专业化观看的失效与感知重构
——基于乡村自闭症儿童美育实践

戴　言　王　怡　聂一真
（四川音乐学院 传媒学院）
DOI：10.65285/JYLLYJ.V2I6.008

摘　要：乡村自闭症儿童美育中，成人带进现场的是一套专业化的观看方式。它以语言、标准、结果为核心，将成人与儿童之间的关系组织为“观看者—被观看者”的不对等结构。本文基于“绘梦童行”团队四年的实践，采用基于实践的教育现象学反思路径，考察这套观看方式如何构成、如何失效、失效之后成人与儿童之间生成了什么。研究发现，专业化观看依赖于言说、空间、时间三种距离，美育场域同时削弱了这三种距离，使观看失去运作条件，认知权威随之失效。观看失效之后，成人从观看者转变为被触动者，儿童从被观看的对象显现为感知主体。本文不主张专业化观看应该被放弃，只呈现观看失效之后发生了什么，并追问教育中认知权威的位置是否可以被重新组织。这一追问限定于美育创作场域，而非对认知权威的一般性否定。
关键词：专业化观看；失效；感知重构；认知权威；主体间性

The Failure of Professionalized Looking and the Reconfiguration of Perception: Based on Aesthetic Education Practice for Rural Children with Autism

Yan Dai, Yi Wang, Yizhen Nie
School of Media, Sichuan Conservatory of Music

Abstract: In the aesthetic education for rural children with autism, adults bring a professionalized mode of looking into the site. Centered on language, criteria and results, it shapes the adult-child relationship into an asymmetrical structure of "looker — the looked-at". Based on four years of practice carried out by the "Huimeng Tongxing" team, this paper adopts a practice-based reflective method of educational phenomenology to explore how this mode of looking is constructed, how it becomes invalid, and what emerges between adults and children after its failure. The research reveals that professionalized looking relies on three kinds of distance: discursive distance, spatial distance and temporal distance. The aesthetic education setting weakens the three distances at the same time, removing the operating conditions for this mode of looking and invalidating cognitive authority. After the failure of professionalized looking, adults transform from lookers into affected participants, and children change from objects being observed into perceiving subjects. This paper does not advocate abandoning professionalized looking. It merely describes what takes place after its failure and discusses whether the position of cognitive authority in education can be restructured. This discussion is confined to the scene of aesthetic creation, rather than a general negation of cognitive authority.
Keywords: professionalized looking; failure; perceptual reconfiguration; cognitive authority; intersubjectivity

前言：

在面向乡村自闭症儿童的美育活动里，成人会带着一套经过专业训练形成的观看模式，这套模式以语言表达、评价标准和最终成果作为核心内容，它把成人和儿童之间的相处构建成一种不对等的结构，成人作为观看者，儿童则成为被观看的对象；这种观察视角并不是成人主观想要采用的，而是专业学习经历以及特殊教育相关制度共同形成的认知框架，当这套框架变成双方互动里唯一认可的行事逻辑，儿童本身真实的感知能力，就很难在这样的关系当中展现出来。

“绘梦童行”团队四年的实践呈现了一个反复出现的现象：当志愿者搁置课程预设、与儿童共同面对创作时，原本处于观看框架之外的表达开始显现。这一问题在既有研究中尚未被正面处理。“儿童本位”自杜威提出“儿童中心论”以来[1]，经罗恩菲德“创造性成长”理论的延伸[2]，讨论主要基于普通儿童场景。禄晓平等建构了自闭症儿童涂鸦画的评定模式[3]，解决了“如何评”，本文追问的是“评定结构本身是否具有正当性”。冯兰、胡泊从原生艺术视域批判了成人框架对儿童表达的遮蔽[4]，但未追问观看结构如何在制度层面获得当然性。本文在这些工作的基础上推进：不再追问“如何评”或“如何治”，而是追问“观看结构本身是否具有正当性”，并提供言说、空间、时间

