

全文检索

按标题

Go

登 陆

用户名

密 码

Go 注册=>

友情链接(不分先后)

所有文章>>资料库>>论文译作>>论文

论西方女性主义教学论对传统知识论的挑战

作者：王宏维 添加时间：2006-11-8
整理录入：chinagender 本文浏览人次：390

资料来源：中山大学性别教育论坛

<http://genders.zsu.edu.cn/ReadNews.asp?NewsID=1655>

论西方女性主义教学论[i][1]对传统知识论[ii][2]的挑战

作者：华南师范大学 王宏维

内容提要

文章阐述了西方女性主义教学论的兴起及其广义与狭义的理解，并通过对解放模式和性别模式的分析、及由此向结构模式和后现代模式的转换，展现了女性主义教学论的学术径路、理论梗概、实际运用的特点。认为女性主义教学论虽可归之为当代批判教育学和政治教育学，但同时也从理论和实践上超越了教育学，尤其是它对近代以来传统理性主义认识论的深层挑战，而具有不可忽视的学术意义。本文还在女性主义教学论与后现代理论的相互联系的背景上，从“批判策略”、“解构”、“权威批判”、“知识与权力”四个方面，进一步阐发了女性主义教学论对传统主-客二分知识论的批判，及由此而产生的对教育学理论与实践的建设性意义。

关键词：女性主义教学论、知识论、社会性别、权力、赋权

作者：王宏维，哲学博士，中山大学马克思主义哲学与现代化研究所特聘教授、华南师范大学政法学院教授，博士生导师。

近30年来兴起的西方女性主义教学论（Feminist Pedagogy），在欧美教育理论和实践中快速推进，在积极倡导推广一系列知识与教育新理念的同时，执著强烈的批判精神冲击着传统哲学、教育学等学术领域，是对近代以来西方理性主义知识论的一次深层挑战。

（一）

什么是女性主义教学论？女性主义教学论又是如何产生的？

“女性主义教学论”一词最早出现在20世纪80年代，是“旨在整合广泛的、有所不同的课堂教学方法和途径，这些方法和途径最初是被女性主义者应用于妇女研究项目，之后又被应用于（男女）教师的各门学科的教学。”[iii][3]就女性主义教学论的兴起及内容来看，对它的理解大致可划分为两方面。

第一种理解是广义的，即凡是与女性主义相关的教育与研究都可囊括在内。它起之于欧美大学教育中发展起来的妇女研究课程和学位教育，由此引发的课堂教学方面的变化、及对此所作的研究。在上世纪70年代席卷欧美的第二次妇女解放浪潮中，妇女研究开始进入了被视为神圣科学殿堂的大学和学术机构，在随后十几年中迅速发展，开始拥有了学术合法性及驻足空间。[iv][4]美国的一些人文社会科学专业（如文学、历史、社会学和心理学等等）的全国性协会开始成立了妇女核心小组和委员会，不仅要求对女学者及她们所从事的、不同于传统的学术研究给予承认和重视。1972年，美国福特基金会首次启动基金项目推动女性主义课程及其研究。之后10年，以大学为基础的妇女研究中心在全美成立近50个，著名的有哈佛大学的瑞克利夫学院、斯坦福大学妇女研究中心等。另一个重要标志是1981年美国大学院校协会（AAC）发起一个专门性会议，探讨妇女研究新成果对教育目标的影响，以及对大学课程和管理机构带来的变化。显示了

妇女研究的课程与教学对教育改革的直接意义。在英国，女性主义课程是从成人研究生教育开始的，之后进入一般大学课程。英国肯特大学在80年代初颁发了第一个妇女学硕士学位，1989年约克大学有了英国第一个妇女学的博士学位获得者。

在大学教育中推开的西方女性主义课程及其教学实践，显示出了它不同于传统教学论的种种特点，引发了人们对传统教育学的反思与批判。在此过程中，女性主义教学论的研究成果逐渐向中小学教育扩散，如对中小学教材中存在性别歧视内容的审视和清查，对教学中界定男女“刻板”角色的批评，等等。在大学妇女研究课程的课堂教学中，女性主义教学论突破了教师作为唯一知识持有者的权威地位，更强调平等、尊重他人和倾听，要求师生之间有更多的互相激励、合作、分享。对教育目的的看法也有了很大转变，认为教育不仅仅只是传授某种知识，而是最终要使学习者发展成为具有自主性的研究者和知识拥有者。教学应当是师生双方的互动，学生的主体地位更加明确了。对学习成效的检验，也取决于个人所能达到的自我构建和自我创造的程度。这些新理念既对参与妇女研究课程教学的师生是一种挑战，也是对西方主流教育的挑战[v][5]。女性主义教学论还在教学中更多地引入了没有性别歧视、种族偏见、文化偏见、更具包容性的材料。[vi][6]在此情况下，课堂被要求营建为一个“自由环境”（libratory environment），且人人都是主体，“赋权”（empowerment）予学生成为女性主义教学论的一个中心。“自由课堂”（libratory classroom）形成的关键，是要求身处其中的每个成员都体现对差异（包括种族、阶级、文化、性别、性取向等各个方面的差异）的接受和尊重，其原因在于女性主义教学论认为，尽管人们出身、经历和对未来的期望各不相同，但却有可能运用各自特有的、多样化的方式吸取知识，并共享知识，达到整合与提升，同时又保持个人思想的独特性。[vii][7]

