



美术教育学系列译丛

艺术与认知

ART and COGNITION
Integrating the visual arts in the curriculum

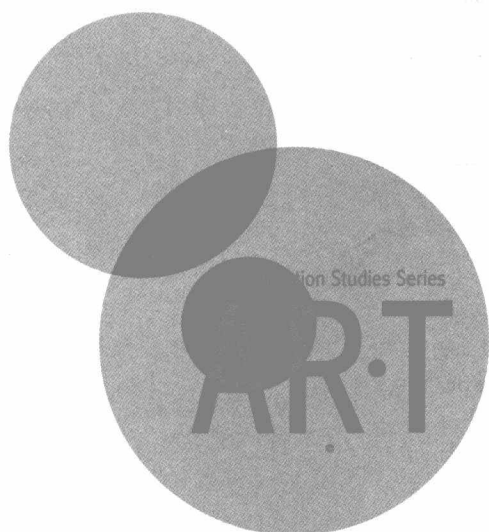
阿瑟·D.艾夫兰 著
Arthur D. Efland

智玉琴 译

Education Studies Series



湖南美术出版社

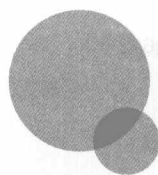


美术教育学系列译丛

艺术与认知

阿瑟·D·艾夫兰 著

智玉琴 译
湖南美术出版社



图书在版编目(CIP)数据

艺术与认知 / (美) 艾弗兰著; 智玉琴译. —长沙: 湖南美术出版社, 2008. 4

(美术教育学系列译丛)

书名原文: Art and Cognition

ISBN 978-7-5356-2902-9

I. 艺... II. ①艾...②智... III. 艺术心理学-研究 IV. J0-05

中国版本图书馆CIP数据核字(2008)第043987号

Arthur D. Efland

Art and Cognition: integrating the visual arts in the curriculum

ISBN 0-8077-4218-X

Copyright © 2002 by Teachers College, Columbia University.

Original language published by Teachers College Press. All rights reserved. No part of this publication may be reproduced or distributed in any form or by any means, or stored in a database or retrieval system, without the prior written permission of the publisher.

Simplified Chinese translation edition published by Hunan Fine Arts Publishing House.

本书中文简体字翻译版由湖南美术出版社出版。未经出版者预先书面许可, 不得以任何方式复制或抄袭本书的任何部分。

湖南省版权局著作权合同登记号: 18-2006-166

艺术与认知

责任编辑: 黄 啸

出版发行: 湖南美术出版社

(长沙市东二环一段622号)

经 销: 湖南省新华书店

制 版:  嘉伟文化
JIAWEI CULTURE

印 刷: 长沙湘诚印刷有限公司

开 本: 787 × 1094 1/16

印 张: 9.25

版 次: 2008年8月第1版

2008年8月第1次印刷

印 数: 1-3000册

书 号: ISBN 978-7-5356-2902-9

定 价: 28.00元

【版权所有, 请勿翻印、转载】

邮购联系: 0731-4787105 邮编: 410016

网 址: <http://www.arts-press.com>

电子邮箱: market@arts-press.com

如有倒装、破损、少页等印装质量问题,

请与印刷厂联系调换。

献给戴维和艾米

总序

看着手边这些将要付梓的第一批译著，作为丛书的主编，心中的快乐是难以言喻的。算起来竟然三年的时间过去了。这套译丛的翻译和出版凝聚了多方面的心血和力量。终于面世虽不免忐忑，但相信瑕不掩瑜，原著的精彩以及中译本对于中国当下快速发展的美术教育的意义，我深信不疑。在此，我满怀感激之情，回忆为这套译丛的诞生奉献心力的人与事。

首先应当感谢中央美术学院领导和美国哥伦比亚大学美术教育专业朱迪斯·博顿（Judith Burton）教授对我的一份信任和重托：2004年底，我赴美国哥伦比亚大学教育学院美术教育专业作一个月的学术考察，为正在起步的中央美术学院的美术教育学系的学科建设和课程架构寻找思路和经验。而此前半年，朱迪斯·博顿教授和她的教学团队一行四人，已经做客美院，在双方共同主办的研修班上，现身说法地呈现了他们浓缩版的研究生核心课程。再次在纽约相见，已经像老朋友一样亲切了。身处哥伦比亚大学其境，哥大美术教育专业的学术旨趣、课堂氛围、教师团队、学生的精神面貌，给我以深深的感动。

来自崇尚科学、追求真相的理性精神，也来自担当社会责任以及追求人性深度关怀的激情，朱迪斯·博顿教授和她的同事们，早已磨练练就成了一支高度专业化的、充满社会责任感和实践精神、精力充沛、团结合作的教学团队，他们紧紧围绕美术教育这个轴心，发展出了经过重新审视和整合的哲学、历史学、心理学、美术学、博物馆教育、课程论和教学法。在同心圆式的课程

