

從認知主體到敘事心靈：J. Bruner 教育理論的發展轉向及其當代教育啟示

單文經 中國文化大學師資培育中心兼任教授

顏于智 國立臺灣師範大學教育學系博士後研究員

摘要

J. S. Bruner 以心理學專業為基礎，長期關注教育理論與實踐，致力探究人類心靈的性質與功能，尤重心靈作為靈活運作、主動思考的認知主體。本研究採用詮釋學方法，結合文字分析與脈絡比較，深入解讀 Bruner 著作，旨在釐清 Bruner 所主張的「心智主動性」如何構成其教育理論核心，並呈現其心靈觀如何朝向語言表達與敘事理解發展，從而形構出兼具理論深度與實踐創新的教育思想。本文亦從學術系譜與實踐轉化兩層面，探討其教育思想在當代表現之傳承脈絡與實作形態，並置入當代教育情境，分析其時代意涵與理論啟示。研究發現指出，Bruner 教育思想核心在於認知主體的積極性，以及語言一敘事系統於心靈建構中的關鍵作用。此理論基礎使其教育觀超越心理學應用，轉化為具人文關懷的教育哲思。本文的貢獻可概括為三點：第一，針對 Bruner 教育思想之歷史定位與理論轉化進行深化詮釋，呈現其從認知主體邁向敘事心靈的發展軌跡；第二，探討教育實踐中的制度張力與文化挑戰，凸顯理論介入現實的多重面向與實踐困境；第三，置於當代脈絡重新評析其意義，聚焦於教育理論的轉向發展、素養導向課程與文化回應教學等核心議題。本文同時指出若干未竟課題，包括 Bruner 文化觀與其他教育理論家之比較、敘事心理學的教育轉化與實作挑戰，以及其理論於非西方社會的應用展望等面向，有待後續研究深化。綜合而論，Bruner 理論展現深厚的哲學基礎與實踐潛能，未來研究應持續追問教育如何成為文化再生的實踐、如何維繫學習者主體性的關懷，以及如何在技術與權力滲透的現代社會中維繫教學作為心靈交會的可能性。

關鍵詞：J. Bruner、認知主體、敘事心靈、教育觀



From Cognitive Subject to Narrative Mind: The Development and Transition of J. Bruner's Educational Theory and Its Implications in Contemporary Education

Wen-Ching Shan

Adjunct Professor, Center for Teacher Education, Chinese Culture University

Yu-Chih Yen

Postdoctoral Research Fellow, Department of Education, National Taiwan Normal University

Abstract

With a background in psychology, Jerome S. Bruner has long been dedicated to the study of educational theory and practice and devoted his life to exploring the nature and function of the human mind, with particular emphasis on the mind as an active and flexible cognitive subject. This study employs a hermeneutic approach, combining textual analysis with contextual comparison to provide an in-depth interpretation of Bruner's works. It aims to clarify how Bruner's concept of "mental agency" forms the core of his educational theory and present how his view of the mind evolved toward language expression and narrative understanding, thereby shaping an educational philosophy with both theoretical depth and practical innovation. From the dual perspectives of academic lineage and pedagogical transformation, this study further explores the transmission of Bruner's ideas and their concrete manifestations in contemporary educational contexts to assess their contemporary significance and theoretical implications. The findings highlight that the centrality of Bruner's educational philosophy in the active role of the cognitive subject, and the crucial role of the language-narrative system in the construction of the mind. These insights enable his educational theory to move beyond psychological applications to form a philosophy of education grounded in humanistic concern. The contributions of this study are threefold. First, it offers an in-depth interpretation of Bruner's theoretical transformation from cognitive subject to narrative mind. Second, it examines institutional tensions and cultural challenges in educational practice, revealing the complexities of theoretical intervention. Third, it reassesses Bruner's significance within contemporary contexts, addressing paradigmatic shifts in educational theory, competency-oriented curriculum, and culturally responsive teaching. The study identifies unresolved issues warranting further research: comparative analyses with other theorists, challenges in translating narrative psychology into practice, and prospects for non-Western applications. In conclusion, Bruner's theory demonstrates profound philosophical depth and practical potential. Future research should interrogate how education can embody cultural renewal, sustain attention to learner subjectivity, and preserve teaching as a meeting of minds amid technology and power.

Keywords: J. Bruner, cognitive subject, narrative mind, educational theory

Yu-Chih Yen's E-mail: yuchih0620@gmail.com (Corresponding Author)



壹、前言

20 世紀以來，教育理論歷經多次典範轉移，從行為論、認知論到發展論與文化論，顯示教育歷程不僅關涉刺激——反應與資訊——策略，更涉及意義建構、社會實踐與文化傳承。Jerome S. Bruner (1915-2016) 身處美國教育改革與認知科學興起的交匯處，是極具影響力的思想家之一。他不僅推動 1960 年代的課程改革，更以其對心理與文化學習的深刻洞察，為當代教育理論建構提供關鍵架構與語言。

Bruner 的教育思想跨心理學、語言學、文化人類學與哲學諸領域，從《教育的過程》(*The Process of Education*) (Bruner, 1960) 提倡以結構與發現為本的課程觀，到《教育的文化》(*The Culture of Education*) (Bruner, 1996) 強調教育的文化根基與敘事向度，始終關注教育與個體發展、社會文化之間的連結。他所主張的學習社會性、教學交互性、文化中介性與敘事建構性等理念，突破傳統教育理論框架，為當代教育改革提供批判資源與重建方向 (Olson, 2007)。

過去中文教育學界對 Bruner 理論之研究已具相當成果。早期聚焦於其認知心理學觀點對課程設計與教學策略之影響 (如：林清山、陳李綢，1985；張渭城，1995；梁恆正，1974；陳天河，1966，1970，1977；楊榮祥，1984)，近年論述則轉向探討其理論轉化歷程的內在動力，嘗試整合其從認知心理學邁向文化心理學、從邏輯結構轉向敘事詮釋的思維軌跡 (如：王瑞賢，2000；單文經，2005；單文經、羅逸平，2023；馮青來，2007；黃進、楊穎慧，2023；鄭旭東等人，2015)。

當前教育正經歷結構性變革。數位科技與核心素養導向課程推動，使教育樣貌大幅轉型。多元文化背景學生日益普遍，文化回應與包容性教學成為迫切議題。此變局促使我們重新思考學習本質、教育目的、教師角色及人機共存模式。在此背景下，將 Bruner 教育思想置入當代文化教育脈絡中反思，有助探究人類學習本質、釐清教育核心價值，並為人機共存時代提供具批判力的理論資源。

本文擬在前述研究基礎上，嘗試重新梳理 Bruner 教育思想的發展脈絡，凸顯其理論轉向與內在張力，並評析其對當代教育挑戰的啟示與侷限。其研究目的及可提供若干學術貢獻與價值如下：(一) 於理論層次，不同於僅聚焦於單一時期或單一著作的研究，本文梳理其由認知主體邁向敘事心靈的學理轉向。此部分將書寫 Bruner 教育思想的發展軌跡，從他早期強調個體作為「認知主體」的主動性，到他後期轉向強調心靈在「敘事」與「文化」中建構意義。同時進一步分析 Bruner 理論轉向的內在動力與其學術系譜上的意義；(二) 於應用層次，分析其理念在課程、教學與學習支持系統中的實踐模式。該部分將從實踐與應用的角度探討 Bruner 的

理論如何在具體的教育場域中加以轉化與應用。此包括 Bruner 在課程改革、教學策略（如鷹架、發現學習）以及學習支援系統（如及早開始計畫）中所提出的具體實踐模式，從而展示其教育觀的實用價值；（三）於當代表徵中，探索 Bruner 的觀點對教育理論的轉向發展、素養轉型與文化多元挑戰的回應潛能，以為教育倫理與文化任務提供思考基礎。總結來說，本文透過整合性的學術視角，來定位 Bruner 教育觀的歷史與理論意義，並將其轉化為回應當代教育深層挑戰的理論資源。此一研究取向，使其在眾多相關研究中，展現出獨特的學術價值與前瞻性。

本文主要採取詮釋學之方法，結合文本分析與脈絡比較，深入解讀 Bruner 主要著作，並輔以其自傳、當代學者 Olson（2007）的訪談著述與實驗資料，復原其思想與實踐歷程。職是，研究者撰寫本文時，乃始終如一地自覺身處歷史脈絡，帶著先前理解閱讀文字；再運用詮釋技術理解部分與整體；接著進行詮釋者與文字的視野交融；然後透過詮釋螺旋，反覆閱讀與分析文字；最後整合意義單元，完成整體意涵詮釋並運用於教育議題討論（李奉儒，2014；劉貴傑，2005；Smith, 1991）。分析重點放在語詞與概念轉變，並對照當代教育理論，以呈現其在學理圖譜中的定位與貢獻。

第二部分探討 Bruner 教育思想的理論核心，包括會思考與說話的心靈、教育觀點的新詮，以及理論與實務的雙向生成；第三部分論述其教育思想的傳承，區分學術系譜與實踐轉化，分述其對 Dewey、Piaget 與 Vygotsky 理論的承襲與重構，以及理念實驗與制度挑戰的實作歷程；第四部分則自教育理論的轉向發展、素養導向課程、文化回應教學等角度，說明 Bruner 教育思想在當代表徵中的意義；第五部分從五個面向進行理論反思；第六部分為總結與未來研究方向建議。

