



從 J. Bruner 語言與文化的觀點重探其 敘事學的內容及定位

蔡曉楓

摘 要

研究目的

分析美國認知心理學者 J. Bruner 敘事學的內涵、發展與緣起，討論其與文化理論和語言發展的關係，並重新思考敘事學在 Bruner 認知心理學相關論述中的定位。

研究設計／方法／取徑

本研究以文獻分析法分析 1985 到 2002 年 Bruner 敘事學的第一手著作。

研究發現或結論

研究指出 Bruner 的敘事學與其文化及語言發展理論有密切的關係，而 Bruner 的敘事學內涵討論文化如何塑造個人的內在敘事、個人的敘事影響其對人我關係和世界的認知，以及對教學現場的啟發。有鑒於此，未來對 Bruner 的敘事學的研究重點應討論文化塑造的共同記憶「大我」如何影響個人內在心理機制的過程。

蔡曉楓，國家教育研究院課程及教學研究中心副研究員

電子郵件：hsiaofengcai@gmail.com / indigo@mail.naer.edu.tw

投稿日期：2023 年 9 月 5 日；修正日期：2024 年 2 月 26 日；接受日期：2024 年 8 月 12 日

研究原創性／價值

Bruner 敘事學廣泛運用於各領域，但多半將其視為資料分析的工具，少有研究討論其與 Bruner 其他學術論述的關係，因此本研究的目的在幫助未來的研究者正確理解 Bruner 敘事學的重要性。

教育政策建議或實務意涵

為了反映真實世界的樣貌，教學現場需幫助學生處理多元文化的價值觀和衝突。理解 Bruner 的敘事學有助於教育工作者以敘事學為工具，掌握文化對於個人認知和語言發展的影響。

關鍵詞：布魯納、敘事學、文化、語言發展



REEXPLORING NARRATIVE STUDIES' ESSENCE AND POSITION THROUGH J. BRUNER'S LENS ON LANGUAGE AND CULTURE

Hsiao-Feng Tsai

ABSTRACT

Purpose

This study analyzes the content, development, and origins of the narrative theory proposed by American cognitive psychologist J. Bruner. It examines the theory's relationship with cultural theory and language development and reexamines the narrative theory's position within Bruner's discourse on cognitive psychology.

Design/methodology/approach

This research employs a literature analysis method, focusing on Bruner's primary works on narrative theory published between 1985 and 2002.

Findings/results

The study finds that Bruner's narrative theory is closely related to his theories of cultural theory and language development. It explores how culture shapes individuals' internal narratives, how these narratives influence their perceptions of interpersonal relationships and the world, and the implications for educational practices. The findings suggest that future research on Bruner's narrative theory should emphasize how culturally shaped collective memory (Self) influences individual internal psychological mechanisms.

Hsiao-Feng Tsai, Associate Research Fellow, Research Center for Curriculum and Instruction,
National Academy for Educational Research

E-mail: hsiaofengcai@gmail.com / indigo@mail.naer.edu.tw

Manuscript received: September 5, 2023; Modified: February 26, 2024; Accepted: August 12, 2024

Originality/value

Although Bruner's narrative theory has been widely applied across various fields, it is often treated merely as a tool for data analysis. Few studies have investigated its relationship with Bruner's other academic discourses. This study aims to bridge this gap and provide future researchers with a deeper understanding of the significance of Bruner's narrative theory.

Implications for policy/practice

To better reflect the complexities of the real world, educational settings should help students navigate diverse cultural values and conflicts. Understanding Bruner's narrative theory enables educators to utilize it as a framework to examine the impact of culture on individual cognition and language development.

Keywords: Bruner, narrative theory, culture, language development

壹、緒論

一、研究動機與目的

敘事是人類最古老的知識形式，但是敘事作為一種方法論被學術界承認，還是從二十世紀初開始。在這其中，推動認知科學革命的美國著名認知心理學者 Jerome S. Bruner (1915-2016) 功不可沒。Bruner 一生秉持著「人為主動的知識建構者」的信念，主導過兩次心理學的典範轉移，使心理學的探究標的逐漸從外在行為走向內在思維的運作 (Bakhurst & Shanker, 2001)。Bruner 最為人所熟知的學說如「認知結構」、「發現式學習」、「鷹架理論」、「螺旋式課程」多出自於他 1950-1970 年代的著作，這是第一次典範轉移的成果，這些著作強調了概念發展應該循序漸進，且人有其內在認知功能，透過適當的社會化過程以及引導，人逐漸發展屬於自己的認知結構，並以此吸收知識，然而，他的晚期卻又產生多本討論敘事與文化的著作，促成第二次心理學典範轉移，而敘事學更成為他的學思歷程中因為生命而中止的最後一站 (Takaya, 2013)。如果重新檢視他歷時 70 餘年的學思歷程，就會發現其敘事學說不僅融合他畢生對認知、文化與語言學習方面研究成果的精華。可以說，了解 Bruner 的敘事學，更有助於正確理解 Bruner 對人類心智發展歷程的解釋。

Bruner 進行第二次典範轉移，在修正、補足第一次典範轉移的成果。在第一次典範轉移時，他以《思維的研究》(A Study of Thinking) 以及《教育的歷程》(The Process of Education) 兩本書向行為主義挑戰，開啟了第一次認知科學革命的浪潮，讓心理學擺脫行為主義的桎梏，將學界的眼光從外在的行為觀察轉移到在腦內的認知運作歷程，也使得認知科學得以發軔 (Bruner, 1996)；然而，由於科技的進步，認知科學後來逐漸往訊息處理理論靠攏，他又有感於人類主體性的喪失，促使他出版《意義的建構》(Act of Meaning) 一書，向非人化的認知科學發出毫不留情的批判，這次向認知心理學發出挑戰的行為被稱為心理學界的文化轉向 (cultural turn)。Bruner 在《意義的建構》中說：「第二次革命的目的是為了要將『心智』帶回人類科學發展的軌跡當中，以結束『客觀主義』帶來的長久寒冬」(Bruner, 1990, p. 1)。他結束客觀主義寒冬的方法，就是重新

審視文化在認知科學的地位。他的著作直接促生了文化心理學（cultural psychology），也間接促生了論述心理學（discursive psychology）（Edward, 1997; Edward & Potter, 2005），使這兩者逐漸成為當代心理學派典的流派之一（Harré, 2001; Takaya, 2013; Geertz, 2001）。更有甚者，Bruner 的敘事理論還被廣泛運用於認知心理學、諮商心理學的研究（林美珠、溫錦真，2018；Goodson & Grill, 2011; Graneist & Habermas, 2019; González-Monteaigudo, 2011）。

有鑑於此，本文擬回顧 Bruner 自 1970 年代撰寫的與語言發展、文化心理學的相關論述，並對照 Bruner 自 1990 年代以來的敘事學專論，以正確理解 Bruner 敘事學說。綜言之，本文有以下研究目的：

- （一）分析 Bruner 對文化的看法。
- （二）分析 Bruner 對語言發展的看法。
- （三）分析 Bruner 敘事學說的起源與要旨及其與文化、語言發展的關係。

二、研究方法與範圍

關於 Bruner 學說的研究很多，但是關於他敘事學的研究卻是鳳毛麟角，而且這些研究多半僅以 Bruner 的敘事學作為分析工具或教學策略，少有人討論其理論的全貌。研究者以“Bruner”和“Narrative”作為關鍵字搜尋“Google Scholar”、“Academic Search Complete”、“EBSCOhost”、“Education Research Complete”、“ERIC”、“OmniFile Full Text Select (H. W. Wilson)”、“Teacher Reference Center”、和“OpenDissertations”等資料庫，發現針對討論 Bruner 敘事學進行系統性討論的文獻僅 20 餘筆。在中文文獻方面發現也不多，若以 Bruner 的中文譯名「布魯納」及英文原名“Bruner”作為關鍵字搜尋 CEPS 中文電子期刊資料庫及台灣期刊論文索引系統，發現自 1975 年以來，台灣整理 Bruner 的學說，或是以其學習理論進行研究的期刊論文篇數共 37 筆，但大部分關注的是他的發現式學習、鷹架學習以及螺旋式學習理論，以敘事學做為研究方法的僅有林麗卿（2000）、李懿純（2021）兩筆，其中林麗卿（2000）的論文討論的是幼兒敘事能力的教學；而李懿純（2021）將敘事學習視為教學模式，融入國語文課程當中。如以上述關鍵字搜尋台灣博碩士論文系統，進行 Bruner 學說相關研究的

