

黃皮膚白面具—西方課程學術移植的後殖民反思

侯元鈞

在若干西方與本土學者的背書與大聲疾呼之下，「全球化」此一語彙與概念早已深植於社會大眾心中。然而，在和諧美好的地球村表象背後，卻也隱含著西方文化霸權與意識型態的支配，在在使我國的教育和課程學術冒著被西方殖民的可能，並經受著「文化主體喪失」以及「去脈絡化」的危機。本文由後殖民批評家 Frantz Fanon、Edward W. Said 以及 Homi K. Bhabha 之觀點出發，闡述並反思長久以來台灣教育與課程學界對於西方課程知識體系之移植與依賴，試圖在這樣的反省中尋求若干啟示與建議，期能掙脫西方學術殖民的枷鎖，獲致重建我國課程學術主體的可能性。

關鍵字：在地發聲、自我東方化、後殖民論述、混種

作者現為國立台北師範學院課程與教學研究所博士班研究生

壹、後殖民經驗在台灣

在相關後殖民論述 (postcolonialism) 的探討中,其所指稱的「被殖民者」多半是針對第三世界國家,而台灣並不在此列,那麼,何來後殖民論述針對台灣現象的討論?其適用性如何?的確,來自其他第三世界的殖民歷史經驗,不盡然可以套用在台灣的社會文化上(邱貴芬,2000:285)。不過,Gayatri C. Spivak 卻著眼於全球的角度來論述後殖民,她指出:「全世界都是後殖民的!」(Spivak,1990:94) Spivak 認為,當今的帝國主義一方面透過認知暴力 (epistemic violence) 向第三世界進行文化和意識型態的滲透和征服,一方面利用不平等的國際勞動分工進行遙控式的經濟剝削,從而保障資本主義在全球的霸主地位。因此處於當今後殖民境況之下,被殖民的不只是那些在歷史上遭受西方殖民主義者壓迫的民族和人民,被殖民已經成為一種描述被壓迫經驗的普遍範疇(曹莉,1999:160-161)。

在歐美強權以全球跨國資本主義之名而行無遠弗屆文化侵略之實的今日,台灣的若干現況頗能證成 Spivak 的觀點。在國際化與全球化的大前提下,不只政經結構愈來愈依賴西方,在文化學術生產上更成為西方理論的實驗場所,或是扮演提供許多土著報導者 (native informant) 給西方學術中心的角色,而尚沾沾自喜(蔡源林,2003:326);在教育層面上,以援引西方的學術語彙與觀念架構為能事,對於西方的課程改革政策或課程、教學等時髦理論趨之若鶩;在流行通俗文化上,好萊塢電影、時裝工業以及 NIKE 球鞋等流行商品充斥在舉目所及的各個生活場域,生產並收編著我們的生活文化,而本土文化則被推擠至邊緣,造成自我主體的認同危機與文化原質失真 (cultural inauthenticity) 之現象。

就此言之,實不可懷著無可救藥的浪漫主義,無條件地擁抱關於全球化的一切;反之,必須採取積極的策略加以篩選、過濾與回應,而不至於淪為西方文化的附庸。畢竟在全

球化此一趨勢下,只有少數人能從中獲益,而其餘大多數人則獻上自己的服務。正如 Locke (1998) 所描述:

全球化不過是帝國主義的另一名稱 全球化包括我們所有的人,同時又排除我們其中任何一個人的責任。我們大家均為其臣民(引自王寧,2003:220)。

換言之,全球化的運作與西方帝國主義、現代化以及資本主義的權力結構息息相關,因此全球化的概念基本上還是以西方為中心 (Ashcroft,Griffiths & Tiffin,1989:112-115)。平心而論,若將全球化化約為帝國主義,則未免過於武斷且有失公允,但在全球化與後殖民經驗所交織而成的不協調且弔詭的場境中,吾人的確不應或忘 Karl Marx 於 路易波拿巴之霧月十八 (*The eighteenth brumaire of Louis Bonaparte*) 一文中的描述:

如果他們不能再現自己,他們就必定會被再現(引自 Said,1994b)。

申言之,如果台灣的課程學術無法再現自身,那麼就必然會被西方課程理論所再現。鑑此,本文試圖透過 Fanon 於《黑皮膚,白面具》(*Black skins,white masks,1952*) 中的論點以及 Said 於《東方主義》(*Orientalism,1978*) 中對於東方人「自我東方化」(self-orientalized) 之描述,反思台灣課程學界與決策層級對於西方課程知識與學術架構的依賴,並主張本土知識份子應該超越不假思索、無條件的模仿與套用,以批判、質疑、辯證的態度面對西方的課程學術並加以修改、轉化與再解讀。最後則以 Bhabha 所提出的混種 (hybridity) 概念,論述在台灣與西方課程學術交融的模糊空間中從事在地發聲 (local voicing) 的重要性,期能創造出真正屬於台灣本土脈絡的課程論述,重建台灣的課程學術主體。

