

国风审美视域下语文教学与平面设计专业协同育人研究

刘明珠

广东创新科技职业学院 广东 东莞 523960

【摘要】：国风审美不是传统符号的外观集合，而是语言意蕴、文化记忆与视觉秩序的共同建构。语文教学长于文本阐释和文化辨析，平面设计专业长于将意象、节律与价值判断转化为可视形式。两者协同育人能够使学生经历从理解、提炼到设计、评议的完整过程。研究分析两类课程的知识与任务关联，辨析目标分散、符号拼贴和评价切割等阻滞，从目标、资源、教学与评价四个环节提出协同进路。

【关键词】：国风审美；语文教学；平面设计；协同育人；视觉转译

DOI:10.12417/2705-1358.26.15.060

引言

国风视觉作品在出版、文创、影视与数字媒介中频繁出现，学生对水墨、书法、红印、传统纹样等形式并不陌生，却未必理解其与文本语境、情感结构及文化观念的关系。语文课只停在文本讲解，意义难以进入当代表达；设计课只追求国风外观，则容易将传统文化降格为装饰素材。协同育人的关键不是课程并置，而是让同一学习成果同时接受语言、文化和设计尺度的检验。

1 国风审美介入协同育人的内核

1.1 文字意蕴与视觉语法

语文文本中的国风审美常由意象组合、语言节律、叙事视角与情感留白共同生成，并不等同于某个可直接截取的古典物象。平面设计中的形、色、字、版也不是独立装饰，它们通过比例、对比、虚实和阅读动线调节意义。协同教学需要把两种语法放在同一分析框架内：语文学习确定哪些文字线索承担主题与情感，设计学习判断这些线索应以何种视觉关系呈现。《诗经》选篇历来承担语言、文化和审美多重教育功能，其当代教学不能脱离语言形式只讲文化标签^[1]。学生先说清文本中的重复、转折和留白如何发生，才能把它们转化为版式节奏、层级变化和空间关系。转化不追求文字与图形一一对应，而是要求学生保留原文的意义主次，并说明每项形式选择的语言依据。

1.2 审美体验与文化理解

国风审美的育人价值发生在学生对形式来源、意义语境和当代使用的连续判断中。一幅国风海报可以使用书法字体和山水构图，但若字义、画面气质与传播对象相互冲突，作品仍然只是表层仿古。审美体验使学生感受含蓄、气韵、中和等形式特质，文化理解则要求他们追问这些特质由何种历史经验、生活方式与价值判断形成。国风艺术的当代表达需要在传统音色、形式风格和当代接受之间建立稳定联系^[2]。语文教师提供

语境和文化辨析，设计教师组织形式试验与观众阅读测试，学生才会发现审美选择不是个人喜好的无限外推，而是受文本依据、媒介条件和受众理解共同约束的文化表达。

2 语文教学与平面设计专业的协同基础

2.1 知识链的互补性

语文教学的知识链从语言现象进入意象关系、文体规律和文化语境，平面设计的知识链则从视觉要素进入信息层级、形式组织与传播效果。前者能够防止设计在缺乏文本证据时滑向符号堆叠，后者能够迫使语文理解面向真实观众、尺寸和媒介做出取舍。接受并非被动地复制作者意图，观众会根据自身经验重新组织作品意义^[3]。学生在设计过程中需要回到原文校验视觉判断，也需要通过试读者的理解反馈修改文字提炼。两条知识链以来回校验的方式发生互补，语文学习因此获得可观察的表达结果，设计学习也获得可追溯的意义来源。

2.2 任务链的共生性

协同育人的核心纽带是协同创作任务，并非双方成果简单拼凑。国风艺术创作包含文本甄选、意象萃取、视觉调试等连贯环节，学科衔接紧密。语文文本解读过度抽象会造成视觉设计缺乏依托，设计单纯堆砌视觉符号又会消解文字情感内涵^[4]。以《春江花月夜》为例，语文教师需提炼诗词流动时空意境，锁定月亮作为情景转思核心主线，而非割裂提取零散景物。文本内核决定设计思路：侧重宇宙哲思则采用冷色长卷营造悠远意境；突出相思离愁，便以扁舟、妆台搭配暖光细节烘托情绪。初稿完成后双方对照原文共同核验，若画面构图、色彩偏离文字意境，共同溯源文字提炼或视觉转化的偏差，经多轮磨合确立统一创作表达逻辑。

3 协同育人运行中的现实阻滞

3.1 课程目标各自分散

语文课的目标常围绕阅读理解、文化传承和语言表达展

开,平面设计课的目标则更关注创意、软件、工艺与作品完成度。两类课程各自保留完整的任务和评分标准,协同项目只占少量课时,学生会把文本分析和设计制作看成两份作业。语文学生完成文案后就退出项目,设计学生在临近完稿时才请对方校对文字,程序上的分段使目标互补失去了实际作用。同一成果缺少双方共同负责的素养指标,任务完成后也无法说明学生是否同时增进了文本理解和视觉表达能力。这种分散也影响教师备课,双方不清楚对方在何时需要何种课程支持,只能在成果定型后提出局部意见。学生面对两套互不相干的评分要求,难以形成跨专业责任意识。

