

从“儿童画”到“自我表达”：现代美术教育理念的变迁与断裂

覃金梅¹

(湖北师范学院, 黄石 435000)

摘要：“表达自由”作为基础美术教育的重要价值导向，自 20 世纪以来在发展心理学、人本主义教育与视觉文化理论推动下逐步确立其核心地位。然而在当代教育实践中，该理念常陷于“课程倡导”与“教学压制”之间的张力之中，表现出明显的异化与空转趋势。本文以“儿童画”与“自我表达”为核心切入点，系统回顾美术教育理念的历史演变，深入剖析表达自由理念在制度化教学结构中的错位表现，揭示了教师执行能力不足、课堂结构压缩、评价机制单一等深层困境。在此基础上，文章提出从教师教育、课程目标、教学内容、评价机制与媒介素养五个方面重构“表达权”支持系统，推动基础美术教育由“技能训练”向“主体建构”转型。研究指出，实现“表达自由”的教学理想，不仅关涉儿童图像语言的发展，更是审美人格形成与文化权利建构的重要基础。

关键词：儿童画；表达自由；美术教育；课程改革；视觉文化

一、引言

近年来，“表达自由”逐渐成为基础美术教育改革中的关键词，被普遍视为激发学生创造潜能、发展审美素养与建构主体意识的关键理念。然而，在具体的课堂实践中，这一理念却面临落地困境。多项教学实证研究显示，中小学美术课堂中“统一范图”“构图模板”“技法先行”等现象依然广泛存在，学生个体表达空间受限，创作行为高度依赖教师预设与评判标准，呈现出“理念热而实践冷”的悖论状态^[4]。这一现象并非偶发，而是源于美术教育理念在长期发展过程中，受到制度化教学结构、社会评价导向及教师专业文化的多重影响。

回溯 20 世纪初，“儿童画”作为一种具有教育潜力的图像语言，被心理学与教育学界重新认知与重估。维克多·洛文菲尔德（Viktor Lowenfeld）在《创造与成长》中指出，儿童绘画不仅反映其心理发展阶段与认知路径，更是其主动表达内在经验、建构意义世界的重要方式^[1]。他基于大量教学观察，提出“儿童绘画六阶段理论”，主张在不同年龄段尊重儿童独特的图像逻辑，反对以成人标准评价其视觉表现，强调“自由表达”对儿童创造力成长的决定性作用。与之呼应，英国美学家赫伯特·里德（Herbert Read）在《艺术教育论》中提出，艺术教育应立足于儿童的内在节奏与形式感，强调艺术不是技术训练，而是激发人类创造本能的方式^[2]。他强调，“儿童画”体现的是未经社会化规训的视觉本能，是个体潜意识文化图像，应成为教育培养“完整人格”的核心路径之一。这些理论为“表达自由”理念提供了坚实的心理学与人文主义根基，也为其教育实践提供了方向指引。

20 世纪 80 年代，随着课程改革与西方教育思潮传入，“自由绘画”“学生中心”等理念开始在我国部分地区的美术教学中试点应用。以“儿童画”为核心的课堂实践被赋予去技术中心化、重视生活经验与个体情感的教学任务，标志着“表达权”开始在制度话语中获得理论认可^[3]。当时，全国多地尝试引导学生“画自己想画

作者简介：¹ 覃金梅（1984—），女，湖北鹤峰人，湖北师范大学美术学专业，湖北鹤峰夏加儿美术教育执行校长。

的”，突破范图、统一构图与色彩模板限制，一度推动美术教育由“再现技能”向“表达意义”的方向转型。但进入 21 世纪以来，随着课程标准的量化要求提升、教学考核体系日益刚性，“表达自由”再次遭遇压缩。在“目标达成度”与“作品展示性”主导的教学评价框架中，自由表达常常让位于“画得规范”“技巧娴熟”“构图完整”等外显成果，学生作品出现内容趋同、形式雷同的现象^[5]。同时，学校管理效能导向与家长期待进一步推动教学向“可评估”“可展示”倾斜，美术课堂重回“技法主导—结构输出”的教学模式。