另需說明，需特別說明，“mind”一詞常譯為「心靈」或「心智」，本文依據 Bruner 之定義，將其視為包含「認知、情意與行動」（cognition, affect, and action）的「統一整體」（unified whole）（Bruner, 2006a, p. 45）。在面對外界事物時，心靈將展現「有機體的整體作用」（total functioning of an organism），包含感知、記憶、思考、推論與決策等歷程，亦即心智的整體運作。本文另以「能力」（competence, ability, capacity, capability）一詞（Bruner, 2006a, pp. 61-62, 117），表述此心靈本體所展現的綜合心智功能。¹

¹ 本文以為梁庚辰於主編的《心理學：身體、心靈與文化的整合》一書，將過去總為心理學界人士避免使用的「心靈」一詞，又重新置於這麼一本作為全台首府的臺灣大學心理學系策劃出版的心理学教科書書名，其歷史意義值得特別注意（梁庚辰，2018，頁 vii）；並對於梁庚辰以此舉乃在於「希望提醒讀者有關心理運作的靈活性」之作法，深表贊同。

總括而言，本文旨在透過系統梳理與當代表徵雙重視角，重新定位 Bruner 教育思想在當代教育理論中的意義與潛力，不僅回應學術詮釋上的斷裂與簡化，也為當代教育發展所面對的深層問題，提供具根據的理論回應與批判契機。

貳、Bruner 教育理論的建構與觀點轉變

本部分旨在深入探討 Bruner 教育思想的核心內涵，並以其發展脈絡為線索。避免對 Bruner 的靜態或片段的理解，內容將分為三個部分進行論述，盡可能呈現其理論從早期奠基到晚期轉向的發展全貌。

一、會思考與言說的心靈

對行為主義的批判為其 Bruner 教育理論建構的重要轉折，Bruner 強調學習者作為「主動心靈」的能動性，以及「學會學習」的認知策略思維。這是 Bruner 所有教育觀點的基石，也是其理論區別於傳統教學模式的根本所在。

（一）主動的心靈：學習從不是被動的吸收

Bruner 對行為主義的批判揭示其對學習本質的根本見解。行為主義將學習簡化為刺激與反應的聯結，忽略學習者作為認知主體的能動性與心智運作的複雜性。相對地，Bruner 所提出的「主動的心靈」（active mind）強調學習者是具備目的與理解力的主體，學習乃是個體在特定目標與文化脈絡中主動建構意義的過程（Bruner, 1960, p. 87; 1996, pp. 19, 93）。此一建構論觀點指出，學習不僅是「習得」，更是「發現」與「參與」（Bruner, 1960, pp. 20, 32, 48）。教育的任務因此不再是灌輸知識，而是激發心智的主動運作與反思能力。在當前教育制度普遍傾向標準化測驗與結果導向的情境下，Bruner 的主張凸顯出教育應重視學習主體的積極性與創造潛能（Bruner, 2006b, p. 219）

（二）認知結構與策略思維：學習如何學會

延續「主動心靈」的觀點，Bruner 指出，學習本質上是一種具結構性與策略性的心智歷程。學習者非被動接收資訊，而是依據既有認知架構建構新知，或調整舊有結構以整合經驗。基於此，Bruner 提出著名主張：「任何學科皆可用適當形式教授給任何年齡的兒童」（Bruner, 1960, p. 33）。這並非高估兒童能力，而是建立於對知識結構與學習者策略建構能力的深刻理解。

Bruner 尤其關注的並不僅是學生學會「什麼」，而更在於如何引導學生發展出「學會學習」（learning how to learn）的能力（Bruner, 1960, pp. 31, 52），這標誌教育重心由知識灌輸轉向學習歷程的設計與支援。早在《思考的研究》（*A Study of Thinking*）中，Bruner 等人（1956）便深入分析人在推理與分類中的策略運用，為後設認知與學習策略理論奠定基礎，亦促使教育者重視學生在學習過程中的策略性調節與選擇。

總體而言，學習是一種結構建構與策略操作交織的心智活動。教育的核心不在知識傳授本身，而在於培養學生理解、應用並調整知識的心智慧力，進而實現「學會學習」的教育目標。

（三）從發展階段到文化生成：學習的表徵與心智形構

Bruner 對教育理論的另一貢獻在於將認知發展觀點延伸至文化層面。他主張，心靈的發展非線性堆疊，而是藉由多種表徵方式組織經驗與運用知識。他提出三種表徵系統：動作的（enactive）、影像的（imagery）²、符號的（symbolic）。此理論雖承襲 Piaget 發展階段論的精神，卻突破其生理成熟決定論，轉向強調文化對表徵歷程的形塑力量。

在 Bruner 看來，理解並非靜態狀態，而是透過不同表徵方式的轉換與重組逐步建構而成的歷程。教學若能依據學習者發展階段採取適切表徵形式，將有助於促進概念掌握與知識遷移。他特別關注教育是否能喚起學生的「可能性的意識」（sense of possibility）（Bruner, 1996, p. 42; 2008, p. 287），使其超越對現實的接受，進而想像與創造新的可能。Bruner 於自傳中坦言：「當我逐漸遠離日內瓦時，我與莫斯科的聯繫卻愈來愈緊密」（Bruner, 1983b, p. 143）象徵其從 Piaget 結構主義轉向 Vygotsky 文化心理學的理論轉折。主張，心靈非內在自足的產物，而是在語言、工具與社會互動中於文化脈絡中逐步生成。相較於 Piaget 關注心智的內在建構，Bruner 更強調其在文化傳遞與社會參與中被形塑，理論重心日益接近 Vygotsky 的社會文化觀。

由此可見，教育不僅是認知發展歷程，更是文化參與的社會實踐。教學設計、語言風格與互動模式，皆深刻影響學習者的表徵方式與理解深度。Bruner（1996）

² Bruner 有時用“imagery”（Bruner, 2006a, pp. 67, 68, 70, 86, 87, 107, 154），有時用“iconic”（Bruner, 2006a, pp. 69, 70, 71, 73, 74, 77, 86）來表示由動作的（enactive）表徵到符號的（symbolic）表徵之過渡的表徵。國家教育研究院「樂詞網」（<https://terms.naer.edu.tw/>）將“imagery”譯為影像、心像或成像，而將“iconic”譯為圖像、肖像或視覺記憶。

所提出的「教育的文化性」，凸顯教育制度與教學實踐對心靈發展的倫理責任——教育非中立知識傳遞，而是共構心智形成條件的文化機制。

（四）語言作為文化媒介：心靈的社會生成歷程

Bruner 早期關注學習與發展的內在邏輯，晚期則轉向文化心理學，更強調外在文化條件對心靈歷程的形塑（Bruner, 2006a, p. 87）。在此視野中，語言不再只是表達與思考的工具，而是賦形心靈的核心「媒介」。語言的使用是一種深具社會性的活動，承載意向、情感、推理與價值，並作為人類進入共享語用空間的關鍵機制，進而奠基於心靈的發展。

相對於傳統心理語言學聚焦於語法習得與語音辨識，Bruner 更關注語言如何促進主體間的互動與共用理解（Bruner, 1983b, p. 172）。他認為，語言不僅塑造心靈結構，更根植於社會角色、文化規範與歷史語境。語言學習並非單純模仿與內化語言形式，而是在具文化特徵的、可預測且重複的互動場景中，透過參與、協商與意義建構完成——這亦為其「版式」（formats）概念的基礎。

Bruner 進一步指出，語言不只是人類演化的結果，更反過來形塑社會互動與個體心靈的生成過程，這與他對「互為主體性」（intersubjectivity）的強調密切相關（Bruner, 1996, p. 173）。在此框架下，個體心靈的發展無法脫離文化實踐；心靈應視為嵌入於符號系統與社會關係網絡中的歷史性存在。

Bruner 的文化心理學觀點，不僅補足傳統心理學偏重個體內在歷程的不足，更重新界定了心靈的本質。他認為，思考、記憶與情感等歷程，並非封閉私密的心理活動，而是深植於文化脈絡與意義世界中，作為社會文化可運用的符號生成機制。

（五）敘事轉向與經驗賦義：人如何藉由故事建構世界

Bruner 最具影響力的貢獻之一，是 1980 年代提出的「敘事轉向」（narrative turn），主張語言的核心功能不僅在於陳述事實，更在於講述故事（Bruner, 1986, 2006b）。他指出，主流心理學長期受自然科學範式支配，偏重邏輯推理與因果解釋，即所謂「典範式思考」（paradigmatic mode of thought）。此種思維固有價值，卻難以充分說明人類如何在日常生活中賦予經驗以意義。相對地，「敘事式思考」（narrative mode of thought）強調人類透過情節、角色、動機與情感理解世界。故事具備組織經驗、建構自我、處理矛盾與例外情境的能力，是心靈賦予意義的基本形式。它不僅關涉記憶與自我理解，更深刻影響道德判斷、社會認同與教育歷程。

