

编者按：美育是当代社会不可缺少的一种美感教育。随着国家的积极倡导和社会的广泛关注，对于美育的探讨和研究逐渐成为学术聚焦的热点问题。然而相对于中国现代校园教育的完备和发达，社会教育，尤其是社会美育在理念与实施上存在诸多缺失。社会美育的实质即是终身教育，这就需要在社区、博物馆、美术馆以及各公共文化教育机构进行“浸泡式”、“零散式”的审美教育。本期推出“社会美育实践研究”，此专题涉及当下中国校园艺术教育现状、艺术教材和课程结构调研分析，美术馆、博物馆公共教育创设与目标，社区美术教育的形态与路径等，以期通过加强美育的深度研究及推广，为建设社会主义精神文明提供重要抓手与途径，凸显美育在新时代所展现的重要价值和意义。

Research on the Mutual Imitation and Gradual Integration of School Aesthetic Education and Social Aesthetic Education

学校美育与社会美育的互仿与渐融

中国美协少儿美术艺委会主任、首都师范大学美术学院教授 | 尹少淳

首都师范大学美术学院博士研究生 | 孟勳

摘要：20世纪后半段开始兴起的“终身教育”理念在近年间逐渐延伸至美术领域，并在当代社会的具体语境下形成了“终身美育”的新意涵。学校美育和社会美育的关联构成了“终身美育”的完整性，但在实践过程中，学校美育对直接情境的需求，以及社会美育在指标系统上的缺失等逐渐成为显著问题。针对这种困境，两种美育间的互仿与渐融或将成为美育的未来趋势和问题的解决之道。

关键词：美育 终身教育 学校美育 社会美育 核心素养

中图分类号：G40-014 **文献标识码：**A

Abstract: The concept of “lifelong education”, which emerged in the latter half of the 20th century, has gradually been extended to the field of art in recent years, and a new connotation of “lifelong aesthetic education” has been formed in the specific context of contemporary society. The link between school aesthetic education and social aesthetic education constitutes the integrity of lifelong aesthetic education. However, in practice, the need for direct context in school aesthetic education and the lack of an indicator system in social aesthetic education have gradually become significant problems. In response to this dilemma, the mutual imitation and gradual integration between the two kinds of aesthetic education may become the future trend of aesthetic education and the solution to the problems.

Key words: aesthetic education; lifelong education; school aesthetic education; social aesthetic education; key accomplishment

当代社会的“美育”是一个整体性、终身性的概念。即便在教育实践的层面里，它时常被受教育者的年龄、身份、诉求，以及开展教育的目的、场合、物质条件等客观因素所限定和划分，但只要回到视觉、图像、文化等美术学本体语言的范畴内，它对于人的一以贯之的浸润性就能得到明确体现，这已然成为今天我们看待美育活动的人类价值与社会价值的内在逻辑。

在我国，学校美育与社会美育的区分源自蔡元培，他在1925年出版的《美育实施的方法》一书中开宗明义地指出：按照当时的教育状况，美育可以划分为家庭教育、学校教育和社会教育三个方面。而之所以要在学校美育之外另辟社会美育一义，在蔡氏看来，则是由于“学生不是常在学校的，又有许多已离学校的人，不能不给他们一种美育的机关”^[1]。这一思想发展到今天，逐渐引申为我们对于美育的两种基本认识：第一，美育工作是在学校、社会等多个场域

内协同展开的；第二，美育活动是脱离了生命阶段的约束而与个体长期相伴的。

一、美育的终身性

1965年，联合国教科文组织在法国巴黎召开“第三届国际成人教育促进会议”，教育家朗格朗（Paul Lengrand）在会上进行名为“关于终身教育”的提案，“终身教育（lifelong education）”的理念于彼时被正式提出。随后，朗格朗又撰写《终身教育引论》指出：“（终身教育）包括了教育的各个方面、各项内容，从一个人出生的那一刻起，一直到生命终结时为止的不间断的发展，包括了教育各发展阶段、各个关头之间的有机联系。”^[2]不难看出，“终身教育”的超越性在于，它否定了传统意义上用学习期和工作期来分割人的一生的一种方式，并进而将教育的作用区间延展至与生命等长。它引导我们将教育的目光投向一些先前缺乏关注的方向：首先是学校以外的教育，随后就是学校内外教育间的衔接与互文。

