

中文提要

从女性主义诞生伊始，就致力于妇女解放和性别平等的研究。西方妇女解放运动起源于十九世纪，经过近两百年的发展演变，形成了一套纷繁复杂的思想理论体系。一直以来，虽然各种不同派别的女性主义团体在对待具体的教育问题上时，都存在着纷繁多样的意见和分歧，但是，她们信仰的一个共同学术旨趣就是：女性主义都是把教育作为自己关注的重要领域，她们一直把改变学校教育中存在的性别不公平，作为实现自己一生追求目标的重点组成部分，要求人们用性别的视角重新审视当下的教育理论和实践。

本论文于女性主义的研究视角，在介绍了女性主义教育思潮的三次嬗变后，将研究的关注重点集中于在女性主义整个发展过程中，最具有代表性的 20 世纪下半叶，并把关注的重点聚焦于美国，在此前提上，归纳得出女性主义对于传统教学的批评观点，提炼出女性主义在教学方面的独特主张，以及其产生的正面影响和挑战，意欲从女性主义视域寻求对现代课堂教学的建构，塑造民主化的课堂。

本文分为五个部分：

第一章“绪论”，介绍了本研究的研究选题缘由及其意义，国内外在这方面的研究综述，研究内容及其方法。

第二章“女性主义教育思潮的嬗变”，介绍了在女性主义教育思潮发展的过程中，经历的三个阶段历程。

第三章美国女性主义对传统教学的批评，分别从传统教学理念、教学知识论、师生关系、教师身份等四个方面，阐述了美国女性主义者，对传统教学的无情揭露和批评。

第四章美国女性主义教学思想的主要内容，重点介绍了女性主义在知识授受过程、课程及其话语、教学方法、教学评价、师生关系等五个方面倡导的教学主张。

第五章其教学主张对于学校教育的冲击，站在客观的立场上，分别从正、反两个方面，阐述了女性主义在教学方面的独特观点对于学校教育的影响。

关键词：20 世纪下半叶，美国，女性主义，教学思想

Abstract

From the beginning of the birth of feminism, this unique research perspective on the determined commitment to women's liberation and gender equality. Western women's liberation movement originated in the nineteenth century, after nearly two hundred years of evolution, forming a complicated ideological and theoretical system. All along, although the various factions of the feminist groups in the treatment when the specific issue of education, there is a numerous and diverse range of views and differences, but their belief in a common academic purport is this: feminism is to education as their own critical areas of concern, they have been to change the school existing in the education gender inequities, as the realization of his lifelong pursuit of objectives focus on part of a requirement for people to use a gender perspective to re-examine contemporary educational theory and practice.

This study is based feminist research perspective, the introduction of the feminist evolution of educational thought of the three, it will focus the study focused on the development of feminism as a whole, the most representative of the second half of the 20th century, and to focus They focused on the United States, this premise, the induction obtained feminist criticism of traditional teaching point of view, to extract the feminist ideas in teaching the unique and its positive impact and challenges, the desire to seek from a Feminist Perspective construction of modern classroom teaching and shaping the democratization of the classroom.

It is composed five parts:

Introduction Chapter, introduced the topics of this study is reason and significance of research in this area at home and abroad in a synthesis of research contents and methods.

Chapter II The Evolution of Feminist thought, introduced feminist educational thinking in the process of development experienced three stages of the course.

Chapter III of the U.S. feminist criticism of traditional teaching, respectively, from the traditional teaching philosophy, teaching theory of knowledge, teacher-student relationship, teachers, four aspects of identity to explain U.S. feminists, the traditional teaching of the ruthless expose and criticism.

Chapter IV of the U.S. feminist thought the main content of teaching, focusing on the giving

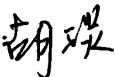
or receiving of the process of feminist knowledge, curriculum and discourse, teaching methods, teaching evaluation, teacher-student relationship initiated in five areas of teaching ideas.

Chapter V of teaching the impact of advocates for school education, standing on an objective position, respectively, from the positive and negative aspects, described feminist unique perspective in education for school education.

Key words: the second half of the 20th century, the United States, feminism, teaching thought

论文独创性声明


本论文是我个人在导师指导下进行的研究工作及取得的研究成果。论文中除了特别加以标注和致谢的地方外，不包含其他人或机构已经发表或撰写过的研究成果。其他同志对本研究的启发和所做的贡献均已在论文中做了明确的声明并表示了谢意。

作者签名： 日期：2010.5.21.

论文使用授权声明

本人完全了解上海师范大学有关保留、使用学位论文的规定，即：学校有权保留送交论文的复印件，允许论文被查阅和借阅；学校可以公布论文的全部或部分内容，可以采用影印、缩印或其它手段保存论文。保密的论文在解密后遵守此规定。

作者签名：

导师签名： 日期：2010.5.21.

第一章 绪论

一、研究缘由及其意义

从女性主义诞生伊始，这种独特的研究视角就是立志致力于妇女解放和性别平等的研究。西方妇女解放运动起源于十九世纪，经过近两百年的发展演变，形成了一套纷繁复杂的思想理论体系。一直以来，虽然各种不同派别的女性主义团体在对待具体的教育问题上时，都存在着各种各样的意见和分歧，但是，一个共同的学术旨趣就是：女性主义都是把教育作为自己关注的重要领域，她们一直把改变学校教育中存在的性别不公平作为实现自己一生追求目标的重点组成部分，要求人们用性别的视角重新审视当下的教育理论和实践。本人把 20 世纪下半叶美国女性主义教学思想研究作为自己毕业论文的选题，主要基于以下几点考虑：

（一）20 世纪下半叶的美国女性主义教学思想具有一定的代表性

进入 20 世纪 60 年代以来，相继有很多女性主义教育者对现行的西方教育，特别是美国的教育进行了大量深入翔实的考察，用丰富的调查研究材料，为人们揭示了至今仍广泛存在于教育体系中的性别不公平现象。学校教育是一种有目的、有计划、有系统的教育过程，它能高效和系统地把知识、社会规范、价值观传授给学生。但是，女性主义者认为，学校课堂和校园并不是一个完全的“性别中立”的空间，很多时候学校以及现存的教育制度都在不同程度上抹杀了女性的话语权，导致了女性在课堂环境中的失语。因此，女性主义者提出了具体的改进措施，有些已经付诸实践的举措也已经初见成效。与此同时，她们的研究不仅再次唤起了人们对教育民主化理想的关注和追求，而且她们也为改变现存教育中存在的性别歧视现象，建立一个社会性别公平化的教育目标提供了切实可行的依据。特别值得我们关注的是，20 世纪下半叶以来，女性主义在教学民主观方面提出了自己独特的教育见解，值得我们借鉴和参考。

（二）目前我国教育界对女性主义教学思想的研究不够充分

我国自 1949 年以来，实行了男女平等的教育方针，女性的受教育状况有了根本的改善。不过近年来，随着女生入学难、分配难、女性人才严重荒废、女性向传统角色回归等现象的出现，越来越多的教育界人士认识到，我们必须结束并超越过去几十年来无性别意识的男女平等教育的理论和实践，正视教育系统中仍存在的社会性别不公平的倾向，并将社会性别平等意识纳入广大教育者的观念及国家教育决策的主流之中，从而促进我国教育改革

的进一步深化和素质教育目标的实现。但是,迄今为止,我国学术界对西方(特别是美国)女性主义的教育理论,特别是教学思想方面,还没有较全面的介绍、分析,因此我们需要加大在这方面的研究力度。

(三) 其主张的合理成分对我国当前教育改革具有启发意义

美国女性主义者为了实现性别公平的目标,更多地向课堂引入了没有性别偏见和文化歧视的教材。她们旨在建立一个“自由课堂”,对身处其中的每个学生都给与平等的接受和尊重,鼓励他们运用自己特有的方式来建构知识,吸取知识,改造知识,与此同时,在保持自身独特个性的同时达到整合和提升。在这种理念的引导之下,课堂被女性主义者倡导营建为一个“自由环境”,师生在这个民主化的课堂中,每一个个体都被视为主体,每个人都被赋予发出自己独特的不同的声音,教室和课堂被构建为了一个相互赋权的地方。女性主义者积极鼓励身处其中的每个学生都以自己独特的方式来向课堂展示和表达自己的意见和体验,女性主义者力图将课堂营造为一个没有性别歧视、性别偏见的真正民主化和性别化公平化的世界。这些思想为我们当前现行的教育改革提供了可贵的参考价值。

作为一名外国教育史专业的研究生,同时也作为一名普通的女性,在平时的学习研究中,对于用女性主义的视角来研究教学,我有着一种特殊的情感在其中。我希望通过自己的微薄之力阅读和研究前人的文献著作,以弥补我们目前对女性主义教育思想研究的不足,以期为我国当前教育改革提供理论参考。

二、国内外研究文献

(一) 国内美国女性主义教学思想的研究

顾明远、梁忠义(主编),史静寰著写的世界教育大系之《妇女教育》(2000),是一部从纵向和横向两方面分别较为详尽地描述世界妇女教育的发展史著作,尤其是美国的妇女运动及其教育思潮,本书从很多方面给与了本论文启示和帮助。

肖巍著写的《女性主义教育观及其实践》(2007),试图借助女性主义哲学视角讨论女性主义教育观的理论及其实践。书中首先讨论女性主义及其教育思潮,以及性别与社会性别问题,进而研究女性主义教育观的哲学基础,阐述女性主义教育观的基本内容,及其对我国学校中的性别课程建设所带来的启示和思考。本书有一个特点,就是试图借助女性主义哲学原理的视角讨论女性主义教育观,这样做的理由在于——想象一个不同的世界首先需要一种不同的感知世界的能力,需要我们敞开自我,面对从前被自己否定或者忽视的各种可能性。

王珺著写的《阅读高等教育:基于女性主义认识论的视角》(2007),在国内首创用社会性别视角和性别分析方法,梳理评述西方学术女性主义对高等教育的批判和重建的全景与内核,对女性主义认识论在高等教育审视中使用的核心概念、理论渊源、主要挑战与超越、重构再建的策略进行了全方位扫描透视,揭示了隐藏在高等教育中“性别中立”、“性别无涉”和标榜知识的“客观性”、“普遍性”背后的性别盲视、歧视的认识论根源,同时还指出了导致的效果:在教育体制中以扩大性别差异而疏离排斥女性,在高深知识中建构男性标准与男子形象,在学科划分设置中沿袭了传统的性别分工等级,在课程内容中排斥女性的经验和认识,在教学中以貌似“去性别化”,却在课堂因袭权力架构和性别立场。这些发现和结论足以使人对高等教育存在的深层的性别盲点引起警醒,给人启迪,促人反思。

其它一些研究女性主义教学思想的论文主要有:

黄忠敬的《女性主义与课程中的性别问题》,认为女性主义的教育理念不仅是对课程文化中存在的男性霸权给与了深刻的尖锐的批判,而且对当前教育体制下,处于主流文化中的认识论及其对于女性自身的歧视及刻板印象也进行了深刻的揭露,批判了以男性文化为中心的课程论。

王宏维的《论西方女性主义教学论对传统知识论的挑战》,分析了其女性主义教学论的两个分析特点:社会性别模式和解放模式,同时也提出了女性主义教学论在挑战传统知识论的同时,自身也遭遇了众多挑战。

胡振京的《女性主义视角下的教育理论与实践》,指出了女性主义理论是现代西方哲学视野下一种崭新的独特的研究视角,对于追求两性平等,倡导妇女地位的公平化、合法化进行了一定的呼吁。文中指出:女性主义视角下的教育理论和实践,是当前教育研究下一种很独特的视角,女性主义者对于学校教育中存在的性别歧视和性别偏见都进行了深刻的批判,对于传统教育中的两性教育观念进行了颠覆性的揭露,倡导追求一种性别公平化的教育环境。

刘翠航的《女性主义教育批判——一种后现代主义教育观》,作者着重分析了女性主义和后现代主义之间的关系,以及女性主义对其入学权利、课程、道德教育、师生关系、传统学生思维方式及性别定位的质疑等方面进行了较为详尽的分析。

王雪峰、高畅的《女性主义教育思潮与教育研究的性别意识》,兴起于20世纪50年代的女性主义教育思潮是作者研究的重点方向,在本文中,作者阐明了在那个时期,女性主义倡导的极其富有个性的教育主张和研究方法。作者在文中还指出,为了使得女性主义更好地为教育服务,女性主义的教育研究者应该反思其性别身份,对于当下教育中存在的性

别不公平现象给予必要的关注和审思，对于其女性主义教育研究者倡导的教育研究方法给与一定的借鉴。

综合以上可以发现，中国对于 20 世纪下半叶的美国女性主义教学思想的研究是零散的，不系统的，其参考文献也有一定局限，缺乏对其完整、系统、全面的阐述与研究。当然，这些材料对于我们研究 20 世纪下半叶的美国女性主义教学思想具有很大的参考价值。

（二）国外美国女性主义教学思想的研究

国外有关女性主义教育思想的研究主要有：

美国学者内尔·诺丁斯(Nel Noddings)的《伦理与道德教育——女性主义的研究方法》(a Feminist approach to Ethics and Moral Education, 1984)，她结合自己的教学经验，以关怀伦理学为理论基础，以独特的女性主义视角和研究方法，批判了现行教学中的不平等教育现状，提出了平等教育观，其主旨是培养关系中和具有批判性思维的个体，实质是学会平等关心。

女性主义教育改革者贝尔·霍克斯(Bell Hooks)的《教学越界：教育作为自由的实践》(Teaching to Transgress Education as the Practice of Freedom, 1994)一书中，系统建构了“关系教育学”这一崭新话语的教育理论体系。关系教育学创立时间虽然很短，然而，它作为后现代主义中的一支独特的奇葩，已迅速成为当今西方教育学界令人广泛关注的研究思潮。贝尔·霍克斯批判传统课堂中师生间缺乏必要的情感和心灵沟通，缺乏必要的交往。对于以往师生之间交往上的忽视，教师更侧重对学生知识上的传递，而在与学生情感交流上的互动，却没有给予必要的重视。因此，造成师生之间都把教学视为一种机械的、缺乏趣味的“填鸭式”的活动过程。故而，霍克斯认为真正的教学应该是关注师生之间心灵上的真诚的情感互动，而非把传授知识和技能视为重点关注的对象，这样才能真正有利于师生之间有利的交往，有利于思想上产生真正的共鸣、理解和尊重。

美国学者罗斯玛丽·帕特南·童(Rosemarie Putnam Tong)(著)，艾晓明(译)的《女性主义思潮导论》(Feminist Thought more Compresive Introduction, 2002)这是一本女性主义思想史。它从 18 世纪启蒙时期的自由主义女性主义讲起，论析了 19 世纪的文化女性主义、女性主义和马克思主义、女性主义和弗洛伊德学说、女性主义和存在主义、激进女性主义、20 世纪文化女性主义的道德蓝图，最后展望了走进 21 世纪的女性主义。作者认为，当今的女性主义者认为“性平等是不够的”，女性必须“寻求超越平等的解放”。本书中各个时期有关女性主义论述教学的材料，对人们研究女性主义教育思想是很有价值的。

