

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，