

當教學作為一種自由遊戲— Derrida 解構思想的啟示

張佳琳

遊戲是引發動機、調節情感、促進認知及提升創造力的一種自由運作方式與態度，由於遊戲代表的是動態、主動和建構經驗的行為，也是自行參與的愉快活動，在 Derrida 解構思想當中乃作為一種去中心化的譬喻與手段，藉以鬆動僵化的系統結構，對教學而言，這種解構的遊戲是嬉戲、有趣且驚奇的，其方式表現在開放的閱讀、創造性的對話、平等而無對立的師生關係上，對於傳統以來重視規訓的教學模式深具反省與啟發的作用。

關鍵詞：Derrida、教學、遊戲、解構

本文作者現為教育部秘書室科長

壹、前言：從後現代的思考出發

自 1970 年代以降，尤其 Lyotard《後現代狀況》(The Postmodern Condition)(1979)一書之影響，後現代主義(postmodernism)一辭漸通行，反省西方傳統以來和十八世紀啟蒙運動所形成的現代性觀點，認為「鉅型敘事」(grand narratives)迷思所支配的對話應被「微型歷史」(microhistories)的地區性、變動的、有限的故事所取代，同時這些微型歷史並不應去抑制對話中不可避免的權力、傾軋、衝突，這些有別於現代性鉅型穩定系統，而以多元、變動面貌出現的反動思潮，對於當代社會發展投下了諾大變數，包括文化、科學、藝術等論述均受挑戰，影響所及，傳統現代性特徵的教育方式也受到檢討，絕對而堅硬的教育理論擴充為文化、歷史、美學、生態的反省與對話，規訓式的教學型態也開始倡議解放與實踐。在這當中，由後現代所主張聲音與敘事的多元性、異質與流動的差別表現，匯集了一股教學遊戲觀，對於當前教學形態頗具影響 (Jagodzinski, 1992; Morris, 1999)，固定而獨斷的教與學制度被要求轉化為流動、隨機、可變的遊戲，作為提供學習者自發自主創作及活動的歷程 (Hartley, 1997)。這些新觀點限於後現代思潮去中心化主張之影響，無法有一完整面貌，但在不同的後現代取向的學者之間多少均抱持著以遊戲來化解對立的姿態，其中，尤其以 J. Derrida(1930-)對於書寫及語言所進行的解構鬆動工程，更具有搖撼傳統二元對立教學概念的張力 (郭洋生, 2001)，為釐清這種教學遊戲觀的意旨與方略，本文擬分析 Derrida 解構思想中的遊戲概念對於教學的影響及啟示，並進而對教學遊戲觀的發展提出討論與省思。

貳、遊戲的教育意涵與支配中心教學結構的反省

遊戲在教育中具有多樣態的形式與趣味解放的功效，對於傳統的教學活動深具啟發

性，以下說明遊戲概念的發展並檢討教學的相關問題。

一、遊戲概念的發展

觀諸歷史發展，教育學者們一向重視遊戲。早自希臘時代 Plato(B.C 427-347)便認為遊戲有助於成長；Aristotle(B.C 384-322)也認為遊戲具有創造的意涵，模擬真實世界的替代經驗 (如，遊戲、戲劇)就是一種預先學習及取得知識的方式 (劉育中, 2000)，遊戲不但是一種學習的方法、也是一種教學的方式，這樣的觀點在從 Rousseau(1712-1778)、Pestalozzi, (1746-1827)到 Forebel(1782-1852)等教育學者的著作中皆屢見不鮮。除此之外，歷來各哲學家對遊戲也有著不同的見解，如 Kant(1724-1804)視遊戲為主體內在能力的運作過程，遊戲是想像與理解的藝術、是創造與美感判斷的獨特法則；F. Schiller (1759-1809)將人在現實化過程中感性衝動與理性衝動的相互結合、調和稱為遊戲衝動，認為只有當人遊戲時他才是完全的人 (馮至、范大燦譯, 1985)；F.W. Nietzsche (1844-1900)視世界為人以崇高的意志與生命所進行之一場遊戲，是一種酒神式的漫遊，是不為取悅而進行的遊戲 (李霖生, 1998)；M. Heidegger (1889-1976)則認為人在遊戲中得以消解主體，並以此揭現人之有限性及開顯存有 (劉育中, 2000)。綜合來說，上述見解大致可以揭示遊戲如下的教育意涵：

