

從父權荒野的放逐到親密母土的回歸 —女性主義課程理論的奧狄賽之旅

周珮儀

本文旨在分析當代女性主義課程理論的主要論點。首先概述女性主義課程理論的發展過程；繼而討論教育經驗的性別特質；第三分析女性（互為）主體性的特質與對教育的影響；第四，剖析女性如何打破沉默、發出自己的聲音去抗拒父權的知識結構與學校體系；第五，探討女性主義理想的課程型態與課程探究方式。期能透過本文的分析，為女性主義的課程理論發聲，也為課程領域引入更多的關注、關懷、親密和連結。

關鍵字：女性主義課程理論，父權，發聲

作者現職國立中山大學教育研究所副教授

主題文章

過去我並不想成為一個老師，教學是女性的工作。對教師的種種刻板印象並未說出我對自我的理解。(Munro,1999,p.425)

如果教育的功能是培育學生具有那些在歷史上連結到男性的特質，它將教授文化認為是男性的特質；如果教育的定義連結到社會的生產過程，我們對「受教育的人」的理念將會結合到男性的文化刻板印象，而教育對「優秀」的定義也將呈現男性的陽剛特質。(Martin,1994 ,P.206)

然而，沉默已經被打破，而且將會被一再打破。打破沉默的聲音是刺耳的、充滿回聲的、柔軟的、重砲抨擊的、小小的、混亂的、狂怒的、嚇人的、狂歡的。一開始試驗性的低語將匯流成為一場大合唱。

(Miller,2005,p.68)。

壹、前言

什麼是課程理論？Pinar(2004)認為：最簡短的答案是「課程理論是教育經驗的科際整合研究」(p.2)。然而，當我們回顧我們的教育經驗，會發現一種奇怪的矛盾。表面上我們的教育經驗充滿女性化的特質，孩子到學校中環繞著絕大多數是女性的教師長大，而教師經常被視為一種女性化的職業，教學也經常被視為一種女性化的工作，我們經常以一個「大家庭」來比擬學校，以「母親」來比擬教師，連結到我們最原始和自然的經驗。事實上教育卻蘊含了種種父權壓抑與歧視女性的運作，我們的教師只是父權的代言人，她們在不知不覺中將有關學習和學校教育的父權假設內在化(Miller,1992)，忽略了教與學的情感層面，將學生變成一個個不具名的「分類」和「標籤」，造成學生的「異化」(alienate) (Kenway, Blackmore, & Willis,1996)。因此，女性主義課程理論者致力讓性別成為課程理解的關鍵，她們巧妙地融合了直接具體的日常生活和種種複雜的理論，例如：心理分析、現象學、自傳、政

治分析、美感理論、後現代和後結構理論等等，進行一種科際整合的研究(Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman,1995)，在自身所處的情境對抗教育與課程系統中的父權實施。

然而，要從父權的荒野放逐中覺醒，回歸親密呼喚的母土，對於女性主義課程理論者，是一場充滿試煉與考驗的奧迪賽之旅。因為性別系統無所不在，性別歧視滲透進學校中的所有層面，包括它的組織、身份階層和課程，學校生活中沒有一個層面能逃脫這種影響(Macdonald & Macdonald,1988)。對教師和學生而言，性別和隨之而來的角色期望，設定了固定的認同和常態化的社會標籤，將許多人的教育過程和經驗分隔，並排定優先順序(Miller,2005)。儘管在教育與課程系統中父權宰制和女性抗拒的點無所不在，在本文中，將焦點鎖在幾個最基本的點，首先概述女性主義課程理論的發展過程；繼而討論教育經驗的性別特質；第三分析女性（互為）主體性的特質與對教育的影響；第四，剖析女性如何打破沉默、發出自己的聲音去抗拒父權的知識結構與學校體系；第五，探討女性主義理想的課程型態與課程探究方式。

正如 Miller(2005)所言：只有平等是不夠的。要真正達到兩性平等，必須從事深入的性別分析。期能透過本文的分析，為女性主義的課程理論發聲，也為課程領域引入更多的關注、關懷、親密和連結。

貳、教育景觀的改變：女性主義課程理論的發展

女性主義從充滿公共革命運動的 1960 至 1970 年代開始發展，成為一種重要的社會運動和理論，此時期女性主義分析和批判的對象是父權--整個壓抑女性的系統。在學理上，它具有眾多不同的形式和流派，包括自由主義的女性主義，馬克思主義的女性主義、基進的女性主義、精神分析的女性主義、社會主義的

女性主義、存在主義的女性主義、後現代或後結構的女性主義等等。然而，就它們對教育實務的關注與影響，大致上又可分成兩派，其一是自由派，又稱改革派或修正派，其關心焦點是平等，她們分析學校教育中制度化的性別歧視與刻板印象，分析包括物理環境、教科書、規則和規範、班級互動、正式和非正式的學校政策中，種種性別不平等的現象；她們主張漸進改革，建立功績導向、性別中立的學校，促成兩性真正平等的混合教育。其二是基進派，她們從理論角度研究學校和社會中性別差異產生和維持的方式，包括教育分流、教育研究、知識、認知者和所認知事物的關係等；她們建議經由改變個人意識(individual consciousness)，並結合其他政治運動，例如：反種族歧視、反帝制、反資本主義等運動，使性別系統和父權社會從根本上改變。這種取向強調性別的生產與再製，對 1970 年代課程領域的「再概念化學派」(Re-conceptualization)影響很大(Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman, 1995)。

課程領域的「再概念化學派」學派也是從 1960 至 1970 年代開始發展，一群不滿傳統課程領域的學者開始分析、批判和重建課程領域的概念。課程是一門源自 1920 年代的新興學術領域，它起因於學校科層體制課程管理的需求，例如：課程發展的活動分析(activity analysis) 和任務分析(job analysis)。從 1920 到 1960 年代課程理論和發展強調社會效率、教學的直線式和順序性的建構，課程的概念等同於「內容」或「學習過程」，課程內容事先決定，劃分成適當階段，再以可測量的、標準化的方式交給教師執行。在 1960 年代，某些課程理論者開始質疑這種科學化的、行為取向的觀點；在 1970 年代，某些課程理論者開始引入批判的、詮釋學的、存在主義—現象學的問題質疑知識生產的過程和形式，這些質疑匯流起來形成了所謂的「再概念化學派」(周珮儀,1999;Miller, 2005)。

