

第二章 文獻探討

第一節 女性主義認知方式

在傳統哲學中，知識論(epistemology)主要討論有關知識的來源、性質和範圍等問題。而當代討論知識論的議題則集中於對知識(knowledge)和信念的證成(justification of belief)。

知識論(epistemology，或稱為 the theory of knowledge，又譯為認識論)意旨個人解釋或詮釋社會真實(social reality)的方式。它是一個關於人類知識本質及辯證的哲學領域。傳統知識論探究四個實體是：(1)認識者；(2)認識方式，包括「知識如何產生？」、「認識者如何瞭解其環境？」；(3)探究主題或是對象，包括「知識的結構為何？」、「知識與認識對象之間的關係為何？」；(4)生產知識：「知識如何成長或變化？」。

女性主義興起後，對各個學科都有相當的影響。哲學受到了女性主義的批評，對教育也有連帶的震撼。在知識論方面，女性主義批評主流哲學，批評分析哲學，產生所謂的女性主義的知識論(feminist epistemology)，也有人稱之為分析的女性主義(analytic feminism)(黃懿梅，1999)。

什麼是女性主義的知識論？其實要對它做一個簡單的說明有相當的困難，因為它沒有單一的指涉。有的人用這個詞來指稱「女性的認知方式」、「女性的經驗」或是「女性的知識」。但是什麼是女性的認知方式？女性的經驗？什麼是女性的知識？各種女性主義知識論也有不同的看法，因此，很難指出女性主義知識論的充分及必要條件是什麼。也無法用一個單一的敘述來說明什麼是女性主義知識論，因為女性主義知識論有太多各式各樣的理論。而在成人教育領域當中，較常引用的理論大多是以男性為基礎的模式(male-base)。例如，Kohlberg 的道德發展三期六階段論，Piaget 的認知發展模式，Frued 的性發展模式，Erikson 的心理社

會模式等等。這些理論並沒有男女之分，大多只是把認知的發展當作是中性的。後來，Gilligan、Belenky、Baxter Magolda 等人和其他的學者陸續主張女性應擁有不同的成長和認識方式，引起婦女研究者熱烈的討論。簡而言之，女性主義認識論是證成女性經驗與知識有效性的理論依據。

針對本研究焦點，將關於女性主義知識論的文獻中，著重在女性認知方式部分進行討論，包括女性認知方式、認識反省模式，至後結構女性主義等，並論述女性主義成人教育。其次，兼及論述近幾年來，與女性認知發展相關之實徵性研究。

壹、Belenky, Clinchy, Goldberger & Tarule 「女性認知方式」

(Women's Ways of Knowing , 以下簡稱為 WWK)

一、理論觀點

Belenky 等人(1986)研究女性的認知方法和男性的認知方法不同，她們希望使女性能夠發聲，強調女性經驗的價值，尋找女性發展的認識方法論。她們設計了一份訪談題目，以訪談法蒐集資料，針對 135 位來自不同背景的女性做個別深度訪談，企圖從女性的生命故事中，研究女性的學習經驗和認知發展過程。

Belenky 等人並且將女性對現實、真理、知識和權威的瞭解方式分成五種類型；沈默式(silence)、接收式認識觀(received knowledge)、主觀式認識觀(subjective knowledge)、程序式認識觀(procedural knowledge)、建構式認識觀(constructed knowledge)，並從這五種認識觀來瞭解女性的心智發展(蔡美玲譯，1995；陳雪雲，2000；絲玉玲，2001)。

(一)沈默式(silence) -

女性較少意識到和使用語言方面的權力，容易自我否定，而且沒有聲音地活在周圍人的命令中，認為只有外在權威懂得真理，他們是全能的，而這些女性的自我，如同她們的名稱沈默一樣，沒有開展。

(二)接收式認識觀(received knowledge) -

接收式認識觀的自我感是植基於外來(或權威)的定義和角色，傾聽是知識獲取的重要方式，她自己無法創造知識，對說話不具信心，喜歡和自己相同的人。較容易接受單一的答案，不能忍受矛盾和曖昧，因此認知者不容易意識到理解和理性思考的過程。

(三)主觀式認識觀(subjective knowledge) -

女性認為真理和知識是自己主觀的認識或直覺。因此，改變生活關係，容易改變個人的知識結構。在這個階段的女性有不滿自己的沈默和服從，沒有穩定的男性權威，以「為自己生活」來挑戰自我否定等特徵。

(四)程序式認識觀(procedural knowledge) -

女性投入學習，並應用客觀的程序去獲取知識，與人進行知識的交流，其特徵是信任權威，並能系統化分析社會現實，有計畫、精密地掌握生活；程序性的認知可以再細分成二類：分離式和連結式。所謂分離式是指傳統的男性認知方式，亦即，認知者持質疑的態度看待事務，並進行批判思考。相較之，連結式是透過移情作用，以個人經驗獲取知識。例如，談話即是一例，透過信任，以獲取別人經驗。