(一) 遊戲是人的本能表現

遊戲的行為是原始本能的表現，兒童對遊戲的主動性及自然天成的趣味感，都具有開展本能的教育功能，藉由遊戲有助於原始本能轉化為現代生活形式的行為。

(二) 遊戲是促進認知發展的重要方

式

遊戲是人類探索新知的活動形式，學習者不但在遊戲中習得某些認知對象，遊戲也提供認知的鷹架，有利於提升新的潛在發展能力。

(三) 遊戲具有調節能量與情緒的作用

遊戲不但有助於抒發精力，也能夠調整受挫經驗，在教學中便常藉由遊戲來抒解壓力及透過情境重演的遊戲來增加學生對負面情緒的控制能力。

(四) 遊戲具有提昇創造力的教育功能

遊戲的故事思考模式提供處理意義、經驗重組及想像能力發展之機會，有助於突破現實框架、強化創造、探究的能力，促進多元智能的發展。

(五) 遊戲本即人類生活及存有的一種方式

許多哲學家視遊戲本即人類主體生存於世上的一種表現方式，透過遊戲，人類展現了成為人的特徵，也開顯了人性的面貌。

綜合上述，這些見解之所以賦予遊戲多樣且豐富的意涵，主要在於遊戲本身具有非功利、主動參與、想像、創造、趣味性的特徵，不同於一般認知活動形式，所以在人類發展史與教學活動中別具意義。而遊戲確實也具有相當豐富的教育意涵：作為一種活動形式，遊戲提供超越現實條件功利主義的趣味性；作為一種處世態度，遊戲賦予思維及想像的無限創新；作為一種生活方式，遊戲則開啟潛能發展並拓展存有面向。在教育當中，遊戲實兼具有理念與實務的引導功能。

上述遊戲的教育意涵主張學習者不是被動地被告知，而是在主動探索中發現、學習，並且在其中擁有平等的主體關係及自由的參與行動，在遊戲中他們不須壓抑感情而能自然表達知覺，這種真實的圖像為教育家們所憧憬，不過卻很少在真實的教室中發生，傳統教學仍然多停留在「教師教、學生學」的固定型態。

Smith(1999)便曾反省：伴隨科學理性的發展，教學中的概念、公式、觀點等，總是指向某種固定的、封閉的、可命名的東西，一味以追求智力和認識活動出發，並將他者客觀化為公式化的、可操縱的、理論的範疇，他者只供作為全知全懂的某個對象或例子(郭洋生譯，2001，147)。受此影響，教學也在層級節制合理性支配形式下，深受結構主義理論、行為主義、以及社會系統及馬克思主義等理論影響。這種現代啟蒙計畫深植於封閉系統理論之上，教學中的目標和宗旨、輸入與輸出、標準和表現都受控管，家庭服務於學校，學校服務於社會系統，在工業資本中依福特主義進行生產，充滿現代性特徵(Hartley，1997)，這種現代性教學表現為行為主義與科學管理法則，以黑板、粉筆、口述、教導式途徑等，視學生為空容器得以注滿，而心智可以被抓取、測量，教學原理就像自然科學一樣，可以透過操弄發現普遍而不須改變的自然法則。

Berlak & Berlak (1981)反省道：教學在此被認為是一種職業，而教師被訓練為現代主義特性的心智者，又被訓練以專家主義，缺乏處理兩難事件及容忍模糊的能力。主宰教育的形式是理性而且依附於科學管理與分析的模式，教學理論本質上是指示性(prescriptive)的(Goodson,1994. p.29)，這種現象反映出教學始終追隨著現代主義的三種衝動：命名、固定、外著生長(郭洋生譯，2001，203)：在教育的功績主義下製造標籤，學生的階級、性別、種族在學校教育中被僵化再製，依附於外在結構的學習使得教學逐漸遠離平等與民主(Giroux & McLaren，1994，p.199)。這種教學情形缺乏

二、對支配中心教學結構的反省

主題文章

遊戲的愉悅。Kliebard (1992, 130) 便認為：

科層體制模式伴隨著行為主義和技術邏輯，追求效率以滿足智性活動，智性活動的愉悅被急切感所取代，就像狩獵的興奮被有效的技巧覆蓋，少了人性的享受，多了強制與貪婪。

隨著思潮的轉變，1970 年代之後發展的后現代思潮對於這些教學實際有所反省，反對延續科技理性教育形態的追求，主張教學必須進行解構並超越現代性，因為現代性延伸了學校教育實踐的荒謬：以背誦記憶及瑣碎事實的熟練以及行為目標作為主要學習活動（莊明貞，2002），這種后現代思潮的反省，提供了教學的遊戲觀發展之基礎，遊戲式的后現代主義除了控訴現代性的教育，也開啟了一種偏離固定模式的創造性教學，尤其來自 Derrida 的啟發，對於鬆動傳統智性邏輯產生相當的作用。

參、Derrida 解構思想與遊戲概念

Derrida 作為法國著名的思想家，其出版著作豐富，顛覆能力旺盛。他所提出的解構（deconstruction）主張及策略，在后現代主義批判西方文化傳統和思想的創造活動中，具有關鍵性的影響力。具體而言，Derrida 解構活動目的是拆解二元對立的結構，方法則是透過閱讀與書寫，原理則是延異（differance）與痕跡（trace），這三方面構成了他的解構遊戲。

一、拆解二元對立結構

解構最早的含意，在 Heidegger 那裡，原是「摧毀」或「解除結構」（Destruktion, Abbau）的意思，是一種「掀開」遮蓋在「此在」上面的各種「遮蔽」，進行一種批判性的「解除結構」的活動，Derrida 則將解構特別用在對傳統思想的清算與分解（高宣揚，1999，271）。有鑑於充斥在西方哲學中「邏各斯中心主義」

