

在文化脈絡中創塑意義： 從Vygotsky的理論思考「文化刺激」的議題

蔡敏玲

一、「文化刺激」的刺激

去年，我在暑修班裡接觸了一群國小老師。在遙遠的童年經驗外，再和小學老師接觸，這算是頭一遭。這第一次的接觸所留下的最深刻印象，是期末報告裡「頻頻」出現的幾個字：「缺乏文化刺激。」這是這群老師在幾年的工作經驗後體認到的重要問題之一。雖說都用了「缺乏文化刺激」這樣的字眼，背後是否有不同的指涉與推論歷程，我無從得知。不過，有些老師比較在不同社區任教的經驗後指出：「城鄉差距太大」或是「城市的孩子因文化刺激多，上課時反應較快，表達能力較強。」這種說法使我感到十分困惑。沒想到這一年多來，陸續地又從幼稚園老師和小學老師口中聽到所謂「缺乏文化刺激」的議題。這個學期，和一所偏遠地區小學的校長和老師談到山區兒童在教育上面臨的問題，「缺乏文化刺激」這六個字又出現了。我不能確定有多少老師抱持著類似想法，不過，我有點擔心這種說法是不是快和「兒童是自我中心」這樣的論調一樣，說久了就成「真理」。

用「缺乏文化刺激」來解釋兒童在教室的表現，本身存在著不少疑點。比如說，如果有缺乏文化刺激的孩子，是不是也有不缺乏文化刺激的孩子？怎麼界定區別的標準？如果說某些孩子缺乏文化刺激，難道這群孩子生活在沒有文化的地方？有這種地方？還是我們只認定學校文化才是文化？無論如何，用「缺乏文化刺激」為由，來解釋兒童在教室裡的表現，雖然不適切，倒也顯示一般人肯定兒童的發展與學習和文化有著密切的關係。幼稚園或小學老師大概不會同意發展只是等孩子像花苞一樣「自然地」成熟開展；也不會同意人只是全然被動地接受外在環境的刺激。大部分的人折衷地認為發展是先天素質與後天環境「互動」的結果。不過「互動」指涉的概念並不清楚。互相影響嗎？如何互相影響呢？

當前的兒童發展理論和研究有一個重要的趨勢。即愈來愈重視心靈的社會層面，強調心靈運作和文化脈絡(context)不能分開來看。心靈與文化之間的關係是一個十分複雜的問題。探究這個問題的學者不少，其中，Cole和Scribner(1978)認為蘇俄心理學家Vygotsky(1896-1934)是第一位把「文化如何成為每個人本質的一部」(P. 6)闡明的學者。因此，我想和大家分享我從Vygotsky的理論得到的啟示，希望把人和環境互動的說法想得深入一些，和大家共同思考「缺乏文化刺激」的議題。

二、淺介Vygotsky理論中的重要概念

Vygotsky(1987, cited in Rogoff, 1990, P. 110)指出，心理學的任務並不是去發現「永恆的兒童」(the eternal child)；心理學的任務應該是去發現「歷史的兒童」(the historical child)，或是「轉化中的兒童」(the transitory child)。他的意思是，心理學家如果想描述或解釋兒童的心靈，一定要注意歷史（長程及近程）的因素，考慮兒童自主轉化環境的能力與意圖。我們現在看到的兒童，與他們以前的經驗，以及整個人類歷史的經驗都有關係。所謂的「有關係」並不只是意味著文化影響心靈的發展。文化與心靈之間應該說是存在著辨證的關係。意思是，文化與心靈以多種形貌，相互構成，持續地維持著動態的關係。

