

虛擬¹、解構與拼貼： 後結構主義的網際空間課程觀^{**}

蔡明哲

嘉義縣興中國民小學

tmmjj@pchome.com.tw

摘 要

電腦與網路的普及提供人們另一種通訊、購物、交友與學習的生活方式。課程將隨著資訊科技的日新月異，不斷的加入新的元素，不斷地變化造型，成為色彩繽紛的知識光譜。本文意圖解析「網際空間」、「後結構主義」與「課程」之間的關係，以後結構主義的視野審視網際空間的特性，深思 e 化時代的資訊科技，帶給課程何種新的思考方向。

本文由「虛擬」、「解構」和「拼貼」三條軸線加以論述。虛擬的網際空間是人的延伸，是另類自我演出的舞台。解構的超文本讓每個人成為作者，能分享個人經驗，敘說自身故事。再脈絡化的拼貼課程，則超越分類、框架與先驗意旨，經由遊戲式的會意符號，進行無紙筆的電子寫作，與他者進行對話和互動。

關鍵字：網際空間、後結構主義、課程

[收稿]2004/02/02; [接受刊登]2004/05/04

^{**} 本文的完成應該感謝國立中正大學課程研究所卯靜儒老師提供許多理論見解與重要的參考文獻，蔡清田、陳姚真兩位老師細心審閱初稿並給予指導。以及兩位匿名審查委員針對論文缺失，提供寶貴的針砭意見。至於文章的疏漏之處應由筆者負擔責任。

壹、課程理論的「再次」概念化？

課程成為一個專門的領域，是始自一九一八年 Bobbit《課程》(The Curriculum)一書的出版(Pinar et al., 1995)，Bobbit 的課程深受當代科學組織的概念和測量的影響，反映出早期官能心理學的優勢，這種情形在五〇至六〇年代隨著實證主義的盛行達到了高峰。七〇年代的課程對當時科學實證的課程理論提出反動與不滿，Pinar(1975)從歷史、美學與現象學、心理的、社會與政治的等四種方式重新定義課程，產生了課程的「再概念化運動」。但隨著社會與歷史因素的變遷，Pinar 等人(1995)《理解課程》(understanding curriculum)一書，將課程視為歷史、政治、種族、性別、現象學、後結構/解構/後現代、自傳/傳記、美學、神學、制度與國際等多種文本(text)，課程的要素逐漸豐富而多元。課程永遠是一個不完美的計畫(Kliebard, 1992)，課程將隨著人類社會的漸趨複雜與科技的日新月異，不斷的加入新的元素，不斷地變化造型，成為色彩繽紛的知識光譜。

八〇年代晚期興起的網際空間(cyberspace)，原本是由美國「防衛先進研究計畫署」(Defensive Advanced Research Products Agency；DARPA)協會為大規模軍事演習所發展出一套虛擬環境，如今網路空

¹ 虛擬或稱擬真(virtual)一詞原是為與有形物理世界所作的對照，梁瑞祥(2001)認為 virtual 的哲學根源可溯及柏拉圖觀念論的主張，具有「更真」(in fact)之意。觀念界遠比感官界完美，觀念界的事物才是永恆真實的，吾人肉體所居的感官界事物是短暫的、缺陷的。所以主張 virtual 不同於幻覺(vision)與虛構(fiction)，而是「再真實不過」的概念。Horrocks(楊久穎譯，2002)指出柏拉圖將世界分成感官領域(容易被表像與事物欺騙的世界)，還有理念(ideas)的智性領域(是種理想與不變的形式與永恆的善)。Horrocks 引用 Plotinus 的話解釋柏拉圖的觀點，認為靈魂一直奮力掙脫物質性的軀體，以便擁抱理想的真實統一。Coyne(1999: 10)《數位敘事》(digital narratives)則結合 Plotinus 新柏拉圖式(Neoplatonic)的心靈沈浸在電子資料流中，因為靈魂從軀體釋放所得「狂喜入迷」(ecstasis)的觀念論，但同時也將這種靈性價值與我們面對新媒介所產生的浪漫感性連結起來(p.304)。Barthes 的文本概念則是一種語言遊戲和快感的體驗，讀者所追求的是超越愉悅的狀態，Cuff et al.(1984: 250)認為 Barthes 所稱的「Jouissance」是種極樂(bliss)與狂喜(ecstasy)，來自形體的滿足和感官上的回應。因此虛擬的網際空間具有多重面向，是精神或感官俱有的。

間已經提供人們另類的一種生活選擇。N. Negroponte 在《數位革命》(Being Digital)一書指出電腦資訊科技所造成的數位化革命對人類產生總體影響，主張從「原子」蛻變到「位元」(bit)的浪潮已經勢不可擋(齊若蘭譯，1998)。相對地，J. S. Brown 等人則在《資訊革命了什麼》(The social life of information)一書，挑戰與反駁資訊革命的潛力，認為資訊科技的發展未必形塑一個全新的社會。如同 Brown 等人所言「如果只在乎資訊邏輯，不顧人性邏輯，就看不到資訊以外的世界」(顧淑馨譯，2001：21)，本文焦點不在科技的擁護或排拒，而是探究「人」與「資訊」互動後可能產生的課程樣態。深思資訊科技這種新媒體對課程的啟示，尤其從後結構或解構的視野，檢視網際空間中的知識性質、人們獲取知識的方式與對課程的表現型式。資訊科技提供人們另一種交友、購物、通訊與理財的生活方式，課程在網際空間的衝擊下，勢必加入許多新的元素，可能也會有另一次的課程再概念化，以「資訊科技的文本」理解課程。

當人們發現國小校園，下課時間學生手持「電腦使用證」蜂擁至電腦教室搶著使用數量有限的電腦，有的從網際網路找尋學習單中規定的作業內容，有的連上遊戲網站下載愛不釋手的遊戲，盡情享受聲光十足的十分鐘。教師利用繪圖軟體教導色彩三原色，學生透過電腦操作色彩的明暗，以認識三原色調配過程的顏色變化。使用電腦放大鏡功能進行名畫局部的重點鑑賞，或利用電腦的動態模擬變化進行面積保留概念的教學，資訊科技的媒體特性豐富了原本教學與學習的模式。隨著免費網路信箱(free web-based mailbox)的申請愈來愈方便，老師愈來愈難找到學生的情書(或小紙條)，因為學生已開始運用私密性較高的電子郵件交換訊息或愛意，更重要的是老師很難知道信的內容。教育部自民國八十二年推動「改善各級學校資訊教學計畫」、「電腦輔助教學軟體發展與推廣」、「E-MAIL 到中小學」(於一九九七年更名為「TANet 到中小學」)等一系列的計畫，使資訊教育能普及中小學。九十一年更積極推動「中小學資訊科技融入教學」，

