

「內」「外」之間與之外的模糊地帶：再思建構論之爭議

蔡 敏 玲

面對台灣教育界對建構論的熱衷討論，本文呈現筆者於1997年在新竹師院「兒童發展理論與幼教實務」研討會裡對兩位主要講員的回應，以及在會議現場與之後繼續建構的想法，提出對建構理論之討論的質疑、持續思考，以及對建構課程的一些提醒。筆者認為：強調建構源自內裡，或強調建構乃來自外在環境對心智的影響，都是將社會與心智二分的不適切看法。這樣的區隔將會化約兒童與世界之互動的可能性，如將社會互動概念化為個體內在或是兩個個體之間發生的事，或將建構看成是純粹思維的過程。為了避免落入將建構者與文化二分的陷阱，筆者提出「創塑意義」一詞，以刻劃人與文化相互構成的過程中，人之建構和文化相繫卻又不失主動獨特性的變動關係。認定人與文化的複雜辯證關係，反而可以擴大並深化教育工作者的視野，更縝密地探索與審視建構者在文化脈絡中創塑意義的複雜歷程（如關注學習者的經驗與需求，文化的期望與合理性），對學習與教學提出洞見而非規範性的看法，積極開發建構者與世界互動的可能性。

關鍵字：建構論、兒童發展、創塑意義、皮亞傑、維高斯基

前言：參與建構

建構的想法是迷人的，從國內外近年以這個構念為主題的研討會場次或論文數量可見一斑；但這個構念也可能有「醜陋」的一面，如Philip(1995, 5)認為建構論（或建構主義）在學界（特別是教育界）已成為關於「人類知識之來源的有力傳說」，而且幾乎到了像宗教一般神聖化的地步。1997年底，同一個月內，研究者有機會參加了幼教界舉辦的兩場也是關於建構論的研討會：在十二月十一日於竹師舉辦的「兒童發展理論與幼教實務」研討會，擔任其中一個場次的回應人；在十二月十三日於市立師院兒童發展中心舉辦的「建構主義在國小低年級和幼稚園數學教學的應用」研討會中，擔任其中一個場次的討論人與翻譯工作。不論迷人或醜陋，研究者認為教育界關心「建構」對學習與教學的這個現象本身是健康而饒富意義的。然而，本文並不是要針對台灣教育界如此熱衷於「建構」建構論的社會脈絡進行分析；只是國內外的此類討論多半會提到皮亞傑和維高斯基的理論，而這正是研究者所參與的兩場研討會的主要論述焦點，因而期望分享研究者在新竹師院「兒童發展理論與幼教實務」研討會裡對Professor Kamii的兩篇文章："The Six National Goals: A Road to Disappointment," "Basing Early Childhood Education on Piaget's Constructivism" 和 Professor Walsh的兩篇文章："Developing Children's Minds," "Remembering with Children" 提出的回應和疑問，以及研究者在會議現場與之後繼續建構的心得，並提出這些想法對建構課程的一些提醒。

一、比討論「論的分類」更重要的事

近年，「建構論」("constructivism")或「建構主義」在各類研討會上如雷貫耳，好像如果不能略知一二的話，就註定了是非常落伍。面對這些眾說紛紜的「論」或「主義」，或許有些人和我一樣感到呼吸困難；楊龍立(民86, 64)則認為各學術領域都使用的「建構主義」一詞「含意空疏」。但熱切討論畢竟反映出某種需求，這現象自然也是一種社會建構；而理出一些頭緒或許能幫助我們釐清誰在需要什麼，以及如何面對這種需求或是渴望。

竹師幼教系原先將研究者所參與的那一場次定名為 "Constructivism" vs. "Social Constructivism"；後來在一些老師的討論下，將 "vs." 改為 "and"。改主題的動作是有深義的，顯示主辦單位修改了將建構論和社會建構論看成「對立」之論述的看法。建構論要怎麼分類？國內的討論有將其區分為建構論與

社會建構論者（朱則剛，民85）；有區分為「急進取向的建構主義」（"radical constructivism"）和社會取向的建構主義（楊龍立，民86）；有專門談論「根本建構論」"radical constructivism"（郭重吉，民85）（註1）。Henriques(1997)則把社會建構論歸為建構取向("constructivist approaches")之一，她從文獻中整理出四種可算為建構取向的「建構論」：訊息處理(Information processing)；互動建構論(Interactive-Constructivism)；社會建構論(Social Constructivist)；和根本建構論(Radical Constructivist)。可見有人認為社會建構論是建構論的一種；有人則認為建構論和社會建構論「在實質上是個別獨立發展出來的」理論（朱則剛，民85, 41）。Philip(1995)的討論則避開分類，而是列舉被視為建構論的巨擘，並以三個向度來比較這些常被引述的建構論者的想法。