（Logos centrism）、「語音中心主義」（Phonon centrism）、「人類中心主義」（Ethnocentrism）與「歐洲中心主義」（Eurocentrism）造成宰制與被宰制的「二元對立」關係，戕害歷史及文化發展，Derrida 企圖以解構活動拆解這些對立，認為包括聲音／書寫、內／外、主／從、優先／次要、理性／感性、在前／不在等種種二元區分都應消無。

為鬆動這種系統結構、重新開放邊界，Derrida 以一種特有的「雙重姿態」來解構上述二元對立，而這種雙重姿態的具體展現就是遊戲（劉育中，2000，125）：

「遊戲這個概念始終超出了這種對立，在哲學的前因和後果中，它標誌著偶然性和必然性在一種無窮的符號邏輯中的統一」（劉北成、陳銀科、方海波譯，1998，202）。

Derrida 不但將這種超越對立的解構活動概稱為遊戲，並且以遊戲產生戰略式擾亂來化解對立秩序。這種解構並不企圖尋找起源或本真狀態，而是停留在遊戲的過程，以無家可歸的流浪漢自居，專為各種概念及路線打上有形的及無形的「X」（楊大春，1994，46）。「還魂屍」（zombie）便是 Derrida 用以在「生／死」之間製造不確定狀態（indeterminacy），藉以挑戰二元對立詞組原則的一個例子（安原良譯，1998），以既生又死的狀態顯現出在對立概念中的無限性。由此可見，解構並不企圖建構一種「反……主義」（antism）來推翻傳統，它實際上就停留在二元關係上、停留在概念遊戲中，遊蕩寄生於其間，讓各種因素都活躍起來，而不是偏向一方，超越傳統「非此即彼」（either/or）的二值邏輯（楊大春，1994，25）。Derrida 透過這種雙重姿態的遊戲，從而使得系統根源與對立秩序瓦解，促使意義得以不斷散播及增殖，保有豐富的可能性。

二、解構閱讀與書寫的遊戲

一般而言，Derrida 解構的活動無可避免地

與閱讀與書寫方式聯繫在一起。在他所著《人文科學話語中的結構、符號和遊戲》中，談及二種閱讀方式，一種尋求的是譯解(to Deciper)，夢想尋找真理和起源，另一種則不再關注真理，不再尋找起源，只肯定閱讀遊戲：

因而存在著兩種對解釋、結構、符號與遊戲的解釋。一種追求譯解，夢想破譯某種逃脫了遊戲和符號秩序的真理或源頭，它將解釋的必要性當作流亡並靠之生存。另一種則不再轉向源頭，它肯定遊戲並試圖超越人與人文主義，超越那個叫做人的存在，而這個存在在整個形上學或存有神學的歷史中夢想著圓滿在場，夢想著遊戲的源頭和終極。(張寧譯，2001)

前一種是致力於追求客觀解釋的傳統閱讀，另一種則是以遊戲面對符號的解構閱讀，這二種方式同時作為 Derrida 的重要策略，在他對歷來大師的閱讀中屢見不鮮，除了說出原作的意圖，更重要的是誕生新文本(text)，使文本成為「允許無限制地讀解和再讀解的能指(signifier)的自由遊戲」(楊恆達、劉北成譯，1998, 133)。在此，Derrida 式的閱讀特別表現在對「概念三角」：符號－能指－所指(sign-signifier-signified)的拆解上(1976; 1982)，以遊戲層層突破符號與指涉物的限制。

首先，必須拆解介於口說語言和對象之間的第一層結構。「語音中心主義」認為口說比書寫更有力，因為演說立即表達發言者的意圖，但這種口說語言依附於說者的特權卻易導致「邏各斯中心主義」，解構閱讀的第一步便是要讓符號指涉的絕對關聯加以拆解。其次，要進一步鬆脫書寫文字間的意義。為使介於言說和書寫文字的階層倒轉，Derrida 反對書寫的單一指涉，主張必須從閱讀中發展書寫文字的多種可能性，鬆脫書寫文字間的意義。第三，則是回到原書寫(Arche-writing)的意旨。Derrida 指出：「(原書寫)是這樣一種事物：不允許將自身歸結為某種存有形式……(但是，它)決定了對象的全部客觀性和知識的各種聯繫」

(楊恆達，劉北成譯，1998, 130)。原書寫的目的在超越言說與書寫的鴻溝，創造一種沒有指涉符碼自由遊戲(free play)，所以解構的過程除了第一及第二步驟對符號階級的鬆動，還必須肯認不管是聲音還是文字，都不過是對原書寫的模仿，都只是能指的遊戲，也就是說，以原書寫揭示多重意指的遊戲建構，令符號、能指、所指的關係變異，閱讀的樂趣於焉產生(Alvesson & Skoldberg, 2000)。

除了以閱讀鼓舞符碼的遊戲，解構的活動也主張以書寫質疑真理。為了顛覆傳統認為書寫是敗壞知識的毒藥(pharmakon)之說，Derrida 直接以書寫挑戰語言真理，藉由讓書寫遊戲在邏各斯的活動場來打開語言中心對書寫的邊緣化工程，在書寫之同時，讀者和作者一同創作，允許意義自身解構而產生更大的衝擊力，也允許去中心化的文本得以被嫁接(graft)或補充(supplement)。這種書寫為了避免直接敘說真理的優越性，除主張在文字上象徵性地打「X」，以符號傳達事物暫時而開放的意義，也往往擅於運用「隱喻」(metaphor)的手法，間接迂迴表達意義的傳送與過渡(蔡淑玲，1991)，讓文字、符號、意義之間擁有非固定的活動與轉換，同時也進入文本的豐富命題，使文本成為一種自由遊戲，沒有起源也無終點，不再依附文本的外部世界，所以，「文本之外無物」(there is no outside text)，沒有固定指涉(先驗所指)或意圖(先驗能指)。就如 Leitch(1983)所指述：

