

檢視教育中的性別議題

Examining Gender Issues in Education

潘慧玲

Hui-Ling Pan

本文刊載於*教育研究集刊*，第41輯，1-15（1998.7）

中文摘要

長期以來，男性觀點不斷透過權力的運作機制支配著人類的活動，女性自覺挑戰既有的知識論，所發展出的另類思考可以幫助吾人檢視社會中平等、差異的議題。本文以教育為範疇，以女性主義觀點檢視學校教育，所選擇探討的重點有四：（一）首先分析傳統上女人未能擁有自我生存的主體地位，所被定位的是相對於男人的「他人」(other)；（二）以課程、師生互動、空間的使用與分配、性騷擾等四角度透視學校教育的運作；（三）重新剖析男女性別上的差異，以扭轉過去對於女性偏誤的詮釋；（四）最後，則以兩性教育的視域思考目前幾個重要的學習與教學理論。

ABSTRACT

Traditionally, men's perspective dominates human activities through power mechanism. Women's self-awareness challenged the existent epistemology. The alternative thinking feminists developed enables us to examine critically the issues of equity and difference in the society. This paper explores gender issues in education through the lenses of feminism. Four parts are included: (1) First of all, the status of women traditionally positioned as the "other" is analyzed; (2) Four angles, such as curriculum, teacher-student interactions, the use and distribution of space and sexual harassment are used to investigate the current schooling; (3) Gender difference is reanalyzed in order to change our distorted view of females; (4) Finally, several important theories of learning and teaching are discussed under a vision of gender education.

關鍵字：女性主義、性別差異、性別教育

Key Words : feminism, gender difference, gender education

前言

對於每個人天天都在面對的兩性議題，在歷史的洪流中，並不引人注目，以男性為主導的思維不斷地透過權力的運作機制支配著人類的活動（詳 Haste, 1994；Tuana & Tong, 1995）。直至二十世紀，方有女性自覺的努力，傳統上以男性為中心所發展的哲學觀，甚至各種有關人類發展的心理學說開始成為重新檢視的對象（如 Gilligan, 1996 之作品）。

長期以來，我們都認為男女有別，因循著這男女之別，所構建出的是一個貌似和諧，男主外、女主內的分工社會。然而這男女之別的思考是否有其潛藏於深層文化意識的扭曲，是現今吾人所當關懷的。教育是文化中的一項建構，要瞭解教育在現實生活中的運作，首須就其源，進行文化意識的深層探索。因而，本文先從人類思維下手，分析女性長久以來在以男性為主導的思考架構中，始終被定位為相對於男人的「他人」（Other），亦即男人為「主體」（Subject）；女人為「他人」。這種以男性的相反即為女人的觀點，未能回歸以「人」為出發點去定義男人、女人，等於是否定了女人自我生存的主體地位。無怪乎到了二十世紀的美國，女人才被視為是一個真正的人，才獲有投票權，才有權力參與公民社會（Paechter, 1998, p. 9）。

深層的文化意識主導著人類行為，當人們未加以反省時，所作所為很容易便從原已深植的意識出發。本文的第二部份即在呈現深層的文化意識力量是何等強大，以致不管女教師或是男教師都在不斷地複製前人所構築的校園圖像——校園中的焦點總易落在男生身上。

過去詮釋人類行為與現象的各類理論純粹建構在單一的，以男性為中心的視窗上，因此對於女人不同於男人的差異便存在著許多扭曲、偏誤的詮釋。學者們後來陸續檢視現存的知識系統，逐漸提出具有性別觀點的人類發展學說，這些適足以做為現今教育的省思，本文的第三部分分析了男女性別發展的差異。

學習與教學理論是學校教育的重要部份，在二十世紀中葉至今有幾個學習與教學理論如建構理論（constructivism）、情境認知（situated cognition）理論，對於教育的實施有著重大的啟示。其中皮亞傑（J. Piaget）、維高斯基（L. S. Vygotsky）、布魯納（J. S. Bruner）等人重視個體建構知識的主張；情境認知理論打破傳統知識的論說，對於這些理論，我們可用兩性教育的觀點作進一步的思考，此即本文最後所要著筆的重點。