1970 年代中期，「再概念化學派」分裂為

二，一派探索個人生活經驗，另一派研究影響這些經驗的社會與政治結構。雖然「再概念學派」的訴求似乎與女性主義相容，但是他們卻不能免除人文主義的人(man)即是男性的兩難困境，而現象學以及新馬克思主義的課程理論陣營對此均無明確回應。當「再概念化學派」研究學校在維持主流社會安排中所扮演的角色時，著重階級和種族因素的影響，而性別卻比較晚才被承認具有同等的重要性。1970 年代末期，再概念化學派中女性主義的力量開始爆發，相關研究大量增加，對整個當代課程領域都造成很大的影響，例如：Grumet, Miller, Wallenstein 等學者的女性主義理論受到重視，Taubman 以後結構主義研究性別，而 Pinar 則從事同性戀的研究。

早期在「再概念化學派」中的女性主義課程理論者，運用「自傳」作為研究方法，使現有的課程架構和過程能認可和涵括女性的經驗，(Krall,1981,1988; Mitrano,1981; Wallenstein, 1979)，她們擴展女性的聲音和故事，作為可行的課程內容和探究模式，並同時努力將「女性」、「聲音」和「故事」等概念理論化。

隨著時間的推移，女性主義課程理論者的焦點也開始轉移，從在學科和課程理論、設計與發展等領域融入女性的經驗和貢獻，轉移到挑戰知識建構和合法化的過程與意圖(Grumet, 1988; Lather, 1984; Miller, 1986a,1986b; Reiniger, 1988)。當「再概念化學派」開始影響和改變課程的概念，女性主義的理論者也開始進一步探討和質疑主體性、性別和認同等建構，藉以質疑知識的正當性。某些人開始挑戰過去被要求融入的學科建構之中蘊含的權力，也有人質疑既有的研究方法論(Grumet,1981; Lather, 1989)。

隨著女性主義課程理論的成熟，她們不只批判實證主義的基本概念和假設，例如：中立、客觀、可觀察的事實，透明的描述，詮釋者和被詮釋者的截然分離，以及以研究者為研究核心等假設(Lather, 1986)；她們也開始質疑某些「再概念化學派」的論述，特別是以馬克思主義和新馬克思主義為基礎的社會批判課

主題文章

程理論。「階級」一向是社會批判課程理論的經典概念，1970年代至1980年代早期的社會批判課程研究，將性別議題包含在階級分析中，但是它們很快就擺脫這種附屬的地位，在1990年代成爲課程領域中重要的一部分。Ellsworth, Grumet, Lather, Pagano, Miller 等女性主義的課程學者，紛紛批評馬克思主義與新馬克思主義取向的課程學者的父權思想，她們主張性別歧視是更基礎的，它在歷史上優先於資本主義、階級鬥爭和剝削。例如：Lather(1987)主張性別並不附屬於階級之下，她說：「我們必須確定我們沒有變成馬克思父權下的『好妻子』」。

Ellsworth(1989)認爲目前社會批判的課程理論，往往根據一種無關情境的普遍化理性觀念，導向現有支配關係的「鎮壓性迷思」(repressive myths)，鞏固支配與權威的結構。Pagano(1990)和 Miller(2005)呼籲女性教師和學生在父權的荒野中找回自己的聲音，Grumet(1988)強調重建課程與教學中互爲主體的關懷、親密和對話，拒絕以象徵父權次序的共同文化爲課程內容，也拒絕將女性具體的生活世界與抽象的教育公共論述分離。

值得注意的是，從1980年代開始，「聲音」(voice)的概念受到許多女性主義課程理論者的重視，它運用聽與說的隱喻，而非男性認識論中視覺的隱喻，研究父權結構、研究方法、教學技巧如何排除、扭曲、沉默和錯誤地表徵女性的教育經驗(Walkerline,1985)。她們對於教室情境和課程論述中興起的各種聲音的對話展開辯論：如何才可能使每個人的聲音同等地被聽見？如何在學校中、在研究中、甚至在自我中抗拒父權封閉、整體化、單一聲音的壓迫？

在1990年代，有關性別如何影響個人和學校課程的討論成爲一種主流。相較於十年前它們受到的注意相當有限，這些新聲音對性別與教學和學習的關係的敘說已經受到大眾的矚目(Schubert, Schubert, Thomas, & Carrol, 2002)。有關女性主義在理解課程和改革教育方

面的文集，以及女性主義論述入門的指引，與日劇增(Weiner, 1994)，顯示這個研究領域快速的增長。對於女性主義認同與課程、制度和各種變通方案的關係，在整個1990年代相關研究不斷擴展，例如：建立表達女性認同的課程(Rose & Mayberry,1999)，性別對課程選擇和分享的影響(Gaskell & Willinsky,1995)，以女性主義教育觀形成促進社會轉型的平台(Jipson, Munro, Victor, Jones & Freed-Rowland, 1995)，女性主義的解放學習對教育的影響(Brady,1995)等等。正如 Martin(1994)所言：女性主義的思考「改變了教育的景觀」(changing the educational landscape)，性別—特別是女性的認同重新塑造了課程經驗，女性從校內(Blake, 1997)、校外(Christia-Smith&Kellor,1998; Luke,1996; Proweller, 1998)的經驗建構課程，從課程中形成意義(Neumann & Peterson, 1997)；經由女性教師的生活經驗，那些很少被公開認可的聲音(Lewis, 1994)，透過歷史敘事(Munro, 1998)、後現代的分析(Ellsworth, 1997; Ropers-Huilman,1998)、社會探究(Acker,1994; Biklen, 1995)和俗民誌研究(Henry,1998)被揭露(Schubert, Schubert, Thomas & Carrol,2002)。

綜上所述，可知女性主義課程理論的發展筆路藍縷，相當艱辛；從一開始不被重視，到目前不容忽視。她們對傳統課程理論提出許多質疑、批判與抗拒，也透過女性的認同重塑教育經驗，改變了教育的景觀。在這個過程她們有一些重要的論點值得我們注意，以下將進一步討論之。

參、教育經驗的性別特質

社會大眾對教育往往具有一種女性特質的印象。Clifford 和 Guthrie (1988)將公立學校教師稱爲「一種女性化的職業」，這種「教學的女性化」是一段時間以來發展的結果(Pinar,2004)。在美國殖民時期的教學被視爲男性的工作，這些男性通常有其他職業，在閒暇時才教書，此時期的教師是較有自主權的；但是其後隨著女性擔任

