

它們並非「糕點上的奶油」

——高校人文類感悟型課程的設計理念探討

唐小為 唐韜*

美國馬里蘭大學、廣西大學

我們提出「感悟型課程」(intuitive course)¹的概念，是基於下文所述的一種現狀。根據認知目的和考核重點，高校傳統課程可分為兩種類型，分別為「概念理解型」(conceptual understanding course)和「技能獲取型」(skill acquisition course)²。「概念理解型」(conceptual understanding course)著重教授學科內主要知識點，系統地介紹基本概念、原理及相關史實，而考核時閉卷居多，大都由標準化試題與問答題組成；這些課程多著重於學生對知識點的掌握，而

* 唐小為，美國馬里蘭大學教育學院博士研究生。
唐韜，廣西大學文學院教授。

1 「感悟型課程」的提法及下文的課程分類為作者根據高校課程設置特點自行定義，所以未能有完全對應的參考文獻。「直覺概念」(intuitive conception 或作 intuitive familiarity)作為一種可為學習和教學所利用的資源可見於不少文獻(布魯諾，1973；Torff & Sternberg, 2001)。在*Understanding and Teaching the Intuitive Mind*一書中，托夫和史登堡(2001)將「直覺概念」定義為「非通過有意識的深度思考或正規教學習得並使用的知識或知識結構」[knowledge or knowledge structures that individuals acquire and use largely without conscious reflection or explicit instruction (p. 7)]。本文的「感悟型課程」即指以應用和培養學生的這種「直覺概念」為重的一類課程。

2 「概念理解」(conceptual understanding)和「技能獲取」(skill acquisition)均為教育學文獻中常見的學習目的及教學目標。以「概念理解」為主要目的，西方學者提出過多種「概念轉換」(conceptual change)模型(Carey, 1985; Kuhn, 1993; Posner et al., 1982)。依照Guthrie(1952)的定義，技能即以最少時間精力投入及最優產出完成特定任務的能力。關於「技能獲取」的研究多見於電腦教育、數學教育和人工智慧研究(Anderson, 1987; VanLehn, 1983, 1996)。

專業的入門課程多屬此類，諸如文學史、植物學和西方哲學導論。而「技能獲取型」則以傳授技能為己任，雖也涉及概念，但歸根究底，由於這是為具體工作提供預備工具，考核時會側重於實際操作，如統計、電腦文檔處理、應用寫作、汽車維修和建築設計等。以上所提及的兩種類型可說是高校建設多年以來較為成熟的課型。

近年來，綜合性高校中還開辦了一個處於建設階段的新課程群，即為非本專業學生開設公選課，可作跨領域選修，如為理科生開設藝術欣賞、當代文學精講和電影欣賞，為文科生開設公眾理解科學；也可在相通領域中作跨小專業開設，如為經濟法律文學專業開設電影美學和音樂理解等等。目前此類課程泛稱「素質課」，由於課程內的認知性還不甚清晰，以致考核方式不盡完善，常沿襲傳統模式，注重概念及操作，比如名詞解釋「電影特寫」、「廣角鏡頭」，或創作現代詩歌等等。我們認為，這種考核方式不能充分體現課程的特性，難見成效，故主張它們應以打通領悟力和感受力為目的，當中雖仍涉及概念和理論，卻不要求學生深入掌握，旨在擴展視野，培養其綜合認知素質；對於這類課程，我們稱作「感悟型課程」。對應這一認知目的，感悟性課程的考核重點並非概念或操作，而是學生對該學科作品或現象的理解和感悟。

當然，以上分類特徵並不是絕對的。因為課程本身必須具備兼容性才可達到教學的目的，而教者總能體悟課程的主導目標。比如文學史是屬於「概念理解型」的，但在教學過程中也會表現出技能操作和感悟的部分；如要求學生從文學史角度鑒賞作品的同時，也希望他們能對作品中的風韻有所感悟，而這兩方面的要求總是一併進行，且不被視為考核的主導內容；因佔考核主導地位的，還是集中於理論及作家作品的史實，以概念和理解為主。