討論這些不同的分類方式有什麼道理呢？如，Kamii強調她所討論的是「皮亞傑的」建構論(Piaget's Constructivism)。Philip(1995, 6)也認為皮亞傑被許多建構論者視為主要的人物。但Henriques(1997, 1)卻指出，「建構論者同意類化、調適和不均衡的角色；但是卻比皮亞傑更強調脈絡中先前知識的角色」。可見皮亞傑的建構論，並不包含在Henriques所整理的建構論取向之中。另一方面，Henrique所歸納出的社會建構論，也不完全等同於Walsh(1997, December)所談論的社會建構論。

這樣看來，所謂的「建構論」或「社會建構論」所指為何，學者之間也有多種不同的看法。歸類雖然總是危機重重；但也可能生機不斷，端視我們如何來看待這些分類與分類的理由。我認為比將某家學者的說法歸類於何種「論」或「主義」更為重要的是，釐清這些不同的主張究竟對兒童發展與學習提出何種看法，並思考建構論的主張對生活而言究竟有什麼意義。如前述，國內教育界引述頻率相當高的兩位學者——皮亞傑和維高斯基，常被以不同的方式歸類與比較，如楊龍立(民86, 63)認為根本建構論和社會建構論之間的差異「正如同Vygotsky 與Piaget之間的差別」。但本文比較關切的並不是應該將這兩人的說法歸於根本或社會建構論（或都不是）；而是這些關於知識之建構理論的討論究竟對教育說了什麼話，這是以下研究者的質疑與回應的關懷前提。而以Kamii和Walsh的討論為思考點的理由是，Kamii以皮亞傑的理論的追隨者與實踐者自居；Walsh則多處引述維高斯基的觀點，對這些討論的討論正好可以幫助我們澄清皮亞傑和維高斯基對知識建構的立場究竟對教育有哪些提醒與具體涵意。

二、並不是「由內向外」或「由外向內」的爭辯

在「兒童發展理論與幼教實務」研討會現場與論文中，Kamii認為，關於知識之性質與形成過程，皮亞傑和經驗主義者有著截然不同的看法。她一再強調的是--「兒童從內建構知識」(Kamii, 1997, 2)，她對建構論的定義也強調這樣的重點--「建構論，也就是認為大部份的學習是源自兒童內裡的觀點」(Kamii & Ewing, 1996, 260)。相對地，Professor Walsh談論的社會建構論則強調貫穿一生，受到生物的、進化的、文化的和情境的「促約」("constraints") (註2)而進行的知識建構。一般對兒童發展過程中的知識建構常有「由內向外」或「由外向內」的爭辯；而表面看來，Kamii和Walsh的看法似乎正好符合這樣的二分。再思這種明顯地具有「化約」之危機的區分，或許可以釐清我們對知識建構與兒童思考發展的各種方向。

事實上，Kamii和Walsh的論述似乎很難找到對應的，可稱為爭辯的點。Kamii(1997, 676)表示，人有創塑世界之意義的本質慾望。她引述皮亞傑的觀點來說明兒童建構知識的方式時，一再強調的是：一個在道德觀和心智上有自主性的兒童，不會將環境中的一切直接吸收，而是在內心裡建構出某種看法。Walsh則引述Donaldson(1978, 67)的話，說明人面對環境時，主動塑義的現象：「我們並不是坐待世界向我們侵入。我們試著主動地詮釋它，對它創塑意義。我們和世界角力，在心智上建構它，將世界對自己重新顯現」。很清楚地，兩位學者都反對將知識由外在環境「直接植入」的知識論立場，兩位也都強調兒童能夠主動建構知識。在國內對建構論的討論裡，將人視為認識之主體的想法不但早已提及而且普遍已有共識（如朱則剛，民85；郭重吉，民85；楊龍立，民86；詹志禹，民85；甯自強，民82）。我們更為關切的是，在建構的過程裡，主體性的體現與發揮，以及認識主體與所認識之世界的互動狀況。這就牽涉到兩個重要的立場：一、人可以主動認識的世界究竟具有什麼樣的性質？二、人與這個世界的互動究竟可以有哪些可能性。