基于上述背景，本文以“儿童画”及“自我表达”作为分析核心，试图从教育理念、教学实践与课程机制三方面系统梳理 20 世纪以来美术教育理念的变迁轨迹，重点揭示“表达自由”理念在当下教学结构中所面临的异化表现与制度阻力。本文旨在回应当前美术教育如何在文化复杂性与现实规训之间寻求新的表达逻辑，探索如何通过结构性变革重建以“表达权”为核心的儿童美术教育体系，推动其由“视觉再现”走向“意义建构”的深层转型。

二、儿童画理念的兴起：心理学与美术教育的交汇

（一）儿童心理发展理论对绘画表达的赋义重构

20 世纪初，发展心理学的兴起深刻改变了传统美术教育对儿童绘画的认知路径。以洛文菲尔德（Viktor Lowenfeld）为代表的教育心理学家，首次打破“以技法为中心”的教学传统，提出儿童绘画不仅是一种视觉训练过程，更是其情绪体验、认知建构与个体成长的自然表达形式^[1]。在其代表作《创造与成长》（1947）中，Lowenfeld 提出著名的“儿童绘画六阶段发展理论”，系统描述了儿童从“涂鸦期”到“视觉写实期”的视觉表达变化，并强调各阶段具有独立的心理逻辑与教育价值。该理论指出，教育者应尊重不同年龄段学生图像语言的自组织特征，避免以成人审美标准判断儿童绘画的“优劣”，更不应将“像不像”作为评价唯一依据。这一认知的转向，为后续“自由表达”理念的建立提供了坚实的心理学支持，使得儿童绘画摆脱“低级模仿”的标签，获得了“成长性表达形式”的教育地位。

（二）自由绘画理念的确立与儿童画美术价值的再发现

在现代主义艺术思潮与人本主义教育哲学的共同影响下，20 世纪中叶的欧美教育体系逐渐确立了“自由绘画”作为艺术教学核心路径的理念。赫伯特·里德（Herbert Read）在《艺术教育论》中强调，艺术教育的本质不应限于形式规范的传授，而应关注个体内在生命形式的激活与情感表现力的释放^[2]。他提出，儿童绘画中的“稚拙”并非失误，而是未被社会化驯化的图像逻辑，是纯粹的创造表达，是人类原始创造力的外在体现。这一观点为自由绘画提供了美学正当性与文化根基，进而在欧美多国推动了以“学生自主探索”为中心的教学改革。美国、英国等国在小学艺术课程中明确提出“自由创作”“视觉叙事”等要求，教师从“技法指导者”转变为“学习引导者”，课堂重心由“作品呈现”过渡到“图像生成”的过程体验。在此背景下，儿童画被重新赋予独立美学价值，成为表达自我、理解世界与建构文化认同的重要视觉形式^[3]。

（三）自由绘画理念在中国的引介与本土化实践

自由绘画理念于 20 世纪 80 年代伴随教育现代化思潮传入中国，在课程改革推动下成为基础美术教育转型的重要方向。1981 年《中小学美术教学大纲（试行）》明确提出“培养学生创造能力、发展个性特征”的目标，标志着“以表达为中心”的教学理念开始进入教育政策层面^[4]。实践层面，北京、南京、广州等地部分中小学相继开展“去范画化”教学实验，鼓励学生以个人经验、生活观察与情绪表达为基础进行“主题自选”创作。这一阶段虽仍面临教师培训不足、理念执行碎片化等现实困境，但其所倡导的主体性表达与去技术中心化倾向，为中国美术教育的本土重构提供了理论雏形与实践样本。

