

J. Bruner 生平事略稿-- 牛津篇（1972 年秋-1980 年初）

單文經

中國文化大學師資培育中心兼任教授

羅逸平

中國文化大學教育學系助理教授

高博銓

實踐大學家庭研究與兒童發展學系助理教授

摘要

本文旨在以 Bruner 自撰的《短傳》（1980）、《長傳》（1983a）、《布魯納教育論著自選集》（《自選集卷一》及《自選集卷二》）兩卷（2006a, b）及其他有關資料為據，報導自 1972 年秋至 1980 年初的 8 年間，其於牛津大學任職期間以學術研究成果為主的事略。這些成果包括延續其先前在哈佛大學任職期間著力最多的心智成長，以及本此而延伸與擴展而得的幼兒語言習得、兒童照護與兒童養育等三方面的研究。有鑒於人物事略的研究與撰寫所涉及的資料搜集查詢與考證等工作，層面既廣且範圍又大，因而始終都會有加以增補修正的必要，因而作者們於題目中確切指明本文所具「稿」的性質，並呼籲有志從事 Bruner 相關主題的同道們，交換有關訊息，力求完善之。另外，本文並於所設綜述一節，確認了牛津大學任職期可謂為 Bruner 學術生涯中具有承先啟後的一個重要階段。

關鍵詞：J. Bruner、生平事略稿、牛津大學

A Draft of Biography for J. Bruner: Oxford (1972-1979)

Wen-Jing Shan

Teacher Education Center, Chinese Culture University / Adjunct Professor

Yi-Ping Lo1

Department of Education, Chinese Culture University / Assistant Professor

Po-Chuan Kao

Department of Family Studies and Child Development, Shih Chien University / Assistant Professor,

Abstract

This article aims to report on Bruner's life and work at Oxford University during the eight years from the autumn of 1972 to the beginning of 1980, based on his own Short Biography (1980a), Long Biography (1983), and the two volumes of Bruner's Selected Writings on Education (Selected Writings Volume 1 and Selected Writings Volume 2) (2006a, b) and other relevant materials. These include the continuation of his earlier work at Oxford. These achievements include continuing his previous focus on mental growth during his tenure at Harvard University, as well as extending and expanding his research on early childhood language acquisition, child care, and child rearing. In view of the fact that the research and writing of a person's biography involves a wide range of data collection, inquiry, and verification, there is always a need for additions and corrections. Therefore, the authors specify the nature of this paper as a "draft" in the title and call upon colleagues who are interested in working on Bruner's related topics to exchange information and strive for improvement. In addition, this paper also recognizes in its overview section that the Oxford tenure can be considered an important stage in Bruner's academic career, one that has been preceded and followed.

Keywords : J. Bruner, biography, Oxford University

一、前言

本文旨在以 Bruner 自撰的《短傳》（1980）、《長傳》（1983）及《布魯納教育論著自選集》（《自選集卷一》及《自選集卷二》）兩卷（2006a, b）及其他有關資料為據，報導自 1972 年秋至 1980 年初的 8 年間，其於牛津大學任職期間生活與工作的事略。

（一）本文為筆者們以 Bruner 生平事略為主題所撰寫的論文系列之一

此一 Bruner 生平事略的論文系列迄今已完成早期篇及哈佛篇兩篇。前者以 Bruner 出生的 1915 年 10 月 1 日，迄二戰結束返回美國的 1945 年 6 月這段 30 年間為斷，敘述其原生家庭的狀況、小中大學及研究所的求學經歷及第一次婚姻家庭初成的情形，乃至二戰期間的工作等事略。後者則描述其參與心理學系組織調整、引發知覺研究的「新觀點」運動、帶領思考研究為本的認知革命、介入教育和課程改革，乃至辦理認知研究中心等 27 年間的事略。

作為 Bruner 生平事略論文系列第三篇的本文，即在接續報導自 1972 年秋至 1980 年初的 8 年間，其於牛津大學任職期間的生活事略。

（二）多方面的考量促使 Bruner 轉赴牛津大學重新開始一段學術人生

綜合 Bruner 在其《短傳》、《長傳》及〈自選集卷一導言〉（1980a, p. 139; 1983a, p. 252; 2006a, pp. 1-6）的自述，應可確認他在 1970 年冬天一個下午，同意牛津大學心理學系兼辦行政事務的 Larry Weisskrantz 教授以越洋電話邀請其受聘新設的 Watts 心理學系教授職務時，主要是基於多方考量而做的慎重決定。

首先，教學與研究以及擔任總統教育顧問與美國心理學會會長等服務工作所帶來的沈重負擔，復加費盡心力編製且普獲學術界好評之《人的研究》〔Man: A Course of Study, MACOS〕課程，卻因右派保守人士介入而形成的政治異議令 Bruner 深感不安。

其次，1960 年代中後期、1968 年達到高峰之由左翼學生和民權運動分子共同發起的反戰、反官僚菁英的一系列抗議活動在全美乃至哈佛大學所造成的混亂時局，更加深其不安的心情；由 Bruner（1980a, p. 135）所自承：「我從一些曾經參與越戰抗議或大學起義的博士後研究員身上感受前所未有的極大敵意」之說，可見一斑。

第三，哈佛大學為求校園安定而在領導階層大幅更動的情況下，新任校長採取的人事異動，特別是以院系重整為由，要求有關主管將認知研究中心併入心理學系之舉，造成中心的諸多同事紛紛轉赴其他大學任職，更加深了 Bruner

的不安。另外，在兒童局（Children's Bureau）、國家兒童健康與人類發展研究所（the National Institute of Child health and Human Development）、劍橋市等配合下，一位同事與 Bruner 試提可以推廣至全美的一套幼兒照顧中心的新模式之計畫，也遭致校方否決，讓 Bruner（1980a, p. 138）感到「心情非常低落」。

於是，諸多不順之際，Weisskrantz 代表牛津帶來的盛情邀請，配合自校長、副校長的多方關注，乃至新成立的實驗心理學系提供之不兼任行政工作的專任教授職務時所顯示的歡迎與合作之誠意，讓 Bruner 夫婦在所獲薪資較前為少的情況，做了立即接受的回應。後來，Bruner（2006a, p. 5）為此而表示「其實，我自己也覺得很詫異！」

（三）本文以主幹五節分述 Bruner 這段期間的一般狀況與主要研究成果

具體而言，本節前言之後，將以第貳節報導 Bruner 的一般狀況，再以第參至第陸等四節分述其主要的研究與成果，並於主幹五節之後，以第柒節討論與第捌節結論續之。

二、一般狀況

照理說，作為旨在敘述 Bruner 牛津大學任職期間生活與工作狀況的論文，應一併討論其家庭生活的狀況，然而其與夫人及若干友人駕駛 32 英尺水線小帆船 Wester Till 號，於 1972 年六月 17 日自美國東岸出發，而於七月 14 日抵達英國倫敦西南一個港口時，因其第一次婚姻而得的一對子女都已成人，所以旅英期間只有夫婦二人共同生活，乃將此一部分略而不談，只由其對牛津大學心理學系的描述開始，說明其教學與服務的狀況及研究與主要成果。

（一）Bruner 對牛津大學心理學系的描述

Bruner（1980a, p. 140）指出，牛津有兩個世界 -- 學院的世界和大學的世界：前者充滿儀式化的個人風格，而且非常熱鬧；它是一個鏡頭，聚焦了英國人性格中的忠誠和血性。還有，任何事情只要學院裡有人關心，就不會有太小的問題。至於大學的世界則由個人所屬的學系代表之，然而，「作為一為牛津實驗心理學系的成員，只能談談我的學系」。不過，當 Bruner（1983a, p. 264）評論該學系作為牛津大學中的學術機構時，雖然使用了含有「極為惡劣的、糟糕透頂的、駭人聽聞的、令人震驚的」等負面含義的“appalling”一詞之“institutionally appalling”一說，但是，他並非出於苛刻的批判，而是懷抱深切的同情與改變現狀的急切期望。

