

# 德里達的解構文本觀及其在數學教學上的應用

陳淑娟

嘉義縣北回國民小學

(投稿日期：96年1月15日；修正日期：96年3月17、23日；接受日期：96年5月4日)

## 摘要

本文旨在探討德里達的解構文本觀，並分析其與高達美新解釋學文本觀的差異處，進而以解構文本的四種策略：(一) 延異(difference) (二) 播撒(dissemination) (三) 蹤跡(trace) (四) 替補(supplement)為論述核心，歸納出德里達解構文本觀的重要論點有三：一為以時間和空間上的延擱和差異，來說明文本意義的不確定性。二、每個文本都有意義的缺口，文本的意義都是暫時性的替代，原文的閱讀即是誤讀。三、文本的閱讀即是讀者的新創作，是讀者與文本的直接接觸，從文本的符號蹤跡中，解離原有的構造再重新組合的新創造活動。最後提出德里達的解構文本觀帶給現今數學教育的啟示，有下列四方面：一、重視兒童對概念意義延異的解讀，運用多元表徵，協助學生掌握概念意義。二、善用提問創造開放無支配的對話場域，促發兒童思考，縮短概念意義的缺口。三、運用「播撒」解離單一意義的宰制，鼓勵兒童拆解固有原則，創造新的連結和概念組合。四、解構數學教科書的唯一權威，聯結多重文本類型豐富學生的數學概念。

關鍵字：德里達、解構文本觀、數學教學

# 德里達的解構文本觀及其在數學教學上的應用

自從德里達 (Jacques Derrida) 於 1960 年代提出「解構」(Deconstruction) 這個語詞，解構理論已蔚然成為現今世界最流行的思想 (潘德榮，1999；高宣揚，1999；李樾，1986；李永熾，1986)。它的影響大都偏重在文學批評方面，也在建築及藝術界掀起巨大的風潮。

近十年來，德里達的解構理論亦逐漸受到國內研究者的注意，尤其是對德里達所提出的跳脫「傳統」與「高達美 (Gadamer) 新解釋學」的「解構新文本觀」(Deconstruction text)，更引發許多相關的應用研究。經網路搜尋統計國內對解構新文本觀進行探討的博碩士論文共約有五十篇，但大都是被運用在文學批評、藝術創作、社會文化及建築設計等方面 (註一)，將之與教育聯結的只有劉育忠 (1999) 一篇探討德里達解構概念中的對話、遊戲在教育上的意義，直接與數學教學作關連的則尚未發現。或許，在與「解構文本」相識之初，會覺得這種主張「沒有唯一真理」、「意義流動」的觀點，難以與強調客觀概念、原理學習的數學教學相融合，但也因為如此相異的觀點，正可以相互激盪出另類的火花，為數學概念的教學帶來一些新的視野和啟示。

對於這股已逐漸滲透進社會文化、制度以及社會人文科學等層面，可謂已潛藏於我們的生活當中，隱然流動著的解構主義風潮。身為教育工作者不可輕忽此思潮，應深入地瞭解，並思考其在教育現場中的應用與影響，因此本文分成三個重點，首先探討解構理論的興起、德里達對語言中心主義的消解、其次闡述從詮釋學到解構理論，德里達的解構新文本觀及其與新解釋學文本觀的比較，最後分析其對現今教育的衝擊，本文以數學教學為例來說明解構文本觀帶給教學的啟示。

---

註一 經網路搜尋國內民國 81 年至 95 年十四年來的學位論文，以德里達的解構主義為論文主題研究的共有五十篇。碩士論文四十六篇，博士論文四篇。其中只將之作純哲學探討的有 7 篇，應用於藝術創作者 4 篇，建築設計者 5 篇，社會文化議題者 11 篇，文學批評者最多共有 21 篇，而應用於行政法和教育者則各只有一篇。

## 壹、從結構主義到解構—德里達的轉彎

1966年德里達在霍普金斯大學一次討論美國結構主義時代到來的國際學術會議上，以一篇「人文科學話語中的結構、符號和遊戲」論文宣告結構主義已日薄西山，如同對當時如日中天的結構主義(Structuralism)擲下一顆震撼彈，引發巨大反應(王岳川，1992)。隔年1967年德里達出版關鍵的三本書：「聲音與現象」(Speech and Phenomena)，其次是「文字與語言學」(of Grammatology)第三本是「書寫與差異」(Writing and Difference)。這三本書皆以「現象學」(phenomenology)為標靶，對結構主義正式吹起攻伐的號角，宣告解構主義的確立，也為其奠下理論基礎(楊大春，1994；王岳川，1992；姜得勝，2004)。

德里達原是結構主義者列維-斯特勞斯(Lévi-strauss)的信仰者，他在五〇年代末厭倦了存在哲學的人道主義與歷史觀的說教，轉而追隨列維-斯特勞斯，不在「人的存在」問題上繞圈子，將世界當成是一個喪失個性、歷史進程的規則世界，因此拋棄主體的追求而選擇結構，將世界視為一個高於一切之結構，對其進行共時研究和結構分析(王岳川，1992；楊大春，1994)。

但逐漸的德里達發現，結構主義的結構分析並無力動搖資本主義結構和文化結構，而且更無法逃離權力中心的控制和話語的制約(王岳川，1992：71)。於是他轉而向具中心的「結構」提出質疑，並揪出隱身於結構主義內的思想源頭，沿著「結構」的形成脈絡，從在場形上學、語言中心主義、邏各斯中心主義(logocentrisme)乃至高達美的解釋詮釋學一路追打，進行他消溶西方哲學基礎的解構之旅，終於形塑成他消解中心和本源、顛覆二元對立形上學的解構理論。

德里達的「解構」一詞乃是源自對結構主義的解消，他將結構主義視為主要的目標，對其哲學觀念提出下列質疑(王岳川，1992)：

- 1、自柏拉圖至結構主義以來的哲學觀念都存在形而上學的二元對立。
- 2、「中心」既制約結構又逃避結構控制，中心就不成其為中心，內與外、原初與終結的區別成為一個問題。
- 3、認識論的束縛是追求「中心」、「本源」和「在場」(presence)，必須徹底打破，才能解放人的自由心靈。

## 貳、消解語言中心主義，建立書寫和說話的新關係

德里達的解構思路是重新清理基地、徹底動搖那些自明的理論觀念，對某些哲學範疇、文學原理和語言學概念提出質疑。採用的方法是從拆除在場、顛覆秩序入手，瓦解形而上學的基礎，打亂邏各斯中心主義的二元對立（王岳川，1992；高宣揚，1999）。他認為顛覆語言中心主義的等級觀，就可以達到拆解「在場」的目的，亦即，破除邏各斯中心的魔咒，即可解除結構主義整體的神話。

