

知识教育中图像的表征与隐喻

方红 吕昊鑫 王帅

[摘要] 在信息技术时代,图像及其内蕴的认知逻辑成为知识教育的本体性要素。图像不仅关涉一般意义上的“见”“视”与“知”之间的浅层联系,而且关涉复杂隐喻与“知”之间的多重意义。视觉与图像的各式信息化融合,在显性层面为个体提供更为丰富的认知现实世界、获得求知通路、澄明知识标识、重塑求知伦理的可能,在隐性层面向个体揭示知识与意义之间的内在关联。图像隐喻的内核性、多义性和动态性要求具体的知识教育实践不仅关照价值导引、认知交互和知识型塑,而且观照视觉符号生产者的意图,视觉共融中主体性生成,潜隐于知识传递的权力规训和失真后悖离个体原初性认知等情形。对于求知个体而言,则需要保持“眼界”的澄明,从识读、审美、思辨与应用等多重维度提升对图像表征与隐喻的理解能力,摆脱诸多图像分析窠臼所导致的局限,形成完备的求知智性。

[关键词] 知识教育; 图像; 表征; 隐喻

[作者简介] 方红,湖北大学师范学院副教授 (武汉 430062); 吕昊鑫,华中师范大学教育学院硕士生; 王帅,华中师范大学教育学院教授 (武汉 430079)

伴随教育信息化进程,以图像为本体的视觉景观成为个体求知的基础之维。“从本质上看,世界图像并非意指一幅关于世界的图像,而是指世界被把握为图像”,“世界图像并非从一个以前的中世纪的世界图像演变为一个现代的世界图像;而不如说,根本上世界成为图像。”^{[1]91} 在知识教育中,无论是虚拟场域还是现实世界,越来越多的语言文字叙事被转化为图像叙事,个体求知图像化日益流行。图像的认知效用已不再局限于对语言文字的辅助,也不仅仅被作为插图,而是有其相对独立的自觉性设计、构想和目的,有其自成体系的历史传承、价值理念和认知逻辑。个体的混合式求知样态融合于语图混融的历史与背景,依赖于语图交织中的生产过程与生产主体,以及语图相互附和而形成的叙事性。与个体求得的单一的语言文字知识或图

像知识相较,这种求知样态具有更多的“揭示”可能与意义向度。图像早已不是为填补版面而存在的存在。“读屏”“读图”成为个体求知常态。因此,知识教育亟须从信息技术背景下的图像表征和图像隐喻入手,关照图像文化的深层认知根源,直面图像对个体求知方式的影响,对个体知识观嬗变的促进,对知识教育新视野的导引。

一、知识教育中图像的表征及其效用

所谓图像,即由图而构成的现象、世象或视象,“是形象加上它的支撑物”。在前文字史时代,图像是基础性表意模式。“以图索像”在相当长时期内是远古个体的基础性求知范式。^{[2]85} 在最宽泛的意义上,它几乎涵盖了所有视觉材料,其外延包括外在于现实的

所有以视觉对象形式存在的形象,具体涉及图片、图示、图形等静态表征形式与戏剧、卡通、网游等动态表征的“图像流”(Stream of Pictures)。支撑图像生产的信息技术的兴起,为个体提供了一个以时空压缩为基本特质的求知场域。“人们用以了解生活、研究世界的方式已经转向,正试图建立一种视界政体,即一套以视觉性为标准的认知制度甚至价值秩序。”^{[3]8} 数字化、AI 技术趋于普及,意义在虚拟空间无限播撒,知识传递速度不断加快,个体的符号视野不断拓展,传统求知理念的批判空间不断扩张。图像“充满”了知识,甚至触及了本体的范畴。当个体“看懂”时,其认知已不仅局限于所看见的图像感性表征,而开始触及超越所感形象的图像隐喻层面。

(一) 图像的象征与现实世界呈现

在知识教育中,图像一般以瞬间形象或图像流的形式,通过光、影、形、点、面、色的整合,传达对事物或事件的认知。图像之所以被视为事物的模本,正是因为图像表征与事物之间存在相似性。诸多图像的象征目的或表征过程就是要逼真地再现“实在”的具体样态。一般认为,能指关涉图像的象征,它是图像所指向的现实客观对象或现象^{[4]100},它让图像可见、可知,通常涉及图像的实体性,是图像的首要问题。所有图像的象征构成现实世界的物象的汇编,“象征与其所表征的世界事态的关系,是人类在认知上可直接通达的类质同象(Isomorphism)关系。”^[5] 尽管图像的象征不能代替现实世界,但却可以最大限度地接近现实世界。传统的图像象征遵循的是实体在先原则,先有现实实体,再有关于实体的象征。信息技术时代盛行的虚拟性象征则时常颠覆这一原则,其实质是复制性、反映式象征的泛化状态。通过图像创造的拟态性象征环境,似乎个体真的穿越了千山万水,体验了异域风情。对无生命现象进行生命化象征,对非人类形象进行拟人化象征,不仅使

得复制的范围扩大,而且复制的呈现过程更为复杂。对于个体而言,图像的象征是图像认知价值的基础。个体观看图像时,图像的诸多象征最先映入个体视野。从认识论角度看,图像象征的突出优势在于知识可视化与鲜明的非语义性,这些属性有助于个体直接基于象征引出知识与信息。在信息技术的赋能效应下,视频、动图等动态图像承载的信息越来越丰富,不仅能更直观地象征大步骤,还能更细微地象征小细节。个体对图像象征内容的验证,往往基于个体在现实世界“所见”与图像象征之间的契合性,频频契合则往往产生共鸣。

