



戲劇，學習與心智發展

Drama, Learning and Mental Development

大衛·戴維斯 David Davis 英國中央英格蘭大學 (University of Central England) 教授
譯者／鄭 黛瓊 Tai-chiung CHENG 中華民國戲劇教育協會理事長

序言

當黛瓊問我是否可以翻譯這篇文章時，這促使我回想到十八年前撰寫此文之際（比刊載時間還早些時候），當我重讀它時，我發覺這篇早期論文有些青澀，但卻充滿著對Vygotsky論述的熱情，而從那時起他的論作也開始在西方普遍起來，我主要參考的論述是他的《思想與話語》（英譯為Thought and Language，但這個節錄標題當時有些誤譯，比較好的譯法應是《思與說》(Thinking and Speech))，以及一九七八年出版的《社會中的心智》，目前他的論述已有六冊之多，還有更多關於他的論著與價值的出版書籍。

我不打算修改本文，但當我讀了更多關於Vygotsky的論述時，我想繼續延伸一些想法，讓這篇論文更紮實。本文完成之際，時值Vygotsky傳奇的重要性敲醒了世界，而我特別只談論

的是Vygotsky的「高層次心智發展過程」。

較低心智過程，他指的是心理生物過程，這些是「...直接的、天生的、自然的行為的形式和方法」，而「高層次心智發展過程意指『...媒介、人為的心智功能，發展於文化發展之過程中。』」（這兩段引言都來自Collected Writings Vol.5, p.168）。主要過程是在抽象思考中概念與運用這些概念能力的形成，他論證從較低心智過程進入較高心智過程的穩定改變並非問題所在，而較高的過程是質性的不同，較低的過程則被轉化進入較高過程。藉著社會文化為媒介的方式，發展了較高的的心智過程，而不是堅持附屬在生物的先天基礎上，腦部的大腦皮層 (neo-cortex) 對經驗是非常容易反應的，Vygotsky堅持在較高與較低心智過程間質性的差異，使得他與

其他心智發展心理學有所不同。使得他有別於皮亞傑和哈維·賈得納 (Howard Gardner) 的跟隨者，賈得納只重視人類能力之穩定的量性發展，他主張一個藝術家的潛力在兒童時期，五到七歲以前，質的形成已發展完成。

Vygotsky主張：「高層次心智功能不只是基本功能的延續，也不是它們機械式的組合，而是一種質性地新心智的形成，它是根據完整特殊的法則來發展，並取決於完全不同的樣態，這整個情況仍未能被整個兒童心理學所理解。」(Ibid p.34)

這方面的牽連是無止境的，若不想從生物角度預設兒童先天的能力，那麼我們教導孩子的內涵，應該要比他們已知的要高超一點，而戲劇正是達成這目標的理想媒介。

「在遊戲中，孩子玩的內容總是超過他的年齡、他的行為；在遊戲中，孩子總是比他自己還高一個頭（按：這是比喻的用法，指的是超越他自己的年齡）。」（Vygotsky, 1976）

在Dorothy Heathcote與Gavin Bolton的戲劇教學中，有一個重要的特徵，便是他們希望透過學生以自己的思考，創作出超出他們年齡的作品。如果將上述括弧中遊戲代換成戲劇的話，他們對孩子所做的是如此。

從他們與孩子的實踐上，這樣的例子幾乎是隨處可見。隨便舉一個例子來說，在Wagner的書中（1976）提到關於Dorothy Heathcote的教學，這樣的例子到處皆是。在第二章，她解釋Heathcote如何建構戲劇，攻擊這艘船——「夢想家」。在某些時候，她朗誦一首Walt Whitman的詩，明顯地這是一首描寫一位船長，在經歷一番驚險之旅後，當他把船安全的送上岸時，他卻過世了的情景。Heathcote提出這首詩的原因是，她要發展的是林肯（Abraham Lincoln）剛帶領國家經歷了戰爭，解放奴隸後，被刺身亡的情境。她提供學生們一個隱喻（metaphor），而不明說。孩子們開始時感到困惑，但是很快就進入狀況。然後她使用詩來提供另外一個隱喻。

