

# 女性主義觀點在社區大學婦女教育之應用

黃鈺樺

## 壹、前言

由於婦女解放運動的關係，使得婦女自我意識逐漸高漲，1995年9月聯合國第四屆世界婦女會議簽署的做為國際社會對於實現性別平等、婦女發展以及和平的共同承諾的「性別主流化」(gender mainstreaming)主張，不僅為中央制定相關政策時之參考，亦為各社區大學所關注。隨著2000年4月28日行政院「婦女權益促進委員會」第八次委員會議，通過「婦女教育政策」(王秋絨、潘慧玲、黃馨慧，1999)，暨2004年1月9日該委員會又通過旨在結合地方政府、社教館所及民間團體等，從事婦女教育及其相關權益議題之策訂、推動及督導等之「婦女政策綱領」(包含「婦女教育與文化」篇)來看，其思以系統性的思考方式，在政策、方案或計畫分析、形成與監督的過程中，納入性別的考量，並據以決定公共資源分配的原則，以實現「有關社會、經濟、政治權利以及機會享有上的性別平等」終極目標之意圖顯然可見。

根據教育部於民國92年針對全省55所社區大學調查結果顯示，學員74,944人中女性學員就有53,283人，社區大學女性學員一直高居70%以上(陳雪玉，2004)。研究者在檢視台北縣各社區大學婦女教育的實施內容時，發現其對婦女教育雖有相當程度的重視，但仍多處於邊嘗試邊觀望、並積極找尋未來走向的狀態。鑑於婦女因其特殊的發展任務與生命週期致使其於教育情境中仍是弱勢的族群，再加上愈來愈多的婦女投入工作職場，為因應其角色任務及生活上和工作上的需要，使得婦女的學習意願大為提高，各社區大學一方面因應「婦女政策綱領」之政策，一方面針對女性學員之需求，對培育婦女教育人才、加強婦女終身學習與開拓多元學習管道及營造兩性平等的和諧社會等方面之努力，則多致力於婦女教育的內容設計，以及重視女性在課程設計中的主導權(梁佩純，2000)。近年來，全球掀起女性主義的熱潮，社區教育的形貌也隨之轉變，教育機制逐漸將社區學習者的獨特性與異質性納入考量，重新思考社區教育理論的內涵。女性主義的角色是一種移轉中的「能指」(shifting signifier)，反映(reflects)了未固定的文化和結構關係，準此，女性主義有二種假設：(1)是翻轉正統(inverts the orthodox)--馬克思主義者視階級是支配的基本範疇；(2)是再循環另外一個正統馬克思的面向，這個面向是假設絕對的社會階級對立引爆了權力的抗爭。女性主義者則以「性別」(gender)取代「階級」(class)以再製一種「我們」(us)反對「他們」(them)的政治訴求。女性主義者努力的方向所在即是終結父權支配，連根拔除在家庭情境中以及其他親密關係中的剝削和壓迫。

有鑑於此，本研究嘗試透過當代女性主義的理論面向，來探討該理論在社區大學婦女教育之運用，並剖析社區大學婦女教育未來發展的著力點，為日趨蓬勃

發展的社區大學婦女教育再創生機。

## 貳、女性主義理論

為俾益於本研究的理論基礎，期盼理論與實務能相互印證，研究者嘗試將所蒐集與本研究有關的文獻資料做梗概的探討。

### 一、女性主義理論源起

現代西方女性主義從十八世紀開始形成和發展(高宣揚, 1999:373, 388)。當時的婦女運動, 有兩個主要的訴求: 其一是平等享有政治上的投票權, 另外則是要要求社會文化生活中的男女平等。自十九世紀末開始, 伴隨馬克思主義的發展, 婦女運動開始轉向與社會主義運動相聯繫的婦女解放運動。其後, 從二十世紀初到第二次世界大戰結束, 各國婦女運動分屬馬克思主義領導的婦女解放運動和自由國家中的女性主義運動兩大系統, 所以, 尋求和建構新的女性主義理論就成為此期的主要任務。

後現代強調多元、差異、邊緣和異質等特質廣泛地吸引被邊緣化的女性, 促進了女性主義和後現代主義理論之間各式各樣的串聯, 以爭取女性發聲的空間和機會。基本上, 女性主義大多傾向於批判現代理論, 基進地擴張多元的立場。它強調現代主義者關心的公平、社會正義和自由, 透過在實際的政治議題上持續不斷表態, 特別是改寫歷史的和社會的對性別的建構, 以一種解放的文化政治的旨趣(emancipatory cultural politics)的方式進行, 希望發現存在於主體、正義、政治的領域中未被察覺的潛能。關於經驗與自我的預設, 指出其未能認識到歷史社會與文化等社會脈絡因素對於女性自我與學習所形構的壓迫與經驗的差異性。藉此說明有關婦女學習議題的探討, 必須在女性主義認識論基礎之上來瞭解女性經驗與自我如何在歷史、社會與文化的脈絡當中形成與轉變, 進而分析經驗意義的理解與自我認同如何構成婦女學習的特質, 並就女性主義教育學的觀點說明婦女又如何能夠經由學習的歷程而重構自我的認同。

