

代表著作

女性主義教育學： 理論與實踐

楊幸真著

這是一本關於女性主義教育學的教學研究與實踐的故事，
作者藉由一個個女性主義教室的描繪與披露，
說明女性主義教育學的理論與教學實踐。

復文圖書出版社

W6
205.
代表著作

女性主義教育學： 理論與實踐

楊幸真著

這是一本關於女性主義教育學的教學研究與實踐的故事，
作者藉由一個個女性主義教室的描繪與披露，
說明女性主義教育學的理論與教學實踐。

復文圖書出版社

女性主義教育學：理論與實踐

著 者：楊幸真

發行人：蘇清足

出版者：高雄復文圖書出版社

地址：802 高雄市苓雅區泉州街 5 號

電話：(07) 226-5267

傳真：(07) 226-4697

登記證：局版台業字第 1804 號

版 次：2005 年 8 月初版一刷

定 價：250 元

女性主義教育學：理論與實踐 / 楊幸真著. --

初版. -- 高雄市：高雄復文，2005[民94]

面；公分

參考書目：面

ISBN 957-555-742-5(平裝)

1. 女性主義 - 論文, 講詞等 2. 性別 - 教育
- 論文, 講詞等

544.5207

94014170

目 錄

自序.....	1
緒論	2
女性主義的教室：女性主義教師在成人教育環境之教育實踐...	8
象牙塔內的性別教育：教學超越與轉換？.....	30
看見學生、看見自己：再思女性主義教室中的權力與權威.....	44
重構女性主義教室：愛、信任、倫理與關懷	56
台灣「女性主義教育學 1998~2004」：概略性回顧	75
各篇論文發表暨出處	104

自序

對於女性主義教育學研究的開展，是從我的博士論文開始，回國後首先於文山社區大學從事成年婦女教育的工作並開始女性主義教育學的教學實踐與女性主義教室的建構；同時也在和春技術學院任教，推動與促成了該校通識教育「性別教育學程」的設立與性別教育相關課程的開設和發展。爾後，轉任到樹德科技大學人類性學研究所任教，戮力投入校內性/別教育教學與研究並積極參與校外各項性別平等教育推廣工作，如參與國中、國小性別平等教育融入九年一貫課程教學實驗計劃，以及各個教育層級性別平等教育融入課程與教學研習或研討會。在這段期間，由於能持續獲得國科會與教育部之專案研究或課程教學計畫經費補助，得能對女性主義教育學理論與教學實踐做一系列與有系統地探討，並也對女性主義與性別平等教育在國內各個教育層級的發展有一定的認識與接觸。

因此，這一本論文集裏所收錄的五篇論文與其研究成果即是這近幾年以來我對於女性主義教育學的關注：從自己的學習經驗出發到教學經驗的反思、從不明不白到現在的跌跌撞撞、從充滿天真到如今知曉結構的力量與影響...這一切一切的體會與理解，讓我希望透過這些女性主義教育學教學知識與實踐經驗的公開，能更具體深入地描繪女性主義教師的教學生活與其實踐，希望能生產出一種教學論述，這種教學論述可以讓有心嚮往或促進性別平權與社會公平正義的教師尋找到一些方向、獲得一些慰藉、瞭解自己置身的機構與其組織關係、清楚意識自己的教學行動與實踐軌跡。而這一切一切的體會與理解，也讓我因在實踐過程中時有的挫敗、灰心而放棄，這股能堅持下去的能量與勇氣來自於散落在四面八方、識與不識的從事女性主義教學實踐朋友們的敘說分享，從閱讀她/他們的著作、從跟她/他們的談話、從日常生活中跟她/他們的互動、從學術活動中跟她/他們的意見交換...等等，這些都讓我獲得無比的力量與更加清楚自己下一步進行的方向。

作為一個追求性別平權與社會公平正義的教育工作者，是需要勇氣與對於女性主義教學或解放教育的一種熱情、承諾及使命。因此，我感謝與感激所有對於女性主義教育主張或促進社會公平正義教育有志一同的夥伴們，因為有你們，才能使得許許多多從事女性主義教學或解放教育的行動者在實踐的這一條路上走得苦樂參半但不孤單，無論喜怒哀樂都有識或不識的四方朋友以各種形式相伴！我很幸運，在這幾年的女性主義與性別平等教育推廣、教學實踐與經驗研究及社會參與過程中，得以各種形式結識許許多多有志一同的朋友。因此，期待這一本論文集能做為我們未來繼續對話的基礎，透過對話與交流，在教育做為自由實踐的這一旅程上能相互提攜與增權增能。