与此同时，Howard Gardner（1982）提出的“多元智能理论”为美术教育提供了新的心理学支持。他强调，艺术表达不仅关联空间智能和身体运动智能，更与情绪智力、社会认知等核心能力密切相关^[5]。因此，美术课堂不仅应成为技能训练场，更应是人格成长、情绪调节与文化意识养成的重要载体。在这一理念支持下，自由绘画作为综合能力培养的关键通道，其教育地位与功能进一步获得理论确认，并在中国语境中不断深化其教育逻辑与本土化表达形式。

三、教育现代化下理念的异化：从自由到“规范”的回潮

（一）制度化背景下的技能强化：自由理念的结构性弱化

在教育治理不断趋向精细化与目标管理的背景下，基础美术教育也逐步被纳入标准化、制度化的教学逻辑之中。在“可测量”“可考核”“可操作”的政策导向下，自由表达理念中所倡导的开放性、不可预测性与个体差异，往往与统一教学标准和评价体系形成根本张力^[9]。教师在教学过程中需兼顾教学进度、成果展示与考核绩效等外部要求，往往倾向于设计更“可控”的教学路径与内容，以保证课堂产出“达标化”。这一机制促使原本具有开放探索特征的美术教学活动转向流程化与规范化的模式，学生的表达行为被引导进入“技法复制—构图训练—展示输出”的标准轨道^[10]。在制度化“效率逻辑”的隐性驱动下，“表达自由”逐步让位于“技能呈现”，构成了理念落地的结构性障碍。

（二）家长期待与应试压力：儿童画的“技术化”转向

应试文化在社会层面对基础教育的强力影响，使得美术教学也被嵌入竞争性价值体系之中。在家长眼中，美术往往被视为“升学加分”“素质标签”或“特长竞赛”的手段，从而对学生作品提出了“结果导向性”期待。在此逻辑下，儿童画的社会意义逐步由“个体情感表达”转向“视觉技法展示”，形成了以“构图规范、色彩协调、比例合理”为标准的“技术化表达范式”^[4]。许多家长将“画得像”“画得漂亮”作为评判作品优劣的核心依据，从而推动教师教学向“技巧训练”倾斜。学生在创作过程中逐渐趋于模仿性表达，表达动机受限于“作品美感”的外部要求，儿童绘画逐渐演变为视觉美学的程式复制，原本承载的心理表达与主体建构功能被遮蔽^[6]。

（三）课程标准与教材结构：自由空间的压缩机制

在当前中小学课程标准体系中，美术课程虽在总目标层面强调“审美能力”“创造能力”与“表现力”的协同发展，但具体实施层面依旧以知识掌握与技能输出为主要衡量指标^[12]。课程标准所引导的教学目标逐渐“可量化”，使得自由表达成为一项“难以落实”的教学理想。与此同时，主流美术教材编写逻辑以“图像再现”“技法展示”为核心，作品示例多以“完成图”呈现，形成“唯一标准范式”教学倾向，进一步削弱了“开放性任务设计”与“过程性探索”的课程空间^[3]。教师在现实教学中，由于时间结构与考核要求限制，往往依赖教材提供的“示范作品”进行讲解与指导，从而将学生表达引导至固定风格和构图路径之中^[7]。当前教材体系在“知识灌输优先于表达引导”的教学逻辑下，形成了对“自由绘画”理念的系统性压缩机制。

（四）“自由”的误读与“放任”的教学误区

除结构机制限制外，理念的误读亦严重阻碍了“表达自由”的有效实施。在部分教学实践中，自由绘画常被教师误读为“无引导、无任务、无标准”的教学方式，形成了“自由即放任”的错误等同。一方面，这种理解导致教师在课堂设计中缺乏教学主线与引导策略，使得学生作品缺乏表达目的与结构逻辑，图像内容容易空洞、重复；另一方面，也使学校管理者与家长对自由教学模式产生“低效”“无成果”的误判，从而迫使教师在实践中更加倾向于“有标准、可评估”的教学方案^[5]。事实上，真正的“表达自由”应是“支持性引导”与“个体探索”的结合，是教师通过主题设计、情境营造与反馈回应，引导学生在安全结构中进行情感外化与意义生成，而非简单的“去教学”或“无任务化”操作^[8]。

