

對藝術教育社會正義敘事的質疑： 非再現理論的必要

對藝術教育社會正
義敘事的質疑：
非再現理論的必要

揚·耶格金斯基

教授

亞伯達大學

E-mail: Jan.jagodzinski@ualberta.ca

摘要

本文試圖質疑藝術教育當中，建立在文化認同與再現哲學基礎上的社會正義課題。透過一種不折不扣的「背叛」論述，將藝術教育重新導向 Deleuze 與 Guattari 的非再現理論。

關鍵詞：社會正義、再現、文化認同、Deleuze & Guattari、非再現、非思

對藝術教育社會正義敘事的質疑：
非再現理論的必要

如果失去了超越自我的能力，
除了徹頭徹尾的自戀行徑之外，
還能得到什麼？
(Sandy Grande, 2004, p. 322)

主體本身是個問號。
(Jacques Lacan, 1977, p. 198)

1970 年 Paolo Friere 發表影響深遠的《被壓迫者的教學法》(*Pedagogy of the Oppressed*) 後，教育界開始採用批判理論的角度，而社會正義也成為北美重要的教育，尤其是藝術教育議題。這項議題也因為 Henry Giroux (1981) 與 Peter McLaren (1997) 提出的理論受到重視而持續蓬勃發展。目前還有一個網站持續發揚這個理論 (<http://www.critical-theory.com/>)。美國藝術教育組織龍頭，美國藝術教育協會 (NAEA)，歷經五十二年時間，才將社會理論小組會議 (Social Theory Caucus) 一直關注的社會正義列為 2010 年巴爾的摩研討會的主題。¹ 但我個人並不認為這是值得稱許的成就，在這篇簡短的論文當中，我覺得有必要背叛我所處的藝術教育界，提出幾個問題來擾亂批判式教學法的走向，以及視覺藝術教育和其連帶的藝術研究所運用的社會正義課題。

此處的「背叛」就是名副其實的背叛。真正的背叛不是為了敵人的利益而對朋友不義。相反地，它是對眾人追求的理想（社會正義與平等）的絕對忠誠，而且為了這種理想的侷限性而不斷奮鬥，因而可能要採取其他方式，那些至今尚未被思考的方式。這種背叛勢必傷感情，因為這不是件簡單的事。此處的背叛主要針對兩大理論體系——*再現與主體性*。第一個體系（再現）是藝術教育，尤其是視覺文化研究，採用的主要策略——這一點顯而易見，因為這些領域將視覺當成最主要的感官，而第二個體系（主體性）則完全沈浸在為自我服務的自戀心理當中，許多藝術相關的研究方法也都有自戀傾向。藝術家仍然是作品的代理人。在類似游藝誌 (*a/r/tography*) 這種研究走向當中，作為代理人的藝術家甚至一人分飾三角：研究者、藝術家與藝術教師，或者，在民俗學研究當中，巧妙地協調出共同的作者身分，但這些「發現成果」從來不「屬於」參與者所有。參與行為一再被顛覆，就像每天出現在電視螢幕上，佯稱民主的假參與行為 (Not an Alternative, Jodi Dean, and John Hawke, 2010)。

¹ 社會理論小組會議是附屬於 NAEA 的利益團體，創立於 1980 年。

在下文當中，我想將*再現變成差異*，這種差異不是標榜民主多元主義的新自由派試圖利用文化認同所達到的*同一性*的對立面，我提出的是某種本質上的差異、差異的程度以及差異的種類之間的不同之處，同時我將主體性看成一個問號，如 Lacan (1977) 與 Deleuze / Guattari (1987) 所述，主體性持續停留在「幼蟲」階段，成爲一種非再現實體。身分認同無法予以表述或客體化，也因爲如此，身分可以成爲藝術教學與視覺研究背後的重要動力。