事實上，在進行性別議題的探索時，我一直以為這是件一刀兩面的事；亦即當我們呼籲要重視女性的當下，同時就該思考傳統上對於男性的規範與要求是否有其失當之處。因而，性別教育在我看來是一項同時解放兩性的重大工程；也是一件同時讓男女雙方都蒙受其利的事情。心中雖抱持著這樣的想法，唯為凸顯長期以來女性在社會上的弱勢地位，本文在進行分析時，較站在女性的立場來考量。另整篇文章的撰寫因限於國內相關研究的不足，援引了許多西方文獻，希望

這樣的作法仍舊達到了刺激思考的功能。最後，特別要說明的是，今日討論教育上的性別議題在時空上是有其特別重要意義的。因為，在日益講求男女合校、合班以及以學生為中心的教育理念的環境下，學校中的教育工作者隨時都得要面對與處理兩性問題，因而省思自己的性別意識，以給予男、女兩性學生均等的發展空間，是教育工作者日漸重要的課題。

女性被定位為「他人」

人類思維一直存在著二元對立的系統，這種非好即壞、非對即錯的二分法，雖使人們得以以簡馭繁，並減輕曖昧不定的不安全感，但隨之而來的卻是去區分這二元對立的主副地位。如果從權力（power）的角度來看，多數民族/少數民族、主流/非主流、男/女這些分類概念，事實上都隱含了尊卑、高低之別。

傳統上，在西方二元的哲學思考中，女人一直被定位為「他人」，「他人」是一個與「主體」相對立的概念（Haste, 1994, chap. 4；Paechter, 1998, chap. 2）。在將女人定位為「他人」時，並未從女人是不同於男人的觀點出發，而是作凡不是男人即為女人的思考，由此可見女人存在的意義是從屬於男人的。

如果我們從教育史的途徑再一步進行瞭解的話，可以發現學校教育系統原本是沒有女人的份的，教育學“Pedagogy”一字源於希臘字「引導一位男孩」之意（to lead a boy）（Harding, 1996, p. 111）。直至十九世紀，西方才開始草創女子教育，然而當時卻籠罩於女子受教育有害健康的氛圍，Dyhouse 提及當時甚至有醫學權威人士指陳女子接受大學教育將導致不孕（Paechter, 1998, p. 12）！即使女子進了學堂，整個教育的安排亦未考量身為一個獨立個體的女性有何需求，所考量的反倒是為履行妻子、母親之職所要做的準備，女人處於邊緣地位由此可見一斑。

再以兒童發展學說為例以為參照。在許多的兒童發展研究中，以有限樣本試圖解釋普遍個體行為的例子甚多，其中之一便是郭耳保（L. Kohlberg）所提出的道德發展階段說。郭氏以八十四位男孩為對象，進行了二十多年的長期追蹤調查，提出了道德發展的六個階段。郭氏在建構其理論的過程中，發現女性樣本通常未能達到較高的發展層級（Gilligan, 1996, p. 18），且無法嵌入其理論架構中，故捨棄女性樣本未加使用（Hekman, 1995）。郭氏雖宣稱其理論是普遍適用的，然實際上卻僅認定西方男性的發展是唯一正確的模式，此為發展心理學中將女性定位為「他人」之一例。吉利根（C. Gilligan）後來提出不同的道德論說，她在多個研究中比較男女樣本的晤談內容，於一九八二年提出女性在處理道德問題的取向上是迥異於男性的；男性通常習於做理性思考，女性則較著眼於人際關係的考量（Gilligan, 1996）。女子從小即被教導要重視人際關係，而非以抽離式的理性判斷處理道德問題，然而這卻陷女子於不利情境，因為這種不同於男性思維的方式並未受到等同的對待，反被斥為具有較低的道德發展層級（Paechter, 1998, pp.

