

教育學發展的女性主義觀點：女性主義教育學初探

潘慧玲

台灣師大教育學系教授

本文發表於台灣師範大學教育學系主辦「教育科學：國際化或本土化？」國際學術研討會。1999年6月12-13日。

本文刊載於國立台灣師範大學教育學系、教育部國家講座主編（1999），*教育科學的國際化與本土化*（頁 527-552）。台北：揚智。

教育學發展的女性主義觀點：女性主義教育學初探

摘要

長期以來的教育系統，往往將女性排除於權力之外，而傳統教育學亦未能適當地納入女性經驗與觀點。當身處一個具有不同性別學生的教育環境時，尤其是當女性常淪為社會結構中的被壓制者時，我們必須質問傳統教育學是否具有適用對象的週延性。女性主義者便是在這樣的文化脈絡下，企圖建構具性別觀點的教育學理論。女性主義教育學自一九七〇年代發展至今，雖仍未能形成完整的理論體系，但在尊重人之為人的存有權與追求全人教育理想的前提下，它確實提供吾人一個思考教育學建構的不同視窗。本文即以女性主義教育學的發展脈絡與理論模式為二重點進行論述。

壹、前言

自有人類以來，便有教育的活動，人們透過教育的活動逐漸累積教育經驗。就在這些教育經驗的累積與教育思想的創發下，歷經漫長的歲月，逐漸發展，形成了教育學 (pedagogy)。有關教育學的發展源流，可以溯及幾個重要人物：首先提出建立教育科學思想的是蘇格拉底；首先在科學分類中將教育學作為一門獨立科學提出來的是培根；首先撰寫系統的教授學的是康米紐斯；首先將教育問題作為近現代問題提出的是洛克；以文學作品將教育問題變成強大的思想體系的是盧梭；將教育學當成一門科學在大學正式講授的是康德；在盧梭思想體系與裴斯塔洛齊經驗基礎上進行探究，初步建立教育學體系的則是赫爾巴特

(1776-1841)。赫氏綜合了歸納法與演譯法建構了此一理論體系，其於一八〇六年撰就的「普通教育學」被視為第一部的教育學著作 (成有信, 1993, 頁349)。

教育學後來歷經幾番轉折發展，至今已發展成為涵蓋多支的理論體系。本文的重點不在論述教育學的發展，而在指出教育學的發展過程中，女性經驗、感覺與認知幾未被納入，致使有關女性的論述，多充滿以男性為中心的偏誤思維。以下爰引數例，以為佐證。

在盧梭的教育名著「愛彌兒」中，對於愛彌兒的教育方式，描述的鉅細靡遺，但在處理索菲 (Sophie) 時，則僅於書末作一附帶性的敘寫。身為女性的索菲，在盧梭看來，是一個必須順從先生、聽取先生意見，且無法受教的個體：

每個女孩都應該有其母親所信仰的宗教，而每個女人則應有其先生的宗教。如果該宗教是錯誤的，順從將使母親與女兒符應自然的順序，讓上帝看不到此錯誤。因為女人並非處於一個自己可以作判斷的地位，他們應該接受父親與先生的決定，就像教堂的決定一般 (Rousseau, 1979, p. 377)。

當進一步論述男女特質時，盧梭再度暴露其對女子的偏頗看法：

在以哲學立場研究 (philosophize) 人類的心時，男人作得比女人好，但是女人較之男人還會洞察男人的心。女人是去發掘實驗道德，而由我們 (指男人) 將之化約為系統。女人有較多的機智，男人則較天才；女人作觀察，男人則作理性思考 (reason) (Rousseau, 1979, p. 387)。

其次，以教育心理學說為例。弗洛伊德 (S. Freud) 在其一九二五、一九三一、一九三三年有關性別發展的主要論著中以男性為常模，認為女性因缺乏男性生殖器而產生「陰莖嫉妒」(penis envy)，以致自覺羞愧，無法與男孩相匹敵 (Rohrbaugh, 1997)。另郭耳保 (Lawrence Kohlberg) 所提出的道德發展理論，認為一個人達到最高的道德發展階段時，所依持的是普遍化的正義原則，郭氏並

據此論斷女性的道德發展，結果發現女性的發展層級通常較男性為低（潘慧玲，1998；Gilligan, 1982）。這種強調抽離情境的理性思考，正符應了西方哲學中的康德傳統。這樣的思維模式是否可普及化應用於不同性別的個體，是需再斟酌的。

西方自一九六〇年代末期興起第二波的婦女運動以來，對於教育領域的性別議題，有了更多、更深入的關注。女性主義者將教育視為終止女性附屬地位整體努力中的一環，故除了進行解構的工作——全面檢視現存的性別不平等與背後潛藏的結構因素外，女性主義的觀點更溢入教育學的土壤，豐碩了教育學的內涵，開展了女性主義教育學（feminist pedagogy）。^[1]