Vygotsky在闡述這種動態關係時，所提出的核心主張可從Cole和Scribner等人在1978年合編的Mind in Society這本書的名字來體會：社會中的心靈，高層次心理過程的發展。Vygotsky認為人之所以有別於其他動物，乃在於人主動創造了記號(sign)，以解決問題或達成某種目標。而記號仲介(mediate)心靈的發展，不但改變了各個心理功能及各個心理功能之間的關係，也改變了人解決問題的方式，人與環境的關係。被仲介的心理功能，即是Vygotsky所稱的「高層次心理功能」。高層次心理功能的發展包含兩個相關的過程：一是「精熟文化發展及認知之外在方式的過程，如語言、書寫、計數、畫畫。」二是「傳統所謂的選擇性注意力，邏輯性記憶，概念形成」等功能之發展過程（Vygotsky, 1983, 引自Kozulin, 1990, P. 113）。這兩種過程指陳的具體活動和心理功能即是一般所謂的心靈(Mind)活動。

那麼在社會中(in Society)是什麼意思呢？我認為，瞭解「在社會中」的涵義是瞭解Vygotsky理論的關鍵。它至少有三種蘊涵：

- 1.高層次心理功能的起源是外在的。
- 2.高層次心理功能在人際間的具體活動中發展。
- 3.仲介高層次心理功能的記號是社會歷史的(sociohistorical)產物。

從「在社會中」的這三個涵義，我們可以初步瞭解心靈和文化的關係。要特別強調的是，外在的人際活動是「嵌」在文化之中。也就是說，文化中的社會組織與規範影響人際活動的樣式與可能性。簡單地說，在文化規範下的人際(interpersonal)活動中透過記號的仲介，個體內(intra-individual)的高層次心理功能轉化躍進，人與環境或說人與環境中要解決的問題也有了新的關係。以下我想引用幾個例子來介紹社會性(social)在Vygotsky理論中的涵義：

1.高層次心理功能的社會起源

Vygotsky(1991)認為「每一個高層次心理功能在發展過程中，都必經外在的階段，因為它原是一個社會功能」(P. 39)。原是外在的，人際間的活動，經過長時間的發展，重組，而轉化成個體人的心理功能。Vygotsky(1991 PP. 38-39)用一個手勢的發展歷程來解釋這個觀念。一個孩子想抓遠處的東西，沒抓到，手朝向欲抓物，停滯在空中。這只是一個沒有成功的，「抓的動作」。當孩子的母親看到這固情形，把這個沒達成目標的動作解釋為一個「指的手勢」。母親的反應與詮釋改變了一個動作

的功能與意義。他人的介入與詮釋使抓的動作成爲一個真正的手勢。指示的手勢因被理解爲一個手勢，對兒童而言才慢慢地成了一個可自主運用的手勢。Vygotsky(1991)認爲每一個心理功能都具有這種「經由他人成爲自己」(P.39)的發展原則。

此外，Vygotsky對自我中心語言(egocentric speech)的討論，也說明外在社會活動轉化成內在心理功能的現象。Vygotsky(1978)認爲話語(speech)是仲介心理功能最主要的記號系統。它首先是人際間，具溝通功能的社會性語言(social speech)，慢慢轉化成仲介個體內功能的內在語言(inner speech)。而自我中心語言則是社會性語言轉化成內在語言過程中途，在結構上稍顯退化的一種語言形式(Kozulin, 1990, p. 117)。比如說，要兒童解決問題，如果有大人在場提供援助，他們會向大人描述問題的性質，如果沒有使用社會語言的機會（沒有別人在場），常見兒童使用自我中心語言。慢慢地，兒童不再尋求大人的幫助，語言內化而成了個體內的功能。運用不出聲的內在語言，兒童能於行動前，先在心裡計畫解決問題的方式。

高層次心理功能的起源是社會的，除了因爲由外在活動轉化成內在功能外，也因爲仲介這個轉化過程的記號是「社會的」產物(Vygotsky, 1991, p. 40)。以下我將介紹仲介的概念，這個概念幫助我們進一步地瞭解文化中的人際活動，文化的產物——記號，與心靈三者之間的關係。