(二) 图像的象征与个体求知拓展

图像世界的急速扩张将图像象征推向了个体求知的中心。“世界先是被视觉化为照片,然后是电影,而不再是形式刻板的图像了。摄影价廉实用,它实现了视觉图像的民主化,并创造了与过去时空的一种新的关系。”^{[6]81} 在知识教育中,求知个体面对的图像文化环境发生了巨大变化。多媒体的应用,移动互联终端的普及,无线技术的泛在,自拍、直播、视频、广告的流行,都让求知个体有了更多机会接触图像。图像的使用规模与使用频度超越了任何其他历史时期,在个体求知活动中的从属属性也在发生改变。读图的盛行改变了个体求知的生态条件,语言文字不再是唯一的知识教育主导样式。与数字化、信息化的图像相较,语言文字时常显得迂回曲折,传播过程也费时费力。图像日益被视为后语言文字时代个体求知的重要向度,涵盖了视觉、智性、制度与知识、教学之间的复杂纠缠。丰富多元的图像为个体求知活动中的概括、综合、加工提供了充裕的表象资源,提升了个体的求知兴味。非但如此,图像的象征还能突破“此在”的局限,将空间性隔离与时间性跨度重新联结在一起。此时,诸多形象化要素成为连接过去和现在的桥梁,被个体用以记录和纪念那些以往失去的东

西,同时为个体提供展望未来的基础和力量。

(三) 图像的象征与知识标识相融

图像不仅从不同视角记录知识、见证知识、阐明知识,直观地展示知识,而且它们自身就是特定的知识存在样态,是知识世界的必要构成,它们也有专属的认识论体系。作为图像认知的基础,图像直接向个体供给关于表征对象的诸多信息,让无法接触现实实体的个体获得关于现实实体的特定层次、特定维度的信息。在供给过程中,图像的效用体现在最大限度地引起个体对表征对象的指向和集中,引导个体关注图像表征的具体要素与细节,以向个体明示或暗示图像内容所表达的主旨。图像表征由此成为个体进行知识发掘、知识交流、知识创新、知识存储、知识比较和知识论证的重要手段。图像表征不仅通过特定框架内的排列秩序、组合形式和呈现方式表现出对视觉制度和价值秩序的严肃认知,还通过平面序列与纵深想象之间的关系,散点认知与聚合思维之间的关系,形意法则与动机意图之间的关系,对不同类型知识的价值序列进行标识。图像“既可以发挥边缘作用,做插图;也可以发挥核心作用,做概括的形象。它还可成为囊括了整体知识的‘超图像’,一种知识理论”。^{[7]49} 在知识教育中,图像再也不是个体求知场域中的“他者”,图像的象征范畴愈加普泛,从个体求知一隅逐渐走向个体求知中心。

二、知识教育中图像的象征技术检视

在传统知识教育的图像表征中,表征的对象为个体借助肉眼而感知的杂多世界,表征呈“浮现”样态,是一种朴实性表征,其本身并不具有深刻性。鉴于模拟技术的有限性和肉眼经验的非全息性,图像对纷繁奇曲的现实世界的表征注定只是模糊的,只能达到高度“神似”而不能实现完美“形似”。例如,由于欠缺精确绘制技术,古人对图腾的表征

多是对现实事物的仿拟。作为图像表征的“像”,能做到大致适宜、相差不多已算不错,“像”不可能百分之百达致“物”的样态,也不可能百分之百将“物”指代清楚。与之相对,信息技术的兴起,为个体提供了一个以时空压缩为基本特质的求知场域。罗兰·巴特就曾指出:“过去,图像阐释文本(使其变得更明晰)。今天,文本则充斥着图像,因而承载着一种文化、道德和想象的重负。过去是从文本到图像的涵义递减,今天是从文本到图像的涵义递增。”^{[8]204-205}

(一) 图像表征与知识样态的交融

语言文字文本中经典的虚写与电脑屏幕中细腻的细节化图像交相融合,个体面对语言文字文本,不再仅仅只是凭空想象和体会,而是能较好地实现身临其境、触景生情乃至感同身受。在线散文、在线诗歌并非简单的散文、诗歌文本的屏幕再现,也非单纯的散文、诗歌的电子图解,而是在图像流中更好地体味、鉴赏散文或诗歌,借助屏幕图像转换知识呈现形式,运用屏幕图像的多重表征手段重新进行知识创作,进而赋予散文或诗歌新的认知特质与审美价值。在屏幕图像的辅助下,散文、诗歌的美学意境和独特风格更显鲜明。在具体实践中,《背影》《荷塘月色》《我与地坛》等经典名作在被改编为线上散文后,都焕发出新的活力。非但如此,VR(Virtual Reality)和AR(Augmented Reality)还致力于将精确表征推向极致。在静态精确表征的同时,VR、AR还可以对知识样态进行动态精确表征。在局部精确表征的同时,VR、AR还试图向整体现实世界表征进化。一些图像流表征经常需要借助真人身体或真实场景,身体行为越多,场景越丰富,表征就越复杂。在知识教育过程中,知识教授者首先尝试一种图像表征方式,如果个体未能很好地理解,则可以即时切换另一种图像表征方式,直到个体“习得”为止。除考虑求知个体的身心发展特点之外,这类图像表征还能更好地顾及知