以性別的鏡片透視學校教育

在一些實徵研究中發現 (e.g., Brown & Gilligan, 1992 ; Sadker & Sadker, 1994 ; Taylor, Gilligan, & Sullivan, 1995) , 女性的聲音隨著學校層級的爬升、年齡的增長而愈變愈小。Sadker & Sadker (1994) 指出在男女同班的課堂中，大學階段的女生較之小學與中學女生，更少參與討論。這種種的研究結果不禁令人想問女性究竟是如何在她們的成長歲月中習得靜默的？學校教育究竟提供了女性多少發展自我潛能的空間？以下即就課程、師生互動、空間的分配與使用、性騷擾等四個角度透視學校教育的運作。

一、課程

國內在兩性教育課題中探討最多的一部分可說是教科書內容的分析。十多年來，研究者（如歐用生，民 77；黃政傑，民 77；李元貞，民 82；羊憶蓉，民 83；謝小苓與王秀雲，民 83 等）針對不同的學校層級、不同的學習科目探討教科書所隱含的性別意識型態，其紛紛指出各級學校教科書中存有許多的性別偏見，這包括女性角色的扭曲、忽視女性的貢獻等。

美國在一九七〇年代早期，即興起一系列研究，檢視教材中的性別偏見。例如一九七一年的一項研究，針對全美十三本使用最廣的歷史教科書進行探究，發現其中不到百分之一的內容是有關婦女的，而在有關婦女的介紹中，更是瑣碎化與歪曲化婦女的生活。這種現象至一九八〇年代晚期雖較改善，但有研究指出小學教科書雖是減少了性別偏見，但中學階段的問題仍然存在 (Wellesley, 1995, pp. 106-107)。

至於學前教育階段，課程安排是否有利於女童的學習，是另一項值得思考的問題。因為根據常模，女童較之同齡的男童有著較佳的小肌肉發展；大肌肉發展則不及男童。可是學校在正式課程的設計上往往著重女童原已發展較好的小肌肉活動，反將女童所需要加強的大肌肉活動安排於自由遊戲 (free play) 中，如此一來，女童便易傾向不去從事自己所不擅長的大肌肉活動。因此，娃娃角、美勞區在自由遊戲時間裡，常充斥著女童，而戶外的遊樂場所中則多見玩耍中的男孩。

二、師生互動

除課程外，教室裡的師生互動是另一個可以分析不同性別學生在學校教育過程中是如何被對待的角度。國內早期的研究（張春興、陳李綱，民 66）指出，國小教師不論男女，對男學生的要求與期望均較對女學生為高。十幾年後，另有研究（如謝臥龍、駱慧文，民 81；陳致嘉，民 83）進一步呈現，教師在課堂上與不同性別學生互動的頻率亦有不同，通常男生受到青睞的機會較女生為多。與

國內研究相輝映的是國外累積了更多、更細膩的研究，其紛紛指陳著類似的結果——學校教育較有利於男生的發展。我們可用下面幾個點來構築歷年來研究者所探掘的教室空間圖像。

(一) 教師的時間與精力的投注

在日益重視以學生為中心的教室裡，發言成為教育歷程中的一個重點。然而 Luke (1994) 指出，教室中的發言通常是由男生所主導，男女生發言的比例大約是三比一。一九九四年 Swan & Graddol 在詳細分析兩個教室的師生互動之後，亦指出不管是說話字數的多寡、所輪到的說話次數、或是與老師口語互動的次數，男生都有較高的頻率。事實上，學生輪流說話的主控權是在老師手上，當教師巡視四方決定誰可以發言時，發現教師凝視的眼光較常落在男生身上 (Paetcher, 1998, p. 25)。另在要求學生舉手發言此一規則的掌握上，可發現男生的違規發言常被教師所忽略，但當女生有類似情形發生時，教師即刻想起自己所訂的規則而對女生的違規發言加以糾正！這種種的教室情景在 Sadker & Sadker (1994) 的書中有著精彩實錄。

如果我們再進一步透視學校場景，可以見到老師常為了某些逾矩的男孩花費許多的精力與時間，而這時守規矩的女孩僅能空做一角靜待時間的消逝。當老師被詢及是否自覺在男孩身上花費較多時間時，他們常會以「男孩較令人操心、需要花費較多的時間」應答，然而這樣的說詞卻無法令人信服，因為研究發現教師對於不令人操心、成績優秀的男孩所給予的注意與關懷一樣高於相同條件的女孩 (Sadker & Sadker, 1994, pp. 5-6)。