今天我们所探讨的美育当在“终身教育”之列，因为一方面，曾为“终身教育”铺设时代背景的后工业社会的诸多因素在当前信息社会中得到了进一步加深，其中最为典型的就是知识的快速折旧和文化的急剧更新；另一方面，信息、数据、网络等非情感要素对人类精神世界的不断侵袭让当代人更加需求和感念心灵上的慰藉，而慰藉感的获得在很大程度上是存在于对“美”的认知和抒发路径之中的。美育的本质不是一般意义上的知识教育或技能教育。朱光潜在《谈美感教育》一文中曾提出一个观点：“美感教育应是一种情感教育。”^[3]正由于美育是以情感为线索而展开的，因此它能以一种相对稳固、延续的姿态来抵御知识在当代语境下的碎片化和迭代，并使受教育者在处世心态上获得一份自主与从容。于是，美术工作者开始尝试通过美育来帮助身处不同年龄阶段、不同社会身份之中的个体应对和把握激变中的当代社会，美育的终身性也就成为一个值得关注的命题。

一般认为，学校美育和社会美育是贯彻终身美育的两个主阵地，二者间存在一种相对模糊的阶段或类别划分。人们有时倾向于将学校美育理解为学龄阶段的教育，而将社会美育理解为青年人步入社会后接受的补充教育，这种一分为二的判断或许仍是“学习期—工作期”思维根深蒂固的表现；也有人提出另一种理解方式，他们认为学校美育应该依照基础教育的一般性称呼而被界定为美术教育、音乐教育等，而只有当学习者步入社会之后，以学科为背景的美术教育、音乐教育已不能充分涵盖文化生活中所蕴含的有关“美”的教育因素，因而才需要借助“美育”一词来进行表述。换言之，学校美育是艺术类学科教育的总称，而社会美育则是完整意义上的“美育”。这种说法似乎与国内现行的学制相对应，但仍然有失偏颇。事实上，学校美育和社会美育在实践中不是趋于分离的。比如，美术馆教育这一极具代表性的社会美育形式，就将在校学生群体视作重要的参与者，并基于“馆校合作”项目建立与学校的深入对话。同样，在大学中普遍开设的继续教育学院也将学校美育的覆盖范围拓宽至成人。更毋言学校和社会作为综合性的场域，通过其内部发生的艺术现象、行动本身的传播属性和感染力而引发的针对全体社会成员的“美”的熏陶。显然，美育的终身性本身就是时间与空间相互交错、彼此关涉的产物，学校美育和社会美育对学习者的影响虽然不能整体地脱离人生阶段与周围环境的束缚，但它们在终身美育理念下应当相互借鉴和打通，因为它们最终指向的毫无例外都是一种有关“美”的自然的、不被遮蔽的人生信念。

二、美育与美术教育的统一

学界对于“美育”有多种定义，它有时被认为是审美教育，有时被认为是美感教育或美学教育，也有学者认为它本质上是一种哲学教育，但唯独在将其与美术教育画等号

时，我们总会心生犹豫。究其原因，主要包括两个方面：从“美”的角度来看，虽然美术之“美”与美育之“美”同义，但美术实则只是“美”的诸多外显形式的其中之一，音乐、舞蹈、文学、戏剧、电影，乃至部分依托游戏、动漫等新媒介而实现的“美”的表现手法，皆与美术一同构成了人类对于“美”的体验的完整性，它们既是彼此独立的系统化学科，又是相互介入的美学元素，如果只用美术来指代“美”，则不免狭隘；而从“育”的角度来看，美术教育是寓于美育之中的具体而可操作的实践，大量生活经历告诉我们，一幅画、一场音乐会、一个几何图形、一处自然风光，甚至是社会中一切与美好、美德相关联的事物，都能以自身作为过程性载体来发挥客观的、具有陶冶性质的美育作用，而美术教育是将“美”的事物进行逻辑化、规律化、技术化，并使之成为可习得的“美”的经验与能力的行为策略。也就是说，美术教育不仅是“美”的教育，也是“术”的教育，这是一般性的美育所不强调的。美育研究的奠基者席勒认为，美育是要培养人的感性精神与理性精神，使二者在整体上无限趋近于“和谐”的状态。^[4]而感性精神与理性精神的“和谐”就意味着学习者不仅要通过对“美”的抽象感知（自然的多样性）中汲取养分，还要在教师主导的具象的美术教育中培养态度和能力（法则的统一性）。长期关注美育工作的人不难发现，我们当前对于美育工作的可研究、可作为空间很大部分是在“美术教育”这一具体范畴内被开辟的。我们“谈美”要聚焦于物，“育美”要落实于学科与方法，那么显然，如果要贯彻美育的终身性，我们不能仅依据广义的“美育”对其大而论之，而是要将相当一部分精力放在美术教育的针对性叙事中。

