



探究與敘事的文化論對教育的意義： J. Dewey 與 J. Bruner 的觀點

葉彥宏

摘 要

研究目的

Dewey 後期將「經驗」理解為「文化」，希望為自身的經驗理論增加實踐的可能性；Bruner 也是在後期轉向文化心理學的探究，強調學校教育即文化生活。本研究旨在結合相關文獻探討 Dewey 與 Bruner 兩人的文化論及其對教育的意義。

研究設計／方法／取徑

在研究方法上會分別回顧與審視 Dewey 與 Bruner 的文化論與教育的關係，再分析他們的文化論是如何處理教育與文化之關係，最後闡釋與評價這兩種文化論在教育的意義。

研究發現或結論

本研究歸結 Dewey 與 Bruner 的文化論對教育的意義有以下幾項：文化論對心靈和語言的立場、文化論對自我認同與能動性的觀點、文化論所欲型塑的統整、包容與互動之關係、文化創作對人類合作與價值實現的意義、文化的教育與政治功能、探究的與敘事的文化實踐途徑。

葉彥宏，銘傳大學師資培育中心副教授

電子郵件：yamhome@mail.mcu.edu.tw

投稿日期：2023 年 7 月 1 日；修正日期：2023 年 8 月 22 日；接受日期：2023 年 12 月 12 日

研究原創性／價值

Dewey 與 Bruner 的文化論為師生合作共創有意義的教學活動做出貢獻，幫助人們更加看重學生與學科內容的互動與反思帶來深刻的影響。

教育政策建議或實務意涵

研究者期望能為當前素養導向的教育文化、學習歷程的自我敘事、生涯教育的文化重建，以及師資培育所欲型塑的學用合一的文化提供理論的思考與實踐途徑的想像。

關鍵詞：Bruner、Dewey、探究、敘事、教育與文化



THE SIGNIFICANCE OF THE CULTURAL THEORY OF INQUIRY AND NARRATIVE FOR EDUCATION: PERSPECTIVES OF J. DEWEY AND J. BRUNER

Yan-Hong Ye

ABSTRACT

Purpose

Dewey, in his later period, understood "experience" as "culture," aiming to enhance the practical applicability of his experiential theory. Similarly, Bruner later shifted his focus to cultural psychology, emphasizing that school education is a form of cultural life. This study explores Dewey and Bruner's cultural theories and their significance for education through a review of relevant literature.

Design/methodology/approach

In terms of research methods, the study examines the relationship between Dewey and Bruner's cultural theories and education, analyzes how these theories address the connection between education and culture, and ultimately explains and evaluates their educational significance.

Findings/results

This study concludes that Dewey and Bruner's cultural theories hold the following significance for education: their perspectives on mind and language, their views on self-identity and agency, the integration of their cultural vision, the relationship between tolerance and interaction, the role of cultural creation in human cooperation and value realization, as well as the educational and political functions of culture and the practical applications of cultural theory.

Originality/value

The cultural theories of Dewey and Bruner contribute to teacher-student collaboration in creating meaningful teaching experiences and encourage greater attention to the interaction and reflection between students and subject content, having a profound impact.

Implications for policy/practice

The researcher hopes to offer theoretical insights and practical approaches for competency-based educational culture, self-narrative in the learning process, cultural reconstruction in career education, and the integration of learning and application within teacher education.

Keywords: Bruner, Dewey, inquiry, narrative, education and culture

壹、緒論

教育與文化的關係是教育學的主要課題之一，文化不僅是影響個體發展的大系統（macrosystem），也會與個體的微系統（microsystem）和中介系統（mesosystem）產生交互作用，形成獨特的氣質、價值觀與身分認同（Bronfenbrenner, 1981）。因而文化除了具有普遍性與在地性、擴散與建構、超越性與可能性、社會化與個性化等功能（Bruner, 2008, p. 29; Geertz, 1962; Kroeber, 1923, p. 257），教育與文化的關係能夠提供廣闊的視野，要求教師敏感地分析與探究學生的自我、家庭、學校與社會等系統的交互作用。例如：Dewey 的民主教育理念反映教育的文化價值在於使個人的生涯發展與生活方式趨向社會化（田培林，1995，頁 148-151；Dewey, 1897a, pp. 67-68, 1916, pp. 46-49, 54, 57）；批判教育學與教育社會學領域也欲型塑文化政治學與反身性的教育文化（Freire, 1998; Giddens, 1984）；Bruner（1996, pp. 13, 98）亦強調文化與社會對教育的影響是直接的，學校教育即是一種文化生活的體現。

近年《十二年國民基本教育課程綱要：總綱》（以下簡稱《總綱》）欲建構一種以「核心素養」為課程發展主軸的教育文化（教育部，2021）。最近的「學生學習歷程檔案」之建置亦要求出學生主動探究和建構關於自身現在、過去與未來之生命潛能、生活知能、生涯發展與公民責任等自我敘事（教育部，2021，2022）。政府並修訂《技術及職業教育法》（教育部，2019），欲重塑職業教育的文化，糾正一種長久以來簡化的生涯規劃敘事，也就是將職業教育視為不愛念書學生的去處。近年針對師資培育課程的改革，也都著眼於型塑學用合一的教育文化，鼓勵師資生在實作、見習、觀摩、實習與服務學習中體驗與省思，開展專業發展的生涯敘事。

本研究觀察到 J. Dewey（1859-1952）與 J. Bruner（1915-2016）兩人後期的思想都大量地探討文化對教育與社會各層面之意義與功能。Dewey 重視教育與文化之探究，民主理念與道德目的之立場堅定；而 Bruner 的敘事法在文化心理學的應用，主要在於如何詮釋和創造多元的與特殊的意義。

Dewey 與 Bruner 兩人的生平與學術成就雖無太密切的交集，但在哲

學、心理學與教育學等領域卻有些關係，像是 Dewey 的部分觀點曾對進步主義教育產生影響，而 Bruner 在認知心理學的教育主張有時會被視為對進步主義教育的反思，並在一定程度上被看成是延伸 Dewey 的經驗理論和民主教育思想（Bruner, 1961, p. 59, 1983a, p. 275; Takaya, 2013, pp. 47-51）。在理論與實踐層面，Dewey 較少討論學生應該如何達到一定程度的教育標準，Bruner 則是以鷹架理論（scaffolding）強調學生認知的增長有助於文化和知識之掌握（Lutkehaus & Greenfield, 2003, p. 415; Olson, 2007, pp. 90-91; Takaya, 2013, p. 31）。另外，Bruner 將教育視為社會再造（social reproduction）的角色，Dewey 則是傾向於將教育視為社會變革（social change）的主要角色（Bruner & Haste, 2010, p.1; Olson, 2007, pp. 66-67）。可以說，在理論與實踐層面，Bruner（1961, p. 59, 1990, pp. 23-24）較為審慎，而 Dewey 則是較為進取（Bruner, 2002, pp. 68-69; Takaya, 2013, p. 31）。Bruner（1961, p. 59）認可 Dewey 對知識採取實用主義的立場，也就是在問題解決的過程中，能不拘一格，採取多元的視角與適切的方法來達到目的；也認可 Dewey 將學校與社會的關係聯繫在一起，還認可 Dewey 將倫理與道德等議題直接地與實踐關聯起來（祝若穎，2011；單文經，2005，頁 24；Olson, 2007, pp. 161-164）。

本研究擬探討這一段從探究到敘事之文化論的發展，而非進行兩種文化論的比較。從心理學來說，這是一段「社會心理學」（social psychology）到「認知心理學」（cognitive psychology）與「敘事心理學」（narrative psychology）的過程；從經驗哲學來說，這是一段實驗主義之意識論與知識論到後現代主義之多元敘事的發展過程（Bruner, 1986; Dewey, 1899; Weltman, 1999）。在研究方法上會分別回顧與審視 Dewey 與 Bruner 的文化論與教育的關係，再分析他們的文化論是如何處理教育與文化之關係，最後闡釋與評價這兩種文化論在教育的意義。

貳、Dewey 與 Bruner 的文化轉向

Dewey 與 Bruner 兩人在思想發展的後期都不約而同地轉向文化論的探討。兩人都質疑當時自然主義哲學存在的二元論問題，Dewey 從普遍的經

驗探究反思缺乏人性與道德的哲學困境；Bruner 則是從心理學和人類學等領域出發，以敘事串聯起文化與人、人與自然的關係（Bruner, 1996, 2007, 2008; Dewey, 1940）。兩人的文化論基本觀點分述如下。

一、Dewey 的文化論與其經驗理論的關聯

Dewey (1938a, pp. 39-41, 72, 1940, p. 148, 1951, pp. 361-362) 後期想以「文化」代稱過去使用的「經驗」一詞，試圖為經驗探究增加實踐的與道德的功能。他用「文化的自然主義」(cultural naturalism)，強調每一種經驗探究都來自特定文化背景，人們得以將探究過程與結果在社會和文化脈絡中進行反思、溝通與傳播，因而不論是探究或是抽象的符號形式都與文化息息相關（Dewey, 1938b, pp. 26-27, 481-482）。

文化包含物質的和理念的層面的交互關係，物質的層面是由人為的力量生產出來的東西。如：習俗、器具、服裝、技術、社會組織等，而理念的層面則是包含科學與道德的整體信念、態度與氣質，理念會在一定程度上影響物質的具體使用方式，且物質的生產與建構也需要運用理智、知識、道德、精神和經濟價值體系、社會組織和語言。在這種交互關係中，文化統整了人類生命和人文生活，並在宗教、道德、政治、經濟和美學等領域豐富了人類的事務、興趣、關注與價值。以上文化的功能是經驗無法成功做到的（Dewey, 1951, pp. 361-364）。