3.2 意义转译停在符号拼贴

国风作品中的龙凤、云纹、水墨、书法和朱红并非越多越能证明文化属性,它们的适切性取决于文本主题、时代语境与传播目的。学生若缺少从词义、叙事和情感节奏中提取设计概念的训练,便会在素材库中寻找一望即知的传统符号,再用古雅色调完成表面统一。新大众文艺语境中的国风传播依赖叙事方式、媒介节奏和受众参与的协同^[5]。符号拼贴忽略了文字与图形之间的论证关系,作品虽然容易被识别为国风,却无法说明为什么采用某种布白、字形或色彩,文化理解在形式完成后仍然是空缺的。拼贴还会造成同质化,不同文本最终都成为相似的山水背景、书法标题和红色印章。学生虽完成软件操作,却没有经历从文本差异中建立视觉差异的推理过程。

3.3 结果评分切割学习过程

课程考核若只在项目结束时分别评定文案和视觉成品,学生在文本理解、概念提炼、方案争议与迭代修改中发生的学习就不会进入评价。语文教师可能为文化阐释给出高分,设计教师则因信息层级混乱否定整件作品,双方结论并置而没有指向同一修改对象。学生为获得分数会把精力集中在最终展示,早期文本证据表、草图取舍和试读反馈被当成可有可无的中间材料。过程证据缺席还会掩盖组内分工不均,作品的成熟度无法真实反映每个学生在语言、文化、设计与协作方面的变化。教师也难以从成品追溯学生在哪个环节发生理解偏差,只能给出概括评语。一次任务暴露的文本误读、形式误配和协作断点,因而容易延续到下一次任务。

4 国风审美导向的协同育人实践进阶

4.1 共定素养目标与资源谱系

语文教师与设计教师在项目开始前共同写出三类可观察目标:学生能否从原文找到支撑主题和形式判断的语言证据,能否将意象、节律和情感关系转化为字形、图形、色彩与版式决定,能否根据文本、受众和媒介反馈修改方案。每项目标同时标注语文侧和设计侧证据,避免用提升审美素养之类概括句

代替评价对象。教师再按文本证据、图像史料、当代作品和媒介规格建立资源谱系,每份视觉资料都注明来源、时代和适用问题。教学实施还需保留可检查的阶段材料,明确谁记录、何时复核以及依据何种现象调整,使每次决定都能进入后续评议。相关记录由小组保存并在下一节点复核。资源谱系不按龙、凤、山水等图形名称简单归档,而是围绕留白如何形成节奏、字形如何传递语气、色彩如何标记层级等转译问题组织。教师可从同一文化主题中选取历史图像、当代海报和数字界面三类材料,让学生比较不同媒介中哪些关系被保留、哪些形式已经改变。传统文化基因进入当代视听表达,需要通过语言重组和媒介适配而非原样搬运^[6]。资源入库前由双方教师分别检查文化语境和版权、清晰度与工艺可行性,学生使用时填写选择理由和不适用情形,素材才不会取代审美判断。

4.2 串联文本细读与视觉转译

文本细读先以证据卡而不是风格联想表进入设计。学生在卡片上列出关键语句、反复出现的意象、叙事中的变化点与整体语气,每一项后面写出可能的视觉关系,如紧密或疏朗、对称或偏移、连续或中断。语文教师检查概括是否丢失原文语气,设计教师用两种快速构图检验转译词能否形成可视差异。学生不得在未完成任务卡时直接搜索国风素材,以免现成图像反向替代文本理解。每组选定一个主关系和一个辅关系,先用黑白草图验证信息层级,再进入色彩和字形。证据卡与草图编为同一组版本号,修改时同步标记被替换的文本判断和形式选项,以免视觉细化后找不到意义变化的起点。双方教师据此完成联合复核。

视觉转译的修改依据来自三次对照:草图与原文证据对照,确认形式选择没有改写核心意义;作品与阅读动线对照,记录试读者首先看到什么、在哪里停顿;作品与使用场景对照,检查缩小、翻页或屏幕滚动后意义是否仍然完整。以古典诗文主题文化活动的海报与社交媒体长为情境,语文学生负责建立文本证据与标题层级,设计学生负责建立版式系统,双方交换角色审查对方成果。学生若无法用原文说明某个装饰,便删除或替换;试读者若只识别出古风而误解活动主题,便重新调整标题、图形和留白的主次。这一连续教学链的五个关键环节如图1所示。教学实施还需保留可检查的阶段材料,明确谁记录、何时复核以及依据何种现象调整,使每次决定都能进入后续评议。

