

## 後結構文本的課程論述、批判及跨越

蔡宗河\*

自從 Schwab 和 Pinar 於 70 年代對強調效率導向的課程提出批判後，課程理論及研究產生很大的轉變。Pinar (1995) 等人提出「課程再概念」，引進不同的理論來了解課程的複雜面向；其後，他運用「文本」(text) 來擴大課程的意義。後結構主義主要是法國部分學者如 Foucault 及 Derrida 為反對結構主義所提出，後來部分美國課程學者引用其觀點，做為課程論述的方式，以擴大課程研究的層面，延伸教學理解的視野，有助於我們從不同的面向理解課程的意義。

有鑑於此，本文將從後結構的角度，了解課程論述的內涵，並對這些論述提出批判，最後試圖進一步跨越後結構文本課程論述的侷限，希望能對課程理論及研究有所助益。

關鍵字：課程理論、課程研究、後結構主義

\* 作者現職：國立新竹教育大學教育學系博士候選人

## 壹、前言

「課程」(curriculum) 成為專門的學術領域，大抵是 20 世紀的事。1918 年，Bobbitt 出版《課程》(The curriculum) 一書，專門探討課程的編製過程 (Kliebard, 1975, 1986; Slattery, 1995)。其後至 60 年代的課程理論，大都強調實用性及社會效率 (Pinar, Reynolds, Slattery, & Taubman, 1995)，希望達成事先預定的教育目的。在這其中「泰勒原理」(Tyler's rational) (Tyler, 1949) 可謂集大成。70 年代前後，Schwab (1969; 1971) 及 Pinar (1975) 等人陸續提出許多批評。前者提出實用藝術，主張以慎思 (deliberation) 模式來匡正課程發展過於固定、陳舊的弊端；Pinar (1975) 等人提出「課程再概念」(curriculum reconceptualization)，希望引進不同的理論來了解課程的複雜面向。其後，Pinar 更以不同的說法來擴大課程理論，包括後結構術語中的「論述」(discourse) (Pinar, 1988/1999)、「文本」(text) (Pinar et al., 1995) 及「複雜的對話」(complicated conversation) (Pinar, 2004)，希望更進一步了解課程的意義。在這種趨勢下，課程理論逐漸脫離只關注於實踐領域，而注入更豐富的理論基礎。

後現代思潮起於其他學門，而且起源甚早。80 年代後開始被引到教育界並逐漸受到重視，有部分的課程學者將這種學說引進課程領域，其中和課程較有關係的包括後現代主義 (postmodernism)、後結構主義 (poststructuralism)、解構 (deconstruction) (Pinar et al., 1995)。這三者雖有差異，也有許多重疊 (Anyon, 1994)，然而卻經常被人交互使用。細究其差異如下：後現代是對現代主義的不滿及修正，所形成的一種社會現象，然學者對這現代及後現代到底是延續及斷裂，仍有爭論 (朱元鴻等譯，1994)；而後現代的包容性最大，範圍更廣 (朱元鴻等譯，1994)，甚至有人將其視為統攝其他相關「後學」論述的龍頭。後結構主要是來自於法國學者，他們是為了擺脫及反對結構主義 (structuralism) 及人文主義 (humanism)；解構是起於 Derrida 利用 Heidegger 的一種分析方法，成為一種哲學論述語言或一種評論形式 (Pinar et al., 1995)。雖然後結構和解構之間有些差異或衝突之處，然而它仍經常被歸類為後結構主義的術語 (Pinar et al., 1995)，因此後結構通常也可以包括解構。

論述 (discourse) 的意義，有許多不同的說法。依後結構的主張，論述有以下的特徵：首先，論述是由口說和書寫的語言所形成，而語言本身則是作為一種溝通的工具，因此論述具有社會性格，隸屬於其所存在的社會情境 (孟樊，2001)，是故不同的語言於不同的社會情境中，形成不同的論述。其次，論述和意識型態不相同，意識型態仍然具有「笛卡兒」式的自我，具有理性的能力；然而論述是要去除主體自身，要廢除這個構成性的主體 (Foucault, 1980b)。復次，論述關切的不是語言本身，而是產生意義的規範及實踐，因此論述是提供

了一種在特定時空下談論有關某一特定主題的語言，一種再現有關某一特定主題知識的方式。簡言之，論述是透過語言的一種有關知識的生產（孟樊，2001：197）。最後，知識及意義的生產係經由論述而非語言，而在論述之外沒有東西具有任何的意義，亦即我們只能擁有事物的知識，而如果它有意義，那是論述（而非事物本身）產生知識。依上所述，論述是動態性的，具有產生知識及意義的功能，論述的要點，不在其聲明的內容，而在其論述形構（discursive formation）。申言之，論述是由各種聲明（statement）所構成，形成聲明的主體不是一個特定人物，而是一個位置（place），因此論述的重點不在人，而是什麼樣關係的運作使得某人（或某些人）獲得聲明主體的地位（王德威譯，1993）。

文本（text）是一種書寫語言的結構，是由語言之網所組成，它鏈結到相關的敘述，在基本定義上是未完成的，沒有單一作者的，永遠在進行的書寫過程，強調讀者積極參與，自行建構現實（陳美如，2005）。從文本的角度來思考課程，是從較寬廣的角度來思考課程的意義，課程不只是成品，也是一種社會實踐和制度、文化產品，直至人類行動和反省思考所產生的任何結果（陳美如，2005）。因此「將課程視為（as）一種後結構的文本」，是認知到課程不只是固定的意義或成品，更是多義、複雜、模糊與不確定性（Pinar et al., 1995）。申言之，課程是發展的、對話的、探究的、轉變的（Doll, 1993；陳美如，2005）。

在引進不同學門的論述到課程領域後，課程理論及研究也呈現出多元的風貌（歐用生，2005）。後現代思潮逐漸成為論述的重點，學者企圖從不同的角度來檢視後現代現象對課程理論或研究所造成的影響，其中如 Doll（1989; 1993；王紅宇譯，1997）、Anyon（1994）、Cherryholmes（1988a, 1988b）、Popkewitz（1991）、Popkewitz 和 Brennan（1998）、Giroux（1992）、Taubman（1992）、Jagodzinski（1992）、Martusewicz（1992）等。國內也有部分學者加以探討，然而大部分的研究都放在後現代上，如歐用生（1998）、周珮儀（1999）、莊明貞（2002）、單文經（2002）、周淑卿（2005）等。此外，部分學者或研究生將焦點放在 Foucault 的權力/知識及主體上，如卯靜儒（2004）、王恭志（2007）、黃文定（2000）、陳惠敏（2001）、黃俊儒（2003）及陳依萍（2001），然而其重點不是放在課程研究方法，就是用來檢視目前九年一貫課程政策形成中權力的運作，或是 Foucault 的權力/知識對教育或課程的啟示，較缺乏解構的論述。此外另有少部分的學者如周珮儀（2002；2003）提出解構的後現代課程取向，然而其內容偏重研究方法及解構論述，較少觸及權力/知識的論述。從這個角度來看，後結構的課程論述仍有許多值得研究之處，尤其對課程主體、課程實踐權力的影響、乃至於教學語言的運用及意義的理解，後結構有許多不同於以往的獨特看法，值得深入探討。

因此，本文主要將從 Pinar 等人（1995）在《理解課程》（Understanding

curriculum)一書中的觀點，在「把課程視為一種後結構文本」的基礎上，深入研究其課程論述之主要內容及要義，並對這種論述提出批判，最後則試圖跨越這種論述所隱含的缺失。

在研究方法上，本文將是採取理論分析法，透過文獻蒐集、整理及分析，對研究主題—後結構文本的課程做完整的討論，這和 Grove 與 Short (1991) 所提出的課程「理論探究」有類似之處，主要在了解後結構課程現象的重要本質。基於上述方法，本文主要是從後結構的角度來探究課程；而在研究問題或目的上，本文將先探究後結構學說的要旨，再探討後結構文本的課程論述，並且批判此種課程論述，最後則提出看法，以有助於教育實務工作者及理論研究者。

在文獻選取方面，主要包括後結構中的重要學者，如 Foucault 和 Derrida 的作品，以及其他將後結構學說引進教育或課程領域的學者。此外，本文在選取學者資料的依據上，主要是根據此文獻是否有直接討論或研究後結構文本的課程論述為主要考量。例如 Cherryholmes (1988b) 有專書討論，Popkewitz (1991) 將 Foucault 的學說引進教育及課程；Anyon (1994) 有專文討論；Pinar、Reynolds、Slattery 及 Taubman (1995) 的《*Understanding curriculum*》有專章論述；Pinar、Reynold (1992) 所編輯的《理解課程為現象學及解構的文本》(*Understanding curriculum as phenomenological and deconstructed text*) 中有關解構的文章，如 Taubman、Jagodzinski、Martusewicz。