論文共 61 筆，但僅有 5 筆討論他的敘事學。而研究者以中國大陸的 CNKI 中國知識資源總庫及 CJFD 中國期刊全文資料庫進行搜尋，發現自 1978 迄今，關於 Bruner 的研究約有 590 筆，其中有 20 筆專門討論他在文化心理學的論述，有 6 筆以專論形式討論他的語言發展理論，僅有 4 筆期刊論文討論他的敘事學（向眉，2014；李煥武，2018；常永才、楊小英，2012；楊小英，2015）。

為了完整呈現並分析 Bruner 敘事學的要義，本研究將以文獻分析法分析 1985 年到 1991 年 Bruner 敘事學的相關論述（Bruner, 1985, 1986, 1987, 1990, 1991），這些著作奠定了敘事學的概念、基本原則以及研究分析的方法；也將分析 Bruner 於耄耋之年寫的三本書，這三本從實踐層面討論從文化、法律與文學的關係。其中包含 1996 年所完成的《教育的文化》（Bruner, 1996）、2000 年 Bruner 在與紐約大學法學院教授 Anthony G. Amsterdam 合著的《反思法律》（*Minding the Law*）（Amsterdam & Bruner, 2000），以及 2002 年《創造故事：法律、文學與生活》（*Making stories: Law, Literature, Life*，以下簡稱《創造故事》一書）（Bruner, 2002）。

貳、Bruner 對文化與語言發展的看法

以下將依序分析 Bruner 對文化、對語言發展的看法，以梳理敘事學在 Bruner 學說的起源以及脈絡，作為理解 Bruner 敘事學的背景。

一、Bruner 對文化的看法

Bruner 對文化的闡述幾乎與他的認知發展理論一樣重要，Bruner 將文化視為認知發展的工具和起源，而他對「文化」扮演的角色與 Bruner 在不同時期所受的學術訓練、社會背景與學術思潮有極大的關係。研究者參考 Takaya（2013）對 Bruner 文化理論發展階段的分類及對於「文化」角色的詮釋，將「文化」與「認知發展」的關係分成三個階段：

（一）早期：對人的能動性產生興趣（1930-1940）

Bruner 在杜克大學求學階段，受的是嚴格的行為主義和實驗心理學

的訓練，包括使用動物實驗來討論人類的認知機制（Bruner, 1983b）。然而，他在杜克大學的求學經驗導致他成為行為主義的堅定反對者，他一直認為動物實驗的結果不足以處理人類心理的複雜機制。在他的自傳裡，他表明在杜克大學求學期間，哥式塔心理學（Gestalt approach）、S. Freud 和文化人類學者的觀點對他產生深遠的影響（Bruner, 1983b）。其後在哈佛大學攻讀博士以及第二次世界大戰期間，他一直堅信人的「能動性」（agency）的存在，強調是「人」主動扮演尋找資訊並建構經驗，而非被動地接收外在刺激。另外，人的心靈是以整體進行運作的，所以概念的形成雖然來自於實際經驗，但同時實際經驗的形成也受到人類認知意向的影響（Bakhurst & Shanker, 2001, p. 11）。由於他對「人類如何判別甚麼是有意義的，並且形成自己的知識？」這個問題十分感興趣，他開始研究人的知覺（perception）。1947年，他與另一位作者 Cecile Goodman 發表了〈作為感知之組織因素的價值及需求〉（Value and need as organizing factors in perception）一文，以孩童對硬幣體積的認知說明我們的知覺並不只受到「行為因素」（behavioral factor），也會受到社會成規的影響，他將此命名為「土生土長因素」（autochthonous factor），該文並批評行為主義的學說「尚無法解釋我們日常感知的運作內涵，就如同只討論神經與肌肉的心理生理學無法解釋日常行為的產生」（Bruner & Goodman, 1947, p. 33），這開啟了其後被稱之為「新面貌」（New Look）的運動，並因而促成了 1950 年代後期第一次認知革命的誕生（Gardner, 1985）。「新面貌」的知覺研究強調知覺是一種上下交互建構的過程，我們並非對所有外在事物都投注同等的注意力，相對地，人對事物的知覺建構取決於我們內心的意向。

綜上所述，在 1930-1940 年代，Bruner 逐漸建立他對「內在心智運作」及「社會因素對認知的影響」的論述，並以此反對過度強調外在行為刺激、及「去脈絡化」的行為主義，但在此期間，「文化」的概念還沒有正式進入他的研究。

（二）中期：將文化視為知識探究的內容與工具（1960-1970）

1960-1970 年代，Bruner 的研究重點從知覺研究轉移到認知發展，當時美國掀起批判進步主義的浪潮，彼時 Bruner 對於教育目標的論述讓他取

代 J. Dewey，成為當時教育論述的當紅炸子雞（Takaya, 2013）。Bruner 被許多人認為是 J. Dewey 學說的繼承者（Olson, 2001），但他對「學科如何產生作用」的看法和 J. Dewey 略有不同。儘管 Bruner 也認為實際的生活經驗和問題探究是學校教育的重點，但是相較於 Dewey 更強調生活經驗在學習扮演的角色，Bruner 認為學科中的抽象概念或學科架構也是重要的，每一種學科構築的知識體系與抽象概念都代表著對現象觀察、分析的思考方式（way of thinking about certain phenomena），而教學的目的就是要提供學生機會學習這些思考的方式（Bruner, 1971）。他在 1960 年最為人熟知的著作《教育的過程》中強調學科是人類對於知識探究的累積，不僅可以引發小孩對知識探究的興趣，學科的「結構」（structure）也提供了探究的「工具」（toolkit），使他們能以更有效率的方式建構自己的知識（Bruner, 1977），這也驅使他發展《人的研究》（Man: A Course of Study, MACOS）套裝課程（單文經，2005）。在這當中，文化扮演的是提供內容跟工具的角色，因為學科的結構跟知識探究的方法其實就是人類文化的結晶，可以說，強調內在知識建構的探究式學習，就是文化學習的一部分。另外，人類在發展表徵能力時，文化也是不可或缺的助力，Bruner 將文化形容為「心智的放大器」（amplifiers of mind），這種心智的放大器來自於該文化族群共享的心智容量，而這些心智容量是每個社會為了需求而建置且持續盡善盡美的，且主張「我們可以靠著文化提供的義肢裝置進行許多間接的活動」（Bruner, 1966, p. 107）Takaya（2013）認為這個時期 Bruner 還將文化與個人視為是兩個分離的個體，而教育的目的應將「文化的傳承」納入其中，認為「文化」是個人認知發展的「他認為，人類之所以能理解文學與藝術作品要表達的訊息並產生共感，是因為創作者與觀眾之間具備相同的文化知識，這些知識幫助我們對作品產生共感，並根據我們的文化經驗對作品進行解釋（Bruner, 1962/1979）。而且透過文化共感產生的解釋十分豐富，會讓人類在看到作品的一瞬間聯想到多種可能性。在《達致真知》一書，Bruner 數次以「經濟性」來形容這種在一瞬間使人產生多重解釋的認知效益（Bruner, 1962/1979）：「它（指文學與藝術）用來指稱對象的形式（form）似乎不僅包含了它的『所指』（referent），還有圍繞在這個『所指』的半影（penumbra）」（Bruner, 1983b, p. 205）。舉例而言，在《達致真知》一書中，他提及藝術家創作的女性雕像，透過強調某些特

徵，讓人瞬間聯想到所有女性所扮演的社會角色，讓觀看者認為這座雕像似乎在描寫「媽媽」、又像在描寫「女兒」或「妻子」。可以說，他那時已經認識到這種知的形式自有一套系統，與科學知識體系中強調的因果邏輯解釋是不同的。

然而，在 1960 至 1970 年代，亦即美國社會風氣變動不安，學術界百家爭鳴的年代，隨著佛洛伊德學說的影響以及越戰的爆發、第三世界的興起種種因素，Bruner 於 1977 年《教育的歷程》（*The Process of Education*）、1979 年《達致真知》兩本書的再版序中都提及，僅討論學科的結構與學生的認知發展並不能使學校如社會大眾期望一般成為社會問題的解方。Bruner 甚至在 1979 年《達致真知》再版序中提及他對於學界對立兩種知的形式的憂心，他覺得當時的學術研究欠缺跳脫窠臼，以全新視角看待知識的勇氣：

《達致真知》一書出版後已經過了十七年，心理學界開始將實驗心理學研究以及偏向人文研究的心理學典範視為兩個極端，且有越演越烈的趨勢…我覺得這兩種極端都走向反智主義（anti-intellectualism）因為一種毀謗（對方）建立實驗假設的過程；另一種辱罵對方檢證知識的技術。我發現我無法忍受這種分立的狀況，因為對我來說，這些古老的，關於左手的知識提供我靈感，幫助我審視並進行堅不可摧的試驗（Bruner, 1979, xi）。