邏各斯中心主義源於希臘語，意即語言或定義，關於闡明每件事物是什麼的說明。它主張世界存在著客觀真理，包含著一種對「中心」的固持、一種本源的追求。主張語言是由實體的真實本性所指導，能以某種方式反應和理解實體的真實本性，因此哲學、科學之符號系統，可以透過理性去發現事情本身和真理，創造意義（楊大春，1994；王岳川，1992）。

但德里達批判，哲學和科學忘記其邊緣，忽視形成自身的語言構成力量，假裝直接理解世界。邏各斯中心主義在本質上存有等級秩序，認定某一認識真理的方法優於其他方法，其主張的二元對立，並非平等並置的而是前項是本質的、中心的，而後一項是次要的邊緣的、衍生的。如意義統治著言語，而言語統治著文字。

邏各斯中心主義以此等級秩序控制著文字觀，形成語言中心主義。賦予內在聲音優先性的特權，只認定內在聲音是根源性的，其他的存在都是環繞著這聲音而成立的（李樾，1986），凡不符這聲音的都被排除或輕蔑，因而形成語音為中心的宰制系統，將非聲音的書寫文字視為承載的工具。

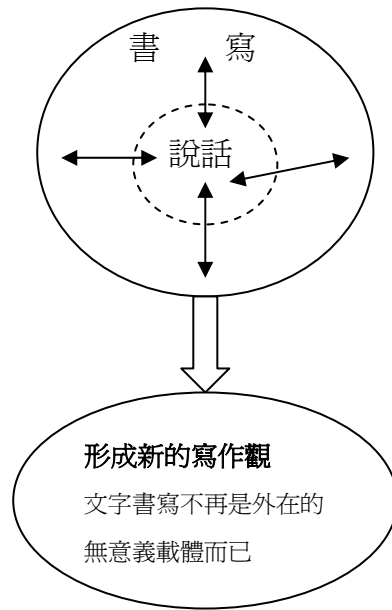
語言中心主義將說話視為語言的本質，書寫只是衍生物，文字是為表現語言而存在的。說話比書寫優先，因說話時，說者、聽者都在場，因而最接近意識的自我在場，最真實可靠。書寫是第二級的能指(significant)，是中介的中介，作者不在場，書寫不與說話者的思想同在，可以不斷重複，使得意義必須重新解釋，易造成誤解和誤用。

德里達透過解構深層的「等級對立」的在場和不在場(absence)，去解構「說話」與「書寫」的二元對立模式。策略是顛倒說話和書寫的次序，移動中心和邊緣的位置來消解在場的形而上學，闡述說話亦具有意義含糊性，與書寫具相同本性均無法保證貼近思想，建立書寫和說話的新關係，形成新的寫作觀。將此關係

的要義以（圖一）表示。

### 書寫和說話的新關係

解除中心，兩者不存在從屬關係及二元對立，是一種平等互補的新關係。



- \* 說話亦具有意義含糊性，與書寫具有相同本性。
- \* 兩者均無法保證貼近思想
- \* 顛覆說話的優先地位，使說話從中心移至邊緣
- \* 消除中心本身

圖一 書寫和說話的新關係 作者整理

## 參、德里達的解構新文本觀

詮釋與解構均可視為是一種對文本的閱讀策略。德里達閱讀文本的方式進一步強調詮釋對於自由創作的本體論意義（高宣揚，1999）。他將詮釋視為全新的創作活動，於1981年在巴黎接受克爾尼的訪問中明白地表示，他雖欣賞海德格對於存在本質的論點，但他卻不同意海德格將語言視為「存有的居所」、「聖名的追憶」，德里達視語言為「延異」(difference)、「播撒」(dissemination)（參閱 Derrida，1986 22-23）。因而，透過語言的詮釋活動，在他看來是優先於文本的原創作活動，將原作者的創作活動當成「不在的」(absence)文化，詮釋是為了創作新的生命體，而非理解或解釋原作者的意義。

德里達這樣的觀點是沿著其解構的閱讀脈絡而來的，針對文本與其意義進行思考，依據德里達的觀點「文本」是一種在時間中不斷延伸變異的「蹤跡」，唯有透過其不斷的差異化，徹底破除對根源的想望，才能真正發揮創作的意義，文本的意義經由差異化，不斷延異、增殖、創新。詮釋即是為了將文本納入更新的創造，使之復活具有新生命的創作活動（高宣揚，1999；劉育忠，1999）。

換言之，德里達跳脫詮釋是為理解的固定框架，將詮釋視為一種新創作生命

體的中介化過程，另開展出了詮釋的新空間。德里達因而吶喊：「解構不是詮釋」，正是德里達強調解構是不同於高達美的詮釋理解，且是從文本本身中解離出來的全新創作的強烈表述。

### 一、德里達解構文本的策略

德里達解構思想之出現與詮釋學本身發展愈來愈朝向寬鬆與多義有關，解構代表一種特定的詮釋角度與閱讀方式，可說是一種不同於理解式的全新閱讀姿態。此種閱讀文本的方式是透過下列四種解構策略（王岳川，1992），達到讀者與文本交融，萌創新生命體的效果。

#### （一）延異(difference)：意義的不定

此思想導源於海德格的「本體差異論」和弗洛伊德的「分延經濟學」。用以瓦解結構意義的確定性。包含區分和延擱雙重運動，延異是時間的空間化和空間的時間化，延異消解了存在與歷史、共時與歷時的對立。本身既無普遍性定義，又無特定性意義，不指涉一種中心固定性，既否定其他二元對立，又不斷否定自己。

在延異的概念下不存在語詞的恆定意義，一切符號都是在巨大的符號網絡中被暫時確定，而又不斷在區分和延擱中出現新的意義。

#### （二）播撒 (dissemination)：文本的裂縫

播撒是文字的固有功能，因為文字的分延所造成的區分和延擱，使意義的傳達不是直線的，亦非由中心向四周散開，而是像撒種子一樣，將不斷分延的意義，東撒一點、西撒一點。

以向四面散佈的凌亂性和不完整性來反抗中心本源，拒絕形成任何中心，試圖消解透過等級秩序而獲得意義以把握真實的可能性，以顯示文本的自主性。播撒不斷瓦解文本，揭露文本的凌亂無序，作為解除文本秩序的力量，使得無論從作者、讀者、文化、社會等任一方對文本分析所構築出的意義，都只是暫時交匯的性質。播撒式的文本性，宣告每個文本都有缺口不完整，任一種新解釋或誤解，都成為原文不完整的證據。

#### （三）蹤跡(trace)：始源的迷失

蹤跡原意味著一個不出場的事物現在的符號，暗示著一種「存在」。但德里達

認為蹤跡並不意味一個根源，只是暗示在場之物與不在場的分延網之間的聯繫。「意義」被延擱所造成的符號殘缺，使其永遠成為指涉其他符號的一組蹤跡，德里達將文本視為供讀者發現和追溯的一組蹤跡，這組蹤跡進入其他蹤跡的文本意義延擱的分延網中，永無盡頭。

