

无教学不足以成课程:美感认知理论的观点

周淑卿

(台北教育大学 课程与教学研究所,台北)

摘要:美感认识理论的基本论点是:人的认知活动除了逻辑思考,还包含感官知觉和情感的作用。不同的感官知觉让人藉着不同的途径由外界获得信息,细致分辨其中的特质,让人有真切的认识。基于感官知觉所发展出来的表征形式,更让人藉以将自己的知识公开化,参与社会与文化的建构。当知觉与知识相互结合,人还能发展出直觉的能力,让我们藉着“有信息基础的猜测”,迅速掌握整体情境特质。学校课程若要改变孩子的心智能力,则应提供孩子通过多重表征形式去理解与建构意义的经验。如此具有美感体验的课程无法事先完全规划,而必须由教与学的历程经验来完成,所以,由美感认识理论来看,课程根本是在教学中形成的,无教学不足以成课程。

关键词:认知;美感认识论;美感经验;课程与教学关系

中图分类号:G423 **文献标识码:**A **文章编号:**1673-9841(2009)06-0058-04

一、前言

课程、教学都是具有多重层次与复杂意义的概念,两者关系很难有单一的定论。要讨论课程与教学的关系,首先必须追问的是论者站在何种理论立场上界定课程与教学的意义。尤其是课程指涉不同层次,不同层次所指称的课程有不同的内涵。麦克内尔(J. D. McNeil)指出课程有两个世界^[1]:一个是“修辞的”(rhetorical)世界,在这里有许多委员会、教育单位、政府掌握和其他有权的人,用自己的观点在回答有关“学校应该教什么”、“教师应该如何教”的问题。课程改革的说法、政策陈述、目标、架构、标准以及其他有关学校重构的事情,都属于这个世界。另一个是“经验的”世界,在这里有教师和学生共同创造他们的课程,追求他们的目标,在这个过程中建构他们的知识和意义。在进入教室之前,课程纲要或计划已经过多方冲突与磋商,使课程领域成为一个权力角逐的竞技场,然而课程仍只是一个没有生命的客体。直到教室层级,由于教师与学生的互动,课程才有了生命。由此观之,教室层级的课程不只是教师的设计,更应该包含学生的充分参与。这样的课程意义也正是概念重建论者一再重申的精神:课程不是“跑马道”,而是“跑

的过程”——奔跑于路程上的人的经验与历程。格兰迪(S. Grundy)也认为,教师不应将课程视为一套被执行的计划,而应在真实的社会、文化情境中,由师生透过行动与反省交互作用,共同建构学习经验。这即是所谓的“课程实践”(curriculum as praxis)^[2]。

在政府机构甚至学校层级,课程即计划、目标或教材,属于“修辞的”世界。唯有在教室层级,课程才能真正回到真实生活的经验世界。本文之主张“无教学不足以成课程”,基本上笔者的立论是以建构主义(constructivism)为立足点,所讨论的课程则以教室为范围,并藉由“美感认识”(aesthetic mode of knowing)的理论,说明课程须有学生亲身体验的经验才得以构成,而学习经验的建构不应仅仅凭借科学性的推理方式,更应纳入觉知(perception)的作用。

二、美感认知即特质的觉知

在我们的教育文化中,聪明,即意味着擅长抽象思考^{[3]23},传统上认为要获得坚实有用的知识,发展智力,最佳途径是加强语文和数学的训练,所以读写算的学习也就成为学校最重要的课程内容。目前许多国家盛行的学生能力测验,或者国际性学

* 收稿日期:2009-10-06

作者简介:周淑卿,女,台北教育大学课程与教学研究所,教授,博士生导师,主要研究课程与教学论。

习能力评比测验(如 PISA),更为读写算能力的加强推波助澜,其中的假设似乎是:语文与数学的表现代表一个人的智能(intelligence),也代表一个人的知识程度。正如我们用“欠缺读写能力”来界定一个人“文盲”(illiterate),但是听不懂音乐、不了解肢体语言、读不懂诗,只要拥有良好的读写能力,仍然可能被认为“聪明”、“有知识”(intellect)。由于重视抽象思考,学校总是希望学生尽早熟悉抽象符号的运用,因而教学过程中经常以语文、数学作为媒介;在课程设计方面则常以“概念演绎”(deduction)的方式,组织所有的学习内容。以加德纳(H. Gardner)的多元智能(multi-intelligence)理论来看,学生的智能运用多局限于语文与逻辑,而其他方面的智能却未能得到应有的发展。