女性主義激發了後現代理論對於以男性宰制為主的普同人性加以批判, 從而產生以性別認同來分析主體的產生; 女性主義者如 Fraser 和 Nicholson 等人即採取「論述、性別、主體都是社會所建構而成」這種觀點批判具有「本質主義」的女性主義理論-這種女性主義往往翻轉男女層級間的正/反價值, 將婦女置於規範性的優位。現代理論中所強調的人權、平等、民主的自由和權力等範疇也為女性所採納, 像是 Lovibond(1990:28; 引自朱元鴻等譯; 1994:261)即本於女性主義的立場, 憂心後現代主義過於急斥理性、平等、普同的權利、解放等現代理論的成分, 會剝除女性主義鬥爭的利器; 其次, 女性主義拒絕接受後現代主義對於「整體」的所有觀點, 因如此則對於男性宰制、種族主義、階級剝削的系統性結構性的批判, 便無法建構敘事來說明婦女遭受不平等和壓迫為何是不正當, 而使婦女與各式邊緣團體的串聯以對抗各種模式的男性宰制計畫遭到破壞; 最後, 女性主義者堅持主張「差異」的重要性, 將正視「差異」做為廣大抗爭訴求的一部份,

這個抗爭是為了意識型態和制度的改變。

## 二、女性主義教育學

女性主義教育學(feminist pedagogy)的興起，源於對大學教室中所提供的傳統知識內容與理論的挑戰與回應(潘慧玲，1999:532)。

### (一)女性主義知識論

長期以來，現代教育的知識內容一直為傳統理性中心主義文化結構體系所壟斷，所強調的是西方男性白人菁英為中心的經驗和觀點，來自於女性、有色人種、勞工階級等的歷史與經驗常被視為是次等，甚至是偏差的。於是女性主義者開始重新探究婦女的認知和學習方式，形成女性主義教育學。後現代與女性主義理論是影響當代社會變遷的兩股重要力量，知識與權力之間關係的解構，多元論述並立與相互之間的競逐，成為展現晚期現代社會多元化面貌的具體表徵。而多元論述的競逐，對於女性自我認同的建構而言，其重要性在於為女性經驗的再現提供差異性與多元化意義展現的空間，女性對於自我認同的各種可能性愈趨向多元化。知識與權力的解構意味著個人經驗意義的再現呈現出多元與流動的特性，這對於當代社會女性自我發展與學習的議題而言，具有重要的理論與實踐意涵。

而女性主義教育學所關心的正是女性做為學習者的議題，經由女性主義知識論的角度出發，批判主導教育與學習歷程中的男性經驗、知識與權威，並希望經由具有女性主義關懷的教學互動歷程，真正促進女性的學習。女性主義教育學寄望的是藉由女性意識的擴展、自信與發聲能力的培養、以及相信自身做為一個認知者有能力去建構和表達知識，勾勒自身的生命，促進具女性主體意義的女性學習，並達到女性「增能」(empowerment)與個體意識轉換的目標，進而改善女性的社會處境。

正如女性主義認識論的多元性(吳玉鈴，2001)，女性主義教育學同樣有許多不同的觀點主張，每一種觀點所依據的理論與所採的途徑也有所不同。但值得注意的是，儘管每一種模式所採取的理論與實踐途徑有所不同，但是所有女性主義教育學所共同關心的問題同樣都在於如何增加女性的自尊、知識、發聲的能力以及選擇的可能性、提高女性的社會地位。Tisdell(2000)引用 F·Maher & M·K·Tetreault 的分析指出，女性主義教育學所共同關注的議題有如下五項:(1)知識是如何被建構的;(2)發聲;(3)權威;(4)轉換中的認同;(5)位置性，或是處理各種基於種族、階級和性傾向(sexuality)而產生的「差異」。

此外，Tisdell(2000)將女性主義教育學根據不同的理論觀點區分為三種主要的模式，分別是「心理模式」、「結構模式」與「後結構模式」。「心理模式」傾向將焦點放在女性做為學習者其心理層面的發展;「結構模式」則是關心性別、種族、階級等結構因素所形構的壓迫如何影響女性的學習;至於「後結構模式」則是關注上述這些結構性因素如何影響女性學習者的認同發展，以及學習者如何藉由學習與解構知識權威的歷程而發展出抵抗結構壓迫的能力。由於後結構模式的女性主義教育學在關照到女性受壓迫的共同處境時，也意識到女性之間的異質性與多元性，也因此將更能關照到不同位置處境的學習者的特性與需求(Tisdell，2000:163-181)。

二十世紀八〇年代所產生和發展的女性主義知識社會學，可以說是女性主義解構男性父權中心主義文化體系及其理論基礎的核心部分(高宣揚，1999:410)，其中，對於知識形構和發展問題研究的基本出發點，就是強調知識與社會關係的內在密切關聯。這是因為她們認為所有的知識都是社會關係的產物，所以透過社會、政治、經濟、文化、物質、精神、心理等各層面，以探索各種影響知識形構的社會關係網絡。事實上，女性主義知識社會學已經擴散到人文科學中各領域，成為多學科性的綜合理論考察模式，同時，也是多元主義的文化思想和理論思潮的新典範。這種在學科之間的擴散現象在教育學領域也漸漸蔓延開來。