限于本人目前的条件和学力水平，这里不能对相关西方文献一一列举解释。

从以上的文献综述可以看出,国外对美国女性主义教学思想的研究与思考比国内要全面创新的多,以上这些材料对美国女性主义教学思想进一步探讨具有重要的参考价值。

三、研究内容和方法

(一) 研究内容

本文写作的主要内容分为以下五部分:

第一章绪论,介绍了本研究的研究选题缘由及其意义,国内外在这方面的研究综述,研究内容及其方法。

第二章女性主义教育思潮的嬗变,介绍了在女性主义教育思潮发展的过程中,经历的三个阶段历程。

第三章美国女性主义对传统教学的批评,分别从传统教学理念、教学知识论、师生关系、教师身份等四个方面,阐述了美国女性主义者,对传统教学的无情揭露和批评。

第四章美国女性主义教学思想的主要内容,重点介绍了女性主义在知识授受过程、课程及其话语、教学方法、教学评价、师生关系等五个方面倡导的教学主张。

第五章其教学主张对于学校教育的冲击,试图尽可能站在客观的立场上,分别从正反两个方面,阐述了女性主义在教学方面的独特观点对于学校教育的影响。

(二) 研究方法

本研究主要采用的文献分析法。资料来源主要是国内介绍女性主义运动、女性主义教育思潮的译著及《教育史研究》、《比较教育研究》、《外国教育研究》、《全球教育展望》等上海师范大学图书馆的馆藏期刊和书目,以及“CNKI中国期刊全文数据库”、“CNKI中国优秀博硕士学位论文全文数据库”与“百度”和“Google”等搜索引擎,同时参考一些外文相关研究文献,在对这些文献研读的基础上,形成本研究的理论基础。

第二章 女性主义教育思潮的嬗变

何为女性主义？出现于 19 世纪 80 年代的“女性主义”一词是个内涵相当广泛并具有极强包容性的概念，它既是指一种政治运动，又可以理解为一种政治主张、思想倾向和学术旨趣。从学术的角度看，女性主义不是一个统一体，其内部可以分为多种不同的甚至相互矛盾的派别，对世界产生了深远的影响。

从女性主义诞生伊始，它就致力于妇女解放和性别平等的研究。西方妇女解放运动起源于十九世纪，经过近两百年的发展演变，形成了一套纷繁复杂的思想理论体系。一直以来，虽然各种不同派别的女性主义团体在对待具体的教育问题上时，都存在着各种各样的意见和分歧，但是，一个共同的学术旨趣就是：女性主义都是把教育作为自己关注的重要领域，她们一直把改变学校教育中存在的性别不公平作为实现自己一生追求目标的重点组成部分，要求人们用性别的视角重新审视当下的教育理论和实践。

事实上，以什么标准划分女性主义教育思潮是有争议的。西方学者奥利弗·班克斯（Olive Banks）把女性主义分为三大传统：平等主义、启蒙主义和社群社会主义。每一种传统都根源于 18 世纪后期。受宗教的启发，平等主义传统集中讨论当时的社会问题，为废除奴隶制、禁酒运动、打击娼妓活动和色情犯罪，以及消除不道德现象而斗争。启蒙主义传统则深受启蒙运动的启发，其主要代表人物是约翰·斯图亚特·密尔(John Stuart Mill)和玛丽·沃斯通克拉夫特（Mary Wollstonecraft）等人，他们强调理性思考、证明和权利、自主性和个人主义的理念。而社群主义传统受到法国的圣西门运动，以及后来的马克思主义的影响，向往那种自由恋爱和子女共同抚养的社会生活。然而，或许最具有持久性的女性主义是出现在 19 世纪和 20 世纪初期的自由主义、个人主义女性主义，它强调社会民主，人生而具有平等的权利和机会，相信通过民主社会的改革，女性便可以自由地获得政治、社会、教育和劳动权利¹。从教育领域看，我们可以把奥利弗概括的三大传统都视为第一次女性主义教育思潮奋斗的主要目标——为消除性别压迫、争取女性受教育权而斗争，其理论根基是自由主义、个人主义及社会民主理论。20 世纪 60 年代以来，伴随着女性主义运动的深入发展，加之基于以往的传统，产生出不同的女性主义理论，这些理论继续着男女平等教育权的斗争。而从 20 世纪 70 年代起，出现了差异女性主义，该理论强调关注两性性别差异，它与其他女性主义理论一道开始以女性主义价值观和方法论审视传统的教育观、

¹ Amanda Coffey & Sara Delamont. *Feminism the Classroom Teacher*[J]. Falmer, 2000, 27, (1): 6.

教育理论和实践,关注课程内容和教学法中的性别歧视,并进行了较大规模的课程实践。从20世纪80年代末期开始,女性主义教育思潮又受到结构主义和解构主义理论的影响,更为关注知识和权力的关系,力图解构父权制或男性的教育观、知识体系和核心概念,以性别视角和分析方法在教育领域掀起一场革命。

可以说,从20世纪70年代末到90年代初期是女性主义在教育领域研究成果较为丰硕的时期,产生了许多具有代表性的成果,例如艾德丽安娜·里奇(Adrienne Rich)关于女性高等教育的讲座《论谎言、秘密和沉默》(1979);卡罗尔·吉利根(Carol Gilligan)对于女孩和女性发展,以及关怀伦理学的研究(1982,1988,1992);贝莱基(Belenky)等人合著的《女性的认识方式》(1986);贝尔·胡克斯(Bell Hooks)的论文《论女性主义教学法 and 女性高等教育》(1984.1989);戴利·斯彭德(Daly Spender)对于女性教育的思考(1982);玛德琳·格鲁梅特(Madeleine Grnanet)对于女性教学的说明(1988);帕蒂·莱塞(Patti Lather)对于课程的分析(1991);乔·安妮·帕加诺(Jo Anne Pagano)对于女性主义理论和教学的研究(1993,1996);帕特里夏·汤普森(Patricia)对于家庭经济学和女性主义的研究(1986);瓦莱丽亚·沃克丹(Valerie Walkerdine)对于英格兰学校女孩的研究(1990);林·耶茨(Lyn Yates)和维多利亚·福斯特(Victoria Foster)对于澳大利亚背景下性别与教育的研究(1993,1996)等¹。

一、第一个发展阶段:18、19世纪—20世纪60年代

关于女性运动的第一次浪潮始于何时有两种说法,一种说法认为它始于19世纪后半叶,历时约70余年,到第一次世界大战时达到最高点;另一种说法认为是在20世纪初。目前人们普遍认同的说法是:女性主义运动第一波发生在1840年到1925年间。1848年7月19日,在纽约州塞尼卡·福尔斯村的韦斯利安卫理公会教堂,召开了美国第一届女性权利大会。会上通过了一份《权利和意见宣言》。大会的主要组织者是废奴运动的积极参加者、被后人称为“女权辩护运动之母”的莫特(Lucretia Coffin Motl)、斯坦顿(Elizabeth Cady Standon)和安东尼(Susan B·Anthony)。有历史学家认为,这次大会的召开标志着美国女性主义运动的正式开始。

与女性主义运动发展的第一个历史时期相对应,18、19世纪—20世纪60年代的女性主义教育思潮主要体现为自由主义女性主义对于两性平等教育权的追求。在这一思想看来,

¹ Jame Roland Martin. A Companion To Feminist Philosophy[M]. Berkeley: University of California Press,2000.444—445.

女性受压迫的根源在于社会中的一系列传统和法律，这些传统和法律使得女性的潜能无法得到发挥，从而阻碍了社会进步。受自由主义政治理论的影响，自由主义女性主义理论认为，理性是人类共同的本性，个人由于天性禀赋和潜能而具有超出万物的价值，个人的基本权利应当受到尊重；人与人之间是平等的，个人自由之所以成为可能，是因为个人能够认可他人的自由，在平等权利的前提下限制自己，不伤害他人，这对于男女是同样适用的。因而，自由主义女性主义者一直为争取女性的各种权利而斗争，如选举权、个人财产权、受教育权以及平等的工作机会权。

在18世纪，沃斯通克拉夫特便开始为女权进行论辩，她的《女权辩护》一书集中论述了男女平等、权利平等、道德平等、受教育以及工作机会平等的观点。她坚持认为美德只能有一个标准，对于女性来说，社会“要像教导男人一样去教导她们服从必然的规律，而不是为了使她们可爱因而使道德标准由男女之分”¹。

她认为，从知识上看，男女两性的性质也应该是相等的。女性不仅要被视为有道德、有理性的人，也应当采取与男人相同的方法接受教育。她用了许多篇幅来分析自己时代的女性状况，对女性自身的种种问题提出尖锐的批评，认为她们远没有达到有理性、有德行和有知识的程度。那么，女性的这种状况是什么原因造成的呢？女性为什么没有发挥应有的理性，得到应有的知识，获得良好的美德呢？沃斯通克拉夫特认为，这一问题的原因在于教育。“我深信忽视对于我的同胞们的教育乃是造成我为之悲叹的那种不幸状况的重大原因，还深信特别是女性，她们由于一种草率的结论产生出来的种种综合原因而陷于懦弱和可怜的境地。”²女人从小就受到教导并且由母亲做示范而领悟到只要懂得人类的一些弱点，恰当地说，就是做事狡猾、性情温和、表面服从以及谨守凡庸礼节，她们就可以得到男人的保护；只要他们生得漂亮，其余的一切都是无所谓的。更有甚者，诸如卢梭一类的思想家在理论上证明女人在体力上不如男人，所以应该是软弱和被动的。女人的责任就是取悦男人、服从男人，尽量去迎合她的主人。按照这些教育原则来教育女性，就会使得她们养成狡猾放荡的习惯，使得妻子、母亲、人类都被不恰当的教育和虚荣心所造成的虚伪性别埋没了。

如果要改变现状，首先就要在教育上改革。沃斯通克拉夫特主张，“必须使两性同时受教育，以使他们都能成为完人。”³她从三方面论证了女性同男人一样受教育的意义：其一，为了使人类更有道德，男女两性必须根据同一个原则来行为，要使得社会契约真正公平，

¹ [英]玛丽·沃斯通克拉夫特. 女权辩护[M]. 北京: 商务印书馆, 1995. 45.

² 同上书.3.

³ 同上书.65.

为了推广唯一能改善人类命运的进步原则，我们必须让女性把德行建立在知识的基础之上，这在她们没有受到同男人一样的教育之前是不可能实现的。其二，为了使婚姻起到稳固的社会作用，人类也应该按照同一个方式受教育，否则两性间的交往永远不配称为伴侣。在女性成为有知识的公民之前，她们永远不会完成女性的职责。其三，为了子女，女性也应当受到同男人一样的教育。女性在一般情况下，爱都是偏见的奴隶，她们很少能表现出摆脱偏见的母爱，不是忽视子女，就是不当地溺爱。沃斯通克拉夫特的这些关于两性平等教育权的思想被传播下去，并在 20 世纪的女性主义者那里发扬光大。

第一次女性主义教育思潮体现出西方社会教育平等从理念到实践的发展过程。可以说，现代教育权利平等的思想已经成为各国教育民主思想的基石。这一基本思想的宗旨是社会全体成员都平等地享有受教育的权利，而不论他们的政治、经济、社会地位、性别差异以及宗教信仰如何。然而，事实上，这一理念在教育实践中还远未得到实现。教育机会均等已经成为发达国家向现代化社会发展的追求目标，它极大地促进了工业革命时期初等公共教育的兴起和基础教育的普及，也促进了 20 世纪 60 年代以来高等教育的大众化。在这一从理论到实践转化的过程中，社会、政府和国家起到至关重要的作用。每一个人都享有的天赋的受教育权利还属于启蒙运动所倡导的人的一种“自然权利”，要想把它变为社会实践，还需要社会、国家和政府承担起教育的职责，用教育制度做保证，把这种自然权利转化为社会权利和公民权利，从一种不平等的特权转化为普遍的平权¹。总之，18、19 世纪——20 世纪 60 年代的女性主义教育思潮试图伸张女性的受教育权利，从理论上证明女性同男性一样有理性、有德行、有知识，争取把以往男性受教育的特权变为两性受教育的平权。这些思想和由此导致的社会运动的确带来了女性教育方面的巨大进步。

二、第二个发展阶段：20 世纪 60 年代末—80 年代初

女性主义的第二次浪潮伴随着美国黑人解放运动、学生运动及法国 1968 年“五月风暴”等民主运动，以比第一次浪潮更强的冲击力，震撼了整个社会。它产生于 20 世纪 60 年代末 70 年代初，激进女性主义和社会女性主义是这个阶段的代表。其主要目标是批判性别主义和性别歧视，力求消除两性差异。她们认为当时虽然女性有了选举权、工作权和受教育权，但是表面的性别平等掩盖了实际上的性别不平等。这次女性运动的基调是要消除两性差别，并把这种差别视为造成女性对男性从属地位的基础。女性运动要求各个公众领域对

¹ 董秀敏,李立国.西方近代教育观的理论¹与实践[J].陕西师范大学学报,1998,(12):25—31.