在教育脈絡中，若忽視敘事功能，學生便淪為知識的接收者，缺乏主動組織

學習經驗的能力。故事開展容納例外與轉折，正反映學習歷程中的掙扎與重構。因此，教育的核心不在於知識傳遞，而在於培養學生「說出自己故事」的能力，使其能在不確定世界中安頓自我、連結他人。

Bruner 進一步指出，學習是一種進入「敘事宇宙」的參與歷程。學習者不只是習得語言與邏輯，更是在文化語境中學會表達自身與理解他人（Bruner, 2006b, p. 148）。他將「說故事的能力」視為一種倫理實踐——人如何為生命經驗賦予意義、承擔責任並尋求認同。此觀點使「敘事」成為心理學與教育學之橋樑，聚焦於人的主體性、經驗的可理解性與生命的敘事組織。

（六）敘事心靈的生成：從知識到意義的轉向

回顧 Bruner 長達半世紀的學術歷程，從批判行為主義、建構認知發展理論，到開展文化心理學與敘事思考，其理論重心始終圍繞對「人」的理解（Bruner, 1980, p. 128; 1983b, pp. 76, 191）。他並不致力建構封閉的理論體系，而是透過多重觀點與轉向，持續探索心靈的複雜性與文化性。這段學術旅程，可視為從知識建構邁向意義生成的過程，關注人類如何藉敘事理解自我與世界。

Bruner 拒絕將自然科學的客觀性視為心理學唯一範式，主張心理學應成為關注「文化意義建構」（cultural meaning-making）的解釋性學科（Bruner, 1990, p. 67; 1996, pp. 67, 122, 130）。真正關懷人的教育，應超越知識傳授與測量，轉向理解個體如何在特定文化脈絡中建構生活敘事，使經驗得以理解、傳承與承擔。他強調，教育的任務是協助學習者培養說出「適切的」、「有結構的」、並能促進「理解世界」的故事能力，這不僅是敘事技巧，更是一種存在的實踐方式。

由此可見，「敘事心靈」並非單一的心智描述模型，而是一種具倫理性與文化性的實踐取向。人雖無法完全掌握世界的因果邏輯，卻能透過敘事重新詮釋經驗、命名事件並建構意義。此能力既是文化得以延續的根基，也是教育應培養的核心素養之一。敘事心靈的生成象徵著教育哲學從知識邏輯轉向意義實踐的深刻轉型，亦體現 Bruner 教育思想最深層的時代貢獻。

二、教育觀點新解

依據 Bruner 的學術歷程，其早期著作《教育的過程》所代表的是認知取向教育思想，與晚期所著述的《教育的文化》所代表的則是文化取向教育觀。透過對這兩個階段核心概念的論述，可凸顯 Bruner 內在教育思維的轉向，並闡明其教育觀如何從心理學應用擴展至具人文關懷的教育哲思。

（一）《教育的過程》的奠基：Bruner 早期認知取向教育思想的開展

Bruner 於 20 世紀中葉的美國教育改革浪潮中，提出一系列以認知為核心的教育理念，對當時由行為主義主導的教學實踐帶來深刻衝擊。1960 年，Woods Hole 召開一場旨在「檢視新近推出的科學課程專案所得經驗」（Dow, 1991, p. 33）的會議，促成了《教育的過程》一書的問世。Bruner 作為主要撰稿者，在書中提出四項核心概念，奠定其教育理論的基石。

1. 知識結構

Bruner 指出，教育應從學科的基本概念與組織方式出發，而非僅傳授零散事實（Bruner, 1960, pp. 17-32）。當學生掌握學科結構，便能將新知融入既有理解，促進知識遷移。此一觀點強調學科可教性，並對當時偏重操練與背誦的教學方式提出批判。

2. 學習準備度

Bruner 認為，只要轉化得宜，任何學科概念皆可教授給各年齡層兒童，這正是螺旋式課程設計的核心（Bruner, 1960, pp. 33-54）。此觀點雖受 Piaget 啟發，但更強調教師轉化教材的能力，突破發展階段的限制，激發兒童高層次思維的可能性。

3. 發現學習

Bruner 主張，知識應由學習者透過主動探索與建構而得，而非由教師灌輸（Bruner, 1960, passim）。教學的任務在於設計促進發現與推論的學習情境，使學生內化歷程並建構意義。此理念呼應 Dewey 的「做中學」，亦奠基於認知心理學對學習機制的理解。

4. 學習動機

Bruner 批評行為主義過度倚賴外在強化，忽視人類內在求知慾（Bruner, 1960, pp. 68-80）。他強調教育應激發學生內在動機，讓學習成為自主且有意義的行動，進而促進自我認同與文化參與。

綜言之，《教育的過程》所提出的教育理念，不僅推動了心理學界的認知革命，亦深刻影響後續課程改革與教學實踐。其對學習者主體性與學科文化意涵的強調，迄今仍為教育領域的重要啟示。

（二）從認知轉向文化：Bruner 晚期教育思想的深層轉向

自 1980 年代起，Bruner 將其教育理論由認知心理學擴展至文化心理學與語言哲學，提出「學習作為文化實踐」的觀點，標誌其晚期思想的關鍵轉向（Bruner,

1996, p. 78)。此一觀點集中體現在三部代表性著作：《實作的心靈、可能的世界》（*Actual Minds, Possible Worlds*, 1986）、《意義的行動》（*Acts of Meaning*, 1990）與《教育的文化》（1996）之中。

在《實作的心靈、可能的世界》（Bruner, 1986）裡，Bruner 區分典範模式（*paradigmatic mode*）與敘事模式（*narrative mode*）兩種心智運作方式。他認為，人類理解世界不僅依賴邏輯推理，更需透過敘事賦予經驗時間性與道德性。教育不應侷限於命題與概念的傳授，而應重視故事與對話的文化功能，使教學成為共構現實與生成意義的歷程；在《意義的行動》（Bruner, 1990）中，Bruner 批評主流認知心理學忽視意義與文化脈絡對學習的影響。他強調，學習並非真空中的資訊處理，而是嵌入社會文化語境中的理解與身分建構歷程。教育的任務，在於協助學生於自身文化脈絡中創造意義、參與世界；至《教育的文化》（Bruner, 1996），Bruner 進一步具體化其文化心理學視野（pp. 56, 85）。他主張，教育最終應引導學生進入文化，成為能建構意義的社會成員。學校應作為「協作文化」場域，課程設計須回應學生語言與生活經驗，並鼓勵多元觀點下的「共同對話」。

總括而言，Bruner 晚期的教育理論展現出深厚的文化關懷與人文取向，不僅豐富教育理論基礎，更為當代教育改革提供兼具實踐潛力與批判深度的進路。他提醒我們，教育的真正任務不僅是知識傳遞，更是培養能講述自身故事、參與文化生活並創造「可能世界」的主體。

三、理論與實踐的相生互動

以下將檢視 Bruner 的理論如何引導如「及早開始」（*Head Start*）與 MACOS 等教育實驗，並同時探究這些實踐經驗如何反饋與深化其理論。這種「理論驅動實踐，實踐反饋理論」的雙向生成關係，是 Bruner 教育觀點得以持續發展、轉變，並展現生命力的關鍵。

（一）從教育理論走向實踐

1. 「及早開始」（*Head Start*）與早期教育的推動

Bruner 曾擔任 1960 年代美國「及早開始」計畫的重要顧問，協助發展針對弱勢幼兒的早期教育課程。他特別強調從小培養積極的學習動機與探究態度，體現其對學習動機理論與早期教育介入的深刻關注。此一參與不僅展現了他對認知發展的實踐應用，也反映出他對社會公平與教育機會均等的長期關懷（Bruner, 1983b; Olson, 2007）。

2. 《一門研究人的學習課程》（Man: A Course of Study, MACOS）的發展

MACOS 是由 Bruner 主導的大型課程改革實驗，為中小學生設計一套以人類學為核心的探究式課程，旨在培養學生如人類學家般思考與理解人類行為。該課程體現發現學習的精神，並強調知識結構轉化在課程設計中的關鍵地位（Bruner, 2006a, p. 153）。Bruner 在計畫中不僅重視學生「知道什麼」（knowing that），更強調引導其學會「怎麼知道」（knowing how），實踐其知識、理解與文化教育整合的理念。

3. 鷹架與教學對話的創行

「鷹架」（scaffolding）一詞雖最早由 Wood、Bruner 與 Ross（1976, p. 191）在觀察導師與 3 至 5 歲兒童互動時提出，日後成為教育實務中影響深遠的教學策略。鷹架不僅是外在支援技術，更體現對學習準備度的尊重：教師須敏銳掌握學生當前理解狀態，提供適切協助，並隨著學習進展逐步撤除支援，促進學習者的獨立性與理解深化。Bruner 進一步結合敘事理論與社會互動觀點，重新界定教學的本質（Bruner, 2006b, pp. 14, 64）。他認為，教學並非單向知識傳遞，而是透過語言展開的「對話」與「會話」，強調其中的互為主體性與共同理解的建構潛能。此觀點將學習視為文化語境中的溝通行動，強調對話不僅傳遞知識，更生成批判思考、文化認同與倫理反思。