上述的第一個議題其實說的就是本體論(ontology)的立場；會場上的Kamii和Walsh都沒有直接觸及這項議題。而國內的討論大抵都提及建構論對於實證主義之本體論的反對立場，強調世界並非客觀存在於「外」，認為世界等著被刻意保持中立的主體發現或操弄的說法是錯誤的。但楊龍立(民86, 66)則認為建構論沒有談論也不關心本體論的議題，這導致「人與世界、人與人之間的互動變得奇怪，因世界與他人均化約成我們腦中所建構之成品」。這種「萬物皆由心造」的觀點很類似於詹志禹(民85, 36)所提及的，接受觀爲了

解決懷疑論對「知」之可能的質疑而導致的極端看法--即認為「乾脆取消所謂的『外在世界』，認定一切只有一個世界：就是我們的觀念世界」。認定世界以何種方式存在對於想要進行建構教學的老師而言將有實質性的影響，例如，如果落入類似唯心論的看法，老師很可能就覺得無須做些什麼，唯一可做的只是無盡的等待--等待兒童自發、主動地建構知識。

其實，強調人建構的主動性未必一定會同步導出世界完全是由人心所構築的認定；同樣地，沒有固定形貌或內涵的實體並不是就不存在。Guba & Lincoln(1994)所談論的建構派典即認為「現實」是存在的，只是並非只有一種現實，而是多重現實同時並存的狀態。維高斯基強調人在歷史／社會／文化脈絡裡，藉著記號的仲介與和他人的互動而發展，雖然他沒有直接討論世界的性質，但既然強調脈絡對知識建構的重要性，則已經隱然顯示脈絡是存在的；而且不是只在人主動建構時才存在。簡要的說，具有意圖的人在存在而不固著的歷史／社會／文化脈絡裡主動建構。如果同意這樣的前提，那麼從教育的立場來考慮世界究竟是何種性質的議題，更具體的焦點應該是建構主體和既存文化間的關係。維高斯基的理論在此處提示了一些重要的方向。

Philip(1995)認為從「個體的心理學相對於公衆領域」的向度來看，皮亞傑和維高斯基都屬於較關注個體如何建構知識，而皮亞傑重視個別學習者的生物／心理機制；維高斯基則強調影響學習之社會因素。這樣粗疏的比較實有澄清的必要，而這樣的澄清對恆常在建構過程中的教師與學生也有重要的提醒。維高斯基的理論就是提醒我們：將心理發展與影響心理發展的社會因素二分的做法是不適切的。維氏的論述其實強烈地反對將個體的心理機制與外在的社會因素分開、區隔的想法。根據Minick(1987)的整理，維氏在1933-1934年間思想上最主要的觀念是「心理過程的發展和行爲的轉化是相聯結的」(p. 26)，而這些行爲的轉化的直接或間接因素包含生理的成熟，也包含兒童的社會生活。這個時期的維高斯基強調的正是心理功能的發展與個體在社會實務中的參與，兩者間的關係與聯結。他認為我們在研究環境對兒童發展的影響時，最大的問題是：「將環境概念化為疏離兒童而存在的東西，而不是以『環境對兒童的意義』，以『兒童和環境各層面的關係』的方式來研究環境」(Vygotsky, 1984c, 381, cited in Minick, 1987, 32)。也就是說，維高斯基並非只討論影響個體發展的社會因素；在他的解釋架構裡這樣的說法是無效的，因為社會因素和個體的發展根本不能區隔開來看。維高斯基因而提出以「經驗」作為分析心理發展之單位的建議。他認為經驗是「兒童對現實給出之層面【建構出】的關係」(Vygotsky, 1984, 382, cited in Minick, 1987, 32)。更重要

的是，此處所謂的關係，是「由兒童的需求和目標來界定的，由那些使兒童與客觀環境有所關連的社會實務之形式來界定，它也界定出環境對兒童的意義」(Minick, 1987, 32)。精簡地說，維高斯基看兒童時，不是把兒童看成個體，而是在個體／環境關係中的個體。也就是說，「客觀環境」是存在的（或說世界、現實與文化是存在的）；而兒童的需求、目的，以及社會實務將「客觀環境」轉化成和兒童有關係，對兒童有意義的「社會情境」（註3）。

上述的討論顯示：建構並不只是發生在個體腦袋裡或心裡的事。建構、建構者的需求和進行建構的情境如果不可分，那麼現實之性質可見端倪。多重現實是存在的，我們被生入有著多重現實，多元文化的世界；但並不是所有的現實都會成為對我們有意義的現實，並不是所有的文化都必然會成為心智的一部份。另一方面，那些存在著的多重現實與文化也不會有永遠固著不動的意義，維高斯基所說的「客觀環境」也不是形式和內涵都不變的實體。那麼，在這樣的情況下，建構論的訴求與精髓該如何體現在教與學的過程中呢？這就涉及上文提到的第二個議題：人與這個世界的互動究竟可以有哪些可能性。以下是研究者對研討會的回應與討論提出的一些疑點，期望這些回應可以使我們在這方面的思考更細緻化，更深入一些。

