，长河落日圆”中“孤烟”与“落日”的空间关系，或误将“烽火狼烟”理解为普通的炊烟，其对诗歌雄浑壮阔意境的审美体验将是破碎且表层的。只有当视觉表征精准还原了古诗词的物质文化基础与时空逻辑，学生才能从感官层面体验，转化为对古诗词意境的深层理解。因此，基于双重编码的知识建构不仅是信息处理的过程，更是美育得以发生的心理表征基础。

（三）美育实现是古诗词知识建构的高阶形态

知识建构的最终目标是个体的全面化发展，美育是感性和理性的和谐统一。在古诗词学习中，以知促美是路径，由美化人是目的。当学生通过插图完成了对古诗词历史背景、名物制度、情感基调的深度学习建构后，这种认知的积累会引发情感的共鸣与价值的认同。

以统编版小学语文四年级下册王冕《墨梅》为例，该插图在视觉上摒弃了常规花鸟画的写实追求，转而采用淡雅的水墨笔法构建出“只留清气”的视觉隐喻。这种视觉修辞，客观上与诗文中“朵朵花开淡墨痕”形成了严密的符号互指，画面中灰黑色的墨韵并非对梅花自然色彩的物理还原，而是对文人画墨戏技法的文化呈现。插图通过剥离红色这一视觉干扰项，直接建立起与诗句中“不要人夸好颜色”的异质同构关系，在视觉形式上实体化了诗人不媚俗的高洁志趣。此时，插图升华为一种象征“清气满乾坤”的君子人格文化象征。它通过特定的艺术形式将抽象的道德品格进行了具象化的呈现，从而为古诗词的意境解读提供了有效途径，实现了从自然之梅向精神之梅的符号转译。

二、中小学古诗词插图美育功能实现的现实困境审视

（一）插图视觉符号的知识性失真阻碍情境建构

情境认知的真实性是审美沉浸的前提，当前部分教材插图在历史维度的考据上仍存在模糊化处理的现象，导致了视觉符号与文本所属时代的游离。例如，小学二年级下册高鼎的《村居》是一首典型的清代诗词，但插图在表现人物时，往往将其处理为泛化的古人形象，未能呈现清代社会特有的服饰文化特征。这种处

理方式，虽然在一定程度上降低了小学生的认知门槛，但从长远看，却一定程度上阻碍了学生通过视觉辨识特定朝代文化风貌的路径。这种千人一面的视觉处理，不仅无法辅助学生建构精准的历史图式，反而可能固化某种刻板的古风印象。当视觉上的模糊取代了历史的真实，学生便难以建立历史审美情境，美育的求真基石也在这种泛化的视觉表达中受到削弱。

（二）审美图式设计的同质化倾向不利于再造想象

知识建构理论强调学习者的主动参与和意义生成，要求视觉材料能激发心智的再造想象。审视当前教材古诗词插图，虽在绘画语言上已回归水墨、工笔等传统中国画风格，但在设计逻辑上仍存在明显的审美图式固化与过度具象化倾向。

在风格适配上，往往陷入一种泛传统化的模式，即不论是边塞诗的苍凉悲壮还是田园诗的清新鲜淡，多采用同质化的文人水墨笔法，缺乏与具体古诗词情感基调精准匹配的风格差异。

在构图呈现上，部分插图，尤其是针对初中学段的写景篇目依然沿袭全要素图解的思维，试图将诗中所有意象在画面中进行全景式铺陈。虽然这种所见即所得的高饱和度呈现有助于低龄学生快速建立初级的事物表象，但对处于形式运算阶段、需要深度意境生成的中学生而言，这种饱和的插图设计实质上对意境理解有一定的障碍。它迫使学生被动接受插画师既定的画面解释，剥夺了其调用自身经验去填补诗歌留白的认知机会，从而将审美体验限定在浅层的感官确认中，抑制了创造性思维的深层发展。

（三）图文交互逻辑的浅层化导致审美意义割裂

在实际教学与教材编排中，部分插图有沦为文本的装饰品倾向，缺乏深度的图文交互逻辑。插图与文本在版面空间上分离，或者仅作为课文结束后的点缀，导致学生无法在阅读诗句的同时进行即时的视觉参照^[6]。以统编版教材中常见的古诗三首单元编排为例，三首古诗词背景与情感基调各异的诗作常被并置于同一页面空间，而插图往往被处理为笼统的背景底纹或边缘化的装饰边框。在阅读如《题西林壁》这类涉及“横看”“侧成”等复杂空间视角转换的诗句时，插图若仅作为页面底部的静态远山点缀，且在视觉流线上与文本相距甚远，学生便难以在记忆中同时提取语言与图像信息进行双重加工。这种浅层的交互设计，使得学生难以在多视觉形式互动中生成超越画面的审美意蕴，图是图，文是文，知识建构与审美体验被人为割裂。