「馬丁路德皇帝（Martin Luther

King）如何？他是一個船長嗎？」Heathcote問。

「我聽說他曾經做一個夢。」學生點頭。「當他過世時他的船走得有多遠了？」

「走了一半了！」

「我不認為他已經走了一半了。」一位高大的黑人女孩說。「他才剛開始。」（p.30）孩子們已經滑進了隱喻當中，是普遍性的而非特殊的。這也許不是針對十二、三歲的孩子所設計的活動，但是從我教導北美學童的有限經驗中，我要說這種形式的活動是有效的，可以將他們從一般理解的狀況移入特殊的趣聞軼事，並且被這個特殊的故事所牽繫著。重要的是學生自己辦不到，但他們的老師幫他們「比他自己還高一個頭」。

老師要知道持續地挑戰學生和使他們能夠在無助的狀況下超越自己，是老師的責任，這一點是我所感興趣的。我的目標在為這樣的教學實踐，特別在一般的學習與心智發展，以及特別地透過戲劇的學習與心智發展的關係，提供一個理論的判準。

我所論述的將著重在Dorothy Heathcote與Gavin Bolton徹底改變皮亞傑（Piaget）的學習和發展的關係，反而與維高斯基（Vygotsky）的學習發展的關係理論同一陣線。

我應該將這一點說的更清楚

些，與其說我想處理心智發展的問題，不如說我更關心的是提出一個判準，讓教師們在實際教學上，能繼續令兒童們延伸發展，使他們能比他們自己還高一個頭。就皮亞傑的理論，心智發展包含了心靈邏輯運作的各個階段的舒展，而終止於一些更高層次的正式運思過程。（Piaget and Inhelder, 1969a）而維高斯基對此更高層次心理過程的心智發展結果的定義，或是發展成熟的知覺，其實是採模糊態度的。然而我特別提出來的意思，這裡有一條定律，心智發展的結果，包含了處理一般、抽象思考概念的能力。Bruner（1966）則以制式的、圖案的、象徵的代表模式，來回應皮亞傑的發展階梯，而Donaldson（1978）稱此結果為淺層思考（disembedded thoughts）。

以下我將聚焦在下面這個問題上：如果戲劇教學（DIE）的主流著重在透過戲劇學習（learning through drama）（這也正是Heathcote與Bolton的主張），那麼這樣的學習和兒童的心智發展有什麼關係？換句話說，是我們發現他們的心智發展的程度，然後據此使他們學習；還是我們提供學習機會，好讓他們得以有進一步心智的發展。皮亞傑和維高斯基有不同的答案。

維高斯基與皮亞傑



皮亞傑與因海德（Inhelder, 1969b）宣稱「...發展引導學習。」（p.140）維高斯基則提出（1978）「適當而且有組織的學習造成心智的發展。」

皮亞傑和維高斯基都對發展提出重要且傑出的觀點，但他們對人類有不同看法，皮亞傑的觀點主張人類潛能是與生俱來的，在一定的條件中，定會經歷一定階段的發展；而維高斯基則認為透過大腦皮質、新的功能、甚至新的功能系統的生物性安排（因此有無限的重組），人類是具有無限性的。皮亞傑看兒童的開展，完全敞開的進入文化中，「...我們了解所謂成熟，基本上是由開展新的可能性而組成，因此就外在的某些特定的行為模式來看，組成一個必要的、但對它而言卻不是一個充分的條件。這些可能性因此開展，而且必須被完成，為了產生成熟，成熟則必須藉由功能性的練習與至少的經驗來加強。」（皮亞傑與因海德，Piaget and Inhelder, 1969a, p.154）（original emphasis）皮亞傑在這裡強調成熟的過程，在活動與經驗中扮演著重要的因素，而非次要的。

另一方面，維高斯基則視兒童為社會性的生物，「在兒童的文化發展中，每個功能都出現兩次：第一次，在社會層面上，而後，在個人階段上；首先在個人間（人際心理，inter-psychological），

而後是兒童的內在（內在心理，intra-psychological）...，所有較高層次功能源起於人類個體間實際的關聯。」（Vygotsky, 1978b, p.57）（起源，original emphasis）