緒論

女性主義學者宣稱：女人的身體就是一個戰場，
我也要勇敢的宣稱：我的教室就是我的戰場。
學院內的內在革命與實踐是一個比較安全的改造路線？
我想只要是對權力作戰，就要與危險面對。
因為，解放不是恩賜，也不是自我的生成，
而是一種共同相互的過程。

這一本論文集裏所收錄的五篇論文是我這近幾年以來對於女性主義教育學的研究實踐。研究作為實踐（research as praxis）是女性主義學者 Patti Lather（1991）對於女性主義研究方法與教育學的討論中所提出的主張，「實踐」指的是理論與實作之間來回修正二者的辯證張力，而一位具有實踐取向知識論立場的研究者，其研究行動就是她的實踐。在這樣的一個研究過程中，Lather 特別強調研究者對自我的反映（self-reflection）；Lather 並且認為這種由實踐研究所建立的知識為「解放的知識」（emancipatory knowledge），而實踐取向的研究過程即是「批判探究」（critical inquiry）（Lather, 1991；李文英，2000；夏林清，1993）。而這種批判探究、反映與反思之研究實踐與知識論取向是我從事女性主義教育學研究與書寫實踐成果的價值觀。因此，以下我想要從闡述這樣一個價值觀的源由，並追本溯源的從女性主義知識論與女性主義教育學的關聯談起，以讓讀者們能更加瞭解這本論文集所記載的實踐路徑如何是一種解放教育之行動軌跡。

當女性在性別的建構活動中，意識到自己在具體生活中受到壓迫或不平權的待遇時，女性主義便因應產生。女性主義的出現是在男性主流的意識形態思考的邊緣性中尋出路，意圖運用所有女人的經驗，去使得女人的生命或生活產生意義，並且克服壓迫。因此，女性主義質疑傳統知識論在規範問題上的理論進路（是作為辯護有權力者信念的知識策略），並對何謂知識及知識發生脈絡與生產過程的忽略提出質問。對於傳統知識論忽視知識生產過程的盲點，女性主義指出傳統知識論上所謂的知識生產者，亦即認知主體，其實是扮演著一種假定能夠達成知識論規範進路目標的理想角色，在傳統知識論裏，知識生產者作為全然理性思維的角色，必定可以對知識研究有客觀清晰的掌握。然而，女性主義以為，在知識領域內產生或製造知識的人，其實並不能完全外於自身的研究位置，因此，女性主義強調必須對認知主體進行分析並且強調將知識生產者放置在一個更大的社會活動脈絡來加以考察（方靜儀，1995）。

而「女性主義立場論」（feminist standpoint theory），可以說是女性主義知識論中最具影響力的一種理論架構或詮釋觀點。依據甯應斌（1998）的說法，立場論主張只

有從恰當的「立足點」或「觀點」或「立場」出發，才能得到正確的知識。甯應斌認為這種立場論其實來自馬克思主義的知識論傳統，因為馬克思主義與女性主義都認為知識是座落於特定社會情境中（social situated），反映了該社會中的價值與利害或權力關係；如果一個社會及其知識的生產是被優勢的階級/性別所主導，那麼該社會所生產的知識必然會反映出特定的社會利害與價值（甯應斌，1998：264）。因此，立場論主張女性主義知識論策略須將理論奠基於女人的實際生活當中。女性主義立場論相信，認知主體並不是脫離一種外在世界的狀況而去掌握知識，相反地，知識是藉著與其它知識或對世界的思考運用而產生。

簡言之，傳統主流知識論對「知識產生過程」的問題避而不答，然而，這正恰好是女性主義知識論聚焦所在。女性主義知識論指出了知識論的議題可以是：誰可以是認知主體（或認知者）？什麼方式可將某事物視為知識？以及，何種層次的事物可被認知？女性主義並也注意到科學生產過程的協商或商議中之種種因素突顯了不平等的權力互動關係在知識生產中的影響，並且關注在知識論中執行認知活動的認知主體，是如何關連著權力行使者在知識活動中之影響。