同時著手規劃「中小學資訊教育總藍圖」。但網際空間所蘊含的不只是教學媒體的新穎化，或資訊教育電腦能力與技術素養的提升，更應是教學與課程質性上的變化。根據蕃薯藤新聞(2003)統計台灣兒童上網人數已高達七十八%，其中七%的學童一週上網時數超過三十小時，平均每天花在網路上的時間就超過四小時，近五成學童表示上網時都沒有父母陪同，八成兒童上網目的是玩線上遊戲，真正運用網路求知、查資料的愈來愈少。一種新的學習與生活方式，已漸漸被 e 世代的青少年所接受，因此探究網際空間的課程觀是迫切需要的。

課程領域長期受到學科結構主義的影響²，對於在藝術、文學、建築等領域獲得具體實踐的後現代理念與想像空間，相對較難以體現。但後結構主義立基於結構主義，假定了結構的存在，更是對結構的解構。後結構主義以結構主義為出發點，但又超越了結構主義的侷限，可以讓深受結構主義影響的課程理論，在後現代的社會視野中找到具體的降落點。具有後結構主義特性³的網際空間，則可以體現後結構主義在課程領域的具體實踐。亦即，網際空間可作為融通後結構主義與課程之間的媒介。所以本文意圖解析「網際空間」、「後結構主義」與「課程」三者之間的關係，以後結構主義的角度審視網際空間

² Cherryholmes(1988: 135-6)認為 1960 年代美國課程思潮中，結構主義與實證哲學的成就達到高峰，學校強調「回歸教育基本」(back to the educational basics)，學科結構的代表人物 Bruner，其經典著作《教育歷程》。其中心論題是「無論教師選什麼科目，重要的是給予學生基本結構的理解」。其假設有四：1.瞭解基本的原理原則，對於學科內容更易理解 2.結構的理解有助於記憶。3.基本原理及觀念的理解是學習遷移的主要途徑。4.在教學上強調結構或原理原則，能減少高深知識與初級知識之間的鴻溝。第二位促成學科結構運動的 Bloom，1956 年以《教育目標分類》來說明結構對教育的影響。教育目標分類是有層次的，可分為事實、理解、應用、分析、綜合、評鑑。分類即是假定教材本身有結構的安排。第三是 Tyler 在 1949 年《課程與教學的基本原則》一書所提出的 Tyler 法則。採科學管理原則於教育上呈現教育家如何系統思考：包括決定目標、選擇經驗、組織經驗、評鑑。這是一種典型的結構主義應用在教育上，可由結構化組織教材和評鑑，以學習目標提供系統化的教學。

³ Rosenau(1992)認為後現代主義和後結構主義兩者在本質上是相同的，只是關注焦點的差異，後結構主義強調方法和認識論，致力於解構、語言、話語、意義和符號。後現代主義則涉及更廣泛的範圍，傾向文化批判，集中考察日常生活形式裡的具體事件。

的符號、語言、知識所形構的課程觀點。採取「虛擬」、「解構」與「拼貼」三條論述軸線，強調網際空間中是一個虛擬空間，是人的延伸，更是屬於自我表演的舞臺。網際空間的課程，每個人都可以利用超文本(hypertext)的特性成為作者，分享個人的經驗，敘說屬於自身的故事，依據本身的學習需要，建構屬於自我的學習路徑。透過分享、傾聽與他者對話、互動。

貳、虛擬網路空間 - 人的延伸

望著電腦，聽著沙沙作響的撥接聲，輸入一組對應自己身分的帳號與密碼，螢幕瞬間出現另一個世界，利用這世界的交通工具 - 滑鼠與鍵盤，跨越物理時空的界線，換上新的身分，便可悠遊於另一個虛擬空間。媒體理論家麥克魯漢(Marshall McLuhan, 1911-1980)被認為是網際空間的先知，R. Logan 就曾說「這個人，他真的懂網際網路。他本身就是六〇年代的網際網路，因為他和整個地球早有接觸」(楊久穎譯，2002: 21)。由電腦數位革命發展而成的網際網路(internet)、網際空間似乎在 McLuhan 的「地球村」(global village)概念中早有預言。McLuhan(1994: 7)在《理解媒介》(Understanding medium: the extensions of man)一書，率先將媒介效果與空間概念結合，將媒介視為是人的延伸，提出「媒介即訊息」(the medium is the message)的概念，將歷來重視傳遞的訊息、內容，轉而強調媒介本身，主張媒介本身對文化的衝擊，遠高於媒介的承載內容。網際網路符合 McLuhan「冷媒體」(cool medium)的特性，是開放、多向，需要參與和互動。網際空間屬於 McLuhan 的「音響空間」(acoustic space)，是個沒有中心、沒有邊緣的空間，是有機的、整合的、經過所有感官的同時交互作用而感知的(汪益譯，1999)。當人使用此媒介時，會因沈浸的陶醉而感到自我的延伸。虛擬世界和現實世界的界線因為人的延伸而漸趨模糊，更貼近的說法是交雜在一起，當人們在網際空間中聊天、通信、

閱讀、交友或遊戲時，是混雜著虛擬與真實世界的。

一、去身體化

在網路的虛擬空間中，人是去身體化的，如同 McLuhan 所言的「脫殼之人」(discarnate man)，指的是人進入媒介時的一種狀態，個體會脫離軀體而讓精神思想在虛擬世界中遊蕩及與他人互動(宋偉航譯，2000)。身體是人的一種圖騰與象徵，人會因這個圖騰而遵守道德、嚴守紀律。解除身體的束縛後，人的身分可以是多重的、匿名的、與轉換性別的，人從有形的物理世界逐漸向純粹理念或形式的世界傾斜。某種層面，人越來越簡化成條碼、線條與符號。人因解除身體圖騰的拘束，使原始的感官、情感、慾望與深層的人性更加活躍。「人的延伸」跨越課程的邊界，教材不再只是教科書，學習動線可以多元，場所不再侷限於教室，重要的是學習過程多重感官交互作用的一種參與和深度涉入。但另一方面，這種虛擬也可能是種「沈溺」⁴，補償真實世界所欠缺的情感、慾望。當真實世界與虛擬世界的邊界逐漸模糊與消失時，實在(reality)的意義應該重新解讀與定義。

二、虛擬實在(virtual reality)