(二) 教師給予學生的回饋

Sadker & Sadker (1994) 經過多年的長期觀察，發現教師給予學生的回饋方式一般可分為四種：讚美、修正、批評與接受。而在進行性別差異的分析後，發現教師對男生通常給予較多的讚美、批評、糾正與協助，所給予男生的評論不管是學業上或是行為上的，都較為明確、清楚，這些有助於學生學習成就的提昇；但是對於女生，教師所給予的回應則是「這樣可以了」這類接受式的簡單回答，女生無法從而獲知如何改正錯誤或修正自己，上述類似的發現亦可見諸其他研究中(詳 Wellesley, 1995, p. 19 之分析)。

(三) 教師對於學生外表的關注

孩童在幼稚園或是低年級時，不管男女，總愛向老師展示自己所穿戴的衣物，面對這種情形，教師總不忘讚美學生幾句，然而讚美的方式卻因學生性別而有差異。通常老師較會注意到女童的外表，因此，「好漂亮的衣服」、「好可愛的項鍊」常是教師讚美女童的話。但是，當對象轉至男童時，老師讚美的話語便有了不同，老師常常僅用簡短的話語帶過表示自己已注意到男童的外表，或是直接將話語的焦點轉到男童的身體技能或是有關課

業的學習。例如，Sadker & Sadker (1994, p. 56) 發現有個幼稚園男孩在向老師展示自己套在手臂上的藍、紅、黃、綠等不同顏色的圈圈時，老師的回答是關乎學習而非外表的；老師取下男孩手臂上的圈圈說道：「看！這是你應該做的，先讓我們放藍色的，下一個要放什麼顏色？那是什麼顏色？所有圈圈都一樣大嗎？」。下面所援引的兩段師生對話，可以清楚見到教師對於不同性別孩童的反應。

在一個一年級的教室裡，一個女孩向老師展示自己所戴的項鍊，說道：「看我的新項鍊」，老師笑著回答：「好漂亮！你媽媽給你的嗎？」小女孩點點頭，老師繼續說道：「今天你看起來真漂亮。」

在同一個一年級的教室裡，一個男孩走向老師指著他的球鞋說：「這是新的！」老師答道：「很好看，我想你穿著這雙鞋一定可以跳得很高。」
(Sadker & Sadker, 1994, p. 56)

(四) 教師對於學生的期望

教師期望是一個十分複雜的問題，它不僅關乎性別，也與種族因素交錯在一起。尤其是多種族的美國社會，在談論性別差異時，無可避免的一定會論及發人深省的種族問題。相關之研究指陳，男孩所得到的教師關注通常較女生為多；其中白人男孩所得到的教師關注又較之其他種族的男孩為多。黑人男孩常不為老師所喜，且被認為能力較差；黑人女孩較之同種族的男孩有著更糟的境遇，即使她們的成績較男生為佳，所得到的正面回饋卻較其他學生為少。而當黑人女孩與白人男孩具有同樣的優異表現時，老師一般將之歸因於黑人女生努力認真，卻認為白人男孩不夠盡力地表現自己的能力(詳 Wellesley, 1995, pp. 122-123 之分析) Sadker & Sadker (1994, p. 50)在分析有關性別與種族的電腦資料後，亦有類似的發現：通常受到最多教師關注的學生是白人男生，其次為少數民族的男生，再其次為白人女生，最後則是受到最少關注的少數民族女生。這些研究指陳了不同種族、性別的學生在教育歷程中並未受到應有的等同待遇，是值得教育工作者深思的問題。

三、空間的使用與分配

有多位研究者(如 Dixon, 1997; Schilling, 1991; Thorne, 1993)在觀察校園空間的使用後指出，與女孩相較，男生使用了較多的空間(Paechter, 1998, pp. 20-22) 如果我們進入小學校園，可以見到下課時間孩子們的遊戲情形，操場上、球場上打球的多為男童；而女童僅在有限的空間中玩玩跳格子、跳繩等遊戲。到