(五)建構式認識觀(constructed knowledge) -

女性開始以整全的脈絡觀點看待知識，其經驗本身即為知識創造的來源，因而勇於表達自己的聲音。因為她們瞭解到個人可以根據自己的參考架構來認識知

識，因此她們也學會從不同的參考架構來看事情，具自我反省的特徵，可容忍矛盾和疑問，直到自己找到答案(見表 2-1-1)。

WWK 主要是把女性視為是思考者與認知者。這些作者從她們女性的反應開始，很仔細小心地傾聽她們如何去定義有力的學習經驗與知識的收集以及意義的賦予。女性自己的話語是這本書的核心點(Stanton,1996:27)。WWK 對於釋放女性的聲音有重要的貢獻，尤其最被廣泛接受的概念是發聲及連結(連結式認知和連結式教學)(Stanton,1996:41)，找到語言描述什麼是被禁止的，或女性認知方式的壓抑，提供整合內在聲音的方法及理由的聲音，鼓勵教室內的一種新對話(Stanton,1996:45)。此外，WWK 很認真地看待教學。包括認真對待婦女且使她們有合法性、助長對話、及教學生如何產生及再現知識(Stanton,1996:38)。也就是說，WWK 認為，要達到好的教學，教學和實踐的重要性是必要的，而且持續這麼做才是有用的和令人振奮的。

二、相關實徵性研究

(一)關於認知方式

繼 Belenky 等人之後，Walters(1990)重新定義理性思考，主張鼓勵學生運用創造力和洞察力，理性思考「如果...則...」(what if)議題，並尋求「發現類型」(patterns of discovery)，超越所謂的證據「裁判與算計」(calculus of justification)(Stanton,1996:33)。

正如許多學者都認為婦女學習的類型有其獨特性，Mackeracher(1993)進一步指出，大多數的成年女性之學習是屬於「連接型」，這是相對於「分離型」學習者而言，其實，無論就學習關注事情、學習活動進行、偏好的思考型態，及知識、真理本質等的看法兩者都不相同(詳見表 2-1-2)。

表 2-1-1 女性認識觀(WWK)

特質 認知方式	知識來源	心態	方式	發聲	社經背景
沈默	來自具體經驗，而不是文字	自認為“聾啞”和笨拙，少思考	服從權威	較少覺察語言在思想和洞識分享方面的權力	受訪女性中社會、經濟、教育背景最差者。
接收式	來自權威	視自己為有能力和效率的資訊獲取者。	好的傾聽者，精於找尋和發明記誦技巧。	專注傾聽，較少給意見	透過社會服務機構而來的，或是剛進大學的年輕女學生
主觀式	來自內在在世界，以感覺來論斷觀念對錯，分析會毀壞知識	重視自己的意見；著迷發展不同觀點，不太關心自視真理與外在環境之關係	傾聽並視內在聲音為真實。	憑感覺/經驗發聲，傾聽而不判斷，且需要他人傾聽	多成長於互動狀況不良的家庭背景，通常非名校學生，而是實驗性社區大學學生，許多人年輕時曾被退學。出身好家庭的年輕女孩掙脫父母及社區帶給她的壓制和滯礙。擺脫關係和責任的激進自主思想者。
程序式	認知不同的知識架構和領域；分析和評鑑具重要角色，創造知識。	世界就是這個樣子 - 質疑主觀性知識。	(分離式) - 邏輯分析和爭辯 (連結式) - 移情、合作，關懷傾聽。	(分離式) - 以正確、精準為目標，為了符應統一規訓，採用模組式發聲。 (連結式) - 以對話為目標，讓彼此充分理解，即使彼此是差異的。	她們或正在有名望的大學上課，或從那些學校畢業。大多來自不錯環境的年輕白人。好大學，非常傳統的女性，符合成績優秀的標準，並順從父母親和老師的期望，但仍能打破傳統女性的陳舊模式
建構式	整合先前經驗，檢驗、模塑和分享思想體系	與心靈充分溝通，經由對話和提問找尋真實	整合分離式和連結式認識方式。	採行/批判論辯，並移情傾聽和理解，透過信心、平衡和關懷去聆聽和敘說。	並未涉及特定社經條件背景的描述。

(資料來源：Stanton,1996,31；陳雪雲 2000, 73；朱雅祺 2000,；絲玉玲 2001,)

表 2-1-2 兩種學習者的比較

層次	分離/自主型學習者	連結/相關型學習者
關注層面	掌握內容 個人成就 問問題去證明真理或觀念的價值 認同真理	與其他學習者連結 提問了解狀況、脈絡和其他人的觀念 確認觀念和意見的差異
學習活動	質疑他人的觀念 透過邏輯來證明 透過遵守規則的協議來維持教室秩序 透過規則來解決衝突 真理乃是普遍的、非個人的 偏好自我導向活動，在團體中競爭 偏好感覺和思考分離	傾聽他人的意見 透過分享個人特殊的經驗來證實 透過調節差異來解決衝突 企圖去創造真理，那是個人的、特殊的，第一手資料的 獨特的個人和歷史事件 偏好集體或合作的團體活動 偏好整合思考與感覺
偏好的思考型態	分析的 以模式和實例為基礎	整體的 以描述和比喻為基礎
真理或知識的本質	真理依賴於知識的可信度和效度 知識和認知者分離	真理依賴於對經驗或事實解釋意義的可信度

(資料來源：Mackeracher, D. ,1993:78)