结构中，每一门课程都在践行着理论与实践紧密结合的原则，每一门课程都力求相互交集照应，每一门课程都在凸现以人为本的深度反思与发问，每一门课程都以培养发现问题与解决问题的能力为旨归，而他们的课程内容和课程结构本身也处在不断地反思和发展之中。

使我印象尤为深刻的，是哥伦比亚大学的“师范学院标准”，即“TC标准”，作为学院的培养目标和评估标准，其包含了如下五项要求：1、探究和反思的实践者；2、负责的、终身的学习者和实践者；3、以学生为中心的专业教育工作者；4、有效的合作者；5、主张社会公正和多元化。这五项要求都是针对未来的教师而言的，对应着这五项具有明确价值判断的世界观层级的抽象表述，师范学院的不同专业均从概述、结果（意向、知识、技能）和评价三个方面，进一步将其转化为各自具体的专业理解和要求。又是同心圆结构：不仅是价值观、知识观、方法论的同心圆，也是对学生和教师要求的同心圆，还是校内学习和终身学习目标的同心圆。那一个月，我天天听课，沉浸在哥大的校园文化和课堂教学中，也多次随考核研究生教学实习的教授，驱车去纽约郊区的中小学听美术课，一再感受着一种追求社会进步和教育公平理想而极富实践感的哥大精神。在师范学院大楼的入口处，有一座不大的杜威头像，与学院的历史照片和其他重要人物的雕像一道，排列在长长的走廊两侧。我望着那颗消瘦而倔强的头颅，深感他的精神召唤的力量。五十多年前的杜威，虽死犹生，他的思想和实践，已经深深潜入了哥大的学术

传统，至今光耀烛照。

课程建设需要丰富的学术文本。作为研究生课程的参考书目，除了经典文献，还必须能够同步分享国际知识界和美术教育界的当下发展。因此书目的选择也是我在哥大课程考察的课题之一。我把目光锁定在美术教育学专业各个课程的教授开列的参考书目上。这里不能不提到潘晴博士，当时她正在哥伦比亚大学博顿教授门下攻读美术教育专业的博士学位。她精力充沛，光彩照人，对人热情而不轻佻，做事谨遵守约而细腻周到。她的英语极为娴熟，工作效率很高，我深感教授们对她的喜爱，有她做沟通双方的桥梁，事半功倍。她为我一一找到各位教授，请他们在各自长长的参考书目清单中，选择推荐最重要的书目。有一晚，她陪我到学校电脑房，上网查阅我们要寻找的书，一口气连续工作了三四个小时，最终将订购书籍的事全部搞定了。那份订单正是读者面前这套《美术教育学译丛》的原始构想。毋庸讳言，最终出现在这套译丛中的书目，有相当的偶然性，这是因为回国后，与国外出版商谈判中文版权并获得授权，常有十分无奈的情况，例如，久无应答，或告知中文版权已售，其结果不免模糊了原先书目序列的学术逻辑。

翻译队伍是至关重要的因素，除了中央美院方面可以组织到的有专业基础、翻译经验和个人兴趣的教师参与，还需要更多人手。事有机缘，我曾邀请王柯平教授为研究生部的博士生班讲授西方艺术哲学中本雅明、阿多诺的美学，当时随意请教美术教育方面的西方译著，不想他本人便是四川人民出版社出版、滕守尧先生主编的“美学、设计、艺术教育丛书”的主要译者。90年代以来，国内已经出版的具有广泛影响的国外美术教育著作的译丛，一套是湖南美术出版社出版、尹少淳先生主编的“美术教育译丛”，另一套就是王柯平先生参与的四川人民出版社的译著丛书，其规模之大，至今仍源源不断地有新译著问世。两套丛书引进了西方现当代美术教育史中的经典著作以及“跨学科美术教育”（又译为“学科基础上的美术教育”）的代表著作，在新世纪

以来国内如火如荼的美术基础教育新课改中，已经显示出了越来越重要的作用。与已有两套丛书的视角略有差异，本套译著的选目，因为来自当下哥伦比亚大学美术教育专业研究生的参考书目，除了版本是最新的以外，既包含有关基础理论的著作，更包含了具操作性的中小学课程设计的研究著作。或许读者会奇怪选题芜杂，但细读之后，一定会发现它们内在旨趣的一致性，即理论与实践的紧密结合、问题发现与问题解决的指向性、以及不同学科在问题解决中的紧密关联和互相支援。王柯平教授给予我们的工作以热情的理解和支持，由于他的介绍，他的前后几届跨学科文化研究方向的研究生，加盟了本套丛书的译者队伍，为翻译工作提供了生力军。