教師者越來越多，教師的身份地位和自主權卻日益低落(Goodman & Kelly,1988)。十九世紀的前半期，公立小學開始容許女孩上學和僱用更多女性教師，這往往是出於一種經濟上的考量，因為男女生共用學校設施，而女性教師薪水低，且當時產業結構改變使得更多女性走出家庭找工作(Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman,1995)。

在以女性佔大多數的教育工作中，女性和她們的工作總是以男性創造的象徵次序(symbolic order)為核心，然而，她們自己卻被排除在這個次序之外。立法者(多數為男性)覺得他們有權利干預教師(一般印象為女性)的專業活動領域，如同不信任「母親」可以適切地養育「父親的兒子」。長久以來，男性一直懷疑女性在照顧兒童的優位、懷疑女性對年輕男性生活的支配可能阻礙他們的男子氣概(Pinar,2004)。例如：Hall 就警告：男女混合教育會使得兩性的生物和自然本質扭曲變形，心智運作會降低女性生殖和母性的能力，而學校中過多的女性師生會使得男性學生女性化(Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman,1995)。

因此，女性教師面對自己的性別特質，社會大眾面對教學的女性特質，都處在一種否定的張力中。女性教師必須成為父權代理人，遵守它的權威結構、整體化的論述和抽象的、無形的知識觀，受到外在專業化的定義所形塑，否定自身與學生和權威的關係，才能超越這種「女性工作的限制」；因此，女性與教育被放逐於父權的荒野中，形成了一種永恆流浪的「他者」(Others)(Pagano,1990)。

不只是教育與施教者成為「他者」，受教者也是如此。正如 Martin (1994)的質疑：「『受教育』究竟是一種異化或統整的旅程？」她以 Richard Rodriguez 的「飢餓的記憶」(Hunger of Memory)一書作為個案研究，透過他的教育自傳，描述他的教育經驗中從親密到疏離的旅程。這是一個墨西哥裔美國

人的文化同化的故事，他學習英語並接受博雅教育(liberal curriculum)，然而在接受教育的過程中，公共的匿名取代了私人的注意，沉默取代了嘈雜，疏離取代了連結，他逐漸失去與家庭成員的緊密連結，變成家庭中的旁觀者。教育教導他適應的生產過程的世界--公共的世界，是一種理性的領域，不容情感、親密和連結置身其中，取而代之的是分析、批判思考、和自足成為主流價值。受教育的過程使他一步步脫離原生的、自然的私有世界與其中具體實現教養能力和關懷倫理的女性，體會了失落、痛苦和隔離的悲劇。

儘管這是一個個案研究，或多或少，在我們受教育的過程中都曾經具有若干上述悲劇的色彩，而問題的癥結，在於教育不願正視女性教育經驗的特質。

肆、女性(互為)主體性的特質與對教育的影響

要了解女性的教育經驗必須先從她們作為客體的立場著手。由男性策劃的劇本定義了女性的角色，女性的身分地位是附屬於男人的，這種身分地位透過無數個人的方式落實在社會制度和日常生活中。女性與知識的關係限制在與生俱來的養育能力。教師可以充實知識，但是她們本身卻不能變成知識。因此，不只女性教師賦予教師角色的意義和教學的自主性晦暗不明，而且女性教師的主體性和自主性也遭受否定(Munro, 1999)

重建女性與教育的主體性，Grumet(1988)強調：人類世界中的互為主體性是人與人之間直接的通道，特別是存在母親與嬰兒之間原始的共生關係。因此，認知的本源在於「互為主體性」，我們所知的世界是我們與他人所共享的。Pagano(1990)也認為知識的本源來自知識的連結和與母親共生的依附，這種關係應該是教學的基礎，然而實際上卻是不斷地受到壓抑。

主題文章

要去除這種壓抑，Grumet 運用心理分析的「情感轉移」(transference)概念來解釋師生關係，它是指過去的情感形式在目前關係中的複製，取代了本源。心理分析旨在分析這種情感轉移的關係，使被分析者重返那些被壓抑阻礙的經驗。在師生關係中，我們期望教師能夠在理解中給予我們知識和權力，這種理解的期望是將對雙親--尤其是對母親的依附，轉移給教師。

然而，對母親的依附要轉移到教師時，必須要透過依附的媒介--語言，補償不在場的母親。那麼是什麼打斷與母親的共生關係，迫使嬰兒進入這種象徵與補償？Pagano(1990)認為是陽具的擁有者打斷了這種共有，象徵性的代替不在場的母親。因此，陽具變成一種權力象徵，一種擁有母親的權力，然而擁有陽具卻也同時否定了本源的物體，只能產生一種象徵性的替代。

語言--連結到父親的象徵次序，總是「他者」--一種疏隔的非自我(not-self)，他者的語言是形成自我的基礎，他者的慾望總是想要運作權力，而自我認同的慾望卻想要紓解異化，在一種永遠不可能滿足的慾望中，我們進入了教育世界中的象徵次序。因為語言這種象徵的次序不能從他者剝分而修復自我，所以所有的象徵活動都受到慾望的觸發和剝奪。因此，對於失去母親而產生了語言來替代，經由語言表現自身存在時，我們自身形成了一種「他者」，被放逐於父權的荒野中(Grumet,1988; Pagano,1990)。

然而，在我們的教育經驗中要如何終止這種放逐，回歸我們的「家」？女性主義者建議女性重新安置屬於她們的學術社群，在教育工作中與屬於她們的專業和歷史對話；這個社群是合作的、共同學習的，而非分離的、權威的；它經由社群建立了依附和對話，強調情感與理智的共同發展與實踐(praxis)的重要，並根據自身信念對世界採取行動(Goodman& Kelly,1988)。在這個社群中，女性自身和她們的學生都是主體和行動

者，而不是他者。

因此，教育不只要強調 3Rs--讀、寫、算，更要強調 3Cs--關懷、關心和連結(caring, concern and connection) (Martin,1994)。正如 Grumet(1988)所言：關懷不只是一種道德態度，而是一種事件，存在於具體的人際關係中。如果我們將學校視為撫育孩子的場所，那麼女性就必須與教我們孩子的女性和解，並承認我們與其他孩子的母親的連結。過去學校教育將感情指派給家庭，而班級中必須沒有這種「污染」；順從父權的女性教師消除了關懷的特殊性，變成一種不具名的教學。然而，依附並不需要犧牲教化(civilization)，它反而可以成為培養和轉變教化的工具。依附和差異也並不會因為我們宣告它們不見就消失，它們總是不斷地回滲；雖然學校總是被設計為一種中立的場所，但是它們從來就不中立。因為它們總是將某些人的孩子附屬於其他人的孩子之下。如果我們將學校視為關懷和長期存在的場所，那麼別人的孩子就像我們的。