Bruner 身為頂尖的心理學者，親自主導許多經典的心理實驗，但也同時擁抱哲學、文學、心理學、生物學的知識傳統，這使得他警醒於心理學的局限，並勇於挑戰心理學根本的假定，質疑其知識論與方法論，成為他轉向文化的契機。

（三）晚期：將文化視為意義建構的脈絡與工具（1980-2000）

承上所述，有感於兩種不同派典的統合危機，從 1980 年代開始，文化開始在 Bruner 的學說當中扮演了主導認知發展的角色，是個人塑造真實及建構知識的主體。他在此提出「兩種思維模式」（two modes of thought）（Bruner, 1986）。這兩種思維模式分別是邏輯－科學模式（logical scientific mode）及敘事模式（narrative mode）（Bruner, 1985, 1986），他

聲稱這兩者「不可相互化約」（irreducible to each other）（Bruner, 1985, p. 11）。敘事模式的提出，又進一步地提高了文化在認知發展的地位，可以說此舉從認識論的根本顛覆了心理學臣服於科學的傳統（Takaya, 2013）。

Bruner 對文化如何影響人類意義建構的看法多受到 L. Vygotsky 的影響。要解釋 Vygotsky 對 Bruner 的影響，先得從 Bruner 對 J. Piaget 的看法開始說起。Bruner 認為 Piaget 的認知發展理論雖然將人類的生長歷程「系統化」，但卻沒有清楚解釋外在世界是如何推動生長，似乎人的生長是「寂靜」且「穩固」的，只要到了適當的時機點，人類的心智就會依循內在邏輯運作（logical operation）的成熟而自行完成生長任務。然而對 Vygotsky 而言，個人心智與外在文化從來無法二分，個人心智的運作也沒有甚麼階段論之說，只有在語言使用的情境下不斷地利用語言（也就是文化的產物）進行賦予意義的過程（Bruner, 1997）。Bruner 如是描述 Vygotsky 對文化的看法：

對他而言，心智的運作從來不是自然而然發生的，也不是不需外力協助就可達成的，他不像（S. Freud 所認為）是被人的過去記憶影響；也不像（Piaget 所認為）是被內在邏輯運作所限制。所謂心智，對他而言，是運用文化所傳承的知識與技能作為「義肢」，以幫助心智發展（Bruner, 1986, p. 141）。

循此觀點，一個人能夠繼承多少文化的資產，也就決定了他發展的進程。Bruner 認為身為結構論者的 Piaget 太過追求抽象形式的一般理論，不考慮人的互動，也不考慮在地性和歷史文化脈絡，反而削弱了理論的解釋力，而這正好用 Vygotsky 將其補足。Bruner 認為 Vygotsky 「近側發展區」（zone of proximal development, ZPD）的理論承認了人類有不成熟的、需要文化社群協助成長的空間（Tomasello, 2001），也符合 Bruner 本身對幼兒語言發展研究的解釋（Bruner, 1985），他的理論也促使 Bruner 與 D. Wood 及 G. Ross 提出「鷹架理論」（Scaffolding theory）（Wood et al., 1976）。然而，Bruner 也批判 Vygotsky 的「內化」觀點將個人視為對文化毫無意識的接受者，這將導致我們無法反省文化灌輸帶來的弊病（Bruner, 1986）。有鑑於此，為了正確認識文化的形成與社群的關係如何幫助人建構「真實」，以及個人如何反思文化帶來的影響，Bruner 於 1980-2000 年

的著作開始討論如何以人類學的方法論作為認識個人認知發展的可能，也在此時提出「庶民心理學」（folk psychology）。

Bruner 對於 Vygotsky 理論的修正與補充來自於人類學者如 Clifford Geertz 的學說 (Matos, 2014)，其認為文化是變動不定的，是該文化社群的參與者不斷溝通、擴充而產生的行為準則與資產。因此文化不僅僅是產物，也是規則與工具，幫助人在不同的社會情境脈絡中從事他人亦可接受的行為 (Geertz, 1973)。在這個階段，Bruner 開始用「文化」、「意義建構」、「互為主體性」、「敘事」取代了他在 1960-1970 年代所用的術語如「結構」、「直覺思考」、「探究」(Takaya, 2013, p. 38)，他對學習行為的看法也從「個人內在文化世界的探索」(Bruner, 1962, pp. 123-124) 轉變為知識建構乃社會共構、相互對話而生的觀點。在 Bruner 學術生涯的後期，他將文化視為是認知發展的脈絡，也是溝通的工具。我們所有的意義建構都取決於文化情境，個人認知歷程與社會互動實密不可分 (Bruner, 1996)。Bruner 開始將認知歷程視為在不同的情境脈絡下，為了回應不同的社會常規要求而進行「論述」的歷程。此時，「知識的邏輯」成為我們將特定主題貫穿、安排這些論述順序的方法，故心理學的研究應聚焦於「我們社會情境下決定事物意義的心理機轉」(Harré, 2001)。他也在「意義的行動」一書中論述文化應成為心理學研究核心的理由有三：其一，從方法論來說，人類的心智是「通過」(through) 文化而形成的，而人類本身是文化活動的參與者，因此人類的認知發展靠的並不是個人生長的力量，因此心理學研究必須是文化情境的一環；其二，既然心理學是文化情境的一環，心理學對於人類認知發展中，個人如何「建構意義」(meaning-making) 及「使用意義」(meaning-using) 的歷程是我們與文化連接的證據，因此，「主體性」的發展不應只強調「個人意識」的作用，應該強調「意義的建構是「公共的」(public) 且「共享的」(sharing) 的概念；其三，強調「庶民心理學」的運用，亦即心理學的研究應該處理人類在日常生活中常常習焉不察的心理機制，如何對日常發生的事情、人際關係賦予意義、決定相信某些人事物或對他人做出承諾等，才能幫助我們反省人類行為的合理性 (Bruner, 1990, pp. 12-13)。正因如此，Bruner 續主張學校教育的成果是社會與文化脈絡中人與人互動的產物。他認為學校即是文化本身，「教學」就是一連串進行社會溝通的行為，學校活動就

是文化活動 (Bruner, 1996)。

二、Bruner 對語言發展的看法

人類的語言能力來自於先天的心智，抑或後天的塑造，研究上眾說紛紜；而且研究人類認知發展，必然要處理語言發展的課題畢竟大部分的認知研究需要觀察不同年齡層、不同社會、不同階級的人類如何使用語言，才得以探知認知發展歷程 (白華枝等人, 2015)。Bruner 啟動第一次認知革命雖有討論到語言的重要性，但當時他認為語言的角色也僅僅是瞭解人類認知歷程的一扇窗戶，還沒有真正意識到語言也是文化的產物 (Tomasello, 2001)。一直到 1972-1983 年，Bruner 在牛津大學啟動一連串的嬰幼兒語言發展研究後，他才真正建立了對語言發展的系統理論，也確認文化在語言發展扮演的角色 (Macos, 2014)。這也使 Bruner 成為少數討論嬰幼兒如何將社會溝通模式應用於習得語言技能的學者 (Tomasello, 1999)。

(一) 內在結構與文化的辯證

Bruner 對於人類語言習得的歷程有自己獨特的見解，亦即修正主張天生內在認知結構的學者如 Jean Piaget 及 Noam Chomsky 的學說。Chomsky 為了反對行為主義僅以「刺激－反應」連結解釋語言習得歷程，提出人類的語言系統乃天生的內建系統 / 結構，所有人類具備了先天的「語言習得裝置」 (Language Acquisition Device, 簡稱 LAD)，並先天就內建了「通用語法」 (universal grammar) 的認知能力，才是人類學習語言的基礎 (Chomsky, 1957)。然而，Bruner 在牛津大學對處於前語言時期嬰兒進行的觀察研究，讓他開始質疑 LAD 的假設。彼時，他已經深受 L. Vygotsky 學說的影響，開始注意到嬰兒所處的文化社群如何塑造溝通的模式、溝通的目的以及溝通的環境。他列舉了如 George Miller、Roger Brown、Nelsen Greenfield 等人的觀點，這些學者是語言功能論的擁護者，他們與 Chomsky 不同之處，在於他們並不把語言的結構視為獨立的內在結構，而提出語言發展必須是在每一個特定的溝通脈絡下發生的，因此語言的發展最早始於非語言能力的溝通意圖，而語言的目的在指稱非語言活動中的個體、行動與概念，以達到溝通的目的，並進而塑造了嬰幼兒的世界觀

