

第二章 性別之相關論述

然而由於歷史的演變，性別的角色分工因受到社會制度的制約，而使性別間產生不平等的待遇，從而衍生出追求平等的呼聲。誠所謂絕對權力產生絕對的腐化，性別間的不平等導致一方為主宰階級，而另一方成為受宰制的對象，此現象若未予改善，則對性別關係人而言均非健康的現象。而唯有性別間均在平等的立足點上，依個人的努力而獲致成就，社會上的人力資源才能免於遺珠之憾。亦唯有兩性或眾性別間均能在起跑點上公平競爭並發揮潛能，性別間才可能產生良性競爭與合作氛圍，於人於己，均屬贏家。

秉諸上開理念，本文擬探究女性主義的相關論述，藉由揭櫫其學說之要義，以審視我國高級中學性別平等之現況，並探究相關理念以利落實性別平等教育。

第一節 女性主義之性別論述

性別平等之相關論述起源自女性主義，故以下就女性主義相關理論探討之（顧燕翎，1996；林麗珊，2001；洪鑣德，2003；向天屏，2005；Walters, 2006）。女性主義流派紛繁複雜，主要包括自由派、激進派、馬克思派、社會主義派、第三世界派、後現代派等。這些流派各有不同觀點，其政治主張有同有異，其有共同主張，但亦代表不同階級、不同膚色、不同國度的女性群體，向社會表達不同的聲音，又難免各具侷限性。其最主要的共通點包括：(1)性別差異與不平等：描述男女不平等的現象，或女性的附屬地位；(2)性別壓迫：以女性主義的立場和觀點解釋不平等和壓迫的原因；(3)結構壓迫與女性解放：尋求婦女解放的途徑和辦法，都把實現男女平等，消除對婦女及其他被壓迫群體在經濟、社會和政治各方面的歧視，作為主要目標的社會改革意識型態和信念體系。限於篇幅，以下謹就上開性別論點略述女性主義之重要派別及要義。須強調的是，各種對女性主義的分類架構並不一致；且分類依據皆有所偏重，故不易窮盡各家學說；再者，某些女性主義重要學者對各種分類架構將其分編到某種派別的看法並不表認同。

壹、性別差異的解釋：社會建構

女性主義中描述性別差異和性別不平等現象最早者當屬自由派。自由派女性主義乃指由西方自由主義思潮發展而來的女性主義思潮。其乃最早的女性主義理論，是各女性主義流派的起點，始於18世紀。幾百年來，自由派女性主義者一直在為爭取婦女獲得平等受教權、平等政治權力和經濟機會而奮鬥(Bem, 1993; Friedan, 1963; Lorber, 1994; Pateman, 1999; Rhode, 1997; Schaeffer, 2001)。

自由派女性主義理論認為，兩性不平等關係經歷了三個階段：首先是生理差異向社會差異的轉變，然後是社會差異產生不平等的價值觀念。男女最初生理上

的差異導致了社會和家務勞動的性別分工，最後出現了社會性別差異，這種社會性別分工又產生了人們觀念上的性別價值觀，即認為男性所承擔的社會分工是更重要的，而女性在社會角色方面處於被動的、依從的和附屬的地位。因此從根本上來說，造成男女兩性不平等的因素並非兩性生理性別上的差異，而是兩性的社會性別上的差異所致。

自由派女性主義質疑男權的神聖性，批判法律上的不平等，認為所有人在接受同等教育後具有同等理性，故應平等對待。自由主義的基本概念為：理性、自由和平等。故認為女人的本性和男人一樣，是人性與理性。自由派女性主義從自由競爭觀點出發，認為有必要排除就業市場上對女性的各項限制。若女性的能力不如男性，則將會在競爭過程中遭淘汰，但不能一開始即排除女性競爭的機會。而若女性的能力不亞於男性，那麼開放機會給女性則會給社會帶來更多優秀人才，使社會運作更有效率。此派代表人物之一的弗里丹(Betty Friedan, 1921-2006)對女性的家庭角色進行銳利的解構與批評。她指出：父權文化塑造快樂的、滿足的、幸福的家庭主婦形象，使得女性自幼即朝此形象發展，並將一生寄托於家庭。而這個理想的形象是男權文化所塑造，對女性而言，這只是一個神話。母親照料孩子的傳統責任是由文化所決定，而非生理所必然。男女之間興趣和能力的每種差異皆非天生，而是教育所造成，或至少是遭誇大。女性要發揮自我潛能，必須與男性一樣從事公共領域的活動。女性可同時兼顧家庭與事業，並以事業為主(Friedan, 1963)。自由派女性主義在政治上的基本主張有：擴大公共領域範圍，主張國家保護弱勢人羣的公權利；重視經濟分配的公平性；以立法形式消除性別不平等。

自由派女性主義受到的批評包括：它是在現存資本主義社會內作教育上和法律上的改革和鬥爭，未能觸及資本主義社會的本質和父權社會的靈魂；它過分重視男性價值，過分重視理性而忽略情感和身體；過分看重個人的價值，忽略個人生活於其中的社會和社會關係；自由派女性主義所強調的抽象平等不容易包含民族、種族、階級、年齡等歧視和壓迫形式。因此，若仍保留資本主義父權社會的法律制度，則欲徹底擺脫壓迫的婦女解放運動，其前景堪憂。

貳、性別壓迫的揭露：父權體制

與自由派女性主義相比，激進派女性主義在對男性中心社會的批判上取得很大的突破。其表現在它把父權制概念作為核心概念，將之視為人類性別壓迫的根源，從社會制度的角度揭示了長期為人們斷忽略的造成性別歧視的根源。激進派女性主義認為女性所受的壓迫不僅是最古老、最深刻的剝削形式，而且是其他一切壓迫的基礎。它認為婦女所受的壓迫是所有其他種族、經濟、政治壓迫的根源，必須加以剔除，否則它將繼續生出各種壓迫的枝桠。激進派女性主義出現於 20 世紀 60 年代末 70 年代初，是從男性新左派陣營裏發展出來的(顧燕翎，1996；林麗珊，2001；洪鑣德，2003；向天屏，2005；Walters, 2006)。