4. Reggio Emilia 幼兒教育的諮詢

Bruner 高度評價義大利 Reggio Emilia 幼教實驗，認為其為文化心理學的重要典範，深刻展現語言、對話與象徵表達在促進認知與社會發展中的關鍵角色（Bruner, 2006b, pp. 2-3, 220）。此一以兒童表達、互動合作與多元溝通為核心的教學模式，正體現 Bruner 晚期強調的「互為主體性」與「敘事心靈」教育理想。Reggio 對兒童多元表達形式的尊重，呼應 Bruner 將心靈視為文化建構產物的立場，並實踐其文化心理學中「意義生成」與「文化參與」的核心原則。其課程與學習環境提供一個融合文化價值與在地實踐的範例，引導兒童主動參與、探索世界，並於文化脈絡中建構自我與理解他人（黃進、楊穎慧，2023; Preschools and Infant-Toddler Centers of the Municipality of Reggio Emilia, 2016）。

（二）從實踐回饋理論

1. 教導理論的拓展與深化

在《邁向教導理論》（*Toward a Theory of Instruction*）（Bruner, 1966）中，Bruner 初步建構其「教導理論」雛形，提出心理傾向、知識結構、教學順序、學習

動機與教學方法五大支柱，旨在為教育實務建立系統理論，回應行為主義忽視學習者主體性的侷限。然而，Bruner 對教導理論的深化，來自於他參與的多項教育實驗，包括 MACOS、「及早開始」與 Reggio Emilia 幼教計畫。他逐步意識到，教導不只是資訊傳遞，而是一種具文化目標、發展敏感性與社會脈絡的實踐形式。其終極目的在於設計能「助成認知成長」的方法（Bruner, 1971, p. 56; 2006a, p. 125）。

在此理解下，Bruner 偏好「發現學習」（discovery learning），強調調和學生的「學習心向」（set to learn）與「預期」（expectancy），並設計激發認知衝突與探索動機的情境（Bruner, 2006a, pp. 58-59）。重點不在記憶標準答案，而是鼓勵學生主動提出假設、推論與實作建構。Bruner 將此「假設式教學」（hypothetical mode）與傳統「說明式教學」（expository mode）對比，主張前者更能培養具理解深度的主體性學習者（Bruner, 1962, p. 83; 2006a, p. 58）。

此外，Bruner 強調教學語言應具開放性。他認為，教師應避免斷言式語言，而採用「或許」「可能」「似乎」等措辭，創造意義協商與知識共構的空間。正如 Bruner（1986）在〈教育的語言〉（The Language of Education）一文所指出，課堂語言往往比學術對話更封閉、確定，欠缺對話性。面對教育實踐中語言僵化與對話缺失的現況，Bruner（2012）於晚年深表憂慮，並透過〈培育「凡事皆有可能，且事在人為」的意識〉一文的論述，呼籲回歸假設精神。他主張教師應藉由開放式的語言與敘事，啟迪學生對「可能性」的覺識；此一「培育可能性」（cultivating the possible）的歷程，旨在賦予個體重構世界的主體性能動力，使其得以在僵化的現實中，洞見萬物更迭的契機。³

2. 由教導走向涵化的教育觀轉向

在 Bruner 晚期思想中，「教導」（instruction）逐漸讓位於「涵化」（enculturation）的理念，此轉變不僅是語詞替換，更像徵教育觀在本質上的重構（Bruner, 2006b, p. 200）。正如 Olson 指出，Bruner 早期教導理論仍屬針對學校體制設計的傳授模型，旨在促進學生對知識與技能的有效「吸收」（uptake），屬於教師主導、自上而下的教學形式（Olson, 2007, p. 55）。儘管 Bruner 嘗試透過認知心理學凸顯學生心智結構與學習策略，實務運作上卻仍難擺脫體制內灌輸邏輯與控制導向的教學樣態。

³ Bruner 於晚年多次重申「培育可能性」（Cultivating the Possible）之願景，其論述核心始終如一。此一關懷首見於 2007 年其 92 歲高齡時，為 Oxford University 以其名命名之教育研究學系大樓落成典禮所發表之演說，後經修訂發表於《牛津教育評論》（Oxford Review of Education, 2008）；五年後（2012），高齡 97 歲的 Bruner 於網路期刊《學習景觀》（LEARNing Landscapes）受訪時再次以此為題，深論如何透過假設精神與敘事空間，啟迪個體「事在人為」的可能意識。

Olson (2007) 認為，Bruner 晚期所提出的涵化教育觀體現出至少四個關鍵轉變：

- (1) 教育的範圍：由侷限於學校的場域，擴展至整個社會與文化生活；
- (2) 教育的目的：由追求理性知識的掌握，轉向對情感與意志的整合；
- (3) 教育的內容：由學科知識與技能的傳授，延伸到文化價值、生活實踐與社會參與；
- (4) 教育的方式：由教師單方的講述，轉為多方互動、對話與共構的交流歷程。

在此觀點下，教導不再等同於「說教」(didactic)、「訓練」(training)或「操練」(practice and drill)，更非「灌輸」(indoctrination)，而是一種「反思與文化創造的邀請」(Bruner, 2006a, pp. 14, 16; 2006b, pp. 86, 166)。這樣的教育結合深厚的哲學內涵與實踐潛能，構成 Bruner 後期教育理論的核心基礎。

3. 教學乃是心靈的相遇與會合

Bruner 所提出的「教學乃是心靈的會合」(teaching as a meeting of minds) 概念，實為其早期「主體性」(subjectivity) 觀點的深化 (Bruner, 1996, pp. 45, 56, 58)。在其早期著作中，Bruner 即強調學習者經驗與理解的重要性，認為有效教學須關注學習者作為主體的知覺與詮釋。然而，他對「互為主體性」(intersubjectivity) 的深入關懷，則始於 1980 年代對嬰兒語言發展的研究 (Bruner, 1983a)，標誌其思想的重要轉向。主體性強調教師需回應學生的獨特觀點與經驗；而互為主體性則進一步指出，師生之間應建立一種共享理解、協同思考與對話的互動關係。換言之，互為主體性是可共同參與與建構的主體經驗，使教學超越單向知識傳遞，成為心靈協商與理解會合的歷程。

4. 教育作為文化實踐的理論成熟與定型

Bruner 的教育思想歷經一場深刻的理論轉向，從早期倡導「認知革命」的心理學視角，逐步發展出以文化心理學為核心的教育觀 (Bruner, 1996, pp. xii, 20, 33, 78)。他將教育本質從「知識如何獲得」的技術問題，轉化為「教育在文化中的角色」的根本提問。晚期教育理論不再僅關注知識結構與發展階段，而是強調教育作為一種「意義生成與現實建構」(meaning making and reality construction) 與「文化實踐」(cultural praxis) 的場域。

在此觀點下，Bruner 視語言為文化參與的主要媒介，「言談與對話」(discourse and dialogue) 則成為教育實踐的核心 (Bruner, 1996, p. 94)。教學被重新定義為互為主體的理解過程，師生透過語言交換、詮釋與重述，共同建構意義。教師角色亦轉

變為參與意義生成的對話者。唯有這種具互動性與開放性的教學形式，才能促進學生的文化認同與倫理判斷，使學習成為進入社群、形塑自我、理解他人的文化歷程。

在此文化導向下，Bruner 尤為重視「敘事法」（*narrative*）於教育中的地位（Bruner, 1996, p. 93）。他主張敘事是人類理解世界與建構自我的基本方式，不僅有助於學生掌握歷史、社會與個人經驗，更是促進自我認同與倫理感的重要工具。這與其對心靈表徵的理論發展密切相關——從「行動」（*enactive*）與「影像」（*iconic*），到「符號」（*symbolic*）與晚期更強調的「敘事」形式，將敘事視為文化心靈的核心表現。對 Bruner 而言，敘事不僅是語言表達，更是文化學習中不可或缺的思考與理解模式。

（三）理論與實務之間：Bruner 教育思想的雙向生成

1. 理論驅動的實踐

在 Bruner 的教育思想中，理論對實踐的引導作用一以貫之。以其教導理論為例，包含心理傾向、知識結構、教學順序、學習動機與教學方法五大支柱，構成他於 1960 年代初期所建構的教育新解。該理論奠基於認知心理學，主張學習是學習者主動建構知識與意義的過程，而非僅是行為改變。基於此觀點，教育不應是填鴨式灌輸或重複操演，而應致力於營造促進兒童探索、發現與參與的學習環境。Bruner 強調，教師的角色不只是知識傳遞者，更是「鷹架」的提供者，能根據學生的準備度調整引導策略，協助其深理解與概念建構。事實上，具備教學經驗或研讀 Bruner 理論者，常能體會其觀點的實用性與啟發性。當教育者轉而關注「兒童如何學會」而非「教師應教什麼」，教學語言、策略與實踐行動亦隨之改變。Bruner 的理論不僅是認知心理學的應用，更是一套具實踐潛力的教育觀，促使我們重新思考教學的本質與意義。