貳、女性主義教育學的發展脈絡

在閱讀女性主義教育學的相關文獻時，可發現其內容十分龐雜。這種情形一方面可能由於學者所採的理論觀點不同，致使所呈顯出來的是相互殊異的教育學主張。另一方面則可能由於學者們來自不同的學術背景，例如有些來自大學中的「婦女研究」（Women's Studies）學程、系，有些則來自大學中的教育學院。這些源自不同學術背景的學者在進行論辯時，往往有不同的重點。故而如僅閱讀個別學者的論著，恐將見樹而不見林，難以掌握女性主義教育學整體的發展狀況。唯在進行本文的撰寫時，受限於時間與精力，無法全面蒐集到所有的相關文獻資料，故對女性主義教育學至今發展的全貌或未能掌握得宜，僅希冀本文發揮拋磚引玉之功，能引發更多的人參與此一領域的耕耘。

一九七〇、八〇年代，當女性主義學者在探討社會中的女性地位時，也開始分析女性在教育系統中的角色，並且注意到了女性與權力的隔離現象。在此時期有一批人投入「性別與學校教育」研究（Kenway & Modra, 1992），分析的重點在於檢視課程與教室中的性別不平等。這些研究結果對於教育政策產生了影響，政策呼籲實施涵蓋性別（gender-inclusive）的課程、擴展女學生學習數學、科學與體育的管道等，而課程內容也開始給予女性應有的代表空間與地位。性別平等的教育是此時期「性別與學校教育」研究的主要目標（Luke & Gore, 1992a）。

與上述女性主義教育研究約略同時發展的是「女性主義教育學」的建構。女性主義教育學的興起主要是源自對於大學教室中所提供的傳統知識內容與理論所做的回應。長期以來，西方男性白人菁英的經驗與觀點常被視為全人類的經驗；其他族群（包括女性、有色人種、工人階級等）的歷史與經驗，常被視為是次一等的，甚至是偏離正軌的。尤有甚者，為了普遍化上述優勢族群的經驗，科學方法更派上了用場。經過實徵資料的蒐集、檢證與傳播，便建立了所謂的「真理」、「客觀的事實」（Maher, 1987），不滿於教育中充斥父權的思想，有些學者（如

^[1]由於女性主義教育學的內涵分歧，故其英文有時以複數出現——feminist pedagogies。

Bunch & Pollack, 1983 ; Cully & Portugues, 1985 ; Davis, 1985 ; Maher, 1985a, 1985b ; Schniedewind, 1985 ; Schniedewind & Maher, 1987) 開始提出新的教育模式, 重新認知婦女的學習方式, 並使婦女在環境中能建立其主體性, 這一類主題的探究便匯成了「女性主義教育學」(引自Maher, 1987)。在此時期女性主義教育學的對話, Luke 和 Gore (1992a) 認為有兩種流派: 一是源自婦女研究部門所建構出來的女性主義教育學, 這類學者對於男性作者的教育學論著鮮為留意, 唯弗雷勒 (Paulo Freire) 的作品是一例外; 另一則是教育領域中女性主義教育學在建構, 此類學者主要在探討出現於「婦女研究」教育學中的對話, 對於男性的教育論著常未能加以挑戰。

在女性主義教育學的論述中, 可以見到學者們受到不同理論的影響。例如要瞭解個體的發展, 以尋求其對教育學建構的意義時, 心理學說(如 Gilligan, 1982 ; Walkerdine, 1984) 便成為重要的參考來源。Gilligan (1982) 與Walkerdine (1984) 分別針對郭耳保與皮亞傑理論所提出的另一詮釋道德取向與認知發展的主張, 對於女性主義學者研究教育時有重要的啟示作用。此外, 植基於教育理論與社會思潮的批判教育學 (critical pedagogy) 亦為女性主義學者在建構另類教育學時, 提供了寶貴的資糧。Weiler (1991) 曾經提及女性主義教育學通常對於知識、權力與政治行動均有其基本的假設, 此可溯及學術領域之外一九六〇年代婦女運動的政治行動主義 (political activism), 這種希冀透過教育轉型的功能達到社會變遷的看法, 在那時期是巴西學者弗雷勒教育學的基礎; 女性主義教育學和弗雷勒教育學一樣, 立基於社會變遷的觀點。由此可見女性主義教育學與批判教育學間的緊密連結。

至一九八〇年代中期之後, 我們開始看到後結構主義對於女性主義教育學者的影響。傅柯 (Michel Foucault) 的英文譯著問世後, 其對權力與對話 (discourse) 的分析開始出現在教育的實踐和理論中, 此可見於 Gore (1992) Grumet (1988) Lather (1991, 1992) Luke (1989) Walkerdine (1984) 等人的作品中 (Luke & Gore, 1992a)。事實上, 收錄於Luke 與 Gore一九九二年所編的“Feminism and Critical Pedagogy”一書中的文章作者多屬後結構主義立場的學者 (如Valerie Walkerdine, Carmen Luke, Jennifer Gore, Elizabeth Ellsworth, Patti Lather等) (Luke & Gore, 1992b) 誠如該書編者 Luke 與 Gore所言, 該書各篇作者的撰稿時間大多是在一九八〇年代後期, 故其作品正處於轉換至後結構主義的過程當中 (p. 9)。

由上述女性主義教育學發展脈絡的描述中, 可知以「女性主義教育學」為標籤進行論述者, 多與高等教育機構中的婦女教育、成人教育的教師有關, 且其談論的教育對象多是成人。雖然, Kenway 和 Modra (1992) 在分析女性主義教育學時, 亦將出自大學教育學院中的「性別與學校教育」 (gender and schooling) 研究囊括在內, 然這類學者誠如 Kenway 和 Modra 所言, 甚少提及「女性主義教育學」一詞。由此可見, 女性主義教育學如作廣義的解釋, 可將女性主義的相關教育研究都涵蓋在內。但如作狹義解釋時, 則女性主義教育學係指不滿於父權的學校教育, 意圖建構一納入女性經驗的教育學, 此流派與「性別與學校教育」所

