

## ■ 教育研究

# 20 世纪美国三大美术教育思潮述论

周春花

( 海南师范大学 美术学院 海南 海口 571158)

**摘 要:** 形式主义美术教育思潮影响了整个 20 世纪的美术教育,但其对独一无二之“有意味的形式”的追求,最终导致艺术同生活、社会相分离的局面。“儿童中心”美术教育思潮致力于解放儿童的创造力,但是将儿童同社会分离开来,忽视了美术教育的社会文化特质;DBAE 以严谨的学科结构,提高了美术学科在学校课程中的地位,但是其知识体系基于西方中心主义,无法达成真正的平等交流。随着教育改革运动的发展,这些美术教育思潮不断受到挑战和批评,需要新的美术教育理论对其进行补充完善。

**关键词:** 形式主义美术教育思潮 “儿童中心”美术教育思潮; DBAE

中图分类号: G53/57 文献标志码: A 文章编号: 1672 - 7835( 2014) 01 - 0170 - 06

## American Three Theories on the Art Education in the 20th Century

ZHOU Chun - hua

( School of Fine Arts , Hainan Normal University , Haikou 571158 , China)

**Abstract:** The formalism art education theory has influenced over the American art education throughout the 20th Century. It has led to the separation of art and social life by the only pursuit of “meaningful form”, thus it has eventually aroused artists, philosophers, and art education workers have retorted about it. There have merits of child - centered art education theory to liberate children’s creative nature. However, it has separated children from society, and ignores the social cultural characteristics of art education. DBAE includes aesthetics, art criticism, art history, and art production. It has improved the status of the art education in the school curriculum by the strict disciplinary structure. However, DBAE’s knowledge system is based on the Western Centralism. It is unable to reach the really equal communion. With the development of education reform movement that include visual culture, multiculturalism, feminism, education democracy, and so on, people have constantly challenged and criticized the three art education theories mentioned above. Therefore, it needs to develop a new art education theory in order to improve them.

**Key words:** formalism theory of art education; child - centered theory of art education; DBAE

20 世纪以来,长期作为美国美术教育教学基本原理的是形式主义、儿童中心主义、以学科为基础的方法( DBAE),这三大美术教育思潮被称为美国美术教育理论的“基石( foundation)”<sup>[1]6</sup>。对于我国美

① 收稿日期: 2013 - 04 - 24

基金项目: 2012 年湖南省社科基金项目( 12YBB097)

作者简介: 周春花( 1979 - ) ,女,湖南衡阳人,博士,副教授,主要从事美术教育研究。

术教育界来说,有必要了解这些美术教育思潮,并看到其不足之处,为我国美术教育的发展提供借鉴。

### 一 形式主义美术教育思潮

伊冯娜·高德利尔厄斯和佩格·斯皮尔斯的研究表明,形式主义美术教育之哲学基础源于 18 世纪康德的审美反映理论(theory of aesthetic response)<sup>[1]6</sup>。康德相信,“当无关乎任何个人、外在影响或背景来欣赏美术作品时,人们往往能得出相同的结论(determination)”<sup>[2]</sup>。在康德看来,“只有作品的‘形式’才是‘真实’和‘纯粹’的美的判断的对象”<sup>[3]184</sup>。在对美的事物欣赏时,人的主要目标都是它的形式。从而艺术品成为独特的和不可重复的东西,它是为了人们的品尝和欣赏而存在,审美活动是一种感性的、直觉的、个别的和不可重复的活动。

随后,阿瑟·韦斯利·道(Arthur Wesley Dow, 1899)介绍了美术作品的要素和法则,从美术作品的共性中总结出形式主义的特点。形式主义方法考虑线条、色彩、形、背景、空间、明度(美术的要素),注重这些要素的组织原则,如平衡、强调、比例、动态、节奏、重复、图案、对比、多样和统一(美术的法则)。至今,Dow 所描述的美术要素和法则仍旧被许多人认为是美术的视觉语言。