伍、女性的沉默、發聲與抗拒

強調女性特質的關懷、差異、依附與連結，並不意味著女性主義與女性主義的課程理論者是柔弱的、溫馴的、傷感的，這將會落入被男性浪漫化的女性觀點。相對的，正如女性主義的強力口號：「個人是政治的」、「性別是政治的」，政治涉及對權力的支配與抗拒，女性觀點對父權展開嚴厲的質疑與批判，透過抗拒彰顯女性的主體性和政治性，釋放出改變社會現狀源源不絕的強大動力。

女性的抗拒源自女性的身分地位是附屬於男人的。這種身分地位透過無數個人的方式落在社會制度和日常生活中。女性的抗拒不必然在本質上是對立的，也不是要競逐權力。女性與男性的權力觀是不同的，女性對權力和抗拒採取一種「微型政略」(Foucault, 1980)，以沉穩的、累積的效應對

社會生活的組織產生深刻的影響。女性不想要壓制別人、使其沉默無用的權力，而是要找回以女性聲音和經驗發聲(voices)的權力。而女性要找回自己的聲音，必須描述她們經驗中所產生的差異的宣稱，連結父權論述的命名和宣稱中所否決和禁止的本源，就自身學術工作和教師角色研究自身何以易受責難的理論，說出她們的放逐，使女性不必再尋求父權的優先特質。

因此，女性要抗拒父權必須先找回自己的聲音，而找回聲音的第一步是打破沉默。Miller(2005)認為：沉默是女性的經驗，在班級、在學校，四處一片寂靜的夢境一再發生，它將女性生活世界與教育的公共論述分離。因此她主張要找回女性的聲音和創造她們的空間。正如 Rich(1979, p.245)所言：

藉由打破沉默、對我們自己命名、揭露潛在的事實、使我們自己現身，我們將定義一種實體，它與我們自身共鳴，確認我們的存在，使教師和學生都可以認真地看待自我與他人，成為自己生活的主宰。

Pagano(1988)主張：首先我們要承認父權的存在，但是要超越父權代理人的位置，展現女性的抗拒，其中最根本的可從學校課程知識與公共系統開始。

一、課程知識

女性主義課程理論者認為：目前的課程知識源自高等學習機構中被男性詮釋的某種實體，這些實體組成了我們對自我和對世界的知識，並劃分為宣稱為客觀的各個學科(Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman,1995)，在建構這些學科的過程，女性不是不在場，就是被表徵為知識的客體，而很少是知識的主體(Pagano,1990)。因此，知識是男人的知識，不是全人類的知識。在所有學科中，女性都受到貶抑。知識被視為外在於人類意識的事物，建立在二元論的觀點，以理性和技術指引研究；雖然這種研究本身宣稱具有客

觀性，事實上卻牽涉價值。有關女性的研究領域瑣碎而被忽視；有關兩性的推論是只根據男性所做的研究形成的。這些學科的研究方法論防範了某些訊息的進入；因為現存的知識和研究模式產生的知識必須與已經接受的知識和方法論本身一致(Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman,1995)。

因此，當女性從事知識工作，將會面臨許多困境。因為無論在教學和研究中，都是以男性認同的(male-identified)，女性所教的論述不是她們自身的，以致於她們不是被隔絕於學術論述之外，就是被視為剽竊者(Pagano,1990)。這造成女性在某種程度上的自我異化(self-alienation) (Miller,2005)。然而，抗拒這種男性認同的規則並不意味著拒斥女性特質，例如：Haraway(1991)和Harding(1993)運用後結構和解構的觀點，提出「情境性知識」，強調我們的局部觀點——我們是誰和我們站在什麼立場；又如Ellsworth(1989)、Miller(2005)、Martin(1994)、Lather(1986,1991)、Pagano(1988,1990)等女性主義者堅持脈絡化(contextualization)是批判分析的要素，她們以自我反省、自我批判和社會脈絡化的研究模式從事女性主義的分析，以女性的聲音努力抗拒受父權壓抑的教育立場和課程，超越男性認同的心理的、政治的迷津；她們的研究都是一方面發展獨立、自主、批判能力，另一方面又能保持關懷與撫育的能力。

二、學校科層體制

除了課程知識建構的過程排除了女性的聲音，學校中的科層體制也維護了一種父權系統，強迫將女性生活世界與教育的公共論述分離。女性主義課程學者揭示了學校中權威階層化與性別歧視制度化的現象，雖然中小學教師大都是女性，而校長卻大都是男性，學校中的權力核心在於男性手中，學校(包括高等學習機構)的階層結構體現了一種制度化的男性倫理的理性(masculine ethic of rationality)，它是現實的、分析的、認知的、

主題文章

非情感的。這種階層是經由正式和非正式的組織來維持男性的支配，男性以牢固的性別偏見系統維持控制，例如：公共領域和私人領域的劃分，對優秀和成就、差異和缺陷的定義，對競爭行為的嘉許和合作行為的忽視；在學術階層中將硬性(hard)研究和軟性(soft)研究對立，將教學與研究對立等等，在在都顯示了一種功能上的迷思，認為情感的、表意的、想像的、直覺的理解是薄弱而缺乏真理的。

科層體制的設計使得我們真實的血肉變成了無血無淚的公共領域。Grumet (1988)的性別研究顯示：當女性進入公共世界，象徵著抗拒與遺忘母子連結的親密。政治思想的發展歷史使人性演化的過程失去與本質的連結；男性拒斥了與女性特質有關的情感和行動，而成爲真正的男人；女性因爲參與了公共世界而拒斥了母親的特質；政治領域拒斥了家庭領域，倫理拒斥了身體的、特定個人的、親密的經驗，以建構和支持自主與分化的邏輯安排。

教育體制中的目光是缺乏生氣的。母親的注視(look)包含了接觸，親密地產生交互作用，而教學中則缺乏接觸，教師是不能接觸的(untouchable)、免受責難的(invulnerable)；教室傳統行列的座位安排中，所有的眼睛直視前方教師的目光，只看到前面同學的後腦勺，顯示了一種支配的策略。教師的眼光是決定性的、不涉及私人的；如同她的男性上司的目光，觀察並評量她的教學。學生在這種貶抑女性的權力模式中成長，他們渴望在教師的注視中達成自我的成長，但是總是懷疑教師實際上並不在注視他們，而是在注視某個比他們更有力量、更具強制性的人。