激進派女性主義對父權社會有深刻的認識。它認為婦女受壓迫的根源在於父權文化，而非資本主義。父權文化閹割了女性，這種文化要求女性是可愛且被動的。這個形象壓抑女性的性能量並影響到她其他方面的生活與活動，她被閹割的不僅是性。父權制度的主要支柱是性政治，是一套男人支配女性的人際權力制度。社會性別角色刻板化的過程，使婦女接受她們的次等地位；社會透過社會化使兩性都順從文化所規定的氣質、角色、地位。接受男女有別，接受公共權力分派給男性的社會制度；透過、學校、教會將男性支配女性的意識型態合理化，女性又將其內化為自己的心理，制度化又使其代代相傳。性政治揭示了父權文化如何規範性別角色並使婦女處於無權的被支配地位。父權社會對婦女的壓迫建立在生物性基礎上，生育造成婦女身體虛弱，使其為了生存不得不依賴於男人。因此婦女解放需要進行生物革命。用現代科技使婦女擺脫「生育和養育孩子的最根本的不平等」，切斷性別與生育之間的聯繫，使婦女擺脫生育和養育功能。家庭的生物和經濟基礎都將被科技所消除，生物家庭的終結將消除性別約束的必要，男女和各自在其中扮演確定角色的性交機制本身也將消失。人性最終將回復到它自然的「多形反常」的性關係中。

激進派女性主義還欲以雌雄同體取代兩極化的兩性。其包括兩個取向：一是排除性別區別，建構雌雄同體文化；二是不與男性發生關係 即拒絕或改變異性戀制度，採取性別分離主義，而女同性戀則是最徹底的方法。雌雄同體理論仍以男性為標準，激進女性主義欲徹底擺脫男性本位觀，提出了婦女本位觀。婦女本位觀認為，不應從婦女身上尋找婦女受壓迫的原因。將婦女的生理或心理視為問題來源，此乃責怪受害者的行徑，必將加重社會上輕視或怨恨女性的文化現象。此派學者傾向於從男性生理找出問題的原因。她們認為女性應形成自己的社會，男性應排除在外，強調女性生理固有的力量及與生理有關的創造力，女性的生理與心理乃婦女解放的力量來源。其致力於創造婦女空間與婦女文化，一方面避開父權制度與男性所加諸婦女身心上的傷害並進行治療；另一方面提供能真正滿足婦女需求的機構，如婦女醫療中心、婦女教育方案、婦女救助中心、婦女書店、婦女餐廳等。

激進派女性主義以新的觀點解釋社會現實，一定程度上改變了傳統理論，其有關性、性別、性別制度等理論對後世產生不小的影響。它是女性主義流派中唯一將矛頭直接指向男性的理論派別，其勇於與男性決裂的精神不容忽視。但為擺脫婦女受壓迫的地位，與男性徹底分離則有其窒礙難行處。激進派女性主義由於過於關注女性本身，也忽略了對婦女受壓迫的社會、歷史、經濟等層面的分析和批判。而針對此結構性的壓迫來源，乃有馬克思派和社會主義派女性主義的論述。

參、結構壓迫的闡述：結構共犯

馬克思派女性主義指西方堅持用馬克思主義經濟基礎與上層建築的結構來分析解釋女性被壓迫和女性解放的學說。此派直接師承了馬克思、恩格斯及其他

19世紀思想家，傾向於認同婦女受壓迫的終極原因是階級歧視，而非性別歧視。此派以異化理論、剩餘價值理論分析婦女受壓迫的原因，認為在資本主義社會裏，工人的勞動遭異化；在父權社會，女性的育養勞動遭異化；工人與資本家疏離，女性與男性疏離；在資本主義社會，資本家剝削了工人的剩餘價值，在父權社會裏，男性剝削了女性生育養育的剩餘價值(顧燕翎，1996；林麗珊，2001；洪鏗德，2003；向天屏，2005；Walters, 2006)。

但有些女性主義者批評馬克思主義是男人的世界觀，無視父權制度對婦女的壓迫。資本主義與大男人主義相互支持，階級社會與父權社會密不可分，故當代馬克思派女性主義認為要使婦女擺脫壓迫，必須批判父權意識型態。因此，在對以兩性分工為中心的性別社會關係進行唯物主義的分析中，她們把社會性別概念引入馬克思主義的政治經濟分析中，指出婦女處於從屬地位的物質基礎、生產方式與婦女地位之間的關係及有關婦女階級及家庭的理論對解放社會性別關係具有更重要的意義。馬克思派女性主義認為，資本主義的社會關係決定再製的社會關係及其意識型態和組織形式，進而加劇對生活在資本主義制度下的婦女的剝削，故解除對婦女的壓迫有賴於對資本主義生產關係及父權制的再製關係進行雙重改造。

社會主義女性主義在理論觀點上受馬克思派女性主義和激進派女性主義的影響，但亦試圖發展自己的政治主張與實踐方式。他們認為婦女受壓迫的根本原因並非階級歧視，亦非性別歧視，而是資本主義和父權制之間錯綜複雜的相互作用。

此派觀點認為除了改革經濟基礎外，還必須借助文化活動以發展特殊的女性意識，要求改革整個社會關係結構。它贊同馬克思主義關於婦女解放要求婦女參與社會生產的論點，但認為尚有不足，還必須讓婦女參與有報酬的職業，同時給參與家務勞動的個人支付工資，減少婦女對男性的依賴。它認為單一反資本主義或反性別壓迫都無法達到婦女解放和兩性平等，必須二者同時進行，因此，它提出了雙系統理論或統合系統理論。

雙系統理論認為父權社會和資本主義社會是兩套社會關係，代表兩組不同利益，當其相互交錯時，婦女受到特別嚴重的壓迫。因此，要認識婦女受壓迫的原因，必須先分別分析父權社會和資本主義社會，再考慮它們之間的關係。

