

# 知覺優先論： 教學歷程中的「覺得」和「懂得」

林逢祺

本文的目的在運用作者個人生命史中的事件和梅洛龐蒂（M. Merleau-Ponty）的知覺現象學，來詮釋尼爾（A. S. Neill）「使思維聽從感覺」的主張，並闡釋其在教學上的意義。

藉著生活例證，本文說明「反思依賴著一個未經反思的經驗」、「對於世界的有效思維，須以充足的知覺為前提」。由這個知覺優先論的立場，我們可以了解尼爾何以主張學生必須具備「使思維聽從感覺的能力」。

尼爾主張思維聽從感覺的內在理由，乃在發現「有感」理解才是能產生行動召喚力的真誠之知。這種真誠之知需要有感教學來培育。有感教學強調從「覺得」走向「懂得」，而非由「懂得」來規定「覺得」。這是以學習者為主體、注重身體知覺和行動實踐的教育哥白尼式革命。

關鍵字：尼爾、知覺優先論、覺得、懂得

作者現職：國立臺灣師範大學教育學系教授

---

通訊作者：林逢祺，e-mail: t04037@ntnu.edu.tw

## 前言、尼爾的待答問題

尼爾 (A. S. Neill, 1883-1973) 在其名著《夏山學校》(Summerhill) 中，提出一個重要觀察：他發現大學生滿腹無用知識，能言善道，引經據典，但對生命卻和嬰兒一樣無知。尼爾認為 (1968, p.38)，這是因為教育「只教導他們**認知** (*to know*)，而不允許他們**感覺** (*to feel*)」。尼爾接著說：大學生所受的教育是使知識和情感分離的教育，其代價不僅是他們缺乏了情感的因素，同時也失去「使思維聽從感覺的能力」(the power to subordinate thinking to feeling)。

長久以來，教育都教導或要求人學會「使感覺聽從思維」(目前這種觀念和作為似乎依舊盛行)，為何尼爾在此卻主張「使思維聽從感覺」？

首先，尼爾顯然認為豐富的感覺是認識生命的核心元素。一般學生由於只被要求讀書、只受尼爾所謂「頸子以上」(above the neck)的「腦子」(the head)教育，感覺方面的生活極為不足，對於生命的體悟也就極為欠缺，嚴重者，甚至出現精神失調的症狀。這是知性與感性二分的惡果 (陳伯璋，2003)。誠如尼爾所言：「博學的神經病患和了無學問的精神病人，並無差別。」(Neill, 1968, p.38) 然而尼爾並不只是主張感覺重要或者感覺應與思維並重，他強調「使思維聽從感覺」。至於，為何思維該聽從感覺，尼爾在書中並未明白論證，因而這個問題也就成了尼爾在《夏山學校》中遺留下來的待答問題。

尼爾在此所謂「感覺」，事實上包含知覺，以及由知覺而引發的情感。因此他「使思維聽從感覺」的主張，很重要的一部分便是意指「使思維聽從知覺」。本文的目的，乃在交互運用個人生命史的事件<sup>1</sup>和梅洛龐蒂 (M. Merleau-Ponty, 1908-1961) 的知覺現象學，說明「為何思維應當聽從知覺」，並闡釋其在教學上蘊含的意義。

以下先說明注重「知覺聽從思維」的「腦子」教育，在東西方社會普遍盛行的理由，及其造成的後果。

---

<sup>1</sup> 莫里斯 (M. Morris) 認為 (Morris, 2008, p.187)：純理論的撰述而不涉及自身經歷的探索，是較為簡單的論文，因為這種文章不必處理自己遭遇的問題；可是寫作的意義應在處理自己面對的真實問題，並和讀者分享這些問題。雖然莫里斯觀察到有些保守的研究者對這種陳述個人思維的論文頗不以為然，但他認為這種觀念和態度是荒謬的。本論文的撰寫，也用了個人生命史中遭遇的一些問題和經歷來彰顯論旨，因此，可以說和莫里斯有相近的寫作觀。

## 壹、身心分離的學校教育

在許多人心中，身體只是臭皮囊，只算工具，絕非目的本身。因此對這些人來說，不認識身體，不算太大問題；不認識心靈，才是嚴重危機。遺憾的是，我們的學校大多拿這種意識形態來辦學，製造了身心分離的學校教育。

於是，每當我們通過校門，進入校園，就開始了一天的身心分離。我們在學校裡有幾天，就有幾天這樣的待遇！

校門口有個分離機制，當我們通過時，大腦進入校園，身體留在外邊。放學後，身心才又重逢。

有的人從求學起，身和心分居久了，漸漸適應身心各過各的，眨眼間，一生也就過了。若要問他身心相遇不相識有無遺憾，恐怕只有徒增惘然。

在真實生活裡，我們的身體從來沒被學校衷心歡迎過，甚至是「隱晦的，不可說、不可談的」議題（歐用生，2010，頁 123）。號稱是爲了身體健康的體育課，關心的其實不是身體，而是技藝；美術、音樂課裡，我們視聽兩覺的開啓，爲的經常是測驗成績，而非身體官能的美好記憶<sup>2</sup>；「主流」學科的運作，是堂皇的大腦建設工程，完全漠視身體，則是天經地義。這也是爲什麼黃武雄（2003，頁 295）認爲：「學生在學校裡讀了十幾年書，心智沒有變得比較成熟，反而越與真實世界隔閡。」而忽視知覺經驗還有一個連帶結果：教學呆板無趣。少有教師了解到教學時，運用自己身體所展現的姿態、表情、眼神、語調、用詞等，能如何強大地影響學生的學習感受和成果（Zembylas, 2007, p.63）。目前學校教室裡仍不難見到歐陽教（1973）所謂「大青蛙」（教師）帶領「小青蛙」（學生）的「蛙教書」景象：