综上所述，在教育现代化的制度结构、教学实践与社会期待的多重作用下，自由表达理念正面临深度异化。儿童画逐渐由“情感语言”转向“技能呈现”，其原有的心理建构、情绪调节与文化参与功能不断被压缩。这一变化不仅削弱了学生的主体发展空间，也加剧了教育理念与教学机制之间的断裂。下一章节将围绕结构性重建提出机制性建议，探讨如何在制度框架中恢复“表达自由”的教育功能，为美术教育转向主体建构型教学提供可行路径。

四、理念断裂的现实表现：教学困境与结构矛盾

（一）教师教学理念与教学执行能力的错位

“表达自由”作为基础美术教育的重要理念，已在新课标文本、教师培训文件与教学宣传中被多次强调，教师普遍认同应尊重学生的个性表达，鼓励自由创作。然而，理念虽被广泛接受，真正落实于课堂层面的

有效教学策略却明显缺位，呈现出典型的“理念—实践”错位现象^[2]。部分教师虽口头上认同“以学生为本”，但因自身受传统美术训练范式影响深厚，教学实践中仍倾向于采用“讲技法—画范图—做展示”的线性流程，难以为学生提供足够开放的表达支持环境。此外，当前教师培训在“理念宣讲”之外，缺乏系统的教学方法指导，如如何设计“非控制性任务”、如何引导学生“生成性表达”，导致一线教师在实践中普遍面临“理念清晰—路径模糊”的现实困境^[3]。

（二）时间结构与创作流程对个体表达的限制

在教学制度安排中，基础美术课时普遍偏少，尤其在小学阶段，常常仅有每周一课的设置，且时长有限。在此结构下，教师通常需要在 40 分钟内完成课题讲授、创作引导、学生完成与课堂讲评等多个教学环节，导致课堂节奏高度压缩^[4]。为提升效率，教师往往选择以“统一构图”“预设主题”“模板范图”等方式简化教学流程，从而削弱了学生在构思、探索与创作中的主动性与表达自由。同时，学生也在不断重复“听讲—模仿—上墙”的流程中逐渐形成“快速完成—立即展示”的学习惯性，缺乏对图像创作的沉淀与反思。课堂时间结构的紧凑与流程化设计，构成了对个体性表达实践的外部限制机制^[5]。

（三）评价体系的单一化与“统一审美”倾向

教学评价在无形中塑造着学生对创作意义的理解与倾向。目前，基础美术教学中评价标准多集中于视觉呈现的完整性与规范性，如“色彩协调”“构图对称”“造型准确”等外显指标，而对表达动机、情感深度、生活经验的转化能力等内在维度重视不足^[6]。这种“结果导向”的评价体系，不仅使教师在教学设计中更加注重“画面效果”，也引导学生逐渐适应并依附某种“统一审美”——即迎合教师期待与评分标准的表达方式。在这种评价机制中，自由表达被误认为是“不规范”“不稳定”甚至“不成熟”的表现，学生逐渐丧失表达自信与探索意愿，创作呈现出“审美趋同—内容雷同”的重复性^[7]。

（四）真实课堂案例：画面千篇一律与“模仿式创作”现象

真实课堂案例进一步暴露出自由表达理念的错位实践。例如，某地小学开展“我的家乡”绘画主题活动，虽在形式上为学生提供了自由构图空间，但多数学生作品均采用相似结构：蓝天白云、红屋绿树、笔直道路与车辆人物，画面构图和元素排列几乎一致。这类“创作”并非基于学生真实经验的个体表达，而是在教师提供的范图、主题构建语言与美术技法指导下形成的“模仿式再现”^[8]。学生并非从生活中汲取图像线索，而是在“教师设定—学生套用”的机制中完成了图像生成，这种“规范中的自由”实际掩盖了表达背后的文化建构和情感指向，违背了“以学生为本”的初衷(如表 1 所示)。