而女性主義學者將這樣的女性主義觀點溢入教育領域的土壤，分析女性在教育系統中的角色，注意到了女性、知識與權力之間的隔離現象，因而開始全面地檢視在教育系統中的性別不平等與其背後潛藏的結構因素。西方女性主義教育學的興起即源自於婦女運動、婦女/性別研究與女性主義對於傳統教育領域的挑戰，特別是針對高等教育中，長期以來提供的知識內容與理論是以西方男性白人菁英的經驗與觀點建構了我們目前所認知的「知識」，並界定了所謂「知識」的範圍，凡是不在此「知識」範圍中的經驗與觀點，如女性或其他階級、有色人種的經驗與知識，皆被視為非科學與非知識的。在具有性別偏見的知識架構與權力關係運作的影響下，使得女性在知識的建構與傳播過程中成為「他者」（the others），使得女性在知識的論述裏沒有聲音，更使得女性在自我發展與認知學習上無法與之產生連結。因此，女性主義進入教育領域所企圖解放的，正是希冀改變女性（或其他的弱勢族群）在知識生產與建構中缺席（或被迫缺席）的處境。

再者，「經驗」在女性主義思想與女性主義知識論的重要性，乃因其指出了女性意識的覺醒在一開始就是奠基在生活上和政治上的。女性主義（特別是女性主義知識論）作為女性主義教育的根底與思源體系，在這層意義上，女性主義教育學是女性主義教師的教學實踐與主觀論述，其理論的形成與精進是奠基在生活上和政治上的--從具體教學生活的經驗中出發，意識，反思與實踐行動中，瞭解「認知主體」的教學實踐（經驗）、知識與權力在結構與關係中之互動影響。而「探究知識是如何被建構」會是女性主義教育學首要核心精神與理念，即源自於女性主義進入教育領域始於對「知識生產過程」與「社會真實」（social reality）的挑戰，從意識覺醒開始去意識、檢視

與批判如馬克思所說之統治階級/統治者用其意識型態來支配世界之「虛假意識」(Hughes, 1995)。同樣地，重視學生經驗、增權增能學生與讓學生發聲、以及重視與處理差異作為女性主義教育學核心理念與主要關注議題，皆是來自女性主義知識論（特別是立場論）對於傳統知識論與學校教育的批判和挑戰。

Cohee, Daumer, Kemp, Krebs, Lafky, 和 Runzo (1998) 在所編輯的 *The feminist Teacher Anthology: Pedagogies and Classroom Strategies* 指出，在這本由許多位女性主義教師描述與分享她們在教室裏的故事，並將教學經驗與實踐加以理論化的合集裏，標舉出了幾個女性主義教育學的重要原則與基本信仰：

1. 女性主義教育學發展自女性主義社會運動。因此，女性主義教育學以社會轉化、意識覺醒與社會實踐為其教育與教學的目標，換言之，藉由教學將女性主義教育的理想轉化成具體的行動。
2. 女性主義教育學強調女性主義知識論對其教育理論與論述基底發展的重要；源自於女性主義知識論，女性主義教育學強調主觀的與集體真實的認知，它質疑誰的興趣可以是知識，並要求知者與學習者來學習這樣的知識。
3. 女性主義教育學對於女性學生的關懷，不僅是在教室內也擴及到教室外，女性主義教育學致力與承諾於改善女性的學習與生活。
4. 女性主義教育學指出種族、階級與性別是分析經驗與機構的重要類別；它也探究這些類別在經驗與機構中的複雜性，特別是種族、階級與性別三者的交互作用與相互影響。
5. 女性主義教育學指出性別歧視與異性戀霸權在社會中之無所不在的影響。
6. 女性主義教育學關注與探究性教育如何在學校被教導以及學生如何能夠真實的表達對性議題的探討，女性主義教育學致力於協助學生發展一種可以討論「性」(sexuality) 的語言。

在這本合集中的女性主義教師們分享了一個共同的認知與想像：女性主義乃是女性主義教育學在政治上的策略與理論位置。對她們而言，「政治」與「教學」是混合在一起的，是她們的座右銘，提醒她們作為一個女性主義教師其目標乃是在發揚一種教育學，這種教育學可以挑戰主流意識型態的、文化的與政治的結構，可以作為一種認肯，認肯女性主義教師在既有支配結構與文化習性下所從事的教學即是一種政治行動 (Cohee et. al., 1998: 1-3)。