Bruner（1983a, p. 264）進一步指出，此一他認為「極少見過如此不快樂（unhappier）的」牛津大學心理學系境遇不佳之根本原因在於，心理學在英國長期以來並未受到足夠的重視或推崇。事實上，直到他於 1980 年離開英國時，

全英的心理學家中僅有三位當選為英國皇家學會（Royal Society）成員，而英國國家學術院（British Academy）甚至從未接納過任何心理學家為院士。這種學術上的冷遇使得英國心理學界內部產生了一種深層次的自我懷疑與挫敗感，而這種情緒在牛津尤為明顯，部分原因也來自於大學內其他科學家對心理學的「軟」（soft）科學定位所抱持的輕視態度。

在這些因素的共同影響下，1970年代的牛津心理學系出現了嚴重的內部分裂，這種分歧甚至體現在最日常的交流場合——每天上午十一點的咖啡時間：訊息處理派（Information Processing）坐在一區，大腦與行為派（Brain and Behavior）占據另一區，社會心理學家聚集在角落，而發展心理學家則坐在中央，如同一種隱性的學術「分界線」。

針對這種狀況，Bruner（1983a, pp. 264-265）提出了一項極為重要的觀察：

人們常說，牛津的整體價值高於其各個學院的總和。然而，在當時的實驗心理學系，情況恰恰相反——其整體價值甚至低於各個研究小組的總和。該系的個別成員固然是頂尖學者，在教學與研究上皆極為投入，然而，學術環境中的批評氛圍使得他們選擇謹慎地專注於自己的研究領域，而不願涉足其他領域。

Bruner（1980a, p. 111）一向主張：「心理學本身即是一門通識意味較重的學問，不能自陷於一偏」因此，牛津心理學系內部的這種分裂與自限狀態，令他極為不以為然，甚至促使他於1976年撰寫〈心理學與人的形象〉一文，公開表達對此現象的關切。此文的發表進一步引發了一場橫跨牛津、英國乃至國際心理學界的學術辯論。

（二）Bruner 在牛津的教學與服務狀況

1. Bruner 的教學與服務職責

在牛津這所頂尖研究型大學，無論是大學部還是研究所，教學的核心主要都是由學院的研究員（fellows）、講師（lecturers）或其他的資淺成員負責的個別指導（tutorials）構成。至於 Bruner 這類教授（Professorship）所提供的講座（lectures），則僅具有輔助性質。因此，Bruner 的主要職責以研究為主，講座則作為補充，而他並不負責個別學生的指導（tutorials），也無需分擔學系的行政工作。然而，若有需要，他仍會透過講座的形式進行教學，並以學系成員的身份參與部分委員會工作。以下則根據 Bruner 本人的描述，簡要說明他的教學狀況。

2. Bruner 的教學經驗

Bruner（1983a, p. 266）坦言：「作為教授，我可以講課，但我並未按牛津

的方式『教學』。」他進一步表示：「能夠不必擔心是否需要根據講座內容考核學生，純粹享受授課的樂趣，實為一項難得的待遇。」除此之外，他對牛津的教學體制補充了三點觀察：

(1) 學年與課程安排

牛津大學將整個學年分為 Michaelmas、Hilary 和 Trinity 三個學期；教授的講座每週一次，貫穿為期八周的學期。但作為教授的 Bruner 並非每學期都必須提供講座。

(2) 教學方式與導師制度

與英國其他大學相似，牛津的大學部課程為期三年。學生每週需與導師（tutor）進行一對一或小組（通常兩至三人）指導，並提交論文（essays）。這種個別化的教學方式比傳統的大班授課更密集，但其主要負擔落在學院講師與研究員身上，而非教授。

(3) 考試制度

牛津大學的考試制度分為兩個主要階段：「預科考試」（Prelims）是學生第一年結束時的考試，而「學位考試」（Schools）則是三年制課程的最終評量。這些考試的內容來自指定的課程大綱與閱讀材料，而學生主要依靠導師指導來學習這些內容。

Bruner（1983a, pp. 266-267）並觀察到，牛津的大學生比他在哈佛所接觸的美國學生更適應大學的學習環境。他認為，這部分歸因於英國中學教育的嚴格要求，特別是針對大學預備生，必須通過 O-Level（普通水準考試）和 A-Level（高等水準考試）這些對許多英國中產家庭而言堪稱「夢魘級」的考試。另外，英國學生在中學階段便有更多機會練習寫作，並且受到訓練要求行文簡潔，避免過度堆砌詞藻，而非僅僅追求表達能力。

3. 服務

Bruner（1983a, pp. 265-266）自述其作為教授，不需負責學系的行政事務，但這並不意味著他就完全置身事外。他個人樂於參與事務，影響身邊的發展，而且他認為，在異國它鄉，這種參與感能讓人減少「外來者」（foreign）的疏離感。他曾參學院的內務與房舍委員會（Domestic and Premises Committee）內的服務工作，因為他坦承極其不擅長管理家務開支，通常都交由他人處理，但委員會的經驗不但讓他了解牛津學院的運作機制。結果，他發現，學院的運作方式讓既經濟高效，又充滿人情味；不過系內的行政會議則往往儀式化又枯燥無味，更令人無奈的是，它們也激發了同事們的官僚氣息與敵對情緒，這種深

層分歧難以掩蓋，特別是官僚程序繁瑣，涉及大量部門規章與條例讓他難以理清其中的細節，因而也深覺困擾。然而，整體而言，這些經驗確實「有益甚至有頗具教導的意義」（rewarding and even instructive）。

（三）Bruner 在牛津的主要研究成果概述

若從整個工作的角度看，Bruner（1983a, p. 265）在牛津除教學外，還有「兒童言語行為（speech acts）習得的研究，以及學前照顧（preschool care）方面的事務需要關注」，但從其研究成果的角度來看，應再加上延續他在哈佛完成的研究，來到牛津才陸續發表的論文。歸結而言，Bruner 在牛津的主要研究成果可分三類：(1) Bruner 以其先前思考、推論與推理等的研究成果為本、轉而以人類心智成長與發展為主者；(2) 以先前有關嬰兒動作技能的研究成果為本、轉而著眼於幼兒語言與符號習得為主者；(3) 以學前照顧實務為考量的研究成果為本、稍加擴大而成兼顧學理探討的學前教育為主者。

須加說明，第三類研究成果是由其剛到英國之後所成立的「學前教育研究小組」（Preschool Research Group）負責，而其具體的成果則是以「牛津學前研究專題計畫」（Oxford Preschool Project）及「發展中的兒童」（Developing Child）兩套叢書的形式問世。前者是由倫敦的 Grant McIntyre 於 1980 年已出齊六本專書；後者由哈佛大學出版社承擔，出版的時程一直延續到 Bruner 於 1980 年返美後，至少在 2004 年都還持續中，且已經超過二十本專書。

綜言之，接續本節之後，本文將以（《自選集卷一》及《自選集卷二》）兩卷中，於 1972 年秋至 1980 年初的 8 年間，Bruner 於牛津大學任職期間所發表的論文及前述兩套叢書為主要依據，以四節概述之。