研討會上，Walsh強調文化在兒童發展中的重要性；Kamii則對文化著墨甚少。她雖然提到兒童和環境互動的重要性；不過她對環境的討論似乎只觸及環境中的一個向度－即「觀點的交換」("the exchange of viewpoints")。對照以上的討論，可知兩人的立論差異並不只是對文化談的多或少的量的差異而已，這些差異也顯示出兩人對文化與發展之關係，本質並不相同的看法。研究者在會場上請Kamii分享她如何看待文化在兒童發展中扮演的角色，她的答覆是：「但文化就在那裡啊，我只是沒有談那些理所當然的事。」如果我們談兒童對世界的建構，而將這項工程與環境分開來看，或是認為文化根本就理所當然地存在於那裡時，就會產生Kamii的文章與演講裡透露出的重要遺漏（像是以下對於知識的建構和社會互動的討論），或許這也正是楊龍立(民86)或很多人對於建構主義教學產生的疑點。楊龍立(民86, 66)認為建構主義教學沒有考慮到影響建構成效的因素，「並未多方檢討這些因素產生的影響及因應之道，也因此簡化了教學與學習的複雜性」。

三、除了建構知識，孩子也是情感的存在

孩子究竟是如何生活的呢？讀了Kamii的文章後，我不禁這樣地問自己。

Kamii 談論了很多兒童自主性的發展，而我也同意自主性的重要性，就像電影「春風化雨」("The Dead Poet's Society")中那位老師對學生的鼓勵--成爲「自由的思考者」("a free thinker")，是教育的大前提。但是Kamii(1994, 673)用來佐證兒童缺乏自主性的例子卻讓我覺得，她顯然把兒童看成一個個只是用腦袋思考的理智存在。當兒童漸漸發展出自主性時（無論是道德上或心智上的）；並不是全靠思維來完成的。兒童對思考的熱愛也不是自主性發展的唯一理由。比如說，Kamii引用了皮亞傑用來證明某時期的兒童缺乏自主性的例子。其中，「尚未具有自主性的」兒童在回答皮亞傑所問的「爲什麼說謊是件不好的事情時」說：「因爲說謊會被大人處罰。」當皮亞傑再問，如果大人不處罰，是不是就可以說謊，兒童答可以。Kamii（或是皮亞傑亦然？）因而推論：可見兒童「對於對錯的判斷是掌握在他人手中。」。我看不到這個一問一答的訪談發生的社會情境，因而實在無法貿然同意這樣的推論。皮亞傑對那位熱心回答他的問題的孩子瞭解多少呢？皮亞傑知道這個孩子的日常生活嗎？孩子認爲做某件事會被大人處罰，所以認定那件事是不好的，這樣的話語是不是就只顯示兒童缺乏道德上的自主性呢？爲什麼不看兒童真說了謊時，心裡究竟怎麼想的呢？研究者認爲對這些層面的欠缺考慮正是Kamii將兒童所處的社會情境與文化視爲理所當然之存在的後果。

如果兒童認爲撒謊是件壞事，是因爲撒謊會被大人處罰；那麼明知撒謊是壞事卻又撒謊的兒童只是因爲不怕處罰嗎？只是因爲想碰碰運氣嗎？Kamii的主張是：培養兒童道德的自主性勝於利用獎賞與處罰來「控制」兒童的行爲。我同意這樣的主張；但卻認爲她對兒童心緒與行動所做的推論必須更加謹慎小心。因著不同的脈絡，兒童的話語其實常有多種詮釋的可能性。有本圖畫書-我撒了一個謊，敘述了一位撒謊的男孩的心路歷程：

我撒了一個謊。爸爸問我：「是不是你把整罐餅乾吃光了？」
我回答：「沒有啊！我沒吃。」事實上，餅乾是我吃掉的。我撒了謊。我本來不想撒謊的，可是如果我告訴爸爸：「是我吃了餅乾。」
爸爸一定會很生氣。媽媽也會很生氣。．．．．
(漢聲雜誌譯，1-2，Sharmat, M. W., 1973)

我們常常察覺兒童在學習如何掙脫大人訂下的規矩，渴望自由與自主；可是我們不能忘了，強烈度不下於這種渴望的是，兒童也一面學習著如何與身邊的人與世界建立密切的聯繫。兒童怕被大人處罰，害怕父母生氣，不見