识的学科性。不同学科知识的概念图显然有别,基于学科知识展开的关于知识动态演变的图谱也能够更好地突出学科特色。

(二) 图像表征与知识理路的拓展

教育信息技术为图像表征带来诸多便利,让表征过程变得更易于实施。只要“像素”足够,表征几乎可以满足任何具体精度和特定细节方面的需求。为迎合个体的舒适感受与审美体验,细节微改、颜色浓淡可以轻易实现。Flash 动画以及数码影视类动态图像流在表征过程中还时常辅以声音和文字以烘托氛围。即便表征的是相对闭合的知识点,动图的循环播放特性也能够强化个体的认知印象,向个体反复标识演化节点、成长过程、发展周期抑或变化节奏等规律性特征。随着检索工具、技术分析、标识手段、智能水平的提升,读文与读图交织还将衍生出更为多彩的感知体系与经验结构形态,由此导致的求知意义延伸势必引发更为深邃的思考。数据计算意识、媒体意识、智能组织意识与求知意义间的关联越来越紧密,合理利用数字化图像的模拟性特质延伸感知与经验视野,促成独特的知识理解成为现实;即兴发挥、知识轶事、个体私密认知日益获得尊重;博物志式的知识教育也将成为可能。在知识教育中,看图、读文、论事、辨理、释疑、体悟、获知依序展开,“图-文-事-理”的求知理路受到推崇,个体综合感知能力与思维衔接能力的养成日益受到重视。即便在虚拟空间,参与求知的也是真实(不虚伪)、可视(不遮蔽)的个体。传统个体求知过程中轨范律令与私人欲念的紧张对峙可能化解。

(三) 图像表征与知识伦理的重塑

由于信息技术的进步,制图成本越来越低,图像之间的杂交、繁衍变得更为便利,图像的代表因此更加趋于复杂化。从再现到复制,再到虚拟,图像表征技术不断被革新。“光学现实与图像间的联系已经断裂。”^[9] 图像不仅用来表征现实世界,还被用来表征

虚拟世界。“模仿的文化乃是接近现实的文化,复制的文化与现实拉开了距离,而虚拟的文化则与现实的关系断裂了。换言之,符号不再作为实在世界的再现和表征,其指涉物与实在世界无关或相距甚远。”^[10] 由于虚拟表征技术的扩张,表象并不一定是真相,反而可能是一种视觉欺骗。在发达的图像处理技术面前,图像的代表也可能只是一种虚假表象。即便不是“假象”,表征过程中也可能刻意对事实进行了渲染或虚化处理。尤为值得注意的是,当图像存在否定个体生命尊严的问题时,任何知识性诉求都是反伦理的。在关乎灾难、灾害、恐怖、人性、人权、隐私等知识教育论域时,图像表征必须遵循严格的伦理底线,不应将这些领域中的不幸作为招揽个体观看的“视觉奇观”予以呈现。对于那些“带血的题材”,在知识教育中也不应轻易触碰,更不应顽固坚持“真实”原则而毫无修饰地进行表征。

三、知识教育中图像的隐喻及其实质

在表征之外,图像形塑信仰、稳固权力、传递美感、记录事实等方面的效用,无不通过隐喻达成。在图像的能指背后,往往是极为复杂的“所指链”,它因知识教育的时空观、价值观、意识形态、审美差异和记录习惯的不同而左右摇摆、上下浮动。在知识教育中,如同语言文字都有“言外之意”一样,多数图像都有“图外之意”。由图像形式所表达的直观事实或情感呈现,即图像的自然能指。图像所揭示的认知惯例、地域习俗、文化传统,即图像的程式意指。图像所反映的作者个性、时代精神、知识哲学等,即图像的内在所指。显然,图像隐喻更多地关涉图像的程式意指与内在所指。毕竟,无论是面对传统图像还是面对信息化图像,个体观看的目的都在于揭示创作者有意蕴含于图像之中的编码信息。这类揭示关照的是求知个体到底从图

像中“看懂”了什么。

(一) 图像隐喻的内核与个体价值导引

无论是神符图像、写实图像还是照片、数码图像,都不能单纯表征自身,而必然渗入了社会、文化与制作者的意义认知。图像隐喻是比图像的表征更复杂的维度,它通常以内隐性逻辑盘根于图像表征之中。任何隐喻都不直接指明现实,而是对现实的形象化与隐晦性表述,二者遵循“能指·所指”关系或相似性关系。图像表征的效用在于对求知个体进行视觉说服(Visual Persuasion),图像隐喻的效用则在于对求知个体进行价值诱导。图像的特征是“视觉外壳”,诸多深层意义、私密关系、关键立场都隐藏于这层视觉外壳之内,图像隐喻因此被视为图像认知的内核。图像表征的理想状态是,用最少的能指揭示最多的隐喻。不服务于图像隐喻的图像表征,通常被视为冗余。诚如肯尼斯·博克(K. Burke)所言:“意识形态不能光从对经济的考察中推出。它还来自人作为‘运用象征的动物’(Symbol-using Animal)这一本性。”^{[11]156} 图像世界之所以纷繁复杂,之所以形成多种类型的图像文化,都是因为以图像的事实内涵为中心,广泛散布着事实外延——关于图像的逸闻、轶事与相关产品——它们又成为图像观念性编码的基础,影响了图像的意象层面(如图1)。“乌云翻滚可以用来隐喻事态变化”这一事实说明,“我们不只看一个东西,我们总是在看东西和我们的关系。”^{[12]47} 隐喻让图像的表征、现实指涉物与求知个体之间的关系变得含蓄、委婉。任何图像隐喻实质上都是—种价值结构。在这个结构中,求知个体对图像隐喻进行解读、判断、取舍,个体接受图像隐喻的过程往往成为说服自我的过程。