2. 仲介

仲介的意思是居於中間，建立並持續使被仲介雙方的關係產生變化。談兒童發展和文化的關係爲什麼要解釋「仲介」這個概念呢？簡單地說，外在社會活動轉化成內在心理功能，高層次心理功能的發展，以及我們對於自己和環境的認識都必經仲介。擔任仲介的包括工具，記號及他人行爲。別忘了，記號是文化的產物，而人際活動則在文化的規範下發生、運作。透過人或記號的仲介，高層次心理功能產生質的變化，解決問題的方式也產生變化。要強調的是，仲介在社會活動中發生，記號的意義（雖有傳統）則在具體的活動中慢慢成形。

剛才所引，手勢的發展過程，便是因爲母親的仲介，把手勢視爲溝通動作的意念才在兒童心中逐漸形成。意義的建構總是透過與其他人的協商(negotiation)。有一首詩清楚地描繪兒童透過他人仲介來認識世界的情形：

小時候

我不認識字

媽媽就是圖書館

我讀著媽媽

……（綠原，小時候，引自羅青，民73，頁115）

出生之後，我們在人際活動中才有機會接觸、使用、瞭解，甚至爲了達成某些目的，重新定義各種記號系統。如前所述，Vygotsky認爲話語(speech)是最重要的記號系統。語言仲介知覺(perception)、記憶、感覺動作(sensory-motor operation)和注意力等心理功能，不但改變了個別的心理功能，也改變了功能之間的關係。更重要的是，這些改變轉化了兒童的行動方式。Vygotsky(1978)指出在心智發展的路上，最重要的一刻便是話語和實際活動(practical activity)相遇之時(p. 24)。當話語

被融合於行動中時，「行動便在全新的路線上被轉化與組織」(p. 24)。比如說，兒童原來只能注意到視線之內的事物。其後，藉著使用語言，兒童便能夠思考過往事件的細節，或眼前看不到的未來，重組過去、現在和未來的關係，來達成目標。Vygotsky(1978)認為，在話語的幫助下，「行動的時間場域，得以往後及往前延展」(p. 36)。

此外，語言在遊戲的情境中，也將兒童的思維及行動帶入新的境界。Vygotsky(1978)認為環境中的事物原有一種本質的驅動力，決定也限制兒童的行為。比如說，一歲多的孩子看到梯子就想爬。實物本身和實物指涉的意義無法被拆開。可是在遊戲中，想像的情境和語言使得實物和所指涉的意義可被拆開。比如說，一根竹竿在遊戲中被當成馬來騎。「馬」這個字所指涉的意義和馬便分隔開來，兒童的行動便根據「馬」的意義進行，不再受限於知覺。語言在遊戲情境中，使兒童掙脫具象知覺的桎梏，行動於抽象意義的境界之中。仲介改變了人的思維方式，改變了人所面對的環境，使人的行動和心靈都獲得新的自由。

三、「創塑意義」的意義

從高層次心理功能的社會起源，以及其發展的社會情境來看，發展可說是在文化脈絡中，透過他人與記號的仲介，不斷創塑意義的社會過程。「創塑意義」原是我對"making sense"的翻譯。這樣的翻法是希望強調心靈依附而又超越文化的歷程。「塑」表示行動有所本，但塑成的形貌無法預見，因為發展不是與眾疏離，獨力在真空中完成；也不是既存意念的開展。發展是藉著文化的產物——記號，在文化容許的各種可能互動情境中，與人共同「塑」義的過程。不過，塑義過程的產品並不會因為符合某種文化內涵而只有一種樣子。塑義過程中也潛伏著超越與創造的動力，產生豐富多樣的風貌。因此，發展是在文化中「創」「塑」意義的過程。以下，我想引用Haste(1990)對兒童及成人用地圖表徵空間關係的分析，來說明遵循而又超越文化的意義創塑過程。