受康德和道(Dow)的影响,20 世纪早期,弗莱(Roger Fry, 1920)和贝尔(Clive Bell, 1881/1914)提出“有意味的形式(significant form)”一说,为判断美术作品时使用形式主义语言提供了基础。贝尔认为,存在一种由视觉艺术作品唤起的独特情感,并且每一种视觉艺术(绘画、雕塑、建筑、陶瓷、雕刻、纺织品等等)都会唤起这种情感,即审美情感。能唤起这种审美情感的所有对象的共同的或独特的属性,是艺术作品区别于其他对象的属性。这种共同的或者独特的属性就是“有意味的形式”<sup>[4]3-4</sup>,即在每件作品中,以独特的方式组合起来的线条和色彩关系、在审美上打动人的特定的形式和形式关系,它是所有视觉艺术作品所具有的共性。

20 世纪 40-50 年代,美国出现抽象表现艺术,“形式主义”乃是这种艺术的理论后盾。两位主要形式主义者是克莱门特·格林伯格(Clement Greenberg)和迈克尔·弗里德(Michael Fried),他们用形式主义观点来捍卫和解释 20 世纪中期的抽象艺术或非具象艺术,对现代艺术的历史作出了极为透彻的分析,认为艺术从具象走向抽象是一个必然进程,也是其前进过程中的一个必然步骤。

具体到美术教育实践中,形式主义方法包含哪些内容呢?安德森和麦克罗里(Anderson & McRorie, 1997)认为,美术课程中的形式主义在回答“什么是艺术”时,关注作品的形式、看起来怎样、使用了什么材料、艺术家使用了什么样的技能和技巧;在回答“我们怎样和为何评价艺术”时,关注美学要素和原则是否适当(色彩、平衡、画面背景等等)、艺术家的技巧(画面感、光泽等等)、创意;在回答“艺术的功能”时,关注“为艺术而艺术”,其功能是先验的(transcendental),艺术的功能就是艺术本身。因此,美术课程中的形式主义包括 3 个要素<sup>[5]</sup>:(1)设计要素和原则的运用;(2)特定媒介材料的熟练掌握;(3)创意(originality)。

高德利尔厄斯和斯皮尔斯认为,现代主义和形式主义美学理论已经影响了美术的面貌,影响了 20 世纪的美术教育,现在仍旧是许多小学美术课程中教授美术作品要素和法则的指导准则。

然而,形式主义对独一无二之“有意味的形式”的追求,最终导致艺术同生活、社会相分离的局面,并且激起艺术家、哲学家的反驳。

20 世纪 60-70 年代的大部分艺术试图反抗形式主义,使伟大的艺术回到人类日常生活之中,与生活交融为一体。肥皂盒、罐头盒、广告牌、快餐盒之类的普通生活的种种普通事物成为艺术,如沃霍尔的著名作品《布瑞洛盒子》(Brillo Boxes 装 Brillo 肥皂的盒子),还有 1964 年沃霍尔展出的一系列木制盒子:凯乐歌麦圈盒、戴尔蒙特桃品盒、亨氏番茄酱盒、坎贝尔番茄酱汁盒<sup>[6]3</sup>等等。艺术家似乎在告诉人们,“假如艺术超出了你力所能及的范围,就不要理睬它——你周围的任何东西,不管是自然物还是人造物,都有可能具有审美价值,都可以被视为艺术”<sup>[3]183</sup>。因此,哲学家布洛克从美学的角度批判了形式主义将“形式”从美术作品中分离出来的“抽象形式”,认为美术作品中的“形式”是“有机的形式”。布洛克并从哲学上界定了艺术与现实生活的不可分离,认定艺术为我们生活的人类现实提供了一个全面的解释。