傳統的實在論(realism)認為外在的客體世界是獨立於人的意識而存在的，人類認知過程所產生的知識僅是「如其所是」地對應著外在客觀的實在。R. Rorty 認為傳統哲學是一種「鏡式」哲學(李幼蒸譯，2003)，將人的心靈或思維比喻為能夠反應自然的鏡子，認知的過程就是抹拭這面鏡子，使它能精確地反應外在客觀的實在。這種形上與本體論的觀點在後結構主義是遭到拒斥的。後結構主義質疑邏各斯中心主義、語言中心主義與在場形上學(方生，1999：190)，企圖顛覆形上學的實在與理性結構，強調斷裂而混沌的語言系統，其對實在

⁴ McLuhan 等人(1989)的另一本書《媒體即按摩》(The medium is the massage)，是種雙關語。媒體的作用帶來的是一種如按摩般的舒適、陶醉與沈浸。

的觀點是反形上學(anti-metaphysical)與祛本體論(de-ontology)的。如同 Rosenau(1992: 110)曾指出「後現代主義拒絕再現外在實在，也否定任何假定獨立於個體精神過程和主體間溝通的實在觀念」。但後結構主義在徹底顛覆傳統哲學的地位之後，對「實在」是否提出一番新的見解？筆者認為後結構轉而強調經驗的實在(experiential reality)、被發明的實在(the invented reality)與主體互涉的實在(intersubjective reality)。同時對「是否為真」的檢驗不是採取確證的方式，而是存活(viable)的觀點⁵。Ellsworth(1992: 94)以可生存的(survival)界定有效性，主張能夠生存與言說的字詞才是有效的，不同於實證界採取理性論辯(rational debate)的方式。

(一)、經驗的實在(experiential reality)

分析人類經驗的建構，S. Brown 曾說「我們對於宇宙的理解並非來自於現存表象的發現，而是回憶我們獨創表現所完成的事物」(von Glasersfeld, 1995: 118)。時空與世界的概念都是認知主體經驗流(flow of experience)的組織與管理，而非反映了傳統哲學家夢想的本體論實在。Rosenau(1992: 110)引用 M. Edelman 的話「任何一個事件，一旦脫離了由知覺它們的人們所賦予的意義時，便是非實在的」。

(二)、被發明的實在(the invented reality)

Watzlawick(1984:9-10)曾提出一個繞口而有趣的問題：「我們如何認知到我們相信我們所知道的(How do we know what we believe we know)？」Watzlawick 指出「我們所知道的」(what we know)通常是我們對真實世界的探索與理解的結果。「我們如何認知」(how we know)是心智藉由言說與觀察才能認知。如果「我們所知道的」是依賴「我們是如何認知到它的」，那麼實在不再是外在於我們自身之外的一個真實映像(true image)，反倒必然是透過我們所達到的觀點(which we

⁵ 此處存活(viable)的概念是源自 Rorty 的新實用主義(new-pragmatism)，Rorty 師法自 Dewey 提出「民主先於哲學」(democracy prefer to philosophy)，意即實踐先於理論、行動先於認識、政治學先於認識論。

arriver at this view)而決定的。亦即，「實在」是被發明的。

(三)、主體互涉的實在(intersubjective reality)

von Glasersfeld(1995:119)在面對傳統客觀性的問題時，曾以暫時性的「主體互涉性」取代，他認為「主體互涉」是「經驗實在」的最高層次與最可信賴的層次，是透過與他者的確認(corroboration by other)。知識如果是可存活的，不僅是在個體的行動範圍內，更應是獲得他人的認同。von Glasersfeld(1995:118)取名為「知識的第二層次存活力」(a second-order of viability)。Fish(1989: 34)主張「所有的知識主張只有在其脈絡、典範或社群內部才是可理解的(intelligible)和可爭辯的」。而這種實在僅僅是在專業社群中所達成的協議結果，實在是在某個特定脈絡中，透過社會過程被接受成為規範。如同 Berger 和 Luckmann(1989)以知識社會學的觀點來檢視實在的社會建構過程，主張人是社會情境的有機體，人是在特殊的自然、文化與社會秩序的場域中成長，而文化和社會秩序是透過意義他人(significant others)形塑的。

網際空間中的虛擬實在或稱虛擬實境，從後結構的觀點來看並非複製實境或實境的再現，反倒是由影像、聲音、場景、情境所拼貼而成的一種視聽環境，也讓「資訊娛樂」(infotainment)或「教育娛樂」(edutainment)成為可能。H. Rheingold 在《虛擬實在》(Virtual reality)一書寫到「我們擁有創造任何我們想要經驗的能力」(王志弘、李根芳譯，2003：403)，這種創造經驗的能力所塑造的是虛擬真實。在虛擬情境中的實在主體所發明的，透過主體的經驗一再重演，同時也必須由主體間的互涉而獲得存活。因為「實在」是透過多元主體的經驗與發明，所以所謂的知識最多也僅是「相容」(fit)而非「相同」(match)，更遑論符應外在終極的知識真理。在沒有符應真實外在知識客體的情況下，後結構主義如何藉由解構所帶來的「去中心化」促成語言與符號系統的動態、複雜與不穩定狀態，進而觀照另類的知識視

野，將是以下的論述重點。

參、解構文本 - 拋棄作者、轉換文本與重置讀者

F. de Saussure 的語言理論認為語言符號是任意的(arbitrary)，也就是意符(signifier)和意旨(signified)沒有必然的聯繫，是分開的系統(張景智譯，1992)。意符是語言符號，包括聲音與文字等等，意旨則是概念，是指涉的對象。在不同語言系統中指涉同一個意旨的意符具有多樣的文字、聲音與符號。所以意義是被賦予的、是人為的，意義的絕對根源是不存在的。Cuff 等人(1998: 282)認為後結構主義主張「追求語言的根源意義必然訴諸封閉的行動(act of closure)」。所以意圖解除語言的根源意義，藉由解構來釋放符號天生的多元、不穩定與不確定的特性，藉此找回人在寫作與閱讀文本時所獲得的愉悅感覺。

一、找回尼采的戴奧尼索斯元素

後結構主義⁶的語言與符號概念具有兩種面向，一方面符號意義受到社會的人為因素強行賦予，人們只能遵從社會的定義，成為馴化的主體。所以語言的使用是權力的範疇，包含著宰制，Cuff 等人(1989: 242)引用 F. Jameson 的話將這種宰制稱為「語言的囚牢」(the prison house of language)。另一個面向則認為符號是極難控制的，所以要盡力讓它完全放任，並讓它自由運作。Cuff 等人認為後結構主義借自 F. Nietzsche 以希臘酒神為名，對人性描述的「戴奧尼索斯元素」(Dionysian element)，代表的是「比較野性而且不文明的面向，是發自本能、衝動而未經規訓，但卻也充滿活力與強壯」。人性的另一個面向是以希臘太陽神為名的「阿波羅元素」(Apollonian element)代表