(Bruner, 1983a)。這一點也促使 Bruner 將 Vygotsky 對文化、語言角色的觀點和語言習得的理論連結起來。

承上所述，Bruner 也對 Piaget 的認知階段論提出批評，Bruner 比 Piaget 更早認識到「他人」在嬰幼兒語言發展的影響力，也藉此駁斥了「自我中心」的說法；他如同前段所言，嬰幼兒在尚未發展語言能力時，就已經開始覺察到主要照顧者表達的溝通意圖，以及社會行動所指涉的對象，這些溝通能力來自於與他們的主要照顧者（通常是母親）互動所習得的，他們藉由文化提供的溝通模式感知他者的意圖，並且與之進行協商，可以說嬰幼兒的溝通能力發展其實就來自於社會行動的需求（Bruner, 1972, 1976）。

（二）語言習得的啟動機制

對 Chomsky 等人的 LAD 提出修正是 Bruner 的重要貢獻。1972 年，他先從〈未成熟狀態的本質與作用〉(Nature and uses of immaturity) 一文，討論為何人的未成熟期（亦即易受傷害並需他人保護並學習求生技巧的時期）比其他動物要長，他從生物學與演化的觀點解釋：人類未成熟期是給予幼兒透過團體進行文化學習的機會，方便人的成長方式比諸其他動物更具彈性。文化不但是放大、轉化文化記憶的機制，也讓語言成為個體的思考工具（Bruner, 1972）。他詳細探討 Chomsky 的 LAD 理論，並提出 LAD 只能說明人類天生內建可以吸收語言知識的系統，但並不代表這就等同於溝通的能力（Taylor, 2001）。因之，Bruner 融合 Vygotsky 將語言乃文化之媒介，觸發思維發展的觀點及知覺發展的研究，更進一步地指出我們在學會語言之前，已經先學會了「社會行動模式」（例如嬰兒尚未學語，就已經曉得做出「玩耍」、「請求」等社會行為）。這些溝通模式由「溝通意圖」所驅使，和親子互動之間的「互動慣例」（interactional routine）逐漸建立而成，由此嬰兒學到了社會行動（包含行動主體、動作、行動受體）；學會如何指稱（reference）並與成人一起「共享注意力」（joint attention）（Bruner, 1985, 1986），舉例而言，Bruner 在《孩童之說：學著使用語言》(Child's Talk: Learning to Use Language) 一書中描述嬰兒如何學會「請求」（request）這個溝通模式，母親如何用文化中對「請求」這個行為的步驟與規則，讓小孩學會和別人進行社會溝通。比方母親會先

示範如何解讀情境，作為解讀小孩進行「請求」的行為，暗示小孩需要先引起大人的注意力，然後表明「我（行動主體）要玩（動作）玩具（行動受體）」才能指使大人幫忙拿到玩具並遞給他。要教會這些溝通模式，成人需要與嬰幼兒頻繁互動，讓嬰兒明白，只有精進自己的溝通技巧，遵循文化界定的溝通模式，成人才能正確地理解嬰兒的溝通意圖，也達成溝通的目的。這樣的互動讓小孩逐漸知道在什麼情境下使用文化允許的溝通技巧進行溝通，而這些非語言的溝通目的與溝通模式也逐漸成為他學習用語言的基礎（Bruner, 1983a）。Bruner 進一步指出，嬰兒的「溝通意圖」並非只有來自生理需求，有些溝通意圖和專注對象會受到成人的影響，也就是說某些「社會行動模式」還是成人主動教給他的（Bruner, 1976）。所以語言習得是否成功，端賴於雙方是否彼此理解溝通模式、正確解讀對方溝通議題的能力。不管是互動慣例的習得，或是對他人溝通意圖的感知，都是在特殊的社會文化情境下發生的，也是文化的產物。亦即，是「文化」教會嬰幼兒如何與他人溝通，並且藉由溝通達到他們的意圖（Tomasello, 2001）。而語言的進入，進一步幫助小孩脫離時空侷限，發展抽象思考與通則化的能力，亦即使小孩能「脫離當下環境的限制，亦即區分語言所指稱之物和當下所做或所視之物」（Bruner, 1972, p. 700）。

有鑑於此，在挑戰 Chomsky 的學說之上，Bruner 提出語言發展需要靠三個相互依賴的系統共同完成，LAD 只是其一；其二是人類天生的認知能力，包括「意識到手段－目的的準備度」（means-end readiness）、「有來有往的進取敏銳度」（a sensitivity to transactional enterprise）、「組織經驗的系統性」（systematicity in organizing experience）還有「形成規則的抽象性」（abstractness in rule formation）（Bruner, 1983a, p. 119）。而其三，就是他的創見「語言習得支持系統」（language acquisition support system，簡稱 LASS）。上述 LAD 以及四種人類天生的認知能力是內建於生物系統的，但是 LASS 是屬於文化的產物。LASS 是一種「轉化的格式」（transactional format），這個格式是「文化賦予的，是受到成人控制的，規定的語言輸入的結構以及互動的模式，以便使 LAD 發揮作用；換句話說，LAD 和 LASS 之間產生互動才能使嬰兒成功加入這個語言的社群。」（Bruner, 1983a, p. 19）。LASS 強調語言的溝通目的與人類的語法能力是不可分割的關係，而我們的語言結構，其實是社會溝通模式的延伸（Bruner,

1976)。藉此，LASS 補足了 LAD 理論中所缺乏的，對語意及語用能力發展的解釋（Taylor, 2001）。影響所及，他也指出這樣的事件結構不僅體現於文法的結構，同樣也見於人類的敘事結構，因此敘事結構本身除了內在的文法結構特性，也有社會經驗的影響（Bruner, 1990; Tomasello, 2001）。

參、Bruner 敘事學說的起源與要旨

承襲 Bruner 對文化、語言發展的理論框架，Bruner 的敘事學開始討論新的認知形式以及研究派典，總的來說，Bruner 的敘事學亮點在於如何將他對文化、語言發展的看法融合、交會，完成心理學的派典轉移。以下將分別討論 Bruner 敘事理論與其它理論的交會、語言與自我概念在敘事學中的角色、以及敘事學在教學應用的問題：

一、Bruner 的敘事觀點與其他理論的交會

得益於對語言發展與文化的理論累積，Bruner 開始著手發展如何以「敘事」作為認識個人心理發展的方法學。在 Bruner 討論敘事的著作中，他常常回顧他在 1970 年代的嬰幼兒語言發展研究，以作為他敘事學的理論基礎（Bruner, 1985, 1986, 1996, 2002）。相較於他早年學術著作偏重實驗心理學的傳統，Bruner 敘事學理論融合文學、社會學與哲學領域的跨域觀點。他對敘事的結構、典型以及敘事功能的理論取自於亞里斯多德的「詩學」，其後是哲學家 A. Schütz，以及人類學家 K. Geertz 與 C. Geertz 與文學批評者 K. Burke 等人。在他的晚年著作，開始討論敘事如何在教育領域生根（Matos, 2014）。隨著敘事理論的逐步成熟，他進一步討論如何將敘事做為方法論運用在心理學研究及社會實踐當中（Bruner, 1996），掀起 80 年代社會科學界的「敘事轉向」（narrative turn）的風潮（Bruner, 1987, 2002; Goodson & Grill, 2011; Matos, 2014）。

二、建立內在敘事：語言的發展和自我概念的形成

Bruner 認為敘事能力的發展甚至早於 J. Piaget 所說的邏輯發展之前，因為「敘事」所扮演的功能與社會行動暗合，因此嬰幼兒在學會溝通時，就已經掌握了敘事的結構。比方說他們熟知一個行動必須包含主體、動作

與受體（亦即句型最基本的 SVO 結構）；幼兒會注意到事件中不尋常的轉折（亦即故事中的轉折點）；幼兒對行為的目的高度敏感等等，再加上敘事的另一項重要特色—情感表達—也是社會行動的重要目的（Bruner, 1990, p. 78）。更有甚者，等到幼兒掌握語言能力之後，他們會以「敘事」為工具反思生活的日常經驗，建立對自我的論述，這就是所謂的「自敘」（self-narrative）。

Bruner 對嬰幼兒語言發展的觀察指出，這樣的自敘常常是以「獨白」（soliloquies）的方式呈現，獨白的內容與幼兒的生活經驗有關，而且在獨白當中，幼兒是故事的創造者也是故事的評論者。獨白有其故事結構，甚至幼兒在進行獨白時，其語言的結構與用詞的複雜度遠勝於與大人對話的表現（Bruner, 1990）。另外，Bruner 與文學批評學者 K. Burke（Burke, 1962）以及心理學者 Kenneth J. Gergen 和 Mary M. Gergen（Gergen & Gergen, 1997）都將自敘當成是社會的產物。Bruner 引用 Jean-Paul Sartre 的說法說明個人的生活故事必須與他人的生命經驗相互咬合才能被理解：「有鑑於敘說生命故事的規則是獨斷的、不容協商的，故事敘說者與聽眾必須共享生活本質的『深層結構』（deep structure），才能幫助說者與聽者正確想像對方應如何說、應如何聽」（Bruner, 1987, p. 134）。Bruner 的語言發展觀也因為特別強調「語言」做為一種溝通的工具，需要察覺他人的意圖、理解他人的心智，進而衍伸「敘事」做為一種天然的知識形式（Bruner, 1990），也是與他者對話、與脈絡對話的產物（Bruner, 2002）。