形式主义在艺术领域和艺术哲学领域遭受的质疑,直接影响美术教育领域对形式主义方法的批评。相对于形式主义美术课程而言,后现代时期的美术课程更关注社会文化背景及自我认同,美术的意义和价值只有在其创作和应用背景中才能确定。首先,从社会文化背景看来,正如古德曼(Goodman,1968)所说,美术是一定社会文化背景下的“社会交流体系”<sup>[5]</sup>,就像口头或书面语言一样,需要传达者(美术家)和接收者(观众)相互理解其符码(code),才能真正理解美术作品。正因为美术是在特定“文化母体(cultural matrix)”中共享符码的信息交流,也就不存在普遍性的美术形式或意义。美术作品本身及其所处的社会文化背景都是影响我们审美的因素,更重要的是应该超越美术作品本身来认识其意义。其次,今天的美术课程是一个基于个体自我身份认同的文化建构过程。皮尔斯(Pearse,1997)将自我看作是“认同”<sup>[2]</sup>的所在,是对个体多重身份的研究、对个体受不同群体成员(如家庭、同伴、性别、种族、邻居、地区、国家)影响的判断。这种基于身份认同的课程不仅要关注个体自身的文化构成,还得关注他人的文化身份以及来自其他时空的艺术。这是一个从自我转向他者、群体、社区;从主流转向边缘;又从外部世界回到自我的相互关联的过程。因此,需要一种看重身份认同、多样性和意义的美术教育。今天的美术教育应该回应这种需要,将美术作品的内容及其产生和应用的社会文化背景相结合,促成我们对美术的理解和个体身份意义的生成,从而成为符合后现代思潮倾向的美术教育理念。

但是,美学和美术教育中的形式主义代代相传,在当今的美国高等师范美术教育课程中仍占有主导地位,多数美术教师在高等师范课程中学习形式主义,随后在教学过程中又将之教给自己的学生。汤姆·安德森和萨莉·麦克罗里(Tom Anderson & Sally McRorie,1997)指出,至少从二次世界大战结束后,形式主义成为美国多数大学视觉艺术教育之基石<sup>[5]</sup>,包括美术教师教育,多数K-12年级美术课程(相当于我国从幼儿园到高中阶段的课程)也是如此(Risatti,1993)。因此,在美术课程中,形式法则仍旧需要被讨论。但需要明确的是,形式主义只是提供了一套美术创作或理解美术作品的标准,在后现代主义框架里,还存在着别的标准。美术作品的内容和它周围的背景(个人、历史、社会、美学、文化)组成我们对美术的理解和意义构建。在美术课程中,形式的和美学的性质应当保留,但是,他们不再是所有课堂的中心焦点,这种讨论将放在美术作品怎样使用形式特征的背景之下。

## 二 “儿童中心”美术教育思潮

第二次世界大战后的1940年代晚期,以美术教育家罗恩菲德(Victor Lowenfeld)为代表的“儿童中心”美术教育(child-centered art education)成为美国美术教育界的主要理念,其主要观点体现在《创造力和心智的成长》(Creative and Mental Growth,1957)一书中。罗恩菲德的“儿童中心”美术教育观得到了英国美术教育家里德(Herbert Read)的支持,在其著作《通过艺术的教育》(Education through Art,1958)中有所体现<sup>[2]</sup>。罗恩菲德的“儿童中心”主义美术教育观是一种表现主义的教育观,与当时美国艺术界的抽象表现主义风格的流行分不开。罗恩菲德和里德都受到二战的影响,1938年,罗恩菲德移居美国,里德则在战火纷飞的英国度过了整个二战期间。艾斯纳(Eisner,2002)认为,罗恩菲德和里德都将德国发动战争的部分原因,归结于教育体系对人类创造性表现冲动的压制,结果导致偏激和压抑,他们将艺术(arts)作为“精神释放和创造力冲动的有效途径”<sup>[7]32-33</sup>。艾斯纳声称,罗恩菲德主张创造性表现不仅具有教育功能还具有治疗功能,兼具学校教学和人类发展之意义;里德主张,自我表现行为是不可教的,美术教师只是“服务者(attendant)、指引者(guide)、启发者(inspirer)、精神助产士(psychic midwife)”。