主題文章

得是因為缺乏對是非對錯的判斷力；也有可能是因為她／他們十分在意心中那位「大人」的感受，知道大人處罰小孩時是帶著怒氣的，是傷心的。有位大一的學生告訴我，小時候明知撒謊是壞事卻又撒謊，是因為怕若說了實話，媽媽生氣的臉會讓她覺得媽媽好像不愛她了。就像Bruner(1990, 93)指出的，我們在認知，情意與行動之間做了太斷然的劃分；他引用了David Krech所造的字，"perfink," 提醒我們，人是同時知覺(perceive)，感覺(feel)和思考(think)的。

這樣的思考角度表示：當我們想到人，想到兒童，想到兒童發展時，實在沒有辦法將思考、情感、和整個大歷史／社會／文化脈絡分開討論。自然，在這樣的思考中，一切似乎顯得複雜而模糊；可是研究者經常從模糊不定的思維與情感中，反而更領悟到澄明的思想與情感，感受到與大社會的聯繫，這是做為人的我非常需要的；我們的孩子是不是也是這樣的情況呢？Bruner(1990, 93)提醒我們，文化中的意象和故事使認知，情意與行動三者發生聯繫；而正是「靠著這些意象和故事，我們的經驗才有了連貫性和文化相關性」。Walsh和兒子Buck對日本之遊的記憶與敘述為這個說法提供了很好的例子。

這些例子提醒我們，發展的內／外分野，實在是不太可能的。將兒童自主性的發展看成一種「純粹思維」的結果幾乎是一件不可能的任務；我們甚至不清楚兒童是不是會用「純」思考的方式來過日子。

四、社會互動並不只等於觀點交換

關於人在社會脈絡中的發展，Bruner(1996, 1)精確地點出心智和文化無法切割的糾纏，他說：「心智藉著人類使用文化而構成；心智也在人類使用文化【的過程】中實現」。同樣地，後皮亞傑的論述和維高斯基的觀點都提醒我們心智的本質是社會性的，心智發展使用的記號系統是文化的產物，心智發展的過程也是社會性的。我想，知識的建構亦然。Kamii(1994, 677)指出，皮亞傑認為社會互動對於知識和道德價值的建構而言都是重要的；但是研究者必須強調：社會性或社會互動的實質意義並不是只展現在「觀點交換」這個層面而已，知識建構的社會歷程遠比觀點交換要複雜許多。

例如，皮亞傑認為同儕互動有益於認知發展，主要理由是，同儕在互動過程中交換觀點，可能引發認知衝突，進而引起失衡到再度平衡間的重新建構。但是我們從很多研究實例中體會到，認知衝突或Kamii強調的「觀點交

換」並不是導致認知發展的唯一重要條件。例如，Cazden(1988)在討論同儕互動對認知的影響時，提到Forman(1981)關於同儕合作解決化學問題之互動過程的研究，這個實徵研究使Forman發現有些使得同儕雙人小組在認知上有所進展的社會互動，並不能歸類為認知衝突。Cazden(1988)整理出社會互動過程中，同儕言談促進認知或知識建構的四種角色：觸媒、互補角色的具體呈現、和觀眾的關係、及探索性的談話（Cazden, 1988, 126-134）。在這四種角色裡，認知衝突並不是所有同儕互動中必然發生的事。研究者個人最感印象深刻的是同儕言談「活化了」("enact")說話者和聽眾之關係的實例。Cazden舉的例子是一位女孩Jill和她的同學Debbie討論她的作文初稿的情形。剛開始，Debbie壓跟兒都還沒說話呢，光是具體出現在Jill面前，Jill就開始修正她的初稿，之後才是因為回應Debbie提出的問題而修正文稿。在這樣的互動情境裡，我們並沒有看到認知衝突，但是「Debbie的現身對文章草稿內容的修正是具有關鍵性的。她的具體存在迫使Jill在寫作之後首次重新閱讀自己寫的東西；對Jill而言，Debbie似乎使得觀眾的概念具體呈現。」(Kamler, 1980, 683-685，轉引自Cazden, 1988, 131)。在這種知識建構或修改的互動過程裡；除了有位並沒有提出衝突觀點的聽眾，我們還必須考慮這個教室裡，教師所示範的互動角色。簡言之，觀點交換只是社會互動情境中的一種現象；但並不是所有的現象。