## (二)女性主義教育學的關懷

### 1、發聲

研究者應以婦女們的經驗和感受為中心，尊重並發展她們的能力、信心與價值感，協助婦女發展批判意識，理解社會結構如何支配她們的生活，減低自我責難，並傾聽來自不同地方的婦女發聲，鼓勵改變不合理的社會，而非一味適應社會價值(王美文，2000)。因此，發聲--是各種不同觀點的女性主義教育學所共同關心的主題。出聲音是女性找尋自我，以對抗生命巨大衝擊的一種方式，對於某些處於社會邊緣的女性而言，卻是需要很大的勇氣。發聲在各個關於女性學習的故事當中具有強烈的意像，發聲意味著自我表達並與他人建立連結的能力。因此，女性經常是藉由述說自己的生命故事，而找到對抗生命衝擊的力量，在發聲的過程中發現自我、進而肯定自我。Belenky 等人(1986:18)在她們針對女性認知方式所做的研究中就發現，女性經常使用「聲音」的比喻來形容她們認知與倫理上的發展，而她們在研究中也發現聲音、心智與自我的發展彼此之間是緊密相連的。

根據 Hayes(2000:80-109)分析指出，「發聲」做為一種意像與女性的學習產生連結，約可區分出三種不同的意義用法，並分別指涉女性學習的不同面向。

第一、「發聲」用以指涉女性的「言談」(talk):關心的焦點在於女性在學習的情境中如何使用言語(spoken language)，以及在女性的溝通與言談中所反映的學習偏好。第二、「發聲」用以指涉「認同」:關心的是其言說、意念與思想當中所反映的認同。換言之，女性發展並表達認同是其學習過程中的一個關鍵性面向。Taimnen(2000:92-97)以發出聲音(giving voice)、發展一種聲音(developing a voice)和宣稱一種聲音(reclaiming a voice)來描述三種不同層次的認同。第三、發聲用以指涉「權力」:強調其做為女性的集體認同與受壓迫意識的發展，反映了女性在特定情境中的學習如何受到不平等權力關係的影響，因此，女性學習的目標就是在於突破無聲的處境，學習如何使用聲音為自己與女性整體爭取更大的權力，亦即經由其自身不同位置的利益、需要與經驗的表達，以獲取個人與集體的權力。

### 2、連結與對話的學習模式

「連結」(connection)在女性認知與學習理論文獻中是一個重要的概念(Belenky,Clinchy,Goldberger,andTarule,1986)。Belenky 等人 1986 年在針對女性認知方式的研究中指出，連結式認知是婦女認知方式的特質。女性的知識觀與西方傳統主流的男性價值注重「邏輯」與「分離」的認識觀不相同(吳慎慎，2000)。Clinchy(1996:207-213)指出，連結式與分離式認知的差別在於連結式認知者對於

新的想法或事務傾向採取同理與接納的立場，試圖為其尋求合理解釋；相對地，分離式認知者則是傾向對立的角度，採取質疑的態度面對新的想法或事務。此外，連結式的認知者關心的是經驗的意義，而分離式的認知者關心的是邏輯與知識有效與否的問題。換言之，連結式認知不同於分離式認知之處，在於連結式認知者體察人我之間經驗與意義的差異，在其認識這個世界、與他人產生溝通互動的過程中，能夠從同理接納的角度去理解他人經驗世界的差異。簡言之，在這樣的理論關懷基礎之上，關於女性的認知與學習，關注的焦點將不再只是個別學習者與自身經驗連結的認知與學習特質，而是更關心女性如何經由連結式的「教學與學習歷程」，透過不同社會位置之學習者彼此間的合作與對話，進而轉換女性學習者的認知與自我。Takule(1996:279)就指出，發展一種聲音(developing a voice)和加入其他聲音的對話(joining with other voices in dialogue)，對於解放教育學、學習社群與合作學習而言是兩個重要的隱喻。聲音是思考過程的內在要素，發聲賦予思考生命力並產生思想；而對話則是不同聲音之間的意念激盪，透過不同經驗意義的連結，有助於思想的創造與強化。

在·P·Freire(1970)的批判教育學理論當中，強調在民主平等的言談情境中，以學習者經驗為基礎進行批判性反思的對話教育是通往解放的重要途徑。然而，就女性主義教育學的觀點來看，強調理想言談情境與批判性思考的對話教育，乃是從分離式的認知觀點來理解對話。相對地，從連結式的認知觀點出發，對話做為一種認知與學習的途徑，則是強調因為與他人之間的關係而產生的會話(conversation)是知識建構重要的所在。換言之，對話意味著在會話中建構知識。正如同 Kenneth Bruffee(1993:18)所說，在一個由語言所構成的小型學習團體中，學習並非是我們自身內在的轉變，進而在此一轉變的基礎之上與外界他人建立新的關係；相反的，學習其實是構建了人我之間關係的共同語言的轉變，再轉而改變自我的認知。對於女性的認知與學習而言，同樣地，女性主義教育學者強調關係的維繫對於女性道德、自我與認知的發展扮演重要的角色(Belenky,1986)，對於他人的談話所採取的回應是同理不是批判，是接納而不是質疑，不具威脅性與共同合作探討的學習情境對於學習者而言尤其重要，如此則來自不同社會脈絡的學習者得以在不具威脅性的學習情境中發聲，使得具有差異性的各種多元化經驗得以在此一學習情境中展開對話。