Mitchell(Juliet Mitchell)所提出的雙系統理論架構是：非物質的父權社會分析加上物質的資本主義分析。物質的資本主義是指資本主義經濟模式對婦女的壓迫，而非物質的父權社會是指父權意識型態對婦女的精神壓迫。壓迫婦女的根源來自資本主義的經濟模式和父權意識型態兩個領域，兩個領域有時重疊，有時分開，因此必須同時進行分析。婦女受壓迫的機制可概括為四大類：生產、生育、性、兒童社會化。而婦女解放的途徑則包括：以馬克思主義階級鬥爭推翻資本主義社會，以精神分析從意識型態上顛覆父權社會(Mitchell, 1973, 1974, 1984)。

哈特曼(Heidi Hartmann)所提出的雙系統理論架構是：物質的資本主義分析加上物質的父權社會分析。前者是傳統馬克思主義的經濟和政治分析，認為階級

壓迫也直接就是對婦女的壓迫。而後者的分析則認為家庭主婦為資本家做了大量的生產工作，不僅資本家從婦女參與勞動力市場中獲利，而且資本主義社會的主要勞動力，即男性工人作為丈夫、父親在家中也得到個人服務。婦女從事的生育養育工作是物質性生產工作，但這一工作使婦女在經濟上失去獨立而必須依賴男性，父權社會體系加給女性的同樣是物質性枷鎖。因此，女性與男性的關係猶如勞資關係。除了馬克思主義對資本主義的分析，還必須補充女性主義對父權社會的分析(Hartmann, 1981)。

小結

女性主義的性別論述仍持續發展中，而在上述簡短摘述中亦不足以一窺女性主義相關論述之複雜面貌，惟行文至此仍不得不作以下二點歸納。

其一，女性主義有其鮮明的女性價值立場。認為社會現實中存在的婦女受壓迫、性別歧視、男女不平等既不合理且不公平，此既阻礙了女性的發展，亦不利於男性和整個社會的發展，故需予以鏟除，以利人類社會的未來健全發展。

其二，女性主義共同的奮鬥目標是尋求婦女解放。各種女性主義理論重點不一，而有不同的派別。自由派女性主義的思想源於自由主義，其論點強調人類的理性作用，此理性乃男女所共有，而有關性別差異乃社會所建構，故男女亦應享有同等的法律和政治權利，女性的受教權、就業權等各項權利亦應予以保障，以實現自由平等的社會生活。激進派女性主義則強調性別壓迫的根源來自父權體制的社會結構和家庭結構，故欲尋求女性解放，即須粉碎此一體制，這種權力關係不僅存在於政治經濟法律等公共領域，亦存在於最親密的兩性關係領域，而對社會結構批判著力最深的則有馬克思派和社會主義的女性主義。馬克思派更多從經濟角度來解決婦女受壓迫問題，性別不平等與社會經濟不平等息息相關，而此乃資本主義的政治社會和經濟制度的產物，婦女由於被排除在受薪勞動之外而受壓迫，故主張婦女應積極投入有償的就業市場。社會主義女性主義則從政治角度將父權制與資本主義制度結合，認為必須同時推翻父權制和資本主義始能達到婦女解放和兩性平等，否則都將功虧一簣。

第二節 女性主義之教育論述

女性主義的教育論述主要在研究課程和教學論與性別之關的關係。性別一直是學校教育實務上和理論上的重要課題，而其相關之論述則自 20 世紀 70 年代逐漸展開。限於篇幅，以下仍擇要就重要之學者略述其理論要義及主要概念(莊明貞、魏雲儀，2000；潘慧玲，1999；張鈺珮，1998；Pinar et al, 1995)。

壹、闡述女性特質：關愛、包容與對話

1. 師生互動應營造相互關愛、對話與包容的生活世界

諾丁斯(Noddings, 1984, 1992,)的著作呈現濃厚的女性主義觀點，包括養育、關愛、和女性的興趣等主題。她首先反對主流的學術學科課程設計，她認為它代表著控制的思想，旨在強迫學生學習既定的、狹窄的、缺乏他們真正關心的內容課程。她重視的是受學校所忽視的人類奇妙能力，其中包括與女性有關的技能、態度和能力。她主張教育以「關愛」為中心：關愛自己、關愛親近的人、關愛有聯繫的、熟悉的人、關愛遠方的人、關愛不屬於人類的動物、關愛植物和物理環境、關愛物體和設備的人造世界、關愛思想。她認為我們無法把教育和個人經驗分隔開來。個人經驗包括我們是誰、我們與誰聯繫、我們如何把所有的事件放在我們學到的東西中、我們所珍視的是什麼、我們如何接近理智的和道德的生活等。她指出，對青少年來說，最迫切的問題是：我是誰？我將是什麼樣的人？誰將愛我？別人是如何看待我的？然而，學校方面在二次方程式上所花費的時間比花在這些本質問題上的時間卻多得多。她強調教育應該圍繞著關愛的主題而不是傳統的學科來進行組織(1992a, p. 173)。關愛與關懷應讓所有的人分享，所有的兒童都應該發展該方面能力，教育就在培養所有兒童此方面的認知能力或智能。

葛如美(Madeleine R. Grumet)的女性主義觀點亦涉及父母對子女的關係。首先，她把「觀看」(look)視為女性主義的、政治的和現象學的事件。她認為「觀看」乃強化人類主體性的方式，是人際間的直接通道。認知乃源自於交互的主體性中，例如母子間的原始關係。雖然父母撫育子女和學校教導學生之間有所差別，但其相互影響的本質是相同的。其中「觀看」是二者之複雜關係的標誌，雖然其間仍有所不同。父母育子的「觀看」包括「觸摸」(touch)，但學校教育則無，蓋因教師的「不可觸摸」，因此教室中的交互主體性也被傳統的行列式座位安排所阻隔，取而代之的是教師不帶情感的「注視」(gaze)。

就葛如美而言，「觀看」表現出主體性和特定的關係特徵(如親子關係)，而「注視」則表現出客體化和不帶感情的色彩。親子關係的家庭教育有其「互惠性」(reciprocity)，親子在眼神關注的交流史中，父母「觀看」子女的長大成人，