易言之，女性主義教育學是一種女性主義精神與女性主義教育的實踐，這種實踐不是去摧毀一切傳統，而是給予教師和學生一個機會去再詮釋所教與所學，並用一種新的視野去觀照性別平權與社會公平正義，以促使個人增權進而帶來社會進步。肇基

於此，女性主義教育學駁斥傳統教育學理論過於規範/支配實務教學，其從而轉向對於教育學知識的生產必須紮根於教學現場與教室情節描繪，在這層意義上呈顯其知識發生的脈絡與知識生產過程，並對「知識」地具體呈現表現在兩個面向：一是以生產「主體對話的文本」來傳播女性主義教育學的理論與教育學知識，藉此與科學社群溝通且企圖解放教育領域中男流知識論以回應女性主義實踐精神與政治立場；二是對於教室內的知識生產，則希冀以主體「對話」¹的方式，教師與學生共構知識，以打破受壓迫者處境而能彼此相互培力增能。而後現代思潮的影響與滋養，使得女性主義教育學者強調對於認知主體（不論是女性主義教師或學生）的內部差異，是實踐者所首要考量。而站在主體經驗可以被認可（特別是女性的經驗）的脈絡下，任何認同女性主義或性別平等教育的教師，都必需站在她/他的教學位置上作為一個發聲主體，提供她/他的生活經驗與教學實踐做為生產女性主義教學實踐知識的基礎。

因此，我說「我的教室就是我的戰場」，即奠基於上述女性主義的教育主張與女性主義教育學的精神信仰，並且企圖生產主體對話的文本來披露女性主義教育學教學知識生產的過程與實踐路徑，以實現教育作為自由實踐的理想。但，請瞭解，在這本論文集集中所謂女性主義的教室所指的「教室」並不只侷限在課程內、教室內的教室，這個「教室」還擴及教師所處的校園，甚至更大的教育體制；女性主義的教室，重點不僅是在「教室」，更在於教師所身存、所在有的活動環境與體制。

再者，生產主體對話的文本，實際上也挑戰了傳統知識論對於身、心、理性與情感的二分。McLaren 說：「作為教育工作者，我們必須在語意意義的語言之外，指認它的意義。換言之，將身體當作是意義和抗拒最原初的場域，這是『賦予血肉』，因此，作為教育工作者…我們必須要奮力掙脫以文字來解讀世界的那些概念框框，我們必須要經由自己在浩瀚的情緒與慾念大海中的位置，以及經由我們身體的主體性與靈魂存在的位置，來解讀世界。」（蕭昭君、陳巨擘譯，2003）。我相信要「賦予血肉」、要談這些交錯糾葛，必得放到情境脈絡下細細來談，談我們的情緒，談我們的感受，更藉由談情緒與感受中，談我們對此的理解與建構出知識以作為行動與實踐的出口。在這個意識、覺醒、反思與行動的教學過程中，人的身體感、人的情感是個很重要的一部份，情感的重要與其作為一個形塑整個認知、行動與實踐過程的重要媒介，乃是因為它觸及現實生活中的真實，甚或說現實，這一真實與現實反應出人在社會生活結構中的位置與限制，以及和既有的文化與習性相碰觸。只是情感的敘說與在知識論述中的合法與正當性，一直都沒有個合理論述或被論述的位置。

因此，我希望可以將女性主義教師與其情感放入教育研究的知識生產過程中，並對其在知識生成的影響給予一個位置，一個在知識論與方法論上具有正當性的位置，

¹ 女性主義教育學對於「對話」的強調，乃深受批判教育學者 Paulo Freire 教育思想的影響。而根據 Maher & Tetreault (2001) 表示，女性主義教育學的教育理論來源之一即是 Paulo Freire 的教育觀。

談情感不只是談情緒與感受，更是談情感對於教師與學生在知識協作過程中的形塑力量。因為我相信對於以研究為實踐教育或生命夢想的人而言，每一個舉動，每一個姿態都會有其意義，與生命及靈魂對話是經意中的不經意流瀉，我對於女性主義教學，亦或女性主義教育學作如是觀。同樣地對於運用或實踐女性主義教育學來生產知識或從事教學實踐，我也有同樣的思考和想像。