再回到皮亞傑，這並不是說他主張是兒童自我養成發展，他察覺到在發展中教育性的角色也是一個成熟的發展體，但是傾向於不甚強調成人所扮演的教育者的角色。「成人指導的教育是一種塑造式的行動，在此前提下，無疑地具有某種程度的真實性。...」（Piaget, 1972, p.41）然而，對於維高斯基，成人的角色（以及同儕）在學習上是相當具有關鍵性的。兒童所展示出來最後發展的結果，這「果實」一如它是「花苞」一樣，但維高斯基最感興趣的是什麼是胚芽期、什麼是成熟期。以下是他創造出有發展性且重要的見解—「最近發展區」（zone of proximal development）。

最近發展區

為了描繪出這樣的概念，維高斯基（1978a）以兩個孩子的心智發展為例，一個是十歲，一個是八歲。也就是說他們能獨立完成一定難度的任務，而這個任務則是被認定為對八歲孩子是有難度的。也就是說他們有同樣的心智年齡，但測驗到當他們得到從老師來的同樣程度幫助時，一個孩子表現出十二歲程度，一個則是

九歲的心智程度，很重要地，同樣的問題又被提出，他們是否具有同樣的心智。「不同處在十二與八，或者九與八之間，這裡我們稱之為最近發展區。這距離在實際發展的程度（獨立解決問題）與潛能發展的程度（在成人引導或其他有能力的同儕合作下解決問題）之間。」（p.86）

他的論點在於兒童今天可以在老師協助下藉由小組工作，明天他必可以獨立作業；藉著我們先前引述的兒童所創作出來的戲劇—「夢想家」，當中所使用的隱喻，這只可能是因為Dorothy Heathcote在團體中所引導出來的結果，將變成每一個孩子在未來時自己所能運用的結果。

「我們提出一個根本學習的面貌，那就是最近發展區：學習喚醒了各種內在發展的過程，只運作在兒童身處的環境裡所產生的人際互動以及與他的同儕合作之中。」（Vygotsky, 1978, p.90）因此，唯一好的學習是比發展要更先一步的學習。戲劇則提供了一個理想的工具，Heathcote使用了整個班級和他們一起角色扮演，並且她的重要發明「老師入戲」，使她得以如維高斯基所描述的進入戲劇與觀察戲劇。

如果這個交互關係的學習和發展是正確的，那麼我相信，當皮亞傑提議學習應該適當的符合兒

童發展的階梯時，維高思基的觀點可能是皮亞傑對學校課程一些負面效應的警鐘。

重要地，布魯那（Bruner）同樣支持維高思基的研究，對皮亞傑有所批評。我認為以下需要引用布魯那一段較長的文章，因為在此議題，他提供了重要的依據。他寫到他如何能發現一個新的維高思基及他的作品「思想與話語」（1961）。

「使我著迷的是在他對心智成長的文本角色的研究，那是皮亞傑所避免談論的話題。維高思基從一個逆論開始：『知覺和控制，當他在不知不覺中被使用和練習，看起來只是在一個發展功能上的晚期階段。為了使這個功能達到智力的及自發的控制，首先我們必須擁有它。』從什麼樣的幫助而來，孩子方能得到控制？

維高思基的描述結合出一個答案是「最近發展區」，他在於兒童有能力使用暗示，透過他人的幫助組織他的思考過程，直到他可以自己處理。藉著他人的幫助，在自己的控制下他得到了知覺與感知，達到更高一層境地。」（p.139-140）

之後，布魯那寫道：

「對皮亞傑來說，發展擔保只要兒童在世界的行為經驗上有適當的養分，你只要等待，同樣的發展階段的秩序便會顯現出來，如果有更豐富的經驗則將更快速，然而皮亞傑忽略了最後一點“la question americaine”，怎

麼有人會如此傲慢地忽視維高思基的最近發展區？」（p.141）

歷史的觀點

我的看法是，Heathcote先Bolton稍後，不論他們是否覺察到這個理論，他們都以同樣的方式來做。（作者按：後來作者在撰寫此文後，GB與DH在合著的Drama for Learning中p.35提到Vygotsky）當Peter Slade做了這個大改革鼓勵老師們放掉書本，讓兒童們即興，他甚至鼓勵老師將劇作家放在一邊。如果你為了學生的學習放棄老師的責任（Slade基本上是如此做的，雖然有些困難），你得加倍的放任他們做自己的設計。Slade的學習和發展理論（1954），建立在盧梭認為好的環境決定好本質發展的重要性概念，他贊成下列的戲劇目標「為了將活動介紹給孩子，則活動必須與孩子與生俱來的自然感知聯結在一起。如此發展沒有人為的幫忙就被刺激了。」（p.113）而且在其他地方他還寫道：「最好的兒童遊戲只發生在成人有意識的給予機會與鼓勵的地方，這是一個培育的過程而不是一個干擾的過程。」（Slade, 1958, p.1）