表 1 自由表达理念与现实教学结构的错位对照表

维度类别	理想中的“表达自由”教学	实际教学中的异化表现
教师角色	引导者、对话者、观察者	技法传授者、评价者、范图示范者
教学目标	表达意义、情感输出、自我建构	呈现美感、技巧训练、结果展示
课堂流程	探索—生成—表达—反馈	示范—模仿—完成—展示
学生创作	生活经验转化、表达个性、图像叙事	套路构图、技法复制、审美趋同
评价机制	多元维度、发展性评价	技术主导、统一标准、外显导向

根据以上所述，尽管“表达自由”在理念上得到课程政策与教育话语体系的充分认同，但在真实教学实践中，其落地路径受到多方面结构性约束，包括教师执行力不足、课时设置紧张、评价体系单一化与教材结构导向性过强等。这些问题共同作用，导致自由表达从教学目标滑落为教学姿态，无法构建真正以学生为中心的表达生态。如何打破当前“理念—结构—执行”之间的系统裂隙，在现实制度框架中重建有效支撑机制，是美术教育改革的关键议题。下一章节将以此为基础，探索支持“表达权”实践落地的具体路径与结构转向。

五、从理念复归走向结构重建：重塑“自我表达”教育机制

经过前文对“自我表达”理念异化现象的分析可以看出,理念与实践之间的断裂并非单一的教师能力问题,而是深嵌于教育制度安排、教学文化惯性以及课程设计逻辑的系统性结构之中。要真正实现“表达自由”从理想诉求到教学现实的转化,需要从制度机制、课程观念、教师角色与评价路径等多个层面协同推进,推动美术教育整体性地走出“结构内卷”与“工具理性”的双重困境。

(一) 教师教育应强调视觉文化素养与学生主体理解

当前教师教育体系中对于“表达自由”的理念讲授多停留于价值宣示与抽象陈述,缺乏将其转化为具体教学行为的课程设计、案例支持与方法训练。因此,首要任务是加强教师视觉文化素养与学生主体理解的专业能力建设。教师不仅应具备基础美术技能,还需理解图像在当代社会中的文化功能与媒介逻辑,意识到图像既是表达形式,也是社会语言^[10]。这一角色定位的转变,需要在职前培养和在职培训中强化视觉文化理论、图像分析方法与非线性教学策略,使教师从“技法传授者”真正转变为“视觉引导者”与“学生表达的理解者”^[11]。

(二) 教学目标设置应回归“表达内涵”而非“技术呈现”

课程设计是理念落地的核心环节。目前多数教学任务仍以构图技法、色彩运用等形式性成果为目标,忽视图像背后的叙事、情感与文化意涵。要实现“表达中心”的转型,教学目标应由“完成作品”向“生成意义”转变,由“审美呈现”向“思想呈现”转变^[4]。例如,可引导学生围绕家庭记忆、社会观察、个体情绪等主题展开“视觉叙事”,设置“图像自传”“创伤再现”等任务,鼓励其在图像生成中实现自我建构与世界理解。这一目标转向不仅提升了课堂的教育深度,也增强了学生的表达主权与内在动机^[3]。

(三) 美术课堂应拓展至生活经验与社会参与

表达的根基不在课堂,而在生活。如果脱离学生的经验语境与文化生态,“自由表达”便容易沦为空泛口号。因此,课堂内容应鼓励学生从日常生活、社区观察、校园故事中提炼创作题材,使图像创作回归真实情境、情感温度与文化在场。项目制教学如“社区视觉改造”“校园视觉规划”“亲情再现”等,不仅拓展了美术教育边界,也使图像成为连接个体与社会的桥梁^[5]。此外,通过实践性的图像表达,学生能发展出责任感与公共意识,理解“我所表达的”与“社会他者”之间的关系^[6]。