三、心智成長的研究成果舉隅

本節以兩篇重要的講演舉隅說明之。

（一）〈未成熟狀態的性質與作用〉（國際心理學聯盟會議主題講演）

1. 該文很受學界重視

〈未成熟狀態的性質與作用〉（Nature and uses of immaturity）（a12-1972）（簡稱〈未〉）是 Bruner 以哈佛大學教授身分，獲美國心理衛生中心（National Institute of Mental Health）贊助認知研究中心的專題研究計畫的成果。該文由 Bruner 以牛津大學講座身分曾於 1972 年八月受邀在東京舉行的第 20 屆國際心理學聯盟會議（20th International Congress of Psychology）發表的主題講演。該文的部分內容並曾在加州理工學院（Haynes Foundation Lectures at the California Institute of Technology）及麻州理工學院（Compton Lectures at the Massachusetts

Institute of Technology) 分別發表講演。

該文除了在美國心理學會的會刊《美國心理學家》(American Psychologist) 1972年八月號發表外，還於1972年一月收入英國Sheffield大學心理學系Kevin Connolly及Bruner合編、由英國倫敦C. I. B. A. 基金會與發展科學信託基金(Developmental Sciences Trust)下設的本領成長(The growth of competence)研究小組會的會議實錄(proceedings)中；該實錄並於1974年出版。1991年，該文又收入Martin Woodhead主編的《成為人之所為人：文選》(Becoming A Person: A reader)；後來，則收入《自選集》(2006a)第一卷。

2. 該文以實徵研究配合學理分析，成為雖後出但精闢的論述

關於探討人類有較長未成熟狀態這項事實的學者不在少數，例如，Dewey (1916, p. 50)即於提到「此一說法最早見於John Fiske於1884年出版的《一位進化論者的遊歷》(Excursions of an Evolutionist)一書」(p. 50)時，也針對未成熟狀態的性質與作用，作了相當深入的闡釋，直指：「未成熟狀態成長的基本條件」(p. 46)，因為「未成熟狀態標示出一種積極的力量或能力，即成長的能力」(p. 47)。

但是，Dewey的闡釋畢竟限於哲學的思辨，頂多加上自己少數的觀察——例如，人類與「野獸」(brute animals) (p. 48)或「較高等的動物」(higher animals) (p. 49)的幼崽未成熟狀態的比較——作為佐證。然而，Bruner (1972)在〈未〉文中，大量運用了當時出現的、聚焦於非人類(non-human，以靈長類為主)認知與社會行為的實徵研究為佐證。Bruner認清了，隨著物種由猴子到猩猩再到人類的進化過程中，物種與周圍的自然與社會環境的交互作用愈來愈多，Bruner認為這是人類逐漸將其「與靈長目動物之間的聯結鬆開」(Loosening the primate bond) (2006a, p. 136，該文第二節節名)。

Bruner (2006a)指出，因為猴子仍然生活在結構較為緊密的社會團體中，所以猴子的個別行動表現受到很大的限制也顯得呆板固定；相對地，猩猩和人類則生活在較為鬆散開放的社會團體中，因而較能有創意地運用其等的認知資源。Bruner即在共設11節的該文中，從觀察學習(即模仿)、工具使用、遊戲功能、遊戲與工具使用的關聯、成人做為模範(models)、成人與年青人的教導互動(instructional interaction)、符號運用、由技能之知到事實之知(From 'knowing how' to 'knowing that')，乃至激勵(engagement)的問題等要項，說明未成熟狀態所導致的人類「可教育性(educability)之演化」(該文第二節節名)的情況。

相對於Dewey (1916)早先只從哲學角度進行分析，Bruner於1972年發表的該文還提出不少實徵研究與觀察的論證，因而值得特別注意。至於二人的分

析與論證的內涵若何，其間的異同究竟若何，這些討論的教育意義又若何，則皆值得加以研究。

3. 在 Bruner 的研究中，該文具有承先啟後的作用

由前述〈未〉文所設 11 節的內容，除了承繼 Fiske 與 Dewey 等前輩之先，亦不乏接續 Bruner 先前研究的佐證。例如，Bruner 在 1962 年史密森學會（Smithsonian Institution）百年慶典上所發表〈心智的可完善性〉（a9-1966）文中即在第二節專論「靈長目智力的演化」，並以此為據，說明人類為動物中獨具習得「成文知識」（codified knowledge）與進行抽象思考的心智能力，而 Bruner 在幼年處於未成熟狀態時即已經「鬆開靈長類的束縛」——這正是〈未〉第二節的主旨。到了《自選集卷二》，則看到 Bruner 在前二文的基礎之上，以〈符號與文本作為心智的工具〉（b2-1978）分述知識與活動、知識與符號活動、作為心智工具的符號、從語義到定義、從定義到命題、書寫與文本、識字能力的發展等進一步的論述。

（二）〈成長的組型〉（牛津大學講座教授就職演講）

〈成長的組型〉（Patterns of growth）是 Bruner 於 1975 年五月 25 日在牛津大學所發表的心理學講座教授就職演講。或許受篇幅限制而使該文稍短一些，但僅設「意向成就中的技能」（Skill in the achievement of intention，意譯應為：人們乃是依其意向獲得可以終生受用的技能）及「文化與成長」（Culture and growth）二者的該文，確如 Bruner 於文首開宗明義所作的自我期許，乃是：「就著學術研究的過去作一番回顧，並且展望未來的計畫」（2006a, p. 167）。

Bruner（2006a, p. 167）先行確認，一般為人父母者，無不樂見其子女能順利長大成為「某種特定的人」，以便在「某種特定的社會」中安身立命，並能尊重「某些特定的標準」，因而成其己、利其群。本此，人類發展的研究應能映照這些期望：第一，如何界定「有聰敏智慧的人」（intelligent human being），進而教育之；第二，如何確保其有正當的道德判斷，或者「充分發展的邏輯能力」（adequately evolved logical capability）；第三，如何增加「獨立自主或忠實誠懇度或善體人意」（increase the independence or loyalty or tenderness）的個性；第四，如何防止「疏離異化或沒沒無聞」（alienation or anonymity）。

1. 先看「意向成就中的技能」一節的要旨。

在 Bruner（2006a）看來，人們的成長，絕非只是年歲的增加、身體的變化，而是其待人處事技能的品質提升，這些技能是人們為了遂行其成為「有聰敏智慧的人」（p. 167）這個意向，在獲得來自（包括教育在內的）文化之支援，並

在周圍人士所提供的適合條件之下，憑著自己向上求進步的努力而習得的。所以，Bruner 才說：「兒童的成長是圍繞著技能的獲得，逐步組織而成的」（p. 168）。

而且，在人世間，「以符合人道的方式陶養成長，就是提供條件，使兒童在追求目標的過程中變得警覺和靈巧」（p. 171）。在這個意義上，兒童將行為組合起來進行「技能高明的行動」（skilled actions），就像兒童將句子組合起來成為語言一樣，都帶有一種實現預期結果的感覺。其具體作法則聚焦於兒童於成長過程中注意力的發展與引導，並且善用遊戲協助兒童進行「組合練習」（p. 174），藉以增加解決問題和增進心智能力的機會。

2. 再看「文化與成長」一節的要旨。

在 Bruner（2006a）看來，人們不可能獨自一人就習得可用以安身立命的技能，而須在「一個公眾的環境，亦即在眾人有著共同意向，且樂意實現此一意向的社會環境」（p. 168）之中，方有可能。在此一環境中，有著人們必須遵守的各種規範，讓人們知道應該以什麼方法或手段，方才可能實現預先設定的目的。所以，Bruner 才會說：「人類文化可以說，是規範和『社會化』其成員之手段一目的活動」（p. 168），而一種最吸引人的作法是，將文化設想為：「一套有限的生成規則，一旦學會，就可以在各種情況下採取行動、進行期望、進行預測」（p. 174）。

本此，Bruner（2006a）認為人類的成長就是進行「文化的學習」（p. 174），亦即就著整個文化的「有結構的關係，而非各自獨立的部分」（p. 174）進行學習，就如同語言的運用一樣，我們所運用的並非單獨的字句，而是就著字句的上下文脈，作整體的運用，唯有如此，方才有可能真正掌握字句的意義，並且靈活的運用之。