在三種類型的課程中，以前兩種的發展較為成熟；而由培養通才的目標而催生出來的感悟型課程，如前所述，尚缺乏有意識的建設，

需要作為一個新課題來進行認真的設計、構想和實踐。

本文擬結合教學與實踐經驗，對高校人文類感悟型課程的特徵進行描述，並就其建設理念作個人的設想。

一、感悟型課程與認知結構

「感悟型課程」這一說法始於本文作者，並非專指人文類課程。以英國生物學家道金斯（C. R. Dawkins）教授專為牛津大學（Univeristy of Oxford）學生開設的「公眾理解科學」為例，此課可歸納為自然科學的感悟型課程。在《解析彩虹——科學、虛妄和玄妙的誘惑》（2001）一書中，教授先生稱自己的課程為「欣賞自然科學」，並做出這樣的表述：「把科學也作為別人可以欣賞和閱讀的學科來進行講授，如同教別人去欣賞音樂，但又不強迫他們每天苦練指法以掌握某種樂器」（道金斯，2001，頁43）。其教學設計理念頗類於為理科生開設的文藝欣賞課，但作者欠缺此種教學法的調查和實踐，故只能以人文學科做論。

感悟型課程針對的是非本專業學生，他們不是（至少現階段並不是）這一小片土地的未來耕耘者，而是來參觀鄰家花園的遊客。他們沒有時間精力，也沒有必要釘是釘、卯是卯地去明晰一個學科中的種種繁雜概念，或追求具體操作技能的日益精進；像所有的遊客一樣，他們是來欣賞「風光」的。教師，作為「導遊」，需要和他們分享，即如何引領他們去感受其中的趣味。上這樣的課，學生不一定能將理論模型或術語定義整理得頭頭是道，但對他們的視野和思路拓展一定有所裨益，所增進的是對於不同專業領域的直覺性通識。

感悟型課程強調直覺，它以直覺應用和直覺培養為本，力求避免引入新名詞、新概念或新理論，而盡量讓學生通過實際感悟經驗來鍛煉和增進直覺。著名教育學家布魯諾（J. Bruner）在《教育過

程》一書中極力提倡直覺思維的培養，認為這是一種「常被教育工作者忽略，但於學術研究和日常生活都很有價值的基本思考方式」（布魯諾，1973，頁35）。以兒童教育為例，布魯諾指出，在早期教育中對空間結構獲取了一定直覺感知能力的兒童，日後會比其他兒童更容易深度掌握幾何公理和定律。然而布魯諾和追隨他的教育心理學家都沒有系統地闡述過這種直覺思維的培養過程。直覺——通常被教育學家視為學生通過多種媒介渠道積累下來，帶到課堂中的生活經驗（Sherin, 2006），而非可教授和學習的知識。然而，筆者從多年來的教學經驗中領悟到，在對特定學生群體教授特定課程時，感悟（對於大學生來說，這種直覺思維以「感悟」名之，更為確當）是可以，甚至必須教授的。

幾乎所有的文學藝術鑒賞課都可以這樣來設計。以下且以筆者之一所教授過的電影美學為例，闡述一下筆者設想中的感悟型課程的設計機制。

跟普羅大眾一樣，許多大學生在學習此課前，對於欣賞電影均處於跟風找樂的狀態，流連於美女俊男欣賞、愛情情節和打鬥技巧之中，對於電影之美及營造這種美的手段實為陌生。作為「第七種藝術」，電影，尤其藝術電影，其獨到的美，正如黑澤明所說：「這種美感只有電影能把它表現出來。而且能夠表現得很完善，使人不由自主地產生激動的心情，觀眾正是被這種東西所吸引才去看電影，而拍電影的人也正是為了這點才拍電影。」然而，電影人的這種用心總不易被破譯，完全未經鑒賞學習的觀眾，即使面對最精彩的電影語言（畫面），也可顯得無動於衷。例如《原野》中的仇虎那身大紅裏子的黑衣，尋常看僅僅是有些特別的衣服樣式；若瞭解服裝也是電影語言，則能悟出紅裏黑面和仇虎性格（強烈的恨基於熱烈的愛）的巧妙對應。再如《大紅燈籠高高掛》全片排斥綠色，院中沒有植物，飯桌沒