三种距离削弱观看的机制模型。

本文以乡村自闭症儿童美育为经验场域，因为在这一场景中，儿童的感知方式与专业化观看框架之间的错位最为尖锐。本文所谓“专业化观看”，指专业训练与特殊教育制度共同赋予成人的认知框架；其失效不是观看的取消，而是观看方式的转变。研究方法采用基于实践的教育现象学反思路径，区别于心理学取向的 IPA。经验基础来自“绘梦童行”团队四年实践，场域为成都新都特殊教育学校与巴中木门小学，核心志愿者 4 名，长期参与的自闭症儿童约 10 名。材料包括田野日志、课堂观察记录、儿童绘画作品及半结构化访谈 60 余人次 [5]。分析路径为：标记志愿者“不知道怎么评价”“引导没被回应”“只能安静陪着”等体验片段；提取意义单元；与课堂观察对照；沿三种距离做结构性描述 [13]。材料以志愿者视角为主，儿童口头叙事获取受限，本文分析的是行动在关系结构中的实际效果，而非儿童主观意图。所有材料已获知情同意并匿名化处理。

一、专业化观看的构成

成年人参与儿童美育活动时，带入现场的不只是单纯的评价心态，而是一套成熟的专业化观察模式；这种观察认知并不是成年人主观主动选择的结果，而是长期的专业学习、技能训练，搭配特殊教育相关制度共同塑造形成的固定思维模式。依托这套固有认知框架，成年人会在美育互动过程中，自然处于观察、识别与评判的固定角色当中；出现这种情况，并不是因为成年人主观想要评判儿童，而是现有的教育体系结构，将成年人固定在了这一评判位置上。即便志愿者和教师在教学中保持善意和包容的态度，也无法消除这套观察框架自带的排他性；正是因为这套专业框架被行业默认为通用标准、无需质疑，使得它产生的排斥作用更加隐蔽，难以在日常美育场景中被发现。

（一）专业化观看的不对等结构

专业化观看是一种结构，而非一种态度。它的三个前提——观看者拥有标准，观看者处于对象之外，观看的目的是识别对象是否符合标准——共同构成了一个位置分配系统。谁看、谁被看，在互动发生之前就已被规定。

这一规定最隐蔽之处在于它不表现为强制。观看者不觉得自己在行使权力，他只是在“看”；被观看者也不觉得自己被规定，他只是“被看”。观看的分配以日常、自然、无需论证的方式完成。正因如此，它最难被察觉。

本文所探讨的专业化观看模式，在内在结构层面，和福柯提出的“临床凝视”理论存在高度的相似性；根据福柯的相关研究内容可知，临床凝视以成熟的专业知识体系作为支撑，会让掌握知识的观看者处于相对主导的地位，也会让被观察的对象，转变为能够被审视、被归类、被判定问题的研究客体 [11]。特殊儿童美育场景中出现的专业化观看方式，就是这类凝视结构在特殊教育美育领域里的具体表现形式。

观看框架要求对象能够被标准衡量。这一标准本身是以健全儿童的发展轨迹为参照的。批判性残障研究指出，健全中心主义默认“健全儿童”为标准，将偏离这一标准的感知、沟通、注意方式建构为“缺陷”[12]。自闭症儿童的感知方式之所以“不进入标准所能衡量的范围”，不是因为它们“不正常”，而是因为标准本身是以另一种感知方式为基础制定的。冯兰、胡泊对原生艺术的研究表明，未经专业训练的自发表达具有独特的感染力，但长期以来的儿童美育多从成人理论出发进行设计。

不过这套专业观察模式存在的局限，并不会直接以自身缺陷的形式展现出来；在实际的美育实践过程中，这种局限最先体现为志愿者无法理解儿童的艺术创作。在本项目前期的访谈记录中，很多志愿者都表达了面对儿童绘画作品时的迷茫与不解，不少志愿者表示：“我们也不知道该怎么评价，就是觉得看不懂。”志愿者产生的这种认知迷茫，背后暗含着自身应当读懂作品、完成评价的固有认知；大家会把专业框架带来的局限性，归结为儿童艺术作品的难以理解，并不会意识到是自身的观察评判模式，无法适配特殊儿童的美育场景。