因此，女性的抗拒是一種改變「控制日常生活結構」的過程，藉由挑戰不合常理的沉默，使我們可以不再恐懼超越傳統的教育研究、實施和課程發展的領域，以女性經驗提出重要的問題(Miller,2005)。特別是當女

性打破沉默用來框架我們對自身(不管是身爲學生、教師或課程創造者)的概念，藉由引入和挑戰性別的論述、關係和架構，以及其中我們視爲理所當然、但卻是受權力扭曲的觀念(例如：知識階層和學校科層體制)，將可以創新課程與教學的概念。這是一件不容易的事，但也是一件已經開始啓動而無法抑扼的事，正如 Miller(2005, p.68)所言：

即使我的教學和參與是建立在女性主義、現象學和自傳的課程理論形式，質疑本質論或父權將我自己建構爲「女性」和「教師」，沉默還是以種種不自然的方式阻礙了開始回響的聲音。然而，沉默已經被打破，而且將會被一再打破。打破沉默的聲音是刺耳的、充滿回聲的、柔軟的、重砲抨擊的、小小的、混亂的、狂怒的、嚇人的、狂歡的。一開始試驗性的低語將匯流成爲一場大合唱。

陸、課程之鏡與無鏡的課程

從課程領域的發展史我們可以發現，課程源自於一種行政管理的便利，當時的課程由男性行政人員設計，表面上強調理性、效率、客觀、中立，環繞著建立在邏輯之上的科學--「邏各思中心主義」(logocentrism)來發展課程；事實上它們卻傳達出一種深遠的潛在課程：以男性爲中心，排斥家庭的親密和身體接觸，代表白人、盎格魯薩克遜、基督徒、中產階級男性的價值和利益(周珮儀, 1999; Munro, 1999; Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman,1995)。

Martin(1994)認爲：這種課程觀是建立在一種「課程之鏡」(the mirror of curriculum)的隱喻之上。她借用 Rorty (1979)在「自然與哲學之鏡」中所用的隱喻加以說明，Rorty (1979)認爲自十七世紀以來，心靈被認爲是反應實體的鏡子，而知識則被看作是這種反應的精確化和系統化，哲學也因此成爲對獲得知識方法所進行的研究、檢驗、修補和揩淨鏡子的活動；它的特點是：抱持中心性、

同一性原則，重視正常論述和體系的建構，強調心靈的鏡式本質和哲學的認知性。然而，Rorty 認為西方哲學沒有必要接受這種迷信與誤導，他抱持差異性、相對性、諷喻性、治療性、遊戲性的原則，重視解構，強調教化過程和人類對話的理解，重視哲學真理的追問；他認為語言「自身」不再是內在表象的外在化，甚至連表象都不是，語句和語句相互連結引生，而不是「相應到」實體世界的真相。這是一種「無鏡的哲學」。

同樣地，當代課程領域的發展也反應出一種「課程之鏡」的隱喻，因為鏡子忠實地反映出它的對象，因此課程與知識結構之間被視為是符應的；例如：行為目標、能力分析、工作分析、教學系統、課程模式等概念。從女性主義的觀點，這意味著教育者和受教育者必須接受父權知識結構的宰制(Martin,1994)。正如 Ellsworth(1991) 分析教室常用的教育影片，發現它們的設計鼓勵學生忠實於建構這些影片的學科專家的權威，特別是觀賞影片的經驗經常是在取悅父權主義的主體位置，使學生以外在世界的關係看待自身，要以教育影片本身的術語和使用邏輯來了解和使用它，將自身連結到一套特定的權力關係，接受影片建構的世界：專家為觀看者的學生解決了問題，學生不會因為忽略或誤解學習結果而受到威脅。這種影片以父親 / 族長 / 教師的常模將慈善的權力加諸觀賞者，影片的過程和結果都是確定的，觀賞者因為去除阻礙而變得更安全、快樂、豐富。

Ellsworth(1991)的研究是許多我們教學現場的教育經驗中的一個切片。然而，許多教師仍然在與父權概念的課程奮戰，抗拒這種預定的、客觀的、可測量的課程知識，抗拒其中穩定、一致的規範，抗拒這些課程宣稱它們代表對學科內容的單一普遍架構的共識，也抗拒它們將教與學與知識的產生隔離，也與人際關係和互動隔離(Miller,2005)。

女性主義課程理論者以另一種方式理解課程。這是一種「無鏡的課程」(curriculum without mirrors)，粉碎「課程之鏡」的隱喻，並同時粉碎「心智之鏡」和其中反映的表徵；讓知識可以被視為人類或社會的建構，而課程也不再成為反映外在實體知識的鏡子，而是個人生活中特定的論述、文化、歷史、社會、經濟和政治的力量、事件和交流，這些交流是性別、種族、階級、能力、性傾向等多重的建構和表現。因此，我們不只要融入女性的聲音和工作，作為「女性」這個範疇一致的代表；作為教師、課程理論者和教育研究者，我們更需要跨越過去和現在組成女性校內校外生活的各種論述和物質條件，重建課程脈絡化的、多重的、複雜的和變遷的本質(Martin,1994;Miller,2005)。

因此，課程的內容不再侷限於共同文化(common culture)，因為共同文化是一種父權的漂白。例如：訴諸共同文化的博雅課程科目內容中，排除女性的生活、工作和經驗，不然就是賦予她們一種文化刻板印象來扭曲她們的形象，相對地，卻崇尚男性的經驗和成就(Martin,1994)。就各方面而言，我們日常生活經驗並非共同的，共同文化總是存在於這個世界之外，經常脫離當代生活，它的課程世界無法為學生所了解、接近和行動，它的課程決定常常會以自我利益太偏狹的名義排除家長參與，並將學習內容神秘化，讓學生被動接受，藉以達成控制。

在共同文化中，我們的孩子變成他人的孩子。他人的孩子是抽象的，如同一個分數、一份名單那樣的抽象，我們之間很少人能將對自己孩子的理解與恩澤擴及他人的孩子。在功績和能力主義的名義下，我們失落了親子連結的親密和特殊，將孩子變成各種不具名的標籤，例如：資賦優異、或文化不利。