有青菜，人物不穿綠衣服，屋子裏沒有綠色擺設。單看故事情節很容易忽視這一點，可若把色彩運用當作電影視覺藝術語言來破解，就不難發覺這是有意使用「缺色」之法，讓人於潛意識中感應到病態封建家庭對生命的壓抑。

所以，電影美學一課，作為感悟型課程，便能啟導學生對電影中的視覺和語言藝術產生欣賞能力；從根本上來說，是就學生對慣常的內容情節及娛樂快感之外，提供感受藝術電影的另一些切入點（攝影、剪輯、表演、構圖、聲光色、戲劇結構、台詞和總體風格等等），讓學生從這些「點」出發，去開發他們在日常生活中本有的相關直覺，從電影裏看出原本忽略了的新內容，或者說是增加了藝術敏感。而要理解這些「點」，我們不需要運用深奧的概念理論，往往只透過具體案例的討論分析便能奏效。感悟型課程正為學生開發和喚醒他們在日常生活中已經積累起來的認知能力，是潛在的及具直覺性的。要考核概念的定義，學生未必能給予標準答案，但是解讀一個從未看過的新影片時，這種學習觸類旁通的效力便凸顯出來了。

以《末代皇帝溥儀》的一處畫面構圖為例：

構圖前景：

畫面上方，一排巨大的紅綠燈。

中景遠景：

下方（俯拍）是上班人的自行車車流（上班的溥儀也在其中）。

人們被閃亮的綠燈攔住，等候過街。

紅燈亮，人們上自行車過路。

未經學習鑒賞技巧的學生看同一影片（比如學期初放映），一般僅僅看出在交代溥儀被釋放後成為一個普通上班族，很少能思考到這個畫面要採取俯拍的真實意義，又為何要選擇以誇大交通指示燈的角

度作構圖。他們或許壓根沒注意到紅綠燈顏色意義錯位，或者懷疑導演搞錯了，本是紅燈停，綠燈行。到了學期末，以同一影片作考試題目時，學生即使不知道文革中確實有很多荒誕事件，但他們已能聯想到，該構圖是在暗喻一個「凡事反其道而行」的非正常年代（後面的故事情節——溥儀為打成反革命的監獄長辯屈說他是好人，就發生在這「紅燈行，綠燈停」的年代）；他們並為導演善於運用生活細節，僅以一個構圖便概括文革時代的特質而折服。

使理解了的東西能夠更深刻地感悟它。匈牙利電影美學家巴拉茲（Béla Balázs）曾說：「提高群眾對電影的鑒賞力，實質上意味著提高世界各民族的智力」（巴拉茲，1997，頁2）。巴拉茲所說的這種「智力」，專指對電影的視覺語言藝術的破譯能力，電影藝術要消除「專家評價高卻沒票房」的怪現象，歸根究底要依賴民眾對這種視覺語言破譯能力的整體性提升；若民眾缺乏這種能力，藝術片的廣泛接受將永遠是一句空話。而大學生正擔任了承傳人類文明的責任，當中包含了向自己的後代乃至周圍人群交流，傳播這種破譯能力（巴拉茲，1997，頁3）。客觀上，大學生群體感悟力的增強，可以長遠地提升公眾對電影的整體鑒賞力，這也是「提高世界各民族的智力」的一條捷徑。