## 貳、後結構主義的主要內涵

後結構主義源自於法國的結構主義，是對結構主義所進行的批判。後結構主義並不具有固定的意義，通常它被認為是 Lacan、Derrida、Foucault 等人的著作所發展出來的一系列理論的位置 (卯靜儒，2004)。與後現代主義相比較，後結構主義更強調方法論與認識論的問題，致力於解構、語言、論述、意義及符號 (陳依萍，2001)，以及從學術理論中如何處理後現代理論所產生文化轉移的過程及立場 (甄曉蘭，2004)。在內涵上，後結構主義主要是對三種現象的探討，包括：符號、語言及意義的理解，主體的地位，權力/知識的關係及運作，以下分別探討。

### 一、符號、語言及意義的理解

符號體系所形成的語言系列，向來是人類理解知識的重要工具，也是人類參與文化生產與再生產關鍵的中介要素 (沈清松，1990)。「符號學」(semiology) 是由索緒爾 (Saussure) 在其語言學理論所提出的概念，他主張將符號學列為

一個學門，其主要目的是除了以符號系統來思考語言問題的觀點，並加以提升以思考人類行為的意義問題及隱藏在符號下的文化脈絡（張景智譯，1992）。在 Saussure 的符號學中，符號是由形式和概念結合，在符號意義系統中，他將符號本身的概念稱為「能指」（signifier）以及「所指」（signified），前者是意義的工具，後者則是藉由符號概念所表現的觀念或意義（Martusewicz, 1992），雖然這兩者單獨存在，卻沒有必然的聯繫。

巴特（Roland Barthes）進一步探討符號學的觀念，他將「能指」與「所指」聯繫在一起的歷程視為「意指作用」（signification）。這種意指作用是做為理解語言意義的過程。然而因為符號必須從其外在環境推論其意義，因此這種過程仍未窮盡語言的活動及意義，這是因為符號結構受到先在的文化因素所影響，而不同的領域涉及不同的知識範圍（方謙譯，1994）。申言之，口語或文字的意義不是固定或中心式的，要決定論述的意義，必須訴諸於歷史、文化、政治和經濟，這些規則優先於作者及讀者之上（Cherryholmes, 1988a; 1988b）。因此符號的意指功能是一個開放的系統。然而，傳統的語言，總是用「能指」去指示或表現「所指」，這種過程及方式，是一種強制的規則及系統，也是意義固定且作者中心的（Cherryholmes, 1988a）。

Derrida 進一步脫勾語言、符號和意義的關係，他提出解構的理解策略，以「延異」（differance）來說明產生意義「差異的差異」（Cherryholmes, 1988a）。他認為閱讀所產生的差異來自於在場和不在場之間的延異（張寧譯，2004），是文本的擴散（dispersal）及意義的延後（deferral）（Anyon, 1994）。真正的閱讀不是去理解作者的原義，而是從閱讀活動中衍生出新的意義（Cherryholmes, 1988a; 1988b）。因此閱讀是一種再創造的活動，要深入理解意義，讀者必須透過不斷地來回於文本及自身間。依此而論，解構基本上是一種生產性而非保護性的閱讀活動，其目的在撒播文本的意義，從而動搖原先的結構及意義（劉自荃譯，1995；楊大春，1995）；閱讀不是窮究作者的意圖，而是盡可能地拆解符號中的「能指」和「所指」，以誕生新的文本（Derrida, 1976；楊恆達、劉北成譯，1998）。依此而論，閱讀文本就是在閱讀自己（Cherryholmes, 1988a），透過自身的經驗，豐富、衍生原始文本的限制。

從另一個角度思考，意義的理解除了來自於讀者的主觀意向外，更受制於外在社會規則、制度及傳統等客觀條件，而且這種客觀條件的運作通常是不具人格或匿名性的（anonymous）（Cherryholmes, 1988b）。申言之，在論述或理解意義之前，優先的權力結構或關係早已存在，而且這種權力規則很少是明確的，說話者的發言必須受制且符合這些規則（Cherryholmes, 1988a; 1988b）。從這個角度來看，論述過程中誰的規則被利用、誰可以說、誰不可以說、如何說、說什麼，都會影響意義的理解（Cherryholmes, 1988a）。

綜上所述，後結構關心語言如何被理解，意義如何被解讀及生成。一方面，這種意義是開放的、衍生的、繁殖的；再方面，雖然意義的理解是開放的，但在日常運作中，卻往往受限於匿名的權力運作體系，而反映出歷史、社會及文化的限制。

## 二、主體的地位

Foucault 自認其所研究的中心主題不是權力，而是主體，而且是從主體如何客體化的方式切入來做權力的分析 (Foucault, 1982)。自啟蒙運動以降，改變以聖經為最終依歸的思考方式，轉而以人為中心，提高人類理性的價值，將人視為追尋真理的主體 (Popkewitz, 1991)。60 年左右，結構主義逐漸興起並流行於法國，成為影響世界的重要潮流。結構主義不再強調個人，甚至主張否定自我，主體偏離中心，徹底將這種以人為中心思考的觀念轉向為結構，認為個人 (man) 不再是研究人類適當的題材，人類 (mankind) 本身才是；實在 (reality) 不存在於其所組成的部分或元素，而是在於其間的關係上 (Gibson, 1984；石偉平等譯，1995)。

後結構則強調主體不是與生俱來，而是社會所建構，這種主體是不穩定、矛盾、一直處於過程中的主體 (卯靜儒，2004)，而以論述取代主體，所有的差異都是透過論述及社會建構所形成 (王恭志，2007)。我們不是天生下來就是主體，而是被一種權力關係所塑造 (姚人多，2000a)。因此主體不再由其內在性所決定，而是弔詭地由一種絕對外在於它之物所界定，主體之所以為主體，是因為有外在之謎，有絕對外在於已知於界定主體之物 (楊凱麟，2005)。申言之，主體的形成是透過個體處置自己持有物而與其他人產生權力關係，最後諸個體以讓渡自己的權力來形成一種最高權/臣屬的權力關係，這種臣屬 (subjection) 轉而形成主體 (subject)，重新規範他與自身持有物以及他人的關係，因此權力是外於主體而作用的，主人是主體，其作用效果是主體持有之物 (蘇峰山，1996)。

進一步來看，主體的存在及形成不是透過主體的「思考」，而是透過具有實踐性質的論述。Foucault 認為論述是以語言的方式，傳遞知識和訊息 (錢俊譯，1995)，論述的過程隱含說話者及聽眾之間的互動關係及複雜變化 (王德威譯，1993)。其次，論述所運用的語言大多是社會文化傳統以來所習慣使用，容易為一般人所使用，論述的關係及規則大多是優先、看不見、匿名性的，因此說話者必須符合這些原則 (Cherryholmes, 1988a)。復次，論述是透過「論述形構」，在此形構下，所有知識的獲取及思維行動都有一定軌跡可尋，產生特定的知識領域 (王德威譯，1993)，因此主體既不是封閉的狀態，也不是固定的本質內涵，而是可被任何表達陳述的人所填滿。由此可知，主體是透過論述所形塑的暫時

性結果 (Foucault, 1982)，任何特質都只是因緣際會，在某個時空下由社會建構的產物。此外，這些特質都未必是互相排斥，是以主體可以有多元的認同，可以同時兼具不同的特質 (蘇永明，2000)。

從上述說明可以發現，在後結構主義中，主體不再是穩定不變，而是隨著不斷的論述過程被重組 (Popkewitz, 1991)。一則主體是透過歷史及社會文化所形塑的無形規則所形成，使自身通過這種知識論述，以符合現今社會所要求的標準化的正常人 (高宣揚，1999)；再則主體所產生的過程，又受到不同的權力運作所影響，藉由與各種權力的互動過程中所形成 (Foucault, 1982)。

### 三、權力/知識

Foucault 認為權力運用不同的技術，具有不同的形態；權力不是壓迫性的控制，而是生產性的實踐 (蘇永明，2006)。他強調不應僅從巨觀的角度考察權力，更應充分考慮權力的微觀運作 (李猛，2005)。在權力運作的技術上，Foucault 將權力區分為傳統權及規訓權，這兩者的差別在於前者運用「徵用—暴力」(levying-violence)，而規訓權力之原則是「溫和—生產—利潤」(mildness-production-profit) (蘇峰山，1996)。申言之，權力不僅具有壓抑的功能，同時具有生產性的功能，能訓練出馴服的人力，同時生產知識 (Foucault, 1980c)。準此以論，作為新權力機制的規訓，規定了人們如何控制其他人的身體，通過所選擇的技術，按照預定的速度和效果，使後者不僅在「做什麼」方面，而且在「怎麼做」方面，都符合前者的願望。這樣，規訓就造就了馴服的、柔順的肉體 (docile bodies) (王恭志，2007；劉北成、楊遠嬰譯，1992；蘇永明，1998；Foucault, 1977)。依此而論，權力和知識不是競爭而是共生的關係 (Popkewitz, 1991)。