“儿童中心”美术教育的主要观点可总结为6个方面:(1)美术教育的目的在于促进学生的创造能力发展,以合群地生活于社会中;(2)艺术表现是儿童自然成长的反映,表现其同周围环境的关系;(3)儿童的美术发展有其年龄阶段性,美术教育应该顺应其发展规律,并在此基础上加以引导;(4)不将成人的审美标准强加给儿童,促成“真正意义上的创造性自我表达”;(5)根据儿童美术发展水平及其同环境的关系诱导学生,以启发式教学方法为主;(6)评价行为针对儿童创作,但不以儿童作品的质量来衡量,而看儿童表现思想、感情和兴趣的创造性成长过程。

毋庸置疑,“儿童中心”美术教育致力于解放儿童的创造力天性,欲将儿童的地位提到前所未有的

高度,有可取之处。然而,我们再深入地探究一下,“儿童中心”美术教育又有其局限性。首先,从创作观看来,“儿童中心”美术教育方法将儿童的美术表达仅仅看作是其表现思想、感情和兴趣的创造性成长过程,其美术作品仅仅是儿童感情、情绪、想法的视觉化自我表达,从而忽视了美术这一文化特质的社会性。其次,从儿童观、教师观及师生关系观看来,儿童的“创造力自我表现”和成人对儿童美术创作的不干涉,就好像是将儿童看作自然生长的花草树木,将教师视为园丁;或者是将教师看作是医生,为儿童(病人)提供发泄情绪、表达情感的机会。这种做法实际上是将教师放在主体的位置,把学生当作是需要改造的客体,儿童的“中心”地位不但没有得到体现,反而造成了师生之间的不平等。

另外,“儿童中心”美术教育将儿童美术发展定性为自然发展的阶段说,也有其局限性,这是一种普遍性发展的理论,认为特定环境文化的资源并非是一个个体成长改变的决定因素。然而,随着认知发展心理学的进步,费尔德曼从非普遍性认知发展观来分析儿童美术认知发展,认为不同的文化可能有不同的发展曲线,个人的主体性与研究者艺术概念上的差异,也可能是发展曲线不同的原因之一,艺术创作表现的发展,因异质的文化脉络与个体差异而有所不同<sup>[8]37</sup>。在非普遍性的理论中,“特定环境文化的资源则是核心关键,有助于个体如何将大的、复杂的以及非常有组织的知识结构,转变为更大、更复杂、以及更有组织的知识结构”<sup>[8]38</sup>。虽然“儿童中心”美术教育观也承认社会环境的作用及儿童对社会的适应,但主要还是将儿童的美术发展归功于内部发展,而不是外部环境,认为美术教育的功能是个体自我创造表现的发展,儿童在美术创作中独立地发展有关世界、社会的概念。这一点遭到了许多专家学者的批评。高德利尔厄斯和斯皮尔斯的研究表明,一些美术教育家,如玛乔丽和布伦特·威尔逊质疑儿童在美术创作中独立地创建有关世界的概念<sup>[1]10</sup>,他们认为,儿童只有通过大众传媒、流行文化、其他的美术作品,才能在美术作品中自由地重组图像和构建观念。在儿童获得阅读文字文本能力以前,他们就学会了阅读视觉符号(图片和图像),通过符号意义以理解现实。麦克菲(McFee, 1961)认为,仅仅把美术看作是自我表现的一种形式是不够全面的,应该鼓励儿童同时从外部世界及其内部世界寻找思想。安德森和米尔布兰特指出,儿童早期“进入文化领域,在 7 岁象征主义时期后,相关文化符码(cultural codes)会影响儿童的美术作品探究、观念养成、审美情感、艺术行为”<sup>[9]151</sup>,所有的文化行为,包括美术在内,都是根据文化符码来教和学。因此,特定社会文化环境、相关文化符码是美术教育不可或缺的因素。当前的美术教育倚重特定的社会文化环境,应该在特定社会文化环境中理解美术。当然,“儿童”仍旧是美术教育的主体,但不同的是,“儿童中心”美术教育观中一心一意要将儿童同被认为阻碍创造性发展的社会和成人世界分离开来,当前美术教育倡导的是一种为学生更好地批判性认识社会、与周围生活保持密切联系的教育理念。