美國教育心理學家布魯諾說：「任何學科都可以被忠於原貌地教給任何年齡階段的任何兒童」。在討論學習理論中，他又把這個理念具體化為注重學科基本觀念的建設和直覺思維的培養，提出「為特定年齡的兒童教授某門學科，其任務就是按這個年齡兒童觀察事物的方式去闡述那門學科的結構」（布魯諾，1973，頁24）。大學生雖非兒童，但受閱歷限制，不同專業的同學對事物觀察角度和理解方式常產生頗多差異。因此，面向非專業學生的感悟型課程亦需要慮及其「觀察事物的方式」，所教授的原理既要「忠於原貌」，又不能像本專業學生般，對理論和技能作全面深入的探求。電影美學課考慮到授課對

象的實際程度和需要，在教學中盡量避免運用專業術語、理論概念；強調感悟，輔以切入點的變更，目的只是令學生在已有的認知藍圖上打造新鏈接。在日常生活中，憑藉豐富的人生經歷，學生對服裝與性格、色彩與情感、畫面構圖細節與整體的關係本有著直覺的認知，他們這種日常「觀察事物的方式」與電影的視覺語言藝術之間可以體現某種「陳倉暗度」，一旦將這些觸角引入電影視覺語言的破譯，他們對電影語言的理解力會輕鬆而迅速地強大起來，今後每當欣賞電影，都可能比普通觀眾產生多一點思考空間，獲取多一點審美趣味，而這多的一點就屬於常說的文化素養和品味了。

人的認知結構是在不斷發展的，有如一個正在運動和變化著的生物機體。而感悟力在認知結構發展中的作用則類似生物體內的「激素」。「激素」由腺體分泌，游弋於細胞群之間，誘導它們的互動，溝通看似僅在各司其職的各個部分，調節整體活力。對認知結構而言，感悟力可引發聯想和直覺，造成新的感受增長點，更由此促進並產生個體獨有的新認知。

長遠看來，「感悟」能改變的還不單是認知結構。比起灌輸教條，感悟型學習還能激發學生去思考世界觀和人生觀這樣的大題目。學生欣賞韓國金吉德《春去春又來》的作品，最能說明他們在理解語言畫面的同時，讓感受也延伸到了世事人生的領域，如下以學生的作品作進一步陳述（文本有壓縮）：

導演以全知鏡頭，從空中下攝春天冰雪初融的湖水和水中的小和尚，小和尚最初的純真慾望就在這片水澤之中產生。夏天的水被刻意安排在漫出寺門時運動拍攝，在遠景中，和尚和少女只是其構成部分；拉近到野合畫面，水又成了慾望載體，清澈的潭水頓時渾濁，原本沉澱在最底層的慾望浮於現實。秋天則

改為寺廟為主的畫面，用運動鏡頭使寺廟漂移，四圍景物周替，萬事萬物變更的本質似乎源於水（慾望）的流動。冬天水凝結，又改為和尚拖著石頭登山的俯拍，凝結後的水仍伴隨和尚，到下一個春天的融化。

「萬事萬物變更的本質似乎源於水（慾望）的流動」，大概不止是這部電影的觀後感。可意象叢生的電影語言將這個源自生活的感悟喚醒和昇華，而且自然融入於表達中。當對電影語言的感悟成為了一種思維工具，其作用也便不拘於電影了。用美國教育學家福特（M. J. Ford）的話說——這樣的感悟是有著強勁的「再生性」（generativity）的（Ford, 2005）。在面對種種待解讀的新情境時，它可成為洞察力的資源，極富於創造潛能。這大概也就是麻省理工學院（Massachusetts Institute of Technology）會要求那些快將成為科學家和工程師的本科生「更加系統地學習藝術、人文科學和社會科學」的原因。該校校長格雷（P. Gray）說：

一個職業工程師……是生活並工作在一個社會系統中的，它需要瞭解文化的價值和人類的價值，不能把人文課程僅僅看作是糕點上的奶油（奈斯比特、阿伯迪尼，1990，頁87）。

我們構想的感悟型課程正是這樣，它給予學生的不是裝點門面的資本，亦不是與其他知識板塊相區別的又一塊新大陸，而是自我和世界溝通的新橋樑；它漸進地滲透到思維模式和精神氣質中，激發想像力和創造力，增進學生對世界觀和人生觀的思索。