美育所涵盖的是一个相对宽广且边界模糊的范围，而美术教育是其中最为典型的内容。这不仅是因为美术本身包含了如绘画、雕塑、建筑等意涵丰富的子集，也是由于视觉艺术是对于“美”的最为直接、强烈和普遍的表达。作为美术研究者，我们或许可以用发展性的态度来理解美育与美术教育的关系——不是美育降格为美术教育，也非美术教育升格为美育，二者在终身教育的诉求下更应强调统一性。

首先，二者统一于目的。由于美育具有上位的普适性，它的主要目的在于引导人感知“美”和领悟“美”；而美术教育则具有鲜明的学科性，它更倾向于帮助人把握“美”和运用“美”。当然，两种目的性在现实中不是“画地为牢”或相互排斥，而是要在人类社会的长远目的下达到主客体的统一。“美”既是人类欣赏的对象，也是人类发展自我的工具，人与“美”之间主客体关系的不断切换与比照是学习者探求“美”的本质路径。

其次，二者统一于价值。我们对于美育的价值判断往往隐含着两种尺度，其一是“美”的尺度，其二是“人”的尺

度。从美育下沉至美术教育的过程代表了从以“美”为价值尺度向以“人”为价值尺度的统一，这在一定程度上也体现了从教化到教育的方法论转变。未来社会生产方式的变革将冲击“美”作为一种标准范式的稳定性，判断教育的成功、有效与否需要以“人”作为衡量价值的起点和归宿，这是学科教育对美育的启示。

最后，二者统一于实践。一般来说，美育实践突出的是公民与具有美感的事物的接触过程（比如欣赏舞蹈表演、观看美术展览等），在这个过程中，教育的发起者是“美”的事物，教育的接受者是观众，我们即可将其概括为“以美育人”。而美术教育塑造的是另一种实践观，在我们对美术教育活动（如美术课、工作坊等）的印象里，总会有一个引导者来统筹这一实践的目标、阶段、结果与评价。这个引导者可能是教师，也可能是活动的组织者，但显然，在“美的事物——美的接受者”的关系链中介入了一个专注于经营教育内容的相关方，因而这一过程也就兼具“以人育人”的成分。“以美育人”和“以人育人”的实践性统一是当下美育工作的一种导向，因为终身化美育在很大程度上意味着教育的场景更加多元、教育的内容更加统整。

三、美育的指标

今天的学校美育和社会美育总是被作为一组相对比的情况而讨论，二者间便逐渐形成了一种直观的互鉴性。学校美育对于社会美育最大的参照意义在于指标的明晰与系统化，这里所谓的“指标”包含且不限于美育的培养指标、范围指标和评价指标等。

纵观我国校内美术教育的发展历程，它的每一次整体性推进都是以指标的确立为先导的。以基础教育课程为例，在改革开放至今的40余年里，美术学科与其他学科一道经历了从“双基（基础知识、基本技能）”到“三维目标（知识与技能、过程与方法、情感态度价值观）”，再到“核心素养（适应终身发展和社会发展需要的必备品格和关键能力）”的育人目标和价值追求的时代变迁。也就是说，无论在何种时期和相应的生产力条件下，校内的教育工作者都能获得一个总领性、指导性、保障性的教育供求关系判断，来用于开展教学和规范教育内容。在教育部公布的《普通高中美术课程标准（2017年版）》中，美术学科的核心素养被归纳为“图像识读”、“美术表现”、“审美判断”、“创意实践”和“文化理解”5个维度。^[5]通过在教育实践中培养学生以5项核心素养为中心的问题解决能力，学生能够将理解“美”、辨别“美”、发现“美”、欣赏“美”、运用“美”的方法应用于日常生活和社会现实之中，而这些在研究者看来，是公民置身未来社会不可预知的复杂性时所持有的“武器”。美育指标的创设是超越单一学科和当前阶段的，它将美育视为一项关乎人类文明延续的本质性工作。