處理的教育對象不同之處，在於前者處理的主要是成人，而後者則主要是中小學學生。

參、女性主義教育學的模式

當要分析女性主義教育學的內涵時，可採用不同的角度。如由學者所在的學術機構劃分，誠如前述，可有兩個支派。一個支派源於「婦女研究」系，研究側重於教育學中的教學面向(instructional aspect)，學者可如 Margo Culley, Carolyn Shrewsbury, 與 Nancy Schniedewind 等；另一支派源於教育院系，研究側重女性主義，學者可如 Madeleine Grumet 與 Frances Maher等 (Gore, 1992, p. 55)。

另一分析女性主義教育學內涵所使用的角度即在檢視其所植基的理論觀點。Maher (1987) 嘗對討論教學實施的女性主義教育學進行分析，說明其源自兩類的教育模式：一為解放 (liberatory) 模式；另一為性別 (gender) 模式。解放的教育學模式主要是來自弗雷勒、吉魯 (Henry Giroux) 等人的思想，旨在尋求教室中的被壓制者與沈寂者能開展其能量 (empowerment)；性別的教育模式係以新近女性發展的理論 (如 Belenky, Clinchy, Goldberger, & Tarule, 1986 ; Gilligan, 1982 ; Miller, 1976) 為基礎，旨在從女性的經驗中找尋較為主觀、表達式的與參與式的學習模式 (Maher, 1987, p. 92)。Tisdell (1995) 以Maher (1987) 的分類為基礎，進一步將女性主義教育學分成三類：(一) 心理學導向模式 (二) 解放模式、(三) 定位教育學 (positional pedagogy)。其中的心理學導向模式相當於 Maher 所稱的性別模式；定位教育學則為心理學導向模式與解放模式二者之綜合。三年後，Tisdell (1998) 為了對於其所關懷的「定位」(positionality) 與「差異」(difference) 議題作進一步的發揮，特將後結構女性主義教育學 (poststructural feminist pedagogies) 獨立分出來，提出女性主義教育學有三個支派：女性主義教育學的心理學模式、女性主義教育學的結構模式以及後結構女性主義教育學。

本文此處為了由不同的理論觀點透視女性主義教育學的內涵，故參照上述作者的分類，以性別模式、結構模式與後結構女性主義教育學等三個模式作為分類架構，進行分析。然需說明的是，此處所進行的分類，旨在協助吾人較有系統地作瞭解，各類模式間並非截然不同可作清楚的劃分，其彼此間事實上亦有共同關心的要素。以下在進行三類理論模式的分析時，亦將討論女性主義教育學通常會處理的幾個核心問題----權力/能量 (power)、知識的建構、學生的發聲 (voice)、教師的權威與族群的差異。^{2[2]}

^{2[2]} 在女性主義教育學的相關文獻中，雖非每位作者均處理相同的概念，但綜合不同學者的論著，發現權力/能量 (power)、知識 (knowledge)、發聲 (voice)、權威 (authority) 與差異 (difference)

一、性別模式

受到自由女性主義與精神分析女性主義的影響，有一類的文獻專門探討如何創造一個環境讓婦女得以學習與認知。這類學者大多在討論婦女成為一養育者（通常是媽媽）的社會化歷程，並討論如何提供一安全的環境，讓婦女身處其中得以發聲(voice)，發聲議題成為大多數女性主義心理學文獻的探究核心。Gilligan (1982)、Belenky、Clinchy、Golderberg 和 Tarule (1986) 與 Miller (1976) 等人為此類模式的代表人士，這類學者重視婦女的解放，但其秉持的觀點係從個人心理層面出發，而非大社會結構中的權力關係及其對教育產生的影響。

對於將女人視為一個整體，描述女人具有與男人不同特質的論說，亦是此模式學者的一個特點。她們認為女人透過關係的感知 (relational sense) 接觸世界，因此較男人為敏感，並較富同理心。這種特質的形成在並不是一種缺失，反倒是一種長處。此外，論者亦提出婦女在建構世界觀時，所關切的是與他人的關連 (connection) 與關係 (relationships)，而非自主、成就或正義 (Gilligan, 1982)。另婦女看待權力的方式亦有所不同，其為「分享權力」(power with)，而非「行使權力」(power over) (Miller, 1976)。

至於婦女的認知方式，Belenky 等人 (1986) 在其“Women’s Ways of Knowing”一書中，有著十分清楚的解析。她們晤談了135位婦女，詢問受訪者什麼方法最能让其學習與認知，結果歸納出五類婦女的認知方式。此處對於教育學有所啟示的是，Belenky 等人提到婦女在一種連結式 (connected) 的教學環境中學習得最好，最能認知到自己擁有建構知識的能力。在這種連結式的環境中，許多婦女開始認知到並聽到自己的聲音。

性別模式提供了女性主義教育學一知識論的立場，那就是重視思考歷程的主觀根源，重視個人經驗、情緒、價值與所知的關連。論者挑戰現今主流形式的概化、抽象、理性的知識；她們認為所有知識都是「性別的」("gendered")、「階級的」("classed")、「文化的」("cultured") (Maher, 1987)。