无论如何，这是一项巨大的工程，需要有实力有胆识的出版社支持。美术界的湘军历来有名气，湖南美术出版社更像是他们的大本营，他们自出奇兵，把出版放在当代艺术和艺术教育的大格局中来，魄力、雄心与苦干无人能敌。90年代以来，单是在基础美术教育领域中，他们既推经典图书，又推领军人物，至今集出版、研究和教师培训于一体。这次他们独家承担译著丛书的出版工作，奉献于基础美术教育的热诚可见一斑。

21世纪的中国，随着民主政治和公民社会的发展，基础美术教育正在日益彰显出她的重要意义和无尽魅力。如果说当下美术界可有与‘85新潮之深远意义相比的历史现象，那就是基础美术教育所进行的深入改革。艺术教育诉诸人性、人格、修养和创造力方面的独特的教育价值，将随着基础美术教育的全面更新、提升与展开，贡献于中华民族现代复兴的明天。

谁奉献于基础美术教育领域，谁就奉献于未来；谁引领基础美术教育领域，谁就引领未来。谨以此丛书的出版，献给心存大爱的同行、同道和同胞。

陈卫和
于中央美术学院
2008年6月

第一版致谢

我的学术家园——俄亥俄州立大学艺术教育系，为我完成这本书提供了肥沃的土壤和特定的社会环境。本书中所列的参考书目可以为证，因为其中包括很多我同事的著作，如：朱迪丝·克罗西克（Judith Koroscik）、迈克尔·帕森斯（Michael Parsons）和乔治安娜·肖特（Georgianna Short），还有许多研究生的作品，人数甚多，不胜枚举。所有这些，都为我提供了研究基础，帮助我从认知角度出发，寻找更充分的理由，以解释艺术领域中的学习。

其他影响也为此研究作出了贡献，这些影响指一些关于认知的工作，如：历时二十五年之久的哈佛零计划中，霍华德·加德纳（Harvard Gardner）、戴维·博金斯（David Perkins）和丽贝卡·西蒙斯（Rebecca Simmons）等人所进行的工作。在我努力发现一个可以在认知中容纳社会文化视角的观点时，我离开了他们提出的认知符号-系统观，然而，如果没有他们的著作所提供的基础，本书中所提出的综合观就不可能成立。兰德·斯皮罗（Rand Spiro）、保罗·费尔多维奇（Paul Feltovich）、理查德·库尔森（Richard Coulson）和丹尼尔·安德森（Daniel Anderson）关于认知灵活性理论的著作，为阐明学习艺术过程中所发生问题的本质提供了一整套概念工具。乔治·拉科夫（George Lakoff）和

马克·约翰逊（Mark Johnson）关于隐喻和想象力的著作，使我能够重临学习和艺术中的想象图景。我也向其他学科中的理论性工作致以谢意，如：科学和数学教育，因为它们为处理艺术中相似的教育问题提供了基础。

1998和1999年的春天，我尝试把早期的手稿作为艺术领域关于认知问题的研究生课程的课本，研究课程是由迈克尔·帕森斯和我主讲。我们的学生范围很广，有正攻读学士学位的当地学区的艺术教师，也有来自各国攻读博士学位的学生。这些学生提出的问题，多次激励我挑战自己，以阐明观点、填补讨论中的空白，并且对起初不太清晰的简单陈述提供易于理解的解释。这些工作使我每天挑灯夜读，多次研读并修改整个章节。特别值得一提的是，迈克尔发挥了极其重要的作用，他发现了我早期手稿中的优缺点和思想上的断层，并且给我提供了许多建议。如果没有他全面而犀利的评论，我不可能完成这本书。

最后，我想表达对我儿子戴维的谢意，是他让我知道，如同课程规划一样，城市规划体现了整个社会对美好生活的渴望和期待；课程安排则体现了人类潜能和可能性的隐喻性想象力。最后，我始终无法充分表达我对妻子詹妮的感激之情，她的艺术和生活赋予这一信念以生命：当思维、感情和意愿达到平衡时，真正的理解才会显现。

目 录

总序

致谢

第一章 艺术与心理学之间的窘境	1
实证主义遗产	3
科学学科领域中的客观主义	4
本书之目的	5
本书之结构	10
第二章 认知发展理论中的艺术发展	11
行为主义遗产	12
皮亚杰的认知发展理论	19
社会文化认知：维果茨基视角	23
皮亚杰和维果茨基认知发展理论中的难题	28
儿童绘画领域中的发展理论	30
艺术教育之蕴意	35
第三章 认知革命和学习概念	38
三种认知取向	39
作为信号处理的认知	41
社会文化认知或情景认知	51
走向综合理论	53
艺术领域中的教育对综合认知理论的要求	57
艺术领域中教育的蕴意	57
第四章 认知灵活性理论和艺术领域中的学习	60
初级和高级知识习得之间的差别	63