貳、後殖民境況下主體認同的迷失與錯亂

每一個被殖民者,存在於他靈魂中的

劣等情結，乃是建立在他的本土文化根源之死亡與埋葬之上。人們只能以文明國家的語言、以宗主國的文化來尋找這種失落的本土文化根源...他愈是拋棄他的黑性 (blackness)，愈是遠離他所生存的叢林，他就愈接近白人 (Fanon, 1967: 18)。

不同於殖民主義所強調之透過軍事武力的直接侵略、奴役與壓迫，後殖民論述乃著眼於第三世界國家和西方殖民強權之間的文化、知識、學術以及文化霸權 (cultural hegemony) 等面向的探討 (王岳川, 1999: 10)。後殖民論述中的「文化」，不同於自由主義或實證主義將其視為「生活總合」之價值中立的概念，而是被當作一種社會宰制機制及再現論述的過程及產物。換言之，文化一方面是認同與歸屬的識別系統，一方面也是排除異己的有效手段 (李有成, 1997: 24)。

根據 Antonio Gramsci 的觀點，文化霸權的取得不單只是靠統治階層的外部強制力，更重要的也是最不易察覺的是藉由在社會中形成一個價值默許 (consent)，使某種觀念獲得一致的同意，透過意識型態的再現 (representation)，使得它能夠在不同的社會型態中進行體制操縱並以非暴力的方式來進行再製，以遂其文化洗腦、宰制以及支配的本質，在不知不覺中改變大眾 (Walia, 2001: 31-32)。掌權者並非單純運用控制手段進行高壓脅迫，更為精緻有效的是在市民社會 (civil society) 中建立一套價值或論述，並將其內化到人們的心中，使人們心甘情願地同意。於是，文化霸權的操弄化為人心中一種普遍的意識範疇，透過吸納與重建的手段，使得人們的反抗變成默許並取得更深層信念的支配 (黃庭康, 2002: 272-277; Gramsci, 1971: 12)。換言之，意識型態的內化力量造成被壓迫者的默許與同意，而使得權力的壓迫成為可能。

作為後殖民論述的先驅之一，Fanon 延伸了 Gramsci 的觀點，並從微觀的心理層面來剖析被殖民者缺乏並喪失自身文化認同 (identity) 的現象。他認為對於被殖民者而

言，即使在殖民者離去之後，帝國的存在仍然是一種揮之不去的集體夢魘與記憶。在宗主國所設定的框架中，被殖民者不得不以白人所能接受的面具來掩飾自己的膚色、想法，以殖民者的語言、文化來確立自己的身分並回答「我是誰？」之類的問題。於是，民族獨立或是殖民主義的結束，非但沒有導致殖民狀態的終結，知識、生活方式以及價值觀的頑強遺留，強化了被殖民地與殖民宗主國之間剪不斷理還亂的聯繫。表面上獨立的政治環境，並無法掩飾獨立之後的混亂與自主之後的惶恐，更難以創發出具有主體性的文化內涵 (陶東風, 2000: 7-8)。同時，由於對殖民者的反抗必須透過殖民者語言早已預設好了的「非我」之身分來表現，因而事先已遭化解，失去對殖民語言的破壞性 (徐賁, 1996: 176)。被殖民者對於殖民者的語言文化表現出既反抗又依賴的情節，使得衝突的雙方陷入一種複雜且充滿張力的文化政治膠著狀態，大大的增加了對抗性批判在主體定位、策略抉擇方面的困難。

Fanon 將這種黑白錯亂、互為矛盾的精神世界稱之為病態存在情結 (psychoexistential complex)，一種試圖在他所厭惡的他者身上尋找本性之出路的迷亂狀態 (宋國誠, 2003: 168)。而當黑人以白人的一切為馬首是瞻並以之來評斷自己的同時，即陷入白人所給定的遊戲規則與框架中，增強並鞏固了白人對自身的支配而不自知，注定成為一種衍生性的存在 (derivate existence)，其創造性、主體性以及能動性便是在這種過程中消失。

Fanon 的敘述，事實上部分地證明了當前台灣所存在的一些屈從於西方的弔詭與迷思。例如，人人皆以說得一口流利的英語為傲，卻少見會以操道地的鄉土語言為榮。而正是這種對於自我和他者混亂的、迷失的認同和歸屬感，造就了西方文化霸權的宰制；也正是因為這種自我主體性的消解，使得反抗支配困難重重。

參、東方人自我東方化—買辦知識階層的仲介

黑人的劣等情結在教育程度愈高的黑人身上愈發顯得強烈，他們必須與這種意識進行永無休止的戰鬥。然而，他們所採取的方式卻是天真的一穿著歐式服裝，無論是破爛的或是時髦的，使用歐式家具和社交模式，以歐式的語法來修飾本土語言，以誇張的字眼說寫歐洲語言和文字，所有這些作法都是為了使他們具有歐洲品味，以顯示出他們的成就 (Fanon, 1967 : 25)。