子女因成長而外出，並不時回到家鄉「探視」父母。但學校教育並無此持久而親密的「互惠性」。教師若將課程視為禁律，則不僅排斥了互為主體性，更是遠離了那原該是靈動活潑的、主體互動的生活世界。

對於師生間此一情感模式的損傷與扭曲，葛如美透過精神分析的「移情」(transference)，指過去的情感模式在當前關係中的再現，它表現了原初的、通常是受損感情的轉移。藉由精神分析家的揭示和分析這種移情關係，讓患者(師生)重返那可能已遭閉鎖的、已被壓抑的體驗。這種體驗重視的不是傳統教學中由男人創造的符號系統，而是女性創造的具體生動的兒童世界。傳統的教學假定學生的理解是錯誤的、不適當的，學生的看法很少成為班級論述的主體。然而，學生的體驗與文本相聯繫，並透過語言媒介表達，學生的這種體驗正是傳統教學所欠缺的。

葛如美認為，課程就是我們為孩子所建構的世界。然而，家長常被排斥出課程決策之外，因為我們認為他們的興趣太過狹隘和自私。課程有時強調共同文化(common culture)，包括民族和家庭的特徵，然而，我們日常生活中的經歷和體驗有時不是共同的，而這是否意味著課程內容是對當代生活的拋棄。

葛如美指出，由於共同文化並不存在於這個世界，所以共同文化的課程並不針對兒童所知道的、能理解和行動的生活世界。課程就是透過控制手段，讓人逆來順受。這種權力的控制有其不同形式，有的國家是以教會、政黨、或人民的形式顯現，有的則是以共同文化的形式呈現。葛如美認為這種課程形式應以對話方式予以取代。

2. 課程意味著對話，女性應發聲參與

葛如美認為，給自己孩子的課程是一種會話(conversation)，其中子女的反應是必須的、受歡迎的，也是重要的。對自己孩子的課程決策要由父母和子女共同參與。父母和兒童應與教師一起解釋教育活動，一起對下一步進行抉擇。這種家長參與超越了地方控制的傳統政治，把家長帶入班級日常生活中。

葛如美指出，對學校而言，感情和依附是家庭生活中的事，學校應把這些污染物清洗乾淨。然而，學校若要成為一個關愛和持久的地方，則應將人子視為已出，而且，文明不必以依附為代價，而應以依附為媒介，從而文明得以形成和變革。

葛如美指出，公共世界變得如此冷酷，以致忘記了我們已失落諸多如親子般的親暱。政治中強調要拋棄必要的聯繫，而我們的人性正是在這種聯繫中得以成長。男性為了男性氣概而拋棄與女性氣質有關的情感和行為。女性為參與公共世界而拋棄母性。政治拋棄了家庭，也拋棄了身體的、具體個人的、親密的經驗。

女性主義者如 Miller(Janet L. Miller)則指出，女性不發聲代表著對女性經驗的沈默，是女性生活世界與公共教育論述的剝離。因此，有必要打破沈寂而勇於發聲，雖然發出的聲響有別，或刺耳、或響亮、或柔和、或猛烈、或微弱、或混亂、或喧鬧、或驚恐、或喜悅，但最初個人的嘗試性淺歌低吟將會變成集體

的共同合唱(1982a, p. 11)，這不僅有益於女性經驗的開展與分享，亦可對女性權益的爭取添注活力。

貳、解構專制父權：分析、批駁與解放

1. 女性應擺脫男性霸權並解構專制父權

帕嘉諾(Jo Anne Pagano)首先提問道：女性教師為何且如何保持對學校教育中父權制結構的認同和採納？接著她指出，女性認同父權制，認同它的專制結構和方式，認同它全部的論述，認同它無形、抽象的知識，以致於不僅否認與學生相聯繫，還否認與她們自己的履歷和權威相聯繫。於焉，她反對男性所型塑的那種戲劇中所表現的完全沒有目標的、個性化的、主觀化的女性(1988a, p. 527)。她認為養育和權威、父權與母權並不衝突。她認為權威來自師生間的依附關係，而不是來自法律。法律提供了父權，但它必須透過女教師來實行，故此現象必須予以導正。帕嘉諾提出二個步驟，一是分析父權制中的矛盾衝突，二是批駁家長制文化。

帕氏所分析矛盾衝突包括：女性與他們智力發展的關係、女性和女教師與男性和父權制之間的矛盾關係，性別安排不均衡世界中的女性權威構成。她認為，教學是一種蘊涵道德感情和政治灌輸的努力，對女性來說由於性別而複雜化。她認為，因為知識就是力量，擁有知識的人固然強大，而界定知識的人則更強大，所以教學在本質上就涉及權力問題。在批駁教學中的家長制文化方面，帕氏專注於女性教師如何建立社群，而這個女性社群也象徵著強烈深厚的母愛(1990, p. 9)。

2. 透過聯繫、依附、並組織社群，女性得以發聲並增權

對帕嘉諾、葛如美和 Miller 來說，聯繫、社群、和依附(attachment)是女性主義方案的本質。關於依附，帕氏說：我們知識分子的工作應該強調和表達這些依附，我們的依附也應該強調這項工作。但聯繫和依附不應導致多愁善感，也不應是女性所固有和獨有的。關於聯繫，帕氏認為，最初的知識來自母子聯繫。而關於社群，帕氏認為，在形成社群過程中，女性透過語言表達自己的存在，她們與作為他人的自己際遇，在此意義上，女性是流亡者。透過社群，即透過建立依附以及支持這些依附的對話，女性主義教育者或許會超越這種符號記錄，發現作為主體的自己和學生，而不是作為他者。帕氏認為，女性主義教育理論的任務是與職業進行對話，與職業歷史進行對話。作為學科實踐者和教師，我們可以整理我們脆弱的受傷經歷，講出我們的放逐經歷，在這個過程中重建學科。在重建中，女性不是為了尋求家長制中的那種霸權特徵，不是要那種鎮壓、抑制、強迫別人緘默的權力，而是尋求發出女性聲音、講出女性體驗的權力。