了中學，這種情形更為明顯，在男女合校的球場上，所看到的幾為男孩的身影。對於這樣的情景，似乎從未見過校方以性別的觀點重新考量校園空間的規劃使用。

如果我們將鏡頭從室外轉向室內，也可發現在一些操作性的課程中，當老師要為學生進行講解時，在一哄而上的學生中，常是男生佔了較有利的位置，如此一方面可以清楚地見到老師的示範操作，一方面也較容易受到老師的注意並得到發言的機會。此外，在實作過程中，只要有人（通常是男生）破壞了器材，一道不准使用器材的禁令便通用於男女學生身上。

另外要談到的女廁，原應是隱私安全的處所，卻常成為異性入侵、偷窺的地方。而廁所在位置與間數的規劃上亦欠缺性別差異的考量，例如有些學校的廁所位處偏僻，使得女生不敢上廁所而憋尿（畢恒達，民 83）；廁所間數的設計未曾慮及女性如廁時間較長，不足的女廁經常在下課時間人滿為患。

四、性騷擾

在男女合校的校園中或是男女合班的教室中，常可見到男生說黃色笑話或是說一些對女性不尊重的話。一些研究（Sadker & Sadker, 1994；Wellesley, 1995）指出，女孩的自我觀念隨著年齡的成長而下降，造成這種狀況的部份原因是中學階段的女孩常是男孩凝視（gaze）的對象，女孩的外表、衣著成為男孩評論的話題。在問及教師對於上述現象有何看法時，最普遍的回答是「中學階段的男生就是這樣，他們的精力十分充沛！」Draper 在針對男校、女校和男女合校進行研究後，也指出教師對於男生騷擾女生的現象，常抱持著寬容的態度（Paechter, 1998, p. 23），而我們的女孩便在教師這樣的看法下成為受害者。

上面就課程、師生互動、空間的使用與分配、性騷擾等不同角度所描述的教育情景多年來陸陸續續地寫入了研究者的報告中，卻引出了我們對教育歷程中男女是否享有均等受教機會的種種質疑。我們是否應該思考如何讓社會的各界人士，尤其是教育工作者，具有兩性的自覺；讓我們的學生具有兩性的自覺，如此所鋪陳出來的教育環境方有可能是一個善待兩性的良性環境。

開啟不同視窗正視男女性別上的差異

兩性教育的終極目標在我看來是讓每一個人都能不受性別上的拘限而享有選擇的自由與發展潛能的機會。以此觀點看來，從人的基本出發點一視同仁地看待兩性是我們必須重新抱持的態度，故而開啟不同於男性觀點的視窗來理解兩性的差異誠屬必要。

首先要反省的是二元分類架構的刻板化思考。心靈/身體、理性/情緒、公共/私有，這些對立的指稱詞，前者往往被歸屬於男性；後者則被歸屬於女性，而

十分明顯的，社會上對於前者屬性的重視程度遠超過於後者（Hekman, 1995；Paechter, 1998；Tuana & Tong, 1995）。這樣的思維使我們在看待女性不同於男性的發展時，常從能力或特質欠缺（deficiency）的觀點出發，而未能將女性發展看成是不同於男性的另外一種模式。因而在教育領域中，當面對女生的數理表現不如男生這樣的問題時，我們鮮少去思考以男性思維為基礎所發展出來的數理教材、教法是否有利於女生的學習，反倒以女生較不擅長理性、邏輯思考的理由作解釋。

另有關性別差異的幾個心理學說，亦多充斥著男性觀點。例如弗洛伊德（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，認為女性因為缺乏男性生殖器故而產生「陰莖嫉妒」（penis envy），自覺羞愧無法與男孩匹敵（Rohrbaugh, 1997）。至於郭耳保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，這種主張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，然而這樣的思維模式是否一樣地適用於女性，是個值得質疑的問題。