(二) 图像隐喻的多义性与个体认知交互

从视觉的角度来看,个体对图像的认知大致可分为三个层次:(1)视觉表象。以感

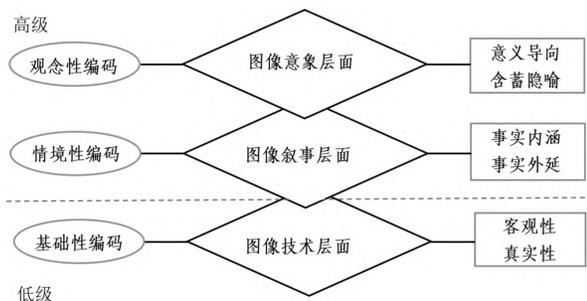


图1 图像从表征到隐喻的编码层级

官为主导,从图像中获得感性认知;(2)视觉认知。对表象进行组织、解释、规范和重构,关涉个体既有经验和新经验的转换与整合;(3)视觉隐喻。在知识教育中,对寓意进行阐释,对指代进行揭示,挖掘图像中寄托的想象、智慧和情感,关照图像所处的历史文化情境,其实质是个体对图像的内在心智操作过程。从接受的角度看,个体的认知预期与图像隐喻的多义性形成复杂交互。有时候,个体可能沉浸于图像隐喻,接纳那些隐喻并转变自身认知期待。有时候,个体的识图过程成为将自身图式投射于图像,试图发现自身所期待的隐喻的过程。

“视觉除了为理智活动的高层结构提供比喻外,常被当作各种知觉的范式,并因此作为其他感觉的尺度。”^[13] 图像作为视觉文化的核心,诸多古今中外的名人名家都曾指出认知始于形象。他们关于图像认知的共识是,个体一方面根据自身既有认知逻辑观看图像所呈现的表征内容,另一方面又将其移置到自己的头脑之中,将其转化为对特定现实世界的认知。图像与个体认知之间因此构成相互指涉、双向循环的逻辑关联。图像通过形式结构、内容风格、表意能力,对个体的求知思维、求知方式、求知惯习、智性审美产生复杂而深刻的影响。一些经典图像的传承历史悠久,其隐喻在个体内心被重复、并置或交叠,成为多数个体的共同集体记忆。与此同时,面对这类图像,个体又不断地“质问”和“释出”图像隐喻,并在这一过程中生发批

判意识或崇敬情感,进而以不同认知形式延伸了图像的意义。

(三) 图像隐喻中个体求知的确定性与不确定性

在知识教育中,图像隐喻往往内蕴诸多认知惯例、地域习俗、文化传统、作者个性、时代精神、知识哲学等。经典的图像隐喻是长期知识积淀的结果,早已为受众熟知并认可,无形中增进了个体对图像的认同感,潜移默化地影响着个体的认知逻辑。诸多类似的“标准化”隐喻的聚合,营造出特定的认知风格与知识语境。图像的隐喻可能简单,也可能复杂,但几乎无一例外地内敛,默会性地表达着对知识的理念和态度。在知识教育中,就图像隐喻而言,每幅(帧)图像都意味着某种知识叙事或某个知识观点。图像外在表征一般可以直接“看出”,关照的是视知觉层面;图像隐喻则是图像“形而上”的追求或本质性存在形式,关照的是潜在意义层面。

在信息技术时代,诸多科幻、网游类型的图像,与其对照的物理对应物之间的关联极为模糊,甚至不存在确切的对应物。这类图像的隐喻是动态的、不确定的,其表征也不断变换,甚至在个体还未对其展开深度认知之前,就又呈现出新的表征样态,转向了新的隐喻。隐喻在解构与重构中不断转换、跃迁、耗散,使个体目不暇接,个体几乎不可能在其中感到枯燥无聊。基于复杂的解构与重构,图像隐喻的效用往往在于对求知个体的认知取向进行潜移默化的影响。通过图像隐喻,个体的求知活动受到潜在规制。一方面,图像总在试图增加观看者的规模,使之面向更多求知个体。另一方面,图像试图“抓住”单一观看者,使之被图像的感染力所吸引,最好沉浸其中。以特定隐喻为核心的视觉场域,往往通过隐喻的传递和浸染来博取构建知识结构的权力,进而利用这种结构与权力对求知个体施加影响,选准时机改变他们的求知样态和认知取向。