#### (四) 替補(supplement)：根本的空缺

具有替代和補充的雙重意義。既是一種增補，也是一種替代，不是只對已經確定的存在增補，而是以替代的方式出現。德氏用這些概念構成一張網，宣告本源的不復存在，文本的不完整性，對原文的閱讀是一種誤讀，必須拋棄「解釋」的概念。

以上四種解構的閱讀方式，形構德里達對文本意義的獨有理論，在德里達的觀點中，意義的不定就像「光子」的運動，零碎散佈在整個符號鎖鍊之中，無法輕易被敲定，不是現存於某個單一符號，而是出現與缺席不斷閃爍的狀態（石計生，2001）。這種揉合延異、蹤跡、播撒和根本空缺的差異遊戲，可說是一種意義的測不準原理，而這些正是建構德里達解構的新文本觀的重要元素。

## 二、解釋文本觀 VS. 解構文本觀

進一步而言，德里達與高達美之間的論爭，也正代表著解構論和新解釋學兩種文本觀的論爭。此兩種文本觀分歧的裂口源自於兩人對語言觀點的差異，導致於對意義、文本、寫作及閱讀方面各有不同的取向。

依高達美的觀點語言揭示了實在，把實在從其隱蔽處呈現出來，其本質是詩，不是工具，也不是思想內容的形式外殼，語言背後沒有什麼，只能在語言中去發現創造；語言是我們存在世界起作用的基本方式，是世界構成的形式。德里達則認為語言就是語言，人不是語言的主人，不是產生語言的主體；其本質是作為「指示」的說，在語言和人的說中，指示在起作用，它使在場者呈現，使不在場者消隱（王岳川，1992）。這種對語言看法的分歧尖銳地體現在新解釋學和解構新文本觀對文本、寫作和閱讀的理論，將兩者之比較整理如下表：

議題	解釋文本觀	解構文本觀
----	-------	-------

文本的意義理論	文本的意義是靜態的、有一本源、唯一的原意藏在文本之中	文本是一動態的、不確定的生成過程。 沒有最終的文本，意義是流動的、無窮的，無法把握終極的意義。 沒有必要亦無可能透過作品復原作者的原意 作品的意義多於作者的意謂
寫作理論	文本是作者原意的表達	寫作是一製造蹤跡的活動，猶如在沙漠中求所留下跋涉的足跡。 不必然表明作者的意圖，文本與作者的原意存在著距離，寫作具有非復現性。 以無盡的蹤跡宣告解讀意義的無限和飄渺
閱讀理論	把握作者原初意的活動	尋繹文本邏輯，追蹤語言自身價值的文本拆解和重新組合活動。

解釋文本觀與解構文本觀之比較（整理自王岳川，1992 104-106）

高達美的出發點是人、是一個此在，人只能根據某種「存在」理解、解釋存在者，存在理解給予我們得以能與存在者相遇的活動空間（洪漢鼎，2003）。換言之，對於文本的詮釋是架構於讀者本身的經驗、背景上形構而來的，以文本為橋樑，透過存在理解與作者相遇，其目的是為理解作者的意義。

德里達則是從解消同一性出發，重視文本本身的創造能量，以追求差異性為目標。文本誕生後即與作者切斷血脈，文本之中無預設的真理更沒有所謂作者的意涵，在作者缺席的脈絡中「閱讀」不再是為了理解，而是創造。

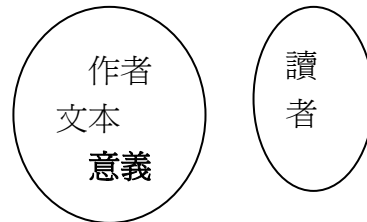
新解釋學和解構主義的文本觀雖有如此的歧異，但對傳統文本觀都提出批判，然而解構主義更為基進（radical），除否定傳統作品觀外，連帶了也否定了新解釋學的文本論，以下將比較傳統、新解釋學和解構三種文本觀的差異，以求對解構文本觀更深入的瞭解。

### 三、從傳統文本觀到解構文本觀的轉折

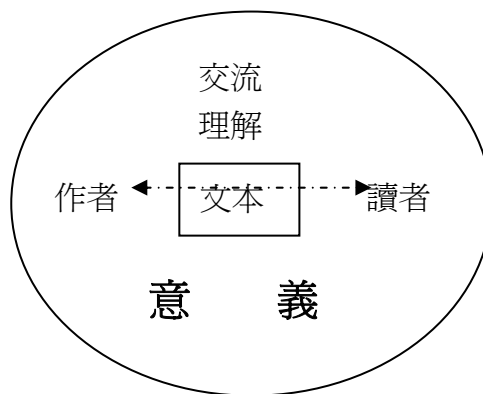
傳統文本觀將作品看成作者的產物，作品是承載著「真理」（作者思想）的容器，它的重點在強調作者，完全切斷讀者的參與，作品的意義由作者主導，在作者創造作品時其意義即已確定，可說是文本、作者與意義是合一的，與讀者無關（如圖二）。



新解釋學文本觀強調的是讀者，但並未切斷作者，作者藉由文本與讀者心靈對話，文本是作者和讀者心靈交流的橋樑，意義也在此交流中產生且變化著。雖然藉由文本交流但其目的是為理解作者的意念，所以文本的意義雖架構於讀者的理解，仍屬有限度的變化（如圖三）。