同樣地，近年常被教育文獻提及的「趨近發展區間」("Zone of Proximal Development")，也不會毫無問題地就促進師生或同儕間的知識建構與發展。Litowitz(1993)質疑：難道在這個模式裡的老師都有天生的、想教的趨力嗎？難道兒童（或新手）都有一種想要和某些較有能力者使用同樣的方式解決問題的內在需求嗎？我們不能假定建構的動機自然而然的存在，也不能認定知識的建構必然是發生在兩個個體的腦袋裡，因著認知衝突或觀點互異所導致的現象；社會性的意涵遠比觀點交換要複雜許多。Moll & Whitmore(1993)也表示將「趨近發展區間」這個理論侷限於兩人間技術傳遞現象的詮釋過於狹隘，一班三年級的班級生活具體地幫助他們瞭解：「趨近發展區間」並不只是發生於兩人之間的事。Moll & Whitmore(1993, 20)認為「趨近發展區間」並不是兒童或教學的特徵，而是指涉「兒童在某種社會（言談）環境中，涉入合作性活動的現象」。因此，他們分析的單位是由師生相互、主動創造的社會文化系統(sociocultural system)，主張「趨近發展區間」具有「集體的」("collective")性質。

足見，如果我們承認知識建構的社會性質與社會過程，不談此種建構

(不論是否有認知衝突的發生)所在的社會／歷史／文化脈絡幾乎是一件不可能的事。

五、生入文化的複雜情境

因而研究者對Kamii不斷強調知識是兒童在內裡建構的說法感到十分不解與不安。她所反對的"outside in"，指的是知識從外像沒有生命的標本一樣從兒童腦外直接植入兒童的腦中，這是素來教育工作者都不同意的事。我們持續地嘗試要瞭解的是，在層層交錯的社會脈絡裡，在孩子學習過程中，發生了什麼事，有什麼人參與了這件事？如何參與？如果在談論知識建構時，只把焦點放在個體（或兩個個體）身上，強調知識是由兒童從內建構；研究者不禁要像Bruner(1990, 85)一樣懷疑：「有那麼個超越文化的、本質上的自我，一個由人的普全性質所界定的自我嗎？」。知識的建構若只是發生在個體心智內裡的事，那個建構知識的自我又是如何形成的呢？關於這點，研究者還是同意Bruner(1990, 93)所說的，自我中「那些『不可說』，『說不出』之成份的性質，以及我們對這些成份的態度，基本上還是深深地具有文化性的」。Walsh的家庭故事為這種現象提出了很有意思的例子。

在內在的自我和文化間硬要劃上界限，於研究者而言是越來越困難的事。研究者還是常常想起Max Weber對文化和人之關係提出的隱喻：「人是懸盪於自己編織的意義之網上的動物」（Geertz, 1973, 5）；Geertz(1973, 5)說，「文化就是那些網」。研究者想像那是立體的、多面交織而成的網。進一步地想，我們和那些看不見的網之間的聯繫也常常是看不見的線：好像這刻才覺得它的牽扯，下一刻又分不清那是來自何處了，源自私我嗎？私我又來自何處呢？

文化雖和個人糾葛難分，但並不會使得每個個體都成為具有固定形貌的文化樣板；同樣地，恐怕也沒有人可以宣稱自己的獨特性是全然與文化無涉的。就像Bruner(1996, 14)所說的，「沒有一件事是『無文化的』；但個體也並不只是他們所屬文化的映像」。這就是為什麼我對Kamii(1994, 676-677)一方強調個體內在對知識的建構卻不談論建構之文化情境的做法，之所以感到不解與不安。Kamii對在教室生活中培養兒童的自主性提出的三點建議中，的確略微提到知識建構的環境和教室文化：即，由兒童參與訂定規則，培養本質動機和鼓勵兒童交換觀點(Kamii, 1994, 676-677)。但教室生活的文化遠比這些建議複雜；教室外的脈絡也應仔細列入考慮，Walsh提及的兒子滑冰事件正好可

以提醒我們這一點。

Walsh非常強調學習的社會處境；但是他的例子因為全部取自他的家庭，也只是呈現了學習的某種狀態，而且有些重要層面，他似乎忽略了。Walsh提到他的兒子Buck學習滑冰的事，他說 "It is the most natural thing in the world that he would want to skate and that we would want him to." 他還說，即便是在熱帶的曼谷長大的妻子，也學會滑冰了。這是學習的一種狀況，研究者想Walsh並無意宣稱這是學習的普全狀況，他只是強調在這個家庭文化裡，喜歡滑冰成了「最自然」的一件事。研究者想要指出，滑冰成為這個家庭「最自然」的一件事，至少還牽涉到兩件事：（一）在這個家庭裡，父母對滑冰這件事的價值觀和丈夫對滑冰這件事的價值觀，（二）美國社會對父母、夫、妻等角色和親子、夫妻關係的期望。這些都對「滑冰」在他的兒女心目中理所當然的現象有所影響。例如，研究者從小在母親精通裁縫的家庭中長大，面對滿屋的布料和裁縫書籍，耳邊常聽到討論服裝樣式的談話；但卻從來對裁縫不感興趣。在我們家裡，努力唸書才是「最自然」的事。我們被生入某個家庭，但家庭外的大世界也影響了我們在家裡的文化和在家裡的學習，影響了我們的慾望、動機和需求。就像Walsh所說的，我們被生入一個本身也在發展的世界；並且套用他引述的Bruner的話，我們重新發明被生入的世界。有些東西一直存在我們生長的世界中；但是權力關係和價值觀卻使得我們從來不會真正看見它們。就像是Harding(1993, 54)所說的，「由於人種、種族、階級、社會性別、生理性別，或是其它的此類政治」，上位者的活動「不但將那些進行這些活動的人對他們自己和對他們周遭的世界能夠有何種瞭解組織化，而且也設了限」(cited in Philips, 1995, 11)。