而社会美育所面对的是另外一种境况。第一，社会美育是选择性的。社会美育的对象往往无法被预设，他们借由兴趣或需求上的动机而聚集在一起，但却很难从身份特征上被概括为同一人群，或不能覆盖同一人群中的多数成员；第二，社会美育是非连续性的。由艺术机构、培训班、社区等组织的美育课程尚能确保与固定学习者在一段时间内持续相伴，而美术馆、博物馆等文化机构的美育活动则经常表现为松散、断续的状态；第三，社会美育是一种弱化了教育本位的复合场域。比如，美术馆教育者就需要时常思考如何将教育项目纳入到美术馆的“知识生产”机制中去，并与展览、研究、典藏等工作相协调，而教育在这一颇具竞争意味的场域中一般不具备绝对的主体性和优先性。这些客观问题均从某种意义上导致了社会美育在指标确立上的困难。

需要指出的是，不是社会美育在筹备、实施过程中不需要借助指标来强化自身的统整力和方向性，而是它始终难以将美育的对象、行为、观念、态度等放置到同一话语之内，并以此制定一种最大限度覆盖目标群体的标准。一个最为现实的阻碍就是，社会美育的复杂性要高于学校美育，这种复杂性包括了教育主体的复杂性、教育对象的复杂性和利益诉求的复杂性。比如，艺术培训机构和美术馆在美育过程中是否适合采用同一套指标？针对儿童和成年人的美育是否适合采用同一套指标？以盈利为目的的美育、以公益为目的的美育和作为机构规定职能的美育是否能够执行同一套指标？等等。如果在未来，社会美育要作为承担美育终身性的载体而发挥其价值的话，指标的确立是将其与个人成长、社会发展相统一的必要环节。这时，社会美育也许需要回到“美”的纯粹立场上来思考指标确立的基础，校内美育在此无疑会起到一定的参考与指示作用。

四、美育的情境

当前学校美育的另一关注点在于“情境”。近年来我们已经隐约感受到，信息的扁平化和人工智能对人类劳动的取代已使部分美育工作陷入一种失效的境地，学习者长期以来所依赖的对美术知识、美术技能的习得在时代的快速更替下已不再是一劳永逸的，因此，学习者需要掌握一种更为高级的能力来应对瞬息万变的社会情境。这种“高级能力”就是运用美术学科核心素养解决现实问题的能力，而培养这种能力的最优策略就是基于真实情境的“以用促学”和“学以致用”。

较早对“情境”概念展开讨论的是杜威（John Dewey），他认为“思维起于直接经验的情境”^[6]，这一观点直接引发他的门生克伯屈（William Heard Kilpatrick）等人随后对教育方法的过程性改良。在此之中有一个问题应当被指明：在学校美育中，教师无论是通过模拟真实场景，还是设定真实问题来创设真实情境，这种“真实”本质上是间接的。打个比方，如果教师在课堂上提出一个有

关“美化房间”的问题情境，这显然不代表真的存在一个闲置的房间等待学生去装饰，而是教师与学生通过调动相关生活经验来共同想象装饰房间过程中发生的故事情节和潜在要素。在这个虚拟真实的环境里，学生思考的问题是系统性、细节性、联系性的，他们因而能够建立一种现实问题与知识技能之间的对应关系。当然，客观来说，这同时也反映了学校美育的某种局限。因为学校是一个相对稳固的、确定性的场所，如果以“直接经验”的尺度来衡量的话，学校能够提供的直接真实的情境应当只有校园生活一种，而学校美育在课堂中创设的诸多情境实则都是间接的，也是削弱了体验性的。

在情境问题上，社会美育或许更具言说能力。从事社会美育的教育者更愿意用“现场”这一概念来指代“情境”，因为他们时常身处一种先于情境的在场性之中。在实践中，社区所具备的开放、综合的特征就很容易为社区美育创造可介入的文化现场，常见的如社区艺术改造、群众创作活动、艺术家进社区等，居民在参与其中的同时，也通过行动对事件进程产生影响或改变，这是情境教育的一个理想状态。美术馆教育的情境则更具历史或当下色彩。一方面，通过展出艺术品原作和复现美术史场景，美术馆致力于让观众感受到艺术“此时此地的光韵”^[7]，这种对质感、观感、情感的真实性的追求是美术馆展览和美术馆教育的一种共有价值取向；另一方面，美术馆在作为美育场地的同时，其自身也是一个与美术史相连的艺术发生场，通过将艺术的甄选、鉴赏、评判、创造等主观态度融入展陈之中，这些美术馆里发生的事情也成为美术史在当代的书写方式，而展厅里的观众、教育活动的参与者也与古往今来的同代人一样，成为艺术在场的见证者。