四、幼兒語言習得的研究成果舉隅

Bruner 於 1945 年入職哈佛心理學系後，先延續其二戰期的輿論與意見為主題的研究，後因發現心理學界似乎忽視作為心理學核心的「心靈力量及其實現」（the powers of mind and their enablement）這方面的研究，因此轉而關注知覺與認知等主題的研究，並一改過去只重視外在的行為之舊觀點，而帶動了以「新觀點」（New Look）研究人類內心思考的風潮。1962 年成立哈佛認知研究中心（Center for Cognitive Studies at Harvard）之後，更積極研究人類的認知。1960 年代後期，更轉而以作為人類成長最早起的嬰幼兒，致力探討「心靈如何開展」（How mind begins, 1983a, Ch. 8; 2006b, Ch. 9）。Bruner 更與同事合作，專設「娃娃實驗室」（baby lab）（2006a, p. 4），從感覺動作階段的技能學習，逐步拓展至抽象的符號與語言學習；歷經十多年，他與同事合作，最終形成這一系列

以嬰幼兒語言習得為主旨的重要研究論述，並陸續在牛津期間開花結果。

本節採取倒敘方式，先確認 Bruner 在離開牛津返美後，於 1983 年出版了《兒童的說話：學習運用語言》（*Child's Talk: Learning to Use Language*, 1983b）（簡稱《兒》）與〈遊戲、思考與語言〉（*Play, Thought, and Language*, 1983c）。然後，再採取直敘式，簡介《自選集》中〈兒童的遊戲〉（a13-1972）、〈學習如何以言行事〉（b1-1976）、〈學習母語〉（b4-1978）及〈遊戲作為理解現實的方式〉（b5-1979）等 4 篇有直接關聯的選文。如此應能較全面地掌握 Bruner 在牛津所完成以幼兒語言習得為主旨的研究成果之大要。

（一）《兒童的說話》與〈遊戲、思考與語言〉

1. 《兒》

Bruner 在《兒童的說話》（1983b）指出「我一直到了 1972 年移居牛津後，才開始密集地研究語言」（p. 7）。這時，受到牛津哲學家 J. Austin 等人的影響，以言語行為（*Speech Acts*，或譯言說動作）理論為出發點，放棄詞彙文法結構（*lexico-grammatical structure*）之舊說，而改以「語言行動會影響型塑溝通意向（*communicative intentions*），並進而會影響語言的使用及詞彙文法結構」之新猷，視兒童的「說話即為行動本身」，著力於研究母親—兒童互動在語言習得過程與結果所產生的影響或作用進行一系列的研究，而其成果即「彙整改寫而成《兒》書」（1983a, p. 168）。

《兒》書共設六章，除了由〈言語行為的個體發生〉改寫的〈緒論〉外，第二章〈由溝通到語言〉旨在為後面第三章〈遊戲、競局（*game*）與語言〉、第四章〈指涉行為的發展〉（*The growth of reference*）及第五章〈請求行為（*request*）的發展〉等實徵研究成果——在兒童的家中，而非傳統的實驗室裡——設妥框架。第六章〈學習如何說話〉則在總結該書大要。

2. 〈遊戲、思考與語言〉

當 Bruner（2006b, p. 2）言及〈遊戲、思考與語言〉是他在「在牛津所作某些研究的回顧」時，所指的是這段期間所發表的〈兒童的遊戲〉（a13-1972）、〈學習如何以語詞作事〉（b1-1976）、〈學習母語〉（b4-1978）、〈遊戲作為理解真實的方式〉（b5-1979）等以幼兒語言習得為核心所發表的論文。這些論文將母親與兒童以互動遊戲為本而進行的母語習得二者連結在一起的用意，十分明顯。

同時，Bruner 也因為先前在哈佛指導 Kathy Sylva（1974）以《遊戲在 3-5 歲兒童問題解決上的作用》為題完成的博士學位論文，並參與由 Sylva, Bruner 和 Genova（1976）以同一文題改寫而成的專章論文之合作，而將以問題解決為

本質的思考與遊戲活動二者加以貫串。

於是，我們看到 Bruner 於 1983 年發表的〈遊戲、思考與語言〉一文，即將遊戲、思考與語言這三者，放在一起加以論述，而其內容要點則可見於下列二段引文：

其中一項最重要的結論是，兒童在遊戲情境中能夠最為快速地掌握母語。在許多情況下，語言中最複雜之語法結構和語言使用的形式，首先出現在遊戲活動中。（2006a, pp. 94-95）

（在遊戲活動中）兒童不僅僅是在學習語言本身，而是在學習如何將語言作為一種思考與行動的工具，以靈活的方式進行組合。（2006a, pp. 94-95）

（二）〈兒童的遊戲〉等 4 篇

《自選集》共有 11 篇選文出版於牛津的八年間，去除前曾提及之〈未〉（a12-1972）文、將在後文論及之〈不在家的照護〉（b6-1980），乃至與幼兒語言習得主題極少關聯的〈心理學與人的形象〉（b3-1976），餘下 8 篇理應在都加以介紹。但慮及篇幅，僅就較多關聯的 4 篇，稍作簡介。

1. 〈兒童的遊戲〉（a13-1972）

Bruner（2006, p. 5）於《自選集卷一》導言中提及，該卷之中一直不斷出現的一項主題為「遊戲與好玩的事物（play and the ludic）在心理發展及心理功能等方面所扮演的角色與所發揮的作用」。Bruner 自承這是個「一直強烈地吸引住我的研究項目……名為〈兒童的遊戲〉的第 13 章，也是引人注目的一章」。之所以如此，是因為 Bruner 一直都相信，遊戲及「玩興」（playfulness）可以讓我們從緊迫需求所帶來漸趨密集的急切壓力當中解脫，進而使我們藉由認知能力所揭開的各種可能性，能夠做更好的探索。

2. 〈學習如何以言行事〉（b1-1976）、

Bruner 在該文將 Austin 於 1962 年出版的《如何以言語行事》（How to do things with words）書名，加上「學習」而成《學習如何以言語行事》一文。

Bruner（2006a）在該文，將他與同事在牛津年間，以若干「年齡介於三個月至 2 歲之間的嬰兒為對象錄製而成的母嬰互動影像」（p. 9）為素材，選取其中一名母親及其男嬰 Richard，自五個月到 24 個月大為止，母嬰進行共同行動時所發生的指涉行為，以及因而產生之以言行事的學習活動。Bruner 在該文中確認了，於此一學習過程中，「母親扮演著導師的角色，她會不斷提供第一流的線索，引導嬰兒探索語言規則」（p. 19）；但她的引導並不像圖靈機（Turing

machine) 只能根據機械式規則盲目進行運作，而是從一開始就知道嬰兒需要什麼，並將嬰兒視為即將成為母語使用者的個體，以最有效的方式與之互動。

3. 〈學習母語〉（b4-1978）、

相對於上文，該文是 Bruner 在以他及同事（牛津），以及其他人士（哈佛及耶魯等）所作的（縱貫式）觀察研究，配合若干文獻而撰成。該文除再度就語言習得模式加以闡釋外，並指出母親與嬰兒進行溝通時，利用語言所發揮的指示（或指涉）現實世界的事物、提出請求、維持社交聯繫以及創造可能的世界（generating possible worlds）之前提下，於上文所著眼的母嬰在遊戲互動中所習得的指涉行為之基礎上，加上兒童的請求行為一項。