舉例來說，當「分離型」的學習者問「為什麼」，是想找尋邏輯證明或有價值的觀念；可是當「連結型」的學習者問「為什麼」，她們是想知道這個觀點是如何發展或建構的，因此，她們是偏好聽到特殊情境的描述(王淑惠，1998)。分離或連結型與性別是相關的，大多數女性偏向「連結型」，但仍有少部分是屬於「分離型」的學習者。然而，在大多數的教育機構中，多鼓勵「分離型」學習者，而對「連結型」賦予較少的關注。

連結型的學習風格是「整體」的學習，Flannery (2000:116) 認為，這種婦女學習特性注重思想和情感的雙向發展。論述黑人女性的連結性認知，

Collins(1991)認為，女性認知是社會和政治機制下，知識與權力的產物，其間影響認知方式的因素，除了性別外，還有種族、階級等(轉引自絲慎慎，2001：95)。

Lyons(1990)、Frances、Maher & Tetreault(1994)的研究把焦點放在教師的知識論與教室裡的知識生產的關係。WWK 架構中，發聲概念和知識論是研究的核心，並發展出「蜂巢式知識論」(nested epistemologies) - - 意即課室中知識生產過程中，教師與學生知識觀是混同的(Stanton,1996)。

另外，女性主義教育學者 hooks(1994)重構 WWK 五種知識觀，以解釋黑人女性的知識體系。她認為，除了沈默、接收、主觀、程序和建構的認知方式外，還要增加「抑制式知識」(subjugated knowledge)。「抑制式知識」是指在曖昧不明的情況，學習者會暫時與壓迫結構脫鉤，形成知識的裂縫，這有助抗拒和革命的發生(Hurtado,A.,1996:386)。

針對 WWK 的研究，Hurtado(1996:381-385)認為，有色女性學習者的認知方式較為複雜，其類型有：憤怒 (anger)、直言無隱 (outspokenness)、退縮 (withdrawal)、轉移的意識 (shifting consciousness) 和複合的言語能力(multiple languas)等。事實上，許多有色女性使用沈默作為一種心理防衛，但是，回到自己社群，她們會與別人分享學習，並驗證她們所觀察到的事務。再者，在社會結構中退縮的學習者，當她們回到有色族群時，可能不再是弱者，而是活潑的女性網絡。許多有色女性觀察社會真實時，存在著轉移的意識，亦即，有色女性能與不同聽眾說話，但不會喪失她們的自我連貫性，進而發展出複合說話方式和多重言語能力。因此，許多有色女性主義者把知識視為關係的，存在某一個背景脈絡中的真實，並不必然在另一個脈絡中亦為真實。

(二)關於聲音

在 WWK 裡，發聲被用於女性和他人溝通與連結。Susan Gal (1991) 研究指出不同文化的女性其溝通方式不同，其中，種族、族群及階級均是影響因素。Tannen (1994) 指出，男性較常使用告知式談話 (report talk) 相較之，女性偏好

親善式談話(rapport talk)(Hayes,2000:80)。Baxter Magolda(1999:50)也認為，男性與女性的言談認識風格是有差異的(見表 2-1-3)

表 2-1-3 兩性言談風格

女性風格	男性風格
敘述的	抽象化
個人的	去脈絡化
經驗的	客觀的
根據情境來論述言談	以普同的原則作為談話的框架
歸納的	演繹的
過程導向的	產品導向的
由連結或關係移向獨立的議題	由獨立移向連結或相關議題

(資料來源：Baxter Magolda，1999:50；轉引自陳雪雲，2001：67)

針對 WWK 的沈默的認知方式，有學者也提出不同看法。例如，Luke(1994)認為，女性的沈默是經過仔細考量，目的在維護自我安全，包括保護自我完整性、自我價值感和自我能力，以便達成特定的目標。因此，教育情境中，女性的沈默是避免爭論，因為太受到注意而影響自己的成績。傳統以來，女性沈默常被視是無力感和「內化壓抑」(—缺乏自信或知識、無法表達自己的感覺)的反映，深覺得自己「沒什麼值得說的」，或者覺得自己笨(Hayes,2000:103)。

論述如何連結女性學習與發聲時，Hayes(2000:80-108)認為，發聲有三種不同的意義，分別指涉的是女性的言談(as talk)、認同(as identity)和權力(as power)。首先，發聲用來指涉女性的言談，指女性實際的言說，即女性如何在學習情境中，使用語言及他們的學習偏好如何反映在談話中。其次，發聲用來指涉認同，女性必須學習賦予聲音(giving voice)、發展聲音(developing a voice)和要求歸還聲音(reclaiming a voice)。賦予聲音是用來命名先前不清晰的經驗，藉由話語的力量讓經驗逼近真實，成形而具有意義。此一過程使得女性得以與他人溝通，進行自我統整。至於發展聲音是指女性可以更充分、真實地表達自己，學習理解更多關於

自己的事情，以形塑新的認同。要求歸還聲音，是女性回應社會及文化對於自身的壓迫，意指重新找回身體經驗的價值和意義，相信自己的身體與感覺，發聲不僅僅是知識性的，同時也是情感的、身體的。