⁶ 後結構主義、解構與後現代主義三個術語一直被互換著使用，Pinar 等人(1995: 450)便將課程理解為後結構、解構與後現代三位元一體的文本。認為後現代主義包含兩者，同時指向多樣的(diverse) 衝突的論述和實踐(conflicting discourses and practices)。

「是與紀律、控制、秩序以及形式相關的，但卻也平淡無味和壓抑的」對 Nietzsche 而言，「所謂的科學和理性只不過是權力意志(the will to power)所創發的，並非促成人類解放的媒介，反而造就現代社會人類溫馴與懦弱性格的主腦」(Cuff et al., 1998: 241)。

所以後結構主義棄絕理性，放棄對科學的抱負，同時認為每件事物皆具有政治意涵，主張語言並非是「再現論」(representationalism)式的。語言不能作為理解外在世界並陳述真實世界是什麼的基礎，語言應該是不受約束的，也就是「任性的語言」(unruly language)。後結構主義在釋放語言的動力，採取解構方法解除現代作者無所不在的魔力與權威。

二、拋棄作者、重置讀者

解構源自於 Heidegger，後被 Derrida 闡釋為一種嚴格的分析方法、「哲學論述的理論」(theory of philosophical discourse)與「評價的形式」(a form of commentary)，進而成為後結構主義的分析方法之一(Pinar et al., 1995: 451)。解構主義的起源則可追溯至一九六〇年代中期，法國一個前衛的文學組織 Tel Quel 學派，主張文本不再是一個封閉的、穩定的、實際存在的系統，而是一種開放的、不定的、自我解構的一種創造力。R. Barthes(1977: 148)在〈作者之死〉一文中曾說「讀者的誕生必須以作者的死亡為代價」，作者不再被 Barthes 當作是意義的來源和仲裁者，文本一旦寫完，在當下的意義就是獨立的。Barthes(1979: 77)〈從作品到文本〉(from work to text)一文，以文本取代作品，除了宣示作者已死，同時認為「從文本的起源、作者的聲音或文本的脈絡，來尋求文本的意義和解釋是毫無結果的」。這種觀點主張不存在兩種相同的文本，更具體的說，即使對同一文本也不存在有兩種相同的解讀。另一位解構主義學者 Derrida(1976: 158)提出「文本就是一切，文本之外別無它物」(the text is all and nothing exists outside it)，Bauman(1990: 427)對這句話的解讀是「一切我們可能知道

的就是文本，當我們努力掌握某個文本意義時，它向我們提供的唯一東西是另一個文本」。一個文本的存在意義是參照其他的文本所形塑的，每個文本都相關於每個他者文本(other text)。Kristeva(1980: 36)所提出的「文本互涉性」(intertextuality)也是這種概念，文本的世界是由文本相輔相成的，所以沒有一個文本是原版的、絕對的與權威的。「文本互涉性」是利用多重的文本的互相接合、交織，進而構成課程(Pinar et al., 1995: 436)。作者已死，讀者重生成為與作者同地位的書寫者，代表著知識的真理與權威也全面崩盤。

三、真理不再，敘事興起

Rosenau(1993: 109)在〈後現代另類的知識論和方法論〉(Epistemology and methodology: post-modern alternatives)一文中，引用M. Calinescu的話，認為後現代主義的實在觀點是「屬於知識論的不可能性主義(epistemological impossibilism)，或是一種無處不在、基進的、無法克服的不確定性(uncertainty)」。亦即，外在客觀實在的觀念是不存在的，即使存在也是科學社群活動的結果，而非促動個體積極尋找外在客觀實在的動力。更貼切地說，Rosenau(1992: 111)認為後現代主義的「實在」僅被視為「語言學上的約定」(linguistic convention)與「語言學的習慣」(linguistic habit)，真理也只是「論述的效果」(effect of discourse)而已。

一七一〇年代的哲學家 G. Vico 曾提出對真理的看法：「上帝的真理是由上帝所認知，也是由祂所創造和裝配的，所以人的真理也是由人所認知，透過行動所形塑與構建的」(von Glasersfeld,1984:27)。終極真理假定了「在場」，也預示某個人對文本的解釋或書寫優於他人，終極的知識真理是後結構主義極力拒斥的對象，真理雖已不再，但卻不是空無的內容。它轉變成多元豐富與色彩繽紛的，每個人都可以是作者，可以擁有自身透過語言與符號活動的真理。真理也由先驗的、單一的、穩定的、絕對的轉向經驗的、多元的、不確定的、社會建構

的。知識的概念不再透過理論的建立與真理的逼近，反倒重視敘事、故事、遊戲、傾聽與對話，課程的活動聚焦於詮釋的、經驗的、與對話性的。

四、知識本質的轉變

Lyotard(1984:xxiii)在《後現代狀況：關於知識的報告》一書，對資訊社會的知識性質做了詳實的考察，認為「科學」和「敘事」長久以來是扞格的，他將「現代」界定為藉由某種「巨型敘事」(grand narrative)、「後設論述」(metadiscourse)當作合法性基礎的科學，「後現代」則是對「後設敘事」(metanarratives)的質疑。他假設資訊社會是屬於後工業社會，資訊社會的文化屬於後現代。資訊科技的變革與電腦的普及必然衝擊到知識領域，影響到知識的兩大功能：研究和傳播。

知識本質不改變就無法存活，知識必須轉化成資訊量，透過新的通訊管道變成可運用的，構成知識主體的事物，如果無法轉化都將淘汰；研究的最終結果也必須轉化成電腦語言，以便設定新的研究方向。(Lyotard,1984:4)

Lyotard 是在 1979 年⁷做了上述大膽預言，以今天資訊發展的程度來看，是頗具先見的，這也是本文利用後結構主義融通網際空間和課程之間關係的立基點之一。網際空間中充斥著大量資訊，當我們以教育的角度、課程的視野來檢視如同大海般的資訊時，必須注意資訊僅是事實的敘述，網際空間的本質只是資訊的出版、流通，卻無意區分資訊真偽。但課程需要的不是單純的資訊，而是需要有人去了解、消化與解讀意義的資訊。換句話說，知識和資訊是不同的，知識是有組織的資訊，有目的的資訊，能夠導引人們解決問題的資訊，J. B. Brown 等人(顧淑馨譯，2001：129-130)以實務上的經驗做了有趣區分：1.資