從Slade以來，老師們困於戲劇教育的發展而面臨一個兩難，一個是如何使他們的學生能夠建構戲劇，發展一種藝術形式（像藝術家），並且還要能從戲劇中發現

意義並且在戲劇中學習（像教育者）。事實上Slade面臨的是自己的兩難，一如上述引言的同一頁中他寫道戲劇是「一種有計劃情緒訓練的方法」。有些東西必須放在某些地方，事實上Slade的回答是要告訴孩子該如何做、想和感受！

然而，這裡相關點是Slade充滿了浪漫的兒童發展學習的概念（老實說還沒有理論）。然而特別的是Heathcote幾乎完成了他當時的想法，從一開始而且與Slade同時，她的戲劇教學便與Vygotsky學習發展理論搭上線。

Brian Way也曾試圖將這些缺乏結構的問題運用在兒童自發的戲劇中，以各種活動練習來訓練他們發展全人的訓練，既是演員也是個人。但他也被一種錯誤的發展學習理論所牽絆。

也許有意無意地，Way傾向一種機能心理學。這是一種可以勾勒出出來的心智發展理論，以一種或他種形式，可以遠溯至柏拉圖，只是現代形式一般都歸給德國的哲學家 Christian Wolff (1679-1754)，這理論將其他一般性機能區分出來，像知覺，感覺和意願。在這些機能運作中，發展這些機能的練習被認為是在各方面都具有一般發展性的可能。這個理論的根基在人性本惡的概念上，需要堅強意志來克服這個



惡，並且適當的在人類社會中運作。在二十世紀的形式中，這理論在信仰中復甦了。在拉丁文和希臘文中訓練心智不只是發展好的一般推理能力，而且也獲得古代的智慧，但是事實上，發展堅強心智在孩童發展階段是一個讓人不快樂的學習課題，而發展堅強心智又是一個好的事情。我猜機能心理學的元素仍然充滿在我們的校園中—如果它是既苦又讓人不快樂，那它必定得對人有好處。

Way論辯著(1967)「...藝術...關係著直覺的發展...但是直覺，像智力是需要訓練的，如1)專心；2)感覺；3)想像力；4)肢體開發；5)說話；6)情緒；7)智力。」

但是這個訓練機能的概念在老早以前就被行為學家Thorndike所否定了(1924)，他所做的實驗顯示出以算術來訓練發展漂亮的算術演算，卻伴隨出對英文的隨便。後來的研究(如Wesman 1944)，證實了這個結果。例如：在數學以外的許多範疇中推理，是不能藉著代數與幾何的學習來自動加強，也無法藉背誦長詩來增強記憶。

Vygotsky (1978a)算出這個對心智發展不好的方法，因此以下我要引述他的長篇論述：

「老師們相信並且按照理論來實

踐，心智是各種能力的綜合體—這些能力有觀察力、注意力、記憶力、思考等等—而且在任何具體能力的進步，導致一種在各項能力上全面性的進步。...這個研究顯示心智不是一個集各種能力於一身的複雜網絡，像觀察力、注意力、記憶力、公正性等，而是一套特別能力，在某些程度上，他們是各自獨立的，學習所獲得的比思考還多；它是為了思考各種事物時所獲得的各種不同能力。」(pp.82/3)

修正了Way所說的訓練高度的觀察機能，以一般的方式，使學生第一次透過顯微鏡看清了解一些蜷曲物的形狀與顏色。

結論

我一直辯證各種早期主張透過戲劇來促進兒童發展的各種方法，由於錯誤的心智發展理論所導致的瑕疵：Slade根據Rousseauesque(盧梭)的兒童發展概念，以及Way對機能心理學含糊的概念；而Heathcote與Bolton所做的，使他們成為了不起的戲劇教育家，透過戲劇，如同我所提到的高層次學習和心理發展理論一般，他們永遠領先學生及孩子，和老師們及他們的同儕，把他們當作獨立的個體，並且永遠領先他們。在這個過程中最強的工具是老師入戲，因為它能夠使這層關係從深層戲劇中繼續發展下去。