...假如學校裡全部教與學的活動，都只於此，一定要「大青蛙」高踞堂上「咯」一聲，堂下小青蛙才「咯」一聲；大者「咯、咯、咯」，小者也才「咯、咯、咯」，那麼，這種教育不辦也罷！

其實身體和知覺在人類文化史裡，一直沒有取得應有的地位，因此其在學校裡被拒斥，似乎是其來有自。

---

<sup>2</sup> 到今天我們國中學生的美術測驗，還存在這樣純記憶的填充考題：「盛唐畫家\_\_\_\_\_以工整細潤 而華麗的手法，彩繪出大唐風光，是稱\_\_\_\_\_。」（李思訓、金碧山水）（參見陳雅慧，2010）

在西方，柏拉圖（Plato, 428-347 B.C.）早已判定能運用抽象理性，把握完美觀念（或理型）者，是會用腦的「金質」的人；相對的，受限於身體官能或欲求者，經常為幻象所惑，是「銀質」甚或是「鐵質」的人，須受金質的人約束與領導<sup>3</sup>。到了笛卡兒（R. Descartes, 1596-1650），身心二元論大受提倡，認為絕對確定之知識來自理性，至於身體、知覺或感官經驗，仍被視為錯誤認知之源。柏拉圖和笛卡兒關切的都是真知的獲得。柏拉圖認為理解抽象觀念的人，是走出認知的黑暗洞穴，見到「陽光」普照之真實世界的人。然而，這樣的人，究竟是走出或是走入洞穴呢？笛卡兒從「我思，故我在」的靈感中，悟出只有透過思維，才能找到明確的知識基礎。但「我思」是否可以證明「我在」，並非毫無疑問（參見 Blackburn, 1999），即便可以，除了證明「我在」，單憑「我思」，能證明外在世界的什麼東西呢？

在東方的華人思想傳統裡，身體和知覺地位之低落，較之西方，實有過之而無不及（雖然華人先哲貶抑身體的動機中，道德的用意似乎多於知識的目的，而西哲則反是）。老子說：「五色令人目盲，五音令人耳聾，五味令人口爽，馳騁畋獵令人心發狂...。」（老子，第十二章）其對身體官能的滿足，勸戒之心至為明顯。孔子也經常把不求身體享樂，視為賢能君子的指標。比如他讚美顏淵說：「賢哉，回也！一簞食，一瓢飲，在陋巷，人不堪其憂，回也不改其樂。賢哉，回也！」（雍也，第九章）又說：「飯疏食，飲水，曲肱而枕之，樂亦在其中矣...。」（述而，第十五章）孔子雖然不是極端反對官能享受的人，但是對身體或知覺的滿足，還是站在比較戒慎防備的立場，這個基調和老子思想近似，連帶地也使得受到儒、道二家影響的後人，對身體官能的價值傾向懷疑態度。如果我們細細審視兩位哲人的說法，不難發現其中存在一些值得斟酌的問題。老子主張五色、五音、五味應避免，以防知覺失常，但保持知覺敏銳的目的是為何呢？難道不是為了敏銳地感受天地所賜予的五色、五音、五味嗎？孔子能樂在「疏食、飲水、曲肱而枕」的生活，固為可貴，但這種修為，應是受教後的終點成就，而非起點行為；若錯把恬淡視為受教的起點，恐怕只會過度打壓身體或感性知覺。

無論如何，東、西方的主流思想傳統，都認為理性才是得「道」（理型、真理、普遍概念）之根據，應居於領導和優先地位，而傾向於將知覺官能視為迷惑之源，應由理性導正、節制。這種傳統不僅使知覺和身體一直處於附從地位，也使知識的教學得不到牢靠根基。

---

<sup>3</sup> 尼采（F. W. Nietzsche, 1844-1900）在《查拉圖斯特如是說》（*Thus spake Zarathustra*）一書中曾大力批評柏拉圖輕蔑肉體的態度（Nietzsche, 1961）。

## 貳、身心二者的優先性問題

概念的確定性並非知覺之確定性的根基，相反的，是概念的確定性建基在知覺的確定性上。（Merleau-Ponty, 1964, p.13）

在柏拉圖主義的影響下，我們的教育傾向以概念的傳遞為優先，教科書裡充滿「風乾了的」抽象概念，而絕大多數教育者的潛意識也滿以為那些「風乾了的」，即便沒有滋味，也絕對正確，可以保久，甚至永恆。他們教導孩子拿這些絕對概念來衡量或判定自己當下「鮮活」知覺的有效性和價值性。影響所及，生命力孱弱的孩子，遇到概念與知覺相左時，不假思索地放棄知覺，接受概念的招降；生命力頑強的，敢用知覺透視概念之稚幼、虛空、貧血、虛偽；對於他們，身體知覺永遠先於概念理解。在此我們看到兩種完全不同的生命情態：後者不學而能地以尼采式（Nietzschian）的強力意志，實踐聽從知覺、「存在先於本質」的哲學；前者甘受概念奴役，奉行的是「本質先於存在」的原理。

受奴役者的悲歌是，窮盡一生可能也無法理解「本質」究竟為何。對他而言，本質永遠神聖、遙遠，永遠是「別人的」任意宣稱，而不是自己的創造物；他甚至不曾夢想本質是自己的子嗣。所有了解並同情這種荒謬處境的教育者，也許能夠認同教育的核心任務，在於喚醒人認識自我知覺之優先性，如此才能滋養「主體」，打破奴性。

事實上，概念和本質都是人造物，沒有那麼「神」；如果我們把某個人宣稱的概念和本質拿來作標準尺，就是在造神。可以肯定的是，沒有任何一個人是神：過去沒有人是，現在沒有人是，將來也不會有。醒覺的教育者絕不假扮神、發神威、行神權，除非想要愚弄、傷害或操控別人，但「愚弄、傷害和操控」是暴政或黑道的本業，教育裡不該有這樣的行為。