⁷ 本書原是法文，出版於 1979 年，英譯本由 G. Bennington 和 B. Massumi 兩位學者完成。

訊是獨立、不假外求，知識則是與人產生關聯，2.資訊可以任意尋找、取用、記錄、累積、計算、比較或放入資料庫，知識卻不容易運送、接收、傳遞，3.知識需要消化吸收產生相當程度的認同，人卻有可能獲得相互矛盾的資訊。所以，網際空間的課程必須讓人和資訊產生互動，學習不是提貨，而是如同 Lyotard(1984:4)所言「學習是對資訊的獲取、分類、利用與開發。」

五、超文本(hypertext)

網際空間中所使用的「超文本標記語言」(Hypertext Markup Language; HTML)利用超連結(hyperlink)體現了超文本的具體形式，其中的基本要素包括節點(node)、鏈結(link)、路徑(path)與網系(network)等。超文本一詞最早是在 1960 年代，由 Theodore Nelson 所提出，超文本是由眾多擁有連結通道的多線性文本所組成的電子文本形式，有所許多的歧出分叉供讀者選擇(Landow, 1992: 4)。Landow 認為超文本的概念符合 Barthes「宜寫文本」(writerly text)的概念，具有去中心的文本性和文本互涉的觀念，是後結構主義文本概念的直接體現。超文本運用連結、網路、路徑、母體(matrix)，以電子位元(bit)突破物理時空的限制。網際空間中的留言版、討論區，允許讀者回應輸入，讀者也成為另一個實際的作者，整個文本是由作者與讀者所共同創作。網際空間中的超文本是一個多層、多線與多元的互動開放文本，文本的型式可以是文字、聲音(audio)、圖像(image)、影像(video)與動畫(animation)所構成的多媒體全感官情境。結構主義的課程與教科書具有高度的結構性，擁有一定的進程，超文本則實現多線、去中心、開放、互動的特性，跨越現有教科書的結構。課程成為教師與學生的共同創作，教學是編碼(coding)與譯解(recoding)的過程，教材是文本之間又有文本，課程將是沒有疆界，知識的意義是參酌文本間的相互意義，成為一種拼貼式的課程。

肆、拼貼式課程 - 隱喻、敘事與詮釋

網際空間中的課程可以將原本分屬於不同時空背景下的訊息和符號內容，依據現時的脈絡重新安排，透過再脈絡化(recontextualize)的方式形成一種拼貼效果(collage effect)。將訊息和符號從原先特定的位置利用超連結為媒介，跨越廣闊的時空並重新加以組合，重組訊息的拼貼效果是由網際空間中的使用者本身加以完成的。Doll(1993: 169)

《後現代視野的課程》(A post-modern perspective on curriculum)一書，意圖建構一種課程母體(curriculum matrix)，引用 J. Bruner 的觀點主張課程除了邏輯的、分析的與科學的思考方式之外，還有另類的隱喻(metaphor)、敘事(narrative)與詮釋(hermeneutical)的方式。分析方式是說明的，而敘事則是闡釋的(interpretive)，目的在建立「持續對話」(to keep the dialogue going)式的課程。在網際空間這個母體中，拼貼式的課程也是「持續對話」的課程，具體的表現效果有三方面：1.如學習者使用關鍵字詞(keywords)查詢資料，結果呈現出不同脈絡下的多元訊息重新結合與拼貼，運用不同的關鍵字詞，不同的邏輯運算子(and、or、not)，會有不同的拼貼效果。2.學生的班級網頁或學習報告雖然以整體形式呈現，但其中的許多元素如文字、聲音、影像、圖像與動畫，可能來自不同網頁間的拼貼效果。3.網際空間中常見的留言板或討論區，更是由不同的參與者彼此互動所形成的拼貼效果，屬於動態性論述(dynamic discourse)的效果。網際空間的課程意義是由使用者自身發動的，不斷地再脈絡化社會溝通情境，參照他者的文本，形成拼貼式的課程。這種拼貼式課程具有幾項特色：1.沒有明確的學科邊界，是超越「分類」與「框架」的課程與教學。2.無法預設學習的進程與動線，是超越「先驗意旨」的課程。3.知識的產生是對原始材料一系列的譯解與編碼，將訊息從原先的位置去脈絡後抽離出來，進行再脈絡化的「社會蒙太奇」式的拼貼課程。4.溝通的語言使用遊戲式的會意符號，進行無紙筆的電子書寫。5.整個課程由相互交錯、互為文本所構成，是一種局部論述與差異互補的課程。

一、超越分類(classification)與框架(frame)的課程與教學

網際空間是漫無邊界的，是超越時空界線的。是虛擬的，由節點、鏈結、路徑與網系建立彼此之間相互交錯的關係。「何種知識最有價值？」一直是課程社會學關注的焦點，藉此衍生的問題包括：學校是否成了外在權力的載體？是否成了合法化某種知識和課程利益的形式？知識的選擇、排除與分配是否直接連結於控制和支配的問題？Bernstein(1971: 49-50)在〈教育知識的分類與框架〉一文中，以「分類」(classification)來表示課程內容之間界線的清晰程度，分類強表示學科內容之間有清晰的邊界且壁壘分明；分類弱表示各內容之間的界線模糊且獨立性也比較弱。同時以「框架」(frame)來表示教學的基本架構，教師和學生在教學關係中選擇、組織、和測試教學與學習知識的控制程度，框架弱意味著教師和學生有比較大的選擇範圍，框架強意味著選擇小。

網際空間的拼貼課程無法侷限於某一學科，即使由某一學科出發，所建立的拼貼課程亦可能超出該學科的範疇，學科知識間的界線，也就是「分類」是無法預先設定的，而是根據學習者自身設定的學習動線，利用超文本在不同的文本間進行切換、抽離、譯解、編碼與拼貼。網際空間的網頁也有分框與框架，每個框架都是一扇窗口，可以通往無數個出口點，學習者對知識的選擇與控制是超越框架的，透過相互的連結、跳接、進行知識的選擇與排除。Bernstein(1971: 48)由分類與框架推演出「集合型」(collection type)與「統整型」(integrated type)兩種課程，集合型課程是強分類、強框架，內容界線清楚界定，而且彼此之間互相獨立，屬於「機械式連帶」(mechanical solidarity)；統整型則是弱分類、弱框架，內容界線模糊的課程，各種內容不是各自為政的，而是彼此之間處在一種開放的系統，屬於「有機式連帶」(organic solidarity)⁸。網際空間的拼貼課程沒有明確的學科界線分類，