值得注意的是，Bruner（2006, p. 52）於論及兒童的三種請求行為時指出：「這些請求的發展與語言無關，而是反映了兒童思考的成熟度」。這裡又為母嬰在遊戲互動中，除讓嬰兒習得語言，更進而增進思考的能力等事理，提出具體的佐證。

4. 〈遊戲作為理解現實的方式〉（b5-1979）

Bruner（2006）指出，該文旨在討論「遊戲與學習之間的關係……及使幼兒園和類似機構的兒童遊戲活動制度化之作法」（p. 57）。其所獲得的結論有二：一是，現有的證據顯示，遊戲在學習與問題解決中扮演著「強大的輔助角色」（p. 64）；二是，從制度層面來看，真正的問題在於「我們應如何幫助兒童更好地遊戲？」（p. 64），因此自積極而言，應將幼兒園和類似機構辦理成「充滿遊戲性與歡樂的場所」（p. 64），自消極而言，成人不可以「過於嚴肅」（p. 58）對待兒童遊戲活動，也因而不宜「以機械化、精確設計的方式刻意規劃兒童的遊戲」（p. 58），以免「反而可能剝奪他們理應享有的童年時光」（p. 58）

五、兒童照護的研究成果舉隅

Bruner（1980b）於前述「牛津學前研究專題計畫」在 1980 年出版的六本專書中，僅有《五歲以下的兒童在英國》（*Under five in Britain*）一本為其親自撰寫者。該書第二章，亦即收錄於《自選集卷二》第六章的〈家庭外的照護〉（*Care away from home*）乃是在其對英國五歲以下幼兒照護制度的觀察之基礎上，以其一貫的文化與心理交織視角，所作出之兒童成長與社會環境不可分割的連結這項總結（Bruner, 2006b, p. 65）。本節即據此舉隅說明其在牛津期間所完成之兒童照護的研究成果之大要。

（一）兒童照護的需求與政策落差

在〈家庭外的照護〉一章中，Bruner 透過對政策文本與實際數據的比較，指出戰後英國在兒童照護上的承諾與執行之間存在顯著落差。自 1967 年《普勞頓報告》以來，政府雖提出為九成四歲兒童與半數三歲兒童提供免費學前教育的明確目標，但至 1975 年僅實現 55% 的招生率，三歲以下兒童的就學率更低於一成（pp. 76-77）。Bruner 稱此為「善意的忽視」（benign neglect），指出政府並非有意阻礙政策推展，而是在承諾背後缺乏持續、系統性的制度實踐（pp. 77-79）。

這種落差不僅體現在執行層面，更反映出國家對社會結構變遷的遲鈍回應。即便在女性勞動力快速上升與家庭型態改變（如離婚率攀升）的背景下，地方衛生當局多數仍未提出增設托育機構的具體規劃，政策明顯滯後（p. 74）。更關鍵的是，面對公共資源供給不足，政府亦未積極調動私部門或家庭型托育系統予以補位，反將實際照護責任隱性轉嫁予家庭，特別是母親（p. 78）。

Bruner 進一步批評英國成為西歐中國家照護體系最薄弱者之一，國家制度缺位卻促使民間自助模式異常發展，呈現高度依賴女性勞動與社區互助的「自我照護國度」（p. 76）。這不僅說明了當時政策結構的斷裂，也反映社會文化中對母職角色的過度期待與制度性失衡。

（二）英國兒童照護的多元形式與制度缺口

Bruner（2006b）對 1970 年代英國兒童照護體系進行批判性分類，提出制度碎片化與服務錯置的問題。其分析涵蓋五種主要照護形式：遊戲團體（playgroup）、幼兒學校（nursery schools）、幼兒班（nursery classes）、保母（childminders）制度與全日制托兒所（full-day nurseries）（pp. 65-70）。首先，遊戲團體作為民間自助的兼職照護網絡，自 1960 年代起迅速發展，至 1977 年服務逾 40 萬名兒童，強調社區參與和低成本互助性質（p. 77）。然而，Bruner 指出此形式缺乏專業與長時段支持，難以滿足全職母親需求，並可能造成照護品質不均（pp. 66-67）。其次，幼兒學校與幼兒班屬正式教育體系，雖具備專業資源，然而，多數僅提供半日課程，限制其對勞動家庭的支援功能，加以分布不均與制度彈性不足，難以成為普及的解方（pp. 69, 75）。

保母制度則因彈性高而廣泛使用，1976 年照護人數遠高於全日制托兒所（p. 79），但多數保母未註冊，缺乏監督與品質保障，Bruner 直指「我們甚至不知道這些兒童在母親上班時去哪裡了！」（p. 80）。最後，全日制托兒所雖為理想型服務，但資源極度匱乏，名額僅覆蓋全職母親需求的一小部分，且政策傾向優先照顧「高風險兒童」，並未真正回應廣泛的就業照護需求（pp. 70, 78）。Bruner 透過此分析揭露英國照護制度的功能性與公平性缺失，並提出重

新思考照護政策設計與社會定位的迫切性。

（三）母職角色的社會轉變與就業壓力

自 1950 年代以來，英國社會結構的轉變對母職角色造成極大的挑戰。1951 至 1976 年間，女性勞動力的增長主要來自已婚女性，特別是有五歲以下子女的年輕母親，其就業率分別上升 148% 與 63% (p. 71)，顯示母職角色正從「全職照護者」轉變為「就業與育兒兼顧者」；然而，這一社會變遷卻未獲得制度支持，導致母親在育兒與就業間面臨多重結構性矛盾。在 1978 年，全英國僅不到五分之一的全職母親能獲得正式照護服務 (p. 78)，多數人被迫依賴缺乏監督與品質保證的保母或非正式安排。

Bruner 進一步批判制度對工作母親的不合理限制。一件 1978 年稅務案例中，一名離婚母親欲將保母費用列為工作支出遭到駁回，反映出體制對母職與女性就業需求的忽視 (p. 74)；另外，他也指出族群與階級在就業壓力下的不平等經驗。例如，1971 年有色族裔女性的就業率顯著高於白人女性，顯示對弱勢族群而言，工作是出於生存壓力。Bruner 強調，就業不僅出於經濟考量，亦涉及女性對自主性與社會參與的追求。他批判將女性就業簡化為「經濟所迫」，有忽略其個人主體性之虞 (p. 72)。

整體而言，Bruner 認為，英國當時的照護政策未能回應社會變遷，形成結構性缺位：一方面推動女性就業，另一方面卻缺乏公共育兒支持，導致照護責任持續落於個人與社區層次。此現象不僅反映國家在政策上的失職，也顯示照護問題深植於性別與社會的結構矛盾之中。

（四）都市孤立與心理健康問題

Bruner 亦分析都市家庭照護困境，指出都市化帶來的匿名性、流動性與技術化特質，導致傳統延伸家庭支持網絡的瓦解，使母親與幼兒處於孤立無援的社會結構中 (p. 66, 71, 73)。這種結構性孤立不僅削弱社區互助功能，也強化了核心家庭的壓力與脆弱性，特別對母親心理健康造成重大影響。

1977 年政府調查顯示，三分之一的學前兒童家長無法獲得所需的家庭外照護協助，反映出制度性資源供給的嚴重不足。即便物理空間鄰近遊樂設施，高密度住宅區的家長仍普遍表達不滿 (p. 72)，主因在於鄰里關係的疏離與非自願性互動，皆指出社會支持網絡的崩解與「社區感」的流失。

這一社會結構性缺陷進一步體現在母職心理健康危機上。Bruner 引述 Brown 與 Harris (1978) 之研究指出，約四分之一育有五歲以下幼兒的母親曾因憂鬱與焦慮而服用鎮靜劑 (p. 75)，另有牛津郡研究呈現相似結果，顯示該現象具有普遍性與嚴重性。這些心理壓力非單一因素所致，而是都市生活條件、