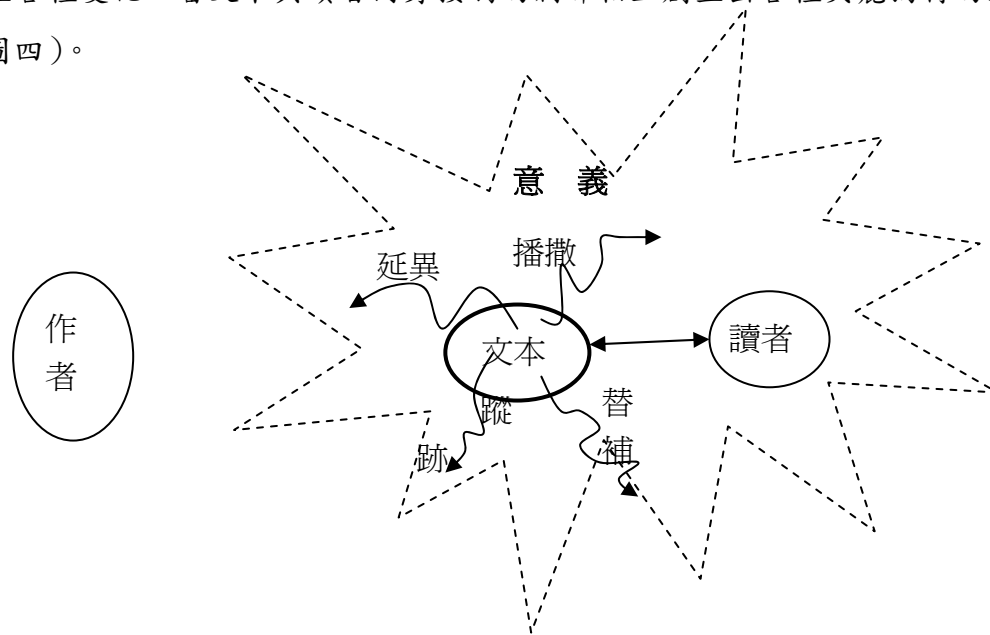


圖二 傳統文本觀 作者整理



圖三 新解釋文本觀 作者整理

解構文本觀則是強調文本本身，德里達將一切詮釋活動都看作優先於文本的原創活動，把文本的原創活動當成「缺席的」文化（高宣揚，1999），即文本在完成之時即與作者切斷血脈，完全切斷作者，甚至宣稱作者已死。文本中不含有任何預設的思想、意義，以「能指」為中心，其所指的意義是不確定而跳動的。文本如同一組作者在沙漠中跋涉留下的蹤跡（王岳川，1992），其意義不斷在時空中延異產生各種變化，當文本與讀者肉身接觸的剎那相互創生出各種美麗獨特的火花（如圖四）。



圖四 解構文本觀 作者整理

以上三個圖描繪出傳統、新解釋學及解構三種文本觀中對於作者、讀者和意義之間不同的關係。另外，對於寫作和閱讀的關係，三者亦有著極大的不同，傳統認為寫作和閱讀相互分離（王岳川，1992），閱讀是一種複製，主要在複製原表達的真理。新解釋學認為寫作與閱讀通過文本而聯結，閱讀是一種創造。而在解構主義的眼中，寫作即是閱讀，閱讀即誤讀（王岳川，1992），永遠尋不回原有的真跡，看見的永遠是新創生的意義。

#### 肆、德里達的解構新文本觀在數學教育上的應用

從上面的論述中可知，德里達解構文本觀的重要論點有三：一為以時間和空間上的延擱和差異，來說明文本意義的不確定性。二、沒有本源的真理存在，每個文本都有意義的缺口，文本的意義都是暫時性的替代，都是不完整的。三、文

本的閱讀即是讀者的新創作，是讀者與文本的直接接觸，從文本的符號蹤跡中，解離原有的構造再重新組合的新創造活動。這帶給現今數學教育有何啟示？該如何應用呢？以下分別從課程與教材、教學方法及學生學習三方面來加以說明。

## 一、在課程與教材方面

### (一) 解構數學教科書為唯一途徑，聯結多重文本類型，豐富學生的數學概念

以德里達的觀點來看，世界並沒有一預先存在的普遍真理，文本更非承載真理的載體，所謂的「真理」是經由人的詮釋創造出來的，所以它絕非固定不變的，而是變動不確定的。此觀點放進強調客觀原則知識的數學教學中，看來似乎扞格不入，然而再仔細地思索，其實其彰顯的是教科書不是唯一且不容改變的知識。

一向強調客觀原理知識的數學教室，「教科書」「習作」常會被教師當成無須質疑的聖經，也是唯一的教學資料來源，即便課本教完了，大多在重複給予課本中的習題練習。這其中隱然含有傳統固定的文本觀念，在傳統的概念下，文本指的是一種印刷書籍型式的「產品」，在後現代思潮下，它的範圍從文字作品擴展至口語、聽覺、視覺表達等型態，德里達更從廣義的角度來理解文本，甚至整個世界都可以看作一個大文本（范信賢，2001；王岳川，1992）。

而文本的意義是在與其它文本相聯結的意義鍊關係網絡中呈顯創造新生命的，在此概念下，雖然是數學教學但其教材文本的範圍亦可聯結其它形式和範疇，例如廣播、電視、電影、建築、繪畫、雕塑、裝置藝術、音樂、網路等型態，進一步與學生的日常生活經驗相連結，以貼近社會文化的各種多元的鮮活文本，來豐富學生的數學概念內涵。例如：在長度的單元中，要建立學生 10 公尺的長度概念，若只是透過數學課本閱讀它的定義，學生所得到的可能只是文字定義，要真正建立 10 公尺長的距離概念，必須讓學生走出教室，實際感受 10 公尺的距離，換言之，是以實際的場景為文本，來多方連結此概念；也可以實際讓學生跑跑看 10 公尺有多遠，以自己的身體的感受當成文本來解讀 10 公尺的意義。

美國教師協會（National Council of Teachers of Mathematics，簡稱 NCTM）在其一九八九年發表的課程與評鑑標準（Curriculum and evaluation standards for school mathematics）中提出將「數學視為是一種聯結」的新數學觀（NCTM，1989），強調數學學習應聯結到「學生的日常生活」「其他不同的科目領域」，如同

將學生數學習的文本，擴大聯結至各種類型，以增進學生概念學習的豐富性。

## (二) 完整明確的定義問題，降低文本播撒裂縫的影響

德里達的播撒策略，認為因文字的分延以致每個文本都有缺口，使意義亦不斷流動分延。依此觀點，在數學教材上的文字使用，需更加留意其明確的定義，因為文字本身有其分延性，而數學概念和原理強調清晰和正確，所以，為確實掌握數學概念的內涵，教師在教材、佈題上無論數學題目或是原理的敘述，都應使用明確的文字加以清楚的定義，以降低文字分延所可能造成的差異和模糊，以至影響學生對於數學概念意義的理解。

德里達的播撒策略看似抽象無序，但此觀點也提醒了數學教學者，需注意在數學教材上文字可能造成的差異和模糊，而致影響學生數學概念的理解。因意義延異所造成的影響不僅在數學學習上，近年來建構式教學從席捲式的旋風，到今日的黯然下台，雖然其牽涉因素眾多，但最重要的無法在數學教室中存活的原因，依筆者在教學現場的觀察，應該是「定義模糊不清、沒有具體方法」，每個教師對「建構式教學」都有一番自己的建構，由於沒有具體明確的方式和定義，「建構式教學」的意義不定，經過許多人不斷的延異、解讀，終至模糊了真正的概念，以致最後無所適從並淹沒了原來的思想，而步入擱置的命運。

雖然，建構式教學是源於教育哲學的建構主義，中心本源是以「學生為主體」「知識是由學習者所主動建構出來的」是一種知識論的觀點，而要回應此知識觀將之應用於數學教學上，尚須進一步的延伸闡述其教學觀點，並依此舉出具體的策略及教學方法，方不至於各吹各的調，因而愈來愈模糊。因此，明確的定義與具體的方法是傳遞概念意義的重要條件，教學者需重視才能降低文本播撒裂縫的影響。

## 二、在教學方法方面

德里達拆解了邏各斯中心的魔咒，解構了中心和本源的思想，解除中心與邊緣的二元對立關係，再進行遺補和接木的作用，以建立兩者新的關係，這全新的世界有可能隨即「中心化」，又形成新的中心-邊陲關係，所以必須不斷的進行解構。