然而，為自己的孩子設計的課程是一種對話，歡迎並重視孩子的反應；為自己孩子所作的課程決定邀請家長和孩子參與教師

主題文章

對教育經驗的詮釋和課程與教學選擇。親子關係是一種小宇宙(microcosm)，家長的參與超越了局部控制的傳統政治，將家長帶入班級中的日常生活，使學校不再妨礙親子連結的親密，學校組織不再排斥這種親子對話的自然的課程關係 (Grumet,1988;Schubert, 1986)。

就課程的目標而言，傳統的課程目標培育學生連結到男性的特質，教授文化認為是男性的特質，對「優秀」的定義也將呈現男性的陽剛特質，例如：理性、獨立和自主等。然而，女性主義課程理論者呼籲我們，將女性的特質—教養、關懷、熱情、連結、感性、犧牲奉獻和維持關係等等，結合到我們的教育理念與課程目標，結合到一個受教育者的形象中；這不是說我們要在課程目標中塞滿3Cs--關懷、關心和連結，而是它們應該像理性、獨立和自主等一樣，形成整體課程和特定科目(例如：科學)課程的目標(Martin, 1994)。

從目標到學習的過程，女性主義課程理論強調的是自信、主動、投入、合作和社群，打破與學生之間的沉默與對這種不自然的沉默的恐懼，以「我們共同工作」的「親密團體」(affinity group)集中聲音和力量，來發展與探討各種行動方案(Miller,2005)。例如：

Bunch(1966, p.13-14)強調女性主義教育學的目標和過程是：

分析個人經驗和政治發展，挑出我們有關目標和分析的原始假設，檢視我們使用的策略和使用這些策略的原因，去評估未來所學的結果。...教師要讓學生個人投入學習，必須要讓他們有所挑戰，發展他們自己的想法、分析他們行動之後的假設...這種思考涉及對世界的主動、而非被動的關係。你需要對自己有信心：你的想法是值得追求的、你的行動可以改變事物。

Foster(1979, p.19)根據她教導女性文學

的經驗提出：

我們課程中有許多部份不能預先決定，許多科目內容是由學生自己確認和研究，他們決定個別的方案、蒐集資料和為我們大家創造新知，使我們更了解在婦女、在她們的文學、創造力和沉默的來源之間的文化關係和個人關係。

此外，Ellsworth(1989)將教學視為一種「共同工作跨越差異」的過程，建構局部的當下情境的策略，處理班級中未說出和無法說的事物，與現行壓迫形構和權力關係的實質交鋒，在這些交鋒中採取直接的政治介入，轉變壓迫的關係，達成班級中的解放。例如：她從班級對話中分析學生的差異如何影響班級權力關係的動態，指出每個人的觀點都是局部的，都具有壓迫他人的可能性。然而，藉由形成「親密團體」和自願的聯合(voluntary alliance)來發展友誼，班級成員能夠敏銳地感受到團體中他人的觀點，使得這個班級中進行的反種族歧視主義活動的實施避免壓迫到他人，並更進一步將這些活動推展到校園中，打破某些習以為常的觀點和實施。

柒、女性主義的課程探究方法

女性主義在課程中也採取一些獨特的探究方式，例如：自傳、生活史、女性書寫、敘事研究和俗民誌，這些不只是課程研究方法，也是教學方法，藉以彰顯女性的聲音、書寫和經驗。

Glunk(1977, p.3)描述女性的口述史可以作為一種修正知識建構的方式：

女性拒絕繼續在歷史上沉默無聲，我們運用自身的聲音和經驗創造一種新的歷史，挑戰傳統的歷史觀，挑戰什麼在歷史上算是重要的。我們確信：我們的日常生活就是歷史。我們運用一種像人類記憶那麼古老的口述傳統，重建我們自己的過去...女性的口述史是一種女性主義的交遇，即使採訪

者本身不是女性主義者。

Krasno(1977, p.16)則指出女性書寫的重要性：

女性主義的書寫是一種有意識的嘗試，以女性觀點去顯現女性生活，而不是男性幻想或性別歧視迷思的反映；女性主義的書寫以新的方式運用語言，考量對立於過去各種語言運用的方式，並加以改變。

在課程領域最為人熟知的「自傳」方法則同時結合聲音和書寫的概念，探討自我作為世界中認知者的知識，以及從先於概念的經驗到正式思維之間複雜的途徑。個人的傳記是產生自我經驗的場所，以自我報告的方式，對存在的意義採取非客觀化的詮釋分析，經由傳記的敘述導入個人的經驗和感情，反省自我意識和語言所蘊含的意義，並超越傳記敘事形成個人的理論。

透過自傳「在變動的人際和政治情境中重新書寫自我」(Martin & Mohanty,1986, p.208)，使個人得以描繪出自己不斷變動的畫像，追溯和詮釋他們的教育經驗、觀點、假設和情境的多重版本。這種多重性鼓勵所有教師和學生去理解他們的知識和實施的特殊性和偶發性，也從而產生多重和矛盾的自我概念(Lather, 1986; Roman & Apple, 1990)。它指出經驗的複雜性，而任何故事必然是一種化約(Brodkey, 1987)；指出針對相同過程和事件，個人所敘述的不同故事具有必要性和困難度(Lewis & Simon,1986)；指出個人建構的不同故事同時代表並創造了他們特殊的歷史和社會情境；指出據稱是穩定的男性和女性性徵和認同建構的不一致性(Butler,1990; Sedgwick,1990)，也顯示個人不只可以發現限制他們的外力，也可以恢復他們自身的可能性(Grumet, 1988)。

此外，自傳在反省思考的獨自活動和溝通的社會活動中常常呈現一種張力，形成了沉思的辯證，在這種辯證中產生了以參與自

我反省作為共同的溝通活動(Silvers,1984)。學生透過組織自我的反省性論述，主動詮釋自己過去的經驗，採取關心自我興趣的行動。這種有意識而明白的參與，描繪出師生課程經驗中主體性和客體性的相互作用；這是一種美感經驗，如同藝術家的覺醒，來自日常生活熟悉的經驗，卻又保持適當距離以免過度沉浸而缺乏反省，才能以彷彿第一次見到的新鮮和即刻的眼光來看待事物，轉變所描述的客體，也同時轉變了主體(Pinar & Grumet,1976)。