女性开放，缩小男性和女性的差别，使两性趋同。当时的女性主义者认为，女人应当克服自己的女性气质，努力发展男性气质，其中包括攻击性和独立性；她们不赞成母性是天生俱来的，也不赞成女性在道德上天生高于男性；她们否定女人缘于作母亲的经验，就在于性格上与男人有了根本的差异这一论断，而是认为许多男人也很温柔，甚至更爱照顾人；这些特征和气质不是先天的遗传，而是后天培养的结果。女性运动的第二次浪潮规模宏大，涉及了各主要发达国家。到70年代末期，仅英国就拥有了9000多个女性协会，美国、加拿大涌现出大量女性组织。

1966年，全国女性组织(National Organization for Women, 简称NOW)在美国成立，弗里丹任主席，这一组织成为西方最大的女性组织，其宗旨是：献身于这样一种信念，即女性首先是人，是个像我们社会中的其他人一样的人，女性必须有机会发展她们作为人的潜能；立即行动起来，使女性充分参与到美国社会的主流当中去，享有真正平等伙伴关系的一切特权和责任。到80年代末，全国女性组织已拥有15万成员，176个分会。1974年，美国58个工会的3300多名女性，代表40个州和数百个地方工会在芝加哥开会，成立了第一个全国性的女性工会组织：工会女性联盟。1975年，全国性的黑人女性组织“黑人女性联合战线”又在底特律成立，并代表少数民族女性抗议针对其的阶级、性别和民族压迫。1977年，代表50个州和地方会议的1400多名代表举行了第一次全国女性大会，并通过了争取女性的平等权利的25项重要决议。许多群众性女性组织为推动女性解放运动作出了贡献。

与此同时，在西方女性主义运动发展的第二个历史时期，西方社会教育领域也出现了另一次女性主义教育思潮，它产生于20世纪60年代末70年代初，其力图批评其中的性别歧视内容。这一时期的教育思潮也很关注课程，研究课程内容和教学法中的性别歧视，并进行较大规模的课程理论和实践研究。一些学校建立起妇女研究机构，开设相应的课程，还编写了专门的教科书。这一时期产生的差异女性主义(强调关注两性差异)对于学校教育产生了深远的影响，虽然它的一些观点引起很大的争议，但同以往的女性主义教育理论相比，这种教育思潮也尝试着在学校以性别差异教育来消除性别歧视。

20世纪70年代以来，女性主义主要集中于教育和知识的发展，以及女性受教育的机会，反对对于女性和女孩的暴力行为，确保女性和女孩的声音能够得到认真的倾听。例如，卡罗尔·吉列根和内尔·诺丁斯(Nel Noddings)等人提出的女性道德心理发展理论强调，女性的特点应当被重新认识和强调。她们试图在教育中保持与女性有关的特点，认为学校教育应当在学校文化与女性文化之间寻找平衡。那些与女性相关的价值观正在受到与公共领

域相联系的价值观——理性主义、竞争、政府、商业化和个人主义的威胁。在这种背景下，女性所需要的不是性别中立的教育，而是在基础教育之后的、与私人领域相联系的性别敏感性教育。诺丁斯对于美国社会盛行的自由主义教育观提出批评，认为这些教育观没有重视人的全面培养，而且一直贬低与女性相联系的价值和品格特点，而这些问题的解决要求学校教育中要引入关怀的视角。¹

20世纪80年代初，美国女性主义学者玛丽琳·弗莱伊（Marilyn Frye）曾经作了一个形象的比喻：她说女性的存在是突出“菲勒斯中心主义现实（phallogocentric reality）”的背景，“是人们用关注核心人物的眼睛看不到的背景”。²而女性主义学者简·R·马丁（Jane Roland Martin）认为，教育的情况也与女性的处境相同，我们所有人几乎都陷入把教育本质化的背景之中，因为传统学校的隐蔽课程让学生把教育视为衬托社会、政治、经济和文化大小事件发生的静止的布景。在她看来，女性主义教育要完成的工作是质疑白人男性的工作和规范，把性别和种族的观念历史化，把身体看成是社会的建构，相信目前这个世界残酷的事实之一。她认为教育本身是社会、政治和文化的各种因素交织构成的，改变教育需要理解社会、政治和文化；反之，社会的改变也需要对于教育的一种新理解。³马丁对于女性主义教育使命的这种理解也可以看成是这一时期女性主义教育家的教育观和奋斗目标。

这一时期还应该值得关注的是，作为一种分类分析，“社会性别”一词与女性运动第二波同步出现，旨在强调生理性别与社会性别二者的区别。女性主义者认为，如果女孩子不喜欢数学，那不是由于生理性别的原因，而是由于社会性别的原因。女性主义并不特别关注生理性别，而是关注性别差异的文化和心理的意义。女性主义反对本质主义和生理决定论的观点，赞成性别的差异和特征是由社会建构起来的观点。这使得女性主义因此受到来自生理学和医学的抵制。总之，第二次女性主义教育思潮将教育视为社会进步和性别平等的重要途径，其根本特征体现为以女性主义为价值观和方法论分析教育理论和实践，并且对主流知识的方法和内容提出挑战，力图批评其中的性别歧视内容，强调女性受教育的机会，并要求女性声音得到倾听。

¹ Noddings N. *Caring. a Feminist approach to Ethics and Moral Education*[M]. Berkeley: University of California Press, 1984. 180.

² 肖巍. 女性主义教育观及其实践[M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2007. 126.

³ Jane Roland Martin. *A Companion To Feminist Philosophy*[M]. Berkeley: University of California Press, 2000. 443.

三、第三个发展阶段：20 世纪 80 年代以后

女性主义的第三次浪潮得益于后现代理论的启示，产生于 20 世纪 80 年代末期。后现代理论以法国后结构主义哲学家德里达（Jacques Derrida）、拉康（Jacques Lacan）、利奥塔（Jean-François Lyotard）、福柯（Michel Foucault）等人为领军人物。早在 20 世纪 60 年代，他们就提出启蒙主义已经终结。基于自身理论和实践双重发展的需要，女性主义吸收了后现代主义的有益营养，发展为后现代女性主义，否定和批判传统的女性主义理论，关注差异，强调多元，反对权威性，致力于建构女性的话语。出现了女性主义教育理论——结构主义理论和解构主义理论。结构主义理论作为一种哲学思想，曾经是以一种方法论的面目而出现的。其基本特征是强调认识事物的内部结构，反对单纯地研究外部现象；强调整体的研究，反对孤立的、局部的研究；强调从系统、功能、关系中把握事物，反对单纯的经验论。¹解构主义 60 年代缘起于法国，雅克·德里达——解构主义领袖——不满于西方几千年来贯穿至今的哲学思想，对那种传统的不容置疑的哲学信念发起挑战，对自柏拉图以来的西方形而上学传统大加责难。简言之，解构主义理论及解构主义者就是打破现有的单元化的秩序。当然这秩序并不仅仅指社会秩序，除了包括既有的社会道德秩序、婚姻秩序、伦理道德规范之外，而且还包括个人意识上的秩序，比如创作习惯、接受习惯、思维习惯和人的内心较抽象的文化底蕴积淀形成的无意识的民族性格。反正是打破秩序然后再创造更为合理的秩序。解构主义最大的特点是反中心，反权威，反二元对抗，反非黑即白的理论。二者试图让学生在被迫实践与关系中提高自己的性别意识，呼吁人们发现以往教育中的“性别盲点”，从而在根本上进行教育改革，二者试图让学生在被迫实践与关系中提高自己的性别意识，呼吁人们发现以往教育中的“性别盲点”，从而在根本上进行教育改革，反映出对教育的伦理价值的诉求。

课程是学校教育改革系统中的软件，是教育建设的重点工程，它集中地、具体地体现了教育的基本要求。课程的改革，是 20 世纪 80 年代后教育改革的理论家、实践家所普遍关注的重点问题。自 1945 年来，由于在世界范围内发生了科学和技术、政治和经济、人口和社会结构方面的一系列的变革，所有国家都经历了极为迅猛的环境变化，教育制度的发展与变化比过去任何时候更快，能够改变课程结构和本质的源泉也空前地增多了。这一切都对课程产生了实实在在的影响，各国也因此掀起了或大或小、或长或短的课程改革运动。

这一个时期里，女性主义以后现代女性主义哲学为根基，也成为了推动西方课程改革

¹ 田本娜主编. 外国教育思想史[M]. 北京: 人民教育出版社, 1994. 466-467.

的主要力量之一。女性主义的价值观、学术主张、信念和意识形态等都直接或者间接地影响到了这个时期的课程改革。有女性主义学者认为：每一个人都是改革的动力，每一个人都有责任建立一个良好的组织环境，使得个人和集体都能不断地探究和发展，只有每一个人都采取行动，改变自己的环境，才能导致真正的改革。因此，女性主义者认为，了解每一个人如何界定其角色，他（她）有哪些能力，他（她）对学校 and 课程改革方案如何知觉等，是探讨课程改革的重点。

在这个基础上，她们批判作为课程领域的主导范式——在西方世界盛行了近三十年的“泰勒目标教学模式和方法”，强调课程与教学设计要进入学生的生活世界，要在过程中完成学生对知识的学习和掌握，要关注每一个求知的个体，重视其性别差异，发现其性别盲点，祛除其性别刻板 and 性别歧视，发展性别课程，主张用不同的方式解读“文本”，突破其“工具理性”对人的控制，探讨每一个独立的个体内心最深处的世界和精神体验。与此同时，女性主义者还主张建立女性主义的课程范式，她们认为这一范式的突出特点是：其课程不是简单的新课程模式的移植，也不是研究者到开发者而至教师的线性的、直接的、强制的过程，它是一个协商和转化的过程，是双方共同努力达成愿望的过程。学校、教师以适合他们的方式来落实改革方案。课程改革既不是产品也不是事件，而是涉及新课程的实质建构。其课程改革强调的是建构，师生和有关人员通过情境性思维、批判性反思，探讨他们的决定、判断、行为以及其中隐含的规范价值和信念，建构课程改革的意義。它的目的不在于控制，而在于如何有效地达到改革的目标，增强涉入者的能力，提高判断和自我管理的层次。

在女性主义教育思潮的进一步推动下，20世纪80年代以来，西方特别是北美课程领域开始由“课程开发范式”转向“课程理解范式”。课程不再被理解为纷繁复杂的“学校材料”，而被视为“符号表征”，并从不同理论对课程符号进行理解，形成了丰富多彩的课程话语。人们从不同角度突破“泰勒原理”在课程领域中的统治地位，突破“工具理性”或“技术理性”对课程领域的控制，并广泛运用现象学、存在主义、解释学、法兰克福学派、后结构主义、解构主义、后现代主义、女性主义等哲学理论探究新的课程观，把文学理论、美学、自传或传记理论、神学等领域“嫁接”到课程领域，由此产生了形形色色的“课程理解”——政治的理解、种族的理解、性别的理解、现象学的理解、后现代的理解。课程由此成为了一种可以有不同解读的“文本”。以追求性别平等为己任的性别课程在这一时期有了长足的发展，这主要体现于把种族作为性别文本来看待，把它置于广泛的社会、政治、经济、文化、种族等背景上来理解，联系个人深层的精神世界和生活体验而寻找课程的意

义。¹

透过女性主义及其教育思潮的历史演变，我们可以看到，尽管女性主义派别众多，但她们在看待教育问题时，基本上都认为传统教育是以男性为主体，存在着对女性的歧视和不尊重，她们强调对现代教育进行女性主义的分析与重构。女性主义者强调，教育要实现民主化，首要的是实现性别平等和公正，加强对女性的理解和尊重。与此同时，伴随西方女性主义运动与教育思潮发展起来的女性主义教育观，对于美国的教育制度和课堂教学产生了深远的影响，并直接导致了美国学校性别研究学科的创建和性别课程的开设。

¹ 张华.走向课程理解:西方课程理论新进展[J].全球教育展望,2001,(7):40.

第三章 女性主义对传统教学的批评

人人都享有天赋的平等权利，这是美国最重要的价值观。所谓的平等主要是指机会的平等，在教育方面就体现为每一个美国人从小学到大学都享有接受良好教育的平等机会，教育被视为通向成功的一条重要途径。因而，女性主义者在争取女性解放的过程中，尤为注重教育问题。由于课程观和教学方式对于知识的传授具有重要的作用，所以女性主义者在争取教育领域的性别平等时，首先对传统教育观和教学法进行女性主义分析。

什么是女性主义分析？在讨论之前，我们应当先对女性主义分析下一个简单的定义。如果我们的研究数据联系历史提出一种政策假设：

——学校一直是围绕男性来建构的，并通过对于当前政策和方案的批评，呈现出一种重新思考政策实践的行动主义立场，以便对女性的要求作出反应，那么，这实际上就是在采用女性主义的社会性别分析方法对学校教育进行女性主义分析。这种分析的目的恰如后现代女性主义哲学家西苏所言：“这是一个破旧立新的时代，确切地说，是新的冲破旧的，女性本质冲破过去的故事，由于没有基础建立新的话语，却只有一片千年的荒土要打破，因此我所说的至少分两个方面，有两个目的：击破与摧毁；预见与规划。”¹

基于此，女性主义对传统教学进行了尖锐的批评，主要体现在以下五个方面：

一、对传统教学理念的批判

教学理念的阐述可以简单理解为教学目的的问题。传统教学论认为，教学就是传递知识，使学生受教化的过程，泰勒的目标模式理论就是一个典型的例子。在这里，教学的理念被理解为行为的、可以分解的、而且是价值中立的。它的特点是：预定的目标、经验的选择和指导评价。因此，“伴随这一序列的线性排序及目的与途径的二元分离之中，存在着关于教育本质的工具主义或功能主义观点”²，即教学的目的并不来源于教学活动本身，而是来自并指向于外在目标并受其控制，教学目的在此是以因果关系的模式呈现出来的，实质上是试图“对世界进行思想与技术的控制”³。这也就是说，教学的目的是外部力量“给

¹ Goodman, J. Redirecting sexuality education for young adolescents[J]. Curriculum and teaching, 1991, 6, (1): 12.

² [美]小威廉姆·E·多尔.后现代课程观[M].北京:教育科学出版社,2000.74.

³ 同上,75.

定的”¹，即有一种客观存在的知识可以去传递，老师的任务就是传递知识，学生的任务就是学习和背诵知识，如果这个程序操作完成，即达到了预期的目标。在这里，知识的获得是一种纯粹科学的、客观的、外在的东西。发挥潜能的过程就是假设每个人都有内在的能力，但有时却因为在受教化过程中他（她）们的能力受到埋没甚至被否定。

在女性主义教育者看来，泰勒的课程原理是一种系统管理，它假设，系统的有效性可以通过该系统的输出满足该系统存在之目的的程度予以评价，然而，对探讨目的的政治过程，以及对目的的理解，实际上被忽略了。对在现实教育世界里存在的谁来决定目的，以及决定什么目的这类伦理学、意识形态等问题，正是课程论者要探讨的。他们认为，所有知识都有着社会和性别偏见，知识的构建总是为某种社会目的服务的，所以，课程研究要揭示学校里所教授的外显知识与内显知识之间的关系，选择和组织知识的原理，以及评价的准则。

二、对传统教学知识论的批判

何为知识论？知识论是探讨知识的本质、起源和范围的一个哲学分支。目前知识论和认识论之间的关系存在争议，有人认为它们是同一个概念，而也有人认为它们其实是存在一些密切联系的两个不同概念。按照托马斯·希尔的观点，知识论主要关注：1) 知识的性质或认识论术语的意义；2) 认识的证实或知识的标准；3) 认识经验与认识对象之间的关系。²这个问题涉及以下几个方面的内容，如教学知识从何而来，它是如何被承认的，为什么选择它进行传授，如何传授这些知识等等。那些通过具体生活经验、身体存在感受到的知识被视为次等的、不被承认的、更不可能进入课程作为可以传授的知识。按照西方传统文化的认识理路，如果引申到性别、种族等关系上，那就是男性等同于思想、女性等同于身体，白人等同于思想、非白人等同于身体，把人分为男/女、白人/非白人、思想/身体等对立的有等级的范畴，这正是女性主义认识论批判的重点。女性主义认为，以往的知识都是建构在男性或者社会强势群体的基础上，由他们来定义什么是知识，怎样传授知识，其他不同的声音都被强势权力所淹没。故知识领域与父权制之间就是这样相互论证、相互维护、相互支撑的，要想消除教学中的性别歧视，绝对不能忽视知识领域之中的性别不公平现象。

¹ [美]小威廉姆·E·多尔.后现代课程观[M].北京:教育科学出版社,2000.76.

² 托马斯·希尔·现代知识论[M].北京:中国人民大学出版社,1989. 1.