女性主義的教學論述(pedagogy)指出，女性特質包括重視彼此關聯性、協

同合作及以關愛為中心等特質，不僅是學校和教育重新建構所必須，亦是國家社會甚至生態環境永續發展所必備的條件。

參、重構學校教育：關聯、尊重與合作

1. 女性特質不僅有助於教育和課程興革，更事關世界的興亡

麥當諾夫婦(Macdonald & Macdonald)在教育學領域有其獨到見解。他們區分男性的獨立取向(agency-oriented)與女性的關聯取向(communal)，認為前者以犧牲相互關係和親密感為代價換取獨立，而後者常沈浸於關係中，不惜犧牲獨立和自主。這些自我生成的心理特點支持並表現了政治不平等。麥氏夫婦亦認為性別歧視體現在學校的各個方面，包括組織、行政體制和課程。他們認為行為目標、行為改變、能力分析、教學制度等觀念支撐著男性典型的價值取向，而所謂的潛在課程則是再製家庭性別角色的工具。他們認為必須對學校進行重構，從而男女兩性在學校中都能以獨立、相互聯繫和親密的模式生活。他們相信，性別平等不僅對學校至關重要，而且事關世界的興衰存亡。

谷德曼和凱利(Goodman & Kelly)總結有關女性主義教育學的文獻，發現女性主義教師是(1)協作式的合作學習者，而不是孤高冷淡的、專制的人物，(2)尊重學生個人知識、興趣和經驗並相信學生能力的人，(3)贊同合作與競爭的學習環境的人，(4)從女性主義觀點思考課程，包括對歷史、種族和階級等問題進行關注的人，(5)強調情感和智力同時發展，(6)認識到反思性實踐(praxis)的重要性，特別是按照自己的信念在世界上行動的人(1988, p. 11)。

2. 女性主義的方法亦對生態和社會賦予價值與意義

女性主義者亦引進相關方法。芮妮葛(Meredith Reiniger)開創性地從女性主義觀點分析學生的自我認識，開啟了女性主義者在研究班級日常生活時進行的性別情境化分析(Berlak, 1989; Ellsworth, 1989)。柯拉兒(Florence R. Krall)所做的抒情性文章，表現出女性主義理論的生態學探究、以及非西方神話與母權制宗教方面的知識題材。狄摩克(Steven DeMocker)從女性主義觀點對戶外教育(outdoor education)的理論與實際進行研究，他認為傳統上把戶外角色設想為如邊陲地區工作者、探險家、征服者等，他稱之為男性式的戶外活動。他認為女性式的戶外活動不僅代表著一種重新建構——以合作、非對抗、充滿愛的方式重構人與自然的關係，更是認識到自然界中非剝削和真正解放的典範，並以此為人與社會的關係而重新奠基。

很多女性主義者認為，透過反省或社會性研究，有可能瓦解已經建立的意義、價值和權力關係。女性主義者透過檢驗其生活史的起源，藉以認明她們支持的利益，並為追求性別公平進行各種鬥爭(Weedon, 1987)。女性的教育工作者更相信，她們的工作地點能成為一個積極(而非忽略)建構意義的地方，而非單純發

現意義的地方，也不是已有一套固定意義與價值的地方(Alcoff, 1988, p. 434; Alcoff & Porter, 1993)。

小結

女性主義之教育論述亦不斷推陳出新，同樣地，在以上摘述中仍不足以反映其複雜面貌，以下試作二點歸納。

其一，女性主義認為，女性有其不可取代的優勢特質，這種有關「關愛」和「觀看」的特質乃女性的主體性呈現，而學校教育並無此持久而親密的「互惠性」。教師若將課程視為禁律，則不僅排斥了互為主體性，更是遠離了那原該是靈動活潑的、主體互動的生活世界。

其二，女性主義認為，脫離價值判斷的學術成就，一味追求知識的客觀性或中立性，其結果是在強化現成不平等的權力關係和結構。故女性主義教育學強調學生的獨立思考，並對現有理論架構和思想流派持質疑的態度，以期學生能從多方資訊中獲得對複雜社會文化和政治經濟的全面理解。女性主義教育學並非要建立與男權對立的知識權力結構，而是要賦予那些被傳統權力結構所排除的群體以發言權和影響力。因此，女性主義教育學的基本要義即：賦權於父權制結構下女性以發言權；賦權於非客觀、非等級和非權威性的知識型態以合法性；關注於課程與課堂教學的實踐性、行動性和批判性等特點。故而，女性主義教育學代表著一種重新建構——以合作、非對抗、充滿愛的方式重構人與自然的關係，

第三節關懷男孩之教育論述

以往的研究往往集中於女性在社會處境中，不管是文化上，在政治上，和在經濟上，處於劣境的研究分析，這些分析亦見諸對學校教育的研究。而這些研究認為學校教育乃是此種不平等的重要原因，故作為關鍵機構，學校教育方面應研議儘早採取干涉措施，俾利性別平等的願景得以達成。然而近來美國的相關研究則轉向關注男孩在學校中的學習和受教經驗。

對男孩學習經驗的關注首先來自傳播媒體所帶動的道德恐慌(Kimmel, 2000; Weaver-Hightower, 2003)，亦即在探討男孩有關的日益頹廢、吸毒、自殺、性問題、學術挫敗和暴力犯罪等；此外，學業上更是處於劣勢，包括學業成績、學術熱情、就學率、中輟生、特教班和注意力缺陷等方面的數字均不如女生優秀，而這些都有研究數據可供查證。其次則是女性主義者的關注，尤其是性別角色理論者在探討女性角色時，順道提出男性角色的議題，從而引發對男性的關注(Connell, 2000, Bly, 1990; Keen, 1991; Moore & Gillette, 1990; Kindlon and Thompson, 2000)。第三則是來自女性主義教育學者的關注。由於傳統上女生在數學和科學上的成績低於男生，故女性主義教育學者認為應在學校相關措施尋求改進，而此一作法亦相對讓外界認識到男生在閱讀和寫作上相對處於劣勢，故教學亦應採取相對補救措施。第四則是來自新自由主義的教育改革和新右派保守勢力如英國前首相柴契爾夫人和美國前總統雷根所提出的改革措施。有學者認為該勢力所採措施不利女性(Christian-Smith, 1990; Faludi, 1991)。例如新右派所採用的擇校策略，家長可為其子女自由選擇學校就讀，而家長可供參考選擇的資料來自學校排行榜，而排行的參考指標則是學生的學業成績，當男女生的成績公布出來，則學校面臨的壓力除了學生外，更重要的是家長的選擇權，此可能導致學校關閉，因而男生的成績從而獲得關注。第五則是來自反彈的勢力，他們認為女生在許多方面都超越男生故有必要為男生扭轉劣勢。第六則是職場的變化所引發對男性的關注。由於服務業在經濟產業的比例日益擴大，故女性在職場中亦佔有越多的比重，此影響了男性傳統以來的家庭經濟負擔者的角色，從而引發對男性危機(crisis of masculinity)的關注。第七，男性危機和對男孩前途的恐慌不僅來自男孩自己，亦包括其父母。無可否認的，大部分的改革動力來自於關心其孩子前途的父母。故父母關切促使對男孩的關切。