无论是社区美育还是美术馆教育，抑或是其他具有类似开放性、自由度和现场感的社会教育形式，其最为鲜明的特质正是这种置身情境之中的直接体验性，这也是社会教育能够在学校教育的总体性框架之外塑造独立价值的根本原因。直接体验性往往是学校美育所不能充分提供的，以此观之，社会美育在这一问题下可以成为学校美育的一种配合和一种拓展。

五、互仿与渐融

在终身美育的视角下，学校美育和社会美育将共同构成完整又丰富的一位公民一生的美育经历。有两种显著的倾向正在印证这一状况，那就是两种美育间的互仿与渐融。

何谓“互仿”？即学校美育与社会美育相互借鉴在对方领域内已经经过实验、形成、推广，且收得良好反馈的方法论，并在本领域的实践工作中进行效仿。课程意识和教材意识的出现在一定程度上就是社会美育对学校美育进行的参考，近些年的美术馆教育已不再完全围绕馆内展品这一“物的教育”的形式来开展，而是通过独立课程研发、教

材引进等方式转向“人的教育”，这也使得公共教育部门在美术馆体系内获得了更多的自主权。同样，美术学科核心素养作为培养未来公民综合能力的美育指标，也能为社会美育提供参照，或至少成为社会美育行业自有标准建立的一个理论支撑。

何谓“渐融”？即学校美育与社会美育在发展过程中从偶尔产生交集，逐渐衍生出固定的、系统化的教育合作模式。早些年间，校内的美术教师会组织学生前往美术馆参观，或者参与社区举办的文艺活动，这种课外教学的开展与否或频次高低在很大程度上取决于学校的意愿和校区周边的艺术条件、艺术氛围。今天，这种介于正式与非正式之间的教育行为逐渐被学校和社会美术机构双方所重视，并由此产生了一系列标准化合作，比如美术馆、博物馆与学校之间的“馆校合作”，社区与学校共同举办的“美术课进社区”，或者以美术为内容的社区服务制度等。社会现场对于学校美育来说是一种真实情境，而学校对社会美术机构来说也是资源和职能的拓宽，两种场域的并联毫无疑问将催生更多新的美育体验。

互仿与渐融是学校美育和社会美育在当代背景下被再次强化的彼此关联，而关联的源头仍在于美育对人的一以贯之的浸润性。尤其是当我们将“美育”这个宏观意象收束于美术的具体话语内时，美学、审美、美感等原本与现实生活存在一定距离感的语汇就会相应转化为诸如公民如何体验视觉、如何处理图像、如何理解文化等直观问题。这些问题本不存在“学校或社会”的归属区分，它们多是当代人终其一生都要面对和思考的境遇。这些问题也不会在某个人生阶段内被彻底解决，人们需要反复经历“介入问题——解决问题——归纳经验”的循环过程，从而让个体对于“美”的认知与实践统一于变动的社会现状。无论我们将这个过程解释为人学习和掌握“美”的主动过程，还是“美”影响和润泽人的被动过程，在这个人与“美”共存的时空内，两个要素深刻塑造了教育的未来样貌：一是“美”的经历的持续性，二是“美”的经验敞开性。基于这种理解，学校美育和社会美育需要在时间范围和场域范围内形成一种共同效应，从而使美育成为一个无时不在、无处不在的社会内容，以最大限度将人对“美”的主观探索协同于“美”的客观表现。

终身美育强调将美育理解为一个整体性、终身性的概念。在校内层面，新一轮的基础教育课程改革已经开始关注学习者对于美术学科能力的终生需求，并尝试以动态、发展的眼光再次审视当下美术教育在未来的“保值”、“保鲜”能力；而在社会层面，很多美育形式本来就具有终身性的色彩，与学校美育的互通与互鉴能够引导社会美育成为更具秩序感和层次性的教育方式。信息社会下的美术早已不仅限于一门学问或一项技术，它为人们带来更多精（下转第14页）

美文化活动用感性的、体验的方式，让个体理解、接受了审美的符号系统，并引导其在生活中把握其象征含义、进而使用这些符号的意义进行社会交流表达。与此同时，这个符号系统的生产和运用语境，又是依附于现实的意识形态国家机器、社会组织结构的。如此，通过参与社会审美活动的“主体客观化”过程，个体与社会之间的公共性对话得以具体形成，社会美育活动对接受者公共意识、文化自觉意识的影响与塑造得以实现。^[17]从这个角度理解“社会美育”的当下实践，启示了一个利用审美文化的符号生产技术，来使社会文化治理的过程具体化、细节化，通过渗入社会日常生活的不同侧面而建构“审美的磁力”，引导参与者向国家主流价值观方向聚集的文化生产理论视域。在此，“社会美育”以自己特有的“社会化”方式，与家庭、学校美育形成共同体体现国家意志、塑造文化共识的美育功能互补。