### 三 DBAE 美术教育思潮

自 1984 年以来,由盖蒂艺术教育中心支持推广的“以学科为基础的美术教育”(discipline-based art education,简称 DBAE)备受瞩目,人们对 DBAE 的兴趣迅速增长<sup>[10]330</sup>。最早使用 DBAE 术语的是 W·德韦恩·格里尔,他指出这个术语是在 20 世纪 60 年代的诸多思想观念的基础上发展而来的。1960 年代的课程改革主题就是学科,以布鲁纳《教育的过程》一书的出版为标志,强调对课程基本结构的探索。在此教育理念的影响下,美术教育家弗雷德里克·洛根、阿瑟·艾夫兰、拉尔夫·A·史密斯认识到,在学校实施美术教育的过程中应注意 3 个方面:(1) 应该引入感知技能、历史知识和批评判断等学习和探讨活动;(2) 不要拘泥于培养学生理解、鉴赏和评判艺术作品的的能力;(3) 引导学生通过学习和研究艺术的内容与题材,进而获得有关艺术发展和流变的知识,同时感悟和体认其中所表现的人文价值与审美价值,而知识与价值又反过来帮助人们提高自己对艺术的理解力和鉴赏力<sup>[14]3</sup>。

除布鲁纳的影响外,DBAE 还离不开 1960 到 1970 年代美术教育界重要领军人物曼纽尔·巴肯的工作<sup>[7]28</sup>。巴肯指出,尽管艺术缺乏科学学科的形式结构,但是艺术的探索活动却是有序可循的,提出艺术创作、艺术史和艺术批评三位一体的“学科中心美术教育(discipline-oriented art education)”<sup>[10]315</sup>课程观念。至 1984 年,盖蒂艺术教育中心出版了第一部著作《超越创作:美国学校中的艺术地位》(Beyond Crea-

ting: The Place for Art in America's Schools) 提出美术课程的内容应该取自美术工作室(art studio)、美术批评(art criticism)、美术史(art history)和美学(the study of aesthetics),主张美术教育应该立足于美术学科结构。这之后,人们对 DBAE 的兴趣迅速增长,越来越多的会议发言、文章和著作以 DBAE 为主题。20 世纪 90 年代,由史密斯(Smith)主编的 DBAE 系列丛书陆续出版,有《艺术创造与艺术教育》、《美学与艺术教育》、《艺术史与艺术教育》、《艺术批评与艺术教育》,并于 1998 年至 2000 年译介到中国,对我国美术教育界产生了一定的影响。

DBAE 基于这样一种认识,认为儿童能从专业美术批评家、美学家、美术史家、美术家建构的美术世界中真正学到东西。不同于形式主义方法主要看重美术作品,以及儿童中心方法主要看重儿童及其创造性表现,DBAE 将美术当作一个学科来研究。DBAE 主张,美术学科是普通课程的必要构成部分,同数学、语言、文学等学术课程一样,是具有一定的结构内容的科目。美术课程应该超越美术创作的范畴,包括美学(aesthetics)、美术批评(art criticism)、美术史(art history)、美术创作(art production)4 个学科在内。

DBAE 的支持者宣称,相对于其他的美术教育方法来说,DBAE 更具综合性,它主要从 4 个方面来看待美术与人的关系:人们制作美术作品;欣赏美术品质;将美术置于超越时间的文化背景下;讨论和验证其对美术特征(nature)、价值(merits)、重要性(importance)的判断<sup>[7]26-28</sup>。也就是说,DBAE 有 4 个目标:第一,帮助学生获得发展高品质美术能力的技能和想象力;第二,帮助学生学会怎样看待和讨论所见艺术之品质;第三,帮助学生理解美术创作的历史和文化背景;第四,帮助学生理解美术之价值。由此可见,对应着 4 个分支学科,美术创作(美术技能)、美学(美术品质)、美术史(文化背景)以及美术批评(价值判断)成为 DBAE 的探究对象。这 4 个分支学科虽然存在明显的差异,但在美术课程中是相互关联密切的学科群,彼此融汇,综合贯通。