Rorty 指出 Foucault 所談論的知識是強調人文知識的「軟科學」(soft science)，這些知識的提取必須透過個人心理的選擇，因此涉及權力的運作問題 (徐文瑞譯，1998)。人文科學運用檢查 (考試) 和告解，從主體上提取相關的訊息，以做為科學研究的材料 (Foucault, 1977；劉北成、楊遠嬰譯，1992)。這兩種過程，均涉及到權力的運作 (Popkewitz, 1991)。就與教育較有相關的檢查 (考試) 而言，這種作法是一種監督的過程，透過要求學生達到某種既定目標的過程，轉變成學校主要的規訓方式 (Foucault, 1977；王恭志，2007；劉北成、楊遠嬰譯，1992)。

進一步來看，權力是實踐的，而不是佔有的 (Foucault, 1977；劉北成、楊遠嬰譯，1992)，只有在付諸行動時權力才存在 (Foucault, 1982)。其次，權力離不開關係，它是存在於兩個以上因素的相互關係，透過行使的過程顯現出彼此的權力關係 (Cherryholmes, 1988b)。因此任何社會的檢查關係，都不是單獨

因素所構成，而是由與被檢查者之間的相互關係所決定。權力的運作，就在這種複合體中不斷流動並發生變化（高宣揚，1999）。最後，權力的展現並非一成不變，可能在某個場域以霸權形式出現，另一個場域又轉換為論述的形貌（卯靜儒，1999）。因此它是一種在整個社會中流動的生產性網路，它不是獨斷的，它從未被完全控制。在每個時刻中，權力都運作於個人之中，經由個人而形成並產生功能。由此可知，權力是可欲的，而不只是一種限制（Aronowitz & Giroux, 1985）。

Foucault 從這個角度探討權力與知識的關係。他打破將知識建立在認識體的基礎上，而將知識的形式與權力的策略相連結（楊凱麟譯，2000），並將其轉化為共生關係（Popkewitz, 1991; Popkewitz & Brennan, 1998），亦即權力產生知識，權力與知識直接相互包含（Foucault, 1977），而這是透過一個相互為用的過程。首先，有合法權力的論述—「真理政體」（regime of truth）為權力運作提供必要的知識；其次，真理政體建立某種自明性，使人們想當然耳地接受權力運作的事實；最後，透過權力的運作決定知識的選擇、登錄及真理政體的有效性與合法性（Foucault, 1980a）。換言之，權力在運作時不可能沒有用到知識，而知識也不可能不產生權力，權力與知識間存在著微妙的複雜關係（Foucault, 1980a）。藉由權力及知識關係的重新詮釋，Foucault 認為知識形成的來源，主要是透過權力的運作，而非主體的認知或擁有（Cherryholmes, 1988b）。

### 叁、後結構文本的課程論述

依據後結構主義，部分教育或課程學者（如 Cherryholmes 及 Taubman）運用這種觀點來了解學校教育及課程內涵，本文在這些學說的基礎上，申論後結構文本的課程論述。本段將分為意義的理解、誰是主體、發生什麼來說明這些課程論述。

#### 一、意義的理解

Cherryholmes（1988a, 1988b）認為應將課程定義為「學生學習的機會」，而教學是「具體提供某些機會給予學生」。教學（teaching or instruction）是提供學習背景來探索意義及一群意義（meaning and meanings）。然而，到底意義究竟為何，值得深入探討。從「接受理論」（reception theory）觀點來看，文本一旦脫離作者，就如脫韁野馬般，有自身的生命力，不同的讀者會依自身的背景知識進行不同的理解（張寧譯，2004）。因此閱讀是一種自身不斷反省的參與過程，是一種再創造文本的歷程（Cherryholmes, 1988a）。再從 Derrida 的解構理論來看，閱讀（教學）意義的理解是透過延異及具有模糊性的「痕跡」，不斷地



變形及重組，在「在場」及「不在場」間流動，創造出差異（張佳琳，2004），衍生出新文本。依此而論，後結構文本的課程重視意義的流動、延異及不同理解和再創造的過程。以下分為教科書的意義及課程的意義兩部分來說明。

### (一)教科書的意義

儘管有許多人不同意，然而教科書至今仍舊是教師進行教學的最重要工具，也是一種提升人類所重視意義的方式（Cherryholmes, 1988a）；另一方面，教科書具有結構性的特質（Cherryholmes, 1988a, 1988b），這種特質是意義固定，學生較無法從其中獲得更多的學習機會。仔細審視結構性的課程，文本的概念大都是指和教科書等教學有關的成品（范信賢，2001），課程強調「教什麼」（所指）和「如何教」（能指）之間有密切的關係，教師的工作就是教導大量真實（real）的東西（Ornstein & Hunkins, 1998），基本上這是一種技術典範。然而在後結構中，符號總是導向其它符號，彼此替代，輪流成為「能指」和「所指」（Derrida, 1976: xix）。「能指」得以藉由「所指」無限制的散播（endless dissemination）。申言之，文本代表動態、生成、不確定及無限可能性（Morris, 1996），強調語言、文字、符號及意義等的理解是透過持續地交融改變（flux），不斷地生成（Anyon, 1994）。讀者解構文本是為了再建構個人的文本，因此沒有固定不變的意義（Ornstein & Hunkins, 1998）。依此而論，依賴教科書所進行的教學，仍須透過教師及學生相互的詮釋及磋商，而獲得真實的當下意義。易言之，教科書不是權威，而是師生教學過程中彼此討論的媒介。

### (二)課程的意義

意義不可能獨自存在，也不具有初始的意圖，因為它隨著不同的閱讀而有不同的指涉（Martusewicz, 1992）。在後結構文本中，Daignault（1992）探討理論及實踐之間的落差（gap），他反對將課程視為任何具體化表徵，而認為應該是多樣化的、運動的、或是游牧性的（nomadic）。課程當然不是固定存在的，而是發生、生成的。因此課程的意義雖然依附於文字，然而它卻是超越文字的，它是一種正在表達（expressing）的功能，因此課程是具體化的構思（composing），使我們可以參與持續的創造（Pinar et al., 1995）。申言之，應儘可能弱化寫作者的地位，增強參與者的主體性，正如 Jagodzinski（1992）所言，讓作者及讀者（學生）發生更開放的互動，以產生學生個人美感經驗的課程。

這種構思的課程，基本上是透過不斷地解構及再建構，因此只有從通過解構才能重新開始闡述自我。這種自我不是僵化、固定的，而是能夠感知及產生新的訊息，這些新訊息可以不斷去調整過去、現在和未來的觀點（Pinar et al., 1995），因此課程的意義是隨著讀者的閱讀而持續地變動，隨著主體不斷地來回於文本及自身間的自我批判閱讀而改變，課程的意義就是自我的生成

(becoming)，自我不停地形塑及再創造的歷程 (Pinar et al., 1995)，在此觀點下，課程是一種動態觀 (王恭志, 2007)。從這個角度來看，課程及教學應該是引導學生如何開放性的閱讀，鬆動及再理解「能指」與「所指」的關連 (Derrida, 1976)，避免柔順或刻板地理解文本，使學生能將自己的生活經驗置於文本中，去理解並建構新的文本 (張佳琳, 2004)。

## 二、誰是主體

後結構主義強調主體不是先天產生，而是透過內加的 (interpolate) 論述所形成 (Anyon, 1994)。Foucault 認為主體並不具有內在的本質，而是透過外在的歷史、社會、文化機制以及權力運作網絡所形塑 (Cherryholmes, 1988a)，亦即主體是在權力/知識的論述過程中所形成的 (Popkewitz, 1991)。這是因為規訓權力對主體所產生的作用，權力使得主體能成為主體，因此是權力作用於主體，產生了個體，而不是主體決定了權力的運用。申言之，主體不是先於且外於權力的存在，權力使得主體能成為主體，乃因為它先讓主體具有某些特質，也就是主體性 (subjectivity) (蘇峰山, 1996)。

這種主體的形成透過以下三種方式：其一，給予自身科學地位的調查模式 (早期的知識考古學)；其二，是畫清敵我界限的區分模式，如瘋狂/正常 (臨床醫學及監獄上的研究)；最後，一種人類將自己變成一個主體的模式 (晚期性史) (姚人多, 2000a)。進一步來看，後結構文本的課程論述要關注的是「誰是主體？」的自主性問題，而非「主體為何？」的本質性問題 (Cherryholmes, 1988b)，亦即重視主體在學校教育中如何透過權力運作或規訓形塑而成。以下分成身份的認同及師生之間的關係來說明。