吉利根（Gilligan, 1996）在傾聽女性聲音後，跳脫既有的男性思考窠臼去看女性發展。她認為對男性而言，與母親分離（separation）對其性別認同十分重要，但是，對女性而言，自我的發展卻融入了對於母親的依附（attachment）關係（p. 8）。正由於男女自我發展具有不同的取向，對於道德兩難情境便有著不同的解決之道。雖然吉利根所指陳的並非男女兩性總採不同的道德取向，但是，她在一九八二年及其後續與 Attanucci 於一九八八年的研究結果，肯定了女性在考量道德問題時，較易考量人際關係、實際情境，亦即採取關懷（care）觀點；男性則在初始時較傾向從事抽離情境的理性判斷，亦即採取正義（justice）取向（Paechter, 1998, p. 73）。

除了吉利根的研究外，泰能（Tannen, 1991；1994）從社會語言學的角度檢視男女談話形式（conversational style）的差異時，亦有相互呼應的發現。泰能提出女人說話（talk）旨在建立與協商相互連結的關係；男人說話則是作為維護地位、保持獨立的一種工具。而在談論個人問題時，男女亦有不同的取向：女性較愛分享與討論問題，強調人際關係的連結；男性則較喜歡獲致一個解決之道。

以上所談論到的兩性差異在學生的認知風格上亦可見到。例如 Murphy 指出女生在科學問題的學習上，較會認真地思考置於問題背後的情境（Paechter, 1998, p. 76）。Head (1996)在分析許多相關研究後提到男女的認知風格確實存有許多差異，Gipps (1996, p. 5) 將之歸納如下：

- （一）男生較傾向從情境中萃取資訊；女性較傾向注意問題的情境。
- （二）在做道德推理或在解決某一問題時，男性較傾向於採用以規則為基礎的分析方式；女性則較傾向於採用整體性（holistic）的方式，並側重同理心。
- （三）男性較為急躁，願意冒險；女性則較為小心謹慎。
- （四）男性通常將其成功歸因於自己的努力；將其失敗歸因於外在的影響

因素。女性則持相反的歸因方式；而其失敗的歸因常有礙於後續的表現。

(五) 男性間的互動，包括對話，較具競爭性；女性則較喜以合作的方式工作。

上面對於男女兩性在道德判斷、談話形式與目的、以及認知風格上差異的分析，適足以讓教育工作者重新檢視自己原有的認知系統與價值觀念，尤其在認識到男女學生具有不同的學習風格後，如何在教室中設計適合不同性別學生的教學策略以幫助學生適性發展，更是值得進一步深思的議題。

從兩性教育的觀點思考學習與教學理論

自十九世紀以降，學習與教學理論推陳出新，現有幾個重要的學說，諸如建構理論、情境認知理論等，對於今日的教育環境有著重大影響。在這些理論中，族群差異 (difference) 的議題並未受到關注。然而在我們實際生活的社會中，不同階級、種族與性別的組成使得教育學益形複雜而不得不正視之，女性主義研究者首先提出這樣的關切 (Murphy, 1996, p. 17)。以下所要探討的重點，即是從兩性教育的觀點出發，思考當今深受某些學習與教學理論影響下的教育系統，如何去安排一個利於不同性別學生發展自我的學習環境。

受到皮亞傑的影響，產生了一些以兒童為中心的學習理論。這類理論重視個別化教學，強調教師所扮演的是引導者的角色，以促進學生的成長。在這種教育觀下，十分重視學生的自我探索與自動發問，因而，教師在教室中所安排的教室情境、所採用的評量方式或是所發問的形式，均需考量是否只利於某部份學生，而不利於其他學生。就如前面所談到的，男女間存在著學習風格的差異，僅側重抽離情境式的思考評量與彼此競爭的學習方式，是否有利於女童的學習，是教師所必須思索的問題。

除了皮亞傑理論，近年來其他形式的建構理論，例如維高斯基與布魯納的想法亦產生重要的影響。這些建構理論都十分強調個體是意義與知識的主動建構者，對於語言在學習中所扮演的角色，維高斯基與布魯納二人則持有不同於皮亞傑的看法。維高斯基 (Vygotsky, 1978) 以為語言在學習發展的過程中是緊密地涉入的，語言成為孩子行動的中介。因此，自我中心的語言代表孩子外在與內在語言的轉接點。在碰到困難時，孩子會與其他成人或同儕溝通，社會性語言於是逐漸地內化。故在維高斯基眼中，語言逐漸形成較高層級的心理歷程，它組織、引導思考與概念歷程，且是社會經驗的產物 (Vygotsky, 1978)。布魯納受到維高斯基的影響，也強調語言的重要性，他認為孩子在很小時候，就能瞭解他人的思維，語言的共享使用便是開啟他人思維之鑰 (Bruner, 1986)。學習如何使用語言涉及了學習文化與學習如何表達符應於文化的意圖。對布魯納來說，文化是有關世界的隱藏性的半連結 (semi-connected) 知識，人們由之透過磋商在既定情境下達到一令人滿意的行動方式 (Murphy, 1996, p. 12)。以上所分析的維高斯基與