于是一个结构性置换发生了：观看方式的限度，被移置为儿童表达的“不同”。限度从框架内部转移到了对象身上。观看框架从不暴露自身的限度，它只不断生产“对象有问题”的判断。遮蔽的真正机制，不是有意忽视，而是结构性地将问题转移到对象身上。

（二）认知权威的制度性来源

专业化观看之所以能作为当然的方式运作，因为它依附于认知权威。专业训练赋予识别资格，特殊教育制度以“正常发展”为参照持续生产观看依据。这两重来源使专业化观看成为唯一被制度承认的观看方式。志愿者并未主动要求这种权威，也未必意识到自己正站在观看者的位置上。

一位志愿者在访谈中说：“起初我们是以帮扶的名义第一次走进这群孩子们的身边，那个时候我也只是把孩子们当作有缺陷的孩子。”“帮扶”与“有缺陷的孩子”相互构成——帮扶的善意本身，已经预设了观看的位置。志愿者不是带着偏见进入的，他们是带着善意进入的，但善意所站的位置，已经被结构性地规定为一个可以看、可以识别、可以帮助的位置。

善意不消解结构。越真诚地相信自己在帮助儿童，就越难以察觉自身所站的观看位置可能正是问题的一部分。真诚使观看者相信自己所站的位置是唯一可能的位置。

（三）儿童主体位置的取消与行动的不可见

观看结构将儿童固定在“被观看者”的位置上。在这一位置上，儿童的表达只能被识别为“符合标准”或“偏离标准”，而不能被识别为“主体的感知方式”。

这不是说成人否定了儿童。问题在于，观看结构本身没有为儿童的感知方式留出被识别的位置。张冉对优势视角下自闭症儿童融合教育的研究指出，传统问题视角将自闭症视为“病态”[6]。本文进一步指出：问题的根源不在于视角的“正”与“负”，而在于观看本身的结构性位置——即使以“优势”的眼光去看，儿童仍然处于被观看者的位置上。

但儿童始终在以自己的方式行动。志愿者的访谈中反复出现这样的描述：“有些孩子会很安静不会理你，有些孩子过于亢奋他也不会太听你说话，而有些孩子他会听你说话但是也只会‘听’。”安静、亢奋、只听不做——这些都是行动，但它们在观看结构中没有被识别的位置。安静被读作“不配合”，亢奋被读作“失控”，只听不做被读作“缺乏主动性”。这些读法有一个共同结构：它们把儿童的行动转化为观看结构可以处理的信息，而行动本身是否具有其自身的逻辑，从未进入视野。

无论儿童的意图是什么，不回应这一行动在关系结构中的实际效果，是使“被引导者”的位置落空。观看结构必须不断将儿童的行动纳入自身的逻辑，否则它就无法维持自身。儿童的不回应之所以构成压力，不在于它推翻了观看结构，而在于它迫使观看结构不断劳动：把不回应解释为“不配合”，把安静解释为“需要引导”。每一次解释都是观看结构的运作，但每一次解释也暴露了它需要解释才能维持自身。

二、专业化观看的失效

专业化观看所组织的不对等关系结构，依赖于三种距离。言说距离提供评判的通道，空间距离提供评判的位置，时间距离提供评判的指向。三者共同构成了观看结构的隐性前提。美育场域同时削弱了这三种距离。

（一）言说距离的失效

专业化的观察评判方式，始终依托语言来落地实现；这类观察行为的核心目的，就是对儿童的艺术创作给出一套能够用语言描述的评判结果，其中就包含画面构图的完整程度、色彩搭配的协调程度等评价内容。在美育评价的过程中，语言不只是简单的内容表达工具，还会在成人与儿童的艺术表达之间形成一层认知隔阂；语言会脱离最直观的感官感受，把儿童纯粹的艺术创作表达转化为可以被主观判定优劣、可以被口头评价的分析对象。