加達默爾（Hans-Gerog Gadamer）說：

人接受教化的過程（教育正是教化的一種）是一個把自己「普遍化」的過程，這個普遍性不是指某些凝固的知識點的普遍性，而是指受到教化的意識「可以在一切方面進行活動，它是一種普遍的感覺」（加達默爾，2004，頁20–21）。

他因此認為，對教化而言，

現代科學及其方法論是不充分的。在精神層面上的科學研究需要回顧人文主義傳統。這個傳統在與現代科學要求的對抗中贏得了某種新的意義（加達默爾，2004，頁20–21）。³

感悟型課程希望給予學生的正是這種具有普遍性的「受到教化的意識」，就教育方式而言，感悟型課程跟以現代科學方法論而建設的課程亦肯定有所不同。

下文試以「現代詩理論與實踐」課為個案，來闡釋感悟型課程的教法和考法。

二、教感悟與考感悟

教授現代詩歌是文學教學中的一個難點。中國學生多研習古典詩歌和新格律詩，故在欣賞現代新詩時易有障礙。這種障礙既不在於字詞，亦不在於文學概念——所有的字詞都認識，對現代新詩的創作理念也有所掌握；但當欣賞一首現代新詩時，不管老師怎樣讚譽，作者

3 以上著重號為本文作者加入，但「人文主義」的著重號則為原著原有。

名氣有多大，還是很難找到感覺。因此，雖是文學本科，此課也前所未設，學生缺乏將來從事現代詩創作的理想，現代詩對他們來說，仍屬狹義的「非本專業」。

教授這門課的李子榮老師是南京大學語言學博士，南京詩人群「第三條道路」流派成員，他曾為南京大學學生開設此課。在嘗試為廣西大學文學專業學生開設「現代詩理論與實踐」一課前，他考慮到廣西學生比南京學生對現代詩更為陌生，於是為該課制定的目標是：不一定教會學生寫現代詩，而是使學生對現代詩發生感覺，能自己讀懂一部分現代詩。

李老師因此修改了教學大綱，減輕新詩理論的份量，將重點放在帶領學生「找感覺」之上。比較「理論」的課亦只有兩次（該課總課節量為三十六節，每次三節）。

第一次從維特根斯坦（Ludwig Wittgenstein）、阿思海姆（Rudolf Arnheim）理論中可供理解詩歌本質的論述講到雅思貝斯（Karl Jaspers）「當代人的異化」和劉小楓關於現代人「心靈感受力喪失」的問題。然後把海子的一首《感動》投影在屏幕上，讓學生「排除主題的焦慮」，不糾纏於理解詞句，把對內容的關注轉化為對形式的關注，對學生的解讀不作優劣判斷，任其自然發揮。

在第二次課前回顧時，部分學生仍表示有「現代詩沒人能看得懂，無法規範」的疑慮。此節重點是詩歌語言，講授了什克洛夫斯基（Viktor Borisovich Shklovsky）的陌生化理論（defamiliarization）和托爾斯泰（Lev Nikolayevich Tolstoy）「不用事物名稱指稱事物，而是像描述第一次看到的事物那樣去描述」的陌生化手法。針對「看不懂」這問題，老師從功能方面把語言分成實用語、科學語、演講語和藝術語四類，輔以許多實例說明四種語言的差異。課後，教師宣佈廣泛徵集學生的詩作，並以這些詩作進行匿名討論。

此後讀詩和品詩便是每一節課的內容，在對詩人、教師和學生的詩作進行研究討論的同時運用那些所學到的理論觀點。在此隨舉效果明顯的例子：

（一）以有名的修改範例來傳達很難講清楚的「創作實感」

如濟慈（J. Keats）修改《哈伯龍根》，把詩句「未落去的蒲公英之白髮」改為「未落去的羽毛之地輕盈的種子」，把「在你額上我看到了死亡的百合花／帶著痛苦而溫熱的露珠／而你面頰上的死亡的落英玫瑰也失去了芳華」修改為「我在你額上看見一朵白花／你面頰上枯萎的玫瑰很快地凋謝」，可見詩人選詞的一般步驟，最初跟普通人無異，傾向於使用實用名稱，及後放棄實用語詞而取富於感知的語詞。