三、对传统师生关系的批判

在传统师生关系中，学生却被假定为无知的，仅是作为具有客观真理性知识的消极接受者而存在，即教师是权威的代表和象征，所以，由此呈现出的师生关系就是一种等级架构的关系。师生之间的交往只是一种简单的知识授受过程，是一种机械地“填鸭式教学”，学生也仅仅是以接受知识为目的，而没有顾及到师生间情感和心理学上的沟通、互动，只是要求权威改变某种态度和方法去适应学生的身心特点、学习规律而已。

女性主义认为，教学中的师生关系实质上是一种权力关系在学校中的微观反映，因为知识就是权力的象征，教学的本质就涉及到社会权力问题。而这对于男权统治的社会来讲，女性就会因为自身的性别而处于弱势和不利地位，也使得教学过程、师生关系因此而变得更为复杂化。在这样一种师生关系模式中，教师和学生始终处于不平等的地位，这对于教学活动的健康正常发展是十分不利的。因此，女性主义提倡：获得解放就必须给受压迫者“赋权”，建构一个女性主义教育理想下的“去中心课堂”(centrifugal classroom)，取代“向观众那样摆放的学生椅子，让人想起布道坛的讲台，学生观众的目光对着教师的中心位置”。¹这样做的结果，就是教师“被免去王位”。²

女性主义者强调给学生“话语权”，表示培养学生建立一种对她们个人发展至关重要的自我意识。女性主义认为，通过“赋权”，可以改变这一状况，使得师生共同来重新认识教师的权威，即女性主义的教师是和学生在一起的权威，而不是高高在上的权威。通过重新调整师生关系，把课堂营造成创造知识、分享知识的场所，以提升所有人的合法权力。教师和学生这样的氛围中，可以相互赋权，平等合作，理解对话，在这样一种和谐的情境之下，不仅教师传授了知识，学生获得了认知，同时，也建立起了一种崭新的师生关系模式：相互尊重的“师生共同体”，³双方均得到了身与心的双重解放。

四、对传统教师身份的批判

传统的教师身份也成为了女性主义研究者批判的对象，她们认为，以往的教师身份是以男性世界的标准来评判和划分的，存在着性别刻板 and 性别歧视。女教师在男性主宰的传统价值观念统治下，一直处于被压迫者的地位。她们在学校里，被认为是能力不可避免值得质疑的，女性的体验被认为是非主流的。女教师在教师队伍中，特别是到了高等教育阶段，

¹ Noddings N. Caring. a Feminist approach to Ethics and Moral Education[M]. Berkeley: University of California Press, 1984. 173.

² 同上. 174.

³ Hooks, bell & West, Cornel. Breaking bread :In Black intellectual life[M]. Boston: South End Press, 1991. 195.

人数明显较男教师数量少，女教师的学术能力和研究潜力也是被排斥在男性霸权文化的权力结构支配下的。

女教师群体在学校队伍中面临的尴尬境地使得她们一直处于声音较弱的一方，很多时候，制定的标准是以男教师的价值观文化为参照标准而制定的，即使有些管理机构对女教师给予了一定的关注，但是最终的话语权始终是掌握在男权那一边。另外，女性管理者的人数也较男性管理者的数量少，因为在传统的视域下，女性的管理能力也是没有得到充分体现的，女性被认为是顺从、温顺、缺少信心和勇气的被边缘化群体，对于管理而言，男性与生俱来的权威性、逻辑严密性对于管理事务而言，是必不可少的，在这一方面，男性认为，女性自身情绪管理上的不足、认知结构上的欠缺、自身发展上的较窄空间、对于家庭的束缚等等，都是有碍其发展的，而对此，男性就比女性管理者更具有优势和话语权。在女教师业务水平的绩效考核方面，学校管理者习惯用女性的母性角色来评判，使得本来应该关注的教学水平、教学技能、领导才能、统筹管理班级的能力没有得到充分展现。学校一直以来，都是以男性的领导方式和评判标准来审核每位教师的业务水平，而忽略了男女教师性别上的差异性，这种不公平的教师身份评判标准是不合理的，也是女性主义者一直呼吁改变的。她们认为，教师群体中的性别认知是需要加以认真关注的，这对于改变传统价值观下两性性别角色模式的不公平性、教育体制内的父权制等不合理现象是十分有必要的。

五、对传统课堂教学中性别化教育的批判

在女性主义者看来，从古至今的教育都是有性别的，或者说都是根据一定的性别模式来塑造儿童的。英国女性主义教育社会学家埃克（Sandra Acker）称其为“性别化教育”（gendered education），并以此著书。¹随后，女性主义者对课堂教学中存在的性别化教育进行了无情的揭露和批判，主要可归纳为以下两个方面：

（一）“性别刻板”

根据女性主义者在 20 世纪 70-80 年代的大量研究，课堂教学中寻在着严重的性别刻板现象，这本身便是以“男性化”的主流知识论为标准进行知识授受的结果。例如，一些西方学者研究了数学教育中的性别关系，结果表明数学中的语言和教师对于两性在数学中的表现的评价，是把二者置于不同的和不平等的地位上，这也导致在教学中，教师对待男女生的关注度上，对于前者的关注明显多于后者，因为后者在教师的心目中缺乏数学的抽象

¹ Arnot, M. Male Hegemony, Social Class, and Women's Education [J]. The Education Feminism Reader, 1994.97.

思维¹。这种刻板印象同样扩展至其它理科（自然学科）的认识上，即人们更倾向于认为男性更适合学理科，女性更适合学文科。有研究表明，理科课堂上的师生交流尤其偏重于男生，当男女学生混合进行小组实验时，通常是男生主操作，女生打下手。课堂教学和活动中的这种性别分工模式不但是家庭和社会的传统性别分工模式的复制，而其进一步强化了其对人的影响功能。

（二）“性别屏蔽”

女性主义者认为，一直以来，在传统观念上，人们都认为女性的学习能力和发展不及男性，这导致相对于男性而言，从课程设置的观念到课程内容，从教学方式到学习态度，女性都是一个沉默的群体，他们的体验和利益被置于历史的地表之下，这无疑直接影响到女性对于知识的观察、理解和思考。女性主义者把这种现象概括为“性别屏蔽”现象。这种现象突出表现为女性在课堂上找不到自己。在霍尔(Hall)和萨德(Sandler)，以及大卫·塞德克(David Sadker)和迈拉·塞德克(Myra Sadker)夫妇进行的一项对美国中小学课堂教学的研究中都同样表明：女性学习者因性别在学校环境和师生互动中处于不利地位。女性受到的不公平待遇有：较少的注视与重视（包括肢体语言的表现，如点头、视线接触等）、较少的发言（男生即使不主动发言，教师也往往点名叫他们发言）与表现机会（如喜爱男性为助手和领导者）、较少的互动时间、课堂表现与学业成就受到的鼓励肯定比男性少，发言常被打断等。久而久之，女生在“寒冷的教室”(chilly classroom)上便渐成为“沉默的群体”，²在冰冷的教学环境中，女性因此受到冷漠且不平等的对待，在学习环境与师生互动中处于不利地位。

“性别刻板”和“性别屏蔽”直接或间接地导致了女性在课堂上女性话语权的丧失。美国布朗大学的调查表明，在课堂交流方式上存在着性别差异。总的说来，男生回答问题更自信、更主动、更迅速，并且不关心答案的质量，他们随意地回答问题，并且边说边组织语句。而女性在课堂上却不急于回答问题，在答题之前，她们严谨地措辞，仔细地思索和组织语句。更多的时候，她们感到自己的答案价值不大，因而对是否参加讨论表现出犹豫。一些人将这种情况描述成女性的“羞愧”现象。桑德拉·巴特基(Sandra Bartky)在《羞愧与性别》一文中考察了女性羞愧现象。在她看来，羞愧实际上是以男性中心为标准来衡量的，女性对自己完成的作业感到不满意，对于发言表现出犹豫，回答提问时使用的只是

¹ 肖巍.女性主义教育观及其实践[M].北京:中国人民大学出版社,2007.101-102.

² 美国大学妇女联合会专题报告.美国中小学女生教育的缺欠[Z].转引自:史静寰.现代西方女性主义的教育理论与实践[J].山西师范大学报(社会科学版),2000,7.

简单的陈述句。归根结底，是社会环境引起了女性的羞愧。¹而这不仅仅是对于男性情绪上的反应，也是课程本身以男性为主体来设计的结果。知识是由男性来定义的，课堂总是把占主导地位的话语建构成知识，而在无形中便规范或者沉默了其它知识，课程设置上也把基于男性的样板体验得出的知识当成人类的体验，因而形成理性和理性思考的霸权，形成去情景化的知识（de-contextualized knowledge）。同时，教师对于女性的关注一般要少于男性，这些都导致女性在课堂上失语的主要原因。

¹ Tisdell, E.J. Post-structural feminist pedagogies: The possibilities and limitations of feminist emancipatory adult learning theory and practice[J]. *Adult Education Quarterly*, 1998, 48, (3): 146.

第四章 美国女性主义教学思想主要内容¹

女性主义试图打破传统的教学观念，消除性别歧视主义，重建性别角色。通过这个过程，可以逐步消除教学领域内的各种偏见（包括性别偏见），实现女性主义课堂所追求的理想：在这里，知识是社会建构的，学习是合作的，解释是理性和感性是相结合的，身份是相互联系的。

一、知识授受过程的独特认知

女性主义教育学家J·安·佩甘罗（Jo Anne Pagano）尖锐地对“野蛮父权制中的教学”进行了批评：“我们代表了这样的传统，在其中，我们就像流放者一样生活。这些传统就是房子。我们的弟兄们在从母体中逃逸出来之后，便为自己建造房子。他们在这里尽享安逸，而我们是政治和言论上的避难者。”²

传统教学表面上采取“去性别化”的策略，实际上它已经内化了传统的社会性别制度与社会性别规范，并将其视为先验合理的，在教学过程中自觉不自觉地践履着。从女性主义的认识视角来看，这期间隐藏着不容忽视的性别立场，女性主义教学论就是要把那些看似“先验合理”的背景和基础由幕后导向前台，并对其内涵和意义进行检视。女性主义对于教师对其传统教学知识中隐含的性别歧视、性别偏见视而不见，并把其作为“真理性”的东西传授给学生给予了强烈地批判。她们认为，在课堂上所传授的知识主要来源于课程文本和各类教材，在知识的授受过程中，一个不具备社会性别意识的教师是不可能对其所传授的知识进行性别检视和反思的。况且，在传统二元对立的思维模式和社会性别制度的规约下，这些知识所体现的价值观念又与大部分社会民俗风情、价值观念基本吻合，在这种状况下，教学在显性层面上虽然难以看到性别歧视，但是隐含在教学文本中的性别偏见以及它所传达的社会性别意识，仍然通过教学过程潜移默化地影响学生的思想与行为。所

¹ 本文此处中讲述的美国女性主义教学思想的内容，特指时间段为20世纪下半叶。为什么偏偏选择20世纪下半叶？作者是基于以下原因：20世纪六七十年代兴起的第二次西方女性主义浪潮给学校教育带来了根本性的冲击，这一时期，女性主义关注的重点已然由第一次的“单纯”的争取妇女教育权、选举权上升到一个新的高度，即受到后现代主义等思潮的影响，女性主义汲取和融入了后现代主义思想中的部分思想，整合发展成了学术界内一种具新兴、独特视角的活跃思想，并涌现出了一大批卓著的研究者和颇有影响力的研究成果。女性、性别、身份、知识、权力、自我认识等是她们的兴趣焦点，她们提出了精深的教学理论，从不同的角度拓展了教学的视域，为制定多元文化教学思想提供了重要的分析框架，同时也为学术研究打开了一扇新的窗户。因此，笔者选取这一时期的颇具代表性的美国女性主义教学思想作为本研究的重点。

² Paechters Carrie. Using poststructuralist ideas in gender theory and research In Becky Francis and Christine Skelton Investigating gender Contemporary Perspectives in Education[M].Buckingham: Open University Press,2001.41-44.

以，在这里，教学并未中断社会性别化的进程，而是在继续复制着传统性别观念。

女性主义提倡在知识授受过程中学生的“参与式学习”（participatory learning），即学生直接参与学习过程，并在此过程中起到自己的作用。一些女性主义作者，如凯米尔和沃瑞尔（Kimmel & Worell, 1977）、珂雷（Klein, 1987）、维拉（Weiler, 1991）等都相信人是有潜能的，个人的经验是独特的，有价值的，但又看到教学参与者经验和角度的局限性，所以强调所有教学参与者的互动性，要求他（她）们互相倾听，互相接纳，多角度看问题和进行换位思考。

在具体的知识授受过程中，她们将班级结构堪称是女性主义教学的一个核心要素，该结构鼓励学生通过共同拥有的询问模式彼此分享各自的经验和观点。

在知识授受过程中，女性主义者注重学生个人经验的确认和信心的培养（the validation of personal experience and development of confidence）。在这个过程中，女性主义教学尊重个人经验、主观经验和女性经验，认为边缘和弱势群体的经验也是有价值的。尽管参与者的个人经验不同，在社会建构的社会性别制度中，有很多不同的观念和意识，经历和感受，但不同的经验背后，却有着共同的社会性别机制的作用。在学生受教育的过程中，对他（她）们的积极参与来讲，最重要的一点就是确认他（她）们个人经验的价值，并将其作为证据和观点的来源。通过鼓励学生将他们课堂上所学知识和他们自己的生活结合起来，这种主张的基础在于女性主义者相信：个人经历和学术探究均为知识的合法来源，二者相辅相成，而作业（如日记）和班级讨论等教学形式可以促进这两种知识的整合（Lee, 1989; Weiler, 1988）。将学生的经历看作是一种证据和权威的合法形式，可以提升学生的自尊和自信，而且还可以使得学生摆脱预设的性别模式的界定。

另外，对个人经验的确认还包括在教学中重新认识女性话语和关注女性特殊的认知方式，也就是说教学要在承认个人经验合理性的基础上，通过认可女性认知的价值来发展差异性。长久以来，由于女性或被排斥在规范权利的话语之外或者成为模仿者（学着如同男性一样说话），所以，女性主义者更关注“带有情感的劳动的女性生活经验的本质”¹，它希望发展出合适的语言符号来进行表达。也就是说，它是在追求一种没有权威和权威控制的真正民主的认知方式和语言符号系统。肯定任何个人包括所有女性的体验都是知识建构的必要方面。女性主义认识论及其提出的社会性别分析法解构了这一划分，其更深的意味是重建知识领域的权力关系。在教学过程中，女性主义教学特别强调警惕对这种权力关系的滥用。

¹ Minnich Elizabeth Kamsrch. Transforming Knowledge[M]. Philadelphia : Temple University Press, 1990. 12.