### (一)身份的認同

身份代表個人的自我認同，以及其與他人或事物間的關係，一個人所使用的語言及文字代表他對自我身份的認同 (Coulby, 2000)。後結構主義所強調的身份是在特定的關係下、特殊的符號規則中所產生 (Martusewicz, 1992)。這種認同是一種變動的認同觀，具有關係性的 (relational)、敘事的 (narrative)、想像的 (imaginary) 特質 (孟樊, 2001)。相對於這種變動的認同觀，傳統的學校課程卻是一種結構觀的二元論 (Popkewitz, 1991)，視歐洲、男性、教師為中心，而非歐洲、女性、學生為「他者」(others)，教育系統變成明顯的權力不對等及殖民現象 (Gough, 1998)。後結構文本的課程則反對這種二分法，其課程論述主張教育過程中學生及教師雙方都是主體，透過彼此的互動、溝通、詮釋、磋商、理解，形塑各自的課程意義，並從過程中建立自己的身份認同。

進一步來看，後結構文本所強調的課程具有跨越學科與混種的特質，這種

課程文本應是一種「持續去皮」(unskinning)的歷程(Sumara & Davis, 1998)。所謂持續去皮有兩層意義：第一層是去皮，指去除可辨識的標記，也就是去除我們先前所認同的邊界；第二層是再植皮，尋求邊界的再辨認及再認同。在課程意義建構的過程中，透過這種不斷地去皮及再植皮的過程，塑造學生及教師的自我身份及認同(Sumara & Davis, 1998)。雖然在去皮的過程中，可能會使師生因不確定而處於危機，然而卻也因這種未事先決定的不確定性，而產生各種無限的可能，反而得以充分開發人類的好奇心及探險欲，使我們從中獲得意料之外的愉悅及滿足(Huebner, 1975)。若從自傳或動態的觀點來看(Pinar, 1975)，這種課程將充滿無限可能，當然這種可能性須仰賴教師的啟發而非灌輸(Eisner, 1994)，亦即師生雙方透過密切的教學互動及雙向溝通，啟動這種充滿驚奇的課程經驗，開發個人的潛能及心智成長；再者透過不確定性來鬆解符號、無所指涉，進行延異的遊戲(Derrida, 1976；楊恆達、劉北成譯，1998)，容忍不確定的意義及共享新奇的差異，也可以消解教學過程中師生的緊張關係(張佳琳，2004)，對僵化的教學系統有正面的效益。

依上所述，既然教師和學生都是主體，那教師不能僅視教學為一種「職業」(career)，而應積極地視教學為一種「志業」(calling)(Blase & Anderson, 1995)。正如同 Hargreaves 和 Goodson (1996) 認為在邁向後現代的專業主義，教師並非僅是安慰(anodyne)學生，而應更致力於積極地關懷學生，以符合學生的不同需求。從這個角度來看，「跨越邊界」(crossing border)或許可以舒解過去獨尊教師及只視教師為主體的缺失。所謂跨越邊界是一種經由改變學科身份進而轉化教師及學生地位的歷程，以擴大課程的意義及內涵。在這方面，Giroux (1994) 提出三個核心政略：1. 對抗文本(counter-text)：讀者不應獨尊於作者(或教師)的意圖，而應以重寫文本的方式，透過不斷的質疑及批判，化解文本的意識型態壓迫，並建構自我的身份認同。2. 差異政略(the politics of difference)：提倡差異政略是為了超越現代主義的線性觀，反對本質主義，承認個人及社會具有多元性及差異性的特徵，並進而從彼此之間的集體記憶中，尋求可能的團結(solidarity)，促進社會的轉型。3. 對抗記憶(counter-memory)：是以日常生活做起點，對於歷史進行批判閱讀，了解過去、現在之間的關係，認識歷史如何以專斷和整體化的敘事呈現正義及真理，並重新建立現在和過去之間的關係，重新了解過去及改變現在(周珮儀，1999；Giroux, 1994)。透過上述歷程，重新省思教師及學生在課程及教學過程中的位置，重新建構自我的身份認同。

## (二)師生之間的關係

不對等的地位會產生不均等的權力關係，正如教室中的師生關係往往不平等，教師是引導者，學生是被引導者，學生處於弱勢(Cherryholmes, 1988a)。

教師是教學的關鍵，掌握教材及教科書的內容選擇權、教學的進行方式、教材內涵的詮釋、教學成果的評量、評量完之後的分類與解釋。在這些過程中，教師課程的理念、對教學的認知、對學生主體本質的預設和教師本身的價值判斷，均足以影響學生的學習以及對其自身的塑造及認同（黃文定，2000）。

Taubman（1992）引用 Lacan 的「鏡像階段」（mirror stage）理論，指出後結構文本的課程論述中師生間應該要「達到適當的距離」（achieving the right distance）。Lacan 認為人對自身的自我意識和認同，不過如同嬰兒在六到十八個月時期於鏡像中所見到的自己身形一般，是一種想像的自我（夏光，2003）。依此觀點，Taubman 認為教師存在於學校複雜的動力系統中，他們最初做為教師的感覺是經由其他人的凝視中所形成，並在符號（symbolic）的中介中被壓縮，並非真實的自我（Taubman, 1992）。例如教師對自己工作的角色及期望，是一種社會不同鏡像的反射，是一種期待的、想像的及理想化交叉而形成的知覺。Taubman 進一步指出，教師對自我的角色、期許及認同，經常透過情感的轉移來想像，有時這種情感的轉移反對符號系統，反對傳統的期望，這時師生之間就變成關係較密切的朋友；相對的，如果情感的轉移贊成這種符號系統，則教師明顯地較希望成為「大師」（master），而和學生有較遠的距離。簡言之，大師較為知識學習導向，而朋友關係則較重視學生的需求。在此基礎上，Taubman（1992）認為在成為大師以及消除師生之間所有距離的拿捏，就是「適當的距離」。由此可知，欲達成適當的距離需要教師不斷地自我調整，以符合當下的師生互動及教學需要。

### 三、發生什麼

Foucault 認為應該停止追問「真理為何？」的問題，而應該思考「真理產生的過程為何？」，「真理如何被賦予價值？」，「真理如何和權力交織在一起？」的問題（Popkewitz, 1991）。依此而論，我們應該關心的是「知識透過什麼樣的機制被放到學校課程中」？易言之，學生在學校追求知識的過程中，發生什麼事情？如何發生？這些過程，牽涉到各種權力的運作。依此而論，權力如何和知識糾結在一起，以產生真理或知識的過程，正是後結構文本課程論述所關注的焦點。以下分為權力的運作、權力/知識的關係兩部分來說明。

#### （一）權力的運作

Foucault（1982）明白地表示在一個權力分析裡，要同時包括如何（how）、什麼（what）及為什麼（why）三個問題。而它最為重視的是權力如何行使的問題（姚人多，2000b）。他認為「如何的問題並不是去問權力如何展現自身？而是去問是經由什麼方式來行使？以及當某些人對其他人實施權力時到底發生什麼事」（Foucault, 1982）。其次，權力並非集中於某位主體上，而是存在於統

治者和被統治者的關係中，它是被執行而非被擁有（蘇永明，2006）。透過那些不均等的力，不停的誘發權力的不同狀態，而這些狀態永遠是局部的、不穩定的（Foucault, 1980b）。這種思考提供課程社會學的研究者，不僅要問這是「誰的課程」，還要進一步詢問課程實施的問題（卯靜儒，2004），或是課程實踐過程中發生什麼（what happens）。換言之，我們應關注後結構文本中，權力如何運作以塑造課程意義的過程。

在後結構文本的課程論述上，權力是存在於社會及學校的各種關係網中，這些關係是社會及學校各個結構中複雜網絡的經緯，它們包含於制度之中，無形中滲透並形塑個人的身份及順從（Cherryholmes, 1988a）。基本上，權力技術在不同的場合、不同的環境、針對不同的個體、配合不同的溝通及能力，會組成不同面貌的權力技術（李猛，2005），它所顯現的形式並非單一領域的，而是相互利用交織而成的。在不同的場合下，會以不同的形式出現（卯靜儒，1999；陳惠敏，2001）。在學校教育的運作方面，Foucault（1977，Cherryholmes, 1988a）認為權力是藉著知識論述進入個體，建構個體的行動意義，並產生柔順的個體。這種學生主體規訓權的運作，主要是靠綿密的監視來掌控學生的狀態；靠考試來了解學生的學習情形，並形塑學生努力向學的心態；靠考試後的分類來區分學生的等級，並規範學生遵守社會制度的習慣（Foucault, 1977；劉北成、楊遠嬰譯，1992）。以此觀之，隨著主體的規訓，「潛在課程」（hidden curriculum）在學校中將無所不在，隨時規訓學生，不但規範學生的學習內容，同時制約學生的行為，例如課表、上課時間、考試內容與方式、校規、儀式、慶典、服裝、事蹟等等。