在《東方主義》的末尾，Said 將批判的焦點從西方的文化霸權支配移開，轉而表達他對東方人「自我東方化」現象之憂心。也就是，原本在西方廣為流傳的東方主義 (orientalism) 如今已經逐漸滲透到東方世界。按照 Said 的說法，最主要的原因乃是東方知識階層與新帝國主義之間的匯合。由於在當今世界，從文化、知識和學術生產的角度而言，阿拉伯和伊斯蘭世界仍然屬於次級權力，因之沒有任何一位阿拉伯或伊斯蘭學者，能夠忽視美國或歐洲的學術性刊物、機構或大學正在進行的研究 (Said, 1994b : 323)，也因而促成了一種學術上的後殖民狀態。在缺乏研究設備和資源的情形下，許多第三世界國家的知識分子和研究者紛紛投身美國從事進一步的研究，因而造成一種學術與文化的依賴與附屬關係，並為東方國家的「自我東方化」創造了有利條件。當代東方世界知識的生產以及知識份子的角色界定，幾乎都是以美國所設定的標準出發，當東方知識界運用他們從美國學來的現代化觀念參與自己國家的現代化之時，便決定了東方知識份子必須充當這些西方現代化觀念的詮釋者與代言人，並賦予其合法性與權威性。

根據 Said 的觀點，西方帝國主義在近代能夠遂行其對東方世界的控制，正是透過全球化的理論移民運動向東方世界大量傾銷其學術理論，而東方則逆來順受、照單全收，不斷地移植西方理論與學術著作到東方世界加以推

廣、運用，形成一種「核心—邊陲」的支配、壟斷以及依賴的關係。由於對西方學術的依賴，因此東方並不是一個可以自由發揮思想與行動的主體。或因缺乏發言的勇氣，或因缺乏發言的工具和途徑，東方於是失去了自己的聲音，而西方的價值便順理成章地取代了東方的觀點並代替東方發言，造成東方人民認同的錯亂，無法亦不願從本土的文化出發去型塑自身的認同，因此西方才能憑空捏造、肆無忌憚地書寫、消化、塑造以及擁有東方。就像 Said 所描述：

西方在討論東方時，東方完全缺席……我們不能忘記東方論者的現身，是因為東方「有效」的缺席才成為可能 (Said, 1994b : 208)。

換言之，東方之所以被殖民，很重要的一個原因乃是因為「無聲」。「聲音」不僅是傳遞情感或訊息的媒介，它更是人們參與論辯、找尋定位、決定行動的依歸以及建構自我認同的要素。而東方的無聲，肇因於對西方學術體系不加質疑的認同與崇拜，因而無法表述自己的歷史意義、辯護自身的立場，持續地成為西方權力意志下的「學術殖民地」並成就了「自我東方化」之現象。種種東方學術存在的合法性，被西方學術霸權的合法化所掩蓋。然而諷刺的是，西方學術霸權的合法化在某種程度上卻是由東方人所成全的，而這也印證了「被宰制者總是參與宰制者對自身的宰制」此一命題。

近年來台灣的教育或課程改革，主事者往往搬弄西方的一切來看待台灣，或認為台灣教育不夠開放、多元、民主，因此乃秉著捨我其誰的壯志豪情，無視國內的社會文化背景與西方的根本差異，沒有回溯台灣的教育和課程改革歷史，沒有檢視存在於社會脈絡中的一切有利和限制因素，便大刀闊斧地對台灣教育或課程進行改造。這不僅使得大多數的改革無法得到預期的成效，也可能造成台灣課程改革主體的隱沒不彰。

肆、西方課程學術的移植或誤植

當我們從外移植知識進來，由於無法確切掌握知識背後所具之身心狀態，更由於難以一時在本土創造滋養此套知識所必須具備之身心狀態的泥土，於是乎移植進入的知識，雖然經過長久下來，往往始終難以生根滋生，甚至總感覺到有張冠李戴，或依樣畫葫蘆，卻始終杆格不入的情形（葉啟政，1993：19）。

無可諱言，台灣目前的課程學術發展能有這般蓬勃的景象，除了一連串課程改革的推波助瀾之外，首要歸功於一些從歐美留學歸國或是敏於國外最新課程思潮的學者，藉由翻譯、教學，將西方課程思潮引薦至國內並加以推廣。此雖為美事一樁，但卻也可能不自覺地造成誤植或誤用的弊端，並陷台灣課程於西方學術霸權之支配。誠如楊龍立（2003：41）所言，國內學者往往直接或不假思索地接納西方的各種學術觀點，這種作為的好處是促使國內學者的討論和論述，可以直接與國外接軌；然而它的壞處是欠缺自己本土特色的觀點，以及中文術語所造成的中西語意分歧被忽視。

當前的課程內容充斥著主流的西方文化知識，課程知識由歐美生產，台灣消費；歐美是課程知識的宗主國，台灣則是賴以生存的從屬國（周梅雀，2002：74）。例如，一九六〇年代泰勒法則（Tyler rationale）與工學模式盛行的時候，其目標模式便立即成為我國課程設計所依據的標準，而如今由於概念重建論者（reconceptualists）等左派課程論述的抬頭，大家卻又以批判 Tyler 為尚，亟欲除之而後快。又 Benjamin Bloom 將教育目標分成認知、情意、技能三大範疇，不久之後亦見於我國的課程目標分類。此外，批判教育學、多元文化課程以及後現代課程典範等課程理論，或是建構教學、多元智慧教學、合作學習以及創意思考教學 等等，無一不是從西方傾銷至國內。這些西方的理論一出現，國內學界便一窩蜂地行文探求這些理論對本土課程的「啟示」，爭相以這些理論來「觀照」本土的課程發展，正是