美育活动的媒介属性改变了这一条件。颜色、线条、材料、身体动作等非语言媒介，使表达无需经过语言转译而直接呈现于感知层面。表达直接呈现于感知，而非进入语言命题的轨道。

观看由此失去了未经转译的直接语言对象。志愿者面对的不再是一个可以被立即评价的“作品”，而是一个正在发生的、前语言的表达过程。若要观看，成人必须先将这一过程转译为语言命题——但这一转译本身已经偏离了感知的当下性。

一位志愿者描述了引导失效的过程：“面对我的引导没被回应，我首先是会重复的提出建议，如果还是没有回应，我会去询问他的需求，‘你想要什么？’‘你想做什么？’如果这个时候还没有回应，我一般就选择安静的陪伴他就可以了。”从“重复建议”到“询问需求”再到“安静陪伴”，每一步都是语言中介的退场。

（二）空间距离的失效

专业化观看预设了一种分离的关系：观看者站在对象之外，对对象做出识别与判断。判断需要距离——成人必须与儿童的表达保持间隔，才能将其作为“对象”来评价。分离是观看得以展开的结构性条件。

美育活动的空间属性使这一分离难以维持。当志愿者与儿童在同一空间中共处于创作过程，身体的在场首先取消了物理上的距离——志愿者就在儿童身边，看得到他手腕的力度，听得到他落笔的节奏。丁海涛对深度体验导向下儿童美育实践的研究指出，当代艺术教育正从“视觉中心”迈向“具身认知”[7]。这一判断提示本文：身体在场不是教学手段的补充，而是观看结构失效的结构性条件。

身体姿态、动作节奏、呼吸状态在无声中构成了前语言的共鸣。这种共鸣先于任何评价而存在。当两人在同一张纸上交替留下痕迹，观看所要求的“在对象之外”的分离就被消解了。观看者与被观看者的分离不再成立 [8]。

（三）时间距离的失效

专业化观看从根本上是一种以结果为导向的认知方式。它朝向一个可以被识别的“完成品”运作。观看之所以能够发生，是因为在时间结构上有一个可以被识别的“终点”在前的预设。这个终点制造了一种时间距离：当下的过程被置于未来完成品的审视之下。

美育活动的时间安排，不会把完成绘画作品当作活动终点，整个美育过程本身才是活动的核心内容；有的儿童会花费很长的时间，反复在画面的同一个区域涂抹色彩，这类行为不能简单定义成操作失误，也不能看作是做事拖沓，这只是儿童按照自己的节奏，投入到绘画这件事情当中。当现场的互动过程，不再朝着一个可以被识别、被评判的成品去推进的时候，成人所持有的观察模式，也就失去了最直接的时间评判标准。

在美育场景里面，依靠时间建立起来的评判标准不再适用，这不单单是因为最终的作品不再是最主要的评价依据，它本质上打破了传统教学里固有的时间效用观念；在常规的教学体系当中，课堂时间需要做到高效利用，全部教学环节都要围绕预先设定好的学习目标展开，以此保证教学进度可以有序向前推进，特殊儿童进入艺术沉浸状态时，会形成不一样的时间感受逻辑，对这类儿童来说，创作时段的价值，并不是产出统一标准的作品，而是全身心投入艺术创作的完整过程，只有参与美育工作的人接纳并且尊重这种特别的时间体验，传统教育里僵化的时间评价隔阂，才能够真正被打破。

一位志愿者在访谈中反思了课程设计的问题：“像平常的课程和艺术周活动，其实我觉得都是我们去教孩子做什么，就我们已经定了这个手工我们需要做成什么样……如果让我重新设计某次活动，我希望是可以大家一起创作的且包含老师一起，不需要条条框框的约束。”“条条框框”所指向的，正是那个预设的完成品。