進一步來探討，Foucault（1982）認為權力不是一個同意權的運作，也不是共識，他所描述的權力既不是同意與承諾，也無具有凝聚共識的功能。因此Foucault 權力運作的目的也不在公眾集體目標的追求（姚人多，2000b）。就此而論，學校的課程並非追求一個共同的課程，其目的也不在導引社會的共識，而是提醒教師在實施課程及教學的過程中，如何洞悉權力/知識所產生的規訓，引導學生自我發展並培養學生正確的價值觀。依此而論，共同（國家）課程並非後結構所贊成，然而在現今競爭力至上的教育思潮中，教師如何將國家課程儘可能地轉化為適合個別學生需求的教學方案，將有助於學生發展自我；另一方面，學校及班級中的權力運作及規訓，雖是不可避免的事實，然而教師如何透過開放的師生互動，建立學生的身份認同，奠基學生積極而非消極的人生觀，是後結構文本的課程論述中的重要目的。

## （二）權力/知識的關係

Foucault 將知識形成的來源定位在權力的運作（Cherryholmes, 1988b），權

力和知識是共生的關係 (Popkewitz & Brennan, 1998)，知識結合權力以「特有的技術」塑造人的自我，進而支配人的主體 (王恭志，2007)。因此，透過權力及知識關係的重新詮釋，使我們得以從另一個角度來看學校、教師、學生及課程的新關係。本質上，這種權力的運作是生產性而非壓迫性的 (李猛，2005)，藉由「牧師式的權力」(pastoral power)使對方馴服，來穩固權力核心 (Popkewitz, 1991)；並透過綿密而細緻的權力運作過程，寓真理 (reality) 於口惠 (rhetoric) 之中，使得學生得以學到可欲的內容 (Cherryholmes, 1988a)。例如，Foucault (1976；尚衡譯，1990) 在談到「性」的論述上，他歸納權力及知識如何結合以產生知識：首先，透過以各種迂迴戰術生產了性的知識，再將涉及性的知識與醫學實務相結合，兩者相互結合及幫襯的結果，便產生了支持法律與公共輿論的力量，使社會大眾臣服於這種維持秩序的權力及知識。因此它們的結合，促成控制社會權力的運作。

從這個角度來看，學校課程不再具有中立性或絕對的真理及價值。依新馬克思的說法，是學校知識反映了「誰的利益」的問題 (Apple, 1979)，課程是從各種權力鬥爭中所存活下來的內容，因此不是什麼知識最有價值？而是誰的知識最有價值。從後結構的角度來看，則進一步從微觀的角度來具體說明，各種權力如何透過傳統、歷史、社會、文化及權力的規訓，如何糾結並運作在學校課程中，形塑學校課程的風貌。因此後結構文本的課程論述關心學校課程到底發生了什麼事？到底權力如何行使？學生如何被規訓與建構？

進一步來看，後結構文本的課程論述強調權力產生知識，權力和知識是相互蘊含的，這種共生關係打破傳統將知識建立在認識主體的基礎上，而將知識的形成與權力的策略相連結，使傳統上知識與權力的相對抗關係轉化為共生關係 (Cherryholmes, 1988a)。依此而論，學校課程 (外來的合法知識) 的形成並不具有絕對的真理存在，而是各種權力交互形塑而成；同樣的教室中的課程運作 (師生互動)，也顯示出師生之間的權力行使及流動的關係，以形成合法性的知識。而這種權力運作的方法最明顯的就是透過檢查 (考試)、學習時間的安排及模範生的表揚等方式，形塑學生的自我認同。

綜上所述，後結構文本的課程論述重視課程的意義及理解，並且從微觀的角度透視學校課程發生的過程，以及細膩的權力網及其運作的過程，提醒我們看似合理的課程內容，實際上卻隱含許多主體的規訓過程。讓我們重新省思誰是教育的主體，以及學校課程的意義及內涵。這種程論述不是要建立一套課程實施的模式，而是顯示出那些我們認為合理的、合法的學校知識或課程，事實上是植基於權力的分配、征服及各種權力關係所形塑而成 (Davidson, 1986)。然而這種論述的缺失為何？有無跨越的可能，以下進一步討論。

## 肆、後結構文本課程論述之批判

後結構文本的課程論述著重於意義的理解、課程主體的建構、權力運作所形塑的課程。這種創新的觀點雖然為課程理論及研究開啟另一扇窗，然而不可否認的仍有一些缺失需要加以探討。在此，本文不討論後結構主義並沒有提出一項課程研究的新結論，也不探討後現代思潮的課程論述難以引導實踐（周淑卿，2005），更不探究後現代多元論述指涉不清，是否又造成課程領域的另一次窮途末路（甄曉蘭，2004）等問題，而僅就其主要論述提出兩點批判。

### 一、如何看待結構和解構的關係

後結構文本課程論述反映出延異及不確定性。課程是一連串的文本，我們不斷解構我們的課程世界，並且將自己的生活經驗嵌入在文本中，使我們得以透過和文本的互動來創造新文本（Martusewicz, 1992）。從另一個角度來看，教學事件是一種變動、不完備、有待補充的過程（Cherryholmes, 1988a; 1988b）。然而，過於抽象的理論化是退回概念系統，使讀者侷限於與現實分離的概念層面，反而增強創造理論者的權能，卻可能無助於受壓迫者權能的提升（周珮儀，2003；Anyon, 1994）。易言之，後結構文本的課程論述是否真正提升參與者的意義，或是造就另一批課程霸權，這其中所隱含的深層意義值得我們探究。

首先，一如 Derrida（Cherryholmes, 1988b）所言，文本不只存在於說話者的指涉，而是主要來自於閱聽者的詮釋。意義的生成永遠是變動不居的（Lather, 1999），因此必須喚起讀者對理所當然意義的挑戰。依此而論，課程的理解不是來自於強調結構性質的教科書，而是來自於教師及學生透過其自身的背景知識所產生的理解。換言之，是教師、學生和教科書三方之間不斷的反省、對話所形成。然而，這種方式到底對班級學生人數眾多的現代性教育及教師而言有何啟示？除了尊重學生的多元背景外，是否有其更積極的意涵？是否使我們迷失在這種華麗辭藻或語彙所論述的叢林中，反而造成另一種理論的霸權，無助於解決教學實務問題（Wraga & Hlebowitsh, 2003）。從另一個角度來看，教科書的意義為何？是否可以擱置不用？亦或是如何用才能發揮最大的功能？

其次，對後結構者而言，沒有存在所謂的絕對真理，而是透過不斷地論述所形成的暫時性結論，因此至多只有局部的真理（蘇永明，2003）。依此而論，知識或意義是透過不斷地解構、建構的過程來生成，並沒有絕對的真理、知識或意義。那我們要問的是，到底意義該止於何處？或永不停止？如果真是永不停止，那人該如何自處，畢竟這和人性慣於處在穩定的狀態下有明顯的不同。進一步來看，如果意義的詮釋或文本的解讀沒有休止，那會不會導致知識虛無化的問題（Stanley, 1992）？會不會造成社會動蕩不安的現象？事實上，這些情形都有可能發生，值得吾人關注。

最後，這種局部真理的論述，或許可以進一步解讀為後結構文本開啟我們研究課程現象的另一扇窗。例如教科書經過何種權力運作，成為合法化的知識？教師和學生透過怎樣的教學過程（師生之間的權力關係），學生得以學到教師想要傳遞的教學目標？然而這種方式，是否真能成為一種主流的課程研究基礎？是否對課程理論及研究有所幫助？或只能如美學探究一般，只能做為我們在研究傳統教育或課程現象時的補充方法（Vallance, 1991），仍有待進一步的實徵研究來佐證。