### 3、女性主義的教學觀

女性主義教育學對於知識、權力與政治行動都有其基本假設(Weiler, 1991; 引自潘慧玲, 1999:533)，這可溯及 1960 年代婦女運動的政治行動主義(political activism)，希望透過教育轉型的功能以促進社會變遷，就此觀點而言可以看出，女性主義教育學與批判教學思路的連結性，不過，需要注意的是兩者之間仍有歧異。此外，女性主義教育學也注意到教師角色與權威的問題，同時指出個人情感與知覺是知識的重要來源，並且重視差異政治的探討(Weiler, 1991:23；引自游美惠, 2000:90)。

#### (1)與批判教育學的合流與分軌

後現代女性主義認為批判教育學的特徵大致有三(張文軍, 1998:121-123)，包括：(1)試圖發展一種具有政治性的知識形式，以重新探討權力、統治和解放問題

以及學校與社會的關係;(2)嘗試讓邊緣化的團體和個人積極參與學習過程，促使他們有能力反思平等和民主等觀念;(3)致力培養學生的批判思考力，增進學生的意識覺醒，讓他們鑽研自身的歷史和意義系統，分析影響他們生活的結構因素和意識型因素。基本上，後現代女性主義教育學和批判教育學的中心任務都是改變壓制與被壓制的關係，共同的關注點在於：課堂教學如何再生產了壓制與被壓制團體，對於這種再生產的過程，教育的著力點為何(張文軍，1998:122-123)?

## (2)以關懷為核心的教學觀

Noddings(1984:43, 173)認為女性以關懷為出發點的思維及行為方式是合理教育學的基礎。她認為以關懷為出發點的教育步驟，包括：訂定明確的教育目標，主要的項目有培養能力、關愛和具有愛的能力的學生；關心人際間相互隸屬關係的需求，對學員管制的鬆綁，像是減少考試，鼓勵師生共同探索；取消等級制的教育；進行以關懷為主題的活動；讓學員明白任何領域的關愛都暗含能力因素(Noddings, 1984:174-175)。另外，關懷教育的課程規劃應由師生共同協商決定。要考慮的因素包括：學員需要的、感興趣的是什麼？如果學員決定了學習方向，有什麼資料可供其運用？怎樣將師生各種不同的生活經驗結合到課程中？請哪些校外人士來評價課程內容等等；在師資準備上，教師須學習廣博內容的知識和培養關愛學員的心理及力量；同時關懷教育採自我評價為主，再依情況，進行集體評價或請校外專家評價(張文軍，1998:129)。

## (3)學習與認知：女性經驗的不可化約性

女性主義認為目前的知識體系、語言論述模式及其邏輯表達方法，都是以男性經驗為基礎、並為男性經驗的真理性、正當性和普遍性服務的。女性的道德實踐論述有別於男性，是傾向突顯關懷和連結，而不似男性以抽象和客觀的正義、理性、權力和個人自主為考量(陳雪雲，2000：71)。所以，女性主義的知識觀強調的是女性所特有的生活經驗和不可取代性，而非知識形構中的一般經驗。

女性主義的知識觀強調的是女性所特有的生活經驗和不可取代性，而非知識形構中的一般經驗。在建構以女性經驗為基礎的新知識體系的同時，也結合了「去中心主義」和「反體系主義」等方法，這是因為女性主義者強調知識本身的差異性以及獲得知識方法的差異性。這種「差異化原則」，有別於傳統意義的差異化，因為傳統意義的差異化是以普同性為基礎、將差異導向穩定化和正當化。女性主義所倡導的差異化其實是源自後現代主義關於「差異中的差異」和「延異」的概念，強調的是差異本身的不可化約性及其不停息的差異化過程。所以這種差異沒有任何標準和方向，是永遠處在變動中的差異。倡導這種差異化原則的基本訴求，就是強調：所有人類個體的親身經驗都具有無可取代的最高價值，也是不可化約的，必須在知識形構中確定其正當地位(高宣揚，1999:411)。

### 參、女性主義理論在社區大學婦女教育之應用

有鑑於女性主義知識論及女性主義教育學之理念與社區大學婦女教育關係密切，本文擬針對當前女性主義於社區大學婦女教育應用之情形，嚐試由女性主義理論之觀點，提出未來社區大學婦女教育著力之道。

#### 一、注重相互依存的生態觀

從廣義的角度來看，女性主義觀點的婦女教育主要關心的是如何建構一種新的課程典範，以擺脫現代主義教育所帶來的弊端問題的課程理論和觀點。由於課程理論的世界性趨同趨勢，選取有代表性國家課程理論在這方面的發展亦會具有窺一斑見全貌的效果。大體而言，系統化的課程，分享式的教學，解決問題取向，都是當前婦女教育的重要課題(黃秀香，2001)。

美國的課程理論變革始於從 70 年代開始的概念重建運動之始作俑者皮納(W.Pinar)提出，組織課程的方法由回憶性、前瞄性、分析性、綜合性等四種反個人經歷方面的步驟組成。皮納的課程觀結合了許多當代哲學思想，如胡塞爾(E.Husserl)現象學中有關生活世界和主體間性思想以及現象學的還原方法，沙特(J·P·Satre)存在主義中有關個人存在的思想，以及高達瑪(H·G·Gadamer)詮釋學中有關視界交融的思想等等。它提醒了教育者們再也不能堅持非歷史的、非人性化的、孤立的「行為目標」；必須將探究知識及意義的過程與教師和學生的個人經歷緊密地結合起來。女性主義於課程開發過程中，所引入的哲學不再是追求永恆真理的學科，不再是體系化、後設敘事式的哲學，而是做為一種促成公正、同情、自我探索、批判性思維、提供力量、並且對生態環境進行維護的機制的哲學。此種整體觀和生態觀對女性主義課程實踐具有重要意義的特徵表現在：