最後發聲用以指涉權力，發聲為權力的隱喻讓我們注意到關係中的權力如何型塑及被女性的聲音所型塑。以學習來說，發聲被視為權力，讓女性學習運用聲音去回應她們經驗中的權力關係。她們的聲音運用也許順從權力的不公平，也許學到用聲音破壞權力。對女性而言，重要目標就是學到用聲音去獲得更大的權力和權威。也就是強調女性學習的目標在於突破無聲的處境，經由自身不同位置的利益，學習如何使用聲音為自己與女性整體爭取更大的權力。

貳、Baxter Magolda 的大學生認識和推理的兩性發展

一、理論觀點

Baxter Magolda(1992)在 Belenky 之後，也以開放式的訪談法，以 Miami 大學 101 位大學生為研究對象，追蹤探討學院學生四年內的學習經驗，來研究大學生的認識和推理的發展。Baxter Magolda(1992)認為大學生的知識反思模式可以歸納為四類：絕對式認知(absolute knowing)、轉移式認知(transitional knowing)、獨立式認知(independent knowing)和情境式認知(contextual knowing)等。Baxter Magolda 提到每個認識假設都可引導出「對學習者、同儕和教師等的看法，也可以用來瞭解學習是如何進行評鑑，和如何做教育上的決定」。以下表 2-1-4 簡要說明此四種認識觀。

表 2-1-4 M. B. Baxter Magolda 認識反省模式

範圍	絕對的認識觀	轉換的認識觀	獨立的認識觀	情境的認識觀
學習者的角色	從教師那裡得到知識	了解知識	* 為自我而思考 * 與其他人分享看法 * 創造自己的觀點	* 交換和比較觀點 * 想通問題 * 統整和應用知識
同儕的角色	* 分享書本上的內容 * 解釋她們彼此學習到什麼	* 提供主動的交換訊息	* 分享想法 * 視同儕為知識的來源	* 藉著品質上的貢獻改善學習
教師的角色	* 適當地傳遞知識 * 確定學生了解知識	為了理解而使用方法 運用方法以幫助學生應用知識	* 提升獨立思考 * 促進意見的交換	促進知識在內容上的應用 促進有價值觀點的討論 學生和老師彼此批判
評量	* 提供某種方式，使學生表現其所學給教師知道	* 測驗學生對教材的了解	* 獎勵獨立思考	精確地測量能力 * 學生和教師一起建立目標和測驗進步
知識的本質	* 是確定或絕對	* 是部分確定或部分不確定	* 是不確定每個人都有自己的信念	* 是內容的：以內容的證據作為判斷的基礎。

(Baxter Magolda, B. B. (1992) ; 胡妙花, 1999:44)

在這四種知識反省類型中，第一，絕對式認知是指認知者假設知識來自於權威，知識是絕對的，可以提供答案，解決對錯問題。絕對式認知者可以再分為收受模式(receiving pattern)和掌控模式(mastery pattern)兩類，採用收受模式的學生較少與教師互動，對他們而言，更重要的是舒適的學習環境和同儕關係，以及豐富的知識展演機會。通常，他們較傾向於透過個人的解釋來解決知識不足問題。相對的，採用掌控模式者，其學習行動較為積極，他們期望藉由師生或同儕互動，以統攝學習材料，經由研究或向教師討教使用掌控模式。將這兩種模式比較如下：

表 2-1-5 收受與掌控模式比較

學生特性	收受模式	掌控模式
性別	女多於男	男多於女
發聲	沈默	在反對意見時沈默
權威	疏離	認同
同儕	接收知識的來源	考驗知識的對象

(整理自 Baxter Magolda 1999:44；陳雪雲，2001:65)

其次，當情境不確定時，為了能理解外在環境變化，學習者會採取轉移式認知方式，因為，這時候理解知識比收受更為重要。在轉移階段中，事務的不確定性被視為是自我觀點表達和歷練自我判斷的機會。依據 Baxter Magolda(1999)的解釋，轉移式認知又可以分為人際模式(interpersonal pattern)和非個人模式(impersonal pattern)兩種，其中，採用人際模式(interpersonal pattern)的，以女性學習者為多。

Baxter Magolda(1999)認為，採用人際模式的學習者視友善的師生關係為知識增長的重要條件，透過互動可以收集、獲取新觀點。雖然，關係是自我判斷轉換的重要途徑，但是，採用人際模式者較重視同儕學習，而非教師。相較之，非人際模式，雖然較重視個人學習和獨立思考，但是，老師和同儕卻是意見交換和辯論的對象。他們以邏輯和研究來因應不確定的問題。

當面臨不確定性，而權威又不是唯一知識來源時，Baxter Magolda(1999)認為，獨立式認知，即以表達自己觀點，傾聽他人意見的認知方式得以產生。獨立式認知模式可以分為個人間模式(interindividual pattern)和個人模式(individual)二類，其中，採用個人間模式者，以女性學習者居多(Baxter Magolda 1999)。