## 二、是否見樹不見林

後結構文本的課程強調主體是透過論述所形成，這種主體是透過歷史、社會、文化等各種機制所塑造，因此，課程要關注的是「誰是主體？」的問題（Cherryholmes, 1988b）。從這個角度來看，我們需要問的是課程所指涉的主體，是如何被建構而成？老師和學生如何被討論等問題（卯靜儒，2004）。另一方面，雖然 Foucault 強調有權力就會衍生抗拒（Foucault, 1982），然而他只是抽象空洞地描述，沒有完整地探討這種抗拒如何發生，因而無法化為具體的實踐及行動（姚人多，2000b）。因此，雖然後結構文本的課程論述為我們提供另一種洞見，讓我們重新思索課程權力運作過程中主體的形塑問題，然而卻也容易讓我們迷失在課程主體、權力及規訓等相關議題，反而使我們忽略課程形塑過程中的主體抗拒性問題，使我們誤以為主體的規訓是無法避免，迷失在主體如何被規訓的環節上，而以消極的態度來看待學校課程，因而無法看到學校課程的多元性及進步性，甚至否定人類的能動性。再者，到底權力機制在形塑個人時，個人有沒有選擇的空間？有沒有行動的自由？如果依 Foucault 所言，權力在形塑個人的同時，主體是不自由的，那教育將失去很大的價值和意義。可是從另一個角度思考，主體（學生）形塑的過程完全不需要規訓嗎？那教育如何運作？如果沒有檢查（考試），如何了解學生所學程度為何？蘇永明（2006）認為仍須適度的規訓，然而適當的規訓其規準如何拿捏？才能開展學生的身心，使其成熟，仍有待進一步深究。

其次，Foucault（1977）認為權力大多被當作一種非人格的和匿名的力量，其運作不依賴於主體的行動及意圖，而是受限於歷史、社會、文化、政治、經濟等制度所影響。他避開誰擁有權力、運作權力，而只討論權力如何被運作的問題。這種觀察方式雖然很新穎，然而卻忽略了權力在相當程度上是被政治或經濟權力位置上特定、可辨識的行動者所控制和施行的事實（朱元鴻等譯，1994）。從這個角度來看，後結構文本的課程論述雖然看到課程受傳統權力所控制，然而卻忽略了具有合法地位及有實質影響力團體或個人所帶來的影響。例如，九年一貫課程形成過程中工商團體、主婦聯盟所產生的影響（洪詠善，2000）；此外，社會菁英（如教改團體）不斷透過大眾媒體或舉辦公聽會的方式，



形塑支持九年一貫課程的聲音，以達到改革課程的實質目的（黃嘉雄，2002）；再如教科書開放過程中書商團體結合立委的強力游說，迫使決策者（教育部長）不得不開放教科書的事實（蔡宗河，2004），都明確說明權力的運作不完全是匿名的，而可能被特定的、可見的團體所操弄。依此而論，後結構文本中，匿名權力的課程論述是否過於簡化權力操作的實務，只侷限於微觀的權力運作，反而無法見到權力運作及課程論述的全貌，值得我們再深思。

透過上述說明可知，後結構從過去未曾有人談論的角度來論述其學說，基本上這符合哲學是從局部的角度試圖解釋事物真相一般。依此而論，後結構論述雖有其洞見，卻不免有其缺失或掛一漏萬之憾，因此後結構論述仍有待再深思及跨越。必須說明的是，本文所謂的跨越，並非全盤否定或棄用後結構的課程論述，也非再造成另一種二元對立，而是希望就上述所批判的內容，試圖提出一些方法，以簡少其可能的缺失，同時也希望從不同觀點的論述，尋求解決後結構所可能導致的缺乏共識、虛無及空洞。

## 伍、後結構文本課程論述的跨越—代結語

後結構文本的課程論述是希望解構現代主義中種族、性別、倫理的特定結構，揭露潛藏其中不公平的權力關係（Slattery, 1995），以顛覆現代主義的謬誤。然而誠如解構所言意義不斷衍生，雖可滿足人類的創造性，文字遊戲也可開創人類的想像力，然卻不符合有核心真、善、美、聖等價值或標準的人類社會，反而導致虛無主義、各自表述的困窘，有礙社會的溝通或共識的形成（黃騰，2003；Stanley, 1992）。依此而論，後結構仍有其不足須加以克服。在此基礎上，本文試圖進一步探討跨越這些困境的可能性。

首先，教科書雖然具有結構性，然而它仍有機會提供學生多元學習的可能性，這端視於教師如何進行教學活動（Cherryholmes, 1988a; 1988b）。教科書本身有其共通性，可以做為一個進行教學及學習或解構的起點。教師和學生可以在有限的教科書意義中創造出無限的文本，使每一個學生都能透過自身反省批判的閱讀，獲得廣泛的理解及與自身最有關係的意義（Cherryholmes, 1988a）。因此，只要教師願意營造開放的教學氣氛，循循善誘，誘發學生自我成長，就有可能使教科書發揮最大的功能及意義（Kelly, 1999）。這種觀點，Lotman 有很好的說明，他認為一般教師喜歡以「濃縮機制」（condensation mechanism）來進行教學，透過向心力的方式進行教學，傾向於將不同的文本或意義加以整併、控制、壓抑成單一文本和意義（引自王瑞賢，2003）；然而在後結構文本的課程論述中是一個對話模式，以「取代機制」（displacement mechanism）來進行教學。在這種對話中，是以離心力的方式進行，教師的文本和意義不再是權

威，文本和意義之間是不斷地競爭、挑戰、質疑、延宕及創生（引自王瑞賢，2003）。因此，教師在教學的過程中，透過師生間坦誠無私的互動，尊重每一個學生的學習基礎，著重學生自我意識的提升及開展，建構每一位學生獨特的學習意義（Aoki, 1988），使學生將其帶入外在世界，形成一種創生性的文本（Grumet, 1992）。透過這種自我意識的開展及提升（Greene, 1975），應能減輕課程霸權所產生的影響甚至壟斷，營造出良好和諧的師生關係及課程情境，並創造出多元而開放的文本。

其次，雖然後結構招致許多學者批評只破不立，只有詮釋和批判，沒有提供實際行動方案。然而或許 Richard Rorty 所提出的「新實用主義」（new pragmatism）可做為消解這種困境的參考。Rorty 結合美國的實用主義及傳統歐陸的詮釋學觀點，來尋求解決因後現代過於強調多元文化所導致的缺乏系統、結構，落入虛無主義（nihilistic）的危機（徐文瑞譯，1998），使他者（others）能在理想的言說環境中不被拋棄，並透過不斷的對話，以尋求出具有有一致性基礎的團結性（solidarity）（徐文瑞譯，1998），以產生「合理共識」（rational consensus）（Cherryholmes, 1988a）。透過這種方式，使我們能在面臨多元而缺乏共識的情況下獲得舒解；並得以在多元差異中營造團結性，形成融合多元和差異的社會關係，呈現一個容納多元文化的社會，促進社會整體的和諧發展（蘇永明，2003）。進一步來看，真理或共識並非符合於外在的實在，而是在社會實踐及差異中，儘可能的尋求各種共通性，這種共通性是以團結性取代客觀性真理，以協商對話取代強制，以暫時性的共識取代永恆的真理，促使社群中成員能朝信念一致的方向發展。透過這種追尋共通性的過程，來解決紛亂的社會現象或是缺乏共識的危機（徐文瑞譯，1998）。依此而論，透過共識的尋求，後結構文本的課程雖然反對單一、中心的論述，然而卻也不因過於強調「差異」而陷入無政府主義，也不走向極端的非理性自由論。

第三，後結構對知識或真理的最大批判是它和權力相結合，然後透過權力的排除（exclusion）及納入（inclusion）的過程來建構知識及真理的合法性地位（Popkewitz, 1991）。針對此種現象，Stanley（1992）引用 Aristotle 的「實踐智慧」作為個人旨趣的核心來規避此種困境。這種實踐智慧意味人類具有慎思及選擇的能力，個人對實踐智慧的倫理判準是依據「中庸之道」（mean），而判斷這種中庸之道的智慧，卻是需要透過生活實踐累積而來。因此，若是每個人都是慎思判斷的實踐者，人們自然就會主動詮釋及參與各種活動，尋求一個中庸之道（黃騰，2005），自己就無需判準，也就不會發生真理受到權力壟斷的現象。依此而論，教師如何透過生活中培育中庸之道，深化其慎思及選擇能力，由教師自己詮釋及建構，自然無須任何的判準來左右其思考。如此一來可以避開被特定知識及真理壟斷的困境，也能形成多元差異性而不致落入虛無主義。

最後，後結構文本的課程論述因意義的不斷衍生而被批評為空洞化、缺乏內涵，反而有害學生的學習。若要避免這種危險，筆者認為有兩種方式可以參考。其一，可以先確立暫時性的課程目的，這種目的猶如過程模式中的一般目的一樣，具有引導而非決定的特質（Marsh, 1997），最終的課程意義是等待師生互動過程中所建構的個人經驗（Pinar, 1975）。透過這種暫時性的目的引導課程發展的方向，可以避開課程不知所云或缺乏實質內涵的缺失，又可以減輕課程霸權的威脅。其二，後結構文本的課程應該包含雙層目標。第一層可以涵蓋較寬廣或一般的目標，這可以透過尋求社會暫時性共識的課程目的來形成；第二層目標可以納入局部的教室需求，使其更符合個別學生的學習需求（Doll, 1989）。簡言之，我們可以透過這種互補的雙層目標方式，做為修正後結構文本過於強調理論缺乏實務基礎的困境，並發展學生獨特的個人課程經驗，豐富課程的內涵。