文獻中提到的社會正義課題大多受到多元文化教育、民主教育、批判種族理論、批判教學法、後現代主義、女性主義、(失)能研究、後殖民主義和／或酷兒理論的影響。這一大串理論著重於探討種族主義、族裔性、特殊需求與語言多樣化等議題，並將反壓迫與民主基礎視爲一種改變模式。社會理論小組會議自創立以來即一直關注這種種的議題，比 1990 年代才開始在美國藝術教育協會提出認同危機的特殊利益團體更早。在學術界三十年的教書生涯當中，我一直努力想讓社會變得更人道與正義，並且從政治角度思考我教授的藝術教育與課程研究內容。但我也因此差一點保不住第一份大學教職 (jagodzinski, 1996)。那麼，這是否意謂在多年之後，身爲資深教師的我終於想通了，改走保守主義路線？絕對不是。不過，某些讓人困擾與不安的問題已經出現在批判式教學法的歷史與發展過程當中，批判式教學法一向被運用來討論社會正義課題，觸角擴及女性主義、後殖民主義、酷兒理論等，這些理論也持續應用在藝術教育研究及藝術教育實踐上。對此提出質疑，當然會造成不安。背叛。

文化認同

我首先要質疑的是文化認同 (identity politics)，以及特別針對「文化」這個無所不包的詞彙的文化認同，藝術教師一直把文化當成組織各種視覺影像的萬靈丹。這是目前課堂教學當中仍普遍存在的多元文化主義的遺物。藝術教師被要求必須扮演文化經紀人，必須瞭解不同文化體系，並且能夠詮釋文化符號，並建立跨文化之間的橋樑，推動教學發展。聽起來很高尚，不是嗎？

這種定義下的文化永遠以理想的再現形式出現，也就是以完美搭配的理念與實踐呈現，而非持續發生與變化—正在「生成」—的理念與實踐。由於藝術教師喜歡分門別類，我們從藝術史和評論方法當中已經獲得充分的教訓，因此文化最終成爲鞏固種族思想的一種方法。*混雜性*只不過是一種解決方案。它是屬於複雜理論的同一種再現思考方式；或者說得更直白一點，它已經「入境隨俗」，就像有史以來最賣座的電影：James Cameron 的〈阿凡達〉(2009) 一

樣一結合〈風中奇緣〉和〈與狼共舞〉這兩部在大眾想像當中佔有特殊地位的電影。風中奇緣是不折不扣的迪士尼神話，講述的是主角，John Smith 的救贖。〈波瓦坦國〉(Powhatan Nation)對此有十分強烈的批判，而第二部電影則把 John Dunbar 上尉描繪成與印度安原住民友好的外族人。這是以「純淨」或理想的色彩意符為基礎所形成的視覺弱勢騙局。「意符」一般的定義源自 Saussure (1983) 結構語言學的符號再現系統。身分認同的再現最終仍然在重複強調其內部的階層系統，討論誰再現了誰—哪位藝術家在雙年展中再現他或她的國家，誰將藝術品懸掛在大使館內，誰有權利以女性主義者身分發言等等。一個較久遠的例子是幾位已經「入境隨俗」的藝術家：Emil Carr 和 Paul Gauguin。前者涉及文化挪用問題，但一直沒有妥善解決。有人因 Emil Carr 關注西海岸原住民族而原諒了她，有人則將她妖魔化成一個自溺的白人殖民者，某些時候則徘徊在救贖與譴責之間 (Stewart, 2005)。而 Gauguin 因為沒有學原住民語言、靠大溪地女性賺錢維生 (Solomon-Godeau, 1989) 而受到譴責，同時他也為西方藝術的裸體觀念帶來革命性的啓迪，並透過改寫基督教聖像學來重新思考島嶼的殖民傳統 (Brooks, 1993)。這種以種族意符為主的「閱讀」都市從性別與權力政治角度來思考藝術家在歷史中的再現方式。持續推動文化認同的藝術教育研究發現自己陷入進退維谷的困境之中，因為意符持續被再次置入任何被視為必要的類別當中，以取得政治力量。這與設計師資本主義的行銷運作方式沒有差別 (Jagodzinski, 2010)。

這些問題重重的意符—女性主義、後殖民主義、種族主義、酷兒理論不可能從此消失。它們的影響力展現在相互競逐的想像情境以及熱情的眷戀情緒中，光是從論述與視覺心理層次提出論辯並不足以解構這種想像。以這些意符為基礎的構思能力與社會政治現實有直接關係。以一個遙遠的文化為例；長久以來，大家都知道東印度的賤民制度讓印度無法發展經濟與民主社會網絡，但正因為這一種階級類別才促使種姓制度得以維繫了資本主義永續成長的想像，因為富裕的中產階級本身就是婆羅門王朝的一種延續。根據身分意符所形成的差異往往是在一既定的同一性理想上運作。所謂的民主重新分配，其實背後是那些最會抗議不平等待遇的角色之間的權力鬥爭。