這一本論文集即以「主體敘說、主體對話」的文本形式出現，記錄與記載了近幾年以來我從事女性主義教育學實踐的研究成果與經驗感受，包括從這些經驗感受與研究實踐歷程中淬練而得的教學知識與對於女性主義教育學的理解。在此論文集編排之際，我也趁機將其中的一些內容做些修改，以便更能符合當今的時空背景與社會脈絡。希望透過這樣的一個主體對話文本，可以召喚出散落在四面八方的同路人，讓這些相識或不相識的秀異之人，得以有一個發展對話與認識的機會與空間，讓大家知道女性主義教學實踐的旅途上，對於知識與方法的創新想像與實踐並不孤單，有很多人在努力與耕耘著，或許如此，教育就不會是一種孤寂的專業。

參考文獻

中文部份

- 方靜儀（1995）。女性主義在知識論上的提問暨其思考進路之分析。中央大學哲學研究所碩士論文，未出版，桃園市。
- 李文英（2000）。身體的包袱：一位國小老師主體探究與身體教育實踐的故事。輔仁大學應用心理研究所碩士論文，未出版，新莊市。
- 夏林清（2003）。由實務取向到社會實踐。台北：張老師文化。
- 甯應斌（1998）。Harding 的女性主義立場論。哲學論文集，261-296。
- 蕭昭君、陳巨擘（譯）（2003）。P. McLaren 著。校園生活：批判教育學導論（Life in school：An introduction to critical pedagogy in the foundations of education）。台北：巨流。

西文部份

- Cohee, G. E., Daumer, E., Kemp, T. D., Krebs, P. M., Lafky, S., and Runzo, S. (eds.) (1998). *The Feminist teacher anthology: Pedagogies and classroom strategies*. NY: Teachers College, Columbia University.
- Hughes, K. P. (1995). Feminist pedagogy and feminist epistemology: An overview. *International Journal of Lifelong Education*, 14(3), 214-230.
- Lather, P. (1991). *Getting Smart : Feminist research and pedagogy with/in the postmodern*. NY: Routledge.
- Maher, F. A. and Trtreault, M. K. (2001). *The feminist classroom*. NY: Rowman & Littlefield.

女性主義的教室：

女性主義教師在成人教育環境之教育實踐

若要在教學過程中反映女性主義的價值觀，
則要以前進、民主與帶著情感的教學方式來教導學生。

Kathleen Weiler (1988)

一、前言：朝向實踐的場域

1999 年，我完成博士論文取得學位回國。三個月後，在一個研討會的場合裏首次接觸與認識了「文山社區大學」。不太清楚這是一個什麼樣的大學，只是覺得「沒有學歷的限制，只要年滿十八歲以上就可報名入學就讀」的作法，引起了我成人教育專業方面的興趣。

不久之後，接到文山社區大學的邀請，問我是否可以到文山社大為女性學員們開設一門如何學習的課程。在這一次的接觸裏，我對文山社大「經驗知識」的理念有了初步的認識。「經驗知識」的主張，給我一種熟悉的感覺，感覺它與女性主義教育學的主張似乎有某種程度上的相似。這份熟悉與親切的感覺深深地吸引著我，於是我欣然的接受邀請至文山社大開設以「女性潛能開發—學習能力之培養」為名的成人婦女學習課程。

於是，在文山社大授課的這段日子當中，我對文山社大有了更進一步地認識。設立社區大學的構想，源自 1994 年台大數學系黃武雄教授的倡議。1998 年 9 月，在「社區大學籌備委員會」努力推動、台北市教育局經費支持及木柵國中的協助下，成立了國內第一所社區大學—台北市文山社區大學。社區大學設立的目的是要創造一個新的大學型態，建立一個屬於平民大眾的高等教育場域，以迎向公民社會的來臨。因此，為打破以往的菁英式教育，實現以學員為教育主體的理想，文山社大入學資格沒有學歷方面的限制，只要年滿十八歲以上的公民皆可報民入學；在課程規劃方面乃以現代公民養成教育為主，而非學術菁英教育；著重通識性能力培育，而非職業技能訓練；著重公民議題探討，與社會生活的緊密聯結（蔡傳暉，2000）。