二、课程的价值赋予

女性主义介入课程领域始于西方第二次女性主义浪潮的推动，她们向传统社会性别制度挑战，同时她们也通过在运动中所铸就的敏锐视角和分析能力对教学内容所传达的性别意识进行了检视。当时的女性主义者意识到，源于女性和关于女性的经验与知识，在极大程度上被歪曲或被排斥在现有的学科和知识体系之外。所以，她们提出女性不仅要获得接受教育的权力，而且还要把她们的历史、声音变成教育的内容，那就是大学课程还应该有她们的声音和她们的经验。她们认为，“如果课程中忽略了妇女，即也是一种误导”¹。于是学校教育中出现了第一个解决方案——“主流化”，也即所谓的“加点女人然后炒一炒”²。但很快女性主义者们就意识到虽然主流化好过一片空白，但这种折中主义的改良并非对应她们的目标，她们要“改变课程的形式以包含整个人类而不只是一小撮人”。³这时候的女性主义者已经超越了她们的前辈——自由主义的女性主义者对高等教育的批判，那就是解决性别不平等的方法只是要求平等地对待男性与女性，平等地分配资源包括权力。当代女性主义者发现这样的改革并不能从根本上消除学校教育中的性别歧视，因为这种批判并没有触及到仍然在课程中占据统治地位的知识形式和认知方式。

基于这样一种认识，自 20 世纪 70 年代以来，女性主义学者就开始对她们所处的各学科的课程进行审查，她们得出如下结论：（1）这些学科的研究方法遮盖了某类信息；（2）忽略或轻视与女性相关的整个研究领域；（3）对两性的归纳概括只是以对男性的研究为基础；（4）研究本身虽然宣称客观性，但仍表现出价值负载；（5）知识被作为外在于人类意识的东西来对待；（6）对现存知识和探究模式所产生的知识与我们已经接受的知识和方法论本身相一致，这加剧了引介新观念的困难；（7）知识被当作男性的知识而不是人类的知识来揭示；（8）在所有学科中，女性的价值都被降低；（9）许多研究以二元论为视角，以高度理性和技术化为取向。⁴

为了对上述发现做出回应，女性主义研究者开始了对课程的再定义和再建构，希望以此推动课程改革。美国威尔斯利大学（Wellesley College）妇女研究中心主任佩吉·麦金托什（Peggy McIntosh）把课程历史的变革分为五个阶段。她认为，第一阶段是“没有女性的历史”；第二阶段是“历史中的女性”，其中女性是作为一个例外而存在；第三阶段是把历

¹ [美]佩吉·麦金托什. 妇女研究的学科建设和发展[J]. 转载白李小江等主编, 批判与重建[M]. 北京: 三联书店, 2000. 32.

² [美] 罗斯玛丽·帕特南. 董著, 艾晓明等译. 女性主义思潮导论[M]. 武汉: 华中师范大学出版社, 2002. 288.

³ Howe Florence. "Feminist Scholarship: The Extent of the Revolution", in *Learning Our Way: Essays in Feminist Education*[M]. New York: Crossing Press, 1983. 107.

⁴ [美]威廉·F. 派纳, 威廉·M. 雷诺慈等著, 张华等译. 理解课程(上)[M]. 北京: 教育科学出版社, 2003. 385.

史中的“女性作为问题”(woman as problem),这时开始考察女性排除于历史的障碍和结构;第四阶段是“女性生活作为历史”,其中教育方法等级性减弱,审视了通过性别视角进行的知识建构;第五阶段是急剧的转型,以整体主义以及认知和联系的关联模式为基础。¹基于这样的认识理念,课程由此成为女性主义教育学者极为关注的领域,涌现出了一大批卓著的研究者和颇有影响力的研究成果。女性、性别、身份、知识、权力、自我认识等是她们的兴趣焦点,她们提出了精深的性别课程理论,从不同角度的拓展了课程研究的视域,为制定多元文化课程提供了重要的分析框架,同时也为课程领域的学术研究打开了一扇新的窗户。

通过对传统课程的批判,女性主义教育学者试图使人们认识到或者至少是提醒人们注意到:学校作为传授知识的场所,也像其他社会机构一样,已经成为了经济文化再生产的机构,在一般人看来,学校只是一个教学的场所,而忽视了它们同时也是文化和政治的场所,是具有不同权力的文化和经济群体竞争和争夺的场所。女性主义者反对保守的观点,即认为学校传递客观、中立的知识,他们形成了各种隐形课程的理论和意识形态的理论,以识别隐藏在具体知识形式背后的利益。一个突出的特点就是,传统课程领域忽略了女性的体验、历史、声音,没有赋予他们应得的话语权,课程是占支配地位的文化的特殊呈现。课程通过选择、组织特定的语言形式和内容,推理方式、社会关系、文化形态、经验等,并赋予其中某些以特殊地位来再生产和支配文化,从这个观点来讲,课程是与权力联系在一起的,是与把统治阶级一套特定代码的经验强加在男女学生身上的,而忽略了两性本身的性别差异。

女性主义者从不同角度揭示了这样一个原理:课程知识是需要加入女性体验和声音的一个重要载体,女性应该有自己的性别课程及其理论,应该被全人类所了解和认识。她们要求平等地分配资源和权力。在这方面,女性主义研究者取得了一系列卓有成效的研究成果和学术著作。她们的努力为拓展课程领域,提供了一个全新的视角。特别是在当今多元化的全球社会环境下,种族、教育背景、成长环境、阶层、社会、经济、文化等等都足以成为课程需要丰富的内容,女性主义提倡的以性别视角丰富课程的内容,赋予课程以性别价值,使其内容具有生动性、多元性,改变人们传统观念中,以一种眼光和观念审视教材的单一性,赋予课程内容更高更深层次的意义,也彰显了女性在权力结构、意识形态方面所应该赋予的地位。

社会统治阶层不仅按照知识的逻辑与社会主流价值观对各学科的知识进行选择,将合

¹ [美]威廉·F·派纳,威廉·M·雷诺兹等著,张华等译.理解课程(上)[M].北京:教育科学出版社,2003.386.

乎其价值取向的学科知识纳入学校课程体系之中,从而确定各种教学科目,而且还向课程内容“注入”特定的价值信息,从而使得课程内容具有相应的观念倾向,有研究将其成为“课程的价值赋予”,¹正是因为这种价值赋予不同,使得课程成为显现权力和意识形态的主要载体。

女性主义者认为,以往的课程具体是通过两种方式演变成为社会性别观念的载体之一:第一种是课程教材内容的篇幅差异。通过有研究发现,课程文本中一直只有很少篇幅是描述和展现女性体验的,即便有一点篇幅,也是一笔带过,这种男尊女卑的社会观念使得女性在知识传授过程中,被忽视、刻板化、省略等,盖尔·塔吉曼曾将这种呈现匮乏称为“对女性的符号消灭”²。第二种是男女两性形象的不同塑造方式。课程内容中,女性一般是赋予护士、幼儿园教师、售票员等服务行业的职业身份来体现,而男性则以科学家、金融家、教授、医生等社会中占据中流砥柱的职业身份来体现。女性的刻板化印象也可以由此窥见一斑。长期以来,女性的职业角色是以处于社会较基础、技术含量低的服务性行业为主来定位的,其由此赋予的传统观念载体已经深入人心,而男性则是主宰社会的主力。这种刻板形象塑造对于女性自身职业、前途定位影响不小,而社会主流观念在对待女性择业就业方面,基本也是以此为主要参照标准来塑造和认知,很大程度上限制了女性的个性化发展。

事实上,刻板印象也并非只发生在女性身上,社会对于男性也存在一定的刻板印象,如男性坚强、勇敢、成功等等,所以,有研究者就此尖锐地指出,“男人和女人一样,都是刻板印象的受害者”。³课程作为影响社会性别意识再生产的重要机制和媒介,具有提供知识规范、训育的效果,影响着学生社会性别观念及行为。弗洛瑞丝·豪认为,女性主义教学论就是希望用新课程知识和发展来改变所有学生的教育方式,以此赋予女性在课程中新的话语权。她所持的观点认为主要应该通过以下两个方面来实现这一目的:第一,课程编制上融入女性视角。课程是教育教学活动的中心,学校生活中对儿童性别图示的形成与发展起到影响作用的主要就是课程。课程建构中性别视角的缺失将影响到儿童社会化过程中性别平等的观念。课程编制上应融入女性视角,换言之,课程在编制上应关注女性,强调女性的知识、经验、情感,反对性别歧视,反对把男性经验世界的知识整体地推演到女性经验世界。第二,教材的编写及选用要避免性别偏见和失衡现象。教科书的编写,要注意消

¹ 吴康宁.教育社会学[M].北京:人民教育出版社,1998.317.

² Belenky M, Clinchy B, Golderberg N. Women's ways of knowing[M].New York: Basic Books.1986.89.

³ 同上,91.

除性别歧视的题材,把性别平等及和谐等议题纳入教材内容总来。应该多一些展示职业女性、成功女性、科学女性、前卫女性风采的内容,多一些成功女性的典范。从古代的花木兰,近代的宋庆龄,到当代的吴仪……她们也应受到教材的青睐。多编排些反映女性在政治、经济等方面具有卓越成就的文章,让人们明白女性不比男性差。教材编写者也许不是有意的,但编写者自己所持的刻板印象会在教材内容中反映出来,只要有意识地去避免,是完全能够做到的。

三、教学方法具多元化和人性化

女性主义教育观的贯彻需要有恰当的方式和实践。简单地说来,女性主义教学法就是把教育当成“性别文本”来解读,以女性主义的视角进行教学、学习和认识的方法。女性主义对于教学法的关注具有深刻的政治含义。阿根廷女性主义教育家艾德丽娜·赫奈里德兹(Adeiana Hernandez)指出:“教学法在一个复杂而辩证的过程中,在对于呈现一种对知识、利益、欲望和主体性质疑和变革策略的意义上,处于政治、文化、分配和特有实践的核心地带。”²她认为在男性文化中,标准、传统和知识体系都是压抑、敌视和剥削女性的。文化就是在那些不同的社会集团由于阶级、种族和性别差异导致的不同权力安排产生的各种可能的群体含义之间竞争出来的现实。文化可以被视为交织在一起的不同话语的不同成分,在这些话语中,的确维持并复制着男性的特权。

女性主义教学法不仅关心知识的生产,也关心主体的构成和主体性的形成。赫奈里德兹对诸如私域与公域之类的概念所包含的两分法和对立关系提出挑战,试图推翻那种与性别歧视、种族歧视和同性恋恐惧,以及资本主义父权制的主宰与压迫关系串通一气的男人们的二元论和两分法,以及性别化了的主体性。她相信一种说法,即“绝对的虚无对于人的意识来说是自明的。对于任何东西的‘认识’永远是权力/知识关系所产生的影响。”³这句话可以被看成是女性主义之所以要研究和解构传统教学法的关键理由。在女性主义看来,主体和主体性的差异实质上是一种权力差异。教学法是社会民主语言的核心,因为它不仅与政治相联系,而且也以一种特有的背景和方式把人们的私人关切转化为公共问题。从这个意义上来说,女性主义是出于政治目的,作为社会变革的政治方案来研究教学法的。在这里,我们可以总结出四种比较有代表性的女性主义教学方法——差异式教学、关怀与体

¹ 王珺. 阅读高等教育——基于女性主义认识论的视角[M]. 天津: 天津人民出版社, 2007, 289-292.

² Adriana Hernandez. Pedagogy, Democracy, and Feminism[M]. New York :State University of New York Press, 1997, 30.

³ 同上, 32.

验式教学、批评与思考式教学、对话与故事式教学。

(一) 差异式教学

为了理解教学法问题的复杂性，赫奈恩德兹提出女性主义差异教学法，她重新勾勒了教学法、女性主义、民主与话语中的语言、社会和理论的边界。她认为教学法关系到一种企图，它要影响在一系列特有的社会关系中的知识和身份的构成与生产，它也是激励人们获得一种特有道德品格的实践。¹这一定义关系到知识和身份的生产以及它们与权力之间的关系。知识如何生产和交流，学生或者作为客体，或者作为主体如何参与这一过程，从根本上说都是政治性的。所以，教学法是具有政治和伦理关切的能动理论，这些关切应当围绕平等、自由和公正的话语来建构。

教学法的实践关系到它所支持的社会观点，也就是说，包括在教学法实践中的所有东西都不可避免地会在社会权力关心中发挥作用。人们总要讨论什么东西作为合法的知识被包括进来？什么东西作为非法的成分被排斥出去？谁的故事最有价值？什么样的社会关系最值得促进？我们如何在自己生活的世界中自己想象为能动的主体或者被动的客体？哪一种表现被建构成我们及他者，以及我们的物质和社会环境？这些探讨使女性主义置身于与传统迥然不同的背景下，而把教学法重新解释成一种文化政治形式。它以一种规范性方式让人们看到权力是如何通过人、知识和欲望发挥作用的。权力与决定某些符号产生方式的文化之间有着紧密的联系，各种想象、文本、姿态和交流都必须被理解成对某种社会秩序的再生产或者改变。同时，教学法也是教师、学生和文化工作者共同探讨的知识和实践，以及这类实践所支持的文化政治，从这个意义上说，提出一种教学法的同时也就是在建构一种政治观。

赫奈恩德兹强调在关系中进行对话，使女性和被压迫群体能够表达出不同的声音。这种教学法不仅要认识到主体地位的多元性，也要看到它们之间的冲突。任何教学法的实践都关系到主体性的培养，女性主义教学法也应当揭示主体性，尤其是性别化的主体性在学校内外如何被建构和呈现。差异教学法不仅要肯定学生声音的多元性，而且要解构它们，看它们是否为真实的声音，对这些声音中的性别与种族歧视提出挑战，并重构这些声音。教学法实践不仅要建构主体性，也要生产知识和理论，研究在理论建构过程中如何发出不同的声音和使用不同的话语。而从差异教学法产生的政治方案应当是民主的方案。赫奈恩德兹也在主观认知方式、体验与认识的客观背景之间进行女性主义审查。在她看来，体验

¹ Mary Astell. *Reflections Upon Marriage*(London: John Nutt,1700),reprinted in *Astell's Political Writings*. Cambridge: Cambridge University Press,1996.28.

从来就不是天衣无缝的，而总是为在更广阔的社会历史、地理政治和文化结构之内被重新想象敞开大门。与传统哲学和伦理学中的自我观不同，她要求人们培养一种同时成为自我和他人的双重意识，提出一种把世界视为非统一的、多元的和具有旺盛生命力的教学法。

（二）关怀与体验式教学

女性主义学者通过对于女性体验和声音的研究，也总结出一系列注重体验、情境和情感的教学法。

首先，这种方法强调在教学中注重具体情境，而不是抽象的和普遍的原则。如：关怀伦理学家吉利根认为，道德问题来自冲突者的责任而不是竞争者的权利，解决道德问题需要一种联系情境以及描述性的思考方式，而不是一种形式的和抽象的思考方式。¹诺丁斯也指出，假如 A 或 B 为了一个道德决定进行争论，她们的社会背景不同，也有着不同的理想和渴望。在这种情况下，A 去做 X，B 不做 X，可能在道德上都是正当的，因为这要取决于每个人的具体情况。因而，女性主义教学法特别强调情景的模拟和角色的培养。²

其次，这种方法也主张在教育中注重体验和情感的培养。女性主义学者玛德琳·格鲁梅特强调一种身体的知识，在她看来，我们是通过自己的身体在这个世界上生存的，在课堂教学中，可以把女性由于生育和养育的体验而得来的知识，融入到构成公共教育话语与实践的认识论体系和课堂形式中，因为我们作为男女生活在这个星球上近几百年的东西就是复制我们自己的过程和体验。³“在人类种族生物学延续层面所体验到的主客体关系对于母亲来说是具体的和相互依赖的，而对于父亲来说却是抽象的和过渡性的。”⁴诺丁斯也强调，我们进行道德教育的方法就是让学生能够体验到他人的痛苦。道德教育的主要任务就是培养体验他人痛苦的能力，如果一个人能够对他人的痛苦作出反应，感觉到他人的痛苦，就没有必要再用理性来判断和证明造成痛苦是不正当的。

再次，这种方法也强调对体验，尤其是女性体验所形成的知识的尊重。女性主义“根源于对基于体验而形成的知识的由衷的尊重”⁵，从这种意义上来说，伦理学似乎如同某些学者所讲的一样，是以某种价值观念为经脉的生命感觉。道德教育便是促成人们自觉地去体验自身和他人的生命感觉。情境与体验教学法让人听到不同个体对于生命感觉独特的叙事和命运。这种女性主义教学法与当代现象学课程理论紧密联系。现象学课程理论把人看

¹ [美]卡罗尔·吉利根著，肖巍译.不同的声音:心理学理论与妇女发展[M].北京:中央编译出版社,1999.28.