六、教育目標要跟著發展理論走嗎？

因此，我們如何決定一個國家、一個學校、一個教室或一個非正式之學習情境的教育目標呢？

Kamii(1997, 1)非常推崇皮亞傑的理論，她認為其他的發展理論都缺乏皮亞傑之理論所具有的精確度和解釋力量。她表示：我們應該以皮亞傑所提的自主性做為教育的目標，「否則即便再十年的教育改革，其結果還是會令人失望」(Kamii, 1994, 673)。如前述，研究者相信國內多數學者都會同意「自主性」的重要性；但是若以為它可以成為各地教育的終極目標，似乎又是忽略文化脈絡的一種想法。教育目標的訂定完全落在有權力主政之人的手中自是

主題文章

可悲的事（雖然這現象的確存在）；但以某家發展理論做為訂定教育目標的唯一依歸，也不免令人擔憂。到頭來，是不是能夠論理說道、聲名遠播的學術界巨擘才有能力決定什麼樣的教育是我們所需要的呢？被視為理所當然的事很容易逃避反思的銳眼，讓我們幾乎忘了它的存在。如果我們忽視學習者與文化間的聯繫，學術界的力量也很有可能成為一種霸權；如果我們不注意人和文化的聯繫，到底「誰」的自主性決定才能成為教育的目標呢？眾所周知的釣魚隱喻裡，認為給孩子釣竿（學習方法）勝過提供孩子魚（知識灌輸）。或許我們應該再進一步問：文化裡一定要孩子學會釣魚是不是合理？如果孩子壓根兒不想學釣魚，而想學賽車呢？讓孩子能夠自主學習是合宜的；但誰來決定孩子該不該學會釣魚，或說如何決定孩子該學什麼或不該學什麼呢？發展理論可以為我們做這個決定嗎？

Kamii(1994, 673)認為「皮亞傑將自主性概念視為教育目標是他運用建構論的結果，而且這種建構論是科學的理論，六十年來受到全世界各地的研究所支持」。關於這點，Walsh提到的兒童心智這本書，對皮亞傑的研究方法、發問方式提出了非常嚴謹的質疑和反省，研究者不再贅述。皮亞傑曾將他的理論運用在教室裡嗎？研究者很想知道Kamii對兒童心智這本書裡對皮亞傑的理論所提出的質疑和挑戰有什麼看法；很可惜地，她對這個問題並不做任何的回應，也沒有說明不回應的理由。

結語：不斷地創塑意義

總結上述的討論，面對建構論的各種看法、爭議與應用等議題，研究者還是要重提我對"making sense"的中譯：「創塑意義」（註4）。建構論的爭議點之一是，建構者雖是主動建構，但建構的情境與脈絡究竟為何，建構的知識與世界的關係究竟為何，並沒有具體的結論。一般認為根本建構論者和社會建構論的差異在於，前者的焦點是個人，而後者的焦點則是建構的社會情境與社會基礎。本文的討論強調，建構不可能與建構發生的情境區隔，因為建構者已是文化的構成，而且建構必然牽涉到她／他人，必然牽涉到社會。因此我認為「創塑意義」或許比「建構」一詞更能刻劃出人之主動建構，以及人與文化密切相連，相互構成的現象。人在文化中的建構並非從虛無開始（文化扮演之一定角色無法忽視），因而是「塑」義；但這樣的建構