文本就是一串有差異的特徵、一系列流動的能指、一組隨著終究無法破譯的文本互涉性因素而拖長的複雜符號，一組供語法、修辭學和意指自由遊戲的場所……。
(引自楊恆達、劉北成譯，1998, 134)。

至此，文本的閱讀與寫作再無所謂的「正確無誤」，意義不斷開展，它遊戲在各種可能性之間，在二元對立關係中來來回回、進進出出。

主題文章

三、延異與痕跡的張力

Derrida 除了主張文本的符號成為一種自由遊戲，不須依附於文本的生產者或外部世界，也以「延異」表明解構的原理。延異有雙層意涵：差異(difference)和延遲(deferral)，前者讓空間產生差異的可能性，後者讓時間產生延誤的張力，使意義增殖、想像擴大，同時也挑戰聲音的地位。這種分裂瓦解的延異作用，表現在四個方面：1.言說和書寫之間：透過書寫跨越耳聽的限制，拉長言說的可能性；2.名詞與動詞之間：延異不是名詞也非動詞，遊戲在「事物」和「行動」之間，消解二元對立關係；3.感知面和理解面之間：符號的感知與理解在言說中運用聲音的停頓或延緩來表示，延異則更包含了空白、曲折、記號等方式；4.文字與概念之間：延異同時是文字，也是概念，但它的表現比概念更超越，尤其當刪除而不排除時，它更具有多重命名的可能性（安原良譯，1998）。此時 Derrida 透過延異的運作讓書寫和符號產生變化，一方面指出符號與真理的差異性，一方面也拉長了意義所在的時間性；有時傳達某種概念，有時又抹去自身，留下痕跡，「就像在河上打水漂兒，輕掠過的石片只留下一些漣漪」（Pinar, et al,1995），以呈現及不呈現來突顯不確定性狀態，避免落入絕對的陷阱。

此時，即使符號和書寫被抹去，「不在」仍以殘存的「痕跡」遊戲其間，甚至更活躍。Collins 認為，這種痕跡的遊戲具有一種模糊性的變形或重組作用，不斷流動在呈現與不呈現之間（安原良譯，1998，73）。Coward(1993)也認為：「痕跡並非是被動的過去，因為它不僅喚起記憶，而且還發表宣言——它具有推動的作用，具有表達和鑑別能力」，由於這種痕跡具有能動性(agency)的變幻意義，更能表達 Derrida 所稱「不斷宣示自身而目前尚無法命名的東西」（郭洋生譯，2001，201），所以說「沒有痕跡，差異不可能被理解」（引自楊大春，1995，45），這也便是 Derrida 以「痕跡」來理解世界，以痕跡來說明不斷延異之力量與過程的主要原因（劉育中，2000，47），至此，痕

跡與延異構成了遊戲的主要原理。

四、解構活動的遊戲意涵

綜合上述，遊戲是 Derrida 解構思想中的重要要素，也是主要精神，而解構本身就是一場遊戲：

這是一個不屬於什麼的遊戲，這是一個沒有什麼支持也沒有什麼深度的無底的棋盤，在那裡，存在開始遊戲。（劉北成等譯，1998，225）

對 Derrida 而言，這種遊戲並非純指一種冒險或遊玩上的意義，而是包含法語所謂「jouer」，一種機械結構或者是彈簧發條不夠緊密，因而可以試著使之移位的狀況，這種遊戲，特別指結構上的寬弛，是一種與既定結構構成要素間的不緊密關係，也是一種自由的嘗試（劉育中，2000，128）。為此，Derrida 將文本拓展為遊戲的場域、將解構閱讀視為一種「自由遊戲」、將延異作用當作一種遊戲的策略、痕跡是遊戲的無底棋盤、多重指涉成為遊戲的趣味。這種遊戲的冒險精神比起一般的遊戲活動毋寧是更為廣闊而具有挑戰性的，其目的在鬆動既有的邏輯結構、概念分析、主客關係以及文本與書寫的活動等。遊戲概念在 Derrida 解構思想中因此佔有相當重要的地位，其意涵綜合如下：

- 〈一〉解構的目的在透過雙重姿態的遊戲化解二元對立邏輯，成就意義的不確定性，保持無止盡的未完狀態。
- 〈二〉解構的遊戲，可視為一種閱讀與書寫的活動。透過閱讀的遊戲，解構的詮釋策略得以展現，透過書寫的遊戲，呈現符號上前所未有的開放與不確定性，讓所謂的意義也充滿著各種可能，同時成就讀者詮釋的樂趣。
- 〈三〉遊戲的原理，最主要在作為一種自由的