DBAE 之严谨的学科结构,提高了美术学科在学校课程中的地位,以至于有学者将美术学科置于学校课程的“核心”<sup>[1]10-13</sup>地位,认为 DBAE 吸纳了教师、学校管理者及美术团体等外围力量,有利于促进基础教育课程的变革重组。然而,伴随着视觉文化、多元文化主义、女性主义、教育民主这些教育改革运动的发展,DBAE 的教学实践不断受到挑战和批评。

首先,从 DBAE 的学科基础看来,DBAE 的 4 个分支学科——美术创作、美学、美术批评、美术史——的划分名称和依据属于西方美术界“成熟的学科分支”<sup>[12]115-119</sup>,其本质是西方精英主义美术教育,旨在帮助学生适应西方主流社会的需求,从这一点看来是属于现代主义范畴的美术教育理念。而 1990 年代以后的美术教育通常反映多元化、反映冲突、民主及不同参与者,这种倾向后现代特质的美术教育给 DBAE 带来不少的挑战。

其次,从哲学根源来看,大卫·K·霍尔特指出,DBAE 的哲学基础是“古典理想主义”(Classical Idealism)<sup>[13]</sup>,相对于美术学科来说这是不太适合的,或者说是有局限的。这是因为古典理想主义会导致美术的分层:表现理想形态的高级美术与商业、动漫、或功利性之类的低级美术。美术创作、美术批评、美学和美术史的内容是由专家提出的,其知识结构超出美术教师自身的水平,属于精英艺术范畴。DBAE 更加关注结构、标准化,缺乏对创造力成长、个体和社会发展、美术教师的独立性和自我主导性的关注。因此,美术作品应该具有更广泛的定义,其范围应该扩展至民间美术、商业美术、非西方美术、所有被认为是流行艺术的人工制品(artifacts)。

最后,从师生关系来看,卡罗尔·S·杰弗斯将 DBAE 中的教师喻为雕塑家(sculptor),学生则喻为陶泥(clay),教师按照美术家、美术批评家、美学家和美术史家这些美术专业人士划定的模式,管理学生成为“熟练理解美术(sophisticated understanding of art)”的“有教养的成人(educated adult)”<sup>[14]16-21</sup>。在 DBAE 的模式里,教师是管理者;学生按照专业人士提供的模式成长,被视为与成人不同的“没受过教育”的和缺乏“熟练理解美术”能力的人。这种观点将学生与老师对立起来,不符合后现代提倡的平等对话的师生关系。

当然,面对这些批评,DBAE 的支持者们也想到一些改进办法,提出“Neo-DBAE”,即第二代 DBAE<sup>[15]</sup>,从表 1 中也许能看出 DBAE 最近的一些理念变化。

表 1 早期 DBAE 与 Neo - DBAE 的差异

早期 DBAE	Neo - DBAE
<ul style="list-style-type: none"> <li>● 目标在于表达能力与自尊</li> <li>● 艺术创作及多种媒材</li> <li>● 艺术自有一套知识与思想—美术创作、美术史、美术批评、美学</li> <li>● 反对临摹、仿作</li> <li>● 不做评量、不用课本</li> <li>● 教师的角色在于鼓励与示范, 强调要了解学生</li> <li>● 欧洲中心主义艺术观, 被专家认为是具划时代意义的作品</li> <li>● 未受教育的儿童早期表现不是必要的创造</li> <li>● 教师根据专家提供模式组织教学</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 目标在于培养思考能力</li> <li>● 视觉的思考、运用视觉语言</li> <li>● 动态特征, 美术创作、美术史、美术批评、美学应该应对多元主义、政治、性别和种族的变化</li> <li>● 从适当背景了解视觉意象, 也就是诠释的能力</li> <li>● 教师运用课本、评量、讲课、提问, 也做示范</li> <li>● 教师必须了解艺术, 也要了解学生, 整合式课程</li> <li>● 作品来自流行艺术、工业艺术、应用艺术和纯艺术, 强调本土艺术与学生的世界相结合</li> <li>● 儿童早期创建的符号体系传达其生活价值</li> <li>● 允许教师根据自己对 DBAE 的理解组织教学, 反映出美学、社会、多元文化议题</li> </ul>