我的小女兒生來血氣旺盛，是個生命力強韌的知覺「主體」，對於製造概念的大人，沒有太多文明的敬意：對大人的說法或做法有質疑時，必本能式雄壯地反問：「為什麼？」大人給的答案倘若不合心意，便會直噏：「你很奇怪耶！」和大人鬧翻時，不自主神經裡會彈射出諸如：「怎麼樣！」的直噏話語。這樣的小孩，自降臨我家，就是自以為「很神」的我，要感化、馴化和再造的重點對象，我要教她做為人的本質意義，不希望她成了脫韁野馬；必要的時候，用各種方式展示一下「神」威，讓她懂得誰才是「主」，以便守護「文明」的馬奇諾防線（Maginot Line）。可以料想的是，「野性」和「神性」從此交鋒不斷；意外的是，二十多年後的如今，神性潰散，野性依舊。

十多年前的一天，我在家裡需要用毛巾，卻遍尋不著任何一條可用的。我

記得家裡有許多新毛巾，怎會一下全消失不見了呢？我邊找邊問家人們，是否知道毛巾的去處，大家都說不知道。我不死心地繼續搜尋，終於在女兒房裡疊床的上舖（小女兒的床位）見到那些毛巾，它們正一條條蓋在數不清的玩偶身上。瞬間我怒氣高漲，就要炸開整個胸膛，但下一秒，卻壓抑住性子（應該是意識到我孩子驚人的稚嫩和不懂事的結果），找來小女兒，嚴肅地問：「為什麼幫娃娃蓋毛巾？」她表情現出些許理虧，但卻沉穩地回答：「她·們·會·冷。」這時我的怒氣管不住了（大概是印證了她的不懂事之後的不自主反射），滔滔不絕、反反覆覆激動地告訴她，知道毛巾在哪，卻不告訴我，已經是不應該了；不明白布娃娃不會冷，還幫它們蓋毛巾，則是暴露幼稚、毫無長進，白費我苦心教導。我一邊宣讀正義的「判決文」，一邊隨手收起娃娃身上的所有毛巾。她問我為什麼要這樣？（在這種緊繃氣氛中，還能一副大惑不解地這樣問，讓我有點吃驚，並感覺大戰就要來臨。）我說毛巾弄髒了，得拿到洗衣機去洗才能用，並且訓誡她不准再做如此幼稚的無聊事。語畢，不等她回應，我帶著所有毛巾迅速離開現場，裝作沒聽見她悲傷、哀怨中夾雜著憤怒的抗議：「你很奇怪耶，跟你說她們會冷啦！」（其實聽她說的話，我是有隱隱的痛和怨：為什麼到了小二，還不懂得娃娃不會冷？）

這件事落幕幾年之後，我太太因為信用卡紅利點數暴增，開始擔心起沒有即時兌換點數會錯過一些好禮的事，於是拉著我一起看銀行的禮品目錄，希望能選到物超所值的東西。她看中一隻身穿藍絨毛衣的泰迪熊，問我好不好。我假意附和，心裡只想著快快結束這種被資本主義體系洗腦的滑稽遊戲。一個禮拜之後，好禮來了。

穿著藍絨毛衣的純白泰迪熊的到臨，立刻引起騷動，並瞬間贏得我們全家（包括我在內）的寵愛，因為他的樣子實在太可愛了。對我來說，喜愛娃娃這樣的事，是近半個世紀以來從未發生過的，但發生了就發生了，無可否認，我也沒假裝不愛，就這樣完全融入在泰迪之愛的統一氛圍裡。冬天到了，我太太喜歡把泰迪擺在床頭陪她。有一天，她先睡了，天氣冷得很，我關了大燈正要鑽進被窩時，瞥見泰迪孤獨坐臥在冰冷的床頭邊，我竟感覺「他會冷」，於是近乎本能地將他拉到被窩裡來，一夜好眠！

這個「鮮活」的知覺體驗，有一天，在我的意識裡和小女兒為娃娃蓋毛巾的事件連結起來，這個連結究竟如何以及為何發生，如今已不復記憶，但很清晰的是，每次想起，都喚醒我作為一位不適任父親與教育者的極度羞赧，深深感受到自己的教育方式，實在需要「哥白尼式的革命」（a Copernican Revolution）：我必須完全拋棄對孩子發出「你懂不懂？」的質問，「你覺不覺得？」似乎是較為恰當的教育替代語。

## 參、教育的哥白尼式革命

在知覺的經驗世界裡，我們意識到由這一刻到另一刻間，所發生的變化與時間裡的「統一性」。就此而論，我們可以說；一切意識都是知覺的，甚至連我們對自身的意識也都是知覺的。(Merleau-Ponty, 1964, p.13)

如果不曾在知覺的經驗世界裡，意識和感受到泰迪熊會冷，我便不可能了解，小女兒的布娃娃確實也會冷。泰迪熊和布娃娃，我和小女兒，是有著某種連結的「統一性」。不曾知覺泰迪熊的可愛，我就無法意識到，取走布娃娃身上毛巾的行為多麼「不可理喻」。但這種機緣是無比神奇的巧合才能促成的。在很多時候，我們不僅不能了解別人的「明白」從何而來，更難了解別人的「知覺」。知覺經驗是人召喚身體一切官能，經統合運作之下所得的印象，這印象有無法切割的格式塔(Gestalt)特性，並有永難抹除的「不透明性」。你的身體、你的知覺，永遠外於我而存在；換句話說，你知覺到的，我可能永遠無法完整知覺。這不像抽象思維。比如我小女兒如何把一加一算成二，對我來說，具有相當透明性；但她為何覺得布娃娃會冷，對我或任何其他的人而言，永遠是個神祕事件。我知覺到泰迪熊的冷，雖有助於了解布娃娃的「感受」，可是小女兒的布娃娃究竟會冷到什麼程度，意會和言傳都不足以完全澄清。對於知覺的這種不透明性的體會，應該教會所有人永保謙遜，尤其是教育者。