因女性主义课程和研究本身具有跨学科性质，多学科协作即成为女性主义教学论的又一特色。社会学、历史学、文学、心理学、政治学、经济学、哲学等都与女性主义教学论建立了合作，形成了不同于传统教育的模式。这也表明，女性主义教学论并非象传统教育学那样要建立一套宏大理论体系，在开展批判的同时它注重的是如何开辟新的教育视角和研究空间。在此情况下，不同学科之间、师生之间的联系明显增加了，处于教学活动中人们都更直接地谈出自己一些潜在的假设，一些隐晦的、甚至以前有意回避的事情和感受，如个人理解、掌握、评价事物的标准，促使个人做出某个决定的内在的、非逻辑的原因等。这样做的目的是促使学生了解知识的构建需要更多自我反省、审视和更大的构建空间，而不是一味的听从和接受。运用女性主义教学论的教师发现，这种“曝光”式的教学法，并没有引起学生对知识的不信任，相反加深了他们对知识真理性和客观性的理解，并对已知的和仍需探索的东西有了更多的领悟。

广义女性主义教学论是在女性主义课程及其研究基础上发展起来的，相比之下狭义女性主义教学论则具更明确的批判性指向性。其矛头所向是父权制统治下的教育活动和教育理念，着力批判的是它们对女性权利的歧视，力求在批判基础上建立一种汲取女性视野和立场的新的教学论。

西方女性主义教学论的发端与两个欧美社会运动有重要联系。一是已谈到的西方第二次妇女解放运动浪潮，另一则是把矛头直接对准传统大学教育的20世纪60-70年代的欧美学生“造反”运动。前者在探讨妇女权利时，注意到教育和知识领域中女性与权利之间存在严重的脱离，即长期以来女性与学术创造、知识传承几乎毫无干系，她们被排斥、学术权力遭到侵犯。而欧美学生“造反”的运动，则因不满传统教育的种种弊端，对知识与真理、教育与权力、权威与平等提出了质疑。特定的社会背景决定了追求和实现教育领域中的平等权利，是女性主义教学论的核心所在，也决定了其批判指向主要集中在因性别差异而造成的对女性知识创造权、拥有权的剥夺。目的是通过批判消除因性别、阶级、种族等形成的知识领域的歧视、排斥、剥夺、压迫。从这一角度开展的批判、研究和建构，一般被称之为狭义的女性主义教学论。

狭义女性主义教学论开展的批判，对学术研究和高等教育产生了很大冲击。在这一意义上，女性主义教学论可归之为批判教育学。它的矛头直指传统教育学和知识论中存在的一个严重误区——把西方男性白人的经验当作全人类的经验，进而把根据这些经验提升出来的知识当作是唯一完整的、客观的、具有真理性的科学知识，这无疑是一个以偏盖全的错误。例如传统经济学，女性主义教学论认为在这一课程的教学过程中，教师已经将一些包含着特定价值观的隐喻作为经济学模型或假设带入了教学之中。如《美国经济评论》刊登的一篇文章指出，经济学运用的所谓“经济人”的典型模型，就是具有明显男性倾向的、傲慢自大而又积极主动的角色，其蓝本就是西方白种男性经营者，即这个“经济人”是这些人按照自己的面貌和价值观塑造出来的。“经济人”一旦出现，就

显得非常成熟（这就意味着他不是真正自然成长的，他是没有童年、成年和老年的“人”），他与社会之间互动的唯一方式是一个理想市场，而发生互动的唯一和必要交往方式则是价格（这也意味着他是没有真正的社会性，即无种族、文化及阶层的背景）。与之相比，女性被认为缺乏追求自我利益、实现自我利益的观念和动力，她们往往把女性自身利益置于家庭利益和阶层利益之下。这就意味着，女性不是一个合格的典型“经济人”。美国的女性主义经济学方法否认这样的视角、背景和隐喻，[viii][8]并指出这样的“经济人”是与自然和社会没有联系的、是虚构的个体。由此而开展的研究及其结果，何以能够概括人类真实的社会经济活动呢？又有什么理由能够认定这样的研究结果就是“客观”、“科学”的呢？这些研究无视女性和其他非男性白人从事的经济活动，往往把这些活动说成是落后的，低效的，无价值的。推而广之，其他的各个学科中大都也存在类似这样的情况。

由此可见，狭义女性主义教学论进行理论批判的重点，是指出传统知识实际是社会优势群体的一种权力，或者说是他们特权的一种产物。在这一意义上，女性主义教学论也被视之为政治教育学。根据女性主义的这一看法，任何知识体系和科学理论，都不可能只是“纯粹”知识的总结，而必定是与不同社会群体的地位和利益相联系的。知识的形成和传播需要以一定权力为依托，权利的获得和维护同样也需要相应的知识为基础。所以，在知识领域中普遍存在的的不平等现象，究其根源是权力问题。传统知识领域与父权制统治体系之间，就是这样相互论证、相互维护、相互支撑的。父权制及其权威的建立，是靠“科学”、“客观”、“理性”等为其根据的，同时这也是对女性和其他非主流群体的实施压迫和剥夺的依据。因此，要彻底消除父权制的统治，是绝对不能绕过知识和学术领域中的不平等问题的。这些批判的意图是贯彻现代意义上的社会正义，在更高的程度上实现人在知识、学术和教育领域中的平等与自由。女性主义教学论的这一政治性具有深刻的哲学批判根源，特别是它对传统知识体系的质疑，打破了自启蒙运动以来建立的、以理性主义为基础的知识论的迷梦。既然那种“纯真”的、不与任何社会（阶级、性别、种族、文化）状况相联系的科学真理实际并不可能存在，那么还要循这一路径去建构、传授和掌握知识，其后果又将会怎样呢？在此，什么是知识？什么是真理？什么是客观性？这些都需要在新的学术背景和新的教育理念下重新探讨，重新界定，所涉及问题显然不仅仅是对教育理念、教学方法的更新与推进，也将是对哲学和知识论的更新和推进。

广义和狭义的女性主义教学论是相通的，两者所不同的只是在构建和批判上各有侧重而已。[ix][9]