據此觀之，解構主義可說是具有積極意義的轉換運動，它同時也是反壓抑的，

從這層面來看，解構主義的本質是講求對話和溝通的。而德里達的「對話」意涵強調雙方能共塑一個具平等性的「場域」，在其中雙方可以形成平等性的「合意」(consensus)(李樾，1986)。

對於對話的功能，德里達並不反對高達美認為對話能夠促進思考和理解的主張，但他質疑對話的運作過程，並非單純是出自善良意願的溝通，宰制的慾望與收編對方的企圖是潛藏在對話內在的鬼魅，時時披著所謂良善意志的糖衣，遂行著一方自我意志的支配。這對於數學教學過程的溝通對話，帶來下列啟示：

(一) 並非說明師生對話的不可能性，而是在凸顯建構對話的重要。

德里達之所以對於對話功能悲觀，乃在於質疑溝通的一方具有宰制的慾望，亦即，若是對話者無法平等敞開想法的傾聽對方的見解，則溝通就不能存在，那麼雙方就無法達到真正理解對方想法的目的。依此觀點，對應在數學教室中的師生討論，揭顯出教師應放下直接灌輸式的對話模式，不能單以一方的意志為主導，達到所謂「傾斜式的共識」(註二)，應該擴大意義的疆界，以一種不斷的往返磋商，尋找對話的平台，才能讓對話發揮意義交流、尋求理解的功能，協助兒童釐清概念。這也正符應美國教師協會(National Council of Teachers of Mathematics，簡稱NCTM)在其一九八九年發表的課程與評鑑標準(Curriculum and evaluation standards for school mathematics)中所提出的「數學是一種溝通」的新數學觀(NCTM，1989)。

根據筆者的觀察，在數學教室中常發現雖然師生有對話，但教師心中已經確定一條路線，按照路線教師佈下一階一階的順序，學生只要順著教師的路線走，無須思考所提問題前後的關連，即能走入標準答案中，所運用的問題大多是封閉式的、程序性、有確定答案的問題，最後雖看似得到標準答案，學生也回答出老師所要的答案，似乎雙方達到共識，但這是一種「傾斜式的共識」。教師並沒有真正開放問題讓學生釋出想法，雖然學生說出了正確答案，但那只是將教師已設定好的答案中反應出來，可能並未真正的理解。例如：老師要教導斜率概念

---

註二 所謂達到共識應是商議討論的雙方或多方想法或意見，經過充分交流，彼此皆貢獻出自己的想法後，找到雙方皆能接納同意的共通想法；而傾斜式的共識則是以一方的意見為主，其他人為服從者，看來似乎大家都同意，但其實是未經充分溝通討論，服從者通常是順從的點頭，內心卻未必真正理解或接受最後的意見，此種情形常在教師權威的數學教室中發現。

師：( 0,0 ) 和 ( 4,1 ) [在黑板座標圖形的直線上有兩個點]。很好，那斜率是多少呢？

[學生沈默很長一段時間，沒有回應]

師：上升了多少？在 Y 軸上從 0 到 1？那是上升了多少呢？

生：1。

師：1。那平移了多少？在 X 軸上從 0 移到 4？

生：4。

師：所以斜率是多少？

生：-----

[學生沈默，沒有回應]

師：上升除以平移那是多少？

生：0.25[和老師所想要的一樣]

師：所以， $Y = 1/4X$  或是  $Y = 0.25X$  就得到這個直線方程式了。

(Herbel-Eisenmann 和 Breyfogle, 2005)

這個對話過程顯示出雖然教師針對教學目標（找到直線方程式）設計一連串的問題來提問，但學生思考的焦點都被教師的數字所圈住，只依照著教師給予的表面數字關係來反應，如：從 0 到 1、0 移到 4 等，而不是去思考上升、平移和斜率這些概念間的關係，所以，最後老師問：「斜率是多少？」學生仍回答不出來，老師只好再直接指示：「上升除以平移」，最後學生雖說出 0.25，但那是依照老師所設下的軌道前進的被動結果，並非學生主動思考反應的產物，這種傾斜式的溝通，無法發揮對話的真正功能，因此，學生的理解就難以產生了。

Herbel-Eisenmann 和 Breyfogle (2005)認為這種以教師為中心的傾斜式對話，很難讓學生真正理解「斜率」的概念，他們認為師生對話最重要的是教師必須真正傾聽學生的想法，再依據其心中的概念，進一步提出問題再追問，所以在對話中教師的提問類型應以開放性的問題為主，雖有一個明確引導目標，但是開放邀請學生說出概念，而不是圈住答案出口，限定回答的內容。例如：

師：( 0,0 ) 和 ( 4,1 ) [在 B 座標圖形的直線上有兩個點]。很好，那斜率是多少呢？

[學生沈默很長一段時間，沒有回應]

師：當我提到斜率時，你會想到什麼？

甲：直線的角度。

師：直線的角度是什麼意思？

甲：角度就是 X 軸和 Y 軸做比較。

[暫停讓學生思考]

師：大家覺得甲的意思是什麼？

乙：我知道甲的意思，就好像我們測量到餐廳的樓梯和到音樂教室的樓梯，各有不同的角度。

師：我們怎麼知道它們各有不同的角度？

乙：因為音樂教室的樓梯比餐廳的樓梯陡。

師：我們如何確定音樂教室的樓梯比較陡？

丙：我們可以測量階梯的深度和高度，然後把這兩個數字除起來。

師：丙，你可不可以畫一個圖舉例來說明自己的想法？

丙：嗯，好。[她在黑板畫了幾層階梯，深度是 12 吋，高度也是 12 吋]所以，陡度是 1，因為 12 除以 12 是 1。

師：好的。那如果高 10 吋，深 12 吋，那麼是哪一個樓梯比較陡呢？阿丁？

丁：我覺得是前一個樓梯比較陡，因為深度和高度一樣的情形下，新的這座樓梯高度比深度小，所以陡度比較小。

師：阿戊，你同意嗎？

戊：我同意，這第二個樓梯的陡度是  $10/12$ ，比 1 小。

----- (Herbel-Eisenmann 和 Breyfogle, 2005)

這個對話過程和上例最大的差異處，即在教師必須傾聽學生的回應，以學生所思考的想法為基礎來引導學生往前躍進。在這個例子中，雖然教師的教學目標很明確—教導斜率，但老師並不是像灌輸式那樣，直接告訴學生 Y 軸上上升的數字，而是以「提到斜率，你會想到什麼？」來開啟對話的場域，先讓學生說出自己的想法，接下來依據其回應再提問，直到讓學生自己思考、組織、澄清概念。

又例如：國小高年級學生求某個物體兩段位移距離的「平均速率」，往往用「分段速率」相加 $\div 2$ 。老師只好直接告訴他們用「平均速率=總距離 $\div$ 總時間」的公式，學生認知尚未成熟而老師直接告訴學生公式，這種教學是「傾斜式」的灌輸，以作者的教學經驗來看，效果是相當有限用的。