² Noddings N. Caring, a Feminist approach to Ethics and Moral Education[M].Berkeley: University of California Press,1984.173.

³ Madeleine Grumet. Conception, Contradiction, and Curriculum[J].The Education Feminism Reader,1994,24,(7):154.

⁴ Patti Lathe. The Absent Presence: Patriarchy Capitalism, and the Nature of Teacher Work[J].The Education Reader,1994,12(9):247.

⁵ 刘小枫.沉重的肉身[M].北京:华夏出版社,2004.7.

成是关系中的伦理存在。这一理论的主要代表人物T·奥凯(Tetsuo Anki)认为:“受过教育的人首先可以被理解为:一个人的认知、思维和行为方式源于他是谁。这样的人知道一个真实的人不只是一个个体、他或她的独立性,而是一个与其他人在一起的关系中的存在,因而,他在本质上是一个伦理存在。”¹另一位代表人物马克斯·梅尼(Max Van Manen)归纳了现象学课程研究的五个特点²:1.现象学考察的是生活的现象,是人们直接体验到的生活世界,而不是我们所建构的概念化的世界。2.现象学研究寻求经验的本质和事件的意义,倡导对世界的反思。3.现象学研究是智慧的意识实践,现象学教育学是智慧的表现。4.现象学研究并不是为了知识而生产知识,而是为了人类的意义而生产知识,致力于思考每一个人在世界上生存的意义。现象学研究是一种“诗性活动”,力图体现诗的本质,像诗一样用一种唤起性的、原初的声音,呈现出对世界原创性的“演唱”。现象学课程理论的这种遵循每一个人的生活体验,按照体验来解释世界,思考每一个人在世界上生存的意义,为了人类而生产知识的做法与女性主义教育观和教学法的一些基本精神是一致的,只不过女性主义者更为关注女性的个体体验和生存意义,试图发出自己的声音,讲出自己原初的、本真的故事罢了。

女性主义的情境和体验教学法突出了具体个人生命的独特体验,以及伦理道德事件情境特殊性的维度,它也试图把这些体验变成知识,打破公共领域和私人领域的划分,认为一个人对于这两个领域的体验都可以形成知识,而且正因为女性在女性之间比在工人阶级之间更难取得一致,她们的体验才更具有知识研究的价值,更有可能成为社会政治变革的重要基础。

(三) 批评与思考式教学

女性主义课堂教学十分重视提供新的阅读方法,对传统的知识提出实践。1996年,克梅瑞斯和阿尔夫曼通过对学校历史教科书的分析,建议以不同的方法阅读这些教科书,尤其是阅读副文本,成为一个抵抗型的读者。³他们争论说,教科书能够而且应当副文本式(sub-textually)地阅读,在这种情况下,就能持有一种批评的态度,而不是接受表面的价值观。

阅读副文本是成为一个抵抗型读者的一部分,教师应当帮助学生处理在古老的神话中男性在两性关系中的主导地位问题,找到教学方法让学生意识到没有提到的假设以及语言的微妙之处,意识到当人们从历史中省略一些人时,为什么有人会欢迎。这种教学法能够

¹ 肖巍.女性主义教育观及其实践[M].北京:中国人民大学出版社,2007.190.

² 许秀娟.论女性主义教育思想及其对课程编制的启示[J].教书与人,2006,(5):90-91.

³ Amanda Coffey & Sara Delamont. Feminism and the Classroom Teacher[J].Falmer Press,2000,7,(12):38.

使学生批评式地理解和发展所阅读到的内容，而不仅仅是内化课程的“事实”。¹因而，女性主义教育理论为我们提供了作为女性来阅读意味着什么的样板。女性主义教学研究帮助我们倾听争论和分析在基本文本外表下的性别化本质。

女性主义批评是一种政治行为，其目标不仅仅是解释这个世界，而且也是通过改变读者的意识和读者与他们所阅读的东西之间的关系去改变这个世界。女性主义批评的第一个行为就是：“从一个赞同型读者变成一个反抗型读者，通过拒绝这种赞同的行为，开始把植根于我们心中的男性意识祛除掉。”²在这种批评教学中，教师具有重要的作用：作为一个认识者，他必须把知识看成是关系性的，知识的有效性依赖于不同的基础；作为教师，他必须把学生看成是具有不同认识方式的认识者；也必须实现发展学生认识论的明确目的，如他要帮助学生从仅仅使用两分法，寻求单方正确的答案到学会以多元的方式理解问题；作为教师，他也需要引入特有的认识方法，并且相信这些方法能够促进或者挑战学生认识论的发展，如指导学生看到一些视角可能比另一些视角更为充分。

美国的一些女性主义学者还试图形成鼓励女性进行思考的教学法，鼓励女性接受教育的挑战，强调教师在教授女性主义理论时，要找到一些方式鼓励女性系统地思考这个世界，认为我们的社会（实际上是当今所有的社会）只训练了少数人用这种方式来思考，这些人大多来自社会希望他们控制社会秩序的阶级。³当然，大多数女性都没用被期待去进行这种控制，于是也不鼓励她们进行分析性的思考。实际上，批评性的思考是与女性的传统角色相对立的。一般认为女性应该更关注世俗的生存问题，考虑命运，并用一种个人的方式来梦想。没有人要我们分析性的思考这个社会，质疑事物运行的方式或者考虑事情如何会不同。这样的思考与社会有一种积极地，而不是消极的关系。它要求有信心认为每个人的思想值得研究，并且每个人也会带来一种变化，教授女性主义的目的在于促进女性用这样的方式思考她们的生活和这个社会。

（四）对话与故事式教学

女性主义学者乔·安妮·帕加诺在《女性教育》一文中指出，教学是一种艺术形式，女教师采用的艺术方式是叙事。⁴她们的教学是一种叙事的设定。在教学时，她们是在讲故事，她们讲关于自己学科的故事，讲关于这些学科在人类知识领域地位的故事，讲关于知识的故事，讲人类的认识者是什么样子的故事，讲知识如何构成、如何被主张、如何被合

¹ Jo Anne Pagano. Teaching Women[M]. The Education Feminism Reader, 1994, 11, (6): 252.

² 张京媛主编. 当代女性主义文学批评[M]. 北京: 北京大学出版社, 1992. 53-54.

³ Madeleine Grumet. Conception, Contradiction, and Curriculum[J]. The Education Feminism Reader, 1994, 24, (7): 154.

⁴ Jo Anne Pagano. Teaching Women[M]. The Education Feminism Reader, 1994, 11, (6): 253-254.

法化的故事。这些故事也建立在其他故事的基础上，她们的故事与其他人的故事构成一种连续性，确定了她们与其他人的结合，把其他人也引入自己的故事中，这些故事揭示、构成和确认了赋予这种教学艺术以意义的价值观，这些故事也呈现了讲故事者，在这些故事中，讲故事者也确定了自己与社会和它的知识关系中，个人的关系、身份、权力与权威之间的细微差别。

帕加诺还强调，如果教师把教学视为一种艺术，那么她也必须把它理解成性别化的艺术。以往的教学法和教学艺术批评一直忽略了这一点。即便在教学语言中到处提及女性，但在讨论教学艺术时，女性便消失了，因而“教学艺术被保留为教育男孩的艺术，艺术家教师是位男性，即便她碰巧是位女性。¹女教师讲述的故事，以及她们对于那些故事的阅读都是性别化了的故事，即便它们外表上是普遍的和性别中立的。在关于女性教育、女性教育艺术、女性教育女性的思考中，女教师必须学会承担起性别化阅读的使命。如果关于教育的故事被性别化了，那么对于这些故事的批评也是性别化的。这也就意味着当女性作为女性阅读时，文本和对于文本的体验都会发生巨大的变化。总之，教学作为一种性别化的艺术就是要求教师把性别也作为一种基本的分析方法，按照它来组织对于自我和他人，对于社会和关系，对于知识和性别的体验。

女性主义教学法也特别关注教师与学生进行平等的，而不是等级制的对话。女性主义教育家诺丁斯强调道德教育有四个主要环节，其中之一便是对话。²对话时建立和保持对他人关怀关系的基础。教师要公开地与学生讨论信仰、性、凶杀、爱情、恐怖、希望和仇恨等问题，并借此来培养伦理理想。对话共同寻求的是理解、移情或者赞赏。它可以使愉快的、严肃的、逻辑的、有想象力的以及过程性的，但它总是始于对某种不确定东西的探讨。对话允许人们谈论自己试图表现的是什么，并让读者有机会去问为什么。

格鲁梅特直接把教育定义为每一个人从他自己的历史和社会环境出发，并且扩展这些环境的特殊的对话。无论是故事还是对话，都强调了倾听和听觉在教育中的作用。一些西方学者认为，视觉是男性力量的显示，而听觉则表现了女性精神。而在以往的教育和哲学中，我们过于偏重视觉。德国犹太女哲学家汉娜·阿伦特（Hannah Arendt）认为：“每一个精神活动都会由于不同的肉体感觉而得出自己的隐喻……因此，从一开始，在正统哲学中就是根据视觉来思维的……视觉的重要地位深深扎根在希腊语言中，因此深深扎根在我们的概念语言中，以至于我们很少发现对它的任何考虑，好像在万物中它已经十分明显地受

¹ Jo Anne Pagano. Teaching Women[M].The Education Feminism Reader,1994,11,(6):255.

² Noddings N. Caring. A Feminist approach to Ethics and Moral Education[M].Berkeley: University of California Press,1984.175.

到重视似的……（但是），如果人们认识到，和其他感官不同，视觉很容易把外部世界关在外面，而且如果人们考察一些受大众喜欢倾听其故事的盲吟游诗人的早期观念，那么，人们可能奇怪为什么听觉并没有发展成思想的主要隐喻。”¹倾听是私人性的、参与性的和交往性的，在自我之内有一种内在的去倾听的力量，而视觉则是与对象之间有距离的，同时看的力量也是外在于自我的。

因而，女性主义教学法更注重倾听和听觉的功能，这充分体现了女性主义强调关系和关怀的特点，要求平等的参与和交往。但是，这也并不意味着排斥视觉，而是试图把二者结合起来，寻求一种平衡。女性主义的这种故事教学法也体现了一种西方社会自20世纪70年代以来兴起的“自传性/传记性课程理论”，这一理论是在现象学、存在哲学、精神分析理论影响下产生的，旨在帮助学生如何描述学校知识、生活史和思想发展之间的关系，从而达成自我转变。在这方面，吉利根对于女大学生“声音”和“自我”，以及“道德发展”的研究颇有代表性，她认为道德危机便是自我和道德发展的契机，所以她要完成的工作是通过女学生对于讲述的关于自我所遇到的道德危机的故事，总结出女性描述自我和道德的“不同的声音”和对于道德的认知规律。²

四、教学评价更强调公平

女性主义教育者认为，传统课堂中女性总是被寄予较低的期望、获得较少的关注并受到言语上的性别歧视。在绝大多数教师的观念中，他们对于男女生性别差异的评价解释都是建立在“生物决定论”这种本质主义的认识基础上的。比如，他（她）们会对“女生不适合数学、物理等学科的学习”，“女学生是敏感的、羞怯的”，“女生更缺少自信心”，“女生的成就动机较差”等这些未经检视的假设深信不疑，并把其自觉不自觉地带入自己的教学实践之中。美国的一份女学生联合会的报告——《学校如何欺骗女生》中就较为详细地记录了当时的调研情况：教师对女生的期望大多数低于对男生的期望，特别是在有关“物理”和“数学”的课程上，教师总是对男生提出更高的要求。³

因此，女性主义倡导教学评价应该更彰显公平。这主要体现在以下几个方面：

第一，消除教学测验中的性别偏见。国外有研究者曾对一些大型学生群体和个人机构进行调查表明：虽然在教学和其他课程方面女学生能赢得与男生相同甚至比他们更好的成

¹ Thayer-Bacon, B.J. The nurturing of a relational epistemology[J]. Educational theory, 1997, 47(2):239-269.

² [美]卡罗尔·吉利根著,肖巍译.不同的声音:心理学理论与妇女发展[M].北京:中央编译出版社,1999.29.

³ 美国大学妇女联合会专题报告.美国中小学女生教育的缺欠[Z].转引自:史静寰.现代西方女性主义的教育理论与实践[J].山西师大学报(社会科学版),2000,7.

绩,但课堂上她们有些科目(如数学)能力测验的分数却比男生低30到50分,原因在于测验中的题型问题,如对速度和多项选择题能力的强调,这两方面女生都处于明显的劣势。相似的研究在其他一些国家也进行过,研究者发现如果全面考虑两性的认知特点,这方面的差距会缩小。所以,目前很多国家的大学课程和教学测试也在关注这个复杂问题的解决。作为教师,应该消除自身在男女生性别差异上的偏见,树立性别公平意识,有意识、有目的地培养自身在性别公平化上的素养,对于男女学生的差异给予公平客观地教学评价。

第二,教师在教学中注重对学生评价的性别公平性。有学者曾以教师对学生课堂参与的反应进行研究发现:表扬、接受、纠正、批评这种反应出现频率最高,而那些更清晰、更准确的教师评语往往更经常指向男生,对女生则采取较为含糊或有保留性的评价。国内北京大学有一项关于女教师性别角色意识的研究发现¹:有的老师在回答女生提问时会说:“说了那么多,你怎么还不理解?”对男生则会说:“你怎么那么没出息?人家女生都做出来了。”还有一些教师想当然地认为女生没有创造性是正常的,而男生没有创造性就有问题了,等等这些带有性别刻板印象的教学评价都会或多或少地影响到教师在教学过程中,对于男女两性学生带有性别色彩的不恰当评价,对于男女两性学生身心的发展也会带来不恰当的后果和影响。因此,教师应该特别注意自身对学生评价的性别公平性,不能带有性别色彩地评价每一位学生。

第三,特别注意对于女生的鼓励性评价。女生在自我评价上,带有不确定性。许多研究表明,当女生在课堂上发言时,她们常常在自己的评论前加上一些不太自信的阐述,如:“我不太肯定这对不对”,或者“这不是你们期待的回答”,即使她们所做的回答很精彩,她们也可能先引用上述的自我批评的话语。这些说话的试探性方式反映出女性在学术上的不确定和自我怀疑的意识,这也几乎默许了她们在教室中所处的次要位置。作为教师,应该有意识地鼓励女学生多发言,多提问,增强对自身自信心的培养,应该让女生感受到,自身价值得到重视和体现的成就感,帮助他们提高对自身的自我评价,这样才能有利于女生今后更好地发展。

五、师生关系的重构:对话、关爱与理解

女性主义强调师生间的对话,主张具有对话心态,坚持对话原则。在对话教学中学生

¹ 肖巍.女性主义教育观及其实践[M].北京:中国人民大学出版社,2007.101.