又如斯本德（Stephen Harold Spender）的創作日誌：

（改前）	（改後）
現在會面與交談有何用	唉，現在會面與交談有何用
我們會面時我總想到另一會面	每次會面都想著另一次會面
我們交談時我總想到別的交易	我所有的交談都在尋找另一次交談

透過此例，學生能明白到詩人在創作中如何調整感受的焦距，把對一個時間的設想調整到長時間的設想。

這種授課模式的成效頗顯著，雖然沒有對詩歌及其創作理論做分門別類的介紹，這樣肯定是不夠全面的，但卻能有效地觸動聯想力的生長。

（二）以學生詩作為例，揭示詩意究竟藏身何處

老師指出，一個中文系學生可以不會作詩，但如果不能判斷一首

詩的優劣則使人汗顏。他以一首本學院藝術節的獲獎作品為例，著全班同學自由探討其詩意何在：

孩子

公車上擁擠，吵嚷	突然想要一個孩子
一個女人對她懷裏的孩子說	不想戀愛
明天我帶你來餵鴿子	不想結婚
窗外是民族廣場	只想有一個孩子
孩子很可愛——	一個我也能對他說
小臉泛著微紅	明天我帶你去餵鴿子
胖乎乎地露著白皙的牙	的孩子

討論開始時，學生很「實用」地以「不想戀愛」和「不想結婚」帶出現代人生活的壓力；進一步分析發現，單看前一部分就只是一段平常的散文，詩意顯然隱藏於後文和前後對應中，尤其最後一句，通過瞬間心理的揭示，照亮了一種母性驕傲的萌動。

講解中，教師特別強調的是詩本身必須同時蘊含哲理和「意味」，而且意味更重於哲理。

把學生提供的匿名詩作作為教學材料，能有效地從學生的角度喚醒他們自身對詩歌的審美理念，是培養「感悟」的一種方式。在這樣的課堂上，學生所學的不是大而全的理論，而是領悟力和想像力，理解「質」，理解「含蓄」，找到「瞬間的照亮」，通過感覺，而不是單純記憶概念的「知性」，來判斷箇中詩意。

（三）通過互評、對譯來探討詩的具體結構和語言等問題

講授詩歌語言，一般常見的毛病是老師興致盎然地掉書袋，學生因沒有感悟而漸漸喪失興趣，而讓學生評說同儕詩作則改變了這一

種狀況。教師注重糾正學生從「修辭手法」做詩評，要求他們時刻將評價的目光拉向感覺。如學生的一句詩「牽牛要把花開到天堂」，在平庸的原詩裏比較亮眼，有人評價說因為是運用了「擬人法」（中學教育的文學分析方法），老師便立即提醒：切勿把讀詩變成修辭學作業，勿以為判斷出修辭手法就完成了鑒賞過程，而須體悟「要把花開到天堂」的牽牛姿態和精神。為了進一步體驗語言和結構的力量，老師還讓學生集體試譯《登鶴雀樓》，並評價所得的譯文。古詩今譯是領悟語言和詩性的一種很有效果的思維鍛煉，試舉例如下：

譯文一

太陽就要落山了／黃河朝著大海流去／如果你想看得更遠／
那就請再登上一層樓吧

譯文二

太陽從山頭滑到山背去了／黃河依舊奮力向海奔流／看來要滿足遠觀的願望／還是得再上一層樓啊

譯文三

太陽怎樣從山頭滑向山后／黃河以怎樣的氣勢向海流淌／
這個平地上是看不見的／你得站到鶴雀樓最頂上去

譯文一被公認為單純古文今譯，而譯文二就能捕捉到太陽與河的情狀，譯文三雖用語與結構上不忠於原文，卻較能保存原詩的意味。這樣的練習讓學生切身感受到譯詩必有損耗，了解到詩中靈魂何在，亦同時體驗了譯詩是一種捕捉意味的語言操練。