假使教學者現給學生經驗「單價問題」，學生了解「單價=價錢÷件數」，兩個不同單價的物品，若是合在一起計算「平均單價」，有些學生知道要用「總價錢÷總件數」，他們甚至可以發現，將兩個不同件數的物品，將它們的價格相加除以2以求平均價錢是不合理的。更進一步，再給學生提供不同人數的班級分別的平均分數，要求學生求兩個班級分數的總平均，有些學生也會知道，將兩個不同人數的班級的平均分數除以2，是不合理的計算方法。而補足這些經驗是「往返磋商」的過程。透過這兩個較具體的例子，讓師生之間交流「比率」問題的意義、協助學生釐清概念與理解，這種往返磋商的過程雖冗長，一但達到理解階段，才能建構出平均速率的「公式」意義。

(二) 教師應善用提問的技巧，塑造師生雙方真正的開放對話情境，傾出兒童真正的想法。

依據許多研究指出在數學教室中的師生對話，經常可見的是裝飾性的問題 (Brissenden, 1988)，教師雖提問但事實上都已預設了心目中的答案，學生的答案幾乎都是老師預設的內容，例如：對不對？ $2 \times 8 =$ 多少？這兩個加起來對不對？這些封閉式的問題，放進德里達解構的對話思維中，充滿著教師支配的鬼影，雖學生回答出教師認為「對」的答案，但那也只是一種溝通理解的表象，可說是完全傾向教師的一種「傾斜式的共識」，在此過程中交流的意義，很難真正深入學生的腦海中，因此，難以發揮協助學生釐清概念的功能。

巴西的教育家弗雷勒(Freire)，在其有名的著作「受壓迫者的教學論」(Pedagogy of the oppressed)中亦同樣強調教師與學生應該選擇相互開放對話，而非強加知識給對方。主張教育的過程是應是以「對話探究」的方式進行，對話的師生地位角色是平等的，教師同時是學生，學生同時也教師 (Freire, 2000)。

從解構主義的觀點來看，對話的可能性，不能急於仰賴意義的一致性，相反的，教師應將延異和間隔視為溝通表達的本質之一，開放接納學生意義的多重可能性，唯有讓學生能自由的表達想法，教師才能瞭解學生概念形構的情形，適時給予任務挑戰，縮短概念意義的缺口。

在數學課堂上要縮短師生概念意義的缺口，達到師生溝通的目的，Resnick(1995)主張教師可善用「複述」、「回應」、「挑戰」、「追問」技巧來引導澄清兒童概念。



「複述」是指將學生的話再重講一次，具有接納學生所講內容的功能，並且可提高學生對台上說明內容的興趣，尤其在剛開始使用數學討論時，可能學生尚未適應，當站在台上說明時，聲音常常不足以讓全班聽到，或者只是對著老師講，這時教師將其內容再重述一次，可以適度的引起全班的注意，共同思考說明內容。

「回應」則是指修正、改述兒童的說明內容或者進一步的發展成具數學性的用語，Resnick 認為回應猶如鷹架一樣，使兒童能夠參與分享並超越他目前個人所認知的知識架構，(Resnick, 1995)。「回應」適用在學生無法說明得很清楚的時候，有時學生的想法是正確的但卻無法流暢的表達，教師可幫他整理或進一步的延伸，一方面助其跳升舊有的架構，另一方面將其想法傳播，給予其他人學習機會。

而「挑戰」是指針對學生的說明內容有必要再深入澄清時，對學生進一步的質疑而讓他提出解釋的一種策略，藉由此方式可以提昇兒童理解的層次。「追問」是指針對學生的說明中有疑問的地方，或者需要澄清、擴展、深入的部分，再提出問題質疑學生，亦即引發學生的認知衝突，讓兒童暫時失衡以引發更上一層的思考。以下舉一個實例原案 A 來做說明：例如：

在教導分數時，老師要學生在黑板上的數線畫出  $\frac{5}{4}$  的位置，希望學生能利用二分之一，找到四分之一的精確位置。原案中的老師運用複述、回應、挑戰、追問等技巧，來促進學生理解二分之一和四分之一的關係，分別將教師所運用的技巧標示於方框之中。

-----  
T：怎麼樣才可以畫的精確一點？

S：(沒有反應)

T：你會不會畫  $\frac{1}{2}$ ？S2,你上來畫看看

(S2 用尺量紙上的 1 是 5 公分，然後在 2.5 公分的方點了一點)

T：那要畫  $\frac{5}{4}$  之前要畫多少？S4 你上來畫畫看

S4： $\frac{1}{4}$

T：四分之一，為什麼要先這樣畫？

先複述，再挑戰

S4：因為平分成 4 份

T：因為平分成 4 份，那  $\frac{1}{4}$  和  $\frac{1}{2}$  有什麼關係？

先複述，再挑戰

S5： $\frac{1}{4}$ 是 $\frac{1}{2}$ 的一半，1的一半的一半

T： $\frac{1}{4}$ 是 $\frac{1}{2}$ 的一半，也就是1的 $\frac{1}{2}$ 的 $\frac{1}{2}$ ，對不對？ ----- 先複述，再回應

S5：對

T：為什麼說 $\frac{1}{4}$ 是 $\frac{1}{2}$ 的一半，S5？ ----- 追問

S5：4可以把2整除

T：這樣就可以說一半了嗎？ ----- 挑戰

S3： $\frac{1}{4}$ 是把其中的一半再一半

T：也就是說 $\frac{1}{4}$ 是把 $\frac{1}{2}$ 再分成2份，對不對？ ----- 回應

S3：對。

T：那你這樣可以看出來 $\frac{1}{4}$ 是 $\frac{1}{2}$ 的一半嗎？ ----- 挑戰

S3：可以，因為2個 $\frac{1}{4}$ ，剛好等於 $\frac{1}{2}$ ，所以 $\frac{1}{4}$ 是 $\frac{1}{2}$ 的一半。

T：也可以說 $\frac{1}{2}$ 是 $\frac{1}{4}$ 的幾倍？ ----- 追問

S3：兩倍

-----劉祥通（2004）

### （三）運用「播撒」策略，鼓勵兒童拆解固有原則，創造新的連結和概念組合

解構常被視為是虛無主義的伎倆、荒謬的放縱與病態的遊戲，對於這個評論德里達相當不服氣，他一九八一年在巴黎接受訪問時明白指出：「我完全反對加給我及同道們「虛無主義」的帽子。解構不是虛無的密閉，而是向異己（other 或譯他者）開放」（Derrida, 1986 27）。

可見，德里達強調的解構不是消極的全然消蝕語言的作用，而是積極的開放自己，向語言慾望開放，勇於追求一種創新的閱讀視野，永遠都在提出質疑：「為什麼我們不用另一個方法看文本？」這種勇於質疑的態度，在數學學習上是很重要的。