（二）

随着女性主义理论和实际运动的推进，也随着整个社会思潮的变化，女性主义教学论经历了发展与演进，就其内容和研究路数，可划分为两个主要的模式，一是社会性别（gender）模式，另一是解放（liberatory）模式。

社会性别（gender）模式的研究基础是女性主义的“社会性别”理论。上个世纪80年代，美国女性主义首先对“性别”一词作了新诠释，认为性别是区分人的社会地位的一个基础，其中包含、积淀着深刻的社会历史文化、即性别所显示的并不仅仅是男女生物学上的区别。显然，这是把“性”和“性别”置放在社会历史之中进行研究。新的诠释不仅要求关注与性别有关的历史文化，还要求考察不同社会阶段中性别角色、性别象征的变化，并分析它们是如何作用和保持相应的社会规范、或如何促进这些规范变化的。“社会性别”的提出具有重要的学术意义，是促使妇女研究发展成为一个学术领域的基本范畴。它不仅扩大了研究领域，更为重要的是为批判和分析提供了新的框架，丰富了原有的“阶级”、“阶层”、“种族”等用于研究社会分层的概念，并使这一系列概念的涵义更加明确。而把“性别”、“阶级”、“种族”三者联系在一起，可更清楚地分析考察社会不平等权力结构的存在。因此，女性主义的“社会性别”范畴及其理论的建立，被看作是20世纪末学术界产生的一个重要新生事物，尽管在正统的社会理论中它并无一席之地。[x][10]

社会性别模式的女性主义教学论根据性别理论、把“社会性别”作为课程设计的一个重要的内容，并把这个范畴运用到社会、历史、知识、科学、文化等方面的批判上。就这一模式的分析看，传统教育看似无视性别，实际却把女性特有的体验“销蚀”掉了，其目的是保持父权制在知识领域的统治秩序。美国颇具影响的女性主义思想家卡罗尔·吉列根在其心理学研究就引入了这一思想。[xi][11]她曾对男女在认知和道德形成方面的差异进行了考察，发现女性在进入青春期后，往往会发生与现实之间的一种分离性的割裂，原因是现实世界的构建是“在一个心理上根源于、历史上维系在有权

势的男人体验的世界里”的。这决定了它必与女性自身的体验相抵触。在这样的环境条件下、特别是在与父权制对应的的话语系统中学习，女性必然遭遇到困窘和压抑。这时，很多女性不知道自己知道什么，有的女性感到有一条体验的毯子从她们身子底下被抽拉掉了，因而没有办法发出声音来讲述她们自己对知识的感受与构建。[xii][12] 吉列根还对弗洛伊德和皮亚杰所提出的相关论断进行了挑战。弗洛伊德提出，妇女的伦理道德标准是不同于男人的，她们不如男人那么具有正义感。而皮亚杰的研究则提出，在学会尊重规则、进而达到道德意识形成的必要条件方面，女孩远不如男孩。吉列根尖锐指出，这些结论在开始就有一个设想：男孩模式是更好的模式。在传统心理学中，往往要建立一些衡量的尺度——通常是来自男性对研究数据的解释，并且研究的主要对象也是男性。但以此所形成的结论，却常常被当作是衡量整个人类行为是否正常的“标准”尺度。与这些“标准”不同的女性的行为就被看作是不符合心理学期望的，是对标准的“偏离”。女性因此被看作是有问题、有麻烦的群体。如果说弗洛伊德和皮亚杰所作的这些心理学结论是真理的话——它就是对妇女体验真理性视而不见的真理。[xiii][13] 社会性别研究模式的批判要致力于改变否定、无视妇女体验真理性的局面。吉列根的研究发表后，虽引发了众多争议，褒贬不一，但她提出的传统教育与父权制的内在联系、传统知识论对女性经验的漠视和否定问题，却对欧美学术界产生了不可低估的影响。

在批判的同时，性别模式的女性主义教学论大力铺展了包含女性体验的认知方式、言说方式等方面的研究，并在课堂教学中实际运用。其间，发出妇女自己的“声音”，被视为是很重要的事情。白拉克 (Belenky.M) 和戈登伯格 (Golderberg.N) 等人[xiv][14]，提出了五种基于女性体验的认知方式，并认为女性在一种“联结式”(cennected) 的教学方式中可能取得最好的学习效果，也最能够感受到自己具有建构知识的能力。这种方式重视每个学生的想法和意见，而教师的作用只是如同助产士，是引导出学生所拥有的。教师的权威和责任仅仅是为了用于进行师生的互动和合作，是引导参与者共享知识创造的必要条件。在这样的环境中，学生、特别是女学生开始听到了自己的声音，也感到自己可成为学习和创建知识的主体。如果把女性主义教学论的特点归纳为：培养学生的主动性、倡导师生的互动性、突出团队的合作性、肯定体验的独特性、鼓励观点的多元性，而最核心的一条就是肯定任何个人的、包括所有女性的体验都是学习过程和知识构建中的一个重要元素。这一肯定背后隐藏着一个很深刻的观念改变，即改变传统西方文化根深蒂固的、非此即彼的观念——要么是公共的、客观的、科学的，要么是个人的、主观的、随意的。前者被当作是知识和真理的基础，是与男性特质相适应，由男性执掌着；后者则被当作是有碍于学习获得知识和真理的，往往与女性特质和行为方式相联系。女性主义教学论的知识论意义，就是要改变这个传统划分和归类，而其更深刻的意味，则是要重建知识和教育领域中的权力关系。