根據 Baxter Magolda(1999)分析，採用人際間模式的學習者，承認每個人都有自己的觀點，對事物有不同的解釋，因此，在與他人交換意見，並進行獨立思考時，應兼顧彼此的聲音。面對不同觀點時，他們會將自己連接到老師和同儕，相較之，他們對同儕的觀點抱著更開放的態度。為了符合獨立思考的目標，他們必須兼顧自己和他人的聲音，然而，他們又會重新與權威連結，以便讓自己的觀

點更具合法性。再者，Baxter Magolda(1999)指出，採用個人模式者，在與其他人進行意見交換時，除了讓自己的聲音呈現外，並傾聽別人的聲音，然而，因重視自己的意見，有時不免需要掙扎方能聽清楚別人的聲音。

Baxter Magolda(1999)認為，情境式認知只出現在少數四年級或研究所學生身上。持這種認知方式者，在思考時，必須檢視問題的環境，並整合出來自不同專家的建議，方能進行決策。細言之，採用情境式認知模式者，就理性而言、必須徵詢專家和採信證據，同時，經由自己和他人觀點的評估，方能作最後裁定。在此主客觀環境辯證過程中，自我認知結構不斷被建構，形式不斷轉化。

二、相關實徵性研究

Baxter Magolda(1992)、King and Kitchener(1994)，都假定在認知發展較低的階段，個人採用具體的思考和絕對的知識信仰，相較之，認知層次愈高，個人必須立基於以脈絡為基礎的了解和知識能力，下判斷時必須將證據和他人的觀點納入考量。

跨文化研究學者 Steglitz (1993)、Kappler(1998)主張，文化與個人認知發展關係密切。跨文化能力發展涉及認知的(知識和認知)、個人的(認同、自我教育)和人際關係三個獨立卻彼此相關連的面向(Ortiz, 1999)。

從 Baxter Magolda(1999)的大學生知識反思模式中，可以發現人我關係在認知發展上的重要性。黃光國(2001)認為，女性的認知與價值的判斷是依存於關係之中，行動者認知、理解與詮釋外在世界，在與他人互動中，進行互為主體性的動態辯證與反思，進而展顯自我與他者經由溝通所形成的共識性世界。

根據 Baxter Magolda 認知反省模式，胡妙花(1999)以台南地區目前接受大學推廣和研究所 22 歲以上成人為研究對象，分成 22-29 歲、30-39 歲、40-49 歲三組，以進行自然學科與人文學科性質成人認識觀與及學習經驗探討。其研究結果發現：1.針對研究個案智力發展和學習經驗之分析結果：(1)個人的學習經驗受到

個人本身認識認知的影響，而且不同認識階段的人對相同的學習經驗，也會有不同的解釋。(2)經由學習可以促進成人智力發展，但並非每種學習經驗都有利於培養認知。(3)分離式與連結式等認知方式，沒有性別差異。(4)若沒有產生認知失衡，則無法促進認識認知發展。(5)連結式認識可促進成人去建構知識。2.針對其研究個案認識認知與性別差異的部分：(1)並未發現個案的認知有性別差異。(2)女性個案的推理類型，符合 Baxter Magolda 認識反省模式理論的發現。(3)男性個案喜歡辯論，但女性個案不喜歡辯論時激烈的氣氛。(4)女性個案大多喜歡連結式的教學，而男性個案並無明顯的偏好。3.其研究與國外成人智力研究之比較：其研究結果發現與國外研究結果大致相同，(1)均發現分離是與連結式認識觀的存在。(2)認識認知不因性別變項而有差異。(3)個案的學習經驗有助於提升認識認知的發展。(4)人文學科個案的認識階段和學習經驗層次，明顯高於自然學科。(5)研究所個案的認識階段和學習經驗，明顯高於其他教育機構。與國外研究有不同的只是在年齡、男性推理類型上有些差異，而研究者自己歸因很可能是研究對象人數太少所致。

另外，呂美紅(2000)研究第一個由民間團體發展之「美濃外籍新娘識字班」，和其他三個採用相同課程的外籍新娘生活適應輔導班的學員和女性志工，採用質性研究，嚐試探討學員和志工參與識字班之後的轉變，以及識字教育如何促進女性之賦權。研究發現如下：

一、參與識字班後的轉變

學員參與識字班後，有了三方面具體的轉變：(1)技能方面，逐漸具備或提昇中文聽、說、讀、寫能力，脫離處處倚賴他人協助之窘境；(2)心理方面，上課後產生自信心與尊榮感，對外在之不安也逐漸消失，(3)社會方面，拓展了人際關係和生活圈，也增進與家人的溝通話題。

志工教師們參與課程設計與教學後，不但打破過去對外籍新娘的刻板印象，而且產生對自我的肯定與開拓視野，同時，逐漸意識到切身相關的女性議題，主動組織志工。

二、識字教育如何促進女性賦權

參與識字課程讓學員突破「有口難開」之障礙，同時也增強其自信，改變學員的自我概念與自尊感，而且拓展其活動範圍，也掙脫結構性的阻礙和限制。

從女性賦權的觀點來加以檢視，這些志工們在意識與觀點上都有了新轉變與開拓。首先，志工們走出廚房的侷限，重拾自信。其次，認識到每個人都是知的主體，逐漸從單向講授轉向與學員互動的對話教學。第三，有些志工在參與中體認了女性在社會的弱勢地位是不分國籍的，因而從自我意識的覺醒轉入整體女性問題的思考。第四，對志工組織、團體產生歸屬感及友誼。最後，她們體驗了女性透過集體互動學習，既可建立彼此的支持網絡，也可連結不同地區的女性。除了意識與觀點上的轉變外，她們也提出踐行的需要與方式，透過女性書寫、紀錄片及志工組織的連結，建立女性自我的力量與辨識，共同實踐社會結構的改造。

