

從維高斯基（Vygotsky）的理論來討論 其對幼兒教育的應用

陳正乾

前言

一個好的發展理論是經得起時代的考驗。維高斯基（1896～1934）從社會——歷史觀點所建構的發展理論，雖然在他身後沉寂了將近半世紀，但是，他的發展理論現在已經成為人們修正當代認知發展理論的錯誤所用的一個軸心的理論（Bruner, 1990; Walsh, 民81）。維高斯基對兒童的發展過程所做的解釋截然不同於當代發展心理學家所持有的，例如皮亞傑。從社會——歷史的觀點，維高斯基將兒童的發展看成是「一個複雜的辯證過程(a complex dialectical processes)」，他說，「這個複雜的辯證過程」在不同能力的發展上具有週期、不均勻的特性，從一種形態的變化或質上的轉變進到另一種形式，它使得內在和外因因素，以及適應的過程糾纏在一起」（Vygotsky, 1978）。另外一方面，受到皮亞傑發展理論的影響，當代的發展心理學主流，認為兒童的發展是經歷一定且不可改變的發展階段。並且每個階段都負有兒童在智能一定要發展的某些能力的任務。

維高斯基在他人生最後的十年才進心理學的研究。在未進入心理學界之前，他是一位文學教師。當他在莫斯科從事心理學研究的時候，他有機會去教育許多殘障的兒童。也是因為如此，他決定重回醫學院修課。他個人豐富的教學經驗對他在理論的建構上有很大的影響。例如維高斯基主張學習是在發展之前，學習的結果提昇發展的層次。當我們對維高斯基的理論做深入的瞭解後，我們會發現維高斯基不僅如Taulmin (1987)所稱道的是「心理學的莫札特」，同時我們可以說維高斯基的理論也是教育的理論。

維高斯基想要建構的心理學理論，是一個能夠將「意圖」、「動機」帶回到心理學的研究中的理論，使意圖能成為研究人類行為的主體。他認為人的行為是一種具有目的導向的活動(goal-directed activity)。當人處在於一個環境中，我們會想要去理解社會環境與我們之間的關係，想要理解社會環境對我們的限制，然後思索著如何可以改變環境以達到個人的意圖。從現代發展心理學上來看，這種觀念並不是一個有什麼獨特見解的觀念。但是以維高斯基當年所處的環境來看，他的這種觀念以及見解是能針對當年心理學的研究上所犯的錯誤提出解決之道。

事實上，許多現代的心理學家認為，維高斯基的理論不能夠僅僅被視為是曾經發生在心理學歷史上的一個事件。他的理論對當代的心理學仍具有特殊的意義與貢獻。Bruner(1990)在Acts of meaning這本書中指出，認知心理學在1960年代時興起，其原因是為了要重新將「人的意圖」，再帶回到心理學的研究上。但是幾十年來研究發展的結果，已經將我們帶離了原來想要研究意圖的理想。他舉出信息處理理論(information processing theory)進入到認知發展心理學後所帶來的影響為例證。信息處理理論原本也是要研究人的思考過程。但是它將人腦比喻成電腦，因此在研究的取向上，信息處理理論將人類的思考看成像是電腦的思考方式一般。在這種比喻所隱含的觀念下，計算人類思考的路徑成為建構一個理論模式的指導規則。這種研究的取向使的我們研究的主體從「意義」轉移到「信息」，從意義的建構「轉移到信息的處理」(Bruner, 1990. P. 4)。信息與意義兩者之間是不能劃上等號的。從指導行為的意義上來看，信息是不重要的。Bruner更進一步地批評因為信息處理理論忽略對人類意圖的研究，已經使得認知發展心理學走向行為學派的路子，著重在兒童的行為，而不是他們的思考。

Bruner指出脫離「意義」而重視行為不是意指著認知發展心理學失敗了。相反的，認知心理學發展的相當成功。只是我們過度地重視認知能力的發展，忽略了「文化」對於瞭解人類行為意義的重要性。甚至我們將行為的意義與認知能力看成是同一件事情。這使得認知發展心理學的研究失去了人性的意義，同時也使得認知發展心理學遠離了其它的人文科學。

我嘗試用最簡短的文字來說明維高斯基的發展觀點。並且舉兒童遊戲在幼兒教育上的應用情況為例子，根據Bruner對當代認知發展心理學的批評，來說明維高斯基的理論對實務上的應用有何不同於當代認知發展心理學。