在性别模式推动下，与妇女研究课程相关的教学活动实践中开展了有意识的“课堂重构”（也被称之为“变化中的课堂”）。根据雪利 (Shirley .C .Parry) 的文章，重构方式是各种各样的，有借助于网络方式的“微型报纸”、日志、将理论个人化、反思、课堂反馈、写作假想的书信、访谈等等。所有的方式都有一个明确目标，即给学生、特别是因为各种原因而沉默不语的学生“赋权”，构建起一个平等的、自由表达的空间，让他们发展自己的能力、发出自己的声音，引导他们树立自信和自我权威感。这些“重构”产生了震动。在心理学课堂上，有学生谈出或写下了性别歧视对他们思想、行为的影响，并对传统心理学教材中的数据和理论结论提出质疑及反思。女性主义教学论也辐射到了其他学科，如在自然科学和工程学的课堂上，学生讲述了传统性别角色定位、男女差异、特别是关于女孩不适合学习数学和工程的偏见，是如何影响了他们的自尊、自信和学业的成功，等等。正如把女性主义教学论称之为“变化中的课堂”那样，社会性别模式的教学论还处于不断变化之中，新旧理念和新旧问题在这里交织，同时也暴露出一些不足、矛盾和困顿，但伴随着教室内权力关系的改革和调整，它的深远影响已载入了当代教育和学术发展的进程。

解放模式与社会性别模式有非常紧密的联系，两者都很关注知识与“权力”的关系，不同的是解放模式更侧重于与知识和知识学习中的“压迫”问题，以及怎样解除“压迫”实现“解放”。在论及这一模式时，不得不提到著名的当代巴西学者保罗·弗莱雷 (Freire Paulo) 及其著作《被压迫者教育学》[xv][15]。弗莱雷不是女性主义教学论者，他从社会阶级分析出发所形成的教育思想通常被归之为“批判教育学”。但其基本观点和方法也确与女性主义有很多相似之处，或者说弗莱雷与女性主义教学论各自从不同源头和路径发出，最后提出了一些具有共同性的问题——如何在学习和知识

构建中实现平等权利。

相比较而言，女性主义教学论的解放模式以更明确的压迫/ 被压迫、主要/ 次要、 优等/ 劣等、重视/ 忽视、排斥/ 被排斥 等一系列的二元对立分析，作为女性主义教学论的基本批判框架。据此，现有的教育领域被看成是父权制统治的产物，充斥着压迫和排斥，是以优势族群的经验为基础建立起来的。知识之所以具有真理性和客观性，一个重要原因是因为优势群体掌握着的权力、并以此作为维护其权力的必要条件。也就是说，创建和掌握知识实质是一种权利的体现，这也将同时成为对他人进行统治的一种手段。在这样的情况下，要解放最重要的就是给受压迫者“赋权”

(empowerment)，即使他们拥有失去的权力，能发挥自己内在的力量和作用。如在传统的经济学的教学中，教学目的是要训练学生“象经济学家那样思考”。然而，一旦“那样思考”就将把不同种族、阶层和性别都排斥掉了，这一教育后果恰恰是传统教学论不加考虑的。事实上，大部分人在开展经济学研究和教学的时候，并没有去深入调查人类、包括他们自己或现实中的女性是怎样投入经济活动的，只是不假思索地就接受了经济学之中的那些传统观念、或那种思考问题的方式。美国的苏珊·费娜和芭芭拉·摩根(Susan Feiner and Barbara Morgan)在所做的研究中发现，在诸多的美国经济学导论之类的教科书中，都几乎没有种族和社会性别论述的介入，即使有所涉及，也常常是刻板化或带有偏见的。[xvi][16]传统的教学论虽然向学生提供了经济学的理论，但是却不能促使他们深入讨论这些理论中的观念，更难以反思这些观念为什么是正确的？为什么只有运用这些观念才能“象经济学家那样思考”？由于传统的教学论缺乏自我反思、质疑、批判，只是一味地要求学生接受来自某些优势群体的经验及其理论观念，这实际上就形成了对他们的强制、压制和排斥。女性主义教学论的“解放”模式就是为了改变这一状态，真正确立学生作为教育“主体”的地位，使课堂成为一个可以拥有自己见解的、并且不因为拥有自己的见解而遭受压迫的地方，学习因此成为一种解放。

显然，保罗·弗莱雷的《被压迫者教育学》是从阶级分析入手的，女性主义教学论则是从“社会性别”的分析入手的，两者都批判了教育和知识领域中存在的不平等。尽管阶级和性别并不是造成不平等的全部原因，却仍是理解社会不平等的两个重要因素。从这一意义上说，女性主义教学论和“被压迫者教育学”虽同属批判教育学，但都超越了教育学，具有深远的政治意义和思想意义。

(三)

女性主义教学论在挑战传统教学论和知识论的同时，自身也遭遇了众多挑战。在应对中，它不仅调整发展了自身，也对教学论和知识论产生了更深刻的触动。性别模式的女性主义教学论首先遇到的质疑来自非西方、非白人的妇女研究，或称“第三世界女性主义”在知识和政治上的观点。[xvii][17]在第二次妇女运动浪潮中，第三世界和发达国家少数民族裔妇女也是一支重要力量。在反对性别歧视、争取男女平等方面，她们与西方主流女性主义没有什么区别。然而在实际中，性别歧视却并不是造成她们受压迫的唯一原因，种族、阶级、经济发展滞后、与欧美的文化差异等也是引发压迫的原因。这些使研究者认识到，“妇女”并非是一个静态的、固定不变社会结构中完全一致的群体，而是不断被创造和自我创造着的，其中沉积了因不同种族、阶层、阶级、文化产生的多重影响。在知识学习活动中，同样不能忽视这些差异。课堂中压迫和被压迫现象，正是社会和家庭中的这类现象的投射或复制；而教育模式和制度本身的不公正、不平等，正是整个社会不公正的体现。若仅仅诉诸于在课堂中消除对女性的性别歧视，并不能真正改变妇女在学术和知识领域被边缘化的状况。要重建教室内的权力关系，决不可能脱离改变教室之外的权力关系状况。