四、知识教育中图像隐喻的多维揭示

在知识教育中,视觉形象满足与逻辑推理养成、图像隐喻揭示与图像意志践行相融相生。作为知识媒介的图像与作为知识本身的图像时常高度融合,为个体求知提供新的可能。知识教育过程成为图像隐喻与个体内在意向性相契合的过程。尽管一些图像意义贫瘠,不过是一个或数个表征的简单聚拢,其隐喻即便有也较为浅显,但多数情况下,面对图像,如果仅仅依据其形式予以阐释,就难免会流于肤浅,甚至令人费解。由于图像并非事物或实体本身,识图的特殊性就在于“进入”图像所谈论的事物来谈论事物的所指。基于“物象”关照“心像”,用表象“在场”正确体察本质的“不在场”。从这个角度看,图像隐喻的揭示实质是图像的存在论阐明。

(一) 渗透视觉符号生产者的意图

当图像试图有所指时,林林总总的表征不过是借喻性符号。图像隐喻是其生产者知识、情感因素的投射与暗示;表征之下,往往蕴含图像生产者的主观态度,暗含某种本质性诉求。出于隐喻的需要,图像时常被刻意“摆置”。图像中不同内容要素的位置往往内蕴对该要素的取向与评价。涂、泼、扫、勾、堆、填、压、挤、滴等具体作图笔法表达出的质感与形象张力,色彩运用所透露出的情绪表达,图像要素比例结构的控制所体现出的细微差别与分寸感,以及图像的空间布局、方位构思、距离远近、大小对比、明暗选择(光线控制)、透视角度等外显性表征要素,都可能内蕴着生产者特定的寓意。与图像表征相较,图像隐喻是对图像表意的想象性延伸,它让图像的表意不那么“露骨”,使图像得以表达超越其表征的属性与意义,因此对求知个体思想与行为的影响更为有力。除熟知图像生产者的认知法则与审美理念之外,揭示图

像隐喻还需要通过上述要素辨明图像生产者的意图,及时发觉图像的欲取与动机,弄清图像针对的对象是谁以及图像适用于何种具体情境。

(二) 关涉视觉共融的主体性生成

在生产者对图像隐喻进行设定之外,求知个体也在对图像隐喻进行属己性阐释。与图像表征不同,如果没有个体的观看与阐释,图像隐喻通常是不在场的。个体在观看图像时,图像的生产主体通常是“缺席”的,这为个体留下了宽广的阐释空间。观看者的前理解介入图像意义生成过程。前理解、既有经验与以往的知识等共同决定了求知个体的观看方式与“所见”内容。当个体试图对图像进行解读时,会倾注自己原本具有的生活认知、美学认知、族群认知抑或地域认知等,通过交感、类比等方式,将自身的精加工策略或分析范式投射于图像,审视图像设置的形象与情节,最终理解图像、获得意义。因此,图像认知不仅包含图像生产、制作者预设于图像中的认知,还包含个体读图时赋予图像的认知。前者是图像“发出”的认知逻辑,后者是图像“接收”的认知逻辑。有时候,图像流中被刻意制造的隐喻在表达既定取向的同时,还时常被观看者做出额外解释,导致隐喻的开放性和扩张力“溢出”既定范畴,超越原本所设想的知识限度,衍生出超越图像本意的知识价值和文化意义。尤其在面对经典影视剧作品时,相关、类似的图像隐喻不断积累,逐渐构成一个规模宏大、意义复杂的视觉场域。关于某些经典图像的隐喻甚至可以流传有序,隐喻的细微嬗变过程由此成为知识的历史演变轨迹。

(三) 潜隐知识传递的权力规训

图像运用调整能指与所指之间的距离,使知识运作机制更隐蔽,认知取向更易于被接受。在意义表达过程中,还可以通过图像边框切割或取舍图像前景呈现的形象,引导观者“向后”聚焦图像的伸展意义和场域隐

喻,进而实现对个体认知的形塑。由于求知个体视知觉的自然性或经验的欠缺,图像隐喻有时会被用于欺蒙视觉器官。有时候,个体对图像的高度逼真性体验,实质不过是个体对拟像的逼真感觉。如果图像对现实的隐喻是一厢情愿的自我建构或带有特定权力动机,这种逼真感觉就可能是一种错觉。“它给予知识的幻相而实际上并不给予任何知识”^{[14]223}。它时常先入为主地取代求知者,不知不觉中完成图像意义的灌输。此外,受市场思维熏染,不少“产品”热衷用图像扩大知名度,不断为图像所隐喻的消费主义、享乐主义、游戏思维等认知取向灌注高品位、奢华、高端、舒适等涵义。个体的认知过程貌似舒适惬意,实质却是认知取向被规训,求知潜能被限制。借助图像隐喻,将真实意图与个体普遍接受的知识理念相关联,这已不是一般性的信息技术论域,其中往往内蕴复杂的人性取向或难以觉察的获益动机。

(四) 失真后悖离个体原初真知

图像隐喻的危险还在于隐喻意义的流失。有时候,由于所指的漂移性,意义的流失具体表现为“失真”,这种失真构成对图像正向隐喻的根本性解构,隐喻反而成为滋生享受思维和消费主义的温床。有时候,由于暗示、仿拟、引用以及图像母题的模糊性,个体对图像隐喻难免存在认知偏见。由于图像的泛滥与认知差异,真实的现实反而可能被遮蔽。外在的形象性设计与内在的象征性隐喻可能异化为唤起不当欲望乃至表达扭曲性诉求的过程。有时候,鉴于图像背后巨大的权力或资本力量,普遍性的图像隐喻还会被压缩、变更、转换,以特殊名义被借用,用以表达权力或资本所抱持的立场。从知识教育的视角来看,无论如何阐释图像,“真”(而非“美”)都应成为隐喻的根本性指向与诉求。一些图像尽管具有强劲的视觉冲击力,但由于视觉权力的左右,图像隐喻所蕴含的不一定就是个体真正需要的知识。一旦个体对知