根據黃武雄教授指出，社區大學的價值在於知識的解放，「把知識重新定位，還它本來的面目，讓人經由社區大學的課程研習，更真實的認識自己，認識世界，認識自己

與世界間的紐帶關係。」(黃武雄, 1999)而在此批判傳統教育的「套裝知識」強調「經驗知識」的理念引導下,文山社區大學強調從學員的經驗做為學習的出發點,培養學員的主體性與自主性,發展學員自我建構知識與思考判斷的能力。這些理念與女性主義教育學主張之檢視知識生產之權力關係與彰權益能(empowerment)¹的理念有相通之處。而正是因為這些相通的理念,我選擇了文山社區大學做為女性主義教育實踐的場域。

有時後回想,是什麼原因與從什麼時候開始,我以「女性主義」與「成人教育」二者同時來定位(identity)自己?我想應該就是從1999年9月,我在文山社區大學生活藝能課程,開設「女性潛能開發—學習能力之培養」教授女性學員學習「如何學習」的課程吧。這是一門典型的成人婦女教育課程,主要是幫助離開學校已久的女性學員培養一些基礎的學習方法與學習能力,以及幫助她們適應大學裡的學習生活(例如資料收集的方法、閱讀與報告撰寫的技巧、壓力與時間管理的策略等等)。然而,剛以女性主義觀點完成博士論文的我,腦袋裏還裝著滿滿的女性主義教育學(feminist pedagogy)的思維,所以我想那麼就加一點點這樣的東西在這門課程裏吧。於是,我以開放與尊重的態度來營造教室內上課的氣氛、以批判省思的語言來傳授上課的內容、介紹Belenky, Clinchy, Goldberger, and Tarule (1986)等人的*Women's Ways of Knowing: The Development of Self, Voice, and Mind*²、分享個人的生活經驗(包括與學習方面有關的學習經驗)與生活經驗裡的性別小故事。

沒有想到,這個一點點竟然引發出一串串的漣漪。以批判思考的認知態度來看自己的生活經驗與學習歷程,不僅拉近了我與學員間彼此的距離,同時也開啓了學員們心中那扇女性主義的視窗,讓她們想要進一步認識自己、認識自己的能量(power)與瞭解自己如何變成今天的自己。這是一個美好的發現,我沒有想到我在書本上與研究論文中讀到的女性故事與女性生命力會如此真實地呈現在我的眼前。這個美好的發現,讓我對於女性主義教育學的主張有了更多的信心,並且加強了我進一步實踐女性主義教學觀的決心。

因此,我有了在文山社大開設「女性心理學」課程的構想,希望在這門課裏以發展心理學為主軸、女性主義教育學的觀點為橫軸來檢視女性生命發展過程中之重要發展任務與生命議題,並且希望在這門課裡以女性主義教育學為主要的教學方法。藉此,希望能夠在文山社區大學這個有別於傳統高等教育的成人教育學習環境裏,實驗女性主義教育學的主張,以及實踐文山社大與我在強調「知識解放」重要性上之共同理想。開設「女

¹ 國內對於「empowerment」一詞的翻譯有授權賦能、增權增能、彰權益能與培力。「授權益能」一詞因涉及個體主體性與權力關係的辯證,楊幸真(2001)曾為文引介Gore等人對此之看法,爾後游美惠(2002)在兩性平等教育季刊第19期「性別小詞庫」中對於empowerment中文翻譯用字與概念亦有詳盡的說明。本文視文章脈絡與前後語句,而使用「增權增能」或「彰權益能」二詞。

² 此書有中文翻譯本,為遠流出版、蔡美玲譯(1995)之《對抗生命衝擊的女人》。在課堂上我們使用的是此中譯版本與加上我參考原文書將部份內容加以翻譯製作而成的講義。

性心理學」課程的規劃與構想，隨即獲得文山社大教學研究會之通過與贊同。於是，我的女性主義教育實踐由此展開了新的一頁。

本文即在描述我，一位女性主義教師，在文山社大「女性心理學」課程應用女性主義教育學之教學實踐歷程，包括在此之下的學生學習與師生互動，以及對學生性別意識覺醒與彰權益能方面的影響。