可以說這樣的互動教學模式正是本課的靈魂。我們的大學生一直也不缺少概念灌輸，而是缺乏對這些概念和規律意義的感悟。這種感悟可能跟已有的理論同出一轍，但它由心而發，是「學生的語言」；

他們運用自如，像加強了自身免疫力，比注射疫苗更管用。要教授這種課程，教師需要投入更多的藝術儲備，且隨著學生的感受進程而隨時變更，是有目標和輪廓而無預定的模式，甚至自己不是詩人就難以教授（布魯諾，1973，頁24）。

（四）測試感悟力的考試

這門課的考試沒有固定模式，學生到最後所採取的考試命題與形式也是一種自由選擇：或做一首新詩（少數有愛好和創作能力者），或尋找一首最有感覺的新發表作品做分析評價。老師所關注的是學生從「不懂」到「懂」的進程。一位學生選擇了解讀艾呂雅（Paul Eluard）的詩歌《戀人》（*L'amoureuse*）詩句：

她站在我的眼瞼上／而她的頭髮披拂在我的頭髮中間／她有我
手掌的形狀／她有我眸子的顏色／她被我的影子所吞沒／彷彿
一塊寶石在天上

他對此詩的評價：

詞語平常，雖有奇異的想像，卻無艱澀怪異的矯情。常規思維、道德、理性、生活中一般的簡單體驗在這裏都會失靈，因此不能作修辭式解讀，描繪的只是戀人互相接觸中那種極為親密時刻的互相感覺的碎片，看起來是超現實主義的表達，其實也是一種靈魂中印象雜亂逼真的情感影像，如果真的用外在現實客觀情景的直描，反而不能進入這種「境」。

這樣的解讀不是對某個知識點的簡單復述，而是應用了學習中所建立的「感悟力」，對一首詩歌生發出的全新感受。有些選擇創作詩

歌的同學則寫出了「斷弦的耳朵」、「藍天因古老而發黃」、「陽光不鏽」等屬於現代新詩審美形態的感覺化詩句。能創作這樣的詩句，當然是具備了極強的領悟能力去體會及創造詩中意味。這些同學以往對現代詩並非完全沒有認知，但是經過大量現代詩的接觸和領悟，從「讀」發展到「作」，詩句的意味加深，顯然悟性是有所提升了。這樣的考試是沒有辦法以背記或「惡補」通過測試的，只能運用已沉澱在自身素養中的感悟力做出與他人互不相同的答案。

綜合上論，感悟型課程的基本特徵是：**放棄系統性，疏離理論的深刻，增強互動性，考核放棄標準答案。**這些特點，與從前所理解的大學課程建設有背道而馳之感。它可以只講酸甜只講軟硬，而把苦辣和粗細交給學生日後去體會；它相信感悟力是一個有延展能力的經驗「生長點」，它追求對先前感覺儲備的喚醒和增強。對授課教師的素質要求也在學者型之外有所增加：他們自己也得是富於感悟性的人。

目前內地高校為適應社會需求，迅速擴大招生規模，改造舊專業，增設新專業。一些新引進和設計的課程匆匆上馬，教學理念尚缺乏深入推敲，課程設置粗糙，往往有其名而無其效，學生把這種教學考核方法概括為「做筆記，背筆記，考筆記，考完全忘記」，因此高教界不斷作出呼籲，以組織規範課程教學的評估行動。但是目前的評估行動仍只是針對檢查教師怎樣把教科書分解為概念的知識點教授，加強題庫建設和完善試卷批閱等操作規範，而疏於對不同類型課程的性質特徵做根本性的細緻定位，以致對於不同類型的課程，均採用同樣的考試模式以評估優劣。現時，我們應該檢討過去的教學及考核模式，揚棄以概念理解記憶為主的教考規範，把感悟型課程納入計劃中，運用與之相適應的方式教學和考試，以求達到培養學生直覺感悟力的實效；在以「概念理解型」和「技能獲取型」課程裝配人才的「專業知識結構」的同時，以「感悟型課程」催化知識份子所必須具備的文化感悟力。這也是培養綜合型高級人才的必由之路。二十世紀