艾斯纳(E. Eisner)指出,认知(cognition)通常被解释得太狭隘,以为只有逻辑推理之类的抽象思考才是认知^{[4]20}。而此种意义下的“认知”又常与“感受”(affect)相互对比,以“认知”为处理知识获取的功能,“感受”则处理感觉与感情。而概念的形成乃是来自论述性语言和抽象思考的运用,那些依赖感官和感受作用的活动则被视为“非智性”(non-intellectual)的活动,因为这些活动较少运用思考与智力^{[4]28}。然而没有任何认知活动不具有感受性(affective),例如做某些事情会让人感到无聊、无趣,可见我们在认识外在事物时,也同时在感受那些事物的特性。感受包含两种作用,一是视、听、味、触等感官知觉(sense),一是由这些知觉所引发的情绪(emotion)或情感(feeling),其中更基本的是感官知觉。

人类有不同的感官系统可用以解读(read)环境中各种特质(quality),撷取环境中的信息。视、听、嗅、味、触等感官由外界获得资料和素材,构成某种心像(image),这些心像可以作为想像的基础,在经过组织以后成为经验,而诸多经验在归纳之后形成概念,成为我们的意识内容。所以知觉和情感是认识活动的一部分。例如,一个孩子是怎样形成“春天”的概念的?在春天里,如果他看到枝头新绿,听到当地的鸟叫或虫鸣,闻到空气中的花香,形成“愉快或不愉快”的感觉,这些信息构成心像,成为他在春天里的经验。当他离开居住地,又在某些地方获得不同的“春天”经验,这些经验经过整理就进一步提炼为关于春天的概念。因此,我们的感官知觉能力愈好,愈能细致地接触与认识这个世界。

感官知觉不仅让我们撷取外界信息,甚至转化为表征形式(form of representation),例如音乐、

图像、色彩、舞蹈、手势、符号等。艺术家和科学家都创造了某种“形式”(form),借以呈现这世界中的诸事物,让他人也能看见他们之所见。在呈现自己的认识内容时,他们要思考如何将自己所运用的表征形式调整到一个最適切、恰如其分(rightness)的状况,以便他人可以透过这表征形式认识他们所要表达的内涵。例如作曲家要思考使用何种曲式与和声,创造何种曲调才能引发听者的共鸣;数学家思考以何种符号与关系表示某种原理才能让人看见现象中的规则。正是由于这种在作品形成过程中对于“適切性”的质性判断(qualitative judgments),无论艺术家或科学家,都在运用“美感的认识型式”(aesthetic mode of knowing)^{[3]32}。对一般人而言,则是透过这些表征形式来获得艺术家和科学家所建构的知识,当我们愈能掌握某种形式,也就愈能了解该种形式所表达的知识内涵。不过,每一种表征形式各有其限制,不可能完全呈现事物各面向的特质,当我们能掌握多种表征形式,也愈能认识事物的多重面向。表征形式一方面让我们借以认识事物,一方面也是将个人经验公开化的媒介^{[4]39}。掌握表征形式,也让我们借以表达自己的经验与知识,参与社会的知识与文化建构。一个有敏锐知觉能力的人不会只接收外在事物给予的印象,而是会主动选择、组织所接触的信息,认识这个世界,也将自己的认识公开化,贡献于知识体系。

艾斯纳总结美感作为一种认识作用,主要有两层意义^{[3]35}:

(一) 经由美感经验产生知识 (knowledge through aesthetic)

美的感知可作为参照架构,帮助人们参与现实可能性之外的情境,经历另一个世界。例如,苏轼在《赤壁赋》中写到“江流有声,断岸千尺;山高月小,水落石出”,对于体验过峡谷景致的人而言,过去看见、听见的经验形成一个参照架构,让他们得以想像那无法亲身经历的赤壁情景。欣赏范宽的《溪山行旅图》,即使是未到过中国北方,也能认识北方高山的雄奇。听印象音乐派音乐家德布西(C. A. Debussy)“月光”,对于曾留意于月的光影与月下氛围者而言,仿佛带领他们看见德布西所感受到的月色。

(二) 美感的知识 (aesthetic knowledge)

是具有关于美的形式与性质的知识,例如对文学的知识可以让人由莎士比亚的作品《奥赛罗》(Othello)中了解“嫉妒”;对线条与色彩的知识可以让人理解抽象画中所传达的意义。

以上对于美感认识方式的阐释,并不在贬抑推理思考的作用,而在强调:人之所以能认识外在事物,感官知觉与感受也起了相当大的作用。倘若我们无法进一步觉察事物的特质,就难以获得真切的认识。