二、建構女性主義的教室

Weiler (1988) 指出：「若要在教學過程中反映女性主義的價值觀，則要以前進、民主與帶著情感的教學方式來教導學生。」我以此觀點與我所瞭解的女性主義教育學來建構一個屬於女性主義的學習場域。因此，依循著女性主義教育學的指引，在文山社大「女性心理學」課程建構女性主義教室的過程中，我考慮知識的建構、教師的角色與學習環境的塑造、權力與差異、以及沉默與發聲 (silence and voice) 等四項議題，帶著豐沛的熱情與前進、民主的教學精神去實驗與實踐我的女性主義教育價值觀。

1. 知識的建構

在規劃本課程之初，學校當局希望我可以修改選課要求，在課程大綱說明處，規定修過社大心理與教育學程之「心理學」基礎課程者方能修習「女性心理學」。我向學校當局反應與強調無需「必備相關心理學學科知識」在此課程的必要與重要性。以女性主義教育學的教育哲學觀點而言，有三點理由讓我認為只要是對瞭解女性生命發展歷程有興趣的學生（特別是女性學生），都可以來修這門課。第一個理由來自女性主義教育學的核心理念——肯定學生（特別是女性學生）的經驗與省思具有性別偏見的課程內容一樣重要。特別是，以批判傳統學校教育「套裝知識」而強調「經驗知識」重要性的文山社大，豈可忽略學生本身知識與經驗之價值。再者，文山社大學程課程的規劃，並無上下階層關係；因此，基礎與進階課程之分，乃為分類上之區別，並不具備實質之意涵。換言之，各課程相互之間並不具有縱橫向之連結關係。因此，我認為若要透過知識的建構來彰顯「經驗知識」的重要，以及發展學員的主體性，首先必須不設限知識建構或知識建構者的來源。

第二，女性主義教育學者 (e.g. Maher, 1987; Belenky et al., 1986; Minnich, 1990; Friedan, 1962; Freire, 1970; hooks, 1989, 1990, 1994; Rich, 1977; O' Brien, 1981) 批判傳統知識論，尤以心理學、發展心理學為然，以西方白人男性的觀點建構了我們目前所認知的「知識」

並界定了所謂「知識」的範圍。凡是不在此「知識」範圍中的經驗與觀點，如女性或其他階級、有色人種的經驗與知識，皆被視為非科學的、非真理的、非知識的；而這些被視為非科學亦或非真理的知識是不在正式教育環境中所教導、傳播、甚至被接受的。因此，對於從未在學校教育正式課程中出現過的「女性心理學」，如何要求學生具備相關之先備知識呢？而以「瞭解女性生命成長過程中之重要發展課題」為主的課程又如何以具有性別偏見的先備知識之多寡作為衡量學生能選課與否之工具呢？

第三，更重要的是，在具有性別偏見的知識架構與權力關係運作的影響下，女性在知識的建構與傳播過程中成為「他者」(the others)，女性的知識與生活經驗被排除於知識建構的領域之外。在此之下，不僅使得女性在知識的論述裏沒有聲音，更使得女性在自己發展與認知學習上無法與傳統知識論產生連結。因此，針對大多數修課學生是女性學員的「女性心理學」，女性主義教育學的觀點告訴我，當我能夠尊重女性學生的自我與主體性，以她們為主體，透過她們自身的知識與經驗來看其生命發展過程中之各項發展任務與議題，以及傾聽她們用自己的話說自己的故事時，我不僅將聽到以往不曾聽到的聲音，我亦將聽到以往不曾聽到的故事。而這未曾聽到的聲音與故事，即是在以西方男性白人菁英觀點所建構之知識體系下，所缺失的另一真實知識與真理。因此，基於上述三點，我認為沒有任何設限的選課標準，特別是不以傳統心理學知識作為衡量的工具，將是「女性心理學」課程師生共同建構知識的重要第一步。