總之，此一「男孩轉向」(boy turn) 已經受到性別平等主義和相關學者在論述和實踐上的廣大回響，以下分別就男孩學習成就低落、相關成因檢討和解決策略的研議等方面探討如下。

壹、男生學習成就低落現象引發關切

相關文獻指出，在目前教育現場中，男生跟女性相較之下，其學業成就普

遍偏低，故已漸漸變為弱勢族群，此議題在性別平等教育中實不可忽視。而實際上，男生的失敗和低成就的問題在目前的教育政策和相關媒體上已經引發諸多的討論(Alloway, Freebody, Gilbert, & Muspratt, 2002; Alloway & Gilbert, 1998; Greig, 2003; House of Representatives Standing Committee, 2002; Kehler & Greig, 2005; Lingard, 2003; Ontario Ministry of Education, 2004; Rowan, Knobel, Bigum & Lankshear, 2002))。

新的性別差距在世界範圍內具有一定的普遍性。從國際範圍內來看，不僅在已開發國家，如英國、美國、加拿大等存在這種現象，在發展中國家，如蒙等也存在這種現象。正如世界經濟合作組織(OECD)2003年教育發展報告所指出的，上世紀90年代是女生學習成績超越男生的世代，在世界上所有已開發國家，各級學校的女生學習成績均超過男生，且比男生更有自信獲得收入可觀的專業性工作。目前從全球總體角度而言，女生的學習成績，尤其是中小學中女生的學習成績要普遍優於男生。故此議題在性別平等教育的討論中實不容忽視。

英國是在20世紀90年代中後期以來，其中小學階段的男生總體上顯得越來越處於不利地位。如2001年考試結果顯示，女生獲5科以上A-C等級的比例為55.4%，而男生僅為44.8%，且考試等級越高，女生所占據的比例也越高；2006年10月發布的2005-2006學年度GCSE成績初步統計數據顯示，男生已是連續七年落後於女生，雖整體成績仍在繼續提高，但15歲男生只有53.5%達到5優，而女生在此方面的比例為63.2%。以上乃就學業成績而言，若就男生在班級日常生活中的地位而言，男生的表現亦不甚理想。有研究指出，在學校情境中亦有女孩權力壟斷現象，顯示從幼稚園到研究所，男孩正在迅速降到次要地位。

而性別差距不只存在於基礎教育階段，且正向高等教育階段延伸。女性大規模參與高等教育已經成為世界性現象。美國的研究發現，有15個國家的在校大學生中女生人數超過男生。聯合國公布的統計數據顯示，1994年世界高等教育中女性所占比例平均為47%，日本為44%，巴西為53%，法國、美國和加拿大均為55%，俄羅斯則高達66%。已開發國家女性高等教育參與率已超過男性，在1990年達到51.2%，在2000年則達到52.9%，最近幾年仍保持1990年以來的趨勢。在大多數OECD國家中，女性研究生的比例已超過40%，其中美國、澳洲和加拿大則超過50%。由此可見，在教育場域中，男性的境況在沈淪，而這也引起人們的關注並致力於研議相關對策。

貳、問題成因的檢討與解決方案的提出

英國的媒體較早即關注男生學習成績不佳的問題，也使英國政府開始重視。1996年教育標準辦公室和教育機會均等委員會即提出相關的報告文件。同時，澳洲也出現對此議題的討論，香港則在1998年開始關注此問題。這些研究與討論指出，20世紀60年代以來，人們一直關注的是教育領域中女生受歧視的問題，但90年代以來則轉向關注男生成績不佳的現象，此乃性別平等教育研究

中的男生轉向(Boy Turn)。

相關研究指出，此問題的原因可概括為三類。其一，由教育內部因素所導致。這些因素例如男生的職業期望較低，且未意識到就業市場上的變化；再者，亦可歸究於學校教育的失敗和教師的問題，因為學校教育通常運用能吸引女生的教學風格，以致對女生更為有利(girl friendly)，故忽略了男生的學習興趣(Newkirk, 2000; Smith & Wilhelm, 2002)，這個問題亦經常歸因於教育情境女性化(feminization)的影響，因為國小大多由女性擔任教職。而且，相關的媒體亦指出，由於選擇教科書和內容都由教師決定，故女性教師的選擇均較有利於女生的學習(Mitchell, 2004)。相對於女生，男生缺少學習導向的文化，此差別可能導致了男生和女生在學習成績方面的差異。

其二，由教育外部因素所導致。研究指出，美國在1972年通過的性別平等法案和婦女運動所塑造的教育大環境，在此環境下，任何歧視女孩的行為都將被處以重罰。在過去，由於傳統性別規範的影響，父母往往對男女抱有不同的期望，對於女孩，希望她們能留在家裏相夫教子，而對於男孩，則希望他們在社會上有一番作為。但隨著該法案的通過，女孩開始在各領域中展現其才華，而教育領域則是其中最先呈現者。