育兒責任集中與照護資源缺乏共同作用的結果。

更深層次的體現在母親對兒童能力的認知上。Bruner 援引 Graves（1969）研究指出，都市母親比鄉村母親更傾向認為子女難以理解或學習，亦缺乏自立與責任感（p. 73）。此種負面評價多半源於母親自身的焦慮與無助感，而非兒童本身的特質。

爰此，Bruner 強調兒童照護不應僅視為家庭責任，而是社會性的公共議題，呼籲國家政策需正視都市家庭的照護困境，透過制度介入與社區重建，重塑支持性網絡，以強化母職韌性與促進家庭福祉。

（五）女性自我實現與對童年的新理解

自 1970 年代起，女性進入職場的動機已由單一的經濟壓力轉化為對自我實現與社會參與的訴求，反映出母職角色的重構。尤其對中產階級女性而言，投身職場不僅是補貼家計，更關涉成人社交、個人成長與性別自主的展現。這類趨勢伴隨女性教育程度的上升而益發明顯，Bruner 引述 O-level 與 A-level 成績的提升指出，新一代年輕母親比其母輩更具就業能力與社會流動性。他稱此現象為「經社會認可的利己主義」（sanctioned egoism）（p. 73），並指出「僅為家庭主婦」（p. 75）的角色已逐漸失去社會正當性，甚至遭遇隱性貶抑（pp. 73-74）。

與女性角色變遷同步，社會對「童年」的認知亦產生質變。Bruner 指出，心理學與教育研究推動了早期發展重要性的共識，社會大眾普遍認為學前教育有助於語言、情緒與社會性的養成。1970 年代的實地調查亦顯示，許多家長讓子女參與遊戲團體，目的在於強化同儕互動與社會學習，而非僅為解決托育問題（p. 75）。這一觀點契合 Bruner 所強調的參與論，即人們應兒童為主體，透過語言與互動建構其認知與社會身份。

此外，1960 年代盛行的「文化剝奪論」（p. 75）強化了早期介入教育政策的正當性。Bruner 指出，補償性教育的興起正回應弱勢兒童在語言刺激與社會互動中的不足，並促使學前教育逐步納入社會正義與教育平等的政策議程中。因此，女性自我實現與對童年新理解的雙重轉向推動了照護制度的公共化趨勢；然而，Bruner 也指出國家對社會變遷反應遲滯，導致女性與兒童雙重受限於制度失靈與結構壓力之中。六、照護品質與多元型態的辯證

Bruner 對 1970 年代英國學前照護體系提出的分析，指出該體系並非建立於一套標準化政策，而是於制度與非制度、正式與非正式之間形成一種多元但張力交織的照護場域。此種制度多樣性，固然部分源於資源短缺下的補償性實踐，但更深度地反映了性別角色、社區功能與社會價值的差異性運作。

Bruner 特別肯定遊戲團體在缺乏國家支持下的草根實踐，認為其能促進母職效能與社區連結，提供女性社會參與和教育能動性的場域（pp. 66-67）。然他並未將此理想化，指出遊戲團體面臨品質不穩、教育目標模糊與社會階層間可及性不均等問題。與之對照，正式體系如幼兒學校與幼兒班具專業性與發展成效，但常因成本高、家長參與度低及資源不足，難以普及至所有社群（pp. 68-69）。

全日制托兒所作為理想照護形式，其政策定位卻偏向社會救助而非普及性服務，優先針對單親或弱勢家庭設計，未能回應廣大工作家庭之需求（p. 70）。此反映出國家以福利補貼為導向的政策設計與照護，成為基本社會權利間的矛盾。

Bruner 主張照護政策應從社會結構與社會正義的觀點重新審視，倡議以多元、協作且具文化韌性的系統架構，回應不同家庭與社區的照護需求。照護不應僅視為貧困補償，更是促進兒童社會參與和社會發展的基本機制，並需納入每一位兒童的權利保障與國家責任的重新分配。

（六）結語：照護政策是社會觀念的反映

Bruner 結合社會統計與實地觀察，充分說明 1970 年代英國兒童照護制度所謂「不足」的現象，實為對母職角色、家庭結構與性別分工之社會想像與制度回應失衡的映照。他指出，政府長期未正視女性勞動參與增加與家庭形態轉型，導致政策焦點錯置與執行遲緩，使非正式照護型態（如遊戲團體與保母）雖大幅補位，卻缺乏資源、品質控管與制度性支持。

Bruner 主張，兒童照護不應僅視為家庭的私領域或社會福利的補救措施，而應納入國家社會再生產與公民教育的核心場域。照護本質上是一種實踐，涉及社會如何界定家庭責任、性別角色與未來國民的培育。特別是在其他福利制度逐步社會化的背景下，英國對兒童照護的市場依賴與家庭化處理，突顯出觀念更新的滯後與結構性忽視（p. 79-80）。

因此，Bruner 的論點不僅針對資源分配失衡，更主張推動進一步的社會重整。他認為，有效的學前照護政策應以多元性與公共性為核心，整合正式與非正式體系，並確保品質、可及性與文化適切性。唯有將兒童照護視為公共教育的起點與社會正義的實踐，方能回應多元家庭的實際需求，並建構一個具韌性與包容性的照護制度。這不僅關乎「誰照顧兒童」，更關乎我們希望形塑何種社會與未來。

六、兒童養育的研究成果舉隅

Bruner 在牛津期間剴切地指出人類發展的科學知識與生活中的應用，存在

明顯落差。此反映在政府的托兒政策和對於家長的教育指引上。基於此，Bruner 遂萌生念頭，出版「發展中的兒童」（Developing Child）之系列叢書，期能以非心理學專業人士為目標對象，提供社會大眾有關發展心理學領域，最新、最豐富的成果（Bruner, 1980）。此系列叢書由他和 Michole Cole、Babra Lloyd 共同主編，並與美國的 Harvard University Press、英國的 OpenBooks、Fontana 合作。至於出版的時程，則一直到 1980 年返美後，都還持續，累計有數十本的專書。

此系列叢書的主題涵蓋兒童發展的諸多面向，舉其犖犖大者，如《兒童的感知世界》（The Perceptual World of the Child）（1977）；《母職：關係與影響》（Mothering，有時亦譯為育兒與母愛）（1977）；《兒童繪畫》（Children Drawing）（1977）；《早期語言》（Early Language）（1979）；《兒童友誼》（Children's Friendships）（1980）；《遊戲》（Play）（1990）；《日托》（Daycare）（1993）；《兒童解決問題》（Children Solving Problems）（1995）；《移民兒童》（Children of Immigration）（2001）；《通往語言的道路》（Pathways to Language）（2002）；《嬰兒的世界》（The Infant's World）（2004）；《猿、猴子、兒童與心智的成長》（Apes, Monkeys, Children, and the Growth of Mind）（2004）；《我們所了解的兒童保育》（What We Know about Childcare）（2005）等。

茲以該叢書中，由 Rudolph Schaffer（1977）撰寫的《母職：關係與影響》一書為例，述其大要。本書主要探討「母職」的本質，從不同的層面來定義母職，包含母親與兒童之間的關係、母親的功能、以及母親對兒童產生的影響，並探討母愛在兒童發展中的角色。至於內容概述如下：

導論

母職不應僅視為一種基於生理性別和生育的角色，而應擴展到更廣泛的層面，考慮到文化、社會和個人因素。母職的風格、情感強度、發生頻率，會受到文化、階級、環境和個人性格的影響。心理學研究母職有其必要性，因為可以建立更可靠的知識基礎，從而改善育兒建議，避免受到個人偏見或未經驗證的假設影響。