三种距离并非各自独立地失效，而是相互关联地削弱。三者共同作用，认知权威失去了可操作性。成人不再拥有识别的支点，进入了一种未被命名的状态。

观看的失效不仅是场域的单方面作用，也是儿童持续行动累积的结果。在普通教育场景中，三种距离可能部分被削弱，但通常不会同时失效。以语言评判为主的课堂，言说距离不会失效；以成果评比为导向的场景，时间距离不会失效；成人单方主导的干预，空间距离的认知维度仍然存在。三重距离同时失效，需要非语言媒介、身体在场、过程导向三者在场，且儿童持续行动对观看结构构成压力。三者同时在场不是失效的充分条件，但使失效的可能性达到最高。

乡村场域的特殊性不只是资源匮乏的背景。熟人社会的“全域在场”使志愿者与儿童的互动延伸到课堂之外，为观看结构的失效提供了持续发生的条件；乡土自然素材的非语言属性本身就在削弱言说距离；而乡村专业支持的匮乏又使专业化观看的制度性来源更加突出。三者共同构成了乡村自闭症儿童美育的场域特征，也解释了为什么观看失效在这一场景中以最不可回避的方式显现。

三、主体间性的生成

观看结构失效之后，成人与儿童之间生成了一种主体与主体的关系。感知重构是这一过程的内在机制。观看方式的失效不是成人主动选择的觉醒——转变的归因不在成人的道德修为，而在场域结构与儿童行动的合力。

（一）认知权威失效与关系可能

认知权威的结构性失效，使成人进入了一种未被命名的状态。观看失去了支点，判断失去了依据，互动失去了预设的脚本。在这个状态中，成人与儿童之间发生的事情，无法被“陪伴”“帮助”这些词完全概括。它包含困惑、不确定、悬空，也包含一种未曾在旧框架中出现的开放性。

一位志愿者在访谈中描述了这种状态：“这个过程肯定是会有些困惑和不确定的，因为在他们不回应的过程，我会疑惑是我没有表达清楚吗还是他们没有听懂，在这个过程我不清楚他们的具体想法。”“疑惑”与“不清楚”指向的，正是认知权威失效后成人的处境。

但认知权威的失效并不自动生成新的关系。真正使新的关系成为可能的，是成人选择留在了这个未被命名的状态中。他们没有重新找回观看的支点，没有用另一种标准来替代失效的标准，而是停留在了“不知道”之中。志愿者的行动本身就是有意义的——不把它工具化为“帮助了多少儿童”的手段。

（二）感知主体的双重显现

在原有观看结构失效后，美育场域中的感知主体将从两个维度同步显现。

成人的感知位置发生了显著转变，从外在的观看与评判主体，转变为在互动中被触动的感知主体。正如志愿者在实践记录中谈到：“我觉得孩子给我最大的东西就是真诚和那份无所畏惧的勇气。”此处的“给我”，表征了师生关系结构的重要变化；成人不再是美育场域中单向输出、主导教育的主体，而是在双向互动中接收情感与精神滋养的一方。

儿童作为感知主体的显现，则体现在他们始终以自己的方式行动。在手工课上，一个孩子做扭扭棒小狗“手特别巧，而且他一听就懂，听懂了还会去教别的小朋友怎么做，有些时候甚至会来教我们如何做”。这个孩子不只是在被观看——他在主动行动，并且他的行动改变了课堂的关系结构。志愿者由此看到了一个“有血有肉”的孩子，而非一个“需要帮助”的对象。

需要限定的是：这一“显现”是成人感知重构下看见的主体，而非直接通达儿童内在体验的断言。儿童行动的内在意图不可直接观察，本文分析的是行动在关系结构中的实际效果。

（三）主体间性的确立

当这套观察评判结构失去原有作用之后，具备感知能力的主体会在两个不同维度同时显现出来。

成年人作为感知主体产生的变化，体现在身份的转变，也就是从原本的观察者，转变为受到现场创作感染的人；有一名志愿者这样描述自己的亲身感受：“我觉得孩子给我最大的东西就是真诚和那份无所畏惧的勇气。”句子当中“给我”这样的表述，本身就代表着一种身份上的转变；成年人不再是互动关系里主动输出内容的给予方，而是变成这段互动关系当中的接收一方。