其三，由教育的內外部因素交互作用所導致。研究指出，結合鉅觀和微觀因素分析男生學習成績低下問題，其中學校環境、男生的學習方式、單身母親的增多、家庭教育中父親的「缺席」、快樂至上的社會文化等均是影響的重要因素。有人認為亦應從種族、經濟、族群、性別、城鄉，和其他因素對學校效能的影響加以評估(Brown, 2006; Francis & Skelton, 2005; Lingard, Martino, Mills & Bahr, 2002)。

而對於上述問題，基本的相關解決方案有以下幾個方向。其一，設計符合兒童發展規律的學習方法，這種方法專門針對兒童的興趣和性情安排相應的活動，重視培養解決問題的能力，而不是一味強調考試。從中男孩和女孩均能獲益，但可能男孩受益更大，因男孩往往透過操作而非口語方式取得較好的學習效果。其二，發展男孩的情意領域的能力。研究發現，若男孩所上的幼稚園注重培養兒童的社交能力和情感，而非一味學習書本知識，則男孩進入初中後的各方面表現會更好。其三，採取相關措施以協助男孩提高其教育期望值。其四，進行男分班，並提供更多的男性角色楷模。其五，政府、社區、學校和家庭攜手合作，以營造適合男孩之情感和社會發展的學習氣氛，進一步加強學校與社區的聯繫，使學校成為孩子們學習生涯的中心。

儘管目前在性別議題上已產生「關注男孩」的現象，但男女的學業成就是否真的有所差異，以下就此議題略作探討。

參、男女兒童學習成就差異之檢視

男女的學業成就是否真的有所差異，以下就舉幾個國際學習成就評量資料

庫的資料為例加以檢視並說明之。

一、從 TIMSS2007 的評量成果檢視

從 TIMSS2007 的評量結果來看，在參與評比的國家中，臺灣男女學生的成績差異，從差距最小排列起，位居第四，且未達顯著水準，其情形如表 2-1。

表 2-1 TIMSS2007 的各國評量成果之性別差異

Exhibit 2.6 Exhibit of Example Student-Level Analysis with Achievement Scores Taken from the TIMSS 2007 International Mathematics Report (Exhibit 1.5)

Exhibit 1.5 TIMSS 2007 Average Mathematics Achievement by Gender (Continued)

Country	Girls		Boys		Difference (Absolute Value)	Gender Difference	
	Percent of Students	Average Scale Score	Percent of Students	Average Scale Score		Girls Scored Higher	Boys Scored Higher
Malta	51 (0.3)	483 (1.5)	49 (0.3)	488 (1.7)	0 (2.2)		
Turkey	47 (0.8)	432 (5.3)	33 (0.8)	432 (5.0)	1 (3.9)		
Hungary	50 (1.1)	517 (4.1)	50 (1.1)	517 (3.7)	1 (3.6)		
Chinese Taipei	48 (1.3)	509 (4.6)	52 (1.3)	508 (4.3)	1 (4.2)		
Bosnia and Herzegovina	49 (0.8)	468 (3.1)	51 (0.8)	455 (2.8)	1 (2.5)		
Slovenia	50 (0.8)	500 (2.3)	50 (0.8)	503 (2.6)	2 (3.2)		
Czech Republic	48 (0.8)	505 (2.5)	52 (0.8)	503 (2.8)	2 (2.4)		
† Israel	53 (1.6)	485 (4.6)	47 (1.6)	462 (4.9)	3 (5.4)		
‡ Scotland	51 (1.0)	486 (3.8)	49 (1.0)	489 (4.4)	3 (3.5)		
‡ United States	51 (0.7)	507 (3.0)	49 (0.7)	510 (3.1)	4 (2.2)		
Sweden	48 (0.9)	493 (2.6)	52 (0.9)	490 (2.5)	4 (2.5)		
Norway	49 (0.7)	471 (2.1)	51 (0.7)	467 (2.6)	4 (2.5)		
Indonesia	51 (1.0)	399 (4.1)	49 (1.0)	395 (4.4)	4 (4.0)		
Korea, Rep. of	48 (2.2)	595 (3.3)	52 (2.2)	599 (3.1)	4 (3.4)		
Armenia	50 (0.9)	501 (4.4)	50 (0.9)	497 (3.5)	4 (3.7)		
Japan	50 (1.0)	560 (3.2)	50 (1.0)	572 (3.2)	4 (4.3)		
† Georgia	50 (1.0)	412 (5.9)	50 (1.0)	408 (6.7)	4 (4.3)		
Russian Federation	52 (0.9)	514 (4.3)	48 (0.9)	509 (4.7)	5 (3.7)		
Ukraine	52 (0.8)	465 (3.9)	48 (0.8)	459 (3.9)	5 (2.9)		
Algeria	49 (0.8)	384 (2.4)	51 (0.8)	389 (2.2)	5 (1.8)		
† England	51 (1.9)	511 (5.0)	49 (1.9)	516 (6.1)	6 (5.7)		
Italy	48 (0.7)	473 (3.3)	52 (0.7)	483 (3.5)	6 (3.2)		
† Serbia	49 (0.7)	489 (3.6)	51 (0.7)	483 (4.0)	6 (3.8)		
† Lithuania	50 (1.1)	509 (3.0)	50 (1.1)	502 (2.3)	7 (2.6)		
Iran, Islamic Rep. of	46 (1.5)	407 (5.3)	54 (1.5)	400 (6.1)	7 (3.1)		
Malaysia	53 (1.5)	479 (5.6)	47 (1.5)	468 (3.3)	11 (4.4)		
† Hong Kong SAR	50 (1.3)	578 (5.0)	50 (1.3)	567 (4.0)	11 (6.7)		
Egypt	48 (2.7)	397 (5.0)	51 (2.7)	384 (4.6)	13 (6.4)		
Lebanon	54 (1.8)	483 (4.1)	46 (1.8)	456 (4.7)	13 (3.6)		
Bulgaria	50 (1.2)	471 (4.6)	50 (1.2)	456 (6.3)	15 (5.0)		
Singapore	49 (0.9)	600 (4.1)	51 (0.9)	586 (4.6)	15 (4.4)		
Australia	48 (1.9)	488 (5.5)	52 (1.9)	504 (5.4)	15 (7.7)		
Botswana	53 (0.8)	371 (2.4)	47 (0.8)	355 (3.2)	15 (3.3)		
Syrian Arab Republic	52 (1.8)	387 (4.3)	48 (1.8)	403 (5.1)	16 (5.6)		
Romania	49 (0.9)	470 (4.2)	51 (0.9)	452 (4.6)	18 (3.3)		
Cyprus	50 (0.6)	476 (2.2)	50 (0.6)	455 (2.4)	20 (3.2)		
Jordan	48 (2.0)	486 (6.4)	52 (2.0)	417 (5.6)	20 (8.8)		
El Salvador	52 (1.4)	331 (3.8)	48 (1.4)	351 (3.6)	21 (4.9)		
Tunisia	52 (0.8)	410 (2.8)	48 (0.8)	431 (2.7)	21 (2.4)		
Ghana	45 (0.8)	397 (5.0)	55 (0.8)	319 (4.4)	32 (3.8)		
** Kuwait	54 (2.1)	364 (2.7)	46 (2.1)	342 (4.0)	22 (4.8)		
Saudi Arabia	48 (1.6)	341 (3.6)	52 (1.6)	319 (4.0)	23 (5.0)		
Thailand	50 (1.3)	463 (5.3)	50 (1.3)	430 (5.5)	23 (4.7)		
Colombia	51 (1.6)	364 (4.2)	49 (1.6)	396 (4.1)	32 (4.3)		
Bahrain	49 (0.4)	414 (2.2)	51 (0.4)	382 (2.6)	32 (3.6)		
Palestinian Nat'l Auth.	51 (1.4)	385 (4.2)	49 (1.4)	349 (5.4)	36 (6.5)		
Qatar	50 (0.2)	325 (2.1)	50 (0.2)	280 (2.0)	38 (2.9)		
Oman	52 (2.0)	309 (3.4)	48 (2.0)	344 (3.0)	54 (5.6)		
† Morocco	53 (1.3)	377 (3.7)	47 (1.3)	365 (3.9)	9 (4.8)		
International Avg.	50 (0.2)	453 (0.7)	50 (0.2)	443 (0.7)	9 (0.9)		
Benchmarking Participants							
†† Dubai, UAE	49 (4.8)	461 (5.2)	51 (4.8)	461 (5.9)	0 (10.1)		
† Quebec, Canada	49 (1.5)	527 (3.5)	51 (1.5)	529 (4.6)	2 (4.2)		
‡ Minnesota, US	52 (1.3)	531 (4.4)	48 (1.3)	535 (5.1)	4 (3.7)		
Basque Country, Spain	48 (1.7)	496 (3.9)	52 (1.7)	501 (3.9)	4 (5.0)		
† Massachusetts, US	50 (1.0)	544 (4.8)	50 (1.0)	550 (5.1)	5 (3.8)		
† British Columbia, Canada	51 (1.1)	507 (3.3)	49 (1.1)	512 (3.4)	6 (2.9)		
† Ontario, Canada	50 (1.1)	513 (4.1)	50 (1.1)	522 (4.0)	9 (4.1)		