(四) 建立多元化、美学化、个性化的评价机制

评价制度是理念得以落地的“终极环节”。当前多数美术课堂仍采用“技法+完成度”评价标准,忽视作品背后的思维过程、情感强度与表达意图,极大限制了个体图像语言的发展空间^[7]。应构建基于“发展性反馈”的多维评价机制,包括学生自评、同伴互评与教师导评的组合体系^[2]。同时,鼓励建立“图像成长档案”“视觉表达记录”等制度性机制,引导教师关注表达过程中的变化轨迹与个体特征,从而真正落实“每一个学生都被看见”的教育理想^[12]。

(五) 融合视觉文化、媒介素养、社会议题进入课程

在图像主导的媒介社会中,儿童面对的不仅是纸面绘画,而是跨媒介、多维度的视觉信息系统。因此,课程内容必须从传统“手工美术”向“视觉素养”转型,涵盖短视频封面、社交媒体图像、表情包设计等多元媒介表达方式,引导学生理解图像如何建构意义、传播情绪、形成立场^[9]。与此同时,将性别平等、生态危机、校园心理等社会议题引入视觉表达,不仅提升其批判性认知与文化意识,也使图像表达真正获得现实介入的文化力量^[1]。

综上所述,实现“表达自由”向教学实践的深度迁移,必须依赖教育理念、教师素养、课程结构与评价机制的系统协同。只有当教学各环节真正围绕学生主体性展开,图像表达才能从“规范呈现”转化为“个体意义生成”,从而使“表达自由”不仅存在于课程纲要中,更深植于每一位学生的视觉实践中,成为基础美术教育的核心价值与教育行动。

六、结语与未来展望

“自我表达”作为美术教育的重要价值导向,自20世纪以来在发展心理学、人本主义教育以及视觉文化理论的推动下,逐步确立其核心地位。从最初对“儿童画”的认知转型,到“自由绘画”在西方教学体系中的制

度化实践,再到中国课程改革中的阶段性引入,该理念不断在不同历史语境中被赋予新的教育使命与文化意涵。然而,本文系统梳理显示,在当代中国基础美术教育的实际场景中,“自我表达”在制度、教学与认知多重结构的作用下,常常被误读为“形式自由”,被简化为“去控制”,甚至被压缩为“教学姿态”。理念与实践的断裂,使其原初所承载的个体建构、情感表达与文化介入功能逐渐被遮蔽。从历史脉络来看,“表达自由”经历了从个体自发达到课堂有意识组织的理念拓展。在其早期形态中,它意味着儿童对自我经验的自然呈现,强调个体心理发展规律与生命真实的独特性;而进入现代课程体系之后,其表达权日益受限于课程目标的量化、评价机制的结构化以及教学资源标准化。这种由“生成性”向“控制性”的转变,导致美术课堂在表面上追求开放、多元,实则在教学流程、任务设定与评价机制中强化了规范与复制。学生的图像表达逐步沦为结果导向的技术产出,个性差异被同质化趋势所取代。

但正如本文所强调的,这种理念的异化并非不可逆。在对异化成因的结构分析基础上,本文提出了五项可操作的教育机制重建路径:包括强化教师视觉文化素养与学生主体理解能力,重构以“表达意义”为导向的教学目标体系,拓展课堂空间至学生生活经验与社会参与,建立多元化、美学化的评价机制,以及融合媒介素养与社会议题进入课程设计。这些建议并非对现有制度的全面否定,而是尝试在现行教育结构内寻求可操作的改革路径,为“表达自由”理念的现实落地提供结构性支撑。展望未来,随着数字媒介的爆炸性发展、AI视觉生成技术的渗透以及“数字原住民”一代的成长,儿童的图像认知逻辑、表达方式与审美结构正发生深刻变化。图像语言已从传统“技法表现”转向“社会身份建构”“情感共鸣生成”与“文化立场表达”。在这一新图景中,美术教育亟需回应如下问题:如何在数字语境中重构图像教育伦理?如何避免表达自由被技术消费所替代?如何使“图像表达”在媒介社会中重新获得主体性与公共性?这些问题的答案,不仅决定着美术教育的理论走向与实践策略,也关系到下一代公民的视觉素养、文化判断力与社会责任意识。