⁸ 見 M. F. D. Young(1971: 31)《知識與控制》(Knowledge and control)一書。Young 認為 Bernstein 擴展 Durkheim 的詞彙，闡述社會改變(由機械連帶到有機連帶)

允許教師和學生擁有知識的選擇權，雖然部分屬於統整型課程，但有時只是知識的混雜、拼湊與遊戲，網際虛擬空間擺脫了學校實質機構與結構式課程的束縛，教師和學生有機會成為學習的有機體，能對知識進行有機而非機械式的選擇，但知識的權力控制與支配的問題不應樂觀地加以泯除，而是以不同於以往學校機構的方式出現。

二、超越「先驗意旨」的課程

結構式分析的課程理論意圖洞悉學科領域的概念系統、核心任務，以及課程學者如何著手進行課程的安排等事務。這一切都已形成 Cherryholmes(1988: 134)所謂「先驗意旨」(transcendental signifieds)的問題。當一個學生尚未進入學習場所，便早有一個完整而且權威的「先驗」架構教導他如何學習，預測他概念上的進程會是如何，在某一個發展階段所表現的學習行為。後結構網際空間的課程是要超越先驗意旨的課程，「先驗意旨」的課程強調確實、一致、預測與控制，後結構分析的觀點，課程則是衝突、不穩定與不同意(Cherryholmes, 1988: 149)。每天生活中確實有許多不熟悉和新奇陌生之事，包括學習、價值、信念和自我並不是每天相同，人類生活充滿了不確定和無常，而時間是其中重要的變化向度。Pinar 等人(1995: 444)引用 W. Lippitz 的話「Piaget 對兒童時間概念的發展是智力普遍發展的例子...對 Piaget 而言，時間僅是時鐘的時間」。似乎時間一到，兒童便應該或可以具備某些概念，這便是先驗意旨的課程。時間是生活世界的重要結構，也是個體存有的重要向度。在後結構網際空間中，因為空間的模糊化，打斷了時間的連貫性，使時間變成「暫時性」(temporality)與「當下」。所以 W. Langeveld(轉引自 Pinar et al., 1995: 444)認為兒童應該深刻地經驗多種時間，包括預期的經驗、現在的經驗與繼續(duration)的經驗，生活經驗的時間不能被貶低成時鐘的固定時間。

三、再脈絡化的「社會蒙太奇」(social montage)課程

網際空間中的感官效果是由背景(漸層、材質、圖樣、圖片)、物件(文字、聲音、圖像、影像、動畫)、線條(粗細、樣式)、色彩(色調、彩度、亮度)、陰影(上、下、左、右)、立體(深度、方向、亮度)等交互鋪排，所有的東西都是細微的要素，從原先的情境抽離出來，知識內容的選擇與所隱含的意識型態不再是反射(reflection)、符應(correspondence)或再製(reproduction)的型式，而是依據新的情境進行轉化與再脈絡化的安排與拼集。Wexler(1982: 1316)曾論述再製傳統是無法處理教育脈絡、教材與程序中的細微、分裂、干擾與可能性，主張基進的課程理論要進行意識型態的批判，需要一種使客體細微處(object apparent)顯明化的分析模式，必須藉由解構(deconstructing)而非脈絡化(contextualising)的方式。Wexler 提出「社會蒙太奇」(social montage)的策略，認為階級利益、階級反射與文化再製的語言僅是將學校知識置於廣闊的社會脈絡下，卻忽略了持續性的人類活動與產出製造知識的可能，這必須有系統性的變革，一種對日常生活知覺與行動有不斷變化進程的概觀策略。「社會蒙太奇」是追求學校知識社會學的隱喻，主張學校知識並非再現、反射或再製，Wexler(1982: 1317)引用早期俄國的製片家 Henderson 的話「透過有意識的組合、編輯與蒙太奇⁹可創造出新的實在」，經由編輯式拼貼與社會化的組織程序，知識可以擁有自身複雜的「實在」(reality)，而非鏡像、對應(mapping)的「實在」。

網際空間的拼貼課程屬於再脈絡化的「社會蒙太奇」課程，Whitty(1985: 45)認為「社會蒙太奇」是透過社會歷史的程序，主張知識的生產是由轉化活動所構成，是對原始材料一系列的編輯與解譯，課程是經由意義生產的社會組織(social organization of meaning

⁹ Brooker(王志弘、李根芳譯，2003)追溯蒙太奇(montage)是由 1910 至 1930 年代歐洲前衛運動發展成的攝影與電影技術，通常是指藝術的編輯與剪接，結合個別的影像、圖片、文本與聲音製成新的作品，達到一種震撼與驚奇的效果。

production)所產出。藉由 Wexler 對結構的解構、文本的社會分析與主體的批判分析，網際空間的拼貼課程轉向語言與文本的開放性與斷裂 (disjuncture)。再脈絡化的知識將如同「學校文本語言學」(a semiotics of school text)(Wexler, 1982: 1321)，知識不是固定的，知識生產是一連串的轉化活動，從文本工業的社會組織到文本生產者的活動，透過文本自身的象徵轉化，文本成為閱讀者、學校知識與學生之間的轉化活動。

四、電子書寫、語言遊戲的課程

網際空間透過電腦中介傳播 (Computer-Mediated Communication ; CMC)產生「無紙筆的電子書寫」。可以讓不同時空與不同脈絡下的群體或個人，以「書寫進行著口語式」(talking in writing)的互動，這種口語與書寫混雜的互動缺乏了面對面時的「情境線索」，包括表情、語氣、動作與手勢，所以常以許多的電子副詞 (electronic paralanguage)來為線索補償，以重建「在場」的情境。使用情緒符號、語尾助詞、表意符碼進行另類的口語書寫，Turner(1988)以 e-mail 的使用為例，舉出圖形、諧音、轉喻與簡寫四種電子副詞。如果將其延伸在網際空間中表現型式如下：

- (一)圖形：通常以象形或會意的符碼表現，「^_^」好心情，「p(^o^)q」加油打氣，「@_@」戴眼鏡，「(.).Zzz」快睡著了。
- (二)諧音：必須以口語的方式念出來，「886」再見囉，「3Q3Q」謝謝，「748」去死吧，「麥擱貢Y」別說了，「醬子好嗎」這樣子好嗎，「ㄟ黯企點」今晚七點。
- (三)轉喻：以借代或隱喻的方式表現，「恐龍妹」醜女、「美眉」漂亮女孩。
- (四)簡寫：「u」you，「ic」I see，「ur」you are，「cu」see you