後結構文本的課程論述為課程開啟一扇視窗，讓我們再深入思考課程的意涵。雖然這種論述容易使師生陷入空洞、無所遵循的缺失，然而對教育現場而言，他至少使我們得以從另一個角度重新檢視課程的現象及意義，重新省思現今教育現場的實際問題，鬆動長久以來僵化的師生關係。因此只要善用其優點，減少其可能缺失，跨越其可能產生的危機，相信將能對未來的課程理論研究及教學實務，產生很大的幫助。

## 致謝

本文能完成，作者須特別感謝新竹教育大學陳惠邦、簡紅珠兩位教授的啟發與指導，並不吝提供寶貴意見，以供參考及修正。本人特以誌之，以申謝忱。

## 參考文獻

- 王紅宇（譯）（1997）。**後現代課程觀**（William E. Doll 原著）。台北市：桂冠。
- 王恭志（2007）。**傅柯的生存美學及其對教師課程意識的啟發與蘊義**。國立台北教育大學教育政策與管理研究所博士論文，未出版，台北市。
- 王瑞賢（2003）。教育改革下教室言談模式變化與日常言談關係之研究。輯於齊力、蘇峰山（主編），**市場、國家與教育**，頁 99-133。嘉義縣：南華大學教育社會學研究所。

## 專論

- 王德威 (譯) (1993)。知識的考掘 (Michel Foucault 原著)。台北市：麥田。
- 方謙 (譯) (1994)。羅蘭·巴特 (Jonathan Culler 原著)。台北市：桂冠。
- 石偉平等 (譯) (1995)。結構主義與教育 (Rex Gibson 原著)。台北市：五南。
- 卯靜儒 (1999)。台灣近十年課程改革之政治社會學分析。論文發表於中正大學主辦之「第一屆教育社會學論壇」，頁 1-14，嘉義縣。
- 卯靜儒 (2004)。從新馬克思到後結構主義：課程社會學研究的再概念化。教育研究集刊，50 (1)，119-142。
- 朱元鴻、馬彥彬、方孝鼎、張崇熙、李世明 (譯) (1994)。後現代論：批判的質疑 (Steven Best 和 Douglas Kellner 原著)。台北市：巨流。
- 李猛 (2005)。傅柯的權力分析。輯於黃瑞祺 (主編)，再見傅柯：傅柯晚期思想新論，頁 117-164。台北市：松慧文化。
- 沈清松 (1990)。現代哲學論衡。台北市：黎明文化。
- 周珮儀 (1999)。從社會批判到後現代：季胡課程理論之研究。台北市：師大書苑。
- 周珮儀 (2002)。後現代課程取向的萬花筒。教育研究月刊，102，40-53。
- 周珮儀 (2003)。後現代課程取向的課程探究。台北師範學院學報，16 (2)，111-138。
- 周淑卿 (2005 年 10 月)。課程解構或理論建構？後現代課程論之再思。論文發表於海洋大學主辦之「後現代的課程實踐」研討會，頁 75-86，基隆市。
- 孟樊 (2001)。後現代的認同政治。台北：揚智。
- 尚衡 (譯) (1990)。性意識史：導論 (Michel Foucault 原著)。台北市：桂冠。
- 范信賢 (2001)。文本：後現代思潮下對「教材」概念的再省思。國教學報，13，174-184。
- 洪詠善 (2000)。國民教育階段九年一貫課程總綱綱要決策過程之研究。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 徐文瑞 (譯) (1998)。偶然、反諷及團結 (Richard Rorty 原著)。台北市：麥田。

- 姚人多 (2000a)。論傅柯的主體與權力：一個批判性的導讀 (上)。當代，150，126-133。
- 姚人多 (2000b)。論傅柯的主體與權力：一個批判性的導讀 (下)。當代，151，108-133。
- 夏光 (2003)。後結構主義思潮與後現代社會理論。北京：社會科學文獻出版社。
- 高宣揚 (1999)。後現代論。台北市：五南。
- 莊明貞 (2002)。後現代思潮的課程研究及其本土實踐之評估。教育研究月刊，102，27-39。
- 陳依萍 (2001)。後結構主義與後現代主義在教育行政上的應用。中等教育，52 (2)，170-178。
- 陳美如 (2005)。從文本的概念看課程。教育研究月刊，135，127-133。
- 陳惠敏 (2001)。知識、權力、課程：以 Foucault 權力/知識論述評析九年一貫課程。嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義市。
- 張佳琳 (2004)。當教學作為一種自由遊戲：Derrida 解構思想的啟示。課程與教學季刊，7 (4)，13-26。
- 張景智 (譯) (1992)。索緒爾 (Jonathan Culler 原著)。台北市：桂冠。
- 張寧 (譯) (2004)。書寫與差異 (Jacques Derrida 原著)。台北市：麥田。
- 黃文定 (2000)。Michael Foucault 主體觀之教育蘊義。台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 黃俊儒 (2003)。傅柯主體觀對課程理論之啟示。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 黃嘉雄 (2002)。九年一貫課程改革的省思與實踐。台北市：心理。
- 黃騰 (2005)。從「角色」到「自我」：論教師改變的歷史困境與可能。教育研究集刊，51 (4)，89-116。
- 單文經 (2002)。現代與後現代課程論爭之平議。師大學報，47 (2)，123-142。
- 楊大春 (1995)。德希達。台北市：生智。

## 專論

- 楊恆達、劉北成（譯）（1998）。**立場**（Jacques Derrida 原著）。台北市：桂冠。
- 楊凱麟（譯）（2000）。**德勒茲論傅柯**（Gilles Deleuze 原著）。台北市：麥田。
- 楊凱麟（2005）。自我的去作品化。輯於黃瑞祺（主編），**再見傅柯：傅柯晚期思想新論**，頁 47-74。台北市：松慧文化。
- 甄曉蘭（2004）。**課程理論與實務：解構與重構**。台北市：高等教育。
- 劉北成、楊遠嬰（譯）（1992）。**規訓與懲罰**（Michel Foucault 原著）。台北市：桂冠。
- 劉自荃（譯）（1995）。**解構批評理論與應用**（Christopher Norris 原著）。台北市：駱駝。
- 歐用生（1998）。後現代社會的課程改革。**國民教育**，38（5），3-11。
- 歐用生（2005年10月）。**課程再概念化：系譜和風貌**。論文發表於海洋大學主辦之「後現代的課程實踐」研討會，頁 15-40，基隆市。
- 蔡宗河（2004）。教科書開放引發的問題及解決的方法。**國教世紀**，210，99-110。
- 錢俊（譯）（1995）。**傅柯：超越結構主義與詮釋學**（Hubert L Dreyfus 和 Paul Rabinow 編輯）。台北市：桂冠。
- 蘇永明（1998年11月）。**傅柯的規訓權力與現代教育的興起**。發表於台北市立師範學院舉辦之「八十七學年度教育學術研討會」，台北市。
- 蘇永明（2000）。垂直多元與水平多元的思考模式。輯於但昭偉、蘇永明（主編），**文化、多元文化與教育**，頁 133-179。台北市：五南。
- 蘇永明（2003）。新實用主義的教育哲學：羅笛。輯於邱兆偉（主編），**當代教育哲學**，頁 61-89。台北市：師大書苑。
- 蘇永明（2006）。**主體的爭議與教育：以現代和後現代哲學為範圍**。台北市：心理。
- 蘇峰山（1996）。傅柯對權力的分析，輯於黃瑞祺（主編），**歐洲社會理論**，頁 99-164。台北市：中央研究院歐美研究所。
- Anyon, J. (1994). The retreat of Marxism and socialist feminism: Postmodern and poststructural theories in education. *Curriculum Inquiry*, 24(2), 115-133.