因此,“自我表达”不应仅被视为教学设计中的一项目标指标,而应被理解为儿童成长过程中的一项基本权利,是其文化身份建构、情感经验整合与社会认知参与的基础机制。只有当每一个儿童都被允许在美术课堂中真实地说出自己的“图像语言”,当他们的生活经验、文化视角与情感世界被允许以图像方式存在与被看见,我们才能真正说,美术教育正在走向更人本、更自由、更富创造力与公共意义的未来。

参考文献

- [1] Lowenfeld V. Creative and Mental Growth[M]. New York: Macmillan, 1947.
- [2] Read H. Education Through Art[M]. London: Faber & Faber, 1943.
- [3] 陈涛. 从模仿到表达: 儿童美术教学理念的演进分析[J]. 美术教育研究, 2020(9): 74-78.
- [4] 李婧. 中国画课程对儿童心理幸福感影响的研究: 积极心理学的视角[D]. 香港: 香港教育大学, 2024.
- [5] 杨浩, 宋丽博, 王颖. 学前儿童心理画的表达特征及教学建议[J]. 幼儿教育研究, 2023(6): 80-85.
- [6] 高士华. 儿童画的发展规律与教学策略研究[J]. 美术教育研究, 2020(12): 45-48.
- [7] 刘萍. 视觉文化背景下的中小学美术教育转型研究[J]. 基础教育参考, 2022(6): 80-85.
- [8] Gardner H. Art, Mind, and Brain: A Cognitive Approach to Creativity[M]. New York: Basic Books, 1982.
- [9] Eisner E. W. The Arts and the Creation of Mind[M]. New Haven: Yale University Press, 2002.
- [10] Eisner E. W. What can education learn from the arts about the practice of education?[J]. International Journal of Education & the Arts, 2020, 21(2): 1-10.
- [11] 张巧玲. 小学美术教育中培养创新思维的策略研究[J]. 教育研究, 2020(9): 194.
- [12] 教育部. 义务教育美术课程标准(2022年版)[S]. 北京: 人民教育出版社, 2022.

From "Children's Drawings" to "Self-Expression": Shifts and Ruptures in Contemporary Art Education Philosophy

JinMei Qin¹

(Hubei Normal University, HhuangShi, 435000)

Abstract:As a key value orientation in foundational art education, “freedom of expression” has gradually established its central position since the 20th century, driven by developments in psychology, humanistic education, and visual culture theory. However, in contemporary educational practice, this concept often becomes entangled in the tension between curriculum advocacy and pedagogical constraint, showing signs of conceptual alienation and practical stagnation. Taking “children’s drawings” and “self-expression” as core entry points, this paper systematically reviews the historical evolution of art education philosophy and critically analyzes the misalignment of expressive freedom within institutionalized teaching structures. It identifies deep-rooted challenges such as insufficient teacher capacity, compressed classroom structures, and a singular evaluation system. In response, the paper proposes a reconstruction of the support system for expressive rights through five key dimensions: teacher education, curriculum objectives, instructional content, assessment mechanisms, and media literacy. The study argues that realizing the ideal of expressive freedom in teaching is not only crucial to the development of children’s visual language, but also foundational to the formation of aesthetic personality and the construction of cultural rights.

Keywords:Children’s drawings; expressive freedom; art education; curriculum reform; visual culture