不幸的是，後結構主義也無法提供藝術教育一個更好的研究立場。它只不過根據哪一種意符恰好適合那個情況，把自我分裂成眾多不同的社會—政治利益。例如，依據背景情況的不同，性別議題可能比族裔議題更受重視。基本上，設計師資本主義正需要後結構主義式主體來擴張其全球觸角。把人的「身分」

與「思想」混為一談，並進一步將人的「身分」與「思想」簡化成種族、族裔、酷兒、階級與特權等類別，其實是迴避了在這些分類之外的實質潛力，無論是個人記憶、歷史或信仰等等。我們時常聽見譴責特權階級—白人、有錢人、異性戀的若干談話，但這些談話卻沒有能力創造出能讓各方公開交流的時空環境。本質主義的文化與社會身分異化過程如今透過這些後結構主義策略，發展成更細緻的層面。過去以自我表現為基礎的民族主義主體，已經被視為一種障礙，早就遭到企業智庫棄之不用。現在的想法是把貨物賣給想填滿自己內心空缺的主體，或者需要膨脹自身價值的主體。在目前後結構主義主導的環境下，藝術教育得要十分小心才能避免淪為設計師商品。

浪漫主義的問題

我對於社會正義課題的第二個質疑是它創造出一套英雄「救」世的浪漫主義敘事，最著名的作家與實踐者包括 Peter McLaren 與 Henry Giroux。社會運動者、變革推動者、社工與革命份子時常提出某些想像，認為如果讓學生在學校瞭解社會—再生產的反民主動態關係，就能「神奇地」翻轉這個資本主義、新自由主義、種族歧視、異性戀、歐洲中心主義和基督教主宰的世界。雖然目前這種信仰霸權還需要更冷靜的分析，但光是分析絕對不夠。設計師資本主義不會因為我寫了好幾本揭發其破壞力的書就憑空消失。在民主多元社會裡，任何批判都可能被輕率地看做一個無關緊要的意見，一個持續演進的「民主」過程中的一小部份。不幸的是，視覺藝術教育的社會正義課題有太多內容都是由「理應知曉」的主體予以主導，這一點雖然立意良善，但卻可能走向自戀自溺。如果學生知道的和教師或教授知道的一樣多，那麼一切問題都可以解決。這是另一種想要激發傳教士熱誠的想像方式，也許能夠讓教授達成論文發表的定額，因為我們都必須遵守新自由主義社會制定的績效標準。而且，通常這種工作都可以帶來令人欣慰的成果。師資教育時常忽略精神分析當中的移情概念：學生怎麼會不想培養自己對世界的批判立場，誰想要別人管教，或者，誰堅持教師應該採取權威態度，雖然教師本身認為他／她正試著與學生站在平等立場，並且不隨便動用權力優勢？為了發揮主導性，因此要否認這一點才能顯得我們是自由與平等的，雖然社會文化現實顯示我們其實並非如此。如多位評論家 (Badiou, 2001) 所言，西方一直利用人權憲章來侵犯其他國家，以建立某種新自由主義民主體制，同時也帶來所有消費主義弊病。

對藝術教育社會正義敘事的質疑：
非再現理論的必要

這種救世主想像—現在可以稱之為「阿凡達症候群」(Avatar Syndrome)，因為它似乎深深影響了美國人的心靈，例如阿富汗的塔利班戰爭，都是透過好萊塢電影進行宣傳，這些天才教師藉由流行文化（例如饒舌、藝術、音樂）等媒介，或聰明的啓發動機技巧（令人回想起電影〈為人師表〉）來激發學生的學習興趣。這種想像與寓教於樂的觀念息息相關，而電玩遊戲業在融合了以科技掛帥的軍事、工業和成功的大學例如麻省理工學院，開深入教育界 (Okan, 2003)。在這裡，自戀型自我又再度以一種試圖拯救全世界的過度膨脹的超我形式出現。好萊塢電影如〈我的左派老師〉（2007）—就隱含某種反英雄主義情緒，顯示這種想像會如何造成自我毀滅的後果。在藝術教育課程中提出這種想像最終只會帶來更多幻滅，而我認為這正是社會正義課題的一大挫敗。