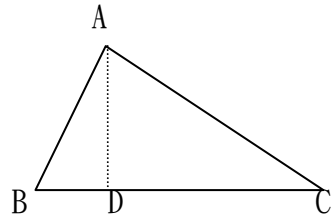
依此觀點，在數學原理概念學習時，當學生已學會基本的原理原則後，可以進一步運用「播撒」的策略，鼓勵學生開放自己以另一種看待這些原理原則的方

式，解構這些原則固有的用法或原有教材文本當中所預定傳達的意義，跳脫原有的固定框架，重新尋求新的組合和連結，一方面可以激發學生的創造力和連結力；另一方面，也可以藉此激盪學生應用原理原則的慾望和滿足。

例如：當學生學習了三角形的面積公式是「底乘以高除以 2」，以及長方形的面積公式「長乘以寬」之後，老師可再挑戰：「兩個相同的三角形會組成什麼形狀？」「三角形面積為什麼要除以 2？」「如果沒有除以 2 求出來是什麼形狀的面積？」來激發學生思考長、寬和底、高的關係，重新連結長方形和三角形的面積關係，以及重新組合三角形的各種可能形狀，來增進學生對面積算法的理解。

再者，Hashimoto 和 Becker (1999) 所提出的開放式教學法 (open ended approach instruction) 強調，老師必須設計不同的開放式問題，包括，結果開放 (the end products are open)、過程開放 (the process is open)、形成問題的路徑開放 (the ways of formulating problems are open) 等三種形式，讓學生解題，然後再給學生比較與討論成果，最後進行課堂的總結。這種教學法的歷程中，由老師擔任規劃或設計解題的角色，促動學生不同的解題策略，然後進行解題策略、途徑的討論分享，讓學生針對相同的問題，進行播撒式的擴延，找出不同的解題思維和策略，學生透過分享同儕不同策略的過程，解構自己原有的策略，並重組新的組合以獲得更多的學習。簡言之，這種教學法也是運用「播撒」的策略。

這正如德里達所說：「解構並非要消滅主體，而只是要「重新安置」，它能帶給我們解讀的喜悅，因為它帶來慾望。---如同探尋一永遠延遲發生的存在與滿足」(Derrida, 1986 28)。據此觀點，在幾何面積教學中，要學習三角形的高，教師若經常只透過高的定義「過三角形頂點且垂直於對邊或其延長線」的直線，以最高的頂點 (A) 來舉例畫出垂直延長線找出高的長度 (線段 AD)，學生會將此經驗框架固著，以為三角形只一個高，而忽略其他以 B 和 C 為頂點的高 (圖五)，因此，在學會以 A 為頂點的「高」後，應進一步鼓勵學生跳脫原有的固定框架，重新尋求新的組合和連結，嘗試以 B 和 C 為頂點，將原三角形加以旋轉重新以不同的角度安置看待，以尋找出另外兩個高，建立更完整的概念。



圖五

### 三、在學生學習方面

#### (一) 重視兒童對概念意義延異的解讀

依照德里達文本是蹤跡的觀點，語詞具有延異性，其意義是分歧且多樣的，因此，學生在解讀數學概念時，可能進入其多重分延的符號「能指」(signifiant)意義中，而產生模糊不定的狀態，造成解題的迷障，影響其學習，這是教師在數學課堂上需重視的課題。

數學的符號或概念對教師來說早已是固定的意義指涉，如：面積、二分之一、因數、倍數等，這些文字、符號已經是教師所熟悉而確定的意義「所指」(signifier)，所以教師通常不會再進入符號流動的意義之中，而能輕易地掌握教材文本中所要傳達的數學意義。但對初見此符號的學生來說，「二分之一」分別是四個不同的符號，各指涉著不同的意義，他們可能陷入意符多重流動之迷陣中，無法把握確定的意義，教師在說明這些概念時，應留意學生是否真正掌握概念的定義，而不可視為理所當然應該會懂，而輕忽帶過。

常常我們可以在數學教室中看見學生無法理解概念或誤解概念的情形，德里達的解構文本觀點可以為此提供我們一些在認知心理學之外的立論方向，提醒教師們重視學生對概念意義的延異解讀，打開心房看待學生可能進入交纏的意義區域，例如，3公升的水倒掉 $\frac{1}{4}$ 後剩下多少公升？很多學生會直接回答 $2\frac{3}{4}$ 公升，原因乃在於很多學生無法區分全部的 $\frac{1}{4}$ 與 $\frac{1}{4}$ 公升的不同。 $\frac{1}{4}$ 對老師來說意義是明確且清晰的，代表全部的 $\frac{1}{4}$ ，而對尚未建立概念的學生而言，他可能陷入 $\frac{1}{4}$ 公升迷陣當中，因此，老師不可草率地將之斥為「不專心」、「反應慢」、「理解力不好」等負面評價，或是直接要求他記憶課本的解法，失去澄清學生分數概念的機會。

#### (二) 運用多元表徵，協助學生掌握概念意義

另外，從積極面來看，教師在教導數學概念時應多輔助一些其它的表徵方式，不單使用文字或語言的講述，以避免學生陷入文本符號分歧的迷霧中，幫助學生更明確地掌握概念的意義。例如：在教導「二分之一」概念時，除了用文字在黑板書寫其重要定義、使用語言說明解釋外，可以再提供代表二分之一概念的圖像，如半個披薩、半盒餅乾、半條繩子等來輔助表徵二分之一的明確意義。也可以運用「操作」的表徵來促進兒童對抽象概念的具體掌握，如上述的例子，可以發給兒童具體的物品，實際地切切看、分分看，感受二分之一的形成過程，透過更多元的表徵方式來協助兒童形構數學概念的明確輪廓，以避免陷困在意義縹緲的歧途之中。例如，半個披薩、半盒餅乾、與半條繩子等同樣都是半個，都是單位量的「二分之一」，但是各個量是不等的，為何不等？為何很多小朋友誤認為相等，實有賴老師進一步釐清以幫助學生不陷入困惑之中。

### 伍、對解構文本觀的反思——代結語

德里達以解消語言中心主義著手，解構了傳統的說話優於書寫文字的主從關係，並以延異、播撒、蹤跡、替補四種策略來說明意義的無法捉摸，宣告文本的不完整性，形成以創造新組合為閱讀目的的解構文本觀，他切斷了作者與讀者，甚至是切斷了作者與作品的關係，強調閱讀即是誤讀，但若從訊息溝通理論來看，「誤讀」原作者的意義應只是程度上的多寡而已，並非如德里達所強調的永遠尋不回原有的真跡。