**(一)促使課堂內部關係發生轉變：**在女性主義教育的課堂之中，最主要的經驗是反觀性對話、自我履歷的開拓、非對抗性的討論、合作調查和問題探究，而不是知識的傳授。教師與學員的關係是合作的探究者和平等的對話者。學員自己要求自己，課程的重點是學習和自我發現而不是分班分級、獲取學分。其反對傳統現代主義的課堂模式，尤其是排列成行列的課堂管理模式，認為這種方式是為現代主義的社會控制和社會分層服務的。

**(二)促使課堂與社會的關係發生轉變：**整體性生態觀的課程反對課堂與社會之間的人為劃界。女性主義教學注重知識之間的關聯、學習經驗、自然界以及生活本身。因此，它提倡實地考察、到人群中去研究、參觀博物館、邀請校外人員來講座等方式。現代教育中雖亦使用這些方式，然而課堂與社會的界限卻是很明確的。而在女性主義教育中外環境和經驗之間的內在聯繫是最重要的，社會是課堂，課堂亦是社會，兩者並非徑渭分明。

**(三)注重內外環境之建構：**著重學校建築、教室佈置、自然環境和學員的內心環境的建構，以便更徹底地貫徹生態的內部聯繫和整體和諧的原則。

**(四)提倡循環式的教學：**這種循環被雷格尼爾稱為「神聖的循環」。他參照懷德海

的過程哲學，指出人的發展、學習、教學和課程都是過程，都在不斷的發生之中。因此，我們可以建構一種反映現實中動態的、相互依存的、循環的性質的課程觀和教育學。在這種教育學中，教師做為學員的良師益友參與學員們自我反思的學習過程，也參與學員與自然、社會、他人之間的循環關係。在這一過程中，教師不再是主導和操縱因素。

**(五)將生態意識整合到整個教育過程中：**現代性所造成的生態惡化和心理危機必須透過建立女性主義的教育典範來解決。在這一典範中，必須將「生態脫盲」做為中心問題。這意味著重新樹立古代的「美德」的概念並且強調每個人都是宇宙的一部分，都是與外界密不可分的。將生態的概念貫穿所有課程和教育過程不僅關注個人的外在生態的平衡和保護，而且還注重個人內部的生態平衡。金切里奧和皮納指出：人的行為只有與人的潛意識動機聯繫起來才能夠被理解。女性主義教育對個人內部生態的關注點不僅應包括體育、情感、心理場，還要包括潛意識。

## 二、性別意識的覺醒與實踐

符應實現性別平等、婦女發展以及和平的共同承諾的「性別主流化」(gender mainstreaming)主張，「性別意識」的覺醒最終目標乃在日常生活中實踐兩性平等及兩性相互尊重的社會。兩性平等尊重的社會是不管男性或女性都能對所在處境有所覺察，且不會把女人面臨的困境認為那是單一女人的問題，體察到社會的某些觀念造就了女人的集體經驗，進而協助女人跳脫出“我是有問題的”框架，尋回自信，產生力量，從而真正瞭解尊重男性，在互動中刺激男性進步，而彼此也能共同學習與成長。Tannen(1994:14)曾指出區分「性別模式」(gender pattern)與「性別認同」(gender identity)的重要性，她並不認為女性、男性之間存在先天本質的差異，問題是當性別模式變成為與性別認同緊密連結時，兩性之間的差異就成為是本質的(intrinsic)而非社會決定的。因此，對女性談話的分析，重點也就不應該是在於她說話的模式，而是應該理解談話發生在什麼樣的情境、社會脈絡如何形塑女性的談話。

多元的社會必須建立在對多元價值尊重的基礎上，而如何藉由尋求建立價值多元的體系，並反映在學校的組織與運作、師資的聘任、課程的規劃上實屬重要。由於後結構模式的女性主義教育學，不僅關注各種支配性社會結構因素對於個人自我形成的影響，並且強調學習者所處社會位置對於自我發展的影響，因此，在女性主義教育實踐的過程中，必須考量學習者，以及教學者所處的社會位置。由於位置的多重性，也因此自我是「去中心化」的，學習的歷程也就是在於透過自身生命經驗與故事的述說而建構局部化、情境化的知識的過程，自我在敘事當中得到彰顯同時找尋定位，建構自我的認同與知識。就女性主義的教育實踐的觀點，多重經驗與主體性的概念，對於身處不同位置的女性群體而言，抗拒主流論述對於自身經驗與認知所形構的強制性規範力量，藉由敘事展現自身的經驗意義與價值，勇於發出自己不同的聲音，建構多元化的自我與認同，重構自身的主體地位，正是女性主義教育學的目的與內涵。所以在強調後結構女性主義教育學關懷的學習情境當中，關注的焦點不再只是放在個別的教師、學習者、課程、教學等對象本身，而是轉向捕捉學習情境中所構築「意義的網絡」，追索多元敘事之間的關係與經驗意義的連結。有鑑於此，社區大學宜致力於政策的擬定、社區發展計畫與方案的研擬、機構體系之建立、人才的培訓及觀念的啟迪，以提供多元適性學習