Bruner 選擇以「自我敘事」為突破口，探討心理學研究是否能剝除外在的行為表象，窺視人的自我意識運作歷程。他一直批評 L. Vygotsky 的理論並沒有說明文化「內化」到個人心智的過程（Bruner, 2001）。毫無疑問地，他認為研究「自敘」有助於解開謎題。這是因為，自我是歷史的自我，也是社會的自我，而且還是文學的自我。因此自敘是一個窺見自我意識的組成與運作的方式的管道，通過自敘，研究者可以理解自我如何透過個人與他人交流的過程而形成。雖然他並不認為自我敘事就等同於自我意識的全部；而我們使用的語言也不等同於我們的生活經驗（Bruner, 2002），但他比對了「自我」形成的某些特質，發現這與「敘事」的特質不謀而合。而且，人類會將自我敘事與個人經驗相互呼應，使得研究人員具備理解他

人敘事的能力 (Bruner, 2001)，也證成自敘的確可以成為心理學的研究方法之一 (Bruner, 2002, pp. 70-72)。他主張，只要「自我敘事」足夠豐富厚實，當許多個自我的小故事匯集成豐富自我敘事，也就能夠擴大延展，相互串連成為一個巨型的敘事，克服方法上嚴謹度的問題，幫助我們更全面地理解人類的自我經歷（也就是故事的情節，這裡 Bruner 用德語 *fabula* 來指稱）以及敘述自我的方式（也就是故事敘述的方式，這裡 Bruner 用德語 *sjuzet* 來指稱）是如何相互搭配、影響 (Bruner, 1990, p. 123)。

另外，Bruner 也提到進行「自敘」的重要功能在實現自我統合，是肯定自我存在的一種方式。透過自我敘述，我們覺察到兩種衝突的存在：如何讓他人認識我們捍衛自我決定權的決心；以及，我們必須釐清自己如何與他人進行連結，但要與他人連結，就必須對他人做出的承諾（但承諾可能限制自我決定權）。上述兩種衝突沒有完全和解的時候，所以我們必須不斷地進行自敘，以調和這兩種衝突 (Bruner, 2002)。Bruner 甚至引用了精神科學對「敘事功能障礙」(dysnarrativia) 的研究來佐證他的說法—罹患敘事功能障礙的患者不僅失去自我感，甚至逐漸失去同理他人的能力。由此可見「自敘」是一個統合過去、現在、未來的自我經驗而塑造自我意識的重要途徑 (Bruner, 2002)。Bruner 藉由對自敘的研究更完整地回答自他從踏入學術生涯開始的大哉問：我們如何知道自我是怎麼運作的？我們的自我是如何發展的？我們的自我如何學習一切？可以說，Bruner 以「自敘」找到了統合對自我發展和語言發展的心理學、哲學、科學、人類、社會及文學觀點的解釋工具 (Matos, 2014)。

三、以敘事建立對人我關係和世界的認知

如前言所述，Bruner 提出了兩種思維模式，也就是「兩種組織經驗、建構真實」的方式 (Bruner, 1985, p. 116)。其中「邏輯－科學模式」源自於人類將事物進行分類並且將其概念化、通則化的能力；而「敘事模式」則強調怎麼描述並使人相信當下的情境中人的「行動」如何與「意識」交互影響 (Bruner, 1996)。為了讓敘事成為一種方法學，他進一步討論「自我敘事」作為心理學研究方法的信效度問題 (Bruner, 2001, 2002)。有趣的是，Bruner 區分這兩種知的形式的規準並非他們對「真實」定義的差異，而是以有無顧及「脈絡」為區別。所以「邏輯－科學模式」強調「去脈絡」

的普遍；而「敘事」則重視脈絡本身對人類的行動及意識的深入影響。不同的知的形式，自然要採取有兩種檢核品質的標準。相較於「邏輯－科學模式」強調「否認」（*falsification*），「敘事模式」的檢核標準，強調的是如何增加「可信度」（*believability*）和逼真性（*vicissitudes*）（Bruner, 1985, 1986, 2002）。「敘事」的可信度和逼真性，並非用以衡量物理學或數學所企求的「真實世界」。Bruner參考Nelson Goodman的觀點，區分「真實世界」（*world*）以及「看待真實世界」（*world version*），而研究敘事是為了理解後者。也因此，我們無法以前者「邏輯－科學模式」的檢核標準要求敘事知識的真偽。依循上述的邏輯，「敘事」的知識探究途徑是討論人用甚麼樣的語言形式去建構自己的敘事、怎麼運用敘事的元素（如時間線與敘事結構）去組織自己的世界，又，討論哪些敘事更讓人相信我們建構的真實有多種發展的可能（Bruner, 1986）。

關於敘事是如何被「得知」並且被「檢證」的過程，《反思法律》一書提供了詳細的說明。該書從人進行「分類」的能力開始，強調「分類」（*categorize*）的能力雖乃天生，但分類的形式是社會文化的產物，是價值觀的起源，是社會與文化作為凝聚社群共同感、減低認知負荷，甚至驅逐非我族類的工具；之後這些分類隨著時間的發展，逐漸有自己的定義以及內涵以及故事的模型，這些定義、標籤化人物或事件的故事模型逐漸演變成如同戲劇中的「腳本」（*script*）。在這些腳本裡，某些人因為扮演著該文化中好人／壞人會做的事情，而被分類為好人／壞人，而我們也期待這些好人／壞人會獲得他們在文化價值觀中認為「應得」的結果（Amsterdam & Bruner, 2000）。Bruner將這種社會期望稱之為典律性（*canonical*）（Bruner, 2002, p. 15）。我們在生活中，也會誤以為日常事件會依循某些典律性發展。但是，「社會期望的世界」與「真實世界」永遠存在著辯證關係，如果故事並沒有按照我們所認為的腳本情節預期所展開，就代表社會文化的價值觀被挑戰了，這時就產生了衝突以及被判決的必要性。不過故事提供挑戰典律性的空間，告訴我們有哪些與社會期望脫軌的選擇。它的作用並非在提供解方，而是在發現問題。而我們講述故事的目的是在提醒真實世界中可能的各種境遇。比方說，如果探究某些犯法行為背後的人生故事，就會發現這些分類／標籤不一定能幫助我們判定好人／壞人的存在。某些做出犯法行為的人，其背後動機可能可以被社會文化所接受，如

偷竊是為了養活自己的家人等。因此，藉由維護／推翻典律性的存在，故事成為人類交流經驗的「貨幣」（Bruner, 2002, p. 15），這種貨幣以文化為媒介，幫助人類學習社會運作的方式、社會大眾允許的價值觀，並提前預習真實人生可能遭逢的各種境遇，並在故事中比較「應該進行的行為」以及「實際發生的事實」，學習「不透過文化交換規則」的生活經驗可能會有的後果（Bruner, 2002）。在法庭上，這樣的敘事比比皆是，如在監護權官司中，要證明一位父親失職無法擔任監護人，我們必須先強調社會大眾對「好父親」的解釋，說明一位「好父親」會做的事情，以及如果不盡親職義務會產生的後果，以此對照案主的真實行為，進而證明他是否能扮演好父親的角色。

Amsterdam 與 Bruner 從生物學的角度說明人與其他動物不同，在於人可以溝通並與社群建立共感。所以人區辨「他／我」的依據，並非來自於雙方共同持有生物的特性，而是雙方共享的文化，這種對族群的認同與知識的共享，讓人類建立了「大我」（Self）的起源（如前面的例子，社會大眾對於一位「好父親」形象的認知，就是文化共享的結果）；「大我」強調了共享文化的規範，以此保持文化的不變與延續；然而，人類在某些時刻因為個人的動機或是其他因素需要加強或推翻文化中的規範時，就必須創造敘事以達成其目的（Amsterdam & Bruner, 2000）。創造敘事者先是掌握了不同社會的「大我」對於道德規範以及「腳本」所塑造的遊戲規則，之後在這些遊戲規則上，利用敘事的技巧¹建立可信度且逼真度高的故事，並在故事中投射聽眾（在法庭的情境中就是法官與陪審團）對於故事情節的期待，以操弄人對於客觀事件的看法，試圖使聽眾接受這些證詞與辯詞背後的世界觀以及判斷對錯的邏輯，進而使創造敘事者的敘事觀點及敘事中建構的真實，讓敘事被聽眾所接受並形成心證。