学得知识的机制是在对话中生成。通过对话教学，学生不仅获得了活的知识，重要的是获得了对话的理性，并在启发式的、探索式的对话中获得了主体性的发展，既然是对话教学，言语对话的形式是最基本的教学形式。但这并不是判断是否是对话教学的唯一标准，甚至也不是第一标准。判断一种教学是否是对话教学，关键的因素是取决于教育者的教育意向与教育过程互动参与的实质。真正的对话教学中的对话，发生在对话双方自由的探究中，发生在对话双方精神上真正的相互回应与相互碰撞中，发生在双方认知世界的真正融合中。相对于传统的教学，对话教学是师生交往的、互动的、合作的教学，充满着无穷的可能性，洋溢着生命的色彩，富有活力和魅力。

对话教学适应对话时代的精神，正成为一种新的教学形态。对话教学的出现，绝不仅仅是某一种教学艺术的复兴与新兴，而是教学活动历史性的、革命性的变化。它不仅仅改变了传统的教学目的、教学方式，更使得教学伦理和教学思维发生了革命性的变化。在思维和思想的深层，我们可以发现，对话教学不是对传统教学的简单改良，而是彻头彻尾的批判。对话教学提倡民主和平等、沟通和合作、互动和交往、创造和生成，以人为目的，是对传统教学全方位的改造。

诺丁斯在她出版的《关爱：一种女性主义的伦理和道德教育方法》一书中，提出了师生之间应该倡导关爱的教学思想。她认为，传统教学以公正伦理、理性、价值中立为价值取向，导致教育失去了其原始的只能——关爱儿童。因此，她主张以关爱的思维方式来组织课堂教学，而不是以传统的学科来组织。诺丁斯认为，关爱建基于健康的人际关系，在身边认识的人当中推广关爱，往往比在陌生的人当中推广关爱更为有效。她认为，老师与学生认识的时间越长，老师对学生的影响力就越大。这样的话，好的老师就可以建立一个充满自然关爱的环境，“即使我的感觉不是如此，我仍希望给予你一个关爱的回应”。¹她认为，学校可以提供一个关爱的环境，因为关爱是由人为推动和建立的。她批评指出，我们的教师在教学实践活动中，常常忽略了关爱的重要性，以粗暴的训斥而非常可惜地抹杀了关爱的好时机，也给学生的身心发展带来了不利的影响。

随后，黑人教育者贝尔·霍克斯对对话关爱赋予了新的内涵，她所关注的不是知识和技能，而是教师与学生 的关系——真诚的情感互动。²这便是后来有名的关系教育学理论。关系教育学很重视师生之间的情感和关系，教师的投入和师生的共同参与以及女性特质的

¹ Noddings N. Caring. a Feminist approach to Ethics and Moral Education[M]. Berkeley: University of California Press, 1984. 178.

² [美]贝尔·胡克斯. 女权主义理论[M]. 南京: 江苏人民出版社, 2001. 134-135.

非理性精神，这是它最富有创新性的地方，¹其彰显的是教育者对被教育者的关怀实践。随之，教学的对话观便取代了“独白观”，教师作为教学的参与者取代了“设计者”的身份，教师自身作为一种动态的课程资源潜在地支撑着课程与教学活动的发展，平等、民主、合作的师生关系直接影响着师生新型关系模式的构建和形成，教师的主要任务在于引导并保持师生之间对话的继续和展开，保持一种互相关爱和信任的和谐关系，为此，教师必须注意尊重每一个个体，包容每一个个体，珍视歧见，给学生以自由，这样教学才可能具有生命形态。

在这一预设条件下，教师通过同被关怀方建立关系来表明如何关怀，在情境中以朋友的身份介入到课堂教学环境中来，展示教师与学生的真诚互动，在互动中把握教师和学生之间的关系，真正地走进学生的心灵世界，在情境中进行研究，在参与的过程中对教学和课程的各个要素进行研究，强调共同参与、对话和协商，颠覆以往以男性霸权文化为统治的课堂情境，教师也被诠释为知识的“中介人”，他的权利仅限于如何让学生独立地、批判性地接受有用的知识，教师变成学生平等的对话人、关爱者，以及讨论问题的“伙伴”。教师和学生共同平等地参与到教学的整个过程中，力图打破传统的教师在整个课程与教学中的权威地位，赋予学生最真的理解、关爱，理解每一个学生，关注每一个个体，赋予他们以个性化的发展。教师也时刻反思和审视自己的言语行为，竭力消除一切不利于学生主体性发展的言语行为，并给予女性应有的独特的话语权，在双方之间建立起一个建设性的和谐的同伴关系。

¹ 田波琼.浅谈关系教育学及其对我国课堂教学活动的启示[M].黑龙江教育学院学报,2006(11):78.

第五章 对学校教育的冲击和影响

一、正面影响

女性主义教育者认为，课堂教学应当是平等与民主的教育实践。她们对于当前的学校教育提出了很多建设性的意见和建议，对于构建新型教育体制下性别公平化的教育起到了很好的推动作用，具体体现为以下几个方面。

（一）有利于追求性别公平化的教育

女性主义教育强调的核心是性别间的不平等及其对学校教育和教育系统的影响，强调建立性别公平化的教育，将女性教育的主要目标纳入国际的教育规划。女性主义认为，在如何实施性别公平化的教育上，应该做到以下几点：

1.在课程、教育内容和教学方法的改革中体现教育的性别平等。从中学开设性别平等教育的课程，并将其作为大学必修课程，树立男女平等的“国策意识”。

2.将性别平等意识纳入教育内容。对教材（包括幼儿识字教材、中小学教材）、课程进行重新评估和改造。要求编写者从性别视角对教材进行细致的文本分析后，以性别平等原则为指导，从增加性别意识入手推进相应的教学改革。尤其是在教材的编写、审查、出版等议题上进行深入的探讨，在教材编写过程中体现性别平等和公平，这一理念人人都达成共识。

3.建设一个男女学生都能受到尊重的课堂环境。在女性主义的教育理念下，男女学生尊重差异，强调多元，双方都受到应有的尊重。在这里，每一个人都是被接纳的、友善的、受到关爱的、给予别人关怀的、开放的、包容的个体，这样的课堂环境中，不管是男生，还是女生，都得到了适当的个性上的发挥，在民主、对话、理解、参与、自由的课堂氛围中，每个学生都被赋予一定的权利，能够自主的表达自己的观点和见解，而不会遭遇别人的嘲笑，大家都抱有一颗开放的心境，善意地接纳每一种不同的声音，每一个人都在其中能够感受到相互之间的尊重和理解，感到心灵上的舒适。

4.在专业设置和教学模式方面打破传统性别角色定型，减少性别偏见，鼓励女性更多地进入到非专业的专业领域。如：在美国这些发达国家，学校对女生开设了有针对性的理科

课程,例如,“勇于面对数学”、“进入科技中的妇女”等。¹这些课程适合那些对理科课程感到焦虑的女生、对自己在数理学科上的能力缺乏自信的女生和认为这些课程不适合自己的女生。其教学模式是先调整学生的焦虑情绪,改变学生的态度,然后改进学生的学习方法,从而帮助女生在学习数理课程上取得成功。

5.对教师和教育管理者进行社会性别意识培训。要求教师要善于挑战自己的性别刻板观念,努力动摇自己的认识偏差;以自己的言行消除对女生的性别刻板印象,特别要警觉自身在语言上的自觉或不自觉的性别偏差,避免自己的语言传递的消极的信息;赋予女性化事物以价值。在日常工作与生活中,贬低“女性化”事物价值的现象比比皆是。例如“她干得像男人一样出色,”而批评一个男学生做事不果断:“看你这么优柔寡断,像个女人似的!”在传统观念里,像男人,是褒扬;像女人,这是贬抑。如何赋予女性化事物以价值呢?例如,对于超越传统性别气质的表现,我们不妨多加表扬。男生在表现出对他人需求敏感、关切时,我们能不能及时予以肯定?

6.善于发现学生的性别刻板认识和行为,并引导其改变。消除学生性别刻板观念的教育措施有:让学生获得足够多的、能够挑战性别刻板印象的信息和知识,引起学生对刻板观念的注意和质疑,让学生挑战自己的性别刻板观念。

7.使学生参与书本教学以外的学习,如性别敏感教育、健康校园性别文化建设。要求建立人的尊严、自尊和自信感,持续不断地挑战根深蒂固的不平等的传统,在平等基础上建立和谐的群体关系,通过行动去认识,个人和社会具有消除性别歧视,不良性别文化影响的健康力量。²

(二) 有利于“因性施教”

女性主义者承认男女性别差异,主张性别公平但并不否认性别差异,反对整齐划一的对待不同性别的孩子,认为应该在教学过程中重视因性施教。过去对儿童的教育把儿童当作没有性别特征的个体给予相同的教育,而这样的儿童在现实中是不存在的。从儿童出生的那一天起,人们就该考虑到他们的性别差异。在这样的课堂中,教师在教学过程中关注全体学生,给予每个学生参与教学活动的机会,鼓励他们在与教师和同学的平等交往中展示自己的才能,尽可能运用各种方法照顾学生性别的差异,保证课堂教学的公正、平等和无歧视。这种师生关系,有利于营造一种民主、平等、和谐的课堂氛围,进而培养学生主动参与、主动学习、主动构建的习惯。

¹ Maher, F. A. Toward a richer theory of feminist pedagogy: A comparison of “liberation” and “gender” models for teaching and learning[J]. *Journal of Education*, 1987,169,(3):99-100.

² 金一虹. 独立女性:性别与社会[M]. 北京:中国劳动社会保障出版社, 2008. 168-171.

同时，女性主义者认为，教师与女生在交流的过程中，表面上看师生都很礼貌、亲切，但是双方在内心却都有些小心翼翼，都在礼貌地互相规避。而教师与男生交流却集中、亲切、自然。在无形中，会造成教师与女生之间心灵上的疏远，不利于师生之间真诚交流。这样的互动模式差异具有的社会性别文化的内涵，会对学生的性别公平和平等的意识产生影响，不利于其成就动机、抱负水平和心理的健康发展。因此，教师要破除性别刻板、性别歧视等印象，自觉进行自我检视，增加性别敏感度，以促进性别平等的教学与班级运营，同时避免使用带有性别偏见的语言，并以身作则，成为性别平等的楷模。

（三）有利于“赋权”于学生

有女性主义者认为，在课堂教学活动中，教师的投入虽然对课堂气氛有一定的熏染作用，但是这还不够，还要让学生和教师共同参与到教学活动中来。这里的参与有两层含义：一层是教师对学生“赋权”，让每个学生拥有参与教学活动的权利；另一层是要求学生反思潜藏在知识背后的观念，解构传统的知识的确定性，将自己的见解“参与”到教学内容的建构中，让师生在互动和共同参与中建构教学内容。¹前者体现“平等”，后者体现“民主”。注重知识的动态过程，而非静态知识的传授。

在传统课堂教学中，教师拥有着控制学生的绝对权力。在这种权力结构下，学生不能安全地、放心地参与教学活动，而沦为被动接受知识的“容器”。因此，在女性主义者看来，必须要颠覆不平等的权力机构，给学生“赋权”，同时教师的权力绝不能控制学生，解除权力的中心化。至于“参与”的另一个层面，女性主义者认为传统教学将某一群体的知识（通常是男性的、优势群体的知识）作为唯一的、确定的知识传授给学生，并一味要求所有学生接受这些知识，不鼓励学生深入讨论潜藏在这些背后的观念，更没有对这些观念的正确性进行反思、质疑和批判，这是对学生视角的蒙蔽，与民主思想背道而驰。女性主义者认同福柯的权力—知识形成学说，认为通过在课堂中“赋权”于学生，让师生在互动和共同参与中建构教学内容，可以组成新的权力，使得每个女性都能坚持自己的主体空间，得以真正达到不断反思教育观念，并进行质疑与批判，这样才能实现真正公平的教育目标。

（四）有利于增进师生情感间的沟通

女性主义知识论者普遍认为存在于主流知识论中的是一种“男性的偏见”（male bias）。传统的知识论认为，知识是男性创造的，只有男性的历史、经验才是真正的客观的知识，而女性的历史、经验是主观的、情绪化的、非理性的，所以理性优于情感。对此，美国哥伦比亚大学师范学院教授诺丁斯在1984年出版的《关爱：一种女性主义的伦理和道德教育

¹ 胡琰, 陈建华. 西方女性主义视角下的教学民主观[J]. 外国中小学教育, 2009, (9): 29.

方法》一书中，首次主张在男性霸权文化下，应以“关爱”为思维方式来组织课堂教学，而不是以传统的学科来组织。¹随后，黑人女性主义者贝尔·霍克斯进一步发展了关爱教育学，并系统构建了赋予新内涵的关系教育学，强调对话、参与、体验。²以关怀伦理的角度，在课堂教学中，教师首先必须是一个关怀者，承担的不是一种角色，而是进入一种特殊的关怀关系。对话是建立关怀和保持对他人关怀关系的基础。要真正走进学生的内心世界，关爱学生的精神生活，教师必须和学生之间营造一个真诚平等、自由表达、交流情感的对话平台。

女性主义者认为，建立对话平台的基础是解构男性的话语霸权，让女性有自己独特的话语“发声”。她们主张，在课堂中，教师不仅要投入“身”，还要投入“心”，即把自身丰富、真诚的情感投入到教学中。在与学生互动交往的同时，应对学生的良好的表现给与充分的肯定和表扬，让喜悦和欣赏之情表现出来。对于表现不好的学生，特别是性格比较内向的女生、平时不爱发言以及学业成绩不是很好的学生要给与帮助和鼓励。这样，才能使课堂充满生气和激情，使课堂教学活动成为教师和学生共同兴奋的活动，让教师的教和学成为一种愉快的体验，学生学习的兴趣也会被充分调动起来。

二、面临的挑战

女性主义者在挑战传统教学论的同时，自身也遭遇到了众多的挑战，这主要来自学界对其在独特性、合理性和统一性的挑战。

（一）独特性方面

女性主义有独特的教学论吗？它与传统、现代教学论本质上有何不同？在批评者看来，女性主义教学论是和包括过去 30 年教育解放议程的运动和政治的根源分不开的。这些运动挑战了教育性质和角色的传统观念，也挑战了教师、学习者和知识三者之间相互关系的传统观点。这些批判家为课堂的民主化，阐明和揭露课堂内外的权力关系，鼓励学生力量包括个人和政治力量的发展作出了努力。而且，他（她）们还要求教育和社会关注密切结合，认为课堂内产生和传授的知识应该是和那些所描述全球正义的生活密切相关。从中我们可以看到由解放运动引发的教学论与女性主义教学论存在着大量相似之处，如何从这些众多的根本性相似之处中提炼出女性主义教学论的独特特征，这也是深深困扰女性主义教育学者的问题。如果这种“独特性”不足以说明女性主义教学论与解放运动引发的教学论根本

¹ Noddings N. Caring. a Feminist approach to Ethics and Moral Education[M]. Berkeley: University of California Press, 1984. 179.

² Hooks, bell & West, Cornel. Breaking bread :In Black intellectual life[M]. Boston: South End Press, 1991. 195.