機會，協助女性學員與現代社會接軌。

根據研究者對台北縣各社區大學婦女教育課程之初步了解，其課程多從社會學、法律、認識世界觀、領導、性與社會實踐各個角度切入，將個人認識世界的視野擴展至社會層面。以不同的承接入口來吸引不同動機的女性學員，透過不同的媒介，而以生命經驗的關照為主軸，讓婦女正視並反思自身的經驗，且能體察與他人經驗的共通性，重新尋回自己的自信與力量。經由各類課程打破刻板的家庭及職場分工觀念，讓性別角色更具彈性。「社會實踐」則以生活週遭環境為出發點，關心與女人有關的議題，從多種社會參與的社團經驗，培養出參與公共事務能力，更要學習如何尋找資源，集結力量。並透過團體成員間의分享及互動形成情緒支持網絡，讓女性之間建立連結網路，彼此傾訴、分享，在生命的訴說中重整自己的生命故事，尋找出自身生命力量，以達到瞭解自我並進而探討婚姻及人際互動的各個層面，進而在生活中各種關係的對待上能更具彈性與創造力。

### 三、以人文為中心的婦女教育

反思現代主義課程論中封閉的、簡單化、機械的課程開發和設置方式對社區大學女性學員發展的限制和危害，試圖建立以人文為中心的總體課程活化的課程觀。

#### (一)性別主流化的深耕

Eisler(1988;引自張文軍, 1998:124-125)曾就其研究結果指出在教學過程中強調關懷照顧倫理，其精神在於重視個體的獨特性，以關懷學員的情緒和情感，因此，Ruddick(1986, 引自游美惠, 2000:94)也將這種照顧關懷倫理比擬作照顧小孩或是「母式思考」(maternal thinking)。在這樣的過程中，教師身為照顧者，所扮演的角色不只是提供和傳遞知識，還應該留意被照顧者的需求，因應具體特殊的情況做反映(游美惠, 2000:95)。研究者發現各社區大學之婦女課程亦皆由關懷出發，發聲與認同則是用以關照女性學習的兩個重要面向。「發聲」意味著自我反思、自我統整、自我肯定、以及自我形塑的經驗轉化歷程。值得注意的是，從後結構主義的觀點而言，由於社會位置的多重性與差異性，因此，聲音是多元的、認同也是多重的、流動的。就此而言，後結構模式的女性主義教育學為女性學習理論開展了更多元、更能關照女性受壓迫處境、以及女性之間差異性的理論觀點。

受到後結構女性認識論的影響，為避免落入將連結式認知方式本質化為女性特有的認知模式，包括 Belenky 等人在內的許多女性主義教育學者，在 1996 年出版的「Knowledge, Difference and Power」一書中，強調連結式的認知與學習特性並非女性天生特有的認知與學習特質，此外，受到學習者本身的性別及所處歷史、社會文化、種族與階級等社會脈絡差異的影響，不同的女性之間同樣也呈現認知與學習方式的差異。換言之，從後結構女性主義教育學的角度出發，重視學習者社會位置所形構之差異的重要性，關照社會互動脈絡對於女性認知與學習所可能產生的影響，性別並非影響女性認知唯一的決定性因素。因此，若將女性連結式的認知特質加以本質化且運用到女性教育學的實踐，未能正視性別之外各種社會脈絡因素對於女性學習歷程所可能產生的影響，如此則不僅陷入二分對立的困境，無助於女性認知與學習的發展，也未能處理女性學習者之間的差異(Maher&Tetreault,1994)。

Tarule(1996:286-289)認為，對話發生所在的社會脈絡與對話關係中的他人，在對話與知識建構的過程中均扮演了重要的角色。就此而言，知識不再是絕對與普遍的，建構在特定社會情境中的局部性知識具有不斷轉變與不穩定的特質，而由對話所形構的論述社群(discourse communities)其實就是知識生產、再製與競逐的所在。換言之，對話的目的不在於強調辯明真理，而是在於獲取成員之間對於論述的暫時性共識。在論述社群的對話當中，強調的是非基礎性知識(non-foundational knowledge)的重要性，重視學習歷程中所發展的聲音、對話與關係在學習歷程與知識建構過程中的重要；社群的任務就在於詮釋材料，經由成員之間的論述、對話而獲取暫時性的共識；因此，由對話所形構的論述社群強調創造性的、合作的、信任、開放、安全的合作學習情境的重要性。合作學習(collaborative Learning)預設知識是經由社群成員對話所取得的共識所建構，對話因此改變了學科知識的本質。合作學習強調非正式教室情境中的討論，甚至 Gossip 都應該被視為是教室學習的一部分。

## (二)行動模式的確立

社區大學婦女教育之基本理念一如教育部「婦女教育政策」所昭示的「兩性平等參與及共治共決」，其基本原則為「落實具性別平等意識、尊重多元文化」，故教育政策應重視女性的階級、族群、城鄉、天份、能力及性傾向等方面的差異。