文化除了是一種內在於心靈的概念、蘊含於心靈的教化，也為各種經驗提供了豐富的意義。因而文化的目的不能以片面和局部的方式去界定，文化應該要盡可能用於人類的團結，像是積極促進各種社會關係的互動、成員能相互溝通意見、共同分享與體會彼此的感受（Dewey, 1916, p. 127）。在教育主張上，Dewey (1916, pp. 46-49, 54, 57) 的「教育即成長」，強調人的成長過程有很長一段時間需要家庭、學校與社會的支持與幫助；而「教育即生活」欲使生活的一切能與科學、藝術和文化產生交流，透過考慮學生對經驗的興趣與態度，並組織學習內容使其與學生生活經驗形成聯結（單文經，2020；Dewey, 1897b, p. 91）。

Dewey (1939, pp. 82-83) 將一直以來重視的理智自由，聯結到心理、社會與歷史和文化等關係中，呈現身在民主自由文化脈絡中的人們為權利而奮鬥的能動性 (agency)。舉例來說：Dewey 的心理學與教育學從 1890

年代以後就十分重視有機體與環境的交互作用。在哲學層面，他特別重視知行關係、手段與目的的連結，因而諸如演化論、歷史學、心理學、社會學與人類學等科學，都成為他發展經驗理論的養分。在心理學層面，Dewey 逐漸疏遠黑格爾主義，轉向看重文化、制度、習俗、習慣、衝動、欲求和思想之相互關係的社會心理學研究。在教育學層面，經驗與文化對教育而言乃是帶有各種可能性的存有，所以他注重學生的個性化與社會化的發展，希望教師能促成科學與藝術的合作，使學生逐漸能運用學到的知識和技能不斷地成長、自身經驗也能持續地重新建構，追求民主化的教育理念與生活價值（Dewey, 1938a, pp. 13, 22, 61）。

二、Bruner 的文化論與其心理學的關聯

在 L. S. Vygotsky (1896-1934) 以前的心理學研究多將文化視為理所當然的存在，著眼於個人是如何在文化中獲得語言、使用既有的符號系統及建構個人的與社群生活的意義，較少關注文化是如何形成人類對語言、符號系統與社群生活的適應與各種層面的影響。而人類學家 C. Kluckhohn (1905-1960) 與 C. Geertz (1926-2006) 等人的研究促使心理學家反思人類心靈的發展並非是自然的，而是深受文化影響所形成的（Bruner, 1990, pp. 11-12）。

Bruner (1990, pp. 12-15) 結合人類學與心理學提出自己對文化的看法：（一）人必須置身於文化生活中才能意識到自身心理的力量，只有參與至文化中才能發展心理學。（二）正因為需要參與至文化中才能探討意義的形成與運用，提升生活的適應力，因此人們必須對不同的文化保持開放，接納文化的複雜和多元性，願意持續公開地溝通交流，嘗試理解和共享不同文化的語言符碼。（三）因此需要一種「庶民心理學」（folk psychology）幫助人們從文化的角度，如：從共享的語言符碼、社群成員的心靈和動機理論等層面，解釋人的各種常規活動。

Bruner 於 1980 年代以後愈來愈關注文化心理學（Takaya, 2013, p. 33），除了接受 Vygotsky 將脈絡（context）作為心智發展的關鍵因素（Bruner, 1997a, p. 72, 2012, p. 11），Bruner 等人（1966）的研究也找到文化脈絡對心靈發展有影響，他意識到人類學與心理學的存在交互作用的關係，也注意到人的心靈深處不僅是私人的，也存在著與文化息息相關的公

共面貌，因而逐漸形成文化心理學的主張，並且將文化心理學看成是對當時的發展心理學的一種靜默革命（宋文里，2020，頁 74-75；Bruner, 1990, p. 12, 1997a, pp. 63-64, 1997b, p. 343; Bruner & Haste, 2010, p. 1; Marsico, 2015, p. 242; Mattingly et al., 2008, p. 7）。

雖然文化與心靈之間存在如：內在與外在、主觀與客觀、在地與普遍等二元劃分的問題，但是 Bruner（2007, p. 2）受到 F. Bartlett（1886-1969）的文化心理學影響，認為原子論的心理學無助於心靈要素之構成，也無益於意義的創造。心靈的成長始終脫離不了文化；文化與心靈的相互關係有益於人們運用已知的事物超越常規，並建構可能性的世界（Bruner, 1996, pp. 13, 98, 2007, p. 5, 2008, pp. 29-30, 35）。

文化主要經由以下過程來影響心靈（Bruner, 2008, p. 35）：（一）文化中的成員可以與他人分享生活中那些日常觀念（如：慣例、習俗、習慣和欲求等）；（二）日常觀念之所以能在社會紮根，乃是由各種制度化的、穩定的「交換系統」所支持；（三）人們可以透過日常觀念分享彼此的心理生活，提升「互為主體性」的稟賦；（四）社會文化還必須提供能理解並包容那些偏離日常觀念的手段，敘事使日常的和無法預期的觀念得以用於再現生活世界。在上述過程中，文化的其中一項功能是透過講述故事、詩歌和隱喻等敘事的思維和媒介等作用能夠聯結事實與想像的不穩定的互動關係，使陌生的事物變得令人熟悉，也讓熟悉的事情變得令人感到不一樣（Bruner, 2002, p. 62, 2007, p. 4）。

文化的功能可以使人關注可能的世界和普遍的可能性，而可能性的培養主要透過以下前提展開（Bruner, 2007, p. 9）：（一）相信人們對任何事件和現象的解釋，總是與其存在的特定觀點有關，總是其來有自，沒有不知從何而來的真理；（二）因為對事件和現象的解釋始終存在不同的觀點，所以要相信存在多種解釋的可能性；（三）人們需要盡可能地將各種不同的解釋觀點加以認識和比較，以擴大解釋事件和現象的範圍與力量。

綜上所述，與 Dewey 後期重視文化的因素一樣，Bruner（2007, p. 2）後期的文化心理學也愈來愈關注心靈的成長及其對文化的依賴如何能超越當前的常規，提供人們跨領域的可能性，以及構建可能性的世界。Bruner（1996, p. 92）結合認知心理學、人類學、社會學與後現代主義等跨學科的論述，認為人與文化乃是有目的性、能動性，且互為主體的關係，他主

張以敘事法來處理人對理論意義的理解，並將科學的解釋和敘事的詮釋統整為相輔相成的關係（宋文里，2006；Bruner & Haste, 2010, p. 1; Weltman, 1999, p. 173）。以下將分別介紹這兩種文化論的實踐途徑。

參、探究的與敘事的文化實踐途徑

Dewey 的文化論奠基在自身的經驗理論，對於文化的互動性、制度性、心靈自由與民主社會之關係、個性化與社會化的發展，訴諸於他的民主教育、經驗探究的方法與道德慎思等主張。Bruner 不僅對 Dewey 談過的各種文化的性質都有所討論，Bruner 身處的時代背景使他的文化論橫跨了人文學、人類學、社會學和後現代主義等學門，並促使他提出以敘事法作為處理各種文化課題與衝突的策略。

一、Dewey 的文化論及其探究途徑

Dewey (1934, pp. 16-17, 1951, p. 392) 認為，無論是人或事物都是社會制度和生活習慣的產物，所以對人或事物的本質的描述都不能排除經驗。重視經驗，就是看重思想、知識、美感知覺與幸福生活中存在著各種可能性。經驗雖然有可能促使教育進步，但也可能導致教育發展遲滯倒退，故擴大經驗成長的可能性顯得特別重要（Dewey, 1938a, p. 13），所謂「較好的文化」即是指擴大意義覺察之範圍和精確性的能力（Dewey, 1916, p. 130）。

Dewey (1905b, pp. 158-159, 165-166) 期盼哲學的工作能轉向特殊的且能經驗到意義的自然主義方法，這種方法旨在用於探究人的經驗生活，也就是「經驗如何發生」、「經驗如何認識」、「經驗對心理產生的回饋與反應作用」等問題。因此，理論的理解過程，就像是在迂迴的路徑中進行有目的的探索，像是回溯共同的經驗，琢磨、鑑賞和品味各種經驗所擁有的美感性質（Dewey, 1934, pp. 16-17）。Dewey (1905b, p. 158) 相信：「事物是他們為人們所經驗到的樣子。」經驗的探究並非回到事物最初的面貌，而是探究形成該特定事物當前面貌的原因及其性質（Dewey, 1905a, p. 169）。

Dewey 關於經驗或文化的探究方法結合了演化論、歷史主義、社會心

理學、社會學和人類學等科學發展的成果（Dewey, 1902, pp. 3-5; Hickman, 2008, pp. 125-126），他會使用「演化法」（evolutionary method）和「發生法」（genetic method）（Dewey, 1902, pp. 3-5, 20, 1916, p. 222, 1936, p. 152, 1940, p. 147）強調重視手段與目的、理論與實踐、現象與事件的來龍去脈、問題解決的過程等理智探究的重要性。如要找一個最能概括上述探究方法，且最為人所熟知的一種稱呼是「經驗的自然主義法」（the method of empirical naturalism）（Dewey, 1951, p. 4）。

「經驗的自然主義法」指的是，事件的性質和意義總是在特定的歷史時空中發揮某種功能，而人的信念或觀念便是與某一時空情境交互作用的結果，如：適應、回饋等，若要檢驗經驗活動之有效性，就要參照引發該觀念產生作用之情境（Dewey, 1902, p. 32）。Dewey（1916, p. 222）說過：