審視德里達所宣稱的「誤讀」，指的是作者原來的想法無法完整的傳遞到讀者的腦海中，這種情形是訊息傳遞常有的普遍現象，因為在訊息溝通過程中，必須經過許多環節而這些都可能是一個缺口，例如，人的想法要書寫成文字，能不能完全表達是第一道關卡，有些作者文字掌握得宜，較能完整貼切的描寫出想法意義，否則在第一關即已原意流失，而第二個關卡則是讀者的閱讀，文字意義的流動不定應是閱讀者本身的建構所致，每個人都有自己的理解機制，會以自己的經驗系統去解讀眼睛所見的訊息，誠如「建構主義」所主張的。因此，當讀者閱讀文本時，會誤解原作者的思想意義是有可能的，但這只是程度的多寡，不會全部失去原意。若是，能藉由和原作者或是其他閱讀者共同討論、對話，釐清意義的指涉，必能降低意義的誤解，縮小缺口。另者，若如解構文本觀所強調的文本無法傳遞原有固定的意義，那麼數學原理和一些固有的定義，如：畢氏定理等，又

是如何延續保存下來的呢？因此，從數學教育研究成果得以代代延續累積來看，「文本」的意義承載仍有其厚度，並非德里達所說的只是「一串沙漠上流動的蹤跡」。

雖然，德里達的解構文本觀與舊有的傳統徹底決裂，主張破解現存的一切，反對任何意義上的建設性建構，傾向虛無主義。他所提出的解構文本的四個策略，看似與強調原理原則掌握概念意義的數學教育相衝突，但它所彰顯的解構中心和權威，顛覆傳統靜態意義的思維，也為數學教育界帶來一扇新的視窗。德里達強調文本「意義不定」「裂縫播撒」的特性，提醒數學教育者在課程教材上必須運用多重的文本類型，注重文本的聯結，並且完整明確的定義問題，以降低概念原理傳遞的缺口。在數學教學上，為避免意義的延異，造成概念的模糊和混淆，則更要加強師生的對話、討論，以往返磋商來達成共識，傾聽學生真正的想法，來確認學生是否形成正確的概念，而要誘出學生真正的想法，則要善用提問的技巧，來開啟師生對話的可能。另外，教師可運用「播撒」策略，鼓勵學生創造新連結，以跳脫原有框架，激發多層次的學習。最後，在學生學習上，則提醒教學者應重視學生對概念的延異解讀，將之視為學習者知識，並多運用多元表徵來協助學生掌握概念。

不可否認的，德里達是近年來哲學思想界的一陣強烈旋風，是不容忽視的一股新思維。雖然它的利弊得失，尚待進一步探討，但其對於教育的衝擊影響將逐漸浮現，是教育工作者無法迴避的課題。將之觀諸現今的數學教育，在這新的世紀當中，數學教育正試圖跨越舊有的認知傳授的教學風貌，以數學是「解題、溝通、推理、聯結」的新數學觀，描繪著現今數學教室的新願景（NCTM，1989）。德里達的解構新文本觀正提供了另一種迥異於認知心理學基礎的教學視野，相信教師若從其解離在場形上學固定框架的積極面來看，擷取它所蘊含的那種創造和躍進的新生命豐沛能量，重視學生、教材、課程等內在潛藏的無限延展的新可能，應能為數學教學的教材運用、教學方法、師生關係，開展出另一番不同的新風貌。

## 陸、參考書目

王岳川（1992）。*後現代主義文化研究*。台北：淑馨。

石計生（2001）。意義的挑釁：德希達與保羅得慢的解構主義及其在當代社會的文化解釋探究。*東吳社會學報*，11，3-32。

- 李永熾 (1986)。德希達與日本。《當代雜誌》，4，18-21
- 李樾 (1986)。解構不是虛無，是積極的轉換運動。《當代雜誌》，4，18-21。
- 沈清松 (1994)。《現代哲學論衡》。台北：黎明。
- 姜得勝 (2004)。《解析「解構主義」》。載於  
<http://www.nioerar.edu.tw/basis3/22/lk13.htm>。
- 洪漢鼎 (2003)。《詮釋學史》。台北：桂冠。
- 范信賢 (2001)「文本」：後現代思潮下對「教材」概念的省思。《國教學報》，13，171-183。
- 高宣揚 (1999)。《後現代論》。台北：五南。
- 楊大春 (1994)。《解構主義》。台北：揚智。
- 劉育忠 (1999)。《對話、遊戲與教育—高達美與德希達之對比研究》。國立政治大學教育學系碩士論文，未出版。
- 劉祥通 (2004)。《分數與比例問題解題分析-從數學提問教學的觀點》。台北：師大書苑。
- 潘德榮 (1996)。《詮釋學導論》。台北：五南。
- 羅蒂 (1992)。《後哲學文化》。上海：譯文。
- Brissenden, T. (1988). Talking about mathematics . England: Basil Blackwell .
- Derrida(1986)德希達論解構。奚密翻譯自：Richard Kearney(1984)Dialogues with Contemporary Continental Thinkers。英國：曼徹斯特大學。載於《當代雜誌》，4，18-21。
- Freire, P. (2000). Pedagogy of the oppressed. New York: Continuum.方永泉譯 (2003)，保羅弗萊雷。《受壓迫者教育學》，台北：巨流。
- Hashimoto, Y., & Becker, J. (1999). The open approach to teaching mathematics - Creating a culture of mathematics in the classroom: Japan. In L. J. Sheffield (Ed.), *Developing mathematically promising students* (pp. 101-119). Reston: The National Council of Teachers of Mathematics.
- Herbel-Eisenmann, B. A., & Breyfogle, M. L. (2005). Questioning Our Patterns of Questioning. *Mathematics teaching in the middle school*, 10(9), 484-489.

NCTM (1989). *Curriculum and evaluation standards for school mathematics.* Reston: The National Council of Teachers of Mathematics.

Palmer (1992)。詮釋學。嚴平譯，台北：桂冠。



# **Derrida's Deconstruction Text and Its Application on Mathematics Instruction**

**Su-Jane Chen**

**Beihuei Elementary School, Chiayi**

## **Abstract**

The purpose of this research is to elaborate Derrida's Deconstruction Text, and also to analyze its variations between Gadamer's Hermeneutics Text. Proceeding to next step, the researcher tries to use difference, dissemination, trace, and supplement which are four strategies of Derrida's Deconstruction Text to generalize Derrida's important contentions. Followings are three main contentions of Derrida's Deconstruction Text: 1. The procrastination of time and space explains the uncertainty of the text. 2. Every text has chasms on its meaning, and text meaning is temporarily substituted; therefore, the original perusal is considered misread. 3. Perusing text is readers' recreating process and it allows readers contact text directly. It is also a stage for readers to deconstruct the original structure and reassemble it by using symbols of text. At last, the researcher brings up the revelation of Derrida's Deconstruction Text on mathematics instruction. There are four aspects: 1. Value children's different decipherment on concept meanings. Use diverse meanings to assist children obtain concept meanings. 2. Use questions to create a non-dominant dialogue field and prompt children to think in order to curtail chasms of concept meanings. 3. Use dissemination to deconstruct the control of simplex meaning and encourage children to deconstruct original principals in order to create innovative connection and concept combination. 4. Mathematics textbook is not the only authority and to join multiple texts to enrich students' mathematics concept.

**Key words : Derrida, Deconstruction text, mathematics instruction**