复杂领域和学习	63
提高认知灵活性的教育——教育中的超文本技术	65
降低复杂性所产生的错误观念：简化偏见	67
复杂性谜题和课程模式的应用	73
综合课程	75
认知灵活性理论对于艺术教育的含义	76
第五章 艺术学习及其评测中的障碍	78
学习艺术中的错误概念——克罗西克分析	79
生活世界和文化认知绘图	88
教育和评测的含义	95
教育和评测中的教育性激励	95
为提高艺术理解力设计课程背景	96
第六章 认知中的想象力	98
哲学中的想象力	99
心智意象的心理研究	101
认知中的分类	102
一些隐含的意义——经验、抽象和隐喻	105
走向想象力理论——分类、图式和叙述	112
与艺术教育的关系	113
对于通识教育的含义	114
第七章 艺术和认知：艺术的认知讨论	116
认知灵活性	119
通过艺术综合知识	122
认知中的想象力	125
审美体验	125
小结：艺术之目的	127
注释	128
参考书目	133

第一章

艺术与心理学之间的窘境

西方人有一种根深蒂固的心理：艺术是一种智力需求很少的职业，适合娱乐和消遣。当被要求说出西方文化历史中的巨匠时，多数人在列出伦勃朗（Rembrandt）和毕加索（Picasso）之前，会先提到爱因斯坦和牛顿。艺术天才是神话的成分——是一种超乎于人类的恩赐，而不是一种可以衡量的智力特征。如果按智力需求来排列各个领域，那么物理学家位居画家之上，分子生物学家在诗人之前，数学家先于交响乐作曲家。但是，这些判断是否建立在对这些领域的真实评价之上呢？更简明地说，是什么样的思维（mind）概念能使如此多的人认为，艺术是“轻松的职业”（Snedden, 1917, p. 805）？

这些都是关于智力本质的心理学问题。然而，作为认知和理解的模式，艺术在智力上地位略低一筹的假设，至少比心理学早出现两千年，这可以追溯到柏拉图（Plato）。为佐证其“理式”（ideal forms）是真知的最高来源这一说法，柏拉图用了多种理由来说明艺术的次要地位。他认为，理性思维在绝对纯然的条件下掌握的原型不会因感官的影响而被歪曲，因此，比借由感官获得的知识高级。建立在自然实在基础之上的感官知识，是由这些理式的不完整复本或模仿组成的。而且，艺术作品中所出现的物体是“模仿的模仿”，因此更加低贱。¹

柏拉图的理式ideal forms极其抽象，一般人难以理解。纯粹的、不依靠感官的思维是难以达到的。基于此原因，为有助于理解，我们列出一些感官辅助方式：地图、图表、图画、雕塑和科学仪器。为刺激孩子的思维，教师和家长给孩子们提供善和真的模式，通常有歌曲、故事或者

图画——选取这些模式，是抽象领域难以掌握的缘故。

然而，也有这样的情况：艺术作品的意象本身就是疑惑、谜题，或者是令人感到迷惑的根源。比如，在欣赏雷内·玛格里特（Rene Magritte）1963年的画作《望远镜》（La lunette d'approche）时，我们注意到一扇有两块玻璃的窗子，透过玻璃，我们看到田野和静谧的蓝天，天空中飘荡着朵朵白云（图1.1）。其中一扇窗子关闭着；另一扇微微向房间里面开启。可是，此处——在窗子两个部分间的缝隙处有一个问题。如果艺术家表现的窗子是正确的，我们应该在窗玻璃间看到连续的景色，但是，与之相反，我们看到的是黑暗——漆黑一片。难道是艺术家犯了个错误吗，他忘记完成这幅作品了？如果不是，对此错觉有没有一个合乎逻辑的解释，当玛格里特在创作时，他脑海里出现的是什么呢？

除了阐明艺术作品常常对思维提出强烈的认知需求外，我回答不了这些问题。在我看来，这样的作品，唤醒了人们智力探索的意识，因为思维不是始于抽象，而是源自直接感知或回忆起来的形象。抽象是“想象的成果”（Brown, cited in Lakoff, 1987, pp. 32-33），由此努力所衍生的意义，和我们生存的社会生活和文化世界息息相关。的确，这是它们的教育功能。

若是如此，为什么学校给予艺术的关注如此欠缺？令人遗憾，这个问题没有一个简单快捷的答案，因为，教育政策和教育实践建立在社会所重视的观念上，建立在智力成就概念以及与之相关的事物上。这一偏见依然存在：艺术对智力的需求低，而且事实上，可能会浪费那些“认真”