在挑戰理性、抽象知識的情境中，性別模式學者主張連結式的學習。在這種學習環境中，每個學生的想法與意見都是被重視的，教師的角色就如助產士一般，要引出學生所擁有的。教師在此模式中有其責任與權威，但權威是以合作而非壓迫為基礎；教師的權威在學習環境中是和參與者共享的 (Tisdell, 1995)。

至於“power”在此模式中所意指的不是結構中的權力關係，而是個人的一種能量。Belenky等人 (1986) 重視讓學生意識到自己的能量，且能發聲，進而改變他們的生命。雖然個人生命的改變最後可能帶動社會變遷，但此模式的學者較不關注結構的改變與政治行動。

性別模式的主張者，並未觸及有關差異的議題。論者將所有女人視為一體，

是幾個較常被討論到的概念，可參見Ellsworth (1992)、Gore (1992)、Tisdell (1995, 1998)、Weiler (1991) 等人之文。

未進一步處理不同種族、階級的女人，在心理需求與認知方式可能有所不同。易言之，此模式雖重視為婦女營造一安全的學習環境，但未慮及當教室中有不同族群的女人時，黑人女學生對於學習環境的安全感受可能遠不及白人女學生。

二、結構模式

影響此類模式的理論可溯及批判教育學與結構女性主義。批判教育學旨在關切在教育系統中，強行灌輸白人菁英份子的世界觀給受壓制者所產生的影響。弗雷勒曾提及強行灌輸壓制者的知識給受壓制者，不但否定了那些失學者的讀寫能力，也否定了那些人的身份（Freire, 1970）。受壓制者僅能透過壓制者看待他們的方式看待自己。因而，受壓制者是需要解放的。

受到批判教育學與結構女性主義的影響，此類模式主要的關注點放在結構權力關係的本質，以及性別、種族、階級與年齡等連結而成的壓制（oppression）與特權（privilege）系統。分析的單位為壓制的社會結構或系統，諸如父權或資本主義。在不同的結構女性主義中，所檢視的壓制系統有些不同。例如基進女性主義認為父權為壓制系統；馬克斯女性主義以父權與資本主義為壓制系統；社會女性主義則挑戰多元的壓制系統，包括前所述的父權、資本主義與白種優越（Tisdell, 1995）。

結構模式與性別模式不同的是它超越了對於個人的關懷；營造一安全的學習環境非其重視的焦點。它關心的是社會結構、結構對學習產生的影響以及知識生產的政治，故而課程中的知識是如何決定的、是誰決定的，是必須質疑的問題。

許多女性解放教育理論主張者提出在職場與家庭中婦女與邊緣群體的壓制常在教室中被複製。受到結構女性主義的影響，此模式探討教育系統如何複製了現存原已不公的制度。此結構取徑試圖說明為何婦女、有色人種與工人階級經常是沈寂的、缺席的，為何他們的貢獻在社會的公領域中常被忽視或貶抑。不去重視個人如何建構知識，此模式重在檢視控制知識生產歷程，以及婦女、有色人種貢獻被邊緣化的政治與社會機制（Tisdell, 1995）。

結構模式主張者企圖幫助婦女釐析教室內與教室外（包括知識界與社會）權力間的關係。她們意圖讓學生知曉婦女經驗的被否定與先生/雇主讓女人成為附屬者是相互平行發生的，因此教師讓學生注意教室外的世界有助於婦女對於自己所被給予的權力作分析。此外，論者希望婦女和有色人種可以自己發聲，故試圖將這些人的作品放入課程中，並鼓勵學生積極參與討論。一位黑人女性主義者 bell hooks 曾討論她在教室中所使用的教學方法。她利用教師權威讓學生檢視存在於教室中因性別、種族、階級所產生的不平等權力關係（hooks, 1989）。比較 hooks（1989）與 Belenky 等人（1986）所採的教學模式，hooks 相形之下要直接的多了。她不在營造一個安全呵護的學習環境，而要學生在感受所處的社會情境後發聲。而當談及教師權威時，此模式著重的是善用權威以促進學生的學習與發聲，而不是完全地放棄權威（hooks, 1989）。由於強調檢視環境中的權力關係，故此模式顯然注意到了環境中不同組成份子的差異（如種族、階級、性別等）。

三、後結構女性主義教育學模式

此模式在洞察前兩種模式的利弊得失，並受到後結構主義的影響，逐漸發展形成。後現代女性教育學論者對於批判教育學的侷限性提出了批判，例如 Ellsworth (1992) 指出批判教育學重視理性，忽略情緒作用，如此將複製社會中享有理性優勢者的權力關係。Gore (1992) 則對批判教育學中的"empower"提出異議。她解析"em-power"指稱了給予權威、使有能力(enable)的意義(p. 56); 其中蘊含了一行動者(agent)去給予他人權力或引發他人能量的意義。在批判教育學中，通常授權賦能(empowerment)的行動者是老師，對象是學生，故 Gore (1992) 對此提出質疑。她指出當教師受到其所處父權機構、傳統教育學意涵與社會脈絡的拘限時，如何對學生發揮授權賦能之功？後結構主義者認為往昔的理論忽略了個體的能力，事實上，個體在面對某種型式的結構壓制時，仍能發揮一些能量(power)，掌控自己的生命。Ellsworth (1992) 在運用了批判教育學的處方後，亦對"empowerment"提出疑義。她在教授大學部一門反種族課程時，使用了批判教育學中的重要方法----對話(dialogue)，結果發現學生並未因此而增能(empowered)，因為在現有社會結構中，並非所有的聲音都具有等量的正當性與權力。