Difference not statistically significant
 Difference statistically significant

80 40 0 40 80

TIMSS & PIRLS
International Study Center
Lynch School of Education, Boston College

二、從 PISA2006 的評量成果檢視

從 PISA2006 的評量成果檢視，在所列八項成績中，數學、科學、科學興趣、支援力量、及解釋現象等方面平均男優於女，在閱讀、議題認知和證據應用等方面則女優於男，且除了證據應用此項目外，其餘均達顯著水準(P<.01)，各項成績詳見表 2-2。

表 2-2 PISA2006 我國評量成果之性別差異

臺灣男女學生在PISA2006 國際評比中各項成就表現		樣本	平均數	標準差	最小值	最大值
數學成績	女	4192	556.166595	96.8455019	230.3240	848.5668
	男	4620	569.816930	99.9591261	186.3920	855.1098
	全部	8812	563.323262	98.7203176	186.3920	855.1098
閱讀成績	女	4192	518.050984	77.9984361	220.3641	744.7041
	男	4620	497.502785	83.8344260	102.3078	756.4932
	全部	8812	507.277870	81.7526652	102.3078	756.4932
科學成績	女	4192	540.147403	89.6847746	226.0691	788.1644
	男	4620	547.249407	93.6218503	204.4357	808.3990
	全部	8812	543.870878	91.8333307	204.4357	808.3990
對科學的興趣	女	4192	526.004129	96.9623582	120.0559	865.6493
	男	4620	545.827071	106.5617186	9.0614	932.8536
	全部	8812	536.397001	102.5808913	9.0614	932.8536
對科學研究的 各種支援力量	女	4192	541.293224	95.8220072	161.7805	889.5880
	男	4620	556.722593	107.1636423	2.8024	928.6434
	全部	8812	549.382612	102.2109425	2.8024	928.6434
對外界現象的 科學解釋	女	4192	547.470171	94.8303268	219.3553	887.0066
	男	4620	565.818352	99.6648109	222.8987	850.5469
	全部	8812	557.089848	97.8195844	219.3553	887.0066
對科學議題的認 知	女	4192	522.340535	89.8842704	187.5580	826.3958
	男	4620	515.726746	93.8773374	182.9888	774.7367
	全部	8812	518.873024	92.0534758	182.9888	826.3958
對科學證據的應 用	女	4192	544.398924	92.9112112	207.2332	862.7623
	男	4620	543.616998	99.9276278	179.1657	819.4955
	全部	8812	543.988972	96.6486953	179.1657	862.7623

小結

男女兒童學習成就亦屬性別平等的重要環節，蓋學習成就關乎其未來生涯發展，從而在政經社會各層面扮演重要角色。惟目前義務教育階段教師有女性化趨勢，而男女學習成就的差距，已有國家如澳洲提出糾正偏差之相關教育政策，國內研究有就男女學生之學習態度作分析(林曉芳，2009)，但此現象仍值吾以予以

持續關注，在未來亦宜納入更多關乎族群、階級、文化、及家庭社經背景等因素始能對性別差異有更整全的理解。