除了自傳之外，也有許多女性主義者宣稱她們採取一種「女性主義俗民誌」，她們應用自然的田野方法，將她們的研究置於班級、家庭、工作場所等情境中，但是她們並不要存在這些研究取向中的實證主義預設；例如：對於女性主義者而言，主體是一種不太穩定的建構，一方面女性需要宣稱做為主體的立場，抗拒女性被去除這種立場，但是所謂的主體事實上又是一種父權的建構(Gilmore, 1994; Jacobs, Munro, & Adams, 1995)。因此，有些女性主義研究者宣稱她們採取一種批判的俗民誌，突顯女性對於整體和文本性、對於慾望和權威、並因而對於抗拒，與父權所宣稱的普遍立場有結構上的差異(Miller, 1989)。也有女性主義者宣稱她們在後結構的世界中應用自然的田野方法，「抗拒的點無所不在，而權力也是。」(Young,1990)，透過「日常生活的政略」，女性教師奮鬥去書寫感人的和多重的女性主體，研究進行性別規範的論述中，哪些被拒絕、哪些被創造(Wexler, 1987,p. 96)，使女性得以從中發展自己的觀點，藉以研究和改變世界，而又能認可不同的女性受壓迫經驗中微妙的異同。

捌、結語

教育是性別導向的(Martin,1994)。在歷史上，學校教育、課程和相關論述一直與人們用來區分性別的意義系統有關，教師與學生的教育經驗也深受其影響。女性主義課程

主題文章

理論者認為：教育經驗本身就充滿女性特質，然而經由父權的運作將女性貶抑為「他者」，也同時造成施教者和受教者的「異化」，永遠在否定自己的無情荒野中流浪。然而，女性主義課程理論者要破除父權所設下的種種障礙，帶領我們回「家」；以強調分享與連結的互為主體性，破除人文主義的傳統中一致的、本質的、普遍的主體，將學校視為關懷和長期存在的場所，將別人的孩子視為我們的孩子；以女性的聲音打破沉默，破除父權的知識結構與學校體系，使得女性生活世界與教育的公共論述不再分離；以「無鏡的課程」破除「課程之鏡」的虛幻，使得知識可以被視為人類或社會的建構，而課程也不再成為反映外在實體的知識的鏡子；以建立在女性的聲音和書寫之上的

課程探究和教學方式，破除主流的方法論和知識建構與研究的方式反映的父權態度、客觀理性、線性、邏輯、剖析、冷酷、權宜、侵略、階層、排外和目標導向，鼓勵所有教師和學生去理解他們的知識和實施的特殊性、偶發性、多重性、矛盾性、複雜性和可能性。

這是一場艱辛的奧迪賽之旅，因為長久以來，人們依據他們認定的性別差異劃分了種種社會、教育與課程形式的邊界，然而，女性主義課程理論者正跨越重重的邊界航向回家的路途，一路透過邊界的重整將課程再概念化，朝向關懷、親密和連結的母土。

參考文獻

- 周珮儀 (1999)。《從社會批判到後現代—季胡課程理論之研究》。台北：師大書苑。
- Acker, S. (1994). *Gendered education: Sociological reflections on women, teaching, and feminism*. Bristol, PA: Open University Press.
- Biklen, S. K. (1995). *School work: Gender and the culture construction of teaching*. New York: Teachers College Press.
- Blake, B. E. (1997). *She say, he say: Urban girls write their lives*. Albany: State University of New York Press.
- Brady, L. (1995). *Curriculum development (fifth edition)*. Melbourne, Australia: Prentice-Hall.
- Brodkey, L. (1987). Writing critical ethnographic narratives. *Anthropology and Education Quarterly*, 18, p 67-76.
- Bunch, C. (1966). Feminism and education. *Quest*, 5(1), p 13-14.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Christia-Smith, L., & Kellor, L. (1998). *Everyday knowledge and uncommon truths: Life writing and women's experiences in and outside the academy*. Boulder, CO: Westview.
- Clifford, G. J., & Guthrie, J. W. (1988). *Ed school: A brief for professional education*. Chicago: University of Chicago Press.

- Ellsworth, E.(1989). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard Educational Review*,59(3),297-324.
- Ellsworth, E.(1991).I pledge allegiance: The politics of reading and using educational films. *Curriculum Inquiry*,21(1), 41-64.
- Ellsworth, E. (1997). *Teaching positions: difference, pedagogy, and the power of address*. New York: teachers College Press.
- Foster, F. S. (1979). Voices unheard, stories untold. *Radical Teacher*, (December), p 19-20.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977*. Sussex, UK: Harvester Press.
- Gaskell, J., & Willinsky, J. (Eds.). (1995). *Gender informs curriculum: Closing the gap*. Albany: State University of New York Press.
- Gilmore, L. (1994). *Autobiographics: A feminist theory of women's self-representation*. Ithaca: Cornell University Press.
- Glunk, S. (1977). What's special about women: Women's oral history. *Frontier. A Journal of Women Studies*, 2(Summer), p 3-5.
- Goodman, J. & Kelly, T.(1988). Out of the mainstream: Issues confronting the male profeminist elementary school teacher. *Interchange*,19(2),1-14.
- Grumet, M.R. (1981). Pedagogy for patriarchy: The Feminization of teaching. *Interchange*, 12(23), 165-184.
- Grumet, M.R. (1988). *Bitter milk: Women and teaching*. Amherst: University of Massachusetts Press.
- Haraway, W.(1991). *Simians, cyborgs, and women: The reinvention of nature*. New York: Routledge.
- Harding, S. (1993). Rethinking standpoint epistemology: "What is strong objectivity?" In L. Alcoff & E. Potter (Eds.). *Feminist Epistemologies* (pp.49-82). New York: Routledge.
- Henry,A.(1998). *Taking back control: African Canadian women, teachers' lives and practice*. Albany: state University of New York Press.
- Jacobs, M., Munro, P. & Adams, N. (1995).Palimpsest: Re/reading women's lives. *Qualitative Inquiry*, 1(3), pp.327-345.
- Jipson, J., Munro, P. Victor, S., Jones, K. F., & Freed-Rowland, G. (1995). *Repositioning feminism & education: Perspectives on educating for social change*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Kenway,J., Blackmore, J.& Willis, S. (1996). Beyond feminist authoritarianism. *Curriculum Perspectives*, 16(1), 1-12.
- Krasno, F. (1977). On teaching a feminist writing a workshop. *Women's Studies Newsletter*, V(Fall),

主題文章

16-17.