電子副詞講求的是通俗、口語、創意與樂趣的語言遊戲，重視的是訊息溝通的有效理解，沒有真理對錯的問題，符碼是社群內所達

成的協議結果，透過社會過程被接受成為規範。但這種溝通方式常引起會降低學生語文、作文能力，不符合學校正規體系語言規則的種種質疑。但如果以部族時期的口語文化，強調所有感官的一種同時外現化，即使是楔形或象形文字，都是一種感官的延伸，能讓現實以圖像方式表現出來。觀照後結構的語言天生就是不穩定的，是動態、複雜與流動的。「作品」是被決定的，是停在一個意旨(signified)上的，而「文本」中有一種「意旨的無限延異」，這種意旨的無限延異是指向「遊戲」的。

五、局部論述、差異互補的課程：

網際空間的訊息模式是多重的、去中心的、相互交錯的，課程是由許多的訊息拼貼而成，Poster(1990)以後結構的社會脈絡提出對訊息模式(information model)的看法，訊息模式並不是一個總體化和本質性的概念。相反地，它是一個斷裂的、零散的、特殊的與漂浮的意旨。網際空間中的每個參與者都可藉由網際空間進行跨時空的「在場」言說，訊息將形成多元、局部與差異的論述。Ellsworth(1992: 96)主張後結構主義的課程思想並未受理性網綁，重視論述，對世界採取局部的寫實敘事(partial literally narratives)。學生和教師的敘事經驗都是未完成的、不完美的與有限的，都只呈現了單向度的旨趣。

後結構主體在網際空間中被「多重化」、「去脈絡化」，被重新指定身份，被重新分解和物質化(Poster,1990: 25)。所以 Ellsworth(1992: 110)提出「不可知的教育學」(a pedagogy of unknowable)，認為個人與團體的經驗從不是「不證自明」(self-evident)或完美的。因為個人的經驗只是局部的，人類的生存必須利用機會去建造社會與教育的相互依賴性(interdependence)，將他者與自我的差異視為一種「多樣優點」(different strengths)與「改變動力」(forces of change)，Ellsworth 引用 Audre Lorde 的話「差異不僅是寬容，更應被視為一種對立的動力(a fund of polarities)，如此才能以辯證的方式激勵我們的創造力。」

伍、結論 - 空間、遊戲與演出

如前之論述觀點，讀者可能疑惑本文浪漫化或虛無化網際空間，因為網路上另有許多情色與暴力的黑暗面，這也是本文作者一直深思從何種角度看待網際空間對課程意涵的問題。網際空間具有多重面向，也是另一個人類的微形社會，但如果人們已經感受到科技的進步對人類生活、訊息模式與課程樣態都作了改變，則更應該以教育本質與人文關懷的視野切入網際空間，深思網路科技課程的社會和文化特性，從中觀照出教育的積極意義。網際的擬真空間是一種人的延伸，人會因身體的去除而跨越時空，通過言說或口語的方式來實現其延遲出場或不在場的解構演出，虛擬實在拋棄了形上學的現實，取而代之的是數位化的對象，虛擬實在成了想像空間，帶給人成為作者的可能，透過超文本的互涉，解構了課程結構與線性關係的教材安排。以化名或暱稱在網際空間的舞台上，將讓不受身體束縛的心靈與感情作徹底告白。一如網路流行的自拍文化一般，但網際空間的課程演出不是肉體的袒露，而是另類學校文化與班級氛圍的呈現，是種遊戲與表演的空間。從資訊的搜尋、組織、再脈絡化成為知識，線上留言版的人際互動，特定主題的社群討論，班級網頁的學習生活點滴，學校願景活動的展示，當中都包含了知識、個人、社群三者的交錯：1. 知識本質發生改變，不再獨尊科學，而是轉向敘事，2. 資訊多元豐富，需要人的介入與解讀成為知識，3. 知識的選擇和排除交給學習者而非專家系統，4. 知識出版轉向開放，人成為作者可以表達與分享，5. 課程結合公、私領域進行空間的遊戲與表演。

在私領域個體是有目的、有意識地以某種獨特方式來表達自我或進行演出，網際空間如 Goffman 《日常生活中的自我表演》(The presentation of self in everyday life)一書所稱的「臺前」(front)，它為人們的表演提供必不可少的空間、舞台背景和舞台道具(徐江敏、李姚軍譯，1992: 24)，個體則以所給予(gives)的和所流露(gives off)的兩種不同符號活動來作自我表演。課程將是個體一種超越「分類」、「框

架」與「先驗意旨」的自我敘事、言說與寫作的遊戲。寫作課程的具體實踐形式則如 von Manen(轉引自 Pinar et al.,1995: 438)所言的幾種向度：1.寫作區分我們(we)和我們所知道的(we know)，但使兩者更緊密地結合。2.寫作使我們和生活世界保持距離，卻使兩者更加接近。3.寫作從實踐中去除脈絡的思維，卻從實踐中重獲思維。4.寫作抽象我們對世界的經驗，但也具體化我們對世界的理解。Pinar 等人(1995: 439)也主張在遊戲中，兒童以口頭故事敘述、文學交流、創作寫作，使自身小說化(fictionalize)，透過遊戲、故事敘述與寫作，兒童能再次經驗自身。因此，遊戲、敘事與寫作都是「自我創造」、「自我理解」與「自我表演」形式的課程。這種自我演出的課程，其存活的判準超越了 Tyler「讀」(reading)、「寫」(writing)、「算」(arithmetic)的 3R 理據，回應了 Doll(1993: 176)所關注的 4R - 「豐富性」(richness)、「遞迴性」(recursion)、「關聯性」(relations)與「嚴密性」(rigor)。

網際空間的公領域是論述的場域，具有深度的、豐富的與反身的(reflexive)特性，也是參與(attending)、傾聽與主體互涉的文本。Goffman 認為這種臺前是一種「集體表象」(collective representation)、「社會臺前」與「我們為他人進行自我表演」，是具有某種意義和穩定性的(徐江敏、李姚軍譯，1992：30，268)。論述場域中的個體一方面是個表演者，從事富於人性的表演工作，另一方面也是一個角色(character)，一個由社會性定義的美好形象。如同網路社群或虛擬學校除了滿足參與者溝通、資訊分享與互動娛樂外，更重要的是體驗個體經驗的局部論述，積極進行差異互補的社會功能。空間、舞台與角色都是相互主體所建構的，具有主體互涉的意義，拼貼式課程是參照「意義他人」所形塑的，是「相容」的知識體，是有「共識域」的。網際空間轉而成為眾多參與個體所構成的論述空間，一種可以集體演出的舞台，空間有了生命，課程便有了意義。