在評估不同文化的育兒方式，應保持寬容和避免價值判斷，同時也要注意，不應過度接受所有育兒方式，而忽略改善可能阻礙兒童充分發展的環境。儘管母職具有普遍性，但其表現形式多元，受到文化、社會和個人因素的影響。因此，在研究母職時，需要考慮這些多樣性，避免將特定文化或社會群體的育兒方式視為唯一標準。

（一）育兒與早期經驗

儘管早期經驗對兒童發展有重要影響，但不應過分強調早期經驗的永久性。

人類發展複雜且具彈性，孤立的創傷經驗不一定會留下永久性的痕跡。單一事件很少會徹底改變兒童的性格，其人格發展是與環境持續互動的結果。

是以在評估早期經驗的影響時，需要考慮到兒童所處的環境，以及這些環境如何調節早期經驗的後果。環境的穩定性對於預測人格發展的軌跡至關重要。因之，在研究早期經驗的影響時，需要考慮到兒童所處環境的變化，以及這些變化如何影響早期經驗的後果。

（二）嬰兒行為的組織

嬰兒的睡眠和清醒狀態，受到內部生理時鐘的調節。嬰兒的睡眠週期，包含快速動眼（Rapid Eye Movement, REM）睡眠和非快速動眼（Non-Rapid Eye Movements, NREM）睡眠，在生命早期呈現顯著變化。新生兒的快速動眼睡眠佔總睡眠時間的一半以上。

嬰兒的行為並非隨機，而是基於有規律的週期性。以非營養性吸吮為例，嬰兒的吸吮行為具有穩定的週期性。研究發現，嬰兒從出生起，大多數感官就能發揮功能，並能快速發展。就視覺反應而言，嬰兒從一開始瞳孔，就會在強光下收縮。嬰兒的感官系統具有選擇性，對人類的刺激，如語音和人臉，特別敏感。

（三）母職作為刺激

過去的育兒觀點強調自然發展，認為外部刺激不一定能改善發展。過度的早期刺激，若沒有考慮到嬰兒的狀態和意願，可能對嬰兒發展沒有幫助。事實上，嬰兒對刺激的反應，取決於其當下的狀態。

持續的刺激能改變嬰兒的狀態，通常會使他們平靜下來。刺激不應僅以量來衡量，類型、數量、多樣性、強度、規律性、持續時間和時間安排，都需納入考量。適當的刺激是應根據嬰兒的個別差異，提供量身定制的環境。

（四）母職作為對話

嬰兒的行為從出生起就具有組織性，甚至在子宮內就已開始。嬰兒行為中的停頓，為母親提供了介入和啟動對話的機會。母親的行為，如重複性的語言和動作，有助於嬰兒理解和學習。母親會根據嬰兒的反應和狀態，調整其行為和語言。而在與兒童互動時，主要會運用六種類型的技巧：

1. 階段性技巧（phasing techniques）：注意嬰兒的狀態和關注點，然後調整自己的行為來配合嬰兒。

2. 相互調整（mutual adaptation）：調整自己的行為以適應嬰兒的需求，並從嬰兒的反應中學習。
3. 敏感度（sensitivity）：敏感的母親會不斷觀察自己行為的效果，並願意根據這些效果做出改變。
4. 示範（demonstration）：示範如何做，以幫助嬰兒學習新的技能。
5. 提問（elicitation）：提問以引導嬰兒的注意力。
6. 控制（control）：以適合嬰兒理解能力的方式來表達。母親主要負責建立這種「輪替模式」（turn-taking pattern），透過填補嬰兒的停頓來維持互動。

母親會根據不同的情境和兒童的需求，靈活運用，並扮演夥伴的角色，依據嬰兒的反應調整行為和語言。值得關注的是，Bruner（2006b）的研究指出，兒童與成人之間的對話，平均每九分鐘才發生一次，頻率實在不高，是值得正視之處。

（五）愛、恨與冷漠

人們常將母愛視為母職的本質，愛意味著情感上的投入以及體驗各種情感的能力，包含溫柔、佔有慾、犧牲、敵意和憤怒。缺乏愛可能導致忽視或虐待兒童。母愛不一定是天生的，社會環境、文化因素和個人經歷，都會影響母愛的表現。儘管母愛應視為母性的核心，但相關的科學研究並不多，其構成要素包括情感投入，母親會經歷各種情緒，能認同與共情，將兒童視為自身一部分，體會兒童的感受，並會專注於兒童，且具敏感度和同理心，從嬰兒的角度看事情。

母愛並非必然，作者挑戰母愛是本能的觀點，在某些文化中，如Ik、Mundugumor，母愛並不存在。虐嬰事件顯示並非所有母親都具備愛的 ability，母愛會受人格和環境因素影響，前者指母親的精神狀態會影響育兒能力；後者則認為產後分離可能影響母親的依戀感。母愛不是必然的，而是在特定社會條件下發展出來的。要培養母愛，必須主動創造有利於其成長的條件。

（六）結語：母愛固重要、母職更不可缺

與母親建立溫暖、親密和持續的關係，對兒童的健康發展至關重要。與母親分離可能對兒童產生長期的負面影響，包含社交和情感問題。儘管母愛剝奪可能對兒童產生負面影響，但後天的環境和經歷，仍然可以彌補。

綜言之，嬰兒需要愛，僅僅滿足生理需求是不夠的。母職應受重視，但不

一定需要由親生母親來擔任，其他人也可以取代母親的角色。而社會則應依自身價值觀，選擇最適合兒童發展的環境。

七、綜述——代結論

本節主要依據 Bruner（1983a, pp. 252-273）《長傳》第 13 章〈大學生涯〉（Living in universities）後半的資料進行綜述，文分四小節。

（一）牛津與哈佛的學術文化各有特色

首先，Bruner 歸結牛津與哈佛這兩所世界學術重鎮的學術特點。他指出牛津的文化鼓勵個性發展，甚至崇尚特立獨行，這使得它成為孕育傳奇人物的搖籃。儘管如此，牛津仍能激發誠實、獨立的思想，並塑造非凡的人物，如邏輯實證論大師 Freddy Ayer（1910-1989）及思想史巨擘 Isaiah Berlin（1909-1997）等知名學者。然而，這種文化固然有助於學術卓越，卻也因為這種培養可能讓學生在成年後仍停留於年輕時期的思維模式，而有著固守怨憤、自負與機巧存在讓人成長停滯的風險。相較於牛津的學術與人脈網絡，哈佛更像是一個企業機構，它強調自身作為成功跳板的工具性價值。在這種文化下，哈佛的學者與畢業生更注重實際影響力，而非單純的學術追求，這與牛津對傳統與學術貢獻的推崇形成對比。

其次，Bruner（1983a）指出，牛津講究學術與人脈網絡而構成之「封閉的垂直性」（hermetic “verticality”）（p. 269），確為其所培養的學生卓越超群，也因而使牛津對英國政治精英的塑造極具影響力；自二戰以來，大多數英國首相皆畢業於牛津，即為佐證。相對地，哈佛學生的成長往往受同儕互動及學生組織的驅動，而非來自教授的個人魅力，因而使得哈佛的學術環境更具自主性與競爭性。這種差異顯示，牛津更強調傳統與風格，而哈佛則更注重產生有影響力的觀點

（二）Bruner 在牛津學術文化中成功適應

Bruner（1983a）自承，他原本對牛津「不夠了解」（1983a, p. 270），對其學術文化有些不適應，但後來發現這次轉變對個人與專業發展都非常成功。Bruner 將自己從哈佛到牛津的成功適應過程比喻為學習第二語言的轉變。蓋學習第二語言的特徵之一是，開始時，我們仍然在心中以第一語言思考並對自己說話，然後將其翻譯成第二語言。過些時，我們能在第二語言中思考並說話，儘管仍可輕鬆來回切換，並通過翻譯進行檢查。最終，只能在其中一種語言中思考和表達，而且翻譯變得困難，對某些人說甚至是痛苦。從哈佛到牛津的過程就像這樣。Bruner（1983a）後來說：