在此情况下，女性主义教学论的性别模式开始了向结构模式的转换，即把对不平等原因的分析，更多地归咎于社会权力系统和与之相对应的社会结构。性别、种族、阶级、阶层、文化、甚至年龄，都是形成和维护这个权力结构系统的因素，造成了一些人被压迫(oppression)，另一些人拥有特权(privilege)。与不同方面结合，就形成了不同的压制系统，如与家长制结合就产生了父权制权力压制系统，与市场经济结合就产生了资本主义权力压制系统，等等。显然，结构模式开拓了更广阔的研究背景，把政治权利、社会公正与教育的内在关系更明确地揭示出来。在课堂上，运用女性主义的教学论的教师认为，必须让学生知晓女性经验被忽视、被排斥的情况，是与有色人种、社会下层人士、来自后发展地区的人的经验被忽视是一样的，是平行发生的。黑人女性主义教师霍克斯(Hooks)有她其独特的想法，她认为，女性主义教学论不应当完全放弃教师的权威，也不是要把课堂营造成为一个充满呵护的、非常安全的发声空间，而是要善用教师的权威来促进学生发声——让学生感受到教室之外的真实情景——那里是一

个没有平等的发声权力社会环境。学生必须锻炼在那样的情景下发出自己的声音，避免沉寂，才是女性主义教学论要达到的目的，才可能对不平等社会权力系统的产生真正的冲击。当然，在结构模式下，女性主义教学论对多元性、差异性、包容性又有了新的理解和贯彻，也对知识论领域中的权力关系及其根源，作了更深刻的揭示。

在后现代思想的影响下，发展形成了女性主义教学论的后现代模式。这一模式对以理性主义为基础的教学论和知识论的批判更加彻底、更加具有冲击力。艾尔丝沃斯（Ellsworth）E在1992年发表的论著[xviii][18]，首先指出原有的教学论模式、包括批判教育学在内，实际仍囿于理性主义知识论的笼子，仍把理性主义者视之为学术和教育的优势群体——在此之上，不断复制和维护着不平等社会的权力系统。其次，是对女性主义教学论的一个核心范畴“赋权”（empowerment）的质疑。艾尔丝沃斯认为，在“赋权”中，实际上暗含了一个行动者（agent），即要由“他”赋予别人权利、引导别人在学术和知识领域发挥作用。然而，当性别、种族、阶级和文化差异还没有消除的时候，这个行动者“他”必定是属于某个族群或阶层的，由受到多方牵制的“他”来担任教师、即“赋权”的行动者，怎么可能完全平等地给学生“赋权”呢？无疑，这点中了问题的要害。另一看法是蒂丝迪尔·E·J在对课堂教学实践研究中提出的，她指出不同种族和性别、甚至不同性取向的教师，对学生产生的作用是不同的。[xix][19]艾尔丝沃斯特别还以自己的教学实际说明这种困难的存在。当她在教授大学的一门反对种族歧视课程时，尽管运用了批判教育学倡导的“谈话”（dialogue）方法，力图以此给学生“赋权”，但学生仍没有表现出有更多的能动性或释放出更多的创造知识的能量。问题在哪里呢？艾尔丝沃斯认为，这是因为人们虽然在课堂上“发声”了，但并不是所有发出的声音都具有同等的正当性和权力，有些人的声音只含少量的正当性和权力，所以他们仍然不可能取得真正的平等。因此，在女性主义教学论致力于“赋权”与力图克服不平等社会实际之间，就出现了相互掣制的困境，这也正好暴露了结构模式的局限性。这就是说，如果仅仅把问题固定在由各方面或各要素形成的“结构”上，并企图寻找发现其中的“逻辑”关系，其实仍然在沿着理性主义路径往下走，最终将发现自己依然没有跃出这个要跃出的笼子。

后现代模式的女性主义教学论由此走上了解构男/女、黑/白、理性/情感、发声/沉寂等等二元对立模式的道路。这一模式的转换不仅是分析构架的转换，也是提问方式和话语系统的改变。在此模式下，女性主义与后现代相互影响，关系十分复杂[xx][20]，不仅有碰撞和分歧，而且在思想上也参与和分享了许多意义深远话语的探讨。

当后现代女性主义教学论模式在批判中更多地开展自我检视和批评的时候，其重点是对人作为“主体”的重新审定和重新理解。主导的经典观念认为，主体即是自主的人，是连贯的、由一系列自然的和先天的因素（如生物性别）构成的稳定的自我。主体和主体性则是实践的产物，而不是意义的原创者。后现代女性主义通过对社会性别差异的研究再进入女性差异研究，提出了与传统主流不同的看法，认为一个人主体地位的获得，意味着她（他）存在意义的建立及其相关的社会关系，这也是人创造自身存在的意义并由此确定属于他（她）的社会位置的过程。显然，每个人在这两个方面是不尽相同的，所以人作为主体的意义和社会位置必定也是各不相同的。如此众多主体的集合必定是不可同一的，因而主体必须、而且也只能解读为“复合的”、“多层次的”、“非同一的”。与此主体相对应的“自我”，就是“由于差异和依靠差异而构成的，并依然是矛盾的”，而不是统一和完整的传统自我构建。在学习活动中，这样的差异主体及其主体性被看作是解放或者征服的对象，它不同于传统人本学、认识论无差异的抽象主体。在那种情况下它只被看作是储存知识和获得知识的仓库。在后现代模式中，主体和主体性不可能再超越社会身份、话语权力关系而存在了，由此导致了传统主体和主体性的终结，同时也使近代以来理性主义知识论面临着必然的终结。虽然后现代批评另辟蹊径，也解构了主体与客体的二分，但是女性主义对人的同一性、特别是对女性同一性的解构，凸现了知识领域中实际存在的政治性，明确指出当社会不平等及各种差异仍然存在时，知识主体及主体性的差异实质上是一种权力差异。在这一意义上说，知识问题就是政治问题。而现有的主流知识体系，不仅具有偏袒男性、排斥女性的特征，而且作为这些知识体系的哲学背景——主体与客体、认知与情感、直觉、事实与价值之间的二元对立，以及对逻辑和理性的推崇，所表达的是男性中心主义的立场，是不利于女性获得在知识领域中的平等地位的。