認知須以知覺為基礎，而知覺又有其不透明性，故而以己度人，永遠存在危險性。這項事實，可說明教育者何以應當避免質問學生：「你懂不懂？」因為這樣質問涉及兩個毫無根據的立場：一是認定有待被了解的說法正確無誤；另一是強迫學生同意師者所認定的真理。當我向小女兒說：「布娃娃不會冷，你懂不懂？」無疑是認定「布娃娃不會冷」乃是個千真萬確的真理，然而後來我的知覺經驗卻教會我，那根本是片面理解；另外，當時的我，強迫小女兒認同的父權心態，也是昭然若揭。質言之，以「你懂不懂？」來提問的教育者，自認為掌握真理，慣用居高臨下的姿態，不耐煩地催促受教者當下就得茅塞頓開；真理和教師中心的意味至為鮮明。如果改以「你覺不覺得？」來提問，教育軸心將完全翻轉。「覺不覺得」的主權完全在知覺者手裡，絲毫沒有外來強迫的餘地，強迫也毫無作用和意義。如果當時我對小女兒的提問是：「布娃娃不會冷，你不覺得嗎？」我和她的互動歷程，極可能變得非常不同。如果我真這樣問，我小女兒可能回答：「我覺得她們會冷！」這時的我，有兩種可能的回應方式，一是「傾聽」她說明何以覺得娃娃會冷，並試著感受她的感受，知覺她的知覺；另一則是結束對談，「承認」她和我的知覺的確不同。在這兩種情況下，我都沒有否定小女兒的知覺，原因就在於知覺的某一部分永遠無法被否定：真誠性。我們如何能否定別人的真誠性呢？如果我意識到小女兒的知覺在真誠性上是正

當而無可置疑的，那麼至少該留下幾條毛巾，好讓她照顧最怕冷的幾個娃娃吧！

有個說法認為，人類有「兩個耳朵，一個嘴巴」，這樣的結構，象徵著造物主希望我們多聽、少說，以便真正認識別人和外在世界。這個隱喻有其深意，但關鍵在於，我們必須先有認識別人的強烈動機，其後才能有效運作「傾聽」能力。而認識別人的動機，又來自「接納」別人的神秘性、正當性和價值性。當我們問別人「懂不懂得」時，我們對別人的溝通機制，大多開啓在「說話者狀態」；當我們問別人「覺不覺得」時，我們的「傾聽者狀態」才完全打開。

教育者的思維大多是言說思維，而非傾聽思維。老師在教室裡的教學多數在宣布定論或結論，而非開啓對話或討論。因此我們在教室裡聽老師們問學生「你懂不懂？」的機率，遠遠高於問「你覺不覺得？」的時機。然而，在許多課程裡，前述提問比率，應該是正相反的。

首先，美育方面包括美術、音樂和表演藝術等科目，照理說課堂裡應該充滿老師們對學生提出「你覺不覺得？」的徵詢，因為這些課程涉及美感知覺，而美感的共鳴，只能透過指引和邀約來激發，無法強制。換言之，美育的課，是對學生知覺饗宴的邀請，不應侷限於頒布技法規定。以技法為優先的美育課，教師自然會有較多的、令許多學生畏懼的「你懂不懂？」的質問。類似地，體育課裡，如果老師多重視學生的「覺不覺得」，大概比較不會停留於技術訓練，也就是不那麼追求跑得快、跳得高、擲得遠，如此一來訓斥可能會少一些，歡樂、健康卻可能多一點。德育課程裡所欲傳遞的道德規範或價值，如果學生沒有「覺得」，就無法「懂得」。也就是說，在道德上，沒有覺得的懂得是空乏的。「公民與道德」科考試得高分，但實際行為卻經常違規逾矩的學生，並非少見。改善這種現象的重點，顯然在於如何引導學生透過實例、實境，感受善的呼喚，而非強化其對道德律則的抽象理解。最後，就智育科目的教與學而言，一般大多認為理解遠遠重於知覺，尤其是數學、邏輯這類形式運算學科。然而這些科目的教學能否精進的核心關鍵，卻在於教學者是否注重學習者的知覺。明言之，這些科目的教師，越重視如何在傳遞知識的過程中，讓學生「覺得」具體、清晰、有機、簡潔、流暢、生動、炫麗、新奇、合比例、富韻律等等感知樂趣，越有能力協助學生達成深刻理解。是故，即便是智育科目的學習，通往理解的大道，仍在知覺的幽徑上。奇妙的是，這個道理在校園內的教育幾乎被完全忽略，但在校外的各種社會教育活動的安排上，卻頗受重視。臺灣博物館為了讓參觀民眾生動了解八八風災的實況，特別以動畫方式製作一部「四 D 電影」，播放影片時，讓民眾戴上三 D 眼鏡，並且在觀賞現場製造水霧和風，強化臨場感。根據報導（劉盈慧，2012）：



尖石鄉錦屏國小五年級的葉尹韻說，最喜歡的當然是「四 D 電影」，沒想到博物館也可以看電影，水霧混著風吹過來「涼涼的好想大叫」。

因為領受知覺的豐富饗宴，而「好想大叫」的學習經驗，在校園內是少之又少的。學校教育慣常要求學生由「懂得」走向「覺得」，顯然是指定了一條艱困、無感的求知之路。相對的，由「覺得」走向「懂得」，步履較為踏實、篤定，最終所得之知識，才能和認知主體「身心合一」，可惜這個道理未能普遍見諸於學校裡的教與學的活動。