欲深刻理解任何複雜事件的途徑在於，追蹤其形成過程—沿著其連續的成長過程以著手探究工作。

那些發生過的事件，經過人們實際去經驗和處理之後，其連續性會成為自我行動的一部分，且其意義和價值則會成為自我整體的一部分（Dewey, 1934, p. 109）；因而體驗、行動、實作、反思、問題解決等屬於「做中學」之活動才能持續地建構人們的自我理解與社會團結（Dewey, 1916, p. 348, 1929, pp. 66, 195-196）。Dewey（1902, pp. 37-38）認為這種探究：

把當前情境與過去公認的習俗、信念、道德理念、希望、渴望聯結起來，並將道德過程視為一合乎比例的整體。

人們可以了解結構之中各種力量相互運作的關係與意義，也可以將個性化和社會化的現象用科學的方法而非形上學的方法加以陳述（Dewey, 1902, p. 6, 1936, p. 152）。此外，道德過程與經驗和文化息息相關：內在於人性的力量與社會習俗的外在力量，這兩種力量彼此之間的相互作用，如：趨向多元化的人性觀鬆動既有的社會習俗；既有的社會習俗對人性自由與多元發展的抑制；以及致力於解放和改革社會習俗與制度，使其更趨向自由與人性化的發展等，上述內外力量的相互作用與道德息息相關（Dewey, 1922b, p. 230）。

「經驗的自然主義法」旨在歷史性與科學地探究各種行為習慣、文化

制度等形成的過程、結構中的力量運作，並展示他們的相互關係，以發掘多樣的和明確的意義，開採更多能相互理解的共同經驗，提供某些立足點與行得通的手段，更適切地達成某些積極的任務（Dewey, 1902, pp. 4-5, 9, 24, 26, 1936, p. 152）。

二、Bruner 的文化心理學及其敘事法的實踐

Bruner（1990, pp. 19-20）的文化心理學主要是探討人們在特定文化脈絡中的特定行動、互動關係，以及這些活動的意圖，他在《教育的文化》（The culture of education, 1996）歸納多項心理與文化之相互關係對教育的啟示，這些內容幾乎包括了他所有文化心理學的主張。

（一）文化心理學的立場

Bruner 以「有限性」的主張（the constraint tenet）強調，心靈與生俱來某些特定功能，如：認知、思考、感覺、知覺甚至是想像力等，這些功能都無可避免地會受到各種文化經驗與不同時空脈絡所影響（Bruner, 1996, pp. 15-17）。文化整體會因為各種制度和組織的交互關係而表現其特有的生活方式，人們會在不同的體制中扮演特定角色，這些角色分別會對應到不同的地位與聲望，像是教育體制中存在有許多關於初級、中級與高級等身分區隔的隱喻（Bruner, 1996, pp. 29-32）。在心靈、制度與身分階級的交互作用中，人們對「自我認同與自尊」（identity and self-esteem）的文化實踐可視為創造故事的活動，其目的是要理解世界和其中的內容（Esteban-Guitart, 2015, p. 108）。

（二）文化心理學的性質

Bruner（1996, pp. 13-15, 20-22）以「觀點論」（the perspectival tenet）闡釋，任何意義的生成都與其觀點所指涉的架構有關，要完整地了解某事物的意義，需要將與他相關的觀點一併檢視。無論是知識或技術都不能脫離個人、社會、文化和歷史等脈絡存在，這些知識的構成包含人們看待世界的方式、對世界的知識，以及人與人之關係的知識。

每一種觀點與真理都是人們在生活世界中有意識的選擇和行動之產物，人們亦可驗證產物與觀念之間的可能聯繫、比較不同觀念產生的可能影響、認識那些被排除在主流價值外的可能觀念，增進對生活世界的解釋

力量 (Bruner, 2007, pp. 8-9)。¹

在觀點論的背景下，Bruner (1996, p. 65) 的「庶民教學觀」(folk pedagogy) 接受「建構論」(constructivism) 的主張，認為知識乃是個人、社會、文化和歷史所建構和協議的產物，知識與技能的傳遞也是師生共同在學習社群中的教學相長。文化傳遞、生產與創造的過程涉及到人與人之間語言的與非語言的互動 (interaction)，人們可透過語言、文字、姿勢、行為和情境脈絡等途徑理解他人的心靈，形成「互為主體性」(intersubjectivity) (Bruner, 1996, pp. 20-22)。因此，指導學生學習交流與溝通的過程，就是在引導他們進入自己的、家庭的與學校和社會系統的文化中 (Bruner, 1984, p. 1)。

(三) 文化心理學的敘事法

「敘事」是心靈的主要功能，一種能建構世界的方法、一種推論模式和語言形式，一種能用於持續生產意義、建構實際行動和創造自我認同的重要工具 (Bruner, 2004, p. 691; Mattingly et al., 2008, p. 11)。敘事也是一種將日常的與無法預期的觀念兩者轉化為可透過文化和認知活動管理的形式，這樣可以保護人們免於受到無法預期的意外事件所影響。人們可以透過敘事法掌握可預期和不可預期的文化生活 (Bruner, 2008, p. 37)。

自我是在講述故事和運用敘事法來概括自身經驗，文化生活是一種易於修改的敘事。因為文化生活的敘事存在於懺悔、藉口、辯護、講述發生的事情等體驗中；也存在於未完成的故事中，促使人們更想去完成或是記住他，如：齊格尼效應 (Zeigarnik effect) (Bruner, 2007, p. 6)。另外，科學建構的過程也是一種敘事法，從提出研究假設，考驗到修正假設這樣連續的過程中，研究者會與觀念玩遊戲，運用虛無假設和對立假設、操作各種變項來探究問題的可能答案 (Bruner, 1996, pp. 126-127)。

Bruner (1996, pp. 15-17, 25-29) 對文化的功能與敘事法的觀點顯示，

¹ Bruner 的觀點論主張主要來自人類學的文化觀點，他在 1930 年代就知道 B. K. Malinowski (1884-1942) 和 M. Mead (1901-1978) 等人類學者的文化相對主義 (cultural relativism)；且在求學過程中，Bruner 的受業教師多為完形心理學、精神分析學及文化人類學教授，在 Bruner 的學術工作中，主觀社會文化世界與客觀物理世界兩種不同類型的心理學一直並存著，隨著學術成果與社會實踐的經驗增長，他亦將這兩種心理學類型統整為一種連續的關係 (鍾鴻銘, 2023; Bruner, 1983; Lutkehaus, 2008)。

文化具有一定程度的實用主義性質，也就是作為自我、知識與社會之建構、再生產與創造的工具性（instrumentalism）。教育在不同文化中都具有一定程度的工具性意義，除了提供人們技術，提供思考、情感與言談的方法，也會因為人的稟賦和機會，而對人的生涯發展產生不同程度的影響。舉例來說，各種作品都有其「外化」（externalization）的作用，可以生產和維繫團結感，像是群體成員彼此相互學習，為產出作品而發揮自身專長，分工合作，並隨時追蹤群體生產進度，進行生動的討論與分享，形成一種群體在生產作品過程中的後設認知與心態（mentalité），「教室俗民誌」（classroom ethnography）²就是用於探究上述現象的研究方法（Bruner, 1996, pp. 22-23）。

三、探究的與敘事的文化實踐

Bruner 與 Dewey 兩人身處不同的時代、不同的科學和理論發展時期，各自也有不同的理論背景，卻因為對人性與心理、教育與社會、文化和經驗等議題的關注，形成各自的文化論特色及實踐途徑：

（一）在基本立場上，Dewey 重視文化的功能（像是與經驗的自然主義法有關的探究思維、道德慎思等）和目的（如：民主理念與教育的持續更新）之連結；Bruner 在認知心理學的成就進一步地實現了 Dewey 經驗理論所重視的科學精神與方法，也更進一步串聯起人的理解與教學設計的關係，將文化的功能與目的緊密結合。

Bruner（2002, pp. 92-93）從觀點論的角度欲接納文化的多樣性，促成相互包容與同理的文化論，而敘事的包容性恰恰能用於處理文化的衝突、失衡與挑戰（宋文里，2020，頁 26）。Dewey 並未主張過觀點論，他對文化的包容與感受性還是基於文化的功能與目的之實踐，像是道德慎思可以

² 俗民誌研究自 19 世紀後期逐漸成為人類學家用於探索不同文化，試圖掌握在地人觀點的方法論。教室俗民誌是在教室情境中持續一段時間進行密集詳細的觀察，透過錄音、錄影和訪談等方法紀錄大量的教室活動樣本，旨在了解教室情境中的社群如何建構出知識與指導的概念和範疇，以及其中所蘊含的文化觀點與解釋。在教室俗民誌的研究分析中，會結合不同的俗民誌探究取向，如：微觀、傳播、論述與批判的俗民誌，以教室情境中，師生共同建構出來的概念和範疇為分析的主體（Mcdermott & Raley, 2016; Watson-Gegeo, 1997, pp. 136-137）。這些概念與範疇亦呼應了 Bruner 主張「外化」可以建構社群成員彼此的關係，增進互動過程中的覺察。

提升人們各種道德衝突的反思能力、敏感度與同理心。兩種文化論都對文化所展現出來的差異、斷裂、不一致、無法通約等多元的性質有一定程度的因應能力；兩種文化論都相信，若是社會的民主化能持續不間斷，就會有足夠的力量去調適與因應變化，創造與重建文化。