此外，甄曉蘭（2004：260）亦指出，政策制訂者經常以專案發包的方式委託給研究人員，認為只要派員出國考察、引介國外作法，便能獲得解決問題的處方，如此在東拼西湊情況下研擬出來改革政策，自是解決教育問題不足，殘害學生學習與教育發展有餘。台灣的課程改革非但無法走出自己的道路，而西方學術至高無上的霸權地位正是在這樣的氛圍之下被無限上綱。果如此，則國際化課程學術研究的結果，最大的受益者恐怕還是西方，而台灣的課程，卻始終處於西方所設定的圈圍與遊戲規則中，動彈不得。

Said 顯然將那些從西方留學歸國的知識份子視為東方人「自我東方化」的共犯結構。這些所謂的「買辦知識份子」，以擁抱西方的知識架構為能事，彷彿必須藉由戴上白人的面具、親近西方的學術，所進行的一切論述方有價值、學術成就方能獲得彰顯。然而，若將「自我東方化」的責任完全歸咎於這些知識份子，不僅抹除了這些知識份子的貢獻，同時也簡化了問題的複雜性，因為處於台灣與某些非西方國家的學術氛圍中，所謂的「買辦知識份子」或許也是被支配的一群。因為：

凡是符合東方主義中所言之學術殖民、文化霸權者，很容易得到獎勵，反之，想要有所作為或是較有批判精神的計畫，則較不易得到鼓勵... 教育部、中研院、國科會本身並不決定學術研究取向，但他們構造出一套知識—權力的架構，主導著社會科學研究的遊戲規則。順著這套規範的形成了一個嚴密的主流學術社群，逆著這個取向的注定只能成為學術遊民，在學術叢林中玩著打帶跑的游擊戰（翟本瑞，2000：33-34）。

但，此一模仿西方學術標準的知識—權力架構，不也是另一群「買辦知識份子」創造出來的？

主題文章

此種對於西方課程學術思潮的過度認同和狂熱崇拜，強化了西方的學術霸權對自身的支配，不僅難以建立自身的獨立性與自主性，亦難以在國際上對有關學術提供獨特而重要的貢獻（楊國樞，1987：10），同時也導致中國固有的傳統思想無人聞問，幾無發聲的空間。

此外，九年一貫課程改革中的若干核心理念，如七大學習領域、學校本位課程以及十大基本能力等特色也隱含了許多矛盾、扞格不入以及缺乏合理性基礎的狀況，當然也銘刻了西方學術霸權支配的斧鑿痕跡。七大學習領域與學校本位課程之假定具有美國進步主義的色彩，而十大基本能力則是澳洲關鍵能力教育（key competence education）的部分宣示，乃以行為主義為其前提。那麼，兩者隱含的基本假設和前提完全不同，為何可以結合在一起（歐用生，2000：30）？另外，為何一定是七大領域，而不是六大或八大（周淑卿，2002：92）？十大基本能力果真是本國國民必備的素養嗎？其合理性基礎何在？凡此種種，皆暴露了課程決策者抄襲國外課程改革政策的嫌疑。

同時，九年一貫課程改革背後的基本前提鬆綁（deregulation）乃一九八〇年代全球風行的論調，也是企業搶奪政府權力的手段，後來許多國家都深受其害，而早就不談鬆綁（黃光國，2003：47）。鬆綁的負面效果仍殷鑑不遠，然而政策制訂者在「魄力改革」的政治壓力之下卻無暇顧及。回想前教育部長曾志朗於台灣教育與世界接軌一文中的熱情宣示：

從四一〇教改行動之後，台灣教育改革的共同特徵便是「鬆綁」。從過去由上而下一條鞭，改成開放參與，讓所有教育工作者得以盡情發揮。其共同目標便是「把每個學生帶上來」，使他們因為學習而感到快樂（引自周祝瑛，2003：72）。

鬆綁，伴隨著增權賦能（empowerment）等華麗修辭，乍聽之下頗為美好順耳，但其背後卻可能推卸了政府承辦教育的責任，致使教師得到的往往只是更多的責任，而非實質的權

力。同時，此舉亦可能違反了社會正義原則，助長達爾文式弱肉強食的瘋狂競爭，擴大社會中的貧富差距、造成階級對立。另外，在西方新自由主義開放思潮的影響之下，教科書改為審定制，開放私人編寫教科書並制訂「一綱多本」政策，雖然有助於提升教科書水準並改善教材品質，但書商透過「教科書綁參考書」的策略，卻是造成家長沈重的經濟負擔，同時也使得學生的書包愈來愈沈重。由此可知，缺乏配套措施且亦步亦趨地移植西方的課程政策，結果便可能以重蹈西方的覆轍為代價。