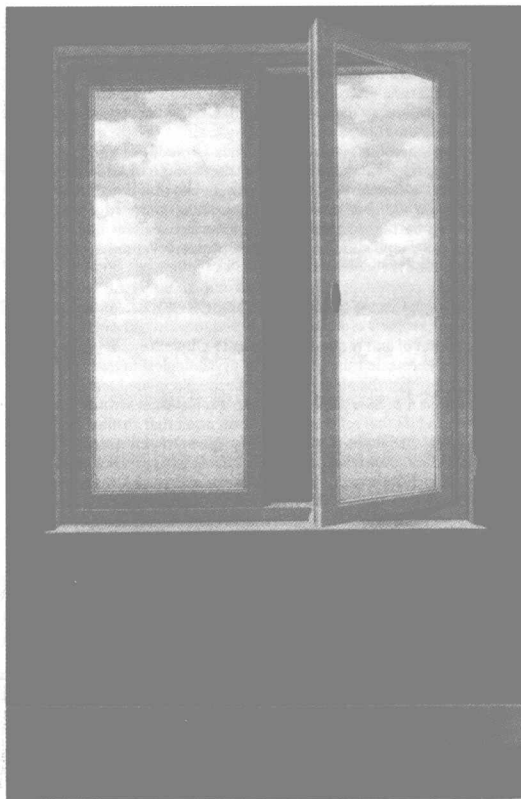


图1.1 雷内·玛格里特，《望远镜》，1963，布面油画，176cm × 115cm。

思考的时间，并耗费其资源。而我例外，不敢苟同于这种观点，并且，在此书中，我主张，以艺术为背景、与艺术交流，有助于增强孩子们的理解力；在教育中忽视和简省艺术，会削弱未来成年人的认知潜能。

实证主义遗产

更糟糕的是，对艺术的偏见也深植于心理学史中。科学心理学历史相对较短，距此书的写作

约有130年，²在那之前，艺术的智力地位是哲学界争论不休的问题。对于涉及艺术作品的认知过程是否比涉及理解其他事物的认知过程所需要的智力投入多还是少，没人能给出一个科学的定论。在此问题上，哲学也闪烁其词。如果说，柏拉图对艺术作为认知模式的至上地位提出质疑，那么，亚里士多德(Aristotle)则认为，与历史相比，诗歌是更为真实的知识来源。后来，在罗马时期，普罗提诺(Plotinus)认为，艺术灵感是神赐予的礼物，因此，它比由单纯理性而获得的知识更真实。哲学不可能提供明确的答案，所以哲学对此不存在任何威胁(Beardsley, 1966)。

但是，那时候，心理学有望变成实证科学(empirical science)，以代替形而上学的假设(metaphysical speculation)。心理学家致力于在没有偏见的前提下客观地观察现象，包括艺术作品的创作和对艺术作品的反应。然而，某些哲学假设渗透于心理观察实践中，其中一种观点是：各学科中严密的逻辑思维能力所需智力，比诗歌创作、绘画以及类似活动所需智力水平高。这一偏见反映了柏拉图的论点——抽象思维是一种更高级的思维形式，它比通过感觉获得的知识高级。³

值得一提的是，在十九世纪后期和二十世纪早期，实证主义影响了心理学思维和研究的特点。实证主义也为北美学院中逐渐形成的行为主义提供了哲学基础。实验心理学家所采用的研究模式借鉴了自然科学中的研究模式。这些学科的目的，曾经是（而且依然是）通过严格控制的观察和实验来揭示自然规律。但是，关于自然的观念及其规律都是由自然决定论模式

(deterministic model of nature) 指导的, 这是一个与人类目的不相关联的现实。

自然界中的物体, 被看做是受某些可预见运动法则控制的桌球。所有可观察到的效果都有其缘由。把这一原则应用于人类行为, 心理学家推理出, 每一种行为亦有其根源, 每个人的反应都是由某个刺激决定的; 他们还推理出, 诸如运动法则一样的普遍规律是可以用来解释行为的。这一原则认为, 这些行为中所暗含的人类目的完全取决于这些法则, 因此, 人类目的不是自由选择的。卢克·凡·兰芝霍夫(Luk Van Langehove)(1955)指出, 这一观点的问题所在是它没有考虑这一事实——“人类行为是有意义的行为, 它涉及带有目的和期望的积极的人的因素, 他们能够和其他同样积极的人进行交流”(p. 14)。

在发展早期, 心理学不仅从自然科学中借鉴方法, 而且也认为科学本身是获得可靠知识的唯一途径。科学的理解形式被认为优于非科学的, 或者近代科学形成以前的形式。所以, 第一次关于智力的心理学描述, 或者试图把人类行为归纳为特定法则, 比如, 桑代克(Thorndike)的学习理论, 或者把智力的最终目的等同于进行科学的逻辑思维的能力, 正如皮亚杰(Piaget)所深信的一样, 这都决非偶然。的确, 皮亚杰的形式思维阶段论(stage of formal operation)以这种能力为特征, 而不是以叙述或者和谐成分(symphonic composition)的发展为特征。他非常确信科学在人类发展中的地位, 因此, 他很少对关于艺术和审美发展的问题表示出兴趣。在研究儿童绘画时, 他的目的在于说明他们的所知, 而非他们的所见和所想象的事物(Piaget &