布魯納的學習理論，可歸納出幾個要點：(一)語言在學習歷程中佔有一席之地；(二)語言是社會的產物，故而語言的學習無法自外於社會、文化；(三)磋商是個體在學習歷程中一定會面臨到的。由兩性教育觀點視之，教育活動的安排就必須顧慮到不同性別的學生在磋商過程中是否會陷於不利的弱勢地位。

對於維高斯基與布魯納而言，學生的發展有賴於他們現有的知識以及他們的學習能力。個體學習潛能可以透過較成熟的教師或同儕加以協助而發揮，此即維高斯基所稱的「最近學習區」(Zone of Proximal Development)(Bruner, 1986, p. 73; Vygotsky, 1978, p. 86)。這種論點顯然與皮亞傑所主張的個體必須到達某一認知階段方能進行某種程度學習的說法不同。在維高斯基與布魯納的理論中，教師所要扮演的角色較為積極，不僅止於引導者而已。架設(scaffolding)一詞被用來形容教師的角色，亦即教師所要做的是瞭解學生的學習情形，積極地提供學生所需要的支持，例如給予必要的說明等。在這樣的教學理論下，教師如何瞭解男女性別學生具有不同的認知風格，以便提供適當的協助，是兩性平權教育所需考量的。

傳統以來，知識總被視為「統整的、自我充足的實體，理論上是獨立於所學與所用的情境之外的」(Brown, Collins, & Duguid, 1989, p. 32)。情境認知理論挑戰這樣的觀點，此派學者不認為所學與如何學、如何用之間是分離的，知識無法自外於活動與知識所由產生的情境；知識的社會建構就是磋商的產物(Brown, Collins, & Duguid, 1989)。這樣的主張無異是為女性研究打了一劑強心針，因為知識的定義不再是抽離情境的理性思考，女性所習於連結情境的思考模式亦可進入知識的殿堂，而強調情境的學習將有助於女童的發展。

上述的這些教學與學習理論事實上給予吾人重新定義師生關係的機會。教師的角色較前複雜，教師必須瞭解男女個體的差異，運用適當的方法以協助不同性別的學生尋找、創造與磋商屬於他們自己的意義。故教育的重點在於提供不同性別的學生富意義性與目的性的活動，使其得以充分發展與應用自己的理解。

結語

半世紀以來，由於婦女運動者的努力，使得性別研究(gender studies)成為一個新興的研究領域。女性主義者不滿於長期以來，男性觀點宰制了所有人類活動與教育歷程，故而挑戰既有的知識論，發展出迥異於傳統男性觀點的另類(alternative)思考(Haste, 1994; Tuana & Tong, 1995)。

就在這一波波具有女性自覺與意識的聲浪中，教育歷程成為一個重要的關注焦點。自覺(self-awareness)所反映的是人們長期生活歷程所累積的經驗，可藉之檢視與省思自我概念、意識形態與價值觀，因之，如何透過教育使教師與學生具有兩性的自覺，重新思考社會制度如何鋪陳、男女角色如何定位、兩性之間如何對待，進而締造一個互尊、互重、和諧、幸福的社會，是兩性教育工作者的重