此外，根據後結構女性主義教育學指出，教師與學生雙方的位置性 (positionality³，如性別、種族、階級、宗教等等) 及其與權力結構位置的交錯與關連將影響師生雙方如何建構知識、如何討論她/他們的經驗以及如何在教室中互動 (Tisdell, 1998)。基於此，我認為促進知識建構的另一重要步驟是：(1) 首先教師需要同時表明自身與察覺學生的定位在權力結構位置上之權力關係，包括老師與學生間、學生與學生間之權力結構位置與權力結構關係；(2) 接著透過謹慎嚴密的態度來質疑與挑戰師生雙方既定立場之觀點，以及老師所安排的課程內容與知識論述，而知識的建構則是在此一持續省思與辯證的討論過程中完成。

因此，針對表明教師本身之位置性與權力結構關係，我的作法是在選課手冊裏，於「女性心理學」課程大綱說明與課程規劃理念介紹中，明白地指出我的教學位置與立場——我是以女性主義的觀點來談女性心理學，並且於顯示我的教學政治立場處 (political agenda) 以劃線的方式加以特別標示：

本課程主要是由發展心理學的觀點來探討女性生命發展的過程，
尤其是偏重在成年期的心理發展上。除了由心理學的觀點來介紹
女性生命歷程中重要的發展課題之外，並會由女性主義的觀點來

³ positionality 在中文譯字與用語上，有定位、位置與位置性。目前國內較常使用的是後二者。

探討在女性生命發展與成長過程中，在舊有的權力支配與父權體系
和目前所謂性別平權意識高漲之下所帶來的衝擊與影響。

在第一次上課的時後，我再度地以書面與口頭介紹的方式說明我的女性主義教學觀點與立場，以及以女性主義教育學作為本課程之主要教學策略。再者，我讓學生們瞭解在課程當中所看的講義與教材皆有可能是在此一觀點與立場下選取而來。在往後的上課互動中，我持續地以言語亦或行動來向學生傳達此一女性主義觀點與立場，以及此一立場對於教/學本身的影響，包括解說課堂上所呈現的知識或論述如何是部份、特定與情境的，以及教導學生注意與覺知父權制度如何透過歷史文化與社會機制建構下，以意識型態的方式存在於教育知識論述中。

此外，針對覺察學生的位置與權力結構關係以及其對課程知識建構的影響，我的作法是透過課堂內外的接觸，觀察與瞭解學生們的位置性及其論述觀點之立場，並將此一觀察心得與同學們分享，並會在課堂上明確指出同學們的論述有可能是基於其某種特定位置性或立場而來。此外，我還會在課堂討論進行中，以同學所發表的觀點為例，不僅要求同學們瞭解此一觀點本身之內容與意涵，更要求同學一起來檢視其論述觀點背後之立場，以及更進一步地檢視其立場所潛藏之權力結構關係與影響。除此之外，我還強調我們師生間的不同位置與權力結構關係，共同形塑課堂內知識的論述，而此一知識論述則影響著我們對某一議題之知識建構。換言之，如果課程當中每一次的參與者不同時（如某次上課有同學缺席或有其他新增學員、旁聽者等等），我們就會聽到不一樣的聲音，而對於課堂內所討論的議題或論述可能就會有不一樣的認知與瞭解。

再者，如前所述，知識的建構是要透過師生雙方持續地省思其既定立場之觀點與論述，於課堂討論與辯證的過程當中產生。因此，除了讓學生覺察我們彼此的位置性與其對課堂內教/學之影響外，更進一步地是如何安排學習內容與教/學活動以透過課堂上的討論來共構知識呢？換言之，我們應該「看什麼」與「討論什麼」呢？如何裁剪發展心理學中具有男性觀點的知識與論述呢？又如何包含每一個學生在教育程度、生活經驗、學習能力與特質方面的差異呢？然而，知識的共構豈只能透過發聲—討論的方式來形成？不論學生的沉默是來自於學習/認知、個性亦或其它方面的差異，學生的「沉默有其合理性」（the legitimacy of silence）（Yang, 1999），那麼除了提供發聲—討論的學習方式以共同建構知識外，還有沒有其它的可能性？

不可晦言的，教室內知識的建構建基於師生的論述，而師生論述則又建基於教師對於論述內容（discourse content）的安排。因此，「討論什麼」與「看什麼」（亦即課程單元與閱讀書目）將是女性主義教室知識建構的關鍵要素。而老師若要對課程單元之閱讀書目有適當的安排，更不可忽略的是包含不同學員差異性的重要。為此，在閱讀書目方