识的判断与选择受到图像隐喻的不良诱导,“真正需要”与意义建构之间就会相互背离。个体表现出的求知需要可能并非其真实需要。廓清图像、图像隐喻与个体需要之间的内在关联因此成为必需。

五、指向视觉素养的个体求知智性

指向视觉素养的个体求知智性,指个体在求知过程中致力于提升解读、辨别、鉴赏以及应用图像的理性与能力。信息技术时代个体求知时间、精力、资源的有限性突显出求知智性的重要性,它决定了个体从图像中读出的信息含量与意义水平。由于图像世界的扩张,通过观看发掘真相正变得愈加艰难。在市场宣传和热衷时髦知识教育中,能图则图,过度粉饰,图像日益显示出膨胀性与浮夸性。图像堆砌与图像拼贴盛行,所内蕴的图像隐喻却并未深入人心。面对超量的静态图像与宏大的视频图像流,个体细细品味、静心鉴赏的求知情趣衰减。在拓展想象空间的同时,图像的过度呈现还可能压缩个体的想象空间,让个体求知失去玩味品质和回旋余地。个体弱化的智性时常支配个体的知觉,从而歪曲所观看的物像,加之商品社会图像生产趋利性等复杂因素的熏染,为追求图像之真,进行视觉启蒙变得尤为必要。

(一) 图像识读层面的个体求知智性

图像识读是个体求知的重要目标。如果没有相应的识读能力,就无从挖掘图像的深层意义。雅克·德里达(Jacques Derrida)在辞源考古时发现,“观念”一词,从语义学脉络来看,是“看”和“知”相关联而形成的^[15]¹²。在中国教育部颁布的基础教育“美术课程标准”中,“图像识读”位列五大核心素养之首。“看”并不仅仅关涉“看”的行为与“看”的对象之间的关系。知识既是个体“看”(观察、审视)的活动的产物,又是限制个体进一步“看”的因素。也许正因为如此,

约翰·伯格(John Berger)将图像观看比喻为“发明意义的游戏”,认为观看“从不单单注视一件东西:我们总是在审度物我之间的关系”^[16]¹²。图像、图像技术以及观看者,共同营造出一次次知识事件。知识必须能被“看见”,才能在“物-我”关涉中拥有位置。

对于求知个体而言,除非特殊情形,否则图像求知智性的养成并不需要具有专业级的图像研究水平。揭开某些经典图像的“历史谜团”或“隐喻迷雾”,并不是图像求知智性养成的必然维度,求知个体所应做的,往往在于了解它们的存在。一方面,在试图从图像中获得精神食粮与力量支撑之前,个体有必要首先认清“形象是什么”,熟悉一些关于图像的纯粹形式上的事实。个体需保持对图像的“凝视”,对构图、画线、着色有必要的了解和辨别,理解不同图像类型的具体认知逻辑。在知识教育中,试图从图像制作、图像传递与图像受众的角度审视图像,揣摩图像的制作意图与传递动机;顾及图像表征、隐喻与个体求知期待的一致性与差异性,关照图像隐喻产生的具体语境;突破知识壁垒,视图像为开放性知识来源,反复研判通过图像所接受的知识与信息的有效性。另一方面,在知识教育中,注重“视觉-空间”智能的培养,注重从多维度、多路径观照视觉空间中的理性逻辑,熟悉图像的空间化秩序表征,揭示图像的深层表意机制。对视觉快感保持节制,避免过度情绪介入为主的图像观看方式;在进行思考或作出判断时,意识应当清醒,避免弥散性、碎片化与过度娱乐化;追求有深度的阐释,避免“短视”、感性化、平面化与单一性。在熟悉、揭示与揣度的基础上挖掘图像的涵义,展开个体间关于图像认知、图像价值、图像隐喻等方面的讨论。构建共同的图像认知逻辑以便凝练共识,顺应相异的图像认知逻辑以便达成共识。

(二) 图像审美层面的个体求知智性

信息技术为求知个体提供了更多图像审

美机遇。一般认为,图像审美即通过图像感受美,激发审美体验,形成正确的审美观念并养成对美的期待与向往。然而,在去中心、多元化观念主导下,个体不再追求语言文字知识的系统性与整体性,他们对知识性、全面性、精准度方面的要求下降,对趣味性要求愈加苛刻。网游、动漫、表情包等图像带给个体的乐趣已然胜过苦读万卷书,娱乐取代思考成为常态。“鲜活灵动的文字变成了色彩斑斓的图片、琅琅上口的儿歌与诗文变成了刺激眼膜与耳鼓的视频与幻灯片、欢快童真的游戏变成了网游与动漫、儿童变成了观众、阅读变成了观看、审美变成了消费、陶冶变成了刺激、赏析变成了猎奇。”^[17]客观而言,由于信息技术的广泛应用,图像审美的逻辑和标准也在变迁。然而,图像的审美标准五花八门,所有故步自封、因循守旧的审美趣味都已无力应对读图时代的审美变换和成熟的图像审美体系缺失。在市场思维、功利主义与权力傲慢的裹挟下,不可避免地出现了盲目炒作、西方图像中心、观看主体价值观不正、刻意谋求“御用”等诸多问题。由于审美泛化,还可能导致一系列道德认知难题。