嘗試與實踐，在延異、痕跡的遊戲中，產生一種延遲、不立即出現的效果，做為自由的表現，在有與無之間遊戲，見證各種可能的開放性。

就像他在《書寫學》(Of Grammatology) (1976)中所提及的：

符號總是導向其他符號，彼此替代，輪流成為意旨和意符……，因此，「遊戲」的概念就變得很重要；知識並非有系統地追蹤潛藏的真理，而是一個自由遊戲的場域，一個在封閉的有限整體中無限替代的場域。

事實上，Derrida 將知識中「符號一能指一所指」的關係理解成為一場不斷導向與替代的遊戲，以閱讀、書寫、延異等雙重姿態展現遊戲的趣味，是在對人類表現出一特定的企圖，那就是喚起人類作為一種「遊戲的人」(homo ludens)的表現 (Alvesson & Skoldberg, 2000)。就像 Huizinga 在《遊戲的人》(多人譯, 1998)中所勾勒的，遊戲作為一種自由自在的活動，故意用有別於平常生活的方式，表現出輕鬆的一面，但又同時強烈地吸引著玩者。如此的吸引卻無關實質的利益，而是按照非既定的規則，讓它在時空環境下進行著，構成一種令人無法用理智去參透的社群團體，並得以用想像或假裝的方式特立獨行於日常共同的世界之中，表達出在理性邏輯形式的壓縮下長期被忽略的遊戲價值 (蔡錚雲, 2000, 140)。就是藉由喚起這種對遊戲的渴望，Derrida 鼓舞人們放棄結構的堅持，伸展更寬闊的生命舞台。

總之，Derrida 遊戲概念開始於文本的解構閱讀活動，文本是 Derrida 遊戲的場域。在此，雖然主要的解構遊戲是穿梭在前人語言文學作品及傳統哲學論著，但其實進行的是一場場思想的論辯與對話，甚至是對生成世界結構的拆解與翻轉，這種廣義的文本遊戲包含了世界的存有、事件、理解的活動，也因如此，Derrida 所進行的文本閱讀遊戲才能撼動傳統

形上學的一大廈，在新世紀思想史上佔重要地位。

肆、Derrida 解構遊戲對教學的啟示

前述已指出遊戲具有超越現實功利主義的趣味性，解構遊戲則更開啟人與人、人與文本得以自由交流的場域，這對教學深具啟示。依照 Derrida 觀點，將人的意義固定在一範疇並加以操縱、供人傳授、受人散播，借助教學和控制技術來建立真理，無異是一種強權主義的作風。學者 Doll(1993,91-103)便嘗引入失序、不穩定的觀點反省現代性的教學，強調「日常授課計畫應導向複雜與變通，提供失衡的機會，令學生發展變通的觀點」(1989,251)。他所提出「跳舞的課程」(dancing curriculum)，擁抱著獨特的後現代步伐，就像 Derrida 在 Nietzsche 的影響下讚賞舞蹈的人生一般：「讓腳、讓思想、讓詞、讓筆都跳起舞來，靜止的生活對真正精神的真正冒犯」(引自楊大春, 1995,17)，同樣鼓勵教學應容許不規則遊移、激發不同觀點的置換。在這些遊戲觀點的啟發下，教學應該更具有活潑趣味的玩索。

一、教學的遊戲意涵

Derrida 認為：「解構通過提供願望來提供快樂。解構一個文本就是揭示它是如何作為願望、作為呈現(存有)和完成的追尋而運作的，而這種願望和尋求則是被無止境地馳延著，如果自己不解放對語言的願望、對缺席和相異的東西的尋求，那就無法解讀文本。」(楊恆達、劉北成譯, 1998,138)。所以，教學在解構思想的啟發下應有幾點強調：

第一：同意遊戲的、快樂的、擁有的和自由的觀點，也就是發展一種屬於師生共享的快樂教學。

第二：應對教學中鉅型論述知識論加以批判，包括教學上的父權規則、外控的監測、

主題文章

統一而穩固的知識觀都是不可靠的，主張開放、自由與差異。

第三：對教學活動保持批判的立場與解放的計畫，並以解構遊戲作為對意義、對人物關係、對世界理解的解放手段。

第四：解構思想的教學強調地方性的知識創造，以及系統中可能的地方性的擾亂，也強調知識是創造而非發現，重視學生的創造性見解。

William(1995)認為，這種轉變需要以互動的教學方式喚起情意的作用，焦點不僅在教師教學，也在學生期望如何被教；而 Hartley (1997)則使用「ludic-rous」一詞來表達教學的遊戲意涵，認為遊戲的教學應保留嬉戲的觀點，而這也是解構主義者用以破壞現代確定性的重要手段。總之，這種解構取向的新教學核心在於一種快樂(pleasure)的教學觀。這種快樂原則和生產取向不同，是增權而非壓制，快樂的教學是將選擇和遊戲權回歸於學生，教師的教學風格則必須轉換成融合創造和彈性考量實現條件的能力與用語。

二、教學的遊戲圖像

從 Derrida 的解構觀點來看，教學過程中對於世間事物的觀看應保有一種遊戲的態度，並且容許不確定性、無可窮盡性、歧異多元的可能性，用鬆動結構的方式來使制度產生位移，使系統脈絡脫離僵化的不變性，改造為活潑多樣的生命情境。劉育中(2000)描述這個圖像是為一種自由的過程：