此外，近一、二十年來在西方蓬勃發展的後現代思潮（postmodernism），同樣也在國內課程學界掀起大舉「跟進」的熱潮。在追求激進前衛、不落人後的發表壓力與競爭心態下，國內外課程學界都陷入了一股後現代風潮的論述迷思當中（甄曉蘭，2004：123）。對於後現代思潮，或歌功頌德，或譁眾取寵，卻鮮少有人願意批判地檢視其於本土的適用性。誠如Helen Tiffin（1988）所言：

如果我們把後現代這個根植於西方後工業文化的概念強套到非西方的文化上，任由它對這些非西方國家形成後現代思潮本身所深惡痛絕的文化霸權，這實在是太諷刺了（引自徐賁，1996：169）。

姑且不論將後現代思潮用於台灣是否會產生所謂的範疇失誤（category mistake），但可以確定的是，後現代思潮本身的眾聲喧嘩、拼貼虛無等特色，對早已意義含混、指涉籠統的國內課程改革而言，恐怕更將是雪上加霜了。

由以上的例證可知，在台灣盛行的種種課程與教學理論，或是九年一貫課程改革所揭櫫的核心理念及其背後之假定與前提，可說是深受西方課程知識體系與全球化、市場化、新自由主義等思潮之影響。在此必須重申，課程學術的進步依賴的是交流而非閉門造車，因此理論或思潮的跨越邊界（border crossing）實有其必要。所謂課程「本土化」的努力，並不是一味地排斥西方的學理與研究方向（甄曉蘭，

2004：261）。然而政策制訂者總是天真地將西方的課程理論或學術思潮簡單地「安置」在本土的課程脈絡上，殊不知台灣與西方的政治、經濟、文化等情境脈絡大相逕庭，期望透過西方的種子便能在台灣開出同樣的花、結出同樣的果，無異是緣木求魚。舉例而言，九年一貫課程從澳洲「關鍵能力教育」的理念出發，試圖達到澳洲課程改革的理想，然而台灣與澳洲的社會、文化脈絡卻不盡相同。澳洲等西方國家強調的是證照制度，而台灣社會普遍重視的卻是文憑和升學主義。因此在澳洲等西方國家可以順利地付諸實行的「能力本位」思維，在「升學導向」掛帥的台灣社會，卻極難獲得普遍大眾的認同。雖然九年一貫課程改革確有其重要性與必要性，但在忽視廣大社會文化環境的疑慮與阻力、缺乏相關配套措施的情形下倉促實施，卻也使得九年一貫課程一路走來總是遭到莫大的質疑、理論與實務現場難以結合。

一廂情願地移植西方課程思潮，卻不從本土的情境因素出發去探求這些西方思潮興起的時空與社會文化脈絡，深切瞭解西方學術成就背後的文化基礎，進而判斷其是否適用於台灣本土課程。這非但顯示出少數課程學者與決策者的漫不經心和囫圇吞棗，更是冒著去脈絡化（decontextualization）與非歷史（ahistory）的危險，自陷台灣的課程於「東施效顰」以及「畫虎不成反類犬」的窘境。

伍、黃皮膚與白面具的接合—混種下的在地發聲

不去肯認不同歷史的彼此交互依賴和當代社會相互之間必要的互動性，反而斷言文化的修辭性隔離，必定導致文化間一種兇殺式的帝國競爭，令人遺憾的故事一再一再重演（Said, 1994a：38）。

必須澄清的是，前文雖以 Fanon 與 Said 之觀點針對台灣的課程學術現況進行反思，但並非主張回歸黑入本質、東方本質此種本質論或二元對立的觀點。也因此，本文並非強調台灣的課程必須故步自封，而與西方的課程學術做

出非此即彼的區分。

在當今全球化社會中，文化之間的疆界已漸趨模糊，取而代之的乃是一種「混種」的交織空間。「混種」意味著破除文化本質的迷思，拒斥本質主義者與排他主義者習慣將文化的界線清楚劃分開來的作法，而主張不同文化之間是相互滲透、不可分割的實體。因此，看待他者不該是本體論式的命定，而應該以一種歷史組合的態度，消蝕以往文化上的排外偏見，使得所有在地球上的歷史元素融合在一起（Said, 1989：225）。文化唯有跨越界線、共同思考，才能走出衝突的死胡同（Arac, 2000：67）。正如 Stuart Hall 所堅持的：

全球化絕對不能被解讀為單純的文化同質化的過程，它一直是在地與全球的接合（Hall, 1996：407）。

換言之，不論是 Bhabha 所謂的「混種」，或是 Roland Robertson 所提出的全球在地化（glocalization）Arjun Appadurai 的地方性全球化（vernacular globalization），皆說明了全球化必須與在地化做出動態的聯結。一方面迎合全球化的趨勢浪潮，另一方面卻也堅持在地的歷史文化必需得到彰顯。Bhabha 指出，後殖民情境即是一種論述的翻轉、挪用或再協商的空間，或是日常生活中的番易（mimicry）陽奉陰違與想像再創造，從兩種社會接觸之時的文化落差，開展出錯綜的抗拒與再解讀，或再書寫（廖炳惠，1997：58-59）。因此 Bhabha 提出再在地化（relocation）的觀念，認為被殖民者在後殖民時期，應設法找出殖民關係中雙方無法掌握的含混空間，重新發展出發言地位。