（二）在方法論層面，Dewey（1897b）的教育即生活強調學校教育要重視學生的生活經驗；Bruner（1996）亦主張學校教育本身就是文化生活。兩種文化論在學校教育的觀點基本一致，形成了以下教育文化，如：兒童中心、問題解決的過程與能力、互為主體性的師生關係、培養同理心與敏感的覺察能力、協同合作的過程與能力、社會建構論的知識觀等（Bruner, 1996, pp. 57-58）。

在實踐層面，Bruner（1996, pp. 22-23, 2002, pp. 85-86, 2007, p. 4）的文化論具有 Dewey 經驗理論的色彩，也就是強調各種敘事的媒介會持續不斷地建構與創造等再生產的過程。Dewey（1934, p. 272）也說過：「想像就是在經驗中更新舊的與熟悉的事物」；Bruner（1990, p. 30, 2002, p. 69, 2007, pp. 4-5）亦曾指出，文化心理學的建構性質能對跨學科保持開放的心態，也就是一種能夠面對和因應變化中的價值的心態，這亦是民主文化的基石，現代生活的特徵。這種心態是將文化視為「工具箱」（toolkit），在敘事活動中，讓新舊事物能夠持續不斷地再生產。

（三）從理論背景與實踐的成果來看，Dewey 的教育哲學重視理智的經驗探究與道德反思等抽象方法論的建構；Bruner 則是發展螺旋課程的設計，以及包含個人思考與文化影響的後設認知等更為具體的認知科學成果。從教育的價值來看，Bruner 在心理學及課程與教學理論均實現了 Dewey（1897b）期盼的科學與藝術妥善結合的民主教育文化（Takaya, 2013, p. 9）。

進一步說，Dewey 的探究經驗的方法、道德理論和美學都很重視反思，反思的對象是經驗與文化，反思的行動可以透過各種科學的檢測方法、想像力的運用以及追求完整經驗的美感知覺來達成。Bruner 具體提出了後設認知概念，對學生的學習、記憶和思考的內在運作，以及這些內在運作如何影響自身的心智歷程有細緻的描述（Bruner, 1996, pp. 58-59）。這段內在的歷程與外在的文化相互作用之後，就形成 Bruner 文化論的外化和互動論等主張。

最後，在社會批判與社會改革等議題上，Dewey (2012, pp. 148-149) 基於文化的自然主義主張經驗探究無法是中立的，需要將探究視為一種人文的活動，像是科學的正用與誤用常受到社會構成之複雜條件影響，這樣的複雜性在人類行為的不一致和矛盾中都可觀察到。另外，Bruner 的文化論有呼應到當時盛行的社會學、人類學和後現代主義的主張，像是強調沒有中立的教育，以及希望教育能為學生培力等。只是 Bruner 和 Dewey 都因為自身的心理學與教育學觀點，無法更全面地擁抱激進地社會批判和社會改革。

綜上所述，Bruner 的認知心理學與庶民教學觀使他傾向於發展理解與想像等高層次認知的教育文化 (Lutkehaus & Greenfield, 2003, p. 415; Mattingly et al., 2008, p. 22)，文化主要是作為一種創造意義和建構文化的工具箱 (Bruner, 1996, pp. 15-17)。Dewey 因為重視理智與科學，重視如何統整社會改革的方法與目的，為生活的可能性尋求因應的途徑。這樣一來，兩種文化論皆較少涉及將文化與政治緊密結合的觀點，如：解放學生意識、恢復人性化之教育等，更為多元的與在地性的文化與教育課題 (Olson, 2007, pp.66-67)。

肆、兩種文化論與教育的關係

Dewey 與 Bruner 的文化論雖然有些相似處和延續性，但 Dewey 那時並沒有認知心理學，因此 Dewey 將心理學的討論多聚焦於社會文化、習俗與行為習慣的討論，期望透過經驗的自然主義法，統整文化與生活、藝術和科學的關係。Bruner 的認知心理學有助於更深入闡釋心理與社會的關係，有益於從質性研究的敘事法探索人與文化互動過程中的各種細緻的、不易覺察到的，但是卻能體現出人與文化之間互為主體的、具能動性的，以及相互作用的功能。

一、文化論對心靈和語言的立場

Dewey (1922b, pp. 61-62) 以「習慣」和「衝動」等個性與社會交互作用後的產物替代抽象的「心靈」概念。如此心理學就可以作為一門科學，並與社會學、人類學和哲學等學科領域合作，而非隸屬於哲學之中的心理

學。這種心理學的探究著重於手段與目的、知識與行動的整體關係，著眼於如何道德與理智地思考「當下的確定性」與「可預見的目的」，Dewey 說過：

我們沒有運用現在去控制未來，而是運用對未來的洞察（foresight），改善和擴展現在的活動。在這種對欲求、慎思、和選擇的運用中，自由方能實現。（Dewey, 1922b, p. 215）

Dewey 重視有機體與環境的互動，也肯定人的潛能，但相關論述，如教育即成長的主張還是偏向演化論與社會學的觀點；相較之下，Bruner（1996, pp. 20-22）鷹架理論對人的認知發展和文化的影響有更深刻且具科學價值的說明。

Bruner 相信人的心靈存在著目的。在生活世界中，心靈具有各種意向性（intentions），且是受到意向性驅使的行動者（agents）。人會透過觀察彼此的行為，逐漸歸納成原則和常識，再用於預測和詮釋文化、信仰、信念等東西，這是「庶民心理學」的觀點，也是各種意義生成的限度（Bruner, 1996, pp. 15-17）。文化雖然會給人帶來心靈的限度，也能為人們提供理解和評估事件與現象的工具和脈絡（Takaya, 2013, p. 34）。Bruner（1996, pp. x, 52）相信，文化不僅能型塑人的心靈，也能提供一套建構生活世界與人類力量的工具箱，他認為人的心靈都有如 Vygotsky 主張的「近側發展區間」（Zone of Proximal Development）。如教育工作要為學生「培力」（empower），文化的工具箱就能幫助學生超越自身稟賦（Bruner, 1996, pp. 15-17）。

Dewey（1916, pp. 21-22）提過，理智的發展會在無形之中受制於文化與環境的影響，像是語言習慣、好的行為舉止、好的品味與美的欣賞等。這些受環境影響而形成的理智，乃是由於人們頻繁地與他人產生關係，並長時間未再進行反思，從而視為理所當然的習氣。Dewey 將經驗與文化視為一切語言論述的前提，語言無法對應於多變的自然面貌，語言是廣大生活經驗與激進民主的一環，因而要與各種經驗合作，為構造有機體與環境之整體關係貢獻力量（Bernstein, 2010, p. 86; Dewey, 1916, pp. 18-19, 1934, p. 219, L12, p. 74）：

意義和價值的連續性是語言的本質。因為它維持著連續的文化。基此，字詞帶有幾乎無限的泛音和共鳴。……。語言確實是母語。它帶有人格的性格氣質以及看待和解釋生活的方式，這是連續的社會群體的文化特徵。……。 (Dewey, 1934, p. 245)

語言既是創造意義的手段，同時又有參與意義交流的目的，這種手段與目的的關係使語言具有溝通的與理智的文化功能 (Dewey, 1951, p. 160)。Dewey (1894, p. 234) 並沒有 Bruner 對認知科學的研究成果作為立論根據，而是運用經驗的自然主義法將語言視為一種有組織的工具，用來描繪行動的各個面向，像是將語言視為一種道德工具，要在實際行動與社會生活中加以檢驗以驗證其功能。

Bruner (1996, pp. 15-17) 也主張，認知活動總會受到文化及語文素養影響；另一方面，語言會帶來一種心靈的限度。人一生下來就被置放於不同語言和符號系統中，思想也是在語言中形成與表現，即便有說書人、敘事者、詩人、小說家不斷地創造新的敘說形式，但也只是一種語用學 (pragmatics) 的表現，他們依舊使用既有的語言。真正能超越語言的限度的是語言的意識 (consciousness) 和覺察 (awareness) 等屬於後設語言 (metalinguistic) 的能力，它們能用於檢視和超越語言的限制。故教育的重要功能之一即在於培養人們的語文素養，如：將語言外化、去脈絡化、將語言紀錄成文字或影像等，以提升後設語言能力，超越語言的限度 (Bruner, 1996, pp. 17-19)。

總結上述，Dewey 的經驗探究試圖引導一種具有科學與藝術價值之文化論；隨著心理學、社會學、人類學、語言學、批判理論與後現代主義等諸多思潮的發展，Bruner 的認知心理學和文化心理學等成就使他更進一步地邁向 Dewey 所欲創造之科學與藝術價值的文化理念中。

二、文化論對自我認同與能動性的觀點

在 Dewey (1927, pp. 9-10) 關於理智的文化認同中，人們之所以投入理智的探究活動是為了創造各種問題的解答，探索合適的目的。雖然哲學的任務與確定性的尋求有關，但其目的並非追求穩固不變的觀念或目的，而是要靈活運用各種觀念與目的，使經驗與文化的意義能持續地更新。人們之所以致力於思考、想像與創造，乃是為了使觀念不斷地在生活中獲得

重構和更新，或是應用於新的挑戰或更深刻的問題情境中。

在敘事的文化認同中，Bruner（2005, p. 14）說過：

認同是情境的，分布在構成我們生活中的所有群體、機構和個人之間。
在建構成為我們自己、我們是誰的感覺時，我們使用具有虛構的和講故事的敘事。我們繼續建構和喚起虛構的身份，使我們能夠賦予生活意義和連貫性，應對發生在我們身上的事情並解釋打破規範或既定模式的事情。

人的認知發展無可避免與文化產生相互作用，任何事物都無法免於受到文化所影響，事物本身也不會只是反映文化的觀點，還會受到諸種個人因素影響，從而豐富了事物的意義。因而自我認同的建構與社會價值的內化都可以稱得上是創造個人敘事的活動（Bruner, 1996, pp. 13-15）。