在教育過程中，除應針對特殊需求給予積極差別待遇，俾使每位學員的潛能得以充分發展；教育內容亦應避免單一標準看待學員，應呈現多元的文化與價值，使學員能認識、尊重及平等對待不同的社會群體，達成「形塑具主體性且能認同自己與社會的個人」之目標。因此，應建立以社區大學為主的行動中心，而行政、學術專業團體、民間組織或企業機構則須提供社區大學展開行動的各類支援與支持，彼此形成一個「回饋環鍊」。

其次，社區大學婦女教育理念與策略的落實，基本上應藉由共同參與、由下而上，以及強調建立社區自主、自立、自律的「社區總體營造」理念與手法，才能切實推動各項策略。具體而言，尚必須建立宣導、學習以及計畫制度三面向的機制，經由「回饋路徑」的自我監控機制，透過系統模型的模擬分析，強化社區婦女教育計畫執行結果的追蹤協助，以及早發現執行過程的缺失，以修正各項社區婦女教育的策略。

行動模式確立之後，「行動方案」的規劃更為落實行動模式之不二法門。其不僅為婦女新視野的延伸，更希望婦女不只坐而言，更能起而行，透過參訪、對話，拓展婦女生命經驗與世界，且實際與社會各種資源機構接觸與交流的經驗，進而能啟動婦女尋找自身生命與社會的實踐議題，在行動中認識自己與世界，並能重新定位自己，實踐生命的價值與意義。透過參觀訪問與課堂研討兼顧之方式，每次行動皆須完成一份行動經驗心得報告，並至課堂研討，透過分享、對話、討論，進行學習、整理行動經驗與反思。

## (三)總體社區教育的活化

社區大學婦女教育攸關全體社群的生活品質，唯有朝「性別主流化」的女性主義教育努力，才能使社區大學之婦女學員與其他社群和樂共存。為今之計，在

努力整合各項資源，積極規劃整體社區大學婦女教育，並配合強化婦女社會與國際參與之趨勢時，其具體策略如下：

- 1、建構社區大學教育工作者之供需資料庫，暢通知識網路，發揮社區知識體系綜效，強化人力資源的配置與運用機制。
- 2、鼓勵社區大學婦女學員成立自發性學習團體，組織社區服務工作隊及自我成長社團，鞏固社區婦女知識發展根基，塑造學習型社區。
- 3、開拓婦女多元學習機會，強化婦女社會與國際參與。延攬具國際觀與創新能力的婦女知識工作者，促進與其他社區相關機構的交流，加強產官學研的合作研發、強化鼓勵創新及環境正義機制。
- 4、建立有活力、高創造性之生態系統終身學習環境，推動社區大學女性學員第二專長的培訓，培養跨領域的知識工作者及社會參與者。

總之，建立以「人」為本的終身學習社區，以塑造一個「讓社區婦女發揮所長並樂於貢獻心力的環境」，以吸引這些社區大學女性學員為社區貢獻心力，並適度轉化既有規範在轉型之後所釋放的活動力，以符合「性別主流化」時代之人力需求。另外，喚醒中央及地方政府機關、企業單位及民間團體對尊重女性之共識，在重視兩性平等共治的同時，更要重視社區婦女管理人才及環境維護人才的培育，以發揮相輔相成之效。

## 肆、結論與建議

社會是整體的，尋求男性與女性的整體「生態整合」，以建立「基本共識」(overlapping consensus)乃解決兩性問題的不二法門，而如何植入「基於人文體系」(ecosystem-based)的經營，更是各社區大學必要發展的知識與智慧。達成「生態平衡」與「永續發展」目標的「女性主義教育主張」企圖在因襲的社會體制下，建立一個健康、和諧、安全、創新，且能永續的文明社會。為實現「女性主義教育主張」，落實「社區大學婦女教育」，茲分別就「制度與執行面」、「技術與研究面」以及「文化面」扼要提出幾點建議。

### 一、制度與執行面

社區大學婦女教育評估是整合各種學術研究及政策制訂最實際且最具推動力的工作，有助於建立教育資源資料庫、女性主義教育學之研究發展及落實「兩性平等共治」之目標，整合成功與否則將會影響社區大學婦女教育推展時的「決策」。是故，於制度與執行面上，宜適當編列每個社區大學婦女教育評估案件的「整合」研究經費，並將女性主義之關懷理念融入各項政策和法令之中，以合乎永續效益之原則。此外，增加「女性互助資源中心」機構與編制，於各社區大學設立諮商與服務專業人員，提供婦女學員物資交流及簡易法律諮詢，或提供就業資訊及短期第二專長職訓。於國內各大學與研究機構增設婦女教育相關系所，加強專業人員的培育及進行婦女社區教育專業培力，培訓婦女教育種籽教師及帶領人；最後，社區大學婦女教育評估必須基於系統研究的監測，以瞭解真正的影響

情況，進而去驗證原預測的理論或模型，激發學術的進展，如此建立的資料庫，也才能發揮支援社區大學婦女教育應有的功能。力促儘速通過「性別平等教育法」(草案)，以為全面推動性別平等教育的法源基礎，並能針對新移民女性之教育問題未雨綢繆。