教育者不鼓勵學生由知覺出發來學習，除了誤認抽象概念的絕對性和價值性之外，其實還有維護統一、永恆和標準的心意在內，她們擔心知覺的不透明性、身體性、境遇性和個人性等特質，會把人教成推翻一切標準，卻成就不了自己的後現代紅衛兵。

## 肆、教學原道

所謂「知覺優先論」意指：知覺經驗的存在，代表事物、真理和價值在我們心中成形時，我們是在場的；知覺是原道（a nascent logos），它教導我們遠離獨斷，認識客觀性的真實條件，並召喚我們起而求知和行動。這種觀點不是要將人類知識化約成感官知覺，而是主張知覺有助於知識之誕生，它使知識如可感知之事物那樣可感知，恢復理性的意識作用。（Merleau-Ponty, 1964, p.25）

在教學上強調由「覺得」走向「懂得」，是一種知覺優先論，也就是強調知覺是理解的根基。因為一個人在接受有關某一事物、真理或價值之主張為有效時，若其知覺不曾體會那有效性，便逕自承認該主張，他的靈魂顯然是不在場的。易言之，我知覺，故我在。知覺是真誠性的最初，也是最後基地，在不受制約、摧殘的情況下，能使人接近其天賦所可認識之最大客觀性。試想在自然狀態下，如果我覺得冷，怎會說我覺得熱？冷得受不了，我會產生理解冷源的求知衝動，並採取行動以控制或解除冷的狀態。事實上，知覺不僅是有意識之行動（包含求知）的動力因，也是其必要條件。換言之，無知覺，即無行動。而知覺雖非知識之充分條件，卻是其必要條件。因為一個人握有一知識命題的前提是，「相信」該命題；而未曾「知覺」一命題的真，如何真心相信其為真？在教學上，我們透過知覺的管道，來傳遞知識，不僅僅是爲了讓知識像可感知的事物，那樣生動而易感知，最主要的乃是只有透過這路徑，才能讓學生真心相信知識。果能如此，則當學生參照我們所傳授的知識而行動時，才能果決，

才顯示其理性的主體意識作用。

所以，我們害怕知覺之獨斷性、破壞性，可能是一種誤解。知覺只有在受教條制約而麻木時，才發展出僵化的獨裁、盲目特質，才成為有破而無立的後現代紅衛兵。這一點我們在文化大革命、宗教戰爭，以及納粹和其它無數政體所執行的種族屠殺，都可以清楚見證。而重新審視知覺與真誠心靈的密切相關性，除了可以幫助我們了解知覺在認知上的優先性和重要性之外，還可由此發現教學「原道」（根本之道）。

教學原道的浮現，指引我們進行一次教學的哥白尼革命。也就是放棄以理解規定知覺的僵硬灌輸，改而引導由知覺走向理解的生動學習，這將讓「覺得」在教學中取得應有地位，進而激發學生成為真誠的學習主體，且不失「懂得」的真諦。總之並不是把握永恆、不變、完美，才算抵達真理的目的地。我們永遠在路途中，也永遠在目的地上。知覺靈動時，我們即是既在真理途中，又在真理的目的地上。知覺可提供源源不絕的驚奇；我們在驚奇中，習得不斷修正認知和實踐的必要性。學校教育在傳遞知識的過程裡，往往過度依賴語言；而依賴語言來認識世界則容易使人養成「以概念代替知覺」（to substitute concept for percept）、「以事物之名稱代替事物本身」的習性（Eisner, 2005, p.115）；語言文字的高牆，一旦阻斷了切身知覺世界之路，將使人更容易麻木、偏執、盲從和墨守教條（Greene, 1973）。知識和概念是由經驗提純而來，所以我們不能否定知覺經驗的優先性。當我們的經驗隨著知覺活動而擴充或改變時，知識和概念也要跟著修正；換言之，在求真的路上，知覺能教導人不斷修正的重要。這個事實雖讓人認識到自己絕對成不了「神」，卻可由此體驗「活」的意義。走教學的原道，就是要透過豐富知覺經驗之創造，找回教與學的「活」的意義。

杜威（J. Dewey, 1859-1950）將哲學分為兩類，其中一類，他沒明說，卻暗示是追求精神性、永恆性和普遍性的哲學，另一類，他卻有明白的描述，他說（Dewey, 1934, p.35）這一類哲學：

... 接受生命和經驗裡的一切不確定性、神秘、疑惑和一知半解（half-knowledge），並善用此經驗來深化和強化經驗的品質，來滋潤想像和藝術。

杜威認為，後一類哲學的旗手是莎士比亞（W. Shakespeare, 1564-1616）和濟慈（J. Keats, 1795-1821）。而我覺得，走教學原道的教育美學者，似乎可在同一路途中，看到莎士比亞和濟慈的鮮明旗幟，在風中翩翩飛舞，激勵人們邁步向前，走上「由知覺而理解」、「由覺得而懂得」的哥白尼大道。

然而我們永遠也不能低估人性裡那種渴求確定性和普遍性的傾向，隨時都可能產生左右人的力量，進而使人否定流變，神化各式各樣的主義，並因此偏離、放棄教育的哥白尼之路。

## 伍、從無法挑戰的主體性到現象學的回歸

追求確定性和普遍性的思想體系，往往過度抬高意識的抽象反省思維作用，認為其不僅是個體確認自身存在的有效憑藉，也是認識其他一切事物的基石；這樣的意識觀或心靈觀，雖然提升了主體性（subjectivity）在知識論上的地位，卻也使人的認識脫離了具體世界，失根而危險<sup>4</sup>。換言之，看似堅不可摧、無法挑戰的主體性（impregnable subjectivity），到頭來所能提供的恐怕也只是空洞或無根據的認識。梅洛龐蒂認為笛卡兒和康德（I. Kant, 1724- 1804）的哲學都試圖建立這種無法挑戰的主體性，因為他們都主張，除非一個人能透過反思，認識到自己是存在的，否則，便不可能理解任何其他事物的存在，但這種主張，卻使主體或意識與現象世界呈現分離的狀態。梅洛龐蒂進一步解釋：