性的不同,那么就应该放弃对于女性主义教学论学理建构的追求。笔者认为,作为女性主义教学论而言,超越这个思维框架,更强调女性主义教学的不确定性、开放性以及其独特性等对于性别问题的认知,这或许才是真正有别于传统和现代教学论的女性主义教学论。

(二) 合理性方面

学术界和教育界对于女性主义教学论合理性(特别强调个人、女性经验)的质疑主要来自两个方面:

第一是个人经验被赋予特权成为知识的来源和作为知识的一种形式是否合理?在传统的占主流的理性主义教育学家看来,承认个人经验作为知识来源和知识形式的合理性就是从根本上否定了知识客观、普遍的立足点,如果所有的立足点都是偏颇的和有视角的,那么知识和社会批判如何成为可能?如果每个个人的经验都可以作为知识的来源和形式,那么所有关于真理的宣称不都是相对的和缺乏可信度吗?这样导致的后果是知识的混乱和虚无主义。后现代主义教育学者则从另外的角度对个人经验提出了质疑,女性主义学者埃尔斯沃斯(Ellsworth)在谈到她教授的一门反对种族歧视的课程时候,她说自己尽量运用批判教育倡导的“谈话”方法,尊重每个学生的经验及价值并“赋权”给他们,但发现学生并未表现出更多的主观能动性,或者更多知识创造的能量。¹问题出在哪里呢?埃尔斯沃斯认为,虽然人们在课堂上“发声”了,但不是所有声音和个人经验都具有同样的正当性和权力:有些人的声音只含有少量的正当性和权力,所以获得真正的平等也许只是一种理论上的神话而已。²

第二是对批判性思维的质疑。有些研究者对女性主义教学论所倡导的批判性思维/开放性思维提出了异议。他(她)们认为,与其发展批判性思维不如鼓励发展批判性思维的技巧,批判性思维被他(她)们看作是用一种询问模式代替意识形态,用自己的表达代替教条的结构体系,这样所导致的结果就是课堂中的反理性主义和无耐性的状态,这与女性主义教学论所预见的洞察力和信息、经验和专家意见间慎重的平衡和置于相关背景中的交换有着根本的不同。

(三) 统一性方面

在反对性别歧视,争取平等权利方面,“第三世界女性主义”与西方主流女性主义没有什么区别。但我们必须认识到,在世界上,性别歧视并不是造成“第三世界女性主义”受压迫的唯一原因,种族、阶级、经济滞后、与欧美的文化差异等,也是她们遭受压迫的原

¹ Butt, R. L. Autobiographic praxis and self education: From alienation to authenticity-Ver-sionone[J]. An Interdisciplinary Journal of Curriculum Studies, 1991,11, (1):7-48.

² Burstyn, Joan N. History as Image: Changing the Lens[J]. History of Education Quarterly, 1987,27,(2):168.

因。这些情况使得研究者认识到“女性”并非一个静态的、完全一致的群体，而是不断被创造和自我创造着的群体，其中沉积了因不同种族、阶层、阶级、文化产生的多重影响。在知识的学习和建构中，同样不能忽视这些差异。因此，用统一的女性主义教学论来指导各国、各地区的教学实践同样是危险的。它实际上已经陷入了女性主义所批判的话语霸权和权力控制之中，即把以白人女性为经验主体所建构的理论强加在对第三世界女性的教育之中，由于第三世界女性也有民族、阶层、经济状况、教育文化环境的差异，因此不能统一而论。妇女学内部就有一些批评家以阶级、种族和族裔为理由，对“接生婆式的教师模式”和女性主义教学论中的“母性思维”表示异议。女性主义为拥抱差异所作的种种努力仍旧是妇女学理论与实践尚未解决的难题。

结 语

然而，我们必须清醒地认识到，课堂中存在的性别化教育现象，正是社会和家庭中的这类现象的投射或复制。而教育模式和教育制度本身的不公正，正是社会不公正的体现，仅仅在课堂中消除对女性的歧视，并不能真正改变女性在学术和知识领域被边缘化的状况。在此，女性主义教学论的性别模式开始向结构模式转换，即把不平等原因的分析，归咎于社会权力系统及与之相对应的社会结构。结构模式拓展了研究背景，更明确地揭示了权力、公正与教育的内在关系，使人们认识到女性经验的被排斥，与有色人种、社会下层、后发展地区的人的经验的被排斥是平行发生的。女性主义者不要把课堂营造为一个充满呵护的、非常安全的发声空间，而要善用教师权威来促进学生发出自己的声音，从而对不平等的权力系统产生真正的冲击。

女性主义者从自己独特的女性视角出发来界定课堂教学中需要研究的问题，并把它作为衡量现实世界和民主教育的一个重要指标。她们看到了作为“他者”所特有的经验和价值，比传统学术一直追求的抽象的、宣称客观性的理论体系更为有效，填补了传统理论中的一些空白，在学术研究中越来越占据不可忽视的地位，也为教育领域注入了一股清新的风，使得具有实践性质的教育变得越来越贴近生活，接近本身。

参考文献

一、工具书

- [1] 朱智贤.心理学大词典[Z].北京:北京师范大学出版社,1989.
- [2] 中国大百科全书(社会学卷) [Z].北京:中国大百科全书出版社,1991.
- [3] 顾明远.教育大辞典[Z].增订合编本.上海:上海教育出版社,2002.
- [4] 中国社会科学院语言研究所词典编辑室.现代汉语词典[Z].2002 年增补版.北京:商务印书馆,2003.

二、著作文献

(一) 中文参考文献

- [1]叶澜.教育概论[M].北京:人民教育出版社,1991.
- [2]王珺.阅读高等教育——基于女性主义认识论的视角[M].天津:天津人民出版社,2007.
- [3]王岳川.后现代主义文化研究[M].北京:北京大学出版社,1992.
- [4] (美)罗斯玛丽·帕特南·童(著).艾晓明(译).女性主义思潮导论[M].武汉:华中师范大学出版社,2002.
- [5]张斌贤,褚洪启.西方教育思想史[M].成都:四川教育出版社,1994..
- [6]鲍晓兰(主编).西方女性主义研究评价[M].北京:三联书店,1995.
- [7] (英) 玛丽·沃尔斯通克拉夫特.女权辩护[M].北京:商务印书馆,1996.
- [8]李银河(主编).妇女:最漫长的革命[M].北京:三联书店,1997.
- [9]史静寰.走进教材与教学的性别世界[M].北京:教育科学出版社,2004.
- [10] (美)约瑟芬·多诺万(著),赵育春(译).女性主义的知识传统 [M].南京:江苏人民出版社,2003.
- [11]盛宁.人文困惑与反思——西方后现代主义思潮批判[M].北京:三联书店,1997.
- [12]琼·凯莉——加多(Joan Kelly—Gadol).性别的社会关系——妇女史在方法论上的含义[C].王政,杜芳琴主编.社会性别研究选译[M].北京:生活·读书·新知三联书店,1998..
- [13]蔡一萍,王政,杜芳琴.赋历史研究以社会性别[M].妇女史学科建设首届读书研讨班专辑,1999.

- [14]孙建荣,冯建华等.憧憬与迷惑的事业——美国文化与美国教育[M].北京:中国社会科学出版社,2000.
- [15]肖巍.女性主义教育观及其实践[M].北京:中国人民大学出版社,2007.
- [16]史静寰.当代美国教育[M].北京:社会科学文献出版社,2001.
- [17]顾明远,梁忠义(主编).妇女教育[M].长春:吉林教育出版社,2000.
- [18]史静寰.用社会性别的视角对我国现行教材及学校教学活动的分析[J].基础教育论坛,2001,(11).
- [19]王斌.教学心理的性别差异及其教育学意义[J].教育科学,1993,(2).
- [20]徐辉.浅析西方教育理论中的女性主义思潮[J].比较教育研究,2000,(2).
- [21]史静寰.教材中的性别问题研究[J].妇女研究论丛,2001,(1):12.
- [22]艾华,李银河.关于女性主义的对话[J].社会学研究,2001,(4).
- [23]林小英.女教学性别角色意识的研究[J].聆听与倾诉——质的研究方法的应用论文集[C].北京:教育科学出版社,2001.
- [24]张文军.后现代女性主义教育学评述[J].比较教育研究,2002,(2).
- [25]杨昌勇,胡振京.论女性主义教育研究的方法和方论[J].教育理论与实践,2001,(5).
- [26]史静寰.关于儿童教育的几个理论与实践问题[J].比较教育研究,2000年增刊.
- [27]荆建华.中小学教学队伍性别构成问题研究[J].教育科学,1997,(8).
- [28]邓红.对课堂教学民主的探究与思考[J].中山大学学报论丛,2004,(3).
- [29]王政.“女性意识”、“社会性别意识”辨异[J].妇女研究论丛,1997,(1).
- [30]许秀娟.论女性主义教育思想及其对课程编制的启示[J].教书与人,2006,(5).
- [31]胡琰,陈建华.西方女性主义视角下的教学民主观[J].外国中小学教育.2009(9).

(二) 英文参考文献

- [1] Noddings N. Caring. a Feminist approach to Ethics and Moral Education[M]. Berkeley: University of California Press,1984.
- [2] Bell Hook. Teaching to Transgress Education as the Practice of Freedom [M]. New York: Routledge , 1994.
- [3] Measor , L. Critical incidents in the classroom: Identities, choices and careers[M]. London : The Falmer Press,1985.
- [4] Bell Hooks& West, Cornel. Breaking bread :In surgent Black intellectual life[M].Boston: South End Press,1991.

- [5] Martin , Jane R. The school home : Rethinking schools for changing families[M] .MA: Harvard University Press , 1992. [6] Burstyn , Joan N. History as Image: Changing the Lens[J]. History of Education Quarterly, 1987,27,(2).
- [6] Butt, R. L. Autobiographic praxis and self education : From alienation to authenticity-Ver-sionone[J]. An Interdisciplinary Journal of Curriculum Studies , 1991,11,(1) .
- [7]Goodman , J . Redirecting sexuality education for young adolescents[J]. Curriculum and teaching,1991, 6(1) .
- [8] Holdout, Rhode Island's: Tenare and Married Women Teachers at the Brink of the Women's Movement[J]. History of Education Quarterly,2002.42,(1).
- [9] Arnot, M.Male Hegemony, Social Class, and Women's Education [J]. The Education Feminism Reader,1994,6(2) .
- [10] Maher, F. A. . Toward a richer theory of feminist pedagogy : A comparison of“ liberation” and gender” models for teaching and learning[J]. Journal of Education , 1987,169,(3).
- [11] Goodson , I . Studying the teacher's life and work.[J] Teaching & Teacher Education ,1994,10,(1).
- [12] Thayer-Bacon , B.J. The nurturing of a relational epistemology[J]. Educational theory, 1997, 47,(2).
- [13] Tisdell , E.J. Post - structural feminist pedagogies : The possibilities and limitations of feminist emancipatory adult learning theory and practice[J]. Adult Education Quarterly ,1998,48,(3).
- [14] Goodman, Joyce. Breaking Boundaries: Gender, Politics, and the Experience of Education[J]. History of Education,2000. 29,(5).

附录 1：攻读硕士学位期间公开发表的学术论文

- [1] 胡琰. 浅谈教育促进经济发展的条件——兼谈战后日本的经验. 《四川教育学院学报》. 2008(7).
- [2] 胡琰. “不同的声音”——女性主义视角下的课堂教学. 江苏教育研究. 2008(8).
- [3] 胡琰. 透视美国学校教育中的家长角色. 外国中小学教育. 2008(9). (全国中文核心期刊)
- [4] 胡琰, 陈建华. 西方女性主义视角下的教学民主观. 外国中小学教育. 2009(9). (全国中文核心期刊).
- [5] 胡琰. “发出女性自己的声音”——西方女性主义视角下的教学民主观. 教育的传统与变革——纪念《教育史研究》创刊二十周年论文集(四), 2009.

致 谢

烟雨濛濛的早春时节，空气里弥漫着氤氲的气息，肆无忌惮地拥抱着这座城。窗前的水仙，已经开始凋零；在油画般的他乡岁月，我的这本三年求学日志，也是时候该画上句号的标符了。

江山风月本无常主，世间万物本无常态。也许，这就是宇宙间万物生生不息的轮回吧。在此，谨以此文寄托哀思，纪念我在天堂里的母亲，感谢她对我二十六年来生养之恩，希望我和妈妈能在生命周而复始的乾坤回转间，有机会再续我们前世今生的缘。

之所以选择以美国女性主义教学思想作为我的毕业研究主题，源于研一时，导师在召集同门开会时，为我们列举了若干教育哲学的专题研究题目，目的是希望大家能够从中选取一二，静下心来，有方向性地专攻，并希望通过各自的研究，积累具象的感知，总结出心得体会，获取必要也是必须的学术研究经验。当时，出于好奇，加上自身作为一名女性，我选取了女性主义作为自己接下来的重点研究对象。之后，在不断地查阅文献，分析国内外资料的过程中，我对此从最初的“一头雾水”到现在的“略知一二”，对女性主义的发展脉络，及其各派倡导的教育主张，都有了较为深刻的认知，也有了自己的一些粗糙见解，对女性主义这个独特的哲学学派也有了一定的感情。如果以后还有机会，希望自己能继续在此方面加深对女性主义及其教育思想的学习和理解，为女性事业的发展贡献自己的绵薄之力。

这里，我要真心地感谢我的导师陈建华教授，在专业知识学习上对我的耐心培养和指导，并教会了我许多做人做事的道理，感谢导师及师母在生活上对我的照顾，三年的师生情谊将永远铭刻我心；感谢钟文芳老师、王维臣老师、方明生老师、岳龙老师、夏正江老师等良师在学习上对我的悉心指导。

感谢我的师兄师姐，在专业学习上对我的宝贵点拨；感谢我的同门梁景明老师、梁燕同学在平时的同窗学习中，给予了我很多无私的帮助；感谢我的室友刘倩倩、金李花，三年的室友生活留给我许多美好的回忆；感谢我的同专业同学蔡娜、卢珊、郭爱芳等，永远记得在樱花盛开的时节，我们一起讨论学术，畅想未来；感谢我的师弟师妹们，是你们让我的研究生生活倍增光彩。

最后，我要特别感谢我的家人，是我的爸爸妈妈无私地支持我继续到外地求学，是他们一直给我打气，鼓励我专心学习，他们永远在我最需要帮助的时候，理解我、支持我、

关怀我，当女儿终于快要学成毕业的时候，我的妈妈却不幸患上绝症离开了我们，从此我的世界里再也没有了妈妈爽朗的笑声，再也不会接听到妈妈从千里之外打来的电话，再也没有机会邀请妈妈来到这座城市，和我一起游玩，但是，我将永远记得妈妈对我说过的话：“人生都难免一死，既然来世上走一遭，就一定要坚强、开心地生活，没有什么事是过不了的坎。”感谢我的妹妹，在我学习期间，给予我的真情和关爱，我的家人给予了我心灵上最大的支持和力量，我能有今天，是与他们的帮助分不开的。

寄语洛城风日道，明年春色倍还人。告别昨日，展望未来，人生新的征程已经开始扬帆启航！

胡琰

2010年3月于上师大东九舍