四、结语

广义的“社会美育”，通过各种美育活动塑造大众国家认同、文化认同的审美文化价值观；狭义的“社会美育”，在与学校、家庭美育不同的社会生活空间中，针对多样的接受群体，运用丰富而多层次、多样化的渠道和产品，建构马赛克效应的精神充实、社会文明的审美文化共识。在这个意义上，“社会美育”更多围绕当下的政治经济、文化生活议题而展开，具有更强的社会公共话语特点，相对而言，学校美育则更多使用经典的审美文化资源。因此，社会美育具有更强的“文化生态”特点，其与特定社会的物质生产水平、科技环境、人文传统、流行时尚和自然地域特点与生活习俗等有着复杂的互动、互生变量关系。对“社会美育”的历史、现状解读、实践探索和新发展研究，是一个需要多学科参与的新的社会科学问题域。

参考文献

[1][2][德]席勒.审美教育书简[M].冯至等译.北京:北京大学出

版社, 1985:30、88.

[3][德]叔本华.作为意志和表象的世界[M].石冲白译.北京:商务印书馆, 1982:369-370.

[4][德]尼采.悲剧的诞生[A].悲剧的诞生:尼采美学文选[C].周国平译.北京:作家出版社, 2012:2.

[5]王国维.王国维文选[M].徐洪兴编选.上海:上海远东出版社, 1997:251.

[6]戚辰曦.“社会美育”和“艺术运动”——蔡元培与林风眠的教育改革实践(1920-30年代)[D].中国美术学院2017年博士学位论文:15-16.

[7]曾繁仁等.现代美育理论[M].郑州:河南人民出版社, 2006:291.

[8]蔡元培.蔡元培哲学论著[M].高书平编.天津:河北人民出版社, 1985:155.

[9][10]毛泽东.毛泽东选集[M].北京:人民出版社, 1964:805、821.

[11]马克思.资本论[M].孙绍武主编.呼和浩特:远方出版社, 2011:335.

[12]孔铎.网络媒介:重塑城市空间意象的新途径[J].江西社会科学, 2020(9).

[13]《中共中央办公厅、国务院办公厅关于加快构建现代公共文化服务体系的意见》(2015.01.14)中,在“(二)基本原则”一节中,提出了“坚持正确导向”、“坚持政府主导”、“坚持社会参与”、“坚持共建共享”、“坚持改革创新”五项基本原则。

[14]马克思、恩格斯.德意志意识形态[A].马克思恩格斯选集(第一卷)[C].北京:人民出版社, 1995:81-83.

[15][英]托尼·本尼特.文化、治理与社会[M].王杰等译.上海:东方出版中心, 2016:489.

[16][17][英]托尼·本尼特.文化与社会[M].王杰等译.桂林:广西师范大学出版社, 2007:162、21-45.

上接第9页

神属性上的支持,比如仪式感的延续、生活方式的塑造、审美体验的获得、文化自信的生成等。这些未来社会的“精神必需品”需要通过美育来生产和创造,今天我们对美育的认知与行动将决定未来人们的生命状态和生命质量。

参考文献

[1]蔡元培.美育实施的方法[M].北京:商务印书馆, 1925:5-6.

[2][法]保尔·朗格朗.终身教育引论[M].周南照,陈树清译.北京:中国对外翻译出版公司, 1985:15-16.

[3]朱光潜.朱光潜全集(第四卷)[M].合肥:安徽教育出版社, 1988:145.

[4][德]弗里德里希·席勒.美育书简[M].徐恒醇译.北京:中国文联出版公司, 1984:108.

[5]中华人民共和国教育部制定.普通高中美术课程标准(2017年版)[M].北京:人民教育出版社, 2018:4-6.

[6][美]约翰·杜威.杜威教育论著选[M].赵祥麟,王承绪编译.上海:华东师范大学出版社, 1981:191.

[7][德]瓦尔特·本雅明.机械复制时代的艺术作品[M].王才勇译.北京:中国城市出版社, 2002:13.