布伯所谓“我—它”与“我—你”的区分 [9]，在此获得了具体的实践形态。“观看者—被观看者”是“我—它”结构的具象化；“主体间性”的生成则是“我—你”的复归。一位志愿者在访谈中表述了这一关系的生成：“我觉得‘帮助’也变成了双向的过程，是一个相互成就的过程。在这个过程中不仅是我们陪伴孩子们，也更是他们陪伴我们，也让我们从中学会了很多。”[14]

李贽“童心者，绝假纯真”的命题在此获得了实践层面的回响。何林对“童心”审美内涵的研究指出，童心不是成人“保护”的对象，而是成人需要重新接近的本心 [10]。成人对童心的接近，不是通过主动的“学习”实现的，而是在观看结构失效之后，儿童作为感知主体显现的时刻自然发生的。

本文不主张专业化观看应该被放弃，只呈现观看失效之后发生了什么。主张需要论证“为什么应该”，而本文的经验材料只能回答“发生了什么”。但需要追问的是，“不观看”本身是否是一种更隐蔽的观看？本文的立场是：观察者无法“摆脱”观看结构，但可以从“评估的目光”转向“陪伴的注意”。评估的目光朝向一个可以被识别的对象，陪伴的注意朝向一个正在行动的他人。福柯的凝视以标准为中心，将对象转化为可识别、可分类、可诊断的存在；陪伴的注意不以任何标准为中心，它朝向的是儿童正在进行的行动本身。前者是“识别”，后者是“跟随”。观看结构的失效不是观看的取消，而是观看方式的转变。

这一发现对“儿童本位”的讨论构成了具体推进。在美育创作这一特定场域中，儿童本位不是一种方法论选择，而是一种关系结构的条件——它要求观看结构的暂时悬置。

如果观看结构仍然运作，无论课程设计多么“以儿童为中心”，儿童的感知方式仍然无法获得被识别的结构性位置。冯兰、胡泊所引出的原生艺术视角主张未经专业训练的自发表达具有独立价值；本文进一步指出：遮蔽的根源不在于审美标准本身，而在于观看的结构性位置——即使成人不以“好坏”评判儿童，只要观看者—被观看者的位置分配不变，儿童就仍然处于被识别的对象位置上。

本文的结论需要置于特定适用范围中理解。专业化观察模式在美育场景中失去原有作用，并不代表教育场景里的认知权威都需要被搁置。在涉及课堂安全管理、行为习惯引导、必要教学指导等场景中，认知权威不仅不可或缺，更是工作人员履行照护职责的重要体现。本文探讨的“失效”，限定在美育创作的特定场景之内。

这一结论的意义在于：专业化观察模式的合理性并不是教育关系中不可动摇的既定前提。在满足特定条件的情况下，专业化观察可以暂时搁置，主体间的平等互动关系也能够随之建立。这为理解“儿童本位”提供了一条新的方向——它不再是“以哪一方为中心”的选择，而是转向对认知权威所处位置本身的追问。

对志愿者培训而言，重点不能仅停留在教学技巧等实操能力上，更需引导志愿者自觉觉察自身携带的专业化观察模式。这类观察方式并非个人态度，而是教育结构所形成的固定视角。专业化观察本身并非负面的评判方式，但若将其当作美育互动中的唯一准则，就会遮蔽儿童的感知能力与表达天性。

对美育课程设计而言，非语言媒介、亲身参与的现场体验、以过程为核心的教学模式，是本文论证得出的、使专业观察模式失效的结构性条件。课程设计不应只将这三类特征当作教学手段使用，更需重视它们对美育现场师生互动关系结构的重塑作用。