资料来源: 郭祯祥《艺术教育的变动与展望》, 尹少淳主编《艺术教育与文化理解》2004 年 InSEA 亚洲地区会议(北京)论文集, 2004 年 12 月; Elizabeth Manley Delacruz & Phillip C. Dunn(1996), The Evolution of Discipline - Based Art Education, Journal of Aesthetic Education, Vol. 30, Fall 1996, p. 67 - 82

与早期的 DBAE 相比, Neo - DBAE 明显更具后现代倾向, 开始关注社会、多元文化、本土艺术、学生思维和阐释能力, 这也是现阶段美术教育所倡导的。但是, 总体看来 DBAE 的学科逻辑结构、知识体系基于西方中心主义, 师生之间无法达成真正的平等交流。因此, DBAE 迫切需要找寻新的发展方向。

形式主义美术教育思潮、儿童中心主义美术教育思潮、DBAE 美术教育思潮在特定的时代背景下发挥过重大的作用。但是, 随着美术学科、教育学科的发展, 这些理论或多或少存在一些不足, 需要新的理论进行补充。因此, 在形式主义、儿童中心主义、DBAE 传统美术教育理论的基础上, 需要发展完善目前的美术教育理论, 通过课堂上的精致美术和视觉文化, 探索出有意义的资源, 形成学生对社会、文化、身体、身份、差异和环境的理解, 以对传统美术教育理论进行扩充。

#### 参考文献:

- [1] Gaudelius Y, Speirs P. Contemporary Issues in Art Education[M]. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall 2002.
- [2] David Webster. Teachers' Voices: an Evaluation of the Certification Track in Art at The University of Northern Iowa[D]. A Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy, The Florida State University, Spring Semester 2005.
- [3] (美) H·G·布洛克. 现代艺术哲学[M]. 滕守尧, 译. 成都: 四川人民出版社, 1998.
- [4] (英) 克莱夫·贝尔. 艺术[M]. 薛华, 译. 南京: 江苏教育出版社, 2005.
- [5] Tom Anderson & Sally McRorie. A Role for Aesthetics in Centering the K - 12 Art Curriculum[J]. Art Education, May 1997.
- [6] (美) 阿瑟·C·丹托. 美的滥用: 美学与艺术的概念[M]. 王春辰, 译. 南京: 江苏人民出版社, 2007.
- [7] Eisner, E. W. The arts and the creation of mind[M]. New Haven, CT: Yale University Press 2002.
- [8] 陈琼花. 视觉艺术教育[M]. 台北: 三民书局, 2004.
- [9] Anderson, T., & Milbrandt, M. K. Art for life: Authentic instruction in art[M]. New York, NY: McGraw - Hill 2005.
- [10] (美) 阿瑟·艾夫兰. 西方艺术教育史[M]. 邢莉, 常宁生, 译. 成都: 四川人民出版社, 2000.
- [11] 王柯平, 杨平, 李中泽, 等. 美国艺术教育新台阶[M]. 成都: 四川人民出版社, 2006.
- [12] Arthur D. Efland, Kerry Freedman & Patricia Stuhr. Postmodern Art Education: An Approach to Curriculum[M]. The National Art Education Association, Association Drive, Reston, Virginia, 1996.
- [13] David K. Holt. Post - Modernism VS. High - Modernism: The Relationship to DBAE and its Critics[J]. Art Education, March 1990.
- [14] Carol S. Jeffers. Child - Centered and Discipline - Based Art Education: Metaphors and Meanings (abridged) [J]. Art Education, March 1990.
- [15] 刘丰荣. 当代艺术教育论题之评析[J]. 视觉艺术, 2001(4): 59 - 96.

(责任校对 许中坚)