事实上,从图像的艺术价值和艺术品位鉴别的视角层面,图像的审美价值一定源自对图像所指对象的原初性需要。“美的第一条件是,根据理性法则和合理结构创造出来的符合功能的作品”^{[18]24}。它要求个体具备一定的审美批评能力,能够独立判断图像的价值,基于公共利益与共通价值,正确区分图像呈现出的善意的教导与恶意的扭曲。从图像的认识论和图像的伦理视角层面,知识教育需要对图像进行类型比对,在比较、甄别中构建自身知识立场,提防异化的审美权力对审美趣味的干预;依据概念、命题、前理解与既有经验形成复合型图像认知结构,筛除那些形式异化、价值扭曲、低效无益的图像,构建基于视觉精神健康的主动图像防御机制;

以伦常义理和责任感为依据,合理筛选图像,实现认知自我净化。从图像泛滥情境的视角层面,个体须保持自律。须知快感绝不等于美感,快乐也不能取代知识。非反思性的快感往往导致反思钝化与创见缺席。在图像浸入过程中,关照图像的侵蚀,保持必要的价值坚守与精神高度,拒斥低俗恶搞等庸俗化的审美,警惕那些以满足虚荣为核心的视觉设计。

(三) 图像思维层面的个体求知智性

作为信息化时代的标志,图像正在悄然重构知识教育的内在逻辑与实践路径。“读图”成为知识教育必需,“识图”成为个体亟须养成的非刻意求知惯习,感性意识与理性认知的混融不可避免。个体求知智性的形成过程应成为批判性图像思维的形成过程,完全依赖、轻易接受图像传递的表意信息并不明智。养成批判性图像思维的用意不仅仅在于对知识性、教育性较差而消费性、娱乐性较强的图像保持警醒,还体现在拥有完整的意义系统才能充分保护自身在识图过程中的自主性。作为一种智性思维形式,批判性图像思维需要个体保持反思能力。

一方面,凸显识图时的批判意识。在知识教育中,求知个体作为观看者,既应学会共情,也应自觉向图像提问,对图像的生产者进行反诘;顾及图像所处的具体情境和文化背景,望向图像深处,走向屏幕背后,对隐匿于图像背后的,构成图像基础的代码进行考察、验证,尽可能避免在“不知”“不觉”中接纳图像的表征与意义。同时,参透一些视觉文化的反文化本质,避免消费主义、享乐主义、拜物主义对个体图像认知的“殖民”;预防图像膨胀,冷观图像过剩,看图时宁可抱以挑剔的眼光;不诉诸消费和权力而作出鉴赏与评判,敢于否定喧嚣的世道和名利的裹挟,敢于承担拒绝被收编后的风险,敢于重新界定边缘地带并重新阐释意义与价值。另一方面,反思内心存在的种种观看冲动。个体在图像认

知过程中既应精益求精,又需对因图像而形成的知觉定式保持反省,在冷静、超然与深度浸入之间恰当取舍,避免在“全景敞视主义”的规训下成为被图像所操控的认知傀儡;警惕那些充满工具主义和霸权主义的“看”与“被看”,尤其当自身“被冲击”时;警惕图像霸权,避免不自觉地成为“霸权合谋者”,将凝视视为一种认知博弈,对充满形塑意味的表象进行质疑,努力发掘图像的另类视角、另类话语。

(四) 图像应用层面的个体求知智性

鉴于图像日益浸入个体的求知方式建构、求知情感表达及求知角色形成等微观层面,知识教育也需要适应读图时代的认知逻辑,基于信息技术不断尝试创新性知识生产、知识传递和知识接受模式。由于图像的过度应用,个体的自我认知空间被压缩,个体的求知时空也可能被挟制。个体长期被动观看,易于沦为“视像囚徒”,自主认知机制缺失,对消极接受产生依赖,进而形成种种求知惰性。个体时常懒于绞尽脑汁,只愿转动眼球。个体懒于艰深思索,惯于不自觉地借助图像,习惯于被动浏览、轻松享受,服膺于图像专制与图像霸权。从提升个体图像求知智性的视角看,个体的图像应用水平始终是重要论域(如图2)。随意性的图像拼贴顶多也只是知识的堆砌,几乎所有通过简单图像符号就能获得的知识,价值都较低。在图像符号的简单性应用基础上,个体还应对符号进行编码以便更好地呈现知识内容。在呈现编码性内容的基础上,对内容进行整理与解读,进而挖掘、反思图像的意义(隐喻)则属更高水平的图像应用。