然而，在批判传统的同时，女性主义教学论的核心范畴“女性”和“社会性别”也遭到了挑战。是否应放弃这两个范畴，或是否应恪守女性立场、进行所谓的“边界的跨越”，曾一度成为女性主义教学论的争论中心。拉克和乔瑞（Luck 和Gore）提出，

假如要求女性主义教学论放弃“女性”的立场和“社会性别”范畴，那么男性是否也会放弃他们的身份和权威呢？这自然是令人怀疑的。而霍克斯（Hooks）的回答更值得重视：“当你已有一个身份时，要放弃身份是容易的”[xxi][21]。事实是，女性在大多数知识和教育领域里还没有取得充分的身份认同，这时候贸然考虑“放弃”的话，她们能够“放弃”的是什么呢？笔者认为，能放弃的恐怕只是对男女权力不平等的批判和为自身平等权力的奋斗。

（四）

女性主义教学论的以上几种发展模式尽管各具特点，但相互之间仍存在多重交叉、互动互补，虽然分歧从未消失过，但其目标始终是共同的，即都是通过批判推进在学术和教育领域中实现公正与平等。作为女性主义教学论的倡导者和实践者的教师，所扮演的就是向不平等、不公正社会现象挑战的角色。这些，显然已经超越了学术和教育本身，而由此导出的现代社会公共价值原则，其进步性和重要性亦毋庸置疑。

随着女性主义教学论的发展与推进，它对哲学和知识论的意义亦引起越来越广泛的关注，对传统认识论的批判与审视，也获得了学术界越来越多的认同。对此，本文在前已有论及。以下，将主要从与后现代理论之间关联和互援的四个层面集中评述女性主义教学论的知识论意义，即其对传统的主/客二分知识论的批判和对当代知识论发展的推进作用。

第一，女性主义知识论的著名研究者桑德拉·哈丁（Sandra Harding）曾很明确地提出，女性主义知识论是一种“批判策略”[xxii][22]，即认为重要的并不是要去构建一种与传统知识论不同的理论体系，而是要打破“启蒙理性”的神话——传统认识论、哲学、教育学都是这个“神话”的产物。通过批判、质疑与审视，避免重蹈“启蒙理性”的老路，力求开创新思路、新理念，这些与后现代批判理论颇具一致性。而两者的差别是，女性主义理论并不象后现代主义那样认为知识论已经完全终结了、即再也没有什么知识论可研究了。它不赞成后现代主义的怀疑论和放任态度。[xxiii][23]女性主义教学论的实践和理论发展表明，在目前知识的学习中，有关对知识的哲学探究仍是不可缺少的，特别是对传统知识论弊端的批判仍然任重道远，从这一意义上说认识论并没有终结、也不可能终结。如近年发展形成的女性主义经验论（Feminist Empiricism）、女性主义立场理论（Feminist Standpoint Theory）等，就是在女性主义教学论和知识论的发展过程中形成的有较大影响的理论派别，在当代哲学和社会科学领域倍受关注。当然，正如后现代理论包含着多种不同观点一样，女性主义教学论中也含有不尽一致的看法。对此，南希·弗莱丝和琳达J·尼杰森（Nancy Fraser and Linda J Nicholson）曾以“遭遇”（encounter）一词来描述女性主义与后现代之间的关系[xxiv][24]，意味着两者之间似陌路相逢，但又保持了一定距离。更主要的是女性主义教学论兴起发展的本身，体现了女性长期作为知识领域的“他者”，而特有的一种批判传统知识论和创立新知识论的需求，这是与女性的特定体验和立场直接相关的，也恰恰是男性不具备的。

第二，女性主义教学论在理论和实践中积极推进“解构”，即瓦解或颠倒某些来自传统教育学和知识论的界定、行为规范和评判准则，促进了新思想、新理念、新规则的生长。如在理论批判和教学实践中，女性主义批判了传统教育学、知识论对于讲述和书写的“偏爱”，指出与叙述和书写有关的特定“符号”（symbolic），其实就是一种“秩序”（order）。通过强调运用“符号”，男性中心主义和父权制文化构建了符合其要求的秩序，以此达到对社会、包括对女性和其他边缘人群的控制。所以批判传统教育学和知识论，就必须批判它强制推行的“符号”系统。与后现代主义的符号研究相比较，明显的区别是女性主义教学论更具有实践性和建设性。有的女性主义研究汲取和采用了拉康（Lacan）的精神分析框架，认为既然有父权制强调的“符号”系统，也就应有与之不同的母性“符号”系统、即女性自己的叙述和书写方式。[xxv][25]这些被忽视和排斥的方式，也应当平等进入当代学术和教育领域，成为表达的必然形式。女性主义教学论在课堂上开展了这方面的尝试，创造了多种叙述方式，并鼓励学生以自己特有的方式表达体验和意见。肢体语言、图绘、非逻辑、非结构性和半结构方式的叙述等，都成为知识学习的新形式。某些研究者这样形容特有的女性写作和表达——让文字随心所欲，自由流淌……她让他者的语言说话，她的语言不是容纳，而是承载，她不压抑含蓄，而是让未被说出的成为可能。[xxvi][26]显然，“符号”的改变具有超越教育学和知识论的意义，展现了处于边缘地位人群对新社会“秩序”的渴望和构建，它可以是一块有成效的思想的跳板，也是一种转变社会和文化标准的先驱运动。