他們都同意Vygotsky的學習和心智發展理論，而且反對對今天有很大影響的皮亞傑理論。

最後的一個例子，可能可以具體說明其間的不同，讓我們以兩個方法來看灰姑娘這個故事(這個例子來自於我最近與一些小學老師所做的範例)，兒童們入戲扮演房子裡的僕人，這齣戲開始於僕人房，這地方就是讓灰姑娘傷心地方，當她知道她的姊妹們要去參加舞會的消息。

如果以Vygotsky的最近發展區的概念，老師可能會看到一些機會讓學生來發展學習抽象概念，如相關的社會道德以及探索這個結局符合正義嗎？例如：沒有仙女媽媽，讓孩子所扮演的僕人們來面臨安慰灰姑娘的難題，老師可能扮演一位僕人，基本上站在僕人這邊，但卻要面對他們那討厭的女主人。兒童們知道這個故事，很快的他們就有人提議要幫助灰姑娘參加舞會。如果角色都安排好了，他們就會知道誰要當馬車夫、男侍、女僕以及女裁縫師，兒童可能會提議幫忙的方法，一個僕人知道灰姑娘的姊妹有一件禮服，從來沒有穿過，就放在她的衣櫥後面，然後馬車夫提議可以在那裡接送她。

老師入戲可以挑戰這所有的事。「你的意思是拿這把鑰匙就

可以到他的房間裡去取禮服嗎？」
「你確定不需修改衣服就可以讓 Cinderella 完全合身的穿上？」「你不可以把她當成在家的身分，去取她的貴婦身分，不要讓她發現馬匹都是假裝的。」等等。換句話說，老師入戲是為了檢視這些僕人是否不認同她的貴婦身份。他們已經變得和她一樣墮落了嗎？這個家是社會的原型，結局是否符合正義呢？這些人因為被壓迫而欺騙、偷竊、盜取和說謊等，是否合法呢，是否符合公平正義呢？

受皮亞傑影響的老師可能會決定讓兒童學習他們這個心智發展階段可以學習的內容，藉著她三個對她不公平的姊姊，做一個公平概念的延伸思考。

我要提出的是在這些不同學習派典中，比起後者，前者的例子會更加豐富，而且能對每個獨立的孩子引導更大的心智發展。藉著老師以及學生的同儕的幫助，學生將能在活動中超越她自己的能力，並進一步能自己為超越她以後的人生而有所預備。■

參考書目

- Bruner, J.S. (1966). *Towards a Theory of Instruction*. Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1983). *In Search of Mind*. Harper and Row.
- Donaldson, M. (1978). *Children's Mind*. Fontana.
- Piaget, J. & Inhelder, B (1969a). *The Psychology of the Child*. R.K.P.
- Piaget, J. & Inhelder, B (1969b). *The Gaps in Empiricism, in Beyond Reductionism*. ED. Koestler, A. & Smythie, J. R. Hutchinson.
- Piaget, J. (1972). *Psychology and Epistemology - Towards a theory of knowledge*. Penguin University Books.
- Slade, P. (1954). *Child Drama*. University of London Press.
- Slade, P. (1958). *Introduction to Child Drama*. Hodder & Stoughton.
- Thorndike, E.L. (1924). "Mental Discipline in High School Studies". in *Journal of Educ. Psychology* 15, No.2.
- Vygotsky, L.S. (1976). "The Role of Play in the Mental Development of the Child". in (Ed.) Bruner, J., *Play: Its Role in Development and Evolution*. Penguin.
- Vygotsky, L.S. (1978a). *Interaction between Learning and Development in Mind and Society*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1978b). *Internationalization of Higher Psychological Functions in Mind and Society*. Harvard University Press.
- Wagner, B.J. (1976). *Dorothy Heathcote: Drama as Learning Medium*. Hutchinson.
- Way, B. (1967). *Development Through Drama*. Longman.
- Wesman, A. (1944). "A Study of transfer of Training from High School Subjects to Intelligence". in *Teachers College Record*. Oct. pp.391-393.