- Aoki, T. T. (1999). Toward a dialectic between the conceptual word and the lived word. In W. F. Pinar (Ed.), *Contemporary curriculum discourses* (pp. 402-416). Stottsdale, A.Z.: Corsuch Scarissbrick.
- Apple, M. W. (1979). *Ideology and curriculum*. London: Routledge.
- Aronowitz, S., & Giroux, H. A. (1985). *Education under siege: The conservative, liberal and radical debate over schooling*. Massachusetta: Bergin & Garvey.
- Blase, J., & Anderson, G. L. (1995). *The micropolitics of educational leadership: From control to empowerment*. London: Cassell.
- Cherryholmes, C. H. (1988a). An exploration of meaning and the dialogue between textbooks and teaching. *Journal of curriculum*, 20(1), 1-21.
- Cherryholmes, C. H. (1988b). *Power and criticism*. New York: Teacher College, Columbia University.
- Coulby, D. (2000). *Beyond the national curriculum: Curricular centralism and cultural diversity in Europe and USA*. London: RoutledgeFalmer.
- Daignault, J. (1992). Traces at work from different places. In W. F. Pinar, & W. M. Reynolds (Eds.), *Understanding curriculum as phenomenological and deconstructed text* (pp. 195-215). New York: Teacher College, Columbia University.
- Davidson, A. I. (1986). Archaeology, genealogy, ethics. In D. C. Hoy (Ed.), *Foucault: A critical reader* (pp. 221-233). New York: Blackwell.
- Derrida, J. (1976). *Of grammatology* (G. Spivak, trans.). Baltimore: John Hopkins University Press.
- Doll, W. E. (1989). Foundations for a post-modern curriculum. *Journal of Curriculum*, 21(3), 243-253.
- Doll, W. E. (1993). *A post-modern perspective on curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Eisner, E. W. (1994). *The educational imagination*. New Jersey: Prentice Hall.
- Foucault, M. (1976). *The history of sexuality: An introduction* (R. Hurley, trans.).

New York: Random House.

Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of prison*. London: Routledge.

Foucault, M. (1980a). Questions on geography. In C, Gordon (Ed.), *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977* (pp. 63-77). New York: Harvester Wheatsheaf.

Foucault, M. (1980b). Two lectures. In C, Gordon (Ed.), *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977* (pp. 78-108). New York: Harvester Wheatsheaf.

Foucault, M. (1980c). Truth and power. In C, Gordon (Ed.), *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977* (pp. 109-133). New York: Harvester Wheatsheaf.

Foucault, M. (1982). The subject and power. In H. L. Dreyfus, & P. Rabinow (Eds.), *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics* (pp. 208-226). Chicago: The University of Chicago.

Gibson, R. (1984). *Structuralism and education*. London: Hodder & Stoughton.

Giroux, H. A. (1992). *Border crossing: Cultural workers and the culture*. New York: Routledge.

Giroux, H. A. (1994). *Disturbing pleasure: Learning popular politics of education*. London: Routledge.

Gough, A. (1998). Beyond Eurocentrism in science education: Promises and problematics from a feminist poststructuralist perspective. In W. F. Pinar (Ed.), *Curriculum: Toward new identities* (pp. 185-209). New York: Garland.

Greene, M. (1975). Curriculum and consciousness. In W. F. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (pp. 299-321). California: McCutchan.

Grove, R., & Short, E. C. (1991). Theoretical Inquiry: Components and Structure. In E. C. Short (Ed.), *Forms of curriculum inquiry* (pp. 211-224). Albany: State University of New York Press.

Grumet, M. R. (1992). Existential and phenomenological foundations of autobiographical method. In W. Pinar, & W. Reynolds (Eds.), *Understanding*



- curriculum as phenomenological and deconstructed text* (pp. 28-42). New York: Teacher College Press.
- Hargreaves, A., & Goodson, I. F. (1996). Teacher's professional lives: Aspirations and actualities. In I. F. Goodson, & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher's professional lives* (pp. 1-27). London: Falmer Press.
- Huebner, D. (1975). Curriculum as concern for man's temporality. In W. F. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (pp. 237-249). California: McCutchan.
- Jagodzinski, J. (1992). Curriculum as felt through six layers of an aesthetically embodied skin: The arch-writing on the body. In W. F. Pinar, & W. M. Reynolds (Eds.), *Understanding curriculum as phenomenological and deconstructed text* (pp. 159-183). New York: Teacher College, Columbia University.
- Kelly, A. V. (1999). *The curriculum: Theory and practice* (4th ed.). London: Paul Chapman.
- Kliebard, H. M. (1975). Bureaucracy and curriculum theory. In W. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (pp. 51-69). California: McCutchan.
- Kliebard, H. M. (1986). *The struggle for the American curriculum 1893-1958*. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Lather, P. (1999). Ideology and methodological attitude. In W. F. Pinar (Ed.), *Contemporary curriculum discourses* (pp. 246-261). New York: Peter Lang.
- Marsh, C. J. (1997). *Planning, management and ideology: Key concepts for understanding curriculum*. London: Falmer Press.
- Martusewicz, R. A. (1992). Mapping the terrain of the post-modern subject: post-structuralism and the education woman. In W. F. Pinar, & W. M. Reynolds (Eds.), *Understanding curriculum as phenomenological and deconstructed text* (pp. 131-158). New York: Teacher College, Columbia University.
- Morris, M. (1996). Toward a ludic pedagogy. In W. F. Pinar (Ed.). (1999), *Contemporary curriculum discourses* (pp. 412-424). New York: Peter Lang.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (1998). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

- Pinar, W. F. (Ed.). (1975). *Curriculum theorizing: The reconceptualists*. California: McCutchan.
- Pinar, W. F. (Ed.). (1988/1999). *Contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.
- Pinar, W. F. (2004). "Possibly being so": Curriculum as complicated conversation. In W. F. Pinar (Ed.), *What is curriculum theory?* (pp. 185-201). Mahwah, New Jersey: L. Erlbaum Associates.
- Pinar, W. F. and Reynolds, W. M. (Eds.). (1992). *Understanding curriculum as phenomenological and deconstructed text*. N.Y.: Teacher College Press.
- Pinar, W. F., Reynolds, W., Slattery, P., & Taubman, P. (1995). *Understanding curriculum*. New York: Peter Lang.
- Popkewitz, T. S. (1991). *A political sociology of educational reform: Power/knowledge in teaching, teacher education, and research*. New York: Teacher College, Columbia University.
- Popkewitz, T. S., & Brennan, M. (1998). Restructuring of social and political theory in education: Foucault and social epistemology of school practices. In T. S. Foucault, & M. Brennan (Eds.), *Foucault's challenge: Discourse, knowledge, and power in education*. New York: Teacher College, Columbia University.
- Schwab, J. J. (1969). The practical: A language for curriculum. *School Review*, 78(1), 1-23.
- Schwab, J. J. (1971). The practical 2: Arts of eclectic. In I. Westbury, & N. J. Wilkof (1978). (Eds.), *Science, curriculum, and liberal education: Selected essays* (pp. 322-364). Chicago: University of Chicago.
- Slattery, P. (1995). *Curriculum development in the postmodern era*. New York: Garland Publishing.
- Stanley, W. B. (1992). *Curriculum for utopia: Social reconstructionism and critical pedagogy in the postmodern era*. New York: State University of New York Press.
- Sumara, D. J., Davis, B. (1998). Unskinning curriculum. In W. F. Pinar (Ed.),

*Curriculum: Toward new identities* (pp. 75-92). New York: Garland Publishing.

Taubman, P. M. (1992). Achieving the right distance. In W. F. Pinar, & W. M. Reynolds (Eds.), *Understanding curriculum as phenomenological and deconstructed text* (pp. 216-233). New York: Teacher College, Columbia University.

Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

Vallance, E. (1991). Aesthetic inquiry: Art criticism. In E. C. Short. (Ed.), *Forms of curriculum inquiry*. New York: State University of New York Press.

Wraga, W. G., & Hlebowitsh, P. S. (2003). Toward a renaissance in curriculum theory and development in USA. *Journal of Curriculum Studies*, 35(4), 425-437.

## **Post-structuralism text: curriculum discourse, criticism and transcendence**

**Tsung-Ho Tsai \***

After Schwab and Pinar in 1970's seriously criticized the efficiency-oriented curriculum research, curriculum theory and research have made a drastic change. In 1975, to help understand the complicated facets of a curriculum, Pinar et al. raised the concept of "curriculum reconceptualization", which includes various theories. From then on, Pinar used the term "text" to extend the very meaning of curriculum. Historically speaking, the prevalence of post-structuralism mainly came from French scholars such as Foucault and Derrida, who argued against structuralism. Years later, numerous American curriculum theorists incorporated their viewpoints and developed the method to gain insight into the curriculum research. Functionally, it enlarged the scope of curriculum research, broadened the horizon of pedagogical understanding, and facilitated the realization of curriculum significance from diverse viewpoints.

Based on the viewpoints of post-structuralism text, this paper aims firstly to ascertain the intention of curriculum discourse in a tone of criticism and then to further this research beyond its limit.

Keywords: curriculum theory, curriculum research, Post-structuralism

\* Doctoral Candidate, Department of Education, National Hsin-chu University of Education