後結構女性主義教育學誠如其名，其對話係建立於結構女性主義理論的批評之上。此派論者認為僅將焦點置於結構上是不夠的，故而重視性別與其他壓制系統的交錯作用(intersection)，這種交錯作用對於自我的建構具關鍵性影響，「定位」(positionality) 乃成為此模式首要關心的議題。在這些後結構女性主義教育學中，個人與特權、壓制結構系統的交錯，上述二者之間的關連(connection between) 為此模式的分析單位，而此關連將影響個體如何建構知識、如何討論他們的經驗以及如何在教室中互動(Tisdell, 1995, 1998)。

在此模式中，學者所強調的「定位」實則涉及了學生與教師兩方面。前者旨在幫助學生檢視其自身與他人如何在一個社會結構中被定位，因而要求學生檢視自己與所學知識間的關係、自己與他人間的關係、自己在建構知識的過程中如何受到社會與政治力量的影響(Tisdell, 1995, 1998)。後者則對於教師在一教學環境中的定位問題加以探討。Tisdell (1993, 1995) 指出不同種族、性別，甚至是不同性取向的教師，其課堂上的學生常有不同的行為表現。一些非裔美國教師討論到自己的種族與性別如何影響學生對他們的看法；而一些同性戀的教師也反應自己的性取向很明顯地影響了學生的學習(Tisdell, 1995)。

當論者談及定位問題時，實則已注意到了群體中的差異問題。後結構女性主義者基本上對於「婦女經驗」具普遍性與一元性的概念是持保留態度的。婦女身為一個主體，非物體，並非在一個靜態社會結構中固定不變的，而是經常地在被創造、自我創造，並努力嘗試在世界上生活的新方式(Weiler, 1991, p. 467)。職此之故，「婦女」在後結構女性主義教育學論者眼中，並不是一個統稱詞，它包含了不同種族、階級的婦女，此外，「婦女」亦是一經常在作改變的個體。

對於「權力」，此模式論者開展了不同於批判教育學的概念。Gore (1992) 質疑批判教育學認為權力是一種財產的觀點，她認同傅柯的權力觀，主張權力無所不在，它是一種網絡，每個人皆身處權力當中並行使著權力。此外，「知識」是後結構女性主義教育學檢視的另一個重點。她們雖然反對普遍真理的找尋，但與後現代主義論者有所不同。「反基礎的」(anti-foundational) 知識論是後現代、後結構主義的核心主張，然而植基於認同 (identity)、差異以及找尋歷史位置政治學的女性主義，卻不放棄其企圖改變性別政權的基礎 (foundations)。她們甚至認為後現代論者雖講求「多重敘事」(multiple narratives) 與「邊界的跨越」(border crossings)，然男人是否放棄了身份與權威，仍令人存疑 (Luke & Gore, 1992a, pp. 5-6)。Hooks (1990) 曾言「當你已有一個身份時，要放棄身份是容易的」(p. 28)，但在今日的社會中，女性主義者在還無法取得充分的身份認同時，無法灑脫如男性，可以揚言放棄為自我認同與身份所作的奮鬥。因而，後結構女性主義學者的任務不僅是要去解構以男性主體規範做為衡量所有他者的準尺，更要去檢視在現代解放的對話中，女性是如何被定位的。她們抗拒以歷史中的男性主體作為所有真理與知識的基礎，而提出以差異 (difference) 為基礎的知識論，並認為知識一直是「暫時性的、開放的、且由當時各種關係所決定的」(Luke & Gore, 1992a, p. 7)。

解構二元對立的類別，例如男/女、白/黑、理論/實踐、發聲/靜默，也是後結構主義的特色。在許多女性主義作品中，常將發聲與知識、增能連結在一起 (如 Belenky et al., 1986)，然而，後結構女性主義者嘗試解構發聲/靜默的二元對立；靜默並不見得就意味著缺乏聲音。Goldberger (1996) 在研究具有兩種文化的婦女後，指出靜默有時是一種抗拒、權力，甚或是一種知識的積極建構。有時聲音是透過靜默、藝術、舞蹈、姿勢以及其他非語言的形式而發出的 (Tisdell, 1998)。

至於教師的權威問題，Maher 和 Tetreault (1994) 在其女性主義教室的研究中，提出教師的角色在幫助學生「用第三隻眼看」(to see with a third eye)；看自己所建構的知識與他人的關係，看自己與他人位於何種社會結構中，而在該社會結構中，個體如何享有特權，而同時又如何受到壓制。後結構女性主義教育者認為教師應扮演一挑戰不平等權力關係的角色，並運用 hooks (1994) 所稱的「涉入的教育學」(engaged pedagogy)，在學習中側重情緒與批判性思考，且致力於改變社會。