維高斯基的發展理論

先前曾提過維高斯基認為人的行為是一種具有目的導向的活動。他認為人透過語言符號(signs)和文化的工具(tools)來解決他所面臨到實際問題。從解決人們所面臨的實際問題的活動中傳達人們所要達到的意圖。所以，問題解決的實際活動（或目的導向的活動）也是傳達的活動(mediated activity)(Vygotsky, 1978)。上述的說明呈現出維高斯基對人的意圖與活動之間關係所持有的看法。這種觀念導致他主張從活動所植基的社會情境脈絡(social context)中去詮釋人的意圖(Kozulin, 1986)。在發展觀念方面，維高斯基(1966)認為發展更高層次的心智能力是發展上的目標。不同於皮亞傑的觀念，維高斯基認為發展是開始於社會層面，在內化到個人上。維高斯基(1978)明白地說，

在兒童文化的發展上每一個功能都是出現兩次：首先出現在社會層面，後來出現在個人的層面上；首先是在人與人之間的(interpsychological)，然後再是在於兒童內部的(intrapsychological)。這個觀念同樣適用於自主意志，邏輯記憶，和概念的形成。所有更高功能都是開始於人際間的真正關係上（57頁）。

簡單地說，人會產生更高的發展層次是因為人從社會互動中學到了運作能力。這個學習而來的外在運作能力可以幫助我們解決實際的問題。經過長時間的發展，此運作能力轉變成個人內在思考的一種功能。

要什麼因素影響兒童的發展呢？維高斯基提出人類的發展除了遺傳的經驗外，尚有三個更重要的影響因素(Luria & Vygotsky, 1992)。首先，我們不只是使用與生俱來的遺傳能力，我們廣泛地應用前人所流傳下來的經驗。這是歷史的經驗。而歷史經驗的傳遞是屬於社會的經驗，它必定是從它人的經驗中獲得的。因此，人的發展是社會歷史的過程，不是遺傳的展現過程。這就是維高斯基的社會——歷史的發展觀點。關於這一點，維高斯基說(Vygotsky, 1978)，

從兒童發展的頭幾天開始，他的活動就在某個社會行為的系統中獲得了一個意義，而且，當兒童的活動被引導致一個明確的目的上，他們的活動反應到兒童所處的環境。從物體到兒童以及從兒童到物體的路徑是透過他人的。這種複雜的人類結構是一個發展的過程，深深地植基在個人與歷史的關連上(P. 30)。

第三種因素是，人與環境的關係是一種辯證的過程(the process of dialectical approach)。動物是被動地去適應環境。然而，人類是積極地使環境來適應我們。因為人是有意圖的。人類透過思考和可使用的可行方法來影響環境，使得環境更能符合我們的需要。維高斯基將行為看成是人類運用思考、想像力，透過使用語言符號和文化的工具去解決他所面臨的問題。Bruner(1987)說，「可做為手段的行動(instrumental action)是為維高斯基思想的核心——這種行動是同時使用肢體的和表徵的工具一起去達成此行動的目的。」維高斯基(1978)說，

兒童是透過他們的講話以及他們的眼睛和手的幫忙，來解決實際上的工作。這種視覺，說話，和行動的整合最後會造成視覺上的內化。這種整合則是架構出我們在分析任何人類行為方式的起源之主要的實體(p. 26)。

綜合上面的陳述，我們可以說，維高斯基的理論是從「社會——歷史的」以及「工具主義」觀點來解釋兒童發展的過程。更進一步地說，維高斯基的「社會——歷史的」觀點就是用人類文化的演進來解釋兒童發展的過程。因為如此，我們必需如Bruner(1990)所說的要用人類文化來研究人的行動，才能真正瞭解行為的意義。這樣的解釋仍然十分抽象，無法讓讀者瞭解維高斯基對人類發展所持的觀念有一個清楚的概念。事實上，維高斯基與他的同事做了許多文化的研究。他的理論是根據他們的研究發現以及當時各領域的學者的研究所建構而成的。但限於篇幅我沒有辦法舉這些研究做例子，若讀者有興趣，有兩本書是很好的文獻(Luria, 1978; Luria & Vygotsky, 1992)。

即使如此，我舉維高斯基(1978)所用的一個通俗的例子——結繩記事——做簡短的解釋。若只依靠人的原始能力，人將嚴重地受限於環境。但人有智慧，為了解決生活上所面臨的問題，人創造出許多解決的方法。在人類文明尚未開始之前，人類可能從商業的交易活動發現有記錄事情的必要性。由於人類無法靠原始本能上的記憶力來記下所有的事情，面臨到這個問題，人類就發明了結繩記事的方法來克服之。因此人類創造出符號和語言。在語言符號發明後，我們不是直接地用本能原始的記憶能力來記事情，而是透過語言符號來思索我們要記憶的事情。