三、知识建构驱动古诗词插图美育生成的认知逻辑

古诗词插图的美育功能并非产生于视觉感官，而是根植于学生大脑中复杂的知识建构过程。基于双重编码与情境认知理论，插图作为一种高效的视觉元素，通过激活原生图式、复原具身情境与重构深层意义，帮助学生完成从感官视看到精神审美的深度跃迁。

（一）双重编码机制下的图式激活与审美唤醒

美育的发生始于感知的唤醒，对于小学生而言，古诗词高度凝练的语言码往往是高认知负荷的，难以直接通达情感。插图作为非言语码，具有优先激活长时记忆的优势。以统编版小学语文

一年级下册《小池》为例，低龄儿童往往难以仅凭文字凭空构建“小荷才露尖尖角”的微观生机。但当插图精准呈现出一只蜻蜓轻立于嫩荷角之上的特写视觉形象时，这一强烈的视觉刺激能迅速激活学生长时记忆中关于初夏池塘与小动物的原生自然图式。这种视觉元素不仅辅助了“尖尖角”与“立上头”的空间语义理解，更作为一个情感基点，瞬间唤醒了与古诗词基调相符的恬静与惜物之感，使抽象的爱惜之情获得了具象的心理附着点，从而在图文互证中完成审美唤醒。

（二）情境认知视域下的时空复原与具身沉浸

情境认知理论认为，知识是情境化的，真正的美感体验依赖于特定情境的在场。古诗词插图的核心逻辑在于通过视觉叙事，将古诗词中被折叠的历史语境与物理时空进行立体展开^[7]。以统编版小学语文三年级上册李白《望天门山》的插图为例，该画作并未局限于对“天门中断”与“碧水东流”进行静态的地理图解，而是采用了一种兼具高远与深远的复合构图视角，构建出极具动态张力的物理时空。在视觉叙事策略上，插图巧妙地将“孤帆一片”置于画面视觉流线的上方，通过小船与巍峨山体的体量对比，客观上建立了一种“第一人称”的视点代入机制。这种构图布局不仅打破了传统的旁观者视角，更利用视错觉原理，在平面上精准复现了因船行疾速而产生的“两岸青山相对出”的视动知觉现象。这种视觉引导设计，将单纯的风光描绘转化为一种具有涉入感的空间体验，为解读李白豪迈洒脱的诗境提供了符合物理逻辑与心理图式的视觉验证，从而实现了从感官视看到情境在场的有效引导。

（三）认知冲突调节过程中的理解互动与价值内化

知识建构的本质是理解互动，在图文互读的过程中，学生往往会遭遇认知冲突，即视觉表征与原有经验之间的差异，这正是深度审美发生的契机。例如在学习二年级上册《江雪》时，插图展现的“独钓寒江”画面与儿童经验中钓鱼是热闹有趣的认知产生冲突。为了解决这一冲突，学生被迫调用更高阶的思维去整合信息：为什么老人在这么冷、这么静的环境下还在钓鱼？这种思考引导学生从关注表层的像不像，转向思考深层的为什么，进而领悟到柳宗元遗世独立的精神人格。在这一动态平衡中，插图引导学生将古诗词蕴含的哲学思考与人格理想内化为稳定的价值观，实现了感性我与理性我的和谐统一，最终达成美育的高阶价值认同。

四、指向美育实现的古诗词插图知识建构化设计策略

针对当前插图应用中存在的图文割裂、考据不足及梯度缺失等问题，本文提出基于知识建构理论的优化策略，旨在通过科学的编码设计，引导学生生成深层的审美意义。

（一）视觉考据：基于名物实证的精准知识编码

美育的基础是求真，若插图的视觉表征违背史实，将构建错误的知识图式，进而阻断真实情境的审美建构。插图设计应引入视觉考古视角，建立高信度的知识图谱^[8]。具体而言，对于涉及特定历史物质文化的篇目，必须进行严格的名物规范化。例如，

在统编版三年级下册苏轼的《惠崇春江晚景》中，诗句“蒌蒿满地芦芽短，正是河豚欲上时”不仅描绘了春景，更包含了精准的生物学信息。插图在表现时，应依据宋代博物学常识，精准还原“蒌蒿”与“芦芽”的区别，以及“河豚”的特定生物形态，避免将其泛化为通用的野草或普通的游鱼。这种精准的知识编码，不仅体现了教材的科学性，更引导学生在识物中明理，以知识之真支撑意境之美，避免因视觉符号的随意性造成知识建构的偏差与审美内涵的流失。

（二）叙事留白：预留再造想象的认知空间

美育的核心在于再造想象，针对部分古诗词插图因全景式填满而导致学生想象力被遮蔽的问题，应借鉴中国传统画论中计白当黑的智慧，实施弱结构化设计^[9]。插图不仅是对诗句的全译，更应是意境的引子。