结语：

本文追问的核心问题是：教育中，认知权威的位置是否可以被放弃？更准确的说法或许是：认知权威的位置是否可以被重新组织？观看失效之后发生的事情，不是成人放弃了认知权威，而是成人的位置从“评判者”移动到了另一个位置——他仍然承担照护责任，仍然回应儿童的需求，但不再以标准为中心。

这篇论文不会给出确定的解决方案，只是展示在认知权威不再占据主导地位之后，成人和儿童之间真实出现的各类互动状态；这些现场发生的互动现象，引出了一种新的可能性，教育双方的关系，并不一定要建立在懂与不懂之间不对等的地位之上。这种可能性带来的启示，并不只适用于特殊教育的场景；特殊教育场景所具备的价值，是能够把教育关系里普遍存在的结构性矛盾，以更加突出、难以被忽视的形式展现出来。

本文并不倡导完全舍弃认知权威，文章只是展示认知权威失去原有作用之后，现场所发生的各类互动情况；这样的内容呈现本身，就构成了一项研究追问，假如认知权威的存在形式可以重新调整，主体间的平等互动关系能够建立起来，那么在教育关系当中，那些一直被大家默认接受的结构性地位差异，是否也能够得到重新思考与审视。

本文的经验基础来自单一团队、两个场域、四年实践。观看失效的条件是否具有跨场景的普适性，尚需在不同障碍类型、不同教育场景中检验。研究者同时是实践者，内视角是本文获得洞见的方式，也构成解释力的边界。观看失效的限度问题，本文未能完全回答。成人永远在观看与不观看之间，主体间性不是完成态，而是一种持续的可能性。

参考文献：

[1] 杜威 . 学校与社会·明日之学校 [M]. 赵祥麟 , 等译 . 北京 : 人民教育出版社 ,2005.

[2] 罗恩菲德 . 创造与心智的成长 [M]. 王德育 , 译 . 长沙 : 湖南美术出版社 ,1993.

[3] 禄晓平 , 陈青萍 , 郭海锟 , 罗予然 . 自闭症儿童涂鸦画特征研究 [J]. 中国特殊教育 ,2017,(4):53−59+71.

[4] 冯兰 , 胡泊 . 原生艺术视域下的儿童美育实践 [J]. 中国中小学美术 ,2021,(7):29−32.

[5] 数据来源：“绘梦童行”团队内部档案 . 田野日志、课堂观察记录、儿童绘画作品 ,2022—2026 年 .

[6] 张冉 . 优势视角下自闭症儿童融合教育研究 [D]. 山东师范大学 ,2018.

[7] 丁海涛 . 从“视觉消费”到“身体在场”：深度体验导向下的儿童美育实践 [J]. 江苏教育 ,2026,(18):8−12.

[8] 梅洛 − 庞蒂 . 知觉现象学 [M]. 姜志辉 , 译 . 北京 : 商务印书馆 ,2001.

[9] 布伯 . 我与你 [M]. 陈维纲 , 译 . 北京 : 生活·读书·新知三联书店 ,2002.

[10] 何林 .“童心”的审美内涵及其在儿童美育中的价值研究 [D]. 云南大学 ,2023.

[11] 福柯 . 临床医学的诞生 [M]. 刘北成 , 译 . 南京 : 译林出版社 ,2001.

[12]Goodley D. Disability Studies: An Interdisciplinary Introduction[M]. London: Sage, 2011.

[13] 志愿者访谈记录 , 受访者编号 V1—V7,2025 年 .

[14] 田野日志 , 记录者编号 R1—R4,2022—2026 年 .

作者简介：戴言（2006 年 2 月 −）、女、汉族、重庆、本科、研究方向：数字美育与人工智能艺术、乡村特殊儿童美育。

基金项目：2026 年国家级大学生创新创业训练计划项目（创新训练项目）：《融爱智慧 − 乡村自闭症儿童美育实践与社会融合探索》；项目编号：202610654004。