肆、國際女性主義教育學研究對國內的啟示

一、以原有性別與教育研究為基礎進一步建構女性主義教育學

台灣在近十年來，受到西方婦女運動、女性主義思潮以及本土婦運的影響，性別議題開始熱門起來，成為一個新的研究焦點。然而在這十年中所累積的與教

育相關的性別論述，在質與量上仍有不少的改進空間。讓我們看一下相關的統計數字，較有助於掌握研究的實際發展狀況。

謝小苓、楊佳羚（1999）曾就十年來台灣性別與教育相關的研究論文與碩博士論文作了初步回顧。可惜的是她們所做的後設分析未能包括近幾年於相關研討會上所發表的論文，雖是如此，其分析結果仍可讓我們一窺國內性別與教育研究情形之端倪。經過資料檢索，她們找到了309篇刊載在期刊、雜誌上的研究論文以及121篇的碩博士學位論文。從其表三與表四得知，自一九九〇年之後，論文數量有較大幅度的成長。如果我們再進一步探究論文的主題，可發現並未出現以女性主義教育學為題的相關論文。在謝小苓、楊佳羚（1999）所分類的十三類研究論文中：（一）概論/縱論、（二）婦女教育、（三）教師/諮商員、（四）教育機會、（五）課程與教材/空間、（六）教學與師生互動、（七）學習成就、（八）認知結構/學習態度/適應/生涯規劃、（九）就業與工作、（十）性別意識與性別角色、（十一）色情/愛情，性傾向，性論、（十二）性教育、（十三）性騷擾，由「性教育」文章拔得頭籌，共113篇，佔總篇數的36.6%（計算自謝小苓、楊佳羚，1999，表三）。另在碩博士論文部分，研究者除了使用「女子教育史」不同於上述的類目外，餘則大同小異。此部分的論文數量的分佈情形有些不同，最多的有三類，唯彼此間的差異不大：首先是「學生性別角色」類的論文，共20篇，佔所有論文數的16.5%；其次是19篇的「學習成就/態度/認知/生涯規劃」相關論文（佔15.7%）；再其次則是以「教師/諮商員/性別角色」為題的論文，計16篇（佔13.2%）（計算自謝小苓、楊佳羚，1999，表四）。

在這些為數甚多的性教育、學生性別角色、學習成就/態度/認知/生涯規劃等論文中，其立論依據多未具性別觀點，對於父權性別價值觀的不當與影響性別差異的社會結構因素亦未能加以批判與反省，這部分的論述顯未受到女性主義觀點的影響。然近五年來，對於教育機會以及教育歷程中影響兩性受教品質的各種研究紛紛出現，探討最多的主題是課程，尤其是教科書中性別意識型態的分析；其次則是教室中的師生互動，另也出現了一些探討教學的論文。台大婦女研究室於一九九七年所舉辦的「推動大專院校兩性平等教育學術研討會」中，有三篇論文針對大專院校中性別研究通識課程的課程目標、教學及師生互動作了探討，而令人欣喜的是這幾篇文章係國內首度以女性主義教育學理論為基礎的文獻，這是一個良好的開端。

Hughes（1995）曾經提出改革父權教育體系有三個連續性階段：批判--建構--崩潰的連續體。在第一階段中，理解了教育系統是為男性所設計的，故所致力的是檢視各級各類教育中存在於正式課程與潛在課程的性別偏見。在第二階段，女性主義者開始抗議應用於女性身上的「不足論」（deficit model），學者主張女性之所以有不同於男性的表現，並非源自其能力或特質的不足，而是該檢討教育制度的提供是否因應了女性的需求。有些女性主義學者（如 Belenky et al., 1986；Gilligan, 1982）探掘存在於男女間的差異，而這些差異是無法歸因於社會化因素的本質性（essential）差異。此階段開始以「婦女」為一統稱詞，建立其主體地

位，故呼籲「對女孩友善的」(girl-friendly)學校教育、在大學中設立「婦女研究」學程系，並提供不再是訓練一位好的持家者的成人教育。到了第三個階段，開始對於「婦女」本身這個類別失去信心，在女性主義陣營中，對於婦女之間的差異重新作了評估。事實上，對於「婦女」除了其最原始的生物性意涵外，是否能形成一個有意義的類別，引發許多的爭論。這樣的爭論形成了後結構主義論辯的一部分(Hughes, 1995, pp. 216-217)。如以Hughes的三階段論解析國內性別與教育研究的發展，可發現前幾年國內的性別與教育相關研究多偏重在現況的檢討、批判與省思，故而處於Hughes所說的「批判期」。這兩年來，開始有一些兩性平等教育實施的相關研究出現，除了前所提到的三篇大專院校中性別研究通識課程的論文，今(1999)年高雄醫學院兩性研究中心主辦的「邁向二十一世紀兩性教育國內學術研討會」中，有四篇文章直接討論到了實施兩性平等教育的過程或是大學中性別相關課程的教學問題。此外，在教育部「兩性平等教育委員會」的推動下，透過學者與中小學的合作，亦出現了許多行動研究相關成果，發表於不同的研討會與研習會中。這些論文的出現，顯現我們已逐漸超越「批判期」。雖是如此，距離女性主義教育學的建構尚有一段距離，這是仍待努力之處。