任。

教育機會均等既是現今各國努力的標的，所有影響此一標的達成的因素，均應加以排除。我們希冀學校教育所發揮的是社會流動的功能，而不是複製性別不平等的幫兇！國內近幾年來，為促進兩性平權教育，不管是學術界或是民間團體雖作了不少努力，但不足之處尚多，可發揮的空間還有很多。至少在學術界，必須要有更多堅實的學術研究。在看了西方所累積的豐厚文獻後，益發覺得我們需要勤加探索在屬於我們自己的文化社會中，女孩是如何成長的；在學校教育歷程中，她們是如何被對待的；她們在不同的年齡階段中，自我觀念、學習態度、學習成就是否與男孩有差異，如果有差異，是如何與男孩形成差異的。唯有深切理解我們的孩子在發展上的差異與所遭逢的問題，方能對症下藥，讓下一代得以不受性別因素的干擾，而做個自信快樂的人。

(作者現為台灣師大教育學系教授)

參考書目

- 羊憶蓉 (民 83). *教育與國家發展：台灣的經驗*. 台北：遠流。
- 李元貞 (民 82). *體驗小學教課書 - 主題體驗：兩性觀*. 台北：台灣教授協會。
- 張春興、陳李綢 (民 66). 國小男女學業成績的性別差異與其教師性別差異的關係。 *教育心理學報*, 10, 21-34。
- 畢恒達 (民 83). *台北縣國民中小學校園環境整體規劃手冊*。
- 陳致嘉 (民 83). *國中學生性別班級類型對師生互動、班級氣氛、學習態度、學業成就之影響*. 高雄師大教研所碩士論文。
- 黃政傑 (民 77). 生活與倫理課本教些什麼，出自 *教育理想的追求*. 台北：心理出版社。
- 歐用生 (民 77). 國民中小學教科書中的性別意識形態，出自 *教育與意識形態*. 台北：師大書苑。
- 謝小苓、王秀雲 (民 83). *國中健康教育教科書中的意識形態分析*. 發表於兩性教育與教科書研討會，國立中正大學成人教育中心主辦，民 83 年 5 月 19 日。
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42.
- Brown, L. M., & Gilligan, C. (1992). *Meeting at the crossroads: Women's Psychology and girls' development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard

- University Press
- Gilligan, C. (1996). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. (34th printing) Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gipps, C. (1996). Introduction. In P. F. Murphy, & C. V. Gipps (Eds.), *Equity in the classroom: Towards effective pedagogy for girls and boys* (pp. 1-6). Washington, D.C.: The Falmer Press.
- Harding, J. (1996). Girls' achievement in science and technology—Implications for pedagogy. In P. F. Murphy, & C. V. Gipps (Eds.), *Equity in the classroom: Towards effective pedagogy for girls and boys* (pp. 111-123). Washington, D.C.: The Falmer Press.
- Haste, H. (1994). *The sexual metaphor*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Head, J. (1996). Gender identity and cognitive styles. In P. F. Murphy, & C. V. Gipps (Eds.), *Equity in the classroom: Towards effective pedagogy for girls and boys* (pp. 59-69). Washington, D.C.: The Falmer Press.
- Hekman, S. J. (1995). *Moral voices, moral selves: Carol Gilligan and Feminist moral theory*. University Park, PA: The Pennsylvania State University Press.
- Luke, C. (1994). Women in the academy: The politics of speech and silence. *British Journal of Sociology of Education*, 15, 2, 211-230.
- Murphy, P. F. (1996). Defining pedagogy. In P. F. Murphy, & C. V. Gipps (Eds.), *Equity in the classroom: Towards effective pedagogy for girls and boys* (pp. 9-22). Washington, D.C.: The Falmer Press.
- Paechter, C. (1998). *Educating the other: Gender, power and schooling*. Washington, D.C.: The Falmer 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
- Sadker, M, & Sadker, D. (1994). *Failing at fairness: How America's schools cheat girls*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Tannen, D. (1991). *You just don't understand: Women and men in conversation*. London: Virago Press.
- Tannen, D. (1994). *Gender & discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Taylor, J. M., Gilligan, C, & Sullivan, A. M. (1995). *Between voice and silence: Women and girls, race and relationship*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tuana, N. & Tong, R. (Eds.). (1995). *Feminism & philosophy: Theory readings in theory, reinterpretation, and application*. San Francisco: Westview Press.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wellesley College Center for Research on Women (1995). *How schools shortchange*

girls: The AAUW report. New York: Marlowe & Company.