2. 實踐生成的理論

Bruner 所提出的心理傾向、知識結構、教學順序、學習動機與教學方法等概念，並非僅為抽象理論，而是深刻體現於其教育實踐歷程中（Bruner, 2006a, pp. 4, 90）。Bruner（1965; 2006a）參與規劃的《一門研究人的學習課程》，即運用類人猿、因紐特族（Inuit）與都市人等素材，引導學生探討「人之所以為人」的根本問題。這門課不僅是社會科教材，更是一場結合文化探索與哲學反思的教學實驗，體現知識結構與發現學習的理念整合在「及早開始」計畫中，Bruner 更展現其對學習準備度與動機的重視。他認為，即便是三、四歲的幼兒，只要提供適當支援與具文化意義的素材，亦能展開有意義的學習。其後擔任 Reggio Emilia 顧問期間，他更親身

觀察兒童如何以語言、圖像與動作表達對世界的理解，這些經驗亦促使他進一步拓展原有理論，發展出強調教育為文化實踐的觀點。

理論與實務的緊密交織，提醒我們：推動真正的教育改革，不能僅止於行政措施或教材更換，更需對「學習如何發生」有深層理解，並具備轉化為教學行動的能力。Bruner 不僅提出深具洞見的理论，也透過行動實踐驗證理念，使其教育思想展現出兼具深度與持續性的生命力。

3. 理論與實踐的雙向循環

Bruner 的學術軌跡清晰呈現教育理論與實務之間應為雙向互動、持續生成的關係 (Bruner, 1996, pp. 72, 122)。他在哈佛大學期間致力於建構認知心理學基礎，以支撐教育改革，但其關注並未止於理論，而是積極投身課程設計與政策倡議，藉由教育現場的實踐不斷反思理論的侷限與可能，重塑其教育哲學的核心關懷。

尤其值得注意的是，Bruner 晚期觀點日益強調教育的文化本質。他不再僅將學習視為認知能力發展，而是視為文化參與歷程：學習者在融入並可能轉化文化框架的同時，亦逐步建構其主體性 (Bruner, 1996, p. xii)。教育因而成為文化延續與創新的關鍵途徑。在此脈絡下，教師的角色不再是單純傳授者，而是「理解的引導者，是幫助你自己探索的人」。此一視角對當代教育實踐具有深遠意義。面對標準化測驗與績效壓力，Bruner 的思想促使我們回歸教育本源，反思核心信念。他提醒我們，教育本質上是一項文化實踐，不只是技術操作；唯有在理論與實務之間維持開放、反思與共創的空間，教育才能真正發展。

參、Bruner 教育思想的傳承：學術系譜與實踐轉化

一、學術系譜：從 Dewey、Piaget 到 Vygotsky 理論脈絡的承襲與重構

Bruner 教育思想的形成，深受二十世紀三位關鍵思想家——Dewey、Piaget 與 Vygotsky——的理念啟發。然而，他並非這三者的單純繼承者，而是在轉化與批判的過程中，建構出一套兼具實證基礎與文化敏感性的教育理論。

(一) Dewey 思想的交會與肯認：從經驗教育到文化參與

儘管 Bruner 在其著作中鮮少直接引述 Dewey，兩者之間的思想親緣關係已獲學界廣泛承認。正如所言：「若視 Bruner 為 Dewey 實用主義的繼承人，並無不當」 (Olson, 2007, p. 64)。然而，Bruner 並非僅止於繼承，而是在轉化中提出「教育

作為文化參與」的觀點，進一步發展為當代表徵心理學與敘事實踐的核心命題，展現其理論深度與時代超越性。

Dewey 主張，重視經驗、實作與社會互動的教育實踐，是民主生活的基礎。Bruner（1960）在《教育的過程》中所提出的課程結構與螺旋式學習設計，與 Dewey 的「以活動為中心」課程觀相互呼應。至 1990 年代，Bruner 在《教育的文化》中明確提出教育的本質是「涵化」——即學習者透過教育進入文化、分享意義、參與社群生活。此觀點既延續 Dewey 將教育視為民主社會核心機制的主張，也轉化為文化心理學與語用學的理论語彙。

Bruner 對語言與敘事的關注，亦延續 Dewey 對語言作為社會經驗媒介的理解。他援引「語言行動」（speech acts）理論，主張教育應教導學生「學習如何以言行事」（learning how to do things with words），呼應 Dewey 將語言視為社會互動與公共參與工具的構想（Bruner, 2006b, pp. 1, 6）。

更為關鍵的是，Bruner 對互為主體性與「心靈交會」（meeting of minds）的重視，展現其對民主理想與教育人文精神的深刻承諾（Bruner, 1996, pp. 159, 167, 168）。他將 Dewey 關於教育與公共生活的哲學反思，具體轉化為心理學與語言學脈絡中的當代理論實踐，展現出兼具承繼與重構的學術態度。

（二）對 Piaget 的接受與超越：從發展階段到文化行動

Bruner 與 Piaget 的關係，體現出批判性承襲的理論典範。Bruner 高度讚賞 Piaget 對兒童思考歷程的細緻觀察，稱其為「在教育上最具創見的心理學家」（Bruner, 2006a, p. 190），但也批評其理論過度依賴階段性與邏輯主導的發展架構，忽略了「那些無法納入嚴格邏輯演算的心理運作」。早在《教育的過程》中，Bruner（1960, pp. 33, 52）即在發展心理學基礎上提出螺旋式課程設計，主張課程應隨兒童認知能力成長而逐步深化，並強調「只要教法得當，任何學科皆可為兒童所理解」的實踐理念。

然而，Bruner 並不滿足於將學習視為「認知結構自然演化」的結果。他主張，學習是一種深受社會文化介入影響的歷程，是個體透過語言、模仿與成人引導所進行的文化實踐（Bruner, 1996, p. 78）。自 1970 年代起，他逐步轉向功能主義與社會文化論，並批評 Piaget 忽略學習情境的脈絡性與教學互動的關鍵角色。這一理論轉向在 Bruner 提出「鷹架理論」（scaffolding）時表現尤為鮮明。該理論強調，學習發生於與有經驗者的互動中，依賴適時支援與逐步撤離，使學習者最終能獨立完成任務。Bruner 因而提出與 Piaget 截然不同的主張：教育不應僅關注「兒童尚無法

完成的任務」，而應重視「在協助下可以完成的任務」（Bruner, 2006a, p. 192）。此一觀點預示他對 Vygotsky (1978) 「可能發展區」(zone of proximal development, ZPD) 概念的高度認同，也標誌他從結構主義邁向文化行動論的理論轉折。

儘管 Bruner (1996, pp. 80, 168) 後期發展出與 Piaget 不同的理論視角，他對表徵發展理論的核心概念仍具深刻承繼。然而，相較於 Piaget 將表徵類型視為線性發展階段，Bruner 則將其轉化為可互動運用、並存共構的「文化工具套裝」(cultural toolkit)。在此框架下，教師被視為文化實踐的引導者，學習則重新定義為參與文化的歷程。這一轉變深刻改變了表徵概念在教育中的地位與具體實踐方式。

(三) Vygotsky 作為理論轉向的樞紐：文化學習的再定義

Bruner 對 Vygotsky 思想的轉向，是其教育理論發展中的一大突破。1960 年代後，Bruner 重新詮釋 Vygotsky 的社會文化理論，將此轉向視為對功能主義的深化與延伸。他不僅接受學習先於發展、文化工具形塑心靈等核心命題，更透過「鷹架」、「共構」與「語言內化」等概念，賦予其教學實踐具體形貌。Bruner 指出，Vygotsky 最大貢獻在於揭示學習是經由社會互動與語言中介實現的過程，而非僅依賴個體內在邏輯。他進一步明確提出：「教學是一種文化行動」（Bruner, 2006a, p. 192）。此觀點不僅修正並超越了 Piaget 的自然主義發展論，更促使教育觀從個體發展轉向文化實踐與敘事建構。

在此基礎上，Bruner (2006a) 結合「可能發展區」與「鷹架」概念，強調教師應是文化的引導者，而非單純知識的傳遞者。他認為，教育的核心在於協助學習者透過語言互動、觀察與參與，融入文化並內化其中的意義與價值。這一觀點徹底超越傳統單向教學模式，轉而強調互為主體性的心靈交會歷程。

Bruner (1996) 更將 Vygotsky 關於語言與社會互動的理論，深化為教育場域中的敘事策略與文化詮釋實踐。他論述語言學習不僅止於語意的解碼，更是個體進行自我認同與文化定位的關鍵過程。因此，學校不僅是知識得以建構的場所，更是文化參與及心靈轉化的關鍵現場。

二、實踐的轉化：Bruner 的教育理念實驗與制度挑戰

Bruner 的教育思想並未止步於理論建構，而是持續在教育現場中探索實踐可能。自 1960 年代起，他積極參與多項教育改革計畫，致力將理念轉化為具體的課程實驗與制度實作。這些歷程不僅是理論的延伸，也映照出教育實踐中制度條件與

政治文化的張力。從發現學習的推廣，到「及早開始」與 MACOS 課程的推行，Bruner 所倡導的教育實驗清楚揭示理念落實於學校現場所面對的挑戰與潛能。他不僅以理論介入實務，更親自參與課程設計、政策諮詢與跨領域協作，展現其將教育改革視為社會實踐的積極立場（鍾鴻銘，2023; Bruner, 1983b; Olson, 2007）。