二、女性主義教育學的建構須注意適用對象的全面性與內容的綜合性

西方女性主義教育學自一九七〇年代發展至今，雖有二、三十年的歷史，但尚未能建立一較為完整的理論體系。透視其不同的理論模式，實各有所偏。例如性別模式重視女性特有的學習經驗與策略，其偏向本質論的看法，曾遭致不少的批評，論者認為本質論的主張將使女性再度陷入不利之地位。對於造成女性不利地位的壓制的本質未加重視，使得性別模式沒有去處理教室中權力與權威差異的問題。「女性」與「男性」被視為兩個大類別，所有的差異都分別被隱入這兩個大類別中了。此外，性別模式由於重視個人經驗，故未能留意集體政治意識的抵抗經驗(resistance experiences)，要在一個「行使權力」的社會中，講求與他人「分享權力」恐怕十分不易！

與性別模式不同取向的結構模式，其對造成壓制的社會結構進行反省、批判，正好是補了性別模式之缺。然其忽略私領域，以及貶低了個人在結構中可以發揮的能力，是其欠缺考量之處。後結構女性主義教育學雖是綜合性別與結構兩種模式之主張，且進行了截長補短的工作，然總覺其僅是處理了幾個重要概念，如知識、權力、發聲、權威、差異等，未能形成一個具有體系的教育學理論。另源自大學女性主義學者對於父權教育體系的不滿，所建構的女性主義教育學，在教育對象的適用上是否有所限制，是一個值得思索的問題。因為，大學中教授婦女相關課程的教師，當其為了使自己所秉持的理論得以落實，於是在實踐過程中產生理論與實踐的對話，以此進而形成以大學生或成人為對象的教育論述，是否也能適用於中等學校以下的學生，實須進一步探究。

再者，當綜觀以「女性主義教育學」自許的文獻時，可發現其所談論的內容往往僅偏重在教室中的教學面向。Kenway和Modra(1992)在使用Lusted對

於教育學的界定^{3[3]}，進行女性主義教育學的分析時，亦有相同的論斷。她們提到「婦女研究」的教育學所側重的面向較窄，其一般僅以歷程與教室互動為焦點，鮮少提及課程。反觀在一般女性主義教育學中未被提及的 Noddings(1984, 1992) 的作品，我倒覺得是一較為完整且具女性觀點的教育學理論。Noddings (1984, 1992) 以關懷倫理學 (caring ethics) 為核心，建構出一套涉及教育目標、課程規劃、師資與評鑑的教育學理論，值得做為我們建構女性主義教育學時的參考。

三、性別與教育相關研究、理論的本土化工作有待開展

國內自一九七〇年吹進女性主義風潮後，至今已二十年餘年，然女性主義在教育上的影響，在最近幾年方日漸顯現。一九九五年行政院教育改革委員會將兩性平等教育議題放入教育改革諮議報告書中，開啟了女性主義的教育主張在正式體制內發揮效用的先端。兩年後，教育部於1997年成立了「兩性平等教育委員會」，兩性平等教育成為教育部訂定的國家政策。為了加快提昇與保障婦女權益的時程，行政院婦女權益促進委員會於今(1999)年元月所召開的第五次委員會會議中，決議由教育部研擬我國的「婦女教育政策」。

事實上，不管在教育部推動兩性教育的過程中，或是在我參與研擬我國的「婦女教育政策」的過程中，均耳聞或感受到性別與教育研究的不足。例如，教育部在推動兩性平等教育時，常會面臨教師反應兩性平等教育的真諦與所依據的理論基礎為何，以及該如何教、如何編製教材的問題；而我們在研擬婦女教育政策時，也會覺得婦女相關的基礎研究十分欠缺。例如，國內並沒有足夠的研究可以得知我們的婦女其認知發展與情意發展的情形為何；其認知方式與學習策略為何；其有何特殊的價值取向與次級文化；以及婦女終其一生的發展歷程為何。因而，許多有待推展的研究主題便紛紛寫進了我們的婦女教育政策草案中，此可如：婦女發展與學習之基礎研究、婦女認知與學習之基礎研究、台灣婦女認識論之研究、婦女生命經驗與生命史之研究、婦女次級文化之研究、婦女認同與價值教育之研究、不利地位婦女學習阻礙因素之研究、婦女學習方法與策略之研究、性別教育教師專業發展之研究等(王秋絨、潘慧玲、黃馨慧, 1999)。為提升婦女主體地位，有效落實兩性平等教育，國內有關本土性別與教育的研究有待充實與開發。

在致力於教育研究本土化時，除以在地人為對象進行研究，事實上最重要的是去檢視我們是否盲目地套用西方的問題、概念與理論。面對二十多年來西方吹進的女性主義思潮，至今我們所看到的國內學術圈似乎仍是移植自西方的思考觀點。為了孕育一植基於本土環境具女性觀點的教育學，女性主義理論的整合與轉化，是目前國內教育學者所面臨亟待展開的艱鉅任務。

(本文承國立台北師範學院課程與教學研究所所長莊明貞教授
的回應，特此致謝。)