- Krall, F. (1981). Navajo tapestry: A curriculum for ethno-ecological perspectives. *JCT: The Journal of Curriculum Theorizing*, 3(2), 165-208.
- Krall, F. (1988). From the inside out: Personal history as education research. *Educational Theory*, 38, 467-479.
- Lather, P. (1984). Critical theory, curricular transformation, and feminist mainstreaming. *Journal of Education*, 166, 49-62.
- Lather, P. (1986). Research as praxis. *Harvard Educational Review*, 56(3), 257-277.
- Lather, P. (1987). The absent present: Patriarchy, capitalism, and the nature of teacher work. *Teacher Education Quarterly*, 14(2), 25-28.
- Lather, P. (1989). Postmodernism and the politics of enlightenment. *Educational Foundations*, 3, 7-28.
- Lather, P. (1991). *Getting smart: feminist research and pedagogy with/in the postmodern*. London: Routledge.
- Lewis, M. G. (1994). *Without a word: teaching beyond women's silence*. New York: Routledge.
- Lewis, M.G. & Simon, R.I. (1986). A discourse not intended for her: Learning and teaching within patriarchy. *Harvard Educational Review*, 56(4), 457-472.
- Macdonald, J. & Macdonald, S. (1988). Gender, values, and curriculum. In W.F. Pinar (Ed.), *Contemporary curriculum discourses* (476-485). Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.
- Martin, J. R. (1994). *Changing the educational landscape: Philosophy, women, and curriculum*. New York: Routledge.
- Martin, B., & Mohanty, C. (1986). Feminist politics: What's home got to do with it? In T. deLauretis (Ed.), *Feminist studies, critical studies* (pp. 191-192). Bloomington: Indiana University Press.
- Miller, J.L. (1986a). Making paper and making time: Issues of self-concept in women and men who teach. *Teaching and Learning: The journal Inquiry*, 1(1), 26-38.
- Miller, J.L. (1986b). Women as teacher: Enlarging conversations on issues of gender and self-concept. *Journal of curriculum and supervision*, 1(2), 111-121.
- Miller, J.L. (1989). Changing the subject. In E. Weed (Ed.), *Coming to Terms: Feminism, Theory, Politics* (pp. 3-16). New York: Routledge.
- Miller, J. L. (1992). Shifting the boundaries: Teachers challenge contemporary curriculum thought. *Theory into Practice*, 31(1), 245-251.
- Miller, J. L. (2005). *Sound of silence breaking: women, autobiography, curriculum*. New York: Peter Lang.

- Mitrano, B.S. (1981). Feminism and curriculum theory: Implications for teacher education. *JCT: The Journal of Curriculum Theorizing*, 3, 5-85.
- Munro, P. (1998). *Subject to fiction: Women teachers' life history narratives and culture politics of resistance*. Bristol, PA: Open University Press.
- Munro, P. (1999). Resisting "resistance": Stories women teachers tell. In W. F. Pinar (Ed.). *Contemporary curriculum discourse: Twenty Years of JCT* (pp.425-457). New York: Peter Lang.
- Neumann, A., & Peterson, P. L. (Eds.). (1997). *Learning from our lives: Women, research, and autobiography in education*. New York: teachers College Press.
- Pagano, J. (1988). The claim of philia. In W. Pinar (Ed.). *Contemporary curriculum discourse* (pp.514-530). Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.
- Pagano, J. (1990). *Exiles and communities: Teaching in the patriarchal wilderness*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Pinar, W. F. (2004). *What is curriculum theory?* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pinar, W.F. & Grumet, M. (1976). *Toward a poor curriculum*. Dubuque, IA: Kendall/ Hunt.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum*. New York: Peter Lang.
- Proweller, A. (1998). *Constructing female identities: Meaning making in an upper middle class youth culture*. Albany: State University of New York Press.
- Reiniger, M. (1988, Fall). Traces of misogyny in women's schooling: Autobiographical search for gynecology. *JCT: The Journal of Curriculum Theorizing*, 8, 7-89.
- Rich, A. (1979). *On lies, secrets and silence*. New York: W.W. Norton and Company.
- Roman, L. G., & Apple, M.W. (1990). Is naturalism a move away from positivism? Materialist and feminist approaches to subjectivity in ethnographic research. In E.W. Eisner & A. Peshkin (Eds.), *Qualitative inquiry in education: The continuing debate* (pp. 38-73). New York: Teachers College Press.
- Ropers-Huilman, B. (1998). *Feminist teaching in the theory and practice: Situating power and knowledge in post-structure classrooms*. New York: teachers College Press.
- Rose, E.C. & Mayberry, M. (Eds.). (1999). *Meeting the challenge: Innovative feminist pedagogies in action*. New York: Routledge.
- Rorty, R. (1979). *Philosophy and the mirror of nature*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Schubert, W. H. (1986). *Curriculum*. N.Y.: Macmillan.
- Schubert, W.H., Schubert, A.L.L., Thomas, T.P. & Carrol, W.M. (2002). *Curriculum books: The first hundred*

主題文章

- years. New York: Peter Lang.
- Sedgwick, E.K. (1990). *Epistemology of the closet*. Berkeley: University of California Press.
- Silvers, R.(1984). Teaching phenomenology. *Phenomenology + Pedagogy*, 2(1),18-31.
- Walkerdine,V.(1985).Science and the female mind: The burden of proof.*PsychCritique*, 1(1),1-20.
- Wallenstein, S. (1979). *The reflexive method in curriculum theory: An autobiographical case study*. Unpublished doctoral dissertation, University of Rochester, Rochester, New York.
- Weiner, G. (1994). *Feminisms in education, An introduction*. Bristol, PA: Open University Press.
- Wexler, P. (1987) *Social analysis of education*. New York: Routledge.
- Young, I. (1990). The ideal of community and politics of difference. In L. Nicholson (Ed.), *Feminism/Postmodernism*(pp. 300-324). New York: Routledge.

From the Patriarchal Wilderness to Intimate Motherland—The Odyssey of Feminist Curriculum Theories

Pei-I Chou

This study is to analyze the main issues of current feminist curriculum theories. First, it is to summarize the developing process of feministic curricular theory. Secondly, it is to discuss the gender traits in educational experience. After that, it is to analyze feministic inter-subjectivity and its influence on education. The fourth part is to analyze how women break silence and deliver their voice against patriarchal knowledge structures and school system. The final section is to discuss ideal curricular pattern and exploration method of feminism. After discussion, we expect that this article would not only voice for feminist curriculum theories, but also attract more concern caring, affiliation, and connection for the field of curriculum.

Keywords : feminist curriculum theories, patriarchy, voice

Associate Professor, Graduate Institute of Education, NSYSU

主題文章