七十年代，美國科學院院士、美國醫學—生物學家劉易斯（T. Lewis）對當時美國醫學教育的預科制度提出建議，認為醫學院在錄取新生時「更應該注意」學生「在其他的、非科學學科裏的成績，以便確保作一個內科醫生所需要的心智上的廣度」。這個心智上的廣度，包括「大學生頭腦的自由程度，堅韌和決心，他在理解人方面的固有能力和，和對他人的處境的同情心」（劉易斯，1996，頁109）。很顯然，這些心智上的素質並不能從病理藥理和手術課程中充分培養，而現在醫生對患者的冷漠無情與他們心智廣度不足亦有明顯的關係。而感悟型課程對這種「心智廣度」的開拓最為有效，原因是我們每個人都能感覺到自身的知識結構狀態——任何人都不可能也不必要成為各行專家，人的知識結構永遠是由記憶理解、技能和感悟幾種不同狀態的知悟融合而成的產物，這種先天的結構，在經由後天教育擴展時必須是各部分均衡同步的擴展。

參考書目

中文參考書目

1. 巴拉茲（Béla Balázs）（著），何力（譯）（1997）。《電影美學》。北京：中國電影出版社。
2. 加達默爾（Hans-Gerog Gadamer）（著），洪漢鼎（譯）（2004）。《真理與方法——哲學詮釋學的基本特徵》。上海：上海譯文出版社。
3. 布魯諾（Bruner, J.）（著），上海師範大學外國教育研究室（譯）（1973）。《教育過程》。上海：上海人民出版社。
4. 奈斯比特、阿伯迪尼（Naisbitt J., & Aburdene, P.）（著），王守良（譯）（1990）。《2000年大趨勢》。北京：時事出版社。

5. 道金斯 (Dawkins, C. R.) (著), 張冠增、孫章 (譯) (2001)。《解析彩虹——科學、虛妄和玄妙的誘惑》。上海：上海科技教育出版社。
6. 劉易斯 (Lewis, T.) (著), 李紹明 (譯) (1996)。〈醫學預科的課程設置〉。載於《水母與蝸牛——一個生物學觀察者的手記 (續)》(頁108-111)。湖南：湖南科技出版社。

外文參考書目

1. Anderson, J. R. (1987). Skill acquisition: Compilation of weak method problem solutions. *Psychological Review*, 94, 192-210.
2. Carey, S. (1985). *Conceptual change in childhood*. Massachusetts: MIT Press.
3. Ford, M. J. (2005). The game, the pieces, and the players: Generative resources from two instructional portrayals of experimentation. *Journal of the Learning Science*, 14 (4): 449-487.
4. Guthrie, E. R. (1952). *The psychology of learning* (revised edition). Massachusetts: Harper Bros.
5. Kuhn, D. (1993). Science as argument: Implications for teaching and learning scientific thinking skills. *Science Education*, 77, 319-337.
6. Posner, G. et al. (1982). Accommodation of a scientific conception: Towards a theory of conceptual change. *Science Education*, 66, 211-227.
7. Sherin, B. (2006). Common sense clarified: The role of intuitive knowledge in physics problem solving. *Journal of Research in Science Teaching*, 43 (6): 535-555.

8. Torff, B. & Sternberg, R. J. (2001). *Understanding and teaching the intuitive mind*. London: LEA.
9. VanLehn, K. (1983). Human procedural skill acquisition: Theory, model, and psychological validation. *AAAI-83 Proceedings*. Retrieved February 10, 2009, from <http://www.aaai.org/Papers/AAAI/1983/AAAI83-055.pdf>.
10. VanLehn, K. (1996). Cognitive skill acquisition. *Annual Review of Psychology*, 47, 513–539.