廢墟中的藝術教育

另一種出現在社會正義課題中的想像，以及它用來揭發我所謂「設計師資本主義」的方式，就是為了其自身利益而控制情感與美學。不幸的是，這也是大專院校用來遏止社會正義課題當中潛在的激進主義的方式。我們很難接受這樣的分析結果和其衍生的完整意涵。已故的 Bill Readings 在著作《廢墟中的大學》(University in Ruins, 1997) 當中曾揭露這種想像，他指出那些有關卓越、標準與可信度的論述如何將校園激進主義整合成一種校園生活的實證或學生本身的信念。社會正義與多樣性被納入使命宣言當中（這當然也出現在我的大學和系所當中），成為參與社會議題的必要條件。事實上，這些社會正義議題再一次與文化認同，也就是種族身分與文化身分，牽連在一起。不意外，也是那些聲音最大的代表搶著掌握曝光機會。在我的大學裡，使命宣言的主旨是突顯第一民族學生，因為他們較有潛力在不久的將來，形成一支新興的政治團體。以往在這方面佔盡優勢地位的女性主義已經式微，因為以設計師模式出現的後女性主義已經透過「女孩力量」和「性傾向」重新成為自戀狂 (McRobbie, 2004)。社會正義申訴管道的階層制度點燃了人們的信念，並建立了特定教授的特質。大學的期望與教學標準讓這種信念成為評鑑教學計畫與教師評鑑委員會報告的方法。社會議題似乎存在著階層性—種族與族裔特質和失能議題往往優先於性傾向、性別和階級議題。這種差異的階層透過研究中心與機構，建立起成就的標準化模式。

我們學院抱持著努力與信念，好不容易創立了這所性別弱勢研究與服務中心。一切原本都很好，但後來卻引起學院內部的仇恨，因為好像社會正義課題

變成是爲了某種特殊利益來獲取成就與肯定的手段。這似乎與社會課題的初衷背道而馳。高等教育已經開始單純就政治正義的目的來管理社會正義課題，從而維持政治正確程度。多樣性管理成爲主流趨勢，而貧困、健康、正義與特殊需要兒童等議題成爲讓學生繼續留在學校的手段。在加拿大亞伯達省，每流失一名學生，無論是因爲留級或中輟，都代表學校的預算會減少。學校根本不會讓學生留級。外界常指控藝術教師不肯當掉學生。但現在，藝術鑑賞成績在美國越來越重要，因爲表現標準包括所有學科的評量結果。

由於本身的多元主義本質，藝術教育及研究現在面臨過度偏向保守主義的困境。何以如此？重要的新保守主義作家、行動主義者與霍洛維茲自由中心（David Horowitz Freedom Center）(www.horowitzfreedomcenter.org) 創辦人，David Joel Horowitz 和其支持者都十分憂心社會正義課題帶來的知識政治化現象。他的自由中心建立一種相當明顯的二分法，認爲新自由主義的自戀型自我是構成部份資本主義社會核心價值體系 (CVS) 的一種「常態」。個別性被視爲一種核心價值，也因此無政治性。那些質疑個人的選擇權利，或者她／他在合法範圍內的渴望的人，都被指控是在課堂上散播某種政治意識形態。舉一個簡單的例子，例如抽煙曾被視爲一種權利，現在仍是如此，只是有所規範與限制。Horowitz 和其他許多知識份子一樣，仍舊堅持這種「啓蒙思考」路線—從已故的 Alan Bloom (1987) 對大學激進主義的批判，一直到 Stanley Fish (1980) 和 Richard Rorty (1998) 公開爲學生的批判思考權利辯護，都是如此。他們的一致看法是要讓百花齊放，高唱民主民粹主義。這會帶來兩種重大的修辭策略：第一，好像所有詮釋都同樣有意義，而且因此成功保有了多樣性；第二，成功保持現狀。這真是相當高明的新保守主義手法。誰不想要讓別人聽見自己的聲音？畢竟，那不就是選舉投票的意義所在？你可以投票選擇心目中的美國偶像，投票淘汰實境秀裡的選手。你可以架設自己的網站，在上面盡情發表自己的意見。你甚至可以在推特上發表新聞，表達意見。視聽大眾可能選取或閱讀你的問題或評論。視野所及，你好像可以在電台訪談節目、實境秀等場合暢所欲言、表達感情、提出見解。你可以隨心所欲地塞滿「廣播時間」只要你奉公守法。實際上則不是每件事都可以做。