Inhelder, 1967)。这样的假设, 都是把艺术限定在智力活动范围边缘的因素。

科学学科领域中的客观主义

伴随实证主义哲学而来的, 是被确认为客观主义的意义哲学理论(philosophical theory of meaning)。这一哲学派别认为, 思维或语言中所使用的符号, 只有通过其代表物体、人物、属性以及它们之间关系的能力才能获得意义。这种能力所代表的一切需和其在现实世界中所表现的一样。简言之, 这些符号表现世界。因为它们没有和任何体验它们的特殊思维相联系, 所以, 这些符号常常被描述为“空洞的”概念。很可能, 符号概念这一抽象且普遍的本质, 使得其可以被共享。客观主义者坚持认为, 意义“最终必须根据文字概念而获得”(Johnson, 1987, p. xxiii)。形象生动地, 或者隐喻式地运用语言, 可能具有修饰价值, 但是这种表达通常会涉及马克·约翰逊(Mark Johnson)(1987)称为“类别交叉”的现象, 这种现象在世界中不是客观存在的(p. xxiii)。然而, 大多数艺术作品的符号特征并不仅限于表象(representation); 它们也具有表现作用(expressive); 它们超越了表象。

为表示对客观主义者的观点持有异议, 乔治·拉科夫和马克·约翰逊引用了日常会话中常出现的一个典型隐喻, 即: “时间就是金钱”。这一隐喻所表达的含义是, 在我们的社会中, 时间具有经济价值。但是, 从字面意思看, 时间不是金钱。客观主义者坚持认为, 若

要理解这种隐喻表达的真正含义，我们必须先把它们变为词语。然而，有一点很清楚，这一隐喻的使用者不用拘泥于字句就能很好地理解它的含义；更显而易见的是，大多数使用者很少认为它是一个隐喻。

令人遗憾的是，客观主义者的假设，有在认知科学中蔓延的趋势。正如有些认知学家认为的那样，如果认知可以被归纳为表现世界的符号，那么，思维就类似于计算了。它是一个被逻辑和语法惯例控制的过程。人类的形象思维能力也因此变成了绊脚石，它无法解释为何有这么多的话是形象的，或者是隐喻式的。是什么动机促使真正理性的思维热衷于使用那些字面上既不正确也不错误的语句呢？为什么它会试图欺骗，或者混淆我们的理解呢？思维的计算模式也难于解释认知过程中心智意象的作用。

本书之目的

我们该抚平由过去的偏见所带来的损伤了，也应该了解一下最近关于思维和人类智力的本质的理解；了解这些理解对艺术的智力地位如何能产生影响。这正是本书的中心任务。本书的另一个任务是，在旨在扩大认知发展的通识教育（general education）视野中，确定进行艺术教育的原因。本书提出疑问：认知导向的艺术教育概念是如何改变过去艺术教育方法的？

艺术作品是复杂而宝贵的人类成就，它们能够提供知识、审美体验并令人感到愉悦。艺术也可以为偶然遇到的发人深省的问题提供场景，为影响个体和社会的焦点问题提供机会。令人遗憾

的是，太多学生虽长大成人了，却不能理解他们在艺术作品中所看到的东西。虽然，大多数学生不可能成为职业艺术家或者研究艺术的学者，但是，在艺术领域中审视教育认知含义的目的是：发现通过拓宽其对艺术的理解力，开阔其在研究艺术的过程中对所遇观点的理解力，个体如何或者是否能够更全面地发展其思维能力。教育任务是为包括艺术在内的终身学习创建一个基础。

影响艺术领域中教育的问题领域

在通识教育中，至少有三个问题影响作为学科的艺术。第一是这样一种倾向：认为艺术是娱乐方式、无关紧要的职业、选修课程——一种在时间和资源允许的情况下，“很好的”文化体验，但却不是开发智力或者形成个性的主要因素。尽管艺术被珍视为文化资本，但是在教育中，它并没有被赋予与那些在职场中会带来经济效益的课程同样的重要性。

第二个问题是，严重缺乏艺术在整个认知发展中的实质性作用的意识。甚至那些讲授艺术课程的人也经常把他们的努力描述为培养创造性的表达方式——好像想象能力中缺乏思维或者知识习得。

第三，如果可能克服对艺术的不利偏见，教育者不太确信如何利用艺术开发儿童的认知能力，或者不确信评测这些成就的方法。本书的目的旨在清楚地展示这些问题领域。

重新定义艺术教育文化重要性

大众没有把艺术看做一种学术需求，而视为“一种令人愉快的生活调味品，而不是证明受教

育的人是否合格的组成要素”（Broudy, 1987, p. 17）。改变这种普遍观点也是本书的一个目的。我们试图说明，在思维的整个发展过程中，视觉艺术方面的教育活动可能作出的贡献，以及通过个体努力，在创造、理解和解释艺术作品过程中不断增长的认知能力。