第二節 後結構女性主義論

以往學術界宣稱女性經驗在社會脈絡中是受壓抑的，現今女性主義則認為個人情況的複雜度和多元社會因素影響下，女性在回應支配社會結構時，呈現經驗的多樣性。人們並非完全自由的行為者(agent)，但是，我們仍有能力去覺察這些社會力，及選擇反抗它們的行動(Hayes,2000:26)。

後結構女性主義立基於批判和結構女性主義觀點。Tisdell(2000:170)認為，性別意義與壓迫結構有關，諸如種族、階級和性取向，但是批判和結構女性主義侷限於結構，因此，未能辨識女性經驗建構中的歧異性。

壹、女性主義知識論的位置觀點

一、立場論觀點

受到馬克思主義的影響，女性主義學者 Harding(1996)提出了「立場論」(standpoint theory) (傅大為，1999；鮑家慶譯，1999；林宇玲，2002)。女性主義立場論主張知識永遠是生成於社會情境中(socially situated)，我們的所作所為形塑了我們所能知道的。人的作為使得人能認識，但也限制了所能認識的。因此，「立場論」強調創發理論與實踐，女性研究要有「更好的」的知識論，而不掉入相對論的弔詭。再者，女性主義在建構科學與社會的改革方案中，應賦予「被壓迫者」(如：婦女或其他弱勢團體)客觀性之優勢地位。因為這些被邊緣化(marginalized)的族群一向不被鼓勵、或不被允許在公共領域發言，其利益經常被排除在宰制的制度之外。

後現代女性主義強調知識與權力的關係，主張不同性別、階級與種族群體其間的經驗具歧異性。也就是說，知識與觀點的形成是相對於位置的，而且認知主體之間所處的位置也具有差異性與相對性(Harding,1996)。此即為 Flannery(2000:57)提到的非本質論的觀點(nonessentialist view)。就非本質論的觀點看來，自我與自尊的展現，以及多重自我自尊的類型是隨著時間改變，且非本質論承認不同背景具有不同位置(這個現象通常指的是「位置政治」(politics of location))。

Alcoff(1994)提出位置性(positionality)概念，即每一個人自我發展開始於現存的、物質的、文化的和歷史處境(卯靜儒，2003)。女人的天生本質是被給予的，女人之所以被定義，並不是因為一組特性，而是其所在社會位置。在每一個處境中，這樣的位置總是繼續不斷地跟著她。也就是說，女人的主體經驗和女人的認同是建立在女人的位置。

二、相關研究

女性主義承認女性是被性別化的，也就是說，關於身為一個社會與文化信仰體系與實踐產物的女性，不僅僅只有生理的因素。如同身為女性我們所學習到的

是被性別化的經驗與知識。性別不能與種族和階級分離，Reid(1993)認為，我們不能假定性別歧視，以相同的方式影響白種男性和有色女性。Hurtado(1996)寫「被社會建構的標籤者」，諸如性別、種族、階級和族群等決定了地位的配置與相關的權力。結果，在女性之間有許多的相似與差異。

這些性別化的知識體系也會因為社會、文化、種族團體、在地化等不同。Goldberger(1996)認為，女性的認知方式生成於種族、階級和文化經驗。簡言之，這些女性主義想法挑戰了單面向、普世的、靜止而僵化的成人學習特徵。女性的生活(與男性的)是多面向的，位居多重位置，擁有不同的資源與侷限性。

從跨文化的女性認識論研究經驗，Goldberger(1996:357)指出，觀點反映個人「靠著什麼東西在過活著」。個人知識的形成往往並不是智力運作的結果，而是在個人所處的位置，經由個人選擇，並反映社群建構的意義。「認知者是認識對象(the known)的一部份」- 在時空、情境、文化、政治條件下，及多重關係與倫理的作用下，個人的認識方式呈現彈性的發展。因此，WWK(1986)的五種認識方式應視為認識的「策略」，而不是「人的型式」。在實際情境中，個人因自己的「偏好」、「被分配」、「歸屬」、「要求」、或是「啟發」等因素，普遍使用某種認知方式，或策略性組合不同的認知方式，來達成自己的目標。

即使同樣都是女性，潘慧玲(1999)認為，存在文化與社會網絡中不同的位置，生存的策略也會不同。在所有的社會結構中，並非所有的聲音都具有等量的正當性與權力。

從種族、階級、性別與其他社會認同交雜的情形看來，女性不是一個同質的範疇。人們同時具有家庭認同、社會認同、女性認同與工作階級認同等。如同Sheared(1994)所說，非裔美籍女性並不是只意味著非裔美國人或單指女性，而是「兩者皆是」。再者，在同一時間內，女性反應出力量，也是反應出無力。例如，Flannery & Hayes(2001)認為，在女性在工作中，雖然經驗到權力和地位，然而，在職場或回到家庭，也是健康關懷與心理諮商的提供者。