這些實踐歷程不僅驗證了 Bruner 理論的應用性，也引發社會與學界的廣泛關注與辯論，凸顯教育改革並非單純的課程設計技術問題，而是一場牽涉價值選擇、制度運作與文化協商的複雜交織。以下四個面向將具體呈現 Bruner 在教育實踐中所面對的努力與困境，並提供一個反思教育創新與制度改革張力的歷史視角。

（一）學科結構與發現學習導向教學的實施困境

Bruner（1960）在《教育的過程》中主張，課程與教學應以學科結構為核心，透過主動探究與發現促進概念理解與知識遷移。他認為，學科核心概念應依學生年齡重述，使其能在適切的表徵系統中掌握複雜知識。然而，這些進步理念在推廣中面臨多重挑戰。一方面，教師缺乏足夠訓練與資源，難以有效運用「發現法」；另一方面，評量制度與教學時數的結構性壓力，限制了探索式教學的實施空間。此外，社會大眾普遍對「不給正確答案」的教學持懷疑態度，質疑其效率與正統性。這些困境凸顯一項根本問題：在缺乏制度支援與文化認可的條件下，即便具啟發性的理念，也難以轉化為具體實踐。

（二）「及早開始」方案的社會接受度與挑戰

Bruner 將其於 1964 年主導推動的「及早開始」方案形容為一個融合隱喻與科學基礎的「小宇宙」（microcosm）（Bruner, 2006a, p. 177）。此方案立基於對「剝奪假設」的關注——從無菌飼養白鼠表現出的學習缺陷，到貧困兒童在學校中的學習落差，凸顯早期環境對認知發展的深遠影響。隨著研究揭示嬰幼兒具備探索與社會互動潛能，早期教育的重要性獲得廣泛認可，「及早開始」成為兼具人道關懷與科學依據的平權計畫。

然而，Bruner 亦坦言，「及早開始」計畫自始便無可避免地陷入文化政治的張力與現實矛盾中（Bruner, 2006a, p. 177）。一方面，該方案致力於對抗文化再製與結構性不平等，嘗試打破貧窮與種族歧視的代間循環；另一方面，「文化剝奪」的核心論述卻容易將問題歸因於受壓迫群體自身，引發意識形態批評。1970 年代後，參加計畫兒童的智力商數（IQ）提升邊際效益遞減，成為保守勢力主張削減教育資源的正當藉口，致使此計畫面臨成效質疑與經費緊縮的雙重危機，這也顯示出社會改革與教育實踐之間潛藏的制度矛盾。

（三）MACOS 計畫的實踐爭議與歷史意義

1965 年啟動的《一門研究人的學習課程》，是 Bruner（2006a）將其關於「人之所以為人」的核心關懷具體轉化為課程實踐的代表作。該課程以因紐特文化為起點，透過比較、敘事與跨文化思辨，引導學生探究人類行為與社會制度的多樣性，展現出以人文社會視角為基礎的探究式學習。

儘管 MACOS 計畫在教育界獲得廣泛好評，其推廣過程卻遭遇來自政治與宗教團體的強烈抵制。批評者指責其文化相對主義立場動搖既有價值體系，並質疑教材涉及死亡與衝突等主題不符兒童發展需求（Bruner, 1983b, p. 194）。雖然該計畫最後未能長期推展，但 MACOS 在課程設計理念與跨學科教材開發上的創新，仍為後續教育改革奠定深遠影響（鍾鴻銘，2025）。

（四）學校制度的改革餘地與實務的接受度

Bruner 的實踐經驗揭示出教育創新與制度慣性之間的深層張力。無論是發現學習、「及早開始」計畫，或 MACOS 課程，皆顯示若教育理念缺乏制度性支援與結構性配套，創新實踐容易遭到排斥或在現場被扭曲。正如 Bruner 所言，我們必須理解：「教育與其他制度性活動……應當具備互動與關聯」（Bruner, 1996, p. 33）。

Bruner（1996）進一步指出，學校應重審教師專業性、學生能動性與課程文化意涵之間的關係。改革不應止於政策修補，而需根植於教育文化的深層理解與長期實踐。他的行動歷程提醒我們，若教育欲成為真正的文化實踐，便不能僅依賴理念宣示，還須同步關注制度重構與社會接受度的提升。

在科技進展與文化多元交織的當代脈絡下，Bruner 教育思想再現其理論生命力與實踐前瞻性。面對素養導向課程與文化差異的挑戰，他所主張的教學原則與文化觀仍具高度啟發性。他強調心靈的主動建構、文化的深度參與，以及教學作為社會實踐的多重性與複雜性，為當代表徵提供一套具批判性與前瞻性的教育理論架構。

肆、當代表徵下的 Bruner 教育思想： 理論轉向、素養導向與文化實踐

一、教育理論的轉向發展論述：心靈的延展與主體性的再思

近代教育的快速轉型，促使學界重新思索學習的本質與教育的核心任務。教育已逐漸從單向知識傳遞模式，轉向更強調學習者與文化脈絡、社會互動之間的共

構歷程（Takaya, 2008）。這種轉變不僅挑戰了傳統的教學觀，也成為教育理論與實踐亟需回應的重要議題。在此脈絡中，Bruner 所提出的「主動心靈」概念尤其啟發性。他強調，學習並非被動吸收資訊，而是個體在特定文化環境中主動建構意義的過程。這一觀點對當代教育的轉向具有雙重意涵：其一，學習應視為一種建構與詮釋的歷程，而非僅僅知識的傳遞；其二，教育的核心在於培養理解力與主體性，而非單純追求效率或結果。

Bruner 晚期進一步指出，語言不僅是心靈表徵的工具，更是文化與意義生成的核心媒介（Mattingly et al., 2008）。透過語言，學習者得以參與對話、詮釋經驗並與他人共構理解。這樣的觀點提醒我們，教育不應侷限於技術操作或制度規範，而應回歸文化與倫理層面的深層思考。

因此，當代教育理論的轉向發展關鍵，不在於追求形式上的制度創新，而在於培養學生對語言、知識與文化的詮釋能力，使學習真正紮根於人文理解與文化參與的基礎之上。唯有如此，教育才能超越功利化的工具思維，成為建構意義與培養主體性的核心實踐。

二、素養導向的課程：從結構主義到跨域整合

此外，Bruner 提出的螺旋式課程理念與素養導向課程中所強調的「深化學習」（游自達，2019）密切契合。他認為，複雜概念可透過適齡方式呈現，並經由重構與遞進內化，促使學生逐步深理解與認知策略的掌握。此一設計突破傳統線性教學，強調知識遷移與持續性學習歷程，正符合素養導向課程的核心精神。

面對日益強調跨域整合的課程發展趨勢，Bruner 對認知策略與情境學習的關注亦具高度參考價值。Bruner（1996, pp. 44-47, 150-152）指出，學習不僅在於獲取知識內容，更涉及掌握程序性知識、技能與文工具；學習者必須將這些知識與技能置於實際的文化情境與具體的使用場合中，才能真正理解、內化並將其轉化為可用的能力。換言之，素養發展不僅奠基於學科知識，也依賴語境詮釋與社會實踐的整合。這一觀點展現 Bruner 理論對當代課程改革的深層影響，亦為素養教育的實踐提供理論依據與批判視角。

三、文化回應的教學：互為主體與敘事實踐

隨著社會日益多元，教育的文化屬性再度成為理論與實務關注的核心議題，文化回應教學遂成為當前教育研究的重要課題。在此背景下，Bruner 對文化角色的

強調以及其後期「敘事轉向」的理論轉化，使其成為該領域不可忽視的重要思想資源。Bruner 在《意義的行動》與《教育的文化》中指出，學習不是知識的被動內化，而是個體透過參與文化，建構自我與世界意義的歷程。他主張，教育應回應學生所處的文化情境，並提供其表達經驗、詮釋世界的語言形式（Bruner, 1990, 1996）。

此一觀點於教學實作上，意謂教師不僅需理解學生的文化背景，亦需創造敘事性的學習空間，讓學生能以其語言與經驗參與知識建構。Bruner 將教學視為心靈交會，強調教與學的雙向互動與詮釋歷程，其核心乃在於互為主體的理解機制。此一理論為文化回應教學提供深厚的哲學基礎，促使教育從知識傳遞轉化為文化認同的培養與社會理解的實踐。

更進一步，Bruner 所區分的敘事模式與典範模式，對當代課程中結合學生生命經驗與社會議題的敘事實踐提供重要理論支撐。他認為，敘事不僅是說故事的技藝，更是理解人類行動與道德判斷的根本方式。因此，在多元文化課堂中，透過敘事不僅可激發學生共鳴，更能促進對異質文化的尊重與同理心的養成。

總而言之，面對教育理論的轉向發展，以及素養與文化回應等當代表徵挑戰，Bruner 的教育思想不僅未受淘汰，反而因其前瞻的理論深度與批判視野而愈發重要。他對心靈、語言與文化三者交織關係的深刻洞察，使其成為當代教育轉型中不可忽視的思想資源。當教育改革逐步從標準化與技術化的迷思中醒覺，Bruner 的教育觀將再次引導我們回到教育的根本使命——培養能夠主動參與、善用敘事、理解世界、並形塑文化的人。