教師無權這麼做，因爲他們是公僕，而教授卻被期待這麼做—這條矛盾的分界線讓社會正義課題受制於新自由主義與設計師資本主義的體系當中。教師一方面必須在文化認同定義的政治正確環境裡發揮正常功能，而文化認同劃定了社會正義課題的範圍，利用後結構多元主義術語限縮了主體性。另一方面，

高等教育協助並支持這種論述的決定因素，而且時常帶來輝煌的結果。這兩種立場之間的劃分忽視了教師本身的情境性 (situatedness)，也就是 Lacan (1977) 所說的主體是個問號的看法。知識的政治化或非政治化本身便是錯誤的二分法，它建立在一種想像之上，這種想像認為其實沒有不以知識或信念為基礎的想像，想像與現實是錯誤的二分，而不是像基本精神分析研究一樣，試著瞭解想像與現實之間的依存關係。這種情況持續在各種民主「自由」的藝術課裡上演。藝術裡的「一切」都可以被接受（一種不會出錯的策略），而同時，所謂的「一切」其實已經有其界線和範圍。

重新調整藝術教育方向？

那麼該如何認真思考這些針對立意良善的社會正義課題所提出的問題，找出改變的方法？有一個辦法是重新調整理論方向，從主導藝術教育領域的再現主義理論，轉向非再現理論。認清差異本身，而不是在二元對立系統當中，相對於同一性的差異。Deleuze 與 Guattari (1987) 一直是「差異」論者，他們以「生成」取代「存在」，因而避免採取再現式認知思考用來「建構」世界（現實）的分類策略。將藝術教育的方向重新調整成非再現角度可以避免將藝術架構成商品。所有藝術都正在進行中，它是一種過程—「藝術中」(arting) 是一種不斷生成的過程。主體永遠不會完結。Lacan 認為，主體是一個問號，不是目前身分階層所主張的某種符號建構。對於藝術教育而言，非再現途徑是一個激烈的轉變，因為它認清了目前典範內尚未涵蓋的兩大重要議題。

第一個議題是延續 Deleuze 與 Guattari 的非再現理論，思考人類的極端去人性化。這種反啓蒙與反人文主義立場不太可能受到藝術教師的歡迎，因為藝術教師是透過像民俗學與現象學等基本研究方向來關注人類建構的世界，他們並未認知到所謂的「人性」其實已經受到自然與科技的改造。正如 Bruno Latour (1993) 所言，「我們從來都不是人」。本質主義的「人」已被徹底拋棄。能動性 (agency) 不再只限於人類，而是分散在一個由慾望凝聚而成的集合體當中；所有部份經由合成作用共同發揮功能。這裡又牽涉到新物質主義與生命主義。如 Deleuze 與 Guattari 所言：

如果藝術作品一直擺脫不了相似性，那是因為感官僅指涉藝術品的物質面向；也就是物質本身的知覺對象或情感要素，油脂的微笑、陶土的手勢、

金屬的推力、羅曼式石頭彎曲的姿勢和哥德式石頭的向上推升 (Deleuze and Guattari, 1994, p. 166)。

對藝術教育社會正義敘事的質疑：
非再現理論的必要

非再現理論十分重視「再現」，但不是把再現看成意符的再現主義，或追求相同性的論述性理想主義；相反地，「再現」並不是要傳達「訊息」；它是一種典型—殊異的，但不是範例，並且擁有多元可能性。對於社會正義課題而言，重要的是再現可以做什麼，如何訴諸情感，以及其中衍生的倫理政治後果。從這種觀點來看，意義首先就不是一種心象；不是動因，也不是瞭解一般社會行動、身分或「藝術」的先決條件。因此文化本身並不存在。存在的是文化事件。同樣地，「方法」本身也不存在，存在的是一種製作方式—像是道。如 Deleuze 所述，「一般而言，方法就是我們避免前往某個地方，或我們藉以維護逃避它的方式的手段」(1983, p. 110)。