無論如何，我已經成了雙語者。正如語言學家 de Saussure 所強調的，這是

一種結構性的，而非對比性的變化。你無法逐字逐句地翻譯。你無法像把牛津的“proctor”翻譯到美國一樣，將哈佛的「學生事務主任」（dean of students）翻譯到英國。這兩種生活方式，像維 Wittgenstein 所說的語言遊戲一樣，會創造出自己的語言方式，最終也會塑造出各自的思考方式。（1983a, p. 269）

Bruner 成功適應牛津學術文化的佐證有二，一是結識了許多志同道合的學者，如實驗心理學家 Donald Broadbent（1926-1993），還有語言哲學家如 Strawson, Harré 及 Charles Taylor（1931-）等人；二是結合了一批來自英、美、西班牙等地的青年師生 Kathy Sylva, David Wood, John Churcher, Alan Leslie, Roy Pea, Michael Scaife, Andy Meltzoff 及 José Linaza 等人，成立研究團隊，在原先於哈佛研究心智發展的基礎之上，進行兒童的語言習得及兒童照護的理論與實務等的研究，這部分的成果已如前述，不再贅言，僅此接續簡述這些研究成果與後來研究之間的關聯。

（三）Bruner 牛津期間的研究在其學術生涯中具有承先啟後的作用

在進行上述各項有關研究的同時，Bruner 並在作為日常語言哲學學派重鎮的牛津，踏著 Ryle, Austin, Strawson 等諸位前輩的腳步，配合 Rom Harré 及 Charles Taylor 等後輩，將其有關語言方面的研究，融入其沉浸多年的兒童心智有關的研究路線，轉向與語言關係密切的敘事研究，進而又擴充到他始終關注的教育與文化的問題。這種轉向的後續發展，或可從 Bruner（2006b）《自選集卷二》的若干選文：〈教育的語言〉(b7-1982)、〈遊戲、思考與語言〉(b-8, 1983)、〈敘事與典範思考模式〉(b10-1985)、〈生活即敘事〉(b11-1987)、〈科學的敘事法〉(b13-1992) 看出端倪。再往後看，Bruner 於 2002 年出版的《論敘事：法律、文學與生活》，乃至於專為《自選集卷二》所撰寫的〈文化、心靈及敘事法〉(b-21, 2006)，亦更顯示了他在延續先前在思考、學習、教學、語言與文化等多個方面的研究後，對於人是世界上唯一會以敘事的方法，不斷訴說與創發「自己與他人在教育與文化方面」故事的物種，有了更進一步的體悟。凡此種種，皆可確認在牛津任職期間的研究，確實扮演著其數十載學術研究生涯之承先啟後的角色。

（四）Bruner 離開牛津由起意到「最終」離開

Bruner（1983a）自述：「大約在 1977 年，我做出了離開牛津的初步決定，決定『最終』離開」，並曾經試著「或許我可以脫離這個系，尋找其他方式在牛津當教授，結果並未如願」（p. 272）。其實，促成他作成此項決的主要原因乃是，他於 1976 年在以〈心理學與人的形象〉(b3-1976) 為題的一場專題講座，針對英國心理學界發表了一些「讓許多長期困擾英國心理學界的緊張關係浮出水面」（p. 265）的言論。這些言論不但激起英、美心理學後續多方爭辯更因而引發牛津心理學系舉辦一連串的「布魯納批判研討會」（Bruner-bashing

seminar）（p. 265），讓他在眾多同事的夾擊之下「感到有些孤立，而我不願再在舊有的心理學理論領域上展開爭論。」（p. 272）。

於是，1979年，Bruner以休假教授身分在荷蘭高等研究院（Netherlands Institute for Advanced Study）一年之後，於1980年返回美國，旋即接受位於紐約的新學院（The New School）的聘書，開啟了其後期的另一段學術生涯。

參考文獻

- 單文經、羅逸平、張意翎（2025）。〈J. Bruner 生平事略稿－早期篇（1915秋 - 1945年夏）〉。臺灣教育哲學，9(1)，49-80。
- 劉源俊（2020）。正本清源說素養。臺灣教育評論月刊，9(1)，13-19。
- Anglin, J. (Ed.)(1973). Jerome S. Bruner: Beyond the information given: Studies in the psychology of knowing. George Allen & Unwin.
- Bruner, J. S. (1960). The process of education. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31, 21-31.
- Bruner, J. S. (1962). Introduction. In L. S. Vygotsky, *Thought and language* (pp. v-x). (E. Hanfmann & G. Vakar, Trans.). M.I.T. Press. (Original work published 1934)
- Bruner, J. S. (1966a). Toward a theory of instruction. *W. W. Norton*.
- Bruner, J. S. (1966b). Structure in learning. In H. Hass, K. Wiles, & J. Bondi (Eds.), *Readings in curriculum* (pp. 314-317). *Allyn and Bacon*.
- Bruner, J. S. (1971a). The relevance of education. George Allen and Unwin.
- Bruner, J. S. (1971b). “The process of education” revisited. *Phi Delta Kappan*, 53(1), 18-21.
- Bruner, J. (1972). Nature and use of immaturity. *American Psychologist*, 27(8), 687-708.
- Bruner, J. S. (1977). The process of education (2nd. Ed.). Harvard University

Press.

- Bruner, J. S., Caudill, E., & Ninio, A. (1977). Language and experience. In R. S. Peters (Ed.), *John Dewey reconsidered* (pp. 12-22). Routledge & Kegan Paul. Jerome Bruner, Eileen Caudill and Anat Ninio
- Bruner, J. S. (1979). *On knowing: Essays for the left hand* (pp. 81-96). Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1980a). Jerome S. Bruner. In G. Lindzey (Ed.), *A history of psychology in autobiography*, Vol. VII (pp. 75-151). Freeman.
- Bruner, J. S. (Ed.) (1980b). Care away from home. In *J. S. Bruner (Ed.) Under five in Britain* (pp. 12-37). Grant McIntyre.
- Bruner, J. S. (1983a). *In search of mind: Essays in autobiography*. Harper & Row.
- Bruner, J. S. (1983b). *Child's talk: Learning to use language*. W. W. Norton.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (2006a). *In search of pedagogy, Vol. I. The selected works of Jerome S. Bruner*. Routledge.
- Bruner, J. S. (2006b). *In search of pedagogy, Vol. II. The selected works of Jerome S. Bruner*. Routledge.
- Bruner, J. S., & Gorton, A. (Eds.). (1976). *Human growth and development. Wolfson College Lecture* (pp. 1-32). Clarendon Press. https://archive.org/details/isbn_0198575181/mode/2up
- Bruner, J. S., Jolly, A., & Sylva, K. (1976). *Play: Its role in development and evolution. Basic Books*. https://archive.org/details/playitsroleindev0000unse_h5b1/page/n5/mode/2up
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education. The Collected Works of John*

Dewey, 1882-1953 [L. Hickman, Ed.]. Electronic Edition [MW9]. Intelelex Corp.

- Gardner, H. (2007). Foreword. In D. Olson. *Jerome Bruner. The cognitive revolution in educational theory* (pp. xi-xii). Continuum.
- Garvey, C. (1990). *Play* (Enlarged ed.). Harvard University Press.
- Schaffer, R. (1977). *Mothering*. Harvard University Press.
- Sylva, K., Bruner, J. S., & Genova, P. (1976). The role of play in the problem-solving of children 3-5 years old. In J. S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (Eds.), (1976). *Play: Its role in development and evolution* (pp. 244-267). Basic Books.