形成心證的過程中，對一個故事的多種解釋，亦即敘事的「多義性」（polysemy）扮演著重要的角色。只要人對法庭故事的解釋存在多義性，對錯就有辯論的空間。Bruner 指出，相較於科學理論等「發現自然律」

¹ 如語法、時態的轉換、細節的陳述、人物的塑造等等，他在「創造故事」一書中以故事的「距離感」（remoteness）、「任意感」（arbitrariness）、「格言法」（case grammar）說明之。

的通則知識，我們的社會實允許敘事的「多義性」（Bruner, 1996）。在1986年《心智的實際圖像以及各種可能的世界》（*Actual Minds, Possible Worlds*）第一章，Bruner指稱「多義性」討論的是個人如何解釋並對敘事的內容產生情感連結並進而產生個人詮釋，這是極度個人化且不可掌控的因素。這裡他以文學作品中「文類衝突」（*genre conflict*）的現象為例，在文類上被歸諸為喜劇的作品，對於讀者而言，由於個人的生活經驗不同，也許會認為那是個「悲劇」（Bruner, 1986）。敘事之所以具有「多義性」是因為敘事是連結具體形象與抽象概念之間的橋樑，敘事運用各種譬喻手法模糊虛構故事與現實生活的界線，幫助人類從敘事描述的具體事件、人物與形象中認識（或意會到）某種典型的存在，使敘事得以具有指涉的延展性，也就有了容許多元詮釋的可能（Bruner, 1990）。由於人類的詮釋會受到自己所持有的文化的影響，因此故事的多義性以及指稱的模糊性，反而讓文化得以透過故事加以傳遞。

值得一提的是，他在《創造故事》一書中闡述敘事對人類看似幽微卻極具決定性的影響過程（Bruner, 2002）：

- （一）故事指引著我們的行為，但我們不想承認它對我們有影響；
- （二）之所以不想承認，是因為我們發現我們無法明確解析「故事」影響我們行動的機制；
- （三）也因為如此，我們寧願不討論也不去理解故事對我們的影響，將其放入灰色地帶；
- （四）承上所述，我們理解聽起來逼真的故事未必等於真實，但這些逼真的故事還是會影響我們；因為我們也知道這些故事的虛構性指涉著某種真實，但為了不要破壞可以允許我們對故事自由產生詮釋的默契，所以我們決定不要說破它，不要用驗證科學知識的方法對待它。

四、文化、社會道德與敘事的相互辯證

如前一節所述，「敘事」的產生孕育於文化蘊含的價值觀、社群共同感以及道德規範；不過生產「敘事」也能夠改變文化規準（Bruner, 1986, 2001, 2002; Amsterdam & Bruner, 2000）。對此，Amsterdam與Bruner即指出法律本身就是「大我」的產物，法律「反映文化中潛在的統合價值，以維護文化的完整性為目的」（Amsterdam & Bruner, 2000, p. 229）；然

而，這並不代表「大我」價值觀不能被挑戰。只要律師所重構的世界觀與對案件的敘事能說服法官與陪審團，這些法律代表的潛在價值系統就有可能被顛覆。不過，律師準備的證詞，為了與法官與陪審團產生共鳴，其實也使用了雙方持有的文化中共同的隱喻、故事腳本，以及雙方對於甚麼可以被認為是合格證據的共同標準。因此，故事的「可信度」和「逼真性」取決於個人掌握文化工具的程度。也就是說，「更讓人信服的敘事手法」往往來自於說故事的主人，如何透過巧妙運用文化的工具而使故事無懈可擊（Bruner, 1986）。

另外，法律對於相同性質案件的不同判決，也代表了法律背後的社會價值不斷被挑戰及翻新。Bruner 在《創造故事》一書中比較了法庭上的律師對案件的敘事以及文學作品中的敘事。儘管目的不同，但兩者不約而同都受到宗教或道德規約的影響，他將這些規約稱之為「緩衝器」（buffer）（Bruner, 2000, pp. 52-53）。緩衝器對文學作品的作用在於人類為了不被文學作品中各種毫無拘束，如脫韁野馬一般的想像以及預示的可能性嚇壞，因此文學作品還是將現實中種種宗教或道德規約帶入想像世界中，作為約束想像和控制情節發展的手段；法律的辯論與證詞，這些為了法律而存在的故事，也因為有這些緩衝器的存在而使得這些證詞能被採信成為法律裁判的依據，也因此相同性質的案件（如種族隔離法案）在不同時代獲得的不同判決，往往取決於當時的社會價值觀所設置的「緩衝器」是否已經被移除或改變（Bruner, 2000）。

從敘事鞏固／改變文化價值的作用看來，可以得知我們認識的「真實」基本上也是社群文化共構的結果，而「敘事」是我們看見文化如何影響個人認知，而個人認知再塑造社群文化的複雜關係（Bruner, 1996）。因此對於敘事學的探究而言，語言、行動與情境是不可二分的（Bruner, 1990, p. 19）。語言天生帶有文化的假定，從來都不是中立的產物（Bruner, 1996）；同樣的，隨語言思維而生的邏輯思考，也從來不是中立的，因此我們需要審慎檢視不同領域如科學、法律及政治使用的語言和思維邏輯如何受到文化的影響。

五、敘事學的教學論

Bruner 其實一直警醒於「文化」對於「敘事」生成的限制如何影響（或

者說，某種程度扭曲？）我們對真實的認知，同時「文化」也無形中塑造我們對「敘事」的期待（如，我們會下意識地認為故事應該要有轉折，我們也就期待某人的生命歷程也應該有所轉折），而這些故事所形塑出來的，對於真實世界的認知，直接影響到了我們的行為，從而改變了外在世界的樣貌（Bruner, 2002）。就如同前面法庭的辯論活動，對於陪審團與法官而言，如何保持警醒，判別敘事者在講述敘事的過程中混淆「被期望的世界」與「真實經驗的世界」是非常重要的課題（Bruner, 2002）。

Bruner 在「教育的文化」第七章中進一步討論如何保持警醒的教育方法，如同本段前面引言所述，故事常常挑戰我們對「典律性」的認知，故事的詮釋式太過個人化、允許多義發展及指稱的模糊性；人幾乎與故事相生相存，以至於我們無法保持距離批判故事的存在。要解決上述問題，必須靠持續的「對比」（contrast）、「對質」（confrontation），和「後設認知」（metacognition）（Bruner, 1996）。Bruner 主張，我們對於世界的真實探究仍然需要前一種知的形式，亦即「邏輯－科學模式」。但只重視「邏輯－科學模式」的學校教育，忽略了我們自己置身於充滿敘事規則的世界。因此我們還需要培養學生對敘事規則的「後設認知」—亦即，我們對於敘事產生的洞察和詮釋。就如同我們不能只教歷史事件、文學作品或詩，我們也要教史誌編修、文學理論或詩學。我們必須體認，學生在學校的外在學習行為及內在思想，不僅是純粹的理性，往往是與周遭社會溝通、妥協的結果。因此在學校強調「交互主體性」的教學活動就成為了幫助學生發展上述「後設認知」的途徑：「教學應該要幫助學生分辨『個人知識』以及『何種知識是被文化社群接受』的。」（Bruner, 1996, p. 170）。

肆、Bruner 敘事學的未竟課題

Bruner 的敘事學在應用語言學、文化領域或是心理學領域引起廣泛的討論。自 20 世紀以來，心理學的學術傳統受到多元派典的挑戰，而 Bruner 本人的學思歷程可說是不同知識典範相互挑戰與磨合的縮影。Bruner 的治學態度極具在現代的語境常談的「斜槓精神」。「斜槓」（slash）意味著對不同的自我認同與世界觀都持開放的態度，甚至認為自

己同時具有不同身分與專業。比方說，儘管他長年被人指稱是「J. Dewey 的繼承者」、「實踐主義者」(pragmatist)、「社會建構論者」(social constructivist)，他還是不承認自己有個「派別」。因為他認為「建構論者」(constructivist)跟「實在論者」(realist)的爭論並未因提出另一種知的模式而平息，誰都說服不了對方：

我從來不認為自己像某些社會建構論者所言，是建構論的「信徒」，同樣地，我也不是實在論的信徒……很遺憾，我們現在只是被迫承認了真實世界是「個人」建構出來的，所以我們繼續抱持著一種幻象，認為我們某一天一定可以直接找到某些研究方法幫助我們挖掘真正的『現實』(Bruner, 2001, p. 213)。