第三，女性主义教学论通过对传统教育理论、特别是对知识“权威”的批判，挑

战了“元叙事”方式，冲击了理性主义知识论的根基。“元叙事”是一种陈述方式，即是要把所有证明规则整合成一个总体性证明[xxvii][27]，也称之为“宏大叙事”。这一方式动辄声称要“发现”世界和历史的根本规律，张口就是本质、真理、普遍性、统一性、整体性，满篇都是总方向、总趋势、总规律等“大话语”，并以为由此就可预言未来，把握世界。这样的话语曾一度在传统教育理论和教学实践中大肆泛滥，毫无怀疑地被当作对知识的肯定与褒扬，成为衡量知识深浅、优劣程度的标准。对此，后现代思想家进行了猛烈批判。福科指出“在每一种情况下，总体性的思考都对研究造成了障碍。”[xxviii][28]女性主义教学论积极参与了对“元叙事”的批判，其特殊的视角是侧重于揭示担当那些“宏大叙事”主体本身的局限性和虚假性。长期以来，当女性和同样处于边缘位置的其他人群沦为知识的“他者”时，“元叙事”的主体只是很少一部分白人男性精英，他们籍启蒙理性的大旗虚张声势，自认有权代表全人类去“发现”世界与历史的“总规律”和“总趋势”。个中之虚妄夸大以及“神话”性质，表露无遗。因为对“行动”更为重视，女性主义教学论在批判“元叙事”的同时，提倡创造和尝试一些突破男性话语的、新的公共话语——尊重研究对象的主观感受、注重社会生活的细节、不强装“价值中立”、不强求“逻辑”、“结构”和“理性”分析的话语，不拘泥于过分僵化的、貌似精确的定量方法，等等。目前已经产生较大影响的女性“口叙史”研究及其他一些研究方法[xxix][29]，就是这方面的成功范例。

第四，女性主义教学论通过对知识领域中因性别、阶级、种族、文化、地域等差异形成的不平等现象的分析，揭示了知识与权力的内在关系，这恰恰是知识论长期忽视、或有意回避的问题，因此具有特别的意义。知识论是一个重要而古老的哲学分支，特别是随着近代实验科学的产生，以理性主义为基础的知识论成为哲学的中心，致使有研究认为哲学就是知识论。但是，曾为科学和社会发展产生重大作用的知识论有其不可避免的局限性，尤其是长期脱离社会、历史、文化，把所有问题的解决都建立在对理性的过分崇尚和夸大上，忽略了具体而丰富的主体性。如皮亚杰发生认识论虽研究了随着人的生理发育、而不断生成发展的儿童认识，但研究没有注意到种族差异、阶层区别等社会因素。皮亚杰提出的男女儿童道德意识形成的差别，就无视了不同文化历史背景下，人们道德意识的内容和方式必是大相径庭的。女性主义教学论之所以把知识问题政治化，是认为要对女性问题（包括边缘人群问题）和政治问题做截然的区分是虚假的，也是不可能的。从这一意义上说，任何知识都是政治的，任何教育也无法摆脱政治，它们之间相辅相成。[xxx][30]虽然后现代主义在知识与权力的关系上也作了深刻批判，其见解也常常为女性主义援引。但女性主义教学论更侧重于身体力行，将消除不平等的强烈抱负见之于行动。当然，课堂就是她们重要的实践场所。与传统教学论强制统一、强立中心、强分等级的做法相反，女性主义教学论对差异、多元、平等、公正、兼容并包等理念的引入，推广了更具进步意义的社会价值取向。正在这一意义上，女性主义被称之为“为后现代主义提供了一种政治学，甚至更多。[xxxi][31]

与任何学术研究一样，女性主义教学论本身也常常面对困窘，不同派别之间分歧不断，[xxxii][32]在理论与实践中也存在一些难以克服的内在矛盾。其中某些激进女性主义教学论派别，与传统教育学或“主流”教育学的观点明显对立，以至形成一种要用“我们”代替“他们”的趋向。尽管情况错综复杂，西方女性主义教学论的理论与实践仍是充满生机、发人深省的，为当代学术界开辟了知识研究的新空间。这不仅对哲学、知识论、伦理学和政治学是一个新的研究视野，对以传授知识为主旨的教育实际及其理论来说，女性主义教学论不仅使人耳目一新，也触动着人们对那些似乎习以为常的方方面面进行反省与审视，对当代教育学发展产生了积极的建设性作用。但是，相对于目前的“学术主流”和“教育主流”，西方女性主义教学论所处的边缘地位还没有完全改变。无论是进一步的批判、还是它自身理论的发展完善，都还有很长的路要走，这正如当代女性主义理论的一本纲领性著作的标题“妇女：最漫长的革命”。

注释

[1][1]根据目前国内一般译法，本文将Feminist Pedagogy 译为女性主义教学论。Pedagogy另一译法为教育学。

[xxxiii][2] 也译为认识论，英文即Epistemology，或 Theory of Knowledge。

[xxxiv][3] Jean Shackelford ,Feminist Pedagogy: A Means for Bringing Critical Thinking and Creativity to the Economics Classroom , The America Economic Review ” Vol .82 Issue 2 .

[xxxv][4] 以下数据和资料均出自刘 霓著《西方女性学》第1-2章，社会科学出版社

2001年出版。

[xxxvi][5] Lubelska , C. 1991, Teaching Method in Women ' s Studies: Challenging the Mainstream .p.45 ,London , Falme Press.

[xxxvii][6] Jean Shackelford , Feminist Pedagogy: A Means for Bringing Critical Thinking and Creativity to the Economics Classroom , The America Economic Review ” Vol .82 Issue 2 .

[xxxviii][7] Carolyn . M Shrewsbury, What is Feminist Pedagogy? Quarter of Women' s Studies , Fall/ Winter, 1993.