Bruner（1996, pp. 35-36）主張自我認同具有能動性與「評價」（evaluation）等面向。能動性是指自我能在生活世界中建構意義的系統，自我會把在生活世界中的點點滴滴紀錄和組織起來，串聯起過去，形成「自傳式記憶」（autobiographical memory），並外推至未來，形成具有歷史性和可能性的自我概念。

自我的能動性亦說明人有能力在生活世界中承擔自身作為的結果，這種結果通常是由各種文化所評定，自我對這些文化的評定所做出的反應便是「評價」。在自我評價中，人不只是會意識到自我的能動性，也會在因應他人對自我的期望與要求中，意識到自身的作為是否具有效能，從而逐漸發展自尊。自尊不僅受到文化影響，也會受到個人的歸因和性格所影響。因此，學校教育應該持續評估民主的社會文化對學生的意義，像是能動性可以為學生賦權（power），而自尊則是幫助學生有效能地因應生活世界的評價（Bruner, 1996, pp. 36-39）。

Bruner（1996, pp. 35-36）藉由能動性說明自我能夠主動組織過去和現在的生活經驗，並外推至未來。Bruner 把心靈與文化的交互作用力量訴諸如後設認知的實踐，包含了人的思維活動與文化建構的認知策略（Lutkehaus & Greenfield, 2003, p. 418）。因而敘事法可以用於處理各種過去、現在與可預期之未來發生的事件（Bruner, 1991, p. 72）。

Dewey（1922b, p. 3）對社會心理學的界定很能體現上述能動性的觀

點：「一套包含信念、欲求和目的的系統，且此系統形成於生物習性與社會環境之交互作用」。他曾指出兩種能動性的力量：（一）理智地批評與評價：像是判斷如何運用觀念達到目的、控制行為、掌握當前情勢、衡量構成事件之各項因素的重要程度等。理智地批評與評價的社會文化能充分發揮經驗的建構和解放力量（Dewey, 1920, p. 133, 1951, p. 160）。（二）情感回饋：對自然環境、生活周遭的事物或自身感興趣的事件抱持著敏感性（susceptibility）、響應性（responsiveness）、理智的同情心、感受與鑑賞美感的能力，以及能夠相互同理彼此的溝通能力等（Dewey, 1897a, pp. 79, 82, 1915, p. 272, 1916, pp. 127-178, 1929, p. 170, 1931, pp. 20-21）。

歸結這部分的討論，Dewey 較重視個人在探究活動中持續更新和重構經驗的一種認同的實踐過程；Bruner 的觀點論接納理智與情感都是文化的一部分，主張採用敘事的手段來創造文化的意義、包容文化的多元性、因應各種文化的衝突。可以看得出敘事法創造出來的多元意義並不以達到某種理智目的，或是形成特定的探究結果（Bruner, 1991, p. 72; Geertz, 1962）。

三、文化論中的統整、包容與互動之關係

在 19 世紀末，Dewey 就主張心理不是由各種細部的環節組織成整體，而是把相互關聯的規則加以通則化，使模糊的整體能系統地呈現出來。所以教導兒童瑣碎的符號經驗，並無法對其日後的統整有所幫助。從教學之初，就應該運用有組織的方法逐步地讓整體變得更為清楚明晰。對兒童來說，其心理特質是偏向「綜合」（synthetic）而非「分析」的，教學活動要呈現整體的交互作用關係，包含建立相互聯繫且能互相支持的學科活動，並透過學習的過程使個體能與社會建構過程產生交互作用（Dewey, 1898, pp. 383-384）。

Dewey（1951, pp. 132-161）將哲學概括為意義理論，承認一切人類的事務，如溝通、行動等實踐的活動，皆隸屬於相互分享的、與社會相互聯繫的行為網絡。因此，觀念和本質都只是屬於意義的一個環節、一種促發人與他人互動的工具。教育的目標要與社會生活產生聯結，以積極的社會建構為目標，除了有助於發展學生的責任感，還能型塑自我判斷力，而學校的紀律和訓練都要以此為目標，才不至於淪為與世隔絕的情境和僵化死

板的訓練（Dewey, 1900, p. 12, 1924, p. 185）。

Bruner（1996, pp. 19-20）相信「實在」（reality）存於生活世界中，由人類、傳統與文化思維所建構和型塑，意義也在此建構過程中生成。教育工作是協助學生善於運用那些生成意義和建構實在的工具，使他們更能適應和改變自身的世界。

Bruner 的「庶民教學觀」相信人的直覺（intuition）是在社會實踐中培養出來的科學，這種經由教育培養出來的直覺乃是方法論循環（methodology cycle）的起點，用來系統地觀察現象、理論、基本假設和研究設計，以及這些研究要素的相互關係，並推動心理相關現象的探究往普遍理論的方向發展（Marsico, 2015, pp. 242, 244）。

Bruner 對人類心理與社會文化的複雜關係一直保持著上述科學的興趣與探究的習慣。他的文化心理學探究有目標導向的人類行為，以及有意義的人類行為，發掘行為與認知的新的可能性。因此很難用標準化的方法進行探究，但可以用來理解相互排斥的敘事，使文化中的各種意義顯現出來（Marsico, 2015, pp. 242, 244）。

庶民教學觀亦反映了一種互為主體的文化心理學主張，其能幫助學生組織學習、管理生活，提升後設認知（metacognition）的發展（單文經、羅逸平，2023，頁 105-106；Bruner, 1996, pp. 63-65）。師生互為主體的關係會在相互仿效學習、持續不斷地評論、提供鷹架支持與良好的學習脈絡中，使學習品質與教學效能獲得增長（Bruner, 1996, pp. 20-22）。

總體來說，文化影響的因素相當多樣，彼此也都會產生交互作用，激盪出不同的變化和意義，自我概念與文化生活中的交互作用體現在，人們受到機構影響而形成的世界觀，以及在個人發展的歷史中所形成的世界觀。文化的交互作用會產生文化多樣性與社會寬容的需求，有效能的教育需要對文化的不一致性保持彈性，主動去適應各種變化。因此教育需要對各種不可通約的文化保持彈性，積極去適應各種變化。這種觀點論對目的保持一定程度的開放性和可能性，為文化的發展帶來更多創造性的意義（Bruner, 1996, pp. 13-15）。

四、文化創作對人類合作與價值實現的意義

在外化的過程中，Dewey（1934, pp. 45-57, 329）認為藝術創作的過程是一種製造或生產的過程，能表現出美感的性質和能量；創作者憑藉興趣選擇性地引導事物和素材至所欲實現的獨特價值。在藝術創作的过程的外化的過程中，除了藝術作品的本身的美感，具有完整的秩序和節奏的藝術創作活動，也是評價作品美感的要素之一。Dewey（1934, pp. 61, 90, 93, 96, 100-101, 110）的外化還可分別從藝術和科學來看：

首先，藝術的活動和作品能夠「表現」創作者的興趣以及對特定脈絡的感受，創作者在蘊含情感與期望的心靈中，選擇與調節經驗之意義與關係，重新創造具有美感與節奏的對象；還能揭開那些已為人們經驗到的，但卻受遮蔽物隱藏起來的表現性，促使人們鬆散的日常事務活躍起來，忘我地沈浸在多樣特質與形式的周遭世界。

其次，科學能夠讓探究者「陳述」普遍的性質，能將各種情感和知覺對象予以客觀量化為特定類型，使各種事物得以抽象化為概念類型；人們便可透過科學的陳述發掘從屬於對象或情境經驗之下的條件，以作為心靈獲取經驗的指引。

Bruner（1996, pp. 23-25）認為各種作品不僅能將心靈外化，作品還能作為一種記錄，像是一份草圖、初稿或是一個實物模型，它們可以修改內容、增減段落或物件，這些外部的紀錄不僅可以減輕人們的記憶和後設認知的負擔，也可以具體的呈現出人的思考與反思如何與其生產的作品產生交互作用的關係。

像是文化心理學家 I. Meyerson（1888-1983）用外化的概念，說明文化中產出的各種歷史的、制度上的、藝術的和科學的「作品」，其在地性、局部的、感人的性質，能夠給特定群體帶來驕傲、共同感、認同與鼓舞（Bruner, 1996, pp. 22-23）。

在教育上，外化對認知活動的幫助在於促成具有團結感的公開討論、分享與合作，使人們的思考和後設認知變得更為具體。目前各種資訊科技的教育運用，就很能夠落實以上外化的主張（Bruner, 1996, pp. 23-25）。

大致來說，Dewey 與 Bruner 都相信各種創作與作品，能幫助人們深層次地理解、生動地聯結、忘我地投入與敏感地反思彼此的知識、信念、

情感、關係與認同。

五、文化的教育與政治功能

Dewey 與 Bruner 都認為學校教育能幫助學生實現個性化與社會化，也都認為教育不能保持中立。³ 本研究主要聚焦於兩人對心理與社會、文化與教育等議題之洞察與分析。

Bruner (1996, pp. 25-29) 從人的稟賦和文化討論教育的功能。在稟賦的部分，每個人人生來就存在某些多元智能，且不同的文化也會強調不同類型的思維模式和實踐方法（教化）。而在機會的部分，像是某些社會區隔導致人的稟賦受到種族、貧窮、絕望和宿命論等成長環境所壓迫，學校教育也在很大的程度上受到上述環境影響，可能會選擇性地提供符合社會壓迫現狀的內容給不同階層的學生，或是反映某些既定的文化價值。進一步說，文化中的權力、身分區隔與酬賞制度都會影響教育，而置身於文化中的教育也會導致社會中的各種階層、文化與價值的區別獲得增強，所以教育無法保持中立，教育始終具有政治性。