貳、後結構女性主義教育理論

女性主義教育學，在精神上可說是女性觀點與批判教育學的結合。

「將學習者增能成一個表現負責，且能將學習結果付諸社會行動者謂之。」

(Sherwsbruy,1981)。其教學特色為(莊明貞、魏雲儀，2000)：(1)教師自身必須對性別意識與師生權力關係有所反省，並強調知行合一的生活實踐；(2)挑戰傳統理性科學的知識建構，強調個人經驗感覺的主觀知識建構；(3)鼓勵學生批判思考，重視學生的聲音與經驗，發展批判性理論朝向意識的轉化；(4)挑戰二元對立論述，以多元文化女性觀強調女性觀點的差異性。

轉化學習和解放教學與女性主義教育學有關，Weiler(1988)認為，為了成為一個比較成熟的學習者，女性需要承諾去建構自己的觀念和意見，並且發展策略以了解選擇和行動間的一致性，這樣的步驟須要整合分離式和連結式的學習。當女性使用這種建構認知，她們就開始一種個人轉化的過程，她們的知識變成她們自我定義的一部份，而且這種轉化會因自我定義的改變以及他人的影響而持續進行著(Hayes,et al.,2001)。

這種觀點轉換所揭露的是多元分歧的女性生活經驗。認知到女性團體間的差異對女性主義教育學產生了深層的影響，質疑傳統教師的權威，並揭示師生之間及學生同儕之間的緊張關係。因此，關懷的議題有(Tisdell,1993)：(1)有效地教導女性使之意識到自己有能力，也可以有效地改變自己的生活；(2)強調連結教師和學生，方能形構知識；(3)彰顯女性的意識與權力。

為了迎合時代變遷，成人教育領域也正逐漸轉變。愈來愈多女性教育學者，例如，Lorde(1984)、hooks(1989,1994)、Collins(1991)，開始著墨於種族、階級、性別等結構性議題。Sheared(1994)特別提到 womanism 對成人教育裡教學模式的貢獻。Cunningham(1992)、Hart(1992)、Hayes and Collins(1994)、Johnson-Bailey and Cervero(1996)、Tisdell(1993,1995)也提出創造多元文化課程的必要性，並對整個領域的理論和實踐進行反思。Hugo(1990)、Ross-Gordon(1991)、

Hill(1995)、Peterson(1996)、Tisdell(1995)的論點更朝向後結構女性主義開展。

後結構女性主義的成人學習論述，不同於以往傳統由心理學層面或者社會結構面向的成人教育模式，其所強調的是主體性的社會建構及個人自我的不穩定本質。而「女性」擁有的共同特質與經驗範疇已受到質疑，此觀點比較是談論文化方面的不同，屬於較感性的。因此對於諸如有色人種、少數邊緣團體的經驗檢視等則挑戰了原有的階級主導之立場，並承認差異的世界知識體系。

Tisdell(2001:283-284)挑戰單一面向的成人教育理論，強調在學習的歷程中，自我是社會建構的，其間教師和學生的自我均是多重的(包括種族、階級、情感/性取向、能力和年齡等)，在結構與行動調節下，不斷地重構和組構。源自後結構女性主義的主要觀點，有地位或差異、自我轉換，及知識、發聲和權威建構等。

Tisdell(1998)認為，女性主義成人教育與批判成人教育和多元文化教育三者是相互影響，但並不同。女性主義成人教育視性別為核心概念來論述女性學習，也有一些學者討論到種族、階級及女性間的性別取向差異。至於批判成人教育則關照到結構性因素，例如，傳統的階級，但近來也有處理種族與族群及性別的問題。只是批判成人教育把焦點放在合理性，關注理性思考，缺乏感情的基礎。多元文化教育則把焦點專注在族群的議題上。Tisdell(1998:140-141)認為，女性主義成人教育由「哲學模式」、「結構模式」再延展到「後結構女性主義」。

哲學模式關注女性學習者的心理發展；其與自主的女性主義和心理分析的女性主義有關，也和 Knowles 的成人教育理念、Mazirow 的觀點轉化有關聯。

Tisdell(1998:143)認為，哲學模式強調女性經驗、認知和情感，促進女性地位明確化。女性是知識的建構者，創造一個可以使她們發聲的空間。但因為哲學觀點放過多的焦點在中產階級的白人女性之需求上，較不注意女性間種族、族群或階級的差異。

成人教育結構模式，重視結構對學習的影響。關注社會結構影響下，女性學習經驗轉化，其中社會結構壓迫體系有性別、種族、階級、父權制或資本主義等。結構模式受到批判的地方是，太過重視結構的限制性，輕忽學習者的能動性

(agency)。

相較之，後結構女性主義主張，女性經驗和知識的形成是植基於社會情境，而且是著床於文化、階級、族群和歷史因素(Tisdell,1998)。性別與壓制結構體系間，如族群、階級、性取向之間是調節的關係，自我在其中建構，且自我是「持續流動的認同」。(詳見表 2-2-1)