伍、反思與深究

回顧 Bruner 教育思想的發展歷程與文化心理學的轉向，可見他不僅承繼並重構 Dewey、Piaget、Vygotsky 三者的學術系譜，更以認知——敘事觀點與教育實踐理念，在 20 世紀教育思潮中占有關鍵地位。然而，將其理論置於當代教育的全球脈絡與制度現實中，仍有諸多值得深思與進一步探討的面向。

第一，本文採取理解與肯認的視角評析 Bruner 教育觀，雖有助於凸顯其理論的連貫性與貢獻，但亦可能掩蓋其思想中的內在矛盾與歷史侷限。例如，他關於文化參與與學校作為「心靈交會」場域的理想構想，固然具啟發性，卻可能低估教育制度中的權力結構、階級再製與政策實踐的現實挑戰。若未進一步揭示其理論預設，文化心理學便有淪為溫和建構主義修辭的風險，從而削弱其應有的批判與干預潛能。

其次，Bruner 教育思想的詮釋策略，作為教育思想史研究的一環，也值得反省。自 1950 年代以來，其理論歷經認知主義、發展心理學、文化心理學與敘事轉向等階段，理論動能既源於文字內部，也深受特定歷史語境影響。本文雖描繪了其思想演進的脈絡與邏輯，但未來研究若欲深化此議題，需正視詮釋歷程中潛藏的線性化與系統化風險。過度統整的解讀傾向，易忽略 Bruner 各時期著作間的理論張力、探索性與未竟課題。特別是在《教育的過程》（Bruner,1960）與《教育的文化》（Bruner, 1996）之間，對學習本質與制度條件的視野已有明顯變化。若不加以細緻辨析，將可能錯失他作為一位在理論中掙扎與開展的思想者所展現的多重面貌。

再次，Bruner 理論的實踐層面與可遷移性亦需進一步評估。儘管其主持的「及早開始」與 MACOS 課程改革展現教育理想與改革雄心，最終卻因政治氛圍、制度慣性與社會接受度受限而面臨推行困境。此一經驗凸顯出一項深層問題：Bruner 所構想的教育轉化，主要依賴教師的能動性與文化介入，對制度結構條件則關注有限。當代教育體系面臨科技技術仲介、評量標準化與課程工具化等結構性挑戰，Bruner 所強調的「主動學習者」、「敘事詮釋者」與「文化參與者」等角色雖仍具啟發性，但若無更深刻的制度批判與結構性改革策略支撐，其實踐根基亦恐不足以應對當下教育場域的轉變。

另外，將 Bruner 教育思想置於當代教育理論的版圖之中，亦有必要與其他重要思想家（如：Paulo Freire、Gert Biesta、Maxine Greene 等）進行對話與對照。Bruner 對心靈培養與學科結構理解的關懷，多透過文化仲介的路徑實現；然而，與 Freire 所倡議的批判意識化相比，兩者對知識與權力的理解路徑顯然有所差異。又如 Biesta 所主張的主體的出現與對學習社會的批判立場，對當代教育過度學習化的傾向提出警示，亦可作為我們反思 Bruner 所強調學習中心觀點的重要參照點（李奉儒，2003；簡成熙，2022）。

最後，在人工智慧迅速發展與文化多樣性日益突出的當代社會，Bruner 教育思想所遺留的若干未竟課題愈顯重要，亟需以批判性視角重新加以詮釋。當學習日益受演算法預測與規訓所主導，學校被簡化為知識輸送場域，Bruner 所主張的「意義共構」與「文化傳遞」雖具文化厚度與對抗性，卻亦暴露其面對當代表徵之限度。在多元價值交織、知識碎片化與數位平臺塑造學習經驗的情境中，教育能否持續承擔「文化的心智」此一深層使命，已成關鍵課題。此現況更凸顯出建立一種具解構性與批判力的文化教育視野，以回應當前挑戰的迫切必要。

綜上所述，Bruner 教育思想為我們提供了深刻的文化視角與認知工具。然而，

正如他不斷轉向與自我批判的學術姿態所展現的，真正的理解往往始於批判與重構。本文提出的若干反思與問題意識，旨在延續其文化詮釋傳統，使 Bruner 的理論不僅止於歷史回顧，更能轉化為回應當代教育挑戰的積極資源。

陸、結論

本文以「從認知主體到敘事心靈」為主軸，全面評析 Bruner 教育思想的發展脈絡、理論特徵與實踐意涵，並嘗試將其理念轉化為回應當代教育挑戰的理論資源。整體而言，本文的貢獻可概括為以下三點：即針對 Bruner 教育思想之歷史定位、理論意涵與當代表徵進行深化詮釋，並透過學術系譜與實踐轉化的雙重視角，補足以往相關研究之不足。

一、Bruner 思想的歷史定位與理論轉化

本文超越對 Bruner 早期認知理論的片面理解，將其思想視為一連續且動態的轉化歷程。有別於多數研究聚焦《教育的過程》，本文自 Bruner 對 Dewey、Piaget、Vygotsky 等人理論的承繼出發，強調其從心理學邁向文化心理學與敘事理論的內在邏輯，進而揭示其「學習即文化參與」的深層教育觀。此一觀點有助於重構 Bruner 理論的整體性與歷史定位，凸顯其不僅為教學法革新的倡議者，更是文化與教育關係的關鍵思索者。

二、教育實踐中的制度張力與文化挑戰

本文深入探討 Bruner 教育思想在實踐層面所面臨的場域張力與制度挑戰，凸顯其理論介入現實的多重面向。無論是 MACOS 計畫引發的公共爭議、「及早開始」方案的制度困境，或發現教學與敘事課程推廣的瓶頸，皆顯示 Bruner 雖滿懷教育理想，卻亦難以超越特定歷史情境下的制度邊界與文化政治。透過此批判視角，本文不僅強化理論與實踐之間的關聯，也對教育理論在當代表徵中的應用與轉化提出深刻省思。

三、Bruner 理論的當代表述：理論轉向與素養、文化教育的交會

本文置於當代脈絡中，重新探討 Bruner 思想的意義，並特別聚焦於教育理論的轉向發展、素養導向與文化回應等核心議題。在教育日益受到技術仲介、標準化

與全球化影響的情境下，Bruner 所強調的心靈交會、意義共構與文化參與，不僅是人文回應教育危機的重要資源，更為課程設計與教學關係提供啟發基礎。本文嘗試跳脫將 Bruner 視為過時思想家的刻板印象，轉而開展具當代詮釋潛力的閱讀視角，賦予其理論以回應現代教育挑戰的對話位置與批判活力。

然而，本文亦存若干未及深入之處，以下羅列亟待後續研究加以補充與拓展之方向：

（一）Bruner 文化觀的理論展開與視野比較

關於 Bruner 理論中文化概念的釐清仍有空間。儘管本文已觸及其文化心理學與文化工具等相關觀點，然尚未細緻比較其文化觀與 Freire、Henry Giroux 或 Biesta 等其他教育理論家之異同。未來可進一步探究 Bruner 文化詮釋策略的知識論基礎與規範性意涵，從而評估其是否足以回應多元社會中關於教育正義與價值衝突的理論需求。

（二）敘事心理學的教育轉化與實作挑戰

關於敘事心理學與教育實作之關係亦有深化空間。Bruner 在晚期著作中積極推展「敘事心靈」觀點，強調故事在建構自我與理解社會中的關鍵角色，然而本文對其哲學基礎與教育理想僅作初步探討，尚未深入分析該觀點如何實際轉化為教學策略、課程設計或評量方法。若能結合敘事取向教學之案例研究、教師實務經驗與學生回饋分析，將更有助於展現敘事教育的操作可能與限制所在。

（三）Bruner 教育理論於非西方社會的應用展望

Bruner 教育思想與全球南方教育脈絡之對話亦有待展開。當前學界對 Bruner 理論之探討多以歐美教育制度為背景，本文亦以美國政策場域為主要分析對象，尚未充分評估其理論於非西方社會的適切性與轉化潛能。未來研究可嘗試將其理念引入臺灣教育改革、東亞課程實作或全球南方教育運動之中，以探究 Bruner 理論在不同文化條件下的再詮釋與在地化可能性。

綜合而言，本文於整理與評析 Bruner 教育思想方面提供一個兼具整體性、批判性與當代表徵關懷的學術回應，亦試圖在理論系譜與實踐挑戰之間建立多層次的連結。然而，正如 Bruner 一生不斷以教育思索人類存在條件，對其理論的未來研究亦不應止於歷史重建，而應持續追問其所留下的深層問題：教育如何成為文化再生的實踐？我們如何重新召喚對學習者主體性的關懷？又如何在技術與權力不斷滲透的現代社會中，維繫教學作為心靈交會的可能性？