也因此，我們對於知識論與本體論的疑問一直持續到今天，以致於 Bruner 必須借用大量跨典範的知識傳統找尋答案，告訴我們知識的形成與人類的發展是一連串微觀與主觀、個人主體與文化社群、能動性與社會結構相互交流的成果。21 世紀初以降，人類所屬的文化社群對自己的自我認同因為網絡的發達而變得流動不居，已經不能再從單純的國族、地理位置以及固定的社經階層去理解人的生活經驗。因為我們日常生活中接觸到的文化面貌差異巨大，不僅包括主流文化與次文化的差異，還有數位時代的代間差異與城鄉差異，更有甚者還包括如何打破 / 或維持地域文化為主軸的現象 (Matos, 2014)。而作為 21 世紀的世界公民，我們也得學會適應變動的來臨。在此情況下，單純地在學校教育中強調「合作」、「共享」的地球村，並沒有辦法幫助人類處理這些衝突。如何在教育現場中處理多重且相互衝突的文化觀，並從心理學的角度探討其對個人認知發展的影響，是 Bruner 的敘事學未來應該處理的課題。

另一個課題乃「自敘」本身的方法論，如同英國論述心理學者 D. Edwards (1997) 就批評過 Bruner 的方法問題。在 Bruner 的研究中，個人的「敘事」基本上都是以大段獨白的方式呈現，但訪談這些敘事者的人，也就是另一個「對話者」(interlocutor) 向敘事者提問、引導的過程完全被隱形，方便 Bruner 以故事的結構呈現每個人的敘事。然而，這樣的處理方式很有可能扭曲了敘事的真實性。他以一段諮商師與家暴男子的對話，說明我們以為是獨白的個人敘事，其實是兩個對話者的共構，而另一個被

隱形的對話者甚至可以扭轉敘事主題和基調。因此，儘管 Bruner 自己也意識到自敘在某種程度上是社會共構的結果，但他並未說清楚我們如何在自敘的內容中劃出界線，幫助我們區分哪些是與他人共構的結果，哪些是自我建構真實的方法。

研究者私以為上述兩個課題乃現在正進行的第三次認知革命，亦即「以對話為基底的社會實踐」（dialogically-structured social practice）的認知革命首先要處理的課題（Shotter, 2001）。現在的敘事心理學、論述心理學往「對話主義」靠攏，大量借用了俄國學者 Mikhail Bakhtin 的學說如「眾聲喧嘩」（heteroglossia）或「複調」（polyphony）的概念（Bakhtin, 1994, 2002），強調文化的存在賦予了個人與個人之間（或說不同與不同的聲音之間）進行「內在對話」（inner dialogicity）的可能性。而繼承 Bruner 敘事學說的論述心理學已經從 1990 年代單純討論自然環境下的對話以及論述分析，到了將論述視為是社會行動的一部份、是社會組織與多重歷史觀、複數的個人世界觀互動的結果（王孝勇，2014；Potter, 2021）。因此自我敘事已經不單是「敘事者」進行內在敘事的問題，它最終會走向社會性的對話。但文化的斷裂與衝突如何影響對話的進行，又傳遞了甚麼工具，讓個人塑造自己的意識，我們又應如何運用文化滋養我們的批判意識的同時對文化保持「警醒」，種種課題，依舊存留著未竟的探討空間。

伍、結論與反思

一、研究結論

為了正確理解 Bruner 敘事學的內涵，本研究首先從 Bruner 對文化理論的融入與應用的歷程作為理解 Bruner 晚期學說的背景，再以此討論 Bruner 對於語言發展的看法，最後以 Bruner 晚期的敘事學專論作為文獻探討的來源，整理敘事學的要旨及其教學論述。茲簡述研究結論如下：

（一）Bruner 學術思潮轉向肇因於其對社會與文化觀點的轉變

Bruner 對於社會以及文化的觀點轉變成為他兩次學術思潮轉向的推

手，這其間也不乏社會和歷史事件對其學術信念的影響。Bruner 對文化的關心來自於早期接受行為主義和實驗心理學的訓練時，有感於其學說與社會脫節，並不能解決其社會問題，因而討論「社會因素」如何影響人的認知，但他在引發「新面貌」運動時，並沒有意識到這些社會因素其實受到不同文化系統的影響；到了中期，亦即他提出為人所熟知的「分類學」、「發現式學習」、「鷹架學習理論」的同時，他已經將文化視為認知發展的觸媒，這些可以從他的相關著作如《教育的歷程》、以及《達致真知》窺得他對文化的看法。到了晚期，他開始大量的吸收人類學與社會學的研究，在知識學的基礎上也逐漸偏向上述兩門學科，從中期的「以認知討論文化」演變到晚期「以文化討論認知」。

（二）Bruner 的敘事學整合並深化了其對文化和語言發展的理解

敘事學形成之前，Bruner 對於文化的論述首先影響了他在語言發展的研究。Bruner 的語言發展以脈絡化的社會行動為始，而等語言發展能力逐漸成熟，又回過頭來幫助人類進行抽象化的思考，歸納通則，並且以語言為媒介，學習如何與社群互動，運用或改變社群的規則。透過修正 Piaget 與 Chomsky 的語言發展理論，Bruner 點出了強調「與生俱來的內在心智／語言結構」的學者在語言發展中或多或少會提及文化的作用，卻無法處理「社會／文化」影響個人認知發展的途徑以及「文化」的角色問題。然而，他不像 Vygotsky 一般，直接以「文化進程」取代「人類內在在心智結構」以解釋人類的認知發展歷程，他討論的是「文化」及「語言」如何引導這樣的內在發展，以彌補前述學者留下來的理論罅隙，並以此在主張「文化主宰」一切的「社會文化論」及主張內在結構發展的「認知論」中找到平衡，回答何謂個人「認知發展的途徑」的問題。他的 LASS 理論確認了語言的發展和語用學是不可分割的。他對語言發展的觀點也成為了他敘事學說的主體。比方說，Bruner 的敘事學始於他對兒童進行「獨白」的重視，從「獨白」開始，他發展了自己對嬰幼兒語言發展的敘事結構以及邏輯的解釋；其後，敘事反過來成為他探知文化影響認知機制的工具。總結來說，Bruner 的敘事學、文化理論和語言發展觀點之間存在著密不可分的關係。文化理論為敘事學提供了背景和理論支持，語言發展研究為敘事學奠定了實踐基礎，而敘事學則整合並深化了他對文化和語言發展的理解，構成了

一個統一的認知發展理論體系。

二、研究反思

Bruner 的敘事學以大量的文學、語言學與心理學理論等不同領域的學術理論作為他敘事學的基礎，也以敘事作為另一種知的形式，意圖重新劃分認知心理學的學術領域，在當時是大膽且劃時代的嘗試。儘管 Bruner 到晚期引用大量的人類學、社會學的方法討論心裡學的派典轉移，但他並未否決內在認知結構的存在，他的敘事學目的在建立觀看外在社會與內在個人心理世界互動、連結、辯證的方法。因此，研究者認為未來針對 Bruner 敘事學的引用，不能僅止於將其敘事學當成是分析個人內在心智運作的框架，而應加重對文化的討論，亦即討論「大我」和個人內在世界的關連，描寫文化如何透過敘事塑造個人對世界的認知，而個人又如何透過敘事指導其外在行動，進而塑造世界的過程。

綜上所述，Bruner 發展敘事學的歷程猶如對自己一生的學術軌跡做一總結，而他的「總結」打開了窺見人類心智運作的另一扇門，幫助以「敘事」作為知識探究途徑的研究者們找到了他們的理論基礎。然而，Bruner 尚未完整討論敘事作為研究法抑或社會實踐工具的功與過。對於未來的研究者而言，如何再度思考借用跨域的思維，幫助我們發展批判意識，以正確描述文化及社群在個人認知發展中扮演的角色、討論個人在塑造社群文化的能動性，以及處理不同文化價值衝突的可能策略，是我們責無旁貸的終身志業。