Dewey 的教育功能則是強調「手段—目的」和「問題—解決」的聯結，也就是經驗的自然主義法。如果學校將自身孤立於文化與社會生活之外，刻意保持中立或是與社會產生隔閡，就會失去其倫理的目標和民主的理念，淪為空洞瑣碎的形式訓練（Dewey, 1897a, pp. 60-61, 1904, p. 248）。因此教育不可能是中立或中性的組織；個人發展也不是與社會隔離的存在，而是與他者產生聯繫的關係。教師應該支持可以幫助學生個性發展和追求自我實現的機構組織，並抵制和對抗那些反對個性發展的機構組織。這種強調參與和溝通、合作和競爭的教育，其興趣不在於某種「主義」或是符碼的建立，而是在優先考慮到社會秩序的前提下，推動教育的變革（Dewey, 1933, pp. 80-81）。

Bruner (1996, pp. 29-32) 的文化心理學結合了當時盛行的人類學、社會學和後現代主義理論，主張文化也是一種細緻的交換系統，其交換媒介會透過諸如：聲望、才獲、忠誠和服務進行，具體表現在薪資、住所和頭

³ 仍有研究指出，Dewey 這種基於社會秩序的觀點並不適用於存在各種差異和爭議之社會（Schutz, 2001, p. 267）；也有研究認為，Bruner 只是注意到教育的社會化功能，而非推進社會變革的力量（Olson, 2007, pp. 66-67）。

銜等合法的體制中；各種文化體制還會透過象徵符號，如：神話、法規、前例、話語、思維、制服和公權力等手段傳遞其意識型態。如要真正了解文化體制是如何運作的，只是純粹的觀察是不夠的，因為其運作受到許多潛在的、難以預測的力量影響著，需要置身其中，參與該文化特有的生活方式，才能逐漸揭露各種文化體制的真實面貌。

教育體制不僅會受到文化體制影響，也需要承擔著文化體制中的難題。如果教育體制被局限在自身的價值系統中，就無法揭露社會的不公正與適應社會的需求，教育體制與社會諸體制的關係需要縝密地檢視如何使它們達到最佳配合的狀態。是故，教育人類學的工作要探討教育在社會各種體制脈絡中的處境，如：與家庭、經濟、宗教體系和勞動市場的關係，以及暴力、貧窮和種族歧視等，學校教育在這類文化議題中究竟扮演何種角色？Bruner 希望有一個機構或組織能針對上述議題展開研究，並提供諮詢，使教育能成為與各種社會體制和機構相互競爭與合作的一塊重要板塊，而非一座孤島。教育的影響深遠，不能只是依賴專家的參與，需要保持開放性，讓不同領域的專業人士能公開地投入教育領域中，以其心思敏銳的洞察和公正無私的態度，型塑另類的政策與實踐。另外，教育的發展需要重視師資培育以及教師專業素養，因為教師的行動攸關各種教育計畫的良窳（Bruner, 1996, pp. 32-35）。

關於教育體制的思考，Dewey 於 1920 年代注意到學校教育的政治功能，他期盼學習內容能培養批評的精神，而教師能具備追求教育解放的勇氣。無論是學校教育或是教師自身的教育專業都要培養明辨是非的心靈，避免使自身落入自欺或欺騙他人的情況，應藉由觀察和實事求是的行動培養學生懷疑的態度，不能以情感或是偏見進行判斷和探究，他期盼學校的生活除了能帶給學生學習興趣和教師的教學熱忱，同時也能成為「講究人文精神之文明的危險前哨」（Dewey, 1922a, pp. 332-334; Westbrook, 1991, p. 313）。

到了 1930 年代，Dewey（1930, p. 275）提到，對個人來說，真正重要且有價值的經驗，與那些複雜且共同的社會關係是緊密相連的，傳統的個人主義就是忽視了這樣的狀況，而失去其價值。個人始終是經驗的中心與結果，故個人在其生活經驗中的定位取決於社交生活的性質與活動。Dewey（1930, p. 278）談到各種處在活動之中的哲學，其理想是希望通過

經驗的哲學，從科學與技術的角度對觀念展開系列的批評與建構，目的在於型塑出具有展望性、解釋性和建設性的哲學觀點。

六、探究的與敘事的文化實踐途徑

Dewey 並沒有提出一套敘事法，而是將敘事作為一種經驗探究的途徑，強調敘事能創造「完整經驗」（an experience）⁴，幫助人獲得更多生活的體驗：

祖母給膝下的孩子們述說「從前」故事時，為過去增添色彩；她為文學準備了素材，也許她自己就是一位藝術家。述說的聲音有這樣一種能力，即能夠保存和報導過去所有不同體驗的價值，並準確地跟隨每一種感受與想法的細微變化，將各種變化排列組合後，就有了創造新的完整經驗的力量；完整經驗常常比來自事物本身的經驗更能感受到。（Dewey, 1934, p. 245）

對 Dewey（1934, p. 245）來說，文字書寫與聲音述說等敘事都有其道德功能：

我們所有人都在某種程度上分享了詩人的特權，詩人「所說的話語，乃是 W. Shakespeare（1564-1616）說過的；而詩人所持有的信仰和道德，乃是 J. Milton（1608-1674）所主張的。」這種連續性並不局限於書寫和印刷形式的作品。

詩人的形象與創作在 Dewey 的美學中都應該是道德的，Dewey 曾引述 Arnold 說的：「詩歌是對生活的批評」（引自 Dewey, 1934, p. 349）強調詩人是有道德意圖的，而讀者也有自身的道德判斷。

⁴ Dewey（1934, pp. 53-54）在自己的美學中清楚地表達出美感經驗的生成包含了：藝術作品之製作或生產的過程（doing or making），與美感的鑑賞（appreciative）、知覺（perceiving）和享受的過程（enjoying），以及藝術家懷抱著熱情與樂趣全心投入於作品創作中的愛（loving）。通過生產、鑑賞、知覺和享受等過程的美感經驗才算是 Dewey（1934, pp. 50-51, 57）所謂的「完整經驗」（an experience）。「完整經驗」是動態的組織，具有開始、發展到結束的系列過程；它自身的連續性與交互作用等形式能轉化經驗過程中所遭遇到的抗拒與張力。因此在經驗過程中亦包含痛苦和不愉快的因素，如此方能具備包容與完整之性質；它的組織過程亦具有節奏，一旦經驗的連續性中斷，代表一個階段的停止與下個階段的開始和預備，也代表對前次經驗之吸收和獲取，更意味著反思活動的產生（Dewey, 1934, pp. 44-48, 61-63）。

Dewey 主要將敘事用於探究生活經驗、文化的內涵與提升道德判斷力，他曾說：「藝術要比各種道德規範更具道德性質」（Dewey, 1934, p. 350）因而詩人總是人性和道德的預言者，儘管詩人並非直接進行道德說教，而是以自由的詩句、寓言和預言，但這些體裁形式並不妨礙詩人的先見之明。

各種敘事的道德用途在於其批評與評價等經驗探究的功能。Dewey（1934, pp. 348-350）認為，詩人的批評是對照實際情況中的各種可能的條件，將想像的視野與經驗，以非直接的、揭露的方式聯繫在一起。因此詩人的道德預言最有可能在有意識、有目標的感受下，持續保持手段的生動活力，超越那些已經僵化的規則和習慣。

Dewey 對「想像」的運用總是帶有較多經驗探究之意涵，他說過：「想像就是在經驗中更新舊的與熟悉的事物」（Dewey, 1934, p. 272），他期待人們將廣大的外部經驗內化為自身的意識與價值，轉化為自我對經驗的反思能力、敏感度與同情心，使道德判斷更具有人性（Dewey, 1931, pp. 20-21; Dewey & Tufts, 1932, p. 270）。另外，想像可以作為人們認知、具體化與脈絡化意義的手段，創造性地探索各種經驗、知識、現象等在情境脈絡中的可能性，也可用於想像那些超越此時此地之其它可能的作為，還能設計實現經驗生活的各種可能性的方法（Dewey, 1916, pp. 244-246, 1929, p. 248, 1934, p. 276; Fesmire, 2003, p. 65）。

Bruner（1991, p. 70）則是認為敘事的陳述包含兩種特徵：（一）聚焦於人們的意向性，如：欲求、信念等，以及人們意向性如何導向特定類型的行動。（二）敘事的思維與情感有助於學生建構自身的心理世界，也有益於學生在社會文化中構建自我認同。學科教學除了運用螺旋課程，鼓勵學生自我創生地探索，主動與自身的文化發生關聯。雖然敘事無法用來解決問題，但可用於理解、詮釋、聯結和定位人們在各種互動關係中的心理狀態和行為的遊戲，包含了過去、現在與可預期之未來發生的事件（Bruner, 1991, p. 72）。

敘事能力的增長來自於人們不斷地閱讀、討論、理解、分析與創作各種可以帶給人感動的文化故事，以及能夠激勵想像力的虛構故事。諸如歌謠、戲劇和故事等敘事不應該與科學分開，敘說科學的故事能讓科學在人類與文化生活中創造更多意義與自我認同（Bruner, 1996, pp. 39-42）。