意义创造

从始至终，关于学习的讨论都集中于普通认知能力的发展上。我们认为，艺术兴趣和艺术能力的发展，是学习和认知的基本组成部分，对艺术的兴趣和能力并不仅限于那些天才。这种学习使个体能够建立允许社会交流发生的文化含义。艺术学习不仅涉及艺术作品的知识习得，涉及使用这种知识建构意义和理解的方法，而且也包括“文化建构”能力，这与文艺评论家詹姆斯·索斯诺斯基（James Sosnoski）（1995, p. 12）的观点相同。他认为，某些理解的直觉形式，他也称之为“完形”（configurations），更多依赖于叙述，而不是依赖于逻辑推理。杰罗姆·布鲁纳（Jerome Bruner）（1986）也提出相同观点，他确定了“认知功能的两种模式、两种排列经验的方法，两种建构现实的方法”。他认为，这些相对的两种，“彼此间无法简化”，并把它们称作“叙述式”（narrative）和“范例式”（paradigmatic），或者称作推理的逻辑-科学模式。后者“通过最终诉诸建立形式的和经验的证据程序”证明真实，“而推理的叙述模式，不能如此创建真实，只是创建了逼真的事实”，也就是说，创建了“美妙的故事、引人入胜的戏剧、可信的历史记录（尽管不一定是真实的）”

（pp. 11-13）。

当前的教育实践偏向于用范例模式处理现实问题，这势必会限制当今青年参与和交流文化意义的能力。而且，这种弊端的后果不仅仅局限于高雅文化，它们也会影响现实世界中学生的生活。

1996年10月13日《洛杉矶时报》中的一篇文章证明了这一点。几名加利福尼亚主要电影制片厂和数字生产厂家的知名管理者抱怨，缺少经过简单审美训练的技术劳动力，毋庸说数字艺术方面的技术人才。在他们看来，加利福尼亚的学校没有在教育方面使孩子们接受良好的教育，这种缺乏合格艺术家的现象可以溯源到1978年，那时，加利福尼亚通过了投票措施《第十三项提议》（Proposition Thirteen ballot measure）。这项提议压低了财产税，而财产税是学校资金的主要来源。这就使许多学校降低了艺术标准。现在，一代人之后，大公司必须在海外猎求艺术方面受过训练的工人，而且，由于娱乐媒体，包括电影、电视和多媒体，是加利福尼亚向世界市场出口的主要产业，所以目前的情况严重影响了经济。1996年，对需从海外进口经过专门训练的工人的怨声，与十九世纪七十年代新英格兰纺织品生产者所关注的事情有着惊人的相似。艺术和工业经济的利害关系被联系起来。

尽管许多学校提供了艺术教育，但多数学生对的艺术体验，是他们去博物馆了解到的，与现实世界隔绝的许多珍贵物品。他们可能把现代艺术视为笑柄，那是一个疯狂的世界——被情感和情绪所歪曲的世界。个人的艺术创作，常常被认为只和个人相关，而不是与他人分享的体验。对当代艺术的讨论，通常用精英们那晦涩、深奥

的术语来表达，这和学习者的生活体验没有明显联系。然而，艺术作品也是具有很强说服力的源泉，它们能把地方文化、其他地区文化以及其他历史时代呈现在观赏者面前。

教育之任务，是使学习者能够建立起他们与这些作品之间的联系，包括那些在西方世界中不被广泛理解的、其他文化中的艺术家。学习者必须了解艺术家生活、创作以及作品出现的文化背景。诚然，如果学习者想真正了解人类社会世界，那么，他就必须利用这个世界的一个组成部分——艺术。我们需要利用课程的形式来培养和鼓励形成这种联系。

背景知识在学习中的重要性

理解一件艺术作品，需要个体参照其背景知识进行观察。的确，理解任何一件事情，无论它包括经济体系的个体成分，还是包含多种植物和动物物种的整个生态系统，个体必须能够全面理解这一事物——在事物之间的相互联系中理解事物。此外，事物间相互联系的形式也是多种多样的。如同在理科学科中一样，以命题知识形式出现的主要观点，能够把许多事件或者事例联系起来，以形成解释。然而，许多学科领域是通过叙述来形成理解或者形成解释的。对于历史的理解，更多地依赖于叙述结构，而不是依赖于原因-结果式的解释。此外，个体倾向于把自己的生活作为一个故事展开去体验，讲故事不能脱离其发生的环境而孤立进行，因此，理解了自己，个体也了解了组成社会的人、物和事件。在了解艺术的过程中，我们更强调背景的关键作用，因为，脱离艺术作品被创作的社会和文化背景，我