在这一方面，统编版一年级下册《寻隐者不遇》的插图提供了极佳的设计范式。该插图并未生硬地还原诗题中“寻”的全过程，也未直接描绘“隐者”的具体形象，而是精准抓住了“松下问童子”这一叙事瞬间，通过对苍松与童子的特写，以及背景中“云深不知处”的大面积留白，构建了一个开放的想象空间。这种以无胜有的处理方式，成功地将关于隐者样貌、采药去向等核心信息的解释权交还给了学生，迫使学生调用既有经验与想象力去填补空白。在推广这一设计策略时，应以此为标杆，规避将诗中意象，如山、水、花、鸟等堆砌填满的做法，引导学生从被动的看客转变为主动的创作者，在补白中体验了言有尽而意无穷的高级审美。

（三）梯度匹配：顺应认知发展的图式演进逻辑

美育的实施需遵循认知梯度，依据皮亚杰认知发展理论及统编教材选篇特点，插图设计应在不同学段呈现出显著的图式演进^[10]。对于处于具体运算阶段的小学低年级学生，插图设计应遵循对象指称性建构逻辑，侧重呈现形式美与情节美。以一年级《咏鹅》《画》《画鸡》等篇目为例，插图应强化色彩鲜艳、造型生动的工笔或写实风格，通过所见即所得的视觉直观，帮助学生完成基础的词与物匹配，从而激发其对自然万物的审美兴趣。

随着学生步入形式运算阶段的初中时期，插图设计需转向情境隐喻性建构，重点营造意蕴美与崇高感。在初中阶段，插图风格应向水墨写意过渡，减少具象叙事而增加空间隐喻。例如《登幽州台歌》的插图不应局限于描绘人物的外貌特征，而应通过高台的孤绝与天地的空旷构建出时空无垠的哲学空间，引导学生体悟历史的苍凉与人格的独立，从而实现审美图式的螺旋上升。

（四）互文探究：构建工具化的图文交互情境

美育的落地在于图文交互的探究，为了突破插图的现状问题，应重构图文交互逻辑，将插图转化为知识建构的认知工具。在教材编排与教学设计中，应推行图文邻近原则，并植入视觉探究任务，构建图文共生的审美情境。以统编版语文教材二年级上册《望庐山瀑布》为例，传统的插图教学往往止步于画面的欣赏，而重构后的交互逻辑要求学生进行视觉与文本的空间对位。诗文中“挂前川”隐喻了一种静态化的视觉张力与巨大的空间距

离感。通过引导学生审视插图中是否呈现了“遥看”的深远透视，以及瀑布与山体背景的依存关系，学生得以在图像中体会诗句逻辑。又如在七年级下册《游山西村》的教学中，可设置寻找画中宋代村落布局特征的视觉搜索任务。通过这种任务驱动，引导学生在文本与图像之间进行往复穿梭的深度加工，使插图成为学生主动发现美、验证美的探究支架，而非被动接受美的背景板。

五、结语

中小学语文教材古诗词插图不仅是辅助阅读的第二语言，更是落实核心素养的隐性美育课程。插图美育效能的提升绝非单纯

的美术技法修饰，而是基于知识建构理论的深度认知重构。这种转变不再局限于对某幅画面的具体修补，而是旨在建立一种更科学的图文配合机制。帮助学生在看图与读诗的往复中，自然地完成从理解文意到感悟文化的转变，真正将眼前的视觉形式转化为内在的文化素养。

展望未来，随着数字技术与多视觉形式教学的深度融合，教材插图将向动态化、具身化方向演进。如何利用AR、VR等技术，进一步增强古诗词的情境在场感，将是插图美育研究的新增长点。我们期待，通过科学理性与艺术感性的深度交融，让每一幅插图都真正成为承载文化、滋养审美的阶梯，最终促进美育的实现。

参考文献

-
- [1] 中华人民共和国教育部. 义务教育语文课程标准(2022年版)[S]. 北京: 北京师范大学出版社, 2022.
 - [2] 王文彦, 蔡明. 语文课程与教学论(第2版)[M]. 北京: 高等教育出版社, 2006:202-203.
 - [3] 唐萱, 姚永强. 部编本小学语文教材插图的特点及教学应用[J]. 教学与管理, 2018, (14):54-56.
 - [4] K. 索耶. 剑桥学习科学手册[M]. 徐晓东, 等译. 北京: 教育科学出版社, 2010.
 - [5] Paivio A. Mental Representations: A Dual Coding Approach[M]. New York: Oxford University Press, 1986: 53.
 - [6] 黄凯. 语文教材的插图叙事与教学空间的生成[J]. 课程. 教材. 教法, 2021, 41(04):88-92.
 - [7] 龙迪勇. 空间叙事学[M]. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2015:360-365.
 - [8] 许歆云. 在解读“课本第二语言”中开启新思路——以2024年版语文七年级上册教材插图变化为发端[J]. 中学语文教学, 2024, (11):28-32.
 - [9] 宗白华. 美学散步[M]. 上海: 上海人民出版社, 1981:93-96.
 - [10] 曾天山. 教材论[M]. 南昌: 江西教育出版社, 1997: 168-171.