參考文獻

- 王瑞賢（2000）。布魯納「教育文化」一書簡評。**教育社會學通訊**，**25**，12-15。
【Wang, R.-H. (2000). A brief review of Bruner's *The Culture of Education*. *Taiwanese Sociological Association Communication*, *25*, 12-15.】
- 李奉儒（2003）。P. Freire 的批判教學論對於教師實踐教育改革的啟示。**教育研究集刊**，**49**（3），1-30。[https://doi.org/10.6910/BER.200309_\(49-3\).0001](https://doi.org/10.6910/BER.200309_(49-3).0001)
【Li, F.-J. (2003). P. Freire's critical pedagogy and its implications for teachers implementing educational reforms in Taiwan. *Bulletin of Educational Research*, *49*(3), 1-30. [https://doi.org/10.6910/BER.200309_\(49-3\).0001](https://doi.org/10.6910/BER.200309_(49-3).0001)】
- 李奉儒（2014）。教育哲學研究之詮釋學方法。載於林逢祺、洪仁進（主編），**教育哲學：方法篇**（頁 45-75）。學富。
- 【Li, F.-J. (2014). Hermeneutic methodology in research on philosophy of education. In F.-C. Lin & R.-J. Hong (Eds.), *Philosophy of education: Research methods* (pp. 45-75). ProEd.】
- 林清山、陳李綢（1985）。布魯納式認知發展能力測驗之編製及其相關研究。**測驗年刊**，**32**，53-66。
【Lin, C.-S., & Chen, L.-C. (1985). The development and related research of the Bruner-style cognitive development ability test. *Psychological Testing*, *32*, 53-66.】
- 張渭城（1995）。布魯納教育論著導言。載於J.S.Bruner著，邵瑞珍（譯），**教育的過程**（頁1-20）。五南。
- 【Zhang, W.-C. (1995). Introduction to the selected works on education. In J. S. Bruner, *The process of education* (R.-J. Shao, Trans., pp.1-20). Wu-Nan Book Inc.】
- 梁庚辰（2018）。前言。載於梁庚辰（主編），**心理學：身體、心靈與文化的整合**（頁 v-viii）。臺大出版中心。
【Liang, G.-C. (2018). Preface. In G.-C. Liang (Ed.), *Psychology: An integration of body, mind and culture* (pp. v-viii). National Taiwan University Press.】
- 梁恆正（1974）。布魯納認知理論在課程組織中的應用（碩士論文，國立臺灣師範大學）。臺灣博碩士論文知識加值系統。<https://hdl.handle.net/11296/gzrjak>
【Liang, H.-C. (1974). *The application of Bruner's cognitive theory to curriculum*

- organization* [Master's thesis, National Taiwan Normal University]. National Digital Library of Theses and Dissertations in Taiwan. <https://hdl.handle.net/11296/gzrjak>】
- 陳天河（1966）。布盧拿的現代教育學信條。《臺灣教育輔導月刊》，16（9），3-8。
【Chen, T.-H. (1966). Bruner's modern educational creed. *Taiwan Educational Guidance Monthly*, 16(9), 3-8.】
- 陳天河（1970）。教育革新的動向：布盧拿對於現代教育的提示。《臺灣教育輔導月刊》，20（3），5-8。
【Chen, T.-H. (1970). Trends in educational reform: Bruner's insights into modern education. *Taiwan Educational Guidance Monthly*, 20(3), 5-8.】
- 陳天河（1977）。布盧納理論對於教學革新的啟示。《國教之友》，424/425，22-24。
【Chen, T.-H. (1977). Implications of Bruner's theory for instructional innovation. *National Education Forum*, (424/425), 22-24.】
- 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](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](https://doi.org/10.6910/BER.200503_(51-1).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。《課程與教學季刊》，26（2），91-122。[https://doi.org/10.6384/CIQ.202304_26\(2\).0004](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](https://doi.org/10.6384/CIQ.202304_26(2).0004)】
- 游自達（2019）。素養導向的課程與教學：深化學習的開展。《臺灣教育評論月刊》，8（10），6-12。
【You, Z.-D. (2019). Competency-oriented curriculum and instruction: Advancing the development of deep learning. *Taiwan Educational Review Monthly*, 8(10), 6-12.】
- 馮青來（2007）。從教育的過程到教育的文化——解讀布魯納的教育思想轉變。《全球教育展望》，36（2），28-33。
【Feng, Q.-L. (2007). From educational process to educational culture: Interpreting the transformation of Jerome Bruner's educational ideas. *Global Education*, 36(2), 28-33.】

黃進、楊穎慧（2023）。在探尋「意義」的航程中相遇：晚年布魯納與瑞吉歐的交往史考察。**比較教育研究**，**400**（5），52-61。

【Huang, J., & Yang, Y. H. (2023). The meeting on the voyage of exploring “meaning”: Study on the communication history between elderly J. Bruner and Reggio. *International and Comparative Education*, *400*(5), 52-61.】

楊榮祥（1984）。科學教學方法——理論與實際（四）：布魯納的概念發展模式。**科學教育月刊**，**66**，16-24。

【Yang, R.-H. (1984). Methods of science teaching: Theory and practice (IV): Bruner’s model of concept development. *The Journal of Science Education Monthly*, *66*, 16-24.】

劉貴傑（2005）。詮釋學及其教育意涵。**區域人文社會學報**，**8**，1-27。https://doi.org/10.7043/JRSHSS.200508.0001

【Liu, K.-C. (2005). Hermeneutics and its educational implications. *The Journal of Regional Studies in Humanity and Social Sciences*, *8*, 1-27. https://doi.org/10.7043/JRSHSS.200508.0001】

鄭旭東、王婷、陳榮（2015）。從布魯納學術思想兩次轉向反思中國教育技術學未來發展。**現代遠端教育研究**，**6**，30-45。

【Zheng, X.-D., Wang, T., & Chen, R. (2015). Reflecting on the future development of educational technology in China through the two intellectual turns in Jerome Bruner’s academic thought. *Modern Distance Education Research*, *6*, 30-45.】

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】

鍾鴻銘（2025）。MACOS 課程爭議事件探究。**當代教育研究季刊**，**33**（1），5-36。https://doi.org/10.6151/CERQ.202503_33(1).0001

【Jong, H.-M. (2025). An inquiry into the controversy caused by MACOS.

Contemporary Educational Research Quarterly, 33(1), 5-36. [https://doi.org/10.6151/CERQ.202503_33\(1\).0001](https://doi.org/10.6151/CERQ.202503_33(1).0001)】

簡成熙（2022）。論 G. J. J. Biesta 對學習化的批評與教學的期許：兼論對師資培育的啟示。《教育研究集刊》，68（2），81-116。 <https://doi.org/10.53106/102887082022066802003>

【Chien, C.-H. (2022). On G. J. J. Biesta's criticism of learnification and expectations for teaching and some implications to teacher education. *Bulletin of Educational Research*, 68(2), 81-116. <https://doi.org/10.53106/102887082022066802003>】

Bruner, J. (2012). Commentary: Cultivating the possible. *LEARNing Landscapes*, 5(2), 27-33. <https://doi.org/10.36510/learnland.v5i2.548>

Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.

Bruner, J. S. (1962). *On knowing: Essays for the left hand*. Harvard University Press.

Bruner, J. (1965). *Man: A course of study*. National Science Foundation (ED178390). <https://eric.ed.gov/?id=ED178390>

Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. W. W. Norton.

Bruner, J. S. (1980). Jerome S. Bruner. In G. Lindzey (Ed.), *A history of psychology in autobiography* (Vol. 7, pp. 75-151). W. H. Freeman.

Bruner, J. S. (1983a). *Child's talk*. W. W. Norton.

Bruner, J. S. (1983b). *In search of mind: Essays in autobiography*. Harper & Row.

Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.

Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.

Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.

Bruner, J. S. (2006a). *In search of pedagogy: The selected works of Jerome Bruner, 1957-1978* (Vol. 1). Routledge.

Bruner, J. S. (2006b). *In search of pedagogy: The selected works of Jerome Bruner, 1979-2006* (Vol. 2). Routledge.

Bruner, J. S. (2008). Cultivating the possible: A tribute to Harry Judge. *Oxford Review of Education*, 34(3), 287-290.

Bruner, J. S., Goodnow, J. J., & Austin, G. A. (1956). *A study of thinking*. John Wiley & Sons.

- Dow, P. B. (1991). *Schoolhouse politics: Lessons from the Sputnik era*. Harvard University Press.
- Mattingly, C., Lutkehaus, N., & Throop, C. J. (2008). Bruner's search for meaning: A conversation between psychology and anthropology. *Ethos*, 36(1), 1-28. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1352.2008.00001.x>
- Olson, D. R. (2007). *Jerome Bruner: The cognitive revolution in educational theory*. Continuum.
- Preschools and Infant-toddler Centers of the Municipality of Reggio Emilia (2016). Building possible worlds: The special friendship between Reggio Emilia and professor Jerome Bruner in three acts. *Innovations in Early Education: The International Reggio Emilia Exchange*, 23(4), 16-23.
- Smith, D. G. (1991). Hermeneutic inquiry: The hermeneutic imagination and the pedagogic text. In E. Short (Ed.), *Forms of curriculum inquiry* (pp. 187-209). State University of New York Press.
- Takaya, K. (2008). Jerome Bruner's theory of education: From early Bruner to later Bruner. *Interchange*, 39(1), 1-19. <https://doi.org/10.1007/s10780-008-9039-2>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology & Psychiatry and Allied Disciplines*, 17, 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

2025 年 5 月 13 日收件

2025 年 8 月 4 日第一次修正回覆 & 通過初審

2025 年 9 月 6 日第二次修正回覆

2025 年 12 月 15 日第三次修正回覆

2025 年 12 月 25 日通過複審