表 2-2-1 女性主義成人教育模式

女性主義成教模式	強調的主題：知識的建構、發聲、權威與位置的差異
哲學模式 <分析單位>：個人 <理論支持>：自由的女性主義 & 心理分析的女性主義	* 自我作為知識的建構 * 進到 ”安全” 的環境裡去發聲 * 教師的角色是一個產婆(協助者) * 差異被視為是個人的，強調女性間相異性
結構模式 <分析單位>：社會結構 <理論支持>：結構的女性主義	* 知識產生的政治 * 儘管差異，仍能進入差異裡去發聲 「權威」被權力及特權等結構性因素給決定了，以致於教師的角色面臨到不平等的權利關係 * 位置/差異是以族群、階級、性別(gender)、性(sex)等取向與心理能力年齡等為基礎
後結構女性主義模式 <分析單位>：個人和社會結構之間的相連 <理論支持>：後結構/後現代 & 女性主義理論	最重要的是位置，特別是指導者的位置。差異是由於性別、種族、階級因素和 ”持續地轉換” 的參與認同，並且去促進個人和社會的轉變。 * 連結不同的認同(種族、性別、階級)間的社會建構。知識是如何被建構在個人的層次上以及知識產生的政治。 * 重要的工作是使那些傳統上屬於邊緣地位者能夠發聲 * 在重建二元對立與遭遇權力關

	<p>係方面，指導者是直接地被視為是權威的，指導者的位置(種族、性別、階級)被視為是解放的可能性與侷限。</p>
--	--

(資料來源：Tisdell, E ,1998, 139-156。)

二、相關實徵性研究

後結構模式的女性主義教育學處理到女性受壓迫的共同處境，也同時意識到女性之間的質異性與多元性，因此，更能關照到不同位置處境的學習者的特性與需求。

後結構女性主義教育學強調跨越性別、種族、階級和性傾向等邊緣(Tisdell, 2000;159)。其間，因此，重要議題有(Tisdell,2000:157)：(1)知識如何建構；(2)發聲；(3)權威；(4)認同轉移；(5)位置性或處理基於種族、階級、性傾向等社會結構的差異。首先，在後結構女性主義教室中，位置性關乎認同轉換，知識建構與發聲是不可分，它們必須在學生的工作或生活上彰顯。第二，強調學習者生活經驗的真實性與位置性。第三，強調自我持續轉換，身為學習者，應理解特權與壓迫社會體系如何持續地影響自己的認同、信仰和價值。她們也致力於增加自己的能動力 - - 控制自己生活的能力，並轉化自我認同。第四，注重學習過程中的情感、連結與關係，解構理性/感性二分法。

在教育歷程中，位置性與認同轉換顯得特別重要，尤其是教育者位置 (positionality of the educator)、學習者位置(positionality of the learners)和差異與相似性處理(dealing with differences and similarities)等(Tisdell,2000:172-176)。

Tisdell(2001:275-276,279)主張，學習者愈是意識到特權和壓迫體系如何形塑自己的認同和行為時，他們就愈有行動能力，為自己和他人改變行為，甚至轉換認同。因此，成人教育學者必須辨識自己和學生的多重位置性，方能「不斷地轉換認同」(constantly shifting identities) - - 影響並且形塑了學習環境。其次，就課程設計而言，位置議題被視為是課程的核心，以位置為基礎的權力關係可以讓課

室的氛圍轉化。在這些課程中，如何讓那些在特權體系被邊緣化的人，習慣去說，習慣自己所說的話有別人來聆聽。

後結構女性主義教育者企圖透過教育去達成政治意圖，如同 hook(1994)建議，「為了實踐自由而教育」。這是一種「涉入教育學」(engaged pedagogy)，讓來自邊緣社群的學習者在連結情感和關係中，學習表達和批判思考(轉引自 Tisdell,179-181)。

在成人教學中，「我」和他人是混合在一起的，是慢慢地抽絲剝繭認識和轉化自己的認知型態。因為文化、族群、階級、世代的差異，人我關係中「我」的位置就不一樣，形成「多重的、分歧的自我」。意即人位居多重社會位置，面對不同的對象，展現不同的「我」，因此，統一的自我已不復存在。因此，Maher and Tetreault(1994：202)認為，成人教育應幫助學生「用第三隻眼睛去看」，即承認自我，或作為作者(author)，在與他人的關係中，去建構知識，其間自我與他人是同時座落於壓迫社會結構裡(轉引自 Tisdell,2000：176)。

Flannery & Hayes (2001)認為，女人間彼此是有相似與差異；每一個女性都有多重的自我認同；而女性的權力與地位是多變的，視她們所處的地位而定，因此，必須挑戰以白種中產男性為基礎的成人發展理論與實踐。女性之間經驗的差異不僅肇因於性傾向，同時也受其所在位置(positionality)影響，這種位置是多重性的，分隔的軸線有種族、階級、社群、世代和地域等。基於此，Tisdell(1998)、Flannery & Hayes (2001)、潘慧玲(1999)、陳雪雲(2000)、卯靜儒(2003)認為，女性之間不具共同的主體性，這種差異的、多重與變動的、去中心化的、局部的、易碎的的自我，唯有進行敘說方能跨越，並找到暫時的定位。