也不可能完全嵌合對等於文化，因而有「創」義的成份。在人於文化中主動創塑的情形下，文化和人都是變動不居的。當我們思考如何豐富與深化學習者（包括老師與學生）在脈絡中創塑意義的行動時，因而只能掌握原則，擴展該思慮的層面（學習者的經驗與需求，文化的期望與合理性），統整之後，進入不斷地反思與建構的歷程。從「宣稱」成功的建構教學裡，我們永遠只能獲得洞見，不可能得到具體、規格化或規範性的指引，這不正是建構論的精神嗎？這就是為什麼甯自強(1996)強調，教師必須建構自身的建構教學法。在這個方面，研究者認為教育工作者從教育實務衍生的智慧雖已在研討會中有了發言的機會，但聲音仍顯微弱，在建構論的建構過程中，期望能聽到更多此種智慧來加入與理論的持續辯證。以上的回應、疑問與思考，從知識建構的長期與變動的過程來看，其實也還是未定稿；我對於本文提出的很多問題，也不全然有「塵埃落定」的想法。自從研討會迫使我建構這些想法，就涉入了不斷再思的處境。研究者相信想法是活的，這些思考仍有潛力被修改、挑戰、轉化或進到深處，只要參與建構者創塑的熱情不減，意義的協商被容許，甚至支持。

註 釋

註1："radical constructivism"和"social constructivism"有各種翻譯，本文以下將使用「根本建構論」和「社會建構論」的譯名。

註2："constraints"是Inagaki(1991)提出的構念，指個體本身和文化對於發展的正向促進或負向限制條件，此處援用林慧芬的翻譯「促約」。

註3：請參考Minick(1987)所提及的，維高斯基對「客觀環境」與發展之「社會情境」的區分。

註4：我曾在1994年，12月21日舉辦的教育論壇（四），「在文化脈絡中創塑意義：從Vygotsky的理論思考「文化刺激」的議題」一文中首次使用「創塑意義」的中譯並說明理由。

參考文獻

- 李真文(民85)。淺談建構教學的幾個概念——專訪嘉義師範學院甯自強教授。
教育研究，49，4-6。
- 朱則剛(民85)。建構主義知識論對教學與教學研究的意義。**教育研究**，49，39-45。
- 郭重吉(民85)。建構論：科學哲學的省思。**教育研究**，49，39-45。
- 楊龍立(民86)。建構主義教學的檢討。**現代教育論壇(三)**，62-68。台北：國立教育資料館。
- 詹志禹(1996)。認識與知識：建構論VS.接受觀。**教育研究**，49，25-38。
- Bruner, J. (1990). The transactional self. In J. Bruner & H. Haste (Eds.), *Making sense: The child's construction of the world*. London: Methuen.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard.
- Cazden, C.B. (1988). *Classroom discourse: the language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y.S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Henriques, L. (1997, September). *Constructivist teaching and learning*. paper presented at Implications of constructivist ideas for teaching science, learning science, learning how to teach science, and doing research. Taipei: National Taiwan Normal University.
- Kamii, C. (1997, December). *Basing Early Childhood Education on Piaget's Constructivism*. Paper presented at 「兒童發展理論與幼教實務」研討會。新竹：新竹師範學院。
- Kamii, C. (1994). The Six National Goals: A Road to Disappointment, *Phi Delta Kappan*, 75(9), 672-677.
- Kamii, C. & Ewing, J.K. (1996). Basing teaching on Piaget's constructivism. *Childhood Education*, 75(a), Annual Theme, 1996, 260-264.
- Litowitz, B. E. (1993). Deconstruction in the Zone of Proximal Development. In E. A. Forman, N. Minick & C.A. Stone (Eds.), *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development*. New York: Oxford University Press.

- Minick, N. (1987). The development of Vygotsky's thought: An introduction. In R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.), *The collected works of L.S. Vygotsky Volume 1: Problems of general psychology*. New York: Plenum Press.
- Moll, L.C. & Whitmore, K.F. (1993). Vygotsky in classroom practice: moving from individual transmissions to social transaction. In E.A. Forman, N. Minick & C.A. Stone (Eds.), *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development*. New York: Oxford University Press.
- Philips, D.C. (1995). The good, the bad, and the ugly: The many faces of constructivism. *Educational Researcher*, 74(7), 5-12.
- Sharmat, M.W. (1973) (漢聲雜誌譯). 我撒了一個謊。台北：漢聲雜誌。
- Walsh, D. (1997, December). *Remembering with children*. Paper presented at 「兒童發展理論與幼教實務」研討會。新竹：新竹師範學院。
- Walsh, D. (1997, December). *Developing children's minds*. Paper presented at 「兒童發展理論與幼教實務」研討會。新竹：新竹師範學院。

本文作者現任國立臺北師範學院幼教系副教授，美國伊利諾大學香檳校區課程與教學系所哲學博士，主修質的研究、幼教課程與教學、教室互動、後皮亞傑理論等