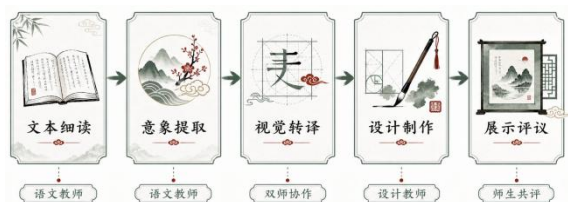


图1 国风审美协同教学的五环节运行链

4.3 以真实项目组织双师教学

真实项目需要有明确读者、使用场景、成果规格与修改时限,但不必虚构商业委托或对外客户。课程可以校内经典阅读周、传统文化主题展或数字书籍推介为情境,规定海报、折页与移动端长图中的一组成果。双师在开题时同时说明内容底线与设计限制,不把语文要求留给文案课,也不把视觉判断推迟到制作周。学生以跨专业小组运行,设置文本主责、视觉主责和证据记录岗位,每次评审后轮换记录人,使不同专业学生都能接触对方的判断依据。小组每周提交一页决策记录,只写本周最关键的取舍、取舍依据及下次验证方式,不用繁复日志增加无效负担。岗位轮换结果纳入阶段评议。

双师教学按三个评审节点推进。概念评审只看文本证据、读者与核心视觉关系,不用精细效果遮蔽概念漏洞;样式评审检查字形、色彩和图形是否受同一意义规则约束;应用评审则让作品进入实际尺寸和展示顺序,观察信息遗失。每次评审中,语文教师先指出意义偏移的证据,设计教师再将偏移定位到层级、对比或动线,学生当场写下修改对象与验证方式。传统元素在现代设计中的转化需要同时处理文化识别、功能需求和当代审美^[7]。软件操作与效果完善只在概念证据成立后展开,不让技术熟练度提前决定作品方向。教学实施还需保留可检查的阶段材料,明确谁记录、何时复核以及依据何种现象调整,使每次决定都能进入后续评议。

4.4 以过程证据实施多元评价

评价对象由最终作品扩展到文本证据卡、概念草图、评审记录、试读反馈和个人反思。语文教师评定文本证据的准确性、阐释的完整性及文化语境的适切性,设计教师评定信息层级、形式统一和媒介适配,学生互评关注作品是否能被理解与小组协作是否有证据。各主体使用同一组四级描述:决定有无依据、依据能否解释形式、作品能否在反馈后修正、修正能否迁移到新媒介。分值不以风格喜好为依据,所有扣分都需指向某份过

程材料或某个阅读现象。教学实施还需保留可检查的阶段材料,明确谁记录、何时复核以及依据何种现象调整,使每次决定都能进入后续评议。

展评时先让小组用三分钟说明一个关键转译:原文中的什么证据导致了哪项视觉决定,试读反馈又促使他们修改了什么。其他学生不使用好看、有国风味等笼统语句,而是标出首先读到的信息、发生误解的位置和能支持文化理解的细节。个人反思不复述小组过程,只提交一次自己改变判断的证据、当时的取舍和下次可复用的方法。课程组在项目结束后比较四类证据是否指向同一素养变化,若作品成熟而个人证据空缺,不直接推断学习已经发生。文本阐释、视觉表达、协作过程与文化理解的证据关系如图2所示,评价的最终作用是为下一轮任务调整提供可定位信息。

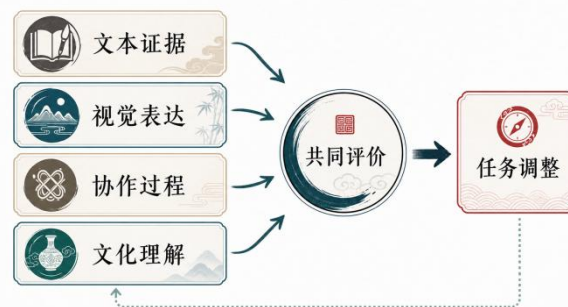


图2 国风作品多元评价的证据关系

5 结语

语文教学与平面设计专业的协同,不以超越学科边界为目的,而是让文本意义在视觉制作中接受检验,让设计选择回到语言与文化证据中获得解释。国风审美为两者提供共同问题,也对符号滥用和表层仿古构成约束。课程目标、资源谱系、双师项目和过程评价保持连续,学生才能把文化理解转化为可说明、可修改且可迁移的当代表达能力。

参考文献:

- [1] 郑钰炫.新中国70年中学教材《诗经》选编研究[J].文学教育(下),2023,(3)18-21.
- [2] 陈炳屹.国风流行视域下扬琴的音色特征与艺术表达研究[J].流行歌曲,2026,(12)17-20.
- [3] 曹永莉,叶辉,薛永武.接受美学视角下国风动画电影的审美生成与创作机制[J].传媒,2026,(12)71-74.
- [4] 彭天阳.AI驱动的国风影视包装技术路径与美学表达——以水墨动画《有山灵》为例[J].喜剧世界(下旬),2026,(6)67-69.
- [5] 伊进鑫.新大众文艺视域下国风舞蹈短视频的传播范式研究[J].新传奇,2026,(22)65-67.
- [6] 董茜,杨菲.新国风视域下当代影视剧传统文化基因的激活机制与话语表达[J].视听,2026,(11)55-58.
- [7] 朱烨.国风消费趋势下木版年画元素在现代服饰设计中的策略研究[J].染整技术,2026,48(5)101-103.