^{3[3]} Lusted 認為教育學必須關注教什麼、如何教、如何學、以及知識與學習的本質。

參考書目

- 王秋絨、潘慧玲、黃馨慧 (1999)。 *婦女教育政策草案*。教育部委託專案報告。
- 成有信 (1993)。簡論教育學的形成與發展--兼論教育經驗、教育思想、教育政策和教育科學的關係。出自瞿葆奎主編, *教育與教育學* (頁346-356)。北京: 人民教育出版社。
- 潘慧玲 (1998)。檢視教育中的性別議題。 *教育研究集刊*, 41輯, 1-15。
- 謝小苓、楊佳羚 (1999)。教育研究中的性別論述: 十年來台灣性別與教育的文獻回顧。發表於「邁向二十一世紀兩性平等教育國內學術研討會」。高雄: 高雄醫學院兩性研究中心。
- Belenky, M., Clinchy, B., Golderberg, N., & Tarule, J. (1986). *Women's ways of knowing*. New York: Basic Books.
- Ellsworth, E. (1992). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. In C. Luke, & J. Gore (Eds.), *Feminisms and critical pedagogy* (pp. 90-119). New York: Routledge.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Goldberger, N. (1996). Cultural imperatives and diversity in ways of knowing. In N. Goldberger, J. Tarule, B. Clinchy, & M. Belenky (Eds.), *Knowledge, difference, and power*. New York: Basic Books.
- Gore, J. (1992). What we can do for you! What can "we" do for "you"? Struggling over empowerment in critical and feminist pedagogy. In C. Luke, & J. Gore (Eds.), *Feminisms and critical pedagogy* (pp. 54-73). New York: Routledge.
- Grumet, M. (1988). *Bitter milk*. Amherst, MA: The University of Massachusetts Press.
- hooks, b. (1989). *Talking back: Thinking feminist, thinking black*. Boston, MA: South End Press.
- hooks, b. (1990). *Yearning: Race, gender, and cultural politics*. Boston, MA: South End Press.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress*. New York: Routledge.
- Hughes, K. P. (1995). Feminist pedagogy and feminist epistemology: An overview. *International Journal of Lifelong Education*, 14(3), 214-230.
- Kenway, J., & Modra, H. (1992). Feminist pedagogy and emancipatory possibilities. In C. Luke, & J. Gore (Eds.), *Feminisms and critical pedagogy* (pp. 138-166). New York: Routledge.

- Lather, P. (1991). *Getting smart: Feminist research and pedagogy with/in the postmodern*. New York: Routledge.
- Lather, P. (1992). Post-critical pedagogies: A feminist reading. In C. Luke, & J. Gore (Eds.), *Feminisms and critical pedagogy* (pp. 120-137). New York: Routledge.
- Luke, P. (1989). *Pedagogy, printing and Protestantism: The discourse on childhood*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Luke, C., & Gore, J. (1992a). Introduction. In C. Luke, & J. Gore (Eds.), *Feminisms and critical pedagogy* (pp. 1-14). New York: Routledge.
- Luke, C., & Gore, J. (Eds.) (1992b). *Feminisms and critical pedagogy*. New York: Routledge.
- Maher, F. A. (1987). Toward a richer theory of feminist pedagogy: A comparison of “liberation” and “gender” models for teaching and learning. *Journal of Education*, 169(3), 91-100.
- Maher, F. A., & Tetreault, M. (1994). *The feminist classroom*. New York: Basic Books.
- Miller, J. B. (1976). *Toward a new psychology of women*. Boston: Beacon Press.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethic and moral education*. Berkely, CA: University of California Press.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.
- Rohrbaugh, J. B. (1997). *Theories of gender development: Major approaches to diversity, statuses, and power*. Unpublished manuscript, Department of Psychiatry, Harvard Medical School, Harvard University.
- Rousseau, J.-J. (1979). *Emile*. London: Penguin.
- Tisdell, E. J. (1993). Interlocking systems of power, privilege, and oppression in adult higher education classes. *Adult Education Quarterly*, 43(4), 203-226.
- Tisdell, E. J. (1995). *Creating inclusive adult learning environments: Insights from multicultural education and feminist pedagogy*. Information Series No. 361. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education.
- Tisdell, E. J. (1998). Poststructural feminist pedagogies: The possibilities and limitations of feminist emancipatory adult learning theory and practice. *Adult Education Quarterly*, 48(3), 139-156.
- Weiler, K. (1991). Freire and a feminist pedagogy of difference. *Harvard Educational Review*, 61(4), 449-474.
- Walkerdine, V. (1984). Developmental psychology and the child-centered pedagogy:

- The insertion of Piaget in early education. In J. Henriques, W. Holloway, C. Urwin, C. Venn, & V. Walkerdine (Eds.), *Changing the subject: Psychology, social regulation and subjectivity* (pp. 153-202). New York: Methuen.
- Weiler, K. (1991). Freire and a feminist pedagogy of difference. *Harvard Educational Review*, 61(4), 449-474.

Feminist viewpoints for the development of pedagogy:

Feminist pedagogy

Hui-Ling Pan

Department of Education

National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan

Abstract

For years, women have been excluded from power in educational system. Besides, women's experiences and viewpoints are not put in the traditional pedagogy. When situated in a learning environment in which students encompass both genders, and girls and women are oppressed, we need to question the inclusiveness of the educated in the traditional pedagogy. Within this cultural context, feminists attempted to construct educational theories sensitive to gender. Although feminist pedagogy now is still not formed as a comprehensive and holistic theoretical system, it does provide us a new lens to investigate pedagogy. This paper discusses two main foci of the developmental context and theoretical models of feminist pedagogy.