## 二、技術與研究面

雖於學術上與教育政策面上對兩性生態系平衡與資源整合的問題已有相當了解與關注，然而，固有規範與體制對突破兩性關係之僵化仍造成一些約束，迫使加重婦女教育政策的推展，造成女性主體性的彰顯似乎與家庭、社會及經濟等方面發展有些衝突的現象。因此，期待未來學術經由生態學、社會學與經濟學等方面的研究，研擬兩性生態系和社會資源恒久使用之「最佳效益模型」。於社區大學婦女教育評鑑的技術與研究面宜訂定「技術規範」的審查標準與內容，進行有關「社區大學婦女教育目標與基準」研擬技術與方法的建立，提升社區生態整合技術與學理，加速社區教育監測與相關理論模型的建立，由「知識領域專業化」到「問題專門化」。

此外，檢視並整合現有相關法令，落實具性別平等意識的教育及文化政策。積極蒐集建立女性史料，多方培植女性文化人才，公平分配相關文化資源。改革具貶抑、歧視女性的民俗儀典觀念，落實兩性平等。教育大眾識讀媒體，消除族群、性歧視。發展婦女社區教育具體實施策略，並研發婦女教育方案及教材。進行婦女教育各類主題之基礎研究，辦理婦女論壇、研討會及觀摩研習等活動，提供婦女回流教育的多元途徑

## 三、文化面

推動「女性主義婦女教育」本身即是一種「社會運動」與「文化變遷」，亦是一種「政治改造」，這是整體結構的改變、典範及人民自主文化的變遷。未來社區大學婦女教育的典範，於政治體制方面是「兩性共治」—共同合作，集體智慧；於施政方針與經建策略方面，則是採用「保育策略」—長期規劃，重視弱者福利與安全舒適，尊重生命與提升品質；於社會問題方面，則是「共存共榮」—重視性別意識，整體考量。促進社會典範變遷的途徑可朝產官學研、社區大學教學者及實務工作者理念之互動與整合、國家體系對婦女問題的整理與說明、藉媒體力量促使個人與團體之間自由且充份的溝通。

總之，要提昇社區學習者的「對話」能力、重視社區學習者的差異性、發展關懷倫理及道德議題、建立新的知識形式並重視女性經驗，要讓社區大學每位女性學員活得更有尊嚴，端賴「智價革命」，換句話說，我們必須要有「智慧力」的輸入，適當的技術運用、有效體制的建立，以及全民觀念、態度和行動的改善，建立有活力、高創造性之 Internet-based 兩性平等學習環境等，才有可能接近「兩性平等共治」的要求。社區大學婦女教育績效的拓展是台灣未來社區發展的議題，唯有強化兩性生態平衡，落實以人文為中心的社區教育，在社會公義的前提下以行動方案引領社區發展，凝聚全民之共識、提升全體社區民眾的素質與生活品質，方能邁向「兩性共存共榮」的永續發展。

## 參考書目

### 一、中文部份

Lovibond 著;朱元鴻等譯(1994)。後現代理論:批判的質疑。

台北:巨流。

王秋絨、潘慧玲、黃馨慧(1999)。婦女教育政策草案。教育部委託專案報告。

王美文(2001)。「增權」觀點之婦女學習。國立台灣師範大學社會教育學刊，  
頁 25。

行政院(2000)。「婦女權益促進委員會」第八次委員會議紀錄。

行政院(2004)。「婦女權益促進委員會」委員會議紀錄。

吳玉鈴(2001)。女性主義認識論與婦女學習。國立台灣師範大學社會教育學刊，  
1- 30 頁。

吳慎慎(2000)。連結與婦女學習之探討。國立台灣師範大學社會教育學刊，頁  
81。

陳雪玉(2004)。台灣婦女教育政策之現況與發展。發展偏遠地區中老年婦女教育  
教案教材及種子人員培訓計畫簡報。台北。

陳雪雲(2000)。經驗、自我與學習。國立台灣師範大學社會教育學刊，頁 29,57-92。

高宣揚(1999)。後現代論。台北:五南。

張文軍(1998)。後現代教育。台北:揚智。

游美惠(2000)。多元文化/女性主義/教學。文載於第四屆教育社會學論壇-「多  
元文化、身分認同與教育」學術研討會。國立花蓮師範學院主辦。

潘慧玲(1999)。教育學發展的女性主義觀點:女性主義教育學初探。載於台灣  
師範大學教育系主編。教育科學的國際化與本土化。台北:揚智。

黃秀香(2001)。婦女教育現況與問題探討。社教雙月刊，頁七。

梁佩純(2000)。女性中心的教育方案發展之研究。國立中正大學成人及繼續教  
育研究所，碩士論文。

### 二、英文部分

Belenky, Clinchy, Goldberger, and Tarule(1986). Women, s way of knowing.

Stockbridge, MA : Basic Books, Inc.

Freire, P.(1970).Pedagogy of the oppressed. New York : Herder and Herder.

Maher, F.A.,& Tetreault, M.(1994).The feminist classroom. New York : Basic Books.

Noddings(1984).Caring : A feminine approach to ethic and moral education. Berkely,  
CA : University of California Press.

Tisdell, E.J.(2000).Post structural feminist Pedagogies : The possibilities and  
limitations of feminist emancipatory adult learning theory and practice. Adult  
education Quarterly,48(3),139-156.

Weiler, K.(1991).Freire and a feminist Pedagogy of difference. Harvard Educational  
Review,61(4),449-474.