第二個要討論的議題是「生命」，在藝術教育的非再現理論當中，這個議題是要重新思索什麼是平等的社會課題。在此，它將平等延伸至無人性與非人的共存面；也就是，延伸至無機體（病毒細菌）和有機體（動物）以及非人（人工智慧）。藝術及藝術教育透過藝術呈現的殊異性，見證了一個大寫的生命 (a Life)。何謂大寫的生命？這個說法源自 Deleuze(2001)的最後一篇文章。一個生命不是一個業已組成的個體或主體的生命。一個生命包含了人性以外的殊異性，以及我們與這個外在的共生關係，因此才能說「我們」，乃至於「我」。他關注的是出現在主體性形成之前與形成同時的生命，包括人—無人性—非人等分野。試圖透過這種方式思考世界自身的力量：具有相關性的情感素與感知對象，而不是太人性化的情感與感知。「藝術中」的過程是探討世界發生的可能性，主體與客體相遇的生成過程。生命發生在正在生成的此刻，以及尚未形成的下一刻之間的張力之中。生成永遠是一種過渡的過程，而大寫的生命 (A Life) 就在此展現。是這些作為活動的藝術表現「創造」了我們。而「經驗」也不屬於自我；它永遠是跨主體和非個人的。這其中還牽涉到許多因子。

藝術教育領域也許還需要一些時間才能採納這些從非再現藝術與教育理論出發的提議。我們投入太多時間在討論後人類主義，但隨著人類世 (Anthropocene) 的來臨，情況也可能改變，而且我們不能再忽視自己的無人性與非人因子。我們必須將這些因素納入社會平等與正義議題中，重新思考。

參考文獻

- Badiou, A. (2001). *Ethics: An essay on the understanding of evil* (P. Hallward, Trans.). London and New York: Verso. (Original work published 1993)
- Bloom, A. (1987). *The closing of the American mind*. New York: Simon & Schuster.
- Brooks, P. (1993). Gauguin's Tahitian bodies. In Peter Brooks, *Body work: Objects of desire in modern narrative* (pp.162-198). Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press.
- Dean, J. & Hawke, J. (2010). *Not an alternative: Participation and the limits of Collaboration – Presentation*, Vimeo. Retrieved from <http://vimeo.com/13219623>
- Deleuze, G. (1983). *Nietzsche and philosophy* (H. Tomlinson, Trans.) . Athlone: London. (Original work published 1962)
- Deleuze, G. (2001). *Pure immanence: Essays on A life* (A. Boyman, Trans.). Introduced by John Rajchman. New York: Zone Books.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1987). *A Thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. (B. Massumi, Trans.). Minneapolis: University of Minnesota Press. (Original work published 1980)
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1994). *What is philosophy?* (G. Burchell and H. Tomlinson, Trans.). Verso: London. (Original work published 1991)
- Fish, S. (1980). *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. (M. B. Ramos, Trans.). New York: Continuum. (Original work published 1970)
- Giroux, H. A. (1981). *Ideology, culture and the process of schooling*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Grande, S. (2004). *Red pedagogy: Native American social and political thought*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- jagodzinski, j. (1996). *The anamorphic I / i : Edmonton*. Alberta: Duval House Publishing Inc.

- jagodzinski, j. (2010), *Art and education in an era of designer capitalism: Deconstructing the oral eye*. New York and London: Palgrave McMillan.
- Lacan, J. (1977). *Écrits: A Selection*. (A. Sheridan, Trans.). New York: W. W. Norton. (Original work published 1968)
- Latour, B. (1993). *We have never been modern*. (C. Porter, Trans.). Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. (original work published 1993)
- McLaren, P. (1997). *Revolutionary multiculturalism*. Boulder: Westview Press.
- McRobbie, A. (2004). Post-feminism and popular culture. *Feminist Media Studies*, 4(3), 255-264.
- Okan, Z. (2003). Edutainment: Is learning at risk? *British Journal of Educational Technology*, 34(3), 255-264.
- Reading, B. (1997). *The university in ruins*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rorty, R. (1998). *Achieving our country: Leftist thought in twentieth century America*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Saussure, F. de (1983). *Course in general linguistics*. Eds. Charles Bally and Albert Sechehaye. (R. Harris, Trans.). La Salle, Illinois: Open Court.
- Solomon-Godeau, A. (1989). "Going Native". *Art in America*, 77 (7), 118-129.
- Stewart, J. (2005). Cultural appropriations and identificatory practices in Emily Carr's 'Indian stories'. *Frontiers: A Journal of Women Studies*, 26(2), 59-72.

對藝術教育社會正義敘事的質疑：
非再現理論的必要