從這樣的觀點出發，則台灣課程學術主體的建立，不需要也不可能自外於西方課程學術的影響。同時，即使台灣的課程學術長久以來對於西方依賴頗深，然其中卻也摻雜了許多台灣的社會文化現象。縱使「黃皮膚白面具」的現象的確存在，但面具與皮膚早已雜揉交融而難以區分。不過，即便全球化乃是如 Hall 所描述的「在地與全球的接合」或是 Bhabha 所謂

主題文章

的「混種」，但弔詭的是，此種欲超越二元對立所提出的混種與接合，本身卻無法保證「文化同質化」的危險就此消失。誠如 Bart Moore-Gilbert 所言：

混種也許是 Homi Bhabha 在這方面的畢生觀念。要談混種，顯然必須假定有一個對立物存在，這就不但牽涉到一組新的二元對立，而且還有一個危險，亦即混種（及其所再現的後殖民空間或認同）本身可能被同質化（Moore-Gilbert, 1997）。

如果文化之間的混種有被同質化的可能，那麼最重要的乃是在模糊的混種空間中找到台灣課程學術主體的發言位置。或許我們永遠無法拿掉白面具，但是卻不能因為戴上白面具而摒棄自己的歷史文化並甘於沈默。就此言之，不論是移植還是模仿、借用、調適或學習，最重要的還是得進行「在地發聲」的工作，致力於在全球化和國際化的趨勢格局中尋獲自身的學術造型與定位。所謂「在地發聲」，事實上是一種同時兼顧全球同質性和地方特殊性的努力，訴求的是全球與在地的辯證互動關係，以此策略尋回全球化趨勢中極易失去的文化主體性。以下乃針對台灣課程學術進行「在地發聲」的途徑進行論述：

一、課程歷史的重返

人雖然是複雜的社會、政治和歷史的產物，但人們總是喜歡將自己設想成獨立自主的非歷史存有者（Robinson, 1999：35）。這種「非歷史」的傾向反映在當前的課程改革中，造成人們寧願沈迷於未來的想像修辭中，傾向於非批判地接受新奇的事物和變革（Kliebard, 1975：41），而不願從歷史的發展軌跡中謀求改進之道，也使得課程改革總是淪為一連串的理想和口實。課程改革的前瞻理想固然重要，然而這些理想的建立卻不能只是一種天馬行空的浪漫宣示或是一種海市蜃樓的烏托邦願景，而是必須立基於歷史發展的磐石之上所作的一切反思與重建。誠如 Tanner & Tanner 所言：

沒有歷史就像沒有記憶，結果導致當前的課程事件注定被視為「當季的」運動場景或時尚現象。由於其孤立的特質，我們的歷史出現太多費盡千辛萬苦展開、卻極易被摒棄的課程改革...歷史應該有助於我們對進展歷程的理解，並且提供我們觀點來決定我們進步的本質、方向與程度，甚至是我們的挫敗（Tanner & Tanner, 1990：xiii）。

探索本土課程發展的歷史脈絡，將有助於理解影響本土課程發展的重要因素、覺知本土課程改革有利條件和限制，並體會到自己被邊緣化、被壓抑或刻意抹除的課程歷史；同時亦必須研究西方課程發展的歷史，以得知西方特定的課程思潮興起的時空背景，挖掘其背後之深層假設。最後，透過本土與西方課程歷史的對照比較，進而體認到任何一種理論或思潮不過是在特定的時空場景、社會文化當中的產物，不過是一種具有侷限性的局部理論，並不具有絕對的可移植性。同時在此歷史回溯的過程中，將能藉由「溫故知新」所獲得的靈感，重新開發西方學者未能想到的概念或觀點，從而建立本土的課程概念與理論內涵（甄曉蘭，2004：262）。

二、本土課程知識份子的自省

由 Said 的觀點可知，課程知識份子和政策制訂者一方面是本土課程發展得以花開並蒂的推手，一方面卻也可能是西方學術霸權不斷擴充的幫凶。因此，接受西方訓練與涵化的課程知識份子在回歸本土陣線時，其角色必須重新加以反省與界定。對此，Fanon 提供了建議：

首先，必須瞭解到知識份子與文化權力的關聯性；其次，知識份子必須重新憶起自己究竟是誰；最後，知識份子試圖去喚醒人們，必須重新將自己與其人民作一結合，進而產生革新的本土文化（引自 Smith, 1999：70）。