三、直觉与美感认识

承上所述,人的感官与思考作用无法分离,且所有的思考皆需有感官知觉作为基础。当我们在进行区分、比较、选择等活动时,并不单靠抽象思考,而是需要一些经由知觉所得到的信息,以便相互参照^[5]。只是当我们的认识活动不同时,对于直接的感官知觉或逻辑推理的运用,各有不同的倚重。例如,到市场买水果时,比较两种来自不同产地的苹果,不但观察其色泽、感觉其重量,或许还要用手指轻弹后听听所发出的声音,藉此了解不同苹果的品质如何。但是若要决定购买的种类,可能还要考虑价格是否合理,衡量一下其品质是否“值得”其价格。如果要比较两个学校办学的品质,要观察校园环境与师生互动状况、感觉整体氛围,也要依据现有的各种资料推论其教育措施的適切程度。这两项涉及“比较”的工作,同样需要感官知觉与抽象思考的统合作用,但前者比较倚重知觉,后者则偏重推理。

直觉是一种感官活动的认识作用,藉由对场域的整体把握而形成对事物的整体觉知^[5]。我们之所以能整体把握场域中的特质,是因为已有的先备经验让我们知道寻找何种信息,也知道信息中真正的意义。所以直觉其实是由知觉与知识构成,却又能进一步结合知觉与知识,有助于组织认知作用^{[6]61}。直觉也可以被视为一种有备而来的迅速理解,人们日常生活中也常运用直觉的经验。有时,我们虽然不十分清楚自己是如何知道某些事物,但是却常常在面临某种情境时,快速反应出某种适切的行为。因为直觉是建立在我们平常积累的洞见(insight)之上,而这些洞见会被知觉(perception)所诱发而形成一种统观,使人们表现出一种“不假思索”(without attention or reasoning)的即时反应或理解^{[6]63}。例如,今年我初次造访南非的开普市(Cape Town),从机场到饭店的公路上,看到绵延数公里道路两旁两类截然不同的“社区”——一边是木板铁皮搭建的杂乱的“格子”,一边是木材砖瓦建造的整齐房舍。即使没有清楚的数字资料以供推论,仍可凭直觉认识到这是个贫富差距极大的城市。又如,初到一个陌生的环境,即

使是年幼孩子也能凭直觉,觉察这个环境中的人与事物是否友善,只是由于背景经验的差异,使得每个人的觉察程度有所不同。所以直觉并不属于天纵英明的特殊智慧,不只是少数卓越分子的能力,而是一般人都具有的智能。

事实上,直觉即是经验的锐化(sharpened)与结晶而来的智能。随着人们所经历的事物在生活中一再累积,人们会熟悉一些典型情境,并且增进对这些情境的理解能力,于是这些背景经验储存成为洞见,让人们可以迅速把握整体情境的特征,这也就是所谓的直觉^{[6]65}。所以直觉并非真的不假思索,而是凭借既有知识基础,跳过层层推理的过程,由知觉直接到达结论,是一种“有信息基础的猜测”(informed guesses)。当我们对事物的知觉愈敏锐,愈能觉察其中细微特质,也就愈能行使这种臆测能力。许多艺术家与科学家就是经常在工作中运用直觉。

虽然日常生活中我们经常运用知觉来认识事物,但我们社会中的年轻人却被教导:依据证据进行推理,避免凭直觉臆测。鲁宾(L. J. Rubin)认为这是因为我们的学校教育过于偏重逻辑思维,以致偏废了其他认知方式的学习^{[6]7}。

四、美感体验所构成的课程

如果我们承认知识是建构而来的,也同意感官知觉与感受都属于认知作用的一部分,那么学校的课程就应当帮助学生经历这样的知识建构过程,而不是一直凭借着文字与数学符号去学习概念。倘若我们所提供的学习经验就是文字与数字的分析,学生对事物的认知也就局限于文字与数字所及的世界,而且他们无法像这些文字和数字的创造者一样,经历过对事物的知觉、体验后而获得理解。因为当感官知觉可及的经验转化成文字或符号论述时,就会产生化约现象(reduction)^{[4]33}。所以,直接经由文字或符号来学习,虽然可以直接获得概念或通则,却难以真切认识事物的特质。例如,学生可以由教科书知道植物的生长需要水、空气和阳光,但是究竟这三项条件对植物发生何种程度的影响?任何一项条件不足时,植物会出现怎样的生长状态?除非让学生亲自种植一种植物,从过程中观察各种条件所造成的生长现象,否则难以有真切的认识。