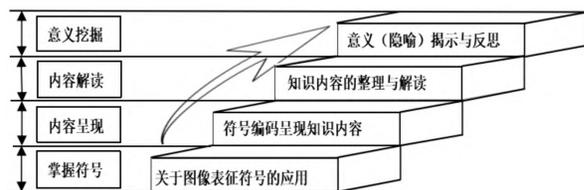


图2 个体求知中图像的理解与应用水平

具体而言,一方面,知识教育实践应谙熟图像的内容、要素的取舍之法,准确、清晰地表达图像表征的内容、要素;调动个体既有知识储备进行联想与想象,能够确定图像的解释边界并以之为据选择恰切的图像解读方法,通过分析、综合、概括、推理等,揭示图像的深层隐喻;当图像以不同媒介形式呈现时,能对其呈现特点和内在规律进行准确把握。在鱼龙混杂、良莠不齐的图像环境中引导个体学会甄别、筛选图像,在甄别、筛选时方向清晰,既顾及图像的意义性与审美性,也关照图像的功利性与实用性;突显图像帮助理解、答疑解惑、构建脉络、助力精加工等服务于个体求知的属性。另一方面,引导个体从观看者转向积极、主动的意义建构者与实践者,进行必要的图像创造活动,自主开发连贯、高品质的图像识别模式。在注重直观性的同时,深刻、含蓄同样不可或缺。需要注意的是,与以往那些时代相较,信息技术时代图像的泛用更容易导致视觉疲劳,这对求知个体自我调适提出了更高的要求。它要求个体慎重处理图像的合成与变异,注重图像呈现的时间、空间间隔,维持必要的分寸感,为求知预留足够的间歇。从更宏观的视角看,它还要求个体在图像技术应用中保持节制,既迎接技术变革,也对新技术保持警醒,既充分利用新技术的实现能力,也关照新技术可能引发的技术主义、技术崇拜、技术沉迷等新型求知风险。

参考文献:

- [1][德]马丁·海德格尔. 林中路[M]. 孙周兴,译. 上海:上海译文出版社,2004.
- [2] Mitchell W J T. What do pictures want: the lives and loves of images[M]. Chicago: The University of Chicago Press, 2005.
- [3] 朱永明. 视觉语言探析——符号化的图像形态与意义[M]. 南京:南京大学出版社,2011.
- [4][瑞士]费尔迪南·德·索绪尔. 普通语言学教程[M]. 高名凯,译. 北京:商务印书馆,1980.
- [5] Kulvicki J. Isomorphism in information carrying systems

- [J]. Pacific Philosophy Quarterly, 2004(4).
- [6][美]尼古拉斯·米尔佐夫. 视觉文化导论[M]. 倪伟, 译. 南京: 江苏人民出版社, 2006.
- [7] Mitchell W J T. Picture theory: essays on verbal and visual representation[M]. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.
- [8] Barthes R. The photographic message[M]. New York: Hill and Wang, 1982.
- [9][美]玛丽·沃纳·玛利亚. 摄影与摄影批评家 1839 年至 1900 年间的文化史[M]. 郝红尉, 倪洋, 译. 济南: 山东画报出版社, 2005.
- [10] 周宪. 图像技术与美学观念[J]. 文史哲, 2004(5).
- [11][美]肯尼斯·博克, 等. 当代西方修辞学: 演讲与话语批评[M]. 常昌富, 顾宝桐, 译. 北京: 中国社会科学出版社, 1998.
- [12] Berger J. Ways of seeing[M]. London: British Broadcasting Association and Penguin, 1972.
- [13] 魏家川. 字思维·冷媒介·读写文化[J]. 诗探索, 2002(Z2).
- [14][英]卡尔纳普. 哲学与逻辑语法[M]//[美]怀特·M. 分析的时代. 北京: 商务印书馆, 1981.
- [15] Derrida J. The truth in painting[M]. Chicago: The University of Chicago Press, 1993.
- [16][英]约翰·伯格. 观看之道[M]. 戴行钺, 译. 桂林: 广西师范大学出版社, 2007.
- [17] 郑栋, 么加利. “读图时代”儿童学校教育图像化之诘[J]. 内蒙古社会科学(汉文版), 2018(2).
- [18] 尹定邦. 设计艺术学概论[M]. 重庆: 重庆大学出版社, 2001.

Image Representation and Metaphor on Knowledge Education

FANG Hong, LYV Haoxin, WANG Shuai

Abstract: In the age of information technology, image and its inherent cognitive logic become the ontological elements of knowledge education. The image not only concerns the superficial connection between “seeing” and “knowing” in the general sense, but also concerns the multiple logics between complex metaphors and “knowing”. The integration of visual and image information provides individuals with more abundant cognition of the real world, access to knowledge, clarity of knowledge identification and the possibility of reshaping knowledge ethics at the explicit level. It reveals to the individual many internal connections between knowledge and meaning at the implicit level. The kernel, ambiguity and dynamic nature of image metaphors require specific knowledge education practices to not only pay attention to value guidance, cognitive interaction and knowledge shaping, but also to the intention of visual symbol producers, the generation of subjectivity in visual integration, the power discipline of knowledge transmission and the distortion of individual original cognition. For individuals seeking knowledge, they need to keep their “vision” clear, improve their ability to understand image representation and metaphor from multiple dimensions such as reading, aesthetics, speculation and application, get rid of the limitations caused by many image analysis patterns, and form a complete intellectual curiosity to seek knowledge.

Key words: knowledge education; image; representation; metaphor

Authors: Fang Hong, associate professor of the Normal School, Hubei University (Wuhan 430062); Lyv Haoxin, graduate student of the School of Education, Central China Normal University; Wang Shuai, professor of the School of Education, Central China Normal University (Wuhan 430079)

[责任编辑 王学]