Haste(1990, pp. 182-183)指出，在十五世紀時，因為工具有限，又缺乏表徵距離和空間關係的共同符號，幾乎沒有人會畫地圖。不過，二十世紀的今天，兒童常有機會看到地圖，大致也能看得懂。從兒童畫地圖的發展歷程中，Haste(1990)認為兒童並不是在「發明」一種複雜的符碼，而是「在逐漸接近傳統的象徵系統」(p. 182)。話雖如此，從大人所畫的地圖來看，「接近傳統」也產生風格殊異的表徵方式。大人能夠解讀高度抽象的地圖，不過，自己畫地圖時，只畫對自己的生活具重要性的建築物，或是因為依憑自己的行路或開車經驗來畫，某些特徵因此畫得不盡正確。這些看似不符正規的地圖，雖然具特殊風格，卻在某群人中也能達到溝通的目的。可見人一方面透過傳統記號的仲介而塑義，一方面也不斷地在「在地」文化中創義，甚至使用不全然接近傳統的記號來達成人際溝通。如果我們常留心，兒童的自我中心語言，在遊戲中的角色扮演，或在同儕團體中的溝通形式，也常顯示出個體內心理功能，人際間活動，社會歷史，三者間錯綜複雜而又生機盎然的關係。

四、「再思」文化刺激，「細察」意義創塑

從Vygotsky對高層次心理功能的討論回頭來看文化刺激的問題。高層次心理功能源自有意義的社會活動，在人際情境中，人有「可能」進入趨近發展區間(Zone of Proximal Development)，也有了使用記號的機會。人際活動的進行方式和可能性是文化決定的，中介心理功能的記號系統是文化所提供的。文化的確是每個人本質中的一部分。這樣看來，當我們說某些孩子缺乏文化刺激時，指的到底是什麼呢？該地區沒有文化？該文化中缺乏有意義的社會活動？該文化中沒有人？或是該文化不提供任何記號系統？我們所以為的「本來就是如此」，通常只是文化的一個層面或一種可能風貌。認定某些孩缺乏文化刺激，便提供所謂的文化刺激，可能只是一廂情願的做法。如果發展是在文化脈絡中創塑意義的過程，我們就應該細心體會在大人以為平凡無奇，凡事「該照規矩來的」的生活中，兒童創塑了什麼樣的意義？這個塑義的過程如何進行？比如說，在兒童眼中，學校、學校裡的各種活動，班級裡的各種規範，具有什麼意義？兒童在同儕文化中，在遊戲中，如何建構生活的意義？為什麼？家庭及社區生活對兒童提供了哪些資源？給予哪些限制？他們如何使用語言或其他記號系統？這些問題已經是一些研究探索的焦點（如教育民族誌和社會語言學研究）。但是我們對這些問題的瞭解還不夠。臺灣需要更多的研究者，長程走進兒童的生活，瞭解兒童在脈絡中創塑意義的過程，瞭解兒童的需要和潛在資源。至於，學校應該提供什麼樣的學習環境，才能幫助孩子真心享受學習與成長？很多人仍在付出努力，因為沒有簡單的答案。不過，用心瞭解兒童在文化中創塑意義的過程，等於是給了孩子們一個機會，也給了我們（大人）一個機會，一個和兒童共同創塑意義的機會。

參考資料

- 綠原（民73）。小時候。引自羅青（著），從徐志摩到余光中。台北：爾雅。
- Haste, H. (1990). Growing into rules, in J. Bruner & H. Haste (Eds.), Making sense. New York: Routledge.
- Kozulin, A. (1990). Vygotsky's Psychology. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rogoff, B. (1990). Apprenticeship in thinking. New York: Oxford University Press.
- Vygotsky, L. (1991). Genesis of the higher mental functions, in P. Light, S. Sheldon & M. Woodhead (Eds.), Child development in social context 2: Learning to think. New York: The Open University.
- Vygotsky, L. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 編者按：本文作者蔡副教授敏玲，現任教於國立台北師範學院初等教育研究所。