雖然 Bruner 將文化作為創造意義與認同的工具箱，但是在眾多跨學科的理論、多元文化與後現代主義的影響下，他還是認為敘事無法用於解決問題，常會用於理解、詮釋、聯繫和定位各種人的互動關係，並作為思考與創造意義的工具，用於將人們的信念與文化統整起來，人們的各種生活經驗也可以用敘事統整在信念與文化編織起來的故事中，且敘事所使用的語言與隱喻也能幫助人們在想像的環境中，探索假定的習俗、日常事務和各種想像中的困境與難題（Bruner, 1991, p. 72, 1996, pp. 39-42, 2006, p. 233）。

Bruner（2006, p. 97）認為想像與思維活動經常從人與人的對話關係開始，如果得不到他人的支持，就很難持續下去；因為互為主體性的對話能促使人們不斷地活動大腦，維持注意力於意識意向性的活動中。⁵Bruner（2006, p. 6）以數學教學為例，主張敘事法的應用有助於數學典範的改革，例如：運用敘事法表達數學教學中的問題時，有助於啟發學生們在敘事脈絡中，結合後設認知和協作學習（collaborative learning）策略，以闡述和修訂自身的信念、探討問題解決策略，增進數學之理解與在生活情境中的應用，以及與其他學科的連結（Bruner, 1996, pp. 57-58, 2002, pp. 28-30）。

在上述教學活動中，學生之學習需要適切地自我改變來內化和適應外部世界的結構，且教學和學習最有興趣的地方是，學生能夠運用假設、組織等認知思考和探究之策略，從已知的結構中想像問題解決的可能性，擴大對生活的理解。另一方面，在遊戲活動中，手段與目的之關係則十分鬆散，遊戲中的孩子常會因為愉悅、心情與願望的變化而改變目標或玩法，當孩子積極創造遊戲的多樣性和豐富組合時，亦為探究與創造提供了富有想像力的媒介（Bruner, 1983b, pp. 61, 2006, p. 158）。

綜上所述，Dewey 的經驗探究與 Bruner 的敘事法都強調人與人之間的互動對想像與思維活動的重要性。Bruner 的敘事法讓想像的實踐變得更具體，能透過教育的途徑實現經驗的探究、意義的建構、同理心的學習與

⁵ Bruner（2006, pp. 150-151）以 Bakhtin（1922, pp. 293-294）的「對話想像」（dialogic imagination）強調小說的語言存在於互為主體的對話關係中，存在於彼此生活的背景脈絡和複雜的意圖之中，亦存在於真實的與虛構的生活結構中。因此語言不是一種中立的媒介，其能體現出經驗和自由的創造性想像。

發展，以及在後設認知中實現 Dewey 經驗探究中的體驗、反思與行動結果之修正。

伍、結論

本研究回顧與審視 Dewey 與 Bruner 的文化論，發現 Dewey 在 1890 年代以後就逐漸將自身的哲學、演化論、心理學、教育學、道德理論、知識理論和美學等觀點統整成經驗與文化的理論，他遠離了形上學，重視經驗、文化與個人的互動關係。而 Bruner 的理論背景與研究興趣主要與認知心理學、文化心理學和人類學有關，比較少與哲學有直接連結，他對敘事法的重視，可以連結到敘事實踐、詮釋學和現象學等範疇，但是不宜將他的思想直接與哲學連結，倒是可以從文化心理學和人類學等層面，間接討論相關的哲學思想。

Dewey 對文化的功能（像是與經驗的自然主義法有關的探究思維、道德慎思等）和目的（如：民主理念與教育的持續更新）有較多期許；Bruner 在認知心理學的成就不僅實現了 Dewey 經驗理論所重視的科學精神與方法，也更進一步串聯起人們對文化的理解，及其與教學設計的關係，使文化的功能與目的緊密結合。另一方面，Bruner 又從觀點論的角度欲促進擴大文化的多樣性，促成相互包容與同理的文化論。Dewey 本身不是觀點論者，他對文化的包容與感受性還是基於理智的探究、反思與對完整經驗的追求。

Dewey 的實驗主義促使他的文化論要比 Bruner 較為更多追求統整性，可是許多文化展現出來的卻是差異、斷裂、不一致、無法通約等多元的性質。因而 Bruner (2008, p. 35) 的文化心理學和庶民教學觀便能包容更多後現代主義的多元和差異，他強調的敘事法能將各種不確定性和充滿風險的文化納入一種常態化的、共同的視域中，尋找解決的途徑。兩種文化論都積極地相信社會的民主化持續不間斷，就會有足夠的力量去調適和因應變化。

本研究歸結 Dewey 與 Bruner 的文化論對教育的意義有以下幾項：兩人的文化論對心靈和語言的立場、對自我認同與能動性的觀點，以及兩人

的文化論所欲型塑的統整、包容與互動之關係，並說明兩人將文化創作視為對人類合作與價值實現等意義之追求，又探討文化的教育與政治功能，並闡釋探究的與敘事的文化實踐如何深化經驗探究與想像的增長，期望這些歸結能為當前素養導向的教育文化、學習歷程的自我敘事、生涯教育的文化重建，以及師資培育所欲型塑的學用合一的文化提供理論的思考與實踐途徑的想像。

參考文獻

- 田培林（1995）。*教育與文化*（上冊）。五南。
[Tien, P. L. (1995). *Education and culture* (Vol. 1). Wu-nan.]
- 宋文里（2006）。第三路數之必要：從本土主義轉向文化論的心理學。應用心理研究，31，75-92。
[Soong, W. L. (2006). Knowledge of the third kind for psychology at the cultural turn: A critical note. *Research in Applied Psychology*, 31, 75-92.]
- 宋文里（2020）。文化心理學的尋語路：邁向心理學的下一頁。心靈工坊。
[Soong, W. L. (2020). *A quest for meaningful words : Psychology turning to next page*. PsyGarden Publishing Company.]
- 祝若穎（2011）。日治後期杜威教育思想在臺灣之引進與實踐。當代教育研究季刊，19（1），145-193。https://doi.org/10.6151/CERQ.2011.1901.04
[Chu, J. Y. (2011). The introduction and implementation of Dewey's educational philosophy in Taiwan in late Japanese colonial period. *Bulletin of Educational Research*, 19(1), 145-193. https://doi.org/10.6151/CERQ.2011.1901.04]
- 教育部（2019）。技術及職業教育法。https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0040028
[Ministry of Education (2019). *Technical and Vocational Education Act*. https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=H0040028]
- 教育部（2021）。十二年國民基本教育課程綱要：總綱。https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL002057
[Ministry of Education (2021). *Curriculum guidelines of 12-year basic education: General guidelines*. https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL002057]
- 教育部（2022）。高級中等學校學生學習歷程檔案作業要點。https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001916
[Ministry of Education (2022). *Guidelines for senior high school student learning portfolio*. https://edu.law.moe.gov.tw/LawContent.aspx?id=GL001916]
- 單文經（2005）。Rugg 及 Bruner 社會領域課程改革經驗的啟示。教育研究集刊，51（1），1-30。https://doi.org/10.6910/BER.200503_(51-1).0001
[Shan, W. J. (2005). Learning from Rugg's and Bruner's curriculum reforms in social studies. *Bulletin of Educational Research*, 51(1), 1-30. https://doi.org/10.6910/BER.200503_(51-1).0001]
- 單文經（2020）。在十二年國教課綱「總綱」中遇見杜威。當代教育研究季刊，28（1），1-29。https://doi.org/10.6151/CERQ.202006_28(2).0001
[Shan, W. J. (2020). Meeting John Dewey in the directions for curriculum guidelines of 12-year basic education. *Bulletin of Educational Research*, 28(1), 1-29. https://doi.org/10.6151/CERQ.202006_28(2).0001]

- 單文經、羅逸平（2023）。評析庶民教學觀四分說之所本、確立及其有關問題。
課程與教學，26（2），91-122。https://doi.org/10.6384/CIQ.202304_26(2).0004
- [Shan, W. J., & Lo, Y. P. (2023). A critical analysis of the origin, establishment, and related issues of the four models of folk pedagogy. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 26(2), 91-122. https://doi.org/10.6384/CIQ.202304_26(2).0004]
- 鍾鴻銘（2023）。MACOS 課程方案發展始末及其歷史意義。*課程研究*，18（1），45-62。https://doi.org/10.53106/181653382023031801003
- [Jong, H. M. (2023). The development of MACOS curriculum project and its historical significance. *Journal of Curriculum Studies*, 18(1), 45-62. https://doi.org/10.53106/181653382023031801003]
- Bakhtin, M. M. (1922). *The dialogic imagination: Four essays*. University of Texas Press.
- Bernstein, R. J. (2010). *The pragmatic turn*. Polity Press.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1961). After John Dewey, what? *The Saturday Review*, June 17, 58-59.
- Bruner, J. S. (1983a). *In search of mind: Essays in autobiography*. Harper and Row.
- Bruner, J. S. (1983b). Play, thought, and language. *Peabody Journal of Education*, 60(3), 60-69. https://doi.org/10.1080/01619568309538407
- Bruner, J. S. (1984). Interaction, communication, and self. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 23(1), 1-7. https://doi.org/10.1097/00004583-198401000-00001
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1990). *Act of meaning*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1991). Self-making and world-making. *The Journal of Aesthetic Education*, 25(1), 67-78. https://doi.org/10.2307/3333092
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1997a). Celebrating divergence: Piaget and Vygotsky. *Human Development*, 40(2), 63-73. https://doi.org/10.1159/000278705
- Bruner, J. S. (1997b). Comment on “beyond competence”. *Cognitive Development*, 12, 341-343. https://doi.org/10.1016/S0885-2014(97)90006-X
- Bruner, J. S. (2002). *Making stories: Law, literature, life*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (2004). Life as narrative. *Social Research*, 71(3), 691-710. https://doi.org/10.1353/sor.2004.0045
- Bruner, J. S. (2005). La construcció narrativa de la identitat en temps de crisi. Entrevista de Moises Esteban-Guitart a Jerome Bruner. *FEP.net*, 1, 12-14. http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/110/Entrevista_Jerome%20S%20Bruner.pdf?sequence=1
- Bruner, J. S. (2006). *In search of pedagogy: The selected works of Jerome S. Bruner* (Vol. 2). Routledge.