他們將意識，或者我對自身之存在的絕對確定性，當作其他一切事物之存在的前提要件...這麼一來，反思（reflection）孤立運作，並植根於一種無法挑戰的主體性，恍若超乎一切存有與時間。但這樣的反思是非常天真的，至少是不完整的，忽略它自身的根源。當我進行反思時，我的反思依賴著一個未經反思的經驗...。（Merleau-Ponty, 1962, p.ix）

舉一個實際的例證來說明。某個風景勝地，有一座需要購票才能入場觀賞的花園，花園裡百花盛開，林蔭蓊蓊，並有一個水湖，供鴛鴦、魚兒悠遊，每到半點，水湖裡各式噴泉伴隨著音樂的節拍舞動，美不勝收。剛來到這個風景區時，我並未拜訪這座花園，因此在旅館裡，聽到遠處花園方向有熱鬧的樂聲，我的「反思」只能告訴我那也許是某個地方（大概是花園或露營區）正在舉辦什麼活動。第二天我心血來潮，購票進入這座花園，發現它別有洞天，處處驚奇。園裡的水湖平靜無波，靜默山林倒映其中，寂靜與靜寂交會，時光宛如在這裡凝滯。我緩步輕移，唯恐破壞這一片寧靜。來到湖區中央，發現有排座椅供遊客停歇，我於是坐了下來，獨自沉醉在眼前如詩美景。望著遠山浮雲飄動，我不禁出神地跟隨，未料，樂聲乍起，湖中噴泉像是熱情舞孃，隨著音樂，翩翩起舞，惹得遊客驚呼連連。這一刻，園裡才像又回到了人間。水舞結束時，我

---

<sup>4</sup> 對於抽象反思或「我思」是否理性，蘇永明（2006，頁 27-36）有深入的討論。

看了看手錶，是下午四點四十分，心想水舞可能在每天下午四點半上演，明天可得把握時間再來欣賞。我一邊想著，一邊離開座椅，信步在園中遊蕩。穿越松林時，微風徐徐，吹得人渾身沁涼舒暢，常言中的「森林浴」，我這才領受到它的美好，於是忍不住在松林間流連，來回穿梭了好幾次。走出松林，快來到風車園區時，忽然間樂聲、水舞再現，時間是五點半，我在驚喜之餘，發覺原來每到半點，都有水舞音樂秀。欣賞完各式風車，我在水舞音樂聲中，滿足地離開花園。

回想這趟旅程，我發現自己原先在花園區外對那樂聲的「抽象反思」，實在空乏、貧瘠，甚至謬誤。沒有遊園經驗，我再怎麼努力反思，也不可能明白：那音樂是水舞的伴奏、不同樂曲和著不同噴泉舞姿、每到半點水舞上演一回。這個經驗具體說明了為什麼「反思依賴著一個未經反思的經驗」。另外，沒有松林漫步，「森林浴」對我而言像是虛擬實在，和「獨角獸」這類用詞的性質相近；但在松林微風中徜徉過後，我的「身體」卻具體而鮮明地向我解釋了森林浴的確實意義和「存在」，這時發生作用的主要不是我的「思維主體」，而是「身體主體」。申言之，外在事物是否存在，不經身體知覺的驗證、判斷，純由抽象反思的運作，絕難得到笛卡兒所想要達到的「絕對確定性」。這也是為什麼梅洛龐蒂（1962, p.xvi）會說：「世界的樣貌並非如我思考的那樣，而是如我經歷過的這般。」

以抽象反思為主，知覺經驗為次，甚至以為抽象反思才有認知的價值和有效性的態度，不僅無法建立知識，也讓人失去生活。世界的豐富性和多變性，教導我們認識自己的有限性，並引領我們向世界全方位地敞開；我們不能避居內在反思，並自以為在反思中，可以無誤地把握外在世界的運行原理：

世界並不是我能完全掌握其構成法則的那種事物；它是我的思想和一切直接知覺的自然背景和場域。真理並不僅僅寓居在「內在人」（the inner man）那裡，或者更精確地講，根本沒有所謂內在人...。（Merleau-Ponty, 1962, p.ix）

換言之，要建立有效知識，我不能僅僅依賴內在反思，因為如果沒有世界這個背景和場域，我或者我的思想將是空的。因此，要追求知識，我的思想和知覺必須全方位地參與和感受這個世界，同時不能荒謬地以為：已經看盡了一切，並可從中分析、發掘不移的真理。傳統教育的缺失之一，就在傾向將人教導成「內在人」，阻礙人與外在世界的密切聯繫，使得知覺體驗完全式微，降低生命的豐富性和真實性，連帶著製造出一些自欺欺人的虛擬真理。要矯正這種教育缺失，我們必須認清「無法挑戰的主體性」或理性的內在人，若是欠缺充足的知覺體驗，其認知將變得無根而虛浮。為了提升受教者生命的豐富性，教育必

須引領受教者打開所有感覺官能去領受世界無私提供的浩瀚「一手資料」，並教導他們不讓科學或任何其他知識領域所製造的「二手訊息」喧賓奪主。

就這層意義來說，教育需要一種現象學的回歸。

現象學...探究反思之前，總是存在著的這個世界——一種無可讓與的存有；它用一切力量，專注於重新建立和這個世界直接而原初的聯繫，並賦予這種聯繫哲學地位。(Merleau-Ponty, 1962, p.vii)