參考文獻

- 王孝勇 (2014)。眾聲喧嘩即倫理實踐：從 Mikhail Bakhtin 的語藝觀談起。中華傳播學刊，26，137-173。https://doi.org/10.6195/cjcr.2014.26.05
- [Wang, H. Y. (2014). Heteroglossia as the practice of ethics: A perspective on rhetoric from Mikhail Bakhtin. *Chinese Journal of Communication Research*, 26, 137-173. https://doi.org/10.6195/cjcr.2014.26.05]
- 白華枝、張麗君、蕭佳純 (2015)。影響幼兒語言能力之語文環境之跨層次分析—以家庭及教室語文環境為例。當代教育研究季刊，23(1)，37-69。https://doi.org/10.6151/CERQ.2015.2301.01
- [Pai, H. C., Chang, L. C., & Hsiao, C. C. (2015). A multi-level analysis on the impact of literacy environment on young children's language abilities: An example of home and classroom literacy environment. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 23(1), 37-69. https://doi.org/10.6151/CERQ.2015.2301.01]
- 向眉 (2014)。布魯納敘事教育思想及其啟示。課程、教材、教法，11，115-120。https://doi.org/10.19877/j.cnki.kcjcf.2014.11.021
- [Xiang, M. (2014). Bruner's narrative educational thoughts and their implications. *Curriculum, Teaching Materials, and Methods*, 11, 115-120. https://doi.org/10.19877/j.cnki.kcjcf.2014.11.021]
- 李煥武 (2018)。基於布魯納敘事觀的講授敘述化。課程教學研究，2，13-17。
- [Li, H. W. (2018). Narrativization of lecturing based on Bruner's narrative perspective. *Curriculum and Teaching Research*, 2, 13-17.]
- 李懿純 (2021)。運用「敘事學習」教學模式促進大學生之社會關懷—以國語文能力表達課程導入視障關懷為例。通識教育學刊，28，161-204。https://doi.org/10.6360/TJGE.202112_(28).0005
- [Lee, Y. C. (2021). Introducing care for the visual impairments: A case study of using narrative learning to promote social care in a general education course. *Taiwan Journal of General Education*, 28, 161-204. https://doi.org/10.6360/TJGE.202112_(28).0005]
- 林美珠、溫錦真 (2018)。臺灣心理與諮商敘事研究之回顧與展望。中華輔導與諮商學報，53，81-116。https://doi.org/10.3966/172851862018100053004
- [Lin, M. J., & Wen, C. C. (2018). Review and prospect of narrative research in the field of psychology and counseling in Taiwan. *Chinese Journal of Guidance and Counseling*, 53, 81-116. https://doi.org/10.3966/172851862018100053004]
- 林麗卿 (2000)。敘事體在學前幼兒發展中之功能探討。新竹師院學報，13，149-186。
- [Lin, L. C. (2000). Research on Taiwanese preschool children's narratives. *Tsing Hua Journal of Educational Research*, 13, 149-186.]

- 常永才、楊小英（2012）。敘事與教師的理論與實踐：布魯納文化心理學的啟示。
湖南師範大學教育科學學報，3，5-10。
- [Chang, Y. C., & Yang, X. Y. (2012). Narrative and teachers' theory and practice: Insights from Bruner's cultural psychology. *Journal of Educational Science of Hunan Normal University*, 3, 5-10.]
- 楊小英（2015）。敘事與教師—基于布魯納社會文化轉向的啟示。*教師*，17，5-6。
- [Yang, X. Y. (2015). Narrative and teachers: Insights from Bruner's sociocultural turn. *Teachers*, 17, 5-6.]
- Amsterdam, A. G., & Bruner, J. (2000). *Minding the law: How courts rely on storytelling, and how their stories change the ways we understand the law—and ourselves*. Harvard University Press.
- Bakhtin, M. M. (1994). Constructing a sociological poetics. In P. Morris (Ed.), *The Bakhtin reader: Selected writings of Bakhtin, Medvedev and Voloshinov* (pp. 160-174). Arnold.
- Bakhtin, M. M. (2002). From the prehistory of the novelistic discourse. In M. Holquist (Ed.), *The dialogic imagination: Four essays* (pp. 41-83). University of Austin Press.
- Bakhurst, D., & Shanker, G. (2001). Introduction: Bruner's way. In D. Bakhurst & S. G. Shanker (Eds.), *Jerome Bruner: Language, culture, self* (pp. 1-18). Sage.
- Bruner, J. (1966). The growth of mind. In J. Bruner (2006). *In search of pedagogy: The selected works of Jerome Bruner, Vol. 1* (pp. 123-132). Routledge.
- Bruner, J. (1972). Nature and uses of immaturity. In J. Bruner (2006). *In search of pedagogy: The selected works of Jerome Bruner, Vol. 1* (pp. 133-161). Routledge.
- Bruner, J. (1976). Learning how to do things with words. In J. Bruner (2006). *In search of pedagogy: The selected works of Jerome Bruner, Vol. 2* (pp. 6-20). Routledge.
- Bruner, J. (1977). *The process of education: A landmark of educational theory* (2nd ed.). Harvard University Press.
- Bruner, J. (1979). *On knowing: Essays for the left hand* (2nd ed.). Belknap Press.
- Bruner, J. (1983a). *Child's talk: Learning to use language*. Norton.
- Bruner, J. (1983b). *In search of mind: Essays in autobiography*. Harper and Row.
- Bruner, J. (1985). Narrative and paradigmatic modes of thought. In J. Bruner (2006). *In search of pedagogy: The selected works of Jerome Bruner, Vol. 2* (pp. 116-128). Routledge.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1987). Life as narrative. In J. Bruner (2006). *In search of pedagogy: The selected works of Jerome Bruner, Vol. 2* (pp. 129-140). Routledge.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18, 1-21. <https://doi.org/10.1086/448619>
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.

- Bruner, J. (2001). In response. In D. Bakhurst & S. G. Shanker (Eds.), *Jerome Bruner: Language, culture, self* (pp. 199 -215). Sage.
- Bruner, J. (2002). *Making stories: law, literature, life*. Harvard University Press.
- Bruner, J., & Goodman, C. (1947). Value and need as organizing factors in perception. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 42(1), 33-44. <https://doi.org/10.1037/h0058484>
- Burke, K. (1962) *A grammar of motives and a rhetoric of motives*. The World Publishing Company.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. Mouton.
- Edwards, D. (1997). *Discourse and cognition*. Sage.
- Edwards, D., & Potter, J. (2005). Discursive psychology, mental states and descriptions. In Molder, H. & Potter, J. (Eds.), *Conversation and cognition* (pp. 241-259). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511489990.012>
- Gardner, H. (1985). *The mind's new science: A history of the cognitive revolution*. Basic Books.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. Basic Books.
- Geertz, C. (2001). *Available light: Anthropological reflections on philosophical topics*. Princeton University Press.
- Gergen, K. J., & Gergen, M. M. (1997). Narratives of the self. In L. P. Hinchman & S. K. Hinchman (Eds.), *Memory, identity, community: The idea of narrative in the human sciences* (pp. 161-184). State University of New York Press. (Reprinted from T. R. Sarbin et al. (Eds.), *Studies in Social Identity*, Praeger Publishers, 1983, pp. 254-273)
- González-Monteaquedo, J. (2011). Jerome Bruner and the challenges of the narrative turn: Then and now. *Narrative Inquiry* 21(2), 295-302. <https://doi.org/10.1075/ni.21.2.07gon>
- Goodson, I., & Grill, S. (2011). *Narrative pedagogy: Life history and learning*. Peter Lang.
- Graneist, A., & Habermas, T. (2019). Beyond the text given: Studying the scaffolding of narrative emotion regulation as a contribution to Bruner and Feldman's cultural cognitive developmental psychology. *Integrative Psychological & Behavioral Science*, 53, 644-660. <https://doi.org/10.1007/s12124-019-9474-x>
- Harré, R. (2001). Norms in life: Problems in the representation of rules. In D. Bakhurst & S. G. Shanker (Eds.), *Jerome Bruner: Language, culture, self* (pp. 150-166). Sage.
- Matos, A. (2014). Narrative matters in intercultural learning: Contributions from Jerome Bruner. *Revista Lusófona de Educação*, 28, 43-54.
- Olson, D. (2001). Education: The bridge from culture to mind. In D. Bakhurst & S. G. Shanker (Eds.), *Jerome Bruner: Language, culture, self* (pp. 104 -115). Sage.
- Potter, J. (2021). Discursive psychology: Capturing the psychological world as it unfolds. In P. M. Camic (Ed.), *Qualitative research in psychology: Expanding perspectives in methodology and design* (pp. 123-145). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000252-007>

- Shotter, J. (2001). Towards a third revolution in psychology: From inner mental representations to dialogically-structured social practice. In D. Bakhurst & S. G. Shanker (Eds.), *Jerome Bruner: Language, culture, self* (pp. 167-198). Sage.
- Takaya, K. (2013). *Jerome Bruner: Developing a sense of the possible*. Springer.
- Taylor, J. T. (2001). Bruner and Condillac on learning how to talk. In D. Bakhurst & S. G. Shanker (Eds.), *Jerome Bruner: Language, culture, self* (pp. 71-87). Sage.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2001). Bruner on language acquisition. In D. Bakhurst & S. G. Shanker (Eds.), *Jerome Bruner: Language, culture, self* (pp. 31-49). Sage.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology, Psychiatry, & Applied Disciplines*, 17, 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>