從人類的發展歷史來看，人創造了許多方法、工具來克服環境的限制。這也為人類製造出某種特別的行為方式。這些解決問題的方法建構人類的文化。文化就是某種特別的行為方式。當文化形成後，它變成指導我們行為的原則，我們的思想、行動就受到文化的規範。我們就不再使用原始的本能去反應，而是先透過文化的思考再對所處的情境做出行動。因此，在人與社會環境間的觀念，維高斯基不認為是適應的結果，而是採辯證的過程，也就是說，人為自己創造了一個較適合的環境，雖然如此，但是人也被自己所創造出來的環境所限制。

維高斯基(Luria & Vygotsky, 1992)認為兒童是介於未受文化洗禮的原始人和受過文化洗禮過的現代人之間。也就是說，兒童的發展歷史是兒童從使用原始能力來解決問題進展到使用文化能力的演變過程。兒童原來是用本能上的能力來行動。例如一位尚未說話的幼兒，他用手對媽媽指著糖，媽媽就知道他要吃糖。他雖然不能說話，但是他用他原始的肢體和發音能力，表達了他的意圖。在發展過程中，兒童漸漸地從與他人互動的經驗中學到了語言。他就能用語言來傳達他的意思，不再靠原始的能力了。對於其它方面能力的發展也是先從外在的（社會的）層面，在內化成內在的（個人的）能力。根據維高斯基的論點，Bruner(1986)闡明知識是傳遞的，是由他人的學來的，並非如皮亞傑所主張的是兒童自己創造出來的。

簡而言之，我們可以從A. R. Luria(1978)的一段話看到維高斯基理論的主要思想。Luria寫道：

維高斯基喜歡稱他自己的方法為「文化的，」「歷史的，」或者是「工具的」心理學。每一個詞都反應出他所提出在研究心理學的新方法上的一個不同的特點。每一個特點則強調出一般心理過程的不同來源，這些不同來源的心理過程就是，社會和社會歷史塑造出那些可以分辨人類和動物的活動型式的結構(pp. 44)。

實務上的應用——以兒童遊戲為例證

當代幼兒教育對遊戲的觀念當然也是受到皮亞傑理論的影響。他認為兒童遊戲反應到兒童的發展階段，也就是反應到兒童現在所發展到的能力。遊戲是一種不平衡的狀態。根據皮亞傑(1983)，兒童能夠像小小的科學家一樣，他們對於環境給個人所帶來認知上的不平衡，能夠主動地產生自我調適(self-relagating)，以達到認知上一個新的平衡。透過自我調適的過程兒童「創造」(invent)出自己的知識。由於遊戲是一種不平衡的狀態，從遊戲的過程中，兒童就會產生知識建構的結果。在遊戲中兒童就會有學習。從以上的觀點，兒童在認知過程中所產生的邏輯思考或為解釋他們遊戲的原則。兒童為何要遊戲好像就是為了要從一個階段進入到另一個階段的發展。如同Bruner所提出的論點一樣，我們可以說兒童遊戲的動機就是用認知的發展來解釋。

我們可以在學習區或者是角落的實務上看到這種遊戲的觀點應用。老師在一個空間裡設計活動和佈置其環境（其被稱之為角落或學習區）。兒童可以根據他們的興趣，透過遊戲去發現和探索老師所提供的活動。由於相信兒童能夠自我調適，從自我調

適的過程中建構知識，所以他們從遊戲中可以自己建構出孕含在活動中的知識。老師的責任除了設計活動和環境之外，在兒童遊戲過程中採引導的角色，而不是指導的角色。老師可以陪兒童一起玩或在一旁觀察兒童的遊戲行為。

維高斯基(1978)則認為遊戲發生在兒童期是因為兒童有他們的需要。他說我們必定要「以最廣闊的意義來瞭解兒童的需要，其應包括所有能引起行動的動機」(Vygotsky, 1978. p. 92)。維高斯基認為學齡前兒童在發展能力的改變過程中使他們產生一個特別的需要。年齡很小的兒童想到一件事的時候，他就會立即去做。假使大人阻止幼兒去獲得他們立即滿足的衝動的話，他們會大吵一番。但是他們很快的就忘記；或者被其它的事物所轉移注意而忘記。但是到了學齡前，兒童不是那麼容易地忘記他們想要做的事情，但是他們那種想要立即滿足的慾望仍然存在。這兩種能力同時存在的結果就在兒童的內部產生了衝突。維高斯基說，「爲了解決這種緊張狀態，學齡前兒童就進入一個想像的，虛構的世界裡，在那裡無法瞭解的趨勢將能夠被瞭解(unrealizable tendencies)。而這個世界就是我們所說的遊戲」(Vygotsky, 1978. p. 93)。簡單地說，從生活的經驗上，兒童有太多不能瞭解、理出道理的事情發生在他們的眼裡。他們不能夠等他們有能力去瞭解的時候才去瞭解。遊戲就是幫助兒童去瞭解他們不能瞭解的世界。