们不可能充分理解它们。

克服分割现象

理解艺术，涉及建立与相关知识领域的联系。多少年来，艺术教育者为题材自主（subject-matter autonomy）进行着努力，他们试图脱离文化的其他组成要素，仅为艺术而教授艺术。另外，艺术的教授，也经常脱离其本身的一些方面。学生们倾向于学习画室技巧，而不是学习他们所使用的媒介的历史、创造这些媒介所满足的社会需求，或者艺术作品符号内容所表现的文化意义。他们也许学会了用形式因素来描述作品，但却很少能解释这些形式因素在形成表现力时，如何发挥作用的，抑或极少学习作品所表达的内容如何反映与其文化所属相适应的现实世界。他们也许能从绘画班中知道冷暖色调的效果，但却不会识别其他人创作的艺术作品中颜色的创造意义。

艺术中学习理论的认知含义

如同存在多种关于艺术本质的理论一样，在认知理论领域关于学习者的观点也很多。一些人把学习者描述成为单一的、试图理解艺术作品的个体，或者就此而言，是理解世界的个体。另一些人把学习者看作生活在知识产生意义的社会或文化背景中的人。这些关于学习者的不同观点，在教授艺术的过程中会出现不同的结果。同时，如果根据社会和文化的起源和目的来理解艺术作品，那么，把艺术作品知识融入诸如社会研究或者历史这些学科中是明智的做法，在这些学科中，文化和社会知识

并重。但是，如果艺术作品被认为是独立的结构，其意义由艺术家定义，只有一种独立于其社会背景的“客观的”，抑或是“正确的”解释，那么，这种艺术概念和把学习者看做是孤立的个体的观点相搭配，可能更有道理。

教授艺术所采用的观点，必须是一种能解释心智意象、隐喻和叙述的观点，是一种能够确定使这些功能可能实现的认知运思的观点。思维的计算模式足以解释那些特别依赖于命题思维的课程，如：语言、数学，但是，在解释那些依赖于感觉意象和非命题形式的认知运思时，它会感到力不从心。

知识领域结构的差别

另外，一些人也比较和对照了艺术中和关于艺术的知识结构与不同领域知识间的结构差异。学习行为主义传统中有人认为：所有认知学科中的学习，本质上都是相同的（Gagne, 1977），学习阅读、长除法或是学习美国宪法，只是在内容上有别于彼此。行为主义者还认为，某些学科，如：艺术，本质上具有非认知性，它们存在于情感（affect）中。从桑代克和沃特森（Watson）起，行为主义者一直在寻找适应于所有学习情境的普遍规律。他们并没有寻找某一特殊领域的学习差别。有些难题，如：数学焦虑症，被归因于个人态度，或者是由恐惧感引起的，而没有被认为是该领域中学习的本质特征。

在很大程度上，目前的认知观点模糊了认知和非认知学科之间的区别（Parsons, 1992）。所有学科，包括艺术，都被看做具有认知和情感因素（Sheffler, 1986）。然而，艺术课程的讲授，

通常还似乎被当作只涉及情感和情绪，而不涉及概念。除此之外，情感通常被认为是抑制判断中客观性发展的因素。在认知发展的“正常”过程中，这种情感理应被理性所替代。

尽管行为主义者意识到，早期学习为以后的学习奠定了基础，他们还是有忽略初级知识习得和高级知识习得之间差别的倾向。近期的研究使该缺陷日趋明显：某些形式的初级知识，如：机械记忆，尽管短期内能成功地获得事实性知识，但实际上，却可能为后期理解的失败埋下隐患（Feltovich, Spiro, & Coulson, 1993; Perkins & Simmons, 1988; Spiro, Coulson, Feltovich, & Anderson, 1988）。

认知心理学家的情况亦是如此。通过研究专业知识的领域特定性（domain-specific）特征，他们对学习的理解开始取得了进展。他们意识到，诗歌创作中所体现的高水平能力，并不一定能帮助个体解决数学问题，同时，运思能力也可能不会提高学习者解读艺术作品的的能力。此外，知识领域的组织方式大不相同，而且需要不同的教授方法。自然科学围绕一般概念和原则进行组织，而法律、医药、艺术和人文科学则倾向于依靠研究事例，而不是苑囿于原则。一些当代心理学家（Feltovich, Spiro, & Coulson, 1993），把这些特征描述为“结构良好型”和“结构不良型”知识领域间的差别。

不能正确识别和适应这些差别会产生两种困难。第一，那些不能正确识别像艺术一样以事例为基础的领域结构的人，有不能如实表现其复杂性的趋势，这种倾向的结果是使这些领域的结构看起来更简单，而且比实际情况更规则。当教