教育中的遊戲應是一無止盡的過程，在此中，自由之可能性被銘寫，主體得以在自身疆界之走出與返回間……所有的意義與規則，不假外求、而來自遊戲的參與之中，具有無限延異、播散且自律的本質。而教育本身也是一場遊戲，一種追尋／質問意義、存有與自由過程的創造物，他者

與自身都化為遊戲的一部份而得以彼此會通、地位平等，甚至更無人我二分、它我相隔，俱是遊戲中的痕跡。

在教學的場域中，既定的教學主客體可以被消無，教學的方法容許被拆解與倒轉，教學的結果不過就像遊戲下的痕跡，功利的壓制關係必須被解除。師生可以在教學過程中善用順手的工具，開啟遊戲的趣味，伸展教學的活動場域，讓人物、書本、筆觸、思想都活躍起來，運作不息地拓廣教學豐富多采的樂趣。

三、教學的遊戲內涵

(一) 教學文本的鬆動

傳統教學文本中的表徵往往展現的是既定，不容挑戰的鉅型敘事結構，明白、形式化的教學文本象徵主流社會價值的規訓與灌輸，朗讀課文、練習內容、背誦記憶、重複抄寫，一直是教學文本強權介入學習者生活世界的暴力事證，盲目接受、信仰真理、馴服理性命令，也一直是學習者的宿命，這些文本互動方式是缺乏主動性、壓抑熱情和控制需欲的沙文主義。一旦要改變這種教學文本，就要啟動新的閱讀方式，教學法必須成為一門藝術，旨在教會學生怎樣閱讀，怎樣避免刻板地理解文本，怎樣辨別文本中的意義表現方式。更廣泛地說，便是去教會學生如何將自己的生活經歷置於更為全面的文化背景中去解讀(郭洋生譯，2001，151)。就如同 Derrida 對於邏各斯中心的批判一般，那種以強固結構壓制思想活動的意義系統應予以適當解構，對於教學文本中「能指」與「所指」之間緊密結合的一致關係進行鬆動與再理解，賦予新的意義能接續產生。

(二) 教學型態的轉換

遊戲的教學觀倚重在每一個人的參與及

情境的開放，所以既定的教學理念與互動型態必須有所轉換：

第一、同意快樂與擁有的教學

僵化的教學系統結構應被鬆動，教學場域成為活絡的生命系統，其中師生的關係充滿變化，注入自由的觀點與快樂的元素，同意教學可以是維度擴大的遊戲場，為師生所共同平等擁有，具有韻律但又無法固定，繼而延伸出無限可能的意義創造場所，就如 Jan Jagodzinski(1992)所言：「教室應成為一種悅耳的鈴聲與曲調，每日的教學成為色彩的詩篇」，師生共同擁有快樂的教與學。

第二、允許意義的不確定與共享差異

遊戲概念也批判教學上的父權規則，認為固定的教條只會令學習者的需求與渴望減退、抑制創造思考，所以必須轉換為開放彈性空間，以延遲的遊戲讓真理的迷信破除，令變異產生，教學的關係不再是簡單的行為和目標、原因和結果，學習者可以保有遠離穩定之中心的差異性，維持自身特有之意義與活動能量。

第三、教學對立關係的消解

受到學校科層化的影響，教學關係一向主張主客分明，教師作為不容侵犯的「俗世的神」，學生作為馴良的「教徒」，結構化的教學系統傳達真理，學習者被動的性格註定作為接受器。然而，遊戲觀的教學承認成人和兒童之間的平等性，就如同 Derrida 的觀點，雙方共同成為遊戲的一部分，將嚴密的局內、局外，上位、下位者之區分鬆脫，對立封閉的步調重新開放，階層式的教學關係轉換成對話的夥伴。

第四、過程重於結果或目標

教學必須體悟「真理不是預先設定出來，

而是由認識活動所揭示的」，就像遊戲規則永遠比不上遊戲的樂趣一般，就連觀看世界的方式也非一成不變，容許隨遊戲樂趣而修改，所以重要的是過程，而非預懸的目標或固定的結果。

(三) 教學的遊戲策略

第一、解構式閱讀

解構思想事實上是一種以閱讀來批判文本的方式，其目的在透過遊戲造成意義播撒 (dissemination of meaning)。解構式的閱讀意即在重寫和對複製式的閱讀進行改造，使文本向讀者開放，讓讀者享有和作者共同探索與創作的權力，也使閱讀成為一種「享受」而非「限制」，就如 Derrida 所言：「在任何讀解中，都有讀者和文本之間的擁抱，都有讀者的願望與文本的交融，由此便產生了快樂」(楊恆達、劉北成譯，1998，138)。依此，師生除必須理解文本本意旨，更需要對文本進行批評與拆解。Smith(1999)便認為，教學上解構式閱讀的目的不在於用一套解釋取代另一套解釋，而是為了表明任何一個文本中存在著範圍極其廣泛的解釋的可能性，真正負責任的閱讀並不維護某一套獨特的解釋，相反地，應去維護解釋的可能性本身 (郭洋生譯，2001，179)。