遊戲若是幫助兒童去瞭解他們不能瞭解的世界，則兒童面臨到一個實際的問題。他們必需尋找出他們能有所理會的道理，來幫助他們對於不能瞭解的世界有所瞭解。根據發展是由外到內的過程，維高斯基認為要有好的學習才能將發展提昇到更高的層次。而好的學習必定是發生在近約區間裡，也就是超越兒童目前已發展好的能力之上的學習。雖然遊戲本身已經爲兒童創造出一個近約區間，但是根據社會——歷史的觀點，我們從與他人的互動中傳承到知識、觀念和方法，使我們有能力去解決實際的問題。因此只有讓兒童遊戲是不夠的。我們同時要將兒童不能瞭解的事情有關的知識傳遞給他們。帶領他們去對他們想要瞭解的事物做深入的研究。對某一主題做深入的研究的教學取向正是方案教學的道理(Katz & Chard, 1989)。因此，教與遊戲對兒童的發展都是同等重要。維高斯基理論的應用就不只限老師於設計遊戲的活動，採引導的角色。老師同時要從兒童的遊戲中體認到兒童能想要瞭解的事，積極地指導他們去學習這方面的知識。如此，兒童會對他們不能瞭解的世界有更高層次的認識，遊戲的層次和內涵也因此提高。否則兒童對於他們不能瞭解的事情只停留在想像的世界裡。

比較這兩種理論對遊戲的解釋，我們可以歸論出兩者在實務上有全然不同的應用。皮亞傑的理論告訴我們不要教，讓兒童遊戲，他們就會發展，就能學習。維高斯基則告訴我們讓兒童遊戲，也要教他們，如此他們才能提高他們遊戲的層次。最後，我要對兒童不能瞭解的趨勢做一些說明。如遊戲對兒童的意義就如維高斯基所說的，是提供兒童一個想像的空間，使他們能夠理解到他們不能瞭解的趨勢指，則我們極需要知道不能瞭解的趨勢指的是什麼，或含概那些事情？很遺憾的是我們缺乏這方面的研究。我沒有辦法具體告訴你們到底是那些事。當我們對認知心理學在兒童遊戲研究上所做的努力有所瞭解的時候，我們將會發現，當前對兒童遊戲的研究都著重在，遊戲外在行為的表現與影響兒童認知發展重要因素兩者之間的關聯上。我們可以從Rubin,

Fein和Vandenberg(1983)所寫的文獻的內容看到這點。例如，性別，年齡，認知能力與遊戲型態之間的關係如何。極少有人對於兒童內心掙扎、想要理出一個道理的事情上做有系統的研究。這是要學界與實務界應該共同努力的方向。然而，有一位資深的老師，Paley(1981; 1984; 1986; 1988)，從她平常對班上兒童遊戲的觀察，寫了幾本書有關於兒童遊戲的情況。書中所描述的遊戲情節和她對他們遊戲的解釋，頗能呈現出兒童在遊戲時的內心世界。

參考文獻

- Bruner, J. (1986). Actual minds, Possible worlds. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). Acts of meaning. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Katz, G. L. & Chard, S. C. (1989). Engaging children's minds: The project approach. Norwood, NJ: Ablex.
- Kozulin, A. (1986). The concept of activity in Soviet Psychology: Vygotsky, his disciples and critics. American Psychologist, 41(3). P. 264-274.
- Luria, A. R. (1979). The making of mind: A personal account of Soviet psychology. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Luria, A. R. & Vygotsky, L. S. (1992). Ape, primitive man and child: Essays in the history of behavior. Orlando: Deutsch.
- Paley, V. G. (1981). Wally's stories: Conversations in the kindergarten. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Paley, V. G. (1984). Boys & Girls: Superheroes in the doll corner. Chicago: University of Chicago.
- Paley, V. G. (1986). Mollie is three: Grouping up in school. Chicago: University of Chicago.
- Paley, V. G. (1988). Bad guys don't have birthdays: Fantasy play at four. Chicago: University of Chicago.
- Toulmin, S. (1978). The Mozart of psychology. New York Review of Books, Septembwe 28.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The development of higher psychological processes. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1966). Development of the higher mental functions. In A. Leontive & A. Luria (eds.), Psychological research in the USSR, vol 1. Moscow: Progress.
- Walsh, D. J. (陳正乾，丁雪茵，林慧芬譯) (民81)。後皮亞傑觀點對幼兒教育的一些啓示：幫助小孩子領悟。幼教天地，第九期，81~93。臺北：台北市立師範學院。

編者按：本文作者，陳副教授正乾現任教於台北市立師範學院幼兒教育學系。