本土知識份子必須敏於再現、他者、權

力、知識份子的社會政治角色以及批判意識等議題，並與人民站在同一陣線，發揮自身的影響力。由於體認到知識份子極易為權力所收編，因此 Said 以流亡 (exile) 之隱喻來界定真正的知識份子。流亡指涉一種態度、一種思維方式、一種處事原則，一種寧願居於主流之外，不尋求任何安全與舒適的庇護，方能擁有不同的生活安排以及觀看事物的奇異角度 (Said, 1996: 52-53, 59)。即使流亡使得知識份子遠離權力核心、成為邊緣角色，但是邊緣狀態卻賦予知識份子雙重視域 (double perspective) 以產生不同於常人的另類思考。居於邊緣，和西方課程學術保持某種若即若離的「安全」距離，或許正是當代本土課程知識份子應有的責任與定位，也是本土課程得以發聲的前提。

三、西方課程知識的「再脈絡化」

Sadler (1900) 指出：

在研究世界各國的教育制度時，我們不能像一位小孩漫步在公園中，任意東採一朵花，西摘一些葉，然後帶回去種植在自家的土壤裡，就滿心希望它會長成一株活生生的花木來 (引自李奉儒，1999: 431)。

理論或思想畢竟是特定歷史環境的產物，其產生受到發源地具體歷史境況的制約，它所面對的問題以及提出的解決策略，都是針對這個初始境況，不見得對其他情境具有普遍適用性。若未加批判質疑、未加限制地重複使用某些理論，那麼理論的突破很有可能成為一種理論的陷阱 (Said, 1991: 239)。因此，批判意識 (critical consciousness) 的覺醒，便成為借用理論的同時，相當重要的一環。所謂批判意識，按照 Said 的看法，即是一種凌駕於理論之上的覺知，它是一種超越空間感、可以觀測理論定位的能力，以此能力去領會理論內涵，是一種超越於空間與時間之外的批判 (廖志恆，2003: 130)。誠如 Said 所言：

批判意識是對不同情境差異的覺知，同時也意識到任何體系或理論都無法自外於它自己的發源與其移植後的情境。最重要的是，批判意識是對理論抵抗的覺知，也是對現實經驗或與理論衝突的反動。我甚至要說，批評家的工作就是要對理論提出抵抗，將它置於歷史需求、社會、人類需求與利益裡 (Said, 1991: 242)。

沒有一種理論或思潮可以普遍適用於各地，理論的存在必須隨著地域的差異而調整，透過再脈絡化 (recontextualization) 的轉化，方能生根茁壯。理論或思潮的移植更應該是一種接納/抵抗的辯證互動關係，在移植西方課程學術思潮的同時，應輔以批判質疑的態度，致力於使西方的課程理論或思潮在飄洋過海的過程當中，得以擴散、修正、延伸與變異，進而適用於本土。

陸、一種期許

本文看似批判，實則蘊含著更多的期許與盼望。雖從後殖民論述的角度來反思台灣課程學界對於西方課程學術架構的模仿與借用，但絕非就此否定移植對於台灣建立課程學術主體的意義與必要性，亦非抹煞課程學者以及政策制訂者對於國內課程發展的付出與貢獻。換言之，本文的目的不在於宣揚一種台灣與西方課程學術之間的二元對立，反倒以為台灣課程學術主體的建立，不必也不能採取本質主義或排他主義的思考方式，清楚劃分彼此的學術疆界，而是必須立基於本土的課程文化，與西方在平等的基礎上進行積極的交流、辯證、跨越邊界與共同思考，視西方課程學術為調節、修正、補充台灣課程學術的養分、將西方課程學術「納為己用」而非「為其所用」。或許台灣的課程學術主體，便能在這樣的過程中獲得彰顯，同時西方的學術霸權，也不再那般地隨心所欲、蠻橫囂張。

如果我們無法自外於全球化的影響，那麼能做的只有不斷地進行「在地發聲」，方能走出自己的道路，擁有屬於自己的課程學術。

主題文章

參考文獻

- 王寧 (2003)。 **全球化與文化研究**。台北：揚智。
- 王岳川主編 (1999)。 **後殖民主義與新歷史主義文論**。濟南：山東教育出版社。
- 李有成 (1997)。 帝國主義與文化。載於李有成 (主編)， **帝國主義與文化生產**。台北：中央研究院歐美研究所。
- 李奉儒 (1999)。 比較教育研究之回顧與前瞻：國際脈絡中的台灣經驗。載於台灣師範大學教育學系、教育部國家講座 (主編)， **教育科學的國際化與本土化** (頁 429-471)。台北：揚智。
- 宋國誠 (2003)。 **後殖民論述—從法農到薩依德**。台北：擎松。
- 周梅雀 (2002)。 台灣課程知識處境的後殖民論述。 **課程與教學季刊**，5 (3)，65-80。
- 周淑卿 (2002)。 **課程政策與教育革新**。台北：師大書苑。
- 周祝瑛 (2003)。 **誰捉弄了台灣教改？**。台北：心理。
- 邱貴芬 (2000)。 「後殖民」的台灣演繹。載於陳光興 (主編)， **文化研究在台灣** (頁 285-315)。台北：巨流。
- 徐賁 (1996)。 **走向後現代與後殖民**。北京：中國社會科學出版社。
- 陶東風 (2000)。 **後殖民主義**。台北：揚智。
- 曹莉 (1999)。 **史碧娃克**。台北：生智。
- 黃光國 (2003)。 **教改錯在哪裡？我的陽謀**。台北：印刻。
- 黃庭康 (2002)。 葛蘭西—國家權力與文化霸權。載於蘇峰山 (主編)， **意識、權力與教育：教育社會學理論論文集** (頁 1-33)。嘉義：南華大學教育社會學研究所。
- 葉啟政 (1993)。 社會科學論述的移植與本土化的根本問題。載於杜祖貽 (主編)， **西方社會科學理論的移植與應用** (頁 19-20)。台北：遠流。
- 甄曉蘭 (2004)。 **課程理論與實務—解構與重建**。台北：高等教育。
- 楊龍立 (2003)。 西方課程概念初探。載於歐用生、陳伯璋 (主編)， **課程與教學的饗宴** (頁 41-67)。高雄：復文。
- 楊國樞 (1987)。 緒論：人文學及社會科學研究的台灣經驗。載於賴澤涵 (主編)， **三十年來我國人文及社會科學之回顧與展望** (頁 9-10)。台北：東大。
- 翟本瑞 (2000)。 **教育與社會：迎接資訊時代的教育社會學反省**。台北：揚智。
- 廖志恆 (2003)。 **薩依德 (Edward W. Said) 思想及其對台灣多元文化教育之啟思**。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化。