參考書目：

- Christopher Horrocks 著(2002)。《麥克魯漢與虛擬世界》，楊久穎譯。
臺北：貓頭鷹。
- Eric McLuhan 著(1999)。《預知傳播紀事：麥克魯漢讀本》，汪益譯。
台北：商務。
- Erving Goffman 著(1992)。《日常生活中的自我表演》，徐江敏、李姚軍譯。台北：桂冠。
- Jonathan Culler 著(1992)。《索緒爾》，張景智譯。臺北：桂冠。
- Nicholas Negroponte 著(1998)。《數位革命》，齊若蘭譯。臺北：天下文化。
- Peter Brooker (2003)。《文化理論詞彙》，王志弘、李根芳譯。臺北：巨流。
- Richard Rorty (2003)。《哲學和自然之鏡》，李幼蒸譯。北京：商務印書館。
- 方生(1999)。《後結構主義文論》。濟南：山東教育出版社。
- 保羅 李文森 (2000)。《數位麥克魯漢》，宋偉航譯。台北：貓頭鷹。
- 梁瑞祥(2001)。《網際網路與傳播理論》。臺北市：揚智文化。
- 蕃薯藤新聞 (2003)。 < 台灣兒童上網情形調查 >。
(<http://yam.udn.com/yamnews/daily/1549527.shtml>) , 2003/9/9。
- 顧淑馨譯，John Seely Brown, Paul Duguid 著(2001)。《資訊革命了什麼？》。台北：先覺。
- Barthes, R. (1977). *Image, music, text*. Translated by S. Heath. New York: Noonday.
- Barthes, R. (1979). "From work to text." In J. V. Harari (Ed.). *Textual strategies: Perspectives in post-structuralist criticism* (pp.73-81). New York: Cornell University Press.
- Bauman, Z. (1990). "Philosophical affinities of postmodern sociology." *The Sociological Review*, 38(3), 411-444.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1989). *The social construction of reality: A*

- treatise in the sociology of knowledge*. N. Y., Garden: Doubleday.
- Bernstein, B. (1971). "On the classification and framing of educational knowledge" (pp.47-69). In M. F. D. Young(Ed.). *Knowledge and control*. London: Collier-Macmillan.
- Cherryholmes, C. H. (1988). *Power and criticism: Poststructural investigations in education*. New York: Columbia University Press
- Coyne, R. (1999). *Technoromanticism: Digital narratives, holism and the romance of the real*. Cambridge, Mass.: MIT.
- Cuff, E. C. , Sharrock, W. W. & Francis, D. W. (1998). *Perspectives in Sociology* (4th ed.). New York: London: Routledge.
- Derrida, J. (1976). *Of Grammatology*. Trans by G. Spivak. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Doll, W. E., Jr. (1993). *A post-modern perspective on curriculum*. New York: Columbia University Press.
- Ellsworth, E. (1992). "Why Doesn't this Feel Empowering? Working Thought the Repressive Myths of Critical Pedagogy" In C. Luke & J. Gore(Ed.). *Feminisms and Critical Pedagogy* (pp.90-119). New York and London : Routledge.
- Fish, S. E. (1989). *Doing what comes naturally: Change, rhetoric, and the practice of theory in literary and legal studies*. Oxford: Clarendon Press.
- Kliebard, H. (1992). *Forging the American curriculum: Essays in curriculum history and theory*. New York: Routledge.
- Kristeva, J. (1980). *Desire in language*. Oxford: Basil Blackwell.
- Landow, G. P. (1992). *Hypertext: The convergence of contemporary critical theory and technology*. Baltimore and London: John Hopkins University Press.
- Lyotard, J. (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Mcluhan, M. (1994). *Understanding media: The extensions of man*.

- London: MIT.
- Pinar, W. (Ed.).(1975). *Curriculum theorizing: The reconceptualists*. Berkeley, Calif: Mccutchan.
- Pinar, W. , Reynolds, W. , Slattery, P. & Taubman, P. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to study of historical and contemporary curriculum discourse*. NY: Peter Lang.
- Poster, M. (1990). *The mode of information: Poststructuralism and social context*. University of Chicago Press.
- Rosenau, P. M. (1992). *Post-modernism and the social sciences: Insights, inroads, and intrusions*. Princeton: Princeton University Press.
- Turner, J. A. (1988). "E-mail technology has bloomed, but manners of its users fall short of perfection." *The Chronicle of Higher Education*, 34(31), A1-16.
- von Glasersfeld, E. (1984). "An introduction to radical constructivism." In P. Watzlawick (Ed.). *The invented reality* (pp17-40). New York: Norton.
- von Glasersfeld, E. (1995). *Radical constructivism: A way of knowing and learning*. PA: Taylor & Francis Ins.
- Watzlawick, P. (1984). *The invented reality: How do we know what we believe we know? contributions to constructivism*. New York: Norton.
- Wexler, P. (1982). "Structure, text and subject: A critical sociology of school knowledge." In S. J. Ball (Ed.). *Sociology of education: Major themes* (pp.1313-1338). New York and London: Routledge-Flmer.
- Whitty, G. (1985). *Sociology and school knowledge: Curriculum theory, research, and politics*. London :Methuen.

Virtuality, Deconstruction and Collage-- A Post-structural Curriculum Perspective of Cyberspace

Ming-che Tsai

Hsing-Chung Elementary School in Chiayi County

Abstract

The popularity of computer and internet has offered people an alternative way of life regarding communication, shopping, friendship and learning. Accompanied by the change of information technology, school curriculum has the need of continuously putting in new and rich elements, and by this means constantly restructuring its shape as well in order to formulate a more colorful spectrum of knowledge. This article attempts to explore the relation between “cyberspace,” “post-structuralism,” and “curriculum.” The author examines the characteristics of cyberspace in the light of post-structuralism, and thereby contemplating the effect of new information technology in the “Electronic Era” on the new way of thinking of curriculum.

The argument is composed of three axes – “virtuality,” “deconstruction” and “collage.” Virtual cyberspace is an extension of men, and a stage for alternative self-presentation. The hypertext of deconstruction enables everyone to become an author, who can narrate his or her individual experiences and stories. The “recontextualized collage curriculum” transcends established schemes of classification, framework, and transcendental signifieds, which engages electronic writing and dialogue with others without paper and pen but merely symbolic game-playing process.

Key Words: Cyberspace, Post-structuralism, curriculum