當教育成功幫助學生與世界重新取得「直接而原初的聯繫」，並使他們了解必須以對世界的這種基礎經驗來做為建立知識的起點，而不受限於成見或者科學對世界之樣貌的「次元性呈現」(second-order expression)，才有希望看清「事物的原貌」(thing themselves)，達到哲學認識根本實在的理想。

此外就教育協助人獲取幸福的立場而言，與世界建立「直接而原初的聯繫」，目的應不僅僅是認知意義的確立，還有真實地生活在「有感」狀態的用意。換言之，若不能透過身體官能和世界保持直接而密切的聯繫，我們不但經常難以確定認知的有效性，更嚴重的是，這時的我們，就某種意義而言，是「失去」了真實的生活。

## 陸、融合身體主體和思維主體的行動主體

我們走入世界，與世界建立直接而原初的聯繫，還有另一層重要意義：認識自我。

曾子說：「吾日三省吾身：為人謀而不忠乎？與朋友交而不信乎？傳不習乎？」(論語，學而篇)這是許多人很熟悉的一段話，大部分人也都同意句中所強調的「自我反思」的重要性，但可能較少有人發覺，曾子在這裡所反省的，都是與別人互動、走入世界的那個行動我，而不是在斗室裡冥想的封閉人。秀才不出門，所知的天下事，可能殘缺不全；所知的自己，也是非常有限。世界需要透過不同角度來了解，人則有待與各種不同人事物的互動來認識自己。換言之，無論要認識世界和了解自我，都必須積極走入世界。在此，梅洛龐蒂的一段話，可以用來詮釋這個觀點：

...我所見到的隔壁房子，是從某個角度看的樣子，但如果從塞納河(the Seine)右岸觀看，或從它裡頭看，又或是從飛機上看，模樣應該不同：這房子本身

的樣子，和這些外顯形象的任一個都不相同；如萊布尼茲（Leibnitz）所言，它是這些觀看角度和其他一切觀看方式所可見到之形象的平面投射總和，亦即，一切形象導源自這個無觀看角度的位置（the perspectiveless position），它是從無觀看地點見出的那棟房子。不過，這樣說代表什麼意思呢？一切觀看，不是都要有個觀看地點嗎？...我們必須設法了解所見景像是從何地點見出的，同時也要不受限於它的視角。（Merleau-Ponty, 1962, p.67）

一棟房子從不同角度觀看，確實會顯現出不同面貌；有時我們在無意間從特殊而不熟悉的角度觀看同一棟房子時，甚至會大吃一驚，不敢相信自己所看的是同一房子。我們對別的其他一切事物的認識也是如此。這說明變換視角對於客觀認知的重要性；而一個人要變換視角，就不能自囚於斗室，自以為思維可以提供一切可靠的形象或訊息，相反的，他必須藉著身體帶領自己到世界和生活裡去，才能到達不同觀看地、得到多種觀看角度。這再度說明在求真的歷程中，身體主體的地位至少和思維主體一樣重要。

有趣的是，我們觀看自己時，並無法像觀看別的事物那樣。梅洛龐蒂（1962, p.91）指出，當我們用身體來觀看外在事物，我們可以把玩、檢查或環視它們，但對於自己的身體，卻沒有這樣的便利；我們可以拿多面鏡子來觀看不同角度的自己，但鏡子裡的自己是刻意觀看注視的自己，而不是日常活動裡那個「自然」的「真實」身體。要知道自己身體的自然模樣，我們必須借助別人，因為只有別人可以全方位地觀看自然狀態下的我們。再者，我們不僅需要仰賴別人來觀看物理上的自己，我們也需要在與人與人的互動中，藉由別人的回應，來認識心理上「真實的」自己。因此有的論者主張（Fong, 2009, p.35）：我們是在與他者「邂逅」（encounter）的過程中，展開自我探索的；因為邂逅包含著不可預期性，所以更加有助於個體了解真實的自我。梅洛龐蒂也說（1962, p.ix）：「...人身處在世界中，而且也只有身處在世界中，他才能認識自己。」生活在世界中的我，行走的人群間，以行動與人互動，並在別人的回應裡，切實認識自身的性格、興趣和能力。這個我的樣態，是那個孤獨反思而不在生活裡實踐的我，所見不到、看不清的。也由於人必須在「環境脈絡」中「行動」才能認識自我，故而，所有的「主體性」（subjectivity），都不可避免地包含著「互為主體性」（intersubjectivity）；過度強調個人意識的自主性，將造成自我觀念的扭曲（參見 Kearney, 1989; Magill, 1990）。

總之，我們在求知歷程中，發現無論是認識外在世界或自我，單憑抽象思維是嚴重不足的，我們還需要身體知覺，因為有敏銳的身體知覺我們才能與世界產生最直接的聯繫，藉由身體，我們進入生活世界，而生活世界裡的身體，不僅能靜態地觀察，也可藉著與環境的互動，產生洞見，協助個體發現世界和自我。透過入世的身體，我們的思維主體和身體主體，在生活中結合為行動主

體，開發高度的知覺和理解，並真實地存在。佐藤學認為（黃郁倫、鍾啓泉譯，2012，頁 119），「所謂『學習』，是與世界的相遇和對話；是與他人的相遇和對話；也是與自己的相遇與對話。」這個主張正確地指出「對話」在學習上的關鍵地位；而在本文的探討中，我們更發現，與世界、他人或自己的有效對話，不僅少不了知覺，還須給予知覺優先的地位。

## 結論、創造「有感」教學

以上我們藉著實際例證說明為何「反思依賴著一個未經反思的經驗」，或者為何「對於世界的有效思惟，須以充足的知覺為前提」。由這個知覺優先論的立場，我們可以了解尼爾何以主張學生必須具備「使思維聽從感覺的能力」。