在日常生活中,我们会透过不同的表征形式来认识不同的事物,如果无法解读那些由不同表征形式所传达的意义,那些内容就成了无法理解的谜。

教育应当让年轻人学会如何透过多种表征形式来获取人类所创造的诸多意义,也进一步创造自己的意义。要达成这个目的,学校课程就必须为学生创造机会,使他们成为具有多重素养的人(multi-literate person),而不是只会读和写^{[4]19}。正如瑞德(H. Read)所言,教育就是在培养人的表现能力,教导人如何创造出声音、意象、动作、工具和器皿^[7],而在这创造历程中表现得好的人就堪称为优秀的艺术家。因为这些历程与思想、逻辑、记忆、感性、智力等一切机能都有关,也都是与艺术思考、创作相关的历程。倘若一个人擅长于某些表现型式,也就是说这个人能综合运用认知与感受去认识这个世界,去表现对人和事物的体悟。

课程是一个心智改变的机制(mind-alter device),让学生学习经由不同的表征形式对事物进行解码(decoding)与译码(encoding),这是学校课程最重要的内涵^{[4]23}。所以,课程应当是学生透过多种表征形式去理解与建构意义的历程经验,而不是一套由符号记录的概念所构成的教材。学生应该有机会像科学家和艺术家一样去观察、聆听、触摸、感觉,去分辨事物与现象的性质,指认其特征;用图像、符号、文字表达对事物的认识内容。倘若学生能体验到探究过程中美的性质,更能维持其工作动机。诚如艾斯纳所言,美感认识型式对教育的两大贡献,一是让学生了解不同表征形式所传达的美感特质,一是提供学习与探究的乐趣。这样由美感体验所构成的课程,没有固定框架与标准答案,

教师虽然有课程目标,但这目标却要随着教学过程所出现的经验而有所调整;教师虽然期待学生习得某些概念,却应允许学生经由体验所建构的概念与约定俗成的观点有异。这样的“形成性”课程以学生为主体,学生愈能觉察到自己的角色是“学者”、“评论者”,是知识的建构与评估者,就愈不会认为这世界不是他们所能改变的^{[3]35}。

这样的课程无法事先完全规划,而必须由教与学的历程经验来完成,所以,由美感认识理论来看,无教学不足以成课程。

参考文献:

- [1] McNeil J D. Curriculum: The teacher's initiative(2nd ed.) [M]. New Jersey: Prentice Hall. 1999.
- [2] Grundy S. Curriculum: Product or praxis[M]. London: The Falmer Press. 1987.
- [3] Eisner E. Aesthetic modes of knowing[G]//In E. Eisner (ed.), Learning and teaching: The ways of knowing. Chicago: The University of Chicago Press. 1985: 23-36.
- [4] Eisner E. Cognition and curriculum reconsidered[M]. New York: Teachers College Press. 1994.
- [5] Arnheim R. The double-edged mind; Intuition and the intellect[G]//In E. Eisner (ed.), Learning and teaching: The ways of knowing. Chicago: The University of Chicago Press. 1985: 77-96.
- [6] Rubin L J. Artistry in teaching[M]. New York: McGraw-Hill, Inc. 1985.
- [7] Read H. 透过艺术的教育[M]. 吕廷和译. 台北: 艺术家出版社, 2007: 89.

责任编辑 曹 莉

No Curriculum Without Teaching and Learning: A Perspective of Aesthetic Knowing Theory

CHOU Shu-ching

(Institute of Curriculum and Teaching, Taipei University of Education)

Abstract: The key point of the theory of aesthetic knowing is that human's cognition involves the function of perception and emotion in addition to reasoning. By means of a variety of senses, we catch data of the world, distinguish the qualities in environment, and achieve in-depth understandings. Forms of representation developed based on senses become the ways for people to make their knowledge public and participate in construction of culture. By intuition which is constituted of sensory perception and knowledge, we are able to grasp the gestalt quality based on informed guesses. As a mind-alter device, school curriculum is supposed to offer students the experience to understand and construct meanings through multi forms of representation. This kind of curriculum formed by aesthetic experience can't be planned completely beforehand, but is fulfilled by the interaction between teacher and students. Therefore, on the standpoint of aesthetic knowing theory, curriculum must be formed in the process of teaching. There is no curriculum without teaching and learning.

Key words: cognition; theory of aesthetic knowing; aesthetic experience; relationship between curriculum and teaching