- Bruner, J. S. (2007, March 13). *Cultivating the possible* [Conference presentation]. Oxford Dedication Jerome Bruner Building, Oxford, UK. <https://silo.tips/download/oxford-dedication-jerome-bruner-building-13-march-cultivating-the-possible-jerom>
- Bruner, J. S. (2008). Culture and mind: Their fruitful incommensurability. *Ethos*, 36(1), 29-45. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1352.2008.00002.x>
- Bruner, J. S. (2012). What psychology should study. *International Journal of Educational Psychology*, 1(1), 10-13. <https://doi.org/10.4471/ijep.2012.01>
- Bruner, J. S., & Haste, H. (Eds.) (2010). *Making sense: The child construction of the world*. Routledge.
- Bruner, J. S., Rose R. O., & Patricia M. G. (1966). *Studies in cognitive growth: A collaboration at the center for cognitive studies*. Wiley.
- Dewey, J. (1891). Psychology. In J. A. Boydston (Ed.), *The early works* (Vol. 2, pp. 1-366). SIU Press.
- Dewey, J. (1894). The study of ethics: A syllabus. In J. A. Boydston (Ed.), *The early works* (Vol. 4, pp. 219-364). SIU Press.
- Dewey, J. (1897a). Ethical principles underlying education. In J. A. Boydston (Ed.), *The early works* (Vol. 5, pp. 54-83). SIU Press.
- Dewey, J. (1897b). My pedagogic creed. In J. A. Boydston (Ed.), *The early works* (Vol. 5, pp. 84-95). SIU Press.
- Dewey, J. (1898). Book reviews: Harris's psychologic foundations of education. In J. A. Boydston (Ed.), *The early works* (Vol. 5, pp. 372-385). SIU Press.
- Dewey, J. (1899). "Consciousness" and experience. In J. A. Boydston (Ed.), *The middle works* (Vol. 1, pp. 113-130). SIU Press.
- Dewey, J. (1900). The school and society. In J. A. Boydston (Ed.), *The middle works* (Vol. 1, pp. 1-112). SIU Press.
- Dewey, J. (1902). The evolutionary method as applied to morality. In J. A. Boydston (Ed.), *The middle works* (Vol. 2, pp. 3-38). SIU Press.
- Dewey, J. (1903). The place of industries in elementary education by Katharine Elizabeth Dopp. In J. A. Boydston (Ed.), *The middle works* (Vol. 3, pp. 307-309). SIU Press.
- Dewey, J. (1904). Education: Direct and indirect. In J. A. Boydston (Ed.), *The middle works* (Vol. 3, pp. 240-248). SIU Press.
- Dewey, J. (1905a). Immediate empiricism. In J. A. Boydston (Ed.), *The middle works* (Vol. 3, pp. 168-170). SIU Press.
- Dewey, J. (1905b). The postulate of immediate empiricism. In J. A. Boydston (Ed.), *The middle works* (Vol. 3, pp. 158-167). SIU Press.
- Dewey, J. (1915). Schools of tomorrow. In J. A. Boydston (Ed.), *The middle works* (Vol. 8, pp. 205-404). SIU Press.
- Dewey, J. (1916). Democracy and education. In J. A. Boydston (Ed.), *The middle works* (Vol. 9, pp. 1-402). SIU Press.
- Dewey, J. (1920). Reconstruction in philosophy. In J. A. Boydston (Ed.), *The middle works* (Vol. 12, pp. 77-202). SIU Press.

- Dewey, J. (1922a). Education as politics. In J. A. Boydston (Ed.), *The middle works* (Vol. 13, pp. 329-334). SIU Press.
- Dewey, J. (1922b). Human nature and conduct. In J. A. Boydston (Ed.), *The middle works* (Vol. 14, pp. 3-230). SIU Press.
- Dewey, J. (1924). The classroom teacher. In J. A. Boydston (Ed.), *The middle works* (Vol. 15, pp. 180-189). SIU Press.
- Dewey, J. (1927). Philosophy and civilization. In J. A. Boydston (Ed.), *The later works* (Vol. 3, pp. 3-10). SIU Press.
- Dewey, J. (1929). The quest for certainty. In J. A. Boydston (Ed.), *The later works* (Vol. 4, pp. 1-250). SIU Press.
- Dewey, J. (1930). What I believe. In J. A. Boydston (Ed.), *The later works* (Vol. 5, pp. 267-278). SIU Press.
- Dewey, J. (1931). Context and thought. In J. A. Boydston (Ed.), *The later works* (Vol. 6, pp. 3-21). SIU Press.
- Dewey, J. (1933). The underlying philosophy of education. In J. A. Boydston (Ed.), *The later works* (Vol. 8, pp. 77-104). SIU Press.
- Dewey, J. (1934). Art as experience. In J. A. Boydston (Ed.), *The later works* (Vol. 10, pp. 7-407). SIU Press.
- Dewey, J. (1936). Whitehead's philosophy. In J. A. Boydston (Ed.), *The later works* (Vol. 11, pp. 146-154). SIU Press.
- Dewey, J. (1938a). Experience and education. In J. A. Boydston (Ed.), *The later works* (Vol. 13, pp. 1-62). SIU Press.
- Dewey, J. (1938b). Logic: The theory of inquiry. In J. A. Boydston (Ed.), *The later works* (Vol. 12, pp. 1-789). SIU Press.
- Dewey, J. (1939). Freedom and culture. In J. A. Boydston (Ed.), *The later works* (Vol. 13, pp. 63-188). SIU Press.
- Dewey, J. (1940). Nature in experience. In J. A. Boydston (Ed.), *The later works* (Vol. 14, pp. 141-154). SIU Press.
- Dewey, J. (1951). Experience and nature. In J. A. Boydston (Ed.), *The later works* (Vol. 1, pp. 3-430). SIU Press.
- Dewey, J. (2012). *Unmodern philosophy and modern philosophy*. Southern Illinois University Press.
- Dewey, J., & Tufts, J. H. (1932). Ethics. In J. A. Boydston (Ed.), *The later works* (Vol. 7, pp. 1-462). SIU Press.
- Esteban-Guitart, M. (2015). Bruner's narrative turn: The impact of cultural psychology in Catalonia. In G. Marsico (Ed.), *Jerome S. Bruner beyond 100: Cultivating possibilities* (pp. 107-112). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-25536-1_9
- Fesmire, S. (2003). *John Dewey and moral imagination: Pragmatism in ethics*. Indiana University Press.
- Freire, P. (1998). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare teach*. Boulder, CO: Westview Press.

- Geertz, C. (1962). *The growth of culture and the evolution of mind*. <http://hypergeertz.jku.at/GeertzTexts/Growth-Culture.htm>
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Polity Press.
- Hickman, L. A. (2008). Evolutionary naturalism, logic, and lifelong learning: Three keys to Dewey's philosophy of education. In J. Garrison (Ed.), *Reconstructing democracy, recontextualizing Dewey: Pragmatism and interactive constructivism in the twenty-first century* (pp. 119-135). State University of New York Press. <https://doi.org/10.1515/9780791477809-007>
- Kroeber, A. L. (1923). *Anthropology*. Harcourt, Brace and Co.
- Lutkehaus, N. C. (2008). Putting "culture" into cultural psychology: Anthropology's role in the development of Bruner's cultural psychology. *Ethos*, 36(1), 46-59. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1352.2008.00003.x>
- Lutkehaus, N. C., & Greenfield, P. M. (2003). From the process of education to the culture of education: An intellectual biography of Jerome Bruner's contributions of education. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Educational psychology: A century of contributions* (pp. 409-429). Lawrence Erlbaum Associated.
- Marsico, G. (2015). Cultivating possibilities for cultural psychology. Jerome Bruner in his becoming. In G. Marsico (Ed.), *Jerome S. Bruner beyond 100: Cultivating possibilities* (pp. 241-245). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-25536-1_21
- Mattingly, C., Lutkehaus, N. C., & Throop, J. (2008). Bruner's search for meaning: A conversation between psychology and anthropology. *Ethos (Berkeley, Calif.)*, 36(1), 1-28. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1352.2008.00001.x>
- Mcdermott, R., & Raley, J. D. (2016). The ethnography of schooling writ large, 1955–2010. In B. A. Levinson & M. Pollock (Eds.), *A companion to the anthropology of education* (pp. 34-49). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781444396713.ch3>
- Olson, D. (2007). *Jerome Bruner: The cognitive revolution in educational theory*. Continuum.
- Schutz, A. (2001). John Dewey's conundrum: Can democratic schools empower. *Teachers College Record*, 103(2), 267-302. <https://doi.org/10.1177/016146810110300206>
- Takaya, K. (2013). *Jerome Bruner: Developing a sense of the possible*. Springer.
- Watson-Gegeo, K. A. (1997). Classroom ethnography. In N. H. Hornberger & D. Corson (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (vol. 8, pp. 135-144). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-011-4535-0_13
- Weltman, B. (1999). The message and the medium: The roots/routes of Jerome Bruner's postmodernism. *Theory & Research in Social Education*, 27(2), 160-178. <https://doi.org/10.1080/00933104.1999.10505877>
- Westbrook, R. B. (1991). *John Dewey and American democracy*. Cornell University Press.