第二、延異的策略

Derrida 強調，敢於無所指涉，就是開始遊戲，這也便是延異的遊戲。這種延異運用在教學上，就是採取「差異」與「延遲」的策略，表明空間的距離與時間上的延長，一方面讓教學中的意義擺脫歷史威權的壓迫，容忍異質性的增殖或虧損，學習者不一定追求本質上的淵源和真理，而可以營造一個豐富多維面向的網絡，擴大學習的張力，另一方面則延長思考的時空界線，避免立即性的妄斷。就如 Derrida 所說：「把即刻被否定掉的東西延遲至『稍後』，以及把此刻的不可能變為可能」(劉北成等譯，1998，195)。此外，延異的策略還可以

主題文章

運用在提問上，透過非限制性的問題刺激學生思考：「這事件具有那些意義？」「這意義如何建立？」「還有沒有其他可能性？」，這類方式的發問有助於去除固定化的中心思維。

第三、書寫的活動

Derrida 重視書寫，書寫所展現的符號讓聲音有了形態，有助於相異觀點和文化的表達。這種書寫強調涉入(intervene)，不但重視創造新空間、實際與價值(Giroux,1992)，並主張透過書寫賦予讀者更多自由(Schutz, 2000)。在教學上對書寫的運用可以透過文字符號的模寫傳達知識體系的溝通，比起語音更能產生痕跡的遊戲並表現作者不在場的自由想像空間，用來激發學生創造力。這種書寫和 Derrida 所稱的痕跡一樣，既是一種紀念碑，又是一種幻影，沒有最終指涉或標準參照，例如，自傳便是一種相當好用的書寫策略 (Morris, 1999)，有利於拉大現實的距離，超越言說的限制，延伸師生的對話空間。

第四、故事的再敘說

說故事是教學的重要策略，透過故事的敘說可以提供一種非標準參照的解釋與激發學生想像，不過，解構的遊戲反對教條式的故事，主張自由開放的理解。Pinar 和 Reynolds(1992)曾對這樣的故事下註解：

「我們在學校說的故事，就像規訓，常是其他人的故事，總是表達了某種動機和反動機、夢想或夢靨。理解課程作為解構的文本便是無止盡地說故事，敘述聽者的故事、編故事，成為實際的敘述者，其結構是暫時的、短促的、如流動天際的閃爍明星。」(Pinar and Reynolds, 1992, p. 7)

避免規訓式的故事，提供豐富的遊戲空間，故事便可以成為一種兼具閱讀與書寫的重要策略。

在實例運用上，Jan Jagodzinski(1992)曾運用原書寫的形式從六個層面描繪學習者個體經驗的美學：線條（在迷失與方向間磋商的經驗）、色彩（在調停與歇息時的經驗）、質地(texture)（歸鄉般親密對話的經驗）、大小(合於適當尺度的經驗)、重量（在傳統與理想間拉鋸的經驗）、空間（宇宙神秘的經驗），並用旅行為譬喻，將作者小寫化(i)，試圖讓書寫傳達更開放的意念，與讀者產生多樣互動。Lather(1996)也曾利用一種不穩定的書寫(disconcerting writing)方式喚起讀者對理所當然的挑戰（引自 Schutz, 2000）。Morris(1999)則從解構的觀點反省，儘管教室放棄直線秩序的座位安排，但學生仍然像複製品(clones)一樣被工廠模式的標準化教學戕害，因此，她建議一種「遊戲機體」(ludic cyborgs)的教學，教師承認自己的有限性，在教室中不再具有絕對權威，開放與學生共享的對話(shared conversation)，允許意義在模糊的流動與不確定中產生更豐富的可能性。

不過，即使遊戲教學的趣味橫生，但如果一味堅持一種確定的立場，那將是 Derrida 所不樂見的，而且，假如一切原則都在解構與建構中，教學是否會因不確定而受害？教師將學生拋入未知是否將造成摸索與浪費？這些是在閱讀 Derrida 之後多數人會有的疑問，不過，正如 Cherryholmes(1988, 142)所提醒的，即使解構理論有其限制，但它至少提醒我們懷疑那些建立為精準、確定、清晰和嚴格的宣稱。據此，解構對教學而言，確實是一種批判的實際，教導著師生開拓另一種閱讀世界文本的方式。

伍、結語：遊戲只是偏離而不是偏執

本文從 Derrida 的解構思想著手，探討他以閱讀、書寫、延異等方式對傳統形上思想論述的拆解遊戲，並從其遊戲的概念中引發對當前教學的啟示，主要係有鑑於教學實際落在現代與後現代發展的交叉點上，應該就教學的理

論實際進行更深層的反省與檢討，嘗試在不同的思潮中擷取創新發展的元素，藉以激勵教學的自省能力並擴大改革的動力。Derrida 充滿挑戰冒險的行動以及揭示真理邏輯不具普遍性的思想論著，提供另類閱讀與觀看世界的策略，確實對於教學的革新深具啟示，其中，遊戲觀的行動便為教學描繪出一種讀書的無窮樂趣，而解構所提醒吾人懷疑那些所謂精準、確定的教學真理，也相當程度地刺激教育工作者思考轉化創造的必要性。就如同 Derrida 在一次 Plato《菲利布斯》(Philibus)進行解構閱讀