儘管就先驗知識而言，有效思維並不需依賴感官知覺，然而我們的孩子是時時刻刻都生活在經驗世界之中的。質言之，先驗知識若不用於經驗世界的理解，對學習者而言頂多只是種益智遊戲。而在理解經驗世界（包括自然、文化、他人和自我）的活動中，先驗知識和抽象思維扮演的是輔助知覺的角色，不能反客為主。誠如梅洛龐蒂所言，我們身處在世界中，不應也無法作「內在人」。「內在人」獨尊抽象思維，貶抑身體知覺，而依此觀念所施行的教育，易使學生盲從理論或教條，並漸漸變成視而不見、聽而不聞、感而不覺的抽象人或空心人；在「無感」中學習的結果是，表面上「知」了，卻「知」而不行，到頭來，教與學都成了虛應故事、浪擲時光的把戲，十分可惜。

「有感」的理解才是真誠之知，才能成為生命的一部分，並產生行動召喚力，這是尼爾主張「使思維聽從感覺」的內在理由。這種真誠之知需要「有感」教學來培育。有感教學體認教學的根本之道在協助學生觸發生動知覺，進而達到有感理解。換言之，是從「覺得」走向「懂得」，而非由「懂得」來規定「覺得」。這是以學習者為主體、注重身體知覺和行動實踐的教育哥白尼式革命。這革命尚未成功，然其成敗卻關乎人類全體的生命品質之揚升。

## 參考文獻

- 黃郁倫、鍾啓泉譯（2012）。**學習的革命：從教室出發的改變**（佐藤學原著，2006年出版）。臺北：天下。
- 陳伯璋（2003）。夏山：臺灣教育的希望種子。載於王克難譯，**夏山學校**（頁 9-19）（A. S. Neill 原著，1960 年出版）。臺北：遠流。

## 專論

- 陳雅慧 (2010)。誰把臺灣少年考笨了？*親子天下*，19，122-125。
- 黃武雄 (2003)。學校在窗外。臺北：左岸文化。
- 劉盈慧 (2012, 9 月 19 日)。臺博館潛返地心特展 4D 電影小朋友最愛。*聯合報*，教育 AA4 版。
- 歐用生 (2010)。課程研究新視野。臺北：師大書苑。
- 歐陽教 (1973, 3 月 29 日)。蛙教書。*聯合報*，第 15 版。
- 蘇永明 (2006)。主體的爭議與教育。臺北：心理。
- Blackburn, S. (1999). *Think: A compelling introduction to philosophy*. Oxford: Oxford University Press.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: The Penguin Group.
- Eisner, E. W. (2005). *Reimagining schools: The selected works of Elliot W. Eisner*. London: Routledge.
- Fong, T-L. (2009). The awareness of pedagogical aesthetics: Transformation of pedagogical profession identity by Taiwanese alternative school teacher. In R. Kokemoh, 馮朝霖, 倪鳴香 (Eds.), *Symbolic universes of pedagogical professionalism in different cultures* (pp. 23-40). Taipei: Higher Education.
- Greene, M. (1973). *Teacher as stranger: Educational philosophy for the modern age*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Kearney, R. (1989). Merleau-Ponty. In J. O. Urmsom & J. Réé (Eds.), *The concise encyclopedia of western philosophy & philosophers* (pp. 199-200). London: Routledge.
- Magill, F. N. (1990). *Masterpieces of world philosophy*. New York, NY: HarperCollins Publishers.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. (C. Smith, Trans.). London: Routledge & Kegan Paul. (Original work published 1945)
- Merleau-Ponty, M. (1964). The primacy of perception and its philosophical consequences. (J. M. Edie, Trans.). In M. Merleau-Ponty, *The primacy of perception and other essays on phenomenological psychology, the philosophy*



*of art, history and politics* (pp.12-42). Illinois: Northwestern University Press.  
(Original work published 1947)

Morris, M. (2008). *Teaching through the ill body: A spiritual and aesthetic approach to pedagogy and illness*. London: Sense Publisher.

Neill, A. S. (1968). *Summerhill*. London: Penguin Books. (Original work published 1960)

Nietzsche, F. W. (1961). *Thus spoke Zarathustra*. (R. J. Hollingdale, Trans.). London: Allen & Unwin. (Original work published 1889)

Zembylas, M. (2007). *Five pedagogies, a thousand possibilities: Struggling for hope and transformation in education*. Rotterdam: Sense Publishers.

# Primacy of Perception: “Feeling” and “Knowing” in Teaching

Ferng-Chyi Lin

The purpose of this article is to utilize events of the author’s past personal experiences and M. Merleau-Ponty’s phenomenology of perception to interpret A. S. Neill’s claim that students should have the power “to subordinate their thinking to their feeling.” The implication of this kind of claim will also be discussed for teaching in the research.

Using personal experience, this article illustrates that “reflection bears upon an unreflective experience” and that “sufficient perception is the precondition of valid thinking concerning the world around.” This is the position used to argue for the primacy of perception, and the point of Neill’s claim that students should have the power to subordinate their thinking to their feeling could also be clarified from this perspective.

The intrinsic reason of Neill’s advocating for subordinating thinking to feeling is that he found a profound and authentic knowing would call for an action afterwards. However, the knowing needs to be nourished by a real teaching. Instead of regulating “feeling” by “knowing,” the teaching should emphasize “feeling so” before “knowing so.” This kind of teaching would also lead for a Copernican revolution in education which will take care of learners’ subjectivity, perceptions, and practices accordingly.

Keywords: A. S. Neill; Primacy of perception; feeling; knowing

Corresponding Author: Ferng-Chyi Lin, Professor, Department of Education,  
National Taiwan Normal University