- 廖炳惠 (1995) 。**回顧現代 - 後現代與後殖民論文集**。台北：麥田。
- 廖炳惠 (1997) 。後殖民研究的問題及前景：幾個亞太地區的啟示。**當代** , 121 , 48-61。
- 歐用生 (2000) 。**課程改革**。台北：師大書苑。
- 蔡源林 (2003) 。薩依德的後殖民論述與伊斯蘭。載於黃瑞祺 (主編) , **後學新論** (頁 291-335) 。台北：左岸文化。
- Arac,J.(2000).Criticism between opposition and counterpoint,In P.A.Bove(Ed.),*Edward Said and the work of the critic : Speaking truth to power* (pp.66-77) . Durham : Duke University Press.
- Ashcroft,B.,Griffiths,G. & Tiffin,H. (1989) .*The empire writes back*. London : Routledge.
- Fanon,F. (1967) .*Black skins,white masks*. (Charles Lam Markmann,Trans.) . New York : Grove Press.
- Gramsci,A.(1971) .*Selections from the prison notebooks*(Quintin Hoare & Geoffrey Nowell Smith, Trans.) . London : Lawrence & Wishart.
- Hall,S. (1996) .Cultural studies and the politics of internationalization. In David Morley and Kuan-Hsing Chen(Eds.) .*Stuart Hall : Critical dialogues in Cultural studies*(pp.392-410) . London and New York : Routledge.
- Kliebard,H.M. (1975) .Persistent curriculum issues in historical perspective.In W.Pinar (Ed.) .*Curriculum theorizing* (pp.39-50) . Berkeley : McCutchan.
- Moore-Gilbert,B. (1997) .*Postcolonial theory*. London : Verso.
- Robinson,D. (1999) .*Nietzsche and postmodernism*. London : Icon Books.
- Said,E.W. (1989) .Representing the colonized : Anthropology ' s interlocutors. *Critical Inquiry*,15 (2) ,205-225.
- Said,E.W. (1991) .*The world, the text, and the critic*. New York : Vintage Books.
- Said,E.W. (1994a) .*Culture and imperialism*. New York : Vintage Books.
- Said,E.W. (1994b) .*Orientalism* . New York : Vintage Books.
- Said,E.W. (1996) .*Representation of intellectual : The 1993 Reith lectures*. New York : Vintage Books.
- Smith,L.T. (1999) .*Decolonizing methodology : Research and indigenous peoples*. London : Zed Books.
- Spivak,G. (1990) .*The Postcolonial critic : Interviews, strategies, dialogues*. New York : Routledge.
- Tanner,D. & Tanner,L. (1990) .*History of the school curriculum*. New York : Macmillan.
- Walia,S. (2001) .*Edward Said and the writing of history*. Cambridge : Icon Books.

Yellow Skins, White Masks—Reflecting the Transplantation of Western Curricular Scholarship from the Perspective of Postcolonialism

Yuan-Chun Hou

Due to the advocacy of some Western and domestic scholars, the term “globalization” and its concept has already been rooted in the public. However, it also denotes the domination of western cultural hegemony and ideology. There is a possibility that Taiwan’s educational and curricular scholarship might be at the risk of being colonized by the Occident and being exposed to the crisis of “loss of cultural identity” and “decontextualization”. The essay tries to present the viewpoints of some postcolonial critics such as Fanon and Said and delineates the long-term dependence and transplantation of curricular scholarship in Taiwan on Western knowledge framework, attempts to explore some suggestions and illuminations through such a reflection, hopes to cast off the Western scholarship colonization bondage, and gain the possibility of reconstructing our own curricular scholarship identity of Taiwan.

Keywords : hybridity, local voicing, postcolonialism, self-orientalized

Ph.D. student, Graduate school of Curriculum and Instruction, NTTC