時，指著課堂上方一盞豪華但過時的枝形吊燈，提醒人們一切即使偏離、吊燈斜了，人們依然能夠讀書，而且更添樂趣，即使沒有邏各斯絕對真理，生活依然充滿生機一般，Derrida 式的遊戲也開啟教學對偏離變數的接受度，容許變數的衝撞作為可能性開展的起點。不過，就如同 Schutz(2000)所反省的，偏執於某一理論均將限制個人的視野，須慎防「過度自由適足以破壞自由」，如何接納、拒斥及調停教學的合適觀點與實務，端賴師生以共同智慧來發展。

參考文獻

多人譯(1998)。J. Huizinga 原著。**遊戲的人**。杭州：中國美術學院出版社。

安原良譯(1998)。Jeff Collins 原著。**德希達**。台北：立緒。

李霖生(1998)。**超越善與惡—尼采導讀**。台北：台灣書店。

李樾(1986)。**解構不是虛無，是積極的轉換運動**。當代，4，18-21。

高宣揚(1999)。**後現代論**。台北：五南。

張寧譯(2001)。J. Derrida 原著。**人文科學話語中的結構、符號和遊戲。載於書寫與差異**。北京：三聯書店。

張寧譯(2001)。J. Derrida 原著。**書寫與差異**。北京：三聯書店。

莊明貞(2002)。**後現代思潮的課程研究及其本土實踐之評析**。教育研究月刊。102 期，27-39。

郭洋生譯(2001)。D.G. Smith 原著。**全球化與後現代教育學**。北京：教育科學出版社。

湯志民(2002)。**學校遊戲場**。台北：五南。

馮至、范大燦譯(1985)。F. Schiller 原著。**審美教育書簡**。北京大學出版社。

楊大春(1994)。**解構理論**。台北：楊智。

楊大春(1994)。**德希達**。台北：生智。

楊恆達、劉北城譯(1998)。J. Derrida 原著。**立場**。台北：桂冠。

劉北城、陳銀科、方海波譯(1998)。J. Derrida 原著。**言語與現象**。台北：桂冠。

劉育中(2000)。**對話、遊戲與教育——高達美與德希達之對比研究**。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版。

劉亞蘭譯(1999)。Christopher Johnson 原著。**德希達**。台北：麥田。

主題文章

蔡淑玲(1991)。德希達的隱瑜觀——解構本意。當代，57，72-77。

蔡錚雲(2000)。另類哲學：現代社會的後現文化。台北：台灣書店。

Alvesson, M. & Skoldberg, K. (2000) .**Reflerive Methodology-New Vistas for Qualitative Research**. London: SAGE.

Berlak, A., Berlak, H.(1981)**Dilemmas of Schooling: Teaching and Social Change**. London: Methuen.

Cherryholmes, C.H.(1988).**Power and Criticism: Poststructural Investigations in Education**. N.Y.: Teacher College.

Coward, H.(1993). **Derrida and Indian Philosophy**. Toronto: Macmillan.

Derrida J.(1981). **Positions**. Chicago: University of Chicago Press.

Derrida, J.(1976). **Of Grammatology**. (G. Spivak trans.). Baltimore: John Hopkins University.

Doll, W.E.(1989). Foundations of a Post-modern Curriculum. **Journal of Curriculum Studies**, 21(3), 243-253.

Giroux, H. A.(1992). Language difference, and curriculum theory: Beyond the politics of clarity. **Theory into Practice**, 31(3), 219-227.

Giroux, H., McLaren, P.(1994). **Between Borders: Pedagogy and The Politics of Cultural Studies**. London: Routledge.

Goodson, I. (1994). **Studying Curriculum**. Buckingham: Open University Press.

Hartley, D.(1997).**Re-schooling Society**. London: the Falmer Press.

jagoazinski, 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 Ttext**. N.Y.: Columbia University.

Kliebard, H.M.(1992).**Forging the American Curriculum**. London: Routledge.

Morris(1999).Toward a ludic pedagogy: An uncertain occasion. In W.F. Pinar(Ed.). **Contemporary Curriculum Discourses**. N.Y.: Peter Long.

Pinar, W.F., Reynolds, W.M. (1992)**Curriculum as Text Understanding Curriculum as Phenomenological and Deconstructed-text**. N.Y.: Teacher College Press.

Schutz, A.(2000). Teaching freedom? Postmodern perspectives. **Review of Educational Research**, 70(2),215-251.

Pedagogy as a free play —Revelation from Derrida's deconstruction

Chia-Lin Chang

Play is the way to enforce motivation 、 transform emotion and promote creativity. Since play is a dynamic active and constructive behavior and a pleasurable activity that is engaged in for its own sake. It becomes an important metaphor and means of Derrida's deconstruction. For pedagogy, deconstructive play is ludic 、 funny and awe-some. It plays in the forms of opening reading 、 creative dialogue and equal status. Such ludic pedagogy takes profound insights on traditional doctrine.

Key words:Derrida 、 pedagogy 、 play 、 deconstruction

The Chief of Planning Section in Secretariat Ministry of Education