[xxxix][8] Jean Shackelford ,Feminist Pedagogy: A Means for Bringing Critical Thinking and Creativity to the Economics Classroom , The America Economic Review ” Vol .82 Issue 2 .

[xl][9] 参见潘惠玲著《教育学发展的女性主义观点： 女性主义教育学初探》，台湾师范大学 “教育科学”，1996/6。

[xli][10] 参见 琼W 斯科特著“性别“历史分析中一个有效范畴”，李银河主编《妇女：最漫长的革命》，三联书店，1997年出版。

[xlii][11] 参见卡罗尔 吉列根著《不同的声音》，中译本，中央编译局出版社1999年出版。

[xliii][12] 同上书，第24 - 25页。

[xliv][13] 同上书，第64页。

[xlv][14] Belenky .M. ,Chinchy,B. Golderberg,N& Tarule.J. (1986) Women ‘ s way of knowing. New York , Basic Books.

[xlvi][15] Freire Paulo:(1970) Pedagogy of the oppressed .New York : Herder and Herder. (中译本)，华东师范大学出版社2001年出版。

[xlvii][16] Jean Shackelford ,Feminist Pedagogy: A Means for Bringing Critical Thinking and Creativity to the Economics Classroom , The America Economic Review ” Vol .82 Issue 2 .

[xlviii][17] 参见 王政 杜芳琴主编《社会性别研究选译》，第305-324页，三联书店，1998年出版。

[xlix][18] Ellsworth .E: Why does ‘ t this feel empowering? Working thought the repressive myths of critical pedagogy.
In C.Luke,& J.Gore(Eds)(1992)Feminisms and critical pedagogy(pp.90-119) , New York , Routledge.

[l][19] Tisdell,E. J : Interlocking systems of power,privileg and oppression in adult higher education classes. Adult Education Quarterly , 43 (4)p203-226.

[li][20] 亨利·A·吉罗克斯著《跨越边界》（中译本），第73-85页，华东师范大学出版社2001年出版。

[lii][21] 转引自 潘惠玲著《教育学发展的女性主义观点： 女性主义教育学初探》

[liii][22] Sandra Harding Feminism ,Science ,and the Anti- Enlightenment Critiques, from Linda J Nicholson (1990)Feminism/Postmodernism p.83-106, Roitledge Press.

[liv][23] Alessandra Tanesini (1999:)An Introduction to Feminist Epistemologies, p.237-243 ,Blackwell Publishers.

[lv][24] Linda J Nicholson(1990): Feminism/ Postmodernism p.19-39 , Roitledge Press.

[lvi][25] [美]罗斯玛丽·帕特南·童《女性主义思潮导论》（中译本），第300-301页，华中师范大学出版社2002年出版。

[lvii][26] 同上书，第295页。

[lviii][27] [英]詹姆斯·威廉姆斯著《利奥塔》（中译本），第46页，黑龙江人民出版社2002年出版。

[lix][28] [法]福科《权力的眼睛—福科访谈录》（中译本），第217页，上海人民出版社1997年出版。

[lx][29] 李银河著《女性权力的崛起》，第226-227页，中国社会科学出版社1997年出版。

[lxi][30] [美]罗斯玛丽·帕特南·童《女性主义思潮导论》第337页。

[1xii][31] [美]亨利·A·吉罗克斯著《跨越边界》(中译本),第76页,华东师范大学出版社2002年出版。

[1xiii][32] 因为女性主义教学论自身包含有不多种同的见解,故也有Feminist Pedalogies的说法。

参考文献:

- 1、李银河《妇女,最漫长的革命》,三联书店,1997年出版。
- 2、李银河《女性权力的崛起》,中国社会科学出版社1997年出版。
- 3、[美]罗斯玛丽·帕特南·童《女性主义思潮导论》(中译本),华中师范大学出版社2002年出版。
- 4、王政 杜芳琴《社会性别研究选译》,三联书店,1998年出版。
- 5、[巴西]保罗·弗莱雷《被压迫者教育学》(中译本),华东师范大学出版社2001年出版。
- 6、[美]卡罗尔·吉列根《不同的声音》(中译本),中央编译局出版社1999年出版。
- 7、Harding,Sandra(1991): Whose Science? Whose Knowledge? Ithaca,New York,Cornell University Press.
- 8、Miranda Fricker & Jennifer Hornsby(2000): Feminism in Philosophy, Cambridge University Press .
- 9、Alwssandra Tanesini(1999): An introduction to feminist epistemology, Blackwell Publisher.
- 10、Linda Alcoff & Elizabeth Potter(1993): Feminist Epistemology , New York and London.
- 11、Linda Nicholson(1990): Feminism / Postmodernism, Routledge, New York and London.
- 12、Belenky,M,Clinchy,B,Golderberg, N.&Tarule,J. (1986): Women' s Ways of Knowing. New York :Basic Book Press.
- 13、Hughes,K.P.: Feminist pedagogy and feminist epistemology: An overview, International Journal of Lifelong Education (1995.3), p.214-230.
- 14、Luck,C.&gore(1992), J. Introduction: Feminist and critical pedagogy ,New York, Routledge.

当前评论:

添加评论: [j_m 5分](#) [j_m 4分](#) [j_m 3分](#) [j_m 2分](#) [j_m 1分](#)

发表评论

*您发表的文章仅代表个人观点，与本网站无关。
*如有过激言论或不文明行为，网站管理人员有权取消您的帐号。
*参与本评论即表明您已经阅读并接受上述条款。

中华女子学院性别研究信息中心制作 妇女/社会性别学学科发展网站监制 备案编号：京ICP备06032579号

邮箱：webmaster@chinagender.org 电话：（010）84659067

妇女/社会性别学学科发展网版权所有 2003-2006